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

Şubat 2015

Cilt 4
Sayı 1

http://www.jret.org

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt: 4 Sayı: 1 ISSN: 2146-9199

İletişim
Prof. Dr. Zeki Kaya
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
06500 Teknik Okullar - Ankara / Türkiye

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

Dizinlenlenme / İndekslenme
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), aşağıda loğoları bulunan kurumlar tarafından dizinlenmektedir

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

Editör Yardımcıları
Dr. Dilek Karışan, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Nil Göksel Canbek, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu
Prof. Dr. Ali Murat Sünbül, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevat Celep, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Prof. Dr. Feyzi Ulug, TODAIE, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici,Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mimar Türkkahraman, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Nilgün Halloran, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Batman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uğur Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, Pamukkale Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt: 4 Sayı: 1 ISSN: 2146-9199

Bilim Kurulu
Prof. Dr. Ahmet Mahiroğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye,
Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Murat Sünbül, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevat Celep, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Prof. Dr. Feyzi Ulug, TODAIE, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Gürcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mimar Türkkahraman, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Mustafa Çakır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Prof. Dr. Nedim Gürses, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nilgün Halloran, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Reha Recep Ergül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Batman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Semra Mirici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül Altınışık, TODAIE, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman Çelenk, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uğur Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Adviye Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Doç. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Haşim Özüdoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doc. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, Pamukkale Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Recep Demirci, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yüksel Göktaş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.
Doç. Dr. Zekai Öztürk, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Aytekin Demircioğlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Ayşe. Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Burak İnner, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Cengiz Poyraz, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Cihat Demir, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Fatih Gürbüz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Gülşah Batdal Karaduman, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Hüşeyin Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Huseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İsmet Şahin, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Kemalettin Deniz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. M. Ali Dombaycı, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Şahin, Yıldız Teknik Üniversitesi,Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Nilgün Tosun, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Nursel Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Onur Koksal, Selcuk Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Oytun Sözüdoğru, British University of Nicosia, TRNC
Yrd. Doç. Dr. Öykü Özü, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Perihan Şara, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Seda Ayvazoğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Süheyla Bozkurt, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Temel Topal, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Türkan Karakuş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Yasin Aslan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Yücel Kayabaşı, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Başak Uysal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dilek Karışan, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erdem Aksoy, Çankaya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erinç Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlkay Abazaoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Mevlüt Gündüz, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Nazime Tuncay, Milli Eğitim Bakanlığı, KKTC
Dr. Sara Kefi, İzmir Foça Belediyesi, Türkiye
Dr. Yasemin Deringöl, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep Uğurlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt: 4 Sayı: 1 ISSN: 2146-9199

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Farklı kurumlarda görevli 85 değerli meslektaşımıza ait 40 adet makaleyi dördüncü cilt birinci sayıda yayınlamış bulunmaktayız. Editörler kurulunda yer alan arkadaşlarımız ve hakemler, yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir.

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

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

01 Şubat 2015

Saygılarımızla.

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

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt: 4 Sayı: 1 ISSN: 2146-9199

İÇİNDEKİLER

Editörlerden……v

01. 5-6 YAŞ ÇOCUKLARI İÇİN İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
01. THE VALIDITY AND RELIABILITY ANALYSIS OF COMMINICATION SKILLS FOR SCALE 5-6 AGED CHILDREN
Prof. Dr. Alev Önder, Araş. Gör. Dr. Asude B. Dağal, Araş.Gör. Duygu Şallı……1

02. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÇOCUKLUK DÖNEMİ İSTİSMAR YAŞANTILARI VE PSİKOLOJİK İYİ OLMA
02. CHILDHOOD ABUSE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG UNIVERSITY STUDENTS
Yrd. Doç. Dr. Zekavet Kabasakal, Şirin Erdem……14

03. BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI
03. THE PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL JUSTICE OF PRIMARY SCHOOLS TEACHERS' IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES
Doç. Dr. Nurhayat Çelebi, Turan Tolga Vuranok, Dr. H. Tezer Asan……24

04. İSTATİSTİK ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR
04. NEW APPROACHS ON STATISTICAL TEACHING
Yrd. Doç. Dr.Timur Koparan, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Akıncı……36

05. KARİYER GELİŞTİRMEDE YÜKSEKÖĞRETİMİN ROLÜ VE İŞVEREN ALGILARI: BİR ALAN ARAŞTIRMASI
05. THE ROLE OF THE HIGHER EDUCATION IN CAREER DEVELOPMENT AND EMPLOYERS PERCEPTIONS: A RESEARCHE FIELD
Öğr. Gör. Dr. Menekşe Şahin, Fikret Tepençelik……..46

06. EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIM YÖNTEMLERİNİN VERİMLİ ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ ETKİLERİ
06. EFFECTS OF TECHNOLOGY USING METHODS IN EDUCATION FOR EFFICIENT LEARNING PROCESS
Yrd. Doç. Dr. Hülya Soydaş Çakır……56

07. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİSİPLİN ANLAYIŞLARI İLE İÇ-DIŞ DENETİM ODAKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
07. THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES NDERSTANDINGS OF DISCIPLINE AND INTERNAL -EXTERNAL CONTROL FOCUSES
Yrd. Doç. Dr. Ümit Şahbaz, Öğr. Gör. Muhsin Yörük, Osman Özcan……64

08. PSİKOLOJİK İYİ OLMA VE YETİŞKİN BAĞLANMA BOYUTLARI
08. PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND ADULT ATTACHMENT DIMENSIONS
Şirin Erdem, Yrd. Doç. Dr. Zekavet Kabasakal……82

09. ETKİNLİK TEMELLİ MÜZİK DERSLERİNİN YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TUTUMLARINA ETKİSİ
09. THE EFFECTS OF ACTIVITY BASED MUSIC LESSONS ON THE ATTITUDES OF 7TH GRADE STUDENTS
Yrd. Doç. Dr. Senem Acay Sözbir, Özgül Güzel Kemaloğlu……91

10. GÖRSEL MEDYA ÇAĞINDA ÇOCUKLARIN VİDEO OYUN BAĞIMLILIKLARI
10. VIDEO GAME ADDICTION OF CHILDREN IN TIMES OF VISUAL MEDIA
Yrd. Doç. Dr. Kadir Alper, Öğr. Gör. Dr. Necmi Aytan, Arş. Gör. Süleyman Ünlü……98

11. İNFORMAL (SINIF DIŞI) ÖĞRENME ORTAMI Pİ GÜNÜ: BÜYÜK RİSK YARIŞMASI ÖRNEĞİ
11. INFORMAL (Out-of-Class) LEARNING ENVIRONMENT PI DAY: EXAMPLE OF JEOPARDY
Doç. Dr. Aytaç Kurtuluş……107

12. BARIŞ MANÇO ÖRNEĞİNDEN HAREKETLE MÜZİĞİN AHLAK EĞİTİMİNDEKİ ÖNEMİ VE İŞLEVİ
12. SIGNIFICANCE AND FUNCTION OF MUSIC IN MORAL EDUCATION, THE SIMPLE OF BARIŞ MANÇO
Arş. Gör. Göktürk Erdoğan……117

13. ÇOCUK GELİŞİMİ KURAMLARI VE DİL ÖĞRETMENLERİ İÇİN YANSIMALARI
13. CHILD DEVELOPMENT THEORIES AND THEIR REFLECTIONS TO LAANGUAGE TEACHERS
Okt. Zekeriya Hamamcı, Okt. Ezgi Hamamcı……125

14. YENİLENEN KİMYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ İLE DESTEKLİ ANALİZİ
14. ANALYSIS OF RENEWED CHEMISTRY CURRICULUM AIDED BY TEACHERS' PERCEPTIONS
Doç. Dr. Gökhan Demircioğlu, Arş. Gör. Ayşegül Aslan, Dr. Mustafa Yadigaroğlu……135

15. ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ, KAYNAŞTIRMA ÖĞRETMENİ VE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI
15. THE METAPHORS DEVELOPED BY PRESERVICE TEACHERS FOR THE CONCEPTS IN " INCLUSIVE EDUCATION, INCLUSIVE TEACHER AND INCLUSIVE STUDENT "
Öğr. Gör. Gülşen Altıntaş, Öğr. Gör. Öznur Baykan, Emine Kahraman, S. Uğur Altıntaş……147

16. TÜRKİYE'DE AİLE EĞİTİMİ KONUSUNDA YAPILAN TEZ ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ
16. THE INVESTIGATION OF THESIS ABOUT FAMILY EDUCATION IN TURKEY
Yrd. Doç. Dr. Selvinaz Saçan……158

17. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ "ÇOCUK" KAVRAMINA VE "ÖĞRETMEN" KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMA PLANLAMALARINA YANSIMASI
17. REFLECTION OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES' METAPHORS RELATED TO "CHILD" AND "TEACHER" CONCEPTS TO THEIR TEACHING PRACTICE PLANNINGS
Yrd. Doç. Dr. Hale Koçer, Doç. Dr. Fatma Ünal, Öğr. Gör. Seda Eskidemir Meral……171

18. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ YAPISAL VE İŞLEVSEL KALİTELERİNİN İNCELENMESİ
18. EXAMINATION OF STRUCTURAL AND PROCESS QUALITY OF EARLY CHILDHOOD CLASSROOMS
Doç. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, Arş. Gör. Merve Canbeldek……186

19. ENGELLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN GEREKSİNİMLERİNİN VE STRES DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
19. EVALUATION OF REQUIREMENTS AND STRESS LEVELS OF THE FAMILIES HAVING DISABLED CHILD
Öğr. Gör. Nazan Kaytez, Doç. Dr. Ender Durualp, Öğr. Gör. Gül Kadan……197

20. FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ATIK VE GERİ DÖNÜŞÜME YÖNELİK TUTUMLARINA GERİ DÖNÜŞÜMCÜ ÖĞRETMEN PROJESİNİN ETKİSİ
20. THE EFFECT OF RECYCLER TEACHERS PROJECT ON SCINCE TEACHERS' ATTITUDETOWARDS WASTE AND RECYCLING
Doç. Dr. Dilek Erduran Avcı, Yrd. Doç. Dr. Huriye Deniş Çeliker……215

21. İKİNCİ DÖNEM TEOG SINAVI FEN VE TEKNOLOJİ SORULARININ BAZI KRİTERLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
21. THE EVALUATION OF SCIENCE AND TECHNOLOGY QUESTIONS IN THE SECOND SEMESTER TEOG EXAMINATION ACCORDING TO SOME CRITERIAS
Yusuf Kaşıkçı, Ahmet Bolat, Yrd. Doç. Dr. Salih Değirmenci, Doç. Dr. Sevilay Karamustafaoğlu……225

22. TEMEL DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANININ YERİ, İŞLEVİ VE ÖĞRETİMİ: BÜTÜNLÜK İLKESİ VE TÜMEVARIM YÖNTEMİ EKSENİNDE TEMATİK BİR YAKLAŞIM
22. THE PLACE, FUNCTIONS AND TEACHING OF GRAMMAR LEARNING AREA IN THE DEVELOPMENT OF BASIC LANGUAGE SKILLS: A THEMATIC APPROACH IN THE INTEGRITY PRINCIPLE AND INDUCTION METHOD AXIS
Doç. Dr. Ali Göçer……233

23. AÇIK ÖĞRENME SİSTEMLERİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEMEDEN FAYDALANMAK
23. BENEFIT FROM THE DIGITAL STORYTELLING IN THE OPEN LEARNING SYSTEM
Prof. Dr. T. Volkan Yüzer, Araş. Gör. Hakan Kılınç……243

24. TÜRKİYE'DE AKADEMİK BALE EĞİTİMİNİN KURUMSAL YAPISINDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİMLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ
24. EVALUATION OF THE STRUCTURAL CHANGES THAT OCCURREDIN ACADEMIC BALLET TRAINING IN TURKEY
Yrd. Doç. Dr. Seda Ayvazoğlu……251

025. OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUN YOLUYLA İNCELEME GEZİLERİNDE BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ KULLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ
025. RESEARCH ON PRE-SCHOOL TEACHERS' THE LEVEL OF USING BASIC SCIENCE PROCESS SKILLS THROUGH GAMES IN STUDY TOURS
Dr. Sara Kefi……261

26. EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTSEL İNTERNET KULLANIM ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ
26. THE ANALYSIS OF BELIEF OF SELF-EFFICIENCY OF EDUCATIONAL INTERNET USAGE OF STUDENTS WHO STUDY AT THE FACULTY OF EDUCATION
Yrd. Doç. Dr. Cenk Yoldaş, Uzm. Ferhat Süleyman Argın……276

27. GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN, ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ BÖLÜME YÖNELİK TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
27. COMPARISON OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS THEIR DEPARTMENT
Prof. Dr. Yücel Gelişli, Lyazzat Beisenbayeva

28. ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN "ÇOCUK" KAVRAMINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI ZİHİNSEL İMGELER
28. METAPHORS OF CHILD DEVELOPMENT DEPARTMENT OF UNIVERSITY STUDENTS ON "CHILD"
Arş. Gör. Ezgi Akıncı Demirbaş……284

29. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN EĞİTİMDE KULLANIMINA İLİŞKİN DENEYSEL ÇALIŞMALAR VE SONUÇLARI
29. EXPERIMENTAL STUDIES AND RESULTS REGARDING COLLABORATIVE METHODS AND TECHNIQUES PERFORMED IN EDUCATION
Fadime Koç Damgacı, Yrd. Doç. Dr. Hakan Karatas……304

30. ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK ÖZ-YETERLİLİKLERİNİN YETENEK, ORTAM VE EĞİTİM KALİTESİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI
30. COMPARING ACADEMIC SELF-EFFICACY OF STUDENTS BASED ON SKILLS, EDUCATIONAL SETTING AND QUALITY OF EDUCATION
Yrd. Doç. Dr. Seyithan Demirdağ……315

31. NÜFUS KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE CBS TEMELLİ MATERYAL KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ
31. THE EFFECTS OF THE USE OF GIS-BASED MATERIAL ON STUDENT'S ACADEMIC ACHIEVEMETS IN THE TEACHING OF POPULATION
Prof. Dr. Mustafa Cin, Cennet Burcu Tabanlı……324

32. ZİHİNSEL ENGELLİLERE YÖNELİK ROBOT DESTEKLİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ETKİLEŞİM ALTERNATİFLERİNİN BELİRLENMESİ
32. DETERMINATION OF ALTERNATIVE TYPES IN ROBOT ASSISTED LEARNING ENVIRONMENTS INTERACTION
Öğr. Gör. Durmuş Özdemir, Doç. Dr. Selçuk Karaman, Yrd. Doç. Dr. Cihat Özgenel, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Ragıp Özbolat……332

33. ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE ELEŞTİREL PEDAGOJİ İLKELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
33. THE RELATION BETWEEN TEACHER CANDIDATES' EPISTEMOLOGICAL BELIEFS AND CRITICAL PEDAGOGY PRINCIPLES
Doç. Dr. Ali Rıza Terzi, Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Şahan, Arş. Gör. Hande Çelik, Hasan Zöğ ……..344

34. KURUM KÜLTÜRÜ ANALİZİ: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI BAĞIMSIZ ANAOKULUNA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA
34. ORGANIZATIONAL CULTURAL ANALYZE: A RESEARCH INTO AN INDEPENDENT PRESCHOOL OF MINISTRY OF EDUCATION
Doç. Dr. Fatma Ünal, Doç. Dr. İlhan Günbayı, Araş. Gör. Ceren Koca……..357

35. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ANLAMSAL ÇAĞRIŞIM İÇİN KULLANDIKLARI AKRONYUMLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ
35. ASSESSMENT OF ACRONYMS USED BY TEACHER NOMINEES FOR SEMANTIC ASSOCIATION
Dr. Mevlüt Gündüz……369

36. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DEPRESYON, ANKSİYETE VE STRES DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ
36. AN INVESTIGATION OF UNIVERSTY STUDENTS' DEPRESSION, ANXIETY AND STRESS LEVELS RELATED TO THE DIFFERENT VARIABLES
Doç. Dr. Ahmet Üstün, Yrd. Doç. Dr. Adem Bayar……384

37. ÖĞRENCİLERİN SOSYAL MEDYAYA İLİŞKİN TUTUMLARINI BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI
37. A SCALE DEVELOPMENT STUDY TO DETERMINE THE ATTITUDE OF STUDENTS' TOWARDS SOCIAL MEDIA
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar, Ferhat Süleyman Argın……391

38. HALK EĞİTİM MERKEZLERİNİN REKREATİF KULLANIMI
38. RECREATIVE USE OF PUBLIC EDUCATION CENTERS
Prof. Dr. Rıfat Miser, Yrd. Doç. Dr. Sibel Arslan……404

39. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİNE İLİŞKİN GENEL BİR BAKIŞ
39. AN OVERVIEW ON THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION
Dr. İlkay Abazaoğlu, Osman Yıldırım, Yılmaz Yıldızhan……411

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt: 4 Sayı: 1 ISSN: 2146-9199

40. OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİ İLE İNCELENMESİ
40. ANALYSIS OF SCHOOL BURNOUT AND ACADEMIC MOTIVATION THROUGH STRUCTURAL EQUATION MODELING
Yrd. Doç. Dr. İsmail Seçer……425

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 01 ISSN: 2146-9199

5-6 YAŞ ÇOCUKLARI İÇİN İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Prof. Dr. Alev Önder
Marmara Üniversitesi
aonder@marmara.edu.tr

Araş. Gör. Dr. Asude B. Dağal
Marmara Üniversitesi
asudebd@gmail.com

Araş.Gör. Duygu Şallı
Marmara Üniversitesi
duyarsal@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukları için iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği hazırlanmış ve bu ölçeğin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sınanması çalışmanın temel amacını oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu; İstanbul ilinde resmi okullara devam eden 5-6 yaş grubu 300 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, "5-6 yaş çocukları için iletişim becerileri ölçeği (OÇİBÖ)" geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonunda 46 maddelik bir ölçek olarak hazırlanmıştır. Araştırmada ölçeğin geçerlilik sınanması için uzman görüşüne dayalı görünüm geçerliliği ve faktör yapısına yönelik faktör analizi yapılmıştır. Ölçek 4 alt gruba ayrılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tamamının Cronbach Alpha değeri .98 bulunmuştur. Test- tekrar test sınamasında zamana karşı değişmezlik güvenirliğinin yeterli olduğu ortaya çıkmıştır (r= 1,000 p<.000; t=-1.664. p> .05). Sonuç olarak "5-6 yaş grubu iletişim becerileri ölçeği" bu yaştaki çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebilir.

Anahtar Sözcükler: 5-6 yaş okul öncesi çocukları, iletişim becerileri ölçeği, geçerlilik, güvenilirlik.

THE VALIDITY AND RELIABILITY ANALYSIS OF COMMINICATION SKILLS FOR SCALE 5-6 AGED CHILDREN

Abstract

In this study a comunication skills scale has been prepared for the 5-6 years old children who attend to preschool. The main purpose of the study was to test the validity and the reliability of the scale. Working group of the study was 300 children who were 5-6 years old attending to the public preschools in İstanbul. After the validity and reliability studies a 46 item scale was created. To test the validity of the research, face validity was carried out based on expert opinions and also factor analisys was conducted for the factor structure. The scale was divided into four sub subgroups. The Cronbach's alpha value of the overall scale was .98. Test-retest stability reliability with respect to time was found to be adequate. Consequently, "the 5-6 age group communication skills scale" can be considered as a valid and reliable instrument for the evaluation of children's communication skills at this age.

Key Words: 5-6 years old preschool children, comunication skills scale, validity, reliability.

GİRİŞ

İnsanoğlu toplumsal bir varlık olduğu için dünyayı diğer insanlarla kurduğu iletişimlerle anlamlandırmaya çalışmaktadır. Çünkü insanoğlunun içinde bulunduğu sosyal ortamlar, diğer insanlar ve onların arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır. Birbiriyle ilişki kuran insanlar ise hem kendileriyle ilgili diğerlerine bilgi vermekte hem de karşı taraftan bilgi toplamaktadırlar. Bu nedenle. insanın doğasında olan kendini anlatma ve başkalarını anlama ihtiyacı bireyleri iletişim kurmaya itmiştir (Cüceloğlu, 1995). Başka bir deyişle insanlar başkalarıyla bir arada olabilmek, onları etkileyebilmek, kendilerini anlatabilmek ve diğer insanları anlayabilmek için iletişim kurmak zorundadırlar (Kocaman, 2006:2).

İletişim denince akla genellikle konuşmak gelir. Oysa iletişim dinleme ile başlar. Dinleme, öğrenilmesi gereken bir beceri ve alışkanlık olan dinleme becerisi ile başlar. Bu sebeple dinleme becerisinin küçük yaşlardan itibaren ailede ve okullarda öğretilmesi gerekir (Çağdaş, 2008). İyi bir dinleyici. konuşan kişinin yalnız söylediği sözleri değil; yüzü, eli. kolu ve bedeni ile yaptığı hareketleri de duyar. Çünkü iletişimde sadece sözlü mesajlar gönderilmez. Yüz yüze iletişimde yüz ifadeleri, el kol hareketleri. bedenin duruş tarzı ve ses tonu gibi sözsüz mesajlarda kullanılır. İnsanlar düşüncelerini sözel mesajlarla ifade ederler. Duygularını ise çoğunlukla ses tonları ve beden dillerine yansıtırlar (Çağdaş, 2006).

Çocuklar doğumdan itibaren bazen ağlayarak, bazen kollarını uzatarak, bazen yüz ifadelerini değiştirerek. daha sonra sözcükler aracılığıyla ve bunların dışında daha bir çok yolu kullanarak iletişim kurmaya çalışırlar. Uzmanlara göre iletişim, kazanılmış bir davranış ve becerinin ürünüdür. Bu becerinin temeli, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, okulöncesi yıllarda atıldığında gelişimin çok daha hızlı olacağı bilinmektedir (Bayrakçı, 2007: 2).

Altı yaşından önce çocuğun iletişim davranışlarını kazanması. önemli ölçüde dil gelişimiyle ilgilidir. Ancak iletişim dil gelişimiyle sınırlı değildir. Jestler. yüz ifadeleri ve mimikler. göz kontağı. kişiler arası mesafe. bedenin duruşu, dokunma, aktif dinleme, sessizlik, mesaj sırasını gözetme, iletişime davet, empati, bakış açısı alma (diğer kişinin bakış açısını üstlenme ve neler hissettiğini bilme), şifre değiştirme (konuşma tarzını diğer kişilere göre ayarlama), iltifat da iletişim davranışları arasında yer almaktadır. Dil ve iletişim becerileri; psikomotor. bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim ile paralel olarak ele alındığında sağlıklı bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlayacaktır (Görgülü, 2009:12). Etkili iletişim kuramamanın nedenlerinin; biliş, algı, duygu, bilinç dışı ihtiyaçlar, kişisel faktörler, roller, sosyal ve fiziksel çevre, mesajın niteliği ve iletişim becerileri olduğu belirtilmektedir (Çam, 1997;Dökmen, 1996).

Etkili kişilerarası ilişkiler için iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir; çünkü iletişim becerilerini geliştirmek; aile, iş ve okul hayatında başarılı olmak için gereklidir (Deniz, 2003). Etkili iletişim becerilerinin aile.okul ve iş yaşantısını olumlu yönde etkilediğine dair çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak yapılan diğer araştırmalar son dönemlerde iletişime yönelik sıkıntıların arttığını göstermektedir. Örn; Baymur ve Yeşilırmak'ın üniversite öğrencileriyle ilgili araştırmasında üniversitelilerin iletişim yeterlilikleriyle ilgili sorunları olduğunu tespit etmiş olup. Voltan'da aynı bulguyu lise öğrencilerinde tespit etmiştir; Mooney'in üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada başkalarıyla iletişim kurmaya yönelik sıkıntıları olduğunu belirtmiştir. Çulha ve Dereli ise yaptığı araştırmada; İletişim sorunları olarak; duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyememek. rahat konuşamamak. yaş ve sosyal statü olarak daha büyüklerle rahat konuşamamak. bir arkadaş grubuna girememek. karşıt cinsle arkadaş olamamak olarak belirtmişlerdir (Bozkurt, 1999).

Oskay (1981) ve Köknel'in (1986) çalışmalarında ise; çocuk eğitiminde ailenin ve çevrenin çocuğun yaşına ve gelişim çağına uygun olmayan beklentilerinin olması, ailenin bu beklentilerinin gerçekleşmesi için aşırı baskı ve dayağa varan ceza ve şiddet yöntemlerine sıklıkla başvurması. yetişkinler arasındaki iletişim bozukluğunun temel nedenlerinden birisi olarak açıklanmaktadır (Bozkurt, 1999). Aynı zamanda iletişim becerileri gelişmiş olan çocukların yaşıtları tarafından daha kolay kabul edildiği sosyal mesafeyi daha kolay ayarlayabildikleri tespit edilmiştir (Ergin, 2003: 22.23).

Çoklu Zekâ Teori'sine göre ise; kendini ifade edebilme. etkin dinleme ve etkili konuşma becerileri ve iletişim kurma yeteneği sözel-dilsel zekâ ile; diğer insanların duygularına karşı duyarlı olma, diğer insanları konuşmaları ile etkileme. sözel ve bedensel dili etkili kullanma ve empati kurabilme kişilerarası-sosyal zekâ ile; kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olma. kendi duygularına karşı duyarlı olma ise kişisel-içsel zekâ ile ilgili becerilerdir.

Çoklu Zekâ Teori'si içinde yer alan kişisel ve sosyal zekâların ikisine birden bilim adamları duygusal zekâ adını vermişlerdir. Duygusal zekâ, duyguların kontrol edilebilmesi. sağlıklı ve uyumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi ve mutlu yaşam sürebilmesi için kazanılması gereken bütün yetenekler olarak tanımlanmaktadır (Yavuz, 2001; Güneysu, 2003).

0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi yıllar kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi nedeniyle yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi beceri ve alışkanlıklar çocuğun daha sonraki yaşamının yanı sıra ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi bilimsel ve sistematik bir organizasyonla yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim hizmeti tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır (Ergin, 2003:.22-23).

Yapılan araştırmaların sonuçlarına dayanarak ileriki yaşlarda iletişim sorunlarının yaşanmaması için erken yaşlarda çocukların iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini söyleyebiliriz. Erken yaşlarda duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyebilen, bir arkadaş grubuna rahatça girebilen çocuklar yetiştirmek, onların ilerleyen yaşlarda rahat iletişim kuran bireyler olmalarının temellerini oluşturabilir. Buna dayanarak; okul öncesi dönemde eğitim kurumlarının önemli işlevlerinden birinin dil ve iletişim becerilerini geliştirmek olduğu söylenebilir

Buradan hareketle 5-6 yaş grubu çocukların iletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılarak geliştirilmesi, araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan iki soruya yanıt aranmıştır:

1. "5-6 yaş okul öncesi çocukların iletişim becerileri ölçeği" yeterli geçerlik düzeyine sahip midir?
2. "5-6 yaş okul öncesi çocukların iletişim becerileri ölçeği" yeterli güvenirlik düzeyine sahip midir?

Sınırlılıklar

1. Uygulama 2011-2012 eğitim öğretim yılı ile.
2. Çalışma grubu milli eğitim bakanlığına bağlı resmi okul öncesi kurumlara devam eden 5-6 yaş çocukları ile.
3. Bulguları milli eğitim bakanlığına bağlı okul öncesi kurumlarında öğrenim gören 5-6 yaş çocuklarının öğretmenlerine uygulanan. araştırmacılar tarafından hazırlanan iletişim becerileri ölçeği ile elde verilerle sınırlıdır.
4. Verilerin toplandığı çalışma grubunda yer alan çocukların aileleri, orta sosyo ekonomik düzey aileler ile sınırlandırılmıştır.

Önem

1. Bu araştırma, 5-6 yaş çocuklarının, öğretmenler tarafından gözlemlenen iletişim davranışlarına yönelik bir ölçeğin alana kazandırılması.
2. Bu konu kapsamında yeni çalışmalara rehberlik etmesi.
3. Okul öncesi eğitim alanında çocuklar için hazırlanan programlarda iletişim becerilerinin de önemsenmesi ve desteklenmesi gerekliliğine dikkatin çekilmesi açısından önemlidir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışmada ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği kapsamında tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen İstanbul ilinin 5 merkez ilçesinde yer alan milli eğitim bakanlığına bağlı resmi okullarda eğitim alan 5-6 yaş grubundan, yaşları 57 ile 65 ay arasında olan 300 çocuk oluşturmuştur. Ancak çocukların yaşları arasında dagruplamaya gidilmemiştir. 300 çocuğun 153'ü kız (%51), 147'si erkek (%49) çocuktan oluşmaktadır.

Ölçeğin uygulandığı resmi okullarda ailelerin okula ödediği ücretler temel alınarak orta sosyo ekonomik düzeyi temsil eden ailelerin çocukları ile çalışılmıştır.

Çalışmaya katılan okulların seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004: 141). Bu nedenle çalışma grubunun seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen okullardaki öğretmenlerin sistematik örnekleme yöntemi ile belirlenen öğrencileri oluşturmuştur.

Sistematik örnekleme yöntemi; Örneklem seçim işlemlerinin kolay olması nedeniyle özellikle evren büyük olduğunda kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Başlangıç sayısı rastgele sayılar tablosundan 1 – 30 arasında bir sayı seçilerek bulunur. Seçilen sayı 8 ise önce 8'inci dosya örnekleme alınır, sonra her 30 dosyada 1 dosya örnekleme alınır. Böylece örnekleme çıkan dosya numaraları 8. 38. 68. 98. …… 14 978 olacaktır. (80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/eay/mkaratay.doc).

Ayrıca ilgili literartür incelendiğinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında 300 üzeri örneklemle çalışılması durumunda o örneklemden elde edilecek sonuçların istikrarlı kaldığı bilgisinden hareketle (Field, 2009) bu çalışmada 300 kişilik çocuk grubunun yeterli olacağı düşünülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen iletişim becerileri değerlendirme ölçeği kullanılmıştır.

Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda dört ayrı alt ölçek belirlenmiştir. Bu alt ölçeklerin isimleri "Aktif İletişimde Bulunma", "İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma", "İletişimde Kurallara Uyma", "Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme" şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda, belirlenen söz konusu alt ölçeklerin tanımlarına yer verilmiştir.

Aktif İletişimde Bulunma: Bir bireyin karşılaştığı kişi veya kişilerle. akran gruplarıyla, ailesiyle, öğretmenleriyle ve diğer yabancılarla iletişimi başlatabilmesi, sürdürebilmesi, duygu, düşünce, ihtiyaç ve beklentilerini rahat bir şekilde aktarabilmesi bireyin "aktif iletişimde bulunması" olarak tanımlanabilir.

İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma: Bir bireyin duygu, düşünce, ihtiyaç ve beklentilerini ifade ederken ortamda bulunan diğer kişilerin duygu, düşünce, ihtiyaç ve beklentilerini göz önüne aldığını gösterir biçimde iletişimde bulunmasıdır.

İletişimde Kurallara Uyma: Bir bireyin kişi ya da kişilerle iletişimde bulunurken karşısındaki kişiyi göz teması kurarak dikkatle dinlemesi, konuşma esnasında konuşma sırasına riayet etmesi, konuşurken nezaket sözcüklerini kullanabilmesi gibi iletişim kurallarına uyması olarak tanımlanabilir.

Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme: Bir bireyin diğer kişilerin kendisiyle iletişim kurma çaba ve girişimlerine olumlu tepkiler göstermesi "karşısındakine olumlu tepki gösterme" olarak tanımlanabilir.

Söz konusu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerlendirmeleri yapılırken ilk olarak görünüm geçerliği sınanmıştır. Ölçeğin görünüm geçerliği ile ilgili yapılan istatiksel işlemlerin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Görünüm Geçerliği

İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin maddeleri hazırlanırken ilgili literatür gözden geçirilmiş ve 51 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin temelini oluşturan maddelerin görünüm geçerliğini istatistiksel olarak sınamak için ölçek, alanda çalışan 8 uzmana sunularak 3 basamaklı likert derecelendirme ölçeği üzerinde her maddeyi değerlendirmeleri sağlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda başlangıçta 51 maddeden oluşan ölçek 46 maddeye indirgenmiştir.

Tablo 1: $\alpha = 0.05$ *anlamlılık Düzeyinde KGO'ları için Minumum Değerler*

Uzman Sayısı	Minumum değer	Uzman Sayısı	Minumum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	16	0.42
9	0.75	17	0.37
10	0.62	18	0.33
11	0.59	19	0.31
12	0.56	20	0.29

(Yurdugül vd., 2005).

Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde 46 maddelik 5 li likert tipi ölçek oluşturulmuştur. Böylelikle ölçeğin ilk geçerlilik sınaması (görünüm geçerliği) tamamlanmıştır.

Oluşturulan 46 maddelik ölçeğin 5'li likerte göre düzenlenen değerlendirme basamakları "her zaman", "genellikle", "bazen", "nadiren", "hiçbirzaman" biçiminde tanımlanmıştır.

Verilerin Toplanması

İletişim becerileri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için İstanbul ilinin 5 merkez ilçesindeki milli eğitim bakanlığına bağlı resmi okul öncesi kurumlarında görev yapan 30 öğretmene 10'ar öğrenci için araştırmacı tarafından iletişim becerileri değerlendirme ölçeği verilmiştir. Araştırmacı formun nasıl uygulanacağını öğretmene aktarmıştır. Öğretmenden 5'li likert olarak hazırlanmış olan 46 soruluk İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğini çocukların iletişim becerilerini formda yer alan sorular üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Bir sonraki hafta öğretmenden formlar geri alınmıştır. Çalışmaya ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra toplamda 30 öğretmenin 300 öğrencisine ulaşılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesi aşamasında her bir alt problem için aşağıdaki işlemler sırasıyla yapılmıştır:
Araştırmamızın birinci sorusu şöyleydi;

1. 5-6 yaş okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanmış olan "çocuk iletişim beceri ölçeği" geçerli bir ölçek midir?

- Ölçeğin geçerliliğine ilişkin faktör analizi yöntemi kullanılarak ölçeğin faktör yapısı ortaya çıkmıştır.
- Madde analizi; her bir alt grup puanının kendi alt grubunda yer alan maddelerle arasındaki korelasyona "Pearson Momentler Korelasyon" tekniği ile bakılmıştır.
- Ayrıca diğer geçerlilik çalışması olarak. ölçek için hesaplanan ilk ve son çeyrek puanlar arasındaki farkların anlamlılığına bakılmıştır. Bu sayede ölçeğin maddelerinin ayırdediciliği sınanmıştır.

Araştırmamızın ikinci sorusu ise şuydu;

2. 5-6 yaş okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanmış olan "çocuk iletişim beceri ölçeği" güvenilir bir ölçek midir?

- Ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının iç güvenilirlik katsayıları Cronbach Alpha tekniği ile hesaplanmıştır.
- Ayrıca ölçek 30 kişilik öğrenci grubuna 2 hafta ara ile iki kez uygulanarak. elde edilen verilerle test-tekrar test analizleri gerçekleştirilerek ölçeğin zamana karşı dayanıklılığı saptanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk amacı olan "5-6 yaş okul öncesi çocuklarının iletişim beceri ölçeği" geçerli midir? sorusuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2: KMO Değerlerine İlişkin Tablo		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi		.970
Bartlett's Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square	20402.823
	Sd	1035
	p	.000

Tablo 3: Faktörlerin Öz Değer Tablosu

Faktör No	Öz Değeri	Yığılmalı Yüzde
1	29.994	65.204
2	3.428	72.655
3	2.035	77.080
4	1.067	79.400

Tablo 3 "5-6 yaş okul öncesi çocuklarının iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği"nin öz değerlerini göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre, ölçek maddeleri 4 alt boyutta toplanmış olup, bu 4 boyutun toplamı çocuklarının iletişim becerilerinin %79'unu açıklıyor görünmektedir.

Tablo 4: Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Madde no	N	x	ss	**Madde no**	N	x	Ss
s1	300.000	2.500	1.367	**s24**	300.000	2.147	1.090
s2	300.000	2.323	1.272	**s25**	300.000	2.557	1.326
s3	300.000	2.443	1.326	**s26**	300.000	2.097	1.054
s4	300.000	2.640	1.355	**s27**	300.000	2.113	1.051
s5	300.000	2.340	1.287	**s28**	300.000	2.607	1.293
s6	300.000	2.700	1.355	**s29**	300.000	2.430	1.223
s7	300.000	2.147	1.150	**s30**	300.000	2.727	1.207
s8	300.000	2.180	1.137	**s31**	300.000	2.837	1.195
s9	300.000	2.433	1.259	**s32**	300.000	2.600	1.174
s10	300.000	2.170	1.116	**s33**	300.000	2.293	1.238
s11	300.000	2.100	1.167	**s34**	300.000	2.327	1.127
s12	300.000	2.093	1.105	**s35**	300.000	2.113	1.125
s13	300.000	2.037	1.116	**s36**	300.000	2.193	1.181
s14	300.000	2.000	1.136	**s37**	300.000	2.427	1.266
s15	300.000	2.270	1.242	**s38**	299.000	2.237	1.176
s16	300.000	2.473	1.268	**s39**	300.000	2.610	1.315
s17	300.000	2.553	1.254	**s40**	300.000	2.047	1.096
s18	300.000	2.677	1.318	**s41**	300.000	2.233	1.202
s19	300.000	2.493	1.274	**s42**	300.000	2.430	1.215
s20	300.000	2.230	1.084	**s43**	300.000	2.623	1.299
s21	300.000	2.117	1.167	**s44**	300.000	2.640	1.302
s22	300.000	2.070	1.141	**s45**	300.000	2.383	1.206
s23	300.000	2.247	1.094	**s46**	300.000	2.607	1. 343

Tablo 4'te görüldüğü üzere, 46 maddeden oluşmakta olan ölçeğin ortalamaları minumum 2 ile maksimum 2.837 arasında değişmektedir. Aynı zamanda ölçeğin standart sapma değerleri ise, minumum 1.051 ile maksimumu 1.367 arasında değişmektedir.

Ölçeğin maddelerine ilişkin faktör yük değerleri tablosu aşağıda Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5: Faktör Yük Değerleri

Madde No	Faktör	1	2	3	4
s1	**1**	**.804**	.320	.242	.195
s4	**1**	**.801**	.435	.053	.162
s3	**1**	**.800**	.384	.226	.181
s2	**1**	**.798**	.265	.303	.227
s7	**1**	**.794**	.262	.383	.186
s9	**1**	**.767**	.464	.204	.115
s6	**1**	**.758**	.488	.028	.122
s5	**1**	**.756**	.467	.203	.184
s8	**1**	**.719**	.157	.425	.179
s10	**1**	**.695**	.266	.480	.200
s33	**1**	**.656**	.297	.378	.364
s34	**1**	**.614**	.321	.464	.329
s19	**1**	**.608**	.514	.306	.095
s23	**1**	**.555**	.548	.474	.008
s26	**1**	**.525**	.460	.515	.188
s18	2	.393	**.805**	.195	.116
s30	2	.203	**.786**	.304	.240
s17	2	.432	**.774**	.258	.060
s25	2	.430	**.769**	.207	.024
s31	2	.238	**.749**	.295	.317
s37	2	.359	**.711**	.321	.254
s46	2	.406	**.697**	.165	.376
s16	2	.407	**.691**	.346	.188
s15	2	.379	**.678**	.425	.132
s28	2	.392	**.678**	.285	.198
s39	2	.403	**.639**	.316	.277
s32	2	.214	**.591**	.371	.488
s43	2	.421	**.574**	.143	.480
s13	3	.113	.145	**.891**	.087
s12	3	.104	.162	**.859**	.114
s11	3	.123	.062	**.857**	.109
s22	3	.220	.396	**.746**	.095
s21	3	.237	.356	**.737**	.106
s20	3	.225	.203	**.715**	.106
s35	3	.411	.321	**.650**	.263
s14	3	.415	.344	**.642**	.154
s38	3	.289	.484	**.620**	.295
s40	3	.406	.103	**.593**	.462
s36	3	.381	.421	**.569**	.298
s24	3	.510	.476	**.560**	.124
s29	3	.295	.409	**.560**	.398
s27	3	.508	.451	**.551**	.190
s45	3	.297	.304	**.536**	.535
s41	3	.392	.391	**.519**	.474
s44	4	.320	.504	.266	**.614**
s42	4	.381	.469	.324	**.565**

Tablo 5 "5-6 yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği" ile ilgili faktör analizi sonuçlarını göstermektedir. Faktör analizine göre, 4 boyutta toplanan ölçek maddelerinin boyutlara dağılımı şu şekildedir: 1. Boyut 15 madde, 2. boyut 13 madde, 3. boyut 16 madde, 4. boyut 2 maddedir.

Aşağıda ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi aşamasında kullanılan madde analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 6: "5-6 yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği" nin dört boyutunun karşılıklı İlişki Sonuçları

	Toplam		**F1**		**F2**		**F3**		
	r	**p**	**r**	**p**	**r**	**P**	**r**	**p**	**N**
Toplam	1.000								
F1 "Aktif iletişimde bulunma"	0.942	0.000							
F2 "İletişimde diğerlerini dikkate alma"	0.938	0.000	0.844	0.000					
F3 "İletişimde kurallara uyma"	0.919	0.000	0.791	0.000	0.787	0.000			
F4 "Karşısındakine olumlu tepki gösterme"	0.852	0.000	0.758	0.000	0.830	0.000	0.759	0.000	300.000

Tablo 6'da görüldüğü gibi "5-6 yaş grubu İletişim Becerileri Ölçeği"nin alt faktörlerinin tümü birbiriyle 0. 001 düzeyinde anlamlı ilişki gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Ayrıca her bir faktörün kendi içindeki maddelerle arasındaki ilişki incelendiğinde de maddelerin tümünün birbiriyle 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Madde Ayırtediciliklerine İlişkin Geçerlik Analizleri

Her bir faktör altında yer alan maddelerin ayırdediciliklerine ayrıca bakılmıştır. Madde analizleri sonuçlarına göre F1 "Aktif İletişimde Bulunma", F2 "İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma" boyutunda, F3 "İletişimde Kurallara Uyma" ve F4 "Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme" boyutlarında tüm maddelerde 0.05 anlamlılık düzeyinde ($p<0.05$) anlamlıdır sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ölçekteki maddelerin güvenirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeği puanlayanları ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiği yönünde yorumlanmıştır.

Tablo 7: "5-6 yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği" nin Toplam Ölçek İçin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	üst çeyreklik			**alt çeyreklik**			**Karşılaştırma**		
	µ	**ss**	**n**	**µ**	**ss**	**N**	**sd**	**t**	**p**
F1	1.250	0.240	81.000	3.770	0.700	82.000	100.143	-30.631	0.000
F2	1.364	0.269	81.000	4.105	0.591	82.000	113.681	-38.139	0.000
F3	1.179	0.149	81.000	3.417	0.739	82.000	87.673	-26.850	0.000
F4	1.160	0.234	81.000	4.103	0.641	82.000	102.543	-38.966	0.000

Tablo 7'de "5-6 yaş grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği"nin 4 faktör boyutu ile ilgili olarak ayırtedicilik sonuçları görülmektedir. Ölçeğin faktörlerinin tümünün ayırtedicilik düzeyleri açısından 0.001 düzeyinde anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir.

Güvenilirlik İle İlgili Bulgular

Aşağıda yer alan tablolarda "5-6 yaş Grubu Okul Öncesi Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği"nin tüm alt boyutlarını kapsayan madde analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 8: "5-6 Yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği"nin Boyutlarının Birbirleriyle İlişkileri

	Toplam		**F1**		**F2**		**F3**	
	r	**p**	**r**	**p**	**r**	**p**	**r**	**P**
F1	0.942	p<0.01						
F2	0.938	p<0.01	0.844	p<0.01				
F3	0.919	p<0.01	0.791	p<0.01	0.787	p<0.01		
F4	0.852	p<0.01	0.758	p<0.01	0.830	p<0.01	0.759	p<0.01

Cronbach alpha katsayısı: 0.988

Tablo 8'de "5-6 yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği"nin güvenilirlik sonuçları ve faktör boyutları arasında yapılan madde analizi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin Cronbcah Alpha katsayısının 0.988 gibi çok yüksek bir değer aldığı belirlenmiştir. Madde toplam analizi sonuçlarına göre tüm boyutların korelasyon değerleri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tüm boyutların cronbach alpha düzeyleri ve madde analizi sonuçları aşağıda yer alan tablolarda verilmiştir.

Tablo 9: "5-6 Yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği"nin "Aktif İletişimde Bulunma" Boyutunun Cronbach Alpha Değerleri

	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha Değeri
s1	.895	.977
s2	.895	.977
s3	.918	.977
s4	.876	.978
s5	.910	.977
s6	.840	.978
s7	.908	.977
s8	.805	.979
s9	.901	.977
s10	.862	.978
s19	.814	.979
s23	.827	.978
s26	.813	.979
s33	.846	.978
s34	.846	.978

F1 Cronbach Alpha: 0.979

Tablo 9'da görüldüğü gibi "5-6 Yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği"nin "Aktif İletişimde Bulunma" Boyutunun cronbach alpha değeri 0.979 bulunmuştur. "Aktif İletişimde Bulunma" Boyutundan herhangi bir maddenin çıkartılması cronbach alpha değerini daha fazla yükseltemeyeceğinden madde çıkartılması gereği görülmemiştir.

Tablo 10: "5-6 Yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği"nin "İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma" Boyutunun Cronbach Alpha Değerleri

	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha Değeri
s15	.858	.972
s16	.877	.972
s17	.880	.972
s18	.883	.972

s25	.843	.972
s28	.838	.972
s30	.851	.972
s31	.858	.972
s32	.792	.973
s37	.878	.972
s39	.847	.972
s43	.792	.973
s46	.871	.972

F2 Cronbach Alpha: 0.974

Tablo 10'da görüldüğü gibi "5-6 Yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği"nin "İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma" Boyutunun cronbach alpha değeri 0.974 bulunmuştur. "İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma" boyutundan herhangi bir maddenin çıkartılması cronbach alpha değerini daha fazla yükseltemeyeceğinden madde çıkartılması gereği görülmemiştir.

Tablo 11: "5-6 Yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği"nin "İletişimde Kurallara Uyma" Boyutunun Cronbach Alpha Değerleri

	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha Değeri
s11	.738	.969
s12	.777	.969
s13	.796	.968
s14	.814	.968
s20	.730	.969
s21	.822	.968
s22	.837	.968
s24	.837	.968
s35	.853	.968
s36	.822	.968
s38	.855	.968
s29	.802	.968
s27	.838	.968
s40	.773	.969
s41	.825	.968
s45	.787	.969

F3 Cronbach Alpha: 0.970

Tablo 11'de görüldüğü gibi. "5-6 Yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği"nin F3 "İletişimde Kuralara Uyma" boyutunun cronbach alpha değeri 0.97 bulunmuştur. "İletişimde Kuralara Uyma" boyutundan herhangi bir maddenin çıkartılması cronbach alpha değerini daha fazla yükseltemeyeceğinden madde çıkartılması gereği görülmemiştir.

Tablo 12: "5-6 Yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği"nin F4 "Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme" Boyutunun Cronbach Alpha Değerleri

	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha Değeri
s42	2.6400	.(a)
s44	2.4300	.(a)

F4 Cronbach Alpha: 0.870

Tablo 12' de görüldüğü gibi, "5-6 Yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Ölçeği"nin F4 "Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme" boyutunun cronbach alpha değeri 0.87 bulunmuştur. "Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme" boyutu sadece 2 maddeden oluştuğu için madde çıkartma analizi gerçekleştirilememiştir. Ancak 2 maddeli bir boyuta göre oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu yapılan analiz neticesinde görülmüştür.

Test Tekrar Test Güvenilirliği

"5-6 yaş grubu İletişim Becerileri Ölçeği" 24 kişilik gruba iki hafta ara ile iki kez uygulanarak iki uygulama arasındaki ilişki saptanmıştır. Tablo 21'te test tekrar test sonucu sunulmuştur.

Tablo 13: "5-6 yaş okul öncesi çocukları için iletişim Becerileri Ölçeği" İçin Test Tekrar Test İle İlgili İlişkili Grup t-Testi Sonuçları

	Mean	N	ss	r	p	t	df	p
toplam-fsstop	3.236	24.000	1.102	1	.000	-1.664	23.000	0.110
	3.242	24.000	1.089					
f1toplam-f1ss	2.986	24.000	1.185	1	.000	0.000	23.000	1.000
	2.986	24.000	1.179					
f2toplam-f2ss	3.827	24.000	1.124	1	.000	-1.000	23.000	0.328
	3.833	24.000	1.110					
f3toplam-f3ss	2.984	24.000	1.168	1	.000	-1.735	23.000	0.096
	2.997	24.000	1.151					
f4toplam-f4ss	3.271	24.000	1.518	0,99	.000	0.000	23.000	1.000
	3.271	24.000	1.467					

Tablo 13'te görüldüğü gibi, faktörlerin toplam puanlarında ve toplam ölçek ortalama puanları arasında yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda tüm faktörlerde ve toplam ölçek puanları arasında, 0.05'lik anlamlılık düzeyinde (p>0.05). anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda aralarındaki ilişki incelendiğinde toplam puanlarda ve tüm faktörlerde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur (r= 1,000 ve p<.000). Bu sonuç ölçeğin zamana karşı değişmezlik anlamındaki güvenilirliğinin bulunduğunu ortaya çıkartmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

"5-6 yaş okul öncesi çocukları için iletişim becerileri ölçeği" 5-6 yaş grubu çocuklarının iletişim becerilerinin ölçülerek izlenmesi ve değerlendirilmesi ve izlenmesinde, çocukların iletişim becerilerindeki eksikliklerin tespit edilmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olarak kabul edilebilir.

Bu alanda yapılmış diğer araştırmalar incelendiğinde genel olarak araştırmaların iletişim becerilerini ölçmeye yönelik ölçeklerin tespit edilmesi ve çocuklara yönelik iletişim beceri programlarının etkililiğinin incelenmesi üzerine olduğu görülmüştür. Ancak ölçeklerin içerikleri incelendiğinde buradaki araştırmada kullanılan ölçeğin içeriğinden farklı oldukları görülmüştür. Bu farklılık genel olarak alt boyutlarda ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda soruların soruluş biçimlerinde farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmaların çoğunun çocuklardan doğrudan bilgi toplanmasına değil de çocukların çevresinde bulunan yetişkinlerden bilgi toplanmasına dayandığı görülmüştür. Yapılmış olan bu araştırmada araştırmanın iç tutarlılık değerleri çok yüksek bulunmuştur. Aşağıda sadece çocuklar üzerine yapılmış araştırmalardan örnekler verilerek ölçek bazında bu araştırma ile diğer araştırmaların benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde durularak tartışılmıştır.

Ergin'in (2003) 5-6 yaş grubu çocuklarına yönelik hazırlanan iletişim becerileri programının çocukların iletişim becerileri üzerine etkisi isimli araştırmasında 4 ayrı grupta iletişim becerileri ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler diğer araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup, Ergin tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Sözkonusu ölçeğin alt grupları duyguları tanıma, dinleme, göz kontağı kurma, duygularını ifade etme şeklindedir. İletişim becerilerine yönelik hazırlanmış olan sözkonusu ölçek, burada geliştirilen ölçekten farklı olarak çocuklara doğrudan uygulanmak üzere tasarlanmıştır.

Görgülü'nün (2009) yapmış olduğu "Drama Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Okulöncesi 5-6 yaş Çocuklarının İletişim Becerileri Üzerine Etkisi" isimli araştırmasında geliştirmiş olduğu ölçek öğretmenlerin 5-6 yaş grubu çocukların iletişim becerilerini değerlendirmesi amacıyla hazırlanmıştır. Görgülü'nün çalışmasında ortaya çıkan alt boyutlar "sözel iletişim", "sözel olmayan iletişim", "iletişim engellerinden kaçınma" ve "nezaket içerikli iletişim"dir. Bu çalışmada ortaya çıkan alt boyutlar Görgülü'nün çalışmasında ortaya çıkan alt boyutlardan farklı olarak "aktif iletişimde bulunma", "iletişimde diğerlerini dikkate alma", "iletişimde kurallara uyma" ve "karşısındakine olumlu tepki gösterme" şeklindedir. İki çalışma arasındaki diğer bir fark, Görgülü'nün geliştirdiği ölçeğin veri toplama aşamasında araştırmacı bizzat gözlem yaparak çocukları değerlendirmiştir. Bu çalışmada ise çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilmesi öğretmenlerin gözlemi aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

Bayrakçı (2007) Okul öncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerileri üzerine etkisi isimli araştırmasında okulöncesi programında yer alan ve uygulanan sosyal- duygusal.dil ve bilişsel alanlarla ilgili yaratıcı drama etkinliklerinin. iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan sözkonusu araştırmada da iletişim becerilerini ölçmek amacıyla bir anket geliştirilmiş olup güvenirlik düzeyi 0.82 olarak bulunmuştur. Ancak Bayrakçı'nın kullandığı anket, bu araştırmadaki ölçekten oldukça farklıdır. Bayrakçı'nın hazırlamış olduğu anket öğretmenlerin drama uygulamalarındaki programların çocukların iletişim becerilerine katkısının ne düzeyde olduğunu öğretmenlerin görüşlerini sorarak almaya yönelik bir soru listesidir. Bu araştırmada geliştirilen ölçek Bayrakçı nın (2007) geliştirdiği soru listesine dayanan ankete göre daha güvenilir ve geçerlidir denilebilir.

Öneriler

Bu araştırmada geliştirilen ölçek ile 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri değerlendirilebilir, çocukların iletişim becerilerindeki eksiklikler tespit edilebilir ve eksiklik hissedilen noktalara uygun eğitim programları hazırlanarak iletişim becerilerinin gelişiminin desteklenmesi mümkün olabilir.

Ancak burada geliştirilen ölçeğe ek olarak çocukların iletişim becerilerini, öğretmenler yoluyla değil de doğrudan ölçebilecek çocuklara yönelik yeni ölçeklerin geliştirilmesi önerilebilir. Ayrıca ölçmenin daha güvenilir yapılabilmesi açısından bir anne-baba formu hazırlanarak, anne-babaların gözlemlerinden de yararlanılabilir.

Geliştirilen ölçek kullanılarak anne-baba-öğretmen iletişim biçimlerinin çocukların iletişim gelişimlerine ve tarzlarına olan etkilerine yönelik yeni araştırmalar yapılması önerilebilir.

Geçerlik ve güvenilirliği saptanan iletişim becerileri ölçeği alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına da uygulanarak aradaki farkın araştırılması önerilebilir.

5-6 yaş okul öncesi çocukları için geliştirilen bu ölçeğin diğer yaş grupları için de standardizasyonunun yapılması önerilebilir.

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

KAYNAKÇA

Bozkurt, E. (1999). Bireylerin İletişim Sorunları ve İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi.* Ankara: Sayı:142 ss. 58-60, erişim tarihi: Aralık 2012 http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/16.htm

Cüceloğlu, D. (1995). *Yeniden insan insana.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. (2006). Çocukla iletişim ve beden dilini kullanma (Ed: A. Solak) *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Ankara: Hegem Yayınları.

Çağdaş. A. (2008). *Anne-baba-çocuk iletişimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Çam, S. (1997*).* İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demiray, U. (1994). *İletişim ötesi iletişim.* Eskişehir: Turkuaz Yayınları.

Deniz, İ. (2003). İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Dökmen, Ü. (1996). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ergin, H. (2003). İletişim Becerileri Eğitim Programının Okulöncesi Dönem Çocuklarının İletişim Becerisi Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS.* Washington DC, SAGE.

Görgülü, F. (2009). Drama Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Okul Öncesi 5-6 Yaş Çocuklarının İletişim Becerisi Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kocaman,V. (2006). Çocuklarda İletişim Becerilerin Arttırma Yöntemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yavuz, K. E. (2001). *Eğitim-öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları.* Ankara:

Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 02 ISSN: 2146-9199

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÇOCUKLUK DÖNEMİ İSTİSMAR YAŞANTILARI VE PSİKOLOJİK İYİ OLMA

Yrd. Doç. Dr. Zekavet Kabasakal
Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
zekavetkabasakal@gmail.com

Uzman Psikolojik Danışman Şirin Erdem
Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir
sirinerdem1@gmail.com

Özet

Bu araştırmada çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla Dokuz Eylül Üniversite'sinde okuyan 212 lisans öğrencisinden veri toplanmıştır. Çocukluk çağında maruz kalınan istismar yaşantılarını (duygusal istismar ve duygusal ihmal, fiziksel istismar, cinsel istismar) değerlendirmek için "Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği", psikolojik iyi olma (özerklik, çevresel hakimiyet, bireysel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amaçları, öz-kabul) hakkında bilgi toplamak için "Psikolojik İyi Olma Ölçekleri" ve demografik değişkenler için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu araştırmada psikolojik iyi olma ve çocukluk dönemi istismar yaşantıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İstismar, istismar türleri, psikolojik iyi olma.

CHILDHOOD ABUSE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The relationships between childhood abuse and psychological well-being were examined in this research. Data were obtained from 212 college students attending Dokuz Eylul University. To examine childhood abuse (emotional abuse and neglect, physical abuse, sexual abuse) "Childhood Trauma Questionnaire"; to get information about psychological well-being (autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relationships with others, purpose in life, self-acceptance "Scales of Psychological Well-being", and for demographic variables "Personel Information Form" were used. In this research there were significant associations between psychological well-being and childhood abuse. The findings are discussed in the relevant literature.

Key Words: Abuse, abuse types, psychological well-being.

GİRİŞ

Tarihsel olarak bakıldığında ruh sağlığı ile ilgili araştırmalarda olumlu psikolojik işlevsellikten ziyade psikolojik bozuklukların ele alındığı ve yapılan ruh sağlığı tanımlarında iyi oluş hali yerine psikopatolojinin yokluğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu tür formülasyonlar insan kapasitesinin ve gelişme ihtiyacının yanı sıra iyi oluşla ilişkili koruyucu etmenleri de göz ardı etmektedir (Ryff ve Singer, 1996). Bu noktadan hareketle psikolojik iyi oluş kavramını daha geniş bir kapsamda ele alan bir model geliştiren Ryff (1989b), psikolojinin olumlu işlevselliğine yönelik çalışmaları sentezleyerek psikolojik iyi oluş kavramına ilişkin kuramsal bir çevçeve oluşturmuştur. Bu model, pozitif psikolojik sağlık ölçütlerini temel almakta ve yaşam boyu gelişim teorilerine dayanmaktadır (Ryff, 1989a).

Ryff, psikolojik iyi oluş modelinde altı temel boyut tanımlamıştır ve ek olarak günümüzde birçok araştırmacı tarafından psikolojik iyi oluşun değerlendirilmesinde kullanılan bir ölçek geliştirmiştir. Olumlu psikolojik sağlık boyutları şunları içermektedir: özkabul, diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet, yaşam amaçları ve bireysel gelişim (Ryff, 1989a).

Bu model olumlu psikolojik işlevselliğe vurgu yapan çok boyutlu bir iyi oluş modelidir ve bu altı boyut bu modelin teorik temeli olarak görülmektedir (Ryff, 1989b, 1995). Birlikte psikolojik iyi oluşu oluşturan bu bileşenler kişinin kendisi ve geçmiş yaşamıyla ilgili olumlu değerlendirmeler yapmasını (özkabul), bir birey olarak sürekli gelişme ve büyüme hissine sahip olmasını (bireysel gelişim), kişinin yaşamının anlamlı ve amacı olduğuna ilişkin inancını (yaşam amaçları), diğer insanlarla kaliteli ilişkiler kurmasını (diğerleriyle olumlu ilişkiler), kişinin yaşamını ve çevresini etkili bir şekilde yönetebilmesini (çevresel hakimiyet) ve kendi yaşamını ve geleceğini kendisinin belirleyebilmesini (özerklik) içermektedir (Ryff ve Keyes, 1995).

Yapılan birçok betimsel çalışmada gelir, yaş, cinsiyet gibi sosyodemografik faktörlerin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin incelendiği, ancak bu değişkenlerin psikolojik iyi oluşu açıklamada yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu sebeple psikolojik iyi oluş kavramının daha ayrıntılı incelenebilmesi için yaşam deneyimlerine odaklanmak gerekmektedir (Ryff, 1995). Bu noktadan hareketle bu çalışmada psikolojik iyi oluşu etkileyen önemli bir değişken olarak çocukluk dönemi istismar yaşantıları ele alınmıştır.

Çocukluk dönemi istismar yaşantıları, sadece maruz kalınan zaman diliminde değil sonrasındaki yıllarda da mağdurların psikolojik sağlığı ve işlevselliği üzerinde uzun süreli zararlı etkilere yol açabilmektedir (Mullen, Martin, Anderson, Romans ve Herbison, 1996; Afifi ve diğ., 2008; MacMillan ve diğ., 2001).

Yapılan çalışmalar çocukluk dönemi istismar yaşantılarının yetişkin yaşamda depresif semptomlar, agresif davranış, düşük özsaygı, cinsel bozukluklar ve kişilerarası ilişki sorunları gibi çok geniş bir yelpazede olumsuz etkilerinin olduğuna dikkat çekmektedir (Briere ve Runtz, 1988, 1990; Malinosky-Rummell ve Hansen, 1993).

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda çocukluk dönemi istismar öyküsü ile okulu bırakma (Duncan, 2000), depresyon (Turner ve Butler, 2003) ve intihar girişimi (Bridgeland, Duane ve Stewart, 2001; Bryant ve Range, 1997) arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Duygusal istismar ile anksiyete, depresyon, düşük özsaygı, kişilerarası ilişkilerde duyarlılık, dissosiyasyon, borderline kişilik özellikleri (Braver, Bumberry, Green, ve Rawson, 1992; Briere & Runtz, 1988; Rekart, Mineka, Zinbarg ve Griffith, 2007; Sandberg ve Lynn, 1992) ve yeme bozuklukları (Hund ve Espelage, 2006; Kent ve Waller, 2000) arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Özellikle üniversite eğitim çağının gelişimsel açıdan da bir geçiş dönemi olması sebebiyle çocukluk dönemi istismar yaşantılarının sonuçları, üniversiteye başlayan öğrenciler için belirgin bir hale gelebilir. Çocukluk dönemi istismar yaşantılarına maruz kalmış öğrenciler, geçmiş yaşantıları ile ilgili olarak uyumsuz başa çıkma stratejileri geliştirmiş olabilirler (Gipple, Lee ve Puig, 2006; Haskett, Nears, Ward ve McPherson, 2006). Bu durum öğrencilerin içinde bulundukları gelişimsel dönemin psikososyal görevlerini (kimlik kazanımı, yakın ilişkilerin deneyimlenmesi, otorite figürleriyle daha olgun ilişkiler geliştirme gibi) tehlikeye atabilir. Üniversite eğitimi için aile evinden ayrılan ve aile etkisinden uzaklaşan birey, geçmiş travmatik aile deneyimlerini güvenle sorgulayabileceği bir döneme de girmiş olur (Banyard ve Cantor, 2004). Bu travmatik aile yaşantılarının kendisini nasıl etkilediğinin keşfi, bireyin hayatının bu aşamasında özellikle önemlidir. Bu sebeple üniversite öğrencileri popülasyonunda geçmiş istismar yaşantıları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin ele alınması, bu araştırmanın amacını oluşturmuştur.

YÖNTEM

Bu araştırma, çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi inceleyen betimsel bir çalışmadır.

Araştırma Grubu

Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan toplam 212 lisans öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu öğrencilerin yaşları 18 ile 24 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 19,60'dır (S=1.49). Araştırmaya katılan öğrencilerin 127'sini (%60) kadın, 85'ini (%40) erkek öğrenciler oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Demografik sorular ve ölçeklerden oluşan anket bataryası, gruplar halinde, önceden planlanan derslerde gönüllülük esasına uygun olarak uygulanmıştır.

Demografik ölçümler. Anketin ilk kısmında, katılımcıların yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almıştır.

Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (PİOÖ): Ryff (1989b) tarafından geliştirilen Psikolojik İyi Olma Ölçekleri'nin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Akın (2008) tarafından yapılmıştır.

Ryff (1989b) altı boyutlu psikolojik iyi olma modelini temel alarak her bir alt ölçeği on dört maddeden oluşan ve altı alt ölçeği bulunan seksen dört maddelik bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu ölçme aracı, psikolojik iyi olma yapısının özelliklerini ölçen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesine dayanan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Bireyin her bir alt ölçekten elde ettiği puanların yüksek olması bireyin ilgili alt ölçeğin değerlendirdiği özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçek toplam bir psikolojik iyi olma puanı da vermektedir.

PİOÖ'nün Türkçe ve orjinal form puanları arasındaki korelasyonlar, özerklik alt ölçeği için .94, çevresel hakimiyet için .97, bireysel gelişim için .97, diğerleriyle olumlu ilişkiler için .96, yaşam amaçları için .96 ve öz-kabul için .95 olarak bulunmuştur. PİOÖ'nün iç tutarlılık güvenirlik katsayılarının .87 ile .96, test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise .78 ile .97 arasında değiştiği görülmüştür (Akın, 2008). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Araştırmada katılımcıların psikolojik iyi olma düzeylerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği (ÇÖYÖ): Bernstein ve diğerleri (1994) tarafından, 18 yaşından önceki örselenme yaşantılarını taramaya yönelik geliştirilmiş 40 maddelik, 5'li likert tipi bir ölçektir. Bernstein ve diğerlerinin (1994) yaptıkları çalışmada Cronbach alpha katsayısı .79-.94 arasında değişmektedir. Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aslan ve Alparslan (1999) tarafından yapılan ölçeğin Cronbach alpha katsayısı .96, alt ölçeklerin ise .94-.96 arasında bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Alınan toplam puan 40-200 arasında değişebilir. Yüksek puanlar çocukluk çağı örselenme yaşantılarının sıklığına işaret eder. Duygusal istismar ve duygusal ihmal, fiziksel istismar ve cinsel istismar olmak üzere üç alt ölçeği vardır. Araştırmada çocukluk ve ergenlikte yaşanan istismar yaşantılarını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

BULGULAR

Psiklolojik iyi olma ve alt boyutları ile istismar ve istismar türleri arasındakilere ilişkin korelasyon değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Beklendiği gibi psikolojik iyi olma alt boyutları kendi aralarında pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Benzer şekilde istismar alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Fiziksel istismar ile psikolojik iyi olma toplam puanı ve psikolojik iyi olma alt boyutlarından çevresel hakimiyet, diğerleriyle olumlu ilişkiler ve özkabul arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (sırasıyla $r=-.211$, $p<.01$; $r=-.190$, $p<.01$; $r=-.257$, $p<.01$; $r=-.292$, $p<.01$). Fiziksel istismar ile psikolojik iyi olma alt boyutlarından özerklik, bireysel gelişim ve yaşam amaçları arasındaki ilişki negatif yönde olmakla birlikte istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Duygusal istismar ile psikolojik iyi olma toplam puanı ve psikolojik iyi olma alt boyutlarından çevresel hakimiyet, bireysel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amaçları ve özkabul arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (sırasıyla $r=-.318$, $p<.01$; $r=-.243$, $p<.01$; $r=-.183$, $p<.01$; $r=-.327$, $p<.01$; $r=-.207$, $p<.01$; $r=-.387$, $p<.01$). Duygusal istismar ile psikolojik iyi olma alt boyutlarından özerklik arasındaki ilişki negatif yönde olmakla birlikte istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Cinsel istismar ile psikolojik iyi olma alt boyutlarından sadece bireysel gelişim arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=-.152, p<.01).

Tablo 1: PİOÖ ve ÇÖYÖ'nün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Psikolojik İyi Olma (1)	-										
Özerklik (2)	.579**	-									
Çevresel Hakimiyet (3)	.807**	.285**	-								
Bireysel Gelişim (4)	.737**	.449**	.483**	-							
Diğerleriyle Olumlu İlişkiler (5)	.769**	.274**	.585**	.366**	-						
Yaşam Amaçları (6)	.803**	,245**	.675**	.597**	.524**	-					
Öz-kabul (7)	.862**	.437**	.667**	.503**	.682**	.618**	-				
İstismar (8)	-.283**	-.059	-.221**	-.167*	-.304**	-.165*	-.351**	-			
Fiziksel İstismar (9)	-.211**	-.011	-.190**	-.105	-.257**	-.086	-.292**	.923**	-		
Duygusal İstismar ve Duygusal İhmal (10)	-.318**	-.078	-.243**	-.183**	-.327**	-.207**	-.387**	.966**	.814**	-	
Cinsel İstismar (11)	-.126	-.062	-.052	-.152*	-.115	-.084	-.105	.660**	.543**	.554**	-

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

İstismar türlerine göre psikolojik iyi oluşun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Psikolojik İyi Oluşun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata $_B$	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	377,486	9,873	-	38,234	,000	-	-
Fiziksel istismar	,611	,561	,125	1,089	,278	-,211	,075
Duygusal istismar	-1,371	,352	-,450	-3,891	,000	-,318	-,260
Cinsel istismar	,766	1,105	,055	,693	,489	-,126	,048
R=.331 R^2=.110							
$F_{(3, 208)}$=8,539 p=.0000							

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, fiziksel istismar ile psikolojij iyi oluş toplam puanı arasında negatif bir ilişkinin (r=-211) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=.075 olarak hesaplandığı görülmektedir. Duygusal istismar ile psikolojik iyi oluş arasında hesaplanan negatif ikili korelasyonun (r=-318) diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun r=-260 olarak hesaplandığı görülmektedir. Cinsel istismar ile psikolojik iyi oluş arasındada negatif bir ilişki (r=-126) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=.048 olarak hesaplandığı görülmektedir.

İstismar türleri birlikte, psikolojik iyi oluş toplam puanı ile anlamlı bir ilişki vermektedir (R=.331, R_2=.110, p<.01). Bu üç istismar türü birlikte psikolojik iyi oluş puanındaki toplam varyansın %11'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin psikolojik iyi oluş üzerindeki göreli önem sırası duygusal istismar, fiziksel istismar ve cinsel istismardır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece duygusal istismar değişkeninin psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu araştırmada psikolojik iyi oluş, klinik, ruh sağlığı ve yaşam boyu gelişim teorilerinin entegrasyonuna dayanan pozitif işlevselliğin çok boyutlu formülasyonu ile değerlendirilmiştir (Ryff, 1989a). Psikolojik iyi oluşun altı bileşeni (özkabul, diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet, yaşam amaçları ve bireysel gelişim) ile çocukluk dönemi istismar yaşantıları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

Ölçeklerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde beklendiği gibi psikolojik iyi olma alt boyutları kendi aralarında pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermektedir (Ryff, 1989b; Akın, 2008). Benzer şekilde literatüre paralel olarak istismar alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Çeçen-Eroğul, 2012; Spertus, Yehuda, Wong, Halligan, ve Seremetis, 2003).

Psikolojik iyi oluş alt boyutlarından biri olan özerklik, bireyin kendini sosyal geleneklere uygun düşünme ve davranma zorunluluğu olmadığını hissetmesini, kararlarını başkalarına bağımlı kalmadan ve onların onayına ihtiyaç duymadan kendi içsel mekanizmaları aracılığıyla verebilmesini, kendi davranışlarını düzenlemesini ve sosyal yapıya bağımlı olmadan yaşayabilmesini içermektedir (Akın, 2008). Herrenkohl, Klika, Herrenkohl, Russo ve Dee (2012) tarafından yapılan araştırmada çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile yetişkin yaşamdaki özerklik arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak bu araştırmada istismar boyutları ile özerklik arasında negatif yönde bir ilişki saptanmış olmasına rağmen, bu ilişkinin istatististiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Çevresel hakimiyet, bireyin çevresini düzenleme, psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarını giderebilmek için kendisini çevreye veya çevreyi kendisine uydurabilme becerisini değerlendirmektedir (Akın, 2008). Araştırmada beklendiği üzere tüm istismar türleri ile çevresel hakimiyet arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu saptanmıştır. Sadece cinsel istismar alt boyutu ile olan ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Psikolojik iyi oluşun bir diğer bileşeni olan bireysel gelişim, kişinin kendini sürekli gelişen ve ilerleyen bir birey olarak algılamasını, yeni deneyimlere açık olmasını, potansiyelinin farkına varmasını, zaman içerisinde benliğini ve davranışlarını farkındalık ve işlevsellik açısından geliştirmesini içermektedir (Ryff, 1989b). Ancak çocukluk dönemi istismar yaşantılarının yıkıcı doğası sonucunda, istismara uğramış kişiler çoğunlukla kendi potansiyellerine ve güçlü yönlerine ilişkin farkındalığa sahip olamamaktadır (Anderson, 2010'dan akt. Orbke ve Smith, 2013). Literatüre paralel olarak bu araştırmada tüm istismar türleri ile bireysel gelişim alt boyutu arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu saptanmış; duygusal istismar, cinsel istismar ve toplam istismar puanı ile olan ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Psikolojik iyi oluşun alt boyutlarından biri olan diğerleriyle olumlu ilişkiler, bireyin diğer bireylerle samimi ve güvene dayalı kişiler arası ilişkiler geliştirmesi, onlara karşı empatik ve şefkatli davranması ve diğer bireylere yönelik sorumluluğunun bilincinde olmasıyla ilişkilidir (Akın, 2008). Araştırmada tüm istismar türleri ile diğerleriyle olumlu ilişkiler alt boyutu arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu saptanmış; duygusal istismar, fiziksel istismar ve toplam istismar puanı ile olan ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çocukluk dönemi istismar yaşantıları kişilerarası ilişkiler açısından özellikle yıkıcıdır çünkü çocuk maruz kaldığı bu olumsuz etkileşimi içselleştirebilir ve bunun sonucunda da benliğine ve diğer kişilere ilişkin sağlıksız bir bakışaçısı geliştirebilir. Bu bakışaçısı kişinin yaşamında karşılaştığı durumlara ilişkin düşüncesini ve bu durumları anlamlandırmasını etkiler (Lovett, 2007; McCluskey, 2010). Ek olarak bu içselleştirme süreci yakın ilişkilerde memnuniyetsizlik ve diğer kişilere güvenememe gibi sonuçlara sebep olarak yetişkin yaşamdaki ilişkileri etkilemektedir (Browne ve Finkelhor, 1986; Colman ve Widom, 2004; Kealy, Ogrodniczuk ve Howell-Jones, 2011).

Psikolojik iyi oluşun bir diğer alt boyutu olan yaşam amaçları, bireyin yaşama yönelik amaçlarının, hedeflerinin olmasını, geçmiş ve şimdiki yaşamının bir anlamı olduğuna inanmasını, yaşama anlam katan inançlara sahip olmasını içermektedir (Ryff, 1989b). Araştırmada tüm istismar türleri ile yaşam amaçları arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu saptanmış; duygusal istismar ve toplam istismar puanı ile olan ilişki istatistiksel olarak

anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar Herrenkohl ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Psikolojik iyi oluşun önemli bir bileşeni olan özkabul, bireyin kendine yönelik pozitif tutumlara sahip olması, geçmiş ve şimdiki durumları hakkında olumlu şeyler düşünmesi ve olumlu-olumsuz tüm özelliklerini kabul etmesiyle ilişkilidir (Akın, 2008). Yapılan araştırmalarda duygusal istismar düşük özsaygı (Sackett ve Saunders, 1999) ve olumsuz beden imajı (Meston, Heiman ve Trapnell, 1999) ile ilişkili bulunmuştur. Çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile düşük özsaygı arasındaki ilişkilere dikkat çekilmiştir (Arata, Langhinrichsen-Rohling, Bowers ve O'Farrill-Swails, 2005; Toker, Tiryaki, Özçürümez ve İskender, 2011; Sarah ve Dean, 2008; Çeçen-Eroğul, 2012). Araştırmada tüm istismar türleri ile özkabul arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu saptanmış; sadece cinsel istismar alt boyutu ile olan ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu araştırmada beklenenin aksine cinsel istismar ile psikolojik iyi oluş alt boyutlarından sadece bireysel gelişim ile arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ancak yapılan araştırmalar çocukluk dönemi cinsel istismarın psikolojik iyi oluş üzerinde birçok olumsuz etkisinin olduğunu göstermiştir. Çocukluk dönemi cinsel istismarın yetişkin dönemdeki psikopatoloji, psikolojik iyi oluş, fiziksel sağlık, riskli cinsel davranışlar, düşük özsaygı, düşük yaşam doyumu, akademik başarısızlık gibi birçok alanda olumsuz etkisi bulunmaktadır (Fergusson, McLeod ve Horwood, 2013; Cutajar ve diğ., 2010; Dinwiddie ve diğ., 2000; Boden, Horwood ve Fergusson, 2007; Irish, Kobayashi ve Delahanty, 2010; Senn, Carey ve Coury-Doniger, 2011; Nickel ve diğ., 2004; Mullen ve diğ., 1996; Roberts, O'Connor, Dunn, Golding ve The ALSPAC Study Team, 2004; Griffing ve diğ., 2006; Maniglio, 2009). Mevcut araştırmada cinsel istismar yaşantılarının ifade edilmesinin zor olması ve dolayısıyla ölçülmesinin kolay olmaması sebebiyle, bu değişken açısından yeterli veri toplanamamış olabilir. Veri toplama araçlarının sınıflarda uygulanması sebebiyle de özellikle cinsel istismar yaşantılarının rapor edilmesi konusunda öğrenciler sıkıntı yaşamış olabilir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda özellikle duygusal istismar ve ihmalin çocuk gelişiminde ve sonrasındaki yetişkin yaşamda birçok olumsuz etkisi olduğu görülmüştür (Hart, Binggeli ve Brassard, 1998; Wright, Crawford ve Castillo, 2009; Spertus ve diğ., 2003; Gibb, Chelminski ve Zimmerman, 2007). Duygusal istismar sıklıkla diğer istismar türlerine eşlik eder ve literatürde en yıkıcı etkiye sahip istismar türü olarak ele alınmaktadır (Hart ve Brassard, 1987). Yapılan bu araştırmada da duygusal istismar değişkeninin psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada üniversite öğrencilerinde çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile psikolojik iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve istismar türlerinin birlikte psikolojik iyi oluş puanındaki toplam varyansın %11'ini açıkladığı saptanmıştır. Ancak tek bir değişkenin(çocukluk dönemi istismar yaşantıları), hiçbir şekilde varyansın çoğunu açıklayamayacağı söylenebilir. Çünkü psikolojik iyi oluşa çok sayıda değişken etki etmektedir. Bu sebeple üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarını etkileyen diğer faktörleri inceleyen yeni araştırmaların yapılması; araştırmanın üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış olması dolayısıyla ilerleyen çalışmalarda psikolojik iyi oluş ve ilişkili değişkenlerin daha farklı gelişimsel dönemlerde, daha farklı yaş gruplarında ele alınması önemlidir.

Bu araştırmada çocukluk dönemi istismar yaşantılarının uzun dönemdeki sonuçlarıyla ilişkili psikolojik değişkenlerin daha geniş bir çerçevede ele alınması amaçlanmıştır. Dolayısıyla elde edilen bulguların araştırma literatürüne önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular yükseköğretimde verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için de önemlidir. Psikolojik sağlık, psikolojik bir rahatsızlığın olmaması olarak anlaşılmamalı, aksine, bireylerin kendilerini yaşam boyu geliştirmeleri üzerine odaklanmalıdır. Aynı zamanda bu araştırma bulguları göstermiştir ki çocukluk dönemi olumsuz yaşantılar ve ebeveynlik rolleri, bireyin yetişkin yaşamdaki işlevselliğini etkilemektedir. Bu sebeple çocuk ve aile gelişimi ile ilgili birimlerin koruyucu ve ebeveynlik rollerini güçlendirici çalışmalara odaklanması önemlidir.

Psikolojik iyi oluşun insanın yaşamındaki önemine ilişkin yapılacak tüm çalışmaların literatüre ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

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

KAYNAKÇA

Afifi, T. O., Enns, M. W., Cox, B. J., Asmundson, G. J., Stein, M. B. & Sareen, J. (2008). Population attributable fractions of psychiatric disorder and suicide ideation and attempts associated with adverse childhood experiences. *American Journal of Public Health*, 98, 946-952.

Akın, A. (2008). Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (PİOÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(3), 721-750.

Arata, C.M., Langhinrichsen-Rohling, J., Bowers, D. & O'Farrill-Swails, L. (2005). Single versus Multi-Type Maltreatment: An Examination of the Long-Term Effects of Child Abuse. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 11(4), 29-52.

Aslan, S.H. ve Alparslan, Z.N. (1999). Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği'nin bir üniversite öğrencisi örnekleminde geçerlik, güvenirlik ve faktör yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 10(4), 275-285.

Banyard,V.L. & Cantor, E.N. (2004). Adjustment to college among trauma survivors: An exploratory study of resilience. *Journal of College Student Development*, 45, 207-221.

Bernstein, D.P., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, M., Wenzel, K., Sapareto, E. & Ruggiero, J. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *The American Journal of Psychiatry*, 151(8), 1132-1136.

Boden, J., Horwood, L. & Fergusson, D. (2007). Exposure to childhood sexual and physical abuse and subsequent educational achievement outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 31, 1101-1114.

Braver,M., Bumberry, J., Green, K. & Rawson, R. (1992). Childhood abuse and current psychological functioning in a university counseling center population. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 252-257.

Bridgeland,W. M., Duane, E. A. & Stewart, C. S. (2001). Victimization and attempted suicide among college students. *College Student Journal*, 35, 63-76.

Briere, J. & Runtz, M. (1988). Multivariate correlates of childhood psychological and physical maltreatment among university women. *Child Abuse & Neglect*, 12, 331-341.

Briere, J. & Runtz, M. (1990). Differential adult symptomatology associated with three types of child abuse histories. *Child Abuse & Neglect*, 14, 357-364.

Browne, A. & Finkelhor, D. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin*, 99, 66-77.

Bryant, S. L. & Range, L. M. (1997). Type and severity of child abuse and college students' lifetime suicidality. *Child Abuse & Neglect*, 21, 1169-1176.

Colman, R. A. & Widom, C. S. (2004). Childhood abuse and neglect and adult intimate relationships: A prospective study. *Child Abuse & Neglect*, 28, 1133-1151.

Cutajar, M. C., Mullen, P. E., Ogloff, J. R. P., Thomas, S. D., Wells, D. L. & Spataro, J. (2010). Psychopathology in a large cohort of sexually abused children followed up to 43 years. *Child Abuse & Neglect*, 34, 813-822.

Çeçen-Eroğul, A.R. (2012). Psychometric Properties of Turkish Version of Childhood Trauma Questionnaire among Adolescents with Gender Differences. *Psychology*, 3(10), 916-922.

Dinwiddie, S., Heath, A. C., Dunne, M. P., Bucholz, K. K., Madden, P. A. F., Slutske, W. S., Bierut, L. J., Statham, D. B. & Martin, G. (2000). Early sexual abuseand lifetime psychopathology: A co-twin-control study. *Psychological Medicine*, 30, 41-52.

Duncan, R. D. (2000). Childhood maltreatment and college drop-out rates: Implications for child abuse researchers. *Journal of Interpersonal Violence*, 15, 987-995.

Fergusson, D.M., McLeod, G.F.H. & Horwood, L.G. (2013). Childhood sexual abuse and adult developmental outcomes: Findings from a 30-year longitudinal study in New Zealand. *Child Abuse & Neglect*, 37, 664-674.

Gibb, B.E., Chelminski, I. & Zimmerman, M. (2007). Childhood Emotional, Physical, And Sexual Abuse, And Diagnoses Of Depressive And Anxiety Disorders In Adult Psychiatrıc Outpatients. *Depression and Anxiety*, 24, 256-263.

Gipple, D. E., Lee, S. M. & Puig, A. (2006). Coping and dissociation among female college students: Reporting childhood abuse experiences. *Journal of College Counseling*, 9, 33-46.

Griffing, S., Lewis, C. S., Chu, M., Sage, R., Jospitre, T., Madry, L. & Primm, B. J. (2006). The process of coping with domestic violence in adult survivors ofchildhood sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25(2), 23-41.

Haskett, M.E., Nears, K., Ward, C.S. & McPherson, A.V. (2006) Diversity in adjustment of maltreated children: Factors associated with resilient functioning. *Clinical Psychology Review*, 26,796-812.

Hart, S.N. & Brassard, M.R. (1987). A major threat to children's mental health: Psychological maltreatment. *American Psychologist*, 42(2), 160-165.

Hart, S., Binggeli, N. & Brassard, M. (1998). Evidence of the effects of psychological maltreatment. *Journal of Emotional Abuse*, 1, 27-58.

Herrenkohl, T.I., Klika, J.B., Herrenkohl, R.C., Russo, M.J. & Dee, T. (2012). A Prospective Investigation of the Relationship Between Child Maltreatment and Indicators of Adult Psychological Well-Being. *Violence Vict.*, 27(5): 764-776.

Hund, A. R. & Espelage, D. L. (2006). Childhood emotional abuse and disordered eating among undergraduate females: Mediating influence of alexithymia and distress. *Child Abuse & Neglect*, 30, 393-407.

Irish, L., Kobayashi, I. & Delahanty, D. L. (2010). Long-term physical health consequences of childhood sexual abuse: A meta-analytic review. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(5), 450-461.

Kealy, D., Ogrodniczuk, J. S. & Howell-Jones, G. (2011). Object relations and emotional processing deficits among psychiatric outpatients. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 199, 132-135.

Kent, A. &Waller, G. (2000). Childhood emotional abuse and eating psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 20, 887-903.

Lovett, B. B. (2007). Sexual abuse in the preschool years: Blending ideas from object relations theory, ego psychology, and biology. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 24, 579-589.

MacMillan, H.L., Fleming, J.E., Streiner, D.L., Lin, E., Boyle, M.H., Jamieson, E., Duku, E.K., Walsh, C.A., Wong, M.Y. & Beardslee, W.R. (2001). Childhood abuse and lifetime psychopathology in a community sample. *The American Journal of Psychiatry*, 158, 1878-1883.

Malinosky-Rummell, R. & Hansen, D. J. (1993). Long-term consequences of childhood physical abuse. *Psychological Bulletin*, 114, 68-79.

Maniglio, R. (2009). The impact of child sexual abuse on health: A systematic review of reviews. *Clinical Psychology Review*, 29, 647-657.

McCluskey, M. J. (2010). Psychoanalysis and domestic violence: Exploring the application of object relations theory in social work field placement. *Clinical Social Work Journal*, 38, 435-442.

Meston, C. M., Heiman, J. R. & Trapnell, P. D. (1999). The relation between early abuse and adult sexuality. *Journal of Sex Research*, 36, 385-395.

Mullen, P.E., Martin, J.L., Anderson, J.C., Romans, S.E. & Herbison, G.P. (1996). The long-term impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: A community study. *Child Abuse & Neglect*, 20(1), 7-21.

Nickel, M. K., Tritt, K., Mitterlehner, F. O., Leiberich, Nickel, C., Lahmann, C., Forthuber, P., Rother, W. K. & Loew, T. H. (2004). Sexual abuse in childhood andyouth as psychopathologically relevant life occurrence: Cross-sectional survey. *Croatian Medical Journal*, 45(4), 483-489.

Orbke, S. & Smith, H.L. (2013). A Developmental Framework for Enhancing Resiliency in Adult Survivors of Childhood Abuse. *Int J Adv Counselling*, 35:46-56.

Rekart, K. N., Mineka, S., Zinbarg, R. E. & Griffith, J. W. (2007). Perceived family environment and symptoms of emotional disorders: The role of perceived control, attributional style, and attachment. *Cognitive Therapy and Research*, 31, 419-436.

Roberts, R., O'Connor, T., Dunn, J., Golding, J. & The ALSPAC Study Team. (2004). The effects of child sexual abuse in later family life; mental health, parentingand adjustment of offspring. *Child Abuse & Neglect*, 28, 525-545.

Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.

Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.

Ryff, C.D. & Keyes C.L.M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Ryff, C.D. & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*, 65(1), 14-23.

Sackett, L.A. & Saunders, D.G. (1999). The impact of different forms of psychological abuse on battered women. *Violence and Victims*, 14, 105-117.

Sandberg, D. A. & Lynn, S. J. (1992). Dissociative experiences, psychopathology and adjustment, and child and adolescent maltreatment in female college students. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 717-723.

Sarah, R. & Dean, L. (2008). Effects of Trauma and Religiosity on Self-Esteem. *Psychological Reports*, 102(3), 779-790.

Senn, T. E., Carey, M. P. & Coury-Doniger, P. (2011). Self-defining as sexually abused and adult sexual risk behavior: Results from a cross-sectional surveyof women attending an STD clinic. *Child Abuse & Neglect*, 35, 353-362.

Spertus, I.L., Yehuda, R., Wong, C.M., Halligan, S. & Seremetis, S.V. (2003). Childhood emotional abuse and neglect as predictors of psychological and physical symptoms in women presenting to a primary care practice. *Child Abuse & Neglect*, 27,1247-1258.

Toker, T., Tiryaki, A., Özçürümez, G. ve İskender, B. (2011). Madde Kullananlarda Çocukluk Örselenme Yaşantılarının, Madde Kullanma Eğilimi, Benlik Saygısı ve Başa Çıkma Tutumları ile İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 83-92.

Turner,H.A. & Butler,M. J. (2003). Direct and indirect effects of childhood adversity on depressive symptomsin young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 89-103.

Wright, M.O.D., Crawford, E. & Castillo, D.D. (2009). Childhood emotional maltreatment and later psychological distress among college students: The mediating role of maladaptive schemas. *Child Abuse & Neglect*, 33, 59-68.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 03 ISSN: 2146-9199

BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI

Doç. Dr. Nurhayat Çelebi
Karabük Üniversitesi
nurcelebi@marmara.edu.tr

Turan Tolga Vuranok
Şişli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
vuranok@gmail.com

Dr. H. Tezer Asan
Antalya Oçem,
tezerasan@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının analiz edilmesidir. Örgütsel adalet, bireylerin çalıştıkları örgütteki adalete ilişkin algı ve tepkilerini içermektedir. Nicel bir araştırma olan bu çalışma, betimsel ve tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan örgütsel adalet ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Üsküdar ilçesinde görev yapan 201 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada istatistiksel teknik olarak faktör analizi, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü ANOVA ve Tamhane's t2 testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ilkokul öğretmenlerinin özellikle örgütsel adaletin "işlemsel adalet" boyutunda sorunlar yaşadığı görülmüştür. " Etkileşimsel adalet" boyutunda ise kadın öğretmenlerin erkeklere oranla daha fazla ayrımcılığa uğradıkları algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca kıdem artıkça öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin de arttığı araştırmanın bulguları arasındadır. Eğitim sisteminde öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışlarını olumlu yönde etkilemek için adil ve tatmin edici ücretlendirmenin sağlanması; eğitimle ilgili kararlara öğretmenlerin aktif olarak katılımları ve öğretmenlere eleştiri yapma hakkını mümkün kılan düzenlemelerin yapılması, araştırmanın önerileri arasında yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel adalet, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet.

EXAMINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ORGANIZATIONAL JUSTICE PERCEPTIONS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Abstract

The purpose of the study is to analyze teachers who are working in the primary schools. Organizational justice includes that related for justice, perception and reactions of individuals in relation to justice at the level of the organization in which they working. The study which was a quantative research was carried out in a descriptive and survey model. This is a quantitative research study and was carried out in a descriptive model. In this study, the scale of organizational justice consisted of 20 items was developed by Niehoff and Moorman was used. 201 primary school teachers working in Uskudar, Istanbul occured the sample of this study. In the study, as a statistical techniques; the factor analysis, t-test for independent groups, one way ANOVA and Tamhane's t2 test was used in the study. According to the results of research, it was seen that primary school teachers have problems especially as far as the dimension of the procedural justice of organizational justice, ın the case of interactional justice dimension, female teachers that they face discrimination more than male teachers. And

also, one of the findings of the study was that the perception level of the teachers' organizational justice increases as seniority advances. In an attempt to effect the perceptions of teachers' organizational justice positively in system of education a fair and satisfactory payment should be provided, teachers should participate actively in the decision process about education. As a consequence, one of the suggestions of this study is that concrete actions should be taken in order to enable teachers to have the right of critical thinking.

Key Words : Organizational justice, distributive justice, procedural justice, interactional justice.

GİRİŞ

Örgüt, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyondur. Bir örgüt olarak okul, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsü olarak görülmektedir. Yönetim ise örgütün önceden kararlaştırılmış amaçlarını gerçekleştirebilmek için örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön vermektedir (Bursalıoğlu, 2008). Örgütler insanlar, teknolojiler ve insanların birbirine ya da işlerine karşı ilişkilerini düzenleyen yapı ve süreçlerin bir birleşimi olarak da görülmektedir (Balcı, 2002). Örgütsel adalet, Adams tarafından 1960 yılında ortaya atılan "eşitlik teorisi" ile gündeme gelmeye başlamış olup; temel olarak çalışanların örgüt ortamında algıladıkları eşitlik/adaletle ilgilidir. Bu teoriyi temel alan ve adalet algısının çalışanlar üzerindeki etkisine vurgu yapan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Araştırmaların odak noktasını çalışanların katkılarına karşılık olarak örgütten elde ettikleri çıkarları diğerlerinin elde ettikleri ile kıyaslayarak eylemlerini buna göre şekillendirmeleri oluşturmaktadır (Gürbüz ve Mert, 2009; Yeniçeri, Demirel ve Seçkin, 2009).

Örgütsel adalet; bir bireyin çalıştığı örgütteki adalete ilişkin yaklaşımı ve tepkisidir. Örgütsel adalet, çalışanların örgüt içinde geçerli olan kuralların ve süreçlerin yürütülmesi esnasında yönetimin adil ve samimi olduğuna inanması ve yönetim uygulamalarının gerekçelerini mantıklı bulmasıdır. Örgütsel adalet aynı zamanda örgütsel güveni de güçlendiren bir olgudur (Dessler, 1993: 60).

Örgütsel adaletin varlığı, örgütteki insanların memnuniyet düzeyi, işe bağlılığı, örgütsel vatandaşlık ve güven duygusunu destekleyen bir unsur olarak görülmektedir. Örgüt açısından ise örgütsel adalet ile örgütün verimliliğin artışı, olumlu bir iş ortamının oluşması ve güçlü bir örgüt kültürünün gelişmesi ile sağlanmaktadır (Kurt, 2013).

Örgütsel adalet kavramı, alan yazında genel olarak dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet olmak üzere üç alt boyutta ele alınmaktadır (Eigen ve Litwin, 2014; Greenberg, 1990). Birinci boyut olan dağıtımsal adalet; çalışanların kaynakların adil olarak dağıtılmasına ilişkin algılarıdır. Temeli, Adams tarafından 1965 yılında ortaya koyulan "eşitlik teorisine" dayanmaktadır. Bu teoriye göre; bireyler iş yerinde kendilerinin örgüte yaptığı katkı ile diğerlerinin yaptıkları katkıyı değerlendirerek bir karşılaştırma yapmaktadırlar. Bu bağlamda örgüte sağladıkları katkının karşılığını aldığını düşünen bireyler, işten tatmin olmaktadırlar. Aksi halde bireyler, örgüte daha az katkı sağlamaya başlamaktadırlar. Ancak dağıtımsal adaletin boyutu "eşitlik teorisinin" ötesinde örgüt içi kurallar ve kültürel farklılıkları da gözeten bir anlam taşımaktadır (Cropanzano ve Byrne, 2001). Cohen (1987: 20), dağıtımsal adaleti, kaynakların işletmelerde fonksiyonel olarak belli standart ve kurallara uygun kullanılması, çalışanların pozisyonuna göre adil dağıtılması olarak ifade etmiştir.

Örgütsel adaletin ikinci boyutu ise işlemsel adalettir. İşlemsel adalet, karar alma süreçleri ve kuralları ile ilgili algılanan adalettir. Çalışanın karar alma sürecine ve sonuç olarak alınan kararlara ne düzeyde etkide bulanabildiği prosedürel (işlemsel) adalet algısının oluşmasında belirleyici olarak görülmektedir (Greenberg, 1990: 401-402).

Etkileşimsel adalet de üçüncü alt boyutu oluşturmaktadır. Etkileşimsel adalet, örgüt içi faaliyetler yürütülürken çalışanların maruz kaldıkları uygulamaların niteliğine ilişkin algılardır (Bies, 1986: Akt: Yıldırım, 2007). Çalışanların örgüt içi süreçlerde kendileriyle iletişim kurulması ve kararların kendilerine açıklanması duyarlılıkları bulunmaktadır. Bu beklentinin dikkate alınarak örgüt içi iletişim sürecinde kendilerine samimiyet ve saygılı bir şekilde davranılması etkileşimsel algının oluşmasında belirleyicidir. Bir başka ifadeyle etkileşimsel adalet algısı,

yönetim ile çalışan arasındaki iletişim süreçlerinin etkisi ile oluşan algıdır (Altıntaş, 2002: 37; Akt: İyigün, 2012: 59).

Örgütsel adaletin çalışan davranışları ve örgütsel çalışmalarla olan yakın ilişkisi sebebiyle konuya ilişkin çok sayıda araştırma yürütülmüştür (Irak, 2004). Alan yazında bu araştırmanın konusu ile ilgili çalışmaların özellikle örgütsel adalet ile iş doyumu ile arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Lotfi ve Pour, 2013; Özer ve Ultekin, 2007;; Yelboğa, 2012; Yıldırım, 2007). İş tatmini bireyin işine karşı geliştirdiği tutumlardır. Ücret, yükselme olanakları, yapılan işin niteliği, örgüt içinde yürütülen politikalar ve çalışma şartları gibi faktörler iş tatminine etkileyen etkenler arasında sayılabilir (Özkalp ve Kırel, 2011: 113-114). Özer ve Ultekin'e (2007) göre örgütsel adalet sağlanarak çalışanların adalet algılarının olumlu yönde gelişmesi çalışanların iş doyumunu yükselten bir unsurdur. Benzer şekilde Yıldırım (2007), örgütsel adaletin iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Yıldırım (2007), yaptığı çalışmada örgütlerde adil dağıtım algısı arttıkça iş doyumunun da arttığını, örgütsel adaletin iş doyumunun önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur.

Alan yazında örgütsel adaletin farklı olgularla ilişkisini ortaya koyan araştırmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin; Polat ve Celep'in (2008) araştırması, örgütsel adalet ve güven algısı artıkça örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme davranışının da artığını ortaya koymaktadır. Demir (2008) ise, araştırmasında dönüştürücü liderlik tarzı boyutlarının örgütsel adalet algısı boyutları üzerinde etkili olduğunu ve yöneticilere duyulan güvenin bu süreçte belirleyici olduğunu ileri sürmektedir. Ödüllendirme sistemi ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi inceleyen Yürür'(2009) de çalışanların adalet algılarının, ödüllendirme sisteminin yapısal unsurlarından çok, süreçlerinden etkilenmekte olduğunu ortaya koymuştur.

Cinsiyet farklılıkları, çalışanların örgütlerine ilişkin tutumlarını ve dolayısıyla örgütsel adalet algılarını da etkileyen önemli bir boyuttur (Jepsen ve Rodwel, 2012). Bununla birlikte alan yazında mesleki kıdem ile örgütsel adalet algısı arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Baş ve Şentürk, 2011).

Bu çalışmanın amacı, resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesine yöneliktir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul öğretmenlerinin adalet algıları hangi boyutlarda toplanmaktadır?
2. İlkokul öğretmenlerinin adalet algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul öğretmenlerinin adalet algıları kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Nicel bir araştırma olan bu çalışma, bir konuda hali hazırdaki durumun ortaya koyulmasında kullanılan betimsel ve tarama modelinde yürütülmüştür (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Üsküdar ilçesi 2011-2012 öğretim yılında resmi ilkokullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır (Resmi ilkokul sayısı: 65, öğretmen sayısı: 2496. MEB, 2012). Örneklemde ise 65 resmi ilkokuldan seçkisiz örneklem tekniği ile seçilen 15 ilkokulda görevli 201 öğretmen yer almıştır. Örneklemde yer alan öğretmenler evrenin % 8'ini oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan okullardaki 250 öğretmene ölçme aracı verilmiş, ancak 201(%80) öğretmenden geri dönüş sağlanmıştır. Çoğu araştırmalarda evren karakteristikleri, örneklem büyüklüğünün %3-%5'i olması kestirilebilir durumda olduğunun göstergesidir (Balcı, 2009). Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1:Demografik Bilgiler

Değişkenler		***N***	***%***
Cinsiyet	Kadın	76	38
	Erkek	125	62
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	91	45
	6-10 yıl arası	58	29

11 yıl ve üzeri	52	26

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcılar, 76'sı (% 38) kadın, 125'i (% 62) erkek olmak üzere toplam 201 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 91'i (% 45) 1- 5 yıl; 58'i (% 29) 6- 10 yıl; 52'si (% 26) 11 yıl ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahiptir.

Verilerin Toplama Aracı

İlkokulda görev yapan öğretmenlere çalıştıkları kurumda örgütsel adalete ilişkin görüşlerini almak için Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilmiş olan 20 maddelik Örgütsel Adalet Ölçeği (ÖAÖ) uygulanmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipinde düzenlenmiş olup her biri örgütsel adaletin bir boyutuna ait olmak üzere üç ayrı toplam puan elde edilmektedir. Alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar dağıtımsal adalet için 5-25, işlemsel adalet için 6-30 ve etkileşimsel adalet için 9-45'tir. Puan arttıkça örgütsel adalet algısı yükselmektedir.

1. *Dağıtımsal Adalet (Distributive Justice):* Alınan ücret, ödül, zam veya terfi gibi kaynakların adil olarak dağıtılıp dağıtılmadığı ile ilgili bir kavramdır. Beş (1.-5. maddeler) maddeden oluşmaktadır.
2. *İşlemsel adalet (Procedural Justice)*: Karar alma süreç ve işlemlerinin ve kazanımların dağıtılma biçiminin birey tarafından ne kadar adaletli olduğunun değerlendirilmesini ifade etmektedir. Bu maddeler, sorunların çözümü için üst makamlara başvurma sürecini ölçen maddelerdir. Altı (6.-11. maddeler) maddeden oluşmaktadır.
3. *Etkileşimsel Adalet (Interactional Justice):* Örgüt içindeki bireyler arasındaki davranışın niteliğini ifade eden örgütsel adalet boyutu olarak tanımlanmaktadır. Çalışanların kendi aralarındaki ve yöneticilerle çalışanlar arasındaki ilişkinin adil olup olmadığı etkileşimsel adalet araştırmalarının konusu olarak görülmektedir. Dokuz (12.-20. maddeler) maddeden oluşmaktadır (Aslantürk ve Şahan, 2012; Yıldırım, 2007).

Örgütsel Adalet Ölçeği, önce Moorman (1991) tarafından işlemsel adalet ve dağıtımcı adalet olarak iki alt boyut olarak geliştirilmiş, ancak daha sonra bu boyutlara etkileşimsel adalet boyutu eklenmiştir (Niehoff, - Moorman, 1993). Ölçeğin orijinal formu için Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının dağıtımsal adalet .74, işlemsel adalet .85 ve etkileşimsel adalet .92 olduğu bildirilmektedir (Niehoff/ Moorman, 1993). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin test-tekrar test güvenirlik katsayıları şu şekildedir; dağıtımsal adalet .44, işlemsel adalet .65 ve etkileşimsel adalet .73'tür.

Ölçeğin güvenirlik çalışması Yıldırım (2007) tarafından da yapılmış test-tekrar test güvenirlik katsayısı ,76, iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. İşbaşı (2000), Özmen, Arbak ve Özer (2007), Gürpınar ve Yahyagil (2007), kamu kurumunda yaptıkları çalışmalarda örgütsel adaleti üç boyutta (dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel) incelemişlerdir. Gürbüz ve Mert tarafından da (2009) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek maddelerinin toplam madde korelasyon katsayılarının .329 ile.776 arasında olması, maddeler arasındaki orta ve yüksek derecedeki ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha =0,905'tir). Ölçek maddelerinin puan durumları şu şekildedir; 1: Kesinlikle yanlış, 1.00– 1.79; 2: Yanlış, 1.80– 2.59; 3: Kararsız, 2.60– 3.39; 4: Doğru, 3.40– 4.19; 5: Kesinlikle doğru, 4.20 – 5.00. Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koyabilmek için ise faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizine geçmeden önce örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test edebilmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır (KMO=,915). Faktörleşebilirlik için KMO değerinin .60'dan büyük olmasına bakılmıştır. Gerçekleştirilen KMO testi sonucunda örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bartlett küresellik testi (p=,000) sonucunda ise ki-kare testinin anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011: 126).

Bu iki analiz ile verilerin uygun olduğu görüldükten sonra açımlayıcı faktör analizine (AFA) geçilmiştir. Döndürme tekniği olarak varimax tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen AFA testi sonucunda hesaplanan değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Faktör Yapısı

Ölçek Maddeleri	**Ortak Varyans**	**Döndürülmüş Faktör Yükleri** **Faktör 1 Etkileşimsel** ***(α= .95)***	**Faktör 2 Dağıtımsal** ***(α= .89)***	**Faktör 3 İşlemsel** ***(α= .87)***	**Açıklanan Varyans**
Madde 17	.812	.824			% 53,98
Madde 18	.830	.814			
Madde 19	.780	.801			
Madde 16	.757	.800			
Madde 13	.790	.799			
Madde 15	.786	.792			
Madde 14	.732	.790			
Madde 12	.733	.756			
Madde 20	.702	.693			
Madde 9	.650	.621			% 13
Madde 11	.471	.471			
Madde 3	.760		.844		
Madde 4	.790		.826		
Madde 2	.699		.826		
Madde 5	.770		.825		
Madde 1	.630		.661		
Madde 7	.751			.768	% 5,6
Madde 8	.790			.763	
Madde 10	.655			.716	
Madde 6	.634			.661	

Tablo 3'e göre maddelerin ortak faktör varyansı .471 ile .830 arasında değişmektedir. Tüm maddeler için ortak varyans .40'ın üzerindedir. Döndürme işlemi sonucunda maddelerin yük değerlerinin birinci faktör için .471-.824; ikinci faktör için .661-.844 ve üçüncü faktör için .661-.768 aralığında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla tüm maddelerin faktör yükleri .40 olarak belirlenen eşik değerinin üzerindedir. Ölçek oluşan varyansın % 72,6'sını açıklayabilmektedir. Ölçeğin iç tutarlık güvelik katsayısı tüm faktörler için .87 ile .95 arasında değişmektedir. Ancak yapılan analiz sonucu orijinal ölçekte "işlemsel adalet" altında bulunan 9 ve 10'uncu maddelerin etkileşimsel adalet boyutu altında yer aldığı görülmüştür. Ölçekte yer alan boyutlar orijinal haline uygun olarak belirlenmiştir. Buna göre birinci alt boyut "etkileşimsel adalet"; ikinci alt boyut "dağıtımsal adalet" ve üçüncü alt boyut "işlemsel adalet" olarak isimlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen verilerin çözümlenmesi için SPSS 21 istatistik programından yararlanılmıştır. Alt boyutlar altında toplanan maddelerin ortalama ve standart sapma değerleri tablolar halinde sunulmuştur. Sonrasında örgütsel adalete ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılabilmesi için bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Dağılımın normalliği Levene testi, anlamlı farkın kaynağı ise Tamhane's t2 testi ile tespit edilmiştir. Çalışmada anlamlılık düzeyi olarak .05 düzeyi kabul edilmiştir.

BULGULAR

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları; dağıtımsal adaleti, işlemsel adaleti ve etkileşim adaleti olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin "*dağıtımsal adalet*" boyutuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4: Dağıtımsal Adalet Boyutu Ortalama ve S.Sapmaları

Madde		$\overline{X}$	*SS*
1	Çalışma programım adildir.	3,62	1,15
4	Bir bütün olarak değerlendirildiğinde, işyerimden elde ettiğim kazanımların adil olduğunu düşünüyorum.	3,31	1,26
5	İş sorumluluklarımın adil olduğu kanısındayım.	3,22	1,19
3	İş yükümün adil olduğu kanısındayım.	2,96	1,25
2	Ücretimin adil olduğunu düşünüyorum.	2,58	1,26
	Toplam	3,15	1,03

Tablo 4'e göre "dağıtımsal adalet"boyutuna ilişkin görüşlerle ilgili 5 madde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=3,15, ss=1,03'dir (Kararsız). Bu boyutta öğretmenler en fazla "Çalışma programım adildir" ($\overline{X}$=3,62, ss.=1,15 - Doğru) ifadesini desteklerken, en az destekledikleri ise "Ücretimin adil olduğunu düşünüyorum" ($\overline{X}$=2,58, ss.=1,03 - Yanlış) ifadesidir. İş yükünün adil olduğu kanısındayım ifadesini de öğretmenler desteklememişlerdir ($\overline{X}$=2,96, ss.=1,25 - Doğru). Öğretmenlerin *işlemsel adalete* ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 5:İşlemsel Adalet Boyutu Ortalama ve S.Sapmaları

Madde		$\overline{X}$	*SS*
10	İşle ilgili bütün kararlar, bunlardan etkilenen tüm çalışanlara ayrım gözetmeksizin uygulanır.	2,98	1,25
6	İşe ilişkin kararlar yöneticiler tarafından tarafsız bir şekilde alınmaktadır.	2,92	1,21
8	Yöneticiler, işle ilgili kararları vermeden önce doğru ve eksiksiz bilgi toplarlar.	2,75	1,14
7	Yöneticiler, işle ilgili kararlar alınmadan önce bütün çalışanların görüşlerini alırlar.	2,51	1,27
	Toplam	2,79	1,04

Tablo 5'te görüldüğü gibi "işlemsel adalet" boyutuna ilişkin görüşlerle ilgili 4 madde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{X}$=2,79, ss=1,04'dir (Kararsız). Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları ifade "İşle ilgili bütün kararlar, bunlardan etkilenen tüm çalışanlara ayrım gözetmeksizin uygulanır" ($\overline{X}$=2,98, ss.=1,25–Kararsız), en düşük düzeyde katıldıkları ise "Yöneticiler, işle ilgili kararlar alınmadan önce bütün çalışanların görüşlerini alırlar" ($\overline{X}$=2,51, ss.=1,27–Yanlış) ifadesidir. Öğretmenlerin *etkileşimsel adalete* ilişkin görüşleri ise aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 6: Etkileşimsel Adalet Boyutu Ortalama ve S.Sapmaları

Madde		$\overline{X}$	*SS*
13	İşimle ilgili kararlar alınırken yöneticilerim bana saygılı davranır ve önem verirler.	3,70	0,97
12	İşimle ilgili kararlar alınırken yöneticilerim bana nazik ve ilgili davranırlar.	3,62	1,03
16	İşimle ilgili kararlar alınırken yöneticilerim, bir çalışan olarak haklarımı gözetirler.	3,53	1,06
14	İşimle ilgili kararlar alınırken yöneticilerim kişisel ihtiyaçlarıma karşı duyarlıdır.	3,52	1,14
15	İşimle ilgili kararlar alınırken yöneticilerim, bana karşı dürüst ve samimidirler.	3,45	1,12
17	Yöneticilerim, işimle ilgili kararların doğuracağı sonuçları benimle	3,31	1,18

Madde		$\bar{x}$	*ss*
	tartışırlar.		
9	Yöneticiler, alınan kararları çalışanlara açıklar ve istendiğinde ek bilgiler de verirler.	3,28	1,19
18	Yöneticilerim, işimle ilgili kararlar için uygun gerekçeler gösterirler.	3,27	1,13
19	İşimle ilgili kararlar alınırken yöneticilerim bana akla uygun açıklamalar yaparlar.	3,27	1,15
20	Yöneticilerim, işimle ilgili alınan her kararı bana net olarak açıklarlar.	3,09	1,18
11	Çalışanlar, yöneticilerin işle ilgili kararlarına karşı çıkabilirler ya da bu kararların üst makamlarca yeniden görüşülmesini isteyebilirler.	2.98	1.17
	Toplam	3.37	0.93

Tablo 6'da görüldüğü gibi "etkileşimsel adalet"boyutuna ilişkin görüşlerle ilgili 11 madde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin puanlarının ortalaması $\bar{x}$=3,37, ss=,93'dür (Kararsız). Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldığı ifade "İşimle ilgili kararlar alınırken yöneticilerim bana saygılı davranır ve önem verirler" ($\bar{x}$=3,70, ss=0,97'dir - Doğru) ifadesidir. En az katıldıkları ise "Çalışanlar, yöneticilerin işle ilgili kararlarına karşı çıkabilirler ya da bu kararların üst makamlarca yeniden görüşülmesini isteyebilirler" ($\bar{x}$=2,98, ss=1,17'dir - Kararsız) ifadesidir. Aşağıdaki tabloda ise cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin *örgütsel adalete* ilişkin görüşlerindeki farklılık yer almaktadır.

Tablo 7: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet İle İlgili Görüşlerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t testi Sonuçları

Alt Boyutlar	***Cinsiyet***	***N***	$\bar{x}$	*ss*	*Sd*	*t*	*p*
Dağıtımsal Adalet	Kadın	76	3,1000	1,06	192	-.595	.552
	Erkek	125	3,1918	1,02			
İşlemsel Adaleti	Kadın	76	2,7534	1,15	194	-.389	.698
	Erkek	125	2,8130	.96			
Etkileşimsel Adalet	Kadın	76	3,1904	.99	195	-1,991	.048
	Erkek	125	3,4634	.89			

Tablo 7'de, öğretmenlerin cinsiyete göre etkileşimsel adalet alt boyutundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [($t_{(198)}$=*-1,991; p<0.05)*]. Puanlar arasındaki bu fark erkek katılımcılar lehinedir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin *örgütsel adalete* ilişkin görüşlerindeki farklılık aşağıdaki iki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Ödüllendirmeyle İlgili Görüşlerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	***Kıdem***	***N***	$\bar{x}$	*ss*	***Var. Kaynağı***	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Dağıtımsal Adalet	1-5 Yıl	91	3,32	1,01	Gruplar arası	11,347	2	5,67	5,59	.004
	6-10 Yıl	58	2,78	1,16	Grup içi	196,78	194	1,01		
	11 +	52	3,28	,76	Toplam	208,13	196			
	Toplam	200	3,15	1,03						
İşlemsel Adalet	1-5 Yıl	91	2,77	1,03	Gruplar arası	6,416	2	3,20	3,02	.051
	6-10 Yıl	58	2,60	1,02	Grup içi	207,88	196	1,06		
	11 +	52	3,08	1,01	Toplam	214,29	198			
	Toplam	200	2,80	1,04						
Etkileşimsel Adalet	1-5 Yıl	91	3,37	,941	Gruplar arası	10,16	2	5,08	6,08	.003
	6-10 Yıl	58	3,08	,97	Grup içi	164,65	197	,836		
	11 +	52	3,69	,78	Toplam	174,81	199			
	Toplam	201	3,37	,93						

Tablo 8'de verilen bulguları ortaya koyabilmek için öncelikle dağılımın homojenliği Levene testi ile test edilmiş olup, dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutlarında dağılımın heterojen (p<,05); işlemsel adalet boyutunda ise homojen (p>0,05) olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, işlemsel adalet boyutunda anlamlı bulunmazken, dağıtımsal adalet ($F_{(2,197)}$=5,59; p<0,05) ve etkileşimsel adalet ($F_{(2,197)}$=5,08; p<0,05) alt boyutlarında anlamlı bulunmuştur. Bu sonucun ardından dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet boyutları yönünden farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-Hoc analizlerine geçilmiştir. Puanların kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla her iki grupta da dağılımın heterojen olması sebebiyle Tamhane's t2 testi uygulanmıştır.

Tablo 9: Örgütsel Adalet Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's t2 testi Sonuçları

	Gruplar (i)	**Gruplar (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Dağıtımsalsal Adalet	1- 5 yıl	6- 10 yıl	.54	.18	.013
		11 yıl üstü	.04	.15	.989
	6- 10 yıl	1- 5 yıl	-.54	.18	.013
		11 yıl üstü	-.49	.18	.028
	11 yıl üstü	1- 5 yıl	-.04	.15	.989
		6- 10 yıl	.49	.18	.028
Etkileşimsel Adalet	1- 5 yıl	6- 10 yıl	.28	.16	.214
		11 yıl üstü	-.32	.14	.088
	6- 10 yıl	1- 5 yıl	-.28	.16	.214
		11 yıl üstü	-.61	.17	.001
	11 yıl üstü	1- 5 yıl	.32	.15	.088
		6- 10 yıl	.61	.17	.001

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel adalet ölçeğinden almış oldukları puanların kıdem değişkenine göre gruplar arasında farklılıkların dağıtımsal adalet boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdem grubu arasında 1- 5 yıl kıdem grubu lehine (p<0,05) düzeyinde; 6-10 yıl ile 11 yıl ve üstü kıdem grubu arasında 11 yıl ve üzeri kıdem grubu lehine (p<0,05) düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Yani dağıtımsal adalet boyutunda 1-5 yıl arası kıdem grubundaki öğretmenlerin puanları 6-10 yıl; 11 yıl ve üzeri kıdem grubundakilerin puanları da yine 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Etkileşimsel adalet boyutunda ise 11 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin puanları 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksektir (p<0,01).

TARTIŞMA

Öğretmenler örgütsel adalet algısının dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet boyutu ile ilgili maddelere "orta düzeyde" katılmaktadırlar. Ancak alınan puanlar incelendiğinde etkileşimsel adalet boyutunun en yüksek düzeyde algılandığı görülürken dağıtımsal adalet boyutunun en alt düzeyde algılandığı görülmüştür. İlkokul öğretmenleri dağıtımsal adalet boyutunda büyük oranda çalışma programlarının adil bir şekilde hazırlandığını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin ders programlarının hazırlanması öğretmenler ile yöneticilerin arasında çatışmalara neden olabilen bir konudur. Bu duruma rağmen öğretmenler eğitim programlarına ilişkin adil dağılım yapıldığına dair görüş belirtmektedirler. Ancak öğretmenler ücretlerinin yeterince adil olmadığını düşünmektedirler. Bu görüş genel olarak öğretmen ücretlerinin yetersizliğine karşı bir tepki olarak ortaya çıkmış olabileceğini düşündürmektedir. Buna karşılık Akyüz, Demirkasımoğlu ve Erdoğan'ın (2013: 283) araştırmasında MEB'in merkez teşkilatı yöneticilerinin görevde yükselmedeki adaletsiz uygulamalar sebebiyle özellikle dağıtımsal adalet boyutunda olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlikte hiyerarşik bir yapının bulunmayışı ve kariyer basamakları uygulamalarının hayata geçirilememiş olması öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılarının nispeten yüksek olmasını sağlamış olabilirler. Çalışanların adil etkileşim, işyerinde kendilerine ve başkalarına haksızlık yapıldığı algıları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre kadınlar erkeklere göre, işyerinde kendilerine ve başkalarına haksızlık yapıldığını daha fazla düşünmektedirler. Buna karşılık erkeklerin etkileşimsel algıları kadınlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Yıldırım, 2007).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyete bağlı olarak örgütsel adalete ilişkin algıları sadece etkileşimsel adalet boyutunda erkek katılımcıların lehine farklılaşmaktadır. Jepsen ve Rodwell (2012: 737) ise çalışmalarında karar verme süreçlerindeki işlemsel boyut ile ilgili gerçekleşen olayların çalışanlara açık bir şekilde aktarılması ile kadın çalışanların örgütlerine olan güvenlerinin artacağını vurgulamaktadırlar. Bu bulgu kadın öğretmenlerin okul yönetimleri ile ilişkilerinin daha sınırlı olduğunu akla getirmektedir. Ancak okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek olması da etkileşimsel adalet boyutunda kadın öğretmenlerin aleyhine bir ortamın oluşmasına sebep oluyor olabilir. Buna göre kadınlar erkeklere göre, işyerinde kendilerine ve başkalarına haksızlık yapıldığını daha fazla düşünmektedirler. Buna karşılık erkeklerin etkileşimsel algıları kadınlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Yıldırım, 2007).

Kıdem değişkenine göre görüşlerdeki farklılaşma ele alındığında dağıtımsal adalet boyutunda öğretmenler ilk atama sürecinde (1-5 yıl) olumlu bir algıya sahip iken 6-10 yıllık kıdeme sahip oldukları süreçte en düşük düzeye inmektedir. Ancak bu dönemden sonra kıdem artıkça dağıtımsal adalet algısının yükseldiği görülmektedir. Benzer şekilde Altınoz, Çakıroğlu ve Cop'un (2012:329) araştırması da mesleki kıdem arttıkça örgütsel adalet algısı ve iş doyumunun arttığını ortaya koymaktadır. Bu durum okul yönetimlerinin ilk atama sürecinden geçmiş genç öğretmenlerin daha fazla yük ve sorumluluk almasını istemesinden kaynaklanıyor olabilir. Fakat Doğan'ın (2008) yaptığı çalışmada ise tersine bir durum doğmuştur. 11 yıl ve üzeri öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılamalarının 10 yıl altı öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirtilmiştir. Açıkgöz (2009) ve Kara (2011) yaptıkları araştırmalarda ise; öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel adalet algılamaları arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Örgütsel adaletin işlemsel adalet boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri diğer boyutlara göre en düşük düzeydedir. Lotfi ve Pour'un (2013: 2073) araştırmasına göre ise işlemsel adalet çalışanların iş tatmini etkileyen temel örgütsel adalet boyutudur. Öğretmenler yönetimin kararlar alırken kendilerinin görüşlerinin alınmamasından rahatsız oldukları söylenebilir. Buna karşılık alınan kararların tüm öğretmenlere uygulandığı görülmektedir. Öğretmenler genel olarak okullarında katılımcı bir yönetim anlayışının bulunmadığını düşünmektedirler.

Etkileşimsel adalete ilişkin görüşlerin oldukça olumlu olması dikkat çekici bir bulgudur. Okul içindeki iletişim ve etkileşim süreçlerinde belli bir düzeyde adalet algısının oluştuğu görülmektedir. Öğretmenler, yöneticilerinin kendilerine karşı saygılı, nazik ve ilgili olduğunu ifade etmektedirler. Ancak öğretmenlerin alınan kararları uygularken gördükleri olumsuzları yeterince dile getiremediği ve herhangi bir kaygı taşımadan durumu bir üst makama götürerek uygulamaların iyileştirilmesini sağlayamadığı söylenebilir.

Genel olarak öğretmenler okullarda orta düzeyde bir örgütsel adalet olduğuna ilişkin algıya sahiptir. Okul içi ortamın tamamen adil olmaması hem öğretmenler, hem de okulların yöneticilerini ve dolayısıyla öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın yukarıda tartışılan bulguları değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılabilir: İlköğretim öğretmenlerin çalışma yaşamlarını önemli ölçüde etkileyen örgütsel adalet algıları yeterli düzeyde değildir. Mevcut örgüt yapısı ve yönetim yaklaşımları yeniden ele alınmaya ihtiyaç duymaktadır. Özellikle örgütsel adaletin işlemsel adalet boyutunun geliştirilmesine yönelik uygulamalar öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yükselerek örgütlerine olan güvenlerinin ve iş tatminlerinin artmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kadın öğretmenlerin düşük etkileşimsel adalet algısına sahip olması ise araştırmanın üzerinde durulması gereken bir diğer önemli sonucudur. Benzer şekilde etkileşimsel adalet boyutunda ilk atama dönemi dışında kıdem arttıkça öğretmenlerin daha olumlu bir algıya sahip olduğu görülmektedir. Kaynakların dağıtılmasında ve karar alma süreçlerinde kadın öğretmenlerin ve düşük kıdeme sahip olanların daha fazla yer alması öğretmenlerin etkileşimsel adalet algılarının yükselmesine olumlu katkı sağlayabilecektir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının olumlu yönde geliştirilmesine yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenler, maaş dışındaki ek ders ve kurs gibi ücretlerin eşitlik esasına göre dağıtıldığından; ödül ve cezaların da adaletli bir şekilde verildiğinden emin olmalıdır.
- Okul yönetimi, özellikle öğretmenleri yakından ilgilendiren kararları alırken öğretmenleri karar alma süreçlerine dâhil etmeyi sağlayacak işlemsel adalet anlayışına uygun davranmalıdır.
- Okul yönetimince alınmış olan ancak doğru olmadığını düşündükleri kararlara öğretmenlerin herhangi bir kaygı duymadan itiraz edebilmelerini sağlayacak yapısal değişimlerin gerçekleştirilmesine çalışılmalıdır.
- Okul yöneticileri mevzuatı uygularken her öğretmene eşit ve adaletli davranılması için gereken özeni göstermelidir.

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

KAYNAKÇA

Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Akyüz, Ü., Demirkasımoğlu, N. ve Erdoğan, Ç. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütündeki yöneticilerin örgütsel adalet algıları. *Eğitim ve Bilim, 38*(167), 273-288.

Altınoz, M., Çakiroğlu, D. ve Cop, S. (2012). The effect of job satisfaction of the talented employees on organizational commitment: A Field Research. *8th International Strategic Management Conference* (s. 322-330). Barcelona: Elsevier Ltd.

Aslantürk, G., Şahan, S. (2012). Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin Manisa il emniyet müdürlüğü örnekleminde incelenmesi.*Polis Bilimleri Dergisi. (Turkish Journal of Police Study),* 14(1), 135-159.

Balcı, A. (2002). *Örgütsel Gelişme: Kuram ve Uygulama.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı,A. (2009).*Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara:PegemA.

Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Educational Administration: Theory and Practice, 17*(1), 29-62.

Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüzöztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, R.L. (1987), Distributive justice: *Theory and Research, Social Justice Research*, 1(1), 19-40.

Cropanzano, R. ve Byrne, Z. S. (2001). The history of organizational justice: The Founders Speak. R. Cropanzano içinde, *Justice in the Workplace: From Theory to Practice* (s. 3-26). Mahwah, America: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Demir, N. (2008). Liderlik tarzının örgütsel adalet ile ilişkisi ve lidere olan güvenin bu ilişkideki rolü. *Öneri, 8*(30), 195-205.

Dessler, G. (1993). How to earn your employees' commintment. *Academy of Management Executive, 13*(2), 58-67.

Doğan, Hulusi (2008), A research study for procedural justice as a factor in employee retention, *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi,* 15(2),61-72.

Eigen, Z. J., & Litwin, A. S. (2014). Justice or just between us? Empirical evidence of the trade-off between procedural and ınteractional justice in workplace dispute resolution. *Industrial & Labor Relations Review, 67*(1), 171-201.

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management, 16*(2), 399-432.

Gürbüz, S. ve Mert, İ. S. (2009). Örgütsel adalet ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik uygulaması: Kamuda görgül bir çalısma. *Amme İdaresi Dergisi, 42*(3), 117-139.

Gürpınar, G. ve Yahyagil, M. (2007), Örgütsel adalet, lider-üye değişimi ve örgüte bağlılık kavramları arasındaki ilişkisi, *Sakarya Üniversitesi, 15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi,* 25-27 Mayıs 2007, Sakarya.

Irak, D. U. (2004). Örgütsel adalet: Ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk Psikoloji Yazıları, 7*(13), 25-43.

İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(21), 49-64.

Jepsen, D. M., & Rodwell, J. (2012). Female perceptions of organizational justice. *Gender, Work and Organization, 19*(6), 723-740.

Kara, M. (2011), *Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları,* Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Kurt, Y. (2013). Örgütsel adalet. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz(Edit). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 275-290). Ankara: Pegem Akademi.

İşbaşı, J.Ö. (2000a). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: Bir turizm örgütünde uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lotfi, M. H., & Pour, S. M. (2013). The relationship between organizational justice and job satisfaction among the employees of Tehran Payame Noor University. *3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2012)* (s. 2073 – 2079). Belgium: Elsevier Ltd.

MEB. (2012). *2011-2012 İstatistik Verileri.* İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Müdürlüğü. http://istanbul.meb.gov.tr/upload/bolumler/strateji/istatistik/ istatistik_ist2012.pdf internet adresinden 26.05.2013 tarihinde edinilmiştir.

Moorman, R. H. (1991), Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology,* 76(6), 845-855.

Niehoff, B. P. ve Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal, 36*(3), 527-556.

Özer, P. S. ve Ultekin, G. E. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* (28), 107-125.

Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış.* Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtımsal.

Özmen, N. T.; Arbak, Y. ve Özer, P. S. (2007), Adalete verilen değerin adalet algıları üzerindeki etkisinin sorgulanmasına ilişkin bir araştırma, *Ege Akademik Bakış*, 7(7), 17–33.
Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54*, 307-331.

Yelboğa, A. (2012). Örgütsel adalet ile iş doyumu ilişkisi: ampirik bir çalışma. *Ege Akademik Bakış,* (12), 171-182.

Yeniçeri, Ö.;Demirel,Y. ve Seçkin, Z. (2009). Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: İmalat sanayi çalışanları üzerinde bir araştırma. *KMU İİBF Dergisi,* 11(16),Haziran.83-99.

Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 62*(1), 253-277.

Yürür, S. (2009). Ödüllendirme sistemi yapı ve süreçleri ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(1), 235-360.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 34 ISSN: 2146-9199

KURUM KÜLTÜRÜ ANALİZİ: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI BAĞIMSIZ ANAOKULUNA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Doç. Dr. Fatma Ünal
Akdeniz Üniversitesi
funal@akdeniz.edu.tr

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

Araş. Gör. Ceren Koca
Akdeniz Üniversitesi
cerenkoca@akdeniz.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokulunun kurum kültürünü analiz etmektir. Bu araştırma Antalya ili Kepez ilçesinde bulunan bağımsız anaokulunda görev yapan yöneticiler ve öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma kültür analizi (etnografya) deseninde nitel bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini okulda görevli 3 yönetici (1 Müdür, 2 Müdür yardımcısı), 16 öğretmen ve evrenden gönüllülük esasına dayalı seçilen 4 öğretmen ve 3 yönetici (1 Müdür, 2 Müdür yardımcısı) olmak üzere toplam 7 denek çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu yönüyle araştırma bütüncül tek durum deseninde nitel bir çalışmadır.

Araştırmada veri toplamada kullanılan görüşme, metafor analizi, ve gözlem yöntemleri kullanılarak veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Analizden elde edilen veriler kodlanmış, bu kodlar arasındaki ilişkiler belirlenmiş, NVIVO 10.0 yazılım programından yararlanılarak temalar düzenlenmiş ve içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları okullarda yerleşmiş olan kültürün okulda görev yapan yöneticileri ve öğretmenleri ne kadar etkilediğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Kurum kültürünün incelenmesi okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin gereksinimlerinin değerlendirilmesinde yararlı olacağı, okul yönetimi alanındaki uygulamalara ve okulun etkiliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bağımsız Anaokulu**,** Kurum Kültürü, Yöneticiler, Öğretmen, Kültür Analizi.

ORGANIZATIONAL CULTURAL ANALYZE: A RESEARCH INTO AN INDEPENDENT PRESCHOOL OF MINISTRY OF EDUCATION

Abstract

The aim of this study was to analyze the organizational culture of an independent preschool of the Ministry of National Education. The research is a qualitative study in the design of ethnography.

The population of the study consisted of 3 principals – one principal and two vice-principals- and 16 teachers. The sample consisted of seven participants 4 of whom were teachers and 3 of whom were principals – one principal and two vice-principals based on voluntarism. Thus this is a qualitative study in the design of a holistic single-case.

In this study, the data were analyzed by using content analysis based on data from individual interviews, of metaphors and observations. The data were encoded in the analysis and the relationships between these codes were identified. The qualitative data analysis programme, NVivo 10.0, was used to organize themes.

This research is of a great importance in terms of seeing how the teachers and the principals are affected by the culture settled in schools. It is thought that analysis of organizational culture will be useful in evaluating the

needs of principals and teachers working at schools and will support the actions carried out at school and thus school effectiveness.

Key Words: Independent Preschool, Organizational Culture, Administrators, Teachers, Cultural Analyze.

GİRİŞ

Kültür bir kurum içindeki üyelerin ortak anlamlar, inançlar ve gurura sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Houtte, 2007). Shein'e (1984) göre, kültür üç farklı seviyeden oluşmaktadır. Birinci ve en alt seviye, bir binanın mimarisi ya da bir kurumun çalışanlarının kıyafetleri gibi görünen artifaklardan ya da sembollerden oluşmaktadır. Bu seviyede dikkat çeken en önemli konu kültür çalışmalarının objeleridir. İkince seviye çalışmaları ise daha soyut ve değer odaklı standartlara sahip çalışmalardır. Shein'e (1984) göre değerler davranışın akılcılığından daha fazlası değildir. Değerler kurum çalışanlarının gerçeklerinden çok isteklerini yansıtır. Üçüncü seviyede ise, kültürü anlamak için altta yatan inançları araştırmak gereklidir. Bu aşama kültürün üçüncü ve en soyut seviyesi olarak nitelendirilmektedir.

Artifaklar kültürü yansıtan görülebilir nesneleri, eylemleri ve hikayeleri, ritüelleri, törenleri, mitleri, efsaneleri, sembolleri, metaforları, dil, jargon jest ve mimikleri kapsayabilir. Daha açık bir ifade ile kültür bize artifaklar aracılığıyla kendini gösterir. Rousseau'nun (1995) kültürü tanımlamada soğan halkaları metaforunu dikkate aldığımızda sayıltılar ve inançlar değerlere, değerler normlara, normlar davranış örüntülerine, davranış örüntüleri de artifaklara dönüşerek örgüt kültürünü görünür hale getirir. Böylece bir örgütün kültürünü artifaklarını gözlemleyerek ve analiz ederek anlayabileceğimiz ifade edilmektedir (Günbayı, 2015).

Okullar genel itibariyle yapısı ve programı ile ön plana çıkmakta ve bu noktada araştırmalara konu olmaktadır. Fakat okulların program ve yapısının yanı sıra belli bir kültürü olduğu da bilinmektedir. Bütün okulların güçlü, zayıf, işlevsel ya da işlevsiz kültürleri vardır. Başarılı diye nitelendirilen okulların iyi bir vizyona, güçlü ve işlevsel bir kültüre sahip oldukları gözlenmektedir (Cunningham ve Gresso, 1993).

Leithussad (1999), okul kültürünü; kurallar, inançlar ve bir okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına kılavuzluk eden değerler olarak tanımlanmıştır (akt; Özdemir, 2006). Gaziel'e (1997) göre ise okul kültürü terimi okulun özelliğini, karakterini tanımlamak için kullanılır. Bu tanımlamalara bakıldığında okul kültürü, okulun değerlerini, inançlarını, okuldaki kuralları ve faaliyetleri kapsamaktadır.

Öğretmenlerin iş tutumları da okul kültürü ile ilgilidir. Okul kültürü güçlü olan kurumların öğretmenleri daha iyi motive ettiği ve okulda öğrenci ve çalışan sayısının artışının olumlu bir okul kültürü ile doğru orantılı olduğu belirtilmektedir (Cheng, 1993).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokulunun kurum kültürünü araştırmayı amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kurum çalışanlarının okul iklimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Kurum çalışanlarının okuldaki tören ve merasimlere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Kurum çalışanlarının okuldaki normlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Kurum çalışanlarının okuldaki kılık kıyafete dair görüşleri nelerdir?
5. Kurum çalışanlarının okuldaki mit ve efsanelere ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Kurum çalışanlarının okulun fiziki şartları ve teknoloji donanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Kurum çalışanlarının okul çalışanlarının özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Kurum çalışanları, çalıştıkları okulu neye benzetmektedirler? Neden?
9. Kurum çalışanlarının okuldaki değerlere ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Kurum çalışanlarının okulda uygulanan kararların alınma sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada kültür analizi desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum desenlerinde tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul gibi) vardır. Bütüncül tek durum desenin kullanım alanlarından biri de daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşmadığı durumlardır. Böyle durumların çalışılması da, daha sonraki araştırmacılar için daha önce bilinmeyen bir konunun su yüzüne çıkması ve daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturması ya da yol göstermesi açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; 290).

Araştırmada görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, kavramsal çerçeve oluşturulduktan, alan yazın çalışması yapılıp, ön görüşmeler yapıldıktan sonra uzmanların da görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:283). Formda katılımcılar için kısa bir ön bilgi verildikten sonra, kişisel bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgilerden sonra yapılan ön görüşmeler sonucu ortaya çıkan şu sorular sorulmuştur:

Okuldaki genel havaya ilişkin görüşleri nelerdir? Okuldaki tören ve merasimlere ilişkin görüşleri nelerdir? Okulda bulunan normlara ilişkin görüşleri nelerdir? Okuldaki kılık kıyafete ilişkin görüşleri nelerdir? Okuldaki mit ve efsanelere ilişkin görüşleri nelerdir? Okuldaki fiziki ortam ve teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir? Kurum çalışanlarının doğasına ilişkin görüşleri nelerdir? Okul metaforuna ilişkin görüşleri nelerdir? Okuldaki değerlere ilişkin görüşleri nelerdir? Okulda uygulanan kararların alınma sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmada veriler içerik analizi tekniğinde analiz edilmiştir. İçerik analizi içerisinde yer alan frekans analizi ile çözümlemeler yapılmıştır. Frekans analizi, en basit şekliyle öğelerin sayısal ve yüzdesel olarak görünme sıklığını ortaya koymaktır. Frekans analizi sonunda öğeler önem sırasına sokulur ve sıklığa dayalı bir sınıflama yapılır (Bilgin, 2006: 18). Bu çalışmada da frekans ve yüzde analizi tekniği uygulanarak, görüşülen katılımcıların verdiği cevaplar sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar sıklığına göre, başlıklar altında bir sınıflama ve bu sınıflamaya bağlı olarak frekans sıklığı ve yüzdesi, tablolar verilerek ve katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek analiz edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada kültür analizine uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir bağımsız anaokulunun kurum kültürü analizi yapılmıştır. Bu bağımsız anaokulunda toplam olarak 3 yönetici ve 16 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu gönüllülük esasına göre kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmanın evrenini okulda görevli 3 yönetici (1 Müdür, 2 Müdür yardımcısı), 16 öğretmen ve evrenden gönüllülük esasına dayalı seçilen 4 öğretmen ve 3 yönetici (1 Müdür, 2 Müdür yardımcısı) olmak üzere toplam 7 katılımcı çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Çalışmada katılımcıların soruları içtenlikle cevaplandırmaları için isimleri belirtilmeyip kodlanarak araştırmacı tarafından saklı tutulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılırken şu kodlama sistemi kullanılmıştır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Veriler

Katılımcılar	Görevi	Branşı	Cinsiyeti	Çalışma Yılı	Kadrolu
A	Öğretmen	Rehber Öğretmen	Kadın	20 yıl	Evet
B	Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kadın	5 yıl	Evet
C	Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kadın	10 yıl	Evet
D	Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kadın	9 yıl	Evet
E	Müdür Yardımcısı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Erkek	8 yıl	Evet
F	Müdür Yardımcısı	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kadın	10 yıl	Evet
G	Müdür	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kadın	15 yıl	Evet

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamada kullanılan görüşme, metafor analizi, ve gözlem yöntemleri kullanılarak veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu veri toplama yöntemlerinden birincisi görüşme formlarıdır. Katılımcıların kurum kültürüne ilişkin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcı türüne (öğretmen, idareci) uygun bireysel görüşme formlarına dönüştürülmüş ve bu formlar uygulanmıştır.

Araştırmada ikinci veri toplama yöntemi metaforlardır. Katılımcıların, okula ilişkin ürettikleri metaforların, kurum kültürüne bakış açılarını da yansıtacağı düşüncesinden yola çıkarak katılımcılardan okul hakkında metafor üretmeleri istenmiştir. Bu amaçla katılımcılara "Okulu herhangi bir şeye (bir canlı bir makine, eşya gibi) benzetmeniz gerekse neye benzetirsiniz? Neden?" sorusu sorulmuştur.

Araştırmada üçüncü veri toplama yöntemi gözlemdir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin yanı sıra onların nasıl bir ortamda çalıştıkları gözlemlenmiştir. Gözlem sonuçları, not tutma yöntemiyle öğretmenler odası ve müdür yardımcısı odası gözlem formlarına kaydedilmiştir.

BULGULAR

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2'de kurum çalışanlarının okul iklimine dair görüşlerine ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.
Tablo 2: Okul İklimine İlişkin Bulgular

	A	B	C	D	E	F	G	Yüzde
Tanıdık Bir Ortam		√	√	√		√		%57
Güzel Ortam				√	√		√	%42
Heyecanlı			√				√	%28
Mutlu				√				%14
Umut Dolu	√							%14

Araştırmaya katılan kurum çalışanlarının okul iklimi ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans analizlerine göre:
Tanıdık bir ortam ifadesinin %57 ile ilk sırada olduğu görülmektedir. Güzel bir ortam ifadesi %47 ile ikinci sırada yer alırken, heyecanlı ifadesi %28 ile üçüncü sırada, umut dolu ve mutlu ifadeleri de %14 ile son sırada yer almaktadır.

Araştırmaya katılan çalışanların okul ikliminin nasıl olduğuna dair bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Hepimizde şey vardı yeni bir okul yeni bir başlangıç aman ne güzel çok şeyler başaracağız gibi umutlu bir başlangıç vardı (A 1, 5)."

"Biz zaten 5 kişi birden gelmiştik daha önceki okulumuzun kapanma sebebinden dolayı bildik bir ortamdı. mekansal anlamda belki yabancı bir yer olabilir ama arkadaşlar olarak tanıdık kişilerdi o yüzden çok zorluk çekmedim (B 1, 1)."

"Heyecanlıydım göreve ilk başladığım gün kadar heyecanlıydım çünkü yeni bir ekip yeni bir okul yeni bir arkadaş çevresi. biz altı arkadaş beraber geldik yabancı değildik kuruma yabancı değildik çünkü aynı kuruma benzer beşinci okulumdu (C 1, 1, 3)."

"Buraya gelince çok hoşumuza gitti çok güzel bir okul olarak gördük. sınıflar çok güzeldi fiziki şartları çok güzeldi. Ben daha öncede aynı idarecilerle çalışmıştım. Geldiğimde çok mutluydum hem tanıdık insanlar vardı hem okul çok güzeldi yeniydi severek geldim (D 1, 1, 2, 3)."

Araştırma katılımcılarının ifadelerinden okul ikliminin kurum çalışanları tarafından olumlu özelliklerinin vurgulandığı görülmektedir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okuldaki tören ve merasimlere ait bulgular incelendiği zaman, okuldaki tören ve merasimlere ilişkin görüşleriniz nelerdir sorusuna, öğretmenlerin belirli gün ve haftalar, milli bayramlar ve çocuk şenlikleri cevaplarının tüm çalışanlar tarafından verildiği görülmektedir. Bu bağlamda yapılan törenlere kurum çalışanları, veliler, ilçe milli eğitim müdürleri katılım göstermektedirler. Yapılacak törenlerin düzenlenmesi için her sınıf farklı görevler üstlenmekte ve tören esnasında bu görevlerin sunumlarını yapmaktadırlar.

Aşağıda bu konuyla ilgili katılımcıların bazı ifadeleri yer almaktadır;

"Belirli gün ve haftalarımız var programımızda yer alan onlar doğrultusunda ilerliyoruz. 29 Ekimden başlar 10 Kasım'dır enerji tasarrufudur şimdi aklıma çoğu gelmedi trafik haftası sağlık haftası kütüphaneler haftası bunlar. İlk etapta bütün okula sunuyoruz. Daha doğrusu ilk çalışma planında eylül ayında belli olur kimin hangi programı alacağı hangi etkinliği uygulayacağı ona göre hazırlıklarda bulunulur yapılan etkinliklerden hazırlanan program önce bütün okula sunulur daha sonra velilerimizi davet ediyoruz ve onlara sunuyoruz (B Kişisi)."

"Şimdi milli bayramlarımız zaten o belli. Belirli gün ve haftalara göre okul öncesi eğitim programında olan haftaları, onlar sene başında yapılan kurul toplantısında kimin hangi belirli gün ve haftayı kutlayacağına o toplantıda karar veriliyor ve onun doğrultusunda sabah ve öğleci gruplar görevlendiriliyor. Günü ve zamanı gelen kutlamaya katılıyor. Ama resmi bayramları okul olarak yapıyoruz (D Kişisi)."

"Şimdi bizim özel gün ve haftalar zaten sınıfların programlarında var ve bunları zorunlu bir sınıf kutluyor ama biz tüm okul olarak bunlara katılıyoruz. o sınıfın gösterilerini izliyoruz törene hep birlikte katılıyoruz ama sorumlu bir sınıf var. 23 Nisan var hepsini tek tek saymama gerek var m? Çocuklara yönelik oluyor tabi ki. Dönem dönem velilere yaptığımız sunumlar oluyor hep birlikte katılıyoruz bunlara ama zorunlu bir sınıf (F kişisi)"

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3'de kurum çalışanlarının okuldaki normlara dair görüşlerine ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Tablo 3: Okuldaki Normlara İlişkin Bulgular

	A	B	C	D	E	F	G	Yüzde
Etkinlik paylaşımları	√		√			√		%42
Norm Yok		√		√	√			%42
Yasal çerçeve dışında alınan kurallar							√	%14
Hediyeleşmek	√							%14
İhtiyaç sahiplerini belirlemek	√							%14

Araştırmaya katılan kurum çalışanlarının okulda bulunan normlar ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans analizlerine göre:

Katılımcıların etkinlik paylaşımları ve normlar yoktur ifadelerinin %47 ile ilk sırada oldukları görülmektedir. Hediyeleşmek, ihtiyaç sahiplerini belirlemek ve yasal çerçeve dışında alınan kuralları uygulamak ifadeleri ise %14 ile eşit olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan çalışanların normlara ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yasal çerçevenin dışında yerleşmiş kurallar ilk aklıma gelen bebeği olan düğün yapacak olan insanlara alınan hediyeler toplanmalar yeni ev alana gidip ziyaret etmeler daha çok kişisel ilişkileri ve sosyal yönü geliştiren küçük kurallarımız var bunlar keyifli (A 3, 4)."

"Yok herhalde ama birbirimizi haberdar ederiz. ben alt kattayım arkadaşlar üst katta bir şekilde birbirimizi haberdar ederiz yaptığımız işlerden (C, 3, 1)."

"Hayır öyle bir şey yok (D, 3, 2)."

"…etkinlikler yapıştırmalar boyamalar taçlar çiçekler yapraklar hep böyle birbirleri ile sürekli alıp veriyorlar birisi bir yazı oluşturduğu zaman diğerinin de haberi oluyor bu da çok hoş bir norm oluşmuş aralarında alışveriş yapıyorlar (F, 3, 1)."

"Bir kere şey var biz bir bütün olduğumuzu düşünüyorum hani herkes birbirini bir şekilde destekler o eksiğini kapatır ama şuanda adlandırabilir misin derseniz onu yapamam. Ama illaki sessiz dilsiz kurallarımız vardır. (G 3, 3)"

Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde okulda olduğu ifade edilen normların daha çok sosyal konular ile ilgili olduğu görülmektedir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4'de kurum çalışanlarının okuldaki kılık kıyafete dair görüşlerine ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Tablo 4: Okuldaki Kılık Kıyafete İlişkin Bulgular

	A	B	C	D	E	F	G	Yüzde
Okul tişört-şort ve şapkaları	√	√				√	√	%57
Rahat giysiler (eşofman gibi)		√	√	√				%42
Serbest Kıyafet		√			√		√	%28
Eşofman (öğretmenler)	√							%14

Araştırmaya katılan kurum çalışanlarının okuldaki kılık kıyafet ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans analizlerine göre:
Okulda çocukların özel günlerde giydikleri tişört-şort ve şapkalarının olduğu ifadesi %57 ile ilk sırada yer almaktadır. Öğretmen ve çocukların rahat giysiler ile okula geldiklerine dair belirtilen görüşler %42 ile ikinci sırada, serbest kıyafet ifadesi %28 ile üçüncü sırada ve son sırada öğretmenlerin eşofman giydiğine dair belirtilen görüş %14 ile dördüncü sırada yer almaktadır.

Araştırmaya katılan çalışanların okuldaki kılık kıyafete ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:
"…ilk aklıma gelen gene önemli günlerde kutlamalarda giydikleri özel bir tişört şortları var şapkaları var örneğin. Öğretmen arkadaşların da var bunu giyebiliyoruz hep birlikte herkes kırmızı kırmızı gezebiliyor. (A, 4, 1)"

"Sadece gezilerimizde ya da herhangi bir program olduğu zaman okul tişörtleri giyiliyor bir standart oluşturmak adına hem de dışarıda okulumuzu güzel temsil ediyor tek tip kıyafet. Aynı zamanda kayboldukları zaman da hangi okula ait oldukları rahat bulsunlar diye. Onun haricinde serbest kıyafet, ben genelde eşofman giymelerini söylüyorum daha rahat hareket etsinler diye (B, 4, 1, 2, 3)."

"Çocuklara şöyle bir şey kendilerinin tuvalette rahat giyip çıkarabilecekleri eşofman tarzı düğmeli olmayan ayakkabılarda da o şekilde yani kendilerinin rahat kullanabilecekleri giysileri tercih etmelerini sene başında velilere söylüyorum (C 4, 2)."

"Çocukların giyimleri serbest daha önceden önlük uygulaması vardı belki resmi de değildi tam olarak vakıf değilim ama şimdi serbest cıvıl cıvıl geliyorlar (E 4, 3)."

"Okulumuza ait tişörtlerimiz ve şapkalarımız var. Bunu gezilere ya da bir programımız törenimiz olduğu zamanlarda hem güvenlik açısından hem bütünlük açısından tişörtlerimizi giyiyorlar (F 4, 1)."

Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde okula ait tişört ve şapka gibi kıyafetlerin çocukların güvenliği ve bütünlüğü için kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra kıyafetlerde öğretmenlerin de çocukların da rahat giysiler tercih ettikleri ifade edilmektedir.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okulda bulunan mit ve efsaneler ile ilgili görüşlere bakıldığı zaman okulun henüz 2 yıllık bir okul olması nedeniyle bu tür bir olayın yaşanmadığı cevabının verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra okulun kurucusu olan kişi okulun kahramanı olarak görülmekte ve okulun yaptırılış hikayesi önemli kabul edilmektedir. Okul hayırseverin oğlunun vefatı üzerine yaptırılmış ve okula oğlunun ismi konulmuştur.

Aşağıda bu konuyla ilgili katılımcıların bazı ifadeleri yer almaktadır;
"Potansiyel olarak en ünlü tanıdığım insan şuanda bir bayan var. O da hayırseverimiz okulu yaptıran kişi o çok popüler aramızda, çok seviyoruz. Onun dışında veli olarak da yok (A Kişisi)."

"Okulumuzu yaptıran kişi Ali Bey benim için en büyük kahraman. Çocuğunun adını yaşatmak adına böyle bir okul yaptırmış (C Kişisi)."

"Hayırseverimiz Ali Bey herkesin yapamayacağı şeyler. Takdire şayan bir durum ekonominizin büyük bir kısmı ile okul yaptırıyorsunuz. Bence çocukların kahramanı olabilecek bir durum. Yetişkin olarak bizim bile kahramanımız olabilecek bir durum takdire şayan (E Kişisi)."

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okulun fiziki şartları ve teknoloji donanımı incelendiğinde okul bünyesinde "8 derslik", "1 müdür odası", "2 müdür yardımcısı odası", "1 rehber öğretmen odası", "1 memur odası", "1 toplantı odası", "1 çok amaçlı salon", "1 konferans salonu", "1 el sanatları odası", "1 jimnastik odası", "1 yemekhane" bulunmaktadır. Okulun geniş bir bahçesi ve bahçesinde oyun parkı bulunmaktadır.

Teknoloji kullanımı ile ilişkin görüşler incelendiğinde, her sınıfta projeksiyon olması ve öğretmenlerin teknoloji kullanımını gerçekleştiriyor olması önemli bir bulgudur. Bunun yanı sıra okulun donanım ve materyal kullanımı için öğretmenlerin görüşleri geçmiş yıllara göre daha iyi olduğu konusunda birleşmektedir.

Aşağıda bu konuyla ilgili katılımcıların bazı ifadeleri yer almaktadır;
"Teknoloji kullanımı son derece iyi bütün sınıflarda projeksiyon var bilgisayar kullanmasını bilen her öğretmenin teknolojiyi rahat kullanabileceğini düşünüyorum. Onun haricinde geçen yıl biraz materyallerimiz sıkıntılarımız vardı okulun yeni açılmasından dolayı ama bu sene aldığımız oyuncaklar olsun eğitici malzemeler olsun ya da en azından dolaplarımız olsun geçen yıldan biraz tamamladıklarımız var o yüzden bu sene çok zorluk çekmiyoruz (B Kişisi)"

"Bir sıkıntı yaşamıyoruz. Yani teknoloji konusunda da yaşamıyoruz. Çok iyi koşullarımız var eğer şöyle bir düşünürseniz özellikle ilköğretim anasınıfları ile karşılaştırıldığında çok iyi fiziki şartlara sahibiz. Eğitim donanımı olarak da öyle olduğunu düşünüyorum (D Kişisi)."

"İlk sene evet yaşadık okulumuz yeni açıldığında. Çünkü bilgisayarımız ödeneğimiz olmadığı için. Bilgisayardan telefona kadar hatta ciddi anlamda sıkıntı yaşadık ama daha sonra velilerimizin desteği ile gelen ödenek ile yapılan sosyal etkinliklerle maddi anlamda rahata kavuştuktan sonra aldık donanımlarımızı hatta bu sene değiştirmeyi bile düşünüyoruz yeterli gelmiyor sınıflardakiler (G Kişisi)."

7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5'de kurum çalışanlarının özelliklerine ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Araştırmaya katılan kurum çalışanlarının özellikleri ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans analizlerine göre:
Samimi ve sıcakkanlı ifadesi %42 ile en yüksek yüzdeye sahiptir. Ardından hoşgörülü ifadesi %28 ile ikinci sırada yer almaktadır. Bunların yanı sıra barışçıl, üretici, doğaya saygılı, paylaşımcı, yardımsever, karma ifadeleri de verilen cevaplar arasında yer almaktadır ve hepsi %14 ile son sıradadır.

Tablo 5: Kurum Çalışanlarının Özelliklerine İlişkin Bulgular

	A	B	C	D	E	F	G	Yüzde
Samimi/ sıcakkanlı		√			√		√	%42
Hoşgörülü			√	√				%28
Paylaşımcı				√				%14
Yardımsever				√				%14
Karma						√		%14
Barışçıl	√							%14
Üretici	√							%14
Doğaya Saygılı	√							%14

Araştırmaya katılan çalışanların bu konuya ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Genel olarak barışçıl insanlar üretici insanlar yani tabi birkaç belki olumsuz yaşatan ya da yaşayan insan olabilir ama bunu grubun tamamına mal etmeyeceğim için onları hesaba katmayacağım değerlendirmemde. Doğaya çok düşkün çocuklara hep bu anlamda işte atık yağ pil projeleri bahçe işleri gibi projelerle destek vermeye çalışan çevreye duyarlı insanlar (A 7, 6, 7, 8)."

"Genelde samimidir iyidir rahatız yani iletişim konusunda da rahatız birbirimize kendimizi rahat ifade edebildiğimizi düşünüyorum karşındakinin ne hissedeceğini ya da o anda ne hissettiğini de biliyorum yani bu önemli bir şey (B 7, 1)."

"Kişisel anlamda da okul anlamında da eğitim anlamında da her zaman paylaşımcı yardımsever işbirliği yapan bir personele sahibiz. İdarecilerimiz çok hoşgörülü bizi hiçbir zaman zorlamayan yani öyle özellikte insanlar (D 7, 2, 3, 4)."

"Akdeniz insanı sıcakkanlı hepsi. Bu çok güzel bir şey. İnsani ilişkileri çok iyi diyebilirim (E 7, 1)."
"Çok karmayız. Hani çok yardımseverlerimiz de var çok sadece kendi ile yaşayanlarımız da var, çok çılgın bedişlerimiz de var, sakin dingin de var. Bence tam bir harmanlama (F 7, 5)."

8. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6'da kurum çalışanlarının okul metaforuna ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Tablo 6: Okul Metafor Analizi Bulguları

	A	B	C	D	E	F	G	Yüzde
Ev		√		√		√	√	%57
Kanguru			√					%14
Kaplumbağa	√							%14

Araştırmaya katılan kurum çalışanlarının okul metaforu ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans analizlerine göre:
Ev metaforu %57 ile ilk sırada, kanguru ve kaplumbağa metaforları %14 ile ikinci sıradadır.

Araştırmaya katılan çalışanların okula ilişkin metaforları aşağıda verilmiştir:
"Birdenbire kaplumbağa geldi aklıma neden galiba hani bu sırtında kabuğunu taşıması istediğinde içine çekilivermesi korunaklı güvenli bir yer olması diye düşündüm yavaşlığını hesaba katmıyorum yavaş değiliz çünkü ama inanın siz der demez aklıma kaplumbağa geldi demek ki korunaklı ve güvenli bir yer olarak görüyorum burayı (A 8, 3)."

"Eve benzetirdim. Huzur yani en azından ayaklarım geri geri gitmiyor bazı çalıştığım okullarda söyleyebilirim ki özellikle hamileydim o dönemde ayaklarım geri geri gidiyordu her okula gidişimde karnıma sancılar giriyordu ama buraya çok huzurlu bir şekilde gelip gidiyorum (B 8, 1)."

"Kanguruya benzetirim. Çünkü kanguru yavrularını hiç bırakmaz hep karnında taşır. Kendimi de bazen öyle düşünürüm daha sıcak sarıp onların kalp ritmini duymak isterim (C 8, 2)."

"Okulu ben eve benzetiyorum çünkü bana çok sıcak geliyor. Kendimi çok rahat hissediyorum kendimi evimde gibi hissediyorum. Evim kadar rahat çünkü (D 8, 1)."

"Evime benzetirim ya. Ben burada kendimi güvende hissediyorum iyi hissediyorum yani hani şey vardır ya evine girdiğinde her şeyden korunursun burada da öyle bir hissim var. Böyle bir eşya meyve benzetmesi gelmedi içimden ama evim gibi hissediyorum kokusunu da seviyorum (F 8, 1)."

"Ev diyorum ben. Neden çünkü biz burada bir aileyiz hatta ben velilerimizi de bunun içine dahil ediyorum hepimiz anneyiz babayız bu 400 çocukta bizim çocuğumuz diyorum. Gerçekten evimiz gibi saat 8'de geliyoruz akşam 6'da gidiyoruz. Evimizden çok burada vakit geçiriyoruz kendi çocuklarımızdan çok buradaki çocukları görüyoruz kendi eşimizden dostumuzdan çok buradaki arkadaşlarla vakit geçiriyoruz o yüzden burası evimiz olursa daha mutlu daha huzurlu daha saygılı oluruz diyorum çok şükür bu konuda bir sıkıntı yaşamıyoruz (G 8, 1)."

Katılımcıların metafor algıları incelendiği zaman okula karşı tutumlarının genel anlamda olumlu olduğu görülmektedir.

9. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7'de kurum çalışanlarının okulda bulunan değerlere dair görüşlerine ilişkin frekans ve % dağılımı görülmektedir.

Tablo 7: Okulda Bulunan Değerlere İlişkin Bulgular

	A	B	C	D	E	F	G	Yüzde
Saygı		√	√	√	√	√	√	%85
Hoşgörü		√	√	√	√			%57
Sevgi				√	√	√	√	%57
Yardımlaşma					√	√		%28
Kardeşlik					√			%14
İşbirliği					√			%14
Özgüven					√			%14
Yenilikçilik	√							%14
Merhamet			√					%14
Eşitlik				√				%14

Araştırmaya katılan kurum çalışanlarının okulda bulunan değerler ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans analizlerine göre:
Saygı %85 ile ilk sırada, sevgi ve hoşgörü %57 ile ikinci, yardımlaşma %28 ile üçüncü ve yenilikçilik, merhamet, eşitlik, kardeşlik, işbirliği, özgüven değerleri %14 ile son sırada yer almaktadır.

Araştırmaya katılan çalışanların okulda bulunan değerler ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Şöyle söyleyeyim kabul edilen değerlerin başında bence yenilikçi olmak, ileriye bakmak, daha iyisini nasıl yapabiliriz diye düşünmek, bir şey yapıldığı zaman en ufak bir boyama sayfası bile olsa bunu bir dahaki sefere nasıl çeşitlendirebilirim nasıl renklendirebilirim diye düşünmek bu (A 9, 8)."

"Saygı diyorum ben önce ve hoşgörü. Saygı ve hoşgörü olduktan sonra gerisinin çok daha rahat gelebileceğini düşünüyorum. Bu kurumda da çoğunlukla bu mevcut (B 9, 1, 2)."

"Saygı hoşgörü sevgi merhamet bunlar çok önemli bizim için. Kurum için çok önemli başta saygı (C 9, 1, 2, 9)."
"İnsanların egolarını yükseltecek o tip şeyleri yenmiş insanlar çoğunluğu. Saygılı herkes çizgisini biliyor. Saygı sevgi hoşgörü içerisinde güzel bir okuluz biz (D 9, 1, 2, 3)."

"Zaten içimizde olan şeylerdir sevgi saygı kardeşlik yardımlaşma işbirliği hoşgörü özgüven bunları da okulumuzun taşıdığını düşünüyorum ben (E 9, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7). "

"Bence en büyük değerimiz dayanışma sevgi saygı diye düşünüyorum (F 9, 1, 3, 4)."

"En büyük değer saygı tabi ardından sevgi ikisi birbirinden ayrılmaz bir şey saygı olmadan sevgi, sevgi olmadan saygı olmaz diye düşünüyoruz (G 9, 1, 3)."

10. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kurumda çalışan öğretmenlerin okulda uygulanan kararların alınma sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde tek bir cevabın ortaya çıktığı görülmektedir. Tüm öğretmenler demokratik bir karar alma süreci olduğunu söylemişlerdir. Okulda yapılan toplantılarda her çalışanın görüşü alınarak ortak bir karara varıldığı genel bir kanı olarak belirtilmektedir.

Aşağıda bu konuyla ilgili katılımcıların bazı ifadeleri yer almaktadır;
"Uygulanan kararlar yönetmelik dışındaki kararlar işte ne bileyim kutlamalara karar vermek yapılacak işlere kermese alınacak malzeme gibi bunların hepsi toplantılarda oluyor ve hepimiz söz alabiliyoruz yöneticilerimizin çekinceleri varsa bunları söylüyorlar ve uzlaşma yoluna gidiyoruz (A Kişisi)."

"Tabi alınacak ya da alınabilecek kararlar yönetmeliklere aykırı olmadığı sürece uygulanacak yöntemler kararlar öğretmenler genel kurullarında yılda 3 defa yaptığımız genel kurullarında karara bağlanıyor ve uygulamaya geçiriyoruz. Sene başı 2. dönem başı ve sene sonu yapılan kurulda karar alınıyor ve bu çerçevede yürütmeye çalışıyoruz. Bütün öğretmenler kurulda söz sahibidir idarecilerde aynı şekilde söz sahibidir fikirler beyan edilir yani okulumuza katacağı değer olduktan sonra herkes tarafından da kabul görür (E Kişisi)."

"Şimdi burada genelde kararları ortak almak için uğraşıyoruz ama tabi ki bir okul idaresi olduğu için bazı net verilmesi gereken kararları müdürümüz müdür yardımcımız ve ben alabiliyoruz. Ama bunları hep öğretmen arkadaşlarımızla paylaşıp asgari müşterekte buluşup bir karar çıkarmaya çalışıyoruz genel itibari ile (F Kişisi)."

Gözleme Dayalı Bulgular

28-29-30 Nisan 2014 tarihlerinde okulun genel yapısı, müdür ve müdür yardımcılarının odası ve bahçe gözlemleri yapılmıştır.

Okulun fiziki yapısına bakıldığı zaman iki katlı, geniş bir bahçeye sahip bir okul olduğu görülmektedir. Bina giriş kapısından içeri girildiği zaman ortada geniş bir hol ve holün etrafında sınıfların olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemde binanın sahip olduğu giriş kısmında yapılan çalışmaların sergilendiği görülmektedir. Ayrıca okulda bir konferans salonu, yemekhane ve çocukların dış mekan elvermediği zamanda aktivitelerini yapabilmeleri adına spor salonu mevcuttur.

Müdür odası geniş bir giriş ve girişe bağlı bir kapının açıldığı geniş bir odadan oluşmaktadır. Müdür olmadığı zamanlarda da öğretmenlerin rahatlıkla müdürün odasına girdikleri, bilgisayarı kullandıkları gözlemlenmiştir. Müdür yardımcılarının her ikisi aynı odayı kullanmaktadır. Bulundukları odaya yine öğretmenler rahatlıkla girebilmekte ve ihtiyaçları doğrultusunda odada bulunan yazıcı, bilgisayar gibi elektronik eşyaları kullanabilmekte oldukları gözlemlenmiştir.

Bahçe saatinde yapılan gözlem sonucunda ise öğretmenlerin bahçe saatini bir bilgi alışverişi ve sohbet saati olarak değerlendirdikleri göze çarpan bulgular arasındadır. Çocukların bahçe saatinde yapılandırılmış bir etkinlik yapmadıkları ve serbest bir şekilde oynadıkları gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Nitel kültür analizi desenli bu araştırmada görüşme, metafor ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntem ve teknikleri kullanılarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokulunun kurum kültürü incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre binanın fiziki yapısı okul kültürünü şekillendiren başlıca etken olarak görülmektedir. Bir binanın şekli okulun eğitim öğretim faaliyetlerine ve okuldaki insan davranışlarına yön vermektedir. Hathaway'e göre (1988) ilk önce insanlar binaları şekillendirmekte ve ardından binalar insanları şekillendirmektedir (akt. Polat ve Buluş, 2004). Elde edilen bulgularda da bu görüşe paralel olarak okulun geniş bir alana sahip olması okulda etkinlik algılarına yön vermektedir. Bulgulara göre okulda koridorların geniş olması çocukların yaptığı projelerin sergilenmesine olanak sağlamaktadır.

Fiziki şartların yanı sıra okul kültürü okulun tarihi, değerleri, sosyal faaliyetleri, idari ve öğretmen yapısı gibi kültürün diğer parçalarından da etkilenmektedir. Okulun tarihi öğesi kültürün kimliğini oluşturan bir öğedir. Bir okulun tarihi ne kadar eskiyse kültürü de o kadar eskidir denilebilmektedir (Çelik, 2004). Bulgulara göre okulun iki yıllık geçmişi, kültürünün yeni bir okul olduğunu ortaya koymaktadır ve bu bağlamda kültürel zenginlik anlamında henüz çok yeterli olamayabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu da karar alma sürecinde demokratik bir tutumun izlendiği noktasıdır. Okulda idare tarafından demokratik bir tutum izlenmeye çalışılmaktadır. Öğretmenlerin fikirleri etkinlikler, kurallar ve okulla ilgili konularda alınmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda bir okulun pozitif okul kültürüne sahip olması için yöneticilerin öğretmenleri karar verme sürecine dâhil eden, yönetmelik ve prosedürlerle uyum içinde olan, öğretmenlerle işbirliği içinde ortaklaşa karar veren, öğrenme ve öğretme sürecine odaklanan ve açık iletişim kuran kişiler oldukları ifade edilmektedir (Lima, 2006). Yapılan bu araştırmanın bulgularında yer alan karar verme sürecinin demokratik bir şekilde olması, öğretmenlerin bu süreçte aktif rol oynamaları bu görüş ile paralellik göstermektedir.

Bir okuldaki yöneticinin tutumu, tavırları okul kültürünün oluşmasında ve ayrıca okulun kalitesinin artmasında etkili rol oynamaktadır. Bu noktada kaliteyi artırmak adına yapılacak çalışmaların yönetilmesinde okul müdürü önemli bir etkiye sahiptir (Taba ve ark.,1999). Bu bağlamda okulda düzenlenen etkinlikler, hizmet içi seminerler, aile katılım çalışmaları okulun kalitesinin artırılmasında etkili olan faaliyetler arasında gösterilebilir.

Aslan, Özer ve Bakır (2009), okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları nitel çalışmanın sonucunda katılımcıların okul kültürünü tanımlarken çoğunlukla okuldaki insan ilişkilerinin niteliğini ve değişime açık olma, adil kurumsal işleyiş gibi özellikleri vurguladıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca katılımcıların güven, saygı-sevgi, işbirliği ve hedef birlikteliğini ortak değerler olarak belirttiklerini belirlemişlerdir. Bu noktada bulgular arasında yer alan saygı, sevgi, hoşgörü, yardımlaşma ve yenilikçilik, merhamet, eşitlik, kardeşlik, işbirliği, özgüven değerleri Aslan ve ark.'nın (2009) bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Tüm bunların yanı sıra üretkenliğin temelinde işbirliği içinde olma, takım ruhuyla çalışma ve yaratıcılık olduğu belirtilmektedir (Pawlas, 1997). Bu noktada kurumların doğru ve etkili bir kurum kültürüne sahip olarak başarıya ulaşmaları için önemli bir öğe olan ast-üst ilişkilerinde güçlü bir ahenk yakalamaları gerekmektedir. Ast-üst ilişkisinde iletişim kanallarının açık olması motivasyonu da etkileyecek önemli bir etkendir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Araştırma bulgularında okul müdürünün olmadığı zamanlarda da öğretmenlerin rahatlıkla müdürün odasına girebildikleri ve bilgisayarı kullandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde müdür yardımcılarının odalarına da öğretmenler rahatlıkla girebilmekte ve ihtiyaçları doğrultusunda odada bulunan yazıcı, bilgisayar gibi elektronik eşyaları kullanabilmektedirler. Bu noktada ast-üst ilişkisinin olumlu bir yönde ilerlediği ve iletişim kanallarının açık olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma bir okul kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesinde kendisine büyük bir sorumluluk düşen bir okul yöneticisinin çalıştığı kurumun kültürünü ve kültürü oluşturan öğeleri bilmesi bakımından önemli bulgular ortaya koymuştur. Bu bulguların okul etkililiği bakımından kurum amaçlarına katkıda bulunacak bir örgüt kültürü geliştirmede okul yöneticilerine yol göstermesi beklenebilir.

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

KAYNAKÇA

Aslan, M. Özer, N. ve Ağıroğlu Bakır A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8, 268- 281.

Bilgin, N. (2006). Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar. Siyasal Kitabevi.

Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improwement*, 4/2, 85-110.

Cunningham, W. G. & D. V. Gresso. (1993). Cultural leadership for a new generation of american school. *Educational Planning*, 9/4, 23-31.

Çelik, V. (2004). *Örgütsel hikayeler ve okul kültürünün analizi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sözlü olarak sunulmuştur. Malatya, İnönü Üniversitesi.

Gaziel, H. H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90 (5), 310-325.

Günbayı, İ. (2015). Örgütsel kültür ve okul iklimi. Bulunduğu eser: Çelikten, M. ve Özbaş, M. (Ed.) *Eğitim yönetimi* (ss. 177-197). İstanbul: Lisans Yayıncılık

Hathaway, W. E. (1988). Educational facilities: Neutral with respect to learning and human performance?. *CEFP Journal,* 26(4), 8-12.

Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 16(1), 71-89.

Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerinde etkileri. *Journal of Theory And Practice in Education*, 2(1), 3–14.

Lima, N. E. (2006). *A case study on principal behaviours cultivating: A positive school culture in an elementary school.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Johnsons & Wales University.

Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinin beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 411-433.

Pawlas, G. (1997). Vision and school culture. *National Association of Secondary School Principals: Bulletin*, 81(587), 118–20.

Polat, Ö. G. S. ve Buluş-Kırıkkaya, E. (2004). Gürültünün eğitim öğretim ortamına etkileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Schein, E. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3 – 16.

Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Taba, S. Castel, A. Vermeer, M. Hanchett, K. Flores, D. & Coulfied, R. (1999). Lighting the path: Developing leadership in early education. *Early Childhood Education Journal*, 26 (3), 173.

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

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 04 ISSN: 2146-9199

İSTATİSTİK ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Yrd. Doç. Dr. Timur Koparan
Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi
timur.koparan@beun.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Akıncı
Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi
mustafa.akinci@beun.edu.tr

Özet
İstatistiğin günlük yaşamda faydalı ve kullanışlı olması, diğer disiplinlerde de kullanılan bir araç olması ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli olması hem öğretim programı geliştirenlerin hem de araştırmacıların odak noktası olmuştur. Bunun sonucunda da son yirmi yılda istatistik öğretimine yönelik araştırmaların sayısı gittikçe artmıştır. Bu araştırmaların etkisi ile ilköğretimden üniversiteye istatistik öğrenme alanı kazanımlarının içeriği ve yapısı değişmeye başlamıştır. Bu değişiklikler istatistiğin öğrenilmesi ve öğretilmesine yön verici nitelikte, yenilikçi pedagojik yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Matematik öğretim programlarının yenilenmesi sonucu ülkemizde de farklı sınıf düzeylerinde istatistik öğrenme alanı kazanımlarına önceki öğretim programlarından daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bu ise istatistik öğretiminde kullanılan yöntemlerin gözden geçirilmesi ve çağın gereksinimleri doğrultusunda yenilikçi öğretim yaklaşımlarından haberdar olmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada, istatistik öğretme ve öğrenmeye yönelik, öneriler bağlamında araştırmaya dayalı stratejiler ve yenilikler sunulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla ilgili literatür gözden geçirilerek, istatistik öğretimine yönelik yeni ve etkili öğretim yaklaşımları ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: İstatistik Öğretimi, İstatistik Eğitimi, Yeni Yaklaşımlar.

NEW APPROACHS ON STATISTICAL TEACHING

Abstract
It has been the focus of both researchers and curriculum developers that statistics is useful in daily life, is a tool that is used in other disciplines and important for enhancing the students' critical thinking skills. As a consequence of this, the number of the researches related to teaching statistics has been increased for the last two decades. By the effect of these researches, the content and the structure of the acquisitions of the statistics learning area has begun to change. These changes cause to arise innovative pedagogical approaches that give direction to learning and teaching statistics. As a result of renewing the mathematics curriculum, it is seen in also our country that statistics learning area objectives for different grade levels take place more than in previous curricula. This requires the methods used in teaching statistics to be reviewed and to be aware of the innovative teaching approaches in accordance with the needs of the era. In this study, it is tried to present the strategies and innovations related to learning and teaching statistics based on the researches in context of suggestions. By reviewing the literature related to this purpose, the new and effective teaching approaches towards teaching statistics has been presented.

Key Words: Statistics Teaching, Statistics Education, New Approaches.

GİRİŞ

İstatistiğin ve istatistiksel tekniklerin anlaşılması ve kullanılması iş hayatında, eğitim ile ilgili tavsiyelerde ve okul öğretim programlarında oldukça yaygındır. Öğretim programlarından topluma, öğrencilerin bir matematiksel dil olarak istatistiksel bilgileri anlama ve kullanma ihtiyacı gün geçtikçe artmaktadır. Öğrenciler çeşitli bağlamlarda ve formlarda ulaştıkları sayısal bilgiyi tanımlama, düzenleme, gösterme, yorumlama ve paylaşma ihtiyacı duymaktadırlar. Matematik eğitiminin amaçlarından biri de öğrencilere bu tür becerileri kazandırmaktır. Son yirmi yıldır istatistik öğrenme ve öğretmeye daha çok dikkat çekilmektedir (Garfield, 1993; Becker, 1996; Moore, 1997; Garfield, 1995; Garfield and Ben-Zvi, 2008; Garfield and Ben-Zvi, 2007). Fakat istatistik öğretiminde öğrencilerin bir takım zorluklar yaşadığı bazı araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Ben-Zvi ve Garfield, 2004; Koparan 2013). Bu zorlukları aşmak için araştırmacılar ve eğitimciler sık sık istatistik öğretme yöntemlerinin geliştirilmesini tavsiye etmişlerdir (Bryce, 2005). Bu alanda yapılan çalışmaların artması ve son yıllarda toplumda istatistiksel becerilere olan ihtiyaç karşısında yenilik arayışına gidilmiş ve istatistik eğitimi ile ilgili reform çalışmaları başlatılmıştır (NCTM, 2000). Bu reform çalışmaları ile çoğu ülke öğretim programlarında değişikliğe gitmiştir. İstatistiğin günlük yaşamda kullanışlı ve yararlı oluşu, ilköğretimden üniversiteye, öğretim programlarında yer almasıyla sonuçlanmıştır. Bu reform çalışmaları öğrencilerin, özellikle erken yaşlarda, istatistiksel uygulamalara yoğunlaşmalarının ve istatistiksel becerileri geliştirmelerinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ülkemizde de 2004 ve 2012 yıllarında öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi, bu reform çalışmalarının yansımaları olarak görülebilir. Ancak istatistik öğretimi ve istatistik öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, kısıtlı, ilişkisiz ve dağınıktır (Zieffler, Garfield, Alt, Dupuis, Holleque, and Chang, 2008). Bu çalışma ile istatistik öğretme ve öğrenmeye yönelik öneriler bağlamında araştırmaya dayalı stratejiler ve yeniliklerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, ilgili literatür gözden geçirilerek, istatistik öğretimine yönelik yeni ve etkili öğretim yaklaşımları tanıtılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın istatistik öğretimi alanında araştırma yapan araştırmacılara ve istatistik öğreten öğretmenlere faydalı olacağı düşünülmektedir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesi GAISE (2005) tarafından istatistik eğitimi üzerine yapılan tavsiyeler doğrutusunda belirlenmiştir. Amerikan İstatistik Kurumu (ASA), istatistik eğitimi üzerine tavsiyelerin bulunduğu GAISE (2005) raporunu onaylamış, bunu takip eden yıllarda istatistik eğitimi alanında destekler ve çalışmalar artmaya başlamıştır. GAISE (2005) raporunda okul istatistik dersleri için yapılan altı temel tavsiye aşağıda görülmektedir.

1. İstatistiksel düşünme gelişimi ve istatistiksel okuryazarlığa daha çok vurgu
2. Gerçek verilerin kullanımı
3. İşlemsel bilgiden ziyade kavramsal anlamaya vurgu
4. Sınıfta aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması
5. Veri analizi ve kavramsal anlamayı geliştirmek için teknoloji kullanımı
6. Öğrenci öğrenmelerini ölçen ve geliştiren değerlendirmelerin birleştirilmesi

Çalışmada bu temel tavsiyeler daha detaylı ele alınmıştır.

İstatistiksel Düşünmenin Gelişimi ve İstatistiksel Okuryazarlığa Daha Çok Vurgu

Günlük yaşamda istatistiğin öneminin farkına varılması ve istatistiksel bilgilerin istatistiksel okuryazarlık ile ilişkisi, okul istatistik öğretim programları ve program geliştirenlerin odak noktası olmasıyla sonuçlanmıştır. İstatistik konularının okullarda bir konu olarak öğretilmesinin üç önemli sebebi vardır. Bunlar;

- Günlük yaşamda yararlı olması,
- Diğer disiplinlerde de kullanılan bir araç olması,
- Eleştirel düşünmeyi geliştirmede önemli olmasıdır.

Bu nedenle, birçok ülkede istatistik konuları matematik programlarında yerini almaktadır. İstatistik eğitimindeki yeni yaklaşım, verileri grafiğe dökme becerisi gibi dar bir bakış açısından çok, veri toplama, veri analizi gibi önemli becerileri kapsayan daha geniş bir bakış açısına sahiptir (Shaughnessy, Garfield ve Greer, 1996; Jones, G.A., Thornton C.A., Langrall, C.W., Mooney, E.S., Perry, B. ve Putt, I.J, 2000). Fakat yine de birçok ülkede istatistik eğitimi, formüller, sütun grafikleri, ortalama gibi hesaplamalarla sınırlı kalmakta, öğretim programları

veri toplama, okuma, kritik etme, yorumlama ve tahmin etme gibi konulara güçlü ve özel vurgu yapmamaktadır. Bu durum, ilkokul ve ortaokul seviyesinde öğrencilerin istatistiksel okuryazarlığı ve çözümsel düşünmeyi geliştirmede zayıf bir temel oluşturmasına sebep olmaktadır.

İstatistiksel okuryazarlık son yıllarda giderek önem kazanan bir konudur (Garfield ve Gal, 1999). Birçok araştırmacı istatistiksel okuryazarlığın doğasını tanımlamaya çalışmıştır (Callingham ve Watson, 2005; Gal, 2004; Garfield and Ben-Zvi, 2007; Watson ve Callingham, 2003). Bu araştırmacılar, tanımlar üzerinde olmasa da bilgi çağında bireyleri daha etkin yapan, istatistiksel okuryazarlığın vasıfları, tutumları ve bilgiyi kuşatır olduğu konusunda aynı görüşe sahiptir. Günlük hayatımızı kuşatan istatistiksel bilgiler bunları doğru anlama, doğru yorumlama ve değerlendirme yetisini geliştirmeyi bir anlamda mecbur kılmaktadır. İstatistiksel verilere olan güven, bir sonucun rastlantısal olmasının yorumlanması gibi konular istatistiksel okuryazarlık kavramını önemli hale getirmektedir. İstatistiksel okuryazarlık ihtiyaç duyulan bilginin karmaşık düzendeki verilerine erişme, tanımlama ve filtreleme becerilerini de kapsar. Yani bu bilgileri kullananlar bağlam, örneklem, veri temsili, merkezi eğilim ölçüsü gibi kavramları ve bunlar arasındaki farklılıkları bilmek, tablo ve grafik okuma becerilerini geliştirmek zorundadır. Bu amaçla politikacıların, yöneticilerin ve halkın anlayabileceği seviyede anlatım kolaylıkları geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü geleceğin modern toplumlarında istatistiksel okuryazarlık, kendi dilimizi kullanmak kadar hayatımızı kolaylaştıracak önemde ve gereklilikte olacaktır (Garfield ve Ben-Zvi, 2007). Medyada uygun istatistiksel haber ve bilgiler olmasına rağmen, uygun olmayan ya da yanıltıcı birçok istatistiksel haber ve bilgi de vardır. Bu nedenle sayısal delillerle akıl yürütmek oldukça zor görünmektedir.

Wallman (1993) istatistikleri oluşturanlardan daha çok kullanıcısı durumunda olan bireyler için istatistiksel okuryazarlığın okul yılları boyunca nasıl geliştirileceği üzerine odaklanmıştır. Ona göre istatistiksel okuryazarlık günlük hayatımıza giren istatistiksel sonuçların anlaşılması ve eleştirisel olarak değerlendirilmesi yeteneğidir. Wallman (1993) istatistiksel okuryazarlığı karar vermede istatistiğin yardımcı olarak nasıl kullanılabileceğinin değerlendirmesi ve çevremizde her yerde olan istatistiksel sonuçları hem anlayabilme hem de değerlendirebilme olarak tanımlar. Lehohla (2002) ise istatistiksel okuryazarlığı, indeksler ve göstergeler gibi bir takım niceliksel bilgileri okuyup anlama yetisi şeklinde değerlendirmiştir. Gal (2002), istatistiksel okuryazarlığı, insanların istatistiksel bilgi ve verilerle ilgili tartışma, rastlantı olgusunu yorumlama, eleştirel bir gözle değerlendirme, bunlara ilişkin görüşleri dile getirme becerileri olarak tanımlamaktadır. Watson (1997), başlangıçta, veri tüketicisi ve medya raporları üzerine odaklanan istatistiksel okuryazarlığın görüş alanını geliştirmiş ve istatistiksel okuryazarlık için üç aşamalı bir hiyerarşi tarif etmiştir. Bunlar;

- Olasılıksal ve istatistiksel terminolojinin temel olarak anlaşılması.
- Daha geniş sosyal tartışma içinde gömülü olan istatistiksel dil ve kavramların anlaşılması.
- Medya içindeki iddiaların içerdiği anlamları anlama, onlarla başa çıkma.

Gal'a göre (2002), eğer diğer insanların hazırlamış olduğu istatistiksel raporları ciddi olarak değerlendirme, açık bir şekilde öğretilmezse, öğrenciler istatistiksel okuryazar olamayacaktır. Çünkü öğrenciler istatistiksel kavramları anlama, gündelik yaşamda kullanabilme, neden bulma, veri tabanlı tartışmalara katılabilme ve kanıtlarla düşünmenin halka ve kişisel kararlara nasıl katkı yaptığını değerlendirme ihtiyacı duyarlar. Günümüzde, bireylerin karşılaştıkları istatistiksel bilgileri analiz edebilme ve yorumlayabilmeleri için istatistiksel okuryazarlığın geliştirilmesi gerektiği, istatistikçiler, matematikçiler ve bilim adamları tarafından kabul edilmektedir (Gal, 2002).

Gerçek Veri Kullanımı

GAİSE raporunda temel tavsiyelerden biri sınıflarda gerçek veri kullanılmasıdır. İstatistiksel kavramları göstermek için sınıf örneklerinde gerçek veri kullanılması yönünde birçok tavsiye bulunmaktadır. Literatürde de birçok araştırmacı ve topluluk istatistiğin gerçek verilerle daha etkili bir şekilde öğretileceği konusunda görüş birliğine varmıştır (Garfield, 1993; Cobb ve Moore, 1997; NCTM, 2000, GAISE, 2005). Özellikle sadece başkaları tarafından toplanan veriler yerine kendi topladıkları veriler öğrencilere daha büyük yarar sağlamaktadır (Hogg, 1991; Bradstreet, 1996; Smith, 1998). Çünkü veriler öğrencilerin kendi verileri ise onları iyi bir şekilde açıklayabilmek için anlamaya daha çok yatırım yapma eğilimindedirler.

Veri istatistik çalışmalarının merkezinde yer almaktadır. Bu nedenle verinin istatistik öğrenme odağında tutulması gerekmektedir. Öğrencilerin farklı veri setlerini incelemesi yanında onların ilgisini çekebilecek ve veri

toplama fikirleri üzerine konuşmalarını sağlayacak sınıf etkinlikleri yapılabilir. Örneğin bir mezura yardımıyla sınıfta bulunan öğrencilerin el açıklığı, baş çevresi, kol uzunluğu vb. vücut ölçüleri ölçülebilir. Bir kronometre yardımıyla öğrencilerin 100 metreyi kaç saniyede koştukları kaydedilebilir. Bunun yanında internet ortamından elde edilen gerçek veriler üzerinde tartışmalar yapılabilir. Literatürde ortaokul seviyesindeki öğrencilerin medyada yer alan bazı istatistiksel raporları değerlendirebilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Gerçek veri kullanımını sınıf içine sokmanın bir başka yolu da projelerdir. Projeler, hem öğrenci öğrenmesinin birçok yönlerini değerlendirme aynı zamanda, bir istatistiksel problem çözme ve tavır takınmada, farklı safhaları yaşamalarına yardım etme için önemli bir araçtır. Projeler, genellikle, onları iyi bir güvenilir değerlendirme yaptıracak bir şekilde, gerçek veriyi analiz etme ve toplamayı kapsar (Garfield, 1993). Öğrencilerin kendi araştırma metotlarının ve istatistiksel kavram bilgisinin yapılandırılmasından sorumlu olduğu araştırma projeleri öğrencileri motive eder ve ilgi, coşku, sahiplenme hissi sağlar. Projeler, öğrencilerin, yapılmak zorunda olan sonuçlar ile uzlaştığı ve en uygun yöntemlerin, daima pratik veya uygulanabilir olmadığının farkına varmasına yardım eder. Öğrenciler, aynı zamanda, verinin dağınık olabileceğinin ve önyargılı davranmasına neden olan beklenmeyen kaynaklar ve veri temizlemeyi göz önüne almanın gerektiğinin farkına varır.

Bazı araştırmacılar öğrencilere verilen projelerin gerçek veri deneyimleri içermesi gerektiğini, proje kullanımının kavramların öğrencilere daha detaylı öğrenme sağladığını ve deneysel bir çalışmada üç haftalık proje görevlerini savunmuştur (Hunter, 1977). Bazı araştırmacılar ise öğrencilerin istatistiksel kavramlarla deneyimlere ihtiyaç duyacağı projelerin kullanılmasının daha yararlı olacağını ve özellikle öğrencilerin kendi topladıkları verileri analiz etmelerinin onlara daha ilginç geldiğini belirtmiştir (Wolf, 1990). Roberts (1992) istatistik derslerinin temel konularında projelerle ilgili deneyimleri ele almış, öğrenci projelerini üç temel başlık altında örneklem incelemesi içeren projeler, tahmin içeren projeler, süreç geliştirici projeler olarak sınıflandırmıştır. Bazı araştırmacılar ise bir dönem boyunca süren öğrencilerin ilgisini çeken bir konudan ve onların değişkenler arasındaki ilişkileri incelemesini gerektiren, öğrencilerden istenen ürünleri grafiklerle ve tablolarla göstermesi ve sonuçlarını rapor etmesi gereken projeleri tavsiye etmiştir (Fillebrown, 1994).

Bazı araştırmacılar istatistik derslerinde bir değerlendirme tekniği olarak uygulamalı projelerin kullanılmasını tavsiye etmiştir (Garfield, 1995). Garfield'a göre projeler iki önemli unsurdan oluşmalıdır. Birincisi öğrencilerin verileri onlara ilginç gelen bir veri setinden toplaması, ikincisi ise öğrencilerin üç ile beş hafta arası bilgi toplamasıdır. Garfield projelerin değerlendirme aracı olarak kullanılmasının yanında kavramların anlaşılmasında öğrencilere yardım etmede, projelerden yararlanılmasını gerektiğini ifade etmiş ve sınıflarda proje kullanımı ile öğrencilerin pozitif deneyimlere sahip olduğunu ileri sürmüştür. Literatürde projelerin hem öğretmen hem de öğrenciler için daha zevkli bir ders süreci sunduğunu, öğrencilerin kendi deneyimlerini planlamada ve daha sonrasında kendi yorumlarını yapmada gerekli olduğunu, öğrenci tepkilerinin genellikle pozitif olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Cook, 1998; Love, 1998). Ayrıca Smith (1998) projelerin öğrencilerin sınav notlarını geliştirdiğini ve projelerin daha etkili iletişim becerileri oluşturmada ve öğrencilere istatistik öğrenmede yardım ettiğini belirtmiştir. Carnell (2008) istatistik öğretiminde proje kullanımının geleneksel yönteme göre daha etkili olduğunu ortaya koymuş ve öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarının daha çok geliştiğini belirtmiştir. Sonuç olarak bazı araştırmacılar istatistik konularının öğretiminde projelerin kullanımı, bazı araştırmacılar ise projelerin bir alternatif değerlendirme tekniği olarak kullanımı üzerine araştırmalar yapmışlardır. Hepsinin ortak yanı projelerin öğrencilerin istatistiksel okuryazarlıklarını geliştirdiğini düşünmeleridir. Bazı araştırmacılar projelerin öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını değiştirdiğini ve öğrencilerin genellikle derslerinde projeleri tamamlamaktan keyif aldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak gerçek veriler, öğrencilerin istatistik konularını gerçek yaşamla ilişkilendirmesi, bilimsel bilgileri kendilerinin oluşturabileceğini düşünmeleri ve ilgi duydukları konularda çalışabilmelerini sağlama açısından oldukça kullanışlıdır. Projeler, öğrencilere gerçek verilerle çalışmaları için başka yöntemlerde olmayan fırsatlar sunmaktadır.

İşlemsel Bilgi Yerine Kavramsal Bilgilere Vurgu Yapılması

Son yıllarda birçok ülkede istatistik öğretiminde değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerle birlikte ortaokul, lise ve yükseköğretim programlarında formül tabanlı bir yaklaşım azaltılmış, öğrencilerin araştırma soruları

oluşturma, hipotezler kurma, tahminde bulunma, verileri analiz etme, çıkarımlar yapma ve önerilerde bulunma gibi veri odaklı bir istatistik öğretimi benimsenmiştir (NCTM, 2000).

Öğrenciler istatistiksel kuralları ezberlenmesi gereken formüller olarak görmekte, sadece işlemsel bilgilerle sonuca gidileceğini düşünmektedirler. İstatistik konularının arkasında yatan kavramsal öğrenmeler istenilen düzeyde gerçekleşmemektedir (Ben-Zvi, 2000). Şu anda birçok matematik öğretim programı hala çıkarımsal süreçten ziyade matematiksel becerilere vurgu yapmaktadır ve bu öğrenci performansını etkileyebilen bir durumdur (Watson ve Callingham, 2006) .

Literatürde bazı çalışmalar öğrencilerin istatistiksel kavramlar hakkında muhakeme etmede ve önemli istatistiksel fikirleri anlamada bazı zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır (Koparan, 2014). İstatistiksel kavramların anlamları tam olarak açıklanmadığı ve gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirilmediğinde öğrencilerde kavramsal anlamalar gerçekleşmemektedir. Malone ve Miller (1993) öğretmenlerin, öğrencilerin günlük dilde terminolojiye aşina olamayacakları düşüncesiyle, öğretimsel dilde daima doğru terminolojiyi kullanmadıklarını ifade etmiştir. İstatistik öğretiminde son zamanlardaki ilgi ile bazı öğretmenler istatistiksel terminolojiden dolayı kendilerini rahatsız hissetmekte, bu yüzden öğretimde bu terimlerin kullanımından ve sınıfta anlamını açıklamaktan kaçınmaktadırlar. Öğrencilerde örneklem, değişim, şans, dağılım vb. istatistiksel kavramların geliştirilmesi ihtiyacına dikkat çeken araştırmacılar (Watson ve Mortiz, 2001), veriden çok veri hakkında muhakeme yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu, eldeki açıklamalar, uygulamalar göz önünde bulundurularak verilen verinin ötesinde anlama yeteneği ile birlikte, sunulan deliller hakkında eleştirel bir bakış açısı da içermektedir. Özelikle sosyal bağlamlarda öğrencilerin etkili istatistiksel muhakeme yapabilmesi önemli bir husus olarak görülmektedir (Watson, 2006).

Sonuç olarak istatistik öğretiminde yeni yaklaşım grafik çizimi, hesaplamalar ve tablo oluşturmak gibi zaman alan işlemler yerine kavramsal anlamalara daha çok zaman ayrılması yönündedir. Aritmetik ortalama, standart sapma hesaplamaları yerine veri seti için onların ne anlama geldiği üzerine durulması, grafik oluşturma yerine daha çok veri gösterimlerinin etkililiğinin belirlenmesi, grafiklerin yorumlanması, tartışılması, çıkarım ve tahminler yapılması, eğilimlerin belirlenmesine yönelik etkinlikler bunlara örnek olarak gösterilebilir.

Sınıfta Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanılması

İstatistik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar, merkeze öğretmeni alan, katı öğretim planının yaygın olduğu geleneksel öğretim yönteminden farklı olarak, istatistik eğitiminin öğrenci merkezli olması gerektiği görüşünü savunmaktadır (Smith, 1998; GAISE, 2005; Roseth vd., 2008). Bradstreet (1996) öğrenmenin etkinlikteki bir durum olduğunu belirtmiştir. Veri toplama işinin öğrencilerin bizzat kendisinin yapması gerektiği birçok kez önerilen bir yol olmuştur. Bradstreet (1996) laboratuar tabanlı dersleri tavsiye etmiştir. Diğer araştırmacılar da sınıf aktivitelerini (Dietz 1993; Gnanadesikan vd., 1997); üç haftalık projeleri, (Hunter 1977); bir dönemlik uzun projeleri (Chance 1997; Fillebrown 1994; Ledolter 1995; Mackisack, 1994) desteklemiştir.

Aktif öğrenme stratejilerini kullanmak, öğrencilerin istatistiksel okuryazarlıklarının gelişmesine yardım eden yollardan biridir. İstatistik yapmak öğrencilerin istatistik hakkında duyduğu ve okuduklarını pekiştirmesine izin verir. Çalışmayı planlamak, veri toplamak, verileri analiz etmek, uygun grafiklerle temsil etmek, sonuçlar çıkarmak, elde edilen sonuçları raporlaştırmak ve diğer kişilerle sözlü olarak paylaşmak etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlar. Yaparak öğrenmenin önemi bir Çin atasözüyle şöyle açıklanır. ”Duyarsam unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam anlarım.”

Amaç sınıfta istatistiksel tartışmaların yapılması için öğrenme ortamları hazırlanması ve öğrencilerin bu tartışmalar için bir değer geliştirmesini sağlamaktır. Bu tür etkinlikler öğretmenin soru sorması ve öğrencinin bu soruları cevaplamasından farklıdır. Öğrencilerin kendi cevaplarını savunmak için veri tabanlı tartışmalar yapması yanında, öğrenmek için birbirilerine soru sorduğu birbirlerinin sorularını cevaplamaya çalıştığı diyalog türleri teşvik edilmelidir. İyi planlanmış etkinlikler ve teknoloji kullanımı sınıf tartışmasının yeni bir türüne izin verir. Cobb ve McClain (2004) etkili bir sınıf tartışmasının, istatistiksel kanıtların açıklanmasına, araştırma altında yatan fenomenin anlaşılmasına, sürekli değişimin dikkate alındığı önemli istatistiksel fikirler üzerine odaklanılmasına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. O halde öğrencilerin kendi düşüncelerini güvenle açıklayabilecekleri bir sınıf iklimi oluşturulması önemlidir. Öğretmenler olarak öğrencilerin varsayımlarını

açıklamaları ve bu varsayımlar hakkında diğer öğrencilerin de yorumlarını almak için onları teşvik etmeliyiz. İyi bir sınıf tartışması oluşturmak için "Ne düşünüyorsun?" veya "Olması durumunda ne olur?" soruları ile başlanabilir.

Sonuç olarak istatistik öğretiminde öğrencilerin aktif olduğu yöntemler uygulandığında sonuçlar öğrenci başarısının arttığını göstermektedir Örneğin istatistiksel araştırmanın veri toplama, verileri analiz etme, uygun veri temsilleri kullanma ve sonuçları paylaşma gibi tüm aşamalarına katılan öğrencilerin sınav performanslarında olumlu olumlu gelişmeler olacağı söylenebilir.

Veri Analizi ve Kavramsal Anlamayı Geliştirmek için Teknoloji Kullanımı

Teknoloji tamamen yeni bir öğrenme oluşturmak için fırsat sağlar. Bilgisayarlar kavramsal anlamayı geliştirmek ve problem çözmede bir araç olarak kullanılabilir. Böylece öğrenciler kendi sorularını cevaplayarak ve çözmek için çeşitli alternatifler araştırarak öğrenmelerinde daha aktif rol alabilirler (Heid, 1995; Lajoie, 1993). Bilgisayar kullanımı öğrencilerin araştırmalarına devam etmesini, öğretmenlerine daha az bağımlı olmasını, diğer öğrencilerle işbirliği yapmasını teşvik eder. Öğrencilerin çalışmalarında ilerlemesi için geribildirim almalarını sağlayabilir. Bilgisayarlarla donatılmış günümüz toplumunda öğrenciler akıllı birer tüketici olmak durumundadır. Çünkü onlar mevcut araç ve seçeneklerden seçim yapmaya zorlanırlar. Böylece bilgisayarlar, daha geleneksel sayısal ve cebirsel yöntemlere ek olarak grafik ve tablo gibi problem çözme araçları oluşturabilir. Geleneksel sınıf çalışmalarıyla karşılaştırıldığında bilgisayarlar veri işleme ve temsil etmede daha geniş bir deneyim sağlayabilir (Biehler, 1993). Bilgisayar, elle girilmesi zor olan ve çeşitli yöntemler kullanarak çok yönlü araştırma için birçok fırsat sunan büyük veri tabanları, gerçek durumlar üretmeyi sağlar. Ayrıca öğrenciler geçici ve genişletilmiş belirsizlik koşullarında karar verebilmeyi öğrenmek durumundadır. Çünkü onlar genellikle aracın sınırlılıklarını tahmin edemezler. Öğrenciler bir soru oluşturarak ve veri toplayarak bir araştırmaya başladığında yanlış veri tipi, tablolaştırma zorluğu, eksik veri gibi önlerindeki engelleri tahmin edemezler (Hancock vd.,1992). Bu yüzden onların öğrenmek zorunda olduğu bir şey sebat ve ilerlemeyi değerlendirmektir. Bir teknoloji öğrenme ortamı oluşturulmasında istatistik öğretim programının içeriğinin üzerine etkisi, kavramsal anlama üzerine vurgu, çoklu gösterimler ve onlar arasındaki bağlantılar, matematiksel modelleme, problem çözme ve gerçek dünya uygulamalarına artan ilgi göz önünde bulundurulmalıdır (NCTM, 1989).

Sonuç olarak öğrencilerin teknolojiye olan ilgileri, istatistik öğretimi için avantaja dönüştürülebilir. Öğrencilerin çeşitli grafikler ve hesaplamaları bilgisayar ortamında kısa sürede yapmaları sağlanabilir. Derslerde dinamik istatistik yazılımları kullanılarak çok çeşitli grafikler hızlı bir şekilde oluşturulup, tartışma, tahmin ve çıkarımlara daha çok vurgu yapılabilir. Verilerdeki bazı değişikliklerin ne gibi sonuçlara neden olabileceği etkili bir şekilde sunulabilir. İnternet üzerinden farklı bağlamlarla ilgili gerçek veriler sınıf ortamına taşınarak bu veriler üzerinde çalışılabilir. Böylelikle dersler daha ilgi çekici ve zevkli hale getirilebilir.

Öğrenci Öğrenmelerini Ölçen ve Geliştiren Değerlendirmelerin Birleştirilmesi

İstatistik dersinin önemli amaçlarından biri öğrencilere alternatif değerlendirme metotları hakkında bilgi sahibi olması için yardımcı olmaktır. Bir araştırma sürecinde toplanan veriler öğrenci öğrenmelerine hizmet edecek şekilde kullanılmalıdır. Öğrenciler öğretmenlerin neyi değerlendireceğini bilmelidir. Bu yüzden de değerlendirmeler öğrenme hedefleri ile uyumlu hale getirilmelidir. Öğrenci değerlendirmelerinde sadece işlemsel beceriler değil, anahtar fikirleri anlamaya yönelik değerlendirmeler de göz önünde bulundurulmalıdır. Sadece ürüne değil, ürünün elde edilme süreci de değerlendirilmelidir. Yani derslerde düzey belirleyici değerlendirmeler kadar geliştirici değerlendirmelere de yer verilmelidir. İstatistiksel okuryazarlığın değerlendirilmesinde bir gazeteden, bir internet sitesinden alınan bir ortalamanın veya grafiğin kritik edilmesi vb. günlük yaşamdan örnekler sınıfa taşınabilir. Ya da öğrencilere sınıf tartışması sonunda, kısa sürede (1 dakika) cevaplanması istenen sorular sorulabilir. Bu teknik sınıflarda sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Öğretmenlere hızlı bir şekilde geri bildirim sağlaması yanında öğrenciler için de dersi bütünleştirici bir görev olur. Sorular kavramsal bağlantıları, öğrenci anlamalarını, öğrenci ilgisini, tutum ve düşüncelerini değerlendirmek için oluşturulmuştur. Öğrenci öğrenmelerini formüller, tanımlar ve hesaplamaların ötesine taşımak, öğrencilerin daha derin değerlendirmek için çeşitli web sitelerinde bulunan soru ve sınavlardan yararlanılabilir.

Sonuç olarak öğrenmeleri ölçen ve geliştiren uygun değerlendirmelerin kullanılması istatistik öğretimi açısından oldukça önemlidir. İstatistik konularının ezberlenmesi gereken bir takım tanım ve formüllerden ibaret olmadığı, günlük yaşamımızla ne kadar ilişkili olduğu, istatistiksel okuryazar bireyler olarak yetişmemiz için ne kadar elzem olduğu yapılan değerlendirmelerde öğrencilere hissettirilmelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İstatistiksel bilgiler günlük yaşamda hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Bireyler her gün gazete, dergi ve internet sitelerinde çok çeşitli verilerle karşı karşıya gelmekte ve bu verilerden anlam çıkarmak durumundadır. İstatistiksel bilgilerin günlük yaşamda bu denli önemli olması, toplumları da harekete geçirmiş ve istatistiksel beceriler, öğretim programlarında yerini almıştır. Bu öğretim programlarında istatistiksel düşünme ve istatistiksel okuryazarlığa daha çok vurgu yapılmaktadır. Ülkemizde de bu değişimlerin yansımalarını görmek mümkündür. Yeni öğretim programlarında okul öncesinden, üniversiteye her seviyede veri ve sayma ile ilgili kazanımlara eskisinden daha çok yer verildiği görülmektedir.

Öğrencilerin gerçek verilerle çalışması öğrendiklerini uygulamaları için onlara bir takım fırsatlar sunmaktadır. Öğrencilerin başkalarının verileri yerine kendi topladıkları verilerle çalıştığında, verileri anlamak ve açıklamak için daha fazla çaba sarfetmektedir. Öğrencilerin kendi verileri ile çalışmasının en uygun yollarından biri de projelerdir. Projeler, öğrenciler için gerekli yaşam becerilerini güçlendirir, motivasyon oluşturur, sistematik bir öğrenme yönetimi ile daha derin bir öğrenme süreci içerir. O halde öğrencilere ilgi duydukları bağlamlarda istatistiksel araştırma süreçlerini yaşayabilecekleri projeler verilmelidir.

İstatistik öğretiminde işlemsel bilgiden ziyade kavramsal anlamaların gerçekleşmesi sağlanmalıdır. Yeni yaklaşım bir takım hesaplamalar, matematiksel beceriler, grafik çizimlerine değil, daha çok istatistiksel kavramların ne anlama geldiği, veri odaklı tahmin ve çıkarımlar, öneriler, tartışma ve yorumlara vurgu yapmaktadır. O halde öğrencilere bu tür etkinlikleri yapabilecekleri, öğrenme ortamları tasarlanmalıdır.

İstatistik öğretiminde öğrencileri merkeze alan, öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımın benimsendiği ülkemizde de öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğrencilerin araştırma problemleri oluşturma, hipotezler kurma, örneklem seçme, veri toplama, uygun veri temsilleri ile verileri temsil etme, değişimi değerlendirme, tahmin ve çıkarımlarda bulunma ve bir sonuca varma gibi istatistiksel süreçleri yaşamaları sağlanmalıdır.

Teknoloji kullanımı eğitimin her alanında yaygınlaşmaktadır. İstatistik öğretiminde de çeşitli yazılımların sınıf içine taşınması ve öğretim aracı olarak kullanılması gerekmektedir. İnternet sitelerinden istatistikle ilgili gerçek yaşam durumları sınıf ortamında tartışılmalıdır. Teknolojideki gelişmeler sayesinde öğrencilerin hesaplama ve grafik çizimleri için harcayacakları zaman tartışma, yorum ve çıkarımlar için kullanılmalıdır. Son olarak öğrencileri öğrenmelerini ölçen ve geliştiren değerlendirmeler birleştirilerek öğrencilerin alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında fikir sahibi olması sağlanmalıdır.

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

KAYNAKÇA

Becker, B.J. (1996). A look at the literature (and Other Resources) on teaching statistics, Journal of Educational and Behavioral Statistics, 21(1), Special Issue: Teaching Statistics, 71-90.

Ben-Zvi, D. (2000). Towards understanding the role of technological tools in statistical learning. Mathematical Thinking and Learning, 2(1&2), 127–155.

Ben-Zvi D, Garfield J., (2004). The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking. Kluwer Academic Publishers.

Biehler, R. (1993). Cognitive technologies for statistics education: Relating the perspective of tools for learning and of tools for doing statistics. In L. Brunelli & G. Cicchitelli (Eds.), International Association for Statistical Education, Proceedings of the First Scientific Meeting.173-190. University of Perugia.

Bradstreet, T. E. (1996), "Teaching introductory statistics courses so that nonstatisticians experience statistical reasoning," The American Statistician, 50(1), 69-78.

Bryce, G. R. (2005). Developing tomorrow's statistician. Journal of Statistics Education. 13(1).

Callingham, R. & Watson, J. M. (2005). Measuring statistical literacy. Journal of Applied Measurement, 6 (1), 29, 19-47.

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

Cobb, P., and McClain, K. (2004), "Principles of instructional design for supporting the development of students' statistical reasoning," In D. Ben-Zvi & J. Garfield (Eds.), The Challenge of Developing Statistical Literacy, Reasoning, and Thinking (pp. 375–396). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Cobb, G. W., & Moore, D. (1997). Mathematics, statistics, and teaching. The American Mathematical Monthly, 104, 801–823.

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

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

Gal, I. (2004). Adult's statistical literacy: Meaning, components, responsibilities In D Ben-Zvi & J Garfield (Eds), The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking, 47-78. Dordrecht: Kluwer

Garfield, J. (1993). "An authentic assessment of students' statistical knowledge," in National Council of Teachers of Mathematics 1993 Yearbook: Assessment in the Mathematics Classroom, ed. N. Webb, Reston, VA: NCTM, 187–196.

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

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

Garfield, J., & Ben-Zvi, D. (2007). Developing students' statistical reasoning: Connecting research and teaching practice. Emeryville, CA: Key College Publishing

Garfield, J. and Ben-Zvi, D. (2008). Developing students' statistical reasoning: Connecting research and teaching practice, Springer.

Hancock, C., Kaput, J. J., & Goldsmith, L. T. (1992). Authentic inquiry with data: Critical barriers to classroom implementation. Educational Psychologist, 27, 337-364.

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

Heid, M.K. (1995) 'The interplay of mathematical understandings, facility with a computer algebra program, and the learning of mathematics'. Proceedings of the 17th Annual Meeting of the N. American Chapter of PME,221-225. Columbus, OH.

Jones, G.A., Thornton C.A., Langrall, C.W., Mooney, E.S., Perry, B. ve Putt, I.J., (2000), A framework for characterizing children's statistical thinking, Mathematical Thinking and Learning, 2, 4, 269-307.

Koparan. T. (2014). Difficulties in learning and teaching statistics: Teacher views. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology. http://dx.doi.org/10.1080/0020739X.2014.941425

Lajoie, S. P., & Sharon, S.J. (Eds.). (1993). Computers as cognitive tools. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

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

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

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

Moore, D. S. (1997). New pedagogy and new content: The case of statistics, International Statistical Review, 65(2), 123-165.

National Council of Teachers of Mathematics (1989). Curriculum and evluation standarts for school mathematics. http://standards.nctm.org

National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and standards for school mathematics.

Roseth, C. J., Garfield, J. B. ve Ben-Zvi, D. (2008). Collaboration in learning and teaching statistics. Journal of Statistics Education, 16(1).

Shaughnessy, J.M., Garfield, J., & Greer, B. (1996). Data handling. In A. J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick & C. Laborde (Eds.), International handbook of mathematics education 1, 205-237. Dordrecht. Netherlands: Kluver.

Smith, G. (1998). Learning statistics by doing statistics. Journal of Statistics Education, 6(3).

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

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

Watson J. M. (2006). Statistical Literacy at school, growth and goal. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Londan.

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

Watson, J.M., & Mortiz, J.B. (2001). The role of cognitive conflict in developing students' understanding of chance measurement. In J. Bobis, B. Perry, & M. Mitchelmore (Eds.), Numeracy and beyond, 523-530. Sydney: MERGA.

Zieffler, A., Garfield J., Alt S., Dupuis D., Holleque K., and Chang B. (2008). What does research suggest about the teaching and learning of introductory statistics at the college level? A review of the literature, Journal of Statistics Education, 16(2)

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 05 ISSN: 2146-9199

KARİYER GELİŞTİRMEDE YÜKSEKÖĞRETİMİN ROLÜ VE İŞVEREN ALGILARI: BİR ALAN ARAŞTIRMASI

Öğr. Gör. Dr. Menekşe Şahin
Hitit Üniversitesi
meneksesahin@hitit.edu.tr

Fikret Tepençelik
Çorum Ticaret ve Sanayi Odası Bşk. Yrd.
ftepencelik@gmail.com

Özet

Küreselleşme süreciyle birlikte bilgi toplumlarında eğitimin önemi giderek artmış ve ekonomik kalkınmanın itici gücünü nitelikli insan kaynakları oluşturmaya başlamıştır. Üretim teknolojisi ve yönetim anlayışında yaşanan köklü değişikler, iş tanımlarında hantallık yaratan hacimsel büyüklüklerin daraltılması ve yeterliliklerin odak alanlarda uzmanlaşarak gelişmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu ise, nitelikli işgücünü daha bir ön plana çıkarmış ve tüm ülkeleri nitelikli işgücü yetiştirme konusunda yeni arayışlara yöneltmiştir. Bilgi toplumunun gerektirdiği yeterlilikleri kazandırmanın yolu olarak eğitim düzeyinin yükseltilmesi ve kalitesinin artırılması kaçınılmaz bir strateji haline gelmiştir.

Bu çalışmada üniversite mezunlarının kariyer planlamasına yardımcı olmak üzere; işe alımlarda yükseköğrenimin rolüne ilişkin işveren algıları Çorum ili kapsamında bir alan araştırması olarak ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kariyer geliştirme, yükseköğretim, bilgi toplumu

THE ROLE OF THE HIGHER EDUCATION IN CAREER DEVELOPMENT AND EMPLOYERS PERCEPTIONS: A RESEARCHE FIELD

Abstract

The importance of the education in the knowledge society has increased with the globalization process and qualified human resources have begun to create a driving force for economic development. Drastic changes in the production technology and management approach have revealed foregone conclusion of shrinking the size of the volume clumsiness in creating job descriptions and competence development in the focus area. This result has given more importance to skilled labor and all countries have led to new searches for qualified labor force training. Increasing and improving the quality of education level has become an inevitable strategy as a way to gain the competencies required by knowledge society.

In this study, employers' perceptions of the role of higher education in recruitment are discussed as a field research in Çorum city to assist in career planning of university graduates.

Key Words: Career development, Higher education, Knowledge society.

GİRİŞ

1980'lerden itibaren ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal alanlardaki gelişmeler başta olmak üzere hemen hemen her alanda yaşanan değişim ve dönüşüm sürecini ifade eden küreselleşme, özellikle işgücü piyasalarında ve örgütsel yapılarda önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu değişimlere paralel olarak istihdam

politikalarında da köklü paradigma değişiklikleri yaşanmıştır. Bu hızlı değişimin kaçınılmaz sonucu olarak, günümüz iş dünyasında yöneticiler, daha nitelikli elemanları işte tutma ve onların daha güvenli ve hızlı bir biçimde gelişimlerini sağlama amacı güderken; çalışanlar da, işlerine daha ciddi bir biçimde sarılmakta, mevcut yeteneklerini sürekli ilerletecek, geliştirecek ve örgüt içinde ilerlemelerini sağlayacak çabalar içerisine girmektedirler (Mayrhofer ve diğerleri, 2005, 38). Yaşanan hızlı teknolojik değişmeler, bilgili tüketiciler, yüksek donanımlı rakipler ve yoğun rekabet süreci, sayısal olarak değil, nitelik olarak farklılaşan işgücü talebini ortaya çıkarmıştır (Ekin, 2000,62). A. Toffler'ın, "ilk çağlarda güçlü olan, endüstri çağında zengin olan kazanırdı; bilgi çağında ise bilgili olan kazanacaktır" sözünde ifade ettiği gibi bilgi toplumunda sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak "bilgi" olmuştur. Yeni üretim sistemleri, yüksek bir eğitimle donanmış, teknolojik gelişmelere ve bu gelişmelerin yol açtığı değişime uyum gösterebilme ve sürekli olarak kendini yenileyebilme yeteneğine sahip olan, inisiyatif sahibi, takım çalışması ve yaratıcılık yeteneğine sahip zeki çalışanlara yönelmiştir. İleri teknolojilerin etkin kullanımının yüksek nitelikli işgücü ile mümkün olması, eğitimin ve beşeri sermayenin önemini artırmıştır (Yalınpala, 2002, 279).

Bilgi çağında yaşam boyu iş olanaklarının, fonksiyonel unvanların ve gelir açısından sürekli yükselmenin yerini; yaşam boyu öğrenme, kendi kendini sürekli geliştirme ve sürekli istihdam edilebilir kalmaya gereksinim duyma almıştır. Bu durum bireylerin, kendilerinin, çevrelerinin, birtakım olanakların farkına varmalarını, kariyer hedeflerini saptamalarını ve bunun yaşam boyu devam ettirmeleri gereken dinamik bir süreç olduğunu anlamalarını sağlamıştır (Anafarta, 2001: 8). Bireyin bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. (Numanoğlu, 1999, 333).

Bilgi Çağında Üniversitelerin Rolü

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren gelişmiş ülkelerde bilgi toplumuna (knowledge society) geçiş süreci başlamış ve bilgi ekonomisi (knowledge economy) adı verilen yeni bir küresel ekonomik yapı oluşmuştur. Bu yeni yapıda bireylerin ekonomik gücü, bilgi ve öğrenim düzeyleri ile ülkelerin rekabet gücü ise beşeri ve sosyal sermayeleri ile ölçülür hale gelmiştir. Bu süreç, bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından birinci derecede sorumlu olan üniversitelerden beklentileri arttırmış ve hemen tüm ülkelerde yükseköğretim toplumların ilgi odağı haline gelmiş ve bu artan beklentileri karşılayacak şekilde, yükseköğretimin yeniden yapılandırılması gündeme getirilmiştir.

Bilgiyi üretme, muhafaza etme, paylaşma ve toplum faydası için kullanma işlevleri doğrultusunda temel görevi araştırma ve eğitim olarak tanımlanan üniversite anlayışının (Grocock, 2002) sınırları artık daha bir genişlemiştir. Bilgi toplumlarında yaşanan kültürel değişimler yükseköğretimin işlevlerini de değiştirmiştir. Disiplinler arasındaki sınırların yavaş yavaş ortadan kalkması ve üniversiteler arasında artık küresel düzeyde cereyan eden rekabet, üniversiteleri eğitim ve araştırma yapılarını yenilemeye zorlamaktadır (Deem vd., 2008). Üniversiteler kitlesel eğitim istemini en iyi şekilde karşılayabilmek için, işlevlerini büyük ölçüde, teknolojik olanaklardan yararlanarak gerçekleştirmek durumuyla karşı karşıya kalmışlardır. Bilgi çağı üniversitelerde bir paradigma değişimini gündeme getirmiştir (Aytunga 2004). Bu yeni süreçte üniversitelerin ülke kalkınmasında ve bireylerinin gelişimlerinde lokomotif haline gelmesiyle, rekabet artık üniversitelerin de dünyasına girmiştir. Bu bağlamda gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerin küresel rekabet çerçevesinde uluslararası öğrenci ve araştırmacı kitlesini çekme çabaları yaygınlık kazanmıştır. Eğitim alanında ülkeler arasında ortak anlayışlar geliştirmek amacıyla öğrenci değişim programları (ERASMUS) uygulamaya konulmuştur. Küreselleşme, piyasa ekonomilerine geçiş ve özellikle hizmetlerin serbest dolaşımı yönündeki hızlı gelişmeler nedeniyle yükseköğretim, Birleşmiş Milletler, UNESCO, OECD, AB Komisyonu, Dünya Bankası ve hatta Dünya Ticaret Örgütü gibi uluslararası kuruluşların da öncelikli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir.

Bilgi çağındaki dönüşüm ve değişim eğitim felsefesini de değişime uğratmış; daha liberal, eşitlikçi, bireylerin hayal gücünü ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini sağlayacak, disiplinler arası, öğrenme odaklı, bireysel farklılıkları gözeten eğitim anlayışını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda içinde bulundukları topluma, bilgi çağını yakalaması için gerekli anahtarları sağlayan yükseköğretim kurumları, bireylere tüm bu özellikleri kazandıracak en önemli kurumlar olarak öne çıkmıştır. Bilgi toplumunda, yüksek öğretimin; bireylerin yeteneklerini üst düzeyde geliştirme, bilgi ve kavramayı artırma, ekonominin gereksinimlerine hizmet etme, demokratik ve çağdaş bir toplum oluşturma amaçlarına hizmet etmesi gerekir (Laurillard, 2002).

Bilgi toplumuna ve ekonomisine geçiş sürecinde değişik toplum kesimlerinin üniversiteden beklentilerini aşağıdaki başlıklarla sıralamak mümkündür (YÖK, 2006):
1. Daha fazla öğrenciye ve daha geniş bir yaş grubuna eğitim vermek,
2. Yeni bilgi alanlarının tümünü kapsayacak şekilde programlarını genişletmek,
3. Eğitimde, mezunların iş bulabilmesi, araştırmada ise bilginin yanı sıra uygulamaya yönelmek,
4. Toplumla güçlü köprüler kurarak, bölgesel ve ulusal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunmak,
5. Paydaşlarına hesap verebilen, açık ve saydam yönetişim modelleri geliştirmek,
6. Tüm bu beklentileri, giderek göreli olarak azalan kamusal kaynaklar ile karşılayabilmek

Yükseköğretimde dünyadaki kitleselleşme eğilimi ülkemizde de etkisini göstermeye başlamış ve yükseköğretim kurumu sayısı hızla artırılmıştır. Türkiye'de 1933 yılında ilk üniversitenin kurulmasıyla başlayan yükseköğretim süreci, Nisan 2014 itibariyle; Devlet Üniversitesi, Vakıf Üniversitesi ve diğer MYO'lar olmak üzere 184'e ulaşmıştır. Türkiye'de Üniversitelerin yaklaşık %40'ını vakıf üniversiteleri oluşturmaktadır. 184 Üniversite bünyesinde 1.475 Fakülte, 621 Enstitü, 527 Yüksekokul ve 955 Meslek Yüksekokulu olmak üzere 3.578 yükseköğretim kurumunda, 5.449.961 öğrenciye eğitim verilmektedir (YÖK, 2014). 2007 yılında Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından geliştirilen Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisinde ise; 2025 yılında önlisans + lisans öğrencisi sayısının çağ nüfusunun %65'ine erişmesi hedeflenmektedir.

Kariyer Geliştirmede Yükseköğretimin Rolü

Kariyer geliştirme kavramına yönelik çeşitli tanımlar yapılmıştır. En genel tanımı içerisinde kariyer geliştirme, bireylerin her birinin kendine özgü sorun, tema ve görevler bütünü olarak ayrılabilecek aşamalar serisi boyunca sürekli kendilerini geliştirmeleri işlemidir. Bu bir anlamda, kişinin eğitim ve iş tecrübesi yolu ile kariyerinin planlanması ve kariyerine ilişkin yaptığı planların gerçekleşmesinin sağlanmasıdır. Diğer bir ifadeyle, kariyer gelişimi, bireyin tüm yaşam sürecini kapsayan, işle bağlantılı deneyimleri, ilgi ve tutum ve davranışlarıdır (Aytaç, 1997: 128). Kariyer geliştirme her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir. Artık günümüzde bilgi, sahibine çok büyük bir güç bahşetmektedir. Kariyer geliştirme ise, tekrar tekrar üretilen bilgilere ve bunları edinmeye dayanmaktadır. (Eryiğit, 2000). Yeni kariyer yaklaşımlarında, bireylerin kariyerleri için bir örgüte bağımlı olmadıklarını, kariyerin sadece hiyerarşik basamaklarda yükselme olmadığını, kariyer yönetimi ile ilgili sorumluluk sadece örgütle sınırlanmamakta ve bireyin sorumluluğu vurgulanmaktadır (Seçer ve Çınar, 2011).

Örgütsel yapılarda ve insan kaynakları alanındaki yaşanan gelişmelere paralel olarak "kariyer" kavramı giderek daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. "İyi bir kariyer istiyorum", "kariyer vaat eden bir iş istiyorum", "parlak bir kariyere sahip olmak istiyorum"; artık sıklıkla duyulan cümleler haline gelmiştir. İyi bir kariyer yapma ve kariyer vaat eden bir işe sahip olabilmenin ve bilgi toplumunun gerektirdiği yetenekleri sağlamanın yolu olarak eğitim düzeyinin yükseltilmesi kariyer planlamada en önemli unsur haline gelmiştir. Daha iyi eğitilmiş kişilerin istihdam edilebilirliğinin daha yüksek ve ekonomik olarak aktif oldukları sürece işsiz kalma ihtimallerinin daha düşük olduğu, kişilerin eğitim düzeyi arttıkça işgücüne katılım oranının da arttığı ve daha yüksek gelir elde ettikleri çeşitli çalışmalarla kanıtlanmıştır (UNESCO ve OECD, 2003: 6).

YÖNTEM

Bu çalışmada; işe alımlarda yükseköğrenim mezunu olma rolüne ilişkin işveren algılarının değerlendirilmesi amacıyla, betimlemeye yönelik "betimsel araştırma" (descriptive research)[1] yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın amacına yönelik olarak oluşturulan anket formu, 2014 Eylül-Ekim aylarında yapılan saha çalışmasında kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Çorum İlinde faaliyet gösteren 50 ve üzeri işçi çalıştıran işyerleri oluşturmaktadır. Çorum İş ve Çalışma İl Müdürlüğü Temmuz 2014 kayıtlarında yer alan 99 işyeri araştırma evrenine dahil edilmiş olup, bu işyerlerinin 63'ü anketi cevaplandırmıştır.

[1] Belli bir durumu tanımaya betimlemeye (tarif etmeye) yönelik araştırmalar betimsel araştırma olarak adlandırılır. Betimsel araştırmada var olan sorunların saptanması söz konusudur. Herhangi iki durum arasında bir ilişki olup olmadığı problem değildir. (Bkz.: Erkuş, 2009: s.42)

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizi için SPSS 18.0 (Statistical Packages for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Anket uygulaması neticesinde, tüm sorular için elde edilen sonuçlar, frekans (sıklık) değerleri ve yüzde payları itibariyle " Bulgular" bölümünde tablolar halinde sunulmakta ve analiz edilmektedir.

BULGULAR

Bu çalışmanın özellikle uygulama boyutundaki temel çıkış noktası, üniversite mezunlarının istihdam edilebilirliklerinin işveren açısından değerlendirilmesi noktasında karşılaşılan veri eksikliğidir. Bu eksikliği gidermeye yönelik olarak, araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanan anket sorularının %46,8'i işyeri sahibi/ortağı, %40,3'ü müdür veya bölüm sorumlusu ve %12,9'u insan kaynakları sorumlusu tarafından cevaplandırılmıştır. Bu dağılımda; İşyeri sahibi / ortağı ve Müdür/ Departman sorumlusu kategorileri toplamda %87 gibi önemli bir kesimi oluştururken, İnsan Kaynakları Sorumlusunun %13 gibi düşük bir oranda çıkması tesadüfi değildir. Kurumsallaşma bağlamında işe alma (recruitment) sorumluluğu doğrudan insan kaynaklarının görev kapsamı dâhilinde olması gerekirken, bu oranlar firmaların yetki ve karar mekanizmalarında hala etkin bir güç olduklarını göstermektedir. Bu durum, istihdam stratejisi olarak çalışanı sistemin parçası olarak gören anlayışla işverenin parçası olarak gören anlayışın yansıması olarak yorumlanabilir.

Tablo 1: Katılımcıların Kurumdaki Pozisyonu

	Frekans	**Yüzde %**
İşyeri Sahibi/Ortağı	29	46,8
Müdür/Departman Sorumlusu	25	40,3
İnsan Kaynakları Sorumlusu	8	12,9
Toplam	62	100,0

Ankete katılan işyerlerinin faaliyet alanları Tablo 2' de verilmiştir. Araştırma kapsamında Firmaların faaliyet alanları %56,4'ü imalat sanayi, %14,5 satış/pazarlama/perakende, %11,3'ü finans/bankacılık alanlarında yoğunlaşmaktadır. Bu sektörel dağılımda imalat sanayinin geniş yer tutması, Çorum sanayisinde imalat sanayiinin yoğunluğunu göstermektedir.

Tablo 2: Örneklem Faaliyet Alanı

	Frekans	**Yüzde %**
İmalat	35	56,4
Sağlık	3	4,8
Turizm	2	3,2
Satış/ Pazarlama/ Perakende	9	14,5
Bilişim/Teknoloji	2	3,2
Enerji	1	1,6
Finans/ Bankacılık	7	11,3
Diğer…	3	4,8
Toplam	62	100,0

Araştırma kapsamındaki işyerleri, üniversite mezunu elemanların işletme başarısında veya verimliliğindeki katkıyı %67,7 oranında iyi olarak değerlendirmiştir. Tablo 3'de görüldüğü üzere üniversite mezunlarının işletme verimliliğine katkılarını mükemmel olarak değerlendirenlerin oranı %16,1 iken katılımcıların sadece % 6,5'i üniversite mezunlarının verimliliğini olumsuz değerlendirmiştir. Üniversite mezunlarının performans değerlendirilmesinde işverenler tarafından yaklaşık %10 oranında mükemmel bulunması olumsuz bir sonuçtur. Kümülatif bütünlük içinde yüzde onluk bir mükemmelliğin AR-Ge, inovasyon ya da iyi yönetişim konularında iyimser projeksiyonlar ürettiği söylenemez. Ancak, üniversite mezunlarının performans değerlendirmesinin %70'lere yaklaşan oranda iyi olarak tanımlanması, genel kanaatin yeterlilik seviyesinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3: Üniversite Mezunlarının İşletme Verimliliğine Katkıları

	Frekans	**Yüzde**
Mükemmel	6	9,7
İyi	42	**67,7**
Orta	10	16,1
Kötü	4	6,5
Toplam	62	100,0

İşyerlerinin yarısından fazlası (%56,4) işin gerektirdiği niteliğe sahip yeni üniversite mezunları bulabilme zorluk çekmektedir. Bu sonuç aslında istihdam-işsizlik analizlerinde paradoks teşkil etmektedir. Bir tarafta üniversite mezunu olarak işsiz durumda olanlar ve diğer tarafta üniversite mezunu bulmakta sıkıntı çektiğini beyan eden işverenler vardır. Şüphesiz bu çelişkinin arka planında nitelik, uygun iş, uygun ücret gibi pek çok parametrenin sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4: İşyerlerinde İşin Gerektirdiği Niteliğe Sahip Yeni Üniversite Mezunları Bulabilme Zorluk Derecesi

	Frekans	**Yüzde**
Çok zor	9	14,5
Zor	26	41,9
Kolay	19	30,6
Çok Kolay	8	12,9
Toplam	62	100,0

Tablo 5, son beş yıl içerisinde işletmelerin üniversite mezunu istihdam oranlarını göstermektedir. Araştırma kapsamında 50 ve üzeri işyerlerinde işçi çalıştıran işyerlerinin % 45'i, son beş yıl içinde toplan çalışan sayısının %10'undan daha az üniversite mezununa istihdam yaratmıştır. İşyerlerinde toplam çalışan sayılarının yarısından fazlasını üniversite mezunu olan işyerleri oranı ise % 16,1'dir. Yüzde onun altında üniversite mezunu istihdam eden işletmelerin oranının yüksek olması tablo 2 ile ilişkilendirilirse, ankete katılan işletmelerin büyük kısmının imalat sektörü olması ve imalat sektöründe de üretim departmanlarında da genelde işçi, teknisyen vb. ara elemanların yoğun olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, üniversite mezunu istihdam etme kapasitesi toplam ana kütleden çok, sektörel bazda ele alınırsa gerçekçi sonuçlar üretecektir. Çünkü her sektörün gereksinim duyduğu eğitim düzeyi doğal olarak eşdeğerli değildir.

Tablo 5: İşletmelerin Son 5 Yıldaki Üniversite Mezunu İstihdam Oranı

	Frekans	**Yüzde**
% 10'dan az	28	45,2
%10 ile %25	10	16,1
%25 ile %50	14	22,6
%50 den fazla	10	16,1
Toplam	62	100,0

İşletmelerde iş başvurusu yapan üniversite mezunları değerlendirirken akademik ve pratik deneyim dengesinin nasıl kurulduğuna ilişkin olarak işverenlerin %53,2'si Eğitim ve Pratik deneyimi eşit değerde değerlendirirken, %32,3'ü pratik deneyime, %14,5'i ise eğitim seviyesine öncelik verdikleri görülmüştür. İşe alımlarda eğitim seviyesine önem veren işletmeler daha çok imalat sektörü dışında yer alan firmalardır. Hem deneyim hem eğitim düzeyine bakan işletmelerin çokluğu ise ortak payda olarak firma profillerine göre daha uzmanlık ve deneyim gerektiren firmalardır.

Tablo 6: İşe Alımlarda Akademik ve Pratik Deneyim Dengesi

	Frekans	Yüzde
Pratik deneyim öncelikli	20	32,3
Eğitim seviyesi daha öncelikli	9	14,5
Eğitim ve Pratik deneyim eşit	33	53,2
Toplam	62	100,0

İşverenlerin işe alımlarda adayların sahip olduğu lisans derecesine ilişkin tercihlerini Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'de görüldüğü üzere işverenlerin %43,5'i işe alımlarda bir yetkinlik bazlı ön lisans derecesini yeterli bulmaktadır. Aday değerlendirmede dört yıllık lisans derecesi tercih edenlerin oranı %33,9 ve yüksek lisans derecesini tercih edenlerin oranı ise %22,6'dır. İşletmelerin %56'lık bir kısmının lisans ve yüksek lisan eğitimini tercih etmesi sektörel büyümenin eğitim düzeyiyle paralel gittiğini göstermektedir. Ön lisans düzeyinde eğitimi yeterli görenlerin yüzde 44 gibi küçümsenmeyecek bir oranı göstermesi, iş gücü piyasasında ara eleman istihdamının payı açısından dikkate değer bir göstergedir.

Tablo 7: Aday Değerlendirmelerde Tercih edilen Lisans Derecesi

	Frekans	Yüzde
Beş yıllık kombine lisans veya yüksek lisans	14	22,6
Dört yıllık lisans derecesi	21	33,9
Bir yetkinlik bazlı ön lisans derecesi	27	43,5
Toplam	62	100,0

İşverenler yaklaşık yarısı bugünün iş piyasasında "üniversite eğitimi almış olma"yı beş yıl öncesine göre daha önemli olduğunu düşünürken, yaklaşık %30'u ise üniversite eğitimi almış olmanın işgücü piyasası için öneminin azaldığını ifade etmiştir.

Tablo 8: İş Piyasasında "Üniversite Eğitimi Almış Olma"Yı Beş Yıl Öncesine Göre Değerlendirecek Olursanız?

	Frekans	Yüzde
Çok daha değerli	12	19,4
Daha değerli	19	30,6
Aynı	10	16,1
Daha az değerli	16	25,8
Çok daha az değerli	5	8,1
Toplam	62	100,0

Yeni mezun bir adayın eğitim deneyimlerinden eğitim hayatında yapmış olduğu stajların işe girişlerde işverenlerin %75 gibi büyük çoğunluğu tarafından olumlu olarak görülmektedir. Bu ise kariyer planlamasında mezunun potfolio hazırlarken geçmişteki kazanımlarının ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü diplomayı destekleyen CV ve portfolio somut performans göstergesi olarak önemli bir argümandır.

Tablo 9: Üniversite Mezunlarının Sahip Olduğu Eğitim Deneyimlerinin İşe Alınma Kararına Etkisi

	Olumsuz Etki	Değerlendirmede etkili değil	Olumlu etki
Stajlar	6,5	19,4	**74,2**
Üniversite Eğitimi esnasındaki akademik çalışmalar	11,3	**46,8**	41,9
Kar amacı gütmeyen kuruluşlardaki gönüllü çalışmaları	**12,9**	*61,3*	25,8
Ders dışı etkinliklere katılım	4,8	**75,8**	19,4
Katılmış olduğu kurslar/sertifikalar	4,8	25,8	**65,9**
Mezuniyet ortalaması	6,5	43,5	**50,0**
Mezun olunan üniversitenin itibarı/tanınırlığı	1,6	43,5	**54,8**

Yeni mezun yükseköğretim öğrencilerinin iş edinebilmeleri için iş ile ilgili teknik beceriler dışında, temel iletişim becerisi (% 32,3), Problem çözme ve karar verme becerisi (%24,2), takım çalışma becerisi (%24,2) ve Uyum ve yönetim becerisi (%22,6) gibi beceriler öne çıkmaktadır. Mevcut veriler de göstermektedir ki işletmeler profilleri doğrultusunda bireyden ek nitelikler beklemektedir. Dolayısıyla istihdam edilebilirlikte teknik becerinin dışında sosyal ve bireysel becerilerde işe alımlarda önemli birer etkendir.

Tablo 10: Yükseköğretim Mezunlarının Sahip Olması Gereken Beş Temel İstihdam Becerisi

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
İş ile ilgili teknik beceriler	40,3	9,7	14,5	3,2	8,1
İşin içeriği ile ilgili/kurum bilgisi	9,7	11,3	4,8	11,3	9,7
Temel iletişim becerisi	32,3	12,9	6,5	1,6	6,5
Uyum ve yönetim becerisi	3,2	22,6	11,3	12,9	14,5
Problem çözme ve karar verme becerisi	9,7	16,1	24,2	9,7	9,7
Takım çalışma becerisi	3,2	11,3	20,0	24,2	8,1
Analitik düşünme becerisi	3,2	8,1	3,2	12,9	14,5
İleri bilişim becerisi	1,6	3,2	3,2	9,7	17,7
İnovasyon becerisi	1,6	1,6	3,2	6,5	11,4
İş Planlama becerisi	3,2	11,3	17,7	17,7	12,9

İşverenlerin sadece %25 üniversite mezunlarını iş görüşmeleri için iyi hazırlanmış bulmaktadır. Tablo 11'de görüldüğü üzere işverenler büyük çoğunluğu (%75) yükseköğretim mezunlarının iş görüşmelerini yeterli görmemektedir. Bu ise kariyer geliştirmede yeni mezunların koçluk, mentörlük ya da danışmanlık gibi hizmetlerden yararlanarak kendisini en doğru ve en başarılı şekilde sunabilmesi gerekliliğini göstermektedir.

Tablo 11: Genel olarak, yeni üniversite mezunlarını bir iş başvurusu veya iş görüşmesi için ne kadar hazırlanmış buluyorsunuz?

	Frekans	**Yüzde**
Çok iyi hazırlanmış	2	3,2
İyi hazırlanmış	14	22,6
Vasat	22	37,1
Hazırlıksız	19	30,6
Çok hazırlıksız	4	6,5
Toplam	62	100,0

İşverenler, yeni mezunların başarılı bir iş başvurusu/görüşmesi yapmaları için %43,5'i daha iyi sektör araştırması, %35,5'i daha iyi görüşme becerileri, %14,5' i daha iyi özgeçmiş hazırlamalarını önermektedir. Sonuçlara göre en önemli nokta, yeni mezunların öncelikli olarak iyi bir sektör araştırması yapması gerekmektedir. Çünkü mezuniyetiyle doğrudan ilgili olmayan bir sektöre başvurmak hem kendisi hem de işletme için handikaptır.

Tablo 12: yeni mezunlar başarılı bir iş başvurusu/görüşmesi yapmak için ne yapmalılar

	Frekans	**Yüzde**
Daha iyi organizasyon araştırması	2	3,2
Daha iyi sektör araştırması	27	43,5
Daha iyi görüşme becerileri	22	35,5
Daha iyi özgeçmiş hazırlama	9	14,5
Yeterince hazırlar	2	3,2
Toplam	62	100,0

Tablo 13 eğitim politikalarıyla istihdam politikalarının eşgüdüm içinde olmadığı sürece sağlıklı istihdam koşullarının oluşamayacağını göstermektedir. Çünkü işgücü piyasasının gereksinimleri ile eğitim sisteminin kabulleri arasındaki uyumsuzluk %70'lere varan bir yüzde ile en önemli sorun olarak gösterilmiştir. Yine bu yüzde yetmişlik dilime eğitim kurumları ile işletmelerin değişime ayak uydurma hızlarındaki farkı gösterenler de

dahil edilince temel sorunun eğitim ve işgücü arasındaki örtüşümsüzlük olduğu yaygın bir kanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 13: İşgücü Piyasasında Vasıflı Eleman Sorunun En Önemli Nedenleri

	1	**2**	**3**
Eğitim sisteminin piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda vasıflı eleman yetiştirmede yetersiz kalması	**67,7**	9,7	12,9
Üretim örgütlenmesindeki değişikliklere uyum sağlayacak şekilde eğitim kurumlarının yeniden örgütlenmemesi	9,7	**24,2**	6,5
Firmanın faaliyet alanının spesifik olması,	4,8	11,3	16,1
İşgücü piyasasında bilgi akışının yetersizliği	3,2	19,4	14,5
Ekonomik nedenler/İşgücü maliyetleri	4,8	14,5	9,7
Bireysel ilgi düzeyinin yetersizliği	4,8	12,9	**19,4**
Genel ücret politikaları	3,2	12,9	17,7
Kariyer planlaması yapılmaması	4,8	6,5	11,3

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüz bilgi toplumlarında beşeri sermaye olarak bilinen yetişmiş insan gücü ülkelerin ekonomik ve sosyal refahının artırılmasında büyük rol oynamaktadır. Bu çerçevede, bireylerin gerekli bilgi, beceri ve yeterliklerle donatılarak topluma ve ekonomiye kazandırılmasında en etkili araç olan eğitimin, özellikle de yükseköğretimin önemi giderek artmaya başlamıştır. Yükseköğretim, yüksek nitelikte insan gücü yetiştirmek suretiyle ülkelerin toplam refahına sağmaktadır. Aynı zamanda, kişilerin gelir düzeyini ve istihdam edilebilirliğini artırmak suretiyle bireysel refaha da büyük katkı sağlamaktadır. Buna bağlı olarak bireylerin yükseköğretim talebi her geçen gün büyük bir hızla artmıştır. Ancak Türkiye'de mevcut eğitimli insan gücünü absorbe edecek bir iş piyasası oluşturulamamıştır. Üniversite mezunu işsizlik oranlarının % 10'un üzerinde olduğu koşullarda, firmaların eleman bulmakta güçlük çektiklerini belirtmesi eğitim ile istihdam arasındaki uyumsuzluğun önemli bir göstergesidir.

Bireyin; eğitim ve iş tecrübesi yolu ile kariyerini planlaması ve yaptığı planların beklentilerine cevap verecek şekilde gerçekleşmesini beklemesi her zaman olası değildir. Bazen hiç beklenmedik şekilde en uygun olduğunu düşündüğü iş başvurularında dahi olumsuz sonuçla karşılaşabilir ve dahası, bu olumsuzluklar bireyin salt kendinden değil, kimi kez de kendi dışında faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla kariyer planlaması çoğul faktörleri içinde barındıran bir olgudur. Özellikle de üniversite mezunlarının istihdamında kariyer planlaması daha bir önem arz etmektedir. Çünkü gerek hizmet sektöründe ve gerekse imalat sektöründe ara eleman ve niteliksiz eleman istihdamında aranan özellikler daha alt düzeyde olurken, söz konusu üniversite mezunu istihdamı olunca beklentiler çok yükselmekte ve çeşitlenmektedir.

Günümüzde çalışma yaşamında önemli değişimler öznel kariyer başarısına önem veren ve kariyer gelişimi sorumluluğunu çalışana yükleyen kariyer biçimlerinin ön plana çıkarmıştır. Üniversite mezunu işgücünün daha iyi kariyer fırsatını yakalayabilmesi için mesleki anlamda kendini geliştirmesi yanında pratik deneyim kazandıracak eğitim deneyimlerinin (staj, kurs/sertifika programları, sosyal beceri programları gibi) artırılması, sektörel bilgi düzeyinin artırılması, iş görüşmesi becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Bulguların değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan en önemli sonuç, yeni mezun istihdamını kolaylaştıran en önemli faktörlerden birinin iyi tasarlanmış bir kariyer planlaması olduğudur. İş başvurusunda bulunan bir mezunun ivedilikle yapması gereken ilk şey sektör araştırmasıdır. Nitel özelliklerine uygun bir işe başvuru yapan mezunun büyük olasılıkla reel ve tatminkâr sonuçlar elde edeceği muhakkaktır. Diğer türlü portfolyosunun desteklemediği bir işe başvuru yapan mezun işe kabul edilmiş olsa bile iş tatmini ve yükselme konusunda sıkıntı yaşamaktadır.

Nitelik gerektirmeyen ve daha çok beden gücüne dayalı işlerde "adama göre iş" prensibi bireyin yapabilirlik kapasitesine göre geçerli iken, eğitimli bireylerde "işe göre adam" prensibi kabul görmektedir. Her işin gerektirdiği uzmanlık, deneyim, bilgi tabanı ve yeterlilik o iş pozisyonuna yerleşmenin tek koşuludur.

İş gücü piyasasının yükseköğrenim mezunlarını absorbe edecek şekilde yeni iş yaratma kapasitesinin sınırlı olması, mezunlar arasında rekabeti arttırmakta ve iş bulmalarını zorlaşmaktadır. Bu koşullarda işyerinde staj yapmak kariyer planlaması açısından öğrencilerin mezuniyetten önce kendilerini işgücü piyasasında tanıtmak için bir fırsat olmaktadır. Bugün Türkiye'de üniversite diplomasına sahip olmak yetmemektedir. Bu durum potansiyel işgücü olarak üniversite öğrencileri arasında mezuniyetten önce rekabetin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Öğrenciler tarafından öğrencilik döneminde staj yapmak, üniversite öğrenciliği döneminde kazanılması gereken bir deneyim olarak algılanmaktadır. İşgücü piyasasında yer edinmede bir fırsat olarak değerlendirilmesi, Türkiye'de stajyerliğin sistemli bir şekilde yaygınlaşması gerektiğini göstermektedir.

Küresel rekabet günümüzde salt ülkeler, kurumlar ya da işletmeler için geçerli bir olgu değildir. Günümüzde rekabet edebilirlik özellikle istihdam edilebilirlik konusunda bireyler için de geçerlidir. İyi bir eğitim, onu çevreleyen yabancı dil bilgisi, dijital yetkinlik, sosyal ve bireysel becerilerle mükemmelleşmektedir. Nitekim bulguların analizi de göstermektedir ki işletmeler salt eğitimi yeterli görmemektedir. İşverenler, yeni mezunlara öncelikli olarak başarılı bir iş başvurusu/görüşmesi yapmaları derinlemesine bir sektör araştırması yapmalarını önerirken aynı zamanda başarılı bir özgeçmiş hazırlamalarını önermektedir. Çünkü iş başvurusu yapan bir üniversite mezunu için en geçerli formül; doğru adrese, doğru yöntemle ve doğru argümanlarla başvurmaktır.

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

KAYNAKÇA

Anafarta, N. (2001). Orta Düzey Yöneticilerin Kariyer Planlamasına Bireysel Perspektif, Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, (2), 1-17.

Aytaç, S, (1997). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlaması Geliştirilmesi Sorunları*, İstanbul,1997.

Aytunga, O. (2004), Bilgi Çağında Yüksek Öğretim Programları, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/oguz.htm

Deem, R., Ka, H. M. & Lisa, L. (2008). Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the 'World-Class' University in Europe and Asia, Higher Education Policy, 21, 83–97.

Ekin, N. (2000). *Türkiye'de Yapay İstihdam ve İstihdam Politikaları*, İstanbul, İstanbul Ticaret Odası Yayınları.

Erkuş, A,(2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2. Baskı.

Eryiğit, S.(2000). Kariyer Yönetimi, Kamu-İş , Cilt: 6, Sayı:1, 2000.

Grocock, A. (2002). Universities in the Future, JR Soc Med. Jan 2002, 95(1), 48-49. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279153/

Mayrhofer, W.; Steyrer, J.; Meyer, M.; Strunk, G.; Schiffinger, M.; Iellatchitch, A. (2005), "Graduates Career Aspirations and Individual Characteristics", Human Resource Management Journal, Vol.15, No.1, s. 38-56.

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32, (1-2), 341-350.

Laurıllard, D. (2002). Rethinking Teaching for the Knowledge Society, Educause from Educause Review, Vol. 37, No. 1, pp.16-25.

Seçer, B. ve Çınar, E. (2011). Bireycilik ve Yeni Kariyer Yönelimleri, Yönetim Ve Ekonomi, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa, Yıl:2011 Cilt:18 Sayı:2.

UNESCO, OECD. (2003). Financing Education - Investment and Returns: Analysis of the World Education Indicators 2002 Edition Executive Summary, Paris, UNESCO Publishing.

Yalınpala, J. (2002). *Küreselleşmenin Emek Piyasası ve İstihdam Üzerindeki Etkileri*, *Küreselleşme: İktisadi Yönelimler ve Sosyo-Politik Karşıtlıklar*, Der. Alkan Soyak, İstanbul, Om Yayınevi, 2002.

YÖK, (2006). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor), Ankara-Haziran. 2006. http://eua.cu.edu.tr/files/turkiyeninyuksekogretimstratejisi.pdf

YÖK, (2014). Yükseköğretim Temel Göstergeleri (Nisan 2014), https://istatistik.yok.gov.tr [En son ziyaret 28/08/2014].

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 06 ISSN: 2146-9199

EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIM YÖNTEMLERİNİN VERİMLİ ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ ETKİLERİ

Yrd. Doç. Dr. Hülya Soydaş Çakır
Gedik Üniversitesi
Güzel Sanatlar ve Mimarlık Fakültesi
İstanbul
hulya.cakir@gedik.edu.tr

Özet

Çeşitli tanımlamaları yapılan öğrenme kavramı, kısaca belirli bilgi veya beceri edinme süreci olarak özetlenebilmektedir. Öğrenme süreci, kişiden kişiye farklı deneyimler içerebileceği gibi öğretim yöntemleri de faklılıklar taşıyabilmektedir. Öğrenme veriminin artırılması için bugüne kadar pek çok bilimsel araştırma yapılmış ve farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Öğrenme sürecinde, öğrenen kişinin en yüksek performansı yakalayabilmesi için gerekli olan unsurlar yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Etkili öğrenme yöntemlerinin bir çoğunda, etkileşimi yüksek yaklaşımların daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Akılda kalıcılık, motivasyon, dikkatin yoğunlaşması vb. fonksiyonlar, etkileşimi yüksek teknolojik öğrenme araçları ile daha başarılı şekilde sağlanmaktadır. Öğrenme sürecinde teknoloji kullanımı her alanda yoğunluk kazanmaktadır. Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri; bu imkanları kolaylaştırmakta, bir çok öğrenim dalında buluşlar ve teknolojik ilerlemelerle öğrenimde yeni yaklaşımlar oluşturmaktadır. Bu çalışmada, eğitimde teknoloji kullanımının öğrenme sürecindeki olumlu katkısını destekleyen koşullar ele alınmaktadır. Teknolojinin öğrenme verimliliğinin artırılması amacıyla etkili biçimde nasıl kullanılması gerektiği açıklanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme, teknoloji, etkileşim, bilgi ve iletişim teknolojisi.

EFFECTS OF TECHNOLOGY USING METHODS IN EDUCATION FOR EFFICIENT LEARNING PROCESS

Abstract

The concept of learning, with a variety of definitions can be summarized as the process of gaining knowledge or skill. As learning process may include different experiences, instructional methods may also have differences. Many academic studies have been made in order to increase the learning efficiency and various methods have been developed. The necessary items for gaining the highest learner performance have been determined according to research results. In most effective learning methods, it was observed that more interactive approaches had been more successful. Functions such as retention, motivation and gaining attention can be obtained more successfully by the help of highly interactive technological learning tools. Emerging information and communication technologies are facilitating these opportunities and forming new approaches in education. In this study, conditions supporting positive effects in learning process by technology use will be discussed. It is explained how to use technology in order to increase learning efficiency.

Key Words: Learning, technology, interactivity, information and communication technology.

GİRİŞ

Eğitimde başarılı sonuçların alınabilmesi için verimli öğrenme süreçlerinin oluşturulabilmesi önem taşımaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, yaşamın her alanında önemli değişiklikleri beraberinde getirdiği gibi eğitim alanında da farklı uygulamalara imkan sağlamaktadır. Bu alandaki yenilikler eğitim yöntemlerinde ve öğrenme süreçlerinde önemli değişikliklere neden olmaktadır. Enformasyona erişimdeki geniş fırsatlar, farklı ihtiyaçlara uygun teknolojik yöntemler, hızlı ve esnek öğrenme imkanları değişen bir eğitim anlayışını da beraberinde getirmektedir. Eğitimde teknoloji uygulamaları yaygın bir şekilde çoğalmakta, ağ tabanlı, dağıtık kontrollü, yeniden yapılandırılabilen, daha aktif katılımlı, enformasyon akışının hızlı ve dinamik olduğu öğrenim olanakları sağlanabilmektedir. Ancak öğrenme sürecinde teknoloji kullanımından yarar sağlayabilmek için eğitimde enformasyon dağıtımının nasıl yapıldığından çok, teknolojinin öğretime nasıl entegre edildiği ve pratikte nasıl kullanıldığı önem taşımaktadır. Dolayısıyla teknoloji kullanım yöntemlerinin öğrenmeyi artırmak üzere nasıl geliştirilmesi gerektiği araştırılmalıdır. Dağıtım ortamı yerine öğretim tasarımının öğrenmede farkı oluşturacağı savunulmaktadır. Teknoloji seçiminin eğitim amacına hizmet etmesi gerekir. Öğrenme sürecinde verimliliğin artırılabilmesi için bu seçimin doğru yapılmış olması önem taşır. Uygulamalar, öğrencinin anlamlı deneyimler yoluyla öğrenmesine destek olacak şekilde seçilmelidir. Bireysel farklılıklar gözönüne alınmalı, aktif öğrenme faaliyetleri geliştirilmelidir. Etkileşimi yüksek eğitim uygulamalarında öğrenme başarısı yükselmektedir. İlgi çekici etkileşimin gelişen teknolojik imkanlarla sağlanması kolaylaşmaktadır. Öğrencinin artan motivasyonu ve isteği öğrenme verimi açısından katkıda bulunmaktadır. Yeni yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi teknolojik uygulamalarla mümkün olabilmektedir. İletişim ve işbirliğinin geliştirildiği ortamlarda eleştirel düşünebilme yeteneği artmakta, hafızaya alma, akılda tutma seviyelerinde gelişim gözlenmektedir. Bu sebeple, teknolojinin öğrenme sürecindeki tüm olumlu katkıları dikkate alınarak öğretim tasarımı yapılması önem taşımaktadır.

ÖĞRENME VE TEKNOLOJİ İLİŞKİSİ

Öğrenme; görme ve işitme, yansıtma ve rol alma, mantıksal ve sezgisel muhakeme etme, hatırlama, izleme, benzerlikler kurma ve matematiksel modeller oluşturma gibi bir çok yolla gerçekleştirilebilmektedir. Bununla birlikte öğretme yöntemleri de çeşitlilik göstermektedir. Bazı eğitmenler anlatım yaparken, diğerleri tatbik ettirmekte veya tartışmakta, bazıları ilkeler üzerinde, bazıları uygulamalar üzerinde yoğunlaşmakta, bazıları hafızayı ve anlamayı vurgulamaktadır (Felder,1988:674). Öğrenmenin gerçekleşmesi dolaylı, resmi veya gayrıresmi biçimde olabilmektedir. Teknoloji aracılığıyla bu üç tür öğrenmeye ve onların birleşimlerine de olanak sağlanmaktadır. Teknoloji; algılama, öğrenme, bilme ve eylem yapma arasındaki bağların sıkılaştırılması ya da açılması için kullanılabilmektedir (Goodyear ve Retalis,2010:3). Örnek olarak bir proje tabanlı öğrenme yönteminde, öğrenciler çeşitli kaynaklardan enformasyon almakta, sentez ve analiz yapmakta, buradan bilgi türetmektedir. Gerçek hayatla ilişkili olmasından dolayı ve işbirliği, yansıtma gibi yetenekler içerdiğinden bu öğrenme biçimi değer taşımaktadır. Öğrenciler yeni edindikleri bilgiyi gösterebilmekte, ne düzeyde öğrenebildikleri, iletişim kurabildikleri değerlendirilebilmektedir. Teknoloji aracılığıyla, kelime işlemciler, hesap tabloları, toplanan enformasyonun kaydını tutan, sayısal veriyi analiz eden, özet oluşturan veritabanları gibi araçlar kullanılmaktadır. E-posta, elektronik posta listeleri, forumlar ve diğer çevrimiçi uygulamalar sınıf dışında dünya ile iletişim ve işbirliğini kolaylaştırmaktadır. Web aracılığıyla müzeler, kütüphaneler ve araştırma için uzak fiziksel lokasyonlara erişim sağlanmaktadır. Öğrenciler işbirliği ile elektronik ortamda resim, müzik veya metin kompozisyonları oluşturabilmekte, bir simülasyon ortamında ya da sanal dünyada yer alabilmekte, gerçek bir görevi yerine getirmek veya dünya görüşlerini geliştirmek için birlikte çalışabilmektedir. Web ortamında tüm çalışmaların gerçek izleyiciler tarafından takip edilmesi mümkün olmaktadır (Solomon,2003). Eğitimde teknoloji her zaman fonksiyonel girdi sağlayan bir araç olarak ihtiyacı karşılamamakta, aynı zamanda pekiştirilmiş etkileşimi oluşturan müfredat hedeflerini desteklemekte ve organize etmektedir (Hegedus ve Roschelle,s:115).
Steiner (1988) bir sistem olarak eğitimde; eğitmen, öğrenci, içerik ve bağlam olarak dört bileşeni ifade etmektedir (Steiner,1988,s:108). Frick (1991), eğitimin teknoloji aracılığıyla yeniden yapılandırılması amacıyla bir sistem yaklaşımı kullanarak bu dört bileşen arasında altı çeşit ilişki tanımlamıştır. Yedinci ve çok önemli bir diğer ilişkiyi de eğitim sistemi ve yer aldığı çevre arasındaki ilişki olarak belirtmiştir. Eğitim sistemi içinde tanımlanan bu ilişkilerin teknoloji yardımı ile yapılandırılması şu şekilde özetlenebilir (Frick,1991):

Eğitmen-Öğrenci İlişkisi: Eğitmen geleneksel sistemde, tüm öğrencilere enformasyonu sözel veya görsel yolla iletmektedir.Aynı alıştırmalar bir grup öğrenciye uygulanmaktadır. İlerlemeleri konusunda geri bildirim sağlamak üzere ev ödevleri ve/veya testler değerlendirilmektedir. Eğitmen ortam dolayısıyla nadiren bireyselleştirilmiş eğitim olanağı bulur. Disiplinsiz davranışları düzeltmek, sorulara cevap vermek zorundadır. İletişimin çoğunluğu yüz yüze, çok az bölümü yazı ile gerçekleşir. Enformasyon teknolojilerinin kullanımı ile eğitmen-öğrenci ilişkisi yeniden yapılandırılmaktadır. Bilgisayar tabanlı dersler, simülasyonlar, etkileşimli video gibi enformasyon teknolojilerinin kullanımı ile öğrencilere dağıtım yapılmaktadır. Öğrenci birden fazla eğitmenden yararlanabilmektedir. Geri bildirimli uygun etkileşimli görevler sağlanabilmektedir. Öğrencilerle birebir eğitim planlama ve ilgilenme şansı da sağlanmaktadır.

Öğrenci-İçerik İlişkisi: Eğitim süresince **ö**ğrenciler konuyu anlamsız, gerçek yaşamdan kopuk bulabilmektedir. Öğrencilerin içerik ile ilişkisi çoğunlukla dinleme, okuma ya da izleme şeklinde pasiftir. İçerik çoğu kez özet ya da sembolik biçimdedir. Öğrenci statik içerikle karşılaşmaktadır. Öğrenci hangi içeriği ne zaman ve ne biçimde öğreneceğini nadiren seçebilir. Öğrenme hedeflerine hakim olmayı başaramayabilir. Konudan uzaklaşabilir veya sıkılabilir. Teknoloji aracılı öğrenme malzemeleri ile etkileşim içerisinde olan öğrencilerin öğrenme faaliyetine aktif olarak katılımı sağlanmaktadır. İyi tasarlanmış öğrenme malzemeleri, öğrencilere karşılık vermede ve düzeltmeler ve ilave enformasyon sunarak hızlı geri bildirim sağlamakta bir çok fırsatlar sunmaktadır. Öğrenciler öğrenme hızları üzerinde daha fazla kontrol sahibidir. Öğrenciler dinamik içerik sunum ile aktif olarak ilgilidir.

Eğitmen-İçerik İlişkisi: Geleneksel eğitimine eğitmenin içerik üzerinde kontrolü daha azdır. Basılı kitapları, müfredat klavuzlarını takip etmek zorunda kalabilir. Çoğunlukla dışarıdan çalışma kitapları, ders kitapları gibi öğrenme malzemelerine ihtiyaç duyulur. Öğrenci ile aynı teknoloji destekli öğrenme malzemelerinin kullanımı ile eğitmenin gelişimi de desteklenir. Eğitmen bilgisayar tabanlı yazım sistemlerini, masaüstü yayıncılığı, video teknolojisini vb. kullanarak kendi eğitim malzemelerini tasarlayıp üretebilir. Kendi içeriğini geliştirme imkanı bulur.

Öğrenci-Bağlam İlişkisi: Öğrencilerin klasik eğitimde belirli zaman ve mekan zorunlulukları vardır. Daha izole biçimde eğitim almaktadırlar. Yeni teknolojiler sayesinde farklı yaş grupları ile etkileşim içinde olma, daha bireyselleştirilmiş eğitim alma olanakları doğmaktadır.

Eğitmen-Bağlam İlişkisi: Eğitmenler belli mekan kısıtlamaları içinde eğitim vermekte, diğer eğitmenlerle sınırlı tartışma ortamlarında bulunmaktadır. Teknoloji yardımı ile enformasyona ve diğer eğitmenlere kolay erişim imkanı sağlanmaktadır. Esnek çalışma süreleri planlanabilmekte, daha verimli çalışma olanakları ile eğitim cazip hale getirilmektedir.

İçerik-Bağlam İlişkisi: Geleneksel eğitim yaklaşımlarında çoğu içerik yazılı ortamda, statik ve değişime çok açık olmayan biçimde sunulmaktadır. Teknoloji destekli ortamlarda içeriğin sunumu çok farklı formatlarda yapılabilmektedir. Enformasyon akışı çok hızlı ve dinamiktir. Teknoloji; içeriğin ilgi çekici olduğu, yüksek etkileşimli öğrenme imkanları sağlamaktadır.

Teknoloji aracılığıyla öğrenenlerin, daha anlamlı kişisel yorum ve dünya görüşü oluşturmaları sağlanmaktadır. Jonassen (1995) teknoloji aracılığıyla oluşacak anlamlı öğrenmenin yedi niteliğini tarif etmektedir. Bunlar; öğrenmenin aktif, yapıcı, işbirlikçi, istekli, diyaloglu, bağlamsallaştırılmış ve yansıtıcı olmasıdır (Jonassen,1995). Öğrenmede gelişimsel, bireysel farklılıklar ve motivasyonel etkiler de önem taşır. Öğrenciler bireysel faklılıkları dikkate alındığında ve motive edildiklerinde daha başarılı sonuçlar alınır. Öğrenme kişinin aktif ve yapıcı katılımı gerektirir. Öğrenme sosyal bir aktivitedir ve katılımcı olmak gerekir. Kişiler en iyi öğrenmeyi gerçek yaşamda faydalı ve kültüre uygun olarak algılanan etkinliklerde yer aldıklarında gerçekleştirir. Yeni enformasyonun önceki bilgiyle ilişkilendirilmesi önem taşır. Kişiler; onlara anlamaları, sonuç çıkarmaları, belleğe almaları ve problemleri çözmeleri için yardımcı olan etkili ve esnek stratejileri kullanma yoluyla öğrenmektedir. Öğrenenlerin kendi planlarını yapabilmeleri, kendi hedeflerini oluşturabilmeleri ve hatalarını düzeltebilmeleri gerekir. Öğrenciler gerektiğinde önceki bilgilerini yeniden yapılandırabilmelidir. Ezberleme yerine anlama yolu hedeflenmelidir. Öğrenme malzemesi, yalıtılmış unsurların ve işleyişlerin ezberine dayalı olarak değil, genel ilkeler ve açıklamalar çerçevesinde hazırlanmalıdır . Öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayata aktarabilmeleri önemlidir. Anlamlı öğrenme, yaşamdaki uygulamalar ile gerçekleşir. Öğrenme karmaşık bir bilişsel süreç

olmasından dolayı makul bir zaman ve pratik süreci gerektirir (Vosniadou,2001). Öğrenme ortamları, öğrenmeyi çoklu bağlamlarda ve zaman ölçeklerinde destekleyen mobil teknolojilerle pekiştirilebilir veya genişletilebilir. Öğrenciler kendi öğrenme deneyimlerini mekan, zaman, yer ve diğer boyutlarda uygulayabilme yollarını bulur ve kendi düzenlemelerini yapabilir. Teknoloji destekli öğrenmenin anlaşılması, öğrencilere zengin ve bütünsel öğrenme deneyimleri oluşturmak amacıyla resmi ve gayriresmi öğrenme ortamlarını biraraya getirme konusunda çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar için önemlidir (Looi ve Wong,2013:156). Öğrenciler kütüphaneler, veritabanları ve internetten eriştikleri fazla miktardaki enformasyonu işlemek, grup olarak karar oluşturabilmek amacıyla birarada çalışmak, paylaşmak ve koordineli olmak zorundadır. Bilişim okuryazarlığı sayesinde, öğrenciler veriyi ve enformasyonu yerleştirebilmeyi, enformasyon içinden seçim yapabilmeyi, yargılama ve değerlendirme oluşturabilmeyi gerçekleştirmekte ve grup içinde enformasyonun bilgi yapımı için katkıda bulunmasına olanak sağlanmaktadır (Nielsen ve Andreasen,2013:27).

Öğrenme, öğrencilerin kendi yaşamları içinde daha anlamlı ve uyumlu olduğu sürece daha etkili olmaktadır. Öğrenciler artık sürekli mobil, yüksek oranda ağ kullanımında ve iletişim teknolojilerinden yararlanır durumdadır. Bu çağdaş yaşam biçimi öğrenme şeklini de değiştirmektedir. Öğretme ve öğrenme şekli pasif, tek yönlü eğitim anlayışından daha aktif, çok yönlü ağ tabanlı anlayışa, kontrol konumunun daha dağıtık olduğu biçime dönüşmektedir (Wankel ve Blessinger,2013).

Eğitimde Teknoloji Uygulamaları

Yeni iletişim ve enformasyon teknolojileri öğrenme ve öğretme faaliyetleri için başlıca kaynak durumuna gelmektedir. Gordon (2014) bu teknolojilerdeki yeni uygulamaları ve gelişmeleri yansıtan kavramların ve terminolojilerin öğrenme ve öğretme alanındaki uygulamalarının aşağıdaki unsurları kapsadığını ifade etmektedir (Gordon,2014:6):

- Bilgisayarın dağıtım için bir ortam olarak kullanıldığı bilgisayar tabanlı /destekli öğrenme/eğitim.
- Öğrenme malzemelerinin bilgisayar üzerinden dağıtıldığı dersler.
- Dağıtım ortamının dizüstü bilgisayar, akıllı telefon ya da tablet gibi bir mobil cihaz olduğu m-öğrenme.
- Ders açıklamalarını, forumlar, mesajlar, duyurular gibi iletişim öğelerini, eğitmen notları ve kaynaklar gibi ders içeriklerini kapsayan öğrenme desteğine erişim sağlayan portallar olan sanal öğrenme ortamları.
- Katılımcıların simüle edilmiş bir çevrede veya sanal dünyada keşfedecekleri ve öğrenecekleri üç boyutlu modellerin bulunduğu sürükleyici öğrenme ortamları.
- Öğrencileri değerlendirmek için bilgisayar teknolojisini kullanan, çoktan seçmeli test, dil ayrıştırma veya sembolik ifadeleri karşılaştırma gibi uygulamaları içeren tanılayıcı, biçimlendirici veya düzey belirleyici bilgisayar tabanlı değerlendirmeler.
- Öğrenme kaynaklarını açık lisanslama ve sözleşmelerle paylaşan açık öğrenimler.
- Toplum ve kullanıcı katılımı öneren Web 2.0 gibi işbirlikçi teknolojiler.

Teknoloji yardımıyla takım projeleri, grup çalışmaları yapılabilmektedir. Bilgisayar destekli değerlendirmelerden ve öğrencinin gelişimine uygun esnek test yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Öğrecinin ilgisini çekmek ve motive etmek için oyun tekniklerinin kullanılması gibi yeni yaklaşımların uygulanabilmektedir. Özellikle kullanıcı tarafından oluşturulan içerik ile kullanıcılar, bloglar, wikiler ve sosyal ağlar arasındaki etkileşime odaklanan Web 2.0 gibi teknolojilerden yararlanılmaktadır. E-dağıtım ve zamanında faydalı geri bildirim sağlanmaktadır.

Graesser ve diğerleri (2008) ise teknoloji tabanlı öğrenme ortamları için on farklı biçim belirlemişlerdir (Graesser ve diğ.,2008):

1. Uyarlamalı bilgisayar tabanlı eğitim: Öğrenci ders kapsamında sunulan malzemelere çalışabilir, çoktan seçmeli veya benzeri testler uygulanabilir, performansı hakkında geri bildirim alabilir, eksik olduğu konularda ders malzemelerini tekrar gözden geçirebilir veya değerlendirmede ileri seviyede olduğu durumda yeni bir konuya geçebilir.
2. Çokluortam: Öğrenme malzemelerinin dağıtımı sözlü, resimli gibi farklı sunum biçimlerinde, işitsel, görsel gibi duyu yöntemlerinde ve metin, video, simülasyon gibi dağıtım ortamlarında yapılabilir.
3. Hipermetin ve hiperortam: Bu sistemler geniş alanda yazı, resim, animasyon ve diğer ortamları içeren Web sayfalarını sağlar. Öğrencinin seçip inceleyebileceği başlıklar sunulur. Aktif öğrenme ve sorgulama için ideal olan bir ders ortamında öğrenci serbest olarak gezinebilir.

4. Etkileşimli Simülasyon: Öğrenci aktif olarak giriş parametrelerini kontrol edebilir ve sistem üzerinde sonuçlarını gözlemleyebilir.
5. Zeki Öğretim Sistemleri: Bu sistemler öğrencinin bilgi düzeyini detaylı olarak takip ederek seviyesine uygun öğrenme ortamı oluşturmakta ve öğrenme faaliyetine katkı sağlamaktadır.
6. Sorgulama tabanlı bilgi erişimi: Sorgulama yoluyla öğrenme, sorular sorup bir enformasyon havuzundan cevapların aranmasını içerir. Arama motorlarının Web'deki enformasyona erişim için kullanılması bu biçimdedir.
7. Hareketli pedogojik ajanlar: Hedef öğrenci kitlesine uygun yöntemler kullanarak, içeriğin etkili bir şekilde öğrenilmesini sağlayan sistemlerdir.
8. Ajanlarla sanal ortamlar: Gerçek insanlarla etkileşimi canlandıran görsel olarak gerçekçi ortamlardır.
9. Ciddi oyunlar: Eğitsel bir amaca hizmet eden oyunlardır.
10. Bilgisayar destekli işbirlikçi öğrenme: Öğrenenlerin ortak bir görev üzerinde bilgisayarlar aracılığıyla iletişime geçerek çalıştıkları sistemlerdir.

Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile mantıksal olarak eğitim yöntemleri ve öğrenme süreçlerinde değişiklikler meydana geleceği beklenmektedir. Bu teknolojiler enformasyon erişimi ve bilgi yapımı için benzersiz fırsatlar sunmaktadır. Beklenen sonuçların alınabilmesi, eğitim ve öğrenim faaliyetleri ile öğrencilerin dijital, çokluortam ve interaktif ortamlarla gelişen günlük etkileşimleri arasındaki bağlantı önemli ve anahtar bir unsur haline gelmektedir. Gerçekleştirilen aktivitelerde öğrencinin motivasyonu ve isteği olumlu etki oluşturmaktadır. Birçok kişi ve devlet, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının öğrenmeyi geliştireceğini ve bunun ispatlanması gerektiğini düşünmektedir. Bu teknolojilerin kullanılması öğrencilerde bilişim çağında önem taşıyan yeni becerilerin ve yeteneklerin gelişiminde de rol almaktadır. Bunlar; eleştirel düşünebilme ve problem çözme yeteneği, yaratıcılık ve yenilikçilik, iletişim ve işbirliği olarak gruplandırılabilir (Cabrol ve Severin,2009). Teknoloji merkezli yaklaşımlar eğitimde teknolojiye erişime yoğunlaşırken, öğrenen merkezli yaklaşımlar teknolojiyi öğrenenlere bilişsel bir araç olarak hizmet etmesi için adapte etmektedir. Anlamlı öğrenme öğrencinin, sunulan öğrenim malzemelerinden amaca uygun olanın seçilmesini, gelen enformasyonun tutarlı bir zihinsel temsil içinde organize edilmesini ve gelen enformasyonun varolan bilgiyle birleştirilmesini içeren uygun bilişsel işlem sürecinde tutulduğu zaman gerçekleşmektedir. Teknoloji ile etkili eğitim, öğrenciyi öğrenirken bilişsel sistemini fazla yükleme yapmadan uygun bilişsel işlem sürecinde tutmaya çalışır. Teknoloji ile öğrenme eylemi, eğitimsel iletişim ortamları tarafından değil eğitimsel yöntemler tarafından oluşturulmaktadır (Mayer,2010:195). Öğrenme teknolojisi için yapılan üç varsayım oldukça özetleyicidir (Jonassen, 1995):

- Teknoloji donanımdan daha fazlasıdır, öğrenenlerin ilgisini çekecek tasarımlar içerir.
- Öğrenme teknolojisi, öğrencileri bilgi yapımı amacıyla tutabilecek tanımlanabilen aktiviteler kümesinin her ortamıdır.
- Teknoloji; bilgi yapımını, ihtiyaç odaklı veya konuşma odaklı, öğrenen tarafından başlatılan ve teknolojiyle etkileşimlerin bağlamsal ve entellektüel olarak ilgi çekici olduğu zamanlarda daha iyi desteklemektedir.

TEKNOLOJİ KULLANIMI İLE VERİMLİ ÖĞRENME SÜRECİ

Çoğu araştırmacı teknolojinin eğitim sürecini değiştirebileceği, daha esnek hale getiribileceği, öğrenciler için ilgi çekici ve mücadeleci olacağı konusunda hemfikirdir. Ancak bu düşünceleri destekleyecek kanıtların sayısı azdır (Groff ve Mouza,2008:25). Dolayısıyla teknoloji yardımıyla elde edilen ispatlanmış çıktılar üzerinde duran çalışmalar oldukça önemlidir. Aslında teknolojinin eğitimde dağıtım veya diğer amaçlarla kullanılmasından çok öğretim ile nasıl entegre edildiği ve kullanıldığı önem taşımaktadır. Bu durumda teknolojinin öğrenmeyi nasıl artırabileceği arayışı yerine, öğrenmeyi artırmak üzere teknoloji kullanımını nasıl geliştirmek gerektiği üzerinde durulmalıdır (Hirumi,2014). İlgi çekici ve güçlü öğrenme içerikleri, kaynaklar, deneyimler ve öğrencinin gelişimini daha iyi biçimde ölçebilecek değerlendirme sistemleri sağlamak üzere teknolojiye dayalı modeller geliştirilmektedir. Bu tür bir eğitim modelinde, öğretimde yüksek seviyede etki ve verimlilik alarak daha iyi sonuçlar elde etmek üzere süreçleri yeniden biçimlendirmek ve oluşturmak teknoloji ile ilişkilidir. Teknoloji her yönüyle günlük ve iş hayatımızın merkezinde yer aldığı gibi 21. Yüzyıl öğrenme modelini oluştururken de başlıca unsur durumundadır (U.S. Dep.of Education, 2010).

Sadece öğrenenler ve teknoloji üzerinde yoğunlaşmak yerine, her öğrencinin özgün kimliğini anlamaya odaklanan pedagojik uygulamalar üzerinde durulması, aktif öğrenme faaliyetlerinin geliştirilmesi ve eğitime teknolojinin dahil edilmesi anlamlı öğrenme oluşturabilmek için yararlı olacaktır (Keengwe, Onchwari ve Onchwari,2009:19). Teknoloji devrimi, eğitimi neyin ve nasıl tanımladığının ve ona erişimi kimin sağladığının tekrar düşünülmesi için büyük fırsat sağlamaktadır. Bu devrim beraberinde eğitim tecrübesi değişecek, geçmişte karşılaşılan engeller aşılabilecek, öğrenciler zaman ve mekan bağımsız öğrenenler konumuna gelecektir (Harris ve Sullivan,2000). Çeşitli teknoloji ve metodlara, sadece eğitimci ve öğrenci arasındaki ilişkinin artırılması amacıyla değil bu ilişkinin dönüşümü amacıyla bakılması gerekir. Kullanılan teknoloji ve yöntemler, öğrenme ihtiyacındaki farklılıklardan etkilenmektedir. Her öğrenme ihtiyacına uygun olarak teknoloji ve yöntem seçimi eğitimin başarısı için önem taşımaktadır. Mevcut öğretme ve öğrenme olaylarının dönüşümünün sağlanabilmesi için teknolojiyi faydalı hale getirecek eğitim yöntemleri üzerinde yapılacak yenilikçi araştırmaları ve gelişmeleri desteklemek üzere daha fazla kaynak ayrılması gerekmektedir (Reigeluth ve Joseph,2002).

Günümüzde öğretme ve öğrenme faaliyetleri için ihtiyaç duyulan teknolojik altyapının, enformasyon teknolojisinin kendisi yani girdiler üzerinde değil, başarılı öğrenmeyi temsil eden çıktılar üzerinde yoğunlaşılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Enformasyon teknolojisi kavramı, artık teknolojinin öğrenmeye hizmet ettiği eğitimsel teknoloji anlamında daha geniş kapsamlı olarak ifade edilmelidir (Oblinger,2005:74).

Öğrenciler sayısal ortamları bireysel öğrenmeyi desteklemek ve diğerlerine katkıda bulunmak üzere haberleşmek ve birlikte çalışma amaçlı kullanmaktadır. Öğrenciler etkileşimde bulunmakta, işbirliği yapmakta, diğerleri ile yayım yapmaktadır. Enformasyon ve düşünceler, çeşitli dağıtım ortamları ve biçimleri kullanarak etkili biçimde haberleşilmektedir. Diğer kültürlerle ilişki kurarak kültürel ve evrensel anlayış ve farkındalık gelişmektedir. Öğrenciler özgün çalışmalar üretmek ve problemleri çözmek üzere proje takımları için katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler dijital araçlardan enformasyonu bir araya getirmek, değerlendirmek ve kullanmak üzere yararlanır. Araştırmayı yönlendirmek üzere stratejiler planlanır. Öğrenciler değişik kaynaklardan ve ortamlardan enformasyonu konumlandırır, organize ve analiz eder, değerlendirir, sentezler ve kullanır. Özellikli çalışmalara uygun olacak enformasyon kaynakları ve araçları değerlendirilir, seçilir. Öğrenciler veriyi işlemden geçirir ve sonuçları raporlayabilir. Öğrenciler güvenli, yasal ve sorumluluk taşınan biçimde enformasyon ve teknoloji kullanımını savunur ve uygular. Yaşamboyu öğrenme anlayışı için bireysel sorumluluk oluşturur (Shelly,Gunter ve Gunter,2012).

SONUÇ

Öğrencilerin teknolojiyi kullanım yetenekleri ve teknolojik uygulamalara bakış açıları geliştikçe öğrenim başarılarına olumlu etkileri artacaktır. Teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamları öğrencinin ilgisi daha yüksek seviyede çekmektedir. Teknolojiden en etkili biçimde yararlanabilmek için içerik ile entegrasyonu uygun şekilde tasarlanmalıdır. Teknolojinin nasıl kullanılacağının belirlenmesi asıl çıkış noktasıdır. Öğretim tasarımı yaparken teknolojinin olumlu katkıları gözönüne alınmalı, bu yaklaşıma uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması için çalışmalar yapılmalıdır. Teknolojinin seçimi kadar eğitim amacına uygun hizmet etmesi önem taşımaktadır. Öğrenme aktivilerini destekleyemeyen teknoloji kullanımları maddi savurganlığa ve zaman kaybına yol açabilmektedir. Teknolojinin; öğrencinin öğretim içeriğini doğrudan anlamasını sağlayan bir araç değil, anlamlı deneyimler yoluyla öğrenmesine destek olan bir araç olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla teknolojinin anlamlı öğrenmenin aktif, yapıcı, işbirlikçi vb. gibi belirtilen niteliklerini sağlamak amacıyla kullanılması gerekmektedir.

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

KAYNAKÇA

Cabrol, M. & Severin,E. (2009). ICT to improve quality in education- A conceptual framework and indicators in the use of information communication technology for education. Bulunduğu eser: Scheuermann,F. & Pedró,

F.(Ed.). *Assesing the effects of ICT in education: Indicators, Criteria and Benchmarks for international comparisons* (ss.83-105).European Union/OECD.

Felder, R.M.(1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*, 78 (7), 674-681.

Frick,T.W. (1991). *Restructuring Education Through Technology*. Bloomington: PHI Delta Kappa Educational Foundation.

Goodyear, P & Retalis,S. (Ed.) . (2010). Learning, Technology and Design. Bulunduğu eser : *Technology-Enhanced Learning* (ss.1-27). Rotterdam : Sense Publishers.

Gordon, N. (2014). *Flexible Pedagogies: Technology-Enhanced Learning***.** The Higher Education Academy Report. York: The Higher Education Academy. Retrieved July 27,2014 from https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/TEL_report_0.pdf

Graesser,A.C., Chipman,P & King,B.G. (2008). Computer-Mediated Technologies. Bulunduğu eser: Spector, J.M., Merrill, M.D., van Merriënboer, J.J.G.& Driscoll, M.P. (Ed.). *Handbook of Research on Educational communications and Technology*. 3rd Edition (ss.211-224). London:Taylor&Francis.

Groff,J. & Mouza,C. (2008). A Framework for addressing challenges to classroom technology use. *AACE Journal*, 16(1), 21-46.

Harris,P. & Sullivan,M.F.(2000). Using Technology to Create a New Paradigm for a Learner-Centered Educational Experience. *Technos Quarterly*. 9(2).

Hegedus,J.S. & Roschelle,J. (2012). Highly Adaptive, Interactive Instruction Insights for the Networked Classroom. Bulunduğu eser: Dede,C. & Richards, J. (Ed.). *Digital Teaching Platforms: Customizing Classroom Learning for Each Student* (ss.103-116). New York: Teachers College Press.

Hirumi,A. (2014). Does the Use of Technology Improve Learning? The Answer Lies in Design. White Paper. STEM (Science Technology Engineering Math). Retrieved July 09,2014, from https://www.mheonline.com/glencoemath/pdf/technology.pdf

Jonassen, D. H. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology in learning in schools. *Educational Technology,* 35(4), 60–63.

Keengwe,J., Onchwari,G. & Onchwari,J. (2009). Technology and Student Learning: Toward a Learner-Centered Teaching Model. *AACE Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 17(1), 11-22.

Mayer, R.E. (2010). Learning With Technology. Bulunduğu eser: Dumont, H., Istance,D. & Benavides F. (Ed.). *The Nature of Learning: Using Research to inspire Practice* (ss.179-198). OECD Publishing.

Nielsen,L.N. & Andreasen,L.B. (2013). Educational Designs Supporting Student Engagement Through Networked Project Studies. Bulunduğu eser: Wankel, L.A. ve Blessinger, P. (Ed.). *Increasing Student Engagement and Retention using Mobile Applications: Smartphones, Skype and Texting Technologies* (ss.19-46). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Oblinger,D.G. (2005). *Learner, Learning & Technology.* The Educause Learning Initiative. Educause Review. Retrieved July 09,2014, from https://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0554.pdf

Reigeluth, C. M ve Joseph,R. (2002). Beyond Technology Integration:The Case for Technology Transformation. *Educational Technology*,July-August, 9-13.

Shelly,G.B. , Gunter, G.A. & Gunter, R.E. (2012). *Teachers Discovering Computers: Integrating Technology In A Connected World.* Seventh Edition. Boston,MA: Course Technology, Cengage Learning.

Solomon,G. (2003). Project-Based Learning: A Primer. *Technology&Learning*. 23(6),20-30.

Steiner,E. (1988). *Methodology of Theory Building*. Sydney: Educology Research Associates.

U.S. Department of Education. (2010). *Transforming American Education: Learning Powered by Technology*. Washington D.C.: Office of Educational Technology.

Vosniadou,S. (2001). *How Children Learn.* Educational Practices Series - 7. The International Academy of Education. Geneva: IBE International Bureau of Education.

Wankel,L.A. & Blessinger, P. (2013). *Increasing Student Engagement and Retention using Mobile Applications: Smartphones, Skype and Texting Technologies.* Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Wong, L.H. & Looi C.K. (2013). Designing for Seamless Learning. Bulunduğu eser: Luckin, R. Puntambekar,S., Goodyear,P. Grabowski, B. Underwood, J. & Winters, N. (Ed.). *Handbook of Design in Educational Technology* (ss.146-157). New York:Routledge.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 07 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİSİPLİN ANLAYIŞLARI İLE İÇ-DIŞ DENETİM ODAKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yrd. Doç. Dr. Ümit Şahbaz
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
usahbaz@mehmetakif.edu.tr

Öğr. Gör. Muhsin Yörük
Akdeniz Üniversitesi
muhsinyoruk@akdeniz.edu.tr

Osman Özcan
Atatürk Ortaokulu
Osmanozcan_@hotmail.com

Özet

Öğretmenlerin disiplin anlayışları eğitimin kalitesini etkileyen etmenlerden biridir. Öğretmenlerin disiplin anlayışlarının farklılaşmasını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim tarzı, meslekteki deneyimi, kültürü ve sağlığı gibi faktörler de öğrencinin davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu çalışmanın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama yapan öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin anlayışları ile kendi denetim odakları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Bu araştırma kontrol odağı ve disiplin anlayışı arasındaki ilişkiyi tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırma verileri 2013–2014 öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda birinci ve ikinci öğretimde 4. sınıflara devam eden 63 okulöncesi öğretmen adayına Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Disiplin Anlayış Ölçeği, Rotter'ın İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ) uygulanarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarının kontrol odağı yönelimleri dışsal yönde özellik göstermektedir. Disiplin anlayışları ise demokratik olmayan otoriter disiplin anlayışı yönünde olma eğilimindedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının disiplin anlayışları, sınıflarında bulunan çocuk sayılarına, eğitim verdikleri yaş grubu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmen adayı, iç-dış denetim odağı, disiplin anlayışı.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES UNDERSTANDINGS OF DISCIPLINE AND INTERNAL -EXTERNAL CONTROL FOCUSES

Abstract

The teachers' understanding of discipline is one of the factors affecting the quality of education. There are many factors that affect the differentation of the teachers' understanding of discipline. Personality traits, teaching style, experience in the profession of teachers, such as culture and health factors may also affect the student's behavior.The overall objective of the study is to reveal the relationship between the understanding of discipline that trainee teachers working in kindergartens have in classroom management and their own the control mechanisms.The research is organized according to the relational model of the descriptive research method.This research aimed to identify the relationship between locus of control and understanding of discipline.The research data was gathered by applying the personal information form, the teacher's understanding of discipline scale, Rotter's Internal-external locus of control scale on 63 teacher candidates attending in 4th grade students of primary and secondary education at Mehmet akif Ersoy University, Faculty of Education Department of Elementary Education Preschools education department in the 2013-2014 academic year.The teacher candidates' focus control orientations shows the feature the external direction.Their understanding of the discipline tend to be non-democratic, authoritarian direction of the

discipline.There were no significant differences in the pre-school teacher candidates' understanding of discipline according to the variables of the age group they teach, the number of children in the class.

Key Words: Pre-school education**,** Pre-School Teacher Candidate, Andinternal -External Control Focus, Understandings Of Discipline.

GİRİŞ

Birçok felsefe, yaklaşım ve kuram tarafından farklı şekilde tanımlanan eğitim Ertürk'e (1972) göre *bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci*, Sönmez'e (1991) göre ise eğitim, *fiziksel uyarılmalar sonucu beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma süreci* olarak tanımlanmıştır. Yaşamın başlangıcının ilk anlarında başlayan eğitim bebeklikten çocukluğa, çocukluktan yetişkinliğe, yetişkinlikten yaşlılığa ve son olarak ölüme kadar uzanan süreçte farklı yönlerle devam etmektedir. Aile, okul, çevre bu süreçte önemli faktörlerdendir. İlk olarak aile ile başlayan sosyalleşme süreci, okul ile devam etmektedir. Çocuk aile ile başlayan sosyal kuralları özümseyerek davranış haline getirirken, okul ile beraber bu süreç yeni kurallar yeni kavramlar yeni adaptasyonlar ile devam eder. Çocuk okula başladığında çevresinde uyulması gereken kurallar, özümsenmesi beklenen bilgilerin olduğunun farkına varmaktadır. Bu dönemdeki çocuk okul öncesi kurumda kendi hakkını korumayı öğrenirken, paylaşmayı ve bunu yaparken de başkalarının hakkını ve özgürlüğünü zedelememeyi öğrenir (Yavuzer, 2006).

İnsan hayatının başlamasından itibaren altı ile yedi yıl arasındaki eğitim sürecini ifade eden ve Yılmaz (2003) tarafından "erken çocukluk eğitimi" olarak tanımlanan bu eğitim süreci toplumsal kuralların tanınması ve özümsenebilmesi için çok önemlidir. Bu dönemlerdeki öğrenmenin ve edinilen bilgilerin daha sonraki yaşam ve öğrenme üzerinde, değiştirilmesi güç ve kalıcı nitelikte izler bırakacağı düşünülmektedir (Varlıer, 2004). Bu sebeple bu yıllarda verilecek eğitim erken çocukluk alanının uzmanı olan ve bu alanda daha yetkin olan kişiler tarafından bireye uygun mekânlarda kaliteli bir şekilde verilmelidir.

Eğitimde kalite kelimesi birçok anlamda kullanılmakta ama tam olarak tek bir ifade üzerine odaklanılamamıştır. Adams (1997) kaliteyi birden fazla türde tanımlamaktadır; ürün kalitesi, girdi kalitesi, süreç kalitesi, içerik kalitesi, çıktı ve sonuç kalitesi, değerleme kalitesi. Adams'ın (1997) tanımlamasının ayrıntılarını Kaufman'ın (1993) "Eğitimde Kalite Yönetimi Sürecinin Öğeleri Modeli" incelendiğinde görmek mümkündür. Beş öğesi bulunan bu modelde girdiyi Kaufman (1993) ham madde, mevcut bina ve tesisler, sağlanan insan kaynakları, araç-gereç, mevcut hedefler, politikalar, süreçler ve finansman olarak açıklamıştır.

Eğitimde ise eğitim sisteminin varlığını sürdürmek için kullanabileceği ya da kullanmak zorunda olduğu herşey – öğrenciler, öğretmenler, okullar, sınıflar, basılı kaynaklar, öğrenme materyalleri, bütçe, eğitim kurulu üyeleri, hizmet öncesi eğitim düzeyleri ve diplomaları, yöneticiler, veliler, toplum üyeleri, baskı grupları, yasama organları ve okulun tarihsel algısı girdi olarak değerlendirilir (Şahin, 2011).

Erken çocukluk eğitiminin yani okul öncesi eğitimin kalitesi öğretmen ve yöneticilerin yeterliliğiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmen öğrenciyle en fazla zaman geçiren ve ona model olan kişidir. Nitelikli bir öğretmen olmaması eğitimin kalitesini de etkilemektedir. Öğretmen bir yandan öğretim ortamını hazırlayıp öğrenmeyi kolaylaştırırken bir yanda da sınıf içi etkileşimi düzenlemelidir. Etkili öğretmen, sınıf içinde öğretimin nasıl yapılacağını bilen ya da öğretim sırasında karşılaşılan problemlerle nasıl başa çıkabileceğini bilen değil, bildiklerinden hangisini ne zaman uygulayacağını belirleyebilen ve uygulayan öğretmendir (Güven,2005).

Öğretmenlerin sınıftaki önemli rollerinden biri sınıf disiplinini sağlamak ve bunu devam ettirmektir. Sınıf yönetimini etkileyen çeşitli değişkenler içerisinde en belirleyici değişken, eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden sorumlu olan öğretmendir (Aydın, 1998; Başar,1997; Burden,1995; Edwards, 1993; Erden, 1998, akt Tümkaya, 2005). Yukarıda bahsedilen durumlardan sorumlu olan öğretmen öğreticiliğinin yanında kişiliği, tutumları ve beslediği değerlerle öğrenciler ile etkileşim yapan bir mekanizma durumundadır. Eğer öğretmen etkileşimde bulunan bir mekanizma durumundaysa öğretmenin sınıf denetimi konusunda da kişilik, tutum ve değerlerinin mutlak etkisi olacaktır. Rotter (1966) kişiliğe yaklaşımında denetim odağı kavramını

ortaya koymuştur.. Rotter'e (1966) göre denetim odağı inancı bireylerin geçmişlerindeki pekiştirici yaşantılarına dayalı olarak davranışlarının sonuçlarını kendi kontrollerine veya kendi dışlarındaki odakların (örn; şans, kader, Tanrı vb.) kontrollerine bağlamaları sonucu oluşan bir özelliktir. Bazı bireyler, iç-dış denetim odağı inancı boyutunun uç noktalarında bazıları da ortalarında yer alabilmektedirler(Akt.,Dağ, 1992). Denetim odağı terimini iki türe ayıran Rotter (1966) içsel ve dışsal denetim boyutlarında incelemiştir İçsel denetim odağına sahip olan bireyler, olayların sonuçlarının kendi denetimleri altında olduğuna ve kendi çabalarına bağlı olarak ortaya çıktıklarına inanırlar. Diğer yandan, dışsal denetim odağı boyutunda yer alan bireyler ise, olayların sonuçlarının dışsal bir güç (örneğin, şans ve diğer insanlar) tarafından yönlendirildiğine inanırlar (Rotter, 1966; Cüceloğlu, 1993; Dönmez, 1983; Sardoğan, 2006).

Bir kişilik boyutu olarak ele alınan ve incelenen denetim odağı yönünden bireylerin anlamlı olarak birbirlerinden ayrıldıkları yapılan pek çok araştırma ile ortaya konmuştur. Araştırmalar dışsal denetimlilerle karşılaştırıldığında, içsel denetimlilerin; entelektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcadıklarını, okul başarılarının daha yüksek olduğunu özellikle yarışma ortamında daha üstün başarı gösterdiklerini, toplumsal olaylarda daha aktif olduklarını göstermektedir. Yine içsel denetimlilerin diğerleriyle karşılaştırıldığında olumsuz etkilere daha fazla direnen, kişisel özgürlüklerinin sınırlandırılmasına güçlü bir tepki gösteren, kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algılayan olumlu benlik kavramına sahip, atılgan ve girişimci kişiler olduklarını ortaya koymaktadır (Yeşilyaprak, 1990).

Bu açıklamalar doğrultusunda literatür incelendiğinde öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile içsel ve dışsal denetim odaklarını veya bu odaklar arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar olduğu fakat bunların daha çok ilköğretim öğretmenleri üzerinde olduğu görülmüştür. Bu araştırmaların ağırlıklı olarak ilköğretim öğretmenleri bazında daha çok ele alındığı görüldüğünden okulöncesi öğretmenlerinin denetim odağı kavramı ve disiplin anlayışları ile ilgili bir araştırma yapılarak literatüre katkıda bulunulmak istenmiştir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmen adaylarının disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişkisi problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama yapan öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin anlayışları ile kendi denetim odakları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Bu araştırma kontrol odağı ve disiplin anlayışı arasındaki ilişkiyi tanımlamayı amaçlamıştır. Bu nedenle ilişkisel tarama modeli bu ilişkiyi ortaya koymak için uygun bir modeldir. Bu iki değişken arasındaki ilişki, iki ölçek arasındaki korelasyona bakılarak ortaya çıkarılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2013–2014 eğitim öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıfında öğrenim gören 63 okulöncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2013–2014 öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda birinci ve ikinci öğretimde 4. sınıflara devam eden 63 okulöncesi öğretmen adayına Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Disiplin Anlayış Ölçeği, Rotter'ın İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ) uygulanarak toplanmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla 3 araç kullanılmıştır:

1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğretim durumu, öğrencilerinin yaş grubu, sınıfında bulunan öğrenci sayısı ile ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

2. Öğretmen Disiplin Anlayış Ölçeği

Öğretmenlerin disiplin anlayışlarını belirlemek amacıyla, Şimşek (2004) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği kullanılmıştır. 14 maddeden oluşan ve beşli Likert tipi, kişisel bildirime dayalı cevaplandırılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için, faktör analizi ve güvenirlik katsayılarının hesaplanması yollarına gidilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin, toplamda varyansın % 53'ünü açıklayan dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler sırasıyla "Baskıcı/Aşırı denetleyici disiplin", "İtaate dayalı disiplin", "Eşitlik anlayışına dayalı disiplin" ve "Öğrenci-merkezli disiplin"dir. Alt faktörlerin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .69, .69, .52 ve .46'dır (Şimşek, 2004).

3. Rotter'ın İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)

Ölçek 17 yaş üstünde, en az ortaöğretimden geçmiş kişilere uygulanmaktadır. Zaman sınırlaması olmamaktadır, ölçeğin cevaplandırılması yaklaşık 15 dk sürmektedir. 29 maddeden oluşan bir ölçektir. 6 madde ölçeğin amacını gizlemek için dolgu maddesi olarak yerleştirilmiştir. Her madde iki seçenekten oluşmaktadır. Testi yanıtlayan kişiden kendisine en uygun cümleyi seçmesi ve bunu işaretlemesi istenir. Kalan 23 maddenin dışsallık yönündeki seçenekleri birer puan almaktadır böylece ölçek sonucunda alınan puan 0 ile 23 arasında değişmektedir. Yükselen puanlar dış kontrol odağına yöneliminin arttığını göstermektedir (Savaşır, 1997).

Verilerin Analizi

Örneklem gurubunda bulunan okul öncesi öğretmen adaylarından toplanan veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında değerlendirilmiş ve analiz için SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Öncelikle kişisel bilgiler ve ölçek alt gruplarında betimsel analize başvurulmuş ve yüzde ve frekans dağılımlarına bakılmıştır. Daha sonra ise kişisel bilgi formunda yer alan "yaş grupları ve sınıflarında bulunan öğrenci sayısı" değişkenleri ile "Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği ve Rotter'ın İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği " puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi ve "sahip olunan çocuk sayısı, mesleki kıdem, öğrenci yaş grupları ve eğitim düzeyleri" değişkenleri ile ölçekler arasındaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA- F testi) kullanılmıştır. Ayrıca disiplin anlayışı ve kontrol odağı arsındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırma alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular başlıklar şeklinde verilmiştir. Çalışmada ilk olarak okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel özellik (cinsiyet, sınıf, I. öğretim-II. öğretim durumu, öğrenci yaş grubu, öğrenci sayısı,) profili ortaya konulmuştur.

Tablo 1:Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Cinsiyete ve I. Öğretim-II. Öğretim Durumlarına Göre Dağılımları

Cinsiyet			Öğretmen Adaylarının Öğretim Durumu			
				I. Öğretim	II. Öğretim	Toplam
	Kadın	N		26	26	52
		%	Cinsiyet	50	50	100
		%	Öğretim	89.7	76.5	82.5
		%	Toplam	41.3	41.3	82.5
	Erkek	N		3	8	11
		%	Cinsiyet	27.3	72.7	100
		%	Öğretim	10.3	23.5	17.5
		%	Toplam	4.8	12.7	17.5
Toplam		N		29	34	63
		%		46	54	100

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının cinsiyete ve öğrenim durumlarına göre dağılımlarına ilişkin Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya 52 kadın (%82.5), 11 erkek öğretmen adayı (%17.5) olmak üzere toplam 63 öğretmen adayının katıldığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, I. öğretime devam eden 26 kadın (%89.7), 3 erkek öğretmen adayı (%10.3), II. öğretime devam eden 26 kadın (%76.5), 8 erkek öğretmen adayı (%23.5), olmak üzere toplam 63 öğretmen adayı katılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrencilerin yaş grubu ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı değişkenlerine göre yüzde ve frekans dağılımı Tablo-2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıflarında bulunan çocuk sayısı değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları

		f	%
Öğrenci Yaş Grubu	3 Yaş	7	11,1
	4 Yaş	12	19,0
	5 Yaş	16	25,4
	3-4 Yaş	10	15,9
	4-5 Yaş	18	28,6
Öğrenci Sayısı	15'den az	8	12,7
	16 ve üzeri	55	87,3

Tablo 2. incelendiğinde araştırma grubunda bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının % 11,1'inin 3 yaş grubuna, % 19 'unun 4 yaş grubuna, % 25,4'ünün 5 yaş grubuna, % 15,9'unun 3–4 yaş grubuna, % 28,6'sının 4-5 yaş grubuna eğitim verdikleri görülmektedir. 4-5 yaş ve 5 yaş grubunun ilkokula hazırlık olduğu göz önüne alınırsa, bu verilerde 4-5 yaş ve 5 yaş oranının diğer yaş gurubu oranlarından yüksek çıkması beklenilen sonucu yansıtmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenci sayılarına bakılacak olursa % 12,7'sinin öğrenci sayısının 15'den az, % 87,3'ünün öğrenci sayısının 16 ve üzeri öğrenciden oluştuğu görülmektedir.16 ve üzeri öğrenci sayısının yüksek oranda olması sınıfların kalabalık olduğunu göstermektedir.

Tablo 3: İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği, Disiplin Anlayışı Ölçeği ve alt boyutlarına dair frekans ve yüzde dağılımları

		f	%
İç dış kontrol odağı ölçeği	İç kontrol odaklı	24	38.1
	Dış kontrol odaklı	39	61.9
Baskıcı - aşırı denetleyici disiplin alt ölçeği	Sıkı denetim disiplin anlayışı	52	82.5
	Rahat ve özgür disiplin anlayışı	11	17.5
İtaate dayalı disiplin alt ölçeği	Otorite merkezli	59	93.7
	Otorite merkezli olmayan	4	6.3
Eşitlik anlayışına dayalı disiplin alt ölçeği	Öğretmen ayrıcalıklı	29	46
	Öğrenci ayrıcalıklı	34	54
Öğrenci merkezli disiplin alt ölçeği	Disiplinde öğrenci aktif	4	93.7
	Disiplinde öğrenci pasif	59	6.3
Öğretmen disiplin anlayışı ölçeği	Otoriter disiplin anlayışı	40	63.5
	Demokratik disiplin anlayışı	23	36.5

Öğretmen adaylarının % 38,1 inin iç kontrol odağına, %61,9'nun dış kontrol odağına, sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının disiplin anlayış ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında, % 63,5'nin demokratik olmayan ve otoriter disiplin anlayışına % 36,5'inin demokratik bir disiplin anlayışına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen disiplin anlayışı ölçeği alt ölçeklerle ilgili sonuçlar incelendiğinde, %82,5'nin sıkı denetim anlayışına % 17,5'nin rahat ve özgür bir disiplin anlayışına sahip olduğu, %93,7'sinin otorite merkezli %6,3'nün otorite merkezli olmayan disiplin anlayışına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının %46'sının öğretmen ayrıcalıklı, %54'ünün öğrenci ayrıcalıklı bir disiplin anlayışına sahip olduğu, %93,7'sinin sınıf disiplininde öğrencinin aktif olduğu, %6,3'ünün sınıf disiplinde öğrencinin pasif olduğu anlayışına sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının ölçek sonuçlarının dağılımı incelendiğinde ise, dış kontrol odağına sahip okul öncesi öğretmen adaylarının yüzdesinin fazla olduğu

görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının % 93,7'sinin otorite merkezli disiplin anlayışına sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmen disiplin anlayışı ölçeği genel puanlarına bakılırsa, okul öncesi öğretmen adaylarının %63,5'unun demokratik olmayan, otoriter disiplin anlayışına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Sınıfta bulunan öğrenci yaş grubu değişkeninin, iç dış kontrol odağı ve disiplin anlayışı ölçeklerine göre frekans ve yüzde dağılımı

			Öğrenci yaş grubu				
			3 Yaş	**4 yaş**	**5 yaş**	**3-4 yaş**	**4-5 yaş**
İç-dış kontrol odağı ölçeği	**İç kontrol odağı**	**n**	**4**	**2**	**6**	**5**	**7**
		%	**57,1**	**16,7**	**37,5**	**50**	**38,9**
	Dış kontrol odağı	**n**	**3**	**10**	**10**	**5**	**11**
		%	**42,9**	**83,3**	**62,5**	**50**	**61,1**
	Toplam	**n**	**7**	**12**	**16**	**10**	**18**
		%	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
Baskıcı-aşırı denetleyici disiplin alt ölçeği	**Sıkı denetim disiplin anlayışı**	**n**	**7**	**11**	**12**	**6**	**16**
		%	**100**	**91,7**	**75**	**60**	**88,9**
	Rahat ve özgür disiplin anlayışı	**n**	**0**	**1**	**4**	**4**	**2**
		%	**0**	**8,3**	**25**	**40**	**11,1**
	Toplam	**n**	**7**	**12**	**16**	**10**	**18**
		%	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
İtaate dayalı disiplin alt ölçeği	**Otorite merkezli olan disiplin anlayışı**	**n**	**7**	**11**	**13**	**10**	**18**
		%	**100**	**91,7**	**81,3**	**100**	**100**
	Otorite merkezli olmayan disiplin anl.	**n**	**0**	**1**	**3**	**0**	**0**
		%	**0**	**8,3**	**18,8**	**0**	**0**
	Toplam	**n**	**7**	**12**	**16**	**10**	**18**
		%	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
Eşitlik anlayışın a dayalı disiplin alt ölçeği	**Öğretmen ayrıcalıklı disiplin anlayışı**	**n**	**3**	**8**	**6**	**5**	**7**
		%	**42,9**	**66,7**	**37,5**	**50**	**38,9**
	Öğrenci ayrıcalıklı disiplin anlayışı	**n**	**4**	**4**	**10**	**5**	**11**
		%	**57,1**	**33,3**	**62,5**	**50**	**61,1**
	Toplam	**n**	**7**	**12**	**16**	**10**	**18**
		%	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
Öğrenci merkezli disiplin alt ölçeği	**Disiplinde öğrenci aktif**	**n**	**1**	**1**	**1**	**0**	**1**
		%	**14,3**	**8,3**	**6,3**	**0**	**5,6**
	Disiplinde öğrenci pasif	**n**	**6**	**11**	**15**	**10**	**17**
		%	**85,7**	**91,7**	**93,8**	**100**	**94,4**
	Toplam	**n**	**7**	**12**	**16**	**10**	**18**
		%	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
Öğretmen disiplin ölçeği	**Demokratik olmayan, otoriter disiplin anlayışı**	**n**	**5**	**10**	**8**	**5**	**12**
		%	**71,4**	**83,3**	**50**	**50**	**66,7**
	Demokratik disiplin anlayışı	**n**	**2**	**2**	**8**	**5**	**6**
		%	**28,6**	**16,7**	**50**	**50**	**33,3**
	Toplam	**n**	**7**	**12**	**16**	**10**	**18**
		%	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan 3 yaş grubu öğretmen adaylarının %57,1'inin iç kontrol odağına, %42,9'nun dış kontrol odağına, 4 yaş grubu öğretmen adaylarının %16,7'sinin iç kontrol, %83,3 'ünün dış kontrol odağına, 5 yaş grubu öğretmen adaylarının %37,5'nin iç kontrol odağına, %62,5'nin dış kontrol odağına,3-4 yaş grubu öğretmen adaylarının %50'sinin iç kontrol odağına, %50'sinin dış kontrol odağına, 5-5 yaş

grubu öğretmen adaylarının %38,9nun iç kontrol odağına, %61,1'nin dış kontrol odağına sahip olduğu görülmektedir.

Örneklem gurubundaki öğretmen adaylarının öğrenci yaş gurubu değişkenine göre baskıcı- aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt ölçeği dağılımına bakıldığında ise, 3 yaş grubu öğretmen adaylarının %100'ünün sıkı denetim disiplin anlayışına, 4 yaş grubu öğretmen adaylarının %91,7'sinin sıkı denetim disiplin anlayışına, %8,3'ünün rahat ve özgür disiplin anlayışına, 5 yaş grubu öğretmen adaylarının %75'inin sıkı denetim disiplin anlayışına, %25'nin rahat ve özgür disiplin anlayışına, 3-4 yaş grubu öğretmen adaylarının %60'ının sıkı denetim disiplin anlayışına, %40'nın rahat ve özgür disiplin anlayışına, 4-5 yaş grubu öğretmen adaylarının %88,9'nun sıkı denetim disiplin anlayışına, %11,1'inin rahat ve özgür disiplin anlayışına sahip olduğu bulgusuna varılmıştır.

Ayrıca 3 yaş grubu öğretmen adaylarının %100'nün otorite merkezli olan disiplin anlayışına,4 yaş grubu öğretmen adaylarının %91,7'sinin otorite merkezli olan disiplin anlayışına, %8,3'nün otorite merkezli olmayan disiplin anlayışına,5 yaş grubu öğretmen adaylarının %81,3'nün otorite merkezli olan disiplin anlayışına, %18,8'inin otorite merkezli olmayan disiplin anlayışına, 3-4 yaş grubu öğretmen adaylarının %100'ünün otorite merkezli olan disiplin anlayışına,4-5 yaş grubu öğretmen adaylarının %100'ünün otorite merkezli olan disiplin anlayışına sahip olduğu sonucuna varılmaktadır.

Tablo 3'de elde edilen bir diğer bulgu ise, 3 yaş grubu okul öncesi öğretmen adaylarının %42,9'unun öğretmen ayrıcalıklı disiplin anlayışına, %57,1'nin öğrenci ayrıcalıklı disiplin anlayışına, 4 yaş grubu öğretmen adaylarının %66,7'sinin öğretmen ayrıcalıklı disiplin anlayışına %33,3'ünün öğrenci ayrıcalıklı disiplin anlayışına, 5 yaş grubu öğretmen adaylarının % 37,5'inin öğretmen ayrıcalıklı disiplin anlayışına, %62,5'inin öğrenci ayrıcalıklı disiplin anlayışına, 3-4 yaş grubu öğretmen adaylarının %50'sinin öğretmen ayrıcalıklı disiplin anlayışına, %50'sinin öğrenci ayrıcalıklı disiplin anlayışına, 4-5 yaş grubu öğretmen adaylarının %38,9'nun öğretmen ayrıcalıklı disiplin anlayışına, %61,1'nin öğrenci ayrıcalıklı disiplin anlayışına sahip olduğudur.

Yine tablo incelendiğinde, 3 yaş grubu öğretmen adaylarının %14,3'ünün öğrencinin aktif olduğu disiplin anlayışına, %85,7'sinin öğrencinin pasif olduğu disiplin anlayışına, 4 yaş grubu öğretmen adaylarının %8,3'ünün öğrencinin aktif olduğu disiplin anlayışına, % 91,7'sinin öğrencinin pasif olduğu disiplin anlayışına, 5 yaş grubu öğretmen adaylarının %6,3'ının öğrencinin aktif olduğu disiplin anlayışına, %93,8'inin öğrencin pasif olduğu disiplin anlayışına, 3-4 yaş grubu öğretmen adaylarının %100'ünün öğrencinin pasif olduğu disiplin anlayışına, 4-5 yaş grubu öğretmen adaylarının %5,6'sının öğrencinin aktif olduğu disiplin anlayışına, %94,4'ünün öğrencinin pasif olduğu disiplin anlayışına sahip olduğu görülmektedir.

Ayrıca 3 yaş grubu öğretmen adaylarının %71,4'ünün demokratik olmayan, otoriter disiplin anlayışına, %28,6'sının demokratik disiplin anlayışına, 4 yaş grubu öğretmen adaylarının %83,3'ünün demokratik olmayan, otoriter disiplin anlayışına, %16,7'sinin demokratik disiplin anlayışına, 5 yaş grubu öğretmen adaylarının %50'sinin demokratik olmayan otoriter disiplin anlayışına, %50'sinin demokratik disiplin anlayışına, 3-4 yaş grubu öğretmen adaylarının %50'sinin demokratik olmayan, otoriter disiplin anlayışına, %50'sinin demokratik disiplin anlayışına, 4-5 yaş grubu öğretmen adaylarının %66,7'sinin demokratik olmayan, otoriter disiplin anlayışına, %33,3'ünün demokratik disiplin anlayışına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5: Sınıfta bulunan öğrenci sayısı değişkeninin, iç dış kontrol odağı ve disiplin anlayışı ölçeklerine göre frekans ve yüzde dağılımı

			Sınıfında bulunan öğrenci sayısı	
			15'den az	16 ve üzeri
İç-dış kontrol odağı ölçeği	**İç kontrol odağı**	**n**	**2**	**22**
		%	**25**	**40**
	Dış kontrol odağı	**n**	**6**	**33**
		%	**75**	**60**
	Toplam	**n**	**8**	**55**

		%	100	100
Baskıcı- aşırı denetleyici disiplin alt ölçeği	**Sıkı denetim disiplin anlayışı**	n	6	46
		%	75	83,6
	Rahat ve özgür disiplin anlayışı	n	2	9
		%	25	16,4
	Toplam	n	8	55
		%	100	100
İtaate dayalı disiplin alt ölçeği	**Otorite merkezli olan disiplin anlayışı**	n	8	51
		%	100	92,7
	Otorite merkezli olmayan disiplin anlayışı	n	0	4
		%	0	7,3
	Toplam	n	8	55
		%	100	100
Eşitlik anlayışına dayalı disiplin alt ölçeği	**Öğretmen ayrıcalıklı disiplin anlayışı**	n	4	25
		%	50	45,5
	Öğrenci ayrıcalıklı disiplin anlayışı	n	4	30
		%	50	54,5
	Toplam	n	8	55
		%	100	100
Öğrenci merkezli disiplin alt ölçeği	**Disiplinde öğrenci aktif**	n	0	4
		%	0	7,3
	Disiplinde öğrenci pasif	n	8	51
		%	100	92,7
	Toplam	n	8	55
		%	100	100
Öğretmen disiplin ölçeği	**Demokratik olmayan, otoriter disiplin anlayışı**	n	5	35
		%	62,5	63,6
	Demokratik disiplin anlayışı	n	3	20
		%	37,5	36,4
	Toplam	n	8	55
		%	100	100

Tablo 9. incelendiğinde, sınıfında 15'ten az öğrencisi bulunan öğretmen adaylarının %25'inin iç kontrol odağına, %75'inin dış kontrol odağına, 16 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmen adaylarının %40'ının iç kontrol odağına, %60'ının dış kontrol odağına sahip oldukları görülmekte olup, 15'den az öğrencisi bulunan öğretmen adaylarının %75'inin sıkı denetim disiplin anlayışına, %25'inin rahat ve özgür disiplin anlayışına, 16 ve üzeri öğrencisi bulunan öğretmen adaylarının %83,6'sının sıkı denetim disiplin anlayışına, %16,4'ünün rahat ve özgür

disiplin anlayışına sahip olduğu bulgularına varılmaktadır. Yine tablo 9. göstermektedir ki, 15'ten az öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının, %100'ünün otorite merkezli olan disiplin anlayışına, , 16 ve üzeri öğrencisi bulunan öğretmen adaylarının % 92,7'sinin otorite merkezli olan disiplin anlayışına, %7,3'ünün otorite merkezli olmayan disiplin anlayışına sahiptirler. Ayrıca sınıfında 15'den az öğrencisi bulunan öğretmen adaylarının %50'sinin öğretmen ayrıcalıklı disiplin anlayışına, %50'sinin öğrenci ayrıcalıklı disiplin anlayışına, 16 ve üzeri öğrencisi bulunan öğretmen adaylarının %45,5'inin öğretmen ayrıcalıklı disiplin anlayışına, %54,5'inin öğrenci ayrıcalıklı disiplin anlayışına sahip olduğu görülmektedir. Yine sınıfında 15'ten az öğrencisi bulunan öğretmen adaylarının %0'ının öğrencinin aktif olduğu disiplin anlayışına, %100'ünün öğrencinin pasif olduğu disiplin anlayışına, 16 ve üzeri öğrencisi bulunan öğretmenlerin %7,3'ünün öğrencinin aktif olduğu disiplin anlayışına, %92,7'sinin öğrencinin pasif olduğu disiplin anlayışına sahip olduğu saptanmaktadır. Tablodan ayrıca 15'ten az öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının %62,5'ünün demokratik olmayan otoriter disiplin anlayışına, %37,5'inin demokratik disiplin anlayışına, 16 ve üzeri öğrencisi bulunan öğretmen adaylarının %63,6'sının demokratik olmayan, otoriter disiplin anlayışına, %36,4'ünün demokratik disiplin anlayışına sahip olduğu elde edilen bir diğer bulgudur.

Tablo 10: Sınıflarında bulunan öğrenci sayısına göre disiplin anlayışı ve kontrol odağı değişkenlerinin dağılımı

	Öğrenci Sayısı	N	*X*	Ss	t	P
Baskıcı-Aşırı denetleyici	15 den az	8	12,5	3,62	.020	.984
disiplin alt ölçeği	16 ve üzeri	55	15,48	3,54		
İtaate dayalı disiplin alt	15 den az	8	6,12	1,80	-1.038	.303
Ölçeği	16 ve üzeri	55	7,21	2,88		
Eşitlik anlayışına dayalı	15 den az	8	9,50	2,13	-.205	.838
disiplin alt ölçeği	16 ve üzeri	55	9,69	2,5		
Öğrenci merkezli disiplin	15 den az	8	9,12	0,99	.509	.613
alt ölçeği	16 ve üzeri	55	8,81	1,65		
Öğretmen disiplin	15 den az	8	39,37	5,31	-.660	.511
anlayışı ölçeği	16 ve üzeri	55	40,78	5,66		
İç dış kontrol odağı	15 den az	8	13,62	3,37	1.035	.305
Ölçeği	16 ve üzeri	55	12,29	3,40		

Tablo 10. incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının sınıflarında bulunan öğrenci sayıları değişkenine göre baskıcı aşırı denetleyici disiplin alt ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t=.020, p>.05). Tablo 10'dan elde edilen bir diğer bulguya göre ise, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıflarında bulunan öğrenci sayıları değişkenine göre itaate dayalı disiplin anlayışı alt ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t=.861, p>. 05). Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının sınıflarında bulunan çocuk sayıları değişkenine göre eşitlik anlayışına dayalı disiplin alt ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t=-,205 p>.05).Yine tablo 10 'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının sınıflarında bulunan çocuk sayıları değişkenine göre öğrenci merkezli disiplin alt ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t= .509, p>.05). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıflarında bulunan çocuk sayıları değişkeni ile öğretmen disiplin anlayışı genel puanlarına bakıldığında, disiplin anlayışı puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (t=-,660 p>.05). Son olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıflarında bulunan çocuk sayıları değişkenine göre iç dış kontrol odağı puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t= 1,035 p>.05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ait sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının 52'si kadın(%82,50), 11 erkektir(%17,50). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları sınıflarında bulunan öğrencilerle ilgili sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının %11,1'i 3 yaş, %19' u 4 yaş, %25,4'ü 5 yaş,%15,9'ü 3-4 yaş,%28,6'sı 4-5 yaş grubunda staj yapmaktadır. Okul öncesi sınıflarında bulunan öğrenci sayılarına bakılacak olursa %87,3'ü 16 ve üzeri öğrenciden, %12,7'si ise 15'den az öğrenciden oluşmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kontrol odağı ölçeği sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kontrol odağı yönelimleri dışsal yönde özellik göstermektedir (% 38,1 iç kontrol, % 61,9 dış kontrol). Disiplin anlayışları ise demokratik olmayan otoriter disiplin anlayışı yönünde olma eğilimindedir (%63,5 demokratik olmayan, otoriter disiplin anlayışı, %36,5 demokratik disiplin anlayışı). Okul öncesi öğretmen adaylarının disiplin alt ölçeği sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmen adaylarının sıkı denetim anlayışına (%82,5 sıkı denetim, %17,5 rahat ve özgür) ve otorite merkezli olmayan (%6,3 otorite merkezli olmayan, %93,7 otorite merkezli) bir disiplin anlayışına sahip olma oranları daha yüksektir. Disiplin sağlamada daha çok öğrenciyi ayrıcalıklı kılan bir anlayış sergilerlerken (%54 öğrenci ayrıcalıklı disiplin anlayışı, %46 öğretmen ayrıcalıklı disiplin anlayışı), disiplin kuraları koymada öğrencinin pasif olması gerektiği anlayışına sahiptirler (%6,3 disiplinde öğrenci pasif, %93,7 disiplinde öğrenci aktif).

Okul öncesi öğretmen adaylarının disiplin anlayışları ve iç dış kontrol odağı sonuçlarının kişisel özelliklerle arasındaki ilişkiye bakılırsa, öğretmen adaylarının denetim odağı türü, sınıflarında bulunan çocuk sayısı, eğitim verdikleri yaş grubu, öğretim türü değişkenlerine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Disiplin anlayışları ile demografik özellikleri arasındaki ilişki durumu sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının disiplin anlayışları, sınıflarında bulunan çocuk sayılarına, eğitim verdikleri yaş grubu değişkenlerine göre herhangi bir farklılaşma göstermemektedir.

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

KAYNAKÇA

Cüceloğlu, Doğan.(1996). *İnsan Ve Davranışı,* Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çakır Nilgün.(2010). Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dağ, İ. (1992). Kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopatoloji ilişkileri. Psikoloji Dergisi, 7(27), 1 -9.

Dönmez, Ali. " Denetim Odağı Ve Çevre Büyüklüğü" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, cilt 16, sayı 1 1983.

ERTÜRK, Selahattin. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayın.

Güven, E Denizel; Cevher, F. Nilgün. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 18, 2005, 1-22.

Rotter, John, b." Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement" pyschological monographs, 80, 1966, 1-28.

Sardoğan, Mehmet, E; Canani Kaygusuz, T. Fikret Karahan. “Bir İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerine Etkisi”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 2 2006, 184-194.

Sönmez, V. (1994). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Ankara: Pegem Yayınları.

Şahin, A. E. (2011). Eğitim Hizmetlerinde Kalite. Okul öncesi eğitimde kalite: üniversitelerin rolü. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Toplantı Raporu, 47-57, 51.

Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Güz, Sayı 44, ss: 549-568.

Varlıer, G. (2004). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya uygulamasına ilişkin görüşleri. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yavuzer, Haluk. Çocuk Eğitimi El Kitabı, Remzi Kitabevi, İstanbul 2006.

Yeşilyaprak, B. (1990)." Denetim Odağının Belirleyicileri ve Değişime İlişkin Araştırmalar: Bir Eleştirel Değerlendirme" Psikoloji Derğisi. 7 (25), 41-52. Yılmaz, N. (2003). “Türkiye’de Okul öncesi Eğitim”, (Ed.: Müzeyyen Sevinç), Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, 12-17. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 08 ISSN: 2146-9199

PSİKOLOJİK İYİ OLMA VE YETİŞKİN BAĞLANMA BOYUTLARI

Uzman Psikolojik Danışman Şirin Erdem
Milli Eğitim Bakanlığı
İzmir
sirinerdem1@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Zekavet Kabasakal
Dokuz Eylül Üniversitesi
İzmir
zekavetkabasakal@gmail.com

Özet
Bu betimsel çalışmada psikolojik iyi olma ve yetişkin bağlanma boyutları (kaygı, kaçınma) arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bağlanma boyutları hem arkadaşlık ilişkileri açısından hem de romantik ilişkiler açısından değerlendirilmiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okumakta olan toplam 239 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma değişkenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Psikolojik İyi Olma Ölçekleri ve Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II kullanılmıştır. Bu araştırmada psikolojik iyi olma ile arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkilerdeki bağlanma boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik iyi olma, bağlanma, kaygı, kaçınma.

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND ADULT ATTACHMENT DIMENSIONS

Abstract
The relationship between psychological well-being and adult attachment dimensions (anxiety, avoidance) were investigated in this descriptive study. Attachment dimensions have been evaluated both in terms of friendship and romantic relationships. Data were obtained from 239 college students attending Faculty of Education of Dokuz Eylul University. To collect information about research variables Personel Information Form, Scales of Psychological Well-being and The Experiences in Close Relationships-II were used. In this research there were significant associations between psychological well-being and attachment dimensions in friendship and romantic relationships. The findings are discussed in the relevant literature.

Key Words: Psychological well-being, attachment, anxiety, avoidance.

GİRİŞ

Son yıllarda sosyal bilimlerdeki multidisipliner araştırmalar, insan ilişkilerinin psikolojik iyi oluş üzerindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Yakın ilişkilerin insan gelişiminde temel bir role sahip olduğunu vurgulayan bağlanma kuramına göre bağlanma örüntüleri çocukluk döneminde şekillenir ve yetişkin yaşamdaki beklentileri, inançları, sosyal davranışları ve duygu düzenleme yöntemlerini etkiler (Bowlby 1969, 1973; Cassidy ve Shaver, 2008). Bebeklikte temel bakım veren kişiyle kurulan ilişkinin özellikleriyle şekillenen bağlanma örüntüleri, yetişkin yaşamdaki işlevselliğe ilişkin bireysel farklılıkların anlaşılmasında önemli bir çerçeve sunmaktadır (Bowlby, 1969; Mikulincer ve Shaver, 2007). Bağlanma kavramı, psikolojik sağlığın ve özellikle iyi oluşun önemli bir belirleyicisi olarak tanımlanmaktadır (Mikulincer ve Shaver, 2007).

Bowlby (1973), bireyin erken yaşlarda bakımını üstlenen kişiyle kurduğu olumlu etkileşim sonucunda, kişide değerli olma hissinin oluştuğunu, böylece kişinin benliğine ve diğerlerine ilişkin olumlu beklentiler (güvenli

bağlanma) geliştirebildiğini öne sürmüştür. Karşıt olarak, bakım veren kişinin, ihtiyaçların karşılanmasında ilgisiz davranması ve bakım veren kişiyle kurulan olumsuz etkileşim sonucunda benliğe ve çevreye ilişkin olumsuz beklentiler gelişir (Bowlby, 1973). Bağlanma figürü olan bakım veren kişi, olumlu etkileşim sayesinde, çocuğun dünyayı keşfederken ihtiyaç duyguduğunda kendisine koruma ve bakım sağlanacağını bildiği güvenli bir temel işlevi görür (Bowlby, 1988). Bağlanma sisteminin amacı güvenli hissetmektir (Sroufe ve Waters, 1977). Kişi kendini güvende hissettiğinde, çevreyi keşfetme gibi başka görevlere odaklanabilir (Mikulincer ve Shaver, 2007).

Bağlanma yönelimleri kişinin benliğine, diğerlerine ve ilişkilerine ilişkin içsel çalışan modellerini yansıtır (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Bowlby, 1969). Kaygı ve kaçınma güvensiz bağlanmanın iki temel boyutudur. Yüksek bağlanma kaygısına sahip bireyler, endişe, yakın ilişkilerde bağımlılık, benlikle ilgili olumsuz bakış açısı (örneğin düşük özsaygı), kişilerarası ilişkilerde saplantılı tutum, terkedilme ve reddedilme korkusu ile karakterize edilebilir (Mikulincer ve Shaver, 2007). Yüksek kaçınmaya sahip bireyler ise diğer insanlara ilişkin olumsuz bakışaçısı, saplantılı özgüven, ilişkilerde yakınlıktan kaçınma, diğer insanlara güvenmeme eğilimi ve genellikle işleri tek başına yapmaya çalışma ile karakterize edilebilir (Hazan ve Shaver, 1987; Mikulincer ve Shaver, 2007).

Bireylerin güvenli bağlanma temellerinin kişinin psikolojik iyi oluşunu nasıl etkilediğine odaklanan araştırmalar yapılmıştır (George ve West, 1999; Myhr, Sookman ve Pinard, 2004). Yapılan araştırmalarda güvenli bağlanmaya kıyasla güvensiz bağlanma tarzına sahip bireylerin yalnızlık, depresyon, anksiyete ve psikosomatik rahatsızlıklar açısından ele alınan psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğu (Hazan ve Shaver, 1990) ve güvensiz bağlanmanın düşük düzeyde duygusal iyi oluş ve yüksek düzeyde depresyon ve anksiyete ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Carnelley, Pietromonaco ve Jaffe, 1994; Kobak, Sudler ve Gamble, 1991; Priel ve Shamai, 1995).

Bağlanma ile ilgili yapılan ilk araştırmalarda bağlanma boyutlarının ölçümünde kategorik sınıflandırmalara dayalı ölçme araçlarının kullanılmasına (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Hazan ve Shaver, 1987) karşın, son yıllarda yapılan bağlanma araştırmalarında bireysel farklılıkları değerlendirmek için kategorik sınıflandırma yerine iki boyutlu model tercih edilmeye başlanmıştır (Brennan, Clark ve Shaver, 1998; Fraley, Waller ve Brennan, 2000). Yapılan bu araştırmada da bağlanma kaygı ve kaçınma olmak üzere iki boyutlu model ile ele alınmıştır.

Ruh sağlığı ile ilgili araştırmalarda olumlu psikolojik işlevsellikten ziyade psikolojik bozuklukların ele alındığı ve yapılan ruh sağlığı tanımlarında iyi oluş hali yerine psikopatolojinin yokluğuna vurgu yapıldığı görülmektedir (Ryff ve Singer, 1996). Bu durum bağlanma ile ilgili yapılan araştırmalara da yansımıştır. Bu noktadan hareketle bu araştırmada bağlanma boyutları psikolojik iyi oluş kavramını daha geniş bir kapsamda ele alan, Ryff (1989b) tarafından geliştirilen model açısından değerlendirilmiştir. Psikolojik sağlık ile psikopatolojinin yokluğunun eş anlamlı olarak görülmediği bu model, pozitif psikolojik sağlık ölçütlerini temel almakta ve yaşam boyu gelişim teorilerine dayanmaktadır (Ryff, 1989a).

Ryff, psikolojik iyi oluş modelinde altı temel boyut tanımlamıştır ve ek olarak günümüzde birçok araştırmacı tarafından psikolojik iyi oluşun değerlendirilmesinde kullanılan bir ölçek geliştirmiştir. Olumlu psikolojik sağlık boyutları şunları içermektedir: özkabul, diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet, yaşam amaçları ve bireysel gelişim (Ryff 1989a).

Bu model olumlu psikolojik işlevselliğe vurgu yapan çok boyutlu bir iyi oluş modelidir ve bu altı boyut modelin teorik temeli olarak görülmektedir (Ryff, 1989b, 1995). Birlikte psikolojik iyi oluşu oluşturan bu bileşenler kişinin kendisi ve geçmiş yaşamıyla ilgili olumlu değerlendirmeler yapmasını (özkabul), bir birey olarak sürekli gelişme ve büyüme hissine sahip olmasını (bireysel gelişim), kişinin yaşamının anlamlı ve amacı olduğuna ilişkin inancını (yaşam amaçları), diğer insanlarla kaliteli ilişkiler kurmasını (diğerleriyle olumlu ilişkiler), kişinin yaşamını ve çevresini etkili bir şekilde yönetebilmesini (çevresel hakimiyet) ve kendi yaşamını ve geleceğini kendisinin belirleyebilmesini (özerklik) içermektedir (Ryff ve Keyes, 1995).

YÖNTEM

Bu betimsel çalışmada psikolojik iyi olma ve yetişkin bağlanma boyutları (kaygı, kaçınma) arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırma Grubu

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 239 lisans öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu öğrencilerin yaşları 18 ile 24 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 19,53'dır (S=1.45). Araştırmaya katılan öğrencilerin 150'sini (%62.8) kadın, 89'unu (%37.2) erkek öğrenciler oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Demografik sorular ve ölçeklerden oluşan anket bataryası, gruplar halinde, önceden planlanan derslerde gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

Demografik ölçümler. Anketin ilk kısmında, katılımcıların yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almıştır.

Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (PİOÖ): Ryff (1989b) tarafından geliştirilen Psikolojik İyi Olma Ölçekleri'nin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Akın (2008) tarafından yapılmıştır.

Ryff (1989b) altı boyutlu psikolojik iyi olma modelini temel alarak her bir alt ölçeği on dört maddeden oluşan ve altı alt ölçeği bulunan seksen dört maddelik bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu ölçme aracı, psikolojik iyi olma yapısının özelliklerini ölçen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesine dayanan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Bireyin her bir alt ölçekten elde ettiği puanların yüksek olması bireyin ilgili alt ölçeğin değerlendirdiği özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçek toplam bir psikolojik iyi olma puanı da vermektedir.

PİOÖ'nün Türkçe ve orjinal form puanları arasındaki korelasyonlar, özerklik alt ölçeği için .94, çevresel hakimiyet için .97, bireysel gelişim için .97, diğerleriyle olumlu ilişkiler için .96, yaşam amaçları için .96 ve öz-kabul için .95 olarak bulunmuştur. PİOÖ'nün iç tutarlılık güvenirlik katsayılarının .87 ile .96, test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise .78 ile .97 arasında değiştiği görülmüştür (Akın, 2008). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Araştırmada katılımcıların psikolojik iyi olma düzeylerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Yakın İlişkilerde Yaşlantılar Envanteri-II (YİYE-II): Yetişkin bağlanma boyutlarını ölçmek için Fraley ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışması Selçuk ve diğerleri (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçekte 18'i kaygı, 18'i kaçınma alt boyutlarını ölçen yedili likert tipinde toplam 36 madde vardır. Her bir alt boyuttan alınan puan arttıkça kaçınmacı bağlanma ya da bağlanma kaygısının arttığı söylenmektedir. Kaçınma alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı .90 iken, kaygı alt boyunun Cronbach alfa katsayısı .86'dır. Ölçeğin kaçınma ve kaygı boyutlarına ilişkin test-tekrar test güvenilirliği katsayıları ise sırasıyla .81 ve .82 bulunmuştur (Selçuk, Gunaydin, Sumer ve Uysal, 2005). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alpha katsayısı romantik ilişkilerde kaygı boyutu için .85; romantik ilişkilerde kaçınma boyutu için .88; arkadaşlık ilişkilerinde kaygı boyutu için .87 ve arkadaşlık ilişkilerinde kaçınma boyutu için .92 olarak bulunmuştur.
Yakın ilişkilerde Yaşantılar Envanteri-II sadece belli bir tür ilişki alanında (örneğin, romantik) değil farklı ilişki alanlarında da kullanılmaya uygun şekilde tasarlanmıştır (Fraley, Heffernan, Vicary, ve Brumbaugh, 2011). Bu sayede araştırmada romantik ilişkilerdeki ve arkadaşlık ilişkilerindeki kaygı ve kaçınma boyutlarının değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

BULGULAR

Psiklolojik iyi olma ve alt boyutları ile bağlanma alt boyutları arasındakilere ilişkin korelasyon değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.:PİOÖ ve YİYE-II'nin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Psikolojik İyi Olma (1)	-										
Özerklik (2)	.637**	-									
Çevresel Hakimiyet (3)	.803**	.302**	-								
Bireysel Gelişim (4)	.776**	.448**	.478**	-							
Diğerleriyle Olumlu İlişkiler (5)	.647**	.282**	.607**	.384**	-						
Yaşam Amaçları (6)	.814**	.253**	.679**	.601**	.548**	-					
Öz-kabul (7)	.855**	.480**	.673**	.512**	.680**	.625**	-				
Romantik ilişkilerde kaygı (8)	-.519**	-.468**	-.409**	-.326**	-.349**	-.311**	-.499**	-			
Romantik ilişkilerde kaçınma (9)	-.355**	-.235**	-.308**	-.259**	-.372**	-.275**	-.302**	.284**	-		
Arkadaşlık ilişkilerinde kaygı (10)	-.474**	-.511**	-.310**	-.256**	-.419**	-.253**	-.501**	.603**	.131*	-	
Arkadaşlık ilişkilerinde kaçınma (11)	-.346**	-.125	-.295**	-.242**	-.621**	-.278**	-.392**	.155*	.426**	.328**	-

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

Beklendiği gibi psikolojik iyi olma alt boyutları kendi aralarında pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Benzer şekilde bağlanma alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Romantik ilişkilerde kaygı boyutu ile psikolojik iyi olma toplam puanı (r=-.519, p<.01) ve psikolojik iyi olma alt boyutları olan özerklik (r=-.468, p<.01), çevresel hakimiyet (r=-.409, p<.01), bireysel gelişim (r=-.326, p<.01), diğerleriyle olumlu ilişkiler (r=-.349, p<.01), yaşam amaçları (r=-.311, p<.01) ve özkabul (r=-.499, p<.01) arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Romantik ilişkilerde kaçınma boyutu ile psikolojik iyi olma toplam puanı (r=-.355, p<.01) ve psikolojik iyi olma alt boyutları olan özerklik (r=-.235, p<.01), çevresel hakimiyet (r=-.308, p<.01), bireysel gelişim (r=-.259, p<.01), diğerleriyle olumlu ilişkiler (r=-.372, p<.01), yaşam amaçları (r=-.275, p<.01) ve özkabul (r=-.302, p<.01) arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Arkadaşlık ilişkilerinde kaygı boyutu ile psikolojik iyi olma toplam puanı (r=-.474, p<.01) ve psikolojik iyi olma alt boyutları olan özerklik (r=-.511, p<.01), çevresel hakimiyet (r=-.310, p<.01), bireysel gelişim (r=-.256, p<.01), diğerleriyle olumlu ilişkiler (r=-.419, p<.01), yaşam amaçları (r=-.253, p<.01) ve özkabul (r=-.501, p<.01) arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Arkadaşlık ilişkilerinde kaçınma boyutu ile psikolojik iyi olma toplam puanı (r=-.346, p<.01) ve psikolojik iyi olma alt boyutları olan çevresel hakimiyet (r=-.295, p<.01), bireysel gelişim (r=-.242, p<.01), diğerleriyle olumlu ilişkiler (r=-.621, p<.01), yaşam amaçları (r=-.278, p<.01) ve özkabul (r=-.392, p<.01) arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Özerklik alt boyutu ile arasındaki ilişki negatif yönde olmakla birlikte istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Bağlanma boyutlarına göre psikolojik iyi oluşun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Romantik ilişkilerde ve arkadaşlık ilişkilerinde bağlanma boyutları birlikte, psikolojik iyi oluş toplam puanı ile anlamlı bir ilişki vermektedir (R=.616, R_2=.380, p<.01). Bu boyutlar birlikte psikolojik iyi oluş puanındaki toplam varyansın %38'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin psikolojik iyi oluş üzerindeki göreli önem sırası romantik ilişkilerde kaygı, arkadaşlık ilişkilerinde kaygı, romantik ilişkilerde kaçınma ve arkadaşlık ilişkilerinde kaçınmadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde bütün boyutların psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Psikolojik İyi Oluşun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata $_B$	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	401,534	9,488		42,321	,000		
Romantik ilişkilerde kaygı	-,669	,141	-,323	-4,750	,000	-,519	-,297
Romantik ilişkilerde kaçınma	-,329	,116	-,170	-2,834	,005	-,355	-,182
Arkadaşlık ilişkilerinde kaygı	-,412	,138	-,206	-2,992	,003	-,474	-,192
Arkadaşlık ilişkilerinde kaçınma	-,289	,112	-,156	-2,568	,011	-,346	-,166

R=.616 R^2=.380
$F_{(4, 234)}$=35,795 p=.0000

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ölçeklerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde beklendiği gibi psikolojik iyi olma alt boyutları kendi aralarında pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermektedir (Ryff, 1989b; Akın, 2008).

Psikolojik iyi oluş kapsamında ele alınan özerklik, çevresel hakimiyet, bireysel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amaçları ve özkabul ile romantik ilişkilerde ve arkadaşlık ilişkilerindeki kaygı ve kaçınma boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bağlanma kuramına göre kaygı ve kaçınma güvensiz bağlanmanın iki temel boyutudur. Güvenli bağlanmanın psikolojik ihtiyaçların karşılanmasıyla ilişkili olması sebebiyle psikolojik iyi oluşla çok yakından ilişkilidir çünkü bireye temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama fırsatı sunar (Ryan, Brown ve Creswell, 2007). Dolayısıyla olumlu psikolojik işlevselliğe vurgu yapan çok boyutlu bir iyi oluş modeli (Ryff, 1989b, 1995) kapsamında bağlanma boyutlarının ele alındığı bu araştırma bulguları, daha önceki çalışmalara paralel sonuçlar sunmaktadır.

Özerklik, bireyin bağımsız olmasını, nasıl düşünmesi ve davranmasına ilişkin karşılaştığı sosyal baskıya direnebilmesini, kararlarını başkalarına bağımlı kalmadan ve onların onayına ihtiyaç duymadan kendi içsel mekanizmaları aracılığıyla verebilmesini içermektedir (Ryff, 1989b). Bireylerin kendini özerk hissettiği ve yakın ilişkilerinde bu özerkliğin desteklendiğini deneyimlediği durumlarda, yakın ilişkilerinin daha olumlu olduğu ve partnerlerinden duygusal destek almak için daha istekli davrandıkları görülmüştür (Lynch, 2013). LaGuardia, Ryan, Couchman ve Deci (2000), yaptıkları araştırmada özerklik ihtiyacının ilişkilerdeki güvenli bağlanmanın oluşmasında ve sürdürülmesinde önemli bir rolü olduğunu vurgulamışlardır. Özerkliğin desteklenmesi, birçok olumlu etkisi olan güvenli bağlanmanın gelişmesinde önemli görülmektedir (Ryan ve diğ., 2007). Diğer taraftan düşük düzey özerklik, diğer insanların beklentileri ve değerlendirmelerine aşırı önem verme, önemli kararlarda diğer kişilerin yargılarına dayanma ve sosyal baskı doğrultusunda hareket etme ile karakterize edilmektedir (Ryff, 1989b) ve bu özellikler yüksek bağlanma kaygısına sahip bireylerin içsel çalışan modelleriyle paralellik göstermektedir. Literatüre paralel olarak bu araştırmada romantik ve arkadaşlık ilişkilerindeki kaygı boyutu ile özerklik arasındaki ilişki negatif yönde anlamlı bulunmuştur. Kaçınma boyutu değerlendirildiğinde romantik ilişkilerdeki kaçınma ile özerklik arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı olduğu; ancak arkadaşlık ilişkilerinde kaçınma ile arasındaki ilişkinin her ne kadar negatif yönde olsa da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Ebeveyn-çocuk ilişkisi fiziksel ve duygusal destek kaynağı olarak deneyimlendiğinde, birey için güvenli bir temel olur ve böylece bireyin kendisiyle ve çevresiyle kurduğu ilişkilerde kaygı ve kaçınma yerine güvenli bağlanma örüntülerinin gelişmesini sağlar (Bowlby, 1969). Bowlby'e (1969) göre güvenli bir temel, bireyin dış dünyayı keşfetme çabasını ve kendini gerçekleştirmeye yönelik eylemlerini olumlu yönde etkiler. Yapılan araştırmalarda bağlanmada yüksek kaygı ve kaçınma ile kendini gerçekleştirme potansiyeli arasında negatif (Otway ve Carnelley, 2013), güvenli bağlanma ile kariyer gelişimi arasında pozitif bir ilişkinin olduğu (Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, de Fillipis ve Martine, 2005) bulunmuştur. Bu araştırmada psikolojik iyi oluşun alt boyutları olarak ele alınan bireysel gelişim, çevresel hakimiyet ve yaşam amaçları ile bağlanmaya ilişkin kaygı ve kaçınma boyutları arasında saptanan negatif ilişki literatür doğrultusunda beklenen bir sonuçtur.

Uzun süreli yakınlığa ve sevgiye dayalı bağlanma ilişkilerinin özsaygı üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Cassidy, 1988). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin şekillendirdiği bağlanma örüntüleri özsaygı ve sosyal davranışların önemli bir belirleyicisidir (Bringle ve Bagby, 1992). Kişinin benliğine ilişkin işlevsel olmayan tutumları özkabulü etkiler ve güvensiz bağlanma işlevsel olmayan tutumlarla ilişkilidir (Roberts, Gotlib ve Kassel, 1996). Yapılan birçok araştırmada yüksek özsaygının güvenli bağlanma (Bringle ve Bagby, 1992; Bylsma, Cozzarelli ve Sumer, 1997; Cassidy, 1988; Feeney ve Noller, 1990; Mickelson, Kessler ve Shaver, 1997) ve düşük kaygı ve kaçınma (Foster, Kernis, ve Goldman, 2007; Selçuk ve diğ., 2005) ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada da özkabul ile bağlanmaya ilişkin kaygı ve kaçınma boyutları arasında önceki araştırma sonuçlarına paralel bulgular elde edilmiştir.

Psikolojik iyi oluşun alt boyutlarından biri olan diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma, kişinin diğer insanlarla sıcak, tatmin edici ve güvene dayalı ilişkiler kurmasını, diğer kişilerin iyi oluş halini önemsemesini, empati ve şefkat gösterebilmesini içermektedir (Ryff, 1989b). Diğerleriyle olumlu ilişkiler kurmada yetersiz olan bireyler ise diğer insanlara güvenme ve yakınlık kurma konusunda sıkıntı yaşarlar, kişilerarası ilişkilerinde kendilerini izole ederler (Ryff, 1989b). Güvenli bağlanmanın uyumlu ve tatmin edici yakın ilişkiler ile, güvensiz bağlanmanın da ilişkilerde duygusal çekişme, kıskançlık ve çatışma ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Collins, Ford, Guichard ve Allard, 2006). Daha önce açıklanan güvenli ve güvensiz bağlanmaya ilişkin literatür dikkate alındığında, bu araştırmada elde edilen hem romantik ilişkilerde hem de arkadaşlık ilişkilerindeki kaygı ve kaçınma ile diğerleriyle olumlu ilişkiler arasındaki negatif ilişki beklenen bir sonuçtur.

Bağlanma örüntülerinin altında yatan dinamikler çok sayıda değişken ile ilişkilidir ve bunun sonucunda şekillenmiş olan bağlanma boyutlarının birlikte psikolojik iyi oluş puanındaki toplam varyansın %38'ini açıkladığı ve bütün boyutların psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Kaygı ve kaçınma boyutlarını içeren güvensiz bağlanma ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, düşük düzeyde psikolojik iyi oluşun, özellikle daha genç yaş gruplarında, kaçınma boyutundan ziyade kaygı ile ilişkili olduğu görülmüştür (Kafetsios ve Sideridis, 2006; Burge ve diğ., 1997; Mikulincer ve Shaver 2007). Bu araştırmada da hem arkadaşlık hem de romantik ilişkilerdeki kaygının yordama gücü kaçınma boyutundan daha fazla bulunmuştur.

Yapılan bu araştırmada psikolojik iyi oluş, klinik, ruh sağlığı ve yaşam boyu gelişim teorilerinin entegrasyonuna dayanan pozitif işlevselliğin çok boyutlu formülasyonu ile değerlendirilmiştir (Ryff, 1989a). Psikolojik iyi oluşun altı bileşeni (özkabul, diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet, yaşam amaçları ve bireysel gelişim) ile bağlanma boyutları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Hem arkadaşlık hem de romantik ilişkilerde kaygı ve kaçınma arttıkça psikolojik iyi oluş düzeyinin düştüğü saptanmıştır.

Bu araştırma üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. İlerleyen çalışmalarda psikolojik iyi oluş, bağlanma ve ilişkili değişkenlerin daha farklı gelişimsel dönemlerde, daha farklı yaş gruplarında çalışılması önemlidir. Aynı zamanda bu araştırma bulguları göstermiştir ki erken dönem yaşantıları, bireyin bağlanma örüntüsünü şekillendirerek yetişkin yaşamdaki işlevselliğini etkilemektedir. Bu sebeple çocuk ve aile gelişimi ile ilgili birimlerin koruyucu ve ebeveynlik rollerini güçlendirici çalışmalara odaklanması önemlidir. Bağlanma ve psikolojik iyi oluşun insanın yaşamındaki önemine ilişkin yapılacak tüm çalışmaların literatüre ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

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

KAYNAKÇA

Akın, A. (2008). Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (PİOÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(3), 721-750.

Bartholomew, K. & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. London: Pimlico; Revised edition edition (1997).

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Vol. 2: Separation: Anger and Anxiety*. London: Pimlico; Revised edition edition (1998).

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. London: outledge.

Brennan, K. A., Clark, C. L. & Shaver, P. R. (1998). Self report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (46-76). New York: The Guilford Press.

Bringle, R. G. & Bagby, G. J. (1992). Self-esteem and perceived quality of romantic and family relationships in young adults. *Journal of Research in Personality*, 26, 340-356.

Burge, D., Hammen, C., Davila, J., Daley, S. E., Paley, B., Lindberg, N., Herzberg, D. & Rudolph, K. D. (1997). The relationship between attachment cognitions and psychological adjustment in late adolescent women. *Development and Psychopathology*, 9, 151-167.

Bylsma, W. H., Cozzarelli, C. & Sumer, N. (1997). Relation between adult attachment styles and global self-esteem. *Basic and Applied Social Psychology*, 19, 1-16.

Carnelley, K. B., Pietromonaco, P. R. & Jaffe, K. (1994). Depression, working models of others and relationship functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 127-140.

Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six year olds. *Child Development*, 59, 121-134.

Cassidy, J. & Shaver, P.R. (Eds.). (2008). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, Second Edition. New York, NY: The Guilford Press.

Collins, M. L., Ford, M. B., Guichard, A. C. & Allard, L. M. (2006). Working models of attachment and attribution processes in intimate relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 201-219.

Feeney, J. A. & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 281-291.

Foster, J.D., Kernis, M.H. & Goldman, B.M. (2007). Linking adult attachment to self esteem stability. *Self and Identity*, 6: 64-73.

Fraley, R. C.,Waller, N. G. & Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350-365.

Fraley,R.C., Heffernan, M.E., Vicary, A.M. & Brumbaugh, C.C. (2011). The Experiences in Close Relationships—Relationship Structures Questionnaire: A Method for Assessing Attachment Orientations Across Relationships. *Psychological Assessment*, 23(3), 615-625.

George, C. & West, M. (1999). Developmental vs. social personality models of adult attachment and mental ill health. *British Journal of Medical Psychology*, 72, 285-303.

Hazan,C. & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.

Hazan, C. & Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.

Kafetsios, K. & Sideridis, G.D. (2006). Attachment, Social Support and Well-being in Young and Older Adults. *Journal of Health Psychology*, 11(6), 863-876.

Kobak, R. R., Sudler, N. & Gamble, W. (1991). Attachment and depressive symptoms during adolescence: A developmental pathways analysis. *Development and Psychopathology*, 3, 461-474.

LaGuardia, J. G., R. M. Ryan, C. E. Couchman & E. L. Deci. 2000. "Within-Person Variation in Security of Attachment: A Self-Determination Theory on Attachment, Need Fulfillment and Well-Being." *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384.

Lynch, M.F. (2013). Attachment, Autonomy, and Emotional Reliance: A Multilevel Model. *Journal of Counseling and Development*, 91(3), 301-312.

Mickelson, K. D., Kessler, R. C. & Shaver, P. R. (1997). Adult attachment in a nationally representative sample. *Journal of Personality & Social Psychology*, 73, 1092-1106.

Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press.

Myhr, G., Sookman, D. & Pinard, G. (2004). Attachment security and parental bonding in adults with obsessive-compulsive disorder: a comparison with depressed out-patients and healty controls. *Acta Psychiatr Scand*, 109, 447-456.

Otway, L.J. & Carnelley, K.B. (2013). Exploring the Associations between Adult Attachment Security and Self-actualization and Self-transcendence. *Self and Identity*, 12, 217-230.

Priel, B. & Shamai, D. (1995). Attachment style and perceived social support: Effects of affect regulation. *Personality and Individual Differences*, 19, 235-241.

Roberts, J. E., Gotlib, I. H. & Kassel, J. D. (1996). Adult attachment security and symptoms of depression: The mediating roles of dysfunctional attitudes and low self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 310-320.

Ryan, R.M., Brown, K.W. & Creswell, J. D. (2007). "How Integrative is Attachment Theory? Unpacking the Meaning and Significance of Felt Security." *Psychological Inquiry*, 18, 177-182.

Ryff, C.D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.

Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

Ryff, C.D. & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*, 65(1), 14-23.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.

Ryff, C.D. & Keyes C.L.M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Selcuk, E., Gunaydin, G., Sumer, N. & Uysal A. (2005). Yetişkin bağlanma boyutları için yeni bir ölçüm: Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II'nin Türk örnekleminde psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(16), 1-11.

Sroufe, L. A. & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.

Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A. & Martine, G. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 09 ISSN: 2146-9199

ETKİNLİK TEMELLİ MÜZİK DERSLERİNİN YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TUTUMLARINA ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Senem Acay Sözbir
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
acay_s1@ibu.edu.tr

Özgül Güzel Kemaloğlu
Pakize Erdoğu Ortaokulu
guzelozgul@gmail.com

Özet

Müzik dersi, Türkiye'de üniversiteye kadar her aşamadaki eğitim programlarında zorunlu ya da seçmeli ders olarak yer almaktadır. İlkokul ve ortaokul düzeyinde zorunlu statüde yer alan müzik derslerinin, çeşitli sebeplere bağlı olarak içerik ve yöntem kullanımı açısından kendisini tekrar eden bir yapıda olduğu ve bunun sonucu olarak da öğrenciler tarafından "sıkıcı" ve hatta "gereksiz" olarak nitelendirildiği bilinmektedir.

Bu çalışmada, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını değiştirmesi beklentisiyle yedinci sınıf öğrencileriyle dersler, etkinlik temelli işlenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılan araştırmada, Umuzdaş tarafından geliştirilen müzik dersi tutum ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonunda söyleme-çalma ağırlıklı derslerle kıyaslandığında, etkinlik temelli işlenen derslerin öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik dersi, yedinci sınıf, etkinlik, tutum.

THE EFFECTS OF ACTIVITY BASED MUSIC LESSONS ON THE ATTITUDES OF 7TH GRADE STUDENTS

Abstract

The music lesson in Turkey takes place compulsary or selective from preschool to university education. It is known that, music lesson which is compulsary in elementary and secondary schools repeats itself in terms of content and method due to various reasons. As a consequence of that, it has being named 'boring' and 'unnecessary' by students.

In this study, activity based music lessons instructed for the aim of changing 7th level students' attitudes about music lessons.

Pretest-posttest with control groups research design was used and the attitude scale developed by Umuzdaş (2012) was applied in this study. According to data analysis activity based music lessons were statistically significant when compared with singing-playing based lessons.

Key Words: Music lesson, 7th grade, activity, attitude

GİRİŞ

Müzik eğitimi kendini gerçekleştirmiş, ruhu ve bedeniyle, içinde yaşadığı dünyayla bütünleşebilmiş olgun insan yetiştirmede önemli bir yere sahiptir (Platon, 2013). "Müziği, sanatı sevmeyen insan, genel insanlık formasyonu bakımından eksik insandır. Bu açıdan okul müziğinin toplumsal önemi büyüktür" (Yönetken, 1950'den akt. Say, 2001:71). Böylesine önemli bir misyonu olan bu eğitimin, her bireye etki edebilmesi için okul öncesinden itibaren örgün eğitim sistemleri içerisinde yer alması ve ilerleyen dönemlerde de devam etmesi gerekir. Gelişmiş olarak nitelendirilen toplumlara bakıldığında; bu toplumların okul müzik eğitimine önem verdikleri anlaşılmaktadır (Türkoğlu, 1983'den akt. Varış, 2012: 753). Bizim toplumumuzda ise, "nice aydınımızın müziğin eğitsel önemine ve rolüne inanmadıkları" (Yönetken, 1950'den akt. Say; 2001: 19) görülmektedir. Yönetken, "amatör amaçlarla kurulmuş orkestra ve koro kurumlarının uzun süreli yaşayamamasının nedenini de yine okul müzik eğitiminde yaşanan aksaklıklara" dayandırmaktadır (Say, 2001: 71).

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren ilkokul/ ilköğretim programlarında müzik dersinin yer aldığı görülmektedir. Bununla beraber müzik derslerinin, öğretim sistemlerinde yapılan değişikliklerle hangi öğrenim aşamasında zorunlu ya da seçmeli statüsünde olacağı ve haftalık ders programlarındaki ağırlığı değişim göstermiştir (Fer, 2005). Müzik dersi öğretim programlarının son halinde müzik, ilkokul ve ortaokul düzeyinde zorunlu ve haftada bir saat işlenecek bir ders olarak yerini almıştır (MEB, 2006).

Müzik dersi öğretim programında müzik dersinin amaçları arasında; öğrencilere belli bir müzikal bilinç, müziksel kültür ve estetik anlayış kazandırmak; yaratıcılık ve yeteneklerini geliştirme imkânı sunmak, zihinsel gelişimlerine katkı sağlamak ile bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek yer almaktadır (MEB, 2006). Çevik de, ortaokul ve lise seviyesinde verilen müzik dersinin amaçlarından birinin "yaratıcı yöntemlerin gelişmesine yardımcı olmak" (1989: 103) olduğunu söylemiştir. Öğretim programının dayandığı yapılandırmacı yaklaşımın gereği olarak da derslerde öğrenci aktivitesinin ön planda olması, bilhassa öğrenci yaratıcılığını ortaya çıkaran etkinliklere yer verilmesi beklenmektedir. Fer de programın tam anlamıyla "yapılandırmacı yaklaşım özellikleri göstermemekle birlikte, etkinlik odaklı hazırlandığını" (2005: 21) belirtmektedir.

Çağdaş öğretim yaklaşımlarından hangisi olursa olsun, amaç her ne kadar öğrenci aktivitesini ön plana almak, yaratıcılığı teşvik etmek vs. olsa da gerçekte pek çok uygulamanın hala bu hedeflere ulaşmaya uzak olduğu bilinmektedir. Programın uygulamadaki görünümünün bu şekilde olmasının sebepleri olarak; ders saatlerinin kısıtlı olması, "müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgi ve becerileri yeterince kazanmadan mezun olmaları" (Varış, 2012: 753), sınavlarda müzik ile ilgili bir soru çıkmıyor oluşu, repertuvar ve yöntem belirlemede kısır döngüler yaşanması, müzik dersinden bahsedildiğinde 'zorla nota öğretilip solfej yaptırılan ve blokflüt çalma ile şarkı söylemekten ibaret bir ders' anlaşılması gösterilebilir (Çevik, 1989; Şahin ve Toraman, 2014). Yönetken (19502den akt. Say, 2001: 71) öğrenciye sürekli olarak "nota, bemol, diyez, anahtar, majör, minör vb." kuramsal bilgilerden bahsetmenin öğrencide "müziğe yönelik nefret duyguları" uyandıracağından bahsetmektedir. Gerçekten de yukarıda sayılan sebeplere bağlı olarak müzik derslerinin öğrenciler tarafından 'sıkıcı' ve hatta 'gereksiz' sıfatlarıyla nitelendirildiği (Çevik, 1989), dördüncü sınıftan sonra müzik dersinin gereksiz bulunma oranının arttığı (Kocabaş ve Selçioğlu, 2004) görülmektedir.

Bu nitelemeler, öğrencilerin derse karşı takındığı davranış biçimini (TDK, 2014) yani "tutumunu" göstermektedir. Tutum, "davranışları güdüleyen kazanılmış eğilim ya da yatkınlık" (TDK, 2014) olarak da tanımlanmaktadır. Demek oluyor ki; tutumun oluşabilmesi için (kazanılmış eğilim olabilmesi için) bir yaşanmışlık olması gerekmektedir. Tavşancıl'a göre (2006: 72) tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir. Müzik dersi açısından ele alındığında; önceki yaşantılarından yola çıkan; pasif kaldığı, yalnızca şarkı söyleyip blokflüt çaldığı, hep aynı şekilde işlenen dersleri göz önünde bulunduran öğrencinin bu dersle ilgili olumsuz tutumunun olması beklenen bir durumdur. Bunun sonucu olarak da, derse devamında, ilgisinde, başarısında vb.de büyük olasılıkla olumsuz yönde gelişmeler olacaktır.

Öğrencilerin derslere ilişkin tutumlarını etkilemek amacıyla çeşitli çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarının kullanıldığı (işbirlikli yaklaşım, tam öğrenme yöntemi, aktif öğrenme vb.) araştırmalar göze çarpmaktadır. Tüm bu yaklaşımların ortak noktasını öğrencinin merkeze alınması yani; öğrenci konulara, işlenişe bizzat dahil

edilmesi, etkin kılınması oluşturmaktadır. Genel öğretim yaklaşımlarının yanı sıra son yıllarda adına müzikle ilgili çalışmalarda sıklıkla rastlanan, uygulama örnekleri de her geçen gün artan "Orff Schulewerk yaklaşımı" da bireyi müzik öğrenme sürecinde aktif kılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda "müziği yaşamak" (Slater,2013: 82) ön planda gelmektedir. Müzik öğretim programında derslerin bu yaklaşımdan da yararlanılarak dizayn edilmesi gereği üzerinde durulmaktadır. Fakat; özellikle devlet okullarının büyük çoğunluğunda bu yaklaşımın tam olarak uygulanmasını sağlayacak Orff çalgıları ve uygun mekân bulunmamaktadır.

Literatüre bakıldığında, ilkokul çağı çocuklarıyla yapılan çalışmalarda dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin bile müzik dersine ilişkin tutumları arasında fark bulunuyorken (Kacabaş ve Selçioğlu, 2004); özellikle ergenlik çağındaki gençlerin sıkılgan, değişim isteyen, enerjik, otoriteye ve tek düzeliğe itiraz eder yapıları gereği (Steinberg, 2007) ortaokul öğrencileriyle müzik dersi yapmak, öğretmen açısından daha da zorlaşmaktadır. O halde, fiziki imkânsızlıklar içindeki okullarda, kısıtlı ders saatiyle görev yapmakta olan müzik öğretmenleri derslerini öğrenci açısından nasıl daha çekici ve işlevsel hale getirebileceklerdir? Bu noktada "öğretmenin ve müzik öğretim planlarının, müzik öğretiminin temel belirleyicilerinden" (Uçan, 1989: 8) oldukları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenler ders planlarında etkinliklere yer verdikleri, hatta derslerin tamamını etkinlik tabanlı işledikleri takdirde öğrenci tutumlarının olumsuzdan olumluya dönüştürülebileceği düşünülmektedir.

Etkinlik temelli derslerin soyut kavramların somutlaştırılarak öğrenilmesini sağladığı bilinmektedir (Gürbüz, Çatlıoğlu, Birgin ve Erdem, 2010). Etkinlikler yoluyla öğrenci işlenecek konunun, öğrenilecek kavramın kendisi olur; onu yaşar ve içselleştirir. Müzik kavramlarının soyuttan somuta dönüşerek öğrenci için anlamlı ve kullanışlı hale gelmesi, onun derse ilişkin tutumunu da olumlu yönde etkileyecektir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, etkinlik temelli uygulamaların müzik dersinde öğrenci tutumunu nasıl etkilediğinin bulunması amaçlanmış; 'etkinlik temelli müzik derslerinin yedinci sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarına etkisi nedir?' sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bir konuyla ilgili tutumun olumlu yönde gelişmesi o konuyla daha fazla ilgilenmeyi de beraberinde getirir. Bu durum da olumlu tutum beslenen konuyla ilgili daha derinlemesine çalışmayı, bu alanda daha bilgili olmayı sağlar. Hak ettiği değeri bulamayan, özellikle veli ve öğrenciler tarafından önemi yeteri kadar anlaşılamayan müzik dersleri, etkinlikler yoluyla işlendiğinde dersler sıradanlıktan çıkartılarak en azından öğrencinin dikkati çekilmiş olacaktır.

Bu araştırma, kalabalık mevcutlu, fiziki imkânsızlıkları bulunan devlet okullarında müziği sevdirmeye ve öğretmeye çalışan öğretmenlere fikir vermesi açısından önemli bulunmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada "gerçek deneme modelleri"nden (Karasar, 2005: 97) ön-test son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Yansız atama ile oluşturulmuş iki grubun (deney ve kontrol grubu) bulunduğu bu araştırmada, öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrasında müzik dersine ilişkin tutumları ölçülmüştür. Deneme modeli ile yapılan çalışmalarda karşılaştırma söz konusudur, bu da grup içi değişimler ya da gruplar arasındaki farkların karşılaştırılması ile olur (Karasar, 2005). Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu model, "değişkenlerin ilişkili olduğuna dair kanıtlar sağlar" (Büyüköztürk, 2007:5).

Bu çalışmada, ilk ve ortaokullarda uygulanmakta olan çalma-söyleme ağırlıklı işlenen dersler ile etkinlik temelli işlenen derslerin, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarına etkisi karşılaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu Ankara il merkezinde bulunan bir devlet okulunun yedinci sınıfına devam eden 66 öğrenci oluşturmaktadır. Deney (n= 33) ve kontrol (n= 33) grubuna öğrenciler rastgele ve yansız olarak atanmışlardır. Her iki grupta da dersler, aynı araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Deney Süreci

Uygulama süreci başlamadan önce yedinci sınıf müzik ders programı incelenmiş ve her iki gruba yönelik ders planları hazırlanmıştır. Dersler, kontrol grubunda blokflüt çalma ve söyleme çalışmalarıyla sürdürülürken, deney grubunda ise etkinler yoluyla işlenmiştir. Deney grubunda uygulanan etkinlikler dönüşümlü olarak uygulanmış ve konu özelliğine göre belirlenmiştir. Bazı konuların işlenmesinde iki ya da üç etkinliğin bir arada kullanımı da söz konusu olmuştur. Uygulanan etkinlikler; 'drama ile canlandırma', 'müziği resime dönüştürme', resimi müziğe dönüştürme', 'müziği hikâyeye dönüştürme', 'hikâyeyi müziğe dönüştürme', 'devinimi müziğe dönüştürme' ve 'müziği devinime dönüştürme' olarak belirlenmiştir.

Aşağıda deney grubunda işlenen derslere dair örnek ders planı sunulmuştur.

DENEY GRUBU DERS PLANI ÖRNEĞİ

Ders	Müzik
Süre	40 + 40 dakika (iki hafta)
Öğrenme Alanı	Müzik Kültürü
Kazanımlar	Uluslar arası müzik türlerini tanır
Konu	Caz müzik
Öğrenme yöntem ve teknikleri	Müziği hikâyeye dönüştürme, dramatizasyon.
Materyaller	Lalo Schifrin/The Blues for Johann Sebastian Bach, bilgisayar ya da müzik seti, defter ya da kâğıtlar, kalemler, öğrenciler tarafından kurguya uygun bulunan her tür kıyafet, aksesuar vb.
Giriş	Öğretmen tarafından farklı müzisyenlerin seslendirdiği iki caz eseri arka arkaya çalınarak öğrencilerin derse dikkati çekilir. Öğrencilere dinledikleri müziği tanıyıp tanımadıkları sorulur. Bu müzikler ile, sıklıkla dinledikleri müzik türleri arasında ilk anda ne gibi farklar ya da benzerlikler tespit ettikleri hakkında konuşulur.
İşleniş	-Öğrencilerden çalmakta olan müziği dikkatli bir şekilde dinlemeleri istenir. -Müziğin ikinci çalınışında bir taraftan müziği dinlerken, bir taraftan da müziğin onlarda ne gibi duygular uyandırdığı, kendilerini nerede hissettirdiği, gözlerinde neler canlandırdığı vb. konuları not etmeleri istenir. -Öğrencilere söz verilir ve her öğrenci kendi açısından tespit ettiği noktaları söyler, bu noktalar öğretmen tarafından tahtaya yazılır. -Öğrencilerden birbirine yakın tespitlerde bulunanların 4'er kişilik (sınıf mevcuduna göre ayarlanabilir) gruplar oluşturmaları istenir. -Müzik bir kez daha çalınır ve bu defa gruplardan kendi hikayelerini oluşturarak defterlerine ya da kağıtlarına yazmaları istenir. (Öğrencilerin hikayelerini oluşturma sürecinde müzik tekrar tekrar çalınacaktır) -Gruplar hikayelerine uygun olarak oluşturdukları/ seçtikleri kostüm ve aksesuarlarıyla hikayelerini canlandırırlar. -Öğrencilerle yazdıkları ve canlandırdıkları hikayeler üzerinde konuşulur, caz müzik ve doğuşu hakkında bilgi verilir.
Değerlendirme	-Öğrencilerin yazdıkları ve canlandırdıkları hikayelerin caz müziğin özellikleriyle hangi noktalarda kesiştiği ya da ayrıldığını tespit etmeleri istenir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla Umuzdaş (2012) tarafından geliştirilen "İlköğretim müzik dersine ilişkin tutum ölçeği" kullanılmıştır. İlköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan ölçeğin cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0.90 olarak tespit edilmiştir (Umuzdaş, 2012:1510). Toplam 28 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 140'tır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan denekler yansız ve rastgele olarak 2 ayrı gruba ayrılmış ve istatistiksel işlemlere geçmeden önce verilerin normal dağılım ve homojenlik testleri yapılmıştır. Varyansların homojenliği için Levene Testi, normal dağılıma uygunluk testi içinse Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde, gruplar normal dağılım gösterdiklerinden ve varyansların homojenliğinden dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Grupların ön test ve son test değerleri arasındaki farklarda Eşleştirilmiş Örneklem T-testi (Paired Samples T Test), gruplar arası karşılaştırmalarda iki grup olduğu için Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Samples T-Test) kullanılmıştır. Bu çalışmada anlamlılık düzeyi çalışmanın başında $p \leq 0,05$ olarak belirlenmiş ve analizler Windows için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 17.0 paket programında yapılmıştır.

BULGULAR

Deney ve kontrol grubunun, müzik dersine ilişkin tutumlarına ait ön test puanları farkının test edildiği bağımsız örneklemlerde t-testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre iki gruba ait değerler (t= -0,280; p>0,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 1.: Gruplar arası Ön Test Puanlarına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	T	p
Deney	33	88,39	9,66	-0,280	0,780
Kontrol	33	88,94	5,65		

Her iki grubun müzik dersine ilişkin tutum puanlarına ait ön test - son test puanları arasında farklara, eşleştirilmiş örneklem t-testi yapılarak bakılmış ve bu farklar aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucu deney ve kontrol grubuna ait ön test – son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur (t= -22,197; p<0,05 ve t= -11,067; p<0,05)

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutumlarına Ait Eşleştirilmiş Örneklem T-testi Sonuçları

Gruplar	N	Test	$\overline{X}$	SS	t	p
Deney	33	Ön test	88,39	9,66	-22,197	,000
		Son test	108,00	10,62		
Kontrol	33	Ön test	88,94	5,65	-11,067	,000
		Son test	94,51	6,42		

Hangi grubun müzik dersine ilişkin tutumun daha fazla değiştiğinin anlaşılması için iki grubun son test ile ön test tutum puanları arasındaki farkların farkı, bağımsız örneklemlerde t-testi yapılarak analiz edilmiş ve bu farklar Tablo 3'de sunulmuştur. Gruplar arası tutum puanı son test ve ön test farkları incelendiğinde, deney grubu (19,61 ± 5,07) ile kontrol grubu (5,58 ± 2,89) arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t= 13,797; p<0,05).

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Puanlarında Farkların Farkına Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	T	p
Deney	33	19,61	5,07	13,797	,000
Kontrol	33	5,58	2,89		

SONUÇ

Bu araştırmada deney (n=33) grubunda etkinlik temelli ve kontrol (n=33) grubunda blokflüt çalma-şarkı söyleme uygulamalarıyla işlenen derslerin öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarına etkileri karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışma sonunda, istatistiksel ölçümlere göre her iki gruba uygulanan yöntemin de öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği bununla birlikte, deney grubuna uygulanan "etkinlik temelli müzik derslerinin" öğrencilerin tutum puanlarını daha fazla geliştirdiği gözlemlenmiştir (p<0,05).

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler getirilebilir;
*Etkinlik temelli ders uygulamaları ilkokul aşamasında ya da ortaokulun diğer sınıf seviyelerinde de yapılabilir.
*Etkinlik temelli uygulamalar yalnızca müzik derslerinde değil, öğrenci tutumlarında olumlu değişiklik yaratmak amacıyla tüm diğer derslerde de konulara uygun şekilde yapılandırılabilir.
*Müzik ders saatlerinin arttırılmasıyla daha etkin ve geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
*Eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde yaratıcılığa ve öğrenci etkinliğine dayalı çalışmalara ağırlık verilmesi, öğretmen adaylarının meslek yaşantılarına katkıda bulunacaktır.

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

KAYNAKÇA

Alpar R. (2010). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik Güvenirlik.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2007).*Deneysel desenler,* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çevik, S. (1989). Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği VII. Eğitim Toplantısı, Ankara: Set Matbaacılık.

Fer, S. (2005). 1923 Yılından günümüze Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu,* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, İstanbul.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi,* (14. Basım), Ankara: Nobel Yayın.

Köklü N, Büyüköztürk Ş ve Bökeoğlu ÖÇ. (2006.). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kocabaş, A.ve Selçioğlu, E. (2004). İlköğretim okulları 4. Ve 5. Sınıflarında müzik dersinin gerçekleşme düzeyi ve öğrencilerin beklentilerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 19:58-68.

MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü (2006). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012). *İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. 10.10.2014 tarihinde file:///C:/Users/user/Desktop/01092806_haftalikderscizelgesi _ilkorta.pdf adresinden alınmıştır.

Platon (2013). *Devlet*, (çev. Sabahattin Eyüboğlu), (24. Basım), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Say, A. (2001). *Müzik öğretimi.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Slater, E. (2013). *Türkiye'de Orff- Schulewerk: Müzik, oyun, ve dans üzerine makaleler. (*ed. Katja Ojola Koçak, Nazan Laslo), Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

Şahin, A. ve Toraman, M. 2014. İlköğretim müzik dersine yönelik veli ve öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt 14 sayı 1. 08.10.2014 tarihinde http://www.efdergi.ibu.edu.tr/arsiv/16.pdf adresinden alınmıştır.

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük, Tutum, 12.10.2014 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.54535972238390.024983**25** , adresinden alınmıştır.

Uçan, A. (1989). Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği VII. Eğitim Toplantısı, Ankara: Set Matbaacılık.

Umuzdaş, S. (2012). İlköğretim müzik dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences,* [Online], (9)2, 1510-1523.

Türkoğlu, A. (1993). *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri,* Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

GÖRSEL MEDYA ÇAĞINDA ÇOCUKLARIN VİDEO OYUN BAĞIMLILIKLARI

Yrd. Doç. Dr. Kadir Alper
Süleyman Demirel Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi
kadiralper@sdu.edu.tr

Öğr. Gör. Dr. Necmi Aytan
Süleyman Demirel Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi
necmiaytan@sdu.edu.tr

Arş. Gör. Süleyman Ünlü
Süleyman Demirel Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi
suleymanunlu@sdu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, günümüzde insanlığı bir hastalık gibi saran ve bağımlı hale getiren video oyunlarının çocuklar ve yetişkinler üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Çalışmada ayrıca, video oyunlarının özellikle çocuklar üzerindeki olumlu-olumsuz yönleri ele alınırken medya kavramı ile eski ve yeni oyunlara da değinilmiştir. Tarama yöntemi ve doküman analizinin kullanıldığı bu çalışmada, medya, oyun, video ve bağımlılık gibi kavramların etkileri, bazı oyunlar üzerinden verilmeye çalışılmıştır. Video oyunlarına çocuklar ve yetişkinlerin müptela olmasını sağlayan yüksek skor, oyunun sonu ve hikâyesi, rol oynama gibi özellikleri üzerinde de durularak, bağımlılığa giden yollardan ailevi problemlere, eğitim ortamında yaşanan sorunlara, başarısız deneyimlerin yaşanması ve ruhsal bozukluklar gibi psikolojik sorunların da video oyunu bağımlılığındaki etkilerine çalışmada yer verilmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle her eve giren bilgisayar ve internetle, bundan etkilenen insanların durumları analiz edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, çocuk ve yetişkinlerin video oyun bağımlılıklarına giden süreçte nelerle karşılaştıkları gibi sorulara cevaplar aranmaya çalışılmış ve bunların sonucunda çağımızda video oyun bağımlılığının sebep ve sonuçları çalışmada ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Medya, oyun, video oyunları, bağımlılık.

VIDEO GAME ADDICTION OF CHILDREN IN TIMES OF VISUAL MEDIA

Abstract

The purpose of this study is put forward the effects of video games on children that surrounds and makes them dependent on such as a disease of humanity today. Also in the study while video games' especially on children, positive and negative aspects have been dealing with the concept of media old and new games have also been implicated. By using Scanning and document analysis method in this study, media, game, video and addictive effects of such concepts, on some games have tried to given out. Video games for children of addicts that such as having the high score, end of the game and the end of the story, with an emphasis dependency path from the family problems, education environment problems, living failed experiences, and mental disorders such as psychological problems, video game addiction to its effects in studies are given. With the development of technology computers and the internet entered into every house, the affected people have been tried to analyze with their situations. As a result, in the process of leading children's video game addiction and the problems on this way,the questions such as what they faced to have been tried to answer and in this study the causes and consequences of video game addiction have been introduced in our era.

Key Words: Media, Games, Video Games, Addiction.

GİRİŞ

Medya

Medya kelimesini dilimizde yaygın olarak kullanmamıza rağmen kelimenin anlamı konusunda hemfikir olunduğunun söylenmesi zor olmaktadır (Tüzel, 2012). Medya tanım olarak her türden sözlü, yazılı, basılı, görsel metin ve imgeleri içeren çok geniş iletişim araçlarını kapsayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Medya kavramı aynı zamanda gazeteler, dergiler, kitaplar, broşürler gibi basılı; televizyon, sinema gibi görsel-işitsel ve radyo gibi işitsel kitle iletişim araçlarını da içinde barındırmaktadır. Günümüzde bu kavrama internet ve billboard benzeri yeni kavramların da eklendiği görülmektedir (Nalçaoğlu, 2003).

Görsel medya çağındaki teknolojik gelişmelerin kitle iletişim alanlarına yansımasıyla medyanın toplumdaki etkin güç merkezlerinden biri olduğu görülmektedir. Bu gelişmelerin yanı sıra, medya patronları, editörler ve köşe yazarlarını da içine alan medya elitleri de toplumsal yapı içinde önemli bir güç haline dönüşmüştür (Astiz, 1969). Dünyayı artık medya olmadan düşünmek imkânsız bir hale gelmektedir. Teknolojik gelişmelerle doğrudan ilgili olan medyanın, iletişim aracı olarak insanın yaşamını çeşitli yönleriyle etkilediği de görülmektedir. Diğer bir açıdan ise medya, toplumu farklı şekillerde değiştirmektedir. Barrett & Braham'a (1995) göre, medya bazı yönlerden faydalı bir görev üstlenirken, bir taraftan da insanlığı olumsuz şekilde etkilemektedir. Yapılan bazı araştırmalara göre medyanın insanların, eğitim-öğretimle ile ilgili bilgi eksikliklerini tamamlamada büyük görevler üstlendiği görülmektedir.

Medya, özellikle bireylerin bilgi, kanaat, tutum, duygu ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Sadece bireyler değil, toplumdaki birçok kurumun, kısacası bütün toplumun ve kültürün medyanın etkileme alanının sınırları içinde olduğu anlaşılmaktadır. Barrett & Braham (1995), medyanın bireyleri ve toplumu değiştirme konusundaki etkilerini üç kısma ayırmaktadır.

Şekil 1: Medyanın Etkileri

Grossberg (1998), medyanın sunduğu olanakları ve etkisini dile getirirken, toplumun bütün yönleriyle ele alınması gerektiğinden bahsetmektedir. Toplumun yapısı ve olanaklarıyla değişim ile dönüşümün paralel olduğunu ifade etmektedir. Oluşan şartlar ve duruma göre, toplum-medya ya da medya-toplum ilişkisinin iç içe olduğu anlaşılmaktadır. Kejanlıoğlu (2004), medyanın toplumu bire bir yansıttığı görüşlerinin doğru olmadığını, bu durumun bir ayna gibi düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aynadan (yani medyadan) izlenilen dünya, insan bakana kadar birkaç yerinden kırılmaktadır. Bu kırılmalar aslında insan ve medyanın ikili ilişkisini, karşılıklı etkileşimini bize göstermektedir. Medyaya bakarken adeta "nazar değdirirmiş" gibi, bir de insan o aynayı (yani medyanın bize gösterdiğini) kırmakta ya da var olan bu kırılmayı daha da açık hale getirmiş olmaktadır.
Medya, birçok alan ve işlevinin yanında çağımızın yeni nesillerinin hayatında yer edinmesi bakımından çok önemli hale gelmiştir. Televizyon, sinema, internet, oyunlar bunlardan bazılarıdır. Medyanın bir parçası olan

oyunlar da toplumdaki birçok yaş kategorisi için kendini bulma, rahatlama ve stres atma gibi algılanmaktadır. Çağımızda oyun endüstrisinin büyük bir çoğunluğunun çıktığı Amerika Birleşik Devletleri'ne bakıldığında, 6-44 yaş arası Amerikalıların %72'sinin video oyunları oynadığı araştırmalara yansımıştır. Türkiye'de ise internet üzerinden ücretsiz video oyun kullanımı rakamlarına bakıldığında, bir yılda 5 milyon kullanıcıyla %534 artış gösterdiği görülmektedir. Türkiye'de bilgisayar kullanıcılarının yüzde 70'ten fazlası, yani yaklaşık 20 milyon kişi video oyunu oynamaktadır (Sosyal Medya Haber, 2012). Oyunların, teknolojinin gelişmesine paralel olarak insan hayatının büyük bir kısmını işgal etmesi, sadece çocukları değil yetişkinleri de farklı şekillerde etkilemekte ve insanların zamanını almaktadır. Video oyunu oynayanların, haftanın 18 saatini oyun oynayarak geçirmesi, video oyunlarının çağımızda insanları nasıl etkilediğini göstermesi açısından önemlidir (Nadir, 2012).

Oyunlar

Oyunların, teknolojinin çağımızdaki kadar gelişmediği zamanlarda, insanların dünyasında ayrı bir yeri bulunmaktadır. Eski zamanlardan bu yana hiç popüleritesini kaybetmeyen oyunlar zaman içerisinde değişerek günümüzde daha çok sanal ve sosyal âlemde yerini almaktadır.

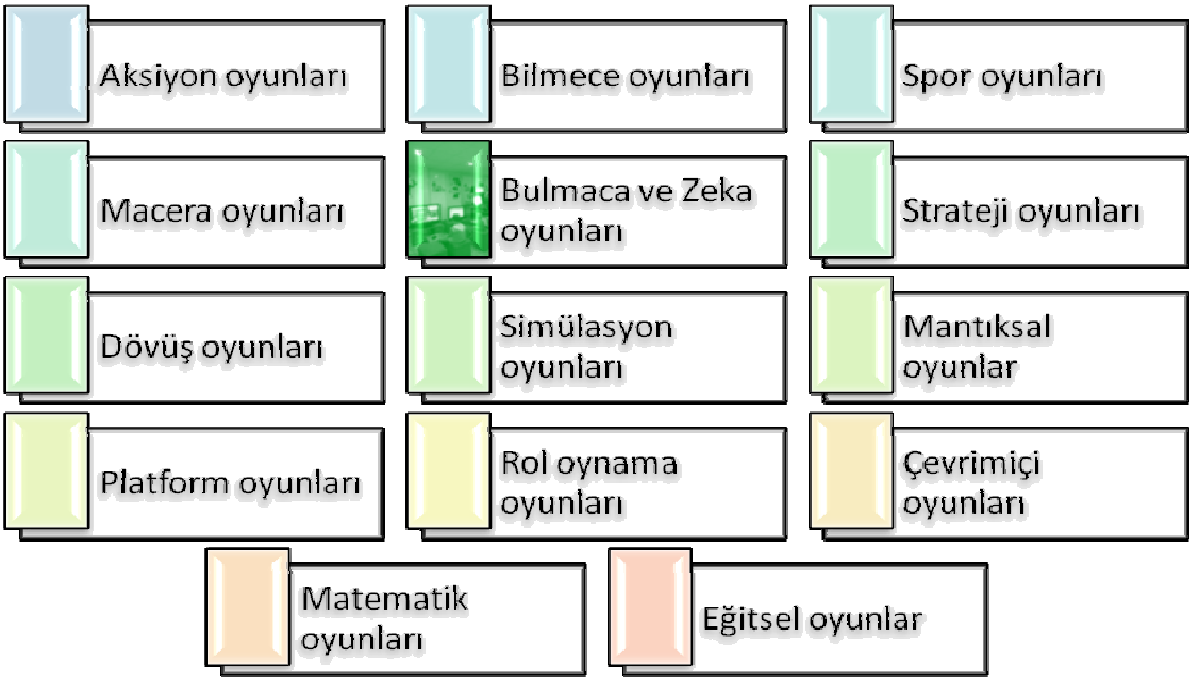
Şekil 2: Eski Dönemlerde Oynanan Oyunlara Örnekler

Çağımızda belki bir topaç, çember oyunu, birdirbir, seksek ya da bir sapan avı, bir masal anlatısı eskisi kadar ön planda olmamakta; fakat internet dünyası ve hazırlanmış cd, dvx, xbox, playstation gibi sanal ve sosyal oyun materyalleri ile bunların oynatıldığı ortamlar çocukları ve büyükleri etkileyecek kadar hayatın içinde yer aldığı görülmektedir. Wan & Chiou'ya (2006) göre, bu ortamlarda çocukların veya yetişkinlerin kendisinden ve gerçek hayattan kaçma isteği, yaşadıkları ortamdan uzaklaşma düşüncesi, onları bilgisayar ve sanal oyun dünyasına yöneltmektedir. Sosyal medya oyunlarının sosyal ağdaki pek çok kişiyle iletişim kurmayı ve bu kişilerle sanal ortamda oyun oynayabilmeyi sağlamasından dolayı da çok sayıda kişinin bilgisayar ekranına bağlandığı görülmektedir. Sosyal ve sanal medya oyunları, insanların iletişim kurma biçimlerini değiştirdiği gibi tüketim alışkanlıklarını da değiştirmektedir. İnsanların gerçek hayatta gerçekleştiremedikleri, lüks sayılabilecek pek çok hayali; insanlar, sanal medya oyunlarıyla gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Sosyal medya oyunlarıyla tüketimin de sanallaştığı anlaşılmaktadır.

Video oyun kullanıcıları, her türlü iletişim, tüketim ve sosyal aktivite ihtiyacını sosyal medya oyunlarıyla gidermeye çalışmaktadırlar. Bu durum, insanlar arası iletişimin yüz yüze, beden dili ve temas aracılığıyla gerçekleşmesini engellemekte ve zayıflatmaktadır (Sucu, 2012). Sosyal ve sanal ortamdaki video oyunları insanları rahatlatıcı olarak algılansa da belirli bir zamandan sonra özellikle çocuklarda bağımlılığa ve diğer psikolojik sıkıntılara hatta çeşitli sağlık sorunlarına sebep olmaktadır. Bu bağımlılığın olumsuz yönlerine bakıldığında çocuklarda, agresif davranışların sergilenmesi, kişilik bozuklukları, bazı duyguların yitirilmesi, öğrenmede sıkıntıların yaşanması, çocuklarda erken ergenlik yaşanması, hareketsizlikten kaynaklanan sağlık sorunları, asosyallik, hayattan bıkmışlık, aile ve çevresiyle sorunların ortaya çıkması, eğitim öğretim hayatında başarısızlıkların artması, ikili ilişkilerde yaşanan zorluklar ve kaygı düzeyinin artması, kilo alma ve görme bozuklukları gibi daha birçok etkileri görülmektedir (Chiu, Lee & Huang, 2004). Video oyunlarının insanlar, özellikle de gençler ve çocuklar üzerinde büyük etkiler bıraktığı anlaşılmaktadır. İnternet dünyasının ve oyun sektörünün sağladığı imkânlarla video oyunlarının özellikle çocukların dünyasında bir krize ve psikolojik hastalıklara sebep olduğu artık yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Çocuklarda meydana gelen bu psikolojik sorunlar öncelikle onları dış yaşamdan koparmakta ve kendi içine kapanık bir kişiliğe dönüştürerek çocukları bağımlı hale getirmektedir.

Video oyunlarıyla; ABD, Japonya ve Avrupa'da 70'li yılların sonu ve 80'li yılların başlarında oluşan yeni eğlence sektörünün temelleri, 1971 yılı ortalarında ticari bir eğlence olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Kuzey Amerika'da video oyunlarının çöküşü olarak bilinen 1983 yılında, Kuzey Amerika'daki oyun şirketlerinin çoğu zarar etmiş ve kapanmıştır. Birkaç yıl sonra bu şirketler toparlanmış ve video oyun endüstrisinin on yıldan fazla devam eden bir büyüme dönemine girdiği görülmüştür. Video oyun piyasası, on bir milyon dolarlık bir ciroya ulaştığında, eğlence sektöründe sinemayla başbaşa gitmeye başlamıştır (Kirriemuir, 2002). Video oyunları, ilk çıkan oyunlarından olan Galaxy War ve Tetris'den bu yana kayda değer bir ilerleme göstermiştir. Eski dönemlerde oyunların birbirinden bağımsız ve bireysel olarak oynandığı görülmektedir. Fakat günümüzde oyuncular, dünyanın herhangi bir yerinde, herhangi bir başka oyuncu ile oyun içerisinde rahatlıkla iletişime geçebilmektedir. Hatta video oyunları artık eğlence aracı olmaktan çıkıp maddi kazanç amaçlı oynanmakta ve insanların hayatlarını etkiler hale gelmektedir. Video oyuncuları, kendi aralarında para alışverişi yaparak birbirlerinin oyun hesaplarını alım satım aracı haline getirmektedirler. Oyuncular, artık gerçek yaşamdan uzaklaşıp kendilerini fantastik bir hayal dünyası olan video oyunlarına vererek yaşamlarını devam ettirmekte ve içinde bulundukları yaşama karşı umursamaz bir tavır takınmaktadırlar (Griffiths & Hunt, 1995).

Zaman içerisinde birçok sosyal aktiviteden kopan çocuklar veya yetişkinler, kendilerine yemek yiyecek zaman bile ayıramaz hale gelmekte ve video oyunlarına bağımlı olmaktadırlar. İnsanlar, özellikle çocuklar ve gençler, video oyunlarına bağımlı hale gelmekte ve bu bağımlılık diğer bağımlılıkları kadar etkili ve ciddi olmaktadır. Saatlerce, aralıksız video oyunu oynadığı için hayatı biten çocuklar olmaktadır. The Guardian gazetesinin 5 Mart 2010 Cuma günü yaptığı habere göre "Ebeveynlerin saatlerce oynadıkları online video oyunu sebebiyle bakılmayan öz kızları açlıktan hayatını kaybetti" video oyun bağımlılığının çocuklar üzerindeki etkisi anlaşılmaktadır. Bu ve bunun gibi etkilerinden dolayı video oyunu bağımlılığı bu çağda önemli bir sorun haline gelmektedir. İnsanları oyuna bu kadar bağımlı hale getiren sebeplerden önce çocuklar ve yetişkinleri etkileyen bazı oyunlara örnekler vermek yerinde olacaktır.



Şekil 3. Günümüzde Oynanan Video Oyunlarına Örnekler

İnsanları, video oyunlarına bağımlı hale getiren ve oyunları bağımlılık aracı yapan bazı sebepler bulunmaktadır. Bunlar, genelde ruhsal ve sosyal sebeplerden meydana gelmektedir. Hayattaki başarısız deneyimler, düşük ebeveyn desteği, okulda yaşanan problemler; insanları oyunlara bağımlı hale getirmekte, keşif ve karakter merkezli oyun türleri, yüksek skor, oyunun hikâyesi ve oyunun bitişinin olması, oyunların oyuncuları kendine çekme sebepleri arasında yer almaktadır.

Çocukların Video Oyunlarına Bağlanma Sebepleri

Çocukları oyun bağımlılığına iten en önemli sebeplerden biri, yaşadığı ortam ve yaptıklarında başarısızlıklar yaşaması ya da başarının az olmasıdır denebilir. İnsanlar genelde yaşamı mücadele etmeden, kolay yoldan elde etmek istemektedir. Bundan dolayı özellikle çocuklar, yaşamla mücadele edemediklerinde, moral bozukluğu ve psikolojik rahatsızlıklarla beraber kendilerini video oyunlarının dünyasına salmaktadırlar. İnal ve Çağıltay'a (2005) göre, özellikle de çocukların kendilerini rahatlamış hissetmeleri, stresten uzak olmaları ve kendilerine kalan zamanı bir şekilde geçirme istekleri video oyunlarına bağlanma sürecini hızlandırmaktadır. Çocuklar, gerçek yaşamda başarılı değilim; ama oyun dünyasında başarılıyım diye kendilerini tatmin yolunu seçmektedirler. Bu yüzden rahatça yönetebildikleri dünyada yaşamayı seçmektedirler. Psikolojik olarak oyunlar, oyuncular kısmi gerçek fantezi dünyasında işe alınırken ve hatta başarılı olurken, onların gerçek yaşamdan kaçınabilmesini sağlamaktadır (Patel, 2013).

İnsanlar bir engele takıldıkları zaman farklı bir dünyada yaşamayı istemektedirler. Bu durum, özellikle çocuklar üzerinde aile içindeki baskılar ve problemler sonucu ortaya çıkabilmektedir. Video oyunlarında bağımlılık, aslında çocukların saatler boyunca bilgisayar başında oturmalarıyla kendilerini, bulunduğu ortamdan uzaklaştırmak, yani kafalarını toplayıp rahatlamak düşüncesiyle başlamaktadır. Aileler, çocuklarının hayatın gerçek yüzüyle karşılaşacak kadar büyüdüklerini düşünmektedirler. Bunun sonucunda da ya yaşamın çalışılmadan elde edilmeyeceğini söyleyerek çocuklarını zorlamakta ya da çocuklarının ebeveynlerine ihtiyacının olmadığını, kendi başlarının çaresine bakabileceklerini düşünerek çocuklarını serbest bırakmaktadırlar. Çocuk, baskı altında da baskı görmeden de kontrolü kendi başına elde tutacak konumda olamamaktadır. Bu yüzden

kendini ifade etmek amacıyla başka yerlere atma duygusuyla kendini bulmaya çalışmaktadır. Özellikle de sanal âlemin yarışçı ve rekabetçi, adrenali artırıcı, hayali ve düşsel bir ortam sunması, çocuklara sanal bir sosyal sağlaması video oyunlarına yönelmeyi artırmaktadır (Sherry & Lucas, 2001). Bu olaylar yalnızca oyun bağımlılığının değil, diğer bağımlılıkların da sebebi olabilmektedir. Çocuk bu dünyaya aldırmamakta ve istediği her şeyi gerçekleştirebileceği farklı dünyalara gitmeyi istemektedir. Yetersiz ve düşük aile desteği, çocuğun psikolojisini etkilemekte ve çocuklar hayal dünyasında yaşama eğilimi göstermektedirler.

Davranış bozuklukları ve okuldaki veya iş yerindeki problemler aynı zamanda video oyunu bağımlılığına da sebep olmaktadır. Florian & Dirk (2013), yaptıkları bir araştırmada sosyalleşmenin video oyunu bağımlılığında rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmaya göre, sınıfına veya iş yerine iyi uyum sağlayan, sınıf arkadaşları veya iş arkadaşları ile iyi ilişkiler kuran kişilerin, sorun olan yani bunu bağımlılık haline getiren bir video oyuncusu olma yatkınlığı daha az olmaktadır. Okulda popüler olmayan bir çocuk, oyunda daha dominant (baskın) biri olabilmektedir. Çocuk için sanal dünya gerçek dünyadan daha çekici gelmeye başlamaktadır. Aile, medya ve okul ile ilgili olaylar video oyunu bağımlılığı için risk oluşturmaktadır (Florian & Dirk, 2013). Bu durumda riskte olan kişiler arkadaş edinmekte daha çok zorluk yaşamakta ve daha az aktif olabilmektedir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, sosyal bakımdan yalnız kalmış veya okulda, evde sorunlarla karşılaşan çocukların, video oyunlarını hayatlarının kontrolünü tekrardan ele geçirmek için bir araç olarak kullandıkları ifade edilmektedir.

Video Oyunlarında Çocukları Bağımlılığa Götüren Özellikler

Teknolojik gelişmeler ve yaşanılan çevre dolayısıyla, çocukların yaşam alanında birçok video oyunu bulunmakta ve bu oyunların sayısının gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Fakat yapılan araştırmalarda en iyi oyunlar arasında gösterilen bazı oyunların diğerlerine oranla çocuklar tarafından daha çok oynanıldığı görülmektedir. Mesala; World of Warcraft, Knight Online, Minecraft ve benzeri oyunlar gibi. Çocuklar ve yetişkinler niçin özellikle bu oyunları seçmektedir? sorusu önemlidir. Genellikle en son çıkan, en yeni ve en güzel görüntülere sahip bir oyunun, çocuklar tarafından oynanıldığı görülmektedir; fakat bu durum tamamen doğru olmamaktadır. Mesela; Minecraft'ı oyununa bakıldığında bu oyun, çok eski ve pikseller ile oynanan, düşük çözünürlükte bir oyundur. Ancak bu oyun, dünyanın en çok oynanan oyunlarından biri durumundadır. Oyunun amacı, sınırsız özelliklerle dolu olan dünyada hayatta kalmaktır. Oyunda, defalarca tekrar dönülebilme (again), oyunun yapısı ve içeriği gereği uzun zaman dikkatin verilebileceği bir ortamının olması da çocuklara cazip gelmektedir (Kirriemuir, 2002). Oyuncu, oyun içerisinde etrafta bulunan ağaçlar, hayvanlar, madenleri kullanarak bütün eşyalarını kendisi oluşturmaktadır. Oyunda herhangi bir yönlendirme bulunmamakta ve bundan dolayı oyunun, sürprizlerle dolu gizemli bir sanal dünyası bulunmaktadır. Sanal ortamdaki bu oyunun büyüklüğü kendi içerisinde 4-5 dünya büyüklüğündedir. Bu oyuna giren bir oyuncu, merak duygusu ile her yeri görmeyi ve keşfetmeyi istemektedir. Çünkü çocuklar ve yetişkinler 6-7 saatte bitecek bir oyun değil, sürekli oynayabilecekleri, farklı maceralar yaşayabilecekleri, değişik dünyalar görebilecekleri oyunları oynamak istemektedirler. Bu gizemli dünyaları keşfetmek saatlerini hatta haftalarını almaktadır. Oyuncu, oyunun verdiği amaç çevresinde de dolaşmak istememektedir. Çünkü zaten bağımlı kişinin oraya gelme sebebi, kendi amacını kendi oluşturmak istemesi, kendi dünyasını kendisinin kurma düşüncesi yani özgür olmak istemesidir (Wan & Chiou, 2006). Bütün bu özellikleri bünyesinde barındıran oyunlar, oyuncunun dikkatini çekmeyi başarabilmektedir. Online oyunların isimlerinin sürekli popüler olmasının sebebi de bu duruma bağlanmaktadır. Oyuncu, hem istediği gibi dolaşmakta hem de farklı insanlar ile aynı ortamı paylaşabilmektedir.

Gelişen görsel medya dünyası, yani yeni teknoloji ile birlikte artık oyunlar sadece bilgisayarlarda değil akıllı telefonlarda da bulunmaktadır. Telefonlar için Android, iOS, Blackberry ve Windows Phone gibi işletim sistemlerinin geliştirilmiş olması video oyun oynama alanını da genişletmektedir. Birçok sayısız uygulamaların ve oyunların indirilip yüklenebilmesi küçükten büyüğe herkese hitap ediyor olması, video oyunlara bağımlılığı da beraberinde getirmektedir. İnsanlar bilinçsizce çeşitli oyunlar ve uygulamalar indirmeye başlamaktadır. Amerika'da bir araştırma şirketi olan Pew Research Center's Internet & American Life Project Spring Tracking Survey' in 17-19 Mayıs 2013 tarihleri arasında yaptığı araştırmaya göre, Amerika'daki akıllı telefon kullanıcılarının %50'den fazlası telefonlarını iletişimden ziyade uygulama indirmek için kullandığı sonucuna varmıştır. Bu durum da insanların özellikle de çocukların teknolojinin sanal dünyasına nasıl bağımlı olduğunu göstermesi açısından önemli olmaktadır. Birçok alanda yararı da bulunan bu sanal ortamın faydası da var mıdır? sorusu da cevaplanması gereken sorulardandır.

Video Oyunlarının Olumlu Etkileri

Video oyunlarının, çocuklarda ve yetişkinlerde bağımlılıktan dolayı birçok olumsuz etkisinin yanında araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, bu oyunların insanı eğiten bazı olumlu yanlarının da olduğu ortaya çıkmıştır. 2008 AIBS Eğitim Ödülleri kazananı, Massachusetts Institute of Technology'de (MIT) öğretmen eğitim programı yöneticisi Eric Klopfer, Education Arcade'de video oyunlarının eğitim için kullanılma potansiyellerini incelemiştir. Klopfer'in bilgisayarın eğitimsel biçimde gelişimi üzerindeki araştırmaları, özellikle simülasyon (benzetim) oyunlarının bilimsel ve kompleks bilgileri öğrenmek için ikna edici bir şekilde işe yaradığını göstermektedir. Video oyunlarını sadece eğlence amacıyla fazla vakit harcamadan oynayan oyuncularda, pozitif etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Video oyunlarının çocuklar üzerindeki etkileri hakkında yapılan bir araştırmada, oyunların fiziksel uygunluk, sosyal yeteneklerde gelişme, düşmanlık gibi olumsuz duyguları kontrol edebilme, vizyospasyal (görsel-mekânsal) yeteneklerde gelişme, kritik düşünme ve problem çözme yeteneğinde artma gibi olumlu sonuçlarının olduğu da görülmüştür. Peter Gray "Öğrenmek İçin Özgürlük" (Freedom to Learn) isimli kitabında, video oyunlarının olumlu sonuçlardan bahsetmiştir. Gray'e (2013) göre, insanlar yeni aktivitelerin olası olumlu etkilerini anlayana kadar yeni aktivitelerden hep korkmuş ve uzak durmuştur. Gray, çocukların ilgilerine (bu ilgi video oyunu olsa bile) önem verilmesi gerektiğini ailelere tavsiye etmiştir. Anne ve babanın çocukların video oyunu oynamasına izin vermemesinin çocukları olumsuz etkilediğine, çocukların özgür olmadıklarını ve çocukların, ailelerinin kendi hayatlarını kontrol etmelerine izin vermediklerini düşünmelerine sebep olduğuna inandıklarını dile getirmiştir.

Video oyunlarının bağımlılık yapmaması için neler yapılabilir?

Video oyunlarında bağımlılığı önlemek için; çağımızda teknolojiyi hayatımızdan çıkaramayacağımız için bu kullanımın sınırlı olmasında yarar bulunmaktadır. Video oyunlarının, insan yaşamının her alanını işgal etmemesi için günün belirli zaman dilimlerinde oynamak suretiyle bağımlılığın önüne geçme sağlanmaya çalışılmalıdır. Çocukların video bağımlılığını önleme adına çocuğun sanal âlem yerine, doğal ortamlarda vakit geçirmesinin sağlanması, ikili arkadaşlık ilişkilerinde çocuğa destek olunması, sportif etkinliklerinin yaptırılması, sosyal faaliyetlere yönlendirilmesi, teknik gözetime önem verilmesi ve onlara farklı ilgi alanlarının (çeşitli kurslar vs…) oluşturulması ve en önemlisi de aile diyaloglarının sıklaştırılması gerekmektedir. Tüm bunlara rağmen çocuk bağımlılıktan kurtulamıyorsa ve bu durum onun yaşamını olumsuz etkiliyorsa alanında uzman bir psikologdan yardım alınması gerekmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Modern çağın bir gerçeği olan medya, sanal âlem, internet ve bilgisayar dünyası, insanoğlunun hayatında zaman içerisinde önemli bir yer edinmiştir. Kısa olan insan ömründe, yaşamın birçok alanında teknolojinin çeşitli nimetlerinden faydalanılmakta ve bu durum da hayatın daha hızlı yaşanılmasına sebep olmaktadır. Bilgiye ve arzularına anında ulaşma düşüncesi, insanı teknolojinin getirilerine bir nevi mahkûm etmektedir. Çocuk ve yetişkinlerin zaman içerisinde;

- Hayatı mücadelesiz kazanma
- Yapmak istediklerine kolay yoldan ulaşma isteği
- Yaşamdaki başarısızlıklar
- Ailenin ilgisizliği
- Eğitim ortamının problemleri
- Arkadaş çevresi profili
- Ekonomik durum, gibi etkenler çocukları sanal âlemin içine itmekte ve onları bağımlılığa sürüklemektedir.

Son zamanlarda, maddi bir sektör haline gelen video oyun piyasasının gün geçtikçe büyüdüğü anlaşılmaktadır. Eski oyunlar, yerini sanal oyunlara bırakmaya başlamıştır. Video oyunlarının bu yaygınlığı, bireyi zaman içinde yalnızlaştırmış ve birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Günümüzde sanal dünya ve video oyunları üzerine yapılan araştırmalar artmıştır. Bu çalışmada, video oyunları süreci ve video oyunlarının olumlu-olumsuz yönleri ele alınarak "video oyun bağımlılığı"na dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Genel olarak bakıldığında, çocuklarda video oyun bağımlılığının birçok etkenle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Görsel medya getirilerinin her ne kadar faydası olsa da ağırlıklı olarak çocuklar ve yetişkinler üzerinde daha çok olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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

KAYNAKÇA

Astız, C.A. (1969), "*Pressure groups and power elites in peruvian politics*", London: Cornell UP.

Barrett, B & Braham, P. (1995). *Media, knowledge and power,* London: Routledge.

Chiu, S.; Lee, J.Z. & Huang, D.H. (2004). Video game addiction in children and teenagers in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior.* 7(5), 571-581.

Florian, R & Dirk, B. (2013). Teori, yöntem ve uygulamaları, *Medya Psikoloji Dergisi*, Cilt 25 (3), 2013, 118-128.

Griffiths, M.D. & Hunt, N. (1995). Computer game playing in adolescence: Prevalence and demographic ındicators. *Journal of Community & Applied Social Pyschology*. 5. 189-193.

Grossberg, L., vd. (1998) *Media making*. London: Sage.

İnal, Y. ve Çağıltay, K. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihlerini etkileyen faktörler*. Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Eğitimde Yeni Yönelimler II. Eğitimde Oyun Sempozyumu, 14 Mayıs 2005.

Kejanlıoğlu, D.B. (2005). *Türkiye'de medyanın dönüşümü*. İstanbul: İmge Kitapevi.

Kirriemuir J. (2002). *Video gaming, education and digital learning technologies*. D-Lib Magazine February 2002.8(2). http://www.dlib.org/dlib/february02/kirriemuir/ 02kirriemuir.html adresinden 22.09.2014 tarihinde edinilmiştir.

Nadir, P. (2012). *Video oyun bağımlılığı*, http://www.infopik.com/infografik/video-oyun-bagimliligi 22 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

Nalçaoğlu, H. (2003). *"Medya ve toplum ilişkisini anlamak üzere bir çerçeve." Medya ve toplum*. Sevda Alankuş (der.) içinde. İstanbul: İPS İletişim Vakfı Yayınları. 43-57.

Patel, D. (2013). *The guardian news, girl starved to death while parents raised virtual child in online game* Friday 5 March 2010 ,Dr. **Patel** (2013). Video Game Addiction http://www.video-game-addiction.org/what-is-computer-internet-addiction.html 20.09.2014 tarihinde edinilmiştir.

Peter Gray, P. (2013). *Free to learn: why unleashing the ınstinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. New York: A Member of the Perseus Books Group.

Sherry, J. L. & Lucas, K. (2001). *Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference. paper presented at the annual meeting of the ınternational communication association*, Marriott Hotel, San Diego, CA. http://icdweb.cc.purdue.edu/%7Esherryj/videogames/V GUG.pdf adresinden 20.09.2014 tarihinde edinilmiştir.

Sosyal Medya Haber (2012). *Türkiye online oyun sektörü büyüdü Abd'li firmalar işbirliği için Türkiye'ye geliyor*.http://www.sosyalmedyahaber.com/turkiye-online-oyun-sektoru-buyudu-abdli-firmalar-işbirliği-için Türkiye'ye-geliyor/. 20.09.2014 tarihinde edinilmiştir.

Sucu, İ. (2012). Sosyal medya oyunlarında gerçeklik olgusunun yön değiştirmesi: Smeet Oyunu Örneği, *e-gifder*, Sayı 3, s. 55-88.

Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Wan, C.S. & Chiou, W.B. (2006). Why are adolescents addicted to online gaming? An ınterview study in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*. 9(6), 762-766.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 11 ISSN: 2146-9199

İNFORMAL (SINIF DIŞI) ÖĞRENME ORTAMI Pİ GÜNÜ: BÜYÜK RİSK YARIŞMASI ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Aytaç Kurtuluş
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü,
agunaydi@ogu.edu.tr

Özet

Ünlü matematik sabiti olan Pi sayısı çemberin çevresi ve alanının hesaplanması başta olmak üzere Matematik, Fizik, Geometri gibi bilimlerde büyük bir öneme sahiptir. Pi günü, Pi sayısının anlamı, önemi ve günlük hayattaki kullanımına yönelik bir farkındalık yaratmak ve öğrenme ortamı oluşturmak için dünyada her yıl 14 Mart'ta kutlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde düzenlenen Pi günü örneğinden yola çıkarak, Pi günü programı için hazırlanan "Pi Büyük Risk" yarışmasının informal öğrenme boyutunu öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Bu amaçla Pi günü kutlamalarına katılan dört farklı okulun öğretmen ve öğrencilerinin "Pi Büyük Risk" yarışması hakkındaki görüşleri alınmış ve genel olarak formal eğitimi destekleyen bir informal öğrenme etkinliği olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler bu şekilde tasarlanan informal öğrenme ortamlarının öğrencilerinin dikkatini daha çok çektiğini ve yarışmanın rekabetçi yanı sayesinde ilgiyle yarışmayı takip ettiklerini, merak ve ilgi duygularını canlı tuttuğunu, başarı ve ilgilerini olumlu yönde etkilediğini ve yarışmanın sonunda dahi sorular hakkında aralarında tartışarak sosyal etkileşimde bulunduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: İnformal öğrenme, pi günü, büyük risk yarışması.

INFORMAL (Out-of-Class) LEARNING ENVIRONMENT PI DAY: EXAMPLE OF JEOPARDY

Abstract

Number of Pi, which is famous mathematical constant, has a great importance in science as Mathematics, Physics and Geometry. Pi day is celebrated every year on 14 March in the world because of the meaning, importance and raise awareness of Pi for the use in daily life and to create a learning environment. The purpose of this research, Eskisehir Osmangazi University prepared for Pi Day program held at the University "Pi Jeopardy" is to examine the extent of the informal learning of the competition according to the teacher and students' opinions. For this purpose, four different school's teachers and students participating Pi Day were received comments about the "Pi Jeopardy". According to the results, it is regarded as an informal learning activities that support formal education. Teachers have said that more attracted the attention of students in informal learning environments designed in this way. According to the teachers, thanks to the competitive side of the competition students followed with interest the competition. Teachers stated that they are discussing them about questions with social interaction at the end of the competition.

Key Words: Informal Learning, Pi day, Jeopardy.

GİRİŞ

İnsan hayatı boyunca öğrenen ve öğrendiklerini uygulayabilen bir varlıktır. Öğrenmede, formal eğitim önemli rol oynasa da: formal eğitimin, informal öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi bireylerde istenen niteliklerin kazandırılmasını kolaylaştıracaktır(Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012). Son yıllarda toplumsal eğitime verilen önemin artmasıyla sınıf dışında meydana gelen informal öğrenmelerde önem kazanmıştır(Goodwin, Kennedy & Vetere, 2010). Aslan (2003) informal eğitimi, " bireyin yaşamlarını sürdürdükleri her ortamda, yani yaşam içinde gerçekleşen bir süreç, insan ilişkilerinin , yani toplumsal etkileşimin bulunduğu her durumda söz konusu olan eğitim"(s.13) olarak tanımlamarken Jamieson (2009), informal öğrenme deneyimini, öğretmenin katılımı zorunlu olmayan, herhangi bir yerde ve herhangi bir zamanda sınıf dışında meydana gelen etkileşimli öğretim

ortamları olarak tanımlanmaktadır (Jamieson, 2009). Bu tanımlardan yola çıkarak İnformal matematik eğitimi, bireyin hayatında doğal olarak ortaya çıkan ve deneyimleri sonucunda oluşan öğrenmeler olarak ele alınabilir. İnformal öğrenme üzerine yapılan araştırmalara göre, akranları ile informal "sınıf dışı" öğrenme deneyimi ve etkileşimi, öğrencinin hem öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmakta hem de öğrencinin öz-değer ve öz-güven duygusu oluşturmasına yardımcı olmaktadır (Krause, McInnis, & Welle, 2003; Kuh, 1993). O halde, informal matematik eğitimi, bireyin matematik bilgisini arttırarak, Fen, Coğrafya vb. diğer disiplinlerle ilişkisini göstererek bireyin günlük hayatta karşılaşabileceği problemlere çözüm getirebilme becerisini kazandırmayı amaçlayan formal matematik eğitimini de destekleyebilir.

Ünlü matematik sabiti olan Pi sayısı çemberin çevresi ve alanının hesaplanması başta olmak üzere Matematik, Fizik, Geometri gibi bilimlerde büyük bir öneme sahiptir. Pi sayısının anlamı, önemi ve günlük hayattaki kullanımına yönelik bir farkındalık yaratmak ve öğrenme ortamı oluşturmak için dünyada her yıl 14 Mart'ta kutlanmaktadır. Bu tarihte kutlanmasının nedeni, 3/14 Amerikan tarih formatında Pi sayısının en yaygın kullanımı olan 3,14 ü anımsatmasıdır. Bu araştırmanın amacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde düzenlenen Pi günü örneğinden yola çıkarak, Pi günü programı için hazırlanan "Pi Büyük Risk" yarışmasının informal öğrenme boyutunu öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelemektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Pi günü dolayısıyla Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'ne gelen 8. sınıf öğrencilerinin ve onların matematik öğretmenlerinin katıldıkları bu özel günün kutlanmasında karşılaştıkları eğitim amaçlı tasarlanmış büyük risk yarışmasına ilişkin gözlemlerine ve deneyimlerine dayalı olarak görüşlerini almak ve karşılaşılan bu etkinliğin etkilerini informal öğrenme açısından ortaya koymaktır. Bu temel amaca dayalı olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 8. sınıf öğrencilerinin yeni karşılaştıkları Pi günü kutlamasında "Pi Büyük Risk" yarışması hakkındaki görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin "Pi günü" ve bu etkinlik kapsamında uygulanan "Pi Büyük Risk" yarışmasının öğrencilerinin informal öğrenmesine katkısı hakkındaki görüşleri nedir?

YÖNTEM

8. sınıf öğrencilerinin yeni karşılaştıkları Pi günü kutlamasında "Pi Büyük Risk" yarışması hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerinin bu etkinliğin informal öğrenmesine katkısı hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak nitel bir araştırma deseninde yürütülmüştür. Veriler öğrencilere ve öğretmenlere yöneltilen açık uçlu sorularla toplanmış ve yazılı görüşleri alınmıştır.

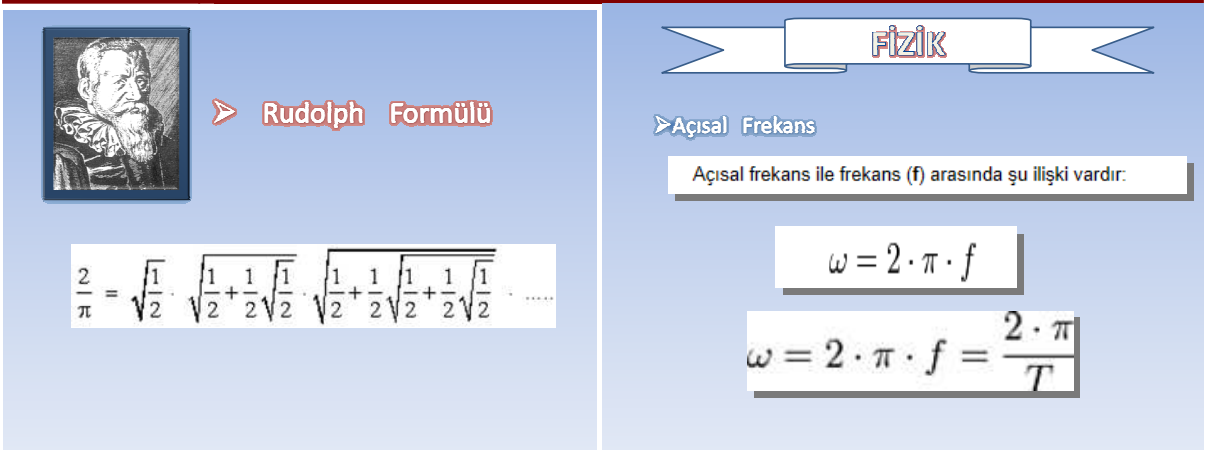
Katılımcılar

2013-2014 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Pi günü kutlamalarına katılan 4 farklı orta okuldan gelen öğrencilerden rastlantısal olarak seçilen 28, 8. sınıf öğrencisi ve yine kutlamaya öğrencileriyle birlikte gelen 6 matematik öğretmeninden oluşmaktadır.

Pi Günü Süreci

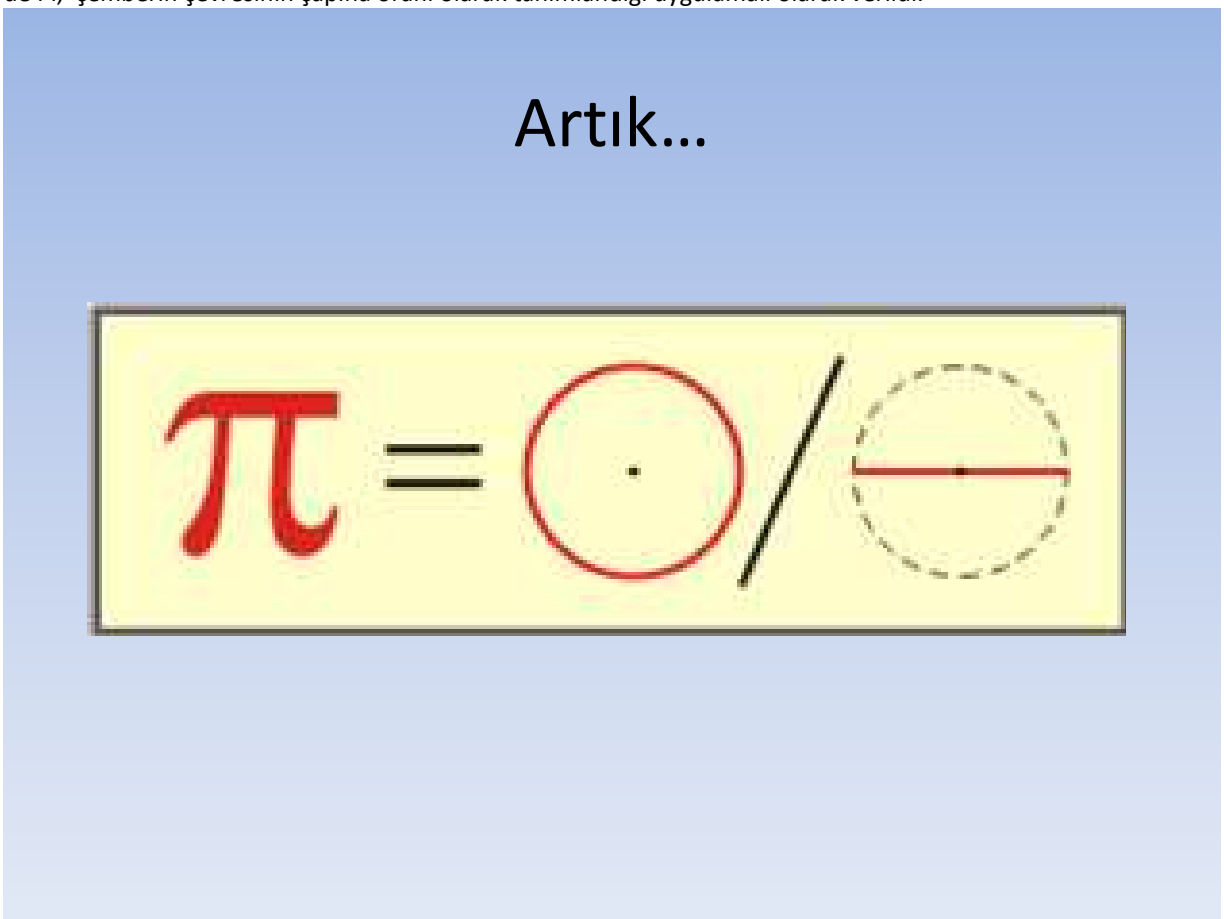
Pi günü, "Pi günü kutlaması" başlıklı Pi sayısı nedir? Pi sayısı kaçtır? Neden bu kadar önemlidir? Bu sayı hayatımızın neresindedir? Dünya pi günü kutlanmasına yol açan, bir güne ismini veren bu sayı, «pi sayısı» nı bu denli önemli kılan özellik nedir? sorularına cevapların verildiği bir sunumla başladı. İsmini yunanca çevre sözcüğünün ilk harfi olan π den alan, matematikte bilinen ya da bilinmeyen bir çok formülde yer alan pi sayısı en yaygın olarak dairenin çevre uzunluğunun bulunmasında, alanının bulunmasında karşımıza çıktığı belirtildi. Ayrıca silindir ve kürenin hacim ve yüzey alanlarının bulunmasında günlük hayat uygulaması olarak karşılaşılabileceği üzerine vurgu yapıldı. Sunum içeriğinde tüm bu formüller hatırlatıldıktan sonra bilinen formüller dışında, pi sayısının, matematikte ve fizikte daha pek çok ileri düzey formüle hayat vermekte olduğu ve bunlardan bazılarının Rudolph Formülü, açısal frekans ile frekans arasındaki ilişkiyi veren açısal frekans eşitlikleri gibi formüller olduğu belirtildi (bkn. Şekil 1)

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 11 ISSN: 2146-9199



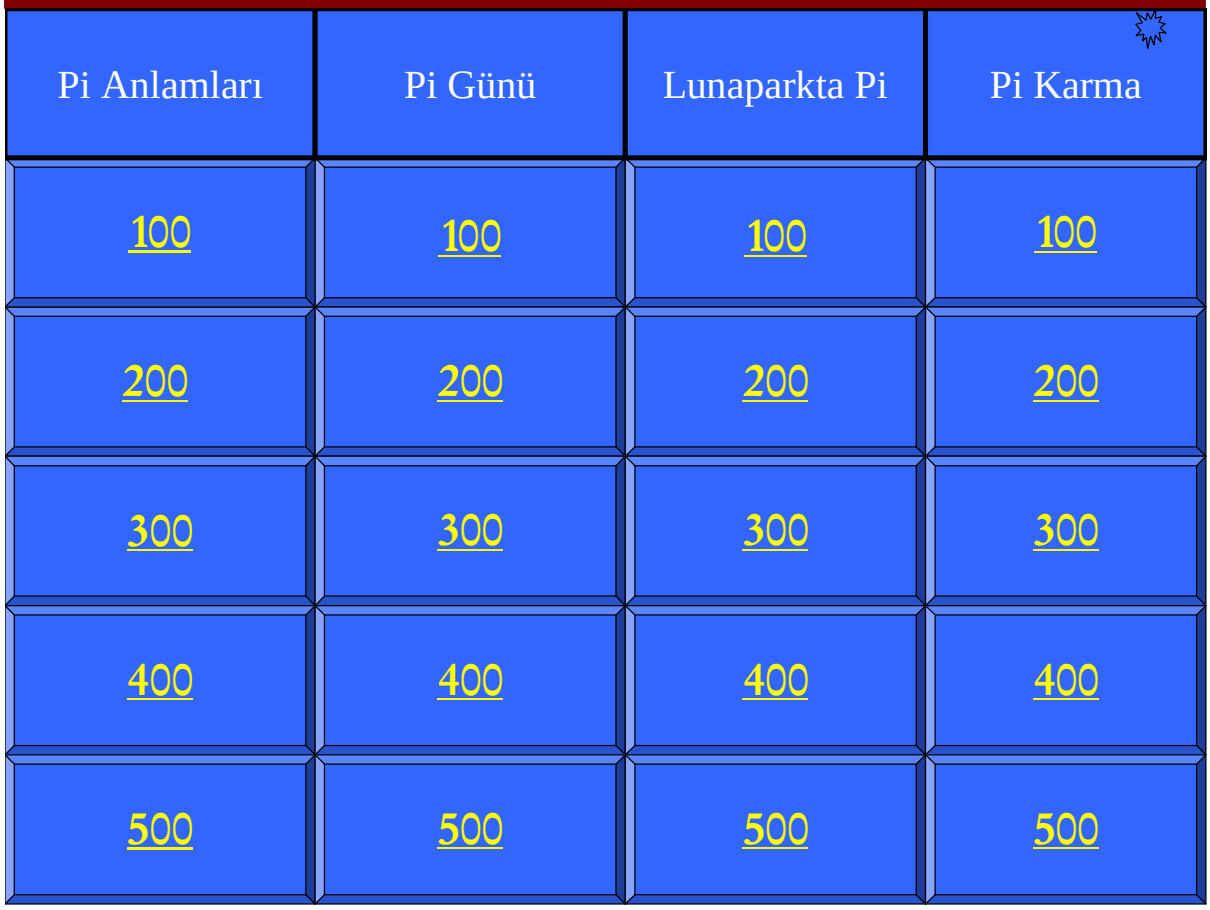
Şekil 1: Pi sayını bulunduran ileri düzey formüller

Ayrıca Pi sayısının gelişim sürecinin anlatıldığı "Pi nin kısa tarihçesi " başlıklı bir bölüme yer verilmiştir. Şekil 2 de Pi, çemberin çevresinin çapına oranı olarak tanımlandığı uygulamalı olarak verildi.



Şekil 2: Pi nin elde edilişi uygulaması

Bu bölüm tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından Pi günü için geliştirilen "Pi büyük risk yarışması" yapıldı. Yarışmaya gönüllü olan dört farklı okuldan birer öğrenci katıldı. "Pi Büyük Risk" yarışması televizyon yarışma programı olan büyük risk yarışmasından esinlenerek hazırlanmıştır. Yarışma Pi anlamları, Pi Günü, Lunaparkta Pi ve Pi karma kategorilerinden oluşturulmuştur(bkn Şekil 3) .

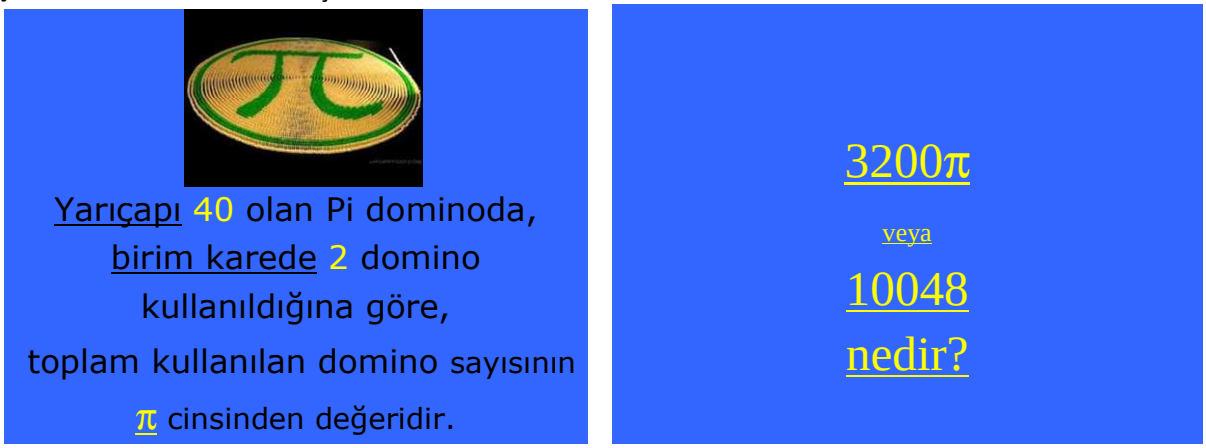


Şekil 3. "Pi Büyük Risk" kategorilerini gösteren ana sayfa

Her bir kategoriden beş soru olmak üzere toplam 25 soru sorulmuştur. Ayrıca bir final sorusu yer almaktadır. Pi anlamları kategorisinden 200 puanlık bir soru ve cevabı şekil 4 de verilmiştir.

Şekil 4. "Pi Büyük Risk" den örnek bir soru ve cevabı

Şekil 5' de final sorusu verilmiştir.



Şekil 5: Final sorusu ve cevabı

Yarışmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinin ardından öğrenciler sırayla birer kategori ve bu kategoriden seçtikleri 100-500 puan aralığındaki sorulardan birini seçmişler ve doğru bilmeleri durumunda belirledikleri puanı alırken yanlış cevap vermeleri durumunda belirledikleri puan kendi puanlarından düşmüştür. Yarışmanın sonunda final sorusu öğrencilere sorulmuştur. Öğrenciler bu soruyu cevaplarken kazandıkları puanların istedikleri kadarını riske atarak puan kazanabilmişlerdir. Şekil 6 da uygulamadan bir fotoğraf paylaşılmıştır.

Şekil 6: "Pi Büyük Risk" uygulaması

Yarışma sonunda yarışmaya katılan ve izleyen öğrencilerden ve öğretmenlerinden görüşler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, öğrencilere ve öğretmenlere yöneltilen açık uçlu sorularla toplanmış ve yazılı görüşleri alınmıştır Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık ve diğerleri, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada verilerin analizinde, temalar araştırma sorularından elde edilmiştir. Buna göre veriler okunarak organize edilmiştir.

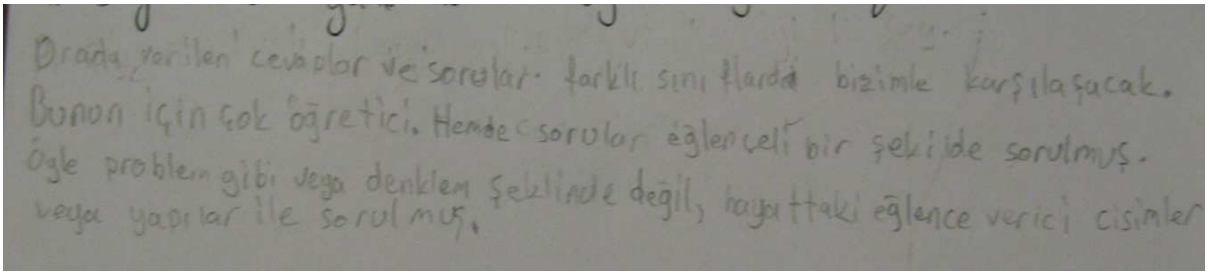
BULGULAR

Araştırma da öğrenci ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Görüşme sırasında öğretmen ve öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara verdiği yazılı yanıtlardan elde edilen bulgular, temalar altında öğrenci ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir.

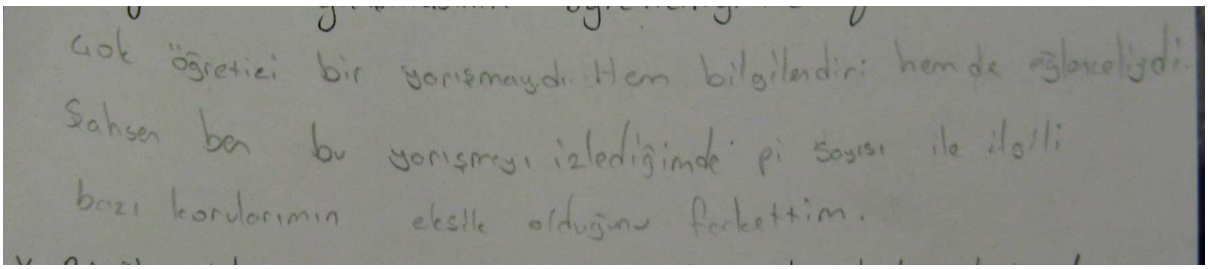
Araştırma bulgularından elde edilen temalar (i) *Öğrencilerin Pi Büyük Risk Yarışması Hakkındaki Düşünceleri; (ii) Öğretmenlerin Pi Büyük Risk Yarışmasının informal öğrenmeye katkısı Konusundaki Düşünceleri*

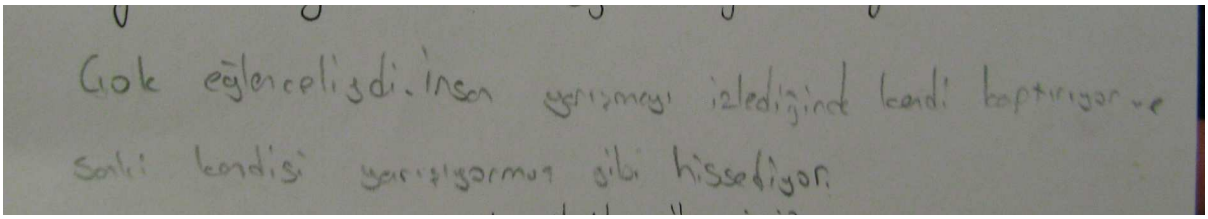
Öğrencilerin Pi Büyük Risk Yarışması Hakkındaki Düşünceleri

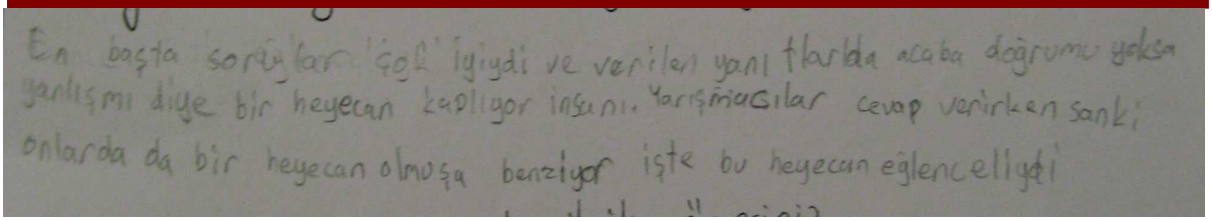
Öğrenciler yarışmayı Pi ile ilgili gerçekleri öğrenmede olumlu bulduklarını Pi sayısı ile ilgili bilmediklerini öğrenme fırsatı bulduklarını ayrıca Pi nin günlük hayattaki uygulamalarını eğlenceli bir şekilde öğrendiklerini vurgulamışlardır. Aşağıda yarışmaya yarışmacı olarak katılan bir öğrencinin görüşünden doğrudan alıntı alınarak verilmiştir.


Burada verilen cevaplar ve sorular farklı sınıflarda bizimle karşılaşacak.
Bunun için çok öğretici. Hem de sorular eğlenceli bir şekilde sorulmuş.
Öyle problem gibi veya denklem şeklinde değil, hayattaki eğlence verici cisimler
veya yapılar ile sorulmuş.

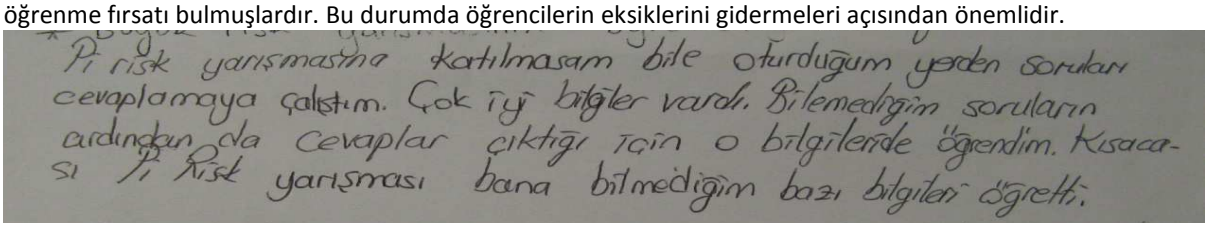
Yarışmaya izleyici olarak katılan öğrencilerin görüşleride bizzat yarışan öğrencilerden çok farklı değil. Onlarda yarışmayı öğretici ve eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu düşüncelerini belirten üç öğrencinin görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiştir.

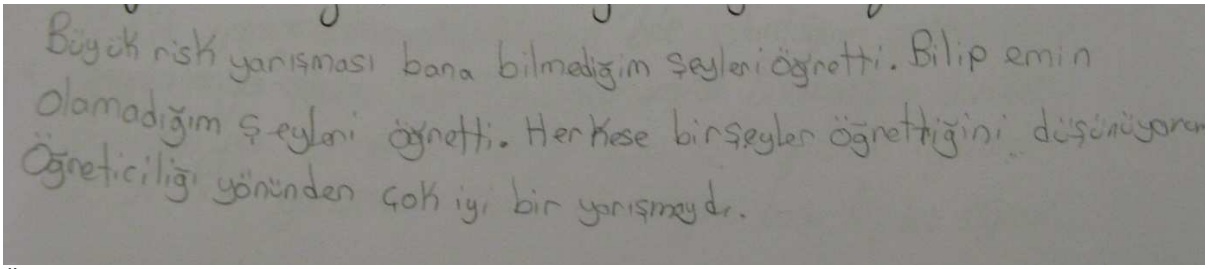

Çok öğretici bir yarışmaydı. Hem bilgilendiri hem de eğlenceliydi.
Sahsen ben bu yarışmayı izlediğimde pi sayısı ile ilgili
bazı konularımın eksik olduğunu farkettim.


Çok eğlenceliydi. İnsan yarışmayı izlediğinde kendi katılıyor ve
sanki kendisi yarışıyormuş gibi hissediyor.

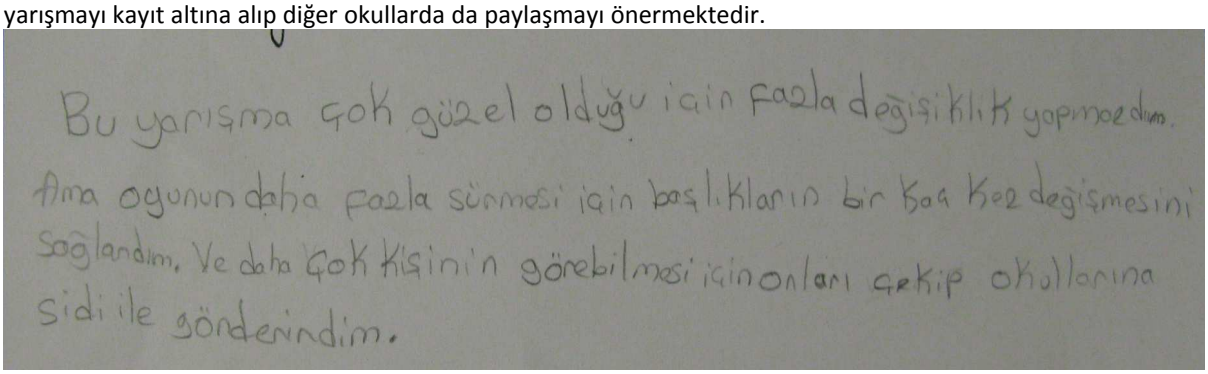

En başta sorular çok iyiydi ve verilen yanıtlarda acaba doğrumu yoksa yanlışmı diye bir heyecan kapılıyor insanı. Yarışmacılar cevap verirken sanki onlarda da bir heyecan olmuşa benziyor işte bu heyecan eğlenceliydi

Yarışmaya izleyici olarak katılan öğrencilerden bir diğeri soruların ardından cevapların verilmesini ayrıca öğretici bulduğunu belirtmiştir. Bu sayede öğrenciler yarışma sorularının cevaplarını bilememesi durumunda doğrusunu öğrenme fırsatı bulmuşlardır. Bu durumda öğrencilerin eksiklerini gidermeleri açısından önemlidir.

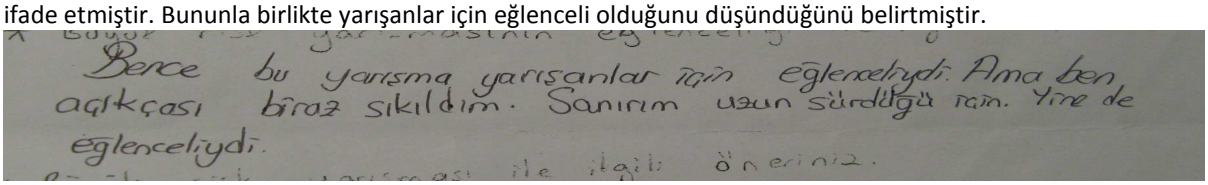

Pi risk yarışmasına katılmasam bile oturduğum yerden soruları cevaplamaya çalıştım. Çok iyi bilgiler vardı. Bilemediğim soruların ardından da cevaplar çıktığı için o bilgilerde öğrendim. Kısaca-sı Pi Risk yarışması bana bilmediğim bazı bilgileri öğretti.


Büyük risk yarışması bana bilmediğim şeyleri öğretti. Bilip emin olamadığım şeyleri öğretti. Herkese birşeyler öğrettiğini düşünüyorum Öğreticiliği yönünden çok iyi bir yarışmaydı.

Öğrencilerin yarışmayla ilgili önerileri sorulduğunda öğrencilerden biri yarışmayı kısa bulmuş ve daha da uzatmak için birkaç kategori daha eklenebileceğini söylemiştir. Ayrıca daha fazla kişinin görebilmesi için yarışmayı kayıt altına alıp diğer okullarda da paylaşmayı önermektedir.


Bu yarışma çok güzel olduğu için fazla değişiklik yapmadım. Ama oyunun daha fazla sürmesi için başlıkların bir kaç kez değişmesini sağlardım. Ve daha çok kişinin görebilmesi için onları çekip okullarına sidi ile gönderirdim.

Bu öğrenci yarışmayı kısa bulurken bir öğrencide kendi yarışmadığı için yarışmayı uzun bulmuş ve sıkıldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte yarışanlar için eğlenceli olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.


Bence bu yarışma yarışanlar için eğlenceliydi. Ama ben açıkçası biraz sıkıldım. Sanırım uzun sürdüğü için. Yine de eğlenceliydi.

Öğretmenlerin Pi Büyük Risk Yarışmasının İnformal Öğrenmeye Katkısı Konusundaki Düşünceleri

Pi büyük risk yarışmasının informal(sınıf dışı) öğrenmeye katkısı ne oldu? (sadece yarışanlar değil aynı zamanda izleyici konumda olan öğrenciler açısından) sorusuna verilen cevaplara göre; yarışmanın, hem yarışmaya katılan hem de izleyici konumda olan öğrencilerinin, informal öğrenmelerine katkısı hakkında düşünceleri elde edilen bulgular genel olarak olumludur. Yarışmanın eğlenceli yapısının öğrenmeye katkı sağladığı ve formal eğitimin ortamında öğrendiği bilgiyi pekiştirmesine vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerden birinin düşüncesi doğrudan alıntı ile aşağıda verilmiştir.

"Yarışmanın eğlenceli yapısı ve dikkat çekiciliğiyle kalıcı öğrenmeleri sağlıyor. İçeriğiyle ilgili dinleyenlerin şemalar oluşturmasını sağlıyor bu sayede konuyla ilgili formal eğitim verildiğinde altyapı ve dikkat sağlanmış oluyor."

Öğretim amaçlı hazırlanmış "Pi Büyük Risk" yarışmasının güncel bir televizyon programından uyarlanmış olmasının yaratıcı bulunurken öğrenciler açısından ilgi çekici olarak değerlendirilmiştir. Kategorilerin amacı belirten başlıklarda olması öğrencilerde kazanımlarla ilişkilendirilme yapmasını sağlaması açısından önemli bulunmuştur.

"Yarışmanın yapı itibari ile güncel bir programdan uyarlanmış olması yaratıcı ve ilgi çekici bir durum. Kategorilerin amaç doğrultusunda hazırlanması, gerek yarışan gerek izleyen öğrencilerde farkındalık oluşturabiliyor. İlişkilendirme yapılmasını sağlıyor. Bu da pi sayısı ve ilgili kavramların günlük yaşamdaki yeri ve kullanımını daha net bir şekilde ortaya koyuyor."

Yarışma sorularını incelediğinizde içeriğin informal öğrenmeyi desteklediğini söyleyebilir misiniz? sorusuna öğretmenlerimizin cevabı yarışmanın İnformal öğrenmeyi desteklediği yönündedir. Öğretmenlerimizin düşüncelerini paylaştığı yazılı görüşlerden dördünün görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir.

" İzlerken keyif veren , düşündüren, güncel bilgiler öğreten, kavramları ölçen başarılı bir çalışma olmuş. Dolayısıyla informal bir ortamda öğrenmeyi sağlayabildiğini düşünüyorum. Öğrencilerimle daha sonra yaptığımız konuşmalarda soruları çok ilginç bulduklarını ve aslında pi sayısının nerelerde kullanıldığı çok iyi anladıklarını söylemeleride bu düşüncelerimi destekliyor aslında…"

"Yarışma soruları somut yaşantılarla bağlantı sağlayabildiği için informal öğrenmeyi ve öğrendiğinin uygulanabilirliğini farkındalığını sağlıyor."

"2. Evet. Belirlenen kategoriler zaten ilk başta kavram/konunun temelde ne ile ilişkilendirilmesi gerektiğini ortaya koyuyor. Öğrenci, bu kategorilerin altında yer alan soruları düşünüyor, bazen bilemese bile kategori adından yola çıkarak da tahmin edebiliyor. Yanıt veremez veya yanlış yanıtlarsa doğrusunun ne olduğunu gördüğünde informal olarak öğrenmiş oluyor bir nevi."

" Aslında çok zor olmayan sorular dahi uzun cümleler içinde boğulmuştu. Genel manada sınıf dışı öğrenmeyi desteklediğini söyleyebilirim."

"İnformal öğrenmeyi de desteklediğini kesinlikle söyleyebilirim. Gün boyu yapılan sunumlardan Pi Risk yarışmasında sorular çıkması pekiştirme açısından iyiydi."

Varsa eksiklikleri ile ilgili önerileriniz nelerdir? sorusuna öğretmenlerin cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerden biri soruların daha görsel olması yönünde görüş belirtmiştir.

"Sorular daha görsel ve video içerikli olabilirdi."

Bir öğretmenimiz işlemsel soruların zaman alıcı olasının zaman açısında bir olumsuzluk olarak değerlendirmiştir. *"Tek olumsuz yön olarak işlemsel soruların zaman açısından yapılma güçlüğü ve o konuların yarışmanın yapıldığı tarihte sadece 8. sınıflar tarafından biliniyor olması."*

Öğrencilerin yarışmaya karşı ilgisini nasıl buldunuz? sorusuna öğretmenlerin cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir.

"Öğrencilerin heyecanları ve yarışma sonrasında konuştuklarına bakılırsa ilgileri yüksek."

"Öğrenciler yarışmak için oldukça isteklilerdi. İlgilerini çekmese bu kadar istekli olmazlardı sanırım. Bunda yarışmanın güncelliği, kategoriler veya yarışma sonundaki ödül gibi durumlar etkili oluyor olabilir."

" öğrencilerin özellikle düşük seviyeli sorularda aralarında konuşarak meraklı tavırlar içine girdiklerini gördüm. Zor sorularda ise kağıt kaleme sarılıp çözüm yapmaya çalıştıklarını söyleyebilirim. Günlük hayatla ilişkili soruların olması onların çok ilgisini çekti. Ayrıca izleyici konumundaki öğrencilerde en az yarışmacılar kadar ilgili ve heyecanlıydılar."

" görsel , ilgi çekici , güncel hayattan bilgiler veren başarılı bir bölüm olmuş. Öğrencilerim bu yarışmayı çok beğendiklerini ve sınıftada oynamak istediklerini söylediler. Bu materyali bende derslerimde kullanmak ve sonuçlarını görmek isterim."

"Çok iyi ve dikkat çekici bir fikir olmuş bence öğrenciler için. Pi günü kapsamında öğrencilerin en çok ilgisini çeken bir etkinlikti. Ayrıca pi günü etkinliklerin de bu etkinliğin öğrenicilerde matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine çok çok yardımcı olduğunu düşünüyorum. Düşük başarıdaki öğrencilerim bile yarışmaya çok ilgi gösterdi ve heyecanlı bir şekilde soruları çözmeye çalıştılar. Arkadaşlarıyla tartıştıklarını gördüm. Sınıf dışındaki bu öğrenme belki onlar için çok daha etkin ve kalıcı olacaktır."

Öğretim amaçlı olarak hazırlanan Büyük Risk Yarışmasını genel olarak değerlendirir misiniz? sorusuna öğretmenlerin cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir.

"İçeriğine karşı merak uyandıran bir yarışma. Yarışılan içeriğe karşı ilgi kalıcı öğrenmeler sağlıyor ve içeriğiyle ilgili dinleyenlere eğlence temasını bağdaştırıyor"

" Hitap ettiği öğrenci düzeyine göre yarışmanın etkililiği değişebilir. Örneğin ilkokul veya ortaokul öğrencileri için bu şekilde bir yarışma veya oyunlar ile kalıcı öğrenme sağlanabilir. Ayrıca söz konusu konu/kavramların ilişkili olduğu diğer konu/kavram/öğrenme alanları vb. konusunda farkındalık kazandırılabilir. Öğrenciler bir yandan eğlenirken bir yandan da informal öğrenme gerçekleşmiş olur."

" Bu gibi etkinlikler çeşitlenebilir. Ayrıca MEB programında matematik derslerine ek olarak yeni sistemde matematik uygulamaları dersi eklendi. Matematik uygulamaları dersini öğrenciler seçmeli ders olarak seçmekte. Şu an yeni bir ders olduğu için bu derste gözlemlediğim kadarıyla meb ve derse giren öğretmenler içerik sıkıntısı çekmekte. Bu ve benzeri etkinlikler bu dersin programı içine alınabilir diye düşünüyorum."

Ayrıca yarışmayı öğretmenimiz seçmeli ders olarak ortaokullarda okutulmakta olan Matematik Uygulamaları dersinde uygulanabilecek bir etkinlik olarak değerlendirmektedir.

SONUÇ

Pi günü kutlamalarına katılan dört farklı okulun öğretmen ve öğrencilerinin "Pi Büyük Risk" yarışması hakkındaki görüşleri alınmış ve genel olarak formal eğitimi destekleyen bir informal öğrenme etkinliği olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler bu şekilde tasarlanan informal öğrenme ortamlarının öğrencilerinin dikkatini daha çok çektiğini ve yarışmanın rekabetçi yanı sayesinde ilgiyle yarışmayı takip ettiklerini, merak ve ilgi duygularını canlı tuttuğunu, başarı ve ilgilerini olumlu yönde etkilediğini ve yarışmanın sonunda dahi sorular hakkında aralarında tartışarak sosyal etkileşimde bulunduklarını belirtmişlerdir. Matematik başarısı düşük olan öğrencilerin dahi yarışmaya katılmaları öğretmenlerinin de dikkatini çekmişitir.

Öğrenciler ise Pi günü kapsamında hazırlanan ve uygulanan "Pi Büyük Risk" yarişmasını öğretici bulduklarını, yarışamının formatında cevaplarada yer verilmesinin bilmediklerini öğrenme fırsatı bulmaları açısından yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Pi sayısı ile ilgili bilmedikleri çok şey olduğunu Pi sayısının günlük hayatta çok yerde kullanıldığını bu sayede eksiklerini giderdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler eğlenirken öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin matematik içerikli bir yarışmada eğlenerek öğrendiklerini belirtmesi önemli bir bulgudur. Sınıf dışı bir ortamda gerçekleşen bu etkinlik onların daha rahat olmalarını sağlamış olabilir. Soruların daha çok günlük hayat uygulamaları içermesi onların dikkatini daha çok çekti. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, "Pi Büyük Risk " yarışmasının İnformal bir ortamda gerçekleşen bir sınıf dışı öğrenme etkinliği olarak ele alınabileceği söylenebilir. "Pi Büyük Risk " yarışmasının informal "sınıf dışı" öğrenme deneyimi ve etkileşimi olarak öğrenci üzerindeki öğrenme açısından olumlu etki yaptığı söylenebilir. Araştırma sonuçları informal öğrenmenin, öğrencinin öğrenmelerine olumlu katkıları açısından yapılan çalışmaları desteklemektedir (Krause, McInnis, & Welle, 2003; Kuh, 1993).

Ayrıca öğretmenlerin yazılı görüşlerine göre, öğrencilerin matematik derslerinde öğrendikleri kazanımlardan sonra Matematik uygulamaları dersinde bu kazanımlardan oluşturulan kategorilerden oluşacak şekilde yarışma içeriği tasarlanabilir ve öğrencilere uygulanabilir. Bu şekilde yarışma içeriği ile formal eğitim ortamında da kullanılabilir.

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

KAYNAKÇA

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamaları (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Aslan, K. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine giriş. Temel Kavramlar.* İzmir, Ege Üniversitesi.

Goodwin, K., Kennedy, G. & Vetere, F. (2010). Getting together out-of-class: Using technologies for informal interaction and learning. In Proceedings of ASCILITE - Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference, 387-392.

Jamieson, P. (2009). *The Serious Matter of Informal Learning*. Planning for Higher Education, 37(2), 18-25.

Krause, K.-L., McInnis, C., & Welle, C. (2003). Out-of-Class Engagement in Undergraduate Learning Communities: The Role and Nature of Peer Interactions. *Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education* (November 13-16, 2003).

Kuh, G. (1993). *In Their Own Words: What Students Learn Outside the Classroom*. American Educational Research Journal, 30(2), 277-304.

Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012). İnformal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.*

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

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 12 ISSN: 2146-9199

BARIŞ MANÇO ÖRNEĞİNDEN HAREKETLE MÜZİĞİN AHLAK EĞİTİMİNDEKİ ÖNEMİ VE İŞLEVİ

Arş. Gör. Göktürk Erdoğan
Erciyes Üniversitesi
Güzel Sanatlar Enstitüsü, Müzik Bilimleri
erdogangokturk77@gmail.com

Özet

Doğanın bir parçası olan insan kendi yaşam evrenini oluştururken hayatın/kültürün içerisinden farklı öğretilerle ve inançlarla kendini inşa eder. İnsan kendi varoluşunu anlamlı kılacak ahlaki değer yargılarını toplumun bir parçası olarak zaman içerisinde kazanır. Müzik de bu değer kalıplarını şekillendirmede, mutlak bir dinlence aracı olmanın ötesinde, etkin bir eğitim aracıdır. Müzik, bireylerin hem iç dünyalarına hem de yaşam algılarına hitap ederek, zihinlerde ve kalplerde doğrudan ya da dolaylı bazı ahlaki ya da gayrı ahlaki duygular oluşturur ve daha önemlisi, insan tabiatındaki yerleşik ahlaki duygu ve ilkelerin pekiştirilmesine hizmet eder. Yaşamını Türk milli kültürüne adayan biri olarak Barış Manço, gerek sanatçı kimliği gerekse müzikal icra ve ifade biçimi ile Türk toplumunda ve müziğinde önemli bir boşluğu doldurmuştur. Bir dönemin adam olacak çocuklarını yetiştirmiş, yaptığı müzikler ve televizyon programları ile yediden yetmiş yediye herkese hitap etmiştir. Onun didaktik şarkılarındaki erdemli insan modeli, önemini hiçbir zaman yitirmeyecek şarkılarında ustaca işlenmiştir. Bu bildiride Barış Manço şarkılarının eğitsel ve öğretisel unsurları üzerinde durularak, sanatçının eserleri ile topluma iletmek ve öğretmek istediği evrensel ahlak anlayışı incelenecektir. Çalışmanın yöntemini yazılı ve görsel kaynaklardan elde edilen bulgular oluşturmaktadır. Bu kapsamda sanatçının toplamda 5 adet şarkısı incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzik Kültürü, Barış Manço, Didaktik Şarkılar.

SIGNIFICANCE AND FUNCTION OF MUSIC IN MORAL EDUCATION, THE SIMPLE OF BARIŞ MANÇO

Abstract

While human beings, as a part of nature, form their life settings, they build themselves through different doctrines and beliefs from the life/culture they are involved. Human beings, as a part of society, gain code of ethics making their own existence meaningful in the course of time. Music is also an effective educational tool beyond being an absolute listening tool to shape these value patterns. Music creates some ethical and nonethical emotions on the minds and hearts directly or indirectly by appealing to both inner worlds and life sense of individuals, and more importantly it serves to strengthen the permanent conscience and moral principles in human nature. BarışManço, as a person dedicating his life to Turkish national culture, filled an important gap in Turkish society and music with bothhis artistic identity and, musical rendering and expression style. He brought whizz-kids of a period up and addressed all the world and his wife through the music and television programs he made. Virtuous human model in his didactic songs are crafted masterfully in his songs that will never lose their significance. This paper will examinethe universal moral sentiment the artist desires to deliver to and teach to society with his works by pointing educational and doctrinal elements of BarışManço's songs up. The method of the study is comprised of the findings obtained from written and visual resources. 5 of the artist's songs in totalare examined in this context.

Key Words: Musical Culture, Barış Manço, Didactic Songs.

GİRİŞ

Edebiyatta ve farklı sanat kollarında olduğu gibi müzikler de bir milletin ulusal kültür aktarımına öncülük eden unsurlar mevcuttur. Bir ülke ve ulusu için bu denli önemli nitelikler taşıyabilen müzik, elbette ki yaşatıldığı toplumun tarihsel, kültürel ve ahlaki geleneklerini de içinde barındıracak özelliklere de sahip olmalıdır. Müzik, kültür ve toplum ilişkisi düşünüldüğünde, toplumların gelenek içerisinde ürettikleri ve nesilden nesile aktarılarak gelen müzikler, o toplumun örfünü âdetini, içerisindeki bireylerin insani yönlerini ve o kültürün sahip olduğu genel ahlâk[1] anlayışını kavrayabilmek hususunda bizlere önemli ipuçları sunmaktadır. Bu anlamda Konfiçyus'a atfedilen ve müzikle toplumsal ahlâk arasındaki ilişkiye vurgu yapan bir söz vardır; *"bir ülkenin doğru yönetilip yönetilmediğini, ahlak açısından yüceltilip yüceltilmediğini anlamak istiyorsanız o ülkenin musikisini dinleyin, müzik devlet kurar devlet yıkar."* (MEB, 1998: 31).

Her toplumda ilişkileri düzenleyen belli ahlâki kurallar vardır. Bu kurallar toplumdan topluma değişiklik gösterse de evrensel olarak kabul görmüş, iyilik, doğruluk, dürüstlük ve adalet gibi erdemlere işaret etmektedir. Müziğin ifade ve iletişim yönü düşünüldüğünde insanlar üzerindeki bir yaşam felsefesi oluşturduğu gerçeği elbetteki kaçınılmazdır. Toplumsal değer yargılarının giderek anlamsızlaştırıldığı ve insani ilişkilerin azaldığı günümüz dünyasında, özellikle popüler müziklerin toplumun neredeyse her katmanını etkisi altına alan ve toplumları adeta ahlaki bir çöküntüye sürükleyen, cinsellik, saldırganlık ve şiddet içerikli şarkı sözleri ve klipleri de tartışılmaya devam etmektedir.

Türk milli eğitim sistemi içerisindeki temel amaç ve ilkelerden ise şu şekilde bahsedilir; "Eğitimin her basamağında ve her türlü eğitim etkinliğinde, Türk ulusunun ahâk ve kültürünün korunup geliştirilmesine ve benimsenmiş ahâki, manevi ve kültürel değerlerin öğretilmesine önem verilir" (http://www.mebnet.net/?q=node/18). Uçan (1994), müziğin bir eğitim aracı olduğunu ve bireylere davranış kazandırmada çok önemli olduğunun altını çizmektedir. Bu çalışmada Türk müzik kültürüne yön vermiş ve müziği her zaman bir eğitim aracı olarak düşünmüş bir isim olarak Barış Manço'nun popüler müzikler içerisindeki yeri tespit edilerek, sanatçının şarkılarında özellikle vurguladığı ahlâki konular üzerinden değerlendirmeler yapılacak ve eserlerinde vurguladığı insan modelleri üzerinde durulacaktır. Buradan hareketle Barış Manço'nun eserleri ile çizdiği insan profilleri üzerinde düşünmek topluma bir rol model olarak tanıtmak amaçlanmaktadır.

Müzikte Duygu Söylemi

Kişisel ilintiler taşıyan ya da eğlendirici yönü olan sözler müzik yoluyla iletildiğinde, bazen müziğin fiziksel ve duygusal çekiciliğinden de baskın çıkarak, çoğu zaman dinleyicilerin odak noktası haline gelir. Müzik, sözü dinleyicinin beyninin içine gönderen bir ritmik söz-iletme aracı olarak görülebilir (Lull, 2000).

Gerek pop müzik olsun gerekse arabesk müzik olsun, bu türden popüler müziklerin temel dayanağı sözel örgüdür. Konu olarak genellikle arabeskte sürekli aşağı yönde giden duygu söylemleri vardır. Güçsüzlük, çaresizlik, acizlik ve kaderci bir kabullenmişlik arabeskin genel konuları arasındadır (Stokes, 2012). Pop müzikte ise genel durum; içerik söylemi ve soundlarla biraz farklılaşmakla birlikte, cinsellik ve saldırganlık konularını, sıradan ve gündelik aşk ilişkilerini vurgulayan sözel örgüsü ile karşımıza başka bir rol model sunmakta.. "Popüler müzik türlerinin büyük çoğunluğunun sözleri olan şarkılardan oluştuğu ve bu şarkı sözlerinin üretim ve tüketim aşamalarında önemli bir iletişim metni işlevi gördüğü aşikârdır." (Erol, 2005: 179). Müzik eleştirmenlerinden Kâhyaoğlu, pop müzik için; "…o yalnızca bir müzik tarzı değil, bir kültür olarak artık kent merkezli gündelik hayatın, gündelik duyarlılıkların, yaşam biçiminin yani topyekûn tüm kültürel yeniden biçimlenişin kopmaz parçası." (2010: 223). Popüler müziklerin yaygınlığı, dinleyici kitlesi ve kitle iletişim araçları ile cazibeli sunumu tüm dünyada ve ülkemizde ciddi bir fenomen oluşturmuş durumdadır. Her an her yerde bizlerin hayatına kolayca girebilen müzik, özellikle genç dinleyicilerine hitap edecek tarzda hazırlanıp sunulan haliyle sosyal ve kişisel yaşamımızda büyük bir yer teşkil etmektedir. Bir kitle kültürü olarak adlandırılan popüler müzikler, içerisindeki konu ve temalarla dinleyicilere doğrudan ya da dolaylı olarak etkileşim halindedir.

---

[1] Ahlâk; "Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağtöre." (Türk Dil Kurumu).

Günümüzde insanlara bir kimlik ve rol modelleri sunan, gün geçtikçe sığ söylemlerle kısır bir döngüde devam eden bazı popüler müzik formları, genç yaşlı toplumun her tabanından insanlara belirli yaşam kalıpları sunmaktadır. Özellikle söz temalı popüler müzikler, içerisinde barındırdığı sözel metin ile bizlerle doğrudan iletişime geçmektedir. Çünkü şarkıcının iletmek istediği mesaj (eğer öyle bir kaygı taşıyor ise) onun hedef kitlesini oluşturan ortalama bir dinleyici grubu üzerinde doğrudan sözel örgü sayesinde daha kolay ve anlaşılır hale gelmektedir. Akdoğan bu konuda şu tespitlerde bulunmuştur; Özellikle müzik alanında sanat konusu daha çok gündeme gelmekte, adı ne olursa olsun bütün dejenere müzikler yaygınlaştığı ölçüde aynı zamanda bir neden haline dönüşebilir. Bu kalitesizliğe alışan halkın talebi, bu müzik piyasasının özendirici bir nedeni olur ve bu kapalı çevrim bir yerden kırılmazsa, böylece sürüp gider (2001: 223).

Ülkemizde özellikle 1980 sonrası dönemde bir çok alanda olduğu gibi müzikte de giderek bir kültürden kopuş söz konusu idi. Bu kendisini 1990 lara kadar arabesk ve fantezi ile 1990 sonrası ise pop müzik ile gösterdi. Bahsi geçen 20 yıl Türk müziği için yeni bir dönemin sinyalleri. Dönemin hakim müzikleri gelenekten yoksun, müzikal olarak yozlaşmış ve içerik olarak sürekli aşağı yönde bir ivme çizen aşırı duygusal söylemlere sahipti. İşte bu noktada çalışmanın da iskeletini oluşturan, 1960-1999 yıllarında Türk müziğine damga vuran, sanat yaşamı boyunca sanatçı kimliğinden ve sorumluluğundan taviz vermeyen, müziği adeta bir eğitim ve iletişim aracı olarak kullanan Barış Manço'nun önemi belirmektedir.

Barış Manço'nun Sanatçı Kimliği Üzerine

Barış Manço modern bir Evliya Çelebi ve aynı zamanda ozanlık geleneğimizi devam ettiren çağdaş bir Türk ozanıydı. Kıyafetleriyle ve uzun saçlarıyla bildiğimiz âşıklardan çok farklıydı. Onun elinde kopuz değil gitar vardı. Buna rağmen insanlara Türkülerimizi ve türkü formundaki şarkılarını sevdiriyor, arı Türkçesi, şarkılarında kullandığı atasözleri ve deyimleri ile insanlığa mesajlar veriyordu. "Barış der ki" diye başlayan dörtlüklerinde bir Karacaoğlan, bir Dadaloğlu oluveriyor, sevgiyi, güzel ahlâkı, doğruluğu ve dürüstlüğü, hoşgörüyü anlatan sanatı ile kâh Yunus Emre kâh Mevlana oluveriyordu. O bizlere manevi değerlerimize saygıyı geleneksel değerlerimize bağlılığı hatırlattı hep. Barış Manço geçmişten aldığı bu mirası kendi ifadeleri ile şöyle aktarmaktadır; *…ben dedelerimden ne miras almışsam onu bir kendi potamda eritip bu aynadan çıkartıp karşı aynaya atıyorum. Karşı aynada da iyi karşılanıyor. Sağ olsunlar Allah razı olsun. Ve tekrar bana yansıyor. Aynalar arası bir yansıma adeta..."* (TRT 1, 1991). Onun eserleri ve hakkında yapılan araştırmalardan[2] da anlaşılacağı üzere eserlerinde Türk kültürü üzerinden halk hikâyeciliği anlatma geleneğini çağdaş bir çizgide sürdürmüştür. Tolstoy'a göre *"sanatçı eğer olayları gördüğü gibi aktarırsa, kötülüğün tahakkümüne girmiş olacaktır. Önemli olan, meseleleri papağan misali, olduğu gibi anlatmak değildir. Sanatçı, gerçekleri mutlaka olduğu gibi anlatmayı hedef kılarsa, çözüm yolu bulamayacak, kendisini kötülüğün kollarına bırakıverecektir. Bu yüzden sanatçı, meselelerin ahlaki yönden nasıl değerlendirilmesi gerektiğini anlatmakla yükümlüdür."* (Akt: Akdoğan, 2001). Barış Manço, gerek müzisyen kimliği gerekse yaptığı t.v. programları ile eğitici ve öğretici birçok meseleyi âdeta bir öğretmen edası işlemiş, aynı zamanda gelenek içerisinden gelen Türk kültürüne ait otantik halk motiflerini şarkılarının içerisine ustaca yedirmeyi başarmıştır. Barış Manço tüm bunları yaparken kendi ifadesi ile müziği bir araç olarak kullandığını ve kendi yaşam felsefesini insanlara anlatmakta bir ifade aracı olarak görmüştür.

---

[2] İlgili çalışmalar için bkz;

Özkul Çobanoğlu, (2000). "Barış Manço Araştırmalarının Önemi ve Yöntemi Üzerine Tespitler", *Milli Folklor Dergisi*, 12 (46) s.40-46.

Havva Emre, (2013). "Kültürün Değişimi ve Dönüşümü Bağlamında Ozan-Baksı Geleneğinden Çağdaş Türk Ozanlığına Geçiş Süreci", *Bilim ve Kültür Dergisi,* 1(1), s.55-72.

Birgül Yangın, *Çağdaş Türk Ozanı Barış Manço,* Akçağ Yayınları: İstanbul 2002.

Hulusi Tunca, "Uzun Saçlı Dev Adam" Epsilon Yayınları: İstanbul 2005.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda yazılı ve görsel materyaller taranarak konu kapsamında betimsel değerlendirmeler yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya konu olan sanatçının şarkıları, video klipleri, hakkında yazılan kitap ve makaleler araştırmanın literatür kısmını oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan şarkı sözleri metin olarak düşünülmüş ve içeriğindeki sözel kodlar temalara dönüştürülerek incelenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini, Barış Manço'nun kayda aldığı Türkçe albümler oluşturmakla birlikte, konu kapsamında sanatçının farklı dönem ve albümlerinden seçilen, söz ve müziği kendisine ait olan 5 adet eseri incelenmiştir.

BULGULAR

.

Barış Manço'nun sanat yaşamı boyunca 200'e yakın şarkı kayda aldığı ve bunların 93 tanesinin söz ve müziğinin kendisine ait olduğu bilinmektedir (Yangın, 2002: 58-75). Bu kapsamda araştırmaya konu oluşturan eserleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1: Barış Manço'nun çalışma kapsamında seçilen albüm ve eserleri

Eser Adı	Albüm	Yıl
Halil İbrahim sofrası	Estağfurullah ne haddimize	(1983)
Sarı Çizmeli Mehmet Ağa	Değmesin yağlı boya	(1987)
Dıral Dedenin düdüğü	Mega Manço	(1992)
Eğri Büğrü	24 Ayar	(1985)
Kazma	Estağfurullah ne haddimize	(1983)

Barış Manço Eserlerindeki Ahlâk Konulu Temalar

Halil İbrahim sofrası: Haddini bilmek, kem söz söylememek, başkasının namusuna bakmamak, nefsine hakim olmak, paraya pula tamah etmemek, ahlak yoksunu insanlara önem vermemek.

Sarı çizmeli Mehmet ağa: Yoksulları beslemek, öksüzleri sevindirmek, dünyanın fani olduğunu ve dünya malına çok fazla önem vermemek.

Dıral Dede'nin düdüğü: Helal kazanç, paylaşmak, gariplerin düşünmek ve yardım etmek.

Eğri Eğri: Tüm insanlara farklılıklarından dolayı saygı duymak, insanların genel değerlerine saygı duymak, tüm inançlara saygı göstermek ve kişinin doğru bildiği yoldan uzaklaşmaması.

Kazma: Namus, şeref, onur ve en önemlisi de helal kazanç. Kişi bir çok dünya nimetine sahip olsa da, iki cihanda da rahat yaşamak için doğru ve dürüstlük çizgisinde helal kazanç ile hayatını sürdürmesi gerekliliği.

Görüldüğü üzere sanatçı eserlerinde sürekli ahlâki konular üzerine vurgu yapmakta ve insanların bu değerler etrafında birleşmesinin önemini anlatmaktadır. Sanatçı eserlerinde bir olay, hikaye anlatır. Bu hikayenin sonunda da "şöyle yaparsan böyle olur" gibi açık ve anlaşılır çıkarımlar sunar. Helal kazancın ve dürüstlüğün, insanı mutluluğa götüreceğini söyleyen sanatçı, eserlerinde kulandığı metaforlar ile de iletmek istediği mesajları etkili bir dille anlatma yoluna gitmiştir. Seçilen şarkı ve albüm isimlerine bakıldığında bu metaforlar daha net anlaşılabilmektedir. Bu anlamda eserleri hem kolay anlaşılır olmakla birlikte anlam ve kavram yönünden de zengin bir içeriğe kavuşmuştur. Bazen hiciv bazen gerçeklik bazen de benzetmelerle eserlerini dile getiren Barış Manço genellikle eserlerinin son dörtlüğünde, vermek istediği mesajın özetini çözüme kavuturmuş ve çağdaş bir ozan edasıyla Barış der… diyerek kendi mahlasını kullanmıştır. Eserlerinde en dikkat çeken yönlerden biri ise sanatçının şarkılarında atasözü ve deyimleri çok sık kullanmasıdır. Sanatçının eserleride toplamda 428 deyim, 49 atasözü geçmektedir (Yangın, 2002). Bilindiği üzere atasözü ve deyimler bizlere ahlaki yönden önemli çıkarımlar sunakta öğütler vermektedir. Kısa fakat anlam dolu içeriğe sahip olan bu özlü sözler, Barış Manço'nun

şarkılarında müzikal bir dille ifade edilmiş ve şarkılarındaki sözel kurgunun da bir anlamda iskeletini oluşturmuştur.

Barış Manço'nun duyarlı sanatçı kimliği ile içinde yaşadığı toplumun değerleri ve bu değerlerin giderek yok olmasına karşın bizlere söylemeye çalıştığı ve sıklıkla vurgu yaptığı "*helal kazanan, doğruluğu seçen, dürüst davranan, paylaşmayı ve insanlara yardım etmeyi seven, geleneksel değerlere önem veren*" insan modelleri, eserlerinde ustalıkla işlenmiştir. Barış Manço söz konusu eserlerinde müziğin temsil ve ifade gücünü kullanarak, şarkılarında eğitsel ve öğretisel birçok meseleye 7'den 70'e herkesin anlayacağı sade bir uslupla değinmiştir. Barış Manço eserlerinde, "*insanoğlu haddin bilir kem söz söylemez iken, elalemin namusuna yan gözle bakmaz iken…"* sözü Anadolu Bektaşi geleneğinde de çok önemli bir yer tutmaktadır. Hacı Bektaş-ı Veli'nin[3] *"eline beline diline sahip ol"* sözü Barış Manço eserlerinde *"kem söz söylememek, elalemin namusuna yan gözle bakmamak ve helal kazanmak"* olarak geçmekte ve Anadolu'nun bu kadim bilgeliğine ustaca atıfta bulunmaktadır.

Aşağıda Barış Manço'nun üzerinde durulan söz konusu eserleri metinsel olarak verilmiştir.

Halil İbrahim Sofrası

İnsanoğlu haddin bilir kem söz söylemez iken,
Elalemin namusuna ya gözle bakmaz iken
Bir sofra kurulmuş ki Halil İbrahim adına,
Ortada bir tencere boş mu dolu mu bilen yok
Buyurun dostlar buyurun Halil İbrahim sofrasına
Daha çatal kaşık bıçak icat edilmemişken, İsmail'e inen koç kurban edilmemişken
Bir kavga başlamış ki nasip kısmet uğruna, kapağı ver kulbu al kurbanı hiç soran yok
Buyurun dostlar buyurun Halil İbrahim sofrasına
Yıllardır sürüp giden bir pay alma çabası, topu topu bir dilim kuru ekmek kavgası
Bazen durur bakarım bu ibret tablosuna, kimi tatlı peşinde kimininse tuzu yok
Buyurun dostlar buyurun Halil İbrahim sofrasına
Alnı açık gözü toklar otursunlar baş köşeye, kula kulluk edenlerse ömür boyu taş döşeye
Nefsine hâkim olursan kurulursun tahtına, çala kaşık saldırırsan ne çıkarsa bahtına
Halat gibi bileğiyle yayla gibi yüreğiyle, çoluk çocuk geçinirim haram nedir bilmeyenler
Buyurun sizde buyurun, buyurun dostlar buyurun,
Barış der her bir yanın altın gümüş taş olsa
Dalkavuklar etrafında el pençe divan dursa, sapa kulpa kabağa itibar etme dostum
İçi boş tencerenin bu sofrada yeri yok, para pula ihtişama aldanıp kanma dostum
İçi boş insanların bu dünyada yeri yok.

Yaz Dostum

Yaz dostum güzel sevmeyene adam denir mi,
Yaz dostum selam almayana yiğit denir mi
Yaz dostum altı üstü beş metrelik bez için
Yaz dostum boşa geçmiş ömre yaşam denir mi?
Yaz tahtaya bir daha tut defteri kitabı
Sarı çizmeli mehmet ağa bir gün öder hesabı
Yaz dostum yoksul görsen besle kaymak bal ile
Yaz dostum garipleri giydir ipek şal ile
Yaz dostum öksüz görsen sar kanadın kolunu
Yaz dostum kimse göçmez bu dünyadan mal ile
Yaz tahtaya bir daha tut defteri kitabı
Sarı çizmeli mehmet ağa bir gün öder hesabı
Yaz dostum barış söyler kendi bir ders alır mı?
Yaz dostum su üstüne yazı yazsan kalır mı?

[3] Hacı Bektaş-ı Veli (1209-1271); Bektaşilik Tarikatının isim babası, Türk Mutasavvıfı.

Yaz dostum bir dünya ki haklı haksız karışmış
Yaz dostum boşa koysan dolmaz dolusu alır mı?
Yaz tahtaya bir daha tut defteri kitabı
Sarı çizmeli mehmet ağa bir gün öder hesabı

Dıral Dede'nin düdüğü

Hele destur maaşallah bu ne bolluk böyle
Hele destur helalinden kazandıysan söyle
Hele destur gözümüz yok Allah daha çok versin
Ama paylaş gel beni dinle, paylaşırsan savaba girersin
Aç gözünü daha vakit erken gör şeytanın gör dediğini
Bir kulak ver de dinle sağır sultanın duyduğunu
Sen öyle deve kuşu gibi şaşkın şaşkın bakınırken
Bir gün duyarsın elbet Dıral Dede'nin düdüğünü
Hele destur maaşallah bu ne iştah böyle
Hele destur yetim hakkı yemedin mi söyle
Hele destur gözümüz yok afiyet şeker olsun
Ama paylaş gel beni dinle ardından herkes dua etsin
Aç gözünü daha vakit erken gör şeytanın gör dediğini
Bir kulak ver de dinle sağır sultanın duyduğunu
Sen öyle deve kuşu gibi şaşkın şaşkın bakınırken
Bir gün duyarsın elbet Dıral Dede'nin düdüğünü
Hele destur maaşallah bu ne kudret böyle
Hele destur zayıfları ezmedin mi söyle
Hele destur gözümüz yok Allah daha iyi etsin
Ama paylaş gel beni dinle ardından herkes dua etsin
Aç gözünü daha vakit erken gör şeytanın gör dediğini
Bir kulak ver de dinle sağır sultanın duyduğunu
Sen öyle deve kuşu gibi şaşkın şaşkın bakınırken
Bir gün duyarsın elbet Dıral Dede'nin düdüğünü

Kazma

Selam büyükler merhaba çocuklar, bu akşam size yeni bir öyküm var
Dilim sürçerse kusura bakmayın, bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı var
Diyeceğim o ki kişi yetinmeli, yaşam dediğin kısacık bir çizgi
Namus şeref onur hepsi güzel ama, en önemlisi helal alın teri
Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür dersen,
Kaz gelen yerden tavuğu esirgemezsen,
Bu kafayla bir baltaya sap olamazzsın ama
Gün gelir sapın ucuna olursun balta
En güzel pilav dimyatta pişer, yanında hoşaf ne güzel gider
Sen yan gelip yatar karnın guruldarken, evdeki bulgur herkese yeter
Şam ipeğinden urba giysen bile zemzem suyuyla yıkansan bile
Dünya ahret keyif sürmek için, mutlak dökmeli helal alınteri
Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür dersen,
Kaz gelen yerden tavuğu esirgemezsen,
Bu kafayla bir baltaya sap olamazzsın ama
Gün gelir sapın ucuna olursun balta
İnsanın bir kez ters gitmesin işi, muhallebi yerken kırılır dişi
Kazma olmaya özenmeyin dostlar, alın teriyle kazanan en mutlu kişi
Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür dersen,
Kaz gelen yerden tavuğu esirgemezsen,
Bu kafayla bir baltaya sap olamazzsın ama
Gün gelir sapın ucuna olursun balta

Eğri Büğrü

Bana yolun seç diyorlar, bozuk yolu seçer miyim, Eğri eğri doğru doğru
Seçemezssen geç diyorlar ben yolumdan geçer miyim? Eğri eğri doğru doğru
Kimi batı kimi doğu, kuzey güney hepsi doğru, kim seçer ki bozuk yolu
Eğri eğri doğru doğru, benim yolum bana doğru, hiç yolumdan döner miyim?
Bana yarin seç diyorlar, vefasız yar seçer miyim? Eğri eğri doğru doğru
Seçemezsen geç diyorlar geç desen de geçer miyim? Eğri eğri doğru doğru
Kimi tatlı buğday tenli kimi mahur dudu dilli
Kimi esmer nokta benli,eğri eğri doğru doğru,
Ben bulmuşum nazlı yari geç desen de geçer miyim
Eğri eğri doğru doğru, eğri büğrü ama yine de doğru
Sevdiğini al diyorlar alsam bile yar yeter mi? Eğri eğri doğru doğru
Var yoluna git diyorlar bir yol ile iş biter mi? Eğri eğri doğru doğru
Bir karış da toprak gerek üstüne de kuru malı Eğri eğri doğru doğru
Barış demek toprak demek ben kendimi verir miyim? Eğri büğrü ama yine de doğru

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kendi öz kültüründen beslenen ancak çağın gerektirdiği teknolojik, bilimsel gelişmelerden de mümkün olduğunca faydalanan, geleneksel değerlere bağlı bir nesil yetiştirmek ancak ve ancak ahlâki yönden kendisini geliştirmiş, insanî değerleri yüksek, dürüst bireyler yetiştirekten geçer. Bu anlamda tarihten, edebiyattan, folklörden ve pozitif bilimlerden beslenen ahlâklı insan modellerini topluma sunmak, sanatın ve müziğin etkin ifade gücü ile mümkündür. Günümüzde neredeyse tamamen ticari kaygılarla oluşturulan bir çok müzik türü, bu tür temalardan yoksun olduğu ve içeriklerinin çoğunlukla sıradan aşk ilişkilerini yahut terkedilmişliği, çaresizliği işlediği düşünüldüğünde, Barış Manço'nun Türk müziği ve toplumu için nasıl bir anlam ifade ettiği daha net anlaşılabilecektir. Bu anlamda sanatçının eserleri hem müzisyenler, hem eğitimciler, hem de müzik bilimi ile uğraşan musikişinastlar için irdelenmesi ve genel eğitim anlayışı içerisinde bir rol model oluşturulabilmesi açısından büyük önem arzetmektedir.

Sanatçının gerek eserlerinde gerekse video kliplerinde eğitici ve öğretici unsurları çağının modern müzikal teknolojileri ile harmanlayarak kendi kültüründen motif ve simgelerle etkin bir dille açıkladığı, özellikle de genç dinleyicilerine doğruluk, dürüstlük ve helal kazanç gibi erdemleri iletmeye çalıştığı eserleri, Barış Manço'yu çağının Mevlana'sı, Evliya Çelebi'si, Karacaoğlan'ı, Aşık Veysel'i yapmayı başarmıştır. Yapıtlarıyla geçmişten geleceğe uzun bir köprü kurmuş olan Barış Manço kendi serüvenini kısaca Trt'de yayınlanan (1991) bir röportajında şu cümlelerle açıklamıştır; *"insan öncelikle aldığı nefesin hakkını vermeli diye düşünüyorum…Barış Manço diye bir adam varmış, bir şeyler çalar söylermiş, anlatırmış sağ olsun dinleyenleri de varmış. Sonuçta ne olacak? Bâki kalan bu kubbede hoş bir seda imiş derlerse torunlarım çok mutlu olurlar."* (https://www.youtube.com/watch?v=Lsve5KwxGOA).

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

KAYNAKÇA

Akdoğan, B., (2001). Sanat, Sanatçı, Sanat Eseri ve Ahlak http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/756/9661.pdf

Çobanoğlu, Ö., (Summer 2000). *"Barış Manço Araştırmalarının Önemi ve Yöntemi Üzerine Tespitler",* Milli Folklor Dergisi, sayı: 12 (46), 40-46

Emre, H., (Ocak 2013) *"Kültürün değişimi ve Dönüşümü Bağlamında Ozan-Baksı Geleneğinden Çağdaş Bir Ozanlığa Geçiş Süreci",* Bilim ve Kültür Dergisi, 1 (1), 55-72.

Erol, A., (2005) Popüler *Müziği Anlamak: Kültürel Kimlik Bağlamında Popüler Müzikte Anlam.* İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Hacı Bektaşi Veli. http://tr.wikipedia.org/wiki/Hac%C4%B1_Bekta%C5%9F-%C4%B1_Veli (10.10.2014 Tarihinde Erişildi)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5462298bd06de0.33914699 (08.10.2014 Tarihinde Erişildi)

https://www.youtube.com/watch?v=Tvsi2ghrZz0 (07.10.2014 Tarihinde Erişildi)

https://www.youtube.com/watch?v=0Qys21nzXRo (07.10.2014 Tarihinde Erişildi)

https://www.youtube.com/watch?v=gX58ooxwhzQ (07.10.2014 Tarihinde Erişildi)

https://www.youtube.com/watch?v=vAcoa_cYqzc (07.10.2014 Tarihinde Erişildi)

https://www.youtube.com/watch?v=Dlp0FdBYubw (07.10.2014 Tarihinde Erişildi)

Kahyaoğlu, O., (2010), *Caz'dan Pop'a*. İstanbul: Everest Yayınları.

Konfüçyus (1998). Büyük Bilgi. *Müzik Hakkında Notlar.* Muhaddere N. Özerdim (Çev.) MEB. Basımevi, s.30-31-32

Lull, J., (2000), *Popüler Müzik ve İletişim*. (Çev. Tuğba İblağ), Çivi Yazıları.

Milli Eğitim Bakanlığı Müfredatı. *Eğitimin Amaçları*, Madde 12.
http://www.mebnet.net/?q=node/18 (11.01.2014 Tarihinde Erişildi)

Stokes, M., (2012), *Türkiye'de Arabesk Olayı.* İstanbul: İletişim Yayınları.

TRT 1, Grafik Programı, (1991). https://www.youtube.com/watch?v=Lsve5KwxGOA (01.11.2014 Tarihinde Erişildi)

Tunca, H., (2005) *Barış Manço:Uzun Saçlı Dev Adam*. İstanbul: Epsilon Yayınları

Uçan, A., (1994). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Yangın, B., (2002), *Çağdaş Türk Ozanı Barış Manço.* İstanbul: Akçağ Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 13 ISSN: 2146-9199

ÇOCUK GELİŞİMİ KURAMLARI VE DİL ÖĞRETMENLERİ İÇİN YANSIMALARI

Okt. Zekeriya Hamamcı
Düzce Üniversitesi
zekeriyahamamci@yahoo.com

Okt. Ezgi Hamamcı
Düzce Üniversitesi
ezgihamamci@duzce.edu.tr

Özet

Çocuk gelişimi genellikle fiziksel, bilişsel ve sosyo-duyuşsal gelişimi içerir. Fiziksel gelişim bedendeki fiziksel değişiklikleri, bilişsel gelişim bireylerin bilgi edinmek için kullandıkları süreçleri, sosyo-duyuşşal gelişme ise bireylerin diğer kişilerle bağıntı kurmalarını ve hislerini ifade etme biçimlerini içerir. 20. Yy. süresince, pekçok çocuk gelişimi kuramı ortaya atılmıştır. Piaget'e göre, çocukların gelişimleri ve dünya görüşleri onların eylemlerine ve sözcüklerine bakılarak anlaşılabilir. Vygotsky'e göre, kültür ve toplum çocuğun bilişsel gelişimini sağlamada önemlidir. Bilgiyi işleme yaklaşımlarına göre, insan aklı içinden bilgi akan karmaşık bir dizgedir. Bu araştırma, çocukların bilişsel gelişimi ile ilgili üç etkili kuramı, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, Vygotsky'nin dil ve bilişsel gelişim kuramı ve bilgiyi işleme kuramı açıklamayı, söz konusu kuramların dil öğretimine yansımalarını vurgulamayı, çocukların gelişimi ile ilgili diğer temel kuramlara değinmeyi, çocukların duyuşsal gelişimini kısaca özetlemeyi ve çocuk gelişimi ile ilgili bazı tartışma konularına dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk gelişimi, çocuk gelişimi kuramları, dil öğretimi, dil öğrenimi.

CHILD DEVELOPMENT THEORIES AND THEIR REFLECTIONS TO LAANGUAGE TEACHERS

Abstract

Child development includes physical, cognitive and socio-affective development. Physical development includes physical changes in the body while cognitive development includes the processes employed to gain information and socio-affective development includes ways of forming relationship with others and expressing their senses. Throughout the 20th. century, numerous child development theories were put forward. According to Piaget, children's development and their worl point of view can be understood by examining their actions and words. According to Vygotsky, culture and society are important in terms of building child's cognitive development. According to Information Processing approaches, human mind is a complex system in which information flows. This study aims to analyse three influential theories; namely, Piaget's cognitive development theory, Vygotsky's language and cognitive development theory and Information Processing theory and to state the reflections of these three theories to language teaching. It also aims to analyse other important theories about child development, children's affective development and draw attention to some controversial issues about child development.

Key words: Child development, child development theories, language teaching, language learning.

GİRİŞ

Gelişme, çocuklarda ortaya çıkan değişiklik ya da büyümeyi gösterir. Bebeklikte başlar ve erişkinliğe kadar sürer. Doğumdan birinci yılına kadar olan çocuklar bebek olarak adlandırılır. Bir yaşından üçüncü yaş gününe kadar olan döneme çocukluk denilir. Üç ve beş yaşlarındaki çocukları tanımlamak için sıklıkla okul öncesi çocuğu terimi kullanılır. Çocuk gelişiminin temel yapıları son zamanlarda ortaya çıkmış bir çalışma alanıdır. Araştırmacılar çocukların nasıl büyüdüğü, geliştiği ve dünyadan haberdar olduğu konusunda sürekli yeni bilgiler keşfetmektedirler (Decker, 2010).

Çocuk gelişimi genellikle fiziksel, bilişsel ve sosyo-duyuşsal gelişimi içerir. Fiziksel gelişim bedendeki fiziksel değişiklikleri gösterir. Bilişsel gelişim bireylerin bilgi edinmek için kullandıkları süreçleri gösterir. Dil, düşünme akıl yürütme ve hayal etmenin hepsini içerir. Üçüncü gelişim alanı sosyo-duyuşsal gelişmedir. Diğer kişilerle bağıntı kurmak için gerçekleşen öğrenme sosyal gelişimdir. Duyuşsal gelişme hisleri ve hislerin ifade biçimini içerir. Güven, korku, kibir, arkadaşlık ve mizah sosyal-duyuşsal gelişimin parçalarıdır (Decker, 2010).

Olgunlaşma modeline göre, gelişme süreci kaçınılmazdır. Beynin ve beden sistemlerinin büyümesine bağlı olarak yaşantıyı düzenlemek için yeni kabiliyetler ve üst düzey kapasiteler zamanla ortaya çıkar (Davies, 2011). Etkileşimsel modele göre ise, çocuğun gelişimi çocuk ile ailesi ve sosyal bağlam tarafından sağlanan yaşantı arasındaki sürekli dinamik etkileşimlerin bir ürünüdür (Sameroff & Fiese, 2000).

Araştırmacılar 20.y.y süresince, pekçok çocuk gelişimi kuramının çocukların eğitimine önemli katkı sağladığını belirtmektedirler (Mallory & New, 1994; Miller, 1993; Thomas, 1996). Örneğin, Skinner (1953) ve Bijou ve Baer'ın (1961) davranışçı kuramları Freud'un (1964) ve Erikson'un (1963) kuramları ile beraber 1950'lerde ve 1960'larda uygulanmıştır. 1970'li ve 1980'li yıllarda Piaget'nin (1976) oluşturmacı kuramı kullanılmış, 1990'lı yıllarda ise Vygotsky'nin (1978) sosyo-tarihsel kuramı destek bulmuştur (Berk & Winsler, 1995; Dixon-Krauss, 1996). Davydov'a (1995) göre, kuramlar eğitime uygulandığında, diğer kuramlar ya göz ardı edilir ya da eleştirilir. Ancak, New'un (1994) vurguladığı gibi, gelişim kuramları farklı tabanlardan ortaya çıksalar bile uygulamada tek olarak görülmemelidirler.

Aldridge ve diğerleri (1997) gelişim kuramlarının farklı sebepler için geliştirildiğini, bazılarının evrensellerle ilgilendiğini, diğerlerinin ise bireysel farklılıklara odaklandığını, bazılarının bağlamsal değişkenleri vurguladığını, bazılarının gelişimi tabiattaki düzene bağlı olarak tanımladığını ve bazılarının gelişimi çok sonuçlu bir olay olarak betimlediğini vurgularlar. Bu araştırmanın amacı, çocukların bilişsel gelişimi ile ilgili üç etkili kuramı, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını, Vygotsky'nin dil ve bilişsel gelişim kuramını ve bilgiyi işleme kuramını açıklamak, söz konusu kuramların dil öğretimine yansımalarını vurgulamak, çocukların gelişimi ile ilgili diğer temel kuramlara değinmek, çocukların duyuşsal gelişimini kısaca özetlemek ve çocuk gelişimi ile ilgili bazı tartışma konularına dikkat çekmektir.

BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMLARI

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'e (1960) göre, çocukların gelişimleri ve dünya görüşleri onların eylemlerine ve sözcüklerine bakılarak anlaşılabilir. Farklı çocukların bilgiyi yapılandırmasını sağlayan yaşantılar farklı olmasına rağmen, çocukların çevrelerini ve düşüncelerini kullanarak edindikleri kavramlar ve bilişsel karmaşıklık evrenseldir. Piaget dili bilişsel gelişmeye öngerektirim olarak görmemesine rağmen, dilin düşüncelerimizi ifade etmemizde bir araç olarak önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Piaget'nin bilişsel gelişim evreleri: Piaget'e (1962) göre, çocuklar herbiri farklı düşünme biçimi ile tanımlanan dört büyük gelişim basamağının içinden geçerler. Bu basamaklar bebeklikteki duyuşsal motor dönem, erken çocukluktaki işletim öncesi dönem, orta çocukluktaki somut işletimler dönemi ve erişkinlik ve sonrasına ait formal işletimler dönemidir.

Duyusal motor dönem (0-2 Yaş): Bu basamakta çocuk çaresiz yeni doğandan düşünen ve bilen çocuğa değişir. Bu değişiklikler bebeğin çevresindeki nesneler ve insanlarla etkileşimi sonucu ortaya çıkar ve bu dönem birşey yapma düşüncesinin geliştiği dönemdir. Örneğin, bebekler problem çözmeyi öğrenirler; nesnelerin görünmeseler ve duyulmasalar bile var olmaya devam ettiklerini öğrenirler. Bu basamağın sonuna doğru artık dili hızla gelişen çocuk düşünme ve hareket yoluyla anlayabilir (Slater, Hocking, Loose, 2000).

İşlem öncesi dönem (2-7 yaş): İşlem öncesi dönem 2 ile 7 yaşları arasında ortaya çıkar. Bu dönemin en önemli özelliklerinden birisi dil gelişimidir. Bu dönemdeki çocuklar henüz somut mantığı anlamazlar, bilgiyi zihinsel olarak kullanamazlar ve diğer kişilerin görüşlerini alamazlar. Bu dönemdeki çocuklar sembolleri kullanmada ustalaşırlar (Cherry, 2007).

Somut işlemler dönemi (7-11 yaş): Somut işlemler dönemi 7 yaşında ortaya çıkar ve yaklaşık 11 yaşına kadar sürer. Bu zaman süresince, çocuklar zihinsel işletimleri daha iyi kavrar. Somut olaylar ile ilgili mantıklı düşünmeye başlar ancak soyut ve varsayıma dayalı kavramları anlamakta zorluk geçer. Bu dönemdeki çocuklar özellikle özel bir olayı genel bir ilkeyle ilişkilendirme ile ilgili tümevarımsal mantığı kullanmada başarılıdırlar. Ancak bu çocuklar genel bir ilkeyi özel bir olayın sonucunu belirlemek amacı ile kullanmada güçlük çekerler (Cherry, 2007).

Soyut işlemler dönemi (11 yaş ve sonrası): Soyut işlemler dönemi 11 yaşından erişkinliğe kadar devam eder. Piaget'e göre, bu dönemdeki çocuklar soyut düşünme kapasitesine sahiptirler. Onların somut örneklere ihtiyaçları yoktur. Bu dönemde geliştirilen en önemli iki beceri problem çözme ve akıl yürütmedir (Decker, 2010).

Dil öğretmenleri için öneriler: Dil öğretmenleri öğrencilere sınıf içerisinde verecekleri görevleri planlarken ve farklı yaş grupları için araç gereç hazırlarken gelişimsel basamakları dikkate almalıdırlar. Çocuklar için basit ve tek boyutlu görevler planlamalıdırlar. Çocukları bir iş yaparak öğrenmeye teşvik eden görevlere öncelik verilmelidir. Çocuklara verilecek görevlerde yönergelerin açık ve sade bir dille verilmesine dikkat edilmelidir. Yaratıcı keşifler için çocuklara fırsatlar yaratılmalıdır (Pinter, 2011).

Vygotsky'nin Çocuk Gelişimi Kuramı

Vygotsky'nin kuramı kültür ve toplumun çocuğun bilişsel gelişimini sağlamada önemli olduğunu vurgular. Vygotsky'nin kuramında karmaşık iç zihinsel süreçlerin nasıl ilk önce sosyal süreçler olarak başlayıp daha sonra özerk oldukları betimlenir. Ayrıca çocuğun kendi kendine konuşmasının zor ve alışık olmadığı araçlarla uğraşımasının gelişimine katkı sağlayacağı da bu kuramda belirtilmektedir (Donaldson, 2009).

Couchenour ve Chrisman (1999) öğrenme sürecinde kişinin geçmiş yaşantılarını dikkate almanın Vygotsky'nin kuramında önemli olduğunu vurgularlar. Baghban (2007) öğretmenlerin çocukların kültürünü ve sınıfa getirdikleri yaşantılarını bilmeleri gerektiğini söyler.

Öz-bağıntı ve kriz dönemleri. Vygotsky'e göre doğumdan erişkinliğe kadar çocuk bilinçlilik ya da öz-bilinçlilik ve öz-kararlılık derecelerini geliştirir. Kritik gelişme dönemleri isteğin ya da öz-kararlılığının gelişmesindeki dönüşümler yoluyla belirtilir.

Vygotsky'nin "Yakınsal gelişim alanı": Vygotsky'e (1978) göre, öğrenme gelişmenin ötesindedir. Bir bireyin gelişme seviyesi o tek başına çalıştığında ifade edilen olgunlaşmış bilgidir. Vygotsky (1987) bu olgunlaşmış bilgiyi bireyin gerçek bilgisi olarak adlandırmıştır. Bireyler arasındaki sosyal etkileşimlerdeki öğrenme yakınsal gelişim bölgesinde meydana gelir. Diğer insanlarla etkileşimde bulunurken öğrenilen bilgiler özümsenir ve öğrenilen bilgiler yeni gerçek bilgi ya da yeni gelişimsel bilgi olur. Diğerleri gerçekleştirilen bu bilgi bireyler yeni bir gelişim seviyesine ilerledikçe potensiyel bilgiyi oluşturur. Bu bağlamda, öğrenmenin gelişimin bir parçası olduğu ve yeni gelişimsel seviyeler meydana getirdiği söylenebilir.

Vygotsky'nin çocuk gelişimi kuramının eleştirisi: Vygotsky çocuğun gelişimi ile ilgili dönemleri çok genel olarak tanımlamıştır. Tahminlerinin test edilmesi, kanıtlanması ya da çürütülmesi çok zordur. Vygotksy'nin çalışması çok genel bir bakış açısını yansıtmaktadır (Donaldson, 2009).

Dil öğretmenleri için öneriler: Çocukları düşünmeye yöneltmekte öğretmenin rolü büyüktür. Öğrencilerinin arkadaşlarını izlemelerine imkan sağlamak için işbirlikçi öğrenme teşvik *edilmelidir.* Öğretmenin bireyler ya da kültürler aynı görevi yorumladıklarında kültürler arasında ve bireyler arasında farklılaşmalar olabileceğini beklemelidir. Öğretmen öğrencilerinin YGB'de etkili bir biçimde öğrenebilmeleri için onların mevcut seviyelerini dikkate almalıdır. Öğretmen sadece ürüne ya da sonuçlara değil öğrenme sürecine önem vermelidir. Öğretmen hem kendisinin hem de öğrencilerin sınıfta etkin dil kullanımına önem vermelidir.

Bilgiyi İşleme Yaklaşımı

Anderson'a (2000) göre, bilişsel ruhbilim insan aklı, insan aklının anlamı nasıl yarattığı, cevap geliştirmek için aldığı bilgiyi nasıl işlediği ve bu cevapların bir sonraki edinilecek veriyi nasıl etkileyebileceği ile ilgilenir. Bilişsel ruhbilim sadece bilgiyi işleme bilimi değil, aynı zamanda insan aklının işleyişini (bilişsel süreçler, sergilenen davranışlar ve duygular) anlamamızda kullanılabilecek bir bilgiyi işleme perspektifidir. David, Miclea ve Opre (2004) bilişsel ruhbilimin bilgiyi işleme yaklaşımını kullanarak insan aklının doğasını kavramaya çalıştığını vurgularlar.

Alan yazında gelişimle ilgili bilgiyi işleme yaklaşımları oldukça değişkendir: üretim sistemleri (Klahr, 1984), kural değerlendirme (Siegler, 1981), beceri edinme (Fischer, 1980). Çocuğun ne kadar bilgi ile doğduğu ve bu bilginin nasıl düzenlendiği konusunda bu yaklaşımlar arasında uzlaşım olmamasına rağmen, çoğu bilgiyi işleme yaklaşımının benimsediği bazı ortak konular vardır. Bu ortak konular, düşünme, çocukların bilgiyi sunma yolları, bilgiyi nasıl dönüştürdükleri ve dünya hakkında yapacakları tümevarımsal çıkarımları sınırlayan bilgiyi işleme sınırlılıklarıdır (Strauss, 2000).

Öğrenme, tek ya da birlikte meydana gelen birkaç sürecin sonucunda gerçekleşebilir. Bu süreçler arasında strateji kurma (Siegler ve Shipley, 1987), otomatikleştirme (Case, 1984), kodlama (Siegler, 1984), genelleme (Klahr, 1984) ve benzeşim kurma (Gentner, 1983) yer almaktadır. Bilgiyi işleme yaklaşımlarının çoğu çevreye odaklanır. Çevreden alınan fiziksel veri sonunda depolanacağı yere doğru yöneldikçe dönüşüme uğrar. Yeni materyalin bilgi sunumu hangi bilginin ne kadar öğrenileceğini etkileyeceği için birey de burada bir role sahiptir (Strauss, 2000).

Bilgiyi işleme yaklaşımları insan aklını içinden bilgi akan karmaşık bir dizge olarak tanımlarlar. Bilgiyi işleme yaklaşımını benimseyen birçok görüş zihinsel dizgenin en az üç bileşeni olduğunu belirtirler. Birincisi, bilgi çevreden alınır ve bir biçimde şifrelenir. İkincisi, bir dizi iç işlem bilgi üzerinde etki yapar ve onu dönüştürür. Sonuncu olarak, bireyler bilişsel yapılarını bilgiye erişmek için değiştirebilirler.Diğer bir deyişle, gelişme ilerledikçe, çocukların dünya görüşü artar, kendi kabiliyetleri ve sınırlılıkları ile ilgili farkındalıkları artar ve dünyada daha rahat hareket ederler (Slater, Hocking, Loose, 2003).

Dil öğretmenleri için öneriler: Dil öğretmeni sınıfta tek bir stratejiyi değil farklı stratejileri öğretmeli ve uygulamalıdır. Öğretmen farklı yaklaşımları teşvik etmeli ve alternatifler sunmalıdır. Öğretmen öğrencilerini davranışlarını ve öğrenme süreçlerini izlemeye cesaretlendirmelidir. Öğretmen 6 ve 12 yaşları arasındaki öğrencilere daha güçlü bellek kapasitesi inşa etmeye çalışmalıdır. Öğretim içeriğini planlarken çocukların hangi konuda bilgili olduklarının dikkate alınması gereklidir. Öğretmenin 10 ve daha üstü yaşlardaki çocuklara kendilerini değerlendirmeye cesaretlendirmesi gereklidir (Pinter, 2011).

ÇOCUK GELİŞİMİ ILE ILGİLİ DİĞER TEMEL KURAMLAR

Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramı

Erikson (1968), bireylerin 8 dönem içerisinde psiko-sosyal gelişimlerini tamamladıklarını belirtmektedir. Ona göre yaşam içerisindeki her kriz ya da aşama bireylerin gelişimlerini şekillendiren ve kişiliklerini değiştiren önceki kriz ya da aşamaların üzerine yapılanmaktadır. Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri şöyledir (Arslan & Arı, 2005):

1.Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-18 ay) Temel güven duygusu, yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerden çıkarılan, dünya ve diğer insanlara yönelik yaygın olan tutumlardır (Erikson, 1968). Bebekler doğumdan sonraki ilk oniki ay içinde ebeveynleriyle ilişkilerinin sonucu ya temel güven duygusu kazanır ya da güvensizlik geliştirir. Erikson'a göre temel güven yaşamsal bir kişiliğin ve bir kimlik duygusunun temel yapısıdır. Güvensizlik ise diğer kişilere karşı olumlu duygu ve düşünceler geliştirmeyi engeller ya da kısıtlar (Arı, 2005).

2. Özerkliğe Karşı Utanç ve Şüphe (18 ay-3 yaş) Özbay'a (2003) göre, çocuklar bu dönemde psiko-motor hareketlerindeki kontrol ve öz-yeterliliği denemek ve bundan keyif almak isterler. Çocuklar bu dönemi başarıyla atlatırlarsa, yeterlik duygusunu, kendine güveni, ayrıca öz değerlerini kazanmış olurlar. Bu yeterliliği yerine

getiremeyen veya engellenen çocuklar ise bağımlılık duyguları yanında utanma ve kendi değerliliklerine yönelik şüpheyi yaşarlar.

3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu (3-6 yaş) Okul öncesi yıllarda çocuklar oyunları yöneterek ya da diğer sosyal etkileşimlerle güçlerini ve dünyayı kontrollerini ispat etmeye başlarlar. Bu basamakta başarılı olan çocuklar kendilerini güçlü hissederler ve diğerlerini yönetebilirler. Bu becerileri edinemeyen çocuklar ise suçluluk duygusuna, öz şüpheye sahip olurlar ve girişimcilikten yoksun olurlar (Cherry, 2007).

4. Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu (6-12 yaş) Arı, Üre ve Yılmaz (1998) bu dönemde çocukların planlı ve yapıcı bir paylaşım duygusu içerisinde arkadaşlarıyla birlikte bir şeyler yapmaya eğilimli olduklarını ifade etmektedir. Bu dönemde çocuk ya çalışkan olma duygusunu kazanır ya da yaptığı şeyler yeterince ödüllendirilmediği veya engellendiği için bu duyguyu kazanamaz. Başarısız olduğu her deneyimden sonra yetersizlik, aşağılık duyguları geliştirir. Çocuk çalışkanlık duygusunu yaparak, yaşayarak, ödüllendirilerek, onaylanarak geliştirir.

5. Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası (12-21 yaş) Ergenlikte bir kimlik krizinden geçmek normal gelişimin bir parçasıdır. Bu kriz dönemi, önceden kabul edilen fikirlerin, değerlerin ve inançların sorgulanmasını, farklı inanç sistemlerinin ve hayat tarzlarının keşfini içerir. Seçilen bir hayat yoluna ve inanç ve değerler sistemine bağlılıkla kriz dönemi biter (Erikson, 1980).

6. *Yakınlığa Karşı Yalnızlık* Bu basamak insanların kişisel ilişkileri keşfettikleri erken erişkinliği dönemini kapsar. Erikson'a göre insanların diğer insanlarla yakın ilişkiler geliştirmeleri önemlidir. Bu basamakta başarılı olan insanlar güvenli ilişkiler geliştirirler. Araştırmalar zayıf öz hissine sahip olan insanların duygusal olarak terkedilmişlik, yalnızlık ve depresyondan daha fazla yakındıklarını göstermiştir (Cherry, 2007).

7. Üretkenliğe Karşı Durgunluk Erişkinlik döneminde kariyerimize ve ailemize önem vererek hayatımızı yapılandırmaya devam ederiz. Bu basamakta başarılı olanlar evlerinde ve cemiyette aktif olarak dünyaya katkıda bulunduklarını hissederler. Bu beceriyi kazanamayanlar kendilerini üretmeyen ve dünya ile ilgisiz olarak görürler (Cherry, 2007).

8 .Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk Bu basamak yaşlılıkta ortaya çıkar ve kişinin geçmiş yaşamına bakması üstüne odaklanır. Bu basamakta başarısız olanlar yaşamlarının boşa geçmiş olduğunu hisseder ve çok fazla pişmanlık hissederler. Başarılarından dolayı gururlu olanlar ise bütünlük hissini yaşarlar. Bu basamağı başarılı olarak bitirmek geçmişe çok az pişmanlıkla bakmak ve genel memnuniyet hissine sahip olmak anlamına gelir.

Freud'un Cinsel Gelişim Kuramı

Freud'un önerdiği kuramlar çocukluk olaylarının ve yaşantılarının önemini vurgulamış ve normal işleyişten ziyade aklı bozukluklara odaklanmıştır. Freud, çocuk gelişimini psiko-cinsel basamaklar ile ifade eder. Oral, anal, fallik, kuluçka ve genital Freud'un psiko-cinsel gelişme kuramının basamaklarını oluşturmaktadır (Wagner, 2010). Cherry (2007) psiko-cinsel gelişme kuramının basamaklarını şöyle özetlemektedir:

1.Oral dönem (doğumdan 1 yaşına kadar) Bu dönemde bebeğin ana etkileşim kaynağı ağız yoluyladır. Emme refleksi özellikle önemlidir. Bebek emme ve tatma aktivitelerinden keyif alır.

2. Anal dönem (1 yaş-3 yaş arası) Bu dönemde çocuk mesanesini ve bağırsak hareketlerini kontrol etmeyi öğrenmeye çalışır. Bu kontrolü geliştirmek başarma ve bağımsızlık hissinin ortaya çıkmasına yol açar.
3. Fallik dönem (3 yaş-6 yaş) Bu dönemde çocuklar erkekler ve kızlar arasındaki cinsel farklılıkları keşfetmeye başlarlar.

4. Genital dönem (Erişkinlik- Ölüm) Bu dönemde birey karşı cinse karşı ilgi duyar. Bu dönem ergenlikte başlar ve kişinin yaşamının sonuna kadar devam eder.

Freud'un kuramı tamamen erkeğin gelişimine odaklanmış, bayanın psiko-cinsel gelişimine odaklanmamıştır. Freud'un kuramının bilimsel olarak test edilmesi zordur. Libido gibi kavramların test edilmesi imkansızdır.

Gelecekle ilgili tahminler çok belirsizdir. Mevcut bir davranışın özel olarak çocukluktaki bir yaşantıdan kaynaklandığını söylemek çok güçtür. Ayrıca, Freud'un kuramı durum çalışmalarına dayanmakta, deneysel araştırmalara dayanmamaktadır (Cherry, 2007).

Abraham Maslow'un İhtiyaç Hiyerarşisi Kuramı

Onchwari, Onchwari ve Keengwe'e (2008) göre, Maslow'un kuramı günümüz göçmen çocuklarını anlama konusunda oldukça önemlidir. Günümüzde pek çok göçmen, gelşmiş ve/veya gelişen ülkelere gelmekte ve yeni geldikleri yerde yaşamlarını sürdürmelerine sağlayacak kapital yanlarında bulunmamaktadır. Sonuç olarak, Maslow'un hiyerarşisindeki temel ihtiyaçları - yiyecek, giyecek ve kalacak yer - karşılamak için uğraşmaktadırlar. Çocuğun ailesinin karşılaştığı temel ihtiyaçları ve istekleri elde etme ile ilgili koşullar göçmen çocuğu etkilemektedir.

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Davranışçı çocuk gelişimi kuramları

Davranışçı çocuk gelişimi kuramları çevresel etkileşimin davranışı nasıl etkilediği üzerine odaklanırlar. Bu kuramlar Watson, Pavlov ve Skinner gibi kuramcıların kuramlarına dayanırlar. Özellikle gözlemlenebilir davranışlar araştırılır. Gelişimin ödül, ceza, uyarıcı veya pekiştirece bir tepki olarak ortaya çıktığı düşünülür (Wagner, 2010).

Davranışçılar bebeklerin doğuştan bilgisiz doğduklarını, önceki sistemde bilişsel sınırlama olmadığı için gelişimin meydana gelmediğini, tümevarımsal öğrenme kurallarının bilişsel değişim için olduğunu, ve çevrenin birey-çevre etkileşiminin ana öğesi olduğunu iddia ederler (Strauss, 2000).

Duygusal Gelişim

Duygular çocuğun yaşamını devam ettirmesinde, iletişim kurmasında ve davranışlarını yönlendirmesinde önemlidir. Hyson ve Izard (1985) duyguların bir bölümünün öğrenilmiş olduğunu ifade eder. Bebekler, annelerinin duygusal durumundan ve duygularını dışa vurma biçimlerinden etkilenmektedir. Ayrıca, bebekler annelerinin duygusal durumlarını gösteren belirli yansıtma biçimlerini de taklit etmektedirler. Anneyle bebek arasındaki iletişim kanallarının açık olması, içsel duyguların dışa vurumunu artırmaktadır.

Çeçen'e (2002) göre, bebeklerin duygusal ifadeleri ve davranışları onların ilerleyen yıllarda geliştirecekleri kişilikleri konusunda da bize bilgi vermektedir. Biyolojik yapı, duygusal gelişimin sınırlarını ve genel çerçevesini belirler, çevresel etkiler ise bu gelişimi uyarır ve yapılandırır.

Dil öğretmenleri için öneriler: Dil öğretmenleri sınıf ortamında öğrencilerin olumlu öz güvene ve ikinci dile ait olumlu öz imaja sahip olmaları için çalışmalıdırlar. Sınıf içerisinde arkadaşlar arasında ikili çalışma ve grup çalışması yapılmasını teşvik etmelidirler (Pinter, 2011).

Çocuk Gelişimi ile İlgili Bazı Tartışma Konuları

Doğacılık-Doğuştancılık Cinsiyet gelişimi, zeka, ve kişilik gibi bazı davranışsal özellikler kalıtımdan mı yoksa çevreden mi daha fazla etkilenirler?

Değişmezlik ve değişim Çocuk gelişiminin bazı görünüşleri değişmezlik sergiler. Diğer bir deyişle, bu görünüşler tutarlıdır ve zaman içinde tahmin edilebilir. Gelişim hem değişmezlikle hem de değişme ile tanımlanır. Örneğin, utangaçlık ve saldırgan olma eğilimi değişmezlikle tanımlanabilir ancak tembellik (değişen koşullara pasif olarak tepki göstermek) değişmez olmayan olarak tanımlanabilir.

Süreklilik ve süreksizlik Organizma ile ilgili kuramlar (örneğin, Piaget'nin kuramı) insan gelişimindeki çok ilginç bazı değişikliklerin – ilk okula gidiş, evlenme vs.- süreksizlikle karakterize edilebileceğini vurgularlar. Mekanistik kuramlar ise (davranışçı görüşlere sahip kuramlar) sürekliliği vurgularlar. Diğer bir deyişle, gelişimin daha sürekli büyüme işlevi ile yansıtıldığını vurgularlar.

SONUÇ

İnsan gelişiminin incelenmesi zengin ve farklı bir alandır. Hepimizin gelişim ile ilgili kişisel tecrübesi vardır ancak insanların nasıl ve neden büyüdüğünü, öğrendiğini ve davrandığını anlamak bazen zordur. Çocuk gelişimi kuramları insanın büyümesi, gelişimi ve öğrenmesi hakkında düşünmek için yararlı bir çerçeve sunar. İnsan düşüncesini ve davranışını neyin güdülediğinin belirlenmesinde bu kuramları anlamanın bireylere ve topluma yararlı bilgiler sağlayacağı açıktır (Cherry, 2007).

İnsan gelişiminin farklı görünüşlerini açıklamak için ortaya çıkmış olan çocuk gelişimi kuramları çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyo-duyuşsal gelişimleri ile ilgili farklı bakış açıları yansıtarak öğretmenlerin sınıf ortamında daha bilinçli, etkili ve başarılı olmalarına katkıda bulunurlar. Çocuklara sınıf içerisinde verilecek görevlerin planlanmasında, farklı yaş, öğrenme biçimi, zeka tipi, ihtiyaç ve beklentilere sahip olan öğrenciler için araç geliştirmede ya da uyarlamada, öğretilecek stratejilerin belirlenmesinde, ikili ya da grup çalışmalarının planlanmasında öğretmenlerin çocuk gelişimi kuramlarında açıkça belirtilen gelişimsel basamakları dikkate almaları ve sergilenecek davranışlar açısından çocuklar arasında bireysel farklılıklar olabileceğini unutmamaları gerekir. Öğretmen sınıf içerisinde uygulayacağı etkinliklerde öğrencilerini arkadaşları ile işbirliği yapmaya teşvik etmeli, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine özendirmeli ve öğrencilerini düşünen, yorumlayan, öz güveni gelişmiş bireyler olarak yetiştirmelidir.

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

KAYNAKÇA

Aldridge, J., Sexton, D., Goldman, R., Booker, B., & Werner, M. (1997). Examining contributions of child development theories to early childhood education. *College Student Journal*, 31, 4, 453.

Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Arı, R., Üre, Ö., & Yılmaz, H. (1998). *Gelişim ve Öğrenme*, Konya: Mikro Yayınları.

Arslan, E. & Arı, R. (2008). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 53-60.

Baghban, M. (2007). Immigration in childhood: Using picture books to cope. *Social Studies*, 98, 2, 71–76.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.

Bijou, S. W., & Baer, D. M. (1961). *Child development: A systematic and empirical theory***.** Vol. 2. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Blunden, A. (2008). Vygotsky's unfinished theory of child development. Retrieved from http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/comment/vygotsky-on-development.pdf**.**

Case, R. (1984). 'The process of stage transition: A neo-Piagetian view'. In R.J.Sternberg (ed.), *Mechanisms of Cognitive Development.* (pp. 19-44). San Francisco: Freeman.

Cherry, K. (2007). Theories of child development. Retrieved from http://psychology about.com /b/2007/12/12/theories-of-child-development.htm.

Couchenour, D., & Chrisman, K. (1999). *Families, schools & communities working together for children*. Clifton Park, NY:Delmar/Thomson Learning.

Çeçen, A.R. (2002). Duygular İnsan Yaşamında Neden Vazgeçilmez ve Önemlidir? *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 9, 164-170.

Davies, D. (2011). *Child development: A practitioner's guide.* New York: The Guilford Press.

David, D., Miclea, M., & Opre, A. (2004). The information- processing approach to the human mind: basics and beyond. *Journal of Clinical Psychology,* 4, 353-369.

Davydov, V. V. (1995). The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research, and practice. *Educational Researcher*, 24, 12-21.

Decker, C.A. (2010). *Child development: Early stages through age 12.* New York: Goodheart-Willcox.

Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated instruction and assessment*. White Plains, NY: Longman.

Donaldson, J. (2009). Vygotsky's theory of child development. Retrieved from http://jeffrey-donaldson.suite101.com/vygotskys-theory-of-child-development-a147885**.**

Erikson, E. (1963). *Childhood and society (2nd ed.)*. New York: Norton.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

Erikson, E.H. (1980). *Identity and Life Cycle*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.

Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchical skills. *Psychological Review,* 87, 477–531.

Freud, S. (1964). *An outline of psychoanalysis: Vol. 23. The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. James Strachey (Ed. and Trans.). London: Hogarth Press (Original work published in 1940).

Gentner, D. (1983). Structure mapping. A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science,* 7, 47–59.

Hyson, M.C., Izard, C.E. (1985). Continuities and changes in emotional expressions during brief separation of 13 and 18 months. *Developmental Psychology,* 21, 1165-1170.

Klahr, D. (1984). Transition processes in quantitative development. In R. J. Sternberg (Ed.), *Mechanisms of Cognitive Development*. New York: W. H. Freeman.

Mallory, B. L., & New, R. S. (Eds.). (1994). *Diversity and developmentally appropriate practice: Challenges for early childhood education.* New York: Teachers College.

Miller, P. H. (1993). *Theories of developmental psychology*. (3rd ed.). New York: Freeman.

New, R. (1994). Culture, child development, and developmentally appropriate practices: Teachers as collaborative researchers. In B. L. Mallory & R. S. New (Eds.) *Diversity and developmentally appropriate practice: Challenges for early childhood education*. New York: Teachers College.

Onchwari, G., Onchwari, J., & Keengwe, J. (2008). Teaching the immigrant child: Application of child development theories. *Early Childhood Education Journal,* 36, 267-273. doi: 10.1007/s10643-008-0269-9.

Özbay, Y. (2003).*Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Trabzon: İber Matbaacılık.

Piaget, J. (1960). *The child's conception of the world*. Littlefield, NJ: Adams & Co.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York : W.W. Norton.

Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child***.** Cambridge, MA: Harvard University Press**.**

Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. London: Palgrave MacMillan.

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135–159). Cambridge, UK: CambridgeUniversity Press.

Siegler, R.S. (1981). Developmental sequences within and between concepts. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 46, (2, Serial No. 189).

Siegler, R.S. (1984). Mechanisms of cognitive growth: Variation and selection. In R.J.Sternberg (ed.), *Mechanisms of Cognitive Development.* (pp. 141-162). San Francisco: Freeman.

Siegler, R.S. and Shipley, C. (1987). The role of learning in children's choice strategy. In L.Liben (ed.), *Development and Learning: Conflict or Congruence?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Slater, A., Hocking, I., Loose, J. (2003). Theories and issues in child development. In Slater, A., Bremner, J.G (eds.), *An Introduction to Developmental Psychology*. Oxford: Blackwell Publishing.

Strauss, S. (2000). Theories of cognitive development and their implications for curriculum development and teaching. In B. Moon, M. Ben-Peretz, and S. Brown (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp. 33-50). London: Routledge.

Thomas, R. M. (1996). *Comparing theories of child development* (4th. ed). Belmont, CA: Wadsworth.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M.Cole, V.John-Steiner, S.Scribner and E.Souberman, eds). New York: Plenum.

Vygotsky, L.S. (1987). *The Collected Works of L.S.Vygotsky. Volume 1: Problems of General Psychology* (R.W.Rieber and A.S.Carton, eds). New York: Plenum.

Wagner, K.V. (2010). Major child development theories. Retrieved from http://childrenpedia.net/child_psychology/39.html.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199

YENİLENEN KİMYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ İLE DESTEKLİ ANALİZİ

Doç. Dr. Gökhan Demircioğlu
KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi
OFMAE Bölümü
demircig73@hotmail.com

Arş. Gör. Ayşegül Aslan
KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi
OFMAE Bölümü
aysgl.aslan@gmail.com

Dr. Mustafa Yadigaroğlu
KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi
OFMAE Bölümü
mustafayadigaroglu@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada, 2013 yılında uygulanmaya başlanan yeni kimya öğretim programı (9-12. sınıflar) öğretmen görüşleri ve doküman analizi ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Yorumlayıcı durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada veriler, Trabzon ili merkezinde ve ilçelerinde görev yapan 16 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle ve doküman analizi ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre,yeni kimya dersi öğretim programının öğrencilere bilimsel süreç becerilerini kazandırmada yetersiz olduğu görüşü ön plana çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim programında en çok dikkat ettikleri hususların konulara ayrılan zaman ve anlaşılırlık olduğunu belirlenmiştir. Temel düzey olarak tanımlanan 9. sınıf programının yine temel düzey olarak tanımlanan 10. sınıfla karşılaştırıldığında kavramlar açısından daha yoğun olduğunu belirtmişlerdir.Öğretmenlerden beşi programın öğretmenden ne beklediğine yönelik kılavuz kitabı olması gerektiğini belirtmiştir. Son olarak, kimya eğitimi alanında ülkemizde yapılan bilimsel çalışmaların programa yeterince yansıtılmadığı ve programın teknoloji ile ilişkilendirilmediği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kimya, Öğretim Programı, Kazanım.

ANALYSIS OF RENEWED CHEMISTRY CURRICULUM AIDED BY TEACHERS' PERCEPTIONS

Abstract

In this study, a new chemistry curriculum (9-12th classes) which launched in 2013 was evaluated by teachers' perceptions and document analysis. The study was carried by an interpretive case study method and the data were collected by document analysis and semi-structured interviews made with 16 teachers working in the city centre and towns of Trabzon. According to the findings, the opinion that the new chemistry curriculum is insufficient to provide students with scientific process skills came to the forefront. It was determined that the majority of teachers who participated in the study curriculum most raised concerns aboutthe time devoted to the topic and understanding of the issues. They also noted that the 9th grade program defined as a basic level is more intensive in terms of conceptscompared to the 10th grade program as a basic level. Five of the teachers stated that the guidelinesbooklet should be prepared for what theprogram expected from teachers. Finally, scientific studies in the field of chemistry education carried out in our countryare not adequately reflected to the program and the program does not appear to be associated with technology.

Key Words : Chemistry, Curriculum, Attainment.

GİRİŞ

Bilginin hızla yayıldığı, teknolojinin insan hayatını abluka altına aldığı ve insanın vazgeçilmezi olduğu, mesafelerin kısaldığı küreselleşen dünyada, gelişmelere açık ve ayak uydurabilen, araştıran, sorgulayan, üreten, özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek ancak eğitimle mümkündür. Dünyadaki değişim ve gelişimleri eğitim sistemlerine taşıyan elbette ki öğretim programlarıdır. Bu nedenle, programların çağın gereklerine uygun revize edilmesi son derece önemlidir. Ülkemizde olduğu gibi birçok ülkede de öğretim programlarını geliştirme çalışmaları profesyonel bir şekilde yapılmaktadır. Demirel (2005), program geliştirmeyi, "öğretim programının öğeleri amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme-değerlendirme arasındaki gelişmeye dönük, karşılıklı etkileşimi sağlayan bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Program geliştirme çalışmaları ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından koordine edilmektedir. Kurul bu kapsamda, hazırlattığı 9-12.sınıflar için kimya dersi öğretim programını, 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde 9. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulamaya koymuştur. Söz konusu programlar, 3 yıllık uygulama sırasında belirlenen geri bildirimler ışığında gözden geçirilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen programlar, 2013–2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlanarak kademeli olarak uygulanmaktadır.

Program geliştirme çalışmalarının dinamik yapısı nedeniyle hazırlanan programların sürekli olarak değerlendirilip revize edilmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir. Buradan hareketle, kimya öğretim programlarının uygulama sürecindeki eksikliklerinin belirlenmesi amacıyla gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu çalışmalardaki katkısı son derece önemlidir. Bu anlayış doğrultusunda çalışmanın amacı, 2013 yılında uygulanmaya başlanan ortaöğretim kimya programını, içerik analizi ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmektir. Bu amaç ışığında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır:
1.Programın genel yapısı nasıldır?
2.Öğretmenlerin, mevcut kimya dersi öğretim programını uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir?
3.Öğretmenlerin, güncellenen 9. sınıf kimya dersi öğretim programında yapılan yeniliklere, programın temel özelliklerine ve mevcut 9. sınıf kimya dersi öğretim programından farklılıklarına yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Araştırmada öncelikle doküman analizi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilgili belgelerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2006) ve nitel bir araştırma yöntemidir. Doküman analizi yapılarak kimya öğretim programının içeriği özetle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonrasında kimya öğretmenlerinin yenilenen kimya dersi öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla mülakat çalışmaları yürütülmüştür. Alan yazın incelemesi ve doküman analizi neticesinde belirlenen 9 tane açık uçlu soru, yarı-yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak öğretmenlere yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiştir. Her görüşme ortalama 20-25 dk sürmüştür.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Trabzon ili merkezinde ve ilçelerinde, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan farklı türdeki liselerde görev yapan 16 kimya öğretmeni oluşturmaktadır.Uygun örnekleme yöntemiyle çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilen, uygun ve elverişli olan bireylerin seçilmesi amaçlanır (McMillian &Schumacher, 2010). Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve mezun oldukları fakülte türü Tablo 1'de sıklık ve öğretmen kodları olarak verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellik	***N***	***f(%)***	***Öğretmen kodları***
Cinsiyet	Bayan	6 (37,50)	Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13
	Erkek	10 (62,50)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö11,Ö14,Ö15,Ö16
Görev Yapılan Okul Türü	Anadolu Lisesi	10 (62,50)	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15
	Çok Prog. Lise	3 (18,75)	Ö3,Ö8,Ö11
	Sağlık MeslekL.	1 (6,25)	Ö10
	Tek. ve End. Mes. L.	2 (12,50)	Ö7,Ö16
Mesleki Kıdem (Yıl)	1-5 yıl	2 (12,50)	Ö10,Ö12
	6-10 yıl	3 (18,75)	Ö6,Ö8,Ö14,
	21 yıl ve üzeri	11 (68,75)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö11,Ö13,Ö15,Ö16
Mezun Olduğu Fakülte Türü	Eğitim Fak.	10	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15
	Fen-Ede. Fak.	6	Ö3,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö16

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin % 62,5'i erkek, % 37,5'i bayandır. Öğretmenlerin % 62,5'i Anadolu lisesinde görev yapıyorken, % 18,75'i çok programlı lisede, % 6,25'i sağlık meslek lisesinde ve % 12,5'i teknik ve endüstri meslek lisesinde görev yapmaktadır. Mesleki kıdem bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12,5'i 1-5 yıl hizmet süresine sahipken, 6-10 yıl hizmeti olanlar % 18,75, 21 yıl ve üzeri olanlar ise % 68,75 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 62,5'i eğitim fakültesi mezunuyken, % 37,5'i fen-edebiyat fakültesi mezunudur.

BULGULAR

Doküman Analizinden Elde Edilen Bulgular

Yapılan doküman analizi sonucunda, Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programının 9 ve 10. sınıflar için ***Temel Düzey*** ve 11 ve 12. sınıflar için ***İleri Düzey*** olmak üzere iki evreden oluştuğu görülmektedir. *Temel Düzey Kimya Dersi Öğretim Programı (TDKDÖP),*öğrencilere gündelik yaşantıları ile ilişkili ancak detaylardan arındırılmış bir kimya kültürü kazandırmayı amaçlamaktadır. *İleri Düzey Kimya Dersi Öğretim Programı (İDKDÖP)* ise öğrencilere kimya altyapısının gerekli olduğu mesleklere yöneleceklerinden hareketle; ilkeler, kavramlar, teoriler, yasalar ve matematik temelli uygulamalar bakımından zengin bir içerik sunmaktadır. Her iki düzey programın üniteleri, üniteler için önerilen ders saati ve kazanım sayıları Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2: Temel Düzey Kimya Dersi Öğretim Programı Ünite Planları

Sınıf	Ünite no	Ünite Adı	Önerilen Süre (Ders Saati)	Yüzde Oranı	Kazanım Sayısı
9. Sınıf	1	Kimya Bilimi	14	19	6
	2	Atom ve Peryodik Sistem	20	28	7
	3	Kimyasal Türler Arası Etkileşimler	18	25	9
	4	Maddenin Halleri	20	28	11
	Toplam		**72**	**100**	**33**
10. Sınıf	1	Asitler, Bazlar, Tuzlar	18	25	8
	2	Karışımlar	16	22	5
	3	Endüstride ve Canlılarda Enerji	20	28	13
	4	Kimya Her Yerde	18	25	13
	Toplam		**72**	**100**	**39**

TDKDÖP, haftada 2 saat kimya dersi esasına göre iki yılda (9. ve 10. Sınıf) toplam 144 ders saati ve 72 kazanım (Tablo 2); İDKDÖP ise, haftada 4 saat kimya dersi esasına göre iki yılda (11. ve 12. Sınıf) toplam 288 ders saati ve 83 kazanım (Tablo 3) şeklinde yapılandırılmıştır.

Tablo 3: İleri Düzey Kimya Dersi Öğretim Programı Ünite Planları

Sınıf	Ünite no	Ünite Adı	Önerilen Süre (Ders Saati)	Yüzde Oranı	Kazanım Sayısı
11. Sınıf	1	Modern Atom Teorisi	28	19	8
	2	Kimyasal Hesaplamalar	12	8	4
	3	Gazlar	20	14	5
	4	Sıvı Çözeltiler	24	17	7
	5	Kimya ve Enerji	28	20	8
	6	Tepkimelerde Hız ve Denge	32	22	14
	Toplam		**144**	**100**	**46**
12. Sınıf	1	Kimya ve Elektrik	32	22	9
	2	Karbon Kimyasına Giriş	32	22	7
	3	Organik Bileşikler	44	31	14
	4	Hayatımızda Kimya	36	25	7
	Toplam		**144**	**100**	**37**

TDKDÖP'nin genel amaçları incelendiğinde, kimyanın gündelik hayattaki yeri ve kimya okur-yazarı temaları altında özetlendiği görülmektedir. Ayrıca kimya okur-yazarı bireyin özellikleri dört maddede belirlenmiştir. İDKDÖP'nın genel amaçları, temel düzey kimya programının genel amaçları ile benzer olduğu görülmektedir. Aradaki fark, "fen, sağlık ve mühendislik alanlarında eğitime devam edecek öğrencilere iyi bir kimya alt yapısı kazandırma" ifadesi ile sağlanmıştır.

Kimya Dersi Öğretim Programı İle Kazanılması Öngörülen Beceriler, 7 farklı bilimsel okur-yazarlık teması oluşturularak verilmiştir. Bu temalar, bilimin doğası, bilimsel bilgiyi anlama, bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, bilim, teknoloji, toplum, çevre ve ekonomi, tutum ve değerler ve psiko-motor beceriler şeklinde sıralanmıştır. Bilimin doğası alt teması, her iki programda (TDKDÖP ve İDKDÖP) incelendiğinde ilk beş kazanımın her ikisinde ortak olduğu, İDKDÖP'de ilave iki kazanım yazıldığı belirlenmiştir. Bu iki kazanım "*Bilimsel bilginin değişiminde delillerin, teorilerin ve/veya paradigmaların rolünü açıklar*" ve "*Bilimsel bilginin değişkenlik özelliğini fark eder; bu değişimin bazen de paradigmakayması şeklinde olabileceğini anlar*" şeklindedir. Bilimsel bilgiyi anlama alt temasında, ortak dört kazanımın olduğu, ileri düzey kimya programında ayrıca 3 kazanım yazıldığı görülmektedir. Farklı olan kazanımlar, "*Evreni ve hayatı anlamada bilimin yol göstericiliğini özümser; bilimin öncelik aldığı durumları, demokrasinin öncelik aldığı durumlardan ayırt eder*", "*Nitel ve nicel açıklamaları birbirinden ayırt eder*" ve "*Doğa olaylarını yorumlarken kimya temelinde neden-sonuç ilişkisi kurar*" şeklindedir. Bilimsel süreç becerileri alt temasında yer alan 8 kazanımın her iki programda da aynı olduğu belirlenmiştir.Yaşam becerileri alt temasında ise 8 ortak kazanım olduğu, ileri düzey programda ilave 3 kazanım olduğu görülmektedir. Bu kazanımlar, **"***Kazandığı bilgi ve becerileri kullanarak yaratıcı fikirler üretir*", "*Kimyanın sosyal ve ekonomik alanlara uygulanabilirliğini irdeler*" ve "*Kazandığı problem çözme becerilerini karşılaştığı zorlukları aşmada karamsarlığa kapılmadan uygular*" şeklindedir.

Bilim, teknoloji, toplum, çevre ve ekonomi alt temasında 3 kazanımın ortak olduğu, ileri düzey programda ilave bir kazanım yazıldığı belirlenmiştir. Bu kazanım "*Birey, toplum ve çevre ihtiyaçlarını dikkate alarak daha iyi bir hayat için ilgili sosyal sorunlara bilimsel bilgiyi kullanarak çözüm önerir*" şeklinde ifade edilmiştir.

Tutum ve değerler temasında 3 kazanımın ortak olduğu, ileri düzey programda ilave 2 kazanım olduğu belirlenmiştir. Bu kazanımlar, "*Gerektiğinde düşüncelerini; ortaya konulan veriler ve kanıtlar ışığında tekrar değerlendirme, geliştirme ve değiştirme hususunda isteklidir*" ve "*Bilim insanlarına ve onların çalışmalarına değer verir*" şeklinde yazılmıştır.

Mülakat Bulguları

Öğretmenlerin mülakat sorularına verdikleri cevaplar, kodlar oluşturularak soru soru tablo halinde verilmiştir.

Soru 1: Yeni kimya öğretim programına baktığınızda sizce eski programın değiştirilme nedenleri neler olabilir?

Tablo 4: 1. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri Analizi

	Öğretmenler	***f***
Sayısal işlemlerden kurtarmak	*Ö14,Ö9,Ö5*	*3*
Zaman faktörü	*Ö13,Ö10*	*2*
Değişikliğin olmadığı	*Ö7,Ö8,Ö16*	*3*
Öğrencileri kimya okur-yazarı yapmak	*Ö6*	*1*
Konu yoğunluğu	*Ö12,Ö15,Ö3,Ö2*	*4*
Konuları yüzeyselleştirmek	*Ö1,Ö10*	*2*
Programı daha fazla öğrenci merkezli hale getirmek	*Ö11*	*1*
Günün koşullarına uygun hale getirmek	*Ö4*	*1*

Üç öğretmen programda önemli bir değişikliğin olmadığını ifade etmiştir. İki öğretmen zaman faktörüne değinmiştir. Her ikisi de yeni programda daha az kazanım olduğunu bu nedenle zamandan tasarruf edilmeye çalışıldığını vurgulamıştır. Konu yoğunluğunu azaltmak için değişime gidildiğini düşünen öğretmenlerin sayısı ise 4 kişidir. Bu mülakat kodlarına yönelik bazı öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:"*Konuları azaltmak için. Anlaşılabilirlik açısından zor oldu. Öğretmenin işini zorlaştırdılar"(Ö2)."Eski programda zaman sıkıntısı vardı. Şimdiki programda konular daha yüzeysel" (Ö10)."Herhangi bir değişiklik olmadı bence" (Ö7).*

Soru 2: Programla ilgili yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?

Tablo 5: 2. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşleri Analizi

	Öğretmenler	***f***
Kazanımlara yönelik açıklamaların yeterli olmaması	*Ö14,Ö10,Ö4,Ö1*	*4*
Zaman sıkıntısı	*Ö15,Ö12,Ö11,Ö10,Ö9,Ö8,Ö6,Ö5,Ö3,Ö2*	*10*
Kavramların öncelik sırasının doğru olmaması	*Ö14,Ö9,Ö5*	*3*
Yoğunluk	*Ö15,Ö13,Ö11,Ö7,Ö2*	*5*
Bazı kazanımların biyoloji ya da fizik ağırlıklı olması	*Ö16,Ö11,Ö9*	*3*
Lise türlerine göre konuları değişim göstermesi	*Ö15,Ö16*	*2*

Öğretmenlerin önemli bir kısmı (10 tanesi) zaman sıkıntısını dile getirmişlerdir.Beş öğretmen konuların yoğun ve dağılımının doğru olmadığını belirtmişlerdir. 9.sınıf programının 10. Sınıftan daha yoğun olduğunu vurgulamışlardır. Meslek lisesinde çalışan Ö16, programın meslek lisesi öğrencileri için ağır olduğunu ve okul türlerine göre programların farklılaştırılması gerektiğini ifade etmektedir.Bu mülakat kodlarına yönelik önemli olduğu düşünülen iki öğretmenin ifadesi şu şekildedir: *"Herşey geliyor sonuçta zamana dayanıyor, en büyük engelimiz zaman. Öğrencinin aktif olduğu bir ortamda ders işleme imkanımız mümkün değil bu programda" (Ö5)."Özellikle meslek liselerinde bilimsel süreç becerilerini kazandırmak mümkün olmamaktadır. Bu gerçeği herkesin görmesi lazım" (Ö16).*

Soru 3: Eski ve yeni öğretim programını karşılaştırdığınızda her ikisinde de olumlu ve olumsuz gördüğünüz özellikler nelerdir?

Eski programın olumlu yanlarını; kolay anlaşılır olması (Ö3), günlük yaşamla ilişkili olması (Ö13), öğretmenin rehber olması (Ö9) şeklinde belirtilirken, olumsuz yanlarını; işlemsel konuların fazlalığı (Ö9), konuların ağır olması (Ö10), kazanımların fazla olması (Ö15) şeklinde belirtilmişlerdir. Benzer şekilde yeni programın olumlu yanlarını; öğretmene serbestlik sağlaması (Ö1,Ö9), güncel ve teknolojiyle uyumlu olması (Ö5 ve Ö16), konuların daha basite indirgenmesi (Ö9,Ö10,Ö13)şeklinde belirtilirken olumsuz yanlarını; fizik konularının artması (Ö2,Ö3), kazanımların net olmaması (Ö1,Ö6) tarihsel konulara yer verilmesi (Ö16), öğrenci seviyesine uygun olmaması (Ö15), zamanın yetersiz olması (*Ö8,Ö11, Ö14),* konuların yoğun olması *(Ö5,Ö6,Ö8)* şeklinde ifade etmişlerdir.Konuların yoğun ve zamanın olduğunu söyleyen Ö8'in ifadesi, *"Yeni programdaki konular daha ağır. Zaman yetersiz",* şeklindedir. Fizik konularının artmasına yönelik Ö3'ün ifadesi; *"Yeni programda 10. Sınıfta*

verilen atom teorileri ve modelleri biraz fizik ağırlıklı olduğundan öğrenciler tarafından fazlaca benimsenmemekte ve anlaşılmamaktadır" şeklindeydi.

Soru 4: Sizce yeni öğretim programının içeriği genel amaçları ile ne kadar uyumludur?

Tablo 6: 3. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi

	Öğretmenler	***f***
Uyumlu olmadığını düşünme	*Ö7,Ö4,Ö1*	*3*
Uyumlu olduğunu düşünme	*Ö2,Ö3,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö16*	*7*
Kısmen uyumlu olduğunu düşünme	*Ö5,Ö6,Ö12,Ö15*	*4*
Bilgisi veya fikri yok.	*Ö14*	*1*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (7 kişi) yeni öğretim programının Kimya Öğretim programının genel amaçları ile uyumlu olduğunu düşünürken, dört öğretmen kısmen uyumlu olduğunu, üç öğretmen de uyumlu olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerden yalnız biri konu hakkında fikri olmadığını ifade etmiştir. Aşağıda bu mülakat kodlarından ön plana çıkan öğretmen cevaplarına örnekler sunulmuştur:*"Yeni öğretimprogramı, genel amaçları ile daha uyumlu, öğretmeni çok bağlayıcı sınırlayıcı değil." (Ö3)."Öğrenciyi daha derse istekli hale getirmesi noktasında uyumluluk sağlıyor ama istenilen seviyede olduğunu düşünmüyoruz. Hala eski düşünceye dayalı birçok konular ve yansıtma biçimleri devam ediyor" (Ö5)."Bana göre uyumlu değil. Çünkü eğitim, yani uygulama ayağı yok" (Ö4).*

Soru 5: Sizce yeni öğretim programı öğrencilerden kazanmaları istenilen bilimsel süreç becerilerini (araştırma yapma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi) kazandırmak için ne kadar uygundur?

Tablo 7: 4. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi

	Öğretmenler	***f***
BSB'yi kazandırmak için uygulama derslerinin olması gerektiği	*Ö12*	*1*
BSB kazandırmak için uygun programın olmadığı	*Ö16,Ö5,Ö4,Ö3,Ö2*	*5*
Konu yoğunluğunun BSB'nin kazanılmasına engel olması	*Ö5,Ö1,Ö10,Ö13,Ö14 Ö6*	*6*
BSB kazandırmak için programın uygun olduğu	*Ö11,Ö15,Ö9*	*3*
Bilgisi veya fikri yok.	*Ö7*	*1*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (6 kişi) yeni programdaki konu yoğunluğunun BSB kazandırmaya engel olduğunu, beş öğretmen BSB kazandırmak için uygun bir programın olmadığını, üç öğretmen yeni programın BSB kazandırmak için uygun olduğunu, bir öğretmen ise BSB kazandırmak için uygulama derslerinin olması gerektiğini düşünmektedir. Bir öğretmen konu hakkında bilgisi olmadığını belirtmiştir. Bu mülakat kodlarından ön plana çıkan öğretmen cevaplarına örnekler şu şekildedir: *"Ya aslında çok da uygun değil. Çünkü çocuklara o kadar fazla bilgi yüklemesi yapıyoruz ki, nesini eleştirecek. Çocuğun kafasına girmiyor ki. Yani çocuklara bilimsel süreç becerilerini kazanmaları için vakit bırakmamışlar" (Ö6)."Program öğrencilere bilimsel süreç becerilerini kazandırmak için uygun. Fakat profili yüksek öğrencilere uygun. Bazı konular güzel irdelenmiş" (Ö11)."Bilimsel süreç becerilerini öğrencilere kazandırmak istiyorsak teorik dersten ziyade uygulama dersi konulmalı, öğrenciler laboratuarı kullanmalıdır" (Ö12).*

Soru 6: Hangi öğretim programının uygulanabilirlik açısından daha iyi olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Tablo 8: 5. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi

	Öğretmenler	***f***
Eski programın daha uygulanabilir olması	*Ö5,Ö6,Ö11*	*3*
Yeni programın daha uygulanabilir olması	*Ö9,Ö16 Ö3,Ö4,Ö13,Ö15*	*6*
Her iki programın da uygulanabilir yönlerinin olması	*Ö1,Ö8*	*2*
Her iki programın da eksikliklerin olması	*Ö7*	*1*
Bilgisi veya fikri yok.	*Ö2,Ö10,Ö12,Ö14*	*4*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (6 kişi) yeni öğretim programının daha uygulanabilir olduğunu, öğretmenlerin üçü eski programın daha uygulanabilir olduğunu, iki öğretmen her iki programın da uygulanabilir yönlerinin olduğunu ifade etmiştir. Dört öğretmen ise bu konuda fikir belirtmemiştir. Bu mülakat kodlarından ön plana çıkan öğretmen cevaplarına örnekler şu şekildedir:*"Yeni programda konular daha sade hale getirildiğinden daha uygulanabilir buluyorum" (Ö16)."Bence eskisi daha uygulanabilirdi. Çocukların anlamaları ve kazanımların açık ve net olması bakımından eski programın çok daha uygun olduğunu düşünüyorum" (Ö6)."Önceki programda kazanımlar daha belirgindi. Fakat bu programda kazanımları azaltmaları iyi oldu. Bu nedenle her ikisinin de farklı uygulanabilir yönlerinin olduğunu düşünüyorum" (Ö1).*

Soru 7: Öğretim programı değiştiğinde yeni programa alışma süreci siz öğretmenlere mi yoksa öğrencilere mi zor gelmektedir? Örnek verebilir misiniz?

Tablo 8: 6. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi

	Öğretmenler	***f***
Öğrenciler için alışma durumunun olmaması	*Ö15,Ö16,Ö9*	*3*
Öğretmenlere zor gelmesi	*Ö16,Ö13,Ö12,Ö10,Ö8,Ö5 Ö14,Ö9*	*8*
Psikolojik olarak öğrencilerin etkilenmesi	*Ö13,Ö4,Ö3,Ö2,Ö11*	*5*
Hem öğretmenlere hem de öğrencilere zor gelmesi	*Ö6*	*1*
Öğretmenlere ve öğrencilere zor gelmemesi	*Ö7,Ö1*	*2*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı (8 kişi) yeni programa alışma sürecinin kendilerine daha zor geldiğini, beş öğretmen psikolojik olarak öğrencilerin bu durumdan etkilendiğini, üç öğretmen öğrenciler için herhangi bir alışma durumunun söz konusu olmadığını, bir öğretmen her iki tarafa da bu sürecin zor geldiğini, iki öğretmen ise alışma sürecinin kendilerine de öğrencilere de zor gelmediğini belirtmiştir. Mülakat kodlarından ön plana çıkan öğretmen cevaplarına örnekler şu şekildedir:*"Müfredat değişikliği öğrencilere zor gelmez, çünkü daha önce bu konuları görmediler. Öğretmenlere çok zor gelmektedir. Çünkü öğretmenler yeniliklere her zaman direniyor. Çünkü çalışmaları gerekiyor" (Ö16)."Elbette öğrenciler psikolojik olarak etkileniyor" (Ö4)."Öğrenciler için bir alışma durumu olmadı.Konular açısından bir değişiklik olmadı sadece konuları nasıl bağlarız diye üzerinde çalıştık" (Ö15)."İkimiz açısından da zor. Ben o programı nasıl vereceğimin kaygısındyaım; çocuk bu programı nasıl algılayacağının kaygısında" (Ö6)."Hiç kimseye zor gelmez işin açıkçası. Kağıt üzerinde yazılı yani farklı birşey yapmadık" (Ö7).*

Soru 8: Sizce yeni öğretim programı öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri sorunları çözmeleri için zemin hazırlamakta mıdır? Örnek verebilir misiniz?

Tablo 9: 7. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi

	Öğretmenler	***f***
Yeni programın yeterli olmaması	*Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö11,Ö16*	*7*
Zaman kısıtlılığından dolayı yeterli olmaması	*Ö5,Ö12,Ö10,Ö15*	*4*
Bazı konuların günlük hayatla ilişkilendirmeye uygun olması	*Ö8*	*1*
Kısmen yeterli olması	*Ö9,Ö14*	*2*
Eski programın daha çok günlük hayatla ilişkili olması	*Ö13*	*1*
Bilgisi veya fikri yok.	*Ö1*	*1*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı (7 kişi) yeni programın öğrencilere günlük yaşamda karşılaşabilecekleri sorunları çözmeleri için yeterli düzeyde olmadığını, dördü zaman kısıtlılığından dolayı bunun pek mümkün olmadığını, ikisi kısmen yeterli olduğunu, bir öğretmen eski programın öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri sorunları çözmeye daha uygun yapıda olduğunu ve bir öğretmen de programdaki bazı konuların kimyayı günlük hayatla ilişkilendirmeye uygun olmadığını ifade etmiştir. Bir öğretmen ise konu hakkında fikir belirtmemiştir. Bu mülakat kodlarından ön plana çıkan öğretmen cevaplarına örnekler şu şekildedir:*"Şuan ki programda bunun çok etkili olduğunu düşünmüyorum" (Ö6)."Yani belli oranda ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Zaman kısıtlılığından dolayı laboratuar ortamında çok fazla ders işlenemediğinden, konular hep sayısal işlemlerle, soyut ifadelerle işlendiğinden öğrencinin günlük hayatla bağlantı kurması mümkün değil" (Ö5)."Kısmen. Örneğin günlük yaşantıda kullanılan birçok maddenin kimyasal olduğunu ve nasıl üretildiğini öğreniyorlar" (Ö14)."Önceki program bunu daha fazla sağlıyordu" (Ö13)."Bazı konular öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri, yapabilcekleri olayları anlatmakta" (Ö8)*

Soru 9: Öğretim programının en son sizin onayınızdan geçtiğini düşununüz. En çok neye dikkat ederdiniz? Neden?

Tablo 10: 8. Soruya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi

	Öğretmenler	***f***
Anlaşılması zor olan konuların çıkarılması	*Ö15,Ö1*	*2*
Yeterli ders saati	*Ö10,Ö5,Ö14,Ö6*	*4*
Kimya biliminin alt yapısını, temel basamaklarını verme	*Ö13*	*1*
Öğrencinin öğrendiklerini uygulayabilmesi için uygun zemin hazırlama	*Ö12*	*1*
Basitten karmaşığa, somuttan soyuta giden bir program olması	*Ö11*	*1*
Kazandırılacak kazanımla öğrenci seviyesinin uyumlu olmasına	*Ö10,Ö7,Ö6,Ö8,Ö3,Ö2*	*6*
Atom ve Elektrik konusunu yumuşatma	*Ö9*	*1*
Verilen konuların günlük yaşantıyla iç içe olmasına	*Ö5*	*1*
Okul türüne göre müfredatın uygun olması	*Ö16*	*1*

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (6 kişi) öğretim programı hazırlama aşamasında en çok dikkat edecekleri şeyin kazandırılacak kazanımla öğrenci seviyesinin uyumlu olmasına, dördü ders saatinin yeterli olması, ikisi ise anlaşılması zor olan konuların programda yer almaması olduğunu ifade etmiştir. Diğer öğretmenler ise konuların basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmesine (Ö11), verilen konuların günlük yaşantıyla iç içe olmasına (Ö5), atom ve elektrik konusunun yumuşatılmasına (Ö9), kimya biliminin alt yapısının verilmesine (Ö13), öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilmeleri için uygun bir zemin hazırlanmasına (Ö12) ve meslek lisesinde çalışan Ö16 kodlu öğretmen ise okul türüne göre müfredatın uygun olmasına dikkat edeceğini belirtmiştir. Mülakat kodlarından ön plana çıkan öğretmen cevaplarına örnekler şu şekildedir:*"İstenilen kazanımla öğrencinin yaş seviyesinin uyumuna, hangi liseler için hangi kazanımların doğru olabileceğine ve kazanımın kazandırılacağı ders saatiyle uyumlu olup olmadığına dikkat ederdim" (Ö10)."Kalite kitap ve yeterli ders saati" (Ö14)."Anlaşılması güç olan konuların bazılarına yer vermezdim. Yani kesinlikle seviyeye dikkat*

ederdim" (Ö15)."Basitten karmaşığa, somuttan soyuta giden bir program hazırlardım" (Ö11)."En çok verilen konuların günlük yaşantıyla iç içe olmasına dikkat ederdim" (Ö5)."Atom ve elektrik konusunu yumuşatırdım" (Ö9)."Müfredat önüme gelseydi her okula göre konu ayrımı yapardım. Her okulda bu müfredatın okutulması mümkün değil. Bu programı yazanların meslek liselerinde en az bir yıl çalışmalarını isterdim" (Ö16).

TARTIŞMA

Programın içeriği bütün olarak incelendiğinde, çerçeve bir program olduğu görülmektedir. Bireysel öğretim programlarının tartışıldığı bir dönemde bu denli merkezi ve kapalı bir programın hazırlanması dikkat çekicidir. Bu anlayış, mevcut öğretmenlerin program geliştirme, materyal tasarımı, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri, alternatif ölçme yöntem ve teknikleri, teknoloji kullanımı gibi birçok konuda yeterli düzeyde olduklarını kabul etmektedir. Ancak yapılan bilimsel çalışmalar bunun böyle olmadığını gözler önüne sermektedir. Öğretmen yetersizlikleri ortadayken böyle bir programın hazırlanması tartışılması gereken bir konudur.

Programın felsefesinin açık bir şekilde yazılmamış olması diğer önemli bir sorun olarak dikkati çekmektedir. 2006 yılında hazırlanıp ve 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında uygulamaya konulan kimya öğretim programında yapılandırmacılık, aktiflik, öğrenci merkezlilik ve tematik yaklaşımın yanı sıra çoklu zekâ kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımları ön planda tutulurken (Gömleksiz ve Kan 2007), şuan ki programda bu anlayıştan vazgeçilmesi düşündürücüdür. Program geliştirmede sil baştan bir anlayışın benimsenmesi, ülkemiz için tartışılması gereken önemli bir konudur.

Doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, programın temel düzey ve ileri düzey olarak birbirinin devamı şeklinde kısmen sarmal programlama anlayışı ile düzenlendiği görülmektedir. Bu düzenleme, temel ve ileri düzey konuların nerede kesileceği nerede başlanacağı noktasında sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Ayrıca her bir kazanıma yönelik yer alan açıklamaların hangi kavramın ne kadar öğretileceği noktasında yeterince açıklayıcı olmadığı, bu durumun hazırlanan kitaplarda da sorun oluşturduğu öğretmenler tarafından vurgulamaktadırlar. Örneğin “sabit oranlar ve katlı oranlar konusunda” matematiksel işlemlere girilip girilmeyeceği ve benzeri belirsizlikler olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Kimyayı günlük hayatla ilişkilendirmeye yönelik 10.sınıfa “kimya her yerde” ve 12.sınıf “hayatımızda kimya” başlıklı üniteler koyulmuştur. Bahsi geçen ilk ünite incelendiğinde; su arıtımı, hazır gıdalar, temizlik malzemeleri, polimerler, kozmetik, ilaçlar, kırtasiye malzemeleri, gübreler, yapı malzemeleri ve hava, su ve toprak kirliliği konularını içerdiği görülmektedir. Görüldüğü gibi günlük hayatın çok farklı alanlarındaki bilgi yığınları bir ünitede öğrenciye aktarılmaya çalışılmaktadır. Örneğin kozmetikle ilgili olan kazanımla alakalı açıklama şu şekildedir: “Kozmetiklerde kullanılan boyalara, nemlendiricilere, parfüm bileşenlerine, çözücülere, anti-mikrobiyal maddelere örnekler verilir.” Bu şekil bir uygulamanın öğrenci için ne derece fayda sağlayabileceği tartışmalı bir konudur. Günlük hayata yönelik üniteler oluşturma yerine her bir konu ya da kavramın ilişkili olduğu günlük bağlamla yeri geldikçe ilişkilendirilmesi daha yerinde olacaktır. Ülkemizdeki ünite ve kavram bazında yapılan materyal geliştirme çalışmalarına baktığımızda günlük hayatla ilişkilendirmenin yeri geldiğinde öğrencinin algılayabileceği örnekler üzerinden yapıldığı görülmektedir (Demircioğlu, 2003). Bu anlayışın öğretim programlarına aktarılmasının daha yerinde olacağı düşünülmektedir. Aksi takdirde önemli uğraşlar, para ve emek neticesinde yapılan bilimsel çalışmaların (tezler, makaleler,..) ülkemizdeki öğrencilere faydası nasıl sağlanacaktır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, programın yenilenmesinin nedeni olarak zaman ve içerik yoğunluğunu dile getirmektedirler (soru 1). Dört öğretmen 9.sınıf programının 10.sınıf programına göre daha yoğun olduğunu ifade etmiştir (soru 2). Bunun temelinde 10.sınıfta yer alan “kimya her yerde” ünitesinin öğretmenler tarafından basite alınması yatmaktadır. Öğretmenlerin de bu üniteden çok haz almadıkları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan eski programa göre kazanım sayısı azaltılan programın da yoğun bir içeriğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Soru 2’den ortaya çıkan diğer bir sorun, okul türüne göre programın farklılık göstermemesidir. Anadolu liseleri dahi yoğunluktan şikayet ederken meslek lisesine da aynı içeriğin dayatılması ne derece doğrudur.

Yapılan doküman incelemesi sonucunda programın dayandığı felsefeye yönelik açıklamaların olmadığı görülmektedir. Programın nasıl uygulanacağı, süreçte öğretmenin ve öğrencinin genel anlamda nasıl bir yol takip edeceği, değerlendirme faaliyetlerinin nasıl olması gerektiğine yönelik yeterli açıklamaların olmaması programın önemli eksikliklerinden biri olduğu söylenebilir. Programın dayandığı felsefenin açık bir şekilde ifade edilmemesi bu sorunları arttırmıştır. Sonuçta ülkemizde son 20 yıldır kimya eğitiminde ciddi bilimsel çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmaların sonuçlarının programda yeterince yer almaması düşündürücüdür.

Programda teknoloji ile ilişkilendirme yapılmamıştır. Bu süreç tamamıyla öğretmenlere bırakılmıştır. Diğer taraftan ülkemizde eğitim sistemini daha kaliteli hale getirmek adına teknolojientegrasyonunu sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. 2010 yılında başlayan teknolojik araçların öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap etmesini sağlamak amacı ile hayata geçirilen FATİH Projesi, eğitsel materyallerin sınıf ortamına getirilmesine yönelik kurulan EBA ve öğretmen-öğrencilerin kullanabileceği pek çok görseli bünyesinde barından MEB Vitamin gibi çalışmalar ile eğitim ortamına teknoloji entegrasyonu gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Soyut yapıların görselleştirilmesinde son derece önemli bir yer tutan bilgisayar animasyonlarının göz ardı edilmesi, hemen hemen tüm içeriği soyut olan kimya alanı için düşündürücüdür. Öğretim programlarının çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi son derece önemlidir (Yadigaroğlu ve Demircioğlu, 2012). Teknolojinin eğitim sistemi içerisine tam olarak entegrasyonunda öğretmenlerin anahtar rol oynadığı düşünüldüğünde; kimya öğretim programının teknoloji entegrasyonun gerçekleştirilmesinde öğretmenlere beklenilen katkıyı yapmadığı görülmektedir.

Mülakatlardan elde edilen bulgulardan en dikkat çekici olanlarından bir tanesi, hiç şüphesiz öğretmenlerin programı okumadıklarını, yeterince incelemediklerini açıkça ifade etmeleridir. Evet, program değişti ancak sınıftaki uygulamalarım değişmedi anlayışı son derece düşündürücüdür.

Öğretmenler, ders saatlerinin yetersiz oluşu ve ünite içeriklerinin fazlalığı nedeniyle yeterince uygulama yapamadıklarını ifade etmektedirler. Çalışmanın bu sonuçları Morgil, Yücel ve Ersan (2002), Özden (2007), Kurt ve Yıldırım (2010), Yadigaroğlu ve Demircioğlu (2012) ve Seçken ve Kunduz (2013)' nin yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermektedir. Buradan yeni programla birlikte yaygın bir sorun olan zaman ve yoğunluk konusunun hala çözülemediği anlaşılmaktadır.

SONUÇLAR

- Ortaöğretim kimya dersi öğretim programının temel alınarak yazıldığı felsefe öğretim programında açık ve net bir biçimde ifade edilmemiştir.
- Programın asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin derslerini işlerken nasıl bir yol takip edeceklerine yönelik açıklamalar öğretim programında yeterli düzeyde ifade edilmemiştir.
- Kazanım ifadelerinde yer alan açıklamalar, kazanımın ilgili olduğu kavramın öğretim noktasında yeterince açıklama yapılmadığı belirlenmiştir. Örneğin; 9.4.1 numaralı kazanımın alt ifadelerinden biri *"Havadan azot ve oksijen eldesi işlenir."* Havadan azot ve oksijen elde edilmesi karışımların ayrılması ile ilgili bir konudur. Bu durum öğrencilere anlatılırken öğretmen karışımların ayrılmasını öğrencilerine ne ölçüde anlatacak bu durum öğretim programında net olarak ifade edilmemiştir.
- Programda fizik, biyoloji ve coğrafya dersinde işlenmesi daha iyi olabilecek kavramlar da yer almaktadır (Su kirliliği, çevre kirliliği, biyomoleküller, atmosferin tabakaları, termodinamik yasaları gibi…)
- Kimya öğretim programında teknoloji kullanma konusunda öğretmenleri özendirici, yol gösterici ifadelerin olmaması da programın bir diğer eksik yönü olarak görülmektedir.
- Programda ele alınan kavramlar; öğrencilerin yoğun bir şekilde bilgi bombardımanına tabi tutulmasına yol açacak olacak düzeydedir. Günlük hayatın çeşitli alanlarında meydana gelen olayların öğrencilere yoğun bir biçimde aktarılması yerine kimya ile ilgili kısımlarının öğrencilere kazandırılması daha yararlı olacaktır. Örneğin; "*saç boyalarının ve jölelerin işlev ve sakıncalarına değinilir"* bu durumun ifade edildiği kazanım (10.4.8); öğrenciye ne gibi faydalar sağlayacaktır? Bilgi bombardımanından arındırılmış daha sade bir öğretim programı öğrencilerin daha iyi birer kimya okur-yazarı olmalarına yardımcı olacaktır.
- Programın ölçme – değerlendirme yaklaşımı tam olarak açıklanmamış (hangi ölçme yöntem ve teknikleri kullanılmalı vs.)
- Öğretim programının vizyonu ifade edilmemiştir.

- Öğretmenlerin programı yeterince analiz etmedikleri belirlenmiştir.
- Programda uygulayıcılara yönelik açıklamalar ifade edilmemiştir.

ÖNERİLER

- Öğretmenlere programın dayandırıldığı felsefe hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.
- Öğretmen rehber kılavuzu hazırlanmalı (örnek etkinlik içeren vb.)
- Program, gereksiz bilgilerden arındırılarak daha yalın hale getirilmelidir
- Fizik, biyoloji, coğrafya gibi zümrelerle işbirliğine gidilerek, programda yer alan bazı konular bu alanlara kaydırılmalıdır.
- Programın teknoloji boyutundaki eksikliğini gidermek adına öğretmenlere yönlendirmeler yapılmalıdır. Eğitim sistemimizde teknoloji entegrasyonuna yönelik yapılan önemli çalışmalar, programa entegre edilmelidir. Özellikle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeline vurgu yapılmalıdır.
- Öğretim programının öğretmenlere yüklemiş olduğu misyon açık ve net ifadelerle yazılmalıdır.
- Programın ölçme-değerlendirme boyutu hakkında öğretmenlere daha detaylı bilgi verilmelidir.
- Lise türlerine göre farklı programlar hazırlanmalıdır.

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

KAYNAKÇA

Demirel, Ö. (2004). "Eğitimde Program Geliştirme". Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. (8 Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demircioğlu, G. (2003). Lise II asitler ve bazlar ünitesiyle ilgili rehber materyal geliştirilmesi ve uygulanması. Yayınlanmış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Gömleksiz, M.N. ve Kan, A.Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. Doğu Anadolu Bölgesi Araştımaları, 5(2) 60-66.Kurt, S. ve Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve öneriler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 91-104.

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). Research in Education: Evidence –based practice (7th ed.). London: Pearson.

Morgil, İ., Yücel, A.S. ve Ersan, M. (2002, Eylül). Öğretmen algılamalarına göre lise kimya öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan poster bildiri*, Ankara. [Çevrim içi: http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/ozetler/d177.pdf] Erişim Tarihi: 1.04.2013.

Özden, M. (2007). Kimya öğretmenlerinin kimya öğretiminde karşılaştıkları sorunların nitel ve nicel yönden değerlendirilmesi: Adıyaman ve Malatya illeri örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(22), 40-53.

Seçken, N. ve Kunduz, N. (2013).9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1), 344-358.

Yadigaroğlu, M. ve Demircioğlu, G. (2012). Kimya dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching, 1*(4).

Yaşar M.D. ve Sözbilir, M. (2012). Öğretmenlerin 2007 Kimya Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri ve Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar: Erzurum Örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2).

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 15 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ, KAYNAŞTIRMA ÖĞRETMENİ VE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Öğr. Gör. Gülşen Altıntaş
Celal Bayar Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları Anabilim Dalı
Manisa
gulsencbu@gmail.com

Öğr. Gör. Öznur Baykan
Celal Bayar Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları Anabilim Dal
Manisa
oznur.baykan@cbu.edu.tr

Emine Kahraman
eminekahraman07@gmail.com

S. Uğur Altıntaş
Cumhuriyet İlkokulu
Manisa
ugur45tr@mynetm.com

Özet

Bu çalışma 2013-2014 öğretim yılında 4. sınıf öğrencileri arasında toplam 110 sınıf öğretmeni adayının katılımıyla Kaynaştırma Eğitimi dersinde kaynaştırma eğitimine, kaynaştırma öğretmenine ve kaynaştırma öğrencisine ilişkin metaforik algıları incelenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının kavramlara ilişkin bitki metaforları yapmaları istenmiştir. Öğretmen adayları kavramlara ilişkin 83 bitki metaforu geliştirmiştir. Metaforlar; 1) Çiçeksiz Damarsız Bitkiler 2) Çiçeksiz Damarlı Bitkiler 3) Çiçekli Açık Tohumlu Bitkiler 4) Çiçekli Tek Çenekli Bitkiler 5) Çiçekli Çift Çenekli Bitkiler 6) Çok Yönlü Bitki Metaforları olarak 6 kategoriye ayrılmıştır. Araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmış ele alınan veriler sayısallaştırılarak nicel yöntemle analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyeti, mezun olduğu lise ve öğrenim zamanına (I. Öğretim- II. Öğretim) göre veriler değerlendirilmiştir. Temalar arasında öğretmen adaylarını kaynaştırma eğitimine, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisine ilişkin farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Metafor, Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğrencisi, Kaynaştırma Öğretmeni.

THE METAPHORS DEVELOPED BY PRESERVICE TEACHERS FOR THE CONCEPTS IN " INCLUSIVE EDUCATION, INCLUSIVE TEACHER AND INCLUSIVE STUDENT "

Abstract

İn this research, preservice teachers for " inclusive education, inclusive teacher and inclusive student" were examined on the concepts developed metaphors. Working group of the 2013-2014 academic year Celal Bayar Universty Education Faculty 4th grade students who constitute 110 students. The students were asked for developing metaphors eighty three concepts by completing the sentences such as; "the inclusive education is like……, because ..... ; the inclusive teacher is like……, because .....; the inclusive student is like……, because ....." Metaphors were categorised and analyzed according to the classification of the plants,: 1) Veinless flowerless plants, 2) Veined Flowerless Plants 3) Floral Light Seed Plants 4) Floral Monocotyledonous Plants 5) Floral Dicotyledonous Plants 6) Versatile Plants . In the study, content analysis technique was used and the data were analyzed with quantitative method. The metaphors, the students developed for the concepts, were analyzed and interpreted considering their gender.

Key Words: Metaphor, İnclusive Education, Preservice Teachers.

GİRİŞ

Kaynaştırma (mainstreaming / inclusion) aslında felsefik görüş hareketi olarak adlandırılabilir. Bu görüş ya da felsefe; farklılıkları, farklılıkları ile birlikte bireyleri (öğrencileri, aileleri, profesyonelleri) bir araya getirmeyi hedefler. Eğitim-öğretim bağlamında ise güçlü ve zayıf yönleri göz önüne alındığı bir bağlamda tüm öğrencilerin birlikte eğitim alabileceği anlamına gelmektedir. Güçlü ve zayıf yönlerin göz önüne alınması demek gerektiğinde öğrencilerin ve öğretmenlerin destek özel eğitim hizmetlerinden yararlanması, programda ve fiziksel ortamda uyarlamalar yapması demektir. Kaynaştırma (Kırcalı, 1992)'e göre, özel gereksinimli öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine gerekli destek hizmetlerin sağlanması koşuluyla, bu öğrencilerin tam ya da yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim alması olarak tanımlanmaktadır.

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'den sonra Ocak 2000'de yürürlüğe konulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ise, kaynaştırmayla ilgili daha açık ifadelere ve uygulamaya yönelik hükümlere yer verilmiştir. Yönetmelikte (Madde 67) kaynaştırmanın tanımı 'Kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.' şeklinde yer almıştır. Ayrıca yönetmelik kaynaştırmanın uygulanma ilkelerini (Madde 68) de şu şekilde belirlemiştir.

a) Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.
b) Hizmetler bireylerin yetersizliğine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre planlanır
c) Hizmetler okul merkezli olur
d) Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir.
e) Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir.
f) Kaynaştırma, bir program dahilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.

Salend'e göre (2008) etkili kaynaştırma uygulamalarının birtakım ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkeler; bütün öğrenciler ve eşit erişim, bireysel farklılıklar, farklılaştırılmış ya da eğitim-öğretimde uyarlamalardır. Eğitim Reformu Girişimi (2011)'e göre Türkiye'de kaynaştırmayla ilgili yasa ve yönetmeliklere ve kaynaştırma öğrencisi sayısının giderek artmasına rağmen, yapılan araştırmalar uygulamada sorunlar yaşandığına işaret ediyor. Kaynaştırma sınıflarda yoğun olarak uygulanmasına karşın, kaynaştırmanın başarısında rol sahibi olan tüm unsurların ciddi olarak bilgi eksikliği bulunmaktadır. Gerek hizmet öncesi gerekse hizmet-içi çalışmalarla kaynaştırmada rol sahibi bireylerin kaynaştırma, özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim hakkında bilgilendirmeleri gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının yararlarına ilişkin özellikle gelişmiş ülkelerde pek çok bilimsel çalışma bulunmaktadır. Özel eğitime gereksinimi olan ilköğretim kaynaştırma öğrencileri bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde kaynaştırmanın özellikle hafif düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin akademik becerilerini (örn., matematik ve okuma becerileri, standart test puanları, bireyselleştirilmiş eğitim planı amaçlarına ulaşma, vb.) ve sosyal davranışlarını (örn., akademik etkinlikle ilgi olma davranışı, öğrenme motivasyonu, okula ve öğrenmeye olumlu tutum, vb.) olumlu etkilediğine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Bu çalışmaların aksine bazı çalışmalar ise kaynaştırma programlarında özel gereksinimli öğrencilerin akademik gereksinimlerinin karşılanmadığını ve dolayısı ile kaynaştırmanın etkililiğini tartışmaktadır. Yapılan çalışmalar kaynaştırma uygulamalarının sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik becerileri ve sosyal davranışları üzerinde de etkili olduğunu, öğretmenlerin ise farklı tutumlara ve reaksiyonlara sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmalardaki önemli nokta kaynaştırma uygulamalarının etkili kaynaştırma ilkeleri temelinde gerçekleştirilmesi olarak vurgulanmaktadır.

Son yıllarda birçok alanda kullanılan metaforlar; kişilerin olgu ve olaylara karşı oluşturdukları yansımaları farklı kavramlarla ifade etme aracı olarak kullanılmıştır. Metaforlar olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). Metaforlar insanların dünya ve gerçeklik üzerine olan düşüncelerini biçimlendiren yapılar olarak görülmektedir. Metaforlar günlük hayattaki muğlak kavramların somut olarak daha anlamlı biçimde yapılandırılmasını sağlar ve bu süreçte güçlü zihinsel model rolü oynarlar (Örücü, 2012). Metafor kullanımı, bireylerin bilinmeyeni bilinenle ilişkilendirerek, kavramlar arasında yeni bağlantılar kurmaya çalışmasıyla bireylerde yaratıcılığı

geliştirmektedir (Aydoğdu, 2008). Özellikle zor kavram ve terimlerin öğrenimi sürecinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve görselleştirmesinde metaforlar son derece önemlidir. Bireylerin dünyalarını anlamlandırma ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme aracı olmasının etkisi büyüktür (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforların eğitim alanında kullanılmasının birçok yararı vardır. Metaforlarla ilgili eğitim alanında yapılan araştırmalara bakılacak olursa; ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin metafor algıları (Şahin ve Baturay, 2013); metaforlar çalışmaları öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları algıları (Saban, Koçbeker, Saban, 2006; Saban, 2004; Cerit, 2008); kültür ve öğretmen metaforları (Çelikten, 2005); sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Geçit ve Gençer, 2010); 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); matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (Güler, Akgün ve Öçal, Doruk, 2012); öğretmen adaylarının fen bilgisi ve fen bilgisi öğretmeni kavramına yönelik algıları (Altıntaş, Kahraman, Ülger ve Altıntaş, 2013), 6.sınıf öğrencilerinin 'Maddenin Tanecikli Yapısı' ünitesi kavramlarına ilişkin metaforik algıları (Altıntaş, Kahraman, Ülger ve Altıntaş, 2014); Gültekin (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada ilköğretim öğretmen adaylarının eğitim programına yükledikleri metaforlar incelenmiştir. Aykaç ve Çelik (2011)'in öğretmen ve öğretmen adaylarının ve Taşdemir ve Taşdemir (2011)'in öğretmenlerin üzerinde yaptıklarıçalışmalarda, ilköğretim okullarında uygulanan ilköğretim programlarına yönelik hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Celal Bayar üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 'İlköğretimde Kaynaştırma' dersini alan sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlarına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metafor aracılığı ile ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlarına ilişkin üretmiş oldukları metaforları nelerdir?
2. Üretilen metaforlar bitkilerin sınıflandırılması dikkate alındığında 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi'kavramlarına yönelik metaforları hangi gruplar altında toplanabilir?
3. Temalar arasında öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim durumu (birinci öğretim - ikinci öğretim) ve öğrenim gördüğü lise düzeyi bakımından farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden 'Olgubilim (Fenomenoloji)' araştırması olarak desenlenmiştir. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fenomenoloji tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Akturan ve Esen, 2008).

Öğretmen adaylarının kavramlara yönelik metafora ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesinde 'içerik analizi' tekniği kullanılmıştır. 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).

Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014öğretim yılında, Celal Bayar üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Sınıf öğretmenliğinde okuyan 'İlköğretimde Kaynaştırma' dersini alan 4.sınıf öğretmen adaylarıarasında 110 sınıf öğretmeni adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 74 (% 67.3)'i kız, 36 (% 32.7)'si ise erkektir. Katılımcıların öğrenim durumlarına göre dağılımları46 (% 67.3)'ü birinci öğretim, 64 (% 58.2)'si ikinci öğretim ders almaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü lise düzeylerine göre dağılımı

63 (% 57.3)'ü Anadolu Lisesi, 42 (% 38.2)'si Düz (Genel) lisesi, 1 (% 0.9)'u Çok Programlı Lisesi ve 4 (% 3.6)'sı Anadolu Öğretmen Lisesinde eğitim almışlardır.

Verilerin Toplanması

Sınıf öğretmen adaylarının 'İlköğretimde Kaynaştırma' ya yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla *'kaynaştırma eğitimi …gibidir; çünkü …'* , *'kaynaştırma öğretmeni … gibidir; çünkü …'* ve *'kaynaştırma öğrencisi …gibidir; çünkü …'* şeklinde verilen ifadeleri 40 dakikalık bir sürede tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerden metafor oluştururken kavramlara ilişkin bitki metaforları yapmaları istenmiştir. Metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda 'gibi' kavramı genellikle 'metaforun konusu' ile 'metaforun kaynağı' arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır (Saban, 2009). Araştırmada *'çünkü'* kavramına da yer verilerek katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları istenmiştir (Saban, 2008).

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada, verilerin değerlendirilmesinde 'içerik analizi' tekniği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının verileri incelenmiş ve her veri numaralandırılarak spss paket programına aktarılmıştır. Öğretmen adaylarının her birine numaralar verilmiş ve örneğin 1.öğretmen adayı (Ö-1) şeklinde gösterilmiştir. Eğer katılımcılar ürettikleri metaforlar mantıklı bir gerekçe sunmadılarsa bu metaforlar dikkate alınmamıştır. Her bir metaforun nedeni ayrı ayrı incelenerek kategoriler ve temalar meydana getirilmiştir. Çalışmada yapılan bitki metaforları bitkiler aleminin sınıflandırılması dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Metaforlar; 1) Çiçeksiz Damarsız Bitkiler 2) Çiçeksiz Damarlı Bitkiler 3) Çiçekli Açık Tohumlu Bitkiler 4) Çiçekli Tek Çenekli Bitkiler 5) Çiçekli Çift Çenekli Bitkiler 6) Çok Yönlü Bitki Metaforları olarak 6 kategoriye ayrılmıştır. Metaforlar ayrıca; 1) Çiçek, 2) Ot, 3) Meyve, 4) Ağaç olarak 4 temaya ayrılmıştır. Daha sonra oluşturulan metaforlar kendi kategoriler ve temalar arasında değerlendirilmiştir. Veriler SPSS istatistik programına aktarılarak temalar doğrultusunda frekans ve yüzde dağılımları alınmıştır. Böylece öğretmen adaylarının kategorilerine ilişkin öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim durumu (birinci öğretim - ikinci öğretim) ve öğrenim gördüğü lise düzeyi bakımından analiz edilip yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde oluşturulan metaforlar kategorilere göre gruplandırılmış ve tablolar halinde verilip, katılımcıların özgün ifadeleri ile desteklenmiştir. Öğretmen adaylarının bütün kavramlara ilişkin 83 çeşit bitki metafor oluştururken; 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin 45 çeşit, 'kaynaştırma öğretmeni'kavramına ilişkin 40 çeşit ve 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin 34 çeşit metafor oluşturmuşlardır. Öğretmen adaylarının yapmış oldukları metaforlar sadece **'kaynaştırma eğitimine'** ilişkin; *'soğan, sarımsak, fesleğen, salon çiçeği, zeytin, meyve ağacı, elma ağacı, ısırgan otu, sararmış ot, kayısı ağacı, erik ağacı, nar ağacı, tütün, kivi, suda yetişen çiçek, nilüfer, liken, mine çiçeği'*, sadece '**kaynaştırma öğretmenine'** ilişkin; *'nane, asma, ceviz, keçi boynuzu, ıspanak, vişne, yosun, gelincik, patates, söğüt ağacı, hurma, günebakan bitkisi, muşmula, solmuş gül, leylak, portakal, meşe palamudu, melisa'*, sadece '**kaynaştırma öğrencisine'** ilişkin*; 'tomurcuk, mor menekşe, turunçgil, fasulye, kakao, küstüm otu, haşhaş, çölde yetişen çiçek, yıldız çiçeği, beyaz gül, tohum, begonya, çiçekli bitki, karpuz, fındık, başak'*, **'kaynaştırma eğitimi - kaynaştırma öğretmenine'** ilişkin; '*dikenli gül, bambu, çınar ağacı, ağaç, reyhan, çörek otu, çam ağacı, buğday, çay, karanfil, enginar'*, **'kaynaştırma eğitimi - kaynaştırma öğrencisine'** ilişkin; *'lale, üzüm, çiçek, çimen, menekşe, fidan, gelincik'*, **'kaynaştırma öğretmeni - kaynaştırma öğrencisine'** ilişkin; *'badem, kavak ağacı'*, her üç kavrama ilişkin; *'yonca, papatya, gül, sarmaşık, kardelen, kaktüs, çilek, orkide, ayçiçeği'* metaforları oluşturulmuştur.

Tablo 1: 'Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğretmeni, Kaynaştırma Öğrencisine' Kavramlarına İlişkin Kategorilerin Frekans Ve Yüzdesi

	Kaynaştırma Eğitimi		**Kaynaştırma Öğretmeni**		**Kaynaştırma Öğrencisi**	
Kategoriler	**Frekans**	**Yüzde**	**Frekans**	**Yüzde**	**Frekans**	**Yüzde**
Metafor Yok	7	6,4	24	21,8	14	12,7
Çiçeksiz Damarsız Bitkiler	1	,9	1	,9	1	,9
Çiçeksiz Damarlı Bitkiler	4	3,6	0	0	0	0

Çiçekli Açık Tohumlu Bitkiler	1	,9	2	1,8	0	0
Çiçekli Tek Çenekli Bitkiler	17	15,5	8	7,3	13	11,8
Çiçekli Çift Çenekli Bitkiler	68	61,8	69	62,7	63	57,3
Çok Yönlü Metaforlar	12	10,9	6	5,5	19	17,3
Toplam	110	100,0	110	100,0	110	100,0

Tablo 1 incelendiğinde örneklemi oluşturan 110 öğretmen adayının 'kaynaştırma eğitimi' 68 (% 61.8), 'kaynaştırma öğretmeni' 69 (62.7) ve 'kaynaştırma öğrencisi' 63 (57.3) oranlarıyla en çok çiçekli çift çenekli kategorisinde metafor oluşturulmuştur. 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin bütün kategorilerde metafor oluşturulurken, 'kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin çiçeksiz damarsız bitkiler kategorisi ve 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin çiçeksiz damarsız bitkiler, çiçekli açık tohumlu bitkiler kategorilerinde öğretmen adayları metafor oluşturmamışlardır. Öğretmen adayları içerisinde 'kaynaştırma eğitimi' 7 (% 6.4), 'kaynaştırma öğretmeni' 24 (21.8) ve 'kaynaştırma öğrencisi' 14 (12.7) oranında metafor oluşturulmamıştır.

Tablo 2: 'Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğretmeni, Kaynaştırma Öğrencisine' Kavramlarına İlişkin Temaların Frekans Ve Yüzdesi

	Kaynaştırma Eğitimi		**Kaynaştırma Öğretmeni**		**Kaynaştırma Öğrencisi**	
Temalar	**Frekans**	**Yüzde**	**Frekans**	**Yüzde**	**Frekans**	**Yüzde**
Metafor Yok	7	6,4	24	21,8	14	12,7
Çiçek	44	40,0	23	20,9	57	51,8
Ot	34	30,9	28	25,5	16	14,5
Meyve	7	6,4	11	10,0	16	14,5
Ağaç	18	16,4	24	21,8	7	6,4
Toplam	110	100,0	110	100,0	110	100,0

Tablo 2'de oluşturulan temalar dikkate alındığında 110 öğretmen adayının 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin en çok 44 (% 40.0) çiçek temasıve en az 7 (% 6.4) oranıyla meyve teması, 'kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin en çok 28 (25.5) ot teması ve en az 11 (% 10.0) oranıyla meyve teması, 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin en çok 57 (51.8) çiçek teması ve en az 7 (% 6.5) oranıyla ağaç teması çerçevesinde metafor oluşturulmuştur.

Tablo 3: 'Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğretmeni, Kaynaştırma Öğrencisine' Kavramlarına İlişkin Cinsiyet Ve Temaların Frekansı

		TEMALAR					
KAVRAMLAR	**CİNSİYET**	**Metafor Yok Fr.**	**Çiçek Fr.**	**Ot Fr.**	**Meyve Fr.**	**Ağaç Fr.**	Toplam
Kaynaştırma Eğitimi	**Kız**	1	33	24	4	12	74
	Erkek	6	11	10	3	6	36
Kaynaştırma Öğretmeni	**Kız**	17	17	21	9	10	74
	Erkek	7	6	7	2	14	36
Kaynaştırma Öğrencisi	**Kız**	9	41	13	6	5	74
	Erkek	5	16	3	10	2	36
Toplam		45	124	78	34	49	330

Tablo 3'de 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlarına ilişkin yapılan metaforlar sonucu oluşturulan temalara ilişkin cinsiyet frekansları verilmiştir. Toplamda kavramlara ilişkin (330) metafor yapılmış; (45) metafor yapılmamış, (124) çiçek teması, (78) ot teması, (34) meyve teması ve (49) ağaç teması oluşturulmuştur. Kavramlara ilişkin (74) kız öğretmen adayı, (36) erkek öğretmen adayı metafor oluşturmuştur. Kız öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin en çok (33) çiçek teması ve en az (4) ağaç temasında; 'kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin en çok (21) ot teması ve en az (9) meyve temasında; 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin en çok (41) çiçek teması ve en az (5) ağaç temasında

yapmışlardır. Erkek öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin en çok (11) çiçek teması ve en az (3) meyve temasında; 'kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin en çok (14) ağaç teması ve en az (2) meyve temasında; 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin en çok (16) çiçek teması ve en az (2) ağaç temasında yapmışlardır.

Tablo 4: 'Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğretmeni, Kaynaştırma Öğrencisine' Kavramlarına İlişkin Öğrenim Durumu Ve Temaların Frekansı

		TEMALAR					
KAVRAMLAR	**ÖĞRENİM DURUMU**	**Metafor Yok Fr.**	**Çiçek Fr.**	**Ot Fr.**	**Meyve Fr.**	**Ağaç Fr.**	Toplam
Kaynaştırma Eğitimi	**1.Öğretim**	2	22	14	2	6	46
	2. Öğretim	5	22	20	5	12	64
Kaynaştırma Öğretmeni	**1.Öğretim**	12	11	10	5	8	46
	2. Öğretim	12	12	18	6	16	64
Kaynaştırma Öğrencisi	**1.Öğretim**	9	23	6	6	2	46
	2. Öğretim	5	34	10	10	5	64
Toplam		45	124	78	34	49	330

Tablo 4'de 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlarına ilişkin yapılan metaforlar sonucu oluşturulan temalara ilişkin öğrenim durumu frekansları verilmiştir. Toplamda kavramlara ilişkin (330) metafor yapılmış; (45) metafor yapılmamış, (124) çiçek teması, (78) ot teması, (34) meyve teması ve (49) ağaç teması oluşturulmuştur. Kavramlara ilişkin (46) 1.öğretim öğretmen adayı, (64) 2.öğretim öğretmen adayı metafor oluşturmuştur. 1.öğretim öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin en çok (22) çiçek teması ve en az (2) meyve temasında; 'kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin en çok (11) çiçek teması ve en az (5) meyve temasında; 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin en çok (23) çiçek teması ve en az (2) ağaç temasında yapmışlardır. 2.öğretim öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin en çok (22) çiçek teması ve en az (5) meyve temasında; 'kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin en çok (18) ot teması ve en az (6) meyve temasında; 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin en çok (34) çiçek teması ve en az (5) ağaç temasında yapmışlardır.

Tablo-5: 'Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğretmeni, Kaynaştırma Öğrencisine' Kavramlarına İlişkin Lise Düzeyi Ve Temaların Frekansı

		TEMALAR					
KAVRAMLAR	**LİSE DÜZEYİ**	**Metafor Yok Fr.**	**Çiçek Fr.**	**Ot Fr.**	**Meyve Fr.**	**Ağaç Fr.**	Toplam
Kaynaştırma Eğitimi	**Anadolu Lisesi**	5	24	21	6	7	63
	Düz (Genel)	1	19	12	1	9	42
	Çok Programlı	0	0	0	0	1	1
	Anadolu Öğretmen	1	1	1	0	1	4
Kaynaştırma Öğretmeni	**Anadolu Lisesi**	15	8	16	7	17	63
	Düz (Genel)	9	13	10	3	7	42
	Çok Programlı	0	0	1	0	0	1
	Anadolu Öğretmen	0	2	1	1	0	4
Kaynaştırma Öğrencisi	**Anadolu Lisesi**	8	30	12	10	3	63
	Düz (Genel)	6	22	4	6	4	42
	Çok Programlı	0	1	0	0	0	1
	Anadolu Öğretmen	0	4	0	0	0	4
Toplam		45	124	78	34	49	330

Tablo 5'de 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlarına ilişkin yapılan metaforlar sonucu oluşturulan temalara ilişkin öğrenim almış olduğu lise düzeyi frekansları verilmiştir. Toplamda kavramlara ilişkin (330) metafor yapılmış; (45) metafor yapılmamış, (124) çiçek teması, (78) ot teması, (34) meyve teması ve (49) ağaç teması oluşturulmuştur. Kavramlara ilişkin (63) Anadolu Lisesi, (42) Düz

(Genel) Lise, (1) Çok Programlı Lise ve (4) Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim almış olan öğretmen adayı metafor oluşturmuştur. 'Kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin öğretmen adaylarının Anadolu Lisesinde en çok (24) çiçek teması ve en az (6) meyve temasında; Düz (Genel) Lisesinde en çok (19) çiçek teması ve en az (1) meyve temasında; Çok Programlı Lisesinde sadece (1) ağaç temasında; Anadolu Öğretmen Lisesinde sadece (1) defa çiçek, ot ve ağaç temalarında metafor oluşturulmuştur. 'Kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin öğretmen adaylarının Anadolu Lisesinde en çok (17) ağaç teması ve en az (7) meyve temasında; Düz (Genel) Lisesinde en çok (13) çiçek teması ve en az (3) meyve temasında; Çok Programlı Lisesinde sadece (1) ot temasında; Anadolu Öğretmen Lisesinde sadece (2) defa çiçek ve (1) kez ot ve meyve temalarında metafor oluşturulmuştur. 'Kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin öğretmen adaylarının Anadolu Lisesinde en çok (30) çiçek teması ve en az (3) ağaç temasında; Düz (Genel) Lisesinde en çok (22) çiçek teması ve en az (4)'er defa ot ve ağaç temasında; Çok Programlı Lisesinde sadece (1) çiçek temasında; Anadolu Öğretmen Lisesinde sadece (4) defa çiçek temasında metafor oluşturulmuştur.

Tablolarda bulunan 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlara ilişkin öğretmen adaylarının yapmış oldukları bazı özgün metaforlar ve yüklenen anlamlar şöyledir:

*Kaynaştırma eğitimi **soğan** gibidir, çünkü her derde devadır.* (Ö-2)

*Kaynaştırma eğitimi **çilek** gibidir, çünkü çilek hassas bir bakım gerekmekte ve meyvesini zamanında tüketilmesi gerekir*. (Ö-15)

*Kaynaştırma eğitimi **ısırgan otu** gibidir, çünkü bakıldığında toplanması bir nevi uğraştırır, çok zordur fakat özünde çok sağlık için gerekli bir bitkidir*. (Ö-43)

*Kaynaştırma eğitimi **bambu** gibidir, çünkü bambu ağacı için çok uzun bir süre beklemek gerekir, aynı şekilde kaynaştırma eğitiminden istenilen verimin alınabilmesi için sabırla uzun süre çalışmak gerekir*. (Ö-73)

*Kaynaştırma eğitimi **fesleğen** gibidir, çünkü bu bitki dokununca o güzel kokusunu etrafa yayar*. (Ö-92)

*Kaynaştırma eğitimi **erik ağacı** gibidir, çünkü daha olmamışken, hamken çok ekşidir, olduktan sonra gerçek tadı ortaya çıkar.* (Ö-105)

*Kaynaştırma eğitimi **gül** gibidir, çünkü bütün içinden herhangi bir farklılığıyla diğerlerinden ayrılır*. (Ö-99)

*Kaynaştırma eğitimi **sarmaşık** gibidir, çünkü herkes işbirliği içinde sıkı sıkıya bağlı olmalı (aile, okul, öğretmen, öğrenci).* (Ö-27)

*Kaynaştırma öğretmeni **çınar ağacı** gibidir, çünkü çınar ağacı uludur, etrafında çok yer kaplar, çevresine güzellikler saçıp sahip çıkar*. (Ö-90)

*Kaynaştırma öğretmeni **meşe** gibidir, çünkü meşenin kökleri sağlamdır, toprağı kucaklar*. (Ö-100)

*Kaynaştırma öğretmeni **ağaç** gibidir, çünkü ağaç bazı bitkilerin dayanağı olabilir*. (Ö-109)

*Kaynaştırma öğretmeni **papatya** gibidir, çünkü iyi niyetli, saf bir şekilde papatyanın öbeği olmalıdır*. (Ö-31)

*Kaynaştırma öğretmeni **gül** gibidir, çünkü gülde açılınca kokusu yayılır, öğretmende konuştukça bilgiler verir*. (Ö-37)

*Kaynaştırma öğretmeni **sarmaşık** gibidir, çünkü öğretmenin kaynaştırma öğrencisini her anlamda sarıp sarmalaması ve ona büyük destek olması gerekir*. (Ö-40)

*Kaynaştırma öğretmeni **çörek otu** gibidir, çünkü sadece ölüme çaresi yoktur*. (Ö-44)

*Kaynaştırma öğretmeni **buğday** gibidir, çünkü en önemli, olmazsa olmaz unsurlardan biridir*. (Ö-73)

*Kaynaştırma öğretmeni **çam** gibidir, çünkü kökleri sağlam ve derine atmalıdır ki bütün öğrencilerin gereksinimini karşılayabilmeli ve bu sayede dallarını yükseklere çıkarabilmelidir*. (Ö-80)

*Kaynaştırma öğrencisi **gül** gibidir, çünkü kırılgan, bakıma muhtaç, sevimli, her ortamda bulunan, hediye gibi olan*. (Ö-2)

*Kaynaştırma öğrencisi **orkide** gibidir, çünkü her zaman her yerde elimize geçen bir çiçek değildir, tıpkı kaynaştırma öğrencisi gibi*. (Ö-21)

*Kaynaştırma öğrencisi **küstüm çiçeği** gibidir, çünkü kaynaştırma öğrencisine gerekli önem verilmezse tıpkı yaprağına dokunulan bir bitki gibi hayata küsebilir*. (Ö-24)

*Kaynaştırma öğrencisi **sarmaşık** gibidir, çünkü sarmaşıklar iyi sulanır güneş görürse bulunduğu yeri sarar sarmalar tıpkı kaynaştırma öğrencisine ilgi gösterildikçe toplumla bütünleştiği gibi*. (Ö-33)

*Kaynaştırma öğrencisi **kaktüs** gibidir, çünkü iğneleri vardır, ona ulaşmak güçtür ancak çaba gerektirir*. (Ö-42)

*Kaynaştırma öğrencisi **ayçiçeği** gibidir, çünkü öğretmenine doğru yönelip ondan ışık bekler*. (Ö-88)

*Kaynaştırma öğrencisi **gelincik** gibidir, çünkü güzel fakat hassas ve çabuk solan*. (Ö-108)

*Kaynaştırma öğrencisi **kardelen** gibidir, çünkü ender bulunur ve bir o kadar değerlidir*. (Ö-39)

*Kaynaştırma öğrencisi **çilek** gibidir, çünkü bakımı zordur ancak tadı, kokusu güzeldir*. (Ö-80)

*Kaynaştırma öğrencisi **lale** gibidir, çünkü çok narindir, ilgiye ihtiyacı vardır, empatiye ihtiyacı vardır.* (Ö-102)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Celal Bayar üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 'İlköğretimde Kaynaştırma' dersini alan Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlarına ilişkin bitki metafor yapmaları istenmiştir. Metaforlar, bir kavramı tanımlamak için diğer kavramlara ilişkin benzerlikler kurarak tanımlama da kullanılabilir. İnsanlar, algılama ve kelime hazineleri sınırlı olduğundan, bir kavramı anlayabilmek için, başka kavramlarla kıyaslamalar yapmak zorunda kalmaktadır (Clarken, 1997). Bayraktaroğlu, Kutani, Tunç (2011)'un lisans öğrencileri arasında yaptıkları bir çalışmada insan kaynakları yönetimi olgusuna ilişkin algılarını bitki ve hayvan metaforları kullanarak belirlemişlerdir. Bu amaçla metaforlar sınıflandırılmış ve en sık kullanılan 'bambu' metaforu olarak belirtilmiştir.

Kaynaştırma eğitimine ilişkin alan yazında Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal (2013)'ın çalışmalarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının aksayan yönlerinin belirlenmesinde ve başarının değerlendirmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin araştırmış, Türkiye'nin 16 faklı ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kaynaştırma eğitimi yapılan ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 23 öğretmenle görüşmelerle sınıf öğretmenlerinin ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ile ilgili genel olarak olumsuz görüşe sahip olduklarını, bu konuda yetersiz olduklarını, uzman desteği başta olmak üzere pek çok desteğe ihtiyaç duyduklarını, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz bulduklarını, görev yaptıkları okulların ve sınıfların fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi için ayrı eğitim ortamlarının olmasını, nitelikli ve etkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesini, yarı zamanlı kaynaştırmayı ve kendilerine materyal desteğinin sağlanmasını önermektedirler. Babaoğlu ve Yılmaz (2010)'ın ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterli bilgi ve donanıma sahip olup olmadığını araştırdığı, 40 sınıf öğretmeninden oluşan çalışmalarında; sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Gök ve Erba (2011)'nın Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri isimli çalışmalarında; kaynaştırma uygulaması yapılmakta olan beş okulöncesi eğitim kurumunda görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ve önerilerini belirlemektir. Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gerekliliği hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ancak sınıflarındaki ve okullarındaki kaynaştırma uygulamalarında genel olarak sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenler kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok az bilgi sahibi olduklarını, bu bilgilerin onlar için yetersiz olduğunu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarının sınıflarındaki kaynaştırma uygulamasında yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli öğrencilere pek çok yararı olduğunu belirten öğretmenlerin çoğunluğu, görme ve ileri derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okulöncesi eğitim kurumlarında kaynaştırılmasının uygun olmadığını, diğer özel gereksinimli öğrencilerin öğrenebildiği sürece kaynaştırma eğitimine alınması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenler ülkemizde kaynaştırma eğitiminin uygulanabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu araştırmaların ışığı doğrultusunda öğretmenlerin ya da yöneticilerin kaynaştırma grubu öğrencileri ile ilgili yeterli donanım ve bilgiye sahip olmadıkları, yetersiz fiziki koşulların ve hizmet-içi eğitim anlamında yetersizliklerinin olduğu, bu bağlamda da olumlu bir bakış açısı geliştiremedikleri görülmektedir.

Çalışmada tablolar incelendiğinde kavramların tamamına ilişkin kategoriler arasında en çok Çift Çenekli Bitkilere ilişkin metafor oluştururken, en az Çiçeksiz Damarsız Bitkilerde metafor oluşturdukları gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının, kavramlara ilişkin oluşturulan temalarda en çok çiçek temasında metafor oluşturmuştur. Temalar arası oranlara göre kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencisi en çok çiçek temasında metafor oluşturulurken, kaynaştırma öğretmeni en çok ot temasında metafor oluşturulmuştur. Bu sonuçlar kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencisi kavramlarını daha çok çiçekli bitkilere, kaynaştırma öğretmenini otlu bitkilere benzetildiği gözlenmiştir.

Kız ve erkek öğrenciler arasında; kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencisi kavramları en çok çiçek temasında metafor oluşturulurken, kaynaştırma öğretmeni kavramı en çok ot temasında metafor yapılmıştır.

Öğrenim durumuna göre; 1.öğretim ve 2.öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının her ikisi de kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencisi kavramlarına ilişkin en çok çiçek temasında metafor oluşturulurken, kaynaştırma öğretmeni kavramı 1.öğretim öğretmen adayları en çok çiçek temasında oluşturmuş ve 2.öğretim öğretmen adayları en çok ot temasında metafor oluşturmuştur. Genel olarak lise düzeyinde kavramlar incelenirse kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencisi kavramlarına ilişkin bütün liselerde en çok çiçek temasında metafor oluşturulmuştur. Kaynaştırma öğretmeni kavramı ise Anadolu Lisesi ve Çok Programlı Liseler düzeyinde ot temasında oluşturulurken Düz (Genel) Lise ve Anadolu Öğretmen Lisesi düzeyinde çiçek temasında oluşturulmuş ama toplamda bütün liseler genelinde en çok ot temasında metafor oluşturulmuştur.

Öğretmen adayları arasında kaynaştırma eğitimi, ve kaynaştırma öğrencisi kavramları benzer temalarda metafor oluşturulurken kaynaştırma öğretmeni hakkında farklı metafor oluşturmuş; kategorilere göre ise kavramların tamamında benzer kategoride metafor oluşturmuşlardır. Bu sonuçlar göre öğretmen adayları kavramlara ilişkin benzer farkındalık sergilerken; kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencisi kavramları arasında benzer algılara sahip oldukları, kaynaştırma öğretmenine karşı farklı algılara sahip oldukları gözlenmiştir.

Bu çalışmada aynı zamanda öğretmen adaylarının farklı kavramlara ilişkin aynı bitki metaforu yaptıkları gözlenmiştir. Bayraktaroğlu, Kutani, Tunç (2011)'un Daley (2001)'den aktardığına göre aynı kavram için farklı metafor kullanmanın bu kavramların değişik biçimde nasıl görüleceğini anlamada yardımcı olduğunu ve bu metaforların bütün için daha geniş bir anlayış sağlamak yönünde birleştirilebileceklerini ileri sürmüştür.

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

KAYNAKÇA

Altıntaş G., Kahraman E., Ülger E. ve Altıntaş S. U. (2013*). 'Fen bilgisi' dersi ve 'Fen bilgisi öğretmeni' kavramları üzerine fen bilgisi öğretmeni adaylarının geliştirdikleri metaforlar*. The Fifth International Congress of Educational Research. 6 - 9 June, Çanakkale.

Altıntaş G., Kahraman E., Ülger E. ve Altıntaş S. U. (2014*).* Fen ve Teknoloji Dersi 'Maddenin Tanecikli Yapısı' ünitesi kavramları üzerine öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3 (3),* 20, 2146-9199.

Akturan, U. ve Esen, A.(2008). Fenomenoloji (ss. 83-98), *Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Editörler: Baş, T. ve Akturan, U.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim, 35(171),* 100-108.

Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eşkişehir.

Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2011). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulan bildiri, Eskişehir, Türkiye.

Bayraktaroğlu, S.,Kutani, R. Ö. ve Tunç, T. (2011). İnsan kaynakları yönetimi bilişsel düzeyde nasıl algılanıyor? metafora dayalı bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7-29, Nisan.

Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 18 (2), 345-354.

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

Clarken, R. H. (1997). Five metaphors for educators. , *American Educational Research Association* .(ERIC Document Reproduciton Service No. ED407408).

Çelikten, M. (2005). *Kültür ve öğretmen metaforları*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.

Daley, B. J. (2001). Metaphors for Professional learning. *Advances İn Developing Human Resources, 3(3),* 322-332.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2011). Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Geçit, Y. ve Gençer, G. (2010). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi, 23*, 1-19

Gök, G. ve Erba, D. (2011). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 3(1), 66-87.

Güler, G.,Öçal, M. F. ve Akgün, L. (2011). Preservice mathematic steachers' metaphors about mathematic steacher concep. *Procedia Social and Behavioral Sciences 15*, 327–330.

Güler, G., Akgün, L., Öçal, M. F. ve Doruk M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2),* 2146-9199.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Education*, *38*(169).

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

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. Eğitim ve Bilim, 16, 45-50.

M.E.B, (2000a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (23937) Resmi Gazete. 18 Ocak 2000a.

Örücü, D. (2012). Primary school teachers' metaphorical perspective stowards classroom and classroom management: acomparative case study. *Elementary Education Online, 11(2)*, 342-352, 2012.

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

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

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 İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7* (2), 281-326.

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

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A. ve Batu S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice,* 13(3), 1743-1765

Salend, S. J. (2008). Determining appropriate testing accommodations: Complying with NCLB and IDEIA. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 14.

Şahin, Ş. ve Baturay, M. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21 (1),*177-192.

Taşdemir, M., ve Taşdemir, A. (2011). Teachers' metaphors on K-8 curriculum in Turkey. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya-Turkey.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık**.**

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 16 ISSN: 2146-9199

TÜRKİYE'DE AİLE EĞİTİMİ KONUSUNDA YAPILAN TEZ ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Selvinaz Saçan
ADÜ Söke Sağlık Y.O. Çocuk Gelişimi Bölümü
skuzucu@gmail.com

Özet

Bu araştırmada Türkiye'de aile eğitimi konusunda yapılan tez çalışmalarının tematik dağılımları incelenmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 1990-2014 yılları arasında aile eğitimi ile ilgili yapılan 6 derleme, 20 tarama, 57 deneysel çalışma olmak üzere 83 tez çalışması dahil edilmiştir. Doküman analiz tekniği kullanılarak yapılan araştırma sonucunda; 57 Yüksek Lisans, 2 Tıpta Uzmanlık ve 24 Doktora tezine ulaşılmış, aile eğitimine yönelik çalışmaların 2006-2012 yılları arasında yoğunlaştığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda en fazla incelenen konunun engelli çocuğa sahip ailelere yönelik yapılan eğitimler olduğu bulunmuştur. Sonra sırasıyla 0-6 yaş grubu çocuğa sahip ailelere yönelik yapılan eğitimler, ilköğretim ve ortaöğretim döneminde çocuğu olan ailelere yönelik yapılan eğitimler ile hasta çocuk-bireye sahip ailelere yönelik yapılan eğitimlerin yer aldığı görülmektedir. Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik son yıllarda iki çalışmanın yapıldığı, sokakta çalışan çocuklar ile çocuk istismarı konusunda aile eğitimine yönelik sadece birer çalışmanın yer aldığı belirlenmiştir. Dezavantajlı aileler başta olmak üzere aile eğitimi konusunda yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Aile, eğitim, aile eğitimi.

THE INVESTIGATION OF THESIS ABOUT FAMILY EDUCATION IN TURKEY

Abstract

In this research the tematic ranges of the thesis related to the family education in Turkey are analyzed. 83 theses consisting of 6 compiling studies, 20 scanning models and 57 experimental studies related to the family education between the years of 1990-2014 are included in the research in which scanning model is used. As a a result of the theses in which document analysis method is used, it can be realized that 57 master, 2 Medical Specialization and 24 doctorate theses has been reached, family education focus of the studies showed that between the years of 2006-2012.

The most studied topics of these studies are training of families with disabled children It is followed by the trainings for families with children aged 0-6, attending primary and secondary education and patient child/person it has been determined that for parents of gifted children performed two studies in recent years, there is only one study related to family education about the child abuse and children working on the streets. New researches about family education especially about disadvantaged families are needed.

Key Words: Family, education, family education.

GİRİŞ

Aile kurumu, birçok araştırmacı tarafından değişik şekillerde tanımlanmış olmakla birlikte hepsinin ortak noktası ailenin toplumun en temel birimi olduğu yönündedir. Fitzpatrick ve Badzinski (1985) aileyi, kan bağı ile yapılanmış ve temel işlevi yeni doğan çocukları beslemek ve toplumsallaştırmak olan küçük bir sosyal grup olduğunu belirtmişlerdir. Özgüven (2001)'e göre aile; evlilik bağıyla başlayan, akrabalık ve sosyal bağlarla birbirlerine bağlanan, çeşitli rollere sahip, birbirlerini etkileyen, çoğunlukla aynı evde yaşayan fertlerden oluşan,

üyelerinin psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayan bir birim olarak tanımlanmaktadır. Bahar (2011) ise aileyi, kan bağları, evlilik ya da evlat edinmeye bağlı akrabalık olarak adlandırılan toplumsal kurum olarak tanımlamaktadır.

Aile, nüfusu yenileme, milli kültürü taşıma, çocukları sosyalleştirme, ekonomik, biyolojik ve psikolojik tatmin işlevlerinin yerine getirildiği bir kurumdur (Aydın, 2000). Talcott Parsons'ın "Aileler insan kişiliklerini üreten fabrikalardır" sözü ailenin işlevini özetlemektedir. Toplumun en küçük birimi olan ailenin güçlü ve sağlıklı olması, sadece üyeleri için değil, çevresi ve toplum içinde güven ve denge unsurudur. Çünkü aile, etkileşimsel örüntüler aracılığıyla işlev gören bir sistemdir. Bir üyenin davranışı, diğer tüm üyelerin davranışlarıyla ilişkili ve onlara bağlıdır. İnsan davranışlarının ve bireylere özgü sorunların anlaşılmasında tek bir bireye değil, bireyin diğer insanlarla kurduğu ilişkilere ve içinde bulunduğu sisteme odaklanmak gereklidir (Minuchin, 1974; Nichols ve Schwartz, 1997). Aile içinde yaşanan çatışmalar önce aile bireylerini, daha sonra ailenin en yakın çevresini dolaylı olarak da toplumu olumsuz etkilemektedir. Bireyin kişiliği ve sosyalleşmesinin ilk temelleri aile içinde atılır. Her birey ileriki yaşantısında sahip olduğu imkan ve koşulları, kendi bildiği türden bir aile oluşturmak için kullanır. Aile toplumun en temel birimi olmasının yanında aynı zamanda toplumu yansıtan bir sosyal birimidir.

Aile tarihsel süreç içerisinde toplumların geçirdiği değişimlerden en çok etkilenen kurum olmuş ve olmaya da devam etmektedir (Yörükoğlu, 1989). Endüstrileşme sonrası toplumsal endişelerin artması, ailenin bir sistem olarak diğer toplumsal sistemlerle bağlantılı olması, aileye yönelik farklı alanlarda bilimsel çalışmaların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Böylece aile; çocuk gelişimi, sosyal hizmet, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, hemşirelik, tıp ve ekonomi gibi geniş bir bilimsel alanda irdelenmeye başlamıştır. Endüstrileşme ile kentleşmenin hızlanması ve bu süreçte yaşanan toplumsal değişim, ailelerin sosyal, ekonomik, kültürel yönden çeşitli sorunlar yaşamalarına neden olmuş, aile bireyleri ve kuşaklar arasındaki yaşam tarzını ve alışkanlıklarını fazlasıyla etkilemiştir. Sosyal yapıdaki değişim, yoksulluk, geniş aileden çekirdek aileye geçiş, ailenin ve onun bir üyesi olan bireyin yalnız kalmasına neden olmuştur. Daha önceden genç kuşakların aile ve yaşam konusunda büyüklerinden edindikleri bilgiler yeterli görülmekte iken çekirdek aile biçiminin benimsenmesi ve çalışan annelerin sayısının artması gibi nedenlerle ailenin gerekli bilgi ve beceriyi edinmesi konusunda bazı destek mekanizmalarına ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Peterson (2009), aile içi iletişiminin aile üyelerinin ihtiyaçlarını, isteklerini kısaca duygu ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşılması ve bireyin bundan doyum sağlaması noktasında çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Turan (1999) gelişmiş ülkelerde aile birliğini geliştirecek, aile üyeleri arasında beraberlik ve dayanışma duygusunu pekiştirecek hizmetlerin özellikle 1980"li yıllardan başlayarak gelişmiş ülkelerde ön plana çıktığına dikkat çekmektedir. Ülkemizde 2011 yılı TÜİK verilerine göre 2007 yılından itibaren evlilik hızının her geçen yıl azalmasına karşı boşanma hızının yükselmesi ve bu durumdan en fazla çocukların olumsuz etkilenmesi dikkatin daha fazla aile kurumuna çekilmesine neden olmuştur. Ülkemizde aile konusunda kapsamlı ilk çalışma 1987 yılında yapılan "Türk Aile Yapısı" araştırmasıdır. Daha sonra Aile Araştırma Kurumu kurulmuş ve aile konusunda farklı çalışmalar yapılmıştır. 1992 yılında Devlet Planlama Teşkilatı tarafından "Türk Aile Yapısı" araştırması ile Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından yaptırılan 2006 "Aile Yapısı Araştırması" kapsamı ve sonuçları itibariyle dikkat çeken araştırmalar olmuştur. Ülkemizde aile ile ilgili yapılan çalışmaların; aile çeşitleri, kent, göç ve gecekondu ailesinin sorunları, aile içi ilişkiler ve sorunları, kuşaklar arası çatışma ve ailede meydana gelen değişmeler alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir (Koçak, A., Özensel, E., Bozgeyikli, H. ve ark., 2010). Duman (2001)'da Türkiye"de aile kurumunun halen en sağlam sosyal kurumlardan biri olarak görülse de, gelişmiş ülkelerde gözlenen aile yapısını etkileyici eğilimlerin, belli oranlarda Türkiye'de de hissedildiğini belirtmektedir. Sosyal yapıdaki değişim ile birlikte kuşaklararası çatışmalar ve eşler arası anlaşmazlıklar, işsizlik, aile içi şiddet, depresyon, madde bağımlılığı vb. sorunlar ortaya çıkmış, böylece geleneksel destek hizmetlerinden yoksun kalan ailelerin bu gibi sorunlarla ilgili hizmet veren kurumlara ihtiyacını arttırmıştır. Bu yöndeki koruyucu ve önleyici hizmet politikalarından birini aile eğitimi oluşturmaktadır. Aile eğitimi farklı yöntemlerle yürütülse de iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlar; ailenin mevcut yaşam şartlarına sosyal ve duygusal açıdan uyum sağlayabilmesine yardımcı olmak ve çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda onları bilgilendirerek destek olmaktır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Aile eğitiminde amaçlanan aileden başlayarak aile ile birlikte çevredeki diğer bireylere ulaşarak eğitimin etkisini daha geniş kitlelere ulaştırmaktır (Üstünoğlu 1991, Erkan 2010, Catron ve Allen 2003). Bu düşüncelerden hareketle bu

çalışma ile aile eğitimi alanında yapılan mevcut çalışmaların ortaya konulması ve bu alanda görülen eksikliklerin belirlenerek ihtiyacın giderilmesine yönelik çalışmaların planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

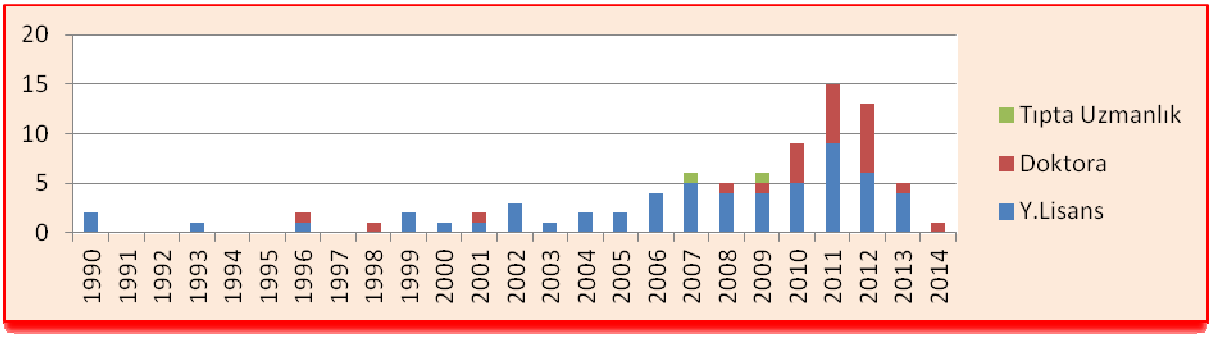
Aile eğitimi alanında yapılan mevcut çalışmaların ortaya konulması ve bu alanda görülen eksikliklerin belirlenerek ihtiyacın giderilmesine yönelik çalışmaların planlanması amacıyla yapılan bu araştırma, Türkiye'de aile eğitimine ilişkin yapılan tez çalışmalarının tematik dağılımlarını ortaya koyduğundan betimsel nitelikte olup, tarama modeli tipindedir (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırmanın evreni, Türkiye'de yapılmış olan aile eğitimi araştırmalarıdır. Araştırmanın çalışma evreni ise 1990-2014 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırmada, çalışma evreninde belirtilen tüm yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşmak hedeflendiğinden, ayrıca örneklem alınmamıştır.

Bu araştırmada veri toplam yöntemi olarak epistemolojik doküman analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2009). Doküman analizinin birinci aşamasını oluşturan dokümanlara ulaşmada; çalışma evreninde yer alan tezler YÖK Başkanlığı Tez Merkezinden temin edilmiştir. Belirlenen tezler, YÖK Başkanlığı Tez Merkezi web sitesinden pdf formatında bilgisayar ortamına kodlanarak aktarılmıştır. İkinci aşamada ise, çalışmalar yıllara ve temalarına göre ayrılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinin son aşamasını ise bulguların yorumlanması aşaması oluşturmuştur. Bu aşamada veriler çözümlenmiş ve bulgular arasındaki ilişkiler açıklanmış, neden sonuç ilişkileri kurularak bulgulardan bir takım sonuçlar çıkarılmış ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

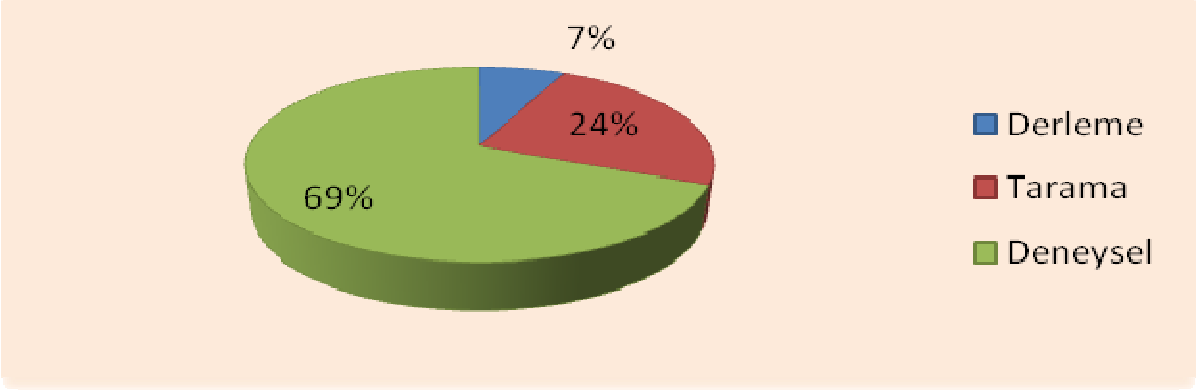
Akademik bir alanın gelişmesi o alanda yapılan araştırmalarla doğrudan ilgilidir ve bu araştırmalar daha çok üniversite bünyesinde ilgili bölümlerde yapılmaktadır. Bu araştırma, Türkiye'de aile eğitimine ilişkin yapılan tez çalışmalarının tematik dağılımlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Aile eğitimi konusunda 1990-2014 yılları arasında yapılan tez çalışmaları temalarına göre; yapılan eğitim programının etkililiği, eğitim ihtiyacı belirleme ve tespit çalışması, ölçek uyarlaması, program geliştirme ve görüş, tutum, bakış açısı olmak üzere beş grupta toplanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Araştırmaya dahil edilen tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı.

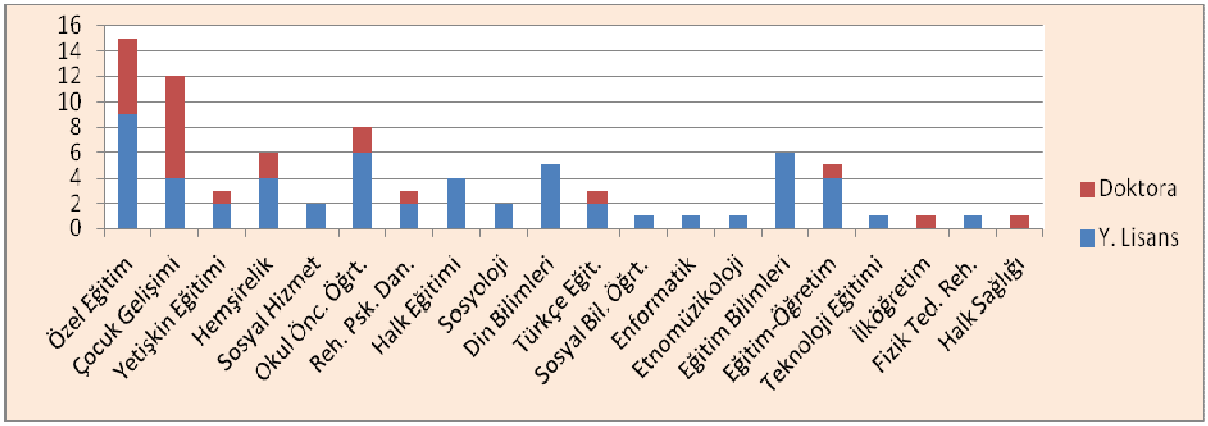
Şekil 1 incelendiğinde 1991, 1992, 1994, 1995 ve 1997 yıllarında aile eğitimi konusunda hiçbir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Aile eğitimi konusunda yapılan araştırma sayısında 2006 yılından itibaren bir artış olduğu ve doktora çalışmalarının da son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. 1990-1994 yılları arasını kapsayan 6. Kalkınma Planında aileye yönelik hedeflerde; "milli ve manevi değerlerin korunmasında ve geliştirilmesinde, dolayısıyla milli bütünlüğün ve dayanışmanın pekiştirilmesinde temel unsur olan aile müessesesinin her bakımdan güçlendirilmesi, ailelerin çocuk yetiştirme, sağlıklı ve dengeli beslenme konularında bilgilendirilmeleri üzerinde önemle durulacaktır." ve 1996-2000 yılları arasını kapsayan 7. Kalkınma Planında da aileye yönelik hedeflerde; "Türk toplumunun temel taşı olan ailenin korunması ve desteklenmesi

temel ilkedir" denilerek ailenin çocuk yetiştirme, yaşlı ve engelli üyelerinin bakımı konularında eğitilerek desteklenmesinin sağlanması hedeflenmiştir. Ancak bu hedefler doğrultusunda 1991-2000 yılları arasında aile eğitimine yönelik eğitim çalışmalarının yapılmadığı görülmektedir (http://www.kalkinma.gov.tr). Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımı Şekil 2'de verilmiştir.



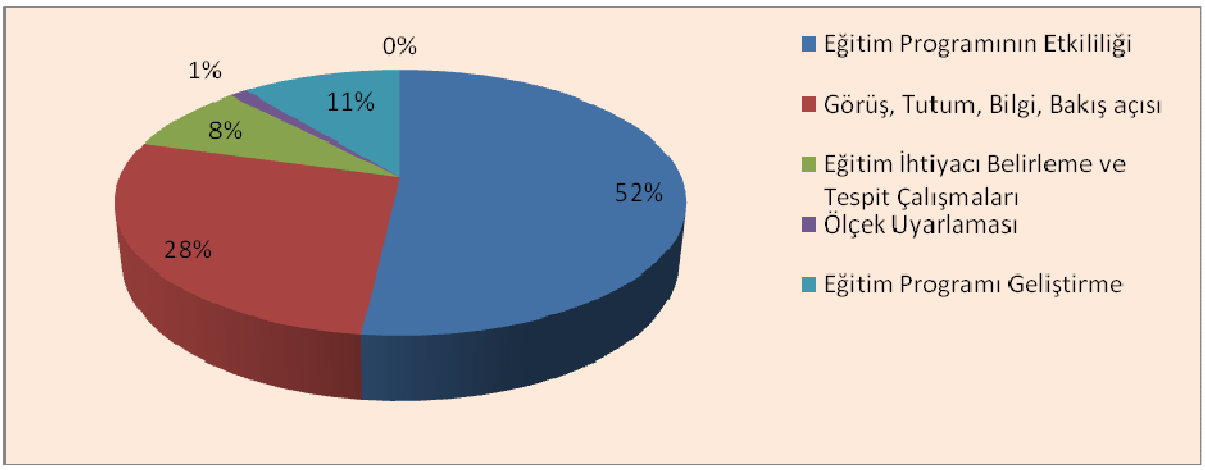
Şekil 2: Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımı.

Şekil 2 incelendiğinde yapılan çalışmaların % 69'nun deneysel çalışma, % 24'ü tarama modelinde ve % 7 'sinin derleme çalışması olduğu belirlenmiştir. Deneysel çalışmalar aileye yönelik eğitim çalışmalarının uygulanması ve sonuçlarının tartışılmasına, tarama modelinde yapılan çalışmalar ile derleme çalışmalarında ise ailenin eğitim ihtiyacının belirlenmesi ve mevut durumun tespit edilmesine yönelik olduğu görülmüştür. Ailenin bir sistem olması ve birçok sistemlerden etkilenmesi nedeniyle aile kurumu birçok bilimsel alanda incelenmiştir. Bu bilimsel alanlar Şekil 3'de verilmiştir.



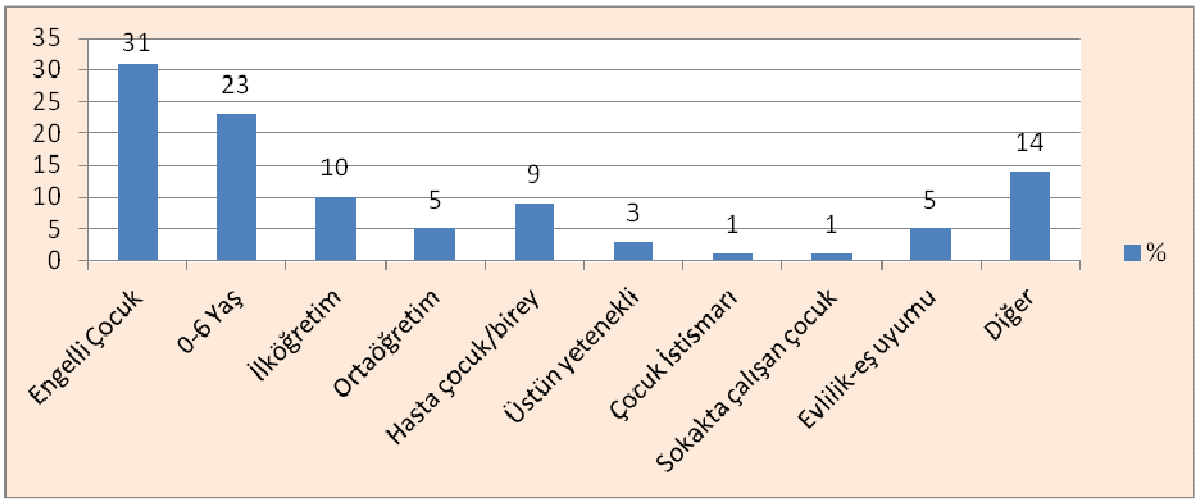
Şekil 3: Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların anabilim dallarına göre dağılımı.

Şekil 3 incelendiğinde aile eğitimi konusunda en fazla çalışmanın Özel Eğitim anabilim dalı tarafından yapıldığı, bunu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi anabilim dalının izlediği görülmüştür. Yetişkin Eğitimi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalında aile eğitimi konusunda az sayıda tez çalışmasının yapılmış belirlenmiştir.



Şekil 4: Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların temalarına göre dağılımı.

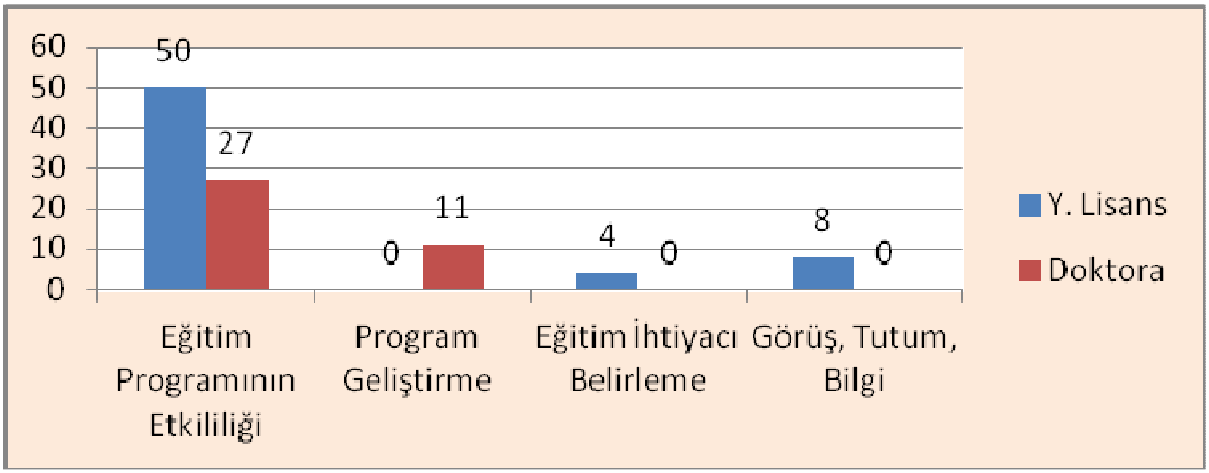
Şekil 4'te araştırmaya dâhil edilen çalışmaların temalara göre dağılımına bakıldığında en çok çalışmanın eğitim programının etkililiğine (%52) yönelik çalışmalar olduğu, daha sonra görüş, tutum, bilgiye (%28) yönelik çalışmaların yapıldığı, eğitim programı geliştirmeye (%11) ve eğitim ihtiyacı belirlemeye (%8) yönelik çalışmalara daha az yer verildiği, ölçek uyarlamaya yönelik ise tek bir çalışmanın yapıldığı görülmüştür.



Şekil 5: Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımlarına bakıldığında en fazla çalışmanın engelli çocuğa sahip ailelere yönelik olduğu (%31), bunu 0- 6 yaş çocuğa sahip ailelere yönelik yapılan çalışmaların (%23) takip ettiği, en az çalışmanın ise çocuk istismarı (%1), sokakta çalışan çocuk (%1) ve üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik çalışmalar (%3) yapıldığı, ailenin sosyal ve psikolojik açıdan yaşam şartlarına uyumuna yönelik çalışmaların ise sınırlı sayıda (%5) olduğu görülmüştür. Diğer çalışmaların ailede din eğitimi ile aile eğitimi konusunda vakıf, şair ve yazar görüşlerinin incelendiği çalışmalar olduğu (%14) görülmüştür.

Engelli çocuğa sahip ailelere yönelik yapılan çalışmalar



Şekil 6: Engelli çocuğa sahip ailelere yönelik yapılan aile eğitim çalışmaları

Şekil 6 incelendiğinde; aile eğitimi ile ilgili çalışmaların en fazla bu alanda yapıldığı görülmektedir. Bu alanda yapılan 26 çalışmadan 10 çalışmanın doktora, 16 çalışmanın yüksek lisans tez çalışması olduğu, doktora çalışmalarının; altısının Özel Eğitim, ikisinin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ve diğer çalışmaların Hemşirelik ile Eğitim-Öğretim anabilim dallarında yapıldığı, yüksek lisans çalışmalarının ise dokuzunun Özel Eğitim, ikisinin Halk Eğitim ve diğerlerinin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Sosyal Hizmet, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon ile Eğitim Bilimleri anabilim dallarında yapıldığı görülmüştür.

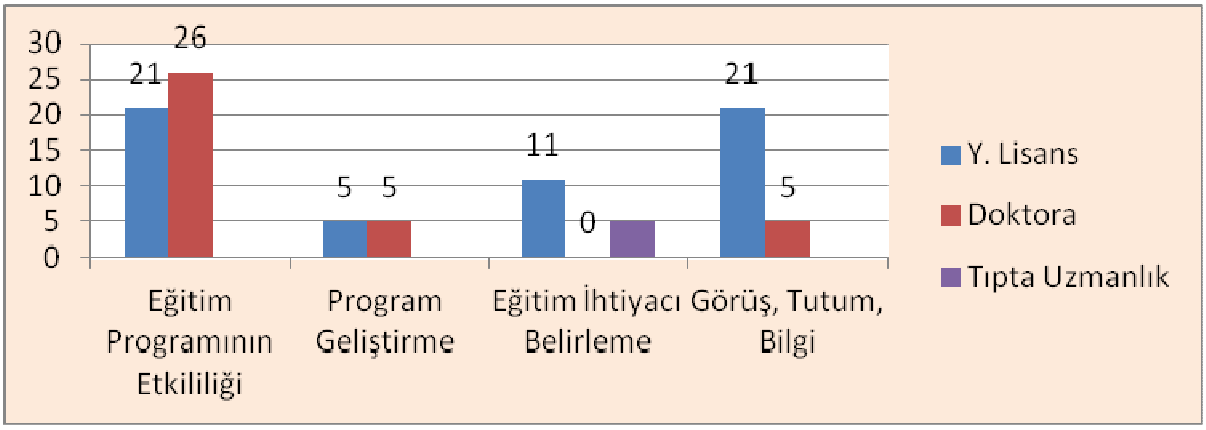
Eğitimin Programının Etkililiği (%77) ile ilgili zihinsel engelli çocuklar ve ailelerine yönelik yapılan deneysel çalışmalarda; ailelere yönelik Özcan (2004) tuvalet becerisinin öğretimi, Yakın (2009) aile eğitiminin çocukların doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkisini, Balta (2010) Almanya'da yaşayan ailelere yönelik aile eğitimi programını, Alptekin (2011) 0-3 yaş grubu çocukların gelişiminde aile katılımlı eğitim çalışmasını, Bilsin (2012) ise evde bakım hizmetinden yararlanan zihinsel/bedensel engelli çocuklar ve ailelerine ev ziyaretleri ile verilen bakımını uygulamışlar, Berbercan (2010) problem davranışları azaltmada babalara yönelik davranışı kontrol etmek için gerekli kavram ve işlem süreçleri kazanmaları, Sabancı (2010) kaynaştırma öğrencilerinin ananelerine Premack ilkesinin öğretilmesi, Birkan (2001) ise annelere küçük adımlar uygulama becerilerini kazanmalarına yönelik çalışmalar yapmışlardır. Otizm Spektrum bozukluğu olan çocukların ailelerine yönelik Gültekin (1999) uygun olmayan davranışların azaltılmasında ebeveynler tarafından uygulanan uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinde eve dayalı aile eğitimi uygulamış, Yücel (2006) uzaktan eğitime dayalı aile eğitimi programını, Vardarcı (2011) aile eğitim programının aile içi eğitim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocukları ile ilgili algılarına etkisini incelemiş, Ünlü (2012) anne babalara yönelik ayrık denemelerle öğretim programı ve programının etkililiğini, Gül (2012) ise ailelere sosyal öyküleri kullanarak ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yönelik eğitim programı uygulamışlardır. Diğer engel türlerinden Aydoğan (1990) işitme engelli çocukların iletişim becerilerine aile rehberliğinin etkisini, Tuş (1996) Down sendromlu bebeklerin eğitiminde kullanılan ev programlarının bebeğin gelişimine etkisini, özel eğitim gereksinimi olan genel grup ile ilgili ise Kublay (2007) nörogelişimsel bozukluğu olan çocuklara oral motor terapi, Er (2011) Aile ve Kardeş Eğitimi Programının Engelli Çocuğa Yönelik Tutum ve Davranışlara Etkisini, Şeker (2013) ise uygulanan aile eğitiminin etkililiğini değerlendirmiştir. Öğretmene yönelik tek deneysel çalışma ise Seylan (2010) tarafından yapılan Öğretmen performansına dayalı doğrudan öğretim yaklaşımı ile sunulan aile eğitimi hizmet içi eğitim programı ve bu programın etkililiğinin değerlendirildiği çalışmalardır.

Program geliştirme (%11) ile ilgili yapılan deneysel çalışmalardan Cavkaytar (1998) özbakım ve ev içi beceri öğretiminde bir aile eğitim programı hazırlamış ve programın etkili olduğunu, Sönmez (2008) eve dayalı gündüz tuvalet eğitimi aile eğitimi programı hazırlamış ve programın annelerin kuruluk kaydı tutma ile gündüz tuvalet kontrolü kazandırma becerisini ve çocukların gündüz tuvalet kontrolü kazanmasında etkili olduğunu, Çakmak

(2011) ise görme engelli çocuklara özbakım becerilerini kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiğini ortaya koyan çalışmalar yapmışlardır.

Eğitim ihtiyacı (%4) belirlemeye yönelik tek yapılan çalışma Doğan (2010)'ın yaptığı zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik tarama modelinde yapılan çalışmadır. Görüş, tutum, bilgi (%8) edinmeye yönelik ise Korucu (2005) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlükleri kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aile açısından belirlemiş, Antmen (2008) ise aile merkezli hizmetler hakkında ailelerin görüşlerine başvurdukları tarama modelinde çalışma yapmışlardır.

0-6 çocuğa sahip ailelere yönelik yapılan çalışmalar



Şekil 7: 0-6 yaş çocuğa sahip ailelere yönelik yapılan aile eğitim çalışmaları.

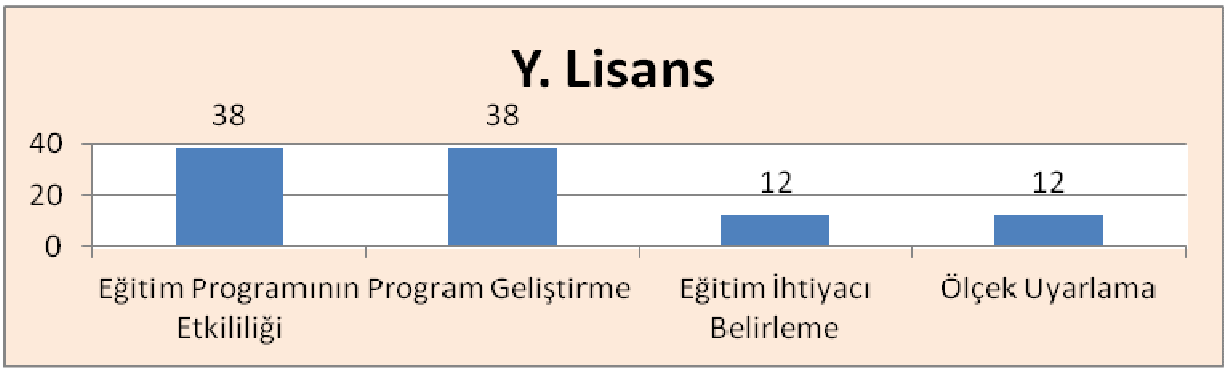
Şekil 7 incelendiğinde**;** bu alanda yapılan 19 çalışmadan 7 çalışmanın doktora, 11 çalışmanın yüksek lisans ve tek çalışmanın da tıpta uzmanlık tez çalışması olduğu, doktora çalışmalarının; dördünün Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ve diğer çalışmaların ise Okulöncesi ile Yetişkin Eğitimi anabilim dallarında yapıldığı, yüksek lisans tez çalışmalarının; altısının Okulöncesi, ikisinin Halk Eğitimi ve diğerlerinin ise Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Sosyoloji ile Eğitim Bilimleri anabilim dallarında yapıldığı, tıpta uzmanlık tezinin ise Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları anabilim dalında yapıldığı görülmüştür.

Eğitimin Programının Etkililiği (%47) ile ilgili 0-6 yaş grubu çocuklar ve ailelerine yönelik yapılan deneysel çalışmalarda çocuklara yönelik; Vural (2006) Aile katılımlı sosyal beceri eğitim programını uygulamış, programın sosyal beceri gelişimlerine, Şahin (2008), oyuncak odaklı ev eğitim programının dört yaş çocuklarının kavram edinimlerine katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Ailelere yönelik ise, Yalçın (2009) annelere 0-6 yaş çocuğunun gelişimsel özellikleri konusunda bir eğitim programı uygulamış, Yılmaz (2009) da süt çocuklarının yaşadıkları ortamdaki elektromanyetik alanı belirlemiş ve ona yönelik eğitim programı uygulamış, Güven (2011) okulöncesi eğitim kurumlarında hazırlanan aile eğitim ve aile katılım programlarının öğretmen ve ebeveynlerin bilgi ve beceri düzeylerini etkilediğini, Öncül (2011) de öğretmenlerin yapmış olduğu ev ziyaretlerinin aile üzerindeki etkisini, Biber (2012) uygulanan portage eğitim programının 5-6 çocukların gelişimleri ile aile katılımına katkı sağladığını, Bahçeli Kahraman (2012) aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okulöncesi eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine olumlu etki yaptığını ortaya koymuşlardır. Annelere yönelik yapılan çalışmalardan Kılınç (2011) anne eğitim programı ile anne-çocuk etkileşim programının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisi olduğunu, Demircioğlu (2012) 6 yaş çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitim programının aile işlevleri ve anne-baba tutumları ile çocuğun gelişimine etki ettiğini ortaya koymuşlardır.

Eğitim programı geliştirmeye (%10) yönelik iki deneysel çalışmadan birini Ekici (2010) anne adayları için bir eğitim programı hazırlamış, uygulamış ve değerlendirmiş, diğer çalışmada ise Sayın (2014) 48-72 aylık çocuklardaki saldırganlık davranışlarına müdahale yöntemi olarak ebeveyn eğitim programı geliştirmiş ve etkinliğini ortaya koymuştur.

Eğitim ihtiyacını belirlemeye (%11) yönelik ilk çalışmayı Berkman (1990) 0-6 yaş çocuğa sahip ailelerin, Güzel (2006) ise 4-6 yaş grubu çocuğa sahip ailelerin eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik tarama modelinde, Yılmaz (2009) ise süt çocuklarının yaşadıkları ortamdaki elektromanyetik alanı belirlemeye yönelik deneysel çalışma yapmıştır. Görüş, tutum, bilgi edinmeye (%26) yönelik tarama modelinde ilk çalışma da Kaya (2002) okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okulöncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne baba görüşlerine başvurmuş, Akkaya (2007) ve Köksal Eğmez (2009), öğretmen ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşlerine, Kılıç (2012) "Benim Ailem" eğitim programına yönelik öğretmen ve veli görüşlerine, Kaya (2007) ise öğretmenlerin tutumlarına başvurmuşlar ve aile eğitimine yönelik görüş, tutum, bilgi elde etmişlerdir.

İlköğretim döneminde çocuğa sahip ailelere yönelik yapılan çalışmalar



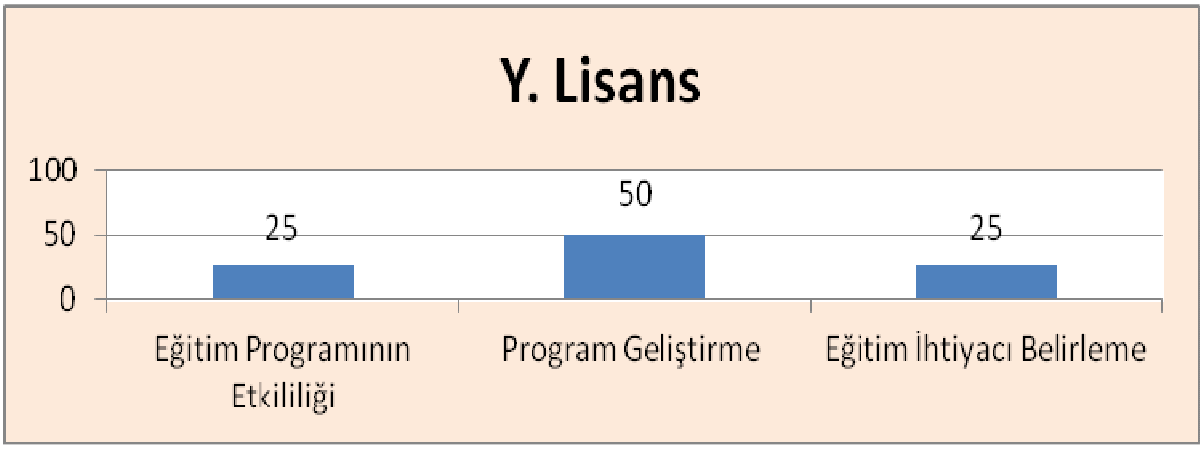
Şekil 8. İlköğretim döneminde çocuğu olan ailelere yönelik yapılan aile eğitim çalışmaları.

Şekil 8 incelendiğinde; bu alanda yapılan sekiz çalışmanın tamamının yüksek lisans tez çalışması olduğu, bu çalışmaların; dördünün Eğitim-Öğretim, ikisinin Eğitim Bilimleri, ve diğer çalışmaların ise Teknoloji Eğitimi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dallarında yapıldığı görülmüştür.

Eğitim programlarının etkililiği (%38) ile ilgili iki deneysel çalışma yapılmış, Işık (1993) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerin ebeveynlerine yönelik verilen "Etkili İletişim Bilgi ve Becerilerini Arttırma Eğitimi"nin etkililiğini, Dardağan (2000) çocukların sosyal ve akademik becerilerini geliştirmede ailelere yönelik verilen eğitim programının etkililiğini, Yıldırım (2012) ise kuruma dayalı aile eğitim programının 5. Sınıf öğrencilerinin okul başarılarını etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Programı geliştirmeyle (%38) ilgili Özel (1996) "Ana-Baba Okulu" adı altında bir yetişkin eğitimi denemesi yapmış, Ersoy (2013) de Sosyal Bilgiler dersi ile bütünleştirilmiş aile katılımlı karakter eğitimi programını geliştirdikleri deneysel çalışmaları yapmışlar, Kaplan (2002) da tarama modelinde 3. sınıfa devam eden çocukların ailelerinin okul aile işbirliğinin mevcut durumunu tespit etmiş ve bir model önerisi ortaya koymuştur. Tarama modelinde yapılan tek eğitim ihtiyacı belirleme (%12) çalışmasını ise Canpolat (2001) öğretmen aile işbirliği ile yapmış, Oğuz (2012) ise öğretmen ve velilerin görüş ve tutumunu belirlemek için kullanılan "ilköğretimde Okul ve Aile Katılımı" ölçeğinin Türkçeye uyarlama (%12) çalışmasını yapmıştır.

Ortaöğretim döneminde çocuğa sahip ailelere yönelik yapılan çalışmalar



Şekil 9: Ortaöğretim döneminde çocuğu olan ailelere yönelik yapılan aile eğitim çalışmaları.

Şekil 9 incelendiğinde; bu alanda yapılan dört çalışmanın tamamının yüksek lisans tez çalışması olduğu, bu çalışmaların; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Yetişkin Eğitimi, Halk Eğitimi ve Enformatik anabilim dallarında yapıldığı görülmüştür.

Eğitim programlarının etkililiği (%25) ile ilgili Yılmaz (2011) anneden kıza evde cinsel sağlık programı uygulamış ve programın etkililiğini ortaya koymuştur.

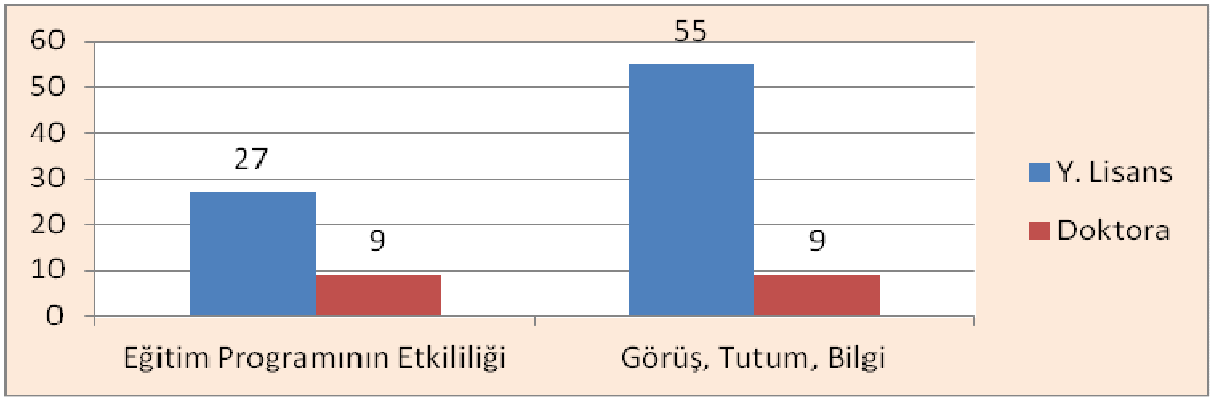
Program geliştirmeye (%50) yönelik Özdikmenli (2009) 12-15 yaşları arasında ergen çocuk sahibi annelerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemiş, ihtiyaca uygun program geliştirmiş, uygulamış ve değerlendirmiş, Dildar (2012) ise, bilgisayar kullanımına yönelik ergen ebeveyn eğitimini içeren web tabanlı uzaktan öğretim modeli önermiş ve uygulamasını yapmıştır.

Eğitim ihtiyacını belirlemeye (%25) yönelik tek tarama modelinde çalışmayı Tekinalp (2012) ergen çocuk yetiştirmede ana babaların kullandığı informal öğrenme kaynak türlerinin ve demografik değişkenlere göre farklılaşmasının saptanması amacıyla yapmıştır.

Hasta birey/çocuğa sahip ailelere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; bu alanda yapılan altı çalışmada iki çalışmanın doktora, üç çalışmanın yüksek lisans ve tek çalışmanın da tıpta uzmanlık tez çalışması olduğu, doktora çalışmalarının; birinin Halk Sağlığı, diğerinin ise Hemşirelik anabilim dalında yapıldığı, yüksek lisans tez çalışmalarının; iki tanesinin Hemşirelik, bir tanesinin de Eğitim Bilimleri anabilim dalında yapıldığı, Tıpta Uzmanlık tezinin ise Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon anabilim dalında yapıldığı görülmüştür.

Hasta çocuğa sahip ailelere yapılan tüm eğitim çalışmalarının deneysel çalışma olduğu ve eğitim programının etkililiğini değerlendirdiği görülmüştür. Yurtsever (1999) bipolar bozukluğu olan hasta ve ailelere psikoeğitimsel yaklaşım, Uzun (2004) çocuklarda idrar yolu enfeksiyonuna yönelik aile eğitimini, Karataş (2007) spina bifidalı hastaların aile eğitimini, Temizer (2009) inmeli hastalarda evde bakım veren aile üyelerine verilen eğitimin bakım yükünü algılamalarına etkisini incelemiş, Özçelik (2011) kanser hastasının palyatif bakımında aileye yönelik vaka yönetimi modelini uygulayarak hasta bireye etkisini araştırmış, Arslan (2011) lösemi hastası çocuk ebeveynlerine çocuğun bakımına ilişkin eğitim programı uygulamış ve etkisini incelemiştir.

Evlilik, eş uyumu, din eğitimi ve kültürel çeşitliliğe yönelik yapılan çalışmalar



Şekil 10: Evlilik, eş uyumu, din eğitimi ve kültürel çeşitliliğe yönelik yapılan aile eğitim çalışmaları.

Şekil 10 incelendiğinde; bu alanda yapılan on bir çalışmada iki çalışmanın doktora, dokuz çalışmanın yüksek lisans tez çalışması olduğu, doktora çalışmalarının; Türkçe Eğitimi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dallarında yapıldığı, yüksek lisans tez çalışmalarının; üç tanesinin Din Eğitimi, ikisinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, ikisinin Sosyal Hizmet, diğer çalışmaların ise Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ile Etnomüzikoloji anabilim dallarında yapıldığı görülmüştür.

Evlilik, eş uyumu, din eğitimi ve kültürel çeşitliliğe yönelik yapılan ilk çalışmalar tarama modelinde olup görüş, tutum ve bilgiyi ölçmeyi amaçlamış, son yıllarda deneysel çalışmalara yer verildiği görülmüştür. İlk deneysel çalışmayı Şen (2009) evlenmek üzere başvuruda bulunan nişanlı çiftlere evlilik öncesi çift eğitimi vermiş ve eğitimi değerlendirmiş daha sonra evlilik ve aile eğitim programları uygulamış, Kahraman (2011) bu programın evli kadınlarda evlilik uyumuna ve aile sistemine etkisini, Koca (2013) evli annelerin evlilik doyumu, evlilikte sorun çözme becerisi ve psikolojik iyi oluşuna etkisini, Deveci (2013) ise evli kadınların eş tükenmişliği düzeyini değerlendirmişlerdir.

Ailelerin görüş, tutum ve bilgilerine yönelik tarama modelinde yapılan çalışmalarda üç tanesinin ailede din eğitimine yönelik olduğu (Şahin, 2009; Musayev, 2010; Okur, 2011) görülmüştür. Göç (2006) ailelerin psikososyal sorunları ve aile danışma merkezlerinden yararlanma eğilimlerini, Dönmez (2007) aile içi müzik geleneğini, Albayrak (2010) Ahmet Mithat Efendi'nin eserlerinde eğitim ve çağdaş eğitim yaklaşımları arasında bir karşılaştırma sonuçlarını, Demir (2011) ise aile eğitim programlarında eğitimcilerin ve annelerin kültürel çeşitliliğine ilişkin görüşlerine başvurmuşlardır.

Üstün yetenekli çocuğa sahip ailelere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; iki doktora çalışmasının ikisinin de Çocuk Gelişimi ve Eğitimi anabilim dalında yapıldığı görülmüştür. Üstün yetenekli çocuklara yönelik yapılan bu iki deneysel çalışmanın son yıllarda yapıldığı belirlenmiştir. Kurtulmuş (2010) bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitim uygulamış, eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerini etkilediğini ortaya koymuştur. Saranlı (2011) ise üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik aile rehberlik programı geliştirmiş ve uygulamıştır.

Çocuk istismarı konusunda ailelere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; bu alanda tek doktora çalışmasının deneysel olarak yapıldığı görülmüştür. Çalışmayı yapan Sarı (2010), emniyet örgütünde görevli anne babaların fiziksel istismar potansiyellerinin belirlemiş ve bu aileler arasından seçilen gruba istismarla ilgili aile eğitim programı uygulayarak programın etkililiğini ortaya koymuştur.

Sokakta çalıştırılan çocuk konusunda ailelere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; bu alanda tek yüksek lisans çalışmasının deneysel olarak Halk Eğitimi anabilim dalında yapıldığı görülmüştür. Çalışmayı yapan Çakır

(2009), sokakta çalıştırılan çocukların ailelerine yönelik "Aile Eğitim Programı" nı hazırlayarak uygulamış ve yapılan eğitimin aileler üzerinde etkili olduğu saptanmıştır

Tarihimizde büyük yeri olan ünlü yazarlarımız/şairlerimiz ile vakıfların aile eğitimi konusunda görüşlerini içeren çalışmalar incelendiğinde; bu alanda derleme çalışmaları olarak beş yüksek lisans tez çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalardan; ikisinin Türkçe Eğitimi diğer çalışmaların ise Eğitim Bilimleri, Sosyoloji ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği anabilim dallarında yapıldığı görülmüştür. Aile eğitimi konusunda şair, yazar ve vakıfların görüşlerini ortaya koymaya yönelik derleme türünde beş çalışma yapılmıştır. Çakan (2002), geçmişten günümüze vakıfların çocuk, aile ve eğitime bakışlarını ortaya koymuştur. Şair ve yazarlara yönelik Topal (2003) Erol GÜNGÖR'ün, Özer (2007) Ziya GÖKALP'in, Çelik (2012) Hüseyin Rahmi GÜRPINAR'ın, Varsak (2013) ise Namık Kemal'in aile, çocuk ve eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymuşlardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Aile eğitimi alanında yapılan mevcut çalışmaların ortaya konulması ve bu alanda görülen eksikliklerin belirlenerek ihtiyacın giderilmesine yönelik çalışmaların planlanması amacıyla yapılan bu çalışmada; 1990-2014 yılları arasında aile eğitimi ile ilgili yapılan 57 yüksek lisans, 2 tıpta uzmanlık ve 24 doktora tezi kapsamında yapılan 6 derleme, 20 tarama, 57 deneysel çalışma olmak üzere 83 tez çalışması incelenmiştir. Doküman analiz tekniği kullanılarak yapılan araştırma sonucunda, aile eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların 2006-2012 yılları arasında yoğunlaştığı, en fazla çalışmanın engelli çocuğa sahip ailelere yönelik yapıldığı bunu 0-6 yaş çocuğa sahip ailelerin izlediği görülmüştür. En az çalışmanın ise çocuk istismarı, sokakta çalışan çocuk ve üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik yapıldığı belirlenmiş, ailenin kendi doğal kaynaklarını kullanma yoluyla problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, sosyal ve psikolojik açıdan mevcut yaşam şartlarına adapte olmalarına yönelik sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir.

Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi 2013 verilerine göre; ülkemiz giderek yaşlanmakta olan bir nüfus yapısına sahip olsa da Avrupa ülkelerine göre genç bir nüfusa sahiptir (**http://www.tuik.gov.tr**). % 41,2 oran ile nüfusumuzun büyük bir bölümünü oluşturan ve yarınlarımızın en büyük güvencesi olan çocuk ve gençlerimizin sağlıklı yetişmeleri sağlıklı ve bilinçli aileler ile mümkün olabilecektir. Çocuk eğitiminin öneminin artmasıyla birlikte evde de nitelikli bir eğitim verilmesi gerektiği bilincine varılmıştır. Anne babaların topluma faydalı çocuklar yetiştirebilmesi için çocuğu tanıması, çocuğun gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi, çocuğun ilgilerini geliştirmek için çocuğu ile yeterince ilgilenmesi ve ona zaman ayırması gerekmektedir. Çocuğu gelişim özelliklerini tanıyarak, neyi ne zaman yapılacağını bilerek çocuğun gelişimine destek sağlamak büyük önem taşımaktadır (Zembat ve Unutkan, 2001, Yılmaz ve diğerleri, 1990, Atabey, 2008).

Toplumun en küçük birimi olan aile ile ilgili kuramlarda son yıllarda sistem kuramının öne çıkmış olmasına rağmen aileye yönelik yapılan eğitim çalışmalarında aileyi bir sistem olarak ele alan çalışmalara az rastlanmaktadır. Ülkemizde aileye yönelik yapılan eğitim çalışmalarının daha çok annelere yönelik olduğu, babalara, kardeşlere ve diğer aile üyelerine yönelik az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Özel eğitime gereksinimi olan üstün yetenekli çocuklar ile toplumun dezavantajlı kesimlerini oluşturan özellikle göçle gelen mevsimlik tarım işçileri, sokakta çalışan çocuklar, çocuk işçiler ile çocuk istismarı konularında aile eğitimi çalışmalarının yetersiz olduğu görülmüştür.

Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim döneminde çocuğu olan ailelere yönelik az sayıda araştırmanın yapılmış olması dikkat çekicidir. Okullar, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmış olması ve ailelere kolay ulaşılabilir yerler olması açısından son derece önemlidir. Bu nedenle okulların aile eğitimleri konusunda daha verimli kullanılması için yeni düzenlemelerin yapılmasının yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Aile eğitimlerinin genelde annelere yönelik olması toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumla ilişkili olarak çocuğun bakım ve sorumluluğunun toplumumuzda kadına verilmesinden kaynaklandığı değerlendirildiğinden "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği" konusunda da aile eğitimlerinin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Elde edilen bu bilgiler ışığında araştırmacılara; koruyucu önleyici çalışmalar olarak ailenin kendi doğal kaynaklarını kullanma yoluyla problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, sosyal ve psikolojik açıdan mevcut

yaşam şartlarına adapte olmalarına yönelik daha fazla eğitim çalışmalarının yapılması, üstün yetenekli ve dezavantajlı çocukların ailelerine yönelik eğitim çalışmalarına ağırlık verilmesi, mesleki eğitimlerinin yanı sıra vardiyalı çalışma sistemi nedeniyle Milli Eğitim ve Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüklerince sürdürülen aile eğitimlerine katılmakta zorluk çeken fabrika işçileri için de aile eğitimlerinin planlanması ve aile eğitimi çalışmalarının etkililiğinin arttırılmasına yönelik farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmektedir.

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

KAYNAKÇA

Atabey, D. (2008). Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Aracı Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yönetici, Öğretmenler ile Aileler Arasındaki İletişim ve İşbirliğinin Yönetici, Öğretmeni Aile Bakış Açısına Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Aydın, M. (2000). Kurumlar Sosyolojisi 2. Baskı Ankara: Vadi Yayınları.

Bahar, H.İ. (2009). Sosyoloji. 3. Baskı Ankara: Uşak Yayınları

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Catron, C. and Allen, J. (2003). "Partnerships with Parents" Early Chıldhood Curriculum ACreative Play Model. New Jersey Colombus :Merrill Prentice Hall Upper Saddle River.

Duman, N. (2005). Aile Tedavisinde Etik İlkeler ve Terapistin Tutumu. Aile Danışmanlığı El Kitabı. Arıkan, Çiğdem;Aliye Mavili Aktaş; Sunay İl ve Diğerleri. s.107-116. Ankara: Başbakanlık Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Eğitim Merkezi Başkanlığı-Hacettepe Üniversitesi Aile Hizmetleri Uygulama Ve Araştırma Merkezi (AHUM) Müdürlüğü.

Erkan, S. (2010). Aile ve Aile Eğitimi İle İlgili Temel Kavramlar. Z.F. Temel (Ed) Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmaları. Ankara: Anı Yayıncılık

Fitzpatrick, M.A. ve Badzinski, D.M. (1985). All In The Family: Interpersonal Communication in Kin Relationships. M.L. Knapp (Ed.). Handbook of Interpersonal Communication. Beverly Hills, CA: Sage.

Koçak, A., Özensel, E., Bozgeyikli, H. Ve ark. (2010). Türkiye'de Aile Değerleri Araştırması. Ankara Aile ve Sosyal Araştırma Genel Müdürlüğü. Çözüm Araştırma Eğitim ve Danışmanlık.

Minuchin, S. (1974). Families & Family Therapy. Cambridge: Harvard University Press.

Nichols, M.P., and Schwartz R. C.. (1997). Family Therapy:Concepts and Methods. USA: Allyn and Bacon.

Özgüven, İ. E. (2001). Ailede İletişim Ve Yaşam, Ankara: PDREM Yayınları.

Peterson R. (2009). Families First-Keys to Successful Family Functioning: Communication. [Elektronik Sürüm] http://pubs.ext.vt.edu/350/350092/350092.html

Tezel Şahin F. ve Özyürek A. (2010). Anne Baba Eğitimi ve Okul öncesinde Aile Katılımı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Turan, N.(1999). Sosyal Kişisel Çalışma: Birey ve Aile İçin Sosyal Hizmet. [Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı]. Ed: Veli Duyan. Ankara: 1999.

Üstünoğlu, Ü. (1991). Okulöncesi Dönemdeki Aile Eğitiminde Benimsenebilecek Farklı Yaklaşımlar. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1(2),121-133

Yılmaz, N. Biçer, M. ve Çizikçi, A. (1990). Okul Öncesi Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Yörükoğlu, A. (1989). Değişen Toplumda Aile ve Çocuk. 3. Baskı. İstanbul: Özgür Yayın-Dağıtım

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. (2001). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi. Erişim tarihi 15.09.2014 www.tuik.gov.tr

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 17 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ "ÇOCUK" KAVRAMINA VE "ÖĞRETMEN" KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMA PLANLAMALARINA YANSIMASI

Yrd. Doç. Dr. Hale Koçer
Akdeniz Üniversitesi
halekocer@hotmail.com

Doç. Dr. Fatma Ünal
Akdeniz Üniversitesi
funal@akdeniz.edu.tr

Öğr. Gör. Seda Eskidemir Meral
Akdeniz Üniversitesi
seskidemir@akdeniz.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının "çocuk" ve "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algıları ile yaptıkları öğretmenlik uygulamalarına yönelik planlamalarda öğretmeni ya da çocuğu merkeze alma durumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı betimsel araştırma modeline dayanmaktadır. Araştırma grubunu, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına devam eden 79 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplandığı ilk aşamada, araştırma grubundaki öğretmen adaylarından bir hafta içinde iki kez 45-60 dakikalık bir planlama yapmaları istenmiştir. İkinci aşamada "Çocuk … gibidir. Çünkü …" ve "Öğretmen … gibidir. Çünkü …" ifadelerini tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizi için; birinci aşamada elde edilen her öğretmen adayına ait öğretmenlik uygulama planlamaları çocuk merkezli ve öğretmen merkezli oluşlarına göre üç araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. İkinci aşama elde edilen "çocuk" ve "öğretmen" kavramı metaforlarının analizi için bu metaforlar listelenerek metaforlara yönelik açıklamalar doğrultusunda "çocuk" ve "öğretmen" kavramlarına ilişkin kategoriler oluşturulmuştur. Verilerin analizinde öğretmen adaylarının yaptıkları planlamaların öğretmen ya da çocuk merkezli olma durumu ile, "çocuk" ve "öğretmen" kavramına ilişkin yer aldıkları kategoriler arasındaki ilişkiyi incelemek için kay kare testi uygulanmıştır. Araştırma grubundaki öğretmen adaylarının % 68,3'ünün planlamalarının öğretmen merkezli, % 31,7'sinin çocuk merkezli olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının hem çocuk kavramları ile hem de öğretmen kavramları ile öğretmenlik uygulama planlamalarının öğretmen ya da çocuk merkezli oluşu arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, çocuk metaforu, öğretmen metaforu, okul öncesi eğitim programı.

REFLECTION OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES' METAPHORS RELATED TO "CHILD" AND "TEACHER" CONCEPTS TO THEIR TEACHING PRACTICE PLANNINGS

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between preschool teacher candidates' metaphoric perceptions of "child" and "teacher" concepts and their situations of putting teacher or child into the center in their plannings of teaching practice. This research is based on descriptive research model in which qualitative and quantitative research methods are used together. 79 4th grade (senior) students, who study in Akdeniz University Education Faculty Preschool Teaching BA Program, are consisted of the research group. In the first step that data is collected, teacher candidates in the research group are asked to prepare a 45-60 minute plannings twice in a week. In the second step, they are asked to complete the phrases of " Child is like …. Because …." and "Teacher is like …. Because ….". In the analysis part, data obtained from the first step are

evaluated by three researchers in terms of teaching practice plannings of each teacher candidates' being child or teacher centered. For the analysis of "child" and "teacher" concepts' metaphors obtained in the second step, these metaphors are listed and categories related to "child" and "teacher" concepts are established in terms of explanations about these metaphors. In the analysis of data, Chi-square test has been applied to investigate the relationship between plannings of teacher candidates' being teacher or child centered and these plannings' taking place in categories related to "child" and "teacher" concepts. It has been seen that 68,3% of teacher candidates in the study group are teacher centered and 31,7% of them are child centered. It has been seen that there is a statistically significant relationship between teacher candidates' "child" and "teacher" concepts and their teaching practice plannings' being teacher or child centered.

Key Words: Teacher candidate, metaphor of child, metaphor of teacher, preschool education program.

GİRİŞ

Eğitimcilerin çocuklarla kuracakları ilişkinin onların insan doğasına ilişkin kavramlarına dayandığı ifade edilmektedir (Gutek, 2006). Eğitimcilerin zihinlerindeki çocuk kavramı çocuktan beklentilerinde, çocuğa yönelik tutumlarında etkili olabildiği gibi (Koçer, 2013) çocuk eğitimine yönelik hazırladıkları programların çocuk merkezli ya da öğretmen merkezli olmasında da belirleyici olabilir. Zira zihnimizdeki kavramlar en sıradan detaylara kadar bizim gündelik faaliyetlerimize yön vermektedir (Lakoff ve Johnson, 2010).

Metafor "bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlatmak ve tecrübe etmek" temeline dayanmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2010). Metafor kullanımı ise kişilerin dünyayı kavrayışlarına yansıyan bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelmektedir. Metafor kullanımı düşünce biçimi ve dil üzerinde olduğu kadar, bireylerin kendilerini ifade edişleri üzerinde de biçimlendirici bir etkiye sahiptir (Morgan, 1998). Bu açıklamalar doğrultusunda bireylerin bir takım olgu ve olaylar üzerindeki metaforlarını bilmenin, onların dünyayı, bir anlamda yaşamdaki olgu ve olayları nasıl anlamlandıklarını öğrenme şansı verdiğini söylemek mümkündür. Bu nedenledir ki, hemen her alanda bireylerin olgu ve olayları kavrayışlarını anlamaya yönelik çalışmalarda, metaforik algı teknikleri yaygın biçimde kullanılmaktadır. Son yıllarda metaforik algı tekniği yoluyla eğitim alanıyla ilgili bireylerin, bu alanla ilişkili kavramlarını belirlemeye yönelik çalışmaların artması da dikkat çekicidir. Eğitimin planlanması ve yürütülmesinden sorumlu kişilerin, eğitim sürecinde yer alan kavramlara ilişkin algılarını belirlemek, bir bakıma bu etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkında fikir verebilmektedir. Sönmez (2002) eğitim durumları ile felsefenin insana bakış açısı arasında sıkı bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin, insanı 'akıllı bir hayvan' olarak gören idealist görüşe sahip öğretmenler, eğitim durumlarında bilgiyi aktarmamalı, öğrencinin zihnini çalıştırmasını ve doğruyu bulmasını sağlamalıdır. Bu görüşte, insan aklını kötüye kullanabileceğinden, bu gibi durumlarda ona ceza verilmelidir. İnsanı 'hem iyi, hem de kötü niteliklerle donanmış, boş bir zihne sahip doğal ve toplumsal bir varlık' olarak tanımlayan realistik görüşte ise öğretmen bilgi, beceri ve duyuşları öğrencilere öğretmeli, çoğu zaman da cezaya başvurmalıdır. İnsanı 'doğal bir varlık' olarak gören natüralist görüşe göre öğretmen öğrencinin gelişimini sağlayacak biçimde davranmalı ve yol göstermelidir. Bu görüşe göre ödül ve ceza doğal ortamda bulunmaktadır ve çocuk bunları yaşayarak öğrenmektedir. İnsanı 'doğayı geliştiren, ona egemen olan ve üretimde bulunan bir varlık' olarak gören Marksist görüşe göre eğitim durumu çocuğun bu özellikleri kazanmasını ve çok boyutlu yetişmesini sağlayacak biçimde düzenlenmeli, öğretmen örnek bir lider olmalı, gerektiğinde cezaya başvurmalıdır. İnsanı 'yaşantı yoluyla öğrenen, yararlıyı yapma eğiliminde olan toplumsal ve biyolojik bir varlık' olarak ele alan pragmatist görüşe göre öğretmen yol gösterici, öğrencinin yaşantı geçirmesini sağlayıcı, yüreklendirici bir rol üstlenmeli, cezaya kesinlikle başvurmamalıdır. İnsanı, 'kendi kendini yaratan ve yapıp ettiklerinin bir toplamı olan özgür bir varlık' olarak tanımlayan varoluşçu görüşe göre ise öğrenci kendi yaşantılarını kendisi seçip düzenlemeli, öğretmen ise hiçbir müdahalede bulunmadan zengin seçenekler sunmalıdır (Sönmez, 2002). Bu bağlamda eğitim alanında görev alan profesyonellerin sahip oldukları çocuk ve öğretmen kavramlarının onların uygulamalarına nasıl yansıdığını belirlemeye yönelik bilimsel araştırmaların, öğretmen yetiştirmeye yönelik program geliştirme süreçlerinde göz önünde bulundurulmak suretiyle katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazında öğretmen ve öğretmen adayları tarafından öğretmen ve çocuk kavramına ilişkin metaforların incelendiği ve eğitim programlarının çocuk ya da öğretmen merkezli olması yönüyle değerlendirildiği araştırmalar bulunmaktadır.

Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin metaforlarını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışma 100 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim modeline göre yapılan araştırmada öğretmenlerden "Çocuk …. gibidir. Çünkü…" ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar, yansıtıcı olarak çocuk, pasif bir alıcı olarak çocuk, gelişen bir varlık olarak çocuk, değerli bir varlık olarak çocuk, şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk, mutluluk kaynağı olarak çocuk, saflık ve sevginin kaynağı olarak çocuk, toplumun ve geleceğin temeli olarak çocuk, bilinmeyen gizemli bir varlık olarak çocuk, ilgiye ve bakıma muhtaç bir varlık olarak çocuk olmak üzere on farklı kategoriye ayrılmıştır. En fazla metafor üretilen kategorilerin; "şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk"(%21) ve "pasif bir alıcı olarak çocuk"(%20) kategorileri olduğu görülmüştür.

Eskidemir ve Koçer (2012) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa bakışlarını ve çocuk merkezli eğitim hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen çalışmada 17 okul öncesi öğretmeni ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin çocuğu, kendine özgü/kendi dünyası olan "birey", eğitilmesi/şekillendirilmesi gereken "varlık" olarak ve davranışsal özellikleriyle; eğitim kavramını, davranış kazandırma, çocuğu okula /çevreye / sosyal yaşama alıştırma, hamuru şekillendirme olarak tanımladıkları; öğretmenin rolünü ise öğretme/yetiştirme/donatma/biçimlendirme, idol/örnek/model olma, rehber olma, programı uygulama olarak ifade ettikleri görülmüştür. Araştırma grubundaki öğretmenlerin tamamına yakınının uygulamaların çocuk merkezli olarak gerçekleştirilmediğini veya kısmen gerçekleştirildiğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çocuk kavramlarıyla çocuk merkezli eğitimin tanımlarında vurguladıkları unsurların uyumlu olduğu görülmüştür.

Kıldan, Ahi ve Uluman (2012) tarafından öğretmen adaylarının çocuk kavramı hakkındaki düşüncelerinin davranışçı felsefe ve yapısalcı felsefeye göre birinci sınıftaki ve dördüncü sınıftaki değişimini mecazlar yoluyla ortaya koymak amacıyla yapılan boylamsal araştırmaya 104 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri nicel ve nitel veri analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Üniversite eğitimlerinin birinci yılında kurdukları mecazlar dikkate alındığında 102 öğretmen adayının yalnızca 4 tanesinin yapısalcı felsefeye dayanan mecaz ürettiği görülmüştür. Aynı öğretmen adaylarının yalnızca 16 tanesi dört yıllık üniversite eğitimi sonunda yapısalcı felsefeye dayalı mecaz üretmiştir.

Kaya ve Güngör Aytaç (2012) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşımı uygulamalarına nasıl yansıttıklarını belirlemek amacıyla 133 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin çocuk merkezli eğitimin ilkelerinden nasıl yararlandıklarının belirlemek amacıyla " Okul öncesi eğitimde çocuk merkezli yaklaşım öğretmen ölçeği" kullanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu ise bu ölçekten en alt ve en üst sınırda puan alan gönüllü iki öğretmenin gözlemlenmesi, günlük planlara ait dokümanlarının analizi ve onlarla yapılan görüşmeler yoluyla veri toplanılmıştır. Araştırma nicel kısmının bulgularına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilgili ölçekten yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Çalışmanın nitel bulgularına göre ölçekten en düşük puan alan öğretmenin çocuk merkezli yaklaşımın gereklerini; , etkinlikleri planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve eğitim ortamlarının oluşturulması boyutlarında yeterince uygulamadığı, ölçekten en yüksek puanı alan öğretmenin ise uygulamaya çalıştığı ancak kimi eksiklerinin olduğu ortaya konulmuştur.

Patchen ve Crawford (2011) tarafından öğretmenlerin zihinlerindeki "öğretme" kavramını incelemek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen araştırmaya 32 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin 13'ü davranışçı yaklaşım içerinde yer alan, 19'u yapılandırmacı yaklaşım içerinde yer alan metaforlar üretmişlerdir.

Aldemir ve Sezer(2009) tarafından erken çocukluk eğitimi öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramları ve "öğretme" inançlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmaya Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir üniversitede öğrenim görmekte olan 14 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının erken çocukluk öğretmeni kavramına ilişkin kendi ürettikleri çizimler ve yazıları araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Araştırma bulgularında, öğretmen adaylarının yaptıkları açıklamalar doğrultusunda; kendi erken çocukluk öğretmenlerine dair önceki deneyimlerinin, gözlem yapmaya gittikleri okullardaki erken çocukluk öğretmeni ile

ilgili deneyimlerinin, çocuklarla beraber çalışma deneyimlerinin ve ileride olmak istediği öğretmen imajlarının ürettikleri metaforları etkilediği görülmüştür.

Saban (2009) tarafından öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri incelemek amacıyla farklı programlara devam eden 2847 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırmanın verileri nitel ve nicel veri toplama yoluyla elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından; gelişen bir varlık olarak öğrenci (%29.6), ham madde olarak öğrenci(%22.6), boş bir zihin olarak öğrenci (%18.5), itaatkâr bir varlık olarak öğrenci (%8.9), pasif bilgi alıcısı olarak öğrenci (%5.2), özürlü bir varlık olarak öğrenci (%1.8), değerli bir varlık olarak öğrenci (%4.2), bilgi yansıtıcısı olarak öğrenci (%3.5), bilgisinin inşacısı olarak öğrenci (%3), kendi sosyal katılımcı olarak öğrenci (%1.5), sosyal sermaye olarak öğrenci (%1.3) olma üzere 11 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırmada, popüler olarak benimsenen iki kavramsal kategorinin ("ham madde olarak öğrenci %22.6" ve "boş bir zihin olarak öğrenci %18.5") "geleneksel" eğitim anlayışını temsil ettiği ve buna göre öğretmenlerin %41.1'inin kavramlarının geleneksel anlayışa dayandığı ifade edilmiştir.

Saban, Koçbeker ve Saban (2006) tarafından öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarma amacıyla gerçekleştiren farklı programlara devam eden 1222 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri nitel ve nicel veri analizi teklikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada üretilen metaforlar; bilgi sağlayıcı olarak öğretmen (% 26,6), şekillendirici ve biçimlendirici olarak öğretmen (% 24,2), yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen(% 18,3), bireysel gelişimi destekleyici olarak öğretmen(% 8,8), karakter prototipi ve gelişimcisi olarak öğretmen: (% 8,3) , işbirlikçi ve demokratik lider olarak öğretmen (% 6,8), süper otorite figürü olarak öğretmen (% 2,6), tedavi edici ve onarıcı olarak öğretmen (% 2,3), eğlendirici olarak öğretmen (% 1,6), değişim ajanı olarak öğretmen: (% 0,5) olarak 10 ayrı kategoride incelenmiştir.

Saban (2004) 151 giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları incelemiştir. Araştırmanın verileri, her öğretmen adayının "Öğretmen. . . gibidir, çünkü. . ." ifadesini tamamlamasıyla elde edilmiştir ve içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaklaşık üçte ikiye yakın bir kısmı (%64) öğretmeni "bilginin kaynağı ve aktarıcısı", "öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici" ve "öğrencileri tedavi edici" olarak algıladıkları görülmüştür. Geriye kalan üçte birlik bir kısmı (%36) da öğretmenlerin "öğretirken eğlendirmesi","öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemesi" ve "öğrencilere öğrenme sürecinde rehber olması" gerektiğini savunmaktadır.

Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James(2002) tarafından öğretmen adaylarının eğitimsel inançlarını ve etkili öğretmenlerin özelliklerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen araştırmaya 134 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının etkili öğretmen özelliklerine yönelik algılarını ve eğitimsel inançlarını belirlemeye yönelik olan iki ayrı anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının %59'u eklektik, % 28,4'ü aktarmacı, % 12, 6'sı ilerlemeci eğitim inancına sahiptir. Öğretmen adayları en fazla oranda öğrenci merkezliliği (%55) etkili öğretmen özelliği olarak seçmişlerdir.

Alan yazında, okul öncesi eğitim alanında çalışan/çalışacak eğitimcilerin çocuk kavramları ile gerçekleştirdikleri/gerçekleştirilmesini planladıkları eğitim durumlarının çocuğu ya da öğretmeni merkeze alması arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır. Bu nedenle gerçekleştirilen bu araştırmanın, öğretmen eğitimi ve eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde birbiri ile bağlantılı dinamikleri somut bir biçimde göz önüne serme fırsatı sunması bakımından alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın birinci amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının "çocuk" ve "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. İkinci amacı ise, öğretmen adaylarının "çocuk" ve "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algıları ile öğretmenlik uygulamalarına yönelik yaptıkları planlamaların öğretmen ya da çocuk merkezli olması arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Problem: Okul öncesi öğretmen adaylarının "çocuk" ve "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algıları nedir, bu metaforik algıları ile öğretmenlik uygulamalarına yönelik yaptıkları planlamaların, öğretmen ya da çocuk merkezli olması arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı betimsel araştırma modeline dayanmaktadır.

Araştırma Grubu

Araştırmaya 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıfında bulunan 98 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplamada kullanılan öğretmenlik uygulaması planlama dokümanları ile çocuk ve öğretmen kavramına ilişkin metaforik algı formlarının incelenmesi sonucunda eksik bilgi ya da geçersiz yanıt verme nedenleriyle 19 adaya ait veriler değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece araştırma 12'si erkek, 67'si kız olmak üzere 79 öğretmen adayından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmanın verileri, iki aşamada elde edilmiştir. Birinci aşamada; öğretmen adaylarından bir hafta arayla iki kez, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulamaya gitmekte oldukları okullardaki okul öncesi çocuklarına yönelik, öğretmen rolünde olacakları 45-60 dakikalık yazılı bir planlama yapmaları istenmiştir.
İkinci aşamada ise; öğretmen adaylarının, "çocuk" ve "öğretmen" kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algıyı ortaya koymak üzere kendilerine verilen kağıt üzerinde "Çocuk….. gibidir, çünkü……." ve "Öğretmen ……. gibidir, çünkü……." ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Her iki aşamada elde edilen dökümanlar araştırma verilerinin kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasında izlenen birinci aşamada elde edilen her öğretmen adayına ait öğretmenlik uygulama planlamaları üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendirmede planlamaların çocukların ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma, daha önceki gözlemlere ve çocukların sorularına- tekliflerine dayanma, çocukların materyal, yöntem ve çalışma arkadaşlarını seçmelerine olanak tanıyan düzenlemeler yapma ya da çocukların ilgi ve gereksinimlerini sınırlı olarak dikkate alma yada tamamen göz ardı etme durumlarına göre 1-2-3-4-5 aralığında puanlama yapılmıştır. Puanlamada 1, tamamen öğretmen merkezli; 2, daha çok öğretmen merkezli; 3, eşit düzeyde öğretmen ve çocuk merkezli; 4, daha çok çocuk merkezli; 5, tamamen çocuk merkezli olarak kullanılmıştır. Üç araştırmacı tarafından her öğretmen adayına ait ikişer uygulama planlamasını bu puanlamaya göre değerlendirilmesinden sonra her iki planlama puanları için de ayrı ayrı uyum değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmacıların öğretmen adayının planlamalarına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki güvenirlik SPSS 13.0 programı kullanılarak Kendall W testi ile kontrol edilmiştir. Bu sonuçlara göre puanlayıcılar arası güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmektedir (Kendall W uyum katsayısı: 1. değerlendirme : ,933 - 2. değerlendirme: , 904).

Verilerin toplanmasında izlenen diğer aşamada elde edilen "çocuk" ve "öğretmen" kavramlarına ilişkin metaforik algıların analizi üç aşamada yapılmıştır. İlk olarak öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar listelenmiştir. İkinci aşamada, metaforlara ilişkin açıklamalar dikkate alınarak "çocuk" ve "öğretmen" kavramlarına ilişkin kategoriler oluşturulmuştur. Çocuk kavramına ilişkin kategoriler 1:Şekil verilecek, eğitilecek, yetersiz ve pasif varlık, 2:Geleceğe yatırım aracı olan varlık, 3: Doğasında olumlu özellikler bulunan varlık, 4: Yetkin ancak desteğe ihtiyaç duyan varlık, 5: Kendine özgü, kendini geliştirebilecek potansiyele sahip varlık olarak belirlenmiştir. Öğretmen kavramına ilişkin kategoriler ise, 1: Şekil veren, yön veren, eksikleri görüp düzelten varlık olarak öğretmen, 2: Yetiştiren, fedakarlık yapan, bakıcı olarak öğretmen, 3: bilgi sahibi, ışık saçan, bilgi veren ve model olan varlık olarak öğretmen, 4: çocuğu tanıyan, ihtiyaçlarını dikkate alan, rehber olan, fırsat verici, destekleyici bir varlık olarak öğretmen, 5: çocukla birlikte öğrenen, öğrenmenin ortağı olarak öğretmen şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çocuk ve öğretmen kavramına ilişkin metafor kategorileri bulgular bölümünde nitel veriler olarak sunulmuştur. Üçüncü aşamada her iki kavrama ilişkin oluşturan kategoriler ve öğretmen adaylarının bu kategorilere dağılımı uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman

görüşü ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kategorilerin karşılaştırılması Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik: "görüş birliği/*görüş birliği +* görüş ayrılığı" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (akt. Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Hesaplamalara göre çocuk kavramına ilişkin güvenirlik: 0.92, öğretmen kavramına ilişkin güvenirlik ise 0.97 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90'a yaklaşması ya da % 90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olduğunu ifade etmektedir (akt. Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Bu araştırmanın güvenirlik çalışmasında da % 92 ve % 97 oranlarında bir uzlaşma sağlanmıştır.

Araştırma grubundaki her öğretmen adayının öğretmenlik uygulamalarına yönelik yaptıkları planlamaları (her iki planlama için) araştırmacılar tarafından belirlenen ve çocuk merkezliliğin ve öğretmen merkezliliğin göstergesi olarak kabul edilen kriterlere göre ayrı ayrı puanlanmıştır. Araştırmacıların puanlamaları üzerinde yapılan Kendal W testinin puanlamacılar arasında uyum olduğunu göstermesi üzerine, her öğretmen adayının her iki planlamasına verilen altı puanlamanın toplamı alınarak, o adaya ait uygulama planlama puanı elde edilmiştir. Üç araştırmacının verdikleri puanlar toplamı öğretmen adaylarının uygulama planlamalarının çocuk merkezli ya da öğretmen merkezli olarak değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Bu puanlamaya göre her bir öğretmen adayı 6-30 arasında puan alabilmektedir. 6-13 puan alan (41 öğretmen adayı) öğretmen adaylarının uygulama planlamaları öğretmen merkezli olarak değerlendirilmiş, 23-30 puan alan (19 öğretmen adayı) öğretmen adaylarının uygulama planlamaları çocuk merkezli olarak değerlendirilmiştir. 14-22 puan alan (19 öğretmen adayı) öğretmen adaylarının uygulama planlamaları ise hem çocuk hem öğretmen merkezli kabul edilerek, araştırma sonuçlarını belirginleştirmek amacıyla değerlendirmeden çıkarılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik planlamalarının çocuk merkezli ya da öğretmen merkezli olması ile "çocuk" ve "öğretmen" kavramına ilişkin yer aldıkları kategoriler arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan nicel analizler, 60 öğretmen adayına (51'i kız, 9'u erkek) ait veriler ile gerçekleşmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik yaptıkları planlamaların, öğretmen ya da çocuk merkezli olması ile, "çocuk" ve "öğretmen" kavramları arasındaki ilişkiyi incelemek için ise SPSS 13 programı kullanılarak kay kare testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırma bulguları iki bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde öğretmen adaylarının çocuk ve öğretmen kavramlarına ilişkin metaforik algılarına yönelik nitel bulgular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarının sahip oldukları çocuk ve öğretmen kavramları ile öğretmenlik uygulamalarına yönelik planlamalarının çocuk ve öğretmen merkezli oluşuna ilişkin nicel bulgular bulunmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Çocuk Ve Öğretmen Kavramlarına İlişkin Metaforik Algılarına Yönelik Nitel Bulgular

Araştırma grubunda yer alan 79 öğretmen adayının "çocuk" kavramına ilişkin toplam 52 metafor ürettiği görülmüştür. Bu metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforları ve Kategorileri

Kategoriler		N
1	Şekil verilecek/eğitilecek/pasif/yetersiz varlık olarak çocuk "Tohum" (2), "Çiçek"(2), "Kalem kutusu", "Su", "Hamur", "Renk", "Ağaç", "Mürekkep", "Ayna", "Sünger", "Tablo", "Geçmişimiz", "Sel", "Deniz", "Toprak", "Fidan", "Tomurcuk", "Çay bitkisi", "Beton".	22
2	Geleceğe yatırım aracı olarak çocuk "Ağaç " (2), "Toprak" (2), "Meyve veren ağaç", "Sanat eseri", "Bahçe", "Fidan", "Toplumun güvencesi"	9
3	Doğasında olumlu özellikler bulunan varlık olarak çocuk "Su (2)", "Yalansız (2)", "Gökkuşağı", "Beyaz", "Mutluluk veren", "Papatya", "Melek", "Lunapark", "Gazeteci", "İklim", "Dünya"	13
4	Yetkin ancak desteğe ihtiyacı olan varlık olarak çocuk "Araba", "Eğitime muhtaç birey", "Bahçe", "Karanlık oda", "Mücevher", "Meyve", "Ağaç", "Bağ", "Hamur", "Yabancı dil", "İnşaat ustası", "Bitki"	12

5	Kendine özgü/kendi gelişimini gerçekleştirecek potansiyele sahip –araştırmacı, meraklı, güçlü, özgür, çok yönlü- varlık olarak çocuk "Kendisi "(5), "Beyaz ", "Rüzgar ", "Toprak ", "Yetenek ", "Birey", "Zenginlik", "Sünger", "Yeryüzü", "Devrimci", "Gökkuşağı", "Su", "Roman", "Kuşlar", "Kitap", "Kardelen", "Bahçe", "Yaşamın kendisi"	23
TOPLAM		79

Tablo 1'e göre "çocuk" kavramına ilişkin en fazla "Kendisi (5)", "Ağaç (5)", "Toprak (4)" , Su(4)", "Bahçe(3)" metaforlarının üretildiği görülmüştür.

Tablo 1 incelendiğinde, "çocuk" kavramına ilişkin bir metaforun birden fazla öğretmen adayı tarafından üretildiği ve farklı adaylarca üretilen aynı metaforun farklı kategoriler içerisinde de yer aldığı görülmektedir. Örneğin, "ağaç" metaforu bir aday tarafından 1. kategoride "şekil verilecek/eğitilecek/pasif/yetersiz varlık" olarak kullanılırken, başka bir aday tarafından 2. kategoride, "geleceğe yatırım aracı olarak" kullanılmıştır.

Çocuk Metaforlarına İlişkin Kategoriler

1:Şekil Verilecek, Eğitilecek, Yetersiz ve Pasif Varlık

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının en yüksek oranda (%35) çocuk metaforlarının "şekil verilecek, eğitilecek, yetersiz ve pasif varlık olarak çocuk" kategorisi içerisinde yer aldığı görülmüştür.

Çocuk tablo gibidir, çünkü kendimizin yaptığı bir tabloya istediğimiz gibi müdahale edebiliriz…(2. ÖA, K)

Çocuk hamur gibidir. Çünkü bir hamurun mayalanması için, yeterince tuz, su, un, maya gerekmektedir. Bunlar iyi bir usta tarafından göz kararıyla yeteri kadar konulur. Fakat tuzu ya da başka bir malzemesi az ya da çok konulursa hamur ya çok tuzlu olur yenmez ya da çok cıvık olur istediğin kıvama gelmez…(35. ÖA, K)

Çocuk beton gibidir. Çocuklarımıza ne öğretirsek, nasıl davranırsak onlar da bizden onu alacaklardır. Bizim düşüncelerimiz, davranışlarımız onların üzerinde etkili olur. Nasıl bir kurumamış betona basıldığında ayak izi bırakırsa çocuk da böyledir… (87. ÖA, K)

2:Geleceğe Yatırım Aracı Olan Varlık

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %15'inin çocuk metaforlarının "geleceğe yatırım aracı olarak çocuk" kategorisi içerisinde yer aldığı görülmüştür.

Çocuk toplumun güvencesi gibidir. Onların bizim geleceğimiz olduğunu düşünüyorum. Onlara verilecek eğitimin daha aydınlık bir gelecek için çok önemli olduğunu biliyorum. Çocukları iyi bir geleceğin ve toplumun güvencesi olarak görüyorum... (8. ÖA, K)

Çocuk toprak gibidir…Ne ekersen fazlasıyla onu biçersin. (23. ÖA, K)

Çocuk bahçe gibidir. Çünkü bahçeye biz ne ekersek o denli verimi yüksek olur… (60. ÖA, K)

3: Doğasında Olumlu Özellikler Bulunan Varlık

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %16,7'sinin çocuk metaforlarının "doğasında olumlu özellikler bulunan varlık" kategorisi içerisinde yar aldığı görülmüştür.

Çocuk dağda açan papatya gibidir. Çiçekler doğaya renk veren, doğayı süsleyen, insanın ruhundaki güzellikleri ateşleyen dünyanın en güzel varlıklarıdır. (9. ÖA, K)

Çocuk beyaz gibidir. Çünkü beyaz da saflığı temsil eder çocuk da (81. ÖA, K)

4: Yetkin Ancak Desteğe İhtiyaç Duyan Varlık

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %10'unun çocuk metaforlarının "yetkin ancak desteğe ihtiyaç duyan varlık" kategorisi içerisinde yer aldığı görülmüştür.

Çocuk eşyalı karanlık bir oda gibidir, çünkü kendinde bir hazırbulunuşluğu vardır, aydınlatılmayı/aydınlanmayı bekler. (30. ÖA, K)

5: Kendine Özgü, Kendi Gelişimini Gerçekleştirecek Potansiyele Sahip –Araştırmacı, Meraklı, Güçlü, Özgür, Çok Yönlü- Varlık

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %23,3'ünün çocuk metaforlarının "kendine özgü, kendi gelişimini gerçekleştirecek potansiyele sahip –araştırmacı, meraklı, güçlü, özgür, çok yönlü- varlık" kategorisi içerisinde yer aldığı görülmüştür.

Çocuk çocuk gibidir. Kendisidir. Çünkü herhangi bir şeye, birine benzemez. Bir yönden bir şeye benzetirsek diğer yönden eksik kalır. (29. ÖA, K)
Çocuk çocuk gibidir. Çünkü hiçbir şeye benzemezler. Bütün çocuklar birbirinden farklıdır ve özeldir. (88. ÖA, K)
Çocuk bir devrimci gibidir. O sürekli özgün ve yaratıcı düşünür. Araştırmacıdır. Sürekli öğrenmek ister. En önemlisi kendinden önceki düşünme sistemlerine tamamen itaat etmez…. Çocuk kuşlar gibidir. Çünkü gökyüzü kadar berrak ve geniş bir alanda hür yaşamayı ve başarmayı hak edendir. (51. ÖA, E)
Sonuç olarak araştırma grubundaki öğretmen adayları tarafından çocuk kavramına ilişkin üretilen toplam 52 metaforun 1:Şekil verilecek, eğitilecek, yetersiz ve pasif varlık, 2:Geleceğe yatırım aracı olan varlık, 3: Doğasında olumlu özellikler bulunan varlık, 4: Yetkin ancak desteğe ihtiyaç duyan varlık, 5: Kendine özgü, kendini geliştirebilecek potansiyele sahip varlık kategorilerini oluşturacak nitelikte olduğu görülmüştür.

Araştırma grubunda yer alan 79 öğretmen adayının "öğretmen " kavramına ilişkin ise toplam 50 metafor ürettiği görülmüştür. Bu metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforları ve Kategorileri

Kategoriler		N
1	Şekil veren/ yön veren/ eksikleri görüp düzelten olarak öğretmen "Pusula(2)", "Ressam"(2), "Sanatkar", "Toprak", "Fırça", "Ziraat mühendisi", "Eksiği gören", "Kazancı", "Kalem", "Bukalemun", "Navigasyon cihazı", "Trafik lambası", "Su", "Bahçıvan"	16
2	Yetiştiren / fedakarlık yapan/ bakıcı olarak öğretmen Bahçıvan (5), Çiftçi (2), Anne baba (2), Zorluklara göğüs geren insan (1)	10
3	Bilgi sahibi/ ışık saçan / bilgi veren ve model olarak öğretmen "Kitap", "Rehber", "Sanatçı", "Akarsu", "Gökyüzü", "Elmas","Mum"", "Terazi", "Google", "Öğretmen","Televizyon", "Kitaplık"	12
4	Çocuğu tanıyan/ihtiyaçlarını dikkatte alan, rehber, fırsat verici/ destekleyici olarak öğretmen "Rehber" (6), "Bahçıvan" (4), "Çiftçi" (3), "Kılavuz" (2), "Fener" (2), "Güneş (2), " Ressam", "Pusula", "Su", "Aşçı", "İşitme cihazı" , "Yağmur", "Güneş", "Yardımcı" , "Otoyol", "Dalgıç", "Akıllı telefon", "Tur rehberi" "Renk paleti", "Orkestra şefi", "Vatan"	34
5	Çocukla birlikte öğrenen/birlikte ortak olarak çalışan olarak öğretmen "Ağaç (2)" , "Öğrenici", "Apollo(Film kahramanı)", "Okuyucu", "Şans", "Çocuk"	7
TOPLAM		79

"Öğretmen " kavramına ilişkin en fazla Bahçıvan (10) Rehber (7) Çiftçi(5) Ressam(3) metaforlarının üretildiği görülmüştür.

Öğretmen Metaforlarına İlişkin Kategoriler

1: Şekil Veren, Yön Veren, Eksikleri Görüp Düzelten Varlık Olarak Öğretmen

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %26,7'sinin öğretmen metaforlarının "şekil veren, yön veren, eksikleri görüp düzelten varlık olarak öğretmen" kategorisi içerisinde yer aldığı görülmüştür.
Öğretmen fırça gibidir. Palette renkleri karıştırır, kaynaştırır birbiriyle. Renkle yeni şeyler katar. Duyguları deneyimleriyle onlara öncülük eder. (7. ÖA, K)
Öğretmen navigasyon cihazı gibidir. En doğru ve kestirme yoldan hayatımıza yön verir. (26. ÖA, K)
Öğretmen trafik lambası gibidir. Yanlış yerlerde, hatalarda kırmızı yakar. Sarı ile hayata hazırlar. Yeşil ile hayata yön verir. (32. ÖA, K)

2: Yetiştiren, Fedakarlık Yapan, Bakıcı Olarak Öğretmen

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %13,3'ünün öğretmen metaforlarının "yetiştiren, fedakarlık yapan, bakıcı olarak öğretmen" kategorisi içerisinde yer aldığı görülmüştür.
Öğretmen her zorluğa göğüs geren bir insan gibidir. Çünkü atandığında neresi çıkarsa gider. Çocuklara hayatını verir. Onlar için çabalar. (38. ÖA, K)

Öğretmen bahçıvan gibidir. Görevi çiçeklerin bakımını sağlamak ve büyümesine destek olmaktır. Bütün çiçekleri büyütüp güzel bir hale getirdikten sonra mutlulukla yaptığı eseri seyreder. (69. ÖA, K)
Öğretmen anne gibidir. Çünkü herkesten her şeyden önce çocuklarını düşünür. (75. ÖA, K)

3: Bilgi Sahibi, Işık Saçan, Bilgi Veren ve Model Olan Varlık Olarak Öğretmen

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %13,3'ünün öğretmen metaforlarının "bilgi sahibi, ışık saçan, bilgi veren ve model olan varlık olarak öğretmen" kategorisi içerisinde yer aldığı görülmüştür.
Öğretmen kitap gibidir. Çünkü ne kadar bilgi sahibi ise, ne kadar doğru bilgilere sahipse o kadar donanımlı bir kitap.... (31. ÖA, K)
Öğretmen mum gibidir. Etrafına ışık saçan aydınlatandır. (37. ÖA, K)
Öğretmen kitaplık gibidir. Bu devirde her şeyi bilen hemen hemen her konuda danışılan ve bilgisi olması gereken biridir. Öğrendiklerini öğretendir. Birçok alanda bilgisi olan hele kendi alanında yenilikleri eski programları, her şeyi bilendir. ..Öğretmen bilmiyorum diyerek kenara çekilmeyi kendine yakıştırmayandır. (62. ÖA, K)

4: Çocuğu Tanıyan, İhtiyaçlarını Dikkate Alan, Rehber Olan, Fırsat Verici, Destekleyici Bir Varlık Olarak Öğretmen

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının en yüksek oranda (% 40) öğretmen metaforlarının "çocuğu tanıyan, ihtiyaçlarını dikkate alan, rehber olan, fırsat verici, destekleyici bir varlık olarak öğretmen" kategorisi içerisinde yer aldığı görülmüştür.
Öğretmen fener gibidir. Çünkü çocuğun kendi deneyimini arttırırken göremediklerini yapamadıklarını ona gösterir. İhtiyaç halinde ulaşılabilir. Onun dışında orada öylece bekler, gözlemler. Çocuğun kendini tanımasına yapabileceklerinin ve yapamayacaklarının farkına varmasına yardımcı olur, ona saygı duyar. (Çocuk)Kendi yapabilecekken ona müdahale edip yaratıcılığını ve onun fikrini köreltmez… (11. ÖA, K)
Öğretmen bir dalgıç gibidir. Çünkü aldığı eğitimlerle çocukların denizine dalış yaparak onlardaki yetenekleri, gizil güçleri ve farklılıklarını ortaya çıkartır. Herkes dalgıç olamaz ve her deniz farklıdır. (20. ÖA, K)
Öğretmen otoyollar gibidir. Çünkü arabalara kendisini kullanması için fırsat verir, yolları sunar. Nereye gideceğine göre arabalar kendi yollarını seçerler. (73. ÖA, K).

5: Çocukla Birlikte Öğrenen, Öğrenmenin Ortağı Olarak Öğretmen

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %6,7'sinin öğretmen metaforlarının "çocukla birlikte öğrenen, öğrenmenin ortağı olarak öğretmen" kategorisi içerisinde yer aldığı görülmüştür.
Öğretmen öğrenici gibidir. Çünkü çocukların içinde rehber olmasının yanı sıra onlarla birlikte yeni bir şeyler öğrenendir. Kendini geliştiren ve her zaman öğrenici olmaya devam edendir. (3. ÖA, K)
Öğretmen okuyucu gibidir. Çocuğun ilgi çekici dünyasına katılan ve onunla birlikte onun içindeki dünyayı öğrenendir. (79. ÖA, K)

Sonuç olarak araştırma grubundaki öğretmen adayları tarafından öğretmen kavramına ilişkin üretilen toplam 50 metaforun 1: Şekil veren, yön veren, eksikleri görüp düzelten varlık olarak öğretmen, 2: Yetiştiren, fedakarlık yapan, bakıcı olarak öğretmen, 3: Bilgi sahibi, ışık saçan, bilgi veren ve model olan varlık olarak öğretmen, 4: Çocuğu tanıyan, ihtiyaçlarını dikkate alan, rehber olan, fırsat verici, destekleyici bir varlık olarak öğretmen, 5: Çocukla birlikte öğrenen, öğrenmenin ortağı olarak öğretmen kategorilerini oluşturacak nitelikte olduğu görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Çocuk ve Öğretmen Kavramları İle Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Yaptıkları Planlamaların Çocuk Ve Öğretmen Merkezli Oluşuna İlişkin Nicel Bulgular

Öğretmen adaylarının "çocuk" kavramlarına yönelik kullandıkları metaforların yer aldığı kategoriler ile yaptıkları öğretmenlik uygulama planlamalarının çocuğu ya da öğretmeni merkeze alması arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Kay Kare testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Çocuk Kavramları ile Öğretmenlik Uygulama Planlamalarına İlişkin – Kay Kare Testi Sonuçları

Çocuk kavramı / Uygulama planlamaları		1. Şekil verilecek, eğitilecek, yetersiz ve pasif varlık	2. Geleceğe yatırım aracı olan varlık	3. Doğasında olumlu özellikler bulunan varlık	4. Yetkin ancak desteğe ihtiyaç duyan varlık	5. Kendine özgü, kendini geliştirebilecek potansiyele sahip varlık	Toplam	Genel Toplam
Öğretmen merkezli	N	19	8	9	1	4	41	%68,3
	%	46,3	19,5	22	2,4	9,8	100	
Çocuk merkezli	N	2	1	1	5	10	19	%31,7
	%	10,5	5,3	5,3	26,3	52,6	100	
Toplam	N	21	9	10	6	14	60	%100
	%	35	15	16,7	10	23,3	100	

χ^2=26.316 sd=4 p= .000

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sahip oldukları çocuk kavramları ile öğretmenlik uygulama planlamalarının öğretmen ya da çocuk merkezli oluşu arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir [χ^2(sd=4, n=60)= 26.316, p<.01]. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının sahip oldukları "çocuk kavramları", öğretmenlik uygulama planlamalarını öğretmen ve çocuk merkezli olarak oluşturmalarında etkilidir.

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının % 68,3'ünün öğretmenlik uygulama planlamalarının öğretmen merkezli, % 31,7'sinin planlamaları ise çocuk merkezlidir.

Tablo 3'te araştırma grubundaki öğretmen adaylarının çocuğa ilişkin kavramlarının en yüksek oranla (%35) "Şekil verilecek, eğitilecek, yetersiz ve pasif varlık" kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Öğretmen merkezli planlamalar yapan adayların, sahip oldukları çocuk kavramlarının daha çok hangi kategorilerde bulunduğuna yönelik yapılan incelemede ise, bu adaylarının çocuğa ilişkin kavramlarının en yüksek oranla (%46.7) "şekil verilecek, eğitilecek, yetersiz ve pasif varlık" kategorisinde yer aldıkları dikkati çekmektedir. Bunu çocuğa ilişkin "Doğasında olumlu özellikler bulunduran varlık"(%22) ve "Geleceğe yatırım aracı olan varlık" (%19.5)kategorilerinde yer alanlar izlemektedir. Tablo 3' te araştırma grubundaki öğretmen adaylarının çocuğa ilişkin kavramlarının yoğunlaştığı ikinci sıradaki (%23,3) kategorinin ise "Kendine özgü, kendini geliştirebilecek potansiyele sahip bir varlık" kategorisi olduğu görülmektedir. Çocuk merkezli planlama yapan öğretmen adaylarının çocuğa ilişkin kavramları çoğunlukla (%52.6) bu kategoride yer almaktadır ve bunu "Yetkin ancak desteğe ihtiyaç duyan varlık" kategorisi (%26.3) izlemektedir. Tablo 3'te, öğretmen merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarının daha çok ilk üç kategoride (1:"Şekil verilecek, eğitilecek, yetersiz ve pasif varlık", 3: "Doğasında olumlu özellikler bulunduran varlık",2: "Geleceğe yatırım aracı olan varlık")toplandıkları (% 88.2); çocuk merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarının ise son iki kategoride (5: Kendine özgü, kendini geliştirebilecek potansiyele sahip bir varlık", 4: "Yetkin ancak desteğe ihtiyaç duyan varlık")kategoride toplandıkları (%78.9) dikkati çekmektedir.

Öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramlarına yönelik kullandıkları metaforların yer aldığı kategoriler ile yaptıkları öğretmenlik uygulama planlamalarının çocuğu ya da öğretmeni merkeze alması arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Kay Kare testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramları ile Öğretmenlik Uygulama Planlamalarına İlişkin – Kay Kare Testi Sonuçları

Çocuk kavramı / Uygulama planlamaları		1. Şekil veren, yön veren, eksikleri görüp düzelten varlık olarak öğretmen	2. Yetiştiren, fedakarlık yapan, bakıcı olarak öğretmen	3. Bilgi sahibi, ışık saçan, bilgi veren ve model olan varlık olarak öğretmen	4 Çocuğu tanıyan, ihtiyaçlarını dikkate alan, rehber olan, fırsat verici, destekleyici bir varlık olarak öğretmen	5. Çocukla birlikte öğrenen, öğrenmenin ortağı olarak öğretmen	Toplam	Genel Toplam
Öğretmen merkezli	N	15	6	7	12	1	41	%68,3
	%	36,6	14,6	17,1	29,3	2,4	100	
Çocuk merkezli	N	1	2	1	12	3	19	%31,7
	%	5,3	10,5	5,3	63,2	15,8	100	
Toplam	N	16	8	8	24	4	60	%100
	%	26,7	13,3	13,3	40	6,7	100	

χ^2=13.498 sd=4 p= .009

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmen kavramları ile uygulama planlamaları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir [χ^2(sd=4, n=60)= 13.498, p <.01]. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının öğretmen kavramı metaforları, öğretmenlik uygulama planlamalarını öğretmen ve çocuk merkezli olarak oluşturmalarında etkilidir.

Tablo 4'te araştırma grubundaki öğretmen adaylarının öğretmene ilişkin kavramlarının en yüksek oranla (%40) "Çocuğu tanıyan, ihtiyaçlarını dikkate alan, rehber olan, fırsat verici, destekleyici bir varlık olarak öğretmen" kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bunu "Şekil veren, yön veren, eksikleri görüp düzelten varlık olarak öğretmen" kategorisinde yer alan kavramlara sahip adayların (%26.7) izlediği görülmektedir. Öğretmen merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin kavramlarının tüm kategorilere göre dağılımları incelendiğinde, bu adayların en yüksek oranla (%36.6) "Şekil veren, yön veren, eksikleri görüp düzelten varlık olarak öğretmen" kategorisinde yer alan kavramlara sahip oldukları dikkati çekmektedir. Öğretmen merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarının öğretmene ilişkin kavramlarının daha fazla bulunduğu bir diğer kategori ise %29.3 lük bir oranla "Çocuğu tanıyan, ihtiyaçlarını dikkate alan, rehber olan, fırsat verici, destekleyici bir varlık olarak öğretmen" kategorisidir. Ancak çocuk merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarının % 63.2 sinin öğretmene ilişkin kavramlarının bu kategoride yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen merkezli planlamalar yapanların daha az oranla (%29.3) bu kategorideki kavramlara sahip oldukları görülmektedir. Çocuk merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarının öğretmene ilişkin kavramlarının daha fazla bulunduğu bir diğer kategori ise %15.8 lik bir oranla "Çocukla birlikte öğrenen, öğrenmenin ortağı olarak öğretmen" kategorisidir. Bu kategoride yer alan kavrama sahip öğretmen adaylarından öğretmen merkezli planlama yapanların oranı ise %2.4'tür. Tablo 4'te öğretmen ve çocuk merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarının, sahip oldukları öğretmen kavramlarının yer aldığı kategorilere göre dağılımları karşılaştırıldığında, ilk üç kategoride (1: Şekil veren, yön veren, eksikleri görüp düzelten varlık olarak öğretmen, 2: Yetiştiren, fedakarlık yapan, bakıcı olarak öğretmen, 3: Bilgi sahibi, ışık saçan, bilgi veren ve model olan varlık olarak öğretmen) öğretmen merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarına ait kavramların daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Çocuk merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarına ait kavramların ise çoğunlukla (toplam %79) son iki kategoride (4: Çocuğu tanıyan, ihtiyaçlarını dikkate alan, rehber olan, fırsat verici, destekleyici bir varlık olarak öğretmen, 5: Çocukla birlikte öğrenen, öğrenmenin ortağı olarak öğretmen) yer aldıkları görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın birinci amacı içinde yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek üzere yapılan analizlerde araştırma grubundaki öğretmen adaylarının ürettiği çocuk kavramına ilişkin toplam 52 adet metafor belirlenmiştir. Metaforların, 1:Şekil verilecek, eğitilecek, yetersiz ve pasif varlık, 2:Geleceğe yatırım aracı olan varlık, 3: Doğasında olumlu özellikler bulunan varlık, 4: Yetkin ancak

desteğe ihtiyaç duyan varlık, 5: Kendine özgü, kendini geliştirebilecek potansiyele sahip varlık kategorilerini oluşturacak nitelikte olduğu görülmüştür. Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu'nun (2013) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin metaforlarını belirlemek için yapmış oldukları araştırma ile bu araştırmada elde edilen metaforların benzerlik gösterdiği, ancak bazı kategorilerin oluşturulmasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılığın, araştırmacıların metaforlara ilişkin olarak yapılan açıklamaları, araştırmanın problemine göre ele alış farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu'nun (2013) yaptığı araştırmada "Yansıtıcı olarak çocuk" kategorisinde yer alan "Çocuk tablo gibidir, çünkü o tabloya ne çizmek isterseniz ve çizerseniz sonuç o olacaktır."açıklamasına benzer biçimde bu araştırmada "Çocuk tablo gibidir, çünkü kendimizin yaptığı bir tabloya istediğimiz gibi müdahale edebiliriz."olarak getirilen açıklama ve benzerleri "Şekil verilecek, eğitilecek, yetersiz ve pasif varlık" kategorisini oluşturmuştur. Saban'ın (2009) -okul öncesi öğretmenliğinin yer almadığı- farklı programlara devam eden eğitim fakültesi öğrencileri ile öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri incelemek amacıyla yaptığı çalışmada ise üretilen metaforların bu araştırmadaki kategorilerden farklı olarak "özürlü bir varlık olarak öğrenci", "itaatkar bir varlık olarak öğrenci" kategorisinde yer alan metaforları içerdiği görülmüştür. Saban'ın (2009) araştırması ile bu araştırmanın çalışma gruplarının farklı programlardaki öğretmen adaylarından oluşması ve Saban'ın (2009) araştırmasında metaforların "öğrenci", bu çalışmada ise "çocuk" sözcükleri ile sunulmasının bu farklılıkları yaratmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma grubundaki öğretmen adaylarının çocuk metaforlarının çoğunlukla "şekil verilecek, eğitilecek, yetersiz ve pasif varlık" kategorisi içinde yer aldığı görülmüştür. Araştırma grubundaki öğretmen adaylarının çoğunun yapmış olduğu bu tanımlamanın geleneksel eğitimin çocuğa bakışını yansıttığı söylenebilir. Kıldan, Ahi ve Uluman (2012)'ın çalışmasında da öğretmen adaylarının çoğunlukla davranışçı felsefeyi yansıtan kategorilerde metafor ürettikleri görülmüştür. Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013)'nun çalışmasında da benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun "şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk" ve pasif bir alıcı olarak çocuk" kategorilerinde metafor ürettikleri görülmüştür. Buna göre bu çalışmanın bulguları diğer iki çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın birinci amacı içinde yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek üzere yapılan analizlerde ise öğretmen kavramına ilişkin 50 adet metafor olduğu belirlenmiştir. Bu metaforların 1: Şekil veren, yön veren, eksikleri görüp düzelten varlık olarak öğretmen, 2: Yetiştiren, fedakarlık yapan, bakıcı olarak öğretmen, 3: bilgi sahibi, ışık saçan, bilgi veren ve model olan varlık olarak öğretmen, 4: çocuğu tanıyan, ihtiyaçlarını dikkate alan, rehber olan, fırsat verici, destekleyici bir varlık olarak öğretmen, 5: çocukla birlikte öğrenen, öğrenmenin ortağı olarak öğretmen kategorilerini oluşturacak nitelikte olduğu görülmüştür. Araştırma grubundaki öğretmen adaylarının öğretmen metaforları çoğunlukla "çocuğu tanıyan, ihtiyaçlarını dikkate alan, rehber olan, fırsat verici, destekleyici bir varlık olarak öğretmen" kategorisi içerisinde yer almaktadır. İlerlemeci eğitim felsefesine göre öğretmenin görevinin, öğrenciyi yönlendirmek değil, yol göstermek, kendi gelişimlerini planlamalarına yardımcı olmak olduğu ifade edilmektedir(Şişman, 1999). Buna göre öğretmen adaylarının çoğunun öğretmen kavramına ilişkin ürettikleri metaforların oluşturduğu kategoriye bakıldığında öğretmen adaylarının öğretmen kavramlarının ilerlemeci yaklaşımın öğretmene bakışı ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ekiz'in (2007) öğretmen adaylarının eğitime ilişkin felsefi akımlar hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla farklı öğretmenlik programlarına devam eden 314 son sınıf öğrencisi gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmen adaylarının daha çok ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarına ilişkin olumlu görüş bildikleri görülmüştür. Ekiz (2007) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmada bulgularına benzer şekilde, öğretmen adayları araştırma verilerini toplamak üzere kullanılan ölçekte çoğunlukla "öğretmen bilgiyi aktarandan çok, danışman ve rehber olmalıdır" maddesini tercih etmişlerdir. Saban'ın (2004) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforları inceledikleri araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmeni "Bilginin kaynağı ve aktarıcısı", "Öğrencileri şekillendirici ve bilgilendirici", "Öğrencileri tedavi edici" olarak algıladıkları bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları, bu bulgularla kısmen benzerlik göstermektedir. Saban, Koçbeker ve Saban (2006) tarafından -okul öncesi öğretmenliği dışında- farklı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adayları ile yapılan araştırmada farklı olarak "Süper otorite figürü olarak öğretmen" ve "Değişim ajanı olarak öğretmen" kategorilerini oluşturan metaforlar belirlenmiştir. Bu araştırmada ise bu kategorilere uygun olabilecek metaforların bulunmaması, çalışma grubunun öğretmenlik alanlarının farklılığından kaynaklanabilir.

Araştırma grubundaki öğretmen adaylarının % 68,3'ünün öğretmenlik uygulama planlamalarının öğretmen merkezli, % 31,7'sinin çocuk merkezli olduğu görülmüştür. Eskidemir ve Koçer (2012) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel bir çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmı, çocuk merkezli eğitimi uygulayamadıklarını/kısmen uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre iki araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci amacı olan öğretmen adaylarının "çocuk" ve "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algıları ile öğretmenlik uygulamalarına yönelik yaptıkları planlamaların öğretmen ya da çocuk merkezli olması arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan kay kare testi sonuçlarında öğretmen adaylarının her iki kavramları ile yaptıkları öğretmenlik uygulama planlamaları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının sahip oldukları "çocuk kavramları" ve "öğretmen kavramları", öğretmenlik uygulama planlamalarını öğretmen ve çocuk merkezli olarak oluşturmalarında etkilidir.

Öğretmen merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarının daha çok ilk üç kategoride (1:"Şekil verilecek, eğitilecek, yetersiz ve pasif varlık", 3: "Doğasında olumlu özellikler bulunduran varlık",2: "Geleceğe yatırım aracı olan varlık") yer aldıkları; çocuk merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarının ise son iki kategoride (5: Kendine özgü, kendini geliştirebilecek potansiyele sahip bir varlık", 4: "Yetkin ancak desteğe ihtiyaç duyan varlık")kategoride toplandıkları dikkati çekmektedir. Bu bulguya dayanarak çocuğa yönelik biçimlendirilecek, yetersiz ve pasif bir varlık bakış açısına sahip olmanın, eğitim süreçlerinde onlara inisiyatif tanımama, çocuklar adına kararlar alma ve bu kararlara uymalarını bekleme yaklaşımlarıyla sonuçlandığı düşünülebilir. Çocuğu gelecek için bir yatırım aracı olarak görmek de, çocuğa koşullu değer vermek ve tek başına kendini diğer kişi ve koşullardan bağımsız biçimde ortaya koyabilme olanağının tanınmayacağı anlamına gelmektedir. Çocuğa verilen anlam, gelecek için beklentiler ile ilişkilendirildiğinde, çocukların bu beklentileri yerine getirebilecek edinimler doğrultusunda yönlendirilmeleri ve kendi seçimlerini yapmalarına olanak verilmemesi söz konusu olabilir. Çocuğun doğasında saflık, temizlik, mutluluk kaynağı olma gibi olumlu özellikleri barındırması anlayışının da, eğitim ortamlarında neyi ve nasıl yapacakları konusunda inisiyatif sahibi olacakları anlamına gelmediği görülmektedir. Çocuğun yetkin, kendine özgü ve kendini geliştirebilecek bir varlık olarak görülmesi ise, eğitim ortamlarında yapacaklarını planlamada ve alınacak kararlarda söz sahibi olmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu araştırmada öğretmen merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarının çocuk kavramlarının John Locke'un çocukların kaderlerinde çok az etkileri olan, başkaları tarafından yazılan şekillendirilen varlık olduğu görüşüyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak günümüzdeki tüm çağdaş teoriler çocuğu kendi gelişimine katkı sağlayan, kendi öğrenmesini gerçekleştiren, aktif bireyler olarak tanımlamaktadır ve John Locke'un çocuğun kendi gelişiminde pasif konumda olduğu görüşü kabul görmemektedir (Berk, 2013).

Öğretmen ve çocuk merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmen kavramlarının yer aldığı kategorilere göre dağılımları karşılaştırıldığında, ilk üç kategoride (1: Şekil veren, yön veren, eksikleri görüp düzelten varlık olarak öğretmen, 2: Yetiştiren, fedakarlık yapan, bakıcı olarak öğretmen, 3: Bilgi sahibi, ışık saçan, bilgi veren ve model olan varlık olarak öğretmen) öğretmen merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarına ait kavramların daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmeni – çocuğa- şekil veren, yön veren, eksikliklerini tamamlayan bir varlık olma unsurlarıyla tanımlayan öğretmen adayları, eğitim ortamlarında çocuğun neyi-nasıl yapacağını belirleyen ve ona ne yapacağını belirten yönergeleri içeren planlamalar yapmışlardır. Benzer şekilde öğretmeni fedakarlık yapan, çocuğu yetiştiren ve bakımını üstlenen varlık olma unsurlarının yanı sıra bilgi sahibi olma, bilgi verme, model olma unsurlarıyla tanımlayan öğretmen adaylarının önemli bir kısmı da yaptıkları planlamalarında, eğitim ortamlarında çocuğa seçme ve inisiyatif tanıma olanağı sunmamışlardır. Çocuk merkezli planlamalar yapan öğretmen adaylarına ait kavramların ise çoğunlukla son iki kategoride (4: Çocuğu tanıyan, ihtiyaçlarını dikkate alan, rehber olan, fırsat verici, destekleyici bir varlık olarak öğretmen, 5: Çocukla birlikte öğrenen, öğrenmenin ortağı olarak öğretmen") yer aldığı görülmektedir. Öğretmeni, çocuğu tanıma, ihtiyaçlarını dikkate alma, destekleyici ve rehber olma unsurları ile tanımlayan ve çocuk ile birlikte öğrenen bir işbirlikçi olarak gören öğretmen adayları ise, eğitim ortamlarında, daha çok çocuğun ihtiyaçlarını (ilgilerini) göz önünde bulunduran, kendi çalışmasını planlamasına ve gerçekleştirmesine rehber olacak, çocukla birlikte araştırma ve öğrenmeyi gerçekleştirecek planlamalar yapmışlardır.

Araştırmanın ilginç bulgularından birisi, araştırma grubundaki tüm öğretmen adaylarının yarıya yakınının (%46.7) öğretmen kavramının "Çocuğu tanıyan, ihtiyaçlarını dikkate alan, rehber olan, fırsat verici, destekleyici bir varlık olarak öğretmen" ve "Çocukla birlikte öğrenen, öğrenmenin ortağı olarak öğretmen" kategorisinde yer almasına rağmen, bu kategoride öğretmen kavramına sahip adayların önemli bir kısmının yine de öğretmen merkezli planlamalar yapmış olmalarıdır. Araştırma bulgularında, eğitim ortamlarında çocuğu merkeze alarak planlamalar yapan öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün öğretmene ilişkin kavramlarının bu iki kategoride yer aldığı, ancak, bu kategoride öğretmen kavramına sahip olmanın eğitim ortamlarında çocuğu merkeze alan planlamalar yapmayla sonuçlanacağı anlamına da gelmediği görülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak;
Öğretmen yetiştirme programlarında, eğitim ile ilgili temel kavramların tüm derslerde birbiri ile tutarlı ve çağdaş eğitim anlayışı ile bağdaşacak şekilde ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
Öğretmen yetiştirmede, öğretmen adaylarının bireysel düşünce gelişimini destekleyen, felsefe eğitimine ağırlık verilmesinin düşünce üzerinden yaşantı kalitesini de artıracağı bunun öğretmenlerin sorumlu oldukları eğitim ortamlarına yansıyacağı düşünülmektedir.
Öğretmenlerin eğitim kavramlarına ilişkin algılarının eğitim sürecine yansımalarını inceleyecek, eğitim süreçlerinde gözlem tekniklerinin kullanıldığı araştırmaların da alan yazına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

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

KAYNAKÇA

Aldemir, J. ve Sezer, Ö. (2009). Early childhood education pre-service teachers' images of teacher and beliefs about teaching. *İnonu University Journal of The Faculty of Education*, 3(1), 105-122.

Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa.* Ankara: Nobel.

Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.

Eskidemir, S. , Koçer, H. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa bakışı ve çocuk merkezli eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* 3. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur. 12-15 Eylül, Adana.

Gutek, G.L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar.* (3. Basım.) N. Kale (Çev.). Ankara: Ütopya.

Kaya, Ö. M. Ve Güngör Aytar, M.(2012).Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarının değerlendirilmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi,* 53, 27- 75.

Kıldan, A.O. , Ahi, B. ve Uluman, M. (2012). Öğretmen adaylarının mecazlar yoluyla çocuk kavramına bakış açıları (Boylamsal bir çalışma). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(1), 149-165.

Koçer, H. (2012). *Açık eğitim*. İçinde F. Temel (Ed.) Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar. Ankara: Vize.

Kuyucu, Y. Şahin, M. , Kapıcıoğlu, O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin sahip olduklarızihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2),* 43-53.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). Metaforlar: Hayat, anlam ve dil. G.Y. Demir(Çev.). İstanbul: Paradigma.

Minor, L.C. Onwuegbuzie , A.J. Witcher, A.E. ve James, T.L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127. DOI: 10.1080/00220670209598798.

Morgan G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor.* G. Bulut (Çev.). İstanbul: BZD Yayıncılık.

Patchen, T. ve Crawford, T. (2011). From gardeners to tour guides: the epistemological struggle revealed in teacher-generated metaphors of teaching. *Journal of Teacher Education,* 62(3), 286-298. DOI: 10.1177/0022487110396716.

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

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

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

Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi.* (Genişletilmiş 6. baskı). Ankara: Anı.

Şişman, M.(1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: PegamA.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ YAPISAL VE İŞLEVSEL KALİTELERİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan
Pamukkale Üniversitesi
nisikoglu@pau.edu.tr

Arş. Gör. Merve Canbeldek
Pamukkale Üniversitesi
mcanbeldek@pau.edu.tr

Özet

Nitelikli okul öncesi eğitimin çocukların gelişimi ve öğrenmesinde etkili olduğunu bilimsel çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitiminden beklenilen yararlar "nitelikli" eğitim veren okullarla sağlanabilir. Kurumun nitelikli olmasında önemli olan etkenler arasında fiziksel donanım, eğitim programı, öğretmen – çocuk iletişimi, okul – aile işbirliği ve programın değerlendirilmesi yer alır. Bu faktörler alan yazında yapısal ve işlevsel kalite olarak tanımlanmıştır. Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarını yapısal ve işlevsel kalite açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Denizli'de bulunan tüm resmi bağımsız anaokulları ve anasınıflarından, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 55 okul öncesi eğitim sınıfı oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimin yapısal kalitesini ölçmek için açık uçlu sorular ve işlevsel değişkenlerini değerlendirmede de Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) kullanılmıştır. Örneklemde bulunan sınıflardan, bir öğretim günü süren gözlemler yoluyla veriler toplanmıştır. Sınıfların yapısal ve işlevsel kalite puanları hesaplanmıştır. Okulların yapısal kalitelerinin iyi işlevsel kalitelerinin "az yeterli" olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitimde Kalite, Yapısal Kalite, İşlevsel Kalite, ECERS.

EXAMINATION OF STRUCTURAL AND PROCESS QUALITY OF EARLY CHILDHOOD CLASSROOMS

Abstract

Research studies reveal that quality of early childhood education have significant impacts on children's development and learning. Therefore, the expected benefits from early childhood education can be ensured by the schools providing high quality education. Physical conditions, educational curriculum teacher-child interaction, parent participation and program evaluation are defined as important factors contributed to the quality. These and other factors are identified as structural and process quality in the literature. This study aimed to examine the structural and process quality of early childhood education classrooms. The sample of this research was randomly chosen 55 public classrooms in Denizli. 14 open ended questions for measuring structural quality and Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) for measuring process quality was used to collect data. Data was collected through classroom observations that lasted for an instructional day. The structural and process quality scores for each classroom were calculated. Findings showed that schools were below the desirable level of process quality.

Key Words: Early childhood education quality, structural quality, process quality.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun eğitim aldığı ilk formal kurumlardır. Çocukların bu dönemde bilişsel, sosyal, duygusal ve bedensel gelişimleri uygun eğitim ortamlarda ve profesyonel kişilerce desteklenmelidir. Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, temel alışkanlıkların kazandırılması ve çocuğun yaşama iyi bir şekilde hazırlanması, nitelikli okul öncesi eğitimi ile gerçekleştirilebilir. Nitelikli okul öncesi eğitim ise hem iyi

hazırlanmış bir program hem de iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı ile sağlanabilmektedir. Nitelikli şekilde düzenlenen ortamlar ve programlar ise okul öncesi dönem çocuğunun gelişimini büyük oranda olumlu yönde etkilemektedir (Zembat, 2005; Özdemir Beceren, 2012; Koçyiğit, 2012).

Okul öncesi eğitimle ilgili olarak ülkemizde son yıllarda alınan en önemli kararlardan biri Avrupa ülkelerinin oldukça gerisinde kalan okul öncesi okullaşma oranının arttırılmasıdır. Bunun için 2006 yılında yapılan 17. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ile ilgili çalışmaların başlaması kararı alınmış ve çalışmalar başlatılmıştır. Bu süreçte erken çocukluk çağındaki çocukların (36-72 aylık) okullaşma oranları yüzde 10,3'den (2000-2001), 10 yıl içerisinde yüzde 39'a (2009-2010) yükselmiştir. Bu oran, zorunlu okul öncesi eğitimin pilot olarak uygulandığı illerde 60-72 aylık çocuklar için daha da yüksektir (2010-2011 yılı için yüzde 67) ve MEB 2010-2014 Stratejik Planında açıklanan okullaşma oranı hedefleri göz önünde bulundurulduğunda, 2009-2010 yılı için belirlenen yüzde 60 hedefine ulaşıldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Ancak 2013-2014 MEB verileri incelendiği zaman ise okul öncesi eğitim okullaşma oranının 5 yaş için yüzde 43.5'a gerilediği görülmektedir (MEB, 2014a). Bu durumun sebepleri okul öncesi eğitimin paralı olması, 4+4+4 sisteminden dolayı ilkokula başlama yaşının düşmesi olabilir.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik son yıllarda alınan kararlar, uluslararası alanda kalite odaklı yeni eğilimler ve Türkiye'de bu konudaki mevcut değerlendirmeler dikkate alındığında, hizmetlerin niteliğine de aynı hassasiyetin gösterilmesi gerekliliği oluşmaktadır ve bu duruma yönelik çalışmalar da başlatılmıştır. Örneğin; MEB Haziran 2013'te "Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminde (EÇE) Yeni Yönelimler: Kalite, Erişim ve Hakkaniyet" başlıklı uluslararası konferans düzenlemiştir. Erken çocukluk eğitiminde eşitsizliklerin giderilmesi ve evrensel erişim sağlanarak, tüm çocuklar için EÇE kalite çerçevesinin iyileştirilmesinde siyasal kararlılığın güçlendirilmesine ve sektörler arası işbirliğine katkıda bulunma amacını taşıyan konferansın en önemli teması; Türkiye'de okul öncesi eğitimde kalite standartlarının geliştirilmesi olmuştur. Kalite standartları oluşturma, kalite standartlarının uygulanması için ölçütler belirleme konferansın önemli konuları arasında yer almıştır (MEB, 2013a).

Okul öncesi eğitim de nicelik olarak sağlanan artışın yanı sıra okul öncesi eğitimin nitelik boyutunun da arttırılması gerekmektedir. Yapılan pek çok araştırma okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğinin arttırılmasının okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin gelişim düzeylerinde de artış meydana getirdiğini göstermiştir (Burchinal ve diğ., 2000; Duyar, 2010; Feyman, 2006; Sylva ve diğ., 2006). Boylamsal araştırmalar yüksek kaliteli okul öncesi eğitiminin çocukların tüm gelişimini desteklediğini göstermektedir (Burchinal, Vandergrift, Pianta, ve Mashburn, 2010; Pianta, Barnett, Burchinal ve Thornburg, 2009). Bu nedenle okul öncesi eğitiminde beklenen yararları elde etmek için nitelik ve niceliğin birlikte iyileştirilmesi gerekmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite

Okul öncesi eğitiminin "niteliğin" diğer bir deyişle "kalitenin" çerçevesi, göstergeleri, kaliteyi ölçmek isteyen aileler, denetçiler, yöneticiler gibi farklı paydaşlar tarafından farklı tanımlanmıştır. (Ishimine, 2009; Işıkoğlu, 2007). Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında aile katılımı, okul öncesi kurumsal özellikler, eğitim ortamları, program, personel, eğitimin değerlendirilmesi boyutlarının kalitede dikkate alınması gerektiği vurgulamıştır (MEB, 2006).

Okul öncesi eğitim kurumlarını kaliteyi simgeleyen akreditasyonu sağlayan kuruluşlardan biri olan Amerikan Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC) gelişime uygunluğu temel alarak kurum kalitesini belirleyen göstergeler oluşturmuştur. Bu akreditasyon sürecinde kurumsal kaliteyi, yetişkin çocuk iletişimi, program, yetişkin veli iletişimi, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, çalışanlar, fiziksel çevre, sağlık ve güvenlik, beslenme ve yemek servisleri, ve değerlendirme olmak üzere toplam 10 alanda sınıflandırmıştır. NAEYC kurumsal kalitenin mutlaka çocuğun gelişimine uygun olması gerektiğini vurgulamıştır (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009). Benzer şekilde, American Academy of Pediatrics (2005)'e göre "okul öncesinde yüksek kalite göstergeleri" olarak akredite edilmiş olma ya da lisansına sahip olma, personel/çocuk oranı, yöneticilerin ve diğer personelin eğitimi, hastalıkların kontrolü, acil durum uygulamaları ve kazalardan korunma unsurları olarak belirlenmiştir.

Genel anlamda, kalitenin göstergeleri ve tanımlanmasına yönelik araştırmalar incelendiğinde kalite göstergelerinin yapısal ve işlevsel boyutlar olarak incelendiği görülmektedir (Howes ve diğ., 2008; Ishimine & Tayler, 2014; Peisner-Feinberg & Yazejian, 2010). Yapısal kalite boyutunda öğretmen nitelikleri, öğretmen çocuk oranı, çocuk başına düşen kapalı alan gibi öğeler incelenmiştir. Kalitenin işlevsel boyutunda ise, öğretmen-çocuk ilişkisi, zengin uyarıcılı eğitim ortamları ve aktiviteler değerlendirilmektedir (Howes ve diğ., 2008).

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini belirleyebilmek için Türkiye'de çeşitli araştırmalar yapılmış ve sonuçlar kurumlarının kalitesinin arzu edilen düzeyin altında olduğu göstermiştir. Örneğin, Ankara il merkezinde 165 kurumun yapısal ve 9 kurumun işlevsel kalitesini değerlendirilmiştir. Sonuçlar yapısal kalitede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumların Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı olanlardan daha iyi olduğu; işlevsel kalite yönünden tümünün kalitesinin "iyi" seviyesinin altında olduğu bulunmuştur (Tekmen, 2005). Denizli'de bulunan 31 okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerinin "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı" kullanarak incelendiği araştırmada; okulların yapısal ve işlevsel kalitesi sınırlı düzeyde olduğu bulunmuştur (Işıkoğlu, 2007). Yine Denizli'de 67 özel, bağımsız ve ilköğretime bağlı okul öncesi eğitim sınıfının kalitesinin incelendiği araştırmada özel ve bağımsız anaokullarının ilköğretime bağlı anasınıflarına göre işlevsel kalite yönünden daha iyi oldukları bulunmuştur. Çalışmaya katılan okulların genel olarak ailelerle düzenli iletişim içinde oldukları, çocukların sayılarına ve ihtiyaçlarına uygun mobilya ve araçlara sahip oldukları ve çocukların düzenli olarak el-yüz yıkama, diş fırçalama gibi öz bakım becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaları etkili olarak yerine getirdikleri belirlenmiştir. Okulların işlevsel kalite yönünden zayıf oldukları özellikler ise kaynaştırma eğitimi, uyku ve dinlenme ve kültürel farkındalık kazandıran materyaller ve etkinlikler düzenleme boyutlarında olduğu bulunmuştur (Baştürk ve Işıkoglu, 2008). Adana'da yapılan benzer bir araştırmada, yaz, özel ve resmi türdeki okul öncesi eğitim kurumlarının yapı ve süreç kalitesini "ECERS-R" ölçeği kullanılarak incelemiş ve sınıfların "orta" kalite seviyesinde oldukları bulunmuştur Okul türlerinin kalite alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Solak, 2007). ECERS'in kullanıldığı ve Ankara'da resmi ve özel okulların incelendiği araştırmada ise sınıfların "iyi" nin altında "az yeterli" fiziksel ortam kalitesine sahip olduklarını ve kurumlar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır (Kalkan, 2008). Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarını kalitesinin "ECERS" değerlendirildiği başka bir araştırmada ise, eğitim ortamlarının genelde "çok az" ve "iyi" seviyesi arasında puanlar aldıklarını bulunmuştur (Güçhan Özgül, 2011).

Yüksek kalitedeki kurumların çocukların gelişimlerine olumlu etkilediği, akademik başarılarını artırdığı dikkate alındığında okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerinin yüksek olması toplum, aile ve çocuklar için oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kalitesinin belirlenmesi ve kalitede gerekli iyileştirmelerin yapılması için bir ön koşuldur. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, Denizli il ve ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalite özellikleri nasıldır?
2. Okul türü ile okul öncesi eğitim kurumu yapısal kalitesi arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite özellikleri nasıldır?
4. Okul türü ile okul öncesi eğitim kurumu işlevsel kalitesi arasında nasıl bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim veren resmi okul öncesi eğitim kurumu anasınıflarıdır. Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2013 verilerine göre bu sayı 301 bağımsız anaokulu sınıfı ve 500 ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfı olmak üzere toplam 801 okul öncesi eğitim kurumu anasınıfından oluşturmaktadır (MEB, 2013b). Belirlenen evrenden 22 bağımsız anaokulu sınıfı, 39 ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfı oransız küme yöntemi kullanılarak çalışmaya katılmaları için seçilmiştir. Oransız küme örnekleme yöntemi, evrendeki her kümenin örnekleme seçilmek için birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2009). Seçilen bu sınıflardan 55 okul öncesi eğitim kurumu sınıfı araştırma için çalışmaya katılmayı kabul edip, araştırmacının kurum gözlemi yapması için izin vermiştir. Araştırmaya bu şekilde 20 bağımsız anaokulu sınıfı 35 ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfı dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan

kurumlarda müdür ve müdür yardımcıları ile tekrar görüşülerek uygun olan 5-6 yaş grubu sınıflarda gözlemler yapılmış ve ECERS formları doldurulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Okul öncesi eğitim kurumunun yapısal kalitesini ölçmek için 14 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu sorular arasında öğretmenin mezun olduğu lise türü, mezun olduğu okul, hizmet yılı, sınıftaki çocukların yaş grubu ve sayısı, sınıfın büyüklüğü, kurumun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik düzeyi gibi sorular yer almaktadır. Bu sorular araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine ve okul idaresine sorularak elde edilmiştir.

Okul öncesi eğitimin işlevsel kalitesini ölçmek için Harms ve Clifford (1980) tarafından geliştirilen "Early Childhood Environment Rating Scale", Türkçeye uyarlanan "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı" kullanılmıştır. ECERS, okul öncesi eğitim ortamını, ortamdaki günlük faaliyetleri ve etkileşimleri inceleyen bir ölçme aracıdır. Gelişime uygun etkinlikleri temele alıp, okul öncesi eğitim ortamını oluşturan çok çeşitli çevresel özellikleri dikkate alarak kaliteyi değerlendirmektedir Aracın Türkçe geçerlik- güvenirlik yapılmış ve geçerlik-güvenirlik bakımından uygun olarak bulunmuştur (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Işıkoğlu, 2007).

ECERS, öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar, mobilya ve araçlar, dil ve kavramlar ile ilgili ekinlikler, motor gelişimi ile ilgili etkinlikler, yaratıcılıkla ilgili etkinlikler, sosyal becerilere yönelik etkinlikler, çalışan ve veli ihtiyaçları ile ilgili toplam 7 alt boyuttan ve bu boyutlarla ilgili toplam 37 maddeden oluşmaktadır. ECERS'in kaliteyle ilgili maddelerinin 7'li derecelendirme ölçülebilmesi araştırmacıya maddelerle ilgili daha hassas bir değerlendirme imkânı verebilmektedir. Maddeler 1 ile 7 arasında puanlandırılmakta ve kurum yetersizden mükemmele kadar bir puana sahip olmaktadır. Puanların değerlendirmesi; 1; yetersiz, 3; az yeterli, 5; iyi ve 7; mükemmel şeklinde yapılmıştır.

Veri toplamak amacıyla araştırmacı önce çalışmayı kabul eden okulları belirlemiş ve bu okullarda kendisi yaklaşık 4-5 saat süren gözlemler yapmıştır. Diğer bilgiler için ise öğretmenler ve kurum idarecileri ile görüşmüştür.

Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde elde edilen verilerin analizi SPSS 18.0 kullanılarak yapılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarından toplanan veriler, kurumların yapısal ve işlevsel kalitelerinin belirlenmesi amacıyla kalite maddelerinden aldıkları frekans, standart sapma ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi kurumlarının yapısal ve işlevsel kaliteleri arasındaki farkların istatiksel olarak anlamlılığını test edebilmek için bağımsız örneklemli t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Okul Öncesi Eğitimi Sınıflarının Yapısal Kalitesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kaliteleri incelenmiştir. Tablo 1'de okul öncesi eğitim kurumlarında ölçülen yapısal kalite göstergelerinin en düşük ve en yüksek değerleri, ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 1: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal Kalitesi

	n	En Düşük	En Yüksek	X	ss
Bir Öğretmene Düşen Çocuk Sayısı	55	10	27	17.80	4.64
Sınıfta Çalışan Sayısı (Öğretmen Hariç)	55	0	6	1.47	1.49
Öğretmenin Eğitim Düzeyi	55	2 (Ön lisans)	4 (Lisansüstü)	3.036	.27
Öğretmenin Hizmet Yılı	55	2	29	9.73	5.18
Sınıfın Büyüklüğü (m^2)	55	30	100	51.25	13.90

Tablo 1 incelendiği zaman araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında bir öğretmene düşen çocuk sayısının 10 ile 27 arasında değiştiği ve bir öğretmene ortalama olarak 18 öğrenci verildiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014)'e göre; "bir gruptaki çocuk

sayısının 10'dan az, 20'den fazla olmaması esastır. Tek anasınıfı ve uygulama sınıflarında ise sınıf kapasitesi dikkate alınarak çocuk sayısı 25'e kadar çıkarılabilir" (MEB, 2014b). Bu kriter dikkate alındığında araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarından 2 tanesinin 25 çocuktan, 16 tanesinin ise 20'den daha fazla öğrenci sayısına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında bir sınıfta çalışan sayısı (öğretmen hariç) incelendiğinde sınıflar arasında büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. Sınıflarda bulunan çalışan sayısı 0 ile 6 kişi arasında değişiklik göstermekte ve bir sınıfa ortalama 1 çalışan kişi görevlendirildiği görülmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014)'de; "okul öncesi eğitim kurumlarında, yeterince öz bakım becerisine sahip olmayan çocukların öz bakım becerisine destek sağlamak amacıyla imkânlar çerçevesinde her okul öncesi eğitim kurumuna en az bir kişi olmak üzere iki grup için bir destek eğitim personeli görevlendirilebilir" kriteri temel alındığında araştırmaya katılan kurumlardan 15 tanesinde çalışan yardımcı personelin olmadığı görülmektedir (MEB, 2014b). Oysa sınıfta bulunan yardımcı personelin öğretmenin iş yükünü azaltarak, eğitim ve öğretimin kalitesini arttırması beklenmektedir.

Öğretmenlerin hizmet yıllarının 2 ile 29 yıl arasında değişiklik gösterdiği ve ortalama olarak da hizmet yılının 10 sene olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü incelendiğinde ise en az ön lisans düzeyinde en fazla lisansüstü eğitime sahip oldukları belirlenmiştir. Bu eğitim kademelerinde en fazla öğretmenin lisans düzeyinden mezun olduğu ve genel ortalama eğitim düzeyine bakıldığında öğretmenlerin eğitim durumunun lisans seviyesinde olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerin eğitim durumu için kabul görülen bir özelliktir.

Araştırmaya katılan sınıfların fiziksel büyüklüğü incelendiğinde 30 m^2 ile 100 m^2 arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Tüm sınıfların ortalama büyüklüğünün ise 51,25 m^2 olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim sınıfında her çocuğa 1,5 m^2'lik alan bulunması gerektiğini Poyraz ve Dere (2006) belirtmişlerdir. Bu kriter temele alındığında araştırmaya katılan sınıflardan 3 tanesinin bu kriteri sağlamadığı belirlenmiştir.

Okul Türü ve Yapısal Kalite Arasındaki İlişki

Tablo 2'de araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarının türü sayısal, yüzdelik değerleri ve okul türüne göre yapısal özellikleri verilmiştir.

Tablo 2: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Türü ve Türlerine Göre Yapısal Özellikleri

Okul Türü	n	%	Çocuk Sayısı (Ortalama)	Sınıfta Çalışan Personel Sayısı (Ortalama)	Sınıfın Büyüklüğü m^2 (Ortalama)
İlkokul-Ortaokula Bağlı Anasınıfları	35	63.6	17	1	45
Bağımsız Anaokulu Sınıfları	20	36.4	19	3	62

Okul türlerine göre yapısal kalite maddeleri incelendiğinde, çocuk sayısı, sınıfta çalışan personel sayısı ve sınıf büyüklüklerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. İlkokul-ortaokula bağlı anasınıflarında bulunan ortalama çocuk sayısı bağımsız anaokulu sınıfındaki ortalama çocuk sayısına göre daha düşük iken, sınıfta çalışan personel sayısı ve sınıfın büyüklüğü ortalama olarak bağımsız anaokullarında daha yüksektir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İşlevsel Kalitesi

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kaliteleri incelendiğinde ECERS ölçeği maddelerinden sınıfların aldıkları ortalama puanlar Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3: Okulların işlevsel kalite maddeleri tanımlayıcı istatistikleri

Maddeler	n	X	ss	Düzey
S1 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	4.05	1.82	4 az yeterli
S2 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	2.89	1.30	3 az yeterli
s3 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	1.40	1.13	1 yetersiz
S4 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	4.62	2.03	5 iyi
S5 (Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar)	55	3.89	1.46	4 az yeterli
S6 (Mobilya ve Araçlar)	55	3.22	1.73	3 az yeterli
S7 (Mobilya ve Araçlar)	55	2.91	1.56	3 az yeterli
S8 (Mobilya ve Araçlar)	55	3.46	1.62	3 az yeterli
S9 (Mobilya ve Araçlar)	55	2.80	1.39	3 az yeterli
S10 (Mobilya ve Araçlar)	55	4.00	1.43	4 az yeterli
S11 (Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler)	55	2.62	1.39	2 yetersiz
S12 (Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler)	55	3.44	1.42	3 az yeterli
S13 (Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler)	55	2.95	1.25	3 az yeterli
S14 (Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler)	55	3.55	1.51	4 az yeterli
S15 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.42	1.42	3 az yeterli
S16 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.47	1.14	3 az yeterli
S17 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.16	2.06	3 az yeterli
S18 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	2.95	2.00	3 az yeterli
S19 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.22	1.24	3 az yeterli
S20 (Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler)	55	3.64	1.34	4 az yeterli
S21 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	2.93	1.05	3 az yeterli
S22 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.31	1.70	3 az yeterli
S23 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.09	1.83	3 az yeterli
S24 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	2.60	2.08	2 yetersiz
S25 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.00	1.36	3 az yeterli
S26 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.06	1.53	3 az yeterli
S27 (Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler)	55	3.64	1.45	4 az yeterli
S28 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	2.02	1.23	2 yetersiz
S29 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	2.62	1.53	2 yetersiz
S30 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	2.22	1.17	2 yetersiz
S31 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	1.46	.81	1 yetersiz
S32 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	3.62	1.72	4 az yeterli
S33 (Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler)	55	1.11	.46	1 yetersiz
S34 (Çalışan ve Veli İhtiyaçları)	55	3.26	2.17	3 az yeterli
S35 (Çalışan ve Veli İhtiyaçları)	55	2.33	1.68	2 yetersiz
S36 (Çalışan ve Veli İhtiyaçları)	55	3.84	1.81	4 az yeterli
S37 (Çalışan ve Veli İhtiyaçları)	55	3.42	1.36	3 az yeterli

Tablo 3'de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarının yedili dereceleme sistemine göre oluşturulan ECERS ölçeği maddelerinden aldıkları puan ortalamaları 1,10 ile 4,62 arasında değişmektedir. Alınan puanların ifade ettikleri düzey ise "yetersiz" ile "iyi" arasında değişim göstermektedir. Tanımlanan bu sonuçlar, araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim-öğretim gören çocukların genellikle kalite maddelerinden "az yeterli" ölçüde yaralandıklarını göstermiştir.

Sınıfların "iyi" olarak bulunduğu madde incelendiğinde, sınıflarda bulunan çocukların tuvalet gereksinimlerini karşılayabilmeleri için hijyenik tuvalet ve lavabolara sahip oldukları görülmektedir. Sınıfların "yetersiz" olarak bulunduğu maddeler incelendiğinde ise, sınıflarda uyku ve dinlenme alanlarının bulunmadığı, dili anlama ile

ilgili malzemelerin sınıflarda yetersiz olduğu, okullarda kum ve su alanlarının yeteri kadar bulunmadığı, grup etkinliklerinin gerektiği gibi düzenlenmediği genellikle serbest zaman etkinliğinde çocukların küçük gruplar halinde çalışmasına izin verilirken diğer etkinlikler tüm grup bir arada yapıldığı, sınıflarda kültürel farkındalığı geliştirmek için gerekli düzenlemelerin yapılmadığı, özel gereksinimli çocuklar için sınıfta herhangi bir program oluşturulmadığı, çocukların ya çok az serbest oyun imkânı ya sınırsız serbest oyun imkânı bulup bunun eğitici deneyim olarak görülmediği, çevre ve eğitimsel düzenlemenin yapılmadığı ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için fırsatların oluşturulamadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kaliteleri incelendiğinde ECERS ölçeğinin alt boyutlarında sınıfların aldıkları ortalama puanlar Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4.:Okulların İşlevsel Kalite Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Alt Boyutlar	n	X	ss	Düzey
Öz Bakım Becerilerine Yönelik Çalışmalar	55	3.37	1.17	3 az yeterli
Mobilya ve Araçlar	55	3.28	1.22	3 az yeterli
Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler	55	3.14	1.14	3 az yeterli
Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler	55	3.31	1.16	3 az yeterli
Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler	55	3.09	1.12	3 az yeterli
Sosyal Becerilere Yönelik Etkinlikler	55	2.17	.87	2 yetersiz
Çalışan ve Veli İhtiyaçları	55	3.21	1.55	3 az yeterli
ECERS TOPLAM	55	3.08	1.06	3 az yeterli

Tablo 4'de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarının yedili dereceleme sistemine göre oluşturulan ECERS ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları 2,17 ile 3,37 arasında değişmektedir. Alınan puanların ifade ettikleri düzey ise "yetersiz" ile "az yeterli" arasında değişim göstermektedir. Özbakım becerilerine yönelik çalışmalar, mobilya ve araçlar, dil ve kavram ile ilgili etkinlikler, motor gelişimi ile ilgili etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, çalışan ve veli ihtiyaçları alt boyutlarında araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumları "az yeterli" olarak görülürken, sosyal becerilere yönelik etkinlikler alt boyutunda "yetersiz" olarak görülmüşlerdir. Toplam ECERS puanında ise 3,08 ortalama ile "az yeterli" olarak görülmüşlerdir.

Okul Türü ve İşlevsel Kalite Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarının bağımsız anaokulu ve İlkokul-ortaokula bağlı anasınıfı türleri ve işlevsel kaliteleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bağımsız örneklemli t testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Okul Türüne Göre ECERS Sonuçları

	İlkokul-Ortaokula Bağlı Anasınıfları			Bağımsız Anaokuluna Bağlı Sınıflar				
Alt Boyutlar	n	X	ss	n	X	ss	T	p
Öz Bakım Becerilerine Yönelik E.	35	2.69	.77	20	4.57	.64	-9.6	.000*
Mobilya ve Araçlar	35	2.58	.65	20	4.50	1.0	-7.66	.000*
Dil ve Kavram ile İlgili Etkinlikler	35	2.79	1.08	20	3.75	.98	-3.37	.002*
Motor Gelişimi ile İlgili Etkinlikler	35	2.62	.58	20	4.52	.89	-8.52	.000*
Yaratıcılıkla İlgili Etkinlikler	35	2.49	.63	20	4.14	.99	-6.70	.000*
Sosyal Becerilere Yönelik E.	35	1.79	.59	20	2.85	.88	-4.80	.000*
Çalışan ve Veli İhtiyaçları	35	2.19	.43	20	5.00	1.08	-11.10	.000*
ECERS TOPLAM	35	2.45	.55	20	4.19	.781	-9.642	.000*

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumu türleri olan ilkokul-ortaokula bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarının ECERS'den aldıkları puanlarla yapılan t-testi analizi sonucunda okul türleri arasında istatiksel olarak anlamlı farklar, öz bakım becerilerine yönelik çalışmalar (t_{53}=-9.67; p<0.05), mobilya ve araçlar (t_{53}=-7.66; p<0.05), dil ve kavramlar ile ilgili ekinlikler (t_{53}=-3.37; p<0.05), motor gelişimi ile ilgili etkinlikler (t_{53}=-8.52;

$p<0.05$), yaratıcılıkla ilgili etkinlikler (t_{53}=-6.7; $p<0.05$), sosyal becerilere yönelik etkinlikler (t_{53}=-4.8; $p<0.05$), çalışan ve veli ihtiyaçları (t_{53}=-11.1; $p<0.05$) ve toplam (t_{53}=-9.64; $p<0.05$) alt boyutlarında bulunmuştur.
Tablo 4'teki sonuçlar incelendiğinde, ilkokul-ortaokula bağlı sınıfların ECERS toplam puan ortalaması 2.45 iken bağımsız anaokullarına bağlı sınıflarda ECERS toplam puan ortalaması 4.19'dur. Yapılan t-testi sonucunda okulların türlerine göre ECERS toplam puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (t_{53}=-9.642; $p<0.05$). Bu bulgu bağımsız anaokullarına bağlı sınıfların ilkokul-ortaokula bağlı sınıflara göre işlevsel kalite bakımından iyi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, ECERS'in tüm boyutlarında bağımsız anaokulu sınıflarının işlevsel kalite puanlarının ilk-ortaokula bağlı sınıflardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre bağımsız anaokulu sınıflarının işlevsel kalite yönünde ilkokul-ortaokula bağlı sınıflardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerini inceleyen bu çalışma önemli bulgular ortaya koymuştur. İlk olarak okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kaliteleri dikkate alındığında standartların pek çoğunda uygunluk saptanmıştır. Örneğin, yapılan araştırmada lisans mezunu öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumlarında çoğunluğu oluşturmakta ve araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarından sadece birinde ön lisans düzeyinde öğretmen bulunmaktadır. Eğitimin kalitesini öğretmenlerin niteliği etkilemektedir. Eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman ve Acat, 2003). Okul öncesi eğitim kurumlarının kalite yönünden akreditasyonunu sağlayan NAEYC kuruluşunun öğretmen yeterlilikleri adı ile düzenlediği kriter de öğretmenlerin en az lisans düzeyi eğitime sahip olmasının gerekliliği belirtilmiştir (NAEYC, 2008). Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarının bu kriteri karşıladığı saptanmıştır.

Öte yandan, araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında yapısal kalite göstergelerinden yardımcı personel sayısında büyük farklılıklar tespit edilmiş ve genellikle sınıflarda yardımcı personel bulunmamaktadır. Özellikle okul türüne göre incelendiğinde ilkokul-ortaokula bağlı sınıflarda yardımcı personelin bulunmadığı gözlenmiştir. Yardımcı personelin sınıflarda bulunmaması öğretmenin eğitim- öğretim dışındaki işlere de ilgisini vermesini gerektirecektir. Bu durumun da eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini düşürebileceği öngörülmektedir.
Okul öncesi eğitimi kurumların işlevsel kaliteleri incelendiğinde, sınıfların oldukça sınırlı oldukları tespit edilmiştir. Sınıfların işlevsel kalite puanlarının ortalaması "az yeterli" düzeyde bulunmuştur. İşlevsel kalitenin alt boyutlarında genel düzey "az yeterli" iken "sosyal becerilere yönelik etkinlikler" alt boyutunda "yetersiz"dir. Bu sonuç daha önce yapılan araştırmaların ortaya koyduğu kurumların işlevsel kalite yönünden beklenenin altında oldukları sonucu ile örtüşmektedir (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Güçhan Özgül, 2011; Işıkoğlu, 2007; Kalkan, 2008; Solak, 2007).

İşlevsel kalite yönünden sınıfların zayıf oldukları göstergelerin arasında uyku ve dinlenme alanları yetersizliği bulunmuştur. Oysa, çocukların büyüme ve gelişmesinde düzenli ve yeterli uykunun önemi büyüktür. Gün içinde evde ya da okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar için uyku saatleri olmalı, uyumakta zorluk çeken çocukların yatarak dinlenmeleri sağlanmalıdır. Dinlenmiş olan çocuklar daha iyi bir şekilde oynayabilmekte, öğrenebilmektedir (Buckhalt, El-Sheikh, Keller ve Kelley, 2009). Yetersiz olarak tespit edilen diğer bir boyut ise sosyal becerilere yönelik etkinliklerin azlığıdır. Sınıflarda çocukların kendi başlarına çalışabilecekleri alanlar bulunmamakta ve çocukların bireysel olarak çalışmalarına çok da imkan verilmemektedir. Oysa çocuğun bu dönemde ana-babadan bağımsızlaşması, sosyal rollerin öğrenilmesi, okula uyum, potansiyelini ortaya koyma gibi bilişsel, sosyal ve fiziksel alanlardaki becerileri kazanması ancak uygun öğrenme ortamlarında mümkün olacaktır. Bu dönemde özellikle kendini kabul, özgüvenini geliştirme, ben kavramını oluşturma, merakını giderme, hayal ve isteklerini açığa vurma gibi gereksinimlerine yönelik etkinliklerin yapılması gerekmektedir (MEB, 2012). Sınıfta böyle bir alanın bulunmaması da çocukların bağımsızlaşmasını ve bağımsız iş yapabilme yetilerini de etkileyebilecektir.

Ayrıca bu araştırmanın sonuçları grup etkinliklerinin gerektiği gibi düzenlenmediğini, genellikle serbest zaman etkinliğinde küçük gruplar halinde çalışılırken diğer etkinliklerin tüm çocukların katıldığı büyük grup olarak yapıldığını göstermiştir. Göl- Güven (2009)' da İstanbul'da yaptığı araştırmasında, program yapısına dair okul öncesi eğitim sınıflarında çoğunlukla büyük grup etkinliklerin gerçekleştirildiği ve küçük grup ve bireysel

etkinliklerin neredeyse hiç uygulanmadığı belirtilmiştir ve araştırma sonucu bu bulgu ile örtüşmektedir (Göl Güven, 2009). Sınıflarda bu şekilde yapılan etkinlikler, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının çok dikkate alınmadığını göstermektedir. 2013 okul öncesi eğitim programında da açıkça belirtildiği üzere etkinlikler kazanım-gösterge temelli olmalı ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilir nitelikte olmalıdır (MEB, 2013c). Bunun yanı sıra sürekli büyük grup çalışması yapılması çocukların sosyal gelişim açısından birbirleriyle iletişimini ve öğretmenle kurulması gereken birebir çocuk-yetişkin etkileşimini sınırlayabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, incelenen sınıfların yetersiz oldukları diğer bir alan ise kaynaştırma eğitimidir. İşlevsel kalite yönünden sınıfların en zayıf oldukları özellikler arasında "kaynaştırma eğitimi" olarak Baştürk ve Işıkoğlu (2008) tarafından da ortaya konulmuştur. 2013 MEB okul öncesi eğitim programında da özel olarak yer alan özel gereksinimli çocukların eğitimine sınıflarda yer verilmelidir. Bu araştırma kapsamında incelenen okullar kaynaştırma etkinliklerini düzenlemede yetersizdir ve mutlaka bununla ilgili gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu diğer önemli bir bulgu ise okul türlerinin kalite yönünden birbirlerinden faklı olmasıdır. Sonuçlar bağımsız anaokulları, ilkokul-ortaokula bağlı anasınıflarından yapısal ve işlevsel kalite olarak daha avantajlı olduğunu ortaya koymuştur. İşlevsel kalite yönünden bağımsız anaokullarının avantajlı olduğu Güçhan Özgül (2011) ve Baştürk ve Işıkoğlu (2008) tarafından desteklenirken; Kalkan (2008) ve Solak (2007) araştırmalarında okul türleri ile kalite arasında ilişki bulmamışlardır. Bu sonuçların farklılığında iller arası farklar ve son yıllarda bağımsız anaokullarının hızla artması etken olabilir. Yeni yapılan bağımsız anaokulları fiziksel iç ve dış mekan özellikleri ve mobilya ve araçlar açılarından yeterlidirler.

Bu araştırma ortaya koyduğu önemli bulguların yanı sıra bazı sınırlılıklara da sahiptir. Örneğin, bu araştırmada 55 gibi sınırlı sayıda okul incelenmiştir. Gelecekteki çalışmaların daha büyük örneklem grubunda yapılması yararlı olacaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitim kurumlarının hem yapısal hem de işlevsel kalitelerinin arttırılması önerilmektedir. Kalite puanları daha düşük olan ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfları anaokullarına dönüştürülebilir ya da kalite düzeylerini arttırabilmek için sivil-toplum kuruluşları, belediyeler vb. tarafından desteklenebilir. Bu sınıfların, boyut, yerleşim, materyal eksikliği, öğrenci mevcudu gibi sorunları giderilmeye çalışılabilir. Kurum kalitelerinin yükseltilebilmesi için belirli kalite ölçütleri belirlenip, kurumların en az bu ölçütleri yakalaması sağlanabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının kendilerini değerlendirmede objektif olarak kullanabileceklerin ölçme araçlarını kullanması ve buna göre değerlendirmeler yapması yararlı olacaktır. Okul öncesi eğitimi teftişte de araştırmada kullanılan ölçme aracı ya da benzeri kalite aracının kullanılması objektif değerlendirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

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

KAYNAKÇA

American Academy of Pediatrics. (2005). Quality early education and child care from birth to kindergarten. *Pediatrics*, 115(1), 187-191.

Baştürk, R., Işıkoğlu, N. (2008). Analyzing process quality of early childhood education with many facet rash measurement model. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 7-32.

Buckhalt, J.A., El-Sheikh, M, Keller. P., & Kelley, R. (2009). Concurrent and longitudinal relations between children's sleep and cognitive functioning. *Child Development*, 80, 875-892 .

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S., Neebe, E., & Bryant, M. (2000). Relating quality of center child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, 339–357.

Burchinal, M., Vandergrıft, N., Pıanta, R., & Mashburn, A. (2010) Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low income children in pre-kindergarten programs, *Early Childhood Research Quarterly,* 25, 166–176.

Duyar, İ. (2010). Relationship between school facility conditions and the delivery of ınstruction. *Journal of Facilities Management*, 8(1), 8-25.

Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Göl- Güven, M. (2009). Evaluation of the early childhood classrooms in Turkey. *Early Childhood Development and Care*, 179(4), 437-451.

Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Howes, C. , Burchinal, M. , Pianta, R., Bryant D., Early D., Clifford R., & Barbarin O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly,* 23, 27–50.

Ishimine, K. & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.

Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.

Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. Bulunduğu eser: Zembat, R. (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* (ss.14-26). Ankara: Hedef.

MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı* (*36-72 aylık çocuklar için).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2011). *Okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi projesi Türkiye'de okul öncesi eğitimde kalite standartları durum analizi raporu*. 13 Ağustos 2013 tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/erkenegitimisec/images/stories/duyurular/Kalite_durum_analizi_raporu_TR.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2012). *Talim terbiye kurulu okul öncesi rehberlik programı*. 20.10.2014 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/rehberlik_okuloncesi.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2013a). *Kaliteli erken çocukluk eğitimi her çocuğun hakkıdır. 12.09.2014* tarihinde http://tegm.meb.gov.tr/www/turkiye8217deki-erken-cocukluk-egitiminde-yeni-yonelimler-8220kalite-erisim-hakkaniyet8221-konulu-uluslararasi-konferans-gerceklestirildi/icerik_gorme_engelli/126 adresinden alınmıştır.

MEB. (2013b). *2013-2014 Eğitim-öğretim dönemi Denizli ili okul öncesi eğitim kurumları istatistikleri.* 20.09.2013 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64 adresinden alınmıştır.

MEB. (2013c). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB. (2014a). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2013/ '14*. 18.10.2014 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2014b). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği.* 20.10.2014 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html adresinden alınmıştır.

NAEYC. (2008). *Overview of the NAEYC early childhood program standards*. Retrieved October 15, 2014 from http://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf

NAEYC. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Retrieved October 22, 2014 from* http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf.

Özdemir Beceren, Y. (2012). Okul öncesi eğitim ortamları. Bulunduğu eser: Zembat, R. (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* (ss.180-199). Ankara: Hedef.

Pianta, R., Barnett, S., Burchınal, M. & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base and what we need to know. *Psychological Science*, 10, 49–88.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Yazejian, N., Culkin, M. L., Zelazo, J., Howes, C., Byler, P., Kagan, S. L., Rustici, J. (1999). The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Executive summary. Chapel Hill: University of North Carolina retrieved 08.09.2014 from http://www.earlyedgecalifornia.org/resources/resource-files/the-children-of-the-cost.

Peisner-Feinberg, E. & Yazejıan, N. (2010). Research on program quality: the evidence base, in: P.W. Wesley & V. Buysse (Eds) *The Quest for Quality: promising innovations for early childhood programs*. Baltimore: Paul. H. Brookes.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2006). Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Eliot, K., Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.

Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 13(1), 235-250.

Tekmen, B. (2005*). A study on the structural and process of early childhood and care centers in Ankara*. Unpublished master of science thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Zembat, R. (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. Bulunduğu eser: Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.) *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (ss.25-45). İstanbul: Morpa Kültür.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 19 ISSN: 2146-9199

ENGELLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN GEREKSİNİMLERİNİN VE STRES DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Nazan Kaytez
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Sağlık Yüksekokulu
Çocuk Gelişimi Bölümü
nznunal@hotmail.com

Doç. Dr. Ender Durualp
Ankara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
endora2212@hotmail.com

Öğr. Gör. Gül Kadan
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Sağlık Yüksekokulu
Çocuk Gelişimi Bölümü
gulkadan@gmail.com

Özet

Araştırmada, engelli çocuğu olan anne babaların aile gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik Araştırma Merkezine kayıtlı olan ve özel rehabilitasyon merkezlerine devam eden toplam 270 engelli çocuğun aileleri oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, gönüllü katılmayı kabul eden 200 anne baba araştırmaya dâhil edilmiştir. Verilerin toplanmasında "Genel Bilgi Formu", "Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı" ve "Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; annelerin, ilkokul mezunlarının ve çalışmayanların aile gereksinimlerinin fazla olduğu ($p<0,05$), ilkokul mezunlarının, dört-altı çocuğu olanların, çocuğuna doğumdan sonra üç yıl içinde engel tanısı konulanların stres düzeylerinin yüksek olduğu ($p<0,05$) saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Engelli çocuk, aile gereksinimi, aile stresi.

EVALUATION OF REQUIREMENTS AND STRESS LEVELS OF THE FAMILIES HAVING DISABLED CHILD

Abstract

In this study, it was aimed to determine the requirements and stress levels of fathers and mothers having disabled child. The universe of the study consists of the families of 270 disabled children registered in Counseling and Research Center affiliated with Cankiri Provincial Directorate of National Education. No sampling was executed in this study, and 200 parents accepting to participate into the study voluntarily were involved. During gathering the data, "General Information Form", "Family Needs Survey", and "Questionnaire on Resources and Stress-Family" were utilized. In analyzing the data, Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U, and Kruskal Wallis tests were used.. As a result of performed analyses, it has been determined that mothers, elementary-school graduates, and unemployed parents have higher family requirements ($p<0,05$), and elementary school graduates, ones having 4-5 years old children, and ones having child diagnosed within 3 years after birth have higher stress levels.

Key Words: Disabled child, family requirement, family stress.

GİRİŞ VE AMAÇ

Toplumun en küçük birimini oluşturan ailede çocuğun varlığı önemli bir yere sahiptir. Çocuk genel olarak anne ve babanın ürünü, nesli devam ettirecek bir güç ve anne babanın gelecekteki güvenceleri olarak kabul edilmektedir (Ataman, 2003). Tüm ailenin ve anne babanın annenin hamile olduğunu duyduktan sonraki beklentileri ve istekleri sağlıklı bir çocuk yönündedir. Ancak doğacak ya da doğan çocuğun engelli olması, gerek anne baba için gerekse ailedeki diğer üyeler için oldukça stres yaratan bir durumdur (Bilal ve Dağ, 2005; Okanlı ve diğ., 2004; Kazak, 1987; Hassall ve diğ, 2005). Anne ve baba, alışılması çok zor olan bu durum karşısında stres yaşamakta, gerek evliliklerinde gerekse sosyal yaşamlarında yapmaları gereken rolleri yerine getirmede zorlanmaktadır (Akçakın ve Erden, 2001). Engelli çocuklarının bakımı ve eğitimi sırasında karşılaşılan bazı güçlükler de bulunmaktadır. Ekonomik olarak gereksinimlerin artması, çocuğun durumu hakkında yeterince bilgiye sahip olamama, aile üyelerinin engelli çocuktan dolayı değişen rolleri, evlilik ilişkilerin bozulması, gerek zamanının sınırlamasından, gerekse kendilerine vakit kalmamasından kaynaklanan sosyal aktivitelere katılamama, toplumdaki diğer kişilerin engelli olan bireylere ve bu bireylerin ailelerine karşı olan tutumları ailenin sorunlarını artırmaktadır (Aydoğan, 1999; Bilal ve Dağ, 2005; Küçüker, 2001; Wallender ve diğ.,1989). Ailelerin engelli çocuğa sahip olmakla yaşadıkları stresin yanında, duygusal zorlanma yaşadıkları da görülmektedir. Engelli çocuklarının durumlarına ilişkin yeterince bilgi edinememeleri, çocuklarının durumunu ailesine ya da toplumdaki diğer kişilere anlatabilmede zorluklar, engelli olan bireylerde görülen davranış ve sağlık problemleri, tedavi ve eğitimleri ile ilgili yeterli bilgi alamama, çocukları için uygun eğitim kurumu bulma çabaları, daha fazla zamana, enerjiye ve paraya ihtiyaç duymaları ailelerdeki gerginliğin kaynağını oluşturmaktadır (Kavak, 2007). Aynı zamanda çocuğun engelli tanısı konulduktan sonra, ailenin bu konuda yeterince bilgiye sahip olamaması, çocukları için farklı arayışlar içine girmeleri sonucunda çocuğun tedavisi ve eğitimi gecikmektedir (Aydoğan, 1999).Engelli çocuk aile içinde kendisinden beklenen görevleri yerine getiremediğinde ya da yerine getirmekte zorlandığında çeşitli uyum sorunlarını beraberinde getirmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998; Özgüven, 2000). Sonuçta engelli çocuğa sahip olmak ile ailelerin yaşadıkları stres ve duygusal kırıklıklar gerek aile içi ilişkilerinde, gerekse sosyal alanlarında bozulmalara neden olabilmektedir (Aslan, 2010; Lusting, 1999; Sarısoy, 2000).

Ailenin gereksinimlerinin belirlenmesi ise aileye sağlanacak hizmetlerin türü, içeriği, niteliği ve yöntemin seçimi açısından büyük önem taşımaktadır. Engelli çocuğu olan her ailenin, her anne babanın gereksinimleri birbirinden farklıdır ancak bu gereksinimler birkaç grupta toplanmaktadır. Bailey ve Simeonsson anne baba gereksinimlerini, bilgi gereksinimi, destek gereksinimi, çocuğun durumunu diğerlerine açıklayabilme gereksinimi, toplumsal servisler, maddi gereksinimler ve ailenin işleyişi ile ilgili toplumsal gereksinimler olarak gruplamışlardır (Bailey ve Simeonsson, 1988; Sucuoğlu, 1995). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi; çocuğun ve ailenin içinde bulunduğu durumun olumsuz etkilerinin minimum düzeye indirilmesini, çocuğun sağlıklı gelişiminin ve ailenin gereksinimlerini maksimum düzeyde desteklenmesini ve uygun hizmetler sunulmasını sağlamaktadır. Bu düşünceden hareketle, çalışmada Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezine kayıtlı olan engelli çocukların anne babalarının stres düzeylerinin ve aile gereksinimlerinin belirlenmesi ve bazı sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezine kayıtlı olan engelli çocukların anne babalarının stres düzeylerinin ve aile gereksinimlerinin belirlenmesi, yaş, eğitim, çalışma durumu, medeni durum, çocuk sayısı, akrabalık durumu gibi bazı sosyodemografik değişkenler ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, engel durumu ile ilgili özellikler açısından farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amacıyla yapılan araştırma, tarama modelindedir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) kayıtlı olan 270 engelli çocuğun anne babası oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden engelli çocuğa sahip tüm anne babalar dâhil edilmiştir. Bu kapsamda RAM'ne kayıtlı olan, okul ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden toplam 270 engelli çocuğun ailelerinden 200 çocuğun anne veya babasına ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Genel Bilgi Formu", "Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı (AGBA)" ve "Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır.

Genel Bilgi Formu'nda, anne ve babanın; yaş, medeni durum, eğitim durumu, meslek, akraba evliliği ile çocuğun; yaş, cinsiyet ve engel durumu ile ilgili özelliklerini içeren sorular yer almaktadır.

Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı, Bailey ve Simeonsson (1988) tarafından geliştirilen ve Sucuoğlu (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı altı alt faktör ve toplam 35 sorudan oluşmaktadır (Sucuoğlu, 1995). Bunlar; bilgi gereksinimi (7 madde), destek gereksinimi (8 madde), diğerlerine açıklama yapmak(5 madde), toplumsal servisler(5 madde), maddi gereksinim (6 madde) ve ailenin işleyişi (4 madde) gereksinimlerdir. Ölçek "Kesinlikle evet (3)", "Emin değilim (2)" ve "Kesinlikle hayır (1)" olmak üzere üçlü likert tipi işaretlemeyi gerektirmektedir (Marsh, 1992; Krauss 2000; Brassard ve Boehm, 2008). Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri Sucuoğlu tarafından yapılmıştır (α=0,90). AGBA'dan alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan 35'dir. Elde edilen puanın yüksek olması, anne babaların gereksinimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği, Holroyd tarafından geliştirilen Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği, Friedrich, Greenberg ve Crnic tarafından kısaltılarak geçerlik ve güvenirliği yapılmıştır (Brassard ve Boehm 2008). Kısaltılan bu form ise Kaner tarafından Türkçeye adapte edilmiş, geniş bir grup üzerinde (n=622) geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği olarak adlandırılmıştır (Kaner, 2001). Ölçek, işlev yetersizliği (16 madde), karamsarlık (15 madde) ve anne baba ve aile sorunları (8 madde) olmak üzere üç alt faktörden ve 39 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler "Evet-Hayır" şeklinde işaretlenmektedir. Ölçeğin tüm test için KR-20 (0,92), Cronbach Alpha (0,91) ve iki yarım (0,89) iç tutarlık katsayıları yeterli düzeyde bulunmuştur. Ölçekten alınacak en düşük puan 7, en yüksek puan 32'dir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması anne babaların stres düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma için Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğünden yazılı, okul ve rehabilitasyon merkezlerinin yöneticilerinden sözlü olarak izinler alındıktan sonra, araştırmaya alınan çocukların anne babalarına araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanmıştır. Çalışma konusunda anne babalara sözel ve yazılı olarak bilgi verilmiş, onayları alınmış ve gönüllü olarak katılmayı kabul edenlere veri toplama araçları okunmuş ve verdikleri yanıtlar işaretlenmiştir.

Veri Toplama Yöntemi

Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) kayıtlı olan 200 engelli çocuğun anne babalarına, çocuklarının tedavi, bakım ve eğitim gördüğü okul ve rehabilitasyon merkezlerinde ulaşılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden anne babalara veri toplama araçları tek tek okunmuş ve doldurulmuştur. Araştırmanın verileri Nisan 2013-Nisan 2014 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın amacına yönelik toplanan veriler değerlendirilmiş ve istatistiksel analizleri SPSS 16,0 istatistik programında yapılmıştır. Anne babaların ölçeklerden aldıkları puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Test sonucu alınan puanların normal dağılım göstermediği ($p<0,05$) bulunmuştur. Buna göre, verilerin analizinde nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı olduğu durumlarda, farkın hangi gruptan kaynaklandığı Mann Whitney U testi ile saptanmıştır (Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2008).

BULGULAR

Engelli çocuğa sahip anne babaların aile gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin belirlenmesi ve bazı sosyodemografik faktörlerin etkisinin incelenmesi amacı ile yapılan araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Alınan Anne Babaların ve Engelli Çocuklarının Bazı Özellikleri

Özellikler	**N**	**%**
Yakınlık durumu		
Anne	137	68
Baba	37	18,5
Akraba	26	13,5
Medeni		
Evli	167	83,5
Bekar	24	12
Ayrı yaşıyor	9	4,5
Öğrenim durumu		
Okur-yazar değil	11	5,5
İlkokul	69	34,5
Ortaokul	31	15,5
Lise	57	28,5
Üniversite	32	16
Çalışma durumu		
Çalışmıyor	139	69,5
Çalışıyor	61	30,5
Çocuk sayısı		
1-2	116	58
3-4	75	37,5
5 ve üstü	9	4,5
Diğer çocuklarda engel durumu		
Yok	180	90
Var	20	10
Engelli çocuğun yaşı		
1-3	9	4,5
4-6	65	32,5
7-12	92	46
13 ve üstü	34	17

Engelli çocuğun cinsiyeti		
Kız	111	55,5
Erkek	89	44,5
Engel tanısının konma zamanı		
Doğumdan önce	22	11
Doğumda	25	12,5
Doğumdan sonra 3 yıl içinde	127	63,5
Doğumdan sonra 3 yıl sonra	26	13
Eşler arası akrabalık		
Yok	145	72,5
Var	55	27,5

Tablo 1'de araştırmaya dahil edilen ailelerin sosyodemografik özelliklerinin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Buna göre araştırmaya alınan ailelerin %68'ini anneler oluşturmaktadır. Araştırmaya alınan anne babaların %83,5'i evli, %34,5'i ilkokul mezunu, %69,5'i çalışmayan, %58'i bir-iki çocuk sahibi ve %72,5'i eşi ile akraba değildir. Ailelerin %90'ının diğer çocuklarında engel bulunmamaktadır. Engelli çocukların %46'sı 7-12 yaşları arasında ve %55,5'i kızdır. Çocukların %63,5'ine engel tanısı doğumdan sonra üç yıl içinde konulmuştur.

Tablo 2: Araştırmaya Alınan Ailelerin Gereksinimlerinin Çocuğa Yakınlık Derecesine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

AGBA	**N**	**Sıra ortalaması**	χ^2, sd, p	Anlamlı fark
Ailenin işleyişi				
Anne	136	112,30	23,354	1-2
Baba	37	64,64	2	3-2
Akraba	27	90,20	**0,000**	
Maddi gereksinim				
Anne	136	117,07	37,810	1-2
Baba	37	60,11	2	1-3
Akraba	27	72,39	**0,000**	
Bilgi Gereksinimi				
Anne	136	114,38	2,131	
Baba	37	66,09	2	
Akraba	27	77,74	0,345	
Açıklama				
Anne	136	114,38	28,413	1-2
Baba	37	66,09	2	1-3
Akraba	27	77,74	**0,000**	
Toplumsal servis				
Anne	136	112,15	19,108	1-2
Baba	37	74,01	2	1-3
Akraba	27	78,09	**0,000**	
Destek gereksinimi				
Anne	136	119,96	49,720	1-2
Baba	37	52,09	2	1-3
Akraba	27	68,80	**0,000**	
Toplam				
Anne	136	121,27	23,354	1-2
Baba	37	48,55	2	1-3
Akraba	27	67,06	**0,000**	

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan ailelerin AGBA'dan aldıkları toplam puanların çocuğa yakınlık derecesine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir (χ^2(sd=2, n=200)=56,376, p<0,05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, annelerin en fazla gereksinimi olduğu, bunu akraba ve babaların izlediği belirlenmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonuçları annelerin babalardan ve akrabalardan daha fazla

gereksinimi olduğunu ortaya koymaktadır. AGBA'nın alt boyutlarından ailenin işleyişi, maddi gereksinim, açıklama isteme, toplumsal servis, destek gereksinimleri alt boyutlarında çocuğa yakınlık derecesine göre anlamlı farklılık görülmüştür (p<0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek puanı annelerin aldığı görülmüştür. Anneleri sırasıyla akrabaların ve babaların izlediği bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 3: Araştırmaya Alınan Ailelerin Gereksinimlerinin Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	N	Sıra ortalaması	χ^2, sd, p	Anlamlı fark
Ailenin işleyişi				
Okur-yazar değil	11	113,68		2-4
İlkokul	69	117,57	18,480	2-5
Ortaokul	31	99,81	4	3-5
Lise	67	95,24	**0,001**	4-5
Yüksekokul/ Üniversite	32	69,22		
Maddi gereksinim				
Okur-yazar değil	11	116,55		2-4
İlkokul	69	118,54	23,629	2-5
Ortaokul	31	111,81	4	3-5
Lise	57	88,47	**0,000**	4-5
Üniversite	32	66,55		
Bilgi Gereksinimi				
Okur- yazar değil	11	97,55		
İlkokul	69	90,86	9,852	4-2
Ortaokul	31	104	4	5-2
Lise	57	110,92	**0,043**	3-5
Yüksekokul/Üniversite	32	100,36		
Açıklama				
Okur-yazar değil	11	74,91		2-1
İlkokul	69	124,07	25,266	2-4
Ortaokul	31	104,76	4	2-5
Lise	57	88,96	**0,000**	3-5
Üniversite	32	74,89		
Toplumsal servis				
Okur-yazar değil	11	79,95	14,219	4-1
İlkokul	69	91,28	4	4-2
Ortaokul	31	88,68	**0,007**	5-2
Lise	57	122,76		4-3
Üniversite	32	99,25		
Destek gereksinimi				2-1
Okur-yazar değil	11	78,32		2-3
İlkokul	69	126,06	28,321	2-4
Ortaokul	31	95,08	4	2-5
Lise	57	97,17	**0,000**	3-5
Üniversite	32	64,20		4-5
Toplam				
Okur-Yazar değil	11	93,05		2-4
İlkokul	69	120,30	22,572	2-5
Ortaokul	31	103,08	4	3-5
Lise	57	98,18	**0,000**	4-5
Üniversite	32	62,02		

Araştırmaya alınan anne babaların aile ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir (χ^2(sd=4, n=200)=22,572, p<0,05). Grupların sıra ortalamalarına göre en yüksek puanı ilkokul mezunlarının aldığı, bunu sırasıyla ortaokul ve lise mezunlarının takip ettiği görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki farklara bağlı

olarak ortaya çıktığı Tablo 3'te görülmektedir. AGBA'nın tüm alt boyutlarından alınan puanların ailelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır (p<0,05).

Tablo 4: Araştırmaya Alınan Ailelerin Gereksinimlerinin Çalışma Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U, p
Ailenin işleyişi				
Çalışıyor	61	77,71	4740,50	3023,500
Çalışmıyor	139	110,50	15359,50	**0,000**
Maddi gereksinim				
Çalışıyor	61	79,37	4841,50	2950,500
Çalışmıyor	139	109,77	15258,50	**0,000**
Bilgi Gereksinimi				
Çalışıyor	61	109,66	6689	3681
Çalışmıyor	139	96,48	13411	**0,02**
Açıklama				
Çalışıyor	61	83,44	5090	3199
Çalışmıyor	139	107,99	15010	**0,003**
Toplumsal servis				
Çalışıyor	61	110,72	6754	3616
Çalışmıyor	139	96,01	13346	0,08
Destek gereksinimi				
Çalışıyor	61	78,98	4818	2927
Çalışmıyor	139	109,94	15282	**0,000**
Toplam				
Çalışıyor	61	80,57	4914,50	3023,500
Çalışmıyor	139	109,25	15185,50	**0,001**

Engelli çocuğa sahip anne babalardan çalışmayanlar ile çalışanların aile gereksinimleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=3023,500; p<0,05). AGBA'nın ailenin işleyişi, maddi gereksinim, bilgi gereksinimi, açıklama ve destek gereksinimi alt boyutlarında çalışma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir (p<0.05) (Tablo 3).

Tablo 5: Araştırmaya Alınan Ailelerin Aile Gereksinimlerini Belirleme Ölçeğine Verdikleri Evet Yanıtlarının Dağılımları

AGBA'nın alt boyutları ve maddeleri	Evet	
Ailenin işleyişi	Frekans	%
Ailem içinde problemlerin hakkında konuşabileceğim birisine gereksinim duyuyorum.	68	34
Problemlerimizi tartışmak ve çözümler bulabilmek için ailemin yardıma gereksinimi vardır.	62	31
Ailemizin güç zamanlarında birbirlerini nasıl destekleyeceklerini öğrenmek için yardıma gereksinimleri vardır.	69	34,5
Ailem ev işleri, çocuk bakımı ve diğer işleri kimlerin yapacağı hakkında karar verebilmek için yardıma gereksinim duymaktadır.	66	33
Ailem, dinlenme eğlenme etkinlikleri hakkında karar vermek ve yapmak için yardıma gereksinim duymaktadır.	69	34,5
Maddi gereksinim		
Yiyecek, ev kirası, tıbbi bakım, giyim, ulaşım gibi masraflarını karşılayabilmek için maddi yardıma gereksinim duyuyorum.	84	42
Çocuğum için gerekli olan özel araçları sağlayabilmek için maddi yardıma gereksinim duyuyorum.	**115**	**57,5**
Çocuğumun terapi, özel eğitim, bakım ve bu gibi masraflarını karşılayabilmek için maddi yardıma gereksinim duyuyorum.	**111**	**55,5**
Eşim ve ben bir iş bulabilmek için yardıma gereksinim duyuyoruz.	40	20
Zaman zaman çocuğuma bakan bakıcıya para ödeyebilmek için yardıma gereksinim duyuyorum.	31	15,5

Çocuğumun gereksinimi olan oyuncakları alabilmek için yardıma gereksinim duyuyorum.	83	41,5
Bilgi gereksinimi		
Çocuğumun durumu hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.	**186**	**93**
Çocuğumun davranışlarını nasıl kontrol edebileceğim hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.	**185**	**92,5**
Çocuğuma bazı becerileri nasıl öğreteceğim hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.	**187**	**93,5**
Çocuğumla nasıl oynayacağım, nasıl konuşacağım hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.	**175**	**87,5**
Çocuğumun şu anda yararlanabileceği kurumlar(klinikler) hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.	**189**	**94,5**
Çocuğumun ileride gidebileceği (yararlanabileceği) kurumlar hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.	**189**	**94,5**
Çocukların nasıl büyüyüp geliştiği hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.	**188**	**94**
Açıklama		
Kendime ayırabilecek daha fazla zamana gereksinim duyuyorum.	**132**	**66**
Çocuğumun durumunu kardeşlerine açıklayabilmek için daha fazla yardıma gereksinim duyuyorum.	37	18,5
Çocuğumun durumunu eşime ve eşimin ailesine açıklayabilmek için daha fazla yardıma gereksinim duyuyorum.	52	26
Eşimin, çocuğumun durumunu anlayabilmesi için daha fazla yardıma gereksinim duyuyorum.	44	22
Komşum, arkadaşım veya bir yabancı çocuğumun durumunu sorduğu zaman nasıl cevap vermem gerektiği konusunda yardıma gereksinim duyuyorum.	64	32
Çocuğumun durumunu, diğer çocuklara açıklayabilmek için yardıma gereksinim duyuyorum.	79	39,5
Toplumsal servis		
Çocuğumun doktoru veya bakımını yapan hemşiresi ile konuşabilmek için daha fazla zamana gereksinim duyuyorum.	**134**	**67**
Problemlerim hakkında konuşmak için düzenli olarak psikolojik danışman, sosyal çalışmacı, psikiyatrist, psikolog ile bir araya gelmek istiyorum.	**153**	**76,5**
Problemlerime çözüm bulabilmek için dini görevlilerle konuşmaya daha çok gereksinim duyuyorum.	84	42
Benim çocuğumla benzer özellikte olan anne-babalar hakkında yazılmış kitap, makale gibi materyalleri okumaya gereksinim duyuyorum.	**115**	**57,5**
Beni ve çocuğumun gereksinimlerini anlayacak doktor bulmak için yardıma gereksinim duyuyorum.	**170**	**85**
Çocuğuma yardımcı olabilmek için diş hekimi bulabilmek için yardıma gereksinim duyuyorum.	**171**	**85,5**
Çocuğum için yuva veya anaokulu bulabilmek için yardıma gereksinim duyuyorum.	90	45
Bir toplantıya katılacağım zaman çocuğumun uygun bakım alabileceği bakım evi veya yuva bulabilmek için yardıma gereksinim duyuyorum.	42	21
Destek gereksinimi		
Konuşabileceğim daha fazla arkadaşa gereksinim duyuyorum.	**101**	**50,5**
Diğer düşük ağırlıklı prematüre bebeğe sahip anne-babalar ile tanışma gereksinimi duyuyorum.	87	43,5
Gerektiği zaman çocuğumun bakımını üstlenebilecek bir bakıcı bulmak için yardıma gereksinim duyuyorum.	39	19,5

Tablo 5'te araştırmaya dâhil edilen ailelerin AGBA'nın alt boyutlarına verdikleri "Evet" cevabının yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Maddi gereksinim alt boyutunda "Çocuğum için gerekli olan özel araçları sağlayabilmek için maddi yardıma gereksinim duyuyorum" ve "Çocuğumun terapi, özel eğitim, bakım ve bu gibi masraflarını karşılayabilmek için maddi yardıma gereksinim duyuyorum" maddelerine %50'den fazla aile katılmıştır. Bilgi gereksinimi alt boyutunda tüm maddelere ailelerin %50'den daha fazla "evet" cevabını verdikleri görülmüştür. Toplumsal servis alt boyutundaki sekiz maddenin beşi %50'den fazla evet olarak işaretlenmiştir. Destek gereksiniminde ise aileler "Konuşabileceğim daha fazla arkadaşa gereksinim duyuyorum" maddesine %50'den daha fazla "evet" cevabını verdikleri belirlenmiştir.

Tablo 6: Araştırmaya Alınan Ailelerin Stres Düzeylerinin Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	N	Sıra ortalaması	χ^2, sd, p	Anlamlı fark
İşlev yetersizliği				
Okur-yazar değil	11	67,86		1-4
İlkokul	69	91,91	17,756	2-4
Ortaokul	31	100,53	4	4-5
Lise	67	125,32	**0,001**	
Yüksekokul/ Üniversite	32	86		
Karamsarlık				
Okur-yazar değil	11	73,09		1-5
İlkokul	69	87,95	13,003	2-4
Ortaokul	31	98,97	4	2-5
Lise	57	107,81	**0,011**	4-5
Üniversite	32	125,45		
Aile Sorunları				
Okur- yazar değil	11	86,45		
İlkokul	69	110,10	10,129	2-5
Ortaokul	31	92,15	4	4-5
Lise	57	108,90	**0,04**	
Yüksekokul/Üniversite	32	77,75		
Toplam				
Okur-Yazar değil	11	49,09		1-2, 1-3
İlkokul	69	91,65	23,204	1-4, 1-5
Ortaokul	31	99,03	4	2-4, 3-4
Lise	57	126,89	**0,000**	4-5
Üniversite	32	91,64		

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan ailelerin Aile Stresini Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir (χ^2(sd=4, n=200)=23,204, p<0,05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek stres düzeyine lise mezunu ailelerin sahip olduğu ve bunu sırasıyla ortaokul mezunu, ilkokul ve üniversite mezunu ailelerin izlediği görülmektedir. Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarında Aile Streslerini Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarının tümünde anlamlı farklılık görülmüştür (p<0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında işlev yetersizliği alt boyutunda lise mezunlarının, karamsarlık alt boyutunda üniversite mezunlarının, aile sorunları alt boyutunda ilkokul mezunu ailelerin ortalamaları yüksek olarak bulunmuştur. Ailelerin öğrenim düzeyleri arttıkça stres düzeylerinin anlamlı olarak arttığı görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 7: Araştırmaya Alınan Ailelerin Stres Düzeylerinin Engelli Çocuğun Yaşına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	N	Sıra ortalaması	χ^2, sd, p	Anlamlı fark
İşlev yetersizliği				
1-3	9	145,78		1-3
4-6	65	133,33	43,934	1-4
7-12	92	84,27	3	2-3
13 ve üstü	34	69,66	**0,000**	2-4
Karamsarlık				
1-3	9	89,28	5,633	
4-6	65	94,24	3	
7-12	92	98,47	0,131	
13 ve üstü	34	120,94		

Aile Sorunları				
1-3	9	86,06	5,496	
4-6	65	111,48	3	
7-12	92	99,52	0,139	
13 ve üstü	34	85,99		
Toplam				
1-3	9	120,44	31,853	1-4
4-6	65	131,43	3	2-3
7-12	92	85,24	**0,000**	2-4
13 ve üstü	34	77,38		

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan ailelerin Aile Stresini Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların çocuğun yaşına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir (χ^2(sd=3, n=200)=31,853, p<0,05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek stres düzeyine 4-6 yaş grubunda çocuğu olan ailelerin sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin işlev yetersizliği alt boyutunda da çocuğun yaşına göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (p<0,05). Buna göre ilk sırayı bir-üç yaşları arasında çocuğu olan aileler alırken, bu nu dört-altı yaşları arasında çocuğu olan aileler izlemektedir. Engelli çocuğunun yaşı küçüldükçe ailelerin yaşadığı stres düzeyi artış göstermektedir (Tablo 7).

Tablo 8: Araştırmaya Alınan Ailelerin Stres Düzeylerinin Çocuğa Engel Tanısının Konma Zamanına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt boyutlar	N	Sıra ortalaması	χ^2, sd, p	Anlamlı fark
İşlev yetersizliği				
Doğumdan önce	22	73,57	12,506	1-2
Doğumda	25	106,12	3	1-3
Doğumdan sonra 3 yıl içinde	127	109,03	**0,01**	3-4
Doğumdan sonra 3 yıl üstü	26	76,23		
Karamsarlık				
Doğumdan önce	22	114,77	1,889	
Doğumda	25	100,98	3	
Doğumdan sonra 3 yıl içinde	127	97,24	0,596	
Doğumdan sonra 3 yıl üstü	26	103,87		
Aile sorunları				
Doğumdan önce	22	86,32	2,457	
Doğumda	25	104,44	3	
Doğumdan sonra 3 yıl içinde	127	103,72	0,48	
Doğumdan sonra 3 yıl üstü	26	93		
Toplam				
Doğumdan önce	22	77,59	10,177	1-2
Doğumda	25	107,22	3	1-3
Doğumdan sonra 3 yıl içinde	127	107,90	**0,02**	2-4
Doğumdan sonra 3 yıl üstü	26	77,27		3-4

Yapılan analiz sonuçları, araştırmaya katılan ailelerin Aile Stresini Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların engel tanısının konma zamanına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir (χ^2(sd=3, n=200)=10,177, p<0,05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek stres düzeyine engel tanısı doğumdan sonra üç yıl içinde konulan ailelerde olduğu Tablo 8' de görülmektedir. Ölçeğin işlev yetersizliği alt boyutunda da anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05). İşlev yetersizliği alt boyutunda en yüksek sıra ortalamasına doğumdan sonra üç yıl içinde engel tanısı alan aileler sahiptir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Ailelerin Aile Stresini Değerlendirme Ölçeğine Verdikleri Evet Yanıtlarının Dağılımları

ASDÖ alt boyutları ve maddeleri	Evet	
	Frekans	%
İşlev yetersizliği		
Yaşıtlarıyla iletişim kurar.	76	39
Hayatını kazanabilmek için yapacağı işler sınırlıdır.	**158**	**79**
Kendi kendine yemek yiyebilir.	**129**	**64,5**
Evimizin adresini bilir.	55	27,5
Kim olduğunu bilir.	**107**	**53,5**
Kendine söylenenleri anlamakta zorlandığı için iletişim kurmak çok güçtür.	83	41,5
Aşırı korunuyor.	56	28
Oyunlara ve sportif etkinliklere katılabilir.	83	41,5
Boş zamanlarında ne yapacağını bilemez.	**136**	68
Tuvalete kendi başına gidebilir.	88	44
Bir dakika önce söylediğini bir dakika sonra hatırlamaz.	**107**	**53,5**
Otobüse binebilir.	29	14,5
İletişim kurmak kolaydır.	94	47
En hoşnut olduğum yönlerinden biri kendine olan güvenidir.	49	24,5
Kendini bir birey olarak kabul eder.	**109**	**54,5**
Kendi duygularını başkalarına ifade edebilir.	82	41
Bez kullanmak zorundadır.	84	42
Yardımsız yürüyebilir.	98	49
Karamsarlık		
Ona bakamayacak duruma geldiğimde ona ne olacağı konusunda endişeliyim.	**191**	**95,5**
Onun hep böyle kalacağı düşüncesi beni rahatsız ediyor.	**193**	**96,5**
Bazen onun yüzünden çok utanırım.	22	11
Normal bir yaşam süremeyeceği düşüncesi beni çok rahatsız ediyor.	**185**	**92,5**
Büyüdüğü zaman ne olacağı düşüncesi beni rahatsız ediyor.	**187**	**93,5**
Yaşamdan zevk alamıyorum.	**104**	**52**
Onu ne zaman düşünsem kendimi üzgün hissederim.	**192**	**96**
Ona bakamayacak duruma geldiğim zaman ona ne olacağı konusunda sık sık endişelenirim.	**196**	**98**
Çoğu zaman endişelenirim.	**191**	**95,5**
Aile sorunları		
Ailemizin diğer bireyleri onun yüzünden bir şeylerden vazgeçmek zorunda kalıyorlar.	46	23
Ona bakmak için gereken süreli ilgi yüzünden ailemizin diğer bireylerinin gelişimini sınırlamaktadır.	50	25
Bazen onu dışarı çıkarmaktan çekiniyorum.	16	8
Artan sorumluluklar ve parasal sıkıntılar ileride ailemizin sosyal yaşamını etkileyecek.	95	47,5
Onu dışarı çıkardığım zaman rahatsızlık duyuyorum.	11	5,5
İstediğim zaman arkadaşlarımla dışarı çıkabilirim.	67	33,5
Seyahate götürmek bütün ailenin keyfini kaçırıyor.	22	11
Ailesi olarak eskiden yaptığımız her şeyi yapıyoruz.	**111**	**55,5**
Bizimle beraberken ailece zevk alabileceğimiz birçok şey vardır.	**161**	**80,5**
Kendimi kolayca rahatlatabilirim.	96	48
Ailemizde öfke ve kızgınlık duyguları çok yaşanır.	82	41
Bizim için her zaman sorun olacak.	**156**	**78**

Tablo 9'da araştırmaya dâhil edilen ailelerin Aile Stresini Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarına verdikleri "Evet" yanıtlarının yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. İşlev yetersizliği alt boyutunda yedi maddenin %50'den fazla aile tarafından seçildiği; karamsarlık alt boyutunda sekiz maddenin, aile sorunları alt boyutunda ise üç maddenin %50'den fazla olduğu görülmektedir.

Aile gereksinimlerini belirleme ölçeği ile medeni durum, çocuk sayısı, diğer çocuklarda engelin varlığı, çocuğun cinsiyeti, tanının konma zamanı, eşle akraba olma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği ile engelli çocuğa yakınlık, medeni durum, çalışma durumu, çocuk sayısı, diğer çocuklarda engel durumu, çocuğun cinsiyeti, eşle akrabalık değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada annelerin, ilkokul mezunlarının ve çalışmayan ailelerin aile gereksinimleri puan ortalamaları yüksek bulunmuştur. Gerek engelli çocuğun gerekse normal gelişim gösteren çocukların bakımında annelerin daha fazla sorumluluk aldığı ve daha fazla roller üstlendiği bilinmektedir. Özellikle anneler daha fazla çocukla ilgilenmek durumunda kalmaktadır (Küllü, 2008; Marvin, 2001). Annelerin baba ve akrabalardan ailenin işleyişi, maddi gereksinim, açıklama gereksinimi, toplumsal servis gereksinimi ve destek gereksinimleri alt boyutlarında daha fazla gereksinime sahip oldukları görülmektedir. Özşenol ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan bir araştırmada ebeveynlerin toplumun bakış açısından rahatsız oldukları belirtilirken, Yıldırım ve Conk (2005), Uğuz ve arkadaşlarının (2004) yaptıkları araştırmada engelli çocuğun ailesinin engeli nedeniyle suçluluk yaşadıkları ifade edilmektedir. Sucuoğlu (1995) zihinsel engelli ve otistik çocuğa sahip ailelerle, ailelerin gereksinimlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında ailelerin gereksinim alanlarının, bilgi gereksinimi, destek gereksinimi ve maddi gereksinim olduğu sonucuna varmıştır. Yine Özsoy ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise, ailelerin çoğunluğunun sosyal destek alma konusunda ihtiyaçlarının olduğu, aile sorunları ile ilgili olarak düzenli olarak bilgi gereksinimi içinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda engelli bireye sahip olan ailelerin bilgi gereksinimi, maddi gereksinim, toplumsal servis gereksinimine ihtiyaç duydukları ile ilgili ortak sonuçlar elde edilmiştir (Akçamete ve Kargın, 1996; Mert, 1997; Sexton, Burrel ve Thompson,1992; Marcenko ve Meyers, 1991). Bu sonuç bize engelli çocuğa sahip olan ailelerin gerek ailede ya da yaşadığı yakın çevrede gerekse toplumun tüm kesimlerinde yeterli destek göremediğini, çocuğunun durumu ile ilgili yeterli ve doyurucu bilgi alamadığını, engelli çocuğun gerek eğitim ve gerekse sağlık sorunları nedeniyle maddi ihtiyaçlarının arttığını ve ailenin bu konuda yetersiz kaldığını göstermektedir. Sonuçta engelli çocuğa sahip ailelerin gereksinimleri oldukça fazladır.

Öğrenim düzeylerine göre incelendiğinde, AGBA'nın tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. İlkokul mezunu ailelerin, ailenin işleyişi, maddi gereksinim, açıklama gereksinimi ve destek gereksinimi alt boyutlarında sıra ortalamaları yüksektir. Aslanoğlu (2004) eğitim düzeyi düşük olan ailelerin aile içi ilişkilerinin daha sağlıklı olduğunu belirtmiştir. Günsel (2010) zihinsel engelli tanısı almış çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerini incelediği çalışmasında annenin eğitim durumu ile aile işlevlerinin sağlıklılığı arasında anlamlı fark bulmuş ve eğitim düzeyi yükseldikçe, aile işlevlerinde sağlıklılığın arttığı sonucuna varmıştır. Özyurt (2011) hafif zihinsel engelli çocuğu olan annelerin algıladıkları aile işleyişi çalışmasında eğitim seviyesi düşük olan annelerin algıladıkları aile işleyişinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Kiğılı (1994) tarafından yapılan araştırmada ise, ilkokul mezunu olan annelerin aile fonksiyonelliğine ilişkin değerlendirmelerinin, ortaokul, lise ve üniversite mezunu annelere göre daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mert (1997) farklı engel grubunda çocuğu olan ailelerle yaptığı çalışmada da yine eğitim düzeyine göre gereksinimlerin farklılaştığını görmüştür. İlkokul mezunu ailelerin ailenin işleyişi, maddi gereksinim, açıklama gereksinimi ve destek gereksinimlerinin fazla olduğu saptanırken, lise mezunu ailelerin bilgi gereksinimi ve toplumsal servis gereksinimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, ailenin eğitim seviyesi yükseldikçe, bir meslek sahibi olma olasılıkları arttığından maddi gereksinimlerinin, yine çalışma durumuna bağlı olarak aile rollerinin paylaşılması durumu ile aile işleyişinin, öğrenim düzeyi arttıkça yapılacak açıklamaların daha doyurucu olmasının ve çocuğunun durumu ile ilgili daha farklı kaynaklara ulaşabileceklerinin ve destek gereksinimi daha fazla elde edebileceklerinin olması ile açıklanabilir. Lise mezunlarının bilgi gereksinimlerinin karşılanmasına rağmen doyurucu bilgiler alamamaları

ve buna paralel olarak toplumsal servislerden yeterince yararlanamamaları nedeni ile gereksinimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ailenin çalışma durumu değişkenine göre ise ailenin işleyişi, maddi gereksinim, bilgi gereksinimi, açıklama gereksinimi ve destek gereksinimi alt gruplarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışmayan ailelerin gereksinimleri ailenin işleyişi, maddi gereksinim, açıklama gereksinimi ve destek gereksinimlerinde yüksek olarak bulunurken, çalışan ailelerin bilgi gereksinimleri yüksek bulunmuştur. Sola ve Diken (2008) tarafından yapılan çalışmada aylık gelir durumuna göre annelerin gereksinimlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılırken, Mert (1997) tarafından yapılan araştırmada ise, aile gereksinimlerinin aylık gelir durumuna göre farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu sonuç ise, çalışmayan ailelerin ekonomik durumlarının zaten iyi olmaması ve buna engelli çocuğun ihtiyaçlarının ve gereksinimlerinin eklenerek artması ailelerin maddi gereksinimlerini arttıran bir neden olduğunu göstermektedir. Genellikle çalışmayan ebeveynin evde çocukla birlikte vakit geçirmesi ve çalışan ebeveynin ise tüm çalışma sorumluluğunu üstüne alması ailede kesin bir iş bölümünü gerektirebilir. Bu durumda aile işleyişi ile ilgili sorunlara yol açabilir. Bu ailelerin ekonomik güçsüzlükleri nedeniyle gerekli yardımı ve desteği alamamaları da yüksek puan almalarına neden olabilir. Çalışan ailelere ise çocukları ile ilgili gerekli bilgilerin verilmemesi ya da bilgiyi almakta zorlanmaları bilgi gereksinimlerini arttırmaktadır.

Araştırmada lise mezunlarının, çocuğu dört-altı yaş arasında olanlar ve engel tanısı doğumdan sonra üç yıl içinde konan ailelerin stres düzeyleri anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda engelli çocuğa sahip olan annelerde engelli çocuğu olmayan annelere göre depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Uğuz ve ark, 2004; Glidden ve ark, 2003; Hasting, 2003; Esdaile ve ark, 2003; Trsöter, 2001). Yurdakul ve arkadaşları (2000) yaptıkları çalışmada engelli çocuğun yaşının ailelerin stres düzeyini etkilediğini saptamışlardır.

Kaner (2004 engelli çocukları olan anne ve babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelendiği çalışmasında, okul öncesi dönemde çocuğu olan anne babaların, orta çocukluk ve ergenlik döneminde çocuğu olan ailelere göre çocuğun işlevleriyle ilgili yaşadıkları stresi daha yoğun olarak belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Wilton ve Renaut (1992), okul öncesinde zihinsel engeli olan çocukların aileleri ile yine okul öncesinde normal gelişim özellikleri gösteren aileleri karşılaştırmışlardır. Çalışmalarının sonunda, zihinsel engelli çocuğa sahip olan ailelerin stres düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yurdakul ve arkadaşları (2000) engelli çocuğun yaşının stres düzeyini etkilediğini saptamışlardır. Engelli çocuğun ailelerin stres düzeylerini belirlemek için yapılan araştırmalarda, annelerin kaygı düzeyleri, stres düzeyleri, benlik kavramları, aile işlevleri, zihinsel engelli çocuğun yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (Beckman,1983; Çelik, 2004;Akkök, 1989). Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocuğun yaşının artmasıyla birlikte yerine getirmesi gereken rolleri yerine getirememesi ailedeki stresin artmasına neden olmaktadır (Gallagher ve ark, 1983; Girli, 1995; Floyd ve Gallagher, 1997; Orr ve ark, 1993). Annenin kendi yapması gereken sorumluluklarının yanı sıra engelli çocuğunun da ihtiyaçlarının yaşla birlikte artması, çocuğun fonksiyonlarını yerine getirememesi yine ailedeki stresin artmasına neden olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Oh ve Lee, 2009; Sarı, 2007).

Özsoy ve arkadaşlarının (2006) çalışmasında engelli çocuğun ailesinin gelecekten engelli çocukları ile ilgili karamsarlık içinde olduğunu belirlemişlerdir. Akkök, Aşkar ve Karancı (1992) engelli çocuğa sahip olan ailelerin stres kaynaklarını belirlemek için bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma sonucunda ailelerin çocuklarının engelini açıklayamadıkları, kontrol edemedikleri zaman kader faktörüne bağladıklarını ve bu şekilde de stres düzeylerinin arttığını bulmuşlardır. Coşkun ve Akkaş'ın (2009) engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada engelli çocuğu olan annelerin çocuklarından dolayı geleceğe karamsarlıkla baktıkları görülmüştür. Doğru ve Arslan (2008) ile Piştav, Akmeşe, Mutlu ve Günel (2007) de benzer sonuçları elde etmişlerdir. Araştırmaya alınan ailelerin Aile Stresini Değerlendirme Ölçeğine verilen yanıtlarda stres nedenleri açıkça görülmektedir. Aileler kendilerinden sonra çocuklarına ne olacağını, çocuklarının hep böyle kalmasının onları karamsarlığa ittiğini ifade etmişlerdir. Engelli çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarının hemen hemen her gereksinimini kendilerinin karşılamalarından kaynaklanıyor olabilir. Çocuklar rollerini yerine getiremedikleri zaman ailelerin onların yerlerine görevlerini yerine getirmeleri sıklıkla karşılaşılan bir durumdur.

Engelli çocuğa sahip olan ailelerdeki stresin bir diğer nedeni de ailenin işlevselliği boyutunda ortaya çıkmaktadır. Engelli çocukların bakımında annelere daha fazla görev düşmesi sonucunda, kendilerini tamamen engelli çocuklarına adayabilmekte bu durumda hem kendilerine vakit ayıramamalarına, hem de ailedeki eşler arasında çatışmaların çıkmasına neden olmaktadır (Doğan, 2001). Dyson (1997) zihinsel engelli ailelerde eşlerin birbirlerine yardımcı olmasının stresi düşürdüğünü ve bunun da daha sağlıklı aile işleyişine sahip olduğunu bulmuştur (Akt. Simmerman, Blacher ve Baker, 2001).

Bu sonuçlar doğrultusunda, engelli çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin olduğu, bu gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin karşılanması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle çocuğun bakımı ile yakından ilgilenen annelere yönelik olarak hizmetlerin verilmesi ve engelli çocuğa sahip olan ailelerin toplumsal servislerden daha fazla yararlanmaları sağlanabilir. Ailelerin isteklerine göre, uzman psikologlar, eğitimciler, doktorlar, hemşireler, çocuk gelişimcilerle bu ailelerin daha sık bir araya gelmeleri sağlanabilir. Engelli çocuğa sahip olan ailelerin, sorunları hakkında yalnız olmadıklarını düşünmelerini sağlayacak grup toplantıları şeklinde bir araya gelebileceği etkinlikler düzenlenebilir.

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

KAYNAKÇA

Akçakın, M., Erden, G. (2001). Otizm tanısı konmuş çocukların anne- babalarındaki ruhsal belirtiler. *Çocuk Ruh Sağlığı Dergisi,* 8(1), 2-10

Akçamete, G., Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.

Akkök, F. (1989). Özürlü bir çocuğa sahip anne ve babaların kaygı ve endişe düzeyini ölçme aracının güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Psikoloji Dergisi*, 7(23),26-38.

Akkök, F., Aşkar, P. ve Karancı, N. (1992). Özürlü bir çocuğa sahip anne-babalardaki stresin yordanması. *Özel Eğitim Dergi*si, 1(2),8-13.

Aslan, Ç. (2010). *Zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların psikolojik belirtileri, sosyal destek algıları ve stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Aslanoğlu, M. (2004). *Otistik, zihinsel, işitme, görme ve bedensel engelli çocuğu bulunan ebeveynlerin aile içi ilişkilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ataman, A. (2003). *Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri.* (ed. A. Ataman). Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Aydoğan, A.A. (1999). *Özürlü çocuğa sahip olan anne babaların umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi.*Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bailey, D.B. & Simeonson, R.J. (1988). Assessing needs of families handicapped infants. *The Journal of Special Education*, 22(1),117-127

Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi.* (2. Baskı). Bursa: Ezgi Yayınevi.

Beckman, J.P. (1983). Influence of selected child characteristics on stres in families of handicapped infants *American Journal of Mental Deficiency*, 88(2), 150-156.

Bilal, E. ve Dağ,İ. (2005). Eğitilebilir zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların annelerinde stresi stresle başa çıkma ve kontrol odağının karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(2),56-68.

Brassard, M.R. & Boehm, A.E.(2008). *Preschool assessment: Principles and practice.* New York, NY: The Guilford Pres.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları Arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD),* 10(1), 213-227.

Çelik, D. (2004). *İşitme engelli çocuğa sahip olmanın aile işlevlerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Doğan, M. (2001). *İşitme engelli çocuğa sahip ebeveynlerin çeşitli psikolojik değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Doğru, P. ve Arslan, A. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19,543-553.

Dyson, L.L. (1997). Fathers and mothers of school- age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning, and social support. *American Journal on Mental Retardation*, 102(3),267-279.

Esdaile, S.A. & Greenwood, K.M. (2003). A comparison of mothers and fathers experience of parenting stres and attiributions for parent child intreaction outcomes. *Occup. Ther. Int.,*10-115-126.

Floyd, F,J.& Gallagher, E.M. (1997). Parental stress, care demands, and use of support services for school age children with disabilities and behavior problems. *Family Relations,* 46(4),359-372.

Gallagher, J.J.,Beckman, P. & Cross, A.H. (1983). Families of handicapped children: Sources of stress and its amelioration. *Exceptional Children*, 50(1),10-19.

Girli, A. (1995). *Normal zekalı kardeşlerin zihinsel engelli kardeşe yönelik kabul düzeyinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Glidden, L.M. & Schoolcraft, S.A. (2003). Depression: It's trajection and correlates in mothers rearing children with intellectual disability. *Journal Intellect Disabil, Res*., 47,250,263.

Günsel, A.G. (2010). *Zihinsel engelli tanısı almış çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin bazı değişkenler Açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Güz, F., Şenses, M., Karakuzu, A. ve Ateş, N. (1998). Zihinsel özürlü çocuk ailelerinin evde bakım ile ilgili Sorunlarının belirlenmesi. *1. Ulusal Evde bakım Eğitim Kongresi Kitabı*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Basımevi.

Hassal, R., Rose, J. & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers and children with an intellectual disability: the effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research,* 49(6), 405-418.

Hastings, R.P. (2003). Child behaviour problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism. *Journal Intellect Disabil Res,* 47,231-237.

Kaner, S. (2002). Aile stres değerlendirme ölçeği faktör yapısı, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1-2),1-10.

Kaner, S. (2004). *Engeli çocukları olan anne-babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının İncelenmesi.* (Bilimsel Araştırma Projesi: 007)Ankara Üniversitesi.

Kavak, S. (2007). *Algılanan aile yakınları destek ölçeğinin geliştirilmesi ve 0-6 yaş arası engelli çocuğu olan Annelerin yakınlarından aldığı desteği algılamaları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kazak, A.E. (1987). Families with disabled children stress and social Networks in three samples. *Journal of Abnormal Child Psychology,* 15(1), 137-146.

Kiğılı, Ş.(1994). *Anne baba ve çocuğun kendi aile yapılarına ilişkin değerlendirmelerinin bazı değişkenlere göre İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Krauss, M.W. (2000). *Family assessment with early intervention program.* In: Shonkoff, J.P.&Meisels, S.J. (Eds.) Handbook of early childhood intervention (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press, 290-308.

Küçüker, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi,* 3(1),1-11.

Küllü, Z. (2008). *Özürlü çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon durumunun değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Lusting, D. (1999). Family care giving of adults with mental retardation: Key issues for rehabilitation. *The Journal of Rehabilitation,* 1,20-40.

Marcenko, M.O. & Meyers, J.C. (1991). Mothers of children with developmental disabilities: Who share sthe Burden? *Family Relations,* 40-186-190.

Marsh, D.T. (1992). *Families and mental retardation: New direcitons in Professional practice.* New York, NY: Greenwood Publishing Group.

Marvin, R.S. & Botton, S. (2001). Partner support and maternal stress in families raising young children with Cerebral palsy. *Journal of Developmental and Physicall Disabilities,* 13(1), 61-64.

Mert, E. (1997). *Farklı engel grubunda çocuğu olan anne ve babaların gereksinimlerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Oh, H. & Lee, E.O. (2009). Care giver burden and social support among mothers raising children with developmental disabilities in South Korea. *International Journal of Disability, Development and Education,* 56(2), 149-167.

Okanlı, A., Ekinci, M. ve Gözüağca, D. ve Sezgin, S. (2004). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları psikososyal sorunlar*. 20.10.2014 tarihinde www.insanbilimleri.com adresinden alınmıştır.

Orr, R.R.,Cameron, S.J., Dobson, L.A. & Day, D.M. (1993). Age-related changes in stress experienced by families with a child who has developmental delays. *Mental Retardation*, 31(3),171-176.

Özgüven , İ.E. (2000). *Evlilik ve Aile Terapisi.* Ankara: PDREM Yayınları.

Özsoy, Y., Özgüven, M., Eripek, S.(1998). *Özel eğitime giriş.* (9. Baskı). Ankara: Kocatepe Yayınları.

Özsoy, A.S., Özkahraman, Ş. ve Çallı, F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin İncelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(9), 68-76.

Özşenol, F., Işıkhan, V., Ünay, B. ve ark. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. Gülhane Tıp Dergisi, 45(2),156-164.

Özyurt, Ö. (2011). *Hafif zihinsel engelli çocuğu olan annelerin algıladıkları aile işleyişi ve aile yaşam kalitesinin sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Piştov Akmeşe, P., Mutlu, A. ve Günel, M.K. (2007). Serebral paralizili çocukların annelerinin kaygı düzeyinin Araştırılması. *Ankara Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi,* 50(4),236-240.

Sarı, Y.H. (2007). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 1*1(2),1-7.

Sarısoy, M. (2000). *Otistik ve zihinsel engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin evlilik uyumları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Sexton, D.,Burrel, B. & Thompson, B. (1992). Measurement integrity of the family need ssurvey. *Journal of Early Intervention*, 16(4),343-352.

Sevindik, F., Deveci, E., Demirok, A. ve Açık, Y. (2006). Engelli çocuğu olan kadınların demografik, psikososyal ve engelli çocuğa ait doğumsal özelliklerinin incelenmesi. *Sağlık ve Toplum Dergisi,* 16(3),38-47.

Simmerman, S.,Blacher J. & Baker, B. (2001). Fathers and mothers perceptions of father involvement in families with young children with a disability. *Journal of Intellectual Developmental Disability*,26(4),325-338.

Sola, C. ve Diken, H. (2008). Gelişimsel gerilik riski altındaki prematüre ve düşük doğum ağırlıklı çocuğa sahip Annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2),21-36.

Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Dergisi, 2*(1), 10-18.

Törster, H. (2001*).* Sources of stress in mothers of young children with visual impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness,* 95(10), 623-637.

Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B.Y. ve Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların Annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 7,42-47.

Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi,* 2(5),119-130.

Uskan, E., Öztürk, M. ve Kişioğlu, A.N. (2005). Isparta ilinde özürlülük, sakatlık ve engellilik epidemiyolojisi: *Sağlık ve Toplum Dergisi,* 15(1),90-99.

Wallender, J.L.,Varni, J.W., Babani, L., Dehan, C.B. & Banis, K.T. (1989). Social environment and the Adaptation of mothers of psysically handicapped children. *Journal of Pediatric Psyhology*, 14,371-378.

Wilton, K. & Renault, J. (1986). Stress level in families with intellectually handicapped preschool children. *Journal of Mentally Defiency Research,* 30,163-169.

Yıldırım, F. ve Conk, Z. (2005). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne babaların stresle başa çıkma tarzlarına ve depresyon düzeylerine planlı eğitime etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2),1-10.

Yurdakul, A,,Girli, A., Özekes, M., ve Sarısoy, M. (2008). *Otistik ve zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin Stresle baş etme yolları, anne baba farklılıkları.* 29.10.2014 tarihinde www.isikozelegitim.com adresinden ulaşılmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 20 ISSN: 2146-9199

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ATIK VE GERİ DÖNÜŞÜME YÖNELİK TUTUMLARINA GERİ DÖNÜŞÜMCÜ ÖĞRETMEN PROJESİNİN ETKİSİ

Doç. Dr. Dilek Erduran Avcı
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
dilek924@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Huriye Deniş Çeliker
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
huriyedenis@mehmetakif@edu.tr

Özet

Günümüzde insanların tüketim alışkanlıklarındaki değişimle birlikte atık miktarları önemli düzeyde artmıştır. Atık, geri dönüşüm ve sürdürülebilir kalkınma konularında fen bilimleri öğretmenlerine olumlu tutum, bilinç ve farkındalık kazandırmayı hedefleyen "İleriye Bak Geri Dönüştür: Geri dönüşümcü öğretmen" projesi TUBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında desteklenmiştir. 17-23 Ağustos arasında gerçekleştirilen projeye farklı illerde görev yapan 20 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Bu çalışmanın amacı, projenin fen bilimleri öğretmenlerinin atık ve geri dönüşüm çalışmalarına yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Veri toplama aracı olarak "Katı Atık Ve Geri Dönüşüme Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Projede uygulanan etkinliklerin katılımcıların katı atık ve geri dönüşüme ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Atık, geri dönüşüm, tutum, fen bilimleri öğretmeni.

THE EFFECT OF RECYCLER TEACHERS PROJECT ON SCINCE TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS WASTE AND RECYCLING

Abstract

Today, the amount of waste is significantly incresaed with the change in people's consumption habits. "Recycler teacher: look to the future and recycle" Project, which aims to increase awareness, positive attitude and consciousness to science teachers about waste, recycling and sustainable development, is supported with the scopeof 'TUBİTAK 4004 Nature education and science schools'. Twenty science teachers working in different provinces attended the Project conducted between 17-23 August. The purpose of this study is to examine the impact of science teacher attitudes towards waste and recycling efforts. 'Solid waste and recycling attitude scale' was used as data collection tool. Data were analyzed with Wilcoxon signed rank test. Analysis results indicate that there is a significant difference between pre-test and post-test scores. Considering the average sequence and totals of difference scores, observed sequences are fewer of post-test. It can be said that the activies implemented during the project process have a positive impact on participants attitudes solid waste and recycling.

Key Words: Waste, recycling, attitude, science teachers.

GİRİŞ

İnsan içinde yaşadığı ortamla ayrılmaz bir bütünü oluşturur. Bu bütünlük çerçevesinde insanın doğayla etkileşimi kaçınılmazdır. Ancak bu etkileşim doğayı düşünmeksizin yalnızca insan çıkarları doğrultusunda tek taraflı olursa çözümü zor sorunlara dönüşmektedir (Kocataş, 2003). İnsan ile doğa arasındaki mücadelenin,

çevre ile ekonomi arasındaki güç müdahalesine dönüşmesi ve bunların sonucunda insanın kendi türünü yok edecek aşamaya geldiği görülmektedir (Atasoy, 2006). İnsan aktivitelerinin çevre üzerine olumsuz etkileri sürekli artmaktadır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2005; Kışlalıoğlu ve Berkes, 2003). Bu etkilerin nedenlerinden biri olan atıklar da, bugünün ve gelecek nesillerin yaşamını tehdit eder boyutlara ulaşmıştır (Güler ve Çobanoğlu, 1994; Özek, 1994; Ongley,1996). Atık türlerinin fazlalaşmasının yanında üretilen atık miktarındaki büyük artışta bir çevre sorunu oluşturmaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerdeki aşırı üretim ve buna bağlı olarak bu üretilenlerin tüketimi sırasında büyük bir çevre kirliliği yaşanmaktadır (Karatekin, 2013). Çevre korumacı yaklaşımların önemlilerinden biri olan geri dönüşüm, çeşitli atık materyallerin çeşitli fiziksel-kimyasal işlemlerle ikincil hammaddeye dönüştürülerek tekrar üretim sürecine dâhil edilmesidir (Büyüksaatçı, Küçükdeniz ve Esnaf, 2008). Geri dönüşüm, gelişmiş ülkelerde uzun yıllardan beri bir davranış ve yaşam biçimi olmasına karşın, ülkemizde halen yaygın değildir (Tekkaya, Kılıç ve Şahin, 2011). Geri dönüşüm, katı atık miktarının azalmasına imkân tanımasının yanında ekonomik ve çevresel faydalar sağlamaktadır (Oom Do Valle, Reis, Menezes ve Rebelo, 2004). Atık miktarının azaltılmasında, atıkların kaynağında ayrıştırılmasında ve geri dönüşüme gönderilmesinde bireylere görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu da ancak bilinçli, duyarlı ve farkındalık sahibi bireyler tarafından yerine getirilebilir (Karatekin, 2013).

Bireyleri çevre konusunda bilgilendirme ve onlara olumlu tutumlar kazandırarak davranış değişikliği oluşturmak zorunlu hale gelmiştir. Bu bağlamda, çevre sorunlarını çözmede ve önlemede, verilecek eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır (Uzun ve Sağlam, 2006). Bu eğitimin verileceği derslerden bir tanesi de fen bilimleri dersidir. Gerek Milli Eğitim Bakanlığı (2013) fen bilimleri dersi öğretim programında belirtilen vizyonu gerek içeriği açısından bakıldığında fen bilimleri dersi ve fen bilimleri öğretmenlerinin geri dönüşümü benimseyen bir nesil oluşturmada anahtar rollerden birinde olduğu görülmektedir. Bu anahtar rolü yerine getirebilmek için fen bilimleri öğretmenlerinin de atık ve geri dönüşüm konusunda bilgili ve olumlu tutumlara sahip olmaları gerekir. Çünkü öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilgi kaynakları arasında öğretmenlerin çok önemli bir yeri vardır (Çimen ve Yılmaz, 2012). Bireylerin çevreye yönelik sorumlu davranışlar göstermesi de öncelikle onların çevreye yönelik olumlu tutumlar içinde olmasına bağlıdır.

Davranışlarda değişiklik oluşturmak için tutumları değiştirmek birçok araştırmacı için önemli bir başlangıç noktası oluşturmaktadır (Arkonaç, 2005). Çevre ve çevreye yönelik konular üzerinde olumlu tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir aşama da bireylerin tutumlarının tespit edilerek buna göre eğitim verilmesidir (Uluçınar Sağır, Aslan ve Cansaran, 2008). Çevre eğitiminin ana amaçlarından biri çevre okuryazarı toplum yetiştirmektir. Çevre okuryazarı bireyler ise, çevreye duyarlı, çevre bilgisine sahip ve çevreye yönelik olumlu tutum gösteren kişilerdir (Genç ve Genç, 2013).

Atık ve geri dönüşümle ilgili alan yazın incelendiğinde: Cici, Şahin, Şeker, Görgen ve Deniz (2005) çalışmalarında öğretmen adaylarının katı atık kirliliği bağlamında çevresel farkındalık ve bilgi düzeylerini, Çelik (2011), ilköğretim öğretim programındaki geri dönüşüm eğitiminin yerini ve öğrencilerin geri dönüşüme olan ilgilerini, geri dönüşüm konusunda bilgi sahibi olup olmadıklarını, geri dönüşüm ile ilgili bilgi aldıkları kaynakları, geri dönüşüme yönelik davranış ve duyarlılıklarını, Can Yaşar, İnal, Kaya ve Uyanık (2012) okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerini, Şallı, Dağal, Küçükoğlu, Niran ve Tezcan (2013) aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan geri dönüşüm programının etkililiğini çalışmaları göze çarpmaktadır.

Türkiye'de bilimsel oluşum ve yeniliklerin topluma tanıtılmasını, öğretilmesini ve sevdirilmesini sağlamak, zamanla bu konuların Türkiye gündemine alınması ve böylelikle bilim kültürünün ülkemizde yaygınlaştırılması amacıyla TÜBİTAK Bilim ve Toplum Daire Başkanlığı tarafından proje önerilerinin hazırlanması sağlanmakta, kabul edilen projeler desteklenmektedir (Balım, Deniş Çeliker ve Türkoğuz, 2013). Peşman (2012)'nın yürütücülüğünde TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında destek verilen projelerden olan atık kâğıdın geri dönüşümüne uygulamalı yaklaşım ile ilköğretim öğrencilerinde çevre bilincinin oluşturulması hedeflenmiştir. Külcü (2013)'ün yürütücülüğünü yaptığı TUBİTAK tarafından desteklenen 'Geri Dönüşüm Okulu' Projesinde ilk ve ortaöğretim öğretmen adaylarına (sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinin son sınıf öğrencileri) atıkların neden olduğu kirliliği ve atıkların geri dönüşümünde kullanılan yöntemleri anlatmak ve bu konuyu öğrencilerde duyarlılık ve alışkanlıklar oluşturacak şekilde aktarmada kullanacakları yöntemleri öğretmek amaçlanmıştır. 'İleriye Bak Geri Dönüştür: Geri Dönüşümcü Öğretmen' projesinde ise fen

bilimleri öğretmenlerinin hem bir birey hem de birer öğretmen olarak geri dönüşümün yaşamdaki çok sayıda farklı alandaki bilgi ve uygulamalarını içeren bir etkinlik programı ile ön plana çıkmaktadır. Bu projenin amacı fen bilimleri öğretmenlerine atıklarla ve atıksız yaşamanın insan, hayvan, bitki, şehir kısacası tüm çevremize etkilerini yaparak yaşayarak göstermek, bu konudaki bilimsel bakış açılarını geliştirmek ve geri dönüşüm konusunda olumlu tutumlar kazandırmaktır. Buradan yola çıkarak bu çalışmanın amacı, katılımcıların atık ve geri dönüşüme ilişkin alan uzmanları tarafından bilgi aldıkları, etkinliklerin büyük çoğunluğunda aktif olarak sorumluluk aldıkları, arazi çalışmalarının ve ilk elden deneyimlerin ağırlıklı olarak yer aldığı TÜBİTAK tarafından desteklenen İleriye Bak Geri Dönüştür: Geri Dönüşümcü Öğretmen projenin fen bilimleri öğretmenlerinin atık ve geri dönüşüm çalışmalarına yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Çalışmada kontrol grupsuz ön test-son test modeli kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test ediliyor olup deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme olmaması yönüyle desen tek faktörlü grup içi ya da tekrarlı ölçümler deseni olarak da tanımlanabilir. Desende tek gruba ait öntest ve sontest değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

İleriye Bak Geri Dönüştür: Geri Dönüşümcü Öğretmen Projesi

Ülkemizde halen atıkların büyük bir kısmının mevzuata uygun şekilde toplanamamasına ve bertaraf edilmemesine rağmen bazı illerde geri dönüşüm ve katı atık depolama alanlarına ilişkin çalışmalar ve etkin uygulamalar sürdürülmektedir (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2008). Bu uygulamalara yeni geçen illerden biri de Burdur'dur. Burdur da hem atıkların geri dönüştürülememesinden ve düzenli depolanamamasından kaynaklanan doğadaki olumsuz etkileri, hem de atıkların kaynağında ayrıştırılması faaliyetlerini ve düzenli depolama alanları yapım çalışmalarını görmek mümkündür. Bu nedenle TÜBİTAK 4004 kodlu Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında desteklenen İleriye Bak Geri Dönüştür: Geri Dönüşümcü Öğretmen Projesi 17-23 Ağustos 2014 tarihlerinde Burdur ilinde gerçekleştirilmiştir. Proje 1 yürütücü, 1 uzman, 13 eğitmen, 6 rehber ve 1 sağlık görevlisi ile yürütülmüştür. Proje kapsamında toplam 23 etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinlikler Tanışma (Yaratıcı drama): Birbirimizi Tanıyalım, Atıksız Yaşam Mümkün mü?, Atık ve yaratıcı gücümüz, Yazma zamanı: günlük tutma (5 gün farklı konulara ilişkin), Atıkların izini sürelim, Biyobozunma, Biyobozunurların dönüşümü nasıl sağlanır?, Hobi bahçelerini gezelim, Kompost yapalım, Biyogaz elde edelim, Evsel ve tarımsal faaliyet atıklarının göle etkisi, Su kaynaklarının etrafındaki canlı yaşam_1-2, Atıklarımız nereye gidiyor?, Öğretim Etkinlikleri Tasarlama, Tasarlanan Öğretim Etkinliklerini Sunma ve Tartışma, Tarihe Yolculuk_1-2, Slayt Gösterisi: deneyimlerimizi hatırlayalım, Paylaşma Zamanı: Yazdıklarımızı Paylaşalım'dır.

Projede uygulanan etkinliklerin ayrıntılarına ve fotoğraflarına aşağıdaki adresten ulaşılabilmektedir.
http://www.mehmetakif.edu.tr/projeler/ileriyebakgeridonustur/index.php

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 'İleriye Bak Geri Dönüştür: Geri Dönüşümcü Öğretmen' projesine katılan 20 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 13'ü kadın, 7'si erkektir. Proje katılımcıları başvuru formunda verdikleri bilgiler doğrultusunda seçilmişlerdir. Başvuru formunda öğretmelere ilişkin mesleki kıdem, mezun olunan okul ve bölüm, ikamet edilen il, alerjik ve kronik rahatsızlığı olup olmadığı, sigara kullanıp kullanmadığı, geri dönüşüme ilişkin etkinlikler yapmaya istek durumu, atık ve geri dönüşüme ilişkin ne düşündükleri ve neler yaptıkları, neden bu projede yer almak istedikleri gibi sorular sorulmuştur. Bu sorular doğrultusunda seçim yaparken öncelikle TÜBİTAK ya da başka bir kurum tarafından yapılan benzer konulu bir etkinlikte yer almamış olanlardan, mümkün olduğunca farklı illerden, farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerden, proje kapsamında hazırlanacak etkinlikler göz önüne alınarak alerjik ve kronik rahatsızlığı olmayan fen bilimleri öğretmenlerine öncelik verilmiştir. Atık ve geri dönüşüme ilişkin düşünceleri ve neden bu projede yer almak istediklerine ilişkin yazdıkları açık uçlu cevaplarda geri dönüşüm ve atık kontrolü konusunda etkin rol almak istediklerini beyanlarında açık olarak belirten ve bu konuda desteğe ihtiyacı olduğu konusunda ikna edici ifadeleri olan fen bilimleri öğretmenleri seçilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karatekin (2013) tarafından geliştirilen 33 maddeden oluşan beşli likert tipi "Katı Atık ve Geri Dönüşüm Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek proje katılımcılarına proje etkinlikleri başlamadan önce ve etkinlikler tamamlandıktan sonra ön test-son test olarak kullanılmıştır.

Üç faktörden oluşan ölçeğin "girişim ve katılım" faktörün Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,892, "İnanç" faktörünün Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,882, "ilgi ve duyarlılık" faktörünün Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,877'dir. Ölçeğin kullanılabilirliğine ilişkin izin araştırmacıdan elektronik posta yoluyla alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin katı atık ve geri dönüşüm çalışmalarına yönelik tutum ölçeği ön test ve sonuçları arasındaki farka bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla katılımcı sayısı 50 den az (n:20) olduğu için Shapiro – Wilk değerine bakılmıştır ve $p<.05$ olduğu için nonparametrik istatistik yöntemlerinden ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelere ilişkin frekans (f) dağılımlarına yer verilmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların katı atık ve geri dönüşüm çalışmalarına yönelik tutum ölçeği ön test ve son test toplam puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Wilconxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	7.00	21.00	3.138	.002
Pozitif Sıra	17	11.12	189.00		
Eşit	0				

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin katı atık ve geri dönüşüm çalışmalarına yönelik tutum ölçeği ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=3.138, p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, proje sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcıların katı atık ve geri dönüşüm çalışmalarına yönelik tutumlarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Tutum Ölçeği Girişim ve Katılım Alt Boyutuna İlişkin Puanlarının Wilconxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	4.33	13.00	3.303	.001
Pozitif Sıra	16	11.06	177.00		
Eşit	1				

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin katı atık ve geri dönüşüm çalışmalarına yönelik tutum ölçeği ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=3.303, p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Proje uygulamalarının katılımcıların katı atık ve geri dönüşüm çalışmalarına yönelik tutum ölçeğinin girişim ve katılım alt boyutunun gelişimine etkisinin olduğu düşünülebilir.

Tablo 3: Tutum Ölçeği İnanç Alt Boyutuna İlişkin Puanlarının Wilconxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	7.36	51.50	0.85	.392
Pozitif Sıra	9	9.39	84.50		
Eşit	4				

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin katı atık ve geri dönüşüm çalışmalarına yönelik tutum ölçeği ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, z=0.85,p.05. Proje uygulamalarının katılımcıların katı atık ve geri dönüşüm çalışmalarına yönelik tutum ölçeğinin inanç alt boyutunun gelişimine etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu sonuç ölçeğin inanç alt boyutuna ilişkin ön test ortalamasının da yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4: Tutum Ölçeği İlgi ve Duyarlılık Alt Boyutuna İlişkin Puanlarının Wilconxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	6.93	48.50	1.017	.309
Pozitif Sıra	9	9.72	87.50		
Eşit	4				

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin katı atık ve geri dönüşüm çalışmalarına yönelik tutum ölçeği ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, z=1.017,p.05. Proje uygulamalarının katılımcıların katı atık ve geri dönüşüm çalışmalarına yönelik tutum ölçeğinin ilgi ve duyarlılık alt boyutunun gelişimine etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu sonuç ölçeğin ilgi ve duyarlılık alt boyutuna ilişkin ön test ortalamasının da yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin maddelerdeki ön test son test frekans dağılımları aşağıda incelenmiştir.

Tablo 5: Tutum Ölçeğinin Girişim ve Katılım Boyutuna Ait Maddelere Verilen Ön Test Son Test Cevaplarının Frekans Dağılımları

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
TUTUM İFADELERİ	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Katı atık sorunuyla karşılaştığımda çözüm için girişimlerde bulunurum.					2		14	8	4	12
Gereksiz kağıt kullanan kişileri uyarırım.	2				1	2	9	9	8	9
Katı atıkların evde ayrıştırılmasının zor olduğunu düşünüyorum.	8	15	5	2	2		3	2	2	1
Alışverişe çıkmadan önce ihtiyaç listesi hazırlarım.	1	1	2	3		2	9	4	8	10
Atıkları geri dönüşüm kutusuna atmayan insanları uyarırım.	1		1		3	1	13	12	2	7
Evde geri dönüşüm için atık maddeleri ayrıştırmam.	7	10	6	9	2	1	3		2	
Evde üretilen atıkların geri dönüşümü için ailemi ikna ederim.	3	1			3	1	8	7	6	11
Geri dönüşüme katkıda bulunmaları için arkadaşlarımı teşvik ederim.	1	1	1		1		11	7	6	12
Sokağımda geri dönüşüm kutusu bulunmuyorsa ilgili yerlere başvururum.	4	1	4		3	1	6	8	3	10
Geri dönüşüm bilinçlendirme çalışmalarında yer almak isterim.					1		5	2	14	18
Sivil toplum kuruluşlarının katı atık toplama etkinliklerine gönüllü olarak katılırım.			2			1	12	3	6	16
Çevre temizliği etkinliklerine gönüllü olarak katılırım.					1		10	7	9	13
Gereğinden fazla ambalajlanmış ürünleri almaktan kaçınırım.		1	2	1	4		9	6	5	12
Katı atık ve geri dönüşüm konusundaki yasal düzenlemeleri bilmek benim için önemlidir.							11	4	9	16

Tablo 5'de yer alan girişim ve katılım alt boyutuna ilişkin maddelerin frekansları incelendiğinde maddelerin tamamında son testlere ilişkin frekansların daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Tutum Ölçeğinin İnanç Boyutuna Ait Maddelere Verilen Ön Test Son Test Cevaplarının Frekans Dağılımları

TUTUM İFADELERİ	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Günümüzde katı atık miktarını azaltmak mümkün değildir.	13	17	6				1			3
Katı atıkların geri dönüşümünün ülke ekonomisine katkı sağlayacağına inanmıyorum.	18	17					1		1	3
Gelecek nesillerin doğal kaynaklardan yararlanamayacağı düşüncesi beni endişelendiriyor.				1	2	2	4	5	14	12
Katı atıkların geri dönüşümünün ancak yasalar ile sağlanabileceğini düşünüyorum.	2	2	6	4	7	2	4	6	1	6
Vergilerin artmasına neden olsa da geri dönüşüm için yapılan yatırımları desteklerim.	1		1				7	7	11	13
Katı atıkların geri dönüşümü doğal kaynaklar üzerindeki baskıyı azaltacaktır.							5	2	15	18
Geri dönüşüm yoluyla kazanılmış (geri dönüştürülmüş) ürünlerin insan sağlığını olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum.	8	10	6	2	2	1	1	3	3	4
Okullarda verilecek eğitimle bireylerin geri dönüşüm faaliyetlerine katılımı arttırılabilir.					1		4	3	15	17

Tablo 6'da yer alan inanç alt boyutuna ilişkin maddelerin frekans dağılımlar incelendiğinde *"Günümüzde katı atık miktarını azaltmak mümkün değildir"*, *"Vergilerin artmasına neden olsa da geri dönüşüm için yapılan yatırımları destekleri"*, *" Katı atıkların geri dönüşümü doğal kaynaklar üzerindeki baskıyı azaltacaktır"*, *" Okullarda verilecek eğitimle bireylerin geri dönüşüm faaliyetlerine katılımı arttırılabilir"* maddelerinde son teste ait frekanslarda olumlu değişimler olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Tutum Ölçeğinin İlgi ve Duyarlılık Boyutuna Ait Maddelere Verilen Ön Test Son Test Cevaplarının Yüzde Dağılımları

TUTUM İFADELERİ	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Katı atıkların yarattığı çevre sorunlarının farkındayım.					1		7	2	12	18
Tüketim yaparken gelecek nesilleri düşünmem.	16	19	2	1	2					
Katı atık sorununun çözümü devletin görevidir.	5	4	10	5	1	3	3	4	1	4
Katı atıkların ülkemiz için bir problem olduğunu düşünmüyorum.	16	18	2	1	1			1	1	
Çevremde geri dönüşüm kutusu bulunsa da atıkları ayrıştırarak ilgili kutuya atmam.	18	17	2	1				1		1
Atık pillerin doğaya verdiği zararların farkındayım.							3	3	17	17
Geri dönüşüm yoluyla kazanılmış (geri dönüştürülmüş) bir ürün satın almayı istemem.	9	13	7	4	2	1	1	2	1	
Katı atıkların geri dönüşümde değerlendirilmemesi beni üzer.		2			1		7	1	12	17
Geri dönüşüm konusunda yeterli duyarlılığa sahip olmadığımı düşünüyorum.	3	13	8	5	4		5	1		1
Sadece kendi sokağımdaki çöpler beni rahatsız eder.	15	16	1	3	1		1		2	1
Yaşadığım şehirde uygulanan katı atık bertaraf yöntemi ile ilgilenmiyorum.	9	17	8	3	2		1			

Tablo 7'de yer alan 'ilgi ve duyarlılık' alt boyutuna ilişkin maddelerin frekans dağılımlar incelendiğinde *"Katı atık sorununun çözümü devletin görevidir", "Çevremde geri dönüşüm kutusu bulunsa da atıkları ayrıştırarak ilgili kutuya atmam"* maddelerinde son testler lehine bir değişimin olmadığı görülmektedir. Bununda ön testlerde bu maddelere verilen cevapların da olumlu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca *"Atık pillerin doğaya verdiği zararların farkındayım"* maddesine ilişkin frekanslar ön ve son testler için aynıdır, bir değişim olmamıştır. Bu boyuta ilişkin *"Katı atıkların yarattığı çevre sorunlarının farkındayım", "Tüketim yaparken gelecek nesilleri düşünmem", "Katı atıkların ülkemiz için bir problem olduğunu düşünmüyorum", "Geri dönüşüm yoluyla kazanılmış (geri dönüştürülmüş) bir ürün satın almayı istemem", "Katı atıkların geri dönüşümde değerlendirilmemesi beni üzer", "Geri dönüşüm konusunda yeterli duyarlılığa sahip olmadığımı düşünüyorum", "Sadece kendi sokağımdaki çöpler beni rahatsız eder", "Yaşadığım şehirde uygulanan katı atık bertaraf yöntemi ile ilgilenmiyorum"* maddelerinde son test frekansları açısından olumlu yönde değişimlerin olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada 2014 ağustos ayında gerçekleştirilen ve TÜBİTAK tarafından desteklenen "İleriye Bak geri dönüştür: Geri Dönüşümcü öğretmen" adlı doğa eğitimi projesine katılan öğretmenlerin tutumlarındaki değişim incelenmiştir. Elde edilen verilerin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, proje etkinliklerinin öğretmenlerin atık ve geri dönüşüm çalışmalarına yönelik tutumlarına istatistikî olarak anlamlı bir katkısının olduğunu göstermektedir. Uygulanan tutum ölçeği üç faktörden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları bu üç faktör açısından incelendiğinde "İnanç" ve "ilgi ve duyarlılık" boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmazken, "girişim ve katılım" boyutunda anlamlı düzeyde bir fark gözlemlenmiştir. Proje katılımcılarının belirlenmesinde gönüllük temelli bir anlayış benimsenmiştir. Öğretmenler kendi istekleri ve gayretleri ile proje başvurularını takip ederek istenen formları doldurmuşlardır. Bu noktada projeye başlarken ön tutumlarındaki "İnanç" ve "ilgi ve duyarlılık" boyutlarının yüksek olması ve ön-son test arasındaki sıra farklarının anlamlı düzeyde farklı olmaması beklenen bir durum olarak yorumlanabilir. Bu faktörlerde anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmamasına rağmen, "ilgi ve duyarlılık" faktöründeki 'bireyselden ziyade toplumsal bakış' ve 'sadece bugünü değil gelecekte yaşayacak canlılara değer verme' ile ilgili maddelerin frekanslarında olumlu yönde değişimlerin olduğu görülmüştür. Benzer şekilde "İnanç" faktöründeki katı atıkların azaltılabileceği, 'geri dönüşüm için yatırım' ve 'eğitim olanaklarının arttırılması' ile ilgili maddelerin frekanslarında da olumlu yönde değişimlerin olduğu görülmüştür. "Girişim ve katılım" boyutundaki artışın son testler lehine oldukça yüksek olması projemizin doğa eğitimi temelli olarak özellikle atık ve geri dönüşüm konusunda katılımcı merkezli uygulamalı etkinliklerin bir yansıması olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sürdürülebilir bir yaşam için fen bilgisi eğitimi ve fen bilimleri öğretmenleri günlük yaşamla sınıf deneyimleri arasında köprü oluşturabilecek önemli bileşenlerdir (Keleş ve Aydoğdu, 2010). Toplumdaki her bireyin atık ve geri dönüşüm konusunda bilinçli birer tüketici olabilmesi çocuklarımızın eğitimiyle hayat bulabilecektir. Bu noktada fen öğretmenleri geri dönüşümcü bir nesil oluşturmada anahtar rollerden birindedir (Erduran Avcı ve Deniş Çeliker, 2014). Öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları öğrencileri etkileyebilmekte ve yönlendirmektedir (Cici ve diğerleri, 2005). Çimen ve Yılmaz (2012) öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilgi kaynakları arasında öğretmenlerin önemli bir yer sahibi olduğunu vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte yapılan bazı çalışmalar öğretmenlerin çevre problemlerinin sebepleri (Said ve diğerleri, 2003) ve geri dönüşüm konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını (Deniş Çeliker ve Erduran Avcı, 2014) ortaya koymuştur. Bu noktada 'geri dönüşümcü bir dünya' için 'geri dönüşümcü öğretmenler', 'geri dönüşümcü öğrenciler' ve 'geri dönüşümcü toplumlar' olguları birbirini tetikleyebilecek etkiye sahip olabilir.

Çevresel farkındalığın ve aktif katılımcılığın sağlanmasında bireylerin olumlu tutumlar geliştirmesi katkı sağlayıcı olmaktadır (Uğulu ve Erkol, 2013). Özellikle doğada yapılan uygulamalı eğitimler ve alan gezileri, bireylerin birçok farklı açıdan gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Doğa eğitimleri bireylere disiplinler arası ilişkilerin yansıtıldığı bir perspektif sunmaktadır (Erdoğan, 2011). Bu açıdan bakıldığında atıkların geridönüşüm ile geri kazanılması bilincinin geliştirilmesi ve sürdürülebilir bir doğal çevre oluşturulmasında çeşitli kurumlarca desteklenen doğa eğitimi projelerine daha fazla ağırlık verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Erdoğan, 2011; Uluçınar Sağır, Aslan ve Cansaran, 2008).

Çalışma sonucuna dayanarak, TÜBİTAK destekli olarak yürütülen bu tür Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları projelerinin desteklenmesi ve gerçekleştirilmesinin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının atık ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesini sağlayacağı düşünülmektedir.
Ayrıca bu çalışma sonuçlarından yola çıkarak farklı branşlarda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin katıldığı uygulamaya dayanan öğrenen merkezli benzer projeler yaygınlaştırılabilir. Proje kapsamında uygulanan öğretmenlerin aktif olarak katıldığı atık ve geri dönüşüme ilişkin etkinliklere benzer etkinliklerin farklı çalışmalarda kullanılabileceği düşünülmektedir.

Teşekkür: Bu proje 2014 yılında TÜBİTAK desteği ile gerçekleştirilmiştir (Proje No:213B704). Katkılarından dolayı TÜBİTAK, MAKÜ idari ve akademik personeli, Burdur Valiliği, Burdur Belediyesi ve çalışanları ve proje eğitmenlerimize teşekkür ederiz.

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

KAYNAKÇA

Arkonaç, A. S. (2005). *Sosyal psikoloji.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim ve çocuk doğa etkileşimi*, Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.

Balım, A. G., Deniş Çeliker, H., Türkoğuz, S. Ve Kaçar, S. (2013). Bilimin doğaya yansımaları projesinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 149-157.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. A., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüksaatçı, S., Küçükdeniz, T., & 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.

Can Yaşar, M., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Yazıcı, H. (2012). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 75-87.

Cici, M., Şahin, N., Şeker, H. ve Görgen, İ. (2005). Öğretmen adaylarının katı atık kirliliği bağlamında çevresel farkındalık ve bilgi düzeyleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7, 37-50.

Çelik, Z. (2011). İlköğretim müfredatında ambalaj atıklarının geri dönüşümü eğitiminin yeri ve ilköğretim kurumlarındaki geri dönüşüm uygulamalarının araştırılması (İstanbul il örneği). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Çevre Mühendisliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (1), 63-74.

Deniş Çeliker, H. & Erduran Avcı, D. (2014). Recycler teacher-look to the future and recycle project: What do science teachers know about waste and recycling? International Society of Educational Research (İSER) World Conference, October 29 – November 2, Kapadokya, Turkey.

Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2223-2237.

Erduran Avcı, D. & Deniş Çeliker, H. (2014). Science teachers' perceptions of waste and recycling: The project of recycler teacher. International Society of Educational Research (İSER) World Conference, October 29 – November 2, Kapadokya, Turkey.

Genç, M. ve Genç, T. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi,* 1(1), 9-19.

Güler Ç. ve Çobanoğlu Z., (2004). *Katı atıklar*, T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Koordinatörlüğü Yayını No:29, Ankara: Çevre Sağlığı Temel Kaynaklar Dizisi.

Karatekin, K. (2013). Öğretmen adayları için katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (10), 71-90.

Keleş, Ö. ve Aydoğdu, M. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerini azaltma yolları konusundaki görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 171-187.

Kışlalıoğlu, M. ve Berkes, F. (2003). *Ekoloji ve çevre bilimleri*. İstanbul: Remzi Kitabevi. Büyük Fikir Kitapları Dizisi: 95.

Kocataş, A. (2003). *Ekoloji ve çevre biyolojisi*, (8. Baskı), İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Külcü, R. (2013). *Geri dönüşüm okulu*, TUBİTAK 4005 - Bilim Ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Kapsamında Desteklenen 113B279 Nolu Proje

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Ongley, E.D. (1996). *Control of water pollution from agriculture*. Roma: FAO Irrigation And Drainage, 55.

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

Özek, E. (1994). *Tarımdan kaynaklanan çevre kirlenmesi ve simülasyon çalışmaları*. Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Zootekni ABD, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Peşman, E. (2012). *Atık kâğıdın geri dönüşümüne uygulamalı yaklaşım ile ilköğretim öğrencilerinde çevre bilincinin oluşturulması*, TUBİTAK 4004 Doğa Eğitimi Ve Bilim Okulları Kapsamında desteklenen 111B085 Nolu Proje.

Said, A.M., Ahmadun, F-R., Paim, L.H ve Masud, J. (2003). Environmental concerns, Knowledge and practices gap among Malaysian teachers*. International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(4), 305-314.

Şallı, D., Dağal, A. B., Küçükoğlu, K. E., Niran, S. Ş., Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: aile katılımlı proje tabanlı bir program örneği*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 234-241.

Tekkaya, C., Kılıç, S. D., ve Şahin, E. (2011). Geri dönüşüm davranışının planlanmış davranış teorisi ile açıklanması: sürdürülebilir bir kampüs için geri dönüşüm anketi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 Nisan, 2011 Antalya.

Uğulu, İ. ve Erkol, S. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Journal of Mew World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 8 (1), 79-89.

Uluçınar Sağır, Ş., 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., ve Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30* (30), 240-250.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2007). *Çevre bilimi ve eğitimi*. Türkiye. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

İKİNCİ DÖNEM TEOG SINAVI FEN VE TEKNOLOJİ SORULARININ BAZI KRİTERLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yusuf Kaşıkçı
Amasya Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
kasikciyusuf@gmail.com

Ahmet Bolat
Amasya Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
ahmbolat@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Salih Değirmenci
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
salih.degirmenci@amasya.edu.tr

Doç. Dr. Sevilay Karamustafaoğlu
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
sevilayt2000@yahoo.com

Özet

Bu çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 8. sınıflara uygulanan 2. dönem TEOG sınavı Fen ve teknoloji sınav sorularının öğretim programındaki kazanımları karşılama düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Doküman analizi yöntemi ile yapılan araştırmada, MEB Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, MEB resmi WEB sitesi ve Fen ve Teknoloji ders kitabı kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucunda sınav sorularının genel anlamda öğretim programındaki kazanımlarla örtüştüğü ve ağırlıklı olarak soruların 'Maddenin Halleri ve Isı' ünitesi ile 'Canlılar ve Enerji' ünitesine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nda kazanımlar açısından TEOG' da yer alan Fen ve Teknoloji Testi soru kazanımlarının üniteler, konular ve konulara ayrılan ders saatleri yönünden homojen bir dağılım göstermediği sonuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sınavın içeriği ile ilgili yapılmış olup, sınavın uygulama şekli ile ilgili de çalışmalar yapılabileceği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: TEOG, Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, Kazanım.

THE EVALUATION OF SCIENCE AND TECHNOLOGY QUESTIONS IN THE SECOND SEMESTER TEOG EXAMINATION ACCORDING TO SOME CRITERIAS

Abstract

This study was done to determine the reception levels of the acquisitions in the curriculum of Science and Technology examination questions in the second semester TEOG examination which had been applied to 8th grade students in the 2013-2014 Academic Year. In the research which was carried out with the document analysis method, the datas were optained by using MEB (Ministry of National Education) Science and Technology Curriculum, MEB (Ministry of National Education) official website, and Science and Technology Coursebook. As a result of the analysis of data it was seen that the exam questions corresponded to the acquisitions in the curriculum in general terms and the questions were mainly from the States of Matter and Heat Unit and Living Beings and Energy Unit. With regards to acquisitions in Science and Technology curriculum which are intended to be transferred to the students, it was determined that the acquisitions of Science and Technology test questions in TEOG exam didn't represent a homogeneous distribution in terms of units, subjects and course hours of subjects. It was suggested that 'This study was done related to the content of the exam, studies relevant to the application method of the exam could be done, too.'

Key Words: TEOG, Science and Technology Curriculum, Acquisition.

GİRİŞ

Son yıllarda bilginin çok hızlı bir şekilde artış göstermesi ve bunun sonucu olarak da teknoloji alanındaki gelişmeler toplumların beklenti ve gereksinmelerini değiştirmiştir. Toplumlarda teknolojik uygulamaları kullanabilen, bilgiyi anlayan, problem çözen, sorgulayan ve üretken bireyler yetiştirmek eğitimin temel hedefleri arasında yer almış ve fen eğitimi daha önemli bir hale gelmiştir (Hançer, Şensoy, ve Yıldırım, (2003).

Fen ve Teknoloji Öğretim Programının vizyonu: "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" olarak tanımlanmıştır. Fen okuryazarı bireyler, araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, günlük hayatta karşılaştığı sorunları çözmede bilimsel yolları kullanabilen ve sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireyler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005).

Eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan ölçme değerlendirmeden: Öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesi, öğrenme gereksinimleri, hazır oluş düzeyleri ve öğrenme eksikliklerinin neler olduğu gibi birçok şeyi belirlemek amacıyla yararlanılır. Eğitim-öğretimde ölçme ve değerlendirmenin çok geniş bir kullanım alanının olmasına karşın, uygulamada öğrenci başarılarını belirlemeye yönelik olarak kısıtlı bir alana sıkıştırıldığını görmekteyiz (Gültekin, 2003). Eğitim sistemimizde ön görülen kazanımların bireylerde ne kadar gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için sınavlar yapılmakta ve bu sınavlar neticesinde alınan puanlarla öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna yerleştirilmesi sağlanmaktadır. Öğretim kademeleri arasındaki geçişlerde öğrencilerin seçimi için ilgili sınavlara ihtiyaç duyulmasının bazı nedenleri vardır. Bu nedenler iki açıdan ele alınabilir. Birincisi ilgili kademedeki kurumlara girmek için başvuran öğrenci sayısının kurumun açtığı kontenjandan fazla olması, bir diğeri ise kurumların kendilerinde eğitim-öğretim görmek için başvuru yapan öğrenciler arasından en uygun olanını seçmek istemesidir (Kutlu ve Karakaya, 2007).

Ülkemizde kademeler arasında geçişlerde yapılan sınavlar; yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme işlemi, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından, ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme işlemi ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılmaktadır (Bal,2011). MEB'in liselere geçişlerde uyguladığı bu sınavların geçmişten günümüze zaman içerisinde değişimlere uğradığını, yapılan seçme sınavlarının bir kısmının uygulamadan kaldırıldığını, bir kısmının revize edilme yoluna gidildiğini ve açılan kurumlarla ilişkili olarak yeni sınavların eklendiğini görülmektedir. Türkiye'de ortaöğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sürecinde temel belirleyici merkezi sınavlar olmasına rağmen, sınavların, yapısı, içeriği, puan hesaplama yöntem gibi konularda bir istikrar sağlanamamıştır. 1998-2012 yılları arasında dört farklı sınav sistemi uygulanmıştır: Liselere Giriş Sınavı(LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 6, 7 ve 8. sınıflarda yapılan SBS ve en son sadece 8. sınıfta uygulanan SBS (MEB,1998, 2003, 2005b, 2008). Sınav sistemindeki değişimler, merkezi sınavların eğitim sistemi, öğrenci ve veliler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak hatta yok etmek gerekçesi ile gerçekleştirilmiştir (Çelik, 2011).

En son olarak ise 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavı uygulamaya konulmuştur. Bu sınavın uygulamaya konulma gerekçesini MEB öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek, başarı değerlendirmesini sürece yaymak, eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak gibi nedenlerle ifade etmektedir (MEB, 2013b). MEB tarafından yapılan TEOG sınavı 8. sınıf öğrencilerine ilk dönem Kasım ayı ikinci dönem Nisan ayında iki farklı günde olmak üzere ilk gün Türkçe, Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi; ikinci günde Fen ve Teknoloji, TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil testlerinden olmak üzere kırkar dakikalık toplam altı oturumdan oluşmaktadır. Sınavda yer alan sorular çoktan seçmelidir ve sınav, yanlış cevaplar doğru cevap sayısını etkilemeyecek şekilde düzenlenmiştir. İki ayrı dönemde yapılan bu sınav sonuçları iki sınavı olan derslerde birinci, üç sınavı olan derslerde ise ikinci sınav yerine geçmektedir (MEB, 2013).

Birinci ve ikinci dönem uygulanan TEOG sınavı puan ortalamaların %70 ile diploma puanın %30 alınarak orta öğretime yerleştirme puanı (OYP) hesaplanmaktadır (MEB,2013). Bu kapsamda TEOG sınavının uygulama alanı içerisindeki branşlardan biri de Fen ve Teknolojidir. Bu bağlamda TEOG sorularının Fen ve Teknoloji Programı kazanımları ile uygunluğunun belirlenmesi gereklidir. Ayrıca yeni uygulanan bu sınavın değerlendirilmesi ile

varılacak sonuçların ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında ilk defa uygulanan bu sınavın değerlendirilmesi ile ilgili ülkemizde çok fazla çalışmanın yürütülmemiş olması bu çalışmanın özgün değerini oluşturmaktadır.

Bu çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem uygulanan Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı (TEOG) Fen ve Teknoloji Dersi Testi sorularının Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki kazanımları karşılama düzeylerini tespit etmek amacı ile yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dökümanların elde edilip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir (Çepni, 2009; Karasar, 2012). Dokümanlar başka araştırma yöntemleriyle birlikte kullanılabileceği gibi tek başlarına bir araştırmanın tüm veri tabanını oluşturabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırmanın verilerine Fen ve Teknoloji Ders Kitabı, Fen ve Teknoloji Öğretim Programı ve MEB internet sitesi kullanılarak erişilmiştir. Çalışmada 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılının birinci ve ikinci eğitim-öğretim döneminde olmak üzere iki aşamada uygulanan TEOG sınavının 2. dönem uygulanan Fen ve Teknoloji testi bölümünde yer alan sorular üzerinde kapsam geçerliliği çalışması yapılmıştır. 2. dönem yapılan TEOG sınavı Fen ve Teknoloji testindeki 20 soru üzerinden uygulama yapılmıştır.

Çalışmada 2. dönem uygulanan TEOG sınavının her bir sorusunun hangi ünite ve konu alanlarına ait olduğu tespit edilerek, soruların dersin hangi ünite ve konu kazanımları ile ilgili olduğu sınıflandırılması yapılmıştır. Yapılan sınıflandırmaların üç alan uzmanı tarafından karşılama düzeyleri tespit edilerek aralarındaki tutarlılık yüzdesi % 83 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular frekans ve yüzde dağılımları verilerek betimlenmiştir.

BULGULAR

TEOG sınav soruları ile ilgili kazanımların ilişkilendirilmesi sonucu aşağıdaki tablolardaki veriler elde edilmiştir.

Tablo1: üniteler ve alt konulara ayrılan ders saatleri

Üniteler	Alt Konular	Ders Saati	Kazanımın Karşılık Geldiği Soru Sayısı
1.Ünite (Hücre Bölünmesi Ve Kalıtım)	Mitoz	4	1
	Kalıtım	8	-
	Mayoz	4	1
	Dna ve Genetik Bilgi	8	-
	Adaptasyon ve Evrim	4	-
2.Ünite (Kuvvet Ve Hareket)	Sıvıların ve Gazların Kaldırma Kuvveti	12	-

	Basınç	8	1
3.Ünite (Maddenin Yapısı Ve Özellikleri)	Periyodik Sistem	4	1
	Kimyasal Bağlar	4	2
	Kimyasal Tepkimeler	12	-
	Asit ve Bazlar	12	1
	Suyun Kimyası	4	1
4.Ünite (Ses)	Ses Dalgaları Ve Sesin Özellikleri	4	1
	Müzik ve Fen, Enerji	4	1
	Sesin Yayılma Hızı	4	1
5.Ünite (Maddenin Halleri Ve Isı)	Isı Ve Sıcaklık	4	2
	Isı Alışverişi Ve Hal Değişimleri	4	3
	Hal Değişim Isıları	4	3
	Isınma Ve Soğuma Eğrileri	4	1
6.Ünite (Canlılar Ve Enerji İlişkileri)	Besin Zinciri	12	5
	Geri Dönüşüm ve Enerji Kaynakları	4	-
7.Ünite (Yaşamımızdaki Elektrik)	Elektrik Akımının Manyetik Etkisi	4	-
	Elektrik Enerjisi Isıya Dönüşür	4	-
	Elektrikli Araçların Gücü	4	-
8.Ünite (Doğal Süreçler)	Dünya'mızın Oluşumu Levha Hareketleri	4	-
	Hava Olayları	4	-

Yukarıdaki Tablo 1 incelendiğinde bazı sorular birden fazla kazanımı kapsadığı için toplam soru sayısının 25 adet olduğu görülmektedir. 1. ünitenin toplam 20 ders saati ayrılan "Kalıtım, DNA ve Genetik Bilgi'', "Adaptasyon ve Evrim''; 2. ünitenin 12 ders saati ayrılan ''Sıvıların ve Gazların Kaldırma Kuvveti''; 3. ünitenin 12 ders saati

ayrılan "Kimyasal Tepkimeler" konulardan hiç soru gelmediği görülmektedir. Ayrıca toplam 24 ders saati ayrılan ''Besin Zinciri'' konusundan sonraki ünite ve konulardan da hiç soru gelmediği anlaşılmaktadır.

Tablo2: 2. Dönem TEOG Fen ve Teknoloji Dersi soruları ile soru çıkan ünite kazanımlarının eşleştirilmesi

Soru Numarası	Kazanım Numarası																					
	1.Ünite Hücre Bölünmesi ve Kalıtım			2.Ünite Kuvvet ve Hareket	3. Ünite Maddenin Yapısı ve Özellikleri			4. Ünite Ses						5.Ünite Maddenin Halleri ve Isı			6.Ünite Canlılar ve Enerji İlişkileri					
1	1.4	3.1	3.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.1	1.6	1.7	1.8	1.9	1.16
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.1	1.2	1.6	1.7	1.9	1.16
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.3	1.4	1.6	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.11	1.12	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.12	-	-	-	-	-
7	-	-	-	2.3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	-	-	-	-	-	-	-	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-	5.1	5.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	1.3	1.4	2.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	2.1	2.3	2.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	4.3	4.7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	-	-	-	-	5.1	5.2	5.3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.2	1.4	2.2	-	-	-	-	-	-
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.3	1.4	-	-	-	-	-	-	-
16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.2	2.3	2.4	-	-	-	-	-	-
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4.1	4.3	5.2	-	-	-	-	-	-
18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4.5	4.6	-	-	-	-	-	-	-
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5.2	-	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3.1	6.1	6.2	-	-	-	-	-	-

Yukarıdaki Tablo 2 incelendiğinde bazı soruların birden fazla kazanımı içerdiği görülmektedir. Sınavda en fazla soruya(üçer adet), 6.ünitenin 1.6 numaralı kazanımın kaynaklık ettiği tespit edilmiştir. Bu kazanım aşağıda sunulmuştur.

1.6. Fotosentezin canlılar için önemini tartışır.

Tablo 3: Soru çıkan kazanım sayılarının toplam kazanım sayılarına göre frekans ve yüzde oran

Ünite	Kazanım Sayıları	Soru Çıkan Kazanım Sayısı	Oran
1	29	3	%10.3
2	22	1	%4.5
3	31	11	%35.4
4	16	8	%50
5	27	14	%51.8
6	23	11	%47.8
7	23	0	0
8	26	0	0

Tablo 3' de görüldüğü üzere öğretim programında belirtilen 197 adet kazanımdan 148 adet kazanım kapsayacak şekilde sınav sorularının hazırlandığı görülmektedir. Yine tablodan sınavda ölçülmeye çalışılan tüm kazanımların

% 9,8'ne denk gelen 14 kazanım ile beşinci ünite olan "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesinin ağırlıklı olduğu görülebilir.

Kazandırılmaya çalışılan kazanım sayıları ile sınavda soru çıkan kazanım sayıları dikkate alınarak üniteler değerlendirildiğinde beşinci ünitenin % 51,8 ve altıncı ünitenin % 47,8' lik bir oranla en çok soru gelen üniteler, ikinci ünitenin ise % 4,5'lik oranla en az soru gelen ünite olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Ünitelere göre çıkan soru sayılarını ve yüzdeleri

Ünite	**1.Ünite Hücre Bölünmesi ve Kalıtım**	**2. Ünite Kuvvet ve Hareket**	**3. Ünite Maddenin Yapısı ve Özellikleri**	**4. Ünite Ses**	**5. Ünite Maddenin Halleri ve Isı**	**6. Ünite Canlılar ve Enerji İlişkileri**	**7. Ünite Yaşamımızdaki Elektrik**	**8. Ünite Doğal Süreçler**
Kazanım Sayıları	29	22	31	16	27	23	23	26
Sorular	1	7	10, 11, 12, 13	8, 9	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	2, 3, 4, 5, 6	-	-
Frekans	1	1	4	2	7	5	-	-
Yüzde	%5	%5	%20	%10	%35	%25	-	-

Tablo 4 incelendiğinde en çok sorunun %35'lik oranla 27 kazanımı kapsayan 5. üniteden geldiği görülmektedir. *Maddenin Halleri ve Isı* ünitesinden 7 soru (%35), *Canlılar ve Enerji İlişkileri* ünitesinden 5 soru (%25), *Maddenin Yapısı ve Özellikleri* ünitesinden ise 4 soru (%20) ve *Ses* ünitesinden 2 soru (%10) sorulmuştur. Sınavda soru çıkan üniteler dikkate alındığında en az sorunun %5'lik oranlarla 1. ve 2. Üniteden geldiği görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bulgular incelendiğinde TEOG sınavında bazı kazanımlardan hiç soru sorulmadığı, bazı kazanımlardan ise bir ya da daha fazla soru sorulduğu söylenebilir. İkinci dönemde uygulanan TEOG sınavının ünite ve konu bazında değerlendirildiğinde 1. ünitenin ''Kalıtım'', ''DNA ve Genetik Bilgi'', ve ''Adaptasyon ve Evrim''; 2. ünitenin ''Sıvıların ve Gazların Kaldırma Kuvveti''; 3. ünitenin "Kimyasal Tepkimeler" konularından hiç soru gelmediği söylenebilir. Ayrıca yedinci ve sekizinci ünite ve konularından da hiç soru gelmediği ifade edilebilir. Ayvacı ve diğ. (2014) tarafından yapılan çalışma sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir. TEOG sınavında öğretim programında belirtilen son iki üniteden "Yaşamımızdaki elektrik ve Doğal Süreçler" hiç soru gelmemesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili yayınlanan yönetmelikte soruların niteliği olarak "sorular, sınavların yapılacağı tarihe kadar işlenen öğretim programlarının belirlenen kazanımları esas alınarak öğrencinin eleştirel düşünme, analiz yapma, problem çözme, sonuç çıkarma, yorumlama ve benzeri becerileri ölçecek nitelikte hazırlanır'' şeklindeki açıklamasından kaynaklanabilir (MEB,2013b). TEOG sınavında okullarda yapılan yazılı sınavlarda olduğu gibi ilk konulardan son konulara doğru artan sayıda soru sorulduğu; Fen ve Teknoloji öğretim programı açısından TEOG'da yer alan Fen ve Teknoloji testi sorularının üniteler, konular ve konulara ayrılan ders süreleri yönünden homojen bir dağılım göstermediği söylenebilir. Ayvacı ve diğ.(2014), Birinci (2014) tarafından yapılan çalışmalarının sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Kazanım sayılarına bakıldığında en çok kazanıma sahip ünite olan Maddenin Yapısı ve Özellikleri (31) ünitesinden 4 soru yer almaktadır. Maddenin Halleri ve Isı (27) ünitesinden ise daha az kazanım sayısı olmasına rağmen 7 sorunun adaylara yöneltildiği söylenebilir. TEOG'ta sorulan soruların ilgili kazanımları Fen ve Teknoloji

Öğretim Programında belirtilen kazanımlarla da uyumlu olduğu da söylenebilir. İlgili çalışmanın Fen ve Teknoloji testindeki soruları çözmek için Fen ve Teknoloji öğretim programındaki hangi kazanımların öncelikli olduğu konusunda ileriki yıllarda bu sınava girecek öğrencilere ve kazanımların aktarılmasında birinci dereceden sorumlu olan öğretmenlere fikir verebileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte okulda öğrencilere kazandırılmak istenen hedef davranışların önemli bir kısmına yönelik sorular olmaması, TEOG sınavının kapsam geçerliliğini etkileyecektir. Bu da, öğrencilerin tam anlamıyla doğru bir ölçme ve değerlendirmeye tabii tutulmamasına sebep olabilir. Birinci (2014)'nin Merkezi Sistem Ortak Sınavlarında İlk Deneyim başlıklı çalışmasında, TEOG'un kapsam geçerliği bağlamında benzer sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Bu da çalışmayı destekler niteliklidir.

ÖNERİLER

Aşağıda bu araştırmanın sonucunda bağlı olarak çeşitli öneriler maddeler halinde sunulmuştur.

*TEOG Sınavında bazı soruların tek kazanımı kapsadığı görülmektedir. Soruların birden fazla kazanımı kapsaması ile sınavın kapsam geçerliliği artırılabilir.
*Bu çalışma sınavın içeriği ile ilgili yapılmıştır. Sınavın uygulama şekli ile de ilgili çalışma yapılabilir.
*Benzer bir çalışma mazeret sınavlarına yönelikte yapılabilir.
*Testin güvenirliğini arttırmak amacı ile soru sayısı artırılabilir.
*Kazanımların ve özellikle sorulan soruların Bloom Taksonomisi'ne göre analizi yapılıp, ilişkilendirilebilir. Bu açıdan da çalışmalar yürütülebilir.

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

KAYNAKÇA

Bal, Ö. (2011). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarısında Etkili Olduğu Düşünülen Faktörlerin Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2011, 2(2), 200-209.

Birinci, D. (2014). Merkezi Sınavda İlk Deneyim: Matematik Dersi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.

Ayvacı, H. ,Bülbül, S. , Çepni, S. (2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı Sorularına Bir Bakış, 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı ss.373. Mayıs 2014 2(3) , 8-16.

Çepni, S. (2009). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. (4. Baskı) , Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çelik, Z. (2011). Ortaöğretime geçiş sistemi ve meşruiyet kaynakları. M. Orçan (Ed). 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu içinde (ss. 53-61). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.

Hançer, A., Şensoy., Ö ve Yıldırım, H. (2003) İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Nasıl Olması Gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,80-88.

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

Kutlu, Ö. , Karakaya, İ. (2007). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavında Kullanılan Testlerin Faktör Yapılarının Belirlenmesine ilişkin Bir Araştırma Örneği, İlköğretim Online Dergisi , 6(3), 397-410 10.07.2014 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr adresinden alınmıştır.

MEB. (1998). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Kılavuzu (OKS). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

MEB. (2003). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Kılavuzu (OKS) ve Özel Okullar Sınavı (ÖOS) Tanıtım Kitapçığı. Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK), Ölçme ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı.

MEB -Milli Eğitim Bakanlığı- TTKB. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara.

MEB. (2005b). Orta öğretim kurumlarına öğrenci seçme sınavı başvuru formu. 10.07.2014 tarihinde. http://yegitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Klavuz/2005/2005OKSekilavuz.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2008). 64 soruda ortaöğretime geçiş sistemi ve seviye belirleme sınavı örnek sorular. Eğitimi Araştırma geliştirme Dairesi (EAR ED), Ankara: MEB yayınları.

MEB -Milli Eğitim Bakanlığı- TTKB. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara.

MEB. (2013). 2013-2014 Eğitim–Öğretim Yılı Orta Öğretime Geçiş Ortak Sınavları eKılavuzu. 10.07.2014 tarihinde http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/teog2013/TEOGKlavuzu2013.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2013b). Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi. 10.07.2014 tarihinde http://oges.meb.gov.tr/docs2104/oges_yonerge.pdf adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. Basım) ,Ankara: Seçkin Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 22 ISSN: 2146-9199

TEMEL DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANININ YERİ, İŞLEVİ VE ÖĞRETİMİ: BÜTÜNLÜK İLKESİ VE TÜMEVARIM YÖNTEMİ EKSENİNDE TEMATİK BİR YAKLAŞIM

Doç. Dr. Ali Göçer
ERÜ Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü
Kayseri
gocer@erciyes.edu.tr

Özet
Bu araştırmanın amacı, temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi üzerinde durmaktır. Bu amaçla, dil eğitiminde önemli olan bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Bu çerçevede, Türkçe eğitimi etkinliklerinin planlanıp yürütülmesi sürecinde bütünlük ilkesi ve tümevarım yönteminin tercih edilmesinin öğrenci kazanımlarına ve dil eğitimindeki işlevlerine işaret edilmiştir. Ayrıca, dil eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkeler ve tematik bir anlayış ekseninde hareket edildiğinde hedeflenen kazanımlara ulaşmada daha fazla avantaj sağlayacağı vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe, dil becerilerinin gelişimi, dil bilgisi öğretimi, yaklaşım, ilke ve yöntem.

THE PLACE, FUNCTIONS AND TEACHING OF GRAMMAR LEARNING AREA IN THE DEVELOPMENT OF BASIC LANGUAGE SKILLS: A THEMATIC APPROACH IN THE INTEGRITY PRINCIPLE AND INDUCTION METHOD AXIS

Abstract
The purpose of this study is to stand on place, function, and teaching of grammar in the development of basic language skills. For this purpose, descriptions have been made for the integrity of the principle and the method of induction that is important in language education. Within this framework has been pointed out integrity policy and the inductive methods that preferred on student acquisitions and functions in language education in the process of planning and conduct of training activities of Turkish education. In addition, has been emphasized will bring more advantages in terms of targeted acquisitions the understanding of the principles and thematic axis should be considered in language training.

Key Words: Turkish, development of language skills, grammar teaching, approaches, principle and method.

GİRİŞ

Türkçe öğretimindeki eski uygulamalarda geleneksel ve davranışçı yöntemlerin uygulandığı, yeni Türkçe öğretim programında ise yapılandırıcı yaklaşımın yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Yapılandırıcı Türkçe öğretimiyle öğrencilerin dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmiştir. Böylece, ülkemizin geleceğine yön verecek olan bireylerin okuyan, anlayan, düşünen, araştıran, sorgulayan, sorun çözen, dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştiren, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan niteliklerle yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Güneş, 2013_a: 76).

Okullarda verilen dil eğitiminin temel amacı, öğrencilerin bulundukları sınıf seviyesinin kazanımlarına uygun olarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmak ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Dil bilgisi öğretimi çalışmaları da bu temel amaca ulaşılabilmede gerekli bilgi ve becerileri kazandırma gayesiyle yürütülmesi gerekmektedir. Yani dil bilgisi öğretimi başlı başına bir amaç değil, dilin

kurallarının kazandırılmasıyla becerilerin etkin kullanılmasına aracılık edecek önemli bir araçtır. Bu açıdan dil bilgisi konu ve kuralları öğrenme ve öğretme süreci etkinlikleri içerisinde becerilerden kopuk ve soyut dil alıştırmaları şeklinde değil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımına hizmet edecek bir amaç ve işlevde öğrenilmesi sağlanmalıdır. Kısaca tekrar etmek gerekirse, Türkçe derslerinde dil bilgisi alanı bir amaç değil, dil becerilerinin kazanılmasında ve etkin kullanımında işlevi sezdirilecek farkındalık kazandırılacak bir rezerv alandır.

Dil bilgisi, ilke ve kurallar, eğitsel etkinlikler, konuşma ve yazma sanatı, dil teorisi, dili gözleme aracı, açıklayıcı, süreçsel ve koşul bilgileri gibi farklı yönlerden ele alınmaktadır (Güneş, 2013_b: 173). Dil bilgisi, kısaca bir dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından inceleyip bunlarla ilgili kuralları tespit eden bir bilim dalı olarak tarif edilebilir. Dil bilgisi öğretimi ise, dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir (Dolunay, 2010: 277).

Çalışmanın Amacı ve Kapsamı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretimi çalışmalarında yer verilen dil bilgisi öğretiminde yaklaşım ve yöntem konusuna dikkat çekmek ve temel dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerde dil bilgisi öğrenme alanının temel işlevini vurgulamaktır. Dil becerilerinin etkin kullanımı için dil bilgisi kurallarının ezberden kaçınılarak işlevsel ve uygulamalı olarak sezdirilmesinin önemine dikkat çekmenin ön planda olduğu bu çalışmada temel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının öğretiminde hangi yaklaşımla hareket edilmelidir?
2. Dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının öğretimi ve kavratılması çalışmalarında takip edilmesi gereken yöntem ve teknikler nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma, literatür taraması yapılarak oluşturulmuş bir alanyazın derlemesidir. Konu ile ilgili alanyazında ulaşılabilen önemli kaynaklardan elde edilen bilgilerle çalışmanın ana hatları oluşturulmuş; ele alınan konu, kişisel görüş ve değerlendirmelerle açıklanmaya çalışılmıştır.

TÜRKÇE DERSİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN AMAÇ VE ÖNEMİ

Dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilimi dalıdır (Göğüş, 1978: 337). Vardar (1998: 76) dil bilgisini, bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçimbilimle söz dizimi kapsayan, dilsel kullanımın kimi yönlerini kurala bağlamayı amaçlayan buyurucu ve kuralcı inceleme olarak tanımlamaktadır. Göğüş'e göre, gençlerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamalarında, konuşmalarında, yazmalarında görünen yetersizlikler ve dil yanlışları, genellikle dil bilgisi eğitiminin eksikliğine bağlanır ve bunların giderilmesi için daha çok dil bilgisi öğretmek gerektiği sanılır. Oysa bu kanı yanlıştır: okuduğunu, dinlediğini anlamak apayrı bir eğitim ister. Anlatım yanlışları, dilin çeşitli yönlerindeki eksik eğitimden ileri gelir. Dilin kuralla öğrenilmediği, tersine, kuralın dili öğrenirken kazanıldığı bir gerçektir (1978: 337-338). Bu açıdan dil bilgisi öğretimi sırasında dilbilgisel yapıyı söyleyip açıklamasının yapıldığı ve örneklerle öğretilmeye çalışıldığı tümdengelim yöntemi terk edilmelidir. Bunun yerine, dilin yapı ve kurallarının işlevleri, becerilerin kazandırılması etkinlikleri içerisinde sezdirmeye; kural ve yapının metin içerisinde bulunma nedeni, metne yaptığı katkı vb. işlevsel niteliklerinin kazandırılmasının öncelendiği tümevarım yöntemine ağırlık verilmesi gerekir. Bu yaklaşım, dilin kullanımında önemli bir yeri olan dil bilgisi öğretiminin amaç olarak görülmesinin terk edilerek araç olduğu gerçeğiyle ele alınıp işlenmesi anlayışının da kabul görmesinin bir göstergesi olarak düşünülmelidir.

Dil bilgisi eğitimi ve öğretimi kuramsal bilgiler veren bir konu alanı değildir. Amaç, öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar belletmek de olamaz. Bu öğretimle birey; ana dilin canlılığını, anlatım gücü ve olanaklarını görerek ondan sözlü ve yazılı anlatımda yeterince yararlanabilmelidir. Böylece bilginin kaynağı olan cümle kavranarak cümleyi oluşturan kurucular, sözcük öbekleri, sözcükler ve sesler tanınmalıdır. Öğrenciler Türkçenin kullanılışını öğrenerek dilin birimleriyle anlam arasındaki ilgiyi kavramalı; sağlam anlatımın ne olduğunu sezerek dili o yönde kullanmaya yönelmelidirler (Sağır, 2002: 32).

Güneş'e göre, yapılandırıcı dil yaklaşımına göre dil bilgisi öğretiminin amacı, dil becerileri, iletişim, anlama, etkileşim, işlevsellik, kavramları ve zihinsel becerileri geliştirme olarak ele alınmaktadır. Bu anlayış dil bilgisi öğretimini amaç olarak değil, çeşitli becerileri geliştirmek için araç olarak ele almaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımına göre dil bilgisi öğretimi, öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek, anlamak ve anlamı aktarmak için yapılmalı, dil bilgisi yararlı ve işlevsel olmalıdır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi katı kuralları içermemelidir (2013_a: 274-277). Demirel ise, dil öğretimindeki çağdaş gelişmeler doğrultusunda dil bilgisi öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır (2002: 114):

- Öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç seviyesine çıkarma ve bunları kullanım alanına getirme,
- Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma,
- Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlama.

Dil becerilerinin etkin kullanılmasında dil bilgisi kurallarına hâkimiyetin önemi büyüktür. Bireyin dil bilgisi alanına hâkim olması sadece dilin kuralları bilgisine sahip olması demek değil, aynı zamanda dilin imkân ve sınırlarının da farkına varabilme anlamına da gelmektedir. Bir başka ifadeyle, anlama ve anlatma becerileni etkin ve işlevsel bir şekilde kullanabilmek, dilin kurallarını özümsemeye, temel yapılarının işlevlerini içselleştirmeye ve sahip olduğu imkânlarını en üst seviyede kullanabilme yeterliğine bağlıdır. Anlama ve anlatma becerilerini etkin kullanabilmeyle kendini gösteren dil bilgisi öğrenme alanı önemli bir rezerv alandır. Bu rezerv alanın farkında olma ve yerine ve ihtiyaca göre başvurarak dili güzel ve etkin bir şekilde, işlevsel olarak kullanabilmek her bireyin amacı olmalıdır. Yalçın'a göre, bireyin edindiği dil becerilerini davranışlarına yansıtabilmesini sağlayacak bir dil öğretimi verme (2002: 34) önemlidir. Bu açıdan bakıldığında dil bilgisinin önemi net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisi konu ve kurallarının öğretimi teorik değil, metinden hareketle ve dil bilgisel yapının işlevinin sezdirilmesi, içinde bulunduğu bağlam içerisinde üstlendiği görevi göstermeye dayalı işlevsel dil bilgisi öğrenimine ağırlık verilmelidir. Öğrenci bu şekilde dil bilgisi konu ve kurallarını işlevine dayalı olarak anlayıp kavrayabilecek; temel dil becerilerini etkin kullanmak için kavradığı kural bilgisinden yararlanabilecektir. Bu yeterlik durumu ise bireyin günlük yaşam durumları içerisinde dilin temel becerilerini etkin kullanarak yaşam kalitesini artırabilecektir.

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE İLKE, YAKLAŞIM VE YÖNTEM BİLGİSİ

Türkçe derslerinde dil bilgisi öğrenme alanı, -geçmişten gelen bir alışkanlıkla- becerilerin geliştirilmesi sürecindeki etkinlikler içerisinde sezdirme anlayışı benimsenmemiş, ayrı bir dersmiş gibi ezbere dayalı anlatımlarla tanım/kural-örnek odaklı bir öğretim yapılagelmiştir. Bu öğretim yaklaşımında öğretmen geleneksel uygulamayla önce tanımı vermekte, sonra örnekler üzerinden kural ezberletilmeye çalışılmaktadır. Oysa işlevsel dil bilgisi öğretiminde öğretmen metin üzerinde dil bilgisi unsuruna işaret edip ipucu vererek o unsurun işlevini sezdirmeye çalışması gerekmektedir. Metin temelli dil bilgisi öğretiminde öğretmen ipucu veren öğrenci sonuca giden konumundadır. Kavradığı dil bilgisi unsuruna yönelik olarak kurala varan öğrencinin, en son olarak tanımı da kendisinin yapmasının ipuçlarını öğretmenden almış olacaktır. Yani öğretmen dil bilgisi unsurunun tanımını en başta kendisi yapma yerine, etkinlikler içerisinde yapacağı rehberliğiyle öğrencilere bulduracak, öğrencilerin keşfetmesini sağlayacaktır.

Onan (2012_a: 75), öğrenilen dil kurallarının okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmasının hedeflendiği yapılandırmacı yaklaşımda, dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi yerine çeşitli etkinliklerle sezdirilmesi gerektiğini; dil merkezli iletişim ortamlarında çocuğa yararlı olabilecek şekilde yapılması savunulduğunu ve dilin etkileşimsel olarak öğrenildiği düşüncesinden hareketle, dil bilgisi öğretiminde işlevselliğin ön plana çıkarıldığını belirtmektedir. Kürşad da (2012: 107), yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımının, dil bilgisi öğretiminin anlamak ve anlamı aktarmak için yapılması gerektiğini, bu süreçte dil bilgisini öğretmek başlı başına bir amaç olmaması ve dil bilgisi herhangi bir şeyi anlamak, bir anlamı aktarmak ve iletişim kurmak için kullanılması gerektiğini aktarmaktadır.

Demirel, dil bilgisi öğretimiyle ilgili başlıca ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır (1999: 76-78):

- Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi kullanılmalıdır.
- Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmez, böyle bir öğretim, dil kurallarını ezberlemeye alıştırır, uygulama gücü kazandırmaz.

- Yalnız dil bilgisi kurallarının öğretimiyle yetinilmez, bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yaptırılmalıdır.
- Dil bilgisinin bütün sorunları yalın değil, cümle içinde ele alınmalıdır. Çünkü düşüncelerimiz, cümle olarak biçimlenir ve cümle olarak anlatılır, sorunlar da biçimlenmelerde cümle içinde belirir.
- Dil bilgisi gözlemleri, alıştırmaları seçki yazarların eserlerinden alınan parçalar, konuşmalarda geçen sözden incelenecek örnekleri oluşturmalıdır.
- Dil bilgisi kuralları dilde yaşar ve dilin kullanışını düzenler. Bu nedenle dil bilgisi dersi, dilin incelendiği okuma dersine ve dilin kullanıldığı anlatım etkinliğine kendiliğinden bağlıdır. Öğretmen, dil bilgisi çalışmalarını, okuma ve anlatım etkinliklerine, gözlem, sorun bulma, alıştırma, uygulama ve yanlışları düzeltme yönlerinden bağlamalıdır.

Türkçe derslerinde dil bilgisi konu ve kurallarının öğretiminde amaca hizmet edecek yöntemlere başvurularak sürece yön verilmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak, dil eğitimi etkinlikleri yürütülürken dil bilgisinin işlevi düşünülmemesi ve yanlış bir anlayışla hareket edilmesi göz önünde bulundurulmamaktadır. Bunun sonucunda da dil bilgisi öğrenme alanı işlev görecek bir araç olmaktan çıkıp soyut dil alıştırmalarıyla ezberlenmesi amaçlanan bir bilgi alanı hâline dönüşmektedir. Hâlbuki dil bilgisi konu ve kuralları öğrencilere öğretilerek ezberletilecek bir alan değil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde kullanılmasında başvurulacak bir alandır.

Bu şekilde bir amaç ve anlayışla kavratılmaya çalışılan dil bilgisi konu ve kurallarının dil eğitiminde hangi yaklaşım, yöntem ve uygulamalarla yapılacağının önemi büyüktür. Aşağıda dil eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken yaklaşım, ilke ve yöntem konusunda açıklamalar yer almaktadır.

Türkçe Dersi ve Bütünlük İlkesi

Türkçe öğretiminde anlama ve anlatma etkinlikleri gerçekleştirilirken belirlenen hedeflerin göz önünde bulundurulur. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında yazım, noktalama, sözcük bilgisi, cümle bilgisi, doğru söyleyiş özellikleri vb. bilgi ve beceri alanlarıyla iç içe yürütülür ve bütünlük anlayışıyla tasarlanmış çalışmalarla desteklenir. Dil bilgisi öğretimine yönelik çalışmalar muhakkak okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin etkinlikleri içerisinde birlikte, iç içe, yeri ve zamanı geldikçe bütünlük anlayışı içerisinde yürütülür. Dil bilgisi öğretimi müstakil bir ders içerisinde tanım verilip örneklerle pekiştirilen bilgi öncelikli tümdengelim yöntemiyle gerçekleştirilmemelidir.

Güneş (2013_a: 274-275), yapılandırmacı yaklaşımda dil bilgisi öğretimine gelişimsel ve etkileşimsel olarak yaklaşıldığını belirtmekte, çocuğun geniş bir süreçte çeşitli etkileşimlerle dilin kurallarını kavradığını ve dili kullanmayı geliştirdiğini açıklamakta; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi üzerinde durulduğunu belirtmekte ve dil bilgisinin yararlı, açık ve işlevsel olmasına işaret etmektedir.

İşlevsel dil bilgisi, bir dilin görev ve anlam elemanlarının belli bir metin parçasında kullanımını, niçin seçildiklerini, hangi işlevleri yerine getirdiğini tespit etmeye çalışır (İşcan, 2007: 2). Bu açıdan dil bilgisi konu, kavram ve kurallarını kavratma etkinlikleri müstakil dersler planlayarak ayrı bir dersmiş gibi gerçekleştirilmemeli; okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri içerisinde sezdirilmeye çalışılmalıdır. Yaman'a göre, dil bilgisi öğretiminde kurallara ve kavramlara ilişkin bilgiler, örnek cümlelerden hareketle öğrencilere buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanılarak sezdirilebilir. Örnek cümlelerden kural ve kavramlara ait bilgiyi keşfeden öğrenciler, ezbere öğrenmek yerine kavramlar arası ilişkileri görerek bilgi edinmiş olur (2009: 5). Onan da anlama ve anlatmanın tam ve kusursuz olmasını sağlamak için dil bilgisini bir araç olarak kullanılmasını, Türkçe öğretiminde dil bilgisi çalışmalarını bir amaç hâline getirilmemesini (2012_a: 77) vurgulamaktadır.

Dil bilgisi kurallarının işlevleri sezdirilmeden ve metinden uzak bir öğretim biçimiyle tanımdan kurala ezberletilmesi, öğretilen bilgilerin fonksiyonel kullanılmamasını ve dolayısıyla dilin etkin kullanılmasına yönelik amaç ve kazanımlara ulaşılamaması sonucunu doğurmaktadır. Kazandırılması amaçlanan dil bilgisi yapısının metin üzerinden öğrencilere sezdirilmesi, metindeki farklı yapıların öğrencilere buldurularak kavramalarının süreci işletilmesi önemlidir. Dil bilgisi öğretimi, Türkçe dersinin konuları içinde ve becerilerin geliştirilmesi etkinlikleriyle birlikte yürütülmesi, onlarla iç içe işlenmesi gereği göz önünde bulundurularak gerçekleştirilir. Dil

bilgisi öğretimi çalışmalarında öğrenciler bilgiyi hazır bulmamalı, bilgi ve kurallara öğretmenin rehberliğinde, öğrenci merakını canlı tutarak araştırma ve inceleme çalışmalarının gerçekleştirildiği buluş yoluyla öğretim yaklaşımıyla kazandırılmaya çalışılmalıdır. İşlevsel dil bilgisi öğretiminde, konu ve kurallar somut örneklerle zenginleştirilerek öğrencilerin kuralı sezme, kurala varma, dil bilgisel yapıyı/kuralı kavrama ve en son tanımı oluşturma uygulamalarıyla gerçekleştirilmesi hedeflenmelidir.

Türkçe dersi bilme ve bilgiye sahip olma dersi değil, kavrama, bilgiyi kullanma ve bilgiyi beceri olarak sergileme dersidir. Nasıl ki resim, müzik gibi uygulamalı derslerin gerektirdiği beceriler sözlü anlatımla olmuyor, uygulama gerektiriyorsa, Türkçe dersinde beceri kazandırma işi de metin üzerinden yürütülecek uygulama çalışmalarını gerektirmektedir. Kısaca söylemek gerekirse, Türkçe dersinde kazandırılması hedeflenen kazanımlara metin aracılığıyla, metin üzerinde gerçekleştirilecek etkinliklerle ulaşılabilir.

Bütünlük ilkesi denildiğinde;

- *Bilgide bütünlük* (eski-yeni bilginin birbirini tamamlaması),
- *İşlenecek konu ve kazandırılacak becerilerde bütünlük* (anlama ve anlatma becerilerinin birbirinin tamamlayıcısı olması yanında yazım, noktalama, telaffuz, dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının bütünlüğü),
- Teori ve uygulamada bütünlük (ulaşılan yeni bilgilerin uygulamalarla kavranması),
- Diğer derslerle bütünlük (diğer derslerle öğrenilenlerle ilgi kurma ve ilişkilendirme yapılması),
- Paydaşlarda bütünlük (okul yönetimi, aile, öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarında uyumun olması),
- Öğretmenin uyguladığı yöntem ve tekniklerde bütünlük akla gelmelidir.

Bütünlük ilkesinin uygulama alanlarına bakıldığında; sürecin planlanması, amaç ve kazanımların dikkate alınıp uygun yöntem ve tekniklerle etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde yol gösterici dir. Süreçte diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilgi kurulması; tema, metin ve dil bilgisi konularının belirlenip işlenmesi; temel dil becerileri ile üst düzey dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerin kazandırılması için sürecin doğru ilerletilmesinde bütünsel yaklaşımın işlevi büyüktür. Çalışmaların verimliliğinin belirlenmesinde faklı değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanımı; süreklilik ve ardışıklık açısından öğretim kademeleri arasında kopukluğu önleme ve diğer yararları açısından öğrenme-öğretme sürecinde bütünlük ilkesinin işlevselliğini dikkate almak gerekir.

Şekil 1: Bütünlük İlkesi Kapsam Alanı

Dil Bilgisi Öğretiminde Yöntem

Dil bilgisi öğretiminde üzerinde durulması gereken en önemli nokta, dil bilgisi konu ve kurallarının kavratılmasında hangi yöntem(ler)in tercih edilmesinin uygun olacağı sorusunun açıklığa kavuşturulmasıdır. Dil bilgisi öğretiminde tercih edilen yöntemin uygunluğu öğrencilerin konu ve kuralı kavramasından öte, sürece bilişsel olarak etkin bir şekilde katıldığı için dil bilgisini sıkıcı bulmayacak ve işlevini sezip kavradığı yapıyı hem farklı metinlerde tanıyabilecek hem de kendi oluşturduğu metinlerde yerli yerince kullanabileceği dil bilinci kazanmış olacaktır. Bu açıdan dil bilgisi konu ve kurallarının öğretim sürecinde uygun yöntem takip etmenin önemi büyüktür.

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır (MEB, 2006: 7). Sahip olduğu öneme rağmen Türkçe dil bilgisi öğretimi yeterli seviyede gerçekleştirilememektedir. Dil bilgisi öğretimi sadece bilgi sunumu olarak görülmekte; sunulan bilgilerin davranışa dönüştürülerek uygulamaya geçirilmesi ihmal edilmektedir (Kaygusuz, 2006: V). Sever, programı kaynak gösterdiği bir alıntısında bu konuda şunları aktarmaktadır (2003: 33): Dil bilgisi etkinliklerinin amacı, bu alandaki bilgileri, kuralları öğretmek değildir. Dil bilgisi etkinlikleriyle amaçlanan; doğru konuşmayı, doğru yazmayı, doğru anlama ve anlatmayı sağlayacak işlevsel bir öğretimi gerçekleştirmektir. Öğretim için çıkış noktası metin olmalı; dil bilgisi çalışmaları, sınıf düzeyine uygun biçimde, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirme anlayışıyla Türkçe öğretiminin doğal bir parçası olarak gerçekleştirilmelidir.

Genel olarak eğitimcilerin belirttiği gibi dil bilgisi öğretiminde dilbilgisel yapıların işlevlerinin sezdirilip kavratılmasında metin ve örnek temelli tümevarım yöntemi kullanılmalıdır.

Dil Bilgisi Öğretimi ve Tümevarım Yöntemi

Dil eğitimi metinler yoluyla yapılır. Dil eğitiminin niteliği, (dil dersinin) bir bilgi dersi değil, beceri dersi olmasında yatar. Dil eğitimi sürecinde amaçlara ulaşmak üzere kullanılan en yaygın araç, çeşitli türlerdeki metinlerdir. Dil bilgisi kuralları, kendini, en fazla dilin kullanım alanı olan yazılı ve sözlü metinlerde gösterir. Bundan hareketle dil bilgisi öğretiminde dilin uygulama sahası olan metinlerden hareket edilmesi aynı zamanda dil kurallarının ortaya çıkış sistematiğine uygun bir yaklaşıma öğretim yapılması anlamına gelir. Bu durumda yapılan dil bilgisi öğretimi, metne dayalı dil bilgisi öğretimi adını alır ki öğrenciye dilin kurallarını anlamlı bir bütün içerisinde sezdirmeyi esas alır. Bu yöntem dil bilgisinin kullanımına dayandığı için sonuçları da kullanıma yani uygulamaya dönük olur. Burada amaç, bazı kuralların ezberletilmesi değil, dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktır (Temizkan, 2012: 134-135).

Tümevarım yöntemi, gözleme, deneye ve araştırmaya dayandığı için öğrencilerde ezbercilik yerine bilimsel düşüncenin gelişmesine katkıda bulunur. Öğrencilere somut durum veya örneklerden hareketle bazı genellemeler yapma imkânı sağlar. Bu yöntemin Türkçe dil bilgisi öğretiminde önemli bir yeri vardır (Aşılıoğlu, 1993; Kavcar vd., 1998. Akt. Dolunay, 2012: 115). Tümevarım yöntemi takip edilerek kavratılan herhangi bir dil bilgisi konusunun/kuralının veya herhangi bir dilbilgisel yapının kalıcılığının sağlanması ve işlevsel kullanımı ve bütünlüğün sağlanması açısından tamamlayıcı bir çalışma olarak tümdengelim (çözümleme) yöntemine de başvurulabilir. Göçer'e (2008: 118) göre dil bilgisi öğretiminde en fazla kullanılan yöntemlerden biri, belki de en önemlisi tümevarım yöntemidir. Tümevarım yöntemi ile öğretilmeye çalışılan dilbilgisel konu, kavram ve kuralların pekiştirilmesi, işlevsel ve kalıcı öğrenme ile dil becerilerinin etkin kullanılmasında katkısının sağlanması, çözümleme yönteminin amaca uygun bir biçimde uygulanmasına bağlıdır. Bu bakımdan çözümleme çalışmalarını tümevarım yönteminin bir bütünleyicisi, bir tamamlayıcısı olarak düşünmek ve öğrencilerin cümlede bulunan dil bilgisel yapıların işlevlerini, çözümleme etkinlikleriyle sezmeleri ve içselleştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Tümevarım ve çözümleme yöntemlerinin bütünsel bir anlayışla uygulanması, öğrencilere edindikleri bilgileri beceriye dönüştürme ve dil becerilerini daha etkin biçimde kullanma niteliğini de kazandırabilmektedir.

Dil bilgisi öğretimi ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde öğretildiği hâlde, öğretmenler öğrencilerin dil bilgisi açısından yetersiz olduklarını vurgulamaktadırlar. Bu kadar uzun eğitimden geçen öğrencilerde var olduğu söylenen eksikliklerin bir sebebi olması gerekir (Başkan, 2003: 354). Aydın da 'Öğretim kurumlarında dil bilgisi öğretiminden niçin olumlu sonuç alınamamaktadır?' şeklinde bir soru sormakta ve şöyle devam etmektedir. Taylor (1986) araştırmasında, öğretmenlerin dil bilgisini 'kendilerine öğretildiği biçimde öğrettikleri' ve başarısızlığın 'dil bilgisini yeteri kadar uzun ve yeteri kadar açık öğretilmemesine dayandığı bilgisini aktarmaktadır (1999: 27). Başkan ve Aydın'ın ifadelerine bakıldığında işaret edilen unsurun dil bilgisi öğretiminde takip edilen yöntemin yerinde olup olmadığı durumudur. Şu hâlde, okullarımızda verilen dil eğitimi çerçevesinde dil bilgisi yeterliğinin kazandırılması, uygun yöntem seçimine bağlıdır.

Karahan (2009: 25), 1930, 1949, 1952, 1956 ve 2006 Türkçe öğretim programlarını taradığı çalışmasında 'yapılan tavsiye ve uyarıların konuların sıralanışına değil, işlenişine yönelik bir yöntem uyarısı olduğunu anlamak için programlara bakmak yeterlidir.' demekte ve şu şekilde devam etmektedir: Dil, kavramlar sistemi değil, bir bildirim ve iletişim sistemidir. Bildirim ve iletişim kelime ile değil cümle ile sağlanır. *"Cümle"*, dil bilgisi öğretiminde sıra bakımından öncelikli olmalıdır. Öğretim programında daha sonra cümlenin başka cümlelerle kurduğu "*bütün*"e, yani "*cümle üstü birimler"*e yer verilmeli, bunu cümlenin yapısında yer alan kelime ve kelime grupları ile bunların yapı ve işlev özellikleri izlemelidir (Karahan, 2009: 28-29). Dil bilgisi kuralları, ancak ve ancak, birden çok sözcüğün birbiriyle bağlantılı olması sonucunda ortaya çıktıklarına ve böyle tanımlandıklarına göre, bir tek yalın sözcüğün dil bilgisinden söz edilemez (Başkan, 1975: 435). Vardar'a (1983) göre, bir cümleyi anlamak *"içerdiği çeşitli sözcükleri birleştiren bağımlılıklar bütününü kavramak"* demektir (Akt. Karahan, 2009: 29).

Şekil 2: Dil Bilgisi Öğretiminde Tümevarım Yönteminin Betimsel Çerçevesi

TARTIŞMA VE SONUÇ

Dil bilgisi; bir dilin okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, okuma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil uygulamaya dayanmalıdır. Dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2006: 7-8). Onan, Türkçe öğretim programında dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi ve konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacağı fikrine dikkat çekerek sarmal anlayışı ifade eden bu görüşün öğretim programında yeterince detaylandırılmadığını oysa Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi ve diğer öğrenme alanları arasındaki etkileşimler konusunda yönlendirilmeye ihtiyaçları olduğunu vurgulamıştır (2012_b: 33).

Dil bilgisi (öğretiminin) amacı, öğrencilere sadece bilgi vermek değil, daha çok onlara bu bilgileri kullanabilme alışkanlığı ve davranışı kazandırmaktır. Türkçe dersinin çalışma alanları olan konuşma, okuma, anlama ve anlatmaya yardımcı olmayan dil bilgisi öğretimi yanlıştır. 'Faydalı dil bilgisi' anlayışıyla hareket edilmeli, bunun için belli ilkeler çerçevesinde öğrenciye beceri kazandırmaya uygun yöntemler kullanılmalıdır (Sağır, 2002: 82). Dil bilgisi, dilin kurallarını öğreten bir bilgi alanıdır. *Dil, kurallarla öğretilemez; yaşayarak veya kullanılarak öğret(/n)ilir* (Binbaşıoğlu, 1975: 120). *Bir dili doğru ve güzel konuşmak; doğru ve düzgün yazabilmek için gerekli kuralları öğreten bilgiye dil bilgisi* denir (Yüzbaşıoğlu ve Yüzbaşıoğlu: 1984: 8). Tanımlardan da görülebileceği gibi dil bilgisi öğrenme alanının dilin etkin kullanımında önemli yeri vardır. Ama dilin kullanımında önemli yeri olan kuralların öğretimi ve öğreniminde göz önünde tutulması gereken en önemli şey dilin yaşayarak veya kullanılarak öğrenileceği, kurallarla öğretilemeyeceği ilkesidir. Nitekim yukarıda yapılan tanımlarda, dil bilgisi öğretiminin, *becerilerin etkili bir şekilde kullanımına yapacağı katkı oranında amaca hizmet edeceği ve önemli işlev göreceği* düşüncesinin altı çizilmiştir. Dil bilgisi kurallarının işlevi, trafik kurallarının işlevi gibidir. Ezbere bilmek yetmez, bilinen kuralların günlük yaşamda uygulanması gerekir.

Dil bilgisi öğretimi, bir amaç değil öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırmada yararlanılabilecek bir alan olarak değerlendirilmektedir (Dolunay, 2010: 283). Dil bilgisi, üst (düzey) zihinsel becerilerin kullanılmasında, dilin organize ve mantıklı yapısının kavratılmasında araçtır. Dil bilgisi, statik kurallar bütünü olarak algılanmamalıdır. Dil, nasıl canlı bir varlık ise dil bilgisi alanı da değişken bir yapıdadır. Dil bilgisi sadece dili şekil açısından tanıtan bir bilim değil, aynı zamanda düşünmeye yardımcı; dinleme, okuma, konuşma ve yazma (beceri) alanlarının sistematik, bütüncül eğitimini tamamlayıcı niteliktedir. Tüm dil etkinliklerinin düzenleyicisi, tümleyicisi ve ayrılmaz bir parçasıdır (Güney ve Aytan, 2012: 3). Bu açıdan dil bilgisi öğretimi, dili, kurallarının kavratılması yoluyla etkin ve bir bütünlük içerisinde kullanımına imkân veren işlevsel ve dinamik bir yapının sezdirilmesi işidir. Kaygusuz, yaptığı çalışma sonucu Türkçe dil bilgisinin yapısı gereği ezberlenerek değil, mantık çerçevesinde öğretilmesi gereğini dile getirmiş ve bu kuralların öğretmen tarafından açıklanması yerine öğrencilere sezdirilmesini, Türkçe dil bilgisi öğretiminin biçimsellikten kurtarılarak işlevsellik kazandırılması amacıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinlikleriyle birlikte gerçekleştirilmesini (2006: 190) önermiştir.
Yeni dil bilgisi, öğrencinin dilin işlev ve kurallarını aktif olarak öğrenmesi, dilin mantığını ve işleyişini keşfetmesi, bunları okuma ve yazma çalışmalarında kullanması üzerine odaklanmıştır. Yeni dil bilgisi eğitimle harmanlanmış, yazım kuralları, kelimeleri daha iyi okuma ve yazma, dil ve zihinsel becerileri geliştirme gibi etkinliklerle birlikte yürütülmektedir. Böylece dil bilgisi okulda yeni bir anlam kazanmakta, etkinliklerle öğretilmekte ve bunlar dil öğrenme alanının etkinlikleriyle birleştirilmektedir. Bu yaklaşımda (öğrenen) bir dili öğrenirken onun kurallarını ezberlemek yerine mantığı keşfedilmektedir (Guay, 2011. Akt. Güneş, 2013_b: 174).

İlgili alanyazında da vurgulandığı gibi, araştırmada, dil bilgisi konu ve kurallarının öğretimi ve kavratılması çalışmalarında genel olarak karma yöntem anlayışıyla hareket edilebileceği, ancak temel yöntemin, buluş yoluyla kavra(t)ma yaklaşımı ve işlevsel dil bilgisi anlayışı çerçevesinde tümevarım yönteminin takip edilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca, dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının öğretiminde bütünlük ilkesiyle hareket edileceği sıklıkla vurgulanmıştır. Bu ilke, yaklaşım ve yöntemle hareket edilerek kavratılan dilbilgisel bir yapının, temel dil becerilerinin etkin kullanılmasında işlev göreceği, amacın da bu olması gerektiği açıktır. Güney ve

Aytan'a (2012: 4) göre, dil bilgisi öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma (beceri) alanlarından kopuk değildir. Dil bir bütün olduğuna göre, dil bilgisi öğretimi tüm öğrenme (ve beceri) alanlarıyla iç içe olmalıdır. Bütünlükçü yapıda yürütülen dil bilgisi öğretimi daha nitelikli sonuçlar ortaya çıkarır.

ÖNERİLER

Türkçe dersi bir bilgi dersi değil, anlama ve anlatma yetenekleri çerçevesinde beceri geliştirme dersidir. Bu bağlamda duygu ve düşüncenin geliştirilip derinlik kazanmasında; hayal, tasarı ve isteklerin dile getirilmesinde gerekli olan becerileri geliştirme dersidir. Dil bilgisi, becerilerin etkin ve amaca hizmet edecek şekilde kullanımına katkı veren bir rezerv alandır. Dil bilgisi öğretimi de bir amaç değil, dilin kurallarının kazandırılmasıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerin etkin kullanılmasına aracılık edecek önemli bir araç anlayışıyla yürütülmelidir. Öyle ise, dil bilgisi yapıları kazandırılıp geliştirilmesine aracılık edeceği becerilerin kazandırılması süreci içerisinde, becerilerle iç içe ve işlevleri metin içerisinden sezdirilerek kavratmayı gerektiren işlevsel dil bilgisi öğretimi anlayışıyla yürütülmelidir. Dil bilgisi öğretimi öğrencilerde farklı bir ders algısı oluşturmamak için kesinlikle ayrı bir dersmiş gibi müstakil bir derste yürütülmemelidir.

Türkçe öğretiminde kavratılması hedeflenen dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının mutlaka okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi etkinlikleri içerisinde ve iç içe bütünlük anlayışıyla yürütülmelidir. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında yazım, noktalama, sözcük bilgisi, cümle bilgisi, doğru söyleyiş özellikleri vb. bilgi ve beceri alanlarına yönelik bilgi ve açıklamalarla öğrencilerin dikkatleri çekilmeli ve öğrenme/-öğretme etkinlikleri bütünlük anlayışıyla gerçekleştirilmelidir.

Becerilerle birlikte yürütülmeye çalışılan dil bilgisi öğretiminde metinden yararlanılmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde yöntem; tanım-örnek (öğretmen) - pekiştirme amaçlı tekrar örnek (öğrenciler) çizgisinde yürütülen tümdengelim yöntemi değil, öğretmenin rehberliğinde ve metin aracılığı ile gerçekleştirilen etkinlikler çerçevesinde öğretmenin ipucu verdiği, öğrencilerin keşfederek sonuca gittiği, kurala varıp tanımı en son oluşturduğu buluş yoluyla öğretim yaklaşımı çerçevesinde tümevarım yöntemi kullanılmalıdır.

Not: Bu çalışma, 04-06 Eylül 2014 tarihinde Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde düzenlenen 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan sözlü bildiri temel alınarak oluşturulmuştur.

KAYNAKÇA

Aydın, Ö. (1999). Orta Okullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Dil Dergisi, 81*, 23-29.

Başkan, Ö. (1975). Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisinin Yeri. *Türk Dili*, *285*, 435-438.

Başkan, Ö. (2003), *Bildirişim (İnsan-Dili ve Ötesi)*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (1975). *Özel Öğretim Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dolunay, S. K. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. *TÜBAR-Türklük Bilimi Araştırmaları*, *27*, 275-284.

Dolunay, S. K. (2012). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler (ss. 105-127); *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (Ed. M. Özbay). Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2008). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5* (10), 101-120.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaacılık.

Güneş, Firdevs (2013$_a$). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2013$_b$). Yapılandırıcı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9 (3), 171-187.

Güney, N. ve Aytan, T. (2012). *Aktif Öğrenme Teknikleriyle Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İşcan, A. (2007). İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9* (1), 253-258.

Karahan, L. (2009). Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi. *Turkish Studies, 4* (8), 23-30.

Kaygusuz, T. (2006). İlköğretim İkinci Kademede Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Onan, B. (2012$_a$). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar (ss. 71-102); *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (Ed. M. Özbay). Ankara: Pegem Akademi.

Onan, B. (2012$_b$). Dil Bilgisi ve Okuma Öğrenme Alanları Arasındaki Etkileşim Üzerine Bir Analiz Çalışması. *İdil Dergisi*, *1*(3), 30-47.

Sağır, M. (2002). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sever, S. (2003). Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *13*, 27–38.

Temizkan, M. (2012). Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları (ss. 129-151); *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (Ed. M. Özbay). Ankara: Pegem Akademi.

Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (2. Basım), İstanbul: ABC Kitabevi.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar* . Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, H. (2009). *Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yüzbaşıoğlu, N. ve Yüzbaşıoğlu, M. (194). *Uygulamalı Kolay Dil Bilgisi* (8. Baskı). Ankara: Serhat Yayınevi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 23 ISSN: 2146-9199

AÇIK ÖĞRENME SİSTEMLERİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEMEDEN FAYDALANMAK

Prof. Dr. T. Volkan Yüzer
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
vyuzer@anadolu.edu.tr

Araş. Gör. Hakan Kılınç
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
hakankilinc@anadolu.edu.tr

Özet

Öyküler etkili birer öğretme aracı olarak kullanılabilirler. İyi hazırlanmış öyküler öğrenenler tarafından kolay bir şekilde hatırlanır. Bu sayede öğrenme daha kalıcı olur. Dijital öyküleme, teknolojinin yardımı ile ortaya çıkarılan ve sınıf içi olduğu kadar uzaktan eğitim uygulamalarında da kullanılabilen bir yöntemdir. Dijital öykülemede, kısa bir film yaratmak için belirli bir öykünün, yazı, grafik, seslendirme kaydı, video ve müzik gibi dijital içeriklerden bazıları ya da gerekirse hepsinden yararlanılır. Açıköğretim sistemlerinde de dijital öykülemelerden yararlanılabilir. Bu aşamada hazır öyküler öğrenene sunulabileceği gibi, öğrenmeyi pekiştirmek açısından öğrenenlere de çeşitli konular hakkında dijital öyküler hazırlattırabilir. Açık öğretim sistemi içerisinde hazırlanan dijital öykülerin "Hepimiz Öğreniyoruz" yaklaşımı ile benzer doğrultuda ilerlediklerini söylemek de mümkündür. Bu araştırmada açıköğretim sistemi içinde kullanılan dijital öyküleme yönteminin öğrenenlere yapacağı katkılar incelenmiş ve açıklanmıştır. Sonuç olarak, dijital öykülemelerin açıköğretim sistemi içinde kullanılmasının, öğrenenlerin motivasyonlarından işbirlikçi çalışma becerilerine kadar birçok alandaki becerilerini geliştirebildiği ve öğrenenlerin, daha kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabildiği ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dijital öyküleme, uzaktan öğrenme, açıköğretim sistemi.

BENEFIT FROM THE DIGITAL STORYTELLING IN THE OPEN LEARNING SYSTEM

Abstract

Stories can be used as an effective way of teaching. Well-prepared stories are easily remembered by learners. Whereby learning is more permenant. Digital narration, formed by technology, can be used not only in classroom but in distance education. In Digital Narration, ın orderto make a short film you can use the text, graph, vocalization records, video and music etc. of specific story or ıf necessary all of these can be used. In Open Learning System we can also benefit from digital narration. You can submit ready stories to students or make them prepare stories about various topics in order to reinforce the learning. It is possible to say that the stories, which are prepared in open-university system, are going on the same direction with " we are learning" approach.In this research the contribution of digital narrotions used in Open Learning System is analysed and explained.As a result : the use of digital narration in open university system revealed that it develops learners skills in many areas from motivation to collaborative working skill and helps their permanent.

Key Words: Digital Narration, Distance Education, Open Learning System.

GİRİŞ

Öyküler ve öykü anlatımları öğretme ve öğrenme için önemli bir stratejidir. Öyküler deneyimlerin anlatımına yardımda bulunurlar (Lowenthal ve Dunlap, 2010). Deneyimler ve deneyimlerin anlatıldığı öyküler öğrenme için anahtar rollerden biridir (Schank 1990, Zull 2002). Öyküler, aynı zamanda önceki bilgilerimiz ile bağlantı kurmamıza yardımcı olur ve bu sayede hafızamızı güçlendirir (Schank 1990). Sonuç olarak İyi hazırlanmış öyküler öğrenenler tarafından hatırlanır (Lowenthal ve Dunlap, 2010). Bu bağlamda öykü anlatımı yöntemi, öğrenmelerin kolaylaşmasına yardımcı olabilir ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlayabilir.

Etkili öğretme yöntemlerinden biri olan öykü anlatma tekniğinin modern bir açıklaması olan dijital öyküleme (DÖ) ise görüntü, ses, video vb. gibi çoklu ortam öğelerinin bir araya gelmesi sonucu oluşturulur. Son yıllarda ortaya çıkan ve etkili bir öğrenme aracı olan DÖ'ler öğrenenlerin kendi öykülerini dijital ortamlarda ifade edebilmesine olanak sağlamaktadır (Menezes, 2012).

Dijital öyküler, çevrim içi sınıf ortamlarını içinde barındıran açık öğretim sistemlerine de iletişim teknolojileri yardımıyla dâhil edilebilir. Örnek olarak, Tsou, Wang ve Tzeng (2006) yabancı bir dil olarak İngilizce dilini öğrenenler üzerine yaptıkları bir çalışmada yabancı bir dil öğrenmede çevrim içi ortamlarda işe koşulan DÖ'lerin, sınıf ortamında işe koşulan DÖ'lerden daha fazla etkili olduğunu belirlemişlerdir. Dolayısıyla, yabancı bir dil ya da diğer alanlarda öğrenme ihtiyacı olan gruplarda çevrimiçi ortamlar ile DÖ'lerin bir araya geldiği uzaktan öğrenme ortamları içinde derslerin işlenmesi, öğrenme ve öğretme kalitesini artırabilir ve öğrenenlerin eğlenerek başarılı bir şekilde öğrenmeleri sağlanabilir. Çevrimiçi ortamların temelini oluşturduğu açık öğretim ortamları da böylesine bir uzaktan öğrenme çevresi için oldukça elverişli bir ortam olabilir.

Dijital öyküler, okul öncesinden yüksekokula kadar öğretenlerin, öğrenenlerine iletişim becerileri, araştırma becerileri, işbirlikçi çalışabilme becerileri gibi becerileri kazandırabilmek için önerdikleri bir eğitim aracıdır (Di Blas ve diğerleri, 2009; LaFrance, Blizzard, 2011). Dolayısıyla çoğunluğu yetişkinlerden oluşan açık öğretim sistemi aracılığı ile uzaktan öğrenimlerine devam eden bireyler de DÖ'lerden faydalanabilirler.

Sadik (2008), yaptığı çalışmada eğitim müfredatı içerisine teknolojiyi dâhil etmenin önemini vurgulamıştır. Bunun yanında kullanılacak teknolojilerin, öğretenler tarafından iyi bir şekilde kullanılması sonucu etkili olabileceğine değinmiştir. Bu bağlamda, DÖ gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin, uzaktan öğrenme çevrelerine bir öğrenme kalitesi kattığını söylemek mümkündür.

Bu çalışmada, DÖ'lerin uzaktan öğrenme ortamlarına sağladığı katkılar belirtilmektedir. Bu sayede DÖ teknolojisinin, uzaktan öğrenme ortamlarına daha fazla dâhil edilebilmesi ve bu doğrultuda uzaktan öğrenme çevrelerinden alınacak olan verimin DÖ'ler ile nasıl artırılabileceği araştırılmaktadır.

DİJİTAL ÖYKÜLEME VE ÖZELLİKLERİ

Dijital öyküleme, kısa bir film yaratmak için belirli bir öykünün, yazı, grafik, seslendirme kaydı, video ve müzik gibi dijital içeriklerle birleştirilmesidir. Dijital öyküler, bireysel, öğretici, bilgilendirici ve tarihi olabilirler.

Dijital Öyküleme Türleri

Dijital öyküleme türleri olarak şunlar sıralanabilir.

1. ***Bireysel öyküler:*** Bireylerin kendi yaşamlarını konu aldığı öykülerdir. Bunlar şu alt başlıklar altında toplanabilirler.

Önemsenilen biri veya birileri ile ilgili öyküler

- Karakter öyküleri; Önem verilen birinden nasıl esinlenildiğini anlatan öykülerdir.

Yaşamda gerçekleşen bir takım olaylarla ilgili öyküler

- Macera öyküleri; Yaşamın herhangi bir diliminde yaşanılan maceraların konu edildiği öykülerdir.
- Başarı öyküleri; Hayatta kazanılan başarıların anlatıldığı öykü çeşididir.

2. ***Tarihi olay ve konularla ilgili öyküler:*** Geçmişte yaşanmış bir olay, tarihte yer almış bir yer, bir kişi veya topluluklarla ilgili öykülerdir.
3. ***Öğretici ve bilgilendirici öyküler:*** İzleyicileri bilgilendirmek veya bir konuyu öğretmek amacıyla oluşturulan öykülerdir.

Dijital Öykülemenin Yedi Aşaması

Dijital öykünün sahip olması gereken yedi aşaması bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde belirtilebilir.

Bireysel Bakış Açısının Oluşturulması

Bu aşamada, bireylerin kendi bakış açıları ve anlayışları dijital öykülemenin temelini oluşturmaktadır. Dijital öyküleme sürecinde, bireylerin öyküdeki amaçlarının ne olduğunu belirlemeleri ve asıl anlatılmak istenen noktaya odaklanmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öykünün neden seçildiği ve hazırlanacak öykünün amacının ne olduğu belirlenmelidir.

Çarpıcı bir Sorunun Sorulması

Dijital öykü oluşturulurken izleyicilerin dikkatini çeken ve öykünün sonunda cevaplandırılması gereken bir soru sorulmalıdır. Bu aşama öykünün konusuna göre değişebilir. Söz gelimi, yapılan bir gezi ile ilgili dijital öykü oluşturulduğunda öyküde soru sorulmasına gerek yoktur. Öykü oluşturulurken sorulacak olan soru, öykünün başında veya öykü içerisinde dolaylı olarak sorulabilir.

Duygusal bir İçeriğin Hazırlanılması

Dijital öyküleme sürecinde, izleyicilerin dikkatini çeken ve duygusal yönden bağlanmasını sağlayan bir içerik hazırlanılmalıdır. Etkileyici dijital öyküler, izleyicilerin duygularını harekete geçiren öykülerdir. Bu bağlamda, öykünün içeriği oluşturulurken özellikle öyküye duygu katacak resimler, kelimeler ve müzikler kullanılmalıdır. Ayrıca öykünün seslendirilmesi sırasında, ses tonunun öyküye duygu katacak şekilde ayarlanması gerekmektedir.

Sesin Etkili bir Şekilde Kullanılması

Dijital öyküleme süreci, öğrenenlerin kendi senaryolarını seslendirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenenler, bu aşamada oluşturdukları senaryoyu seslendirirler. Dijital öykülerin gücünün büyük bir bölümü sesin doğru ve açık bir şekilde kullanılmasından gelmektedir. Ses tonunun ayarlandığı ve duygunun kullanıldığı seslendirmeler öyküye daha fazla anlam katmakta ve izleyicilerin anlamasına yardımcı olmaktadır. Bu özellik dijital öykülemenin etkililiğine katkıda bulunan önemli öğelerden biridir.

Müziğin Gücünden Faydalanılması

Uygun şekilde kullanılan müzikler veya sesler öyküye derinlik katıp daha duygu yüklü ve vurgulu olmasını sağlayabilir. Dolayısıyla sesler seçilirken hazırlanan senaryoya uygun olmalıdır. Bu bağlamda, hüzünlü bir öykü hazırlarken neşeli bir müzik kullanılması uygun bir seçim olmayabilir.

Kısa ve Net Öykülerin Oluşturulması

Dijital öykünün uzun hazırlanılması, oluşturulan dijital öykünün iyi olacağı anlamına gelmez. Hazırlanılan dijital öyküler, izleyicilerin sıkılmadan takip edebilecekleri ve hatırlayabilecekleri şekilde kısa tutulmalıdır. Senaryo ile ilgili olmayan resimler, sesler, metinler gibi öğeler kullanılmamalıdır.

Dijital Öykünün Hız Denetiminin Yapılması

Hazırlanılan dijital öykülerin belirli bir ritmi olmalıdır. Dijital öyküler oluşturulurken senaryoya uygun bir hız belirlenmelidir. Hazırlanılan öyküler hızlı olursa izleyiciler öyküyü takip etmede zorlanabilirler. Öte yandan, hazırlanılan öyküler yavaş olursa izleyiciler sıkılabilir. Öykülerin hızı ayarlanırken seçilen konu ve öykülerin hedef kitlesi göz önünde bulundurulmalıdır.

AÇIKÖĞRETİM SİSTEMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLER

Açıköğretim Sistemi, 1982 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulan Açıköğretim Fakültesi bünyesinde bireylerin uzaktan öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla faaliyete girmiştir. Bu sistem, bir işte

çalışanlar, yurt dışında bulunanlar ve başka bir nedenden dolayı örgün eğitime dâhil olma imkânı olmayan bireylerin uzaktan öğrenmelerine devam edebilmelerini sağlayan bir yapıdadır.

Açıköğretim sistemi, çağdaş anlamda uzaktan öğrenme modeli ile yeni ihtiyaçların karşılanması konusunda hızla harekete geçebilen çok esnek bir yapıya, güçlü bir organizasyona sahiptir. Uluslararası düzeyde işbirlikleri için uygun bir yer olan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi, sahip olduğu teknik alt yapı, kalite düzeyi yüksek ve verimli çalışabilen üretken insan kaynağı ile kendini sürekli yenileyerek uyguladığı uzaktan öğrenme modeli ile Türk Yükseköğretim Sisteminde önemli bir konumda bulunmaktadır. Sahip olduğu bu imkanlar ve öğrenen sayısı bakımından da dünyanın mega üniversiteleri arasında yerini almaktadır.

Geleneksel eğitimin getirdiği zaman ve mekân sınırlılıkları gibi engelleri yıkmayı amaçlayan açıköğretim sistemi bu sayede bu engellerden dolayı eğitimlerine devam edemeyen bireylere de eğitim olanağı tanımaktadır. Sürekli kendisini yenileyen ve geliştiren açıköğretim sistemi içerisine DÖ'ler gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin de dâhil edilmesi bu bağlamda önemlidir. Bu sayede uzaktan öğrenme sisteminin kalitesi de artacak daha verimli öğrenmeler gerçekleştirilebilecektir.

DİJİTAL ÖYKÜLEME VE ÖĞRENEN İLİŞKİSİ

Verilen eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmek için, teknoloji ile bütünleştirilen bir öğrenme ortamı oluşturmanın önemli olduğu konu uzmanlarınca savunulmaktadırlar (Yang ve Wu, 2012). Bu bağlamda, uzaktan öğrenme ortamlarında DÖ'ler gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması uzaktan öğrenme ortamlarından alınacak olan verimi artırabilecektir.

Açık öğretim sistemi, bilgi ve iletişim teknolojileri ile aynı paralelde gelişir ve ilerler. Gün geçtikçe ilerleyen bu teknolojiler sayesinde öğrenenler de açık öğretim sistemlerinden daha fazla faydalanabilir duruma gelmektedir. Bu bağlamda, Curtis J. Bonk'un (2010) "We All Learn ("Hepimiz Öğreniyoruz") yaklaşımı esas alınarak verilecek olan eğitim daha fazla kişinin açık öğretim sistemine dâhil olmasını sağlayabilir. "Hepimiz Öğreniyoruz" yaklaşımı ile Curtis J. Bonk öğrenenlerin istediği zamanda, istediği yerde eğitimlerine devam edebileceklerini belirtmiştir. Bu bağlamda bu yaklaşım sayesinde, iletişim teknolojilerinin uzaktan öğrenme çevrelerine katkı sağlayabileceği görülebilir. İletişim teknolojilerinin kullanılması sonucu öğrenenler, uzaktan öğrenmenin gerçekleştiği ortamlara fiziksel olarak katılmak zorunda kalmamaktadır. Açık öğretim sistemi sayesinde bireyler zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde uzaktan öğrenmelerini gerçekleştirebilmektedir. Bu açıdan, dijital öykülemelerin de "Hepimiz Öğreniyoruz" yaklaşımı ile benzer doğrultuda ilerlediklerini söylemek mümkündür.
"Hepimiz Öğreniyoruz" yaklaşımına dayanarak açık öğretim sistemlerinde kullanılabilecek olan dijital öyküleme sayesinde öğrenenlerde birçok gelişim gözlenebilecektir. Bu gelişimler aşağıda belirtilmiştir.

Öğrenenlerin Motivasyonlarının Arttırılması

Öğrenme ortamlarında iyi desteklenen dijital öykü tasarımları olağanüstü derecede bir kolaylaştırıcı araç olabilir. Örnek olarak ise bilgi ve becerilerin edinimi ve kalıcı olması, derse olan katılımın artması, öğrenme aktivitelerine olan motivasyonun artması ve dijital okuryazarlığın edinilmesi gibi beceriler sayılabilir (Di Blas ve diğerleri, 2009).

Derslere karşı ilgi göstermek ve motivasyon sahibi olmak akademik başarı için daima anahtar bir faktördür. Yapılan araştırmalar sonucu teknoloji bakımından zengin olan öğrenme ortamlarının öğrenen performansı ve motivasyonu üzerine olumlu bir etkisi olduğu gözlenmiştir (Yang ve Wu, 2012). Dolayısıyla DÖ'lerin bir uzaktan öğrenme teknolojisi olarak eğitim çevrelerine dâhil edilmesi öğrenenlerin derse karşı olan ilgisini ve motivasyonunu artıran bir unsur olacaktır. Ayrıca teknolojik araçların uzaktan öğrenime dâhil olmasıyla birlikte uzaktan öğrenme ortamları öğrenenler için daha eğlenceli olmaktadır. Eğlenceli öğrenme çevreleri öğrenmeleri daha çekici ve kolay kılmaktadır. Bu tür öğrenme çevreleri, öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağlamakta ve bundan dolayı öğrenmeleri kolaylaştırmaktadırlar (Xu, Park ve Baek, 2011).

Öğrenenlerin derslere karşı olan motivasyonları ne kadar artarsa, dersten alacağı verimde o kadar artacaktır (Sadik, 2008). Uzaktan öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilen DÖ'ler de öğrenenlerin derslere karşı olan

motivasyonlarını artırmaktadır. Dolayısıyla, DÖ'ler vb. gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması, ders içeriğinin anlaşılabilmesi bakımından önemli bir konu olarak görülebilir.

Öğrenenlerin Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi

İnsanlar karmaşık fikirlerin, oluşumların ya da bilgilerin daha mantıklı olabilmesi için dijital öykülerden faydalanırlar (Xu, Park ve Baek, 2011). Bu çerçevede Sadik (2008) öğrenenlerin üst düzey düşünme ve okuma becerilerinin geliştirilebilmesi için dijital öykülerin kullanılabileceğini belirtmektedir. Böylece işbirlikçi öğrenme ortamları da artacaktır (Xu, Park ve Baek, 2011). Ayrıca, Razmi, Pourali ve Nozad (2014) da DÖ'lerin öğrenenlerde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiğine değinmiştir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel yeteneklerin öğrenen başarısına olan etkisi de göz ardı edilmemelidir bu bağlamda DÖ'lerin, öğrenenlerin uzaktan öğreniminde kullanılmaları önemli bir noktadır.

Öğrenenlerin İşbirliğine Dayalı Çalışma Becerileri, İletişim Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi

DÖ tasarlama sürecinde öğrenenler kendi öykülerini tasarlarken ellerinde bulunan videolar, resimler gibi görsel içeriklerin nasıl daha etkili bir şekilde bir araya getirilmesi gerektiği üzerine de düşünmektedirler. Ayrıca her bir öykü tasarlama sürecinde öğrenenler, kendi öykülerini destekleyecek kanıtlar aramaktadırlar ve bu kanıtların nasıl bir araya getirileceğini düşünmek durumundadırlar. Bu durum, öğrenenlerde Dewey'in (1910) eğitim için temel bir araç olarak vurguladığı eleştirel düşünme geliştirmektedir (Akt: Malita ve Martin, 2010, Yang ve Wu, 2012).

DÖ teknolojisi iyi düşünülmüş planlı bir yol ile uygun şekilde öğrenme ortamları ile bütünleştirilebilir. Ayrıca, DÖ kullanımı öğrenenlerin işbirlikçi çalışabilme becerilerini geliştirir bu sayede öğrenenlerin iletişim becerileri de gelişecektir (Robin, 2008). İletişim becerileri ve işbirlikçi öğrenme becerileri gelişen öğrenenler yaratıcılıklarını geliştirirler ve sosyal etkileşimde bulunabilme özelliklerinde de artış görülür (Gyabak ve Godina, 2011).

Öğrenme Ortamlarının Merkezine Öğrenenin Koyulması

DÖ'lerin tasarlanma süreci öğrenenlerin yeni ürünler ortaya koyma becerilerine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda DÖ' ler öğreten merkezli öğrenme ortamlarından öğrenen merkezli öğrenme ortamlarına geçebilme adına katkı sağlamaktadır (Menezes, 2012; Razmi, Pourali ve Nozad, 2014). Örnek olarak, öğrenen merkezli olan öğretim süreçleri, öğrenenlerin dersler ile daha çok ilgili olmasını sağlayabilir; çünkü öğrenme süreci boyunca işin büyük bölümü öğrenen üzerinde olacaktır. Öğreten sadece öğrenmeleri kolaylaştırıcı rolündedir. Başka bir değişle öğreten bu süreçte öğrenenlere kılavuzluk yapacaktır.

Dijital Öykü Tasarlamanın Uzaktan Öğrenme Sürecine Etkisi

Razmi, Pourali ve Nozad (2014) öğrenenlerin akademik başarılarına baktıkları bir araştırmada kendi öykülerini tasarlayan öğrenenlerin, öykülerini okuyup daha sonra sözel olarak sunan öğrenenlere oranla daha başarılı olduklarını saptamışlardır. Dolayısıyla, DÖ tasarlama süreci sayesinde öğrenenler daha etkili bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. Bu bakımdan uzaktan öğrenme çevrelerinde DÖ'lerin kullanılması ve bu DÖ'lerin öğrenenler tarafından tasarlanması uzaktan öğrenmeden alınan verimi artıracaktır.

Dijital Öyküler Aracılığı ile Öğrenenlerin 21. yy Becerilerinin Geliştirilmesi

Çağımızın en önemli gereksinimlerinden biri olarak kabul edilen teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, iletişim becerileri, yaratıcılık, oyun becerisi, performans, benzetim, çoklu görev, sorumluluk ve uyarlanabilirlik, eleştirel düşünebilme, işbirlikçi çalışabilme, problem tanımlama, öz yönelim ve sosyal sorumluluk gibi 21. yy becerileri öğrenenlerin kazanmaları gereken beceriler olarak gösterilmektedir (Leonard, Elizabeth ve Marta, 2007). Bu noktada Malita ve Martin (2010) DÖ'ler yoluyla öğrenenlerin 21. yy becerilerini geliştirebildiklerini belirtmiştir. İçinde bulunulan çağın gerekliliklerini yerine getiren öğrenenlerin, akademik açıdan çok daha başarılı olabileceklerini söylemek mümkündür.

AÇIK ÖĞRETİM SİSTEMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME AŞAMALARI

Açık öğretim sistemi sayesinde milyonlarca insan, geleneksel eğitim yöntemlerinin getirdiği zaman ve mekân sınırlılığı gibi engellerden kurtulmaktadırlar. Bu sayede öğrenenler, daha esnek bir öğrenme ortamına

kavuşmaktadırlar. Açık öğretim sisteminin de amacı bünyesine dâhil olan bireylere en iyi uzaktan öğrenme olanaklarını sağlamak olmalıdır. Bu çerçevede açık öğretim sisteminin, dijital öyküleme yöntemi gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanması önemli bir nokta olarak görülebilir. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile zenginleştirilmiş bir açık öğretim sistemi, kendi bünyesine dâhil olan bireylere daha fazla katkı sağlayacaktır. Bu noktada, bilgi ve iletişim teknolojileri ile açık öğretim sistemlerinin birbiri ile uyumlu hale getirilebilmesi gerekmektedir. Bu uyumun nasıl sağlanabileceği ise şu şekilde belirtilebilir.

Dijital Öyküler ve Web Tabanlı Öğrenme Ortamları

Web tabanlı öğrenme çevreleri öğreten merkezli öğrenme ortamlarından daha çok öğrenmenin merkezine öğreneni koyan bir öğrenme çevresidir. Öğrenen merkezli öğrenme çevreleri, eğitimde amaçlanan daha etkili bir öğrenme ortamı için oldukça elverişlidir (Heo, 2005). Web tabanlı olan çevrimiçi ortamlarda DÖ'lerin işe koşulması, öğrenme ortamından alınabilecek verimi artırabilir.

Ayrıca, DÖ araçlarının çok kolay bir şekilde çevrimiçi öğrenme çevrelerine aktarılabildiğini de Kevin (2012) yaptığı bir çalışmada belirtmiştir. DÖ araçlarının çevrim içi ortamlara aktarılmasının kolay olması bu araçların kullanılabilirliğini artırabilir ve böylece DÖ'lerden alınabilecek faydalar daha fazla olabilir. Bu bağlamda eğitim araçlarının çevrim içi ortamlar ile bütünleştirilememesi, bu araçlardan çevrim içi ortamlarda yararlanabilme yoğunluğunun düşmesine neden olabilecek bir durumdur.

Açık Öğretim Sisteminde Sosyal Ağlar ve Dijital Öyküler

Sosyal oluşum bireylerin duygularını açığa çıkarabilmesi, öğrenmelerinde mizah öğelerini kullanabilmesi ve kendisini açıklayabilmesidir. Araştırmacılar sosyal oluşum ile öğrenen memnuniyeti arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Richardson ve Swan, 2003). DÖ'ler sosyal oluşum kavramının kullanılabileceği en iyi yollardan birisidir (Lowenthal ve Dunlap, 2010).

Açık öğretim sistemleri, öğrenenlere zaman ve mekân sınırlılıklarını ortadan kaldırarak esnek bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bunun yanında, zaman zaman öğrenenler öğretenleriyle yüz yüze etkileşimde bulunamadıkları için uzaklık duygusunu gerçek anlamda hissedebilmektedir (Dzakiria ve diğerleri, 2013; Ludwig-Hardman ve Dunlap, 2003). Dolayısıyla bu tür durumlarda sosyal oluşum kavramından söz etmek mümkün değildir. Ancak, sosyal oluşum kavramı öğrenme ortamlarını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Akyol ve Garrison,2008, Rourke ve diğerleri, 1999). Bu çerçevede, açık öğretimde DÖ' lerin kullanılmasıyla öğrenenlerin hissettiği yalnızlık duygusu aşılabilir. Böylece öğrenenlerin öğrenmelerine engel olabilecek en önemli sorunlardan biri çözülebilir. Bu sayede eğitimden alınacak verim de artırılabilir.

Açık Öğretimin Öğrenenlere Kazandırdığı Beceriler

Açık öğretime dâhil olan öğrenenlerin internet gibi medya araçlarını kullanabilmesi ve bağımsız öğrenebilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, açık öğretimde öğrenenlerin zaman yönetimi becerisine de sahip olması gerekmektedir. Açık öğretim sistemi içerisinde yer alan öğrenenler gerekli olan bu becerileri kendi kendilerine başarılı bir şekilde öğrenebilmektedirler (Rashid, 2012).

Bu tür becerilere sahip olan öğrenenler kendilerine verilen eğitimden en yüksek verimi alabilirler. Öğrenen merkezli bir öğrenme ortamı sunan açık öğretim çevresinde öğrenenlerin böylesine becerilere sahip olması derslerde alınacak olan faydayı artırabilir. Aynı zamanda bu tür becerilere sahip olan bireyler DÖ'ler gibi eğitim teknolojisi araçlarını kullanma konusunda da sıkıntı çekmeyeceklerdir.

Açık Öğretim Sisteminde Dijital Öykülerin Kullanılması

Okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar öğrenme ortamlarının her kademesinde bir eğitim teknolojisi olarak kullanılabilen DÖ'ler (LaFrance ve Blizzard, 2013; Di Blas ve diğerleri, 2009) öğrenenlerin gördükleri eğitimlerden daha fazla fayda almasını sağlamaktadır. Açık öğretim sisteminde öğrenenlerin yaşadığı uzaklık duygusunu kıran DÖ'lerin (Lowenthal ve Dunlap, 2010, Dzakiria ve diğerleri, 2013) açık öğretime dâhil edilmesiyle birlikte verilen eğitimin kalitesi de artacaktır. Öğrenenleri derslere karşı daha çok motive eden DÖ'ler (Xu, Park ve Baek, 2011; Yang ve Wu, 2012, Campbell, 2012), ayrıca, öğrenme ortamını zenginleştirir. Bunun yanında, öğrenenlere eleştirel düşünme becerisi katar (Di Blas ve diğerleri, 2009; Yang ve Wu, 2012; Gyabak ve Godina, 2011; Malita ve Martin, 2010; Dreon, Kerper ve Landis, 2011; Robin, 2008). Zaman ve

mekan sınırlılıklarını ortadan kaldırarak yaşam boyu öğrenmeyi kendine vizyon edinen ve bu sayede örgün eğitime katılamayan bireyleri bünyesine alarak eğitim/öğretim gören bireylerin sayısını artıran açık öğretim sisteminin kalitesi arttıkça tercih edilebilirliği de artacaktır.

Çağımızın önemli gereksinimlerinden birisi olan 21. yy becerilerini geliştiren açık öğretim (Malita ve Martin, 2010) sayesinde öğrenim gören bireyler DÖ'ler gibi bilgi ve iletişim teknolojilerine de yabancı kalmayacak bu teknolojileri özümseyecektir. Teknolojiyi benimseyen bireyler bilgi deposu olan internet ortamından da daha fazla yararlanacaklardır. Öğrenen merkezli bir yaklaşımı hedef alan açık öğretim sisteminde (Heo, 2013, Menezes, 2012; Razmi, Pourali ve Nozad, 2014) bu tür teknolojilerin kullanılması ve bilgiye bu teknolojileri kullanarak erişebilmeleri önemli bir unsurdur. Öğrenen merkezli bir öğrenme ortamı, öğrenenlerin bilgiye öğretenlerin ya da öğrenme içeriklerinin kılavuzluğunda ulaşabilmeleri anlamını taşımaktadır.

SONUÇ

Teknolojik ilerlemenin gücünden faydalanarak oluşturulan bir öğrenme ortamı öğrenenler açısından daha verimli olabilmektedir. Öğretenlerin bu bağlamda bilgi ve iletişim teknolojileri ile tanışmış olması ve bunları öğrenenlerine tanıtması da eğitimin kalitesini artıracaktır (Osit, 2008; Rashid, 2012). Ayrıca internet teknolojisinin ilerlemesiyle birlikte açık öğretim sistemlerine olan erişim daha kolay ve daha ucuz olmaktadır (Rashid, 2012). Bu sayede internet teknolojilerine sahip olan herkes Bonk'un (2010) "Hepimiz Öğreniyoruz" yaklaşımında da belirttiği gibi istediği zamanda ve istediği yerde bu tür eğitim çevrelerine ulaşabilirler. Dolayısıyla, bu yaklaşımın getirdiği esneklik sayesinde bireyler sınırların en aza indiği bir eğitim çevresine sahip olurlar. Böylece öğrenmeler daha kolay bir şekilde gerçekleşebilir.

Öğrenme ortamlarını zenginleştiren ve öğrenenlerin motivasyonlarını artıran DÖ'ler "Hepimiz Öğreniyoruz" yaklaşımı ile açık öğretim sistemi içerisine kolayca dâhil edilebileceklerdir. Dolayısıyla öğrenenler, zaman ve mekân sınırlılığı yaşamadan istedikleri yerde istedikleri anda bu teknolojiler yardımıyla eğitimlerini gerçekleştirebileceklerdir. Bu bağlamda örgün eğitime bir nedenden dolayı dâhil olamayan bireylerde eğitimlerini açık öğretim sistemi sayesinde DÖ'ler aracılığı ile gerçekleştirebileceklerdir. DÖ'lerin öğrenenlere kattığı beceriler göz önüne alındığında, bu teknolojilerin daha çok bireye ulaştırılması gereksiniminin olabileceği düşünülebilir. Sonuç olarak DÖ'lerin açık öğretim sisteminde kullanılmaları, öğrenenlerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktör olarak görülebilir. Yapılan çalışmada DÖ'lerin açık öğretim sisteminde başarılı sonuçlar doğurabileceğine ulaşılmıştır.

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

KAYNAKÇA

Blas, D.N. Garzotto, F. Paolini, P. Ve Sabiescu, A. (2009). *Digital Storytelling as a Whole-Class Learning Activity: Lessons from a Three-Years Project.*

Bonk, J.C. (2010). *WE-ALL-LEARN The World is Open: How Web Technology is Revolutionizing Education.*

Campbell, A.T. (2012). *Digital Storytelling in an Elementary Classroom: Going Beyond Entertainment.*

Dreon, O. Kerper, M.R. ve Landis, J. (2011). *Digital Storytelling: A Tool for Teaching and Learning in the YouTube Generation.*

Dzakiria, H. Kasim, A. Mohamed, A.H. ve Christopher, A.A. (2013). *Effective Learning Interaction as a Prerequisite to Successful Open Distance Learning (ODL).*

Gyabak, K. Ve Godina, H. (2011). *Digital storytelling in Bhutan: A Qualitative Examination of New Media Tools Used to Bridge the Digital Divide in a Rural Community School.*

Heo, H. (2013). *Inquiry on Storytelling for the Web-Based Environmental Learning Environment.*

LaFrance, J. Blizzard, J. (2013). *Student Perceptions of Digital Story Telling as a Learning-Tool for Educational Leaders.*

Leonard, A.A. Elizabeth, F. Marta, K. (2007). *V-Learning Distance Education in the 21st Century Through 3D Virtual Learning Environments.*

Lowenthal, P.R. ve Dunlap, J.C. (2010). *From Pixel on a Screen to Real Person in Your Students' Lives: Establishing Social Presence Using Digital Storytelling.*

Malita, L. Ve Martin, C. (2010). *Digital Storytelling as Web Passport to Success in the 21st Centur.*

Menezes, H. (2012). *Using Digital Storytelling to Improve Literacy Skills.*
.
Rashid, M. (2012). *Use of Educational Technology in Promoting Distance Education*.

Razmi, M. Pourali, S. Ve Nozad, S. (2014). *Digital Storytelling in EFL Classroom (Oral Presentation of the Story): A Pathway to Improve Oral Production.*

Robin, R. B. (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom.*

Sadik, A. (2008). *Digital storytelling: a Meaningful Technology-integrated Approach for Engaged Student Learning.*

Schank, R.C. (1990). *Tell me a Story: A New Look at Real and Artifical Memory. New York, NY: Charles Scribner.*

Tsou, W. Wang, W. Ve Tzeng, Y. (2006). *Applying a Multimedia Storytelling Website in Foreign Language Learning.*

Yang, C.Y.T. Wu, I.W.C. (2012). *Digital Storytelling for Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, and Learning Motivation: A Year-Long Experimental Study.*

Yee, K. Ve Hargis, J. (2012). *Digital Storytelling: Kizoa, Animoto, and Photo Story 3.*

Xu, Y. Park, H. Ve Baek, Y. (2011) *A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-efficacy in a Virtual Learning Environment.*

Zull, E. Z. (2002). *The Art of Changing the Brain: Enriching Teaching by Exploring the Biology of Learning.*

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 24 ISSN: 2146-9199

TÜRKİYE'DE AKADEMİK BALE EĞİTİMİNİN KURUMSAL YAPISINDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİMLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Seda Ayvazoğlu
Adana Çukurova Üniversitesi
Devlet Konservatuvarı
Sahne Sanatları, Bale Anasanat Dalı
seda.ayvazoglu@hotmail.com

Özet

Türkiye'de akademik bale eğitimi, 6 Ocak 1948 tarihinde İstanbul Yeşilköy Bale Okulu'nda başlar (Bale okulu daha sonra 1950'de Ankara Devlet Konservatuvarı'na taşınır). O zamandan günümüze Devlet Konservatuvarları'nda, farklı süreçlerde eğitimin kurumsal yapısında değişiklikler meydana gelmiştir. 1950 yılında bale bölümümün Ankara Devlet Konservatuvarı'na geçişini 1982'de Devlet Konservatuarlarının YÖK kapsamına alınıp üniversitelere bağlanması süreci takip etmiştir. 2010 yılında ise Devlet Konservatuvarları Türkiye genelinde ortak bir yönetmelik ile Müzik ve Bale İlköğretim Okulu olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır.

Tüm bu kurumsal değişimler değerlendirildiğinde günümüzde göze çarpan ilk unsur, mezuniyet yaşının değişmesi ve mesleki eğitimin daha uzun bir sürece yayılarak veriliyor olmasıdır. Ancak yoğun bir fiziksel aktiviteye dayalı bale mesleğinin eğitiminin uzun bir süreç olması, profesyonel dans hayatının kısalmasıdır. Yani bir bale dansçısı adayı mevcut kurumsal eğitim sürecine göre, profesyonel dans yaşamına geç başlayacak ve mesleki hayatı kısalacaktır.

Anahtar Sözcükler: Bale, eğitim, sanat, dans.

EVALUATION OF THE STRUCTURAL CHANGES THAT OCCURRED IN ACADEMIC BALLET TRAINING IN TURKEY

Abstract

The first formal academic ballet training in Turkey began on 6 January 1948 at Istanbul Yesilköy Ballet School (after which time the ballet school was moved to Ankara State Conservatory in 1950). Since that time changes in the institutional structure of ballet education have occurred. In the year 1982 the Higher Education Department of the State Conservatories started a process connecting the Ankara State Conservatory to the university system. In 2010, the State Conservatory of Music and Ballet in Turkey joined the Elementary School System through a common regulation from the National Education Minıstry. Considering all these organizational changes, the first elements that stand out today are the change in the age of graduation and professional training extending over a longer period. However, the intense physical activity of professional ballet training being a long process leads to a shortening of the professional dance life. In these circumstances based on the process of actual training, a ballet dancer candidate's professional dance career will begin later and professional dance life will be shortened.

Key Words: Ballet, Education, Art, Dance.

GİRİŞ

Bireylerin eğitim ve sanat yoluyla olgunlaştırılarak, çağımızdaki sorunları, kaygı ve mutlulukları çağdaş bir düşünüş ve duyuşla özümseyebilir duruma getirilmesi, kalkınmanın ya da uygarlaşmanın başta gelen amacı olmalıdır. Böylesine yüksek bir amaca ulaşmış toplum ile günlük yaşamda öncelik kazanıyor gibi görünen ekonomik gönenç de güvence altına alınacaktır. Sözü geçen kalkınma yolunun ölçüsü ise kişilerin güzel sanatlardaki, özellikle de evrensel içeriği, estetiği, değişkenliği ve devingenliği kavrayıp özümseme yetisini kazanmasıdır. Bu durumda konservatuvarlar, ülkemizin kısa zamanda kalkınması bakımından büyük önem taşıyan bir görevi üstlenmiş bulunmaktadırlar. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı (2014), Güzel sanatların tüm dallarında ilerlememiz için tüm çaba ve girişimleri destekleyen Atatürk, 1934'te Türkiye Büyük Millet Meclisini açış konuşmasında, Ankara'da bir konservatuvar ve temsil akademisi kurulmakta olduğunu duyurmuştur.

Türkiye'de bale eğitiminin akademik anlamda kurumsallaşmasına yönelik ilk resmi girişim 1947 yılında gerçekleşmiştir. İngiltere'den gelen uzmanlar, İngiliz tekniği özelliklerine göre bir bale eğitimi verirken, ülkemizin bale alanında ulusal kimliğini bulması gerekliliği üzerinde durmuşlardır. "Türk Balesi'nin Geleceği Nasıl Olmalıdır?" adlı konferasın kayıtlarındaki, Ankara Konservatuvarı'nın bale hocası Travis Kemp'in görüşleri oldukça önemlidir:
Avrupa ülkelerinde geçmiş dört veya beş yüzyıl içerisinde bir temel bale tekniği yaratılmış ve geliştirilmiştir. Bu temel teknik uluslararasıdır ama her ülke bunu kendi vücut, ruh ve duygu özelliklerine göre uygulayıp milli sanat anlayışına eklemelidir. Bu klasik tekniği herhangi bir ülkede, başka bir ülkenin özelliklerine göre uygulanmış şekliyle öğretmeye çalışmak hiç de iyi sonuçlar vermez. Yabancı öğretmenler bir ülkede, o ülkenin milli özelliklerini incelemeye yetecek kadar kalmalıdırlar ki bu özellikleri öğretim tarzlarına uygulayabilsinler ve onları değiştirmeye yahut kendilerine uydurmaya çalışmasınlar. Ana vatanında ne kadar tanınmış olursa olsunlar misafir oldukları ülkenin milli özelliklerini anlayıp, bu özellikleri en uygun öğretim şeklini bulup geliştirmeye yetecek kadar uzun bir süre kalmadıktan sonra bu ülkeye ard arda getirilen yabancı öğretmenlerden iyi sonuçlar ummak yersiz olur. Eğer bale dansçıları yetiştirmemiz gerekiyorsa "Türk" bale dansçıları olmalıdır bunlar, başka ülkelerin dansçılarının sönük kopyaları değil. Fransız, İtalyan, Rus, İngiliz ve Amerikan dansçılarının hepsinin değişik bale anlayışları ve stilleri vardır. Türk dansçılarının da kendilerine özgü bir anlayışları olmalıdır (Kemp, 1974).

Ülkemizde İngiliz eğitmenler ile başlayan ilk akademik bale eğitiminin temellerinin atıldığı Yeşil Köy Bale Okulu'nun ardından Ankara Devlet Konservatuvarı'nın kurulması ve Konservatuvarların YÖK düzenine geçişi, Türkiye'de akademik bale eğitiminin kurumsal değişim sürecini oluşturmaktadır.
Bu çalışma kapsamında, uluslar arası alanda bale sanatının oluşum süreci, ülkemizde akademik bale eğitiminin tarihi, günümüzde mevcut eğitim düzeni ve sonrasında hedeflenen profesyonel dans hayatının gerekliliklerine göre yapılmış bir değerlendirme yer almaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın içeriğini değerlendirirken, Türkiye'de ve uluslar arası alanda akademik bale eğitimin başlatılmasına yönelik girişimlerden günümüze yaşanılan değişimleri, iki ana fikir etrafında toplamak mümkündür. Türkiye'de bale sanatında gerçekleşenlere bakarken önereceğim ilk düzenleyici ilke, eğitimde yaşanan ve çok sık bir şekilde değişen yönelimlerin bale alanında uluslar arası standartlara uyum sağlayıp sağlamadığı olacaktır. Oluşturulan bakış açısında ikinci düzenleyici olgu ise, ülkemizde bale eğitiminde değişen sistemlerin bale mesleğinin gerekliliklerine göre yapılan düzenlemeler olup olmadığı konusudur. Ülkemizde akademik bale eğitiminin temellerinin atıldığı ilk yıllardan günümüze, değişen ve mevcut eğitim sistemlerimizi değerlendirerek, profesyonel alanda bale mesleğini gereklilikleri ile ele alarak, akademik bale eğitim sistemimizde ideali yakalamak için yapılması gerekenleri belirtİlmeye çalışılacaktır.

Bu çalışma kapsamında, uluslar arası alanda bale mesleğinin tarihsel gelişim sürecinde kabul edilmiş değerlere de yer vermeyi gerekli gördüm. Çünkü sahne üzerinde ortak unsurlarıyla evrensel bir sanat dalı olan bale sanatının, temel ilkelerindeki olası farklılıklar nedeniyle, uluslar arası platformlardan uzaklaşmamıza sebebiyet vereceği konusudur.

BULGULAR

Bale sanatı, insanın beden dilinin en üst düzeyde estetik, yaratıcı ve zengin bir anlatıma dönüştürülmesidir. İnsanoğlu, yeryüzünde var olduğundan beri bedenin güçlü bir ifade aracı olarak kullanılmasına rağmen, balenin bir sanat disiplini olarak gelişmesi yüzyıllar almıştır. Bale sanatının "akademik" bale eğitimine dönüşmesi ise farklı bir süreçtir.

Akademik Bale Eğitimi

Bale, kuralları belli akademik dans tekniğinin, başka sanatsal öğelerle de birleştirilerek bir sahne gösterisi oluşturacak biçimde sunulmasıdır. Bale eğitimi uluslar arası kabul edilmiş bale metodlarına bağlı kalınarak, öğrencilerin teknik beceri ve yaşlarına göre sınıflandırılmasıyla verilmektedir. Bu metodlar uluslar arası ortak bir terminolojisi bulunan hareketler ile gelişen ve tekrarlardan oluşan egzersizleri kapsar. Bale eğitiminde farklı uluslara ait ekoller bulunmaktadır.

Bale sanatı tüm güzel sanat dallarından faydalanmaktadır. Bir gösteri sanatı olarak klasik batı müziği eşliğinde, dekor ve sahne giysileriyle sunulan bir dans türüdür. Bir bale eseri, dans, müzik ve tasarımla dramatik bir öyküyü anlatabilir ya da hiç bir öykü olmadan yalnızca müziğin dans aracılığıyla bedensel bir yorumu olarak soyut bir biçimde sunulabilir.

Alınan teknik eğitimin yanı sıra oyunculuk ve mimik dersleri de eğitimin bir parçasıdır. Dansçının bir rolü canlandırabilmesi için gerekli ifadenin bedensel aktarımına dair çalışmalar genellikle klasik bale repertuarı eserlerinden seçilerek çalışılır. Böylece bale öğrencileri eğitimleri boyunca, klasik bale repertuarını da tanıyarak sanatsal bilgi birikimine sahip olurlar.

Akademik Bale Eğitiminin Gereklilikleri

Genellikle eğitimi sekiz yılı kapsayan bale mesleğine, altı - yedi yaşlarında başlamak mümkündür. Hangi dansçının profesyonel bir bale dansçısı olup olamayacağını belirleyen belirli vücut şekilleri ve özellikleri vardır. Bu açıdan bale mesleğine, fiziki durum ve yaşa göre uygun bir eğitimle başlanması, sağlıklı bir bale yaşamına başlamanın ilk adımıdır. Bedene oranla uzun bir bacak yapısı, bale eğitimi için aranılan diğer özelliklerin başında gelmektedir.

Klasik balenin diğer sahne danslarından çok ayrı bir tekniği vardır. Yalnızca el ve ayaklar değil, tüm kasların, bütün vücudun bale hareketlerine uyum sağlaması ve esnek olması gerekmektedir. Bunun için bale eğitimine çok küçük yaşlarda henüz kemikler ve kaslar tam sertleşmemişken başlanılması gerekmektedir. Büyük yaşlarda bale sanatına başlanılması vücudun bale için gerekli olan esnekliğe kavuşturulmasında sorunlar çıkartmakta ve sakatlanmalarla sonuçlanmaktadır.

Klasik baleye atılan ilk adımda, iyi bir vücuda sahip olmak önemli bir avantajdır. Ancak buna her zaman rastlanılmaz. Her zaman rastlanılmadığı gibi sadece iyi bir vücuda sahip olmak da tek başına yeterli değildir. Uygun vücut kompozisyonuyla birlikte bir bale dansçısında olması gereken özelliklerin başında hızlı bir algı, müzik kulağı ve yüksek ritim duygusuna sahip olmak gelir. Dans sanatçısı bedeninde bu proporsiyonu elde etmek ya da var olan proporsiyonu korumak için savaşır. Çünkü ancak o zaman klasik akademik bale dansçısı için gerekli uyum, tüme varım ve klasiklik öğelerine sahip olabilir (Alnıaçık, 1990).

Bacakların iyi bir "turn out" (dışa dönüklük) teşkil etmesi, doğru yaşta derslere başlanırsa mümkün olabilir. Böylece ayaklar ve bacaklar kalçadan dışa dönük bir pozisyon oluşturacaktır. Geç eğitim ise her zaman, dışa dönme hareketinin ayak ve bacaktan gelmesi anlamını taşımaktadır ve fazla gayret sonucu zorlanma, diz eklemleri üzerinde hasara neden olabilir ki bu durum geç yaşta eğitime başlamanın sonucu olarak belirir ve sınırlamalardan birini oluşturur. Vücut iskeleti ve uzuvlar bu nedenle, gelecekteki kullanımları için gelişmelerinin tam doğru aşamasında hazırlanmalıdırlar. Çok erken veya çok geç başlamak, öğrencinin ulaşmak istediği ideal için zararlar verebilir.

Bale dansçıları dans yaşamları boyunca her çalışma gününe ortalama bir buçuk saatlik bir bale dersi ile başlarlar ve meslek yaşamlarının başından itibaren öğrenmiş oldukları klasik bale pozisyonlarına dayalı bu egzersizleri, geliştirerek uygulamaktadırlar. Rutin olarak yapılan bu çalışma, bale dansçısının sahnelemekle yükümlü olduğu eserin provasına hazırlayıcı niteliktedir. Aynı zamanda bu çalışma, bale dansçılarının teknik açıdan kendilerini geliştirebilmelerine de olanak tanır. Her gün rutin olarak yapılan bale derslerinden sonra provalarda dansçılar için farklı koreograf, tarz ve tekniklerle dansları uyguladıkları ve yorumladıkları sahneye hazırlık süreci başlar (Ayvazoğlu, 2012).

Bale gösterisini keyifle izleyen seyirci, genellikle bale dansçısının maruz kaldığı ağır fiziksel streslerin farkında değildir. Özellikle kadın dansçılarda pointe'de (parmak ucunda) dans etmek, erkek dansçılarda da grand allégro (büyük zıplama) ve pirouétte (tek ayak üzerinde dönüş) hareketleri alt ekstremiteleri ağır streslere maruz bırakmaktadır. Bu nedenle eğitim döneminde eğiticinin bale öğrencilerini deneyimleriyle bilinçlendirebilme konusundaki etkinliği ve dansçının mesleki disiplini kazanarak olumsuz deneyimlerden kaçınabilmesini sağlamak, bir dansçının uzun ve sağlıklı bir dans kariyerinin oluşması açısından oldukça önemli bir görevdir.

Dünyada Bale Sanatının Ortaya Çıkışı

Dansın bir kolu olarak ortaya çıkan bale sanatının geçmişi, eski uygarlıkların dinsel inançlarına ve ayinlerine dayanmaktadır. Doğa olayları karşısında ruhlarında ortaya çıkan tepkileri tek veya topluca yaptıkları uyumlu el, ayak vb. vücut hareketleriyle belli etmeye çalışan ilkçağ insanları; bu olaylardan kendilerine zarar verenlere karşı öfke, kızgınlık, hiddet, iyilik getirenlerine karşı minnet, sevgi, şükran duygularını değişik hareketler eşliğinde yaptıkları ilkel danslarla gösterirlerdi. Zamanın ilerlemesi ve uygarlıkların gelişmesiyle birlikte kutsal sayılan bu danslar tapınaklarda yapılmaya başlandı. Eski çağ insanı dans sanatını milattan sonra II.-III. yüzyıllarda, kutsal kabul etmekten vazgeçtiler ve o tarihten itibaren kutsallığın simgesi olan tapınaklarda bu danslar yapılmaz oldu. Tapınakların dışında icra edilmeye başlanan dans sanatı, insanların bu sanatı seyretmekten zevk alması ve eğlenmesi üzerine üç yönde gelişmeye başladı. Bu gelişmeler:
-Halk çalgıları eşliğinde, halkın gelenek, görenek, adet, düşünce ve inançlarını belirten halk dansları,
-Halktan daha ayrıcalıklı kabul edilen üst sınıfın seyrettiği ve eğlendiği toplu eğlence dansları,
-Yalnız görsel zevk için bu dansı güzel yapabilen belirli sanatçılarla icra edilen gösteri dansları alanlarında oldu.

Bu danslarda belli bir konunun işlenmesine dayanan ilk örnekler eski Yunan ve Roma saraylarına dayanmaktadır. Ortaçağ'da soylu olarak kabul edilerek ayrıcalıklara sahip olan soylular sınıfının çok sevdiği bir gösteri türü olarak devam eden bu dans, saray dans gösterisi anlamına gelen İtalyanca "balletto" kelimesi ile açıklanmaya başlanmıştır. Rönesans'ta müzisyenler adımlarının müzik ile uyumlu olması için bu sanat dalı üzerinde çalışmaya başladılar. Fransa'da ise 1581 yılında iki soylu gencin nişan törenlerinde yapılan bir bale gösterisi Catherine de Medici'nin "Beaujoyeulx" adlı Le Ballet Comique de la Reine (Kraliçenin komik balesi), ilk bale eserlerinden biri olarak kabul edildi. Fransa'da 1636 yılında ilk tiyatro binası kurularak saray bale gösterilerinin özel tiyatro binalarında yapılması çok kısa bir zaman içinde ülkede yaygınlaşmaya başlamıştır (The McGee Foundation and The Katharine B. Tierney Charitable Foundation, 2011).

İlk bale parçaları eski Yunan ve Roma efsanelerini işlerken, Romantik Çağ'da halk geleneklerine de bu dansta yer verilmeye başlar. Başlangıçta ağır giysilerle sahneye çıkan bale oyuncuları XIX. Yüzyılda daha hafif ve rahat giysilerle dans etmenin kolaylığını fark edince, danslarında daha hafif ve rahat kıyafetler giymeye başlarlar ve bu giyim tarzı ile bale kostümlerinde yeni bir dönem başlar (Homans, 2010).

Akademik Bale Eğitiminin Başlangıcı

Bale, Rönesans saray gösterilerinden ve bunları izleyen Fransız Ballet de Cour'undan gelişmiştir. Genellikle ilkçağ teması üzerinde müzik eşliğinde şiir okuma, dans, mim ve şarkıyı çok zengin dekor ve giysilerle birleştiren bu oyunları kral ailesi üyeleri ve soylular sarayda kendileri oynamışlardır (Distance learning program, 2013). 17. yüzyılda görülen gerileme yıllarının ardından dansa çok meraklı olan Fransa kralı XVI. Louis (1638-1715), "dansı yeniden kusursuzluğa kavuşturmak" amacıyla 1661'de Kraliyet Dans Akademisi'ni kurar. Aynı yıl, dansların perde aralarına serpiştirildiği, sözleri Moliére'in, müziği Jean Baptiste Lully'nin olan ilk Comédie-Ballet sunulur. Bu olay Lully'nin opera-baleler yazmasına ve bunlar için gerekli profesyonel dansçıları eğitmek amacıyla Kraliyet Müzik Akademisi'ne bağlı bir okul kurulmasına yol açar. Önceleri bu yeni profesyonel dansçılar soyluların duruş ve davranış biçimlerini taklit etmek üzere eğitilmektedir. Lully'nin ve bale ustası Pierre Beauchamps'ın

yönlendirmesiyle giderek bir gösteri sanatına dönüşmüştür (Ay, 2012).

Dünyada Bale Sanatının Gelişimi

Fransa ve İtalya'da başlayan bale sanatı daha sonraları başka ülkelere yayılmaya başlar ve en büyük gelişmeyi de Rusya'da gösterir. Seçilen dansçılar saraya alınırlar. Büyük Katherina döneminde başlatılan bu uygulama, imparatorluk döneminde bale topluluğunun kurulmasıyla daha da büyük bir gelişme gösterir. Dans eden toprak kölelerine özgürlükler verilmeye başlanmıştır.

Bale daha sonraları Fransa'da Marius Petipa(1822-1910), İsveç'te Christian Johannsan (1817-1903), İtalya'da ise Enrico Cecchetti (1850-1928) tarafından ileri derecelerde geliştirilmiştir. Ancak Avrupa'da balenin temelini Sergei Diaghilev (1872-1929) isimli büyük Rus bale sanatçısı atmıştır. İlk çağdaş bale topluluğunu Diaghilev kurarak pek çok bale sanatçısı yetiştirmiştir (Türk Kültür Vakfı, 2014).

Müzikte çağdaş bale için geniş bir repertuar doğması üzerine elde bulunan bale suitleri yetersiz kalınca, büyük bale yöneticileri bazı ünlü bestecilerin çeşitli eserlerini bale gösterilerinde kullanmaya başlamışlardır. Bunun üzerine pek çok ünlü besteci Stravinsky, Rimsky-Korsakov, Tchaikovsky, Debussy bale müziği bestelemeye başlarlar (Taruskin, 2010).

Birinci Dünya savaşı sürecinde, Bolşevik devriminden kaçan birçok dansçı için Avrupa bir sığınak olarak önem kazanmıştır. Ülkelerinden ayrılan bale dansçıları Çarlık Rusyası'nda gelişen bir çok koreografik ve stilistik yeniliği balenin çıktığı ülkelere getirmişlerdir.

19. yy.ın ilk yarısında, estetik değerler açısından kadın dansçılar yani balerinler oldukça popüler olmuşlardır. Erkek dansçılara ait roller bile kadın dansçılar tarafından sergilenmekteydi. 19. yy. Romantik bale aracılığıyla önceki dönemlerde egemen olan aristokrat duyarlılıkların aza indirgendiği, büyük sosyal değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Geneviève Gosselin, Marie Taglioni and Fanny Elssler gibi balerinler yeni bir teknik olan ve balerinlere ideal sahne figürünü veren "ayak parmak uçlarında"dansı ilk kez deneyimlemişlerdir (Clarke&Clement, 2011). Bu nedenle parmak ucunda duruşu destekleyen formda, balerinler tarafından giyilen dans ayakkabısı "point" bu dönemde geliştirilmiştir. Balede Romantik dönem olarak adlandırılan bu süreçte, sahne üzerindeki eserlerde periler, hayali karakterler ve aşk temasının sıklıkla kullanıldığını görürüz.

Günümüzde halen var olan Avrupa'ndan başlıca profesyonel bale grupları Avrupa'nın başkentlerinde 19. yy. ortalarına doğru kurulmuşlardır. Bu bale grupları genellikle tiyatro ve orkestra ile birlikte büyük bir opera binasının çatısı altında toplanmışlardır.

Ballet Russes'un Fransa'ya geçişinden sonra, bale özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde, yaygın olarak etkili olmaya başlamıştır. Diaghilev ile anlaşmazlıklarının ardından İsveç'ten Amerika'ya giden Fokine New York'a yerleşir. Fokine geleneksel sahne dekoru ve döneme ait kostümü reddetme ve yeniyi araştırma isteğindedir. Tüm bunlara ilaveten teknik virtüözlüğü, ifadeyi ve sahnede anlatım tekniklerinin çağa uyum sağlamasını ister (Reynolds&Mc Cormick, 2003).

George Balanchine, başta New York ve Chicago olmak üzere bale okulları açarak birleşmiş milletlerin bale sanatı tekniğini geliştirmiştir. Bir klasik bale stili olarak Neo-klasik baleye ve dansa pek çok eserler kazandıran George Balanchine'nin, bugünün çağdaş balesinin öncüsü olduğu kabul edilmektedir.

Balede Neo-klasik tarzı ile ünlü başka bir koreograf olan Frederick Ashton'ın Sylvia (1952), Romeo ve Juliet (1956), ve Ondine (1958) gibi eserleri uluslar arası standartlara ulaşarak repertuarlarda yer almıştır. Ve Sir Ashton, bu eserlerini ünlü dansçısı Margot Fonteyn'i bir vitrin olarak sergileyerek sahnelemiştir.

Balanchine ile çalışarak Neo-klasik stili benimseyen ve bu ekolü devam ettiren diğer bir isim ise Mikhail Baryshnikov'dur. Baryshnikov Amerikan Bale Tiyatro'suna sanat müdürü olarak atanmasının ardından (1980) bale grubunun Twyla Tharp gibi çeşitli modern koreograflar ile çalışmasını sağlamıştır. Burada klasik bale dansçılar tarafından sahnelenmeye başlanan eserler ile modern dans alanında önemli gelişmeler "çağdaş bale" olarak adlandırılmıştır.

Bugün günümüzde The Forsythe Company; and Jiří Kylián, Alonzo King Lines Ballet; Nacho Duato birçok çağdaş bale grubu ve koreograf bulunmaktadır. Bugün bu sanatı toplumlarına tanıtmak isteyenler tarafından bu etkileyici dans formu tüm dünyada bale okullarında eğitimli sanatçılarca öğretilmektedir. Dansçılar, koreograflar ve deneyimli sanatçılar birikimlerini bale mesleğini icra eden yeni nesillere aktarmaktadırlar.

Ülkemizde Bale Sanatı Alanında İlk Girişimler

Sahne sanatları tarihinde uzman bir araştırmacımız olan Prof. Dr. Metin And, bale sanatının köklerine inen Fransızca bir kitapta (Des Origines du Ballet, Paris, 1955) Venediklilerin 1524 yılında İstanbul'da Türklerin de katıldığı bir bale gösterisi sergilediğine ilişkin bilgilere rastlamıştır. Burada yer alan 1524 tarihi özellikle önemlidir; çünkü mevcut bütün bale tarihlerinde, ilk önemli bale gösterisi olarak 1581'de Fransız Sarayı'nda gerçekleştirilen "Ballet Comique de la Reine" belirtilir. Ayrıca, tam aydınlatılmamış olmasına karşın, Fransız Sarayı'ndaki eğlencelerde 1564, 1565 ve 1575 yıllarında bazı bale yapıtlarının sergilendiğini gösteren ipuçları vardır. İstanbul'da 1524 tarihini taşıyan gösteri ise hepsinden öncedir (Göldere, 2013).

Prof. And, gerçekliğin araştırılmasına katkıları olan bir bilim adamı kimliğiyle sağladığı ipuçlarının peşini bırakmamış, çağımızın değerli bir bale tarihi uzmanı olan Walter Toscanini'nin kitaplığında, konumuza daha da açıklık getiren bir belge bulmuştur. 1882'de Venedik'te yazılmış mektup niteliğindeki bu belgede, 1524'te Venedikli'lerin İstanbul'da katıldıkları karnaval davetlerinde bale olarak adı geçen dans gösterilerinden bahsedilmiştir (And, 1970).

Aslında, bale tarihindeki ilk temsil olarak bilinen bu olgunun İstanbul'da gerçekleşmiş olması pek şaşırtıcı değildir: Çünkü İstanbul'un Galata semtinde 12. yüzyıldan başlayarak Venedikliler, Floransalılar ve Cenevizliler, daha çok "tecimsel amaçlar" kapsamında yerleşmiş bulunuyordu. Söz konusu 1524 tarihli gösteri olgusu ise bu azınlıkların Türk dostlarıyla birlikte Fransa Kralı I. François'nin İtalya'daki yenilgisini kutlama kapsamında gerçekleştirilmişti. Daha sonraları örneğin 17. yüzyılda, Türkler batının çeşitli sahne sanatlarıyla değişik fırsatlarla tanışmışlardır. Geniş müzik bilgisi de olan İtalyan gezgini Pietro Della Vale, İstanbul'da 1614 yılında Venedik Elçisi'nin konağında, Türklerin dans ve benzeri gösterilere katıldığını yazmaktadır (And, 1990).

Cumhuriyet Dönemi

Bugün bu sanat dalında gelişen ve ulusal kimliğini geliştiren ülkeler, ileri ve uygar toplumlar olarak anılmaktadır. Günümüzde bale sanatında ileri seviyeye ulaşmış ülkelerin bale tarihlerini incelediğimizde yetişen sanatçıların mesleki üretimlerini sonraki nesillere aktarmış olduğu görürüz. Bu nedenle diyebiliriz ki bale sanatının bir ulusta geleneksele dönüşerek varlığını koruyabilmesi için uygulayıcı kadar uygulatıcı sanatçıların da var olması önemlidir. Bu bakış açısından yola çıktığımızda, bale sanatının ülkemizdeki geçmişinin geleneksel bir aktarım değil çağdaşlaşma adına yapılan girişimlerin sonucunda yabancı uzmanların özverili çabaları olduğunu görürüz.
Cumhuriyetimizin kuruluş döneminde; tiyatro, opera, bale ve çoksesli müzik gibi sanat alanları çağdaş uygarlığın göstergeleri olarak belirlenmiştir. Bu alanlarda elde edilecek gelişmelerin, genç cumhuriyetin toplumsal dönüşüm konusundaki gayretlerinin temel göstergeleri olacağı kabul edilmiştir (T.C. Kültür ve Turizm Strateji Geliştirme Başkanlığı). Bu hedefe yönelik olarak; tiyatro, opera, bale ve çoksesli müzik alanlarında toplumun ince beğenisini geliştirerek kültürel gelişimine katkıda bulunmak suretiyle eğitim görevi yapmak üzere, Devletin idari ve mali desteğini alan yeni kurumların oluşturulması için yasalar çıkarılmıştır (Çelebi, 2013).

Ülkemizin koşullarına göre konservatuarlar, yetenekli çocukların ve gençlerin seçilerek, müzik ve sahne sanatları alanlarında onlara evrensel bir sanat eğitimi veren, sanat kurumlarımıza yorumcu, uygulayıcı, yaratıcı ve araştırıcı sanatçılar yetiştiren yüksek dereceli meslek okulu olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'nin konservatuar görünümü taşıyan ilk sanat ve eğitim kurumu, 1831'de Osmanlı sarayına bağlı olarak kurulan Müzika-i Hümâyun'dur; ancak buradaki eğitimin temel ilkesi, ordu için gerekli olan bando sanatçılarının yetiştirilmesiydi. Orkestra çalışmaları ikincil önemdeydi ve senfoni orkestrası, Padişahın yasaklaması nedeniyle 1918 yılına dek halk önünde dinleti verememişti (Akkaş, 1996). Bu bakımdan, yukarıdaki tanıma uygun olarak ülkemizde açılan konservatuarları Cumhuriyet yönetimine borçluyuz. "Konservatuvar" sözcüğünü resmi ağızdan ilk kez kullanan kişi büyük Atatürk olmuştur.

Cumhuriyetimizin kuruluşunu izleyen yıllarda açılan ilk bale okulu (ya da kursu), Sovyet Devrimi'nden sonra İstanbul'a yerleşen Madam Arzumanova tarafından 1921 yılında gerçekleştirilmiştir[1].1944 yılında Eminönü Halkevi Bale Grubu tarafından İnci'nin Kitabı, Antikacı Dükkanı ve Bir Orman Masalı sahneye konulduğunda koreografinin Arzumanova tarafından yapıldığını da bilmekteyiz. Adı geçen eserlerden İnci'nin Kitabı ve Bir Orman Masalı'nın bestecisi Ahmed Adnan Saygun olup Eminönü Halkevi Orkestrası eşliğinde sahneye koyulmuştur.

Türkiye'de Bale Eğitiminin Kurumsallaşması

Türkiye'de bale eğitiminin akademik anlamda kurumsallaşması Cumhuriyet döneminde gerçekleşmiştir ve Türk hükümetince yabancı uzmanlar Türkiye'de bale eğitiminin başlatılması için davet edilmiştir. 1937'de, Türkiye'de tiyatro ve opera eğitimi verilmesi konusunda rapor hazırlayan Carl Ebert, opera bölümüne bağlı bale sınıflarının kurulması için 1937 ve 1938 yıllarında çalışma yapmıştır.

İkinci Dünya Savaşı sürecinde kesintiye uğrayan çalışmaların ardından 1947 yılında Dame Ninette de Valois (d. 6 Haziran 1898 - ö. 8 Mart 2001), ile Türkiye'de bale eğitiminin ilk kurumsal süreci başlamıştır:
Türk Hükümeti'nin çağrısı ve İngiliz Kültür Heyeti'nin desteği ile Türk Milli Balesi'nin temelini atmak üzere 1947 yılının Mayıs ayında Türkiye'ye gidecektim. Çevremdeki kişiler cesaretimi bir binbir gece masalı olarak yorumladılar ve kimse bu teşebbüsümü ciddiye almadı. Oysa ben aynı kanıda değildim. İstanbul'a uçtum ve havaalanında İngiliz Kültür Heyeti Başkanı Dr. Phillips'le tek sıralı safta duran üç Türk tarafından karşılandım (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2010).

Çağımızın önde gelen balecilerinden olan ve İngiliz Kraliyet Balesi'nin (o dönemdeki adıyla Sadler's Well's Balesi) yöneticileri arasında bulunan Madam de Valois Ankara ve İstanbul'daki ilkokulları gezerek çocukların bedensel yapılarını ve yeteneklerini incelemiş, okulun kuruculuğunu üstlenerek İngiltere'den ayrıca iki bale öğretmeninin getirilmesini sağlamıştır (Çakırözer, 2011). Yine Sadler's Wells'in kurucularından öğretmen Joy Newton, okulun yöneticiliğine, Londra Kraliyet Dans Akademisi'nden Audrey Knight ise eğitmenliğe atanmıştır.

Türk balesinin kurucusu, ülkemize İngiltere'den davet edilen bale uzmanı Dame Ninette de Valois ile bale eğitiminin başladığı dönemlerde nasıl bir eğitim modeli çizilmiş olduğuna bakalım.

Resmi ve akademik özelliklere sahip ilk bale okulu, 6 Ocak 1948 tarihinde Onyedisi kız, onbiri erkek 28 öğrencisiyle İstanbul'da açılmıştır. Türkiye'ye davet edilen, İngiltere Kraliyet Balesinin kurucusu Dame Ninette de Valois, dünya bale tarihinin en önemli isimlerindendir. 20. yüzyılın en önde gelen bale topluluklarından İngiliz Kraliyet Balesi'nin kurucusu olan Madame Valois, 1940'larda Türkiye'ye gelerek Türk balesinin kurucusu olmuştur. Dame Ninette de Valois'nın bale tarihi içinde ne kadar önemli bir yere sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Gökmen, 2011). Yaşadığımız yüzyılda bale dünyasında çok farklı ve önemli bir yere sahip olan İngiliz Kraliyet Balesi ile Türk Balesi kuruluşunu ve varlığını ona borçludur. Madame Valois'in ülkemizde kurcusu olduğu bale okulunun öğretim sistemi, İngiliz Kraliyet Okulu örnek alınarak düzenlenmişse de, yerel özellikler de programa yansıtılmıştır.

Dame Ninette de Valois Türkiye'ye ilk kez 1947 yılında hükümetimizin çağrısı üzerine gelmişti. Bu çağrının öncesi de olduğunu Muhsin Ertuğrul'un kendisinden dinlemiştim. Muhsin Ertuğrul Türkiye'de bale çalışmalarına artık başlamanın sırası geldiğine inanmıştı. Londra'da Old Vic tiyatrosunun yakınındaki bir kilisenin papazıyla tanışmış, bu papaz Dame Ninette de Valois'yı iyi tanırmış, onun aracılığıyla Türkiye'de ulusal baleyi başlatmak için gelip gelemeyeceğini sormuş, Dame Ninette de Valois'dan olumlu cevap alınca hükümetimiz kendisini resmi olarak çağırmıştır (And, 1967).

1950'de Ankara'ya taşınan Bale Okulu, Devlet Konservatuvarı'nın bir bölümü olarak çalışmaya başlamıştır. Aynı yıl, Ankara Devlet Konservatuvarı Bale bölümünün ilk gösterisi, dönemin Cumhurbaşkanı Celal Bayar'ın huzurlarında yapılmıştır. Açılışından altı yıl sonra, Bale Bölümü ilk mezunlarını vermiştir. Kayıtlara göre, 1956'da yedi, 1957'de üç, 1958'de on beş dansçı adayı Konservatuardaki eğitimini başarıyla tamamlamıştır.

Bale okulunun İstanbul'dan Ankara'ya taşınma sürecinin ardından ilk mezunların profesyonel sahnedeki temsilleri Türkiye'de bale sanatının halkla buluşma dönemi başlamıştır. Türk balesinin yabancı eğitmenler başlayan sürecin ardından artık kendi sanatçısını kendisinin yetiştireceği kısacası kendini idare edebileceği bir dönem başlar:
Bu gösterinin özelliği, bu kez yöneticilik görevlerini de iki Türk dansçının yapması: Evinç Sunal ile Hüsnü Sunal. Türk balesinin kuruluşunda Dame Ninette'nin büyük katkıları unutulamaz. Hala da bu büyük sanatçı onursal olarak bale kurumumuza hizmet etmektedir. Kuğu Gölü bu değerli yetiştirici – yöneticinin gözetiminde birkaç kez sahnelendikten sonra bu son oynanışında yöneticilik görevini de kendi yetiştirdiği iki genç sanatçıya bırakması önemli gözüküyor. Üstelik bu gösteri öncekilerle rahatça karşılaştırılabiliyor (Sav, 1974).

1972 yılında kurulan İstanbul Devlet Konservatuarı'nda bale eğitimi de İngiliz ekolüyle yetişmiş Türk öğreticiler tarafından verilmeye başlanmıştır. 1974'ten sonraki yıllarda, konservatuar ve operalarda Sovyet bale eğitmenleri yer almıştır. Bale eğitiminde İngiliz ekolünden Sovyet ekolüne geçiş yapıldığı dönemlerde aynı zamanda kurumsal yapı olarak da farklı bir düzene geçiş yapılmıştır. Konservatuarlar önce Milli Eğitim Bakanlığı'na, daha sonra da Kültür Bakanlığı'na bağlıydı ve eğitimle ilgili işler, 3829 sayılı "Devlet Konservatuarı Kanunu" ile "Milli Eğitim Temel Kanunu" ve bu kanuna uygun olarak çıkarılan yönetmelikler uyarınca yürütülmekteydi. 1982'de 2547 sayılı yasa hazırlandığı sırada Devlet Konservatuarlarının üniversitelere aktarılması konusu gündeme getirilerek Kültür Bakanlığı, Türkiye'deki dört Devlet Konservatuarı'ndan görüş almak istedi. İzmir Devlet Konservatuarı Sanat Kurulu, Nisan 1982'de yaptığı toplantıda bakanlığa olumsuz yönde rapor gönderilmesi yolunda karar aldı. Öbür konservatuarlardan gelen görüşler de genellikle olumsuzdu. Her şeye karşın, 20 Temmuz 1982 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile konservatuarlar üniversite düzenine alındı (D.E.Ü. Devlet Konservatuarı Kuruluşu ve Gelişimi, 2000).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye'de bale bölümünün ilk mezunları lise ve ardından "yüksek" olarak geçen 2 yıllık eğitim ile konservatuvarın Bale bölümünden mezun olmaktaydılar. Devam eden süreçten günümüze kadar konservatuvarların kurumsal yapısında değişimler meydana gelmiştir. Bunlardan ilki konservatuvarların YÖK kapsamına alınmasıdır. Buradaki en temel sorun mezuniyet yaşının 2 yaş daha gecikiyor olmasıdır. Klasik bale eğitim müfredatı sekiz yıllık bir eğitim süresini kapsıyorken orta öğretimde bale eğitimine başlayan bir öğrenci dönemin "10 yıllık zorunlu eğitim" yasası nedeniyle profesyonel dans hayatına 2 yıl daha geç başlamaktadır. Ankara Devlet Konservatuvarı'nın ilk Türk bale bölüm başkanı İnci Kurşunlu (Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü, 2011) Dame Ninette Valois'e yazmış olduğu mektubunda dönemin değişen sistemini şu sözleriyle tanımlamıştır:
"Ne yazık ki, Madam, ülkemiz siyasetinin haşinliği, Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinin bu güzide kurumuna da yansıdı. 1982 yılında üniversite sistemi içerisine alındığımızda siyasetten arınırız diye umutlandık ama zamanla bu farklı yapının sıradanlaştırılması, sanat derslerinin ağırlığını kaybetmesi, balenin özünü oluşturan unsurların gözden kaçırılması, bugün de yaşanan sorunlardır"(T.C. Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü, 2011).

Üniversite düzenine geçilmesiyle birlikte konservatuvarların örgütlenişi ve işleyişi değişmiştir: "Akademik Kurul", "Konservatuvar Kurulu" ve "Yönetim Kurulu"olarak değişmiş, eski "Öğretmenler Kurulu'nun yerini "Sanat Kurulu" almıştır. Eğitim ise "Devlet Konservatuvarı Akademik Teşkilat Şeması'na göre "Müzik Bölümü" ile "Sahne Sanatları Bölümü"nde sürdürülmüştür. Ülkemizin koşullarına göre o dönem zorunlu olan on yıllık eğitim bütünlüğünün korunması için üç yıl ortaokul, 3 yıl lise ve 4 yıl da yüksek öğrenim yapılmaktaydı.

1997 yılında konservatuvarlarda "Yarı Zamanlı" eğitim programına geçilmiştir. İlkokul ve Ortaokul öğrencileri hafta içleri, okul çıkışı veya hafta sonunda kuruma gelerek bale dersinin verildiği kurslara katılmaktaydılar. Kurslarda klasik bale müfredatındaki yan meslek dersleri verilmemekteydi. Ayrıca bu kursların ücrete dayalı olduğu bir sistemle eğitime devam edilmiştir.

14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 33 üncü ve 58 inci maddeleri, 30/4/1992 tarihli ve 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun 2. maddesi ve 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 7. maddesine dayanılarak hazırlanan yeni bir düzenleme ise

18.09.2010 tarihinde 27703 ile Resmi gazetede yayımlanmıştır (MEB, 2010). Küçük yaşlardan itibaren yetiştirmek üzere üniversiteler bünyesinde Devlet Konservatuarlarına bağlı olarak açılan Müzik ve Bale İlköğretim okulları ile Müzik ve Sahne Sanatları Liselerinin eğitim-öğretim ve işleyişi ile ilgili usul ve esaslar yeniden düzenlenmiş, 4 yıllık üniversite eğitim süreci ise değiştirilmemiştir. Yapılan son düzenlemeye göre bir bale öğrencisi sınıf tekrarı yapmadığı ve sınıf atlamama durumunda 21 yaşında mezun olmaktadır.

Türkiye'de konservatuvarların bale bölümlerinde uygulanmakta olan Rus klasik bale methodu (Vaganova method) 8 yılı kapsamaktadır. Ancak bağlı olunan mevcut üniversite düzenine göre eğitim süresi uzadığından bu metod 8 yıldan fazla bir süreye yayılarak öğretilmektedir.

12 yıl zorunlu eğitimin yanı sıra 4 yıl da üniversitede bale eğitimine devam eden bir bale sanatçı adayı toplamda 16 yıl eğitim alacaktır. Geçmişte 8-10 yılda tamamlanan bale eğitiminin mevcut sisteme uyum sağlayabilmek için 8 yıllık bale eğitim müfredatı iki katı sürece yayılmak zorunda kalmıştır. Bu durum bale sanatçısının mezuniyet yaşının erteleniyor olması nedeniyle profesyonel dans hayatını kısaltmakta hem de ülkemizde Devlet Opera ve Balelerinin sanatçı kaynağını olumsuz yönde etki etkilemektedir. Bu nedenle mevcut konservatuvar bale eğitim sistemi içerisinde sahne performansında deneyim kazanılmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Bu düzenlemeler ülkemizde Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü ve Devlet Konservatuvarları arasında yapılacak ikili anlaşmalarla olacağı gibi öğrencilere uluslar arası alanda da imkanlar yaratılmalıdır. Ülkemizde konservatuvarlarda mevcut düzende akademik bale eğitiminin Müzik ve Bale İlköğretim Okulu olarak İlköğretim 1. sınıftan itibaren veriliyor olmasından dolayı, öğrenciler lisans düzeyine ulaştıklarında "8" yılı kapsayan bale eğitim müfredatını tamamlamış olacaklardır. Bu nedenle lisans düzeyinde profesyonel dans hayatına başlamak için hazır olan bale sanatçı adayları, yurtdışında da bale gruplarının sınavlarını deneyebilmelilerdir. Yurtdışında bir bale grubunun sınavını kazanarak çalışma ve kariyer fırsatı yakalayan bir konservatuvar bale öğrencisinin, Türkiye'de lisans düzeyinde diplomasını alabilmek için belirlenen sınavlara girebileceği bir sistem düzenlenmelidir.

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

KAYNAKÇA

Akkaş, S. (1996)Türkiye'de Batı Müziğinin Gelişimi ve Bugünü, Ankara: Türkiye Sanat Yıllığı, Türkiye Yazarlar Birliği.

Alnıaçık , E. (1990). Klasik Akademik Dans, Mia Matbaacılık, İstanbul.

And, M. (1970). Türkiye'de İtalyan Sahnesi, Ankara: Türk tarih kurumu basımevi.

And, M. (1999). Tiyatro Bale ve Opera Sahnelerinde Kanuni Süleyman İmgesi, Ankara, Dost Kitapevi.

And, M. (01/25/1967). "Dame Ninette de Valois", Ulus Gazetesi.

Ay, C. (2012) Bale Tarihi. 5 Mart 2014 tarihinde http://www.etiyatro.net/index.php/tr/genel-bilgiler/tiyatro-turleri/tiyatro-turleri-bale adresinden alınmıştır.

Ayvazoğlu, S. (2012).Türkiye'deki Bale Sanatçılarının Aktif Dans Yaşamı Sonrasında Ortaya Çıkan Sorunları Ve Çözüm Önerileri, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Clarke M.& Clement C. (2011). The History Of Dance. Retrieved April, 5, from http://www.coreofculture.org/ballet.html.

Distance Learning Program (2013).Fransız Ballet de Cour. Retrieved March, 10, 2014, from http://de.lbcc.edu/ecourses/webenhanced/syllawebs/dance/king/DANCE1CH6-8.pdf

Çakırözer, U. (Kasım,2011). 5 Nisan 2014 tarihinde http://www.cumhuriyet.com.tr/koseyazisi/301028/__8216_Madam__8217_in_Anisina_.html adresinden alınmıştır.

Çelebi, N. (2013). Türkiye'de Opera ve Bale. 5 Mart 2014 tarihinde https://secure.dobgm.gov.tr/opera2013/pdf/turkiyedeoperavebale.pdf adresinden alınmıştır.

Göldere, S. Turqueries, European Ballet with Turkish Content According to Metin And Neo-Ottoman Turkish State Opera Ballet Productions. International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 3 No. 18; October 2013, Ankara Üniversitesi.

Homans, J, (2010). Apollo's Angels, A history of Ballet, New york: Random House.

Kemp, Tr. (1974). Türk Balesinin geleceği ne olacaktır? Konferansında sözlü olarak sunulmuştur.Ankara, Devlet Konservatuvarı.

Kütahyalı, Ö. (2000). Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Kuruluşu Ve Gelişimi . 10 Nisan 2014 tarihinde http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=5694 adresinden alınmıştır.

MEB Mevzuat.(2010) 20 Mart 2014 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/bale/bale.html adresinden alınmıştır.

Reynolds N. & McCormick M. (November 1, 2003). No Fixed Points: Dance in the Twentieth Century Yale University Press; First Edition edition.

Sav, A.Ö. (1974,11 Ocak). Kuğu Gölü, Milliyet.

Taruskin, R. (2010, 26 Nisan). Stravinsky: Sınırları Aşan Gezgin Besteci. New york Times.

The McGee Foundation and The Katharine B. Tierney Charitable Foundation (2011). The History of Ballet, Retrieved April 10, 2014 from, http://www.thecharlestonballet.com/educationOutreach.pdf.

T.C. Kültür ve Turizm Strateji Geliştirme Başkanlığı. 3 Mart 2014 tarihinde http://www2.tbmm.gov.tr/d23/7/7-2623c.pdf adresinden alınmıştır.

T.C. Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü. (2011). Dame Ninette Valois ile Adım Adım. Ankara: Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü Yayınları.

T.C. Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü. (2011). Dame Ninette Valois ile Adım Adım. Ankara: Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü Yayınları.

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı .10 Mart 2014 tarihinde Sanatçı Yetiştirme Hedefli Kurumlarda Sahne Sanatları Eğitimi. http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/TR,80365/sanatci-yetistirme-hedefli-kurumlarda-sahne-sanatlari-e-.html adresinden alınmıştır.

Türk-Rus Kültür Vakfı (2014). 5 Mart 2014 tarihinde http://www.kulturus.org/SosyalKlupler.aspx?Bale adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUN YOLUYLA İNCELEME GEZİLERİNDE BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ KULLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

Dr. Sara Kefi
Foça Belediyesi Çocuk Evi Müdürü
Foça- İzmir
sarakefi@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı; okulöncesi eğitim öğretmenlerinin inceleme gezilerinde oyun yolu ile TBSB'ni kullanma durumlarının belirlenmesidir. Bu amaçla öğretmenlerin; 1. Okulöncesi eğitimde fen/bilim etkinliklerini sıralayabilme; 2. Bilimsel okuryazarlığı tanımlayabilme, TBSB'nin neler olduğunu sıralayabilme, üniversite eğitimlerinde TBSB ile ilgili ders alıp almama durumları; 3. Öğretmenlerin örnek olarak yazdıkları inceleme gezisi metinlerinde TBSB kullanabilme durumları ile inceleme gezilerinde öğrencilerinin hangi TBSB kullanmalarına fırsat yarattıkları; 4. İnceleme gezilerini oyunsu bir süreç içinde uygulayıp uygulamadıkları belirlenmiş olacaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmada çalışma grubunu İzmir İli Bergama, Aliağa, Çiğli ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 50 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler; öğretmen bilgi formu ve kendi içinde alt şıkları bulunan dört açık uçlu sorudan elde edilmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlerin oyun yolu ile inceleme gezilerinde TBSB'ni kullanmalarının düşük oranda olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitimde Geziler, Bilimsel Süreç Becerileri.

RESEARCH ON PRE-SCHOOL TEACHERS' THE LEVEL OF USING BASIC SCIENCE PROCESS SKILLS THROUGH GAMES IN STUDY TOURS

Abstract

The aim of this study is to determine pre-school teachers' the level of using BSPS (Basic Science Process Skills) through games in study tours.To this end, teachers will have been evaluated whether; They can collocate science activities in pre-school education 2. they can identify literacy, collocate what BSPS is, and if they received BSPS lessons in their university education, 3. teachers used BSPS in exemplary study tours reports that they took and which BSPS opportunities they created for the students to use in study tours, 4. they applied study tours in a game-like process. In this quantitative research, the study group is composed of 50 teachers working in schools subject to Ministry of National Education in Bergama, Aliağa and Çiğli districts in İzmir province. The datum was acquired through teacher's information form and four open ended questions which have each sub options. At the end of the research, It was observed that the teachers' level of using BSPS in study tours was low.

Key Words: Tours in pre-school education, Science Process Skills.

GİRİŞ

Son yıllarda araştırmacılar ve uygulayıcılar cephesinde, küçük çocukları bilime hazırlamak için okulöncesi eğitim programlarının nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili artan bir ilgi vardır (Gerde, Schachter & Wasik, 2013; Patrick, Mantzicopoulos & Samarapungavan, 2008). Okulöncesi dönemde çocuklar dünya hakkındaki bilgileri; olayları gözlemleyerek, araştırma içgüdülerini izleyerek, oynadıkları oyunların sonuçlarını ölçerek, kısaca *bilimsel süreçleri kullanarak* edinirler (Ünal ve Akman, 2006). Bu nedenle gelişimin çok hızlı olduğu ve öğrenmenin büyük bir bölümünün oluştuğu okulöncesi dönemde bilim etkinliklerinin çocukların çok yönlü gelişimine olan

katkısından dolayı özel bir yeri vardır(Kefi, 2012). Bununla birlikte, yüksek kaliteli bilim eğitimi, çocuğun bilgi birikiminin temel yapısında önemli bir potansiyele sahiptir, yanı sıra matematik becerilerine hazırlama, okuryazarlık ve dili kullanmayı da güçlendirir(Gerde et.al., 2013). Araştırmalar, okulöncesi düzeyinde gelişimsel olarak uygum bilim faaliyetlerinin yürütülmesinin çocukların bilimsel öğrenmelerini artırdığını göstermiştir(Tenenbaum, Rappolt-Schlichtmann & Zanger, 2004) ve ileriki sınıflarda bunun olumlu sonuçları görülerek bu çocukların fen başarı seviyelerinin yüksekliği ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir(Eshach, 2005;Patrick et al.,2008). Ulusal Araştırma Konseyi NRC (National Research Council, 2012), erken yaşta tüm çocukların çevrelerindeki dünyayı gözlemleyerek keşfetmek için büyük bir kapasite ve eğilimleri olduğunu vurgular. Bunlar hayatlarının ilk yıllarında çocuklar arasında teşvik edildiğinde çocukların bilim öğrenmelerinde güçlü bir temel oluşturabilecektir. Ulusal Bilim Öğretmenleri Birliği NSTA (National Science Teachers Association), ilk yıllarda çocukların çevrelerindeki dünyayı keşfetmek için bilim uygulamalarının merak ve zevk içeren ortamlarda, erken yaşlardan itibaren başlamasının onların bilim öğrenme ilerlemesi için güçlü bir temel hazırlayacağını doğrulamaktadır (NSTA, 2002). Bu noktada; Bilimsel süreç becerileri bilimi öğrenme ve bilimsel çalışmaları anlama için bir araç olmasının yanı sıra, eğitimin de önemli bir amacı olarak görülmektedir (Anagün, 2011). **Bilimsel Süreç Becerileri,** Bir bilgiyi oluştururken problem çözme sürecinde kullanılan düşünme becerileridir. American Association for the Advancement of Science (AAAS), Science-A Process Aproach'da, bilimsel süreç becerileri, temel ve bütünleyici olmak üzere iki tipe bölünmektedir(Akt:Can-T.veŞ-Pekmez, 2008). Temel beceriler "Gözlem yapma, tahmin, ölçüm yapma, sınıflandırma, sunum yapma, sonuca varma", üst düzey beceriler; "Değişkenlerin belirlenmesi, değişkenlerin kontrol edilmesi, hipotez kurma, deney yapma, verilere dayanarak sonuçların ifade edilmesi, grafik çizme, yorum yapma, modelleme" şeklinde özetlenebilir (Akt:Can ve Ş-Pekmez, 2010). *Temel ve bütünleyici olmak üzere iki gruba ayrılan bilimsel süreç becerileri, aslında birbirinin devamı niteliğinde ve birbirleriyle önkoşul ilişkisi bulunan iki süreci ifade etmektedir. Temel süreç becerilerinin öğrenilmesi, bütünleştirilmiş süreç becerilerinin geliştirilmesi için ön koşuldur* (Ergin, Şahin-Pekmez ve Öngel-Erdal, 2012; Doğan, Çakıroğlu, Bilican ve Çavuş, 2009). Be nedenle okulöncesi eğitimden başlanarak temel bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi gerekir(Bağcı-Kılıç, 2003;Bozdoğan ve arkadaşları, 2006). Ancak bu becerilerin kazanılmasında ve bu becerileri sınıfa getirmede okulöncesi öğretmenlerinin ciddi eğitim boşlukları bulunmaktadır(Ayvacı, 2010). NRC (National Research Council, 2001) çeşitli araştırmalara dayanarak etkili bilim öğretimi için öğretmenin rolünü vurgular ve öğretmenlerin bilim eğitiminin nitelikli olmasında önemli bir rol oynadığını, ailenin ve toplumun diğer bileşenlerinin sadece iyi öğretmenlerin yardımı ile daha etkili olabileceğini belirtmektedir. Bilim eğitiminin nitelikli olmasında tek kritik bileşenin çocuk ve öğretmen arasındaki ilişki olduğudur. NSTA, Çocukların gün içinde arkadaşları ile birlikte *oyun yoluyla* her gün bir çok deneyim yaşadıkları, ancak öğretmenlerin çocukların bu deneyimlerini sorularla daha derin araştırmalara dönüştürmeleri ve çocukların bulgularını diğerleri ile tartışmaları için "iletişim ve veri yorumlama becerisi" yani TBSB'ni kullanma bağlamında teşvik edici ortam yaratmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Küçük çocuklar için güvenli bir ortamda her gün araştırma temelli zengin bir keşif ortamı içeren *"bilimsel süreç becerilerinin kullanılacağı"* kasıtlı oluşturulmuş fırsatlar sağlanmasını belirtmektedir (NSTA, 2014). Her eğitim programında olduğu gibi okulöncesi eğitim programında da bilim öğretme ve öğrenmede en önemli rol *öğretmenindir* (Worth & Grollman, 2003). Oyun merkezli bir bilim müfredatı, çocukların bilim ile ilgili sorularını doğal olarak oyun ile cevap bulmasını destekler. Hoorn ve diğ.(1993)'e göre *oyun merkezli* bir bilim müfredatı aynı zamanda çocukların temel bilimsel süreç becerilerini kazanmalarını da sağlar. Öğretmenler, çocukların bilim öğrenmelerini, onların yaşlarına uygun, keşif ve sosyal etkileşim içeren zengin bir ortam organize ederek oyun ile destekleyebilir. Wolfinger (2000) küçük çocukların doğrudan öğretim yöntemleri ile öğrenemeyeceğini ifade eder, bunun yerine okulöncesi öğretmeninin değerli anlamlı ve kooperatif bilim deneyimleri içeren fırsatlar yaratmasında *oyunun* önemli bir bağlam olarak kullanılması gerekir(NRC, 2001). Bu nedenle araştırmalar, okulöncesi sınıflarında bilim eğitimi uygulamalarında, erken çocukluk sınıf uygulamalarının ve çocukların sonuçlarının iyileştirilmesinde potansiyel olarak oynayabilecek kritik rolün öğretmenlerin bilime odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır (Greenfield et.al., 2009). Yurtdışında yapılan birçok araştırma ile "Diamod et. al., 2013; Worth, 2010; Walters ve Soyibo(2001), Turpin(2000), Sittirug (1997), Nicosia ve diğ (1984), Kallery ve Psillos(2001),Choi Kim ve Choi(2003), Kallery(2004), Faulkner-Schneider (2005)", okulöncesi öğretmenlerinin TBSB'ni sınıf ortamına getirme, öğrencilerinin fen öğrenmeye karşı pozitif tutum geliştirmelerini sağlama, öğrencilerin TBSB geliştirmelerine yönelik etkinlik planlama ve uygulama da güçlüklerinin olduğu, bilim içerik bilgisinde yetersiz, bilim kavramlarını öğretmeye az zaman harcadıkları" ortaya konmuştur. Yanı sıra yurtiçinde okulöncesi öğretmeni ve okulöncesi aday öğretmenleri ile ilgili yapılan araştırmaların ortak noktası ise (Kefi ve diğ.(2013); Kefi ve Çeliköz (2014); İnan (2011); İnan (2010), Ayvacı (2010), Öztürk-Yılmaztekin ve Tantekin-Erden, (2011)

bilim etkinliklerini uygulamada yetersiz, bilim içerik bilgilerinin eksik ve TBSB kullanma düzeylerinin düşük olduğu yönündedir. Erken bilim eğitimi için, Okulöncesi dönem çocuklarının doğuştan gelen merakları ile çevrelerini keşfetmek ve bilgi edinmek için öğretmenleri ile birlikte çalışmaları ve deneyim edinmeleri gerektiği varsayımı, önemli bir gerçektir. Bu anlamda çocukların erken deneyimleri için geniş bir yelpazede pedagojik yöntemlerle eğitilmeleri desteklenmelidir (Katz,2010). Okulöncesi bilim eğitiminde ***"inceleme gezileri(alan gezileri)"*** bu amaçla, araç olarak kullanılabilir. Okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan geziler; öğretim programıyla ilişkili olarak hazırlandığında, öğrenciler gezi boyunca aktif olarak yer aldıklarında, öğrencilere sorgulayabilecekleri, tartışabilecekleri ortamlar yaratıldığında ve bilgiye keşfederek ve/ veya uzmanların yönlendirmeleri yoluyla ulaşabilmeleri sağlandığında, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerinde, hem bilişsel hem duyuşsal düzeyde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Laçin-Şimşek, 2011). Ancak açık deneyimlerin faydalarına rağmen, çocukların zamanlarının çoğu bina içinde hatta sadece sınıf içinde harcamaktadırlar. Oysa en iyi yetişkin aktivitesi bile açık deneyimlere göre kapalıdır (Rivkin, 2000). *Yukarıda sözü edilen araştırmalarla; "okulöncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf içi ekinliklerde TBSB kullanma düzeylerinin düşük olduğu, bilim içerik bilgisinin yetersiz olduğu" ortaya konmuştur. Ancak okulöncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf dışı etkinliklerde yani okulöncesi bilim etkinliklerinden biri olan inceleme gezilerini planlarına alma, inceleme gezilerinde TBSB'ni kullanma durumları ayrıntılı olarak belirlenmemiştir.* Bu noktada araştırma; öğretmenlerin inceleme gezilerinde TBSB'ni oyunsu bir süreçte kullanma durumlarının belirlenmesi, farklı etkinlik alanları arasında bütünlük kurularak bilimsel metodun "TBSB'nin" nasıl kazandırılabileceğine yönelik önerilerin geliştirilmesi, yetersizliklerin giderilmesine ışık tutması açısından önemlidir. **Bu bağlamda araştırmanın amacı**; okulöncesi eğitim öğretmenlerinin oyun yoluyla inceleme gezilerinde TBSB'ni kullanma durumlarının belirlenmesidir. Bu amaçla; 1. Okulöncesi eğitimde fen/bilm etkinliklerini sıralayabilme; 2. Bilimsel okuryazarlığı tanımlayabilme, TBSB'nin neler olduğunu sıralayabilme, üniversite eğitimlerinde TBSB ile ilgili ders alıp almama durumları; 3. Öğretmenlerin örnek olarak yazdıkları inceleme gezisi metinlerinde TBSB kullanabilme durumları ile inceleme gezilerinde öğrencilerinin hangi TBSB kullanmalarına fırsat yarattıkları; 4. İnceleme gezilerini oyunsu bir süreç içinde uygulayıp uygulamadıkları belirlenmiş olacaktır.

YÖNTEM

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin *inceleme gezilerinde* temel bilimsel süreç becerileri kullanım durumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir araştırma olup, durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Nitel bir araştırma modeli olan durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Araştırmalarda durum çalışmaları; bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek, amacı ile kullanılır (Büyüköztürk ve diğ., 2012).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu araştırmacının amacına uygun olarak seçilen İzmir İli Bergama, Aliağa, Çiğli ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 50 öğretmen oluşturmuştur.

Tablo. 1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

ÇALIŞMA GRUBU	**N**	**%**		**N**	**%**
Öğretmenin Görev Yaptığı Okul			**Öğretmenin Yaşı**		
Türü	42	%84	21-30	28	%56
Bağımsız Anaokulu	8	%16	31-40	17	%34
Uygulama Anaokulu	50	100	41…	5	%10
Toplam			**Toplam**	50	100
Öğretmenlerin Eğitim Durumu			**Mesleki Kıdem**		
Ön Lisans	6	%12	1-10 Yıl	26	%52
Lisans	44	%88	11-20 Yıl	19	%38
Toplam	50	100	21...	5	%10
			Toplam	50	100

Veri Toplama Araçları

Labuschagne (2003)'e göre, nitel araştırmalarda güvenirlik çalışılan ortamda toplanan veriler üzerinde tekrar eden örüntüleri, dünya görüşlerini ve başka olası fenomenler gibi birbiri ile tutarlı (homojen) veya tutarsız (heterojen) özelliklerin belirlenip derlenmesi sürecidir(akt: Akbaba-Altun, 2005). Bu çalışmada güvenirliği sağlamak için açık ve kapalı uçlu sorular birbirlerini kontrol edebilecek şekilde tasarlanmıştır. Örneğin kapalı uçlu sorunun güvenirliği için açık uçlu soru kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilmiş 4 farklı soru ve bu sorulara bağlı alt sorulardan elde edilmiştir. Bu soruların geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla iki farklı üniversitenin Okulöncesi öğretmenliği Ana Bilim Dalından toplam 3 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra formlara son şekli verilmiş ve 10 okulöncesi öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda uzman görüşü alınarak son şekli verilen formların veri toplama aracı olarak uygulanmasına karar verilmiştir.

A) ***Öğretmen Bilgi Formu*** Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik olarak hazırlanmış 4 sorudan oluşmaktadır.

B) ***Araştırma soruları;***

1. ***Öğretmenlerin bilim(fen) etkinliklerini sıralama durumlarını belirleme****:* Bu soruda öğretmenlerin okulöncesi eğitimde uygulanan bilim(fen) etkinliklerinin isimlerini yazmaları istenmiştir.

2. a). ***Öğretmenlerin bilimsel okuryazarlığın tanımını yapma durumlarını belirleme****:* Bu soruda öğretmenlerin bilimsel okuryazarlığın tanımını yapmaları istenmiştir.

b). ***Öğretmenlerin TBSB'ni sıralayabilme durumlarını belirleme***: Bu soruda Öğretmenlerin TBSB'nin isimlerini yazmaları istenmiştir.

c). ***Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde TBSB'nin kullanılmasına yönelik ders alma durumlarını belirleme*****:** Bu soruda öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde TBSB'nin kullanılmasına yönelik ders alma durumlarını üçlü seçenekten birini işaretleyerek belirlemeleri istenmiştir.

3). ***a). Örnek inceleme gezisi metni****:* Bu metinde öğretmenlerin, daha önce öğrencileri ile uyguladıkları bir inceleme gezisini tüm ayrıntıları ile yazmaları istenmiştir.

b).***Öğretmenlerin TBSB kullanma yönünden kendilerini değerlendirmeleri*****:** Bu soruda öğretmenlerin, inceleme gezilerinde öğrencilerinin hangi TBSB kullanmaları için fırsat yarattıklarını işaretlemeleri istenmiştir.

4). ***Öğretmenlerin inceleme gezilerinde oyunsu süreci kullanma durumlarını belirleme****:*

a)Bu soruda öğretmenlerin inceleme gezilerinde oyunsu bir süreç uygulayıp uygulamadıklarını yanıtlamaları istenmiştir.

b) Evet yanıtını veren öğretmenlerin oyunsu süreci uyguladıkları bir inceleme gezisi örneği yazmaları istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2013/2014 eğitim yılı güz döneminde toplanmıştır. Çalışma dört basamak halinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları çalışma grubuna önceden belirlenen saatlerde uygulanmıştır. Katılımcılara cevaplarını verirken samimi olmaları elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı, çalışmanın önemi, çalışma sonunda geliştirilecek önerilerin alandaki öğretmenlere sağlayacağı katkılar hakkında açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra, kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam yaratılarak öğretmenlere sorular ayrı ayrı kağıtlarda verilmiştir. Bu uygulama, öğretmenlerin bir soruya verdikleri yanıtı sonraki sorunun içeriğine uygun olarak değiştirmelerini veya bir önceki sorunun şıklarından etkilenmelerini engellemek amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin soruları yanıtlamaları için zaman sınırlaması yapılmamıştır. Öğretmenlerin soruları yanıtlama süreleri birbirinden farklı olsa da veri toplama süreci ortalama 40 dakika da tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma türlerinden içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Kodlamada kullanılan kavramlar; araştırmacının kendisinden, okuduğu literatürden ya da verinin içinden gelebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama sisteminden söz etmektedirler; daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden

çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, genel bir çerçeve içinde kodlama (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu çalışmada da, "daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama" kullanılmıştır. ***Okulöncesi eğitimde uygulanan bilim(fen) etkinliklerinin isimlerini yazınız***? Sorusu kapsamında "inceleme gezisi yanıtı için bir ve diğer bilim etkinliklerinin isimleri" için ikinci bir kod listesi kullanılmıştır. ***Bilimsel okuryazarlığın tanımını yapınız,*** sorusu için yetersiz, orta derecede yeterli ve çok yeterli olmak üzere üçlü bir kod listesi oluşturulmuştur. ***Üniversite Eğitiminizde TBSB'nin Kullanılmasına Yönelik Ders Aldınız mı*****?** sorusu için Hayır Almadım, Dolaylı Olarak Aldım, Evet Aldım, şeklinde üçlü bir kod listesi oluşturulmuştur. ***Daha önce öğrencileriniz ile uyguladığınız bir inceleme gezisini tüm ayrıntıları ile yazınız***, sorusu için TBS'den "gözlem, tahmin, ölçüm, veri kaydı, deneme/deney, iletişim, sıralama/sınıflama, sonuç çıkarma" becerilerini içeren bir kod listesi, oluşturulmuştur. ***İnceleme gezilerinde öğrencilerinizin aşağıdaki TBSB'den hangilerini kullanmaları için fırsat yaratırsınız, işaretleyiniz;*** sorusu için TBSB'nin her birini içeren bir kod listesi oluşturulmuştur. ***TBSB nelerdir, tek tek her becerinin isimlerini yazınız?*** Sorusu için 2 tane TBSB ismi yazımı için "yetersiz", 5 tane TBSB yazımı için "orta yeterli", 8 tane TBSB yazımı için "çok yeterli" şeklinde üçlü bir kod listesi kullanılmıştır. ***İnceleme gezilerinde oyunsu bir süreç kullanır mısınız***? Sorusu için "evet/hayır" seçeneklerinden oluşan ikili bir kod listesi oluşturulmuştur. Evet yanıtını veren öğretmenlere sorulan ***Oyunsu süreci uyguladığınız bir inceleme gezisi örneği yazar mısınız?,*** sorusu için de tekli bir kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra, veriler, kodlamalar dikkate alınarak temalara göre organize edilerek analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yazdığı metinler satır satır okunarak tek tek kodlanmıştır. Son aşama olarak veri setindeki tüm bulgular yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında; Öğretmenlerin Bilimsel okuryazarlığın tanımını yapabilme durumları, TBSB'nin neler olduğunu sıralama durumları ve üniversite eğitimlerinde TBSB'nin kullanımına yönelik ders alıp almama durumlarına yönelik bulgular, birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin, daha önce öğrencileri ile uyguladıkları örnek olarak yazdıkları inceleme gezisi metninin içeriği ile öğretmenlerin inceleme gezilerinde kullandıklarını belirttikleri TBSB'ne ilişkin bulguların tutarlılık gösterip göstermediği karşılaştırılmıştır. İnceleme gezilerinde oyunsu bir süreci uygularım diyen öğretmenlerin örnek olarak oyunsu süreci yazdıkları inceleme gezisi metinlerin içeriğinin tutarlılık gösterip göstermediği karşılaştırılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Okul öncesi dönem, çocuğun yaşamı için gerekli olabilecek bilimsel becerilerin ve temel fen kavramlarının gelişmeye başladığı bir dönemdir (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006). Bilim etkinlikleri, kaliteli okulöncesi eğitim programının temel bileşeni olarak görülmelidir. Bilim etkinliklerini öğretmen "araştırma bazlı" düzenlemelidir. Hizmet içi eğitimlerle bilim etkinliklerinin içeriğini ve uygulamasını geliştirerek öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini kazanmalarını desteklemelidir. Öğretmen kaliteli bilim eğitimi için çocuğun bilgiyi kendi inşa edebileceği şekilde uygun sistemler yaratmaya odaklanmalıdır. Okulöncesi dönemde çocukların bilime karşı pozitif tutuma sahip olmaları, onların gelecekte okul içinde ve dışında öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip olmaları desteklenecektir (Brenneman et al., 2009). Araştırmalar, çoğu erken çocukluk eğitimcisinin bilim içerik bilgisinin sınırlı olduğunu göstermektedir (Greenfield et al.,2009; Kallery & Psillos, 2001). Bu nedenle öğretmenlerin çoğu yetersiz ve doğru olmayan bilim deneyimleri planlamaktadır (Halmin & Wisneski, 2012). Bu bulgular, araştırmadan elde edilen aşağıdaki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Programında Yer Alan Bilim(Fen) Etkinliklerini Sıralama Durumları

Okulöncesi Eğitim Programında Yer Alan Bilim(Fen) Etkinliklerini Sıralama	**N**	**%**
İnceleme gezileri	**18**	**%36**
Diğer bilim etkinlikleri	**32**	**%64**
TOPLAM	**50**	**100**

Tablo 2, incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerden sadece %36'sının "*inceleme gezilerinin okulöncesi eğitim programında yer alan bilim(fen) etkinlikleri arasında olduğunu ifade ettiği*" görülmektedir. Bu oran oldukça düşüktür. Oysa inceleme gezileri programda önemli yeri olan bir bilim(fen) etkinliğidir. MEB(2013) Okulöncesi Eğitim Programının önemli özelliklerinden bir tanesi *"Günlük Yaşam Deneyimlerinin ve Yakın Çevre*

Olanaklarının Eğitim Amaçlı Kullanılmasını Teşvik Etmesidir". Programda günlük yaşam deneyimlerinden yararlanılması eğitim sürecini hem zenginleştirir hem de kolaylaştırır. Programın bu özelliğinden yola çıkılarak Çevresel şartlar dikkate alınarak Sınıf dışında ulaşılabilecek her alana TBSB kullanılarak inceleme gezileri düzenlenebilir. Çocuklar sadece pasif alıcılar değildir. Bunun yerine öğretmenler çocukların her birinin bağımsız olarak yüksek düzeyde yapabileceklerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için bir iskele sağlamalıdır (Vygotsky, 1978). Öğretmenin yardımıyla optimum öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenin etkili bir ortak anlayışa dayalı bilim deneyimleri düzenlemesi gerekir. Aktivitenin merkezinde öğretmen veya kavramlar değil, çocuk olmalıdır (Cho, Kim &Choi, 2003). Okulöncesi öğretmenleri sınıflarda çoğunlukla bilim merkezlerinde, bilim öğretmeye çalışmaktadır. Hatta bilim merkezleri de bilimsel keşifler için sınıflarda sınırlı fırsatlar sunmaktadır çünkü bu merkezler 2,3 çocuğun çalışabileceği yerlerdir, sonuç olarak çocukların nadir kullanabilme şansı olur (Nay-Field ve diğ., 2011). Çoğu uzun soluklu araştırmalar ve profesyonellerin düşünceleri, okulöncesi dönem çocukları için açık deneyimlerin değerini vurgulamaktadır. Oysa bugün bir çok çocuk dışarıda çok az zaman harcamaktadır (Rivkin, 2000). *Bilim; tüm diğer müfredat alanı içine entegre edilmelidir(Worth, 2010).* Sadece sınıftaki bilim alanında(merkezinde) bilim yapmak yerine sınıf etkinlikleri *genelinde* Matematik, okuma yazma, sanat, müzik ve *inceleme gezileri*, tümü bilim bağlantılı olarak, öğrencilerin bilimsel keşfe katılmaları teşvik edilmelidir (Gerde et. al., 2013; Worth, 2010). *Bu nedenle okulöncesi eğitimde gün için de ki bütün etkinliklerde ve inceleme gezilerinde, temel bilimsel süreç becerilerinin kullanılması desteklenmelidir.* Son yıllarda yapılan araştırmalar da okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan, esnek ve yaratıcı gezilerin öğrencilerin fen'e karşı tutumlarının artmasında ve bilimsel meraklarının canlanmasında etkili olduğu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı, birinci elden deneyim kazanılmasına fırsat verdiği, gerçek yaşam ile okulda öğrendikleri arasında "*ilişki kurma, gözlem yapma, veri toplama ve sonuca ulaşarak yorum yapma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu*" tespit edilmiştir (Balkan Kıyıcı ve Ataberk Yiğit, 2010; Laçin-Şimşek, 2011). Örneğin çocuklar çiftlik ziyaretlerinde sadece eğlenmelerinin aksine açık hava da birçok mutlu anı edinirken, *"iletişim, gözlem, veri kaydı(çizim, fotoğraf vb.) ölçüm, gibi becerileri*" kullanabilir. Başka bir kalıcı yararı ise uygun rol modellerin vesayeti altında bir çok olumlu açık deneyim edinirler(Wilson, 1996). Çocuklar doğal olarak meraklıdırlar ve ellerinden geldiğince her şeyi öğrenmek isterler. Onlar rüzgarı, ağaçların nasıl büyüdüğünü, balıkların neden yüzgeçleri olduğunu, kaplumbağanın kışın nereye gittiğini, ne yaptığını bilmek isterler. Ancak yetişkinler onlara cevap vermek yerine, deneyerek keşfetmelerini ve bilgiyi inşa etmelerini desteklemelidir. *Öğretmenler çocukların kendi sorularını sormaya, kendi verilerini toplamaya ve yeni fikirler üretmelerini teşvik etmelidir.* Bu, erken çocukluk bilim müfredatının temelini oluşturmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerini sınıf dışı "öğretmenler odası, mutfak, bahçe ve giriş de dahil olmak üzere inceleme gezilerini TBSB kullanabilecekleri şekilde en yakın çevreden başlamak üzere planlayabilir. Okulun mutfağında kaç çeşit tabak olduğunu, tahmin edip gözlemleyerek, sayarak gruplayarak, veri kaydı yaparak, sonuç ile tahminler karşılaştırılıp grafik hazırlanarak ve iletişim becerisi kullanılarak sunularak da bir inceleme gezisi planlanabilir. Araç kullanılmadan okulun bulunduğu sokaktaki park etmiş arabaların renkleri, binaların sayısı, şekli, bahçedeki ağaçlar vb. hepsi TBSB kullanılarak incelenebilir. Şartların elverdiği ölçüde civardaki müzeler, market, parklar, seralar, başka okullar, vb. oyunsu bir süreç içinde çocukların "gözlem tahmin, ölçüm, veri kaydı, deneme, iletişim ve sonuç çıkarma becerilerini" kullanarak araştırılabilir. *Okulöncesi Öğretmeni,* keşif dolu bilimsel deneyimlerin gerçekleşebileceği bir ortam hazırlamalıdır. Birçok okulöncesi öğretmeninin çocukları eğlendirmek ve şaşırtmak için bilim faaliyetleri düzenlemelerinin aksine, çocuğun deneyimler aracılığı ile kavramsal bağı kurarak ve bilginin inşasını kendi gerçekleştireceği fırsatlar oluşturmalıdır. Edinilen tecrübenin(aynı kavram üzerinde) daha derin bir anlayış gerçekleştirebilmeleri için yeni keşifler yapabilmeleri için başlangıç noktası olarak kullanılmasına fırsat yaratmalıdır (Gelman & Brenneman, 2004). *Bunu sağlayabilmek için okulöncesi eğitim öğretmenlerinin inceleme gezilerinin de bilim etkinliği olduğu bilinci ile günlük programlarında sıklıkla yer vermeleri gerekir.* Okulöncesi dönem çocuklarının özellikle dış ortamda olmanın sağladığı geniş deneyimler edinebileceği fırsatlara ihtiyacı vardır. Onların bilim öğrenmek ve bilimsel okuryazarlık için güçlü bir temel kazanmaları gerekir (Rivkin, 2000). Amerika (AAAS, 2005), İngiltere, Kanada (OME, 2005) gibi ülkelerde fen/bilim öğretiminin en önemli amaçlarından biri, bilim okuryazarlığını geliştirmektir. Fen/bilim öğretiminde bu akım diğer ülkelere de yayılmaktadır. Türkiye de bu ülkelerden biridir(akt: Bağcı -Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz, 2008). Aşağıda çalışmaya katılan öğretmenlerin üç farklı soruya verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular, karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Bilimsel Okuryazarlığı Tanımlayabilme, TBSB' nin Neler Olduğunu Sıralayabilme, Üniversite Eğitimlerinde TBSB'nin Kullanılmasına Yönelik Ders Alma Durumlarının Karşılaştırılması

Bilimsel Okuryazarlığı Tanımlayabilme	N	%	***TBSB'nin Neler Olduğunu Sıralayabilme***	N	%	***Üniversite Eğitimlerinde TBSB'nin Kullanılmasına Yönelik Ders Alma***	N	%
Yetersiz	35	%70	Yetersiz	37	%74	Hayır Almadım	31	%62
Orta Derecede Yeterli	12	%24	Orta Derecede Yeterli	9	%18	Dolaylı Olarak Aldım	12	%24
Çok Yeterli	3	%6	Çok Yeterli	4	%8	Evet Aldım	7	%14
TOPLAM	50	%100	TOPLAM	50	100	TOPLAM	50	100

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin bilimsel okuryazarlığı tanımlamada *%70'inin yetersiz,* %24'ünün orta derece de yeterli, %6'nın ise çok yeterli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğretmenlerin TBSB'nin neler olduğunu sıralamada *%74'ünün yetersiz,* %18'inin orta yeterli, %8'inin ise çok yeterli olduğu görülmektedir. Bu iki soruya verilen yanıtlara ilişkin bulgular karşılaştırıldığında bilimsel okuryazarlığı bilme ile TBSB'nin neler olduğunu bilme durumlarının benzer oranda olduğu görülmektedir. Bu bulgu; çalışmaya katılan 50 öğretmenden çok azının bilimsel okuryazarlığı tam anlamıyla tanımlayabildiği ve sadece 4 tanesinin TBSB'nin neler olduğunu tam olarak sıralayabildiğini işaret etmektedir. Bu beklenen bir durumdur çünkü; bilimsel okuryazarlığın temel boyutlarından bir tanesi bilimsel süreç becerileridir(MEB, 2005). Bilimsel okuryazarlığın ne olduğunun yeterli oranda tanımlanamaması, TBSB'nin de neler olduğunun yeterli oranda sıralanamama durumunu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, Öğretmenlerin Üniversite Eğitimlerinde TBSB'nin Kullanılmasına Yönelik Ders Alma durumları incelendiğinde ise, *%62'sinin Hayır Almadım*, %24'sinin Dolaylı Olarak Aldım, %14'ünün Evet Aldım, seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Bu sonuç; yukarıda verilen "bilimsel okuryazarlığı tanımlama" ve "TBSB'nin neler olduğunu sıralama" ile ilgili bulgularla benzer orandadır. Çalışmaya katılan 50 öğretmenden 31 tanesinin üniversite eğitimlerinde TBSB'nin kullanılmasına yönelik ders almadığını belirtmesi önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum; öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde konu ile ilgili yeterli oranda ders almadıkları, konu ile ilgili yeterli donanımlarının olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Tu(2006) yaptığı çalışmada benzer sonuç elde etmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin çoğunlukla bilim ile ilgisiz aktiviteleri %86.8, nadiren formal aktivitelere bağlı %4.5, veya informal aktivitelerde %8.8 bilimi öğrettiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Bilimsel okuryazarlığın boyutlarından biride, bilimsel süreç becerileri olarak ifade edilir (MEB, 2005; NRC, 1996). Bilimsel süreç becerileri, bireylerin bilimsel okur-yazar olmaları ve bilimin doğasını kavramaları sayesinde yaşam standardının ve kalitesinin artmasını sağlayan, günlük yaşamlarının her aşamasında kullanabilecekleri becerileri içerir (Aktamış ve Ergin, 2008). Harlen (1999), erken yaşta bilimsel süreç becerilerini öğrencilerin kazanması gerektiğini çünkü bu becerilerin bilimsel okuryazarlık için son derece önemli olduğunu belirtmektedir. NSTA ortaokul ve liseye gitmek kadar, anaokulundan itibaren bilim öğrenmeye odaklanılmasının gerekliliğini belirtmektedir. Ancak eğitimcilerde dahil olmak üzere bir çok yetişkin; ilk yıllarda bilimin çekirdek fikirlerini uygulamalarla öğrenmek ve çocukların bilim becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar ve deneyimler sağlama ve kavramsal anlayış oluşturmak için çocukların kapasitesini hafife alma eğilimindedirler(NRC, 2007). Yapılan araştırmalara göre bir insanın beyin gelişimi okulöncesi yıllarda en üst düzeye ulaşmaktadır. Bu çağlardaki çocuklar tıpkı bir bilim insanı gibi çevresindeki her olaya ve her cisme karşı duyarlıdır. Onlar dünya hakkında sürekli soru sorarlar, cisim ve eşyaları ellerine alarak özelliklerini anlamaya çalışırlar. Bu nedenle bir çocuğa bilimsel düşüncenin kavratılmasına okulöncesi dönemden başlanmalı ve daha ileriki eğitim kademelerinde devam edilmelidir. Bilimsel düşünme belli bir disiplini gerektirir. Bilimsel okur yazar bireyler yetiştirebilmek öncelikle iyi hazırlanmış öğretim programları ve çağdaş bilim anlayışına sahip öğretmenler ile sağlanabilir(Doğan ve diğ: 2009). Bu becerilerin etkin bir şekilde kazandırılabilmesi için öğretmen, iyi bir öğrenme öğretme ortamı hazırlanmalı ve düzenlenen etkinliklerle bu ortamın desteklemesi gerekmektedir(Ayvacı, 2010). Kavramsal bağlantılı deneyimler çocukların öğrenmesi için bir bağlam sağlar (Gelman and Brenneman, 2004). *Zengin kavramsal büyüme ve gelişme bilimsel deneyimlerden gelir, yani TBSB kullanılması ile edinilen deneyimler aracılığı ile gerçekleşir* (Gelman and Lucariello, 2002). Bu durumda öğretmenlerin; bilimsel okuryazarlığın kapsamını bilerek, TBSB'nin etkin bir şekilde kullanılabileceği bilim etkinlikleri planlayabilmesi, uygulanmasını sağlayabilmesi için öncelikle bu konuda yeterli bir eğitim alması,

hizmet içi eğitimlerle mesleki gelişimini sürekli destekleyebilmesi ve öğrencilerinin aktif bir şekilde Temel Bilimsel Süreç becerilerini kullanmasını desteklemesi gerekir. Aşağıda çalışmaya katılan öğretmenlerin "öğrencileri ile daha önce uyguladıkları ve örnek olarak yazdıkları inceleme gezisi metinlerinin içerik analizi sonuçları ile İnceleme gezilerinde öğrencilerinizin hangi TBSB'ni kullanmaları için fırsat yaratırsınız? sorusuna ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır.

Tablo. 4: Öğretmenlerin İnceleme gezilerinde öğrencilerinin hangi TBSB'ni kullanmaları için fırsat yarattıkları ile öğretmenlerin örnek olarak yazdıkları inceleme gezileri metinlerinde TBSB'ni kullanma durumlarının karşılaştırılması

Öğretmenlerin İnceleme gezilerinde öğrencilerinin hangi TBSB'ni kullanmaları için fırsat yarattıkları	N	%	*Öğretmenlerin örnek olarak yazdıkları inceleme gezileri metinlerinde TBSB'ni kullanmaları*	N	%
Gözlem	50	%100	**Gözlem**	16	%32
Tahmin	40	%80	**Tahmin**	12	%24
Sınıflama/sıralama	50	%100	**Sınıflama/sıralama**	11	%22
Ölçme	35	%70	**Ölçme**	4	%8
Deneme	37	%68	**Deneme**	8	%16
İletişim	50	%100	**İletişim**	9	%18
Verileri kaydetme	32	%64	**Verileri kaydetme**	4	%8
Sonuç çıkarma	50	%100	**Sonuç çıkarma**	14	%28

Öğretmenlerin "***İnceleme gezilerinde öğrencilerinizin aşağıdaki TBSB'den hangilerini kullanmaları için fırsat yaratırsınız?"*** sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde (Tablo 4) öğretmenlerin, gözlem becerisini %100, Tahmin becerisini %80, Sınıflama/sıralama becerisini %100, Ölçme becerisini %70, Deneme becerisini %68, İletişim becerisini %100, Verileri kaydetme becerisini %64 Sonuç çıkarma becerisini %100'ününde işaretlediği görülmektedir**. Buna karşın *Daha önce öğrencileriniz ile uyguladığınız bir inceleme gezisini tüm ayrıntıları ile yazınız***, sorusu için öğretmenlerin yazdıkları metinler içerik analizi yapıldığında sadece Gözlem becerisini %32, Tahmin becerisini %24, Sınıflama/sıralama becerisini %22, Ölçme becerisini %8, Deneme becerisini %16, İletişim becerisini %18, Verileri kaydetme becerisini %8, Sonuç çıkarma becerisini %28'inin gerçekten TBSB'nin kullanımı için öğrencilerine fırsat yarattığı görülmektedir. Bu bulgu; öğretmenlerin öğrencileri ile yaptıkları uygulamalarda etkin ve doğru olarak TBSB'ni kullanamadıklarını, buna karşın öğrencilerinin TBSB'ni kullanmaları için fırsat yaratma yönünden kendilerini oldukça etkin gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuç öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile asıl uygulamalarının tutarsız olduğunu göstermektedir. Kefi ve diğ.(2013); İnan(2010), Öztürk-Yılmaztekin ve Tantekin-Erden, (2011) yaptıkları araştırma da benzer bir sonuç elde etmişler, öğretmenler TBSB kullandıklarını ifade ettikleri halde sınıf içi uygulamaları bunun tersini göstermiştir. Ayrıca çalışmaya katılan 50 öğretmenin örnek inceleme gezisi metinlerinin konusu incelendiğinde ise öğretmenlerin inceleme gezisi olarak çoğunlukla okul dışında bir "mekâna" gitmeyi seçtikleri anlaşılmaktadır. Yanı sıra araçla geziye gitmenin zor olması, izin sürecinin uzun olması vb. nedenlerle çok nadir inceleme gezisi düzenlediklerini de ifade etmişlerdir. Araştırmalar okulöncesi eğitim öğretmenlerinin bilim kavramlarını öğretmeye az zaman harcadıklarını göstermektedir (Diamod, Justice, Siegler & Syinder, 2013). Birçok gelişim kuramcısının tavsiyelerine rağmen erken çocukluk eğitimi sırasında öğretmenler, günlük rutinlerinde, bilim öğretme uygulamalarından kaçınmaktadır. Bunun nedenleri olarak da "öğretmenlerin bu konudaki düşük algıları, bilim faaliyetlerine öğrencilerini katmada deneyim eksikliği" olarak vurgulanmaktadır (Roerhring et.al., 2011; Worth, 2010). Bu bulgular mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Oysa okulun herhangi bir bölümü, bahçe, sokak, okul yakınındaki binalar, ağaçlar, vb. de TBSB kullanılarak inceleme gezisi kapsamına alınabilir. Her gün çıktıkları bahçenin TBSB kullanılarak yeniden incelenmesi, "Sen hiç okulumuzun bahçesine dikkatle baktın mı?, bahçede kaç renkli çiçek olabilir?, bahçenin zemini nasıldır?, bahçede hangi hayvanlar olabilir?, bahçemizde gökyüzüne bakınca neler görülebilir?, bulutlar hangi şekillerde görülebilir?, vb. sorular, TBSB kullanılarak araştırılabilir. Çocuklar bu sorularla ilgili önce tahmin yapabilir, ardından gözlemleri ile ölçümleri ile denemeleri ile, veri kayıtları ile sonuca ulaşabilirler, veri kayıtlarını, gözlemlerini iletişim becerilerini kullanarak yorumlayabilirler. Şartların elverdiği en yakın çevreden başlanarak çok farklı alanlara inceleme gezisi yapılabilir. Burada önemli olan araştırılan yerin çocukların

merakını çekecek, gelişimsel olarak uygun, tehlike içermeyen bir yer olmasıdır ve TBSB' nin kazanılması için bir araç olarak kullanılmasıdır. MEB 2013 Okulöncesi eğitim programının önemli bir özelliği *Keşfederek Öğrenmenin Öncelikli olmasıdır.* Keşfederek öğrenmede çocuğun öğrenme sürecine etkin katılması, öğrendiklerini farklı durumlara transfer etmesi ve yeni durumlarda kullanması önemlidir. Program çocuğun çevresinde olanları fark etmesini, merak ettiği konulara ilişkin sorular sormasını, araştırmasını, keşfetmesini ve oynayarak öğrenmesini teşvik eder. Böylece ezbere dayalı öğrenme yerine anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur. *Temel bilimsel süreç becerilerine yönelik etkinlikler, okulöncesi eğitimde keşfederek öğrenmenin gerçekleşmesine çok güçlü bir katkı sağlar.* Çocuklar doğal bir bilim adamıdır. Ancak kendi başlarına bırakıldıklarında onlar doğal bir bilim adamı olamazlar. Çocukların doğal merakları, daha bilimsel aktiviteler ile açığa çıkarılmasına öğretmenlerin rehberlik etmesine ihtiyaç vardır. (Worth, 2010). *İnceleme Gezilerinin TBSB'nin kullanılarak gerçekleştirilmesi için öğretmenin rehberliği büyük önem taşır.* NSTA (2014) Öğretmenlerin; "küçük çocuklar için güvenli bir ortamda her gün araştırma temelli zengin bir keşif ortamı içeren bilimsel süreç becerilerinin kullanılacağı" kasıtlı oluşturulmuş fırsatlar sağlamasını belirtmektedir. Bu ortamlarda usta bir öğretmen rehberliğinde, çocukların ilk yıllarda edineceği deneyimlerin, onların daha sonraki öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkisinin olabileceği ifade edilmektedir. Dış deneyimlerin gereği olarak, her yaştan çocuk dışarıda olmaktan yarar sağlar. Onlar "bulutlar, hareketli su, trafik, inşaatlar, taşıtlar, hayvanlar vb." görmek isterler. Bir yere gitmek, diğer insanlarla karşılaşmak, onları selamlamak, dünyanın sonsuz ve duygusal nitelikleri (kokuyu hissetme deneyimleri gibi), bağırarak çalışanların seslerini dinlemek gibi, tırmanma, atlama gibi deneyimleri içeren davranışları yerine getirmek isterler. Açık havada sadece keyifli zaman geçirmez, onun zenginliği ve orijinalliği çocuğun beyin gelişimini destekleyerek fonksiyonlarını yerine getirmesini teşvik eder (Rivkin, 2000). Okul dışı öğrenme faaliyetlerinde Griffin ve Symington (1997)' e göre öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlardan biri " Öğrencilerin sorularına kendi kendilerine cevaplar bulacağı yaklaşımların kullanılmasıdır (Akt. Laçin-Şimşek, 2011). *TBSB Öğrencinin kendi cevabını bulmasında en önemli yoldur/süreçtir.* Çünkü bilimsel sorgulama, anlamlı fırsatlar sunar, çocuğun dil, okuma yazma, matematik ve bilim ile ilgili deneyimlerinin bütünleştirilmesini sağlar (Gerde et.al., 2013). Öğretmenler çocukların; *bilim deneyimleri ile meşgul olarak onların, "gözlem, araştırma, soru sorma, tahmin etme, iletişim gibi becerilerini* desteklemelidir (Dickinson ve Porche, 2011).

MEB 2013 okulöncesi eğitim programının en temel özelliklerinden bir tanesi de *Oyun Temelli oluşudur.* Çocuk oyun aracılığıyla öğrenir, kendini ve içinde yaşadığı dünyayı oyunla tanır ve kendini en iyi oyun sırasında ifade eder, kritik düşünme becerilerini oyun içinde kazanır. Programda kazanım ve göstergeler ele alınırken oyunun bir yöntem ve/veya etkinlik olarak kullanılması özellikle önerilmektedir. Oyun aracılığıyla öğrenme bu programın ve okul öncesi eğitiminin ayrılmaz parçası olarak görülmektedir. Bu nedenle okulöncesi eğitimde her etkinlikte olması gerektiği gibi inceleme gezilerinde de *oyunsu bir sürecin* uygulanması önemli bir gerekliliktir. Aşağıda çalışmaya katılan öğretmenlerin "İnceleme Gezilerini Oyunsu Bir Süreç İçinde Planlayıp Uygulama" durumlarına yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 5: Öğretmenlerin İnceleme Gezilerinde Oyunsu Süreci Kullanma Durumları

İnceleme Gezilerini Oyunsu Bir Süreç İçinde Planlayıp Uygulama	N	%
Evet	10	%20
Hayır	40	%80
Toplam	50	100

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaya katılan *sadece %20 öğretmenin İnceleme Gezilerini Oyunsu Bir Süreç İçinde Planlayıp Uygularım seçeneğini işaretlediği*, %80, öğretmenin ise oyunsu bir süreci kullanmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yanı sıra "inceleme gezilerinde oyunsu süreci uygularım" diyerek örnek yazan öğretmenlerin metinleri içerik analizi ile değerlendirildiğinde bu öğretmenlerden *3 tanesinin* aslında oyunsu bir süreç kullanmadıkları, sadece geziye gidilen alanda "kurallı bir oyun oynadıkları" anlaşılmaktadır. Yani öğretmenlerin oyunsu süreci uygularım, ifadeleri ile yazdıkları örnek metinler arasında tutarsızlık söz konusudur. Bunun yanında Evet yanıtı veren ve örnek metin yazan 7 öğretmenin ise gerçekten oyunsu süreci metinlerine yansıttıkları görülmüştür. Bu durum düşük oranda da olsa sevindiricidir. Merak odaklı yapılan etkinliklerde çocuklar, yaşadıkları çevrede meraklarını gidermek üzere doğal ve anlamlı bir şekilde Bilimsel Süreç Becerilerini kullanma şansı yakalarlar (Akman ve ark., 2003; Aktaş-Arnas, 2002; İnan, 2010). Oyun

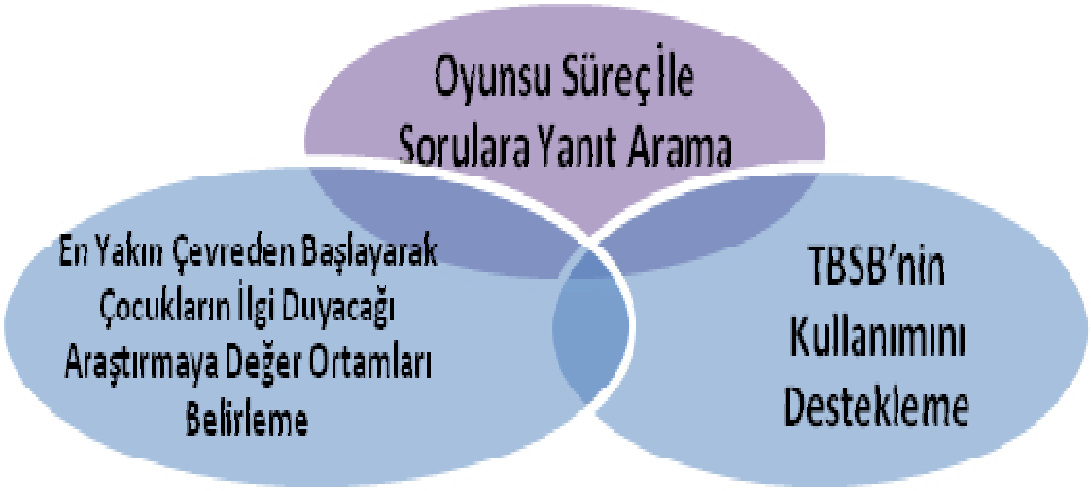
çocuklarda kendiliğinden olan merakı canlı tutmada önemli bir rol oynar. Öğretmenler farklı şekillerde bilimden yararlanmak gerektiğini bilerek, doğal *oyun merkezli bir müfredat* içine bilim aktivitelerini entegre etmelidir. Bilim bir "eklenti" ya da erken çocukluk programının ayrı bir parçası olarak görülmemelidir (Faulkner-Schneıder, 2005). Bilim eğitiminde çocukların sıradan bir oyun değil keşif amaçlı bir oyun oynamalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların öğrenme yolunun oyun olduğu ancak bunun mantıksal halde çocuğa yaşatılması gerektiği, bu durumda çocuğun bilim anlayışının geliştirileceği ifade edilir(Worth, 2014). Bu nedenle bir çok araştırmacı; özellikle okulöncesi eğitimde, TBSB ile ilgili yapılan aktivitelerin oyun temelli olmasının çocuklarının "ilgi ve merak ile sürece aktif katılımını sağlayacağı, odaklanmasını kolaylaştıracağı bu yolla araştırmalarını derinleştireceğini belirtmektedir (Worth, 2010; Katz, 2010). Okulöncesi eğitim bilim programlarından biri olan ScienceLab'da, Çocukların doğru cevaba kendi kendilerine ulaşması esastır. Onlar doğal gözlem ve deneyimleri aracılığı ile cevaba ulaşması desteklenir. Çocukların bu süreci bir *oyun gibi hissetmesi* vurgulanmaktadır. Çocuklara bir soru verilir ve bulguları ile cevaba ulaşması desteklenir. Bu süreç de çocuklar soru cevap aracılığı ile ScienceLab eğiticileri tarafından desteklenir. Çocuklar oyun oynadığını hissederken aslında soru sorarak onların tahmin etmesi denemeleri, tahminlerini test etmeleri için tartışarak cevaba ulaşmaları desteklenir. Kefi (2008; 2012) yaptığı çalışmalarda, okulöncesi eğitim sınıflarında uygulanan deneylerde TBSB'nin tümünün bütünleştirilerek *oyun yöntemi ile* kullanılmasını örneklendirmiştir. Öğretmenlerin eğitim ortamında "TBSB'ni bütünleştirerek oyun yöntemi ile kullanmalarının" öğrencilerin sürece daha meraklı, istekli ve dolayısı ile etkin katılımlarını desteklediğini ve öğretmenlerin bu yolla TBSB'ni daha rahat kullanabilecekleri ortaya konulmuştur. Forman (2010), "iki ve üç yaşındaki bilim adamları" konulu çalışmasın da; bilim ve oyunun hem zihinsel bir çerçeve, hem de gözlemlendiği olayları doğru bir tutum ile kazanma, olarak vurgulamıştır. Forman(2010)'e göre, bilim ve oyun küçük çocukların gözlemlerini doğru bir tutum ile zihinsel çerçeve oluşturarak temsil etmesini sağlar. Küçük çocuklar için bilim, mutlaka eğlence dolu bir oyun içermelidir. Oyun çocukluk sürecinin en değerli öğrenme yoludur. Bu yoldan yararlanılarak çocukların neden sonuç ilişkilerini "bilimsel süreç becerilerini" uygulayarak keşfetmeleri desteklenmelidir. Bilimsel düşünme, "gözlem tahmin, ölçüm, veri kaydı, deneme, iletişim ve sonuç çıkarma becerilerini" içerir. Çocuk hem oynar hem de bu becerileri kullanarak sonuç çıkarır.

Sonuç

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin inceleme gezilerinde TBSB'ni kullanma durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma sonunda öğretmenlerin;

1.Okulöncesi eğitim programında yer alan Bilim/fen etkinliklerini sıralama durumlarının düşük bir oranda olduğu görülmüştür. **2 a)** TBSB'nin neler olduğunu sıralayabilme durumlarının, **b)** Bilimsel okuryazarlığı tanımlayabilme durumlarının, **c)**Üniversite eğitimlerinde TBSB'nin kullanılmasına yönelik ders alma durumlarının, düşük bir oranda olduğu görülmüştür. Ayrıca yukarıdaki üç durum karşılaştırıldığında sonuçların birbiriyle tutarlı olduğu gözlenmiştir. 3 **a)** Öğretmenlerin daha önce öğrencileri ile birlikte uyguladıkları inceleme gezisi yazım metinleri içerik analizi sonuçları, öğretmenlerin TBSB'ni kullanmalarının düşük oranda olduğunu göstermektedir. **b)** Öğretmenlerin İnceleme gezilerinde öğrencilerinin hangi TBSB'ni kullanmaları için fırsat yarattıklarına yönelik, kendilerini değerlendirmelerinde çok yüksek oranda TBSB kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ancak yukarıda sözü edilen iki durum karşılaştırıldığında tutarsızlık görülmüştür. Öğretmenler TBSB kullanarak inceleme gezilerini uygulamada çok düşük oranda iken TBSB kullanma yönünden kendilerini değerlendirmeleri yüksek orandadır. **4)** Öğretmenlerin inceleme gezilerini oyunsu bir süreçte uygulama durumlarının düşük oranda olduğu gözlenmiştir.

İnceleme gezilerinin düzenlenmesinde öğretmen yeterliliği kadar okulun bulunduğu yer, okulun şartları, öğrenci sayısı, araç gibi değişkenlerde önem taşır. Ancak öğretmen kendi okulunun şartlarını dikkate alarak en yakın çevreden başlayarak inceleme gezilerini oyun yolu ile planlayarak öğrencilerinin TBSB'ni etkin kullanabileceği, keşifler yapabileceği fırsatları daha fazla yaratabilir, Şartların elvermediği yerlere, öğrencilerin aileleri ile inceleme gezileri yapmalarını destekleyebilir. *Tüm bunları yapabilmek için ise konu ile ilgili nitelikli bir eğitim alması, mesleki gelişimini destekleyici eğitimlere katılması ve TBSB'nin kullanımı ile ilgili daha fazla deneyim edinerek kendini geliştirmesi, gereklidir*. Bu süreç aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi özetlenebilir.



Şekil 1: Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin İnceleme Gezilerini Planlaması

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

KAYNAKÇA

Akbaba-Altun, S.(2005). Bilgi Teknolojileri Sınıflarında Denetim, Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal Of Educational Research, 18, pp.1-18,ISSN 1302-597.

Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2008). The effect of scientific process skills education on students' scientific creativity, science attitudes and academic achievements. Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Volume 9, Issue 1, Article 4. 18/12/2012 tarihinde http://www.ied.edu.hk/apfslt /v9_issue1/aktamis/aktamis2.htm, adresinden alınmıştır.

Ayvacı, H. Ş.(2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Pilot Bir Çalışma, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 4, Sayı 2, ss. 1-24.

Akman, B., Üstün, E. ve Güler, T. (2003). 6 Yaş Çocuklarının Bilim Süreçlerini Kullanma Yetenekleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.Sayı24, s.12.

Anagün Ş.S.(2011). PISA 2006 Sonuçlarına Göre Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenlerinin Öğrencilerin Fen Okuryazarlıklarına Etkisi, Eğitim Ve Bilim, Cilt 36, Sayı 162.

Aktaş-Arnas, Y. (2002). Okulöncesi Dönemde Fen Eğitiminin Amaçları, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi: 6-7,S.1-6.

Balkan-Kıyıcı, F.,(2011). Hayvanat Bahçeleri, Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Ed: Canan Laçin-Şimşek, ss.51-60, Pegem Akademi, Ankara.

Bağcı-Kılıç, G. (2003). Üçüncü Uluslararası Matematik Ve Fen Araştırmaları (TIMSS): Fen Öğretimi Bilimsel Araştırma Ve Bilimin Doğası. İlköğretim-Online 2 (1) 42-51.

Bağcı Kılıc G., Haymana F., Bozyılmaz B. (2008). İlkoğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Oğretim Programı'nın Bilim Okuryazarlığı ve Bilimsel Surec Becerileri Acısından Analizi, Eğitim Ve Bilim Education And Science, 2008, Cilt 33, Sayı 150 2008, Vol. 33, No 150.

Brenneman, K., Stevenson-Boyd, J. & Frede, C.,E. (2009). Math And Science İn Preschool: İssue:19: Http://Nieer.Org/Resources/Policybriefs/20.Pdf, (Erş. Tar.12/03/2014).

Bozdoğan, A.E., Taşdemir, A., Demirbaş, M. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:7, Sayı:11, S.23-26.

Büyüköztürk Ş. ve Diğerleri. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Geliştirilmiş 11.Baskı, s 249.,Pegem Akademi, Ankara.

Can B. ve Şahin-Pekmez., E. (2010).Bilimin Doğası Etkinliklerinin İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesindeki Etkisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 27, ss. 113-123.

Can, Taşkın,B. ve Pekmez Şahin, E. (2008).İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bilimin Doğası Ölçeğinin Geliştirilmesi, E-Journal Of New World Sciences Academy S.,192, Volume: 3, Number: 2 Article Number: C0057.

Cho, H. S., Kim, J. & Choi, D. H. (2003). Early Childhood Teachers' Attitudes Toward Science Teaching: A Scale Validation Study", Educational Reseach Quarterly, 27(2):33-42.

Diamond, K.,Justice, M-L., Seiger, S-R.& Synder, A. (2013). Synthesis Of Research On Early İntervention And Early Childhood Education, July, 2013,Https://Www.İes. Ed.Gov/Ncser/Pubs/20133001/Pdf

Doğan N.,Çakırğlu J., Bilican K. Çavuş S. (2009). Bilimin Doğası Ve Öğretimi,ss.11-30, Pegem Akademi, Ankara.

Dickinson, D. K.,& Porche, M. V. (2011). Relations Between Language Experiences İn Preschool Classrooms And Children's Kindergarten And Fourth Grade Language And Reading Abilities. Child Development, 82, 870–886.

Eshach, H.,& Fried, M. N. (2005). Should Science Be Taught İn Early Childhood? Journal Of Science Education And Technology, 14, 315–336.

Ergin Ö, Şahin-Pekmez, E. ve Öngel-Erdal. S. (2012). Kuramdan Uygulamaya, Deney Yoluyla Fen Öğretimi,Ss.18-72, Dinazor Kitabevi, İzmir.

Forman, G. E. (2010). When 2-Year-Olds And 3-Year-Olds Think Like Scientists, Videatives, Inc.Amherst, Massachusetts, Volume 12, Number 2, Http://Ecrp.Uiuc.Edu/V12n2/Forman.Html (Erş.Tar.01:10:2012).

Faulkner-Schneider, L. A. (2005).Child Care Teachers' Attitudes, Beliefs And Knowledge Regarding Science And İmpact On Early Childhood Learning Opportunities. Phd Thesis. Oklahoma State University University.

Gerde H. K.,Schachter, R. E. & Wasik B. A. (2013). Using The Scientific Method To Guide Learning: An Integrated Approach To Early Childhood Curriculum, Published Online: 13 February 2013, pp. 41:315–323, Springerscience+Business Media New York.

Gelman, R.,& Lucariello, J. (2002). Role Of Learning İn Cognitive Development. In H. Pashler (Series Ed.) & R. Gallistel(Vol.Ed.), Stevens' Handbook Of Experimental Psychology: Learning, Motivation, Andemotion(Vol. 3, 3rd Ed.,pp. 395–443). New York, NY: Wiley.

Gelman, R.,& Brenneman, K. (2004). Relevant Pathways For Preschool Science Learning. Early Childhood Research Quarterly,19, 150–158

Greenfield, D. B.,Jirout, J., Dominguez, X., Greenberg, A., Maier, M., & Fuccillo, J. (2009). Science İn The Preschool Classroom: A Programmatic Research Agenda To İmprove Science Readiness. Early Education & Development, 20, 238–264.

Harlen, W. (1999). Purposes And Procedures For Assessing Science Process Skills. Assessment İn Education, 6 (1).129-144.

Hamlin, M.,&Wisneski, D. B. (2012). Supporting The Scientific Thinking And İnquiry Of Toddlers And Preschoolers Through Play. Young Children, 67(3), 82–88.

Hoorn, J. V.,Nourot, P. M., Scales, B., & Alward K. R. (1993). Play At The Center Of The Curriculum. New York: Merrill; Toronto: Maxwell Macmillan Canada; New York: Maxwell Macmillan International.

İnan H.Z. (2010). Examining Pre-School Education Teacherc And İdates' Content Knowledge And Pedagogical Content Knowledge. Educscitheory Practice;10:2275-2323.

İnan H.Z. (2011). Teaching Science Processskills İn Kindergarten. Energy Educsci Technol Part;3:47-64.

Kallery, M. Ve Psillos, D. (2001). Pre-School Teachers' Content Knowledge İn Science: Their Understanding Of Elementary Science Concepts And Of İssues Raised By Children's Questions. International Journal Of Early Years Education 9 (3) 165-179.

Kallery, M. (2004). Early Years Teachers Late Concerns And Perceived Needs İn Science: An Exploratory Study, European Journal Of Teacher Education,27(2):147-165.

Katz G.,L. (2010). STEM İn The Early Years, University Of Illinois At Urbana-Champaign, SEED Papers: Published Fall 2010**,**Http://Ecrp.Uiuc.Edu/Beyond/Seed/Katz.Html**, (**Erş.Tar.14/12/2012).

Karamustafaoğlu, S. Ve Kandaz, U. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri Ve Karşılaşılan Güçlükler. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 26 (1) 65-81.

Katz G.,L. (2010). STEM İn The Early Years, University Of Illinois At Urbana-Champaign, SEED Papers: Published Fall 2010**,**Http://Ecrp.Uiuc.Edu/Beyond/Seed/Katz.Html, (Erş.Tar.14/12/2012).

Kefi, S. (2008). Fen Deneylerinin Uygulanmasın Da Drama Sürecinin Kullanılmasına İlişkin Bir Uygulama, Eğitimde Drama, Oluşum Yayınları, Ed: Naci Aslan, Ankara.

Kefi, S. 2012). Okulöncesi Eğitimde Fen Deneyleri Uygulanırken, Temel Bilimsel Süreç Becerilerinin, Oyun Yöntemi İle Kazandırılmasını Amaçlayan Örnek Bir Model, International Conference On New Trends İn Education İconte, Part 2 Of Full Papers (İd 163-199) Http://Www.İconte.Org

Kefi S, Çeliköz, N ve Erişen, Y. (2013). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeyleri, Journal Of Research İn Education And Teaching, Volume 2, Number 2, Mak.34, Http://Www.Wjret.Org/

Kefi S. ve Çeliköz N.(2014). Validity And Reliability Study Of Identificatı On Scale For Utilization Degree Of Basic Scientific Process Skills Of Pre-School Teachers, Journal Of Research İn Education And Teaching, Mayıs 2014, Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 37 ISSN: 2146-9199, Http://Www.Jret.Org/

Laçin-Şimşek, C.,(2011). Okul Dışı Öğrenme Ortamları Ve Fen Eğitimi, Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Ed:Canan Laçin-Şimşek, ss.1-18, Pegem Akademi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı(MEB). (2005). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Programı (6-8. Sınıf). Milli Eğitim Bakanlığı, Yayınları, Ankara, 2005.

Milli Eğitim Bakanlığı(MEB). (2013). Okulöncesi Eğitim Programı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

National Science Teachers Association (NSTA). (2002). NSTA Position Statement: Elementary School Science.

National Science Teachers Association (NSTA). (2009). NSTA Position Statement: Parent Involvement İn Science Learning.

National Science Teachers Association (NSTA).(2014). NSTA Position Statement:Early Childhood Science Education,p.1-5.

National Academy Of Science (NRC). (1996). National Science Education Standards (Report). National Academy Press.

National Research Council [NRC]. (2001) Eager To Learn: Educating Our Preschoolers. Committee On Early Childhood Pedagogy. B.T. Bowman, M. S. Donovan, And M. S. Burns (Eds.). Commission On Behavioral And Social Sciencesand Education. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council (NRC). (2007). Taking Science To School: Learning And Teaching Science İn Grades K–8.P.Vii, Washington, DC: National Academies Press.

National Research Council (NRC). (2012). A Frameworkfor K–12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, And Coreideas. Washington, DC: National Academies Press.

Nayfeld, I.,Brenneman, K., &Gelman, R. (2011). Science İn The Classroom: Finding A Balance Between Autonomous Exploration And Teacher-Ledinstruction İn Preschool Settings. Earlyeducation& Development, 22, 970–988.

Nıcosıa M. L. Aiello, Sperandeo R. M. Mıneo & M. A. Valenza. (1984).The Relationship Between Science Process Abilities Of Teachers And Science Achievement Of Students: An Experimental Study. Journal Of Research İn Science Teaching. 21 (8) 853-858.

Roehrig, G.H, Dubosarsky, M., Mason, A., Carlson, S., & Murphy, B. (2011). We Look More, Listen More, Notice More: Impact Of Sustained Professional Development On Head Start Teachers' Inquiry-Basedand Culturally-Relevant Science Teaching Practices. Journal Of Science Education And Technology.20(5)*, 566–578.*

Patrick, H., Mantzicopoulos, P. & Samarapungavan, A. (2008). Motivation For Learning Science İn Kindergarten: İs There Agender Gap And Does İntegratedin Quiry And Literacy İnstruction Make A Difference. Journal Of Research İn Science Teaching, 46 (2), 166 191.

Rivkin, M- S. (2000)Outdoor Experiences For Young Children. ERIC Digest ERIC Clearing House On Rural Education And Small Schools Charleston WV. ED448013, Erişim: 12/10/ 2014

Sıttırug, H. (1997). The Predictive Value Of Science Process Skills, Cognitive Development, Attitude Towards Science On Academic Achievement In A Thaiteacher Institution.

Tu, T. (2006). Preschool Science Environment: What İs Available İn A Preschool Classroom Early Childhood Education Journal, 33, 245–251.

Tenenbaum, H. R.,Rappolt-Schlichtmann, G., & Zanger, V. V. (2004). Children's Learning About Water İn A Museum And İn The Classroom. Early Childhood Research Quarterly, 19, 40-58.

Turpin, T. J. (2000). A Study Of Theeffects Of An Integrated, Activity-Based Science Curriculum On Student Achievement, Science Process Skills And Science Attitudes. Upon The Science Process Skills Of Urban Elementary Students. Journal Of Education. 37, 2.

Öztürk Yılmaztekin E. ve Tantekin Erden F.,(2011).Early Chıldhood Teachers' Vıews About Scıenceteachıng Practıces Special Issue: Selected Papers Presented At WCNTSE Western Anatolia Journal Of Educational Sciences (WAJES), Dokuz Eylul University Institute,pp.161-166, ISSN 1308-8971 161.

Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Gösterdiği Tutumlar. Hacettepe Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi. 30, 251-257.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind İn Society. Cambridge, MA: Harvard University Press. Yıldırım, A., Şimşek, H.,(2003) Nitel Araştırma Veri Analizi, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, ss.162-175 Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.,(2003) Nitel araştırma veri analizi, sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, ss.162-175 Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wilson,R.(1996).Startingearly:Environmental Education During The Early Childhood Years (ERIC Digest). Columbus, OH: ERIC Clearing House For Science, Mathematics, And Environmental Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 402 147)

Worth K.(2014) Episode 108- Science İn Early Childhood Education, Http://Laboutloud.Com/Category/Episodes**,** (Erş.Tar.11/07/2014).

Worth, K.,(2010)Science İn Early Childhood Classrooms: Content And Process, Published Fall,Http://Ecrp.Uiuc.Edu/Beyond/Seed/Worth.Html**,(**Erş.Tar.11:12:2012).

Worth K & Grollman S. (2003*).* Worms, Shadows, And Whirlpools: Science İn The Early Childhood Classroom*.* Portsmouth, NH: Heinemann

Wolfinger, D. M. (2000). Science İn The Elementary And Middle School. New York: Longman.

Walters, Y. And Soyıbo, K. (2001). An Analysis Of High School Student's Performance On Five Integrated Science Process Skills Research İn Science Technological Education. 19 (2), 133-145.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTSEL İNTERNET KULLANIM ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Cenk Yoldaş
Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Kütahya
cenkyoldas@hotmail.com

Uzman Ferhat Süleyman Argın
Milli Eğitim Bakanlığı
İstanbul
arginferhat@gmail.com

Özet

Bu çalışma ile eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitsel kullanım öz-yeterlik inançlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasından basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 260 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Şahin (2009) tarafından geliştirilen "Eğitsel İnternet Kullanım Öz-yeterliği İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Toplam 28 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlık Cronbach's alfa değeri .96 hesaplanmıştır. Ölçeğin madde-toplam kolerasyonları 0.544 ile 0.806 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçek toplam puanı için ayırt edicilik analizleri (p<.001) ve test-tekrar test kolerasyon katsayısı anlamlı bulunmuştur (r=.812; p<.001). Araştırma sonucunda öğrencilerin "Eğitsel İnternet Kullanım Öz-yeterliği İnançları Ölçeği"nden aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında, öğrencilerin eğitsel internet kullanımı açısından kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin eğitsel internet kullanım öz-yeterliği ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, bölüm ve yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonunda bulgular üzerinden araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci, Eğitsel İnternet, Öz-yeterlik.

THE ANALYSIS OF BELIEF OF SELF-EFFICIENCY OF EDUCATIONAL INTERNET USAGE OF STUDENTS WHO STUDY AT THE FACULTY OF EDUCATION

Abstract

In this work, the analysis of self-efficiency of educational (internet) usage of students who study at the faculty of education is aimed. The descriptive survey model is utilized in this research. The sample group of this research consists of 260 students, who were selected via simple random sampling among students who have been studying in the faculty of education of Dumlupinar University in 2013/2014 academic year. As a data collection tool, "self-efficiency belief of educational internet usage scale" is used. The scale contains 28 items and its alpha value of self-consistency is calculated as .96. The item-total correlation of the scale ranges from 0.544 to 0.806. Besides, distinctiveness analysis of scale total grade (p<.001) and correlation coefficient of test-retest method have been considered as meaningful (r=.812; p<.001). As a result of this research, it has been determined that students considered themselves as sufficient regarding educational internet usage when the average of the points which the students got from the "self-efficiency belief of educational internet usage scale". However, it has been determined that the scores which the students get from the self-efficiency belief of educational internet usage scale don't show a significant discrepancy according to sex, department and age factors. As a result of this research, some suggestions have been proposed to the both researchers and implementers.

Key Words: Student, Educational İnternet, Self-Efficiency.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bilgi toplumunda, bilim ve teknoloji, çağın simgesi haline gelmiştir (Gök ve Erdoğan, 2008). Günümüzde bilgisayar ve internet teknolojisinin çok hızlı gelişimi ile bu iki teknoloji, özellikle internet, insan hayatının ayrılmaz bir parçası olmuştur. International Network kelimelerinden oluşturulan (İnan, 2001), birçok bilgisayar sistemini ve kullanıcıları birbirine bağlayan, dünya çapında sürekli büyüyen ve yaygınlaşan internet, bilgiye kolay, hızlı, güvenli ulaşmanın ve paylaşmanın günümüzde en geçerli yoludur. Kayri ve Günüç (2009) internet teknolojisinin bu denli hızlı gelişmesinin ve insan yaşamında önemli bir yere sahip olmasının; internetin farklı kültürlerden farklı toplumlara ulaşan ve tüm dünyayı saran kolay erişilebilir bir ağ olması, farklı yaş gruplarına ve birçok farklı amaca yönelik kullanılabilmesi gibi etkenlere bağlamaktadır.

İnternetin tüm alanlarda gelişmesi ve ilerlemesi eğitim alanında da gerek amaç olarak gerekse araç olarak, hem yönetimde hem de eğitim öğretim süreci içerisinde kullanılmaya başlanmıştır (Baş, 2011). Akkoyunlu ve Yılmaz (2005)'a göre internet, eğitim-öğretim sürecini zenginleştirmekte, öğretmen ve öğrencilere zengin yaşantılar sunmaktadır. İnternetin öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla birlikte öğretmenlerle öğrenciler arasındaki geleneksel ilişkiler de yeniden biçimlenmiş, öğretmenin rolü değişmiş, bilgiyi aktaran olmaktan çıkıp öğrencilerini bilgiye yönlendiren onlara bu konuda rehberlik eden durumuna dönüşmüştür (Akkoyunlu, 2002). Eğitimin bireyselleştirilmesi ve öğrenmenin zaman ve mekândan bağımsız kılınması amacına yönelik olarak internet kavramı önem kazanmış; internet tabanlı eğitim ve e-öğrenme kavramları üzerinde de yoğunlukla durulmaya başlanmıştır (Gündüz ve Özdinç, 2008).

İlgi alan yazında öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojiyi kullanmaları durumunda meslekleriyle ilgili pek çok konuda daha verimli olabilecekleri düşünülmektedir (Tuncer ve Özüt, 2012). Öğretmenler sınıf içi ve sınıf dışı öğretim etkinliklerini zenginleştirmek ve desteklemek için interneti öğrencileri ve meslektaşlarıyla haberleşmede bir iletişim aracı olarak ve ihtiyaç duyduğu elektronik kaynaklara ulaşmak için de bir araştırma aracı olarak kullanabilirler (Tekinarslan, 2007). Bu nedenle internetin öğretim sürecinde etkili kullanımı için öğretmenlerin bu konuda eğitilmeleri oldukça önemlidir (Akkoyunlu, 2002). Öte yandan öğretmen adaylarını yetiştirme sürecinde, onlara kuramsal bilgileri en iyi şekilde vermenin yanında, eğitim-öğretim ortamlarını bugünün teknolojik araçları ile desteklemek gerekmektedir (Usta, Bozdoğan ve Yıldırım, 2007). Geleceğin öğretmenleri olarak yetiştirilen ve lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının da belirli kişisel ve mesleki niteliklere sahip olmaları gerekir (Tuncer ve Özüt, 2012). Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleklerini yapabilme konusunda kendi yeterliklerine ilişkin algıları önem arz etmektedir. Kişinin bir işi başarılı bir biçimde yerine getirebilme ve beklentileri karşılayabilme ile ilgili yeterliklerinde kendisine olan inancı bizi öz-yeterlik kavramına götürmektedir. Bu nedenle öz-yeterlik algısı, eğitimde üzerinde önemle durulması gereken önemli bir özelliktir (Şahin, 2009). Bandura (1977), öz-yeterliği; "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir biçimde kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır. Zimmerman (1995) ise öz-yeterlik kavramını "bir işle başa çıkabilmedeki yeteneğe ilişkin bireysel yargı" olarak açıklamıştır. Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlik, kişinin gerçek yeterlilik seviyesinden ziyade bu yeterliliği nasıl algıladığıyla ilgilidir. Pajares ve Schunk (2001) yeterlik inançları güçlü olan insanların, başarısızlık veya engellerden sonra güvenlerini hemen kazandıklarını, başarısızlıklarını yetersiz çaba ya da eksik bilgi ve becerilere bağladıklarını söylemişlerdir. Öz-yeterliği güçlü olan bireyler, zor bir görevle karşılaştıklarında bunu durumun üstesinden gelinmesi gereken bir iş olarak algılamaktadır (Aşkar ve Umay, 2001).

Tüm bunlar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri açısından kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorusunu akla getirmektedir. Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin, bir başka deyişle öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğu ve bu inançların bazı değişkenlere (cinsiyet, bölüm ve yaş) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçları ile eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişim teknolojilerini eğitsel amaçlı kullanma konusunda yeterli olup olmadıkları tespit edilerek öğretmen yetiştirme sistemine yönelik geri bildirimlerin verilebileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitsel kullanım öz-yeterlik inançlarının incelenmesi hedeflendiğinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007).

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Şahin (2009) tarafından geliştirilen "Eğitsel İnternet Kullanım Öz-yeterliği İnançları Ölçeği (EİKÖ)" kullanılmıştır. Yetersizim (1), Kısmen yeterliyim (2), Yeterliyim (3), Oldukça yeterliyim (4), Tamamen yeterliyim (5) olmak üzere beşli likert şeklinde tasarlanan ölçek toplam 28 maddeden oluşmakta ve tek faktörlü bir yapı sergilemektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28 iken en yüksek puan ise 140'tır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların yüksek olması eğitsel internet kullanımda kendilerini yeterli gördükleri, puanların düşük olması ise eğitsel internet kullanımda kendilerini yetersiz gördükleri şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0.968, Bartlett küresellik (sphericty) testi sonucu ise 8045.409 *(p<.001)* olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde faktör yükleri ise 0.526 ile 0.814 arasında değişmektedir. İç tutarlık için yapılan analizlerde ise Cronbach's alfa değeri 0.96 hesaplanmıştır. Ölçeğin madde-toplam kolerasyonları 0.544 ile 0.806 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçek toplam puanı için ayırt edicilik analizleri *(p<.001)* ve test-tekrar test korelasyon katsayısı anlamlı bulunmuştur *(r=.812; p<.001).*

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise evrendeki öğrenciler arasından basit tesadüfî örneklem yöntemi ile seçilen 260 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin demografik özelliklerine ait bilgiler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet, Bölüm ve Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken		f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Cinsiyet	Kız	194	74,6	74,6	74,6
	Erkek	66	25,4	25,4	100,0
Bölüm	Okul Öncesi	160	61,5	61,5	61,5
	Sınıf Öğretmeni	100	38,5	38,5	100,0
Yaş	20 yaş ve altı	67	25,8	25,8	25,8
	21–22 yaş	162	62,3	62,3	88,1
	23 yaş ve üzeri	31	11,9	11,9	100,0

Tabloda görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 194'ü (%74,6) kız, 66'sı (%25,4) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 160'ı (%61,5) okul öncesi, 100'ü ise (%38,5) sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Ayrıca öğrencilerin 67'si (%25,8) 20 yaş ve altı, 162'si (%62,3) 21-22 yaş, 31'i ise (%11,9) 23 yaş ve üzeri olduklarını belirtmişlerdir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Ardından EİKÖ toplam puanları için ortalama, ss, Sh değerleri hesaplanmıştır. Tüm değişkenlerde gruplar normal dağılım özelliği gösterdiğinden (n>30) parametrik bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS for Windows versiyon 15.0 programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitsel internet kullanımına ilişkin öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğu ile ilgili bulgulara, ardından cinsiyet, bölüm ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Tablo 2: EİKÖ'ye Verilen Yanıtların Ortalamalarının Maddelere Göre Dağılımı

Maddeler	$\bar{x}$	**S**
1. İnternette, bilgi kaynaklarına ulaşmak için	3,51	,99
2. İnternette, arkadaşlarımla veri paylaşmak için	3,52	1,10
3. İnternette, okul proje/ödevlerimle ilgili araştırmalar yapmak için	3,63	1,43
4. İnternette, yapılmış-yayınlanmış makale ve yayınları incelemek için	3,31	1,03
5. İnternette, eğitim-öğretim amaçlı programları (yazılımları) incelemek için	3,17	1,04
6. İnternette, eğitim-öğretim amaçlı internet sitelerini incelemek için	3,35	,98
7. İnternetten, dersimle ilgili videoları izlemek ve indirmek için	3,49	1,07
8. İnternetten, güncel bilgileri ve yenilikleri öğrenmek için	3,62	1,00
9. İnternette, etkileşimli program örnekleri bulmak için	2,92	1,07
10. E-öğrenme portalları ile derse ve sınav uygulamalarına katılmak için	2,73	1,02
11. İnternetten, proje/ödev konularımla ilgili resim indirmek için	3,88	,94
12. Derslerde anlatılan ve dikkatimi çeken konular hakkında internette detaylı arama yapmak için	3,58	1,02
13. E-kitap bulup indirmek için	2,90	1,13
14. İnternette, eğitim amaçlı forumlardan yararlanmak için	3,21	1,10
15. E-sözlük kullanmak için	2,95	1,12
16. İnternette, yabancı dillerle ilgili kaynaklara ulaşmak için	***2,60**	1,13
17. Web sitelerinden derslerle ilgili notları/yazıları okumak için	3,39	,94
18. İnternetten, genel kültür konularını öğrenmek için	3,59	,95
19. Ders/ödevlerim hakkında arkadaşlarla internetten (MSN/Yahoo Messenger vb.) iletişim kurmak için	3,77	1,04
20. İnternet arama motoru (Google, Yahoo vb.) kullanmak için	****4,11**	,93
21. İnternette, eğitsel oyun aramak için	3,58	1,03
22. İnternet üzerinden veri tabanı kullanmak için	2,79	1,04
23. İnternette, yabancı dildeki (örneğin İngilizce) metinleri çevirmek için	2,72	1,22
24. Resmi sitelerden (örneğin www.meb.gov.tr) ilgili kanun ve yönetmelikler hakkında bilgi edinmek için	3,14	1,07
25. İnternetten, eğitimsel güncel haber ve olayları takip etmek için	3,57	,99
26. İnternetten, farklı öğretim model ve yöntemleri hakkında bilgi edinmek için	3,27	,97
27. Eğitim dergilerini internet üzerinden takip etmek için	2,84	1,18
28. İnternetten kütüphaneye erişmek için	2,99	1,17
**En düşük **En yüksek*	***EİKÖ Ortalama: 3,29***	

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının, eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin aritmetik ortalamalarının $\bar{x}$*=2,60* ile $\bar{x}$*=4,11* arasında değiştiği ve EİKÖ ortalamasının $\bar{x}$*=3,29* olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir. Öğretmen adayları eğitsel internet kullanımı açısından 16., 23., 10., 22., 27., 13., 9., 15., 28., 24., 5., 14., 26., 4., 6., 17 ve 7. maddelerdeki becerileri gerçekleştirmede kendilerini yeterli görürken; 1., 2., 25., 12., 21., 18., 8., 3., 19., 11. ve 20. maddelerdeki becerileri gerçekleştirme konusunda kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanma konusunda kendilerini kısmen yeterli ve yetersiz gördükleri herhangi bir madde bulunmamaktadır. Öte yandan öğretmen adayları kendilerini en çok *"İnternet arama motoru (Google, Yahoo vb.) kullanmak için"* oldukça yeterli görürken, en az ise "*İnternette, yabancı dillerle ilgili kaynaklara ulaşmak için"* yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Tablo 3'de eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançları ölçeğinden aldıkları puanların; minimum ve maksimum değerleri, ortalaması ve standart sapması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin EİKÖ Toplamı Puanları İçin N, Minimum-Maksimum Puan, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Ölçek	*N*	Min	Max	$\bar{x}$	*ss*
EİKÖ	260	37	140	92,13	1,34

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin EİKÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$*=92,13* standart sapması *ss=1,34*; olarak hesaplanmıştır. EİKÖ'den alınan en düşük puan 37 iken en yüksek puan 140 olmuştur. Tablo 4'de ise eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4: EİKÖ Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
EİKÖ	Kız	194	91,23	21,22	1,52	-1,146	258	,253
	Erkek	66	94,76	22,65	2,79			

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin EİKÖ toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(t=-1,146; p>.05).* Tablo 5'de ise eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5: EİKÖ Toplam Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
EİKÖ	Okul Öncesi	160	92,08	20,22	1,60	-,043	258	,966
	Sınıf Öğretmenliği	100	92,20	23,75	2,38			

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin EİKÖ toplam puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(t=-,043; p>.05).* Tablo 6'da ise eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6: EİKÖ Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
EİKO	20 yaş ve altı	67	91,99	21,84	**G.Arası**	295,79	2	147,90	,315	,730
	21-22 yaş	162	92,72	22,29	**G.İçi**	120563,02	257	469,12		
	23 yaş ve üzeri	31	89,35	17,40	**Toplam**	120858,81	259			
	Toplam	260	92,13	21,60						

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin EİKÖ toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=,315; p>.05).*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının tespit etmek ve söz konusu öz-yeterliklerinin cinsiyet, bölüm ve yaş değişkenleri açısından incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada; eğitim fakültesi öğrencilerinin EİKÖ'den aldıkları puanların ve EİKÖ'ye verdikleri yanıtların ortalamasına bakıldığında *($\bar{x}$=92,13; $\bar{x}$=3,29)* eğitsel internet kullanımı açısından kendilerini "yeterli" düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Öğrenciler kendilerini en çok *"İnternet arama motoru (Google, Yahoo vb.) kullanmak için"* yeterli görürken, en az ise "*İnternette, yabancı dillerle ilgili kaynaklara ulaşmak için"* yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, birçok araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Kaya, Balay ve Adıgüzel (2014)'in "Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Becerileri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi" isimli çalışmasında öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu belirlemiş ve öğretmen adaylarının, internette en fazla İnternet arama motoru (Google, Yahoo vb.) kullandıklarını tespit etmiştir. Yenilmez, Turgut, Anapa ve Ersoy (2011) da eğitim fakültesinde öğrenim gören 268 ilköğretim matematik öğretmeni adayı ile yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına ilişkin öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Yine Gök ve Erdoğan (2008) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının interneti eğitimsel amaçlar için kullanmaya yönelik tutum puanlarının ortalamasını 3,34 olarak hesaplamış ve elde edilen bu sonucu öğretmen adaylarının interneti eğitimsel amaçlar için kullanmaya yönelik tutum ifadelerinin olumluya yakın bir eğilim gösterdiği ortaya koymuştur. Baş (2011) ise yaptığı araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin "oldukça yeterliyim" düzeyinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Elde edilen tüm bu bulgular, öğretmen ve öğretmen adaylarının interneti eğitsel amaçlar için kullandıklarını ve eğitsel internet kullanımı öz-yeterliği açısından kendilerini "yeterli" gördüklerini göstermektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda kadın ve erkek öğrenciler arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu Tuncer ve Özüt (2012)'ün sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz yeterlik inançları isimli araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz yeterlik algıları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak alanyazında yapılan diğer birçok araştırmada farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin Selwyn (2008) kız öğrencilerin interneti akademik araştırmalarda erkeklere göre daha iyi kullandıkları belirtirken; Kılıç ve Coşkun (2010) öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini, erkek öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım beceri düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlemiştir. Yine Gök ve Erdoğan (2008)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının interneti eğitimsel amaçlar için kullanmaya yönelik tutum puanlarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve erkek öğrencilerin eğitimsel amaçlar için interneti kullanmaya yönelik tutum puanlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğunu ifade etmiştir. Yenilmez ve diğ. (2011) yaptığı farklı bir araştırmada da yine eğitsel internet kullanımına yönelik öz-yeterlik inancının cinsiyete (erkeklerin lehine) göre farklılaştığı görülmüştür. Son olarak Baş (2011)'ın yaptığı araştırma sonucunda da öğretmenlerin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin

cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmalar ile aradaki bulgu farklarının çalışılan örneklemlerin farklılığından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Yine öğrencilerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yenilmez ve diğ. (2011) ilköğretim Matematik öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmada eğitsel internet öz-yeterlik inancının sınıf seviyesine göre değişmediğini ortaya koymuşlardır. Bu sonuç araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırma ve diğer benzer birçok araştırmada elde edilen genel sonuç öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına ilişkin öz-yeterlik inançlarının yeterli seviyede olduğu söylenebilir. Çağımızda bilgi teknolojisinin ve internetin son derece gelişmiş olması nedeniyle öğretmenler adaylarının interneti eğitsel amaçlar için kullanma seviyelerinin yüksek seviyelere ulaştırılmasının sağlanması ve internetin eğitim amaçlı kullanmalarına yönelik yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu bakımdan özellikle öğretmen adaylarına üniversitelerde eğitsel internet kullanımı konusunda detaylı ve kapsamlı bilgilerin aktarılması yararlı görülmektedir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-8.

Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, E. (2005). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım sıklıkları ve internet kullanım amaçları. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 1-4.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman and Company.

Baş, G. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 35-52.

Gök, B. ve Erdoğan, T. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının internetin eğitimsel amaçlar için kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi.* 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında (İETC) sunulmuştur. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.

Gündüz, Ş. ve Özdinç, F. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin internet öz-yeterlikleri.* 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında (İETC) sunulmuştur. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.

İnan, A. (2001). *İnternet El Kitabı* (9.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, A., Balay, R. ve Adıgüzel, R. (2014). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım becerileri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki düzeyi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 83-99.

Kayri, M. ve Günüç, S. (2009). İnternet bağımlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 157-175.

Kılıç, H. ve Coşkun, Y.D. (2010). *Öğretmen adaylarının eğitsel amaçlı internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* 19. Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuştur. KKTC, Lefkoşa, Uluslararası Kıbrıs Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Pajares, F. & Schunk, D. (2001). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self concept and school achievement.* R. Riding, & S. Royner (Eds.), Perception. London: Ablex Publishing.

Selwyn, N. (2008). An investigation of differences in undergraduates' academic use of the internet. *Active Learning in Higher Education,* 9(1), 11-22.

Şahin, İ. (2009). Eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançları ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 461-471.

Tekinarslan, E. (2007). Eğitimde internet kullanımı. Demirel, Ö. & Altun, E. (Eds.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tuncer, M. ve Özüt, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 7(2), 1079-1091.

Usta, E., Bozdoğan, A.E. ve Yıldırım, K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 209-222.

Yenilmez, K., Turgut, M., Anapa, P. ve Ersoy, M. (2011). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları.* 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulmuştur. Elazığ, Fırat Üniversitesi.

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN, ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ BÖLÜME YÖNELİK TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Prof. Dr. Yücel Gelişli
G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
gelisli@gazi.edu.tr

Lyazzat Beisenbayeva
G.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi
aishalyaz@mail.ru

Özet

Bu araştırmanın amacı, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okudukları bölüme yönelik tutumlarını belirlemektir. Çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evreni Gazi Eğitim Fakültesinin farklı öğretmenlik programında öğrenim gören öğrencilerden tesadüfi örnekleme yoluyla farklı sınıflardan seçilen 685 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen Bölüme Yönelik Tutum ölçeği ile veriler toplanmıştır. Bölüme yönelik tutum ölçeği 18' olumlu 6'sı olumsuz toplam 24 maddeden oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okudukları bölüme yönelik tutumları farklı değişkenlere açısından incelendiğinde, okudukları bölümlere, mezun oldukları lise türlerine, cinsiyetlerine, öğrencilerin bölüme yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar bulunmuş; sosyo ekonomik düzeylerine, yaşadıkları yerleşim yerlerine öğrencilerin bölüme yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Tutum, Bölüme Yönelik Tutum, Tutum Ölçeği.

COMPARISON OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS THEIR DEPARTMENT

Abstract

The aim of this study is to determine Gazı Educational Faculty students' attitudes towards their department. The study is a descriptive study. The population of this study is composed of randomly selected 684 students who study at different teacher education programs in Gazi Faculty of Education. Data was collected via Attitudes towards the Department Scale which was developed by the researcher. The scale consists of 18 positive and 6 negative items. Analysis of the results according to different variables, it was found that there are significant differences according to students' departments, high school types, genders whereas there are no significant differences between students' attitudes according to socio-economic levels and places where they live.

Key Words: Attitude, attitude towards department, development of attitude scale .

GİRİŞ

Öğrencilerin okula uyum sağlama, devam etme, öğrenme etkinliklerinden zevk alma gibi duyuşsal özellikleri okul başarılarının önemli belirleyicileri arasında yer alır. Okula yönelmenin gerekliliği olarak kabul edilebilecek olan öğrenim gördüğü bölümü işlevsel bulma, hoşnut olma ve ona değer verme duyuşsal özellikler öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümden beklentilerini yükseltir, öğretim etkinliklerini öğrenciler için daha anlamlı hale getirir.

Tutumlar, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerine yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık uyarıcılarıdır(Allport, 1935). Karşılaşılan bir durumu sevmek ya da sevmemek, onaylamak ya da onaylamamak bireyin takındığı tutumu göstermeye yardım eder. Tutumun kökeni, bireyin duruma karşı beslediği tavrıdır. Bireyin tavrı, durumun bireyce kabul ya da reddedilmesine etkide bulunmaktadır (Çetin,2006; 30).

Tutumlar, belli objelere, durumlara, kurumlara içeriğe veya diğer insanlara karşı öğrenilen eğilimlerdir. Bu anlamıyla tutumun, bireyin psikolojik objeye ilişkin davranış, düşünce ve duygularına yön verme, o durum, nesne, kişi vb. karşı veya ondan yana olma durumunu içerdiği söylenebilir. Tutumlar psikolojik bir düşünsel oluşum içerisinde ve toplumsal değer, norm ve ilişkilerin etkisiyle oluşur(Pehlivan, 1994;49).

Tutumlar, insan davranışlarının en önemli belirleyicilerinden biridir. Bireylerin tutumları, sevgileri, nefretleri ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler. Davranış bilimlerinde ölçemeye ve araştırmalara konu olan psikolojik değişkenlerden biri de tutumdur. Tutumların ölçülebilmesi tanımlanabilmesine bağlıdır. Bu bakımdan tutumların ölçülmesi, ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur (Tezbaşaran, 1997; 1. Kan, Akbaş, 2005; 228, Evrekli ve diğ, 2009;135). Tutum-davranış ilişkisinin anlaşılabilmesi ve tutumdan davranışın yordanabilmesi, her şeyden önce, tutumların güvenilir bir biçimde ölçülebilmesine bağlıdır(Sarıtaş, Süral, 2008; 202).

Tutumlar, okul başarısının en önemli belirleyicilerinden birisi olarak da ele alınabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, tutum, öz yeterlik, motivasyon, kaygı gibi duyuşsal faktörler, başta öğrencilerin okudukları bölüme karşı istek ve ilgilerini etkiler ve bu da öğrencilerin performanslarını dolayısıyla akademik başarılarını etkiler (Kan, Akbaş, 2005; 228). Duyuşsal giriş özellikler olarak ta tanımlayabileceğimiz tutumların öğrenme düzeyine etkisi, normal okul durumlarında görülen öğrenme düzeyi farklılıklarının yaklaşık dörtte birini açıklayabilecek kadardır. Akademik özkavram öğrenme düzeyindeki değişkenliğin %25'e kadar kısmını açıklayabilme gücündedir(Bloom,1988). Bu açıklama, günümüz okul koşullarında, öğrencilerin olumlu duyuşsal özelliklere sahip kılınmasının, öğrenme düzeylerindeki farklılığın ölçüsü olan varyansın dörtte bire yakın bir bölümü ortadan kaldırılabileceğini ortaya koymaktadır(Pehlivan,1994; 49).

Öğrenme sırasında, olumsuz giriş özellikleri o denli önemli güçlükler yaratabilir ki öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olan çok yüksek nitelikli bir öğretim hizmeti bile bu güçlükleri ancak bir dereceye kadar ortadan kaldırabilir. Bu durumda, öğrenme düzeyini belirleyen değişkenlerden öğrenci niteliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir(Çalışkan,2014;1807).

Öğrencilerin okul saati içinde ve dışında okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir biçimde tepki göstermeye hazır oluşları ve bu konuda belli davranış kalıplarına sahip olmaları kast edilir(Küçükahmet, 2002;171). Öğrencilerin, okul veya öğrenme gibi bir ders veya konudan daha geniş bir hedefe genellenmiş oldukları tutumlar, zamanla daha kararlı hale gelmekte ve dolayısıyla dış etkilerle değişikliğe uğratılması da güçleşmektedir. Hatta bazı durumlarda tutumlar, okul ve öğrenmeye yönelik hedeflerden de ileri giderek kişinin kendi kendine yönelik tutumu (öz kavramı) haline dönüşmekte ve bu durumda, değiştirilmesi daha da güç olmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı, her eğitim kurumu öğrencilerinin derse, kuruma, öğretim elemanına, arkadaşlarına vb. yönelik tutumlarını belirlemeli ve olumsuz bir durum bulunduğunda değiştirilmesi yönünde çaba göstermelidir(Pehlivan,1994; 50).

Yükseköğretim kurumlarında da öğrencilerin okul başarıları çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Öğrencilere fakültede okutulan dersler, öğretim ortamlarının niteliği, burslar, istihdam özellikleri, sosyal ve sportif faaliyetler için sunulan imkânlar, öğrencilerin okuldan memnuniyet derecelerini artırmakta, beklentilerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır.

Öğrencilerin öğrenilecek materyale öğrenim gördüğü konu alanına ve bölüme, öğretmene, karşı geliştirdikleri tutumların akademik başarılarını etkiledikleri bilinmektedir (Pehlivan,1994;49). Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere karşı tutum geliştirmelerinde çeşitli sebepler önemli rol oynar. Bölümlerdeki öğretim üyelerinin öğrencilere karşı tutumları, bölüm programları, bu programların beklenti düzeylerini karşılama dereceleri, öğretim ortamının fiziksel donanım özellikleri, araç gereçler ve mezuniyette istihdam gibi özellikler öğrencilerin bölümlerine karşı geliştirdikleri tutumlarda etkilidir. Çakır'a göre, uygulanan eğitim programlarının, bireyin mesleğe yönelik tutumunu olumlu yönde geliştirmesi beklenir. Bu yönde yapılacak araştırmalar, öğretmen yetiştiren programların etkililiği hakkında önemli geribildirimler sağlayacaktır. Özellikle de öğretmenlik mesleği açısından son derece önem taşıyan tutum üzerine Türkiye'de, burada bazılarına değinilen birçok araştırma yapılmış ve önemli bulgular ortaya konmuştur (Çakır,2005; 30).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerine karşı geliştirdikleri duygu ve beklentilerin öğrenme üzerinde önemli etkileri vardır (Cukrowska,1997). Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm/anabilim dalına yönelik sürekli ya da geçici kabulleri, öğretim üyelerinden ve diğer personelden beklentileri, değer ve bakış açıları, neyin doğru, neyin yanlış olduğuna ve neye yaklaşması, neden kaçınması gerektiğine ilişkin duygu ve inançlarının oluşmasına katkı sağlar. Öğrencilerin etkileşim içine girdiği öğrenme öğretme süreçlerinin niteliği ve ilişkiler ağı tüm konularda olduğu gibi öğrenim gördükleri bölüme karşıda tutum belirlemelerine neden olmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okudukları bölüme yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre, bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim türlerine göre, bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yeri türlerine göre, bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin gelir düzeylerine göre, bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere yönelik tutumlarının belirlendiği bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri mevcut durumu belirleyen tanımlayan yorumlayan araştırmalardır. Bu sebeple araştırma tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesinin farklı öğretmenlik programında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise tesadüfi örnekleme yöntemiyle farklı sınıf ve bölümlerden seçilen 685 öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından geliştirilen Bölüme Yönelik Tutum Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Bölüme yönelik tutum ölçeği 18' olumlu 6'sı olumsuz toplam 24 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin crobach alfa güvenirlik katsayısı .924 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda SPSS istatistik programında analiz edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde fark olup olmadığını belirlemek için t testi analizi ve bölümlere, yaşanılan yerlere, mezun olunan ortaöğretim kurumlarına ve sosyo- ekonomik düzeye göre farklılık olup olmadığını belirlemek için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda öğrencilerin farklı değişken açısından öğrenim gördükleri bölümlere yönelik tutumlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Tablo 1'de öğrencilerin Bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Tablo 1: Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin, Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumlarının Analizi

Madde ve Faktörler	f	X	Ss
I. Faktör Bölümü İşlevsel Bulma			
1. Fakülte, kayıt olmadan önceki beklentilerime uygundur.	685	2,84	1,156
2. Okuduğum bölüm/anabilim dalı kayıt olmadan önceki beklentilerime uygundur.	685	3,07	1,625
3. Bölümün/anabilim dalımızın ders programı öğretmenlik için gerekli becerileri sağlamaktadır.	685	3,32	2,263
4. Bölümün/anabilim dalımızdaki öğretim üyelerinin yeterlikleri mesleki beklentilerime uygundur.	685	3,46	1,262
5. Bölümün/anabilim dalımızdaki ders programları mesleki beklentilerime uygundur.	685	3,09	1,029
6. Bölümün/anabilim dalımızdaki alana yönelik uygulama çalışmaları yeterlidir.	685	2,95	1,570
7. Bölümün/anabilim dalımızdaki derslerin içeriğinin mesleki alanındaki son gelişmelere uygun düşünüyorum.	685	3,29	1,046
8.Bölümün/anabilim dalımızın programımızın işlevsel olduğunu düşünüyorum.	685	3,28	,998
9. Bölümün/anabilim dalımızın programı mesleki ihtiyaçlarımızı karşılamaya dönüktür.	685	3,33	1,030
II. Faktör Bölümden Hoşnut Olma			
10. Bölümün/anabilim dalımıza severek devam ediyorum	685	3,27	1,186
11. Bölümün/anabilim dalımızdaki tüm sosyal etkinliklere severek katılırım	685	2,90	1,202
12. Bu bölümün/anabilim dalında okuduğum için çok mutluyum.	685	3,25	1,215
13. Bölümün/anabilim dalımızdaki uygulamalı etkinliklere girdiğim zaman mutlu olurum	685	3,35	1,122
14. Bölümün/anabilim dalımızdaki teorik derslere katılmaktan zevk alırım	685	3,11	1,154
15. Bölümün/anabilim dalımızdaki uygulamaları derslere katılmaktan zevk alırım	685	3,43	1,145
16. Bölümün/anabilim dalımızdaki dersler benim için ilgi çekicidir.	685	3,24	1,098
17. Bölümün/anabilim dalımızla ilgili yayınları okumaktan zevk alırım	685	3,39	1,127
18. Bölümün/anabilim dalımızla ilgili bilimsel toplantıları izlemekten zevk alırım.	685	3,24	1,142
III.Faktör Bölüme Değer Verme			
19. Bölümümü/anabilim dalını çok sıkıcı buluyorum.	685	3,57	1,888
20. Bölümün/anabilim dalımızdaki dersleri anlamsız ve gereksiz buluyorum.	685	3,64	1,151
21. Bölümün/anabilim dalımızdaki öğretim etkinlikleri hoşuma gitmiyor	685	3,28	1,189
22. Bölümün/anabilim dalımızdaki öğretim elemanlarının bizlere karşı davranışlarını olumsuz buluyorum.	685	3,45	1,295
23. Bölümün/anabilim dalımızdaki uygulamalı derslere hazırlanmaktan mutsuz olurum.	685	3,38	1,231
24. Bölümün/anabilim dalımızdaki öğretim elemanlarından hoşlanmıyorum.	685	3,41	1,202

Tablo 1'e göre öğrencilerin "Fakülte, kayıt olmadan önceki beklentilerime uygundur(x=2.84), Okuduğum bölüm/anabilim dalı kayıt olmadan önceki beklentilerime uygundur(x=3.07), Bölümün/anabilim dalımızdaki ders programları mesleki beklentilerime uygundur(x=3.09), . Bölümün/anabilim dalımızdaki alana yönelik uygulama çalışmaları yeterlidir(x=2.95), Bölümün/anabilim dalımızdaki teorik derslere katılmaktan zevk

alırım(x=3.11), Bölümün/anabilim dalımızdaki tüm sosyal etkinliklere severek katılırım(x=2.90)" görüşlerine en düşük düzeyde kısmen katıldıkları;
"Bölümün/anabilim dalımızdaki öğretim elemanlarından hoşlanmıyorum(x=3.41), Bölümün/anabilim dalımızdaki uygulamaları derslere katılmaktan zevk alırım(x=3.43), Bölümün/anabilim dalımızdaki öğretim elemanlarının bizlere karşı davranışlarını olumsuz buluyorum(x=3.45), Bölümün/anabilim dalımızdaki öğretim üyelerinin yeterlikleri mesleki beklentilerime uygundur(x=3.46), Bölümümü/anabilim dalını çok sıkıcı buluyorum(x=3.57), Bölümün/anabilim dalımızdaki dersleri anlamsız ve gereksiz buluyorum(x=3.64)" görüşlerine katılmaktadırlar. Araştırma bulgularına dayanılarak öğrencilerin genel olarak bölüme yönelik tutumlarının düşük düzeyde olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 2'de Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümü İşlevsel Bulmaya Yönelik Tutumlarının (Faktör 1) Karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 2: Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin(Faktör 1) Öğrenim Gördükleri Bölümü İşlevsel Bulmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Bölümler	**N**	**x**	**Ss**	**F**	**p**	**Posthoc Lsd**
Okul Öncesi Öğretmenliği	138	3,03	,780	4,066	,000*	1-2, 1-4, 1-8, 1-11, 1-12, 2-5, 2-8, 2-12, 3-5, 3-8, 3-12, 4-5, 4-8, 5-8, 5-9, 5-11, 5-12, 6-8, 6-11, 6-12, 7-8, 7-11, 7-12, 8-9, 8-10, 8-13
PDR	88	3,28	,774			
İngilizce Öğretmenliği	67	3,24	,751			
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	73	3,31	,776			
Sınıf Öğretmenliği	68	2,91	,696			
Türkçe Öğretmenliği	59	3,05	,751			
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	22	2,96	1,060			
Felsefe Öğretmenliği	26	3,69	1,552			
BÖTE	42	3,27	,755			
Resim İş Öğretmenliği	21	2,92	,819			
Fen Bilgisi Öğretmenliği	24	3,59	,726			
Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği	32	3,63	,750			
Almanca Öğretmenliği	25	3,00	,701			
Toplam	685	3,18	,834			

p<.05

Tablo 2'ye göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümü/anabilim dalını "İşlevsel Bulmaya" yönelik tutumlarında (F 4.066, p<.05) anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okudukları bölümü/anabilim dalı işlevsel bulmaya yönelik tutumları Felsefe Öğretmenliğinde en yüksek (x=3.69), bölümü sırasıyla Türk Dili ve Edebiyatı(x=3.63), Fen Bilgisi Öğretmenlik programları (x=3.59), izlemektedir. Öğrencilerin en düşük düzeyde işlevsel buldukları bölüm/anabilim dalları ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği(x=2.96), Resim-İş Öğretmenliği(x=2.92), Sınıf Öğretmenliği(x=2.91), olarak belirlenmiştir. Bu bölüm öğrencilerinin bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülecektir ancak tabloya göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümü işlevsel bulmaya yönelik tutumlarının kısmen ve katılıyorum düzeyinde yani düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3'de Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin(Faktör 2) Öğrenim Gördükleri Bölümden Hoşnut Olmayla ilgili tutumların karşılaştırılası verilmiştir.

Tablo 3: Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin(Faktör 2) Öğrenim Gördükleri Bölümden Hoşnut Olmayla ilgili tutumların karşılaştırılası

Bölümler	**N**	**x**	**Ss**	**F**	**p**	**Posthoc Lsd**
Okul Öncesi Öğretmenliği	138	3,05	,898	5,520	,000*	1-2, 1-4, 1-8, 1-11, 2-3, 2-5, 2-6, 2-7, 2-9, 2-13, 3-4, 3-8, 3-10, 3-11, 3-12, 3-12, 4-6, 4-8, 5-8, 5-6, 5-8, 5-10, 6-8, 6-10, 6-11, 6-12, 7-8, 7-10, 8-9, 8-12, 8-13, 10-13, 11-13
PDR	88	3,60	,686			
İngilizce Öğretmenliği	67	2,98	,771			
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	73	3,37	,827			
Sınıf Öğretmenliği	68	3,24	,788			
Türkçe Öğretmenliği	59	2,95	,805			
İlköğ. Matematik Öğretmenliği	22	3,14	,641			
Felsefe Öğretmenliği	26	3,76	,742			
BÖTE	42	3,26	,867			
Resim İş Öğretmenliği	21	3,66	,729			
Fen Bilgisi Öğretmenliği	24	3,51	,625			
Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği	32	3,32	,958			
Almanca Öğretmenliği	25	2,92	,754			
Toplam	685	3,24	,835			

p<.05

Tablo 3'e göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm/anabilim dalından "Hoşnut Olmaya" yönelik tutumları(Faktör 2) karşılaştırıldığında (F 5.520, p<.05) anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okudukları bölümü/anabilim dalından "Hoşnut Olmaya" yönelik tutumları Felsefe Öğretmenliğinde en yüksek (x=3.76), bölümü sırasıyla Resim –İş(x=3.66) Psikolojik Danışma ve Rehberlik (x=3.60), Fen Bilgisi Öğretmenlik programları (x=3.51), izlemektedir. Bu bölüm öğrencilerinin bölüm/anabilim dalından hoşnut olmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülecektir ancak tabloya göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm/anabilim dalından "hoşnut olmaya" yönelik tutumlarının kısmen ve katılıyorum düzeyinde yani düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin en düşük düzeyde hoşnut oldukları bölüm/anabilim dalları ise İngilizce Öğretmenliği(x=2.98), Türkçe Öğretmenliği(x=2.95), Almanca Öğretmenliği(x=2.92), olarak belirlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin okudukları bölümlerden düşük düzeyde hoşnut olduklarını göstermektedir. Tablo 4'de Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin(Faktör 3) Öğrenim Gördükleri Bölüme Değer Vermeyle ilgili tutumların karşılaştırılası verilmiştir.

Tablo 4: Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin(Faktör 3) Öğrenim Gördükleri Bölüme Değer Vermeyle ilgili tutumların karşılaştırılası

Bölümler	**N**	**x**	**Ss**	**F**	**p**	Posthoc **Lsd**
Okul Öncesi Öğretmenliği	138	3,15	1,137	5,654	,000*	1-2, 1-4, 1-5, 1-7, 1-8, 1-9, 1-11, 2-3, 2-4,2-5, 2-6, 2-10, 2-2-12, 3-8, 3-11, 4-6, 4-8, 5-8, 6-7, 6-8, 6-11, 8-9, 8-10, 8-12, 8-13, 10-11
PDR	88	3,89	,625			
İngilizce Öğretmenliği	67	3,32	,706			
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	73	3,57	,885			
Sınıf Öğretmenliği	68	3,50	,776			
Türkçe Öğretmenliği	59	3,11	,947			
İlköğ. Matematik Öğretmenliği	22	3,57	,757			
Felsefe Öğretmenliği	26	4,03	,848			
BÖTE	42	3,59	,894			
Resim İş Öğretmenliği	21	3,15	1,033			
Fen Bilgisi Öğretmenliği	24	3,79	,720			
Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği	32	3,34	,939			
Almanca Öğretmenliği	25	3,50	,768			
Toplam	685	3,45	,924			

p<.05

Tablo 4'e göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm/anabilim dalına "Değer Vermeye" yönelik tutumları(Faktör 3) karşılaştırıldığında (F 5,654, p<.05), anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okudukları bölümü/anabilim dalından "Değer Vermeye" yönelik tutumları Felsefe Öğretmenliğinde en yüksek (x=4.03), bölümü sırasıyla Psikolojik Danışma ve Rehberlik (x=3.89), Fen Bilgisi Öğretmenlik programları (x=3.79) izlemektedir. Bu bölüm öğrencilerinin bölüm/anabilim dalına değer vermeye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülecektir, sadece Felsefe öğretmenliği bölümünde tamamen katılıyorum düzeyinde bölüme değer verdikleri görülmesine rağmen tabloya 3'e göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm/anabilim dalına "değer vermeye" yönelik tutumlarının kısmen ve katılıyorum düzeyinde yani düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin en düşük düzeyde değer verdikleri bölüm/anabilim dalları ise Okul Öncesi Öğretmenliği(x=3.15), Resim-İş Öğretmenliği(x=3.15), Türkçe Öğretmenliği(x=3.11), olarak belirlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin okudukları bölümlere düşük düzeyde değer verdiklerini göstermektedir.

Tablo 5'de Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 5: Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme/Anabilim dalına Yönelik Tutumlarının Ölçeğin Bütününde Puan Ortalamalarına Karşılaştırılası

Bölümler	**N**	**x**	**Ss**	**F**	**p**	**Posthoc Lsd**
Okul Öncesi Öğretmenliği	138	3,06	,767	5,605	,000*	1-2, 1-4, 1-5, 1-7, 1-8, 1-9, 1-11, 2-3, 2-4,2-5, 2-6, 2-10, 2-2-12, 3-8, 3-11, 4-6, 4-8, 5-8, 6-7, 6-8, 6-9, 6-11, 8-9, 8-10, 8-12, 8-13, 10-11
PDR	88	3,55	,603			
İngilizce Öğretmenliği	67	3,16	,604			
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	73	3,40	,688			
Sınıf Öğretmenliği	68	3,18	,629			
Türkçe Öğretmenliği	59	3,03	,708			
İlköğ. Matematik Öğretmenliği	22	3,18	,704			
Felsefe Öğretmenliği	26	3,80	,716			
BÖTE	42	3,35	,673			
Resim İş Öğretmenliği	21	3,25	,647			
Fen Bilgisi Öğretmenliği	24	3,61	,579			
Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği	32	3,44	,706			
Almanca Öğretmenliği	25	3,10	,673			
Toplam	685	3,27	,706			

p< 0.05

Tablo 5'e göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme/anabilim dalına yönelik tutumları toplam tutum puanı üzerinden karşılaştırıldığında, öğrencilerin bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarında (F 5.605, p<.05)anlamlı bir farklılık olduğu görülecektir. Tabloya göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumlarının kısmen ve katılıyorum düzeyinde olduğu söylenebilir. Felsefe Öğretmenliği(x=3.80), Fen Bilgisi Öğretmenliği (x=3.61), Psikolojik Danışma ve Rehberlik(x=3.55) ve Türk dili ve Edebiyatı öğretmenliği(x=3.44) bölüm/ anabilim dallarında diğer bölüm/anabilim dallarına göre daha yüksek düzeyde olumlu tutum gözlenmiştir. Türkçe Öğretmenliği(x=3.03), Almanca Öğretmenliği(x=3.10) en düşük düzeyde olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin olduğu bölüm/anabilim dalları olarak belirlenmiştir.

Tablo 6'da Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına göre bölümlerine/anabilim dallarına yönelik tutumlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 6: Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme/Anabilim Dalına Yönelik Tutumlarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Türlerine Göre Karşılaştırılması

Mez. Old. Ortaöğretim Kurumu	N	x	Ss	F	p	Posthoc Lsd
Anadolu Öğretmen Lisesi	119	3,13	,730	2,219	,085	
Anadolu Lisesi	191	3,33	,713			
Genel Lise	205	3,30	,698			
Meslek Lisesi	101	3,30	,717			
Toplam	616	3,28	,714			

P>0.05

Tablo 6'ya göre öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumları türüne göre öğrenim gördükleri bölüme/anabilim dalına yönelik tutumları, ölçeğin bütününde tutum toplam puan ortalamalarına göre karşılaştırıldığında, öğrencilerin bölüme tutumlarında (F= 2.219, p>.05)anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Tabloya göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumlarının kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumları türüne göre en yüksek düzeyde Anadolu Liseleri(x=3.33), en düşük düzeyde ise Anadolu Öğretmen Lisesi(x=3.13) mezunlarının olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin olduğu ortaöğretim kurumu mezunları olarak belirlenmiştir. Bu sonucun ilginç olan yanı öğrencilerinde öğretmenliğe yönelik olumlu tutum oluşturmayı amaçlayan Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrencilerin okudukları bölüme yönelik tutumlarının diğer ortaöğretim kurumlarına göre düşük düzeyde çıkmasıdır.

Tablo 7'de Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 7: Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme/Anabilim Dalına Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Faktör	Cinsiyet	N	x	Ss	t	p
Faktör 1	Kadın	521	3,19	,789	,697	,486
	Erkek	162	3,14	,969		
Faktör 2	Kadın	521	3,32	,820	4,630	,000*
	Erkek	162	2,98	,832		
Faktör 3	Kadın	521	3,54	,935	4,239	,000*
	Erkek	162	3,19	,836		
Toplam	Kadın	521	3,33	,700	3,738	,000*
	Erkek	162	3,09	,699		

*p< 0.05

Tablo 7'ye göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenim gördükleri bölüme/anabilim dalına yönelik tutumları karşılaştırıldığında; bölümü/anabilim dalını işlevsel bulmaya yönelik tutumları (Faktör 1) karşılaştırıldığında, (t= .697, p>.487)anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bölümden/anabilim dalından hoşnut olmayla(Faktör 2) ilgili tutumları karşılaştırıldığında, (t=4.630, p< .05) anlamlı bir farklılık görülmüştür, kadın öğrencilerin (x=3.32) erkek öğrencilere göre(x=2.98) tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bölüme/anabilim dalına değer vermeyle(Faktör 3) ilgili tutumları karşılaştırıldığında (t= 4. 239, p< .05) anlamlı bir farklılık görülmüştür, kadın öğrencilerin (x=3.54) erkek öğrencilere göre(x=3.19) tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenim gördükleri bölüme/anabilim dalına yönelik tutumları, ölçeğin bütününde tutum toplam puan ortalamalarına göre karşılaştırıldığında, (t= 3,738, p<.05) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kadın öğrencilerin (x=3.33) erkek öğrencilere göre(x=3.09) ölçekten alınan toplam puan ortalamalarına göre tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenim gördükleri bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülse de öğrencilerin bölüme yönelik tutumlarının kısmen katılıyorum düzeyinde düşük bir olumlu tutum olduğu söylenebilir.

Tablo 8'de Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarının gelir düzeylerine göre karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 8: Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumlarının Öğrencilerin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Gelir Düzeyi	**N**	**x**	**Ss**	**F**	**p**
Üst düzey	37	3,10	,972	1,486	,217
Orta düzey	605	3,29	,684		
Alt düzey	36	3,07	,768		
Toplam	679	3,27	,708		

p>0.05

Tablo 7'ye göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumları ölçeğin bütününde tutum puan ortalamalarına göre, öğrencilerin gelir düzeylerine göre karşılaştırıldığında, öğrencilerin bölüme tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir(F= 1,486, p>.05). Gelir düzeylerine göre öğrencilerin bölüme yönelik tutumlarının(x=3.27) kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu söylenebilir.

Tablo 9'da Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarının öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerine göre karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 9: Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumlarının Öğrencilerin Yaşadıkları Yerleşim Yerlerine Göre Karşılaştırılması

Yerleşim Yeri	**N**	**x**	**Ss**	**F**	**p**
Büyükşehir	431	3,27	,724	,572	,683
Şehir	75	3,24	,640		
İlçe Merkezi	119	3,30	,679		
Kasaba	19	3,07	,831		
Köy	38	3,34	,642		
Toplam	682	3,27	,706		

p> 0.05

Tablo 9'a göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumları ölçeğin bütününde tutum puan ortalamalarına göre öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerine göre karşılaştırıldığında, öğrencilerin bölüme tutumlarında (F= ,572, p>.05) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Gelir düzeylerine göre öğrencilerin bölüme yönelik tutumlarının(x=3.27) kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu söylenebilir.

SONUÇLAR

Araştırmada elde edilen bulgulara göre;

1. Fakülte, kayıt olmadan önceki beklentilerime uygundur, Okuduğum bölüm/anabilim dalı kayıt olmadan önceki beklentilerime uygundur, Bölümün/anabilim dalımızdaki ders programları mesleki beklentilerime uygundur, Bölümün/anabilim dalımızdaki alana yönelik uygulama çalışmaları yeterlidir, Bölümün/anabilim dalımızdaki teorik derslere katılmaktan zevk alırım, Bölümün/anabilim dalımızdaki tüm sosyal etkinliklere severek katılırım" görüşlerine en düşük düzeyde kısmen katıldıkları;
   "Bölümün/anabilim dalımızdaki öğretim üyelerinin yeterlikleri mesleki beklentilerime uygundur, Bölümümü/anabilim dalını çok sıkıcı buluyorum, Bölümün/anabilim dalımızdaki dersleri anlamsız ve gereksiz buluyorum, Bölümün/anabilim dalımızdaki öğretim elemanlarının bizlere karşı davranışlarını olumsuz buluyorum, Bölümün/anabilim dalımızdaki öğretim elemanlarından hoşlanmıyorum, Bölümün/anabilim dalımızdaki uygulamaları derslere katılmaktan zevk alırım" görüşlerine katıldıkları sonucu araştırmada elde edilen önemli sonuçlardır.

2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere yönelik tutumlarının kısmen ve katılıyorum düzeyinde olduğu, bu bulguların öğrencilerin okudukları bölüme/anabilim dalına yönelik tutumlarının düşük düzeyde olumlu önemli olduğu sonucu elde edilmiştir.

3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre tutum puan ortalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, Felsefe, PDR, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde tutum puan ortalamalarının katılıyorum düzeyinde olduğu, bu bölümlerin bölüm/anabilim dalına yönelik tutumlarının diğer bölümler göre daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir.

4. Kız öğrencilerin bölüme yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Gözlenen gerçeklerden biri de öğretmenlik mesleğine daha çok kız öğrencilerin yöneldiğidir.

5. Öğrencilerin gelir düzeylerine ve yaşadıkları yerleşim yerlerine göre tutumlarında farklılaşma olmadığı sonuçları elde edilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bölümlere yönelik tutumlarının daha olumlu olmasını sağlayabilmek için;

1. Bölüm/anabilim dalı programları güncelleştirilerek, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmelidir.
2. 2.Bölümler/anabilim dalları, öğretim araç ve gereçleri açısından daha donanımlı hale getirilmelidir.
3. Bölümler/anabilim dalları öğretim etkinliklerinde öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmasını sağlamak için daha çok bilimsel ve kültürel faaliyetlere yer vermeli, bilimsel, sosyal ve kültürel etkinlikler ile öğrencilerin bölümlere/anabilim dallarına olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır.
4. Öğretim elemanları daha olumlu iletişim yolları ile öğrencilere zaman ayırmalı, problemlerinin çözümünde öğrencilere yardımcı olmalıdır.

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

KAYNAKÇA

Akgül, A. (1997). Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri, Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Matbaası.

Allport, G. W. (1935). Attitudes, Handbook of Social Psychology. Worcester, Massachusetts: Clark University Press.

Bloom, B. S. (1998). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (çev. D. A. Özçelik, 3. basım), İstanbul: MEB Yayınları.
Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık .

Cukrowska,E., Staskun, M.G.,Schoeman,H.S.(1999). Attitudes Towards Chemistry and Their Relationship to Student Achievement in Introductry Chemistry Courses, Sourth African Journal of Chemistry, 52(1), 8-15.

Çakır, Ö.(2005). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (İölp) Ve Eğitim Fakülteleri İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları Ve Mesleki Yeterlik Algıları, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(9), 27-42.

Çalışkan, M.(2014). Bilişsel Giriş Davranışları ve Duyuşsal Giriş Özelliklerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi Educational Sciences: Theory & Practice,14(5),1807-1821.

Çetin, Ş.,(2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması),Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 18., 28-37.

Ekici, G.,(2005). Lise Öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28, 82-90.

Evrekli, E., İnel, D., Balım, A,G., Kesercioğlu, K., (2009). Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Yaklaşım, Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6(2), 134-148.

Kan, A., Akbaş, A., (2005). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, 2, 227-237.

Küçükahmet, L.(2002). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, 13. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

Özçelik, D. A. (1998). Ölçme ve Değerlendirme, ÖSYM Yayınları, Ankara.

Özdamar, K. (1999). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi, Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Sarıtaş, E., Süral, S.(2008). Fen Ve Teknoloji Öğretimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2008) 1/2, 201-213.

Tavşancıl, E.(2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPPS ile Veri Analizi, Nobel Yayınevi, Ankara.

Pehlivan, H.,(1994). Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 49-53.

Tezbaşaran, A. A., (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199

ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN "ÇOCUK" KAVRAMINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI ZİHİNSEL İMGELER

Arş. Gör. Ezgi Akıncı Demirbaş
Kırıkkale Üniversitesi
akinciezgi87@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı; Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgelerini metafor tekniği kullanarak tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde öğrenim gören 169 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemi ile toplanmış, çalışma deseni "olgubilim" biçiminde düzenlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin toplam 62 metafor geliştirdikleri görülmüştür. Geliştirilen bu metaforlar 10 farklı kategoride toplanmıştır. Çocuk gelişimi öğrencilerinin "çocuk" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar kavramsal kategorilere ayrıldığında en çok metafor bulunan kategorinin "şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk" olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Metafor, çocuk gelişimi, çocuk.

METAPHORS OF CHILD DEVELOPMENT DEPARTMENT OF UNIVERSITY STUDENTS ON "CHILD"

Abstract

The aim of this study is find out, with the metaphor technique,the impressions and images of child development department students about "child". The working group of the research have been comprised of 169 students who have been studying in Kırıkkale University Faculty of Health Sciences of Department of Child Development during 2014-2015 academic year. The data of the research has been collected through qualitative research method. The pattern of the research has been organized in the case of phenomenology. According to the findings of the research, students generated 62 different metaphors about "child". These metaphors were collected in 10 different categories. The most commonly used metaphor is "the child as raw materials to be shaped".

Key Words: Metaphor, child development, child.

GİRİŞ

Çocuk, dünyaya geldiği andan itibaren çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden hızlı bir gelişim içine girer. Çocuk doğar doğmaz, annesi ve yakın çevresindeki diğer insanlar aracılığı ile temel gereksinimleri karşılanan bir canlıdır. Onun kendi kendine yeterli bir birey olabilmesi için belirli bir zaman geçmesi gereklidir. Bunun için başkaları tarafından bakılmaya, yönlendirilmeye, rehberliğe ihtiyacı vardır. Bu yönlendirmeler, insanın doğuştan getirdiği kalıtımsal özelliklerle bütünleşerek çocuğun kişilik yapısını oluşturur (Oktay, 1999). 0-6 yaş bu gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı ve çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği, her türlü öğrenmeye açık olduğu bir dönem olup, insan hayatındaki kritik dönemleri içermektedir (Zembat ve Unutkan, 2001).

John Locke'a göre çocuğun zihni dünyaya geldiğinde boş bir levha gibidir. Çocuk doğumdan itibaren çevreyle kurulan ilişkiler sayesinde bilgi ve tecrübe edinir. (Aktaran: Oktay, 1999). Çocuklar bu bilgi ve becerileri aileden sonra gelen öğretmen ve diğer meslek elemanı olan çocuk gelişimcisi tarafından kazanır.

Çocuk gelişimcisi; çocukların tüm gelişim ve beceri alanlarını (zihinsel, dil, motor, sosyal, duygusal ve özbakım) değerlendiren, gelişimlerini takip edebilen, çocuğa ve aileye yönelik gelişimi destekleyici programlar hazırlayıp, ailelere çocuklarının gelişimi, sağlığı ve yetiştirilmesi konularında eğitim, rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilen 0-18 yaş normal, özel gereksinimli, korunmaya muhtaç, suça itilmiş, istismar ve ihmale uğramış, çalışan, hastanede yatan, sosyal dezavantajlı, mülteci ve sokak çocuklarının gelişimi ile ilgili gereken teorik ve pratik eğitimi veren kişilerdir.

Levine (2005), Metafor kelimesinin Yunaca "Metapherein" kelimesinden türemiş olduğunu ifade eder. Meta değiştirmek, pherein ise kodlamak anlamındadır (Aktaran: Semerci, 2007). Metafor kavramı daha çok zihinsel ve düşünsel kavrayış sistemini simgelemek için kullanılır. Shuell (1990)'in de belirttiği üzere; "Eğer bir resim 1000 kelimeye bedel ise, bir metafor da 1000 resme bedeldir. Çünkü nasıl ki bir resim sadece statik bir imge sunarsa, bir metafor da bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunar'' (Aktaran: Saban vd., 2006).
Lakoff ve Johnson (2005), metaforların günlük hayatta yaygın olarak kullanıldığını belirtir. Onlara göre, düşüncelerimiz, hareketlerimiz, diğer insanlarla ilişki kurma biçimimizde metaforlar oldukça etkilidir. Forceville (2002), herhangi bir şeyin metafor olarak kabul görmesi için şu üç sorunun yanıtlanması gerektiğini belirtmektedir: 1)Metaforun konusu nedir? 2) Metaforun kaynağı nedir? 3) Metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler nelerdir? (Akt: Aydın ve Ünaldı,2010). Saban (2004) *Metaforun konusu* (örneğin, "Öğretmen bahçıvan gibidir." cümlesindeki öğretmen sözcüğü), *metaforun kaynağı* (bahçıvan) ve *metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler* (bahçıvanın yetiştirdiği fidanlarla ayrı ayrı ilgilenmesi gibi öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması) şeklinde açıklayarak metaforun kaynağının, metaforun konusunu farklı bir bakış açısıyla anlamada bir filtre veya süzgeç görevi gördüğünü belirtmektedir.

Metaforlar günlük yaşamdaki kullanımının dışında, eskiden beri eğitim ve öğretim amaçlı da karşımıza çıkmaktadır. Meslek elemanların, metaforları bilinçli veya bilinçsiz olarak genellikle fikirleri, kavramları ve soyut şeyleri açıklamak için kullandıkları görülmektedir. Metaforlar, bilimsel kavramların daha kolay anlamalarını sağlarlar. Öğretim amaçlı metaforlar; öğrencilerin dünyaya bakış açılarını değiştirmek için anahtar rol oynayacak güçtedir (Sanchez, Jose & Victor, 2000).

Son yıllarda metafor, yerli ve yabancı literatürde çeşitli araştırmalara konu olmuştur. [Guerrero ve Villamil (2002), Saban (2004,2009), Öztürk (2007), Töremen ve Döş (2009), Botha (2009), Alger (2009), Güven ve Güven (2009), Aydın ve Ünaldı (2010), Yaşar ve Bayır (2010) ve İbret ve Aydınözü (2011)]. Yapılan bu araştırmalar; sosyal bilimler genelinde gerçekleşmekte, dil, kültür, eğitim, örgüt, yönetim bilimleri, öğretmenlik, okul, coğrafya ve folklor gibi olgu ya da kavramlarla ilgili, olmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, ileride çocuk gelişimcisi olacak ve işi gereği çocuklarla birlikte olacak çocuk gelişimcisi adaylarının "çocuk" hakkındaki düşünceleri üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, üniversite çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin Çocuk kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar nelerdir?
2. Çocuk kavramına ilişkin üniversite öğrencileri tarafından ifade edilen metaforlar, benzer özellikleri bakımından, hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "olgubilim" kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bu açıdan yapılacak kavramsal çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde öğrenim gören 169 öğrenci katılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılan Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilerin "Çocuk…… gibidir, çünkü……" ibaresini tamamlamaları istenmiştir. Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin sadece bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşünceleri dile getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar bu çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Çalışmada, verilerin değerlendirilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşabilmektir (Aydın, F. ve Eser Ünaldı, Ü. 2010). İçerik analizi tekniğinde, birbirine benzeyen veriler belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilir. Bu kavramlar okuyucunun anlayacağı şekilde organize edilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu aşamada elde edilen metaforların benzer olanları gruplanmış ve her birine birer numara verilmiştir. Her bir metaforun nedeni ayrı ayrı incelenerek kategoriler meydana getirilmiştir. Daha sonra oluşturulan metaforlar kendi kategorilerinde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular frekans ve yüzde şeklinde ifade edilmiştir. Son olarak veriler bilgisayar ortamına aktarılarak katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu araştırma 2015-2015 öğretim yılında eğitim gören 169 çocuk gelişimi bölümü öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmaya dâhil edilen çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin devam ettikleri sınıfa göre dağılımı tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Devam Edilen Sınıf	f	%
1.Sınıf	48	28,4
2.Sınıf	38	22,5
3.Sınıf	45	26,6
4.Sınıf	38	22,5
TOPLAM	**169**	**100**

Tablo 1'e göre araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 28,4'ü birinci sınıf, %22,5'i ikinci sınıf, %26,6'sı üçüncü sınıf ve %22,5'i dördüncü sınıfa devam etmektedir.

Araştırmaya katılan Çocuk Gelişimi bölümü üniversite öğrencilerinin "Çocuk" kavramı hakkında geliştirdikleri metaforlarla ilgili olarak elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır**.**

Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin "Çocuk" kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar sıklık derecesine göre verilmiştir. Toplam 62 metafor üretmişlerdir.

Araştırmaya katılan 169 üniversite öğrencinin "Çocuk" kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar, oluşturulan 10 farklı kavramsal kategoride, tablolar eşliğinde verilerek analiz ve yorum yapılmıştır**.**

Tablo 2: "Çocuk" Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar Ve Onları Temsil Eden Öğrenci Sayısı ve Yüzdesi

Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%	Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%
1	Dünya	6	3,6	**32**	Oyuncak	2	1,2
2	Gökkuşağı	8	4,7	**33**	Robot	1	0,6
3	Hayat	10	5,9	**34**	Mucize	1	0,6
4	Melek	8	4,7	**35**	Temel ihtiyaç	2	1,2
5	Pamuk	4	2,4	**36**	Kelebek	1	0,6
6	Ağaç	8	4,7	**37**	Telefon	1	0,6
7	Çiçek	16	9,5	**38**	Ev	1	0,6
8	Su	10	5,9	**39**	Nar	1	0,6
9	Hamur	5	3,0	**40**	Ben	1	0,6
10	Tohum	4	2,4	**41**	Mimar	1	0,6
11	Mutluluk	6	3,6	**42**	Masum	2	1,2
12	Ayna	4	2,4	**43**	Beyaz kağıt	1	0,6
13	Gelecek	4	2,4	**44**	Deniz	3	1,8
14	Merdiven	2	1,2	**45**	Işık	1	0,6
15	Beton	3	1,8	**46**	Bina	1	0,6
16	Toprak	5	3,0	**47**	Lunapark	1	0,6
17	Çocuk	2	1,2	**48**	Beyaz	1	0,6
18	Güneş	2	1,2	**49**	Ümit	1	0,6
19	Filozof	2	1,2	**50**	Beton	1	0,6
20	Bulut	2	1,2	**51**	Paradoks	1	0,6
21	Çay	2	1,2	**52**	Boşluk	1	0,6
22	Puzzle-yapboz	2	1,2	**53**	Lamba	1	0,6
23	Sünger	2	1,2	**54**	Gezegen	1	0,6
24	Boş levha, kitap	2	1,2	**55**	Renk	1	0,6
25	Fidan	2	1,2	**56**	Bomba	1	0,6
26	Kitap	4	2,4	**57**	Hammadde	2	1,2
27	Yaramaz	1	0,6	**58**	Kömür	1	0,6
28	Canavar	1	0,6	**59**	Trafik	1	0,6
29	Uçan balon	1	0,6	**60**	Yağmur	1	0,6
30	Şeker	2	1,2	**61**	Aşure	1	0,6
31	İnsan	2	1,2	**62**	Palyaço	1	0,6
				TOPLAM		**169**	**100**

Tablo 3: "Çocuk" Kavramına Yönelik Metaforların Oluşturdukları Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Adedi
Yansıtıcı olarak çocuk	Ağaç(1), Su(4), Oyuncak(1), Robot(1), Sünger(1), Merdiven(1), Bina(1), Toprak(2), Deniz(1), Beton(1), Ayna(3), Çiçek(1)	18	12
Pasif bir alıcı olarak çocuk	Çiçek(1), Beton(2), Yaramaz(1), Canavar(1), İnsan(1), Boş levha(2), Ağaç(1), Filozof(1), Sünger(1), Beyaz kâğıt(1) Ayna(1), Hammadde(1), Kömür(1), Kitap(1)	16	14
Gelişen bir varlık olarak çocuk	Gökkuşağı(6), Hayat(2), Pamuk(1), Filozof(1), Bulut(1), Renkler(1), Su(1), Çay(1)	14	8
Değerli bir varlık olarak çocuk	Melek(2), Pamuk(1), Şeker(1), Mucize(1), Çiçek(4), Masum(1), Dünya(1), Ağaç(1), Lamba(1), İnsan(1), Hayat(1)	15	11
Şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk	Toprak(1), Hamur(4), Çiçek(8), Pamuk(1), Telefon(1), Işık(1), Tohum(1), Hammadde(1), Su(3), Ağaç(2), Yapboz(1), Kitap(1), Tohum(3), Merdiven(1), Hayat(1)	30	15
Mutluluk kaynağı olarak çocuk	Mutluluk(4), Hayat(3), Temel İhtiyaç(1), Lunapark(1), Kitap(1), Palyaço(1), Çiçek(1)	12	7
Saflık ve sevginin kaynağı olarak çocuk	Melek(6), Kelebek(1), Masum(1), Beyaz(1), Şeker(1), Bulut(1), Çocuk(2), Pamuk(1), Mutluluk(1)	15	9
Toplumun ve geleceğin temeli olarak çocuk	Dünya(1), Mutluluk(1), Uçanbalon(1), Gelecek(4), Temel İhtiyaç(1), Ev(1), Ben(1), Hayat(2), Gökkuşağı(1), Ümit(1), Oyuncak(2), Yapboz(1), Mimar(1)	18	13
Bilinmeyen gizemli bir varlık olarak çocuk	Güneş(2), Nar(1), Dünya(3), Deniz(2), Paradoks(1), Boşluk(1), Masal(1), Gezegen(1), Bomba(1), Trafik(1), Hayat(1), Su(1), Gökkuşağı(1), Dünya(1)	18	14
İlgiye ve bakıma muhtaç bir varlık olarak çocuk	Hamur(1), Fidan(2), Çiçek(2), Su(1), Ağaç(2), Çay(1), Yağmur(1), Toprak(1), Bulut(1), Aşure(1)	13	10
TOPLAM		**169**	**113**

Kavramsal Kategoriler

1. Yansıtıcı Olarak Çocuk: Bu kategoriyi 18 çocuk gelişimi bölümü öğrencisi ve 12 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Ağaç(1), Su(4), Oyuncak(1), Robot(1), Sünger(1), Merdiven(1), Bina(1), Toprak(2), Deniz(1), Beton(1), Ayna(3), Çiçek(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Çocuk robot gibidir çünkü ne gösterirsen aynısını yapar."
- "Çocuk bina gibidir çünkü temelini ne kadar sağlam atarsan, o kadar sağlam, dayanıklı gelişir ve yükselir."
- "Çocuk toprak gibidir çünkü ne ekersen onu biçersin. Çocuğa sevgi verirsen sevgi ile büyür. Ama şiddet ne nefret ile büyürse çıkmaza girer."

2. Pasif Bir Alıcı Olarak Çocuk: Bu kategoriyi 16 çocuk gelişimi bölümü öğrencisi ve 14 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Çiçek(1), Beton(2), Yaramaz(1), Canavar(1), İnsan(1), Boş levha(2), Ağaç(1), Filozof(1), Sünger(1), Beyaz kâğıt(1) Ayna(1), Hammadde(1), Kömür(1), Kitap(1) metaforu bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Çocuk boş levha gibidir çünkü bazı şeyleri öğrenerek şekillenir."
- "Çocuk ağaç gibidir çünkü biz ne yönde eğitirsek, ne yöne çekersek o yöne gelir."
- "Çocuk beton gibidir çünkü üzerine ne düşse iz bırakır."

3. Gelişen Bir Varlık Olarak Çocuk: Bu kategoriyi 14 çocuk gelişimi bölümü öğrencisi ve 8 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Gökkuşağı(6), Hayat(2), Pamuk(1), Filozof(1), Bulut(1), Renkler(1), Su(1), Çay(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Çocuk filozof gibidir çünkü dünyayı kendine göre akıllıca yorumlar ve her şeyi merak eder."
- "Çocuk bulut gibidir çünkü sürekli şekil değiştirir; bazen yağmur dökülür, bazen bembeyaz pamuk olur, hayallerimizin süsü olur."
- "Çocuk su gibidir çünkü sürekli hareket halindedir. Gününü dolu dolu yaşar."

4. Değerli Bir Varlık Olarak Çocuk: Bu kategoriyi 15 çocuk gelişimi bölümü öğrencisi ve 11 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Melek(2), Pamuk(1), Şeker(1), Mucize(1), Çiçek(4), Masum(1), Dünya(1), Ağaç(1), Lamba(1), İnsan(1), Hayat(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Çocuk masum gibidir çünkü hayatın sadece oyundan ibaret olduğunu düşünür. Fakat öyle değildir."
- "Çocuk dünya gibidir çünkü görülmemiş güzellikler ondadır."
- "Çocuk çiçek gibidir çünkü diğer mevsimlerin hiçbirisine benzemeyen ve incinecek kadar narin olan yaprağın kurumuşluğunda benzersiz güzellikte ve özelliktedir."

5. Şekillendirilebilen Bir Hammadde Olarak Çocuk: Bu kategoriyi 30 çocuk gelişimi bölümü öğrencisi ve 15 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Toprak(1), Hamur(4), Çiçek(8), Pamuk(1), Telefon(1), Işık(1), Tohum(1), Hammadde(1), Su(3), Ağaç(2), Yapboz(1), Kitap(1), Tohum(3), Merdiven(1), Hayat(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Çocuk hamur gibidir çünkü işçiliği iyi olan ortaya şaheser çıkarır."
- "Çocuk ağaç gibidir çünkü ne kadar güzel yetiştirirsen, o kadar güzel meyve verir."
- "Çocuk tohum gibidir çünkü anne karnında doğumdan önce var olmaya başlar. Doğumdan ölüme kadar çeşitli basamaklardan geçer. Bu süreçte emek verilip, bir fidan gibi sulanıp beslenerek görkemli bir ağaç yani yetişkin olması sağlanır. Bu süreçte aile, akranlar, öğretmenler, sağlık personeli onun gelişimine katkı sağlar. Kısacası tohum fidana, fidanlar ağaca dönüşür.

6. Mutluluk Kaynağı Olarak Çocuk: Bu kategoriyi 12 çocuk gelişimi bölümü öğrencisi ve 7 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Mutluluk(4), Hayat(3), Temel İhtiyaç(1), Lunapark(1), Kitap(1), Palyaço(1), Çiçek(1) metaforu bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Çocuk mutluluk gibidir çünkü başımıza bela açsalar da bazen çok kızsak da sonunda onlara mutlaka gülümseriz."
- "Çocuk mutluluk gibidir çünkü ailede sorunlar, yorgunluklar bir çocuğun gülüşü ve davranışıyla unutulabilir."
- "Çocuk temel ihtiyaç gibidir çünkü o yetişkinlerin arasında sevgiyi yaşatan bir varlıktır, yetişkinlerin kinini, öfkesini bastıran neşeli, sevimli, iyimser bir varlıktır."
- "Çocuk palyaço gibidir çünkü her zaman eğlendirir."

7. Saflık ve Sevginin Kaynağı Olarak Çocuk: Bu kategoriyi 15 çocuk gelişimi bölümü öğrencisi ve 9 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Melek(6), Kelebek(1), Masum(1), Beyaz(1), Şeker(1), Bulut(1), Çocuk(2), Pamuk(1), Mutluluk(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Çocuk melek gibidir çünkü günahsız, masum, temiz bir varlıktır."
- "Çocuk masum gibidir çünkü içtendir, saftır, temizdir. Hiçbir kötülük beslemeden, masumane yaşamları vardır."
- "Çocuk pamuk gibidir çünkü tertemiz, saf ve yumuşacıktır."

8. Toplumun Ve Geleceğin Temeli Olarak Çocuk: : Bu kategoriyi 18 çocuk gelişimi bölümü öğrencisi ve 13 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Dünya(1), Mutluluk(1), Uçanbalon(1), Gelecek(4), Temel İhtiyaç(1), Ev(1), Ben(1), Hayat(2), Gökkuşağı(1), Ümit(1), Oyuncak(2), Yapboz(1), Mimar(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Çocuk yapboz gibidir çünkü yapboz, parçaları ile bütündür, o parçayı doğru yere koymazsanız asla doğru bir parça elde edemezsiniz."

- "Çocuk mimar gibidir çünkü gelecekte toplumu yönetecek, yön verecek kişiler onlardır."

9. Bilinmeyen Gizemli Bir Varlık Olarak Çocuk: Bu kategoriyi 18 çocuk gelişimi bölümü öğrencisi ve 14 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Güneş(2), Nar(1), Dünya(3), Deniz(2), Paradoks(1), Boşluk(1), Masal(1), Gezegen(1), Bomba(1), Trafik(1), Hayat(1), Su(1), Gökkuşağı(1), Dünya(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Çocuk nar gibidir çünkü dıştan küçücük ama içinde koca bir dünya vardır."
- "Çocuk dünya gibidir çünkü her zaman keşfedilecek yeni bir şeyleri vardır."
- "Çocuk deniz gibidir çünkü ucu bucağı yoktur. Sonsuz, her şeyi düşünür. Denizde kaybolacağını bilse bile devam eder, korkusuzdur.
- "Çocuk bomba gibidir çünkü ne zaman ve nerede patlayacağı belli değildir."

10. İlgiye Ve Bakıma Muhtaç Bir Varlık Olarak Çocuk: Bu kategoriyi 13 çocuk gelişimi bölümü öğrencisi ve 10 metafor temsil etmektedir. Bu kategoride Hamur(1), Fidan(2), Çiçek(2), Su(1), Ağaç(2), Çay(1), Yağmur(1), Toprak(1), Bulut(1), Aşure(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğrencilerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Çocuk fidan gibidir çünkü çok narindir ve bakıma muhtaçtır. İhtiyaçları gerekli zamanda karşılanırsa hayata köklü ve sağlıklı bir başlangıç yapar. Yoksa fidanken karşılanamadığı ihtiyaçları ileride onu darbelere karşı zayıf yapar."
- "Çocuk çay gibidir çünkü önce kaynamasını beklersin, sonra ağır ağır demlersin ve mükemmel sonuca ulaşırsın. Zaman ve emek gerekir."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, çocuk gelişimi öğrencilerinin "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgelerini kullanarak çocuklarla ilgili algılarını tespit etmek ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada çalışma grubunda bulunan 169 çocuk gelişimi bölümü öğrencileri toplam 62 adet metafor üretmişlerdir. "Çocuk" kavramı için çocuk gelişimi bölümü öğrencileri; "sünger", "pamuk", "filozof", "melek", "gökkuşağı", "deniz", "fidan", "gelecek" gibi metaforları kullanmışlardır. Elde edilen bulgulara göre; en çok ifade edilen metaforların; çiçek (%9,5), hayat ve su (%5,9) olduğu görülmüştür. Weade ve Ernst'in (1990) belirttiği gibi "Metaforlar seçmecedir ve tanımlamaya çalıştıkları olgunun sadece bir parçasını temsil ederler, tümünü değil."

Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin "çocuk" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları kavramsal kategorilere ayırdığımızda en çok metafor bulunan kategorinin "şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk" olduğunu görmekteyiz. Çocuk gelişimi bölümü öğrencileri bu kategoride tam 15 adet metafor üretmişlerdir ve çalışma grubunun %30'u bu kategoride bulunmaktadır. Bu kategoriyi "pasif bir alıcı olarak çocuk ve bilinmeyen gizemli bir varlık olarak çocuk" kategorisi takip etmektedir. En az metafor üretilen kategori "mutluluk kaynağı olarak çocuk" kategorisidir. Bu kategoride 7 adet metafor üretilmiştir.

Araştırmada elde edilen "şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk" algısına paralel bir sonucu Kuyucu, Şahin, ve Kapıcıoğlu da (2013) bulmuştur. Araştırmacılar okul öncesi öğretmen adaylarının "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgelerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının çocuklarla ilgili birçok algıya sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- Bu araştırma, gelecekte toplumda, aile ve çocuk üzerinde önemli roller üstlenecek olan çocuk gelişimcilerinin, çocuğu nasıl algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan metaforların, çocuğun algılanması üzerine gelecekte yapılacak olan çalışmalarda önemli birer araştırma aracı olacağı düşünülmektedir.

- Metafor kullanımı diğer bölüm öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini belirleme de kullanılabilir. Öğrencilerin yeni bir konu ile ilgili hazır bulunuşluğu üretebildikleri metaforlar yardımıyla belirlenebilir.
- "Çocuk" kavramına dönük yapılan bu araştırma özünde çocuğu barındıran diğer meslek grupları ile de yapılabilir. Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri gibi.
- Bu araştırma sonucu elde edilen metaforlar, çocuk alanında üniversite düzeyinde öğretim veren öğretim elemanlarına, Çocuk Gelişimcisi adı altında çocuk ile ilgili çocuğa, aileye destek olan meslek elemanlarına, okulöncesi ve ilköğretim öğretmenlerine planlama, öğretim süreci ve ölçme değerlendirme süreçlerinde yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

Alger, C. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: changes over the career span. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies,* 25 (5), 743-751.

Aydın, F. ve Eser Ünaldı, Ü. (2010). Coğrafya Öğretmen Adaylarının "Coğrafya" Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi, *International Online Journal Of Educational Sciences,* 2010, 2(2).

Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African of Education*, 29, 431-444.

B.Ünal İbret ve Aydınözü, D. (2011). İlköğretim II.Kademe Öğrencilerinin "Dünya" Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar, *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19 (1), 85-102.

Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.

Guerrero, M.C.M. and Villamil, O.S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ELS teaching and learning. Language Teaching Research, 6(2), 95-120. *International Online Journal of Educational Sciences,* 2(2), 600-622 621.

Güven, B. ve Güven, S. (2009), İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme, *Kastamonu Eğitim Dergisi,*17 (2), 503-512.

Gürdoğan Bayır, Ö. ve Yaşar, Ş. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Sosyal Bilgiler. *e-Journal of New World Sciences Academy, Education Sciences,* 5(3), 1213-1225.

Kuyucu, Y., Şahin, M. ve Kapıcıoğlu, O. (2013). *Okul Öncesi Öğretmenlerin 'Çocuk' Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler.* International Conference on New Trends in Education (ICONTE) sözlü olarak sunulmuştur.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*. (Çeviren: Gökhan Yavuz Demir). İstanbul Paradigma Yayınları.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

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

Sanchez, A., Jose M. B. & Victor M. (2000). Desing of virtual reality systems for education: a cognitive approach. *Education and Information Technologies*, 5(4), *345-362.*

Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmen Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 2, 131-155.

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

Saban, A., Koçbeker, B. N., Saban A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2), 461-522.

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(2), 281-326.

Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,*31(2), 125-140.

Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 9(4), 1973-2012.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Weade, R., & Ernst, G. (1990). Pictures Of Life İn Classrooms, And The Search For Metaphors To Frame Them. Theory İnto Practice, 29(2).

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN EĞİTİMDE KULLANIMINA İLİŞKİN DENEYSEL ÇALIŞMALAR VE SONUÇLARI

Fadime Koç Damgacı
TÜBİTAK
Ankara
fdamgaci@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Hakan Karatas
Yıldız Teknik Üniversitesi
İstanbul
hkaratas@yildiz.edu.tr

Özet

İşbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak Türkiye'de yapılmış çok sayıda deneysel araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların çoğunda, geleneksel yöntem ve teknikler kullanılarak işlenen bir dersin, işbirlikli yöntem ve teknikler kullanarak işlenmesi sonucunda, öğrencilerin başarı düzeylerinde nasıl bir değişim meydana geldiği ölçülmüştür. Yürütülen bu çalışmalarda genel olarak hangi yöntemin daha etkili olduğu merak konusudur. Bu sebeple çalışmada, Türkiye'deki eğitim fakültelerinde, işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerivle ilgili yapılan deneysel araştırmalar içerik analizi yöntemi ile incelenmiş, bu araştırmaların sonuçları istatistiksel olarak sunulmuştur. Araştırma kapsamında YÖK veritabanı içerisinde yer alan, son yirmi bir yıla ait 97 yüksek lisans ve 39 doktora tez araştırması olmak üzere toplamda 136 deneysel çalışma derlenmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında en fazla kullanılan tekniğin Birlikte Öğrenme tekniği olduğu görülmüştür. Araştırmalarda en fazla uygulama yapılan ders Fen ve Teknoloji dersidir. Bu dersin uygulamasında ise en çok Birleştirme tekniği kullanılmıştır. Deneysel çalışmalar en çok 6. ve 7. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İşbirlikli Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme Teknikleri, İçerik Analizi.

EXPERIMENTAL STUDIES AND RESULTS REGARDING COLLABORATIVE METHODS AND TECHNIQUES PERFORMED IN EDUCATION

Abstract

There have been many experimental stdudies related to the methods and techniques of cooperative learning in Turkey. In most of these studies the difference or changes in students' learning levels were measured after a lesson during which traditional methods and techniques were used and another one during which collaborative methods and techniques were used. Generally, the aim of these studies are to find out which methods or techniques are more effective. Therefore, in this study, experimental studies performed through collaborative methods and techniques in faculties of education in Turkey were analysed with content analysis method and the results were presented statistically. In this study, experimental studies, consisting of 97 master and 39 phD thesis, in Higher Education Institution database for the last twenty-one years were compiled. As the result of this study it has been found out that the most commonly used technique within the cooperative learning techniques is Learning Together. The course during which the most applications used is Science and Technology. In this lesson the most used application was the Jigsaw technique. Experimental studies were carried out mostly within the 6th and 7th grades.

Key Words: Cooperative Learning, Cooperative Learning Techniques, Content Analysis.

GİRİŞ

Öğrenme karmaşık bir durum ihtiva ettiğinden, kuram ve kuramcılara göre farklılık gösteren tanımlamalara sahiptir. Bireylerin bir organizma olarak nitelendirildiği davranışçı kurama göre öğrenme; bir davranışın akılda tutulup bir gün mutlaka sergilenmesi, kalıcı izli davranış değişikliği, uyarıcı-tepki bağı, şartlanma ve davranışlarda oluşabilecek değişim olasılığı gibi tanımlarla açıklanmaktadır (Ertmer&Newby, 1993; Bacanlı, 2001; Fidan, 1996). Bütün bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, bir dönem dünyada gündemde olan ve hala dünyanın çeşitli bölgelerinde uygulanmaya devam eden davranışçı kuram, bireyin duyuşsal ve bilişsel davranışlarıyla değil, psiko-motor davranışlarıyla ilgilenmektedir. Bilişsel kuram ise öğrenmeyi zihindeki şemalarla tanımlamaya çalışmış ve bireyin zihinsel ve duyuşsal davranışlarıyla da ilgilenmiştir. Bu kurama göre öğrenme; kişinin dış dünyadan aldığı bilgiyi beyninde yapılandırdıktan sonra ihtiyaç duyduğunda davranışa çevirmesidir. Piaget'e göre öğrenme sonucunda beyinde şemalar oluşur ve her yeni bilgi ile bu şemalar güncellenir ya da artar (Senemoğlu, 1998). Son yıllarda gündemde olan yapılandırmacı kuram ise daha çok bilişselcilikle yakın bir ilişki içerisindedir. Bu kuramda da yapılar söz konusudur ve kuramın temelleri aslında, Piaget'in zihinsel gelişim kuramına dayanır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu elde ettiği bilgiyi, beyninde var olan bilgilerle etkileştirerek yeni bilginin ortaya çıkması şeklinde tanımlamaktadır (Açıkgöz, 2007). Bu tanım, Piaget'in zihinsel gelişim kuramındaki öğrenme tanımı ile yakından ilişkilidir (Hand & ark. 1997). Gerek bilişsel gerekse de yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi, öğrenme ortamında aktif bir birey, öğretmeni ise yol gösterici rehber olarak görmektedir. Oysaki davranışçı yaklaşım, öğrenme ortamında öğretmenin aktif olmasını, öğrencinin ise pasif alıcı konumunda yer almasını tercih etmektedir (Özden, 2003).

Davranışçı yaklaşımda, insan davranışlarını ve öğrenmesini incelemek için denek olarak hem insanlar hem de hayvanlar kullanılmış ve deney sonucunda ortaya çıkan bulgular, insan ve hayvanlara genellenmiştir. Bu nedenle de insan ya da hayvan lafızlarından ziyade, insanlar için de hayvanlar için de *organizma* kelimesi kullanılmıştır. Oysaki insan ve hayvanlar biyolojik, fizyolojik, psikolojik özellikler açısından birbirlerinden çok farklıdırlar. İnsan ve hayvanların birbirlerinden farklı olduklarını ifade etmek, günümüz eğitim araştırmaları için ilkel bir konudur. Günümüz eğitim dünyasında insanların öğrenmelerinin birbirlerinden farklı olduklarına ilişkin "Bireysel Farklılıklar" başlığı altında ciddi araştırmalar söz konusudur. Bu araştırmalar bilişsel ve yapısal kuramların ilkeleri temel alınarak gerçekleştirilmektedir. Bireysel farklılıklar insanların kişisel özelliklerini ifade etmektedir. Hümanizme göre de her birey tektir ve farklıdır (Maslow, 1970). Bu sebeple, insanların bireysel farklılıkları günlük yaşamda ve öğretim ortamlarında birer zenginlik olarak algılanmalıdır (Çaycı, 2007). Kişilerin zeka, yetenek, kişilik özellikleri, bilişsel ve öğrenme stilleri bireysel farklılıkları olarak sıralanabilir. Bireysel farklılıklar dikkate alınmadan gerçekleştirilen derslerin eğitimsel bir değeri olmadığı düşünülmektedir. Bireysel farklılıklar dikkate alınarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, öğrenci başarısını artırmaktadır (Aktepe, 2005).

İşbirlikli Öğrenme

Eğitim-öğretim adına gerçekleştirilen araştırmalar öncelikli olarak öğrenci başarısını artırma amacı gütmektedir. Bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak deneyler sonucu ortaya konulan yöntem ve tekniklerin asıl amacı da yine öğrenci başarısını artırmaktır. Her öğrenci kendi şahsına münhasır olduğundan tek bir yöntem kullanılarak yürütülen dersler, kimi öğrencilere hitap ederken, kimi öğrenciler için sıkıcıdır ve öğretici olmaktan uzaktır. Bu nedenle, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak ders konuları işlenmelidir. Bilişsel ve Yapılandırmacı Kuram çerçevesinde oluşturulan işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri de öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrenmelerine yardımcı olur. Grup halinde gerçekleştirilen işbirlikli öğrenmede herkes, kendi bireysel farklılıklarını birer avantaj olarak öne sürer ve yeteneklerine göre grubun başarısına katkıda bulunur. Slavin (1998) işbirliğine dayalı öğrenmeyi, 4-6 kişiden oluşan grubun farklı ödüllendirme şekliyle değerlendirildiği öğretim yöntemi; Artzt ve Newman (1990), ortak bir amaç doğrultusunda biraraya gelen küçük grupların aldıkları görevleri başarıyla tamamlamak için yaptıkları etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin diğer yöntemlerden üstün yanları, onun özelliklerine, ortak öğelerine ve tekniklerine bakılarak anlaşılabilir. İşbirlikli öğrenme yönteminde ilgi tek bir öğrencide değil, oluşturulan küçük

grubun tüm üyelerindedir (Panitz, 1999). Bu yöntemde öğretmen yol göstericidir, aktif olan ise öğrencilerdir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin yanı sıra, öğrenci-öğrenci etkileşimi de söz konusudur (Yaşar, 1993). Bu durum öğrencilerin daha fazla sosyalleşmesini sağlar. Gruba verilen akademik görev sadece bir kişi tarafından yapılmaz, paylaşım söz konusudur (Gillies, 2004). İşbirlikli öğrenme yönteminin ayrıca olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz-yüze destekleyici iletişim, sosyal beceriler, grup ödülü, eşit başarı fırsatı ve grup işlem süreci olmak üzere yedi öğesi bulunmaktadır (Açıkgöz, 2007). Olumlu bağımlılık, her bir üyenin gruptaki diğer üyelerin öğrenmesinden sorumlu olduğu ve bir kişinin başarısının diğerlerinin de başarılı olması ile gerçekleşebileceği inancına dayanır (Johnson & Johnson, 1999). Bireysel değerlendirilebilirlik, gruptaki hangi öğrencinin başarılı, hangi öğrencinin ise desteğe ihtiyacı olduğunu belirlemek içindir (Johnson & Johnson, 1999). Yüz yüze destekleyici iletişimde, öğrencilerin birbirleriyle doğru ve sağlıklı iletişimleri sonucunda, görevlerini en iyi şekilde tamamlayabilmeleri söz konusudur (Artz & Newman, 1990). Sosyal beceriler, farklı olan kişilerlerle iletişim kurabilme ve güven, iletişim, liderlik gibi becerileri kazandırmaya vurgu yapar (Johnson & Johnson, 1999). Grup ödülü, grup üyelerinin aynı amaç doğrultusunda ürün ortaya koymaları ve bunun sonucunda ödüllendirilmeleridir (Açıkgöz, 1998). Eşit başarı fırsatı, düşük başarıdaki öğrencilerin, yüksek başarıdaki öğrenciler kadar eşit başarı fırsatına sahip olmalarıdır (Slavin, 1990). Grup işlem süreci ise grup üyelerinin kendi aralarında tartışarak hangi üyenin hangi özelliğinden faydalanılacağına ve nasıl bir çalışma sürdürüleceğine karar vermeleridir (Johnson & Johnson, 1999).

İşbirlikli öğrenme yönteminin belli araştırmacılar tarafından geliştirilen pekçok tekniği mevcuttur. Bu tekniklerin tamamı bahsi geçen özellik ve öğeleri bünyesinde barındırmaktadır. Yaygın olarak işbirlikli öğrenme yönteminin temel teknikleri; birlikte öğrenme, takım-oyun-turnuva, grup araştırmaları, akademik çelişki, birleştirme 1, birleştirme 2, ayrılıp birleşme, öğrenci takımları ve başarı bölümleri, okuma-yazma-uygulama, takım destekli bireyselleştirme, işbirliği-işbirliği, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon, birlikte soralım birlikte öğrenelim, düşün-eşleş-paylaş, web destekli işbirliğine dayalı öğrenme, bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme, üç aşamalı görüşme, birlikte öğrenme, ikili konuşma, öğrenci-takım-başarı ve karşılıklı sorgulama olarak sıralanabilir (Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Demirkaya, 2005).

İşbirlikli öğrenme öğrencilere; paylaşma, kendi öğrenme durumunun ne olduğunu anlama, arkadaşları ile etkileşimde bulunma, yeteneklerini kullanabilme, sorumluluk sahibi ve arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olma, problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirme ve eğitim-öğretim sürecine aktif katılma gibi fırsatlar sunmaktadır (Yıldız, 1998; Gillies, 2006). İşbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri bireysel değil grup halinde uygulandığı için bütün grup çalışmalarının işbirlikli olduğu düşünülebilir. Fakat bu düşünce tamamıyla yanlıştır. Örneğin iki veya daha fazla öğrenciyi küme halinde oturtup birlikte çalışmalarını istemenin işbirliğine dayalı öğrenmeyle ilgisi yoktur. Bir öğrenmenin işbirliğine dayalı olabilmesi için öncelikle gruptaki bireylerin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olmaları gerekir. Oysaki geleneksel grup çalışmalarında böyle bir ön şart yoktur. Geleneksel sınıflarda oluşturulan grupların üyeleri sadece kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme arasında bunun gibi pek çok fark mevcuttur (Yıldız, 1999). Bu farkları;

1. İşbirlikli öğrenmede gruplar heterojenken, geleneksel öğrenmede homojendir,
2. İşbirlikli öğrenmede liderlik paylaşılırken, geleneksel öğrenmede tek bir lider vardır,
3. İşbirlikli öğrenmede geribildirim varken, geleneksel öğrenmede yoktur,
4. İşbirlikli öğrenmede grupiçi etkileşim söz konusuyken, geleneksel öğrenmede etkileşim yoktur,
5. İşbirlikli öğrenmede ortak bir amaç varken, geleneksel öğrenmede bireysel amaçlar söz konusudur,
6. İşbirlikli öğrenmede birlikte öğrenme varken, geleneksel öğrenmede tek başına öğrenme vardır,
7. İşbirlikli öğrenmede bir çocuk hedefine diğer üyeler de başarılı olursa ulaşabilirken, geleneksel öğrenmede çocuk kendi hedeflerine tek başına ulaşabilir (Johnson, Johnson & Holubec, 1990),
8. İşbirlikli öğrenmede sosyal beceriler doğrudan öğretilirken, geleneksel öğrenmede sosyal becerilere daha az önem verilir,
9. İşbirlikli öğrenmede öğretmen rehberken, geleneksel öğrenmede öğretmen grubun çalışmalarına karışmaz,
10. İşbirlikli öğrenmede grup üyeleri için bireysel sorumluluk ve bireysel hesap verebilirlik varken, geleneksel öğrenmede paylaşımı sağlamak için bireysel sorumluluk yoktur,
11. İşbirlikli öğrenmede bireysel farklılıklara önem verilirken, geleneksel öğrenmelerde bireysel farklılıklar önemsizdir (Özer, 2005),

şeklinde sıralayabiliriz.

İşbirlikli öğrenme yöntem ve alt tekniklerinin bahsi geçen özelliklerinden hareketle, geleneksel yöntemlerle uygulanan derslerin, işbirlikli yöntem ve teknikler kullanılarak öğretilmesi ve bu süreç sonunda öğrencilere de meydana gelen değişim birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu sebeple bu araştırmanın amacı, geleneksel ve işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda ortaya çıkan sonuçları istatistiki olarak sunmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, geleneksel yöntem ve teknikler kullanılarak işlenen derslerin, işbirlikli yöntem ve teknikler kullanarak işlenmeleri sonucunda, öğrencilerin başarı düzeylerinde meydana gelen değişimler, nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan *içerik analizi* ile *betimsel istatistiki yöntemler* kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Burada üzerinde durulması gereken husus, bahsi geçen deneysel çalışmalarda birçok bağımlı değişken (tutum, beceri vs.) açısından inceleme yapılmışsa da bu çalışmada, tezlerdeki ortak bağımlı değişken olan *başarı* değişkeni üzerindeki etki üzerinde durulmasıdır.

İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini, önceden belirgin olmayan boyutların ortaya çıkarılmasını gerektirir (Karasar, 2009). Bu amaçla araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri ile geleneksel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen deneysel araştırmalar (deneme modelleri kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar) üzerine bir derleme çalışması ortaya konulmuştur. Elde edilen sayısal veriler tablo ve grafiklerle sunulmuştur. Karasar'a (2009) göre deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla, araştırmacı kontrolünde, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırmalardır. Buradaki amaç, deney sonrasında bağımsız değişkende bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır (Büyüköztürk, 2001; Walker, 1987).

Araştırmanın Örneklemi

Araştırma YÖK veritabanında yer alan, işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırmasını yapan, deneysel olan, 97 yüksek lisans ve 39 doktora tez araştırması olmak üzere toplamda 136 çalışma ile sınırlandırılmıştır. YÖK veritabanında Türkiye'deki fakülte ve enstitülerde 1900 yılından sonra yazılan yüksek lisans ve doktora tezleri yer almaktadır.

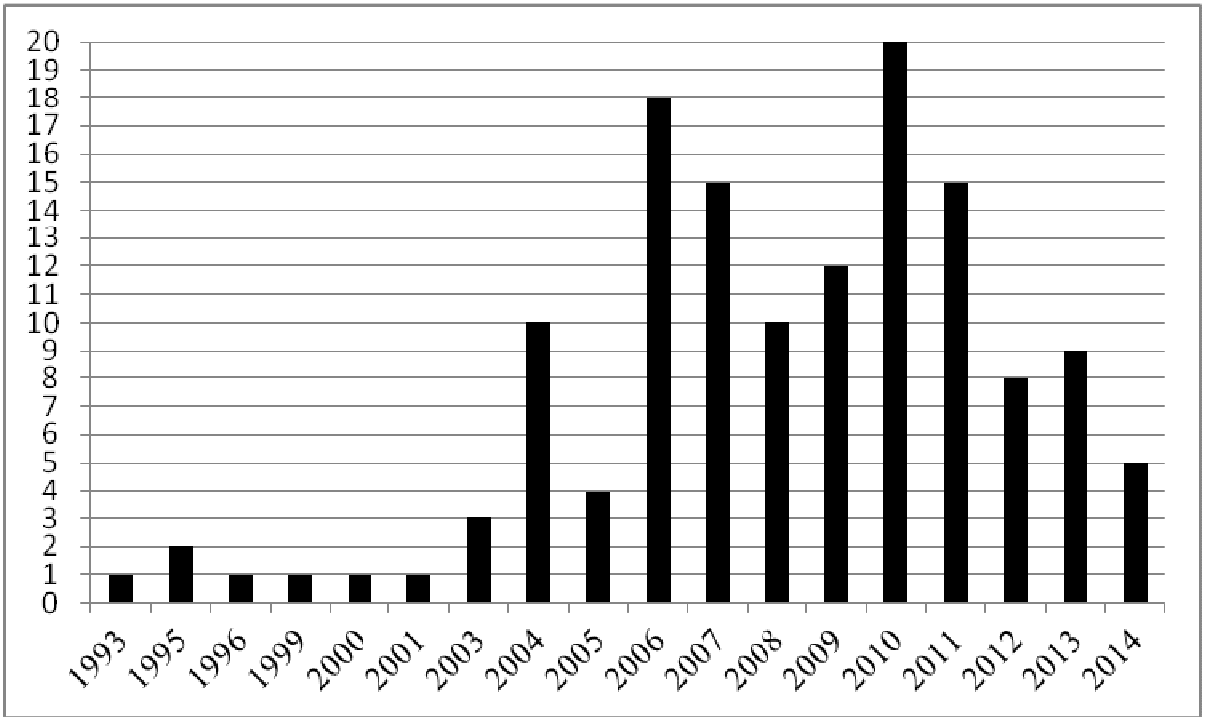
Verilerin Toplanması, Analizi ve Araştırma Soruları

Araştırmaya veri olacak tezler, YÖK veritabına 1993 ile 2014 yılları arasında yüklenen, işbirlikli öğrenme yöntem veya teknikleri ile geleneksel yöntemleri karşılaştıran deneysel araştırmalardan ibarettir. Bu araştırma kapsamında https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinde bulunan arama çubuğuna *işbirlikli öğrenme*, *işbirliğine dayalı öğrenme* ve *kubaşık öğrenme* tarama terimleri girilmiş ve sırasıyla; 174, 36 ve 29 sonuç bulunmuştur. Bu sonuçlardan sırasıyla 120, 20 ve 25 tezin tamamının görüntülenmesi ve indirilmesine izin verilmiştir. Toplamda bulunan 165 tez, tek tek incelenmiş, aralarından deneysel olmayan ve işbirlikli öğrenme yöntem/teknikleri ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırmasını yapmayan çalışmalar çıkarılmış ve geriye kalan 136 tez, araştırmada veri olarak kullanılmıştır. YÖK veri tabanında bulunan, işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar analiz edildiğinde, 18'inin deneysel olmadığı, 11'inde ise işbirlikli öğrenme yöntem/tekniklerinin, geleneksel yöntemlere göre akademik başarı üzerindeki etkisinin değil farklı beceri-tutumların incelendiği veya işbirlikli öğrenme yöntem/teknikleri ile geleneksel olmayan yöntemlerin karşılaştırıldığı anlaşılmıştır.

Bu kapsamda araştırmanın soruları aşağıdaki gibidir:

1. İşbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında, deneysel araştırmalarda en fazla kullanılan teknik hangisidir?
2. Çalışmalarda en fazla uygulama yapılan derste, işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında en fazla hangi teknik kullanılmıştır?
3. Geleneksel yöntemler kullanılarak işlenen dersler, işbirlikli öğrenme teknikleri kullanılarak işlenildiğinde, öğrenci başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir fark oluşmuş mudur?
4. Deneysel çalışmalar en çok hangi eğitim düzeyinde gerçekleştirilmiştir?

Araştırmanın sorularını yanıtlamak amacıyla, çalışmalarda kullanılan teknik, tekniklerin kullanıldığı dersler ile çalışmaların yapıldığı düzeylerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırmalarda başarı anlamında anlamlıı bir fark oluşup oluşmadığı incelenmiş ve sayısal olarak sunulmuştur. Buna ek olarak araştırmaya veri olan tezlerin yıllara göre dağılımı aşağıdaki gösterilmektedir.



Grafik 1: Türkiye'de işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin karşılaştırmasının yapıldığı deneysel çalışmaların yıllara göre dağılımı

Grafik 1'de yer alan veriler incelendiğinde, Türkiye'de işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırmasının yapıldığı deneysel çalışmaların en az (1 çalışma) 1993, 1996, 1999, 2000, 2001 yıllarında, en fazla (20 çalışma) 2010 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra yapılan analizlerde, işbirlikli öğrenme yöntem/teknikleri ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırmasını yapan deneysel çalışmaların en çok [32 çalışma (%23,52)] İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerince gerçekleştirildiği verilere bakılarak anlaşılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada YÖK veritabanında yer alan işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapılmış deneysel çalışmalara ulaşılmıştır. Fakat veritabanında konuyla ilgili 239 tez bulunmasına rağmen bunların 165'inin yayınlanmasına izin verilmiştir. Söz konusu 165 tezin 136'sı işbirlikli öğrenme yöntem/teknikleri ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırmasını yapmaktadır. Bu nedenle araştırmaya veri oluşturacak tezler 136 tez ile sınırlandırılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada Türkiye'de işbirlikli öğrenme yöntem/teknikleri ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırmasını yapmak amacıyla gerçekleştirilen deneysel yüksek lisans ve doktora çalışmaları incelenmiştir. Alt problemler ve alt problemlere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

1. Alt Problem: İşbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında, deneysel araştırmalarda en fazla kullanılan teknik hangisidir?

Bu alt problemi yanıtlamak amacıyla aşağıda, deneysel çalışmalarda kullanılan işbirlikli yöntem ve tekniklerin adları ve kullanım adetlerinin yer aldığı tablo bulunmaktadır.

Tablo 1: Çalışmalarda kullanılan yöntem ve teknik adları ile kullanım adet ve yüzdeleri

Yöntem/Teknikler	**Kullanım Adedi**	**%**
Akademik Çelişki	1	0,57
Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon	1	0,57
İç-Dış Daire	1	0,57
İkili Denetim	1	0,57
İkili Konuşma	1	0,57
İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Dayalı Proje Destekli Etkinlikler	1	0,57
İşbirlikli Temelli Bilimsel Mektup	1	0,57
Kavramsal Anlama	1	0,57
Kavramsal Değişim Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenme	1	0,57
Küme Araştırması	1	0,57
Üç Aşamalı Görüşme	1	0,57
Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme	2	1,14
Düşün-Eşleş-Paylaş	2	1,14
Eşleş-Kontrol Et-Uygula	2	1,14
Web Destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme	2	1,14
Ayrılıp-Birleşme	3	1,72
Takım Destekli Bireyselleştirme	3	1,72
Küme Destekli Bireyselleştirme	4	2,29
Okuma-Yazma-Uygulama	4	2,29
Takım-Oyun-Turnuva	4	2,29
Grup Araştırmaları	5	2,87
Çoklu Zekâ Destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme	6	3,44
Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim	8	4,59
İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	21	12,06
Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri	28	16,09
Birleştirme	30	17,24
Birlikte Öğrenme	39	22,41
Toplam	**174**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmanın verilerini oluşturan 136 tezde toplam 27 farklı teknik kullanıldığı görülmektedir. Deneysel araştırmaların bazılarında işbirlikli öğrenme yönteminin birden fazla tekniği kullanıldığından, toplam teknik sayısı 174 olarak bulunmuştur. Bu teknikler arasından en fazla kullanılan teknik 39 (%22,41) kez kullanımı ile *Birlikte Öğrenme* tekniğidir.

21 tezin yöntem bölümünde işbirlikli öğrenme yönteminin hangi teknik/tekniklerinin araştırmada kullanıldığı yazmamaktadır. Bu tezlerin yöntem ve bulgular bölümleri incelendiğinde, işbirlikli öğrenme yönteminin birden fazla tekniğinin özellikleri birleştirilerek yeniden yapılandırılmış işbirlikli öğrenme yöntemi ile karşılaşılmıştır.

2. Alt Problem: Çalışmalarda en fazla uygulama yapılan derste, işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında en fazla hangi teknik kullanılmıştır?

İkinci alt problemi yanıtlamak amacıyla aşağıda yer alan, tezlerdeki uygulama derslerinin isimleri ve deney sayılarını gösteren tablo oluşturulmuştur.

Tablo 2: Araştırmalarda uygulama yapılan dersler ile sayı ve yüzdeleri

Ders Adı	Deney sayısı	%
Arapça	1	0,73
Biyoloji	1	0,73
Eğitim Bilimleri	1	0,73
Fransızca	1	0,73
Tarih	1	0,73
Bilgisayar	2	1,47
Beden Eğitimi	3	2,20
Görsel Sanatlar	3	2,20
Coğrafya	4	2,94
Geometri	4	2,94
Kimya	4	2,94
Müzik	5	3,67
İngilizce	9	6,61
Fizik	12	8,82
Sosyal Bilgiler	13	9,55
Türkçe	14	10,29
Matematik	18	13,23
Fen ve Teknoloji	40	29,41
Toplam	**136**	**100**

Tablo 2'ye bakıldığında 136 çalışmada toplamda 18 farklı derste uygulama yapıldığı görülmektedir. En fazla uygulama yapılan ders, 40 (%29,41) uygulama sayısı ile Fen ve Teknoloji dersi olmuştur. Bu derste yapılan uygulamalardan 13'ü (%32,50) birleştirme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. *Birleştirme* tekniği en fazla uygulama yapılan Fen ve Teknoloji dersi için en fazla kullanılan teknik olmuştur.

3. Alt Problem: Geleneksel yöntemler kullanılarak işlenen dersler, işbirlikli öğrenme teknikleri kullanılarak işlenildiğinde, öğrenci başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir fark oluşmuş mudur?

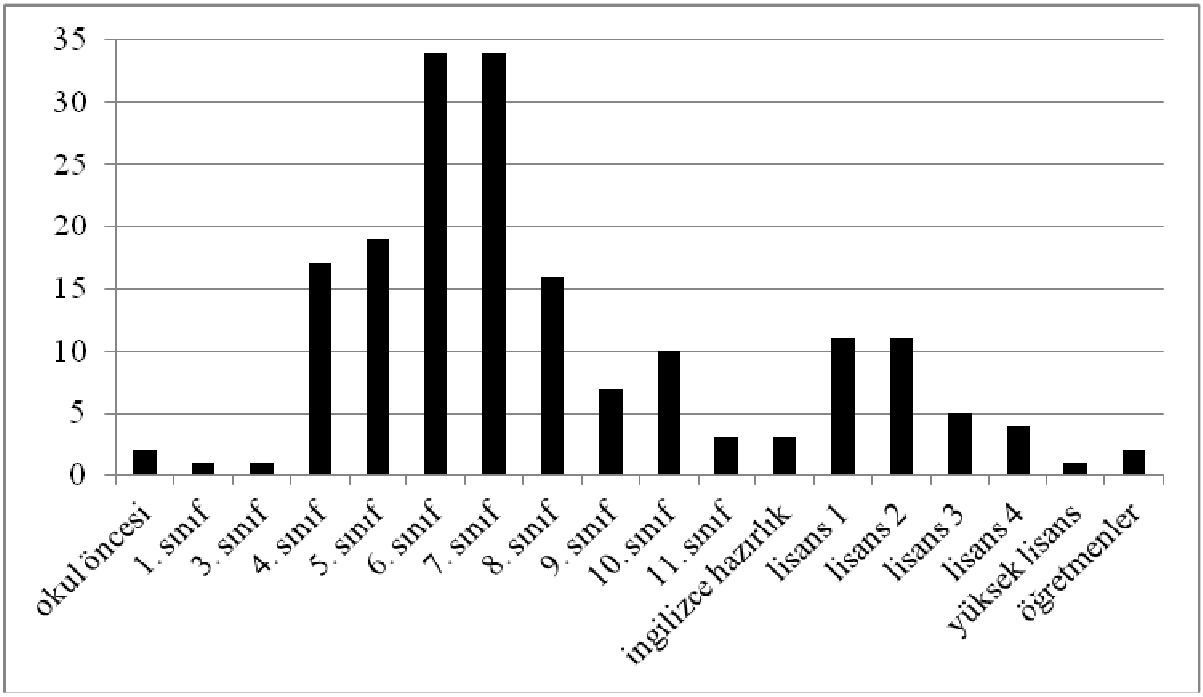
Üçüncü alt problemin yanıtına ilişkin aşağıda, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırmasının yapıldığı yüksek lisans ve doktora çalışmalarının fark yüzdeleri tablosu yer almaktadır**.**

Tablo 3: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (İŞÖ) ile Geleneksel Yöntemin Karşılaştırmasının Yapıldığı Yüksek Lisans ve Doktora Çalışmalarının Fark Yüzdeleri

	Anlamlı fark var (İŞÖ lehine)	Anlamlı fark yok	Toplam	Toplam üzerinden yüzde (%)
Yüksek lisans	92	5	97	71,32
Doktora	38	1	39	28,68
Toplam	130	6	136	100
Toplam üzerinden yüzde (%)	95,59	4,41	100	-

Tablo 3'deki verilere bakılarak, Türkiye'de işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırmasını yapan 136 deneysel çalışmadan 97'sinin (%71,32) yüksek lisans, 39'unun (%28,68) ise doktora çalışması olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu 136 çalışmanın, 130'unda (%95,59) işbirlikli öğrenme yöntem/tekniklerinin geleneksel yöntemlere göre akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu, 6'sında (%4,41) ise işbirlikli öğrenme yöntem/tekniğinin, geleneksel yöntemlere göre başarıyı artırmada daha etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

4. Alt Problem: Deneysel çalışmalar en çok hangi eğitim düzeyinde gerçekleştirilmiştir?
Dördüncü alt problemi yanıtlamak amacıyla aşağıda, deneysel çalışmalardaki deneklerin eğitim düzeyleri ve gerçekleştirilen uygulama sayılarını gösteren grafik yer almaktadır.



Grafik 2: Deneysel çalışmalardaki deneklerin eğitim düzeyleri ve uygulama sayıları

Araştırmada veri olarak kullanılan çalışmalar incelendiğinde, 2 araştırmanın öğretmenler üzerinde 134 araştırmanın ise öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmüştür. Grafik 2 incelendiğinde, işbirlikli öğrenme yöntem/teknikleri ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırıldığı deneysel çalışmaların en çok 6 ve 7. sınıf düzeylerinde yürütüldüğü ve her iki düzeyde de uygulama sayısının 34 (%18,78) olarak bulunduğu anlaşılmaktadır. 6. ve 7. sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların en çok *Fen ve Teknoloji* dersinde *birleştirme tekniği* kullanılarak gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Bunlara ek olarak Fen ve Teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme yöntem/tekniklerinin geleneksel yöntemlere göre %92,50 oranında başarıyı artırmada daha etkili olduğu, yapılan analizlerde ortaya çıkmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye'de, işbirlikli öğrenme yöntem/teknikleri ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırmasını yapmak amacıyla gerçekleştirilen deneysel yüksek lisans ve doktora araştırmalarının içerik analizi yapılmış olup bu çalışmalarda hangi yöntemin akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu, hangi tekniklerin daha çok kullanıldığı, en çok uygulama yapılan derslerde hangi tekniğin uygulandığı ve araştırmaların en çok hangi düzeyde gerçekleştirildiği araştırılmıştır. Bu araştırmada, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemlere göre %95,59 oranında akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu, işbirlikli öğretim yöntemlerinden en çok Birlikte Öğrenme (%22,41) tekniğinin kullanıldığı, deneysel çalışmaların en çok Fen ve Teknoloji dersinde Birleşme Tekniği (%32,50) kullanılarak gerçekleştirildiği ve çalışmalarda en çok 6 (%18,78) ve 7. (%18,78) sınıfların denek olduğu görülmüştür. Ayrıca Fen ve Teknoloji derslerinde işbirlikli öğrenme yöntem/tekniklerinin %92,50 oranında akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu saptanmıştır.

Türkiye dışında işbirlikli öğrenme yöntem/teknikleri ile geleneksel yöntemleri karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen çoğu araştırmada da Türkiye'deki araştırmalara benzer sonuçlar bulunmuştur. Stevens, Slavin ve Farnish (1991) ana fikri tanımlama ve okuduğunu anlama stratejileri üzerinde işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin etkilerini deneysel bir araştırma ile saptamaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda,

işbirlikli öğrenme ile öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin, parçaların ana fikirlerini tanımada ve yeni parçaları kavramada geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Whicker, Nunnery ve Bol (1997)'un yaptıkları araştırmada, ortaokul matematik sınıfındaki öğrencilerin başarı durumlarını ve davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek başarı elde ettiği bulunmuştur.

Genlott ve Grönlund (2013) araştırmalarında birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile geleneksel yöntemlerin yazma becerisine etkisini deneysel model kullanarak incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde ve bu dersteki akademik başarılarında, işbirlikli öğrenme tekniğinin, geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Pan ve Wu (2013) da 1. sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde, ingilizce okuduğunu anlama becersinde, işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel yöntemin etkisini araştırmışlardır. Deneysel olarak yürütülen araştırmanın sonucunda, deney grubunundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları görülmüştür.

Okul öncesi eğitimi dâhil tüm düzeylerdeki öğrenciler ve yetişkinler üzerinde farklı alanlarda gerçekleştirilen araştırmalarda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır (Açıkgöz, 1992; Huber, 1999; Johnson & Johnson, 1998; Kasap, 1996; Tonbul, 2001). Bu araştırmada görülmektedir ki, Türkiye'de ilköğretim ikinci kademe ve lisans öğrencileri üzerinde işbirlikli öğrenme ile ilgili araştırma sayısı, diğer kademelere göre daha fazladır. Kuramcıların işbirlikli öğrenme yöntem/tekniklerinin, başarı-tutum-beceri geliştirmede, her kademede olumlu etki oluşturma potansiyeline sahip olduğu fikrinden yola çıkarak, diğer kademelerdeki araştırma sayılarının da artırılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin derslerini işlerken, kendilerinin ön planda olduğu geleneksel yöntemlerden ziyade, öğrencileri merkeze alan işbirlikli öğrenme yöntem/teknikleri gibi çağımızın ihtiyaçlarına cevap veren yöntem/teknikleri tercih etmeleri gerekmektedir. Bu araştırmanın sonucundan da anlaşılacağı üzere işbirlikli öğrenme yöntem/teknikleri çok ciddi bir farkla, geleneksel yöntemlere göre akademik başarıyı artırmada daha etkilidir. Ayrıca araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre, Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin derslerini işlerken birleştirme tekniğini uygulamaları, öğrencilerin akademik başarılarında yüksek derecede olumlu etki oluşturduğundan, ilgili ders için Birleştirme tekniği önerilebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü. K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama.* Malatya: Uğurel Matbaası.

Açıkgöz, Ü. K. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif Öğrenme* (13. Baskı). İstanbul: Biliş Yayınları.

Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6-2, s15-24.

Artz, A., Newman, C. (1990). *How to Use Cooperative Learning in the Mathematics Class*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel Desenler*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Çaycı, B. (2007). *Kavram Öğreniminde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Demirkaya, H. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programında İçerik ve Kazandırılacak Beceriler.* İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Ertmer, P.A., & Newby, T.J. (1993). "Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective," *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-72.

Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (1. Baskı) Ankara: Alkım Yayınevi.

Genlott, A.A. & Grönlund, A. 2013. Improving literacy skills through learning reading by writing: the iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98-104.

Gillies, R. M. (2004). The Effects of Cooperative Learning on Junior High School Students during Small Group Learning. *Learning and Instruction*, 14(2), 197-197-213.

Gillies, R.M. (2006). Teachers' and Students' Verbal Behaviours during Cooperative and Small-Group Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 271-287.

Hand, B., Treagust, D.F. & Vance, K. Science Education, 1997, 81, s.561-575.

Huber, A, A.(1999). *Bedingungen Effektiven Lernens in Kleingruppen Unter Besonderer Berücksichtigung der Rolle von Lernskripten***.** Koblenz: Landau Schwangau.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). What Makes Cooperative Learning Work. Erişim: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED437841.pdf **.**

Johnson, D.W., Johnson, R.T. ve Holubec, EJ. (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. MN: Interaction.
Johnson, R., Johnson, D. & Holubec, E. (1998). *Advanced Cooperative Learning* (7th ed.). Edina, MN: Interaction.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis.Erişim: http://www.ccsstl.com/sites/default/files/Cooperative%20Learning%20Research%20.pdf **.**

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kasap, H. (1996). *İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row Pub.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özer, A. (2005). Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme. *Bilig*, 35: 105-131.

Pan, C-Y. & Wu, H-Y. (2013). The Cooperative Learning Effects of on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshmen. *English Language Teaching, 6* (5), 13-27.

Panitz,T. (1999) New Directions for Teaching and Learning. *The Motivational Benefits of Cooperative Learning.* 78, 59-68.

Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Özsen Matbaası.

Slavin, E. R. (1988). Developmental and Motivational Perspective on Cooperative Learning. *Child Development*. 58, 1161-1167.

Slavin, E. R. (1990). *Cooperative Learning Theory, Research and Practice. Englewood Cliffs*. NJ: Prentice Hall.

Stevens, J., Slavin, R. E. & Farnish, A. M. (1991). The Effect of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main İdea Identification. *Journal of Educational Psychology*, 83, (1).

Tonbul, C. (2001).*İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Dersine İlişkin Doyum, Başarı ile hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarıyla İlgili Öğrenci Görüşler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Walker, R. B. (1987). *Education Research. A Practical Guide For Teaching*. New York/London:Logman.

Whicker, K., Nunnery, J., & Bol, L. (1997). Cooperative Learning in the Secondary Mathematics Classroom. *The Journal of Educational Research*, 91, 42-48.

Yaşar, Ş. (1993) Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. 431-439.

Yıldız, V.(1998). *İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocukların Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16-17 s.155-163

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 30 ISSN: 2146-9199

ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK ÖZ-YETERLİLİKLERİNİN YETENEK, ORTAM VE EĞİTİM KALİTESİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Yrd. Doç. Dr. Seyithan Demirdağ
Bülent Ecevit Üniversitesi
seyithandemirdag@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, nicel bir araştırma yöntemi kullanılarak ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlilikleri yetenek, ortam ve eğitim kalitesine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmadaki katılımcılar tesadüfi olarak seçilmişlerdir. Çalışma 10'u 6. sınıftan, 10'u 7. sınıftan ve 10'u 8. sınıftan olmak üzere toplam 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmadaki anket uygulamasında Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin güvenirliliğini saptamak amacıyla 36 kişiye pilot test uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda ölçeğin bütününe ilişkin olarak hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı 0, 80 olarak bulunmuştur. Çalışma sonunda elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin yetenekleri arasında ve eğitim ortamları arasında anlamlı istatistiksel farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Öz-yeterlilik, ortaokul öğrencileri, öğrenci yetenekleri, eğitimin kalitesi.

COMPARING ACADEMIC SELF-EFFICACY OF STUDENTS BASED ON SKILLS, EDUCATIONAL SETTING AND QUALITY OF EDUCATION

Abstract

This study employed a quantitative research method to analyze self-efficacy of middle school students based on their skills, educational setting, and quality of education. The participants of the study were randomly selected to reduce bias. The study included included 30 participants including 10 students at grade 6, 10 students at grade 7, and 10 students at grade 8 level. As data collection tool, a survey instrument called *the Academic Self-Efficacy Instrument* was used. The survey was pilot tested with 36 middle school students to determine the readability and suitability for middle school students. After the pilot testing, the instrument indicated reliability as the Cronbach alpha value was 0,80. The findings of the study indicated statistically significant differences on the skills of students and the educational setting.

Key Words: Self-efficacy, middle school students, student skills, quality of education.

GİRİŞ

Öğrencilerin okuldaki başarılarını etkileyen etmenlerin analiz edilmesi ve buna yönelik eğitim politikalarının düzenlenmesi eğitimdeki kaliteyi ve öğrenci başarısını artırmaktadır (Alnabhan, Al-Zegoul, & Harwell, 2001). Öğrencilerin daha başarılı olabilmeleri için bilişsel alanın yanı sıra, duyuşsal alanda da hazır olmaları gerekmektedir (Alsop & Watts, 2000, Thompson & Mintzes, 2002). Duyuşsal alanın en önemli boyutlarından birisini öz-yeterlilik oluşturmaktadır (Duit & Treagust, 2003). Öğrencilerin kendilerine yüklenilen görevleri yerine getirebilme yetenekleri birçok duyuşsal alan özellikleri ile ilişkili olabilir. Bu özelliklerden bir tanesi de öğrencilerin kendilerine yüklenilen sorumlulukları yerine getirebilmeleri konusunda kendilerine olan inançlarıdır.

Öğrencilerin kendilerine yönelik bir görevi başarma inançlarında, akademik kazanımlarında ve sınıflarda öğrenmelerini kontrol etmelerinde öz-yeterliliğin etkisi oldukça fazladır (Bandura, 1993). Özellikle 1970'lerden sonra yapılan akademik araştırmalarda, öz-yeterliliğin sadece bir alanda etkili olmayıp birden fazla alanda etkili olduğu görüşünü savunmuşlardır (Bandura, 1977). Araştırmalar, öz-yeterliliğin akademik başarının önemli bir

yordayıcısı olduğunu (Robbins ve arkadaşları, 2004; Vrugt, Langereis, & Hoogstraten, 1997), testlerde performansı arttırdığını (Lent, Brown ve Larkin, 1984), öğrenci başarısını tahmin etmede etkili olduğunu (Wood ve Locke, 1987) ve cinsiyetler arası başarı farklarıyla ilişkili olduğunu (Pajares ve Johnson, 1996) göstermektedir.

Öz-yeterlilik, bireylerin bir konuda performanslarını göstermeleri için kendi kapasitelerine olan inançlarını ifade eder (Bandura, 1997). Bu kavram, ilk olarak Albert Bandura tarafından ortaya atıldı ve özellikle eğitim ortamında güncelliğini halen korumaktadır. Akademik çalışmalara göre öz-yeterlilik algısı bir bireyin herhangi bir konuda başarılı olup olamayacağı belirlenebilir (Bong ve Clark,1999). Öz-yeterliliği yüksek olan bireylerin bir görevi daha başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine inanılır (Schuzlt ve Schulz, 2007). Bu tür bireyler, stresli ve çalışma koşullarının güç olduğu durumlarda bile motivasyonlarını yüksek tutarak başarılı olma yollarını aramaktadırlar. Öte yandan, daha düşük öz-yeterliliğe sahip bireylerin güç çalışma ortamlarında, görevlerini tamamlama noktasında hayal kırıklığı yaşatabilirler (Bandura, 1994). Öz-yeterlilik inancı, yeterlilik beklentisi ve sonuç beklentisinden oluşur. Yeterlilik beklentisi, bireylerin belirli sonuçlar ortaya koyabilmek için gerekli olan davranışlara sahip olabilme ve bu davranışları yönetebilmesidir. Sonuç beklentisi ise bireylerin sahip oldukları belirli davranışlarının ne tür sonuçlar doğuracağını tahmin edebilmesidir (Bandura, 1977).

Sosyal Öğrenme Kuram'ındaki öz-yeterlilik kavramı Bandura'dan sonra Schunk (1985) gibi araştırmacılar tarafından da geliştirilmiştir. Schunk' göre öz-yeterlilik, bireyin genel yetenek ve deneyimleri ile doğrudan alakalıdır. Özellikle, eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilere verilen dönütlerin, onların öz-yeterliliği üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Açıkgöz, 2000). Bu sebeple, insan işlevselliğini etkileyen durumların genelinde öz-yeterlilğin etkisinin olduğu düşünülür (Günhan ve Başer, 2007). Yetenekli olarak görülen bireylerin aslında, ön yaşantıları ve güvenleri noktasında üst seviyelerde oladukları ve bu duruma bağlı olarak da öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Bandura, 1997). Bireylerin öz-yeterlilik kaynakları sınıf öğretmenleri tarafından tespit edilebildiği takdirde, etkili öğrenme ile ilgili öz-yeterlilik inançları da geliştirilebilir. Bandura'nın (1997) Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre öz-yeterlilik insanlarda gelişen güven duygusu ile birlikte artar (Margolis ve McCabe, 2003). Sonuç olarak, öz-yeterlilik, insanların bir görevi başarabilme yeteneği (Zimmerman, 2000) ve bir durum karşısında kendisi ile ilgili beklentileri belirlemektedir (Tschannen-Moren ve Hoy, 2001).

Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisinin öz-yeterlilik olduğunu anlayabilen öğretmenler, öğrencilerin sınıf içindeki performanslarını artırıcı durumların farkına varıp ona göre gerekli eğitimsel düzenlemeler yapabilirler. Eğitimciler, öğrencilere yönelik plan, program ve öğrenme etkinlikleri düzenlerken, öğrencilerin öz-yeterlilik durumlarını göz önünde bulundurmak zorundadırlar (Ekici, 2009). Geleceğe yönelik plan ve programlar oluşturulurken öğrencilerin öz-yeterliliklerini etkileyebilen yetenek, ortam ve eğitim kalitesi gibi önemli faktörler de göz önünde bulundurularak detaylı bir şekilde irdelenip, öğrenci başarısına olabilecek katkıları araştırılmalıdır.

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Öz-yeterlilik ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında, genellikle öğretmen veya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve kendi alanlarına yönelik inançları üzerinde durulmuştur (Akbulut, 2006; Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Arslan, 2008; Aylar ve Aksin, 2011). Orta öğretimdeki öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar oldukça azdır (Cetin, 2009). Çalışmaların hiç birinde öz-yeterlilik, yetenek, ortam ve eğitim kalitesi açısından incelenmemiştir. Bu çalışma ile Bandura'nın öz-yeterlilik kavramı ile ilgili düşüncelerinin öğrenci yeteneği, bulundukları ortam ve eğitimin kalitesi ile olan ilişkisi ülkemizdeki orta okul öğrencilerinde test edilmiş olacaktır. Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterliliklerini yetenek, ortam ve eğitim kalitesine göre karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Bu kapsamda araştırmada cevabı aranan sorular şunlardır:

1. Ortaöğretim 6., 7. ve 8. sınıf oğrencilerinin oz yeterlik inançları yetenek, ortam ve eğitimin kalitesi açısından ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim 6., 7. ve 8. sınıf oğrencilerinin oz yeterlik inançlarının yetenek, ortam ve eğitimin kalitesi açısından aralarındaki farklar nelerdir?

YÖNTEM

Calışmanın evrenini Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki bir orta okulda okuyan 6- 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu akademik çalışma, nicel alan araştırmalarını içerir. Öğrencilere anket uygulanarak elde edilen veriler analiz edildikten sonra gerekli yorumlar yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesi için SPSS paket programı yardımı ile istatistiksel yöntemler uygulanmıştır. Araştırma verileri, ağırlıklı olarak kendileri ile yüz yüze görüşülen 30 öğrenciden anket yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışmaya ortaokul 6., 7. ve 8. sınıfların her birinden beş kız öğrencisi, beş erkek öğrencisi katılmıştır. Bu çalışma Zonguldak'a bağlı Ereğli ilçesinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmadaki veriler, Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen olceğin Turkce'ye uyarlanması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından gercekleştirilmiştir. Araştırmadaki örneklem tesadüfi seçilmiştir. Kullanılan ölçeğin güvenirliliğini saptamak için 36 kişiye pilot test uygulandı. Bu uygulama sonucunda ölçeğin bütününe ilişkin olarak hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı 0,80 alt boyutların alpha değerleri; yeteneğe yönelik öz-yeterlik: 0,93 ortama yönelik öz yeterlik: 0,75 eğitimin kalitesine yönelik özyeterlik: 0,68 olarak bulunmuştur. Ana ölçek, üç alt ölçekten oluşmuş olup, 21 madde içermektedir. Kullanılan Likert türündeki bu ölçekte her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için "Tamamen Katılıyorum (4)", "Oldukça Katılıyorum (3)", "Biraz Katılıyorum (2)" ve "Hiç Katılmıyorum (1)" dereceleri kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilere anket uygulanması ile elde edilen veriler, hazırlanan kod yönergelerine uygun bilgi formlarına işlenip, bilgisayarlarla değerlendirmeye hazır duruma getirilerek değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde, yüzde, ortalama, standart sapma, t-testi ve varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. SPSS paket programı yardımı ile toplanan bütün nicel veriler istatistiksel yöntemler ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterlilikleri yetenek, ortam ve eğitim kalitesine göre karşılaştırmalı analiz edilmiştir. Öğrencilerin akademik oz-yeterlilik duzeyleri karşılaştırılırken bağımsız değişkenli t-testleri ile ANOVA testleri kullanılmıştır.

Tablo 1: Öz-Yeterlilik Anketine Katılan Öğrencilerin Demografık Bilgileri ve Yüzdeleri

Cinsiyet	**N**	**%**
Kız	15	50
Erkek	15	50

Araştırmaya katılanların demografik bilgileri ve yüzdeleri karşılaştırıldı. Araştırmada uygulanan ankete katılan öğrencilerin, %50'si kız öğrenci, %50'si ise erkek öğrencidir (Tablo 1). Çalışmadaki katılımcıların tamamı tesadüfi bir şekilde seçildiler. Araştırmanın birinci alt basamağındaki problemlere bakıldığında, öğrencilerin yetenekleri açısından kendilerini yeterli görme düzeylerine ilişkin istatistik sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Akademik öz-yeterliliğin alt ölçeği olan yetenek ile ilgili veriler analiz edilirken, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki anlamlı farkları bulabilmek için bağımsız değişkenlere yönelik t-testi uygulandı. Bulgulara göre, Tablo 2 incelendiğinde yetenek alt ölçeği açısından öz-yeterlilik düzeylerinin aritmetik ortalamaları (X = 2,1) ile (X = 3,6) arasında değiştiği görülmektedir. Bu alt ölçekteki 11 tane maddenin analiz sonuçlarına bakıldığında, 6. sınıf öğrencilerinin en düşük aritmetik ortalamayı '' Okulda iyi notlar almak benim icin zor değildir'' (X = 2,5) maddesinden, en yüksek aritmetik ortalamayı ise '' Başarili bir fen bilgisi öğrencisiyim'' (X = 3) maddesinden; 7. sınıf öğrencilerinin en düşük aritmetik ortalamayı '' Öğretmen bir soru sorduğunda diğer öğrenciler bilmese bile cevabi ben bilirim'' (X = 2,4) maddesinden, en yüksek aritmetik ortalamayı ise '' Bazen siniftaki arkadaslarin zor olarak düşündükleri ödevler, kolay gelebiliyor'' (X = 3,5) maddesinden; 8. sınıf öğrencilerinin ise en düşük aritmetik ortalamayı '' Başarili bir matematik öğrencisiyim'' (X = 2,1) maddesinden, en yüksek aritmetik ortalamayı ise '' Ben başarili bir okuma (Turkçe) öğrencisiyim'' (X = 3,6) maddesinden aldıkları görülmüştür. Bu

sonuçlara göre öğrencilerin yetenek alt ölçeği açısından öz-yeterlilik düzeylerinin, orta düzeyin üstünde oldukları söylenebilir.

Tablo 2: Öğrencilerin Yeteneğe Göre Akademik Öz-Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Yetenek	**6. Sınıf n = 10**		**7. Sınıf n = 10**		**8. Sınıf n = 10**	
	X	**SS**	**X**	**SS**	**X**	**SS**
Sinifimdaki en başarılı öğrencilerden biriyim	2,6	1,07	2,9	1,1	2,9	0,99
Başarili bir matematik öğrencisiyim	2,8	1,03	2,8	1,03	2,1	0,73
Başarili bir fen bilgisi öğrencisiyim	3	0,81	3,4	0,69	3,1	0,87
Öğretmen zeki olduğumu düşünür	2,9	1,19	2,8	1,03	3	0,81
Ben zekiyim	2,8	1,03	2,9	0,87	3,1	0,87
Okulda çok çalışırım	2,8	0,78	2,8	1,03	2,9	0,99
Öğretmen bir soru sorduğunda diğer öğrenciler bilmese bile cevabi ben bilirim	2,8	1,03	2,4	0,51	2,7	1,15
Okulda iyi notlar almak benim icin zor değildir	2,5	0,84	3	0,94	2,6	1,07
Başarili bir sosyal bilgiler öğrencisiyim	2,9	0,87	3,3	0,67	3,3	0,94
Bazen siniftaki arkadaslarin zor olarak düşündükleri ödevler, kolay gelebiliyor	2,7	0,82	3,5	0,7	3,5	0,7
Ben başarili bir okuma (Turkçe) öğrencisiyim	2,8	0,91	3,4	0,69	3,6	0,69

Tablo 3: Öğrencilerin Ortama Göre Akademik Öz-Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

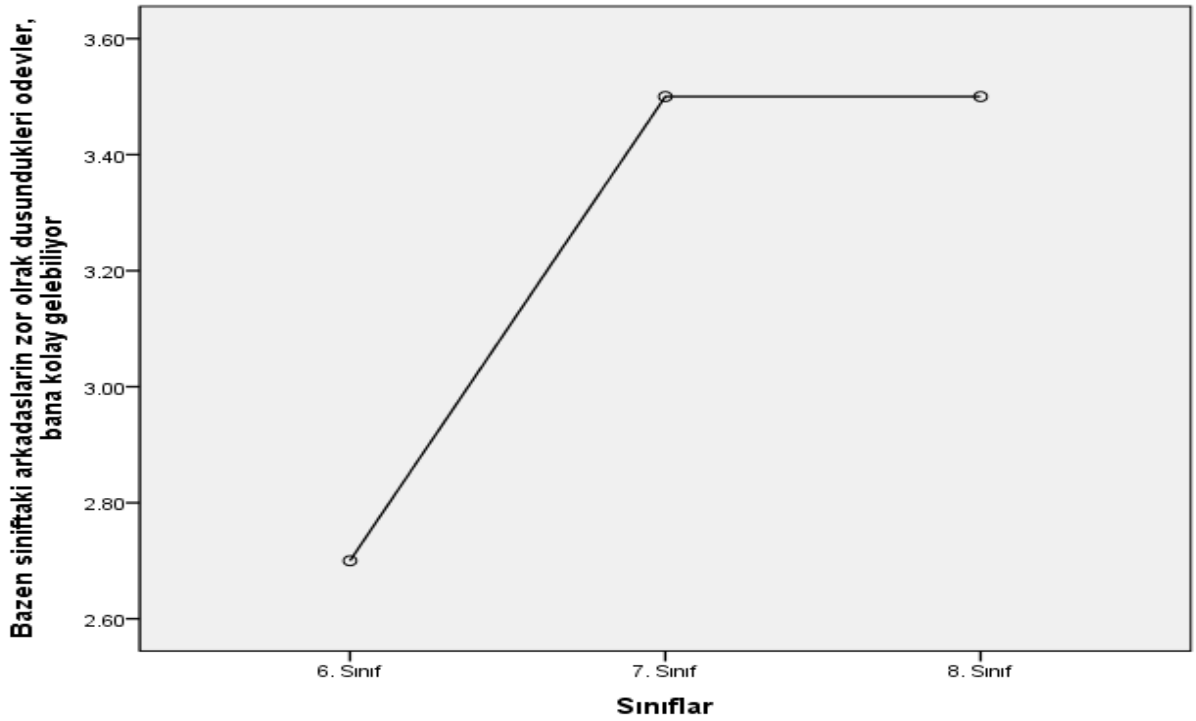
Ortam	**6. Sınıf n = 10**		**7. Sınıf n = 10**		**8. Sınıf n = 10**	
	X	**SS**	**X**	**SS**	**X**	**SS**
Mümkün olan en kısa sürede okulu bırakacağım	1	0	1	0	1,3	0,94
Benden daha iyi not alan öğrenciler, öğretmenden benim aldığımdan daha cok yardım alırlar	1,7	1,25	1,4	0,69	2,4	1,17
Sınıf arkadaşlarimin coğu ev ödevlerine benden daha çok çalışıyor	1,9	0,87	2	0,81	1,8	0,91
Öğretmenim beni daha çok sevseydi daha iyi notlar alabilirdim	1,4	0,69	1,3	0,67	2,2	1,13
Okulda iyi şeyler yapmam kimsenin umurunda değil	1,5	0,97	1,2	0,42	2,4	1,26
Sınıf arkadaşlarim genellikle benden daha iyi not alır	1,9	0,87	1,7	0,48	2	1,05
Okulda iyi (basarılı) olmam önemli değildir	1,1	0,31	1,2	0,42	1,2	0,63

Tablo 3 incelendiğinde, ortam alt ölçeği açısından öz-yeterlilik düzeylerinin aritmetik ortalamaları (X = 1) ile (X = 2,4) arasında değiştiği görülmüştür. Bu alt ölçekteki 7 tane maddenin analiz sonuçlarına bakıldığında, 6. sınıf öğrencilerinin en düşük aritmetik ortalamayı ‘’ Mümkün olan en kısa sürede okulu bırakacağım’’ (X = 1) maddesinden, en yüksek aritmetik ortalamayı ise ‘’ Sınıf arkadaşlarimin coğu ev ödevlerine benden daha çok çalışıyor’’ (X = 1,9) ve ’’ Sınıf arkadaşlarim genellikle benden daha iyi not alır’’ (X = 1,9) maddelerinden; 7. sınıf öğrencilerinin en düşük aritmetik ortalamayı ‘’ Mümkün olan en kısa sürede okulu bırakacağım’’ (X = 1) maddesinden, en yüksek aritmetik ortalamayı ise ‘’ Sınıf arkadaşlarimin coğu ev ödevlerine benden daha çok çalışıyor’’ (X = 2) maddesinden; 8. sınıf öğrencilerinin en düşük aritmetik ortalamayı ‘’ Okulda iyi (basarılı) olmam önemli değildir’’ (X = 1,2) maddesinden, en yüksek aritmetik ortalamayı ise ‘’ Benden daha iyi not alan öğrenciler, öğretmenden benim aldığımmdan daha cok yardım alırlar’’ (X = 2,4) ve ’’ Okulda iyi şeyler yapmam kimsenin umurunda değil’’ (X = 1,9) maddelerinden aldıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, özellikle 8. sınıf öğrencilerinin ortam alt ölçeği açısından öz-yeterlilik düzeylerinin, orta düzeyde; diğer sınıflardaki öğrencilerin ise orta düzeyin altında oldukları gözlenmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Eğitimin Kalitesine Göre Akademik Öz-Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Eğitimin Kalitesi	**6. Sınıf n = 10**		**7. Sınıf n = 10**		**8. Sınıf n = 10**	
	X	**SS**	**X**	**SS**	**X**	**SS**
Çocukken iyi öğrenci olanlar, yetişkinlikte iyi iş sahibi olabilirler	3,7	0,94	3,9	0,31	3,7	0,94
Liseye gitmek önemlidir	3,9	0,31	4	0	4	0
Iyi bir okula gidiyorum	3,8	0,42	3,6	0,69	3,6	0,51

Eğitimin kalitesi alt ölçeği açısından öz-yeterlilik düzeylerinin aritmetik ortalamaları (X = 3,6) ile (X = 4) arasında değiştiği görülmüştür. Bu alt ölçekteki 3 tane maddenin analiz sonuçlarına bakıldığında, 6. sınıf öğrencilerinin en düşük aritmetik ortalamayı ‘’ Çocukken iyi öğrenci olanlar, yetişkinlikte iyi iş sahibi olabilirler’’ (X = 3,7) maddesinden, en yüksek aritmetik ortalamayı ise ‘’ Liseye gitmek önemlidir’’ (X = 3,9) maddesinden; 7. sınıf öğrencilerinin en düşük aritmetik ortalamayı ‘’ Iyi bir okula gidiyorum’’ (X = 3,6) maddesinden, en yüksek aritmetik ortalamayı ise ‘’ Liseye gitmek önemlidir’’ (X = 4) maddesinden; 8. sınıf öğrencilerinin de en düşük aritmetik ortalamayı ‘’ Iyi bir okula gidiyorum’’ (X = 3,6) maddesinden, en yüksek aritmetik ortalamayı ise ‘’ Liseye gitmek önemlidir’’ (X = 4) maddesinden aldıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, eğitimin kalitesi alt ölçeği açısından öz-yeterlilik düzeylerinin, orta düzeyin çok üstünde olduğunu ve bütün öğrencilerin liseye gitmenin önemli olduğuna inandığını göstermiştir.



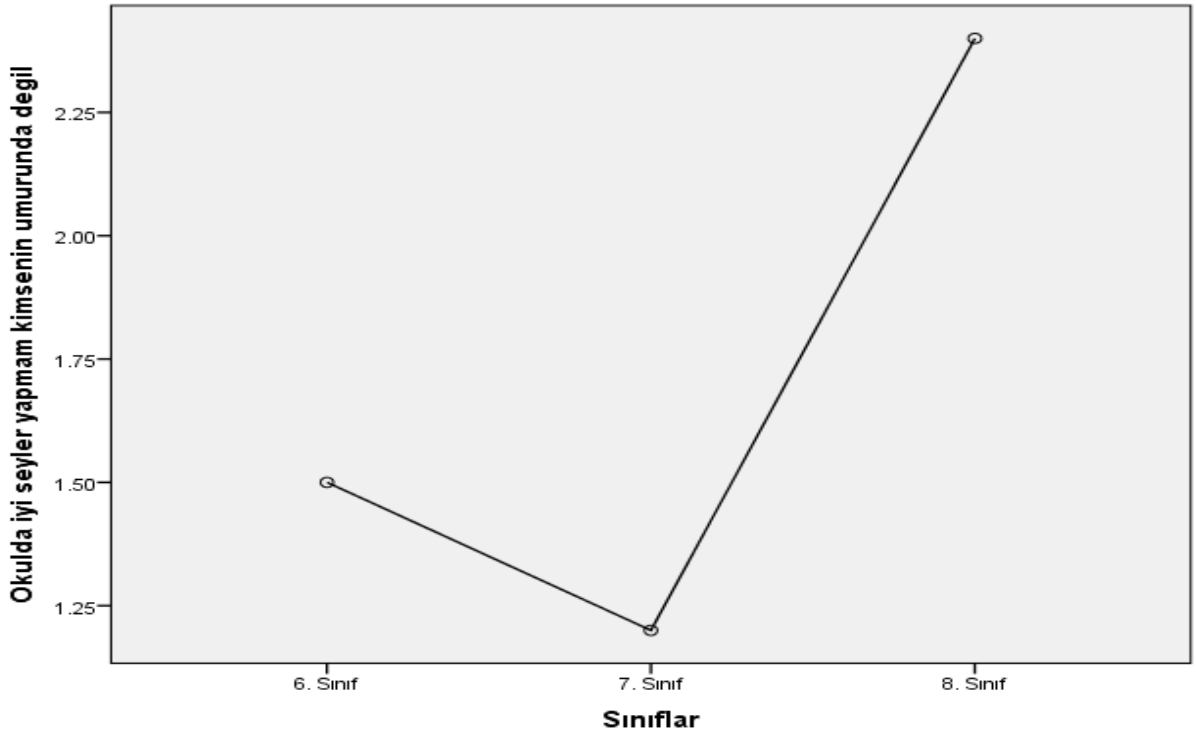
Şekil 1: Öğrenci Yeteneğinin ANOVA-Plot Sonuçları

Bağımsız değişkenli t-testi ve ANOVA sonuçlarına göre yetenek alt ölçeği açısından üç sınıfın öz-yeterlilik düzeylerine bakıldığında, anlamlı farkların sadece ‘’ Bazen siniftaki arkadaslarin zor olarak düşündükleri ödevler, kolay gelebiliyor’’ maddesinden kaynaklandığı saptanmıştır (Şekil 1). Buna göre, 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha düşük bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Üç sınıfın kıyaslanması sonucu ANOVA testi bulguları $F(2, 27) = 3{,}81$, $p < .005$, $\eta 2 = 0{,}22$ olarak bulunmuştur.

Tablo 5: Öğrenci Yeteneğinin Bağımsız Değişkenli T-testi Sonuçları

Ölçek Maddesi	Karşılaştırılan Sınıflar	X	SS	t	p
Bazen sınıftaki arkadaşlarin zor olarak düşündükleri ödevler, bana kolay gelebiliyor	6. Sınıf	2,7	0,82	-2,33	0,03
	7. Sınıf	3,5	0,7		
	6. Sınıf	2,7	0,82	-2,33	0,03
	8. Sınıf	3,5	0,7		
	7. Sınıf	3,5	0,7	0	1
	8. Sınıf	3,5	0,7		

Analiz sonuçlarına göre, 6. sınıf öğrencileri ve 7. sınıf öğrencileri ile 6. sınıf öğrencileri ve 8. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu bulunmuştur (Tablo 5). Sınıflar ‘’ Bazen siniftaki arkadaslarin zor olarak düşündükleri ödevler, kolay gelebiliyor’’ maddesine göre karşılaştırıldığında 6. sınıf öğrencileri ve 7. sınıf öğrencileri, $t(18) = -2,33$, $p = 0.03$ ile 6. sınıf öğrencileri ve 8. sınıf öğrencileri, $t(18) = -2,33$, $p = 0.03$ arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür.



Şekil 2: Öğrenci Ortamlarının ANOVA-Plot Sonuçları

ANOVA sonuçlarına göre ortam alt ölçeği açısından üç sınıfın öz-yeterlilik düzeylerine bakıldığında, anlamlı farkların sadece ‘’ Okulda iyi şeyler yapmam kimsenin umurunda değil’’ maddesinden kaynaklandığı saptanmıştır (Şekil 2). Buna göre, 8. sınıf öğrencilerinin 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Üç sınıfın karşılaştırlması sonucu ANOVA testi bulguları $F(2, 27) = 4,29$, $p < .005$, $\eta 2 = 0,24$ olarak bulunmuştur.

Tablo 6: Öğrenci Ortamlarının Bağımsız Değişkenli T-testi Sonuçları

Ölçek Maddesi	Karşılaştırılan Sınıflar	X	SS	t	p
Okulda iyi şeyler yapmam kimsenin umurunda değil	6. Sınıf	1,5	0,97	0,89	0,38
	7. Sınıf	1,2	0,42		
	6. Sınıf	1,5	0,97	-1,78	0,09
	8. Sınıf	2,4	1,26		
	7. Sınıf	1,2	0,42	-2,84	0,01
	8. Sınıf	2,4	1,26		

Bağımsız değişkenli t-testi sonuçlarına bakıldığında, sadece 7. sınıf öğrencileri ve 8. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu bulunmuştur (Tablo 6). Sınıflar '' Okulda iyi şeyler yapmam kimsenin umurunda değil'' maddesine göre karşılaştırıldığında 6. sınıf öğrencileri ve 7. sınıf öğrencileri, $t(18) = 0{,}89$, $p = 0.38$ ile 6. sınıf öğrencileri ve 8. sınıf öğrencileri, $t(18) = -1{,}78$, $p = 0.09$ arasında anlamlı farklar olmadığı görülmüştür. Bunun aksine, 7. sınıf öğrencileri ve 8. sınıf öğrencileri, $t(18) = -2{,}84$, $p = 0.01$ arasında anlamlı farklar olduğu gözlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar, öz-yeterliliklerini yetenek, ortam ve eğitim kalitesi bağlamında değerlendirmişlerdir. Bong ve Clark'ın (1999)) araştırmasında, öz-yeterlilik bireyin kendi kapasitesine olan inancı şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, ortaokuldaki öğrenciler bir konuda başarılı olup olamayacaklarını öz-yeterliliklerine olan inançları doğrultusunda karara bağlayabilirler.

Araştırmadaki ilk alt basamağı olan öğrencilerin yetenekleri hakkındaki görüşlerine bakıldığında, bu konudaki öz-yeterlilik inançlarının orta düzeyin üstünde olduğu bulunmuştur. Öğrenciler, kendilerini iyi notlar almada, okumada, ödevleri kolaylıkla yapmada ve belirli derslerde başarılı bulmaktadırlar. Bu bulgular, Schuzlt ve Schulz'un (2007) araştırmalarındaki bulgulara benzer nitelikler taşımaktadır. Schuzlt ve Schulz (2007), öz-yeterliliği yüksek olan bireylerin kendilerini yetenekli olarak gördüğü ve verilen bir çok görevi rahatlıkla yerine getirebileceklerine inandıklarını bulmuşlardır.

Çalışmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin öz-yeterliliklerinin ortam açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma bulgularına göre, daha alt sınıflardaki katılımcıların '' Mümkün olan en kısa sürede okulu bırakacağım'' ve '' Sınıf arkadaşlarim genellikle benden daha iyi not alır'' gibi görüşlere katılmadıkları görülmüştür. Bunun aksine üst sınıflardaki katılımcıların ise bu tür görüşlere katıldıkları görülmüştür. Açıkgöz'ün (2000) araştırmasında eğitim-öğretim ortamlarının durumları ve bu ortamlarda öğrencilere verilen dönütlerin öğrencilerin öz-yeterlilikleri üzerinde etki bıraktığı sonucuna ulaşmıştır. Başka bir araştırmada, eğitim ortamlarında insan işlevselliğini etkileyen durumların öz-yeterliliği etkilediği bulunmuştur.

Katılımcıların öz-yeterlilikleri eğitim kalitesi açısından değerlendirildiği zaman, araştırmadaki öğrencilerin eğitimi önemsedikleri ve okullarındaki eğitimden memnun olduklarını göstermiştir. Bulgular, öğrencilerin bu konulardaki inançlarının orta düzeyin çok üstünde olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmanın bulguları ile örtüşen bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Robbins ve arkadaşları (2004) ile Vrugt ve arkadaşları'nın (1997) araştırmalarına göre öz-yeterliliğin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu ve öz-yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin eğitimi önemsedikleri bulunmuştur. Başka bir araştırmada, okullardaki eğitim kalitesi ile bireysel öz-yeterlilik arasında olumlu bir iliski olduğu görülmüştür (Wood ve Locke, 1987).

Öğrencilerin öz yeterlik inançlarını etkileyen en güçlü faktör, öğrencilerin eğitimin kalitesine olan inançları oluşturmaktadır. Bu yüzden okul idaresi, okuldaki öğretmenlerin öz-yeterlilik hakkında yeterli derecede bilgi sahibi olabilmeleri için, gerekli kurs ve semirelerin yapılmasına olanak tanımalıdır. Okuldaki öğretmenler ise öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını gözden geçirerek öğrencilerin öz-yeterliliklerini arttırıcı sınıf ortamı

oluşturmalı ve buna göre öğrenme etkinlikleri sağlamalıdırlar. Öğrenci uygun ortamda eğitim gördükçe öz-yeterliliğini de arttırmış olacaktır. Bu amaçla, öğrenciye performansını arttıracak uygun ortamlarda kaliteli bir eğitim sağlandığında, öğrencilerin eğitimin kalitesi ilgili öz yeterlik inançları artırılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akbulut, E. (2006). Muzik oğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin oz yeterlik inancları. *Yuzuncu Yıl Universitesi Eğitim Fakultesi Dergisi, 3* (2), 24-33.

Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve oğretim teknolojileri eğitimi (BOTE) bolumu oğrencilerinin bilgisayar kullanma oz yeterlik inancı ile demografik ozellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2* (3), 86-93.

Alnabhan, M., Al-Zegoul, E., & Harwell, M. (2001). Factors related to achievement levels of education students at Mu'tah University. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 26*(6), 593-604.

Alsop, S., & Watts, M. (2000). Facts and feelings: exploring the affective domain in the learning of physics. *Physics Education*, *35*(2), 132-138.

Arslan, A. (2008). Oğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yonelik tutumları ile oz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7* (24), 101-109.

Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler oğretmen adaylarının oz yeterlik inanc duzeyleri ve problem cozme becerileri uzerine bir araştırma (Amasya orneği). *Ahi Evran Universitesi Eğitim Fakultesi Dergisi*, *12* (3), 299-313.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, *28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1994). Self efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Newyork Academic Press.

Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational psychologist*, *34*(3), 139-153.

Cetin, B. (2009). Yeni ilkoğretim programı (2005) uygulamalarının ilkoğretim 4. ve 5. sınıf oğrencilerinin oz yeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Universitesi Eğitim Fakultesi Dergisi, 25* (1),130-141.

Duit, R., & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. *International journal of science education*, *25*(6), 671-688.

Ekici, G. (2006). Meslek lisesi oğretmenlerinin oğretmen oz yeterlik inancları uzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research, 24*, 87-96.

Günhan B.C. ve Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33).

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1989). Anxiety and self-concept as antecedents of stress and coping: A longitudinal study with German and Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, *10*(7), 785-792.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of counseling psychology*, *31*(3), 356.

Margolis, H., & McCabe, P. P. (2003). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *47*(4), 162-169.

Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*,*33*(2), 163-175.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, *130*(2), 261.

Schultz, D. & Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. (Çev. Yasemin Aslay), İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools, 22*(2), 208-223.

Thompson, T. L., & Mintzes, J. J. (2002). Cognitive structure and the affective domain: on knowing and feeling in biology. *International Journal of Science Education*, *24*(6), 645-660.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, *17*(7), 783-805.

Vrugt, A. J., Langereis, M. P., & Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *The Journal of Experimental Education*, *66*(1), 61-72.

Wood, R. E., & Locke, E. A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and psychological measurement*,*47*(4), 1013-1024.

Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33: 253-259.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

NÜFUS KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE CBS TEMELLİ MATERYAL KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

Prof. Dr. Mustafa Cin
Giresun Üniversitesi
mustafa.cin@giresun.edu.tr

Cennet Burcu Tabanlı
Giresun Üniversitesi
burcu0810@hotmail.com

Özet
Bu araştırma nüfus konusunun öğretiminde Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2013-2014 öğretim yılında, Giresun ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 25 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sosyal Bilgiler Programında yer alan "Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye'deki nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır." kazanımı, ArcGIS10.1 yazılımı kullanılarak sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerine öğretilmiştir. Araştırma, ön mülakat - öğretimin uygulanması - son mülakat şeklinde tasarlanmıştır. Elde edilen nicel veriler eşleştirilmiş örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Nitel veriler de frekans ve yüzdeliklere dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Öğretimden sonra öğrencilerin başarı düzeylerinin anlamlı bir düzeyde arttığı araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, öğrencilere ve program geliştiricilere tavsiyelerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Coğrafi bilgi sistemleri, öğretim teknolojileri, sosyal bilgiler, nüfus.

THE EFFECTS OF THE USE OF GIS-BASED MATERIAL ON STUDENT'S ACADEMIC ACHIEVEMETS IN THE TEACHING OF POPULATION

Abstract
This study aims to investigate the impact of Geographical Information Systems on the instruction of population as a subject. The research was involved 25 students at a middle-school in the Province of Giresun in the Academic Year of 2013 and 2014. The gain "students discuss the causes and results of population distribution in Turkey by using visual materials and data" placed in the Social Studies Curriculum was taught to seventh grade social studies students by using ArcGIS 10.1 Software. The study was designed in the form of pre-interview - instructional implementation – post-interview. The quantitative data obtained were analyzed thorough the use of paired sample t-test. The qualitative data was converted as frequencies and percentages, they are interpreted. The result obtained indicated that the students' level of success significantly increased. Teachers, students and program-developers were offered a number of recommendations in parallel with the results obtained.

Key Words: Geographical information systems, instructional technologies, social studies, population.

GİRİŞ

Mekâna ait verilerin bilgisayar ortamında kullanılması 1960'lı yıllarda Kanada'da başlamıştır. "Coğrafi Bilgi Sistemleri" (CBS) terimi de ilk defa 1968 yılında Tomlinson tarafından kullanılmıştır. Tomlinson (1968) yapmış olduğu çalışmada, şehir planlamasında kullanılmak üzere arazi veri bankasının oluşturulabileceğini ve bu verileri kullanılarak bilgisayar ortamında harita çizilebileceğini belirtmiştir. 1980'lı yıllardan itibaren CBS'nin kullanımı başta Kanada olmak üzere pek çok ülkede yaygınlaşmıştır.

Demirci (2008), Coğrafi Bilgi Sistemlerinin tanımını şu şekilde yapılmıştır. "Coğrafi Bilgi Sistemleri, yeryüzünün fiziki ve beşeri özelliklerine ait her türlü verinin gerçek koordinatları ile birlikte bir veri tabanında toplanması, bunlar üzerinde amaca göre çeşitli analizlerin yapılması ve sonuçların harita, tablo ve grafikler şeklinde gösterilmesi için tasarlanmış olan bir bilgisayar sistemidir." Coğrafi Bilgi Sistemlerinde belli bir mekâna ait veriler bilgisayar ortamında depolanır, amaca uygun bir şekilde analiz edilir ve sonuçlar sayısal veriler ile birlikte görselleştirilir.

İlk başlarda arazi planlamasına dönük olan CBS, günümüzde pek çok alanda kullanılmaktadır. Belediyeler şehir planlaması yaparken CBS'den sıklıkla yararlanmaktadır. Bunun yanında, ulaşım, tarım, yönetim, turizm, savunma sanayi, ormancılık, güvenlik ve ticaret sektörlerinde de CBS kullanılmaktadır. Bilgisayarın eğitime girmesiyle birlikte CBS programları öğretim aracı olarak da kullanılmaya başlamıştır.

Dünyadaki eğitim sistemlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yöneldiği dikkate alınırsa, CBS'nin bu yaklaşıma uygun olduğu ve sınıf içinde etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabileceği düşünülebilir. Aladağ (2007), CBS'nin öğrencileri bilgi edinme sürecine dâhil ettiğini, öğrencileri edilgen konumdan çıkarıp bilgiyi elde etmek için çaba göstermeye teşvik ettiğini belirtmiştir. Demirci (2007) de CBS'nin öğrencilerde çok yönlü becerilerin geliştirilmesine yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Bu becerilerin başında; mekânsal algılama, coğrafi analiz, bilgi ve eğitim teknolojilerini kullanma ve kartografik beceriler geldiğini vurgulamıştır.

CBS'nin eğitim-öğretim aracı olarak kullanılmasına dönük pek çok araştırma yapılmıştır. Günay, Ergün ve Ayday (2006), Aladağ (2007), Şimşek (2007), Özgen ve Oban (2008), İncekara, Karatepe ve Karaburun (2008), Artvinli (2009), Karatepe (2012), Demirci (2013), Kerski, Demirci ve Andrew (2013) ve Demirci, Karaburun ve Kılar (2013) bu alanda yapılan çalışmaların bazılarıdır. Bu çalışmaların CBS teknolojilerinin eğitimdeki yerine, öğrencilerin ve öğretmenlerin CBS'ye yönelik tutumlarına, CBS'nin yapılandırmacı yaklaşımla olan ilişkisine ve CBS'nin coğrafya öğretimine uygulanmasına odaklandığı görülmüştür.

Buna rağmen, sosyal bilgiler ders konularına vurgu yapan araştırmalar henüz yeterli düzeye ulaşmamıştır. Hâlbuki sosyal bilgiler dersinin amacı ve içeriği dikkate alındığında, etkinliklere dayalı sosyal bilgiler dersinde yazılı dokümanların ötesinde rakamsal grafik, harita ve fotoğraf gibi çeşitli grafiksel verileri kullanmak gereklidir. Öğütveren (2014) yapmış olduğu bir araştırmada sosyal bilgiler ders konuları içerisinde yer alan harita, ölçek ve konum gibi kavramların öğretiminde CBS programı olan Google Earth'ın başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal bilgiler kapsamında yer alan nüfus ile ilgili kazanımların öğretilmesinde de CBS programlarının kullanılması etkili olabilir. Nüfus kavramının mekân ile ilişkisi olduğu, nüfusun dağılımının haritalar ile gösterilebileceği, bu dağılıma etki eden faktörleri haritalar üzerinde yer alan unsurlar ile ilişkilendirilebileceği dikkate alındığında, CBS'nin uygun bir öğretim aracı olabileceği düşünülebilir.

7. sınıf sosyal bilgiler dersinin "Ülkemizde Nüfus" ünitesinde yer alan "Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye'deki nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır" kazanımını, CBS yazılımlarından biri olan Arcview GIS ile öğrencilere kavratmak araştırmanın amacını oluşturmuştur. Bu araştırma ile söz konusu yazılım ile hazırlanan harita modülleriyle işlenen dersin akademik başarıya etkisi olup olmadığına bakılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Aynı grup öğrencilere "ön test-öğretim-son test" uygulanmıştır. Ön test ile son test arasındaki farka bakılarak Arcview GİS yazılımı ile hazırlan öğretim materyalinin etkisi araştırılmıştır.

Örneklem

Araştırma 2013–2014 öğretim yılında Giresun il merkezindeki bir ortaokulda 7. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. 12'si kız, 13'ü erkek olmak üzere toplam 25 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma probleminin çözümüne temel oluşturacak veriler yarı yapılandırılmış mülakat ile elde edilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek için "Nüfus nedir?, Nüfus yoğunluğu nedir?" ve "En az nüfusa sahip ilimiz hangisidir? soruları sorulmuştur. "Sizce neden az nüfusludur?", "Sizce neden fazla nüfusludur?", "Türkiye'deki nüfus dengeli mi dağılmıştır?" "Nüfus dağılışını etkileyen faktörler nelerdir", "Nüfus dağılışının sonuçları nelerdir" soruları da kazanım öğrenilip öğrenilmediğine yönelik sorular olmuştur. Mülakat soruları, aynı okulda bulunan farklı bir şube öğrencilerine uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır.

Öğretim Aracı

Öğrencilerin belirlenen kazanımı öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla harita modülleri geliştirilmiştir. Arcview GIS yazılımı kullanılarak geliştirilen haritaların sayısal verileri Türkiye İstatistik Kurumu resmi sitesinden ve Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları 2012 (TÜİK, 2013) alınmıştır. Hazırlanan materyalde katman haritalar, fotoğraflar, sayısal veriler ve metin bilgileri yer almıştır.

Öğretimin Uygulanması

Hazırlanan materyal kullanılarak işlenen ders toplam 6 ders saati sürmüştür. Konu akışına göre haritalar sırayla öğrencilere gösterilmiş ve aktarılmak istenen bilgiler haritalar üzerinden öğrencilere sunulmuştur. Bilgilerin öğrencilere sunumu soru-cevap ve tartışma teknikleri kullanarak ilerlemiştir. Öğretmen konumdaki araştırmacının soruları yanında öğrencilerin de haritalara bakarak düşünmeleri ve kendileri sorularını üretip tartışması için ortam sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Mülakat ile toplanan veriler transkript edildikten sonra kısaltılarak gruplandırılmıştır. Verileri bütün olarak görebilmek ve karşılaştırma yapabilmek için frekans (*F*) ve yüzdeleri (*%*) içeren tablolar oluşturulmuştur. Araştırmada, Türkiye'nin nüfus dağılımını etkileyen faktörlere yönelik bulguların analizi için de eşleştirilmiş örneklem t-testi (paired-sample t-test) kullanılmıştır.

BULGULAR

Nüfusun Tanımına Yönelik Bulgular

"Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye'deki nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır." kazanımına dair öğrencilerin ön bilgileri yoklanması amacıyla "nüfus nedir?" sorusu sorulmuştur.

Nüfus,"Belirli bir zamanda ve sınırları belirli bir alanda bulunan insan sayısıdır." şeklinde tanımlanabilir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere öğrenci cevaplarının doğru ve eksiksiz olarak kabul edilebilmesi için "zaman", "mekân" ve "kişi sayısı" unsurlarına öğrencilerin değinmesi gerekmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak öğrenci cevaplarında her üç unsuru da barındıran cevaplar "doğru", bir ya da iki unsuru barındıran cevaplara "kısmen doğru", tanımın hiçbir unsuruna değinmeyip farklı açıklamalar getiren öğrenci cevapları "yanlış" kabul edilerek kategorize edilmiştir. Soru hakkında hiçbir cevap bildirmeyen öğrenciler ise "bilmiyorum" kategorisi altında toplanmıştır. Ön mülakat ve son mülakat arasında farklılık olup olmadığının anlaşılması adına kategorize edilen cevaplar tablo 1'te gösterilmiştir.

Tablo 1: Nüfusun Tanımına İlişkin Öğrenci Cevapları

CEVAPLAR	Ön Test		Son Test	
	F(frekans)	% (Yüzde)	F (frekans)	% (Yüzde)
Doğru	0	0	13	52
Kısmen Doğru	14	56	12	48
Yanlış	3	12	0	0
Bilmiyorum	8	32	0	0
Toplam	**25**	**100**	**25**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin hiçbiri ön mülakatta "Nüfus nedir?"sorusuna doğru cevap verememiştir. Öğrencilerin yarıdan çoğunun (% 56) ise kısmen doğru yanıt verdiği görülmüştür. Ön mülakattaki kısmen doğru

olarak nitelendirilen cevapların büyük bir kısmı "insan sayısı" olarak kısıtlı kalmış ve tanımın diğer unsurlarından olan "yer ve zaman" kavramları ile bir bütünlük sağlanamamıştır.

25 öğrenciden üç tanesi (%12) ise soruya *"bölgelere dağılan insanların yerleşmeleridir"*,*"insanların bir şehirde fazla olmasıdır", "tüm canlıların genelidir."* şeklinde yanlış cevaplar vermişlerdir. Sekiz öğrenci de (% 32) bu soruya yönelik hiçbir fikir yürütemeyerek "bilmiyorum" cevabını vermiştir. Bu durum göz önüne alındığında kavrama dair öğrencilerin uygulama öncesi yanlış ya da eksik anlamalarının olduğu saptanmıştır.

Son mülakatta ise uygulamanın etkisiyle, doğru cevaplar da dikkat çekici bir artış olmuştur. Ön mülakatta öğrencilerin hiçbiri doğru cevap vermemiş iken son mülakatta öğrencilerin yarıdan fazlası (% 52) doğru cevap verme başarısını göstermiştir. Yarıya yakın öğrenci (%44) soruya *"Belirli bir yerde yaşayan insan sayısıdır."* şeklindeki cevapla "zaman" unsurunu tanıma katmayarak kısmen doğru olarak nitelendirilen cevaplar vermiştir. Öğrenciler içerisinde son mülakatta yanlış olarak nitelendirilen cevaplar ve bilmiyorum cevabı hiçbir öğrenci tarafından verilmemiştir.

Nüfus Yoğunluğuna Yönelik Bulgular

Öğrencilerin Türkiye'deki nüfusun dağılışını da öğrenebilmesi için nüfus yoğunluğu ile ilgili bilgileri bilmesi gerekir. "Nüfus yoğunluğu nedir? sorusu ile öğrencilerin birim alandaki insan sayısını bilip bilmedikleri amaçlanmıştır. Verilen cevaplar "Kilometre kareye düşen insan sayısıdır.", "birim alandaki insan sayısıdır" şeklinde ise doğru kabul edilmiştir. Bu anlama gelebilecek türde cevaplar da "doğru" kategorisine yerleştirilmiştir. Öğrencilerin nüfus yoğunluğu ile ilgili düşünceleri tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: Nüfus Yoğunluğuna İlişkin Öğrenci Cevapları

CEVAPLAR	**Ön Test**		**Son Test**	
	F(frekans)	% (Yüzde)	F (frekans)	% (Yüzde)
Doğru	3	12	24	96
Yanlış	12	48	1	4
Bilmiyorum	10	40	0	0
Toplam	**25**	**100**	**25**	**100**

Tabloda görüldüğü gibi ön mülakat aşamasında üç öğrenci (% 12) *"Kilometrekareye düşen insan sayısıdır."* cevabı ile doğru bilgi vermiştir. Yarıya yakın öğrenci ise (%48) *"Bir ülke ya da şehirdeki insanların ne kadar olduğunu gösterir"* şeklindeki açıklamalarla yanlış yanıt vermiştir. Ön mülakatta 10 öğrenci (% 40) "bilmiyorum" cevabını verirken son mülakatta öğrencilerin tamamı bu soruyu cevaplamıştır.

Son mülakatta öğrencilerin tamamına yakını yani 24 kişi (% 96) *"Kilometreye kareye düşen insan sayısı"* cevabıyla doğru bilgiye ulaşmış, 1 öğrenci de (% 4) *"belli bir yerde yaşayan insanların sayısıdır"* açıklamasıyla yanlış cevap vermiştir.

Türkiye'deki Nüfus Dağılışına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin Türkiye'deki nüfusun dağılışının nedenlerini tartışabilmesi için öncelikle Türkiye'deki nüfus dağılışının nasıl olduğunun bilmesi gerekmektedir. Bu durumu belirleyebilmek için "Türkiye'deki nüfus dengeli mi dağılmıştır?" sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Sorunun tek bir doğru yanıtı olmasından dolayı öğrenci cevapları incelenirken "doğru", "yanlış" ve "bilmiyorum" şeklinde ayrım yapılmış ve tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3: Türkiye'de ki Nüfus Dağılışına İlişkin Öğrenci Cevapları

CEVAPLAR	**Ön Test**		**Son Test**	
	F(frekans)	% (Yüzde)	F (frekans)	% (Yüzde)
Doğru	14	56	25	100
Yanlış	7	28	0	0
Bilmiyorum	4	16	0	0
Toplam	**25**	**100**	**25**	**100**

Tablodan da anlaşılacağı üzere, ön mülakat aşamasında öğrencilerin yarıdan fazlası (% 56) *"Türkiye'deki nüfus dengeli dağılmamıştır"* cevaplarıyla doğru cevaba ulaşmışlardır. Yedi öğrenci ise (% 28) soruya *"dengeli dağılmıştır"* şeklinde yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin az bir kısmı (% 16) ise soruya yönelik *" bilmiyorum"* cevabını vermiştir.

Son mülakat cevap tablosu incelendiğinde, ön mülakat cevaplarının aksine son mülakat cevaplarının tek bir cevapta toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin tamamı sorunun doğru yanıtı olan *"dengeli dağılmamıştır"* cevabını vermiştir. Uygulama öncesinde var olan *"bilmiyorum"* cevabı, uygulama sonrasındaki cevaplarda görülmemiştir.

Türkiye Nüfusunu Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular

Araştırmanın odak noktasını "görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye'deki nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır." kazanımının öğretimi oluşturmuştur. Bu kazanım ile ilgili öğrencilerin ön bilgilerini oluşturabilecek sorular ve bunun sonucunda elde edilen bulgular yukarıda açıklanmıştır. Öğretim aracının bu kazanımın öğrenilmesine ne derece etki ettiğini anlamaya yönelik sorular araştırmanın nihai hedefini oluşturmuştur. Bu sorular, "Türkiye'nin nüfus dağılımını etkileyen etkenler nelerdir?, "Bu faktörlerin nüfus dağılımını nasıl etkilediğini açıklayınız.", "Nüfus dağılışının (düzenli/düzensiz) olmasının nedenleri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar da dikkate alınarak Türkiye'nin nüfus dağılışına etki eden 11 ana faktör (yeryüzü şekilleri, iklim, su kaynakları, ulaşım, sanayi, maden, tarım, ticaret, turizm, iş-hizmet sektörü ve eğitim) tespit edilmiştir. Öğrenci cevapları incelenerek söyledikleri her bir faktöre bir (1) puan verilmiştir. Böylelikle öğrencilerden alınan cevaplar sayısal veriye dönüştürülmüştür. Aynı grubun öğretimden önce ve öğretimden sonra gösterdikleri performans arasında farklılık olup olmadığına bakmak için "eşleştirilmiş örneklem t-testi" istatistiğine bakılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4: Türkiye Nüfusunun Dağılışının Neden ve Sonuçlarına İlişkin Öğrenci Cevaplarının İstatiksel Analizi

		Mean	N	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Pair 1	Ön mülakat	,0509	25	,05915	,01183
	Son mülakat	,5964	25	,15763	,03153

	Paired Differences				
	mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 öntest - sontest	-,54545	,14374	-18,974	24	,000

İkinci tabloda yer alan tablo (t) değerinin ,05 den küçük olması öğrencilerin öğretimden önce ve öğretimden sonraki başarı performansları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. İlk tabloda yer alan aritmetik ortalamalar da (ön mülakat: .0509, son mülakat: .5964) öğrencilerin öğretimden sonra başarı performanslarının arttığını göstermektedir. Gözlenen bu farklılığın öğretim aracının etkisi ile gerçekleştiği söylenebilir.

TARTIŞMA

Ön mülakat ve son mülakatta toplam 4 soru grubu soru yer almıştır. İlk 3 soru grubu öğrencilerin belirlen kazanım hakkındaki ön bilgilerine, 1 soru grubu da bu kazanım ne derece öğrenildiğine yönelik olmuştur.
Nüfus kavramının bilinmesi için "insan sayısı", "yer" ve "zaman" kavramlarının nüfus ile ilişkilendirilmesi gerekir. Öğretimden önce, hiçbir öğrencinin ilişkili olan bu kavramların tamamını yaptıkları tanım içerisinde veremediği görülmüştür. Öğrencilerin yarıdan fazlasının da ilişkili olan bir ya da iki kavramı kullanarak tanım yaptıkları görülmüştür. Öğretimden sonra ise öğrencilerin yarıdan fazlasının nüfus kavramını doğru tanımladıkları görülmüştür. Öğretim materyalinde sözel tanımlamaların yanında nüfusa ait "yer", ve "insan sayısına" ait görsel unsurlara yer verilmesi, nüfusun tanımına yönelik başarıyı artıran bir faktör olarak düşünülebilir. Buna karşılık bazı öğrencilerin nüfusun tanımı içerisinde "zaman" kavramına yer vermediği görülmüştür. Materyalde zamana

ait unsurlara yeterince yer verilmemesi bu durumu açıklayabilir. Materyaldeki bu eksiklik, öğrencilerin nüfusun tanımını tam olarak yapmayı engellemiş olabilir.

Nüfus yoğunluğu, birim alanda yaşayan insan sayısıdır (km^2/insan sayısı). Belli bir mekânda kilometre kare başına düşen kişi sayısı olarak da tanımlanabilir. Öğrencilerin nüfus yoğunluğunu bilmesi için "insan sayısı" ve "birim alan" kavramlarını bilmesi ve birbirleri ile ilişkilendirmesi gerekmektedir. Öğretimden önce yalnızca üç öğrencinin nüfus yoğunluğunu doğru bir şekilde tanımladığı görülmüştür. Öğretimden sonra ise öğrencilerin tamamına yakınının "birim alan" ve "insan sayısını" ilişkilendirerek doğru tanım yapmıştır.

Nüfus yoğunluğu tanım bilgisine dair ön mülakattaki tüm yanlış cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin "nüfus" tanımı ile "nüfus yoğunluğu" tanımlarını birbirine karıştırdıkları görülmüştür. "Nüfus yoğunluğu" kavramını "nüfus" kavramından ayıran en önemli özellik "birim alan" kavramıdır. Geliştirilen öğretim materyalinin nüfus yoğunluğuna ait kritik bir özellik olan "birim alan" kavramını öğretmede etkili olduğunu göstermiştir. Materyalde birim alan ile ilgili görsellerin bulunması, hazırlanan haritaların dikkat çekici renklere boyanması, bu haritaların Hyperlink ve HTML Popup özelliklerine sahip olması ve kavrama ait kritik özelliklere metin ile birlikte yer verilmesi öğrencilerin başarılarını artıran faktörler olarak düşünülebilir.

Nüfus dağılımına etki eden faktörlerin öğrenilebilmesi için nüfusun dengeli dağılıp dağılmadığının da bilinmesi gerekmektedir. Öğretimden önce 14 öğrenci Türkiye'deki nüfusun dengeli dağılmadığını, yedi öğrenci dengeli dağıldığını ve dört öğrencide dengeli dağılıp dağılmadığı hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Öğretimden sonra ise öğrencilerin tamamının nüfusun dengeli dağılmadığını söyleyerek doğru cevap vermiştir. Bu artışın sebebinin ise CBS programıyla hazırlanan "Nüfuslarına Göre Kent Tanımları Haritası" ve "İllerin Nüfus Yoğunluğunu Haritası" sayesinde olduğu söylenebilir.

Türkiye'deki nüfusun dağılış dengesi sorulduktan sonra öğrencilerden Türkiye'deki nüfus dağılımını etkileyen etkenleri açıklamaları istenmiştir. Ön mülakat aşamasında öğrencilerin yarıya yakını "bilmiyorum" cevabını vermiştir. Geri kalan öğrenciler ise dengesiz dağılıma ait bir iki neden söyleyebilmişlerdir. Öğretimden sonra ise öğrencilerin tamamı doğru açıklamalarla Türkiye'deki nüfusun dağılışının nedenlerini sayabilmişlerdir.

Türkiye'nin nüfus dağılımını etkileyen etkenler ile ilişkili olan haritalar (yeryüzü şekilleri, ulaşım ağı, iklim özellikleri, su kaynakları, maden dağılımı, sanayi dağılımı haritaları, nüfus dağılımı haritası) hazırlanan materyalde katmanlar halinde sunulmuştur. Öğrencilerden her bir haritaya bakarak verilen özelliklerin nüfus dağılımını ne açıdan etkilemiş olduğunu çıkarmaları istenmiştir. Belirli bir süre verilerek öğrencilerin konuşmaları sağlanmıştır ve böylece soruya yönelik doğru açıklamaları öğrenciler kendileri elde etmiştir. Öğrenciler haritalara bakarak sorular sormuşlar ve yine harita üzerinde akıl yürüterek arkadaşlarıyla birlikte cevaplar vermişlerdir. Nüfusun dağılışını etkileyen faktörlere ilişkin haritaların üst üste bindirilerek oluşturulan materyal öğrencilerin başarısını artıran en önemli faktörlerden biri olarak görülmüştür.

Sonuç olarak, CBS programıyla yapılan öğretim tüm soruların anlamlılık düzeyini artırdığı görülmüştür. CBS programının konuya uygunluğu,görsel özelliği, katman oluşturarak görüntüleri üst üste bindirme fonksiyonu, sayısal verileri görselleştirebilme kapasitesi, HTML ve Pop-Up gibi özelliği sayesinde öğrencilerin başarısını olumlu düzeyde etkilediği söylenebilir.Uygulama sırasında CBS programının kolaylıkları sayesinde zaman açısından da tasarruflar sağlandığı ve öğrencilerin haritalar üzerinde uygulama yapma fırsatı bulduğu anlaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim-öğretimde yeni öğretim uygulamaları geliştirmek ve bunları kullanmak eğitimde kaliteyi ve kalıcılığı artıracaktır. Eğitimdeki yeni uygulamalardan biride Coğrafi Bilgi Sistemleridir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde CBS temelli eğitim uygulamalarının öğrenci başarısını arttırdığı görülmüştür.

Arcview GIS programı ile hazırlanan öğretim materyalinin nüfus ve nüfus yoğunluğu kavramlarını öğretmede etkili olduğu görülmüştür. İnsan sayısı, mekân ve zaman, nüfus ve nüfus yoğunluğu kavramlarının genel

özellikleri arasındadır. Birim alana düşen insan sayısı ise "nüfus yoğunluğu" kavramının ayırt edici özelliğidir. Etkililiği denenen öğretim materyalinin nüfus ve nüfus yoğunluğu kavramlarının hem genel özelliklerini, hem de ayırt edici özelliklerini öğretmede başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretim materyalinin Türkiye'deki nüfusun dağılışı ve bu dağılışa etki eden faktörlerin öğretiminde de başarılı olduğu görülmüştür. Materyalde nüfus ve nüfus dağılışıyla ilgili haritalara yer verilmesi ve bu haritaların da görsel unsurlar ve metinler ile desteklenmesi nüfusun dağılışı hakkında öğrencilere fikir vermiştir. Haritaların katmanlar halinde sıralanması, istenilen katmanın (haritanın) nüfus haritası ile ilişkilendirilmesi de öğrencilerin nüfus dağılışına etki eden faktörleri anlamasına katkı sağlamıştır.

Bulgulardan çıkan diğer bir sonuç ise Arcview GIS programıyla hazırlanan haritalarda sadece vurgulanmak istenen bilgilerin katmanlar sayesinde ön plana çıkartılarak öğrencilerin daha çok odaklanmasının sağlandığıdır. Ayrıca bazı özelliklerin ön planda olduğu haritaların gösterilmesiyle öğrencilerin daha sonraki süreçte haritaları zihinlerinde canlandırarak önceki bilgileri hatırlamalarını kolaylaştırmıştır.

Uygulama sırasında, öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları CBS temelli etkinliklere ilgi duydukları ve oldukça hevesli oldukları gözlemlenmiştir. CBS materyaline dayalı bu etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını da artırdığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin ilgi ve başarılarını artırmak için lise coğrafya derslerinde olduğu gibi ortaokul sosyal bilgiler derslerinde de bu tür uygulamalara yer verilmesi faydalı olacaktır.

Bu araştırma sosyal bilgiler ders konuları içerisinde yer alan yalnızca bir kazanım ile sınırlandırılmıştır. Farklı örneklem üzerinde CBS programları kullanılarak programda yer alan diğer kazanımların da araştırılması gerekmektir.

Not: Bu çalışma Giresun Üniversitesi tarafından EĞT-BAP-C-220413-05 nolu proje numarası ile desteklenmiştir.

KAYNAKÇA

Aladağ, E. (2007). Coğrafi bilgi sistemleri kullanımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisi. *Türk Sosyal Araştırma Dergisi*, 11(2), 43-63.

Artvinli, E. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi bilgi Sistemleri (CBS)'ne ilişkin yaklaşımları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 40-57.

Demirci, A. (2007). Coğrafi bilgi sistemlerinin ilk ve orta öğretim coğrafya derslerinde bir öğretim aracı olarak kullanılması: Önem, ilke ve metotlar. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 377-388.

Demirci, A. (2008). *Öğretmenler için CBS*. İstanbul: Fatih Üniversitesi Yayınları.

Demirci, A. (2013*). Türkiye'de ortaöğretim coğrafya derslerinde Google Earth'ten yararlanma: Mevcut kullanım durumu ve öğretmen görüşleri*. *Milli Eğitim Dergisi*, 2(198), 156-172.

Demirci, A., Karaburun, A. ve Kılar, H. (2013). Using Google Earth as an educational tool in secondary school geography lessons. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 22, (4), 277-290.

Günay Ergün, S. ve Ayday, C. (2006). Orta öğretim coğrafya derslerinde yapılandırmacı program yaklaşımı ve CBS etkinliklerine örnek. *Ege Coğrafya Dergisi*, 15, 73-86.

İncekara, S., Karatepe, A. ve Karaburun, A. (2008). Ortaöğretim coğrafya derslerinde CBS yoluyla harita okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik bir uygulama. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 99-112.

Karatepe, A. (2012). An analysis of the use of technology and GIS in secondary geography courses in Turkey: A case study of Sakarya province. *International Journal of Science and Advanced Technolog,* 2(8), 32-38.

Kerski, J. J., Demirci, A. & Andrew, J. M. (2013). The global landscape of GIS in secondary education**.** *Journal of Geography*, 112(6), 232-247.

Öğütveren, M. (2014)**.** *Sosyal bilgiler 6. sınıf coğrafya konularının öğretiminde Google Earth programının başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.

Özgen, N. ve Oban, R. (2008). Yapılandırmacı öğretimde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) kullanımı ve yüksek öğretim kademelerindeki coğrafya derslerinde uygulanabilirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 576-592.

Şimşek, N. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde CBS temelli uygulama ve etkinliklerin öğrenci başarısı ve tutumuna karşı etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tomlinson, R.F. (1968) A Geographic Information System for regional planning. Retrieved January 07, 2015, from **http://gisandscience.files.wordpress.com/2012/08/1-a-gis-for-regional-planning_ed.pdf**

TÜİK, (2013). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları 2012. 17.10.2013 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13425 adresinden elde edilmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

ZİHİNSEL ENGELLİLERE YÖNELİK ROBOT DESTEKLİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ETKİLEŞİM ALTERNATİFLERİNİN BELİRLENMESİ

Öğr. Gör. Durmuş Özdemir
Erzincan Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu
durmusozdemir@erzincan.edu.tr

Doç. Dr. Selçuk Karaman
Atatürk Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi
selcukkaraman@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Cihat Özgenel
Erzincan Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi
mehcihat@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Ragıp Özbolat
Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ahmetozpolat@hotmail.com

Özet

Robotların eğitim alanında kullanımı her geçen gün hızla artmaktadır. Ülkemizde ve dünyada robot müsabakaları ve robot kampları gibi etkinlikler ile öğrencilere bilişsel ve sosyal açıdan kazanımlar sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ancak alan yazın incelendiğinde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik robot destekli eğitim çalışmaları oldukça sınırlıdır. Bu çalışma ile hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere yönelik robot destekli öğrenme ortamlarında kullanılabilecek etkileşim türlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmaya alan uzmanı, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, öğretim teknolojileri uzmanı, bilgisayar mühendisi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi yöneticisinden oluşan toplam 16 kişi katılmıştır. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verileri analiz edilerek, robot destekli öğrenme ortamlarında bulunması gereken etkileşim türleri ve kullanılacak olan eğitici robotun özellikleri belirlenmiştir. Verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere yönelik yapılacak robot destekli öğrenme ortamlarında, insansı robotun kullanılması, robotun ayrıca öğrencilerin etkileşime geçebilecekleri ekrana sahip olması, öğrencilerin robot ile temas sağlaması, bedensel hareketleri ve yüz ifadeleri ile insansı duyguların verilmesi yönünde görüşler ön plana çıkmıştır. Ayrıca robotun alıştırma uygulama içerikleri, seçme, dokunma gibi yöntemlerle etkileşime girebilecek şekilde etkinliklerin yanı sıra oyun içerikli uygulama tasarımı ile eğlenerek öğrenmeye imkan verecek şekilde tasarlanması gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Robot destekli eğitim, etkileşim alternatifleri, öğretim teknolojileri, zihinsel engelliler.

DETERMINATION OF ALTERNATIVE TYPES IN ROBOT ASSISTED LEARNING ENVIRONMENTS INTERACTION

Abstract

The using of robotics in education is rapidly increasing with each passing days. In our country and international area, there are robot competitions and robot camps studies for supports students cognitive and social achievements developments. However, the literature examinations show that robot-assisted trainings for students who need special education is very limited. In this study, it is aimed that determination of alternative types in robot assisted learning environments interactions for simplest level mental disabilities students. We use case study design which can be known that one of qualitative research methods. In this research, we take opinions and views about the alternative types in interactions of educational robots from totally 16 people attended; special education authority, adviser teacher, special education teacher, instructional technology expert, computer engineer studying on educational robots, Guidance and Research center managers. In this study, semi-structured observation form is used. Analysis of the data is performed using content analysis

method. The research results show that using humanoid robots can be more efficient, it must be have a screen for interaction with students, students be able to touch and interact with robot, it must have physical movements and facial expressions for humanity emotions. In addition, robot must have exercises designs, selection, touching applications for interacting with special education students. At the same time they can learn joyful learning with game based application designs.

Key Words: Robot assisted learning, interaction types, instructional technology, mentally handicapped students.

GİRİŞ

Öğrenme, her kişide birbirinden farklı yollarla gerçekleşmektedir. Bireyin genel yeteneği, bilişsel süreçleri, duyguları, güdüleri, gelişimsel özellikleri, ön bilgileri, geçmiş yaşantıları, içinde bulunduğu toplumsal çevre, ailesi, yaşadığı toplumun kültürü vb. öğrenmeyi etkileyen değişkenlerdir (Eren, 2012). Normal gelişim gösteren çocukların bu becerileri çoğunlukla var olan eğitim olanaklarından yararlanarak ya da çevredeki insanları model alarak öğrenebildikleri görülürken; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin farklı kavram ve becerileri öğrenebilmeleri için eğitimlerinde farklı düzenlemelere gidilmesi gerektiği ve sistematik öğretim almaya gereksinim duydukları bilinmektedir (Povian, Gurza ve Dumitrescu, 2013).

Günümüzde teknoloji insan hayatını kolaylaştırmakta ve bunun yanında hızla ilerlemektedir. Geliştirilen teknolojilerin eğitim alanına entegrasyonu sürecinde gerek ülkemiz de gerekse uluslararası platformda önemli çalışmalar yapılmaktadır. Ancak bu süreç esnasında geliştirilen ortamlar genellikle örgün öğretime yönelik olmaktadır. Yani başka bir deyişle engeli olmayan insanlara yönelik yeni teknolojik ortamlar ve uygulamalar ortaya konmakta fakat engelli öğrencilere yönelik tasarımlar gerektiği ölçüde bulunmamaktadır (Arpacık, Kurşun ve Göktaş, 2013; Williams, 2011). Engelli öğrencilere yönelik olarak halen kullanılan tasarımlar ise görsel kartlar, yazı ve resim içerikli materyaller vb. olmak üzere çoğunlukla gelenekseldir. Çağımız teknolojilerini içeren materyaller engelli eğitiminde maalesef yaygınlaştırılamamıştır. Engelli bireylerin işlevsel kapasitelerini artırma, devamlılığını sağlama ve geliştirmeleri için doğrudan temin edilen ya da değiştirilerek kullanılan her hangi bir nesne, ekipman veya geliştirilmiş ürünler yardımcı teknolojiler olarak tanımlanmaktadır (Braddock, Rizzolo, Thompson & Bell, 2004).

Son birkaç yılda özel eğitimde yardımcı teknoloji kullanımına yön verebilecek tablet bilgisayar, akıllı tahta uygulamaları, dizüstü bilgisayar, bulut teknolojisi uygulamaları, eğitici robotlar gibi yardımcı teknolojilerle ilgili örnek araştırmalar bulunmaktadır (Liu, Wu ve Chen, 2013; Aziz ve diğer. 2012; Arpacık, 2014; Tapus, Peca, Aly, Pop, Jisa, Pintea, Rusu, ve David, 2012)

Bunun yanında yardımcı teknolojilerden olan robotların eğitim alanında kullanımına yönelik ilgi her geçen gün artmakta ve ticari amaçlı satılan eğitici robot piyasası büyümektedir (Weinberg ve Yu; 2008; Lindh ve Holgersson; 2007). Japonya Robotik Araştırma Derneği (JPA), Birleşmiş Milletler Ekonomik Komisyonu (UNEC) ve Uluslararası Robotik Federasyonu (IFR) kurumları son yıllarda kişisel robotların gerek eğitim alanında gerekse pazar payı anlamında muazzam büyümekte olduğunu ve önümüzdeki 10 yıl boyunca hızla devam edeceğini aktarmaktadırlar (Barreto ve Vavassori, 2012).

Eğitici robotlar üzerine yapılan çalışmalar Kanada, Japonya, Güney Kore, Tayvan ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde gün geçtikçe yaygınlaşmaya başlamıştır. Kanada'da sınıf içi hasta çocukları gözlemlemek için PEBBLES (Fels & Weiss, 2001). Japonya'da temel İngilizce öğretimi için ROBOVIE (Kanda, Hirano, Eaton, & Ishiguro, 2004), çocuk bakımı için yeni PAPERO (Falconer, 2013), otistik öğrencilerin terapisi için dans eden robotlar BEATBOTS (Kozima, Nakagawa ve Yuriko Yasuda, 2007); ilkokullarda yardımcı asistan SAYA robot (Hashimoto, Kato ve Kobayashi, 2011). Güney Kore'de okul öncesi robot asistanı olarak IROBI (Han, Jo, Kim, & Park, 2005), IROBIQ (Hyun, Kim, Jang, & Park, 2008), İngilizce öğretiminde dil eğitiminde ROBOSEM (Park, Han, Kang, & Shin, 2011). Tayvan'da yine İngilizce öğretiminde yardımcı asistan olarak ROBOSAPIEN (You, Shen, Chang, Liu, & Chen, 2006). Amerika'da okul öncesi akran öğretmen olarak RUBI and QURIO (Movellan, Tanaka,

Fortenberry, & Aisaka, 2005; Movellan, Eckhardt, Virnes, & Rodriguez, 2009), hasta öğrencilerin okuldan geri kalmamaları için tasarlanan VGO robot (Bloss, 2011).

Weinberg ve Yu (2008) ve Lindh ve Holgersson (2007) yaptıkları çalışmalarda eğitimde soyut düşünmeyi ve zihinsel tasarımı görsel öğelerle desteklemenin gereksiniminden bahsetmişlerdir. Ancak bunun geleneksel yöntemlerle mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Bu sorunun çözümüne robotik uygulamaların eğitimde kullanılmasını önerilmektedir. Barker ve Ansorge (2007), 9-11 yaşlarındaki deney grubundaki öğrencilere fen ve teknoloji dersinde robot destekli eğitim vermişlerdir. Araştırmada bu derslerdeki akademik başarılarında olumlu yönde anlamlı bir fark elde ettiklerini çalışmalarında belirtmişlerdir. Jormanainen, Zhang, Kinshuk ve Sutinen (2007), uygulamalı olarak yaptıkları çalışmada robotların sınıf yönetimine katkılarından, özellikle kalabalık sınıflarda bireysel eğitim programları ile öğretmenin sınıf içinde öğrencileri takibini kolaylaştırdığı belirtmişlerdir. Eğitici robotların özellikle anaokulunda kullanımına yönelik çalışmalar son yıllarda görülmektedir. Keren ve Fridin (2014), araştırmalarında KindSAR adını verdikleri robot destekli eğitim çalışmalarında öğrencilerin analitik düşünme yeteğini geliştirdiğini, sosyal iletişimlerinin ve bilişsel gelişimlerinin arttığını belirtmişlerdir. Fridin (2014), benzer bir başka araştırmasında anaokulu seviyesinde öğrencilerin robotla ilk tanışma sürecini anlatmış, öğrencilerin olumlu yönde tepkilerini, öğrenmeyi daha zevkli gördüklerini ve robotla oyun içerisinde farkında olmadan öğrendiklerini belirtmiştir.

Chang, Lee, Chao, Wang & Chen (2010), yaptıkları çalışmada ilkokul öğrencilerine yabancı dil öğretimi için bir robot tasarlamışlardır. Çalışma sonucunda robotun öğrencinin motivasyonunu artırarak daha kolay ve kalıcı öğrenmesini sağladığını bunun yanında uygulanan hikaye anlatımı ve amigo etkinlikleri ile işbirlikçi öğrenme ve problem çözme yeteneklerini geliştirdiğini öğrencilerin dikkatlerini toplamada önemli katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Han, Jo, Jones ve H. Jo (2008), araştırmalarında robotların daha önce yapılan bilgisayar destekli eğitimlere göre avantajlarını tespit etmişler özellikle insansı görünüm ve tepkilerin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ve insan-robot etkileşiminin dil öğretiminde etkili olduğunu söylemişlerdir.

Chambers, Carbonaro ve Murray (2008), lego mindstorms destekli araştırmalarında 8-9 yaş çocuklar üzerinde kavramsal anlama yeteneklerinin geliştiğini araştıma sonucu olarak vermişlerdir. Legolarla yapılan bir başka çalışmada ise Norton, Campbell, Robbie & Ginns (2007) öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin daha bütüncül, planlı ve anlayışlı bir şekilde metodolojik yaklaşımla sorunlara çözüm ürettiklerini belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada Sullivan (2008), düşünme ve bilimsel işlem yeteneklerinin geliştiğini bunun yanında sistematik yaklaşımın kazanıldığını belirtmiştir. Wei, Hung, Lee & Chen (2011) ise JCLS (Joyful Classrom Learning System) adını verdikleri çalışma ile öğrencileri eğlendirirken matematikte çarpma işlemini daha etkili ve eğlenceli şekilde öğretimini gerçekleştirmişlerdir. Han, Jo, Park ve Kim (2005), araştırmalarında ev robotlarının çocukların akademik başarı, dikkat eksikliği ve motivasyon konularında otomatik güncellenebilir içerikleri sayesinde okul etkinliklerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Zihinsel engelli kişilerde el hareketleri, motor beceriler, el-göz koordinasyonu zayıf olabilmektedir (Karal, Kokoç, & Ayyıldız, 2010). Bu durumun aşılması için yardımcı teknolojilerden ve robotlardan faydalanılabilir. Hixon (2007), çalışmasında yazılım mühendisliği ilkelerinin robotlar yardımıyla daha başarılı bir şekilde öğretilebildiğini göstermiştir. Eğitimde robot kullanımının bilgisayar destekli eğitime göre sağladığı avantajlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Han, Jo, Jones ve H. Jo 2008; Han, Jo, Park ve Kim, 2005).

Tablo 1: Bilgisayar Uygulamaları ile Robot Uygulamaların Kıyaslaması

	Bilgisayar Uygulamaları	**Robot Uygulamaları**
Etkileşim	Sabit, sınırlayıcı	Dinamik, Kullanıcı Dostu, İlgi çekici
Giriş	Fare, Klavye	Ses, Yüz, Hareket, Sensörler, Fare, Klavye
İnsan Çıktısı	Ses, Animasyon, hareket	Ses, Video, Animasyon, Jest ve Mimikler, duygu

Unesco tarafından yapılan araştırmalara göre, Türkiye nüfusunun yaklaşık %10 unun engelli olduğu bilinmektedir. Bu verilere göre ülkemiz nüfusunun yaklaşık 7-8 milyonu engellidir. Bunun yanında Dünya Sağlık

Örgütünün 2011'de yayınlamış olduğu Dünya Engellik Raporu'nda ise dünya nüfusunun %12 sinin engelli olduğu tahmin edilmektedir (World Health Organization and the World Bank, 2011). Bu oranlara bakıldığında genellikle toplumdan soyutlanmış olarak yaşayan ve öz bakımları yetersiz kalan engelli bireylerin kapsamlı ve çağımız teknolojisine uygun tasarlanmış öğrenme ortamlarına ve materyallerine ihtiyaç duyulduğu aşikârdır (DeMatthews, Edwards ve Nelson, 2014). Alan yazın incelendiğinde gerek zihinsel engelliler alanında özellikle robot destekli eğitim ve diğer yardımcı teknolojiler ile yapılan araştırmaların yetersizliği, gerekse de yukarıda verilen raporlarda belirtildiği gibi robot teknolojilerin önümüzdeki yıllarda her alanda yaygınlaşacağı görülmektedir. Belirtilen bu hususlar ışığında, çalışmada zihinsel engellilere yönelik olarak tasarlanacak robot destekli eğitimde etkileşim türlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu alanda çalışan özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmen ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak tasarlanacak olan eğitimde, robotun özelliklerinin nasıl olması gerektiği ve öğrencilerle olan etkileşiminde neleri içermesi gerektiğine yönelik bilgiler sunulmaktadır. Bu amaçla doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Hafif düzeyde zihinsel engellilerin eğitiminde kullanılacak robot ne tür özelliklere sahip olmalı ve etkileşim türleri neler olmalıdır?
2. Hafif düzeyde zihinsel engellilere yönelik tasarlanacak robot etkinlikleri akademik gelişim açısından hangi tür konularda daha faydalı olabilir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden "Durum Çalışması (Case Study)" kullanılmıştır. Durum çalışması, durumu kendi ortamında derinlemesine ve birçok veri kaynağı kullanarak analiz etme imkanı sağlamaktadır (McMillan ve Schumacher, 2010). Durum çalışmaları 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel almaktadır. Araştırmacının kontrol edemediği bir olgu yada olayı derinliğine incelenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan "Doğrulayıcı veya yanlışlayıcı durum örneklemesi" tekniği olarak bilinen yöntem belirlenmiştir. Bu yaklaşım araştırmacının problemine ilişkin olarak tümevarımcı (inductive) bir yöntemle, herhangi bir araştırmanın problemi üzerinden çalışmaya başlayarak, bir süre sonra belirli olgu ve temaları keşfetmeye yönelik doğrulayıcı yada yanlışlayıcı bulguları keşfetmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma kapsamında 3 alan uzmanı, 2 rehber öğretmen, 4 özel eğitim öğretmeni, 3 Öğretim Teknolojileri Uzmanı, robotlar üzerine çalışan 1 Bilgisayar mühendisi (ARGE mühendisi İstanbul) ve 1 elektronik mühendisi, 3 Rehberlik ve Araştırma Merkezi yöneticisinin görüşleri alınarak, robot destekli öğrenme ortamlarında bulunması gereken etkileşim türleri belirlenmiştir. Bunun yanında bu görüşler doğrultusunda uygulamada kullanılacak robotun özelliklerinin belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın barındırdığı araştırma sorularına yanıt aranırken en uygun veri toplama tekniğinin görüşme tekniği olduğu düşünülmüştür. Çünkü görüşme tekniği bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme formları alan yazın taranarak oluşturulmuş ve öğretim teknolojileri alanında doktora yapmış uzman görüşleri alınarak tasarlanmıştır.

Görüşmeler başlamadan önce katılımcılara insansı bir robot prototipi gösterilmiş ve onun yeteneklerini gösteren bir sunum yapılmıştır. Daha sonra katılımcılara robot destekli öğrenme ortamlarının Hafifi düzeyde zihinsel engelli öğrenciler için kullanılabilirliği ile ilgili sorular sorulmuştur. Veri toplama sürecinde her bir katılımcı ile ortalama 9'ar dakika süren görüşmeler yapılmış ve toplamda 150 dakikayı bulan görüşmeler ses kaydı alındıktan sonra yazılı dökümleri çıkartılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmada geçerlik için görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak

sonuçları açıklamak önemli olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Güvenilirlik ise olayların farklı gözlemciler tarafından aynı kategoriye bağlanması ya da gözlemci tarafından farklı zamanlarda aynı kategori ile ilişkilendirilmesidir (Altınışık vd., 2008). Bu araştırmada ham verilerin kodlara ve kategorilere dönüştürülmesi işlemi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Veri toplama ve analizi işlemlerinin geçerliğinin sağlanması amacıyla toplanan verilerin kendi içinde tutarlı ve anlamlı olmalarına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, veri toplama aracı ve veri analizi arasındaki tutarlık sürekli göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ise alan yazın taramasına dayanılarak hazırlanmış, uzman görüşlerine sunularak ve deneme görüşmelerinde denenerek şekillendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla verilerin kodlanarak kategorilere ayrılması, temaların bulunması, verilerin temalara ve kodlara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, ardından okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenmesi ve yorumlanması esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; McMillan ve Schumacher, 2010). Ses kayıtlarının analizi sonrası yazılı dökümü yapılan veriler, iki ayrı araştırmacı tarafından önce kodlanmış sonrasında kategorilere ayrılmıştır.

BULGULAR

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular araştırma soruları ve araştırmanın temaları doğrultusunda başlıklar halinde sunulmuştur.

Katılımcıların Zihinsel Engellilerin Eğitiminde Robot Destekli Eğitimin Uygulanabilirliği Hususundaki Görüşleri

Araştırmada katılımcıların zihinsel engellilerin eğitiminde robot destekli eğitimin uygulanabilirliği hususundaki görüşleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların genel olarak zihinsel engellilerin eğitiminde robot kullanımına olumlu yönde baktıkları görülmektedir. 9 katılımcı öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarına olumlu katkı sağlayacağı görüşünde iken, 14 katılımcı eğitici robotların zihinsel engellilerin alanında kullanılabilirlik ve uygunluğunu belirtmişlerdir, 7 katılımcı eğlenerek öğrenme imkanı sağlayacağı görüşündedir, 6 katılımcı geleneksel yönteme göre daha kalıcı öğrenme sağlayabileceği görüşündedir. 4 katılımcı ise öğrenmenin daha çabuk gerçekleşebileceğini belirtmiştir.

Tablo 2: Robot Destekli Eğitimin Uygulanabilirliği Hususundaki Görüşleri

	f
Kullanılabilirlik ve Uygunluk	14
Dikkat ve motivasyonlarına olumlu katkı yapabilir	9
Eğlenerek Öğrenme imkanı sağlayabilir	7
Kalıcı öğrenme sağlayabilir	6
Yaygınlaştırılmasına yönelik görüşler	4
Çabuk öğrenme sağlayabilir	4

Katılımcılar zihinsel engelli öğrencileri sesli, renk çıkaran ve sıra dışı oyuncaklara ilgi gösterdiklerini, dolayısıyla bu açıdan bakıldığında eğitici robotların kullanımının uygun olacağı görüşünü taşıdıklarını belirtmişlerdir. Kullanılacak robotun insansı görüntüye sahip olması öğrencilerin motivasyonlarını artıracağını ve kullanım potansiyelini artıracağını düşünmektedirler.

"Bu yaşına gelene kadar bu çocuklara her gün resim yaptırmışlar, poster yaptırmışlar artık çocuklara bir şeyler kattığını düşünmüyorum. Dolayısıyla özel eğitim alanında robotların dikkat toplayıp, motivasyonlarına büyük katkı sağlayacağını düşünüyorum" (Özel Eğitim Öğretmeni 1).

"Bu grup öğrencilerin kalıcı öğrenme için somut materyallere çok ihtiyaçları var, dokunmaları etkileşime girmeleri gerekiyor. Robotun bu açığı kapatacağını düşünüyorum. Robot hem normal düzeydeki öğrencilerde hem de zihinsel engelli öğrencilerde de kullanılarak kaynaştırma eğitiminde de kullanılabilir" (Alan Uzmanı 1).

"Geleneksel yöntemlerle yapılan uygulamalarda defalarca aynı konular işlenmesine rağmen öğrencilerde kazanım çok zor elde ediliyor. Burada robotla eğitim yapılırsa çocukların tüm duyu organlarına hitap edecektir ve daha kısa sürede öğreneceklerdir"(Rehber Öğretmen 1).

"Görevim gereği bağlı bulunduğumuz ilde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin dosyaları birimimiz tarafından takip ediliyor, bu süreçte öğrencilerde yapmış olduğumuz ölçme işlemlerinde etkin ilerleme görememekteyiz, ancak yeni bir teknoloji olan eğitici robotun kullanımı onların eğitimine olumlu katkı sağlayacaktır" (Yönetici)

"Türkiye'de eğitici robotların yaygınlaştırılması üzerine çalışmalarımızı sürdürmekteyiz, zihinsel engelliler alanında uygulanılabilirliği noktasında olumlu yönünde kanaatim var çünkü diğer çocukların dikkatini oldukça çekiyor, zihinsel engellilerde daha faydalı olabilir" (Bilgisayar Mühendisi)

"Çalışma gerçekleştirilerek başarıya ulaşırsa, eğitici robotların ülke genelinde özel eğitimde yaygınlaştırılması için çeşitli projeler hazırlanabilir" (Yönetici).

"İleri seviye zihinsel engellilerde de kullanılabilir ancak öğrencinin etkileşiminde istenmedik durumlar yaşanabilir, dolayısıyla hafif ve orta düzeyde zihinsel engellilerde daha faydalı olacağı kanaatindeyim" (Alan Uzmanı 2)

"Öğrencilerimiz çok çabuk sıkılıyorlar, hatta etkinlik kağıtlarını buruşturup sınıftan çıkabiliyorlar, robotlar belki ihtiyacımız olan eğlenerek öğrenme imkanını sağlar" (Özel Eğitim Öğretmeni 3)

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde; robotların öğrencilerin bilişsel süreçlerine ve ayrıca sınıf ortamına olumlu katkılar sağlayacağı yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında özellikle orta ve hafif düzeyde öğrencilerde kullanımının daha faydalı olabileceği vurgulanmaktadır.

Katılımcıların Zihinsel Engellilerin Eğitiminde Kullanılacak Robot Özellikleri ve Etkileşim Türleri Üzerine Görüşleri

Araştırmada katılımcıların çoğunluğunun kullanılacak olan robotun insansı görünüme sahip olması gerekliliğini vurgulamışladır. Bunun yanında ışıklı, sesli ve algılayıcı gibi özellikleri ile dikkat çekici özelliklerinin bulunması gerekliliğini belirterek gerek robotun yüz ifadeleri ile gerekse bedensel hareketleri ile dönüt yada tepki verebilmesinin büyük fayda sağlayacağı görüşündedirler. Katılımcılardan sadece ikisinin diğerlerine göre farklı bir bakış açısıyla baktığı ve robot üzerinde ekran yada projeksiyon desteği ile yapılan uygulamaların diğer öğrencilerinde katılımlarını sağlayacağını ve daha etkili öğrenme gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir.

Tablo 3: Robot Özellikleri Hakkında Görüşleri

	f
İnsansı tepkiler ve insansı görüntüsü	11
Dikkat çekici özellikleri olmalı	8
Sürekli tekrar edebilirlik	6
Yüz ifadeleri bulunmalı	6
Bedensel tepkiler verebilmeli	4
Öğrenciler çeşitli şekillerde komut verebilmeli	4
Algılayıcı yada tanıma işlemi	3
Üzerinde uygulama ekranı yada projeksiyon bulunmalı	2

"Geleneksel yöntemde sorduğum soruda öğrencimin verdiği cevabın doğru yada yanlış olduğunu kendim ifade etmeye çalışıyordum. Robot eğer insansı özellikler içerirse bu sayede öğrencim tüm duyu organlarına hitap edecek şekilde bu dönütleri her zaman aynı seviyede alabilir. Çünkü öğretmenler her zaman gerektiği ölçüde sürekli aynı dönütü veremeyebilir" (Özel Eğitim Öğretmeni 3).

"Örnek verecek olursam, doğa olayları konusunu işlerken sürekli olarak yazı tahtasında resimler ve şekiller çizerek anlatmaya çalışırım. Robot destekli eğitimde robot sesli tepkiler verebilirse, şimşek sesleri gibi sesler

sayesinde anlatmak istediğim olayı gerçekçi bir şekilde görüp duyacakları için oldukça dikkat çeker" (Özel Eğitim Öğretmeni 2).

"Tasarlanacak robot uygun eğitici yazılımları ile birlikte öğretmen benzeri dönütler verebilmeli, örneğin kolunu oynatabilmeli, gerektiğinde dans edebilmeli"(Alan Uzman 1).

"Öğrencinin robotla verilen etkinliği sadece sözlü ifade ile değil aynı zamanda ekranda yada projeksiyon gibi yansıtıcı özelliği ile görsel şekilde etkinliği görebilmesi mümkün olursa daha faydalı olacaktır"(Rehber Öğretmen 2)

"Öğrencileri sınıf ortamında kendileri dokunarak yada seslenerek komut verebilmeli, bu sayede etkileşime girebilir, zihinsel engelli öğrencilerde etkileşim çok daha önemli. Örneğin robot doğru cevapta mutlu ifadesi vermeli, yanlış cevapta üzgün ifadesi verebilmeli" (Özel Eğitim Öğretmeni 4).

"Zihinsel engellilerde göz temasının çok önemli olduğunu ve öğrencilerin robotla göz teması kurabilmesinin çok anlamlı olabileceğini ve dikkat toplayacağını belirtmişlerdir" (Alan Uzmanı 2)

"Öğrencilerin hareketlerini algılayabilecek yada onları tanıyabilecek bir sistem olsa çok iyi olur. Mesela ismi ile hitap etse öğrenciye mükemmel olur" (Rehber Öğretmen 2)

Yukarıdaki verilen örnek bulgular incelendiğinde aslında katılımcıların gerek ses, gerekse bedensel hareketlerle talep ettikleri özelliklerin insansı tepkiler olduğu görülmüştür. Bunun yanında mutlu, üzgün vb. insansı duygu ifadelerini barından bir robotun faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin dokunma şeklinde ya da sesli olarak etkileşime girebilmesinin faydalı olacağı görüşündedirler.

Katılımcıların Hafif Düzeyde Zihinsel Engellilere Yönelik Tasarlanacak Robot Etkinliklerinin İçeriğinde Kullanılması Yönünde Tavsiye Edilen Etkinlik Türlerinin İçeriğine Yönelik Bulgular

Çalışmada katılımcıların görüşleri doğrultusunda zihinsel engellilere yönelik tasarlanacak robot etkinliklerinin içeriğinde kullanılmasına yönelik etkinlik türleri ve konular Tablo 4'te sunulmuştur. 13 katılımcı anında dönüt verebilmesinin iyi olacağını, 11 katılımcı seçme, dokunma vb. şekilde etkileşime olanak sağlaması gerektiğini, 9 katılımcı alıştırma-uygulama etkinliğinin yararlı olacağını, 8 katılımcı oyun tabanlı öğretici uygulamaların dikkatlerini toplamada yardımcı olacağını ve bu sayede eğlenerek öğrenebileceklerini, 6 katılımcı hikaye tabanlı uygulamalar ile öğrencilerin robotu benimseyeceklerini, 4 katılımcı sayı sayma ve özellikle 4 işlem konusunu çabuk unuttuklarını ve sürekli tekrar gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında 3 katılımcı ise doğa olayları ve zıt kavramlar konusunun uygun ve etkin tasarımla hikaye anlatımı şeklinde robot destekli bir şekilde verilebileceğini belirtmiştir. Ancak 3 katılımcı günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumların benzeşim yoluyla aktarmanın faydalı olabileceğini belirtmişlerdir.

Tablo 4: Etkinlik Türlerinin İçeriğine Yönelik Bulgular

	f
Anında etkileşimli dönüt	13
Seçme, dokunma, vb. etkileşim	11
Alıştırma-Uygulama etkinliği	9
Oyun tabanlı öğretici uygulama	8
Hikaye etkinliği	6
Matematik modülü temel işlemler ve sayı sayma	4
Zıt kavramlar ve Doğa olayları	3
Gerçek ortam benzeşimine yönelik içerikler	3

"Öğrencilerim verdikleri cevapların hemen peşinden doğrulayıcı yada açımlayıcı dönüt beklerler, hazırlanacak olan robotta bu özellik dikkate alınırsa iyi olur"(Özel Eğitim Öğretmeni 2).

"Genellikle 2 yada 3 şıklı çoktan seçmeli sorular üzerinde çalışmalarımız mevcut, tasarım yapılan etkinliklerinde çok karışık olmadan onların düzeyine uygun şekilde yapılması yabancılık çekmeden çalışma imkanı verir" (Özel Eğitim Öğretmeni 3).

"…Seçme, Dokunma, sesli dönüt gibi etkileşime girebilecekleri içerikler olursa odaklanmalarına imkan verir" (Alan Uzmanı 3).

"Materyaller alıştırma gibi olursa, sıkılmadan katılacaklarını düşünüyorum" (Rehber öğretmen 1).

"Hikayelendirilmiş kısa etkinlikler olursa ve bu konularla bağlantılı sorular peşi sıra verilirse öğrencilerin bireysel eğitimle aldıkları derse katılımlarının artacağını düşünüyorum" (Özel Eğitim Öğretmeni 2).

"Örneğin uygulamada büyük-küçük, aşağı-yukarı, sağ-sol ve uzak-yakın kavramları robot destekli bir şekilde öğretebilir, öğrencinin nesneler arası ilişki kurmasını robotla yapılan ortak etkinlikte kullanılabilir (Alan Uzman 2).

"Sayılarla ilgili olarak, matematik modülündeki "doğal sayıları kavrar ve aralarındaki ilişkileri açıklar" hedefine uygun olarak tasarlanacak oyun tabanlı bir uygulama daha verimli olabilir, bu sayede eğlenirken öğrenme imkanı bulabilir" (Rehber Öğretmen 2).

"Öğrencilerimiz günlük yaşamda karşılaştıkları birçok nesnenin ismini defalarca tekrarlamamıza rağmen unutuyor, örneğin sınıfta, okulda, sokakta gördüğü nesnelere yönelik çalışma yaptırabilirsek iyi olur." (Müdür Yrd2)

Yukarıda verilen örnek bulgular incelendiğinde eğitici robotların içeriğinde öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek ve eğlenerek öğrenme imkanı verebilen özelliklerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Alıştırma uygulama içerikleri ile öğrenciler yaptıkları çalışmalarda verdikleri cevaplarda alacakları anında dönüt ile pekiştirmiş yada doğrulama imkanı bulacaklardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgulara göre görüşme yapılan özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen ve alan uzmanlarının genel anlamda robot destekli eğitime olumlu tepkiler verdikleri elde edilen bulgulardan anlaşılmıştır. Özel eğitim alanında halen kullanılmakta olan geleneksel yöntemlerin aksine öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek ve motive edeceği düşünülmektedir. Alan yazında bu durumu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Chang, Lee, Chao, Wang & Chen (2010), yaptıkları çalışmada ilkokul öğrencilerine yabancı dil öğretimi için bir robot tasarlamışlardır. Çalışma sonucunda robotun öğrencinin motivasyonunu artırarak daha kolay ve kalıcı öğrenmesini sağladığını bunun yanında uygulanan hikaye anlatımı ve amigo etkinlikleri ile işbirlikçi öğrenme ve problem çözme yeteneklerini geliştirdiğini öğrencilerin dikkatlerini toplamada önemli katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Han, Jo, Jones ve H. Jo (2008), araştırmalarında robotların daha önce yapılan bilgisayar destekli eğitimlere göre avantajlarını tespit etmişler özellikle insansı görünüm ve tepkilerin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ve insan-robot etkileşiminin dil öğretiminde etkili olduğunu söylemişlerdir.

Aynı zamanda alan yazında zihinsel engelli öğrencilere yönelik çağımız teknolojisini içeren tasarımların sınırlı olduğunu belirtilen çalışmalar mevcuttur. Engeli olmayan insanlara yönelik yeni teknolojik ortamlar ve uygulamalar ortaya konmakta fakat engelli öğrencilere yönelik tasarımlar gerektiği ölçüde bulunmamaktadır (Arpacık, Kurşun ve Göktaş, 2013; Williams, 2011). Araştırma sonuçları göstermektedir bu alanda görev yapan öğretmenlerin ve zihinsel engelliler alanında doktora yapmış uzman görüşleri bu tip bir uygulamanın gerçekleştirildiğinde öğrencilere olumlu yönde akademik ve sosyal açılardan katkı sağlayacaklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada katılımcılar robotların insansı dönütleri ile dikkat çekeceklerini ve tüm duyu organlarına hitap edebilecekleri bunun zihinsel engelli öğrenciler için çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumu Han ve

diğerlerinin (2008), yaptıkları çalışma desteklemektedir. Çalışmalarında bilgisayarların sınırlı özellikleri bulunduğunu robotların bu sınırlılıkları aştığını belirtmişlerdir.

Ayrıca Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler, zihinsel, duyusal, sosyal, fiziksel özellikleri nedeniyle eğitim süreci içerisinde kendi özelliklerine göre materyallere gereksinim duyan bireylerdir (Ataman, 2011). Zihinsel engelli öğrencilerin daha zor öğrenip çabuk unutmaları gibi problemleri vardır (Tiryakioğlu, 2014). Araştırma bulguları göstermektedir ki katılımcılar bu tip problemlere robotların tekrar edebilme özellikleri nedeniyle bu probleme de çözüm olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırma sürecinde katılımcılar özellikle matematik ve sosyal alanda hazırlanacak etkinliklerin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen çalışmada Whi, Hung, Lee & Chen (2011) ise JCLS (Joyful Classrom Learning System) adını verdikleri çalışma ile öğrencileri eğlendirirken matematikte çarpma işlemini daha etkili ve eğlenceli şekilde öğretimini gerçekleştirmişlerdir.

Öte yandan teknolojinin öğrenmeyi mekanikleştirdiğini öne süren çalışmalarda mevcuttur. Teknoloji destekli eğitimlerde verilen dönütler genellikle sesler, mesaj kutuları, resim yada simgeler olarak sanal olarak tasarlanmıştır (Wang ve Wu, 2008). Ancak yapılan bu çalışmalarda olumlu sonuçlar elde edilse de aynı zamanda öğrenmeyi mekanikleştirdiği için bir çok çalışmada ise eleştiri almıştır (Sanz ve Short, 2004; Bitchener, Young, ve Cameron, 2005). Dijital ortamların gerçekçilik açısından sınırlılığı ve sınıf ortamında öğrencilerin doğal tepkileri verdikleri düşünüldüğünde robot dönütlerinin sınıf ortamına olumlu etki sağlayacağı düşünülmüştür.

Sonuç olarak araştırma sonuçları özellikle insansı robotların zihinsel engellilerde kullanımının öğrencilere akademik ve sosyal açıdan olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere yönelik yapılacak robot destekli öğrenme ortamlarında, insansı robotun kullanılması, robotun ayrıca öğrencilerin etkileşime geçebilecekleri ekrana sahip olması, öğrencilerin robot ile temas sağlaması ve bedensel hareketleri ile insansı duyguların verilmesi yönünde görüşler ön plana çıkmıştır. Bulgular incelendiğinde aslında katılımcıların gerek ses, gerekse bedensel hareketlerle talep ettikleri özelliklerin insansı tepkiler olduğu görülmüştür. Bunun yanında mutlu, üzgün vb. insansı duygu ifadelerini barından bir robotun faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca robotun oyun içerikli tasarımı ile temel matematik işlemleri ve sayı sayma uygulamaları yapılabileceği, bunun yanında kavramlar ve doğa olayları gibi konuların hikâye anlatımına yönelik etkinlikleriyle birlikte kullanımının faydalı olabileceğine yönelik bulgular elde edilmiştir.

Not: Bu çalışma Erzincan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklen projenin (Proje No: FEN-A-220114-0066) ön çalışmasını oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

Altınışık, R., Coşkun, R., Baraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2008). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Arpacık, Ö. (2014). Zihinsel engelli öğrencilere yönelik çoklu ortam materyallerinin geliştirme süreci ve kullanımının öğretmenlere ve öğrencilere etkisi, Yayınlanmış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Arpacık, Ö., Kurşun, E., & Göktaş, Y. (2013, Haziran). *Zihinsel engelli öğrencilere yönelik etkileşimli tahtalara uygun içerik geliştirme deneyimi: Bir durum çalışması.* International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium'nda sunulan bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Ataman, A.(2011). *Özel eğitime giriş.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aziz, K. A., Aziz, N. A. A., Yusof, A. M., & Paul, A. (2012). Potential for providing augmented reality elements in special education via cloud computing. *Procedia Engineering, 41(0),* 333–339.

Barker, B. S., and Ansorge, J. (2007). Robotics as means to increase achievement scores in an informal learning environment. *Journal of Research on Technology in Education, 39*(3), 229–243.

Barreto, F. & Benitti, V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. Computers & Education 58(3): 978-988.

Bitchener, J., Young, S. & Cameron, D. (2005). The effects of different types of learners on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing, 14,* 191-205.

Bloss, R. (2011). High school student goes to class robotically. *Industrıal Robot-An Internatıonal Journal. 38*(5). 465-468. DOI: 10.1108/01439911111154027

Braddock, D., Rizzolo, M. C., Thompson, M., & Bell, R. (2004). Emerging technologies and cognitive disability. *Journal of Special Education Technology, 19*(4), 1-14.

Chambers, J. M., Carbonaro, M., and Murray, H. (2008). Developing conceptual understanding of mechanical advantage through the use of Lego robotic technology. *Australasian Journal of Educational Technology, 24(4),* 387-401.

Chang, C.-W., Lee, J.-H., Chao, P.-Y., Wang, C.-Y., & Chen, G.-D. (2010). Exploring the Possibility of Using umanoid Robots as Instructional Tools for Teaching a Second Language in Primary School. *Educational Technology & Society, 13 (2),* 13–24.

DeMatthews, D., Edwards Jr., D. B., & Nelson, T. (2014). Identification problems: US special education eligibility for Englisih language learners. *International Journal for Educational Research, 68,* 27-34.

Eren, B. (2012). *Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği***,** Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Falconer, J. (2013 Kasım 14). **http://spectrum.ieee.org/automaton/robotics/home-robots/nec-shows-off-papero-petit-robot**.

Fels, D.I., & Weiss, P. (2001). Video-mediated communication in the classroom to support sick children: A case study. *International Journal of Industrial Ergonomics, 28,* 251–263.

Fridin, M. (2014). Storytelling by a kindergarten social assistive robot: A tool for constructive learning in preschool education. *Computers & Education, 70,* 53–64.

Han, J., Jo, M., Jones, V. and Jo, J. H., (2008). Comparative Study on the Educational Use of Home Robots for Children. *Journal of Information Processing Systems. 4(4),* 159-168. (DOI : 10.3745/JIPS.2008.4.4.159)

Han, J., Jo, M., Park, S,. & Kim, S. (2005). The educational use of home robots for children. *IEEE International Workshop on Robots and Human Interactive Communication.* (RO-MAN2005).

Hashimoto, T., Kato, N., and Kobayashi, H. (2011). Development of Educational System with the Android Robot . SAYA and Evaluation Int J Adv Robotic Sy, 2011, Vol. 8, No. 3, Special Issue Assistive Robotics, 51-61.

Hixon, R. (2007). Teaching Software Engineering Principles Using Robolab and Lego Mindstorms. *International. Journal. Engineering Education, 23(5),* 868-873.

Hyun, E., Kim, S., Jang, S., & Park, S. (2008). *Comparative study of effects of language education program using intelligence robot and multimedia on linguistic ability of young children.* Proceedings of the 14th IEEE International Workshop on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN 2008). Piscataway, NJ: IEEE.

Jorgen Lindh, J., and Holgersson, T. (2007). Does lego training stimulate pupils' ability to solve logical problems? *Computers & Education, 49,* 1097–1111.

Jormanainen, I., Zhang, Y., Kinshuk & Sutinen, E. (2007). Pedagogical Agents for Teacher Intervention in Educational Robotics Classes:Implementation Issues. *Computer Society.* (DOI Bookmark: http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/DIGITEL.2007.38)

Kanda, T., Hirano, T., Eaton, D., & Ishiguro, H. (2004). Interactive robots as social partners and peer tutors for children: A field trial. *Human-Computer Interaction, 19(1-2),* 61-84.

Karal, H., Kokoç, M., & Ayyıldız, U. (2010). Educational computer games for developing psychomotor ability in children with mild mental impairment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 9*, 996-1000.

Keren, G., & Fridin, M. (2014). Kindergarten Social Assistive Robot (KindSAR) for children's geometric thinking and metacognitive development in preschool education: A pilot study. *Computers in Human Behavior, 35,* 400-412.

Kozima, H., Nakagawa, C., Yasuda, Y. (2007). Children-robot interaction: a pilot study in autism therapy, *Progress in Brain Research*, Vol.164, pp.385-400.

Liu, G. Z., Wu, N. W., & Chen, Y., W. (2013). Identifying emerging trends for implementing learning technology in special education: A state-of-the-art review of selected articles published in 2008–2012. *Research in Developmental Disabilities 34,* 3618–3628.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Resarch in education: Evidence based inquiry* (7. Baskı). Boston - USA: Kevin M. Davis.

Movellan, J.R., Eckhardt, M., Virnes, M., & Rodriguez A. (2009). Sociable robot improves toddler vocabulary skills. *In Proceedings of the 4th ACM/IEEE Human Robot Interaction*, 307–308. New York, NY: ACM.

Movellan, J.R., Tanaka,F., Fortenberry, B., & Aisaka, K. (2005). *The RUBI/QRIO Project: Origins, principles, and first steps.* In Proceedings. The 4nd International Conference on Development and Learning, 80–86. Retrieved from http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/DEVLRN.2005.1490948

Norton, S. J., McRobbie, C. J., and Ginns, I. S. (2007). Problem Solving in a Middle School Robotics Design Classroom. *Res Sci Educ, 37,* 261–277. DOI 10.1007/s11165-006-9025-6.

Park, S., Han, J., Kang, B., & Shin, K. (2011). *Teaching assistant robot, ROBOSEM, in English class and practical issues for its diffusion.* Proceedings of IEEE A Workshop on Advanced Robotics and its Social Impacts, http://www.arso2011.org/papers

Povian, C. P., Gurza, V. G., & Dumitrescu, C. (2013). Special Education Tools, Concepts and Design for Children in Need. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 141*, 996 -1002.

Sanz, C. & Morgan-Short, K. (2004). Positive Evidence Versus Explicit Rule Presentation and Explicit Negative Feedback. *A Computer-Assisted Study Language Learning, 5,* 35-78.

Sullivan, F. R. (2008). Robotics and Science Literacy: Thinking skills, science process skills and systems understanding. *Journal of Research In Scıence Teachıng, 45(3),* 373–394.

Tapus, A., Peca, A., Aly, A., Pop, C., Jisa L., Pintea, S., Rusu, A., David, D. (2012) "Children with autism social engagement in interaction with Nao, an imitative robot: A series of single case experiments", *Interaction Studies*, vol. 13, dec, pp. 315-347.

Tiryakioğlu, Ö. (2014). Content Analysis Of The Articles Published In The Ankara University Special Education Journal Within The Years 2004-2013. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. 143, 1164–1170. (doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.572).*

Wei, C. W., Hung, I.C., Lee L., ; Chen, N.S. (2011). A joyful classroom learning system with robot learning companion for children to learn mathematics multiplication. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, v10 n2* p11-23 Apr 2011.

Weinberg, J. B., Yu, X. (2008) "Low-cost platforms for teaching integrated systems", IEEE Robotics and Automation Magazine, 4-6.

Williams, P. (2011*). Barriers to the Creation and Use of an Accessible Web Portal for People with Learning Disabilities International Journal of Education 3(2) e21 Available at:* http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/1283

World Health Organization and the World Bank (2011). World Report on Disability:Malta. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

You, Z., Shen, C., Chang, C., Liu, B., & Chen G. (2006). *A robot as a teaching assistant in an English class.* In Proceedings of the 6th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, 87–91. New York, NY: IEEE.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE ELEŞTİREL PEDAGOJİ İLKELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doç. Dr. Ali Rıza Terzi
BAÜ, Necatibey Eğitim Fakültesi
terzioglu53@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Şahan
BAÜ, Necatibey Eğitim Fakültesi
hasansahan@windowsliwe.com

Arş. Gör. Hande Çelik
BAÜ Necatibey Eğitim Fakültesi
handecelik@balikesir.edu.tr

Hasan Zöğ
BAÜ SBE Eğitim Bilimleri ABD Doktora Öğrencisi
zoghasan@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın temel amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 yaz döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 11 gruptaki 500 pedagojik formasyon programı öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Epistemolojik İnanç Ölçeği Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği kullanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eleştirel pedagoji ilkeleri arasında ilişki bulunmuştur. Öğretmen adayları "öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna " dair gelişmiş/ olgunlaşmış inançlara sahiptirler. . Ayrıca öğretmen adayları arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olduğunu ortaya çıkmıştır. Kız öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına nazaran öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna daha çok inanmaktadırlar. Öğrenim görülen alanlar ile öğretmen adaylarının epistemolojik inançları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sosyal alanlardaki öğretmen adaylarının "öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna " ve "tek bir doğrunun var olduğuna" yönelik inançları fen bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarından daha fazla gelişmiştir.

Anahtar Sözcükler: Epistemolojik inanç, eleştirel pedagoji, öğretmen adayları.

THE RELATION BETWEEN TEACHER CANDIDATES' EPISTEMOLOGICAL BELIEFS AND CRITICAL PEDAGOGY PRINCIPLES

Abstract

The main objective of this study is to analyze the relationship between epistemological beliefs and critical pedagogy principles of the teacher candidates having pedagogical formation education. The research is designed as a relational survey model and the sample of the study includes 500 pedagogical formation students in 11 groups at Balıkesir University Necatibey Educational Faculty in 2013-2014 summer semester. Epistemological Belief Scale and Critical Pedagogy Principles Scale are used for collecting data. According to the results of the study, there is a relationship between epistemological beliefs and critical pedagogy principles of the teacher candidates who are having pedagogical formation education. Teacher candidates have developed/mature epistemological beliefs about "learning is based on one's effort". Besides, there is a significant difference between male and female teacher candidates. Female teacher candidates agree the item

"learning is based on one's effort" more than male teacher candidates. Also, it is found that there are statistically significant differences according to departments of the teacher candidates. Teacher candidates studying in social branches agree the items "learning is based on one's effort" and "there is only one truth" more than the candidates studying in physical sciences.

Key Words: Epistemological belief, critical pedagogy, teacher candidates.

GİRİŞ

Alanyazında epistemolojik inançların farklı değişkenler ile olan ilişkileri ile ilgili yapılan araştırmalara çokça rastlanmaktadır. Bu araştırmalara denetim odağı (Terzi, Çetin ve Eser, 2012; **Bedel ,2012**), akademik başarı (Mohamed ve Habba, 2013), problem çözme becerisi (Aksan ve Sözer, 2007) öğretim stilleri (Kaleci, 2013); cinsiyet ve sınıf düzeyi (Aypay, 2011; Boz, Aydemir ve Aydemir, 2011; Önen, 2011); sınıf, cinsiyet ve alan (Delice, Ertekin, Aydın ve Dilmaç, 2009); yaş ve cinsiyet (Chan, 2004); aile yapısı (Schommer, 1990; Bozaslan, 2012) benimsenen eğitim felsefesi (Biçer, Er ve Özel, 2013); öz-yeterlilik (Gürol, Altunbaş ve Karaarslan, 2010; Köse ve Dinç, 2012); sınıf otoritesi (Trakulphadetkraia, 2012); öğrenme yaklaşımları (Rodriguez ve Cano, 2007) ve öğretme öğrenme süreçleri (Demir ve Akınoğlu, 2010) örnek olarak verilebilir. Bu araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde epistemolojik inanç ve ilgili değişkenler arasında ilişkilerin çoğunlukla var olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada da epistemolojik inançlar ve eleştirel pedagoji ilkeleri arasında ilişkilerin olup olmadığı, cinsiyet ve öğretim alanlarına göre her iki değişken açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığı araştırılmıştır.

Epistemolojik inanç

Episteme, doğru bilgi, bilimsel ya da sistematik bilgi, kanıtlanabilir olan zaruri bilgi için kullanılan bir terimdir. Epistemik anlamda bilme, doğruluk, gerekçelendirme ve inanç koşullarını sağlayan, önerme türünde ifade edilen yargı ve savlardır (Cevizci, 2003; Yazıcı, 2009) Epistemoloji ise yunanca *episteme* ve bilim anlamına gelen *logos* sözcüklerinin bir bileşiminden ortaya çıkan terimin ifade ettiği disiplindir (Cevizci, 2003). Epistemoloji bilginin doğası, sınırları, güvenilirliği, geçerliliği ile elde edilme ve aktarılma biçimlerini inceleme,araştırma ve sorgulamayı konu edinen disiplin olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Acar, 1992). Epistemolojik inançlar ise bilginin ve öğrenmenin doğasına olan inançtır (Schommer, 1998).

Epistemoloji terimi felsefenin bilgi sorunu üzerine çalışan, bilgi nedir ve kaynakları nelerdir, insanlar nasıl bilir gibi çeşitli soruları yanıtlayan çalışma alanını belirtir (Deryakulu, 2004). Epistemoloji belli bir bilgi türünü değil, bilen özne ile bilinen nesne arasındaki ilişki olarak görülen bilgi sürecini ele alır. Bilgiyi bir yönden veya belli bir bilgi türünü değil de, bilgi olması bakımından ele alır ve bilmenin sürecine giren bütün öğeleri inceler (Cevizci, 2010). Epistemolojinin gelişimine bakıldığında bilginin kaynağı, bilginin doğruluğu ve bilginin sınırları şeklinde üç ana konuyla ilgilendiği söylenebilir. Ayrıca epistemolojinin bilgi-değer ilişkisi bağlamında ahlak felsefesinden siyaset felsefesine kadar bir dizi pratik felsefe disiplini ile de bağıntısı olacağı söylenebilir (Özlem, 1996). Epistemolojik inançların oluşumunu ve gelişimini etkileyen değişkenleri; *zihinsel gelişim*, *yaş*, *aile yapısı*, *eğitim düzeyi* ve içinde yaşanılan *kültür* olarak sayabiliriz. Henüz güçlü biçimde kanıtlanmamış olmasına karşın, *cinsiyet* ve *öğrenim görülen alan*ın da epistemolojik inançların biçimlenmesinde etkili olduğu söylenebilir (Deryakulu, 2004). Schommer (1998) kişisel epistemolojiyi bir inanç sistemi (yani birden fazla inanç) olarak kavramsallaştırmış ve bu epistemolojik inançların Tablo 1'de belirtilen boyutlarda incelenebileceğini belirtmiştir.

Tablo 1'deki önermeler özetlenirse, bilginin değişmez, basit bir yapıda olduğu, bir konunun belli bir anda öğrenilmezse bir daha öğrenilmesinin zor olabileceği, belirli otoritelere bağlı olduğu şeklindeki inançlar olgunlaşmamış/gelişmemiş inançlar olarak ifade edilebilir. Bilginin kesin olmadığı, birbiriyle ilişkili karmaşık bileşenlerden meydana geldiği, öğrenme kabiliyetinin öğrenci çabasına bağlı olarak değişebileceği şeklinde düşünenlerin ise olgunlaşmış/gelişmiş inançlara sahip olduğunu söylemek mümkün gözükmektedir.

Tablo 1: Schommer'in (1998) Belirlediği Epistemolojik Boyutlar

Epistemolojik inanç boyutu	Gelişmemiş/Olgunlaşmamış (Naive)	Gelişmiş/Olgunlaşmış (Sophisticated)
(a) *Bilginin kaynağı*	Bir otorite tarafından aktarılır	Neden ve kanıtlarla türetilir
(b) *Bilginin yapısı*	Basittir, yalın parçalardır	Birbirleriyle ilişkilendirilmiş karmaşık yapılardır
(c) *Bilginin kararlılığı*	Bilgi değişmez ve mutlaktır	Bilgi değişir ve gelişir
(d) *Öğrenmenin hızı*	Öğrenme çabuktur ya da hiç yoktur	Öğrenme kademeli bir süreçtir
(e) *Öğrenmenin kontrolü*	Öğrenme kabiliyeti doğuştandır ve değiştirilemez	Zaman içerisinde öğrenme kabiliyeti değiştirilip geliştirilebilir

Epistemolojik inanç; kişinin bilgi, bilginin kaynağı, bilginin kesinliği, bilginin yapısı, öğrenme hızı ve öğrenme kontrolü ile ilgili kişisel inançları olarak tanımlanabilir (Schommer, 1990). Kısaca, epistemolojik inançlar kişiseldir ve kişisel deneyimleri sonucu elde edilirler ve bu nedenle de objektif değildirler. Kişilerin sahip oldukları epistemolojik inançları kişilerin anlama ve öğrenmelerini de etkiler (Müller, Rebmann, ve Liebsch, 2008). Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri öğretme ve öğrenme sürecinin şekillenmesinde etkili faktörlerdir. Epistemolojik inançlar, öğretmenin sınıftaki öğretim uygulamalarını etkiler (Lee, Zhang, Song ve Huang, 2013). Pintrich (1990) epistemolojik inançların öğretmen eğitiminin psikolojik yapısının en önemli temeli olduğunu ifade ederek; eğitimdeki yenileşmeye karşı en fazla engelin, öğretmenin sahip olduğu bu temel inançlar olduğunu, çünkü öğretmenlerin kendilerine özel bu inanışları ile değişimi sınırlayabileceklerini ileri sürmüştür. Biçer, Er ve Özel (2013)'de epistemolojik inançların, öğrenme-öğretme süreçlerini çok yönlü olarak etkileyen bir değişken olarak öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim felsefelerinin şekillenmesinde de önemli etkilere sahip olduklarını belirtmektedirler.

Eleştirel Pedagoji

Fransızca "pédagogie" kelimesinden gelen pedagoji, Türkçede "eğitim bilimi" olarak karşılık bulmuştur (Türk Dil Kurumu [TDK], 2014). Pedagoji çocukların fikirlerini şekillendirmede ideolojik bir role sahiptir. Eleştirel pedagoji ise, en geniş haliyle, eğitimin yeni sosyolojisi ya da eleştirel eğitim kuramı olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel pedagoji, geleneksel eğitime alternatif yaklaşımların en önemlilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, okulları hem tarihsel bağlamda hem de içinde bulundukları baskın toplumun sosyal ve siyasal dokusunun bir parçası olarak incelemektedir (İnal, 2010; McLaren, 2011). Eğitimi bir araya getiren unsurların felsefi akımlar tarafından kendi dinamikleri içinde değerlendirilmesi bu durumun sebebi olarak gösterilebilir (Aslan, 2014). Eleştirel olmak, negatif olmakla eşdeğer olarak algılanmamalıdır. Eleştirel eğitimciler, eşitlik ve adalet gibi demokratik ilkelere bağlıdırlar. Eleştirel eğitimciler, dünyadaki sosyal adaleti mercek altına alacak eleştirel bakışa sahip öğrenciler yetiştirmekle ilgilenmektedirler. Eğitimde eleştirel teori, özgürleşme, aydınlanma ve güçlenme kavramları ile ilişkilidir (Tutak, Bondy ve Adams, 2011).

Eleştirel pedagoji, öncüleri Avrupa'da olmak üzere dünya çapında birçok kuramcı tarafından şekillendirilmiştir. İlk defa Giroux tarafından Theory and Resistance in Education adlı kitapta bahsi geçiyor olsa da, bu kavram eleştirel kuram geleneği içinde kökleri olan eğitsel bir yaklaşımdır. Bunların içinde diğerlerine göre eleştirel pedagojiyi daha fazla etkileyen, belki de Frankfurt Okulu Eleştirel Kuramı olmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında John Dewey, Herbert Kohl, Jonathan Kozol, Maxine Greene, Michael Apple ve Ivan Illich, gibi yazarlarla birlikte Amerikan akademik çevrelerinde de görülmeye başlanmıştır. Her ne kadar kuramcılar ve eleştirel pedagojinin anlamını şekillendiren eğitim aktivistleri arasında belirgin farklar olsa da, her iki taraf da sosyal ve eğitimsel adalet ve eşitlik için temel görüşü paylaşmaktadır (İnal, 2010; McLaren, 2011; Tutak, Bondy ve Adams, 2011). Eleştirel pedagojinin, Marksist gelenek içindeki kuramcılardan bazıları ile uzun bir tarihsel geçmişi ve çeşitliliği vardır (İnal, 2010). Marksist gelenek içinden gelen Althusser, eğitimi, sosyal formasyonun yeniden üretimi açısından ideolojik bir devlet aygıtı olarak , Freire (2013) ise ezilenlerin özgürleşmeleri açısından kavramsallaştırmıştır (İnal, 2010). Paulo Freire, eğitimin politik olduğunu söylemekte ve güç hiyerarşisini sürdürmek ya da ona karşı koymak için kullanıldığını belirtmektedir (Chubbuk, 2007; Schiller, 2013). Freire'nin görüşlerine göre, eleştirel pedagoji teknikleri öğrenci ve öğretmen arasında bulunan hiyerarşik uçurumu ortadan kaldırabilmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım, 2006). Marksist geleneğe bağlı olmayan ve kültürel etmenleri ekonomik boyutlardan ve üretim biçiminden önemli kabul eden Bourdieu, okulların kuşaktan kuşağa

geçen varolan eşitsizlikleri yeniden ürettiklerini ve bu eşitsizlikleri meşrulaştırmanın gizil işlevlerine hizmet ettiğini ileri sürmektedir. Günümüzde eleştirel pedagoji, çoğunluğu Amerikalı olan bazı eğitim kuramcıları tarafından temsil edilmektedir (Murphy, 1979; İnal ,2010).

Eleştirel pedagojinin savunucuları da, eğitimin kültürel ve sosyal gerçekliklerle sürekli bir etkileşim içinde olduğunu söylemektedirler. Eğitim, politika ve ekonomi gibi kurumların sürekli olumlu ya da olumsuz etkileri altındadır. Ayrıca eleştirel eğitim kuramcılarına göre, eğitim sistemi ile sosyoekonomik ve politik sistem arasındaki ilişki birebir ilişkiye indirgenemez ve bu sistemler arasında uyumsuzluk, dengesizlik, direnme ve çatışmalar olacaktır (Yıldırım, 2006). Diğer yandan eğitim sistemi sosyal yapılardan etkilenir, eğitimin statükonun gelişmesinde payı bulunmaktadır. Statükonun doğrudan etkisi altında olan bir eğitim, sosyal sorunları eleştirel biçimde değerlendirerek dünyayı dönüştürmeyi sağlayacak eğitimin sağlanabilmesi için uygun değildir; çünkü bu tür bir eğitim ancak mevcut sosyal ilişkilerin devam etmesini sağlar. Bu durumu değiştirebilmek için eğitimin radikalleştirilmesi gerekir (İnal, 2010; Abednia ve Izadinia, 2013). Eğitim sistemi ve kurumlarının toplumsal ilişkileri yeniden üretmekte etkili olduğu kabul edilmektedir. Buradan hareketle, eğitim bireyin kendini gerçekleştirmesinin, özgürleşmenin, toplumu değiştirme ya da dönüştürmenin bir aracı olarak kabul edilebilir. Eğitim özgürleştirici bir role sahip olmalıdır (Sağıroğlu, 2008).

Freire'ye göre eğitimcilerin pasif halde olan öğrencilere bilgileri depolamasını içeren geleneksel bankacılık yöntemi, öğrencilere egemen ideolojileri kabullendirerek sosyal kontrolü sağlamak için kullanılır. Freire'nin eğitim yöntemine göre ise, öğrencilerin problem kurma, deneyimleri adlandırma ve egemen ideolojiyle mücadele etme süreçlerine katılmaları gerekmektedir. Öğrenciler pasif olmaktan çıkıp, deneyimlerini sosyo-politik bağlamın ışığında eleştirirler. Eleştirel pedagoji, toplumdaki güç ilişkilerini öğrenen öğrencilere öğrenmenin gücünü öğretir. (Chubbuk, 2007; Schiller, 2013; Halx, 2014).

Eleştirel eğitim kuramcılarına göre, okullarda öğretilen bilgiler nesnel ya da tarafsız değildir, belirli biçimlerde düzenlenip yapılandırılmaktadır. Öğrenenleri dünyayı değiştirmeye yönelten eleştirel pedagoji anlayışında, okullardaki entelektüel uğraşı, düşünce ve pratik birleştirilerek yeniden tanımlama ve dönüştürme amaçlanır (Aronowitz ve Giroux, 1985; Sağıroğlu, 2008; Sağıroğlu 2013).

Eleştirel pedagoji gelişmiş öğretim metodlarını görmezden gelmemekte ya da onların yerine geçmemektedir. Hatta, var olan ders kitaplarına ve süregelen öğretim faaliyetlerine eleştirel açıdan bir kalite katkısı sağlamaktadır. Eleştirel pedagoji, egemen olan inanç ve uygulamalarda, öğrencilerin sorularına ve karşılaştıkları engelleri aşmaya yardımcı olmaya çalışan bir öğretim yöntemidir. Eleştirel pedagoji, sınıf ortamının karmaşık sosyal sistemi ile başa çıkabilmek ve her bir öğrencinin ihtiyaçlarını belirleyebilmek için gereklidir (Riasati ve Mollaei, 2012). Eleştirel pedagoji, ezilenlerin yanında yer almakta, dünyayı dönüştürmek için eğitim camiasındaki hala umudunu kaybetmemiş bireyler için tarihsel, kültürel, siyasi ve etik açıdan yönlendirmelerde bulunmaktadır (McLaren, 2011).

Pedagojik paradigma dönüşüme doğru hareket etmektedir ve öğretmenler, öğrencileri ve diğer paydaşlarla örneğin, insan toplulukları, meslektaşlar, eğitim uzmanları, eğitim yöneticileri gibi) dönüşüm için işbirliği yapmaktadırlar. Eleştirel pedagoji işbirliği gerektirir. Fakat, bunu var olan okul ortamında uygulamaya koymak zordur (Riasati ve Mollaei, 2012).

Bu çalışma öğretmen adaylarının bilgi ve bilme hakkında sahip oldukları inançları ve bunların eleştirel pedagojiyle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan alanyazın taramasında bu iki değişkenin ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1-Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri nedir?
2-Öğretmen adaylarının eleştirel pedagojik düzeyleri nedir?
3-Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri;
  a) cinsiyete,
  b) öğrenim gördükleri alanlara göre farklılaşmakta mıdır?
4- Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ile ilgili görüşleri;
  a) cinsiyete,
  b) öğrenim gördükleri alanlara göre farklılaşmakta mıdır?

5-Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişkiyi betimsel olarak saptamaya yönelik gerçekleştirilen bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2004).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2013-2014 yaz döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 11 gruptaki 500 pedagojik formasyon programı öğrencisi oluşturmuştur. Anılan gruplara araştırmada kullanılan ölçme araçları uygulanmış 334 öğrenciden veri toplanmıştır. Eksik dolduran 49 ölçek araştırma dışı tutulmuş, araştırma 285 pedagojik formasyon öğretmen adayı üzerinden yürütülmüştür.

Çalışma grubunu oluşturan pedagojik formasyon programı öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde; bayan katılımcıların çalışma grubunun %69'unu (n=196), erkek katılımcıların ise grubun %31'ini (n=89) oluşturduğu, öğrenim gördüğü alan değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; fen-matematik alanında öğrenim gören katılımcıların grubun %51'ini (n=146), sosyal alanda öğrenim gören katılımcıların ise grubun % 49'unu (n=139) oluşturduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Epistemolojik İnanç Ölçeği: Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerini belirlemede, özgün formu İngilizce olarak Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanarak Üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirliği saptanan Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 34 maddeye sahip olup (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen 5 dereceli Likert tipindedir. Üç faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin, "Öğrenme Çabaya Bağlıdır" adlı birinci faktöründe 1' olumlu ve 17'si olumsuz olmak üzere 18 madde (Ranj:18-90), "Öğrenme Yeteneğe Bağlıdır" adlı ikinci faktöründe 9 olumlu madde (Ranj:9-45) ve "Tek Bir Doğru Vardır" adlı üçüncü faktöründe ise 8 olumlu madde (Ranj:8-40) bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Faktör 1 için .83, Faktör 2 için .62, Faktör 3 için .59 ve ölçeğin bütünü için .71 olarak bildirilmiştir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin her bir faktöründen alınan yüksek puan, bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmamış/gelişmemiş inançlara sahip olduğunu, düşük puan ise olgunlaşmış/gelişmiş inançlara sahip olduğunu göstermektedir (Deryakulu, 2004).

Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği: Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri düzeylerini Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, 31 maddeye sahip olup (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen 5 dereceli Likert tipindedir. Ölçekte "Eğitim Sistemi, Okulun İşlevleri ve Özgürleştirici Okul" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. "Eğitim Sistemi" adlı birinci boyutunda 15 madde (Ranj:15-75), "Okulun İşlevleri" adlı ikinci boyutunda 11 madde (Ranj:11-55) ve "Özgürleştirici Okul" adlı üçüncü alt boyutunda 5 madde (Ranj:5-25) bulunmaktadır. Ölçekte yer alan bazı maddeler ters kodlanmaktadır. Yanıtlayıcıların ölçeğe verdikleri yanıtlar alt boyutlar bazında değerlendirilebildiği gibi ölçekten bir toplam puan da elde edilebilmektedir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanın yükselmesi eleştirel pedagoji ile ilgili ilkelere katılma düzeylerinin yükseldiğini, düşmesi ise düştüğünü göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .75; eğitim sistemi alt boyutu için .88; okulun işlevleri alt boyutu için .78; özgürleştirici okul alt boyutu için ise .61 olarak bildirilmiştir (Yılmaz, 2009). Bu araştırmada her iki ölçeğe de yeniden açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ölçeklerin üç boyutlu faktör yapılarını koruduğu ve güvenirlik analizlerinin de orijinal formlarındaki değerlere yakın değerler olduğu tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın veri analizinde, aritmetik ortalama, t-testi ve korelasyon için pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel olarak anlamlılığı .01 ve .05 düzeylerinde incelenmiştir. Epistemolojik inanç ölçeğinin ve eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin olumsuz maddeleri puanlamada ters kodlanmışlardır.

Araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inanç seviyelerinin tespitinde her bir faktörden alınabilecek en yüksek puanın ortalamasına yakın puanlar "orta düzeyde gelişmiş", ortalamanın üstünde puanlar "gelişmemiş/olgunlaşmamış"; ortalamaya uzak puanlar ise gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançları ifade eder biçimde sınıflama yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının farklı değerlendirme ölçütleri olduğundan epistemolojik inançlarla ilgili toplam ortalamalar; eleştirel pedagoji ile ilgili olarak ise 5'li likert ölçeği sınırları esas alınmıştır. İlişkisel incelemelerde her iki ölçek içinde toplam aritmetik ortalamalar kullanılmıştır.

Bu araştırmada her iki ölçekte madde seçenekleri beşli likert tipi ölçeğe göre puanlanmıştır. Epistemolojik İnanç ve Eleştirel Pedagoji düzeylerinin belirlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında ölçeklerde kullanılan beşli derecelemeye uygun olarak 5.00-4.21, 4.20-3.41, 3.40-2.61, 2.60-1.81 ve 1.80-1.00 aralıkları kullanılmıştır. Epistemolojik İnanç Ölçeğinden elde edilen verilerin yorumlanmasında 5.00-3.41 aralığı gelişmemiş/olgunlaşmamış 3.40-2.61 aralığı orta düzeyde gelişmiş/olgunlaşmış ve 2.60-1.00 aralığı ise gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlar olarak ele alınmıştır. Eleştirel Pedagoji İlkelerinde Ölçeğinde ise 5.00-3.41 aralığı katılımın yüksek, 3.40-2.61 aralığı katılımın orta düzeyde ve 2.60-1.00 aralığı ise katılımın az olması olarak ele alınmıştır.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri ve eleştirel pedagoji ilkeleri ile ilgili elde edilen bulgular Tablo-2' de verilmiştir.

Tablo 2: Epistemolojik İnanç ve Eleştirel Pedagoji ile İlgili Ortalamalar

Değişkenler	N	$\overline{X}$	ss
Epistemolojik inanç			
Öğrenme çabaya bağlıdır(F1)	285	1.76	.33
Öğrenme yeteneğe bağlıdır(F2)	285	3.48	.53
Tek bir doğru vardır(F3)	285	3.22	.65
Eleştirel pedagoji			
Eğitim sistemi(F1)	285	3.06	.38
Okulun işlevleri(F2)	285	3.05	.37
Özgürleşme(F3)	285	2.59	.43

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi olan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri ile ilgili elde edilen bulgulara göre Faktör 1 (n=285; $\overline{X}$=1.76; ss=.33) açısından öğretmen adaylarının "öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair" inançlarının gelişmiş/olgunlaşmış olduğu söylenebilir. "Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç" faktöründe (n=285; $\overline{X}$=3.48; ss=.53) gelişmemiş/olgunlaşmamış ve "Tek bir doğrunun varlığına inanç" faktöründe (n=285; $\overline{X}$=3.22; ss=.65) ise öğretmen adaylarının orta düzeyde gelişmişliğe/olgunlaşmışlığa sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ile ilgili görüşlerinin "eğitim sistemi" boyutuyla ilgili olarak (n=285; $\overline{X}$=3.06; ss=.38) ve "okulun işlevleri" (n=285; $\overline{X}$=3.05; ss=.37) boyutlarında "orta" düzeyde; özgürleşme boyutu ile ilgili olarak ise (n=285; $\overline{X}$=2.59; ss=.43) "az " düzeyinde olduğu Tablo-2 de görülmektedir. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yapılan t testi Tablo–3' de verilmiştir.

Cinsiyetlerine göre epistemolojik inançlar arasında fark olup olmadığına ilişkin Tablo–3 incelendiğinde öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç faktöründe (F1) kız ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrenme çabaya bağlıdır faktöründe kızların daha gelişmiş/olgunlaşmış inançlara sahip oldukları söylenebilir ($\overline{X}$=1.72; t=-3.423; p<.01) Öğrenme yeteneğe bağlıdır ve öğrenme çabaya bağlıdır faktörlerinde ise kız ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olmaması bu iki boyut açısından cinsiyetin belirleyici bir etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Epistemolojik İnanç Farklılığı İçin t testi

Faktörler	CİNSİYET	N	$\overline{X}$	ss	t	p
Öğrenme çabaya bağlıdır (F1)	Kız	196	1.72	.29	-3.423	.001**
	Erkek	89	1.86	.37		
Öğrenme yeteneğe bağlıdır (F2)	Kız	196	3.49	.55	.634	.527
	Erkek	89	3.45	.49		
Tek bir doğru vardır (F3)	Kız	196	3.24	.70	.704	.482
	Erkek	89	3.18	.55		

p<.01**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin öğrenim gördüğü alana göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yapılan t testi Tablo–4 de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrenim Görülen Alana Göre Epistemolojik İnanç Farklılığı İçin t testi

Faktörler	CİNSİYET	N	$\overline{X}$	ss	t	p
Öğrenme çabaya bağlıdır (F1)	Fen	146	1.85	.33	4.453	.000**
	Sosyal	139	1.68	.30		
Öğrenme yeteneğe bağlıdır (F2)	Fen	146	3.45	.52	-.997	.319
	Sosyal	139	3.51	.54		
Tek bir doğru vardır (F3)	Fen	146	3.31	.60	2.431	.016*
	Sosyal	139	3.12	.69		

p<.01** p<.05*

Öğrenim gördüğü alana göre epistemolojik inançlar arasında fark olup olmadığına ilişkin Tablo–4 incelendiğinde öğrenmenin çabaya bağlı olduğu faktörde (F1) ve tekbir doğrunun varlığına inanç faktöründe(F3) öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu faktörlerde sosyal alanda öğrenim gören öğretmen adayların lehine bir gelişmişlik/olgunlaşmışlıktan söz edilebilir. ($\overline{X}$=1.68; t=4.453; p<.01; $\overline{X}$=3.12; t=2.431; p<.05). Araştırmanın dördüncü alt problemi olan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t- testi tablo–5'te verilmiştir.

Tablo 5: Cinsiyete Göre Eleştirel Pedagoji Farklılığı İçin t testi

Faktörler	CİNSİYET	N	$\overline{X}$	SS	t	p
Eğitim Sistemi (F1)	Kız	196	3.09	.38	2.049	.041*
	Erkek	89	2.99	.39		
Okulun İşlevleri (F2)	Kız	196	3.05	.36	-.513	.609
	Erkek	89	3.07	.42		
Özgürleşme (F3)	Kız	196	2.58	.43	-.176	.861
	Erkek	89	2.59	.43		

p<.05*

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel pedagojik ilkelerine katılımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin değerleri yansıtan Tablo–4 incelendiğinde "eğitim sistemi" boyunda anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir ($\overline{X}$=3.09; t=2.049; p<.05). Buna göre kız öğretmen adaylarının eğitim sistemine yönelik eleştirel bakışları erkek öğretmen adaylarından daha yüksektir denilebilir. Okulun işlevleri ve özgürleşme boyutlarında ise kız ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşlerinin öğrenim gördükleri alanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yapılan t- testi Tablo–6' de verilmiştir.

Tablo 6: Öğrenim Görülen Alanlara Göre Eleştirel Pedagoji Farklılığı İçin t testi

Faktörler	CİNSİYET	N	$\overline{X}$	S.D	t	p
Eğitim Sistemi (F1)	Fen	146	3,03	,34	-1,260	,209
	Sosyal	139	3,09	,42		
Okulun İşlevleri (F2)	Fen	146	3,03	,38	-1,147	,252
	Sosyal	139	3,08	,37		
Özgürleşme (F3)	Fen	146	2,58	,40	-,237	,813
	Sosyal	139	2,59	,45		

p<.05*

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanlara göre eleştirel pedagoji ilkeleri ilgili görüşlerinin düzeyleri arasında fark olup olmadığına ilişkin Tablo–6'teki değerler incelendiğinde tüm faktörlerde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu sonuç öğretmen adaylarının eleştirel pedagojik düzeylerinin öğrenim gördüğü alandan etkilenmediğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan epistemolojik inançlar ile eleştirel pedagoji arasında bir ilişki olup olmadığı pearson korelasyon katsayıları kullanılarak incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo–7' de verilmiştir.

Tablo 7: Eleştirel Pedagoji Ve Epistemolojik İnançlarla İlgili Korelâsyonlar

Faktörler	Eğitim Sistemi (F1)	Okulun İşlevleri (F2)	Özgürleşme (F3)
Öğrenme çabaya bağlıdır (F1)	-.264**	-,150*	-,113
Öğrenme yeteneğe bağlıdır (F2)	-,009	-,120*	-,014
Tek bir doğru vardır (F3)	-,007	,145*	-,001

N=285 p<.01** , p<.05*

Tablo 7 incelendiğinde, "öğrenme çabaya bağlıdır" faktörü ile "eğitim sistemi" boyutu arasında (r =-.264; ;p.<.01) , "okulun işlevleri" boyutunda ise (r = -.150; p<.05) düzeyinde negatif yönlü düşük anlamlı ilişkilerin olduğu, yine "öğrenme yeteneğe bağlıdır" faktörü ile "okulun işlevleri" alt boyutu arasında (r = -.120; p<.05) negatif yönlü düşük anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. "Tek bir doğru vardır" faktörü ile "okulun işlevleri" boyutu arasında pozitif yönlü fakat düşük düzeyde bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür (r =.145; p<.05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Pedagojik formasyon eğitimi alan fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri arasında ilişkilerin araştırıldığı bu araştırmada demografik faktörlere göre aday öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olup olmadığı da incelenmiştir.

Araştırmada aday öğretmenlerin " öğrenme çabaya bağlıdır" faktöründe gelişmiş/olgunlaşmış inançlara "öğrenme yeteneğe bağlıdır" faktöründe gelişmemiş/olgunlaşmamış inançlara ve tek bir doğru vardır faktöründe "orta" düzeyde gelişmiş/ olgunlaşmış inançlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuç; Türkiye' de aynı epistemolojik inanç ölçeğinin kullanıldığı araştırmalardan (Belet ve Güven,2011; Chai, Khine ve Teo, 2006; Çağlayan ve Mehtap, 2010; Kaleci, 2013; Özdemir ve Köksal, 2014; Terzi, Çetin ve Eser, 2012) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmanın bu sonucu Eroğlu ve Güven (2006); Gürol, Altunbaş, ve Karaarslan (2010); Köse ve Dinç, (2012)'in yapmış oldukları araştırma bulgularıyla tutarlı değildir. İlgili araştırmalar üniversite öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu yönündeki inançlarının gelişmemiş/olgunlaşmamış olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmada tek bir doğrunun varlığına olan epistemolojik inancın orta düzeyde gelişmiş/olgunlaşmış olması araştırmanın ümit verici sonuçlarından biri olarak ifade edilebilir. Şöyle ki bu durum, pozitivist paradigmadan- yorumsamacı paradigmaya dönüşümün bir işareti olarak görülebilir. Bu bulgu Türkiye alanyazınında yapılan bazı araştırmaların (Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008; Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; Çağlayan ve Mehtap,

2010) sonuçlarıyla uyumlu değildir. Görünen odur ki; alanyazında konu ile ilgili yapılan araştırmalarda ortaya konan sonuçlarda görüş birliği yoktur.

Araştırmada öğretmen adayları arasında cinsiyetler açısından anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin epistemolojik inancı cinsiyet açısından bakıldığında, öğrenmenin çabaya bağlı olduğu faktöründe kız öğretmen adayları; tek bir doğru vardır faktöründe ise erkek öğretmen adaylarının daha gelişmiş/olgunlaşmış inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Başka bir ifade ile kız öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına nazaran öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna daha çok inanmaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusu Eroğlu ve Güven (2006) ve Oğuz (2008'un yaptıkları araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Alan yazında epistemolojik inançlarla ilgili cinsiyetler arası fark olmadığını ortaya koyan araştırma sonuçlarının (Biçer, Er ve Özel, 2013; Tümkaya, 2012; Karabulut ve Ulucan,2012; Rakıcıoğlu, 2005; Terzi, 2005) varlığıyla birlikte; bu araştırma sonuçlarını cinsiyet açısından kısmen destekleyen (Belet ve Güven, 2011**;** Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010) ve desteklemeyen (Aypay, 2011) araştırmalarda bulunmaktadır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç boyutlarında kızlarla erkekler arasında anlamlı farklılık yoktur.

Alanyazında yapılan araştırmaların sonuçlarının genel bir değerlendirmesi yapıldığında cinsiyet açısından elde edilen sonuçlarda bir ortak bir paydanın oluşmadığı açıktır. Bunun nedenin epistemolojik inançlar kişisel oluşuna ve kişisel deneyimler sonucu elde edilmesine bağlı olduğundan kaynaklanmakta olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmada öğrenim görülen alanlara öğretmen adaylarının epistemolojik inançları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sosyal alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının "öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna " ve "tek bir doğrunun var olduğuna" yönelik inançları fen bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarından daha fazla gelişmiş/olgunlaşmıştır. "Öğrenme yeteneğe bağlıdır" inancıyla ilgili olarak da fen bilimlerinde okuyan öğrenciler sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerden daha fazla gelişmiş/olgunlaşmış inançlara sahiptir.Sosyal bilim alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının tek bir doğrunun varlığına" bağlanmış görüntüsü vermeleri düşündürücüdür. Bu bulgu pozitivist geleneğin "tek doğrucu" paradigmasından çoğulcu (yorumsamacı) paradigmaya dönüşememenin bir görüntüsü olarak yorumlanabilir.

Bu araştırmada incelendiği şekliyle Terzi (2005) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının fen alanında öğrenim görenlerden daha gelişmiş/olgunlaşmış olduğu sonucuna; Tümkaya (2012) ise öğrenme yeteneğe bağlıdır faktörü dışında diğer iki faktörle ilişkili olarak bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlara varmıştır. Farklı bölümlerde okuyan öğrenci ve öğretmen adaylarının okudukları bölümler arasında,okullar arasında epistemolojik inançlarında farklılıkları tespit eden alanyazında çokça araştırma vardır (Er, 2013; Meral ve Çolak, 2009; Terzi, Çetin ve Eser, 2012; İzgar ve Dilmaç, 2008, Karhan; 2007; Kılıç, Sungur, Çakıroğlu ve Tekkaya, 2005). Alanlar arasındaki epistemolojik inanç farklılıkların akademik alanın öğretilme şekliyle ilişkili olabileceğini ileri sürülmektedir (Buehl ve Alexander, 2001; Tümkaya, 2012).

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşlerinin "eğitim sistemi" boyutuyla ilgili olarak "orta" düzeyde; özgürleştirici okul boyutu ile ilgili olarak ise "az " düzeyinde ortalamalara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Özgürleştirici okul konusundaki görüşlerin düşük olması "Toplumda iyi bir yere gelebilmek için eğitim şarttır ve "İnsanlar toplumda iyi bir yere gelebilmek için çok çalışmalıdır" gibi bu boyutta yer alan maddelerin toplumsal karşılıklarının olmayışına –özellikle de medyada göründüğü şekliyle- bağlı olduğu ileri sürülebilir. Eleştirel pedagoji konusunda alanyazında sınırlı sayıda araştırma vardır. Araştırma, Yılmaz ve Altınkurt (2011)'un eğitim sistemi ve okulun işlevleri boyutlarındaki sonuçlarını desteklerken, özgürleştirici okul boyutundaki sonuçlarını desteklememektedir. Cinsiyet değişkenine göre araştırmada kız öğretmen adaylarının eğitim sistemine yönelik eleştirel bakışları erkek öğretmen adaylarından daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar Yılmaz ve Altınkurt (2011)' un araştırması ile kısmen örtüşmektedir.

Epistemolojik inançlar ile eleştirel pedagoji arasında "öğrenme çabaya bağlıdır" faktörü ile "eğitim sistemi" ve "okulun işlevleri" boyutunda negatif yönlü düşük anlamlı ilişkiler vardır. Bu sonuç öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğretmen adaylarının eğitim sistemine ve okulun işlevlerine daha eleştirel yaklaşım gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Yine "öğrenme yeteneğe bağlıdır" faktörü ile "okulun işlevleri" alt boyutu

arasında negatif yönlü düşük anlamlı ilişki bulunduğu "Tek bir doğru vardır" faktörü ile "okulun işlevleri" boyutu arasında pozitif yönlü fakat düşük düzeyde bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır.

Öğrenme bireysel farklılıklardan etkilenen bir olgudur. Bu nedenle okul ve sınıf içinde öğretmen doğruya ulaşmanın birden fazla yolunun keşfedilmesini sağlayabilecek zenginleştirilmiş öğrenme yöntemleri uygulayabilmelidir.(Terzi,Çetin ve Eser,2012). Bilgi çağı okul sistemlerindeki uygulamaları, sahip olunan inanç ve değerleri sorgulatmakta ve temel kuram ve varsayımların yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu çerçevede de günümüz okulu mevcut çarpıklıkları ve eşitsizlikleri yeniden üreten değil; okul içi aktiviteleriyle daha özgürlükçü ve çoğulcu bir anlayışa öğrencilerini evriltecek yaklaşımları bünyesine katabilmelidir. Araştırma sınırlı bir çalışma grubu üzerinde yapılmıştır. Daha geniş katılımlı örneklemlerde ve okul gruplarında uygulanabilir. Aynı araştırmalar okulların yöneticileri, öğretmenler ve öğretim elemanları üzerinde de yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Abednia, A. & Izadinia, M. (2013). Critical pedagogy in elt classroom: exploring contributions of critical literacy to learners' critical consciousness. *Language Awareness*, 22(4), 338-352.

Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1985). Education under siege: the conservative, liberal, and radical debate over schooling. London: Routledge & Kegan Paul.

Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14.

Aypay, A. (2011. Epistemolojik inançlar ölçeğinin türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 12(1), 1-15.

Bedel, E. F. (2012). An examination of locus of control, epistemological beliefs and metacognitive awareness in preservice early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, Special Issue, 3051-3060.

Ş. D. ve M. Güven (2011). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Bilişüstü Stratejilerinin İncelenmesi" Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 11 (1),31-57

Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 9(3), 229-242.

Boz, Y., Aydemir, M. ve Aydemir, N. (2011). Türkiye'deki 4, 6 ve 8. Sınıf ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları. *İlköğretim Online*, 10(3), 1191-1201.

Bozaslan, H. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının anne baba tutumlarının epistemolojik inanç ve alternatif bilişsel özellikler açısından incelenmesi. *Journal of European Education,* 2(1), 28-40.

Buehl, M. M. & Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review,* 13(4), 385-418.

Cevizci, A. (2003). *Felsefe Sözlüğü*. (2.Baskı). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Cevizci, A. (2010). *Felsefeye Giriş*. (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Chai, C. S., Khine, M. S. & Teo, T. (2006). Epistemological beliefs on teaching and learning: a survey among pre- service teachers in Singapore. Educational Media International, 13 *(4), 285- 298.*

Chan, K. (2004). Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning : Cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1).1-13.

Chubbuk, S. M. (2007). Socially just teaching and the complementarity of ignatian pedagogy and critical pedagogy. *Christian Higher Education*, 6(3), 239-265.

Çağlayan, S. H. ve Mehtap B. (2010). Üniversite bayan futsal takımı sporcularının epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4(1),37-47.*

Delice, A., Ertekin, E., Aydın, E. ve Dilmaç, B. (2009). Öğretmen adaylarının matematik kaygısı ile bilgibilimsel inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 6 (1), 361-375.

Demir, Ö. ve Acar, M. (1992). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Ankara: Vadi Yayınları.

Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik İnanışlar ve Öğretme Öğrenme Süreçleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 32, 75-93.

Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 8, 111-125.

Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik İnançlar. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.), Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 259-287.

Er, K. O. (2013). A study of the epistemological beliefs of teacher candidates in terms of various variables. *Eğitim Araştirmalari-Eurasian Journal of Educational Research,* 50, 207-226.

Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu B. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *International Educational Technology Conference (IECT) 6-8 Mayıs.Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.* 06.09.2011 tarihinde ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/133.doc. adresinden alınmıştır.

Eroğlu S. E. ve Güven K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.

Freire, P. (2013). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev: Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaarslan, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy. Education Sciences,* 5(3), 1395-1404.

Halx, M. D. (2014). A more critical pedagogy: could it reduce non-completer rates of male latino high school students? Pedagogy, Culture & Society, 22(2), 251-274.

Izgar, H. ve Dilmaç, B., (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlilik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446.

İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: eğitim(d)e modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 1, 14-23.

Kaleci, F. (2013). Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 2(4), 23-32.

Karabulut, E. O. ve Ulucan, H. (2012). Beden eğitimi öğretmenliği adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1817- 1828.

Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan ögretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul:Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Kılıç, K., Sungur, S., Çakıroğlu, J., ve Tekkaya, C. (2005). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bilimsel bilginin doğasını anlama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28, 127-133.

Köse, S. ve Dinç, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9 (18), 121-141.

Lee, J., Zhang, Z., Song, H. & Huang, X. (2013). Relationships between epistemological beliefs, conceptions of teaching and learning and ınstructional practices of teachers: a chinese perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12), 119-146.

McLaren, P. (2011*). Okullarda Yaşam Eleştirel Pedagojiye Giriş*. Çev: Mustafa Yunus Eryaman, Hasan Arslan. Ankara: Anı Yayıncılık.

Meral, M. ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,* 129-146.

Mohamed, M. T. & Habba, M. E. (2013). The relationship between epistemic beliefs and academic performance: are better students always more mature? Canadian *Journal of Educational and Developmental Psychology,* 3(1), 158-172.

Murphy, R. (1979). *Sociological theories of education*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.

Müller, S., Rebmann, K. & Liebsch, E. (2008). Trainers' beliefs about knowledge and learning - A pilot study. European journal of vocational training, 45- 2008/3 http://eric.ed.gov/PDFS/EJ836658.pdf Erişim Tarihi: 14.07.2010.

Oğuz, A. (2008). Investigation of Turkish trainee teachers' epistemological beliefs. Social Behavior And Personality, 36(3), 709-720.

Önen, A. S. (2011). Öğrencilerin epistemolojik inançları ile ders çalışmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 300-309.

Özdemir, İ. ve Köksal N. (2014). The evaluation of elementary scool teachers' epistemological beliefs, Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 47(1), 301-326.

Özlem, D. (1996). *Felsefe ve Doğa Bilimleri*, (2.Baskı), İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Pintrich, P. R. (1990). *Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education*. In W.R. Houston(Ed.), Handbook of Research on Teacher Education (826-857). New York: Macmillan.

Rakıcıoğlu, A. Ş. (2005). The relationship between epistemological beliefs and teacher-efficacy beliefs of English language teaching trainees. Unpublished Master Thesis, Bolu: Abant İzzet Baysal University institute of social sciences.

Riasati, J. M. V. & Mollaei, F. (2012). Critical pedagogy and language learning. *International Journal of Humanities and Social Science,* 2(21), 223-229.

Rodriguez, L. & Cano, F. (2007). The learning approaches and epistemological beliefs of university students: a cross-sectional and longitudinal study. *Society for Research Into Higher Education,* 32(5) 647-667.

Sağıroğlu, N. A. (2008). Özgürleştirici Bir Eğitim Arayışı: Eleştirel Pedagoji Okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 24(6), 50-61.

Sağıroğlu, N. A. (2013). Özgürleştirici Eğitim Arayışları: Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji Okulu. *Amme İdaresi Dergisi*, 46(1), 81-98.

Schiller, J. (2013). School Shootings and Critical Pedagogy. *The Educational Forum*, 77, 100-110.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology,* 82, 498-504.

Schommer, M. (1998). The role of adults' beliefs about knowledge in school, work, and everyday life. In M. C. Smith, C. T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology.* Mahwah, NJ: Lawrance Erlbaum Associate. 127-143.

Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 298-311.

Terzi, A. R., Çetin, G. ve Eser, H. (2012). The relationship between undergraduate students' locus of control and epistemological beliefs*. Educational Research,* 3(1), 030-039.

Trakulphadetkraia, N. V. (2012). Relationship between classroom authority and epistemological beliefs. *Journal of International and Comparative Education,*1(2), 71-89.

Tutak, F. A., Bondy, E. & Adams, T. L. (2011). Critical pedagogy for critical mathematics education. *International Journal Of Mathematical Education İn Science And Technology*, 42(1), 65-74.

Tümkaya, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf, eğitim alanı, akademik başarı ve öğrenme stillerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 75-95.

Yazıcı, S. (2009). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Öncü Kitap Basımevi.

Yıldırım, B. (2006). Eleştirel pedagoji açısından gazetecilik eğitimini yeniden düşünmek. *İletişim Araştırmaları*, 4(1), 121-152.

Yılmaz, K. (2009). Elementary school teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 139–149.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(3).195-213.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ANLAMSAL ÇAĞRIŞIM İÇİN KULLANDIKLARI AKRONYUMLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Mevlüt Gündüz
Mehmet Köse İlkokulu
mevlutgunduz1981@hotmail.com

Özet
Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında ders anlatırken kullanacakları akronyumları tespit etmek ve bunu daha çok nasıl uygulayacaklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomonolojik (olgu bilim) yaklaşım kullanılmıştır. Bu araştırma, 2014–2015 öğretim yılında, Isparta ilinde özel bir dershanede KPSS' ye hazırlan öğretmen adaylarından toplam 210 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin tamamı, araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Veriler önce bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş sonra da nitel araştırma tekniklerden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara baktığımızda, öğretmen adayları en çok tarih ve coğrafya dersinde akronyum üretmişlerdir. Üretilen akronyumlarda daha çok ilk harfi kodlama şeklinde olmuştur. Yine öğretmen adayları en çok yerleri ve maddeleri öğretirken akronyum kullanmaya ihtiyaç duyacaklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Anlamsal çağrışım, bellek destekleyici ipuçları, akronyum, hatırlama.

ASSESSMENT OF ACRONYMS USED BY TEACHER NOMINEES FOR SEMANTIC ASSOCIATION

Abstract
The aim of this study is to identify the acronyms that the prospective teachers use when teaching and introduce how to apply them more. One of the qualitative research methods, phenomenological approach is used. This research has been carried out with 210 prospective teachers attending KPSS (Public Personnel Selection Examination) courses in a private teaching institution in 2014-2015 school year in Isparta. All of the data in the study were obtained through "Semi-Structured Interview Form" consisting of open-ended questions prepared by the researcher himself. First the data were computerized then they were analyzed by using content analysis of qualitative research techniques. When considering the findings, prospective teachers produced acronym in history and geography lessons mostly. Acronyms were generated through coding the initial letters. In addition, the prospective teachers have indicated that they most need to use acronyms when teaching locations and items.

Key Words: Semantic association, mnemonic devices, acronym, recall.

GİRİŞ

Andreasen, (2009: 91) beyindeki çağrışım alanının, duyulardan ve beynin başka bölgelerinden bilgi alarak bunları potansiyel olarak yeni şekillerde birbirine bağlayan bir yapı gösterdiğini bildirmiştir. Bu yapılar öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı hale getirmede önemli bir paya sahiptir. ***Öğrenilecek bir malzeme ne kadar anlamlı ise o kadar kolay öğrenilir. Çağrışımsal anlamlılık olarak ifade edebileceğimiz bu durum, yeni öğrenilen bir bilginin zihinde neleri hatırlattığıyla açıklanır (Arı, 2005).*** Çünkü her bir kavram ilişkili olduğu tasarım veya çağrışımlarıyla tanınıp hatırlanmaktadır (Karadüz, 2003).

Anlamlandırma, kısa süreli belleğe gelen yeni bilginin uzun süreli bellekte daha önceden var olan bilgiyle çağrışımlar kurmasıdır (Senemoğlu, 2007: 299; Ulusoy vd., 2003: 271). Anlamlı öğrenme dediğimiz durum da öğrencinin yeni gelen bilgileri belleğindeki eski bilgileriyle ilişkilendirerek uzun süreli belleğe kodlayarak

atmasıdır. Bu stratejinin temelinde öğrencinin karşılaştığı bilgiyi olduğu gibi alması değil, önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle karşılaştırıp bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturması ve zihnine yerleştirme durumu söz konusudur (Demirel, 2008: 141).

Kodlama ve anlamlandırmayı açıklamaya çalışan kuramların başında ise bilgi işlem kuramı gelir. Bilgiyi işleme kuramına göre insan dış dünyadan bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir (Ulusoy ve diğ., 2006:260; Mayer, 2008: 168). Bu duruma açıklık getirmek için bilgi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır:

- Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
- Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
- Bilgi uzun süreli belleğe nasıl depolanmaktadır?
- Depolanan bilgi nasıl geri getirilmektedir? (Senemoğlu, 2007: 266)

Bu bağlamda bilginin istenildiği vakit geri getirilebilmesi için kısa süreli belleğe önemli görevler düşmektedir. Kısa süreli belleğin iki temel işlevi vardır. Birincisi gelen bilgiyi kısa süreli bellekte tutabilmek; ikincisi ise yeni karşılaşılan bilgilerle daha önceden karşılaşılmış olan bilgilerin ilişkilendirilmesi ve yeniden düzenlenmesidir. Bu nedenle kısa süreli belleğe çalışan bellek (working memory) de denir (Aydın vd., 2005: 218). Geri getirmenin temel ilkesi aslında etkili kodlamadır. Kodlamanın etkili olması ise anlamlandırma ile olanaklıdır. Eggen ve Kauchak'e (1992) göre bilginin anlamlılığını artırarak kodlama sürecini zenginleştirmede dört temel öğe bulunmaktadır:

- Etkinlik,
- Örgütleme,
- Eklemleme,
- Bellek destekleyici ipuçları (Aktaran: Ulusoy vd., 2003:272).

Bellezza'ya (1981) göre bellek destekleyiciler, "Bilgiyi daha kolay genellenebilir duruma getirmek amacıyla kullanılan kodlama ve/veya örgütleme stratejileri" olarak tanımlanabilir (akt: Açıkgöz, 2003:311; Mastropieri ve Scruggs, 1990). Bellek destekleyicilerin temel işlevi, yeni bilgilerin örgencilerin hali hazırda uzun süreli belleklerinde mevcut olan bilgileriyle ilişkilendirilmesi için bir yol çizmektir. Yeni kazanılan bilgiler ne kadar sağlam ilişkilerle oluşturulursa, bellekte o kadar uzun süre kalır (Mastropieri ve Scruggs, 1998). Bilinen bir kelimeden yola çıkarak yeni kazanılan kelimeyi bu bilinen kelimeye bağlayarak somutlaştırmak, öğrenilecek bilgiyi bellek destekleyicilerle desteklenmesi, unutma oranını düşürebilir ve akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebilir (Kıroğlu ,2010 ; Sünbül vd., 2004 ; Göl, 2009 ; Belfior ve Şener, 2000 ; Çalık, Ayas ve Coll, 2009; Scruggs, Mastreopieri ve Mcduffie ,2007; Brazley,2008).

Bu stratejiler öğretmenler tarafından oluşturularak öğrencilere hazır sunulabileceği gibi öğrenciler tarafından oluşturularak da kullanılabilir. Bellek destekleyici ipuçları arasında önemli bir yere sahip olan ve en çok kullanılanı akronyumdur. Akronyumlar listelenen kelimelerin ilk harflerinin birleştirilmesiyle yeni kelimeler üretmektir (Kleinheksel ve Summy, 2003). Çoğunlukla literatürde kullanılan örnek ise "HOMES" dir. Bu kelime Kuzey Amerika'daki 5 büyük gölün akronyumudur. H:Huron, O: Ontario, M: Michigan, E: Erie, S: Superior. Önemli olan Homes ile büyük göller arasındaki ilişkinin kurulmasıdır. Ancak büyük göller tam olarak öğrenilmemişse, bunların baş harfleri bilmek çok da yeterli olmayacaktır (Mastropieri ve Scruggs, 1998).

Akronyumlar oluşturulurken ilk olarak, hatırlanacakların listesi yapılır. Daha sonra, kesin sırada hatırlanmasının zorunlu olup olmadığına bakılır. Akronyumu meydana getiren harfler bir kelime oluşturmuyorsa araya başka harfler veya kelimeler eklenerek yeniden düzenlenmesi gerektiğine karar verilerek sonlandırılır. Burada dikkat edilmesi gereken akronyumu oluşturduktan sonra ortaya çıkan kelime ile o kelimenin gerçek hayattaki kullanımı arasında ilişki kurabilmektir. Aksi takdirde hatırlanacak listeyi sadece ilk harflerine göre basit bir şekilde şifrelemek etkili olmayabilir veya hatırlanma oranını düşürebilir.

Yapılan araştırmalar, bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin başarılarını artırdığı ve öğrenmeye karşı istek oluşturduğunu göstermektedir (Irish ,2002; Troutt –Ervin ,1990; Purnell ve Solman ,1991; Delosh, 1996; Hsu ,1999; Kırk, 2003). Sadece akronyum değil, diğer bellek destekleyici ipuçları (loci, askı-kanca, bağ, anahtar sözcük, ritim-kafiye gibi) da yeri geldiğinde kullanarak öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerine katkı

sağlanabilir. Öğrencilerin bu bellek destekleyici ipuçlarını yeterince bilmediğini ve duymadığını göz önünde bulundurarak öğretmenlerin bunları kullanması bir noktada görevi haline gelmektedir. Bu nedenle, eğitimin amacının sadece öğrenciye hazır bilgilerin sunulması değil, aynı zamanda onlara "nasıl öğreneceklerini öğretmektir" görüşü önem kazanmaya başlamıştır (Fidan ve Erden, 1998).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, bazı konuların zorluk çekerek öğrenildiği gözlemlendikten sonra yapılmaya karar verilmiştir. Ezber diyebileceğimiz veya çağrışımı az olan bu konuların öğretiminde öğrenciler zorlanmaktadır. Bu noktada öğretmene önemli bir görev düşmektedir. Kendi tecrübe ve deneyimlerinden hareketle öğrencilere yeni öğreteceği konuları daha önceki konularla veya yaşamla ilişkilendirerek sunmaktır. Bu sayede öğrenciler hem daha kolay öğrenecek hem de anlamlı öğrenecektir.

Bu çalışmada bellek destekleyici ipuçlarından akronyumlar seçilmiştir. Öğretmenler kendi oluşturdukları akronyumlar sayesinde öğrencilerinin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda bilgiyi geri getirme noktasında da yapılan çağrışımlar süreci kolaylaştıracaktır. Bu nedenlerden bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında ders anlatırken kullanacakları akronyumları tespit etmek ve bunu daha çok nasıl uygulayacaklarını ortaya çıkarmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomonolojik (olgu bilim) yaklaşım kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Büyüköztürk ve diğ., 2011:19). Bireyler aynı dünyada ve ortamda yetişmesine rağmen, aynı olayları farklı şekilde anlamakta ve yorumlamaktadır. Fenomonolojik araştırmalar, insanların yaşadıkları evren içinde karşılaştıkları fenomenlerle ilgili olarak ne algıladıkları, ne anladıkları ve deneyimlerinin neler olduğu ile ilgilenir. Fenomonolojik araştırmanın amacı, insanların bir fenomenin belirli bir yönünü tecrübe etmede, yorumlamada, anlamada veya kavramsallaştırmada ortaya koydukları farklı yolları tanımlamaktır (Çepni, 2010; Ashworth ve Lucas, 1998).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2014–2015 öğretim yılında, Isparta ilinde özel bir dershanede KPSS' ye hazırlan öğretmen adaylarından toplam 210 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, örneklem belirlenirken amaçlı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumları seçebilmek için bu örneklem kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2011). Bu çalışmada da çalışma grubuna dâhil olan öğrencilerin ulaşılabilirliğinden dolayı amaçlı örneklem kullanılmıştır. Araştırmada gönüllülük esas alınmış ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Katılımcılara ait kişisel bilgiler ayrıntılı olarak Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların kişisel özellikleri

	Bay		Bayan	
Cinsiyet	92		118	
	Merkez		İlçe	
Yerleşke	144		66	
Branş	Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler	Türkçe, Edebiyat	Fizik, Kimya, Biyoloji, Fen Bilgisi	Diğerleri
	21	26	43	120

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin tamamı, araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir teknik görünümü vermektedir. (Ekiz, 2003). Formun hazırlanmasında öncelikle ilgili literatür taranmış, elde edilen bilgiler

doğrultusunda ön uygulama amaçlı görüşme soruları ortaya çıkarılmıştır. Forma yönelik olarak beş öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve yapılan dönütler. Daha Sonra 30 kişi ile yapılan ön deneme sonucunda, soruların bazılarında düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, öğretmen adaylarının kendi ürettikleri ve görev yaparken de kullanacakları akronyumları tespit etmeye yönelik amacıyla 4 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan ve öğretmen adaylarına yöneltilen sorular şu şekildedir:

- Sizce hangi derste daha çok akronyum kullanmaya ihtiyaç vardır?
- En çok kullandığınız akronyumlar nelerdir?
- En çok neleri akronyumlaştırmaya ihtiyaç duyuyorsunuz?
- Akronyumları oluştururken nasıl yapıyorsunuz?

Nitel araştırmada güvenilirlik önemli bir sorun olduğu için araştırmacı güvenirliği arttırmak için bazı önlemler almıştır. Kullanılan stratejinin nasıl kullanıldığının belirgin halde verilmesi ve bu şekilde diğer araştırmacıların da bu stratejiyi benzer bir biçimde kullanabilmesine olanak tanıması öngörülmüştür (Silverman, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacı izlediği aşamaları ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor ederek araştırmanın dış güvenilirliğini; araştırma sonuçlarını kendi bakış açısıyla okuyucuyu ikna etme çabası güderek de araştırmanın iç güvenilirliği artırmaya çalışmıştır. Yine bulguların bir kısmı aynen verilerek araştırmanın iç güvenilirliğini önemli ölçüde arttırılmıştır (Türnüklü, 2001; Robson, 1999).

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından veriler önce bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş sonra da nitel araştırma tekniklerden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilmek için kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilir. Bunlar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacı elde ettiği verileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışmıştır. Temaların bulunması aşamasında, önce kodlar bir araya getirilmiş ve incelenmiştir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Daha sonra kodlar kategorize edilmiş ve toplanan verileri düzenlemek için bir sistem oluşturmuştur. Son aşamada ise araştırmacı bu sisteme göre elde edilen verileri düzenlemiş yorumlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

BULGULAR

Öğretmen adaylarının akronyumları daha çok hangi derslerde, neleri öğretirken ve nasıl kullanacaklarını belirlemek amacıyla yapılan birebir görüşmelerin temel alındığı bu çalışmada, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

1-Akronyumların En Çok Kullanıldığı Dersler İle İlgili Bulgular;

Tablo 2: Derslere Göre Üretilen Akronyum Sayıları

Dersler	Örneklem	Söylenen akronyum çeşidi
Tarih	210	42
Coğrafya	210	26
Fen Bilgisi	210	8
Türkçe	210	6

Tablo 2'de öğretmen adaylarının farklı derslerde kullanmak istedikleri akronyum sayılarına yer verilmiştir. Çalışmaya katılan 210 öğretmen adayı, hem kendi alanlarında hem de başka derslerde ürettikleri akronyumları söylemiştir. En fazla Tarih dersi için (n=42), daha sonra Coğrafya dersi için (n=26) için akronyum üretilmiştir. Türkçe ve Fen Bilgisi dersi için ise üretilen akronyum sayısı çok fazla değildir. Öğretmen adaylarının bilhassa Tarih ve Coğrafya gibi derslerde fazla akronyum üretmeleri, bu derslerde hatırlanması gereken durumların ezbere daha yakın olduğunu gösterebilir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

2- En çok kullanılan akronyumlar ile ilgili bulgular;

Tablo 3: Tarih Dersi İle İlgili Akronyumlar

Yapılan akronyum ve nasıl akılda tutulduğu	Akılda tutulmak istenen konu ve özelliği	Öğrenilmek istenen konunun açıklaması
SIKBOĞAZDOY (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Sevr antlaşmasındaki başlıklar (Maddeler)	Sınırlar, İstanbul, Kapitülasyonlar, Boğazlar Komisyonu, Duyunu Umumiye, Ordunun Terhisi, Yabancı Okullar
CİTOS (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Atatürk döneminde kurulan siyasi partiler (Maddeler)	Cumhuriyet Halk Partisi,İ..,Terakki Perver ,O…,Serbest Cumhuriyet Fırkası
AHİM (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Atatürk'ün kuruluşunda rol oynadığı yayınlar (Maddeler)	Anadolu Ajansı, Hakimiyet-İ Milliye, İrade-İ Milliye, Minber
PALYAÇOM (Sadece ilk harfi kodlayarak)	I.Dünya savaşında kurulan yeni uluslar (Yerleri)	Polonya, Avusturya, Letonya, Yugoslavya, Çekoslovakya, Macaristan
BİR İKİ KASAB (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Batı cephesindeki savaşlarının sırası (Sırayı)	I. İnönü, II. İnönü, Kütahya – Eskişehir, Sakarya, Büyük Taarruz
KİN (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Anadolu Selçuklu devletine başkentlik yapan şehirler (Yerleri)	Kayseri, İznik, Niğde
CAFER (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Demokrat partiyi kuranlar (Kişileri)	Celal Bayar, Adnan Menderes, Fuat Köprülü, E…, Refik Koraltan
GEMİCİ HAKKO (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Anadolu beylikleri (Maddeler)	Germiyanoğulları, Eretma devleti, Menteşeoğulları, Candaroğulları, Hamitoğulları, Aydınoğulları, Karamanoğuları, Karesioğulları , Osmanoğulları
KARAR (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Terakki Perver Cumhuriyet fırkasının kurucuları (Kişileri)	Kazım Karabekir, Ali Fuat Cebesoy, Rauf Orbay, Refet Bele
FİRÇA Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek *(Diğer ülkelere **FIRÇA** atma yetkisi var)*	Birleşmiş milletler güvenlik konseyinde bulunan daimi üyeler (Yerleri)	Fransa, İngiltere, Rusya, Çin, ABD
BMV Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek *(Kadınlar **BMV'**yi sırayla şu şekilde para biriktirerek alır)*	Kadınlara verilen haklar (Sırayı)	Belediye, Muhtar, Vekil
MİDAS Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek *(Midas Yunancada şehir demektir. Birinci beylikleri şehir gibi hatırlıyorum)*	Birinci beylikler (Maddeleri)	Mengücekliler, İzmir Çaka Beyliği, Danişmentliler, Artuklular, Saltuklular
MİLAT Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek *(I.İnönü bizim için **MİLAT** oldu)*	I.İnönü savaşının sonuçları (Maddeleri)	Moskova Ant, İstiklal Marşı Kabulü, Londra Konferansı, Afganistan'la Dostluk Ant, Teşkilatı Esasiye
TAYYAR (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Balkan antantı devletleri (Yerleri)	Türkiye, Yunanistan, Yugoslavya, Romanya

SEV DEB... (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Vilayet-i Sitte (Yerleri)	Sivas, Erzurum, Van, Diyarbakır, Elazığ, Bitlis
SAKAR (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Berlin antlaşmasıyla bağımsız olan ülkeler (Yerleri)	Sırbistan, Karadağ, Romanya
KAB (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Berlin anlaşmasıyla Rusya ya verilenler (Yerleri)	Kars, Ardahan, Batum
HIRBO (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Lozan antlaşmasında çözümlenemeyen sorunlar (Maddeleri)	Hatay sorunu, Irak sınırı, Rum patrikhanesi, Boğazlar, Osmanlı borçları
ZAMAN Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek (I.Meşrutiyette **ZAMAN'**IN aydınları şunlardı)	I. Meşrutiyet dönemi aydınları (Kişileri)	Ziya Paşa, Ahmet Mithat, Mustafa Fazıl Paşa, Ali Suavi, Namık Kemal
GMK Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak (***G**azi **M**ustafa **K**emal doğu sınırlarımızı hep şu antlaşmalarla çizmek isterdi.*	Doğu sınırımızın çizildiği antlaşmalar (Maddeleri)	Gümrü, Moskova, Kars
KABSAR Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(Misaki milli şu maddeleri **KAPSAR**)*	Misakı milli maddeleri (Maddeleri)	Kapitülasyonlar, Araplar, Boğazlar, Sınırlar, Azınlık, Referandum
BEST-VAN... (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Erzurum kongresine katılan doğu illeri (Yerleri)	Bitlis, Erzurum, Sivas, Trabzon, Van
HAYATİ ABİ VE VAKİT (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Milli mücadele yanlısı basın kuruluşları (Maddeleri)	Hâkimiyet-i milliye, Albayrak, Yenigün, Açıkgöz, Tasvir-i Efkari, İstikbal ve irade-i milliye, AA(Anadolu ajansı), B ikdam, Vakit
12HACERİM Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak (***12 HACERİM** benden şu takvimleri kullanmamı istedi)*	Kullandığımız takvimler (Sırayı)	12 (Hayvanlı Türk Takvimi) , H (Hicri) , A c (Celali) e, R (Rumi)i, M (Miladi)
SENTES (Sadece ilk harfi kodlayarak)	I. Dünya savaşı barış antlaşmaları kronolojisi (Sırayı)	Versay (Almanya) , Senjermen (Avusturya) , Nöyyi (Bulgaristan) , Trianon (Macaristan) , Sevr (Osmanlı)
SAÇAK Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(Atatürk cephede düşmanları salkım **SAÇAK** dağıttı)*	Atatürk'ün I. Dünya savaşında savaştığı cepheler (Yerleri)	Suriye, Çanakkale, Kafkas
CAKAS (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Atatürk'ün savaştığı cepheler (Yerleri)	Conkbayırı, Anafartalar, Kireçtepe, Arıburnu, Sedülbahr
VARİL Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(Osmanlı Devleti şu ülkelere **VARİL** ile petrol taşıdı)*	Osmanlı Duraklama dönemi siyasi ilişkileri (Yerleri)	Venedik, Avusturya, Rusya, İran, Lehistan
KEM Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek *(Yabancı devletler şu konularda bize **KEM** gözlerlerle baktı)*	Lozanda Atatürk'ün asla taviz verilmemesi gereken konular (Maddeleri)	Kapitülasyonlar, Ermeni sorunu, Misakı milli sınırları
SINAV II (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Haçlılarla yapılan savaşlar (Maddeleri)	Sırpsındığı, I. Kosova, Niğbolu, Varna, II. Kosova
GUSAKAL (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Türklerin kullandığı alfabeler (Maddeleri)	Göktürk, Uygur, Sogd, Arap, Kiril, Latin
TAMBAR (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Nabucco doğal gaz boru hattı projesine ortak olan ülkeler (Yerleri)	Türkiye, Avusturya, Macaristan, Bulgaristan, Almanya, Romanya

FİJİ (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Lozan antlaşması için garantör devletler (Yerleri)	Fransa, İngiltere, Japonya, İtalya
AKSİ Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek *(Lozan antlaşmasında yabancı ülkelerin isteklerinin **AKSİ** kendi lehimize çözümlendi)*	Lozan antlaşmasında lehimize çözülen meseleler (Maddeleri)	Azınlık, Kapitülasyonlar, Savaş tazminatı, İstanbul
SEVDAM (Sadece ilk harfi kodlayarak)	II. Mahmut dönemi askeri alanda yapılan ıslahatlar (Maddeleri)	Sekbanı Cedit, Eşkinci Ocağı, Vakayi Hayriye, Daruşurayı Askeriye, Asakiri Muhammediye, Mızıkayı Hümayun
İDİ Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek *(Şu ülkeler Euro kullanmıyor **İDİ**)*	Euro kullanmayan ülkeler (Yerleri)	İsveç, Danimarka, İngiltere
TİMHA (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Tanzimatla yapılan ıslahatlar (Maddeleri)	Tanzimat, İdare, Maliye, Hukuk, Askeriye
İÇİNİS Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek (*Yabancı ülkeler şu donanmalarda içki **İÇİNİS** ve orayı yakınız dedi)*	Osmanlı Devletinin donanmalarının yakıldığı yerler (Yerleri)	İnebahtı, Çeşme, İ….,Navarin,İ….S....inop
MEBA (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Balkan savaşlarında kaybettiğimiz yerler (Yerleri)	Makedonya, Ege adaları, Batı Trakya, Arnavutluk
BİD (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Milletvekilinin düşmesinde meclis kakarı gereken haller (Maddeleri)	Bağdaşmazlık, İstifa, Devamsızlık
SOBAYAK Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(Osmanlı Devleti şu devletlere hadi **SOBAYAK** dedi)*	I.Balkan savaşına katılan devletler (Yerleri)	Sırbistan, Osmanlı, Bulgaristan, Yunanistan, Karadağ
EVRAK Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek *(Tanzimat fermanındaki **EVRAK'**IN içeriği şu şekildeydi)*	Tanzimat fermanının içeriği (Maddeleri)	Eşitlik, Vergi, Rüşvet, Askerlik, Koruma

Tablo 3'te, Tarih dersiyle ilgili 210 öğretmen adayı tarafından üretilen 42 çeşit akronyuma yer verilmiştir. Tarih dersinin ezbere dayalı, soyut, kronolojik ve çok fazla olaylardan meydana geldiğini göz önünde bulundurursak en fazla bu derste akronyum üretilmesi de anlamlıdır. Özellikle hatırlamaya dayalı konularda kişilere somut yaşantılar sunarak öğretme şansınız yoksa, öğreteceğimiz konuyu bazı yollarla çağrışım kurarak öğretmeliyiz. Örneğin, bir öğretmen adayının Birleşmiş milletler güvenlik konseyinde bulunan daimi üyeleri (Fransa, İngiltere, Rusya, Çin, ABD) FIRÇA olarak akronyumlaştırması ve *'bu ülkelerin diğer ülkeler üzerinde fırça atma yetkisi var'* şeklinde çağrışım kurdurtması son derece anlamlı öğrenmeye ve bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmeye yardımcı olmaktadır. Yine başka bir öğretmen adayının, I.İnönü savaşının sonuçlarını (Moskova Ant, İstiklal Marşı Kabulü, Londra Konferansı, Afganistan'la Dostluk Ant, Teşkilatı Esasiye) MİLAT olarak akronyumlaştırması ve '*bu sonuçlar Türk milleti için bir milattır'* şeklinde çağrışım kurdurtması tarihle alakalı ve konuyu hatırlatıcı şekildedir.

Bunların yanında öğretmen adaylarının, Balkan savaşlarında kaybettiğimiz yerleri MEBA, Tanzimatla yapılan ıslahatları TİMHA, II. Mahmut dönemi askeri alanda yapılan ıslahatları SEVDAM, Lozan antlaşması için garantör devletleri FİJİ, Türklerin kullandığı alfabeleri GUSAKAL, Atatürk'ün savaştığı cepheler i CAKAS, Erzurum kongresine katılan doğu illerini BEST-VAN... olarak akronyumlaştırmaları, akılda tutulmak istenen konuyla alakalı olmasa da çağrışım kurmaya yöneliktir.

Yine bazı öğretmen adaylarının sadece ilk harfi kullanarak akronyumun yeterli olamayacağı düşüncesiyle, I.Balkan savaşına katılan devletlerini (Sırbistan, Osmanlı, Bulgaristan, Yunanistan, Karadağ) SOBAYAK (*Osmanlı*

*Devleti şu devletlere hadi **SOBAYAK** dedi),* Osmanlı Duraklama dönemi siyasi ilişkilerini (Venedik, Avusturya, Rusya, İran, Lehistan) VARİL (*Osmanlı Devleti şu ülkelere **VARİL** ile petrol taşıdı),* Atatürk'ün I. Dünya savaşında savaştığı cepheleri (Suriye, Çanakkale, Kafkas) SAÇAK *(Atatürk cephede düşmanları salkım **SAÇAK** dağıttı)* olarak akronyumlaştırmaları, akılda tutulmak istenen şeyi alakasız da olsa cümlede kullanarak anlamlı hale getirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Öğrenilecek bilginin ezberlenmesi yerine bu şekilde çağrışımlar oluşturulmaya çalışılması, bilginin anlamlı olmasının öğrenme açısından daha etkili olduğunun göstergesidir.

Tablo 4: Coğrafya Dersi İle İlgili Akronyumlar

Yapılan Akronyum	Akılda Tutulmak İstenen Konu	Öğrenilmek istenen Konunun Açıklaması
BEŞPAY (Sadece ilk harfi kodlayarak)	İç Anadolu'da Yetişen Ürünler (Ürünleri)	Buğday, Elma, Şeker Pancarı, Patates, Arpa, Yeşil Mercimek
BEBEK Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(Bor çıkarılan yerlerden oyuncak **BEBEK** aldım)*	Bor Çıkarılan Yerler (Yerleri)	Balıkesir, Eskişehir, Bursa, Eskişehir, Kütahya
KADER Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak (Bakır çıkarılan yerlerde insanların **KADER'**i değişir.	Bakır Çıkarılan Yerler (Yerleri)	Kastamonu, Artvin, Diyarbakır, Elazığ, Rize
FETİHDE (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Demir Çıkarılan Yerler (Yerleri)	Faraşa, Eymir, Torbalı, İskenderun Hekimhan, Divriği, Ereğli
KÜFİ (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Dünya Genelinde İlk Sırada Yer Aldığımız Ürünler (Yerleri)	Kayısı, Üzüm, Fındık, İncir
HET (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Enerji Üreten Göller (Yerleri)	Hazar, Eğirdir, Tortum
KAYIP SAKAL Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(Rüzgar yüzünden kaybolan **KAYIP SAKAL**'IMI arıyorum)*	Türkiye'de Etkili Olan Rüzgârlar (Maddeleri)	Karayel, Poyraz, Samyeli (keşişleme), Kıble, Lodos,
KİM BU Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(**KİM BU** civanın çıkarıldığı yerleri biliyor)*	Civanın Çıkarıldığı Yerler (Yerleri)	Konya, İzmir , Manisa B……., Uşak
SOKAK Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(Bizim **SOKAK'**IN ismini karstik göller koyalım)*	Karstik Göller (Yerleri)	Suğla, Obruk, Kestel, Avlan, Kızılören
OHA Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(**OHA** siz daha doğalgaz sitemine geçmediniz)*	Doğalgaz Tesisleri (Yerleri)	Ovaakça, Hamitabat, Ambarlı
MUSİBET Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(Bir **MUSİBET** bin tektonik gölden iyidir*)	Tektonik Göller (Yerleri)	Manyas, Ulubat, Sapanca, İznik, Beyşehir, Eğirdir, Tuz
MUSTİ Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(**MUSTİ** Marmara Bölgesinde hangi gölleri gezdin)*	Marmara Bölgesindeki Göller (Yerleri)	Manyas, Ulubat, Sapanca, Terkos, İznik
HAMKEK (Sadece ilk harfi kodlayarak)	İç Anadolu'nun Volkanik Dağları (Yerleri)	Hasan, Melendiz, Karadağ, Erciyes, Karacadağ
ZÜHTİ Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek *(Ege bölgesinin Muğla ilinde çekilen Düriye'nin Güğümlerindeki **ZÜHTİ** karakterini kim oynuyor)*	Ege Bölgesinin Birinci Olduğu Ürünler (Ürünleri)	Zeytin, Üzüm, Haşhaş, Tütün, İncir
GEÇİT Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek (Akdeniz Bölgesinde çok sayıda **GEÇİT** bulunur)	Akdeniz Bölgesinde Bulunan Geçitler (Yerleri)	Çubuk, Sertavul, Gülen, Belek
YENİDEN Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek *(Bir ilin bölgedeki yeri **YENİDEN** belirleniyor)*	Bölgelerin Ayrılmasında Etkili Olan Faktörler (Maddeleri)	Yer şekilleri, Ekonomi, Nüfus ve Yerleşme, İklim ve Bitki Örtüsü, Denize Göre Konum

HAS (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Yeşil Irmaktaki Barajlar (Yerleri)	Hasan Uğurlu, Almos, Suat Uğurlu
GEMİYİ SATSAM (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Akdeniz de yetişen ürünler (Ürünleri)	Gül, Muz, Yer Fıstığı, Susam, Turunç, Soya Fasulyesi, Mısır
HOKKA Sadece ilk harfi kodlayarak)	Kızılırmak nehri üzerinde bulunan barajlar (Yerleri)	Hirfanlı, Kesikköprü, Kapulukaya, Altınkaya
KAK Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(**KAK** Fırat nehri üzerindeki barajları gezelim)*	Fırat nehri üzerinde bulunan barajlar (Yerleri)	Keban, Atatürk, Karakaya
HUCOB (Sadece ilk harfi kodlayarak)	İç Anadolu Bölgesindeki Platolar (Yerleri)	Haymana,Uzunyayla, Cihanbeyli, Obruk, Bozok
TAKKE Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(Kafamı bir **TAKKE** takıp şu Akdeniz Bölgesindeki karstik ovaları bir gezsem)*	Akdeniz Bölgesindeki Karstik Ovalar (Yerleri)	Tefenni, Acıpayam, Korkuteli, Kestel, Elmalı
MAYBAM (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Ege Bölgesinde Bulunan Kırık Dağlar (Yerleri)	Madra, Aydın, Yunt, Bozdağ,A……,Menteşe
UYSAT (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Heyelan Set Gölleri Yerleri)	Uzungöl, Yedigöller, Sera, Abant, Tortum
KİTAP Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak *(**KİTAP**'LARDA ülkemizde bulunmayan madenleri hiç yazmıyor)*	Ülkemizde Bulunmayan Madenler (Maddeleri)	Kobalt, Titanyum, Platin
KİMDELİ KABAKÇI (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Doğu Anadolu Bölgesinde Çıkarılan Madenler (Maddeleri)	Krom, Magnezyum, Demir, Linyit, Kükürt, Brom, Kaya Tuzu, Çinko

Tablo 4'te, Coğrafya dersiyle ilgili 210 öğretmen adayı tarafından üretilen 26 çeşit akronyuma yer verilmiştir. Coğrafya dersi öğrencilere Tarih dersine göre daha somut yaşantılar sağlama imkanı olmasına rağmen gerek yetişen ürünlerin dağılımı, gerek çıkan madenlerin yerleri vs. açısından akılda tutulacak olan bilgilerin anlamlı hale getirilmesi ve çağrışım kurarak öğrenmeye ihtiyacı doğurabilir.

Örneğin, bir öğretmen adayının Ege Bölgesinin Birinci Olduğu Ürünleri (Zeytin, Üzüm, Haşhaş, Tütün, İncir) ZÜHTİ olarak akronyumlaştırması ve '*Ege bölgesinin Muğla ilinde çekilen Düriye'nin Güğümlerindeki ZÜHTİ karakterini kim oynuyor*' şeklinde çağrışım kurdurtması son derece anlamlı öğrenmeye ve bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmeye yardımcı olabilmektedir. Yine başka bir öğretmen adayının, Bölgelerin Ayrılmasında Etkili Olan Faktörleri (Yer şekilleri, Ekonomi, Nüfus ve Yerleşme, İklim ve Bitki Örtüsü, Denize Göre Konum) YENİDEN olarak akronyumlaştırması ve '*Bir ilin bölgedeki yeri YENİDEN belirleniyor*' şeklinde çağrışım kurdurtması gerçek hayattaki durumuyla ilişkilendirildiği için çağrışım düzeyi yüksek bir akronyumdur.

Bunların yanında öğretmen adaylarının, Marmara Bölgesindeki Gölleri MUSTİ, Doğalgaz Tesislerini OHA, Dünya Genelinde İlk Sırada Yer Aldığımız Ürünleri KÜFİ, Bakır Çıkarılan Yerleri KADER, Heyelan Set Göllerini UYSAT, Ege Bölgesinde Bulunan Kırık Dağları MAYBAM olarak akronyumlaştırmaları, akılda tutulmak istenen bilgiyle çok fazla ilişkili olmasa da yine çağrışım kurmaya yöneliktir şeklinde yorumlayabiliriz.

Yine bazı öğretmen adaylarının sadece ilk harfin kullanarak akronyumun çok da yeterli olamayacağı düşüncesiyle, Akdeniz Bölgesindeki Karstik Ovaları (Tefenni, Acıpayam, Korkuteli, Kestel, Elmalı) TAKKE (*Kafamı bir TAKKE takıp şu Akdeniz Bölgesindeki karstik ovaları bir gezsem),* Ülkemizde Bulunmayan Madenleri (Kobalt, Titanyum, Platin) KİTAP (*KİTAP'LARDA ülkemizde bulunmayan madenleri hiç yazmıyor),* Tektonik Gölleri (Manyas, Ulubat, Sapanca, İznik, Beyşehir, Eğirdir, Tuz) MUSİBET (*Bir MUSİBET bin tektonik gölden iyidir*) olarak akronyumlaştırmaları, akılda tutulmak istenen bilgiyi cümlede ilişkisiz de olsa kullanarak çağrışım oluşturmaya çalıştıkları yorumu yapılabilir.

Tablo 5: Fen Bilgisi Dersi İle İlgili Akronyumlar

Yapılan Akronyum	Akılda Tutulmak İstenen Konu	Öğrenilmek istenen Konunun Açıklaması
İPMAT (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Mitoz hücre bölünmesi 5 basamakta gerçekleşir (Sırayı)	İnterfaz . Profaz- Metafaz-Anafaz-Telefaz
HATAY LİSESİ'NİN NAMLI KİMYACISI RABİYA'NIN CESEDİNİ FILATIP ATTI. (Sadece ilk harfi kodlayarak)	1A Grubu Elementler (Alkali Metaller) (Sırayı)	H, Li, Na, K, Rb, Cs, Fransiyum
FLOR KLORUN BURNUNU ISIRIP ATTI (Sadece ilk harfi kodlayarak)	7A Grubu Elementler (Halojenler) (Sırayı)	F, Cl, Br, I, At
HERGELE NECİP ARSIZ KARISINI KESİP RENDELEDİ. (Sadece ilk harfi kodlayarak)	8A Grubu Elementler (Soygazlar) (Sırayı)	He, Ne, Ar, Kr, Xe, Rn,
PARAN VARSA NE RAHAT (Sadece ilk harfi kodlayarak)	İdeal Gaz Denklemi (Formülü)	PV=NRT
B…K Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek *(Çünkü kalın bağırsakta dışkı kısa bir süre depolanır)*	Kalın Bağırsakta Sentezlenen Vitaminler (Olayı)	B ve K vitaminleri
ZİNCİRLİ PABUÇ ALSANA (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Yarısoy Metaller (Sırayı)	Zn, Cr, Pb, Al, Sn
KEL=MACİT Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak (Kel Macit kel olduğundan kafası sıcaklık değişiminden etkilenir.)	Isı Hesaplaması (Formülü)	Q=MCΔt

Tablo 5'te, Fen Bilgisi dersiyle ilgili 210 öğretmen adayı tarafından üretilen 8 çeşit akronyuma yer verilmiştir. Fen bilgisi tarih ve coğrafya derslerine göre daha uygulamalı ve ezberden uzak bir ders olduğu için üretilen akronyum sayısı da sınırlı kalmıştır. Üretilen akronyumlarda daha çok sırayı ve formülü akılda tutmak için yapılan çağrışımlardır. Üretilen akronyumların hemen hepsi neredeyse ilk harfi şifreleme şeklinde olmuştur. Örneğin, öğretmen adaylarının 1A grubu elementleri *'Hatay lisesi'nin namlı kimyacısı Rabiya'nın cesedini fılatıp attı'*, 7A grubu elementleri *'Flor klorun burnunu ısırıp attı'*, 8A grubu elementleri *'Hergele necip arsız karısını kesip rendeledi'* şeklinde akronyumlaştırmaları sırayı hatırlamak için ilk harflerden oluşan basit bir akronyumdur.

Tablo 6: Türkçe Dersi İle İlgili Akronyumlar

Yapılan Akronyum	Akılda Tutulmak İstenen Konu	Öğrenilmek istenen Konunun Açıklaması
KETÇAP (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Sert sessizler (Ekleri)	p,ç,t,k
FISTIKÇI ŞAHAP (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Sert sessiz benzeşmesi (Ekleri)	f, s, t, k, ç,ş,h,p
ANASI MEZAR DİKECEKMİŞ (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Sıfat fiil ekleri (Ekleri)	An, ası, mez,ar, dik, ecek, mış
YAŞASIN (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Kaynaştırma harfleri (Ekleri)	n, s, ş, y
MAYIŞMAK (Sadece ilk harfi kodlayarak)	İsim fiiller (Ekleri)	Me, ış, mak,
SOMBAHÇEMİ (Sadece ilk harfi kodlayarak)	Birleşik yazılan "ki" bağlaçları (Ekleri)	Sanki, oysaki, mademki, belki, halbuki, çünkü, meğerki, illaki

Tablo 6'da, Türkçe dersiyle ilgili 210 öğretmen adayı tarafından üretilen 6 çeşit akronyuma yer verilmiştir. Türkçe dersi okuma, dinleme, konuşma ve yazma bileşenlerinden oluşur. Hem ana dilimiz olması hem de dersin yapısı gereği ezberi içinde barındırmamaktadır. Öğretmen adaylarının ürettiği akronyumlara baktığımızda hepsi

eklerle ilgilidir. Bu durum Türkçe dersinin normalde akronyuma pek fazla gerek olmadığını göstermektedir. Örneğin, öğretmen adaylarının sert sessiz benzeşmesini *'fıstıkçı şahap'*, Sıfat fiil eklerini *'anası mezar dikecekmiş'*, Kaynaştırma harflerini *'yaşasın'*, Birleşik yazılan "ki" bağlaçlarını *'som bahçemi'* şeklinde akronyumlaştırmaları ekleri hatırlamak için ilk harflerden oluşan bir akronyumdur.

3- Nelerin akronyumlaştırılmaya çalışıldığı ile ilgili bulgular;

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Daha Çok Neleri Akronyum Yatığı İle Bilgiler

Dersler	Neler akronyum yapıldığı	Frekans
Tarih	Maddeyi	18
	Yeri	17
	Sırayı	4
	Kişileri	3
Coğrafya	Yeri	19
	Ürünleri	3
	Maddeyi	4
Türkçe	Ekleri	6
Fen Bilgisi	Sırayı	5
	Formülü	2
	Olayı	1

Tablo 7'de, 210 öğretmen adayının hangi derslerde daha çok neleri akronyumlaştırdıklarına dair bilgiler verilmiştir. En çok yerleri (n=36) ve maddeleri (n=18) öğrenirken akronyum ürettikleri görülmüştür. Yer isimleri ve bir olayı meydana getiren maddeler öğrenme açısından akılda tutulması zor olan bilgi yapılarıdır. Bunun için de farklı bellek destek destekleyici ipuçlarına ihtiyaç vardır. Bu çalışmada da öğretmen adayları hem tarih hem de coğrafya dersinde gerekli olduğu durumlarda hatırlama oranını ve çağrışım gücünü artırmak için akronyum üretmişlerdir. Derslerin kendine ait yapısı ve o dersin kapsamı bir noktada neyi akronyum yapma noktasında etkili olabilmektedir.

4- Akronyum yaparken nasıl yapıldığı ile ilgili bulgular;

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Akronyumu Nasıl Yaptığına Dair Bilgiler

Dersler	Nasıl akronyum yapıldığı	Frekans
Tarih	Sadece ilk harfi kodlayarak	26
	Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek	10
	Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak	6
Coğrafya	Sadece ilk harfi kodlayarak	12
	Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek	3
	Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak	11
Türkçe	Sadece ilk harfi kodlayarak	6
Fen Bilgisi	Sadece ilk harfi kodlayarak	6
	Gerçek hayattaki kullanımına benzeterek	1
	Kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak	1

Tablo 8'de, 210 öğretmen adayının akronyum yaparken nasıl bir yol izlediklerine dair bilgilere yer verilmiştir. Akronyum yapılırken ilk önce öğrenilecek konuların bir listesi yapılıp daha sonra baş harflerinden bir şifre çıkartılır. Bu çıkartılan şifre öğrenilecek bilginin gerçek hayatla ilişkisini kurabildiğinde çağrışım gücü artacaktır. Ancak sadece ilk harfi şifrelemek bazen öğrenilecek bilgiyi geri getirmede güçlük yaratabilir. Öğretmen adayları akronyumları oluştururken 'sadece ilk harfi kodlama (n=50)', 'gerçek hayattaki kullanımına benzetme (n=14)', 'kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanma (n=18)' şeklinde yapmışlardır. Asıl istenilen ve anlamlı öğrenmeye katkı sağlayan akronyum çeşidi gerçek yaşamla ilişkilendirilendir. Ancak bu çalışmada ise öğretmen adaylarının bütün derslerde daha çok ilk harfi kodlama ve kodlamayı cümlede ilişkisiz biçimde kullanma

şeklinde akronyumlar oluşturdukları gözlemlenmiştir. Bu durum aslında bilginin anlamlı hale getirilmesinin çok da kolay olamayabileceğini göstermektedir. Elbette yapılan tüm akronyumlar anlamsal çağrışım açısından faydalı olacaktır. Yapılan akronyum gerçek yaşamla ne kadar çok ilişkili hale getirilebilirse, bilgiyi de uzun süreli bellekten geri getirmek de o kadar kolay olacaktır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında ders anlatırken kullanacakları akronyumları tespit etmek ve bunu daha çok nasıl uygulayacaklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada, öğretmen adaylarına uygulanan yarı yapılandırılmış görüme formundan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:
Akronyumlar bellek destekleyici olarak öğrenmede anlamlı öğrenmeyi sağlamak (Ulusoy vd., 2003) ve uzun süreli belleğe atılan bilgiyi geri getirmede çağrışım kurmaya yarayan bir yoldur (Kleinheksel ve Summy, 2003 ; ***Arı, 2005 ;*** Karadüz, 2003). İnsanlar bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe atarken akronyumlardan yararlanmaktadır. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının akronyumlardan yerleri (n=36), maddeleri (n=18), sırayı, kişileri, ürünleri, ekleri, formülleri, olayları öğrenirken yararlandıkları görülmüştür. Bu tarz bilgi yapıları özelliklede yer ve maddeler ezbere yakın olduğu için böyle durumlarda anlamsal çağrışım yoluna gitmek (Senemoğlu, 2007) ve akronyumları kullanmak faydalı olacaktır.

Yine öğretmen adaylarının en çok tarih (n=42) ve coğrafya (n=26) dersinde akronyum üretmeleri bu iki dersin içinde akılda tutulmak ve ezbere yakın bilgilerin fazla olmasından ileri gelmektedir. Bu iki dersin doğası gereği bilginin anlamlandırılmaya ve çağrışım yapmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak Türkçe ve Fen bilgisi dersinde üretilen akronyum sayısının az olması ise bu derslerin birinin dilimiz olması, ötekinin ise uygulama ağırlıklı olmasından kaynaklanabilir.

Üretilen akronyum kadar akronyumun nasıl yapıldığı da önemli bir konudur. Çünkü bilgi gerçek yaşamla ne kadar ilişkili ve anlamlı olursa o kadar geri getirmesi de kolay olacaktır (Demirel, 2008; Mastropieri ve Scruggs, 1998). Bu çalışmada göstermiştir ki öğretmen adaylarının üretmiş oldukları akronyumların büyük bir kısmı sadece ilk harfi kodlama (n=50) şeklindedir. Bu durum aslında çok tercih edilen bir durum değildir. Çünkü öğrenilecek bilgileri sadece ilk harflerini şifreleyerek anlamlandırmaya çalışmak zor olabilecektir. Onu gerçek anlamına yakın bir kodlama haline getirtmek gerekir. Öğretmen adayları gerçek hayatla ilişkilendirilebilecek (n=14) türden akronyumlar da üretmişlerdir. Ancak üretilen akronyumlar içinde oranı çok azdır. Bu durum bize aslında akronyum üretmenin çok da zor olmadığını ancak onu çok iyi özümseyip gerçek yaşamdaki kullanımına benzetmenin zor olduğunu göstermektedir. Zaten bunu yapabilirsek ezber denilen ve unutmaya yol açan bilgiler ortadan kalkacaktır (Kıroğlu, 2010; Göl, 2009; Brazley,2008; Mcduffie, 2007).

Gerçek hayattaki kullanımına benzetemese de bazı öğretmen adayları, sadece ilk harfleri kodlamanın da çok yararlı olmadığına inanmaktadır. Bu öğretmen adayları çokta anlamlı olmasa da kodlamayı cümlede ilişkisiz bir şekilde kullanarak (n=18) geri getirmenin ve hatırlamanın biraz daha kolay olacağına inanmaktadır. Bilgiyi doğrudan ilk harfi kodlayarak almaktansa, çok alakalı olmasa da biraz daha onu ilginç bir cümlede kullanmak bazen faydalı olabilir.

Bu çalışma göstermiştir ki her dersin kendine has bir doğası vardır. İnsanlar da bilgiyi öğrenmeye çalışırken farklı yöntemler kullanmaktadır. Bu yöntemlerin başında bellek destekleyici ipuçları gelmektedir. Akronyumlar da bellek destekleyici ipuçları içerisinde çok kullanılan bir yöntemdir. Öğretmen adayları da başta Tarih ve coğrafya olmak üzere farklı derslerde akronyum üretmişlerdir. Akronyumlar daha çok yer ve maddeleri sadece ilk harfi kodlayarak yapılmıştır.

Sonuç olarak, akronyumlar hayatla ne kadar çok ilişkilendirilirse o kadar çağrışım gücü yüksek olacaktır (Mastropieri ve Scruggs, 1998). Başta akronyum olmak üzere diğer bellek destekleyici ipuçları da öğrenme sürecinde kullanılmalıdır (Çalık, Ayas ve Coll,2009; Belfior ve Şener,2000). Bellek destekleyici ipuçlarının başarıyı artırdığı ve öğrenmeye karşı istek oluşturduğuna dair araştırmalar yapılmaktadır (Carney ve Levin ,2000; Jitendra, Edwards ve Jacobson, 2004; Harris, Schumaker ve Deshler, 2011; Carlson, Buskıst ve Martin, 2000; Keskinkılıç, 2005; Mastropieri, Sweda ve Scruggs, 2000; Olçum, 2000; Kütük, 2007).

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ün. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme***.** (Dördüncü Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Andreasen, N.C. (2009). *Yaratıcı Beyin Dehanın Nörobilimi*. (Çev. Kıvanç Güney). Ankara: Arkadaş Yayınları.

Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Asworth, P and Lucas, U. (1998). "What is 'world' of phenomenography?" *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 415-431.

Aydın, B, Akbağ, M, Tuzcuoğlu, S, Yaycı, L ve Ağır, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme.* (Editör: Betül Aydın). Ankara: Nobel Yayın Dağıtımı.

Belfior, P.J ve Şener, U. (2000). Mnemonics Strategy Development: Improving Alphabetic Understanding In Turkish Students, At Risk for Failure in EFL Settings*, Journal of Behavioral Education*, Volume 14, Number 2 (2005), 105- 115.

Brazley, M. S. (2008). *The Effects of Mnemonic Keyword and Rote Methods of Vocabulary İnstruction On The Immediate and Delayed Word Recall and Application by High School Students with Learning Disabilities*. The University of Memphis, United States.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak K, E, Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri,* Ankara: Pegem Akademi.

Carlson, N, R., Buskıst, W. and Martin, N (2000). *Psychology: The Science of Behavior- Europian Adaptation,* (6. ed.). Great Britain: Pearson Education Limited.

Carney, R. N and Levin, J. R. (2000). Fading Mnemonic Memories: Here's Looking Anew, Again!. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 499-508.

Çalık, M., Ayas, A ve Call, R. K. (2009*).* Investigating the Effectiveness of an Analogy Activity in Improving Student's Conceptual Change For Solution Chemistry Concepts*. International Journal of Science & Mathematics Education*, 7(4), 651-676.

Çepni S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, Trabzon: Akademi Kitapevi.

Delosh, E., L. (1996). *Effect Of Mnemonic Variables On Function And Category Learning*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Purdue University.

Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Fidan, N ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş***.** İstanbul: Alkım Yayınları.

Göl, F. (2009). *Coğrafya Dersinde Bellek Destekleyicilerin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (Ortaöğretim 10. sınıf).* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Harris, M. L., Schumaker, J. B. and Deshler, D. D. (2011). The Effects of Strategic Morphoeogical Analysis Instruction on the Vocabulary Performance of Secondary Students With and Without Disabilities. *Learning Disability Quarterly.* 34(1), 17-33.

Hsu, C., H. (1999). *The Effects Of a Combination Of a Mnemonic Imagery Strategy And Metacognitive Questioning On Learning Factual Information Of Histor.* Ph.D Thesis, The faculty of The Graduate School of The Univety Of Texas.

Irish, C. (2002). Using Peg- and Keyword Mnemonics and Computer-Assisted Instruction To Enhance Basic Multiplication Performance in Elementary Students with Learning and Cognitive Disabilities*, Journal of Special Education Technology*, 17(4), 24-40 ERIC No: EJ662750.

Jitendra, A., Edwards, L., Sacks, G., & Jacobson, L. (2004). What Research Says About Vocabulary Instruction for Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 70(3), 299.

Karadüz, A. (2003). "Anlam ve Kavram İlişkisi". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 3 (1). http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/view/76**.**

Keskinkılıç, G. (2005). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Uygulanan Bellek Destekleyici Stratejilerin (anahtar sözcük yöntemi) Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı, Konya.

Kırk, E., P. (2003). *How Learning A Mnemonic Structure Influences Attention Demand At Retrieval*. Ph.D. Thesis, The Florida State Universty, College Of Arts And Sciences.

Kıroğlu, Ş. (2010). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Bellek Destekleyici Stratejilerin Öğrencilerin Başarıları Üzerine Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı/ Fen Bilgisi Eğitimi Programı, Konya.

Kleinheksel, K. A. and Summy, S. E. (2003). Enhancing Student Learning and SocialBehavior Through Mnemonic Strategies*. Teaching Exceptional Children*, 36(2), 30-35.

Kütük, R. (2007). *The Effect of Mnemonic Vocabulary Learning Strategy And Story Telling on Young Learners' Vocabulary Learning And Retention.* Çukurova University, Master of Arts, The Instute of Social Science Depertment of English Language Teaching, Adana.

Mastropieri, M. A., and Scruggs, T. E. (1988). Increasing content area learning of learning disabled students: Research implementation. *Learning Disabilities Research,* 4, 7-25.

Mastropieri, M.A., Scruggs, T. E. (1998). Enhancing School Success With Mnemonic Strategies*. Intervention in School Clinic.* 33(4), 201-208.

Mastropieri, M. A., Sweda, J. & Scruggs, T. E. (2000). Putting Mnemonic Strategies To Work In An Inclusive Classroom*. Learning Disabilities Research & Practice*. 15(2), 69-74. ERIC No: EJ608054.

Mayer R. E. (2008). *Information Processing. T. L. Good (Ed.) 21st century education : A reference handbook*. United States of America: Sage Publications.

Olçum, Y. (2000). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bellek Destekleyicileri Erişi ve Kalıcılığa Etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Purnell, K, N and SOLMAN R.T. (1991). "The Influence of Technical Illustrations on Student‟s Comprehension in Geography". *Reading, Research Quartely.* XXVI, 3: 277-299.

Robson, C. (1999). *Real World Research.* Oxford: Blackwell.

Scruggs, T. E., Mastreopieri, M. A and Mcduffie, K.A. (2007). Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*. 73 (4), 392-416.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gönül Yayıncılık.

Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook.* London: Sage.

Sünbül, A. M., Yağız, D., Keskinkılıç, G., Arslantaş, S. (2004). İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Derslerinde Uygulanan Bellek Destekleyici Tekniklerin Öğrenci Erişilerine Etkisi. *III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6- 9 Temmuz İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Troutt-Ervin, E.D. (1990). "Application of Keyword Mnemonics in Learning Terminology in the Colege Classroom". *Journal of Experimental Education,* LIX, 1: 31-41.

Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak için Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması*, Eğitim ve Bilim*, 26/120, 8-13.

Ulusoy, A ve diğ. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ulusoy, A, Güngör, A, Akyol, A, Subaşı, G, Ünver, G, Koç, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme. (*Editör Ayten Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A ve Şimşek, H.(2011).*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DEPRESYON, ANKSİYETE VE STRES DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

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

Yrd. Doç. Dr. Adem Bayar
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
adembayar80@gmail.com

Özet

Depresyon, anksiyete ve stres konusu tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de birtakım araştırmacılar tarafından farklı örneklem grupları üzerinde çalışılmakta olan önemli konulardan biridir. Bununla birlikte ilgili literatür incelendiğinde Amasya ilinde gerçekleştirilmiş depresyon, anksiyete ve stresin yaygınlığına ilişkin çok sayıda araştırmaya rastlanılmamaktadır. Bundan dolayı bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu araştırma betimsel bir çalışma olup araştırmanın çalışma grubunu Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı sınıflarında öğrenim görmekte olan 241'ini kız ve 93'ünü erkek öğrenciler olmak üzere toplam 334 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Depresyon, Anksiyete, Stres Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Toplanan veriler ise t-testi ve korelasyon ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırmacılar özgüven ve anne-baba tutumu faktörleri ile depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulurlarken cinsiyet faktörü ile depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olmadığını bulmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Üniversite öğrencisi, depresyon, anksiyete, stres.

AN INVESTIGATION OF UNIVERSTY STUDENTS' DEPRESSION, ANXIETY AND STRESS LEVELS RELATED TO THE DIFFERENT VARIABLES

Abstract

Depression, anxiety, and stress is one of the most popular topics which has been working with different sampling group by some researchers not only in Turkey but also in the world. However, when the literature has been examined, there exist just a few studies on this topic in Amasya. That is why; the aim of this current study is to examine university students' depression, anxiety, and stress levels related to different variables. This study is a kind of descriptive research. The sample of this study consists of 241 female and 93 male (in total 334) university students in different classes at College of Education, Amasya University. In order to collect data, "Depression, Anxiety, and Stress Scale" and "Personal Information" have been employed. All collected data has been analyzed by t-test and correlation. Based on the analyzing collected data, the researchers have come to the conclusion that there is a statistically significant relationship between self-confidence and parental attitude with depression, anxiety, and stress levels. On the other hand, the researchers have found that there is no relationship between gender and depression, anxiety, and stress levels.

Key Words: University student, depression, anxiety, stress.

GİRİŞ

Günümüzde birçok araştırmacı depresyon, anksiyete ve stresin genel duygusal problemler olduğunu kabul etmektedir (Akpınar, 2013; Durna, 2006; İlhan, Bahadırlı ve Toptaner, 2014; Toros, Tot ve Düzovalı, 2002; Tuğrul, 2000; Yıldırım, 1991; Yılmaz ve Ocakbaşı, 2010). Dolayısıyla, insanlar gündelik hayatta bu üç duygu durumunu öyle ya da böyle mutlaka yaşarlar. Bu anlamda mühim olan bu duygu durumlarından kaçmak değil olası yaşanması durumunda bu duygularla nasıl başa çıkılabileceğini bilmektir. Şüphesiz, bu duygu durumlarından en yaygın ve hafif olanı strestir. Dinçer (1994)'e göre stres, herhangi bir dışsal uyarıcının organizmada yaratmış olduğu olumsuz psikolojik ya da fiziki sonuçlar olarak tanımlanabilir. Kuşkusuz her bireyin ve her öğrencinin günlük yaşamında stres yaratacak pek çok faktör bulunmasına rağmen stres altında olup olmamak kişiden kişiye değişir.

Hayatın içinde birçok neden depresyon, anksiyete ve stres oluşturabilir. Yangın, sel baskını gibi afetler, uzun süreli ya da ağır hastalıklar, aile içi geçimsizlik, iş yerinde yaşanılan problemler, ekonomik kaynaklı sorunlar, işten atılma korkusu ve trafikte seyir halindeyken yaşanılan birtakım aksaklıklar depresyon, anksiyete ve strese sebep olabilecek günlük hayat içerisindeki olası durumlardır.

Bundan dolayı nelerin stres kaynağı görüldüğü ve ne kadar stres yaşandığı kişiliğe ve olaylara bakış açısına bağlıdır. Bu yüzden stres çevresel faktörlerden de etkilenmektedir (Kapcı, 2004; Kocabaşoğlu, 2009). Karamustafalıoğlu ve Yumrukçal (2011)'a göre depresyon, bir duygu durum bozukluğudur. Çünkü depresyonda bulunan bir birey duygu durumunun normalin üzerinde ya da normalin altında olan aşırı halini yaşar (Karamustafalıoğlu ve Yumrukçal, 2011).

Köroğlu'nun 2014 yılında yayınlamış olduğu "Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı DSM V" adlı kitabı ile 2013 yılında ortaya koymuş olduğu "DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı" adlı kitaplarında depresyon belirtileri; üzgünlük, kederli hissetme veya normalde zevk aldığı şeylere karşı ilgisini kaybetme, Kişisel bakımda azalma, çok uyuma, hiç uyuyamama, iştah kaybı ya da iştah artışı, konsantrasyon problemleri yaşama karar vermede güçlükler yaşama, kendini değersiz hissetme, kendini suçlama, enerji kaybı yaşama, intihara meyilli olma, ölüm düşüncesine sahip olma, gündelik hayatını sürdürmekte güçlük çekme, ağır depresyonda olma, halüsinasyon görme şeklinde sıralanabilir. Akın ve Çetin (2007) çalışmalarında ergenlik döneminde yaşanılan en büyük ruhsal sorunlardan birini depresyon olarak belirtmişlerdir. Buna göre depresyonun görülme sıklığı çocukluk döneminde daha az olmasına rağmen ergenlik döneminde görülme sıklığında ciddi bir artış söz konusudur.

Şüphesiz her hastalığın olduğu gibi depresyon hastalığının da tedavisi mümkündür. Özellikle depresyon tedavisinde klinik yöntemi oldukça fazla tercih edilmektedir. Depresyon hastalarının on sekiz aylık tedavi ve takip programında ilaçlarını düzenli ve önerilen dozda kullanma oranlarının, tüm koşullar sağlanmış olsa bile ancak %70-80 dolaylarında kaldığı bilinmektedir. Bu durum depresyonla başa çıkabilmeyi azaltan önemli bir gerçekliktir (Eskin, Ertekin, Harlak ve Dereboy,2008).

Tanımlanamayacak derecede bir korku ve kaygı hissine anksiyete diyebiliriz. Kaygı ya da tasa olarak da bilinen anksiyete, nefes sorunları, titremeler, fazla terlemelerin ortaya çıkmasıyla kendini gösterir. Bunlara ek olarak sıkıntı, heyecan ve kötü şeyler olacak hissi yaşama gibi psikolojik sorunlar da anksiyetinin diğer belirtileridir (Alkın, Yemez, ve Mantar, 2011; Deniz ve Sümer, 2010; Özen ve Temizsu, 2010). İnsanlar hayatta az ya da çok kaygı ile karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, anksiyete genellikle herhangi bir sorun ve hastalık belirtisi olmadan da baş gösterebilir.

Yukarıda sırası ile anlatılan stres, depresyon ve anksiyete arasında bir etkileşimin var olduğu söylenebilir. Stres, depresyon ve anksiyeteye göre daha hafif yaşanırken, depresyon bu üç duygu durumu arasında yaşanılan en ağır duygu durumu olarak ifade edilebilir. Bu araştırmanın amacı; Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği'ni kullanarak üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve bu düzeyleri en aza indirmek için birtakım önlemler alınması konusunda bazı önerilerde bulunmaktır. Bu amaca ulaşma adına araştırmacılar çalışma boyunca aşağıdaki sorulara yanıt aramışlardır.

1. Öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ile cinsiyetleri arasında bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ile özgüvenleri arasında bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ile anne-baba tutumu arasındaki ilişki nasıldır?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 334 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği 241 kız, 93 erkek öğrenci olmak üzere toplam 334 öğrenciye uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Depresyon, Anksiyete, Stres Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Depresyon, Anksiyete, Stres Ölçeği (DASÖ)

Lovibond ve Lovibond tarafından 1995 yılında geliştirilen bu ölçek, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden Ahmet Akın ve Bayram Çetin tarafından geçerlik ve güvenirliği 2007 yılında hesaplanmıştır.

Depresyon, Anksiyete, Stres Ölçeği, likert tipi bir ölçek olup 42 maddeden oluşmaktadır. Testin uygulanması özel bir uzmanlık gerektirmektedir. Ölçekteki her bir madde "0" bana hiç uygun değil, "1" bana biraz uygun, "2" bana genellikle uygun ve "3" bana tamamen uygun şeklindeki 4'lü likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Dolayısı ile çalışmaya katılan her bir katılımcı ölçeğin her bir maddesini ayrı ayrı okuyarak, cümlenin karşısında bulunan "0" bana hiç uygun değil, "1" bana biraz uygun, "2" bana genellikle uygun ve "3" bana tamamen uygun anlamlarına gelen sayılardan kendisine en uygun olanı işaretlemesi istenmektedir. Her cümlenin başında A (Anksiyete), D (Depresyon), S (Stres) harflerine göre işaretlemiş oldukları sayı değerleri üç ayrı gruptaki puan olarak toplanır.

Akın ve Çetin 2007 yılında yapmış oldukları uyarlama çalışmasında Depresyon, Anksiyete, Stres Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını 0.89, olarak bulurlarken depresyon alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını 0.90, anksiyete alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını 0.92 ve stres alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Ayrıca Akın ve Çetin (2007) ölçeğin test tekrar test güvenirlik puanını belirlemek ölçeği 21 gün arayla 157 üniversite öğrencisine iki kez uygulamışlar ve iki uygulama arasındaki korelasyon katsayılarını her üç alt boyut için 0.98 ($p<.001$) ve ölçeğin tümü için 0.99 ($p<.001$) olarak bulmuşlardır. Tüm bu bulgular ölçeğin güvenilir olduğu göstermektedir.

Tablo 1: Puantaj Tablosu

	Depresyon	Anksiyete	Stres
Normal	0-9	0-7	0-14
Hafif	10-13	8-9	15-18
Orta	14-20	10-14	19-25
İleri	21-27	15-19	26-33
Çok İleri	28+	20+	34+

Bu ölçeği geliştirenler tarafından depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin derecelendirmesi yukarıdaki tablodaki gibi yapılmıştır (Akın ve Çetin, 2007).

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmada incelenen depresyon, anksiyete ve stres ile ilgili olduğu düşünülen kişisel değişkenler hakkında bilgi toplamak amacı ile oluşturulmuş birtakım sorulardan meydana gelmektedir. Buna göre kişisel bilgi formu bireylerin cinsiyeti, sağlık durumları, anne-baba ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, özgüvenleri ve sınıf düzeyleri gibi farklı değişkenleri tespit etmek amacı ile kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öncelikli olarak Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerden 400 tanesi tesadüfî olarak belirlenmiş ve çalışmaya gönüllülük esasına bağlı olarak davet edilmişlerdir. Ancak bu öğrencilerden 334 tanesi (241'i kız ve 93'ü erkek) çalışmaya gönüllü olarak katılmışlar ve ölçeği yanıtlamışlardır. Ölçek kalem-kağıt tekniği kullanılarak katılmcı gruba uygulanmıştır. Ölçeğin yanıtlanması için gerekilen ortalama süre 20 dakikadır. Ölçeğin uygulanması sonrasında elde edilen veriler Microsoft Excel programında kodlanmış ve bunun devamında ilgili doküman SPSS programına aktarılmıştır. Bu şekilde son hali elde edilen veriler SPSS 20 paketi kullınılarak analiz edilmiştir. Depresyon anksiyete stres düzeylerinin belirlenen değişkenlere göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği t-testi ve korelasyon analizi ile test edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma sonucu puantaj tablosu göz önünde bulundurularak çalışmaya katılan öğrenciler, stres düzeyine göre incelendiğinde grubun %55,4'ü normal, %19,2'si hafif, %24'ü orta, %0,6'sı ileri, %0,9'unun çok ileri düzeyde strese sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler anksiyete düzeyine göre incelendiğinde grubun %47'si normal, %9,6'sı hafif, %24,3'ü orta, %13,8'i ileri, %5,4'ü çok ileri düzeyde; depresyon düzeyine göre karşılaştırıldığında ise %65,3'ü normal, %16,2'si hafif, %11,1'i orta, %4,5'i ileri %3'ü çok ileri düzeyde olduğu depresyona sahip oldukları tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Çalışma Grubunun Depresyon Anksiyete ve Stres Puanları

Depresyon, Anksiyete, Stres Düzeyi	**Depresyon**		**Anksiyete**		**Stres**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Normal	218	65,3	157	47,0	185	55,4
Hafif	54	16,2	32	9,6	64	19,2
Orta	37	11,1	81	24,3	80	24,0
İleri	15	4,5	46	13,8	2	,6
Çok İleri	10	3,0	18	5,4	3	,9
Toplam	334	100,0	334	100,0	334	100,0

Araştırma sonuçları t-testi kullanılarak cinsiyete göre incelendiğinde cinsiyet ile depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Tablo 3). Bu sonuçlarara göre öğrencilerin cinsiyetlerinin depresyon, anksiyete ve stres üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır (*p<0,05).

Tablo 3: Uygulanan DAS Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

		N	***X***	***Ss***	***t***	***Sd***	***p***
Depresyon	**Bayan**	241	8,19	7,35	-,83	332	0,652
	Erkek	93	8,94	7,42			
Anksiyete	**Bayan**	241	9,24	6,33	,40	332	0,584
	Erkek	93	8,93	6,42			
Stres	**Bayan**	241	14,16	7,28	,26	332	0,453
	Erkek	93	13,93	7,11			

*p<0,05

Araştırma sonuçları özgüvenin yüksek veya düşük olmasının depresyon, anksiyete ve stres üzerindeki etkisine göre incelendiğinde özgüven ile depresyon, anksiyete ve stres arasında anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 4). Buna göre özgüveni yüksek bireylerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri düşük olmasına karşın özgüveni düşük bireylerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri yüksektir (p<0.001).

Tablo 4: Uygulanan DAS Ölçeğinin Özgüven Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

		N	*X*	*Ss*	*t*	*Sd*	*p*
Depresyon	**Yüksek**	234	6,59	5,67	-4,29*	332	0,000
	Düşük	100	12,63	9,01			
Anksiyete	**Yüksek**	234	7,91	5,61	-5,24*	332	0,000
	Düşük	100	12,07	7,02			
Stres	**Yüksek**	234	13,02	6,87	-6,19*	332	0,000
	Düşük	100	16,63	7,42			

*p<0.001

Anne baba tutumu ile depresyon, anksiyete ve stress düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için bağımsız değişken (anne-baba tutumu) ile bağımlı değişken (depresyon, anksiyete ve stres) arasındaki korelasyona bakılmıştır. Tablo 5'te görüldüğü gibi otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumu ile depreson düzeyi arasındaki ilişki pozitif ve yüksek düzeyde görülürken, demokratik ve hoşgörülü anne-baba tutumu ile depreson düzeyi arasındaki ilişki ise negatif ve orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca tüm bu ilişkisel bulgular istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir (p<0.05).

Tablo 5: Anne Baba Tutumu ile Depresyon Düzeyi Arasında Korelâsyon Katsayısı Sonuçları

	X	**Ss**	**N**	**R**	**p**
Depresyon Otoriter	13,11	9,22	334	0,81	,000
Depresyon Demokratik	8,44	6,82	334	-0,61	,001
Depresyon Hoşgörülü	7,31	6,53	334	-0,42	,000
Depresyon İlgisiz	17,89	10,15	334	0,74	,000

p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde ise otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumu ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişki pozitif ve yüksek düzeyde görülürken, demokratik ve hoşgörülü anne-baba tutumu ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişki ise negatif ve orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca tüm bu ilişkisel bulgular istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir (p<0.05).

Tablo 6: Anne Baba Tutumu ile Anksiyete Düzeyi Arasında Korelâsyon Katsayısı Sonuçları

	X	**Ss**	**N**	**R**	**p**
Anksiyete Otoriter	12,40	8,35	334	0,85	,000
Anksiyete Demokratik	9,69	6,07	334	-0,67	,000
Anksiyete Hoşgörülü	8,31	5,80	334	-0,62	,000
Anksiyete İlgisiz	14,89	6,70	334	0,84	,000

p<0,05

Tablo 7'ye göz atıldığında ise otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumu ile stres düzeyi arasındaki ilişki pozitif ve yüksek düzeyde görülürken, demokratik ve hoşgörülü anne-baba tutumu ile stres düzeyi arasındaki ilişki ise negatif ve yine yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca tüm bu ilişkisel bulgular istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir (p<0.05).

Tablo 7: Anne Baba Tutumu ile Stres Düzeyi Arasında Korelâsyon Katsayısı Sonuçları

	X	Ss	N	R	p
Stres Otoriter	18,17	9,18	334	0,89	,001
Stres Demokratik	14,25	6,89	334	-0,71	,000
Stres Hoşgörülü	13,34	6,78	334	-0,75	,001
Stres İlgisiz	16,78	7,01	334	0,88	,000

p<0,05

Tablo 5, 6 ve 7'ye genel olarak bakıldığında anne baba tutumunun otoriter, demokratik, hoşgörülü veya ilgisiz olması ile çalışmaya katılan öğrencilerin ruhsal durumları depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri açısından farklılaştığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlgili çalışma Amasya Üniversitesi öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin sıklığı ve yaygınlığını ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Elde edilen bulguların analizleri sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasında herhangi anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. İlgili alanyazın tarandığında bu bulguya benzer sonuçlar elde eden çalışmalar söz konusudur (Sabuncuoğlu, 2006).

Ayrıca elde edilen bulguların analizi sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin özgüvenleri ile depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna benzer olarak Deniz ve Sümer 2010 yılında yaptıkları çalışmada özgüven ile bireylerin depresyon, anksiyete ve stres puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bunun yanı sıra araştırmacılar anne baba tutumu ile depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiye bakmışlar ve otoriter ve ilgisiz anne baba tutumu ile depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmacılar demokratik ve hoşgörülü anne-baba tutumu ile depreson, anksiyete ve stres düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen bulguya benzer olarak Düzgün (1995) anne-baba tutumunun öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri üzerinde etkili olduğunu bulmuştur.

Yukarıda elde edilen bulguların neticesinde araştırmacılar öğrencilerde yaşanılan depresyon, anksiyete ve stres durumları ile başa çıkabilme adına birtakım önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler:

1. Öğrencileri bilgilendirme ve bilinçlendirme amaçlı seminerler düzenlenmelidir.
2. Okullarda okul rehberlik servisi, il merkezlerinde Rehberlik Araştırma Merkezleri ve üniversitelerin psikolog birimleri öğrencilere her an için yardımcı olmaya hazır olmalıdır.
3. Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici farklı etkinlikler mutlaka işe koşulmalıdır.
4. Otorite ve ilgisizlik gibi olumsuz anne baba tutumlarının ortadan kaldırılması için aileleri bilinçlendirici etkinliklere yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Depresyon, anksiyete, stres ölçeği (dasö): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,7* (1), 241-268.

Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,21*, 229-241.

Alkın, T. Yemez, B., & Mantar, A. (2011). Anksiyete duyarlılığı ve psikiyatrik bozukluklardaki yeri. *Türk Psikiyatri Dergisi,22*(3), 187-193.

Kapcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,37* (1), 1-13.

Deniz, M. E. ve Sümer, A. S. (2010). Farklı öz anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35* (158), 115-127.

Doksat, K. (2003). Depresyon nedir?. *Birinci Basamak İçin Psikiyatri Dergisi,1* (2), 25-31.

Durna, U. (2006). Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,20* (1), 319-343.

Düzgün, Ş. (1995). Lise öğrencilerinin psikolojik belirtileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzurum.

İlhan, N. Bahadırlı, S., & Toptaner, N. E. (2014). Üniversite öğrencilerinin ruhsal durumları ile sağlık davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4* (4), 207-215.

Karamustafalıoğlu, O. ve Yumrukçal, H. (2011). *Depresyon ve Anksiyete Bozuklukları. Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni,45* (2), 65-74.

Köroğlu, E. (2013). DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Köroğlu, E. (2014). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı DSM V. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Özen, D. ve Temizsu, E. (2010). Anksiyete ve depresif bozukluklarda örtüşen ve ayrışan belirtiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,2* (1),1-14.

Sabuncuoğlu, O. (2006). Ergen öğrenciler arasında akran örselenmesi ve depresyon belirtileriyle ilişkisi. *Klinik Psikiyatri, 9*, 27-35.

Toros, F., Tot, Ş., & Düzovalı, Ö. (2002). Kronik hastalığı olan çocuklar,anne ve babalarındaki depresyon ve anksyete düzeyleri. *Klinik Psikayatri,5*, 240-247.

Tuğrul, C. (2000). Stres ve depresyon. *Psikiyatri Dünyası, 4*, 12-17.

Yıldırım, İ. (1991). Stres ve stresle başa çıkmada gevşeme teknikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*, 175-189.

Yılmaz M. ve Ocakbaşı, A. F. (2010). Bir kız öğrenci yurdunda kalan üniversite öğrencilerinin anksiyete düzeylerinin belirlenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi, 3* (1), 1-9.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 37 ISSN: 2146-9199

ÖĞRENCİLERİN SOSYAL MEDYAYA İLİŞKİN TUTUMLARINI BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
İstanbul
motrar@marmara.edu.tr

Uzman Ferhat Süleyman Argın
Milli Eğitim Bakanlığı
Küçük Ülkü İlkokulu
İstanbul
arginferhat@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında 95 madde (item) oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Lawshe analizi ile yapılan kapsam geçerliği işlemlerinin ardından 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Oluşturulan 75 maddelik taslak ölçek 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Çekmeköy ilçesinde öğrenim gören 13-18 yaş aralığında 302 ortaokul ve lise öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla temel bileşenler analizi ile faktör analizi yapılmış ve varimax dik döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda 4 faktörlü (paylaşım ihtiyacı, sosyal yetkinlik, sosyal izolasyon ve öğretmenlerle ilişki) toplam varyansın %56.650'sini açıklayan 23 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Güvenirlik için varimax rotasyon sonucu saptanan dört alt boyut ve ölçeğin tümü için Cronbach α (0.85) katsayıları hesaplanmıştır. Öte yandan Pearson analizi ile hesaplanan madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları anlamlı (*p<.001*); t testi kullanılarak yapılan (alt-üst %27) analizler sonucu maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Ayrıca Pearson analizi ile faktörler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir (*p<.001*). Devamlılık katsayısı için ölçek üç hafta arayla aynı gruba uygulanmış ve korelasyon katsayısı anlamlı bulunmuştur ($r_{=}.83$; *p<.001*). Elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal medya, öğrenci, tutum, tutum ölçeği.

A SCALE DEVELOPMENT STUDY TO DETERMINE THE ATTITUDE OF STUDENTS' TOWARDS SOCIAL MEDIA

Abstract

The aim of this study is to develop a scale that determines the attitude of students towards social media. In the development process of the scale, 95 items were created and presented to the evaluation of specialists. After the scope validity processes held via Lawshe analysis, 20 items were taken out of the scale. 302 secondary school and high school students between 13-18 ages in Çekmeköy, Istanbul were subjected to the draft scale, which was comprised of 75 items, in 2012-2013 education year. In order to detect the structural validity of the scale, principle components analysis and factor analysis were conducted and varimax vertical rotation process was held. As a result of these analyses, a 4 factored (sharing necessity, social competence, social isolation and relation with teachers) scale that explains 52.650% of the total variance and that was comprised of 23 items was obtained. For reliability, four sub-scales that were detected as a result of varimax rotation and Cronbach's α (.85) coefficients for the totality of the scale were calculated. In addition, item-total and item-remainder correlations calculated via Pearson analysis were determined as significant (*p<.001*), items and factors determined with regards to the analyses held via t test (bottom-top 27%) were determined as distinguishing. Moreover, correlations among factors were determined as significant with regards to Pearson analysis (*p<.001*). In order to determine the continuity coefficient, the scale was applied to the same group every other

3 weeks and correlation coefficient was pointed as significant ($r_{=}.83; p<.001$). The obtained results prove that the scale is valid and reliable.

Key Words: Social media, student, attitude, attitude scale.

GİRİŞ

İletişim teknolojilerinin gelişmesi ve özellikle internet, gündelik yaşamın akışında değişimin en fazla yaşandığı popüler iletişim ortamlarından biri olmuş (Altunay, 2010) ve çok erken yaşlarda hayatımızı etkilemeye başlamıştır. Eğitimden sağlığa, savunma alanından bilimsel çalışmaya ve eğlenceye kadar hemen her alanda yer alan internet (Kenanoğlu ve Kahyaoğlu, 2011) sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamı olduğu kadar kişilerarası etkileşimi de yeniden şekillendirmiştir (Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür M. ve Baysal, N., 2011). İnsanları birbirine bağlayan ve bilgiye ulaşılabilirliğini artıran internet, web 2.0 araçları ile bambaşka bir döneme girmiştir (Warschauer, 2009'dan akt., Karal ve Kokoç, 2010).

Kullanıcıların diğer kullanıcılarla ve içinde bulunduğu ağ ile etkileşim kurmasına imkân tanıyan (Büyükşener, 2009), kullanıcı temelli içeriğin vurgulandığı ve içerik paylaşımın yapıldığı (Franklin ve Van Harmelen, 2007), "okunabilir ve yazılabilir web" (D'Souza, 2006) olarak tanımlanan web 2.0 ile yeni internet uygulamaları ortaya çıkmaya başlamıştır. Söz konusu bu uygulamalar literatürde *sosyal ağlar* (Boyd ve Ellison, 2007; Karademir ve Alper, 2011; Koç ve Karabatak, 2011; Onat ve Alikılıç, 2009; Özmen ve diğ., 2011), *sosyal iletişim ağları* (Çetin, 2009), *sosyal paylaşım siteleri* (Aksüt, M., Ateş, S., Balaban, S. ve Çelikkanat, A., 2012; Hacıefendioğlu, 2010), *çevrimiçi topluluklar* (Buss ve Strauss, 2009) gibi isimlendirilmekle birlikte tüm bu web 2.0 uygulamaları genel olarak *sosyal medya* (Erkul, 2009; Jaffrey, 2011; Mayfield, 2008; Vural ve Bat, 2010) olarak tanımlanmaktadır.

Blog (Blogger), microblog (Twitter, Tumblr), Wikiler (Wikipedia), Sosyal İşaretleme (Delicious), Medya Paylaşım Siteleri (Youtube, Flickr), Podcast, Sanal Dünyalar (Secondlife), ve Sosyal Ağlar (Facebook, Myspace, FriendFeed) olarak sınıflandırılan bu sosyal medya uygulamaları (Akar, 2010) 1997 yılında SixDegrees sitesi ile ortaya çıkmıştır. 2002-2003 yıllarında bu tarz etkileşimli sosyal web uygulamaları web 2.0 olarak popülerleşerek önce Friendster ve Myspace, ardından 2004-2005 yıllarında Flickr ve Youtube, son olarak 2006-2007 yıllarında Facebook ve Twitter ile birlikte giderek hız kazanmıştır (Borders, 2009; Boyd ve Ellison, 2007). Hızlı internet erişiminin hayatımızın her alanında ulaşılabilir konuma gelmesi ile birlikte modern toplumun ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Çevrimiçi iletişimi ve bilgi paylaşımını mümkün kılan, katılım ve işbirliğini destekleyen tüm araçları kapsayan sosyal medya (Dewson, A., Houghton D. & Patten J., 2008), genellikle herkese açık olan medya içerik şekillerini tanımlamakta kullanılmaktadır (Kaplan ve Haenlein, 2010). İnsanların yazı, resim, video ve ses dosyaları yardımıyla iletişime geçtiği (Hatipoğlu, 2009), içeriği tamamen bireylerin belirlediği, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın paylaşımın, etkileşimin ve tartışmanın esas olduğu iletişim ağlardır (Erkul, 2009). Sürekli güncellenebilmesi, çoklu kullanıma ve sanal paylaşıma olanak tanıması gibi özellikleri ile sosyal medya ağları günümüzde en ideal mecralardan biri olarak kendini göstermektedir (Vural ve Bat, 2010).

Son yıllarda sadece günlük yaşamda değil eğitimde de sosyal medya ağlarının kullanılması sıkça dile getirilen bir konu olmaya başlamıştır (Karademir ve Alper, 2011). Örneğin Ajjan ve Harsthone (2008) sosyal ağları eğitsel bağlamda kullanmak için uygun bir araç olarak görmekte; McLoughlin ve Lee (2007) ise işbirlikli bilgi keşfi ve paylaşımına uygun pedagojik araçlar olarak nitelendirmektedir. Ayrıca gençlerin teknolojiye olan yakınlık ve yatkınlıkları, eğitim sistemini güncel tutmayı ve teknolojinin sağladığı imkânlardan faydalanmayı gerektirdiği de dile getirilmektedir (Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayrakdar B., Çilengir, S. ve Canım, S., 2010). Öte yandan sosyal medya sitelerine katılım özellikle gençler ve genç yetişkinler arasında son yıllarda inanılmaz bir artış göstermektedir (Li, 2007). Ulaştırma Bakanlığı İnternet Kurulu tarafından, Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ile Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı'nın destekleriyle gerçekleştirilen ve 9-16 yaş grubu "Çocukların Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanım Alışkanlıkları" nın ortaya çıkartılması amaçlanan Şubat 2011 tarihli raporuna göre çocukların yaklaşık %70'i günde en az bir kere interneti kullanırken, %66'sı ise günde en az bir kere sosyal ağları kullanmakta ve burada ortalama 72 dakika zaman harcamaktadırlar. Bu oran çocukların internette harcadıkları zamanlarının büyük çoğunluğunu sosyal ağlarda geçirdiklerini gösterdiği belirtilmektedir. Bu ağlar arasında Facebook %99'luk kullanım oranı ile en fazla

kullanılan sosyal medya ağı durumundadır. Ayrıca araştırmaya göre söz konusu ağlarda geçirilen zamanın uzun olmasına paralel olarak pek çok çocuk sosyal medya ağlarının günlük yaşamlarını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Araştırmaya katılan çocukların %60'ı sosyal ağların ders çalışma sürelerine olumsuz etkisi olduğunu söylerken yaklaşık %25'i ise arkadaşlarına ve ailelerine daha az zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak özellikle okul çağında olan gençlerin zamanının önemli bir kısmını bu ağlarda geçirmeleri, sosyal medyaya ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğu sorusunu akla getirmektedir. Öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumlarının belirlenebilmesi için öncelikle bir tutum ölçeğine gereksinim vardır. Türkiye'de bu konuda geliştirilmiş bir tutum ölçeğine rastlanmadığından, bu gereksinimden hareketle Türkiye koşullarına uygun öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen "Sosyal Medya Tutum Ölçeği (SMTÖ)" ile öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının belirlenebileceği umulmaktadır. Bu belirleme sonucunda, sosyal medyaya yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi yönünde çalışmalara katkı sağlayabileceği, sosyal medya ağlarının eğitsel amaçlı kullanımıyla ilgili yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı, öğrencilere yönelik yapılan benzer araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmada öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumlarını ölçen, beşli likert tipi modele uygun (Köklü, 1995) şekilde tasarlanmış bir ölçek geliştirmek amacıyla geçerlik ve güvenirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Çekmeköy ilçesindeki ortaokul ve liselerde öğrenim gören 13-18 yaş aralığındaki 302 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 145'i (%48) kız, 157'si (%52) erkektir.

Ölçeğin geliştirilme süreci

Ölçeğin geliştirme aşamasında aşağıda verilen aşamalar izlenmiştir:

Maddeler oluşturulurken öncelikle ilgili literatür ayrıntılı biçimde taranmıştır. Sosyal medya, sosyal ağlar ve sosyal paylaşım siteleri ile ilgili şimdiye kadar hazırlanmış olabildiğince çok çalışma veya benzer araştırmalar taranmış ve bu araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Yapılan kaynak taraması ile geliştirilecek ölçme aracı ile ilgili teorik alt yapı oluşturulmuştur. Ardından 20 ortaokul ve lise öğrencisinden *"sosyal medyaya ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik"* bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyonlara yapılan içerik analizi sonucunda dikkat çeken ifadeler tespit edilerek tutum ifadesine dönüştürülmüştür. Genellikle ölçekte kullanılması tasarlanan madde sayısının, olanak varsa üç-dört katının veya daha fazlasının hazırlanmış olması (Tezbaşaran, 1996) arzu edildiğinden 21'i olumsuz, 64'ü olumlu olmak üzere toplam 95 tutum maddesi (item) oluşturulmuştur. Tutum maddelerinin İnceoğlu (2010)'un belirttiği duygusal, bilişsel ve eylemsel (davranışsal) ifadeler içermesine özen gösterilmiştir.

Maddelerin oluşturulmasının ardından ifadeler Türkçe öğretmenlerinin görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak maddelere son şekli verilmiştir. Ardından tüm maddeler bir formda toplanarak, her biri sosyal medya ile ilgili bilgiye sahip ve özellikle tutum ölçeği geliştirme konusunda uzman olan (en az doktora yapmış) Marmara Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Dumlupınar Üniversitesi'nde görev yapan 10 öğretim elemanı tarafından incelenmiş, oluşturulan maddelerin yokladığı tutum ifadelerinin araştırma konusu ile ilgili olup olmadığına dair görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan maddelerin ölçek için uygunluğuna ilişkin cevaplarını 3'lü derecelendirme ölçeği (1:Kaldırılmalı, 2:Revize edilmeli, 3:Kalmalı) üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların açıklama yapmalarına olanak vermek için her bir maddenin altına bir boşluk bırakılmış ve uzmanlara gerektiğinde maddeler üzerinde de düzeltme yapabilecekleri belirtilmiştir.

Uzmanlardan gelen formlar toplandıktan sonra, tüm cevaplar tek bir formda birleştirilmiştir. 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. Bu aşamada her bir maddeye ilişkin kapsam geçerlik

oranları belirlenmiştir. Kapsam Geçerlik Oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile ifade edilir.

$$KGO = \frac{N_G}{N / 2} - 1$$

N_G: Gerekli diyen uzman sayısı
N: Araştırmaya katılan uzman sayısı

10 uzman için α=.05 anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik oranlarının minimum değeri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından 0.62* olarak ifade edilmiştir (akt.Yurdugül, 2005).

Tablo 1: α=.05 Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	16	0.42
9	0.75	17	0.37
10*	**0.62***	18	0.33
11	0.59	19	0.31
12	0.56	20	0.29

Bu nedenle her madde tek tek incelenerek KGO değeri eksi (-) ve sıfır (0) çıkan maddeler öncelikli olmak üzere 0.62'nin altında kalan toplam 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca uzman görüşlerine bağlı olarak sorunlu olduğu ifade edilen toplam 17 madde ölçülmek istenen boyutta değişiklik yapılmadan düzeltmeye tabi tutulmuştur. Taslak ölçeğin 75 maddeden oluşmasına karar verilmiş ve maddeler tesadüfilik esasına göre yeniden sıralanmıştır. Genel uygulamalara geçilmeden önce oluşturulan ölçek formu ve maddeler üzerinde fark edilmemiş herhangi bir imla, ifade veya biçim sorunu olabileceği sayıltısına bağlı olarak bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama 31 kişilik bir grup üzerinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerden alınan sorular ve geri bildirimler ve diğer gözlemlere bağlı olarak genel uygulama için bazı tedbirlerin alınması gerektiğine karar verilmiştir. Bu bağlamda, ölçek formunun daha kullanışlı hale getirilmesi, cevaplama için ayrı bir formun kullanılmasının gerekliliği hissedilmiştir. Bu amaçla da ölçeğin nasıl uygulanacağına ilişkin bir yönerge oluşturulmuştur. Bu hazırlıkların ardından genel uygulamaya geçilmiştir.

Bu uygulamalar 2012-2013 eğitim-öğretim yılının birinci kanaat döneminde gerçekleştirilmiştir. İstanbul ili Çekmeköy ilçesindeki farklı devlet okullarında gerçekleştirilen uygulamalarda toplam 376 öğrenciye ulaşılmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm cevap formları incelenmiş ve eksik cevap verme, birden fazla kodlama ya da bazı soruları kodlamama gibi nedenlerle cevapları geçersiz sayılacak öğrencilerin (n=74) kâğıtları belirlenmiş ve bu formlar analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak kalan N=302 örneklem sayısı ile ölçek geliştirmeye yönelik analizlere başlanmıştır. Elde edilen ölçeklerdeki örneklemin uygunluğunu belirlemek üzere yapılan Barlett testindeki ki kare değeri .00 düzeyinde anlamlı bulunduğundan seçilen örneklem evreni temsil etme gücüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

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; Köymen, 1994; Tekin, 1993; Tezbaşaran, 1996;

Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). 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 (2010)'a 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 yapılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin belirlenmesinde; faktör analizinde faktör yükünün 0.30 ve daha büyük olması ve tek faktör altında yer alması, ayrıca bir faktörün en az üç maddeden oluşması; madde kalan ve madde toplam korelasyon katsayısının 0.20'nin üstünde olması göz önünde bulundurulmuştur.

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 (Tekin, 1993; Tezbaşaran, 1996; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Güvenirlik bağlamında ölçeğin kararlığını saptamak amacıyla üç hafta arayla test-tekrar test yöntemi de gerçekleştirilmiştir. Tüm maddeler, alt boyutlar ve ölçeğin tümü için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Tüm geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 15.0 (StatisticalPackage for the Social Sciences) paket programıyla yapılmıştır.

BULGULAR

Geçerlik işlemleri için öncelikle maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş son olarak da dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır.

Tablo 2: KMO and Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.833
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	9267.294
	S.Derecesi	2775
	p	.000

Temel Bileşenler Analizinde KMO değeri .83 bulunmuştur. KMO testi, kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir. Kaiser bulunan değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez (0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda vasat, 0.50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2010). Bu araştırmada KMO değeri çok iyi bulunmuştur. Barlett's testi sonucu ise 9267.294 ($p<.001$) bulunmuştur. Bartlett's değerlerinin anlamlılığı da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

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. Bu araştırmada faktör yükü alt kesme noktası 0.30 kabul edilmiştir. Faktör yapılarının belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek farklı teknikler bulunmakla birlikte temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) literatürde çok sık kullanılan yöntem olarak göze çarpmaktadır (Klainbaum, Kupper ve Muller, 1987; Zeller ve Karmines, 1978).

Yapılan ilk faktör analizinde, faktör sayısına herhangi bir sınır getirilmemiş ve eigen değeri 1.00 den büyük 22 faktör belirlenmiştir. Oluşan yirmi iki faktörün açıklanan toplam varyans miktarı ise % 65.775'dir. Bu işlemin ardından Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakılmış ve bazı maddelerin birden fazla faktörde yüksek değer (<.30) verdiği görülmüştür. Birden fazla faktörden 0.30'dan fazla yük alan maddelerde, yük farkının miktarına bakılmış, bu farkın %10'dan daha düşük olduğu maddeler elenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu aşamada sırasıyla 18., 11., 24., 63., 47., 57., 69., 49., 48., 56., 27., 53., 70., 32., 9., 28., 3., 6., 42., 15., 50., 39., 30., 67., 52., 74., 34., 40., 64.,59., 19., 14., 8., 33. 12., 55., 62., 7., 44. ve 5. maddeler ölçekten çıkarılarak analiz yeniden yapılmıştır. Ayrıca 68., 4., ve 58. maddeler analiz esnasında tek başlarına bir faktör oluşturmaları nedeniyle analizden çıkarılmıştır.

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 6 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değerinin 0.48; en yüksek madde yük değerinin .90) olduğu görülmüştür. Ayrıca birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmadığı görülmüştür. Ancak bu aşamada 5. faktör ile 6. faktörün yalnızca ikişer maddeden ve ters maddelerden oluştuğu görülmüştür. Bu iki faktörün Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmış ve iç tutarlılık katsayıları düşük olması (Faktör-5 α=0.67 ve Faktör-6 α=0.55) ve sadece ikişer maddeden oluşmasından dolayı, her iki faktörü oluşturan 45., 31., 51. ve 35. madde ölçekten çıkarılarak kalan 23 madde ile faktör analizi tekrarlanmıştır.

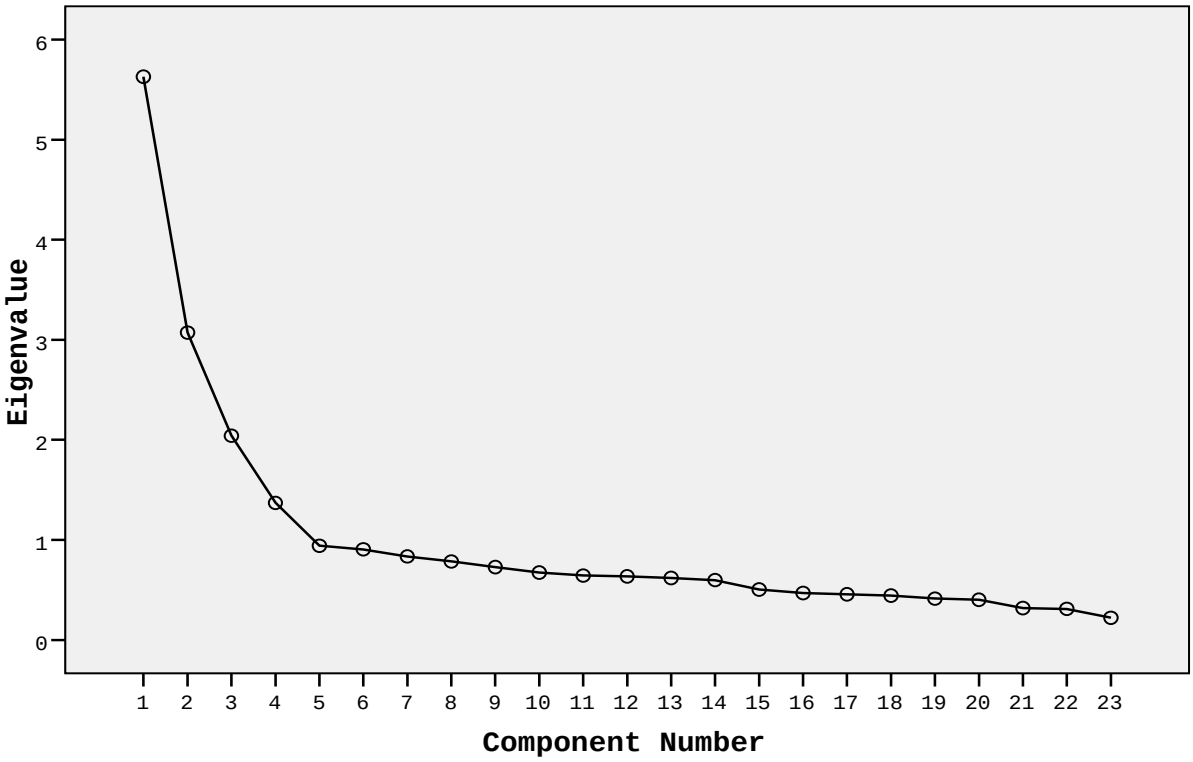
Tablo 3: KMO and Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.848
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	2336.246
	S.Derecesi	253
	p	.000

KMO değerleri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu (0.85) Bartlett's değerlerinin anlamlılığı da (*p<.001*) verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

Tablo 4: Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	**Başlangıç Öz Değerleri (Initial Eigenvalues)**			**Toplam Faktör Yükleri**			**Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları**		
	Top.	**Varyans %**	**Küm. %**	**Top.**	**Varyans %**	**Küm. %**	**Top.**	**Varyans %**	**Küm. %**
1	5.628	24.471	24.471	5.628	24.471	24.471	3.608	15.687	15.687
2	3.072	13.355	37.825	3.072	13.355	37.825	3.130	13.608	29.295
3	2.040	8.871	46.697	2.040	8.871	46.697	3.051	13.266	42.561
4	1.369	5.953	**52.650**	1.369	5.953	52.650	2.320	10.088	52.650
5	.941	4.091	56.740						
....	....	....	....						
23	.221	.959	100.000						



Şekil 1: SMTÖ'deki maddelere ilişkin yığılma grafiği

Tablo 4 ve Şekil 1'de görüleceği üzere Eigen değeri 1 olarak alındığında ve tekrarlanan faktör analizi sonucunda 4 faktör belirlenmektedir. Oluşan dört faktörün açıklanan toplam varyans miktarı ise %52.650'dir. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları ise sırasıyla birinci faktör için %24.471, ikinci faktör için %13.355, üçüncü faktör için %8.871, dördüncü faktör için %5.953 olarak belirlenmiştir. Faktör analizi sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksek olursa, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Sosyal bilimlerde çok yüksek varyans oranlarına ulaşmak mümkün olmamakta, %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için yapılan Varimax dik döndürme analizi sonuçları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5: Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi

Maddeler	**Faktörler**			
	1	**2**	**3**	**4**
Mad1	.726			
Mad61	.717			
Mad36	.646			
Mad73	.643			
Mad22	.627			
Mad62	.600			
Mad46	.547			
Mad37	.476			
Mad72		.754		
Mad54		.734		
Mad25		.661		
Mad26		.659		
Mad29		.610		

Mad38	.520		
Mad60		.768	
Mad43		.748	
Mad71		.672	
Mad59		.660	
Mad21		.639	
Mad66		.637	
Mad17			.892
Mad16			.841
Mad20			.747

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 4 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değerinin 0.476; en yüksek madde yük değerinin 0.892) olduğu görülmüştür. Birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmamaktadır. Alt boyutlara giren maddeler ve madde sayılarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6: Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Maddeler Numarası
1	8	1, 61, 36, 73, 22, 62, 46, 37
2	6	72, 54, 25, 26, 29, 38
3	6	60, 43, 71, 59, 21, 66
4	3	17, 16, 20

Tablo 6'da görüldüğü üzere 6'sı olumsuz, 17'si olumlu toplam 23 madde ve 4 faktörden oluşan ölçekte birinci faktör 8 maddeden (1, 61, 36, 73, 22, 62, 46, 37. maddeler); ikinci faktör 6 maddeden (72, 54, 25, 26, 29, 38. maddeler); üçüncü faktör 6 maddeden (60, 43, 71, 59, 21, 66. maddeler); dördüncü faktör ise 3 maddeden (17, 16, 20. maddeler) oluşmaktadır. Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut *Paylaşım İhtiyacı* alt boyutu olarak; ikinci alt boyut *Sosyal Yetkinlik* alt boyutu olarak; üçüncü alt boyut *Sosyal İzolasyon* alt boyutu olarak; dördüncü alt boyut ise *Öğretmenlerle İlişki* alt boyutu olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Sosyal izolasyon alt boyutunu oluşturan maddelerin tamamı olumsuz ifadelerden meydana geldiği için ilgili boyut isimlendirilirken maddelerin bu özelliği dikkate alınmıştır. Böylelikle tüm faktörlerde puanların artması ilgili özelliğin artması şeklinde değerlendirilmektedir.

Geçerlik çalışmaları ardından oluşan maddeler ve faktörler için güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir. Hem toplam hem de her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach's Alpha değeri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 7: Ölçeğin Geneli ve Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach's Alpha Değeri
1. Paylaşım İhtiyacı	.805
2. Sosyal Yetkinlik	.814
3. Sosyal İzolasyon	.792
4. Öğretmenlerle İlişki	.814
Toplam	.852

Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach α=.85 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca alt boyutların Cronbach Alpha değerleri α_{max}=.81 (sosyal yetkinlik ve öğretmenlerle ilişki) ile α_{min}=.79 (sosyal izolasyon) arasında değişmektedir. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının 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; Büyüköztürk, 2012). 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 8: Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
1. Paylaşım İhtiyacı	Alt	85	2.90	.481	.052	-27.862	168	.000
	Üst	85	4.55	.260	.028			
2. Sosyal Yetkinlik	Alt	85	1.66	.351	.038	-40.766	168	.000
	Üst	85	3.94	.378	.041			
3. Sosyal İzolasyon	Alt	85	1.14	.132	.014	-34.317	168	.000
	Üst	85	3.06	.499	.054			
4. Öğretmenlerle İlişki	Alt	85	1.17	.239	.026	-42.635	168	.000
	Üst	85	3.94	.548	.060			
Ölçek Toplam	Alt	85	8.20	1.134	.123	-32.690	168	.000
	Üst	85	13.95	1.161	.126			

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 9: Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları

Maddeler	**N**	**Madde Toplam**		**Madde Kalan**	
		R	***p***	**R**	***p***
Madde 1	302	.362	.000	.373	.000
Madde 61	302	.596	.000	.367	.000
Madde 36	302	.623	.000	.384	.000
Madde 73	302	.572	.000	.349	.000
Madde 22	302	.376	.000	.318	.000
Madde 62	302	.415	.000	.427	.000
Madde 46	302	.651	.000	.608	.000
Madde 37	302	.622	.000	.612	.000
Madde 72	302	.559	.000	.512	.000
Madde 54	302	.464	.000	.454	.000
Madde 25	302	.445	.000	.425	.000
Madde 26	302	.539	.000	.512	.000
Madde 29	302	.458	.000	.409	.000
Madde 38	302	.466	.000	.457	.000
Madde 60	302	.597	.000	.542	.000
Madde 43	302	.383	.000	.321	.000
Madde 71	302	.347	.000	.284	.000
Madde 59	302	.349	.000	.348	.000
Madde 21	302	.303	.000	.320	.000
Madde 66	302	.330	.000	.246	.000

Madde 17	302	.385	.000	.334	.000
Madde 16	302	.548	.000	.502	.000
Madde 20	302	.343	.000	.355	.000

Tablo 9'da görüldüğü üzere madde kalan korelasyon katsayıları 0.25-0.61, madde toplam korelasyon katsayıları 0.30-0.65 arasında değişmektedir. Bu korelasyon katsayıları genel kabul gören 0.20 üstündendir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca madde toplam ve madde kalan analizlerinde tüm maddelerin korelasyonlarının *p<.001* düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar tüm maddelerin aynı yapı içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 10: Faktörler Arası İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelâsyon Analizi Sonuçları

Faktörler	Paylaşım İhtiyacı	Sosyal Yetkinlik	Sosyal İzolasyon	Öğretmenlerle İlişki
Toplam Puan	.604**	.811**	.543**	.698**
Paylaşım İhtiyacı		.507**	.050	.211**
Sosyal Yetkinlik			.355**	.330**
Sosyal İzolasyon				.120*

**p<.05; **p<.001*

Faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda faktörler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiler en yüksek *Paylaşım İhtiyacı* alt boyutu ile *Sosyal Yetkinlik* alt boyutu arasında *(r=.507; p<.001)*; en düşük de *Sosyal İzolasyon* alt boyutu ile *Öğretmenlerle İlişki* alt boyutu arasında *(r=.120; p<.05)* düzeyinde gerçekleşmiştir. Sadece *Paylaşım İhtiyacı* alt boyutu ile *Sosyal İzolasyon* alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bunun nedeninin ise sosyal izolasyon alt boyutunda yer alan maddelerin olumsuz ifadelerden meydana gelmesi olarak düşünülmektedir. Öte yandan söz konusu alt boyutun toplam puanla pozitif yönde anlamlı olduğu *(r=.543; p<.001)* görülmektedir. Bu sonuçlar ise tüm faktörlerin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır.

Bu işlemlerin ardından da test-tekrar test yöntemi ile bir güvenirlik katsayısı olarak devamlılık katsayısının hesaplanmasına geçilmiştir. Bu amaçla N=34 olan gruba form üç hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Üç hafta zaman aralığı öncesi ve sonrasında alınan puanlar arasındaki kararlılığı test etmek için veri türüne uygun olarak Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısına bakılmış (Karasar, 2007) ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 11: Test-Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Puanlar	**N**	**r**	***p***
Paylaşım İhtiyacı	34	.717	.000
Sosyal Yetkinlik	34	.732	.000
Sosyal İzolasyon	34	.886	.000
Öğretmenlerle İlişki	34	.772	.000
Toplam	34	.831	.000

Test-tekrar test güvenirliğini belirlemek için yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda ölçeğin tamamı ve tüm alt boyutları için elde edilen değerler arasındaki ilişki istatistiksel olarak pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. En düşük ilişki katsayısı paylaşım ihtiyacı alt boyutunda *(r=.717; p<.001)*; en yüksek katsayı ise sosyal izolasyon alt boyutunda *(r=.886; p<.001)* gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin farklı

uygulamalarında tutarlı sonuçlar elde edildiğini, ölçeğin devamlılık katsayısı bağlamında güvenilir bulunduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen 95 maddelik ölçme aracı öncelikle kapsam geçerliliği için 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Ardından uygulanan Lawshe tekniği ile her bir maddenin Kapsam Geçerlik Oranı hesaplanmış ve neticede 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 75 maddelik ölçme aracı 302 ortaokul ve lise öğrencisine uygulanarak faktör analizi yapılmış ve bu işlemler sonucunda ölçekte 23 madde kalmıştır. Bunların dışında tüm ölçeğin ve alt boyutlarının güvenirlik katsayıları (Cronbach α), faktör bazında ayırt edicilik işlemleri, madde-kalan ve madde-toplam korelasyonları, faktörler arası ilişki analizleri ve test-tekrar test yöntemi ile devamlılık katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Bu analizlere bağlı olarak varılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- Geliştirilen sosyal medya tutum ölçeğindeki eigen değeri ölçütüne göre önemli dört faktörün açıkladığı toplam varyans %52.650'dir. Varimax rotasyon sonucunda maddelerin faktör yükleri 0.476 - 0.892 arasında değişmektedir.
- Belirlenen faktörler sırasıyla "paylaşım ihtiyacı", "sosyal yetkinlik", "sosyal izolasyon" ve "öğretmenlerle ilişki" olarak adlandırılmıştır.
- Ölçeğin tümü için cronbach α_T=0.85 ve her bir alt boyut için hesaplanan cronbach α katsayılarının 0.70'in üzerinde olması ölçeğin bütün olarak ve alt boyutlarının kendi içinde tutarlı olduklarına işaret etmektedir.
- Faktör bazında ayırt edicilik analizinde tüm gruplar için farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş (*p<.001*) olması ölçeğin alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.
- Madde toplam katsayıları 0.30 - 0.65, madde kalan katsayıları 0.25 - 0.61 arasında değişmektedir. Ölçekteki tüm maddeler için tüm katsayılar genel kabul gören 0.20'nin üzerindedir.
- Faktörler arası ilişkileri belirlemek için yapılan korelâsyon analizi sonucunda biri dışında tüm faktörler arasında ve tüm faktörlerle toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olması, ölçekteki tüm faktörlerin aynı yapı içinde olduklarını ortaya koymaktadır.
- Test tekrar test güvenirlik katsayıları da her bir alt boyut için *(0.72 - 0.89; p<.001)* manidar ve tüm ölçek için hesaplanan korelasyon katsayısı *(0.83; p<.001)* manidar bulunmuştur.

Yapılan tüm bu geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin ardından ölçeğin, öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını saptamada geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

Ajjan, H. & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *Internet and Higher Education,* 11, 71-80.

Akar, E. (2010). *Sosyal Medya Pazarlaması: Sosyal Web'de Pazarlama Stratejileri*. Ankara: Efil Yayınevi.

Aksüt, M., Ateş, S., Balaban, S. ve Çelikkanat, A. (2012). İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerine İlişkin Tutumları (Facebook Örneği). 12. Akademik Bilişim Konferansında sunulmuştur. Uşak, Uşak Üniversitesi.

Altunay, M.C. (2010). *Twitter: Gündelik Yaşamın Yeni Rutini Pıt Pıt Net.* 6. Ulusal İletişim Öğrencileri Sempozyumu'nda sunulmuştur. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.

Borders, B. (2009). A Brief History Of Social Media. Retrieved from http://copybrighter.com/history-of-social-media.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication, 13(1), article 11.*

Buss, A. & Strauss, N. (2009). *The Online Communities Handbook: Building Your Business and Brand On The Web.* USA: New Riders Press. Retrieved from http://www.google.com.tr/books.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk. Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi,* 32, 470-483.

Büyükşener, E. (2009). *Türkiye'de Sosyal Ağların Yeri ve Sosyal Medyaya Bakış.* 14. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulmuştur. İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Çetin, E. (2009). *Sosyal iletişim ağları ve gençlik. Facebook örneği.* Uluslararası Davraz Kongresi Bildiri Kitabı, 1094-1105.

D'Souza, Q. (2006). *Web 2.0 Ideas for Educators A Guide to RSS and More, Version 2.0*. Retrieved from http://www.teachinghacks.com/audio/100ideasWeb2educators.pdf.

Dewson, A., Houghton D. & Patten J. (2008). *Blogging and Other Social Media: Exploiting the Technology and Protecting the Enterprise*. New Jersey: Gower Publishing.

Ergin, D. E. (1995). Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlilik. *M.Ü. A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi,* Sayı:7.

Erkul, R.E. (2009). Sosyal Medya Araçlarının (Web 2.0) Kamu Hizmetleri ve Uygulamalarında Kullanılabilirliği. *Türkiye Bilişim Derneği*, 116, 96-101.

Franklin, T. & Harmelen, M.V. (2007). *Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education* Retrieved from http://ie-repository.jisc.ac.uk/148/1/web2-content-learning-and-teaching.pdf.

Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayrakdar B., Çilengir, S. ve Canım, S. (2010). *Yeni Nesil Mobil Öğrenme Aracı: Podcast.* Akademik Bilişim Konferansında sunulmuştur. Muğla, Muğla Üniversitesi.

Hacıefendioğlu, Ş. (2010). Sosyal Paylaşım Sitelerinde Üye Bağlılığı Üzerine Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*, 56-71.

Hatipoğlu, H.B. (2009). Sosyal Medya ve Ticaret Hayatına Etkileri (1), *CİO Club*, *Eylül,* 71-74.

İnceoğlu, M., (2010). *Tutum Algı İletişim (5. Baskı).* İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.

Jaffrey, J. (2011). *Social Media and Marketing.* (Bachelor thesis, KTH Information and Communication Technology, Stockholm, Sweden).

Kaplan, A. & Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons, 53,* 59-68.

Karademir, T. ve Alper, A. (2011). *Öğrenme Ortamı Olarak Sosyal Ağlarda Bulunması Gereken Standartlar.* 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulmuştur. Elazığ, Fırat Üniversitesi.

Karal, H. ve Kokoç, M. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 1(3), 251-263.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kenanoğlu, R. ve Kahyaoğlu, M. (2011). *Okul Öncesi Öğrencilerin İnternet Kullanımı ile Bilişsel, Duyuşsal ve Sosyal Davranışları Arasındaki İlişki.* 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulmuştur. Elazığ, Fırat Üniversitesi.

Klainbaum, D.G., Kupper, L.L. & Muller, K.E., (1987). *Applied Regression Analysis and Other Multivariable Methods.* Boston: PWS-Kent Publishing.

Koç, M. ve Karabatak, M. (2011). *Sosyal Ağların Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Veri Madenciliği Kullanılarak İncelenmesi.* 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulmuştur. Elazığ, Fırat Üniversitesi.

Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 28(2), 81-93.

Köymen, Ü. (1994). Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(1),* 19-28.

Li, C. (2007). How Consumers Use Social Networks. *For Interactive Marketing Professionals, June 21,* 1-11.

Mayfield, A. (2008). What is Social Media, An e-book by Antony Mayfield from iCrossing Retrieved from http://www.icrossing.co.uk/fileadmin/uploads/eBooks/What_is_Social_Media_ iCrossing_ebook.pdf.

McLoughlin, C. & Lee, M.J.W. (2007). Social Software and Participatory Learning: Pedagogical Choices with Technology Affordances in the Web 2.0 Era. *Paper presented at the Ascilite, Singapore,* 664-675.

Onat, F. ve Alikılıç, Ö. (2009). Sosyal Ağ Sitelerinin Reklam ve Halkla İlişkiler Ortamları Olarak Değerlendirilmesi. *Journal of Yaşar University, 3(9),* 1111-1143.

Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür M. ve Baysal, N. (2011). *Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği.* 6. Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumunda sunulmuştur. Elazığ, Fırat Üniversitesi.

Tavşancıl, E. (2010). *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.

Vural, Z.B.A. ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University,* 20(5), 3348-3382.

Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM yayınları.

Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için geçerlik indekslerinin kullanılması.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuştur. Denizli, Pamukkale Üniversitesi.

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
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

HALK EĞİTİM MERKEZLERİNİN REKREATİF KULLANIMI

Prof. Dr. Rıfat Miser
Ankara Üniversitesi
Ankara
Rifat.Miser@ankara.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Sibel Arslan
Kırıkkale Üniversitesi
Kırıkkale
sibelarslan@kku.edu.tr

Özet

Yetişkin eğitiminin mesleki, sosyal, kişisel gelişim ve rekreasyonel olmak üzere dört işlevi bulunmaktadır. Ancak yetişkin eğitimiyle ilgili söylemlerde genellikle mesleki becerinin gündeme gelmesi; yetişkin eğitiminin diğer alanlardaki katkılarının daha az öne çıkmasına, hatta dikkate alınmamasına neden olmaktadır. Yetişkin eğitiminde daha çok ekonomik boyutların ele alınması nedeniyle, sosyal açıdan kesinlikle potansiyel olarak faydalı sonuçlar ortaya çıkaracak fırsatlar kaçırılmaktadır. Türkiye'de Halk Eğitim Merkezleri yetişkin eğitimi kurumları içinde önemli bir işleve sahiptir. Her geçen yıl Halk Eğitim Merkezlerinin ve yararlananların sayısı artmaktadır. 2010-11 yılı itibariyle 969 Halk Eğitim Merkezinde açılan toplam 175 360 kursta, 3 416 006 kişi eğitim görmüştür. Bu kursların 77.983'ü rekreatif amaçlı olabilecek kurslardır ve rekreatif amaçlı kursları tercih eden katılımcı sayısı 1.410.187 kişidir. Katılımcı kitlenin büyüklüğü nedeniyle Halk Eğitim Merkezlerinin öneminin yanı sıra, geniş bir katılımcı kitlesine sahip olan rekreatif kurslar da yaşam kalitesini artırma, olumsuz yaşam olaylarına karşı (stres, depresyon vb) koruyucu etki sağlama, sosyal katılım ve eğitim yaşamında verimlilik artışı gibi katkıları nedeniyle yetişkin eğitimi için oldukça önemlidir. Bu araştırma yayımlanmış ilgili ulusal verilerin taranması ve yıllara göre karşılaştırması yoluyla, Halk Eğitim Merkezlerinin rekreatif amaçlı kurslarında ve katılımcı sayılarında bir artışın olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Sonuçta açılan tüm kurslar içinde rekreasyon kurslarının oranının yıllar içinde arttığı belirlenmiştir. Ancak bu artışa karşın Halk Eğitim Merkezleri çoğunlukla mesleki eğitime yönelik kurslar düzenlemektedir.

Anahtar Sözcükler: Halk Eğitim Merkezi, Serbest Zaman, Rekreasyon, Yetişkin Eğitimi.

RECREATIVE USE OF PUBLIC EDUCATION CENTERS

Abstract

Adult education has four aspects which are professional, social, personal developmental and recreational functions. However, professional skills generally become the main topic of the conversations related to the adult education so that the other aspects of adult education cannot come to the forefront which is the reason why these aspects are neglected. Since the economic dimensions are given the priority with respect to the adult education, opportunities that will provide potentially beneficial results in terms of the social aspect of adult education are missed. Public Education Centers play an important role among the adult education institutes in Turkey. The number of Public Education Centers and the people who benefit from them is increasing year after year. As of the year 2010-2011, 3 416 006 people have been trained in 175 360 courses held in 969 Public Education Centers. 77.983 of them are held for recreational purposes and the number of people who preferred to be trained in these courses is 1.410.187. When the number of people who preferred these courses is taken into account, it is obvious that along with Public Education Centers, recreational courses are very important for adult education in the sense that they increase the quality of their life, provide protective effect against the adverse events in life (such as stress, depression etc.), contribute to the social participation and increase the level of productivity in educational life. This research aims to determine whether there is a significant increase in the number of recreational courses of Public Education Centers and their participants through searching the relevant national data and comparing them by years. As a result, it has been

found out that the ratio of recreational courses among the whole opened courses has increased in time. However, on the contrary to the aforementioned ration, Public Education Centers do merely open vocational training courses.

Key Words: Adult Education, Leisure, Public Education Centers, Recreation.

GİRİŞ

Bugünün hızla gelişen ve değişen dünyasında insanların eğitim ihtiyaçları da aynı hızla gelişmekte ve değişmektedir. Belli bir yaş dönemi ile sınırlandırılan ve ilgi ve ihtiyaçlardan ziyade üst eğitim kurumuna geçmeye odaklanmış okul eğitimi, bugünün insanının eğitim ihtiyaçlarını yaşamboyu karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu durum insanları okul sonrası eğitime yöneltmekte ve özellikle okul çağı dışındaki eğitim ihtiyaçları ise yetişkin eğitimi ile karşılanabilmektedir.

Kişilerin ihtiyaç duydukları alanlarda eğitim alabilmeleri için, ev ve çalışma yaşamının zorunluluklarının dışında kalan zamanlarını kullanmaları gerekmektedir. Serbest zaman olarak tanımlanan bu zaman dilimi, okul dışındaki birçok eğitiminin gerçekleşmesi için bir önkoşuldur. Bu özellik yaşamboyu öğrenme ve onun temel taşlarından olan yetişkin eğitimi ile serbest zamanı birbirine bağlayan en önemli unsurdur.

Son yüzyılın baş döndüren teknolojik gelişmelerinin sağladığı kolaylıklar insan yaşamına daha fazla serbest zaman getirmiştir. Bülbül'ün (1991, 19) belirttiği gibi, serbest zamanların artması entelektüel, kültürel ve eğlendirici eğitim etkinliklerine ilgiyi artırmıştır. Öyle ki, birçok ülkede yetişkin eğitiminin önemini artıran en önemli nedenlerden biri, serbest zamanların fazlalaşmasından doğan özel isteklerin baskısıdır. Serbest zaman artık bir lütuf değil bir hak olarak görülmektedir. Bunun yetişkin eğitimine olan isteğin genişliğine iki yönden büyük etkisi olmaktadır; Birincisi, bazı kimseler, serbest zamanlarını entelektüel ve estetik zevklerini tatmin etmek için veya beceri kazanmak ya da mesleki niteliklerini geliştirmek üzere kullanmak istemektedirler. İkincisi, serbest zaman bir hak olarak görüldükçe halk, eğitim ve kültür faaliyetleri dâhil olmak üzere, daha iyi serbest zaman değerlendirme olanakları için sesini yükseltmekte ve daha fazla öğrenim fırsatı ve etkinlik alanı istemektedir (Lowe, 1985, 39).

İnsanların yaşamın tüm alanlarında gereksinim duyduğu ve akla gelebilecek her konuyu kapsayan yetişkin eğitimini Lowe (1985, 60-61) beş kategoriye ayırmaktadır: 1. Tamamlayıcı eğitim, 2. Mesleki ve teknik yeterlilik için eğitim, 3. Sağlık ve refah eğitimi, 4. Yurttaşlık eğitimi ve 5. Özdoyum eğitimi.

Lowe'a (1985, 61) göre kısa ve uzun süreli her türlü erkin eğitim programları, müzik, sanat, dans, tiyatro ve elsanatları eğitimi vb. programlar; temelde öğrenme uğruna öğrenmeyi amaçlayan her çeşit program özdoyum eğitimi içinde yer alır.

Lowe'un özdoyum eğitimi olarak sıraladığı bu programların her biri aslında birer rekreasyon etkinliğidir. Bu özelliği dikkate alınarak yetişkin eğitimi şu şekilde sınıflandırılabilir (Satija, 1999, 47): 1. Okur-yazarlık eğitimi, 2. Sosyal refah eğitimi, 3. Yurttaşlık eğitimi, 4. Sağlık ve hijyen eğitimi, 5. Verimlilik eğitimi ve 6. Rekreasyon eğitimi.

Eğlence, dinlenme, hoşça vakit geçirme için yapılan aktiviteler (**http://dictionary.cambridge.org**) olarak açıklanan rekreasyon "yapıldığında elde edilen doyum ya da memnuniyet veya onlardan sağlanan ve beklenilen kişisel ya da sosyal değerler nedeniyle, genellikle katılımcı tarafından istekli olarak seçilen, serbest zaman içinde gerçekleştirilen deneyimler ya da etkinliklerdir" (Kraus, 1990'dan aktaran: **Northern Arizona University**, 2014). Rekreasyonun bir nedeni, varış noktası, amacı olması gerekir. Bu nedenle sonuca yönelik bir yol olarak görülür. Yani rekreasyon bazı kişisel tatminler için ve bilinçli bir biçimde seçilmelidir. Rekreasyon; gönüllü, sosyal olarak iyi amaçları olan ve eğlenceli, serbest zaman etkinliklerine göre daha programlı ve organize edilmiş, sosyal bir olgudur (American Association for Physical Activity and Recreation (AAPAR), 2011; Veal, 1992, 7).

Rekreasyonun kişisel ve toplumsal birçok yararı bulunmaktadır. Fiziksel ve bilişsel sağlığa katkılarının yanında, sosyal olarak da birçok yarar sağladığı bilinmektedir. Toplumu güçlendirme, gönüllü etkinliklere katılımı artırma, sosyal bağları güçlendirme, engellileri ve yaşları destekleme, eğitimi ve ekonomiyi geliştirme, çevre bilinci geliştirme, suç oranlarını azaltma yönündeki yararları araştırmalarla kanıtlanmıştır. Ayrıca psikolojik katkıları her geçen gün daha fazla kabul görmektedir. Stres ve depresyonu azaltmakta ve yaşam kalitesine olumlu katkı sağlamaktadır (Aktaran: Arslan, 2010, 45-48).

Bugünün kentsel yaşamının insan üzerinde birçok olumsuz etkisi vardır. Giderek yaygınlaşan ve şiddeti artan fiziksel, psikolojik ve sosyal sorunların baskısı, özellikle kentlerde kendini daha yoğun hissettirmektedir. Kentli insanların, sorunlarından korunmak ve varolan sorunlarla başa çıkabilmek için rekreasyona, gerek olumsuzluklar daha oluşmadan korunmada, gerek oluştuktan sonra giderilmesinde çift yönlü olarak gereksinimleri vardır. Çünkü rekreasyon programları, hem önleme hem de ıslah potansiyeline sahiptir. Hareketsiz yaşam tarzını değiştirebilmekte, hareketsizlikten kaynaklı sorunlara karşı etkili olmakta; kişilerin başlarını derde sokmalarını önleyebilmekte; stres, depresyon gibi psikolojik sorunlara tampon olabilmekte, antisosyal insan davranışlarını, suç eylemlerini, şiddeti ya da madde kullanımını ıslah edebilmektedir. Bu potansiyeli nedeniyle rekreasyon etkinliklerinin, kentsel yaşamda dengeyi sağlama aracı olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda rekreasyon yalnızca eğlenceden çok daha fazlasıdır ve koruyucu ve terapötik bir faktör olarak teşvik edilmelidir (Caldwell, 2005, 8,9; California State Parks (CSP), 2005, 23,34; Lieberman, 1998, 3; Parr and Lashua, 2004, 4; Sprouse and Klitzing, 2005, 16-17; Stebbins, 1999).

Sağladığı yararlar nedeniyle rekreasyon, eğitim etkinlikleri içinde giderek daha fazla yeralmaktadır. Türkiye'de de bu yönde eğitim etkinliklerini daha çok serbest zaman eğitiminin karşılığı olarak "özdoyum eğitimi" yaklaşımıyla yetişkin eğitimi alanının üstlendiği görülmektedir.

Yetişkin eğitiminin görevleri sıralanırken, bireylerin yaşamda karşılaşacakları kişisel ve toplumsal tüm sorunların çözümüne eğitimin nasıl katkıda bulunacağını anlamalarına yardımcı olmak; ayrıca "yetişkinlere kendi özdoyumları için öğrenmek istediklerini öğrenme, yapmak istediklerini yapma fırsat ve imkânları verme"nin yetişkin eğitiminin görevi olduğu belirtilmektedir (Bülbül, 1991, 24).

Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği ikinci bölümde sıralanan amaç ve işlevler içinde "Serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak, yeteneklerini sergileme ve geliştirme imkânları sağlamak" yer almaktadır. Program içerikleri sıralanırken ise "Özdoyum eğitimi programları; bireylerin serbest zamanlarının değerlendirilmesi isteğinden doğacak eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, bireye hayatının herhangi bir döneminde kendisini gerçekleştirme imkânı verebilecek eğitim programlarını içerir" denmektedir (MEB, 2010).

Bu açıdan değerlendirildiğinde görülmektedir ki eğitimin asıl amacı; insanların değer ve tutumlarını geliştirmek, onları daha güvende hissetmelerini ve hayattan daha çok zevk almalarını sağlayacak bilgi ve yeteneklerle donatmaktır. Bu; eğitimin sadece çalışma ve ekonomiyle alâkalı olmadığını, aynı zamanda bireyin toplumun tamamen katılımcı bir üyesi olarak gelişmesi ve yaşam kalitesinin artması için de eşit derecede önemli olduğunu göstermektedir (Sivan and Ruskin, 2000, 1).

Bu bağlamda yetişkin eğitiminin mesleki, sosyal, kişisel gelişim ve rekreasyonel olmak üzere dört işlevi bulunmaktadır. Ancak yetişkin eğitimiyle ilgili söylemlerde genellikle mesleki becerinin gündeme gelmesi; yetişkin eğitiminin istenilen sonuçları sayılan ve geleneksel olarak kabul gören kendini gerçekleştirme, demokrasi, katılım, sivil bağlılık gibi yaşamboyu öğrenmenin diğer anahtar katkılarının daha az öne çıkmasına, hatta dikkate alınmamasına neden olmaktadır. Yetişkin eğitiminin rekreasyonu daha fazla kullanmasıyla elde edilecek yararlar sayesinde büyüyen toplumsal kazançlar, aynı zamanda ekonomik kazanç sağlama potansiyeline de sahip olacaktır. Serbest zamanlarda güçlü öğrenme kültürüne sahip Japonya ve İsviçre gibi ileri derecede gelişmiş mesleki olmayan yaşam boyu öğrenme çevrelerinin, ekonomik olarak halen yüksek derecede rekabetçi kalmayı başarmış olması, bu yaklaşımın oldukça net göstergesidir (Aktaran: Jones and Symon, 2001, 272, 280).

Türkiye'de yetişkinler için özdoyum eğitimi ya da rekreasyon hizmeti sağlayan en önemli kurumlardan biri Halk Eğitim Merkezleridir. Mesleki, kültürel ve sosyal eğitimler sunan Halk Eğitim Merkezleri yetişkin eğitimi alanında önemli bir yere sahiptir.

Yetişkinlere yönelik önemli bir öğrenme ve aynı zamanda serbest zaman değerlendirme ortamı olarak Halk Eğitim Merkezlerinin yıllar içinde rekreasyon amaçlı kullanımında nasıl bir gelişim gösterdiğini belirleyebilmek bu araştırmanın amacıdır. Böylece Halk Eğitim Merkezlerinin yetişkin eğitiminin rekreasyonel işlevine ne kadar katkı yaptığının ortaya konulabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu nicel araştırma yayımlanmış ilgili ulusal verilerin taranması ve yıllara göre karşılaştırması yoluyla, Halk Eğitim Merkezlerinin rekreatif amaçlı kurslarında ve katılımcı sayılarında, yıllar içinde bir artışın olup olmadığını saptamaya çalışmıştır.

Bu amaçla Halk Eğitim Merkezlerine ait istatistiksel verilerin yeraldığı ilk yıl olan 1973 yılına ait veriler ile en son yayınlanan 2010-2011 eğitim öğretim yılına ait veriler karşılaştırılmıştır. Kurslar içinde rekreatif amaçlı olabilecek kurslar seçilerek sayısal verileri değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırma Devlet İstatistik Enstitüsü'nün 1973 ve Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2010-2011 yılı yaygın eğitim istatistiklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Rekreatif amaçlı olarak görülen kurslar spor (badminton, judo, Latin dansları vb), sanat (uygulamalı tiyatro, drama, yağlı boya resim vb), eğitim amaçlı (yabancı dil, aile eğitimi, doğal hayatı koruma vb) kurslardır. Her ne kadar meslek edinmeye yönelik kurslara da rekreatif amaçlı katılanlar olması muhtemel olsa da bunun tespitinin zorluğu ve tüm katılımcıları içermeyeceği gerekçesiyle, rekreatif içerikli kurslar belirlenirken, meslek edinmeye yönelik kurslar dışarıda bırakılmış; daha çok dinlendirici, eğlendirici etkinlikler ele alınmaya çalışılmıştır. Rekreatif kursların doğru seçildiği bu araştırmanın sayıtlısını oluşturmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Halk Eğitim Merkezlerinin kurs ve katılımcılarının yıllara göre dağılımı Çizelge 1'de gösterilmektedir.

Çizelge 1: Halk Eğitim Merkezlerinin Kurs Ve Katılımcılarının Yıllara Göre Dağılımı

	Toplam Kurs	Rekreasyon kursu	Toplam katılımcı	Rekreasyon katılımcısı
1973	2.712	962	56.656	20.701
2010-2011	175.360	77.983	3.416.006	1.410.187
Artış oranı	65 kat	81 kat	60 kat	68 kat

Görüldüğü üzere 1973 yılından 2010-2011 yılına kadar geçen süre içinde toplam açılan kurs sayısı 65 kat artarken rekreasyon kursu sayısı 81 kat artmıştır. Aynı zaman diliminde Halk Eğitim Merkezleri toplam kurs katılımcılarının sayısı 60 kat artarken rekreasyon katılımcısı sayısının 68 kat arttığı görülmektedir. Verilerden anlaşılacağı üzere hem rekreasyon kurslarının sayısı hem rekreasyon katılımcılarının sayısı, tüm kurslara göre daha fazla oranda artış göstermektedir.

Artış oranları son kırk yılda ülkemizde reakrasyon kurslarına ilginin ve dolayısıyla Halk Eğitim Merkezlerindeki reakrasyon kurslarının yaygınlığının arttığını göstermektedir. Bu durum kentleşme, sağlık ve rekreasyon etkinlikleri arasındaki ilişkilerle ilgili olabilir. Çünkü kentleşmenin getirdiği stres, depresyon, hareketsizlik, yabancılaşma vb sorunlara karşı rekreasyonun koruyucu ve tedavi edici katkısı giderek daha fazla kabul görmekte ve Halk Eğitim Merkezlerindeki rekreasyon kurslarına ilgiyi de artırmaktadır.

Çizelge 2'de görüldüğü üzere Halk Eğitim Merkezlerinin reakrasyon kurslarına kadınlar erkeklerden; ortaokul ve altı eğitim düzeyinde olanlar lise ve üniversite mezunlarından; çocuk ve ergenler, genç yetişkinlerden ve orta yaşlılardan daha fazla katılmaktadırlar. Ancak 1973-2012 yılları arasındaki 40 yılda reakrasyon katılımcılarının artış oranlarında erkeklerin, yüksek eğitimlilerin ve orta yaşlıların lehine bir durum görülmektedir. Şöyle ki; kadın katılımcı sayısı 1973 yılına göre 2010-11 yılında 58 kat; erkek katılımcı sayısı ise 64 kat artış göstermiştir. Ancak rekreasyon katılımcılarında kadınların sayısı 74 kat artış gösterirken, erkek katılımcıların sayısı 59 kat artış göstermiştir. Bunun nedeni erkek katılımcıların mesleki eğitime daha fazla yönelmesi olabilir. Ayrıca kurs türleri

içinde özellikle kadınlara daha fazla hitap eden el sanatları vb kursların ağırlıkta olması bu durumda etkili olabilir.

Çizelge 2: Halk Eğitim Merkezlerinin Kurs Katılımcılarının Cinsiyete, Eğitim Düzeyine Ve Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

		Cinsiyet		*Eğitim*			*Yaş*		
		Kadın	**Erkek**	**Ortaokul ve altı**	**Lise**	**Üniversite ve üzeri**	**25 ve altı**	**26-45**	**46 ve üzeri**
1973	Toplam katılımcı	35.737	20.919	47.306	8.309	1.241	43.575	12.274	807
	Rekreasyon katılımcısı	12.903	7.798	15.860	4.043	798	17071	3.499	131
2010 - 2011	Toplam katılımcı	2.083.138	1.332.868	2.233.318	848.373	334.315	2.120.974	1.002.102	292.930
	Rekreasyon katılımcısı	952.271	457.916	848.531	384.565	177.091	832.412	440.457	137.318
Artış oranı	Toplam	(58 kat)	(64 kat)	(47 kat)	(102 kat)	(269 kat)	(49 kat)	(82 kat)	(363 kat)
	Rekreasyon	(74 kat)	(59 kat)	(54 kat)	(95 kat)	(222 kat)	(49 kat)	(126 kat)	(1048 kat)

1973 ve 2010-11 yıllarına ait veriler kıyaslandığında eğitim düzeylerine göre reakrasyon kursları katılımcı oranlarındaki artış, eğitim düzeyi arttıkça artmaktadır: Ortaokul ve altı eğitim düzeyindeki reakrasyon katılımcı sayısı 40 yıl içinde 54 kat artarken, lise mezunlarını sayısı 95 kat, üniversite ve üzerinde eğitim düzeyinde olanların sayısı 222 kat artmıştır. Farklı ülkelerde yapılan birçok yetişkin eğitimi araştırması, eğitim düzeyi arttıkça yetişkin eğitimine katılma oranın da arttığını göstermektedir (Lowe, 1985, 45-46). Halk Eğitim Merkezlerinin reakrasyon kurslarına katılımın da aynı kalıbı izlediği, insanların eğitim düzeyi yükseldikçe reakrasyon kurslarına katılımının da arttığı görülmektedir.

Reakrasyon katılımcılarının yaşlarına bakıldığında 25 yaş ve altında olanların sayısının 49 kat, 26-54 yaşındakilerin sayısının 126 kat, 46 ve üzeri yaştaki katılımcıların sayısının 1048 kat artmış olduğu görülmektedir.

Dünyada yetişkin eğitimi katılımcılarının, genellikle 40 yaş altı kişilerden oluştuğu bilinmektedir (Lowe, 1985, 45-46). Halk Eğitim Merkezi katılımcılarında da aynı durum söz konusudur. Ancak yıllar içinde en fazla artışın özellikle 46 yaş üzeri katılımcılarda olması dikkate değer bir durumdur. 46 yaş üzerinde tüm katılımcılarda 363 kat artış gerçekleşirken, rekreasyon katılımcılarında 1048 kat artış gerçekleşmiştir. Bu durum yaşla birlikte sağlık sorunlarının ve sağlıkla ilgili kaygıların artmasıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim Halk Eğitim Merkezlerinde spor ile ilgili rekreatif kurslar hem etkinlik türü, hem katılımcı sayısı olarak artmaktadır. Bu olumlu gelişmede, kitle iletişim araçlarının sağlıklı yaşam bilinci geliştirme yönündeki katkısının etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bu yaş grubunda büyük olasılıkla emekli bireyler yeralmaktadır. Çalışma yaşamından uzaklaşan bu insanlar mesleki eğitimden ziyade rekreasyona yönelmektedirler. Ayrıca bu yaş grubunun eş kaybı, çocukların evden uzaklaşması gibi durumları sıklıkla yaşadıkları dikkate alındığında sosyalleşmeye katkısı büyük olan rekreatif etkinlikleri daha fazla tercih etmeleri doğaldır.

SONUÇ

1973 ve 2010/11 yıllarına ait veriler birlikte değerlendirildiğinde, hem açılan tüm kursların sayısında hem rekreatif kurs sayısı ve türünde bir artış olduğu; toplam rekreatif kurs katılımcı sayısı içinde yoğunlukları az olmasına rağmen, eğitim düzeyi yüksek olanların ve ileri yaş grubunun rekreasyon etkinliklerine ilgisinin giderek arttığı görülmektedir.

Her ne kadar bu artış sevindirici olsa da meslek edinmeye yönelik belediyelerce düzenlenen teknik eğitim ve meslek eğitim kurslarına rağmen, Halk Eğitim Merkezlerindeki kursların çoğunluğunun mesleki eğitime ağırlık verdiği, rekreatif amaçlı kursların yıllar içinde sayıca artmasına karşın tüm kurslar içinde ancak %44'lük bir paya sahip olduğu, rekreasyonun yetişkin eğitimi açısından yeterince işlevsel olarak kullanılmadığı belirlenmiştir.

Oysa ki rekreasyon sağladığı fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyal yararlarıyla, yetişkin eğitiminin birçok hedefinin gerçekleşmesine katkı sağlayan önemli bir araçtır. Bu nedenle rekreasyonun yetişkin eğitimine katkıları daha fazla önemsenerek, bir yetişkin eğitimi aracı olarak daha etkin kullanılması yönünde gerekli önlemler alınmalıdır.

Türkiye'de yetişkin eğitiminde önemli bir yeri olan Halk Eğitim Merkezlerinin, mesleki olmayan yetişkin eğitiminden elde edilecek kişisel ve toplumsal faydaları artırmaya daha fazla katkı sağlaması, bunu gerçekleştirebilmek için de rekreasyonu daha işlevsel kullanması gerekmektedir.

Not: VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde (5-8 Haziran 2014) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

American Association for Physical Activity and Recreation (AAPAR) (2011); "Leisure Education In the Schools: Promoting Healthy Lifestyles for All Children and Youth", Editor: Lisa C. Pesavento and Candace Ashton. http://www.shapeamerica.org/ adresinden 11.04.2014 tarihinde alınmıştır.

Arslan S. (2010). Yetişkin Kent Halkının Belediyelerin Serbest Zaman Eğitimi ile Rekreasyon Etkinliklerinin Sunumuna ve Yaşam Kalitesine Etkisine İlişkin Görüşleri (Ankara Büyükşehir Belediyesi Örneği), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Bülbül, S. (1991). *Halk Eğitimine Giriş*, Açıköğretim Fakültesi Yayın No:213, Eskişehir, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Caldwell, L. L. (2005, February). "Leisure and health: why is leisure therapeutic?", *British Journal of Guidance & Counselling, 33* (1), 7-26.

California State Parks (CSP) (2005, March). *The Health and Social Benefits of Recreation*, An Element of the California Outdoor Recreation Planning Program, Sacramento, California, www.parks.ca.gov adresinden 04.04.2008 tarihinde alınmıştır.

Devlet İstatistik Enstitüsü (1976). Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1967/74, Başbakanlık Devlet İstatistik Kurumu yayın no:796. www.tuik.gov.tr adresinden 04.02.2014 tariihinde alınmıştır.

Jones I., Symon G. (2001). "Lifelong learning as serious leisure: policy, practice and potential", *Leisure Studies 20*, p: 269–283.

Lieberman, L. (1998). "Recreation and Leisure", Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED), Washington, DC.

Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitimine Toplu Bakış* (Çeviren: Turhan Oğuzkan), Unesco Türkiye Milli Komisyonu, Ankara (eserin orjinali 1975'de yayınlandı).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010). Yaygı Eğitim Kurumları Yönetmeliği, http://mevzuat.meb.gov.tr adresinden 02.04.2014 tarihinde alınmıştır.

Northern Arizona University (2014). www.prm.nau.edu adresinden 10.05.2014 tarihinde alınmıştır.

Parr, M.G.; Lashua, B.D. (2004). What is Leisure? The Perceptions of Recreation Practitioners and Others, *Leisure Sciences,* 26, 1–17.

Satija, B.R. (1999). *Trends in Education*, http://books.google.com adresinden 08.03.2008 tarihinde alınmıştır.

Sivan A., Ruskin H. (2000). *Leisure Education, Community Development and Populations with Special Needs*, , New York, CABI Publishing.

Sprouse, J.K.S.; Klitzing, S.W. (2005, January). Youth at Risk: Recreation and Prevention, Edited: Marry Parr, *Parks & Recreation*, p.16-21.

Stebbins, R.A. (1999). Serious Leisure, Leisure Education, and Wayward Youth, www.soci.ucalgary.ca adresinden 04.04.2008 tarihinde alınmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu (2010/11). Milli Eğitim Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2010/2011, Türkiye İstatistik Kurumu yayın no:3887. www.tuik.gov.tr

Veal, A.J. (1992). Definitions of Leisure and Recreation, *Australian Journal of Leisure and Recreation*, *2* (4), 44-48.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 39 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİNE İLİŞKİN GENEL BİR BAKIŞ

Dr. İlkay Abazaoğlu
Milli Eğitim Bakanlığı
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme
Genel Müdürlüğü
ilkayabazaoglu@meb.gov.tr

Osman Yıldırım
Milli Eğitim Bakanlığı
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme
Genel Müdürlüğü
osmanyildir@gmail.com

Yılmaz Yıldızhan
Milli Eğitim Bakanlığı
Hayat Boyu Öğrenme
Genel Müdürlüğü
yyildizhan@meb.gov.tr

Özet

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden; İlkokula başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, eğitim sürecini kapsar. Milli Eğitim Bakanlığının bu ve benzeri nedenlerden dolayı, son yıllarda üzerinde durduğu önemli konulardan bir tanesi de çocukluk dönemindeki bireylere daha iyi eğitime erişim olanaklarını sunmaktır. Okul öncesi eğitime yükseköğretimin birinci öğretimin kısmının son sınıfında 2.026, ikinci öğretim son sınıfında 541, açık öğretim son sınıfımda ise 3.515 öğrenci 2012 yılında öğrenimine devam etmektedir. 2011 yılında ise okul öncesi öğretim programlarında 5.345 öğrenci mezun olmuştur. KPSS sonrası okul öncesi öğretmenliğe atama bekleyen öğretmen adayı sayısı 11.513'tür. Okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde bir öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 208'dir. Bu durum okul öncesi eğitiminin niteliği bakımından üzerinde durulmaya değer bir konudur. Nitelikli okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacı ile Yükseköğretim Kurumu ve Millî Eğitim Bakanlığı ortak çalışmalar planlayarak üniversitelerle işbirliğini güçlendirerek çözüm önerileri aramalıdır Ayrıca çalışmada Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Bir Görüş de yer.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, Okul öncesi öğretmenliği.

AN OVERVIEW ON THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

Pre-school education, from the day the child is born; Including last year until the day he started elementary school and that their intellectual and language development of children who play important roles in later life largely complete, covers the training process. For these and similar reasons the Ministry of Education, also one of the key issues on which in recent years to provide access to better educational opportunities to individuals in childhood. Higher education pre-school education in the last part of the first class of 2.026, 541 secondary education in the last year, while teaching my last class open 3.515 students in 2012 to continue his studies. In 2011, 5.345 students graduated from pre-school curriculum. KPSS after the number of teachers teaching assignment pending 11.513't preschool. Preschoolers number of students per teacher is a faculty member in the 208 section. This situation is justifiable in terms of the quality of pre-school education is an issue. Higher Education Institutions and the National Ministry of Education with the aim of developing qualified pre-school teachers must seek solutions by planning joint efforts to strengthen the cooperation with universities. In addition, a study on the Early Childhood Education Degree Program is also included Opinion.

Key Words: Pre-school, pre-school teacher

GİRİŞ

Nitelikli insan gücü için nitelikli eğitim ve öğretim kurumlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimin niteliğini belirleyen en önemli faktörlerden biri de öğretmenlerdir. Okullarda görev yapacak öğretmenlerden beklenen davranışın, hizmet öncesinde öğretmen adaylarına kazandırılması için öğretmen eğitimi programlarında amaçlara ve öngörülen nitelik düzeyine dönük program standartlarının belirlenmesi önemlidir. Öğretmen eğitiminde program standartları, öğretmen adaylarının öğretmenlik görevleri sırasında karşılaşabilecekleri her durumda bilinçli ve gerektiği gibi davranma, okullarda farklı bireysel özelliklere ve özgeçmişe sahip öğrencilerle çalışma ve sınıf içinde daha etkin olma gibi öğretmen yeterliklerini kapsar (Adıgüzel, 2008: 54).

Böyle bir süreçte öğretmenin uygulamaya yönelik kazanacağı becerileri ve yeterlilikleri daha etkin bir şekilde kendilerinde oluşturmalarında olumlu bir katkı sağlayacaktır. Eğitimin gelişmesi ve bireyin niteliği büyük ölçüde öğretmenin niteliğini yansıtmaktadır. Öğrencilerin nitelikleri öğretmen nitelikleriyle özdeştir. Öğretmenin niteliği eğitim sistemlerinin işleyişi ve başarıya ulaşmasında oldukça önemli rol oynamaktadır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008: 122).

Okul Öncesi Eğitiminin Önemi

Ülkemizde okul öncesi eğitimin tanımı Milli Eğitim Temel Kanunu ile tanımlanmıştır. Bu tanıma göre; okul öncesi eğitim: "Mecburi öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini ihtiva eden bu yaş grubundaki çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak, sistemli ve elverişli bir yetişme ortamı sağlamak, kabiliyetlerinin gelişmesine yardım etmek amaçlarına yönelik, ilköğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim devresidir" şeklinde ifade edilmiştir.

"Erken çocukluk eğitimi" olarak da adlandırılan okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan, ilköğretime başladığı güne kadar geçirdiği dönemi kapsamına alan ve çocukların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda gerçekleştirmeye çalışan, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde çocuklara yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren; çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığını sağlayan; kendini ifade etmesine, öz denetimlerini sağlayabilmesine ve bağımsızlık kazanmasına olanak sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2003; OÖEGM, 2006). Milli Eğitim Bakanlığının bu ve benzeri nedenlerden dolayı, son yıllarda üzerinde durduğu önemli konulardan bir tanesi de çocukluk dönemindeki bireylere daha iyi eğitime erişim olanaklarını sunmaktadır.

"Doğumu izleyen ilk 6 yılın bireyin hayatındaki en önemli dönemlerden biri olduğu ve bu dönemdeki bakım ve eğitimin bireyin, gelecekte nasıl bir insan olacağını önemli oranda belirlediği fikri, günümüzde uzmanların büyük bir çoğunlukta kabul ettikleri bir görüş haline gelmiştir. Bu nedenle çocuğun bu ilk yıllarda beslenmesi ve bakımı kadar, sevgi görmesi ne kadar önemli ise, uygun çevre koşulları içinde yaşaması ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilecek şekilde eğitilmesi de o derece önemlidir." (Oktay, 1995; Zembat ve diğ., 1994). "Çocuk, dünyaya gerekli tüm bilgi ve becerilerle gelmez. Zihinsel, bedensel, duygusal sosyal gelişme ve olgunlaşma sürecinde, çocuğa yeni deneyimler edineceği öğrenme olanakları sağlamak, çocuğun gelecekteki başarısı için önemlidir." (Ünal, 2000).

Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Osmanlı'da kurumsal okul öncesi eğitimin ilk uygulaması olarak, Fatih Sultan Mehmet zamanında vakıflara bağlı olarak kurulan "Sıbyan Mektepleri" gösterilebilir. Sıbyan mekteplerinde, 5-6 yaş çocuklarına yazı yazma, Kur'an okuma, dua okuma gibi eğitimler verilmekteydi. II. Meşrutiyet döneminden önce bazı illerde özel ana mektepleri, Balkan savaşlarından (1912-1913) sonra ise resmi ana mektepleri açılmıştır (Akyüz, 1996).

6 Ekim 1913 yılında çıkarılan "Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu)" 3, 4 ve 5. maddeleri ile anaokulları, ilkokulların bir basamağı sayılmış ve bu okulların yurdun her yerinde açılması hükmü getirilmiştir (Akyüz, 1996). 1915 yılında da Ana Mektepleri Nizamnamesi yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur. Cumhuriyet dönemindeki ilk yasal düzenleme olarak 1923'te "Gebe Kadınların ve Emzikli Annelerin

Çalıştırılması Nizamnamesi" çıkarılmıştır (EACEA, 2010). Cumhuriyetin ilk yıllarında 38 ilde 80 kadar anaokulu bulunuyordu ve bu okullarda toplam olarak 5880 öğrenci eğitilmekteydi (Başal, 1998).

Türkiye'de okul öncesi eğitim ile ilgili önemli gelişmeler 1960 yılından sonra dikkati çekmekte ve kurumsal eğitim bakımından yavaş da olsa, kademe kademe önemli hareketlerin başladığı görülmektedir. Uygulamada istenilen seviyeye ulaşılamamış olmakla birlikte, çocuğun korunmasını ve halkın eğitimini zorunlu kılan 1961 Anayasasını takip eden devrede, okul öncesi eğitimi konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış, konu çeşitli beş yıllık kalkınma planlarında ele alınmış, ne var ki istenilen hedeflere tam olarak ulaşılamamıştır (Öz, 1983; Gönen, 1990).

5-15 Ocak 1962 tarihinde toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurası, okul öncesi eğitimin önemini etkin bir şekilde gündeme getirmiş ve bu konuda verilmesi gereken hizmeti belirlemiştir. Yedinci Millî Eğitim Şurasından sonra, 16 Haziran 1962 tarihinde ilk "Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği" yayınlanmıştır (Ural, 1986). Bu yönetmeliğin uygulanmasından sonra Türkiye'de resmi ve özel kuruluşlarca, yuva ve anaokulları yaygınlaşmış ve hizmet verilen çocuk sayılarında önemli bir artış görülmüştür (Oğuzkan ve Oral, 1983).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" tüm öğretim kademelerini bütün olarak ele alan bir kanundur. Bu kanunun 17. maddesinde "Milli eğitim amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, iş yerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır" denilerek "Her yerde eğitim" ilkesi vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu kanunda okul öncesi eğitim zorunlu öğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimi olarak ele alınmış, amaç ve görevleri açıkça belirtilmiştir (Bilir ve ark., 1998).

1977 yılında ise İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir "Okul Öncesi Şubesi" kurulmuş; öncelikle ilkokullar bünyesinde anasınıfları açılması, okul öncesi için öğretmen yetiştirilmesi ve gerekli araç-gereç hazırlanması çalışmaları hızlandırılmıştır. 1980 yılından itibaren ise, gerek anaokulları gerekse anasınıfları açısından genelde bir artış gözlenmiştir. Ülkemizde, okul öncesi eğitim için hizmet veren kurumlar bir süre Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığının denetimi altında olmuştur. Bu kurumlar, ilkokula bağlı olarak açılan hazırlık sınıfları, resmi bağımsız anaokulları, özel kişi ve kuruluşlar tarafından açılan özel anaokulları, kız meslek liseleri, kız teknik yüksek öğretmen okulları ve üniversitelerin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerine bağlı olarak açılan uygulama anaokulları, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından açılan ve 0–6 yaş arasında korunmaya muhtaç çocukların bakım ve eğitimini üstlenen çocuk bakım yurtları, Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü ve Çocuk Esirgeme Kurumu ve benzeri sosyal yardım kurumlarının açtıkları yatılı ve gündüzlü bakım evi ve yuvalar ile kamu ve özel işyerlerinin kendi personelinin çocukları için açmış olduğu kreş ve yuvalardır (Oktay, 1983; Gönen, 1990).

1989 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı yerine Başbakanlığa bağlanmıştır (Özbey, 1989). 1992 yılına kadar, Milli Eğitim Bakanlığı'nda, Okul öncesi Eğitim Hizmetleri; İlköğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığınca yürütülmüştür. 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri hakkındaki 3797 sayılı kanunla, Merkez Teşkilatı bünyesinde yeni bir birim olarak "Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuştur (Bilir ve ark., 1998).

1992-1993 öğretim yılında okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısı 134.465, öğretmen sayısı ise 8.855'tir (Akkutay, 1993). 1999-2000 eğitim-öğretim yılı içinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde okul öncesi eğitim kurumu olarak 506 anaokulu, 7.717 anasınıfı, 348 uygulama sınıfı, 923 Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı kurumlar ile 657-191. maddeye göre açılan 388 adet kurum bulunmaktaydı. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 2000 yılı içinde okul öncesi eğitim kurumu olarak 68 anaokulu, 533 anasınıfı ile 5 çocuk kulübü ve 2 uygulama sınıfı açılmıştır (MEB, 2000).

Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından 2012 yılına kadar geçen sürede, okul öncesi eğitimden yararlanan çocuk sayısı, okul öncesi eğitim veren kurumların sayısı ve kurumlarda istihdam edilen öğretmen sayısında yıllara göre gittikçe artan bir sayısal gelişme olmuştur. Okul öncesi eğitim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 22. maddesi ile zorunlu eğitim kapsamı dışında tutulmuştur. Bunun sonucunda da okul öncesi eğitimden büyük bir kesim yararlanamamakta, öğrenmenin en hızlı olduğu dönemde alınması gereken ve

çocuğun ilerideki yaşamı için büyük önem teşkil eden okul öncesi eğitimden okul öncesi çağ çocuklarının büyük çoğunluğu yoksun kalmaktadır. Öncelikle ülkemizde okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınarak ve bu çağ çocuklarının tümünün yaşamlarının en önemli eğitim diliminden yararlanmalarının sağlanmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Bir Görüş

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV, 2012)'in okul öncesi öğretmenliği lisans programına ilişkin Yükseköğretim Kurumuna ve 13 Nisan 2012 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığına sunulan görüş ve önerilere ilişkin değerlendirmeler bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma kapsamında, Boğaziçi, Hacettepe, Gazi, Ankara, Başkent ve Maltepe Üniversitesi öğretim elemanlarının görüşleri ele alınmıştır. 18 eğitim fakültesinden gelen görüşlerden yola çıkılarak beş bölümden oluşan bir rapor hazırlanmıştır. Bu raporun değerlendirmesi aşağıda yer almaktadır.

1. ***Fakülte Okul İşbirliği;***

- Okullarda uygulama öğretmenlerinin dersleri izlemedikleri ve izleseler bile geri bildirim vermedikleri, bununda aday öğretmenlerde ciddi pedagojik sorunlar meydana getirdiği belirtilerek, öğretmen adaylarına yönelik rehberlik çalışmalarının sıkı takip edilmesi gerektiği ifade edilmektedir.
- Uygulama öğretmenlerinin motivasyonlarında eksiklik olduğu, bunun nedenleri arasında maddi ve mesleki tatminin eksikliği belirtiliyor. Uygulama öğretmenlerinin 6 aday öğretmen için ek ders alabildikleri belirtilerek, en az 30 aday öğretmene rehberlik yapanların yönetici olabilmesi kriterinin getirilmesinin motivasyonu artırabileceği vurgulanmaktadır.
- Uygulama okullarının kalitesinin düşük olduğu ve uygulama okulu sıkıntısının bulunduğu ifade edilerek, yeni uygulama okullarının kurulması ve materyaller bakımından kaynakların eksiksiz olması gerektiği söylenmektedir. Ayrıca farklı uygulama örneklerinin görebileceği çeşitli okul deneyimlerine de gereksinim olduğu belirtilmektedir.

2. ***Üniversiteler Arasında Uygulama Farklılıkları;***

- Okul öncesi lisans programının büyük ölçüde aynı olduğu fakat programlardaki paralelliğin, programların işlenişi ve içeriklerinin aynı olması sonucunu doğurmadığı belirtilmektedir. Bunun sebebi olarak üniversiteler arasında öğrenci profillerinin farklı olması gösterilmektedir. Bunun çözümü olarak akreditasyon çalışmalarının ivedi olarak tamamlanması istenmektedir.

3. ***Üniversitelerdeki Öğretim Elemanları;***

- Üniversitelerde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısındaki farklılıktan bahsedilmektedir. Bu oranın Hacettepe için 22, Marmara için 40, Boğaziçi için 28 ve Karadeniz Teknik için 46 olduğu vurgulanmaktadır.
- Yeterli sayıda öğretim elemanı olmayan bölümlerin olduğu, bu sebepten dolayı öğretim elemanlarının ders yoğunluğu ve öğrenci sayısındaki fazlalıktan dolayı uygulama boyutunda izleme yapılmadığı, genelde uygulama derslerinde öğrencileri izleme görevinin araştırma görevlilerine verildiği belirtilmektedir. Bu durumda yeterli öğretim elemanı olmayan bölümlerin kapatılması istenmektedir.
- Öğretim elemanlarının sınıf deneyimlerinin az olduğu söylenerek öğretim elemanı olacak bir kişinin en az 3 yıl okul deneyimine sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Uygulama derslerini de anaokullarında 1 yıl süre ile deneyim kazanan araştırma görevlilerince yürütmesi önerilmektedir.
- Bu alanda yer alan ikinci öğretim programlarının genelde öğretim elemanı az olan üniversitelerde olduğu ve kapatılması gerektiği belirtilerek, uzaktan eğitim modeli ve açık öğretim ile de bu eğitimin verilemeyeceği söylenmektedir. Yüz yüze eğitimin nitelikli öğretmen yetiştirme ve geliştirmede daha verimli olduğu ifade edilmektedir.
- Aday öğretmenlerinin uygulama derslerine yönelik ölçme değerlendirme kriterlerinin oluşturulması gerektiği değinilen diğer bir konudur.

4. ***Öğretmen Adayları;***

- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkındaki duygu, düşünce, öğretmen olma istekleri ve öğretmenliği algılama biçimlerinin de araştırılması gerektiği, bunların nitelik ve yeterliliği etkilediği vurgulanarak, öğretmen adaylarının yetersiz olduğu ifade edilmektedir.

5. ***Öğretmen Yetiştirme Programları;***

- Programlarda öğretmen yetiştirmenin dört temel boyutta olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunlar;
  - Alan Bilgisi,
  - Öğretmenlik Meslek Bilgisi,
  - Öğretmenlik Uygulaması ve

o Genel Kültür Dersleridir.

- Mevcut derslerin içinde; sınıf yönetimi, aile eğitimi, materyal geliştirme, oyun ve özel eğitim gibi derslerin uygulamasının da olması gerektiği söylenmektedir.
- Eğitim fakülteleri arasında bir uyum ve standardın oluşturulması, ayrıca fakültelerde uygulama dersleri için uygulama yeterliliği olan koordinatör öğretim elemanlarının belirlenmesi ve koordinatör öğretim elemanları tarafından fakülteler ve fakülte öğretim elemanları arasında iletişimin sağlanması konusu önemsenmektedir.
- Öğretmen adaylarına uygulama dersleri için farklı yaşam alanlarında uygulama imkânı sunulması (köy okulları, kaynaştırma sınıfları ve birleştirilmiş sınıflar gibi) ve bunun gerçekleştirilmesi için üniversite imkânlarının artırılması istenmektedir.
- Okul uygulama dersi süresinin en az 1 dönem ya da 1 eğitim öğretim yılı olması talep edilmektedir.
  Ayrıca öğretim elemanları görüşleri çerçevesinde erken çocukluk dönemi ve gelişim öğrenme psikolojisi gibi derslerin okul öncesi öğretmenliği lisans programına dâhil edilmesi istenmektedir.

YÖNTEM

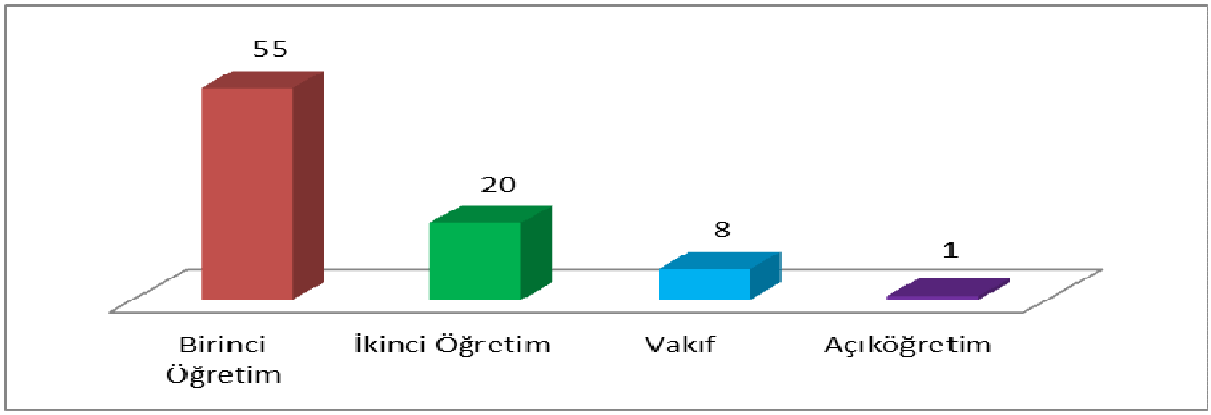
Betimsel tarama modelindeki bu çalışmada üniversitelerin okul öncesi eğitimi programlarıın ve Millî Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin profilini ortaya koymak amacı ile sayısal veriler kullanılarak bir durum analizi yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini okul öncesi öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim elemanları, okuyan öğrenciler ve Millî Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırma, durum analizine ve betimsel nitelikli tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Farklı cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumları gibi değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılması nedeniyle tarama modellerinden kesit alma ve yine araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olduğu için de ilişkisel tarama yaklaşımları benimsenmiştir (Çepni, 2010).

Araştırmada veriler MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü verileri ve bu konuyla ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca ÖSYM 2012 istatistiklerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımlarına göre analiz edilmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretim programlarına yönelik ve Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi öğretmenliğinde daha nitelikli öğretmen profilini ortaya koyması amacı ile geliştirilebilecek yeni politikalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenleri üniversitelerin eğitim fakültelerinin "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği" bölümlerinde yetiştirilmektedir. Yükseköğretime Geçiş Sınavı'nda okul öncesi öğretmenliği lisans programlarına YGS-5 puanı ile öğrenci alınmaktadır. Ülkemizde okul öncesi öğretmenliği program türleri ve sayısı Şekil 1'de gösterilmiştir.

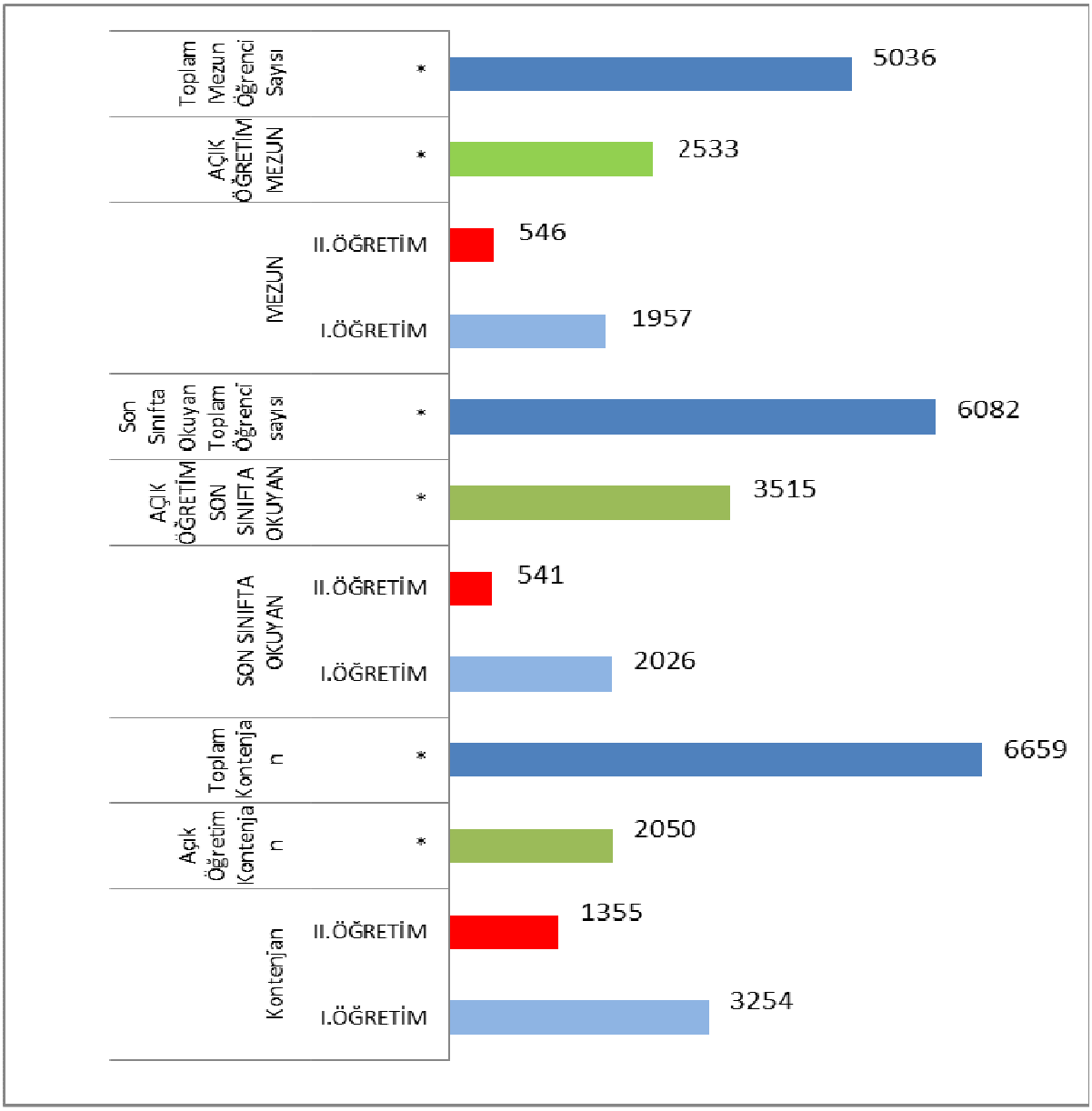


Şekil 1: Eğitim Fakültelerindeki Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Programları Türleri

Not: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Öğretmenlik Programına Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 21/03/2012 tarih ve 12 sayılı kararı gereği 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren öğrenci alınmamaktadır.

2012 yılı itibari ile ülkemizde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinin 55'i devlet, 8'i vakıf olmak üzere toplam 63 üniversitenin eğitim fakültesinde yer almaktadır. Ayrıca Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim fakültesinde de bir adet Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinin 20'sinde aynı zaman da ikinci öğretim programlarında Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü yer almaktadır (Şekil 1).

2010 – 2011 öğretim yılında üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği program türlerinde okuyan ve mezun olan öğrenci sayıları Şekil 2'de yer almaktadır.

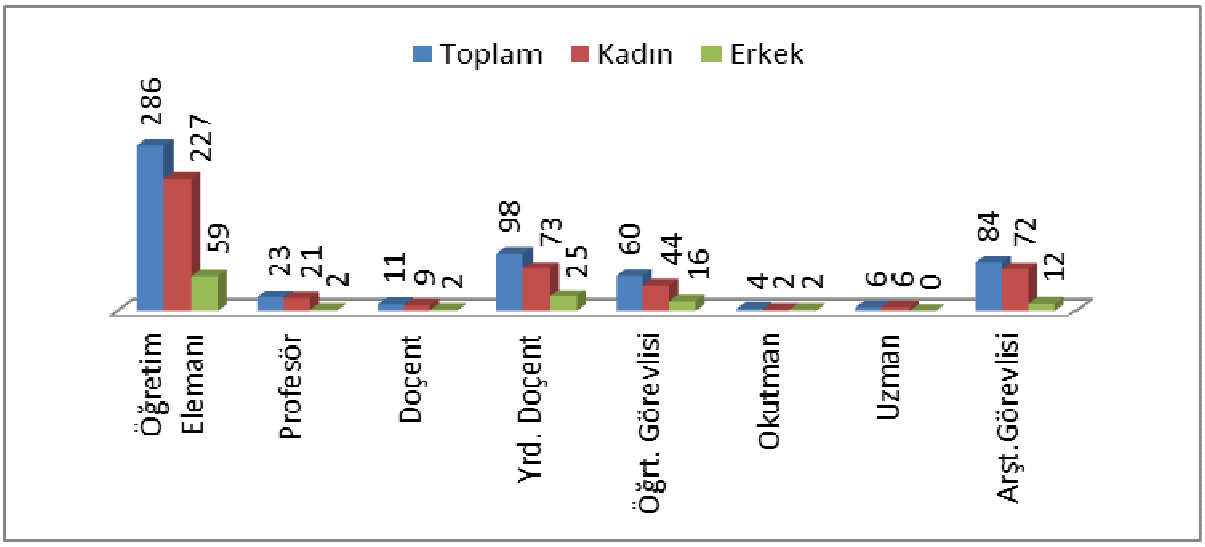


Şekil 2. 2010-2011 Yılı Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Öğretim Türlerine Göre Dağılımı

2010-2011 öğretim yılı okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin öğretim türlerine göre dağılımı incelendiğinde Açık Öğretim Fakültesi kontenjanının 2.050, son sınıfta okuyan 3.515 ve mezun sayılarının 2.533

olduğu görülmektedir. 2011 yılında Açık Öğretim Fakültesinde mezun olan öğrenci sayısı diğer fakültelerde mezun olan öğrencilerin %50'si kadardır (Şekil 2).

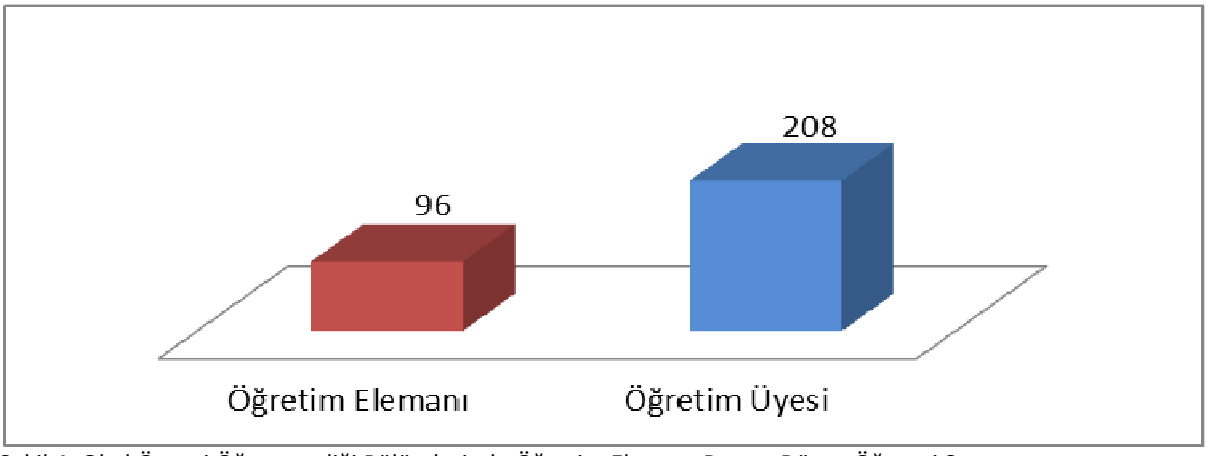
2010 – 2011 öğretim yılında üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarında görev yapan öğretim elemanı ve öğretim üyesi sayıları Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3: 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğretim Elemanı Sayısı

2010-2011 eğitim öğretim yılı eğitim fakülteleri okul öncesi bölümü öğretim elemanı kadrolarında toplam 286 öğretim elemanı bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının 23'ü profesör, 11'i doçent ve 98'i yardımcı doçenttir. Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretim elemanı kadrosunun %79,37'si kadın öğretim elemanlarından oluşmaktadır (Şekil 3).

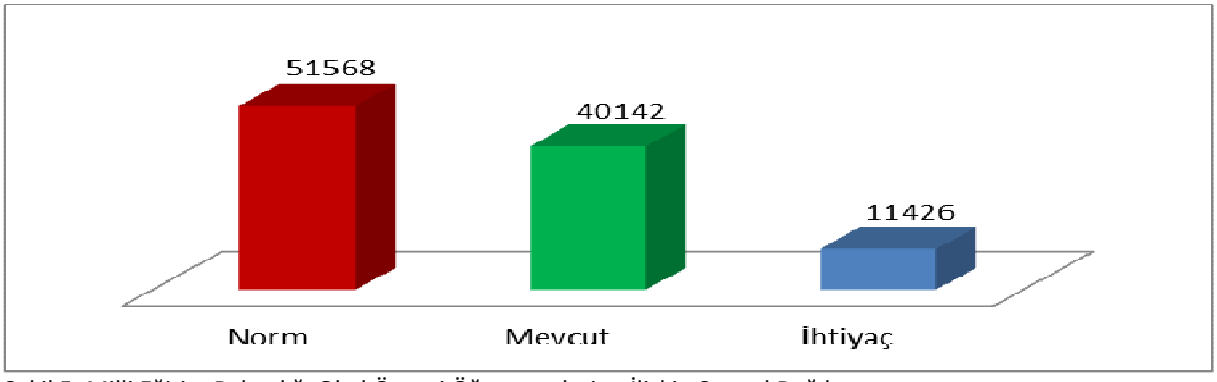
2010 – 2011 öğretim yılında üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği program türlerinde öğretim elemanı ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları Şekil 4'de yer almaktadır.



Şekil 4: Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümlerinde Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayısı

2010 – 2011 öğretim yılında okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 96'dır. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ise 208'dir. Bu durum okul öncesi eğitiminin niteliği bakımından üzerinde durulmaya değer veriler sunmaktadır (Şekil 4).

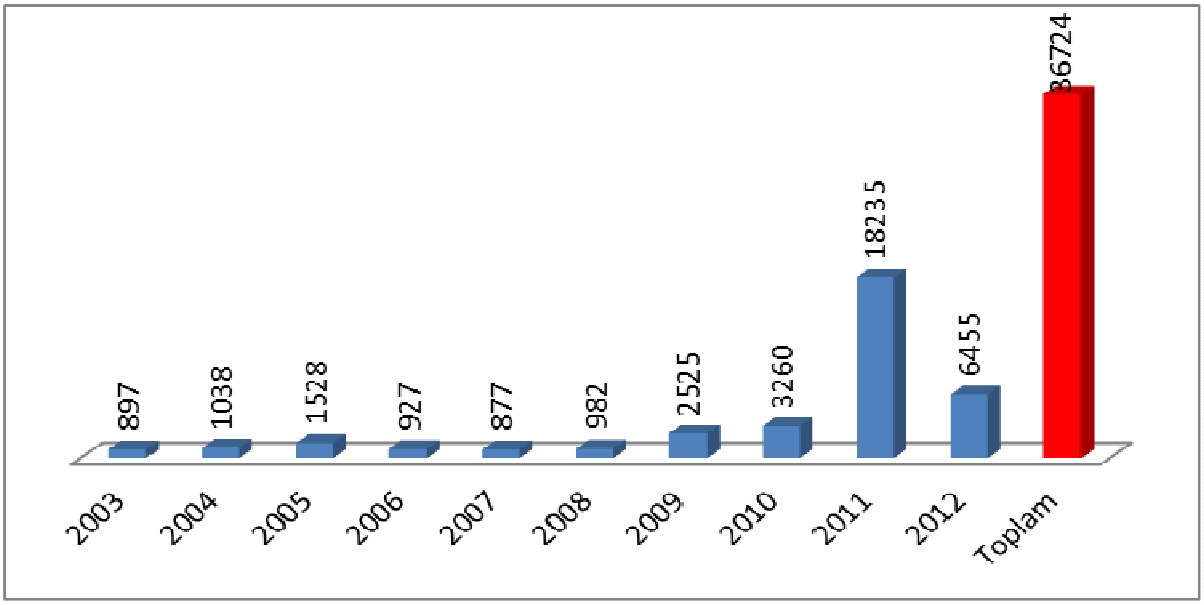
Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi öğretmenlerine ilişkin norm, mevcut ve ihtiyaç sayıları Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Sayısal Dağılımı

Milli Eğitim Bakanlığında istihdam edilen okul öncesi öğretmeni sayısı 40.142'dir. Bakanlığın norma esas kadro sayısı 51.568'dir. Okul öncesi öğretmenliği için Bakanlığın açık kadro sayısı 11.426'dır (Şekil 5).

Milli Eğitim Bakanlığının 2003 - 2012 yılları arasında okul öncesi öğretmenliğine yapmış olduğu atamaların yıllara göre dağılımı Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6: 2003-2012 Yılları Arasında Okul Öncesi Öğretmenliğine Yapılan Atamaların Yıllara Göre Dağılımı

Okul öncesi öğretmenliği branşına son 10 yılda toplam 36.724 öğretmen atanmıştır. Bu sayının 18.235'i yalnızca 2011 yılında gerçekleştirilmiştir. 2011 yılında yapılan atama sayısına sözleşmeli iken kadroya geçirilen öğretmenler de dâhil edilmiştir. Son 10 yılda gerçekleşen atama sayısı mevcut okul öncesi öğretmen kadrosunun %79'unu oluşturmaktadır (Şekil 6).

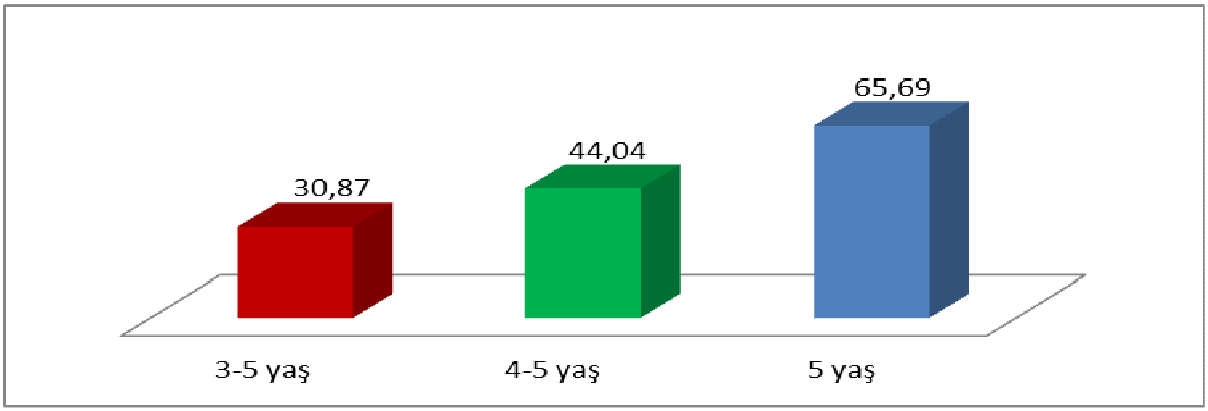
Milli Eğitim Bakanlığının 2011 - 2012 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim ile ilgili istatistiksel veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Okul Öncesi Resmi ve Özel Kurum, Şube, Derslik, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (03.05.2012)

Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Kurum Sayısı	Derslik Sayısı	Şube Sayısı	Şube Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı
55.883	1.169.556	28.625	48.802	61.937	18,88	20,92

Tablo 1'de yer alan 2011 - 2012 Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, okul öncesi eğitimi kurum sayısı 28.625 ve derslik sayısı 48.802'dir. Okul öncesi eğitimde şube başına düşen öğrenci sayısı ise ortalama 18,88'dir. Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmen sayısı 55.883 olup, bu sayının 40.142'si Bakanlığın kadrolu öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise yaklaşık 21'dir (İ.K.G.M. Mart 2012).

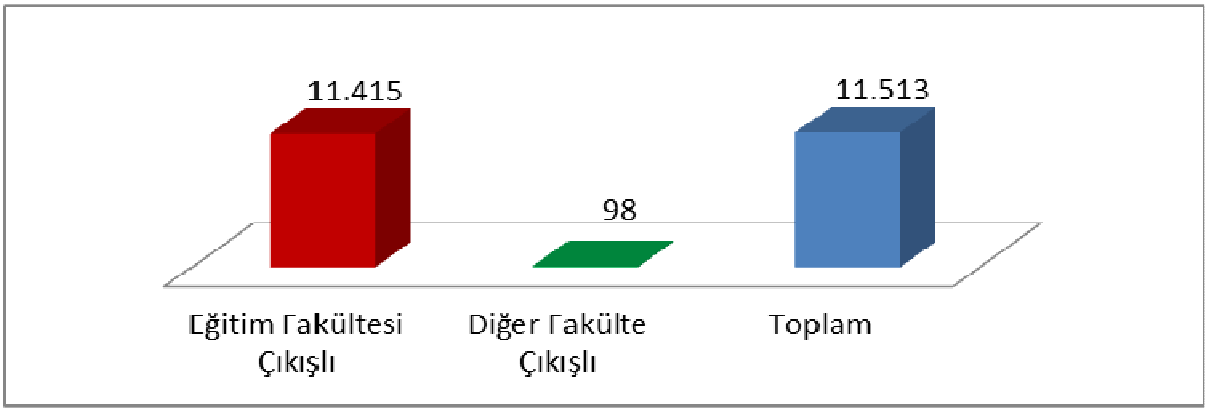
2011 - 2012 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimin yaş gruplarına göre okullaşma oranı Şekil 7'de yer almaktadır.



Şekil 7: 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı Okul Öncesi Yaş Gruplarına Göre Okullaşma Oranları (%)

2011-2012 eğitim öğretim yılında okullaşma oranı 5 yaş grubu için %65,69, 4-5 yaş grubu için %44,4 ve 3-5 yaş grubu için ise %30,87'dir (Şekil 7).

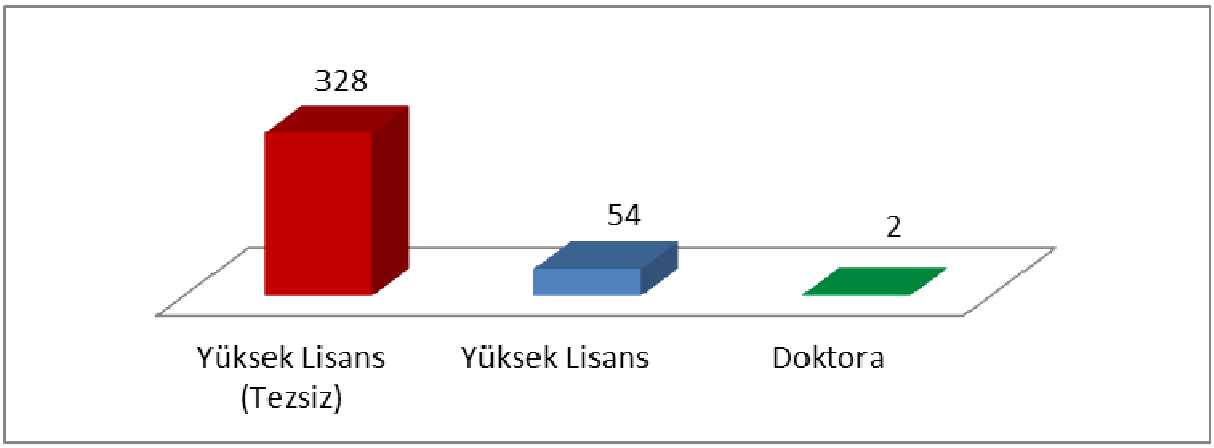
2012 yılı KPSS havuzunda okul öncesi öğretmenliği için bekleyen öğretmen adaylarının mezun oldukları fakültelere dağılımları Şekil 8'de yer almaktadır.



Şekil 8: 2012 Yılı Okul Öncesi Öğretmenliği KPSS Havuzu Dağılımı

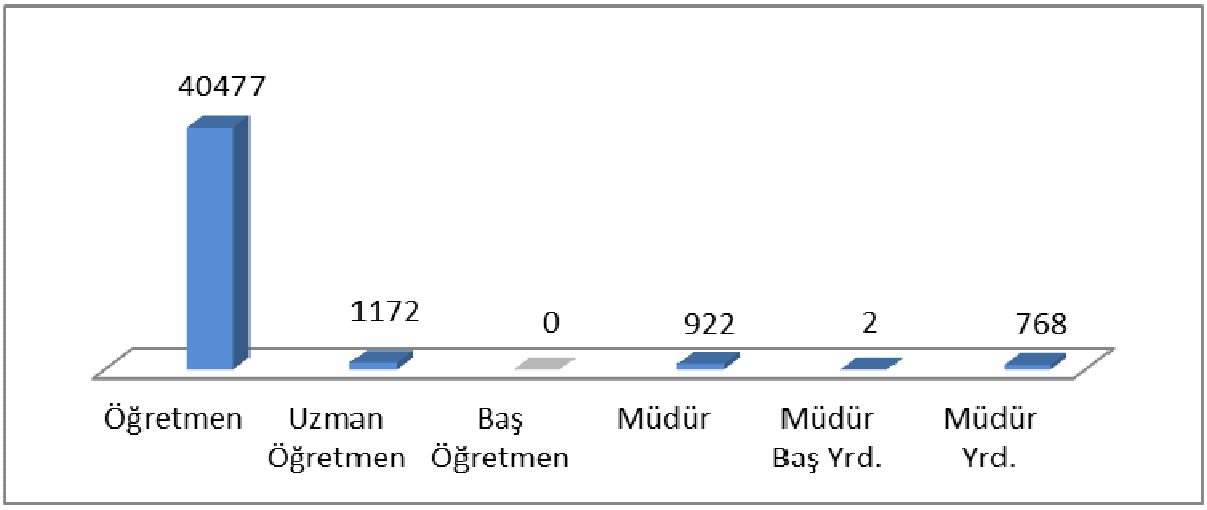
2012 KPSS sonuçlarına göre, atanmayı bekleyen okul öncesi öğretmen adaylarının 11.513'ü eğitim fakültelerinden, 98'i ise diğer fakültelerden çıkışlıdır (Şekil 8).

2010 – 2011 öğretim yılında üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği program türlerinde yüksek lisans ve doktora eğitimi yapan öğrenci sayıları Şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9: 2010-2011 Yılı Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde Yüksek Lisans (Tezli-Tezsiz) ve Doktora Yapan Öğrencilerin Dağılımı

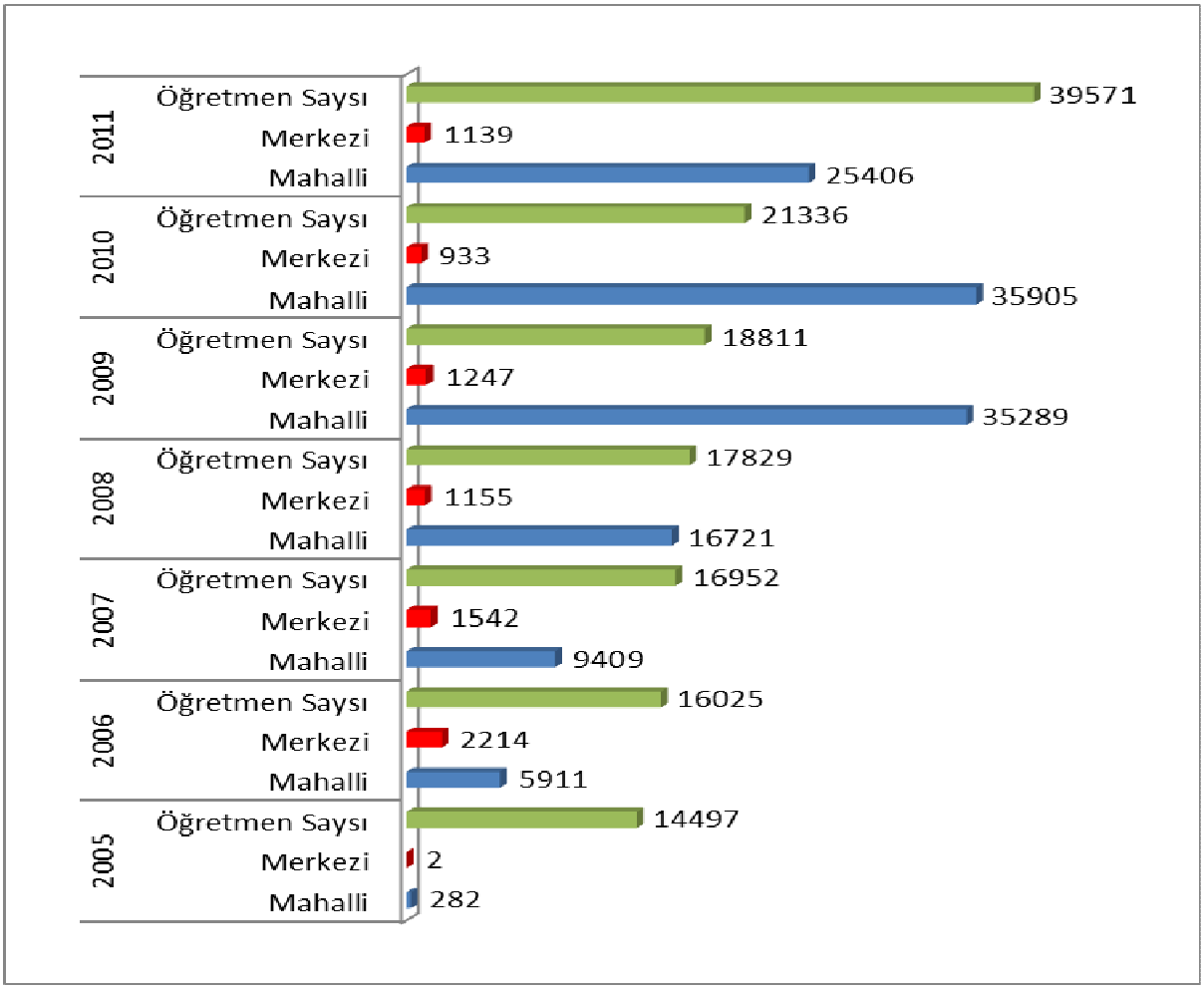
2011 yılı verilerine göre, okul öncesi öğretmenlerinin 328 tezsiz yüksek lisans, 54'ü tezli yüksek lisans, 2 öğretmen ise doktora yapmaktadır (Şekil 9).
Milli Eğitim Bakanlığının 2011 - 2012 eğitim öğretim yılı verilerine göre bakanlıkta görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görev ve kariyer basamaklarına göre sayısal dağılımı Şekil 10'da yer almaktadır.



Şekil 10: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kariyer Basamaklarına ve Yöneticiliklerine Göre Dağılımı

2012 yılı Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, okul öncesi öğretmenlerinin 1172'si uzman öğretmen iken 922'si Müdür ve 770 tanesi ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır (Şekil 10).

Milli Eğitim Bakanlığının 2005 - 2011 yılları arasında bakanlıkta görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi ve mesleki gelişim imkânlarından yaralanan öğretmen sayıları Şekil 11'de verilmektedir.



Şekil 11. 2005-2011 Yılları Arasında Hizmet İçi Eğitim İmkânlarından Yararlanan Okul Öncesi Öğretmenlerin Dağılımı

2005-2011 yılları arasında hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan okul öncesi öğretmenlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mahalli hizmet içi eğitimlere katıldığı görülmektedir. Bu durumun en önemli nedeni mahalli hizmet içi eğitimin zorunluluk arz etmesi ve öğretmenin dersi aksatmadan dersin dışında dersi aksatmadan yapılmış olmasıdır (Şekil 11).

SONUÇ

Kişiliğin temelinin atıldığı kritik bir dönem olarak adlandırılan okul öncesi verilen eğitimin, tüm eğitim kademelerini, hatta tüm yaşamı etkilediği düşünüldüğünde bu dönemde verilen eğitim ve bu eğitimi verecek olan okul öncesi öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemi bir kat daha artmaktadır.

Okul öncesi eğitimin sorgulandığı şu günlerde okul öncesi öğretmenliği bölümünün 55'i devlet, 8'i vakıf olmak üzere toplam 63 üniversitenin eğitim fakültesinin yanı sıra 1'de Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinde yer almaktadır. Eğitim fakültelerinin 20'sinde aynı zaman da ikinci öğretim de yapılmaktadır. Fakat Yükseköğretim Kurumunun 21.03.2012 ve 05.04.2012 tarihli kararları çerçevesinde Açık Öğretim Fakültesi Öğretmenlik ve eğitim fakültelerinin ikinci öğretimlerinin programına öğrenci alınmayacağı hükmü getirilmiştir.
2010-2011 yılı okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin öğretim türlerine göre dağılımı incelendiğinde Açık Öğretim Fakültesinde mezun olan öğrenci sayısı diğer fakültelerde mezun olan öğrencilerin %50 'si kadar olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ise 96'dır. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ise 208'dir. Bu durum okul öncesi eğitiminin niteliği bakımından üzerinde durulması gereken bir durumdur.

Son 10 yılda gerçekleşen okul öncesi öğretmeni atama sayısı mevcut okul öncesi öğretmen kadrosunun %79'unu oluşturmaktadır.

2011 yılı ÖSYM verilerine göre, okul öncesi öğretmenlerinin 328 tezsiz yüksek lisans, 54'ü tezli yüksek lisans, yalnızca 2 öğretmen ise doktora yapmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığında çalışman okul öncesi öğretmenlerinin 1.172'si uzman öğretmen iken 922'si müdür ve 770 tanesi ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

2011-2012 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimde okullaşma oranı 5 yaş grubu için %66, 4-5 yaş grubu için %44 ve 3-5 yaş grubu için ise %31'dir.

Okulöncesi eğitim, nicelik olarak artarken sunulan hizmetin kalitesi göz ardı edilmemeli ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanında edinilen yeni bilgiler ışığında değişmeli ve gelişmelidir (Erkan, 2002). Öğretmenlerin bu yeni bilimsel ve teknolojik gelişmelerden haberdar olmaları için öğretmenlere belirli dönemlerde ve sürekli olarak hizmet içi eğitimler verilmelidir (Derman ve Başal, 2010).

Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan okul öncesi öğretmenlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mahalli hizmet içi eğitimlere katıldığı görülmektedir. Bu durumun en önemli nedeni mahalli hizmet içi eğitimin zorunluluk arz etmesi ve öğretmenin dersi aksatmadan devam etmesidir.

Okul öncesi eğitim, nicelik olarak artarken sunulan hizmetin kalitesi göz ardı edilmemeli ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanında edinilen yeni bilgilerin ışığında değişmeli ve gelişmelidir (Erkan, 2002). Öğretmenlerin bu yeni bilimsel ve teknolojik gelişmelerden haberdar olmaları için öğretmenlere belirli dönemlerde ve sürekli olarak hizmet içi eğitimler planlanmalı ve verilmelidir.

Nitelikli okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacı ile Yükseköğretim Kurumu ve Millî Eğitim Bakanlığı ortak çalışmalar planlayarak üniversitelerle işbirliğini güçlendirmeli ve çözüm önerileri aramalıdır.

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınarak ve bu çağ çocuklarının tümünün yaşamlarının en önemli eğitim diliminden yararlanmalarını sağlanmak amacı ile çalışmalara hız verilmelidir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2008). Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), (2012). AÇEV'in Milli Eğitim Bakanlığına 13 Nisan 2012 tarihinde göndermiş olduğu rapor.

Akkutay, Ü. (1993). "Cumhuriyet Döneminde Eğitimin Gelişmesine Genel Bir Bakış", Eğitim Dergisi, 6, 71–75.

Akyüz, Y. (1996). "Anaokullarının Türkiye'de Kurulu ve Gelişim Tarihçesi", Millî Eğitim Dergisi, Sayı: 132.

Akyüz, Y. (2004). Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2004, 9. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. TSA, 12(2), 119-142.

Başal, H. A. (1998). Okul Öncesi Eğitime Giriş, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Bilir, Ş., Arı, M., Gönen, M., Üstün, E. ve Pekçağlayan, N. (1998). Okulöncesi Eğitimcisinin Rehber Kitabı, Ankara: Aşama Ltd. Şti.

Çepni, S. (2010). "Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş". 5.Baskı, Trabzon.

Derman, M.T. ve Başal, H.A. (2010). "Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler". Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Volume 3 / 11 Spring 2010.

EACEA (2010). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf

Gönen, M. (1990). "Çocuğun Gelişmesinde Okulöncesi Eğitimin Önemi", Okulöncesi Eğitim Dergisi, 39, 6–10.

MEB (2000). 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2007). Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005–2006. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

MEB (2009). Türkiye Eğitim İstatistikleri 2008–2009. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Ünal, S. (2000). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Kişilik Özellikleri İle Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Oktay, A. (1983). "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü", Eğitim ve Bilim Dergisi, 7 (42), 3-7.

Oktay, A. (1995). "Erken Çocukluk Eğitiminin Türk Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Önemi". İstanbul: Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyum Raporu.

OÖEGM (2006). Okul Öncesi Eğitimde Tarihsel Gelişim. http://ooegm.meb.gov.tr/mudurluk/tarihce.htm.

Öz, F. (1983). "Okulöncesi Eğitim", Cumhuriyet Döneminde Eğitim, (Ed.: H. Sağlam), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

ÖSYM (2012). 2011-2012 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. http://www.osym.gov.tr

Özbey, K. (1989). Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Kuruluşlarında Okul öncesi Eğitimi Çalışmaları, 6. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s. 19-22, İstanbul.

Ural, M. (1986). Ülkemizde Okulöncesi Eğitimin Yeri ve Önemi, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Yılmaz, N. (2003). "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim", (Ed.: Müzeyyen Sevinç), Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, 12-17. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Zembat, R., Güven,Y., Önder, A., Fathi, L. (1994). "İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespit Araştırması". İstanbul: YA–PA Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 10, YA-PA Yayınları. S.111.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİ İLE İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. İsmail Seçer
Atatürk Üniversitesi
K.K. Eğitim Fakültesi
ismail.secer.atauni.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu Erzurum şehir merkezindeki liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 455 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi için korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu ve okul tükenmişliğinin akademik güdülenme örtük değişkeni üzerinden *kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif* alt boyutları üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak anlamlı etkilere sahip olduğu ve okul tükenmişliğinin akademik güdülenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul tükenmişliği, güdülenme, yapısal eşitlik modeli.

ANALYSIS OF SCHOOL BURNOUT AND ACADEMIC MOTIVATION THROUGH STRUCTURAL EQUATION MODELING

Abstract

The purpose of this study is to analyze the relationship between school burnout and academic motivation in high school students. The working group of the study consists of 455 students from the high schools in Erzurum city center, selected with appropriate sampling method. School Burnout Scale and Academic Motivation Scale were used in the study to collect data. Correlation analysis and structural equation modeling were used in the analysis of the data collected through the study. As a result of the study, it was determined that there is significant and negative relations between school burnout and academic motivation, and the school burnout has direct and indirect significant effects on the *getting over himself, using knowledge and exploration* dimension through the latent variable of academic motivation. Lastly, it was determined that school burnout is a significant predictor of academic motivation.

Key Words: School burnout, motivation, structural equation modeling.

GİRİŞ

Çağdaş eğitim anlayışı eğitimi, bireylerin bilişsel, zihinsel, sosyal, psikolojik vb. tüm yönleri ile gelişmelerini hedef alan bir süreç olarak ele almaktadır. Bireyin tüm yönlerini geliştirme hedefi okullara ve eğitimcilere bunu mümkün kılacak eğitim-öğretim süreçlerini hazırlama ve uygulamaya koyma sorumluluğu yüklemektedir. Okulların ve eğitimcilerin kendisinden beklenilen bu işlevi ve sorumluluğu yerine getirebilmesi öğrencilerin okula ve eğitsel süreçlere yönelik güdülenmeleri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Akademik güdülenme, öğrencilerin sahip oldukları eğitsel potansiyelleri açığa çıkarmalarını sağlayan ve bu yolla öğrenmelerini ve çalışmalarını harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır (Martin, 2004). Clark ve Schroth, (2010) akademik güdülenmenin bir öğrencinin okula devam etmesi ve akademik hedeflerine ulaşmasını etkileyen içsel ve dışsal faktörler bütünü olarak görmektedir. Harter, (1981) ve Lepper, (1988) ise içsel güdülenmeyi öğrenmeye duyulan merak ve başarmaktan haz duyma ile dışsal güdülenmeyi ise dışsal sonuçlara

odaklanarak takdir edilmek ve ödüllendirilmek için gösterilen çaba ile açıklamaktadırlar. Bu doğrultuda akademik güdülenmişlik öğrencilerin akademik süreçlere yönelik kazanımlarını doğrudan etkileyen bir etmen olarak değerlendirilebilir. Linnenbrink ve Pintrick, (2002) ise, akademik güdülenmeyi akademik performansın en önemli belirleyicisi olarak tanımlarken, Vallerand ve diğ. (1992), bireyin üretken bir öğrenim yaşantısı geçirmesinin büyük oranda akademik güdülenmeye bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Yapılan araştırmaların bu görüşleri desteklediği ve akademik güdülenme ile verimli ve üretken bir öğrenim yaşantısı geçirme arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu (Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand ve diğ. 1992) bulunmuştur.

Akademik güdülenme, öğrencilerin okula yönelik tutum ve davranışlarını da etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalar akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik sorumluluklarını (ödev yapma, proje hazırlama, vb.), yerine getirmede daha başarılı olduklarını göstermektedir (Demir ve Arı, 2013; Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh ve Mclnerney, 2012). Buna karşın akademik güdülenme eksikliğinin sabırsızlık, sebatsızlık, akademik erteleme ve uyumsuz akademik davranışlar (okuldan kaçma, devamsızlık vb.) gösterme ile ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları da bulunmaktadır (Colengelo, 1997; Klassen ve diğ. 2008). Literatüre ilişkin verilen bilgiler doğrultusunda akademik güdülenmenin öğrenciler açısından kilit bir role sahip olduğu ve akademik başarıdan (Pintrich ve De Groot, 1990), öğrenme stratejilerine (Pokay ve Blumenfeld, 1990) ve akademik ertelemeye (Tuckman, 1998; Klassen ve diğ. 2008; Brownlow ve Reasinger, 2000) kadar birçok alanı etkileyebildiği söylenebilir.

Öğrencilerin akademik güdülenmişlikleri üzerinde birçok faktörün olumsuz etki etmesi olasıdır. Bu olumsuz faktörlerden biri olarak son yıllarda özellikle dikkat çeken bir kavram olan *okul tükenmişliği* gösterilebilir. Daha çok iş yaşamı ile ilgili bir kavram olarak bilinen ve fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının ön plana çıktığı ve yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterilen olumsuz tutumların ağır bastığı bir olumsuzluk olan tükenmişlik kavramı son yıllarda öğrenciler ile birlikte anılır olmuştur (Salmalo-Aro ve diğ. 2008, 2011; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Seçer, Veyis, Halmatov ve Ateş, 2013 ve Aypay, 2012).

Bir çalışan olmamalarına karşın okul odaklı görev ve sorumlulukların süreklilik gösteriyor olması ve bireyin bunları yerine getirmesine yönelik beklentilerin bulunması öğrencilik faaliyetinin bir iş olarak ele alınmasına yönelik algılamaları beraberinde getirmiştir (Schaufeli ve diğ. 2002; Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2008; Kutsal ve Bilge, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012). Akçamete (2002) ve Erturgut ve Soyşekerci, (2010) öğrencilerin eğitim yaşatışında diğer öğrenciler ile kurdukları günlük etkileşimler, sürekli eğitim uygulamaları ve diğer öğrenci ve yaşıtları ile yaşadıkları problemler nedeniyle eğitimin stresli ve yorucu bir iş olduğunu belirtmektedirler. Aypay ve Eryılmaz, (2011) ise okul tükenmişliğini, okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının "aşırı" taleplerinin öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratması veya bitkin düşürmesi olarak tanımlamaktadırlar. McCarthy, Pretty ve Catano (1990), Yang ve Farn, (2005), Salmelo-Aro ve ark., (2008) okul tükenmişliğinin en belirgin göstergelerinin akademik taleplerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul aktivitelerine karşı olumsuz ve umursamaz tutum geliştirme, okul ödevlerine karşı ilgisizlik gösterme, yetersizlik algısı, yeteneklerinden şüphe duyma ve bunun sonucu olarak akademik başarının düşmesi olarak göstermektedirler. Bu belirtilerin öğrencilerin okula yönelik tutumları ve güdülenmişlikleri üzerinde olumsuz bir etki göstermesi beklenmektedir.

Okulla ilgili görev ve sorumlulukların aşırı boyuta ulaşmasının öğrencilerin yaşadığı stres düzeyini arttırdığını ve bu stresin öğrencileri duygusal olarak tükettiğini, duyarsızlaştırdığını ve yetkinlik inançlarını sarstığını gösteren birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır (McCarthy, Pretty ve Catano, 1990; Yang ve Farn, 2005; Anderman ve Maehr, 1994). Dolayısıyla akademik olarak tükenmişlik yaşayan öğrencilerin okula yönelik motivasyon düzeylerinin bu durumdan etkilenme olasılıkları yüksektir. İlgili alanyazın incelendiğinde okul tükenmişliğinin özellikle son yıllarda ele alınan bir problem olduğu (Schaufeli ve Bakker, 2004; Salmelo-Aro ve ark. 2008; Anderman ve Maehr, 1994; Eccles ve Midgley, 1989 ve Seçer ve Gençdoğan, 2012) ancak buna karşın akademik güdülenme üzerinde ki etkisinin henüz yeterince ele alınmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda bu araştırma sürecinde okul tükenmişliğinin lise öğrencilerin akademik güdülenmeleri üzerinde ki yordayıcı etkisi incelenmiş ve bu amaçla aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. okul tükenmişliği akademik güdülenmenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha fazla değişken arasında ki ilişkilerin betimlendiği ve derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır (Karakaya, 2011). Bu amaçla okul tükenmişliği ve akademik güdülenme arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modelinde çoklu uyum indeksleri olan RFI, CFI, NFI, NNFI, IFI, GFI, AGFI, SRMR ve REMSEA kullanılmıştır (Marcoulides ve Schumacher, 2001).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Erzurum şehir merkezindeki liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturur ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum veya örnek üzerinde çalışır (Büyüköztürk ve diğ. 2013). Araştırmanın çalışma grubu 230'u kız ve 225'i erkek olmak üzere toplam 455 (X=16,75, ss= 1.60) lise öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları

Okul Tükenmişlik Ölçeği

Ölçek Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilmiş ve Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek orijinal formunda öz bildirime dayalı 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam varyansın % 63.25'ini açıklayan ve iyi düzeyde model uyumuna sahip olan (RMSEA: …) 9 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; d*uygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı algısıdır.* Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan puanların yüksekliği ve düşük kişisel başarı hissi alt boyutlarından alınan puanın düşüklüğü okul tükenmişliğine işaret etmektedir. Bu araştırma kapsamında Okul Tükenmişlik Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik değerleri yeniden gözden geçirilmiş ve ölçeğin üç faktörlü yapısının model uyumunun iyi düzeyde olduğu (REMSEA: .057, RMR: .061, SRMR= .62, CFI: .92, χ^2/df= 2.25) ve iç tutarlığının .79 ve iki yarı güvenirliğinin .75 olduğu bulunmuştur.

Akademik Güdülenme Ölçeği

Bozanoğlu (2004) tarafından lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkların belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş öz bildirime dayalı likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam varyansın % 42,2'sini açıklayan 53 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; *kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif*'dir. Ölçeğin iç tutarlılık değeri .88 ve test tekrar test güvenirliği .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından ve toplamından alınan puanların yüksekliği akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. Bu araştırma kapsamında Akademik Güdülenme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik değerleri yeniden gözden geçirilmiş ve ölçeğin üç faktörlü yapısının model uyumunun iyi düzeyde olduğu (REMSEA: .071, RMR: .066, SRMR= .67, CFI: .92, χ^2/df= 1.25) ve iç tutarlılığının .82, iki yarı güvenirliğinin .79 olduğu bulunmuştur.

İşlem ve Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılması sürecinde ölçeklerden 11 tanesinde ciddi boşluklar olduğu için veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Veri setinde tolere edilebilir düzeyde bulunan boşluklar (2 soruya kadar) ise aritmetik ortalamalar ile doldurulmuştur (n=25, % ?). Analiz aşamasında ise öncelikle veri setinin parametrik testler için gerekli olan temel kriterleri karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle uç değerlerin kontrolü için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve 7 öğrenciye ilişkin verilerin uç değer taşımalarından dolayı veri setinden çıkarılmalarına karar verilmiştir. Ayrıca Mahalanobis ve Cook's uzaklık değerleri hesaplanmış ve veri setinin çok değişkenli normal dağılımını etkilemesi muhtemel olan 5 kişiye ait ölçekler veri setinden çıkarılmıştır. Veri setinden çıkarılan ölçeklerden sonra 455 kişiden oluşan veri setinin parametrik testler için zorunlu olan kriterleri karşılayıp karşılamadığı tekrar incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmış ve veri setinin normal dağılıma sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, veri setinin homojenliği ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı da incelenmiş ve veri setinin parametrik analizler için gerekli olan temel koşulara sahip olduğu bulunmuştur.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma problemlerine bağlı olarak aşağıda açıklanmıştır.

Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkiler

Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik puanları ile akademik güdülenme puanları arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

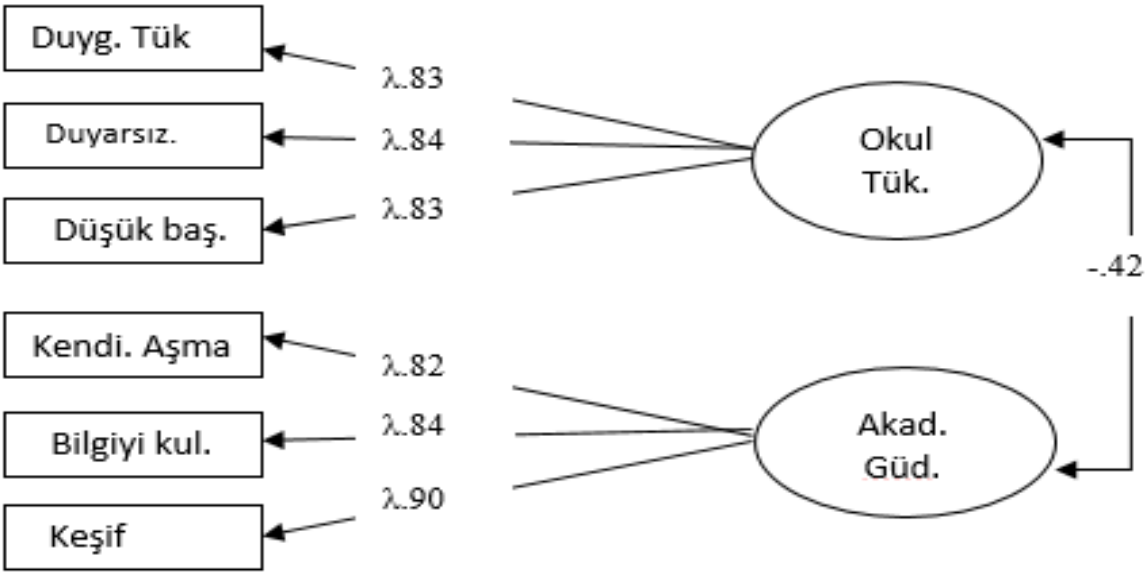
Tablo 1: Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkiler

		Akademik Güdülenme		
		Kendini aşma	Bilgiyi kullanma	Keşif
Tükenmişlik	Duygusal tük.	-.295**	-.351**	-.320**
	Duyarsızlaşma	-.217**	-.261**	-.255**
	Düşük Başarı algısı	-.286**	-.329**	-.354**

** p<.01

Tablo 1 incelendiğinde okul tükenmişliğinin alt boyutları olan *duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı algısı*nın, akademik güdülenmenin alt boyutları olan *kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif* boyutu ile negatif yönlü ve anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu *duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı algısının* artmasının lise öğrencilerinin akademik güdülenmişlikleri üzerinde olumsuz bir etkiye sebep olacağı söylenebilir.

Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesinden sonra okul tükenmişliğinin akademik güdülenme üzerindeki yordayıcı etkisi yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Bu amaçla ilk önce okul tükenmişliği ile akademik güdülenmenin model uyumlarına ilişkin doğrulayıcı ölçme modeli kurulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

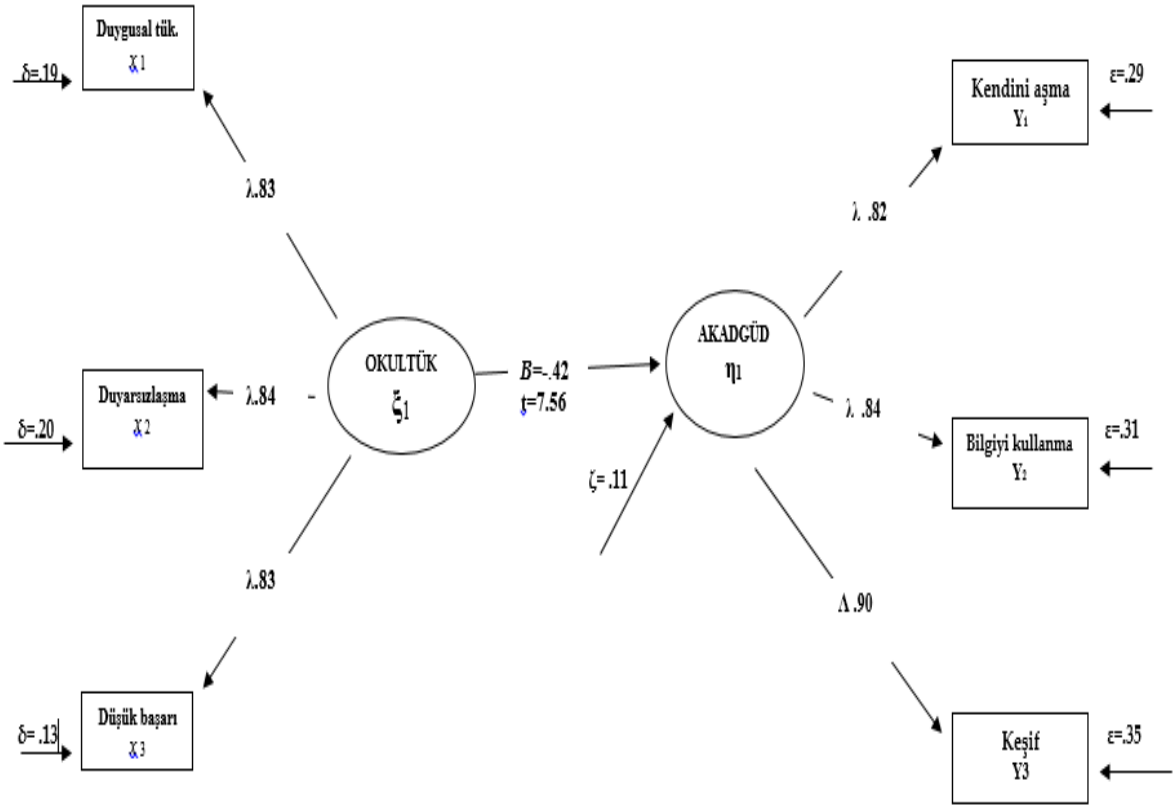


Şekil 1:Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenme Arasındaki Doğrulayıcı Ölçme Modeli

Tablo 2: Ölçme modeli uyum iyiliği indeksleri

χ^2	Sd	χ^2/ Sd	AGFI	GFI	NFI	NNFI	RFI	CFI	IFI	RMR	REMSEA
9,74	8	1,21	.97	.99	.99	1.00	.98	1.00	1.00	.53	.029

Tablo 2 incelendiğinde okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasında kurulan doğrulayıcı ölçme modelinin model uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki (r=-.42) olduğu bulunmuştur. Ölçme modelinin model uyum indekslerinin anlamlı çıkmasından sonra okul tükenmişliği ve akademik güdülenme için iki örtük değişken belirlenmiştir. Okul tükenmişliği örtük değişkeni (OKULTÜK) *duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı algısı* gözlenen değişkenleri ile akademik güdülenme örtük değişkeni ise (AKADGÜD) *kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif* gözlenen değişkenleri aracılığıyla ölçülmüştür. Yapısal eşitlik modeline ilişkin bulgular Şekil 2'de ve modelin uyum indekslerine ilişkin bulgular ise Tablo 3'de verilmiştir.



Şekil 2: Okul tükenmişliği ile Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkiyi Gösteren Yapısal Eşitlik Modeli

Tablo 3: Yapısal eşitlik modeline ilişkin model uyum iyiliği indeksleri

χ^2	Sd	χ^2/ Sd	GFI	NFI	NNFI	RFI	CFI	IFI	RMR	REMSEA
9.77	8	1,23	.99	.99	1.00	.98	1.00	1.00	.053	.029

Okul tükenmişliğinin akademik güdülenme üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için kurulan ve test edilen model ve bu modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde test edilen modelin onaylandığı ve iyi uyum verdiği söylenebilir. Şekil 2 incelendiğinde *duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı algısı* alt boyutlarını kapsayan okul tükenmişliği örtük değişkeninin (OKULTÜK), k*endini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif* alt boyutlarını kapsayan akademik güdülenme örtük değişkenini (AKADGÜD) negatif yönde ve iyi düzeyde yordadığı söylenebilir (***β=***-.42 t=7.56). Elde edilen bu bulgudan hareketle okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin akademik güdülenmişlikleri üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu söylenebilir. Buna ek olarak okul tükenmişliği örtük değişkeninin akademik güdülenme örtük değişkeni üzerinden akademik güdülenmenin alt boyutları olan

kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif üzerinde de anlamlı etkileri olduğu bulunmuştur. Yapısal eşitlik modeline ilişkin bulgular doğrultusunda okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanları ile negatif yönlü ve anlamlı ilişkisi olduğu ve negatif yönde yordadığı söylenebilir.

Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Belirleme Katsayıları

Yapısal eşitlik modelinde belirleme katsayısı, yordayıcı değişkenlerin, yordanan değişkendeki varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir. Belirleme katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer alabilmektedir. Okul tükenmişliğinin akademik güdülenmedeki varyans açıklama katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Eşitlik Modeline Yapısal İlişkin Belirleme Katsayıları

Uyum parametresi	Katsayı değeri
X1:Duygusal Tükenme	.70
X2:Duyarsızlaşma	.71
X3:Düşük Başarı algısı	.69
Y1: Kendini aşma	.68
Y2 Bilgiyi kullanma	.71
Y3 Keşif	.80
ξ_1:η_1	-.42

Tablo 4 incelendiğinde okul tükenmişliğinin akademik güdülenmede ki varyansın % 42'sini açıkladığı görülmektedir. Okul tükenmişliğine ilişkin ölçme modelinde okul tükenmişliğinin (OKULTÜK) duygusal tükenmişlikteki varyansın % 70'ini, duyarsızlaşmada ki varyansın % 71'ini ve düşük kişisel başarı algısındaki varyansın % 69'unu açıklamaktadır. Akademik güdülenmeye ilişkin ölçme modelinde ise akademik güdülenme örtük değişkeni (AKADGÜD) kendini aşmadaki varyansın % 68'ini, bilgiyi kullanmadaki varyansın % 71'ini ve keşifteki varyansın varyansın % 80'ini, açıklamaktadır. Örtük değişkenler olan okul tükenmişliği ve akademik güdülenme arasındaki açıklama katsayısının % 42 olduğu göz önünde bulundurulduğunda okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin akademik güdülenmişlikleri üzerinde önemli düzeyde olumsuz etkiye sahip bir değişken olduğu söylenebilir.

Yapısal Modeldeki Toplam ve Dolaylı Etkilere İlişkin Bulgular

Okul tükenmişliği ve akademik güdülenmenin *duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi* ile *kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif* gözlenen değişkenleri üzerinde ki toplam ve dolaylı etkileri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Yapısal eşitlik modeline ilişkin olarak elde edilen toplam ve dolaylı etkiler

	Toplam etki		Dolaylı etki
	Okul Tükenmişliği	Akademik Güdülenme	Okul Tükenmişliği
Duygusal tükenme	.83		
Duyarsızlaşma	.84		
Düşük Başarı Hissi	.83		
Kendini aşma		.82	.21
Bilgiyi Kullanma		.84	.23
Keşif		.90	.27

Tablo 5'te verilen değerler göz önünde bulundurulduğunda okul tükenmişliği örtük değişkeninin *duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı* algısını doğrudan etkilediği buna karşın akademik güdülenmenin alt boyutları olan *kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif'i* ise akademik güdülenme örtük değişkeni üzerinden dolaylı olarak etkilediği görülmektedir. Ayrıca, akademik güdülenme örtük değişkeninin *kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif'i* doğrudan etkilediği bulunmuştur. Tablo 5 incelendiğinde okul tükenmişliği örtük değişkeninin akademik güdülenme örtük değişkeninin gösterge değişkenlerini dolaylı olarak etkilediği ve bu etkinin doğrudan olmadığı söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinin akademik güdülenmişlikleri üzerinde ki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Bu amaçla araştırma sürecinde iki hipotez sınanmıştır. Bu doğrultu da okul tükenmişliğinin akademik güdülenme ile ilişkili olacağı ve okul tükenmişliğinin lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi anlamlı olarak yordayacağı öne sürülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular her iki hipotezin de doğrulandığını ve kurulan yapısal eşitlik modelinin uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

Araştırma bulguları okul tükenmişliğinin akademik güdülenmeyi negatif yönde yordadığını göstermiştir. Uyum iyiliğine ilişkin indeks değerleri modelin yeterli düzeyde uyum değerlerine sahip olduğunu ve kurulan yapısal eşitlik modelinin kendisini oluşturan gösterge ve örtük değişkenler arasındaki ilişkileri yeterli düzeyde açıklayabildiğini göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Schumacher ve Lomax, 2004). Araştırmadan elde edilen bulgular okul tükenmişliğinin alt boyutları olan *duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı algısının* da akademik güdülenmeyi negatif yönde yordadığını göstermiştir. Ayrıca, araştırma bulguları okul tükenmişliğinin akademik güdülenmenin alt boyutları olan *bilgiyi kullanma, kendini aşma ve keşif* ile de yüksek düzeyli ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular okul tükenmişliğinin akademik güdülenme açısından önemli bir risk kaynağı olduğunu ve *duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı algısının* öğrencilerin akademik güdülenmişliklerini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Öğrencilerin akademik güdülenmişliklerinin düşmesinin eğitsel yaşantıları üzerinde ciddi olumsuz etkileri olduğunu gösteren (Vallerand ve diğ, 1992; Demir ve Arı, 2013; Klassen ve diğ, 2008; Aypay ve Eryılmaz, 2011) araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu daha da anlamlı hale gelmektedir.

Akademik güdülenmenin akademik süreçler için gerekli olan enerjinin üretilmesi ve bireyi harekete geçiren güç olarak tanımlandığı göz önünde bulundurulduğunda (Clark ve Schroth, 2010; Martin, 2004) tükenmişliğin alt boyutları olan *duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı algısı* daha da önemli bir problem kaynağına dönüşebilmektedir. Çünkü *duygusal tükenme*, tükenmişliğin içsel boyutu olarak ele alınmakta ve bireylerde yorgunluk, enerji eksikliği ve kendini duygusal olarak yıpranmış hissetme gibi belirtilerle tanımlanmaktadır (Leiter ve Maslach,1988; Maslach ve Jackson, 1981). Bu yönüyle öğrencilerin akademik süreçler için gerek duyduğu enerjiyi harekete geçiren güç olarak tanımlanan akademik güdülenmenin önünde ki en önemli engellerden biri olarak *duygusal tükenme* düşünülebilir. Dolayısıyla duygusal olarak tükenme yaşayan öğrencilerin akademik olarak ihtiyaç duyduğu enerjiyi harekete geçirmekte güçlük yaşayacağı söylenebilir.

Duyarsızlaşma açısından bakılacak olunduğunda ise, bireyin duygudan yoksun tutum ve davranışlar içine girmesi, katı ve kayıtsız bir yaklaşım göstermesi, alaycı ve küçük düşürücü bir dil kullanması, katı kurallara göre hareket etmesi ve umursamaz davranışlar göstermesi şeklinde tanımlanan *duyarsızlaşma* (Maslach ve Jackson, 1981; Seçer, 2011) tükenmişliğin kişiler arası boyutunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla duyarsızlaşma yaşayan öğrencinin okulda öğretmenleri ve arkadaşları ile kurduğu ilişkilerde katı, umursamaz ve alaycı bir yaklaşım sergilemesi beklenebilir. Bu durumun öğrencinin uyum problemlerini artıracağı ve dolayısıyla okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olumsuz tutumlar sergilemesi kaçınılmaz hale gelebilir. Okulda kişiler arası ilişkilerinde problem yaşayan bir öğrencinin okula gitmek istememe veya derslere ilgi duymama şeklinde davranışlar ortaya koyması ve okul reddinin (Bahalı, 2011; Seçer, 2014) ortaya çıkması beklenebilir.

Tükenmişliğin bir diğer boyutu olan *yetkinlik inancı* ise bireyin kendisini olumsuz değerlendirmesi, yetersizlik ve başarısızlık algısı ve harcadığı çabaların boşa gittiğini düşünme şeklinde ortaya çıkmaktadır (Seçer, 2011; Walburg, 2014; Maslach, Shaufeli ve Leiter, 20019. Akademik olarak güdülenmiş olan bir öğrencinin kendini olumlu ve yeterli değerlendirmesi ve belirlediği hedefler doğrultusunda yoğun çaba harcaması beklenir. Oysa yetkinlik inancı boyutunda tükenmişlik yaşayan birey kendisini yetersiz ve başarısız olarak algılamakta ve harcadığı çabaların boşa gittiğini düşünmektedir (Maslach ve diğ, 2001; Salmalo-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2004; Salmalo-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009). Bu nedenle akademik süreçler için gerekli olan enerjinin hayata geçirilmesinin önünde yetkinlik inancının önemli bir problem oluşturduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine tam olarak adapte olabilmeleri ve kendilerinden beklenilen sorumlulukları yerine getirebilmeleri için belli düzeyde güdülenmiş olmaları gerekmektedir. Ancak, öğrencilerin bu görevi yerine getirebilmeleri ve eğitsel zorlukların üstesinden gelebilmelerini sağlayacak olan kaynaklarını harekete geçirme noktasında okul tükenmişliğinin önemli bir dezavantaj olduğu söylenebilir.

Bu nedenle öğrencilerin eğitim öğretim sürecine etkin olarak uyum sağlamaları, akademik sorumluluklarını yerine getirebilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri için önemli bir ihtiyaç olan güdülenmişliğin sağlanabilmesi için öncelikle öğrencilerin tükenmişlik yaşayıp yaşamadıklarının belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultu da okul tükenmişliği yaşadığı belirlenen öğrencilere bu sorunun üstesinden gelebilmeleri için ihtiyaç duydukları psikolojik desteğin sağlanması ve okul tükenmişliğini ortaya çıkaran faktörlerin belirlenmesi gerekir. Ayrıca ebeveynlere ve öğretmenlere öğrencilerin bu sorunu aşmalarında yardımcı olabilecek bilgilendirici ve önleyici hizmetlerin de sunulması önerilebilir.

Ayrıca, bu araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında araştırmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın birinci sınırlılığı araştırmanın hedef kitlesi olarak sadece Erzurum'da devlete bağlı liselerde öğrenim görmekte olan 15-18 yaş arasındaki ergenlerin seçilmesidir. Bu nedenle farklı il ve bölgelerden oluşan örneklemler üzerinde, özel okul öğrencileri üzerinde ve 15 yaş altında yer alan çocuklar üzerinde benzer araştırmaların tekrarlanması bulguların genellenebilirliği açısından gereklidir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G. (2002). *Exhaustion, job satisfaction and personality for Teachers*., Ankara: Nobel Publication Distribution.

Anderman, E., & Maehr, M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309.

Aypay, A., Eryılmaz, A.*(2011).* Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26–44.

Aypay, A. (2012). Ortaöğretim okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim, 12(2), 782-787*

Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği**.** *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37,(2), 83-98.*

Brownlow, S., ve Reasinger, R.D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, *15* (5), 15-34.

Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Allyn and bacon, Ma.

Clark, M.H. ve Schroth, C.A. (2010)."Examining relationships between academic motivation and personality among college students". *Learning and ındividual differences*, 20, 19-24.

Erturgut, R. ve Soyşekerci, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 1399–1404.

Green, J., Liem, G.A., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H, W., Mclnerney, D. (2012). Academic motivation , self-concept engagement and performance in high school; Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence,* 35 (2012) 1111–1122.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the class room: motivational and informational components. *Developmental psychology, 17(3),* 300–312.

Hu, L.T., Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structural Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling, 6(*1), 55-65.

Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. Contemporary Educational Psychology, 33, 915-931.

Kutsal, D., Bilge, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*. 37(164), 283-297.

Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction, 5,* 289–309.

Linnenbrınk, E.A. ve Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *The School Psychology Review*, 31, 313-327.

Marcoulides, G. ve Schumacher, R.(2001). New developments and techniques ın structural equation modelıng. *London:* Lawrence Erlbaum Assocıates, Publıshers.

McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological Sense of Community and Student Burnout. *Journal of College Student Development, 31*, 211-216.

Martın, A. (2004). School motivation of boys and girls: differences of degree, differences of kind, or both?. *Australian Journal of Psychology, 56(3),* 133–146.

Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, *73*, 81-100.

Pokay, P ve Blumenfeld. P.C. (1990). "Predieting aehievment earlyand late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies". *Journal OfEdueational Psyehology*. 82(1), 41-50.

Pntrieh, P.R. ve De grool, E.V. (1990), "Motivational and self regulated learning compenents of classroom aeademie performance". *Journal Of Edueational Psyehology*. 82(1), 33-40.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist, 13*(1), 12-23.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, I.E. and Nurmi, E.(2009). School-burnout ınventory: Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment.* 25(1), 48–57.

Salmela-Aro, K., Parker, P.D.(2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of majör developmental models. *Learning and Individual Differences*. 21, 244-248.

Schaufeli, W.B., Martinez,, M.I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students - a cross national study, MBI-SS. *Journal Of Cross- Cultural Psychology*. 33 (5), 464-481.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.

Schumacher, R., Lomax, R. (2004). A Beginner's guide to structual equation modelling. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Seçer, İ.(2011). Psikolojik Danışmanların tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*. 1(2), 25-39.

Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*. 1(2). 1-13.

Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B.(2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*. 2(2). 16-27.

Tuckman, B. (1998). Using tests as an incentive to motivate procrastinators to study. *Journal Of Experimental Education, 66,* 141–147.

Yang, H.J., Farn, C. K. (2005). An İnvestigation the Factors Affecting MIS Student Burnout in Technical-Vocational College. *Computers in Human Behavior, 21*, 917-932.

Vallerand, R., ve Bissonnette, R. (1992). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic, and amotivational styles on behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, *60*, 599–620.

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C., ve Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educationand Psychological Measurement, 52*, 1003–1017.