Jret

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Şubat 2016

Cilt 5
Sayı 1

http://www.jret.org

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt 5 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.

Diğer bazı indeksler için başvurular yapılmış olup, değerlendirme süreci devam etmektedir.

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

Editör Yardımcıları
Doç. Dr. Dilek Çağırgan Gülten, İstanbul 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, Mustafa Kemal 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

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. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
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. Hacer Tor, Gazi Üniversitesi, 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. Recep Demirci, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Reha Recep Ergül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Semra Mirici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül Altınışık, TODAIE, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman Çelenk, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uğur Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Adviye Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cevdet Yiğit Özbek, 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
Doç. Dr. Mehmet Şahin, Yıldız Teknik 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. Onur Koksal, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya 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. Ali Kürşat Erümit, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Aytekin Demircioğlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın 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. Dilek Karışan, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Fatih Gürbüz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Gülşah Batdal Karaduman, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Hatice Güngör Seyhan, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Hilal Çelik Kazıcı, Yüzüncü Yıl 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. Kemal Baytemir, Amasya 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. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Nilgün Tosun, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Nursel Yalçın, Gazi 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. Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Pekdoğan, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Seyithan Demirdağ, Bülent Ecevit 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. Canan Cengiz, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erinç Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hulusi Alp, Süleyman Demirel 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. Zeynep Uğurlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt: 5 Sayı : 1 ISSN: 2146-9199

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımıza ait 40 adet makaleyi beşinci cilt birinci sayıda yayımlamış bulunmaktayız. Editörler kurulunda yer alan arkadaşlarımız ve hakemler, yayımlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir.

Dergimiz akademik yaşamda büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değişik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makale değerlendirme aşamasındadır. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching) ulusal hakemli bir dergidir. Bu durum 14. 12. 2015 Tarihinde Yürürlüğe giren, Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği'nde belirtilmektedir (Madde 3/ e). İlgili maddenin e fıkrasında şöyle belirtilmiştir:
e. Hakemli Dergi: En az beş yıl süreyle düzenli olarak yayımlanmakta olan hakemli dergiyi" . Dergimiz bu yönüyle beş yıl süreyle düzenli olarak yayımlanmaktadır. Her kurumun ölçütleri farklı olabilir.

Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen editörler kurulunda özveriyle çalışan meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren siz yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

01 Şubat 2016

Saygılarımızla.

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

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt 5 Sayı 1 ISSN: 2146-9199

İÇİNDEKİLER.....v

01. MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI DERSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ
01. MUSIC PROSPECTIVE TEACHERS' OPINIONS ABOUT INSTRUCTIONAL TECHNOLOGIES AND MATERIAL DESIGN COURSE
Doç. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç.....1

02. BÖTE BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EDMODO KULLANIMINA DAİR GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
02. EXAMINATION OF OPINIONS OF CEIT TEACHER CANDIDATES REGARDING THE USAGE OF EDMODO
Arş. Gör. Habibe Kazez, Yrd. Doç. Dr. Ferhat Bahçeci.....9

03. WEB DESTEKLİ VE ETKİNLİK TEMELLİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME MATERYALİ GELİŞTİRİLMESİ
03. ACTIVITY BASED AND WEB SUPPORTED MEASUREMENT AND ASSESSMENT MATERIAL DEVELOPMENT
Dr. Murat Çetinkaya, Doç. Dr. Erol Taş.....21

04. FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER VE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
04. THE MATERIALS AND TEACHING METHODS USED IN SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSE: TEACHER AND STUDENT' VIEWS
Doç. Dr. Selami Yangın, Didar Rübeyda Kaya.....29

05. ÖĞRETMEN ADAYLARININ "FEN EĞİTİMİNDE MATEMATİĞİN KULLANILMASI" İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: BİR METAFOR ANALİZİ ÇALIŞMASI
05. PRE-SERVICE TEACHERS' VIEWS ON "USING MATHEMATICS IN SCIENCE EDUCATION": A METAPHOR ANALYSIS STUDY
Yrd. Doç. Dr. Yasemin Deringöl, Doç. Dr. Dilek Ç.Gülten.....43

06. ÖĞRENME STRATEJİSİ TEMELLİ ÇEVRİMİÇİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STRATEJİSİ TERCİHLERİNE VE BİLİŞSEL YÜKLENMELERİNE ETKİSİ
06. THE EFFECT OF LEARNING STRATEGY BASED ONLINE ACTIVITIES ON STUDENTS' LEARNING STRATEGY CHOICES AND COGNITIVE LOAD
Dr. Mesut Ünlü, Doç. Dr. Serçin Karataş.....51

07. UZAKTAN EĞİTİM DERSLERİNDE BİGBLUEBUTTON KULLANILABİLİRLİĞİNİN YÖNETİMSEL VE PERFORMANS AÇISINDAN İNCELENMESİ
07. THE STUDY OF USABILITY FOR BIGBLUEBUTTON IN DISTANCE LEARNING IN TERMS OF MANAGEMENT AND PERFORMANCE
Öğr. Gör. Mustafa Ali Akca.....62

08. UZAKTAN ÖĞRETİM DERS KİTAPLARINDA KULLANILAN GÖRSEL ÖĞELERİN ÖĞRENMEYE ETKİLERİ (ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)
08. EFFECTS OF THE USING VISUAL STUDY MATERIALS ON TEACHING: ANADOLU UNIVERSITY CASE
Doç. Dr. Feyyaz Bodur.....70

09. MUHASEBE MESLEĞİNDE ETİKLE İLGİLİ DÜZENLEMELERİN MUHASEBE EĞİTİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
09. THE EFFECTS OF THE REGULATIONS RELATED WITH ETHICS ON AN ACCOUNTING EDUCATION IN ACCOUNTANCY
Yrd. Doç. Dr. Aysel Güney.....81

10. BİYOMETRİK GÜVENLİK SİSTEMLERİ VE YÜZ TANIMAYA DAYALI ÇEVRİMİÇİ SINAV SİSTEMİ
10. BIOMETRIC SECURITY SYSTEMS AND FACE RECOGNITION BASED ONLINE EXAM SYSTEM
Zihni Kaya, Prof. Dr. Ali Güneş.....87

11. AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİMDE KESİNTİSİZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ KULLANIMI
11. USE OF SEAMLESS LEARNING APPROACH IN OPEN AND DISTANCE EDUCATION
Uzm. Erkan Yetik, Yrd. Doç. Dr. Nilgün Özdamar Keskin.....98

12. UZAKTAN EĞİTİM İLE İSTATİSTİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
12. STUDENTS' VIEWS REGARDING TEACHING STATISTICS WITH DISTANCE EDUCATION
Yrd. Doç. Dr. Emine Cabı, Yrd. Doç. Dr. Gönül Kurt Erhan.....104

13. ÖĞRETMENLERİN SANAL MÜZELERE DAİR GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
13. AN INVESTIGATION OF TEACHERS' OPINIONS ABOUT VIRTUAL MUSEUMS
Doç. Dr. Serçin Karataş, Arş. Gör. Ayşe Yılmaz, Arş. Gör. Gülsüm Kapanoğlu,
Arş. Gör. Murat Meriçelli.....112

14. EĞİTİM FAKULTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜ KİŞİLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
14. DETERMINATION OF EDUCATION FACULTY STUDENTS' MULTICULTURAL PERSONALITY LEVEL
Arş. Gör. Muhammet Hanifi Şahin, Yrd. Doç. Dr. Emin Kılınç.....126

15. WEB TABANLI EĞİTİM PLATFORMLARININ KULLANILABİLİRLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: KHAN ACADEMY ÖRNEĞİ
15. EVALUATING USABILITY OF WEB BASED EDUCATION PLATFORM: THE CASE OF KHAN ACADEMY
Uzm. Esra Parlak.....137

16. OKUL ÖNCESİ KURUMLARA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ İLKOKUL HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ
16. 5-6 YEAR OLD PRESCHOOL CHILDRENS IDEAS ABOUT PRIMARY SCHOOL
Arş. Gör. Duygu Şallı.....147

17. AÇIK ÖĞRETİM ORTAOKULU İLE ÖRGÜN EĞİTİM KURUMLARINDA OKUTULAN TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
17. COMPARISON OF TURKISH TEXTBOOKS TAUGHT IN THE OPEN AND FORMAL SECONDARY SCHOOLS
Dr. Yıldız Yenen Avcı.....156

18. ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÇEVRİMİÇİ ÖĞRENMEYE HAZIR BULUNUŞLUKLARI İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ
18. INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' PERSONAL INNOVATIVENESS AND READINESS FOR ONLINE LEARNING
Dr. Raziye Demiralay, Dr. Esma Aybike Bayır, Dr. Mehmet Fikret Gelibolu.....161

19. AÇIK ÖĞRETİM SİSTEMİ TELEVİZYON PROGRAM TASARIMINDA YENİ UYGULAMALAR
19. NEW APPLICATIONS OF TELEVISION PROGRAM DESIGN IN OPEN EDUCATION SYSTEM
Yrd. Doç. Dr. Ufuk Küçükcan.....169

20. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU
20. TECHNOLOGY INTEGRATION INTO SOCIAL STUDIES TEACHING
Arş. Gör. Mahmut Taş, Arş. Gör. İsmail Düz..... 180

21. AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN KULLANILDIĞI TAM STÜDYO SINIFININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FİZİK BAŞARISINA ETKİSİ
21. THE EFFECTS OF ACTIVE LEARNING TECHNIQUES IMPLEMENTED IN A FULL STUDIO CLASS ON PRE-SERVICE TEACHERS' PHYSICS ACHIEVEMENT
Arş. Gör. V. Nilay Kırtak Ad, Doç. Dr. M. Sabri Kocakülah.....189

22. 1927 İLK MEKTEPLERİN MÜFREDATI "EŞYA" DERSİ PROGRAMI
22. 1927 THE FIRST SCHOOL CURRICULLA "COURSE OF GOODS" PROGRAM
Yrd. Doç. Dr. Nuray Zan, Yrd. Doç. Dr. Aydın Efe, Yrd. Doç. Dr. Burcu Umut Zan.....202

23. SİGORTACILIK ALANINDA YÜKSEKLİSANS, DOKTORA EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ VE MEVCUT DURUM
23. NEED TO POSTGRADUATE AND DOCTORATE PROGRAMS ON INSURANCE, CURRENT SITUATION
Doç. Dr. Feride Hayırsever Baştürk.....215

24. ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİNDE YAPILAN DEĞİŞİKLİKLERE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ
24. THE ANALYSIS OF STUDENTS' VIEWS TOWARDS THE CHANGES IN TRANSITION SYSTEM TO THE SECONDARY SCHOOLS
Erkan Özkan, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş.....225

25. ÜNİVERSİTE KÜTÜPHANELERİNİN KAMPÜS DIŞI ERİŞİM HİZMETİNİN KULLANICILAR TARAFINDAN FARKINDALIĞI
25. AWARENESS OF UNIVERSITY LIBRARIES USERS ABOUT OFF-CAMPUS SERVICES
Yrd. Doç. Dr. Burcu Umut Zan.....235

26. TÜRKİYE'DE 2003-2013 YILLARI ARASINDA UYGULANAN YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARININ ANALİZİ
26. THE ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION POLICIES IN TURKEY DURING 2003- 2013
Arş. Gör. Esra Seyratlı Özkan, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş, Yrd. Doç. Dr. Celal Gülşen.....245

27. LİSE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM BİLİŞİM AĞI (EBA) PROJESİNDEN YARARLANMA DÜZEYLERİ VE PROJE İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ
27. HIGH SCHOOL TEACHERS' UTILIZATION LEVELS AND OPINIONS ON THE EDUCATION INFORMATION TECHNOLOGIES NETWORK (EBA) PROJECT
Arş. Gör. Abdullah Türker, Öğr. Gör. Cansel Güven.....255

28. TASARIM STÜDYOSUNA TEKNOLOJİNİN ENTEGRASYONU: SANAL TASARIM STÜDYOSU
28. INTEGRATION OF TECHNOLOGY IN DESIGN STUDIO: VIRTUAL DESIGN STUDIO
Uzm. Ahsen Öztürk.....266

29. ORTAOKUL VE ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNTERNET KULLANIMINA YÖNELİK YAŞANTILARI
29. EXPERIENCES OF MIDDLE AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS REGARDING INTERNET USAGE
Yrd. Doç. Dr. Cemalettin Yıldız, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Serkan Abdüsselam.....274

30. AİLE VE OKULLA İLGİLİ BAZI DEĞİŞKENLERİN LİSE ÖĞRENCİLERİNDE GÖZLENEN MATEMATİK KAYGISIYLA İLİŞKİSİ
30. THE RELATIONSHIPS BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS' MATHEMATICS ANXIETY AND SOME VARIABLES RELATED TO SCHOOL AND FAMILY
Uzm. Psk. Dan. Ümit Pekdemir, Arş. Gör. Dr. Fatma Altun, Prof. Dr. Hikmet Yazıcı.....288

31. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI
31. A CASE STUDY RELATED TO TURKISH EDUCATION SYSTEM
Arş. Gör. Erdem Hareket, Arş. Gör. Erdi Erdoğan, Doç. Dr. Hakan Dündar.....298

32. KIRSAL KESİMLERDE OKUYAN 21. YÜZYIL ÖĞRENCİLERİNİN TEKNOLOJİDEN YARARLANMA DÜZEYLERİ
32. STUDENTS OF THE 21ST CENTURY WHO ARE LIVING AT COUNTRYSIDE'S LEVEL OF USING TECHNOLOGY
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Can Şahin, Arş. Gör. Nihan Arslan Namlı, Öğr. Gör. Sinan Schreglmann.....311

33. İŞBİRLİKİ ÖĞRENME YÖNTEMİ VE OYUN ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ
33. THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING METHOD AND GAMING ACTIVITIES OF SOCIAL ANXIETY LEVEL IN PRESCHOOL CHILDREN
Dr. Hulusi Alp.....320

34. 9. SINIF FİZİK DERSİ DERS NOTLARININ SENARYOLAŞTIRILMASI: KUVVET VE HAREKET ÜNİTESİ ÖRNEĞİ
34. DESIGNING SCREENPLAYS OF 9TH GRADE PHYSICS LESSON MATERIAL: SAMPLE OF FORCE AND MOTION UNIT
Arş. Gör. Mahmut Kantar, Prof. Dr. Mevlüt Doğan.....334

35. ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ
35. INVESTIGATION OF THE SECONDARY SCHOOL TEACHERS' VIEW AND COMPETENCY TO TEACHING METHODS AND TECHNIQUES
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer Okur Akçay, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Akçay, Yrd. Doç. Dr. Murat Kurt.....344

36. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİM, BİLİM İNSANI VE ÖĞRETMEN KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFOR ALGILARININ İNCELENMESİ
36. SECONDARY SCHOOL STUDENTS SCIENCE, SCIENTIST AND TEACHER PERCEPTION ON THE CONCEPTS OF METAPHOR STUDY
Nalan Uslu, Yrd. Doç. Dr. Aysel Kocakülah, Prof. Dr. Hülya Gür.....354

37. KÜRESELLEŞMENİN TÜRKİYE'DEKİ COĞRAFYA EĞİTİMİNE GETİRİLERİ
37. BENEFIT FROM GLOBALIZATION UPON GEOGRAPHY EDUCATION IN TURKEY
Dr. Rüştü Ilgar.....365

38. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARI KULLANIM AMAÇLARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: SAFRANBOLU MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ
38. A STUDY ON THE REASONS OF SOCIAL NETWORK USE BY THE UNIVERSITY STUDENTS: T HE CASE OF THE SAFRANBOLU VOCATIONAL SCHOOL
Zeynep Diker, Mehmet Uçar.....376

39. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL EĞİTİMDEKİ ASTRONOMİ KONULARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ
39. VIEWS OF THE 8TH GRADE STUDENTS' ABOUT THE ASTRONOMY SUBJECTS THROUGH THEIR PRIMARY EDUCATION LIFE
Doç. Dr. Sevilay Karamustafaoğlu, Ahmet Bolat, Yusuf Kaşıkçı, Yrd. Doç. Dr. Salih Değirmenci.....387

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt 5 Sayı 1 ISSN: 2146-9199

40. OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAZIRLADIĞI "ÇOCUK HAKLARI" TEMALI VELİ BİLGİLENDİRME PANOLARINDAN ÖRNEKLER
40. SAMPLES OF CHILD RIGHTS THEMED PARENT INFORMING BOARDS PREPARED BY PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES
Arş. Gör. Gamze Bilir Seyhan, Yrd. Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever……398

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 01 ISSN: 2146-9199

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI DERSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

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

Özet

Teknolojideki hızlı gelişmeler ve değişimler bireylerin yaşantılarını etkilemektedir. Günümüzde artan teknolojik gelişmeler, teknolojinin eğitimle ilişkilendirilmesi gereğini gözler önüne sermektedir. Eğitim süresince, öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasında eğitim materyalleri önem taşımaktadır. Dolayısı ile öğretmen yetiştirme programlarında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin önemi gittikçe artmaktadır. Bu çalışma, müzik öğretmeni adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacındadır. Araştırma, müzik öğretmeni adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasına ilişkin durum belirleme niteliği taşımaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada, nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracının, içerik geçerliği ve anketteki soruların araştırmanın amacına uygun olup/olmadığı uzman görüşlerine göre belirlenmiştir. Daha sonra, uzmanların görüşleri doğrultusunda ankete son şekil verilerek, araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler ortaya koyulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Müzik öğretmeni adayı, öğretim teknolojileri, materyal tasarımı, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi.

MUSIC PROSPECTIVE TEACHERS' OPINIONS ABOUT INSTRUCTIONAL TECHNOLOGIES AND MATERIAL DESIGN COURSE

Abstract

Rapid technological developments and changes affecting the lives of individuals. Today, increasing technological development, the need for training associated with the technology reveals. During training, it is important to be persistent in the information learned in the training materials. The importance of Instructional Technology and Material Design course in teacher education programs is increasing, therefore. This study aims to determine the music teacher candidates Instructional Technology and Material Design views on the course. The study music teacher Instructional Technology and Material Design of candidates bears the qualifying conditions for the extraction of views on the course. This research has utilized qualitative research methods. İn the study, qualitative data collection techniques were used semi-structured interview technique. Data collection tool used in the study was developed by the researchers. Data collection tool, the content and validity of the questions in the survey is the purpose of research/expert is determined based on whether sight. Then, giving final shape to the survey on the opinions of experts has put forward recommendations based on the results of the research.

Keywords: Music teacher candidates, instructional technology, material design, instructional technology and material design course.

GİRİŞ

Bireylerin yaşantılarını, teknolojideki hızlı gelişmeler ve değişmeler etkilemektedir. Böylelikle, günlük yaşantımızda teknoloji kullanımı bir gereksinim haline gelmiştir. Son yıllarda, her alanda artan teknolojik gelişmeler kaçınılmaz olarak teknolojinin eğitimle ilişkilendirilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda; bilgi çağının gerekliliği olarak yeni öğretim tekniklerini desteklemek eğitimde ve öğretimde teknolojiyi kullanmanın gerekliliği olarak belirtilmektedir (Roblyer & Edwards, 2005). Bu da, öğrenme ortamlarında öğretmenlerin öğrencilerine daha fazla bilgiyi sunabilmek adına etkili eğitim ortamları hazırlamaları ile mümkün olmaktadır.

Öğretmenlerin, gelecek nesilleri nitelikli bir şekilde yetiştirebilmeleri, kendilerinin de nitelik olarak yetişebilmeleri ile mümkündür (Gültekin, 2002). Öğretmen kalitesinin ve niteliğinin artmasında, öğretmenlik programı derslerinden "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT)" dersi önem taşımaktadır. ÖTMT dersinin içeriği; "Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye'de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu" şeklindedir (YÖK, 2007).

ÖTMT dersi, öğretmen adaylarının hem teknolojiden haberdar olmalarını, hem de bunları etkili bir biçimde kullanarak derslerinde bütünleştirebilmelerine yardımcı olmaktadır. Materyallerin anlamlı ve etkili olarak kullanılmasında, seçilen materyallerin öğrencinin yeteneğine, ilgisine ve başarısına bağlı olması gerekmektedir (Hollingsworth ve Hoover 1999:21). Buna ilaveten, ÖTMT dersi ile öğretmen adayları materyalleri tanıyarak yeni öğretim materyalleri geliştirebilme yetisi de kazanmaktadır (Güven, 2006, Sönmez ve arkadaşları, 2006). Dolayısı ile öğretmenlerden beklenen, meslek yaşantıları boyunca sınıflarında ve derslerinde etkili öğrenme ortamları hazırlayabilmeleri, derse uygun materyalleri seçerek kullanabilmeleri, bazı zamanlarda kendilerinin bu materyalleri yapabilme becerilerine sahip olmalarıdır (Kolburan Geçer, 2010)

Öğretmen adaylarının motive olmasında etkili olan öğretim materyalleri ile öğrenciler daha verimli çalışma içerisinde olurlar (Akkoyunlu, 2002). Buna ilaveten, öğretim materyalleri öğretmenin gösterdiği tüm etkinlikleri (bilgiyi sunma, dikkat çekme, tekrar yaptırma, ipucu, düzeltme ve değerlendirme) sunabilmektedir. Literatürde ÖTMT dersine ilişkin yapılmış olan çalışmalara bakıldığında; Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları (Niederhauser & Stoddart, 2001; Kolburan Geçer, 2010; Perkmen ve Çevik, 2010; Uyangör ve Ece, 2010; Acer, 2011); eğitimde teknoloji kullanımı (Hu, Clark ve Ma, 2003; Perkmen ve Çevik, 2010; Alım, 2015); dersin kazanımlarına ilişkin görüşler (Şahinkayası ve Şahinkayası, 2004) üzerine çalışmalar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buna ilaveten, materyal tasarımına yönelik araştırmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Sevim, 2004; Özer ve Tunca, 2014). Oysaki öğretmen adaylarının teknolojik gelişmeleri ve değişmeleri takip ederek bu konuda bilgi ve becerileri kazanmaları gerekmektedir. Dolayısı ile öğretmen adaylarının eğitimleri süresince materyal tasarımına gerekli önemin verilmesi ile ileriki meslek yaşantılarında uygun materyalleri tasarlayarak derste kullanabilmeleri sağlanacaktır.

Materyal kullanılması ile öğretmen adayları, dersi daha iyi algılar, daha fazla duyu organı devreye girerek daha kalıcı öğrenme gerçekleşir (Kaya, 2005; Yalın, 2007). Yapılan bir çalışmada, öğretim materyallerinin öğrenme ortamını zenginleştirerek öğrencilerin ilgisini çektiği, soyut kalan noktalarda öğrenilmesi güçleşen yerleri yaparak- yaşayarak öğrenmenin zevkini yaşadığı, neticesinde de öğrencinin ders çalışmasına teşvik ettiği belirtilmektedir (Akkoyunlu, 2002:165-166). Demirel (2002), öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretim teknolojilerini ve materyal kullanmanın, konunun daha etkili sunulmasına ve öğretimi daha zevkli hale getirdiğine vurgu yapmaktadır. Bu noktada, öğretmen adaylarına materyal tasarımı ile ilgili gerekli becerilerin ve bilgilerin kazandırılması önem teşkil etmektedir. Öncelikle, literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının ÖTMT dersine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkaran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının ÖTMT dersi hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- "Müzik öğretmeni adaylarının, ÖTMT dersinden elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri nelerdir"?
- "ÖTMT dersinde zorlandığınız konular nelerdir? Neden zorlanmış olabileceğinizi düşünüyorsunuz?"
- "Müzik öğretmeni adaylarının, ÖTMT dersinin daha yararlı olabilmesi için önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinin ÖTMT dersi hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması amacı ile yapılan bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmayı, Yıldırım ve Şimşek (2008:39), "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma" olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin seçilmesinin nedeni, öğrencilerin düşünceleri hakkında detaylı bilgi alabilmek içindir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri arasından amaçlı örnekleme yolu ile seçilen sekiz öğretmen adayı oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Amaçlı örneklemede, seçim için önemli olan ölçütler belirlenerek, seçilen örneklemin araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu araştırmada, görüşme yapılan müzik öğretmeni adaylarının belirlenmesindeki ölçütler; öğretmen adaylarının ÖTMT dersini almış olmaları ve bu araştırma için yapılan görüşmeye gönüllü olarak katılmalarıdır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen, müzik öğretmeni adaylarının ÖTMT dersi hakkındaki görüşlerini oraya çıkarmak amacı ile üç tane açık uçlu sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Böylelikle, zengin ve yeterli bilgi toplanılması hedeflenmiştir (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür taranmıştır. Görüşme formu, iç geçerliğini sağlamak için alanında uzman üç kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, görüşmede sorulacak soruların ele alınmak istenen konuyu tam olarak kapsayıp/kapsamadığı, soruların açık, net ve anlaşılır olup/olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların görüşlerine dayanarak, öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiştir. Daha sonra, uygulanan pilot çalışma ile görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri ortamda, her bir katılımcı ile yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Ayrıca, görüşmeler ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Gizlilik esasına dayanarak katılımcıların isimleri çalışmada kullanılmamıştır. Erkek öğrenciler E1, E2, vb., bayan öğrenciler K1, K2, vb., kodlarıyla belirtilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. "Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Betimsel analiz tekniği ile verilerek özetlenerek, yorumlanmıştır. Bununla birlikte, görüşme sorularından elde edilen ham veriler kodlama yapılarak kategoriler oluşturulmuş ve veriler kategoriler altında sınıflandırılıp okuyucu için anlamlı hale getirilmiştir. Betimsel analizde, katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde ortaya çıkarabilmek amacı ile doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Böylelikle, doğrudan alıntılara yer verilerek geçerlilik sağlanmıştır. Buna ilaveten, öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından kodlanarak güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın güvenirliğinin hesaplamasında; Güvenirlik=Görüş

birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği %91 bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, müzik öğretmeni adaylarının ÖTMT dersi hakkındaki görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Görüşmenin 1. sorusu: "*Müzik öğretmeni adaylarının, ÖTMT dersinden elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri nelerdir"?*

Öğretmen adaylarının ikisi, ÖTMT dersinin kalıcı öğrenmeyi sağladığı, yaratıcılıklarını geliştirdiği, dikkatlerinin konuya çekildiği, derste teknoloji kullanımına yer verildiği, dersi eğlenceli kılarak derse aktif olarak katılımlarının arttığı üzerinde durmaktadır. Öğrencilerden biri, "ÖTMT dersi, öğrenmemi kolaylaştırarak derse odaklanmama yardımcı olmuştur. Bu ders ile ileriki meslek yaşantımda bir konu hakkında araştırma yapabilmenin önemini ve gerekliliğini fark etmiş oldum" (K2). Bir diğer öğrenci, "Dersin işlenişinde teknoloji kullanılmasının etkisinin büyük olduğunu fark ettim. Teknoloji kullanımı ile görsel ve işitsel materyallerden faydalanarak öğrencilerimin daha kalıcı öğrenmelerine yardımcı olabileceğim" (E3). Başka bir öğrenci, "ÖTMT dersinde materyal tasarlama fikri ilk başta karmaşık gelmişti. Ancak, yaratıcılığımızın devreye girmesi ile düşünceler üretebiliyor, yeni materyaller hazırlama konusunda kendimize olan güvenimiz daha da artıyordu" (K4).

Öğretmen adaylarının altısı, ÖTMT dersinin materyal hazırlama ve kullanma sürecinde yol gösterdiği, ileriki meslek yaşantılarında sınıfta kullanabilecekleri materyalleri tanıma fırsatlarının olduğu, bilgisayar ve projeksiyon makinelerini kullanabilme yetilerini kazandırdığı, materyalleri seçerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini, doğal ortamlarda topladıkları malzemeleri öğretim amaçlı kullanabileceklerini ve bu malzemeleri tasarlayabilmeyi, çevredeki malzemelere farklı bir perspektiften bakabilmeyi, bireysel ve grupla çalışabilme becerilerini kazanımları olarak ele almaktadır. Bu konuda bir öğrenci, "Bu ders ile tecrübe edinmiş oldum. Böylelikle, ileride öğrencilerimin dersleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilecek materyalleri kullanabileceğim" (E4). Bir başka öğrenci, "ÖTMT dersi ile anlatılması zor olan konularda nasıl bir yol izleyebileceğimi, materyalleri nasıl hazırlamam ve tasarlamam gerektiğini öğrenmiş oldum" (K1). Bir diğer öğrenci, "ÖTMT dersi ile birlikte bir materyal hazırlarken nelere dikkat edeceğimi biliyorum. Bununla birlikte, hazırladığım materyali derste sunduğumda etkili sunum yapabilme tekniklerini kazandığımı düşünüyorum. Özellikle, sunum sırasında sesimizi nasıl kullanmamız gerektiğini öğrendik" (E2). Başka bir öğrenci, "Bu ders ile birlikte bilgisayarı yeniden keşfettim diyebilirim. Bilgisayar programlarını etkili bir şekilde nasıl kullanabileceğimizi gördük" (K4). Diğer bir öğrenci ise, "Daha önceden, doğal ortamlardan topladığımız malzemelerle bu kadar etkili materyaller ortaya konulabileceğini bilmiyordum. Bu ders ile öğrenmiş oldum" (E3).

Görüşmenin 2. sorusu: *"ÖTMT dersinde zorlandığınız konular nelerdir? Neden zorlanmış olabileceğinizi düşünüyorsunuz?"*

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, ÖTMT dersinde materyali hazırlamada ve oluşturmada; grupla birlikte çalışmada; öğrencilerin seviyesine uygun olanları bulabilmede; araç-gereç temin edebilmeden kaynaklı sıkıntı konusunda; materyal tasarlamanın zaman alıcı olmasından kaynaklı sıkıntı konusunda ve materyali tasarlama aşamasında zorlandıklarını belirtmektedir. Bir öğrenci, hiçbir aşamada zorlanmadığını; üç öğrenci ise; grup arkadaşları ile çalışma aşamasında, dersi sunarken heyecanlanma aşamasında zorlandıkları üzerinde durmaktadır. Bir öğrenci: "Materyal oluştururken zorlanmıştım. Anlatacağım etkinlikle özdeşleşmesi gerekiyordu. Bir de materyalin merak uyandıracak nitelikte olması için emek sarfettim. İleriki meslek hayatımda da öğrencilerimin konuları daha iyi anlaması için bu şekilde gayret göstereceğim" (E1). Bir diğer öğrenci, "Materyali hazırlarken öğrencinin seviyesine uygun olup/olmadığını ayırtedebilmek ilk başlarda beni zorlayan konuların başında idi. Buna ilaveten, tasarladığım materyalin konuya uygun olması gerektiği için çok zorlanmıştım" (K3). Başka bir öğrenci, "ÖTMT dersinin başlarında heyecanımı yenemediğimi gördüm. İlk kez sınıf ortamında konu anlatıyordum. Çekingen olmamdan dolayı da, bu benim zorlandığım nokta idi" (K2). Bir diğer öğrenci, "ÖTMT dersinde sınıf hakimiyeti konusunda eksikliklerimin çok fazla olduğunu farkettim.

Öğrencilerimi nasıl motive edebileceğimi, onların öğrenmelerini kolaylaştırarak kalıcı öğrenmelerini nasıl gerçekleştirebileceğimi bilmediğim için konularda zorlandığımı düşünüyorum. Ancak, deneyimleme fırsatı buldukça zorlandığım konulara ilişkin baş edebilme yetisi kazanabildiğimi görmüş oldum" (E4).

Görüşmenin 3. sorusu: "Müzik öğretmeni adaylarının, ÖTMT dersinin daha yararlı hale gelmesi için önerileri nelerdir?

Öğretmen adaylarından dördü, gelecek yıllarda ÖTMT dersinde, farklı yöntemlerle birlikte farklı materyallerin uygulamasının ağırlık kazanılması, öğrenciyi aktif duruma getiren uygulamaların olması, ders saatinin artması gerektiği üzerinde durmaktadır. Öğretmen adaylarından ikisi, farklı tasarım örneklerinin derslerde gösterilmesi ile bireysel çalışmanın yanında daha fazla grup çalışmasına yer verilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Buna ilaveten, öğretmen adayları tarafından sınıflarda teknolojik araç ve gereçlerin olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bir diğer iki öğretmen adayı, ÖTMT dersinin materyal tasarım aşamasında öğrenciye daha fazla bilgi verilerek araştırmaların geliştirilmesine olanak sağlanmasının önemini belirtmektedir. Bir öğrenci, "Sınıflarda teknolojik araç ve gereçlerin kullanıma hazır olması ile teknolojik araç ve gereçleri tanıyarak kullanabilme yetisi kazanmış olacağız. Böylelikle, dersler amacına uygun bir şekilde daha faydalı hale gelecektir" (K1). Bir diğer öğrenci, "Materyal tasarım süresince, bireysel uygulamalar yanında grupla birlikte çalışmalar daha fazla olmalıdır. Hem bireysel çalışmalarda hem de grup çalışmalarında aktif olarak rol oynamamız önem taşımaktadır" (K3). Bir başka öğrenci, "ÖTMT dersinin daha uzun bir zaman dilimine yayılarak, ders süresinin arttırılması gerektiğini düşünüyorum. Kuşkusuz ki, materyal tasarlayabilmek ve bu beceriyi kazanabilmek kısa bir süreçte gerçekleşmemektedir" (E2). Diğer bir öğrenci ise, "ÖTMT dersi ile öğrencinin daha fazla aktif rol alabileceği uygulamalara yer verilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Böylelikle, bu ders daha faydalı olarak amacına ulaşmış olacaktır" (E1).

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Günümüzde, etkili eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulabilmesi için, teknolojik araçların eğitim ortamlarında uygulamalarının yapılarak bütünleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu konuda öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Dolayısı ile öğretmen adaylarının eğitimleri süresince bu bilgi ve becerilerinin kazandırılmasında ÖTMT dersi önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının ÖTMT dersi hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın bulgularına dayanarak, müzik öğretmeni adaylarının ÖTMT dersinden elde ettikleri kazanımlara ilişkin olarak; öğretmen adayları ÖTMT dersi ile kalıcı öğrenme sağladıkları, derse dikkatlerinin yoğunlaştığı, yaratıcılıklarını ortaya çıkardığı ve derse aktif olarak katılımlarının arttığı üzerinde durmaktadır. Literatüre bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretimde materyal hazırlama ve kullanmanın önemine ilişkin görüşleri destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı 2004; Pehlivan, 2006; Yalın, 2007). Yapılan bir çalışmada, öğretim materyallerinin, öğrencilerin dikkatini derse yoğunlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırıp kalıcı öğrenme sağladıkları ortaya çıkarılmıştır (Yalın, 2007). Bu bulgu, yapılan çalışmayı destekler nitelik taşımaktadır. Buna ilaveten, müzik öğretmeni adayları ÖTMT dersi ile ileriki meslek yaşantılarında sınıfta kullanabilecekleri materyalleri tanıma fırsatlarının doğduğunu, bilgisayar ve projeksiyon makinelerini kullanabilme becerilerine sahip olduklarını, doğal ortamlardaki malzemelere farklı bir açıdan bakabildiklerini, bireysel ve grupla çalışabilme becerilerini kazandıklarını belirtmektedir. Özer ve Tunca'nın (2014) yaptıkları çalışmada, öğretim materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ile ileride sınıflarında kullanabilecekleri materyalleri tanıma fırsatlarının doğduğuna ilişkin sonuç, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, müzik öğretmeni adayları ÖTMT dersinde; materyali hazırlama ve oluşturmada; araç-gereç temin edebilmeden kaynaklı sıkıntı; grupla birlikte çalışmada; materyal tasarlamanın zaman alıcı olmasından kaynaklı sıkıntı konusunda; öğrencilerin seviyesine uygun materyalleri bulabilmede; materyali tasarlama aşamasında zorluk çektikleri üzerinde durmaktadır. Yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının materyallerini hazırlarken karşılaştıkları güçlüklere ilişkin olarak, araç-gereç temin edebilmeden kaynaklı ve materyal tasarlamanın zaman alıcı olmasından kaynaklı sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır (Özer ve Tunca, 2014). Elde edilen bu sonuçların, araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Bununla birlikte, bazı öğretmeni adayları grup çalışması sırasında sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedir. Bu zorlukların sebebinin ise; grupla birlikte çalışma bilgi ve becerilerine sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabileceğini

düşündürmektedir (Saban, 2004: 193). Bural (2010) tarafından yapılan araştırmada, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %24'ünün materyal eksikliklerinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları vurgulanmaktadır. Yapılan bu çalışmalar, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir başka bulgusunda, müzik öğretmeni adaylarının ÖTMT dersinin daha yararlı olabilmesi için sundukları önerileri ilişkin olarak; ÖTMT dersinde farklı yöntemlerle birlikte farklı materyallerin uygulamasının ağırlık kazanılması, öğrenciyi aktif duruma getiren uygulamaların olması, sınıflarda daha fazla teknolojik araç-gereçlerin bulunması ile daha fazla uygulamaların ağırlık kazanılması, ders saatinin arttırılması gerektiği üzerinde durmaktadır. O'Donnell (1996) yaptığı araştırmasında, teknolojik araçlardan biri olan bilgisayarın okullara girdiğini, fakat sınıflara giremediğini vurgulamaktadır. Çünkü teknolojik araç ve gereçlerin sınıflarda öğretimi destekleyici olarak çok kullanılmadığı üzerinde durmaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının sınıfta etkili uygulamalar ve öğretim yapabilmeleri için, öğretim teknolojilerini kullanabilmeleri konusunda daha fazla özendirilmelerinin ve bu konu ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bu sonuç, yapılan çalışmaları desteklemektedir (Meral ve Zerayak, 1999; Varank ve Ergün, 2005). İmer (2000) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Lisans Programlarında teknolojinin eğitimle bütünleştirilebilmesi için gerekli olan derslerin saatinin artırılması gerektiğini belirtilmiştir. Bu sonuç, araştırma ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmeni adayları farklı tasarım örneklerinin derslerde gösterilmesi ile daha fazla grup çalışmalarına yer verilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Yapılan bir araştırmada, ÖTMT dersinde farklı yöntemlerle beraber farklı materyallerle uygulama yapılmasının, grup çalışmalarına yer verilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Yelken ve Alıcı, 2008; Acer, 2011). Bu bulgular, yapılan araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ayrıca, müzik öğretmeni adayları tarafından ÖTMT dersinin materyal tasarım aşamasında, araştırmaların geliştirilmesine olanak sağlanmasının önemi ve gerekliliği belirtilmektedir. Bilgin Aksu ve Demirtaş (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarına daha sık dönüt verilmesinin beklendiği ortaya çıkarılmıştır. Bu bulgular, araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında şu öneriler getirilebilir:

- ÖTMT dersinin daha etkili ve faydalı olabilmesi adına, uygulama etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.
- Yapılan bu araştırma ile ilgili daha geniş örneklem üzerinde hem nicel hem nitel araştırmalar yapılabilir.
- Sınıf ortamlarındaki öğretim teknolojilerine ilişkin araç-gereç eksiklikleri ile malzeme eksiklikleri giderilmelidir.
- Materyal tasarımlarken, her türlü malzemenin doğadan toplanarak kullanılabilmesi sağlanabilir.
- ÖTMT derslerinde öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinlikleri ve ödevleri sınıf ortamında daha fazla sunmalarına olanak sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Acer, D. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının materyal geliştirme dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online,* 10 (2), 421-429.

Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in turkey: Past, present and future. *Educational Media International,* 39 (2), 165-173.

Alım, M. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı/geliştirme dersinde elde ettikleri kazanımlar. *Doğu Coğrafya Dergisi, 20* (33), 1-10.

Bilgin Aksu, M. ve Demirtaş, H. (2006). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 3-21.

Bural, B. (2010). Zihin engelliler öğretmenliği öğretim uygulaması dersinde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen adayları açısından değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Pegem A.

Gültekin, M. (2002). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi kapsamında ilköğretime öğretmen yetiştirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12* (1-2), 49-65.

Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlilikler yönünden değerlendirilmesi (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2 (4), 165-179.

Hollingsworth P. M., & Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemler;* (Çev. Prof.Dr. Tanju Gürkan, Erten Gökçe, Duygu S. Güler)*. Ankara:* Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, No: 214.

Hu, P. J., Clark, T. H. K., & Ma, W. W. (2003). Examining technology acceptance by school teachers: A longitudial study. *Information and Management, 41* (2), 227-241.

İmer, G. (2000). Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının bilgisayara ve bilgisayarı eğitimde kullanmaya yönelik nitelikleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Kaya, Z. (2005). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Kolburan Geçer, A. (2010). Teknik öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme dersine yönelik deneyimleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 7* (2), *1-25.*

Meral, M. ve Zerayak, E. (1999). Öğretmen ve öğrencilerin okullarda teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri-televizyon ve video". 4*. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2 Kitabı*: 158-171.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Niederhauser, D. S., & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education,* 17 (1), 15-31.

O'Donnell, E. (1996). Integrating computers into the classroom: The Missing Key. London: The Scarecrow Pres, Inc.

Özer, Ö. ve Tunca, N. (2014). Öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, *1* (3), 214-229.

Pehlivan, H. (2006). Preservice student teachers' designs of art education web sites and their opinions. *İlköğretim Online*, 5 (2), 35-47.

Perkmen, S., Çevik, D. B. (2010). Relationship between pre-service music teachers' personality and motivation for computer-assisted music instruction. *Music Education Research*, 12 (4), 415-425.

Roblyer, M., & Edwards, J. (2005). Integrating educational technology into teaching. (4th Ed.) Upper Saddler River, NJ: Prentice –Hall.

Saban, A. (2004). Öğrenme öğretme süreci. Ankara: Nobel.

Sevim, O. (2014), Disiplinlerarası materyal geliştirme sürecinin Türkçe öğretmen adaylarının öğretim tasarımı başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi. *International Peridical for the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9* (9), 897-913.

Sönmez, E., Dilber, R., Alver, B., Aksakallı, A. ve Karaman, İ. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin öğrenci açısından önemine yönelik bir araştırma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 113-119.

Şahinkayası H. ve Şahinkayası, Y. (2004). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü lisans programında bulunan "öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme" dersinin analizi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Uyangör, S. M. ve Ece, D. K. (2010). The attitudes of the prospective mathematics teachers towards instructional technologies and material development course, *TOJET,* 9 (1), 213-220.

Varank, İ. ve Ergün, S. S. (2005). Eğitim teknolojisi ve materyal geliştirme yeterliliklerinin belirlenmesi ve eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin bu yeterlilikle sahip olma derecelerinin incelenmesi için bir araştırma önerisi, *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 14. Sempozyumu,* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Yalın, H. İ. (2007). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yelken, T. Y. ve Alıcı, D. (2008). Öğretmen adaylarının hazırladıkları performansa dayalı değerlendirme materyallerine ilişkin görüşlerinin ve değerlendirmelerinin incelenmesi. *Journal of Qafqaz University*, 24, 222-235.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. 31.12.2015 tarhinde* http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/muzik_ogretmenligi.pdf/831bd1ff-e3cb-4d2e-bbf8cf80f6d0e209. Adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 02 ISSN: 2146-9199

BÖTE BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EDMODO KULLANIMINA DAİR GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Arş. Gör. Habibe Kazez
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü
hkazez@firat.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ferhat Bahçeci
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü
ferhatbahceci@hotmail.com

Özet

Günümüzde eğitimden beklenenlerin ve öğrenci beklentilerinin hızla değişim geçirdiği, bireylerin ihtiyaçlarının bir farklılık gösterdiği dolayısıyla sadece geleneksel bir şekilde yüz yüze yapılan örgün eğitim her duruma uygun olmadığı görülmüştür. Uzaktan eğitimde son yıllarda yaygın olarak kullanılan Edmodo, eğitimcilerin zamandan ve mekândan bağımsız şekilde çevrimiçi sınıf toplulukları oluşturmasına ve yönetmesine, bu toplulukların kendi içerisinde veya birbiriyle iletişim kurmasına imkân sağlayan ücretsiz ve güvenli eğitsel bir ağ ortamı sunmaktadır. Bu araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) bölümü öğrencilerinin 2014-2015 yılında bahar döneminde lisans düzeyinde 2. sınıfta aldıkları Grafik ve Tasarım dersinde kullanımına değinilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ders içi etkinliklere istekli bir şekilde katıldığı çünkü dersin sürekli değerlendirilmesinin, dersin öğretim elemanlarının dönütlerinin daha iyi ödevler hazırlamalarına yardım ettiği ve motive ettiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmanın sonuçlarının literatürde yapılan çalışmalarla paralellik gösterdiği ve ders ortamını zenginleştirdiği, daha önceki yıllarda ders içerisinde karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Grafik tasarım, eğitimde sosyal ağ kullanımı, edmodo.

EXAMINATION OF OPINIONS OF CEIT TEACHER CANDIDATES REGARDING THE USAGE OF EDMODO

Abstract

Today, the expectations from education and the expectations of students have undergone change, needs of individuals have shown a difference and thus only traditional face-to-face formal education has not been suitable for any circumstance. Edmodo, commonly used in the distance education in recent years, enables educator to form and manage online class communities independent from time and space and offers a free and safe educational network environment allowing these communities to communicate within themselves or with each other. This study mentions the usage of Edmodo by Computer Education and Instructional Technology (CEIT) students during Graphic and Design course in the year 2 in the spring term of 2014-2015. It was consequently understood that the student wishfully attended in-class activities since they were of opinion that constantly assessment of the course and feedbacks of instructors of the course helped them to prepare better assignments and motivated them. It was concluded that results of the study were in parallel with studies in the literature, enriched the course environment, and eliminated the difficulties experienced during the courses in the previous years.

Key Words: Graphic design, educational social networks, edmodo.

GİRİŞ

Geçmişe bakıldığında günümüzde eğitimden beklenenlerin ve öğrencilerden beklenen yeterliklerin hızla değişim geçirdiği anlaşılmaktadır. Bireylerin ihtiyaçlarının bir yirmi yıl öncesine göre daha çok farklılık gösterdiği ve bireylerinde daha farklı beklentiler içinde oldukları görülmektedir. Dolayısıyla sadece geleneksel bir şekilde yüz yüze yapılan örgün eğitim her duruma uygun olmamakta bazen bu eğitimi destekleyici olması veya bu eğitime alternatifi olması için uzaktan eğitim kullanılmaktadır. Çünkü uzaktan eğitim öğrenciye zaman ve mekândan bağımsız bir eğitim ile kendi öğrenmelerini bireysel ihtiyaçlarına göre karşılayabilme imkânı sağlamaktadır (Kaya, 2002; Beldarrain, 2006; İşman, 2013). Uzaktan eğitimin dönemleri incelendiğinde ilk dönemlerde bireylere mektupla öğretimin öncesinde gazete ilanlarıyla eğitim verilmiş, daha sonra mektupla öğretim dönemi başlamıştır. Radyo ve televizyonun yaygınlaştığı yıllarda ise önceleri tek yönlü daha sonraysa çift yönlü bir şekilde eğitim etkinlikleri bu teknolojileri kullanarak sürdürülmüştür (İşman, 2013). Günümüzde ise teknolojideki değişimler geçmişte olduğu gibi uzaktan eğitime yansıyarak benimsenmiştir. Son dönem olan uydu ve modern teknolojiler döneminde ise uzaktan eğitimde Web 2.0 ve Web 3.0 teknolojilerinden yararlanıldığı görülmektedir (Altınay- Gazi ve Altınay- Aksal, 2013; İşman, 2013). Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımına yönelik araştırmalarda bu araçların kullanımının öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almasında, etkili öğrenmesinde, grupla beraber işbirliği içinde çalışmasında ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinde olumlu katkıları olduğu görülmektedir (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008).

Bir Web 2.0 teknolojisi olan sosyal ağlar ise kullanıcıların profil oluşturmasına, fotoğraf veya video gibi paylaşımlar yapmasına ayrıca diğer kullanıcılarla iletişime geçmesine fırsat veren platformlardır ve son yıllarda kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır (Karal ve Kokoç, 2010). Sosyal ağlar özellikle öğrenciler tarafından gün içerisinde yoğunlukla kullanıldıkları için (Pempek, Yermolayeva ve Calvert, 2009) eğitimde kullanımı da zamanla yaygınlaşmıştır (Balasubramanian, Jaykumar, ve Fukey, 2014; Çankaya, Durak ve Yünkül, 2013). Facebook ve Twitter gibi platformların zamanla eğitim amaçlı kullanılan Web 2.0 uygulamalarına entegre edilmesi eğitimi destekleme misyonunu da kazanmalarını sağlamıştır. Böylece öğrenciye zaman ve mekân sınırı olmadan işbirliğiyle çalışma ve iletişim kurma imkânı sağlamaktadırlar (McLoughlin ve Lee, 2008). İnternet üzerinden öğrencilerin birbiriyle ortak bir amaç doğrultusunda düşüncelerini paylaşabildiği, topluluklar oluşturabildiği ve etkileşimlerini kolaylaştıran platformlardır (Pempek ve diğerleri, 2009; Preeti, 2009). Ayrıca sosyal ağlar öğrenciyi aktifleştiren, yaratıcı ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyen bu sayede öğrenmeyi kolaylaştıran bir yapısı olmasının yanı sıra esnek ve kullanımı kolay olmasıyla da sınıf dışında da etkileşime imkân sağlayan bir yapıdadır (Sırakaya, 2014). Son yıllarda sosyal ağların eğitimde ve uzaktan eğitimde kullanımının öğrencilere çeşitli açılardan faydaları olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğu kazandırma (Sanders, 2012), sınıf içi iletişimi arttırma (Al-Said, 2015), akademik başarısını arttırma (Özmen, 2012) öğrencilerin motivasyonlarını (Tınmaz, 2011) ve bağlılığını arttırma (Sanders, 2012) gibi açılardan sosyal ağların faydaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derslerinde sosyal ağ kullanan öğretmenlerde de iletişim ve işbirliğine kolaylık sağlayarak diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle birlikte çalışmayı kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Kongchan, 2012). Ancak literatürde sosyal ağ kullanımımın öğrencilerin akademik başarısını düşürdüğü (Junco, 2012; Kirschner ve Karpinski, 2010; O'Brien, 2011), öğretmen ve öğrenci rollerinin karışarak öğretmen otoritesinin zayıfladığını belirten (Warner ve Esposito, 2009) olumsuz sonuçlara ulaşılan çalışmalarda mevcuttur. Çalışmalara bakıldığında öğrencilerin sosyal ağları kullanma niyetlerinin de farklı sonuçlar doğurabildiğini söylemek mümkündür. Tanrıverdi ve Sağır 'ın (2014) çalışmasında, öğrencilerin iletişim amaçlı sosyal ağları kullandıklarında ders başarılarının düştüğü ancak eğitsel amaçla kullandıklarında ise ders başarılarının arttığı görülmüştür. Ayrıca sosyal ağların öğrenenler için güvenli olmadığı ve öğrencilerin olumsuz durumlarla karşılaşılabileceğini belirten çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Kabilan, Ahmad ve Abidin, 2010; Sanders, 2012; Saykılı ve Kumtepe, 2014). Güvenlikle ilgili sosyal ağlarda karşılaşılan en büyük sorunların başında, kişilerin bilgilerinin izinleri dışında kullanılabilmesi, sosyal mühendislik saldırılarına veya siber zorbalığa maruz kalabilmeleridir (Yıldırım ve Varol, 2013). Bu nedenle de eğitsel sosyal ağ kullanımı kavramı geliştirilerek sosyal ağ platformlarının özelliklerine sahip, ancak sosyal ağlar için ifade edilen olumsuzlukları taşımayan sistemler geliştirilmiştir (Durak, Çankaya ve Yünkül, 2014). Bu sistemlerden biri olan Edmodo görünüm olarak Facebook'u andıran ancak öğretmenin oluşturduğu derslere sadece öğrenci kayıt anahtarıyla giriş yapılabilen bir sistemdir. Dolayısıyla öğretmenin kontrolünün dışında derslere sızmak, öğrenci bilgilerini olumsuz amaçlarla

kullanmak gibi güvenlik açıkları en aza indirilmiştir (Brady, Holcomb, Smith, 2010; Jarc, 2010). Zamandan ve mekandan bağımsız olarak öğretmenin kolaylıkla çevrimiçi bir sınıf ortamını oluşturduğu ve yönettiği, öğrencilerin de birbiriyle ve öğretmenle rahatlıkla iletişim kurabildiği ücretsiz ve güvenli bir sosyal ağ platformudur (Jarc, 2010; Kongchan, 2012; Balasubramanian, ve diğerleri, 2014). Bir öğrenme yönetim sistemi olarak da görülebilen Edmodo 2008 yılında kurulan ve Amerikan Okul Kütüphaneleri Birliği (AASL) tarafından en iyi 25 sosyal ağdan biri olarak seçilen bir eğitsel sosyal ağdır. Öğretmenlerin öğrencileriyle sanal bir ortamda iletişime geçebildiği, belirli bir takvime göre ödevler atayabildiği, tamamlanan ödevleri alabildiği ve puanlayabildiği sistemde ayrıca sınıf içi iletişimin uyarılarla veya mesajlarla sağlanarak, öğretmenin belirli konularda anket veya quizle öğrencilerden dönüt alabilmesine imkân verilmektedir (Kongchan, 2012). Edmodo, Facebook'tan farklı olarak sadece etiketleme, kullanıcılar arası mesajlaşma ve anlık mesajlaşma, arkadaşlık sistemi gibi özelliklerde farklılaşmakta bu özellikleri barındırmamaktadır (Durak ve diğerleri, 2014). Özellikle öğrenciler arasında mesajlaşmanın olmaması endişe edilen güvenlik problemlerini önlemesi açısından yarar sağlamaktadır.

Çalışmanın Amacı

Geleneksel eğitim içerisinde uygulama derslerinde öğrenciye birebir dönüt vermek hem çok vakit alan, hem de yalnızca her uygulama için genellikle bir kez gerçekleştirilebilen bir süreçtir. Oysa tasarım ağırlıklı uygulama derslerinde öğrencinin ilerleyişi hakkında bilgi sahibi olması, benzer ve farklı tasarımları görmesi konuyu daha iyi öğrenmesine katkı sağlamaktadır. İkinci sınıf lisans öğrencilerine görsel tasarım yazılımları kullanılarak verilen, iki saati teori ve iki saati uygulama olan Grafik ve Tasarım dersinde uygulama sürecinde daha önceki yıllarda bazı sorunlarla karşılaşılmıştır. Bu sorunların başında sınıf içerisinde dosya paylaşımı yapmak ve sınıfa yönelik duyurular yapmak gibi durumlar gelmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin özellikle aşama aşama ilerleme kaydettiği tasarım ağırlıklı derslerde birebir dönüt almaları gelişimleri açısından önemlidir. Ancak ders içerisinde yapılan etkinliklerden sonra kaydedilen dosyalar hem zaman hem de boyut olarak çok fazla alan ihtiyacı gerektirmekte ve kontrolü dersin hocasının çok fazla vaktini almaktadır. Bu yüzden genellikle ders içerisinde yapılan etkinlikler dersin yardımcısı veya öğretim elemanı tarafından kontrol edilememekte, öğrenci ilerleyişi ve performansı hakkında bilgi sahibi olamamaktadır.

Bu durumun önüne geçebilmek amacıyla eğitsel sosyal ağlardan popüler olan Edmodo'nun grafik ve tasarım dersinde bir dönem boyunca kullanımı gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ise öğrencilerin Edmodo'nun ders içerisindeki kullanımına dair görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Böte öğretmen adaylarının Edmodo'nun kullanılabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Böte öğretmen adaylarının Edmodo'nun sınıf içerisinde etkileşim ve iletişimi sağlamasına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Böte öğretmen adaylarının Edmodo'nun öğrenme sürecine ve dönütlere yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı (doğrulayıcı) desen kullanılmıştır. İlk aşamada betimsel tarama modeliyle nicel veriler elde edilmiştir. Daha sonra nicel verilerin daha net anlaşılabilmesi için 9 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerle konuya dair fikirleri alınmıştır. Ayrıca öğretim elemanları tarafından öğrencilerin sınıf içi durumları ve sistem üzerindeki hareketleri katılımcı gözlem yoluyla süreç boyunca raporlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 öğretim yılında Fırat Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümünde 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerden 24'ü kadın ve 14'ü erkektir. Örneklem seçiminde grafik ve tasarım dersini almış olma durumu ölçüt olarak belirlenerek amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sınıfta ders gören ve sistemi kullanan 45 öğrenci olmasına rağmen veri toplama sürecinde 38 öğrenciye erişilebilmiştir. Çevrimiçi yollarla ulaşılabilen örneklem evrenin 84,4'ünü oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak nicel veriler için anket formu ve nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesi sürecinde öncelikle madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından ilgili literatürden (Al-Said, 2015; Sanders, 2012; Sırakaya, 2014) yararlanılarak maddeler geliştirilmiştir. Maddelerin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerden sistemi kullanırken karşılaştıkları durumlarla ilgili yarı yapılandırılmış sorularla dönüt alınmıştır. Literatürden yola çıkarak ve öğrencinin verdiği dönütlerle beraber araştırmacılar tarafından 31 soruluk taslak bir form geliştirilmiştir. Form içerisindeki maddeler öğretim sürecinde en fazla karşılaşılan durumlara göre üç alt başlığa ayrılmıştır. Kullanılabilirlik, etkileşim/bilgiye erişim, öğrenme ve dönütler olmak üzere kategorilendirilen başlıklarda, araştırmacıların gözlemi ve öğrencilerden gelen dönütlerden faydalanılmıştır. Kullanılabilirlik başlığına ait sorular ankette [1-10], etkileşim/bilgiye erişim [11-21], son olarak öğrenme ve dönütler başlığı ise [22-29] arası maddeleri kapsamaktadır. Kullanılabilirlik başlığı Edmodo'nun özelliklerinin mobil cihazlar, laptop veya masaüstü bilgisayarlardan kullanımına dair öğrenci görüşlerini almak amacıyla oluşturulmuştur. Etkileşim/bilgiye erişim başlığında öğrencilerin dokümanlara erişimi, sınıf içi ve sınıf dışında etkileşimini kapsayan maddeler bulunurken, öğrenme ve dönütler başlığında öğrencinin ödevlere dair görüşü, ödüllendirme, öğretmenden aldığı geri bildirimleri içeren maddeler bulunmaktadır.

Anketin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla formdaki maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada aynı amaca yönelik sorulan maddeler çıkarılarak anket formu 29 maddeden oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin demografik bilgilerini almak amacıyla sorular eklendiğinde nihai form 33 maddeden oluşturulmuştur. Anket formu 5'li likert tipi ölçekleme kullanılarak hazırlanmıştır. Buna göre maddeler "1= Hiç katılmıyorum" ve "5= Tamamen katılıyorum" olmak üzere 1 'den 5'e kadar derecelendirilmiştir. Ayrıca anket sorularında 1., 3., 5., 8., 9., 12., 14. ve 18. maddeler olumsuz ifadeler barındıran maddelerdir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise sistemin kullanılabilirliği, öğrencilerin yaşadıkları zorluklar, iletişim ve etkileşim, Edmodo'yu geliştirmeye yönelik öneriler ve mobil sistem olarak kullanımlarına dair sorular yöneltilmiştir. Ses kayıtları alınan öğrenciler harf notu sistemine göre çeşitlilik gösterme durumlarına göre seçilerek araştırmaya dâhil edilmiş ve gönüllü katılmışlardır. Öğretim elemanlarının katılımcı gözlemleri ise teori ve uygulama derslerinin sonucunda, haftalık bir şekilde birbirlerine verdikleri dönütlerin raporlanmasıyla elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 21.0 programı kullanılmış, betimsel istatistiki yöntemlerden yararlanılmıştır. Her bir madde için standart görüş aralıkları belirlemek amacıyla 1/5=0,8 formülü kullanılmıştır. Formüle göre oluşturulan görüş aralıkları aşağıdaki gibidir. Herhangi bir anket maddesine ait aritmetik ortalama ($\overline{X}_i$)'dir. Eğer i maddenin aritmetik ortalaması ($\overline{X}_i$);

$1 \leq \overline{X}_i$ <1.8 arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe" kesinlikle katılmadıkları",

$1.8 \leq \overline{X}_i$ <2.6 arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe "katılmadıkları",

$2.6 \leq \overline{X}_i$ <3.4 arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüş hakkında "kararsız" oldukları,

$3.4 \leq \overline{X}_i$ <4.2 arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe "katıldıkları",

$4.2 \leq \overline{X}_i$ <5.00 arasında ise katılımcıların ilgili maddedeki görüşe "kesinlikle katıldıkları" görülmüştür.

BULGULAR

Araştırma sorularındaki değişkenlere göre ilgili maddeler sıklık dağılımları (frekans), yüzde ve aritmetik ortalamalarına göre tablolaştırılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Edmodo'nun Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşleri

Edmodo'nun mobil cihazlar üzerinde veya masaüstü, laptop gibi diğer cihazlarda kullanımına yönelik öğretme adaylarının görüşlerinin anlaşılması amacıyla anketteki 1-10. maddeler analiz edilmiş, frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Edmodo'nun Kullanılabilirliğine İlişkin Anket Maddeleri

Edmodo'nun Kullanılabilirliğine İlişkin Anket Maddeleri	**Kesinlikle Katılıyorum**		**Katılıyorum**		**Kararsızım**		**Katılmıyorum**		**Kesinlikle Katılmıyorum**		$\overline{X_i}$
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	
1.Yazılımın Türkçe dil desteğinin sınırlı olması kullanımı zorlaştırdı.	5	13,2	17	44,7	4	10,5	8	21,1	4	10,5	3,29
2.Sistemin ara yüzü anlaşılır ve kolaydı.	13	34,2	22	57,9	3	7,9	-	-	-	-	4,26
3.Mobil cihazlardan giriş yaptığımda ekranın küçük olması kullanımı zorlaştırdı.	1	2,6	3	7,9	18	47,4	13	34,2	3	7,9	2,63
4.Mobil cihazlardan veya bilgisayardan Edmodo'ya yüksek boyutlu dosyaları yüklerken bir sorun yaşamadım.	4	10,5	13	34,2	6	15,8	13	34,2	2	5,3	3,11
5.Mobil cihazlardan ödev yüklemek bence zordu.	1	2,6	7	18,4	15	39,5	10	26,3	5	13,2	2,71
6.Rahatlıkla gönderilere veya ödevime yorum yazabildim.	21	55,3	14	36,8	2	5,3	1	2,6	-	-	4,45
7.Edmodo'nun kütüphanesinin olması ödevlere ve eski dokümanlara erişimimi kolaylaştırdı.	18	47,4	18	47,4	2	5,3	-	-	-	-	4,42
8.Edmodo'ya üye olurken karşılaştığım adımlarda sıkıntı yaşadım.	1	2,6	3	7,9	4	10,5	17	47,7	13	34,2	2,00
9.Edmodo'yu kullanırken site içinde sıklıkla kayboldum.	-	-	-	-	3	7,9	21	55,3	14	36,8	1,71
10. Siteye ödev yüklerken herhangi bir sorunla karşılaşmadım.	11	28,9	16	42,1	4	10,5	6	15,8	1	2,6	3,79

Tablo 1'e bakıldığında Edmodo'nun kullanılabilirliğine yönelik öğrencilere yöneltilen on maddenin aritmetik ortalamaların hiçbirinin 1.8'den düşük çıkmadığı görülmektedir. Sadece 1., 3., 4, ve 5. Maddelerde öğrencilerin kararsız kalarak fikir belirtemedikleri anlaşılmaktadır. Birinci maddede öğrencilerin çoğunluğu sistemin Türkçe dil desteğinin yeterli olmaması konusunda ortalamada kararsız gözükse de görüşme yapılan öğretmen adayları sitenin Türkçe 'ye çevrildiğinde bu sorunun aşıldığını düşünmektedirler. Konuyla ilgili olarak K1: *"Türkçe 'ye çevrilince kolay, zaten çok fazla bir şey yapmıyoruz ödev yüklüyoruz, yorum yazıyoruz, bunlarda İngilizce diye zorlanmadık."*

Ancak madde 2'nin aritmetik ortalamasının 4,26 olmasına bakılarak öğrenciler açısından grafik ve tasarım dersinde kullanılan Edmodo'nun kolay anlaşılan ve kullanışlı bir web sitesi olduğunu söylemek mümkündür. En yüksek ortalamaya sahip olan Madde 6'ya göre öğrenciler kesinlikle ödev veya gönderilerine yorum yazarken çok fazla sorun yaşamadıklarını düşünmektedirler. Siteyi kullanmanın ilk adımı olan üye olmaktan itibaren sorun yaşamadıkları ayrıca kütüphane seçeneğinin olmasının eski ödevlere ve dokümanlara ulaşmada kolaylık sağladığı görüşündedirler. Görüşme yapılan öğrencilerin hepsi kütüphane özelliği sayesinde eski ödevlerini inceledikleri gelişimlerini izleyebildikleri görüşünü ortak bir şekilde paylaşmışlardır. Konuyla ilgili örneğin K8 "

Eski ödevlerime bakıp üzüldüm de aslında nasıl hatalar yaptığımı görüp, ama bir yandan da iyi oldu, mesela neler öğrendim diye düşündüm, kendi gelişimimi gördüm aslında" şeklinde görüş belirtmiştir.

Özellikle Madde 2 ve 7'de öğrencilerin hiçbirinin olumsuz bir görüş belirtmemeleri dikkat çekicidir. Çünkü grafik ve tasarım dersinde dokümanların depolanması ve değerlendirilmesi bir sıkıntı olarak görüldüğü için Edmodo kullanılmıştır. Bu durumdan Edmodo kullanımının bu amaca hitap ettiği ve bu sıkıntıyı çözmede yararlı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Madde 2'ye bakılarak bu amaçla kullanılan sistemin ara yüzünün karmaşık gelmediği ve öğrenciler tarafından rahatlıkla kullanılabildiği görülebilmektedir. Öğrencilere başka bölüm öğrencilerinin Edmodo' yu kolay kullanıp kullanamayacağı sorulduğunda K1 *"Bence kullanabilirler, zaten yapılacaklar az çok belli, ödev yükleme yorum yapma, zorlanmazlardı bence, sade bir ara yüzü var…"* ifadesiyle görüş bildirmiştir.

Öğrenciler yalnızca mobil cihazlardan sisteme girişle ilgili karasız kaldıklarını belirtmişlerdir, bunun bir sebebi de sistemi ağırlıklı olarak masaüstü cihazlardan kullandıkları için mobil cihazlardan kullanım hakkında çok fazla bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. K6, K7 ve K9 ise mobil cihazlardan kullanımda anında bildirim gelme özelliğinin ve yorum yapmanın sistem üzerinde kolay olduğunu belirtmişlerdir. K9 ise konuyla ilgili olarak *"İnternet bağlantınız iyiyse Hocam sorun yok, sistem 5-6 mb'lık bir dosyayı çok rahat yüklüyor, bence kolaydı yani dosya yüklemek de…"* .Tablo 1'deki bütün maddelerin ortalaması alındığında 3,23 ile kararsızım aralığında öğrencilerin fikir belirttikleri görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Edmodo'nun Etkileşim/Bilgiye Erişimine İlişkin Görüşleri

Öğrencinin sınıf içinde ve sınıf dışında etkileşimi, derse katılma durumu, ödevler gibi dokümanlara erişimine yönelik maddelere yönelik anket sorularına öğretmen adaylarının verdikleri cevapların ve konuyla ilgili görüşlerinin anlaşılması amacıyla anketteki 11-21. maddeler analiz edilmiş, frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde Edmodo'nun sınıf içerisindeki etkileşimi üzerindeki etkisine ve öğrencinin sınıf dışındaki aktivitelerine yönelik sorulan on bir anket sorusunun aritmetik ortalamaları görülebilmektedir. Buna göre sadece Madde 12, 14 ve 18'de ortalamanın 1,8'den yüksek ve 2,6'dan düşük olduğu, katılmıyorum aralığına denk gelmektedir. Olumsuz maddeler olan bu sorulara öğrencilerin yüksek düzeyde katılmamaları aslında kâğıt üzerinde ödevler yerine sistemi kullanmak istedikleri anlamına gelmekle beraber, Madde 18'de Edmodo'nun kullanımının öğrencilerin sınıf içi etkileşimini azaltmadığını düşündükleri yönündedir. Ancak Madde 16'da öğrencilerin kararsız aralığında kaldığı sınıf arkadaşlarıyla etkileşimlerini arttırmak konusunda fikir belirtemedikleri anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşleri alındığında ise bu konuyla ilgili K1*" Aslında etkileşim sadece öğrenci ve öğretmen arasındaydı, K2 ise "Mesela yüklediğimiz ödevleri birbirimizle tartışıp konuşabilirdik, anlık mesajlaşma gibi özellikler olmadığı için bir de birbirimizin ödevini görmediğimiz için iletişim kuramadık."* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin Edmodo'yu geliştirmeye ve iletişimi arttırmaya dair önerileri ise bir tartışma forumu veya anlık mesajlaşmanın eklenmesi gerektiği yönündedir. Konuyla ilgili K7 *"Mesela anlık sohbet olsa dersle ilgili öğrenciler görüş bildirip konuşabilirlerdi, zaten çünkü dersle ilgili konuşmayacaksa o sohbette başka platformdan da konuşur öğrenci, yapar hoca farkında olmaz…"* şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak K9'a göre *" Tartışma forumu için bir konu açılması gerekiyor bir de olmuş mu olmamış mı diye, sadece sınıf duvarına ödevi koysak altına da yorumlarınızı bekliyorum desek aynı şey aslında…"* şeklinde fikir belirtmiştir. Ayrıca K2 ödevlerin yorum yazarak gönderilmesi gerekliğini, bu alanın zorunlu olmasını öğrenci açısından itici ve yorucu bulunduğunu belirtmiştir.

Özellikle Madde 11 ve 19' a öğrencilerin kesinlikle katıldıkları, derse gelmedikleri günlerde dersten kopmayarak dersle bağlantılarını sürdürüp, dersi takip edebildikleri görülmektedir. Ayrıca ders içeriklerinin sistem üzerinde bulunmasının zaman ve emekten tasarruf sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Madde 19, Tablo 2 içerisindeki en yüksek ortalamaya sahip madde olmasının yanı sıra, öğrencilerin eski ödevlerine ulaşması veya ödev teslimi için birebir okula gelmek zorunda olmayışlarının özellikle zamandan tasarruf sağladığı anlaşılmaktadır.

Sınıf içerisinde yapılan yorumların görülmesinden (Madde 14) bir öğrenci dışında genelde öğrencilerin rahatsız olmadıkları, madde ortalamasının katılmıyorum aralığında olduğu görülmüştür. Görüşmelerde öğrencilerden bu konuyla ilgili fikir alındığında sınıf arkadaşlarının yorumlarını görmesinden rahatsız olmadıklarını belirttikleri

görülse de K7 yorum yapmalarından rahatsız olacağını belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak K7: *"Yorumların kısıtlı olması bence iyi bir şey, patavatsız yorum yapılmasına engel oluyor"*. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında arkadaşlarından yardım istedikleri (Madde 15) katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 2: Edmodo'nun Etkileşim/Bilgiye Erişimine İlişkin Anket Maddeleri

Edmodo'nun Etkileşim/Bilgiye Erişimine İlişkin Anket Maddeleri	**Kesinlikle Katılıyorum**		**Katılıyorum**		**Kararsızım**		**Katılmıyorum**		**Kesinlikle Katılmıyorum**		$\overline{X_i}$
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	
11. Derse gelmediğim günlerde ders içeriğini, duyuruları veya notları Edmodo üzerinden takip edebildim.	16	42,1	18	47,7	2	5,3	2	5,3	-	-	4,26
12. Edmodo yerine ödevleri ve ders dokümanlarını kâğıt üzerinden takip etmeyi tercih ederdim.	-	-	3	7,9	3	7,9	17	44,7	15	39,5	1,84
13. Ders içinde katılımım Edmodo sayesinde geleneksel derslere göre daha fazlaydı.	10	26,3	20	52,6	7	18,4	1	2,6	-	-	4,03
14. Arkadaşlarımın yaptığım yorumları görmesi beni rahatsız etti.	1	2,6	2	5,3	9	23,7	19	50,0	7	18,4	2,24
15. Karşılaştığım sorunlarda arkadaşlarımdan yardım istedim.	3	7,9	23	60,5	5	13,2	2	5,3	5	13,2	3,45
16. Edmodo arkadaşlarımla iletişimi arttırdı.	4	10,5	8	21,1	13	34,2	10	26,3	3	7,9	3,00
17. Edmodo öğretmenle iletişimimi arttırdı.	12	31,6	18	47,4	8	21,1	-	-	-	-	4,11
18. Edmodo'yu kullanmak sınıf içi etkileşimimizi azalttı.	-	-	1	2,6	5	13,2	21	55,3	11	28,9	1,89
19. Bence ders içeriklerinin Edmodo 'da bulunması zamandan ve emekten tasarruf sağladı.	19	50,0	17	44,7	2	5,3	-	-	-	-	4,45
20. Edmodo'yu nasıl daha iyi kullanabileceğimi öğrenmek isterdim.	13	34,2	19	50,0	5	13,2	1	2,6	-	-	4,16
21.Ödev hakkında ne düşündüğümü yazabilmek beni özgür hissettirdi.	12	31,6	20	52,6	6	15,8	-	-	-	-	4,16

Öğrencilerin dersin öğretim elemanıyla ve ders yardımcısıyla iletişimine yönelik ise Edmodo'nun derste kullanımının yararlı olduğu, iletişimi arttırdığını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Edmodo'yu nasıl daha iyi kullanabileceklerini merak etmelerine yönelik soruda (Madde 20), öğrencilerin verdiği cevabın aritmetik ortalaması katılıyorum aralığında çıkmış, öğrenciler sistemi benimseyerek ileride de kullanmak ve daha iyi öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

Etkileşim ve bilgiye erişim başlığındaki bütün maddelerin ortalaması alındığında ise 3,41 ile katılıyorum aralığına denk geldiği, öğrencilerin sınıf içi etkileşimde ve bilgiye erişimde sınıfta olmadıkları durumlarda bile Edmodo'yu kullanarak dersten kopmadıkları anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili olarak K8 *"Ödevler orda çünkü yayınlanıyordu derse gelmesem bile görüp, verilen materyallere göre ödevimi yapıp atıyordum, dersten kopmadım.* " şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmen Adaylarının Edmodo'nun Öğrenme ve Dönütlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencinin ders içerisindeki öğrenme süreci ve öğretmenden aldığı ger bildirimlere yönelik maddeler için anket sorularına öğretmen adaylarının verdikleri cevapların ve konuyla ilgili görüşlerinin anlaşılması amacıyla anketteki 22-29. maddeler analiz edilmiş, frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, Edmodo'nun öğrenci öğrenmesine ve öğretim elemanlarının dönüt vermesine yönelik ise öğrenci görüşleri sekiz maddenin ortalamalarına bakıldığında ağırlıklı olarak 4,2'den yüksek ve kesinlikle katılıyorum aralığında çıktığı görülmektedir. Özellikle öğrencilerin yükledikleri ödevlere ulaşabilmesi (madde 25) en yüksek ortalamayı alan maddedir. Bu durumda öğrencilerin daha sonra ödevlerine ulaşmak istedikleri, sisteme yüklemenin kolaylık sağladığı söylenebilir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Edmodo'nun Öğrenme ve Dönütlerine İlişkin Görüşleri

Edmodo'nun Öğrenme ve Dönütlerine İlişkin Anket Maddeleri	**Kesinlikle Katılıyorum**		**Katılıyorum**		**Kararsızım**		**Katılmıyorum**		**Kesinlikle Katılmıyorum**		$\overline{X_i}$
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	
22.Ödevleri belirli bir sürede yüklemek derse karşı olan sorumluluğumu arttırdı.	17	44,7	16	42,1	5	13,2	-	-	-	-	4,32
23.Ödevlerime aldığım dönütler/puanlar derse karşı olan isteğimi arttırdı.	13	34,2	20	52,6	3	7,9	-	-	2	5,3	4,11
24.Öğretmenin ödevler için kullandığı yorumlar ve yüz ifadeleri/reaksiyonlar motivasyonumu arttırdı.	16	42,1	18	47,4	3	7,9	1	2,6	-	-	4,29
25. Yaptığım ödevlerin kaydedilmesi daha sonra ödevime ulaşmamı kolaylaştırdı.	19	50,0	17	44,7	2	5,3	-	-	-	-	4,45
26.Ödevim üzerinde konuşmak ve yorum yapmak beni daha iyi ödevler hazırlamaya sevk etti.	13	34,2	20	52,6	3	7,9	1	2,6	1	2,6	4,13
27. Edmodo'nun akademik başarımı arttırdığına inanıyorum.	11	28,9	20	52,6	7	18,4	-	-	-	-	4,11
28.Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasına yardımcı oluyor.	14	36,8	22	57,9	2	5,3	-	-	-	-	4,32
29. Edmodo'da ders işlemek dersin sürekli değerlendirilmesini sağlıyor.	19	50,0	15	39,5	4	10,5	-	-	-	-	4,39

Madde 23, 24 ve 26'da olduğu üzere öğrencilerin ödevlerine yönelik öğretim elemanından puanla veya sistemde bulunan yüz ifadeleriyle geri bildirimler almasının, öğrencinin ödeviyle ilgili yorumda bulunmasının onları daha iyi ödevler hazırlamaya teşvik ettiği söylenebilir. K1" *Bir ödev attığımda mesela sizden yorum geldiğinde kendimi daha iyi motive edebiliyorum, mesela yanlışlarımı düzeltebiliyorum."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Madde 22 ve 28'de öğrencilerin Edmodo'yu ders içinde kullanımının kendi öğrenme sorumluluğunu almalarında ve ödevlere karşı sorumluluk hissetmeleri noktasında yararlı olduğuna kesinlikle katıldıkları görülmektedir. K4: "*Mesela sorumluluklarımızı arttırdı saatinde değerlendirilmesi falan motive etti, iyi hissettirdi Hoca'nın not vermesi"* şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler sistemi derste kullandıktan sonra akademik başarılarının arttığını düşünürken (Madde 27), Edmodo'da ders işlemek öğrenciler açısından dersin sürekli değerlendirilmesini sağlayan bir başka noktadır (Madde 29) . Görüşmeler sırasında dokuz öğrenciden bu

konuyla ilgili olarak görüş alındığında öğretim elemanının verdiği puanların onları motive ederek, yaptıkları hataları görerek düzeltmelerine imkân sağlandığı noktasında her birinin hem fikir olduğu görülmüştür.

Öğrenme ve dönüt başlığındaki bütün maddelerin ortalamaları hesaplandığında ise 4,26 ile kesinlikle katılıyorum aralığında öğrencilerin görüş belirttiği görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin Edmodo'yu kullanmalarının derste öğretmenle, arkadaşlarıyla iletişimlerini sağladığı ve öğretmenin ödevlere verdiği dönütlerin öğrenciyi motive ederek daha iyi ödevler yapmaya sevk ettiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Ayrıca öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını alarak öğretimde aktif bir rol oynamışlardır.

Öğretim elemanlarının da sürece dair gözlemlerine başvurulduğunda öğrencilerin sisteme kayıtta ve gönderilere yorum yapmada herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları gözlemlenmiştir. Sadece ilk hafta ödevlerin yüklenmesinde öğrenciler sistemin İngilizce olması nedeniyle zorluk yaşamış ve sınıf arkadaşlarından veya öğretim elemanlarından yardım almışlardır. Ödevlerin öğretim elemanı tarafından puanlanması ilgi çekmiş ve motivasyonu arttırarak, akademik başarıya olumlu yansımıştır. Çünkü notlandırılan öğrenciler ödevlerinin dikkate alındığını fark etmiş ve ödev ölçütlerini daha iyi okuyarak eksiklerini tamamlamaya çalışmışlardır. Ayrıca çalışmanın yapıldığı dönemde aktif olarak Edmodo üzerinde bulunan, -ancak şu anda bulunmayan- öğretmenin öğrenci performansı için kullandığı yüz ifadelerinin (emoji/smiley) de öğrencileri motive ettiği görülmüştür. Sistem üzerinden öğrencilerle paylaşılan kaynakların konuya öğrencileri daha iyi ısındırdığı ve ödevlerinde ne yapılması gerektiğini öğrenmelerinde yardımcı olduğu görülmüştür. Öğrenciler öğretim elemanı tarafından yayınlanan gönderilerin altına yorumlar yaparak, benzer veya farklı teknikleri paylaşmış bu sayede arkadaşlarının da görüp öğrenebilmesini amaçlamışlardır. Kütüphanenin kullanımının öğrencilerin ayrıca bir dosya depolamaya ihtiyaç duymamalarını sağladığı fark edilmiştir. İletişim ağırlıklı olarak öğrenci ve öğretim elemanı arasında kalsa da öğrenciler de bazen sistem üzerinde yorum yaparak bazı durumlarda birbirine sorular yöneltmişlerdir. Öğrencilere Edmodo üzerinden verilen puanların ve dönütlerin öğrenciler tarafından dikkate alındığı, bazı durumlarda aynı ödevi 3 veya 4 defa yeni bir revizyonla yükledikleri bu durumun onları daha iyisini yapmaya yönelttiği ve bu sürece istekle katıldıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin mobil cihazlarla etkileşimi ise daha çok okul dışında kullandıklarından öğretim elemanları tarafından aktif bir şekilde gözlemlenememiştir. Bu durumda anket verilerinin, yarı yapılandırılmış öğrenci mülakatlarının ve öğretim elemanlarının katılımcı gözlem raporlarının birbirini desteklediği anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Grafik ve tasarım dersinde uygulama sürecinde öğrenci ödevlerinin ve performanslarının kontrolünde ayrıca doküman paylaşımı, depolanması, sınıf içinde ve dışında iletişim problemleri gibi konularda zorluklarla karşılaşılmaktadır. Bu çalışmada grafik ve tasarım dersinde karşılaşılan çeşitli zorlukların giderilmesi amacıyla 2014-2015 yılı bahar döneminde ders içerisinde kullanılan, eğitsel sosyal bir ağ aracı olan Edmodo'ya dair öğretmen adaylarının görüşleri araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılabilirlik, etkileşim/bilgiye erişim ile öğrenme ve dönüt olmak üzere üç başlıktan oluşan anket formu kullanılan çalışmada derse katılan öğrencilerden 38'ine ulaşılabilmiş ve görüşlerine başvurulmuştur. Anket sorularına verilen cevaplar frekans, yüzde ve madde ortalamaları olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Birinci araştırma sorusu olan Edmodo'nun kullanılabilirliğine yönelik, öğrencilerin Edmodo'yu rahat kullandıkları ve benimsedikleri ancak Türkçe dil desteğinin yetersiz olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Bu durum Sırakaya'nın (2014) çalışmasına paralel bir sonuçtur. Öğrencilerin görüşüne başvurulduğunda bu sorunu sistemi internet üzerinden Türkçe 'ye çevirerek çözdükleri anlaşılmıştır. Öğrenciler özellikle dokümanların kütüphanede depolanması ve değerlendirilmesi konusunda sistemin kullanımının yararlı olduğunu ve kolaylık sağladığını düşünmektedirler. Bu durum ise Balasubramanian ve diğerleriyle (2014) benzerlik göstermektedir. Sistemin ara yüzü öğrencilere kolay gelmiş, üye olmak ve site içinde gezinmek gibi durumlarda zorlanmamışlardır. Sonuç olarak Edmodo'nun öğrenciler tarafından kolay kullanıldığını ve benimsendiğini söylemek mümkündür. Bu durum ilgili literatürle de benzerlik taşımaktadır (Kongchan, 2012; Sırakaya, 2014). Mobil cihazlarda Edmodo kullanımına yönelik Al-Said (2015)'in çalışmasında öğrenciler mobil cihazlarda sistemin kullanımının yararlı olduğunu düşündükleri, madde ortalamalarının kararsızım-fikrim yok aralığında çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin Al-Said'in (2015) çalışmasında olduğu gibi sistemin kullanımına yönelik olumlu bir görüş içerisinde oldukları ancak madde ortalamalarının kararsızım-fikrim yok aralığında olduğu görülmektedir.

Karasızlığın sebebinin çok fazla mobil cihazlarda Edmodo'yu kullanmamalarından kaynaklandığı uygulama sırasında görülmüştür bu yüzden öğrencilerin uygulamayı mobil cihazlar üzerinde daha fazla kullanması gerekmektedir. Mobil uygulamayı kullanan öğrencilerin görüşleri alındığında ise olumlu olduğu görülmüştür.

İkinci araştırma sorusunda Edmodo'nun sınıf içerisindeki etkileşimi üzerindeki etkisine ve öğrencinin sınıf dışındaki aktivitelerine yönelik sorulan on bir anket sorusunda Edmodo'nun sınıf içi etkileşimi azaltmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin derse katılımını sağlayarak, öğrencilerin derse gelmedikleri günlerde de dersten kopmadıklarını ve dersi takip edebildikleri görülmüştür. Bu sonuç ilgili alan yazınla da paralellik göstermektedir (Kılıçkaya, 2012; Sırakaya, 2014). Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında arkadaşlarından yardım istemelerinin sınıf içinde işbirliğine fırsat sağladığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dersin öğretim elemanıyla ve ders yardımcısıyla iletişimine yönelik ise Edmodo'nun derste kullanımının yararlı olduğu, öğrenci öğretmen iletişimini arttırdığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç literatürle paralellik taşımaktadır (Balasubramanian ve diğerleri, 2014; Kongchan, 2012; Sanders, 2012; Sırakaya, 2014). Öğrenciler anlık mesajlaşma veya tartışma forumu gibi özelliklerle öğrencinin daha aktif derse katılabileceğini düşündüklerini, Edmodo'nun bu konuda bir ilerleme göstermesinin iyi olacağını da önermişlerdir. Bununla beraber öğrenciler sistemi daha iyi kullanabilmek istemiş ve Edmodo hakkında daha fazla şey öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmen adaylarının literatürde olduğu gibi ileri yaşamlarında Edmodo'yu kullanmak istedikleri sonucuna ulaştırmaktadır (Sırakaya, 2014). Bununla beraber bu çalışmada öğrencilerin Edmodo'yu geliştirmeye yönelik önerileri sorulduğunda; anlık mesajlaşma, tartışma forumu veya diğer arkadaşlarının ödevlerini görme gibi özelliklerin mevcut sisteme eklenmesiyle Edmodo'nun daha iyi bir öğrenme ortamı olacağına inandıkları görülmüştür.

Son olarak öğrencilerin öğrenme ve dönüt alma sürecinde Edmodo kullanımının öğrencilerin daha iyi ödevler hazırlamalarında onları teşvik etme yönünde bir yararı olduğu görülmektedir. Ödevlere Edmodo üzerinden verilen puanlar, yüz ifadeleri ve yorumlar gibi geri bildirimler öğrencinin öğrenme sürecini pozitif yönde desteklemiştir. Bu durum öğrencilerin Edmodo'nun ödev araçlarını beğendiği sonucuna ulaşan Çankaya ve diğerlerinin (2013) çalışmasıyla paralel bir sonuçtur. Ayrıca ödevleri yüklemenin daha sonra ödevlere dönmeyi ve yeniden görmeyi kolaylaştırdığı, öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması durumu Sanders 'ın (2012) çalışmasıyla da paralellik taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma, Karaman ve diğerlerinin (2008) Web 2.0 araçlarının öğrenme ortamlarında kullanımına dair derlemesinde ulaştıkları sonuçla paraleldir. Web 2.0 araçlarının eğitim ortamında kullanılması öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almalarını sağlamaktadır.

Araştırma BÖTE bölümü öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Literatürde Edmodo'nun kullanımının kolay olduğu sonucuna ulaşan diğer çalışmalarda da BÖTE öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Zaten aktif olarak bu tür sistemleri kullanan öğrenciler oldukları için araştırma sonucunda sistemin kullanımını kolay buldukları sonucuna ulaşılmış olunabilir. Bu yüzden farklı bölümlerdeki öğrencilerin uygulama ağırlıklı derslerinde de Edmodo'nun kullanılması ve öğrencilerin görüşlerinin alınması sistemin kullanışlılığının anlaşılması açısından önerilebilir. Ayrıca daha büyük çalışma gruplarıyla aynı çalışmayı yürüterek öğrencilerden nicel veriler dışında nitel verilerinde alınması daha detaylı ve derin bir bakış açısı sağlaması açısından araştırmacılara önerilmektedir. Öğrencilerin mobil cihazlarda ve masaüstü cihazlarda ayrı ayrı Edmodo'yu kullandıkları çalışmaların yapılmasının mobil cihazlardaki kullanımına dair daha net bir fikir vereceği düşünüldüğünden araştırmacılara önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Al-Said, K. M. (2015). Students' perceptions of edmodo and mobile learning and their real barriers towards them. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, *14*(2), 167.

Altınay-Gazi, Z. ve Altınay-Aksal, F. (2013). *Uzaktan eğitim uygulamalarında kalite ve standartlar.* 03.06.2015 tarihindehttp://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Wrk4Tho-_5MJ:inet tr.org.tr/inetconf18/bildiri/80.doc+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr adresinden alınmıştır.

Balasubramanian, K., Jaykumar, V., Fukey & L. N. (2014). A study on student preference towards the use of edmodo as a learning platform to create responsible learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 144*, 416-422.

Brady, K. P., Holcomb, L. B., Smith & B. V. (2010). The use of alternative social networking sites in higher educational settings: A case study of the e-learning benefits of Ning in education. *Journal of Interactive Online Learning, 9(2),* 151-170.

Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: ıntegrating new technologies to foster student ınteraction and collaboration. *Distance Education, 27(2),* 139-153.

Çankaya, S., Durak, G. ve Yünkül, E. (2013). Using educational social networking sites in higher education: edmodo through the lenses of undergraduate students. *European Journal of Educational Technology*, *1(1),* 3-23.

Durak, G., Çankaya, S. ve Yünkül, E. (2014). Eğitimde eğitsel sosyal ağ sitelerinin kullanımı: edmodo örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi / Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, 41.

İşman, A., (2013). Uzaktan eğitim (4. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Jarc, J. (2010). Edmodo-a free, web2. 0 classroom management tool.

Junco, R. (2012). The relationship between frequency of facebook use, participation in facebook activities, and student engagement. *Computers & Education, 58(1),* 162-171.

Kabilan, M. K., Ahmad, N., & Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of english in institutions of higher education?. *The Internet and Higher Education*, *13(4),* 179-187.

Karaman, S., Yıldırım, S., ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*.

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 (TURCOMAT), 1(3).*

Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. Computers in human behavior, 26(6), 1237-1245.

Kongchan, C. (2012). How a non-digital-native teacher makes use of Edmodo.*ICT for Language Learning*.

McLoughlin, C., Lee & M. J.W. (2008) "Future learning landscapes: transforming pedagogy through social software ,"*Innovate: Journal of Online Education*: *4(5).*

Özmen, B. (2012). *Sosyal ağ Destekli Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğrenci Başarısı ve Görüşlerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. Journal of Applied Developmental Psychology,30(3), 227-238.

Preeti, M. (2009). Use of social networking in a linguistically and culturally rich India, *The International Information & Library Review, 41(3)*, 129-136.

Saykili, A., ve Kumtepe, E. G. (2014). Facebook's Hidden Potential: Facebook as an Educational Support Tool in Foreign Language Education. The Social Classroom: Integrating Social Network Use in Education, ed Hershey, PA: IGI Global, 120-146.

Sanders, K. S. (2012). An examination of the academic networking site Edmodo on student engagement and responsible learning. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina College of Education.

Sırakaya, M. (2014). Öğretmen Adaylarının Edmodo Hakkındaki Görüşleri, http://www.researchgate.net/publication/276354138_retmen_Adaylarnn_Edmodo_Hakkndaki_Grleri_Teacher_Candidates%27_Views_On_Edmodo

Tınmaz, H. (2011). *Utilization Of Social Networking Websites In Education: A Case Of Facebook,* Doktora Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, N. ve Varol, A. (2013). Sosyal ağlarda güvenlik: bitlis eren ve fırat üniversitelerinde gerçekleştirilen bir alan çalışması, *Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi, 7(7).*

Warner, B., & Esposito, J. (2009). What's not in the syllabus: Faculty transformation, role modeling and role conflict in ımmersion service-learning courses. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(3)*, 510-517.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 03 ISSN: 2146-9199

WEB DESTEKLİ VE ETKİNLİK TEMELLİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME MATERYALİ GELİŞTİRİLMESİ

Dr. Murat Çetinkaya
Ordu Üniversitesi
mcetinkaya@odu.edu.tr

Doç. Dr. Erol Taş
Ordu Üniversitesi
etas@hotmail.com

Özet

Öğretmenlerin, yeni ölçme değerlendirme tekniklerinin işlevselliği konusunda olumlu bir düşünceye sahip olmalarının yanında ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımını olumsuz yönde etkileyen faktörleri "sınıf mevcudu, zaman faktörü, bilgi eksikliği" şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bununla beraber, eğitim kurumlarındaki teknik yetersizlikler, sınırlı ders saatleri, pahalı ders materyalleri, müfredatta deneyler için ayrılan zaman yetersizliği gibi etkenlerinde alan yazında rapor edildiği görülmektedir.

Yukarıda anlatılan sebeplerden; öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç yöntem ve tekniklerini kullanmada sorun yaşadıkları ve etkinlik temelli fen eğitimi materyallerinin hazırlanmasının gerekliliği savı ön plana çıkmaktadır. Bu sebepler doğrultusunda hazırlanan materyalin oluşturulmasında, öğretimin önceden sistematik olarak planlanması ile birlikte materyal seçiminde ve kullanımında verimi arttırmayı hedefleyen ASSURE öğretim tasarımı modeli kullanılmıştır. Ortaokul altıncı sınıf "Vücudumuzda Sistemler" ünitesine yönelik geliştirilen web materyalinin kullanılmasıyla, öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin giderilmesi hedeflenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Alternatif ölçme değerlendirme, web destekli fen öğretimi, ASSURE.

ACTIVITY BASED AND WEB SUPPORTED MEASUREMENT AND ASSESSMENT MATERIAL DEVELOPMENT

Abstract

Teachers have positive thoughts about the functionality of the new assessment techniques but it is seen that they are expressing negative factors in usage of measurement and assessment methods as class size, the time factor, and lack of knowledge. At the same time, it is observed that there are some negative factors in the educational institutions reported by teachers. These negative factors can described as technical deficiencies in institutions, limited class hours, expensive course materials, and the lack of time left for experiments in the curriculum. For the reasons described above, ideas come to the fore that teachers have some trouble in the usage of alternative measurement and assessment tools, methods and techniques and it is a requirement that preparing of activity based science education materials. In accordance with these reasons, ASSURE instructional design model that it aims improving efficiency in material selection and use with the pre-planned systematic teaching is used in the creation of prepared material. With the usage of web material about "the systems in our body" for secondary school sixth grade students it aimed that to eliminate the learning disabilities of students in learning process.

Keywords: Alternative measurement and assessment, web supported science teaching, ASSURE.

GİRİŞ

Etkili değerlendirme tekniklerini kullanma, web ortamında etkin öğretme ve öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Fen eğitiminde, öğrencinin öğrenmesinin ölçülebilmesi önemli bir role sahiptir. Sadece zorunluluk sebebiyle yapılan yazılı yoklamalar ile öğrenci değerlendirmeleri tam anlamıyla ne kadar öğrendiklerinin yanında nasıl öğrendikleri hakkında bilgi vermez. Eğitimciler, nitelikli değerlendirmelere ulaşabilmek için, değerlendirmenin amacını, ölçüm kriterlerini ve planlanan sonucu tespit etmelidirler (Gaytan, 2002; Gaytan ve McEwen, 2007).

Ülkemizde benimsenen değerlendirme faaliyetlerinin yıllardan beri Bloom'un tam öğrenme kuramı ve taksonomisine dayandırılarak yapılmaya çalışıldığı bilinmektedir. Bu tür ölçme değerlendirmelerde vurgu sürece değil sonuca dayalı olarak yapılmaktadır. Böyle bir yaklaşımda, öğrencilerin sahip oldukları yetenekler ve gelişme potansiyelleri genelde dikkate alınmaz. Bununla birlikte, dünyada ve ülkemizde son zamanlarda geliştirilen eğitim programları daha çok yapılandırmacı, çoklu zekâ, problem çözme, proje tabanlı öğrenme ile bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi gibi kuram ve yaklaşımlara dayandırılmaktadır. Bu yeni yaklaşımlar, yeni ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir (Çepni ve Ayvacı, 2014).

Geleneksel ölçme araçları ile öğrencilerin çoğunlukla bilişsel öğrenme alanında sahip oldukları özelliklerin miktarını tespit etmek mümkün olmaktadır. Hâlbuki öğrencilerin üç öğrenme alanındaki bilgi, tutum, yetenek ve becerilerini geleneksel ölçme araçlarının dışındaki ölçme araç, yöntem ve teknikleri ile etkili bir şekilde ölçmek mümkün olmaktadır. Sağlıklı, doğru, geçerli ve güvenilir bir değerlendirme yapılabilmesi için öğrencilerin farklı özelliklerinden çok sayıda ölçme sonucu alarak yapılan değerlendirme daha isabetli olacaktır. Bunu sağlayabilmenin yolu uzun süreli ölçme etkinliği yapmaktan geçmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri bu ihtiyacı karşılayabilecek durumdadır. Bu araçların kullanılması sadece ölçme etkinliği yapmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin fen derslerinde konu ve kavramları anlamlı, kalıcı ve kavramsal öğrenmelerine önemli katkılar sağladığı ile ilgili pek çok araştırma mevcuttur (Gaytan ve McEwen, 2007; Stears ve Gopal, 2010; Gwo-Jen Hwang, Wu, ve Ke, 2011; Kırıkkaya ve Vurkaya, 2011; Öztürk ve Şahin, 2014).

Bu çalışmada, ortaokul altıncı sınıf "Vücudumuzda Sistemler" ünitesine yönelik geliştirilen etkinlik temelli ölçme değerlendirme materyali ile öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin ölçülmesi ve giderilebilmesi hedeflenmiştir.

Etkinlik Temelli Ölçme Değerlendirme Materyali Geliştirilmesi

Web destekli alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yer verilerek hazırlamış olduğumuz materyalinin tasarlanmasında, ASSURE Tasarım Modeli kullanılmıştır. Etkili ve verimli bir şekilde materyal ve teknolojiden yararlanmak isteniyorsa, sistemli bir planlama gerçekleştirilmelidir. Assure modeli böyle bir plan yapmak için en uygun yöntemlerden birisidir. Assure modeli, modeli oluşturan altı aşamanın baş harfleri ile adlandırılmıştır (Şekil 1). Öğrencilerin karakteristik özelliklerinin yanı sıra öğretim hedefleri doğrultusunda uygun yöntemler ve materyaller seçilerek hazırlanan öğretim tasarım modelidir. Bu modelin öğretim programlarında kullanılmasıyla en uygun yöntem ve materyaller belirlenebilir, buna bağlı olarak da öğrencilerin yüksek öğrenme performansı göstermeleri sağlanabilir. Teknolojiden faydalanılan öğretim ortamlarında, kullanılacak olan araç-gereç ve materyaller hangi amaçlar için kullanılacak sorusu çok iyi cevaplanmalıdır. Assure modelinde, öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine katılmalarına büyük önem verilmektedir (Uysal ve Gürcan, 2004).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 03 ISSN: 2146-9199

Şekil 1: ASSURE Tasarım Modeli

Materyalin tasarlanması ile ilgili, ASSURE modelinin aşamaları göre hazırlanan plan aşağıdadır.

- **Öğrenen Analizi**

a) Genel Özellikler;

i. 11- 12 yaş,
ii. Sınıf mevcudu 20-30 kişi arası,
iii. Soyut işlemler dönemi

- Tümdengelim, tümevarım gibi zihinsel işlemleri yapabilir,
- Sembollerle düşünür ve genelleme yapabilir.

b) Giriş yetenekleri;

i. "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim" ünitesinin 4. ve 5. sınıflarda görmüşlerdir,
ii. Fen derslerine karşı olumlu tutum.

c) Öğrenme Stilleri;

i. Görsel, sözel karma,
ii. Kinestetik.

- **Hedef ve Kazanımların Belirlenmesi**

"Vücudumuzda Sistemler" ünitesine ait; destek ve hareket sistemi için 7, dolaşım sistemi için 10, mikroplarla savaş için 5 ve solunum sistemi konusu için 5 olmak üzere toplam 27 kazanım bulunmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2: Vücudumuzda Sistemler Ünitesi Konularının Kazanım Sayıları

Ünite Konuları	Kazanım Sayıları
Destek ve Hareket Sistemi	7
Dolaşım Sistemi	10
Mikroplarla Savaş	5
Solunum Sistemi	5

- **Yöntem, Medya ve Materyallerin Seçimi**

Öğrencilerin özellikleri ve sayıları, kazanımların içeriği, ünite konuları ve zaman faktörleri göz önüne alındığında, "gösteri" ve "anlatım" öğretim yöntemlerinin kullanılmasının uygun olacağı düşünülerek Adobe Flash yazılımı ile interaktif etkinlikler hazırlanmıştır.

- **Medya ve Materyallerin Kullanımı**

Hazırlanan materyalde yer alan etkinliklerin, konu anlatımı esnasında farklı bir ara yüzle sadece web destekli interaktif etkinliklerinin kullanılabilmesi sağlanmıştır. Bunun için, öğretmen projeksiyon cihazını kullanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bireysel olarak kullanabilmeleri için bilgisayar laboratuvarından faydalanmaktadırlar. Bireysel kullanımda, sorular ve cevaplara göre gerekli olan durumlarda etkinliklere yönlendirmeler gerçekleşmektedir.

- **Öğrenen Katılımının Sağlanması**

Öğrencilerin aktif katılımın sağlanacağı bir ortamda; soru cevap yöntemi ve web destekli öğretim kullanılmıştır.

- **Değerlendirme ve Revizyon**

Öğrencilerin kazanım düzeyindeki değerlendirmeleri için, geliştirilen etkinlik temelli ölçme değerlendirme materyali kullanılacaktır. Materyalin içeriği ve hazırlanma aşamaları aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Materyalin hazırlanmasında Adobe Flash CS6 programı kullanılmış ve web ortamında kullanılabilmesi için de Adobe Dreamweaver CS6 web editöründen faydalanılmıştır. Adobe Flash CS6; videolar, grafikler ve animasyonlarla desteklenen ilgi çekici uygulamalar oluşturmak için yaygın şekilde kullanılmaktadır. Statik ve dinamik metinlerle çalışmak, video ve ses dosyalarını aktarabilmek, animasyonlar oluşturabilmek gibi zengin ve etkileşimli içerik yaratma ortamlarının en gelişmiş programlarından bir tanesidir. Basit ve çok hızlı animasyonlar tasarlayabilmenin yanında, ileri seviye etkileşimli animasyonları da Adobe Action Script yardımıyla oluşturmak mümkündür.

Genel başarı düzeyinin yanı sıra bireysel başarı düzeylerine de erişebilmesi yönünden materyalin mevcut web destekli öğretim araçlarına göre farklılıkları ön plana çıkmaktadır. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ile benzerlik gösteren özelliği ile bir öğrencinin sonucuna bakarak öğrencinin bu sonuca tam olarak hangi yollardan geçerek ulaştığını gösterebilme özelliği taşımaktadır. Materyalin web destekli olarak kullanılmasından dolayı öğrencilerin, ünite ile ilgili her bir kazanıma yönelik ayrı ayrı başarıları ölçülmekte ve sonuçlar program aracılığı ile fen ve teknoloji ders öğretmenine elektronik posta şeklinde iletilmektedir. Elektronik posta yoluyla elde edilen tüm veriler, Microsoft Excel 2010 programına aktarılmakta ve analiz edilmektedir. Sonuçlar öğretmen tarafından incelenip, öğrencilerin bireysel başarıları değerlendirilirken bir yandan da her bir kazanım için sınıfın genel başarısının görülmesi sağlanmaktadır. Öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri kazanımlar analiz sonuçlarından belirlenmekte ve bu durum, ünite ile ilgili son tekrarını yapacak olan öğretmene fayda sağlamaktadır.

Hazırlanan materyal ile "Vücudumuzda Sistemler" ünitesine ait 27 kazanım, yenilenmiş Bloom taksonomisine göre kategorize edilmiş ve bu kazanımların dâhil olduğu öğrenme alanlarına göre sorular hazırlanmıştır. Her bir kazanım için üç adet soru oluşturulmuştur. Literatür taraması yapılarak ünite ilgili kavram yanılgıları tespit

edilmiş ve sorular içerisinde bu türden ifadelere de yer verilmiştir. Ayrıca, ünite ile ilgili çeşitli çevrimiçi dergiler taranarak soru çeşitleri ve yapıları incelenmiş ve çalışmada kullanılmıştır. Hazırlanan sorular, araştırmanın yapıldığı üç ortaokulda görevli fen ve teknoloji öğretmenleri ve 19 Mayıs Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında görevli 2 öğretim üyesi ve bir alan eğitimcisi ile incelenerek son halini almıştır. Öğrencilerin, materyali kullanırken ilk soruya doğru cevap verememeleri durumunda aynı kazanım için daha kolay olan ikinci soru karşılarına çıkmakta, yine doğru cevap verememeleri durumda ise aynı kazanım için en kolay üçüncü soru ile karşılaşmaktadırlar. Ona da doğru cevap veremeyen öğrenciler varsa, öğrencinin ilgili kazanıma ulaşamadığı kanısına varılmaktadır. Bu durumda öğrenci ilgili kazanım için hazırlanmış olan interaktif etkinliğe yönlendirilerek etkinliği web ortamında kendi kendine yapması sağlanmaktadır. Öğrencinin başarısız olduğu kazanımla ilgili olarak etkinliği yaparken kendi kendine öğrenebilmesi ile bireysel başarısının arttırılması hedeflenmektedir. Etkinliği tamamlayan öğrencinin, bir üst kazanımın ilk sorusuna yönlendirilerek teste devam etmesi sağlanmaktadır. Şekil 3'de materyal içerisinde yer alan soruların sorulma şekilleri ve gerekli durumlarda öğrencilerin etkinliklere yönlendirilmeleri görülmektedir.

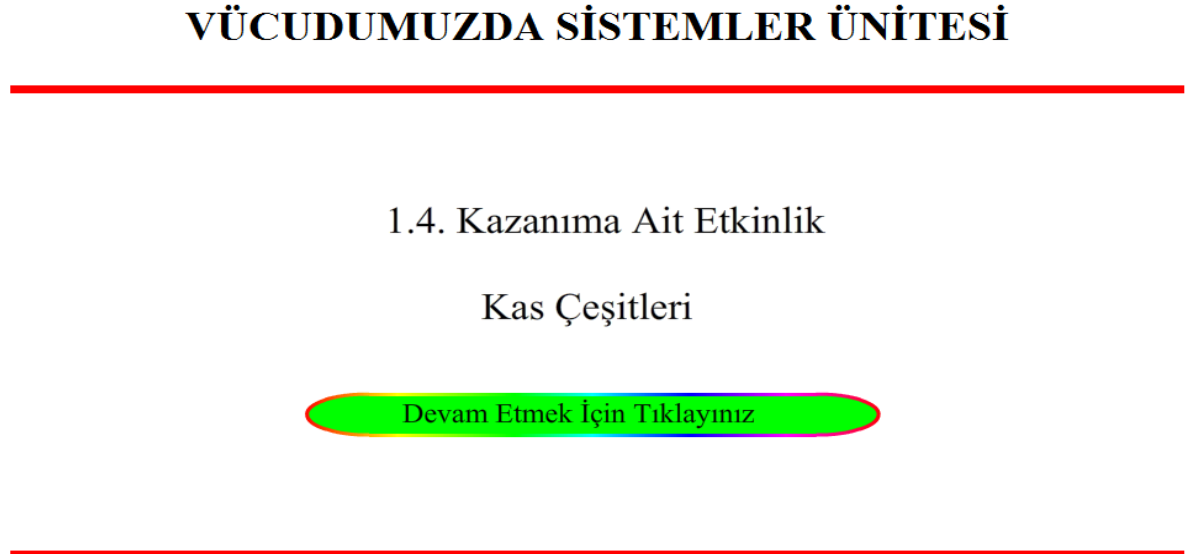
Şekil 3: Materyal ile Sorulan Soruların Hazırlanış Planı

Bir öğretim yöntemi olan görüş geliştirme tekniğinden esinlenerek hazırlanan sorular önerme şeklinde ifadelere dönüştürülmüştür. Öğrencinin karşısına gelen bir önermeye katılması ya da katılmaması; daha sonra karşısına başka bir önerme geldiğinde bu görüşü üzerine odaklanarak önceki görüşünü kabul etmek ya da reddetmek yönünde düşünme süreçlerini yaşaması amaçlanmıştır. Materyalin soru-cevap niteliğinde olmasını yumuşatmak amacıyla, öğrencilerin materyalde sorularla değil ifadelerle karşılaşması sağlanmış; bunlara yönelik de "Doğru", "Yanlış" gibi bir soruya cevap belirten değil, "Katılıyorum" veya "Katılmıyorum" şeklinde özgür bir şekilde görüş bildiren bir durumla iç içe olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde, öğrencilerin ünitenin kazanımlarına yönelik başarılarının arttırılabileceği düşünülmüştür. Şekil 'de, materyalde yer alan ünitenin üçüncü kazanımı için oluşturulan bir önerme görülmektedir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 03 ISSN: 2146-9199

Şekil 4: Materyalde Yer Alan Sorulardan Bir Tanesi

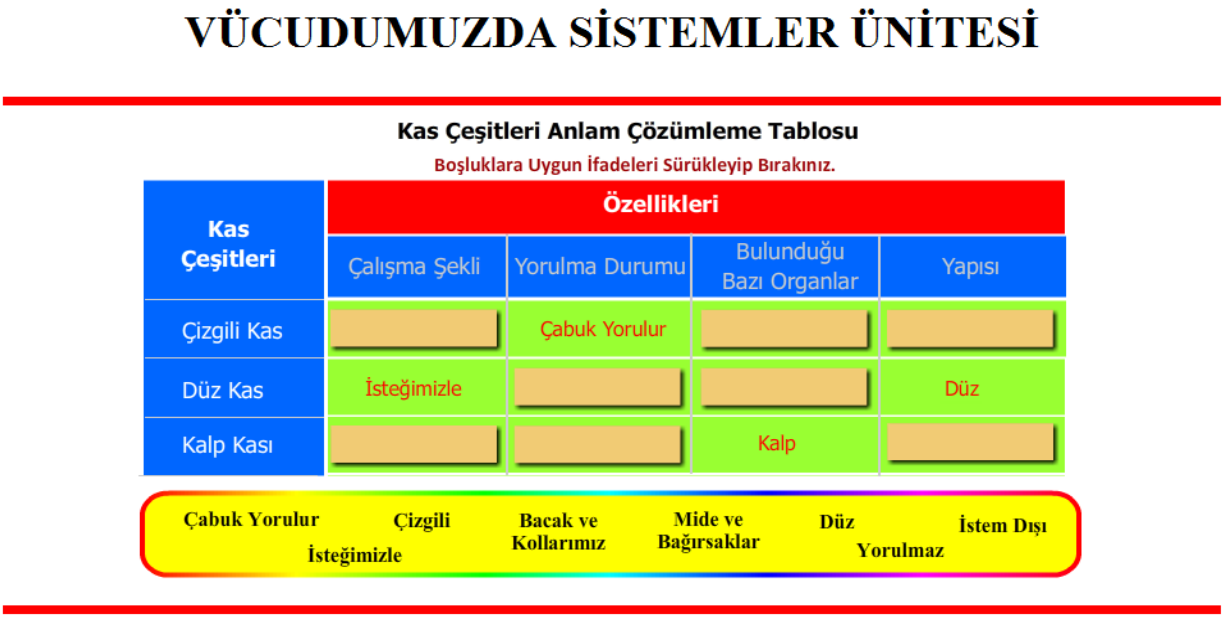
Öğrenci, kazanıma ait sorulara doğru cevap verememesi durumunda bir sonraki kazanıma ait sorulara geçmeden önce ilgili kazanım için hazırlanmış olan etkinliğe yönlendirilmektedir. Bu aşama ile öğrencinin etkinliği yaparak kazanımla ilgili eksiklerinin farkına varması beklenmektedir. Şekil 4'de, hazırlanan materyalde öğrencinin etkinliğe yönlendirilmesi görülmektedir.



Şekil 4: Kazanıma Ait Sorulara Cevap Veremeyen Öğrenciler Etkinlik Yapmaya Yönlendiriliyorlar

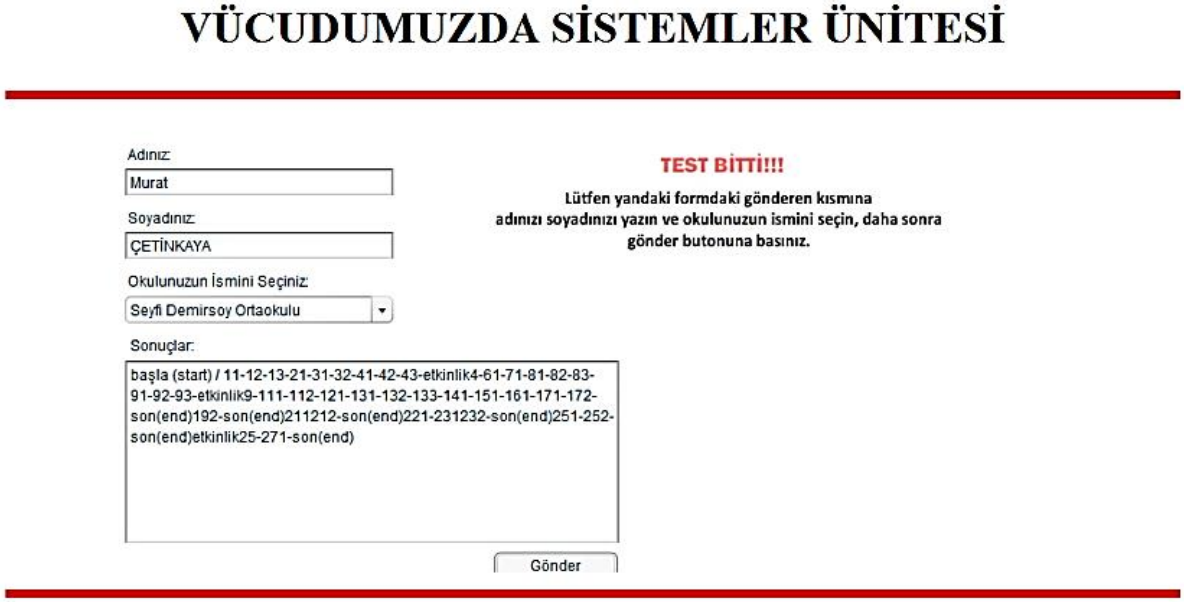
Materyal içerisinde kullanılan etkinliklerin oluşturulmasında, ders kitabında yer alan etkinlikler göz önüne alınarak benzer ya da alternatif etkinliklere yer verilmiştir. Hazırlanan tüm etkinlikler öğrencilerin etkileşimli olarak kullanabilecekleri şekilde oluşturulmuştur. Etkinliklerin oluşturulmasında web destekli olarak kavram haritaları, anlam çözümleme tabloları, boşluk doldurma, bulmaca, kelime eşleştirme, yapılandırılmış gridler, deneyler, videolar ve animasyonlar kullanılmıştır. Hazırlanan etkinliklere örnek olarak Şekil 5'da kas çeşitleri ile ilgili olarak hazırlanmış anlam çözümleme tablosu etkinliği görülmektedir. Öğrencilerin etkinliği yaparken, tablonun altında yer alan ifadeleri uygun yerlere sürükleyerek bırakmaları istenmektedir. Sürükleyerek bıraktığı alanda, öğrenci "doğru yerleştirdiniz" ya da "yanlış yerleştirdiniz" şeklinde uyarılmaktadır. Yanlış yerleştirme yaptığı takdirde eşleşme gerçekleşmeyerek tekrar tablonun altında yer alan alana gitmektedir. Doğru

yerleştirme yapınca doğru yerleştirdiniz ifadesiyle öğrenci yönlendirilmektedir. Öğrencinin tüm ifadeleri doğru yerleştirilmesiyle etkinlik tamamlanarak bir sonraki kazanıma ait soruya geçmesi sağlanmaktadır.



Şekil 5: Materyalde Yer Alan Etkinliklerden, Anlam Çözümleme Tablosu.

Öğrencilerin verdiği tüm cevaplar program tarafından soru numaralarına göre kodlanmakta ve bu kodlar test bitimine kadar takip edilmektedir. Bir nevi öğrencinin ilk sorudan test bitimine kadar bir yol haritası çıkarılmaktadır. Program tarafından tüm sonuçlar her bir öğrenci için ayrı ayrı olmak üzere rapor edilmektedir (Şekil 6). Programın öğretmene yolladığı dönütler sayesinde, vücudumuzda sistemler ünitesine yönelik kazanımların hem bireysel hem de sınıf geneli bazında algılanma başarısının takibi sağlanabilmektedir.



Şekil 6: Tüm Soruların Tamamlanması İle Oluşan Raporun Gönderilme Ekran Görüntüsü

TARTIŞMA VE SONUÇ

2004 yılında uygulamaya koyulan fen ve teknoloji programında ölçme değerlendirme uygulamaların birtakım yenilikler getirilmiştir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımındaki yenilikler ile derinliği olmadan çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenme, ezber bilgi ve yazılı materyallerden bilgiyi aynen aktarmanın önemi azalmıştır. Yenilenen

ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin geliştirilmesi ön plana çıkmıştır (MEB, 2006). Öğrencilerin üst bilişsel yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olunmasına yönelik, hazırlamış olduğumuz materyalin ölçme değerlendirme boyutunun etkili olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki, kazanımlar için sorulan sorulara verdiği cevapların program tarafından analiz edilerek yanlış öğrenmelerinin farkında olmaları ve bunu gidermeleri için ilgili etkinlikleri yapmaya yönlendirilmektedirler. Yapılan gözlem, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden, çalışmamızda kullandığımız web destekli materyalin öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmede farkındalık oluşturacak bir yapıda olduğu söylenebilir. "Vücudumuzda Sistemler" ünitesi için hazırlanan bu çalışma, Fen Bilimleri dersinin farklı düzey ve üniteleri için de kazanım düzeyinde soru ve etkinlikler hazırlanarak öğretim süreci ve öğrenciler üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla tekrarlanabilir.

Bu etkinlik temelli ölçme değerlendirme materyali, ülkemiz öğrencilerinin eğitim teknolojileri ve yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanılmasıyla bireysel başarılarının arttırılmasına yönelik bir çalışmadır. FATİH projesinin beş ana bileşeninden birisi olan, Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi kapsamında kullanılabilecek olan bu materyal, tablet bilgisayarlarla ve akıllı tahtalarla uyumlu olarak geliştirilmiştir. Bu çalışma, Fen Bilimleri dersine yönelik olmakla beraber diğer tüm disiplinlerde de uygulanabilir bir çalışmadır.

Not: Bu çalışma, Dr. Murat Çetinkaya'nın doktora tez çalışmasının bir bölümünü içermektedir. 9-11 Eylül 2015 tarihlerinde Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu - ITTES 2015'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Gaytan, J. (2002). Meaningful Alternative Student Assessment: Innovative Approaches. Georgia Business Education Association Journal, 20(1), 19-22.

Gaytan, J. & McEwen, B. C. (2007). Effective Online Instructional and Assessment Strategies. The American Journal of Distance Education, 21(3), 117-132.

Çepni, S., ve Ayvacı, H. Ş. (2014). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif (Performans) Değerlendirme Yaklaşımları. In S. Çepni (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: PegemAkademi.

Stears, M. & Gopal, N. (2010). Exploring Alternative Assessment Strategies in Science Classrooms. South African Journal of Education, 30(4), 591-604.

Hwang, G.-J. & Kuo, F.-R. (2011). An İnformation-Summarising İnstruction Strategy for İmproving The Web-Based Problem Solving Abilities of Students. Australasian Journal of Educational Technology, 27(2), 290-306.

Kırıkkaya, E. B., ve Vurkaya, G. (2011). The Effect of Using Alternative Assessment Activities on Students' Success And Attitudes in Science And Technology Course. Educational Sciences: Theory and Practice, 11(2), 997-1004.

Öztürk, Y. A., ve Şahin, Ç. (2014). The Effects of Alternative Assessment And Evaluation Methods on Academic Achievement, Persistence of Learning, Self-Efficacy Perception And Attitudes. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(4), 1022-1046.

Uysal, Ö., ve Gürcan, A. (2004). Assure Modeli İle Öğretim Tasarımı ve Örnek Bir Uygulama. Paper presented at the XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.

MEB, (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. MEB, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 04 ISSN: 2146-9199

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER VE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ: ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Selami Yangın
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
selami.yangin@erdogan.edu.tr

Didar Rübeyda Kaya
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
didarubeydakaya@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaokul 6. sınıf fen ve teknoloji dersi "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesinin öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerini ve bu yöntemlerin uygulamasında destek niteliği taşıyan araç-gereçlerin yeterli miktarlarda kullanılıp kullanılmadığını analiz etmektir. Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının güz döneminde 388 öğrenci ile 66 fen öğretmenine uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilere göre vücudumuzdaki sistemler konularının öğreniminde grup çalışması, grup tartışması, gösteri, gezi-gözlem, problem çözme, örnek olay incelemesi ve deney yöntemlerinin hiç kullanılmadığı, aksine düz anlatım yöntemine başvurulduğu, yazı tahtası, modeller ve ders kitabı dışındaki yazılı materyallere çoğunlukla yer verildiği, hiç görsel-işitsel araçların yer almadığı ve derslere etkin biçimde katılmadıkları bunun da nedeninin konuların öğrenci seviyesine indirgenememesine bağlandığı bulunmuştur. Öğretmenlere göre vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde grup çalışması ve gösteri yöntemini çok kullandıkları ileri sürülürken soru-cevap, örnek olay incelemesi, anlatım ve grup tartışması yöntemini oldukça, problem çözme yöntemini kısmen, gezi-gözlem ve deney yöntemlerini ise hiç kullanmadıkları belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: 6. sınıf, Araç-gereçler, Fen ve Teknoloji, Ortaokul, Öğretim yöntemleri, Öğretmenler.

THE MATERIALS AND TEACHING METHODS USED IN SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSE: TEACHER AND STUDENT' VIEWS

Abstract

The main purpose of this research is to analysis opinions of the middle school 6th grade students and teachers about teaching methods and materials used in science and technology course "Body Systems" unit. The study was implemented to 388 students and 66 science and technology teachers in the fall semester of the 2014-2015 academic year. As a result of the students' views, group discussion, demonstration, excursion-observation, problem solving, case studies and experimental methods has never been used and the lectures used in lessons. In addition, the blackboards, models and written materials are mostly used, and audio-visual tools analysed no used in science course. Lessons are not discounted for students. Therefore, the students participation is ineffective. As a result of the teachers' views, group working and demonstration methods are mostly used in science courses. And teachers are used problem based learning very little, and the trip-observation and experiment methods never.

Keywords: 6th Class, Materials-tools, Science and Technology, Middle School, Teaching Methods, Teachers.

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, alandaki bilgi birikiminin de gün geçtikçe artmasına neden olmaktadır. Ülkeler ve toplumlar bu gelişmeleri yakın takibe alarak birbirlerinin önüne geçebilme yarışı vermektedirler. Her alanda yarışmak zorunda olan ülkeler, yeni bilgileri gelecek nesillerine aktarmak ve onları bu hızla gelişen bilgilerle donatmak zorundadırlar. İşte bu noktada eğitilmiş insan gücüne duyulan ihtiyaç önem kazanmaktadır. Çünkü milletler ancak eğitim ve eğitilmiş insan gücünün kalitesi sayesinde ayakta kalırlar ve geleceğe ait planlar yapabilirler. İnsanın içinde yaşadığı toplumun kendinden beklediği ya da yapmasını istediği davranışları uygulayacak biçimde yetiştirilmesi eğitimin görevidir. Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1984; aktaran, Hesapçıoğlu, 1998: 33). Öğrencilerin öğrenmelerinin en iyi biçimde gerçekleşmesi ancak etkili bir öğretimle mümkün olmaktadır. Bu yüzden ilkokuldan üniversiteye fen bilimlerinin öğretimi her kademede en iyi biçimde verilmelidir. Şahin (2001,:8), eğitim ve öğretimin önemli sorunlarından birinin de biyoloji ile ilgili kavramların ülkemizde öneminin geç kavrandığını ifade etmiş ve şimdiye kadar *"biliyorum, öyleyse öğretirim"* mantığı ile hareket edildiğini belirtmiştir. Bunun için bugüne değin fen eğitimi ve öğretimi sürecinde yapılan yanlışlıklara düşülmemesi ve sadece bilmenin değil öğretmenin de önemli olduğu akıldan çıkarılmaması gerektiği düşüncesi doğmuştur. Buna bağlı olarak öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin ve araç-gereçlerinin kullanılarak derslerin işlenmesi önem kazanmıştır. 2005 yılında yürürlüğe giren fen ve teknoloji dersi öğretim programının temel amacı, öğrenme-öğretme sürecini öğretmen merkezli anlayıştan öğrenen merkezli anlayışa taşımaktır. Başka bir deyişle daimici ya da esasici ve onu besleyen idealizm veya realizm paradigmaları yerine ilerlemeci bakış açısına sahip öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiği hedeflenmiştir. İlerlemeci ya da yapılandırmacı öğrenme ortamlarında merkezde olan birey, öğrenendir ve onun ilgilerine, isteklerine ve yeteneklerine uygun öğretim yöntemleri ile araç-gereçlerin kullanılması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 6. sınıf fen ve teknoloji dersi programı içerisinde yer alan "5. Vücudumuzda Sistemler" konularının öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerini ve bu yöntemlerin uygulamasında destek niteliği taşıyan araç-gereçlerin öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda yeterli miktarlarda kullanılıp kullanılmadığını değerlendirmektir. Bu araştırma ile ayrıca öğretmenlerin bu konuların öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemleri ile araç-gereçleri tercih nedenlerini de ortaya koyarak öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve araç-gereçleri tercihlerinde yaşadıkları sıkıntıları ve öğrencilerin bu konuların öğretiminde derse yeterince etkin katılamıyorlarsa sebepleri üzerine anlayışlar geliştirilecektir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlarla, ülkemizde ortaokul düzeyinde okutulan fen ve teknoloji dersindeki biyoloji konularının öğretiminde hangi öğretim yöntemi ve araç-gereçlerden faydalanıldığını ve bu konuların öğretiminde öğretmenlerin yaşadığı sorunların ne olduğunun yanı sıra biyoloji konularının öğretiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak ülkemizde yeterli düzeyde yapılıp yapılmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Biyoloji konularını daha etkili ve anlamlı işlemek isteyen öğretmenlerin bu çalışmadan yararlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın gelecekte biyoloji eğitimi ile ilgili yapılacak olan başka çalışmalara da kaynak olabileceği umulmaktadır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmada "Ortaokul fen ve teknoloji dersi öğretim programında yer alan biyoloji konularının öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve araç-gereçlere yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri nasıldır? Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında farklılıklar bulunmakta mıdır?" problemine çözüm aranmak istenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, bulgulara anlamlı biçimde ulaşabilmek amacıyla genel tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelini Karasar (1991: 77), geçmişte veya halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır.

Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda okuyan 6. sınıf öğrencileri ile fen ve teknoloji dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise random örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 5 ortaokulda öğrenim gören ve vücudumuzdaki sistemler ünitesini işlemiş olan 388 ortaokul 6. sınıf öğrencisi ile Rize il merkezindeki ortaokullarda görev yapan, fen ve teknoloji dersini yürüten 66 öğretmenden meydana gelmiştir (Tablo 1 ve Tablo 2).

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam (N)
Cinsiyet	1. Kız	182	46.9	388
	2. Erkek	206	53.1	

Tablo 2: Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Mezun Oldukları Fakülte veya Okul Türlerine Göre Dağılımları

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam (N)
Cinsiyet	1. Kadın	30	45.5	66
	2. Erkek	36	54.5	
Kıdem (Mesleki deneyim)	1. 1-5 Yıl	20	30.3	66
	2. 6-10 Yıl	20	30.3	
	3. 11-15 Yıl	4	6.1	
	4. 16-20 Yıl	8	12.1	
	5. 21 Yıl ve üzeri	14	21.2	
Mezun Olunan Fakülte veya Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	12	18.2	66
	Eğitim Fakültesi	28	42.4	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	24	36.4	
	Diğer	2	3	

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, fen dersini yürüten öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurmak amacı ile likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan veriler için ayrıntılı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatüre bakıldığında özellikle vücudumuzdaki sistemler konusu ile ilgili olan yerli ve yabancı kaynakların ele alınmasına dikkat edilmiş ve elde edilen verilerin bir kısmı geliştirilen ölçme aracına aktarılmıştır.

Öğrencilere yönelik geliştirilen ölçme aracının geçerlilik ve güvenirliğini sınamak için 70 kişilik bir öğrenci grubu ile ön uygulama yürütülmüştür. Ön uygulama sonucunda, araştırma aracının güvenirliği Cronbach Alfa katsayısına göre 0.85 bulunmuştur. Araştırmanın bulgular kısmındaki veriler, geliştirilen bu ölçme aracı ile elde edilmiştir. Öğretmenlere yönelik geliştirilen ölçme aracının geçerlilik çalışmaları için fen ve ölçme-değerlendirme alanında uzman öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu şekilde ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmaya katılan toplam öğretmen sayısı 66 olduğu için ayrıca ön uygulama için bir grup öğretmene ulaşma güçlüğünden dolayı güvenirlik çalışması gerçekleştirilmemiştir.

Okullarda uygulamaya geçmeden önce ölçme aracında yer alan öğretim yöntemleri ve araç-gereçler hakkında kısa bilgiler verilmiş ve öğrencilerin ölçme aracını cevaplarken sordukları sorular da cevaplanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin kullanılan yöntemler ve araç-gereçler hakkındaki soruları belli bir anlayışa sahip olarak cevaplandırmaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen veriler, araştırmacı tarafından SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 18.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçme aracındaki öğrenci ve öğretmen cevaplarından beşli likert tipi dereceleme ölçeğinde olanların frekans (f), yüzdeleri (%) ve her bir maddeye

ilişkin genel ortalamaları hesaplanmıştır. Bununla beraber cevapların kategorik olanlarının (evet-hayır) ise frekans ve yüzde değerleri ortaya konmuştur. Katılımcıların (öğrenci ve öğretmen) vücudumuzdaki sistemler konularında kullanılan öğretim yöntemi, araç-gereç, derse etkin katılım oranı, derse etkin katılmayı etkileyen faktörlere ilişkin verdikleri cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde ve yorumlarda, beşli likert derecelendirme ölçeğinde hazırlanan soruların sınanmasında p=0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın örneklemini oluşturan okullarda vücudumuzdaki sistemler konularının öğretimini görmüş 388 ortaokul 6. sınıf öğrencisi ile bu konuların öğretimini yapan 66 fen öğretmenine ait bulgularla beraber konunun öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerin, araç-gereçlerin hangileri olduğuna, öğrencilerin bu konuların öğretimi esnasında derse etkin katılım durumlarına ve derse etkin katılmalarını etkileyen faktörlerin hangileri olduğuna değinilmiştir.

I. Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Öğrenci Görüşlerine Göre Fen Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri ve Araç-Gereçleri Kullanım Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3: Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Öğretim Yöntemlerini Kullanım Durumları

Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri	N	Cevap Seçenekleri										$\overline{X}$
		Hiç		Çok Az		Kısmen		Oldukça		Çok		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Anlatım	388	2	0.5	24	6.2	72	18.6	120	30.9	170	43.8	4.11
2.Grup Çalışması	388	314	79.3	52	13.1	12	3	6	1.5	2	1.5	1.26
3. Soru-Cevap	388	50	12.9	90	23.2	130	33.5	104	26.8	14	3.6	2.85
4.Tartışma	388	182	46.9	134	34.5	54	13.9	14	3.6	4	1	1.77
5.Gösteri	388	326	84	40	10.3	12	3.1	6	1.5	4	1	1.25
6.Gezi-Gözlem	388	294	75.8	58	14.9	14	7.2	6	1.5	2	0.5	1.36
7.Problem Çözme	388	300	77.3	62	16.1	18	4.6	4	1	4	1	1.28
8. Örnek Olay İncelemesi	388	162	40.9	92	23.2	98	24.7	32	8.1	4	1	2.03
9. Deney	388	324	83.5	56	14.4	8	2.1	-	-	-	-	1.18

Tablo 3'den öğrenci görüşlerine göre vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemlere yönelik yapılan incelemede; öğrencilere göre öğretmenlerin bu konuların öğretiminde en fazla anlatım yöntemini kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 4: Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Araç-Gereçleri Kullanım Durumları

Öğretmenlerin Kullandıkları Araç-Gereçler	N	Cevap Seçenekleri										$\overline{X}$
		Hiç		Çok Az		Kısmen		Oldukça		Çok		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Ders kitabı dışındaki yazılı materyaller	388	164	41.8	104	26.8	60	15.5	46	11.9	14	3.6	2.19
2. Yazı tahtası	388	24	6.2	52	13.4	94	24.2	92	23.7	126	32.5	3.62
3. Tepegöz-slayt projektörü	388	364	93.8	14	3.6	8	2.1	-	-	2	0.5	1.09
4. Akıllı tahta	388	384	99	4	1	-	-	-	-	-	-	1.01
5. TV - video	388	314	80.9	54	13.9	10	2.6	8	2.1	2	0.5	1.27
6. Bilgisayarlı data-show	388	380	97.9	-	-	4	1	2	0.5	2	0.5	1.03
7. Maket, kesit ve modeller	388	76	19.6	60	15.5	46	11.9	116	29.9	90	23.2	3.21

Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde araç-gereçleri kullanım durumları ele alındığında, bu konuların öğretiminde araç-gereçlerin kullanım oranlarının yine çok yetersiz düzeyde kaldığı bulunmuştur. Öğrenci cevaplarına göre, öğretmenler biyolojik sistemler konularının öğretiminde ağırlıklı olarak yazı tahtasını kullanmaktadır.

Tablo 5: Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Ders Kitabı Dışında Gereçleri Kullanım Durumları

Ders Kitabı Dışında Gereçleri Kullanım Durumları	N	Cevap seçenekleri			
		Evet		Hayır	
		f	%	f	%
1. Vücudumuzdaki sistemlerle ilgili maket ve modeller	388	54	13.9	334	86.1
2. Grafikler-tablolar	388	82	21.1	306	78.9
3. Somut öğeler (gerçek organlar)	388	48	12.4	340	87.6
4. Kesit ve profiller	388	74	19.1	314	80.9
5. Fotoğraflar ve resimler	388	40	10.3	348	89.7

Tablo 5'teki öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin ders kitabı dışında vücudumuzdaki sistemler konularıyla ilgili gereçleri kullanım durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde bir önceki bölümde verilen cevaplarla tutarlı olduğu bulunmuştur.

II. Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Öğrencilerin Derslere Etkin Katılım Durumları ve Derslere Etkin Katılımlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Tablo 6: Öğrencilerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Derslere Etkin Katılım Durumları

Öğrencilerin Derse Etkin Katılım Oranları	N	Cevap Seçenekleri										$\overline{X}$
		Hiç		Çok Az		Kısmen		Oldukça		Çok		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Konular işlenirken derse etkin katıldım	388	64	16.4	142	36.5	112	29	62	16.1	8	2.1	2.50

Öğrencilerin vücudumuzdaki sistemler konuları işlenirken derslere etkin katılım oranları incelendiğinde, genel olarak derslere etkin katılamadığı söylenebilir. Vücudumuzdaki sistemler ait konular işlenirken öğrenciler çok az derslere katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin vücudumuzdaki sistemler konularının öğretimi esnasında derslere katılım oranları yetersiz düzeydedir.

Tablo 7: Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Derslere Etkin Katılamayan Öğrencilerin Derslere Etkin Katılamama Nedenleri

Öğrencilerin Derse Etkin Katılamama Sebepleri	N	Cevap Seçenekleri										$\overline{X}$
		Hiç		Çok Az		Kısmen		Oldukça		Çok		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Konularda verilen bilgilerin güncel bilgiler içermemesi	318	70	22.3	78	24.8	106	32.5	52	16.6	12	3.8	2.54
2. Sınıf mevcudunun fazla olması	318	132	40.8	60	19.1	70	22.3	24	7.6	32	10.2	2.27
3. Konuların ilgimi çekmemesi	318	108	33.1	102	32.5	60	19.1	36	11.5	12	3.8	2.20
4. Bilgileri günlük hayatta kullanacağıma inanmama	318	138	42.7	80	25.5	56	17.8	26	8.3	16	5.1	2.13
5.Konuların öğrenci seviyesine indirgenememesi	318	56	17.8	80	25.5	94	28.7	56	17.8	32	10.2	2.77

Tablo 7'ye göre genel olarak bu derslere aktif olarak katılamayan öğrenciler bir miktarda olsa cevap şıklarında gösterilen her seçenekten etkilendiklerini söylemektedirler. Öğrencilere açık uçlu olarak "bunların dışında diğer bir sebep var mı? Belirtiniz." şeklinde sorulduğunda öğretmenin sürekli olarak derste anlatım yöntemini kullanmasını ve hiçbir araç-gereçten faydalanmamaları gibi cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde sadece anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanmaları ve bu yüzden yeterli güncel örnekler verip öğrenciyi güdüleyememeleri, araç-gereçlerden yeterince faydalanamamaları sebebiyle yine öğrenci ilgisini çekememeleri gibi sebeplere sınıf mevcutlarının fazlalığı da eklenince öğrencilerin biyoloji konularının öğretiminde derslere etkin katılımı da düşük seviyede gerçekleşmektedir.

III. Öğretmenlerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Öğretim Yöntemlerini ve Araç-Gereçleri Kullanım Durumları ve Bunları Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 8: Öğretmenlerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Öğretim Yöntemlerini Kullanım Durumları

Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri	N	Cevap Seçenekleri										$\overline{X}$
		Hiç		Çok Az		Kısmen		Oldukça		Çok		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Anlatım	66	-	-	6	9.1	12	18.2	40	60.6	8	12.1	3.75
2. Grup Çalışması	66	26	39.4	18	27.3	10	15.2	10	15.2	2	3	2.15
3. Soru-Cevap	66	-	-	-	-	8	12.1	8	12.1	50	75.8	4.63
4. Grup Tartışması	66	-	-	4	6.1	34	51.5	18	27.3	10	15.2	3.51
5. Gösteri (Demonstrasyon)	66	32	48.5	12	18.2	18	27.3	2	3	2	3	1.93
6. Gezi-Gözlem	66	36	54.5	18	27.3	2	3	10	15.2	-	-	1.78
7. Problem Çözme	66	10	15.2	14	21.2	24	36.4	12	18.2	6	9.1	2.84
8. Örnek Olay İncelemesi	66	2	3	-	-	14	21.2	30	45.5	20	30.3	4.00
9. Deney	66	24	36.4	40	60.4	-	-	2	3	-	-	1.69

Tablo 8'den vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde öğretmenlerinin kullandıkları yöntemlere yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde; en fazla soru-cevap, örnek olay incelemesi, anlatım ve kısmen de olsa grup tartışması yöntemlerini kullandıklarını ileri sürmüşlerdir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Öğretim Yöntemlerini Tercih Nedenleri

Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerini Tercih Nedenleri	N	Cevap Seçenekleri										$\overline{X}$
		Hiç		Çok Az		Kısmen		Oldukça		Çok		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Alışkanlık	66	16	24.2	18	27.3	14	21.2	18	27.3	-	-	2.51
2. Ders süresine uygun olduğu için	66	4	6.1	4	6.1	18	27.3	32	48.5	8	12.1	3.54
3. Okul imkânlarına uygun olduğu için	66	2	3	-	-	16	24.2	32	48.5	16	24.2	3.90
4. Konuların özelliğine uygun olduğu için	66	6	9.1	2	3	32	48.5	24	36.4	2	3	3.21
5. Öğrencilerde oluşturulmak istenen davranış değişikliğine uygun olduğu için	66	4	6.1	8	12.1	26	39.4	22	33.3	6	9.1	3.27
6. Yöntem ekonomik olduğu için	66	16	24.2	6	9.1	18	27.3	14	21.2	12	18.2	3.00

Öğretmenlerin vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde kullandıklarını ifade ettikleri yöntemlerin hangileri olduğu Tablo 8'de değerlendirilmişti. Öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri bu yöntemleri tercih nedenlerine ise Tablo 9'dan bakıldığında; öğretmenlerin bu yöntemleri tercih nedeni olarak birinci derecede "okul imkânlarına uygun olduğu için" seçeneğini gösterdiği görülmektedir.

Tablo 10: Öğretmenlerin, Diğer Fen Öğretmenlerinin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Anlatım ve Soru-Cevap Yöntemlerine Daha Fazla Yer Verip Vermediklerine İlişkin Görüşleri

Diğer Öğretmenler, Anlatım ve Soru-Cevap Yöntemine Daha Fazla Yer Veriyorlar	N	Cevap seçenekleri			
		Evet		Hayır	
		f	%	f	%
	66	60	87.9	6	9.1

Tablo 10'a bakıldığında öğretmenlerin 60'ının (87.9), diğer fen öğretmenlerin bu konuların öğretiminde anlatım ve soru-cevap yöntemine daha fazla yer verdiklerine inandıkları bulunmuştur. Bu öğretmenlerin diğer fen öğretmenlerinin anlatım ve soru-cevap yöntemlerine daha fazla yer vermelerinin sebebi okul imkânlarının yetersizliğine dayandırılmıştır (Tablo 11).

Tablo 11: Öğretmenlerden Diğer Fen Öğretmenlerinin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Anlatım ve Soru-Cevap Yöntemlerine Daha Fazla Yer Verdiklerine İnananların Bunların Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Kullandıkları öğretim Yöntemlerini Tercih Nedenleri	N	Cevap Seçenekleri										$\overline{X}$
		Hiç		Çok Az		Kısmen		Oldukça		Çok		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Alışkanlık	60	-	-	18	30	14	23.3	16	26.7	12	20	3.36
2. Yetiştiği yöntemlere göre ders işleme	60	2	3.3	10	16.7	22	36.7	12	20	14	23.3	3.43
3. Diğer yöntemler konusunda yeterli bilgi sahibi olmaması	60	2	3.3	6	10	30	50	8	13.3	14	23.3	3.43
4. Araç-gereç kullanma bilgi ve becerisi kazandırılmadığı için	60	4	6.7	14	23.3	22	36.7	14	23.3	6	10	3.06
5. Anlatım ve soru-cevap yöntemiyle öğrencilerin daha iyi yetişeceklerine inandıkları için	60	17	28.1	19	31.3	11	18.8	11	18.8	2	3.1	2.37
6. Okul imkânının yetersizliği	60	2	6.3	2	6.3	4	6.3	18	28.1	34	53.1	4.15
7. Sınıf mevcudunun fazla oluşu	60	8	12.5	6	9.4	9	15.6	13	21.9	24	40.6	3.68

Tablo 12: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulda Araç-Gereçlerin Bulunma Durumları

Okulda Bulunan Araç-Gereçler	N	Cevap seçenekleri			
		Evet		Hayır	
		f	%	f	%
1. Tepegöz - slayt projektörü	66	44	66.7	22	33.3
2. Akıllı tahta	66	4	6.1	62	93.6
3. TV - video	66	42	63.6	24	36.4
4. Bilgisayarlı data-show	66	6	9.1	60	90.9
5. Maket, kesit ve modeller	66	64	97	2	3
6. Resimler - fotoğraflar	66	12	18.2	54	81.8

Öğretmenlerin vücudumuzdaki sistemler konularını öğretirken yer verdikleri araç-gereçleri değerlendirmeden önce, bu araç-gereçlerin okullarında bulunup bulunmadığına ilişkin veriler elde edilmiştir. Buna göre biyoloji konularının öğretiminde kullanılabilecek araç-gereçlerden en fazla bulunanların modeller, tepegöz projektörü ve tv-video olduğu Tablo 12'de görülmektedir. Çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin neredeyse tamamı (% 97) okullarında modellerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Slayt projektörü, bilgisayarlı tepegöz (data-show) ve vücudumuzdaki sistemlerle ilgili video kasetler ise en az bulunan araç-gereçlerdir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 04 ISSN: 2146-9199

Tablo 13: Öğretmenlerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Araç-Gereçleri Kullanım Durumları

Öğretmenlerin Kullandıkları Araç-Gereçler	N	Cevap Seçenekleri										$\overline{X}$
		Hiç		Çok Az		Kısmen		Oldukça		Çok		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Ders kitabı dışındaki yazılı kaynaklar	66	-	-	20	30.3	10	15.2	30	45.5	6	9.1	3.33
2. Yazı tahtası	66	2	3	6	9.1	6	9.1	36	54.5	16	24.2	3.87
3. Tepegöz-slayt projektörü	66	50	75.8	8	12.1	4	6.1	4	6.1	-	-	1.42
4. Akıllı tahta	66	62	93.9	-	-	4	6.1	-	-	-	-	1.12
5. TV - video	66	38	57.6	4	6.1	20	30.3	4	6.1	-	-	1.84
6. Bilgisayarlı data-show	66	64	97	-	-	2	3	-	-	-	-	1.06
7. Maket, kesit ve modeller	66	-	-	6	9.1	4	6.1	28	42.4	28	42.4	4.18

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim sürecinde en fazla yer verdiklerini söyledikleri araç-gereçlerin modeller, yazı tahtası ve ders kitabı dışındaki yazılı materyaller olduğu görülmektedir. Tablo 14'e göre öğretmenlerin biyoloji konularının öğretiminde özellikle modeller, grafik, tablo, profil ve kesitleri yeterli düzeyde kullandıkları söylenebilir. Bununla beraber öğretmenlerin ders kitabı dışında en çok başvurduğu gereçlerin fotoğraflar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Ders Kitabı Dışında Gereçleri Kullanım Durumları

Öğretmenlerin Ders Kitabı Dışında Gereçleri Kullanım Durumları	N	Cevap seçenekleri			
		Evet		Hayır	
		f	%	f	%
1. Vücudumuzdaki sistemler ilgili özel modeller	66	6	9.1	60	90.9
2. Grafikler - tablolar	66	26	39.4	40	60.6
3. Somut öğeler (gerçek organlar)	66	24	36.4	42	63.6
4. Kesit ve profiller	66	24	36.4	42	63.6
5. Fotoğraflar ve resimler	66	52	78.8	14	21.2

Tablo 15: Öğretmenlerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Ders Araç-Gereçlerini Yeterince Kullanamama Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Ders araç-gereçlerini yeterince kullanamama nedenleri	N	Cevap Seçenekleri										$\overline{X}$
		Hiç		Çok Az		Kısmen		Oldukça		Çok		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Araç-gereçlerin okulda bulanmaması	66	10	15.2	-	-	14	21.2	14	21.2	28	42	3.75
2. Sınıf mevcudunun fazla olması	66	4	6.1	22	33.3	14	21.2	10	15.2	16	24.2	3.18
3. Konuların ders kitabı dışında araç-gereç gerektirmemesi	66	40	60.6	20	30.3	4	6.1	2	3	-	-	1.51
4. Alışkanlık	66	24	36.4	22	33.3	20	30.3	-	-	-	-	1.93
5. Yararına inanmama	66	54	81.8	10	15.2	2	3	-	-	-	-	1.21

Tablo 15'e göre öğretmenlerin vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde ders araç-gereçlerinden yeterince faydalanamama nedenlerine göz atıldığında sonuçların bu araç-gereçlerin okulda bulunup bulunmaması ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bunun dışında sınıf mevcudunun fazla olması da öğretmenlerin araç-gereç kullanımını önemli oranda etkilemektedir.

IV. Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Derslere Etkin Katılım Durumları ve Derslere Etkin Katılımlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Tablo 16: Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Derslere Etkin Katılım Durumları

Öğrencilerin Derse Etkin Katılım Oranları	N	Cevap Seçenekleri										$\overline{X}$
		Hiç		Çok Az		Kısmen		Oldukça		Çok		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğrenciler vücudumuzdaki sistemler konuları işlenirken derse etkin katıldılar	66	2	3	20	30.3	18	27.3	14	21.2	12	18.2	3.21

Tablo 17: Öğretmen Görüşlerine Göre Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Derslere Etkin Katılamayan Öğrencilerin Derslere Etkin Katılamama Nedenleri

Öğrencilerin Derse Etkin Katılmama Sebepleri	N	Cevap Seçenekleri										$\overline{X}$
		Hiç		Çok Az		Kısmen		Oldukça		Çok		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Konularda verilen bilgilerin güncel bilgiler içermemesi	40	4	10	10	25	20	50	4	6.1	2	5	2.70
2. Sınıf mevcudunun fazla olması	40	4	10	4	10	12	30	12	30	8	20	3.40
3. Öğrencilerin İlgisizliği	40	-	-	6	15	12	30	18	45	4	10	3.50
4. Öğrencilerin güdülenememesi	40	6	15	14	35	18	45	2	5	-	-	2.40
5. Konuların öğrenci seviyesinin üzerinde olması	40	14	40	14	35	4	10	6	15	-	-	2.00

Tablo 16'da öğretmenlerin % 39.4'ü öğrencilerinin etkin olarak aktivitelere katıldığını ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerin geri kalan % 61.6'sının öğrencilerinin derslere niçin etkin katılamadığına dair görüşleri Tablo 17'de verilmiştir. Bu öğretmenlere göre öğrencilerin vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde derslere etkin katılamamalarının esas nedenleri "öğrencilerin bu konulara ilgisizliği", "sınıf mevcutlarının fazla olması" ve "konularda verilen bilgilerin güncel bilgiler içermemesi" gösterilmiştir.

V. Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Araç-Gereçlerin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 18: Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Farklılığı için t-testi Sonuçları

Yöntem	GRUP	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Anlatım	Öğrenci	388	4,11	,953	2,03	452	,043*
	Öğretmen	66	3,75	,803			
Grup Çalışması	Öğrenci	388	1,26	,643	-3,92	452	,000**
	Öğretmen	66	2,12	1,21			
Soru-Cevap	Öğrenci	388	2,85	1,06	-12,39	452	,000**
	Öğretmen	66	4,65	,700			
Grup Tartışması	Öğrenci	388	1,77	,893	-10,39	452	,000**
	Öğretmen	66	3,53	,841			
Gösteri	Öğrenci	388	1,25	,685	-3,59	452	,001**
	Öğretmen	66	1,96	1,09			
Gezi-Gözlem	Öğrenci	388	1,36	,729	-2,26	452	,030*
	Öğretmen	66	1,81	1,09			
Problem Çözme	Öğrenci	388	1,28	,599	-7,83	452	,000**
	Öğretmen	66	2,90	1,14			
Örnek Olay İncelemesi	Öğrenci	388	2,03	1,04	-13,74	452	,000**
	Öğretmen	66	4,09	,734			
Deney	Öğrenci	388	1,18	,439	-4,24	452	,000**
	Öğretmen	66	1,68	,644			

*p<.05; **p<.001 düzeyinde anlamlılık göstermektedir.

Tablo 18'e göre öğrencilerin ve öğretmenlerin vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına yönelik yapılan t-testi analizi sonucunda tüm bulgularda anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Tablo 19: Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçlerin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Farklılığı için t-testi Sonuçları

Araç-Gereç	Grup	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Ders kitabı dışındaki yazılı kaynaklar	Öğrenci	388	2,19	1,90	-3,251	452	,001
	Öğretmen	66	3,31	1,02			
Yazı Tahtası	Öğrenci	388	3,62	1,23	-1,236	452	,222
	Öğretmen	66	3,87	1,00			
Tepegöz Projektörü	Öğrenci	388	1,09	,438	-2,145	452	,039
	Öğretmen	66	1,43	,877			
Slayt Projektörü	Öğrenci	388	1,01	,101	-1,314	452	,198
	Öğretmen	66	1,12	,491			
TV ve Video	Öğrenci	388	1,27	,661	-3,085	452	,004
	Öğretmen	66	1,87	1,07			
Bilgisayarlı Tepegöz	Öğrenci	388	1,05	,409	-,076	452	,940
	Öğretmen	66	1,06	,353			
Modeller	Öğrenci	388	3,21	1,45	-5,676	452	,000
	Öğretmen	66	4,25	,842			

Tablo 19'a göre öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanılan araç-gereçlere ilişkin görüşleri üzerine yapılan t-testi analizi sonucunda; ders kitabı dışındaki yazılı materyaller, tv-video ve modellerin kullanımında anlamlı farklılıklara rastlanılmıştır.

VI. Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Öğrencilerin Derslere Etkin Katılım Durumları ve Derslere Etkin Katılımlarını Etkileyen Faktörlerin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 20: Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Derse Etkin Katılımın Öğrenci Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

	GRUP	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Öğrencilerin derse etkin katılım oranları	Öğrenci	388	2,5078	1,01612	-3,425	452	,001**
	Öğretmen	66	3,1875	1,17604			

**p<.001 düzeyinde anlamlılık göstermektedir.

Tablo 20'de öğretim süreci esnasında öğrencilerin derse etkin katılım durumlarının öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testi analizi sonucunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Tablo 21: Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretiminde Derse Etkin Katılamama Nedenlerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Derse etkin katılmama nedenleri	GRUP	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Konularda verilen bilgilerin güncel bilgiler içermemesi	Öğrenci	318	2,54	1,12	-,769	356	,443
	Öğretmen	40	2,75	,966			
Sınıf mevcudunun fazla olması	Öğrenci	318	2,27	1,33	-3,575	356	,000**
	Öğretmen	40	3,40	1,23			
Konuların öğrenci ilgisini çekmemesi	Öğrenci	318	2,20	1,13	-4,909	356	,000**
	Öğretmen	40	3,50	,888			
Öğrencilerin bilgileri günlük hayatta kullanacağına inanmaması	Öğrenci	318	2,13	1,42	-,818	356	,415
	Öğretmen	40	2,40	,820			

Konuların öğrenci seviyesinin üzerinde olması / konuların öğrenci seviyesine indirgenememesi	Öğrenci Öğretmen	318 40	2,77 2,00	1,22 1,07	2,675	356	,008**

**p<.001 düzeyinde anlamlılık göstermektedir.

Tablo 21'de öğrencilerin derse etkin biçimde katılımını etkileyen faktörlere ilişkin t-testi analizi sonuçları incelendiğinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. "Sınıf mevcutlarının fazla olması", "konuların öğrenci ilgisini çekmemesi, öğrencilerin konulara olan ilgisinin azlığı" ve "konuların öğrenci seviyesinin üzerinde olması" ifadelerinde anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrencilerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

Ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören 388 öğrencinin görüşüne göre öğretmenler, vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde grup çalışması, grup tartışması, gösteri, gezi-gözlem, problem çözme, örnek olay incelemesi ve deney yöntemlerini "hiç" kullanmamaktadırlar. Aksine en çok kullanılan öğretim yöntemi düz anlatım yöntemidir. Anlatım yönteminden sonra ise soru-cevap yöntemine yer verilmektedir. Genel olarak öğrenci görüşleri dikkate alındığında öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanımının çok yetersiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin vücudumuzun sistemleri gibi somutlaştırılarak aktarılması gereken konuların öğretiminde sadece anlatım yöntemine bağlı kalarak öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini ise neredeyse hiç kullanmamaları oldukça düşündürücüdür. Buna karşın sadece anlatım yöntemi değil diğer öğretim yöntemlerinin her biri de vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde kullanılabilmektedir. Tekdüze anlatım yöntemine bağlı kalınarak ve bunun yanında soru-cevap yöntemine de kısmen başvurarak yapılacak bir öğretim süreci, öğrenciler açısından bilgilerin birkaç günde zihinlerinden uçup gideceği, sıkıcı dersleri içermekten kurtulamayacaktır. Bu sebeple görsel materyallerin çokça kullanılması gerektiği güncel bilgiler ve haberlerle öğrenci ilgisinin arttırılabileceği konular içeren derslerde anlatım yöntemi dışında yerine göre deney, gezi-gözlem ve grup çalışması gibi öğretim yöntemlerine de mutlaka yeteri kadar yer verilmelidir.

Bunun yanında öğrencilere göre vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde öğretmenlerin en fazla kullandıkları araç-gereçler, yazı tahtası, modeller ve ders kitabı dışındaki yazılı materyallerdir (Yardımcı kitaplar, dergiler, gazeteler, makaleler vb.). Biyoloji konularının öğretiminde kullanılan ve öğrenciyi aktif hale getirmeyi amaçlayan araç-gereçlerin kullanım oranları da öğretim yöntemlerinde olduğu gibi çok düşük seviyededir. Genel itibariyle fen dersinin öğretiminde araç-gereçlerin ayrı bir yeri vardır. Çünkü kullanılan yöntem kadar onu destekleyen araç-gereçler de derslerdeki öğrenci ilgi ve başarısını doğrudan etkileyen unsurlardandır. Sadece yazı tahtası, kısmen maket, kesit ve modeller, çok az da ders kitabı dışındaki yazılı materyallere yer vererek bu konuların öğretiminin sağlıklı yapılması mümkün olmayabilir. Çünkü biyoloji dersi fen içerisinde fazlasıyla görsel ve işitsel öğeleri birlikte barındıran konulara sahiptir. Sindirim, solunum, boşaltım, dolaşım vb. vücudumuzdaki sistemler konuları sadece yazı tahtası ya da modeller ile öğretilemez, ancak öğrenciye ezberletilebilir. Bu da kalıcı olmadığı gibi öğrenci açısından çok da sıkıcı bir hal alabilecektir. Dale'nin yürüttüğü araştırmalarda gösterildiği üzere insanlar sadece işittiklerinin % 20'sini, gördüklerinin ise % 30'unu hatırlamaktadır. Bu iki unsur (görme ve işitme) bir araya getirildiğinde bile hatırlama oranı % 50'ye çıkmaktadır. Bu yüzden konular itibariyle birçok görsel ve işitsel araç-gerece gerek duyan öğretim sürecinde mutlaka tepegöz-slayt projektörü, akıllı tahta, bilgisayarlı data-show, tv-video gibi görsel ve işitsel araç-gereçlere de yeterince yer verilmelidir. Buna karşın bu çalışmada öğrenciler vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde öğretmenlerinin "hiç" görsel ve işitsel araç-gereçler kullanmadığı görüşünde birleşmektedir. Bu görüşler, Yaman (1998), Tokcan (2002) ve Taş (2003)'ın yapmış olduğu çalışmalar ile de tutarlılık göstermektedir. Farklı alanlarda yapılan araştırmaların hepsinde de öğretmenlerin derslerde en fazla uyguladıkları yöntemlerin anlatım ve soru-cevap yöntemi olmasından dolayı görsel-işitsel materyaller kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada öğrenciler ders kitabı dışındaki kaynak gereçlerin de vücudumuzdaki sistemler konusunun öğretiminde fazla kullanılmadığı görüşündedir. Öğrenciler, model, grafik, tablo, somut obje, kesit ve fotoğrafların "hiç" kullanılmadığını bildirmişlerdir. Bu görüşler de yine Yaman (1998), Tokcan (2002) ve Taş (2003)'ın yapmış olduğu çalışmalara paralellik göstermektedir. Öğrenciler bu iki çalışmada da yine derslerde görsel ve işitsel araç-gereçlerin "hiç" kullanılmadığı konusunda hem fikirdir. Söz konusu araç ve gereçler vücudumuzdaki sistemler ile ilgili konuların öğretiminde hem pekiştirici rol oynar, hem de bu konuların

kavranmasında oldukça etkili olabilirler. Bu gereçlerin ders kitabındaki oranları ise yine yetersiz seviyededir. Bu yüzden ders kitabı dışında öğretmenler yardımcı kitaplar, dergiler, makaleler yardımıyla elde edecekleri bu tür gereçleri derslere getirerek kullanmalıdırlar. Böylelikle fenin güncellik ilkesinden de faydalanarak öğrencilerin vücudumuzdaki sistemler konularına olan ilgilerini artırabilirler. Öğretmenler sadece kendileri bu gereçleri elde etmeye çalışmak yerine öğrencilerine grup çalışması halinde buldurarak sınıfta sunmalarını isteyebilir. Böylece hem öğrencilerinin aralarındaki pozitif ilişkilerini geliştirmiş, hem de onların sosyalleşmesine ve araştırma yapmasını da teşvik etmiş olur. Bu yüzden öğretmenler, vücudumuzdaki sistemler konularının öğretimi esnasında derslerinde öğrenci ilgisini arttırıp, derslere katılımı artırmak istiyorlarsa bütün öğretim yöntemleri, araç ve gereçlerden yeterli düzeyde faydalanmaları gerekmektedir. Zira bu çalışmada öğrenciler vücudumuzdaki sistemler konularının öğretimi esnasında derslere "çok az" etkin biçimde katıldıklarını ileri sürmüşlerdir. Derslere etkin olarak katılamadığını söyleyen 388 öğrenciden 320'si bunun nedenini konuların öğrenci seviyesine indirgenememesine dayandırmıştır. Öğrencilerin biyoloji konularında derslere etkin katılımının arttırılması ancak öğrenen merkezli öğretim yöntemleri ve araç-gereçlerin kullanımına bağlanabilir.

Öğretmenlerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

Bu araştırmada 66 fen öğretmeni, vücudumuzdaki sistemler konularını öğretirken soru-cevap yöntemini "çok", örnek olay incelemesi, anlatım ve grup tartışması yöntemini "oldukça", problem çözme yöntemini "kısmen", grup çalışması ve gösteri yöntemlerini "çok az" düzeyde kullandıklarını, gezi-gözlem ve deney yöntemlerini ise "hiç" kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından ileri sürülen görüşlere göre fen dersinde kullanılan öğrenci merkezli yöntemlerin ortalama puanları oldukça düşüktür. Çünkü öğrencilere göre, öğretmenler örnek olay yöntemi dışında daha çok geleneksel olarak tabir edilen soru-cevap ve anlatım yöntemlerini kullanmaktadırlar. Bu ortalamalara dayanarak öğretmenlerin görsel ve işitsel organlara daha fazla hitap eden ve öğrenmeyi arttırmada daha etkili olduğu bilinen gezi-gözlem, gösteri, deney, grup çalışması, grup tartışması gibi öğretim yöntemlerinden yeterince faydalanmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları yöntemleri tercih nedenleri olarak; bu yöntemlerin okul imkânlarına ve ders süresine, öğrencilerde oluşturulmak istenen davranış değişikliğine ve konunun özelliğine uygun olması ile ekonomik olması başlıkları ileri sürülmüştür. Öğretmenler, alışkanlığı ise yöntem seçiminde kendilerini "çok az" etkileyen öğe olarak bildirmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin vücudumuzdaki sistemleri öğretmede kullandıkları yöntemleri tercih nedeni olarak başta kendileri dışındaki faktörleri (okul imkânları, ders süresinin azlığı), ardından "öğrencilerde oluşturulmak istenen davranış değişikliği", "konu özelliğine uygunluk" ve "yöntemlerin ekonomikliği" sebepleri ile ikinci derecede kendileri ile bağlantılı sebepleri tercih nedeni olarak göstermişlerdir. Kendileri ile doğrudan ilişkili "alışkanlık" seçeneğini ise en alt düzeyde neden olarak belirtmişlerdir. Bu da aslında öğretmenlerin biyolojik sistemler konularının öğretiminde kullanılan yöntem tercihinde en büyük nedenleri olarak kendileri dışındaki faktörleri öne sürdüklerini göstermektedir.

Bununla beraber öğretmenlerin çoğunluğu diğer fen öğretmelerinin de anlatım ve soru-cevap yöntemine diğer öğretim yöntemlerinden daha fazla yer verdiğine inanmaktadır. Diğer fen öğretmenlerinin bu konuların öğretiminde anlatım ve soru-cevap yöntemine daha fazla yer vermesinde en çok okul imkânlarının yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretmenlerin diğer yöntemler hakkında bilgi sahibi olmaması, bu öğretmenlerin yetiştiği yöntemlere göre ders vermesi ve alışkanlığın etkisi olduğu ileri sürülmüştür.

Okullarda model, tepegöz-slayt projektörü ve tv-video en çok bulunan araç-gereçlerdir, buna karşın akıllı tahta, bilgisayarlı data-show ve vücudumuzdaki sistemler ile ilgili video kasetler yeterli sayıda bulunmamaktadır. Bu sonuç ile beraber öğretmenlerin vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde slayt projektörü, bilgisayarlı tepegöz gibi okullarında büyük oranda bulunmadıklarını belirttikleri araç-gereçleri kullanmamaları olağan iken, okullarında bulunan tepegöz projektörü gibi kullanımı gayet basit ve öğretimde kullanılması çok faydalı bir araç-gerece çok az yer vermeleri teknolojinin değişimi ile süregelen bir yansıma olarak görülebilir. Buna karşın öğretmenlerin çoğunun okulunda bulunduğunu ifade ettiği tv-videoyu "hiç" kullanmaması, okullarda vücudumuzdaki sistemler ile ilgili videokasetlerin bulunmamasına dayandırılabilir. Genel olarak görsel ve işitsel araç-gereçlerin kullanımının da yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çoğu fen dersinde biyoloji konularının öğretiminde yazı tahtası ile ders kitabı dışındaki yazılı kaynakları kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın tv-video, tepegöz–slayt projektörü, akıllı tahta ve

bilgisayarlı data-show'a ise "hiç" yer vermediklerini bildirmişlerdir. Ders kitabı dışındaki gereçlere gelindiğinde en fazla fotoğrafların, daha sonra grafiklerin-tabloların ve profil-kesitlerin başka kaynaklardan elde edip kullanıldığı, modellere ise fazla yer verilmediği ifade edilmiştir. Vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin tercih nedenleri ele alındığında, aslında arzu edilen araç-gereçlerin okullarında bulunmaması ve sınıf mevcutlarının fazla olması ileri sürülmüştür. Bununla beraber, araç-gereç kullanmanın yararına inanmama, konuların ders kitabı dışında araç-gereç gerektirmemesi ve alışkanlık gibi öğeler ise araç-gereç seçimlerinde "hiç" etkili olmadığı savunulmuştur.

Çalışmaya dâhil olan öğretmenler öğretim sürecinde öğrencilerinin fen derslerine "kısmen" etkin katılabildiklerini bildirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerinin derslere etkin katılamamalarının esas nedenlerini "öğrencilerin biyoloji konularına ilgisizliği", "sınıf mevcutlarının fazla olması" ve "konularda verilen bilgilerin güncel bilgiler içermemesi"ne dayandırmışlardır. Öğretmenlerin % 55'i öğrencilerin konulara ilgisizliğinden yakınmaktadır. Bu bağlamda vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde öğrencilerinin derslere etkin olarak katılmadığını söyleyen öğretmenler genel itibariyle bu durumu kendileri dışındaki etkenlere bağlamaktadırlar. Bu sonuçlar, Yaman (1998) ve Taş (2003)'ın yapmış olduğu çalışmalar ile de tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Vücudumuzdaki Sistemler Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinde Farklılıklara Ait Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenler anlatım yöntemi hariç bütün öğretim yöntemlerini öğrencilerinin söylediğinden daha fazla sürede kullandıklarını ifade ederlerken, anlatım yöntemini ise öğrencilerinin belirttikleri orandan daha az kullandıklarını savunmuşlardır. Buna karşın öğrenciler ise anlatım yönteminin öğretmenlerin belirttiğinden daha fazla sürede bu konuların öğretiminde kullanıldığını belirtirken, diğer öğretim yöntemlerinin ise öğretmenlerinin belirttiğinden daha az kullanıldığını ileri sürmüşlerdir. Öğretim yöntemlerinin kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri arasındaki farklılıklara göre, öğretmenlerin aslında öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullandıkları düzeyden çok olması gerektiklerine inandıkları düzeyde belirttikleri söylenebilir.

Öğretmenler, tüm araç-gereçleri biyoloji konularının öğretiminde öğrencilerinin söyledikleri oranlardan fazla kullandıklarını ileri sürmüşlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından ders kitabı dışındaki yazılı materyallerin "çok az" kullanıldığı, öğretmenler tarafından ise "kısmen" kullanıldığı ifade edilmiştir. Öğrenciler, tv-videoyu "hiç" kullanmadığını söylerken, öğretmenler ise tv-videoyu "çok az" kullandıklarını ileri sürmüşlerdir. Yine öğrenciler, modelleri öğretmenlerinin "kısmen" kullandıklarını söylerken; öğretmenler modelleri "çok" kullandıklarını savunmaktadırlar. Diğer araç-gereçlerin kullanımı konusunda anlamlı farklılıklara rastlanılmasa da bu araç-gereçlerin tümünde öğretmenlerin ortalama puanlarının öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda tüm araç-gereçlerin kullanımı konusunda öğretmenler, öğrencilerin belirttiğinden daha fazla bu araç-gereçleri kullandıklarını ileri sürmüşlerdir. Yine öğretmenlerin araç-gereç kullanımı konusunda da öğretim yöntemlerinin kullanımında olduğu gibi olanı değil olmasını istedikleri durumu yansıttıkları belirtilebilir. Ders kitabı dışındaki gereçlerin başka kaynaklardan elde edilerek kullanılması konusunda sadece modellerin kullanımında öğrenci yüzdeleri öğretmenlerini geçerken, grafik, tablo, somut öğe (organ vb.), kesit–profil ve fotoğrafların kullanılması konusunda ise öğretmen yüzde puanları öğrencilerin puanlarının üzerindedir. Biyoloji konularının öğretiminde öğrenciler, derslere "çok az" etkin katılabildiklerini söylerken, öğretmenler ise öğrencilerinin "kısmen" derslere etkin katıldığı görüşünü savunmaktadırlar. İki grubun da vücudumuzdaki sistemler konularının öğretimi esnasında derslere etkin katılmayı etkileyen faktörleri daha çok kendileri dışındaki sebeplere bağladıkları bulunmuştur. Öğretmenler, öğretim sürecinde daha çok öğrenci ilgisizliği ve sınıf mevcudundan yakınırken, konuların pek de öğrenci seviyesinin üzerinde olmadığını iddia etmektedirler. Öğrenciler ise bu konuların öğretimi esnasında derslere etkin katılamamalarının baş nedeni olarak konuların kendi seviyelerinin üzerinde olmasını görürlerken, aslında bu konulara ilgilerinin olduğunu ve sınıf mevcutlarının da derse etkin katılmalarını çok fazla etkileyecek sayıda olmadığı görüşündedirler. Sonuç olarak, vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde öğretmenlerin genellikle anlatım, soru-cevap yöntemine başvurdukları, araç-gereç olarak ise en fazla yazı tahtası ve modellerden yararlandıkları, bu yüzden öğrencilerin bu konuların öğretiminde derslere etkin katılamadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci cevaplarına dayanarak genellikle öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri ve araç-gereçlerde şu anda

olan değil de kısmen olmasını istedikleri durumu yansıttıkları, özellikle okullarda araç-gereç eksikliği ve sınıflardaki öğrenci mevcutları nedeniyle istedikleri yöntem ve araç-gereçleri kullanamadıkları bulunmuştur.

Öneriler

Fen dersi içerisinde biyoloji konularının öğretiminin daha etkili ve verimli olması için geliştirilen öneriler şu şekildedir; Vücudumuzdaki sistemler konularının öğretiminde sadece anlatım ve soru-cevap yöntemlerine değil, öğrencilerin görsel organlarına da hitap eden ya da onlara bilimsel düşünme ve araştırma imkânları sağlayacak, sosyalleşmesine katkıda bulunacak gösteri, gezi-gözlem, grup çalışması, grup tartışması, problem çözme, örnek olay incelemesi ve deney yöntemlerine de bu konuların öğretiminde yeterince yer verilmelidir. Tabi ki bu yöntemlerin hepsini aynı anda kullanmak ya da hepsine aynı oranda yer vermek olasılığı yoktur. Ancak öğretmenler imkânları ölçüsünde anlatım ve soru-cevap yöntemi dışındaki yöntemlerden de faydalanmaya çalışmalıdırlar. Bu araştırmada da görüldüğü gibi halen okullarımızın bir çoğunda bilgisayarlı data-show, akıllı tahta, tv-video veya tepegöz gibi görsel ve işitsel ders araç-gereçleri bulunmamaktadır. Bu araç-gereçlerden faydalanmak isteyen öğretmenler bu sebeple hiç yer verememektedirler. Milli Eğitim Müdürlükleri kendilerine bağlı bulunan okullardaki ders araç-gereçlerinin genel durumuna göz atarak eksik bulunan bu araç-gereçleri okulların imkânlarına sunmaları ve öğretmenlerin bu araç-gereçlerden faydalanmalarını sağlamaları lazımdır. Bu araştırma ile bazı araç-gereçlerin okullarda bulunmasına rağmen öğretmenlerin bir kısmının hiç faydalanmadıkları ya da çok az kullandıkları ortaya konulmuştur. Bu durum öğretmenlerin araç-gereçleri kullanma bilgi ve becerisinden yoksun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle görsel ve işitsel araç-gereçlerin kullanımı konusunda etkili hizmet içi kurslar verilmelidir.

Not: Bu çalışma 09-11 Eylül 2015 tarihlerinde Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde düzenlenen 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Sempozyumu-ITTES'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Hesapçıoğlu, M. (1998). Öğretim İlke ve Yöntemleri - Eğitim Programları ve Öğretim. Beta Yayıncılık, İstanbul.

Karasar, N. (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Dördüncü basım). Nobel Yayıncılık, Ankara.

Şahin, A. E. (2001). Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, s. 215 - 220.

Taş, G. (2003). Türkiye'de Ortaöğretim Kurumlarında Doğal Afetler (Deprem, Kütle Hareketleri, Volkan, Don Olayı) Konularının Öğretiminin Değerlendirilmesi. (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Tokcan, H. (2002). Orta Öğretim Coğrafya Programında Yer Alan Nüfus Konularının Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yaman, M. (1998). Türkiye'de Ortaöğretim Kurumlarında Biyoloji Öğretiminin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 05 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ "FEN EĞİTİMİNDE MATEMATİĞİN KULLANILMASI" İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: BİR METAFOR ANALİZİ ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Yasemin Deringöl
İstanbul Üniversitesi
H.A.Y.E.F, İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği ABD
yderingl@gmail.com

Doç. Dr. Dilek Ç. Gülten
İstanbul Üniversitesi
H.A.Y.E.F, İlköğretim Bölümü
Matematik Eğitimi ABD
dilek.cgulten@gmail.com

Özet

Fen bilgisi ve matematik dersleri birbiriyle ilişkilidir ve fen derslerinin etkili öğretimi için matematik dersi ile sıkı bir birlikteliğin olması gerekir. Bu bağlamda, fen öğretmenlerinin derslerde matematiği araç olarak sıklıkla kullandıkları bilinmektedir. Dolayısıyla, gelecekte fen öğrenme-öğretme sürecinde yer alacak olan öğretmen adaylarının fen eğitiminde matematiğin kullanılmasını nasıl algıladıkları önem kazanmaktadır. Bu düşünceden hareketle, bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının "fen eğitiminde matematiğin kullanılması" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgelerini metafor tekniğini kullanarak tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki bir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Araştırmanın veri analizinde nitel ve nicel analiz teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizi için çalışma grubunun geliştirmiş oldukları metaforlar ve gerekçeleri analiz edilerek oluşturulan metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak hangi kavramsal kategoriler altında toplanabileceği belirlenmiştir. "Fen eğitiminde matematiğin kullanılması" kavramına yönelik 30 metafor ve 6 kategori ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda araştırma bulguları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve öneriler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen Bilgisi öğretmen adayı, matematik, fende matematik kullanımı, metafor.

PRE-SERVICE TEACHERS' VIEWS ON "USING MATHEMATICS IN SCIENCE EDUCATION": A METAPHOR ANALYSIS STUDY

Abstract

The courses of science and mathematics are closely related and they depend on each other to realize an effective learning. In this context, science teachers are known to use mathematics frequently as a means in their courses. Therefore, it is of great importance to explore how prospective science teachers perceive using mathematics in science education. Considering this fact, this research study aims to explore pre-service science teachers' mental images regarding the concept of "using mathematics in science education" through the metaphor technique. For this purpose, the study was conducted with the pre-service teachers studying science education in a faculty of education in the city of İstanbul in the academic year 204-2015. Qualitative and quantitative analysis techniques were used for the data analysis. The metaphors and motives developed by the study group were analyzed and the conceptual categories were decided on considering the common features of the metaphors. As a result, 30 metaphors and 6 categories were determined regarding the concept of "using mathematics in science education". The research findings were discussed in line with the literature and some suggestions were presented.

Keywords: Pre-service science teacher, mathematics, using mathematics in science, metaphor.

GİRİŞ

Fen bilimlerinin içerdiği bilimsel bilgiler insanın, yeryüzüne gelişinden bu güne kadar, ihtiyaçlarını gidermek için doğal çevresiyle etkileşimi sırasında elde ettiği bilgiler arasından düzene konularak biriktirilmiş ve güvenilir olduğu kanıtlanmış bilgilerdir (Çilenti, 1985). Fen bilimlerinin ve ona dayalı olarak üretilen teknolojinin toplumların gelişmesine sağladığı katkılar sayılamayacak kadar çoktur. Bu bağlamda fen öğretiminin önemi gittikçe artmaktadır. Günümüzde gelişmiş ülkelerin, gelecekte güçlü ve söz sahibi olmanın ancak fen alanında yetişmiş insanlarla mümkün olabileceği düşüncesiyle fen öğretimine büyük önem vermekte olduğu görülmektedir (Gürses ve diğ., 2005). Fen bilgisi eğitimi, insan hayatı ile ilgili son derece önemli bir konu olup; bireyin yaşadığı dünya, organizması, sağlıklı yaşam ve çevrenin korunması ile ilgili bilgiler fen eğitimi aracılığıyla elde edilir. Bireyin içtiği suyun özellikleri, soluduğu hava, yediği besinin üretilmesi ve pişirilmesi gibi pek çok yaşamsal süreç fen eğitiminde kazanılan bilgilerle ilgilidir (Gürdal, 1991). Fen bilimi bir doğa bilimi olup, insanların yaşadıkları çevreyi anlayıp yorumlama, bu karmaşık çevrede bir düzenlilik arama düşüncesini tetikleyen bilgi ve becerilerin özüdür (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003).

Fen bilgisi eğitimi, bilindiği üzere bireyin başta kendisi olmak üzere çevresindeki çekici ve şaşırtıcı zenginliğin eğitimidir. Bireyin yediği besinin, içtiği suyun, soluduğu havanın, bedeninin, beslediği hayvanın, bindiği arabanın, kullandığı elektriğin, güneşin eğitimidir (Çetin, 2013). Fen bilimleri ile günlük yaşantı bu kadar iç içe iken, öğrencilerin zorlandıkları, başarısız oldukları, anlamakta güçlük çektikleri, sevmek istedikleri ama bir türlü sevemedikleri derslerin başında da fen derslerinin geldiği bilinmektedir (Durmaz, 2004). Öğrencilerin fen bilgisi dersini sevme ve sevmeme nedenleri hakkında öğretmen görüşlerinden birisinin Matematik bilgilerinin yeterli olmaması olduğu bilinmektedir (Karaer, 2006). Oysaki özellikle problem çözme aşamasında fen bilgisi öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için öğrencilerine matematik anlattığı görülmektedir. Bu durum gerek uygulama alanları, gerekse problem çözmedeki bilimsel yaklaşımları açısından en uygun görülen fen ve matematik entegrasyonunun (NRC, 1996) önemini ortaya koymaktadır.

Matematik, bilimsel ilerlemede her alan için bir başvuru kaynağı olup, hemen hemen tüm öğretim programlarında ve derslerde yer almaktadır. Matematik, temel eğitimin en önemli yapıtaşlarından birisidir (Umay, 2003). Fen ve matematiğin iç içe olduğu ve fendeki nicel verilerin matematik bilmeden doğru bir şekilde ifade edilemeyeceği, matematik becerisinin fen başarısı için gerekliliği bilinmektedir. Bir diğer taraftan da fende başarı için soyut düşünme becerisi ile farklı bakış açısının önemli olup, matematikteki soyut değişkenlerin fen ile ilişkilendirilmesi gerektiği görülmektedir (Çetin, 2013).

Günümüz bilgi çağında, geleneksel yaklaşımda esas olan "öğretim" yerine yeni yaklaşımda "öğrenme" üzerinde odaklanıldığı ve buna dayalı olarak öğretmen merkezli bir yaklaşımdan öğrenen merkezli bir yaklaşıma geçiş yapıldığı bilinmektedir. Pedagoji, program tasarımı ve aktif öğrenmeye katkıda bulunan pedagojinin kullanımı öğrenmede temel oluşturmaktadır. Bu bağlamda, gelecekte fen bilgisi öğrenme-öğretme sürecinde yer alacak ve üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının fen eğitiminde matematiğin kullanılmasını nasıl algıladıkları önem kazanmaktadır.

Fen ve Matematik eğitimi ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bir kısmı öğretmen görüşlerine dayanmakta; bir kısmı ise öğrencilerin matematik ve fen hakkında düşüncelerini ele almaktadır Ancak, üniversite düzeyinde fen öğretmeni olarak görev yapacak öğretmen adayları ile yapılmış, metafor tekniği kullanılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının "fen eğitiminde matematiğin kullanılması" kavramına bakışlarını zihinsel imgeler açısından inceleyen benzer bir çalışmayla karşılaşılmamış olması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına ilişkin metaforlarının belirlenmesinin, alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "fen eğitiminde matematiğin kullanılması" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgelerini metafor tekniğini kullanarak tespit etmektir.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir araştırma olup verilerin elde edilmesinde metafor tekniği kullanılmıştır. Metafor, soyut ya da anlaşılması güç olguların daha bilindik ve tanıdık ifadelerle anlatılmasıdır. Goodman (2003) tarafından ifade edildiği üzere metaforlar bilinenden yola çıkarak, soyut kavramların belirli biçime dönüşmesini sağlamakta ve anlaşılmasında yardımcı olmaktadır. Kurgulanan metaforlarla, genel olarak dünyayı kavrayış, düşünce biçimi ve bakış açısı arasında ilişki bulunduğu bilinmektedir (Morgan, 1998). Ülkemizde metafor kullanılarak yapılan çalışmalar ilk kez 2000'li yıllarda başlamış olup, bu çalışmalarda bireylerin çoğunlukla eğitim bilimleri ilgili olgu veya kavramlar hakkında sahip oldukları düşüncelerin incelendiği görülmektedir (Şeyihoğlu ve Gencer, 2011). Balcı (1999) tarafından yapılan çalışmada öğretmen, öğrenci ve velilerin okula yönelik; Saban (2004) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının "Öğretmen" kavramına ilişkin metaforları ortaya çıkarılmıştır. Saban, Koçbeker ve Saban (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarında, öğretmen kavramına ilişkin algıları metafor analizi yoluyla incelenmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programı ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu sınıfın çalışma grubu olarak seçilmesinin nedeni, adayların birinci sınıfta Genel Matematik I-II derslerini aldıklarından dolayı matematikle ilgili algılarının büyük oranda şekillenmiş olmasıdır. Çalışma grubunun demografik yapısı aşağıda verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	42	%79,25
Erkek	11	%20,75
Toplam	53	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 42'si kadın 11'i erkek olup toplamda 53 kişiyle çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Fen bilgisi öğretmen adaylarının "fen eğitiminde matematiğin kullanılması" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metafor tekniğini kullanarak tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına "fen eğitiminde matematik ….. gibidir; çünkü ….." şeklinde yapılandırılmış bir cümlenin yer aldığı bir form verilmiş ve onlardan fen eğitiminde matematiğin kullanılması ile ilgili metaforlar geliştirmeleri istenmiştir. Çalışma grubunun geliştirmiş oldukları metaforlar ve gerekçeleri analiz edilerek oluşturulan metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak hangi kavramsal kategoriler altında toplanabileceği belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Kodlama ve Ayıklama Aşaması: Bu aşamada verilerden elde edilen metaforlar alfabetik sıralamaya göre listelenmiş ve kodlanmıştır. Her forma bir kod verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların ifade ettikleri metaforları "niçin" sorusunun cevabı olarak yeterince açıklayıp açıklamadıkları incelenmiştir. Metafor geliştirmesine rağmen gerekçesi açıklanmayan formlar işleme alınmamıştır.

Metafor Derleme Aşaması: Kapsam dışında bırakılan formlar elendikten sonra gerekçesi bulunan toplam 30 adet metafor elde edilmiştir. Katılımcı kompozisyonlarından her metaforu temsil etmesi amacıyla birer "örnek metafor ifadesi" seçilmiştir. Gerekçesi incelenen metaforlar frekans olarak sıraya dizilmiştir.

Kategori Geliştirme Aşaması: Bu aşamada kullanılan metaforların hangi özellikler düşünülerek yapıldığı konusunda kategoriler geliştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların geliştirdikleri metaforları nasıl kavramsallaştırdıkları incelenmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen her metafor imgesi, metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımlarından analiz edilmiştir. Daha sonra her metafor perspektif açısından belli bir tema ile ilişkilendirilerek 6 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması: Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, 6 kategori altında verilen metafor imgelerinin söz konusu bir kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla iki önemli işlem gerçekleştirilmiştir: Veri analiz süreci (özellikle de 6 kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı) ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen 30 metaforun her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan bir örnek metafor imgesi derlenmiş ve bu metafor imgelerinin tümüne bulgular kısmında yer verilmiştir.

Oluşturulan Metaforlara Göre Yorumlama Aşaması: Oluşturulan metaforların frekans değerleri dikkate alınarak Tablo 2 oluşturulmuştur. Kurulan her metafor, en anlaşılır öğrenci cümlesi aynen alınarak yazılmıştır. Daha sonra metaforlar yorumlanarak, kavramlar ile ilgili eksik ve yanlış bilinen ya da karıştırılan durumlar ortaya çıkarılmıştır.

BULGULAR

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının "fen eğitiminde matematiğin kullanılması" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlara ilişkin olarak elde edilen bulgular tablo halinde sunularak ve araştırma sorularına göre alt başlıklar hâlinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2: Geliştirilen Metaforlar ve Onları Temsil Eden Öğrenci Sayısı ve Yüzdesi

Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%	Metafor Kodu	Metafor Adı	f	%
1.	Su	3	5,66	16.	Temel almak	1	1,89
2.	Yemek yemek	2	3,77	17.	İnsandaki dil	2	3,77
3.	Müzik yapmak	1	1,89	18.	Yabancı dil sözlüğü	1	1,89
4.	Nefes almak	1	1,89	19.	Dil öğrenmek	1	1,89
5.	Hayatın kendisi	2	3,77	20.	Sanat	1	1,89
6.	Hayatı çözmek	2	3,77	21.	Binanın temel taşı	2	3,77
7.	Puzzle	6	11,32	22.	Ham madde	3	5,66
8.	Bulmaca	2	3,77	23.	Fen Bilgisinin Temeli	1	1,89
9.	Tom ve Jerry	1	1,89	24.	Ağaç ile toprak	1	1,89
10.	Renk Katma	1	1,89	25.	Zorunluluk	5	9,43
11.	Labirent	1	1,89	26.	Dans eğitimi gibi	1	1,89
12.	Eğitime olan ihtiyaç	1	1,89	27.	Zıt renklerin uyumu	1	1,89
13.	Yardımcı olma	4	7,55	28.	Bilimi yeniden keşfetmek	1	1,89
14.	İlişkili öğrenme	1	1,89	29.	Anne çocuk ilişkisi	1	1,89
15.	Beyni yenilemek	1	1,89	30.	Fende matematik kullanma	2	3,77
TOPLAM						53	100

1.Öğretmen adaylarının "fen eğitiminde matematiğin kullanılması" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

Tablo 2'de öğretmen adaylarının "fen eğitiminde matematiğin kullanılması" kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar sıklık derecesine göre verilmiştir. Tablo 2'ye göre üretilen 30 metafordan 19'u sadece bir katılımcı tarafından geriye kalan 11'i ise 2 ile 6 arasında değişen sayılarda katılımcı tarafından üretilmiştir.

2. Öğretmen adaylarının "fen eğitiminde matematiğin kullanılması" kavramına yönelik sahip oldukları metaforların oluşturduğu kategoriler

Çalışma grubundan elde edilen verilere uygun olarak ortak özellikleri bakımından gerekçeleri ortak özellikleri taşıyan metaforlar gruplandırılmış ve her grup bir kategori oluşturmuştur. Buna göre bu araştırmada oluşturulan kategori sayısı 6'dır.

Tablo 3: "Fen eğitiminde matematiğin kullanılması" Kavramına Yönelik Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor frekansı	Metafor adedi
1.Hayat	Su (K12, K13, E8), Yemek yemek (K24, K37), Müzik yapmak (K26), Nefes almak (K3), Hayatın kendisi (K2, K25), Hayatı çözmek (K19, K33)	11	6
2. Oyun	Puzzle (K1, K16, K22, K32, E5, E10), Bulmaca (K4, K10), Tom ve Jerry (K8), Renk Katma (K21), Labirent (K35)	11	5
3. Öğrenme-Öğretme	Eğitime olan ihtiyaç (K7), Yardımcı olma (K14, K23, K36, K41), İlişkili öğrenme (E7), Beyni yenilemek (K40), Temel almak (E11)	8	5
4. Dil	İnsandaki dil (K9, E3), Yabancı dil sözlüğü (K29), Dil öğrenmek (K20), Sanat (E6)	5	4
5. Temel Taşı	Binanın temel taşı (K28, K31), Ham madde (K18, K34, K38), Fen Bilgisinin Temeli (K30), Ağaç ile toprak (K27)	7	4
6. İç içe Olma	Zorunluluk (K5, K17, K15, E2, E9), Dans eğitimi gibi (K39), Zıt renklerin uyumu (K6), Bilimi yeniden keşfetmek (K11), Anne çocuk ilişkisi (E4), Fende matematik kullanma (E1, K42)	11	6

Kavramsal kategoriler

1. Fende matematiğin kullanımını *hayat* olarak görme: Bu kategoriyi 11 öğretmen adayı ve 6 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 3). Bu kategoride; Su (K12, K13, E8), Yemek yemek (K24, K37), Müzik yapmak (K26), Nefes almak (K3), Hayatın kendisi (K2, K25), Hayatı çözmek (K19, K33) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğretmen adaylarının ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Matematiksiz fen olmaz." (K12)
- "Olmazsa olmazdır." (E8)
- "Yemek yemeden yaşamı devam ettiremezsin fende de matematik olmazsa yarım kalır, ilerleyemez." (K24)
- "Fen kanunları yasaları sayılarla ispat etmektir. Fen de neredeyse tüm konularında sayılar kullanılır ve işlemler yapılır." (K3)
- "Müzikteki notalar, ses aralıkları, vuruşların uyumu mat sayesinde olur. Matematik yaşamdır, yaşamın her anında döngüsünde vardır. Dünya düzenidir." (K26)
- "Fen alanında hayattaki olguları anlayabilmek ve anlamlandırabilmek için bir takım deneyler yapılır. Bu deneyleri ispatlayabilmek, kanıtlayabilmek ve anlayabilmek için bazı matematiksel verilere ihtiyacımız vardır." (K19)

2. Fende matematiğin kullanımını *oyun* olarak görme: Bu kategoriyi 11 öğretmen adayı ve 5 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 3). Bu kategoride; Puzzle (K1, K16, K22, K32, E5, E10), Bulmaca (K4, K10), Tom ve Jerry (K8), Renk Katma (K21), Labirent (K35) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğretmen adaylarının ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Birbirinin parçalarıdır, matematik olmasa parça tamamlanamaz ve eksik kalır." (K1)
- "Matematik feni tamamlar matematik olmadan puzzledaki çoğu yer boş kalır."(K16)
- "Fen eğitimi tüm eğitimleri kapsayan, sözel bilginin yanında sayısal bilgilerle desteklenen bir eğitim olmalıdır." (K22)

- "Bu dalda da matematik önemli bir yer taşımaktadır." (E5)
- "Tom olmadan Jerry düşünülemeyeceği için de matematik olmadan fen düşünülemez." (K8)
- "Matematik zevklidir, yapboz gibidir, parçaları bir araya getirerek problemler çözülür ve zevk alınır." (K21)
- "Çözmesi zor ama sona geldiğinde müthiş zevk vericidir." (K35)
- "Matematik sayıların ve birçok denklemlerin altında yatan gizli bir dünyadır. Kelimelerle anlatılan ifadelerin sayılar ve sembollerle anlatış tarzıdır." (K10)

3. Fende matematiğin kullanımını *öğrenme-öğretmen* olarak görme: Bu kategoriyi 8 öğretmen adayı ve 5 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 3). Bu kategoride; Eğitime olan ihtiyaç (K7), Yardımcı olma (K14, K23, K36, K41), İlişkili öğrenme (E7), Beyni yenilemek (K40), Temel almak (E11) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğretmen adaylarının ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Fende matematik her zaman vardır." (K7)
- "Fen bilimlerinde her işlem kendisinden sonra gelen işlemi etkileyerek sıralı ilerler." (K14)
- "Matematik ve fen birbirine yakın dallardır. Matematik öğrenmek fen öğrenmeye de yardım eder ve anlamayı kolaylaştırır." (K23)
- "Matematik zihni açar, farklı yollar gösterir." (K41)
- "Matematik bilgilerin sürekli kullanılması, sorunlardan yola çıkarak çözümlere götüren bir beyin yenileme işlemidir." (K40)
- "Sırasıyla fizik, kimya ve biyoloji matematikten mantık yürütür." (E11)

4. Fende matematiğin kullanımını *dil* olarak görme: Bu kategoriyi 5 öğretmen adayı ve 4 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 3). Bu kategoride; İnsandaki dil (K9, E3), Yabancı dil sözlüğü (K29), Dil öğrenmek (K20), Sanat (E6) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğretmen adaylarının ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Fenin dili matematiktir." (K9)
- "Fen eğitiminde ifade edilen terimlerin matematiksel ifade edilmesi gerekir. Fen eğitiminin daha kolay işlenebilmesi için matematiksel ifadeler şarttır." (E3)
- "Matematik fen bilgisine bir açıklık getirir. Onu anlamamıza yara, yardımcı olur." (K29)
- "Matematik estetik açıdan mükemmel evrenin dilidir. Bütün evrendeki doğa olayları bu dil üzerine inşa edilmiştir. Bu dili bilmeyen evrendeki olayların özüne inemez." (E6)

5. Fende matematiğin kullanımını *temel taşı* olarak görme: Bu kategoriyi 7 öğretmen adayı ve 4 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 3). Bu kategoride; Binanın temel taşı (K28, K31), Ham madde (K18, K34, K38), Fen Bilgisinin Temeli (K30), Ağaç ile toprak (K27) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğretmen adaylarının ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Un olmadan ekmek, matematik olmadan fen olmaz. Fenin özü matematiktir." (K18)
- "Matematik her şeyin temelidir. Fen eğitiminde de işlem gerektiren bir sürü konu var. Fen eğitimini masa olarak tanımlarsak matematiği de bacakları olarak tanımlayabiliriz." (K34)
- "Temel taşlar olmazsa yapı çöker." (K31)
- "Ham madde olmadan üretim sağlanamaz." (K38)
- "Matematik olmasa fen anlamsızdır. Fene nicel anlam katan matematiktir." (K27)

6. Fende matematiğin kullanımını *iç içe olma* olarak görme: Bu kategoriyi 11 öğretmen adayı ve 6 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 3). Bu kategoride; Zorunluluk (K5, K17, K15, E2, E9), Dans eğitimi gibi (K39), Zıt renklerin uyumu (K6), Bilimi yeniden keşfetmek (K11), Anne çocuk ilişkisi (E4), Fende matematik kullanma (E1, K42) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğretmen adaylarının ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- "Matematik olmazsa fen eğitiminde birçok bilinmeyen açığa çıkamazdı." (K15)
- "Matematik olmadığında fen olamaz." (E2)
- "Matematik fen eğitimin dans ayakkabısıdır, onsuz başarıya ulaşma yolu daha uzun sürer." (K39)
- "Fen bilimdir ve fen-matematik ayrılmaz iki parçadır." (K11)
- "Fen bilimleriyle matematik birbirinden ayrılmayan iki daldır." (K6)
- "Fen eğitiminde matematik zorunlu bir ihtiyaçtır." (E4)

- "İkisi de birbirini destekler." (E1)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma Fen Bilgisi öğretmen adaylarının "fen eğitiminde matematiğin kullanılması" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgelerini (metaforları) kullanarak öğretmen adaylarının fen eğitiminde matematiğin kullanılması ile ilgili algılarını tespit etmek ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yapılan bu araştırmanın sonucunda çalışma grubunda bulunan 53 öğretmen adayı toplam 30 adet metafor üretmişlerdir. "Fen eğitiminde matematiğin kullanılması" kavramı için öğretmen adayları; "hayat", "oyun", "öğrenme-öğretme", "dil", "temel taşı" ve "iç içe olma" gibi metaforlar kullanmışlardır.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen eğitiminde matematiğin kullanılması kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları kavramsal kategorilere ayırdığımızda en çok metafor bulunan kategorilerin "hayat" ve " içi içe olma" olduğunu görmekteyiz. Bu kategoride tam 6'şar adet metafor üretilmiş ve çalışma grubunun %40'ı bu kategorilerde bulunmaktadır. Bu kategorileri "oyun" ve "öğrenme-öğretme" kategorileri takip etmektedir. Öğretmen adayları bu kategoride tam 5'er adet metafor üretmişlerdir ve çalışma grubunun %33,33'ü bu kategorilerde bulunmaktadır. Bunun peşi sıra, fen bilgisi öğretmen adaylarının ürettiği 4'er metafor ise "dil" ve "temel taşı" kategorileri olup, öğretmen adaylarının %26,66'sı bu kategorilerde bulunmaktadır. Matematik öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların incelendiği; Güner (2013) ve Güler ve arkadaşlarının (2012) araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçları karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının matematik hakkında ürettikleri metaforların en çok "Matematik hayattır" teması altında toplandığı görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, fen ve matematiğin iç içe olduğu ve fendeki nicel verilerin matematik bilmeden doğru bir şekilde ifade edilemeyeceği; biryandan da matematik becerisinin fen başarısı için gerekliliğinin önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Çetin (2013) tarafından da ifade edildiği üzere fenin matematikten bağımsız olarak gelişemeyeceği ve matematik ile fenin birlikte yapılması gerektiği sonucu ile bu araştırma bulguları örtüşmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda; farklı fakültelerde de fende matematiğin kullanımına ilişkin çalışmaların yapılması ve ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerini içeren daha geniş çaplı benzer çalışmaların yapılarak karşılaştırılmalarının yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (1999). Metaphorical ımages of school: school perceptions of students, teachers and parents from four selected schools. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çilenti, K., (1985), *Fen eğitimi teknolojisi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Çetin, Ö.F. (2013). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerine göre; Neden matematik? Nasıl matematik? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 13, Sayı 25, 160 – 181.

Durmaz, H. (2004). Nasıl bir fen eğitimi istiyoruz? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (83/84), 38-40.

Goodman, N. (2003). *Ay aydınlığı olarak eğretileme.* Kitaplık. (Çev: Mehmet H. Doğan). YKY. 65(Ekim). İstanbul.

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), 25-29.

Güner, N. (2013). Öğretmen adaylarının matematik hakkında oluşturduğu metaforlar. *NWSA-Education Sciences,* 1C0597, 8, (4), 428-440.

Gürdal, A. (1991). İlkokul fen eğitiminde laboratuvar ve araç kullanımı. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 145–155.

Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M., Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt 13, no:1, 1-10.

Hançer, A.H., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H.İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 80–88.

Karaer, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki fen bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri (Amasya örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8 (1), 103-104.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çev. Gündüz Bulut). İstanbul: BZD Yayıncılık

NRC (National Research Council). (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

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

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

Şeyihoğlu, A. ve Gencer, G. (2011). Hayat bilgisi öğretiminde "Metafor" tekniğinin kullanımı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 8(3): 83-100.

Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234–243.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 06 ISSN: 2146-9199

ÖĞRENME STRATEJİSİ TEMELLİ ÇEVRİMİÇİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STRATEJİSİ TERCİHLERİNE VE BİLİŞSEL YÜKLENMELERİNE ETKİSİ

Dr. Mesut Ünlü
mesutunlu2005@gmail.com

Doç. Dr. Serçin Karataş
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
sercin@gazi.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğrenme stratejisi temelli çevrimiçi etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejisi tercihlerine ve bilişsel yüklenmelerine etkisini ortaya koymaktır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Keçiören/Ankara'daki bir ortaokulun 57 öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları, öğrencilerin öntest puanları göz önüne alınarak, yansız atama ile oluşturulmuştur. E-öğrenme ortamı (deney grubu) ve geleneksel ortam (kontrol grubu) öğrencilerine, 8 ders saati süreyle, bilgisayar laboratuvarında öğrenme stratejileri farkındalık eğitimi verilmiştir. Eğitim süresince öğrenciler tarafından 6 etkinlik yapılmıştır. Araştırmada, her iki etkinlik ortamındaki öğrencilere ev ödevi şeklinde yapacakları, 6 yapılandırılmış ve 6 yapılandırılmamış etkinlik sunulmuştur. E-öğrenme ortamı için çevrimiçi etkinlikler, Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) ödev eklentileri kullanılarak geliştirilmiştir. Geleneksel ortam öğrencilerine yapılandırılmış etkinlikler, basılı materyal olarak dağıtılmıştır. Öğrencilerin strateji tercihleri, Moodle ÖYS üzerinde sunulan yapılandırılmamış etkinliklerle belirlenmiştir. Etkinliklere ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri incelendiğinde, öğrenciler tarafından en fazla tercih edilen stratejilerin dikkat ve tekrar stratejileri olduğu bulunmuştur. İlişkisiz örneklemler t-testi, etkinlik yapılan ortamların bilişsel yük üzerinde benzer etkiye sahip olduğu göstermektedir. Bilişsel yük ölçeği ortalama bilişsel yük puanları incelendiğinde, öğrencilerin "Çalışma yardımcıları kullanıyorum" ve "Grupluyorum" etkinlikleri sonunda düşük bilişsel yük ile yüklendikleri bulunmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin bilişsel olarak daha az yüklenmelerini sağlayan stratejileri tercih ettikleri görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: e-öğrenme, öğrenme stratejisi, bilişsel yük.

THE EFFECT OF LEARNING STRATEGY BASED ONLINE ACTIVITIES ON STUDENTS' LEARNING STRATEGY CHOICES AND COGNITIVE LOAD

Abstract

The purpose of this study was to define the impact of learning strategy based online activities on students' learning strategy choices and cognitive load. This study was conducted by using quasi-experimental design (pre-post test control group). The study was carried out in 2014-2015 academic year with the participation of 57 students from 5th grade of an official Middle School in Ankara. Students in both study groups were given 8 hours learning strategy awerness course in computer laboratory. In this course 6 activities were performed by the students. After awerness course, students in both groups fulfilled 6 unstructured activities developed for getting students' choices on strategies, by using Moodle environments. According to the study results; students in both groups prefer rehearsal and attention strategies more than elaboration and organizational strategies.

The result of the study revealed that there was no significant difference between cognitive load test scores of study groups. The cognitive load levels of each environment indicated that students had low-level cognitive load at performing “using studying assistances” and “using grouping” activities. As a result, students prefered strategies on which they were laoaded with low-level cognitive load more than strategies on which they were loaded with high-level cognitive load.

Keywords: e-learning, learning strategy, cognitive load.

GİRİŞ

Son yıllarda bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişimler her şeyi olduğu gibi eğitim kurumlarını da yapı ve işlev olarak derinlemesine etkilemiştir. Özellikle bilgi ve iletişim sistemlerinde yaşanan gelişmelerin sonucunda, 1970’li yıllardan itibaren bilgisayar temel öğretim aracı olarak kullanılmaya başlamıştır. Günümüzde, öğrenme deneyimleri oluşturmak için bilgi ve bilgisayar teknolojilerinin kullanıldığı e-öğrenme ortamları ile birlikte bağımsız dersler, sanal sınıf dersleri, öğretimsel oyun ve benzetim, gömülü e-öğrenme, karma öğrenme, mobil öğrenme, bilgi yönetimi vb. uygulamalar öğretim hayatına girmiştir (Horton, 2006). E-öğrenme ortamları; görsel ve işitsel öğelerle zenginleştirilmiş içerikler sunması, bireylere kendi zamanlarını yönetebilme ve istediği zaman istediği ders içeriğine ulaşabilme fırsatları tanıması, bireysel öğretimi desteklemesi, bireyin öğrenmeye yönelik güdülenmesini olumlu yönde etkilemesi vb. kolaylıklar sağlamıştır (Gökdaş ve Kayri, 2005). Bu yönüyle e-öğrenme, üzerinde çalışılması gereken önemli bir alan olarak görülmektedir.

Eğitim bilimi alanında yapılan çalışmalar, öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir şekilde nasıl düzenlenmesi gerektiği üzerine odaklanmıştır. Çünkü öğretme-öğrenme sürecinin etkiliği ile öğrenme arasında güçlü bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir şekilde düzenlenmesi öğrenmede tek başına yeterli olmayabilir. Son yıllarda bireyin nasıl öğrendiğini araştıran çalışmalar bireylerin aynı yolla öğrenmedikleri, öğrenmelerinde farklı yollar ve stratejiler izledikleri yönündedir. Bu nedenle, Gagne ve Driscoll (1988) tarafından “öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler” olarak tanımlanan öğrenme stratejileri, eğitim ile ilgili araştırmaların ilgi odağı olmaya başlamıştır.

Öğrenme stratejilerinin kuramsal temelini dil bilimi üzerine yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Yurtdışında öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan ilk çalışmaların daha çok yabancı dil öğrenimi üzerine odaklandığı görülmektedir. Araştırmalar dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin öğrenme esnasında özel öğrenme yöntemlerini kullanma konusunda daha etkili oldukları sunucunu göstermektedir. White (1993) dil öğrenenlerin kullandıkları stratejilerin bazı araştırmacılar tarafından; “öğrenme stratejileri” (Rubin, 1975; O’Malley vd., 1985), “öğrenme teknikleri” (Naiman vd, 1978), “öğrenme davranışları” (Wesche, 1979; Politzer ve McGroarty, 1985), “öğrenme taktikleri” (Seliger, 1983), “bilişsel işlemler” (Rubin, 1981) ve “öğrenen stratejileri” (Cohen, 1991; James, 1991) olarak isimlendirildiğini belirtmektedir.

Alanyazında öğrenme stratejileri ile ilgili birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Weinstein (1988) tarafından öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında öğrenci tarafından kullanılan ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacı taşıyan davranışlar ve düşünceler olarak ifade edilmiştir. Başka bir tanımda öğrenme stratejilerinin; belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret ettiği belirtilmektedir (Arends, 1997). Öğrenme stratejileri ile ilgili diğer tanımları incelediğimizde; Woolfolk (1998) akademik amaçlara ulaşmada, öğrenen tarafından başarı yollarının formüle edildiği genel bir plan olarak, Sünbül (1998) ise öğrencilerin bağımsız olarak öğrenme görevlerini gerçekleştirirken kullandıkları teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareket ederek, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin öğrenme sürecinde işe koştuğu zihinsel etkinlikler ile taktik ve teknikleri kapsayan geniş bir kavram olduğu söylenebilir.

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmaların öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini inceleyen veya öğrenme stratejisi kullanımının farklı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, akademik başarı, derse karşı tutum, öğrenme stilleri, hatırda tutma düzeyleri, öğrenmenin kalıcılığı, öğrenme güdüsü, okuduğunu

anlama ve yazma becerisi vb.) üzerindeki etkisini betimleyen çalışmalar olduğu görülmektedir (Ateş, 2005; Cebesoy, 2009; Bozkurt, 2007; Gülümbay, 2005; Yıldız, 2003; Aydın, 2012; Taşçı ve Soran, 2012; Çelikkaya ve Kuş, 2010). Diğer yandan ülkemizde yapılan çalışmalarda okullarda öğrenme stratejilerinin öğretiminin göz ardı edildiğine vurgu yapılmaktadır (Gümüş, 1997; Öztürk, 1995; Özer, 2002; Sünbül, 1998; Taşdemir ve Tay, 2007; Dikbaş ve Hasırcı, 2008).

Bilgiyi işleme modelinde öğrenme, bilginin bellekteki bilgi depoları arasında aktarılmasını sağlayan bilişsel etkinlikleri kapsayan zihinsel bir süreçtir. Bu modele göre öğrenme gerçekleştirilirken; duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek ile bu yapılar arasındaki ilişkileri yöneten bilişsel süreçler kullanılmaktadır. Bu yapılardan kısa süreli belleğin diğer bir ifadeyle çalışan belleğin iki sınırlılığı mevcuttur. Bu sınırlılıklar; bilgi depolama kapasitesinin yetersizliği ve bilginin kısa süreli bellekte kalma süresinin kısa olmasıdır. Öğrenme sürecinde öğrenilecek içeriğe bağlı olarak değişen bilgi miktarı, çalışan belleğin zorlanmasına ve bilişsel olarak yüklenmesine neden olacaktır. Kılıç (2007) tarafından "belli bir zaman diliminde çalışan bellek tarafından kullanılan kaynaklar" olarak ifade edilen bilişsel yük, Chandler ve Sweller (1991) tarafından "öğrenme ve problem çözme sürecinde kullanılan bilişsel kaynaklar" olarak tanımlanmaktadır (Chang ve Ley, 2006).

Araştırmalar üç tür bilişsel yük kaynağından bahsetmektedir. Öğretim üzerinde etkileri olan bilişsel yükün iki kaynağı; asıl yük ve konu dışı yüktür. Öğretimde asıl yük göz ardı edilmemeli ve konu dışı yük mümkün olduğunca azaltılmalıdır. Chang ve Ley'e (2006) göre asıl yük, öğrenme materyalinin sahip olduğu etkileşim derecesi ve içerik sayısı ile ilgilidir. Kılıç (2007) asıl yükü; "öğrenilmesi zor olan içeriğe bağlı olarak çalışan belleğinin yüklenmesi" olarak tanımlamaktadır. Kılıç (2007) tarafından "iyi tasarlanmamış öğretim materyalleri ve iyi olmayan öğretim tasarımı sonucunda çalışma belleğinin yüklenmesi" olarak tanımlanan konu dışı yük ise asıl yükten farklı olarak öğrenme materyalinin tasarımından ve örgütlenmesinden etkilenir (Chang ve Ley, 2006). Etkili yük ise zihinsel yapıların oluşması ve düzenlenmesini sağlayan süreçlerde ortaya çıkmaktadır.

Bilginin çalışan bellekten uzun süreli belleğe aktarılması ya da tepki üreteçleri üzerinde davranışa dönüşmesi zihinsel işlemler sonucu gerçekleşmektedir. Bilgi gerekli durumlarda kalıcı olarak tutulduğu uzun süreli bellekten geri çağrılarak çalışan belleğe aktarılmaktadır. Öğrenme sürecinde, bilginin oluşturulmasında veya daha önceden var olan bilgilerin düzenlenmesinde anlamlandırma ve örgütleme stratejileri kullanılmaktadır. Sonuç olarak, çalışan belleğin sınırlılıklarını ve bilişsel yükü azaltmak için tekrar, anlamlandırma ve örgütleme stratejileri içerisinde yer alan bazı stratejilerin nasıl kullanılacağı öğrencilere öğretilmelidir.

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanamamaları, öğrenme stratejileri konusundaki bilgi yetersizlerinden kaynaklanmaktadır. Özellikle ilkokul öğrencilerinin kendilerine öğretilmeden öğrenme stratejilerini kullanmaları oldukça güçtür. Yapılan kimi araştırmalar, öğretim sürecinde öğrenme stratejileri kullanmanın akademik başarıyı artırdığını göstermektedir (Talu, 1997). Diğer taraftan, okullarda öğrencilere tek yönlü öğretim sistematiğine bağlı olarak kısa sürede güncelliğini kaybedecek yoğun bilgiler öğretilmektedir. Araştırma sonuçları, öğrencilere çoğu zaman bu bilgileri nasıl öğreneceklerine dair bilginin öğretilmediğini göstermektedir (Özer, 2002; Tay, 2002).

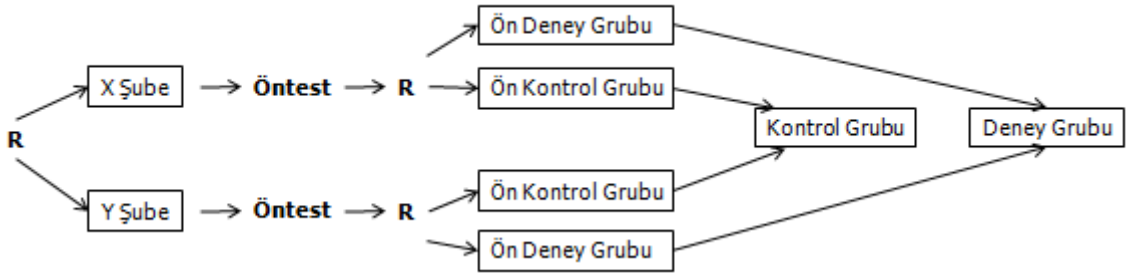
Öğrenme yaşam boyu devam eden bir etkinliktir. Bireyin öğrenme becerisini kazanması ve bu becerisini yaşam boyu sürdürmesi açısından öğrenme stratejilerini öğrenmesi önemlidir. Bu nedenle e-öğrenme ortamlarında öğrenme stratejisi temelli çevrimiçi etkinliklerin uygun bir çözüm olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- E-öğrenme ortamı ve geleneksel ortamda etkinlik yapan öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stratejileri nelerdir?
- E-öğrenme ortamında etkinlik yapan öğrenciler ile geleneksel ortamda etkinlik yapan öğrencilerin bilişsel yük puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Öğrenme stratejisi temelli çevrimiçi etkinliklerin, öğrencilerin öğrenme stratejisi tercihlerine ve bilişsel yüklenmelerine etkilerinin incelendiği çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen

kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini en iyi açıklayan araştırma deseni (Fraenkel ve Wallen, 2006) olarak tanımlanan yarı deneysel desende, deney ve kontrol gruplarının seçimi bazı ön ölçümlere ve ölçütlere göre gerçekleşmektedir. Deneysel çalışmadan önce araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenen şubelerde öğrencilere öntest uygulanarak, ön bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları, öğrencilerin öntest puanları göz önüne alınarak, grup sayıları birbirine eşit olacak şekilde yansız (rastgele) atama ile oluşturulmuştur. Çalışma gruplarının oluşturulma aşamaları, Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Çalışma Gruplarının Oluşturulmasında İzlenen Aşamaların Grafiksel Gösterimi

Öğrencilerin strateji tercihleri ve bilişsel yüklenmeleri üzerine etkisi araştırılan e-öğrenme ortamı, deney grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler geleneksel ortamda uygulamaya katılmışlardır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılının güz döneminde Keçiören/Ankara ilçesindeki bir ortaokulda okuyan 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 60 öğrenci ile başlanmış ancak daha sonra okuldan ayrılan 1 öğrenci ve farkındalık eğitimine katılmayan 2 öğrenci araştırmadan çıkartılmıştır. Araştırma, 8 haftalık uygulama sürecinin tamamına katılan 57 öğrenci ile tamamlanmıştır.

Farkındalık Eğitimi

Uygulama öncesi e-öğrenme ortamı ve geleneksel ortam öğrencilerine öğrenme stratejileri hakkında farkındalık eğitimi verilmiştir. Bilgisayar laboratuarında uygulanan 8 saatlik farkındalık eğitiminin uygulama aşamasında öğrenciler, Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri dersi 1. Ünitesi ilk bölümü olan "Besinler ve Özelikleri" ders konuları ile ilgili 6 etkinlik yapmışlardır. Farkındalık eğitimi uygulama aşamasında; e-öğrenme grubu öğrencileri, Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) üzerinde bulunan çevrimiçi kavram haritası ve çevrimiçi metin eklentileri ile geliştirilen etkinliklerini yapmışlardır. Kavram haritası eklentisinin kavram ekleme/silme, kavramları yazma, kavram alanının ve metninin rengini değiştirme, kavram haritasını kaydetme vb. araçları bulunmaktadır. Kavram haritası eklentisi kullanılarak, "Kavram haritası oluşturuyorum" etkinliği bilgisayara kurulan ek bir yazılıma ihtiyaç duyulmadan platform bağımsız olarak yapılabilmektedir. Çevrimiçi metin eklentisi metin vurgulama (kalın, italik, altı çizgili yazı, metin vurgu rengi, yazı tipi ve rengi değiştirme), tablo ekleme, köprü ve resim ekleme, madde numaralandırma, madde işaretleri ekleme vb. zengin metin araçlara sahiptir. Öğrenciler çevrimiçi metin eklentilerini kullanarak, "Çalışma yardımcıları kullanıyorum", "Grupluyorum", "Özetliyorum", "Benzetim oluşturuyorum" ve "Bellek destekleyici oluşturuyorum" etkinliklerini yapmışlardır. Bu etkinlikler, bilgisayara kurulan ek bir yazılıma ihtiyaç duyulmadan platform bağımsız olarak yapılabilmektedir.

Geleneksel ortam öğrencileri farkındalık eğitimi esnasında kendilerine basılı ortamda dağıtımı yapılan 6 etkinlik yapmışlardır. Her iki grup tarafından farkındalık eğitimi süresince; "Çalışma yardımcıları kullanıyorum", "Grupluyorum", "Özetliyorum", "Kavram haritası oluşturuyorum", "Benzetim oluşturuyorum" ve "Bellek destekleyici oluşturuyorum" etkinlikleri yapılmıştır.

Uygulama Yapılan Ortamlar

Araştırmada e-öğrenme ortamı için Moodle (Version: 2.6.2+) ÖYS kullanılmıştır. Moodle ÖYS; kurulum ve kullanım kolaylığı, ücretsiz lisanslama, Türkçe dil desteği, kolay özelleştirilebilme vb. nedenlerle tercih edilmiştir (Güyer ve Üstündağ, 2008). Ayrıca, Moodle ÖYS araştırma amaçlarına uygun çok sayıda eklenti desteği sunmaktadır.

E-öğrenme ortamında; öğrencilerin uygulama süresince yapacakları çevrimiçi etkinliklerle, öğrencilerin uygulama süresince yararlanmaları için "Öğrenme Stratejileri Ders Notları" ve farkındalık eğitimi konu anlatımlarını içeren sunular bulunmaktadır. Sunular, Selteco Alligator Flash Designer 8.0.4 yazarlık aracı deneme sürümü ile hazırlanmıştır. Sunuların tasarımında; bilişsel yük kuramı (Mayer ve Moreno, 2003), motivasyon (Keller ve Burkman, 1993) ve algı ilkeleri (Winn, 1993) ile çoklu ortam öğretim yazılımlarının genel özellikleri (Alessi ve Trollip, 2001) göz önüne alınmıştır. Hazırlanan sunular alan uzmanları tarafından değerlendirmiştir.

Öğrencilerin ev ödevi şeklinde tamamladıkları 6 yapılandırılmış ve 6 yapılandırılmamış etkinlik, Moodle ÖYS üzerinde sunulmuştur. E-öğrenme ortamına ait tüm etkinlikler de farkındalık eğitiminde olduğu gibi Moodle ÖYS kavram haritası ve çevrimiçi metin eklentileri ile geliştirilmiştir. Yapılandırılmış etkinlikler; "Çalışma yardımcıları kullanıyorum", "Grupluyorum", "Özetliyorum", "Kavram haritası oluşturuyorum", "Benzetim oluşturuyorum" ve "Bellek destekleyici oluşturuyorum" etkinlikleri olarak belirlenmiştir.

Geleneksel ortamda, öğrencilere ders dışı zamanlarda yapmaları için ev ödevi şeklinde basılı ortamda dağıtılan 6 yapılandırılmış ve 6 yapılandırılmamış etkinlik bulunmaktadır. Yapılandırılmış etkinlikler; "Çalışma yardımcıları kullanıyorum", "Grupluyorum", "Özetliyorum", "Kavram haritası oluşturuyorum", "Benzetim oluşturuyorum" ve "Bellek destekleyici oluşturuyorum" etkinlikleri olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin bilişsel yüklerini belirlemek amacıyla Paas ve Van Merrienboer (1993) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama ve güvenilirlik çalışmaları Kılıç ve Karadeniz (2005) tarafından yapılan "9'lu Derecelendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Tek maddeden oluşan "Bilişsel Yük Ölçeği" öğrencilerin bir görevi yerine getirirken sarf ettikleri çabayı (bilişsel yük) ölçmektedir. Ölçeğin; "çok çok az", "çok az", "az", "kısmen az", "ne az ne fazla", "kısmen fazla", "fazla", "çok fazla" ve "çok çok fazla" olmak üzere 9 seçeneği mevcuttur. Kılıç ve Karadeniz (2005) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, .78 olarak hesaplanmıştır. Ancak, alanyazında öğrencilerin bilişsel yüklerinin ölçüldüğü çalışmaların en az ortaokul 7. sınıf ve üzeri sınıfları kapsadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Sezgin, 2009; Yılmaz, 2013). Bu çalışmalarda, Kılıç ve Karadeniz (2005) tarafından yüksek öğrenime devam eden öğrenciler için yapılan bilişsel yük ölçeği güvenilirlik çalışmaları esas alınmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği, pilot uygulama yapılarak tekrar test edilmiştir. Pilot uygulama, 64 ortaokul 5. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada öğrencilere dört saat süren bir eğitim verilmiş ve öğrencilerden çalışmada kullanılacak olan etkinlikleri yapmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından yapılan 6 farklı etkinlik sonunda bilişsel yük ölçeği uygulanmıştır. Yapılan pilot uygulama sonunda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, .76 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenciler tarafından tercih edilen stratejileri belirlemek üzere her iki etkinlik ortamı için yapılandırılmamış etkinlikler hazırlanmıştır. Daha sonra ÖYS üzerinde bulunan etkinliklerin analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ÖYS üzerinde bulunan etkinlikler yapılırken kullanılan stratejilerin öğrenciler tarafından tercih edilme sıklığı dikkate alınarak frekans (f) ve yüzde (%) değerleri elde edilmiştir. Öğrencilerin strateji tercihleri, elde edilen frekans ve yüzde değerleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin Öğrenme Stratejisi Tercihlerine Ait Bulgular

E-öğrenme ortamında bulunan öğrenciler, kendilerine ÖYS üzerinde çevrimiçi etkinlik şeklinde sunulan 6 etkinliği serbest olarak yapmışlardır. Başka bir ifadeyle öğrenciler kendilerine ödev olarak verilen çevrimiçi etkinlikleri yaparlarken, yapılandırılmış etkinliklerden farklı olarak, serbestçe tercih ettikleri stratejileri uygulamışlardır. E-öğrenme ortamında öğrenciler tarafından toplam 168 çevrimiçi etkinlik yapılmıştır. Benzer şekilde geleneksel ortam öğrencileri de ÖYS üzerinde indir-düzenle-yükle şeklinde sunulan yapılandırılmamış etkinlikleri tercih ettikleri stratejileri kullanarak yapmışlardır. Geleneksel ortam öğrencileri tarafından yapılan etkinlik sayısı 174'tür. Öğrencilerin tercih ettikleri stratejileri belirlemek üzere ÖYS üzerinde öğrencilerce yapılan etkinlikler analiz edilmiştir. Öğrencilerin strateji tercihlerine ait dağılım frekans (f) ve yüzde (%) olarak, Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1: Öğrencilerin Strateji Tercihlerine Ait Frekans (f) ve Yüzde (%) Sonuçları

Etkinlikler	E-Öğrenme Ortamı		Geleneksel Ortam	
	f	%	f	%
Çalışma Yardımcıları Kullanıyorum	59	35.12	47	27.01
Grupluyorum	46	27.38	51	29.31
Özetliyorum	39	23.21	44	25.29
Kavram Haritası Oluşturuyorum	14	8.33	18	10.35
Benzetim Oluşturuyorum	6	3.57	7	4.02
Bellek Destekleyici Oluşturuyorum	4	2.39	7	4.02
Toplam	168	100	174	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma yardımcıları kullanıyorum etkinliği e-öğrenme ortamı öğrencilerince %35.12 (f=59) oranında tercih edilirken, geleneksel ortam grubu öğrencilerince %27.01 (f=47) oranında tercih ettikleri bulunmuştur. Öğrencilerin grupluyorum etkinliğini tercih etme düzeyleri e-öğrenme ortamında %27.38 (f=46), geleneksel ortamda %29.31 (f=51) olarak gerçekleşmiştir. Öğrenciler özetliyorum etkinliğini e-öğrenme ortamında %23.21 (f=39) oranında tercih etmişler, geleneksel ortamda bu oran %25.29 (f=44) olarak gerçekleşmiştir. Diğer taraftan, kavram haritası oluşturuyorum etkinliği e-öğrenme ortamı öğrencilerince %8.33 (f=14) oranında tercih edilirken, geleneksel ortam grubu öğrencilerince %10.35 (f=18) oranında tercih edilmiştir. Öğrencilerin benzetim oluşturuyorum etkinliğini tercih etme düzeyleri e-öğrenme ortamında %3.57 (f=6), geleneksel ortamda %4.02 (f=7) olarak gerçekleşmiştir. Öğrenciler bellek destekleyici oluşturuyorum etkinliğini e-öğrenme ortamında %2.39 (f=4) oranında tercih etmişler, geleneksel ortamda bu oran %4.02 (f=7) olarak bulunmuştur.

Etkinlik Yapılan Ortamların Bilişsel Yüke Etkisi

Farklı etkinlik ortamında bulunan öğrencilerin bilişsel yük puanları analiz edilmeden önce deneysel çalışma gruplarının normal dağılım gösterip göstermediği normallik testi ile araştırılmıştır. Normallik testi için Shapiro-Wilk (S-W) değerleri göz önüne alınmıştır. S-W testi, örneklem sayısı 50 ve daha az olan çalışma gruplarında daha anlamlı sonuçlar verdiği için tercih edilmiştir (Genceli, 2007). Normallik testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Grupların Etkinlik Bazındaki Toplam Bilişsel Yüklerine Ait Normallik Testi Sonuçları

Grup	Bilişsel Yük Uygulaması	S-W	
		N	p
E-Öğrenme Ortamı	Çalışma yardımcıları kullanıyorum	28	.066
	Grupluyorum	28	.026
	Özetliyorum	28	.052
	Kavram haritası oluşturuyorum	28	.200
	Benzetim oluşturuyorum	28	.187
	Bellek destekleyici oluşturuyorum	28	.110
Geleneksel Ortam	Çalışma yardımcıları kullanıyorum	29	.068
	Grupluyorum	29	.012
	Özetliyorum	29	.053
	Kavram haritası oluşturuyorum	29	.251
	Benzetim oluşturuyorum	29	.115
	Bellek destekleyici oluşturuyorum	29	.170

Tablo 2'de sunulan S-W anlamlılık değeri (p) .05'ten büyük olan etkinliklerin (çalışma yardımcıları kullanıyorum, özetliyorum, kavram haritası oluşturuyorum, benzetim oluşturuyorum ve bellek destekleyici oluşturuyorum) analizinde parametrik test olan ilişkisiz örneklemler t-testi kullanılmıştır. S-W değeri (p) .05 değerinden daha küçük olan grupluyorum etkinliğinin analizi ise ilişkisiz örneklemler için t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Mann Whitney U-testi ile yapılmıştır.

E-öğrenme ile geleneksel ortamda etkinlik yapan öğrencilerin, her etkinlik sonunda ölçülen bilişsel yük puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, ilişkisiz örneklemler t-testleri ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Grupların Etkinlik Sonunda Ölçülen Bilişsel Yük Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklemler t-testi Sonuçları

Etkinlik	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çalışma Yardımcıları Kullanıyorum	e-ÖO*	28	3.25	1.51	55	1.532	.131
	GO**	29	3.82	1.34			
Özetliyorum	e-ÖO	28	5.04	1.50	55	-.178	.859
	GO	29	5.10	1.37			
Kavram Haritası Oluşturuyorum	e-ÖO	28	5.11	2.13	55	1.475	.146
	GO	29	5.83	1.86			
Benzetim Oluşturuyorum	e-ÖO	28	5.39	2.13	55	1.343	.185
	GO	29	6.10	1.86			
Bellek Destekleyici Oluşturuyorum	e-ÖO	28	4.82	1.83	55	.138	.890
	GO	29	4.76	1.60			

* E-öğrenme Ortamı
** Geleneksel Ortam

Tablo 3'te sunulan ilişkisiz örneklemler t-testi bulguları incelendiğinde;

- "Çalışma Yardımcıları Kullanıyorum" etkinliği bilişsel yük puanları arasında, öğrencilerin bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık olmadığı [$t_{(55)}$=1.532, p>.05],
- "Özetliyorum" etkinliği bilişsel yük puanları arasında, öğrencilerin bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık olmadığı [$t_{(55)}$=-.178, p>.05],
- "Kavram Haritası Oluşturuyorum" etkinliği bilişsel yük puanları arasında, öğrencilerin bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık olmadığı [$t_{(55)}$=1.475, p>.05],
- "Benzetim Oluşturuyorum" etkinliği bilişsel yük puanları arasında, öğrencilerin bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık olmadığı [$t_{(55)}$=1.343, p>.05],
- "Bellek Destekleyici Oluşturuyorum" etkinliği bilişsel yük puanları arasında, öğrencilerin bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık olmadığı [$t_{(55)}$=.138, p>.05], bulunmuştur.

E-öğrenme ile geleneksel ortamda etkinlik yapan öğrencilerin, "Grupluyorum" etkinliği bilişsel yük puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, grup ortalamalarının normal dağılımdan farklılık göstermesi nedeniyle ilişkisiz örneklemler Mann Whitney U-testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 4: Grupların "Grupluyorum" Etkinliği Ortalama Bilişsel Yük Puanlarının İlişkisiz Örneklemler U-testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
e-ÖO	28	28.98	811.50	55	.993
GO	29	29.02	841.50		

* E-öğrenme Ortamı
** Geleneksel Ortam

Tablo 4'te sunulan ilişkisiz örneklemler U-testi analiziyle elde edilen bulgulara göre, "Grupluyorum" etkinliği bilişsel yük puanları arasında, öğrencilerin bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [U=55, p>.05].

Etkinlik ortamlarının bilişsel yüke etkisini belirlemek için öğrencilerin her etkinlik sonunda harcadıkları ortalama bilişsel yük puanları hesaplanmış ve Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Etkinlik Bazında Bilişsel Yük Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	E-Öğrenme Ortamı			Geleneksel Ortam		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Çalışma yardımcıları kullanıyorum	28	3.25	1.51	29	3.82	1.34
Grupluyorum	28	3.86	1.15	29	3.86	1.14
Özetliyorum	28	5.04	1.50	29	5.10	1.37
Kavram haritası oluşturuyorum	28	5.11	1.87	29	5.47	1.86
Benzetim oluşturuyorum	28	5.39	2.13	29	5.75	2.01
Bellek destekleyici oluşturuyorum	28	4.82	1.82	29	4.79	1.70

Tablo 5'teki sonuçlar analiz edilirken, 1-4.49 arasında puan alan öğrencilerin "düşük bilişsel yük" ile yüklendikleri, 5-9 arasında puan alan öğrencilerin ise "yüksek bilişsel yük" ile yüklendikleri kabul edilmiştir (Paas ve Merrienboer, 1993; Sezgin, 2009). Sonuç olarak, her iki etkinlik ortamında bulunan öğrencilerin; "Çalışma yardımcıları kullanıyorum" ve "Grupluyorum" etkinliklerinde, "düşük bilişsel yük" ile yüklendikleri bulunmuştur. Öğrencilerin her iki etkinlik ortamında gerçekleştirdikleri; "Özetliyorum", "Kavram haritası oluşturuyorum", "Benzetim oluşturuyorum" ve "Bellek destekleyici oluşturuyorum" etkinlikleri sonunda, "yüksek bilişsel yük" ile yüklendikleri bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma ile öğrenme stratejisi temelli çevrimiçi etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejisi tercihleri ve bilişsel yüklenmeleri üzerine etkisi incelenmiş ve elde edilen sonuçlar alanyazınla tartışılmıştır. Öğrencilerin serbest olarak yaptıkları etkinliklerin analizi sonucunda, "Çalışma yardımcıları kullanıyorum", "Grupluyorum" ve "Özetliyorum" etkinliklerinin her iki ortamda bulunan öğrenciler tarafından daha fazla tercih edildiği bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin en fazla tercih ettiği stratejilerin, özetliyorum etkinliği hariç dikkat ve tekrar stratejileri içerisinde yer aldığını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerce en az tercih edilen etkinliklerin (kavram haritası oluşturuyorum, benzetim oluşturuyorum, bellek destekleyici oluşturuyorum) ise anlamlandırma ve örgütleme stratejileri içerisinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, örgütleme ve anlamlandırma stratejilerinin öğrenciler için daha karmaşık olduğunu ve tekrar stratejileri gibi erken yaşlarda kullanılmadığını gösteren araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Talu, 1997).

E-öğrenme ile geleneksel ortamda etkinlik yapan öğrencilerin, her etkinlik sonunda ölçülen bilişsel yük puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili olarak yapılan analizler sonucunda, bilişsel yük puanları arasında öğrencilerin bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, her iki etkinlik grubunda bulunan öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinlikler sonunda bilişsel olarak eşit düzeyde yüklendiklerini göstermektedir.

E-öğrenme ile geleneksel ortamda etkinlik yapan öğrencilerin her etkinlik sonunda ölçülen bilişsel yük puanları ile ilgili bulgular, "Çalışma yardımcıları kullanıyorum" ve "Grupluyorum" etkinlikleri sonunda öğrencilerin düşük bilişsel yük ile yüklendiklerini göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin dikkat ve tekrar stratejileri ile ilgili etkinlikleri geçekleştirirken, düşük bilişsel yük ile yüklendikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin, "Özetliyorum", "Kavram haritası oluşturuyorum", "Benzetim oluşturuyorum" ve "Bellek destekleyici oluşturuyorum" etkinliklerinde bilişsel olarak daha fazla yüklendikleri sonucu elde edilmiştir. Başka

bir ifadeyle, öğrencilerin anlamlandırma ve örgütleme stratejileri ile ilgili etkinlikleri geçekleştirirken, yüksek bilişsel yük ile yüklendikleri bulunmuştur.

Araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerde düşük bilişsel yük oluşturan etkinliklerin, öğrenciler tarafından en çok tercih edilen etkinlikler olduğu görülmektedir. Örneğin, öğrencilerde düşük bilişsel yük oluşturan "Çalışma yardımcıları kullanıyorum" ve "Grupluyorum" etkinliklerinin aynı zamanda öğrenciler tarafından daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu bulgu, dikkat ve tekrar stratejilerinin öğrencilerde düşük bilişsel yüke neden olduğunu ve bu nedenle daha çok tercih edildiklerini göstermektedir. Bu durum, özetliyorum etkinliği için geçerli değildir. Ayrıca, öğrenciler yüksek bilişsel yük ile yüklendikleri stratejileri daha az tercih etmişlerdir. Başka bir ifadeyle, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin öğrencilerde yüksek bilişsel yüke neden olduğu ve bu nedenle daha az tercih edildikleri söylenebilir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bilişsel olarak yüklenme durumlarının strateji tercihlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ortaokul 5. sınıf öğrencileri, ülkemizde belirli bir dönem varlığını sürdüren, ilköğretim okullarının birinci kademesinde öğrenim görmektedirler. Bu gerçek göz önüne alındığında, araştırma sonucu alanyazında ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin genellikle tekrar stratejilerini kullandıklarını, diğer stratejileri tam olarak kullanamadıklarını gösteren (Weinstein ve Mayer, 1986) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, alanyazında "anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin karmaşık ve daha soyut bir yapıya sahip olması, somut işlemler döneminde bulunan ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin bu stratejileri kullanmasını zorlaştırmaktadır" (Talu, 1997; Weinstein ve Mayer, 1986) şeklindeki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alessi, S.M. & Trollip, S.P. (2001). *Multimedia for learning: methods and development*. Boston, MA; Allyn and Bacon.

Arends, R.J. (1997). *Classroomm instruction and management*. New York: The McGraw-Hill.

Ateş, S. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derste kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aydın, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde kullandıkları "öğrenme stratejileri". *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 199-212.

Bozkurt, N. (2007). *Lise-1 tarih dersinde uygulanan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cebesoy, Ü.B. (2009). *Fen eğitiminde anlamlandırma ve örgütleme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Chang, S. L., & Ley, K. (2006). A learning strategy to compensate for cognitive overload in online learning: Learner use of printed online materials. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(1), 104-117.

Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321-336.

Dikbaş, Y. & Hasırcı, Ö. K. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.

Frankel, J. R. & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education*. (6th ed.). USA: New York: McGraw-Hill International Edition.

Gagne, R. M. & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Genceli, M. (2007). Tek değişkenli dağılımlar için kolmogorov-smirnov, lilliefors ve shaphiro-wilk normallik testleri. *Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*. Cilt 25, Sayı 4, 306- 328.

Gökdaş, İ. & Kayri, M. (2005). E-öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 8.

Gülümbay, A. A. (2005). *Yükseköğretimde web'e dayalı ve yüzyüze ders alan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin, bilgisayar kaygılarının ve başarı durumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gümüş, N. (1997). *Öğrenmeyi öğretmenin öğrenci erişisi, kalıcılığa ve akademik benliğe etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güyer, T. & Üstündağ, M. T. (2008). İnternet temelli eğitim. Halil İbrahim Yalın (Ed.) Bölüm VII: *Öğrenme yönetim sistemleri ve örnek uygulama* içinde (s. 248-251). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Horton, W. (2006). E-learning by design. San Francisco: Pfeiffer.

Keller, J. & Burkman, E. W. (1993). Instructional message design: principles from the behavioral and cognitive sciences. Fleming, M. & Levie, W.H. (Ed.). *Motivation principles* içinde (s. 5-49). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Kılıç, E. (2007). Çoklu ortamlarda dar boğaz: aşırı bilişsel yüklenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 1-24.

Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2005). Hiper ortamlarda öğrencilerin bilişsel yüklenme ve kaybolma düzeylerinin belirlenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 40 (1), 562-579.

Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.

Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Paas, F., & Merrienboer, J. (1993), The efficieny of instructional conditions:an approach to combine mental effort and performance measures. *Human Factors*, 35, 737–743.

Sezgin, M. E. (2009). *Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanan öğretim yazılımının bilişsel yüke, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146 (2000), 1-4.

Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Talu, N. (1997) *Ankara özel tevfik fikret lisesi 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taşçı, G. & Soran, H. (2010). Biyoloji öğretmenlerinin öğretimde yeni teknolojileri kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 394-405.

Taşdemir, A. & Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 173-187.

Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Weinstein, C. (1988). Assesment and training of student learning strategies. R. R. Schmeck (Ed.). *Learning and study strategies*. New York: Plenum Press.

Weinstein, Claire E. & Mayer, Richard E. (1986). Handbook of Research on Teaching, M.C.Wittrock (Ed.). In the *Teaching of learning strategies* (pp. 315-327). New York: Maccmillan Company.

White, C.J. (1993). *Metacognitive, cognitive social and effective strategy use in foreing language learning: a comparative study*. Unpublished doctoral dissertation, In applied linguistics, Massey University.

Winn, W. (1993). Instructional message design: principles from the behavioral and cognitive sciences. Fleming, M. & Levie, W.H. (Ed.). *Perception principles* içinde (s. 5-126). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7th ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Yıldız, N. (2003). *İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, Y. (2013). *Çevrimiçi ders süreçlerinde farklı konumlandırılan benzeşimlerin öğrencinin bilişsel yük algısına, akademik başarısına ve kalıcılığına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 07 ISSN: 2146-9199

UZAKTAN EĞİTİM DERSLERİNDE BİGBLUEBUTTON KULLANILABİLİRLİĞİNİN YÖNETİMSEL VE PERFORMANS AÇISINDAN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Mustafa Ali Akca
Süleyman Demirel Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
mustafaakca@sdu.edu.tr

Özet

BigBlueButton Windows, Linüx, Unix ve MacOSX platformlarında çalışabilen ücretsiz açık kaynak kodlu, geliştirilebilir online konferans ortamıdır. Günümüzde en çok kullanılan uzaktan eğitim platformu olan Adobo Connect üzerindeki birçok özellik BigBlueButtonda da mevcuttur. Kamera paylaşımı, ses paylaşımı, dökümanlar (pdf, ppt, doc) üzerinden ders anlatımı, tahta uygulaması, özel ve genel sohbet penceresi, el kaldırma, ders kaydetme, kayıtlı dersleri izleme vb. birçok özelliği bulunmaktadır. Bu çalışmada BigBlueButtonun kurulumundan sonraki aşamalarda öğrenci, öğretmen ve sınıf sayısının fazla olduğu durumlarda yönetiminin nasıl yapılabileceği incelenmiş ve ayrıca uzaktan eğitim dersleri sistemin çalışma performansı açısından da değerlendirilmiştir. Sistemin çalışma performansı incelemesinde Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 2014-2015 yılları arasında Uzaktan Eğitim yoluyla 14 hafta boyunca 10 şubede toplam 800 öğrenciyle yapmış olduğu derslerin verileri kullanmıştır. Öğrenci, öğretmen ve sınıf sayısının fazla olduğu durumlarda BigBlueButtonun yönetimi ve performansı açısından çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur. Çalışmadaki verilerin ve çözüm önerilerinin BigBlueButtonu uzaktan eğitimde kullanmak isteyen eğitimciler için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Uzaktan eğitim, bigbluebutton.

THE STUDY OF USABILITY FOR BIGBLUEBUTTON IN DISTANCE LEARNING IN TERMS OF MANAGEMENT AND PERFORMANCE

Abstract

BigBlueButton is an online, free and open source conference environment which can operate on Windows, Linux, Unix and MaxOSX platforms. BigBlueButton has many similar features available in Adobe Connect, which is one of the most used distance learning platforms. Screen share, sound share, lessons through documents (pdf, ppt, doc), board application, private and public conversation, raising hand, lesson recording, watching recorded lessons are among the many features that BigBlueButton has. This research studies how the management takes place on condition that student, teacher and classroom numbers are exceedingly high upon the installation of BigBlueButton and the performance of distance learning were examined in terms of system's operation effectiveness. In studying system operation performance, data derived from distance learning lectures from 800 students in 10 different sections throughout 14 weeks in 2014-2015 academic year in Süleyman Demirel University, Education Faculty was used. A number of various solution suggestions were made in terms of BigBlueButton's management and performance when student, teacher and classroom numbers are exceedingly high. This study's data and solutions suggestions are thought to be useful for lecturers who plan to utilize distance learning.

Keywords : Education, distance learning, bigbluebutton.

GİRİŞ

Bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, bilgiye ulaşmak ve başkalarıyla paylaşmak daha olay bir hale gelmiştir. Bilgiye ulaşmadaki bu kolaylıklar e-öğrenmeyi de beraberinde getirip, uzaktan eğitim uygulamaları ile küresel iletişim ağının gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır (Çallı vd, 2011). Uzaktan eğitim, öğrencilerin tek başına eğitim alabilmesine yardımcı olabilmek için eşzamanlı veya eşzamansız iletişim araçları kullanılarak bir program çerçevesinde verilen eğitimdir (Barut ve Akca, 2013). Bilgisayar ve internetin henüz kullanılmadığı dönemlerde bile mektup, yazılı metinler, radyo ve tv benzeri araçlar yardımıyla uzaktan eğitimler yapılmıştır (Şendağ ve Gündüz, 2009). Uzaktan eğitim farklı teknolojik araçlar kullanılarak yapılabildiği halde günümüzde çoğunlukla web ortamında sunulmaktadır. Uzaktan eğitim sistemlerinde genel olarak kullanıcı tanımlaması ve yönlendirilmesi, ders içeriklerinin tasarımı ve yüklenmesi, sınav uygulamaları, başarı testleri, dersi alan kullanıcıların başarı durumlarının takibi ve eğitimci ile öğrenciler arasında iletişim sağlayan yazılımlar bulunmaktadır (Düzakın ve Yalçınkaya, 2008).

Web tabanlı olarak sunulan uzaktan eğitim eşzamanlı ve eşzamansız olarak çeşitli uygulamalar üzerinden yapılabilmektedir. Günümüzde eşzamansız olarak yapılan uzaktan eğitimlerde genel olarak çeşitli öğretim yönetim sistemleri kullanılmaktadır. Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS), öğretim içeriğinin sunumunda ve dağıtılmasında eğitimcilere yardımcı olacak şekilde özel bir amaç ile tasarlanmış uygulamalardır. Bu sistemlerin çoğu, temel olarak işbirlikçi öğrenmeyi, sınıf katılımını, öğrenci proje yönetimini ve öğrencilerin öğrenme ile ilgili ihtiyaçlarına cevap verebilen bilgisayar ve web destekli öğrenme sistemleridir (Mihailescu, 2010).

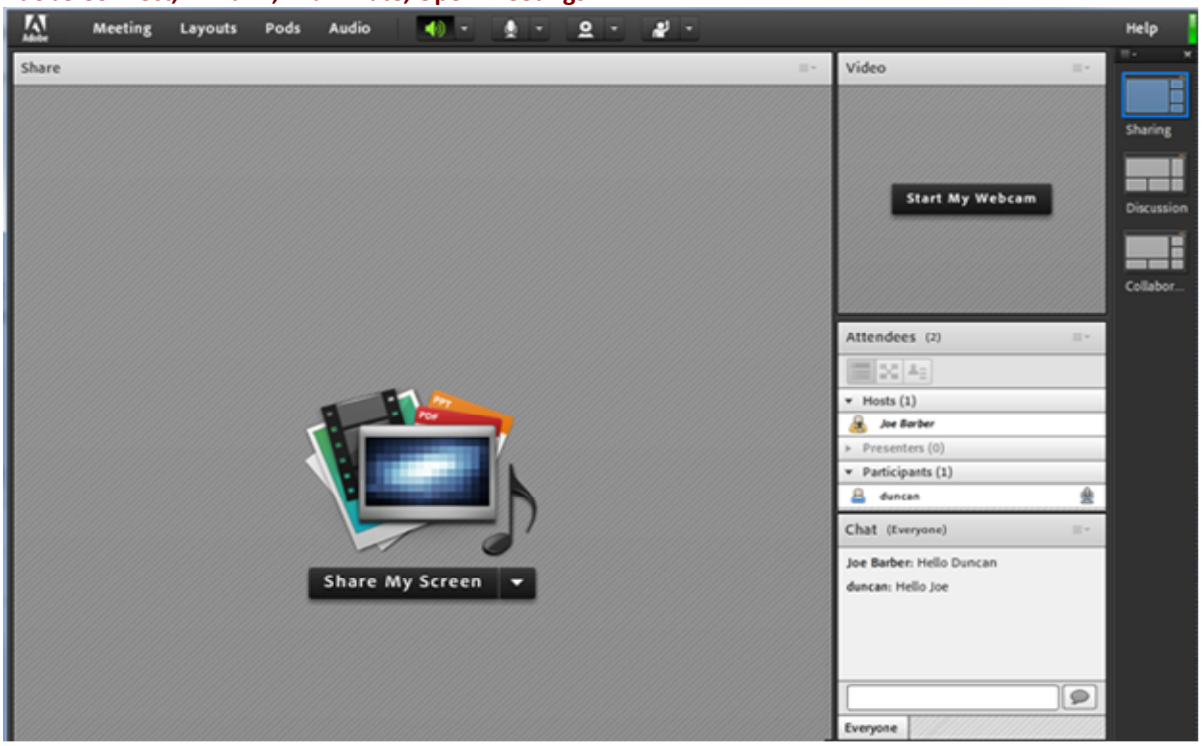
Eşzamanlı uzaktan eğitim derslerinde eğitimci ve öğrencilerin çevrimiçi olarak aynı ortamda buluşabileceği web konferans yazılımları kullanılmaktadır. Çevrimiçi derslerde eğitimci ve öğrencileri arasında bir topluluğun oluşturulması ve bu topluluğa öğrenme süreçlerinde destek sağlanması öğretim tasarımcıları için önemli bir zorluktur (Anderson, 2004). Eşzamanlı uzaktan eğitim araçlarının sunduğu etkileşimli beyaz tahta, sohbet, sesli ve görüntülü iletişim, sınav, masaüstü uygulama ve dosya paylaşımı, ortak tarayıcı penceresi ve sunum araçları gibi çeşitli özellikler sayesinde bu zorluğu aşmanın bir yolunu sunmaktadır (Siemens ve Tittenberger, 2009). Eşzamanlı uzaktan eğitimde kullanılan bu yazılımların kullanım amaçlarına göre farklı özellikleri yer almaktadır. Literatüre bakıldığında bu yazılımlarla ilgili bir çok çalışma yapılmıştır. Schollo ve diğerleri, bazı sanal sınıf araçlarını örnekler içerecek şekilde eğitsel bir biçimde karşılaştırmıştır (Schullo vd, 2007). Lavolette ve diğerleri Dimdim 4.5 ve Elluminate Live! sanal sınıf araçlarını iletişim, ders içeriğinin sunumu ve lojistik gereksinimler açısından karşılatırmıştır (Lavotte vd, 2010). Işık ve diğerleri Dimdim ve Adobe Connect sanal sınıf araçlarını güçlü ve zayıf yönleriyle inceleyip karşılaştırmıştır (Işık vd, 2010). Murat ve arkadaşları Adobe Connect, BigBlueButton, Dimdim, Elluminate Live!, Microsoft Live Meeting, Open Meetings gibi sanal sınıf araçlarını kapasite, ses ve video destekleri, kayıt imkanları vb. bir çok yönüyle karşılaştırmıştır (Çınar vd, 2011).

Bu çalışmada uzaktan eğitim derslerinde BigBlueButton web konferans uygulamasını kullanmak isteyen eğitimcilere yönelik öğrenci sayısı, sınıf sayısı, eğitimci sayısı, BigBlueButton uygulamasının çalıştığı sunucu ve özellikleri açısından incelemeler yapılmıştır. Bu incelemeler ile sınıf sayısı ve öğrenci sayısının arttığı durumlar için çeşitli teknik öneriler sunulmuştur. Bu öneriler dikkate alınarak çok kullanıcılığı eğitimlerde daha iyi bir canlı ders ortamı sağlanabilir. Ayrıca çoklu kullanımlarda BigBlueButton uygulamasındaki yönetimsel zorluklar ve çözüm yolları araştırılmıştır. Yönetimsel zorlukların BigBlueButonun bize sunduğu öneriler ile nasıl aşılabileceğini ya da yönetim kısmının diğer ÖYS ile nasıl entegre edilip çözüm bulunabileceği incelenmiştir. Bu çalışmadaki veriler Süleyman Demirel Üniversitesinin 2014-2015 Güz yarıyılında 10 şubede toplam 800 öğrenci ile yapılan uzaktan eğitim formasyon derslerinden elde edilmiştir.

EŞ ZAMANLI UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARI

Eş zamanlı uzaktan eğitim dersleri için özellikleri, kullanım amaçları, lisans türlerine göre çeşitlilik gösteren bir çok farklı yazılım bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Adobe Connect, BigBlueButton, Dimdim, Elluminate, Open Meetings gibi uygulamalardır.

Adobe Connect, Dimdim, Elluminate, Open Meetings



Şekil 1: Adobe Connect Sanal Sınıf Arayüzü

Adobe Connect (Şekil 1), Adobe firması tarafından geliştirilmiş web konferans uygulamaları ve sanal sınıf ihtiyaçları için tasarlanmış web tabanlı bir yazılımdır. Günümüzde en çok tercih edilen çevrimiçi ders yazılımıdır. Adobe firması tarafından kullanıcı sayısına göre lisanslı olarak satılmakta olan bu yazılım indirilip sunucuya kurularak hizmet verebildiği gibi Adobe firmasından kiralanarakta kullanılabilir. ÖYS'ne entegrasyon desteği mevcut olup ses desteği, video desteği, sohbet desteği, masaüstü paylaşımı, beyaz tahta uygulaması gibi özellikleri yer almaktadır.

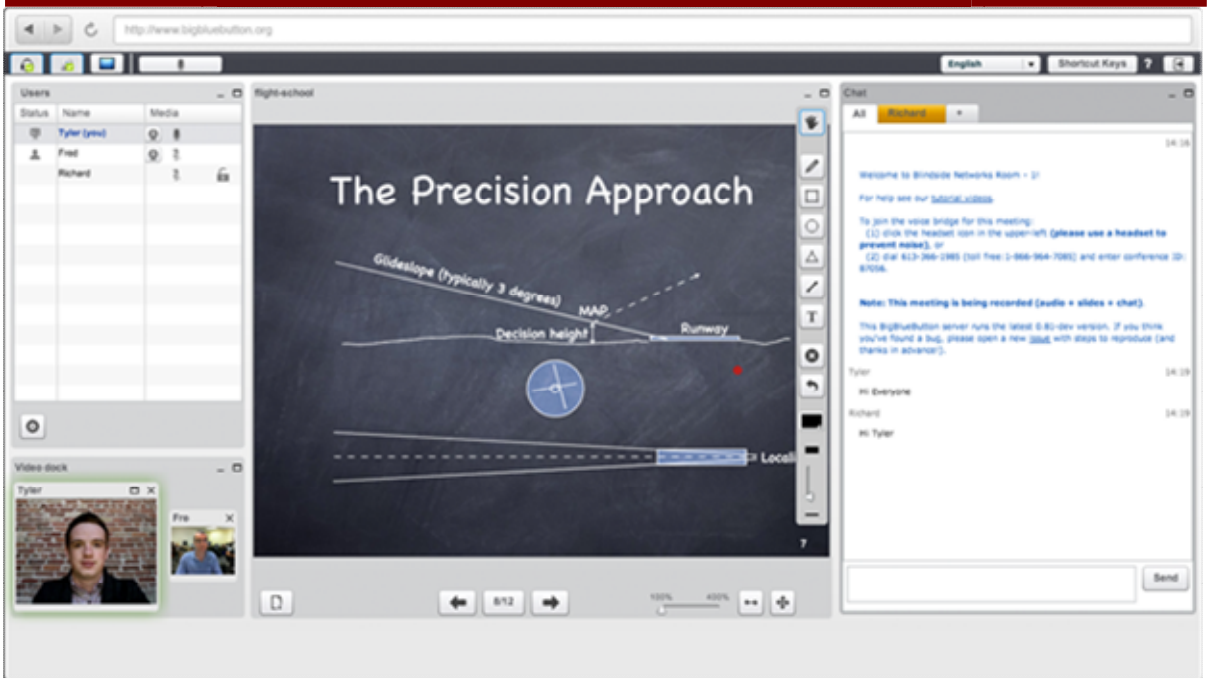
Dimdim, video ve ses iletişimini sağlayan web üzerinden kullanılan çevrimiçi konferans aracıdır. Dimdim'in ücretsiz sürümü 20 kullanıcıyı destekelemektedir. Power point ve pdf dosyalarını ya da masaüstünü paylaşılarak gerçek zamanlı online sunumlar yapma olanağı sunar. Dimdim programının beyaz tahta(whiteboard) uygulamasını kullanarak çizim ve yorum yapmaya olanak sağlar. GPL lisanslı olup 100 kullanıcıya kadar destek sağlamaktadır (Wiki, 2016).

Elluminate, wimba firması tarafından geliştirilmiş uzaktan eğitim sanal sınıf aracıdır. Lisanslı olarak ticari satışı yapılmaktadır. Linüx, Mac OS X, Microsoft Windows platformlarında çalışabilmektedir. Beyaz tahta uygulaması, kullanıcılar için sohbet ekranı, masaüstünü paylaşma, ses ve video destekli paylaşım, dersi duraklatma gibi özellikleri mevcuttur.

Open Meeting açık kaynak kodlu beyaz tahta, kamera paylaşımı, sohbet, ses ve video paylaşımı, masaüstü görüntüsü paylaşımı gibi özelliklere sahip web konferans aracıdır. Ayrıca ders içerisindeki videoların kaydedilip daha sonra kullanıcılarla paylaşılmasına da olanak tanır.

BigBlueButton

BigBlueButton (Şekil 2), Windows, Linüx, Mac OS X gibi platformlarda çalışabilen çevrimiçi web konferans ortamıdır. Açık kaynak kodlu olup kullanıcı destekleri ve yorumlarıyla sürekli geliştirilmeye devam etmektedir. Bu özelliği ile her yeni versiyonda, günümüzde ticari olarak yüksek fiyatlara satılan web konferans yazılımlarına yakın özellikler ve kullanım olanakları sunabilmektedir.



Şekil 2: BigBlueButton Arayüzü

BigBlueButtonunun ilk açıldığında varsayılan olarak gelen arayüzünde, orta alanda kullanıcıların çizim yapabilecekleri, metin yazabilecekleri, şekillerin üzerini çizebilecekleri bir beyaz tahta uygulaması yer almaktadır. Ortadaki beyaz tahta alanına pdf, ppt, pptx, doc, docx gibi dosyalarda yüklenebilir. Bu dosyalar yüklendikten sonra sayfalar arası ileri-geri geçiş yapılarak sunum şeklinde ders yapılabilir. Arayüzün üst çubuğunda, eğitimcinin kendi sesini, görüntüsünü ve masaüstü görünümünü açıp kapatabileceği, arayüzün dilini değiştirebileceği, kısa yolları görüntüleyebileceği butonlar bulunmaktadır. Sol bölmenin üst kısmında şuan derste olan kullanıcı listesini görebileceği bir alan yer almaktadır. Bu alanda eğitimci ders işlenirken söz almak isteyen kullanıcıların isteklerini "el kaldırma" uygulamasıyla görebilir. Eğitimci bu alandan isterse tüm kullanıcıların seslerini tamamen kapatabilir veya istediği kullanıcıların seslerini derse katılabilmeleri için açabilir. Yine bu alandan yararlanarak ders anlatmak isteyen öğrencilere dersin sunum yetkisini verebilir. Bu sayede öğrenci kendi ders dökümanlarını yükleyerek sunum yapabilir. Sol bölmenin alt kısmında kamera paylaşım alanı bulunmaktadır. Eğitimciler ve öğrenciler kamera paylaşımlarını açtıklarında görüntülerini bu alanda paylaşabilirler. Bu alan isteğe bağlı olarak genişletilebilir. Eğer sunum temelli bir ders işlenmiyorsa, derse ait herhangi bir doküman yüklenmemişse, soldaki küçük kamera paylaşımları ekranın tamamına genişleterek kullanıcı kamera paylaşımlarının daha büyük görünmesi sağlanabilir. Ekranın sağ tarafında kullanıcıların ders içerisinde iletişim kurabilecekleri bir mesaj penceresi bulunmaktadır. Bu alanda iki farklı mesaj gönderme özelliği yer almaktadır. Kullanıcılar mesajlarını tüm kullanıcıların görebileceği şekilde yazabilirler ya da mesajlarının seçtikleri kullanıcıya iletilmesini sağlayabilirler.

BigBlueButtonun bir diğer özelliği ise, oturumların isteğe bağlı olarak kaydedilmesidir. Eğitimci dersten önce (eski versiyonlarda) veya derse girdikten sonra (güncel versiyonlarda) kayıt butonunu tıklayarak ders kaydını başlatabilir. Ders boyunca yapılan kayıt, ders bitiminde sunucu tarafından işlenip öğrencilerin kullanımına açılabilir. Geçmişe yönelik kayıtlar silinip arşivlenebilir.

YÖNTEM

Bu çalışmada ilk olarak BigBlueButton web konferans uygulaması yönetimsel açıdan incelenmiştir. Uygulamanın yönetimindeki eksiklikler, zorluklar ele alınmış ve bu problemlere çözüm olabilecek olabilecek bazı yöntemler tavsiye edilmiştir. Çalışmada değinilen bir diğer konu ise BigBlueButtonun çalışma sırasındaki performansıdır. BigBlueButtonun uzaktan eğitim derslerinde kullanmayı planlayan kişi ya da kurumların sunucu sayıları ve özellikleri, öğrenci sayıları, sınıf sayıları, sınıf başına düşen öğrenci sayılarını bilmesi gerekmektedir. Bu

değişkenleri dikkate almadan yapılan BigBlueButton uzaktan eğitim derslerinde derse girememe, dersten kopma, seslerin takılması, görüntülerin takılması, sunucunun tamamen kilitlenmesi gibi sorunlar oluşabilmektedir. Çalışmada Süleyman Demirel Üniversitesinin 2014-2015 yılı güz döneminde 10 farklı şubede 800 öğrenci ile yapmış olduğu uzaktan eğitim formasyon derslerindeki yönetim teknikleri ve performans çözümleri incelenmiştir.

YÖNETİMSEL İNCELEMELER

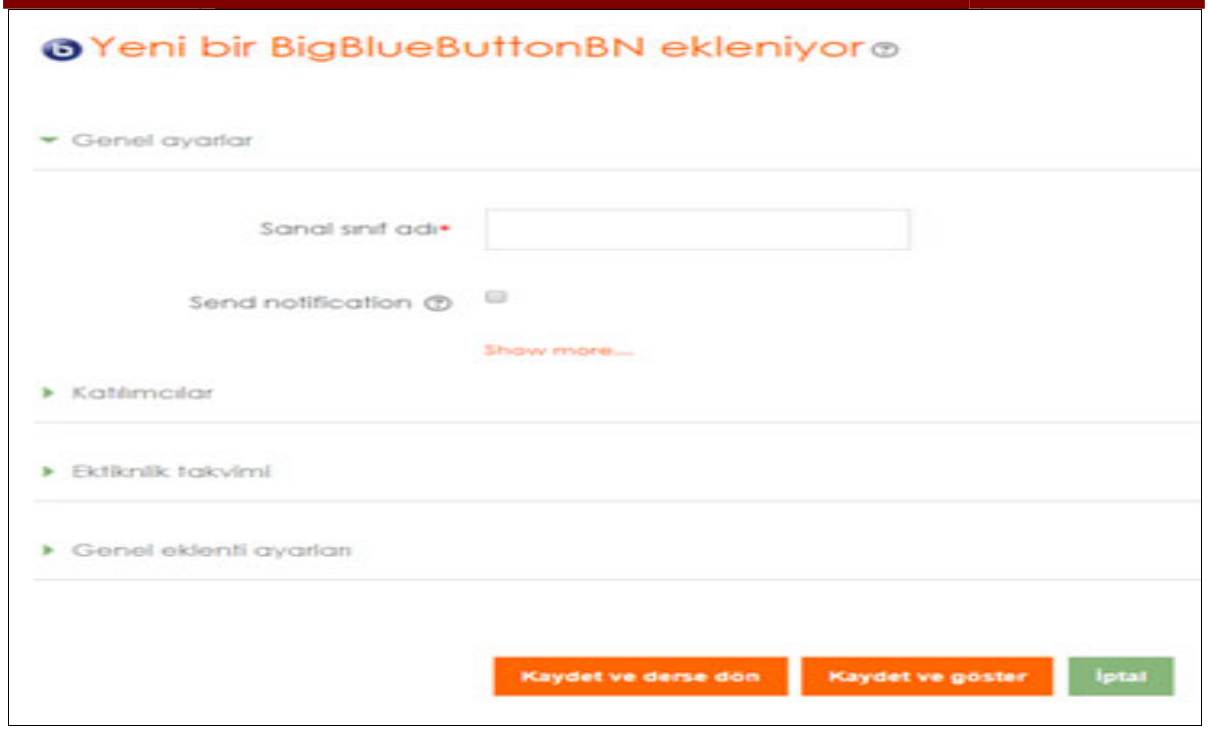
BigBlueButtonun çok çeşitli ve yararlı özellikleri bulunmasına rağmen ilk kurulumdan sonra eğitime hazır hale getirmeden önce bazı eksiklikleri yer almaktadır. BigBlueButton yazılımı sunucuya ilk kurulduğunda herkesin kullanıcı adı ve şifresiz olarak girebileceği bir arayüz ile çalışmaktadır. Eğitimci, ders, ders saati, öğrenci gibi değişkenlerden bağımsız olarak gelen bu arayüz ile farklı sınıflarda ders işlemek mümkün olmamaktadır. BigBlueButton kurulumu tamamlandıktan sonra bu tür işlevlerin yapılabileceği bir ekrana sahip değildir. Eğitimci ekleme, öğrenci ekleme, ders ekleme, derse yetkisi olan öğrenci ve eğitimcilerin tanımlanması, ders sürelerinin başlangıç ve bitiş saatlerinin belirlenmesi gibi işlevler API desteği ile ya da bazı Pluginler ile yapılabilmektedir.

BigBluebutton Api Desteği ile Kullanılması

BigBlueButton ders öncesinde, dersin işlenişi anında ve ders sonrasındaki bazı özelliklerini kullanabilmek için çeşitli API destekleri sunmaktadır. Yazılım geliştiriciler bu API kodlarını kullanarak BigBlueButtonu kendilerine ait ÖYS'lerine entegre edebilmektedir. API desteği sayesinde çeşitli platformlarda geliştirilmiş ÖYS üzerinden kullanılabilmektedir. Ancak API entegrasyonu bazı zor ve karmaşık yazılım aşamaları içerebilmektedir. Yeni başlayanlar ve yazılım tecrübesi olmayan kullanıcılar için BigBlueButtonun API entegrasyonu tavsiye edilmemektedir.

BigBlueButtonun Moodle Üzerinden Kullanılması

Moodle günümüzde birçok farklı ülkede çeşitli dil destekleriyle onbinlerce kişi tarafından kullanılan, günümüzün en popüler öğretim yönetim sistemlerinden biridir. Açık kaynak kodlu olan bu uygulama hala 30'un üzerinde yazılımcıyla geliştirilmeye devam etmektedir. Moodle birçok farklı kullanım amacına göre çeşitli Pluginler içermektedir. Bunlardan biride BigBlueButton Plugindir. BigBlueButtona kolayca entegrasyonu yapılan BigBlueButton Plugin sayesinde Moodle üzerinden sürekli açık veya belirli saatlerde işlenmesi planlanan derslere yönelik sanal sınıf ortamları eklenebilir. Bu sanal sınıflara hangi kullanıcılar eğitimci yetkisi ile girebilecek, hangi kullanıcılar öğrenci olarak katılabilecek tanımlanabilir. Derslerin kayıt yapılıp, yapılmayacağı, bu kayıtların süresi, derse eğitimci girmeden öğrencilerin girememesi gibi çeşitli özellikler sunmaktadır. Ayrıca sınıflar oluşturulup, bu sınıflara öğrenciler, dersler ve ders eğitimcileri tanımlanabilmektedir. Bu sayede sanal sınıf yönetimine ait tüm ihtiyaçlar giderilebilmektedir. Ders bittikten sonra ders kayıtları isteğe bağlı olarak öğrencilere açılabilir ya da sadece eğitimciler tarafından görülebilecek şekilde arşivlenip saklanabilir. BigBlueButton Plugin sayesinde hiçbir kod desteği olmadan BigBlueButtona ait tüm yönetim işlemleri Moodle arayüzden eklenebilir. Moodle'da ödev ekleme, ders materyalı ekleme gibi içerik ekleme işlemlerine benzer olarak sanal sınıf eklenebilir ve dersler kolayca işlenebilir (Şekil 3). Yeni başlayan kullanıcılar ve BigBlueButtonu API desteksiz yönetmek isteyen kullanıcılar için en uygun çözüm BigBlueButtonı Moodle üzerinden yönetmektir.



Şekil 3: Moodle BigBlueButton Plugin Arayüzü

PERFORMANS İNCELEMELERİ VE SONUÇLAR

BigBlueButton uygulamalarını ticari ve eğitimsel amaçlı kullanan kişi ve kurumların yaptıkları incelemeler ile performans ölçüm sitelerindeki BigBlueButton verimliliklerine bakıldığında katılımcı sayısının arttığı durumlarda BigBlueButton üzerinde bazı hizmet aksaklıkları meydana geldiği görülmektedir. Meydana gelen bu hizmet aksakları sebepleri arasında sunucunun fiziksel yetersizlikleri, ağ bağlantısının yetersiz olduğu gibi durumlar olmasının yanında, BigBlueButondan kaynaklı problemler de oluşabilmektedir. Yapılan bir çok testte sunucunun fiziksel kaynaklarının ve ağ genişliğinin katlamalı olarak artırıldığı durumlarda bile bazı hizmet aksaklıkları oluşabilmektedir. Örneğin ortalama kullanıcı sayısının 20 olduğu uzaktan eğitim derslerinde, öğrencilerin sayısının artırılması istenildiğinde sunucunun işlemcisi, ram bellek boyutu ve ağ genişliği belirli ölçüde artırabilir. Bu artırımlarda her kullanım için net birim ve ölçüler olmayıp ses video paylaşımlarına göre testler yapılarak verimliliği ölçülebilir. Ancak yapılan testlerde tek sunucudaki 65 kullanıcıdan sonra BigBlueButonun bazı hizmet aksalıkları meydana getirebildiği tespit edilmiştir. Bu hataların ağ bant genişliği kaynaklı değil, işlemci ve ramdeki yüksek kullanım oranlarından kaynaklandığı gözlemlenmiştir. İlk testte kademeli olarak RAM ve işlemci seviyeleri artırılmasına rağmen hataların doğrusal oranda azalmadığı hatta bazı hataların RAM ve işlemci seviyesi artırılsa bile devam ettiği tespit edilmiştir. Bu sebepten dolayı BigBlueButonun kurulacağı sunucu özelliği her ne kadar yüksek olsa ve yükseltilebilir de olsa, tek bir sunucuda 65 ve üzeri katılımcılı durumlarda BigBlueButton bazı hizmet aksaklıkları oluşturabilmektedir. Bu duruma çözüm olarak sorunsuz bir kullanım için 65 ve üzeri katılımcı sayısı olan eğitimlerde BigBlueButonu birden fazla sunucuyada kurarak yükü paylaştırmak gerektirmektedir. Örneğin 16 x 2.4 GHZ işlemci ve 24 GB Ram gibi özellikleri bulunan bir sunucuda 100 katılımcılı bir eğitimde hizmet aksamaları olabilirken, 4x2.4 GHZ 8 GB ram'e sahip 2 farklı sunucuda 50 şer katılımcılı derslerde hiçbir sorun yaşanmamaktadır. Burdan da anlaşılabileceği gibi, BigBlueButondaki yüksek katılımcılı kullanımlarda sunucuların fiziksel özelliklerini artırmak yerine, katılımcımları farklı sunuculara yönlendirmek en uygun çözümdür.

Süleyman Demirel Üniversitesinin 2014-2015 Güz döneminde yapmış olduğu uzaktan eğitim formasyon derslerine ait öğrenci, eğitimci, şube ve sunucu sayısı bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Çalışmadaki değişkenler

Öğrenci Sayısı	Eğitimci Sayısı	Sube Sayısı	Şube Başına Düşen Öğrenci Sayısı	BigBlueButton Kurulu Sunucu Sayısı
800	18	10	80	10

Bu uygulamada her şube için bir sunucu kullanılmış olup teknik özellikleri Tablo 2'de yer alan 10 sunucu kullanılmıştır.

Tablo 2: Sunucu özellikleri

İşlemci Hızı	İşlemci Çekirdek Sayısı	Ram Bellek	Disk Kapasitesi	Bağlantı Bant Genişliği
2.4 GHZ	16	8 GB	500 GB	100 Mbit

Tablo 3: Ders sırasında yaşanan problemlerle ilgili teknik veriler

	1-20 Kullanıcı	21-40 Kullanıcı	41-60 Kullanıcı	61-80 Kullanıcı	81 ve Üzeri (Özel Test)
Derse girememe	Yok	Yok	Yok	Yok	Düşük Sıklıkta
Dersten atılma	Yok	Yok	Yok	Düşük Sıklıkta	Düşük Sıklıkta
Ses takılmaları	Yok	Yok	Düşük Sıklıkla	Düşük Sıklıkta	Orta Sıklıkta
Görüntü takılmaları	Yok	Düşük Sıklıkta	Düşük Sıklıkta	Düşük Sıklıkta	Orta Sıklıkta

Tablo 1 ve Tablo 2'de verilen bilgilere göre 14 hafta boyunca dersler uzaktan eğitim yöntemiyle işlenmiş ve ders işleme vakitlerinde bazı incelemeler yapılmıştır. Her şube 80 öğrenciden oluşmasına rağmen bazı sınıflarda öğrencilerin devamsızlık hakkını kullanarak derse katılmadığı gün ve saatlerde çeşitli kullanıcı sayılarına göre tespitler yapılmıştır. Bu derslerin tamamında sadece eğitimcinin sesi ve görüntüsü açık olup, ihtiyaç duyulduğunda ilgili öğrencinin sesi ve görüntüsü açılmıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi her bir sunucuda 1-20 katılımcı olduğu durumlarda hiçbir problem yaşanmamıştır. 21-40 katılımcılı derslerde düşük sıklıkta eğitimci görüntüsünün takıldığı gözlemlenmiştir (70 dakika 4-6 kez ve maksimum 3'er saniye). 41-60 katılımcılı derslerde ses ve görüntü takılmalarının düşük sıklıkta olduğu, derse girememe ve dersten atılma durumlarının yaşanmadığı belirlenmiştir. 61-80 katılımcılı durumlarda ise düşük sıklıkta ve orta sıklıkta çeşitli problemler gözlemlenmiştir. BigBlueButton performansını test edebilmek amaçlı farklı şubelerde toplamdaki 81 ve üzeri kullanıcılı durumlarda, kullancı sayısını artamasıyla birlikte derse girememe, dersten atılma, ses ve görüntü takılmalarının ciddi oranlarda arttığı, sunucuyu tamamen kilitlediği gibi bazı hizmet aksamaları meydana gelmiştir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada, günümüzde açık kaynak kodlu ücretsiz ve birçok kullanışlı özelliği ile önümüzde çıkan BigBlueButonun yönetimindeki zorluklar incelenmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Ayrıca çok katılımcılı uzaktan eğitim derslerinde kullanmadan önce, öğrenci sayısı, sınıf başına düşen ortalama öğrenci sayısı, sunucu sayısı, sunucu başına düşen katılımcı sayısıyla ilgili öneriler sunulmuştur. Çalışmadaki önerilen teknik ve yöntemler 14 hafta boyunca 800 öğrenci katılımıyla kullanılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki dönemlerde yüksek ücretler ödeyerek alınan ticari lisansların yerine, BigBlueButton web konferans sistemini kullanmak isteyen kişi ya da kurumlara rehber olacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), Theory and practice of online learning (pp. 271–294). Athabasca University. http://cde.athabascau.ca/online_book/pdf/TPOL_ book.pdf Son Erişim : 20.01.2016.

Barut, E., Akca, M.A., (2013) "Web Tasarımı Derslerine Yönelik Sosyal Yapılandırmacı Web Uygulama Ortamı", "18. Türkiyede İnternet Konferansı", İstanbul, Türkiye.

Çallı, İ., İşman, A., Torkul, O., "Sakarya Üniversitesinde Uzaktan Eğitimin Dünü Bugünü ve Geleceği", http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.102.2851&rep=rep1&type=pdf Son Erişim: 20.01.2016.

Çınar, M., Tüzün, H., Yıldırım, D., Akıncı, A., Kalaycı, E., Bilgiç Gökçe., H., Yüksel., Y., (2010) "Uzaktan Eğitimde Kullanılan Eşzamanlı Sanal Sınıf Araçlarının Karşılaştırılması", "13. Akademik Bilişim Konferansları", İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Düzakın, E. ve Yalçınkaya, S. (2008). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi Ve Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Yatkınlıkları, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17, 1, 225-244.

Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O. & Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10-12 Şubat 2010 Muğla Üniversitesi, Muğla, Türkiye.

Lavolette, E., Venable, M., Gose, E., & Huang, P. (2010). Comparing synchronous virtual classrooms: Student, instructor and course designer perspectives. Tech Trends, 54(5), 54-61.

Mihailescu, E. (2010). Balancing dynamic overload in Moodle e-learning servers by virtual means. The 5th International Conference on Virtual Learning ICVL 2010. Târgu-Mures, România.

Schullo, S., Hilbelink, A., Venable, M., & Barron, A. (2007). Selecting a virtual classroom: Elluminate Live and Macromedia Breeze (Adobe Acrobat Connect Professional). MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 3(4), 331-345.

Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). Handbook of emerging technologies for learning. http://umanitoba.ca/learning_technologies/cetl/HETL.pdf Son Erişim: 20.01.2016.

Şendağ, S. ve Gündüz, Ş. (2009). Öğretmen Adaylarının Web Tabanlı Öğrenme Materyalinin Kullanılabilirliği ve Etkinliği Hakkındaki Görüşleri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 137-149.

Wikipedia, (2016), "Senkron Uzaktan Eğitim". https://tr.wikipedia.org/wiki/Senkron_uzaktan_e%C4%9Fitim. Son Erişim: 20.01.2016.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 08 ISSN: 2146-9199

UZAKTAN ÖĞRETİM DERS KİTAPLARINDA KULLANILAN GÖRSEL ÖĞELERİN ÖĞRENMEYE ETKİLERİ (ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Doç. Dr. Feyyaz Bodur
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
fbodur@anadolu.edu.tr

Özet

Kitap için yazı ve görüntü birbirini tamamlayan öğelerdir. Yazılar görsel öğelerle desteklenerek, konuların daha kolay öğrenilmesinin sağlanması amaçların başında gelir.

Ders kitaplarının özelliğinden kaynaklanan ayrı bir öneme sahip olan görsel anlatım öğeleri, uzaktan öğretim sistemi ders kitapları için daha da önem kazanmaktadır. Her ne kadar uzaktan öğretim sisteminde öğretim araçları olarak çağın teknolojileri kullanılmaktaysa da ders kitabı asıl ders materyali olma özelliğini korumaktadır.

Uzaktan yükseköğrenim öğrencilerinin ders kitaplarındaki bilgileri daha kolay anlayabilmelerinin yanı sıra bilgileri daha uzun süreli akılda tutabilmelerine yardımcı olması amacıyla görsel öğeler kullanılmaktadır.

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi'nde uzaktan öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır. Uzaktan öğretim ders kitaplarındaki görsel öğelerin işlevlerinin, uzaktan öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanan anketle alınan bilgiler bağlamında değerlendirildiği bir çalışmadır.

Öğrencilerin üzerinde periyodik olarak, alanın uzmanlarınca yapılacak araştırmalar, bu öğelerden en verimli şekilde yararlanma yöntemlerini bulmakta yardımcı olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Öğretim, Görsel Öğe, Anket, Ders Kitabı.

EFFECTS OF THE USING VISUAL STUDY MATERIALS ON TEACHING: ANADOLU UNIVERSITY CASE

Abstract

As a visual component image and text are complementary elements for a book. The aim for using them is to facilitate learning by supporting texts with visual elements. Visual presentation elements, which hold an extra importance due to the nature of textbooks, are gaining increasing significance for distance education course books. Despite the use of technologies such as academic counseling, the internet, CDs, audio-recordings, videotapes, television etc. as teaching tools in distance education, course books still remain as the main teaching material.

For distance higher education students, visual elements are employed to assist their longer retention of the learned material as well as help them understand the information presented in their course books.

This study focuses on students who are currently enrolled in the distance education system of Anadolu University. It analyzes the functions of the visual elements such as tables, figures, graphs, pictures, and photographs in the distance education course books in the light of the survey data obtained from the students

studying in the aforementioned distance education context. It should be noted that the proper use of such visual elements requires expertise. Conducted on students by field specialists, periodic research will definitely help find out the ways to ensure maximum instructional benefit from such visual elements.

Keywords: Distance education, visual element/actor, questionnaire, course book.

GİRİŞ

Türkiye'de 1970'li yıllarda başarısız denemeleri görülen uzaktan öğretim sisteminin, sağlam ve sürekli gelişme gösteren çağdaş modelinin temelleri Anadolu Üniversitesi bünyesinde 1982-83 öğretim yılında yaşama geçirilmiştir.

Tüm üniversitelere tanınan açık öğretim sistemine, ileri teknolojiyi gerektirmesi nedeniyle bu eğitim-öğretim sistemine yalnızca Anadolu Üniversitesi talip olmuştur. Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulan Açıköğretim Fakültesi önce ülke düzeyinde başladığı eğitim öğretim çalışmalarını uluslararası düzeyde geliştirerek Açıköğretim uygulamalarını sürdürmektedir.

1982-1983 öğretim yılında İktisat ve İş idaresi alanlarında yaklaşık 30.000 öğrencisiyle açık yükseköğretime başlayan Açıköğretim Fakültesi, 1993-1994 öğretim yılından itibaren İktisat Fakültesi, İşletme Fakültesi ve Açıköğretim Fakültesi adlarıyla üç ayrı Fakülte olarak uzaktan yükseköğretimi sürdürmektedir.

2015-2016 öğretim yılında Açıköğretim sisteminde aktif öğrenci sayısı bir buçuk milyonu aşmıştır. 11 lisans 30 ön lisans programı bulunmaktadır (https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/acikogretim-sistemi-1). Bu programlarda 1400 dolayında türden ders kitabı asıl ders materyali olarak kullanılmaktadır.

Görsel Öğelerin Ders Kitapları İçin Önemi

Bilinen hikâyedir; Büyükannesi torununa kitaptan masal okuyormuş. Masal, kraldan kraliçeden, yakışıklı prensten, dünya güzeli prensesten, bahçesinde rengârenk çiçekler, kuşlar ve tavşanlar olan muhteşem saraylardan söz ediyormuş. Küçük çocuk büyükannesinin elindeki kitaba uzanıp bakmış. Ne çiçekler, kuşlar ne de prens ve şatosu varmış. Anlayamadığı siyah çizgilerden başka hiçbir şey görememiş. Tüm hayalleri uçup gitmiş. Büyükannesinin anlattığı şeyler "yalan mıydı?" diye düşünmüş.

Okuma yazması olmayanlar için yazıların bir anlamı yoktur. Onlara ancak görüntüler bir şey anlatır. Bu nedenle okulöncesi çocuk kitapları resim ve fotoğraflardan oluşturulur. Çocuk kitaplarında çok görülen görsel anlatım öğeleri büyükler için hazırlanan kitaplarda da gerek duyuldukça kullanılmaktadır.

Yaygın bir tanımlamayla, ders kitaplarında görsel öğeler denildiğinde, yazılı metinler arasında kullanılan, grafik, tablo, şekil, diyagram, şema, harita, karikatür, resim, fotoğraf, ikonografi gibi görüntülerden söz edilmektedir. Diğer deyişle, tablo, şema, şekil, grafik, resim, ikonografi vb. gibi görsel öğeler uzaktan öğretim ders kitaplarında yazılı bilgileri desteklemek ve açıklamak amacıyla kullanılan bilgi verici özel görüntü düzenlemeleridir.

Kitap için yazı ve görüntü birbirini tamamlayan öğelerdir. Yazılar görsel öğelerle desteklenerek, konuların daha kolay anlaşılmaları amaçlanır. Görsel öğelerin bilinen en önemli üstünlüğü, şeylerin neye benzediğini göstermesidir. Özellikle öğrencilerin deneyim alanı dışındaki nesne ve olayların sözle yapılan betimlemelerine somutluk getirmektedirler. Okuyucu üzerinde sözle uyandırılması oldukça zor olan etkilerin elde edilmesinde de görsel öğelerden yararlanılabilir (Gökdağ, 1986: 26).

Günümüzdeki uygulamalara baktığımızda, genelde görsel materyallerden, geçmişteki kullanılma nedenlerine bağlı olarak yararlanıldığı söylenebilir. Heinich ve meslektaşları (1999: s.64)
öğrenme- öğretme süreçlerinde görsellerin üstlendikleri rolleri ki bu rolleri arasında görsel materyallerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılma nedenlerini şöyle açıklamışlardır:

- Görseller sunulmak istenen konuyu ya da nesneyi tam olarak ifade edebilir ve gösterebilir. Örneğin, bir sözcük herkeste aynı şeyi çağrıştırmayabilir; ancak resmi sunulan bir nesne herkes tarafından aynı şekilde

algılanır. Başka bir deyişle görsel materyaller, öğretilmek istenenlerin herkes tarafından ayı şekilde algılanmasını sağlar ve farklı yorumları ortadan kaldırır.

- Görseller dikkati çekerek ve bu dikkatin sürekli uyanık kalmasını sağlayarak öğrencilerin güdülenmelerini sağlar.

- Görseller anlaşılması zor konuları basitleştirebilir. Örneğin; çizimler, karmaşık bilgilerin bellekte saklanmasını ve gerektiğinde hatırlanmasını kolaylaştırır.

- Sözel açıklamalarla birlikte görsel materyallerin kullanılması içeriğin zenginleşmesine ve sözel açıklamalarla öğrenmede zorluk çeken öğrencilerin görseller aracılığıyla açıklamaları kaçırmamalarına yardımcı olur (Heinich'den aktaran Aydın, 2006: 53)

Her görsel öğenin, yer aldığı konu ve sayfada ayrı bir işlevi vardır. Genel olarak da görevleri şu şekilde tanımlanabilir:

Grafikler: Grafik, Sayısal verilerin görsel olarak ifade edilmesidir. Grafikler sayısal verileri gösteren tablolardan daha ilgi çekici ve anlaşılırdır (Ataizi, 2006: 96). Grafikler, miktar, ölçü, boyut, durum ve sıraya ilişkin, anlatımı güç konuları, açıklığa kavuştururlar. Okuyucunun dikkat ve ilgisini bu noktalara çekerek, onların önemini yansıtır ve akılda kalmasına yardımcı olur (Ceyhan, 2003: 91).

Tablolar (Çizelgeler): Sözel ve sayısal bilgileri satırlar ve sütunlar halinde düzenlemektir. Okuyucuyu sıkmadan sayısal veriler hakkında bilgi aktarmanın bir yoludur. Tablolar, kronolojiler, miktarlar ve hiyerarşiler gibi soyut ilişkilerin anlamlaştırılması sağlanır.

Şemalar: Bir aracın yapısını veya çalışmasını, bir olayın oluşumunu ana hatlarıyla gösteren resimsi çizimlerdir. Gerçek görüntülere ulaşılamadığı ve ulaşılması mümkün olmayan olayların yerini tutacak olması nedeniyle çizimlerin nitelikli olması önemlidir.

Haritalar: Yeryüzündeki belirli bir alanın kuşbakışı görüntüsünün belirli bir oranda küçültülerek çizimidir. Daha çok tarihi ve coğrafi konuların anlatımına destek amacıyla kullanılırlar. Ders kitaplarından bağımsız haritalarla karşılaşıldığında ilişkili konuların hatırlanması açısından önemli bir işleve sahiptirler.

Resimler: Gerçek görüntülerin elde edilmesinin güçlüğü karşısında yapılan temsili çizimlerdir. Resimler de özel yetenekli kişiler tarafından çizilmelidir. Resmi çizecek kişinin ilgili konu hakkında bilgi yeterliği olması gerekir. Yetenek gerekli bir öğe olmakla birlikte bu alandaki başarının deneyim ile kazanıldığı da göz ardı edilmemelidir (Ceyhan, 2003: 89).

Fotoğraflar: Uzaktan öğretim ders kitaplarında kullanılmak üzere, konu ile ilgili olarak özel seçilmiş veya çekimi yapılmış görsel öğelerdir. Fotoğraflar gerçek nesnelerin görüntüleridir.

Karikatürler: Metinde anlatılanları örneklemek amacıyla yapılan çizimlerdir. Az görüntüyle çok bilgi aktarmayı amaçlar. Bu nedenle de karikatür çizerler ince düşünce yeteneği olan kişilerdir. Her ülke insanınca aynı şekilde yorumlanabilecek bir görsel anlatım türüdür. Ders konularına esprili bir ilgi çekicilik sağlar.

Yukarıda sözü edilen görsel öğeler ders kitaplarının bir anlamda vazgeçilmez görsel öğeleridir. Bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle görsel düzenlemeler daha kolay ve nitelikli biçimde hazırlanabilmektedir. Aynı zamanda görsel anlatım seçenekleri teknolojinin gelişmesiyle daha da artmıştır. Bu olanaklar ders kitaplarını gerek biçimsel gerekse içerik yönünde geliştirerek okuyucunun kolay algılamasına olumlu katkıda bulunmaktadır.

Hangi alanda olursa olsun görsel öğeler, ders konularının ilgi çekiciliğini sağlama, konuları daha anlaşılır kılma, akılda daha uzun süre barındırma ve gerektiğinde hatırlamayı sağlama gibi amaçlar için kullanılır.

Görsel anlatım öğeleri, uzaktan öğretim sistemi ders kitapları için ayrı önem taşımaktadır. Çünkü uzaktan öğretim sisteminde öğrenci ile öğreticinin yüz yüze gelmesi durumu kısıtlıdır. Uzaktan öğrenim gören öğrenciler daha çok ders kitaplarına bağımlıdırlar. Diğer deyişle, her ne kadar uzaktan öğretim sisteminde öğretim araçları olarak akademik danışmanlık, internet, CD, ses kaseti, videokaset, televizyon gibi teknolojiler kullanılmaktaysa da ders kitabı asıl ders materyali olma özelliğini korumaktadır.

Asıl öğretme ve öğrenme materyalinin ders kitabı olması nedeniyle ders kitaplarında biçim ve içerik düzenlemesi üzerinde durulması önemli bir konudur.

Ders kitaplarının en önemli sınırlılığı, hedef kitlesini oluşturan öğrencilerin değişik kişisel özelliklere sahip olmasıdır. Bir yazılı gerecin öğrencilerin beklentilerine ve gereksinimlerine uygun olması gerekir. Öğrencilerin beklentilerine ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmış ders kitapları daha yararlı, daha kalıcı ve daha etkileyici özelliklere sahiptirler. Ancak uzaktan eğitime yönelik bir ders kitabı hedef kitleye uygun olarak hazırlanmış olsa da değerlendirilerek geliştirilmelidir (Kaya, 2002: 97).

Bu bağlamda, uzaktan öğretim ders kitapları diğer ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında, hazırlaması diğer kitaplara göre daha uzun bir süreci kapsamaktadır. Ayrıca içeriği için özel bilgi ve beceri gerekmektedir. Yine uzaktan öğretim ders kitabı yazımında çağdaş teknoloji donanımlı bir teknik alt yapı ve uzman bir ekibe zorunluluk vardır. Her şeyden önemlisi de sisteme gelecek öğrenci profilinin bilinmesi, öğrenme durumlarının saptanmasıdır.

Uzaktan öğretim ders materyallerini hazırlayanlar, öğrencilerin karşılaşacakları sorunların bilincinde olarak iyi bir bilgi kitabı yazmanın yanı sıra anlaşılabilir ve uzaktan öğretebilme tekniklerinde sahip olma özellikleri taşımasına da dikkat etmelidirler.

Anadolu Üniversitesi İktisat İşletme ve Açıköğretim Fakültelerinde okutulan ders kitaplarında çeşitli dönemlerde içerik ve tasarım anlamında değişiklikler yapılmış olmakla birlikte en kapsamlı değişiklik çalışmalarına 1999 yılında başlandı. Gerek bilgilerin yenilenmesi yönünde gerekse yazılı metinleri destekleyen ve ilgi çekici kılan görsel anlatım tekniklerini daha akılcı kullanılması anlamında köklü yenilikler yapılmaya başlandı. Özellikle tablolar ya da grafikler, dikkati yönlendirmesi açısından çerçeve içinde, şekil numarası ve açıklamasıyla birlikte renkli olarak sunulmaktadır. Ayrıca, ünitelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde kullanılan tüm sözel düzenleyiciler farklı ikonografilerle tanımlanmıştır (Bozkaya, 2002).

Kitap yazarları tarafından da kabul gören bu yenilikler her öğretim yılında ders kitaplarına uygulanmaktadır. Bu öğretim yılına kadar 300 dolayında kitap yeniden tasarlanıp basıma hazırlanmıştır.

Eski ders kitaplarına göre içindeki bilgiler kadar anlatım yöntemleriyle de büyük yenilik gösteren yeni tasarım ders kitapları, dış kapağından ünite kapaklarına kadar tasarım olarak da değiştirildi. Yeni tasarıma göre yazılan ders kitapları görsel olarak zenginleştirildi; Grafik, şekil, tablo, resim, karikatür ve fotoğraf gibi görsel öğeler eski ders kitaplarına oranla yeni tasarımda daha çok kullanıldı.

SORUN

Uzaktan yükseköğretim öğrencilerinin temel öğretim materyallerinden olan ders kitapları, sistemin gereklerine uygun olarak hazırlanmaktadır.

Ders kitaplarında belirli dönemlerde gerek içerik gerekse biçimsel olarak değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler arasında metinlerin görsel öğelerle daha çok desteklenip zenginleştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır

Uzaktan yükseköğrenim öğrencilerinin ders kitaplarındaki bilgileri daha kolay anlayabilmeleri ve bilgileri daha uzun süreli akılda tutabilmelerine yardımcı olması amacıyla kullanılan bu tablo, şekil, grafik, resim, fotoğraf vb. gibi görsel öğelerin öğrenciler tarafından kabul görüp görmediği, çalışmanın problemini (sorun) oluşturmaktadır.

Buraya kadar yapılan açıklamalar ışığında çalışmanın sorunu:
Uzaktan yükseköğretim ders kitaplarında kullanılan görsel öğelerin kolay öğrenmeye, bellekte uzun süre kalıcılığa ve hatırlamaya etkisi olmakta mıdır? Öğrenciler bu konu hakkında ne düşünmektedirler? Şeklinde ifade edilebilir.

Genel olarak tanımlanan bu sorun daha açılacak olursak;
Uzaktan yükseköğretimde kullanılan görsel öğeler öğrenmeyi kolaylaştırmakta mıdır?
1- Bu görsel öğeler amaçlara uygun olarak kullanılmakta mıdır?
2- Uzaktan öğrenim gören öğrencilerin, ders kitaplarında yapılan görsel öğelere ilgili yeni düzenlemeler ders kitaplarına olumlu katkıda bulunmuş mudur?
3- Öğrencilerin görsel öğelerin öğrenmeye olumlu etkisi hakkında ki görüşleri nasıldır?
Sorularına öğrencilere uygulanan anketler değerlendirilerek yanıt bulmak bu çalışmanın temel sorunudur.

Amaç

Her uğraşın bir amacı vardır. Yükseköğretimin temel amaçlarından biri de öğrenim görmek isteyenlere kendi kuralları içinde öğretim hizmeti vermektir.

Öğretmeyi gerçekleştirirken de kullanılan öğretim malzemelerinden biri ders kitaplarıdır. Ders kitaplarında konuların anlatımında sözcüklerin yetersiz kaldığı ve onlara açıklık kazandırmak gerektiği durumlarda, yazılı anlatımları resim, fotoğraf ve grafik gibi görsel öğelerle desteklemek, anlatılan konuda vermek istediğimiz mesajın doğru algılanması için zorunluluk haline gelmiştir (Ceyhan, 2003: 88).

Değişik dalların ders kitaplarındaki anlatım çeşitlilikleri olduğu gibi, aynı konularda yazılan ders kitaplarında dahi farklı anlatım teknikleri kullanılabilmektedir.

Bu bağlamda, çalışmanın amaçlarını,
1- Uzaktan yükseköğretim ders kitaplarında kullanılan anlatım yöntemini belirleyebilmek
2- Öğrencilerin, ders kitaplarında kullanılan tablo, şema, şekil, grafik gibi görsel öğelerin öğrenmeye katkısı olduğu kanısında olup olmadıklarını belirleyebilmek
3- Öğrencilerin, ders kitaplarında kullanılan fotoğraf, resim, karikatür vb. görsel öğelerin öğrenmeye katkısı olduğu kanısında olup olmadıklarını belirleyebilmek.
4- Uzaktan öğrenim gören öğrencilerin kişisel özelliklerinin, ders kitaplarında kullanılan görsel öğelerin konuları öğrenmelerinde etkili bir özellik olup olmadığını belirleyebilmek olarak sıralayabiliriz.

Önem

Uzaktan öğretim sisteminde az masrafla en kolay ve her yerde yararlanabilecekleri asıl öğretim malzemeleri ders kitaplarıdır.

Öğrencinin kendi kendine öğrenmesinde etkili ve verimli bir materyal olan Uzaktan öğretim ders kitabı, düşünceleri, kavramları, olguları tam, doğru ve anlaşılır biçimde tümevarım yöntemiyle ileten, biçimsel (renk, şekil, büyüklük, çizim ya da fotoğraf) açıdan çeşitli özelliklere sahip bir öğretim aracıdır. (Hakan, 2004: 6).

Bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler her geçen gün yeni olanaklar sunmakta, bu yeni teknolojik olanakların kitap baskı teknolojisine katkısı olmaktadır. Yeni teknolojiler, gerek içerik gerekse biçimsel bakımdan ders kitaplarındaki yeniliklere de olanak sağlamaktadır.

Bu çalışma;
1- Uzaktan öğretim ders kitaplarının yeniden sunumu sırasında daha kolay öğretici yöntemler kullanmada yardımcı olması açısından önemlidir
2- Ayrıca öğrencilerin, bugün kullanılmakta olan ders kitaplarındaki görsel öğelerin yararlılığını değerlendirebilmeleri açısından önemlidir.
3- Yine bu çalışma ders kitaplarında kullanılan tablo, şema, şekil, grafik türde görsel öğelerle, fotoğraf, resim, karikatür türü görsel öğelerin öğrenciler açısından ne anlam taşıdığının bilinmesi anlamında önemlidir.

4- Son olarak bu çalışma benzer çalışmalarla karşılaştırma yapma ve bu alanda başka araştırma yapacaklara kaynak olabilmesi bakımından önemlidir.

Varsayımlar

Aşağıda sıralanan maddeler araştırmanın temel varsayımlarını oluşturmaktadır;

1- Ders kitapları uzaktan yükseköğretim öğrencilerinin temel ders aracıdır
2- Uzaktan yükseköğretim ders kitapları diğer ders kitaplarından farklı bir anlatım tekniğiyle yazılmıştır.
3- Uzaktan yükseköğretim öğrencileri öğrenme sürecinde daha çok ders kitaplarından yararlanmaktadır.
4- Ders kitaplarında kullanılan görsel öğeler konuların anlaşılmasını kolaylaştıran unsurlardır.
5- Ders kitapları, sistemin gereklerine uygun olarak hazırlanmışlardır.

Sınırlılıklar

Araştırma uzaktan yükseköğrenim ders kitaplarında kullanılan görsel öğelerin öğrenmeye katkısını olup olmadığının öğrencilerin görüşleri alınarak değerlendirme amacıyla yapılmıştır ve aşağıda sıralanan sınırlılıklar içerisinde gerçekleştirilmiştir.

1. Araştırma Anadolu Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen uzaktan yükseköğretim sistemine kayıtlı ve Ankara ilinde yerleşik bulunan öğrencilerle sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırmaya örnek olarak alınan kitle, uzaktan öğretim dershanelerinden ders desteği alan Ankara ilinde yerleşik öğrencilerle sınırlıdır.
3. Araştırmaya örnek alınan kitle araştırmanın yapıldığı gün dershanede bulunan öğrencilerle sınırlıdır.
4. Ankete katılanların öğrencilerin insandan kaynaklanan sınırlıkları söz konusudur.

YÖNTEM

Bu araştırmada sözü edilen eş deyişle üzerinde durulacak bilgileri elde etmede izlenen yollar ile araştırmanın evren ve örneklemine ilişkin konulara bu bölümde değinilecektir.

Evren ve Örneklem

Aşağıda, araştırma için bir anlamda hedef kitle demek olan evren ve örneklem üzerinde durulmaktadır.

Evren

Bu araştırmada Uzaktan yükseköğrenim gören Anadolu Üniversitesi İktisat, İşletme ve Açıköğretim Fakültesi öğrencileri araştırmanın evreni olarak ele alınmıştır.

Örneklem

Araştırmada daha önce de belirtildiği gibi Uzaktan yükseköğrenim gören öğrenciler tanımı içerisinde, Anadolu Üniversitesi'nin İktisat, İşletme, Açıköğretim Fakültesi öğrencileri incelenmektedir.

Ancak sözü edilen Fakülte öğrencilerinin tümüne ulaşamama sınırlılığı içinde, Ankara ilinde yerleşik uzaktan yükseköğrenim gören ve dershaneden ders desteği alan öğrenci grubu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Yolları

Araştırma amacının gerçekleştirilebilmesi için çalışma iki bölümde ele alındı. Birinci bölümde bu alandaki yazılı kaynaklardan yararlanma yoluna gidilerek, dünyada ve Türkiye'de daha önce uzaktan yükseköğretime, özellikle de uzaktan öğretim ders kitaplarına ilişkin yapılan çalışmalar saptanmaya çalışıldı. Saptanan bu çalışmalar, olanaklar ölçüsünde elde edilerek incelendi.

Araştırmanın bulgularının örneklem üzerinde uygulanacak anket yolu ile elde edilmesi kararlaştırıldı. Anket nesnel tarama şeklinde yapıldı ve Likert tipi beş dereceli tutum ölçeği kullanıldı.

Basılı ve elektronik ortamdaki bu konu ile ilgili kaynaklar üzerinde çalışmalar tamamlandıktan sonra, öğrencilere yönelik anket sorularının hazırlanmasına başlandı.

Daha önce bu araştırmaya benzer çalışmaları olan ya da bu çalışmaya katkısı olacağı düşünülen çalışmaların anket sorularından yararlanıldı. Anket üç bölümden ve toplam 45 sorudan oluştu. Birinci bölümdeki 8 soru öğrencilerin kişisel bilgilerinin elde edilmesine yönelik sorulardan oluştu.

İkinci bölümdeki 20 soru ders kitaplarındaki tablo, şema, şekil, grafik gibi görsel öğelere ilişkin soruları içerdi. 3. bölümdeki 17 soru ise ders kitaplarında kullanılan fotoğraf, resim, karikatür türü görsel öğelere yönelik sorulardı.

Anket sorularının güvenirliğinin ve anlaşılırlığının belirlenmesi için bir ön anket uygulaması yapıldı. Anadolu Üniversitesinde çalışan ve aynı zamanda uzaktan öğretim öğrencisi olan 50 kişiye anket uygulandı.

Bu uygulama sonucunda bazı sorular elendi ya da eklendi. Anlaşılmayan sorular daha anlaşılır şekilde yeniden yazıldı.

Anket Ankara ilinde uzaktan öğretim gören öğrencilere uygulandı. Anket formları bir dershaneden ders desteği alan uzaktan öğretim öğrencilerle dağıtılarak, aynı ortamda doldurulup geri toplandı. 733 öğrenciye anket formu dağıtıldı. Anketlerin tümü geri alındı.

Anket sorularına güvenilir yanıtlar verilmesini sağlamak amacıyla katılanlardan kimlik bilgisi istenmedi.

Anket sorularına verilen yanıtlar bilgi işlem ortamına aktarılarak SPSS analiz programında, anketlerden elde edilen verilerden yararlanılarak tablolar oluşturuldu. Verilerin istatistiksel çözümlenmesinde frekans ve yüzde dağılımı ile t ve f testlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde anlatılanlar, uzaktan yükseköğrenim gören Anadolu Üniversitesi İktisat, İşletme ve Açıköğretim Fakülteleri öğrencileri üzerinde uygulanan anketin değerlendirme sonuçlarıdır.

Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Araştırma için, anketin yapıldığı Ankara ilindeki bir dershaneden ders desteği alan 733 öğrenciye anket formu dağıtılmıştır. Geriye dönen 733 anket formunun kişisel bilgilerinin değerlendirilmesi sonuçlarına göre;

- Öğrencilerin, %49'si Kadın %51'si erkektir.
- Öğrencilerin, %12,8'i 18-20, %40'ı 21-24, %22,5'i 25-29, %10,9'u 30-34, %7,5'i 35-39, %6'sı 40 ve üstü yaştadır.
- Öğrencilerin %31'i İktisat Fakültesi, %38,3'ü İşletme Fakültesi, %30,7'si Açıköğretim Fakültesi öğrencileridir.
- Öğrencilerin %27,8'i 1. sınıf, %30,8'i 2. sınıf, %24,4'ü 3. sınıf, %17'si 4. sınıf öğrencisidir.
- Öğrencilerin, %25,5'i memur, %6,7'si işçi, % 1'i Kendi işinde çalışan, %1'i emeklidir. %44'ü ise hiçbir işte çalışmayan durumundadır.
- Öğrencilerin %25'i evli, %69,9'u bekar, %4,7 si ise dul, boşanmış, vb. konumundadır. Öğrencilerin çoğunluğunu bekar öğrenciler oluşturmaktadır.

Görsel Öğelerin Fakültelere ve Sınıflara Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Uzaktan öğretim ders kitaplarında kullanılan görsel öğeler, şekil, grafik, tablo ile fotoğraf, resim ve karikatür olarak iki grupta sorgulanmıştır.

Öğrencilere yöneltilen "Görsel malzeme olarak şekil, grafik, tablo gibi görsel öğeler gerektiği kadar kullanılıyor" şeklindeki yargıya, İktisat ve İşletme fakülteleri öğrencileri çoğunlukla katıldıkları şeklinde görüş belirtmişlerdir (%45,3). Katılmayan yüzdesi ise %36 dır.

Açıköğretim fakültesi öğrencilerinin %52,2'si ise ders kitaplarında görsel malzeme olarak şekil, grafik, tablo gibi görsel öğelerin gerektiği kadar kullanılmadığı görüşündedirler. %34,1'i gerektiği kadar kullanılıyor yanıtı vermişlerdir

Ders kitaplarında kullanılan fotoğraflara ilişkin yöneltilen "Görsel malzeme olarak fotoğraf ders kitaplarında gerektiği kadar kullanılıyor" şeklindeki görüşe ise, yine İktisat ve İşletme fakülteleri öğrencilerinin (%43,4) çoğunluk olarak katıldıkları görülmektedir. Açıköğretim fakültesi öğrencilerinde ise bu oran ise %35,8 dir. Katılmayanların yüzdesi ise İktisat ve İşletme Fakültelerinde %34,6, Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinde ise %45,4'dür.

Ayrıca, ders kitaplarında kullanılan şekil, grafik, tablo gibi görsel öğelerin kullanımındaki olumluluk iktisat İşletme ve Açıköğretim Fakülteleri öğrencilerinde benzer sonuçlar gözlenmektedir. Öğrencilerin sınıfları yükseldikçe bu tür görsel öğelerin olumlu etkisinin öğrencilerce daha kabullenilir olduğu görülmektedir.

Bunun nedeni araştırmanın yapıldığı dönemde İktisat ve İşletme Fakülteleri ders kitaplarının yeni tasarıma göre yazılmış olması olarak görülebilir.

Ders kitaplarında fotoğraf kullanımının etkilerine ilişkin sınıflar bazında öğrenci görüşlerine göre; Öğrenciler ders kitaplarında kullanılan fotoğrafların olumlu katkısı olduğuna çoğunlukla olumsuz görüş belirtmektedirler. Bununla birlikte fotoğrafların öğrenmeye etkisine ilişkin görüşler diğer görsel öğeler için söylenenlerle benzer sonuçları göstermektedir. İktisat ve işletme fakülteleri 4.sınıf öğrencileri 1. sınıf öğrencilerine oranla daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin olumlu ve olumsuz görüşleri birbirine yakın orandadır.

Bu veriler, Açıköğretim Fakültesi ders kitaplarının İktisat ve İşletme Fakülteleri ders kitaplarına göre görsel öğelerden daha yoksun olarak kabul edildiği söylenebilir.

2004 yılında "Açıköğretim Sistemi Lisans Programlarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmada, İktisat ve İşletme fakülteleri öğrencilerinin "Kitaplardaki şekiller, grafikler, resimler ve fotoğraflar öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır" şeklindeki yargıya ortalama %67,3 oranında "Katılıyorum" diyerek olumlu görüş belirtmişlerdir. (Hakan, 2004: 102).

Bu çalışma için yöneltilen benzer 21. yargıya, iktisat ve işletme fakülteleri öğrencilerinin "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" şeklindeki olumlu yargılarının toplamı yaklaşık %14'tür.

Uzaktan öğretim öğrencileri üzerine yapılan bir başka benzer çalışmada; "1. sınıf öğrencilerinin hemen hemen yarısı görsel unsurların ders kitaplarında yeterince kullanıldığını belirtirken, diğer yarısı da yeterince kullanılmadığını düşünmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta kararsız öğrenci sayısının yüksek oluşudur. Öğrenciler görsel malzemeleri konuyu destekleyici bir unsur olarak görmekte ve açıklayıcı bir örnek oluşturduklarını söylemektedir. Görsel unsurların ders kitaplarında yeterince kullanılıp kullanılmadığına ilişkin soruya ankete katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin %52'si ya görsel unsurların yeterince kullanılmadığını düşünmekte veya kararsız olduğunu ifade etmektedir." (Banar, 1996: 66).

Diğer çalışmalardaki bu farklı ve daha yüksek oranda olumlu görüş belirtmelerinin nedeni soru içeriğinde aranmalıdır. Bozkaya, Banar ve Hakan'ın yaptıkları benzer çalışmaların benzer anket sorularında, tablo, şekil, grafik gibi görsel ögeler ile fotoğraf, resim, karikatür gibi görsel ögeler aynı soru içinde kullanılmıştır. Oysaki bu iki tip, farklı işlevsel türe sahip bu görsel ögeler ayrı sorular haline getirilmelidir. Denekler hangi görsel ögeleri ağılıkta görerek yanıt verdikleri ölçülememektedir.

Tablo, grafik, şema gibi görseller konuların yoğunlaştırılmış harfsel ve sayısal bilgilerinden oluşur. Resim, fotoğraf, karikatür türü görseller ise bilgi vermenin yanında kitapta görsel estetik yönünden de kullanılabilir. Bu nedenle fotoğraf, resim, karikatür gibi görsellerin öğrenmeye katkıda bulunma amaçlı olarak hazırlanmaları daha fazla uzmanlık gerektiren bir konudur. Çünkü bu tür görseller yazınsal anlatımdan daha kolay anlam kaymalarına ve konudan kopmalarına neden olabilir.

Görsel Öğelerin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Şekil, tablo grafik gibi görsel öğelerin öğrenmeye katkısına ilişkin sorulara alınan görüşlerin cinsiyete göre analizi sonucunda, iktisat ve işletme fakülteleri kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre olumlu görüş belirtme oranı

daha fazladır. %52,8'e %37,8. Buna karşın Açıköğretim Fakültesi kadın öğrencilerin 51,8'i, erken öğrencilerin de %52,1'i olumsuz görüştedirler.

Fotoğrafın ders kitaplarında gerektiği kadar kullanıldığı savına İktisat ve İşletme fakülteleri kadın öğrencilerin %44,6'sı olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu oran Açıköğretim fakültesi kadın öğrencilerde % 33,7'dir. İktisat ve İşletme fakülteleri erkek öğrencilerin 41,5'i Açıköğretim fakültesi erkek öğrencilerin 49,4'ü katılmıyorum şeklinde cevaplamışlardır.

Görsel Öğelerin Yaş Gruplarına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Uzaktan yükseköğretim öğrencilerinin yaş aralığı, örgün yükseköğretim öğrencilerinden farklılık göstermektedir. Örgün yükseköğretimde yaş grubu aralığı 18-23 arasında iken uzaktan yüksek öğretimde alt sınır 18 olarak tutulmakta ancak üst sınır öğrenci sayısı çok az olsa da ileri yaşlara kadar uzanabilmektedir.

Araştırmamızda da alt sınır 18 olarak alınmış, üst sınır ise 40 ve üstü yaş olarak belirtilmiştir. Kişisel bilgiler bölümünde de açıklandığı gibi, öğrencilerin %75'i 18-29 yaş grubu arasındadır.

Yargılara belirtilen görüşler yaş gruplarına göre anlamlı bir dağılım göstermemektedir. Farklı soruların yaş gruplarına göre farklı dağılımı söz konusudur. Eş deyişle, İktisat işletme ve Açıköğretim Fakülteleri öğrencilerinin yaş özelliği ders kitaplarında kullanılan görsel öğelerin algılanmasında ayırt edici bir özellik değildir denilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

- Anketin değerlendirmesi sonucunda varılan genel kanıya göre, öğrencilerin %60'ı üzeri oranda, uzaktan öğretim ders kitaplarında kullanılan görsel öğelerin öğrenmeye katkısının olmadığı görüşündedir.
- Uzaktan yükseköğretim öğrencileri, şekil, grafik, tablo gibi görsel ögelerin öğrenmeye katkısının fotoğraf, resim, karikatür gibi görsel ögelerden daha fazla olduğu görüşündedirler.
- İktisat ve İşletme Fakülteleri öğrencileri Açıköğretim Fakültesi öğrencilerine oranla görsel ögelerin öğrenmeye katkısı olduğuna daha fazla inanmaktadırlar. Bu tür bir sonuca, İktisat ve İşletme fakülteleri kitaplarında yapılan tasarım değişikliklerin katkısı olduğu söylenebilir.
- Olumsuz görüşlerin fazla olmasının nedeni olarak; anket uygulanan grubun, derslerinden başarısız olan, bu nedenle de dershanelerden ders desteği alan öğrenciler olmasıdır denilebilir. Bu sonucun da doğal olduğu düşünülebilir.
- Diğer benzer çalışmalarda olumsuz görüşlerin bu çalışmaya göre daha az olmasının nedenini de görsel ögeler tanımı içine giren tüm görsel ögelerin aynı soru içinde kullanılmasında görebiliriz.
- Ancak bu çalışmadaki örneklem öğrenci grubunun bu özelliğine rağmen fakültelere göre %15-20 gibi bir gurubun görsel ögelerin öğrenmeye olumlu katkısı olduğunu belirtmesi görsel öğelerin önemini ortaya koymaktadır.

Görsel öğelerin ders kitaplarında gerektiği şekilde kullanılabilmesinin uzmanlık gerektiren bir konu olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerin üzerinde zaman zaman yapılacak araştırmalar, bu öğelerin en verimli şekilde kullanılma yöntemlerini ortaya koymada yararlı olacaktır.

Öneriler

Ders kitabı kavramı, "Bir ders için hazırlanmış ve seçilmiş, sınanmış ve doğruluğu kanıtlanmış bilgilerden oluşan basılı eser." tanımını içerir.

Ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken temel ilkeler vardır. Uzaktan öğretim ders kitapları ise ayrı bir özellik taşıması nedeniyle de diğer kitap ve ders kitaplarından ayrıcalıklı teknikte hazırlanması gerekir. Uzaktan öğretim ders kitapları;

- Temel öğrenme kaynağı olma,
- Bilgi verme,
- Bağımsız öğrenme yeteneğini geliştirme,

- İnceleme yapma,
- Soru Yanıtlama,
- Problem çözme,
- Problem çözmeye yöneltme,

gibi işlevleri yerine getirme özelliklerine sahip olmalıdır (Alkan, 1981: 15).

Uzaktan öğretim sisteminde yazanların, öğretimin uzaktan oluşunun yarattığı öğrenme sorunları ile ilgili dersin öğrenilmesinden kaynaklanan sorunları bilmeleri gerekmektedir (Gökdağ, 1986: 15).

Bu bağlamda ders kitapları için hazırlanan görsel öğelerin nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin önerileri şu şekilde sıralayabiliriz:
-Görsel öğeler, bir düşüncenin sözle anlatımından daha etkili olacağı durumlarda kullanılmalıdır.
-Görsel öğelerin yanlış anlaşılması olasılığına karşı uygun açıklama yazılarına yer verilmelidir.
-Konuyu anlaşılır hale getirmek ve okuma zamanını azaltmak amacıyla gerekli her yerde her tür görsel öğeler kullanılmalıdır.

-Kullanılan resim fotoğraf gibi görsel öğelerde bilinen nesnelerin yer almasına, dikkat edilmelidir.
-Fotoğraf çerçevesi içindeki anlam kayması yaratacak ve ilgiyi dağıtacak gereksiz nesneler ayıklanmalıdır.
-Resimlerle metinlerin birbirini tamamlamasına özen gösterilmelidir.
-Sayfa düzeni planlanırken, tek tek sayfalar ele alınmamalı bir bütün olarak ders göz önüne alınarak hareket edilmelidir. Ayrıca karşılıklı iki sayfanın tek bir şekil oluşturmasına dikkat edilmelidir. Böylece kullanılacak, fotoğraflarla, resimlerle öğrencinin konu üzerinde yaratılacak ilgisi artırılabilir (Kaya, 2002: 101).
-Fotoğraflar, bir fikir bir durum ya da bir olayı gerçek yönleriyle yansıtmada en etkili araçtır. Her fotoğraf ayrı ve bağımsız bir düşünceyi yansıtmalıdır…(Ceyhan, 2003: 90).
-Kullanılan görüntülerin ve baskı kalitesi yüksek olmalıdır. Basit değil ama kolay anlaşılabilir olmalıdır.
-Çok renkli fotoğrafların siyah- beyaz olarak basılması bazı görüntü ve anlam eksikliğine neden olabilir. Bu nedenle siyah-beyaz baskılar için siyah-beyaz çekilmiş fotoğraflar kullanılmalıdır.
- Görsel öğe ve metin ilişkisi göz önüne alınarak bir tasarım yapılmalıdır. Metnin resmi örtmesi (metnin baskın olması nedeniyle resmin işlevini yitirmesi) ya da resmin metni örtmesi (resmin baskın olması nedeniyle metnin işlevini yitirmesi) çalışmaların canlılığını ve iknasını etkilemektedir. (Işık, 2006: 266-267).
-Tablolarda kullanılan renklendirmeler de zorunlu olmadıkça birbirine yakın tonlarda renklerden ve renk körlerinin ayırt etmekte zorlanacağı renkleri kullanmaktan kaçınılmalıdır. Özellikle tablo ve grafik gibi görsel öğelerin anlatımında kullanılan çizgilerin renkleri ile zemin renkleri baskı niteliğinin kötü olması durumunda karışabilmekte ve anlaşılmaz olmaktadır.
-Yazılı anlatımı destekleyen veya açıklamaya ilişkin olarak konan görsel öğeler metinle aynı sayfada yer almalıdır.
-Fotoğraf ve resim gibi görsel öğeler gerçek boyutlarından küçültülerek kullanıldığında anlaşılırlığı azalıyorsa, ek olarak verilmelidir.
Gerçeğe yakın görseller, ilk başta öğrencilerin dikkatini çekebilir; ancak gereksiz ayrıntılar öğrencilerin öğrenmesini engelleyebilir. Öte yandan, aynı durum hiç gerçekçi olmayan görseller için de geçerlidir. Yaratılacak olan görseller ne aşırı gerçekçi ne de gerçekten tamamen uzak olmalıdır. (Aydın, 2006: 59)

Amaç metni desteklemesi ve metinde anlatılmak istenenleri göstermesidir. Resim ve fotoğraflar gerçek yaşamdaki üç boyutluluğu iki boyutlu olarak gösterirler. Bu nedenle amacına uygun fotoğraf ve resim bulmak kolay bir iş değildir. Gerektiğinde birden fazla resim ya da fotoğraf kullanılabilir.

Tüm bu öneriler bağlamında, görsel ögelerin ders kitaplarının vazgeçilmezleri olarak kabul edilerek, gerektiği şekilde kullanılabilmesinin uzmanlık gerektiren bir konu olduğu unutulmamalıdır. Öğrenciler üzerinde zaman zaman yapılacak benzer ve farklı araştırmalar, bu öğelerin en verimli şekilde kullanılma yöntemlerini ortaya koymada yararlı olacaktır.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Anadolu Üniversitesi, https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/acikogretim-sistemi-1 adresinden 05.01.2016 tarihinde alınmıştır.

Anadolu Üniversitesi, https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/acikogretim-sistemi-1 05 Ocak 2016.

Alkan, C. (1981). Açık Üniversite, Uzaktan Öğretim Sistemlerinin Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları, Ankara.

Ataizi, M, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Değerlendirme, Geliştirme, Ed. Ferhan Odabaşı, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 2006.

Aydın, C.H. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Değerlendirme, Geliştirme, Ed. Ferhan Odabaşı, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Bozkaya, M. (2002). Ders Kitaplarının tasarımı: Bireyselleştirilmiş Öğrenme İlkelerine göre Açıköğretim Ders Kitapları Örneği, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 4.

Bozkaya, M. (1999). Yazılı ve görüntülü sembol sistemleriyle yapılan öğretimin örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin başarısına etkisi, Basılmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Banar, S. (1996). Bir Uzaktan Öğretim Aracı Olarak Basılı Ders Malzemesi Ve Görüntü Düzenlemesi, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Dergisi, sayı 2, cilt 2, Eskişehir.

Ceyhan, E. ve diğerleri (2003). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Anı yayıncılık, Ankara.

Gökdağ, D. (1986). Uzaktan Öğretimde Basılı Materyeller, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Hakan, A. ve diğerleri (2004). Açıköğretim Sistemi, Lisans Programlarının Değerlendirilmesi, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Işık, M. ve diğerleri (2006) Genel ve Teknik İletişim, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.

Kaya, Z. (1996). Uzaktan Eğitimde Ders Kitapları, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Matbaası, Ankara.

Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim, Pegem A Yayıncılık Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 09 ISSN: 2146-9199

MUHASEBE MESLEĞİNDE ETİKLE İLGİLİ DÜZENLEMELERİN MUHASEBE EĞİTİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

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

Özet

Etik, insanlar arasındaki ilişkilerde iyi veya kötü, doğru veya yanlış kavramlarının temelini araştıran felsefi bir anlayıştır. (Kotar, 1997; 65) Ahlaklı davranış da bireylerin toplum tarafından iyi, güzel ve doğru kabul ettikleri bir takım kurallara uygun davranmaktır (Güredin, 1997; 116).

Muhasebenin en önemli görevlerinden biri ilgili kişilere doğru ve güvenilir bilgiler sunmaktır. Sunulan finansal bilgiler doğru ve güvenilir değilse, bu bilgileri kullananların sağlıklı kararlar alması ve muhasebe sisteminden beklenen fayda sağlanması beklenemez. Muhasebenin bilgi sunma işlevi göz önüne alındığında muhasebe mesleğinde etik; meslek mensuplarınca kanunlara ve toplumun değer yargılarına uygun, güvenilir bilgilerin sunulmasıdır (Baş, Özocak, 2001; 195-196).

Meslek mensubunun edindiği bilgi ve deneyimini, bunu talep edenlere muhasebe mesleği ile ilgili yasaların ve mesleki kuruluşların öngördüğü sınırlar ve açıklamalar çerçevesinde sunması gereklidir ki bu konuda mesleğin gerektirdiği meslek etiği önemli bir rol oynar.

Bağımsızlık, sosyal sorumluluk, dürüstlük, güvenilirlilik, tarafsızlık, sır saklama, meslek unvanı ve yeterlilik, mesleki özen ve titizlik, meslek ve meslek onuru ile bağdaşmayan işler, ticari faaliyette bulunmama, hizmet akdi ile çalışmama, gibi düzenlemeler hem ulusal hem de uluslararası alanda muhasebe mesleğinde etikle ilgili düzenlemelerdir. Bu düzenlemelerin muhasebe eğitimi veren tüm yükseköğretim kurumlarında öğretilmesi gereklidir. Sonuç olarak muhasebe etiği konusunun müfredat programlarına konulması önemli bir gerekliliktir.

Anahtar Sözcükler: Etik, muhasebe, düzenleme, eğitim, muhasebe mesleği.

THE EFFECTS OF THE REGULATIONS RELATED WITH ETHICS ON AN ACCOUNTING EDUCATION IN ACCOUNTANCY

Abstract

Ethics is a philosophical approach that seeks the origin of concepts such as good and evil, right and wrong in people's relationship (Kotar, 1997; 65). Ethical behavior is to act accordingly to the rules accepted as good, nice and right by the society (Güredin, 1997; 116).

One of the most important tasks of accounting is to provide accurate and reliable information to the concerned people. If the financial information presented is not accurate and reliable, people use this information cannot be expected to take healthy decisions and the expected benefits from the accounting system cannot be obtained. Considering the function of providing information of the accountancy, ethics in the accountancy is to be offered reliable information by the members of the profession that is in accordance with the laws and society's values (Baş, Özocak, 2001; 195-196).

The professional should provide his knowledge and experience to the people who demand within the framework of limits and descriptions related with the laws of accounting profession and stipulated by the

professional organizations. The professional ethics required by the profession plays an important role in this regard.

Arrangements such as independence, social responsibility, integrity, reliability, objectivity, confidentiality, job title and qualifications, professional care, works incompatible with the profession and the professional dignity, no commercial activities, not to work with a service contract are both national and international regulations relating to the ethics of the accounting profession.These regulations are required to be thought in all higher education institutions offering education in accounting. As a result, placing the accounting ethics to the curriculum is an important requirement.

Keywords: Ethics, accounting, regulation, education, accountancy profession.

GİRİŞ

Etik kavramı genel olarak, yarar, iyi, kötü, doğru ve yanlış gibi kavramları inceleyen, bireysel ve grupsal davranış ilişkilerinde neyin iyi neyin kötü olduğunu belirleyen ahlaki ilkeler, değerler ve standartlar sistemi olarak tanımlanmaktadır (Hatcher, 2004:358). Genel etik değerleri yanında, her mesleğin kendine has özel etik değerleri söz konusudur ve meslek mensuplarında söz konusu bir takım özel etik kurallar aranmaktadır (Kırlıoğlu ve Akyel, 2003:60). Meslek etiği, belirli bir meslek grubuna ilişkin ortaya konmuş ve o mesleği yerine getirenlerin uyguladığı veya uygulamaya zorlandığı kurallar bütünüdür(Daştan, 2009:284) ve mesleki faaliyetle ilgili neyin doğru, neyin yanlış olduğu hususlarında değerlere dayalı kuralları ortaya koyar (Selimoğlu, 2001:5). Etikle yakından ilgilenen bir disiplin de muhasebe ve muhasebe eğitimidir(Kiracı ve Elitaş, 2009:66). Çünkü muhasebe meslek mensuplarının meslek etiğine uymaları veya uymamaları toplumun geniş kesimlere önemli etkiler yapmaktadır (Aymankuy ve Sarıoğlan, 2005:43). Muhasebe meslek etiği, muhasebecilerin iş dünyasındaki ilişkilerini düzenleyen ilke ve kuralların bütünüdür (Azaltun ve Kaya, 2006:107). Bu kuralların öğretilmesinde ise muhasebe eğitimi içinde muhasebe etiği, etik lkeleri gibi derslerin yer alması gerekmektedir.

MUHASEBE MESLEK ETİĞİ

Muhasebe meslegi de kendine özgü meslek etigi ile ilgili düzenlemeleri yaparken, Meslek mensubunun yasalarin öngördügü düzeyin üzerinde bir davranista bulunmalari ve bu seviyeyi her zaman korumalari gerekir, Belirlenecek etik kurallari, dürüst davranmayi ve kamuoyunda olumlu bir izlenim birakmaya yönelik olmalidir ve Meslek gruplari belirlenen etik kurallara ters düsecek olan tüm davranislari yasaklamalidirlar ve bunlara cezai yaptirim uygulamalidirlar. Bu kurallardan hareketle;
19.10.2007 tarihinde "Serbest Muhasebeciler, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirlerin Mesleki Faaliyetlerinde Uyacakları Etik İlkeler Hakkında Yönetmelik" yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğe göre, temel etik ilkeleri dürüstlük, tarafsızlık, mesleki yeterlilik ve özen, gizlilik ve mesleki davranış olarak sınıflandırılmaktır. Buna paralel olarak Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu (BDDK), Kurum üyeleri ve personeli için 'Mesleki ve Etik İlkeleri Yönetmeliği' yayımlamıştır.

Muhasebe mesleğini icra eden kişi, yani muhasebeci kavramı genel olarak: kamudaki yatırımcı ve karar alıcıların güvenilir bilgi alma haklarını güvence altına almak amacıyla görev üstlenen yeminli mali müşavirler, bağımsız denetçiler, vergi uzmanları ve kamuoyuna hizmet sunan danışmanlar; özel sektörde hizmet veren mali işler yöneticileri, muhasebe müdürleri, finans yöneticileri ve muhasebe bölümünde görev yapanlar; devlet veya resmi kuruluşlarda görevli olan kamu muhasebecileri; ile muhasebe eğitimi veren öğretim üye ve görevlilerinden oluşmaktadır (Güredin, 2010:28). Toplum, işletmeler ve devlet başta olmak üzere tüm paydaşların haklarını gözetmek(Yılmaz ve Kaya, 2014: 33)durumunda bulunan muhasebeciler için meslek etiği kavramları büyük önem taşımaktadır.

MUHASEBE EĞİTİMİNDE ETİK DERSİNİN YERİ

Türkiye'de muhasebe eğitimi üniversitelerde, fakültelerde (4 yıllık) ve meslek yüksekokullarında (2 yıllık) verilmektedir. Ayrıca bazı üniversitelerde yüksek lisans ve doktora düzeyinde muhasebe-finansman eğitimi

yürütülmektedir. Muhasebe eğitimi almış olan öğrencilerin özel sektör veya kamu sektöründe kariyer planlaması yapabilmesi için bir takım becerilere sahip olması gerekmektedir. Ancak, mezunların muhasebe bilgi ve becerilerinin yanında girişimci, finansal analist, bağımsız denetçi, derecelendirme uzmanı, değerleme uzmanı, iç denetçi bilgi ve becerilerine de sahip olması gerekmektedir (Hacırüstemoğlu, R. 2008) Hurt (2007) ise, muhasebede öğretilmesi gerekenler üzerine yaptığı çalışmasında; muhasebe bilgisinin gelişimini, toplumdaki rolünü, etkisini ve potansiyel davranışsal etkilerini anlayabilmek için birden çok disiplini ilgilendiren bakış açılarını vurgulamıştır. Hurt, bu bakış açılarını aşağıdaki gibi gruplandırmıştır

- Tarih: Muhasebenin tarihi gelişimi.
- Politika: Muhasebe politikalarının, kurallarının ve bilgisinin politik süreçle ilişkili olarak gelişimi.
- Ekonomi: Muhasebe bilgisinin ekonomik etkilerinin değerlendirilmesi.
- Antropoloji: Muhasebe ve ulusal kültür arasındaki ilişkinin belirlenmesi.
- Davranış (Psikoloji): Muhasebe bilgi ve sürecinin davranışsal etkilerinin özellikle de etik konularının incelenmesi.

İyi bir meslek edinmenin yolu da iyi bir eğitimden geçmektedir. Ancak günümüzde öğrencilerimize kuramsal ve uygulamalı eğitim verilirken, çoğunlukla bir mesleği yaparken karşılaşabilecekleri sorunlar karşısında nasıl bir yol izleyecekleri yönü eksik kalmaktadır. Eğitim dönemlerinde, gerekse iş yaşamlarında çoğunlukla her olaya yasal çerçeveden bakılmaktadır Ancak unutulmamalıdır ki yasal olan her şey etik değildir. Böyle durumlarda meslek elemanı kendi iş ve mesleki etik ilke ve kurallarını devreye sokmalıdır. Kamu ve özel yönetiminde ve kaynaklarının kullanılmasına karar verilen üst yönetimlerde genelde sosyal alanda lisans ve yüksek lisans veya mühendislik ve fen alanında lisans ve sosyal alanda yüksek lisans mezunları yer almaktadır. Bu da meslek etiği ile ilgili eğitimin yükseköğretim sırasında alınmasının daha akılcı ve de verimli olacağı düşüncesini getirmektedir. Sadece yasa ve yönetmeliklerle etik ilklerin oluşturulamayacağı ve bunun mutlaka eğitim yoluyla oluşturulması bir gerekliliktir.

Genelde kamu görevlileri etiği, muhasebe meslek etiği, hukuk etiği, tıp etiği, mühendislik etiği gibi hemen hemen her alanda sözü edilen etik ilke ve kuralların olduğu düşünüldüğünde, muhasebe mesleğine yönelik bir etik dersinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde ve Uygulamalı Bilimler fakülte ve yüksekokullarında okutulması gereklidir. Yüksek öğretimde bu okullara bakıldığında meslek etiği, meslek etiği ve meslek yasası, etik, bilimsel etik vb adlarda genelde 2, 3 veya 4 sınıflarda bu dersin 2 saat veya 3 saat olarak verildiği, yüksek lisans programlarında ıse 2 saat olarak verildiği görülmektedir.

YÜKSEK ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA MUHESEBE ETİK DERSİ

Lisans programlarında

Ülkemizdeki yüksek öğretim kurumları incelendiğinde yükseköğretim kurumu web sayfalarından, etik veya muhasebe etik dersinin olduğu iktisadi ve idari bilimler fakültelerinin işletme bölümleri ve 4 yıllık uygulamalı bilimler yüksek okulların da muhasebe, muhasebe denetim bölümleri ele alınarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 1: Devlet Üniversitelerindeki Durum(Lisans Düzeyinde)

İ.İ.B.F/İşletme Fakültesi'ne Sahip Olan ve İşletme Bölümleri Programlarında Etik İle İlgili Ders Bulunan Üniversitelerin Sayısı	24	0.20
İ.İ.B.F/İşletme Fakültesi'ne Sahip Olan ve İşletme Bölümleri Programlarında Etik İle İlgili Ders Bulunmayan Üniversitelerin Sayısı	53	0.45
İ.İ.B.F/İşletme Fakültesi /İşletme Bölümü Bulunmayan Üniversitelerin Sayısı	18	0.15
Uygulamalı Bilimler Yüksek okulunda etikle ilgili ders bulunan bölüm sayısı	1	0.008
Uygulamalı Bilimler Yüksek okulunda etikle ilgili ders bulunmayan bölüm sayısı	13	0.11
Web Sayfasına Ulaşılamayan Üniversite Sayısı	7	0.06
TOPLAM	116	100

Niteliklerine Göre Etik Derslerinin Dağılımı

Üniversitelerinin lisans düzeyindeki ders programlarında yer aldığı belirlenen, etik ile ilgili toplam 24 dersin ders programlarındaki kategorileri incelendiğinde 4 tanesinin zorunlu, 20 tanesinin seçmeli ders olarak yer aldığı görülmüştür.

Tablo 2: İşletme bölümlerinde etik dersinin niteliği

Etik ile İlgili Derslerin Kategorisi	sayısal	%
Zorunlu	4	0.16
seçmeli	20	0.84
toplam	24	100

Uygulamalı bilimler yüksekokulunda etik dersi incelendiğinde sadece 1 okulda müfredat programımda olduğu ve bu dersin seçmeli dersler içinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3: Uygulamalı bilimler Yüksekokulunda etik dersinin niteliği

Etik ile İlgili Derslerin Kategorisi	sayısal	%
zorunlu	0	0
seçmeli	1	100
toplam	1	100

Yüksek lisans programlarında

Lisansüstü eğitimde muhasebe meslek etiği ile ilgili dersler incelenirken, işletmelerin tüm fonksiyonlarına yönelik eğitimin verildiği işletme yüksek lisans ve doktora programları incelenmemiş, spesifik olarak muhasebe eğitimi vermekte olan muhasebe bilim dalında yüksek lisans ve doktora programları incelenmiştir.

Tablo 4: Lisansüstü Düzeyde Eğitim Programlarında Etik Dersi Bulunmasına Göre Sayısal Dağılımı

	Devlet üniversitesi	%	Vakıf üniversitesi	%
Muhasebe Bilim Dalı Lisansüstü Programlarında Etik İle İlgili Ders Bulunan Üniversitelerin Sayısı	2	0.01	2	0.03
Muhasebe Bilim Dalı Lisansüstü Programlarında Etik İle İlgili Ders Bulunmayan Üniversitelerin Sayısı	18	0.18	5	0.08
Muhasebe Bilim Dalı Lisansüstü Programları Bulunmayan Üniversite Sayısı	75	0.74	33	0.53
Web Sayfasına Ulaşılamayan Üniversite Sayısı	7	0.06	12	0.19
Toplam	102	100	62	100

Lisan ve Lisansüstü eğitim, öğrencilerin alanlarında uzmanlaşmalarını sağlayan eğitimler olduğu halde, ne yazık ki muhasebe bilim dalında lisansüstü eğitim veren vakıf ve devlet üniversitelerinde etik ile ilgili ayrı derslerin çok az olduğu görülmektedir. Oysa muhasebe alanında özellikle yüksek lisans ya da doktora yapan öğrenciler bu süreç içinde ileri düzey muhasebe bilgileri ile donanmanın yanında, mesleğin gerektiği nitelikler konusunda kendilerini geliştirirler ve entelektüel bir bakış açısı kazanırlar.

Bu dönem öncesinde oluşması beklenen genel etik anlayışı üzerine, muhasebe meslek etiğine ilişkin yetkinlik kazandırılmasına yönelik bir eğitimin gerçekleştiriliyor olması beklenirken, mevcut durum hem vakıf hem devlet üniversitelerinde lisansüstü eğitimde etik konusuna yeterince önem verilmediğini göstermektedir.

SONUÇ

Son yıllarda yaşan global muhasebe ve denetim skandalları özellikle muhasebe mesleğine düşen sorumluluğu daha da arttırmıştır. Bu noktada muhasebe mesleğinin, toplumun ona olan güvenini sağlamlaştırması gerekmektedir. Bunun sağlanması ise meslek mensuplarının meslek etiğine bağlı kalarak mesleğin en iyi ve etkin bir biçimde yürütülmesi ile mümkün olabilecektir. Her meslek dalında olduğu gibi muhasebe mesleğinde de etik kuralları bulunmaktadır. Etik bilinçlenmenin sağlanabilmesi için etik eğitiminin, öğrencilerin öğrenim hayatlarının erken dönemlerinden başlayarak, meslek mensubu olduktan sonra gelişeme açık olarak yaşam boyu sürmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin eğitim programları içinde lisans düzeyinde eğitim alarak mesleğe hazırlandıkları dönemde, etik bilinçlenmenin temelini oluşturmak için üniversite ders programlarında etik eğitimine yer verilmesi gerekmektedir.

Muhasebede eğitiminde etiğe daha çok yer verilmesi için muhasebe eğitimi veren akademisyenlerin de görüşünün alınarak gerekli düzenlemeler yapılması, etiğin muhasebe eğitimi müfredatında ayrı bir ders olarak mı verileceği, yoksa muhasebe dersleri içinde mi anlatılacağının belirlenmesi, meslek mensuplarının geliştirilmesi açısından meslek odalarının daha sık seminer ve konferanslar düzenlemesi ve muhasebe mesleğinde etik yargı düzeyi ile ilgili daha çok çalışmanın yapılması ve meslek odası işbirliğinde bilgilendirme yayınlarına dönüştürülmesi önemlidir. Ayrıca etik ilkelerinin benimsetilmesinde ve etik dışı davranışların önlenmesinde eğitimin önemini yadsınamayacak kadar önemlidir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, Dünyada etik eğitimi konusuna verilen önemin artışına paralel olarak, ülkemizde de üniversitelerin ilgili bölümlerinde etik ile ilgili derslerin hem daha erken dönemlerde yaygınlaşarak, zamanlamasının değişmesi hem de sayısının artması gerekmektedir.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aymankuy, Y. ve Sakarya, Ş. (2003). Finansal Piyasalar ve Meslek Etiği, 1 st International Business and Professional Ethics Congress of Turkey, Hacettepe University Research Centre For Business & Professional Ethics, September, 17–19, Ankara.

Azaltun, M. ve Kaya, E.(2006), "Muhasebe Eğitiminde Meslek Etiğinin Yeri ve Önemi: Anadolu Üniversitesinde Yapılan Bir Araştırma", MODAV Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, 8(I), 107.

Daştan, A. (2009), "Etik Eğitiminin Muhasebe Eğitimindeki Yeri ve Önemi: Türkiye Değerlendirmesi", Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi, Cilt:XXVI (1), 281-311.

Güredin, E. (2010),Denetim ve Güvence Hizmetleri, Türkmen Kitabevi, İstanbul, 2010.

Hacırüstemoğlu, R. (2008). Bilgi Çağında Muhasebe Eğitimi. Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi (MODAV), 10(3), 1-6.

Hatcher, T. (2004), "Environmental Ethics As An Alternative For Evaluation Theory In For Profit Business Context", Evaluation And ProgramPlanning, 27, 357-363.

Hurt, B. (2007). Teaching What Matters: A New Conception of Accounting Education. Journal of Education for Business, 82(5), 295-299.

Kırlıoğlu, H. ve Akyel, N. (2003), "Mesleki Etik ve Ülkemizde Muhasebe Denetimi", MUFADMuhasebe Finansman Dergisi, (17), 59-68.

Kiracı, M. ve Elitaş, C.(2009). Muhasebe Eğitiminde Etik: Muhasebe Öğretim Üyelerinin Bakışları ve Yaklaşımları Üzerine Bir Araştırma, XXVIII Türkiye Muhasebe Eğitim Sempozyumu, 20-24 Mayıs 2009, İzmir, 63-90.

Selimoğlu, S. K.(2001), Muhasebe Eğitiminin Meslek Mensubu Adaylarına Ahlaki Doğruları Kazandırmadaki Rolü, XX. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, 23-27 Mayıs 2001 Antalya, 127-152.

Yılmaz, R. ve Kaya, M. (2014),"Kurumsal Yönetim İlkelerinin Muhasebe Etik Kuralları ile İlişkisi", İşletme Bilimi Dergisi, 2(1); 17-35.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

BİYOMETRİK GÜVENLİK SİSTEMLERİ VE YÜZ TANIMAYA DAYALI ÇEVRİMİÇİ SINAV SİSTEMİ

Zihni Kaya
İstanbul Aydın Üniversitesi
UZEM, İstanbul
zihnikaya@aydin.edu.tr

Prof. Dr. Ali Güneş
İstanbul Aydın Üniversitesi
UZEM, İstanbul
aligunes@aydin.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, çevrimiçi sınavlarda bir başkasının yerine sınava girişin önlenmesi amacıyla yüz tanımayla kimlik tespiti yapan bir uygulama geliştirilmiştir. Öncelikle ad, soyad ve yüz görüntüsü gibi verilerden oluşan kullanıcı bilgisi veri tabanına kaydedilmektedir. Sınav zamanında, kullanıcıdan web kamera yoluyla alınan yüz görüntüsü, veri tabanına daha önceden kaydedilen yüz görüntüsü ile karşılaştırılmaktadır. Karşılaştırma sonucuna göre kişi sınava alınmakta ya da alınmamaktadır. Günümüzde, hemen hemen her bilgisayarda bir web kamera olması, yüz tanımanın en güvenli biyometrik sistemlerinden biri olması ve kullanımı kolay olması nedeniyle bu çalışmada yüz tanıma sistemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, otomatik insan yüzü tanımak için Özyüz yöntemi kullanılmış olup oldukça yüksek başarım elde dilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Biyometrik güvenlik sistemleri, yüz tanıma sistemi, çevrimiçi sınav sistemi.

BIOMETRIC SECURITY SYSTEMS AND FACE RECOGNITION BASED ONLINE EXAM SYSTEM

Abstract

In this study, an identification application based on face recognition is developed to prevent students from substituting others in online exams. Principally user information consisting data's such as name, surname and face image is saved on database. During the exam the face image of the user is taken by webcam and compared by the saved image data. Students' entry to exam will be accepted or denied according to the comparison result. Face recognition system is used in this study because almost every PC have web cam, face recognition is one of the most reliable biometric systems and also it is easy to use. In this study, eigenfaces method is used for automatic face recognition and considerably high success is achieved.

Keywords: Biometric security systems, face recognition system, online exam system.

GİRİŞ

Günümüzde kullanılan çevrimiçi sınav sistemlerinde kimlik tespiti genellikle kişiye daha önceden verilen bir anahtar (kullanıcı adı ve şifre gibi) ile yapılmaktadır. Bu anahtarı bilen herhangi bir kişi, o anahtarın gerçek sahibiymiş gibi sınava girebilmektedir. Bu yöntemde en büyük sorun bir başkasının yerine sınava girmedir.

Genellikle, uygulamalardaki gereksinimler, kullanıcı tanımlama ve bu tanımlamaya göre kullanıcıya sistemde hak verme şeklinde olmaktadır. Günümüzde, yaygın olarak kullanıcı tanımlama, numara ve manyetik kart gibi kişiye verilen bir karakter dizisi anahtar ile yapılmaktadır. Bu anahtar değerlerinin unutulabilir, kaybedilebilir veya tahmin edilebilir bir yapıda olması bu sistemlerin en büyük açığıdır.

Biyometrik sistemler bu eksiklikleri büyük ölçüde ortadan kaldıran sistemlerdir. Kişinin ölçülebilen fizyolojik veya davranışsal özelliklerine biyometri denilmektedir. Biyometrik sistemlerin en büyük üstünlüğü, bu özelliklerin unutulamayan, kaybedilemeyen ve tahmin edilemeyen yapılar olmasından kaynaklanır.

Bu çalışmada biyometrik güvenlik sistemlerinden yüz tanıma sistemi araştırılmış ve birçok kullanım alanı tespit edilmiştir. Bu sistemin, çevrimiçi sınav sistemlerinde de kimlik tespiti için kullanılabileceği örnek uygulama ile kanıtlanmıştır.

BİYOMETRİK GÜVENLİK SİSTEMLERİ

Biyometri (Biometric) Yunanca bio (yaşam) ve metric (ölçüm) sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmiştir. Bireyin ölçülebilir fizyolojik veya davranışsal özelliklerine biyometri denir. Biyometrik sistemler, fiziksel özellikleri kullanılarak kişilerin elektronik ortamda tanınmasıdır. Biyometrik sistemler, bireylerden alınan örnekler ve uygulanacak algoritmalar ile birlikte bir depolama aygıtına saklanması sonrasında, verilerin eşleştirme prensibi ile çalışmaktadır (Varol & Cebe, 2011).

Başlıca biyometrik özellikler; yüz yapısı, parmak izi, avuç içi bilgisi, retina, iris, ses, yürüyüş, el yazısı, konuşma şekli ve DNA'dır.

Biyometrik sistemlerin en büyük üstünlüğü, bu özelliklerin unutulamayan, kaybedilemeyen ve tahmin edilemeyen yapılar olmasından kaynaklanmaktadır.

Herkeste faklı olan biyometrik özellikler, biyometriyi güvenlik sistemlerinde en çok tercih edilen bir alan haline getirmiştir. Biyometrik problemlerinden bilgisayarlı kimlik tespiti yapay zeka araştırmalarının önemli alanlarından biridir.

Biyometrik özellikleri kullanan sistemlere biyometrik sistemler denir. Bankacılık, güvenlik, kriminoloji gibi bir çok alanda biyometrik sistemler kullanılmaktadır.

Biyometrik tanımlama yöntemlerinde kullanılan güvenlik sistemleri ile anlatılmak istenen şey aslında bilgi güvenliğidir. Bir bilginin güvenliği demek, bilginin gönderilmesi gereken kişiye değiştirilmeden, bozulmadan ve başka birisinin eline geçmeden ulaşması demektir. Bir bilgi gönderilmesi gereken kişi için gizli bir bilgi değilken 3.şahıslar için gizli bir bilgidir.

Biyometrik sistemler fizyolojik ve davranışsal biyometrik sistemler olmak üzere iki kısma ayrılır.

Davranışsal biyometrik sistemler imza, yazı dinamiği, yürüyüş şekli ve konuşma esnasındaki dudak hareketleri gibi belli zamanda belli amaçlar için gerçekleştirilmiş ve herkesin birbirinden farklı olarak gerçekleştirdiği davranışlar üzerine kurulmuştur (Şamlı & M.Erkal, 2009).

Fizyolojik biyometrik sistemler Fizyolojik biyometrik sistemler yüz, parmak izi, el geometrisi, DNA, ses, iris ve retina olmak üzere, bir kişinin diğer kişiden ayrılmasını sağlayan değişmez özellikler üzerine kurulmuştur.

Tablo 1'de biyometrik güvenlik sistemlerinin kullanılabilirlik özellikleri yüksek, orta ve düşük olarak sınıflandırılarak karşılaştırılmıştır (Yalçın & Gürsel, 2015). Bu çizelgede; Y=Yüksek, O=Orta, D=Düşük olarak ifade edilmektedir.

Tablo 1: Biyometrik Güvenlik Sistemlerinin Kullanılabilirlik Özelliklerine Göre Sınıflandırılması

	Evrensellik	Eşsizlik	Süreklilik	Elde Edilebilirlik	Performans	Kabul Edilebilirlik	Yaygınlık
İmza	D	D	D	Y	D	Y	Y
Parmak izi	O	Y	Y	O	Y	O	O
DNA	Y	Y	Y	D	Y	D	D
İris	Y	Y	Y	O	Y	D	D
Ses	O	D	D	O	D	Y	Y
Yüz	Y	D	O	Y	D	Y	Y

Tablo 1'de görüldüğü gibi, imza biyometriğinin evrensel özelliği düşüktür. Organ kaybı gibi sebeplerden dolayı imza atma yeteneğinin olmaması veya okuma yazma bilmeyenlerin kendilerine ait bir imza biçiminin bulunmaması nedeniyle bu özellik düşüktür. DNA, iris ve yüz biyometriklerinin sahip oldukları özellikler yönünden evrensellikleri yüksek olarak sınıflandırılmıştır.

Her insanda farklı olması yani eşsizlik özelliği yönünden baktığımızda DNA, parmak izi ve iris biyometrikleri aynı yumurta ikizlerinde bile farklı olduğundan yüksek olarak sınıflandırılmıştır.

Yaşam boyunca değişmeyen yani süreklilik özelliği bakımından değerlendirildiğinde DNA, parmak izi ve iris biyometrikleri yüksek olarak sınıflandırılmıştır. İmza ve ses biyometrikleri ise neşe, heyecan, korku ve soğuk hava gibi değişimlere bağlı olarak değiştikleri için düşük olarak sınıflandırılmışlardır.

Gözün narin yapısı ve kullanılan cihazın verdiği rahatsızlık gibi nedenlerden dolayı iris biyometriğinin elde edilebilirliği düşüktür. Yüz ve imza biyometriklerinin elde edilebilirliği ise yükseltir.

Doğruluk ve hız yönünden DNA, parmak izi ve iris biyometriklerinin performansı yüksektir.

Biyometrik verilerin ölçüm ve toplanması yönünden yani kabul edilebilirlik bakımından yüz, ses ve imza biyometrikleri yüksek sınıflandırılmıştır.

Son olarak yüz, imza ve ses biyometrikleri yaygınlık bakımından yüksek olarak sınıflandırılmıştır.

YÜZ TANIMA YÖNTEMLERİ

Yüz tanıma; güvenlik sistemlerinde, suçluların izlenmesinde ve çok gizli yerlere giriş-çıkışların denetlenmesi gibi bir çok alanda kullanılmaktadır. Bir bilgisayarın yüz tanımayı gerçekleştirebilmesi yapay zeka araştırmacılarını ilgilendiren önemli konulardan biridir.

Bilgisayarlı yüz tanımanın uzun bir geçmişi vardır. Çoğu yüz tanıma yöntemi yüzleri; göz köşeleri, ağız kenarları ve burun ucu gibi özellik noktaları arasındaki normalize edilmiş uzunluklara ve oranlara göre modeller ve sınıflandırır (Nabiyev, 2012).

Yüz tanıma problemi üç grupta incelenebilir:

- Yüz Bulma

- Yüz Normalleştirme
- Yüz Onaylama

Yüz tanıma sisteminin başarımında sistemin hızı ve yanlış tanıma oranı dikkate alınmaktadır. Yüz tanıma sisteminde karşılaşılan sorunlardan aydınlatma problemi ve pozların çok çeşitli olması öne çıkmaktadır. Işıklandırma nedeniyle yüz tanınmayabilir. Bu sorunun çözümü için ışıklandırma konileri kullanılmaktadır (Nabiyev, 2012).

Yüz tanımada özellikler bilindiğinde; yapay sinir ağları, radyal alt fonksiyon ağları, çok katmanlı perspektif, doğruluk haritaları, esnek demet graf eşlemesi, en önemli parçaların farkını bulma ve birçok temsilci gibi yaklaşımlardan herhangi birisi kullanılabilir. Yüz tanımada en başarılı yöntemlerden birisi iki boyutlu resimlerden global özelliklerin elde edilmesidir.

Yüz tanıma algoritmaları içinde en yaygın kullanılan yaklaşım özyüz (eigenfaces) tabanlı yöntem olup bu çalışmada da uygulanmıştır. Yüz görüntülerinin ayırt edici karakteristik özellikleri kullanılarak mümkün olduğunca küçük boyutlu bir uzay oluşturulur ve görüntüler bu yüz uzayında karşılaştırılır. Bu uzayın özyüzler olarak adlandırılan temel vektörleri, yüzlerin bazı yerel ve global özelliklerini meydana çıkarırlar ve yüz görüntülerinin içeriğiyle ilgili bilgi verirler (Turk & Pentland, 1991).

Bilgisayarda yüz tanıma sistemiyle ilgili araştırmaların uzun bir geçmişi. Başlıca biyometrik teknolojilerden biri olan yüz tanıma, görüntü yakalama cihazlarındaki hızlı gelişmeler ve yüksek güvenliğe olan ihtiyaçlar sonucunda, giderek daha önemli bir hale gelmiştir.

Bir insanın yüzü kendine hastır. Dolayısıyla, kimliğinin tespitinde bu karakteristik özellikleri kullanılabilir. Yüz tanıma teknolojisinin çalışma mantığı yüz görüntülerinden karakteristik özelliklerin çıkarılmasına dayanır. Sonrasında ise, iki görüntü karşılaştırılır (Varlık & Çorumluoğlu, 2011).

Yüz tanıma süreci yüz görüntülerinden çeşitli özelliklerin çıkarılmasıyla başlar. Aynı kişinin yüz görüntülerinin özellikleri arasında bir benzerlik olurken, farklı kişilerin yüz görüntülerinin özellikleri arasında farklılık olur. Bütün bunlar dikkate alındığında yüz tanıma sistemleri "özellik tabanlı" ve "görünüm tabanlı" olmak üzere iki ayrı yolla incelenebilir.

Özellik tabanlı yüz tanıma sistemleri: Geometrik özellik tabanlı, şablon eşlemeli yöntem, yapısal eşleme, gizli Markov modeli, dalgacık dönüşüm ve elastik demet grafı eşleme gibi yüz tanıma yöntemleri vardır.
Görünüm tabanlı yüz tanıma sistemleri: Özyüz yaklaşımı (Turk & Pentland, 1991), Fisher yaklaşımı (Belhumeur, Hespanha, & Kriegman, 1997) ve yapay sinir ağı gibi yüz tanıma yöntemleri vardır.

Öncelikle "geometrik özellik tabanlı" ve "şablon eşlemeli" yüz tanıma yöntemleri kısaca ele alındıktan sonra, bu çalışmada kullanılan önyüz yöntemi üzerinde durulacaktır.

Geometrik Tabanlı Yüz Tanıma

İlk yüz tanıma yöntemi olan geometrik tabanlı yüz tanıma sistemi Goldstein tarafından 1964 yılında kullanılmıştır. Yüzde belirleyici özelliğe sahip bölgelerin boyutlarının birbirleri ile arasındaki uzaklıkların ve geometrisinin hesaplanması ile yapılan tanımlama yöntemidir.

Kaya ve Kobayashi (1972) yüz üzerindeki belirli noktaların belirlenmesinde birtakım önemli etmenler belirlemiş ve bu noktalar arasındaki öklit uzaklığını hesaplamışlardır (Brunelli & Poggio, 1992).

- Kolay tahmini edilebilmeli
- Işığa az duyarlı olmalı
- Mimikten mümkün olduğunca bağımsız olmalı
- Ayırt edici özelliğe sahip bilgi mümkün olduğunca çok olmalı

Yüz üzerindeki tanımlayıcı özelliğe sahip noktalara örnek olarak göz, ağız, kaş, çene ve burun örnek olarak verilebilir.

Geometrik özellik tabanlı yüz tanıma yöntemleri, daha önceden tanımlanmış kaş kalınlığı ve dikey konumu, burun kalınlığı ve konumu gibi ayırdedici özellikleri kullanır. Bulunan değerler özellik vektörü olarak kaydedilir. Brunelli ve Poggio 1992 yılında, yüzün ayırdedici özellikleri olarak gördükleri 22 geometik noktayı belirlemişlerdir.

Bu geometrik noktalardan elde edilen 22 tane değer en yakın komşuluk algoritması kullanılarak karşılaştırılır ve en küçük değere sahip veri tabanı resmi ile eşleştirilir. (Brunelli & Poggio, 1992).

Şablon Eşlemeli Yöntem

Bu yöntemde, iki farklı desenin tümü veya belirli özeliklerdeki parça şablonları en yakın komşuluk algoritması ile karşılaştırılır (Brunelli & Poggio, 1993). Şablon eşlemeli yöntemde görüntüler gri renk düzlemindedir. Eşleme algoritması, eğitim ve test veri kümeleri arasındaki farklıkları ve benzerlikleri hesaplar. Eşleme, görüntünün belirli kısımlarına veya bütün görüntüye uygulanmalıdır. Şablonlar, görüntüler arasındaki benzerliklerin en çok olduğu veya farklılıkların en çok olduğu bölümlerden seçilir (Brunelli & Poggio, 1995). Şablon desenleri, eğitim verilerinden alınan referans desenleri olarak kabul edilir. Bir test resmi, bu referans desenleri kullanılarak tanımlanmaya çalışılır. Sonuçta, eğitim ve test desenleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar hesaplanır (Brunelli & Poggio, 1993).

Özyüz Yaklaşımı

Gerçek hayatta, bir görüntü iki boyutlu bir f(x,y) fonksiyonu olarak tanımlanır. Burada x ve y düzlemsel koordinatlarıdır. f fonksiyonunun herhangi bir (x,y) koordinatındaki genliği görüntünün o noktadaki yeğinlik (örneğin parlaklık gibi) veya gri seviyesi olarak adlandırılır. x, y, f'in yeğinlik değerleri hep birlikte sonlu ve ayrık büyüklükte olduğunda bu görüntüye sayısal görüntü denir (Gonzalez & Woods, 2014). Sayısal görüntü sonlu sayıda bileşenden oluşur. Her bir bileşen belli bir görüntünün değeridir. Bu bileşenlere resim elemanı, görüntü elemanı veya piksel denir.

Yüz tanıma algoritmaları içinde en yaygın kullanılan yaklaşım özyüz (eigenfaces) tabanlı yöntemlerdir. Yüz görüntülerinin ayırt edici karakteristik özellikleri kullanılarak mümkün olduğunca küçük boyutlu bir uzay oluşturulur ve görüntüler bu yüz uzayında karşılaştırılır. Bu uzayın özyüzler olarak adlandırılan temel vektörleri, yüzlerin bazı yerel ve global özelliklerini meydana çıkarırlar ve yüz görüntülerinin içeriğiyle ilgili bilgi verirler (Turk & Pentland, 1991).

Özyüz algoritması (Temel bileşenler analizi) boyut azaltmak ve görüntüler arasındaki temel farklılıkları bulmak için kullanılan bir yöntemdir (Turk & Pentland, 1991). Temel bileşen analizi sınıf bilgisini kullanmadığı için gözetimsiz bir öğrenme yöntemidir. Ölçüt, verideki varyanstır. Veri noktaları arasındaki farkın en iyi ortaya çıktığı, yani varyansın en yüksek olduğu vektör temel bileşeni oluşturur (Alpaydın, 2012, s. 90-92). Özyüz algoritmasında her biri N x N boyutunda olan görüntüler N^2 uzunluğunda vektörlere dönüştürülür. Bu çalışmada da kullanılan Özyüz algoritmasının işelevsel blok şeması Şekil 1'de verilmiştir (Erdoğan, 2010).

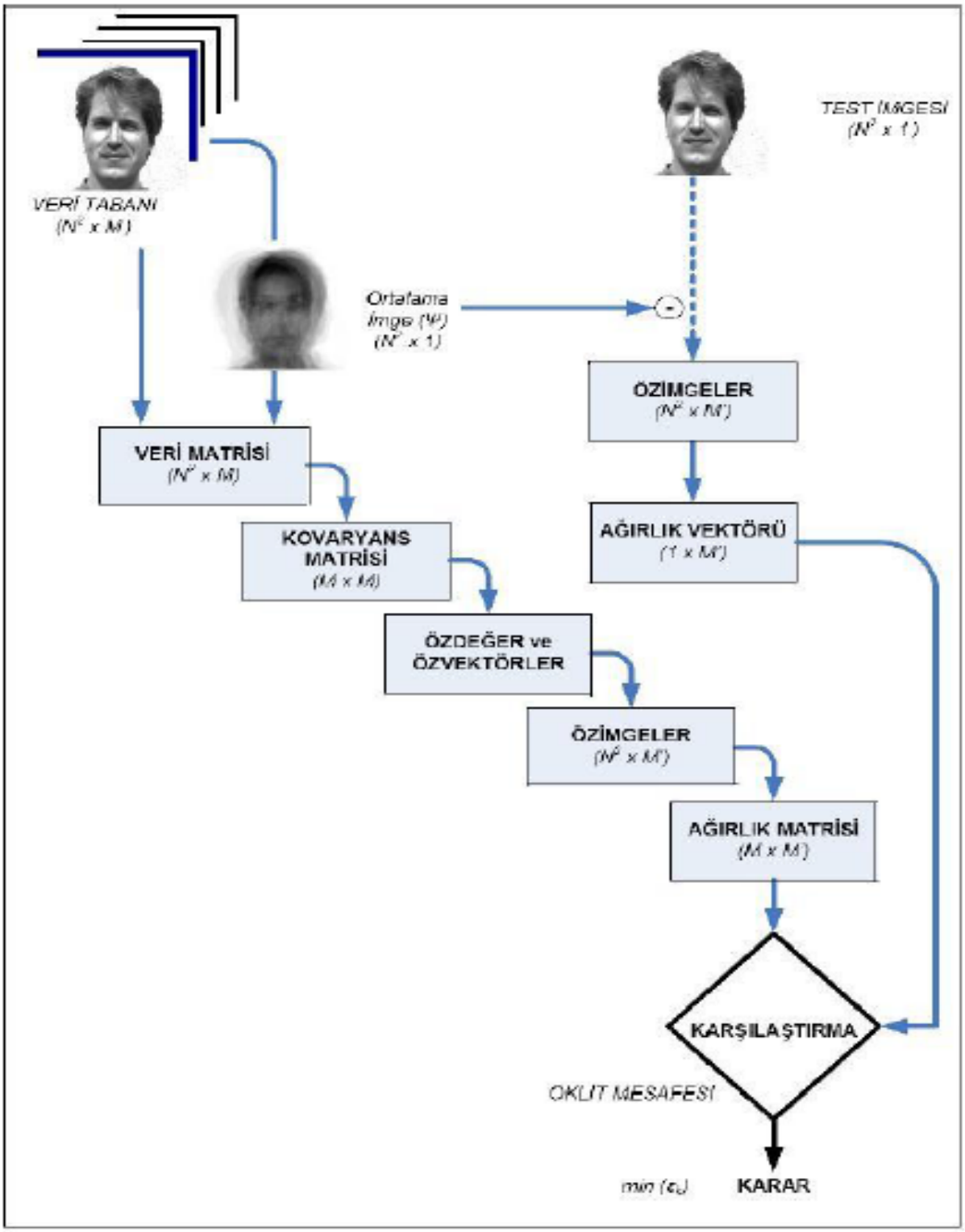
YÜZ TANIMA TEKNOLOJİSİYLE ÇEVRİMİÇİ SINAV SİSTEMİ

Çevrimiçi eğitim sistemlerinde ölçme ve değerlendirme, genellikle, çevrimiçi sınav sistemleri ile yapılmaktadır. Sınav soruları çoktan tek seçmeli, çoktan çok çekmeli, doğru-yanlış, kısa cevap, boşluk doldurma, numaralı vb. türünde olmaktadır.

Sınav soruları ve cevapları ilgili öğretmen veya sistem görevlisi tarafından soru bankasına girilir. Bu sorular ve cevapları web sunucudaki bir veri tabanında tutulur.

Daha önceden belirlenen gün ve saatte, sınav sistemine başarıyla giriş yapan öğrencilerin ekranına, soru bankasından rastgele seçilen sorular gelir. Soru bankasından her öğrenciye eşit sayıda, aynı zorluk seviyesinde, rastgele sorular seçilir. Öğrencinin ekranına sorular ve cevap seçenekleri rasgele sıralamada çıkartılır. Böylece, birbirine bakarak kopya çekmenin önüne geçilmeye çalışılır. Bu bağlamda soru bankasında ne kadar çok soru varsa, birbirine bakarak kopya çekme o kadar zor olur.

Öğrencilerin sınav süresi içinde cevapladığı sorular, sınav uygulaması tarafından sunucudaki veri tabanına kaydedilir.



Şekil 1: Özyüz Algoritması İle Sınıflandırma İşlevsel Blok Şeması

Sınav sistemine giriş için öğrenciler kendilerine daha önceden verilen bir kullanıcı adı ve şifre kullanırlar. Bir kişi diğer kişinin kullanıcı adı ve şifresini biliyorsa onun yerine sınava girebilir. Bu çalışmada, bu sorunun çözümü için otomatik kimlik tanımlama yöntemlerinden yüz tanıma sistemi araştırılmış ve yüz tanıma teknolojisi kullanılarak güvenli çevrimiçi sınav uygulaması geliştirilmiştir.

Merkezi bir veri tabanı ve yüz tanıma sistemi ile otomatik olarak sınav girişinin kontrol edilmesi ve işletilmesi gerçekleştirilmiştir. Her bilgisayarda bulunan ve donanım olarak kullanılan web kamera ile kişilerin görüntüleri alınmakta, sonrasında ise bu görüntü ile veri tabanındaki yüz görüntüleri karşılaştırılarak sınav giriş kontrolü yapılmaktadır. Böylece, klasik olarak yapılan kimlik tespit yöntemlerine alternatif olarak çevrimiçi çalışan, kontrolü yapılabilen, otomatik olarak kimlik tespiti yapabilen ve yüz görüntülerinden kimlik oluşturabilen öğrenci tanıma uygulaması geliştirilmiştir.

Bu projede, kimlik tespiti internet üzerinden veya yerel ağ üzerinden yapıldığından zamandan tasarruf sağlayacaktır. Ayrıca, çok fazla öğrencinin bulunduğu sınavlarda, gözetmenler tarafından tanınmayan öğrenciler, sistem tarafından otomatik olarak tanınacağından sınav güvenliği de artacaktır.

Biyometrik tanımlama yoluyla yüz görüntülerinden oluşturulan kimlik bilgisi sisteme eklenecek ve bir merkezi yönetim ile öğrenci girişleri otomatik olarak yapılacaktır. Veri tabanında kimlik bilgisi olmayan kişilere sınav ekranı açılmayacak, böylece, bir başkasının yerine sınava girme şeklinden yapılan sınav hileleri ortadan kalkacaktır.

Yüz Tanıma İle Sınav Girişi Uygulamasında Kullanılan Yazılım Yapısı

Bu projede, Java programlama dili kullanılarak, sınav sisteminde tanımlanan kullanıcı bilgileri ile web kameradan gelen yüz görüntüsü bilgilerini yöneten bir sistem geliştirilmiştir. Görüntü işleme kütüphaneleri olarak OpenCV ve JavaCV kullanılmıştır.

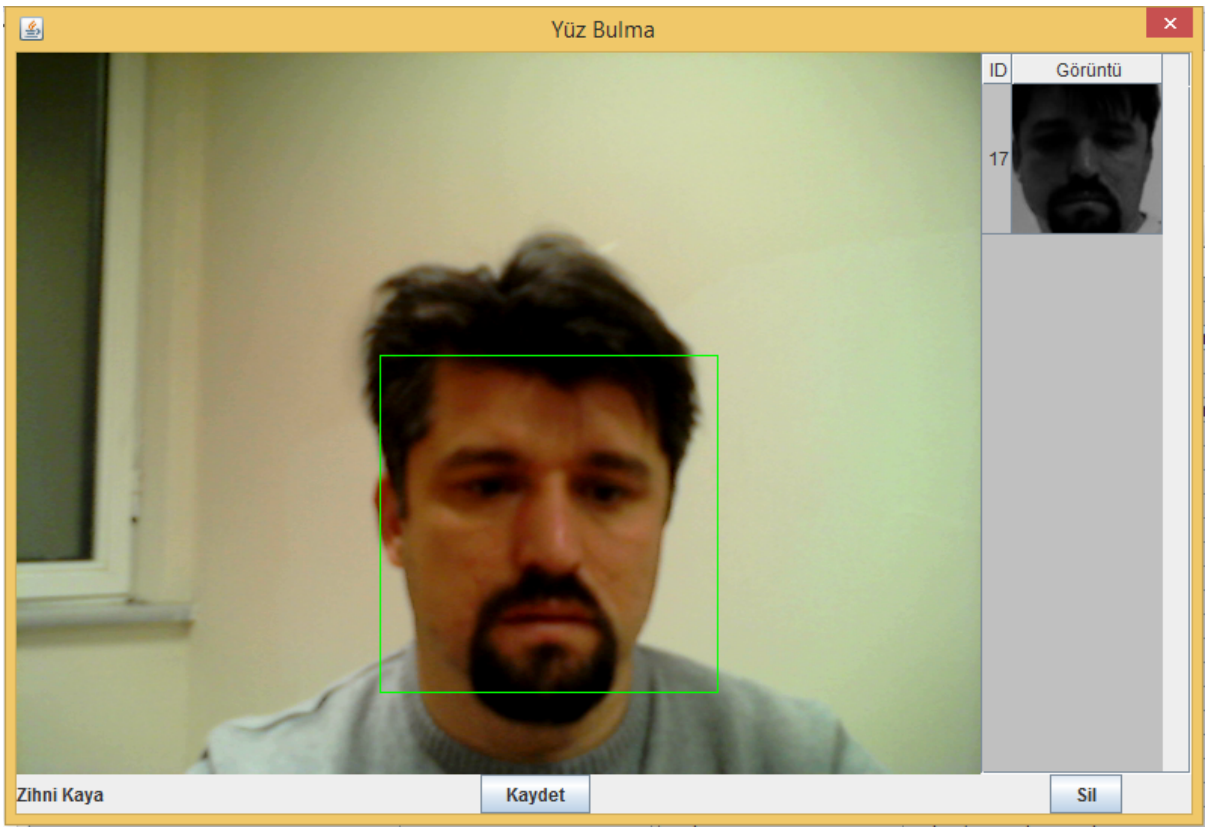
OpenCV Intel tarafından geliştirilerek BSD lisansı ile lisanslanmış, “Bilgisayarla Görü/ Görme” kütüphanesidir. Özellikle gerçek zamanlı uygulamalar hedef alınarak geliştirilmiş olması, ticari kullanımı dahil ücretsiz olması ve Windows, Linux, MacOS X gibi farklı platformlarda kullanılabilmesi bu kütüphaneyi diğer görüntü işleme araçlarından bir adım öne çıkarmaktadır (Erişti, 2010).

Sınav giriş ekranı Java programlama dili kullanılarak geliştirilmiştir. Bu ekranda yapılan kimlik tespitinden başarıyla geçen kullanıcılar PHP ile geliştirilen sınav uygulamasına yönlendirilirler. Veri tabanı olarak MySql sunucu kullanılmıştır.

Uygulama, yönetici ve kullanıcı ekranlarından oluşur.Yönetici giriş arayüzü, yöneticisi yetkisine sahip olan kullanıcıların sisteme giriş yaptığı ekrandır. Yönetici ana ekranı arayüzü, kullanıcı ekleme, düzenleme, silme ve yüz görüntüsü ekleme gibi işlemlerin yapıldığı yönetici ana ekranıdır. Bu ekrana ilk giriş yapıldığında sistem veri tabanında kayıtlı olan tüm öğrenciler listelenir.

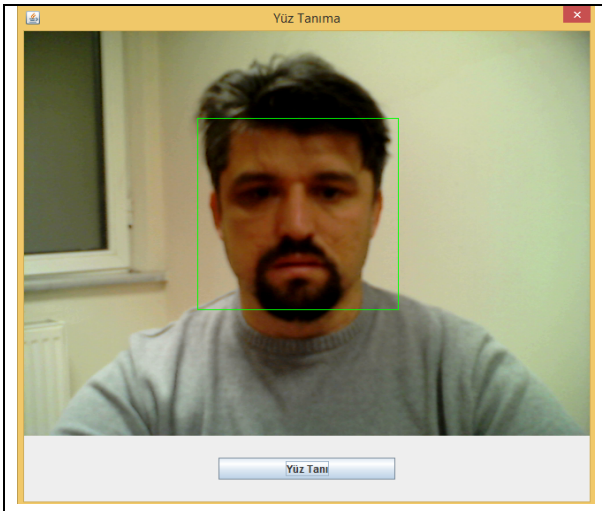
Yeni kullanıcı ekleme arayüzü ile sisteme yeni kullanıcı eklenir.Kullanıcı yüz bulma arayüzü, sistemde yer alan bir kullanıcı için yüz görüntüsü bulmak amacıyla kullanılır. Şekil 2’de örneği gösterilen bu arayüze giriş yapıldığında web kamera çalıştırılmakta yakalanan görüntüdeki yüz bulunarak yeşil kenarlı dikdörtgen içine alınmaktadır. “Kaydet” düğmesine tıklandığında, bulunan yüz görüntüsü 100x100 piksel boyutlarında görüntüye dönüştürülür. Sonrasında, RGB renk uzayındaki görüntü Gri seviye görüntüye çevrilir. Son olarak, JPEG görüntü formatında veri tabanına kaydedilir. Ekranın sağ tarafında, ilgili kullanıcının veri tabanında bulunan tüm yüz görüntüleri listelenmektedir. Buradaki yüz görüntüleri kullanılarak kişinin kimlik bilgileri oluşturulur. Yüz tanımada kullanılmak istenmeyen yüz görüntüleri “Sil” düğmesine tıklanarak veri tabanından silinir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

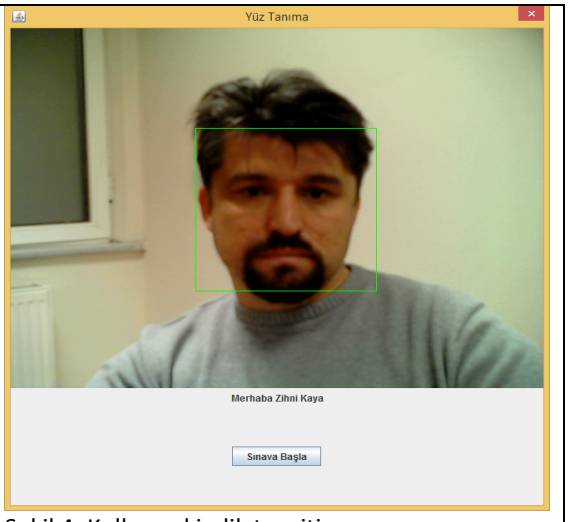


Şekil 2: Kullanıcı Yüz Görüntüsü Bulma Arayüzü

Kullanıcı Giriş Arayüzü: Sisteme daha önceden kayıt olmuş öğrencilerin sınava girmek için kullandıkları arayüzdür. Kullanıcı giriş arayüzü görüntüsü Şekil 3'te gösterilmiştir. Bu arayüz ile web kameradan gelen görüntüler alınmakta ve bu görüntülerdeki yüz bulunmaktadır. Kullanıcı "Yüz Tanı" düğmesine tıklayarak yüz tanıma işlemini başlatır. Yüz tanıma JavaCV kütüphanesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (JavaCV, OpenCV için bir Java arayüzüdür). Bulunan yüz görüntüsü veri tabanında kayıtlı olan yüz görüntüleriyle eşleştirilmektedir. Eşleştirme sonucuna göre, öğrencinin sınava girişine izin verilmekte ya da verilmemektedir. Eşleştirme sonucunu gösteren ekran görüntüsü Şekil 4'te görülmektedir. Burada yer alan "Sınava Başla" düğmesine tıklayarak sınav uygulamasına geçiş yapılır.



Şekil 3 : Kullanıcı kimlik tespiti arayüzü



Şekil 4: Kullanıcı kimlik tespiti sonucu

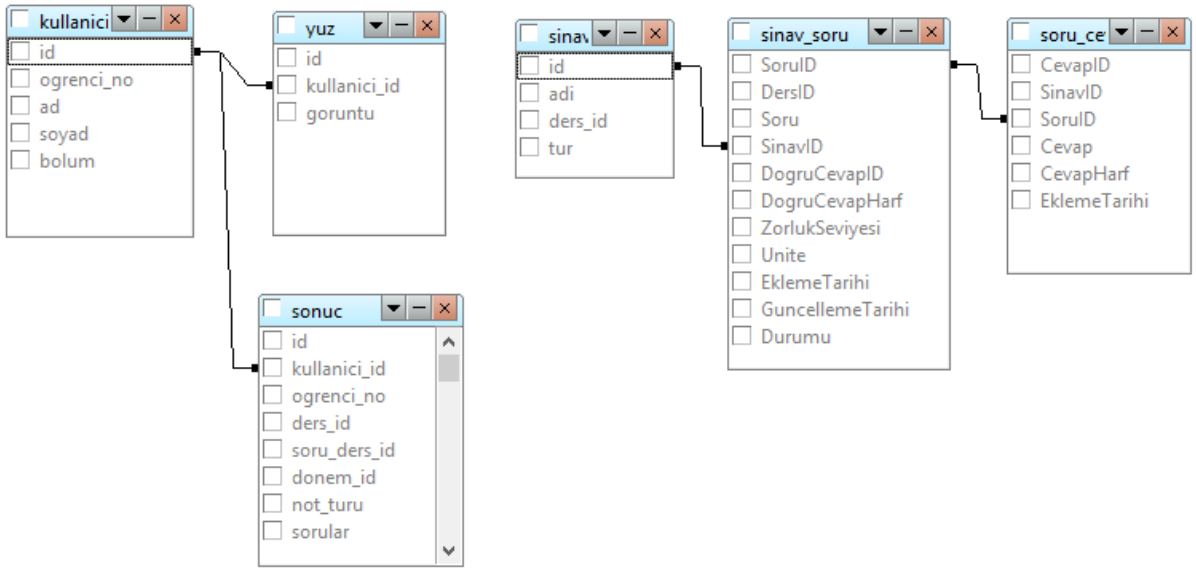
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

Sınav Arayüzü: Kimlik tespitinden başarıyla geçen öğrencilerin sınav oldukları web tabanlı uygulamadır. Uygulamanın ekran görüntüsü Şekil 5'te görülmektedir.

Şekil 5: Sınav Arayüzü

Sınav Sisteminin Veri tabanı Yapısı

Sınav sisteminde kullanılan veri tabanı yapısı Şekil 6'da görülmektedir. "yuz" tablosu, 100x100 piksel boyutlarındaki gri seviye yüz görüntülerinin ikili olarak saklandığı BLOB tipinden bir alandır.



Şekil 6: Sınav Sistemi Veritabanı Yapısı

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, bir kişinin başka bir kişinin yerine sınava girerek sahtekarlık yapmasını önlemektir.

Bu çalışmada, biyometrik güvenlik sistemlerinden yüz tanıma sistemi araştırılmış ve bir çok kullanım alanı tespit edilmiştir. Bu sistemin, çevrimiçi sınav sistemlerinde de kimlik tespiti için kullanılabileceği örnek uygulama ile kanıtlanmıştır.

Bilgisayar tabanlı sistemlerde yapılan sınavlarda, özellikle gözetmenler tarafından tanınmayan öğrencilerin sınavlara girişinde problemler yaşanabilmektedir. Bu sınav sistemlerinde genellikle, sınava giriş hakkı, kullanıcıya daha önceden verilen bir anahtar (kullanıcı adı ve şifre gibi) doğrulanarak verilmektedir. Bu anahtarı bilen herhangi bir kişi, o anahtarın gerçek sahibiymiş gibi sınava girebilmektedir. Buda, başkasının yerine sınava girme problemini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışma ile bu problemin önüne geçilmiştir.

Öncelikle, sınav sistemine giriş yapacak kişilerin ad, soyad, öğrenci numarası ve yüz görüntü bilgilerinden oluşan kimlik bilgileri veri tabanına kaydedilmektedir. Yüz görüntüleri 100x100 piksel boyutlarında ve gri ölçekte tutulur.

Sınav zamanında, web kamera yoluyla alınan yüz görüntüsü veri tabanındaki yüz görüntüleri ile karşılaştırılır. Bu karşılaştırma sonucuna göre öğrenciye sınava giriş hakkı verilmekte ya da verilmemektedir.

50 öğrenci sisteme tanımlanmış ve her bir öğrenci için bir tane yüz görüntüsü veri tabanına kaydedilmiştir. Sistem, bu 50 kişiden 40'ının kimlik tespitini doğru olarak yapmıştır.

Kalan 10 kişi için sisteme farklı pozlarda 5 yüz görüntüsü daha eklemiştir. Sonrasında, yüz tanıma sistemi bu kişilerden 8'inin kimlik tespitini doğru olarak yapmıştır. Geri kalan 2 kişi yanlış tanınmıştır.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alpaydın, E. (2012). *Yapay Öğrenme.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Belhumeur, P., Hespanha, J., & Kriegman, D. (1997). Eigenfaces vs. Fisherfaces: Recognition Using Class Specific Linear Projection. *IEEE Transaction On Pattern Analysis and Machine Intelligence, 19*(7), 711 - 720.

Brunelli, R., & Poggio, T. (1992). Face recognition through geometrical features.

Brunelli, R., & Poggio, T. (1993). Face recognition: Features versus templates. *IEEE Transaction on Pattern Analysis and Machine Intelligence, 15*, 1042-1053.

Brunelli, R., & Poggio, T. (1995). Template Matching: Matched Spatial Filters and Beyond. *IRST Tech. Rep.*

Erdoğan, A. Y. (2010). Yüz Tanımada Özyüz ve Fisher Yüz Algotimalarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, 28. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Erişti, E. (2010). Görüntü İşlemede Yeni Bir Soluk, OPENCV. *Akademik Bilişim'10*, (s. 223-228). Muğla.

Gonzalez, R., & Woods, R. (2014). *Sayısal Görüntü İşleme* (3.Baskıdan Çeviri b.). Ankara: Palme Yayıncılık.

Kaya, Y., & Kobayashi, K. (1972). A basic study on human face recognition. *Frontiers of pattern recognition*, 265-289.

Nabiyev, V. V. (2012). *Yapay Zeka.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şamlı, R., & M.Erkal, Y. (2009). Biyometrik Güvenlik Sistemleri. Şanlıurfa: XI Akademik Bilişim Konferansı.

Turk, M., & Pentland, A. (1991). Eigenfaces for recognition. *Journal of Cognitive Neuroscience, 3*(1), 71-86.

Varlık, A., & Çorumluoğlu, Ö. (2011). Dijital Fotogrametri Teknikleri İle Kişi Tanıma. *Harita Teknolojileri Elektronik Dergisi, 3*(2), 1-24.

Yalçın, N. (2008, Mart). Konuşma Tanıma Teorisi ve Teknikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, s. 249-266.

Yalçın, N., & Gürsel, F. (2015). Biyometrik Güvenlik Sistemlerinin İncelenmesi. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 398-413.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 11 ISSN: 2146-9199

AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİMDE KESİNTİSİZ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ KULLANIMI

Uzm. Erkan Yetik
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
eyetik@ogu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Nilgün Özdamar Keskin
Anadolu Üniversitesi
nozdamar@anadolu.edu.tr

Özet

Kesintisiz (seamless) öğrenme, öğrenenlerin bir ya da daha çok kişisel cihazlarıyla, doğru zamanda ve doğru yerde, doğru bilgiye erişimlerinin mümkün olduğu ve çeşitli öğrenme senaryolarından bir diğerine geçişi kolaylıkla ve hızlıca sağlayabildikleri öğrenme yaklaşımıdır. Bu öğrenme senaryoları, bireysel öğrenme ortamları, başka bir öğrenen, veliler, danışmanlar, öğretmenler, küçük gruplar, çevrimiçi topluluklar ve benzeri ortamları içerebilir. Açık ve Uzaktan Öğrenme bağlamında kesintisiz öğrenme birçok fırsat sunmaktadır. Bu fırsatlar arasında açık ve uzaktan öğrenenlerin bilgiye doğru zaman ve mekânda ulaşması gelmektedir. Açık ve uzaktan öğrenmede, öğrenmenin en etkin olarak gerçekleştiği zaman, öğrenenin hazır bulunuşluğunun en yüksek olduğu zamanda olmaktadır. Bu da bütünsel ve algısal olarak daha iyi bir öğrenme deneyimi demektir. Aynı zamanda öğrenme, öğrenenlerin günlük yaşamlarına farklı bağlamlarda dâhil edilerek, yerleşik (gömülü) bir öğrenme biçimi elde edilebilir. Bu da öğrenenlerin formal öğrenme zamanını artırma potansiyeline sahiptir. Bu çalışmada açık ve uzaktan eğitimde kesintisiz öğrenme yaklaşımının kullanımı on belirgin boyutta tartışılmaktadır. Bu çalışmanın, açık ve uzaktan öğrenme alanında çalışanlara yol gösterici nitelikle olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kesintisiz öğrenme, Açık ve uzaktan öğrenme, mobil öğrenme.

USE OF SEAMLESS LEARNING APPROACH IN OPEN AND DISTANCE EDUCATION

Abstract

Seamless learning, with one or more personal devices learners at the right time and the right place, it is possible to have access to right information and transition to another variety of learning scenarios is easily and can provide quick manner. These learning scenarios can include individually learning environments, with another learner, parents, mentors, teachers, small groups and online community and such of environments. Seamless learning provides many opportunities in open and distance learning context. One of this opportunities that open and distance learners can access right information at right place and right time. The most effective learning occurs when ODL learner's social presences is the highest. Thus affording individual learners a genuinely holistic and perpetual learning experience. Furthermore, learning, be included in the learners' daily lives in different contexts, it can be obtained with an embedded learning styles. This learning style has the potential to improve the learner's formal learning time. In this research, use of seamless learning in open and distance education is discussed with ten salient dimensions. This study is considered to guiding attribute to the open and distance education employees.

Keywords: Seamless learning, Open and distance learning, mobile learning.

GİRİŞ

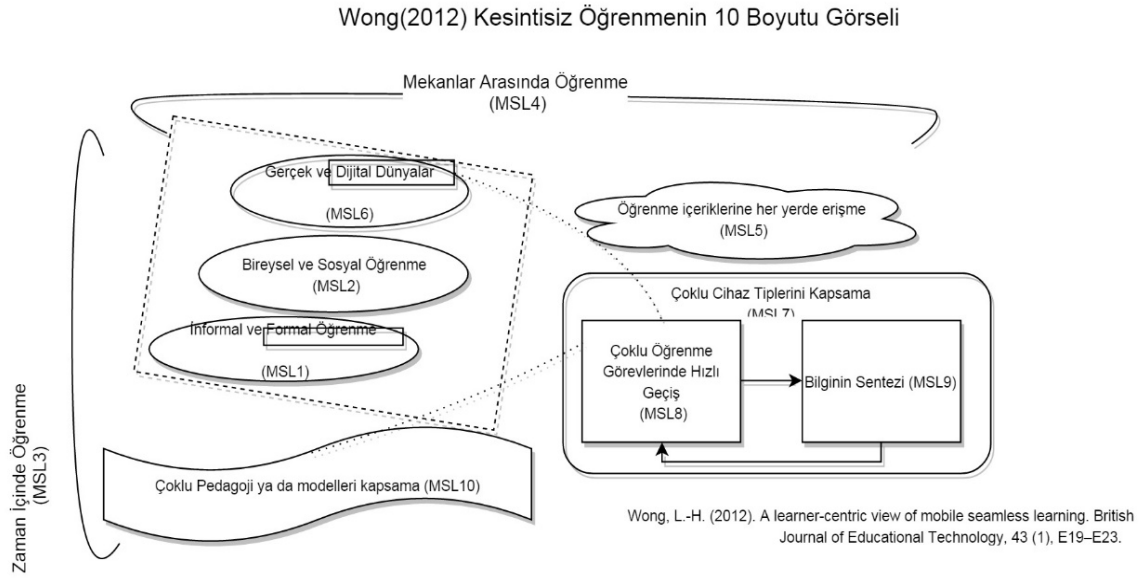
Teknolojinin gelişmesiyle birlikte açık ve uzaktan eğitim alanında farklı kuram ve yaklaşımlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de öğreneni merkeze alan ve sürekli öğrenmeyi vurgulayan kesintisiz öğrenme (seamless learning) yaklaşımıdır. Kesintisiz öğrenmenin zengin bir literatürü olmasına rağmen, genel olarak teknolojiyle geliştirilmiş öğrenme, mobil öğrenme ve ulaşılabilir öğrenmenin bir özel formu olarak tanımlanmıştır. Bazı araştırmacılar ise her yerde ve her zaman öğrenmeyle kesintisiz öğrenmeyi aynı kabul etmiştir. (Laisema and Wannapiroon 2013; Ng and Nicholas 2007; Wang and Wang 2008).

Açık ve uzaktan öğrenme bağlamında kesintisiz öğrenmenin daha iyi anlaşılabilmesi için açık ve uzaktan öğrenme, mobil öğrenme, ulaşılabilir öğrenme ve kesintisiz öğrenme kavramlarının tanımlarından hareket edilebilir. Açık ve uzaktan öğrenme; öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzaktan olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği öğrenme süreci ve bilim dalıdır (Aydın, 2011). İlgili alanda açık ve uzaktan öğrenmenin bir alt alanı olarak mobil öğrenmeyi tanımlayanlar olduğu gibi mobil öğrenmeyi bir paradigma değişimi ve disiplinler arası bir çalışma alanı olarak tanımlayan araştırmalar da mevcuttur (Özdamar Keskin & Kuzu, 2015). Mobil öğrenme, belirli bir yere bağlı olmadan eğitim içeriğine erişebilmeyi, dinamik olarak üretilen hizmetlerden yararlanmayı ve başkalarıyla iletişimde bulunmayı sağlayan, kullanıcının bireysel olarak gereksinimine anında cevap vererek üretkenliğini ve iş performans verimliliğini artıran ve mobil teknolojiler aracılığıyla gerçekleşen öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Özdamar Keskin, 2011). Bir başka tanıma göre ise mobil öğrenme, kişisel elektronik cihazlar kullanarak, içerik ve sosyal etkileşimler aracılığıyla gerçekleşen öğrenmedir (Crompton, 2012). Ulaşılabilir öğrenme ise, öğrenenlerin öğrenme ortamlarına herhangi bir yerde ve herhangi bir zamanda ulaşabilmeleriyle gerçekleşen öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Yahya, Ahmad, & Jalil, 2010) Ulaşılabilir öğrenmeyi mobil öğrenmeden ayıran özellik, öğrenenlerin kimliklerini ve bulunduklar konumları belirleyerek onlara anında geri dönüt sağlaması ve kılavuzluk yapmasıdır (Kılınç & Yuzer, 2015). Kesintisiz öğrenme ise mobil cihazları da içine alan herhangi bir zaman ve/veya mekânda, teknoloji ve sosyal ortamlarla iç içe olan, formal ya da informal ortamlarda gerçekleşen, öğrenci merkezli kesintisiz bir öğrenme yaklaşımıdır. Kesintisiz öğrenmeyi diğerlerinden ayıran en önemli farklar, platformlar arası geçişlerin pürüzsüz olması, çoklu cihaz tiplerini içermesi, gerçek ve sanal ortamları kapsaması ve birden çok pedagojiyi içermesidir.

Kesintisiz Öğrenmenin 10 Boyutu

Wong (2012)'nin yapmış olduğu mobil destekli kesintisiz öğrenmenin 10 boyutu isimli çerçeve, açık ve uzaktan öğrenme bağlamında incelendiğinde, açık ve uzaktan eğitimde kesintisiz öğrenmenin kullanımı için bazı önemli noktalara dikkat edilmesi gerektiği görülmektedir.

Wong (2012), mobil destekli kesintisiz öğrenmenin 10 boyutunu şu şekilde tanımlamıştır:
MSL1: Formal ve informal öğrenmeyi kapsamak
MSL2: Bireysel ve sosyal öğrenmeyi kapsamak
MSL3: Zaman içinde öğrenme
MSL4: Mekân arasında öğrenme
MSL5: Öğrenme kaynaklarına her yerde ulaşma (çevrimiçi bilgi, öğretmen tarafından sağlanan kaynaklar, öğrenci çevrimiçi etkileşimler)
MSL6: Gerçek ve sanal dünyayı kapsamak
MSL7: Çoklu cihaz tiplerini kapsama
MSL8: Çoklu öğrenme görevlerinde hızlı geçiş
MSL9: Bilgi sentezi
MSL10: Çoklu pedagojiyi ya da modelleri kapsama



Şekil 1: Wong'un SL'nin 10 boyutunu içeren görsel; (Wong 2012 ; Wong and Looi 2011)

Bu özelliklerin açıklamalarıyla birlikte açık ve uzaktan öğrenme bağlamında analizi aşağıdaki gibi yapılabilir.

MSL1: Formal ve İnformal Öğrenmeyi Kapsamak

Formal eğitim; Planlı ve programlı bir şekilde gerçekleşen öğrenme şeklidir, öğrenenin belli bir amacı vardır ve eğitim sonucunda genellikle bir belge alınır (Colardyn ve Bjornavold, 2004). İnformal eğitim ise, planlı ve programlı olmayan, kendiliğinden gerçekleşen bir öğrenmedir. Bu bağlamda birey, evde televizyon izlerken, ailesiyle sohbet ederken, alışveriş yaparken, hemen hemen her yerde geçirdiği yaşantılar sırasında bir öğrenme sürecindedir (Gultekin, 2005). Bu iki eğitim şeklini de içeren bir yapıda açık ve uzaktan öğrenmenin uygulanabilmesi için, öğrenenlere zaman ve mekân esnekliğinde bir yapı uygulanması gerekir.

Günlük yaşam aktivitelerinde yapılacak etkinlikler (informal öğrenme), canlı dersler esnasında verilen teorik bilgilerin (formal öğrenme) tamamlayıcısı olarak kullanılabilir. Öğretmenlerin vereceği günlük yaşam aktivite ödevleri ile belirtilen konuma gelindiğinde öğrenenlere mobil cihazlar yardımıyla verilecek bilgiler ışığında öğrenenlerin kendi keşiflerini yapmalarının sağlanması formal ve informal öğrenmeyi kapsayan uygulamalara örnek olarak verilebilir.

Aynı zamanda yetişkin öğrenenler, merak ettikleri bir konuyu hemen o anda öğrenmek istedikleri için, zaman ve mekândan bağımsız olarak ulaşılabilecekleri wiki sayfaları, blog sayfaları ya da forumlarla desteklenmiş bir öğrenme ortamında da informal öğrenme fırsatları artırılabilir.

MSL2: Bireysel ve Sosyal Öğrenmeyi Kapsamak

Açık ve uzaktan eğitimde bazı öğrenenler bireysel, bazıları ise sosyal öğrenme yöntemiyle daha başarılı olurlar. Herkesin kendine özgü bir öğrenme stili vardır. Bireyler sahip oldukları kişilik özelliklerine uyan öğrenme stillerini tercih ederler. Dolayısıyla bu boyut açısından incelendiğinde kesintisiz öğrenme ve açık ve uzaktan eğitim bağdaşmaktadır.

MSL3: Zaman İçinde Öğrenme

Her yaştan insanın öğrenme kapasitesi ve hızı farklıdır. Özellikle yetişkin öğrenenlerde bu farklar daha fazladır. Dolayısıyla, öğrenenlerin hızına göre eğitim materyalleri ve kaynakları düzenlenmeli, ardışık ve zaman içerisinde bitirilmesi gereken görevler düzenlenmemelidir.

MSL4: Mekân Arasında Öğrenme

Kesintisiz öğrenmenin diğer öğrenme türlerinden en ayırt edici özelliği mekânlar arası öğrenmedir. Ulaşılabilir öğrenme ve mobil öğrenme de mekânlar arası öğrenme özelliğine sahip olsa da tamamlanmış ya da yarım kalmış bir ders içeriğinden diğerine geçişin otomatik olarak yapılması özelliği kesintisiz öğrenmede öne çıkmaktadır. Okuldan eve giderken, masaüstü bilgisayarda yarım kalan bir öğrenme çıktısına uyarlanmış etkinlik, mobil cihazlar yardımıyla yolda geçen sürede devam ettirilebilir. Aynı zamanda bu gibi cihazlar arası geçişler otomatik olarak yapılmalıdır. Öğrenenlerin anlık olarak nerede olduğunun takibi GPS destekli mobil cihazlar sayesinde tespit edilebilir. GPS, dört veya daha fazla uydu ile her türlü hava koşulunda yer ve zaman bilgileri sağlayan uydu tabanlı bir yer belirleme sistemidir. GPS teknolojisi, günümüzde alınabilecek en az maliyetli tablette bile bulunmaktadır. Ancak, bu sistemi eğitim uygulamalarına dâhil etmek son derece önemlidir. Öğrenenin yer tespiti yapıldıktan sonra bir diğer nokta, kullanıcının hangi noktalarda hangi cihazı kullanacağının tanımlanmasıdır. Bu bilgiler, internet teknolojisine sahip, sürekli erişimin mümkün olduğu bir sunucu üzerinde tutulmalıdır.

MSL5: Öğrenme Kaynaklarına Her Yerde Ulaşma

Açık ve uzaktan öğrenmede ve kesintisiz öğrenmede öğrenenlerin öğrenme kaynaklarına her türlü mekânda ulaşabilmesi gerekmektedir. Bu öğrenme kaynakları, ders içerikleri, grup içi forumlar, tartışma grupları, etkinlikler vb.dir.

MSL6: Gerçek ve Sanal Dünyayı Kapsamak

Kesintisiz öğrenmede fiziksel ve dijital dünyaların kapsanması gerektiği bu özellikte belirtilmiştir. Açık ve uzaktan öğrenmede uzaktan iletişim yöntemleri kullanılırken genel olarak sanal ortamlar kullanılmaktadır ancak gerçek dünyayı da kapsayan uygulamalar yapılması gerekmektedir. Örnek olarak, bir öğrenme çıktısına ilişkilendirilmiş etkinlik, gerçek dünyada uygulatılarak pekiştirilebilir.

MSL7: Çoklu Cihaz Tiplerini Kapsama

Eğitim uygulamaları; akıllı telefonlar, tabletler, masaüstü bilgisayarlar gibi çoklu cihaz tiplerini kapsamalıdır. Açık ve uzaktan öğrenmede sadece bir cihaz tipi genellikle yeterli olurken kesintisiz öğrenme de çoklu cihaz tiplerinin kapsanması gereklidir. Bu nedenle açık ve uzaktan öğrenme bağlamında bir kesintisiz öğrenme yöntemiyle hazırlanan sistemde birden çok cihaz tipinin kullanılabilmesi platformdan bağımsız tasarlanması gerekmektedir.

MSL8: Çoklu Öğrenme Görevlerinde Hızlı Geçiş

Kesintisiz öğrenmeyi diğer öğrenme yaklaşımlarından ayıran en önemli özelliklerden birisi çoklu öğrenme görevlerinde hızlı geçiş özelliğidir. Burada önemli olan eğitim uygulamaları arasındaki geçişin otomatik ve pürüzsüz olması gerekliliğidir. Örnek vermek gerekirse; bir öğrenme çıktısına bağlanmış etkinliğin, mekânlar arası geçiş sırasında ve sonrasında kalındığı yerden devam edebilmesi, eğer bittiyse bir diğer öğrenme çıktısı ile ilişkilendirilmiş etkinliklerle öğrenmenin devamının sağlanması gerekmektedir. Günlük yaşamdan örnek vermek gerekirse, mobil cihazla telefon görüşmesi yapan birinin bluetooth özelliği olan arabasına bindiğinde telefon görüşmesinin kapanmadan araba içerisinden devam etmesi güzel bir örnek olacaktır. Bu esnada kişi seyahat sırasında duraksamak zorunda kalmayacak ve araba kullanırken de konuşmasına devam edebilecektir. Aynı şekilde, eğitim aktivitelerinin duraksamadan devam edebilmesi, bir diğer aktiviteye pürüzsüz bir geçiş bu örneğe benzetilebilir. Gelişen teknolojinin en çok kullanılması gereken yönlerinden birisi de bu özelliktir. Bireylerin, nerede olduğunun bilinmesi GPS sistemleri ile yapılabilir. Yeni nesil mobil cihazların GPS özelliği, günümüzde neredeyse tüm telefonlarda bulunmaktadır. GPS özelliği kullanılmak zorunda olmamakla birlikte diğer başka yöntemlerde günümüzde mevcuttur.

MSL9: Bilgi Sentezi

Önceki ve yeni bilgilerin sentezlenebildiği eğitim etkinliklerinin kullanılması gerekliliği bu özellikte belirtilmiştir. Yetişkin öğrenmesi kapsamında, yetişkinlerin önceki deneyimleri ile kurgulanmış bir ders içeriği daha başarılı olacaktır.

MSL10: Çoklu Pedagojiyi ya da Modelleri Kapsama

Açık ve uzaktan öğrenenlerin genellikle yetişkin öğrenenler olduğu varsayılarak, yetişkin öğrenenlere uygun tasarımlar yapılması gereklidir. Dolayısıyla androgojiye uygun tasarımlar yapılması gerektiğini ve yetişkinlere uygun zenginleştirilmiş öğrenme ortam tasarımları yapılması gerekmektedir.

Kesintisiz Öğrenme Teknolojileri

Kesintisiz öğrenmeye uygun olarak tasarlanmış bir sistemde, öğrenen okulda sınıf içinde öğretmenden, tablet ya da bilgisayardan, ya da akranlarından konu ile ilgili bilgiler alır. Sonrasında sınıf dışında, yolda giderken mobil cihazı sayesinde derste öğrendiklerini pekiştirebilir, öğretmeni tarafından verilen ödevi yapabilir ya da bir sonraki konuyu öğrenebilir. Arabası varsa arabasına bindiğinde radyo devreye girer, radyodan dersin sesli anlatımı devam edebilir. Eve geldiğinde akıllı televizyonu sayesinde dersle ilgili videoları inceleyebilir, yolda gelirken yaptığı ödevini masaüstü bilgisayarından devam ettirebilir. Günümüzde bu tür teknolojiler parça parça da olsa günlük yaşamımızda kullanılmaktadır. Bir cep telefonundan video izleme platformunda izlenen bir video, tek bir tıkla akıllı televizyon ile izlenmeye devam edebilmektedir. Ya da telefonun bluetooth özelliği ile arabaya binildiğinde telefon konuşması arabadan devam edebilmektedir. Aynı şekilde bulut tabanlı sistemler sayesinde, yapılan işlemleri anlık olarak kaydeden ve diğer cihazlardan kalınan yerden devam edilen teknolojiler mevcuttur. Giyilebilir teknolojiler sayesinde, örnek olarak akıllı saatlerle yapılması gereken ders görevleri (ödevler vs.) ve etkinlikleri öğrenene hatırlatılabilmektedir. Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile (second life gibi), öğrenenlere farklı senaryolar sunularak öğrenme modelleri çeşitlendirilebilmektedir. Hareket sensörlü konsollar ile oyunlaştırılmış öğrenme ortamları tasarlanabilmektedir. Kolaylaştırılmış, grafik ara yüzü üzerinden ayarların yapılabildiği oyun motorları sayesinde (Unity 3D gibi) temel programlama bilgisine sahip insanlar tarafından sanal ortamlarda laboratuvarlar kurulabilir ve öğrenme ortamları tasarımlanabilir. Günlük yaşamımızda sıkça kullandığımız bu teknolojilerin bir bütün halinde öğrenme ortamlarına aktarımı ile kesintisiz öğrenme modelini öğrenenlere sunmak imkânsız değildir.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Literatürde açık ve uzaktan öğrenme bağlamında kesintisiz öğrenme çalışmaları oldukça azdır. Bu noktadan yola çıkarak, bu çalışmada kesintisiz öğrenmenin açık ve uzaktan eğitimde kullanılabilirliği tartışılmıştır. Açıklık kavramı, öğrenenin, önceki öğrenmesine bakmadan programlara girebilmesi, derslerini özgürce seçebilmesi, kendine uygun öğrenme modellerini tanımlayabilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğrenen, kendi öğrenme şeklini, öğrenme planını, ders seçimini kendi yapabilmelidir. Ayrıca açık ve uzaktan eğitimde, bazı öğrenenler bireysel çalışarak başarıya ulaşırken bazıları ise sosyal ortamlarda başarıya ulaşabilmektedir. Bunun yanında günümüzde öğrenme ortamları, gün geçtikçe öğrenci merkezli öğrenme modeline dönmektedir. Kesintisiz öğrenmede de öğrenenin ders etkinliklerinde daha aktif olduğu, etkileşimde daha çok, öğrenciye uygun tasarlanmış etkinliklerin tasarımlanması gerekmektedir. Ayrıca açık ve uzaktan öğrenme bağlamında öğrenenlere zaman ve mekân bağımsızlığı sunan bir yapı olması gerektiği açıkça görülmüştür. Günümüzde gelişen teknolojiyle beraber, öğrenenler istediği bilgilere her yerden ulaşabilme imkânı bulabilmektedir ancak bu içeriklere ya da kaynaklara erişimin kesintisiz olması, açık ve uzaktan eğitim derslerinin ya da programlarının daha başarılı olabilmesi için en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Açık ve uzaktan öğrenenler genellikle yetişkinlerdir. Dolayısıyla da yetişkin öğrenmesine uygun öğrenme kuramları ve bu kuramlara uygun tasarımlar yapılması gerekmektedir. Bu öğrenme modellerinin birden çok olması, yetişkin öğrenenlerin kesintisiz öğrenme deneyimleri için oldukça önemlidir.

Bir diğer önemli nokta ise mobil cihazların platforma bağlı çalışmalarının bir engel olarak karşımıza çıkmasıdır. Platforma bağlı çalışan mobil uygulamalar, kullanıcıları içeriklere ve üretilen hizmetlere erişimde sınırlamaktadır. Aynı uygulama için birden çok platformda tasarım süreci maliyetli ve zaman alıcı olduğundan her uygulama her platformda çalışmamaktadır. Bu da zaman ve mekândan bağımsız erişilebilirlik kavramını zedelemektedir. Dolayısıyla, kesintisiz öğrenme için yeni nesil teknolojilerle donatılmış, platformdan bağımsız çalışabilen uygulamalarla ya da her platform için ayrı ayrı tasarlanmış uygulamalarla desteklenmiş öğrenme ortamları gerekmektedir. Bunun için artık evrimini tamamlamış tümleşik geliştirme ortamları mevcuttur. Örnek olarak MonoDevelop geliştirme ortamı verilebilir. MonoDevelop, Linux, Windows ve OS X işletim sistemlerinde

çalışabilen bir geliştirme ortamıdır. Bunun gibi programlar sayesinde günümüzde kesintisizliğe giden öğrenme ortamı tasarımları çok uzakta değildir.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aydın, C. H. (2011). Açık ve Uzaktan Öğrenme: Öğrenci Adaylarının Bakış Açısı. Pegem: Ankara.

Colardyn, D ve Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. European Journal of Education, 70-89.

Chan, T.-W., Roschelle, J., Hsi, S., Kinshuk, K., Sharples, M., Brown, T., Hoppe, H. U., et al. (2006). One-to-one technology-enhanced learning: An opportunity for global research collaboration. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 01* (01), 3–29.

Gültekin, M. (2005). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1317.

Kılınç, H. & Yuzer, V. (2015). Context aware ubiqutious learning mileus in distance learning. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications,* 6(3), 102-111.

Özdamar-Keskin. N. (2011). Akademisyenler için bir mobil öğrenme sisteminin geliştirilmesi ve sınanması. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.

Özdamar-Keskin, N. & Kuzu, A. (2015). Development and testing of a m-learning system for the professional development of academics through design-based action research. The International Review of Research in Open and Distributed Learning [Online], 16(1), 193-220.).

Wong, L.-H., & Looi, C.-K. (2011). What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education, 57* (4), 2364–2381. doi: 10.1016/j.compedu.2011.06.007 .

Wong, L.-H. (2012). A learner-centric view of mobile seamless learning. *British Journal of Educational Technology, 43* (1), 19–23.

Yahya, S.; Ahmad, E. A.; Jalil, K. Abd. (2010). Definiton and characteristics of ubiquitous learning: A discussion. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 6(1), 1-11.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 12 ISSN: 2146-9199

UZAKTAN EĞİTİM İLE İSTATİSTİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Emine Cabı
Başkent Üniversitesi
eminec@baskent.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Gönül Kurt Erhan
Başkent Üniversitesi
gonulerhan@baskent.edu.tr

Özet

Günümüzde bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler eğitim-öğretim sürecinde olumlu yönde etkisini göstermektedir. Uzaktan eğitim, e-öğrenme, web tabanlı eğitim, harmanlanmış öğrenme gibi kavramlar eğitim ortamlarını zenginleştirmektedir. Zamandan ve mekândan bağımsız, öğrenen merkezli, öğrenenin yaşam boyu öğrenmesini destekleyen uzaktan eğitim ile farklı alanlarda öğretim yapılmaktadır. Sistemli bir şekilde toplanan sayısal bilgilerin ele alındığı istatistik bu alanlardan biridir. Bu çalışmada, yüksek lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim ile istatistik öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma grubu, uzaktan eğitim ile 'Eğitimde İstatistiksel Yöntemler' dersine katılmış 11 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak uzaktan eğitim ile verilen derse ilişkin ders öncesi, ders süreci ve ders sonu olmak üzere olumlu ve olumsuz yönleri sorulmuştur. Ayrıca, bu dersi uzaktan eğitim ile aldıkları diğer derslerle karşılaştırmaları istenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular, Eğitimde İstatistiksel Yöntemler dersinin öğrencilerde kaygı uyandırdığını, sayısal ve yorum ağırlıklı bir ders olması sebebiyle zorlandıklarını ve dersin uzaktan eğitim ile verilmesinin kaygılarını daha da artırdığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, istatistik öğretimi, uzaktan istatistik öğretimi.

STUDENTS' VIEWS REGARDING TEACHING STATISTICS WITH DISTANCE EDUCATION

Abstract

Developments in information technology today show the positive impact on the teaching-learning process. Concepts such as distance education, e-learning, web-based training, blended learning enriches the educational environment. Teaching is carried out with the distance education, which is time and place independent, learner-centered, supporting lifelong learning, in different areas. Statistics is one of those areas where the numerical data collected in a systematic way. In this study, it is aimed to identify graduate students' views regarding teaching statistics with distance education. The study group consists of 11 graduate students participated the Statistical Methods in Education course with distance education. The students were asked positive and negative aspects of the course given by distance education regarding before the course, during the course, and at the end of the course. Further, the students were asked to compare this course with the others they had taken with distance education. The findings from the interviews showed that Statistical Methods in Education course aroused concern among students; students had difficulties with the course because it was numerical and based on interpretations, and their concerns were going further because of taking this course with distance education.

Keywords: Distance education, teaching statistics, teaching statistics with distance education.

GİRİŞ

Bilgi teknolojilerinin hızla geliştiği 21. yüzyılda, uzaktan eğitim uygulamaları da yaygınlaşmakta, küreselleşmenin bir gereği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gelişmeler, eğitimde öğrenme-öğretme modellerine farkı yaklaşımlar sunmuş, uzaktan eğitim ile birlikte e-öğrenme, web tabanlı eğitim, harmanlanmış öğrenme gibi kavramlarla eğitim-öğretim programlarını zenginleştirmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetleriyle bireysel ve kitlesel eğitim için olanak sağlanırken yaşam boyu öğrenme gereksinimi de karşılanmış olmaktadır (Alkan, 2011). Bunun yanı sıra, uzaktan eğitimin geleneksel yüz yüze eğitime göre esnek olması ve bireylerin koşullarına uygun öğrenme ortamları sunması, eğitimin ulaştırılmasına yönelik sınırlılıkları ortadan kaldırmakta (Kaya, 2002); öğrenenlerin kilometrelerce uzaklıkta farklı ortamlarda birbirleriyle görüntülü ve sesli olarak iletişim kurabilmelerini mümkün kılmaktadır (İşman, 2011).

Uzaktan eğitimin içinde yer alan öğrenenlerin bu öğrenme ortamına yönelik görüş ve düşüncelerinin incelenmesi sistemin başarılı bir şekilde ilerlemesinde önemli bir rol oynamaktadır (Altan ve Seferoğlu, 2009; Birişçi, 2013). Bu bakımdan uzaktan eğitim ortamında öğrenim gören öğrencilerin öğretim sonrası uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu ve bu ortam hakkında görüşlerinin incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bahsedilen konu alanıyla ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalarda, uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin görüş, tutum gibi duyuşsal faktörlerin incelendiği birçok araştırma bulunmaktadır. Chang (2000) çalışmasında online (çevrimiçi) eğitim alan üniversite öğrencilerinin tutumlarının oldukça pozitif ve destekleyici olduğunu belirtmiştir. Thompson ve Ku (2005) lisansüstü öğrencilerin çevrimiçi ders almaya yönelik deneyim ve tutumlarını araştırmış; öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeyi oldukça ilgi çekici bulduklarını belirtmiştir. Öğrenciler kolay kaynak paylaşımı, kolay kayıt tutma ve tartışma ortamının elverişliliğinin çevrimiçi öğrenmeye dair en beğendikleri özellikler olduğunu belirtmişlerdir. Ateş ve Altun (2008)'un, bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri betimsel çalışmalarında, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kararsız olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, cinsiyet ve sınıf düzeyinin tutum ile anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Benzer bir sonuç Birişçi (2013)'nin üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında kaydedilmiş, öğrencilerin video konferans ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kararsız düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu öğrenciler, video konferans sisteminde yaşanan teknik problemlerin, ders anlatımları sürecinde öğretim elemanı ile öğrenci arasında iletişim kurulmasında engel teşkil ettiğini belirtmiş; öğretim elemanıyla yüz yüze ortamda bulunmadıklarından dolayı derse motive olamama gibi olumsuz düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim ile farklı alanlarda öğretim yapılmaktadır. İstatistik öğretimi çevrimiçi öğretim veya uzaktan eğitim yaklaşımları kullanılarak yapılan alanlardan biridir ve hem karma öğretim hem de çevrimiçi ortamlarda verilen bir derstir (Mills ve Raju, 2011). Aslında, istatistik dersinde dijital teknolojilerin zengin ortamları kullanılmakta ve öğrenci bu ortamları olumlu bulmaktadır. Doğan'ın (2009) yaptığı çalışma sonucunda, istatistik derslerinde bilgisayardan faydalanmanın, istatistik paket programları ile işlem yapmanın, internet bilgi kaynaklarını kullanmanın, derslerin görsellik bakımından zengin sunulmasının hem istatistik dersindeki başarıyı artırdığını hem de istatistik dersine karşı tutumu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bir başka çalışmada, lisansüstü öğrencilerin çevrimiçi istatistik dersi almaya yönelik memnuniyetleri araştırılmış; öğrencilerin çoğunluğunun istatistik dersini uzaktan almaktan hoşnut oldukları belirtilmiştir (Bolliger ve Wasilik, 2012).

Bireylerin eğitim ihtiyacını, alternatif bir öğretim yaklaşımıyla sağlamak hususunda uzaktan eğitimin ilgili öğretim alanına göre üstünlükleri ve zayıf noktalarının bulunması kaçınılmazdır. Bu bakımdan sistemli sayısal bilgilerin toplanmasıyla ilgilenen bir alan olarak İstatistik dersinin de uzaktan eğitim çerçevesinde araştırılması ihtiyacı oluşmuştur. İstatistik dersinin sayısal içerikli olması, sözel içerikli alanlara göre uzaktan eğitime yönelik bakış açısının farklılaşmasına neden olabilir mi düşüncesinden yola çıkılmıştır. Bu düşünceyle, bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim ile tezsiz yüksek lisans programında öğrenim görmekte olan yüksek lisans öğrencilerinin "Eğitimde İstatistiksel Yöntemler" dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma kapsamında bulunan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Nicel araştımaların eğitim olgularını açıklamada yetersiz olması ve bu araştırmadan elde edilen sonuçların bu alanda yetersiz ve yönlendirici olmaması nedeniyle nitel araştırmaların eğitim alanında daha çok kullanılmasına neden olmuştur (Yıldırım, 1999). Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 öğretim yılında, Başkent Üniversitesi Uzaktan Eğitim ile Tezsiz Yüksek Lisans Programında öğrenim görnekte olan, "Eğitimde İstatistiksel Yöntemler" dersini alan, 7 kadın ve 4 erkek olmak üzere toplam 11 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda derinlemesine inceleme yapılması, büyük bir örneklem kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Hatta bazı durumlarda tek başına bir birey araştırma örneklemini oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, durumlar ve nesnelerden oluştuğunda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme dahil edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). Çalışma gurubu için ölçüt olarak uzaktan eğitim ile istatistik dersi alan öğrencilerin yer alması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2006) nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Verilerinin elde edilmesinde problemin niteliğine göre yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan analizlerin kolaylığı, görüşülen kişinin kendini kolay ifade edebilmesi, gerekli olduğunda derinlemesine bilgi sağlama gibi unsurlar bu tür görüşmelerin avantajlarındandır (Büyüköztürk vd., 2010). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda Eğitimde İstatistiksel Yöntemler dersini alan öğrencilerin ders öncesinde, ders sürecinde ve ders sonrasındaki derse yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerine dair üç soru, dersin uzaktan verilen diğer dersler ile karşılaştırılması ve görüş-önerileriler ile ilgili de iki soru yer almaktadır.

Öğretim Ortamı

Uzaktan Eğitim ile verilen dersin tasarımı, uzaktan eğitim için gerekli olan öğrenme ortamları dikkate alınarak yapılmıştır. Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslara göre "Uzaktan eğitim ile verilen derslerin gözetimsiz yapılan ölçme değerlendirme etkinliklerinin genel başarıya etkisi, uzaktan öğretimde % 20'den fazla olamaz" (YÖK, madde 12-3). Buna göre, 14 haftalık bir süreç için tasarlanan dersin %20'si süreç değerlendirme, %80 'i gözetim ile yapılan ürün (final) değerlendirilmesi bulunmaktadır. Süreç değerlendirme verilen dört ödev, çevrimiçi kısa sınav ve öğrenci raporlarına göre, ürün değerlendirmesi gözetimli yüz yüze sınav ile teorik ve uygulama sınavı ile yapılmıştır. Ders içeriğinin aktarımında öğretim elemanı tarafından hazırlanan eş zamansız kısa videolara da yer verilmiştir.

Ders, öğretim yönetim sistemi olan MOODLE üzerinden verilmektedir. Her hafta bir ders saati video konferans ile canlı ders verilmekte ve bu dersin kaydı sistem üzerinden yayınlanmaktadır. Haftalık anlatılan konular ayrıca metin (pdf) olarak yer almaktadır. Öğrencilerin söz konusu dersi aldıkları dönemde üç sözel ve bir sayısal ağırlıklı olmak üzere toplam dört ders almışlardır

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yapılmıştır. Veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi, yorumlanması ve görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer veriyor olması (Yıldırım ve Şimşek, 2006) nedeniyle betimsel analiz tercih edilmiştir. Görüşlerin kime ait olduğu belirtilirken Ö1, Ö2, …Ö11 kodları kullanılmıştır.

BULGULAR

"Eğitimde İstatistiksel Yöntemler dersini uzaktan aldığınız diğer dersler ile karşılaştırınız?" şeklinde öğrencilere soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin yanıtları özetlenerek Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Eğitimde İstatistiksel Yöntemler Dersinin Uzaktan Alınan Diğer Dersler ile Karşılaştırılması

Öğrenci Görüşü	**f**
Sayısal bir ders olmasından dolayı dersi anlayabilmem için sözel derslere kıyasla daha çok çaba harcadım	4
Sayısal bir ders olduğu için diğer derslere nazaran uzaktan eğitim ile anlaşılabilmesi daha zor olabiliyor	1
Yaşadığım zorluklar veya motivasyonumuz diğer sözel derslerle eşit seviyede	3
Uzaktan aldığım diğer dersler sözel ağırlıklı idi. Sayısal dersleri daha çok sevdiğim için derse daha çok odaklandım	2
İstatistik dersinde sürekli işlemler yapmak, takip etmek, sonuçları değerlendirmek sizi aktif kılıyor	1
Spss programının kullanımının öğretilmesi ve yorumlanabilmesi özelliğini öğrenmek güzel	1
Ders genel olarak uygulama isteyen, formül, hesaplama gerektiren bir dersti. Bunlar gözetilmiş ve buna uygun sunumlar vardı. Diğer dersler proje ağırlıklıydı.	1
Bu derste diğer derslerden farklı olarak konu anlatımlarında ya da soru çözümlerinde tekrarların daha çok yapılması gerekirdi	1
Canlı derslerde diğer derslere göre hoca-öğrenci diyalogu daha azdı, öğrenciler ders sırasında pasif kalıyordu	1

Tablo 1'de verildiği gibi "Sayısal bir ders olmasından dolayı dersi anlayabilmem için sözel derslere kıyasla daha çok çaba harcadım" en fazla görülen öğrenci görüşüdür (f=4). Bu bulguya göre, sayısal bir dersin uzaktan eğitim ile öğretiminde, öğrencilerin dersi anlamak için daha çok çaba harcadıkları ve bunun negatif olarak öğrencilere yansıdığı görülmektedir. "Bu derste diğer derslerden farklı olarak konu anlatımlarında ya da soru çözümlerinde tekrarların daha çok yapılması gerekirdi", "Canlı derslerde diğer derslere göre hoca-öğrenci diyalogu daha azdı, öğrenciler ders sırasında pasif kalıyordu" görüşleri ile daha çok soru-cevap ve öğrenci-eğitmen iletişimi olması gerektiğini vurgulamaktadır. Üç öğrenci ise İstatistik dersinin olumlu veya olumsuz etkileri diğer uzaktan aldıkları derslerle aynı yönde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan çalışma sürecinde öğrenciler üç sözel bir sayısal ağırlıklı olmak üzere toplam dört ders almışlardır. Bir yandan öğrenciler "diğer derslere göre istatistik dersinin zor olduğunu" belirtirken, diğer yandan "İstatistik dersine diğer derslerden daha çok odaklandığını", "İstatistik dersinde sürekli İşlemler yapmak, takip etmek, sonuçları değerlendirmenin aktif kıldığını" belirtmektedir. Bu görüş, Eğitimde İstatistiksel Yöntemler dersini değerlendirmekten çok öğrencilerin sayısal veya sözel derslere olan yatkınlıklarına yönelik ifadelerdir.

"Eğitimde İstatistiksel Yöntemler dersinin öncesi, ders süreci ve ders sonuna dair olumlu, olumsuz görüşleriniz" şeklinde öğrencilere bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin yanıtları özetlenerek Tablo 2'de verilmiştir. Tablodaki boş alanlarda öğrenci görüşünü bildirmemiş veya herhangi bir olumlu ya da olumsuz görüşü olmamıştır.

Tablo 2: Öğrencilerin Ders Öncesi, Ders Süreci ve Ders Sonuna Dair Olumlu ve Olumsuz Görüşleri

Ders Öncesi		Ders Sürecinde		Ders Sonrası	
Olumlu Düşüncelerim	Olumsuz Düşüncelerim	Olumlu Düşüncelerim	Olumsuz Düşüncelerim	Olumlu Düşüncelerim	Olumsuz Düşüncelerim
Sayısal dersleri sevdiğim için derse motivasyon ile başladım	--	Sınıf mevcudu az, herkes öğrenmeye açık olduğu, eğitmenimiz de uzaktan eğitim sisteminde tecrübeli olduğu için başarıyla geçti.	Sayısal bir dersin bazen karatahta başında açıklanması daha kolay olabilirdi. Uzaktan eğitimin güçlüklerinden biriyle buydu.	İstatistik dersinde edindiğim bilgiler araştırma yöntemleri ve proje çalışmalarımda da fayda sağladı.	Dersin bitiminden sonra istatistiki çalışmalar yapamamak, birmüddet sonra bazı bilgileri unutmama sebep oldu.
İstatistik dersinin kariyerimin ilerleyen dönemlerinde benim için çok önemli olacağını düşündüm.	Dersin zorluk derecesini bilemediğimden kaygılanmıştım.	Yapılan hesaplamalar, sonucu bir çıkarıma varmak çok mantıklı geldi. Derse yönelik ilgim arttı.	İlerleyen süreçte konular arttıkça konular arası bağlantı kuramamaktan kaygılandım.	İstatistik konularına ilgim arttı.	İstememe rağmen ders sonrası istatistik bilgimi arttırmak için başka bir çaba gösteremedim.
	İstatistik zor bir ders, alanım değilhem de uzaktan eğitim ile nasıl anlayacağım? Herkes aynı seviyede mi?"	Hocamıza sürekli soru sorma rahatlığı, sade ve en temelden örnekler ile anlatımı, derse dair kaygılarımı azalttı.	Sunumların daha anlaşılır olması için üzerinde konuşma notu olarak düzenlenmesi faydalı olabilir.	Derslerden memnun ayrıldım. Anlaşılmayan bir konu olursa, hocaya ulaşma fırsatının olması beni rahatlattı.	Dersin, sadece derste anlatılanlar ve sunumlar ile kalmaması. ders sonrası yardımcı kaynak ve notlar sayfada yer alabilir.
	İstatistik dersinin zor bir ders olduğunu daha önce duymuştum. Uzaktan eğitim ile daha zor olacağını düşündüm.	Adım adım ilerlediğçe dersi anlamaya başladım.		Ders öncesindeki korkularım kesinlikle olmadı☺	
Makaleleri yorumlayabilmek için faydalı olacağını düşünüyordum.	Formülleri öğrenmede zorluk yaşayacağımı düşünüyordum.	Derslerde formüllere boğulmak yerine uygulamaya yönelmek verimliliği arttırdı.	Dersleri düzenli takip edemediğim dönemde anlamakta güçlük çektim.	İstatistik ve SPSS kullanmada temel bilgileri kazandığımı düşünüyorum.	
Eğitimciden daha önce ders aldığımın verdiği güven.		Verilen ödevlerle dersten kopmanın engellenmiş olması,	Dersin zor ve ezbere dayalı yanlarının olması,	Değerlendirme sürecinin adil olması.	
		Ders akış sürecinde dersleri takip etmemden ve konuların güzel anlatımından dolayı zorluk çekmedim.		Anlatılan konuların sayesinde eğitimde istatistik çalışmaların nasıl yapıldığını ve yapılacağını iyi anladım.	
		Düzenli olarak dersler işlendi. Derse katılmadığımız durumlarda bile dersi rahatça izleyebildik.	Moodle ortamının yapısı ve genel sistem, uzaktan eğitim için çok hoş değil. Slaytlar ve sunumlar daha düzenli olabilir.	Sınav bütün dönemi kapsayacak şekilde hazırlanmıştı. Genel olarak güzel bir dönem geçirdik.	Bu kadar çok ödev ve proje varsa değerlendirme kriterleri az %30 olmalıydı.
2006 yılında lisans dersi olarak da aldığım için konulara aşina olduğumu bilmem...	Yüksek lisans dersi olduğu için lisansta aldığım içeriğe göre daha ağır bir içeriği olduğunu düşünmem...	Sadece bilmemiz gereken içeriğin öğretilmesi ve içerikle ilgili çok fazla spss uygulaması yapma şansımızın olması...	Daha fazla spss uygulama ödevi verilmesi gerektiğini düşündüm...	Dersten edindiğim kazanımlar ile verileri nasıl analiz edeceğimi başkalarının analizini nasıl yorumlayacağımı biliyorum.	Bazı sunumlarda ufak tefek hatalar varsa onların düzeltilmesi gerekiyor.
Bu kadar zor bir derste nasıl başarılı olacağımı düşündüm		Öğretim elemanından aldığım yardımlar ve zamanında geri dönütler ile ödevleri yapabilir hale gelmek beni derse karşı motive etmiştir.	Ders süresinin yetersiz olması bazen bu dersten başarısız olacağım hissine kapılmama sebep olmuştur.	Öğrendiklerim ve yapabildiklerimi gördüğümde çok mutlu oldum.	
Derste işleyeceğimiz konuları, kullanacağımız dökümanları görebiliyor, derse hazırlıklı girebiliyoruz.	--	Hocaya anında iletişim kurarak sorularımız sorabiliyoruz.	İçerik özetlenerek daha akılda kalıcı şekilde anlatılabilirdi. Ayrıca, tahta vb bir araç ile içerik daha görsel anlatılabilirdi.	Ödevlerin geribildirimi hızlı yapıldı. Bu da konuları pekiştirmemizde faydalı oldu.	SPSS gibi yazılımları yüklenmesi için teknik desteğe ihtiyaç duydum.

Tablo 2' de yer alan öğrenci görüşleri üç başlıkta analiz edilebilir; 1. ders başlamadan önce; 2. ondört haftalık ders süreci; 3. ders bitiminden sonraki öğrenci görüşleri. Her bir öğrencinin üç farklı süreçteki görüşlerinin boylamsal olarak gösterimi Tablo 2'de görülmektedir. İstatistik dersine yönelik ders öncesi olumlu görüşleri olan öğrenciler ders süreci ve ders sonrasında da aynı görüşlerini sürdürmektedirler (Ö1, Ö2). Fakat bazı konuların anlatımında zaman zaman uzaktan eğitim ortamında değil de yüz yüze (kara tahtada) ortamda olmak istedikleri görüşünü belirtmektedirler. İstatistik dersinin zor bir ders olacağını ve uzaktan eğitim ile daha da zorlaşacağını düşünen öğrenciler (Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11), dersi düzenli takip ederek (Ö5), öğretim elemanından yardım alarak (Ö10, Ö3) başarılı olduklarını belirtmektedirler. Ayrıca dersin öğretim tasarımı (Ö5, Ö6, Ö8) ve canlı derslerde öğretim elemanın öğrencilere dersi aktarımı (Ö3, Ö7) gibi unsurlar öğrencilerin olumlu görüşleri arasındadır. Buna karşı öğrenciler ders süresinin yetersiz olması (Ö10), moodle ortamının uzaktan eğitim için uygun olmaması (Ö8, Ö11), ödev ve projelere toplam değerlendirmede daha az ağırlık verilmesi (Ö8), spss uygulama ödevinin az verilmesini (Ö9) olumsuz görüş olarak ifade etmişlerdir.

Öğrencilere uzaktan "Eğitimde İstatistiksel Yöntemler" dersinin verilmesi ile ilgili görüş ve önerileri sorulduğunda 6 öğrenci görüş ve öneri bildirmiştir. Bu öğrencilerden biri (Ö10) uzaktan eğitim ile verilen diğer derslere zorunluluk olmaması koşuluyla katılma olanağının olmasından bahsetmiştir. Aynı öğrenci "Eğitimde İstatistiksel Yöntemler" dersi yerine alan dersi verilmesinin daha doğru olabileceğini belirtmiştir. Bir başka öğrenci (Ö9), dersin daha çok soru cevap şeklinde ilerlemesi durumunda etkileşimin artacağını ileri sürmüştür. Diğer bir öğrenci (Ö3) önerisinde ise önceden yapılmış akademik çalışmaların incelenerek yapılan istatistiksel analizlerin daha çok değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerden biri (Ö7), bu dersin en az diğer dersler kadar gerekli olduğunu ve dersin öğretilmesinin önemini vurgulamış; bir başka öğrenci de (Ö4) yüksek lisans yapan her öğrencinin istatistik dersini gerek yüz yüze eğitimle gerekse uzaktan eğitimle alması gerektiğini belirtmiştir. Son olarak istatistik dersini aldığı için memnuniyetini belirten bir öğrenci görüşü (Ö2) yer almaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma uzaktan eğitim ile istatistik öğretime yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Uzaktan eğitim ile "Eğitimde İstatistiksel Yöntemleri" dersini alan 11 yüksek lisans öğrencisine yarı yapılandırmış görüşme soruları ile derse yönelik sorular yöneltilmiştir. Olgu bilim deseni kullanılarak yapılan çalışmada, betimsel analiz ile veriler çözümlenmiştir.

Öğrencilerden Eğitimde İstatistiksel Yöntemler dersini uzaktan aldıkları diğer derslerle karşılaştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin aldıkları diğer dersler sözel ağırlıklı dersler olup, sözel ve sayısal ders olarak karşılaştırma yaptıkları görülmüştür. İstatistik sayısal bir ders olduğundan öğrenciler bu dersi uzaktan eğitim ile alırken sözel derslere kıyasla daha çok çaba harcamak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen sayısal bir derse yatkınlığı olan öğrenciler ise derse karşı pozitif bir motivasyon olduğunu ifade etmişlerdir. Hatta derste istatistiksel işlemler yapmak, sonuçları değerlendirmek, uygulama yapmak aktif öğrenmeyi desteklemektedir. Fakat uzaktan eğitimle yürütülen derslerde öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki diyalogun daha az olduğunu, bu durumun öğrencilerin derse olan motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuç, Birişçi (2013) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle, konu alanı, konu alanının sayısal veya sözel temelli olması gibi faktörlerin uzaktan eğitimle öğrenme üzerinde etkili olabileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Bir yandan istatistik dersine yönelik ders öncesi olumlu motivasyonu olan öğrenciler ders süreci ve ders sonrasında da olumlu motivasyonlarını sürdürmekte iken diğer yandan ise istatistik dersinin zor bir ders olacağını ve uzaktan eğitim ile daha da zorlaşacağını düşünen öğrenciler dersi düzenli takip ederek, öğretim elemanından yardım alarak başarılı olduklarını belirtmektedirler. Uzaktan eğitim bilgisayar ve internet gibi çeşitli teknolojilerin kullanıldığı yönetsel bir düzenlemedir (Moore ve Kearsley, 2011). Bu bağlamda, öğrencilerin dersin başında istatistik dersine yönelik olumsuz düşüncelerinin yanı sıra dijital teknolojinin etkin kullanıldığı ve öğrenci ve öğretmenlerin farklı mekanlarda yer aldığı uzaktan öğretime yönelik de olumsuz düşünceleri bulunmaktadır.

Uzaktan eğitim ile istatistik öğretiminde öğrenciler ders başlamadan kendi kendini değerlendirerek dersin zorluk derecesini belirlememelidir. Kendi öğrenme stratejilerini belirlemesi ve eğitmenin süreci etkili yöneltmesi ile oluşabilecek dış motivasyon öğrenci başarısı için önerilmektedir.

İstatistik dersinin soru-cevap şeklinde öğrenci-öğretmen etkileşimine dayalı olması ve daha önce yapılmış istatistiksel çalışmaların incelenmesine ve yorumlanmasına daha çok yer verilmesi öğrenciler tarafından önerilmektedir. Ayrıca istatistik dersinin yüksek lisans eğitiminde mutlaka yer almasının gerekli olduğunu vurgulamakta, akademik yaşamları için önemli olacağını düşünmekte ve dersi anladıkça istatistik konularına yönelik ilgilerinin arttığını belirtmektedirler.

Öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan bir diğer bulgu, canlı yayın sırasında yaşanan teknik problemler ve bazı programları açılamamasından kaynaklı sorunlar olarak ifade edilmiştir. Bu sonuçlar Chan ve Ismail (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmacılardan biri aynı zamanda İstatistik dersinin eğitmeni olduğundan öğrencilerin ders eğitmenlerine yönelik görüşlerinde yanlılık olma olasılığı araştırmanın sınırlılıklarındandır. Dersin eğitmeni ile araştırmacının farklı olduğu, görüşme sorularının yanında farklı ölçme araçları ile de desteklenen, karma ve uzaktan eğitim ile istatistik eğitimi verilen deneysel desenlerin araştırılacağı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Altan, T. ve Seferoğlu, S. S. (2009). Uzaktan eğitimde değerlendirme süreci: öğrenci görüşlerinin sistemin gelişimine katkıları. 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3). 125-145.

Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*. 1 (2), 24-40.

Bolliger, D.U. ve Wasilik, O. (2012). Student satisfaction in large undergraduate online courses. *Quarterly Review of Distance Education, 13*(3), 153-165.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Chan, S.W. ve Ismail, Z. (2012) The role of information technology in developing students' statistical reasoning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* 46, 3660 – 3664.

Chang, C.S. (2000). The effect of attitudes and self-efficacy on college student performance in online instruction. UMI ProQuest Digital Dissertations, AAT 9994597.

Doğan, N. (2009). Bilgisayar destekli istatistik öğretiminin başarıya ve istatistiğe karşı tutuma etkisi. Eğitim ve Bilim, 34 (154).

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: PegemA Yayınları.

Kaya, Z. & Tan, Ş. (2014)"New trends of measurement and assessment in distance education". Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE 15 (1).

Mills, J. ve Raju, D. (2011). Teaching statistics online: A decade's review of the literature about what works. *Journal of Statistics Education*, 19(2).

Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Ried, L.D. (2010).Instructional design and assessment. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 74 (9).

Thompson, L. ve Ku, H. (2006) Chinese graduate students'experiences and attitudes toward online learning. *Educational Media International*, 42(1), 33-47.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-12.

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

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2015). Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar, [Çevrim-içi: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/38502/uzaktan_ogretim_esas_usul_25022014.pdf/78353e67-ac60-46d4-85b1-10a3f4cec880?version=1.0 (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu). Erişim Tarihi: 21 Ocak 2016.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 13 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMENLERİN SANAL MÜZELERE DAİR GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Serçin Karataş
Gazi Üniversitesi
sercin@gazi.edu.tr

Arş. Gör. Ayşe Yılmaz
Gazi Üniversitesi
aysebagriacik@gazi.edu.tr

Arş. Gör. Gülsüm Kapanoğlu
Gazi Üniversitesi
gulsumkapanaoglu@gazi.edu.tr

Arş. Gör. Murat Meriçelli
Gazi Üniversitesi
muratmericelli@gazi.edu.tr

Özet

Günümüzde öğrenci-öğretmen etkileşiminden, öğrenci-içerik etkileşimine doğru bir göç yaşanmaktadır. Bu göç araştırmacıları öğrenci-içerik etkileşimini sağlamada yeni yollara itmektedir. Alanyazına bakıldığında öğrenci içerik etkileşiminde sanal müze uygulamalarından yararlanılabileceği görülmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin sanal müze uygulamalarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya çeşitli branşlarda görev yapmakta olan 15 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Uygulama öncesi veriler toplandıktan sonra, Moodle ortamına aktarılan öğrenme içeriğine kullanıcıların ayrı zamanlı olarak erişimlerine izin verilmiştir. Uygulama sonrasında yeniden veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunun sanal müze uygulamalarının farkında olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin uygulama öncesinde sanal müzenin tanımını yapmakta zorlandıkları görülürken, uygulamadan sonra bu konuda daha derin açıklamalar yapabildikleri ve farkındalıklarının arttığı tespit edilmiştir. Özellikle Matematik ve Bilişim Teknolojileri öğretmelerinin, başta sanal müzelerin kendi branşlarıyla ilgili olmadığı yönündeki düşüncelerinin, uygulama sonrası olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: E-öğrenme, etkileşim, öğrenci-içerik etkileşimi, sanal müzeler.

AN INVESTIGATION OF TEACHERS' OPINIONS ABOUT VIRTUAL MUSEUMS

Abstract

Nowadays, there has been a migration from learner-instructor interaction to learner-content interaction. This migration has been making the researchers find new ways to provide learner-content interaction. According to the literature, virtual museum applications can be used for learner-content interaction. In this research, the views of teachers about the virtual museum applications were investigated. The sample consisted of 15 teachers who were working in various branches. Data were collected with structured interview forms which prepared by the researchers. After collecting pre-application data, learning content delivered via Moodle and then allowed users to access asynchronously. Data were collected after the application again. As a result of study, it was observed that, most of teachers were unaware about the virtual museums. It was determined that before the application teachers have difficulty in making the virtual museums definition but after the application they could make detailed explanations about virtual museums and get awareness about them. Especially, the Math and Information Technologies Teachers' opinions that virtual museum is not related to their branches was changed after the application.

Keywords: E-learning, interaction, learner-content interaction, virtual museums.

GİRİŞ

Geçtiğimiz yıllarda birçok ülke kamusal kaynakların önemli bir miktarını, eğitim kurumlarına bilgisayar, etkileşimli tahta, ağ bağlantısı ve yazılım gibi bilgi ve iletişim teknolojileri araçları sağlamaya harcamıştır ve harcamaya devam etmektedir (Haelermans ve De Witte, 2012). Türkiye'de de 2010'da başlatılan FATİH Projesi ile eğitimde fırsat eşitliği sağlama ilkesi doğrultusunda bilişim teknolojileri araçlarının derslerde etkin kullanımını sağlamak amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Fırsat eşitliğini sağlamak için okullara teknolojik araç-gereç göndermek, öğretim yöntemi ve öğretim programını değiştirmek yeterli değildir. Öğretmenlerin yapılan bu değişimler konusunda hazır hale getirilmesi, yapılan değişimleri uygulayacak bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir (Özden, 2013).

Loveless ve Ellis (2001), özellikle İngiltere'de 1988 yılında yapılan eğitim reformu ile okullardaki satın alma işlerine okul yönetimleri karar vermeye başlamasıyla, öğretmenlerin potansiyel birer bilişim teknolojisi müşterisi haline geldiğini belirtmektedir. Bu reformdan sonra, bilişim teknolojilerinin eğitimle ilgili ve sosyal problemlere çözüm olduğu düşüncesi hakim olduğu için bilişim teknolojileri pazarlayan şirketler öğretmenlere satış yapabilmek için çeşitli girişimlerde bulunmaya başlamıştır. Londra'da her yıl düzenlenen BETT (British Education, Training and Technology – İngiliz Eğitim, Öğretim ve Teknoloji) Fuarında öğretmenlere yeni bilişim teknolojilerinin eğitimdeki potansiyeli ve öğretmenlerin bunları eğitimde kullanmalarının önemine yönelik tanıtımlar yapılması bu girişimlere örnek olarak verilebilir.

Yurtdışında olduğu gibi ülkemizde de eğitim politikası zamanla değişmekte ve öğretmenlerden bu değişime hızla ayak uydurmaları beklenmektedir. Okul öncesinden lisansüstüne kadar, daha kaliteli eğitim sağlamak amacıyla teknolojik olanakları geliştirmek için bilişim teknolojileri alanına ciddi bir bütçe ayrılmaktadır. Bilişim teknolojilerinin yaratıcı etkinlikler oluşturma, fikir üretme, bağlantılar kurma, işbirliği, iletişim ve değerlendirme gibi yaratıcılığı destekleyici amaçlarla kullanılabileceğini belirten Loveless (2002) öğretmenlerin bu konularda eğitilmesi gerektiğini ve araştırmacıların bu konuya eğilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Teknolojinin eğitim ortamlarına getirdiği yeniliklerden birisi de sanal müzelerdir. Sanal müzeler eğitim ortamlarında etkileşimi artırmak için kullanılabilecek faydalı bir teknolojidir (Horton, 2006). Dünyanın herhangi bir yerinden zaman ve mekan engeline takılmadan istenilen müzeye erişimi sağlayan bu teknolojinin (Fahy, 1995) eğitimde kullanımı üzerine ülkemizde yapılan çalışma sayısının az olması dikkat çekmektedir. Bu çalışmalara Bingöl (2008), Demirboğa (2010) ve Ermiş'in (2010) görsel sanatlar dersinde; Egüz (2011), Karakaya (2015), Peker (2014) ve Ustaoğlu'nun (2012) sosyal bilgiler dersinde ve Durmuş'un (2012) fen bilgisi dersinde yapmış oldukları çalışmalar örnek olarak verilebilir. Alanyazın incelendiğinde çalışmaların daha çok sosyal bilgiler ve görsel sanatlar alanında olduğu görülmektedir. Ancak özellikle yurtdışında matematik, bilgisayar, biyoloji vb. birçok alanda sanal müze örneklerine rastlanmaktadır.[1] Bu noktada farklı branşlardan öğretmenlerin sanal müzeler hakkındaki görüşlerinin, bu teknolojiyi kullanıp kullanmadıklarının belirlenmesi gerektiği söylenebilir.

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışma, öğretmenlerin, öğrenme ortamlarında etkileşimi sağlamak için kullanılabilecek etkili araçlardan biri olan sanal müzelere dair görüşlerini belirlemek açısından anlamlıdır. Araştırmanın kapsamını daha iyi anlayabilmek için sonraki bölümde sanal müze ve etkileşim kavramları daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Sanal Müze

Eğitim, sadece okul sınırları içinde kalmamalı hatta büyük bir kısmı okul dışı etkinliklerle gerçekleştirilmelidir. Okul dışında gerçekleştirilebilecek en güzel etkinliklerden birisi ise müze ziyaretleridir. Öğrencilerin her zaman okulca toplanıp müzeye gitmeleri mümkün olmasa da müzeler bilişim teknolojilerinin olanaklarından faydalanarak eserlerini web siteleri üzerinden yayınlamaya başlamışlardır. Bu durum da öğrencilerin müzelere

[1] Bu sanal müze örnekleri sanal müze başlığı altında yer almaktadır.

ulaşımını kolaylaştırmıştır. Sanal müzeler sayesinde öğrenciler, sanatçılara, tasarımcılara, mühendislere vb. ulaşabilir hale gelmişlerdir. Bunun yanında sanal müzelerde gördükleri şeyler öğrencilerde araştırmaya yönelik bir istek de uyandırabilmektedir (Loveless, 2002).

Gerçek müzelerin eserleri sergilemede, sergilenen eserin çok büyük olması, eserin henüz tamamlanmamış olması, güvenliğinin sağlanmasının zor olması, uygun çevre koşullarının oluşturulmasının zor olması, eserleri sergilemek için bir alana veya binaya ihtiyaç olması, ziyaretçilerin müzeye pahalılık, uzaklık vb. sebeplerle gitme olanağı bulamaması, eserlerin pasif olması (insanların eseri gördüğü halde rahatça etkileşimde bulunamaması) gibi dezavantajları bulunmaktadır (Tsichritzis ve Gibbs, 1991). Ancak internetin gelişen olanakları ve iletişim teknolojilerinin kullanımı gerçek müzelerin koleksiyonlarını, ziyaretçilerin evlerinden, iş yerlerinden, okullarından, kütüphane ve benzeri yerlerden de erişmelerini sağlayacak şekilde sergilemelerine dolayısıyla müzelerine dijital bir boyut kazandırmalarına olanak sağlamıştır (Schweibenz, 1998; Bowen, 2000). Britanicca'ya göre (2014) sanal müzeler; dijital resim, ses dosyaları, metinlerle tarihi bilimsel ve kültürel alanlarda elektronik ortamda oluşturulan koleksiyonlardır. Sanal sergiler, halkın ve her yaştan öğrencinin farklı ve uzak yerlere dağılmış çok sayıda esere erişimini, eserlerle etkileşime girmelerini ve bu eserler hakkında bilgi edinmelerini sağlar (Walczak, Cellary ve White, 2006).

Sanal müze inşa etme fikrini öne süren kişi Nicholas Pioch; 1994'te henüz öğrenciyken tek başına WebLouvre isimli sanal müzeyi kurarak "The Best of Web" ödülünü almıştır (Nicholas Pioch, 1996; WWW94, 1994). 1990 yılında Jeffrey Shaw tarafından Landes Müzesi'nin sanal ortama aktarılmasıyla oluşturulan sanal müze projesi (Jeffreyshawcompendium, 2015), ilk sanal müze denemelerindendir. Bilgisayar tarihini konu alan ve 1993 yılında kurulan Museum of Computer Art (MOCA, 2016) ile 1994 yılında kurulup bilgisayar programlama ile ilgili bağlantıları barındıran "Virtual Museum of Computing" (Icom, 2007) bilgisayar ile ilgili sanal müzelerin de bulunduğunu göstermektedir. Bunların yanında Paris'in tanıtımını yapan, 1994 yılında kurulan "Web Museum Paris" (Ibiblo, 2007); yine aynı yıl içinde görsel sanatları tanıtım amaçlı oluşturulan "Lin Hsin Hsin Virtual Museum" (Ihham, 2015); 1995'te sanal müzelerin kütüphanesini yapmış olan "Virtual Library Museum Pages" (Icom, 2006) dünyada sanal müzelerin ilk örneklerindendir.

Türkiye, dünyada sanal müze çalışmalarının öncülerinden olmuştur. 1990'da Topkapı Sarayı'ndaki bazı koleksiyonların CD ortamına aktarılmasıyla oluşturulan "Topkapı Saray Müzesi" Türkiye'de sanal müzeciliğin ilk örneklerindendir. Ardından 1993 yılında İstanbul Resim ve Heykel Müzesi'nin eserleri de web ortamına aktarılarak sanat alanında bir sanal müze oluşturulmuştur. Bunları Sakıp Sabancı'ya ait olan "Sabancı Resimleri ve Heykel Koleksiyonu"nun internet ortamına aktarılmasıyla oluşturulan aynı adlı sanal müze; 1996'da son on yılın Türk sanatçılarının çalışmalarını tüm araştırmacıların erişimine açan "Borusan Kültür ve Sanat Merkezi" ve 1997'de oluşturulan "Rahmi Koç Müzesi" takip etmiştir (Atagök ve Özcan, 2001; Bowen, 2000; Sağdıç, 2008).

2000'lere kadar olan süreçte, bilim, tarih, sanat, bilgisayar, tanıtım vb. alanlarda sınırlı sayıda sanal müzeler bulunmaktayken, dünya çapında internetin yaygın hale gelmesiyle sanal müze örnekleri artmıştır. Günümüzde çok çeşitli alanlarda, gezi, tanıtım, eğitim vb. çeşitli amaçlarla kullanılabilecek birçok sanal müze örneği bulunmaktadır. Sanal müzeler, gerçek müzelere erişemeyen bireylerin faydalanabilecekleri eğlenceli uygulamalar olarak düşünülmemelidir. Horton (2006) sanal müzelerin e-öğrenmede öğrenci-içerik etkileşimini artırmak için kullanılabilecek bir araç olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca sanal müze adı itibariyle sadece e-öğrenme ortamlarında etkileşimi artırmak amacıyla kullanılan bir araç olarak da algılanmamalıdır. Gerçek sınıf ortamında kullanılan etkinlikler, sanal ortama uyarlanarak kullanılabilmektedir. Aynı şekilde gerektiğinde e-öğrenme ortamlarında kullanılan etkinlikler de gerçek sınıf ortamında kullanılabilir. Aşağıda, ülkemizde sanal müzelerin eğitimde kullanımına dair yapılan çalışmalardan bazıları incelenmiştir.

Bingöl (2008) fotoğrafta sanal gerçeklik (FSG) tekniğini kullanarak, sanat eğitimi alan öğrencilerin görüşlerine başvurduğu çalışması sonucunda, bu tekniğin kullanıldığı sanal müzelerin görsel sanatlar eğitimine olumlu katkılarda bulunduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı, müzelerin FSG tekniği ile kendilerini sanal ortama adapte etmelerinin müzelerin eğitim işlevini daha geniş kitlelere ulaştırabileceğini belirtmektedir. Ayrıca sanal müzeler ile uzak noktalardaki kullanıcılar da müzeleri etkileşimli olarak ziyaret etme olanağı bulabileceklerdir. Benzer sonuçlara sanal müzelerin öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel kazanımları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında Demirboğa (2010) da ulaşmıştır. Ermiş (2010) tarafından 6. sınıf

öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde sanal müze kullanımına yönelik görüşlerinin belirlendiği çalışmada da benzer tespitlerde bulunulmuştur.

Egüz (2011) tarafından 10 farklı okulda görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmeni ve 20 öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin sanal müzeler hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları, sosyal bilgiler dersinde sanal müze ziyaretlerini bilinçli olarak yaptırmadıkları belirlenmiştir. Araştırmacı ilköğretim programlarında müze ile eğitimi daha etkin hale getirmenin ve öğretmenlerin uygulamadaki zorluklarının giderilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Ustaoğlu (2012) ise sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğrencilerin başarısını anlamlı şekilde etkilediğini belirlemiştir. Peker'in (2014) çalışmasına göre sosyal bilgiler öğretmen adayları, sosyal bilgiler eğitiminde sanal müze kullanımına yönelik tutuma sahiptir. Araştırmacı, üniversitelerde sanal müzelerin önemine dikkat çekilmesi ve sanal müze uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca müzeler de kendi sanal müzelerinin oluşturulması ve tanıtılması konusunda gerekli özeni göstermelidir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde müze kullanım durumlarını belirlemek amacıyla yapılan bir başka çalışmada ise (Karakaya, 2015) hem gerçek hem de sanal müzelerin derste öğrenciler tarafından pek sık kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada göze çarpan bir başka nokta ise okulların müzelere gezi düzenleme durumlarının yerleşim birimine göre değişiklik gösteriyor olmasıdır. Müzelere daha yakın olan okullar, daha sık müze ziyareti düzenlemektedir.

Durmuş (2012) sadece sanal müzenin etkisini ölçmekten bir adım öteye geçerek, sanal müzeye eğitsel ajan işlevini dahil etmiştir. Çalışmada, eğitsel ajan bulunan sanal müze ile eğitsel ajan bulunmayan sanal müzeyi kullanan öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin her iki sanal müzedeki memnuniyet düzeyleri yüksek olmakla beraber eğitsel ajan bulunan sanal müzedeki memnuniyet ortalamasının daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, eğitsel ajan bulunan ortamda çalışan öğrencilerin başarı düzeyinin, diğer gruptan anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmalar incelendiğinde, sanal müzelere dair ülkemizde yapılan çalışmanın belirli bir alanda sınırlı kaldığı ve yeterli sayıda çalışma bulunmadığı, bir başka deyişle bu konudaki araştırmaların artırılması gerektiği görülmektedir. Hem e-öğrenme ortamlarında hem de web destekli sınıf ortamlarında kullanılabilecek sanal müzeleri daha iyi anlayabilmek için, bu uygulamaların hizmet ettiği etkileşim kavramının daha ayrıntılı olarak ele alınması faydalı olacaktır.

Etkileşim

Eğitim kuramcıları, etkileşimin eğitimde pedagojik, motivasyonel ve ekonomik yönden kritik öneminin olduğu konusunda hemfikirdir (Anderson, 2003). Wagner etkileşimi; en az iki nesne ve iki olay gerektiren karşılıklı durumlar olarak tanımlamıştır (Wagner, 1994). Etkileşim kavramını ilk defa Moore (1989) öğrenci-içerik, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Moore'un ardından bazı araştırmacı ve kuramcılar çeşitli etkileşim türleri tanımlamıştır. Araştırmacıların odaklandıkları noktaya göre değişiklik gösteren bu kategoriler (Einfeld, 2014) Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Uzaktan Eğitimde Etkileşim Türleri

Fikir Sahibi	Etkileşim Türü/Türleri
Moore (1989)	Öğrenci-Öğretmen Öğrenci-Öğrenci Öğrenci-İçerik
Hilman, Wills, Gunawardena (1994)	Öğrenen-Arayüz Etkileşimi
Burnham ve Walden (1997)	Öğrenen-Çevre Etkileşimi
Anderson, Garrison (1998)	Öğretmen-Öğretmen Öğretmen-İçerik İçerik-İçerik
Sutton (2000)	Dolaylı (Vicarious) Etkileşim

Tablo 1 incelendiğinde, alanyazında öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik (Kaya 2006) öğrenci-arayüz; öğrenci-çevre, öğretmen-öğretmen, öğretmen-içerik, içerik-içerik etkileşimi ve dolaylı etkileşim gibi etkileşim türlerinin tanımlandığı görülmektedir (Karataş, Karataş ve Kaya: 2012: 355-356). Bu çalışmada,

öğrenci içerik etkileşimini artırma amaçlı kullanılan; sanal müzelere yoğunlaşıldığı için, Tablo 1'deki etkileşim türlerinden "öğrenci-içerik" etkileşimi detaylı olarak incelenmiştir.

Öğrenci-içerik etkileşimi, öğrencilerin öğrenme içeriğini incelemesi ve içerikle çalışması sonucunda meydana gelen etkileşim türüdür (Thurmond, 2003). Öğrencinin zihinsel yapılarında değişim sağlayabilmesi, kendi bilgisini oluşturabilmesi ve yeni elde ettiği bilgileri var olan bilişsel yapılarında yeniden şekillendirebilmesi için, içerik ile etkileşimde bulunması gerekir (Moore ve Kearsley, 1996). Öğretmenlerin içerikleri hazırlama ve seçmede etkileşim düzeylerini bilmeleri ve etkileşim türlerine aşina olmaları; e-öğrenme ortamına üst düzeyde bağlanmaları açısından önemlidir (Karataş, Üstündağ ve Güneş, 2009). Öğretmenlerin öğrenci-içerik etkileşimini sağlamada faydalı bir uygulama olarak gösterilen sanal müzelere yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada izlenen yöntem sonraki bölümde ele alınmıştır.

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu veri toplama araçları ve verilerin analizi ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Nitel araştırma; sayılardan çok metinlerden yararlanarak araştırmanın detaylandırılmasını amaçlamaktadır (Creswell,2013). Çalışmada öğretmenlerin sanal müze ile ilgili görüşlerinin ele alınması amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninde veri toplama ve veri analiz aracı olarak araştırmacı görülebilir (Merriam,2013). Çalışmada da veri toplama, uygulama ve analiz süreçleri yazarlar tarafından yürütülmüştür. Durum çalışmalarında bulguların mümkün olduğunca katılımcı görüşleri ile zenginleştirilerek verilmesi gerektiğinden (Patton,1990), çalışmada doğrudan katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Sınırlı bir sistemin derinlemesine inceleme imkanı veren durum çalışmalarında (Merriam,2013) güncel bir kavram derinlemesine ele alınmaya çalışılmaktadır. Çalışmada güncel kavram, sanal müze betimlenmek istenen husus ise öğretmenlerin buna ilişkin görüşleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu farklı branşlarda ve farklı okullarda görev yapmakta olan 15 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örneklemeden (Merriam, 2013; Patton, 2002) yararlanılmıştır. Katılımcıların branşlara göre dağılımları ve her öğretmene verilen kodlar Tablo 2'de görüldüğü gibidir.

Tablo 2: Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı

Branş	f	Kodlar
Matematik	6	K3, K6, K8, K10, K13
Bilişim Teknolojileri	3	K1, K12, K15
Sınıf Öğretmenliği	1	K2
Fen ve Teknoloji	1	K5
Biyoloji	1	K7
Sosyal Bilgiler	1	K9
Edebiyat	1	K14
Teknoloji Tasarım	1	K11
TOPLAM	15	

Tablo 2 incelendiğinde farklı branşlardaki katılımcıların rastgele bir sırada K1..K15 şeklinde kodlanmış olduğu görülmektedir. Bulgular kısmında ilgili verilere ilişkin alıntılar buna göre yapılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların 14'ünün (%93.33) kadın, 1'inin (%7,67)'si erkektir. Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin bulundukları okullardaki bazı demografik özellikler verilmiştir.

Tablo 3: Demografik özellikler

Durum	%
İnternet bağlantısı oranı	100
Bilişim Teknolojileri (BT) rehber öğretmeni yardım etme oranı	66
BT laboratuvarı bulunma oranı	73

Tablo 3 incelendiğinde okulların tümünde internet bağlantısının bulunduğu görülmektedir, ayrıca okulların %73'ünde BT laboratuvarı bulunmaktadır; ancak öğretmenler bağlantı hızının yetersiz olduğunu, sanal müze gibi uygulamaları kesintisiz bir şekilde sağlayacak internet altyapısının bulunmadığını belirtmişlerdir. Tablo 3'e göre, BT rehber öğretmenleri okullarındaki öğretmenlere teknoloji rehberliği konusunda yeterince destek olmamaktadır.

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan uygulama öncesi ve uygulama sonrası veri toplama formları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının oluşturulması aşamasında; öncelikle gerekli araştırmalar yapılarak taslak formlar oluşturulmuştur. Taslak formlar hakkında çevrimiçi öğrenme üzerine çalışmalar yapmış olan 3 alan uzmanından görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu formlar araştırmadan bağımsız olan 1 İngilizce ve 2 BT öğretmeni olmak üzere 3 öğretmene doldurtularak anlaşılırlığı kontrol edilmiş, yeterince iyi ifade edilmeyen maddeler tekrar düzenlenmiştir. Oluşturulan veri toplama formları Google Formlar web uygulaması aracılığıyla paylaşılarak katılımcılara e-posta yoluyla gönderilmiştir.
Uygulama öncesi görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

- Müze ziyaretlerini derslerinizde kullanıyor musunuz?
- Sanal müze kavramı size ne ifade ediyor
- Sanal müze uygulamasını derslerinizde kullanmayı düşünür müsünüz?

Uygulama sonrası görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

- Sanal müze kavramı size ne ifade ediyor?
- Sanal müze uygulamasını derslerinizde kullanmayı düşünür müsünüz?
- Sanal müzeler hakkında verilen eğitim ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?

Uygulama Ortamı

Uygulama öncesi verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin çoğunun sanal müzelerin farkında olmadıkları ve bu uygulamalardan yeterince faydalanmadıkları tespit edilmiştir. Bu tespitten yola çıkılarak, sanal müzelerin tarihini anlatan Sanal müze sanal müzesi (Şekil 1) ve farklı branşlara göre kullanılabilecek sanal müze örneklerinin bulunduğu Güncel sanal müzeler (Şekil 2) olmak üzere iki farklı öğrenme içeriği geliştirilerek Moodle ÖYS'ye (Öğretim Yönetim Sistemi) aktarılmıştır. Kullanıcıların her birine kullanıcı adı ve şifre verilerek öğrenme içeriklerine ayrı zamanlı olarak erişimlerine izin verilmiştir. Öğrenme ortamından bazı görüntüler aşağıda yer almaktadır:

Şekil 1: Sanal müze sanal müzesi

Şekil 2:"Günümüzde sanal müzeler" ders ortamı

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda içerik analizi, verilerin içinde saklı olan gerçeklerin ortaya çıkarılmasını sağlayan bir nitel analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi, nitel araştırma verilerinin işlenmesinde dört aşamada kullanılmaktadır. Bunlar; (1) verilerin kodlanması, (2) kategorilerin elde edilmesi bulunması, (3) kodların ve kategorilerin düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da belli kategoriler altında toplanan veriler frekanslarına göre sıralanarak her bir soruya ilişkin tablo oluşturulmuştur. Bazı sorularda frekanslar öğretmenlerin toplam sayısından fazla çıkmıştır. Bunun sebebi bazı öğretmen görüşlerinin birden fazla kategori ya da alt kategoride değerlendirilmesidir.

Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen kodlama güvenirliği formülü kullanılmış (Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100), güvenirlik oranı %100 olarak bulunmuştur

BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda öğretmenlerden elde edilen veriler uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere iki alt başlık altında verilmektedir.

Uygulama Öncesi Elde Edilen Bulgular

Uygulama öncesinde öğretmenlere müze ve sanal müze kavramı ile ilgili sorulan üç görüşme sorusundan elde edilen bulgular bu kısımda yer almaktadır.

Öğretmenlerin Müze Ziyaretlerini Derslerinde Kullanımına İlişkin Bulgular

Tablo 4'te ön veri toplama formunda öğretmenlere yöneltilen "*Gerçek Müze ziyaretlerini derslerinizde kullanıyor musunuz? Kullanma ve kullanmama sebeplerinizi yazınız*." sorusundan elde edilen veriler uygun kategori ve alt kategorilere ayrılarak verilmiştir.

Tablo 4: Gerçek müze ziyaretlerini derslerinde yeterli kullanım durumuna ilişkin görüşler

Kategori	**Alt Kategori**		***f***
Müzelere ulaşım engelleri			5
Ön yargılı olma	Branş ile ilgisiz olması	3	4
	Müzeleri yetersiz bulma	1	
Yaşayarak öğrenme sağlama			4
Bilgi sahibi olmama			2
Toplam			15

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin gerçek müze ziyaretlerine karşı önyargılarının bulunduğu görülmektedir. Öğretmenler, branşlarıyla ilgisiz bulmaları, ulaşımın zor olması gibi nedenlerle gerçek müze ziyaretlerine sıcak bakmamaktadır. Kategorilere ait bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

"*Çalışmaların -amatör- başarılı olmaması uygulama noktasında önyargılı olmama neden oluyor. Yapılan çalışmalar çok bilindik mekanlar…"* K1

"Görerek öğrenmenin daha eğlenceli ve daha kalıcı olacağına inanıyorum." K2

"kullanmayı istesem de ilimizde fen ve teknoloji ile ilgili müze olmadığı için kullanamıyorum. Aynı zamanda programı verilen sürede yetiştirme zorunluluğu da bir engel" K4

"Şehir merkezine uzak bir okulda görev yapıyorum. Öğrencilerin maddi imkânları ve okul bütçesi buna izin vermediği için..." K11

"Branşım matematik olduğu için derslerim genelde soru çözümleri konu anlatımları ve anlaşılmayan soruları tekrar tekrar anlatmakla geçiyor. Hal böyle olunca Milli Eğitimin müfredatını yetiştirmekle ancak uğraşabiliyorum." K10

"Dönem sonlarına doğru öğrencileri yaşadıkları yerleri daha iyi tanımaları açısından geziler düzenliyorum. Ancak izin alma prosedürleri ve maddi imkanların geniş olmaması sebebiyle bir yılda sadece bir kere böyle bir gezi düzenleyebiliyorum." K12

Sanal Müze Kavramının Ne İfade Ettiğine İlişkin Bulgular

Tablo 5'te öğretmenlerin "*Sanal müze kavramı size ne ifade ediyor?*" sorusuna dair uygulama öncesi verdikleri cevaplardan elde edilen kategoriler gösterilmiştir.

Tablo 5. Sanal müze kavramının ne ifade ettiğine yönelik görüşler

Kategori	*f*
Bilgisayar müzesi	5
İnternet müzesi	5
Daha az zamanda daha kolay erişim	3
Geleneksel müze kadar etkili değil	1
Toplam	15

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin uygulama öncesinde sanal müzelerin ne olduğuna yönelik çeşitli varsayımlarda bulunduğu görülmektedir. Kategorilere ait örnek öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:
"…herhangi bir bilgiye ulaşmak için kütüphaneye gidip onlarca kitaptan binlerce sayfa arasından araştırma yapmak yerine internetten çok daha kolay bir şekilde bilgiyi elde edebiliyoruz. Sanal müze de benim için aynı şeyleri ifade ediyor. Yani çok daha az çaba ve vakitle sanal müzede olmanın güzel olacağına inanıyorum." K2
"Sanal ortamda tarihi gezi" K6
"Gitmemize gerek kalmadan müze ziyareti yapmak. Dünyanın bir diğer ucundaki merak ettiğim mekanlara bir tıkla ulaşabilmek." K7
"İnternet üzerinden ya da çeşitli uygulamalarla bir mekanın üç boyutlu olarak yapılan bir uygulama olduğunu biliyorum" K9

Öğretmenlerin Sanal Müzeleri Derslerinde Kullanma Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Tablo 6'da "*Sanal müze uygulamasını derslerinizde kullanmayı düşünür müsünüz? Nedenleri ile açıklayınız.*" Sorusuna uygulama öncesi ve sonrasında verilen cevaplardan elde edilen kategoriler gösterilmektedir.

Tablo 6: Sanal müze ziyaretlerini derslerinde kullanma ve kullanmama durumuna ilişkin görüşler

Kategori	*f*
Öğrencilerin motivasyonunu arttıracağından kullanırım	6
Geleneksel müze kadar yeterli olmasa da kullanırım	5
Branşımla ilgisiz olduğundan kullanmam	4
Bilmiyorum	1
Toplam	16

Tablo 6 incelendiğinde uygulama öncesinde sanal müzeleri dersleriyle ilişkilendiremeyen ve gereksiz gören öğretmenlerin düşüncelerinin uygulama sonrasında sanal müzelerin dersleri daha anlaşılır ve kalıcı hale getirebileceği şeklinde olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Kategorilere ait bazı görüşler aşağıdaki gibidir:
"Yapılan çalışmaları yetersiz gördüğüm için derste kısmen faydalı olacağı kanaatindeyim. Öğrenci ilgisini ya da öğrenmeyi tetikleyen çalışmalar maalesef bulunmamakta. Varsa dahi bize ulaşmamakta." K1
"Gidip görme fırsatı varken öğrencilerin bu fırsatı değerlendirmelerini isterim. Ancak böyle imkanlarım olmadığı zamanlarda..." K7
"Eğer çocukları o ortama götürme sansım yoksa tanıtmak ve ilgilerini çekmek için kullanırım tabi ki." K8
"Açıkçası hangi alanlarda sanal müze olduğunu pek bilmiyorum ve dersimle ilişkilendirebileceğimi sanmıyorum." K13
"Branşım gereği müze ziyaretlerini derslerimde kullanmıyorum. Ama teknolojinin gelişmesiyle ilgili örneklerde kullanabilirim." K15

Uygulama Sonrasında Elde Edilen Bulgular

Uygulama sonrasında öğretmenlere sanal müze kavramı, kullanım durumu ve verilen eğitim ile ilgili sorulan üç görüşme sorusundan elde edilen bulgular bu kısımda yer almaktadır.

Sanal Müze Kavramının Ne İfade Ettiğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin "*Sanal müze kavramı size ne ifade ediyor?*" sorusuna dair uygulama sonrasında verdikleri cevaplardan elde edilen kategoriler Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7: Sanal müze kavramının ne ifade ettiğine yönelik görüşler

Kategori	***f***
Zaman ve mekandan bağımsız müze	5
İşitsel ve görsel unsurun bilgisayar ortamında sunulması	4
Müzelerin dijital ortamda sunulması	4
İnternet ortamında müzelerin görsel olarak sergilenmesi	3
Toplam	16

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin uygulama sonrasında sanal müzelere dair daha derin açıklamalar yapabilme seviyesinde ulaştıkları görülmektedir. Kategorilere ait örnek görüşler aşağıdaki gibidir:
"…ses kayıtları ve görseller kullanılarak teknoloji ile birlikte bir araya getirilerek sunulan parçalar bütünü." K2
"...Zaman ve mekan sınırlaması olmadan dilediğimiz yere yapılabilecek kültürel etkinliktir." K10
"...sanal müze; ses kayıtları ve görseller kullanılarak teknoloji ile birlikte bir araya getirilerek sunulan parçalar bütünü."
"...müzelerin ağ üzerinden ziyaret edilmesidir." K11
"Dijital olarak kaydedilmiş resim ses dosyaları ve metinlerle tarih alanlarındaki eserlerin elektronik ortama aktarılmasıdır" K12

Öğretmenler sanal müzeleri kullanmayı düşünüyor mu?

Tablo 8'de "*Sanal müze uygulamasını derslerinizde kullanmayı düşünür müsünüz? Nedenleri ile açıklayınız.*" sorusuna uygulama sonrasında verilen cevaplardan elde edilen kategoriler gösterilmektedir.

Tablo 8: Sanal müze ziyaretlerini derslerinde kullanım durumuna ilişkin görüşler

Kategori	***f***
Dersleri daha anlaşılır hale getirdiği için kullanırım	5
Dersleri eğlenceli hale getirip öğrencileri motive ettiğinden kullanırım	3
Branşımla ilgisiz ama öğrenci gelişimi için kullanırım	3
Geleneksel müze erişimindeki zorlukları aşmak için kullanırım	3
Yetersiz olduğundan ve dikkat dağıttığından kullanmam	2
Toplam	16

Tablo 8 incelendiğinde uygulama öncesinde sanal müzeleri dersleriyle ilişkilendiremeyen ve gereksiz gören öğretmenlerin düşüncelerinin uygulama sonrasında sanal müzelerin dersleri daha anlaşılır ve kalıcı hale getirebileceği şeklinde olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Kategorilere ait bazı görüşler aşağıdaki gibidir:
"Yapılan çalışmaları yetersiz gördüğüm için derste kısmen faydalı olacağı kanaatindeyim. Öğrenci ilgisini ya da öğrenmeyi tetikleyen çalışmalar maalesef bulunmamakta. Varsa dahi bize ulaşmamakta." K1
"bilgi sahibi olmak, aynı zamanda eğlenmek biz öğretmen ve öğrencilerimiz için çok faydalı. Bazen ders vakitlerinde öğrencilerimiz sıkılabiliyorlar. Bu vakitlerde de kullanılabilir." K2
"...çünkü bu sayede öğrencilerin sanat eserleri ve tarihi eserlerin önemini daha kolay kavrayacaklarını, bilinçleneceklerini umut ediyorum. Ayrıca derslerin anlaşılmasını da kolaylaştıracaktır." K7
"Yaptığınız çalışmada rahmi koç müzesini incelerken Renkli Matematik Dünyası adı altında bu müzede bir eğitim verildiğini fark ettim. Çok faydalı bir eğitim bunu derslerimde kullanabilirim. Öğrencilerin ufuklarının açılması açısından çok faydalı olacaktır." K10
"Öğrencilere daha zengin öğrenme ortamları hazırlamak ve bu sayede öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekebilecek bir uygulama. Ayrıca zaman, para vs. ihtiyacını minimum seviyeye indirerek çok sayıda müzenin öğrenciler tarafından öğrenilmesine imkân sağlar." K11

"Branşım gereği çok ihtiyacım olacağını düşünmüyorum. Ancak öğrencilerin gelişimi açısından kulüp, rehberlik vs. etkinliklerde ve gelişen teknoloji üzerine örnek vermek için kullanabilirim…" K15
"Ben gidip yerinde görmekten yanayım ancak çalışmanız sayesinde fark ettim ki bazı müzelerde gitmiş kadar etkilenebiliyorsun.." K8

Öğretmenlerin, Almış Oldukları Eğitime Dair Görüşleri

Tablo 9'da öğretmenlerin almış oldukları eğitime dair görüşlerinden elde edilen kategoriler gösterilmektedir.

Tablo 9: Alınan eğitim hakkındaki görüşler

Kategori	***f***
Sanal müzenin ne olduğunu anlamamı sağladı.	8
Öğrenciler ve meslektaşlarım açısından faydalı olacaktır.	4
Kullanımı kolay ve yeni örnekler sundu.	3
Toplam	15

Tablo 9 incelendiğinde, gerçekleştirilen eğitime dair tüm görüşlerin olumlu olduğu; katılımcıların sanal müzeleri bizzat kullanmayı ve/veya diğer öğretmenlere tavsiye etmeyi düşündükleri görülmektedir.
"Bu eğitimi almadan önce sanal müzelerden pek haberdar değildim. Bu sayede derslerimi zenginleştirmek için kullanabileceğim bir araç daha öğrenmiş oldum." (Sanal müzenin ne olduğunu anlamamı sağladı)" K5
"Çok faydalı bilgiler oldu biz öğretmenler için. Öğrendiklerimi okuldaki arkadaşlarımla da paylaşıyorum." K8
"Sanal müze çalışmanızı inceledim Gördüğüm kadar bir matematik müzesi yoktu. Bu sayede matematik müzesi var olup olmadığını araştırdım. Çeşitli matematik müzeleri varmış öğrenmiş oldum. Onları da derslerimde kullanabilirim. Gezmek istediğin bir müzeye bu kadar kolay ulaşabilmek çok güzel" K13
"Sanal müze kavramını bu eğitimden önce bana sorsaydınız herhalde size müzeyi bilgisayar yoluyla gezmek gibi yüzeysel belki de pek alakası olmayan bir tanım yapardım. Fakat bu eğitim ilk önce sanal müzenin asıl anlamını öğrenmemi sağladı ve bu konuda düşünce ufkumu genişletti diyebilirim. Mesela Türkiye'de bu konuda hiç çalışma yapıldığını bilmiyordum ama bu eğitim sayesinde Mimar Sinan gibi birkaç üniversitenin bu konuda çalışma yaptığını öğrenmiş oldum. Özellikle eğitimin Günümüz Müzeleri bölümünü izlediğimde ülkemde gezip görmem gereken ne kadar çok müze var dedim" K14

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğretmenlerin etkileşimi sağlamada kullanabilecekleri bir uygulama olarak gösterilen (Horton, 2006) sanal müzeler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlere bu etkileşim aracı aracılığıyla bir eğitim verilerek sanal müzeler hakkında farkındalık oluşturulmak istenmiş ve olumlu sonuçlar alınmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin sanal müzelere yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğu ve derslerinde bu uygulamaları yeterince kullanmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin sanal müzeleri kullanmama nedenleri arasında, başta BT ve matematik olmak üzere farklı branşlardaki öğretmenlerin sanal müzeleri dersleriyle ilgili görmedikleri dikkat çekmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin büyük bir kısmı, BT rehber öğretmenlerinin kendilerine sanal müzeler hakkında rehberlik etmediğini düşünmektedir.

Yapılan uygulama öncesinde öğretmenlerin sanal müzeleri derslerinde kullanma düşünceleri olmadığı ve kullanmadıkları görülürken, alınan eğitim sonrasında bu uygulamaları derslerinde kullanmayı düşünenlerin sayısının arttığı gözlenmiştir. Egüz (2011) de sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin değerlendirilmesini amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin sanal müzeler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve sosyal bilgiler dersinde sanal müze ziyaretlerini bilinçli olarak yaptırmadıklarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenler derslerinde sanal müzeleri kullanmadıklarını belirtirken kullanmak istediklerinin de altını çizmişlerdir. Bingöl (2008) sanal müzelerin eğitim işlevini daha geniş kitlelere ulaştırabileceğini belirtirken, Demirboğa (2010) da sanal müzelerin öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel kazanımları üzerinde olumlu etkileri olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Uygulama öncesinde öğretmenlerin sanal müze tanımlamaları bilgisayar ya da internet müzesi olarak sınırlandırılmışken, uygulama sonrasında sanal müzeleri "zaman ve mekândan bağımsız müzeler, işitsel ve

görsel unsurun bilgisayar ortamında sunulduğu müzeler, internet ortamında müzelerin görsel olarak sergilenmesi, müzelerin dijital ortamda sunulması" şeklinde tanımlamışlardır. Sanal müzelerin derslerde kullanılmasının, zengin öğrenme ortamı sağlamasıyla birlikte dersleri eğlenceli hale getirebileceğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Ulusoy da (2010) sanal müzelerin kullanıldığı derslerde, öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde değişiklik tespit etmiştir. Ustaoğlu (2012) derslerde sanal müze kullanımının öğrencilerin başarısını anlamlı düzeyde etkilediğini belirtirken, Peker (2014) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde sanal müze kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu belirtmiştir. Karakaya (2015) ise, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde müze kullanım durumlarını belirlemek amacıyla yola çıkmıştır ve hem gerçek hem de sanal müzelerin derslerde öğrenciler tarafından da kullanılmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, "kullanmayı istesem de ilimizde fen ve teknoloji ile ilgili müze olmadığı için kullanamıyorum…" ,"Şehir merkezine uzak bir okulda görev yapıyorum. Öğrencilerin maddi imkânları ve okul bütçesi buna izin vermediği için..." , "..izin alma prosedürleri ve maddi imkanların geniş olmaması sebebiyle .." gibi ifadelerle derslerde müzeleri kullanmak istediklerini; ancak müzelere erişimin zamansal, mekânsal ve maddi imkânsızlıklar nedeniyle zor olduğunu belirtmişlerdir. Sanal müzelerin bu durumda erişim engelini ortadan kaldırdığını, maddi imkân ve mekân engeline takılmadan ziyaret edilebilme açısından kolaylık sağlayacağı için kullanacaklarını belirtmişlerdir. Bowen'e (2000) göre de sanal müze ziyaretinin yaygın sebeplerinden biri; ziyaretçinin, ziyaret ettiği müzeye konum olarak uzak olmasıdır. Ayrıca, Karakaya (2015) okulların müzelere gezi düzenleme durumlarının yerleşim birimine göre değiştiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçekleştirilen eğitime dair görüşleri olumlu olmuştur. Sanal müzeler konusunda oluşan farkındalığın yanı sıra, dersleri zenginleştirmek açısından diğer öğretmenlere tavsiye edebileceklerini belirtmişlerdir. Teknoloji kullanımını özendirmek ve öğretmenlerin yeni teknolojileri dersleriyle bütünleştirmelerine yardımcı olmakla yükümlü olan BT öğretmenlerinin de bulundukları okullarda benzer çalışmalar gerçekleştirmeleri faydalı olabilir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda, farklı etkileşim araçlarının eğitim ortamlarındaki etkileri test edilebilir ve öğretmenlerin bu araçları kullanmaya gönüllü ve yeterli hale getirilmesi üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Anderson, T. (2003). Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions. Michael Graham Moore & William G. Anderson (Eds.) Handbook of Ditance Education içinde (129-144). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Anderson, T., & Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilties. *Distance Learners in Higher Education: Institutional responses for quality outcomes. Madison, Wi.: Atwood*.

Atagök, T. ve Özcan, O. (2001). *Virtual Museums in Turkey*. *Museum International*, *53*(1), 42-45.

Bingöl, H. O. (2008). *Fotoğrafta sanal gerçeklik ve müzeler yolu ile sanat eğitimine katkıları (Anıtkabir, Anadolu Medeniyetleri Müzesi uygulaması).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bowen, J. (2000). The virtual museum. *Museum International*, *52*(1), 4-7.

Britanicca (2014). *Virtual Museum.*
08.05.2014 tarihinde http://www.britannica.com/EBchecked/topic/630177/virtual-museum sayfasından alınmıştır.

Burnham, B. R., & Walden, B. (1997, May). *Interactions in distance education: A report from the other side.* Paper presented in Annual Adult Education Research Conference Proceedings (pp. 49-54).

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev Edt: Bütün M, Demir, SB). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Demirboğa, E. (2010). *Sanal müze ziyaretlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Durmuş, A. (2012). *Sanal bilim ve teknoloji müzesinde eğitsel arayüz ajanı kullanımının öğrencilerin ilgi ve başarılarına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Egüz, Ş. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Ermiş, B. (2010). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde "üç boyutlu sanal müze ziyareti" etkinliğine ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Einfeld, D. H. (2014). *Learner-Content, Learner-Instructor, and Learner-Learner Interaction in a Web-Enhanced, Internet Videoconference Ap Calculus Course*. Unpublished doctoral dissertation, The University of West Florida, Pensacola.

Fahy, A. (1995). New technologies for museum communication. *Museum, media, message*, 82-96.

Haelermans, C., & De Witte, K. (2012). The role of innovations in secondary school performance–Evidence from a conditional efficiency model. *European Journal of Operational Research*, *223*(2), 541-549.

Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, *8*(2), 30-42.

Horton, W. (2006). *E-learning by design*. New Jersey: John Wiley and Sons.

Ibiblo (2007). *WebMuseum, Paris*. 25.04.2014 tarihinde http://www.ibiblio.org/wm/ adresinden alınmıştır.

Icom (2006). *Virtual Library Museums Pages.* 24 Nisan 2014 tarihinde http://archives.icom.museum/vlmp/ adresinden alınmıştır.

Icom (2007). *The Virtual Museum of Computing.* 24.04.2014 tarihinde http://archives.icom.museum/vlmp/computing.html adresinden alınmıştır.

Ihham (2015). *Lin Hsin Hsin Art Museum*. 25.04.2014 tarihinde http://www.lhham.com.sg/ adresinden alınmıştır.

Jeffreyshawcompendium (2015). *Virtual museum.* 24.04.2014 tarihinde http://www.jeffreyshawcompendium.com/portfolio/virtual-museum/ adresinden alınmıştır.

Karakaya, İ. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde müze alışkanlıkları (Giresun ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.

Karataş, S., Üstündağ, M. T. ve Güneş, E. (2009, Mayıs). Parmaklar klavyede, peki ya zihinler nerede? E-öğrenmede etkileşim. Paper presented *in 9th International Educational Technology Conference*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karataş, S., Karataş, E. ve Kaya, Z. (2014). *Uzaktan Eğitim.* Öğrenme ve Öğretme- Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller (Ed: Z. Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, Z. (2016) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Loveless, A., & Ellis, V. (Eds.). (2013). *ICT, pedagogy and the curriculum: Subject to change*. Routledge.

Loveless, A. (2002). *Literature review in creativity, new technologies and learning. (*A NESTA Futurelab Research Report 4. 2002). Future Lab.

MEB (2012). *Proje Hakkında.* 08.05.2014 tarihinde http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6. adresinden alınmıştır.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.

MOCA (2016). *Museum of Computer Art.* 24.04.2014 tarihinde http://moca.virtual.museum/about.htm adresinden alınmıştır.

Moore, M. G. (1989). *Editorial: Three types of interaction.* 12.03.2014 tarihinde http://www.gwu.edu/~ed220ri/reading/Moore_Interaction.pdf adresinden alınmıştır.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view of online learning*. 15.04.2014 tarihinde http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic454495.files/moore.pdf adresinden alınmıştır.

Özden, M.Y. (2013). *Aynı çözüm kümesini kullanarak farklı sonuçlar elde etmek mümkün mü?* 07.05.2014 tarihinde http://myozden.blogspot.com.tr/2013/12/asagdaki-yazy-hurriyet-gazetesinde.html adresinden alınmıştır.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* . London: SAGE.

Peker, N. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Sağdıç, R. O. (2008). *Âbidin Elderoğlu Sanal Müzesi Tasarımı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Schweibenz, W. (1998). The" Virtual Museum": New Perspectives For Museums to Present Objects and Information Using the Internet as a Knowledge Base and Communication System. In *ISI* (pp. 185-200).

Sutton, L. A. (2000). *Vicarious interaction in a course enhanced through the use of computer-mediated communication.* Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Tempe.

Thurmond, V. A. (2003). *Examination of interaction variables as predictors of students' satisfactıon and willingness to enroll in future web-based courses while controlling for student characterıstics.* Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, Lawrence.

Tsichritzis, D., & Gibbs, S. J. (1991, October). Virtual Museums and Virtual Realities. In *ICHIM* (pp. 17-25).

Ulusoy, K. (2010). Open Education Students' Perspectives On Using Virtual Museums Application In Teaching History Subjects. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, *11*(4).

Ustaoğlu, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2013). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Walczak, K., Cellary, W., & White, M. (2006). Virtual museum exhibitions. *IEEE Computer*, *39*(3), 93-95.

www94 (1994). *Awards.* 25.04.2014 tarihinde http://www94.web.cern.ch/WWW94/Awards0529.html adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199

EĞİTİM FAKULTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ KİŞİLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Arş. Gör. Muhammet Hanifi Şahin
Süleyman Demirel Üniversitesi
hanifisahin@sdu.edu.tr.com

Yrd. Doç. Dr. Emin Kılınç
Dumlupınar üniversitesi
emin.kilinc@dpü.edu.tr

Özet

Bu çalışma, Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeylerini ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Farklı kültürlerin bir arada yaşadığı 21. yüzyılda sosyal ve ekonomik gelişmenin sağlanabilmesi için genç nesillerin yetiştirildiği eğitim kurumlarına büyük bir sorumluluk düşmektedir. Bu gelişmenin en önemli aktörlerinden biri de şüphesiz ki öğretmenlerdir. Öğretmenlerin farklı kültürel değerlere duyarlı yetişmeleri ve bu değerleri gözeterek öğretmenlik mesleğini yapmaları gerekir. Bu nedenle öğretmen adayları önce kendileri bu değerleri kazanacak daha sonra ise öğrencilere bu değerleri kazandıracaktır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseninin kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde okuyan 356 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri çokkültürlülük kişilik ölçeği ile toplanmıştır. Veriler SPSS 20 programıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin kültürel empati alt boyutunda cinsiyete göre bayanlar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülürken; öğrenim görülen anabilim dalı değişkeni ele alındığında kültürel empati ve açık görüşlülük alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Son olarak sınıf değişkeni ele alındığında kültürel empati alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çok kültürlülük, öğretmen eğitimi, öğretmen adayları.

DETERMINATION OF EDUCATION FACULTY STUDENTS' MULTICULTURAL PERSONALITY LEVEL

Abstract

The purpose of this paper to investigate preservice teachers' multicultural personality level. Several social and economic progress occured In the 21st century,. In this century schools have important roles to nurture new generations. The key player in the school is teachers. Teachers need to be sensitive about cultural issues and respect all the cultures in their country and all over the World. Thus investigating teachers multicultural personality is important. The authors applied quantitative survey method in this study. The authors used convenience sampling method to select participants. Total of 356 preservice teachers, who enrolled in the Suleyman Demirel University College of Education participated to the study. The data was collected by using Multicultural Personality Sc. According to the results, there are significant difference between male and female students on cultural emphaty subscale. Also, the authors found significant difference on cultural emphaty and open mindedness subscale by considering department variable. In addition, it was found that there was a significance difference between grade level on cultural emphaty subscale.

Keywords: Multiculturalism, preservice teachers, teacher education.

GİRİŞ

Araştırmacılar kültürle ilgili farklı birçok tanım yapmışlardır. Bu tanımlara bakıldığında kültürün faklı yönlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Nitekim Fay'a (2001) göre kültür, bir toplumun hayatına anlam katan değerler ve kavramlar bütünüdür. Kongar (1996) kültürü; toplumun ürettiği maddi ve manevi her türlü şey olarak da tanımlamıştır. Güvenç (1994) ise kültürü; töreler, aile ve soy, sosyal miras, idealler, sanat ve eğitim, topluma uyum, sosyal bir etki, yönetim şekli, üretim ve tüketim ve toplumu oluşturan her türlü değerler olarak ele almıştır. Kaya (2002) kültürü inançlar hisler ve heyecanlar bütünü olarak tanımlamıştır. Duverger (2004) kültürü; bir toplumun davranışları, düşünceleri ve duyuşsal özellikleri olarak ifade ederken, Erden ve Akman (2002) ise kültürü; bir toplumun ortak tutum, davranış ve değerler sistemi olarak ele almıştır. Her toplumun ortak bir kültürü olduğunu savunan Cırık (2008), yaşanılan coğrafyanın özellikleri, ekonomik uğraş alanları, sosyal statülerdeki farklılıklar insanların kültürel değerlerinin de farklılaşmasına neden olduğunu belirtmiştir. Başbay ve Bektaş (2009) ise aynı geçmişe sahip insanların bulundukları coğrafyalardaki kültüre ait maddi ve manevi her şey kültürün bir parçasını oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

21. yüzyılda ekonomik ve teknolojik gelişmeler insanlar arasındaki ilişkilerin gelişmesini sağlamıştır. Öyle ki dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olay, haberleşmenin hızla gelişmesiyle kısa bir sürede dünyanın diğer ucundaki insanlar tarafından öğrenilebilmektedir. Böylece insanlar arasındaki iletişim hızla artmış ve kültürel açıdan homojen ulus devlet anlayışından uzaklaşılarak ülkeler çok kültürlü bir yapıya bürünmüştür (Koçdemir, 1999, Habermas, 2002; Şan, 2005). Farklı kültürel özelliklere sahip insanların bir arada yaşadığı toplumlarda her topluluk kendi yaşam tarzını, inançlarını kültürel değerlerini yaşatmak ve insanların bu değerlere saygı gösterilmesini ister. Bu aslında demokratik değerleri toplumun ne kadar kabul ettiğini de gösterebilir. Çünkü demokratik değerlerin yaşandığı toplumda her insanın yaşam biçimine saygı gösterilir (Gay, 1994).

Çokkültürlü bir toplumda bireyler ne kadar aktifse kaynaşma ve bütünleşme o kadar hızlı olur. Çünkü toplumlar tanımadığı insanlara karşı ister istemez soğuk davranabilmektedir. Bu da her iki tarafı da birbirlerine karşı itici gelebilir. Bu nedenle kültürlerin iç içe yaşadığı 21.yüzyılda vatandaşlık kavramına yüklenen anlam da değişikliğe uğrayarak aktif vatandaşlık ve sosyal vatandaşlık gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu vatandaşlık türünde bireylerden beklenen sosyal katılım ve etkileyici olmaktır (Uydaş ve Genç, 2015). Çokkültürlü bir toplumsal yapıda insanların sevinç ve kederde bir araya gelebilmeleri gerekir. Toplumu ilgilendiren herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, ya da belli bir sosyal gruba yapılan haksızlıklara sesini çıkarmak sosyal katılımın ve aktif vatandaşlığın göstergesidir.

Çokkültürlülük kavramı ilk olarak İsviçre'de gündeme gelmiştir. Fakat araştırmacılar çokkültürlülük kavramının Kanada'da gerçek anlamını bulduğunu belirtmişlerdir. Bu kavram daha sonra diğer çokuluslu ülkelerin kullanması ile yaygınlaşmıştır (Sengstock, 2009). Çokkültürlülük kavramının Kuzey Amerika'da çıkmasının nedeni, toprakların kendilerine ait olduğunu söyleyen insanların kültürlerinin tanınmasını ve kültürel değerlerine saygı gösterilmesini istemeleridir. Bu talep ve bu talebe verilen tepki çokkültürlülük kavramını ortaya çıkarmıştır. Çokkültürlülük kavramı farklı kültürlerin isteyerek veya istemeyerek bir arada yaşadığı 21. yüzyılın en çok konuşulan kavramlarından biri haline gelmiştir (Özensen, 2012).

İnsanlar arası ilişkilerde dil, din, ırk, ve sosyal sınıf gibi özellikler önemli bir yer tutar. Bireylerin erken yaşlardan itibaren farklılıklara duyarlı olarak yetişmeleri bu ilişkileri kuvvetlendirir. Bu durumun tersi düşünüldüğünde ekonomik, sosyal ve siyasal olarak olumsuz sonuçları olabilir. Bu sorunlar küresel olacağı gibi aynı zamanda toplumun kendi içerisinde çatışmalara, iletişimin kesilmesine ve toplumların birbirlerinden uzaklaşmasına neden olabilmektedir (Gay, 1994). Dünyada her kültürün bir diğerinden alacağı güzellikler vardır. Bu nedenle iletişim kanalları hiçbir zaman kapatılmamalı aksine her insanı kendi kültürel değerleri içerisinde kabul edilmesi gerekir. Farklı din, dil, ırk ve sosyal sınıfa sahip insanların bir arada yaşadığı toplumlar çokkültürlü bir özelliğe sahiptir (Uydaş ve Genç, 2015). Farklı kültürel özellikteki bireylerin bağlı oldukları kültürün adalet anlayışı ve yapmakla yükümlü oldukları kültürel değerleri gerçekleştirmelerine fırsat ve imkân verilmelidir (Balı, 2001). Çünkü çokkültürlü bir toplumun yapısında farklı kültürlerin yaşanmasından hiçbir kimse rahatsızlık

duymamalıdır. Çünkü yaşanmayan hiçbir değer gelecek nesillere aktarılamaz. Bununla birlikte çokkültürlü toplumlarda egemen olan bir kültür yoktur. Aksine kültürler bir bütünün parçası olarak kabul edilir (Erkal, 1994)

Farklı kültürlerin bir araya gelerek oluşturdukları sosyal, ekonomik ve siyasi yapı eğitimde çokkültürlülük kavramı ile açıklanmaktadır. Çokkültürlük kavramı ilk kullanılmaya başlandığı dönemde etnik köken ve ırk kavramıyla açıklanırken sonraları bu kavram genişleyerek ırk ve etnik kökenin yanında; cinsiyet, sınıf, inanç, yaş gibi farklı değişkenlere sahip bireyleri ifade etmektedir (Pederson 1991; Valentiin, 2006; Başbay ve Bektaş, 2009). Çokkültürlülüğü farklı kültürlerin ve kimliklerin birleşik bir toplum içinde yaşaması olduğunu savunan Ergin (2000), bu kimliklerin çok uluslu bir devlet yapısının içinde olması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü çokkültürlü bir ortamda her kültür değerlidir. Hiçbir kültür bir diğerini egemenliği altına almaya veya eriyip yok olmasına çalışmaz. Hatta toplumlar farklı kültürlerin ortak noktalarını bularak yepyeni bir toplum modeli inşa edilmesini sağlayabilirler (Erzurumlu, 2008). Bunun içinde toplumun belirli kalıplardan sıyrılarak ortak değerler etrafında birleşmesi gerekir. Bu ortak değerler zamanla ortaya çıkar. Eğer bu kaynaşma toplum tarafından bir talep ve arzu ile olursa kalıcılığı sağlanabilir. Bir diğer önemli nokta ise kaynaşmayı önleyecek tutum ve davranışlardan kaçınılmalıdır. Her hangi bir sorun karşısında kitle psikolojisi ile hareket etmek veya herhangi birinin siyasi sosyal ve ekonomik emellerine hizmet edecek davranışlardan kaçınılması gerekir.

Çokkültürlü bir eğitimde amaç fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Dini, ırkı, dili ve düşüncesi ne olursa olsun tüm bireylere eşit eğitim öğretim fırsatlarından yararlanması sağlanarak tüm öğrencilerin başarılı olması amaçlanmalıdır (Gay, 1994). Cırık (2008) ise farklılıkları hoş karşılama, fırsat eşitliğini sağlama ve farklı fikirlere değer verme, çokkültürlü bir eğitimin bileşenleri olduğunu belirtmiştir. Parekh, (2002) ise çokkültürlü eğitimi; farklı inanç ve düşüncedeki insanlara duyarlı olma ve eğitim-öğretim faaliyetlerini bu doğrultuda planlama olarak tanımlamıştır. Eğitimin toplumsal bir süreç olduğunu belirten Coşkun (2006), ulusal toplumların tek dil, tek kültür ve tek inanç sisteminin eğitim ve ekonomik gelişmelerle birlikte farklı kültürlere karşı ilginin ve duyarlılığının artabileceğini söylemiştir. Çoban, Karaman ve Doğan (2010) ise, her öğrencinin farklı özelliklere sahip olduğunu belirterek, her öğrencinin ilgi ve istekleri, öğrenme sitilleri, sorumluluk duyguları, beklentileri ve motivasyonları farklılık gösterebileceğini belirtmişlerdir.

Çokkültürlü bir toplumsal yapıda kaynaşmanın sağlanabilmesinin en etkili yollarından biri de eğitimdir. Bireyin homojen bir aile yapısına sahip olduğu düşünüldüğünde çevrenin ve eğitim ortamının heterojen yapıya sahip olması bireyin insanlara karşı motivasyonunu düşürebilir. Bu nedenle bazı ülkeler çokkültürlü eğitimi okul öncesi dönemde başlatmışlardır (Güven, 2005). Çokkültürlü eğitiminin erken yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması gerektiğini savunan araştırmacılar, çocukluk dönemindeki deneyimlerin bireylerin farklılıklara duyarlı olmalarında etkili olabileceğini savunmuşlardır (Banks, 1993). Amerika Birleşik Devletleri gibi bazı ülkelerde çokkültürlü eğitimin üniversite de dâhil olmak üzere ayrı bir ders olarak okutulması gündeme gelmiştir (Diaz, 1994). Dünya'daki gelişmelere bakıldığında son yıllarda çokkültürlü eğitim uygulamalarında artış olduğu görülmektedir (Cırık, 2008). Araştırmacılar çokkültürlü eğitimi insan hakları, eşitlik, demokrasi, adalet ve barış eğitimi olarak da tanımlamışlardır.(Lych, 1989; Sultana, 1994; Hıdalgo, Chávez Chávez, ve Ramage, 1996). Araştırmacılara göre kültürel unsurlar eğitimde fırsat eşitliğini engelleyebilmektedir. Çokkültürlü eğitim ise eğitimdeki bu fırsat eşitsizliğini en aza indirmeyi amaçlamıştır.

Eğitim öğretimin altı bileşeni olduğunu belirten Brown ve Kysilka (2002), bunları; öğretmen, öğrenci, çevre, program, öğretim ve değerlendirme olarak sınıflamışlardır. Bu değişkenler içerisinde de en önemli ögenin öğretmen olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü öğretim programı ne kadar iyi olursa olsun burada öğretim programını uygulayan öğretmenler öğrencilerin farklı kültürlere duyarlı olmalarında önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin her türlü farklılığa açık olmaları ve bu farklılıklara dikkate alarak eğitim öğretimi planlamaları gerekir. (Roux, 2000, Banks, 2008; Cırık, 2008; Başbay ve Bektaş, 2009; Polat 2009; Çoban ve diğ., 2010; Başbay ve Kağnıcı, 2011). Öğretmenlerin de farklı kültürel özelliklere sahip ortamlarda yetiştikleri düşünüldüğünde, yapılan çalışmalar bu doğrultuda yetişen öğretmenlerin çokkültürlü bir eğitim ortamını sağlamada daha başarılı olduğunu göstermektedir (Ngai, 2004; Teresa ve Piveral, 2004; Smith, 2009).

Farklı kültürel değerlere sahip bireylere verilecek eğitime uzmanların çalışması yön verici olabilir. Çünkü çokkültürlü eğitim bir eğitim reformudur. Sonuçları kısa sürede almak zor olabilir. Çokkültürlü bir eğitimde

uzmanların görüşleri doğrultusunda; öğretim programının, okul yönetim, ve öğretmenlerin işbirliği ile bir bütün olarak değerlendirildiğinde etkin sonuçlar alınabilir (Banks ve diğ., 2011).

Çokkültürlü toplumsal özellikleri sakıncalı görenler de vardır. Çokkültürlülüğü ayrışmanın ve bölünmenin nedeni olduğunu savunanlara göre farklılıkları kabul etmek bir ulus bilinci etrafında birleştirmek yerine farklı kültürleri kabul ederek birlik ve bütünlüğe zarar vermektedir. Bu anlayışa göre farklılıklar toplumun her kademesinde bölünmeye sebebiyet vermektedir. Bu anlayışın temelinde hayatın her alanında "bizler" ve "onlar" vardır (Tekinalp 2005; Altınbaş, 2006).

Çokkültürlü bir eğitim ortamı için öğretmenlerin bu doğrultuda yetişmesi gerekir. Yükseköğretimde öğretmen adaylarına çokkültürlü bir öğretim programının hazırlanması gerekir. Öğretim üyelerinin öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde teorinin yanında uygulama eğitimleri ile de çokkültürlü bir eğitim ortamı oluşturmaları gerekir. Öğretmen adayları bu eğitimlerle kendi kültürel değerlerinin yanında farklı kültürel özelliklere sahip bireylere bir arada eğitim vermenin yollarını öğrenir.

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerini belirlemek ve bazı demografik değişkenlere göre bu kişilik özelliklerinde fark olup olmadığını tespit etmektir. Bu nedenle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik puanları öğrenim gördükleri anabilim dallarınna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modeli genel olarak bir evrenin kendine has özelliklerini anlayabilmek için yürütülen bilimsel araştırma yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2000). Tarama araştırmalarında bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleri, ilgileri, becerileri, yetenekleri veya tutumları belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Tarama modelinin amacı nesnelerin, toplumların, kurumların, olayların doğasını ve özelliklerini tanımlamaktır (McMillan ve Schumaher, 2001). Bu nedenle tarama araştırmaları var olan durumun genel bir fotoğrafını çekerek bir betimleme yapar (Büyüköztürk vd., 2014). Bu araştırmada da eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının çokkültürlülük ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlandığından tarama yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminin en önemli faydası katılımcıların araştırmacı tarafından erişilebilirliğinin kolay olmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2003). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ilişkin betimsel veriler halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Veriler

Cinsiyet	Frekens	Yüzde
Erkek	122	34.3
Kadın	234	65.7
Toplam	**356**	**100**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine ilişkin bilgileri Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre katılımcıların 122'si (%34.3) erkek iken, 234'ü (%65.7) kadındır.

Tablo 2: Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalları Değişkenine İlişkin Veriler

Anabilim Dalı	Frekans	Yüzde
Sosyal Bilgiler	71	19.9
Fen bilgisi	79	22.2
Sınıf	72	20.2
BÖTE	40	11.2
İngilizce	94	26.4
Toplam	**356**	**100**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalına ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların 71'i (%19.9) sosyal bilgiler öğretmenliği, 79'u (%22.2) fen bilgisi öğretmenliği, 72'si (%20.2) sınıf öğretmenliği, 40'ı (%11.2) BÖTE ve 94'ü (%26.4) İngilizce öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine İlişkin Veriler

Anabilim Dalı	Frekans	Yüzde
1.Sınıf	128	36.0
1.Sınıf	117	32.8
1.Sınıf	83	23.3
1.Sınıf	28	7.9
Toplam	**356**	**100**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf değişkenine ilişkin veriler tablo 3'de verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının 128'i (%36) 1.sınıfta, 117'si (%32.8) 2. sınıfta, 83'ü (%23.3) 3. sınıfta ve 28'i (%7.9) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araşırmanın verileri Van der Zee, Van Oudenhoven, Ponterotto, & Fietzer (2013) tarafından geliştirilen ve Sarıçam (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği-Kısa Formu aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal denge olarak beş boyuttan ve toplamda 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 200 en düşük puan 40'tır. Ölçek 5'li Likert derecelendirme tipi bir ölçektir. Ölçek; (5) Tamamen uygun, (4) Çoğunlukla uygun, (3) Kısmen uygun, (2) Çok az uygun ve (1) Tamamen uygun değil seçeneklerinden oluşmuştur.

Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı uyarlama sonrasında ölçeğin bütünü için .84 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin geneli için Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .732 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2010) göre güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir. Buna göre ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 20 istatistik paket program kullanılmıştır. Veriler SPSS program aracılığıyla betimsel analiz, bağımsız örneklemler için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla çözümlenmiştir.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ile yapılacak analize normallik varsayımına göre karar verilecektir. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği puanları için hesaplanan ortalama (131, 98), medyan (130,0) ve mod (127,0) değerlerinin birbirine yakın olması, Skewness (0,411) ve Kurtosis (-0,084) değerlerinin -1,+1 aralığında olmasından dolayı verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Bu durumda parametrik testler ile analize devam edilecektir.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
Öğrencilerin çok kültürlü kişilik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklemler için t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda kültürel empati boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (t(354)=2,998, p=0,03). Test sonuçlarına göre kadın öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik puanlarının ($\overline{X}$ =30.42) erkek öğretmen adaylarının puanlarına göre ($\overline{X}$ =28,64) daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca etki büyüklüğü de hesaplanmış (d= .34) ve bu hesaplama sonunda orta düzeyde bir etki bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda ise herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır.

Tablo 4: Çok kültürlü Kişilik Ölçeğinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Tablosu

Boyutlar / Gruplar		N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Kültürel empati	Kadın	234	30,42	5.37	354	2,988	0,003
	Erkek	122	28,64	5,18			
Esneklik	Kadın	234	20,47	44,44	354	-1,108	,269
	Erkek	122	21,03	4,54			
Sosyal Girişkenlik	Kadın	234	28,50	5,20	354	1,733	,084
	Erkek	122	27,53	4,65			
Açık görüşlülük	Kadın	234	27,99	5,06	354	,512	,609
	Erkek	122	27,69	5,34			
Duygusal Denge	Kadın	234	25,70	4,69	354	1,435	,152
	Erkek	122	24,95	4,73			

Öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik puanları öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
Öğrencilerin çok kültürlü kişilik puanları öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, kültürel empati (F(4-351)= 2,605, p<0.05) ve açık görüşlülük boyutlarında (F(4-351)= 3,897, p<0.05) anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin kültürel empati boyutu puanlarının ($\overline{X}$ =31,38), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından ($\overline{X}$ =28,52), daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları ($\overline{X}$ =29,22), ile sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\overline{X}$ =28,12), açık görüşlülük puanlarının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından ($\overline{X}$ =25,30), daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5: Çok kültürlü Kişilik Ölçeğinin Öğrenim Görülen Anabilim Dalı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Tablosu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kültürel empati	Gruplar arası	294,908	4	73,727	2,605	,036
	Gruplar içi	9935,482	351	28,306		
	Toplam	10230,390	355			
Esneklik	Gruplar arası	120,147	4	30,037	1,504	,200
	Gruplar içi	7008,740	351	19968		
	Toplam	7128,888	355			
Sosyal Girişkenlik	Gruplar arası	171,339	4	42,835	1,704	,149
	Gruplar içi	8825,209	351	25,143		
	Toplam	8996,548	355			

Açık Görüşlülük	Gruplar arası	400,969	4	100,242	3,897	,004
	Gruplar içi	9027,758	351	25,720		
	Toplam	9428,728	355			
Duygusal Denge	Gruplar arası	45,711	4	11,428	,511	,728
	Gruplar içi	7848,275	351	22,360		
	Toplam	7893,986	355			

Öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
Öğrencilerin çok kültürlü kişilik puanları öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, kültürel empati ($F(3\text{-}352)= 2,758$, $p<0.05$) boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre 1. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının kültürel empati boyutu puanlarının ($\overline{X}$ =30,54), son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından ($\overline{X}$ =28,25), daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 6: Çok Kültürlü Kişilik Ölçeğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Tablosu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kültürel empati	Gruplar arası	234,915	3	78,305	2,758	,042
	Gruplar içi	9995,476	352	28,396		
	Toplam	10230,390	355			
Esneklik	Gruplar arası	84,989	3	28,330	1,067	,363
	Gruplar içi	9343,739	352	26,545		
	Toplam	9428,728	355			
Sosyal Girişkenlik	Gruplar arası	108,353	3	36,118	1,811	,145
	Gruplar içi	7020,534	352	19,945		
	Toplam	7128,888	355			
Açık Görüşlülük	Gruplar arası	28,293	3	9,431	,370	,775
	Gruplar içi	8968,255	352	25,478		
	Toplam	8996,548	355			
Duygusal Denge	Gruplar arası	80,215	3	26,738	1,205	,30
	Gruplar içi	7813,771	352	22,198		
	Toplam	7893,986	355			

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmanın sonucunda; kültürel empati alt boyutunda cinsiyete göre bayanlar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Erkek öğrencilerle kadın öğrenciler arasında esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük, duygusal denge alt boyutlarında herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir. bu sonuca göre kadın öğretmen adayları farklı insanları daha hoşgörülü ve karşılaştığı insanları daha iyi anlamaktadır. Alt boyutların tamamına bakıldığında ise kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre çokkültürlü kişilik özelliklerinden aldıkları puandan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu da kadın öğretmen adaylarının farklılıklara daha açık ve duyarlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri anabilim dalı değişkenine göre empati ve açık görüşlülük alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarının, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına

göre kültürel empati alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarına göre açık görüşlülük puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarının kültürel empati boyutunun Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümündeki öğrencilere göre yüksek çıkmasının Sınıf Öğretmenliği öğretim programında yer alan derslerden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte açık görüşlülük alt boyutunun Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarında yüksek çıkmasının öğretim programındaki değerler eğitimini içeren derslerden kaynaklandığı söylenebilir. Değerler eğitiminin bir parçası olan çokkültürlü kişilik özelliklerin kazanılmasında öğretim programının etkili olduğu söylenebilir.

21. yüzyılda kültürler iç içe girmiş, ekonomik ve sosyal ve teknolojik gelişmeler çokkültürlü bir toplumsal yapıyı ortaya çıkarmıştır (Şan 2005, Aydın, 2013). Eğitim bu çokkültürlü toplumsal yapıya göre tekrar gözden geçirilmelidir. Her öğrenci kendine özgü kabul edilecek olursa öğretim etkinliklerinin bu farklılıklara göre yapılması gerekir (Toprak, 2008). Buradan hareketle öğretmenlerin farklılıklara duyarlı olarak yetiştirilmesi gerekir. Brown (2007) ve Bigatti vd. (2012), öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili yapılan çalışmalara ve sağlanan olanaklara rağmen yeterince bilgi ve beceriyi sağlayamadıklarını savunmuşlardır. Öğretmenlerin bu eksikliği öğretmen yetiştirme programlarında bu değerleri yeterince kazanamadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerdeki bu eksikliğin bir diğer nedeni de okul - aile işbirliğinin sağlanamaması olabilir. Çünkü öğrenci ailede öğrendiğini okulda, okulda öğrendiğini de ailede pekiştirmelidir. Yazıcı vd. (2009) ise bu eksikliğin çokkültürlü eğitimi sadece etnik olarak farklılaşma olarak değerlendirmeden olabileceğini savunmuşlardır. Oysaki çokkültürlülük kavramının içine etnik yapının yanında yaş, cinsiyet, sosyal sınıf ve inanç gibi kavramlar girmektedir (Pederson 1991; Valentiin, 2006; Başbay ve Bektaş, 2009). Çokkültürlü eğitimin başarılı olabilmesi için bir diğer önemli nokta öğretmen adaylarının bu değerleri bilgi boyutuyla öğrenmenin yanında davranışa dönüştürmelidirler. Çünkü bilgi boyutunda kalan, gerçek hayatta karşılığı olmayan değerler kalıcı olması beklenemez (Ezer, Millet ve Patkins'e 2006).Yapılan çalışmalar da öğretmenler için akademik bilgi ve becerinin yeterli olmadığı bunun yanında farklı kültürlere duyarlı olmanı öğrencinin başarısında önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Banks, ve diğ., 2001).

Bu alanda araştırmacıların yaptığı çalışmalara bakıldığında çokkültürlü eğitim dersini alan öğretmen adaylarının farklılıklara karşı olumlu düzeyde değişiklikler gösterdiğini görülmektedir (Valentiin, 2006). Basbay ve Bektas (2009) ve Cırık'da (2008) yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının farklılıklara duyarlı olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Özetle, çokkültürlülük eğitiminin ilköğretimden başlayıp lisans eğitimi tamamlanana kadar verilmesi gerektiği birçok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir. Öğretmen adaylarının genç nesillerin yetiştirilmesinde öncü olacağı için farklılıklara duyarlı olarak yetişmeleri gerekmektedir. Çalışma nicel araştırma deseni ile yapıldığı için sonuçların nedenlerine inilememiştir. Bu nedenle bu çalıma nitel araştırma desenleri ile derinlemesine yapılabilir.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Altınbağ, D. (2006). Avrupa ve çok kültürlülük: Fransa Örneği. Stratejik analiz, 78, 52 - 61 [Online]:http://www.asam.org.tr/tr/yazidosyagoster.asp?ID=152 adresinden 25 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

Aydın, H. (2013). *Dünya'da ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Balı, A. Ş. (2001) *Çokkültürlülük ve sosyal adalet.* Konya Çizgi Kitapevi Yayınları.

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson Education.

Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., et al. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. 25 Ocak 2015 tarihinde http://www.educ.washington.edu/coetestwebsite/pdf/DiversityUnity.pdf adresinden alınmıştır.

Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.

Başbay, A. ve Kağnıcı, Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 199-212.

Bigatti, S. M., Steiner, J. L., Miller, K. D. (2012). Cognitive appraisals, coping and depressive symptoms in breast cancer patients. *Stress and Health, 28*(5), 355-361.

Brown, S. C. ve Kysilka, M. (2002). *Applying multicultural and global concepts in the classroom and beyond*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı* (14.baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri (10. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cırık, İ. (2008). Cok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27- 40.

Coşkun, H. (2006). Türkiye'de kültürlerarası eğitim. İçinden M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Eds.), *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilânço denemesi* (s.276-296). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çoban, S., Karaman, G. S. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 1, s.125-131.

Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin erciyes üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. Electronic *Turkish Studies,7*(4), ss, 1453-1475

Diaz, C. F. (1994). Dimensions of multicultural education: Implications for higher education. *Phi Kappa Phi Journal, 74*(1), 9-13. 10 OCAK 2015 tarihinde EBSCO host verita banından alınmıştır.

Duverger, M. (2004). *Siyaset sosyolojisi*. (Çev. S. Tekeli, İstanbul: Varlık Yayınları.

Erden, M., Akman, Y. (2002). *Gelisim ve ögrenme*. Ankara: Arkadas Yayınevi.

Ergin, S. (2000). Çağdaş müzik eğitimi ve temel özellikleri (Çok kültürlü müzik eğitimi). Müzikte 2000 Sempozyumu, 11 Kasım 2015 tarihinde http://www.kultur.gov.tr Adresinden alınmıştır.

Erkal, E. M. (1994). *İktisadi kalkınmanın kültürel temelleri.* İstanbul: Derin Yayınları.

Erzurumlu, S. (2008). *Çokkültürcülük politikası ve Kanada'da çokkültürcülük*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Ezer, H., Millet, S. & Patkins, D. (2006). Multicultural perpectives in the curricula of two colleges of education in Israel: The curriculum is a cruel mirror of our society. *Teachers and Teaching, 12*(4), 391-406.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. Retrieved February 22, 2015 form http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf.n

Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. Pivolka 4(17), 6-8. 01.12.2015 tarihinde http://www.elyadal.org/pivolka/17/egitim.htm adresinden alınmıştır.

Güvenç, B. (1994). İnsan ve kültür (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Habermas, J. (2002). Öteki Olmak, Öteki'yle Yaşamak, (Çev: İ. Aka), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Hıdalgo, F., Chávez Chávez, R., ve Ramage, J. (1996). Multicultural Education: Landscape for Reform in the Twenty-First Century. John Sikula (senior ed.). *Handbook of Teacher Education,* New York: Macmillan

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Koçdemir, K. (1999). Küreselleşme ve Türk kültürü. *Kök Araştırmalar Dergisi*, 1, 5-20.

Lynch, J. (1986), *Multicultural Education, Principles and Practice, Routledge*, Kegan Paul, England.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Longman.

Ngai, P. B. (2004). A Reinforcing curriculum and program reform proposal for 21st century teacher education: Vital first steps for advancing K-12 multicultural education. *Equity & Excellence in Education, 37*(4), 321-331.

Özensen, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada. *Çokkültürlülüğü Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries) 7*(1), 55-69

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek, Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*. (Çev: B. Tanrıseven) Ankara: Phoenix Yayınevi.

Peterson, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70, 6-12.

Peterson, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development,* 70, 6-12.

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarinin çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 1*(1), 154-164.

Roux, J. L. (2000). Multicultural education: A new approach for a new south african dispensation. *Intercultural Education, 11*(1), 19-29.

Sarıçam, H.(2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Öğretmen Yetiştirme Politika Ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu*. 114-116

Sengstock, M. C. (2009) Voices of Diversity Multi-Culturalism in America, Sipringer, Network.

Smith E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education. 16*(3), 45-50.

Sultana, Q. (1994). Evaluation of multicultural education's understanding and knowledge in freshman level preservice. Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association. ERIC Digest ED 1174138131262.

Şan, M. K. (2005). Farklılık ve çok kültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme. *inanç, kültür ve mitoloji araştırmaları dergisi, 3*(1), 69-117.

Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük. *Journal of İstanbul Kültür University*. 1, 75-87.

Teresa A. W. T. A., ve Piveral, J..A. (2004). Diversity and the modeling of multicultural principles of education in a teacher education program. *Multicultural Perspectives, 6*(3), 42-47.

Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.

Uydaş, İ., Genç, S. Z. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık bağlamında çok kültürlülük hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *4*(1), 415-429.

Valentiin, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education, 127*(2), 196-202.

Van der Zee K., Van Oudenhoven, J. P., Ponterotto, J. G, Fietzer, A. W. (2013). Multicultural Personality Questionnaire: Development of a Short Form. *Journal of Personality Assessment, 95*(1),118-24. doi: 10.1080/00223891.2012.718302.

Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(37), 229-242.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 15 ISSN: 2146-9199

WEB TABANLI EĞİTİM PLATFORMLARININ KULLANILABİLİRLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: KHAN ACADEMY ÖRNEĞİ

Uzm. Esra Parlak
MEB
esra.altunbilek@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, web tabanlı bir eğitim platformu olan Khan Academy Türkçe'nin kullanılabilirliğini incelemektir. Bu amaçla, Khan Academy Türkçe eğitim platformunun kullanılabilirliği; etkililik, verimlilik ve kullanıcı memnuniyeti ölçülerek değerlendirilmiştir. Araştırma Khan Academy Türkçe Eğitim Platformunu daha önce hiç kullanmamış rastgele seçilen 8 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Kullanıcı profilini belirlemek için anket, eğitim platformunun etkililiğini ve verimliliğini ölçmek için gözlem, kullanıcı memnuniyetini ölçmek için ise görüşme ve sesli düşünme tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda, katılımcıların görev tamamlama başarı ortalaması % 97,8'dir (etkililik). Bu sonuçtan hareketle, eğitim platformunun etkili olduğu söylenebilir. Tüm kullanıcıların gerçekleştirdikleri işlemler sırasındaki toplam hata sayısı 2'dir. Toplam hata sayısı, katılımcıların Khan Acedemy Türkçe eğitim platformunu ilk defa kullandıkları göz önünde bulundurulduğunda düşüktür. Katılımcıların eğitim platformunu kullanmakla ilgili herhangi bir memnuniyetsizlik belirtmedikleri, eğitim platformundan memnun kaldıkları gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kullanılabilirlik, Kullanılabilirlik Değerlendirmeleri, Web Tabanlı Eğitim Platformları.

EVALUATING USABILITY OF WEB BASED EDUCATION PLATFORM: THE CASE OF KHAN ACADEMY

Abstract

The purpose of this study was to investigate the usability of Khan Academy Turkish as a web-based educational platform. For this purpose, the usability of the Khan Academy Turkish Educational Platform was tested by measuring effectiveness, efficiency and user satisfaction. The study was conducted with 8 randomly selected fifth grade students who had never used Khan Academy Turkish Educational Platform previously. Survey for determining the user profile, observation for assessing the effectiveness and efficiency of the educational platform, interview and think-aloud techniques for assessing the user satisfaction were used. As a result of the analysis, success average of participants in accomplishing the task is % 97,8% (effectiveness). Therefore, the Khan Academy Turkish Educational Platform can be said to be effective. During the procedures, the total error number of participants was 2. Participants use this educational platform for the first time, therefore it can be considered the total error number is low. Participants didn't mention any dissatisfaction regarding the use of the educational platform, it has been observed that they were satisfied with the educational platform.

Keywords: Usability, Usability Evaluations, Web Based Education Platforms.

GİRİŞ

Zamandan ve mekândan bağımsız eğitim fikrinin ortaya çıkışından günümüze kadar kullanılan birçok farklı yöntem ve materyal, bireylere daha etkin bir öğrenme ortamı sağlayabilmek amacıyla kullanılmıştır. Bu öğrenme ortamlarından günümüz teknolojileri ışığında en etkin olanı Web Tabanlı Eğitim Platformları'dır (WTEP) (Al ve Madran, 2004). WTEP'in eğitim alanında kullanılmasındaki temel amaç, yüz-yüze yapılan eğitimi ortadan kaldırmak değil, eğitim fırsatı elde edememiş kesimlere fırsat eşitliliği sağlamaktır (Gündüz, Yıldırım,

Karakırık, Capparova, ve Rayımbekova, 2014). Yüzyüze eğitimi destekleyici ya da bağımsız olarak WTEP'nın geleceği, eğitim içeriğinin kalitesine ve sistemin genelinin standartlara uygun oluşuna bağlıdır.

Kullanılabilirlik; Uluslararası Standardizasyon Kuruluşu (ISO) nün tanımına göre; bir sistemin kullanımıyla belirlenen amaçlara ne derece ulaşıldığının (etkililik), belirlenen amaçların elde edilmesi için harcanması gereken zaman, para, zihinsel çaba vb. kaynakların (etkinlik) ve kullanıcının, sistemi kabul edilebilir bulma derecesinin (memnuniyet) bir ölçüsüdür (Bevan, 1995). Nielsen (1993) ise kullanılabilirliği şu şekilde tanımlamıştır; kullanıcının bir ürün veya sistemle olan etkileşimini etkileyen faktörlerin bir birleşimidir. Ayrıca kullanılabilirlik, bir uygulamada belirlenen işlerin hedef kitle olarak belirlenen kullanıcılar tarafından, gerekli eğitimin ve teknik desteğin verilmesinin ardından, uygun çevre koşullarında kolaylıkla ve etkili biçimde kullanılabilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Acartürk ve Çağıltay, 2006).

Eğitsel web ortamlarının kullanılabilirliği, öğrenme öğretme sürecinin amacına ulaşması açısından, önemlidir. Nitekim Wong, Nguyen, Chang ve Jayaratna (2003) bir öğrenme ortamının kullanılabilir olmaması durumunda öğrenenin içeriği anlamaya çalışmaktan çok, sistemin nasıl çalıştığını anlamak için zaman harcayacağını vurgulamıştır. Bu bağlamda eğitsel web ortamlarının kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi gündeme gelmektedir (Baş ve Kocadere, 2012).

Kullanılabilirlik teknolojinin ilerlemesiyle artan bir kavramdır. E-dönüşüm sürecinde kullanılabilirlik kavramının ihmali kaynakların israfı demektir. Kullanılabilirlik testleri ile yazılımların kullanılabilirliğini arttırmak mümkündür. Günümüzde kullanılabilirlik üzerine yapılan çalışmalarda, kullanılabilirliğin önemi gün geçtikçe daha açık görülmektedir. Büyük umutlar ile yola çıkılan projeler ve oluşturulan ürünler kullanılabilirlik çalışmaları yapılmadığı için amaçlarına ulaşamamakta ve hayal kırıklığı ile sonuçlanabilmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmeyi amaçlayan Khan Academy web sitesinin tüm içeriği ücretsiz ve herkese açıktır. Khan Academy, hem öğrenciler için bireysel öğrenim kaynağı hem de öğretmenler için sınıflarında ya da veliler için evlerinde kullanabilecekleri bir eğitim aracıdır. Khan Academy en önemli avantajları arasında sanal bir okul yaratılabilmesi ve eşzamansız (asynchronous) eğitime olanak vermesi yer almaktadır. Öğrenciler sistem dâhilindeki içeriğe istedikleri zaman ulaşabilmekte ve kaynaklardan istedikleri ölçüde faydalanabilmektedirler. Sağlanan bu esneklik, maliyet avantajları ile birleştiğinde Khan Academy'nin ulaşılabilirliğini olumlu olarak etkilemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Khan Academy Türkçe işbirliği kapsamında ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin özellikle sayısal derslerine takviye amacıyla iki bine yakın eğitici video 2014 yılından itibaren MEB eğitim bilişim ağı sitesinde yayınlanmaya başlamıştır. Web tabanlı bir eğitim platformu olarak Khan Academy Türkçe, ders içeriklerinin hazırlanmasından öğrenci kayıtlarının tutulmasına, sistemin kullanım saatleri ve sıklıkları gibi istatistiksel bilgilerden, öğrencilerin başarı durumuna kadar birçok bilginin sistem üzerinden alınmasına ya da web ortamına aktarılmasına olanak sağlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitime destek amacıyla kullanılmak istenilen Khan Academy Türkçe Eğitim Platformunun öğrenciler tarafından kullanıldığında ne derece etkili ve verimli olacağı bilinmemektedir. Emeklerin boşa gitmemesi ve hedeflere tam anlamıyla ulaşılabilmesi için her noktanın düşünülmesi ve eksik bırakılmaması gerekmektedir. Bu noktada en önemli husus hiç kuşkusuz kullanılabilirlik değerlendirmeleridir.

Kullanılabilirlik Değerlendirme Yöntemleri

Kullanılabilirlik değerlendirmelerinde kullanılan çok sayıda yöntem ve teknik olup bunlar temelde dört başlık altında sınıflandırılmaktadır: (1) Model/metric temelli (model/metrics-based), 2)Kullanılabilirlik testi (usability testing), (3)İnceleme Yöntemleri (Inspection Methods) ve (4) Sorgulama Yöntemleri (Inquiry Methods).

1. Model/Metrik Temelli Kullanılabilirlik Değerlendirme Yöntemi: Bu teknikler niceldir ve otomatikleştirme kolaylığı ile ilgilidir. Sonuçlar mevcut sistem kullanılabilirliği ile ilişkili olan ölçütlerle ölçülür ya da bir model ile oluşturulur (Zaphiris ve Kurniawan, 2007).

2. Kullanılabilirlik Testleri: Ürün piyasaya sürülmeden önce yapılan testlerdir. Gerçek kullanıcılarla yapılan kullanıcı testleriyle değerlendirme yöntemi en yaygın ve en temel kullanılabilirlik metodudur (Bağış, 2002: 4). Kullanılabilirlik testlerinde, kullanıcılar (test katılımcıları) sistemi kullanmaları için verilen görevleri yaparlar (Zaphiris ve Kurniawan, 2007). Kullanıcı kitlesini temsil eden kişilere sistem üzerinde uygulama yaptırılır. Bu

metot ile kullanıcı ara yüzü arasındaki etkileşimin biçimi, yönü ve performansı ile ilgili bilgiler gerçek ortamda yapılan gözlem ve ölçümlerle elde edilir (Bağış, 2002).

3. İncelemeye Dayalı Yöntemler: Uzmanlar tarafından, kullanıcı gözüyle sistemin, kullanılabilirlik ilkeleri doğrultusunda incelendiği yöntemdir. Muhtemel kullanılabilirlik problemlerinin en aza indirilmesi hedeflenir. Çoğunlukla sistemin tasarım ve üretim aşamalarında kullanılır. Bu değerlendirmede uzmanlar bilgi ve tecrübelerine güvenirler. Deneyimin az olduğu durumlarda değerlendirme: tasarım kılavuzların, kullanılabilirlik ölçütlerine, ergonomik prensiplere, standartlara göre yapılır. Değerlendirmenin birden fazla uzman tarafından yapılması güvenirliği artıracaktır. Değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin açık ve anlaşılır olması ve ortak görüşü yansıtması gerekmektedir (Bağış, 2002).

4. Sorgulamaya Dayalı Yöntemler: Sorgulamaya dayalı değerlendirme yöntemlerinde, kullanılabilirlik uzmanları sistem kullanıcılarını gözlemleyerek veri elde ederler. Bu yöntemlerden bazıları; Alan Gözlemi (Field Obsevation), Odak Grupları (Focus Groups), Görüşme (Interviews) ve Anketler(Questionnaires) şeklindedir (Zaphiris ve Kurniawan, 2007). Sorgulama yönteminde çeşitli kontrol listeleri veya anketler yardımıyla kullanıcıların ürün hakkındaki görüşleri alınmaktadır (Kılıç ve Güngör, 2006).

Bu araştırma sırasında yapılan incelemeler ve analiz edilen tanımlar sonucunda kullanılabilirlik kavramı üç faktör çerçevesinde incelenecektir. Bu faktörler; etkililik, verimlilik ve kullanıcı memnuniyetidir. Etkililik kullanıcıların yaptığı görevlerin tamlığı ve doğruluğu ile ilgilidir. Bir sistemin kullanımıyla belirlenen amaçlara ulaşma derecesidir (Bevan, 1995). Görevi başarılı bir şekilde tamamlayan kullanıcıların yüzdesi, belirli bir sürede tamamlanan görev sayısı, kullanıcıların yaptıkları hata sayısı, tamamlanan görevlerin ortalama doğruluğu, hatalarla etkileşimde başarı oranı gibi sayısal sonuçlar ile bir ürünün etkililiği hakkında sonuçlara ulaşılabilir. Verimlilik, sistemin amaçlarına ulaşmak için harcanması gereken kaynakların bir ölçüsüdür. Bir işi yapmak için geçen zaman, birim zamanda tamamlanan işler, yardım için kullanılan referans sayısı, yardım kullanmada harcanan zaman, çaba, öğrenme süresi gibi değerlendirmeler ile bir ürünün verimliliği ölçülebilir (Bağış, 2002). Memnuniyet, kullanıcının sistemi kabul edilebilir bulma derecesidir. Kullanıcı memnuniyeti, kullanıcıların etkileşim içinde oldukları sistem hakkında verdikleri öznel cevaplardan elde edilir (Bevan, 1995).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Khan Academy Türkçe Eğitim Platformunun etkililik, verimlilik, kullanıcı memnuniyeti açılarından kullanılabilirliklerinin test edilip değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Khan Academy Türkçe Eğitim Platformunun etkililik düzeyi nedir?
- Khan Academy Türkçe Eğitim Platformunda bulunan özellikleri ve işlevleri kullanılırken harcanan zaman ve yapılan hata sayısı (verimlilik) nedir?
- Khan Academy Türkçe Eğitim Platformunun ile ilgili olarak kullanıcıların memnuniyet düzeyi nedir?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada takip edilecek yönteme yer verilmiştir ve sırasıyla, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, kullanılabilirlik test materyalleri ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada, Khan Academy Türkçe Web Tabanlı Eğitim Platformunun kullanılabilirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi için hem nicel hem de nitel yöntem birlikte kullanılmıştır. Araştırmada kullanılabilirlik değerlendirme yöntemleri olarak gerçek kullanıcıların sürece dâhil edildiği kullanılabilirlik testi ve sorgulama yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Nielsen test katılımcı sayısı ile kullanılabilirlik testi esnasında tespit edilen problemler arasındaki ilişkiyi araştırmış ve 15 kullanıcının %100, sekiz kullanıcının %90 ve 5 kullanıcının ise %80 oranında problemlerin tespit edilmesini sağladığını ve orta büyüklükte bir proje için 3-5 kişilik homojen bir kullanıcı grubu ile test yapılmasının yeterli olduğunu belirtmiştir (Nielsen 2004).

Araştırma Khan Academy Türkçe Eğitim Platformunu daha önce hiç kullanmamış rastgele seçilen 3'ü kız, 5'i erkek olmak üzere 8 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanıcı profilini belirlemek için anket, yazılımın etkililiği ve verimliliğini ölçmek için gözlem, kullanıcı memnuniyetini ölçmek için ise görüşme ve sesli düşünme yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sürecinde katılımcılara hiçbir yardımda bulunulmamıştır. *Gözlem* sözel olmayan davranışa ilişkin verilerin toplanmasında, belli bir ortam ya da kurumda oluşan davranışlar ayrıntılı olarak araştırılmak istendiğinde kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Balcı, 2005). Gözlem esnasında (Nielsen, 1993), kullanılabilirlik uzmanları, katılımcılarla çalışma alanına gider ve katılımcıların çalışmalarını gözlemlerler. Katılımcılar sistemi kullanırken, verilen görevleri ne kadar başardıkları, kullanıcıların sistemle ilgili nasıl düşüncelere sahip oldukları gözlemlenir. Gözlemci, notlar almanın yanında, kullanıcıların izni alındıktan sonra, gözlem sırasında sesli kayıt ya da video kaydı yapabilir (Zaphiris ve Kurniawan, 2007). *Görüşme* tekniği, kullanıcıların sistem hakkındaki düşüncelerini öğrenmede fayda sağlar ve kullanıcıların sistem işlevselliği hakkında geribildirimlerini almak için kullanılır. Görüşmeler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olabilir. *Yapılandırılmamış Görüşme:* Değerlendirme uzmanlarının iyi bir şekilde tanımlanan mevcut bir ajandaları yoktur. *Yapılandırılmış Görüşme:* Görüşmeye rehber olan ve görüşmeyi yöneten tarafından belirli sorularla yapılan görüşme yöntemidir (Zaphiris ve Kurniawan, 2007). *Sesli düşünme protokolü* (think aloud protocol), kullanıcı grafik arayüzlerinin kullanılabilirlik açısından değerlendirilmeleri için yapılan deneyler sırasında, kullanıcıdan doğru veriyi toplayabilmek için sıkça başvurulan bir yöntemdir. Kullanıcı, karşılaştığı problemleri ya da düşünmekte olduğu şeyleri kendi sözleri ile ifade eder (Ardıç ve Göktürk, 2009).

Kullanılabilirlik Test Materyalleri

Aşağıda kullanılabilirlik testi için kullanılan materyaller hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Bu test materyalleri uzman görüşlerinden yararlanılarak geliştirilmiştir.

Kullanıcı Bilgi Anketi

Araştırma hakkında kısa bir bilgi verilmiş olup, araştırmada katılımcıların demografik bilgileri ve genel profilleri ile ilgili veri toplamak amacı ile hazırlanan 8 sorudan oluşmaktadır. Anket ile katılımcıların yaş, cinsiyet, bilgisayar ve internet kullanımlarına ilişkin bilgiler toplanmıştır. Buna göre; katılımcıların 3'ü kız, 5'I erkek; 6'sı 11, 2'si ise 12 yaşındadır. Katılımcıların 3'ü 2-3 yıl arası, 2'si 4-5 yıl arası ve 3'ü ise 5 yılı aşkın bir süredir bilgisayar kullanmaktadır. Katılımcıların 6'sının bilgisayarı ve internet bağlantısı varken, 2'sinin ise yoktur.

Kullanıcı Görev Formu

Görev, bir sistemin kullanılabilirlik değerlendirmesi yapılırken kullanıcılar tarafından tamamlanması ya da ulaşılması istenilen işlemler bütünüdür. Görevler, Khan Academy Türkçe web sitesinin kullanımını temsil eden 10 görevden oluşmaktadır. Bu 10 görevin anlaşılır ve uygun olup olmadığını anlamak üzere, 4 Bilişim Teknolojileri öğretmeninin görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Katılımcılar verilen 10 görevi yaparken, gözlem yolu ile yazılımın etkililiği ve verimliliği ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan görev listesi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Kullanıcı Görev Formu

Soru No	GÖREVLER
1.Görev:	Khan Academy Türkçe web sitesine giriş yapınız.
2.Görev:	Avatarınızı seçiniz ve kaydediniz.
3.Görev:	"Konular" a tıklayıp "Fen Bilimleri" bağlantısı içinden "Biyoloji" konusunu seçiniz.
4.Görev:	Biyoloji konuları içinde "İnsan Biyolojisi" konusuna giriniz.
5.Görev:	"Dolaşım ve solunum sistemleri" konusu içinde yer alan "Akciğerler ve solunum" konusu videosunu açınız.
6.Görev:	Anasayfaya tıklayıp "Profil"inizi görüntüleyiniz.
7.Görev:	Madalyalarınızı görüntüleyiniz.
8.Görev:	Gelişim durumunuzu control ediniz.
9.Görev:	Sohbet alanınıza giriniz.

10.Görev:	Programlarınıza giriniz.
11.Görev:	Eğitmenlerinizi inceleyiniz.
12.Görev:	Sistemden çıkınız.

Gözlem Formu

Araştırma esnasında uzman tarafından, katılımcının görev tamamlama başarı durumlarının, süre ve hata sayılarının not edildiği formdur. Kronometre kullanarak her bir görevin ne kadar sürede tamamlandığı kaydedilmiştir.

Görüşme Formu

Khan Academy Türkçe web sitesinin kullanıcı memnuniyetini ölçmek üzere hazırlanan yapılandırılmış 7 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılar verilen görevleri yaptıktan sonra, görüşme sorularına yazılı cevap vermişler ve cevapların detaylandırılması için uzman tarafından sözlü olarak sorular yeniden sorulmuş ve verilen cevaplar not alma yöntemiyle daha detaylı olarak kaydedilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Khan Academy Türkçe Web Sitesi Kullanıcı Memnuniyet Soruları

1.	Khan Academy Türkçe web sitesini kullanmak eğlenceli mi?
2.	Khan Academy Türkçe web sitesini ilk kullandığınızda zorlandınız mı?
3.	Sayfalarda kolayca gezinebiliyor musunuz?
4.	Khan Academy Türkçe web sitesini kullanırken kullanımı zor olan bölümler var mıydı?
5.	Khan Academy Türkçe web sitesinin neresinde olduğunuzu kolaylıkla bilebiliyor musunuz?
6.	Khan Academy Türkçe web sitesini kullanmanızın gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
7.	Khan Academy Türkçe web sitesini kullanmaktan memnun kaldınız mı?

Deneysel İşlem

Bu çalışmada, Khan Academy Türkçe web sitesinin kullanılabilir olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan işlemler yer almaktadır.

Araştırma deneyi, Danişment Çiçekli Ortaokulu Bilişim Teknolojileri sınıfında, gerçek kullanım çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında katılımcılara ilk olarak çalışmanın amacı ve uygulama ile ilgili kısa bir açıklama yapılmış, katılımcıların ne kadar başarılı oldukları değil, sistemin ne kadar başarılı olduğunun ölçüleceği belirtilerek katılımcılar rahatlatılmış ve uygulama sonunda katılımcının bu çalışmaya sağlayacağı fayda vurgulanmıştır. Uygulamaya geçmeden önce Bilişim Teknolojileri sınıfında sessizlik ve kullanıcının uygulamaya odaklanması sağlanmıştır. Katılımcılardan ilk olarak katılımcı bilgi formunu doldurmaları istenmiş, ardından da kullanıcı testine geçilmiştir. Katılımcılardan görev formunda yer alan 10 görevi, birinci görevden başlayarak sırasıyla tamamlamaları istenmiştir. Katılımcıların görevleri yerine getirmesi sırasında araştırmacı katılımcılara hiçbir yardımda bulunmamıştır. Araştırmacı tarafından her kullanıcının her bir görevi tamamlayıp tamamlayamadığı, kaç hata ile bitirdiği ve ne kadar sürede tamamladığı kaydedilmiştir. Uygulamanın ardından kullanıcı memnuniyetini ölçmek üzere kullanıcı memnuniyet formlarını kullanıcılar doldurmuşlar ve araştırmacı tarafından sesli düşünme yöntemi ile kullanıcıların görüşme sorularına verdiği cevapların detaylandırılması sağlanmış, her görüşme sorusu altına notlar alınmıştır. Kullanılabilirliği değerlendirilen web sitesine ilişkin ekran görüntüsü Şekil 1'deki gibidir:

Şekil 1: Khan Academy Türkçe Web Sitesi (https://tr.khanacademy.org/)

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı betimsel analiz yaklaşımında amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Kullanıcı bilgi anketinde her bir maddede bulunan soruların frekansı ve yüzdeleri SPSS programı kullanılarak hesaplanmıştır. Yazılımın etkililiği (görev tamamlama başarısı) ve verimliliğine (süre ve hatalı tıklama sayısı) ilişkin nicel veriler kullanıcı testleri sırasında kullanılan gözlem tekniği ile elde edilmiştir. Kullanıcı memnuniyeti ise nitel araştırma yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin betimsel istatistikler ve istatistiklere dayalı yorumlar aşağıda yer almaktadır.

1. Khan Academy Türkçe Eğitim Platformunun etkililik düzeyi nedir?

Araştırmada Khan Academy Türkçe Eğitim Platformunun etkililiği *(effectiveness),* katılımcıların görev tamamlama başarısı ile ölçülmüştür. 8 katılımcı görev listesindeki 12 görevi sırasıyla yaparak sistemi kullanmışlardır. Katılımcıların görev tamamlama başarı yüzdeleri Tablo 3'de verilmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların görev tamamlama başarı dağılımları (N=8)

GÖREVLER	*Nº*	*%*
Görev 1	8	100
Görev 2	8	100
Görev 3	8	100
Görev 4	8	100
Görev 5	8	100
Görev 6	8	100
Görev 7	8	100
Görev 8	8	100
Görev 9	8	100
Görev 10	8	100
Görev 11	8	100
Görev 12	6	75
Ortalama	**7.83**	**97.8**

Nº İlgili görevi başarı ile tamamlayan katılımcı sayısı

Tablo 3'e göre; Görev 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11'de 8 katılımcının tamamı tarafından; Görev 12'da ise; 6 katılımcı tarafından başarı sağlanmıştır. Katılımcı 5 ve 7 12'uncu görevleri tamamlayamamışlardır. Katılımcı 5 ve 7, sistemden çıkış bağlantısını bulamamış ve 12. Görevi (sistemden çıkınız) gerçekleştirememiştir. Katılımcının bu görevi gerçekleştirememesi daha önceki bilgisayar kullanım deneyimlerinde sistemden çıkış komutuyla değil, direk web sayfasını kapatarak çıkış yapıyor olmasına bağlanabilir. Katılımcıların görevleri tamamlama ortalaması % 97.8'tir.

2. Khan Academy Türkçe Eğitim Platformunda bulunan özellikleri ve işlevleri kullanılırken harcanan zaman ve yapılan hata sayısı nedir?

Yazılımın verimliliği, katılımcıların Khan Academy Türkçe Eğitim Platformunda bulunan özellikleri ve işlevleri kullanılırken harcadıkları zaman ve yaptıkları hata sayısına göre ölçülmüştür. Katılımcılar verilen görevleri yerine getirirken her bir işlemde harcadıkları zaman ve hata sayıları araştırmacı tarafından saniye cinsinden kaydedilmiştir. Her bir kullanıcı için her bir görevi yaparken harcadıkları sürelerle ilgili veriler Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Görevleri tamamlarken harcanan ortalama süre (saniye)

	Ranj	*Minimum*	*Maksimum*	*Ortalama*	*Standart Sapma*
Görev 1	27	24	51	39,5	9,55
Görev 2	13	6	19	11,75	5,37
Görev 3	10	6	16	10,63	4,17
Görev 4	13	5	18	10,5	4,24
Görev 5	22	8	30	14,5	6,68
Görev 6	9	7	16	12,75	2,82
Görev 7	27	3	30	8,5	9,02
Görev 8	10	5	15	11	3,07
Görev 9	4	3	7	4,75	1,58
Görev 10	3	3	6	4,38	1,19
Görev 11	11	2	13	4,88	3,44
Görev 12	24	9	33	20,25	7,90

Görev süreleri ile ilgili olan Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların en çok zaman harcadıkları görevin ortalama 39,5 saniye ile "Khan Academy Türkçe web sitesine giriş yapınız" yönergesi ile ilgili olan birinci görev olduğu anlaşılmaktadır. Birinci görevi 20,25 saniye ortalaması ile sistemden çıkış ile ilgili olan on ikinci görev, 14,5 saniye ortalaması ile verilen bir konuyla ilgili video açma ile ilgili olan beşinci görev izlemektedir. Katılımcıların en az zaman harcadığı görev 4,38 saniye ortalaması ile "programlarınıza giriniz" olan onuncu görev olmuştur. Tablo 4'te dikkat çeken nokta hemen hemen bütün görevlerin ranjlarının yüksek olmasıdır. Bunun nedeni katılımcılardan interneti sık kullananların görevleri tamamlamak için daha az zaman harcamaları, interneti az ya da hiç kullanmayan katılımcıların ise sayfaya aşina olmadıkları için fazla zaman ayırdıkları söylenebilir.

Tablo 5: Görevleri gerçekleştirirken yapılan hatalı tıklama sayıları

GÖREVLER	*Hata Sayısı*
Görev 1	0
Görev 2	0
Görev 3	0
Görev 4	0
Görev 5	0
Görev 6	0
Görev 7	0
Görev 8	0
Görev 9	0
Görev 10	0

Görev 11	0
Görev 12	2
Toplam	**2**

Tablo 5'e göre sekiz katılımcının gerçekleştirdikleri görevler sırasındaki toplam hata sayısı 2'dir. Bu iki hatadan biri 5. diğeri ise 7. katılımcı tarafından yapılmıştır. Her iki hata da 12. Görev olan sistemden çıkış ile ilgili yönergedir. Toplam hata sayısı, katılımcıların bu yazılımı ilk defa kullandıkları göz önünde bulundurulduğunda düşüktür. Çok iyi tasarlanmış arayüze sahip yazılımları ilk defa kullananların dahi bir süre için belli sayıda hata yaptıkları bilinmektedir. Ayrıca, bir yazılım ne kadar mükemmel tasarlanmış ve bir kullanıcı o yazılımın kullanımı konusunda ne kadar tecrübeli olursa olsun psikolojik ve çevresel etmenler kullanım sırasında belli sayıda hata yapılmasına sebebiyet verir. Bunlara ek olarak, bir yazılımın sahip olduğu özellikler, bireysel farklılıklardan ötürü tüm kullanıcılar için uygun olmayabilir. Bilindiği üzere bireysel farklılıklar, bireylerin çevreyi algılamaları, iletişim şekilleri ile bilgiyi alma, işleme ve depolamada kullandığı yol ve yöntemleri etkilemekte, etkileşim içinde oldukları ortamla ilgili beklentilerinde değişikliklere yol açabilmektedir (Daniels, 1996; Akt: Özdemir, Somyürek ve Atasoy, 2007).

3. Khan Academy Türkçe Eğitim Platformu ile ilgili olarak kullanıcının memnuniyet düzeyi nedir?

Bruce (1998), kullanım sıklığı ve niteliği ile kullanıcı memnuniyeti arasında doğru orantı söz konusu olduğunu, kullanım sıklığının artması becerilerin artmasına, becerilerin artması ise kullanıcı memnuniyetinin artmasına neden olduğunu, aynı şekilde, kullanıcı memnuniyeti arttıkça kullanım oranının da artacağını belirtmiştir (Akt. Gürses, 2006). Öğrenmenin gerçekleşmesi için kullanıcıların bilgiyi yapılandırmaları, kendilerine göre yorumlamaları, paylaşmaları ve bu bilgi üzerinde düşünce ve kavram geliştirmeleri gerekir. Bu nedenle ara yüz ile kullanıcı arasında sağlam bir etkileşim kurulmalıdır. Örneğin program kullanıcının sorularına tutarlı yanıtlar verebiliyorsa, kullanıcı ile ara yüz arasında olumlu bir etkileşim gerçekleşir (Karabeyaz, 2005).

Aşağıda sistemi ilk defa kullanan katılımcılarla yapılan görüşmeler ile memnuniyet düzeyi ile ilgili sonuçlar verilmiştir.

Katılımcıların 7'si, yazılımı kullanırken eğlendiklerini, 1'i ise eğlenmediğini belirtmişlerdir. Khan Acedemy Türkçe Eğitim Platformunu kullanırken eğlendiklerini söyleyen katılımcılar, sistem hem görsel hem işitsel öğeler içerdiğinden eğlendiklerini, sitenin bilgi verdiğini, kendi avatarlarını seçebilmeleri, puan topladıkça madalya kazanabilmelerinin güzel özellikler olduğunu ifade etmişlerdir. Yazılımı kullanırken eğlenmediğini söyleyen katılımcı ise, sistemin kendi yaş grubuna uygun olmadığını, ilk defa kullandığı için zorlandığını belirmiştir. Bir programın ara yüzü ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun, bazı kullanıcılar bazı kısımları beğenmeyebilir. Bu nedenle ekrandaki renkleri, yazının görünümünü ya da varsayılan özelliklerini değiştirmek isteyebilirler. Esnek biçimde tasarlanmış ara yüzler kullanıcının bu isteklerine cevap verir nitelikte olmalıdır (Karabeyaz, 2005). Katılımcıların 4 'ü yazılımı ilk kez kullanımlarında zorlandıklarını, bunun sebebi olarak da sisteme giriş ve çıkışların zaman aldığını, yazılımdaki bazı araçların kullanımının zor olduğunu göstermişlerdir. Katılımcıların en zorlandığı görev "sistemden çıkınız" olan Görev 12'dir. Katılımcıların tamamı sayfalarda gezinirken zorlanmadıklarını, kolayca gezindiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar Khan Academy Türkçe web sitesini kullanırken, sitenin neresinde olduğunu kolayca bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı yazılımı kullanmanın gerekli olduğunu, derslerine destek sağlayabileceğini, fakat konu içeriğinin zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.Khan Academy Türkçe Eğitim Platformunun kullanımına ilişkin katılımcı memnuniyetleri incelendiğinde katılımcıların tamamının yazılımdan memnun kaldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar yazılımın kullanıcıda yarattığı memnuniyet düzeyinin yüksek olduğunu kanıtlamaktadır. Yazılımın kullanılabilirliği ile kullanıcı memnuniyeti arasında doğrudan ilişki kurulamayabilir. Yani kullanıcılar hiç beğenmedikleri bir web sayfasını daha etkin, verimli ya da beğendikleri bir web sayfasını yavaş, yüksek hata oranı ile kullanıyor olabilirler (Frøkjær, Hertzum ve Hornbæk; 2000).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kullanılabilirlik kavramının üç temel niteliği; etkililik, verimlilik ve kullanıcı memnuniyetidir. Araştırmada Khan Academy Türkçe Eğitim Platformunun kullanılabilirliğinin değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar, etkililik, verimlilik ve kullanıcı memnuniyet düzeylerine bakılarak tespit edilmiştir. Yapılan kullanılabilirlik testi, eğitim yazılımının

sadece tasarımcı gözüyle değil, kullanıcı gözüyle de değerlendirilmesini sağlamıştır. Bu araştırmada incelenen web tabanlı eğitim platformunun basit ve anlaşılır görsel tasarımı katılımcıların görevleri az hatayla tamamlamalarında etkili olmuştur. Uygulama esnasında 8 katılımcı görevleri %97,8 ortalama ile tamamlamışlardır. Khan Academy Türkçe eğitim platformunu kullanan katılımcılar, görevleri tamamlarken en çok Görev 12'de (sistemden çıkınız) zorlanmışlardır. Katılımcılardan iki tanesi bu görevi tamamlayamamışlardır. Bu durum, Görev 12 için bir kullanılabilirlik problemi olduğunu göstermektedir. Tüm katılımcılar gerçekleştirdikleri işlemler sırasındaki toplam hata sayısı 2'dir. Toplam hata sayısı, katılımcıların bu yazılımı ilk defa kullandıkları göz önünde bulundurulduğunda düşüktür. Katılımcıların 7'si yazılımı kullanırken eğlendiklerini, 1'i ise eğlenmediğini belirtmiştir. Katılımcıların 4'ü yazılımı ilk kez kullandıklarında zorlandıklarını, buna sebep olarak da sisteme giriş ve çıkışların zaman aldığını, yazılımdaki bazı araçların kullanımının zor olduğunu göstermişlerdir. Sistemin yavaş açılması, yazılımın internet tabanlı olarak çalışmasından kaynaklanan, kullanılabilirlik problemi olduğu söylenebilir. Katılımcıların tamamı yazılımı kullanmanın gerekli olduğunu ve kullanırken memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada Khan Academy Türkçe eğitim platformunun kullanılabilirlik değerlendirilmesi kullanılabilirlik testi ve sorgulama yöntemi ile yapılmıştır, ileride yapılacak olan çalışmalarda diğer kullanılabilirlik değerlendirme yöntemleri uygulanarak da yazılımların kullanılabilirlikleri değerlendirilebilir.

Öğrenme-öğretme ortamı olarak çoklu ortamlar gittikçe yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Çoklu ortamların kullanılabilirlik düzeyine karar vermede ortamda yaşanabilecek etkililik, verimlilik ve kullanıcı memnuniyeti sorunlarının kaynaklarının belirlenmesi, gerekli tasarım öğeleri ile bu sorunun yaşanmasının engellenmesi veya azaltılması kullanılabilir sistemlerin tasarlanması açısından önem kazanmaktadır. Kullanılabilirlik çalışmaları ile bir sistemin etkili, verimli ya da kullanıcıların memnuniyetlerinin yüksek düzeyde olması sağlanabilir. Kullanılabilirlik çalışmaları, sistem geliştirilmeden önce, sistem geliştirilirken ve sistem geliştirildikten sonra yapılabilmektedir. Bu araştırmaların sistem satın alınmadan ya da sistemi geliştirme sürecinde yapılması sistemin sağladığı faydayı artıracaktır ve bu sayede en faydalı sistem en düşük maliyetle elde edilebilecektir. Sistem seçimi, sistemlerin araştırılması ve bu sistemlerin geliştirilmesi konusunda eğitim yazılımı geliştiricilerine önemli görevler düşmektedir. Geliştirilen yazılımların kullanılabilirlik değerlendirme çalışmalarının desteklenmesi ve özendirilmesinin gerekliliği öngörülmektedir.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Acartürk, C. ve Çağıltay, K. (2006). *İnsan Bilgisayar Etkileşimi ve ODTÜ'de Yürütülen Çalışmalar.* 8. Akademik Bilişim Konferansı, 9–11 Şubat. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Al, U. ve Madran, O. (2004) *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar.* 10 Mart 2015 tarihinde http://yunus.hacettepe.edu.tr/~umutal/publications/webbaseddistanceeducation.pdf adresinden alınmıştır.

Ardıç, B. ve Göktürk, M. (2009). Kullanılabilir Uygulama Programlama Arayüzleri, 4. Ulusal Yazılım Mühendisliği Sempozyumu, Beşiktaş, İstanbul, ss:91-97.

Bağış, A. (2002). Arayüz Tasarımlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesinde Kullanılabilirlik Yaklaşımı, *Makine ve Mühendis Dergisi,* 522, 25-31.

Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Baş, T. ve Kocadere, S.A. (2012). Smc Ortamının Kullanılabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Özel Sayı 1: 41-50.

Bevan, N. (1995). *Human-Computer Interaction Standards.* Proceedings of the 6th International Conference on Human-Computer Interaction. Yokohama, (pp. 885-890).

Frøkjær, E., Hertzum, M., & Hornbæk, K. (2000, April). Measuring usability: are effectiveness, efficiency, and satisfaction really correlated?. In*Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 345-352).

Gündüz, S., Yıldırım, R., Karakırık, E., Capparova, R. ve Rayımbekova, D. (2014). Ünıversite Öğrencilerinin Video-Telekonferans Ders Uygulamasına Bakışı. *Electronic Turkish Studies, 9(5).*

Gürses, E. A. (2006). *Kütüphane web sitelerinde kullanılabilirlik ve kullanılabilirlik ilkelerine dayalı tasarım.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

International Organization for Standardization. (1998). *ISO 9241-11: 1998: Ergonomic Requirements for Office Work with Visual Display Terminals (VDTs)-Part 11: Guidance on Usability*. International Organization for Standardization.

Karabeyaz, B. (2005). Online Eğitimde Arayüz Tasarımı. 14 Eylül 2015 tarihinde http://www.mmistanbul.com/makale/title/online-egitimde-arayuz-tasarimi adresinden alınmıştır.

Khan. Academy Türkçe Web Sitesi. 11 Mart 2015 tarihinde http://www.khanacademy.org.tr/ adresinden alınmıştır.

Kılıç, E. ve Güngör, Z. (2006). Web Site Tasarımlarında Kullanılabilirlik Değerlendirme Yöntemlerinin Önemi. *Akademik Bilişim'06,* Pamukkale Üniversitesi, 9-11 Şubat Denizli.

Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering.* Boston: Academic Press.

Nielsen, J. (2004). *Why you only need to test with 5 users*. 23 Mayıs 2015 tarihinde http://www.nngroup.com/articles/why-you-only-need-to-test-with-5-users/ adresinden alınmıştır.

Özdemir, S., Atasoy, B. ve Somyürek, S. (2007). Bilimsel Dergilerin İş Süreçleri Yönetimini Gerçekleştiren Bir Yazılımın Kullanılabilirlik Araştırması: Türkiye'deki İlk Örneğin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(2), 57-80.

Wong, B., Nguyen, T. T., Chang, E., & Jayaratna, N. (2003). *Usability Metrics for E-Learning. Workshop on Human Computer Interface for Semantic Web and Web Applications,* Springer-Verlag, Heidelberg, Germany, LNCS No. 2889, 235-252.

Zaphiris, P. ve Kurniawan, S. (2007). *Human Computer Interaction Research in Web Design and Evaluation.* Idea Group Publishing, 209-229.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 16 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ KURUMLARA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ İLKOKUL HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ

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

Özet

Bu çalışmada; okul öncesi kurumlara devam eden 5-6 yaş çocuklarının ilkokul hakkındaki düşüncelerinin; 3 boyutta incelenmesi amaçlanmıştır. Bu boyutlar çocuklarının ilkokul ile ilgili olumlu düşünceleri, ilkokul ile ilgili olumsuz düşünceleri, ilkokuldan beklentileri şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada çocukların görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2015–2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin 3 merkez ilçesinde yer alan milli eğitim bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 5-6 yaş grubundan rastgele seçilmiş 50 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada 15 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından örneklemdeki çocukların ifadeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda; çocukların genel olarak ilkokulla ilgili olumlu düşünceleri olduğu ve ilkokula gitmek istedikleri ama olumsuz olarak gördükleri bazı özellikler yüzünden kaygıları olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna dayanarak; ailelerin çocuklarına ilkokul hakkında nasıl bilgi vermeleri gerektiği ile ilgili seminerler düzenlenmesi ve çocukların yıl içerisinde birkaç kez farklı ilkokula gezi düzenleyerek buradaki uygulamalara katılmaları ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: 5-6 yaş çocukları, ilkokul.

5-6 YEAR OLD PRESCHOOL CHILDRENS IDEAS ABOUT PRIMARY SCHOOL

Abstract

This study tries to find out different ideas considering 5-6 year old children's point of views from three dimensional aspects. These dimensions clarify preschool's children positive and negative feelings and their expectations toward their school. Regarding the content analysis of this study, it is based on qualitative research. The samples of study were gathered between 2015-2016 school year in Istanbul province in three districts center preschools on 50 5-6 year old children which all participated schools were depending on the national education ministry. 15 open ending questions are applied in the research. This study is categorized the different and same responses of children's point of views. At the end of study, most of children stated their positive feeling toward going to school but because of some negative effects, they stated somewhat anxious feelings about it. Based on the result of study, there is a need for holding conferences and seminars for parents; also, there is a need for having excursion to different school to improve the results.

Keywords: 5-6 year-old children, preschool.

GİRİŞ

Hangi öğretim kademesinde olursa olsun okula başlama; farklı ve yeni deneyimleri içermesi bakımından heyecan verici bir süreçtir. Çocuk bu süreçte, içinde doğup büyüdüğü ve kendini güvende hissettiği aile kurumunun dışındaki bir kuruma ve farklı bir ortama adım atar. Bu yeni ortam kendine özgü kuralları, yerine getirilmesi gereken görev ve sorumlulukları ve yeni yaşamsal deneyimleri içeren evden farklı bir sosyal çevredir (Erkan,2011). Başka bir deyişle anasınıfından birinci sınıfa hareket olarak algılanan geçiş, çocukların alışkın

oldukları rutinden ve çevreden ayrılmaları ile rollerin ve beklentilerin değiştiği, kendileri için belirsiz bir ortama yerleşmeleri olarak tanımlanmaktadır (Harper, 2006).

Okul öncesi dönem; çocukların bütünsel gelişimlerinin desteklenerek, ilköğretim için gerekli becerilerin kazandırıldığı sistemli çalışmaların bütününü kapsar. Aynı zamanda çocuğu temel eğitimin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışlara hazırlayıcı nitelikte olmalıdır; çünkü okul öncesi ve ilköğretimin hedeflerinin paralelliği, çocukların başarısını ve uyumunu etkileyen önemli bir faktördür(Kandır ve diğerleri; 2010). Çocukların ilköğretime başlaması için bazı temel becerilerin gerektiği ise inkâr edilemez bir gerçektir (Dereli, 2012). Bu yeni sosyal çevrede çocuk, ilk kez formal eğitimin gerektirdiği planlı ve programlı öğretim etkinliklerine katılmak ve ilköğretim birinci sınıfın en önemli görevi olan okuma-yazma ve temel aritmetik becerilerini öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıyadır. Çocuğun bu yeni sosyal çevrenin beklentilerini karşılayabilmesi ve bu yeni ortama uyum sağlayabilmesi belli bir düzeyde hazır bulunuşluğu gerektirmektedir (Erkan,2011). Dolayısıyla ilköğretime başarılı geçiş ancak eğer çocuk duygusal, psikolojik fiziksel ve zihinsel gelişim açısından ilköğretime yerleşebilecek düzeye gelmesi ile sağlanabilir. Erken çocukluk döneminde başarılı olan ve gelişimi desteklenen çocukların bu başarı ve gelişimlerini ilköğretim döneminde artırarak sürdürmeleri olasıdır (Akt.Dereli.2012; Yeboah,2002).

İlköğretimin sorumluluklarını kolayca yerine getirebilmesi, çocuğun genetik olarak sahip olduğu özellikleri kadar, bu özellikleri potansiyeline uygun olarak getirttirebileceği sosyal çevrenin ona sağladığı olanaklarla da yakından ilgilidir. Bu nedenle aile ortamı ve sosyal çevre çocuğa sağladığı olanaklar ve yaşantılarla okula hazırlıklı olmada önemli bir rol oynar (Erkan,2011).

Çocuğun okul eğitimine başlamadan önce belirli bir olgunlaşma düzeyine gelmesi gerektiği araştırmacılar tarafından zorunlu bir ön koşul olarak ifade edilmiştir. Çocuğun okula başlamadan önce bu konuda yeterince öğrenim yaşantısını alması ve bunu başaracak zihinsel ve psikolojik yeterliliğe de sahip olması gerekmektedir. Bu yeterlilik için birçok araştırmacının belirttiği gibi kalıtımsal özelliklerin yanında şartlar da çok büyük önem arz etmektedir (Çataloluk, 1994). İlköğretime hazırlık, çocuğun herhangi bir duygusal karışıklığa uğramadan kolayca ve yeterli olarak öğrenebilmesi olduğuna göre (Akt.Yavuzer, 2000-2; Oktay, 1999) bu duygusal karışıklığı yaşamaması için; bir sonraki eğitim basamağı olan ilköğretim ile ilgili doğru ve gerçekçi bilgileri edineceği kaynaklara da sahip olması önemlidir. Aksi takdirde ilköğretim ile ilgili edindiği kulaktan dolma bilgilerle kendi duygularını doğru bir şekilde yönlendirmesi beklenemez. Öyle ki çocuğun ilköğretime başlarken rahat bir şekilde öğrenebilmesinin gerçekleşmesi için kendisinin de ne tür beklentileri olduğunu bilmek, onları ilkokulda mutlu edecek ve tedirgin olmalarına sebep olacak faktörlerin neler olduğunu bilmek eğitimciler ve anne babalar için çok değerli bir kılavuz niteliğinde olacaktır. Özellikle son yirmi yılda, çocukların aktif birer öğrenen oldukları görüşünün kabul görmesinin bir getirisi olarak çocukların kendi öğrenmeleriyle, hayatlarıyla, deneyimleriyle ilgili düşüncelerinin dinlenmesi oldukça önem kazanmıştır(Akt; Koçyiğit.2014; Mayall, 2000) Bu bağlamda bu araştırma ilkokula geçişin çocukların bakış açısıyla incelenmesi ve ilkokula yönelik olarak çocukların düşünceleri açısından okul öncesi eğitime ilişkin öneriler getirmeyi amaçlaması bakımından önemli görülmektedir. Bu düşünceden hareketle okul öncesi kurumlara devam eden 5-6 yaş çocuklarının ilkokul hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi çalışmanın temel amacını oluşturmuştur.

Sınırlılıklar

1. Çalışmanın örneklemi; milli eğitim bakanlığına bağlı resmi okul öncesi kurumlara devam eden 60 -72 aylık 50 çocuk ile,
2. bulgular, okul öncesi çocukların ilkokul hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için hazırlanan görüşme formu ile elde edilen verilerle,
3. verilerin toplandığı örneklem grubunda yer alan çocukların aileleri, orta sosyo- ekonomik düzey ile sınırlıdır.

Önem

İlkokula geçişin çocukların bakış açısıyla incelenmesi ve ilkokula yönelik olarak çocukların düşünceleri açısından okul öncesi eğitime ve ilkokula ilişkin öneriler getirmeyi amaçlaması bakımından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni
Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (Fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Örneklem
Araştırmanın örneklemini 2015–2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin 3 merkez ilçesinde yer alan milli eğitim bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 5-6 yaş grubundan rasgele seçilmiş 50 çocuk oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı
Araştırmada 15 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce okul öncesi çocukların ilkokul ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla ilgili literatürden destek alınarak 20 soruluk bir soru havuz oluşturulmuştur. Daha sonra alanda uzman 10 kişinin görüşleri çerçevesinde çalışılarak soruların ifade ediliş şekilleri üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Bu sorular çalışma grubunun haricinde 5-6 yaş grubunda olan 20 kişilik bir grup öğrenciye uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonrası öğrencilerden gelen dönütler ve alanda uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda, sorularda düzeltmeler yapılarak soru formundaki soru sayısı 15 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması
Çocukların kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam sağlandıktan sonra çocuklarla teker teker görüşme yapılarak sorulara verdikleri cevaplar kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi
Tüm çocuklarla görüşme yapıldıktan sonra sorulara verilen cevaplar içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Sorulara verilen cevapların benzerlik ve farklılıkları doğrultusunda sorular 3 alt başlık şeklinde düzenlenmiş ve verilen cevaplar bu başlıkların altında toplanmıştır. Belirlenen bu başlıklar; okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul ile ilgili olumlu düşünceleri, okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul ile ilgili olumsuz düşünceleri ve okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul ile ilgili beklentileri şeklindedir.

Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda alınan cevaplar tek tek incelenerek belirlenen alt başlıklar altında toplandıktan sonra frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Elde edilen frekans ve yüzdeler belirlenen alt başlıklara göre yorumlanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokul ile İlgili Olumlu Düşünceleri

Kategori	f	%
Öğrenme	18	36
Bahçe	18	36
Kantin	8	16
Büyümek	6	12
Toplam	50	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi; okul öncesi dönem çocuklarının ilkokulla ilgili dile getirdikleri olumlu özelliklerin başında % 36 lık bir oranla öğrenme ve bahçeye çıkma gelmektedir. Çocuklarla yapılan görüşmelerde; çocuklar okuma yazma öğrenmek, matematik öğrenmek, İngilizce öğrenmek istediklerini; bahçe konusunda ise teneffüse çıkmak ve ilkokulun bahçesinin büyük olmasından dolayı daha rahat hareket edeceklerini ve bu özellikleri açısından da ilkokulu olumlu gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın diğer bulgularına göre; çocukların % 16'sı ilkokulda kantine gidebilmeyi olumlu görürken, % 12' si ise ilkokula gitmenin büyümek anlamına geldiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 2: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokul ile İlgili Olumsuz Düşünceleri

Kategori	f	%
Ödev	16	32
Kalabalık	13	26
Ceza	8	16
Büyük Çocuk	6	12
Temizlik	4	8
Karmaşık	3	6
Toplam	50	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi; okul öncesi dönem çocuklarının ilkokulla ilgili dile getirdikleri olumsuz özelliklerin başında % 32'lik bir oranla ödev gelmektedir. Çocuklarla yapılan görüşmelerde ödevlerin çok fazla olması, ödevlerini yanlış yapma ve ödevlerini bitirememe ile ilgili kaygılarını dile getirmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre çocukların dile getirdiği diğer olumsuz özellikler; %26 oranında okulun kalabalık olması, % 16 okulda ceza verilmesi, % 12 okulda büyük çocukların olması, % 8 okulun temiz olmaması, % 6 ise; okulun karmaşık olması şeklindedir.

Tablo 3: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokuldan Beklentileri

Kategori	f	%
Oyun, eğlence ve oyuncak	26	52
Ortam	13	26
Öğrenme	7	14
Etkinlik	4	8
Toplam	50	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi; okul öncesi dönem çocuklarının ilkokuldan beklentileri ilgili dile getirdikleri özelliklerin başında % 52'lik bir oranla oyun, oyuncak ve eğlence gelmektedir. Çocuklarla yapılan görüşmelerde çocukların ilkokulda okuma yazma veya başka bilgileri öğrenmek istedikleri ama bunları oyun oynayarak öğrenmek istedikleri, oyun oynamaya zaman ayrılmasını istedikleri görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre çocukların ilkokulla ilgili diğer beklentileri ise; % 26 oranında okulun ortamının güzel ve eğlenceli görsellerle süslü olması, % 14' ü çocukların birçok şey öğrenmek istemesi, % 8' i ise; etkinlik yapmak istemeleri şeklindedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

1-Araştırmanın bulgularına bakıldığında okul öncesi çocuklarının ilkokulla ilgili birçok olumlu düşüncelerinin olduğunu ortaya çıkmıştır. Bu olumlu düşünceleri yaratan özellikler olarak ta ilkokulda birçok bilgi öğrenmek, bahçede oyun oynamak, büyümek ve kantinden alışveriş yapmayı ifade etmişlerdir. Çocukların ilkokulla ilgili bu tarz olumlu düşüncelerinin olması anne babaların çocuklarına ilkokulu anlatırken bu ifadelerden faydalandıkları şeklinde yorumlanabilir.

2-Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların ilkokulla ilgili olumlu düşünceleri olduğu gibi birçok olumsuz düşüncelerinin olduğu da ortaya çıkmıştır. Olumsuz olarak gördükleri özellikler olarak ta; ilkokulda çok fazla ödev ve cezanın olduğunu düşünmeleri, okulu kalabalık ve karmaşık olarak görmeleri, ilkokulda büyük çocukların olması ve ilkokulu kirli olarak görmelerini sayabiliriz. Çocukların ilkokulla ilgili olumsuz düşüncelerinin; yakın çevresinde ilkokula giden çocukların anlatımlarından etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir.

3-Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında; okul öncesi dönem çocuklarının ilkokulda oyun ve oyuncak olması, ilkokulun güzel ve temiz bir ortamının olması, eğlenceli sıkılmayacakları bir yer olması ve öğretmenlerin ceza vermeyen, iyi davranan kişiler olması ile ilgili beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Koçyiğit, S (2014)' in yaptığı araştırmada da okul öncesi dönem çocuklarının ilkokulla ilgili karmaşık ve büyük olması ile ilgili olumsuz

düşüncelerinin olduğu yönünde bu araştırmanın bulgularıyla benzer nitelikte bulguları vardır. Ancak bu araştırmadan farklı olarak okul öncesi çocuklarının ilkokulla ilgili sadece olumsuz düşüncelerinin olduğu söylenmektedir. İlkokulun fiziki bakımdan olumsuz özellikleri ile ilgili çocukların söylediklerini destekler nitelikte okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretim üyeleri, okul öncesi eğitimden birinci sınıfa geçişte eğitim kurumlarındaki fiziksel ortam arasındaki farklılığı sorun olarak belirtmişlerdir(Yapıcı ve Ulu; 2010)

4-Özetle okul öncesi dönem çocuklarının yeni bir sürü bilgi öğrenmek için ilkokula gitmek istediklerini ama gittikleri okulda oyun oynamak istediklerini; bunun yanı sıra çok fazla ödev verilmesi, okulun karmaşık ve kalabalık olması gibi olumsuz özelliklerinden dolayı bazı tedirginlikler yaşadıklarını söyleyebiliriz.

Neticede çocukların ilkokul ile ilgili olumlu veya olumsuz düşüncelerinin oluşmasında rol oynayan kaynakların; çocukların anne babaları, arkadaşları, yakın çevreleri, bazı çocukların abi ve ablalarının olduğunu, dolayısıyla ilkokul ile ilgili gerçek bilgiyi edinebilecekleri nitelikli kaynakların olmadığını görmekteyiz. Bütün bunlara dayanarak anne babaların çocuklarına ilköğretimle ilgili bilgi vermeden önce bu bilgileri ne şekilde vermeleri gerektiği ile ilgili bazı eğitimler almaları gerektiği kaçınılmazdır.

Nitekim okula hazırlık ile ilgili yapılan bir çalışmada (Koçyiğit, 2009) ebeveynlerin ve ilkokul öğretmenlerinin düşüncelerine göre çocukların ilkokul hakkında bilgilendirilmesi sorumluluğunun öncelikle ailede ve öğretmende olduğu belirtilmektedir(Akt; Koçyiğit, 2014).

ÖNERİLER

Programa yönelik öneriler

1-Okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokul arasındaki fiziksel farklılıkların çocukların çoğunluğu için olumsuz olarak görülmesinden dolayı ilkokulların çocuklara yönelik olarak küçük değişiklikler yapılarak tekrar düzenlenmesi önerilebilir.
2-İlkokul ve okulöncesi eğitim kurumlarda uygulanan programların birbirine paralel ve tamamlayıcı şekilde hazırlanması önerilebilir.
3-Okul öncesi eğitimde de çocuklara hafta sonu için küçük sorumluluklar vererek ödev sistemine alışmaları sağlanması önerilirken, ilkokulda ödevleri aşamalı olarak arttırılması çocukları bıktırmayacak şekilde düzenlenmesi önerilebilir.
4-Anne babaların çocuklarına İlkokul hakkında nasıl bilgi vermeleri gerektiği ile ilgili okullarda ailelere belirli aralıklarla seminerler düzenlenmesi önerilebilir.
5-Çocukların ilkokul ile ilgili gerçekçi fikirler edinebilmesi için yıl içerisinde birkaç kez farklı türde ilkokullara gezi düzenleyerek buradaki uygulamalara katılmaları önerilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

1- Okul öncesi çocukların ilkokul ile ilgili görüşleri farklı değişkenler açısından incelenebilir.
2- Aynı çalışma farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarıyla ve özel okulda eğitim gören okul öncesi çocuklarla tekrar yapılabilir.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Çataloluk, C. (1994), "Farklı Sosyo - Ekonomik Ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dereli, E.(2012,Mayıs-Haziran). Okulöncesi Öğretmenleri İle İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretime Hazırlık Süreci İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi.Akademik Bakış Dergisi, Sayı:30 08.02.2016 tarihinde http://www.akademikbakis.org adresinden alınmıştır

Erkan,S.(2011). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrenciler İçin Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 40: 186-197.

Harper, L. J. (2006). Transition Voices: Perspectives, Concerns, And Discontinuities Expressed By Children, Parents, And Teachers As Children Transition From A University-Affiliated Kindergarten To A Public School First Grade. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 66*, 4293.

Kandır, A. Tezel -Şahin, F., Dilmaç, B. ve Yazıcı, Elçin. (2010). İlköğretime Geçiş Sürecinde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları, *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010),* Elazığ, s. 207-210

Koçyiğit, S. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokul Hakkındaki Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 08.02.2016 tarihinde http://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2014/11/14-5-kocyigit-tr.pdf adresinden alınmıştır.

Yapıcı, M. Ulu, F. B. (2010). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim,* 3 (1) 43-55.

Yavuzer, H. (2000-2), "*Çocuk Psikolojsi",* İstanbul: Remzi Kitabevi, 19. Basım.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 17 ISSN: 2146-9199

AÇIK ÖĞRETİM ORTAOKULU İLE ÖRGÜN EĞİTİM KURUMLARINDA OKUTULAN TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Dr. Yıldız Yenen Avcı
MEB
y_yenen@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada Açık Öğretim Ortaokulu ile Örgün Eğitim Kurumlarında okutulan Türkçe ders kitapları "bölüm sonu değerlendirme soruları" bakımından incelenmiş, bu sorularda okuduğu metni anlama ve çözümlemeye yönelik uygulamaların oranı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı'nda okutulması öngörülen 7. Sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı'nda metni anlama ve çözümlemeye yönelik sorular %1.89, buna karşın bilgiyi ölçmeye dayalı sorular ise %98.11'lik bir orana sahiptir. Bilgiye dayalı soruların %37.74'ü teorik bilgilerin ezberletilmesine ilişkindir. Okuduğu metni anlama, yorumlama, sorgulama gibi önemli süreçlerin neredeyse yer almadığı bu kitapta sorunun olası nedenleri üzerinde de durulmuş; bu amaç çerçevesinde MEB tarafından hazırlanan sorular da incelemeye dâhil edilmiştir. 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı'na ait üç dönemin sınav soruları üzerine yapılan analizde hazırlanan sınavların metni anlama ve çözümleme konusunda incelenen kitaptan kısmen daha iyi durumda olduğu (%18.33), teorik bilgilerin ölçülmesi konusunda (%30) ise Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı'yla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Örgün Eğitim Kurumlarında okutulan Türkçe Ders Kitabı'nda ise metni anlama ve çözümlemeye dayalı soruların yüksek bir orana (%54.32) sahip olduğu görülür.

Anahtar Sözcükler: Türkçe ders kitapları, bölüm sonu değerlendirme soruları, metni anlama ve çözümleme.

COMPARISON OF TURKISH TEXTBOOKS TAUGHT IN THE OPEN AND FORMAL SECONDARY SCHOOLS

Abstract

In this study, Turkish textbooks taught in the open and formal secondary schools were investigated in terms of "section break evaluation questions" and in this questions the ratio of understanding and analyzing the text were tried to be determined. The universe of this study is comprised of 7th grade textbooks anticipated to be studied in 2015-2016 Education Year.

In the open secondary school Turkish textbooks questions about understanding and analyzing the text have ratio of 1.98%, in spite of that knowledge evaluation questions have 98.11% ratio. 34.37% of knowledge evaluation questions are about memorizing the knowledge. It has also focused on the possible causes of the problem in this book which almost does not contain important issues like understanding the text, construal, questioning. In accordance with this purpose questions that are prepared by MEB are also included. In the analysis on the questions of three semesters from 2014-2015 Education year it has been identified that prepared exams are in partly better condition than books in means of understanding and analysis of the text (18.33%), in means of measurement of theoretical knowledge are parallel with open secondary school Turkish textbooks (30%). In formal education Turkish textbooks, it can be seen that questions about understanding and analyzing the text has a high ratio (54.32%).

Keywords: Turkish textbooks, section break evaluation questions, comprehension and analyzing the text.

GİRİŞ

"Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006: 6)" Bir yazıyı bütün unsurları ile (sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki ögeleriyle) görme, algılama ve kavramak anlamına gelen okuma etkinliğinin amacına ulaşması için gözün, zihnin ve ses organlarının iyi bir eşgüdüm içinde çalışması gerekir. Bu sürece dudak, dil ve gırtlak gibi ses organlarının dâhil edilmesiyle sesli okuma gerçekleşir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005: 41). Okuma etkinliğini, kâğıt üzerindeki metnin göz aracılığıyla algılanıp beynine gönderilmesinden ibaret görmek doğru değildir. Algılanan yazıların zihinsel işlemlere tabi tutularak anlamlandırılması, uzun süreli bellekteki bilgilerle ilişki kurulması ve gelen bilgilerle bellekteki bilgiler yeniden örgütlenerek yeni bir anlam evreni oluşturulması bu eylemin yaratıcı yönüne işaret eder (Güleryüz, 2003:109).

Önceleri yazıların şifresini çözme olarak anlaşılan, sonrasında ise kelimeleri bir bütün olarak görme, zihne yerleştirme, dil ve zihin becerilerini geliştirme olarak tanımlanan (Güneş, 2013: 127) ve öğrenmenin temeli olan okuma becerisi hem Türkçe dersi için hem de diğer dersler için son derece önemlidir. Çünkü başarı doğru okumaya ve anlamaya bağlıdır. Bu etkinliklerin amacına uygun gerçekleştirilmesi durumunda öğrencinin hızlı, doğru ve anlamlı okuyabilmesi, okuduğunu kolayca kavrayabilmesi, sözcük hazinesini zenginleştirmesi, yazma ve konuşma becerisini geliştirmesi, kitap okumanın önemini kavraması ve kitap okumayı alışkanlığa dönüştürmesi, hayatı tanıması, deneyimler edinmesi, okuma zevk ve beğenisini edinmesi gerçekleşecektir (Ünalan, 2006: 62-63). Öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlayan okuma becerisi bunun yanı sıra öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine almaktadır (MEB, 2006: 6). Kayalan *okumayı bilmek* ifadesini bir sanat olarak görür ve "bir yazarın düşüncelerine, duygularına erişebilmek, bu düşünceleri ve duyguları tartışmak, yargılamak (1997: 22)" olarak tanımlar.

Okumayı diğer dil etkinliklerinden, genel zihin gelişiminden ayrı tutmak mümkün olmadığını dile getiren Göğüş'e göre okumanın anlama ve anlatım becerileriyle doğrudan bir ilişkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin anlama yeteneğini kazandırmak ve geliştirmek ana dil eğitiminin öncelikleri arasında yer almaktadır. Genel bilgiler, yaşam deneyimleri izlenimlerin artması bu düzeyi yükseltse de anlama becerisi zihni geliştirmeye yarayan okuma etkinlikleriyle çabucak geliştirilebilir. Okumanın anlatıma da katkısı bulunmaktadır. Duygu, düşünce, bilgi ve tecrübelerimizi yazı veya sözle anlatmak olan anlatım becerisinde öncelikle zihinsel kapsamın oluşması gerekir. Okumak, gezmek, incelemek, araştırmak, tartışmak gibi bu kapsamı geliştiren, deyiş biçimleri öğreten bir aktivitedir (1978: 71-336). Bu aktivite; ister meslek edinmek veya mesleğinde ilerlemek, ister duygu ve düşünceleri zenginleştirmek, isterse genel bilgi edinmek veya yapacağı işe malzeme toplamak için olsun mutlaka bir amaca yönelik olmalıdır. Çünkü amaçsız okuyucu belli bir anlam üzerinde yoğunlaşmadığı için yüzeysel ve eksik bilgilere sahip olacak, ayrıca bunları güvenle kullanamayacaktır. Öyleyse iyi bir okuyucu olmak için öncelikle metnin niçin okunduğunun, bu metinden neler öğrenilmek istenildiğinin, okumanın kendine neler sağlayacağının bilinmesi, okuma tarzının belirlenmesi ve bu aşamadan sonra eyleme başlanması gerekir (Aktaş ve Gündüz, 2011: 47-48). Her ne kadar güçlü bir amaca dönük olsa da etkili bir okumanın gerçekleşmesinde rol oynayan nedenler vardır. Akyol'a göre kelime tanıma ve ayırt etme bilgisinin yetersizliği, cümle ve cümleleri ilişkilendirememe, düşünceleri organize edememe, ilgi ve dikkat eksiliği gibi genel nedenler okumada anlam kurmayı zorlaştıran unsurlardır (2013: 32). Okuma genel olarak bireysel bir etkinlik olarak kabul edilmekte ve bu durum bilinçli okuyucu meselesini ortaya çıkarmaktadır. Okumaya istek duyan, sözcükleri anlamlarına çevirebilen, metindeki duyguları duyabilen, yorumlayabilen, malzemedeki güçlü ve zayıf bölümleri algılayabilen, bunları deneyimleri karşılaştırabilen kişiler bilinçli okur olarak görülmektedir (Kayalan, 1997: 21).

Okuma, öğrenme, anlama, düşünme, düşleme, yargılama gibi edimlerin aracı olmakla beraber kişinin düşünce ve duyarlılık örüntüsünü etkileyen ve davranış biçimini yönlendiren değişkenlerden biri olduğu için geçmişten bu yana eğitim ve öğretim sürecinde okuma etkinliklerine ağırlık verilmiştir (Özdemir, 1983: 25). Türkçe dersinin dört temel becerisi içinde yer alan okuma alanı, Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) belirtildiği gibi toplam beş amaçtan ve 51 kazanımdan oluşmaktadır. Bu amaçlar içinde okuduğu metni anlama ve çözümlemeye dönük kazanımların ağırlığı dikkat çekmektedir.

1. Okuma kurallarını uygulama (5 kazanım)
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme (31 kazanım)
3. Okuduğu metni değerlendirme (2 kazanım)
4. Söz varlığını zenginleştirme (4 kazanım)
5. Okuma alışkanlığı kazanma (9 kazanım)

Metinler çok basit ve zor metinler olmak üzere farklı nitelikler sergiler. Okunurken anlamları kendiliğinden çıkan basit metinlere karşın anlamları sürekli değişen ve yeni boyutlar kazanan iyi yazılmış ve zor metinleri inceleyebilmek, içerdiği anlamı çözebilmek için çeşitli yöntemlere ihtiyaç duyulur. Eyleme yönelik ve çok yönlü çalışma biçimleri ise metnin anlamını çözmede yardımcı olur. Aktif bir işlem olan okuma, okuyucunun şimdiye kadar edindiği bilgi ve birikiminin yardımıyla gerçekleşmekte, onun edebî tecrübelerine dayanmaktadır. Okuyucunun anlayışının, metne yaklaşımının, metni anlama ve anlamlandırma biçimi ile yorumlarla ilgili diğer kişisel olmayan noktalar –metnin içeriği, doğa ve dünya görüşü, insan manzaraları, dilsel araçlar vb.- da derste ele alınmalıdır (Yıldız, 2010: 117-130). Özdemir'e göre zihinsel bir etkinlik ve iletişimsel bir edim olan okumanın üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar, amaç, okur ve metindir. Okuma ediniminin gerçekleşmesi için bir metnin somut varlığı gereklidir. Dilsel bir ürün olan, anlamsal ve anlatımsal bir bütünlük taşıyan metinlerin hem tür bakımından ve hem de bu türler arasındaki temel ayrımlar bakımından belirlenmesi etkili bir okuma etkinliğini gerçekleştirecektir (1983: 31-33). Bununla birlikte yazı biçimi, metin yapısı ve yazı uygunluğu da anlamayı karmaşıklaştıran veya kolaylaştıran ögeler arasında yer alır (Güneş, 2007: 143).

Metni anlama ve çözümleme başlığı altında anahtar kelimeleri, metnin konusunu, ana düşüncesini, yardımcı düşüncelerini, anlatımın kimin ağzından yapıldığını, metni oluşturan unsurları, metindeki çeşitli anlam ilişkilerini, örtülü anlamları, öznel ve nesnel yargıları belirleme; cümleleri oluş zamanına göre sıralama; metnin ayrıntılarına dayalı sorular oluşturma; tür ve planını kavrama; söz sanatlarını, düşünceyi geliştirme yollarının tespit etme gibi daha pek çok kazanımın gerçekleştirilmesi amaçlanır.

" 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
16. Metnin planını kavrar.
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katısını fark eder.
19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu düşünce ve hayalleri yorumlar.
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
28. Metinle ilgili görsel ögeleri yorumlar.

29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
31. Metnin yazarı ve şairi hakkında bilgi edinir. (MEB, 2006: 25-26)"

Okuma edinimini yazılı birtakım şifreleri çözmekten çıkaran *Metni anlama ve çözümleme;* okuma etkinliğini bir amaç çerçevesinde gerçekleştirme, metni doğru anlama ve kavrama, okuduklarından tecrübeler edinme, metindeki yapıları çözümleme, metnin unsurları arasında ilişki kurma, olaylara farklı açılardan bakarak eleştirel düşünebilme, temel kavramlar arasında bağ kurarak bilgiyi yapılandırma, kurgular yaparak yaratıcı düşünme gibi zihinsel aktivitelere katkılarda bulunan önemli bir süreçtir. Çocukları zihinsel, duygusal, duyusal, davranışsal yönden hazırlayan bu sürecin ders kitaplarında ele alınma düzeyi eğitim materyallerinde hangi amaç ve kazanımlara ağırlık verildiğini, çocuklara nelerin öğretildiğini ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada Açık Öğretim Ortaokulu ile Örgün Eğitim Kurumlarında okutulan Türkçe ders kitapları "bölüm sonu değerlendirme soruları" bakımından incelenmiş, bu sorularda okuduğu metni anlama ve çözümlemeye yönelik uygulamaların oranı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada bölüm sonu değerlendirme etkinliklerinin kaç sorudan oluştuğu, soru türleri bakımından nasıl bir çeşitliliğe sahip olduğu, görsellerle desteklenip desteklenmediği üzerinde de durulmuştur. Araştırma 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı'nda okutulması öngörülen 7. Sınıf Türkçe ders kitapları ile sınırlıdır. Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitabında okuduğu metni anlama, yorumlama, sorgulama gibi önemli süreçlerin yeterli olmayışı sorunun olası nedenleri üzerinde de durulması gerektiğini düşündürmüş ve bu amaç doğrultusunda MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan sorular da incelemeye dâhil edilmiştir. 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı'na ait üç dönemin sınav soruları üzerine yapılan analizler de tablo halinde yansıtılmıştır. Araştırmaya esas alınan dokümanlar ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır:

Deniz, T. (2015). *Açık öğretim okulları ders notu türkçe 7. sınıf.* Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları.
Komisyon (2015). *İlköğretim türkçe 7 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
MEB (2014). Açık öğretim ortaokulu 2014-2015 öğretim yılı ı. dönem sınavı. MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü 19 Ekim 2014.
MEB (2015). Açık öğretim ortaokulu 2014-2015 öğretim yılı 2. dönem sınavı. MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü 22 Mart 2015.
MEB (2015). Açık öğretim ortaokulu 2014-2015 öğretim yılı 3. dönem sınavı. MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü 28 Haziran 2015.

BULGULAR

Programda belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi konusunda hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde önemli bir yere sahip olan ders kitapları, her iki eğitim sistemi içinde temel kaynak olarak görülmekte, az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde belirli bir programın yürürlükte olmadığı durumlarda bile ders programı olarak da kullanılmaktadır. Ülkemizde yüz yüze eğitimde öğrenmen ve öğrenciler ders kitaplarına ağırlık vermekte, uzaktan eğitimde ise karşılaştığı sorunu başkalarına soramayan öğrenci bu sorumluluğu ders kitaplarına başvurarak çözüme kavuşturmaktadır. Bir kısmı özel sektör, bir kısmı MEB tarafından hazırlanan ve çeşitli incelemelerden geçen ders kitapları her geçen gün geliştirilmeye çalışılsa da, çeşitlilik, nitelik ve nicelik bakımından istenilen düzeye ulaşamadığını söylemek mümkündür (Kaya, 2002: 87-92). Ders kitaplarının bölüm sonu değerlendirme sorularında okuduğu metni anlamaya ve çözümlemeye yönelik kazanımların incelendiği bu çalışmada öncelikle Açık Öğretim Ortaokulu 7. Sınıf Ders Notu ile Örgün Eğitim Kurumlarında okutulan Türkçe Ders Kitabı incelenmiş; olası nedenlerin tespitine yönelik olarak ise; MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan sorular üzerinde durulmuştur. Araştırmaya ilişkin tespitler tablolarda gösterilmeye çalışılmıştır:

Tablo 1: Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe 7 Ders Notu

Ünite Değerlendirme Soruları	Metni Anlama ve Çözümleme	Söz Varlığını Zenginleştirme	Temel Dil Becerileri (Teorik Bilgi)	Edebî Türler (Teorik Bilgi)	Yazım ve Noktalama	Dil Bilgisi	Toplam Soru Sayısı
1.Ünite	-	7	4	-	2	2	**15**
2.Ünite	1	-	6	-	-	8	**15**
3.Ünite	-	-	3	2	-	7	**12**
4.Ünite	-	-	3	2		6	**11**
Toplam	**1**	**7**	**16**	**4**	**2**	**23**	**53**
Yüzdelik (%)	**% 1.89**	**%13.20**	**%30.19**	**%7.55**	**%3.77**	**%43.40**	**%100**

Açık Öğretim Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe ders kitabında her biri temel dil becerisiyle ilişkilendirilmiş toplam dört ünite bulunmakta ve bölüm sonu değerlendirme soruları "Ünite Değerlendirme Soruları" olarak geçmektedir. Test 1, 2, 3 ve 4 şeklinde sıralanan ölçme aracı yalnızca çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Yani kitapta tek tip soru yer almaktadır. Soru çeşitliliğinin olmadığı ve soruların herhangi bir görselle desteklenmediği ünite değerlendirmelerinde 7 konu başlığı tespit edilmiştir. Metni anlama ve çözümleme sorularının oranı %1.89'dur. Bu oran kitabın okuduğunu anlama, yorumlama, sorgulama, düşünceler arasında ilişki kurma gibi daha pek çok kazanım yönünden eksik kaldığını göstermektedir. Buna karşın bilginin ölçüldüğü soruların oranı %98.11'dir. Bilgiye dayalı sorulardaki en yüksek oran (%43.40) dil bilgisi konuları ile ilgilidir. Temel dil becerileriyle ilgili teorik bilgilerin ölçülmesi ise ikinci sırada (%37.74) yer almaktadır. Kitapta metni anlama ve çözümlemeden sonra ölçülen en düşük oran yazım ve noktalama kurallarına yöneliktir.

Tablo 2: Örgün Eğitim Kurumları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Tema Değerlendirme Soruları	Metni Anlama ve Çözümleme	Temayı Kavrama	Söz Varlığını Zenginleştirme	Dil Bilgisi	Yazım ve Noktalama	Edebî Tür Bilgisi	Toplam Soru Sayısı
1.Tema	11	1	-	-	1	-	**13**
2. Tema	7	-	4	2	-	1	**14**
3. Tema	5	-	1	7	1	-	**14**
4. Tema	7	-	1	4	2	-	**14**
5. Tema	7	-	-	4	2	-	**13**
6. Tema	7	-	-	4	2	-	**13**
Toplam	**44**	**1**	**6**	**21**	**8**	**1**	**81**
Yüzdelik (%)	**%54.32**	**%1.24**	**%7.41**	**%25.92**	**%9.87**	**%1.24**	**%100**

Örgün Eğitim Kurumu 7. Sınıf Türkçe ders kitabında her biri Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen temalarla ilişkilendirilmiş olmak üzere toplam altı tema sonu ölçme aracı bulunmaktadır. Bu bakımdan bölüm sonu değerlendirme soruları "Tema Değerlendirme Soruları" olarak geçmekte ve her tema bölüm sonu sorularla

kazanımları ölçmektedir. Ölçme aracı çoktan seçmeli, soru-yanıt, eşleştirmeli, boşluk doldurma gibi daha pek çok soru türünden oluşmakta ve görsellerle desteklenmektedir. Kitapta 5 konu başlığı tespit edilmiştir. Metni anlama ve çözümleme sorularının oranı %54.32'dir. Bu oran kitabın okuduğunu anlama, yorumlama, sorgulama, düşünceler arasında ilişki kurma gibi daha pek çok kazanım yönünden zengin olduğunu göstermektedir. Bilginin ölçüldüğü soruların oranı %45.68'dir. Bilgiye dayalı sorulardaki en yüksek oran (%43.40) dil bilgisi konuları ile ilgilidir. İkinci sırada yazım ve noktalama kuralları (%9.87) yer almaktadır. Birinci temada bulunan sorulardan biri temanın kavratılmasına yöneliktir. Bu durum bölüm sonu değerlendirme sorularının tema ile ilgili bilgileri pekiştirdiğini gösteriyor.

Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan sınavlarda her biri farklı dönemlerde olmak üzere toplam üç sınav yapılmaktadır. Açık Öğretim Ortaokulu 2014-2015 Öğretim Yılı 7. Sınıf Türkçe dersi sınav sorularının konu dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Açık Öğretim Ortaokulu 2014-2015 Öğretim Yılı Türkçe Dersi Sınav Sorularının Konu Dağılımı

Konular	**1. Dönem Sınav Soruları (Ekim-2014)**		**2. Dönem Sınav Soruları (Mart-2015)**		**3. Dönem Sınav Soruları (Haziran-2015)**		**Aritmetik Ortalama %**
	Sayı	**Yüzdelik**	**Sayı**	**Yüzdelik**	**Sayı**	**Yüzdelik**	
Metni Anlama ve Çözümleme	4	%20	4	%20	3	%15	%18.33
Dil Becerileri (Teorik Bilgi)	3	%15	4	%20	6	%30	%21.67
Söz Varlığını Zenginleştirme	2	%10	4	%20	2	%10	%13.33
Dil Bilgisi	8	%40	5	%25	6	%30	%31.67
Yazım ve Noktalama	1	%5	2	%10	1	%5	%6.67
Edebî Türler (Teorik Bilgi)	2	%10	1	%5	2	%10	%8.33
Toplam	**20**	**%100**	**20**	**%100**	**20**	**%100**	**%100**

Yukarıdaki tabloda metni anlama ve çözümleme sorularının oranı %18.33'dur. Buna karşın bilginin ölçüldüğü soruların oranı %81.67'dir. Bilgiye dayalı sorulardaki en yüksek oran (%31.67) dil bilgisi konuları ile ilgilidir. Temel dil becerileriyle ilgili teorik bilgilerin ölçülmesi ise ikinci sırada (%21.67) yer almaktadır. Bilgiye dayalı soruların %30'u teorik bilginin ölçülmesine hizmet etmektedir. Açık Öğretim Ortaokulunda okutulan Türkçe ders kitabıyla ilgili analizleri yansıtan tabloda olduğu gibi bu çizelgede de metni anlama ve çözümlemeden sonra ölçülen en düşük oran yazım ve noktalama kurallarına yöneliktir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bölüm sonu değerlendirme soruları konuların dağılımı, işleyişi, yöntemi hakkında bilgiler veren önemli göstergelerdir. Her kitapta içeriğin düzenlenişine bağlı olarak belirli sayıda değerlendirme çalışmalarına yer verilir. Bu çalışmada Açık Öğretim Ortaokulu ile Örgün Eğitim Kurumlarında okutulan Türkçe ders kitapları "bölüm sonu değerlendirme soruları" bakımından incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bölüm sonu değerlendirme çalışmaları Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitabında ünite değerlendirmesi olarak geçmekte, 11-15 sorudan oluşmakta, görsellerle desteklenmemekte ve tek tip soruya yer vermektedir. Üniteler dört temel dil becerisine göre düzenlenmiştir. Örgün Eğitim Kurumlarında okutulan ders kitabı ise tema değerlendirmesi olarak belirtilmekte, 13-14 sorudan oluşmakta, görsellerle desteklenmekte ve soru çeşitliliği

yönünden zengin bir görüntü vermektedir. Bölüm sonu değerlendirme soruları tema konuları ile birbirinden ayrılmıştır.

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitabında metni anlama ve çözümlemeye dayalı soruların oranı %1.81, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan dönem sonu sınavlarda ise %18.81'dir. Bu oran, Örgün Eğitim Kurumlarında okutulan kitapta ise %54.32'dir. Metni anlama ve çözümleme yönünden örgün eğitim kurumlarında okutulan kitabın daha iyi hazırlandığı görülmektedir.

Bilgiye dayalı sorular Açık Öğretim Ortaokulunda okutulan ders kitabında %91.11, dönem sonu sınavlarında %81.67'dir. Bu oranların önemli bir kısmı teorik bilgilerin ölçülmesine yöneliktir. Örgün Eğitim Kurumunda öngörülen kitapta ise %43.40'tır. Bu kitapta ise beceriye dönüşmeyen hiçbir bilgiye yer verilmemiştir.

Sonuç olarak; Açık Öğretim Ortaokulu öğrencileri için hazırlanan 7. Sınıf Türkçe ders kitabının okuduğu metni anlama ve çözümleme konusunda iyi hazırlanmadığı, programda belirtilen kazanımları gerçekleştirme konusunda eksik kaldığı görülmektedir. Bu tespitler ışığında şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Açık Öğretim Ortaokulu çeşitli nedenlerle örgün eğitime devam edemeyen ve yaygın eğitim sürecinde kendine yer bulmaya çalışan bireylerin devam ettiği bir eğitim sistemidir. Bölüm sonu değerlendirme soruları öğrencilerin neyi, ne kadar ve nasıl öğrendiği konusunda kendilerini sınamalarını sağlayan önemli bir ölçme aracıdır. Bireysel ölçme okul kültüründen uzak kalmış öğrenciler için daha zordur. Çünkü öğrenci soruyu hangi nedenden dolayı yanlış yaptığını bilmediği gibi, doğru cevabı da bulma konusunda da sıkıntı yaşayacaktır. Bu öğrenciler için hazırlanan ölçme araçları onlara yalnızca bilgi yüklememeli, okuduğunu anlama, bilgiyi beceriye dönüştürme gibi ömür boyu kullanabileceği kalıcı kazanımlar da sunmalıdır. Zor ezberlenen, tekrar edilmemesi durumunda kolay unutulan ve pratikle desteklenmeyen teorik bilgiler çalışmada isteksizliğe neden olmamalı; zengin içerikli metinlerle kişisel gelişimlerine ve sosyal becerilerine katkı sağlayacak bir nitelik taşımalıdır. Ayrıca çözerken zevk alacağı bir soru çeşitliliğini ve anlatılandan uzak düşmeyen etkili bir görselliği de içinde barındırmalıdır. Açık Öğretim Ortaokulu dönem sonu sınavlarında metni anlama ve çözümlemeye yönelik soruların oranı artırılmalı, hem ders kitapları hem de dönem sınavları bu hassasiyetle hazırlanmalıdır.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2013). Okuma. Bulunduğu eser: Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.) *İlköğretimde türkçe öğretimi* (ss. 15-48). Ankara: Pegem Yayınları.

Deniz, T. (2015). *Açık öğretim okulları ders notu türkçe 7. sınıf*. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayınları. 30.01.2016 tarihinde http://www.jret.org/FileUpload/ds217232/File/uzaktanegitim.pdf adresinden alınmıştır.

Kayalan, M. (1997). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Komisyon (2015). *İlköğretim türkçe 7 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.

MEB (2006). *İlköğretim türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. 10.07.2013 tarihinde http://ttkb.MEB.gov.tr/program2.aspx adresinden alınmıştır.

MEB (2014). *Açık öğretim ortaokulu 2014-2015 öğretim yılı ı. dönem sınavı*. MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü 19 Ekim 2014. 20.10.2015 tarihinde http://aio.meb.gov.tr/sayfa.php?id=75 adresinden alınmıştır.

MEB (2015). *Açık öğretim ortaokulu 2014-2015 öğretim yılı 2. dönem sınavı*. MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü 22 Mart 2015. 20.10.2015 tarihinde http://aio.meb.gov.tr/sayfa.php?id=75 adresinden alınmıştır.

MEB (2015). *Açık öğretim ortaokulu 2014-2015 öğretim yılı 3. dönem sınavı*. MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü 28 Haziran 2015. 20.10.2015 tarihinde http://aio.meb.gov.tr/sayfa.php?id=75 adresinden alınmıştır.

Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldız, C. (2010). Okuma ve anlama öğretimi. Bulunduğu eser: Yıldız, C. (Ed.) *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi* (ss. 115-152). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÇEVRİMİÇİ ÖĞRENMEYE HAZIR BULUNUŞLUKLARI İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Dr. Raziye Demiralay
Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya
raziyedemiralay@gmail.com

Dr. Esma Aybike Bayır
Gazi Üniversitesi, Ankara
eabayir@gazi.edu.tr

Dr. Mehmet Fikret Gelibolu
Gazi Üniversitesi, Ankara
fikretgelibolu@hotmail.com

Özet

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeleri yakından takip eden çoğu yükseköğretim kurumu, getirdiği öğrenme esnekliği olgusu ile öğretim ortamlarına yenilikçi çevrimiçi yaklaşımları dahil etmektedir. Eğitimde yenilikçi yaklaşımların odak noktası, öğrencilerin yenilikçilik özellikleridir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye en kısa zamanda uyumu için bireysel yenilikçiliklerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Akseki Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan 345 öğrenciye bireysel yenilikçilik ölçeği ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği uygulanmıştır. Kullanılan ölçekler elden dağıtılarak toplanmış ve araştırmacılar tarafından SPSS kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin bireysel yenilikçiliklerinin düşük olduğu ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Bireysel yenilikçilik, hazır bulunuşluk, çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk.

INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' PERSONAL INNOVATIVENESS AND READINESS FOR ONLINE LEARNING

Abstact

Many higher education institutions that closely follow developments in information and communication technologies integrate innovative online approaches into their educational environments by the concept of flexible learning. The focus of innovative approaches in education is personal innovativeness of students. It is expected that students' personal innovativeness should be high for adapting quickly to online learning. In this context, the aim of this study is investigating the correlation between personal innovativeness and readiness for online learning. Thus personal innovativeness scale and readiness for online learning scale were applied to 345 students who attend to Akseki Vocational School, Alaaddin Keykubat University. Scales used in this research were distributed and collected by hand by researchers, and statistical analysis were made using SPSS. As a result of the analysis it can be seen that students' personal innovativeness are low and there is a medium positive correlation between readiness for online learning and personal innovativeness.

Keywords: Personal innovativeness, readiness, readiness for online learning.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda, bilgi hızla değişip gelişerek bireyleri yeniliklere açık bir bilgi toplumuna geçişe zorlamaktadır. Öyle ki, artık günümüzde bilgi, tartışılamaz ve değiştirilemez doğru olmaktan ziyade sorgulanarak yenilenebilir olarak ele alınmaktadır. Tüm bu değişimlerin daha da hızlanmasını sağlayan asıl etken bilgi ve iletişim teknolojileridir. Bilgi ve iletişim teknolojileri bireyler yeni bilgiye daha kolay ulaşmaktadırlar. Bireylerin bu teknolojileri etkin bir biçimde kullanmayı öğrenmesi için eğitim öğretim kurumlarına fazlaca görev düşmektedir. Aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak yeni bilgiye ulaşabilmeleri için bireylerin yenilikçilik özelliklerinin yüksek olması beklenmektedir. Yenilikçilik, toplumu oluşturan bireylerin yeniliğe tepkisidir.

Yenilik, bireyler ve içinde bulundukları toplumlarca yeni olarak tanımlanan her fikir, nesne ve uygulamadır (Rogers, 1983). Latince kökenli bir kelime olan "innovatus"tan türetilen "inovasyon" kavramı toplumsal, kültürel ve idari ortamlarda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanmasıdır; yeni ve farklı bir sonuç olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014). Rogers (1983), yeniliği göreceli yarar, uyumluluk, karmaşıklık, denenebilirlik ve gözlemlenebilirlik olarak beş boyutta ele almaktadır. Bireyleri yeniliği kabulü bağlamında sınıflandırırken de beş farklı gruptan bahsetmektedir:

1. Yenilikçiler: Yenilik konusunda risk alabilenler,
2. Öncüler: Toplumu yenilik konusunda bilgilendirenler,
3. Sorgulayıcılar: Yeniliğe karşı temkinli yaklaşanlar,
4. Kuşkucular: Yenilik karşısında geride durarak önce diğer bireylerin benimsemesini bekleyenler,
5. Gelenekçiler: Yeniliğe karşı önyargılı davranıp önce diğer bireylerin yeniliği denemesini bekleyerek benimsemek için son grupta yer alanlardır.

Rogers'ın sınıflandırmasını geliştirerek teknolojiyi ekleyen Moore, gruplardaki bireylerin teknolojiyi kullanma ve kabul biçimleri üzerinde durmuştur (Demir Başaran ve Keleş, 2015). Yeniliğin kabulünde en önemli faktör öngörülebilen faydası ile kullanımının kolaylığıdır. Kullanımı kolay olan yenilik aynı zamanda faydalı olarak da algılanmaktadır (Usluel ve Mazman, 2010). Yeniliğin denenerek sonuçlarının gözlemlenebilmesi de kabul edilmesini kolaylaştırmaktadır (Kılıçer, 2008).

Bireylerin yeniliklere verdikleri tepki olarak tanımlanan yenilikçilik kavramı birçok çalışmada yer almaktadır. Önce bireyin değişime uyum hızı (Rogers & Shoemaker, 1971) şeklinde alanyazında geçen, daha sonra bireyin değişime istekliliği (Hurt, Joseph & Cook, 1977) olarak tanımlanan yenilikçilik kavramı Midgley & Dowling (1978) tarafından bireyde az veya çok bulunan bir kişilik özelliği şeklinde ele alınmıştır. Yenilik kavramının tanımlanmasında olduğu gibi bireysel yenilikçilik söz konusu olduğunda çalışmalarına sık rastlanan Rogers ise bu kavramı bireylerin yeniliği benimseme ve kabul hızının içinde bulunduğu toplumun diğer bireylerinden ne kadar yüksek olduğu ile ilişkilendirmiştir (Rogers, 1983). Bireysel farklılıklardan biri olarak ele alınan yenilikçilik, bireylerin yeniliğin başarılı veya başarısız olmasına tepkisi şeklinde tanımlanmıştır (Shavinina, 2003).

Bireysel yenilikçiliği yüksek bireyler yeniliği deneyimlemeye açık olmaları yanında yeniliği yararlı ve önemli adlandırarak yola çıkmaktadırlar. Bu bireyler, farklı yaşantılar için kendini geliştirmenin yollarını ararken veya tesadüfi bir şekilde karşılaştığı yeni bilgileri öncekilere katarak kullanma eğilimindedir; bunu gerçekleştirirken toplumdaki diğer bireylerin düşüncelerini de nesnel olarak yorumlayarak bunları öğrendiği yeni bilgilerle yapılandırır (Leavitt & Walton, 1975). Ayrıca teknolojiyi kabul etme ve uygulamaya hevesleri yüksek bireylerdir (Jackson, Yi & Park, 2013).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:
Farklı eğitim fakültelerinden öğretmen adaylarının "sorgulayıcı" karakter gösterdikleri belirlenmiştir (Kert ve Tekdal, 2012; Korucu ve Olpak, 2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknoloji tutumları (Örün ve diğ., 2015), eleştirel düşünme eğilimleri (Özgür, 2013) ve teknopedagojik eğitim yeterlilikleri (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013) arasında anlamlı, pozitif ve orta derecede bir ilişki bulunmasına rağmen değişime hazır bulunuşlukları arasında ilişki bulunmamıştır (Gür Erdoğan ve Zafer Güneş, 2013). Yapılan bir çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu (Kılıç ve Ayvaz Tuncel, 2014)

sonucuna ulaşılmış olmasına rağmen diğer iki çalışmada öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin orta derecede olduğu görülmüştür (Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014; Demir Başaran ve Keleş, 2015). Her iki çalışmada da öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin cinsiyetleri, kıdem yıllarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile bilgi ve iletişim kullanımına yönelik tutumları arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur (Yılmaz ve Bayraktar, 2013).

Sürekli değişerek gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerileri yeni bilgiye ulaşmak için yenilikçilik özelliği kadar önemlidir. Bireylere yenilikçilikle birlikte bu becerilerin kazandırılabilmesi için yapılacak olan eğitim-öğretim araştırmalarında yer almasında yarar vardır (Xu & Chen, 2010). Araştırmalarda yer vermek yanında yeniliklerin bizzat öğrenciler tarafından kullanılması ve uygulanması bu becerileri kazanmalarına ve kullanmalarına destek olabilir (Kılıç ve Ayvaz Tuncel, 2014). Günümüzde bu uygulamalara en güzel ve güncel örneklerden biri çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır.

Alanyazında çoğu zaman e-öğrenme, internet temelli öğrenme, bilgisayar temelli öğrenme ve eşzamanlı-eşzamansız öğrenme yerine kullanılan çevrimiçi öğrenme, internet ve intranet üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının en önemli örneklerindendir. Genellikle uygulama boyutunda bu kavramlarla farklılık göstermektedir (Çakır ve Horzum, 2015). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımıyla zaman ve mekan gözetmeksizin, paylaşımda bulunulabilen eşzamanlı-eşzamansız öğrenme uygulamaları yardımıyla bilgi ve beceri kazandırmaktır (Morrison, 2003; Holmes ve Gardner, 2006). Yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme uygulamaları günden güne daha fazla yer almaktadır (Demir Kaymak ve Horzum, 2013). Bu yüzden yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin bu tür bir yeniliğe hazır bulunuşluklarının bulunmasının önemi artmaktadır (Çakır ve Horzum, 2015).

Senemoğlu (2009) hazır bulunuşluğu öğrenmede gerekli ön bilgi ve ön koşul beceri sahibi olmak olarak tanımlamaktadır. Çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk, teknolojiye erişim ve teknolojiyi kullanma becerisi ve teknolojik okuryazarlık tanımlanmaktadır (Oliver, 2001). Farklı bir tanıma göre, çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk diğer öğrenme yöntemlerine tercih etme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmada özgüven ve ortamda öğrenme sorumluluğunu alma olarak üç farklı boyutta tanımlanmaktadır (Warner, Christie & Choy, 1998). Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları başarılarını (Ibrahim, Silong & Samah, 2002), sisteme devamlılıklarını (Demir Kaymak ve Horzum, 2013) ve çevrimiçi öğrenmenin ilerlemesini (Hukle, 2009) etkilemektedir. Bu sebeple uygulamalarda öğrenci olarak yer alacak bireylerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları önemlidir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının süreç öncesinde değerlendirilmesi gereklidir (So & Swatman, 2006).

Çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk konusunda alanyazında yer alan çalışmalar göstermektedir ki:
Öğrencilerin cinsiyetleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (Ibrahim, Silong & Samah, 2002; Hung ve diğ., 2010). Öğrencilerin çalışıyor olması ile çevrimiçi hazır bulunuşlukları arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur (Ibrahim, Silong & Samah, 2002). Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölümleri ve yaşlarına göre çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çakır ve Horzum, 2015).

Çalışmanın her iki değişkeni açından yapılan alanyazın incelemesi sonucunda bu çalışmanın amacı birçok kavramla ilişkisi bulunan bireysel yenilikçilikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Bu amaç çerçevesinde çalışmanın problemleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:
ÇP1. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir?
ÇP2. Öğrencilerin bireysel yenilikçilikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Model

Yapılan bu çalışmanın modelini tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde amaçlanan iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişiminin varlığını varsa bu varlığın derecesini

bulmaktır. Tarama yoluyla bulunan ilişkiler bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamamakla birlikte bir değişkenin durumunun bilinmesiyle ötekinin öngörülmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2005).

Araştırmanın değişkenleri, öğrencilerin bireysel yenilikçilikleri ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarıdır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın amacı doğrultusunda, veri toplama araçları Alaaddin Keykubat Üniversitesi Akseki Meslek Yüksekokulu'nda farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 347 öğrenciye uygulanmıştır, fakat iki öğrenci ölçek maddelerini tamamlamamıştır. Sonuçta çalışma grubu 345 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın amacına ulaşmak için "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)" ve "Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği (ÇÖHBÖ)" kullanılmıştır.

BYÖ, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan 5'li Likert Tipi bir ölçektir. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı=0.82 iken "Değişime direnç" boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı=0.81, "Fikir önderliği" boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı=0.73, "Deneyime açıklık" boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı=0.77 ve son olarak "Risk alma" boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı=0.62 olarak bulunmuştur.

ÇÖHBÖ, Yurdugül ve Alsancak Sarıkaya (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Toplam 18 maddeden oluşan 5'li Likert Tipi bir ölçektir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları:
Bilgisayar/İnternet özyeterliliği=0.92,
Özgüdümlü öğrenme=0.84,
Öğrenci kontrolü=0.85,
Öğrenme için motivasyon=0.81,
Çevrimiçi öğrenme özyeterliliği=0.91 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışma uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle Kolmogorov-Smirnov, öğrencilerin bireysel yenilikçilikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak için Korelasyon ve öğrencilerin bireysel yenilikçiliklerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarını ne oranda açıkladığını ortaya çıkarmak için Regresyon analizleri kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler için SPSS 23.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerin sonuçları p=.05 düzeyinde anlamlılık derecesine göre test edilmiştir.

BULGULAR

ÇP1 (Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir?)'e İlişkin Veri Analizi Bulguları

Çalışmanın bu problemine dair bulgulara ulaşabilmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda öğrencilerin bireysel yenilikçilik ortalama puanlarının 63.55 olduğu görülmüştür. Kılıçer ve Odabaşı (2010)'a göre 64 puanın altında alan bireylerin yenilikçilik düşüktür; dolasıyla bu çalışmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bireysel yenilikçilikleri düşüktür (Tablo 1).

Ayrıca ölçek puanlarına göre öğrenciler; hesaplanan puan 80 puan üstünde ise "Yenilikçi", 69 ve 80 puan arasında ise "Öncü", 57 ve 68 puan arasında ise "Sorgulayıcı", 46 ve 56 puan arasında ise "Kuşkucu", 46 puan altında ise "Gelenekçi" olarak yorumlanmaktadır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Bu sınıflamaya göre, yapılan çalışmanın çalışma grubu öğrencileri sorgulayıcı kategorisindedir (Tablo 1).

Çalışma grubuna uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir (Tablo 1).

Tablo 1: Elde Edilen Verilerin Normallik Testi ve Öğrencilerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Puanlar	N	X	SS	Kolmogorov-Smirnov	P
Bireysel yenilikçilik	345	63.55	9.3	.07	.00
Çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk	345	65.77	11.38	.06	.00

ÇP2 (Öğrencilerin bireysel yenilikçilikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasında bir ilişki var mıdır?)'ye İlişkin Veri Analizi Bulguları

Öğrencilerin bireysel yenilikçilikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasında r=.496 (p<.01) oranında orta düzey bir ilişki bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 2: Bireysel Yenilikçilik ile Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Arasındaki İlişki

Pearson Korelasyon	N	R	P
Bireysel yenilikçilik-Çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk	345	.496	.000

Öğrencilerin bireysel yenilikçilikleri ile çevrimiçi hazır bulunuşluklarının boyutları arasında da genel olarak orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 3: Bireysel Yenilikçilik ile Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Boyutları İlişki Matrisi

		B/İÖ	ÖÖ	ÖK	M	ÇÖÖ	Bireysel yenilikçilik
Bilgisayar/İnternet özyeterliliği (B/İÖ)		1	.532**	.542**	.498**	.504**	.339**
	Anlamlılık		.000	.000	.000	.000	.000
Özgüdümlü öğrenme (ÖÖ)		.532**	1	.604**	.579**	.487**	.410**
	Anlamlılık	.000		.000	.000	.000	.000
Öğrenci kontrolü (ÖK)		.542**	.604**	1	.627**	.563**	.345**
	Anlamlılık	.000	.000		.000	.000	.000
Motivasyon (M)		.498**	.579**	.627**	1	.649**	.445**
	Anlamlılık	.000	.000	.000		.000	.000
Çevrimiçi öğrenme özyeterliliği (ÇÖÖ)		.504**	.487**	.563**	.649**	1	.440**
	Anlamlılık	.000	.000	.000	.000		.000
Bireysel yenilikçilik		.339**	.410**	.345**	.445**	.440**	1
	Anlamlılık	.000	.000	.000	.000	.000	

Ayrıca öğrencilerin bireysel yenilikçiliklerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=.495, R^2=.24, F (1.343)=111.347 (p<.01)) (Tablo 4).

Tablo 4: Bireysel Yenilikçiliğin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Yordama Düzeyi

	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F
Regresyon	1	10930.45	10930.45	111.347
Hata	343	33670.8	98.166	
Toplam	344	44601.258		

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışma grubu öğrencilerinin bireysel yenilikçilikleri düşüktür. Öğretmenlerle yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri düşük çıkmasına (Kılıç ve Ayvaz Tuncel, 2014) rağmen diğer iki çalışmada orta derecede olduğu görülmüştür (Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014; Demir Başaran ve Keleş, 2015). Gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarının önceki araştırmaların ikisinden farklı sonuçlar göstermesinin sebebi çalışma grubunun üniversite öğrencilerinden oluşmasından kaynaklanabildiği düşünülmektedir.

Öğrenciler, bireysel yenilikçilikleri açısından sorgulayıcı karakter göstermektedirler. Kert ve Tekdal (2012) ve Korucu ve Olpak (2015) tarafından gerçekleştirilen ve yine üniversite öğrencileriyle tamamlanan iki farklı çalışma da bu sonucu desteklemektedir.

Öğrencilerin bireysel yenilikçilikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasında orta derecede pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Aynı şekilde, üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilikleriyle teknoloji tutumları (Örün ve diğ., 2015), eleştirel düşünme eğilimleri (Özgür, 2013) ve teknopedagojik eğitim yeterlilikleri (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013) arasında anlamlı, pozitif ve orta derecede bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler açısından bakıldığında bireysel yenilikçilik özelliği ile bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya hazır bulunuşlukları arasındaki ilişki de anlamlı ve pozitiftir (Yılmaz ve Bayraktar, 2013). Bu durum, eğitime ilişkin farklı kavramlar açısından bireysel yenilikçilik özelliğinin önemini ortaya koymaktadır. Önceki araştırmalar göz önüne alındığında üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilikleriyle yalnızca değişime hazır bulunuşlukları arasında ilişki bulunmamıştır (Gür Erdoğan ve Zafer Güneş, 2013).

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Çakır, Ö. ve Horzum, M. B. (2015). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11* (1), 1-15.

Çuhadar, C., Bülbül, T. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 12* (3), 797-807.

Demir Başaran, S. ve Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30* (4), 106-118.

Demir Kaymak, Z. ve Horzum, M. B. (2013). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13* (3), 1783-1797.

Gür Erdoğan, D. ve Zafer Güneş, D. (2013). The relationship between individual innovativeness and change readiness conditions of students attending faculty of education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 106,* 3033-3040.

Holmes, B., & Gardner, J. (2006). *E-Learning: concepts and practice.* London: Sage.

Hukle, D. R. L. (2009). *An evaluation of readiness ractors for online education.* (Unpublished doctoral dissertation), Mississippi State University, Mississippi.

Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education, 55*, 1080-1090.

Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the Measurment of Innovativeness. *Human Communication Research , 4* (1), 58-65.

Ibrahim, D. Z., Silong, A. D., & Samah, B. A. (2002). Readiness and attitude towards online learning among virtual students. *Paper presented at the meeting of the Asian Association of Open Universities, New Delhi,* 1-18.

Jackson, J. D., Yi, Y. M. & Park, J. S. (2013). An empirical test of three mediation models for the relationship between personal innovativeness and user acceptance of technology. *Information & Management, 50* (2013), 154–161.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kert, S. B. ve Tekdal, M. (2012). Comparison of individual innovativeness perception of students attending different education faculties. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 11* (4), 1150-1161.

Kılıç, H. ve Ayvaz Tuncel, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4* (7), 25-37.

Kılıçer, K. (2008) Teknolojik yeniliklerin yayılmasını ve benimsenmesini arttıran etmenler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (2), 209-222.

Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (byö): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 150-164.

Korucu, A. T. ve Olpak, Y. Z. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5* (1), 111-127.

Leavitt, C., & Walton, J. (1975). Development of a scale for innovativeness. *Advances in Consumer Research, 2,* 545-554.

Midgley, D. F., & Dowling, G. R. (1978). Innovativeness: The concept and its measurement. *Chicago Journals,4* (4) , 229-242.

Morrison, D. (2003). *E-learning strategies: How to get im-plementation and delivery right first time*. United Kingdom: John Wiley & Sons.

Oliver, R. (2001). Assuring the Quality of Online Learning in Australian Higher Education. In M. Wallace, A. Ellis & D. Newton (Eds). *Proceedings of Moving Online II Conference*, 222- 231. Lismore: Southern Cross University.

Örün, O., Orhan D., Dönmez, P. ve Kurt, A. A. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ve teknoloji tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (1), 65-76.

Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9* (2), 409-420.

Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovation, 3rd Ed.* New York: The Free Publication.

Rogers, E. M., & Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of innovations: A cross-cultural approach.* New York: The Free Press.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Shavinina, L. V. (2003). *Understanding innovation: Intorduction to some important issues.* The International Handbook of Innovation, Oxford: Elsevier Science.

So, T., & Swatman, P. M. C. (2006). E-Learning readiness of Hong Kong teachers. In *Hong Kong IT in Education Conference*, 6-8.

Usluel, Y., K. ve Mazman, S., G. (2010) Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39* (3), 60-74.

Warner, D., Christie, C., & Choy, S. (1998). *The readiness of the VET sector for flexible delivery including on-line learning: final draft.*

Xu, Z., & Chen, H. (2010). Research and practice on basic composition and cultivation pattern of college students' innovative ability. *International Education Studies, 3* (2), 51-55.

Yılmaz, Ö. ve Bayraktar, D. M. (2013). Teachers' attitudes towards the use of educational technologies and their individual innovativeness categories. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 3458-3461.

Yılmaz Öztürk, Z. ve Summak, M. S. (2014). Investigation of primary school teachers individual innovatıveness. *International Journal of Science Culture and Sport, SI* (1), 844-853.

Yurdugül, H. ve Alsancak Sarıkaya, D. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38* (169), 391-406.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 19 ISSN: 2146-9199

AÇIK ÖĞRETİM SİSTEMİ TELEVİZYON PROGRAM TASARIMINDA YENİ UYGULAMALAR

Yrd. Doç. Dr. Ufuk Küçükcan
Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi
Yunus Emre Kampusu 26470/Eskişehir/Türkiye
ukucukca@anadolu.edu.tr

Özet

2010 yılında Anadolu Üniversitesi ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) işbirliği ile kurulan "TRT Okul" kanalıyla birlikte Türkiye'nin ilk eğitim televizyonu kurulmuştur. Kanalın kuruluşu birçok ilki beraberinde taşımakla birlikte, 1982 yılından bu yana televizyon mecrası üzerinden Açık Öğretim Sistemi (AÖS) sistemi öğrencilerine ulaştırılan eğitim materyallerinin (televizyon ders programları) tasarımı, uygulaması ve yayıncılığı konusunda yeni bir yöntem metodolojik olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bunun için 2010 Eylül'ünde düzenlenen Eğitim Televizyonu Uluslararası Arama Konferansı "Nasıl bir eğitim kanalı?" sorusuna cevap aramış, özellikle Açık Öğretim Sistemi'nin formal televizyon ders programlarının ve bunlar için uygulanması düşünülen yöntemin zihinsel ve yapısal temelinin kaynağını oluşturmuştur. Konferansın çıktılarının yanında Türkiye'deki temel eğitim sisteminin ihtiyaçları, global değişimler, Türkiye'de istihdamdaki uzman ihtiyacının hızla büyümesi, iletişim teknolojilerindeki değişimler, eğitimde yeni perspektifler, verimliliğin ve etkinliğin arttırılma ihtiyacı uzaktan eğitimde de yapılacak uygulamalarda yeni bir bakış açısının geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Ayrıca kamu yayıncılığı içerisinde "Yaşam Boyu Eğitim (Life Long Learning)" yaklaşımının TRT ile birlikte geliştirilmesi kamusal yayıncılığın da yeni bir perspektif kazanmasını sağlamıştır. Bu çalışma 2010-2014 yılları arasında üretilen yaklaşık 3000 televizyon programının tasarımı, üretimi ve yayınlanmasında nasıl bir metodolojiyle çalışıldığını göstermeye yöneliktir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim televizyonu, televizyon program tasarımı, açık öğretim sistemi, TRT Okul.

NEW APPLICATIONS OF TELEVISION PROGRAM DESIGN IN OPEN EDUCATION SYSTEM

Abstract

Turkey's first educational television channel, TRT Okul, was established with the cooperation of Anadolu University and Turkish Radio Television in 2010. Although establishment of channels have many new thoughts, a new method about design, production and broadcasting of educational materials (television course programs) that were delivered by television in Open Education System since 1982. It is called the answer of a question that is "How should be an ideal educational television channel?" in the International Research Conference in September 2010. Especially the sources of mental and structural fundamentals of formal television courses in open education system and it's production method intend to apply the Research Conference's outputs. Besides the conference outputs, requirements of the basic education system in Turkey, global changes, rapid growth of the need for experts in employment in Turkey, changes in technology, new perspectives in education, need to increase the efficiency and the effectiveness have revealed the necessity to a new perspective in applications of distance education. Also "Life Long Learning" approach that is developed with TRT provided to gain a new perspective on public broadcasting. This study is intended to demonstrate how working with a methodology for design, production and broadcast of nearly 3,000 television programs produced between 2010-2014.

Keywords: Educational television, television program design, open education system, TRT Okul.

GİRİŞ

Televizyon yayıncılığı ve eğitim kavramlarının bir araya gelmesi kamusal yayıncılığın ortaya çıkmasına denk gelir. Kamu yayıncılığının temel işlevlerinden biri olan "kamunun eğitilmesi" kamu kaynakları kullanılarak yapılan yayıncılığın birincil çıktısıdır. Ancak kamu tekelinin ortadan kalkması ile ticari televizyonculukla rekabete giren kamu yayıncılığı bütün dünyada sarsıntı geçirmiş ve temel amaçlarından uzaklaşmıştır. Brants ve De Bens'in Avrupa'daki televizyon yayıncılığı üzerine yaptıkları çalışmada da İtalya, Fransa, Belçika, Finlandiya ve pek çok diğer ülkede kamu televizyonlarının yayın akışlarında "prime-time"[1] denen yayın kuşağında eğlence programlarına ağırlık vermeye başladıklarını belirlemişlerdir (2000: 18-20). Ticari yayıncıların, en çok izleyiciyi kendilerine çekmek gibi en temel amacına karşın kamu yayıncılarının çok çeşitli programlardan oluşan bir karışımı sunmaları gerekliliği (McKinsey, 1999: 19), yayıncılığın da nispeten ucuzlaması ve yeni teknolojilerle birlikte, kamu yayıncılığı yapan televizyon kanallarını tematik kanallar kurmaya itmiş, örneğin İngiltere'de BBC Türkiye'de TRT gibi kamu yayıncıları bu süreç içerisinde yeni kanallar açmışlardır. Kamu yayıncılarının çeşitli alanlarda yüksek nitelikli, hem genel hem de azınlık beğenisini yansıtan, ulusal kültürün varlığını sürdürmesine yardımcı olan, ticari rakiplerini etkileyecek ve programlarına harcanan parayı haklı gösterecek sayıda izleyicisi olan, güçlü bir ulusal yapımı destekleyen bir karışım amaçlamaları (Mc Kinsey, 1999: 19) sonucunda eğitim, müzik, haber, belgesel, spor, çocuk ve azınlıklara yönelik kanallar kurmuşlardır. 1986 yılında TRT'nin haber ve kültür ağırlıklı yayınlar yapan TV2 (TRT 2) kanalıyla ile başlayan yeni yayıncılık 1990'lı yıllarla birlikte 5 kanala çıkmış, 2000'li yıllarda da var olan kanallar çeşitli evrimler göstererek daha belirgin temalı 13 kanala çıkmıştır. 1990 yılında eğitim ve müzik programları yayınlamak üzere açılan TV4 (TRT4) kanalı da 1983 yılında TV1 (TRT1) kanalı üzerinden sınırlı bir şekilde yayınlanan ve Anadolu Üniversitesi tarafından hazırlanan açık ve uzaktan eğitim sisteminin televizyon ders programlarının yeni yayın yeri olmuştur. Ders yayınlarının 1991 yılında TRT 1'de haftada 10.5, TRT 2'de 6,5 TRT 4'de de 10 saat olmak üzere haftada toplam 27 saat olan yayını 2008 yılına kadar devam etti.[2] Zaman zaman yıllara göre yayın saatleri ve program sayıları değişmesine karşın ortalama yılda 24 hafta, haftada 37 saat yılda da 888 saat olmak üzere 25 yıllık sürede yaklaşık 5000 televizyon programı yayınlanmıştır.

Bu süreç boyunca öğrencilerin yayınlarla ilgili sorunlarından birinin yayın saatlerinin uygunsuzluğu olduğu tespiti yapılmıştır. Bozkaya'nın yaptığı araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun programların yayın gün ve saatinin kendi ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenmesi gereğini, bu programların daha fazla izlenebilir olmasında önemli bir faktör olarak görmektedir (2006:154). Aynı araştırma televizyon ders programlarının izlenirliğinin % 12 civarında olduğunu % 60'ının ise televizyon programlarını izlemediğini ortaya koymuştur (Bozkaya, 2006; 153).

Hakan ve diğerleri (2004: 113), farklı bölümlerde öğrenim gören 2. 3. ve 4. sınıf lisans öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun televizyon yayınlarını uzaktan öğretimin önemli bir parçası olarak görmelerine rağmen, bu programlardan gerektiği ölçüde yararlanamadıklarını, öğrencilerin büyük çoğunluğunun televizyon programlarının ilgili ders kitaplarında yer alan üniteleri açıkladığını ve anlamayı kolaylaştırdığını düşünmekle birlikte, dersler için üretilen televizyon programlarını sayıca yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

[1] Televizyonun en çok izlenen zaman dilimi: 19.00-23.00 arası.

[2] 2007-2008 öğretim yılında Açıköğretim televizyon programları TRT kanalında son kez yayınlanmış, 31 ocak 2011 tarihine kadar derslerin yayınına TRT ile gerekli anlaşma yapılmadığı için ara verilmiştir. Bunun nedeni olarak 2954 sayılı "Radyo ve Televizyon Kanunu"nun 21. Maddesine göre açıköğretim yayınları ve eğitim öğretim amaçlı yayınlar, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumuna tahsis edilen TV kanallarının uygun görüleninde yayınlanır. Ücret miktarı ve yayın ile ilgili diğer hususla, ilgili kurumlar ile TRT arasında yapılacak bir protokolle belirlenmekte hükmüne göre yapılmıştır.

YÖNTEM

2010 yılında Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğretim Sisteminin değerlendirilmesi amacıyla düzenlenen "2020 Gelecek Tasarımı" arama konferansı sonucu ortaya çıkan "Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi 2020 Stratejik Raporu", stratejik planının temel vizyonunu "Yaşam Boyu Eğitim"[3] olarak belirlemiş ve çalışmanın temel çıktılarından birinin de açık ve uzaktan eğitimde televizyon yayıncılığının sistemin temel parçalarından birisi olması gerektiğine karar verilmiştir.[4]

Bu karar ve amaçlar neticesinde 2010 yılında TRT ile tekrar anlaşan Anadolu Üniversitesi, TRT'nin de eğitim programları konusundaki ihtiyaçları da göz önüne alınarak, ortak bir yeni eğitim kanalı kurma kararı alınmış ve Mayıs 2010'da protokol imzalanmıştır.[5]

TRT ile yapılan yeni stratejik ortaklık çerçevesinde "Nasıl bir eğitim Televizyonu?" sorusuna cevap aramak adına bir çalışma başlatılmış ve bu çalışma neticesinde de geniş katılımlı bir arama konferansı düzenleme kararı alınmıştır. 9-10 Ekim 2011 tarihlerinde eğitim, uzaktan eğitim ve eğitim televizyonculuğu alanlarında uzmanlaşmış dünyadan ve Türkiye'den 90 iddia sahibinin katılımıyla bir arama konferansı düzenlenmiştir.[6]

Bu çalışma, "2020 stratejik planı" çerçevesinde Hakan ve diğerlerinin (2004), Bozkaya (2006) ve Küçükcan'ın (2011) yaptığı Açık Öğretim Sistemi televizyon izleme ve planlamalarıyla ilgili çalışmalarının sonuç ve önerilerini kullanarak, yapılan "arama konferansı" sonuçlarını analiz etmekte ve ortaya çıkarılan uygulama stratejisini göstermektedir.

BULGULAR

TRT Okul Protokol Çerçevesi

Anadolu Üniversitesi ile TRT arasında yapılan anlaşma çerçevesinde kanalın stratejik ortaklık üzerinde inşa edilmesi, sadece açık ve uzaktan eğitim öğrencilerine yönelik bir kanal değil "7'den 77'ye Yaşam Boyu Eğitim"

[3] "Yaşam boyu öğrenme" vizyonu sadece Anadolu Üniversitesi için değil YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) tarafından 2007 yılında hazırlanan "Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi Raporu" nda da belirlenen hedeflerden biridir. Rapora göre "yeni bilgi ve becerilerin üretilmesi, sürekli olarak güncellenmesi ve doğru yönetilmesi hangi alanda olursa olsun toplumları başarıya götürmektedir. Toplumun bireylerine düşen görev ise bulunduğu toplumda hem yer edinmek hem de katkıda bulunmak adına bilgi düzeyini sürekli olarak geliştirmektir. Bu noktada sadece örgün eğitimle ya da zorunlu eğitimle alınan eğitim yeterli olmayabilir. Yaşam boyu eğitim çatısı altında toplanan eğitimler ile bireyler hayatının her döneminde ve her konuda eğitim alabilirler. Günümüzde bu eğitimi bireylere sunmanın en pratik yolu teknolojinin ve özellikle de günümüzde en yaygın iletişim araçlarından biri olan internetten de yararlanarak uzaktan eğitim aracılığı ile sunmaktır. Zaman içerisinde yaşam boyu eğitim ilkesinin önemi daha da artacaktır. Dolayısıyla bu durum açık öğretim ve uzaktan öğretimin de değerinin artmasını sağlayacaktır." (Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu, 2007)

[4] Eğitim televizyonu için Açık ve Uzaktan eğitim 2020 vizyon, misyon ve ana hedefler analizi için ayrıca bkz. Küçükcan, Ufuk. A New TV Practice in Distance Education in Turkey. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE April 2011 ISSN 1302-6488 Volume: 12 Number: 2 Article 10

[5] 8 aylık bir hazırlık sürecinden sonra Türkiye'nin ilk eğitim temalı kanalı TRT Okul 31 Ocak 2011 yılında yayına başladı.

[6] Katılımcı kurumlar: Anadolu Üniversitesi, TRT, Milli Eğitim Bakanlığı EGİTEK, University of California Media Center, BBC & Open University of UK, Discovery Channel, Teachers TV, Athabaska University Educational Television, Queensland University of Technology, Greek Educational Radio Television, Avusturya Eğitim Bakanlığı, Medien LB, NHK Educational, Open University Japan, Talal Abu Ghazaleh Business University, Türkish American TV, Worldwide Education, Cambridge University of Press, FİLMA CASS, İPSOS KMG.

hedefiyle geniş bir hedef kitlesi olması konusunda anlaşmaya varılmıştır. Her iki kurumun çalışması sonucu belirlenen çerçeveye göre;

- Günlük toplam 24 saatlik yayının 12 saati Anadolu Üniversitesi'ne aittir.
- Sadece eğitim programları yayınlayan tematik bir kanaldır.
- Uydu (Türksat 2-A) üzerinden yayın yapan kanalın kapsama alanı sadece Türkiye değil İngiltere'den Çin'e uzanan bir coğrafyadır. Dolayısıyla Türkçe konuşan tüm topluluklara hitap eden bir kanal olması amaçlanmıştır.
- Anadolu Üniversitesi yayınlarının % 70'ini Açık Öğretim Sistemi ders programları ve sisteme destek programlarından oluşacak, geriye kalan % 30'u genel kitleyi ilgilendirecek eğitim, kültür ve sanat programlarından oluşacaktır.
- Yayın prototipleri iki kurumun ortak çalışması sonucu belirlenecektir, (Küçükcan, 2011: 149) kararları alınmıştır.

Eğitim Televizyonu Arama Konferansı

15 Ocak 1983'de TRT 1'de ilk siyah beyaz televizyon ders programı yayınını yapan Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Sistemi, 1984'de TRT'nin renkli televizyon yayıncılığına geçişiyle birlikte yayınlarını renkli olarak gerçekleştirir. Bu televizyon yayıncılık teknolojisindeki basit değişim dahi program tasarımlarında yeni perspektifler geliştirmeye öğrenci için izlemesi daha cazip ve çekici programlar yapmanın gerekliliğini ortaya koymuştur. Ne var ki o günden bu yana 33 yıllık süreçte televizyon yapım ve yayın teknolojilerinin hızlı ve muazzam büyüklükteki gelişimi yayıncılığı da başka noktalara getirmiştir. Video kaydedicilerin sıradan tüketicilerin hayatlarına girmesiyle başlayan süreç, yayın teknolojilerinin uydu ve kablodan yayın olanakları sunması 1990'larda ticari televizyonculuğun büyümesiyle çok kanallı yayın hayatına geçişi olanaklı kılmış, bu da rekabetin ortaya çıkmasına neden olmuştur. 2000'li yılların başları sayısal yapım ve yayın teknolojilerinin ortaya çıkışı ve yüksek tanımlamalı televizyonun (HDTV) tüketiciyle tanışması hem kanal çeşitliliğini arttırırken hem de yüksek çözünürlüklü görüntü kalitesine ulaşması izleyici beklentilerini arttırmıştır. Henüz bu teknolojiler dünyada tam olarak yaygınlaşmamışken mobil teknolojilerin "Yeni Medya" olarak adlandırılacak iletişim platformu ve alanı, hem endüstriyel hem ekonomik hem de teknolojik olarak büyük yakınsamalara neden olmuş, kimilerince bu dönem "Yeni İletişim Çağı" kimilerince de "Bilgi ve Enformasyon Çağı" olarak tanımlanacak ancak 30 yıl önce belki de kimsenin hayal bile edemeyeceği bir noktaya gelinmesine sebep olacaktır. Dolayısıyla bütün bu gelişmeler çerçevesinde bilginin akışının 30 yıl önceki modeller ve stratejilerle yönlendirmenin mümkün olamayacağı "Açık Öğretim Sistemi 2020 Stratejik Raporu" çerçevesinde de ortaya konmuştur.

TRT ile yapılan yeni stratejik ortaklık çerçevesinde "Nasıl bir eğitim Televizyonu?" sorusuna cevap aramak adına bir çalışma başlatılmış ve bu çalışma neticesinde de geniş katılımlı bir arama konferansı düzenleme kararı alınmıştır. 9-10 Ekim 2011 tarihlerinde eğitim, uzaktan eğitim ve eğitim televizyonculuğu alanlarında uzmanlaşmış dünyadan ve Türkiye'den 90 iddia sahibinin katılımıyla bir arama konferansı düzenlenmiştir. İki gün süren çalışma 3 adımda gerçekleştirilmiştir:

1. İdeal bir eğitim televizyonunun ana ilkelerinin belirlenmesi
2. TRT Okul mevcut durum ve tasarım çalışmaları konusunda bilgilendirme ve görüş alışverişi
3. Mevcut durum ile ideal arasındaki farkların kapatılması için öneri geliştirme

Birinci adım çalışması olan "ideal bir eğitim televizyonunun temel ilkeleri"nin belirlenmesi aşamasında dikkat edilmesi ve odaklanılması gereken bazı konuların ve soruların olduğu belirtilmiştir ve bunlar şu şekilde sıralanmıştır:

- **Hedef kitle farklılığı:** Açık ve uzaktan eğitim izleyici kitlesi ile yaygın eğitim izleyici kitlesi arasındaki farklılık problem yaratır mı?
- **İzleme alışkanlıkları ve medya yapısı arasındaki farklılık:** Yabancı katılımcılara kendi ülkelerindeki medya yapısı ve kültürü ile Türkiye'deki yapının farklılığının göz önünde tutulması gereken bir konu olduğu hatırlatılmıştır.
- **Televizyon ve açık ve uzaktan eğitim ilişkisi:** Televizyon bir mecra olarak tüm açık ve uzaktan öğretim sistemini kapsamamaktadır. Televizyon sistemin kilit noktalarından biri olarak ele alınmalıdır.
- **Kanal kimliği:** 30 yıllık açık ve uzaktan eğitimin televizyon algısının değişmesi için "kanal kimliğinin nasıl olacağı?" sorusu önemli olacaktır.

- **Televizyona uyumlu ders:** Bugünün televizyonunun özellikleri düşünülerek derslerin "televizyona uyumlu ders" konsepti ne anlama gelmektedir?
- **Pedagojik yaklaşım:** "Pedagojinin televizyon programcılığına hem formal eğitim hem de informal eğitimde nasıl uygulanacağı?" sorusu odak noktalarından biri olmalıdır.
- **Yakınsama:** Televizyonda teknolojik yakınsamadan çok, bilişim, iletişim ve eğlencenin yakınsaması ön plana çıkıyor.

İdeal Eğitim Televizyonu Temel ilkeleri

Arama konferansına katılan uzmanların ortak görüşü, ideal bir eğitim televizyonunun şu ilkeler üzerinde kurulması yönünde olmuştur:

- **Yaşam boyu öğrenme:** Yaşam boyu öğrenme ilkesi esas alınarak, toplumun her kesimine hitap eden bir kanal olmalıdır.
- **İzleyiciyi anlama:** İzleyiciyi anlamak, izleyici ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilmek, içeriği bu doğrultuda hazırlamak esas olmalıdır.
- **Etkileşim:** İzleyici ile etkileşimi sağlayacak mekanizmalar mutlaka programların ve kanal formatının yapısına dahil edilmelidir.
- **İşbirlikleri:** Ulusal ve uluslararası kurumlarla, üniversitelerle içerik ve format geliştirme, program üretimi amacıyla işbirlikleri ve ortaklıklar gerçekleştirilmelidir.
- **Teknoloji:** Farklı teknolojiler mutlaka kanalda yakınsamalıdır, farklı medya kanalları (geleneksel ve modern kanallar) bir arada kullanılmalıdır. Internet mutlaka sistemi destekleyecek şekilde kullanılmalıdır. Kanal sürekli inovasyona odaklanmalıdır (IPTV, Internet TV, Mobile TV gibi uygulamalar).
- **Çeşitlilik:** İçeriğin farklı formatlarda ve farklı platformlarla izleyiciye sunulması sağlanmalı (içerik ve yayın çeşitliliği).
- **Erişilebilirlik:** İzleyicilerin/öğrencilerin herhangi bir zamanda herhangi bir yerden programlara erişimini olanaklı kılacak bir yapı kurulmalıdır.
- **Ölçme ve değerlendirme:** Öğrencilerin/izleyicilerin başarısını değerlendirecek, aynı şekilde kanalın da performansını değerlendirecek (rating) ölçme ve değerlendirme mekanizmaları kurulmalı, program tasarımında bu ilke dikkate alınmalıdır.
- **Edutainment:** Kanal, eğlenme ve oyun kavramlarını, öğrenme ve eğitim kavramlarıyla buluşturmalıdır.
- **Pedagoji:** Aktif öğrenme sağlanmalı, uygun görülen yerlerde izleyicinin de içerik yaratmasına olanak verilmelidir.

Yaşam boyu öğrenme

2012'de Deloitte'ın yaptığı "Türkiye Televizyon ve Medya Raporu'nda Türkiye'de günlük 3,9 saatlik kişi başı televizyon izleme saatine sahip olunduğu görülür. Bu oran OECD ülkeleri ortalamasının üzerindedir (2012; 5). Bu da Türkiye'nin hala televizyon bağımlısı bir ülke olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla izler kitlenin televizyonla ilişkisi eğitimin yaygınlaştırması açısından önemli bir mecra olduğunu göstermektedir.

Kitle İletişimin, farklı kategorilerde eğitim almak isteyen özürlü, yaşlı, çocuk ve emekli gibi öğrencilere yaşam boyu eğitimde fırsat eşitliği sağladığı (Oliver 1994: 168) bilinmektedir. Bu nedenle TRT Okul'un da bu fırsat eşitliğini temel yaklaşım olarak alması kaçınılmazdır. Bu yaklaşım çerçevesinde kanalın TRT tarafı tamamıyla genel kitlenin eğitimine yönelirken, Anadolu Üniversitesi bu yaklaşımını şu şekilde şekillendirmiştir:

- Program üretimlerinin %70'i açık ve uzaktan eğitime ayrılırken, %30'u "Yaşam Boyu Öğrenme" kapsamında kültür ve sanat programları olarak üretilecektir.
- Açık ve uzaktan eğitim televizyon ders programlarının "günlük yaşamda doğrudan karşılığı olan ve hayatın içinden örneklendirilebilecek" içeriklere sahip olanları (Sosyoloji, Psikoloji, Finans vs. gibi) hem öğrencilerin hem de genel izleyici kitlesinin de izleyeceği şekilde tasarlanacaktır.
- Bir kısım içerikler ise, öğrenciye sunulandan farklı olarak, tekrar tasarlanarak ve düzenlenerek genel izleyici kitlesinin izleyebileceği bir formata getirilecektir.
- Özellikle yabancı dil programları tüm hedef kitleye yönelik olarak hazırlanacaktır.

İzleyiciyi anlama

İzleyici anlamak, izleyici ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilmek için öncelikli olarak veri araştırmalarının yapılması önemlidir. Bu araştırmalarda ticari televizyon işletmeleri genellikle hedef kitle olarak belirledikleri izleyici kitlesini anlamak için çeşitli pazarlama araştırmalarına ihtiyaç duyarlar. Bu araştırmalar; İzleyici profili belirleme araştırmaları, Mecra pazar payı belirleme araştırmaları, Pazar-hedef kitle bölümleme araştırmaları, İzleyici memnuniyeti araştırmaları, Pazar iletişimi ölçümleri gibi araştırmalardır (Sayılgan, 2010). Bu araştırmaların tümü reklam veren ile alan arasındaki ilişkiye yönelik olmakla birlikte televizyon izleme davranışlarının ne olduğunu belirlemek açısından önemlidir.

- TRT Okulun tasarımı ve stratejinin belirlenmesi aşamasında ikincil araştırmalar[7] olarak adlandırılacak bu pazarlama araştırmalarından yararlanmak hem TRT hem de Anadolu Üniversitesi açısından öncelikli olacaktır.
- Ayrıca Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Sistemi için öğrencilerin televizyon izlemelerine yönelik önceden yapılmış kimi araştırmalar (Bozkaya, 2006; Hakan ve diğerleri, 2004) kullanılacak ikincil araştırmalar olmakla birlikte doğrudan stratejiyi ve çalışmaları etkileyecek olmaları açısından öncelikle kullanılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları açısından aşağıdaki çıktılar önemlidir:
  - Programların yayın gün ve saatinin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenmesi gereği, bu programların daha fazla izlenilebilir olmasında önemli bir faktör olarak görülmektedir. (Bozkaya, 2006;154)
  - Temel öğretim materyali olarak sunulan ders kitaplarında, hazırlanan televizyon programlarına ilişkin tanıtıcı ve özendirici bilgilere yer verilmesi gereği büyük önem taşımaktadır. (Bozkaya, 2006;154)
  - Öğrenciler dersler için üretilen televizyon programlarını sayıca yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. (Hakan ve diğerleri, 2004; 113)
  - Öğrenciler, hazırlanacak televizyon programlarının daha güncel, ilgi çekici ve görsel olarak yapılandırılması isteğini yoğun olarak talep etmektedirler. (Bozkaya, 2006; 156)
  - Öğreticilerin öğrenenlerle etkili biçimde etkileşim kurması, içeriği akademik dil yerine konuşma diliyle öğrenenlerine aktarabilmesi önemlidir. (Bozkaya, 2006; 155)
- Birincil araştırmalar olarak adlandırılan doğrudan araştırmayı yapanın tasarladığı ve uyguladığı çalışmalar veri güvenirliği açısından uygun olmakla birlikte pahalı ve uzun süreli araştırmalardır. Bu tip araştırmalar ilk yayın dönemi itibariyle tasarlanacak ve uygulanacaktır.
- TRT tarafından yapılan izleme ölçümleri (rating) değerlendirmeye alınacaktır. Hatta TRT'nin izleme ölçümlerinde kullandığı örneklem profiline Açık Öğretim Sistemi öğrencileri dahil edilecektir.

Etkileşim

Yeni iletişim teknolojilerinin yakınsamasıyla oluşan "Yeni Medya" araçlarının sağladığı "etkileşim" ve "eşzamansız (asenkron)" olabilme uzaktan eğitimde bilgiye "her zaman" ve "her yerde" ulaşmayı kolay hale getirirken geleneksel televizyon yayıncılığının dar kapsamını da genişletmektedir. Geleneksel televizyon yayıncılığı hızla evirilmekte, özellikle VoD (Video on Demand – Dilediğin Zaman İzle) platformları üzerinden izleme oranları hızla artmaktadır. Ayrıca mobil cihazlar üzerinden basit uygulamalarla ve Mobil TV platformları üzerinden izleyici her zaman ve her yerde bilgiye kolayca ulaşabilmektedir.

Açık ve uzaktan eğitim öğrencileri profili incelendiğinde bu teknolojileri kullanım ve yatkınlık yüksek seviyededir. Öğrencilerin %95'8 inin cep telefonu, %85.8'inin Bilgisayar, %10'unun cep bilgisayarı ve %5.5'i de Tablet PC sahibidir ve sadece %3.3'ünün İnternet erişim olanağım yoktur.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde ortaya çıkan bu yeniliklerin uzaktan eğitimde kullanılmaya başlamasıyla birlikte öğrenme araç ve ortamları çeşitlenerek sayıca artmış ve etkileşim çeşitli düzeylerde kullanılmaya başlamıştır. Tarafların birbirini karşılıklı olarak etkilemesi olarak tanımlanan etkileşim, uzaktan eğitim sürecinde dört farklı türde kullanılmaktadır (Özgür, 2005: 83; Tuovinen 2000: 16; Moore ve Kearsly 1996: 128-130). Bunlar;

1. öğrenci-içerik,
2. öğrenci-öğretici,
3. öğrenci-öğrenci,
4. öğrenci-kurum olarak sıralanabilir.

[7] İkincil araştırmalar ihtiyaç duyulan bilginin daha önceki yapılmış araştırmalardan elde edilmesidir.

Bu verilerin ışığında etkileşimi arttırmak ve etkileşim kanallarını kullanmak için:

1. Öğrenci-içerik etkileşiminin sağlanması amacıyla;
- Öğrencilerin içerikleri istedikleri zaman izleyebilmeleri, kontrol edebilmeleri (durdurma, geri alma, ileri alma, tekrar izleme gibi etkileşimler) için bir VoD (Video on Demand – Dilediğin zaman izle) platformunun (trtokul.anadolu.edu.tr) kurulması,
- Öğrencilerin içerikleri bilgisayarlarına indirmelerine olanak sağlayan bir platformun kurulması ya da var olan bir platformun (i-tunes-U) kullanılması,
- Türkiye'deki yaygın olarak kullanılan dijital platformlar (Digitürk, D-Smart, TTnet-Tivibu) üzerinden içeriklerin VoD yayınının sağlanması,
- Etkileşimli televizyon yayıncılığının e-öğrenme platformu üzerinde tasarlanması,
- Öğrencinin içerikle eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) etkileşiminin sağlanabilmesi için çeşitli uygulamalar (ikinci ekran-second screen) geliştirilmesi.

2. Öğrenci-öğretici etkileşiminin sağlanması amacıyla;
- Stüdyo içerisinde çekilen ders programlarında stüdyoya izleyici öğrencilerin katılımının sağlanması, böylece örgün ders ortamı sağlanarak hem öğreticilerin öğrenci ile etkin iletişim kurması hem de öğrencilerin soru sorarak derse aktif katılımlarının sağlanması,
- Bu interaktif süreçte anlatıcıların promter okumaları engellenerek akademik kitap dilinden uzaklaşarak daha anlaşılır ve sıcak bir dil kullanılmasının sağlanması,
- Öğreticilerin eğitilmesi yoluyla daha aktif ve etkileşimli bir sunum tekniği kullanmasının sağlanması.

3. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin sağlanması amacıyla;
- Televizyon programlarının sosyal medyada etkinlik sayfalarının oluşturulması,
- Açık Öğretim Sistemi öğrencilerinin televizyon programlarına katılımcı, sunucu, ana karakter olarak dahil edilmesi.

4. Öğrenci-kurum etkileşiminin sağlanması amacıyla;
- Öğrencilerin televizyon programlarına ve yayınlarına geri bildirimde bulunabilmesi için hem doğrudan kuruma hem de programlara geri bildirim kanallarının (e-posta, SMS) açılmasına,
- Hali hazırda var olan Çağrı Merkezi aracılığıyla geri bildirimlerin alınabilmesi ve yanıt verilebilmesi için çağrı merkezinin bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerekliliğine karar verilmiştir.

İşbirlikleri

Bir kurumun kaynakları ne kadar gelişmiş olursa olsun uzmanlık alanları, geçmiş tecrübeler, finansal sınırlılıklar nedeniyle diğer ulusal ve uluslararası kurumlarla işbirliği içerisinde olması önemlilik ve gereklilik arz etmektedir.

- Anadolu Üniversitesi'nin Stratejik ortağı konumunda da olan TRT İle ortak yapımlar yapılması, bilgi ve tecrübe alışverişinde bulunması, ortak araştırma projeleri geliştirmesi,
- Yabancı dil eğitimi konusunda uzun yıllara dayalı tecrübesi olan kuruluşlarla (İngilizce – Cambridge University Press, Almanca – Goethe Institute) senaryo ve yapım işbirliğinin kurulması,
- Kimi kamu (AB Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu) ve özel kuruluşların genel kitle eğitimi ya da sosyal sorumluluk kapsamındaki projelere destek sağlamak amacıyla işbirliklerinde bulunmak,
- Başka ülkelerdeki açık ve uzaktan eğitim yapan kurumlarla (Open University UK) bilgi alışverişi yapmak ve o kurumların televizyon program üretimindeki tecrübelerinden yararlanmak,
- Türkiye'deki sayısal yayıncılık platformları (Digitürk, D-Smart, TTnet-Tivibu) ile Vod içerik paylaşımı yapabilmek için işbirliği geliştirmek kararları alınmıştır.

Teknoloji

"Açık ve Uzaktan Eğitim 2020 Stratejik Planı" değerlendirilmesi sonucu saptanan "Yaygın-örgün ve uzaktan eğitim programlarını televizyon, IPTV, Mobil TV ve Web-TV üzerinden hedef kitleye ulaştırmak" temel amacını gerçekleştirmenin ön koşulu sayısal yayıncılık teknolojilerine geçiştir. 2000'li yıllardaki yayıncılık alanındaki

köklü değişimler bütün televizyon yapımcıları ve yayıncılarını bu yeni teknolojilere adaptasyona zorlamış hem sayısal yayıncılık altyapısı hem de üretim teknolojilerindeki görüntü kalitesinin yükselmesi bu geçişi zorunlu kılmıştır. Bu çerçevede;

- HD teknolojiye geçiş ve yeni üretim biçiminin tümüyle HD olarak kabul edilmesi,
- Üretimin yanında yayıncılığın da parçası olan yeni organizasyonun yayın teknolojisi (sayısal uydu uplink, fiber altyapı) yatırımlarını planlaması ve gerçekleştirilmesi,
- İzleyici kitlenin görsel ilgisini yükseltmek, ana akım yayıncılıkla rekabet edebilmek, program üretim hızını arttırabilmek ve çağdaş yayıncılığın bir parçası olabilmek için "video wall", dokunmatik ekran, sanal stüdyo, kanal kimliği grafik altyapısı gibi yeni teknolojilerin yatırım planlamasına,
- Etkileşimli bir yayıncılık ve bu süreçte Yeni Medya'nın eğitim sürecine dahil edilmesi için gerekli hazırlıkların yapılması VoD, Web TV, IPTV ve Mobil TV yatırım ve planlamalarının yapılması kararları alınmıştır.

Çeşitlilik

Televizyonda yayınlanacak televizyon ders programlarının öğrencilerin öğrenme konusundaki temel ihtiyaçlarına uygun yöntemlerle cevap verebilmesi için;

- Programları çekilecek derslerin seçilmesi için kriterlerin belirlenmesi,
- Kitaplar ve televizyon programları arasında uyumun sağlanması; televizyon programlarının kitap içeriğini destekleyecek şekilde tasarlanması,
- Diğer eğitim ortamlarıyla (e-öğrenme) uyumluluğunun sağlanması,
- Televizyon programlarının yapımlarında aşağıdaki formatların kullanılması:
  - Düz anlatım (konuşan kafalar): Sunucu, televizyon öğretmeni, tanık, açık oturum,
  - Dramatizasyon,
  - Demonstrasyon,
  - Fantezi karakterler,
  - Belgesel,
  - Animasyon / grafik,
  - Röportaj / karşılıklı konuşma,
  - Karma formatlar
- Uzaktan öğrenenler, hazırlanacak televizyon programlarının daha güncel, ilgi çekici ve görsel olarak yapılandırılması isteğini yoğun olarak talep etmektedirler (Bozkaya, 2006; 156). Bu formatların görselliklerini kuvvetlendirmek, izlemedeki öğrenmeyi kolaylaştırmak ve programları daha ilgi çekici kılmak için;
  - Kanal kimliği çalışmasının yapılması,
  - Dekor, kıyafet ve kostümlerle ilgili olarak yaratıcı bir sanat grubunun oluşturulması,
  - Dokunmatik interaktif ekranlar ve video-wall'lar aracılığıyla öğreticinin stüdyo programlarında daha etkin kılınması,
  - Etkin ve etkileşimli grafik ve animasyon altyapısının oluşturulması ve bununla ilgili yaratıcı grupların kurulmasına karar verilmiştir.

Erişilebilirlik

Türksat 2-A üzerinden çok geniş bir coğrafyaya yayın yapan kanal, aynı zamanda sayısal platformlar (Digitürk, D-smart, Tivibu) üzerinden de doğrusal yayın yapmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin geleneksel televizyon yayıncılığına erişimiyle ilgili herhangi bir kısıtlama yoktur. Ancak bugünün televizyon yayıncılığının teknolojik yakınsamaların sonucundaki yeni hali izleyiciye yeni bir izleme şekli sunmaktadır; "her zaman" ve "her yerde". Televizyon yayıncılığının geleneksel modeli anında tüketilen, istenildiği anda yeniden gözden geçirmeye ya da, durdurmaya olanak tanımayan ve tüm öğrenenlere aynı akış hızında sunulan bir yapıyı içermektedir (Bates, 1984: 29). Ancak yayıncılığın yeni modeli izleyiciye yeni imkanlar sunmakta, sayısal teknolojiler sayesinde izleyici istediği zaman online video[8] izleyebilmekte, yayını durdurabilmekte, geri almakta ve tekrar izleme olanağı sahip olabilmektedir. Bu özellikle öğrencinin eğitim materyali olan televizyon ders programlarını daha etkili kullanmasına da olanak sağlamaktadır. İngiliz Açık Üniversite'sinde yapılan bir araştırma, çoğu öğrenenin izleme sırasında not alamadığını ve bu sonucun da kendilerini tatmin etmediğini göstermiştir (Bates 1983: 61). Bu yeni

[8] 2008-2012 yılları arasında Türkiye'de günlük ortalama televizyon izleme süresi 4,4 saatten 3,9 saate düşmesinin nedeninin online video izleme oranının yükselmesi olduğu düşünülmektedir.

izleme modeli öğrencilerin izleme sırasında not almalarını da sağlamaktadır. Diğer taraftan mobil teknolojiler sayesinde de içeriklerin yer bağımsız olarak istenilen yerde izleme olanağı mümkün olabilmektedir. Bu nedenlerle yapılacak olan yayıncılıkta;

- Her türlü yayın platformuna yönelik çalışma yapılması,
- İçeriklerin tüm platformlara uygun olarak tasarlanması,
- Mobil platformlarda yayınlanacak içeriklerin daha kısa versiyonlarla tekrardan üretilmesi,
- Uydu yayıncılığının geniş bir coğrafyada olması nedeniyle çok dilli yayıncılık planlamasının yapılması gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirme

Eğitim televizyonculuğunda ölçme ve değerlendirme öncelikli olarak yayınlanan programların performansları (izleyici oranı, program tasarımının değerlendirilmesi) ve öğrenci-içerik çıktısı arasındaki performans değerlendirme amacıyla yapılabilir. Bunun için yapılması gerekenler;

- Hazırlanan televizyon programlarının yayına girmeden önce odak gruplar üzerinde ön-testler uygulanması,
- Yayın sonrasında son test uygulanması ve bu uygulama için internet üzerinde geri dönüşüm alanlarının yaratılması,
- TRT'den alınacak izlenme ölçümleri ile program performanslarının değerlendirilmesi,
- TRT'nin ölçüm sisteminin örneklemine Açık Öğretim Sistemi öğrenci profilinin yerleştirilmesi,
- Sayısal platformlar üzerindeki VoD uygulamalarından dakika bazlı kontrol verilerinin alınarak programın tasarım performanslarının değerlendirilmesi,
- İzlenme oranları ile öğrencilere yapılacak izleme değerlendirme anketlerinin ilişkisinin analiz edilmesi,
- İnternet üzerindeki farklı platformlardaki online ve asenkron (downloading) izlemelerin değerlendirileceği sistem çalışmalarının yapılması gereklidir.

"Edutainment"

Eğitim (education) ve eğlence (entertainment) kavramları eğitim alanında çok uzun yıllardır birlikte kullanılabilen kavramlar olmalarına karşın medya uygulamalarında özellikle 2000'li yıllarla birlikte anılmaya başlayan kavramlar olmuşlardır. Özellikle çokluortam (multimedia) uygulamaları öğrencilerin eğitiminde etkili uygulamalar haline gelmiştir. Berk, multimedya sunumlarında eğlence uygulamalarının dünyanın bir çok eğitim kurumunda bir devinim ve popülarite kazandırdığını belirtir (alıntı Steffes ve Duverger, 2012, 1; Berk, 2009). Televizyonda ise eğlence ve eğitim kavramı daha çok çocuk programlarında ortaya çıkmış ve uzun yıllardır kullanılır olmuştur. Amerikan çocuk serisi "Susam Sokağı" (Sesame Street, 1969) eğitimle eğlencenin sistematik olarak bir araya geldiği programların başında gelmiştir. Ancak kavramın eğlenceli-eğitim (edutainment)[9] olarak yetişkin eğitiminde yaygın kullanımının geçmişi çok değildir (Wallden ve Soronen, 2004; 4). Açık ve uzaktan eğitimde kavramın televizyon programlarında pedagojik kullanımına yönelik çok fazla çalışma olmaması konuyu özel kılmaktadır. Bu nedenle televizyon programlarında eğlenceli-eğitim kavramının geliştirilmesi ve uygulanması için;

- Bir çalışma grubunun oluşturulması,
- Dünyada uygulanan örneklerinden yararlanılması (Yabancı dil eğitimi),
- Bunu uygulayan eğitim kurumları (Open University UK) ve televizyonlarla (BBC) ortak çalışılması gerekmektedir.

Pedagoji

Bugüne kadar televizyon program tasarımlarında çok üzerinde durulmamış pedagojik yaklaşımın geliştirilmesi ve uygulanması, eğlenceli-eğitim (edutainment) kavramında olduğu gibi üzerinde çalışılması gereken bir alandır. Medyanın eğitim alanına girişiyle birlikte, teknoloji öğretici ve öğrenci ilişkisine iliştirilmiştir. Pedagojik ekranın özgünlüğü kullanılan medyanın özgünlüğüyle birlikte (ya da ona karşı) çalışır (Leopard, 2014; 87). Bu durumda eğitimin odağındaki öğretmen ekranda yeni biçimler kazanır: "ekrandaki öğretmen", "ekran ve öğretmen", "öğretmen olarak ekran" (Leopard; 2014; 87). Bugüne kadar çoğunlukla ekrandaki öğretmen formatında programların ağırlıkta olduğu Açık Öğretim Sistemi televizyon programları için yeni pedagojik biçimlerin geliştirilmesi ile buna 21. yüzyılın teknoloji paradigmasının eklemlenmesi, uzaktan eğitim öğrencisinin etkin ve

[9] Kavram ilk kez 1948 yılında Walt Disney'in "True Life Adventures" serisi için kullanılmıştır.

aktif öğrenmesi açısından önemlidir. Ekrandaki eğitim içeriklerinde bu pedagojik biçimlerin geliştirilmesi ve çerçevenin belirlenmesi için;

- Stüdyo programlarında öğretici(anlatıcı)-öğrenci etkileşiminin sağlanması,
- Öğreticinin medyanın olanaklarından yararlanmasının sağlanması,
- Televizyonun görsel kuvvetinin özgünlüğü düşünülerek görseller ve işitsellerin öğreticinin yerine geçtiği formatların geliştirilmesini sağlamak,
- Televizyona uyumlu ve öğretimi aktifleştirecek teknolojik eğitim ortamlarının ilişkisini kurmak gerekmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Televizyon yayıncılığının 21. yüzyılda yeni bir form aldığı ve bu yeni formun yeni fırsatlar yarattığı muhakkaktır. Halen televizyonun en etkin iletişim mecrası olması bu yeni formun önemini kuvvetlendirmekte ve onunla yapılabileceklerin sınırını da genişletmektedir. Bu genişlemenin sonucu olarak ortaya çıkan "bilgi ve enformasyon çağı" tanımlaması bilginin enformasyon miktarındaki artışı tanımlarken aynı zamanda eğitimin burada aldığı başrol pozisyonunu da açıklamaktadır. Bu pozisyondan açık ve uzaktan eğitimin de yararlanması hatta bu sayede yeni bir modellemeye doğru gitmesi kaçınılmazdır. Televizyon bu modellemenin merkez araçlarından biri ve tamamlayıcısıdır. Dolayısıyla eski ve geleneksel modelinden çıkıp, yeni eğitim ortamları ve materyalleriyle uyumlu yeni bir perspektif kazanması şarttır. Bu nedenle açık ve uzaktan eğitim televizyonculuğunda geliştirilecek yeni perspektifin stratejisi;

- Öğrenenin kontrolünün arttırılacağı,
- Her zaman ve her yerde içeriklere ulaşabileceği,
- Pedagojik olarak öğrenmeyi kolaylaştıracak ve etkili kılacak yöntemlerin çeşitlendiği,
- Diğer eğitim materyalleriyle uyumu sayesinde öğrenciyi analitik düşünmeye ve araştırmaya yönlendirecek,
- Öğrencinin öğrendiklerinin hayatın içindeki karşılıklarını görmesini sağlayacak,
- Performansların ölçülüp gerekli geri dönüşlerin, düzeltmelerin ve yeni çalışmaların yapılmasının sağlanacağı,
- Üretilen içeriğin sadece Açık Öğretim Sistemi öğrencisine değil diğer örgün üniversite öğrencilerine ve "yaşam boyu eğitim" çerçevesinde tüm kitleye yönelik olarak tasarlanacağı,
- Ana akım televizyonculukla rekabet edebilecek bir görselliğe sahip,
- Araştırma ve geliştirmeye açık esnek bir stratejidir.

Ancak bu stratejinin gerçekleştirilmesi aşamasında karşılaşılacak temel sınırlılıkları aşmanın güçlüğü ortadadır. Televizyon yayıncılığının pahalı bir organizasyon olması ve esnek bir bütçeye sahip olma gerekliliği şu anki mevzuatlarla mümkün değildir. Bu nedenle kamu yayıncısı olan TRT kurumu için özel kanun ve düzenlemeler çıkarılmıştır. Anadolu Üniversitesi'nin de bir kamu yayıncısı olarak kabul edilerek mevzuatın düzenlenmesi gerektiği açıktır.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Anadolu Üniversitesi (2010). *Açık Öğretim Sistemi 2020 stratejik planı [AOS 2020 strategic plan]* (Rapor). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Anadolu Üniversitesi (2010). Eğitim Televizyonu Arama Konferansı (Anadolu University Educational Television Search Conference)(9-10 Ekim/October 2010). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Bates, A.W. (1983). Adult learning from educational television: The open university experience. In M.J.A.Howe (eds). *Learning from television: Psychological and educational research* (ss.57-77). London: Academic Press.

Bates, A.W. (1984). Broadcast television in distance education: A worldwide perspective. in A.W. Bates (ed.). *The role of technology in distance education* (ss. 29-41). London: Croom Helm.

Brants, K. & De Bens, E. (2000). The status of broadcasting in europe. In J. Wieten, G. Murdock & P. Dahigren (eds) *Television across Europe: A comparative introduction* (ss.7-22). London: Sage.

Bozkaya, M. (2006). Televizyonun uzaktan eğitimde kullanımı. *Selçuk İletişim*, 4, 146-158.

Deloitte (2014). *Dünyanın en renkli ekranı: Türkiye'de dizi sektörü*. (Türkiye medya vet v raporu). İstanbul: Deloitte Touche Tohmatsu.

Hakan A. ve diğerleri (2004). *Açıköğretim sistemi lisans programlarının değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 819.

Küçükcan, U. (2011, April)**.** A new tv practice in distance education in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* , 12, 2, 10, 140-152.
http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ964993

Leopard, D. (2014, Spring). Teaching machines and the humanities: Paragraphs on critical media pedagogy. *İnterdisciplinary Humanities*, 31, 1, 81-89.
http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=63f96778-1207-441a-8550-6d4f67093b87%40sessionmgr115&vid=6&hid=108

McKinsey'in BBC için hazırladığı rapor (1999) *Dünyada Kamu Hizmeti Yayıncıları*. Ankara: TRT Eğitim Dairesi Başganlığı yayını.

Moeller, B. (1996). Learning from television: A research review. *CCT Reports*, 11 http://www2.edc.org/CCT/admin/publications/ policybriefs/lft_rr96.pdf

Oliver, E.L. (1994). Video Tools For Distance Education. In B. Wills (Ed.) *Distance Education Strategies and Tools* (ss.165-195). NJ: Educational Technology Publications, Englewood Cliffs.

Özgür, A. Z. (2005). Türkiye'de uzaktan eğitimde televizyonun etkileşimli kullanımı: Olanaklar, sınırlılıklar ve çözüm önerileri. *Selçuk İletişim,* 3, ss. 80-97.

Sayılgan, E. (2010). *Medya işletmelerinde pazarlama yönetimi*. İstanbul: Beta.

Steffes, E.M. & Duverger, P. (2012, Spring). Edutainment with videos and its positive effect on long term memory. *Journal for Advancement of Marketing Education,* 20, 1.
http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=7b979419-792a-4170-8bca-ae5e896c6cbb%40sessionmgr4001&vid=1&hid=4210

Wallden, S. & Soronen, A. (2004*). Edutainment: From television and computers to digital television*. University of Tampere Hypermedia Laboratory. http://www.sis.uta.fi/infim/infim_2011/julkaisut/hyper/b/fitv03b.pdf

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 20 ISSN: 2146-9199

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU

Araş. Gör. Mahmut Taş
Süleyman Demirel Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
mahmuttas.sdu.edu.tr

Araş. Gör. İsmail Düz
Süleyman Demirel Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
ismailduz@sdu.edu.tr

Özet

Mevcut öğretim programlarının ve öğretim süreçlerinin teknoloji desteği ile zenginleştirilmesi son yıllarda artarak devam etmektedir. Bu kapsamda eğitim ve öğretim sürecinde karşılaşılan problemlere çözüm üretilmesi konusundaki teknolojiden ne düzeyde yararlanılabileceğine ilişkin araştırmalar da giderek artmaktadır. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler Öğretimi alanında teknoloji entegrasyonu konusunda yapılan çalışmaları ele almaktır. Sosyal Bilgiler Öğretiminin teknoloji ile desteklendiği durumlar ve sürece ilişkin bulgular nelerdir? Bu çalışma kapsamında bu soruya yanıt aramak için, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden "doküman incelemesi yöntemi" kullanılmıştır. Konuya ilişkin 2010-2015 yılları arasında yayınlanmış ulusal makaleler TR Dizin altında bulunan "Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı Dergi Listesi" içerisinde "Sosyal Bilgiler" ve "Teknoloji" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmış, amaca uygun olan makaleler seçilerek önceden belirlenen ölçütlere göre analiz edilmiştir. Bu makalede, bu analiz sonuçları sunulmakta ve ileriye yönelik araştırma önerilerine yer verilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Teknoloji, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Yapılandırmacı yaklaşım.

TECHNOLOGY INTEGRATION INTO SOCIAL STUDIES TEACHING

Abstract

Enriching the existing curricula and teaching process with the technology support has increasingly gained momentum in recent years. In this regard, studies on to what extent technology is utilized to generate solutions to the problems encountered in the learning and teaching process have gradually escalated. In the light of this information, this research aims to examine the studies conducted in the area of technology integration into Social studies. What are the cases in which teaching Social studies is supported by technology and what are the findings concerning this process? Within the scope of this study, one of the qualitative research data collection methods "document review" is used to search for an answer to this question. The relevant national articles published between the years 2010-2015 are reviewed using key words "social studies" and "technology" in "Social and Human Sciences Database Journal List" indexed in TR. Afterwards, selected articles in accordance with the study are analyzed according to predetermined criteria. In this study, analysis results are presented and recommendations are provided for the future studies.

Keywords: Technology, Social studies teaching, Constructivist approach.

GİRİŞ

Teknoloji

Eğitim ve teknolojinin hızlı bir şekilde geliştiği günümüzde bu iki kavramın da önemi gittikçe artmaktadır. Günümüzde eğitim ve öğretim açısından eğitimcilerin ve kurumlarında bu alanda ortaya çıkacak olan yenilikleri takip etmesi ise yadsınamaz bir gerçekliktir. Her geçen gün teknoloji insan hayatını kolaylaştırma adına farklı

yeniliklerle karşımıza çıkmaktadır. Teknoloji, Latince'de Texere olarak ifade edilmektedir (Kaya: 2006:24). Bu kavram Latince haliyle çoğu kişilerin düşündüğü gibi araç ve gereçlerin ya da makinelerin kullanımı anlamına gelmemektedir(Kaya: 2006:24). Bir başka deyişle teknoloji, bilimsel bilgiyi kullanan uygulamalı sanat anlamına da gelmektedir. Bu noktadan hareketle teknoloji kavramına baktığımızda birçok eğitimci tarafından farklı özellikleri dikkate alınarak tanımlanmıştır. Hoban'a göre baktığımızda teknoloji yönetim, süreç, düşünceler, makine ve insan organizasyonlarının birbirine bağlı olduğu karmaşık bir yapıdır (Akt: İşman, 2011). Bu açıklamaya baktığımızda, teknolojinin ortaya çıkışı ve bugün teknolojiye bu kadar ihtiyaç duyulmasının sebebi gelişen değişen koşullara insanların ayak uydurma çabalarının etkili olduğu vurgulanmaktadır. Kısacası teknoloji kendiliğinden ortaya çıkan bir durum değil, insanoğlunun etki ettiği ve ihtiyaçlarına paralel ortaya çıkan bir süreçtir (İşman, 2011). Teknoloji, somut ve deneysel anlamda temel olarak teknik yönden yeterli küçük bir grubun örgütlü bir hiyerarşi yardımıyla bütünün geri kalanı (insanlar, olaylar, makineler vb.) üzerinde denetimi sağlamasıdır (McDermott, 1981; Akt: Demirel ve Altun 2010).

Daha da genel olarak söylemek gerekirse teknoloji; bilimin belirlediği kuralların uygulanmasıyla insanların uzmanlaştığı rasyonel bir disiplindir(Kaya 2006).

İnsanoğlunun doğada teknoloji sayesinde bir hâkimiyet ve denetim kurduğunu görmekteyiz. Bütün bu gelişmelere rağmen teknoloji insan hayatının bütün safhalarına etki edecek duruma henüz gelmemiştir. Yani teknoloji hiçbir zaman insanın yerini almamakta, fakat insanın doğayla olan mücadelesinde insana fayda sağlayan en önemli etkenlerdendir. Birey hayatı boyunca birçok farklı problemle karşılaşmakta ve bu problemlere çözüm noktasında farklı argümanları kullanmaktadır. İşte bu çözüm araçlarından bir tanesi de teknolojidir ve insanlar, belli amaçlara ulaşmayı ve sorunlarını çözmeyi de teknoloji kullanarak gerçekleştirme yolunu seçmektedirler. Bu işlevleri göz önünde bulundurularak yapılan tanımlara baktığımızda ise : "Teknoloji, belli amaçlara ulaşmada, belli sorunları çözmede, gözleme dayalı ve doğruluğu ispatlanmış bilgilerin uygulamasıdır." (Demirel 1993). Yine bu tanımda teknolojinin uygulamalı bir bilim olduğuna da vurgu yapılmıştır. Yine buna benzer başka bir tanıma baktığımızda ise "Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimi" (TDK). Ünlü bir eğitim teknolojisi uzmanı olan James Finn teknolojiyi şöyle tanımlamaktadır: Makine kullanımının yanı sıra teknolojiyi, sistemler, işlemler, yönetim ve kontrol mekanizmalarıyla hem insanlardan hem de eşyadan kaynaklanan sorunlara, bu sorunların zorluk derecesine teknik çözüm olasılıklarına ve ekonomik değerlerine uygun çözüm üretebilmek için bir bakış açısıdır (Finn, 1960). Bu tanım incelendiğinde insanoğlunun çeşitli sorunlarına çözüm bulmak için süreçlerin, yöntemlerin, yönetim ve kontrol mekanizmalarının kullanılması olarak ifade edilmiş, sadece araç gereç kullanılması değil aynı zamanda bir bakış açısı olduğu da karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin bir bakış açısının sonucunda ortaya çıktığı aşikârdır; fakat insanoğlu bu bakış açısını çeşitli süreçler sonucunda teknik bir hale getirmiş ve araç-gereçler üretmiştir. Bu araç gereçler insanoğlunun doğayla olan mücadelesinde ona katkı sağlamakla beraber onların yaşamını her zaman kolaylaştırmış ve insanları sürekli bir çaba, araştırma ve üretme noktasında desteklemiştir. İnsanoğlu doğaya karşı mücadele etme noktasında her zaman bulduğu çeşitli araçlar ve gereçler sayesinde gerçekleştirme yolunu seçmiştir. İnsanoğlunun teknolojik araç ve gereçleri üretmesi için çeşitli bilgi ve yeteneklere sahip olması da uzun bir süreç gerektirmiştir. Teknoloji uzun bir süreç içerisinde çeşitli medeniyetlerin farklı katkılarıyla günümüzdeki konumuna gelmiştir. Buradan hareketle teknolojinin durağan bir yapıda olmadığını söylemek mümkündür. Aslında bu özelliğini günümüzde çok rahat görmekteyiz. Çünkü teknoloji insanoğlunun bilgisine bağlı olarak sürekli gelişmektedir. Tüm bu tanımlara bakıldığında teknoloji şöyle tanımlanabilir: Teknoloji insanın doğaya hâkim olmak, hayatını kolaylaştırma gayesiyle çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için, bilim ve sanayideki gelişmeleri, teknik bir şekle dönüştürerek çeşitli araç gerçeklerden faydalanmasıdır.

Eğitim ve Teknoloji

Eğitim ve teknoloji insan yaşamının kolaylaştırılması noktasında önemli rolü olan iki önemli etkendir. Bu önemli iki kavram insanın doğal ve sosyal çevresine hâkim olmak, yaşamını kolaylaştırmak adına kullanmış oldukları temel araçlardandır. Eğitim, insanın doğuştan getirmiş olduğu yeteneklerin açığa çıkarılmasına, geliştirilmesine, onun daha güçlü, daha olgun, yaratıcı ve yapıcı bir varlık olarak gelişmesine ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Teknoloji kavramına baktığımızda ise, insanoğlunun eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerden daha işlevsel, daha verimli biçimde kullanmasında, onları daha sistemli ve bilinçli olarak uygulayabilmesinde yol gösterici işlevleri bulunmaktadır. Buradan hareketle eğitim ve teknoloji insanoğlunun

mükemmelleştirmesi, kültürlenmesi ve kendini geliştirmesi, doğaya ve çevresine karşı etken ve nüfuzlu, egemen bir unsur haline gelmesinde katkısı olan ana nedenlerdendir (Alkan,2011). Teknolojiye, eğitim bağlamında bakıldığında eğitim ve öğretimde yardımcı ve gelişimine katkı sağlayıcı roller üstlenmektedir. Fakat bu özelliklere sahip olmasına rağmen teknoloji hiçbir zaman eğitimde temel amaç haline getirilmemelidir. Teknoloji eğitimin hedeflerine ulaşması noktasında yardımcı bir araç olarak görülmelidir. Yine sadece var olduğu için değil gerekli olduğu için kullanılmalıdır. Ayrıca teknoloji kullanılmadığında çağdışı kalınacağı düşünülmemeli ancak teknolojinin de bu anlamda eğitime yapacağı katkılar göz önünde bulundurularak gerekli yerlerde kullanılmasına izin verilmelidir. Yine bu noktada teknolojik yeniliklerin eğitime adapte edilmesi noktasında da gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Eğitimde teknoloji kullanımının doyum ve başarıya ulaşabilmesi için tek başına yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Fakat eğitim teknolojilerinin ders başarısını arttırma noktasındaki katkıları büyüktür. Yine de birçok ders için teknolojik olanakları kullanmak da mümkün olmayabilir ya da bazı derslerde ise dönem boyunca kullanılması gerekebilir, bu noktada önemli olan derslerin hedeflerine uygun teknolojik materyallerin kullanılmasıdır(Demirel ve Altun, 2010). Bütün bunları göz önünde bulundursak günümüzde her alanda kullanılan ve etkisi kaçınılmaz hale gelen teknolojinin toplumun gelişimi noktasında en önemli argümanlarından biri olan eğitimle ilgisinin olmaması düşünülemez. Eğitimde teknoloji kullanılarak kalitenin artırıldığı gibi yine eğitimin katkısıyla da insanların teknolojik gelişmeleri öğrenmesi, geliştirmesi söz konusu olmaktadır. Teknoloji konusunda çalışmalar yapan bilim adamları da belirli bir eğitimden geçmektedirler. Teknoloji ve eğitim kavramlarına baktığımızda günümüz dünyasında toplumları yönlendiren ve birbirlerinden önemli etkenler arasındadır. Bilim ve teknolojideki gelişmenin hızlı bir şekilde artması, toplumu her yönden etkilediği gibi toplumun en önemli yapı taşlarından olan eğitimi de etkilemektedir. Bunun en önemli nedeni bu iki kavram arasında olan ilişkinin güçlü düzey olmasından dolayı kaynaklanmaktadır. Teknolojinin gelişimi paralelinde toplum değişimini beraberinde getirmektedir bu durum ayrıca toplumun belirli alanlara da gelişimi noktasında da zorlayıcı bir etkiye sahiptir. Bundan dolayı bu noktada eğitimden beklentilerde değişmektedir (Fidan, 2008). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte değişim kaçınılmaz hale gelmiştir. Eğitimin amaçlarından biri de toplumdaki değişime ön ayak olarak çağın gerektirdiği şekilde, toplumun gereksinimleri doğrultusunda bireyler yetiştirmek amacında olduğu göz önünde bulundurulduğunda; bilgi çağına uygun, bilgi toplumlarının özelliği göz önüne alınarak öğrencileri yetiştirmek zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Günümüzde yetiştirilen bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzeltme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi sunma ve iletişim kurma becerilerinin gelişmesi gerektiğini göz önüne alırsak, teknoloji ve eğitim karşılıklı olarak birbirini etkileyerek bireyin bütün bu özelliklere sahip olması noktasında katkı sağlamaktadır (Şimşek, 2007). Günümüz koşullarında bakıldığında teknolojik gelişmelerden gerçek anlamda yararlanmayan bir eğitim, bireyin ve toplumun ihtiyacını karşılama noktasında eksik kalacaktır. Eğitim, teknolojik gelişmelerden yararlanarak öğretim yöntemlerinin gelişmesi noktasında katkı sağlar ve eğitim uygulamalarında teknolojik gelişmelerden faydalanır. Bu noktadan hareketle teknoloji ve eğitim birbirini karşılıklı olarak etkileyen iki önemli unsurdur. Eğitim ve teknoloji, insanoğlunun yetiştirilmesinde, gelişmesinde, doğaya hâkim olmasında en önemli etmenlerdendir. Her iki kavram da bireyin gelişmesi, yetiştirilmesi, doğaya hâkim olması noktasında katkı sağlamaktadır. Bu katkıyı sağlarken eğitim ve teknoloji daima birbiriyle etkileşim içerisinde olmuştur. Eğitim-öğretim ortamlarında teknolojik gelişmelere yer verilmesi eğitim ortamlarını daha zevkli hale getirir.

Eğitim Teknolojisi

Eğitim ve teknolojinin insan yaşamını daha üretken ve daha verimli bir hale getirmesi inkâr edilemez bir gerçektir. Her iki unsurun da insanın fiziki ve sosyal çevresine uyum sağlama noktasında olumlu etkileri bulunmaktadır. Eğitim, insanın doğasında bulunan öğrenme isteğini harekete geçiren ve düzenleyen bir yapıdır. İnsan eğitim sayesinde öğrenme ihtiyacını giderir ve yaratıcılığının gelişmesinde katkı sağlamaktadır. Teknoloji kavramına baktığımızda ise insanın eğitim yoluyla öğrendiği bilgileri, edindiği deneyimleri daha etkin ve verimli bir şekilde kullanabilmesinde büyük bir öneme sahiptir. İnsanoğlu üretmiş olduğu bilgiyi, edindiği deneyimi teknoloji sayesinde düzenler, işler, mükemmelleştirir ve gelecek kuşaklara aktarma noktasında faydalanır (Alkan, 1998). Hızla gelişen teknoloji karşısında artan eğitim talebini de bu teknolojinin gelişimine paralel olarak yenilemek ve geliştirmek son derece önemlidir. Birçok teknolojik aracın ve özellikle de bilgisayarların eğitim ortamına girmesiyle eğitim teknolojisi artık daha fazla adından söz ettirmeye başlamıştır.

İnsanlığın ilk gününden bugüne kadar ve bundan sonra da eğitim ve teknoloji birbirlerini etkileyecek ve birbirlerinin bulgularından yararlanarak toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak, toplumun gelişmesine, ilerlemesine katkı sağlayacaktır Günümüzde teknolojinin etkisi, eğitimle sınırlı olmamakla birlikte pek çok alanı yakından

ilgilendirmektedir. Eğitim teknolojisi, farklı bilimlerin verilerini özel hedef ve yöntem, araç ve gereç, ölçme ve değerlendirme gibi eğitimin geniş alanlarında uygulamaya koyan, uygun maddi ve manevi ortamlarda insan gücünün en iyi şekilde kullanılmasını, eğitim sorunlarının çözümlenmesini, kalitenin yükseltilmesini ve verimliliğin artırılmasını sağlayan değişkenler bütünüdür (Rıza, 1997).

Eğitim alanında yaşanan gelişimler paralelinde öğretmenler, günümüzde meydana gelen değişmeleri yakından takip eden ve değişime gerçek anlamda ayak uydurabilecek yeterliliklere sahip olmak zorundadır. Farklı alanlarda olduğu gibi öğretmenler de günümüz değişen dünya şartlarında hem geçmişteki hem de şu anda ortaya çıkan olayların getirdiği değişim ve sonuçlardan fazlasıyla etkilenmektedir. Bu noktadan hareketle çocuklar ve gençleri yaşadıkları toplumun kimliğini korumak ve aynı zamanda sözü edilen küresel dünyaya hazırlamak öğretmenlerin önemli görevleri içerisindedir. Bu da öğretmenlere farklı sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenlerin bu sorumlulukları yerine getirebilmelerinin en önemli şartlarından bir tanesi bilim ve teknolojideki gelişmeleri yakından takip etmeleri ve bunları eğitim ortamlarında eğitim amaç ve hedeflerine uygun bir biçimde kullanmalarıdır (Güven, 2001). Öğretmenlerin teknoloji ve bunun entegrasyonu noktasında sıkıntı yaşadıkları da farklı çalışmalarla ortaya konulmuştur fakat 2005 yılındaki yapılandırmacı anlayışın gelmesi beraberinde eğitim teknolojisi alanında önemli ilerleme kaydedilmesini sağlamıştır. Türkiye'de özellikle Sosyal Bilgiler alanında yapılan bir çalışmada da sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin %98.2 si işyerlerinde bilgisayar kullanma imkânına sahiptirler. Bu öğretmenler arasında %90.5"i e-posta veya forumların iletişimi artıracağına inanıyor ve %95.7" si de derslerde teknoloji kullanımının başarıyı olumlu yönde etkileyeceğini düşünmektedir (Gulbahar & Guven, 2008). Öğretmenlerin teknoloji eğitimine bakış açılarının yansıtılması noktasında yapılmış olan bu çalışmanın sonuçları son derece önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonunun ele alındığı bu çalışmada, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden "doküman incelemesi yöntemi" kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analizini kapsamaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006) yapılacak çalışma ile ilgili belge ve kaynakları toplayarak belli kurallar çerçevesinde sistemli olarak inceleme işidir (Çepni, 2009). Bundan dolayı doküman analizi nitel araştırma tekniklerinden kullanılan önemli bir teknik (desen) dir.

Doküman analizinde kullanılan kaynaklar (veri toplama araçları) araştırmacı tarafından manipüle edilemeyeceği için de güvenilir bir tekniktir (Cohen vd. 2007). Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretiminde Teknoloji entegrasyonu konusu ayrıntılı bir şekilde içerik analizi ile ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Buradaki asıl hedef araştırılan durumu kapsamlı olarak tanımlamak ve açıklamaktır. Bu sebeple bu çalışmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır.

Dokümanlar, nitel araştırma yöntemlerinde etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür çalışmalarda araştırmacı, gözlem veya görüşme yapmadan ihtiyacı olan veriyi elde edebilir. Bu anlamda doküman incelemesi yöntemi araştırmacıya, zaman ve ekonomi tasarrufu bakımından katkıda bulunacaktır. Öte yandan, nitel araştırma yöntemlerinden olan gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttıracaktır.

Örneklem

Sosyal Bilgiler Öğretiminde teknoloji entegrasyonunun ele alındığı bu çalışmada konuya ilişkin 2010-2015 yılları arasında yayınlanmış ulusal makaleler TR Dizin altında bulunan "Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı Dergi Listesi" içerisinde "Sosyal Bilgiler" ve "teknoloji" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmış, amaca uygun olan makaleler seçilerek önceden belirlenen ölçütlere göre analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı Ve Analizi

Sosyal Bilgiler Öğretiminde teknoloji entegrasyonunun ele alındığı bu çalışmada konuya ilişkin 2010-2015 yılları arasında yayınlanmış ulusal makaleler TR Dizin altında bulunan "Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı Dergi

Listesi" içerisinde "Sosyal Bilgiler" ve "teknoloji" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmış, amaca uygun olan makaleler seçilerek önceden belirlenen ölçütlere göre analiz edilmiştir.

Araştırma sürecinde konuya ilişkin 2010-2015 yılları arasında yayınlanmış 61 ulusal makale incelenmiştir. Çünkü 2005 yılında değiştirilen yeni eğitim anlayışına paralel olarak eğitim teknolojilerinin önemi de gittikçe artmıştır. 2005-2010 yılları arasında teknoloji eğitimi noktasında bir geçiş süreci olduğu göz önüne alındığında 2010 yılından itibaren teknoloji kullanımının eğitim sistemi içerisinde daha yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle 2010-2015 yılları teknoloji entegrasyonun bir yansıması olan akıllı tahta ve Fatih Projesi gibi uygulamaların Konuya ilişkin 2010-2015 yılları arasında yayınlanmış ulusal makaleler TR Dizin altında bulunan "Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı Dergi Listesi" içerisinde "Sosyal Bilgiler" ve "teknoloji" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmış, amaca uygun olan makaleler seçilerek önceden belirlenen ölçütlere göre analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde Sosyal Bilgiler teknoloji entegrasyonu hakkında yayımlanmış amaca uygun çalışmalar seçilerek sosyal bilgiler öğretimi alanında, yapılandırmacı yaklaşıma geçiş yılları olan ve teknoloji ile ilgili çalışmaların yapıldığı 2004 yılından itibaren 4'ü tez olmak üzere 14 adet çalışma incelenmiştir. Bu bölümde 10 makale çalışma içeriği ile incelenecektir. İlk çalışma olan:
"İlköğretim Okulu 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Materyal/Teknoloji Kullanımı" (Öztürk, vd. 2004) bu çalışmanın bulgularında Sosyal Bilgiler derslerinde faydalanılabilecek materyallerin/teknolojilerin idarî birimler tarafından kullanılma oranı toplamda %12.46'yı bulmaktadır. Tüm materyallerin/teknolojilerin %38.76'sı öğretmenler, %48.86'sı ise öğrenciler tarafından kullanılmaktadır.

İlköğretim okullarında episkop, epidiyaskop, video kamera ve film şerit makinesi en az bulunan (% 2.48) materyaller/teknolojiler arasında yer almaktadır. Bunun nedenleri arasında, bazılarının pahalı oluşu, bazılarının ise maliyet - fayda ilişkisi yönünden fazla fonksiyonel bulunmayışı önemli yer tutmaktadır.

Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan materyal/teknolojilerin kullanılabilirlik durumu açısından tamamına yakını "iyi" durumdadır.

İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yarısına oldukça yakını (%42,9) Sosyal Bilgiler derslerinde faydalanılabilecek materyalleri "hiçbir zaman" kullanmamakta, %17,2'si ise "her zaman" kullanmaktadır. Bu derste en çok kara tahta (%87,2) kullanılmaktadırlar.

İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası (%55,8) Sosyal Bilgiler derslerinde materyal/teknoloji kullanmama nedeni olarak materyalin okulda bulunmayışını göstermişlerdir.

Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde materyal/teknoloji kullanma sıklıkları oldukça düşüktür. Bu ise ilk gruptaki kurumlarda daha uygulamaya dönük mesleki eğitim yapılırken, bu eğitimin ikinci gruptaki kurumlarda giderek daha kuramsal bir hale gelmesi ile açıklanabilir bir diğer çalışma olan:
" *İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Materyaller*" çalışmasında (Nalçacı, Ercoşkun,2005) Sosyal Bilgiler derslerinde devamlı kullanılabilecek öğretim araç ve materyallerin temel özellikleri hakkında bilgi vermektedir. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersini etkili bir şekilde öğretmek için teknoloji destekli öğretmeye örnek olarak televizyon, film makinesi ve eğitici filimler, bilgisayar kullanımı gibi görsel araçların öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini bulgular ve sonuç bölümlerinde desteklemektedir. *"Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi"* çalışmasında (Kan, 2006) yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkesi olan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin yeterince bilinmemesi ya da öğretmenler tarafından eksik olarak uygulanması bu olumsuz tutumu araştırmaktadır. Kan çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretiminde materyallerden yararlanma konusunda öğretmenlerin tüm konuların öğretiminde anlatım tekniği ve soru cevap tekniğini kullandıklarını, öğretim araç ve gereçleri bakımından tek duyu organına göze hitap eden (resim, afiş, grafik ve yazı tahtası) araçları kullandıkları az da olsa bazı okullarda hareketli ve hareketsiz filmlerden yararlandığı ve televizyon ve video gibi teknolojik araç gereçleri çok az kullandıkları konusunda eleştirmektedir.

"*Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Kullanımı*" çalışmasında (Kaya,2008) Sosyal Bilgiler Öğretimi ile teknolojiyi bütünleştiren, İşbirlikli iletişim etkinlikleri, multimedya, çoklu ortam etkinlileri konuları üzerinde çalışmıştır. Kaya çalışmasında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerini birleştirmede ne kadar donanımlı olursa öğrencilerine de o kadar faydalı olacağı görüşünü desteklemektedir. Okullarda teknolojik olanakların artması öğretmenler ve öğrenciler tarafından daha verimli olacağı görüşünü savunmaktadır. Bunlara gerekçe olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin teknoloji destekli öğretime istek ve yeterlilikleri, olası gerektiğini belirtmektedir.

" *Öğrencilerin Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği*" çalışmasında (Bakar, vd,2008) Örgün eğitimdeki derslerde bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak için bu çalışmayı kaleme almışlardır. Çalışmada oyun ortamında ders işlemenin öğrencilerin ilgilerini çektiğini, derse karşı motivasyonlarını artırdığını savunmuştur. Öğrencilerin bilgisayar ve bilgisayar oyunlarına olan ilgilerinden dolayı öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği görüşü hâkimdir.

"Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Teknolojisinin Kullanımı" çalışmasında (Şimşek,2008) öğretmen merkezli yöntemler yerine, öğrenci merkezli öğrencinin bilginin merkezinde olduğu öğretmenin bir rehber gibi yer aldığı yeni öğretim yöntemlerinin benimsenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Ancak bu öğretim yöntemlerinin öğretmenler tarafından yeterince uygulanmadığı görülmektedir. Bunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmayışı, uygun fiziki koşulların sağlanamayışı gibi nedenler etkili olmuştur. Bu eksikliği tespit ederek daha etkili bir Sosyal Bilgiler Öğretiminin yapılabilmesi için, Coğrafi Bilgi Sistemleri teknolojisi ile diğer teknolojik gelişmelerden yararlanılması gerektiği üzerinde duran bir çalışmadır. 2005 yılında CBS sistemine yer verilmesi gerektiği belirtilmiş ama hala bu teknolojiden gerektiği kadar yararlanılmadığı fikrine yer verilmiştir. CBS' yi kullanabilecek eğitimli öğretmen sayısının çok az olması, yazılımının pahalı olması, okulların, fiziki koşullarının yetersiz olması, ders süresinin kısa olması, yazılım temelli uygulamaların yapılmasını sınırlandıran faktörlerdir. Öncelikle öğretmenlere bu programın nasıl kullanılacağı hakkında hizmet içi eğitim verilmesi gerekir. Üniversitelerin düzenlediği kurslar sayesinde Coğrafya ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri programı az da olsa kullanmayı öğrenebilmektedir. Ancak bunlar yetersiz olabilir. Yapılması gereken hizmet içi kurslar düzenlemek ve ülke genelinde Coğrafya ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu kurslara belli aralıklarla katılımını sağlamaktır. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretim programına da CBS' yi koymak öğrencilerin çok yönlü beceri kazanmalarını, yaratıcılıklarını geliştirmelerini, yeni araç ve gereç kullanmaları yönünde önemli bir adım olacağını savunmaktadır.

" *Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları*" çalışmasında (Ulusoy, Gülüm 2008) Tarih Ve Coğrafya dersleri işlenirken öğretmen merkezli anlatımın yeterli olmayacağını ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için materyal çeşitliliğini savunmaktadır. Yapılan çalışmada; materyal kullanımı konusunda öğretmenlerin istekli olduğu, ancak gerek materyallerin temin edilmesi konusunda sorunlar yaşanması, teknoloji destekli sınıflarının yetersiz veya olmaması, zaman ve maddi olanağın olmaması gibi sebeplerden dolayı materyal kullanımının istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin derslerde gerek Tarih, gerekse Coğrafya konuları olsun en çok kullandığı materyaller ise harita, fotoğraf ve resim olduğu görülmektedir.

"Teknolojinin Eğitimdeki Yeni Rolü: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bakış Açıları" çalışmasında(Tarman, Baytak,2011) Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimi tanımlamaları ve teknolojinin eğitimde kullanılmasına yönelik bakış açılarını tespit etmek için kaleme aldıkları bu çalışmada öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimi için yaptıkları yorumlar analiz edildiğinde adayların bazılarının teknolojiyi sadece eğitime pozitif yönde etkisi olan bir araç olduğu şeklinde algıladıkları, bazı adaylar tarafından ise etkili bir öğretim stratejisi olduğu yönünde algıladığı görülmektedir. Bu kapsamda teknolojinin hangi durumda araç olacağı ama hangi durumda da öğretim stratejisi haline gelip dersin yapısını tamamen değiştirebileceği, yarının öğretmeni olacak olan bugünün öğretmen adaylarına daha fazla gecikmeden eğitim fakültelerinde öğretim elemanları tarafından detaylı şekilde işlenmeli ve uygulanmalıdır. Şeklinde görüş ve önerilere yer verilmektedir.

" Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Araç- Gereçleri Kullanım Düzeyleri" çalışmasında (Aydemir,2012) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereçleri kullanım düzeyleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit etmeyi amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda, İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin araç-gereç kullanım düzeylerinin cinsiyete göre bir farklılık göstermediği görülmüştür. Genel olarak bakıldığında her iki okul türünde de en sık kullanılan araç-gereç olarak, yazı tahtası ile harita ve kürelerin olduğu sonucuna varılmıştır. Çoklu öğrenme ortamı sağlayan, Slayt projektörü, Televizyon ve video kullanımı okul türüne göre farklılık göstermiştir. Özel okullarda özellikle Slayt projektörünün her sınıfta mevcut olması ve öğretmenler tarafından yoğun olarak kullanılıyor olması bu araçlardan istendik düzeyde yararlanamasın sebep olmuştur.

Öğretmenlerin araç-gereç kullanım düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık görüldüğünü ve 20-25 yaş grubunda olan öğretmenlerin, öğrencinin daha çok duyu organına hitap eden araç-gereç kullanım düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğunu savunmaktadır.

Araç-gereç kullanım düzeyi ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında yüksek lisans yapmış öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu sonuç, öğrenim düzeyi arttıkça öğretmenlerin öğretim araç-gereç kullanım düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

" Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Araç-Gereç Ve Materyallerini Kullanma Düzeyleri" çalışmasında (Çelikkaya,2013) ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin araç-gereç ve materyal kullanımına yönelik durumları belirlenmeye amaçlamıştır. Yapılan çalışma sonucunda; öğretmenlerin yarıdan fazlası (%62) derste kullanmak üzere power point, grafikler, haritalar, çalışma kâğıtları, fotoğraf, kroki, şemalar gibi basit görsel materyaller hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç okullarda bulunması en kolay materyallerin Sosyal Bilgiler dersinde vazgeçilmez materyal olarak kullanıldığını göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı teknolojik destekli konu ile ilgili sunum, film, resim vb. içeren CD'ler ve projeksiyonun derslerde kullanıldığı ancak bunu kullanan öğretmen sayısının çok az olduğunu belirtmişlerdir.

SONUÇ

Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında disiplinler arası bir ders olan Sosyal Bilgiler Öğretiminde teknoloji entegrasyonu 2000'li yıllardan itibaren çok büyük önem kazanmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretiminin teknoloji ile desteklendiği durumlar ve sürece ilişkin bulgular nelerdir? Sorusuna cevap olarak öğretme sürecinde özellikle ülkemizde 2005 yılında değiştirilen yeni eğitim anlayışına paralel olarak eğitim teknolojilerin önemi de gittikçe artmıştır. Yeni öğretim yöntemleri ile farklı materyallerin önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre Sosyal Bilgiler Öğretiminde teknoloji kullanımı öğrenmede farkındalığı ve kalıcılığı olumlu yönde etkilemektedir.

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında toplumun farklı kesimlerinde olduğu gibi eğitim sisteminde de değişim kaçınılmaz olmuştur. Bu gereklilikle birlikte mevcut öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma uyarlanarak yeniden yapılandırılmış, öğretmen merkezli eğitim sisteminden öğrenci merkezli eğitim sistemine doğru bir geçiş dönemi başlatılmıştır(Airasian & Walsh, 1997). Öğretmen merkezli yönteminin öğretmenlerin tüm konuların öğretiminde anlatım tekniği ve soru cevap tekniğini kullandıklarını, öğretim araç ve gereçleri bakımından tek duyu organına (göze) hitap eden (resim, afiş, grafik ve yazı tahtası) vb. araçları kullandıkları öğrenciyi pasif bir dinleyici duruma düşürdüğünü ve öğrencinin öğrenme sürecinde bilgiyi oluşturmada bir katkısı olmadığı ve bu durumun da öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği görüşünü desteklemektedir. (Kan, 2006) bir diğer olumsuz eleştiri ise Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde materyal/teknoloji kullanma sıklıklarının oldukça düşük olması Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde teknoloji kullanımını olumsuz etkilemektedir (Öztürk vd.2004).

Elde ettiğimiz bulgulara bakıldığında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerini birleştirmede ne kadar donanımlı olursa öğrencilerine de o kadar faydalı olacağı görüşünü desteklemektedir. Okullarda teknolojik olanakların artması öğretmenler ve öğrenciler tarafından daha verimli olacağı görüşünü savunmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım anlayışına göre farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması bu yöntemlerin teknoloji ağırlıklı olması hem de geçmişten gelen geleneksel yönteme göre farkındalık oluşturması öğrencide akademik

başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Tekniklerin farklı olması öğrencinin bilginin merkezinde olması öğretmenin bir rehber konumunda olması ulaşılan bilgiden ziyade öğrenme süreci öğrencide istenilen hedeflere ulaşmada yardımcı olmaktadır.

Sosyal Bilgiler derslerinde de öğrenme öğretme etkinliklerinin, ders araç gereçleriyle desteklenmesiyle kalıcı öğrenme sağlanacağı açıktır. Bu bilgiler ışığında öğretim materyallerinin etkili olabilmesi için; materyaller işlenecek dersin ünite konusuna, eğitim verilen öğrencilerin özelliklerine, kazandırılmak istenilen hedef ve hedef davranışlara uygun olarak seçilmesi ve öğretmenin kullanacağı materyallerin eğitim yönünden yararlarını, sınırlılıklarını bilmesi ve kullanmasına bağlıdır(Nalçacı & Ercoşkun). Araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde materyal kullanımı ile ilgili özellikle Resmî okullarda görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve Özellikle çoklu öğrenme ortamı yaratan bilgisayara dayalı araçların kullanımı konusunda seminerler düzenlenmelidir. Okullarda öğretim araçlarının kullanımını arttırmak için gerekli olan materyallerin de okullarda olması büyük önem taşımaktadır (Aydemir,2011).

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Alkan, C. (2011). Eğitim teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydemir, H. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Araç-Gereçleri Kullanım Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (1), 163-182.

Bakar, A. Tüzün, H. Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Görüşleri: Sosyal Bilgiler Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27-37.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education.* New York: Routledge.

Çepni,S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (4. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çelikkaya, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Araç-Gereç ve Materyallerini Kullanma Düzeyleri . *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 73-105.

Demirel, (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. ve Altun, E. (2010). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Fidan, K. N. (2008). İlköğretimde Araç- Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. AKÜ Eğitim Fakültesi, Kuramsal Eğitimbilim, 1(1), 48-61.

Finn, J. D. (1960). Technology and the instructional process. Audiovisual Communication Review, 8(1),9-10.

Gülbahar, Y. ve Güven, İ. (2008). A Survey on ICT Usage and the Perceptions of Social Studies Teachers in Turkey. Educational Technology&Society,11 (3), 37-51.

Güven, İ. (2001). Öğretmen Yetiştirmenin Uluslararası Boyutu.(Milli Eğitim Dergisi) Sayı: Nisan, Mayıs, Haziran,150, 20-28. MEB Yayınevi, Ankara.

İşman, A. (2011). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara: Pegem A Yayınları.

Kan, Ç. (2006). Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi Arayışı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 537-544.

Kaya, B. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Kullanımı . *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 189-205.*

Karataş, S., Karataş, E. ve Kaya, Z. (2014). *Uzaktan Eğitim.* Öğrenme ve Öğretme- Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller (Ed: Z. Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, Z. (2016) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Nalçacı, A. Ercoşkun, M.H. (2005) İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Materyaller*, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 142-154.*

Öztürk, C. Keskin, S. Keskin, Y. (2004). İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Materyal/Teknoloji Kullanım Durumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 107-120.

Rıza, E. (1997). Eğitim Teknolojisi Uygulamaları.(1) Genişletilmiş ve Geliştirilmiş 4.Baskı. İzmir: Anadolu Matbaası.

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2007). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 439-458.

Şimşek, N. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Teknolojisinin Kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 191-198.

Tarman, B. ve Baytak, A. (2011). Teknolojinin Eğitimdeki Yeni Rolü: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bakış Açıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2): 891-908.

Ulusoy, K. Gülüm, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları. *Ahi evran üniversitesi eğitim bilimleri dergisi*, 85-99.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN KULLANILDIĞI TAM STÜDYO SINIFININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FİZİK BAŞARISINA ETKİSİ

Arş. Gör. V. Nilay Kırtak Ad
Balıkesir Üniversitesi
Necatibey Eğitim Fakültesi
nilaykirtak@gmail.com

Doç. Dr. M. Sabri Kocakülah
Balıkesir Üniversitesi
Necatibey Eğitim Fakültesi
sabriko@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı tam stüdyo sınıfının öğretmen adaylarının "Akışkanlar Mekaniği" konusundaki fizik başarısına etkisini araştırmaktır. Çalışmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki bir eğitim fakültesinde okumakta olan 51 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Akışkanlar Mekaniği konusu çeşitli aktif öğrenme teknikleri kullanılarak dört hafta boyunca işlenmiştir. Tek grup ön test-son test zayıf deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada fizik başarılarını ölçmek amacıyla öğretmen adaylarına, Kavramsal Anlama Testi (KAT) ön test ve son test olarak uygulanmıştır. 24 açık uçlu sorulardan oluşan bu ölçme aracına öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar önce hazırlanan rubriklere göre kategorilere ayrılmış, daha sonra puanlanarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının ön test ve son testten aldıkları puanlar, SPSS14 programı yardımıyla karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=18,04$; $p<0.05$). Ayrıca dersin işlenişine ve sınıf ortamına yönelik fikirleri daha derinlemesine araştırmak amacıyla öğretim sonrasında bazı öğretmen adaylarıyla (N=5) yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmen adayları sınıf ortamını çok sevdiklerini ve kendileri aktif oldukları zaman daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Tam stüdyo, aktif öğrenme, akışkanlar mekaniği.

THE EFFECTS OF ACTIVE LEARNING TECHNIQUES IMPLEMENTED IN A FULL STUDIO CLASS ON PRE-SERVICE TEACHERS' PHYSICS ACHIEVEMENT

Abstract

This study aims to determine effects of active learning techniques implemented in a full studio class on pre-service teachers' physics achievement in Fluid Mechanics. The sample of the study consists of 51 first year pre-service primary science teachers of one education faculty in Turkey. The course schedule, which involves active learning techniques, was implemented for four weeks. Single group pre test-post test weak experimental design, in which the same data collection instruments were applied to the same students before and after teaching, was used in this study. Data were collected by means of a conceptual understanding test. The pre-service teachers' answers to the test which consists of 24 open-ended questions were first divided into categories in accordance with the rubrics designed beforehand and then were scored and evaluated. Pre-service teachers' pre and post test scores were compared by using SPSS14 program. The results of the data obtained from conceptual learning test showed that pre-service teachers' achievement were improved and there was a statistically significant difference between the scores of pre and post scales ($t=18,04$; $p<0.05$). Additionally, semi-structured interviews were conducted with five students to reveal their ideas about teaching process and classroom atmosphere after instruction. In the interviews conducted by the researcher, pre-service teachers reported that they enjoyed the classroom environment and that they believed that they learned more easily when they were active.

Keywords: Full studio, active learning, fluid mechanics.

GİRİŞ

Öğrencinin bir derste başarısız olmasının pek çok nedeni vardır. Bu nedenlerin başında uygulanan öğretim yöntemleri gelmektedir. Okullarımızda genellikle, bilginin öğrenciye aktarıldığı ve öğrencinin bu bilgiyi ezberlemek zorunda kaldığı öğretmen merkezli yöntemler kullanılmaktadır. Bu durumda beraberinde başarısızlığı getirmektedir.

Ün Açıkgöz (2011)'e göre, genellikle düz anlatım yönteminin kullanıldığı geleneksel öğretim yöntemlerinden kaçınmak gerekmektedir. Çünkü bir öğrenci, anlatılanların sadece %5'ini hatırlayabilmektedir. Oysaki hatırda tutma oranı yaparak öğrenmede %75 ve öğrendiklerini kullanmada %90'a kadar çıkmaktadır. Bu durum öğrencilerin, pasif alıcı olmaktan çıkıp öğrenme sürecine dâhil olduğu ve yaparak-yaşayarak öğrendiği öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır (Süzen, 2007). Aktif öğrenme bu yaklaşımlardan biridir.

Aktif öğrenme, bireyin öğrenmesinden sorumlu olduğu, kendi kararlarını alma ve uygulama fırsatını bulduğu bir öğrenme sürecidir (Prince, 2004). Aktif öğrenmede ezbercilik kavramının yerini merak, kuşku, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama almıştır (Bonwell ve Eison, 1991). Aktif öğrenmede vurgulanan ilk şey, öğrencinin kendi sorumluluğunu alması ve öğretim sürecine ilişkin kararları kendisinin vermesidir. Aktif öğrenme anlayışına göre öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği, ne kadar öğrenildiği ve öğrenmeyle ilgili eksiklerin neler olduğu gibi kararları öğrenci almaktadır. Öğretmen ise öğrencilerine ihtiyaç duyduklarında yol göstermekte, önerilerde bulunmakta, rehberlik etmekte ve öğrencilerinin gelişimini izlemektedir.

Aktif öğrenme, son yıllarda en çok ilgi gören alanlardan biri haline gelmiştir. Başta Amerika, Almanya, İngiltere gibi gelişmiş ülkeler olmak üzere pek çok ülkede aktif öğrenmeye geçilerek, çeşitli projeler hazırlanmıştır (Minner, Levy ve Century, 2010). Michigan State (URL-1), Cornell (URL-2), Florida (URL-3), Indiana (URL-4), Rhode Island (URL-5), gibi çeşitli üniversitelerde aktif öğrenme sınıfları hatta binaları kurulmuştur. Bu konuda yapılan yayınların ve araştırmaların sayısı da gün geçtikçe artmaktadır (Ün Açıkgöz, 2011). Ülkemizde de aktif öğrenme, fen bilimleri (Süzen, 2007), kimya (Öğünç, 2012), Türkçe (Güney, 2011), müzik (Saygı, 2009), matematik (Aksu, 2005), coğrafya (Akşit, 2007) gibi eğitimin her alanında çalışmalara konu olmaktadır. Yapılan bu çalışmaların pek çoğunda da aktif öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı, sosyal becerilerini kuvvetlendirdiği, üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya yönlendirdiği ve öğrencinin özdüzenleme, öz güven gibi becerilerini de arttırdığı konusunda araştırmacılar hem fikirdirler.

Geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenen derslerin, öğrencilerin fizik başarısını arttırmada yetersiz olduğu bilinmektedir (Bernhard, 2000; Demirci ve Çirkinoğlu, 2004; Thornton, 1987). Geleneksel öğretimden önce öğrencilerde var olan kavram yanılgılarının, çok azının ders sonunda değiştiği görülmektedir (Küçüközer, 2004; Candan, Türkmen ve Çardak, 2006; Kocakülah ve Açıl, 2011). Ayrıca yapılan çalışmalar, geleneksel sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, sayısal problemler içeren testlerde başarılı olsalar bile, kavramsal soruların yer aldığı testlerde başarısız olduklarını göstermektedir (Bernhard, 2000; Crouch ve Mazur, 2001).

Fizik alanında yapılan çalışmalar da aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin fizik başarısını arttırdığını, fizik kavramlarının öğrenilmesinde daha etkili olduğunu ve öğrencilerin geleneksel öğretime göre sınıf içi aktivitelerde daha aktif olduklarını göstermektedir (Gibson ve Chase, 2002; Kalem ve Fer, 2003; Minner, Levy ve Century, 2010).

Fizik Eğitiminde Geliştirilen Aktif Öğrenme Yaklaşımları

Fizik öğretiminde geliştirilerek kullanılan bazı aktif öğrenme yaklaşımları (Bernhard, 2000; Şahin, 2007) Tablo 1' de yer almaktadır. Bu yaklaşımlar çok farklı şekillerde uygulanmıştır. Bazı üniversitelerde laboratuarlar yeniden düzenlenirken bazı üniversitelerde de büyük sınıflarda öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayacak şekilde düzenlemeler yapılmıştır. En önemli değişiklik ise bazı üniversitelerde grup çalışması, laboratuar çalışması ve problem çözme saatlerinin bir sınıfta aynı anda yapılabilecek şekilde düzenlenmesi olmuştur. Geliştirilen bu yaklaşımların hepsinin öncelikli amacı öğrencileri aktif öğrenme süreci içerisine dâhil etmek ve arkadaşlarıyla beraber grup çalışmaları yapmalarını sağlamaktır (Bernhard, 2000; Minner, Levy ve Century, 2010).

Tablo 1: Aktif Öğrenme Yaklaşımları

Program	*Geliştiren*
Geleneksel Yaklaşım	
Keşfedici Laboratuarlar (Discovery Labs)	
Bilimsel Düşünme Araçları (Tools for Scientific Thinking)	R.Thornton, Tufts Üniversitesi D.Sokoloff, Oregon Üniversitesi
Gerçek zamanlı Fizik (Real time Physics)	R.Thornton, Tufts Üniversitesi D.Sokoloff, Oregon Üniversitesi P.Laws, Dickinson Koleji
Sokratik Diyalog Laboratuarları (Socratic Dialogue Inducing (SDI) Lab.)	R.Hake, Indiana Üniversitesi
Ders Temelli Modeller (Lecture Based Models)	
Aktif Öğrenme Fizik Sistemi (Active Learning Physics System)	Alan vanHeuvelen, Ohio State Üniversitesi
Akran Öğretimi / Kavram Testleri (Peer Instruction /Concept Tests)	Eric Mazur, Harvard Üniversitesi
İnteraktif Ders Gösterileri (Interactive Lecture Demos (ILD))	R.Thornton, Tufts Üniversitesi D.Sokoloff, Oregon Üniversitesi
Ders Dışı Uygulama Temelli Modeller (Recitation Based Models)	
İşbirlikli Problem Çözme (Co-operative Problem Solving)	Ken ve Pat Heller, Minnesota Üniversitesi
Özel Temel Fizik Dersleri (Tutorials in Introductory Physics)	LillianMc. Dermott, Washington Üniversitesi
Matematik Temelli Fizik Dersleri (Mathematical Tutorials)	E.Redish ve diğ., Maryland Üniversitesi
Tam Stüdyo (Full Studio) Yaklaşımı	
Sorgulama ile Fizik(Physics by Inquiry)	LillianMc. Dermott, Washington Üniversitesi
Fizik Çalıştayı (Workshop Physics)	PriscillaLaws, Dickinson Koleji
Fizik Stüdyosu (The Pyhsics Studio)	Jack Wilson, Rensselaer Politeknik Enstitüsü
Öğrenci Merkezli Aktif Öğrenme Ortamı (Scale Up)	Beicner ve diğ. North Carolina State Üniversitesi

Geleneksel yaklaşımda, üniversite düzeyindeki dersler genellikle teorik dersler ve laboratuarlardan oluşmaktadır. Fakat bu dersler tabloda belirtilen yeni yaklaşımlarda gözden geçirilmiştir. Geleneksel laboratuar dersleri, aktif öğrenmenin kullanıldığı keşfetme saatleri olmuştur. Genellikle problem çözülen uygulama dersleri ise yerini öğretmenin, aktif öğrenme teknikleri ile düzenlediği problem çözme aktivitelerine bırakmıştır. Öğretmen temelli teorik dersler ise öğrenciyi merkeze alan aktiviteler içermektedir.

Tam stüdyo yaklaşımlarında ise teorik ders, uygulama ve laboratuar ayrımı ortadan kaldırılmıştır. Sınıflarda hem bilgisayarlar hem de deney malzemeleri bulunmaktadır. Öğrenciler gruplar halinde çalışmaktadır ve öğretmenin çok kısa bir süre derste bulunması yeterli olmaktadır. Öğrenciler, öğretmen tarafından verilen veya kendileri tarafından tespit ettikleri bir problemin çözümüne yönelik kendi stratejilerini geliştirerek ve sorgulama becerilerini kullanarak öğrenmektedirler(Knight, 2004).

Tam Stüdyo Yaklaşımının Kullanıldığı Örnek Sınıflar

Sorgulama ile Fizik (Physics by Inquiry): Tam stüdyo sınıflarının en eski olanlarından birisi, McDermott (1996a) tarafından Washington Üniversitesi'nde geliştirilen Sorgulama ile Fizik (Physics by Inquiry)' tir. Bu sınıf öğrencilerin bir öğretmen gibi çalışmalarını sağlamak amacıyla ezberlemektense keşfetmeye ve anlatmaktansa sorgulayarak öğrenmeye vurgu yapacak öğrenme ortamları için geliştirilmiştir (McDermott, 1996a; Redish, 2000). Bu sınıf tam donanımlı bir keşfedici laboratuardır. Öğretmen yoktur ve her bir konu, ikişer saatten oluşan iki laboratuar saatinden oluşmaktadır. Bu periyodlar içerisinde öğrenciler ikili gruplar halinde, basit

malzemelerle çalışır ve verilen soruları cevaplayabilmek için hazırlanan çalışma kâğıtlarını takip ederler. Bu çalışma kağıtları öğrencinin araştırmayı anlayabileceği ve bir sistemin nasıl çalışacağını kendi tahminleriyle ortaya koyabileceği şekilde hazırlanmıştır. Sistem çalışmadığında öğrencinin tahmini bilişsel bir çatışma ile son bulur. O zaman öğretmenler (her 10-15 öğrenciye bir öğretmen) devreye girer ve öğrencilere doğru yolu bulmalarına yardımcı olurlar.

Fizik Çalıştayı (Workshop Physics): Fizik Çalıştayı (*Workshop Physics)*, Laws (1991) tarafından Dickinson Koleji'nde geliştirilen ve fizik eğitiminde kullanılan başarılı bir öğrenme yaklaşımıdır. Teorik ders, uygulama dersi ve laboratuar dersi ayrımı ortadan kaldırılarak birleştirilmiştir. Akran öğretiminin de kullanıldığı derslerin amacı, fizik yaparak fizik öğrenmektir. Ders sırasında her öğrenciye bir bilgisayar ve çeşitli deney malzemeleri verilmektedir. Öğrenci her derste aktiftir. Öğrenciler Laws (1991) tarafından hazırlanan Fizik Çalıştayı Etkinlik Rehberini (Workshop Physics Activity Guide) kullanırlar. Neredeyse bütün deneylerde bilgisayar kullanılmaktadır. Bu tekniğin küçük gruplarda oldukça başarılı olduğu rapor edilmiştir (Laws, 1991; Knight, 2004).

Fizik Stüdyosu (The Physics Studio): Fizik Stüdyosu (*Physics Studio)* ise Rensselaer Politeknik Enstitüsü'nde Wilson (1994) tarafından geliştirilmiş, Fizik Çalıştayı' na çok benzeyen bir tekniktir. Bu teknikte de teorik ders, uygulama, laboratuar ayrımı ortadan kaldırılmıştır. Sınıf yani stüdyo bilgisayar ve deney malzemeleri ile kurulur. Bir bilgisayarı birden fazla öğrenci kullanabilir. Fizik Çalıştayı'ndan farkı daha yapılandırılmış bir teknik olması, daha büyük sınıflarda da uygulanabilir olması ve problem çözümüne daha fazla önem vermesidir (Knight, 2004).

Fizik Çalıştayı ve Fizik Stüdyosu'nun ortak amacı, ikisinde de öğrencilere daha nicel (sayısal) bir dünya verebilmektir. Sınıflar bilgisayar malzemeleriyle donatılmıştır. Her bir grup öğrenci Universal Lab Interface Box (ULI) gibi bilgisayar destekli aletlerle çalışırlar. Bu sınıflar, çoğu zaman öğrencilerin cihazlarıyla gözlem yaptıkları ve matematiksel modellerini oluşturdukları iki saatlik periyotlardan oluşur. Sınıf genel sunumların yapıldığı ortak bir alan içerir ve pek çok ders öğretmenin kısa sunumuyla ya da sınıf tartışmasıyla son bulur.

Öğrenci Merkezli Aktif Öğrenme Ortamı (Scale Up): Öğrenci Merkezli Aktif Öğrenme Ortamı (Scale Up-Student-Centered Active Learning Environment for Undergraduate Programs Project), Beichner ve arkadaşları tarafından North Carolina State Üniversitesi'nde yürütülmekte olan bu proje, çok büyük sınıflarda işbirlikli-interaktif-aktif-bilgisayar destekli eğitimin yapılabileceğini göstermektedir (URL-6).

Bu Çalışmada Kullanılan Aktif Öğrenme Teknikleri

Aktif öğrenmede kullanılabilecek pek çok teknik bulunmaktadır. Ün Açıkgöz (2011), kitabında 51 farklı öğrenme tekniğinden bahsetmiştir. Bunlardan bazıları; kartopu, şiir yazma, vızıltı, zihinsel haritalama, kavram ağı, araştırma yoluyla öğrenme, problem çözme, keşfederek öğrenme, rol yapma, beyin fırtınası ve soru ağıdır. Bu çalışma kapsamındaki derslerde işlenen konuların, bu derslerde kullanılan tekniklerin ve yapılan etkinliklerin listesi Tablo 2' de verilmiştir

Tablo 2: Derste İşlenen Konuların, Kullanılan Tekniklerin ve Yapılan Etkinliklerin Listesi

Ders	Konu	Teknikler	Etkinlikler*
1. Ders (90 dak.)	Akışkan Nedir? Akışkanların Genel Özellikleri Özkütle	Paylaşmalı öğrenme tekniklerinden takım üyesine öğretme Deney yapma Kum saati Grup çalışması	GÖE 1: Dersimizin adı ne? GÖE 2: Akışkan nedir? Özellikleri nelerdir? GÖE 3: Bu sıvılar ne?
2. Ders (90 dak.)	Basınç Hidrostatik Basınç Gazların Basıncı	Buluş yoluyla öğrenme Gösteri deneyi Araştırma yoluyla öğrenme Grup çalışması Grup tartışması Video izleme	BÖE 1: Basıncı hisset SÖE 1: Kuvvet-yüzey alanı-basınç GÖE 1: Sıvı basıncı ve hava basıncı

3. Ders (90 dak.)	Pascal İlkesi	Sunuş yoluyla öğrenme Görev grubu tekniği Öğrenme galerisi tekniği Deney yapma Grup çalışması Video izleme	GÖE 1: Basit hidrolik sistemler
4. Ders (90 dak.)	Kaldırma Kuvveti	Keşfederek öğrenme Gösteri deneyi Gözlem yapma Köşeleme tekniği Video izleme Soru-cevap Deney yapma Grup çalışması Sınıf tartışması	GÖE 1: Kaldırma kuvveti nedir? Nelere bağlıdır? (Bu cisimlere ne oluyor?) GÖE 2: Yüzme, batma, askıda kalma GÖE 3: Archimedes İlkesi
5. Ders (90 dak.)	Yüzme-Batma-Askıda Kalma Archimedes İlkesi		
6. Ders (90 dak.)	Yüzey Gerilimi Kılcallık Adezyon Kohezyon	Hızlı tur tekniği Sınıf tartışması Deney yapma Soru-cevap Video izleme Grup çalışması	GÖE 1: Yüzey gerilimi, kılcallık, adezyon ve kohezyon nedir? GÖE 2: Hadi bu olayları açıklayalım?
7. Ders (90 dak.)	Viskozite Akışkan Direnci	Flaş tekniği Vızıltı tekniği Tereyağı-ekmek tekniği Gösteri deneyi Grup çalışması	GÖE 1: Viskozite BSÖE 1: Akışkan direnci
8. Ders (90 dak.)	İdeal Akışkan Akış Çizgileri Debi Süreklilik Denklemi	Sınıf tartışması Gözlem yapma Gösteri deneyi Video izleme Grup çalışması	GÖE 1: Akışkanların hareketi SÖE 1: Bahçe hortumundaki suya ne oluyor?
9. Ders (90 dak.)	Akışkanlarda Enerji Korunumu Bernoulli Denklemi	Oyun oynama Video izleme Doğru mu yanlış mı tekniği Sunarak öğretme tekniği Proje hazırlama Grup çalışması	SÖE 1: Doğru mu Yanlış mı? SÖE 2: Akışkanlarda enerji korunumu GÖE 1: Bernoulli Denkleminin uygulamaları
10. Ders (90 dak.)	Bernoulli Denklemi'nin Uygulamaları		

* GÖE (Grupla öğrenme etkinliği); SÖE (Sınıfla öğrenme etkinliği); BÖE (Bireysel öğrenme etkinliği)

Çalışmanın Önemi

Bu çalışmada aktif öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı "tam stüdyo" sınıfları örnek alınmıştır ve hazırlanan öğrenme süreci aktif öğrenme tekniklerinden oluşturulmuştur. Teorik ders, uygulama dersi, laboratuar dersi ayrımı ortadan kaldırılarak öğrencinin neyi nasıl öğrenmek istediğine kendisinin karar verdiği; eğlenerek, araştırarak öğrendiği bir sınıf ortamı hazırlanmıştır. Sınıfta öğrencinin istediği zaman kullanabileceği bilgisayar köşesi, kütüphane, kırtasiye ve deney köşesi hazırlanmıştır. Bu çalışmanın, yurtdışında geliştirilen ve uygulamaları yapılan "tam stüdyo" sınıflarının, ülkemiz şartları göz önünde bulundurularak ilk defa uyarlamasının yapılmış olması ve aktif öğrenme teknikleriyle düzenlenecek olması sebebiyle alan yazına katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

Fiziğin birçok konusunda öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırma amaçlı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların pek çoğu mekanik (Candan, Türkmen ve Çardak, 2006; Ünlüsoy, 2006; Ünlü ve Gök, 2007; Kocakülah ve Açıl, 2011) ve elektrik konularını (Küçüközer, 2004; Şekercioğlu, 2011) kapsamaktadır. Akışkanlar mekaniği ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı bu konulara göre oldukça azdır. Yapılan çalışmaların pek çoğu da ilköğretim ya da ortaöğretim seviyesinde ve akışkanlar mekaniğinin bir ya da iki konusu ele alınarak yapılmıştır

(Çeken, 2002; Gazioğlu, 2006; Akpınar ve Ergin, 2007; Şahin ve Çepni, 2011; Daşdemir ve Doymuş, 2012). Bu konularda genellikle sıvı ve gazların özellikleri, yüzme, batma, basınç ve kaldırma kuvvetini içermektedir. Bu çalışmada Akışkanlar Mekaniği ünitesinin tamamı ele alınmış ve öğretmen adaylarının bu konudaki başarılarına etkisi incelenmiştir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler; öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür olarak üç başlık altında toplanmaktadır. Eğitim fakültelerinin başlıca görevi bu üç niteliğe sahip öğretmen adayları yetiştirmektir. Loverude, Gonzales ve Nanes (2011)'e göre, öğretmen yetiştirirken sadece alan bilgisine değil aynı zamanda disipline ait pedagojik konulara da dikkat edilmelidir. Alan bilgisi, pedagojik içerik bilgisiyle birlikte verilmelidir. Öğretmen adayı bir alanla ilgili konuyu o konunun en iyi şekilde anlatılabileceği pedagojik bilgiyle birlikte öğrenmelidir. Bu uygulama ile öğretmen adaylarının hem alan bilgisini hem de "akışkanlar mekaniği" konusunun öğretimine ilişkin pedagojik bilgiyi kazanmaları hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı tam stüdyo sınıfının öğretmen adaylarının "Akışkanlar Mekaniği" konusundaki fizik başarısına etkisini araştırmak ve öğretim ortamına ilişkin fikirlerini öğrenmektir.

Araştırmanın Türü

Akışkanlar Mekaniği konusu tam stüdyo yaklaşımına göre hazırlanan sınıfta, Tablo 2'de detaylı olarak sunulan çeşitli aktif öğrenme teknikleri kullanılarak dört hafta boyunca işlenmiştir. Çalışmada tek grup ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki bir eğitim fakültesinde okumakta olan 51 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının "Akışkanlar Mekaniği" konusundaki fizik başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Kavramsal Anlama Testi (KAT) kullanılmıştır. Testin geliştirilmesi aşamasında öncelikle 28 soru hazırlanarak, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında fizik, ilköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan 86 öğretmen adayına uygulanmış ve anlaşılmayan sorular düzeltilmiştir. Ayrıca fizik eğitiminde dört uzmanın görüşü alınarak ölçekte yer alan dört sorunun çıkartılmasına karar verilmiştir. Fazla soru olması sebebiyle ölçek iki kısma ayrılarak uygulanmıştır. Ölçeğin 1. kısmında 11, 2. kısmında 13 olmak üzere toplam 24 açık uçlu soru yer almaktadır. Birinci kısımda özkütle, hidrostatik basınç, pascal ilkesi, kaldırma kuvveti, yüzme-batma-askıda kalma konularını içeren sorular yer alırken, ikinci kısımda akışkan ve özellikleri, yüzey gerilimi, kılcallık, adezyon, kohezyon, viskozite, debi, süreklilik denklemi ve Bernoulli ilkesi ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının sınıfa dair görüşlerini derinlemesine araştırabilmek amacıyla da 5 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Kavramsal anlama testinin öğretim öncesi ve sonrası uygulanmasından elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yöntemi ile hazırlanan rubriklere göre analiz edilmiştir. Daha sonra bu nitel veriler, nicel verilere dönüştürülerek puanlanmıştır. Bilimsel olarak kabul edilebilir tam ve kısmen doğru cevaplar 1, bilimsel olarak kabul edilemeyen yanlış ve kodlanamayan cevaplar 0 olarak kodlanmıştır. Bazı soruların şıklarının olması sebebiyle bu şıklar da ayrı ayrı puanlanmıştır. Bu sebeple testten alınabilecek maksimum puan 30'dur. Öğretmen adaylarının ön test ve son testten aldıkları toplam puanlar, SPSS14 programı yardımıyla karşılaştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının sınıfa dair görüşleri ile ilgili yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler altı tema altında incelenmiştir. Bu temalar; dersin işlenişi, öğrendiklerimiz, fizik dersine olan ilgi, sınıf ortamına dair, grup çalışmaları ve öğretmenliğe dair fikirlerdir.

Sınıf Ortamının Hazırlanması ve Öğrenme Süreci

Bu çalışmada sınıf tam stüdyo yaklaşımına göre düzenlenmiş ve aktif öğrenme teknikleri ile örülmüş ders planları kullanılmıştır. Tam stüdyo yaklaşımında teorik ders, laboratuar ve uygulama dersi ayrımı ortadan kaldırılmıştır. Bu sebeple öğrenme ortamı şöyle düzenlenmiştir:

- Uygulamanın yapılacağı üniversitede Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. Sınıf Fizik dersi 4 saat teorik ve 2 saat laboratuar dersi olarak toplamda 6 ders saati olarak verilmektedir.
- Sınıf mevcudunun (N=51) çok fazla olması sebebiyle sınıf öncelikle iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra her grup kendi içinde 4 veya 5 kişilik heterojen gruplara ayrılmıştır. Bu grupların oluşturulmasında öğrencilerin üniversiteye giriş puanları etkili olmuştur.
- Teorik, laboratuar ya da uygulama ayrımı olmadan planlanan derslerin grup çalışmasına daha elverişli olması sebebiyle laboratuarda işlenmesine karar verilmiştir.
- Laboratuar tam stüdyo yaklaşımına uygun olarak hazırlanmıştır. Mümkün olduğunca çok bilgisayar laboratuara kurulmuş ve internet bağlantıları yapılmıştır. Her grubun masasında kullanabileceği bir bilgisayar bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin istedikleri zaman kullanabilecekleri bir kütüphane, bir deney köşesi ve bir de kırtasiye köşesi hazırlanmıştır (Şekil 1).
- Öğrencilerin ve araştırmacının aktif öğrenme tekniklerine ve sınıf ortamına alışabilmeleri için asıl konunun işleneceği haftalardan önce başka bir konuda (Enerjinin Korunumu) ön uygulama yapılmıştır.
- Araştırmacının ve öğrencilerin sınıfa ve tekniklere alıştığından emin olunduktan sonra Akışkanlar Mekaniği ünitesine geçilmiştir.
- Uygulama öncesinde ve sonrasında hazırlanan kavramsal anlama testi uygulanmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Şekil 1: Sınıf Ortamından Görüntüler

BULGULAR

Kavramsal Anlama Testinin Öğretim Öncesinde ve Sonrasında Güvenilirlik ve Güçlük Düzeyinin Belirlenmesi

Ön test ve son test olarak kullanılan kavramsal anlama testinin KR-20 yöntemiyle güvenilirlik değerleri ve ortalama güçlük düzeyleri hesaplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3: Ön Test ve Son Teste Ait Güvenilirlik Değeri ve Güçlük Düzeyi

	Ön test	**Son test**
Güvenilirlik (KR-20)	.83	.62
Güçlük düzeyi (P)	.50	.78

Yapılan analizler sonucundan ön testin güvenilirlik değeri .83 bulunmuştur. Bu değer, başarı testleri için oldukça iyi olarak yorumlanmaktadır. Güvenilirlik değerinin yüksek olması, puanların tesadüfi hatalardan arınmış, grup

puanlarının heterojen, testteki soruların homojen ve testin yapı geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Tezci & Yıldırım, 2007). Son test için ise güvenilirlik değeri .62 olarak bulunmuştur. Bu değer beklendiği üzere ön teste göre daha düşüktür. Bu durumun sebebi yapılan öğretim sonucunda teste verilen doğru cevap sayısının artmasıyla grup puanları arasındaki heterojenliğin azalmasıdır.

Başarı testlerinde testin ortalama güçlük düzeyi .50 ise testin güçlüğü idealdir. .50'nin altında olması testin zor bir test, .50'nin üstünde olması ise kolay bir test olduğunu göstermektedir. Testin ortalama güçlük düzeyi incelendiğinde, ön testte güçlük düzeyi, .50 bulunmuştur. Bu değer ön testin öğrencilere biraz zor gelmekle birlikte ideal bir test olduğunu göstermektedir. Öğretim sonrasında uygulanan son testte ise testin güçlük düzeyi .78 bulunmuştur. Bu değer .50' nin üzerindedir. Bu sebeple konuların iyi öğrenildiği, öğretimin faydalı olduğu ve bu sebeple de testin artık öğrencilere kolay geldiği şeklinde yorumlanabilmektedir (Tezci ve Yıldırım, 2007).

Testte Yer Alan Soruların Öğretim Öncesi ve Sonrasında Güçlük Düzeyi

Kavramsal anlama testinde yer alan soruların öğretim öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarına ne kadar zor geldiği belirlenmiştir. Soruların güçlük düzeyleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Soruların Güçlük Düzeyi (P_j)

1. Kısım	Ön test	Son test	2. Kısım	Ön test	Son test
1.soru	.98	.98	1.soru	.41	.90
2.soru	.72	.86	2.soru	.61	.94
3.soru	.84	1.00	3.soru	.57	.96
4.soru a şıkkı	.47	.86	4. soru	.73	.98
4. soru b şıkkı	.22	.76	5.soru	.96	1.00
5.soru	.84	1.00	6.soru	.33	.53
6.soru	.53	.78	7.soru	.61	.94
7.soru	.86	.86	8.soru	.51	1.00
8.soru	.71	.90	9.soru a şıkkı	.55	.78
9.soru a şıkkı	.57	.84	9.soru b şıkkı	.16	.57
9.soru b şıkkı	.59	.82	10.soru	.12	.73
9.soru c şıkkı	.29	.37	11.soru	.02	.61
9.soru d şıkkı	.25	.67	12.soru	.06	.75
10.soru	.73	.76	13.soru	.12	.53
11.soru a şıkkı	.41	.41			
11.soru b şıkkı	.20	.25			

Başarı testlerinde, testin genelinde olduğu gibi her bir soru güçlük düzeyi .50 ise ideal, .50'nin üstünde ise kolay ve .50'nin altında ise zor bir soru olarak değerlendirilmektedir (Tezci ve Yıldırım, 2007). Tablo 4 incelendiğinde, ön testte birinci kısımda altı (4.sorunun a ve b şıkkı, 9. sorunun c ve d şıkkı, 11. sorunun a ve b şıkkı), ikinci kısımda ise yedi sorunun (1, 6, 9.sorunun b şıkkı, 10, 11, 12 ve 13.sorular) öğrencilere zor geldiği görülmektedir. Son testte ise sadece birinci kısımda üç sorunun (9.sorunun c şıkkı, 11. sorunun a ve b şıkkı) öğrencilere zor geldiği görülmektedir. Son testte soruların güçlük düzeylerinin genel olarak yükseldiği görülmektedir. Bu durum yapılan öğretimin faydalı olduğunu, konunun iyi öğrenildiğini göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının Kavramsal Anlama Testinden Aldıkları Puanlar

Öğretmen adaylarının kavramsal anlama testinden aldıkları ön test ve son test toplam puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada ilişkili ölçümler için t testi kullanılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5: Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki İlişki

Toplam Puan	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Ön test	51	14.96	3.14	50	18.04	.000
Son test	51	23.37	3.65			

Öğretmen adaylarının ön test ve son testten aldıkları toplam puanları incelendiğinde öğretmen adaylarının son test ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda da .05 anlamlılık düzeyinde puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(50) = 18.04: p < .05]. Elde edilen verilere göre yapılan öğretimin öğretmen adaylarının fizik başarısını arttırmada etkili olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamına Dair Görüşleri

Beş öğretmen adayıyla sınıf ortamına dair yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler altı tema altında incelenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamına İlişkin Görüşlerine Dair Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Dersin işlenişi	Kendini rahat ifade edebilme	3
	Eğlenceli	3
	Güzel	2
	Deney yapma	2
	Bilgi verici	2
	Aktif katılım	2
	Mantıklı	1
	Öğretmen	1
	Az kişi	1
Öğrendiklerine dair	Bilinçli öğrenme	5
Fiziğe olan ilgi	Fiziği sevmeme	4
	İlgide artma	3
	Deney yapma	1
	Günlük hayatla ilişkilendirme	1
	Az kişi	1
	Dikkatini çekme	1
Sınıf ortamına dair	Eğlenceli	3
	Rekabet	2
	Az kişi	1
	Tanışma fırsatı	1
	Sınıfa alışma	1
Grup çalışmaları	Bilgi paylaşımı	3
	Faydalı	2
	Araştırma yapma	2
	Zaman kullanımı	1
	Eğlenceli	1
Öğretmenliğe dair	Olumlu duygular besleme Isınma; mutlu olma; bakış açısında değişme; sevme	5
	Geleceğe dair plan	4

Öğretmen adaylarının dersin işlenişe dair görüşleri alındığında, öğretmen adaylarının üçü sınıf ortamda kendilerini rahat ifade ettiklerini ve eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda üç öğretmen adayının görüşü şöyledir: “Dersin işlenişi bizim için çok olumlu ve eğlenceliydi. Sıralarda oturup sadece hocayı dinlemek yerine derse çekinmeden katılma ve aktif olma fırsatı bulduk” (Ö4), “Ders süreci boyunca yapılan deneyler ve etkinlikler gayet bilgi verici ve çok güzeldi. Bir fizik dersinin bu kadar eğlenceli ve benim açımdan bilgi verici olacağını düşünmezdim” (Ö2) ve “Dersler gayet güzel işleniyor. Az kişi olması ve deneyler sayesinde, dersleri daha iyi anlıyoruz. Kendimizi ifade edebiliyoruz. Deneyler gerçekten olayları, konuları anlamamızda büyük yardımcı oluyor” (Ö1).

Öğrendiklerine dair teması incelendiğinde görüşme yapılan öğretmen adaylarının hepsi, bu derste daha bilinçli olarak öğrendiklerini vurgulamışlardır. Bu konu ile ilgili iki öğretmen adayının görüşü şöyledir: “Birçok şeyi bildiğimin tam tersi olduğunu, doğru öğrendiğimi zannettiklerimi aslında öğrenmemiş olduğumu fark ettim…”

(Ö5) ve "Bazı konularda zorlansam da bütün konuları bilinçli bir şekilde öğrendim. Sınıfta işlediğimiz fizik derslerinden daha çok ve yararlı bilgi öğrendim." (Ö4).

Öğretmen adaylarına bu dersten sonra fiziğe dair ilgilerinin değişip değişmediği sorulmuştur. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarından dördü fiziği sevmemelerine rağmen bu dersten sonra ilgilerinin artmaya başladığını belirtmişlerdir. Bu konuda iki öğretmen adayının görüşü şöyledir: "…Normalde fizik derslerini sevmiyorum ama bu süre boyunca fizik derslerine olan ilgim arttı…" (Ö2) ve "Fizik dersini hep formülden ibaret sanırdım fakat hiç de öyle değilmiş. Günlük hayatta fark etmediğim dikkate almadığım şeylerin hep derste öğrendiklerimle bağlantılı olduğunu anlayınca kafamda bu neden böyle dediğim soru işaretlerinin kaybolduğunu gördüm" (Ö5).

Sınıf ortamına dair teması incelendiğinde üç öğretmen adayının sınıf ortamını eğlenceli, iki öğretmen adayının da rekabetçi bulduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıfa dair görüşleri şöyledir: "Sınıf ortamı gayet güzel ve eğlenceliydi, hem rekabet edip hem öğrendik hem de sınıfça birbirimizi daha çok tanıma fırsatı bulduk" (Ö4) ve "Sınıfımız normalde çok kalabalık. Kalabalık olunca dersleri anlamada ve kendimizi ifade etmeye sorunlar yaşıyoruz ama kişi sayısı az olunca daha etkili oldu" (Ö1).

Öğretmen adaylarının yaptıkları grup çalışmalarına dair fikirleri alındığında öğretmen adaylarının çoğu fikir alışverişine değinmişlerdir. Bu konuda iki öğretmen adayının görüşü şöyledir: "Grup çalışması çok faydalıydı. Birlikte bilgi alış verişi yaptık. Bilmediğimiz yerleri birlikte tamamlama fırsatı bulduk" (Ö4) ve "Grup çalışmalarında iyi olduğumu fark ettim. Zamanı kullanma ve araştırma yapma yeteneğimin arttığını gördüm. Sorumluluk aldım." (Ö3).

Öğretmen adaylarına bu dersten sonra öğretmenliğe dair fikirleri sorulmuştur. Görüşme yapılan öğretmen adaylarının hepsi, öğretmenliğe dair olumlu duygular beslemeye başladıklarını söylemişlerdir. Ayrıca dört öğretmen adayı da bu derste öğrendiklerini ileride öğretmen olduklarında uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: "Ben bu ders sayesinde öğretmen olabileceğimi düşündüm. Öğrendiklerimi çocukların seviyesine nasıl indirebileceğimi ve öğretmeyi başarabileceğimi düşündüm. Yani kısacası öğretmenliğe bakış açım bu ders sayesinde değişti." (Ö3) ve "Ben hep öğretmeni tahtaya çıkıp yazar, anlatır, gider diye düşünürken aslında öyle olmadığını öğrenci nasıl derse katılır, onları nasıl hep aktif halde tutar, nasıl öğretilir, hayattan örnek vererek akıllarında nasıl tutmalarını sağlayacağımı öğrendim." (Ö5)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada aktif öğrenme yaklaşımlarından tam stüdyo yaklaşımı kullanılarak öğrenme ortamı hazırlanmıştır. Bu yaklaşımın tercih edilmesinin nedeni diğer aktif öğrenme yaklaşımlarına göre ders sürecini bir bütün olarak ele alması ve büyük sınıflara uygulanabilir olmasıdır. Tam stüdyo yaklaşımına göre hazırlanan öğrenme ortamında öğrenme süreci, grup çalışmalarından yararlanılarak öğrencilerin fizik başarılarını geliştirmeyi amaçlayan aktif öğrenme teknikleri kullanılarak hazırlanmıştır.

Yapılan çalışmalar aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin fizik başarısını arttırdığını, fizik kavramlarının öğrenilmesinde daha etkili olduğunu ve öğrencilerin geleneksel öğretime göre sınıf içi aktivitelerde daha aktif olduklarını göstermektedir (Gibson ve Chase, 2002; Kalem ve Fer, 2003). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının kavramsal anlama testine verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca soruların güçlük düzeyleri incelendiğinde son testte çok daha az sorunun öğrencilere zor geldiği görülmektedir.

Aktif öğrenme, bireyin öğrenmesinden sorumlu olduğu, kendi kararlarını alma ve uygulama fırsatını bulduğu bir öğrenme sürecidir. Aktif öğrenmede ezbercilik kavramının yerini merak, kuşku, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama almıştır (Bonwell ve Eison, 1991). Öğrenme ortamı sınıfla sınırlı değildir ve grup çalışmaları aktif öğrenmenin önemli özelliklerindendir (Bell, Urhahne, Schanze ve Ploetzner, 2013). Bu çalışmada öğretmen adayları gruplar halinde kendi araştırmalarını yapmış ve neyi ne kadar öğreneceklerine kendileri karar vermişlerdir. Uygulama sonrasında yapılan görüşmeler de sonuçları destekler niteliktedir. Öğretmen adayları

sınıf ortamını çok sevdiklerini, grup çalışmalarıyla fikir alış verişi yaptıklarını ve kendileri aktif oldukları zaman daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Bu uygulama ile öğretmen adaylarının hem alan bilgisi kazanmaları hem de "akışkanlar mekaniği" konusunun öğretimine ilişkin pedagojik bilgiyi kazanmaları istenmiştir. Çünkü bir öğretmen adayı bir alanla ilgili konuyu o konunun en iyi şekilde anlatılabileceği pedagojik bilgiyle birlikte öğrenmelidir (Loverude, Gonzales ve Nanes, 2011). Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarıyla bu dersten sonra öğretmenlik mesleğine dair fikirlerinin nasıl değiştiğini sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine biraz daha ısındıkları ve öğretmen olduklarında nasıl anlatacaklarına dair fikirlerinin oluştuğu görülmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada uygulamanın yapıldığı üniversitede öğrenci sayısının az olması sebebiyle tek grup ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Fakat daha sağlıklı karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının oluşturulması ve sonuçların geçerliği açısından farklı örneklemler ile de tam stüdyo yaklaşımının denenmesi önerilmektedir.

Literatürdeki bazı çalışmalarda da görüldüğü gibi bu uygulama esnasında da içine kapanık ve arkadaşlarına göre daha sessiz olan öğrencilerin zamanla kendilerini daha rahat ifade ettikleri, anlamadıkları yerleri sormaya başladıkları ve gruptaki arkadaşlarıyla daha keyifli çalıştıkları gözlenmiştir (Kalem ve Fer, 2003; Süzen, 2007). Bu sebeple aktif öğrenme teknikleri öğrencilerin sosyal ilişkilerini arttırmak ve bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla da kullanılabilir.

Bu araştırmada aktif öğrenme tekniklerinin bir kısmına yer verilmiştir. Fakat daha pek çok teknik olduğu bilinmektedir (Ün Açıkgöz, 2011). Bu sebeple diğer çalışmalarda kullanılmayan teknikler kullanılabilir. Ayrıca farklı sınıf düzeylerinde ve farklı konularda çalışmalar yapılarak, aktif öğrenme ve tam stüdyonun etkisi araştırılabilir.

Bu çalışmada sınıf ortamının hazırlanmasında esinlenilen tam stüdyo yaklaşımının yurtdışındaki örnekleri incelendiğinde hazırlanan öğrenme ortamlarının önemli maddi destekler alınarak hazırlandığı görülmektedir. Bu sebeple ülkemizde de daha büyük bütçeli projeler ile daha donanımlı aktif öğrenme sınıfları oluşturularak derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

Not 1: Bu çalışma Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeleri (BAP) Birimi tarafından 2015/134 nolu proje ile desteklenmiştir.

Not 2: Bu çalışma yazarın doktora tezinin bir bölümüdür.

Not 3: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2007). Dual situated learning model and science teaching. *İlköğretim Online, 6* (3), 390-396.

Aksu, H. H. (2005). *İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarıya, kalıcılığa, tutuma ve geometrik düşünme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Akşit, F. (2007). *Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S., & Ploetzner, R. (2010). Collaborative inquiry learning: models, tools, and challenges. *International Journal of Science Education, 3* (1), 349-377.

Bernhard, J. (2000, June). *Improving engineering physics teaching-learning from physics education research.* Paper presented at Physics Teaching in Engineering Education, Budapest.

Bonwell, C. C. ve Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating excitement in the classroom*. (ERIC document reproduction service no. ED 340272).

Candan, A., Türkmen, L., ve Çardak O. (2006). Kavram haritalamanın ilköğretim öğrencilerinin hareket ve kuvvet kavramlarını anlamalarına etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi. 3* (1), 65-75.

Crouch, C. H. ve Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics, 69* (9), 970-977.

Çeken, R. (2002). *Yedinci sınıf öğrencileri üzerinde basınç kavramının öğretilmesinde aktivitelerin etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Daşdemir, İ. ve Doymuş, K. (2002). 8. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1* (1), 77-87.

Demirci, N. ve Çirkinoğlu, A. (2004). Öğrencilerin elektrik ve manyetizma konularında sahip oldukları ön bilgi ve kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 1*(2), 116-138.

Gazioğlu, G. (2006). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin basınç konusunu kavramada çoklu zeka tabanlı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gibson, H. L. ve Chase, C. (2002).Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education, 86* (5), 693-705.

Güney, N. (2011). *İlköğretim II. Kademede fiilimsilerinin öğretiminde aktif öğrenmenin tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3* (2), 433-461.

Knight, R. D. (2004). *Five easy lessons, strategies for successful physics teaching.* San Francisco: Addison Wesley.

Kocakülah, M. S. ve Açıl, Z. K. (2011) İlköğretim öğrencilerinin gözüyle yerçekimi nerededir? *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 135-152.

Küçüközer, H. (2004*). Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen öğretim modelinin lise 1. sınıf öğrencilerinin basit elektrik devrelerine ilişkin kavramsal anlamalarına etkisi.* Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Laws, P. W. (1991). Calculus-based physics without lectures. *Physics Today*, 44 (12), 24-31.

Loverude, M. E., Gonzalez, B. L., & Nanes, R. (2011). Inquiry-based course in physics and chemistry for preservice K-8 teachers .*Physical Review Special Topics-Physics Education Research, 7*, 010106, 1–18.

Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction-what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching, 47* (4), 474-496.

McDermott, L. C. (1996a). *Physics by Inquiry-Volume I*. United State of America: John Wiley & Sons, Inc.

Öğünç, A. (2012). *Kimya dersi "reaksiyon hızları ve kimyasal denge" ünitesiyle ilgili yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir aktif öğrenme materyalinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93* (3), 223-231.

Redish, E. F. (2000). *New models of physics ınstruction based on physics education research*. Paper presented at the Deutschen Physikalischen Gesellschaft (Jena, Germany, March 14, 1996).

Saygı, C. (2009). *Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlik üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Süzen, S. (2007). *Aktif öğrenme teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Şahin, M. (2007). The importance of efficiency in active learning. *Journal of Turkish Science Education, 4* (2), 61-74.

Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2011). "Yüzme-batma, kaldırma kuvveti ve basınç" kavramları ile ilgili iki aşamalı kavramsal yapılardaki farklılaşmayı belirleme testi geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8* (1), 79-110.

Şekercioğlu (Çirkinoğlu), A. G. (2011). *Akran öğretimi yönteminin öğretmen adaylarının elektrostatik konusundaki kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Tezci, E. ve Yıldırım, B. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Balıkesir: Balıkesir Onur.

Thornton, R. K. (1987). Tools for scientific thinking microcomputer-based laboratories for physics teaching. *Physics Education, 22*, 229-238.

Ün Açıkgöz, K. (2011). *Aktif öğrenme* (12.baskı). İzmir: Biliş.

Ünlü, P. ve Gök, B. (2007). Öğrencilerin düzgün dairesel harekette merkezcil kuvvet hakkındaki kavram yanılgılarının araştırılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(3), 141-150.

Ünlüsoy, M. (2006). *Orta öğretim fizik müfredat konularından impuls ve momentum konularındaki kavram yanılgılarının tespiti ve düzeltilmesinde işbirlikli yaklaşımın etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Wilson, J. M. (1994). The CUPLE Physics studio. *The Physics Teacher*, 32, 518-523.

URL 1: http://fod.msu.edu/oir/studio-teaching
URL 2: http://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/labs-studios-discussions/teaching-studios.html
URL 3: http://warrington.ufl.edu/centers/ctla/activeLearning.asp
URL 4: http://citl.indiana.edu/resources_files/teaching-resources1/active-learning-classroom.php
URL 5: http://web.uri.edu/atl/active-learning-classroom/
URL 6: http://www.ncsu.edu./per/scaleup.html

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 22 ISSN: 2146-9199

1927 İLK MEKTEPLERİN MÜFREDATI "EŞYA" DERSİ PROGRAMI

Yrd. Doç. Dr. Nuray Zan
Çankırı Karatekin Üniversitesi
nurayzan@karatekin.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Aydın Efe
Çankırı Karatekin Üniversitesi
aydinefe@karatekin.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Burcu Umut Zan
Çankırı Karatekin Üniversitesi
burcuumut@karatekin.edu.tr

Özet

Program, eğitim sürecinin en önemli faktörlerinden biridir. Program ilgili dersin amaç, içerik, eğitim durumu, ölçme ve değerlendirme ile ilgili alanlarda öğretmeni yönlendiren bir rehberdir. 1926 yılında yeni kurulan ülkenin dönemindeki ihtiyaçlarını tespit ederek, memleketin çocuklarının özelliklerini temel alan ve dünyadaki ileri eğitim ve öğretim anlayışını hedefleyen "1926 İlk Mektep Müfredat Programı" hazırlanmıştır. 1926 yılında pilot uygulaması yapılan ilk mektep müfredatı dönütlerin değerlendirilmesi sonucunda değişiklikler yapılarak 1927 yılında uygulamaya başlanmıştır. Bu çalışmanın kapsamı, Cumhuriyet döneminde hazırlanan 1927 İlk Mektep Müfredatında yer alan Eşya Ders Programını incelemektir. Eşya Dersi Program yapısı incelendiğinde; sistem kuramsal olarak her kişinin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda eğitilmesini öngörmektedir. Bu programda diğer programlardan farklı olarak; toplu tedris uygulamasına geçilmiştir. Programın amacı, dersin amacı, dersin işlenişi esnasında dikkat edilecek hususlar program yapısına uygun olarak ilk defa bu dönemde verilmiştir. Eşya Dersi; 5. Sınıfta 2 ders saati olarak belirlenmiştir. İçerik olarak; öğrencinin her gün kullandığı eşya, alet ve makineler hakkında bilimsel bilgi edinerek bu alanda uygulama yapmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlk mektep, ilkokul, müfredat, fen eğitimi, eşya dersi.

1927 THE FIRST SCHOOL CURRICULLA "COURSE OF GOODS" PROGRAM

Abstract

The scope of this study is to investigate the "Curricullum of Course of Goods", dated on 1927. Curricula is a guide, which directs teacher about the content of course, educational status and in areas related to measurement and evaluation. "1926, The First School Curriculum Program" was prepared based on identifying the needs of newly established country and was prepared according to advanced education concept in global area in 1926. After implementation was done in 1926 and evaluation of the feedbacks was finished, it was put in to practice in 1927. When the structure of "Course of Goods Curriculum" was examined, it was understood that the program was foreseeing to educate pupils in the direction of individual abilities, interests and requests. Apart from others, collective education was put into practice with this program. Aim of program, aim of course and issues to be considered during the course process was given with the appropriate definitions to the programs' structure first time in this era. "Course of Goods"; was given to the 5th class, course duration was defined as two hours in a week. As a content; scientific information about goods, tools and machines, which are in daily use of pupils, was considered to give.

Keywords: First school, primary school, curriculum, science education, course of goods.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 22 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

30 Ağustos 1922 Büyük Taarruz zaferinden sonra M. Kemal Atatürk, çadırdaki kitaplarını taşımak için sandık beklendiğini görünce bir mermi sandığını yere boşaltır ve sunu söyler; "Al çocuk, kitaplarımı bu sandığa koy, asıl savaşımız şimdi başlıyor!"(Sunay Akın'dan alınmıştır). Atatürk'ün eğitim alanında başlattığı savaş bilgi toplumu olma yönündeki mücadelesi 30 Ağustos Zaferi ile birlikte harekete geçmiştir.

Türkiye'de cumhuriyetin ilanıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhidi Tedrisat Kanunu "(Öğretim Birliği Yasası) ile ülkede yüzyıllardır devam eden ve modern okullar yanında yer alan dinsel geleneksel eğitim kurumlarına son verilmiş; Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altında laik bir eğitim sistemi kurulmuştur(Kaya, 1993; Şeker, 2014). Atatürk'ün eğitim anlayışını yansıtan eğitim ilkeleri; millilik, laiklik, bilimsellik, işlevsellik, genellik ve eşitlik ilkeleridir. Bu ilkeler doğrultusunda Türkiye Cumhuriyetinin ilk müfredatı 1924 yılında hazırlanmıştır.

Bu dönemde Maarif Vekili Vasfi Çınar'dır ve o dönemin önemli eğitim çalışmalarını yapan John Dewey Türkiye'ye davet edilmiş İstanbul, Ankara ve Bursa'da gözlemlerde bulunduktan sonra ilgili tespitlerini rapor halinde sunmuştur. Raporunda, üzerinde önemle durmuş olduğu "hayat bilgisi, toplu tedris ve iş okulu" kavramlarına yer vermiştir. Dewey'in raporuna göre; okul programları, ülkenin çeşitli bölgelerinde yerel şartlara ve ihtiyaçlara uyum sağlayacak şekilde, öğrenci merkezli ve yaparak yaşayarak öğrenme temelinde geliştirilmeli önerisi değerlendirilmiştir (Efendioğlu, Berkant ve Arslantaş, 2010; Tazebay ve diğerleri,2000; Şeker,2015).

İnsan emeğini geliştiren ve ona nitelik kazandıran bir yönü olması nedeniyle eğitim toplumun çağdaşlaşmasında en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmiş, bilhassa az gelişmiş ülkelerde eğitim imkânından mahrum kitlelerin sosyalleşmeleri için kullanılmaya başlanmıştır. 1924 programı, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve öğretim anlayışı, ihtiyacı ve şartları düşünülerek "1924 İlk Mektep Müfredat Programı" adı altında hazırlanmıştır. Daha çok proje niteliğinde olan program iki yıl uygulamada kalmıştır. 1924 programı; 1926 yılında toplu öğretim çocuğa özgelik, yakın çevre ilkelerine göre gözden geçirilmiş (Varış,1996) ülkenin o zamanki ihtiyaçlarına, çocukların özelliklerine ve dünyadaki ileri eğitim ve öğretim anlayışına dayanarak "1926 İlk Mektep Müfredat Programı" hazırlanmıştır. 1926 programı on yıl uygulamada kalmıştır, fakat bu arada 1930 yılında bölgesel farklılıklar göz önüne alınarak köy şartlarına ve ihtiyaçlarına göre bu bölgede yaşayan çocukları yetiştirmek için, merkez okulların müfredat esasları temel olmak suretiyle, "Köy Mektepleri, Müfredat Programı" hazırlanmıştır. Eğitim çalışmalarında olan değişikliğin temelini lâiklik, çağdaş seviyeye ulaşma ve pozitif bilimler oluşturmuştur. Söz konusu müfredat gerek biçim gerekse içerik olarak öncekilerden farklılıklar taşımaktadır. Müfredatta derslerin isimlerinin yanı sıra amaçları, konuların işlenişi sırasında dikkat edilecek noktalar da yer almıştır. 1926 programı, bugünkü programların dayandığı altı temel esası kapsaması bakımından önemlidir. Sözü edilen temel esaslar (MEB, 1997, s.18-19) şöyle sıralanmıştır:

1. Toplu öğretim sistemi,
2. İlkokulun amaçları,
3. Derslerin özel amaçları,
4. Öğretimde takip edilecek yollar,
5. İlk okuma-yazma öğretiminde uygulanan çözümleme metodu,
6. Beş sınıflı ilkokulun birinci ve ikinci devreye ayrılmasıdır

Derslerin birbirinden kopuk olarak işlenmelerine son verilmiş, ilköğretimin ilk üç sınıfında dersler hayat ve toplum ekseni etrafında bütünleştirilmiştir (Dewey, 1939; Kazamias, 1966; Dewey, 1983; Bektaş, 2001; Şahin 2009). 1926 Programında ilk mektep iki devreden oluşmaktadır. İlk devre 1,2 ve 3. sınıfı ikinci devre ise 4 ve 5. sınıfı kapsamaktadır. Bu müfredatta bir yenilik olarak Eşya Ders Programına yer verilmiştir bu ders ilk mektebin 2. Devresinde 5. sınıfta haftada iki saat olarak planlanmıştır. Bu dersin hedefi öğrencinin her gün gördüğü alet ve makinelerin çalışma prensiplerini bilimsel açıklamalarla ifade etmelerini sağlamak olarak açıklanmıştır. Ayrıca öğretiminde gözlem ve öğrencinin bireysel aktivitelerine dayanması, öğrenciyi kişisel çalışmaya teşvik etmesi amaçlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2005).

Dünya eğitim tarihi incelendiğinde Eşya dersinin içeriğinin eğitimde kullanılmasına yönelik çalışmalar ilkçağlardan bu tarafa tartışılmaktadır. Ancak Eşya dersinin kurucusu olarak Johann Amos Comenius

bilinmektedir. Comenius "Orbis Sensualium Pictus" adlı eserinde çocuğun ilk eğitim aşamasında günlük yaşamında kullandığı eşyaların ve resimlerin önemli bir materyal olduğunu açıklamıştır. Bu konu 18.yy'da daha fazla tartışılmaya başlanmış ve aydınlanma felsefesinin de yardımıyla tabiat bilimlerinin ders kitaplarında yer alması kararlaştırılmıştır. İlkokul programlarına 18.yy'da giren eşya dersleri ilk aşamada üst sınıflarda yer almış 19.yy'da ise alt sınıflarda okutulmaya başlanmıştır (Anonim, 1930; Tunç, Tuğluoğlu, 2013).

Cumhuriyet döneminden önce yapılan son programlardan olan 1913–1914 tarihli Mekatib-i İbtidaiyye-i Umumiyye Nizamnamesinde ilkokullar altı yıl olarak düzenlenmiştir. Bu programda Fizik ve Kimya konularını kapsayan Eşya Dersi birinci sınıfta 4 saat, diğer saatlerde 2'şer saat okutulmuştur (Tazebay 1992; Binbaşıoğlu, 2005).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı'nın içeriğinde yer alan Eşya Dersi Programını Osmanlıca'dan Türkçe'ye çevirerek Türk eğitim tarihinde ve Fen eğitimi alanında yapılacak çalışmalara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri; Eşya Ders Programının hedefi ve içeriğini ve o dönemin fen bilimleri alanına bakış açısını incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli ile yapılan araştırmalar geçmişte ya da halen mevcut bir durumu olduğu şekliyle betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası olmaksızın bilinmek istenen şeyi olduğu gibi ortaya koymayı amaçlamaktadır. (Karasar,1984,79) Araştırmanın temel kaynağı "1927 İlk Mektepler Müfredat Programı" metnidir. Ayrıca konuyla ilgili bilimsel literatürden yararlanılmıştır.

BULGULAR

İlk Mektepler Müfredatı ve ilköğretim müfredatlarıyla ilgili olarak Demirel (1992), Tekışık (1992), Eskicumalı (1994), Arslan (2000), Dündar (2002), Gözütok (2003), Akbaba (2004), Şahin,2009'un çalışmalarında Cumhuriyet döneminin değişik evreleriyle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Eşya Dersi ile ilgili ders kitaplarının incelenmesi üzerine 2013 yılında Tunç ve Tuğluoğlu'nun çalışması mevcuttur.

1926 Programında Eşya dersine yer verilmiştir ki ders ilk mektebin 2. Devresinde 5. sınıfta haftada iki saat olarak planlanmıştır. Eşya Ders Programı 4 bölümden oluşmaktadır.
1. bölüm; Giriş
2. Bölüm; Eşya Dersinin Hedefi,
3. Bölüm; Dersin işlenmesi esnasında öğretmen tarafından dikkat edilecek noktalar
4. Bölüm 5. Sınıfta işlenecek konular olarak sıralanmıştır.

Eşya Dersi Programının giriş bölümünde; bu derse neden ihtiyaç duyulduğu genel olarak açıklanmıştır. Daha önce verilen dersin fen alanlarına ayrılması gerektiği bu alanların da eğitimine devam etmek isteyen uzmanlaşmak isteyen öğrenciler için önemli olduğu vurgulanmış, diğer yandan dersler arası bağlantıların üzerinde durulmuştur.

"İlk mekteblerde Eşya Dersinin hedefi" başlığına yer verilmiştir. Genel olarak dersin amacı; içerik olarak bireyin bilimsel alanda konuları özgün olarak öğrenebilecekleri ortamların oluşturulmasını istemektedir. Öğrencinin her gün gördüğü alet ve makinelerin çalışma prensipleri hakkında bilimsel açıklamalarda bulunmayı hedef olarak açıklamıştır.

Öğretmene ders işlenişi esnasında rehberlik eden bir anlayışı vardır. Bu anlayış ders işlenirken dikkat edilecek noktaları programda öğretmene sunmaktadır. Öncelikle öğrencinin yakınında bulunan eşyadan yola çıkarak ders işlenişi temel almıştır. Yakından uzağa ilkesini ve öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini, gerçekleştirmesi uygun olan denemeleri mümkün olduğu kadar tecrübe edilmesi esasını ilke edinmiştir. Öğrencinin yakınında bulunan ve gözlem yaparak öğrenebileceği; fabrika, ziraat ve sanayi okullarının ziyaret

edilmesi öğrencinin aktif olmalarını önermiştir. Öğretmenin öğrenciye ders defteri tutma alışkanlığı kazandırması için uyarıda bulunmuştur. Öğretmenlere ders işlenişinde; araştırma, sorgulama ve tartışma yöntemlerini kullanmaya teşvik etmiştir.

5.Sınıf Eşya Dersi konuları için haftada 2 ders saati ayrılmıştır. Eşya Dersi Programı 5. Sınıfta 6 ana başlıktan (ünite) oluşmaktadır.
1-Maddenin Üç Hali
2-Tabiatın Kuvvetleri
3-Gaz Halinde Olan Maddelerin En Önemlisi: Hava
4-Sıvı Halde Ola Maddelerin En Önemlisi Olarak: Su
5-Basit Makinalar
6-Doğanın Sunduğu Yenilenebilir Enerji Kaynaklarından Yararlanma

Eşya dersinin ilk konusu olarak; madde ve maddenin üç halinin öğretilmesi istenmiştir. Maddenin öğretilmesi sürecinde; maddenin hal değişimi su üzerinden verilmiştir.

İkinci konu olarak tabiatın kuvvetleri; yer çekimi kuvveti, ısı, ışık ve elektrik temelinde verilmiştir. Yer çekimi maddelerin yere düşmesi, maddenin kütlesi ve ağırlığı konularını işlemiş, ısı konusunda ısının kaynağı olarak güneş verilmiştir. Tabiatın kuvvetlerinden güneşe bağlı olarak ısının etkileri değerlendirilmiştir. Maddeye ve diğer canlılara olan etkilerine aynı anda değinilmiştir. Genleşme, hâl değişimi ve canlılara (bitki ve hayvana) etkileri konularının bir arada işlenmesi istenmiştir. Hayatın devamı için uygun sıcaklığa ihtiyaç olduğu "yeterli sıcaklık olmazsa hayat olmaz" ifadesiyle sloganlaştırılmıştır. Ayrıca; tabiat kuvvetleri konusunda Işık konusu ele alınmış ışığın en büyük kaynağı güneş olarak verilmiştir. Güneş ışığının hayat üzerindeki etkisi ile birlikte ışıksız bitki yetişemez, ışık ve renkler, ayna ve yansımaları konularının işlenmesi istenmiştir. Güneş ışığının sağlık için gerekli olduğu ve güneş ışığının bazı mikropları yok etme özelliği taşıdığına vurgu yapılmıştır. Bu konular verilirken sağlık eğitimin ile bağlantı kurduğu anlaşılmaktadır.

Tabiat kuvvetleri olarak elektrik konusu işlenirken sürtme ile elektriklenmenin nasıl olduğu vurgusu yapılmış; kehribar, reçine ve cam gibi maddelerin sürtünme sonucunda oluşturdukları elektriklenme olayları ile elektrik kavramı tanıtılmış ve doğa olaylarından şimşek çakması, gök gürlemesi, yıldırım ve yıldırımın etkisi konusuna geçiş yapılmıştır.

Üçüncü konu olarak gaz halinde olan maddeler ele alınmıştır. Gazların en önemlisi olan "hava" temelinde gaz maddeler işlenmiştir. Bu konu çerçevesinde verilecek konular; havanın varlığının belirlenmesi, Dünya etrafında ki hava tabakasının kalınlığı, hava basıncı, hava basıncı azaldığında değişiklik olup olmayacağı sorgulatılmıştır. Bu konuda; "Balonlar, uçurtmalar, uçaklar nasıl uçar? Dağlara çıkıldıkça basınç azalır mı?" "oyun topları nasıl şişirilir?" sorularını öğrenciye yöneltmiştir. Gaz maddelerden başlayan konu sıralaması, basıncın nasıl ölçüleceğini sorgulatmış, barometreyi tanıtmıştır ayrıca Toricelli deneyinin yapılmasını isteyerek konunun etkinlik ile kavranmasını sağlamaya çalışmıştır.

Havanın sıcaklığı, sıcaklığın havaya etkisi konusu işlenmiş sıcaklığın ölçülmesi esas alınmıştır. Bu noktadan hareketle termometre ve tıbbi termometre tanıtılmıştır. Bu konu çerçevesinde rüzgarlar ve fırtınalar işlenmiştir. Havanın hayata etkisi, havanın içindekiler, solunum, bitkilerin solunumu, saf ve temiz hava, kirli havanın zararları konusu hakkında bilgi verilmiştir. Hava ve sis: sisin havada yayılması ve hızı hakkında çalışma yapılmıştır.

Dördüncü konu olarak sıvı halde olan maddeler ele alınmıştır. Sıvı halde olan maddelerin en önemlisi olarak "su" temel alınmıştır. Suyun basıncı, suda maddeler neden yüzer, neden batar, zırhlı ve çelik gemiler neden batmaz, denizaltı nasıl çalışır soruları cevaplanmıştır. Hayvanların ve insanların yüzmesi üzerinde durulmuş, şelale ve şadırvânlar ile ilgili olarak bilgi verilmiştir. Deniz suyu, tatlı su, acı su ile içilecek sular konuları ile birlikte iyi suların özellikleri tanıtılmıştır. Kötü ve tehlikeli sular ve sulardan gelen bulaşıcı hastalıklara dikkat çekilerek, tifo humması, kolera örnek verilmiş bunlardan korunma yolları öğrencilerle paylaşılmıştır.

Beşinci konu olarak fizik alanında basit mâkinalar konusu ele alınmıştır. Dişli çark düzeneği ve kuvvetler yönünün değiştiğinin fark edilmesi için mâkinalarda kayış ve zincir düzeneği konusu buna bağlı olarak bisiklet zinciri, bir dikiş mâkinasının, bir et kıyma mâkinasının veya daha basit mâkinaların incelenmesi önerilmiştir.

Son konu olarak doğanın sunduğu yenilenebilir enerji kaynaklarından yararlanma konusu ele alınmıştır. Rüzgâr ve suyun gücünden yararlanmaya örnek olarak yel ve su değirmenleri yelken gemileri verilmiştir.

Buhar ile çalışan makinalar, vapur, şömendifer, motor, otomobil ve traktörler konusu işlenirken bir buhar makinasının veya bir otomobil motorunun incelenmesi programda önerilmiştir.

Elektriğin faydaları ile birlikte olumsuz yönleri verilmiştir. Elektrik zilleri elektrik dinamoları; telgrâf ve telefon tanıtılmıştır. Işık konusu ile birlikte fotoğraf mâkînaları, sinemaların çalışması tanıtılmıştır.

Eşya Dersi Programına genel anlamda bakıldığında öğrenciye bilgi aktarmadan çok çevrede geçerli olacak ve işe yarayacak bilgiler, iyi alışkanlıklar kazandırmayı amaçlamaktadır. Eşya dersinin mümkün olduğu kadar hayat ve çevre ile ilişkili bir biçimde öğretilmesinin istendiği programın genel çerçevesinden anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencinin kişisel çalışmasına önem verilmekte, derste ise iş ve öğrencinin yaptığı etkinlikler önemsenmektedir(Binbaşıoğlu, 2005).

Yukarıda kısaca değerlendirilen programın tam metni günümüzde kullanılan fen kavramları temel alınarak ve şekil olarak aynı düzende verilmiş olup tam metni aşağıdaki şekildedir. Ayrıca 1927 İlk Mektep Müfredat Programından alınarak Osmanlıca'dan Türkçeye çevrilmiş orijinal hali Ek-1'de sunulmuştur.

EŞYA DERSLERİ PROGRAMI

Önce ki programlarda "Tabîat Tedkîkî "adı altında toplanan konuların bir kısmı fizik ve kimya alanlarına dahil olan konulardır. Mesela her gün her yerde karşılaştığımız otomobil, şömendifer, telgraf, diğer elektrikli araçlar, evlerde kullanılan mekanik aletlerdir ve fizik ve mekanik ilminin sahasına ait konulardır. Hava ve su gibi en lüzumlu hayat unsurlarının içerikleri, yemeklerimizin içinde olan gıda unsurları ve saire de kimya ilminin alanına dahil konulardır. İsminden de anlaşıldığı üzere " tabiat tedkiki" derslerinin daha ziyade tabiatın doğrudan doğruya incelendiği ve araştırıldığı konuları içermesi uygun olmaktadır.

İnsan elini fizik kimya ve biyoloji konularının hepsini aynı dersin içeriğinde ele almak uygun görülmemiştir.

Yeni programlara "eşya derslerinin" ilavesi bu tartışmanın sonucudur. Önce "Tabiat Tedkiki" dersine dahil olan konuların "eşya dersi" adı altında toplanmasının diğer mühm sebebi de şudur: İlk mekteb başlı başına bir eğitim kurumu olmakla beraber sınırlı bir eğitim anlayışı düşünülmediğini aynı zamanda orta ve lise öğretimine devam etmek isteyen öğrenciler için bir temel teşkil edecek yapı esas alınmıştır.

Her iki dersin ayrı öğretimi bu ikinci amaca daha uygundur. Çünkü daha ziyade tabiatın doğrudan doğruya incelenmesine uygun olan tabiat tedkiki dersleri gençleri inceleme ve araştırma usulü ile donatmak suretiyle doğayı anlayacak ve eşya derslerinde öğrenciler ileride devam edecekleri fizik ve kimya derslerine giriş yaparlar. Herşeye rağmen eğtim öğretim sürecinde bu iki dersin birbiriyle ve diğer derslerle olan sıkı bağlantıları hiçbir zaman gözden kaçırılmamalıdır.

İlk mekteblerde "eşya dersleri" nin hedefi şudur:
Öğrenciye, her gün gördüğü, kullandığı eşya ile medeniyetin maddi cihazlarını teşkil iden alet ve makinelerin en önemlileri hakkında esaslı ve bilimsel açıklamalar yapmak ve bu âlet ve cihazların çalışma prensiplerini öğrenciye tanıtmaktır.

Eşya Dersi öğretmen tarafından verilirken dikkat edilmesi gereken noktalar
1- Derslerde öğrencinin en yakınında ki eşya hareket noktası olarak kabul edilmelidir.
2- Dersler öğrencinin yaparak- yaşayarak anlamasına uygun olmalıdır.
3- Gerçekleştirilmesi uygun olan denemeler yapılarak öğrencinin tecrübe etmesi sağlanmalıdır.

4- Deneylerin sadece öğretmen tarafından yapılması yetersizdir, olanaklar uygunluğuna göre öğrencilerin deneme yapması sağlanmalıdır.
5- Okullarda her zaman yeterli malzeme bulunması imkânsızdır. Bu noktadan hareketle derslerin okul haricinde inceleme ve araştırmalarla canlandırılması ve takviye edilmesi gereklidir. [Mesela benzin vesaire motorların hakkında verilecek dersin imkanı olan yerlerde evvela bir otomobil veya traktör veyahut sabit bir motorun incelenmesine ve bu konuda şoför ve makinistten alınacak açıklamaya ihtiyaç vardır.]
6- Uygun zamanlarda yakın çevrede bulunan fabrika, ziraat ve sanayi mektebi, tamirhane ve garajlar ziyaret edilmelidir.
7- Bir çok denemenin kolay ve ekonomik olarak sağlanabileceği[mesela: bardak, boru, ispirto ocağı, cezve, kapsül, veya adi bir top] ve birkaç çeşit kimyasal madde ile kolaylıkla yapılabileceği daima akılda olmalıdır.
8- Öğrenci sadece kitap ile sınırlandırılmamalı, her öğrencinin mutlak bir ders defteri bulunmalıdır. Öğrenci defterine derste yaptıkları tecrübeleri, kroki ve resimleri, sonuçları, ziyaretler esnasında öğrenilen bilgileri defterine aktarmalıdır.
9- Öğrenciye arasıra araştırma konuları verilmeli ve bu konuların öğrenci tarafından araştırılarak raporlar düzenlemesi sağlanmalıdır. Bu raporların sınıfta okunarak tartışılması yararlı olacaktır.
Raporlar uygun şekilde öğrencinin ders defterine geçirilmelidir.
10- Öğretim bir eksen etrafında hayat ile bağlantısı koparılmadan özenle devam ettirilmelidir. Programda ki konular bu merkezde düzenlenmiştir. Yalnız bunların sırası esasa sadık kalmak şartıyla öğretmenler tarafından zaman ve mekan uygunluğuna göre değiştirilebilir.

5'inci Sınıf [Haftada iki ders]

I-Maddenin üç hali

(1) Çevremizde ki maddeler. Sıvı ve gaz maddeler
(2) Maddeler hal değiştirebilirler: suyun üç hali.

II- Tabiatın kuvvetleri

(1) Yer çekimi. Maddelerin düşmesi ve maddelerin ağırlığı. Maddelerin birbirine ağırlıkça denk olması. Maddenin kütlesi.
(2) Isı: Isının en büyük kaynağı güneşdir.

Isının etkileri. Isı maddenin genleşmesine sebep olur. Isı maddenin hallerini değiştirir. Katı maddelerin önce sıvı ve sonra gaz haline gelmesine etki eder. Bitki ve hayvanlara olan etkisi, yeterli sıcaklık olmazsa hayat olmaz.

(3) Işık: Işığın en büyük kaynağı: güneş

Güneş ışığının hayat üzerindeki etkisi. Işıksız bitki yetişemez, ışık ve renkler. Ayna ve yansımaları ve gözlükler. Işığın hayatımıza olan etkisi. Işıkdan mahrumiyetin sonuçları: gözlerde ve bedende.
Güneş ışığı sağlık için gereklidir. Güneş ışığı bazı mikropları yok etme özelliği taşır.

(4) Elektrik: Kehrübar ve reçine ve cam gibi maddelerin sürtünme sonucunda oluşturdukları elektriklenme olayları. Gök gürlemesi, şimşek çakması. Yıldırım ve yıldırımın etkisi

III. Gaz halinde olan maddelerin en önemlisi: Hava

(1) Havanın varlığı nasıl belirlenir? Hava dünyayı çepeçevre sarmıştır. Dünya etrafında ki hava tabakasının kalınlığı. Hava basıncı. Oyun topları nasıl şişirilir? Hava basıncı azaldığında ne hissederiz? Balonlar nasıl uçar? Uçurtmalar ve tayyareler. Yüksek dağlarda hava basıncı azalır.

Hava basıncı nasıl ölçülür? Barometre nedir, [mümkünse Toriçelli borusu ile deney yapılır]. Madeni barometre nedir ve niçin kullanılır?

(1) Havanın sıcaklığı: Sıcaklığın havaya etkisi. Rüzgarlar ve fırtınalar. Sıcaklığın havaya etkisi. Sıcaklık nasıl ölçülür? Termometrenin esasları. Termometrenin kullanımı. Tıbbî termometre.
(2) Havanın hayata etkisi: Havanın içindekiler. Solunum, bitkilerin solunumu, saf ve temiz hava. Kirli ve mahsûr havanın zararları

Hava ve sis: Sisin havada ki sürati.

IV. Sıvı halde olan maddelerin en önemlisi olarak :su.

(1)Suyun basıncı,

Su da maddeler neden yüzer, neden batar? Zırhlı ve çelik gemiler neden yatmaz (batmaz)? Denizaltı. Hayvanların ve insanların yüzmesi. Suyun ölçülmesi. Su cereyanı. Şelâleler, şadırvânlar.

(2) Deniz suyu, tatlı su, acı su: içilecek sular. İyi suların niteliği. Fena ve tehlikeli sular: sulardan gelen tehlikeli hastalıklar: Tifo humması, kolera.

V. Basit mâkînalar

(1) Manivela. Nev'leri, tatbîkatı. Makara veya palanga düzeneğinin kurulması[basit ve vinçler]. Dişli çark düzeneği ve kuvvetler yönünün değiştiğinin fark edilmesi,Yatay istikâmetde bir kuvveti düşey/dikey istîkâmete çevirmek.

(2) Mâkînalarda kayış ve zincir düzeneği: bisiklet zinciri. Bir dikiş mâkînasının, bir et kıyma mâkînasının ve bunlara benzeyen her yerde bulunabilecek daha basit mâkînaların incelenmesi

VI. Doğanın sunduğu yenilenebilir enerji kaynaklarından yararlanma

(1) Rüzgâr ve suyun gücünden yararlanma
Yel ve su değirmenleri yelken gemileri. Buhar mâkinaları, vapur (**106)** Ve Şömendüferler. Gaz mâkînaları, motorlar. Otomobil ve traktörler. [bir buhar mâkînasının, bir otomobil motorunun incelenmesi]

(2) Elektrikden yararlanma:
Elektrik pilleri. Elektrik cereyânı, olumlu ve olumsuz elektrik, mıknatıs. Elektrik zilleri elektrik dinamoları: telgrâf ve telefon.

(3) Işıkdan yararlanma: fotoğraf mâkînaları, sinemalar.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasından sonra eğitim en önemli konu olmuş ve bu alanda çok büyük hassasiyet gösterilmiştir. Tevhidi Tedrisat Kanunu ile birlikte eğitimde birlik sağlanmış ve hazırlanan müfredat programının tüm eğitimcilerin benimsemesi amaçlanmıştır. O dönemde 1924 ve 1926 müfredat programlarının hazırlanmasında dönemin tüm öğretmen okullarının yönetici ve eğitim bilimcilerinin temsilcileri aracılığıyla görüşlerini iletmeleri sağlanmıştır. Bütün öğretmenlerden ve müfettişlerden raporlar istenerek programın esas sahiplerinin düşünce ve önerilerinin alınmasına büyük bir özen gösterilmiştir (Aslan,2011). Eğitim alanında; 1948'e kadar olan dönem Atatürk dönemi olarak adlandırılmış ve bu dönem boyunca programların hazırlanmasında katılımcı bir yaklaşım sergilenmiştir. Çağdaş, bilimsel, insani ve toplumsal değerlerin önemle vurgulandığı ve temel ilke olarak benimsenen program anlayışı kabul edilmiştir.

Atatürk 1 Mart 1923'de TBMM'de yaptığı konuşmada "eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntem, bilgiyi insan için fazla bir süs, baskı aracı yahut uygarca bir zevkten çok maddi yaşamda başarı sağlayan pratik ve kullanılabilir bir araç…" olmasını istemiştir (Binbaşıoğlu, 2005). 1926 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programının mukaddemesinde ifadesini bulan "çocukların dağınık malumattan ziyade işe yarar bilgi kazanmasını temin için derslerin imkân derecesinde hayat ve muhit ile münasebettar" bir tarzda verilmesi istenmiştir(Tuğluoğlu, Tunç; 2015). Bu bakış açısı ile Modern program anlayışını taşıyan ilk program olan1926 ilk mektep programı öğrenciyi etkin kılan çeşitli yöntemlere ağırlık vermiş bu etkililiği öğretmen ile paylaşmak için öğretmene sunduğu eğitimde dikkat edilecek noktalar başlığı ile yol gösterici bir özelliğe sahip olmuştur. 1926 İlk Mektep Müfredat Programında sistematik bir biçimde ayrıntılı ve maddeler halinde hem ilkokulun amaçları, hem de programda yer alan tüm derslerin amaçları "dersin gayesi" veya "dersin hedefi" başlıkları altında ilk kez bu programda verilmiştir. Bu programda yeni bir ders olan Eşya Dersi 5. Sınıfta yerini almış bu ders kapsamında kimya ve fizik konuları işlenmiştir. Özellikle eğitim ilk mekteple sınırlandırılmamış ve eğitimine devam edecek bireyler esas alınarak bu ders ve içeriği düzenlenmiştir. Eğitim alanında çalışmaları olan Sadrettin Celal'e göre eşya derslerinden beklentiler öncelikle; çocuklarda düşünme, görme, inceleme, gözlem, eleştiri gibi zihni yetenekleri kazandırmak ayrıca çocukların kendi gözlem ve incelemelerini derslere temel yapmaktır (Okan, 1983). Programda Eşya Dersini öğretmene tanıtmak, yol göstermek amacıyla ders işlenişinde dikkat edilecek noktaları belirtmektedir. Programda öğretmene ders işlenişi esnasında rehberlik eden, kılavuzluk yapan bir anlayış olduğu bu noktadan hareketle anlaşılmaktadır.

Yeni fen programlarının anlayışında temel aldığımız "fen ve teknoloji okur yazarlığı" o dönemde eşya dersi programından beklenenler ile örtüşmektedir. Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin

araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir. Fen ve Teknoloji okur yazarı olan bireyden beklenen Bilimsel Süreç Becerileri; Eşya dersinde gözlem yapma, ölçme, ilişkilendirme, sınıflama gibi becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Örneğin; "Sıcaklık nasıl ölçülür?" "Termometre nasıl kullanılır?" "Hava basıncı nasıl ölçülür?" konusu ölçme işlemine yönlendirmektedir. Güneşin etkisinin "madde ve canlılar" üzerinde etkilerini açıklayabilmek için öğrenciye gözlem yapması konusunda yönlendirme olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Fen, teknoloji, toplum ve çevre bağlantılarına yer verilmektedir. Bu konuda basit makinalar konusunda yakın çevreden örneklerle kuvvetin yönü konusunda çalışmalar yaptırılması, elektriğin olumlu ve olumsuz yönlerinin vurgulanması örnek olarak verilebilir. Ayrıca anlatılan her bir konu yeri geldikçe öğrencinin çevresinden ve doğal olaylarla ilişkilendirilmektedir(Elektrik konusu ve yıldırım gibi…). Dersin konularına baktığımızda sağlık kültürü ve bilinci kazandırmaya yönelik konularda yer almaktadır. Örneğin ışık konusunu işlerken; güneş ışığından ve mikrop öldürücü özelliğine vurgu yapması önemlidir. Sadece bilgi aktaran değil, öğrenciye tutum ve değer kazandırmayı amaçlayan bir program özelliği göstermektedir. Öğretmene vermiş olduğu dikkat edilecek noktalar kısmında; öğrencinin edindiği tecrübeleri değerlendirmesini ve öğrencinin fark etmesini sağlayacak ipuçları verilmiş, bireyin nasıl öğrendiği konusuna dikkat çekmiştir. Tecrübelerini yazıya dökmesi ve raporlaştırması özellikle istenmiştir. Öğretmenin dikkatini bilimsel tartışma yöntemlerinin kullanılması yönünde çekmiştir. Bu yöntemle öğrencilerin bilimsel düşünmeyi öğrenmesi, sorgulayıcı bir tutumla alternatif açıklamalar üzerinde düşünmeye sevk etmek istemiştir. Eşya Dersi Programında öğrencilerin araştırma sorgulama süreçlerine katılımlarını sağlayacak etkinliklerin olduğu görülmektedir. Eğitimin sadece okul ile sınırlamadığını çevrede bulunan eğitim için uygun olan her bir faaliyetin dikkate alınması gerektiğini gösteren bir programdır.

Ayrıca dikkat edilecek bir husus da fen anahtar kavramlarında olan değişimdir. Örneğin o dönemde "cisim" olarak adlandırdığımız kavram şimdi "madde" olarak anılmaktadır. Örneğin "hararet" kavramı ""ısı"; "sühunet" kavramı "sıcaklık"; "cazibe" kavramı "çekim"; "maî" kavramı "sıvı"; "tazyik" kavramı " basınç" olarak günümüzde fen derslerinde kullanılmaktadır.

1926 ilk mektep müfredatının Bilimsel Süreç Becerileri ve Fen Teknoloji Toplum Çevre bağlamında incelenmesi bu konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara öneri olarak sunulmaktadır.

Not 1: 1926 yılında program hazırlanmış olup, 1927 yılında uygulaması yapılan program esas alınarak çalışma yapılmıştır. Maarif Vekaleti (1927) İlk Mekteplerin Müfredat Programı. İkinci Tab'. İstanbul Devlet Matbaası.

Not 2: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 54–55.

Anonim (1930). Dünya maarifine bakışlar: mektep kitaplarının resimli olması, *Muallimler Mecmuası,* 8, 12.

Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyetinin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı "1924 ilk mektepler müfredat programı". *İlköğretim online,*10(2), 717-734.

Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.

Binbaşıoğlu, C. (2005). *Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programlarının Tarihsel Gelişimi Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi Araştırmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, İstanbul: Maarif Basımevi.

Dewey, J. (1983). *The Middle Works, 1899-1924*, (Edited by: Jo Ann Boydston) Carbondale: Southern Illinois University Press.

Efendioğlu, A., Berkant, H. G. ve Arslantaş, Ö.(2010). John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi. *I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.

Dündar, Ş. (2002). İlköğretim Okullarında Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Tarihsel Gelişim, *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2, 11-18.

Eskicumalı, A. (1994). *Ideology and Education: Reconstructing the Turkish Curriculum for Social and Cultural Change, 1923-1946*. Unpulished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.

Gözütok, F.D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı. 160, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm

Karasar,N.(1984). *Bilimsel Araştırma Metodu.* Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.

Kaya, Y.K. (1993). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika/Eğitim/Kalkınma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kazamias, A.M. (1966). *Education and the Quest for Modernity in Turkey,* London: George Allen & Unwin Ltd.

Maarif Vekaleti (1927). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. İkinci Tab'. İstanbul Devlet Matbaası.

MEB, (1997). *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Program Çalışmaları*, Ankara: 1997.

Okan, K.(1983). Fen bilgisi öğretiminin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 60, 42.

Sadrettin Celal (1939). *Maarifimiz ve Meseleleri* İstanbul, Remzi Kitabevi.

Şahin, M.(2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi ders programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8).

Şeker, H.(2014). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tazebay, A.(1992). Cumhuriyet döneminde ilkokul programları. *Milli Eğitim Dergisi*, 85, 47–49.

Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N. Ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları Ve Gelişmeler Program Geliştirme İlke Ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara:Nobel Yayın.

Tekışık, H. H. (1992). İlköğretim okullarında program geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.* 8.

Tuğluoğlu, F.; Tunç, T. (2015). İlkmektep mufredati ve cumhuriyet donemi eğitiminin ekonomik hedefleri 30.12.2015 tarihinde http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-76/1926 adresinden alınmıştır.

Tunç, T. ; Tuğluoğlu, F.(2013). 1926 müfredatına göre yazılan eşya dersleri kitaplarının eğitsel ve görsel tasarım yönünden analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Alkım Yayınları.

EK-1

1927, İlk Mektep Müfredatı, Maarif Vekaleti, Osmanlıca'dan Türkçe'ye cevirisi yapılan orijinal belge Ek-1'de sunulmaktadır.

(100)

EŞYA DERSLERİ

Evvel ki programlarda "tabîa't tedkîkî" unvânı altında toplanan mevzû'ların bir kısmı fizik ve kimyâ 'ilimlerinin sahasına dâhil olan şeylerdir. Meselâ: her gün her yerde karşılaştığımız otomobil, şömendüfer, telgrâf, ve diğer elektrik tatbikâtı, evlerde kullanılan mihâniki (mekanik) aletler, tertîbât ve ilh, fizik ve mihânik 'iliminin sahâsına dâhil mevzû'lardır. Hava ve su gibi en lüzûmlu hayat unsurlarının terkibleri, yemeklerimizin terkibinde ki gıda unsurları ve saire de kimya 'iliminin havzasına dâhil mevzûlardır. İsminden de anlaşıldığı vechle "tabîat tedkîki" derslerinin daha ziyâde tabîatın doğrudan doğruya müşâhede ve tedkîkİ ile münâsebetdâr mevzûları ihtivâ itmesi lâzım gelir.

İnsan elini tabîat unsurlarını terkîb ve tahvîl iderek vücûda getirdiği eşya ve âlâtı, hayvanlar, nebatlar gibi zîyy[1] hayat-i mevcûdlar ve taşlar ve ma'denler gibi tabîatın ham mevâdı ile bir araya koyarak hepsini birden aynı dersin mevzu'I 'add itmek muvâfık görülmemişdir.

Yeni programlara "eşya dersleri"nin 'ilavesini işte bu mülâhazanın neticesidir. Evvelce "tabîat tedkîki" dersine dâhil olan ba'zı mevzûların "eşya dersi" namı altında toplanmasının diğer mühim sebebi de şudur: İlk mekteb başlı başına bir cüz'i tam olmakla beraber, aynı zamanda orta tahsil ve lise tahsili içün de bir temel teşkil etmektedir.

(101)

Vâkı'a ilk mektebin ikinci devresi olan dördüncü ve beşinci sınıflarda ki "tabîat tedkîki" ve "eşya" derslerinin birinci hedefi ilk mektebde okuyan gençlere tabîat ve hayat hakkında ve hayatta her gün tatbikâtını gördükleri, ta'kîb idecekleri mesleklerde az çok kendilerinin de isti'mâl ideceği eşya ve âlat hakkında esâslı ma'lûmât virmekden 'ibâret ise de bu derslerin diğer mühim bir maksadı daha vardır ki o da daha yüksek tahsîl ta'kib idecek talebeyi ileride tetebbu'[2] idecekleri 'ulu-i tabîîyye ve fizik ve kimya derslerine ihzâr[3]eylemekdir.

Her iki dersin âyrı âyrı tedrisi bu ikinci maksada daha ziyâde elverişlidir. Çünkü daha ziyâde tabîatın doğrudan doğruya müşahedesine müstenid tetkiklere istinâd iden "tabîat tedkîki" dersleri gençleri müşâhede ve tedkîk usûlu ile teçhîz sûretiyle onları ulum-i tabîîyye ihzâr edeceği gibi "eşya dersleri"de onlar tecrübe ile tedkîk usûlüne istinâs[4] ittirmek sûretiyle ileride tetebbu' idecekleri, fizik ve kimya derslerine ihzâr eyler. Mamafih tedrîsâtta bu iki dersin birbiriyle ve diğer derslerle olan sıkı irtibâtları hiçbir vakit gözden kaçırılmamalıdır.

İlk mekteblerde "eşya dersleri" nin hedefi şudur:
Talebeye, her gün gördüğü, kullandığı eşya ile medeniyetin maddi cihazlarını teşkil iden alet ve makinelerin en mühimleri hakkında esaslı ve ilm-i ma'lûmât virmek ve bu âlat ve cihazları istinâd itdiği ilm-i prensipleri kendilerine tanıttırmak.

(102)

Tedrîs de dikkat idilecek cihetler:

---

[1] Dış görünüş

[2] Bir şey hakkında geniş bilgi edinme

[3] Hazırlama

[4] Alışma

1 – Derslerde talebenin en yakınında ki eşyayı nokta-i hareket ittihâz 5 itmelidir.
2 – Dersler behemehâl tecrübeye ve müşâhedeye müstenid olmalıdır.
3 – Yapılması mümkün olan tecrübeler mutlaka yapılmalıdır.
4 – Tecrübelerin yalnız muallim tarafından yapılması kâfi değildir, imkân derecesinde bi'z-zât talebenin de yapması lâzımdır.
5 – Mekteblerde her vakit kâfi vesâit bulunması imkânsızdır. Bu cihetle derslerin mekteb hâricinde tedkîk ve müşâhedelerle canlandırılması ve takviye edilmesi lâzımdır.

[Meselâ benzin ve sâire motorları hakkında virilecek dersin; imkân-ı müsâid olan yerlerde evvelâ bir otomobil veya traktör veyahut sâbit bir motorun tedkîkine ve bu hususda şoför ve makinistten alınacak îzâhâta istinâd itmesi lazımdır.]

6 – Müsâid zamanlarda civârlarda ki fâbrikalar, zirâat ve sanâyi' mektebleri, ta'mirhaneler, garajlar, ziyâret idilmelidir.
7 – Birçok tecrübelerin kolayca ve ucuzca tedârik idilebilen ba'zı vesâit [Meselâ: 'âdî bir bardak, bir mikdâr cam boru, basît bir ispirto lambası, bir iki kapsül veya 'âdî bir cezve ve tob] ve birkaç nev' ecza ile pekâlâ yapılabileceği dâimâ hatırda tutulmalıdır.
8 – Talebenin sa'y yalnız kitâbdan çalışmaya münhasır kalmamalıdır. Her talebenin bir ders defteri olmalı. Bu deftere yapılan tecrübelerin kroki ve resimleri, neticeleri, ziyâretler esnâsında öğrenilenlen ma'lûmât hassaten yazılmalıdır.

(103)

9 – Ârâsıra tedkîk mevzûları virilmeli ve onlar bu mevzûları bi'z-zât tedkîk ederek küçük râporlar tanzîm itmelidir. Bu râporların dershâne de okunarak münâkaşa idilmesi fâideli olur.
Râporlar icâb iden şekil ve numûnelerle beraber talebenin mesâî defterlerine geçirilir.
10 – Tedrisâtın bir mihver etrâfında devr iderek hayata sıkı bir suretle rabt[6] idilmesine i'tinâ olunacaktır. Programda ki mevzûlar bu nokta-i nazara göre ayrılmışdır. Yâlnız bunların sırası muallimler, esâsa sâdık kalmak şartıyla, zaman ve mekân icabına göre tebdîl eyleyebilirler.

5'inci Sınıf
[Haftada iki ders]
I – Cisimlerin üç hâli.
(1) Etrâfımızda ki cisimler. Mâi'[7], gaz cisimler.
(2) Cisimler hâllerini değiştirebilirler: suyun üç hali.
II – Tabi'atın kuvvetleri.
(1)Câzibe: cisimlerin düşmesi, cisimlerin ağırlığı. Cisimlerin muvâzene[8] şerâitî. Cisimlerin merkez sıkleti.
(2)Harâret: harâretin en büyük menba' güneşdir.

Harâretin te'sîrleri: harâret cisimleri inbisât[9] itdirir. Harâret cisimlerin hallerini deyiştirir. Sulbleri[10] mâi' ve sonra gaz yapar. Harâretin hayvan ve nebâtlara[11] te'sîri, kâfi harâret olmazsa hayat olamaz.

[5] Kabul etme, edinme

[6] Bağlama

[7] Su halinde bulunan

[8] Ağırlıkça birbirine denk olma

[9] Genleşme

[10] Katı

[11] Topraktan çıkan her türlü şey, bitki

(104)

(3)Ziyâ: Ziyânın en büyük menba'ı: güneş
Güneş ziyâsının hayat üzerindeki te'sîri. Ziyâsız nebât yetişemez ziyâ ve renkler. Aynalar pertevsizler[12] ve gözlükler. Ziyânın hayatımıza te'sîri. Ziyâdan mahrumiyetin neticeleri: gözlerde, bedende.

Ziyâ sıhhat içun lâzımdır. Ziyâ ba'zı mikrobları imhâ ider.
(4)Elektrik: Kehrübâ[13] ve reçine ve cam gibi cisimlerin oğulması neticesinde zuhûr iden elektrik hâdiseleri. Gök gürlemesi, şimşek çakması… Yıldırım. Yıldırımın te'siri…

III. Gaz halinde cisimlerin en mühimi: Hava.
(1) Havanın mevcûdiyeti neden bellidir? Hava dünyayı çepeçevre sarmıştır. Dünya etrafında ki hava tabakasının kalınlığı. Havanın tazyîKi. Oyun topları nasıl şişirilir? Havada tazyîK azalınca ne duyarız? Balonlar nasıl uçar? Uçurtmalar ve teyyareler. Yüksek dağlarda, havanın tazyîki azdır.Havanın tazyîkini nasıl ölçerler?: Barometre nedir, [mümkünse toriçelli borusu tecrübesi yapılır]. ma'denî barometre nedir, ve ne içun kullanılır?
(2) Havanın sühûneti: sühûnetin[14] havaya te'sîri. Rüzgârlar ve furtunalar (fırtına). Sühûnetin hayata te'sîri. Sühûnet nasıl ölçülür. Termometrenin esâsları. Termometrenin isti'mâli. Tıbbî termometre.
(3) Havanın hayata te'sîri: havanın terkîbi. Teneffüs, nebâtların teneffüsü, saf ve temiz hava. Pis ve mahsûr[15] havanın zararları.

(105)

Hava ve sis: Sisin havada ki sürati.

IV. mâyi' cisimlerin en mühimi: su.
(1)Suyun tazyîki
Su da cisimler neden yüzer, neden batar? Zırhlı ve çelik gemiler neden yatmaz? Tahtü'l-bahrler [16]
Hayvanların ve insanların yüzmesi. Suyun muvâzeneti. Su cereyanı. Şelâler, şadırvânlar.
(2) Deniz suyu, tatlı su, acı su: İçilecek sular. İyi suların evsâfı. Fena ve tehlikeli sular: sulardan gelen mühlik[17]hastalıklar: Tifo humması, kolera.

V. Basit mâkînalar:
(1) Manivela. Nev'leri, tatbîkatı. Makara veya palanga tertîbâtı [basit ve vinçler]. Dişli çark tertîbâtı: kuvvetler istikâmetini değişdirmek, ufkî. İstikâmetde bir kuvveti şâkuli istîkâmete çevirmek.
(2) Mâkînalarda kayış ve zincir tertîbatı: bisiklet zinciri. Bir dikiş mâkînasının, bir et kıyma mâkînasının ve bunlara mümasil her yerde bulunabilecek nisbeten basit mâkînaların tedkîki.
VI. Tabiatın kuvvetlerinden istifâde:
(1) Rüzgâr ve sudan istifâde:
Yel ve su değirmenleri yelken gemileri. Buhar mâkinaları, vapur

[12] Işık

[13] Elektrik

[14] Sıcaklık

[15] Tazyîk edilmiş, sıkıştırılmış

[16] Denizaltı

[17] Öldürücü hastalıklar

(106)

Ve Şömendüferler. Gaz mâkînaları, motorlar. Otomobil ve traktörler. [bir buhar mâkînasının, bir otomobil motorunun tedkîki].
(2) Elektrikden istifâde:
Elektrik pilleri. Elektrik cereyânı, müsbet ve menfi (olumlu ve olumsuz) elektrik, mıknatıs. Elektrik zilleri elektrik dinamoları: telgrâf ve telefon.
(3) Ziyâdan istifâde: fotoğraf mâkînaları, sinemalar.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 23 ISSN: 2146-9199

SİGORTACILIK ALANINDA YÜKSEKLİSANS, DOKTORA EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ VE MEVCUT DURUM

Doç. Dr. Feride Hayırsever Baştürk
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
Bankacılık ve Finans Bölümü
feride.basturk@bilecik.edu.tr

Özet

Sigortacılık sektörünün ekonomi içerisinde önemli bir alt sektör olması sigortacılık alanında uzmanlaşmış istihdam sorununu da gündeme getirmiştir. Sigortacılık sektörünün gelişmesinin ülkelerin gelişmişlik düzeyini çok yakından etkilemesi nedeni ile sektörün bu anlamda desteklenmesi ülke yararına olacaktır. Bu nedenle Sigortacılık Lisansüstü Eğitim Programlarının Türkiye'de faaliyet gösteren sigorta şirketleri, acenteler ve sigorta sektöründe yer alan üst düzey kuruluşlara istihdam sağlamak, bu alanlarda akademik kariyer yapmayı hedefleyen akademisyenlere ve sektör uzmanlarına yol gösterici olmak, teori ve pratiği buluşturmak, kaynak sağlamak gibi amaçları mevcuttur.

Bununla birlikte söz konusu alanda lisansüstü eğitim programlarının sayısı son derece sınırlıdır. Bu çalışma kapsamında ülkemizde bulunan Sigortacılık Lisansüstü Eğitim Programlarının özellikleri ve kapsamları incelenmiş ve yurtdışında bulunan programlardan örnekler verilmiştir. Ayrıca sektörde çalışanların eğitim durumları ele alınarak genel olarak sigorta sektörünün istihdam yapısı ve sigortacılık eğitimi alanların bu yapıdaki payı da incelenmiştir. Var olan yapı içinde sektör genelinde farklı alanlarda eğitim alan kişilerin istihdamdaki payının dikkat çektiği gözlemlenirken, sigortacılık sektöründe lisansüstü eğitimin gerekliliği ve öneminin arttığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sigorta, sigorta sektöründe istihdam, sigortacılık alanında yüksek lisans.

NEED TO POSTGRADUATE AND DOCTORATE PROGRAMS ON INSURANCE, CURRENT SITUATION

Abstract

As a key sub-industry of economy, the insurance industry has brought into question the issue of specialized workforce in the field of insurance. Since the advancement of the insurance industry greatly fuels the development of countries, enhancement of this market will hence be for the good of the country. In this regard, Postgraduate Programs on Insurance are aimed at supplying workforce for insurance companies, agencies and other key insurance organizations in Turkey, guiding academicians and market professionals intending to build an academic career in these fields, combining the theory and practice, and providing resources.

However, number of postgraduate programs in this field is very limited. In this study, details and contents of Postgraduate Programs on Insurance offered in our country were discussed, and several examples of similar programs abroad were presented. Moreover, educational background of professionals in the market was addressed followed by an overall presentation of the employment profile of the insurance industry and the role of the graduates in this profile. The study further revealed that graduates have noteworthy contribution to employment across different fields of the industry, stressing the need to and significance of the postgraduate study on insurance.

Keywords: Insurance, Employment in Insurance Industry, Postgraduate Insurance Industry.

GİRİŞ

Sigorta sektörü finans sektörünün önemli bir parçası olmasının yanısıra, uzun vadeli fon oluşturulması, tasarruf oranlarını etkilemesi ve sermaye birikimine katkıda bulunması açısından önemlidir. Sigorta sektörü ile bireysel ve kurumsal olarak sahip olunan varlıklara, ulusal ve uluslararası ticaret unsurlarına teminatlar verilmesi, olası hasar durumlarında da ciddi bir destektir.

Sigortanın amacı; insanları ve ekonomik varlıkları tehdit eden, ancak öngörülebilmekle beraber, meydana gelip gelmeyeceği, hangi ölçüde ne zaman meydan geleceği belli olmayan risklere karşı sigortalıyı korumaktır. Sigorta aynı türden tehlikeyle karşı karşıya olan kişilerin, belirli bir miktar para ödemesi yoluyla toplanan tutarın, sadece o tehlikenin gerçekleşmesi sonucu fiilen zarara uğrayanların zararının karşılamakta kullanıldığı bir risk transfer sistemidir(Çetin, 2014:3). Sigorta en basit yönüyle iki temel özelliğe sahiptir. Riski bir bireyden bir gruba transfer eder, zararları bir havuz içerisinde tüm grup üyelerine paylaştırır(Kırkbeşoğlu,2015:45).

Sektörün mikro işlevleri olarak; girişimcinin kararlarını etkilemesi, yatırım sermayesi bulması konusunda yardımcı olması, risk karşılığı tutulan sermaye miktarını en aza indirmesi, kredi olanaklarını genişletmesi, fiyatların daha gerçekçi bir düzeyde oluşmasına katkı sağlaması sayılabilir. Benzer şekilde ekonominin geneli için düşünülen makro işlevleri ise; önemli bir tasarruf kaynağı olması, sosyo-ekonomik çöküntü ve kayıpları önlemesi, refah düzeyini yükseltmesi, uluslararası ekonomik ilişkileri ve ticareti geliştirmesidir(Uralcan,2011).

Sigortacılık sektörünün ekonomi içerisinde önemli bir alt sektör olması sigortacılık alanında uzmanlaşmış istihdam sorununu da gündeme getirmiştir. Sigortacılık sektörünün gelişmesinin ülkelerin gelişmişlik düzeyini çok yakından etkilemesi nedeni ile sektörün bu anlamda desteklenmesi ülke yararına olacaktır. Bu nedenle Sigortacılık Lisansüstü Eğitim Programlarının Türkiye'de faaliyet gösteren sigorta şirketleri, acenteler ve sigorta sektöründe yer alan üst düzey kuruluşlara istihdam sağlamak, bu alanlarda akademik kariyer yapmayı hedefleyen akademisyenlere ve sektör uzmanlarına yol gösterici olmak, teori ve pratiği buluşturmak, kaynak sağlamak gibi amaçları mevcuttur.

Bununla birlikte söz konusu alanda lisansüstü eğitim programlarının sayısı son derece sınırlıdır. Bu çalışma kapsamında; genel olarak finansal okuryazarlık ve finansal eğitim konusunda uluslararası açıklamalar özetlenmiştir. İkinci olarak, ülkemizde üniversitelerde bulunan Sigortacılık Lisansüstü Eğitim Programları açıklanmış ve programların özellikleri ile birlikte gözlemlenen sorunlar da irdelenmiştir. Yurtdışında bulunan programlardan örnekler verilmiştir. Son olarak sektörde çalışanların eğitim durumları ele alınarak genel olarak sigorta sektörünün istihdam yapısı ve sigortacılık eğitimi alanların bu yapıdaki payı da incelenmiştir.

FİNANSAL OKURYAZARLIK VE FİNANSAL EĞİTİM

Finansal kriz sonrasında, finansal okuryazarlık, ekonomilerin çoğu tarafından bireyler için önemli bir yaşam becerisi olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Politika yapıcıların bu konuya ilgisinin artmasındaki temel nedenler; pek çok (finansal) riskin tüketiciye aktarılması, finansal ortamdaki hızlı değişim ve artan karmaşıklık, finans alanında aktif tüketici/yatırımcı sayısındaki artış ve yasaların tüketiciyi koruma konusundaki etkilerinin sınırlı kalması olarak sıralanabilir. Bütün bunlara ek olarak; düşük finansal okuryazarlık düzeyinin, finans piyasaları ve hanehalkı başta olmak üzere, tüm topluma yayılma etkisi ve toplam potansiyel maliyeti finansal krizle tam anlamıyla gözler önüne serilmiştir(OECD/INFE,2012).

Finansal okuryazarlıkla ilgili tanımların birçoğunda aşağıdaki beş bileşen yer almaktadır;

- Finansal kavramlarla ilgili bilgi,
- Finansal kavramlarla ilgili iletişim kurabilme yeteneği,
- Kişisel finans yönetimi becerisi,
- Uygun finansal kararlar verme becerisi,
- Gelecekteki finansal ihtiyaçlar için planlama yapma davranışı(Gökmen,2012:18).

Finansal okuryazarlık son yıllarda sıklıkla kullanılan bir kavram olup, farklı terimlerle ifade edilmektedir. Örneğin; İngiltere ve Kanada'da "finansal yeterlilik" iken ABD ve Avustralya'da "finansal okuryazarlıktır". Bazı yazar veya kurumlar "finansal farkındalık" terimini kullanırken, ayrıca "finansal eğitim" kavramı da bu terimlerle birlikte kullanılmaktadır(Gökmen,2012:17).

Finansal eğitim, OECD[1] tarafından şöyle tanımlanmıştır: Finansal tüketicilerin/yatırımcıların finansal ürünler ve kavramları kavrayışlarını artırdıkları; bilgi, talimat ve/veya tarafsız tavsiyeler aracılığıyla, daha bilinçli tercihler yapmak adına finansal risk ve fırsatların iyice farkına varma, yardım için nereye başvuracaklarını bilme ve finansal refahlarını ve bunu korumanın yollarını artırmaya yönelik diğer etkili önlemleri alma becerilerini ve güvenini tesis ettikleri süreç. Gelişmiş ülkelerde finansal eğitim düzeyi yüksek kişiler arasında yapılan araştırmalarda dahi, tüketicilerin finansal bilgi seviyelerinin çok düşük olduğu görülmüştür. Araştırmalardan çıkan bu sonuçlar, hükümetlerin ve uluslararası finansal kuruluşların dikkatlerinin, finansal eğitim konusu üzerinde toplanmasına yol açmıştır. 2006 yılında OECD Sigorta ve Emeklilik Komitesi de, konuyu gündemin üst sıralarına almış ve "Finansal Eğitim ve Bilinç ile İlgili İlkelere ve İyi Uygulamalara Yönelik Tavsiyeler" isimli bir rapor hazırlamıştır(Oksay, 2006:10).

Finansal Eğitim Ulusal Stratejisi Üst Düzey İlkeleri, OECD'nin tüm G20 ülkeleri dahil olmak üzere 100'den fazla ülke ve ilgili uluslararası kuruluşun temsilcilerinden oluşan Uluslararası Finansal Eğitim Ağı (OECD/INFE[2]) tarafından geliştirilmiştir. İlkeler, uluslararası bir anket çalışması ve derinlemesine yapılmış bir tekrarlanan inceleme sürecine dayanmaktadır. Üst Düzey İlkelerin bu nihai versiyonu, OECD/INFE ve finansal eğitimden sorumlu OECD organları (Finansal Piyasalar Komitesi ve Sigortacılık ve Bireysel Emeklilik Komitesi) tarafından Nisan 2012 içinde onaylanmıştır. 2012 yılının Şubat ve Nisan aylarında yapılan toplantılarda bir araya gelen G20 Maliye Bakanları ve Merkez Bankası Başkanları'nın talebi ve G20 Meksika dönem başkanlığının öncülüğünde gündeme gelen İlkeler, Los Cabos Zirvesi'nde G20 Liderlerine sunulmuş ve onaylanmıştır.

Finansal eğitim, böylece, piyasanın işleyişi ve basiretli düzenlemelerin önemli bir tamamlayıcısı haline gelmiş ve bireylerin finansal davranış(lar)ının iyileştirilmesi pek çok ülkede uzun vadeli bir politika önceliği olarak kabul görmüştür. Bu eğilim, hükümetler, düzenleyici otoriteler ve diğer özel ve sivil paydaşların finansal eğitim konusunda çeşitli girişimlerde bulunmalarına sebep olmuştur. Bu girişimler zaman zaman finansal tüketicinin korunması önlemleriyle birleştirilmiş girişimlerdir. Finansal eğitim konusuna ilgide ve bu konuya ayrılan finansal kaynaklarda gözlenen artışa paralel olarak bu tür programların etkinlik ve uygunluğunun sağlanması ve uzun vadedeki etkilerinin değerlendirilmesi önem kazanmıştır.

Bu bağlamda, kaynak ve emek israfının önlenmesi ve bu tür programların etkinliğinin garanti edilmesi için en iyi yöntemin *ulusal düzeyde eşgüdümlü olarak, her ulusun kendisine uygun biçimde tasarlanmış stratejiler* olduğu genel olarak kabul görmüştür. Ne var ki, paydaşların uzun vadede katılımlarının sınırlı düzeyde kalması, paydaşlar arası işbirliği konusundaki zorluklar, görev alanı ve menfaat konularındaki çatışmalar, mali ve ayni kaynak yetersizliği ve uygulamadaki diğer sorunlar nedeniyle bu ulusal çabaların zorluklarla karşı karşıya kaldığı görülmüştür. Üst Düzey İlkelerin amacı bu konulara açıklık getirmek ve özellikle hükümetler ve kamu kurumları başta olmak üzere, ilgili paydaşlara finansal eğitime ilişkin etkin ulusal stratejilerini oluşturabilmeleri için, *bağlayıcı olmayan, uluslararası nitelikte bir kılavuz oluşturmak ve politika seçenekleri* sunmaktır. Üst Düzey İlkeler, finansal eğitim ve farkındalık alanında küresel bir rehber rolü üstlenmektedir. Üst Düzey İlkelerin, INFE ve OECD Konseyi tarafından üretilip hâlihazırda onaylanmış olan bir dizi tavsiye kararıyla birlikte değerlendirilmesi gerekir. Bu tavsiye kararlarından bazıları şunlardır:

- OECD (2005) Recommendation of the Council on Principles and Good Practices on Financial Education and Awareness - OECD'nin Finansal Eğitim ve Finansal Farkındalık İlkeleri ve İyi Uygulamalar Hakkında Konsey Tavsiye Kararı (2005).
- OECD (2008a) Recommendation of the Council on Good Practices for Financial Education relating to Private Pensions - OECD'nin Bireysel Emekliliğe İlişkin Finansal Eğitim İyi Uygulamaları Hakkında Konsey Tavsiye Kararı (2008a).

[1] Organisation for Economic Co-operation and Development, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
[2] International Network for Financial Education

- OECD (2008b) Recommendation of the Council on Good Practices for Enhanced Risk Awareness and Education on Insurance issues - OECD'nin Sigortacılık Konularına İlişkin Risk Farkındalığını ve Eğitimini Artırmaya Yönelik İyi Uygulamalar Hakkında Konsey Tavsiye Kararı (2008b).
- OECD (2009) Recommendation of the Council on Good Practices on Financial Education and Awareness relating to Credit - OECD'nin Kredi Konusunda Finansal Eğitim ve Farkındalığa Yönelik İyi Uygulamalar Hakkında Konsey Tavsiye Kararı (2009).
- OECD/INFE (2011c) High-level Principles on the Evaluation of Financial Education Programmes and dedicated Guides on Evaluation – Finansal Eğitim Programlarının Değerlendirilmesine ve Değerlendirme Kılavuzlarına İlişkin OECD/INFE Üst Düzey İlkeleri (2011c).
- OECD/INFE (2012, forthcoming) Guidelines for Financial Education in Schools, Okullarda Finansal Eğitime Yönelik OECD/INFE Kılavuzları (2012). (OECD/INFE,2012).

Bir Ulusal Stratejinin geliştirilmesi için tüm ülkelere uyacak tek bir model ya da süreç yoktur. Ulusal Stratejinin geliştirilmesi ve çerçevesinin tasarlanması sırasında her ulusun kendine özgü zorlukları göz önüne alınmalı ve ülkelerin kısa ve uzun vadeli politika hedefleriyle uyumlu bir süreç oluşturulmalıdır. Ulusal Strateji, tüketicilerin ve yatırımcıların finansal hizmetlere erişimlerinin arttırılması veya uygun finansal tabana yayılma[3] ve/veya finansal tüketicinin korunması çerçevesinin desteklenmesini içeren daha bütüncül bir parçası olabileceği gibi, daha geniş bir tanımla finans piyasalarının daha sağlam ve adil bir yapıya kavuşturulması ve finansal istikrarın desteklenmesini içeren bir yaklaşımın parçası ya da tamamlayıcısı da olabilir(OECD/INFE,2012).

Finansal açıdan sigortacılığn temel fonksyonu girişim riskinin minimum kılmaktır. Sigortacılığın amacı riskleri istatistiksel yöntemlerle belirlemek, aktüeryal hesaplamalarla bunların dağılımını sağlamak ve risk paylaşma ve transfer tekniği olarak finansal sistemde yer almaktır(Bölükbaşı, Pamukçu,2010:469).

Ülkelerin gelişmişlik düzeyine bağlı olarak finans sektörü içinde payının artması istenen sigortacılık alanı için eğitim çalışmaları bu kapsamda incelenmektedir. Sigorta bilincinin oluşması ve gerek sigortalı sayısının artması gerekse sektörde sigorta eğitimi alan kişilerin istihdam edilmesi her eğitim kademesi için planlama yapılmasının gerekliliğini arttırmaktadır. Özellikle lisans ve lisansüstü sigorta eğitimlerinin sayı ve kapsam olarak geliştirilmesinde, ülkemiz için yeni stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır.

SİGORTACILIK ALANINDA LİSANSÜSTÜ EĞİTİM

Sigortacılığın ülke ekonomisinin gelişimini gösteren önemli bir gösterge olması ve ekonomi içindeki önemi nedeniyle sigortacılık lisansüstü eğitiminin teorik eğitimin yanı sıra uygulama ağırlıklı bir eğitim olması gerekmektedir. Bu durum eğitimin hem akademik hem de sektör tecrübesi olan öğretim üyeleri ve sektör uzmanları ile bir işbirliği içerisinde yürütülmesini zorunlu kılmaktadır. Ülkemizde bünyesinde sigortacılık alanında lisansüstü eğitim bulunan başlıca üniversiteler ve bölüm isimleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Bünyesinde Sigortacılık Alanında Lisansüstü Eğitimi Bulunan Başlıca Üniversiteler

Üniversite	Enstitü	Yükseklisans	Doktora
Marmara Üniversitesi	Bankacılık ve Sigortacılık	Sigortacılık Tezli ve Tezsiz	----------*
Marmara Üniversitesi	Bankacılık ve Sigortacılık	Aktüerya Tezli ve Tezsiz	----------

[3] Halihazırda finansal tabana yayılma kavramının farklı açıklamaları bulunmaktadır. G20 Finansal Tabana Yayılma Küresel Ortaklığı ve INFE'nin finansal eğitimin finansal tabana yayılmadaki rolü hakkında çalışan alt-grubu, küresel olarak kabul görmüş tanımlar ortaya koymuştur. "Finansal tabana yayılma, finansal refah ile ekonomik ve sosyal katılımı desteklemek amacıyla, her ülkenin ihtiyaçlarına göre belirlenmiş mevcut yaklaşımların yanı sıra, finansal farkındalık ve finansal eğitim gibi yaklaşımları da içeren yenilikçi yaklaşımlar aracılığıyla güvenli ve iyi düzenlenmiş finansal piyasa ürün ve hizmetlerine uygun maliyetli, zamanında ve yeterli erişimin sağlanması ve geliştirilmesi sürecidir."

Gazi Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Sigortacılık Tezli ve Tezsiz	----------
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	***Sosyal Bilimler Enstitüsü***	***Bankacılık ve Sigortacılık Tezli***	----------
Başkent Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Sigortacılık ve Risk Yönetimi Tezsiz	----------*
İzmir Ekonomi Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Sigortacılık ve Risk Yönetimi Tezsiz	----------
İstanbul Ticaret Üniversitesi	Finans Enstitüsü	Sigortacılık Tezsiz	
İstanbul Ticaret Üniversitesi	Finans Enstitüsü	Sigorta ve Risk Yönetimi Tezli	Sigorta ve Risk Yönetimi

* Hazırlık Sürecinde
Kaynak: Yazar tarafından derlenmiştir.

Sigorta sektöründe lisanüstü eğitim açısından mevcut durum

Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi' nde geçmiş yıllardan süregelen tezli ve tezsiz programlar mevcutken, ilerleyen yıllarda bunlara İzmir Ekonomi Üniversitesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi eklenmiştir. Bu anlamda açılan en yeni bölüm Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi bünyesindeki tezli yükseklisans programıdır. Ayrıca yine son yıllarda sadece İstanbul Ticaret Üniversitesi bünyesinde Sigorta ve Risk Yönetimi adı altında bir doktora programı başlamıştır. Bu bölümlere ek olarak Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi bünyesinde Aktüerya alanında yükseklisans ve doktora programları, Yaşar Üniversitesi ve Bahçeşehir Üniversitesi bünyesinde de Aktüerya alanında yükseklisans programı bulmaktadır.

Benzer şekilde, aktüerya bilimleri alanında yetişmiş öğretim üyesi sayısının son derece az olduğu, ve bu alanda üniversite kadrolarında daha fazla sayıda akademisyene acilen ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bununla birlikte üniversitelerimizde, aktüerya bilimleri alanında dünyanın saygın bilimsel dergilerinde yayınlara sahip ve bu dergilerde editörlük yapan öğretim üyeleri olduğu da tespit edilmekte ve bu durumun aktüerya lisansüstü programlarının gelişimi için bir güç unsuru olduğu ifade edilmektedir.(SEGEM,2011b).

Tablo 2'de sigortacılık alanında yurtdışında bulunan lisansüstü programlara örnekler yer almaktadır.

Tablo 2: Yurtdışı Sigortacılık Yüksek Lisans Programlarından Örnekler

Ülke	Üniversite	Program Adı
ABD	COLORADO TECHNICAL UNIVERSITY	Insurance and Risk Management
	UNIVERSITY OF MINNESOTA	Insurance and Risk Management
	UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON	Risk Management and Insurance
	WALDEN UNIVERSITY	MBA - Risk Management
	FLORIDA STATE UNIVERSITY	Risk Management and Insurance
	GEORGIA STATE UNIVERSITY	Risk Management and Insurance
	ST. JOHN'S UNIVERSITY	Risk and Insurance
İNGİLTERE	CITY UNIVERSITY (CASS BUSINESS SCHOOL)	Risk Management and Insurance
	LONDON METROPOLITAN UNIVERSITY	International Banking and Insurance Law
	OTTINGHAM UNIVERSITY	Risk Management
AVUSTURALYA	DEAKIN UNIVERSITİ	Insurance and Risk Management
ALMANYA	LUDWIG-MAXIMILIANS UNIVERSITY Munich	Insurance
NORVEÇ	UNIVERSITY OF OSLO	Risk Management and Marine Insurance
HOLLANDA	DUISENBERG SCHOOL OF FINANCE	Risk Management
İTALYA	MIB SCHOOL OF MANAGEMENT	Insurance and Risk Management
YUNANİSTAN	UNIVERSITY OF GEORGIA TERRY COLLAGE OF BUSINESS	Insurance and Risk Management
İSKOÇYA	GLASGOW CALEDONIAN UNIVERSITY	Insurance and Risk Management

İRLANDA	**UNIVERSITY OF LIMERICK**	Risk Management and Insurance
YENİ ZELLANDA	**VICTORIA UNIVERSITY OF WELLINGTON**	Stochastic Processes in Finance and Insurance
KANADA	**UNIVERSITY OF CALGARY**	Risk Management and Insurance
MALEZYA	**ASIA E UNIVERSITY**	Master of Business Administration Specialising in Islamic Insurance

Kaynak: (1) SEGEM, 2011a
(2) Yazar tarafından ilave yapılmıştır.

Genel olarak finans sektörü bünyesinde açılan diğer lisansüstü alanlar düşünüldüğünde; sigortacılık alanındaki program azlığı ve doktora programı konusundaki eksiklikler dikkati çekmektedir. Sigortacılık lisansüstü eğitim programları içerikleri yurt dışı programlarla karşılaştırıldığında araştırma bazlı değil kredi-saat esasına dayalı ders bazlı yürütüldüğü görülmektedir. Bu nedenle eğitimden beklenen faydanın sağlanması oldukça güçleşmektedir. Sigortacılık lisansüstü eğitim programlarında gözlemlenen sorunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir(SEGEM, 2011a:4).

• **Ders Sayısının Gereğinden Fazla Olması:** Lisansüstü eğitim düzeyinde henüz standartlaşmış programlar oluşturulmadığından minimum kredi saatinin ne olması gerektiği üniversiteler bazında farklılık göstermektedir. Ders sayıları mümkün olduğu ölçüde asgari düzeyde tutulmalı ve bilimsel araştırma ve yöntem tekniklerine müfredatta ağırlıklı ve zorunlu olarak yer verilmelidir.

• **Derslerin İçerik Olarak Programa Uygunluk Sorunu:** Yüksek lisans eğitimi uzmanlaşmayı amaçladığından, uzmanlık derslerinin belirlenmesi ve alanla ilgisi olmayan derslerin elimine edilmesi gerekmektedir. Yüksek lisans programında iş kabulü, fiyatlandırma, reasürans ve hasar muhasebesi gibi spesifik başlıkların yer alması gerekirken genel muhasebe, uluslararası iktisat ve pazarlama gibi genel derslerin programda yer almaması gerekmektedir.

• **Lisans ve Yüksek Lisans Ders Programlarının İçerik Benzerliği:** Lisansüstü eğitimin lisans eğitiminden farklı olarak daha fazla uzmanlaşmaya, araştırmaya ve sorgulamaya dönük bir içeriğe sahip olması gerekmektedir. Ancak sigortacılık lisansüstü eğitim programlarını mühendislik, matematik gibi farklı lisans eğitimine sahip adayların da tercih etmesi programın homojen olmamasına yol açmakta ve lisansüstü eğitimin spesifik alanlara ayrılmasını zorlaştırmaktadır. Mevcut sigortacılık yüksek lisans programının temel amacı, sigortacılık alanında halihazırda çalışan ya da çalışmak isteyen kişilere temel sigortacılık eğitim sağlamaktır. Bu sebeple programa çok çeşitli lisans altyapısına sahip öğrenciler kayıt yaptırmaktadır. İşletme, iktisat, hukuk, muhasebe, istatistik, aktüerya vb. lisans programları buna örnek verilebilir. Programa ayrıca sigortacılık önlisans ve lisans programlarından mezun adaylarda başvurmaktadır. Bu durum ister istemez programın ders çeşitliliğini ve eğitim düzeyini doğrudan etkilemektedir. Yeterli öğrencinin programa kaydının sağlanması ve eğitime katılanların ortak bir paydada buluşturulması noktasında sıkıntılar görülmesi nedeniyle program sigortacılık alanında bir alt uzmanlaşma sağlamayı hedeflemek yerine, temel sigortacılık eğitimi vermeye odaklanmıştır. Bu durum uygulamalı bir bilim dalı olan sigortacılığın alt uzmanlık dallarında eğitiminin verilmesinde sıkıntılar doğurmaktadır(SEGEM, 2011a:5).

• **Öğretim Elemanı Bazlı Ders Programı Oluşturulma Sorunu:** Sigortacılık alanında teori ve uygulama konusunda uzman akademisyen eksikliği nedeniyle zaman zaman öğretim elemanı bazlı ders programları oluşturulduğu görülmektedir.

• **Öğrencinin Derslere Aktif Katılımının Sağlanamaması:** Yüksek lisans ve doktora düzeyinde çoğunlukla dersler karşılıklı tartışma ve öğrencinin sunumlarla derse aktif katılımı şeklindedir. Ancak derse katılımda istenen verimlilik sağlanamamaktadır.

• **Türkçe Kaynak (Yayın ve Veri Seti) Sıkıntısı:** Öğrencinin aktif katılımını güçleştiren en büyük sıkıntılardan birisi teorik ve pratik bilgiye ulaşımdaki güçlüklerdir. Sigortacılık konusunda ve özellikle sigorta tekniğine yönelik yayın eksikliği kadar, bilimsel çalışma yapılmasına imkan sağlayacak yeterli ve güvenilir veri temini de önemli bir sıkıntıdır(SEGEM, 2011a:6).

- **Doçentlik Alanı Yokluğu:** Lisansüstü eğitim kalitesinin artırılmasında üniversitelerde özellikle sigortacılık önlisans, lisans ve lisansüstü bölümlerinde yaşanan kadro ve doçentlik sorunları, beraberinde çok az sayıda akademisyen yetişmesine, yetişen akademisyenlerin farklı doçentlik alanlarında kariyer yapmak zorunda olmalarına rağmen kendi çabaları ile sektör teorisinde ve uygulamalarında yetkinliğe ulaştıkları görülmektedir. Öte yandan sektör uzmanlarının yönetmelik gereği akademik unvanları olmadığından özellikle lisansüstü programlarda eğitim verememeleri önemli bir diğer sorundur.

Diğer eğitim alanlarında olduğu gibi, sigortacılık/aktüerya alanında da eğitim önlisans, lisans ve lisansüstü olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu kapsamda incelenmesi hedeflenen diğer bir konu da sektör genelinde var olan istihdam yapısıdır. Bu yapı içinde sigorta ve aktüerya konularıyla ilgili eğitim alanların payının araştırılması ve var olan yapının nasıl oluştuğunun gözlemlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

SİGORTA SEKTÖRÜNDE İSTİHDAM

2014 yılı sonu itibarıyla Türkiye'de 38 hayat dışı, 19 hayat ve emeklilik, beş hayat ve bir adet reasürans olmak üzere toplam 63 sigorta, reasürans ve emeklilik şirketi faaliyet göstermektedir. Faaliyet ruhsatı olan ancak sözleşme akdetmeyen ya da faaliyeti durdurulmuş olan iki adet hayat dışı ve bir adet hayat sigorta şirketi ile bir adet reasürans şirketiyle birlikte sektördeki toplam şirket sayısı 67'ye ulaşmaktadır(TSB,2014).

Ülkemizde sigortacılık ve bireysel emeklilik sektörlerinde faaliyet gösteren 63 sigorta, reasürans ve emeklilik şirketinde 2014 yılı sonu itibarıyla toplam 19.305 kişi istihdam edilmektedir. Diğer yandan, sigorta ve emeklilik şirketlerinin sigortacılık faaliyetine aracılık etmek üzere kurulan ve Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği nezdinde tutulan Levha'ya kayıt yaptırmış acente sayısı 15.587, bireysel emeklilik sisteminde aracılık yapmak üzere EGM'ye kayıtlı satışa yetkili bireysel emeklilik aracısı sayısı ise 30.046'dır. Yıl sonu itibarıyla mevcut 119 adet brokerin 83'ü sigorta ve reasürans, 32'si sadece sigorta, 4'ü ise sadece reasürans alanında ruhsat sahibidir. Sektörde mevcut 1.305 adet gerçek kişi sigorta eksperinden 593 adedi tek başına, 712 adedi ise bir tüzel kişi sigorta eksperi nezdinde çalışmaktadır. Sektörde ayrıca 1.979 adet tarım eksperi bulunmaktadır. Aktüerler siciline kayıtlı 122 aktüerden Şirketlerle anlaşmalı olarak faaliyet gösteren aktüer sayısı ise 42'dir(TSB,2014).

Yukarıda açıklanan rakamlar, sigortacılık ve bireysel emeklilik sektörlerinin 2014 yılı sonu itibarıyla 80 binden fazla kişiye direkt istihdam sağladığını göstermektedir. Aşağıdaki Tablo 3'te son beş yıla ait şirket, aracı ve personel sayılarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3: Sigorta Sektörünün İstihdam Durumu

	2010	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
Toplam Şirket Sayısı	**58**	**59**	**59**	**61**	**63**
Hayat Dışı Sigorta Şirketi	34	35	35	36	38
Hayat Sigorta Şirketi	10	9	6	6	5
Emeklilik Şirketi	13	14	17	18	19
Reasürans Şirketi	1	1	1	1	1
Personel Sayısı	**16.029**	**16.783**	**17.521**	**18.511**	**19.305**
Hayat Dışı Sigorta Şirketi	9.046	9.241	9.526	9.866	10.235
Hayat Sigorta Şirketi	740	775	473	442	444
Emeklilik Şirketi	6.024	6.549	7.305	7.989	8.414
Reasürans Şirketi	219	218	217	214	212
Broker sayısı	81	92	98	111	119
Sigorta Acente Sayısı	16.205	16.616	16.827	15.494	15.587
Bireysel emeklilik Aracısı	16.716	17.868	20.176	26.639	30.046
Eksper Sayısı	1.095	1.343	1.396	1.379	1.305
Tarım Eksperi Sayısı	1.318	1.649	1.926	1.953	1.979

Kaynak: Türk Sigorta Birliği Faaliyet Raporu,2014.

31 Aralık 2014 tarihi itibariyle merkez ve bölgelerde çalışan sayıları ve mezun oldukları eğitim kurumları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4: Merkez ve Bölgelerde Çalışanların Sayısı (31.12.2014)*

Mezun Olduğu Eğitim Kurumu	Erkek	Kadın	Toplam	Toplam İçindeki Payı
İlkokul	93	26	119	0,01
Ortaokul ve Dengi	83	16	99	0,01
Lise ve Dengi	863	797	1.660	0,13
2 Yıllık Yüksekokul	516	1.088	1.604	0,13
Üniversite	3.667	4.059	7.726	0,61
Lisansüstü	672	685	1.357	0,11
TOPLAM	**5.894**	**6.671**	**12.565**	**1,00**

*Pazarlama elemanları dahil değildir.
Kaynak: http://www.tsb.org.tr/resmi istatistikler

Tablo 4 incelendiğinde; merkez ve bölgelerde çalışanların %61'i üniversite mezunu iken, %13'ünün 2 yıllık yüksekokul mezunu olduğu gözlemlenmektedir. 2014 sonu itibariyle sektör genelinde yaklaşık %15 oranında lise, ortaokul, ilkokul ve dengi okulların mezunlarının istihdam edildiği görülmektedir. Üniversite eğitimi alanlar bölüm bazında değerlendirilerek, daha ayrıntılı incelenebilir. Bu kapsamda 2 yıllık meslek yüksekokulları mezunları içinde Sigortacılık/Aktüerya eğitimi alanların payı Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5: İki Yıllık Meslek Yüksekokulu Mezunları (31.12.2014)

Mezun Olduğu Bölüm	Erkek	Kadın	Toplam	Toplam İçindeki Payı
Sigortacılık / Aktüerya	87	322	409	0,25
Diğer	429	766	1.195	0,75
TOPLAM	**516**	**1.088**	**1.604**	**1,00**

Kaynak: http://www.tsb.org.tr/ resmi istatistikler

Sigortacılık/aktüerya alanında 2 yıllık meslek yüksekokulu mezunları sadece %25 oranında sektörde istihdam edilmekte iken, diğer meslek yüksekokulu mezunlarının oranı %75' i göstermektedir. Tablo 6'da ise sektörde istihdam edilen fakülte mezunlarının bölümlere göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 6: Fakülte Mezunları (31.12.2014)

Mezun Olduğu Bölüm	Erkek	Kadın	Toplam	Toplam İçindeki Payı
Ekonomi	293	329	622	0,08
İşletme	1.131	1.359	2.490	0,32
Hukuk	71	135	206	0,03
Sigortacılık / Aktüerya	174	251	425	0,06
Mühendislik	623	342	965	0,12
Diğer	1.375	1.643	3.018	0,39
TOPLAM	**3.667**	**4.059**	**7.726**	**1,00**

Kaynak: http://www.tsb.org.tr/resmi istatistikler

Tablo 6' ya göre; işletme eğitimi alan mezunların sektördeki istihdam oranı %32 iken sigorta/aktüerya eğitimi alanların oranı ise %6'da kalmaktadır. Benzer bir veri de lisansüstü eğitim için oluşturulmuştur(Tablo7).

Tablo 7: Lisansüstü Eğitim Görenler (31.12.2014)

Mezun Olduğu Bölüm	Erkek	Kadın	Toplam	Toplam İçindeki Payı
Ekonomi	38	43	81	0,06
İşletme	226	190	416	0,31
Hukuk	12	22	34	0,03
Sigortacılık / Aktüerya	53	50	103	0,08
Mühendislik	73	47	120	0,09
Diğer	270	333	603	0,44
TOPLAM	**672**	**685**	**1.357**	**1,00**

Kaynak: http://www.tsb.org.tr/resmi-istatistikler.

Lisans eğitimine benzer bir durum lisansüstü eğitim mezunları için de gözlemlenmiştir. Sigortacılık/Aktüerya alanlarında lisansüstü eğitim yapanların bu alandaki istihdam içindeki oranı %8 iken İşletme alanının %32 olmasıdır. Burada dikkati çeken diğer bir nokta ise; bu alandaki en büyük oranın %44 ile ekonomi ve işletme alanı dışındaki diğer alanlarda lisansüstü eğitim görenlerin olmasıdır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRMELER

Sigorta sektörünün uluslararası rekabete açık olması nedeniyle ülke içinde ve ülke dışında etkinliği arttıracak uygulamalar ile ilerlemesi beklenmektedir. Sigortalı olma bilincinin arttırılması, tasarruf oranlarının yükseltilmesi, sigortalı sayısının arttırılması ülke kalkınması için son derece önemlidir. Bu kapsamda sektörün maliyetleri kontrol altına alma çabası, kamu tarafından yapılan birçok yeni düzenleme daha sağlıklı bir sigorta sektörü için gerekli görülmektedir. Özellikle son yıllarda bireysel emeklilik sistemi, tarım sigortaları alanında yapılan değişiklikler, devlet katkısı ile desteklenmesi toplumda sigortalı olma bilincinin arttırılması yönünde yapılan ciddi yapılanmalardır. Benzer şekilde sektörün ihtiyacı olan veri yapılarının oluşturulma çabalarının da zamanla olumlu etkisi görülebilecektir. Bu nedenle sektörde nitelikli eleman ihtiyacının artması gündeme gelebilecektir.

Bu alanda eğitim veren bölümlerin sadece sayıca arttırılmasından daha çok niteliklerinin arttırılması, doçentlik alanları içine sigortacılık alanının en kısa sürede alınarak bu konuda eksikliği yaşanan akademisyen ihtiyacının karşılanmasına katkı sağlayacaktır. Uzun bir sürece bağlı olarak yaşanabilecek gelişmeler için çalışmalara en kısa sürede başlanması hem genel anlamda finans sektörü için, hem özelde sigortacılık sektörü için önemlidir.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bölükbaşı A., B. Pamukçu.(2010), Sigortacılıkta Risk Yönetimi, Genişletilmiş 2. Baskı, Türkmen Kitapevi.

Çetin, M. (2014), Sigorta Muhasebesi, Güncellenmiş 2. Baskı, Paradigma Akademi.

Gökmen, Habil.(2012) Finansal Okuryazarlık, Hiperlink Yayınları:43.

Kırkbeşoğlu, E. ve diğerleri. (2015), Risk Yönetimi ve Sigortacılık, Genişletilmiş 2. Baskı, Gazi Kitapevi.

OECD/INFE Finansal Eğitim Ulusal Stratejisi Üst Düzey İlkeleri, Ağustos 2012, Organisation for Economic Cooperation and Development, 2 rue André-Pascal, 75775 Paris cedex 16, France www.oecd.org

Oksay, S. (2006) "Sigorta Eğitimi ve Bilincinin Artırılması için Yapılan Uluslar arası Çalışmalar: OECD Raporu" , Birlik'ten, Türkiye Sigorta ve Reasürans Şirketleri Birliği Yayını, Sayı:5.

SEGEM,(2011a), Türkiye'de Sigortacılık ve Aktüerya Eğitimi, Üniversitelerde Sigortacılık Lisansüstü Eğitimi Çalışma Grubu Raporu, SEGEM, 16-17 Nisan 2011.

SEGEM,(2011b), Üniversitelerde Aktüerya Lisansüstü Eğitimi Raporu, Sigortacılık Eğitim Merkezi Türkiye'de Sigortacılık ve Aktüerya Eğitimi Çalıştayı Beşinci Çalışma Grubu Raporu, SEGEM, 2011.

Türkiye Sigorta Birliği Faaliyet Raporu 2014.

Türkiye Sigorta Birliği, http://www.tsb.org.tr/resmi istatistikler

Uralcan, G. Şebnem. (2011) Temel Sigorta Bilgileri ve Sigorta Sektörünün Yapısal Analizi, Güncellenmiş ve Genişletilmiş 3. Baskı, Hiperlink Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 24 ISSN: 2146-9199

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİNDE YAPILAN DEĞİŞİKLİKLERE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN ANALİZİ

Erkan Özkan
Doğa Okulları
materkanozkan@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
ihkaratas@gmail.com

Özet

Bu araştırmada Türkiye'de uygulanan ortaöğretime geçiş sınavlarında yapılan değişikliklerin analizinin yapılması ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma betimsel bir araştırmadır ve ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemi, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan altı lisede ve iki ortaokulda okumakta olan toplam 992 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen, uzman görüşü alınarak oluşturulan "Merkezi Sınavların Uygulama ve İçeriğine İlişkin Görüşler Anketi" kullanılmıştır. Ortaöğretime geçişte cinsiyet, anne-baba eğitimi, aile gelir düzeyi ve dershaneye gitme durumlarına göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, alınan merkezi sınav puanı ile merkezi sınava ilişkin görüşler puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, 8. 9. 10. 11. sınıfta dershaneye gitme oranlarının %65-%80 aralığında ve birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de ilk kez 2013 yılında uygulanmaya başlayan TEOG merkezi sınav sistemi ile görüşü alınan öğrencilerin cevaplarının içerik ve uygulama yönünden (puanlama sistemi, sınav yeri, sınav zamanı, sınav şekli, sınav yöntemi, sonuç bildirimi, soru tipi, soru sayısı, okul dersleri kapsamı) uyumlu olduğu fakat merkezi sınavlarda kendilerini mutlu ve rahat hissetme düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Merkezi Sınavlar, OGS, SBS, TEOG.

THE ANALYSIS OF STUDENTS' VIEWS TOWARDS THE CHANGES IN TRANSITION SYSTEM TO THE SECONDARY SCHOOLS

Abstract

The aim of this research is to analyze the changes on passing secondary education and to assess the student's opinions. This research is a descriptive research and relational screening model was used in the research. The sample of the research was decided by convenient sample methods. In this approach, the sample was consisted of 992 students which were six and a secondary school in Beylikdüzü district in 2014-2015 education semesters. In the research Central Exam Application and Opinions on Content survey which was developed by the researcher was used. The survey consists of 20 questions. And to analyze the demographical data's 7 personal information questions were prepared. It was seen that there is no meaningful results on passing secondary schools in gender, parent's education, parent's income and in private teaching institutions. And ıt was seen there is a meaningful result in central exam grade and opinions on central exam grades. It was defined that student's going to private teaching institutions are approximately in 8th 9th 10th and 11th class %65-%80 and they are so close to each other. According to the "TEOG" which was first done in 2013 in Turkey students are happy with the content and practice but there are problems about students feeling themselves happy and confortable.

Keywords: Assessment to Secondary Education, Central Exams, OGS, SBS, TEOG.

GİRİŞ

İnsanoğlunun ihtiyaçları ve yaşam standartları sürekli olarak değişim göstermektedir. Bu değişim, insanın kendini geliştirme ve yenilemesini de zorunlu hale getirmiştir. Bunun yanında toplumun kişiden beklediği sorumluluklar ve belirli davranışlar da bu zorunluluğun bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Toplumun sürekliliği için koyduğu normların kişilerin kendini geliştirme ve yenileme çabalarına yön verdiği görülmektedir. Bu yenileme ve geliştirme çabalarının şekillendirildiği en önemli alanın ise eğitim alanı olduğu görülmektedir.

Türkiye'de eğitim kademeleri arasındaki geçişin yaklaşık 40 yıldan beri sınava dayalı bir sistemle gerçekleştirildiği bilinmektedir (Karabacak, 2010). Düzenlenen araştırmalarda, bu geçiş sistemi hakkında katılımcıların karşılaştığı uygulamalar farklılaşmasına rağmen, genel olarak bu uygulamalara yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu gözlenmiştir (Dinç, Dereli ve Koluman, 2014). Geçmişten günümüze kademeler arası geçişte kullanılan çoktan seçmeli sınav yönteminin tek başına değerlendirme ölçütü olmasının bu olumsuzlukların başında geldiği söylenebilir. Çoğunlukla tek uygulamaya dayalı ve bilgiyi ölçen sınavların bireyin ilgi ve yeteneklerini açığa çıkarmada yetersiz kaldığı doğrultusundaki görüşlerin, kademeler arası geçişte günümüze kadar uygulanagelen sınavların amaca uygun olmadığını katılımcıların perspektifinden ortaya çıkardığı dikkat çekmektedir (Kasapçopur, 2007).

Dünyada neredeyse bütün eğitim sistemlerinin, liseye gelinceye kadar veya lisede öğrencileri akademik yönden çeşitli gruplara ayırdığı görülmektedir (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 2013). Ancak, gruplara ayırmanın araç ve biçimlerinin farklılaştığı dikkat çekmektedir. Kimilerinin gruplara ayırmayı merkezi sınavlar aracılığıyla yaptığı, kimilerinin ise öğrencinin okul notlarını ya da bunların farklı kombinasyonunu kullandıkları görülmektedir.

Ülkelerin küçüklük, büyüklüklerinden ya da akademik geleneklerinden bağımsız olarak neredeyse bütün gelişmiş ülkelerde, ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin en azından bir kısmını gruplara ayırmanın makul görüldüğü ve yaygın olarak uygulandığı görülmektedir (SETA, 2013). Türkiye'de ise geçmiş yıllardaki tecrübesi de dikkate alındığında, merkezi sınavların ciddi anlamda bir toplumsal kabul düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkiye için sınav politika tercihleri tartışılırken asıl bakılması gereken en önemli noktanın, **s**ınavla öğrenci alımının kaldırılıp kaldırılmaması değil, tercih edilen okulların ve giriş sisteminin kapsamının ne olacağı, nasıl olması gerektiğidir (Eğitim Reformu Girişimi, 2013).

Bunların yanı sıra, okul çeşitliliğinden çok program çeşitliliğini ön plana çıkaran bir sistemin de öğrenciler ve aileler üzerindeki sınav baskısını azaltmasının mümkün olmadığı görülmektedir (Birgili, 2014). Çünkü öğrenciler arasında en çok tercih edilen bölümlere girmek için bir rekabetin başlaması kaçınılmazdır. Bu durumda, bu programlara öğrenci seçiminin nasıl yapılacağı aynı şekilde tartışma konusu olacaktır ve öğrencinin hangi okula ya da bölüme kaydolacağını belirlemede kullanılması muhtemel okul başarı notu gibi ölçütlerin de, tek başına kullanılması durumunda subjektif bulunulacaktır. Gelinen nokta itibariyle liselere geçişte yapılan sınavların en büyük dezavantajının, az sayıdaki nitelikli okula ya da bölüme bir milyonu aşan sayıdaki öğrenciyi seçmesi olduğu görülmektedir (SETA, 2013). Bu kadar çok sayıda öğrenciyi seçen ve programları farklı olmayan bütün okulları hiyerarşik olarak sıralayan bir sistemin kesinlikle terk edilmesi gerektiği de savunulmaktadır (Öztürk ve Aksoy, 2014).

Literatür taraması çerçevesinde incelendiğinde genel olarak değinilen konuların SBS, OKS, ÖSS, YGS, LYS gibi sınavlarda öğrencilerin başarısı, kaygısı, tutumu, sınavların başarıyı ölçme ve yordamaya uygunluğu üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir (Karabacak, 2010; Dinç, Uzun ve Çoban, 2014). Ancak bu sınavlara girmiş ve ilerleyen süreçlerde meslek sahibi olmuş kişilerin bu sınavlar hakkında deneyimlerine ve görüşlerine başvuran çalışmalara çok fazla rastlanamamıştır.

Bu araştırmanın konusu olan "ortaöğretime geçiş Sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin analizi", yukarıda zikredilen problemlerden doğan bir ihtiyaç olmuştur. Bu araştırmada özet olarak, ortaöğretime geçişte yapılan sıkça müdahale yaklaşımı problem olarak görülmektedir. Çünkü sıkça yapılan

müdahalelerin problemlere çözüm üretemeyeceği ortadadır. Üstelik eğitimin ana parçası olan öğrencilerin görüşlerinin alınmadan yapılan değişikliklerin çözümden çok problem oluşturacağı aşikardır. Yani, var olan problemlere yenilerini ekleyerek olayı içinden çıkılması güç bir sorun yumağına çevirecektir.

Bu araştırmada Türkiye'de uygulanan ortaöğretime ve geçiş sınavlarında yapılan değişikliklerin analizinin yapılması ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Merkezi sınavların uygulama ve içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri ne yöndedir?
2. Merkezi sınavlar ile ilgili yaşanan sıkıntılara ilişkin öğrenci görüşleri ne yöndedir?
3. Cinsiyete, dershaneye gitme durumuna, alınan merkezi sınav puanına, anne-baba eğitim durumuna, aile aylık gelir durumuna göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma sonucunda ülkemizde yapılan ortaöğretime geçiş sınavlarındaki değişiklikler konusuna bilimsel bir öneri getirilmesi planlanmıştır. Bu araştırma sonuçları, TEOG sisteminin etkililiğini ölçmek ve sürdürülebilirliğini değerlendirmek bakımından öğrenci görüşlerinin derlenmesi bakımından önemli bir boşluğu dolduracaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır ve ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla alınacak bir grup üzerinde yapılan genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli, aralarında ilişki aranacak değişkenleri ayrı ayrı sembolleştirilip ilişkisel bir çözümlemeye olanak vermektedir (Karasar, 2012). Öğrencilerin kademeler arası geçiş sistemlerine, merkezi sınavlara ilişkin bazı değişkenler açısından görüşleri incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde yer alan ortaokul ve liselerde öğrenim gören 8. 9. 10. 11. 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yaklaşım çerçevesinde bu araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan altı lisede ve bir ortaokulda okumakta olan, 499'u kız ve 493'ü erkek olmak üzere toplam 992 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem, evreni oluşturan öğrencilerden güven düzeyi %95 ve güven aralığı 3 kabul edilerek seçilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar 8 ile 11 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Merkezi Sınavların Uygulama ve İçeriğine İlişkin Görüşler Anketi kullanılmıştır. Veri toplama aracı hazırlanırken Yurdakul'un (2009) çalışmasında katılımcılara sorulan sorular incelenmiştir. Bu amaçla öğrencilere 27 soru sorulmuştur. Ayrıca, bunlara ilave olarak yukarıda sunulan araştırma amaçları doğrultusunda uzman görüşü alındıktan sonra veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 7 soru (cinsiyet, liseye girişte merkezi sınava girilen yıl, alınan puan, dershaneye gitme durumu, anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumu), merkezi sınavların uygulama ve içeriğine ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla 10'u çoktan seçmeli ve 10'u 5'li likert tipinde olmak üzere 20 soru hazırlanmıştır. Anketin uygulama süresi 20-30 dakika arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Hazırlanan anketler İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan ortaokul ve liselerden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 992 öğrenciye uygulanmıştır. Anketler, araştırmacı tarafından gönüllülük esasına göre bir ders saati içerisinde öğrencilere uygulanmıştır. Verilerin toplanması sırasında araştırmacı hazır bulunmuş, öğrencilerin soruları araştırmacı tarafından anında yanıtlanmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma verileri toplandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analizler için hazır duruma getirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde değişkenlere bağlı olarak SPSS 16.0 programı kullanılarak frekans, yüzde analizi, T-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulup

yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan anketin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiştir. Alfa değeri 1'e yakın çıkmıştır. Cronbach Alpha değerinin 0,89 olarak bulunduğu görülmektedir. Cronbach Alfa değeri 0,700'ün üzerinde olduğundan dolayı uygulanan ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Seçer, 2013).

Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) faktör analizinde örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmede kullanılır ve KMO örneklem yeterlilik testi sonucunun en az 0,50 olması gerekmektedir (Akdağ, 2011). Anketin yapı geçerliği için yapılan KMO testi sonucunun 0,82 değeriyle anlamlı çıktığı görülmüştür. Araştırmada kullanılan anketin güvenilirlik testi için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde, Faktör varyans oranının yüksek olması, soruların diğer sorularla ortak bir varyansı paylaştığını göstermektedir (İslamoğlu, 2009). Toplam varyans oranı % 61,43 olarak bulunmuştur. Faktör analizinde güçlü bir faktör yapısı elde edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında, %49.7'si erkek, %50.7'si kadın olduğu görülmektedir. Araştırmamızın cinsiyet faktöründeki kadın ve erkek oranlarının birbirlerine yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencileri %10.1 ile dağılımdaki en düşük orana sahip iken,dokuzuncu sınıf öğrencileri %30.2, onuncu sınıf öğrencileri %30.0 ve onbirinci sınıf öğrencileri %29.6 oranıyla birbirlerine eşit bir dağılım göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretime geçiş sınavlarında aldıkları puanlara bakıldığında, 401 ve üzeri puan alan öğrenci %51, 451 ve üzeri puan alan öğrenci %25.9, 401-450 arası puan alan öğrenci %25.1'dir. Bu puanı %21.2 ile 351-400 arası puan alan öğrenciler izlerken, 301-350 arasında puan alan öğrenciler %17.3'lük bölümü oluşturmaktadır. En düşük puana sahip öğrenci oranları ise, %7.9 ile 251-300 arası puan alan öğrenciler ile %2.6 ile 250 ve altı puan alan öğrencilerdir.

Veriler incelendiğinde, 8. sınıf öğrencilerinin yer aldığı Toki Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu dışında (%5.0) okulların birbirlerine yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Beykent Doğa Koleji %20.1 ile en yüksek orana sahipken onu sırasıyla, %15.1 ile Gürpınar İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Vali Muammer Güler Sosyal Bilimler Lisesi izlemektedir. Daha sonra, %14.9 ile Yaşar Acar Fen Lisesi ve Beşir Balcıoğlu Anadolu Lisesi ve %14.8 ile Azem Yükseloğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi izlemektedir.

Ankete katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına bakıldığında, öğrencilerin yarısına yakını (%43.2) annelerinin okur yazar, ilkokul ve ortaokul mezunu olduğu dikkat çekmektedir. Anneleri lise mezunu olan öğrenciler örneklemin %33.6'sını oluşturmaktadır. Annelerin eğitim durumunun babalara kıyasla daha düşük olduğunu gösteren diğer önemli bir farklılık ise üniversite mezunu olma durumunda ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin %32.8'inin babası üniversite mezunu iken, sadece %23.2'sinin annesi üniversite mezunudur. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu lise ve üniversite mezun durumuna baktığımızda yaklaşık yüzde yetmişlik (%69.8) oran dikkat çekmektedir.

Ankete katılan öğrencilerin aile aylık geliri 5000 TL ve üstü olanların %23.1 ile en büyük kesimi oluşturduğu görülmektedir. Örneklemdeki öğrencilerin yaklaşık yarısı (%49.5) ailelerinin 3000 TL ve altında yaşadıklarını belirtmişlerdir. En yüksek kesimi, %23.0 oranıyla 2001-3000 TL arası geliri olan aileler takip etmektedir. Tabloda, 1000 TL altı gelire sahip öğrenci aileleri %5.7, 1001-2000 TL arası gelire sahip öğrenci aileleri %20.8, 3001-4000 TL arası gelire sahip öğrenci aileleri %17.4 ve 4001-5000 TL arası gelire sahip öğrenci aileleri %10.0 oranına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dershaneye gidip gitmeme dağılımına bakıldığında, %73.3'ü merkezi sınavlara hazırlanmak için dershaneye gittiğini ifade ederken, sadece %26.7'lik kesim dershaneye gitmediğini ifade ettikleri görülmektedir. Sınıflar bazında baktığımızda, şu an 11. ve 10. sınıfta okuyan öğrencilerin dershaneye gitme durumlarının yüzde olarak daha çok olduğu gözükmektedir (%79.5 ve %76.5). Yüzde olarak en az dershaneye giden öğrenciler şu an 8. sınıfta okuyan öğrenciler olduğunu görmekteyiz (%66). Yine liseye yerleşmede TEOG sınavının uygulandığı şu an 9. sınıf öğrencilerin de dershaneye gitme durumu %66.3 olarak ifade edilmiştir.

Merkezi sınava giren ve girecek olan öğrencilerin %29.8'i sınav puanı ve okul notları ile puanlama sisteminin olması gerektiğini savunmaktadır. Bu oranı %27.1 ile sadece sınav puanı diyen öğrenciler izlerken, sadece okul notu ile puanlama olmalı diyenlerin oranı %23.6, sınav puanı ve son sınıf notları ile puanlama olmalı diyenlerin oranı %19.3'tür. Merkezi sınav sisteminin nasıl olması gerektiğine dair düşüncelerini aldığımız öğrencilerin %32'si 8. sınıfta iki kez sınav olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu oranı %29.9 ile 8. sınıfta bir kez diyen öğrenciler izlerken, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda birer kez sınav olması gerektiğini düşünen öğrencilerin oranı %19.7 iken 7. ve 8.sınıflarda birer kez sınav olması gerektiğini düşünen öğrencilerin oranı %18.4'tür.

Merkezi sınav sisteminin nerede yapılması gerektiğine dair düşüncelerini aldığımız öğrencilerin %69.3'ü kendi okulunda olmasını isterken, %30.7'si farklı bir okulda olması gerektiğini savunmuştur. Merkezi sınav sisteminin ne zaman yapılması gerektiğine dair düşüncelerini aldığımız öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%40.5) "okul zamanı hafta içi" olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu oranı %29.7 ile "okul zamanı hafta sonu" ve "okullar kapandıktan sonra" görüşleri izlemektedir.

Merkezi sınav sisteminin şeklinin nasıl olması gerektiğine dair düşüncelerini aldığımız öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%59.6) "her ders için ayrı oturum" olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu oranı "tek oturumda bütün dersler" %32.9 ile izlerken, "her ders için ayrı gün" diyen öğrencilerin oranı en düşüktür (%7.6). Merkezi sınav yöntemlerinin nasıl olması gerektiğine dair düşüncelerini aldığımız öğrencilerin büyük çoğunluğu (%52.9) "ülke genelinde merkezi sınav" yapılması gerektiğini savunmuşlardır. En düşük oran %10.7 ile "il genelinde bir sınav" derken, sınavsız olması gerektiğini düşünen öğrencilerin oranı da düşüktür. "Sınavsız sadece diploma notu ile" diyenlerin oranı %19.4, "sadece kendi tercihimle" diyenlerin oranı ise %17'dir.

Merkezi sınav sonuçlarının bildirilmesinin nasıl olması gerektiğine dair düşüncelerini aldığımız öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%61.7) "internet yoluyla" olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu oranı "adrese yollanacak yazılı belge" %28.2 ile izlerken, "okula gönderilecek yazılı belge" diyen öğrencilerin oranı ise en düşüktür (%10.1).

Merkezi sınava hangi dersin eklenmesi gerektiğine dair düşüncelerini aldığımız öğrencilerin çoğunluğu (%22.4) "insan hakları ve yurttaşlık" olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu oranı %20.1 ile "rehberlik ve kariyer planlama", %14.8 ile "trafik güvenliği", %10.7 ile "beden eğitimi", %9.6 ile "bilişim teknolojileri" izlerken en düşük oranları da yetenek ile derslerin oluşturduğunu görmekteyiz. Sırasıyla, "müzik" %8.8, "görsel sanatlar" %7.4, "teknoloji ve tasarım" %5.9 ve "resim" %.4 ile savunulmaktadır.

Merkezi sınavda hangi dersin yer almaması gerektiğine dair düşüncelerini aldığımız öğrencilerin çoğunluğu (%29.2) "din kültürü ve ahlak bilgisi" olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu oranı %25.3 ile "T.C. inkilap tarihi ve Atatürkçülük", %23.3 ile "matematik", %11.3 ile "yabancı dil", %5.5 ile "fen bilimleri" izlerken en düşük oranı %5.3 ile "türkçe" dersi olması gerektiğini savunmuştur. Merkezi sınav soru tipleri dağılıma dair düşüncelerini aldığımız öğrencilerin büyük çoğunluğu (%71.3) "çoktan seçmeli" olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu oranı %8.4 ile "kısa cevaplı" izlerken, en düşük oran %2.3 ile "açık uçlu" sorular olması gerektiği savunulmuştur.

Tablo 1: Merkezi sınavların uygulama ve içeriğine ilişkin betimleyici istatistikler

	Ort.	Std.Sapma
Sana göre merkezi sınavlarda sorulan soru sayısı ne düzeyde yeterlidir?	3.93	1.121
Sana göre merkezi sınavlarda sorulan sorular okulda işlediğiniz konuları ne düzeyde kapsıyor?	3.32	1.141
Yerleştiğin okuldan ne düzeyde memnunsun?	3.24	1.123
Sana göre merkezi sınav dışında okulda öğretmenlerinizin yaptığı sınavlar başarını ne düzeyde ölçüyor?	2.91	1.175
Sana göre okulun merkezi sınava seni ne düzeyde hazırlayabildi?	2.83	1.184
Sana göre merkezi sınavdaki başarın yerleştiğin okuldaki eğitime hazır olup olmadığını ne düzeyde ölçüyor?	2.78	1.100
Sana göre merkezi sınavlar gerçek başarını ne düzeyde ölçüyor?	2.61	1.110
Merkezi sınav sonuçlarının doğru ölçüldüğüne ne düzeyde güveniyorsun?	2.60	1.292
Merkezi sınavların adaletli ve dürüst yapıldığına ne düzeyde inanıyorsun?	2.34	1.285
Merkezi sınavları hatırladığında kendini ne düzeyde mutlu, rahat hissediyorsun?	2.07	1.201

Tablo 1 incelendiğinde 3.93 değeri ile en yüksek ortalamaya sahip ifadenin "Sana göre merkezi sınavlarda sorulan soru sayısı ne düzeyde yeterlidir?" sorusuna verilen cevaptır. Bu ifadeden yola çıkarak merkezi sınavlarda sorulan soru sayısının yeterli olduğu anlaşılmaktadır. En düşük ortalamaya sahip ifade ise, 2.07 ortalamaya sahip "Merkezi sınavları hatırladığında kendini ne düzeyde mutlu, rahat hissediyorsun?" sorusuna verilen cevaptır. Öğrenciler sınav deyince kendilerini mutsuz ve rahatsız hissettikleri verdiklerini cevaplardan anlaşılmaktadır.

Bulguların bu bölümünde merkezi sınava ilişkin çıkarımsal istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyete göre merkezi sınav puanları farkı için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi

Puan	Gruplar	N	$\overline{x}$	*SS*	*SHO*	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Cinsiyet	Erkek	493	28.76	7.056	.318	.564	990	**.101**
	Kız	499	28.52	6.437	.288			

Tablo 2'de görüldüğü gibi cinsiyete göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları açısından erkekler (X= 28.76, SS= 7.056) ve kızlar (X= 28.52, SS= 6.437) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [t(990)= .564, p= .101].

Tablo 3: Dershaneye gitme durumuna göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları farkı için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi

Puan	Gruplar	N	$\overline{x}$	*SS*	*SHO*	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Dershane	Evet	727	28.73	6.685	.248	.737	990	**.402**
	Hayır	265	28.38	6.929	.426			

Tablo 3'de görüldüğü gibi dershaneye gitme durumuna göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları açısından, dershaneye gidenler (X= 28.73, SS= 6.685) ve dershaneye gitmeyenler (X= 28.38, SS= 6.929) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [t(990)= .737, p= .402].

Tablo 4: Alınan merkezi sınav puanına göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları farkı için yapılan tek yönlü varyans analizi

		KT	Sd	KO	F	P
Merkezi Sınava İlişkin Görüşler Puanı	GruplarArası	1156.35	5	231.27	5.184	**.000**
	GruplarİçiToplam	43990.45	986	44.62		
		45146.80	991			

Tablo 4'de görüldüğü gibi alınan merkezi sınav puanına göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları açısından anlamlı bir fark vardır [F(5, 986)= 5.184, p=.000].

Tablo 5: Anne eğitim durumuna göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları farkı için yapılan tek yönlü varyans analizi

		KT	Sd	KO	F	P
Merkezi Sınava İlişkin Görüşler Puanı	GruplarArası	26.989	4	6.747	.148	.964
	GruplarİçiToplam	45119.81	987	45.714		
		45146.80	991			

Tablo 5'te görüldüğü gibi anne eğitim durumuna göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları açısından anlamlı bir fark yoktur [F(4, 987)= .148, p=.964].

Tablo 6: Baba eğitim durumuna göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları farkı için yapılan tek yönlü varyans analizi

		KT	Sd	KO	F	P
Merkezi Sınava İlişkin Görüşler Puanı	GruplarArası	219.252	4	54.813	1.204	.307
	GruplarİÇi	44927.55	987	45.519		
	Toplam	45146.80	991			

Tablo 6'da görüldüğü gibi baba eğitim durumuna göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları açısından anlamlı bir fark yoktur [F(4, 987)= 1.204, p=.307].

Tablo 7: Aile aylık gelir durumuna göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları farkı için yapılan tek yönlü varyans analizi

		KT	Sd	KO	F	P
Merkezi Sınava İlişkin Görüşler Puanı	GruplarArası	453.80	5	90.762	2.002	.076
	GruplarİÇi	44692.99	986	45.328		
	Toplam	45146.80	991			

Tablo 7'de görüldüğü gibi aile aylık gelir durumuna göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları açısından anlamlı bir fark yoktur [F(5, 986)= 2.002, p=.076].

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada ortaöğretime geçişte cinsiyete, anne-baba eğitim, aile gelir ve dershaneye gitme durumlarına göre merkezi sınava ilişkin görüşler puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, ortaöğretime geçişte alınan merkezi sınav puanı ile merkezi sınava ilişkin görüşler puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Günümüzde de Türkiye'deki ortaöğretimin en temel sorununun, liseler arasındaki hiyerarşik yapılanma olduğu görülmektedir (SETA, 2013). Bu kadar çok sayıda öğrenciyi seçen ve programları farklı olmayan bütün okulları hiyerarşik olarak sıralayan bir sistemin kesinlikle terk edilmesi gerektiği savunulmaktadır (Öztürk ve Aksoy, 2014). Bu araştırmadaki sonuca benzer olarak, Argon ve Soysal'ın (2012) seviye belirleme sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri ile ilgili yaptıkları araştırmada katılımcıların, okul programlarını kapsayan, öğrencilerin bilgilerini yoklayıp ayırt edebilen ve bireysel farklılıkları dikkate alan bir sınav sistemini gerekli gördükleri belirlenmiştir.

Toplumsal cinsiyet teorileri bağlamında kadınların erkeklere kıyasla eğitim alanında hem sosyal hem kültürel bağlamda fırsat eşitliğini yakalayamadığı savunusu, öğrencilere yöneltilen anne-baba eğitim durumu sorusunun cevaplarının analizine bakıldığında paralellik gösterdiği görülmektedir. Babalara kıyasla annelerin eğitim durumlarının daha düşük bir düzeyde olduğu saptanmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2014) araştırmasında okur-yazar olmayan nüfus oranında kadınların daha fazla, lise ve dengi okul, yüksekokul veya fakülte mezunu nüfus oranında erkeklerin daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu olarak, öğrencilerin 8. 9. 10. 11. sınıfta dershaneye gitme oranlarının %65-%80 aralığında ve birbirine yakın belirlenmiştir. Dershaneye gitme oranının bütün lise sınıflarında yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak, öğrencilerin sınava yeterli düzeyde hazırlanamama endişesinin yol açtığı görülmüştür. Öğrenci görüşlerine göre merkezi sınavların etkilerine yönelik Can'ın (2012) yaptığı araştırmada da anket uygulaması katılımcılarından tamamına yakınının merkezî sınav uygulamaları ile dershanecilik sektörünün geliştiğini, özel kurs, özel ders ve sınava yönelik yayınların arttığını, bunun öğrencileri ve ailelerini ekonomik ve psikolojik olarak olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca Tekbaş (2009), merkezi sınavlara girecek öğrencilerdeki sınav kaygısına yönelik yaptığı araştırmasında dershaneye gitmeyen ve aile baskısı gördüğünü belirten öğrencilerde sınav kaygı düzeyinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Türkiye'de ilk kez 2013 yılında uygulanmaya başlayan TEOG merkezi sınav sistemi ile görüşü alınan öğrencilerin cevaplarının içerik ve uygulama yönünden (puanlama sistemi, sınav yeri, sınav zamanı, sınav şekli, sınav yöntemi, sonuç bildirimi, soru tipi, soru sayısı, okul dersleri kapsamı) uyumlu olduğu fakat merkezi sınavlarda kendilerini mutlu ve rahat hissetme düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Coşkun ve Görmez'in (2015), ülkemizde ortaöğretime geçişte ilk kez uygulanan TEOG sınavına giren öğrenciler, gözetmen öğretmenler ve idareciler ile yapılan görüşmeler ışığında hazırladıkları araştırmada, sınavın öğrenciler üzerinde oluşturduğu baskıyı azaltmak konusunda başarılı olduğu, fakat geliştirilmesi gerektiği görülmüştür. Ayrıca araştırmada, TEOG'un uygulanmasında sınavların içeriğinin müfredatla uyumlu olduğu, okul notlarının değerlendirmede etkin olması, öğrencilerin okulu daha çok önemsemelerine yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan lisede öğrenim gören öğrencilerden 9. sınıfta okuyanların TEOG'a, ve 10.sınıfta okuyanların tek aşamalı SBS'ye, 11. ve 12. sınıfta okuyanların üç aşamalı SBS'ye girdiği görülmüştür. Aynı lisede okuyan öğrencilerin üç farklı liseye geçiş sisteminden geçtiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, Türkiye'de ortaöğretime geçişte yapılan sınav sistemlerinin sık aralıklarla değiştiğini göstermektedir. Sınav sistemlerinde sık aralıklarla yapılan bu değişiklikler, öğrenci, veli ve öğretmenler açısından maddi ve manevi boyutlarda bir takım olumsuzluklar meydana getirmektedir (Akyüz, 2012). Öte yandan farklı ortaöğretime geçiş sınavları ile liseye yerleşen öğrencilerin üniversiteye girişte aynı sınav sistemine dahil olması da olumsuz bir durumdur. Örneğin TEOG'dan önce uygulanan SBS son uygulandığı yılda, yerleştirme sınavından ziyade eleme sınavı haline gelmiş, kapsam geçerliliği sorunları yaşanmıştır. Bu sorunları yaşamış öğrencilerin problemlerine ortaöğretimde çözüm bulunup bulunmadığının takip edilmesi çok önemlidir. Parlak ve Tatlıdil'in (2014), 8.sınıf öğrencilerinin okul başarı puanları ile test puanları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğrenci başarılarını izlemek amacı ile tanımlanmış SBS'nin süreç odaklı değerlendirme anlayışından uzaklaşarak sonuç odaklı bir yapı ortaya koyduğu belirlenmiştir. SBS'de yer alan her bir alt testteki soru sayıları ile öğretim programındaki kazanım sayıları arasındaki ciddi farklılık, kapsam geçerliği sorunlarını ortaya çıkarmıştır.

Merkezi sınava hangi dersin eklenmesi gerektiğine dair düşünceleri alınan öğrencilerin insan hakları ve yurttaşlık, rehberlik ve kariyer planlama, trafik güvenliği, beden eğitimi, bilişim teknolojileri, müzik, teknoloji ve tasarım, resim derslerinin olması yönünde görüşleri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin merkezi sınavda yer almayan derslerdeki başarıları sadece okul sınavlarına göre ölçülmektedir. ERG (2013) tarafından yapılan ortaöğretim geçiş sistemi konusunda yapılan araştırmada, merkezi sınavlarında yer alan derslerin ve diğer derslerin öğretim programının işlenmesini nasıl etkileyeceğinin izlenmesi, ortak sınav kapsamında bulunan altı dersin dışında kalan derslerde ortak sınav yapılmayacağından, bu derslerin arka plana atılıp atılmayacağının izlenmesi gerektiği belirtilmektedir.

Araştırmada merkezi sınava giren ve girecek olan öğrencilerin %29.8'inin sınav puanı ve okul notları, %27.1'inin sadece sınav puanı, %23.6'sının sadece okul notu, %19.3'ünün sınav puanı ve son sınıf notları ile puanlama sisteminin olması gerektiği yönünde görüşleri belirlenmiştir. Böylece, öğrencilerin ortaöğretime geçiş yerleştirme puanlarında merkezi sınav puanı ve okul notlarının birlikte değerlendirilmesini savundukları görülmektedir. SETA'nın (2013) Türkiye'de ortaöğretimin geleceği ile ilgili yaptığı araştırmada, kısa sürede yapılan tek bir standart sınav ile uzun zaman içinde çok farklı öğretmenlerin değerlendirmeleri ve çok sayıda gözlemlerini içeren okul notları birlikte kullanıldığında, öğrencilerin sonraki yıllardaki başarısını daha iyi tahmin edilebileceği tespit edilmiş, okul notlarının yerleştirme puanlarına dâhil edilebileceği ve notların yerleştirme içerisindeki ağırlığının zamanla artırılabileceği belirtilmiştir.

Yapılan bu araştırma kapsamında Türkiye'de uygulanan ortaöğretime geçiş sınavının öğrenci görüşleri ele alınarak daha yararlı olması, daha başarılı uygulanması için;

1. Uygulanan ortaöğretime geçiş sistemi sadece akademik yönden değil ekonomik ve sosyal yönden de ele alınmalıdır.
2. Ortaöğretime geçiş sınavları öncesi, süreci ve sonrasında yaşanan sıkıntılar belirlenip çözüme kavuşturulmalıdır.
3. Öğrencilerden, velilerden ve yöneticilerden merkezi sınavlar konusunda görüşler alınmalı, anketler uygulanmalı, tespit edilen eksiklikler giderilmelidir.
4. Eğitim sistemleri konusunda uzman olan akademisyenlerden bir komisyon oluşturulup sınav sisteminde gerekli güncellemelerin bu komisyon tarafından takip edilmesi sağlanmalıdır.

5. Yapılan sınavlardaki değişiklikler analiz edilmeli, bu analizlere göre gerekli görülen değişiklikler yapılmalıdır.
6. Sadece sınavlara değil birden fazla ölçüte (başarı notları, öğretmen puanı, özel yetenek) dayanan bir ortaöğretime geçiş sistemi uygulanmalıdır.
7. Merkezi sınavlar öncesinde öğrencilerden oluşabilecek stres, kaygı psikolojik problemlere önlem olarak öğrencilere ve velilere yönelik seminerler ve sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.
8. Ortaokul ve lisede okuyan öğrencilerin anne-baba eğitim durumları da göz önünde bulundurularak toplam nüfustaki eğitim durumu oranı arttırılmalıdır.
9. Ortaokul öğrencilerinin, müfredatta yer alan fakat merkezi sınavlarda yer almayan derslerdeki başarı durumları da takip edilmelidir.
10. Ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınav değişikliklerinde eğitim sistemine etkileri araştırılıp olumlu etkileri desteklenmeli, olumsuz etkileri minimuma indirilmelidir.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akdağ, M. (2011). *SPSS'de istatistiksel analizler*. https://www.inonu.edu.tr/uploads/old/5/1328/spss testleri.doc. Erişim tarihi: 05.04.2015.

Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Argon, T. ve Soysal, A. (2012). Seviye belirleme sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences [Online], 9*(2), 446-474.

Bilgili A., Durmuşçelebi M. (2014). Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2(9), 603-621.

Can, E. (2012). Öğrenci görüşlerine göre merkezî sınavların etkilerinin belirlenmesi. *Kamusal Eğitim Sempozyumu*, 4-6 Ekim 2012, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun İ., Görmez M. (2015). *1.yılında temel eğitimden ortaöğretime geçiş reformunun değerlendirilmesi.* http://setav.org/tr/1-yilinda-temel-egitimden-ortaogretime-gecis-reformunun-degerlendirilmesi/analiz/18138. Erişim tarihi: 04.02.2015.

Dere, İ., Dinç, E. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(17),* 397-423.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2013). *Yeni dönemde ortaöğretimin amacı ve yenidendüzenlenmesi.*http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG_OrtaO_gecis_politika_notu.pdf. Erişim tarihi: 02.03.2015.

İslamoğlu, A. H. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Karabacak, K. (2010). *Seviye belirleme sınavlarının eğitimde ortaya çıkardığı açmazlar.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi.* MEB: Teftiş Kurulu Başkanlığı.

Öztürk, F. Z. ve Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2),* 439-454.

Parlak B., Tatlıdil H. (2014). 8.sınıf öğrencilerinin okul başarıları ile test puanları arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* EYİ 2013 Özel Sayısı, 335-349.

Siyaset Ekonomi Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). (2013). *Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi eşitlik mi?* http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf. Erişim tarihi: 11.12.2014.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekbaş, S. (2009). *Edirne merkez ilçede ilköğretim son sınıf öğrencilerinde ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) ve lise son sınıf öğrencilerinde öğrenci seçme sınavı (ÖSS) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2014). *İstatistiklerle kadın*.
http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18619. Erişim tarihi: 26.04.2015.

Yurdakul, S. (2009). Kademeler arası geçiş ve yönlendirme araştırması. EBSAM Araştırmaları 1; Eğitimciler Birliği Sendikası Yayınları: 38 Araştırma Dizisi:7 1.Baskı, 135-146.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199

ÜNİVERSİTE KÜTÜPHANELERİNİN KAMPÜS DIŞI ERİŞİM HİZMETİNİN KULLANICILAR TARAFINDAN FARKINDALIĞI

Yrd. Doç. Dr. Burcu Umut Zan
Çankırı Karatekin Üniversitesi
burcumut@gmail.com

Özet

Bilgi çağı ile birlikte modern kütüphane kullanıcısı artık fiziksel olarak kütüphaneye gelmeden bilgi kaynaklarına bilgisayarı aracılığı ile erişim sağlamak istemektedir. Amacı, yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak olan üniversitelerin, kütüphaneleri de bu amaç doğrultusunda hizmet sunmaktadır. Bu nedenle üniversite kütüphaneleri kullanıcı istekleri ve çağın getirdiklerini göz önünde tutarak elektronik kaynaklara abone olmakta ve bu kaynaklara erişimi sadece kütüphane veya içinde bulundukları kampüs ile sınırlamayıp, gerekli teknolojik altyapı hizmetlerini sağlayarak, bu hizmeti kampüs dışına da çıkarmaktadır. Böylelikle kullanıcılar, kütüphanenin abone olduğu elektronik kaynaklara, dünyanın her yerinden erişim sağlayabilmektedir. Bu doğrultuda çalışmamızın amacı üniversite öğrencilerinin, üniversite kütüphanesinin kendilerine sunmuş olduğu bu hizmetlerden ne boyutta haberdar olduklarını tespit etmektir. Çalışma grubumuzu gelişmekte olan bir üniversite içinden rastgele seçilmiş 163 öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin %88,2'sinin kütüphanenin abonelik sağlayarak kütüphane kullanıcılarına sunduğu elektronik kaynaklardan, %95,4'nün ise elektronik kaynaklara kampüs dışından da erişim imkanı sağladığından haberdar olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin lisans dönemi boyunca yaptıkları araştırmalarda arama motoru üzerinden buldukları sonuçların yeterli olduğunu düşünmeleri bu durumun temel nedeni olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Elektronik kaynaklar, kampüs dışı erişim, yaşam boyu öğrenme, bilgi okuryazarlığı, üniversite kütüphaneleri.

AWARENESS OF UNIVERSITY LIBRARIES USERS ABOUT OFF-CAMPUS SERVICES

Abstract

In the information age, modern library user wants to access information resources through the computer without physically coming to the library. The main aim of the universities is to make high level of scientific research and investigation, and serving in this direction is the aim of university libraries. Therefore university libraries making subscription to electronic resources. In order to give response to library users' requests, libraries provide access to electronic resources both in campus and off campus. Thus, users can easily access these electronic resources from anywhere in the world. In this context, the aim of this study is to determine the awareness of users about the services of university library. Randomly selected 163 student is consisted the sample group of this study. Sample group was selected through from a university which was in process of developping. According to the findings of this study, 88,2% of users do not aware about electronic resources offered by university library and 95,4% of users do not aware from the service of off-campus access for subscribed electronic resources. The basic reason of this situation is determined as students' satisfaction with the results that they have found through search engines during the term of university period.

Keywords: Electronic resources, off-campus access, lifelong learning, information literacy, university libraries.

GİRİŞ

Bilgi okuryazarlığı; bireyin bilgiye ihtiyaç duyduğunu fark edebilmesi, ihtiyacı olan bilgiye erişebilmesi, ihtiyaç duyulan bilginin değerlendirilebilmesi ve verimli bir şekilde kullanılabilmesini içeren bir dizi beceriler olarak ele alınmaktadır.

American Library Association (ALA) (2000), bilgi okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken yetileri aşağıdaki gibi sıralamaktadır.
Birey;

- ihtiyacı olan bilgiyi tanımlayabilir,
- ihtiyacı olan bilgiye etkili ve verimli bir şekilde ulaşır,
- bilgiyi ve bilgi kaynaklarını değerlendirebilir,
- ihtiyacı olan bilgiye ulaştığına kanaat getirdiğinde bu bilgiyi kendi bilgisi ile birleştirir,
- belirli bir amaca ulaşmak için bilgiyi etkin kullanır,
- etik ve yasal çerçevede bilgiye erişim sağlar.

Teknolojik değişimin ve bilgi kaynaklarındaki artışın, hızlı yaşandığı bu dönemde kişinin bilgi okuryazarı olabilmesi önemli bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir diğer ifade ile hızla artan bilgi ve sürekli değişim ve gelişim içinde olan bilgi teknolojileri ile baş etmek giderek daha zor ve karmaşık bir hal almaktadır. Bu durum bilgi okuryazarı bireylerin bilgiye erişimde sahip olması gereken yetenekleri de çeşitlendirmektedir (Akkoyunlu, 2008). Bilgi okuryazarlığı aynı zamanda bilgi teknolojileri becerileri ile ilişkilidir. Bilgi teknolojileri becerileri, bireyin; bilgisayar, uygulama yazılımları, veri tabanları ve diğer teknolojileri kullanması ve bu becerilerini geliştirmesi ile ilgilidir (ALA, 2000).

Bilgi okuryazarı bireyler "nasıl öğreneceklerini öğrenmiş bireylerdir" (ALA 1998, 55 - 56). Öğrenmeyi öğrenme, öğrenenin talebi ile oluşmaktadır. Öğrenme talebi ise kişinin öğrenme merakı, öğrenme coşkusu, öğrenme arzusu gibi dürtülerin (Akkoyunlu, 2008) yani bireyin iç motivasyonunun harekete geçmesi ile gerçekleşmektedir. Bilgi okur yazarı bir birey kendi öğrenme sürecine hakimdir böylelikle kendi sürecini kendi kendine yönlendirebilmektedir (ALA, 2000). Öğrenmeyi öğrenme, bilgi çağında başarının ve yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir (Doyle, 1994).

Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenmenin birbirlerini karşılıklı olarak güçlendiren bir ilişkisi olduğu bilinmektedir (IFLA, 2006). Tüm disiplinlerde, tüm öğrenme çevrelerinde ve tüm eğitim seviyelerinde ortak olarak kabul edilen nokta bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturduğu yönündedir (ALA, 2000). Yaşam boyu öğrenme ile amaç tüm yaş gruplarındaki insanların nitelikli öğrenme olanaklarına ve çeşitli öğrenme deneyimlerine eşit ve açık biçimde erişim sağlamalarını kolaylaştırmaktır (Akkoyunlu, 2008).

Hedef kitlesi kütüphaneciler ve ilgi alanı kütüphaneler olan IFLA (Uluslar arası Kütüphaneciler Derneği Federasyonu: International Federation of Libraries Association) 2006 yılında yayımlamış olduğu "Yaşam Boyu Öğrenme için Bilgi Okuryazarlığı Kılavuzu" kitabında kütüphaneler ve kütüphanecilerin, yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı yolunda vazgeçilmez ve sürekli temas halinde bulunulması gereken partnerler olduğunu vurgulamıştır. Yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığının doğal sorumluları olan öğrenciler, öğretmenler, öğretim üyeleri ve velilerin bu yolda kütüphaneler ve kütüphaneciler ile iletişim halinde olmaları beklenmektedir ve bu durum toplumun genelini kapsamaktadır. Bu nedenle büyük ya da küçük her kütüphanenin bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme alanında bir rolü olduğu düşünülmektedir. Bilgi okuryazarlığı yetilerinin kazandırılmasında, öğrenmeyi öğrenme dürtüsünün geliştirilmesinde ve yaşam boyu öğrenme davranışının edinilmesinde eğitim sistemlerinin çok önemli rolleri olduğu bilinmektedir. Özellikle yüksek öğretim kurumlarının misyonu yaşam boyu öğrenmenin merkezi olmaktır. Böylelikle bireyler, muhakeme yapma, eleştirel düşünme, problem çözme gibi entelektüel yeteneklerini öğrenmeyi öğrenme çerçevesinde kullanarak geliştirmekte ve bilinçli vatandaşlar haline gelebilmektedir(ALA, 2000). Bu nedenle özellikle üniversite öğrencilerinden merak duydukları konuları öğrenmede kendilerini motive ederek istekli olmaları ve ilerleyen basamaklarda kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri beklenmektedir. Bir diğer ifade ile üniversite öğrencilerinin kendi uzmanlık alanlarında ya da farklı alanlarda kendilerini yetkilendirip, öğrenme

sorumluluklarını alarak sürekli inceleme, sorgulama ve araştırma davranışı içinde olması istenmektedir. Öğrencinin kendi öğrenme etkinliği ile ilgili sorumluluğunu üstlenmesi ise öğrenci merkezli öğrenme kavramına karşılık gelmektedir. Öğrenci merkezli öğrenme kapsamında bireyin üniversitede araştırma olanaklarından faydalanması öğrencinin merak duyduğu konulara ve aklındaki sorulara kolaylıkla cevap bulmasını sağlayacak ve motivasyonunu artıracaktır. Öğrencinin, üniversite kütüphanesi tarafından sunulan hizmetlerin farkındalığı, onun bilgi okuryazarı olabilmesi yönünde atılan büyük bir adım olduğu düşünülmektedir. 1980'li yıllardan sonra öncelikli olarak bilimsel ve akademik çalışmalarda elektronik yayıncılığın gelişmeye başlaması (Atılgan ve Yalçın, 2009), akabinde gelişen ve ucuzlayan teknolojinin getirdiği avantajlar basılı bilimsel yayınların artan maliyetlerine karşı bilhassa akademik kütüphaneleri, tercihlerini elektronik kaynaklardan yana yapmasını sağlamıştır. Özellikle, zaman ve mekân sınırlaması olmadan erişebilmesi, içerisinden tam metin arama yapabilmesi elektronik kaynakların kullanıcılara sunduğu en büyük avantajlar içerisinde sıralanmaktadır. Bir diğer taraftan araştırma faaliyetlerinin bu avantajlar doğrultusunda herhangi bir engele takılmaksızın yürütülmesi durumunun, araştırmacının iç motivasyonunu artırdığı ve öğrenme isteğini tetiklediği yönündedir.
Genel olarak bir kütüphanenin amacı bağlı bulunduğu kurumun amaçlarını destekler nitelikte olmalıdır. O halde üniversite kütüphanelerinin amaçlarının ne olduğunu tartışmadan önce üniversitenin amacının ne olduğu üzerinde durmak yararlı olacaktır. Üniversitenin amaçlarından biri Yükseköğretim Kanunun 2. Bölüm 4.maddesi C bendinde şöyle verilmektedir:

"Yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak; bilgi ve teknoloji üretmek; bilim verilerini yaymak; ulusal alanda kalkınmaya destek olmak; yurtiçi ve yurtdışı kurumlarla işbirliği yaparak bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek; evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır."

Üniversitenin amaç/amaçlarını gerçekleştirilebilmesi için ihtiyaç duyduğu alanda gerekli bilginin toplanması, denetim altına alınması, korunması ve hizmete sunulması gerekmektedir. Bilgi çağını yaşadığımız bu dönemde bilginin sürekli olarak kendisini yenilediği ve bilginin katlanarak çoğalma hızının, günde güne kısaldığının farkındayız. Bilgi üretebilmek için araştırmaya, araştırma yapabilmek için de ön bilgiye, dolayısıyla bilgi kaynaklarına ve bunları verimli bir şekilde hizmete sunabilecek kurumlara gereksinim vardır. Üniversitelerin bu gereksinimlerini de kütüphaneleri karşılamaktadır (Çelik, 2000).

Yüksek düzeyde bilimsel araştırma ve çalışmaların yapıldığı üniversiteler, şüphesiz ki sürdürülebilir rekabeti korumak için yaşam boyu öğrenme ile birlikte sürekli ve aktif bilgi kullanımının önem ve değerinin farkında olan bireyler ile vücut bulmaktadır. Bu doğrultuda üniversite kütüphanelerinin görevi, üniversitenin amacı doğrultusunda bilimsel araştırma ve çalışmalar için bilgi kaynaklarını sağlamak ve kaynaklardan yararlanılması amacı kaynakları kullanıcılarına yani hizmet verdiği akademik topluluğa servis etmektir. Çok sayıda yeni üniversite kapılarını öğrencilerine eğitim vermek üzere açmaktadır. Yeni üniversitelerin en önemli hedeflerden birisi, bölgesel eşitsizlikleri gidermeye yöneliktir. Bu eşitsizlikleri gidermek adına kabul edilen temel yaklaşım üniversitelerin eşit dağılımlarının sağlanması yönündedir. Ancak çok sayıda üniversitenin bir arada kurulması gerek insan kaynağının yetiştirilmesi gerekse mali kaynak açısından ülke bütçesini zorlamakta ve bu durumda yeni kurulan üniversitelerin gelişiminde negatif etkiye sebep olmaktadır (Arap, 2010). Bununla birlikte yeni kurulan üniversitelerin gelişme anlamındaki amaçlarına hizmet edebilmeleri için bilimsel araştırmalara ağırlık vermesi ve aynı zamanda çağdaş bir eğitim sunması gerektiği kaçınılmaz bir gerçektir. Eğitim-öğretim etkinliklerini ve araştırmaları doğrudan destekleyen bir araç olma özelliği gösteren üniversite kütüphanelerinin durumları tartışılması gereken bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversite kütüphanelerinde verilen hizmetin niteliğini etkileyen öğelerin personel, derme, kullanıcı, bütçe ve bina olduğu bilinmektedir (Çelik ve Uçak, 1993). Ancak yeni kurulan ve gelişmekte olan üniversiteler için bu öğelerin ne denli desteklendiği sorgulanmalıdır. Gelişmekte olan üniversitelerin kütüphane ihtiyacı vazgeçilmez bir gerçektir. Her ne kadar yeni kurulan ve gelişmekte olan üniversitelerin kütüphanelerinin derme, bina ve personel yönünden çok avantajlı olmadığı bilinse de kütüphaneler amaçları doğrultusunda hizmet vermeye çalışmaktadır.

Etkin bir kütüphane hizmeti için özellikle üniversitenin kütüphaneye ayırdığı bütçenin miktarı önem teşkil etmektedir. Kütüphane hizmetlerinin sürdürülebilir bir şekilde devam etmesi amacı ile bütçenin etkin ve verimli bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Özellikle kütüphane binasının, personel sayısının ve bütçesinin yetersiz olduğu durumlarda derme geliştirme politikaları doğrultusunda kaynak alımında basılılar yerine elektronik kaynakların tercih edildiği bilinmektedir. Üniversite kütüphaneleri, bağlı bulundukları kurumun yapısına uygun

olarak dermelerini geliştirmek ve ihtiyaç duyan kullanıcılara bilgiyi, talep edilen zamanda sunmak isterler. Üniversite kütüphaneleri dermelerini basılı olduğu kadar elektronik kaynaklar ile de desteklemekte hatta bütçelerinin büyük bir kısmını elektronik kaynaklara ayırmaktadır. Ancak büyük bütçeler ayrılarak geliştirilen dermenin faydalı olabilmesi kullanıcıların bu konudaki farkındalığı ile orantılıdır. Kütüphanecilerin görevi kullanıcılarına bilgiyi erişilebilir kılmaktır. Dolayısı ile bunun planlanması kütüphanecilerin temel görevlerinden biridir. Abonelik sağlanan elektronik kaynaklar ve lisanslı veritabanlarına erişim, Üniversite kütüphaneleri ile firmalar arasında yapılan lisans anlaşmaları gereği IP adresi kontrolü ile sağlanmaktadır. Bir diğer ifade ile elektronik kaynaklara erişim üniversite kütüphanesinin firmaya bildirmiş olduğu IP (internet protocol) numaraları aralığında gerçekleşmekte, üniversite kampüsü dışında herhangi bir noktadan elektronik kaynaklara erişim sağlanamamaktadır. Ancak modern kütüphane kullanıcıları hiçbir engele bağlı takılmadan ihtiyaç duydukları bilgiye istedikleri zaman ve istedikleri yerden erişmek ister. Kullanıcıların bu haklı isteklerine cevap vermek amacıyla üniversite kütüphaneleri uygun teknolojik altyapıyı seçerek hizmete sunmak için zaman, emek ve önemli miktar bütçe ayırmaktadır. Kütüphaneler elektronik kaynaklarını kullanıcılarına kampüs dışında da sunabilmek için, vekil sunucular, sanal özel ağ veya kampus dışı elektronik kaynaklara erişim sağlayan kütüphane platformları gibi alternatif çözümler sunarak kullanıcılarına bilgiyi erişilebilir kılar.

Araştıma Problemi

Üniversite kütüphaneleri kullanıcılarına hizmet verebilmek adına bağlı oldukları üniversitenin yapısı ve kütüphaneye ayrılan bütçe çerçevesinde ilgili bilgi kaynaklarına erişim sağlamakta ve bu kaynakları kullanıcılarına sunmaktadır. Bilgi çağı ile birlikte modern kütüphane kullanıcısı artık fiziksel olarak kütüphaneye gelmeden bilgi kaynaklarına bilgisayarı aracılığı ile erişim sağlamak istemektedir. Bu nedenle üniversite kütüphaneleri kullanıcı istekleri ve çağın getirdiklerini göz önünde tutarak elektronik kaynaklara (elektronik dergi ve kitap veritabanları) abone olmakta ve bu kaynaklara kullanıcıların erişimini sadece kütüphane veya içinde bulundukları kampüs ile sınırlamayıp, gerekli teknolojik altyapı hizmetlerini sağlayarak, bu hizmeti kampüs dışına da çıkarmaktadır. Gelişmekte olan üniversitelerin öğrencilerinin, kütüphanenin abone olduğu elektronik kaynaklar ile ilgili farkındalıkları ve bu kaynaklara kampüs dışından erişim sağlama konusundaki farkındalıkları araştırmamızın problemini oluşturmaktadır.

Araştırma soruları

Çalışmamıza ait araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

Yeni kurulmuş ve gelişmekte olan üniversiteler de okuyan öğrenciler temel alındığında;

1. Öğrenciler, kütüphanenin abonelik sağlayarak kullanıcılarına sunduğu elektronik kaynakların farkındalar mı?
2. Öğrenciler, kütüphanenin abonelik sağlayarak kullanıcılarına sunduğu elektronik kaynaklara kampüs dışından da erişim imkânı sunduğunun farkındalar mı?
3. Öğrencilerin; kütüphaneyi fiziksel olarak ziyaret etme sıklıkları ile kütüphanenin web sayfası üzerinden sunduğu hizmetlerin farkındalığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Üniversitenin 1.-2. sınıf öğrencileri ile 3.-4. sınıf öğrencileri arasında kütüphanenin web sayfası üzerinden sunduğu temel hizmetlerin farkındalığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmacı tarafından "Üniversite Öğrencileri için Üniversite Kütüphanesi Web Hizmetleri Farkındalık Anketi" hazırlanmıştır. Anket hazırlanırken; MIT Kütüphaneleri anketi (MIT, 2011), Princeton Üniversitesi Kütüphane Hizmetleri anketi (Princeton, 2010), New Mexico State Library (2015) kütüphane hizmetleri anketlerinden yararlanılmıştır. Hazırlanan anket ikisi alan uzmanı ve iki dil uzmanı olmak üzere dört kişi tarafından değerlendirilmiştir.

Anket, öğrenciler ile ilgili, fakülte, bölüm, sınıf ve cinsiyet bilgilerinin alındığı genel bölüm ile birlikte toplam beş bölümden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde kütüphane hizmetlerini kullanma sıklıklarına, ikinci bölümde fiziksel olarak kütüphaneyi ne amaçla ziyaret ettiklerine, dördüncü bölümde kütüphanenin web sitesi üzerinden sunduğu hizmetlerin farkındalığı ve son bölümde ödev veya proje hazırlamada tercih ettikleri ortamlara yer verilmiştir.

Anketin güvenirlik testi yapılmış ve Cronbach-Alfa değeri 0,774 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısı ,600 < α<,800 arasında olduğundan anket güvenilir olarak değerlendirilmektedir.

Anket toplam 164 kişiye uygulanmış ancak yapılan analiz sonucunda 9 kişinin anketi hatalı doldurmuş olduğu tespit edilmiş ve bu anketler analiz dışı bırakılmıştır. Özellikle çalışmamıza temel problemi olan elektronik kaynaklara kampus dışından erişim hizmeti farkındalığı, üniversite kütüphanesinin kullandığı platformun kullanım verileri ara yüzünden alınan sonuçlar ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmamız 2007 yılında kurulmuş ve gelişmekte olan bir üniversitede tamamlanmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim döneminde çalışmamıza konu olan üniversitede; Edebiyat, İktisadi İdari Bilimler, Mühendislik, Fen ve Orman Fakültesi ile Sağlık Yüksek Okulu kapsamında 5475[1] aktif öğrenci olduğu bilinmektedir. Çalışmamızın örneklemini üniversite içinden rastgele seçilen 164 öğrenci oluşturmaktadır.

BULGULAR

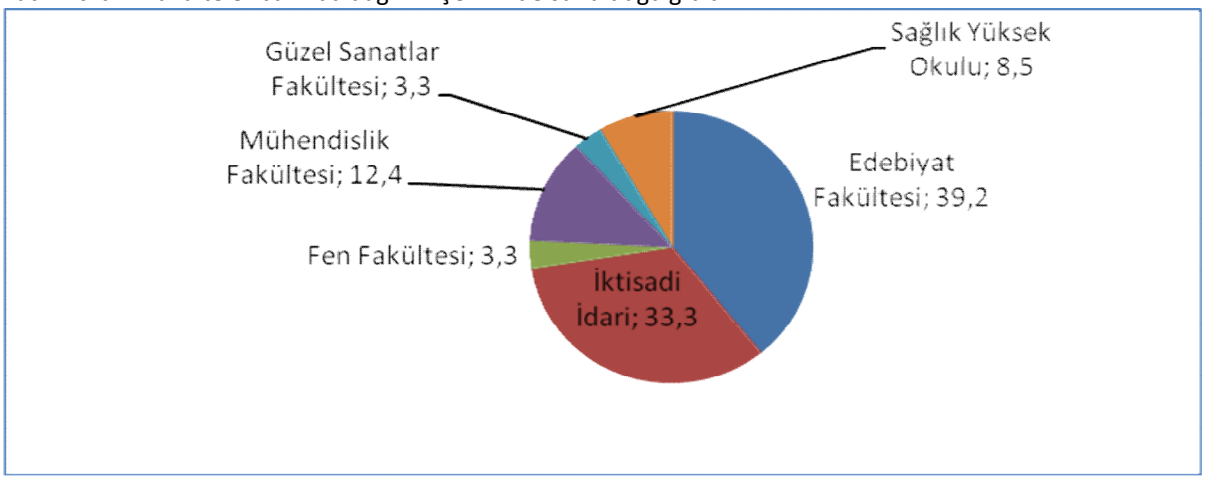
Anket toplam 164 kişiye uygulanmış ancak yapılan analiz sonucunda 9 kişinin anketi analiz dışı bırakılmıştır. Anketi cevaplayan 153 adet katılımcının %65'nin kadın, %35 ise erkektir.

Ankete katılan öğrencilerin yaş dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: Öğrencilerin Kütüphaneyi Fiziksel Olarak Ziyaret Etme Sıklıkları

	19 yaş	20 yaş	21 yaş	22 yaş	23 yaş	24 yaş
Frekans	4	23	13	49	47	17
Yüzde %	2,6	15	8,5	32	30,7	11,1

Seçtiğimiz örneklem üniversitenin fakülteleri arasındaki öğrenci dağılımına paralellik göstermektedir. Katılımcıların fakülteler bazında dağılımı Şekil 1'de sunulduğu gibidir.



Şekil 1: Katılımcıların Fakülte Bazında Dağılımları

Katılımcıların %88,2'sinin kütüphanenin abonelik sağlayarak kütüphane kullanıcılarına sunduğu elektronik kaynaklardan, %95,4'nün ise elektronik kaynaklara kampus dışından da erişim imkanı sağladığından haberdar olmadığı belirlenmiştir. Zira üniversitenin kütüphanesinden alınan veriler de bu durumu doğrular niteliktedir. Üniversite kütüphanesi elektronik kaynakları kampus dışında da kullanıcılarının erişimine sunabilmek için

[1] Üniversiteye bağlı Meslek Yüksek Okulları (MYO) çalışmada kapsam dışında bırakıldığı için, MYO'da okuyan öğrenciler bu sayıya dahil edilmemiştir. Tablo 1: Ankete katılan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımı

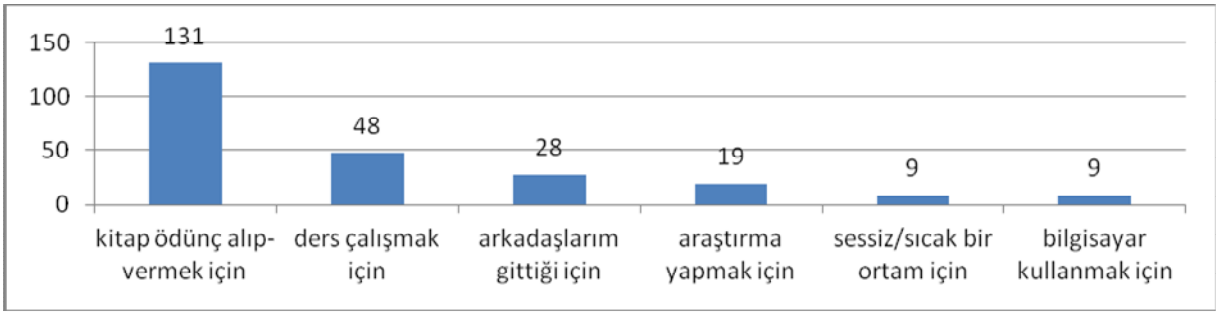
kampus dışı erişimi destekleyen bir kütüphane platformu kullanmaktadır. Bu uygulamadan alınan kullanım verilerine göre üniversite öğrencilerinin sadece %2'si kampüs dışı erişim hizmeti alan aktif kullanıcı olarak görülmektedir.

Öğrencilerin kütüphaneye fiziksel olarak uğraması bu hizmetlerden haberdar olabilmelerini sağlayacak tetikleyici bir kuvvet olarak düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin kütüphaneye uğrama sıklıkları çok düşüktür. Tablo 2'de öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Kütüphaneyi Fiziksel Olarak Ziyaret Etme Sıklıkları

	Frekans	Yüzde %
Haftada birden çok	28	18,3
Ayda bir iki defa	31	20,3
Dönem boyunca bir iki defa	32	20,9
İşim olmazsa gitmem	30	19,6
Hiç gitmedim	32	20,9

Öğrencilere "Ne amaçla kütüphaneye giderseniz?" sorusuna alınan yanıtlar ise Şekil 2'de sunulduğu gibidir. Anket uygulanan öğrencilerin %31,4'ü kütüphaneyi ödünç kitap alıp vermek için kullandığını belirtmiştir.



Şekil 2: "Ne amaçla kütüphaneye giderseniz?" Sorusuna Alınan Yanıtlar

Öğrencilerin lisans hayatlarını tamamladıkları bu dört yıllık zaman içinde, onları derinlemesine araştırmaya itmeyen koşullardan birinin günlük hayatı ve akademik çalışmaları oldukça kolaylaştıran internet, arama motorları ve beraberinde web sitelerinden indirilebilen ve kopyala-yapıştır metodu ile kolayca hazırlanabilen ödev ve projelerin varlığını ortaya çıkarmıştır. Anket kapsamında öğrencilere ödev ve proje yapma alışkanlıkları ile ilgili olarak yönlendirilen "Arama motorlarını kullanarak yaptığım araştırmalar şimdiye kadar hep yeterli oldu alternatif seçeneklere ihtiyaç duymadım" durumuna verilen cevapların oranları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: "Arama motorlarını kullanarak yaptığım araştırmalar şimdiye kadar hep yeterli oldu alternatif seçeneklere ihtiyaç duymadım" Durumuna Verilen Cevapların Oranları

	Frekans	Yüzde %
Katılıyorum	110	71,9
Kısmen katılıyorum	39	25,5
Katılmıyorum	4	2,6

Araştırmanın diğer sorularını cevaplayabilmek için çalışmamıza uygun analiz tipinin belirlenmesi amacıyla verilerin normal dağılıma uygunluğunun kontrol edilmesi için Kolmogorov Smirnov Testi yapılmıştır. Anlamlılık değeri 0,05'den küçük çıktığı için verilerin normal dağılıma uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmada parametrik olmayan test yöntemleri kullanılmıştır.

Kütüphaneyi fiziksel olarak ziyaret eden kullanıcıların, kütüphanenin web sayfası aracılığı ile sunduğu hizmetlere ait farkındalıklarının diğerlerine oranla yüksek olması beklenmektedir. Bu nedenle Öğrencilerin kütüphaneyi fiziksel olarak ziyaret etme sıklıkları ile kütüphanenin sunduğu web hizmetlerinden haberdar olması arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorgulanmıştır. Grupların varyansları arasında fark olup olmadığını belirlemek için

Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda tüm ölçeklerin ortalaması için anlamlılık (Significance) değeri 0,05'den küçük çıkmıştır. Dolayısıyla dağılımlarının homojen olmadığı tespit edilmiştir.

Durumu analiz etmek için Posthoc Tamhane's T2 Testi yapılmıştır. Tamhane testi sonucunda kütüphaneye fiziksel olarak "haftada birden çok gidenler" ile "işim olmazsa gitmem" ve "hiç gitmedim" diyenler arasında kütüphane web hizmetlerinin farkındalığı konusunda "haftada birden çok gidenler" lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Üniversite 1-2. sınıfa giden öğrencilerin 3 -4. sınıf öğrencilerine kıyasla araştırma yöntem ve teknikleri konusunda daha az tecrübeye sahip olduğu düşünülerek, 3.- 4. Sınıf öğrencilerinin proje veya ödev hazırlamada kütüphane ve hizmetlerini daha yoğun kullanacağı düşünülmektedir.

Benzer şekilde üniversitenin 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında kütüphanenin web sayfası üzerinden sunduğu temel hizmetlerin farkındalığı arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorgulanmıştır. Anket kapsamında "Kütüphanenin web sayfası üzerinden sunduğu temel hizmetler" başlığı altında öğrencilere yönlendirilen sorular Tablo4'de verilmiştir. Öğrencilerin verilen durumlar üçlü likert ölçeği kapsamında "farkındayım", "kararsızım", "farkında değilim" şeklinde cevaplamaları istenmiştir.

Tablo 4: Kütüphanenin Web Sayfası Üzerinden Sunduğu Temel Hizmetlerin Farkındalığı Kapsamında Öğrencilere Yönlendirilen Sorular

Aşağıda verilen durumları "farkındayım", "kararsızım", "farkında değilim" şeklide değerlendiriniz
a. Kütüphane web sayfası üzerinden kullanıcı adı ile giriş yapılabileceğinin,
b. Kütüphane web sayfası üzerinden kullanıcı girişi yaparak kitap siparişi yapılabileceğinin,
c. Kütüphane web sayfası üzerinden kullanıcı girişi yaparak üzerimdeki kitabı uzatabileceğimin,
d. Kütüphane web sayfası üzerinden kullanıcı girişi yaparak borç bilgimi öğrenebileceğimin,
e. Kütüphane web sayfası üzerinden kullanıcı girişi yaparak adıma kitap ayırtabileceğimin,
f. Kütüphane web sayfası üzerinden elektronik kaynaklara (elektronik dergi ve veri tabanlarına) erişim sağlayabileceğimin,
g. Kampüs dışından (uzaktan erişim) ile kütüphanenin abone olduğu elektronik kaynaklara (elektronik dergi ve veri tabanlarına) erişim sağlayabileceğimin.

Bu hipotezi araştırmak amacıyla nonparametrik veriler için uygun olan Mann Whithey U testi uygulanmıştır. Test sonucunda Anlamlılık (Asymptotic Significance) değeri 0,05'den küçük çıkmıştır. Söz konusu 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında kütüphanenin web sayfası üzerinden sunduğu temel hizmetlerin farkındalığı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak 3 ve 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin büyük bir kısmının ödev ve proje hazırlama aşamasında interneti bir araç olarak kullanmakta olduğu bilinmektedir (Selwyn, 2008; Okay ve Aydoğan, 2010; Orhan ve Günay, 2014). Öğrencilerin lisans hayatlarını tamamladıkları bu dört yıllık zaman içinde, onları derinlemesine araştırmaya itmeyen koşullardan birinin günlük hayatı ve akademik çalışmaları oldukça kolaylaştıran internet, arama motorları ve beraberinde web sitelerinden indirilebilen ve kopyala-yapıştır metodu ile kolayca hazırlanabilen ödev ve projeler olduğu bilinmektedir. Çalışmamızda uygulanan anket kapsamında öğrencilere ödev ve proje yapma alışkanlıkları ile ilgili olarak yönlendirilen "Arama motorlarını kullanarak yaptığım araştırmalar şimdiye kadar hep yeterli oldu alternatif seçeneklere ihtiyaç duymadım" durumuna katılıyorum diyerek cevap verenlerin oranı %72 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencinin alternatif araştırma seçeneklerini araması düşük olarak görülmektedir. Kaldı ki katılımcıların %88,2'sinin kütüphanenin abonelik sağlayarak kütüphane kullanıcılarına sunduğu elektronik kaynaklardan, %95,4'nün ise elektronik kaynaklara kampüs dışından da erişim imkanı sunulduğundan haberdar olmaması bu durumun göstergelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira üniversitenin kütüphanesinden alınan veriler de bu durumu doğrular niteliktedir. Araştırma yapılan üniversitenin Kütüphane kullanım verilerine göre üniversite öğrencilerinin sadece %2'si elektronik kaynaklar için kampüs dışı erişim hizmeti alan aktif kullanıcılar olarak görülmektedir.

Öğrencilerin kütüphaneye fiziksel olarak uğramasının kütüphanenin sunduğu diğer hizmetlerden haberdar olabilmelerini sağlayacak tetikleyici bir kuvvet olduğu düşünülmektedir. Ancak çalışmanın bulguları öğrencilerin kütüphaneye uğrama sıklıklarının çok düşük olduğunu göstermektedir. "Kütüphaneyi haftada birden çok ziyaret ederim" diyenler %18,3 lük bir oranda kalırken "işim olmazsa gitmem" ve "hiç gitmedim" diyenlerin oranı %31,5 olarak belirlenmiştir. Kütüphaneye giden öğrencilerin %85'inin kitap ödünç alıp vermek amacı ile kütüphaneye gittikleri tespit edilmiştir. Bu durumu düşük oranlar ile "ders çalışma" ve "arkadaşlar gittiği için" cevapları takip etmektedir. Kütüphaneyi fiziksel olarak ziyaret eden kullanıcıların, kütüphanenin web sayfası aracılığı ile sunduğu hizmetlere ait farkındalıklarının diğerlerine oranla yüksek olması beklenmektedir. Çalışmamızda kütüphaneye fiziksel olarak "haftada birden çok gidenler" ile "işim olmazsa gitmem" ve "hiç gitmedim" diyenler arasında kütüphane web hizmetlerinin farkındalığı konusunda "haftada birden çok gidenler" lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Üniversite 1-2. sınıfa giden öğrencilerin 3 -4. sınıf öğrencilerine kıyasla araştırma yöntem ve teknikleri konusunda daha az tecrübeye sahip olduğu düşünülerek, 3.- 4. Sınıf öğrencilerinin proje veya ödev hazırlamada kütüphane ve hizmetlerini daha yoğun kullanacağı düşünülmektedir. 1.-2. sınıf öğrencileri ile 3.-4. sınıf öğrencileri arasında kütüphanenin web sayfası üzerinden sunduğu temel hizmetlerin farkındalığı arasındaki ilişkinin 3.- 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı olduğunu tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında kütüphanelerin hizmet binasının fiziksel durumu önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle üniversitenin, kütüphane binasının hemen hemen tüm birimlere eşit mesafede başka bir ifade ile merkez bir noktada olması, gitmek amacıyla tercih edilmesi açısından önemlidir. Ayrıca üniversite öğrencileri; araştırma yapmak, ders çalışmak ve zaman zaman boş vakitlerini değerlendirmek amacı ile kütüphaneye uğramak için geniş ve konforlu çalışma mekânlarının, teknoloji kullanımı için özel mekanların (fotokopi, bilgisayar), araştırma noktasında hizmet alabileceği nitelikli personellerin, bilimsel yayınların yanında popüler kitaplara da yer veren geniş bir koleksiyonun olmasını beklemektedir. Aksi halde üniversite öğrencileri için kütüphaneye uğramak çok fazla tercih edilebilir bir durum olmaktan çıkmaktadır. Ancak yeni kurulan ve gelişme aşamasında olan pek çok üniversite kütüphanesi, bina ve personel açısından yeterli değildir. Yetersizliklere rağmen kütüphanelerin elektronik kaynaklara yönelerek amaçlarına hizmete etmeye çalıştıkları bilinmektedir. Bu durumda kütüphanelerin elektronik kaynakları hizmet sunduğu kitleye daha iyi tanıtmasında fayda olduğu düşünülmektedir. Ayrıca belirli dönemlerde tekrarlanan kütüphane oryantasyon programlarının kütüphaneciler ve öğrenciler tarafından çok iyi değerlendirilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Oryantasyon programı kapsamında kütüphanenin şartları dahilinde vermekte olduğu hizmetleri en iyi şekilde öğrencilere aktarmaya çalışmasının için her iki taraf için yararlı olacağı düşünülmektedir.

1998 yılında temelleri atılan Bologna Süreci[*], tüm Avrupa'da akademik konularda standartlar geliştirmek ve birbiriyle uyumlu bir yükseköğrenim alanı yaratmak amacıyla oluşturulmuş bir programdır. Bologna süreci ile birlikte yükseköğretim kurumlarında eğitim sisteminin revize edilmesi gündeme gelmiştir. Bologna sürecinin yapılandırıcılık yaklaşımını, öğrenci merkezli öğrenmeyi, aktif öğrenmeye dayalı yaşam boyu öğrenme davranışlarını ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu durum bir diğer ifade ile üniversite öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Öğretim üyesinin sınıf içi rolünün öğrenciyi motive etmek olduğu bu süreçte öğrencinin rolü ise, bilgiye erişerek, sorgulayarak, araştırarak derse katılımcı olmaktır. Bu durumda derse ait başarı göstergesi de öğrencinin sürece katılımının ve performansının niteliği olarak değişmektedir. Bologna sürecinde, açılan bir dersin amacına ulaşması için programın sonunda öğrencilerin belirli öğrenme çıktılarına ve becerilere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Dersin sonunda öğrencilerin belirli öğrenme çıktılarına ve becerilere sahip olması için ders dışı faaliyetlerle kendilerini ilgili konuda yeterli düzeye getirmeleri beklenir. Bu süreç öğretim üyeleri tarafından dersin alanına göre öğrenciye verilen okuma, sunum, proje, ödev ve benzeri çalışmalar ile yönlendirilir. Ancak öğretim üyesi tarafından verilen

[*]Bologna süreci ile ilgili detaylı bilgi için "66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları" http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/42 adresinden erişebilirsiniz

Bologna Süreci YÖK web sayfasına http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci adresinden erişebiilirsiniz

araştırma faaliyetlerinin ders notuna etkisinin düşük olması veya olmaması, öğretim üyesinin teslim edilen proje, ödev ve benzeri çalışmaları detaylıca değerlendirmemesi, öğrenciye dönüt vermemesi veya öğretim üyesinin aynı derste her yıl aynı ödevleri yineletmesi gibi sebepler öğrencilerin araştırma çalışmalarını özensizce yapmalarına sebep olduğu düşünülmektedir. Kütüphaneler akademik sistemin önemli bir parçasıdır. Bu nedenle öğrencilerin araştırma çalışmalarında merkez olma durumunu üstlenmek amacı ile öğretim üyeleri ile işbirliğine gidilebilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretim üyelerinin, öğrencilerin, üniversite kütüphaneleri ve kütüphanecilerinin temas halinde olduğu bir çerçevede akademik faaliyetler çok daha tatmin edici bir noktaya ulaşacaktır.

Öğrenciler lisans öğrenimi boyunca teslim ettikleri proje ve ödevler kapsamında araştırma yapmaya incelemeye sorgulamaya ve akademik anlamda yazılar yazmaya başlamaktadır. Öğrencinin bu deneyimi yaşama sıklığı ise teslim ettiği proje veya ödevin niteliğine yansımaktadır. Büyük sınıfların küçük sınıflara göre araştırma yapma ve sunma sürecinde daha tecrübeli olduğu ve teslim ettikleri proje veya ödevlerin öneminin bilincinde oldukları farklı çalışmalarla da desteklenmektedir (D'Esposito ve Gardner, 1999; Sahin, Balta, ve Ercan, 2010; Orhan ve Günay, 2014).

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Atılgan, D., & Yalçın, Y. (2009). Elektronik kaynakların seçimi ve değerlendirilmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, *23*(4), 769-802.

Akkoyunlu, B.(2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme:Informatıon literacy and lifelong learning. 12.01.2015 tarihinde http://egitim.beun.edu.tr/cv/hstortop/wp-content/uploads/sites/22/2013/11/1b.doc adresinden alınmıştır.

Aldemir, A. (2004). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri üzerine bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

American Library Association (ALA), Association for College and Research Libraries (ACRL)**.(**2000), Information Literacy Competency Standards for Higher Education, 12.01.2015 tarihinde http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf adresinden alınmıştır.

Arap, K. S. (2010). Türkiye Yeni Üniversitelerine Kavuşurken: Türkiye'de Yeni Üniversiteler ve Kuruluş Gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *65*(01), 001-029.

Çelik, A., Uçak, N. Ö. (1993). Üniversite kütüphaneleri üzerine. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *10*(2).

Çelik, S. (2000). Üniversite kütüphaneleri: Amaç, görev, işlev, yönetim ve örgüt yapısı. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, (2), 52-62.

D'Esposito, J. E., & Gardner, R. M. (1999). University students' perceptions of the Internet: An exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*,*25*(6), 456-461.

Doyle, C. S. (1994). Information literacy in an ınformation society: A concept for the ınformation age. New York: Syracuse University.

Lau, J. (2006). Guidelines on information literacy for lifelong learning. *IFLA, Veracruz*.

MIT Libraries. (2011). Assesment in MIT Libraries:MIT Library survey. 05.11.2015 tarihinde http://libguides.mit.edu/c.php?g=176246&p=1159027 adresinden alınmıştır.

New Mexico State Library (2015). Questionaries and surveys. 05.11.2015 tarihinde http://www.nmstatelibrary.org/index.php?option=com_content&view=article&id=206&Itemid=104 adresinden alınmıştır.

Okay, S., & Aydogan, E. (2010). MYO Ögrencilerinin Internet Kullanim Amaçlarinin Incelenmesine Iliskin Bir Arastirma/A Research on The Vocational High School Students' Intentions of Internet Usage. *Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 283.

Orhan, F., Günay, A. (2014). Üniversite öğrencilerinin internet tabanlı akademik usulsüzlük nedenlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*,*15*(1), 176-190.

Princeton University Library. (2010). Library services survey. 05.11.2015 tarihinde http://library.princeton.edu/library-services-survey adresinden alınmıştır.

Sahin, Y. G., Balta, S., & Ercan, T. (2010). The use of internet resources by university students during their course projects elicitation: a case study.*TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *9*(2).

Selwyn, N. (2008). An investigation of differences in undergraduates' academic use of the internet. *Active Learning in Higher Education*, *9*(1), 11-22.

YÖK (Yükseköğretim Kanunu). *Madde 4*, 2547.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

TÜRKİYE'DE 2003-2013 YILLARI ARASINDA UYGULANAN YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARININ ANALİZİ

Araş. Gör. Esra Seyratlı Özkan
Fatih Üniversitesi
esraseyratli@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
ihkaratas@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Celal Gülşen
Fatih Üniversitesi
celalgulsen@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında uygulanan yabancı dil eğitimi politikalarının analizini yapmaktır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan dokümanlar; 2003-2013 yılları arasında hazırlanan ve uygulanan kalkınma planları, milli eğitim şuraları, hükümet programları, eylem planları, MEB stratejik planları ve ilgili mevzuat olarak sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda; Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu'nda değişiklik yapılması, Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil Ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetmeliği'nin hazırlaması, Türk vatandaşlarının geleneksel yaşamlarında kullanmış oldukları diller için kurs açılmasının önünün açılması, liselerde hazırlık sınıfı açılmasının zümre kararına bağlanması, yabancı dil ağırlıklı liselerin kapatılması, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nin yeniden düzenlenmesi, yabancı dil öğretiminde müfredat değişikliğinin yapılması, ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlarda yabancı dil alanında soru sorulması, ilköğretimde; yabancı dil derslerinin 2013-2014 öğretim yılından itibaren 2. sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanması, Avrupa Konseyi ve Avrupa dil gelişim dosyası ve ders kitaplarının düzenlenmesi uygulamalarının hayata geçirildiği görülmüştür. Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında uygulanan yabancı edil eğitimi politikalarının etkiliğinin ölçmek amacıyla uygulamacıların görüşlerinin analizine dayalı bir araştırma yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Öğretimi, Yabancı Dil Eğitim Politikaları.

THE ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION POLICIES IN TURKEY DURING 2003- 2013

Abstract

The purpose of this study is to analyze the foreign language education policies in Turkey during 2003 and 2013. This research is a descriptive research and done with qualitative methods. In the research document analyses and content analyses were done. The documents which are analyzed in this research are; development plans, national education councils, governments' programs, governments action plans, national education' strategic plans and related legislations between 2003 and 2013. In the result of the study, findings about foreign language policies are listed as; changes in Foreign Language Education and Teaching Law, Legislation about Turkish people learning their traditional languages, High School's becoming 4 year, closing prep classes and mostly teaching in foreign language schools, the students have to study a language and also right to choose second language in their schools, arranging foreign language curriculums, making foreign language exams before going high schools so students have to take foreign language exams before they go the high school to

analyze the effectiveness of foreign language education policies, in Turkey during 2003-2013, there should be a research which will be based on with implementers (teachers) opinions.

Keywords: Teaching Foreign Languages, Foreign Language Education Policies.

GİRİŞ

Türkiye'de örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimi eğitim gündeminin önemli tartışma konularından biri olarak sürekli güncelliğini koruyan bir sorun olmuştur (Oral, 2010). Cumhuriyet tarihi boyunca etkili, yaygın ve eşitlikçi bir yabancı dil eğitimi sunabilmek amacıyla mütemadiyen politikalar geliştirilmiş, bu bağlamda hangi yabancı dilin, ne zaman, nasıl ve ne amaçla öğretileceğine ilişkin politika, mevzuat ve uygulamalar sürekli değiştirilmiştir. Bütün bu çabalara rağmen hâlen başarılı bir yabancı dil eğitimi sağlanamamıştır (Güneş, 2009).

Yabancı dil öğretimi Türkiye'de misyoner okulların açılmasıyla gündeme gelmiştir. Birçok dünya ülkesinde bilimsel çalışmalardan yararlanmak ve teknolojiyi yakından takip etmek amacıyla yabancı dil ile öğretim zorunlu tutulmazken Türkiye'de bu durum aksini göstermektedir. Zaman zaman yabancı dil öğretiminin bu kadar baskın tutulmasının arkasında politik sebepler olabileceği akla gelen sorular arasında yer almaktadır (Çelebi, 2006).

Türkiye'de yabancı dil öğrenimi 1923 yılında Cumhuriyet'in kurulmasıyla daha da hız kazanmıştır. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte diğer ülkelerle olan ilişkilerimiz daha da önem kazanmış ve yabancı dile olan ihtiyaç artmıştır. Türkiye'nin bulunduğu siyasal ve bölgesel konumu da bu ihtiyacı bir üst noktaya taşımıştır. Politik olarak artan ihtiyaçlara cevap verme noktasında yabancı dile olan çalışmalar daha da artmıştır. Gelişen Türkiye'de uluslararası ilişkilerin bu kadar önem kazanması farklı örgütlerle ilişki kurmayı sağlayan Batı dillerinin öğrenimini zorunlu hâle getirmiştir. Böylece yabancı dil öğretim programları da okul müfredatlarında yerini almaya başlamıştır (Demirel, 2012).

Yabancı dil öğrenmek farklı kültürlerle iletişim sağlamak, farklı alanlarda kazanılmış olan avantajları kişinin bireysel çevresine taşıma olanakları sağlamaktadır. Dil öğrenme farklı yapıları, farklı düşünüş modellerini ve farklı anlayışları kavrama konusunda da olanaklar sağlar (Bahar, 2011). Yabancı dil eğitimi insanı bulunduğu konumdan bir üst noktaya taşır (König, 1989). Yabancı dile olan ihtiyaç zaman zaman kendisini akademik alanlarda da göstermektedir. Özellikle yükseköğretim kurumlarında yapılan akademik çalışmalarda ana dil ikinci plana atılmış, ana dilde yapılan çalışmalar değersiz çalışmalar olarak nitelendirilmiştir. Bilim adamları ise zaman zaman bu gerçeği zaman zamansa ana dilin gerekliliğini savunmaktadırlar. Zaman içerisinde değişen dünyada çağı yakalamak adına her ülke kendi payına düşen şekilde yabancı dil eğitimine destek vermektedir (Çelebi, 2006). İkinci bir dil sadece eğitim olarak değil daha fazla iş imkânı sağlama adına da büyük bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Karaca, 2014).

Türk eğitim sistemi içerisinde yabancı dil eğitimi var olduğu günden günümüze kadar farklı okul programlarına farklı zamanlarda dâhil edilmiş ve uygulama çeşitli etkinliklerde kullanılmıştır. Yabancı dil eğitim zorunluluğu günümüzde her okul kademesinde gündeme gelmekle birlikte özellikle yükseköğretim kurumlarında bu durum genel piyasa çerçevesinde değerlendirilmektedir. Ülkemizde yabancı dil eğitimi genelde ortaöğretim düzeyinde gündeme gelmektedir. Yabancı dil eğitimi ülkemizde bir sorun olarak incelenmek istendiğinde ortaöğretimde uygulanan eğitim sistemine bir bütün olarak bakmakta büyük fayda vardır (Demirel, 2012).

12. Millî Eğitim Şûrasında yabancı dil öğretimine ilişkin yapılan ve yapılacak olan çalışmalar şöyle sıralanmıştır;

- 1988-1989 öğretim yılından itibaren, yabancı dille öğretim yapan okullar haricindeki ortaokul, genel lise ve meslek liselerinde kademeli olarak basamaklı kur sistemine geçiş üzerine çalışmalar yapılmaktadır.
- Ortaokul ve liselerde ikinci yabancı dil ve seçmeli yabancı dil öğretimi programları hazırlanmaktadır.
- Yabancı dil öğretiminde kullanılan Almanca için yeni bir program hazırlanmaktadır.
- Yabancı dil derslerinde eğitim veren öğretmenler için hizmet içi eğitimlere devam edilmektedir.
- Yabancı dil öğretiminin farklı yönleriyle ilgili tavsiyelerde bulunmak üzere bakanlık ve akademisyenlerden oluşan "Özel İhtisas Komisyonu" kurulmuştur.

- Var olan yabancı dil ders kitapları ve materyallerini yenileme çalışmaları yapılacaktır.
- Yabancı dil öğrenimini teşvik etmek adına Yabancı Diller Merkezi kurulacaktır.
- Hizmet içi eğitimlerde görevlendirilecek olan öğretmenler yüksek seviyeli kurslara tabi tutulacaktır.
- Yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmalarda görev almak üzere, İngiltere ve Fransa'dan uzmanlar tahsis edilecektir (Millî Eğitim Şûrası, 1988).

Bütün bu yenileşme hareketleri arasında yabancı dil öğretiminde yaşanan problemlerde 12. Millî Eğitim Şûrasında yerini almıştır. Bu problemler şu başlıklar arasında sıralanmıştır:

- Okullarda eğitim-öğretimde ihtiyaç duyulan materyallerin eksiklikleri,
- Yabancı dil öğretmenlerinin öğretilen yabancı dili niteliksel bir şekilde öğrencilere aktaramaması,
- Kamuya ait okullarda yeterli derece yabancı dil öğretilmediği düşüncesi,
- Öğretmenlerin eğitim-öğretimde yeterli pedagojik bilgiye sahip olmamaları,
- Yabancı dil ölçme araçlarının yeterli düzeyde hazırlanamaması ve durumdan kaynaklanan akademik yetersizlikler,
- Öğretmenlerin zaman zaman kendilerini yenileyebilmeleri için yeterli ve özendirici tedbirlerin alınmaması,
- Başarılı öğrenciler için ikinci bir yabancı dile yönlendirme yapılmaması,
- Yabancı dil seçilmesi gereken sınıflarda öğrencilerin ağırlıkla İngilizceyi seçmesi ve Almanca ile Fransızcaya talebin olmaması,
- Üniversiteye geçiş sınavlarında yabancı dile gereken önemin verilmemesi,
- Üniversiteye geçiş sınavında yabancı dil ile eğitim alan öğrencilerin bölümleri Türkçe yapmak zorunda olmaları (Millî Eğitim Şûrası, 1988).

Tüm bunlarla birlikte Türkiye, Cumhuriyeti' yüzüncü yıl hedefleri doğrultusunda bölgesel ve küresel rekabet gücünü artırmak ve böylece 2023 kalkınma hedeflerini gerçekleştirmeyi planlamaktadır. Nitekim son on yılda ekonomide gerçekleşen değişim OECD gibi birçok uluslararası kurumu bu gelişmenin sürdürülebileceğine ikna etmiştir (Çelebi, 2010). Ne var ki küresel rekabette söz sahibi olmayı düşünen Türkiye'nin ekonomik, kültürel, politik ve sosyal alanlarda dengeli bir gelişme göstermesi gerekmektedir. Bunun yolu ise her alanda nitelikli yabancı dil bilen insani kapasiteden geçmektedir (Çınar, 2009).

AK Parti Hükûmetlerinin yönetimde olduğu 2002'den itibaren yabancı dil öğretimine ilişkin birçok yeni politika tartışılmış, bunlardan bazıları da uygulamaya geçirilmiştir. Bu dönemde ağırlıklı olarak İngilizce öğretimine dayanan yabancı dil eğitimine ilişkin öğretim programlarının değiştirilmesi, yabancı dil eğitimine başlama yaşı, bazı ortaöğretim kurumlarındaki hazırlık sınıflarının kaldırılması, haftalık ders saatlerinin düzenlenmesi, farklı yabancı dillerin programa dâhil edilmesi, öğretmen açığının giderilmesi, akademisyenlerin yabancı dil öğrenmesi, meslek liselerinde ve meslek yüksek okullarında yabancı dil öğretimi, yabancı dilde eğitim, yerel dillerin öğretimi ve farklı ana dillerde eğitim gibi konularda birçok yeni uygulama söz konusu olmuştur (Gedikoğlu, 2005; Kılıç, 2009).

Türkiye'de AK Parti Hükûmetlerinin yönetimde olduğu 2003-2013 yılları arasında izlenen eğitim politikalarının analizine ilişkin bazı araştırmalar. Ancak bu dönemde izlenen yabancı dil eğitimi politikalarının analizine ilişkin araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Kılıç, 2009; Terzi, 2005). Bu konuda yapılan en kapsamlı araştırma Çetin (2005)'in "Avrupa Birliği üyelik süreci, AB genel eğitim politikaları ve AB yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'deki yabancı dil eğitimi ve yabancı dil eğitimi politikaları üzerine etkisi" başlıklı doktora tezidir. Ancak AK Parti Hükûmetleri döneminde izlenen yabancı dil eğitim politikalarının neler olduğu, bu politikaların hangi sebeplerle geliştirildiği ve izlenen politikaların 1980-2002 yılları arasında uygulanan politikalarla karşılaştırmasını içeren bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı 2003-2013 yılları arasında uygulanan yabancı dil eğitim politikalarını belirlemek, bu politikaların tercih edilme gerekçelerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için "Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında uygulanan yabancı dil eğitimi politikaları nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırma sayesinde son on yılda hayata geçirilen yabancı dil eğitimi politikalarının özgün ve yerinde politikalar olup olmadığı, önceki dönemden farklı hangi yaklaşımları hayata geçirdiği ortaya çıkmış olacaktır. Araştırma sonuçları, yabancı dil eğitimi politikalarından etkilenen bütün kesimler için bir perspektif oluşturacağı gibi özellikle politikacılar için büyük resmi görme fırsatı sağlaması bakımından faydalı olacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada amaç, 2003-2013 yılları arasında Türkiye'de uygulanan yabancı dil eğitim politikalarının neler olduğu ve bunların gerekçelerini incelemektir. Araştırmanın amacına uygun olarak tarihsel süreç içerisinde ve hazırda bulunan politikalar bulundukları şekliyle analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırma bu kapsamda, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel bir alan araştırmasıdır (Şimşek ve Yıldırım,2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2003-2013 yılları arasında Türkiye'de uygulanan yabancı dil eğitimine ilişkin yasal belgeler oluşturmaktadır. Yapılan literatür taraması neticesinde Türkiye'de eğitim politikalarına yön veren yasal belgelerin farklı devlet kurumları tarafından hazırlanan basılı ve elektronik resmî belgeler olduğu görülmüştür. Bu belgeler hükûmet programları, eylem planları, kalkınma planları, millî eğitim şûraları, MEB stratejik planları ve mevzuattır. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2003-2013 yılları arasındaki eğitim politikalarını belirleyen şu yasal belgelerden oluşmaktadır:

1. Beş Yıllık Kalkınma Planları: Beş yıllık kalkınma planları DPT tarafından hazırlanmaktadır. Bu araştırmada sekizinci, dokuzuncu ve onuncu beş yıllık kalkınma planları incelenmiştir.
2. Millî Eğitim Şûraları: Millî eğitim şûraları, MEB tarafından belirli aralıklarla geniş katılımlı olarak düzenlenmekte ve şûralarda eğitim politikalarının belirlenmesine ilişkin tavsiye niteliğinde kararlar alınmaktadır. Bu araştırmada 16, 17 ve 18. Millî Eğitim Şûraları kararları incelenmiştir.
3. Hükûmet Programları: Hükûmet programları, yeni kurulan hükûmetin, görev süresince gerçekleştirmeyi planladığı hedefleri içeren metinlerdir. Bu araştırmada AK Parti Hükûmetleri tarafından hazırlanan 58, 59, 60, ve 61. Hükûmet programları incelenmiştir.
4. Eylem Planları: Eylem planları, yürürlükteki kalkınma planı ve hükûmet programı çerçevesinde hazırlanan kısa ve orta vadeli hedefleri gerçekleştirme stratejilerini içerir. Bu araştırmada 58. Hükûmet acil eylem planı ile 60. Hükûmet eylem planları incelenmiştir.
5. MEB Stratejik Planları: MEB stratejik planları MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından hazırlanır ve belirlenen dönem içerisinde eğitim ile ilgili hedeflerin nasıl gerçekleştirileceğine dair stratejileri içerir. Bu araştırmada MEB 2007-2010 Çalışma Planı ile 2010-2014 Stratejik Planı incelenmiştir.
6. Mevzuat: Mevzuat, TBMM, Bakanlar Kurulu, ilgili bakanlık ya da ilgili bakanlık birimi tarafından hazırlanan kanun, kanun hükmünde kararname, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, tebliğ ve kararları içermektedir. Bu araştırmada 2003-2013 yılları arasında yürürlüğe giren yabancı dil eğitimine ilişkin uygulamalarda değişiklik öngören kanun, KHK, yönetmelik, yönerge, genelge, tebliğ ve kararlar incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman inceleme tercih edilmiştir. Politika analizi, var olan resmî plan, program ve yasal metinlerin incelenmesi yoluyla elde edilen verilerin analizine dayandığından bu çalışmada doküman inceleme yönteminin uygun bir veri toplama tekniği olduğu düşünülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından bir form geliştirilmiştir. Form, çalışma grubunu oluşturan altı farklı yasal belgede yabancı dil eğitimine ilişkin bölümlerde yer alan ifadelerin politika ve gerekçe başlıkları altında toplanmasını sağlamak amacıyla iki sütundan oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir(Şimşek ve Yıldırım,2013). Araştırmaya dâhil edilen yasal metinlerde, yabancı dil eğitimine ilişkin hedef, karar, strateji ve uygulamalar ile gerekçeler taranmış ve belirlenmiştir. Ardından "Politikalar ve gerekçeler" başlıkları altında yer alan ifadelerin kodlanmasına geçilmiştir. Kodlamalar bir eğitim politikaları uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından ayrıca incelenmiştir. Kodlama aşaması tamamlandıktan sonra politikalar ve gerekçeler temalandırılmıştır. Temalandırma aşaması, bir eğitim politikaları uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelendikten sonra temalara son hâli verilerek tamamlanmıştır.

BULGULAR

8. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005), 9. Kalkınma Planı (2007-2013) ve 10. Kalkınma Planı'nda yabancı dil eğitimine ilişkin ifadeler şu şekildedir.

Tablo 1: Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Dokuzuncu Kalkınma Planı ve Onuncu Kalkınma Planı'nda Yabancı Dil Eğitimi Politikaları

8. BYKP	Yabancı dil öğretmen ihtiyacı
9. Kalkınma Planı	Bilgi toplumuna geçişte yabancı dil bilen insan kaynağı ihtiyacı
10. Kalkınma Planı	Erken yaşta yabancı dil öğretimi ihtiyacı

2002-2013 yılları arasında iki, 2002 yılını da kapsamak üzere toplam üç Millî Eğitim Şûrası düzenlenmiştir. Bunlar XVI, XVII ve XVIII. Millî Eğitim Şûralarıdır.

Tablo 2: XVI, XVII ve XVIII. Millî Eğitim Şûralarında Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Alınan Kararlar

XVI. MEŞ	Yabancı dil eğitimine ilişkin bir politikaya rastlanmamıştır.
XVII. MEŞ	Yabancı dil bilmenin ve öğrenmenin önemi
	Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi
XVIII. MEŞ	Dil becerilerinin geliştirilmesi
	Bazı derslerin yabancı dil ile yapılması

2003-2013 yıllarındaki Hükûmet Programlarında yabancı dil eğitimine ilişkin hedeflere ilişkin sonuçlar şu şekildedir.

Tablo 3: 2003-2013 Yıllarındaki Hükûmet Programlarında Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Hedefler

58. Hükûmet Programı	Yabancı dil eğitimine ilişkin bir politikaya rastlanmamıştır.
59. Hükûmet Programı	Yabancı dil eğitimine ilişkin bir politikaya rastlanmamıştır.
60. Hükûmet Programı	Yabancı dil eğitimine ilişkin bir politikaya rastlanmamıştır.
61. Hükûmet Programı	Yabancı dil eğitimine ilişkin bir politikaya rastlanmamıştır.

2003-2013 yıllarındaki Hükûmetler döneminde hazırlanan eylem planlarında yabancı dil eğitimine ilişkin hedefler şu şekildedir.

Tablo 4: 2003-2013 Yıllarındaki Hükûmetler Döneminde Hazırlanan Eylem Planlarında Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Hedefler

58. Hükûmet Acil Eylem Planı	Yabancı dil eğitimine ilişkin bir politikaya rastlanmamıştır.
60. Hükûmet 2007 Yılı 3 Aylık Eylem Planı	Yabancı dil eğitimine ilişkin bir politikaya rastlanmamıştır.
60. Hükûmet Programı Eylem Planı	Yabancı dil eğitimine ilişkin bir politikaya rastlanmamıştır.
Bilgi Toplumu Eylem Planı	Yabancı dil eğitimine ilişkin bir politikaya rastlanmamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı'nda yer alan bulgular şu şekildedir.

Tablo 5: 2003 Sonrası Stratejik Planlarında Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Hedefler

2007-2013 MEB Çalışma Programı	Bilgi toplumuna geçiş sürecinde ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilebilmesi
MEB 2010-2014 Stratejik Planı	Küreselleşme ve AB sürecinde yabancı dil öğretimine önem verilmeli
	Dil öğretim merkezleri, web destekli öğrenme ortamları
	En az bir yabancı dil bilen bireyler
	Eğitim programlarının hazırlanması

2003-2013 yıllarındaki Hükûmetler Döneminde yabancı dil eğitimine ilişkin gerçekleştirilen yasal düzenlemeler şu şekildedir.

Tablo 6: 2003-2013 Yıllarındaki Hükûmetler Döneminde Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Gerçekleştirilen Yasal Düzenlemeler

Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu (1983-2003)	2.a. Vatandaşların farklı dil ve lehçeleri öğrenmeleri için kursların açılmasına izin verildi.
	2.c. Türkiye'de öğretilecek olan yabancı dillere karar verme yetkisi Millî Güvenlik Kurulundan Bakanlar Kuruluna geçti.
Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi (2003)	Türk vatandaşlarının, günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi
	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yaşayan Diller ve Lehçelerin Öğretilmesi Kürtçe Lazca Adığece Abazaca
Liselerin 4 Yıla Çıkarılması, Hazırlık Sınıflarının Kapatılması, Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin Kapatılması	9. sınıf öncesi verilen bir yıllık hazırlık sınıfı kaldırıldı.
	Haftalık ders saatinde ve zümre öğretmen kurulu kararınca yeterli sayıda öğrenci olduğu takdirde 9. sınıf öncesi yabancı dil dersi alabilmeleri
	İngilizce dersi öğretim programı; 9. 10. 11. 12. sınıfta programın amaç ve açıklamaları dikkate alınarak zümre öğretmenler kurulu tarafından hazırlanacak olan programın uygulanması
Yabancı Dil Öğretiminde Müfredatta Yer Alan Ders Saatlerinin Yeniden Düzenlenmesi	İlköğretim 4'üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerine yer verilmesi
	İlköğretim 4'üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilmesi
	Tüm sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil yetiştirici kurs programları uygulanması
	Ortaöğretim kurumlarında; ilköğretimdeki yabancı dil ders programlarının devamı olarak zorunlu birinci ve Kurulca uygun görülen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilmesi
	Zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilmesi
	Tüm sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil yetiştirici kurs programları uygulanması
MEB Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (2006)	2006 yılında değişikliğe uğrayan Yönetmelikte; 1985 yılından farklı olarak kurul, okul veya kurum, uzaktan öğretim ve yaygın eğitim gibi ifadeler yer almıştır.
	4'üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerine yer verilmesi, aynı sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil derslerine de yer alması ifadeleri yer almıştır.

	İlköğretimdeki yabancı dil ders programlarının devamı olarak zorunlu birinci ve Kurulca uygun görülen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilir ifadesi yer almıştır.
Yabancı Dil Öğretiminde Müfredat Değişikliği	İlköğretim ve ortaöğretim programlarının birbirinin devamı ve tamamlayıcı nitelikte olması
	İlköğretim kurumlarında; 4'üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerine yer verilmesi ve zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilmesi
	İlköğretimdeki yabancı dil ders programlarının devamı olarak zorunlu birinci ve Kurulca uygun görülen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilmesi ve zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilmesi
	Yaşam boyu eğitimi de destekleyecek şekilde değişik ihtiyaç alanlarına ve yaş gruplarına cevap vermek üzere çeşitli kademelerde yabancı dil kurslarının açılabilmesi
	Almanca, İngilizce, Fransızca ve Arapça Derslerinin (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı'na 2013-2014 öğretim yılından itibaren 2. sınıflardan başlanması ve kademeli olarak uygulanması kararı
Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Sınavlarda Yabancı Dil	2013 yılında güncellenen Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönetmeliği'nde 8. sınıf öğrencileri için yapılan sınavda sorulara 20 yabancı dil sorusu da eklenmiştir.
Avrupa Konseyi ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası	Avrupa Dil Gelişim Dosyasının 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren Avrupa ülkeleri içerisinde yaygınlaştırılması planlanmıştır.
	Avrupa'da yaşayan her vatandaş bir 'Dil Pasaport'una ve bu sayede Avrupa'nın her yerinde yaşama ve iş bulma imkânına sahip olabilme
	Dil Pasaportu; bireyin öğrendiği Avrupa dillerinin düzeylerini ve yeterliliklerinin kayıtlı olduğu bir belgedir.
	Dil Öğrenim Geçmişi; dili öğrenen öğrencinin yabancı dili öğrenme sürecini, dil öğrenmedeki amaçlarını, dil öğrenirken yaşanan gelişimi ve deneyimlerini içermektedir.
	Dil Dosyası; yabancı dil öğrenen öğrencinin öğrenim sırasında yapmış olduğu her türlü çalışmanın bulunduğu, sertifika, diploma, öykü, şiir vb. yazıların da yer aldığı bir bölümdür.
Ders Kitaplarının Düzenlenmesi	Yabancı dil ders kitaplarının dinleme becerisini kazandırmaya yönelik kaset ve elektronik kayıt ortamlarında verilen materyallerle birlikte hazırlanabilir olması
	Eğitim-öğretimine izin verilen yabancı dillerde hazırlanması ve yazıldığı dilin özelliklerinin bozulmadan ve doğru olarak kullanılmış olması

2003-2013 yılları arasında gerçekleştirilen politikalarda yabancı dil eğitimine verilen önem daha artmış ve çeşitli politikalar gerçekleştirilmiştir. Bu son on yıl yabancı dil eğitiminde köklü değişiklikler yaşanmıştır. Yabancı dil öğretiminde uygulanan müfredat değişiklikleri, lehçelerin öğretilmesi ve okul programlarının yeniden şekillenmesi başlıca gelişmeler arasında yer almaktadır.

Okul programlarında ve yabancı dil öğretim programında yapılan değişiklikler yabancı dil öğretimini oldukça erken yaşa indirmiştir. Bu olumlu adımlar küçük yaştaki çocukların dil eğitimine oldukça önemli bir katkıdır. İlerleyen sınıflarda ise öğrencilerin hizmetine sunulan seçmeli dersler başlığı altındaki diğer ikinci bir yabancı dil ise öğrencilerin küçük yaşta iki dil bilen refah seviyesi yüksek bireyler yetişmesini desteklemektedir.

Yabancı dil eğitimine, dünya üzerinde güçlü devletlerin dillerinin öğretiminin yanı sıra Türkiye'nin içerisinde bulunmuş olduğu kültürel ve tarihsel gelişmeler de eklenmiş, müfredat programlarında yeni yabancı dillerin -lehçeler adı altında- öğretimine destek sağlanmıştır. Ana dilde eğitimi de destekler nitelikte yapılan çalışmalar

ülkemizde yaşayan tüm vatandaşların çıkarlarını da korumak adına geliştirilmiştir. Yabancı dil alanında yapılan çeşitli gelişmeler ülkemizin yabancı dil eğitimi boyutundaki eksiğini hâlihazırda kapatmış nitelikte değildir. Bu çalışmaların niteliklendirilmesi ve hızlandırılması için daha yoğun ve etkili politikalara ihtiyaç duyulmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında uygulanan yabancı dil eğitimi politikalarını araştırmayı amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Kalkınma planlarında yabancı dil eğitimine ilişkin detaylı bir planlamaya yer verilmediği görülmüştür. Planlarda, yabancı dile hâkim olan öğretmen ihtiyacı, bilgi toplumunda yabancı dil bilen insan kaynağı ihtiyacı ve erken yaşta yabancı dil öğrenimine duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır.

2. XVI. MEŞ'te yabancı dil eğitimine ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmazken XVII. MEŞ'te yabancı dil bilip öğrenmenin önemi ve Türkçenin de bir yabancı dil olarak gündeme gelmesi konularına rastlanmıştır. XVIII. MEŞ'te ise dil becerilerinin geliştirilmesi ve bazı derslerin yabancı dil ile yapılması konuları gündeme gelmiştir.

3. 2003-2013 yılları arasındaki hükûmetlerin programlarında özel olarak yabancı dil eğitiminden bahsedilmemiş fakat yapılacak olan değişikliklerle birlikte yabancı dil öğretimi boyutunu da kapsar nitelikte çalışmalardan bahsedilmiştir.

4. 2003-2013 yılları arasındaki hükûmetlerin eylem planlarında özel olarak yabancı dil eğitiminden bahsedilmemiştir.

5. 2003-2013 yılları arasında yayımlanan stratejik planlarda; AB üyelik sürecinde ve küreselleşen dünyada yabancı dile olan ihtiyaç, yabancı dil öğrenme ortamları ve web ortamında yabancı dil öğrenimi, en az bir yabancı dil bilen bireylerin yetişmesi ve bu kapsamda yeni programların hazırlanması konuları gündeme gelmiştir.

6. 2003 yılında değişikliğe uğrayan Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu'nda farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesine destek sağlanmış ve aynı zamanda okutulacak yabancı diller olarak karar mercisi Millî Güvenlik Kurulu ve Bakanlar Kurulundan sadece Bakanlar Kuruluna geçirilmiştir.

7. Farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi ile ilgili olan yönetmelik revize edilip Türk vatandaşlarının geleneksel yaşamlarında kullanmış oldukları diller için kurslar açılması konusu gündeme gelmiştir. Eğitim ve öğretim hayatı olarak da yaşayan diller adı altında geçen Kürtçe, Lazca, Abazaca ve Adığece gibi diller ortaokul ve imam hatip okullarında seçmeli ders olarak müfredatta yerini almıştır.

8. Liselerin 4 yıla çıkarılması, hazırlık sınıflarının kaldırılması ve yabancı dil ağırlıklı liselerin kapatılması ile ilgili olarak ise öğretilen yabancı dil 9. 10. 11. ve 12. sınıf müfredatlarında yerini almış ve aynı zamanda öğretmen zümrelerinin kararı ile 9. sınıf öncesi yabancı dil dersleri alabilecekleri sınıfların açılması mümkün hâle getirilmiştir.

9. Yabancı dil öğretiminde müfredatta yer alan ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi ile ilgili olarak; ilköğretim 4. sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil ve ikinci yabancı dil derslerine seçmeli olarak yer verilmesi ve istendiği takdirde yabancı dil yetiştirici kursların açılması, ortaöğretimde; ilköğretimdeki yabancı dil derslerinin devamı olan yabancı dil derslerine yer verilmesi, seçmeli olarak ek yabancı dil derslerinin müfredatta yer alması ve yine istendiği takdirde yabancı dil yetiştirici kursların açılması konusu gündeme gelmiştir.

10. MEB Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nde (2006) 1985 yılından farklı olarak; kurul, okul veya kurum, uzaktan öğretim ve yaygın eğitim gibi ifadelerin yer aldığı, yabancı dil eğitimin zorunlu olarak 4. sınıftan başladığı buna ek olarak ikinci seçmeli yabancı dil derslerinin eklendiği ifadeleri yer almıştır.

11. Yabancı dil öğretiminde gündeme gelen müfredat değişikliği olarak; ilköğretim ve ortaöğretim programlarının birbirinin devamı ve tamamlayıcı nitelikte olması, yaşam boyu eğitimi de destekleyecek şekilde değişik ihtiyaç alanlarına ve yaş gruplarına cevap vermek üzere çeşitli kademelerde yabancı dil kurslarının açılabilmesi, Almanca, İngilizce, Fransızca ve Arapça gibi yabancı dil derslerinin (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı'nın 2013-2014 öğretim yılından itibaren 2. sınıflardan başlaması ve kademeli olarak uygulanması kararı alınmıştır.

12. Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönetmeliği'nce ilköğretimden ortaöğretim kurumlarına geçişte uygulanan sınavlarda yabancı dil de sınav soruları içerisine dâhil edilmiştir.

13. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının eğitim öğretim için büyük önem taşıdığından ve Dil Pasaportuna sahip olan bireylerin Avrupa'nın her yerinde rahatlıkla yaşama ve iş bulma imkânından bahsedilmiştir. Dil Öğrenim Geçmişi; dili öğrenen öğrencinin yabancı dili öğrenme sürecini, dil öğrenmedeki amaçlarını, dil öğrenirken yaşanan gelişimi ve deneyimlerini içerirken Dil Dosyasının; yabancı dil öğrenen öğrencinin öğrenim sırasında yapmış olduğu bütün çalışmaların bulunduğu, bir bölüm olduğu vurgulanmıştır.

14. Yabancı dil ders kitaplarının, dinleme becerisini kazandırmaya yönelik kaset ve elektronik kayıt ortamlarında verilen materyallerle birlikte hazırlanması ve eğitim-öğretimine izin verilen yabancı dillerde hazırlanması, yazıldığı dilin özelliklerinin bozulmadan ve doğru olarak kullanılmış olması ders kitaplarının düzenlemesi ile ilgili olarak gündeme gelen konulardır.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bahar, M. (2011). Türkiye'de yabancı dil öğrenimi ile ilgili sorunlar. *Kariyer Penceresi*, *3*, 17.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*, 285-307.

Çetin, Y. (2014). İngilizcede en çok kullanılan 1000 kelime. *Kariyer Penceresi, 19*, 23-26.

Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim, 2*(1), 14-30.

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 66-80.

Güneş, B. (2009). *1945-1980 arası Türkiye'de İngilizce eğitimi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Karaca, N. (2014). Dil eğitimine genel bir bakış. *Kariyer Penceresi, 19*, 42-44.

Kılıç, C. (2009). *Avrupa Birliği üyelik süreci, AB genel eğitim politikaları ve AB yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'deki yabancı dil eğitimi ve yabancı dil eğitimi politikaları üzerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

König, W. (1989). Türkiye'deki yabancı dil öğretimi sorunları, dışarıdan bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*, 167-172.

MEB. (1988). *12. Millî Eğitim Şûrası-hazırlık dokümanı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.

Oral, Y. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: 'Eleştirel bir çalışma'. *Yayın Kurulu*.

Terzi, Ç. (2005). *Uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarının Avrupa Birliği eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM BİLİŞİM AĞI (EBA) PROJESİNDEN YARARLANMA DÜZEYLERİ VE PROJE İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Arş. Gör. Abdullah Türker
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı
turkerabdullah@hotmail.com

Öğr. Gör. Cansel Güven
Anadolu Eğitim Sendikası Genel Başkanı
guven@aes.org.tr

Özet

Bu çalışmada FATİH Projesi kapsamında etkileşimli tahtaların hizmete girdiği okullarda görev yapan lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'ndan yararlanma düzeyleriyle projeye ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Çalışmanın amacı 2012 yılında öğretmen ve öğrenciler yararına hizmete sunulan platformun öğretmenler tarafından nasıl, ne sıklıkla ve hangi amaçlarla kullanıldığının tespitiyle öğretmenlerin görüşlerinden faydalanarak YENİ EBA adıyla Ekim 2015'te tanıtılan sürüm için öneriler getirmektir. Bu amaçla; 10 farklı ilde görev yapan Anadolu ve Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere bir anket uygulanmıştır. Uzman görüşleri alınarak hazırlanan ankette 15 açık uçlu sorular kullanılarak öğretmenlerin EBA'ya ilişkin deneyim ve görüşlerine başvurulmuştur. Açık uçlu soruların yanında her okuldan bir öğretmen seçilerek yüz yüze, telefon veya internet aracılığıyla görüşmeler yapılarak detay bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların yarıdan fazlası EBA'yı kullanmadığını belirterek büyük oranda okullarındaki internet sorunlarını gerekçe göstermiştir. Kullananların, içeriklere derslerinde ortalama 10-15 dakika zaman ayırdıkları, pekiştirme ya da görselleştirme amaçladıkları görülmüştür. Araştırma sonunda platformda paylaşılan içeriklerin sürekli güncellenmesi ve ülke genelinde tüm öğretmen ve öğrencilere tanıtım seminerleri verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: EBA, e-içerik, Öğretmen.

HIGH SCHOOL TEACHERS' UTILIZATION LEVELS AND OPINIONS ON THE EDUCATION INFORMATION TECHNOLOGIES NETWORK (EBA) PROJECT

Abstract

In this study, high school teachers' utilization level and opinions on the education information technologies network (EBA) project was researched in schools where interactive boards came into service as part of the FATIH (Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology) Project. The purpose of the study is by determining how, how often and for what purpose is the platform, which became available to students and teachers in 2012, utilized by teachers; bringing forward proposals by addressing opinions of teachers for the NEW EBA version introduced in October 2015 and future editions of the platform. For this purpose; a 15-item open-ended questionnaire finalized by expert opinions was given to teachers serving in Anadolu and vocational high schools in 10 different cities to collect their opinions and experiences on EBA. Along with open-ended questions, a selected teacher from each school was interviewed for further detailed information either face to face or using telephone or internet. Information gathered are presented in charts. More than half of the participants stated that they do not use EBA, accusing internet connection failures. The ones' using stated that they spare 10-15 minutes for the content during class and they use it for reinforcement or visualization purposes. Research findings suggest that the content shared by the platform should be updated continuously and informative seminars for all teachers and students should be arranged across the country.

Keywords: EBA, e-content, Teacher.

GİRİŞ

1960'lı yıllarda bilgisayar destekli eğitim uygulamaları ile başlayan eğitimde bilgisayar kullanımı 1990'lı yıllarda internetin eğitimde kullanılması ile farklı bir boyut kazanmıştır. 1990'lı yıllarda yürütülen bazı projelerle (Eğitime %100 Destek, Bilgisayarlı Eğitime Destek vb.) okullarda bilgi teknolojisi sınıfları oluşturularak eğitimde bilgisayar kullanımı yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. 2000'li yılların başında bilgi teknolojisi sınıflarına verilen desteklerin azalmasıyla sınıflar gerek donanım gerekse yazılım bakımından güncelliğini yitirmiştir (Keser ve Çetinkaya, 2013:379).

Eğitim sürecine damgasını vuran ve yaygınlaştırılması konusunda büyük proje ve çalışmalara girişilen bilgisayarların özellikle etkili eğitsel yazılımların hazırlanmasıyla öğretme-öğrenme sürecine önemli katkılar sağladığı, yapılan bilimsel araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim-öğretim sürecinde bilgisayar kullanımı daha kalıcı yaşantılar kazandırma ve öğrenmeyi etkili hale getirme gibi katkıları olduğu görülmektedir (Tor ve Erden, 2004:122).

Thompson ve Flecknoe (2003), 97 okuldan 7272 öğrencinin dâhil olduğu çalışmalarının sonucunda, belirli bir süre zarfında yapılan akıllı tahta uygulamaları süresince öğrencilerin öğretmenle veya birbirleriyle iletişimlerinin arttığını, derse ilgi ve katılımlarının yükseldiğini ve ulusal sınav sonuçlarında başarılarının tüm sınıflar düzeyinde arttığını ifade etmişlerdir (Akt. Kaya ve Aydın, 2011).

Devlet Planlama Teşkilatı tarafından hazırlanan (2006-2010) Bilgi Toplumu Stratejisi'nde bilişim teknolojilerinin eğitim sistemimizde kullanımıyla ilgili olarak *"Bilgi ve iletişim teknolojileri eğitim sürecinin temel araçlarından biri olacak ve öğrencilerin, öğretmenlerin bu teknolojileri etkin kullanımı sağlanacaktır."* hedefi yer almaktadır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı'nda yer alan "Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda bölgesel farklılıkları gidermek amacıyla 2014 yılı sonuna kadar tümünün bilişim teknolojilerinden yararlanmasını sağlamak" hedefi doğrultusunda 2011-2012 eğitim öğretim yılında 17 ilde 52 okulda pilot uygulamasına başlanan FATİH Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) hayata geçirilmiştir. FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarda dizüstü bilgisayar, LCD panel, etkileşimli tahta ve internet ağ altyapısı sağlanmasını öngörmektedir. Bu proje çerçevesinde öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi planlanmaktadır. Bu süreçte öğretim programları, teknoloji destekli öğretime uyumlu hale getirilerek eğitsel e-içerikler oluşturulacaktır. FATİH projesi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olup, Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenmektedir. Proje kapsamında tüm dersliklere etkileşimli tahta ile tüm öğrenci ve öğretmenlere tablet dağıtılması planlanmaktadır. Etkileşimli tahta ve tablet dağıtımının yanı sıra e-kitap ve e-içerik hazırlama çalışmaları da devam etmektedir. Eğitimde FATİH projesinin beş ana bileşenden oluştuğu belirtilmektedir. Bu bileşenler, donanım ve yazılım altyapısının sağlanması; eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi; öğretim programlarında etkin Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımı; öğretmenlerin hizmet içi eğitimi; bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BİT kullanımının sağlanması olarak açıklanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011).

FATİH projesinin ana bileşenlerinden biri olan eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK) tarafından sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve doğru e-içerikleri sunmak için 2012 yılında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hizmete alınmıştır. MEB, bu platformun amacını; "okulda, evde, kısacası ihtiyaç duyulan her yerde bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamak" olarak açıklamaktadır (MEB, 2012).

Bu çalışmada ülkemiz eğitim sistemi için büyük bir dönüşüm gerçekleştirmesi beklenen FATİH projesinin ana bileşenlerinden belki de en önemlisi olan eğitsel e-içerik sağlanması ve yönetilmesi amacıyla YEGİTEK tarafından hizmete sunulan EBA ile ilgili FATİH projesi kapsamında Etkileşimli Tahtaların (ET) kurulduğu liselerde görev yapan öğretmenlerin platformdan yararlanma düzeyleri ve proje ilgili görüş ve önerileri incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Temel nitel araştırmalar insanların dünyalarını nasıl inşa ettikleri, yaşamlarını nasıl yorumladıkları ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenir. Nitel araştırmalarda araştırmacı olgu hakkında öğrendiklerini yansıtmak amacıyla rakamlardan ziyade kelime ve açıklamalara başvurur (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 10 farklı ildeki Milli Eğitim Bakanlığı okullarında görev yapan 228 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait genel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Genel Bilgiler

Kategori	Nitelik	N	%
Cinsiyet	Kadın	122	53,51
	Erkek	106	46,49
Çalışılan Lise Türü	Anadolu	139	60,96
	Meslek	89	39,04
Mesleki Kıdem	1-4 yıl	74	32,46
	5-9 yıl	43	18,86
	10-14 yıl	32	14,04
	15-19 yıl	40	17,54
	20-24 yıl	18	7,89
	25-29 yıl	8	3,51
	30 yıl ve üstü	13	5,70
Branş	Türk Dili ve Edebiyatı	48	21,05
	Matematik	36	15,79
	İngilizce	33	14,47
	Tarih	19	8,33
	Biyoloji	19	8,33
	Coğrafya	16	7,02
	Fizik	16	7,02
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	5,26
	Kimya	11	4,83
	Almanca	8	3,51
	Felsefe	8	3,51
	Arapça	1	0,44
	Rehber	1	0,44
		Toplam Katılımcı Sayısı: 228	

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada uzman görüşleri alınarak son şekli verilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan form kullanılarak MEB'e bağlı okullarda görev yapan lise öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin deneyim ve görüşlerine başvurulmuştur. Soru formlarının yanı sıra her okuldan bir öğretmen seçilerek toplam 16 öğretmen ile yüz yüze, telefon veya internet aracılığıyla görüşmeler yapılarak detay bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Lise öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından katılımcıların verdiği cevaplardan tablolar oluşturulmuştur. Tablolarda sayı ve yüzde değerlerinin yanı sıra katılımcıların ifade ettiği görüş ve düşüncelere de yer verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan toplam 228 lise öğretmeninden 64'ü (%28,07) EBA'yı kullandığını 164'ü (%71,93) ise kullanmadığını belirtmiştir. Araştırmada EBA'yı kullanan öğretmenlerin proje ile ilgili çeşitli açılardan görüşlerine başvurulmuştur. EBA'yı kullanmayan öğretmenlerin ise sadece kişisel bilgileri ve kullanmama nedenleri üzerinde durulmuştur. Aşağıdaki tabloda platformu kullanmayan öğretmenlere ait kişisel bilgiler verilmiştir.

Tablo 2: EBA'yı Kullanmayan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Kategori	Nitelik	N	%
Cinsiyet	Kadın	89	54,27
	Erkek	75	45,73
Çalışılan Lise Türü	Anadolu	86	52,43
	Meslek	78	47,57
Mesleki Kıdem	1-4 yıl	52	31,70
	5-9 yıl	31	18,90
	10-14 yıl	24	14,63
	15-19 yıl	29	17,68
	20-24 yıl	12	7,31
	25-29 yıl	6	3,65
	30 yıl ve üstü	10	6,09
Branş	Matematik	34	20,73
	Türk Dili ve Edebiyatı	31	18,90
	İngilizce	25	15,24
	Tarih	14	8,53
	Biyoloji	12	7,31
	Fizik	11	6,70
	Almanca	8	4,87
	Felsefe	8	4,87
	Arapça	1	0,60
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7	4,26
	Kimya	7	4,26
	Coğrafya	5	3,04
	Rehber	1	0,60
			Toplam: 164

Tablo 2'de görüldüğü üzere EBA'yı kullanmayan MEB öğretmenlerinin %54,27'sini kadınlar oluşturmaktadır. Kullanmayan öğretmenler içerisinde 1-4 yıl arası mesleki kıdeme sahip yani yeni göreve başlayan öğretmenler %31,70 ile ilk sırada yer alır. Branş olarak bakıldığında ise %20,73 ile Matematik öğretmenleri ilk sırada yer alır. Araştırmaya katılan toplam Matematik öğretmeni sayısının 36 olduğu düşünüldüğünde %94,4'ünün platformu kullanmadığı görülmektedir.

Tablo 3: EBA'yı Kullanmama Nedeniniz?

Kullanmama Nedeniniz	**N**	**%**
Alt yapı yetersizlikleri	38	23,17
İlk defa duydum/Bilgim yok	35	21,34
İnternet ağı sorunları	22	13,41
Branşa özgü içerik yetersiz	14	8,54
İçerik yetersizliği	11	6,70
Yetersiz buluyorum	7	4,27
Gerek duymadım	5	3,05
Amaca uygun değil	4	2,44
Vakit ayırmıyorum	4	2,44
Kendi materyallerim yeterli	4	2,44
Hizmet içi eğitim verilmedi	3	1,84
Başka sitelerden faydalanıyorum	3	1,84
Düzeye uygun değil	2	1,21
Zaman alıcı	2	1,21
Diğer	10	6,10
Toplam	**164**	**100**

Tablo 3'e görüldüğü gibi EBA'yı kullanmayan öğretmenlerin %23,17'si kullanmama gerekçesi olarak alt yapı yetersizliklerini göstermiştir. Katılımcıların %21,34'ü platform ve projeden bu çalışma ile ilk defa haberlerinin olduğunu ve bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin kullanmama gerekçeleri arasında %13,41 ile okullarda yaşanan internet ağı sorunları üçüncü sırada yer almaktadır.

Tablo 4: EBA'yı Kullanan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Kategori	**Nitelik**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	33	51,57
	Erkek	31	48,43
Çalışılan Lise Türü	Anadolu	53	82,81
	Meslek	11	17,19
Mesleki Kıdem	1-4 yıl	22	34,38
	5-9 yıl	12	18,75
	10-14 yıl	8	12,50
	15-19 yıl	11	17,19
	20-24 yıl	6	9,38
	25-29 yıl	2	3,12
	30 yıl ve üstü	3	4,68
Branş	Türk Dili ve Edebiyatı	17	26,56
	Coğrafya	11	17,18
	İngilizce	8	12,52
	Biyoloji	7	10,94
	Tarih	5	7,81
	Fizik	5	7,81
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5	7,81
	Kimya	4	6,25
	Matematik	2	3,12
			Toplam: 64

Tablo 4'te EBA'yı kullanan öğretmenlere ait genel bilgilere yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında platformu kullanan öğretmenlerin %51,57'sini kadınlar oluşturmaktadır. EBA'yı kullanan öğretmenlerin % 82,81'nin Anadolu liselerinde görev yaptığı ve %34,38'inin 1-4 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Kullanan öğretmenler içerisinde %26,56 ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ilk sırada yer almaktadır. Bu oranın yüksek çıkmasında toplam 228 katılımcının 48'inin (%21,05) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olması etkili olmuştur.

Tablo 5: FATİH Projesi'nin Başarılı Olmasında EBA'nın Katkısı Olacak mıdır?

Görüşünüz?	N	Hangi Noktalarda Katkısı Olacak?	Katkı Düzeyini Artırmak İçin Neler Yapılabilir?
Evet, katkısı olacaktır	**63**	* Kaynaklara ulaşım kolaylığı * Görselleştirmeye yardımcı * Öğrenci alt yapısını destekleyici * Etkili ve verimli ders işlemeye yardımcı * Ülke genelinde öğretim faaliyetlerinde birlik sağlamaya katkı	* İçerikler geliştirilmeli * İçerikler düzenlenmeli * Güncellenmeli * Materyal sayısı artırılmalı * Öğretmenler bilinçlendirilmeli * Tanıtımı yapılmalı
Hayır, katkısı olmaz	**1**	Alt yapı sorunları EBA'nın FATİH projesinin başarıya ulaşmasındaki katkısını engelleyecektir.	

Tablo 5'e bakıldığında katılımcıların %98,43'ü EBA'nın FATİH projesinin başarılı olmasında katkısı olacağı görüşündedir. Öğretmenler EBA'nın kaynaklara ulaşım kolaylığı sağlayacağı, konuların görselleştirilmesine yardımcı olacağı ve ülke genelinde eğitimde birlik sağlanmasına destek olacağını ifade etmişlerdir. Katkı düzeyinin artırılabilmesi için ise materyal sayısının artırılması ve güncellenmesi ile gerekli tanıtımların yapılmasını önermektedirler. Bir öğretmen ise EBA'nın alt yapı sorunları nedeniyle FATİH projesinin başarıya ulaşmasına engel olacağı görüşündedir.

Tablo 6: YEGİTEK Tarafından Hazırlanan İçerikler Sınıf Düzeyine Uygun Mu?

	N	%		
Evet, Uygun	45	70,31	**Ancak**	* Materyal sayısı artırılmalı * Yetersiz / gereksiz içerikler kaldırılması * İçerik düzeyleri gözden geçirilmeli * Eksik konular tamamlanmalı * İçerikler ünite ve konulara göre düzenlenmeli/ klasörlenmeli
Hayır, Uygun Değil	19	29,69	**Çünkü**	* İçeriklerin kurgulaması zayıf * Sadece genel konular mevcut * Güncelleme yapılmıyor * Öğretmen anlatımları yerine video-animasyon sayısı artırılmalı * İçeriklerde gerçek hayat bağlantısı yetersiz

Tablo 6'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %70,31'i YEGİTEK tarafından hazırlanarak EBA'da paylaşılan içerikleri sınıf düzeylerine uygun olduğu görüşündedir. Ancak materyal sayısının artırılması ve konulara göre düzenlenmesi gerekliliğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %29,69'u ise içerik kurgularının zayıf olması ve öğretmen anlatımı olan videoların kullanışsızlığı gibi sebeplere uygun olmadığını belirtmiştir.

Tablo 7: EBA'da Materyal Paylaşımı Yaptınız Mı?

	N	%		
Evet	8	12,5	Paylaşım Türü	* Video * Ders sunumu * Konuşma dersi etkinlikleri * Animasyon * Deney
Hayır	51	79,69	Çünkü	* İçerik hazırlama eğitimi verilmedi
Görüş Belirtmeyen	5	7,81		

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların %79,69'unun EBA'da materyal paylaşımında bulunmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak içerik hazırlama eğitiminin verilmemesi gösterilmiştir. Genellikle video, ders sunumu ve konuşma dersi etkinlikleri gibi materyalleri paylaşan öğretmenlerin oranı ise %12,50'dir

Tablo 8: EBA'da Bulunan İçerikleri Derslerinizde Kullanıyor musunuz?

Kullanım Durumu	Kullanım Amacı / Kullanmama Nedeni	N	%
Kullanıyorum	Görselleştirme	20	31,25
	Konuyu özetleme ve tekrar yapma	7	10,94
	Konuyu pekiştirme	7	10,94
	Dinleme metinleri (İngilizce)	3	4,68
	Dersi ilgi çekici hale getirme	5	7,81
	Animasyon	2	3,12
	Kalıcılığı artırma	2	3,12
	Konuları örneklendirme	2	3,12
	Etkinlik	1	1,56
	Güvenilir kaynaklara ulaşma	1	1,56
	Deney izletme	1	1,56
Kullanmıyorum	İçerikler yetersiz	1	1,56
	Seviyeye uygun değil	1	1,56
	Tembellik	1	1,56
	İnternet sorunları	1	1,56
	Görüş belirtmeyen	**9**	**14,1**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA'da bulunan içerikleri derslerinde kullanma durumu ile ilgili bilgilerin verildiği Tablo 8'e bakıldığında katılımcıların %79,68'nin derslerinde EBA'daki içerikleri kullandığı görülmektedir. Kullanım amaçları arasında konuları görselleştirme, konu özetleme ve pekiştirme ilk sıralarda yer almaktadır. % 6,25'lik paya sahip olan kullanmayan öğretmenler ise gerekçe olarak içeriklerin yetersizliği ve sınıf düzeyine uygun olmadıklarını göstermişlerdir.

Tablo 9: Öğretmenler Açısından EBA Projesini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?

	Çünkü	N	%
Olumlu	Kaynak temininde kolaylık	7	10,95
	Konu özetleme ve tekrar yapmada kolaylık	1	1,56
	Kendini geliştirmeye yardımcı	2	3,12
	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	6	9,38

	ET ve tablet kullanımına teşvik edici	1	1,56
	Bilgi arşivi oluşturmakta	8	12,5
	Görselliği artırdığından derse olan dikkati artırıcı	12	18,75
	Zaman tasarrufu	3	4,68
Olumsuz	Bazı videolar uzun olduğundan planı aksatıyor	1	1,56
	Branşa özgü içerikler yetersiz	1	1,56
	Hazıra alıştırıcı	14	21,88
Görüş belirtmeyen		**8**	**12,5**

Tablo 9'da görüldüğü gibi katılımcıların %62,5'i projenin öğretmenler açısından olumlu etkilerinin olacağını ifade etmiştir. Bu görüşlerinin nedeni olarak da EBA ile görsellik artacağı için öğrencilerin derse ilgisinin artacağını ve kaynak temininde kolaylık sağlayacağını belirtmişlerdir. Projenin olumsuz etkileri olacağını savunan %25'lik kesim ise bunun sebebi olarak platformda sunulan içerik ve materyallerin öğretmenleri hazıra alıştıracağı görüşündedir.

Tablo 10: Öğrenciler Açısından EBA Projesini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?

	Çünkü	**N**	**%**
Olumlu	Olumsuz etkisi olmayacaktır	7	10,95
	Konu kavramaya yardımcı	6	9,39
	Yardımcı kaynak temininde kolaylık sağlar	10	15,65
	Daha fazla duyu organına hitap ederek kalıcı öğrenme sağlar	9	14,03
	Derse ilgiyi artırır	6	9,38
Olumsuz	Tembelleştirici/motivasyon düşürücü (nasılsa EBA'da var)	3	4,68
	Hazıra alıştırıcı	4	6,25
	EBA konusunda öğrenciler bilinçsiz	2	3,12
	Teknoloji bağımlılığı	3	4,68
	Teknolojik aksaklıklar ders içerisinde sorun teşkil ediyor	2	3,12
Görüş belirtmeyen		**12**	**18,75**

Tablo 10'a bakıldığında katılımcıların %59,37'sinin projenin öğrenciler açısından olumlu sonuçlar getireceği görüşündedir. Bu görüşe sahip olanlar içerisinde yardımcı kaynak temini kolaylık sağlayacağı düşüncesindekiler yoğunluktadır. Olumsuz etkileri olacağını düşünenler içerisinde öğrencileri hazıra alıştıracağı ve tembelleştireceği görüşünde olanların payı fazladır.

Tablo 11: EBA Projesi İle İlgili Görüş ve Önerileriniz?

Görüş / Öneri	**N**	**%**
Sınıf düzeyine uygun içerikler artırılmalı	1	1,56
Uygulamalı örnekler (deney, animasyon) artırılmalı	5	7,81
İçerik zenginleştirilmeli	13	20,32
Alt yapı sorunları çözülmeli	4	6,25
İlgi çekici içerikler artırılmalı	1	1,56

İçerikler müfredat değişikliklerine uygun olarak güncellenmeli	4	6,25
Bazı branşlardaki içerik sayıları artırılmalı	1	1,56
Tanıtım ve reklam yapılmalı	2	3,12
Eksik konular tamamlanmalı	1	1,56
Kazanım ve konu bazında klasörleme/dosyalama yapılmalı	3	4,69
Öğretmenlere emeklerinin karşılığı verilmeli	1	1,56
Görüş / Öneri Belirtmeyen	28	43,76

Tablo 11'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %20,32'sinin platformda bulunan içeriğin zenginleştirilmesi gerekliliğine dair görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca uygulamalı içeriklerin artırılması, müfredat değişikliklerine uygun olarak güncellenmesi ve alt yapı sorunlarının giderilmesi de öneriler arasında başı çekmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma katılan öğretmenleri branşlarına göre değerlendirdiğimizde EBA'yı kullanan öğretmenler arasında branş bazında en büyük oran %68,75 ile coğrafya öğretmenlerine aittir. Araştırmaya katılan toplam 16 coğrafya öğretmeninden 11'i EBA'yı kullandığını belirtmiştir. Bu sonuç Demirci (2008)'nin yaptığı araştırmada; görselliğin son derece önemli olduğu coğrafya derslerinde internet kullanılabilmesi harita, grafik ve tablo gibi görsellerin kolaylıkla teminini sağlamakta ve güncel verilerin istenildiği anda sınıf ortamına taşınmasına imkân tanıdığı görüşünü destekler niteliktedir. Branşlar arasında EBA'yı en az kullananlar ise matematik öğretmenleridir. Araştırmaya katılan 36 matematik öğretmeninden 34'ü platformu kullanmadığını ifade etmiştir.

Platformu kullanmayan öğretmenlerin kullanmama nedeni olarak ifade ettiği gerekçeler arasında %23,17 ile alt yapı eksiklikleri ilk sırada yer almaktadır. Kullanmayan öğretmenlerin %21,34'ü ise EPA'dan haberdar olmadıklarını ve bu çalışma ile ilk defa duyduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %32,46'nın teknolojik yeterlilikleri nispeten daha iyi 1-4 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan yeni öğretmenlerden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda oldukça dikkat çekicidir. Bu veriden hareketle öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında FATİH projesi ve bileşenleri ile ilgili bilgi ve yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda eksiklik olduğu ortadadır.

EBA'yı kullanan 64 öğretmenden % 70,31'i YEGİTEK tarafından platformda paylaşılan içeriklerin sınıf düzeylerine uygun olduğu görüşündedir. Ancak içeriklerin geliştirilmesi, düzenlenmesi ve güncellenmesi gerektiği yönünde öneri sunmuşlardır. YEGİTEK içeriklerini sınıf düzeyine uygun bulmayan %29,69'luk kesim içe gerekçe olarak içeriklerin kurgu ve gerçek hayat bağlantılarının zayıflığı ve platformda bulunan öğretmen anlatım videolarının gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük bölümü YEGİTEK tarafından geliştirilerek platformda paylaşılan içerikleri birçok yönden eleştirerek çeşitli değişiklikler önermektedir. Ancak veri toplama sırasında yöneltilen "EBA'da paylaşımda bulundunuz mu?" sorusuna EBA'yı kullanan 64 öğretmenin %79,69'u hayır cevabını vermiştir. Gerekçe olarak ise içerik hazırlama eğitimi verilmemesini göstermişlerdir. İçerik hazırlama eğitimlerinin yetersizliği aşikârdır. Ancak platformda sadece belirli programlarda hazırlanan içeriklerin paylaşılması zorunluluğu bulunmamaktadır. Öğretmenler hazırladıkları çalışma kâğıtları, ders sunumları, yaptıkları ders içi etkinlikleri ve sınav sorularına kadar her tür materyali paylaşabilmektedir. Bu durumda katılımcıların platformda paylaşımda bulunma noktasında tembel davrandıkları söylenebilir.

Platformdan faydalanan öğretmenlerin %31,25'i yer alan içerikleri derslerini görselleştirme amacıyla kullandığını belirtmiştir. EBA'yı kullanan öğretmenlerin %29,69'unun platformda yer alan materyallere derslerinde ortalama 5-10 dakika zaman ayırdığı görülmüştür. Bu süre kullanılan materyallerin amacına ulaşması ve etkisiz hale gelmemesi adına gayet uygun bir süredir.

EBA'yı kullanan öğretmenlerin büyük bölümü platformun öğretmenler açısından olumlu etkileri arasında en büyük katkısının görselliği artırdığı için öğrencilerin derse olan motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceği görüşünü paylaşmışlardır. Projenin öğretmenleri hazıra alıştıracağı için olumsuz etkilerinin olacağı görüşünde olanların payı ise %21,88'dir. Platformu kullanan öğretmenlerin %15,65'i EBA'nın kaynak temininde kolaylık sağlayacağı için öğrenciler açısından olumlu sonuçlar doğuracağını düşünürken %10,93'ü öğrencileri hazıra alıştıracağı ve tembelleştireceği düşüncesiyle olumsuz sonuçları olacağı görüşündedir.

EBA'yı kullanan öğretmenlerin % 20,32'si platformda paylaşılan içeriklerin zenginleştirilmesi ve değişmeler doğrultusunda güncellenmesi gerektiği görüşünü bildirmiştir. Ayrıca %7,81'i de platformda ders anlatım videolarından ziyade deney ve animasyon gibi sınıf ortamında yapılamayan uygulamalı örneklerin artırılması gerektiği görüşündedir.

FATİH projesinin ana bileşenlerinden olan eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi hedefi doğrultusunda 2012'de uygulamaya konulan EBA ile ilgili lise öğretmenlerinin görüş, düşünce ve önerilerine bakıldığında platformda bulunan ve YEGİTEK tarafından paylaşılan içeriklerin genel olarak amaca ve sınıf düzeyine uygun olduğu görülmektedir. Katılımcıların da belirttiği gibi içeriklerin konu ve ünitelere uygun olarak düzenlenmesinde ve değişmelere paralel olarak güncellenmesinde ise aksaklıklar göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin platform ile ilgili birçok eleştiri ve öneri getirmelerine rağmen kendilerinin paylaşım yapmada geri durdukları görülmektedir. Sebep olarak öne sürdükleri içerik hazırlama eğitimlerinin yetersizliği noktasında haksız sayılmazlar. Zira FATİH projesi kapsamında öğretmenlere verilen eğitimler toplam 30 saatten oluşmaktadır (MEB,2012). E-içerik geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen en kapsamlı eğitim programı 20 Temmuz -12 Eylül 2015 tarihleri arasında Mersin'de farklı branşlardan 1000 öğretmeni kapsayan e-içerik geliştirme eğitim programıdır. MEB bağlı okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı düşünüldüğünde bu sayı oldukça yetersizdir. Ayrıca projenin diğer bir paydaşı olan öğrenci ve velilere yönelik eğitimler yok denecek kadar azdır.

Ertmer 1999 yılındaki çalışmasında teknolojik donanım eksikliğinin öğretmenlerin teknoloji kullanımının önündeki en önemli etkenlerden biri olarak ifade etmişken 2005 yılında yaptığı çalışmasında teknolojik donanım eksikliği giderildiği halde öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiden etkili bir biçimde faydalanmadıklarını gözlemiştir (Akt. Akıncı, Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2012;7). Buradan hareketle, FATİH projesiyle okulların teknolojik alt yapısını iyileştirmenin ya da EBA aracılığıyla en kaliteli ve donanımlı e-içerikleri hizmete sunmanın derslerde etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamanın garantisi olmayacağı söylenebilir. Bu noktada MEB tarafından projenin paydaşları olan öğretmen ve öğrencilere eğitimler verilmesi projenin hayata geçirilmesi adına büyük önem arz etmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve literatürdeki çalışmalardan yola çıkıldığında FATİH Projesinin alt bileşenlerinden biri olarak hayata geçirilen EBA ile ilgili bugüne kadar yapılan yatırımların boşa gitmemesi ve amacına ulaşması adına yapılmasının fayda sağlayacağı düşünülen öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- EBA'nın tanıtımı, kullanımı ve eğitimdeki yeri ile ilgili öğretmen, öğrenci ve velilere seminerler düzenlenerek platform hakkında bilgi düzeyleri artırılmalıdır.
- Mesleğe başlamadan platform ile ilgili hazırbulunuşluk sağlamak adına Eğitim Fakültelerinde tüm branş öğretmenlerine e-içerik hazırlama, etkileşimli tahta kullanımı ve FATİH projesi ile ilgili temel bilgiler kazandırılmalıdır.
- Teknoloji kullanma becerileri yetersiz olan öğretmenlere yönelik temel eğitimler düzenlenmelidir.
- Tüm öğretmenlere e-içerik geliştirme hakkında hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- EBA'da yayınlanan içerikler düzenli olarak kontrol edilmeli ve güncellenmelidir.
- Öğretmenlerin platformda paylaştıkları içeriklerin doğrudan yayınlanması yerine bir kurul onayından geçirildikten sonra yayınlanması içerik kirliliğinin önüne geçilmesi ve paylaşımların kalitesi açısından olumlu etki yapacaktır.

Not: Bu çalışmanın bir bölümü 5-6 Şubat 2016 tarihinde Antalya'ya yapılan 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akıncı, A., Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2012). Bir teknoloji politikası olarak FATİH Projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı (AB12),* 1-3 Şubat 2012, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Avrupa Komisyonu (2013). *ICT in schools survey – many children not getting what they need; teachers need more training and support.* Retrieved December 14, 2015, from http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-341_en.htm.

Demirci, A. (2008). Özel Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretmenlerinin Bilgisayar ve İnternet Teknolojisinden Yararlanması. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 17, 27-44.

Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. Türk Kütüphananeciliği Dergisi, Cilt:27, Sayı:2, 317-339.

Güllüpınar, F. Kuzu, A. Dursun, Ö Kurt, A ve Gültekin M. (2013). Milli Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Sonuçları: Velilerin Bakış Açısından Fatih Projesi'nin Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 30,195-216.

Kaya, H. ve Aydın, F. (2011). Sosyal Bilgiler Dersindeki Coğrafya Konularının Öğretiminde Akıllı Tahta Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Journal of World of Turks,* 3(1), 179-189.

Keser, H. ve Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve Öğrencilerin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Yaşamış Oldukları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Turkish Studies,* Volume 8/6 Spring 2013, 377-403.

.

Merriam, S. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (S. Turan, Çeviri Editörü), Ankara: Nobel.
Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2011). *FATİH Eğitimde Geleceğe Açılan Kapı.* 20.01.2016 tarihinde http://www.fatihprojesi.com adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). *FATİH Projesi Öğretmen Eğitimi Birimi*. 11.12.2015 tarihinde http://eogrenim.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

Özkan, A. ve Deniz, D. (2014). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin FATİH Projesi'ne İlişkin Görüşleri. Ege Eğitim Dergisi 15 (1), 161-175.

Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* Vol:3, Issue:1, 120-130.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (7.baskı). Ankara: Seçkin.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199

TASARIM STÜDYOSUNA TEKNOLOJİNİN ENTEGRASYONU: SANAL TASARIM STÜDYOSU

Uzm. Ahsen Öztürk
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ahsenozturk@gmail.com

Özet

Tasarım stüdyosu, Ecole Des Beaux Arts'dan beri, tasarım eğitiminin en önemli parçasını oluşturan temel taşlarından biridir. Geleneksel stüdyo eğitiminde, öğrenciler hem temel tasarım prensiplerini öğrenmekte, hem de tasarım problemleri üzerine çözümler üretmekte ve pratik beceriler kazanmaktadırlar. Ürettikleri çözümleri eğitimciler ve öğrencilerle paylaşıp, fikir alışverişinde bulunmakta ve bu sebeple yüz yüze iletişim geleneksel tasarım stüdyosunda önemli bir yer teşkil etmektedir.

2000'li yıllarla birlikte iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişme paralelinde eğitim her an ve her yerde ulaşılabilir bir hale gelmiştir. Bu durum Bauhaus'tan beri çok az değişiklikle günümüze kadar gelen stüdyo eğitimini de etkilemiş ve kapalı kapılar ardında yapılan eğitimin kendi duvarları dışına çıkmasına neden olmuştur. Dolayısıyla günümüzde teknolojik uygulamalar tasarım stüdyosuyla bütünleşerek farklı bir yola girmiş ve yüz yüze eğitim veren stüdyo ortamının iletişim teknolojileri ile donatılması olarak kabul edilen "Çevrimiçi Tasarım Stüdyosu" veya "Sanal Tasarım Stüdyosu" gibi adlandırmalarla internet destekli tasarım eğitimi uygulamalarının başlamasına neden olmuştur.

Bu bildiride geleceğin tasarım eğitimi anlayışına yön vereceği düşünülen sanal tasarım stüdyosunun, gerçekleşmiş uygulamalar ile birlikte ele alınarak, verimliliği hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanmaktadır. Araştırma, konuya dair hazırlanmış makaleler, internet ortamında var olan kaynaklar üzerinde yoğunlaşılarak elde edilen bilgilerin kuramsal-analizi temelli hazırlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Tasarım eğitimi, Tasarım stüdyosu, Sanal tasarım stüdyosu, Çevrimiçi tasarım stüdyosu.

INTEGRATION OF TECHNOLOGY IN DESIGN STUDIO: VIRTUAL DESIGN STUDIO

Abstract

Design Studio is one of the cornerstones of design education from Ecole Des Beaux Arts. In traditional studio education, students learn basic design principles, find solutions for design problems and gained practical skills. They share their solutions with instructors and students for exchanging the ideas; therefore, face to face communication has an important place in traditional design studio.

With 2000's, due to the rapid developments in communication technologies, the education has become accessible anytime and anywhere. This development has affected the studio education that has come from Bauhaus to current time with little change, and caused the education conducted behind closed doors move outside of its wall. As a result, currently, technological applications have integrated with design studio and this caused to begin the "Online Design Studio" or "Virtual Design Studio" which is accepted as a studio environment having face to face education equipped with communication technologies.

In this study, taken together with the realized applications, it is aimed to have knowledge about the efficiency of virtual design studio that is thought to be the future understanding of design education. In this research a hypothetic analysis based method of the information obtained from the related books, articles and by centering on the existing sources on the internet about the subject will be used.

Keywords: Design education, Design studio, Virtual design studio, Online design studio.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Tasarım stüdyosu, Ecole Des Beaux Arts'dan beri, tasarım eğitiminin en önemli parçasını oluşturan temel taşlarından biridir. Anlatım tabanlı klasik ders ortamından farklı olarak, geleneksel stüdyo eğitiminde, öğrenciler hem temel tasarım prensiplerini öğrenmekte, hem de tasarım problemleri üzerine çözümler üretmekte ve pratik beceriler kazanmaktadırlar. Ürettikleri çözümleri eğitimciler ve öğrencilerle paylaşıp, fikir alışverişinde bulunmakta, işlerini sunarken eskiz veya üç boyutlu modeller kullanmakta, değerlendirme ara ve final jürileriyle sağlanmakta ve bu sebeple yüz yüze iletişim geleneksel tasarım stüdyosunda önemli bir yer teşkil etmektedir.

90'lı yıllarda bilgi teknolojilerinin tanıtımı ile bilgisayar destekli tasarım (CAD) endüstriyel tasarım eğitimine girmiş ve geleneksel metotlar ile dijital araçlar beraber kullanılmaya başlanmıştır. 2000'li yıllarla birlikte iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişme paralelinde dijital medya, modelleme, prototipleme, simülasyon ve çevrimiçi ortamlar tasarım sürecinin neredeyse her aşamasında kullanılmaya başlanmış, bu sayede eğitim her an ve her yerde ulaşılabilir bir hale gelerek geleneksel metotlardan gittikçe uzaklaşılmıştır.

Ayrıca, yeni nesil öğrenciler ve onların önceki nesilden öğrenme stilleri, teknoloji kullanımları ve sosyal iletişimleri açısından farklılık göstermesi de eğitim ortamını etkilemiştir. "Bilgisayar, video oyunları, internet ve cep telefonlarıyla büyümüş genç insanlar bazı akademisyenler tarafından 'dijital doğanlar' (Digital Natives) olarak adlandırılmaktadır" (Palfrey & Gasser, 2008, Prensky, 2001, Akt: Burdick & Willis). Bu nesil, grup halinde çalışmaktan zevk almakta (Howe & Strauss, 2000, Akt: Farrow, Liu & Tatum), birçok multimedya aracına sahip, aktif öğrenmeyi içeren, esnek ve hızlı dönüt alabilecekleri interaktif ve eğlenceli bir eğitim istemektedirler (Farrow, Liu & Tatum, 2011). Dolayısıyla, yeni nesil öğrencilerin isteklerine geleneksel yöntemlerle oluşturulmuş eğitim ortamları tam olarak cevap vermemekte, bu durumda günümüzde tasarım eğitiminde işbirlikli takım çalışmasını ve akranlarından öğrenmeyi temel alan eğitim yaklaşımlarını tercih edilir hale getirmektedir.

"Kluge ve Riley'e (2008: 128) göre dijital çağda öğrenmek, artık konumun veya yerin önemsiz hale geldiği bir aktivite durumuna gelmiştir. Artık öğrenme "binaların dört duvarının arasıyla sınırlı kalmamakta, dijital bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde her an her yerde yer alabilmektedir". Bu durum Bauhaus'tan beri çok az değişiklikle günümüze kadar gelen stüdyo eğitimini de etkilemiş ve kapalı kapılar ardında yapılan eğitimin kendi duvarları dışına çıkmasına neden olmuştur.

Dolayısıyla günümüzde teknolojik uygulamalar tasarım stüdyosuyla bütünleşerek farklı bir yola girmiş ve yüz yüze eğitim veren stüdyo ortamının iletişim teknolojileri ile donatılması olarak kabul edilen "Çevrimiçi Tasarım Stüdyosu" veya "Sanal Tasarım Stüdyosu" gibi adlandırmalarla internet destekli tasarım eğitimi uygulamalarının başlamasına neden olmuştur.

Sanal tasarım stüdyosu veya Çevrimiçi tasarım stüdyosu, "aynı veya farklı koordinatlardaki katılımcılara, ortak bir amaç çerçevesinde aynı görev üzerinde çalışabilmesi adına iletişim ve etkileşim için eş zamanlı veya eş zamanlı olmayan web tabanlı ortam sağlayan çevrimiçi ortak çalışma ortamı" (Öztürk, 2014: 41) olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle "sanal tasarım stüdyoları stüdyoda tasarlama ortamına bilişim/iletişim teknolojilerinin uzaktan iletişim/etkileşim/paylaşım amaçlı katıldığı stüdyolardır. Eğitimde yüz yüze stüdyo ortamının yeni iletişim teknolojileri ile zenginleştirilmesi olarak da kabul edilebilir" (Esin, 2010, Akt: Öztürk). Sanal tasarım stüdyolarında en başından itibaren odak noktası katılımcılara işbirlikli ve takım halinde çalışma veya ortak çalışma ortamı sağlamak olmuş ve çevrimiçi araçların tasarım stüdyosuna entegre edilmesinden dolayı geleneksel stüdyo eğitim anlayışından farklı bir çerçeve önümüze çıkmıştır.

Geleceğin tasarım eğitimi anlayışını etkileyeceği düşünülen sanal tasarım stüdyosunun özellikleri ve verimliliği hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla, gerçekleşmiş uygulamalar, konuya dair hazırlanmış makaleler, internet ortamında var olan kaynaklar ile desteklenerek incelenmiş ve elde edilen bilgilerin kuramsal-analizi temelli araştırma sonucu, aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

BULGULAR

Sanal Tasarım Stüdyosu Uygulamaları

Yüz yüze iletişim ve etkileşimin önemli olduğu geleneksel stüdyo ortamına getirdiği farklı bakış açısı nedeniyle sanal tasarım stüdyosu uygulamalarına hem ülkemizde hem de yurtdışında pek çok tasarım programında rastlamaktayız.

Akar, Evren, Oraklıbel ve Turhan'a (2011) göre ilk denemeler 1988 yılında başlamış olsa da, en önemli çevrimiçi tasarım stüdyosu uygulaması 1992 yılında Kanada'dan British Columbia Üniversitesi (UBC) öğrencileri ile ABD'den Harvard Üniversitesi öğrencileri arasında e-posta ve FTP (dosya transfer protokolü) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bunun ardından 1995 yılında ABD'den Cornell Üniversitesi, MIT (Massachusetts Institute of Technology), İsviçre'den ETH Zurich, UBC (University of British Columbia), Singapur Üniversitesi ve Avustralya'dan Sydney Üniversitesi öğrencilerinin katılımıyla uluslararası sanal tasarım stüdyosu uygulaması ile Avustralya daki Sydney, Brisbane ve Tasmania üniversitelerinin katılımıyla Avustralya Sanal Tasarım Stüdyosu 95 gerçekleştirilmiştir. "1998'de 3 farklı kıtada ve 3 farklı zaman diliminde, Hong Kong Üniversitesi, Zürich deki Swiss Federal Institute of Technology ve Seattle daki University of Washington arasında 'Çoklu zamanlar (Multiplying Time)' projesi gerçekleştirilmiştir" (Kolarevic, Schmitt, Hirschberg, Kurmann ve Johnson, 1998).

Dolayısıyla 1988 yılından başlamak üzere günümüze kadar çeşitli projeler yapılmış ve sonuçlar uygulamanın iyileştirilmesi ve geliştirilmesi adına paylaşılmıştır. Kaydı değer en önemli çalışmalardan biride, 2007 yılından itibaren, Northumbria Üniversitesi School of Design tarafından gerçekleştirilen "Global Studio" adlı uluslararası işbirlikli eğitim ve araştırma modelidir.

"Global Studio İngiltere'de Northumbria Üniversitesindeki personel ve öğrenciler ile ortaklığı bulunduğu Avustralya, ABD, Hollanda ve Güney Kore gibi ülkelerdeki personel ve öğrencilerin disiplinlerarası çalışmasını sağlamaktadır. Kurumsal işbirliği, yenilikçi uygulamaların geliştirilmesini kolaylaştıran çeşitli disiplin yaklaşımlarının bir araya getirilmesini sağlamaktadır. Global Studio'nun önemli amaçlarından biri öğrencilere ekonomik olarak sürdürülebilir (ülkelere gitmeden proje geliştirebilme, masrafsız) ve bütün öğrencilerin topluluk olarak katılımına olanak sağlayan, kültürlerarası iletişim ve işbirliği içinde becerilerini geliştirecek bir öğrenme ortamı vermektir" (Bohemia ve Harman, 2010).

Ülkemizde ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü ile Hollanda'dan Delft Teknoloji Üniversitesi arasında 2003 yılında altı hafta süren sanal tasarım stüdyosu uygulaması gerçekleşmiştir. Bu projede her iki üniversiteden de öğrencilerin yer aldığı sanal tasarım gruplarından çocuklar için birer oyuncak tasarlanması istenmiş, iletişim eşzamanlı olarak kısa mesaj servisi ve video konferans ile yürütülmüş ve tasarım sürecinde geliştirilen dokümanlar Infobase adlı sanal tasarım stüdyosu'nda paylaşılmıştır. Dolayısıyla tüm grupların birbirlerinden haberdar olmaları sağlanarak, öğrencilere birbirlerinin kavram ve uygulamalarını kritik etme imkânı tanınmıştır (Akar, Coşkun, Oraklıbel ve Turhan, 2011).

Bir diğer işbirlikli tasarım stüdyo uygulaması ise Yaşar Üniversitesi, Endüstriyel Tasarım Bölümü ile Viking Kâğıt ve Selüloz A.Ş. adlı firmanın Ar-Ge ve üretim ekibi arasında gerçekleşen bir üniversite-sanayi projesine aittir.
"Toplamda 14 kişiden oluşan Endüstriyel Tasarım Bölümü ikinci sınıf öğrencileri bu on haftalık proje üzerinde 2013 bahar döneminde çalışmış, bu çalışmada, öğrenci-tasarımcıların, bir tasarım problemi için yaratıcı ve yenilikçi tasarım çözümleri üretirken;
1. Özgüvenlerinin artması,
2. Eğitimde etkin rol alabilmeleri,
3. Profesyonel firma ekibiyle işbirliği yaparken, tasarımcı rolünü, ortak yaratıcılık ve açık-kaynak tasarım yönetimiyle deneyimlemeleri hedeflenmiştir" (Ovacık, Merter ve Gençtürk, 2014: 111).

Firmanın pazarlama departmanı'nın tasarım talebiyle proje başlamış ve tasarım ihtiyacının iki tarafın birlikte katılımıyla analiz edilip tartışılmasından sonra süreç projenin iletişim platformu olarak seçilen facebook da oluşturulan kapalı gruplar sayesinde sanal ortamda sürdürülmüş ve zaman ve mekân kısıtlaması olmadan firma ekibiyle iletişim ve etkileşim içinde bulunularak görsel ve sözel paylaşımlarda bulunulmuştur (Ovacık, Merter ve

Gençtürk, 2014). Dolayısıyla, aynı ortamda bulunmayan ve bir araya gelmeleri her zaman mümkün olmayan üniversite öğrencileri ile firma arasında bir sosyal medya aracının kullanımıyla tasarım süreci sanal ortamda yürütülmüştür.

Sanal Tasarım Stüdyosunun Özellikleri

Tasarım eğitiminde yüz yüze stüdyo ortamının yeni iletişim teknolojileri ile desteklenmesi olarak da tanımlayabileceğimiz sanal tasarım stüdyosunda incelediğimiz örnekler ışığında literatüre baktığımızda, karşımıza 3 tip ortak çalışma ortamı çıkmaktadır. Sagun'a (2003) göre bunlar; aynı üniversite içindeki öğrencilerin veya eğitmenlerin, aynı ülke içindeki tasarım okullarının veya dünya üzerindeki tasarım okullarının bir tasarım projesi çerçevesinde gerektiğinde destekleyici olması adına farklı disiplinleri de kapsayarak ortak çalışmasıdır.

Buna göre sanal tasarım stüdyosu, üniversite veya ülke içinden veya farklı ülkelerdeki öğrenciler, eğitimciler, uzmanlar veya profesyoneller arasında disiplinlerarası işbirlikli çalışmaya olanak sağlamakta, böylece geleneksel tasarım stüdyosunda aynı tecrübeye sahip eğitimciler ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilen tasarım projelerine farklı bir soluk getirmektedir. Bu sayede öğrenciler yerel ya da küresel düzeyde iletişimle projeler gerçekleştirebilmekte, farklı bakış açıları hakkında bilgi sahibi olabilmekte ve uluslararası iş deneyimi açısından da kişiyi hayata hazırlayarak ekonomik olarak başka bir ülkeye gitmeden oradaki kurumlarla işbirliğine olanak sağlamaktadır. Ayrıca günümüzde karmaşık hale gelen tasarım problem ve süreçlerine çözüm olmak adına çevrimiçi araçlar ile yardımcı olmaktadır. Özetle sanal takımların doğmasının ve sanal ortamda çalışmanın sebeplerini aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz;

- "Tasarım pratiği kendi doğasında işbirliğini içerir. Sanal tasarım stüdyosu, öğrencilerin takım üyesi olarak işlevini yerine getirmesi için becerilerini geliştirmektedir" (Dave ve Danahy, 2000: 58).
- Günümüzde karmaşık hale gelen tasarım problemi ve süreçlerine kolaylaştırıcı bir rol üstlenerek yardımcı olmaktadır.
- Farklı mekân veya zaman dilimindeki katılımcılar arasında tasarım bilgisinin paylaşımı ve ortak çalışmaya zaman ve mekân sınırlaması olmadan destek sağlamaktadır.
- Ulusal veya uluslararası iş deneyimi açısından kişiyi profesyonel hayata hazırlamaktadır.
- Öğrenciler aynı veya farklı disiplinlerden profesyoneller ve uzmanlar ile takım halinde çalışarak daha gerçekçi ve multidisipliner projeler gerçekleştirebilmektedirler.
- "Sanal ortamda eğitmenler ve meslektaşlarla iletişim halinde kalmak, elektronik tasarım dokümanları yaratmak ve yönetmeyi sağlamaktadır" (Maher, Simoff ve Cicognani, 1996).
- "Kolay ulaşım ve var olan teknolojilerin düşük maliyeti" (Hutchinson, 1999, Akt: Öztoprak) sanal tasarım stüdyosunu cazip hale getirmektedir.

Öztürk ve Ünlü'ye (2011) göre sanal ortamda katılımcılar birbirinden uzakta olduğundan, iletişim ve etkileşim iki yolla sağlanmaktadır; e-posta, posta listeleri, vb. yollarla gerçekleştirilen eşzamanlı olmayan iletişim ve sosyal medya araçları, anlık mesajlaşma, video konferans, vb. araçlarla aynı sisteme aynı zamanda giriş yaparak anında ve canlı iletişim kurmayı sağlayan eşzamanlı iletişimdir. Sanal tasarım stüdyosunda her iki yöntem iletişimi arttırmak adına ayrı ayrı veya beraber kullanılabilmekte ve yapılan görüşmeler saklanabilmektedir, fakat geleneksel tasarım stüdyosunda, kritikler ve tartışmalar not edilmediği takdirde kaybolabilmektedir.

Öztoprak (2004: 38) Geleneksel stüdyo ile sanal tasarım stüdyosunu uygulamadaki farklılıkları görmek adına karşılaştırarak aşağıdaki sonuca ulaşmıştır.

Tablo 1: Geleneksel Tasarım Stüdyosu ile Sanal Tasarım Stüdyosunda İşbirlikli Çalışmanın Karşılaştırılması

Geleneksel Tasarım Stüdyosundaki İşbirlikli Çalışma	**Sanal Tasarım Stüdyosundaki İşbirlikli Çalışma**
Tasarım Özeti	
Tasarım özeti derste anlatılmakta ve tartışılmaktadır.	Tasarım özeti internette yayınlanmakta ve bilgisayar ortamında tartışılmaktadır.

Geleneksel tasarım stüdyosundaki tasarım özeti genellikle tasarım sorunlarına kişisel çözümler bulmayı desteklemektedir.	Sanal tasarım stüdyosundaki tasarım özeti genellikle grup çalışması için düşünülmektedir.

Tasarım Süreci

Eğitmen(ler) ile öğrenciler arasındaki yüz yüze görüşmeler	Yüksek bant genişlikli video konferans veya masaüstü video kullanılarak yapılan görüşmeler
Bilgisayar araçları dâhil olmak üzere kullanılan çeşitli kitle iletişim araçları	Bütün iletişim araçları bir tek dijital ortama dönüştürülmektedir.
Stüdyo saatleri boyunca tasarım sorununu ele almak için öğrencilerin teklifsiz olarak toplanmaları	E-mail, forumlar, tartışma panosu ve resmi olmayan sohbet hatlı anlık mesajlaşma aracılığıyla eşzamanlı olmayan iletişim
Genellikle birçok amaç için kullanılan kabataslak el çizimleri üzerine masa kritikleri	Bilgisayar tarafından oluşturulan daha somut model ve görüntüler üzerine daha yapılandırılmış iletişim
Birbirine yardım ederek akranlarından öğrenme	Başkalarının katılım ve katkılarını gözlemleyerek akranlardan öğrenme
Sürece ve öğrencilere kılavuzluk etmek adına eğitmenin daha büyük sorumluluğu	Zaman ve ödev planı yapmaları adına öğrencilerin daha büyük sorumluluğu

Değerlendirme

Modeller, çizimler ve oluşturmalar (rendering) ile ilgili seçici kurullar (jüri)	Online eşzamanlı ya da eşzamanlı olmayan seçici kurullar (jüri)
Yerel uzman ve eğitmenlerin de katkı sunduğu seçici kurullar	Uzakta olan uzman ve eğitmenlerin katılımı
Sunum ortamı genellikle kâğıt ve modellerdir.	Sunum ortamı bilgisayar tarafından oluşturulan görüntü ve simülasyonlardır.

Bu tabloya göre, geleneksel tasarım stüdyosunda genelde bireysel çalışmayı içeren tasarım özeti derste verilirken, sanal tasarım stüdyosunda ortaklaşa çalışma odak noktasını oluşturduğu için internet ortamında verilen tasarım problemi grup çalışmasına uygun olarak hazırlanır. Geleneksel stüdyoda duvar ve masa kritikleri stüdyo ortamında hem eğitmenler tarafından hem de kendi akranları tarafından yapılan eskizler üzerine genelde yüz yüze iletişimle verilmekte ve süreç bilgisayar araçları tarafından desteklenmektedir. Sanal tasarım stüdyosunda kritik, eşzamanlı veya eşzamanlı olmayan iletişim araçları yardımıyla daha somut görsel çizimler üzerine verilmekte ve bütün süreç tek bir dijital ortama dönüştürülerek hem diğer öğrenciler tarafından görülerek öğrenmeye katkı sağlamakta hem de eğitimcilerin süreci değerlendirmesine yardımcı olmaktadır. Proje değerlendirmesi geleneksel stüdyoda varsa uzmanların eğitimcilere katılımıyla oluşturulan jüri tarafından öğrencinin hazırladığı model ve çizimler üzerine yapılmakta, sanal tasarım stüdyosunda ise, uzakta olan eğitimciler ve uzmanların oluşturduğu çevrimiçi eşzamanlı veya eşzamanlı olmayan jüri tarafından bilgisayar ortamında oluşturulan görüntülere göre değerlendirilmektedir. Ayrıca yüz yüze eğitim ortamı bireylerin sosyalleşmesine imkân tanırken, stüdyo saatlerinden kaynaklı kısıtlı zaman bazen yorumların yüzeysel kalması ve bütün üyelerin katılımının her zaman sağlanamaması gibi problemlere sebep olabilmekte, sanal tasarım stüdyosu ise zaman ve mekân açısından sahip olunan esneklikle bu problemleri aşabilmektedir.

Sanal tasarım stüdyosunda her ne kadar öğrenci ve öğretmen birbirinden uzakta olsa da, aralarındaki iletişim ve bağ geleneksel stüdyoyla paralellik göstermektedir. Çünkü öğretmenler üzerlerine yeni sorumluluk alarak öğrencilere yol göstermenin yanında, ayrıca onlara yeni bir ortama (sanal ortam) hâkim olabilmeleri için yardım etmekte, öğrenciler ise karşılıklı bir paylaşım içine girerek daha tecrübeli bir öğrencinin yanına oturarak çalışmalarını yapabilmek için gerekli becerileri kazanmaktadırlar (Kvan, 2001).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzde tasarım eğitiminde önemli bir yer tutan geleneksel stüdyo eğitimine teknolojinin dâhil edilmesi olarak adlandırdığımız sanal tasarım stüdyosuyla ilgili 1988 yılından itibaren birçok uygulama yapılmış, gelişen iletişim teknolojileri ile daha verimli sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre, sanal tasarım stüdyosuna baktığımızda bu uygulamanın sahip olduğu bazı avantajlar olduğu görülmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Sanal tasarım stüdyosunda zaman ve mekân sınırlaması yoktur.
- Yeni nesil (dijital doğanlar) öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermektedir.
- Projede aktivitelerin kaydedilmesi suretiyle, tüm sürecin çevrimiçi kronolojik bir kaydı oluşturularak, tekrar kullanılmak üzere saklanabilmektedir.
- "Bazı öğrenciler için çevrimiçi stüdyo, onlara utanma korkusu olmadan çalışma imkânı sağlamaktadır" (Öztoprak, 2004: 19).
- "Ders öğrencilere interaktif öğrenme ve internet teknolojisi alanlarında yeni beceri ve aletleri öğrenmelerini sağlamaktadır" (Chen ve You, 2010: 166).
- Sanal tasarım stüdyosunda öğrenciler aynı veya farklı yerler ve disiplinlerdeki uzmanlar ve profesyonellere ulaşabilmektedirler.
- Farklı ülkelerdeki kurumlar arasında yapılan işbirliği bütün öğrencilere o ülkeye gitmeden ekonomik anlamda çalışma imkânı sunmakta ve kişiyi iş hayatına hazırlamaktadır.
- "Ortak çalışma/işbirlikli ve grup çalışması yapmak öncesine göre daha kolay olmaktadır" (Öztoprak, 2004: 19).

Dolayısıyla sanal tasarım stüdyosunda, aynı veya farklı yerlerdeki aynı veya farklı disiplinlerden olan öğrenciler, uzmanlar veya profesyoneller birbirleriyle yer ve zaman sınırlaması olmadan iletişime geçerek ortak çalışabilmekte, internet teknolojisi ve aletleri hakkında bilgi sahibi olabilmekte ve ders içi materyaller kaybolmadan saklanabilmektedir. Her ne kadar sanal tasarım stüdyosunun sahip olduğu birçok avantaj olsa da, şimdiye kadar yapılan çalışmalarda tespit edilen problemler de bulunmaktadır, bunlar;

- Sanal tasarım stüdyosunda iyi derecede bilgisayar bilgisi gerekmekte, bu sebeple bilgisayar araçlarına sahip olma önem taşımaktadır. Eğer katılımcılar bu araçlardan yoksun ise iletişim ve işbirlikli çalışmada sorunlar yaşanmaktadır (Öztoprak ve Erbuğ, 2005).
- Farklı düzeydeki teknik beceri ve bilgiye öğrenci ve eğitimcilerin sahip olması, işbirlikli çalışma ortamının ilk birkaç haftasında rahatsızlık vermekte, bu yüzden "ısınma" süreci olarak da adlandırdığımız bir zamana ihtiyaç duyulmaktadır (Simoff ve Maher, 1997).
- Çok iyi bir ağ alt yapısı, teknik olanaklar ve teknik desteğin olmaması iletişimde ve sanal jüri uygulamalarında problem yaşatmaktadır.
- Geleneksel stüdyoda var olan öğrenciler ve eğitmenler arasındaki yüz yüze iletişim, diğer öğrencilerin işlerinden öğrenme ve sosyal iletişim sanal tasarım stüdyosunda azalmaktadır (Öztoprak, 2004). Dolayısıyla sanal tasarım stüdyosunu tasarlarken "Shao, Daley, Vaughan ve Lin'e (2009) göre geleneksel stüdyo eğitimi üzerine iyice düşünmek gereklidir" (Öztürk, 2010: 86).
- "Öğrencilerin birbirlerinin işleri hakkında yorum yapmaları teşvik edilirken, bazen hiç kimsenin diğer katılımcının projesi hakkında yorum yapmadığı görülmektedir" (Latch ve Zimring, 2000 ve Zimring et al.2001, Akt: Öztoprak ve Erbuğ), ayrıca "bazı katılımcılar aldıkları yorumların başkaları tarafından görünmesini istememektedir" (Engeli ve Mueller, 1999, Akt: Öztoprak ve Erbuğ).
- "Sanal tasarım stüdyosu eğitmenlerin kimliklerinde değişimlere sebep olmuş ve eğitmen artık, öğrenme ortamına tam zamanlı katılan, paylaşıma ve iletişime rehberlik eden bir tasarımcı ve kolaylaştırıcı olmuştur" (Higgison 2000, Akt: Park). Dolayısıyla daha öncesine nazaran iş yükleri artarak hem eğitmen hem rehber hem tasarımcı hem de teknik alanlarla ilgili problem çözücü olmuşlardır.
- "Sanal tasarım stüdyosunda eğitmenler öğrencileri eskiz defterlerine, dosyalarına veya işlerine bakarak takip edememektedir" (Öztoprak ve Erbuğ, 2005). Bu noktada "öğrencinin gelişim evreleri ayrıntılı görülemeyeceğinden ve bazı öğrenciler kendi çalışmalarıyla ilgili yorumların erişebilir olmasını istemediğinden değerlendirme aşamasında sorun çıkabilmektedir" (Öztürk, 2014: 84).

Sanal tasarım stüdyosunda var olan problemlere çözüm olmak adına Chen ve You (2010) bazı öneriler geliştirmiştir. Buna göre, sanal tasarım stüdyosu uygulaması öncesinde eğitmenler ve öğrencilere yönelik bu

uygulamayı ve kullanılacak araçları kapsayan bir eğitim önerilerek, geleneksel tasarım stüdyosuna alışık olan katılımcıların sürece uyum sağlaması kolaylaştırılmak istenmiştir. Ayrıca bu süreçte yer alacak katılımcıların hepsine eşit düzeyde bir ağ alt yapısı ve iyi bir teknik desteğin sağlanması önerilmiştir. Fakat bu önerilerin sanal tasarım stüdyosundaki sürecin iyileştirilmesi için yeterli olacağı düşünülmemektedir.

Sanal tasarım stüdyosunda her ne kadar aynı veya farklı yerlerde, takım halinde eğitimciler ve profesyoneller ile ekonomik anlamda işbirlikli çalışmaya olanak sağlansa da, proje değerlendirilmesi sırasında karşılaşılan güçlükler (sanal jürilerin uygulanmasındaki sorunlar ve öğrenci gelişiminin izlenme aşamasındaki sıkıntılar), eğitmenler ve öğrenciler üzerinde artan iş yükü ve eğitmenler ile öğrenciler arasındaki yüz yüze iletişimin azalması ve proje sürecinde bireysel motivasyonun kişiden kişiye değişmesi gibi problemler sanal tasarım stüdyosunun verimliliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Özellikle Türkiye şartlarını da dikkate alarak düşündüğümüzde, ülke bazlı internet erişim hızı, eğitim kurumlarının teknik olanakları, eğitmen ve öğrencilerin teknoloji kullanımı hakkındaki bilgi ve becerileri arasındaki farklılıklar söz konusu olduğunda, bir eşitlikten bahsetmenin zor olması da bu stüdyonun uygulanabilirliğini sınırlamaktadır.

Hem geleneksel stüdyo ortamı, hem de sanal stüdyo ortamı öğrenciler ile eğitmenlerin bütün ihtiyaç ve tercihlerine cevap verememekte ve her birinin farklı beklentileri karşılayan özellikleri bulunmaktadır. "Pedagojik olarak geleneksel stüdyo eğitimi iletişim ve birebir etkileşim açısından, sanal stüdyo eğitimi ise bağımsız öğrenme ve gelişim açısından daha uygundur" (Saghafi, Franz, Crowther, 2012). Bu sebeple günümüz koşullarında hem teknolojinin hem de geleneksel yöntemlerin bir arada kullanıldığı hibrid tasarım stüdyoları (blended design studio) ve benzeri yaklaşımların tasarım eğitiminde daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 5- 6 Şubat 2016 Tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akar, E., Coşkun, A., Oraklıbel, R.D. ve Turhan, S. (2011). ODTÜ Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü'nde kurumsal iletişim ve bilgi yönetimi sistemi. *Endüstriyel Tasarımda Eğitimde 40 yıl Sempozyum Bildiri Kitabı* (ss. 41-49).

Bohemia, E. & Harman, K. (2010). Complexities of teaching and learning collaborations with international partners: The Global Studio. *Design Research Society (DRS) International Conference, Design & Complexity*.

Burdick, A. & Willis, H. (2011). Digital learning, digital scholarship and design thinking. *Design Studies*, 32, 546-556.

Chen, W. & You, M. (2010). Student response to an internet-mediated industrial design studio course. *International Journal of Technology and Design Education*, 20, 151-174.

Dave, B. & Danahy, J. (2000). Virtual study abroad and exchange studio. *Automation in Construction*, 9(1), 57-71.

Farrow, C.B, Liu, J. & Tatum, M.C. (2011). Curriculum delivery and assessment for net generation construction students, *International Journal of Construction Education and Research*, 7, 109-125.

Hough, S. ve Öğüt, Ş.T. (2014). Çevrimiçi yansımalı etkileşimler: Endüstriyel tasarım stüdyo dersinde iletişimi desteklemek için sosyal ağ sitelerinin kullanımı. *UTAK 2014 Bildiri Kitabı: Eğitim, Araştırma, Meslek ve Sosyal Sorumluluk* (ss. 235-245).

Kluge, S. & Riley, L. (2008). Teaching in virtual worlds: opportunities and challenges. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 5, 127-135.

Kolarevic, B., Schmitt, G., Hirshberg, U., Kurmann, D. & Johnson, B. (1998). Virtual design studio: multiplying time. *In Computer Craftsmanship in Architectural Education: 16th eCAADe Conference Proceedings* (ss. 123-130).

Kvan, T. (2001). The pedagogy of virtual design studios. *Automation in Construction*, 10(3), 345-353.

Maher, M.L., Simoff, S.J. & Cicognani, A. (1996). *The potential and current limitations in a virtual design studio*. Retrieved October 31, 2014, from http://web.arch.usyd.edu.au/~mary/VDSjournal/.

Ovacık, M., Merter, S. ve Gençtürk, S. (2014). Endüstriyel tasarım eğitiminde açık-kaynak tasarım yönteminin stüdyo derslerine uyarlanma örneği. *UTAK 2014 Bildiri Kitabı: Eğitim, Araştırma, Meslek ve Sosyal Sorumluluk* (ss. 107-117).

Öztoprak, A. (2004) *An evaluation of virtual design studio: A course between Middle East Technical University and Delft University of Technology*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Öztoprak, A. & Erbuğ, Ç. (2005). Evaluation of an online collaborative course. *Proceedings of HCI International U.S.*, CD-ROM.

Öztürk, A. (2014). *Endüstriyel tasarım eğitiminde yeni yöntem ve yaklaşımlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Öztürk, E. (2010). *Online distance education: A new approach to industrial design education*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Öztürk, E. ve Ünlü, C.E. (2011). Çevrimiçi uzaktan endüstriyel tasarım eğitimi.*1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu Dün Bugün Gelecek Bildiriler Kitabı* (ss. 332-335).

Park, J.Y. (2008). Online learning of visual design course: frame work for the interactive learning. *The International Journal of Learning*, 14(12), 13-22.

Saghafi, M. R., Franz, J. & Crowther, P. (2012). Perceptions of physical versus virtual design studio education. *International Journal of Architectural Research*, 6 (1), 6-22.

Sagun, A. (2003).*Evaluationary collaborative design studios.* Unpublished doctoral dissertation, Bilkent University, Ankara.

Simoff, S.J. & Maher, M.L. (1997). Design education via web-based virtual environments. *Proceedings of the Fourth Congress on Computing in Civil Engineering*, (pp. 418-425).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

ORTAOKUL VE ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNTERNET KULLANIMINA YÖNELİK YAŞANTILARI

Yrd. Doç. Dr. Cemalettin Yıldız
Giresun Üniversitesi
cemalyildiz61@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Serkan Abdüsselam
Giresun Üniversitesi
mustafa.serkan@giresun.edu.tr

Özet

Bu araştırma, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin internet yaşantılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin internet yaşantılarını tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anketten yararlanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekanslar, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bir bölümünün sınırsız internet bağlantısına sahip olduğu, internetten yararlandığı, internete ulaşma imkânının olduğu, internete kablosuz bağlandığı, e-mail hesabının olduğu, web sayfasının olmadığı, internetle ilk defa evde tanıştığı ve en az üç yıldır internet kullandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin çoğunun haftada 0 ile 5 saat arasında internete girdiği, internetten 17:00-21:00 saatleri arasında faydalandığı, internete 20 Türk lirasından daha fazla ücret ödediği, filtre programı kullanmadığı, internet sitelerine üye olduğu, internet ile ilgili gelişmeleri takip ettiği, internet kullanmayı evlerinde ve kendi kendilerine öğrendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yanıtları cinsiyete göre incelendiğinde, erkeklerin Facebook'u kızlardan, kızların da Instagram'ı ve Twitter'ı erkeklerden daha çok tercih ettikleri açığa çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: İnternet kullanımı, internet okuryazarlığı, öğrenci görüşleri, öğrencilerin internet yaşantıları.

EXPERIENCES OF MIDDLE AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS REGARDING INTERNET USAGE

Abstract

Aim of this study is to determine internet experiences of middle and secondary school students. Survey research method is used in the study. To determine the internet experiences of students a survey which was developed by researchers is benefited from in the study. Percentages and frequencies are used in analysis of quantitative data and content analysis method is used in analysis of qualitative data. At the end of the study, it is found that most of the students have unlimited internet connections, use internet, are able to access internet, connect to internet wireless, have an email account, don't have web pages, meet internet firstly at their homes, and have been using internet for at least 3 years. Additionally, it is determined that most of the students use internet for 0 to 5 hours in a week, use it from 17.00 to 21.00, pay more than 20 Liras for internet, don't use filter programs, are members of web sites, follow development of internet, learnt how to use internet at their homes and by themselves. When student responses are examined according to their genders, it is found that boys use Facebook more than girls and girls use Instagram and Twitter more than boys do.

Keywords: Internet usage, internet literacy, student views, internet experiences of students.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Dünya var olduğu günden itibaren üzerinde yaşayan insanlar arasında sürekli bir iletişim olduğu aşikardır. Fakat yıldan yıla bu iletişim farklılaşmıştır. Günümüzde internet, iletişimi sağlamada en kullanışlı kanallardan biri haline gelmiştir. İnternet insanların dünya üzerinde birbirleri ile haberleşmelerini, bilgiye kolay, ucuz, hızlı ve güvenli ulaşmalarını, bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlayan bir iletişim altyapısıdır (Öztoprak 2001). İnternetin temeli, 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri Savunma Bakanlığı'nın askeri personel ve sivil araştırmacıların savunma ile ilgili projelerde haberleşebilmelerini sağlamak için bilgisayar ağlarının kullanılması düşüncesine dayanmaktadır (Timisi, 2003). İnternet 90'lı yıllardan sonra elektronik posta alışverişinin ötesinde daha görsel bir ara yüzle hizmet veren bir sistem haline gelmiştir. İnternetin Türkiye'ye girişi ise 1993 yılında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi işbirliği ile gerçekleştirilmiştir (Gündoğdu, 2006).

İnternet kullanımı bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de gittikçe yaygınlaşmakta ve hayatın her alanında kendini göstermektedir (Deniz ve Çoşkun, 2004). İnternet özellikle 2000'li yıllardan sonra geçmişe göre hızlı bir şekilde yaygınlaşmaya başlamıştır. İnternetten yararlanan kullanıcı sayısı, özellikle son yıllarda Facebook ve Twitter gibi sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla her geçen gün daha da artmaktadır (Balcı, Gölcü ve Öcalan, 2013). Günümüzde kullanıcı sayısı hızla artan internet, geçmişin aksine kablosuz olarak daha hızlı ve etkin bir erişim ağı sunmaktadır (Polat ve Güzel, 2011). İnternet bilgiye daha hızlı ve rahat bir şekilde erişimin sağlanabildiği, aranan her türlü bilginin bulunabildiği ve diğer kaynaklara oranla daha fazla miktarda bilginin barınabildiği bir ortamdır (Henkoğlu, Mahiroğlu ve Keser, 2015). Bu özellikler internetin sağlık, bankacılık, eğitim gibi birçok alanda kullanılmasına neden olmaktadır. Son yıllarda internetin bu alanlarda sağladığı kolaylıklar interneti günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası durumuna getirmiştir (Özkan, 2010). İnternet, eğitimci ve araştırmacılar için grafik, ses, ders planı, veri kaynaklarına online erişim gibi çok geniş imkanlar sağlamaktadır (Wiesenmayer ve Meadows, 1997). Ayrıca, internet üzerinden elektronik posta, haber grupları, online sohbet, arama motorları, kütüphane katalogları gibi birçok hizmet verilmesi de internetin günlük hayatın vazgeçilmez bir unsuru olmasında önemli bir etken olarak görülebilir (Chen, Tarn ve Han, 2004).

Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2015 yılına ait "Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı" istatistiklerine göre 16-74 yaş arasındaki bireylerin %69,5'inin evlerinde internet erişimine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, internet kullanım oranı 16-74 yaş grubundaki erkeklerde %65,8 iken, kadınlarda bu oran %46,1'dir. İnternet kullanım oranının en yüksek olduğu grup ise %77 ile 16-24 yaş grubudur (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2015). Bu bulgular önceki yıllara göre kıyaslandığında, internetin evlerde kullanımının artarak devam ettiği anlaşılmaktadır. Literatür incelendiğinde, Türkiye'deki internet kullanımı ile ilgili araştırmaların daha çok ortaokul ve ortaöğretim öğrencileriyle (Akkoyunlu ve Orhan, 2004; Aktaş-Arnas, 2005; Bayır ve Numanoğlu, 2009; Bayraktar, 2001; Ekici ve Özenç Uçak, 2012; Gündoğdu, 2006; Henkoğlu ve diğ., 2015; Kaya, 2010; Özkan, 2010; Sakarya, Tercan ve Çoklar, 2011; TÜİK, 2015; Yalçınalp ve Aşkar, 2003; Yılmaz, 2012; Yurttaş, 2013), öğretmen adaylarıyla (Çavuş ve Gökdaş, 2006; Deniz ve Coşkun, 2004; İskenderoğlu, İskenderoğlu, Kösa, Güven, Gamsızcan ve Yavuz, 2009; Karaman, 2010; Polat ve Güzel, 2011), öğretmenlerle (Akkoyunlu, 2001, 2002; Danıştekin, 2007; Kınık, Altınkaya ve Ertepınar, 2012) ve akademisyenlerle (Yaylı, Yüksel ve Alabay, 2003) yapıldığı görülmektedir. Ancak TÜİK (2015)'in istatistiklerine göre, 16 yaşın altındaki bireylerin internet kullanımları tespit edilmediğinden ve ülkemizde ortaokul düzeyinde yapılmış güncel çalışmalara çok az rastlanıldığından çocukların internet kullanımı ile ilgili araştırmalara ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden, ortaokul çağındaki öğrencilerin internet kullanımlarını araştırmak önemli bir konudur (Özkan, 2010).

Teknolojinin gelişmesiyle ve teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte internet kullanıcılarının rolleri değişmiştir. Başlangıçta e-posta gönderme ve bilgiye erişim imkanları sağlamaktan ibaret olan internet, sonraları kullanıcının pasif olduğu web siteleri yerine kullanıcının aktif olduğu, yorum yaptığı ve daha çok içinde olduğu web sitelerini barındırır hale gelmiştir. Bu değişimle birlikte, yarının yetişkinleri olan bugünün çocukları ve gençlerinin internet yaşantılarını belirlemek büyük önem taşımaktadır. İnternet, ortaokul ve ortaöğretimde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (İskenderoğlu ve diğ., 2009). İnternet kullanan bireylerin içerisinde eğitim-öğretimin her kademesinden öğrencilerin olduğunu düşünürsek, ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri bu bireyler

içerisinde önemli bir çoğunluk oluşturmaktadır (Özkan, 2010). Bu nedenle, bu araştırma ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin internet kullanımı ile ilgili yaşantılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, çalışmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içinde olduğu gibi betimlenmeye çalışıldığı ve evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde araştırma yapmaya uygun olduğu için tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2007: 77, 79).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Trabzon, Giresun ve Eskişehir illerindeki okullarda öğrenim gören 488 ortaokul ve 183 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 308'i erkek, 363'ü ise kızdır.

Veri Toplama Aracı

Ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin internet yaşantılarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından "İnternet Kullanımı İle İlgili Görüş Anketi" geliştirilmiştir. Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi ile ilgili üç soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise internet bağlantısına sahip olup olmama, internetten yararlanıp yararlanmama, internete bağlanma yolları gibi toplam 23 soru yer almaktadır. Anketteki sorular hazırlanırken literatürdeki bazı çalışmalardan yararlanılmış (Doruk, 2007; Ersun, Şahin Köze, Muslu, Beytut, Başbakkal ve Conk, 2012; Kaya, 2010; Özkan, 2010; Yaylı ve diğ., 2003; Yılmaz, 2012) ve bir alan uzmanının düşünceleri alınmıştır. Ayrıca, Türkçe Bölümü'ndeki bir öğretim üyesine soruların anlaşılabilirliği incelettirilip sorulara son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 18,0 paket programı kullanılmıştır. Erkek ve kız öğrencilerin anketteki sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Bazı sorularda birden fazla seçenek işaretlenebildiğinden, bazı sorulara ise cevap verilmediğinden frekansların toplamı, araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısından farklı olabilmektedir. Nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin internet bağlantısına sahip olup olmama durumları Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: Öğrencilerin İnternet Bağlantısına Sahip Olup Olmama Durumları

İnternet Bağlantısına Sahip Olup Olmama	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
İnternet bağlantısına sahip olma	218	70,8	295	81,3
İnternet bağlantısına sahip olmama	87	28,2	68	18,7

Tablo 1 incelendiğinde, erkeklerin %70,8'inin kızların ise %81,3'ünün internet bağlantısına sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin internetten yararlanıp yararlanmama durumları Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2: Öğrencilerin İnternet Kullanıp Kullanmama Durumları

İnternetten Yararlanıp Yararlanmama	Erkek		Kız	
	F	%	f	%
İnternetten yararlanma	275	89,3	327	90,1
İnternetten yararlanmama	32	10,4	35	9,6

Tablo 2 incelendiğinde, erkeklerin %89,3'ünün kızların ise %90,1'inin internetten yararlandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin internete bağlanma yolları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3: Öğrencilerin İnternete Bağlanma Yolları

İnternete Bağlanma Yolları	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
ADSL	75	24,4	43	11,8
Kablosuz (wireless)	122	39,6	173	47,7
Uydu	13	4,2	11	3
Mobil (cep telefonu)	60	19,5	89	24,5
Diğer (televizyon)	2	0,6	2	0,6

Tablo 3 incelendiğinde, erkeklerin ve kızların kablosuz internet kullanmayı daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin elektronik postaya sahip olup olmama durumları Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4: Öğrencilerin Elektronik Postaya Sahip Olup Olmama Durumları

Elektronik Postaya Sahip Olup Olmama	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Elektronik postaya sahip olma	206	66,9	262	72,2
Elektronik postaya sahip olmama	91	29,5	93	25,6

Tablo 4 incelendiğinde, erkeklerin %66,9'unun kızların ise %72,2'sinin elektronik posta sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin elektronik posta kullanma sıklıkları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5: Öğrencilerin Elektronik Posta Kullanma Sıklıkları

Elektronik Postayı Kullanma Sıklıkları	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Hiçbir zaman	92	29,9	124	34,2
Nadiren	40	13	45	12,4
Ara sıra	40	13	78	21,5
Genellikle	65	21,1	59	16,3
Her zaman	64	20,8	46	12,7

Tablo 5 incelendiğinde, erkeklerin %67,9'unun kızların ise %62,8'inin elektronik posta kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin web sayfasına sahip olup olmama durumları Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6: Öğrencilerin Web Sayfasına Sahip Olup Olmama Durumları

Web Sayfasına Sahip Olup Olmama	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Web sayfasına sahip olma	95	30,8	72	19,8
Web sayfasına sahip olmama	197	64	286	78,8

Tablo 6 incelendiğinde, erkeklerin %64'ünün kızların ise %78,8'inin kendisine ait web sayfasının olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin internet kullanma yeterlilikleri Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7: Öğrencilerin İnternet Kullanma Yeterlilikleri

İnternet Kullanma Yeterliliği	Erkek		Kız	
	F	%	f	%
Çok az	24	7,8	48	13,2
Az	44	14,3	46	12,7
Orta	63	20,4	99	27,3
İyi	67	21,8	84	23,1
Çok İyi	110	35,7	83	22,9

Tablo 7 incelendiğinde, internet kullanımı konusunda erkeklerin %57,5'inin kızların ise %46'sının kendilerini iyi veya çok iyi düzeyde yeterli gördükleri görülmektedir. Öğrencilerin interneti ilk defa kullanmaya başladıkları yerler Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8: Öğrencilerin İnterneti İlk Defa Kullanmaya Başladıkları Yerler

İnternetin İlk Defa Kullanıldığı Yerler	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Okulda	33	10,7	61	16,8
İnternet kafede	53	17,2	26	7,2
Yurtta	4	1,3	3	0,8
Kendi evinde	191	62	251	69,1
Diğer (babasının iş yerinde, akrabasında, komşusunda)	8	2,6	6	1,7

Tablo 8 incelendiğinde, erkeklerin %62'sinin kızların ise %69,1'inin interneti ilk defa kendi evlerinde kullanmaya başladıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kaç yıldır internet kullandıkları Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9: Öğrencilerin İnternet Kullanma Yılları

İnternet Kullanma Yılları	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
1 yıldan az	43	14	27	7,4
1-2 yıldır	43	14	62	17,1
3-4 yıldır	72	23,4	57	15,7
5-6 yıldır	71	23,1	93	25,6
7 yıl ve üzeri	67	21,8	109	30

Tablo 9 incelendiğinde, erkeklerin %68,3'ünün kızların ise %71,3'ünün 3 veya daha fazla yıldır internet kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin kullandıkları internet tarifeleri Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10: Öğrencilerin Kullandıkları İnternet Tarifeleri

İnternet Tarifeleri	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Sınırlı	91	29,5	123	33,9
Sınırsız	181	58,8	211	58,1

Tablo 10 incelendiğinde, erkeklerin %58,8'inin kızların ise %58,1'inin sınırsız internet tarifesi kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin internet kullanma sıklıkları Tablo 11'de verilmiştir:

Tablo 11: Öğrencilerin İnternet Kullanma Sıklıkları

İnternet Kullanma Sıklıkları	Erkek		Kız	
	F	%	f	%
Haftada 1 saat veya 1 saatten daha az	80	26	92	25,3
Haftada 2-5 saat	80	26	92	25,3
Haftada 6-10 saat	47	15,3	65	17,9
Haftada 11-15 saat	26	8,4	44	12,1
Haftada 16 saat ve üzeri	63	20,5	55	15,2

Tablo 11 incelendiğinde, erkeklerin %52'sinin kızların ise %50,6'sının haftada 0 ile 5 saat arasında internet kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin interneti en çok kullandıkları zaman aralıkları Tablo 12'de sunulmuştur:

Tablo 12: Öğrencilerin İnternete En Çok Girdikleri Zaman Aralıkları

İnternet Kullanma Zamanları	Erkek		Kız	
	F	%	f	%
08-12	37	12	34	9,4
12-13	45	14,6	37	10,2
13-17	68	22,1	53	14,6
17-21	103	33,4	172	47,4
21-08	39	12,7	43	11,8

Tablo 12 incelendiğinde, erkeklerin %33,4'ünün kızların ise %47,4'ünün interneti 17 ile 21 saatleri arasında kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin internete ödedikleri aylık fatura tutarları Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13: Öğrencilerin İnternete Ödedikleri Aylık Fatura Tutarları

Aylık İnternet Faturası	Erkek		Kız	
	f	%	F	%
0-10 TL	52	16,9	41	11,3
11-20 TL	38	12,3	36	9,9
21-30 TL	55	17,9	58	16
31-40 TL	37	12	77	21,2
41 TL ve üstü	98	31,8	98	27

Tablo 13 incelendiğinde, erkeklerin %61,7'sinin kızların ise %64,2'sinin internete aylık 20 TL'den daha fazla ücret ödedikleri görülmektedir. Öğrencilerin filtre programına sahip olup olmama durumları Tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14: Öğrencilerin Filtre Programına Sahip Olup Olmama Durumları

Filtre Programına Sahip Olup Olmama	Erkek		Kız	
	F	%	f	%
Filtre programına sahip olma	53	17,2	69	19
Filtre programına sahip olmama	216	70,1	257	70,8

Tablo 14 incelendiğinde, erkeklerin %70,1'inin kızların ise %70,8'inin filtre programına sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin herhangi bir siteye üye olup olmama durumları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin Herhangi Bir Siteye Üye Olup Olmama Durumları

İnternet Sitelerine Üye Olup Olmama	Erkek		Kız	
	F	%	f	%
İnternet sitelerine üye olma	178	57,8	214	59
İnternet sitelerine üye olmama	124	40,1	139	38,3

Tablo 15 incelendiğinde, erkeklerin %57,8'inin kızların ise %59'unun internet sitelerine üye olduğu görülmektedir. Öğrencilerin internete ulaşma imkânına sahip olup olmama durumları Tablo 16'da sunulmuştur:

Tablo 16: Öğrencilerin İnternete Ulaşma İmkânına Sahip Olup Olmama Durumları

İnternete Ulaşma İmkânı	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
İnternete ulaşma imkânına sahip olma	258	83,8	330	91
İnternete ulaşma imkânına sahip olmama	44	14,3	28	6,3

Tablo 16 incelendiğinde, erkeklerin %83,8'inin kızların ise %91'inin internete ulaşma imkânına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin internete erişim alanları Tablo 17'de verilmiştir:

Tablo 17: Öğrencilerin İnternete Erişim Alanları

İnternete Erişim Alanları	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
İnternet kafe	123	39,9	49	13,5
Kendi evi	214	69,5	260	71,6
Okul	106	34,4	127	35
Yurt	31	10,1	36	10
Diğer (akraba, işyeri, restoran, etüt merkezi)	2	0,6	4	1,1

Tablo 17 incelendiğinde, erkeklerin internete ev ve internet kafeden, kızların ise internete ev ve okuldan daha çok erişim sağladıkları görülmektedir. Öğrencilerin internet kullanmayı öğrenme yolları Tablo 18'de sunulmuştur:

Tablo 18: Öğrencilerin İnternet Kullanmayı Öğrenme Yolları

İnternet Kullanmayı Öğrenme Yolları	Erkek		Kız	
	F	%	f	%
Kendi kendime	190	61,7	215	59,2
Kursta	9	2,9	16	4,4
Okulda	51	16,6	73	20,1
Ailemden	110	35,7	136	37,5
Arkadaşlarımdan	59	19,2	55	15,2
Diğer (akrabasından)	0	0	2	0,6

Tablo 18 incelendiğinde, erkeklerin ve kızların interneti daha çok kendi başlarına öğrendikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin internet ile ilgili gelişmeleri takip etme sıklıkları Tablo 19'da verilmiştir:

Tablo 19: Öğrencilerin İnternet İle İlgili Gelişmeleri Takip Etme Sıklıkları

İnternetle İlgili Gelişmeleri Takip Etme Sıklıkları	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Hiçbir zaman	86	27,9	81	22,3
Yılda 1-2 kez	41	13,3	55	15,2
Ayda 1-2 kez	42	13,6	58	16
Haftada 1-2 kez	63	20,5	73	20,1
Hemen hemen her gün	71	23,1	85	23,4

Tablo 19 incelendiğinde, erkeklerin %70,5'inin kızların ise %74,7'sinin internete ilişkin gelişmeleri takip ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bilgiye ulaşmada kullandıkları yollar Tablo 20'de sunulmuştur:

Tablo 20: Öğrencilerin Bilgiye Ulaşmada Kullandıkları Yollar

Bilgiye Ulaşmada Kullanılan Yollar	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Arama motorları (google, yandex vb.)	240	78	304	83,7
Online veri tabanları (google scholar, hiperkitap e-book collection vb.)	43	14	42	11,6
Kitap, gazete, dergi gibi yazılı materyaller	84	27,3	130	35,8
TV	78	25,3	75	20,7
Diğer (anne-baba)	0	0	2	0,56

Tablo 20 incelendiğinde, erkeklerin ve kızların bilgiye ulaşmada arama motorlarını daha çok kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları sosyal ağlar Tablo 21'de verilmiştir:

Tablo 21: Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Ağlar

Sosyal Ağlar	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
Facebook	224	73	240	66,1
Twitter	90	29,2	129	35,5
İnstagram	103	33,4	170	46,8
Diğer (Whatsapp, Tumblr, Snapchat, Youtube, Ask.Fm, Skype, Periscope, Connected, Google Plus, Line, Scorp, Swarm, Tango, Viber, Wattpad)	30	9,7	38	10,5

Tablo 21 incelendiğinde, erkeklerin ve kızların sosyal ağlardan Facebook'u kullanmayı daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca, erkeklerin Facebook'u kızlardan, kızların da Instagram'ı ve Twitter'ı erkeklerden daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin internet kullanmama / kullanamama sebepleri Tablo 22'de sunulmuştur:

Tablo 22: Öğrencilerin İnternet Kullanmama / Kullanamama Sebepleri

İnternet Kullanmama / Kullanamama Nedenleri	Erkek		Kız	
	f	%	f	%
İnternete ihtiyaç duymuyorum.	48	15,6	79	21,8
İnternet ilgimi çekmiyor.	62	20,1	56	15,4
İnternete ulaşmada zorluk çekiyorum.	22	7,1	35	9,6
İnternetin nasıl kullanılacağını bilmiyorum.	47	15,3	45	12,4
Diğer (internetin başarıyı olumsuz etkilemesi, sıkıcı olması, radyasyon yayması, yeterli zamana sahip olmama)	5	1,6	6	1,7

Tablo 22 incelendiğinde, internet kullanmama / kullanamama ile ilgili olarak erkeklerde internetin ilgilerini çekmediğini, kızlarda ise internete ihtiyaç duymadığını belirten öğrenci sayısının daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Erkek öğrencilerin interneti hangi amaçlarla ve ne sıklıkta kullandıkları Tablo 23'te verilmiştir:

Tablo 23: Erkek Öğrencilerin İnternet Kullanma Amaçları Ve Sıklıkları

İnternet Kullanım Amaçları	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Araştırma yapmak	36	11,7	34	11	75	24,4	90	29,2	63	20,5
Zevkine gezmek (surf)	61	19,8	27	8,8	62	20,1	62	20,1	88	28,6
Sohbet etmek (chat)	55	17,9	56	18,2	51	16,6	40	13	93	30,2
Haber okumak	89	28,9	72	23,4	61	19,8	34	11	43	14
Oyun oynamak	43	14	41	13,3	54	17,5	57	18,5	104	33,8
Televizyon izlemek	78	25,3	42	13,6	50	16,2	51	16,6	76	24,7
Müzik dinlemek	49	16	31	10,1	50	16,2	58	18,8	110	35,7
Alış-veriş yapmak	148	48,1	52	16,9	43	14	15	4,9	36	11,7
Film indirmek	91	29,5	60	19,5	51	16,6	40	13	45	14,6
Oyun indirmek	79	25,6	54	17,5	45	14,6	41	13,3	81	26,3
Müzik indirmek	67	21,8	40	13	47	15,3	63	20,5	79	25,6
Program indirmek	95	30,8	55	17,9	34	11	44	14,3	63	20,5
Uzaktan eğitim için kullanmak	145	47,1	40	13	41	13,3	33	10,7	34	11
Elektronik posta işlemleri için kullanmak	122	39,6	59	19,2	49	16	28	9,1	36	11,7
E-okul işlemleri için kullanmak	48	15,6	39	12,7	62	20,1	61	19,8	84	27,3
Bankacılık işlemleri için kullanmak	214	69,5	21	6,8	25	8,1	20	6,5	16	5,2

Tablo 23 incelendiğinde, erkeklerin interneti %69,5'lik bir oranla "hiçbir zaman" bankacılık işlemleri, %23,4'lük bir oranla "nadiren" haber okumak, %24,4'lük bir oranla "ara sıra" araştırma yapmak, %29,2'lik bir oranla "genellikle" araştırma yapmak ve %35,7'lik bir oranla "her zaman" müzik dinlemek için kullandıkları anlaşılmaktadır. Kız öğrencilerin interneti hangi amaçlarla ve ne sıklıkta kullandıkları Tablo 24'te sunulmuştur:

Tablo 24: Kız Öğrencilerin İnternet Kullanma Amaçları Ve Sıklıkları

İnternet Kullanım Amaçları	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Araştırma yapmak	24	6,6	42	11,6	85	23,4	125	34,4	82	22,6
Zevkine gezmek (surf)	39	10,7	50	13,8	87	24	89	24,5	89	24,5
Sohbet etmek (chat)	49	13,5	77	21,2	68	18,7	77	21,2	87	24
Haber okumak	77	21,2	99	27,3	92	25,3	58	16	26	7,2
Oyun oynamak	66	18,2	115	31,7	71	19,6	46	12,7	52	14,3
Televizyon izlemek	99	27,3	91	25,1	60	16,5	57	15,7	44	12,1
Müzik dinlemek	37	10,2	37	10,2	56	15,4	82	22,6	131	36,1
Alış-veriş yapmak	180	49,6	60	16,5	49	13,5	27	7,4	36	9,9
Film indirmek	149	41	82	22,6	61	16,8	34	9,4	29	8
Oyun indirmek	160	44,1	67	18,5	46	12,7	32	8,8	44	12,1
Müzik indirmek	81	22,3	61	16,8	42	11,6	71	19,6	92	25,3
Program indirmek	130	35,8	77	21,2	54	14,9	51	14	39	10,7
Uzaktan eğitim için kullanmak	172	47,4	60	16,5	50	13,8	39	10,7	26	7,2
Elektronik posta işlemleri için kullanmak	158	43,5	91	25,1	51	14	30	8,3	20	5,5
E-okul işlemleri için kullanmak	49	13,5	57	15,7	78	21,5	78	21,5	86	23,7
Bankacılık işlemleri için kullanmak	284	78,2	29	8	11	3	13	3,6	12	3,3

Tablo 24 incelendiğinde, kızların interneti %78,2'lik bir oranla "hiçbir zaman" bankacılık işlemleri, %31,7'lik bir oranla "nadiren" oyun oynamak, %25,3'lük bir oranla "ara sıra" haber okumak, %34,4'lük bir oranla "genellikle" araştırma yapmak ve %36,1'lik bir oranla "her zaman" müzik dinlemek için kullandıkları anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin %76,5'inin internet bağlantısına sahip olduğu, %89,7'sinin internetten yararlandığı ve %69,9'unun 3 veya daha fazla yıldır internet kullandığı belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin çoğunun internet bağlantısının olduğunu ve internetten yararlandığını göstermektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumuna bağlı olarak internet bağlantısına sahip olma durumu, internet kullanımını etkileyen bir faktör olarak düşünülebilir (Bayraktar, 2001; Özkan, 2010). Gündoğdu (2006)'nun yaptığı araştırmada da ortaokul öğrencilerinin internetten sıklıkla faydalandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yararlandıkları tarifelere bakıldığında %58,4'ünün sınırsız internet kullandıkları ve %63'ünün ise internete aylık 20 TL'den daha fazla ücret ödedikleri görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinden ya da bilgiye ulaşma konusunda sınırlamaya maruz kalmamak için kotası yüksek veya sınırsız internet tarifelerini tercih etmelerinden kaynaklanabilir. Öğrencilerin internete bağlanma yolları incelendiğinde ise %44'ünün internete kablosuz bağlanmayı seçtiği anlaşılmaktadır. Kablosuz internetin daha hızlı ve etkin bir erişim sunması (Polat ve Güzel, 2011), öğrencilerin tercihlerini kablosuz internetten yana kullanmalarını sağlamış olabilir. Öğrencilerin kablosuz internet dışında internete bağlanma imkânı buldukları cihazların başında cep telefonları (%22,2) gelmektedir. Üst ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin ileri teknoloji cep telefonlarına sahip olmaları (Yurttaş, 2013), internete bağlanma konusunda cep telefonlarının öğrenciler için bir alternatif oluşturduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin e-posta adresine sahip olma oranlarının yüksek olduğu (%69,7) görülmektedir. Diğer yandan web sayfasına sahip olan öğrencilerin oranı ise %24,9'dur. E-posta adresine ve web sayfasına sahip öğrencilerin olması bilgi çağı, e-toplum vb. süreçler açısından olumlu olarak değerlendirilebilir (Deniz ve Çoşkun, 2004). Ayrıca, öğrencilerin % 65,1'inin elektronik posta kullandığı, %58,4'ünün herhangi bir siteye üye olduğu ve %72,7'sinin internet ile ilgili gelişmeleri takip ettiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, internetin öğrenciler

tarafından benimsendiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğu (%51,3) internet kullanımında kendilerini iyi veya çok iyi seviyede yeterli kabul etmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin çoğunun internet kullanımına yönelik algıladıkları yeterliliklerin üst seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir açıdan bakıldığında ise, öğrencilerin %48,3'ü kendilerini orta seviyede veya orta seviyenin altında yeterli görmektedir. Özkan (2010) tarafından yapılan bir çalışmada da ortaokul öğrencilerinin internet kullanım düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. İnternet üzerinden bilgiye erişim, süreklilik gösteren teknolojik gelişmelerden ötürü devamlılık göstermektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Bu bağlamda, bazı öğrencilerin internete yönelik kendilerini orta seviyede ya da orta seviyenin altında yeterli görmelerinin ana nedenlerinden biri hızla gelişen teknoloji olabilir. İnternetin sürekli büyüyen ve değişen karmaşık yapısının bilgisayar öğretmenleri için bile öğrenilmesi ve kullanılması zor olabildiğinden, internet kullanımı ile ilgili ders saatlerinin ve etkinlik sayılarının arttırılması çözüm önerisi olarak düşünülebilir (Şahin ve Schreglmann, 2012). Öğrencilerin kendilerini orta seviyede ya da orta seviyenin altında yeterli bulmalarının bir diğer nedeni de İngilizce düzeylerinin internet kullanımı konusunda kısmen yetersizlik hissi oluşturması olabilir. İngilizce dersinin saatinin arttırılmasının bu konuda yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin %65,9'u interneti ilk kez evlerinde kullandıklarını belirtmiştir. Bayır ve Numanoğlu (2009) çalışmalarında öğrencilerin %50,7'sinin internetle ilk defa evde tanıştıklarını ve öğrencilerin %81,3'ünün interneti evlerinde kullandıklarını ifade etmiştir. Söz konusu bu durumların devam ettiği ve öğrencilerin çoğunun internetle ilk defa evlerinde tanıştıkları ve erişim noktası olarak evlerindeki interneti ilk sırada tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, interneti ilk kez internet kafede kullanmaya başlayanların oranı erkeklerde %17,2 iken, kızlarda bu oran %7,2'dir. Bu bulgu, Gümüş (2003)'ün "internet kafelere çoğunlukla erkekler (%52,5) gitmektedir" ve Tuti (2005)'nin "erkek öğrenciler internet kafeleri kız öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır" bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin interneti kullanma yoğunluklarına bakıldığında ise %51,3'ünün haftada 0-5 saat arasında internet kullandığı anlaşılmaktadır. Johansson ve Götestam (2004)'ın çalışmasında da gençlerin interneti haftada ortalama 4,3 saat kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin yarısına yakınının internette geçirdikleri sürenin 0-5 saat olması; öğrencilerin genel olarak internette fazla zaman geçirmediklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin interneti en çok kullandıkları zaman aralıkları incelendiğinde ise %41'inin 17 ile 21 saatleri arasında internete girdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin internete daha çok okuldan sonra girdiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin %70,5'inin ise filtre programına sahip olmadığı tespit edilmiştir. Literatürdeki bazı çalışmalarda da öğrencilerin filtre programlarını çok kullanmadıkları ifade edilmektedir. Örneğin Yurttaş (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları bu görüşü destekler niteliktedir. Bilgisayarlarda filtre programlarının kullanılmaması, öğrencilerin reklam amaçlı veya müstehcen içerikli web siteleri ile karşılaşmasına ve virüs saldırılarına maruz kalmalarına neden olabilir. Dolayısıyla, öğrencilerin kullandıkları bilgisayarlarda filtre programlarının olmasının ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %87,6'sı çevrelerinde internete ulaşma imkânlarının olduğunu belirtmiştir. Bu şüphesiz ki bilgi kaynaklarına ulaşma adına güzel ve sevindirici bir sonuçtur (Deniz ve Çoşkun, 2004). Öğrencilerin %70,6'sı internete erişim alanı olarak ilk sırada kendi evlerini ifade etmiştir. Öğrencilerin interneti en çok evlerinde kullandıkları bulgusunu; 2015 yılında TÜİK'in gerçekleştirdiği "Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı" sonuçları da desteklemektedir. Buna göre, hanelerin %69,5'i internete erişim olanağına sahiptir (TÜİK, 2015). Ayrıca, Avrupa Birliği üyesi ülkelerde anne-babalar ile yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %65'inin ilk sırada evlerindeki bilgisayarlardan internete girdikleri belirlenmiştir (European Commission, 2008). Ancak öğrencilerin kendi evleri dışında internet kullanma imkânı buldukları yerlerin başında (%25,6) internet kafeler gelmektedir. Erkekler (%39,9), internet kafeleri kızlara (%13,5) oranla daha fazla kullandıklarını belirtmiştir. Bunun nedeni, erkeklerin kültürel anlamda internet kafelere daha kolay girebilmeleri olabilir (Danıştekin, 2007). Ayrıca, öğrencilerin internet kafelerden faydalanmaları oldukça düşündürücü bir durumdur. Çünkü internet kafelerin öncelikle ticari işletmeler olduğu unutulmamalıdır (Aktaş-Arnas, 2005; Deniz ve Çoşkun, 2004). Bununla birlikte, internet kafelere giden lise öğrencileri ile yapılan bir araştırmada (Aksoy, 2004), öğrencilerin internet kafeleri zararlı gördükleri belirlenmiştir. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı'na internet kafelerin kullanımı ile ilgili önemli sorumluluk ve görevler düşmektedir. Okuldan internete bağlananların oranı ise %34,7 gibi çok da yüksek olmayan bir değer çıkmıştır. Bunun en önemli sebeplerinden biri, öğrencilerin okulda internete bağlanabilmeleri için gerekli ortamın hazırlanmaması olabilir.

Öğrencilerin %60,4'ünün internet kullanmayı kendi kendine, %36,7'sinin aileden, %18,5'inin okuldan ve %17'sinin arkadaşlarından öğrendikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin çoğunun internet kullanmayı kendi başına öğrendiği anlaşılmaktadır. Dursun (2004), öğrencilerin internet kullanımına ilişkin bilgileri okuldan çok kendi olanakları ile öğrendiklerini dile getirmiştir. Bayır ve Numanoğlu (2009) ise, öğrencilerin internet kullanımı ile ilgili yardımları en çok ailelerinden aldıklarını vurgulamıştır. Bilgiye ulaşmada kullanılan yollara ilişkin öğrenci tercihleri incelendiğinde ise öğrencilerin (%81,1) ilk olarak arama motorlarını kullandıkları görülmektedir. Ekici ve Özenç Uçak (2012), Henkoğlu ve diğ. (2015) ve Sakarya ve diğ. (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuca ulaşılmıştır. Öğrencilerin bilgiye gereksinim duyduklarında ilk olarak arama motorlarına başvurmalarının nedenleri, internetin diğer bilgi kaynaklarına kıyasla pratik olması ve güncel bilgilere kolayca ulaşmayı sağlama gibi üstün yanlarının olması olabilir (Henkoğlu ve diğ., 2015; Nesset, 2008; Yalçınalp ve Aşkar, 2003).

Öğrencilerin %69,2'sinin sosyal ağlardan Facebook'u ilk sırada kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Türkiye'de en çok kullanılan sosyal ağ sitesi olan Facebook (Eren, Çelik ve Aktürk, 2014) günden güne popülerliğini artırmaktadır. Facebook üzerinde gerek sitenin gerekse kullanıcıların oluşturduğu 7000'den fazla uygulama (application) olmasının (Turan ve Göktaş, 2011), öğrencilerin vakitlerinin büyük bir kısmını Facebook'ta geçirmelerine sebep olduğu söylenebilir. Ayrıca, erkeklerin Facebook'u kızlardan, kızların da Instagram'ı ve Twitter'ı erkeklerden daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Şener (2009), 13-17 yaş grubundaki bireylerin %73,7'sinin Facebook'ta video izlediğini, %66,6'sının video paylaştığını, %55,5'inin Facebook'un diğer uygulamalarını kullandığını, % 44,4'ünün ise oyun oynadığını belirlemiştir. Erkeklerin Facebook'u daha çok kullanmalarında bu faktörler etkili olmuş olabilir. Kızların Instagram ve Twitter gibi siteleri daha fazla kullanmalarının nedenleri ise yapıları gereği çektikleri fotoğrafları paylaşarak beğenilmek ve duygularını yazıyla diğer insanlara ifade etmek istemelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. İnternet kullanmama / kullanamama nedenleri ile ilgili olarak erkekler internetin ilgilerini çekmediğini, kızlar ise internete ihtiyaç duymadığını daha fazla dile getirmiştir. Bazı erkek öğrenciler interneti sevmemesinden, kimi kızlar da ihtiyaç duydukları bilgileri kitap, dergi gibi yazılı kaynaklardan, arkadaşlarından veya anne-babalarından öğrenebileceklerini düşünmesinden internet kullanmak istemiyor olabilir.

Kullanım amaçları açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin interneti "genellikle" araştırma yapmak (%32) ve "her zaman" müzik dinlemek (%31,3) için kullandıkları belirlenmiştir. İnternetin araştırma yapma ve müzik dinleme amaçlı kullanımı literatürdeki bazı çalışmalarla (Bayır ve Numanoğlu, 2009; Henkoğlu ve diğ., 2015; Tuti, 2005) da paralellik göstermektedir. İnterneti araştırma yapma amaçlı kullanım, bilgiye ulaşma yolunda beklenen bir çaba olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin interneti kullanma amaçları içerisinde araştırma yapmanın önemli bir yer tutması sevindirici bir durumdur (Ersun ve diğ., 2012). Dolayısıyla, öğrencilerin interneti araştırma aracı olarak gördükleri söylenebilir. Ancak internet kısa yoldan sonuca ulaşmak adına hazır bir çalışmaya konma amacıyla da kullanılabilir (Deniz ve Çoşkun, 2004). Bu konuda öğrencilere, öğretmenlere ve velilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Araştırma bulguları böyle bir durumu belgelememekte fakat araştırma yapma seçeneğinin oransal olarak yüksek bir yığılıma sahip olması böyle bir tartışmayı gerekli kılmıştır. İnternetin öğrenciler tarafından kullanılma amaçları ile ilgili dikkat çeken bir başka bulgu da, öğrencilerin bankacılık işlemleri (%74,2) için interneti yüksek bir oranla "hiç kullanmadıklarını" vurgulamalarıdır. Bazı bankaların internet bankacılığının kullanımı için aradığı 18 yaş sınırı ve öğrencilerin internetin güvenli olmadığına inanmaları (İskenderoğlu ve diğ., 2009) bu durumun oluşmasında etkili olmuş olabilir.

Not: Bu çalışma, 09-11 Eylül 2015 tarihlerinde Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde düzenlenen 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 26,* 107-116.

Akkoyunlu, B. (2001). Öğretmenlerin internet kullanımı üzerine bir çalışma. *Journal of Qafqaz University, 8,* 57-66.

Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 1-8.

Aksoy, Y. (2004). *Lise öğrencilerinin bilgisayar yaşantıları ve ebeveynlerinin bu yaşantılara yönelik düşünceleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Aktaş-Arnas, Y. (2005). *3-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(4), 59-66.

Balcı, Ş., Gölcü, A. A., ve Öcalan, M. E. (2013). Üniversite öğrencileri arasında internet kullanım örüntüleri. *Selçuk İletişim, 7*(4), 5-22.

Bayır, Ş. ve Numanoğlu, G. (2009, Ekim). *İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımı.* 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Bayraktar, F. (2001). *İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Chen, K., Tarn, M. J., & Han, B. T. (2004). Internet dependency: Its impact on online behavioral patterns in e-commerce. *Human Systems Management*, *23,* 49-58.

Çavuş, H. ve Gökdaş, İ. (2006). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin internetten yararlanma nedenleri ve kazanımları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 56-78.

Danıştekin, B. (2007). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin internet kullanım profili.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Deniz, L. ve Coşkun, Y. (2004). Öğretmen adaylarının internet kullanımına yönelik yaşantıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*, 39-52.

Doruk, D. (2007). *Öğrenme isteksizliğinin internet kullanımıyla ilişkilendirilmesi (Ergen boyutunda).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Dursun, F. (2004, Temmuz). *Üniversite öğrencilerinin interneti kullanma amaçları.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuştur. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Ekici, S. ve Özenç Uçak, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin internette bilgi arama davranışları. *Türk Kütüphaneciliği, 26*(1), 78-96.

Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). WWW üzerinden bilgiye erişim konusunda sahip olunan bilgi düzeyi ve bu konuda hissedilen bilgi ihtiyacı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23,* 95-103.

Eren, F., Çelik, İ., ve Aktürk, A. O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin facebook algısı: Bir metafor analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 635-648.

Ersun, A., Şahin Köze, B., Muslu, G., Beytut, D., Başbakkal, Z., ve Conk, Z. (2012). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde internet kullanımı ile sosyal destek sistemi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 20*(2), 86-92.

European Commission. (2008). *Towards safer use of the internet for children in the EU - A parents' perspective: Analytical report.* Retrieved August 11, 2015, from http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_248_en.pdf.

Gümüş, Ç. (2003). *İnternet kafelerin (dijital kütüphaneler) denetlenmesi ve eğitim amaçlı kullanımının teşviki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Gündoğdu, D. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin internet kullanım düzeyleri ve amaçları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Henkoğlu, H. Ş., Mahiroğlu, A., ve Keser, H. (2015). Approaches of middle school students to internet as an information access tool: A descriptive study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6*(1), 72-110.

İskenderoğlu, M., İskenderoğlu, T., Kösa, T., Güven, B., Gamsızcan, E., ve Yavuz, H. (2009, Ekim). *Öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı eğilimleri.* 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Johansson, A. & Götestam, G. (2004). Internet addiction: Characteristics of a qauestionnaire and prevelance in Norwegian youth (12-18 years). *Scandinavian Journal of Psychology, 45*, 223-229.

Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının tv ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 51-62.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, S. (2010). *İnternet kullanımının seviye belirleme sınavlarına (sbs) hazırlanan öğrencilerin başarısı üzerine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Kınık, A., Altınkaya, Z., ve Ertepınar, H. (2012, Haziran). *İlk ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin bilgisayar teknolojileri ve internet kullanım alışkanlıkları ve eğitim aracı olarak bilgisayara karşı tutumları.* X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuştur. Niğde Üniversitesi, Niğde.

Nesset, V. (2008). *The information-seeking behaviour of grade-three elementary school students the context of a class project.* Doctoral Dissertation, McGill University, Montreal, Quebec, Canada.

Özkan, E. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin bilgisayar-internet kullanım durumlarının değerlendirilmesi (Uşak ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Öztoprak, M. T. (2001). *Bilgisayar iletişim ağlarının büro çalışanları üzerine etkileri ve bir araştırma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Polat, H. ve Güzel, E. (2011, Eylül). *Üniversite öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları.* 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Sakarya, S., Tercan, İ., ve Çoklar, A. N. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin interneti ve arama motorlarını kullanım durumları.* 16 Kasım 2015 tarihinde http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27621.pdf adresinden alınmıştır.

Şahin, M. C. ve Schreglmann, S. (2012). *Böte bölümü öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri: Çukurova üniversitesi örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 247-258.

Şener, G. (2009, Aralık). *Türkiye'de Facebook kullanımı araştırması*. XIV. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulmuştur. Bilgi Üniversitesi, İstanbul.

Timisi, N. (2003). *Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi.* Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Turan, Z. & Göktaş, Y. (2011, September). *Online social networking sites: Why don't students use facebook?* 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ.

Tuti, S. (2005). *Eğitimde bilişim teknolojileri kullanımı performans göstergeleri, öğrenci görüşleri ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2015). *Bilgi toplumu istatistikleri.* 21 Mart 2015 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist adresinden alınmıştır.

Wiesenmayer, R. & Meadows, G. R. (1997). Addressing science teacher's initial perceptions of the classroom uses of internet and world wide web-based resource materials. *Journal of Science Education and Technology, 6*(4),*329-335.*

Yalçınalp, S. ve Aşkar, P. (2003). Öğrencilerin bilgi arama amacıyla interneti kullanım biçimlerinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(4), 100-107.

Yaylı, A., Yüksel, Ö., ve Alabay, N. (2003). Türkiye'deki akademisyenlerin interneti kullanım düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7,* 259-277.

Yılmaz, M. (2012). *Ortaöğretimde eğitim amaçlı internet kullanımı (Tekirdağ ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yurttaş, G. O. (2013). *İnternet kullanım alışkanlıkları açısından ilköğretim 5.-6.-7.-8. sınıf öğrencilerinin durumu-internet kullanımı ile ilgili ailelerin değerlendirmeleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 30 ISSN: 2146-9199

AİLE VE OKULLA İLGİLİ BAZI DEĞİŞKENLERİN LİSE ÖĞRENCİLERİNDE GÖZLENEN MATEMATİK KAYGISIYLA İLİŞKİSİ

Uzm. Psk. Dan. Ümit Pekdemir
Dumlupınar İlköğretim Okulu
pekdemirumit@gmail.com

Arş. Gör. Dr. Fatma Altun
Karadeniz Teknik Üniversitesi
faltun@ktu.edu.tr

Prof. Dr. Hikmet Yazıcı
Karadeniz Teknik Üniversitesi
hyazici@ktu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, aile ve okulla ilgili bazı değişkenler dikkate alınarak lise öğrencilerinde gözlenen matematik kaygısının incelenmesi amaçlanmaktadır. Okulla ilgili değişkenler öğretmen tutumlarını, okul türünü ve özel ders alma durumunu kapsamaktadır. Araştırmada dikkate alınan aile ile ilgili değişkenler ise; ebeveyn tutumları ve ailenin sosyo-ekonomik gelir düzeyidir. Araştırma grubu, Trabzon'daki 10 farklı lisenin dokuzuncu ve onuncu sınıflarında öğrenim gören 984 öğrenciden oluşmaktadır. Bilgi toplama formu ve Matematik Kaygısı ölçeği ile toplanan araştırma verileri bağımsız *t* testi ve tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, matematik öğretmenlerinin tutumları ilgilisiz ve otoriter olan öğrencilerin matematik kaygıları, öğretmenlerini ilgili olarak algılayan öğrencilerinkinden daha yüksektir. Ayrıca öğrencilerin matematik kaygısı puanlarında okul türüne dayalı anlamlı farklılıklar vardır. Buna karşın matematikten özel ders alan ve almayan öğrencilerin matematik kaygıları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Aile ile ilgili değişkenlerden ebeveyn tutumları ve ailenin gelir düzeyine dayalı olarak öğrencilerin matematik kaygı puanları arasında anlamlı farklıklar olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Matematik kaygısı, öğretmen tutumları, ebeveyn tutumları, lise.

THE RELATIONSHIPS BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS' MATHEMATICS ANXIETY AND SOME VARIABLES RELATED TO SCHOOL AND FAMILY

Abstract

In this study, the mathematic anxiety of high school students was investigated considering some variables related to family and school. The variables related to school include the type of school, tutoring situation and teachers' attitudes. The other variables considered in the study are parental attitudes and the family's socio-economic income levels. The research group consists of 984 students who studying in ninth and tenth class of 10 different high schools in Trabzon. Data collected by The Information Gathering Form and Math Anxiety Scale, were analyzed by independent *t*-test and one-way ANOVA. According to the findings, math anxiety scores of students who have careless and authoritarian math teacher were higher than the other groups' who have mindful math teachers. In addition, there are significant differences in the students' mathematics anxiety score based on the type of school. However, it has not been found significant difference between math anxiety scores of students who had been tutored and not tutored. Based on parenting styles and family income level, it was found significant differences between students' mathematics anxiety scores.

Keywords: Mathematics anxiety, teacher attitudes, parental attitudes, high school.

GİRİŞ

Matematik kaygısı, okul ya da günlük yaşamında matematik problemlerini çözmek ve sayılarla ilgili işlemler yapmak gibi durumlarla karşılaştığında bireyin yaşadığı duygusal gerilimleri ifade eder (Tobias, 1993). Matematik kaygısı, genellikle öğrencilerin matematik başarısını etkileyen en önemli değişkenler arasında yer alır. Önceleri sınav kaygısının bir formu olarak tanımlanan matematik kaygısının son yıllarda daha geniş bir kapsamda değerlendirildiği görülmektedir (Hembree, 1990). Yapılan çalışmalar sınav kaygısı ile güçlü ilişkiler göstermesine karşın matematik kaygısının ayrı kavram olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur (Kazelskis ve diğ., 2010). Bazı araştırmacılar (Örn. Ho ve diğ., 2000) ise matematik kaygısının, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri içeren çok boyutlu bir yapısı olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Matematik kaygısı düşük düzeyde olduğunda öğrencileri motive edici bir işlev görebilir. Ancak çoğu zaman (özellikle aşırı kaygı hallerinde) öğrencilerin başarı seviyelerini ve uzun vadede matematik derslerine karşı olan tavırlarını olumsuz etkilemektedir. Matematik kaygısı, matematiğe dönük duyuşsal eğilimi ve bilişsel işleyişi olumsuz yönde etkilemekte ve bu şekilde başarısızlığın ortaya çıkmasına aracılık etmektedir (Jain ve Dowson, 2008). Yaşadıkları kaygı ve buna bağlı olarak ortaya çıkan başarısızlık nedeniyle öğrenciler matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerle yürütülen pek çok çalışmada matematik kaygısının akademik başarı ve matematik performansı üzerinde olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir (Hembree, 1990; Yenilmez ve Özabacı, 2003; Yenilmez ve Özbey, 2006; Yüksel-Şahin, 2004). Matematik kaygısı, öğrencilerin sadece okul hayatını değil diğer yaşantılarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrencilerin matematiksel işlemlere ve matematik dersine karşı geliştirdikleri matematik kaygısı, matematiği öğrenmelerini, matematik hakkında olumlu düşünmelerini ve kendilerini rahat hissetmelerini engellemektedir (Wu, Willcutt, Escovar ve Menon, 2014). Bu rahatsızlık ve gerginlik hali, bireylerde hayal kırıklığına, benlik saygılarında ve öz-yeterlik algılarında düşüşe neden olabilmektedir (Gresham, 2004; Tobias, 1998). Ayrıca bu kaygı nedeniyle matematikten uzaklaşan öğrenciler, matematik gerektiren mesleklerden de kaçmaktadırlar (Baloğlu, 2001; Ramirez, Gunderson, Levine ve Beilock, 2013).

Öğrencilerde gözlenen matematik kaygısının altında yatan faktörler genellikle karmaşık bir yapı göstermektedir. Hadfield ve McNeil (1994), matematik kaygısının nedenlerinin kişilik özellikleri, bilişsel ve çevresel faktörler olmak üzere üç kategori altında toplanabileceğini belirtmişlerdir. Düşük benlik saygısı, öğrenme ve davranış bozuklukları (Wu, Willcutt, Escovar ve Menon, 2014), matematiğin erkek egemen bir alan olduğu inancı (Goetz, Bieg, Lüdtke, Pekrun ve Hall, 2013) gibi faktörler kişisel boyut altında değerlendirilmektedir. Matematik kaygısına etki eden bilişsel faktörlere ise; düşük öz-yeterlik inancı, matematiğe karşı olumsuz tutumlar (Baloğlu, 2001; İlhan ve Sünkür, 2012), karamsar bakış açısı (Yücel ve Koç, 2011) ve matematiğe aşırı değer atfetme (Kurbanoğlu ve Takunyacu, 2012) örnek verilebilir. Olumsuz sınıf atmosferi, öğretimsel farklılıklar (Bekdemir, 2007), ebeveyn ve öğretmen tutumları (Bekdemir, Işık ve Çıkılı, 2004) ise matematik kaygısının ortaya çıkmasında rol oynayan çevresel faktörler arasında yer alır.

Matematiğe karşı geliştirilen olumsuz tutumlarda, öğretmenlerin ve ailelerin önemli bir etkisinin bulunduğu açıktır. Öğretmenlerdeki otoriter öğretim stilleri, dersi günlük hayattan uzak katı formüller dizini olarak anlatmaları ve öğrenci iletişimindeki yetersizlikler matematik kaygısını arttırmaktadır (Alkan, 2010; Newstead, 1998). Öğrencilerin matematik öğretmenlerine yönelik olumsuz görüşleri arttıkça matematik kaygısı de artmaktadır (Keklikçi ve Yılmazer, 2013). Öğretmen tarafından yeterince desteklenmeyen, eşit davranışlarla karşılaşmayan, soru sormaktan çekinen öğrencilerin matematik kaygıları da artmaktadır (Alkan, 2011). Buna karşın öğrencilerin öğrenme zorluklarına dikkat eden ve başarısı düşük öğrencilerine destek verip motive eden öğretmenlerin öğrencilerdeki matematik kaygısını azalttıkları görülmektedir (Alkan, 2010).

Ailelerin olumsuz davranışları ve öğrencilerdeki olumsuz yaşantılar matematik kaygısının gelişimini tetiklemektedir (Bekdemir, 2007). Ailelerdeki baskıcı ve otoriter tutum, çocuğun kendine olan güvenine olumsuz etki edip matematik kaygısını artırırken, ebeveynlerin olumlu ve ilgili tutuma sahip olması çocuk üzerinde pozitif yönde etki göstermektedir. Ebeveynlerin sevgi ve desteği, "başarılı olma" şartına bağlandığında çocuklar üzerindeki baskı artmakta ve kaygı belirtileri gözlenmektedir (Yüksel-Şahin, 2004). Bazı araştırmacılar

(örn. Maloney, Ramirez, Gunderson, Levine ve Beilock, 2015; Soni ve Kumari, 2015) ise ebeveynlerde var olan kaygı örüntülerinin çocuğa aktarıldığı ya da model alma yoluyla öğrenilebileceğine dikkat çekmektedirler.

Geleneksel öğretim anlayışı matematik bilgisinin önemine vurgu yaparken, son yıllarda gelişen alan eğitimi disiplini matematiğin öğretimine odaklanmaktadır. Her iki yaklaşım da öğrenme sürecinde etkili olan psiko-sosyal değişkenleri ihmal etmektedir. Bu durum matematikle ilgili performans değerlendirmelerinin içerik, yöntem ve tekniklerle sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Oysa gözlenmesi ve ölçülmesi son derece güç olan psiko-sosyal değişkenler bu süreçte daha anlamlı ve belirleyici olabilmektedir. Öğrencilerin başarısı üzerinde olumsuz etkileri olan matematik kaygısı da bu psiko-sosyal değişkenlerden biridir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda genellikle matematik kaygısının matematik başarısı, cinsiyet ve yaş gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Bekdemir, 2009; İlhan ve Sünkür, 2012; Sapma, 2013). Oysaki matematik kaygısını etkileyen pek çok etmen vardır. Matematik kaygısı ile ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesi, önleyici yaklaşımların geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Özellikle eğitsel, mesleki ve benlik gelişimi açısından hassas bir dönem içerisinde olan ergenlerin matematik kaygıları altında yatan sebeplerin belirlenmesi müdahale açısından önemli katkılar sağlayacaktır. Bu çalışmada lise öğrencilerindeki matematik kaygısının, okulla (öğretmen tutumları, okul türü ve özel ders alma durumu) ve aileyle (ebeveyn tutumu, sosyo-ekonomik gelir düzeyi) ilgili bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmadan elde edilecek sonuçları bu anlamda hem öğrenciler hem de uygulayıcılar için önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma nicel yaklaşım kapsamında, nedensel karşılaştırma yöntemine dayalı olarak yapılmıştır. Nedensel karşılaştırma bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla olmayanları karşılaştırarak bulmayı amaçlar (Borg ve Gall, 1989: 537). Bu yöntemde, en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan biri olan bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulur ve bağımlı değişkene göre aralarındaki farklılıklar incelenir (Karasar, 2008: 84-85).

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu, Trabzon ilindeki 10 farklı liseden seçilen 984 öğrenciden (Dokuzuncu sınıf=584, Onuncu sınıf=400) oluşmaktadır. Ortaöğretimde öğrenciler alanlara 11. sınıfta ayrılmaktadır. Bu durum dikkate alınarak 11. ve 12. sınıflar araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Çünkü bu aşamada öğrencilerin matematik dersi saatleri ya da matematik ders sayıları farklılaşmaktadır. Bu nedenle araştırma kapsamı tüm öğrencilerin saat ve içerik olarak benzer bir uygulamaya tabi tutulduğu sınıflarla sınırlandırılmıştır. Çalışmanın tüm verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Sınıf ortamında yapılan uygulamalar yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Bu çalışma için seçilen grup orta öğretim kurumlarının dokuzuncu ve onuncu sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin bir alt kümesidir. Bu duruma bağlı olarak çalışmada uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu tür örneklemede seçilen örneklem ile ideal örneklem arasında belli bir boşluk durumu ortaya çıkabilir (Barker, Pistrang ve Elliott, 2002). Zaman, para ve iş gücü ile ilgili sınırlılıklar nedeniyle, araştırmacılar uygun örnekleme tekniğini kullanma yoluna gidebilirler (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu durum sonuçların genellenmesi açısından bazı sınırlılıklara yol açsa da, bu tür sınırlılıklar veriler analiz edildiğinde istatistiksel olarak kontrol altına alınmaya çalışılır (Barker ve diğ., 2002).

Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formunda; öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, anne-babalarının eğitim durumu, ailelerinin sosyoekonomik düzeyi, öğrenim gördükleri okulun türleri, sınıf düzeyleri, özel ders alma durumları, ebeveyn ve öğretmen tutumları hakkında bilgi toplanmıştır.

Matematik Kaygısı Ölçeği: Orijinal adı Math Anxiety Rating Scale MARS olan Matematik Kaygısı Ölçeği (MKÖ) Türk kültürüne Baloğlu (2010) tarafından uyarlanmıştır. MKÖ, 29 maddelik 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte; verilen 29 maddenin her biri için hiç, az, orta, çok ve pek çok durumlarından birinin seçilmesi istenir. Ölçek puanı hesaplanırken; bu cevaplara sırasıyla 5, 4, 3, 2 ve 1 puan verilir. Toplam sonuç puanına göre; büyük puan yüksek matematik kaygı seviyesini, küçük puan ise düşük matematik kaygı seviyesini belirtmektedir. Geçerlilik

işlemleri kapsamında 5 faktörlü ölçeğin, toplam varyansın % 90'ını açıkladığı bulunmuştur. Alt faktörlerin yükleri .40 ile .78 arasında değişmektedir. Güvenirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı .96 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizleri SPSS 16.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. İlk aşamada verilerin parametrik olup olmadığı test edilmiş, sonuçları etkileyebilecek eksik ve uç cevaplamalar veri setinden çıkarılmıştır. Katılımcıların bazı özelliklerinin belirlenmesinde tanımlayıcı istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin matematik kaygı puanlarındaki farklılıkları incelemek için bağımsız *t* testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilere ait bazı tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların %61.1', kız, %38.9'u erkektir. Dört farklı lise türünden seçilen öğrencilerin %59.3'ü dokuzuncu sınıfta öğrenim görürken %40.7'si onuncu sınıftadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (%87.6) matematikle ilgili herhangi bir özel ders almadığını ve matematik öğretmenlerinin "ilgili" bir tutuma sahip olduğunu (%72.7) belirtmektedir. Öğrencilerin büyük bir kesiminin anne eğitim düzeyinin ilkokul (%33.8), baba eğitim düzeyinin lise (%34.1) olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı ebeveynlerinin tutumlarını "yönlendiren" olarak tanımlamakta (%72.5) ve orta sosyo-ekonomik gelir düzeyinden olduklarını (%76.7) belirtmektedirler.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Bazı Tanımlayıcı Bulgular

Değişken		**Öğrenciler (N=984)**	
		f	**%**
Cinsiyet	Kız	601	61.1
	Erkek	383	38.9
Sınıf	Dokuzuncu Sınıf	584	59.3
	Onuncu Sınıf	400	40.7
Okul Türü	Fen Lisesi	196	19.9
	Anadolu Lisesi	334	33.9
	Sosyal Bilimler Lisesi	98	10.0
	İmam Hatip Lisesi	128	13.0
	Meslek Lisesi	228	23.2
Özel Ders Alma Durumu	Evet	122	12.4
	Hayır	862	87.6
Öğretmen Tutumları	İlgisiz	93	9.5
	Otoriter	176	17.9
	İlgili	715	72.7
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	333	33.8
	Ortaokul	229	23.3
	Lise	248	25.2
	Üniversite	174	17.7
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	191	19.4
	Ortaokul	171	17.4
	Lise	336	34.1
	Üniversite	286	29.1
Sosyo-Ekonomik Gelir Düzeyi	Düşük	47	4.8
	Orta	755	76.7
	Yüksek	182	18.5
Ebeveyn Tutumları	Baskıcı	96	9.8
	İlgisiz	12	1.2

Serbest	94	9.6
Yönlendiren	713	72.5
Mükemmeliyetçi	67	6.8

Matematik Kaygısı ile Okulla İlgili Değişkenler Arasındaki İlişkiler

İlk olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin matematik kaygıları ile okulla ilgili değişkenler olarak belirlenen öğretmen tutumları, okul türü, özel ders alma durumu arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinde matematik öğretmenlerinin tutumlarına dayalı anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de özetlenmiştir. Buna göre öğrencilerin matematik kaygılarında öğretmen tutumlarına dayalı anlamlı farklılık vardır ($F_{(2,981)}$= 16.68, p< .001, η^2=.03). Farkın kaynağını test etmek üzere yapılan Tukey testi soncunda, öğretmen tutumunu ilgili olarak algılayan öğrencilerin matematik kaygısı puanlarının (Ort= 76.34 SS= 17.80), öğretmenlerini otoriter (Ort= 84.64 SS= 19.14) ve ilgisiz (Ort= 82.11 SS= 20.20) olarak algılayanlardan anlamlı derecede yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Matematik Kaygılarında Öğretmen Tutumlarına Dayalı Farklılıklar

Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Gruplar Arası	11148.91	2	5574.45	16.68	.000	.03
Grup İçi	327794.70	981	334.14			
Toplam	338943.61	983				

Tablo 3'te öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinde okul türüne göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(4,979)}$= 11.61, p< .001, η^2=.05). Bu farkın kaynağını araştırmak için yapılan test sonucunda; fen lisesi öğrencilerin (Ort= 71.58 SS= 17.82), Anadolu lisesi (Ort= 79.99 SS= 19.18), imam hatip lisesi (Ort= 78.91 SS= 16.29) ve meslek lisesi (Ort= 82.82 SS= 17.88) öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük matematik kaygı puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca meslek lisesi öğrencilerin kaygı puanlarının (Ort= 82.82 SS= 17.88) sosyal bilgiler lisesi öğrencilerininkinden (Ort= 75.37 SS= 18.40) anlamlı derecede yüksek olması bu farkın kaynağıdır.

Tablo 3: Öğrencilerin Matematik Kaygılarında Okul Türüne Dayalı Farklılıklar

Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Gruplar Arası	15352.15	4	3838.04	11.61	.000	.05
Grup İçi	323591.46	979	330.53			
Toplam	338943.61	983				

Matematikten özel ders alan ve almayan öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız *t* testi ile incelenmiştir. Tablo 4'te özetlenen analiz sonuçlarına göre; öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinde özel ders alma durumlarına dayalı anlamlı fark yoktur.

Tablo 4: Özel Ders Alan ve Almayan Öğrencilerin Matematik Kaygı Puanları Arasındaki Farklılıklar

Özel Ders Alma	N	Ort	Ss	*Sd*	*t*	p
Alan	122	78.78	20.03	982	.26	.796
Almayan	862	78.31	18.36			

Matematik Kaygısı ile Aileyle İlgili Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik kaygı puanları arasında algıladıkları ebeveyn tutumlarına göre anlamlı farklılık saptanmıştır ($F_{(4,977)}$= 3.12, p< .05, η^2=.01). Tablo 5'te analiz sonuçlarıyla ilgili değerler verilmektedir. Bu farkın, ebeveynlerini mükemmeliyetçi olarak algılayan öğrencilerin matematik kaygı puanlarının (Ort= 83.31 SS= 19.08), ebeveynlerini serbest olarak algılayanlardan (Ort= 75.70 SS= 17.82) anlamlı derecede yüksek olmasından kaynaklandığı saptanmıştır.

Tablo 5: Öğrencilerin Matematik Kaygılarında Ebeveyn Tutumlarına Dayalı Farklılıklar

Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Gruplar Arası	4255.92	4	1063.98	3.12	.014	.01
Grup İçi	332886.88	977	340.72			
Toplam	337142.79	981				

Öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik gelir düzeylerine (SED) göre matematik kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre sosyo-ekonomik gelir düzeyi dikkate alındığında öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri farklılaşmaktadır ($F_{(2,981)}$= 3.63, p< .05, η^2=.01). Yapılan Tukey testi sonucunda, orta SED'den olan öğrencilerin matematik kaygı puanlarının (Ort= 79.24 SS= 18.20) yüksek SED'den olanlardan (Ort= 75.26 SS= 19.73) anlamlı düzeyde yüksek olması bu farkın kaynağı olarak belirlenmiştir.

Tablo 6:. Öğrencilerin Matematik Kaygılarında Sosyo-Ekonomik Gelir Durumuna Dayalı Farklılıklar

Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Gruplar Arası	2489.96	2	1244.98	3.63	.027	.01
Grup İçi	336453.65	981	342.97			
Toplam	338943.61	983				

TARTIŞMA

Bu çalışmada okulla ilgili değişkenler kapsamında ele alınan öğretmen tutumları ile öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerini otoriter ve ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin, öğretmenlerini ilgili olarak algılayanlara göre matematik kaygıları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu öğretmen tutumlarının matematik kaygısı üzerinde etkili olduğunu belirten pek çok çalışma ile tutarlılık göstermektedir (Keklikçi ve Yılmazer, 2013; Alkan, 2010; Berkant ve Gençoğlu, 2015). Jackson ve Leffingwell (1999) okul öncesinden üniversiteye kadar öğrencilerin matematik kaygılarına etki eden öğretmen tutumlarını inceledikleri çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Jackson ve Leffingwell'in çalışmasındaki lise öğrencileri, öğretmenlerindeki sinirli davranışların, gerçekçi olmayan beklentilerin, akranları önünde utandırılmanın, cinsiyet ayrımcılığının, duyarsız ve ilgisiz tutumların kendilerindeki matematik kaygısını artırdığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda, algılanan öğretmen desteği arttıkça öğrencilerdeki matematik kaygısının azaldığı bulunmuştur (Akgül, 2008; Alkan, 2010). Öğretmenlerini kişilik bakımından ve ders işleyiş bakımından seven öğrencilerin matematik kaygıları düşmektedir (Yenilmez ve Dereli, 2009). Öğretmenlerin öğrencileri motive etmesi, olumlu yaklaşımları ve soru sormalarına imkân vermeleri öğrencilerdeki matematik kaygısını azaltmaktadır (Alkan, 2010).

Araştırmamızdan elde edilen bulgulara göre okul türüne göre öğrencilerdeki matematik kaygısı anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Burada başarı düzeyi yüksek olan okullardaki öğrencilerin matematik kaygıları daha düşük bulunmuştur. Literatürde bu duruma paralel sonuçlar yer almaktadır (Kurbaoğlu ve Takunyacı, 2012; Sapma, 2013). Araştırmacılar genellikle matematik başarısı ile matematik kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir (Yenilmez ve Özabacı, 2003; Yenilmez ve Özbey, 2006; Yüksel-Şahin, 2004). Ma (1999) bu alanda yapılan 26 araştırmanın sonuçları üzerine yaptığı meta-analiz çalışmasında, öğrencilerdeki başarısızlığın adeta kısır bir döngü yaratarak yeniden kaygının gelişmesine neden olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile yakından ilişkilidir. Bu araştırmada yer alan Fen Lisesi öğrencilerinin matematik başarılarının yüksek olmasının, öz güvenlerini ve yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Dolayısıyla matematik kaygı puanları diğer gruplardan düşük düzeydedir. Bununla birlikte araştırmamızdaki meslek lisesi öğrencilerinin en yüksek kaygı puanına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum meslek lisesi öğrencilerinin matematiğe yönelik yeterlik inançlarının olumsuz olması (Mumcu, Mumcu ve Cansız-Aktaş, 2012), düşük matematik başarılarının bu inançlarını desteklemesi ile açıklanabilir. Berkant ve Gençoğlu (2015) ise meslek lisesi öğrencilerinin matematiğe yönelik olumsuz tutumlarında, veli profillerinin ve öğretmenlerle olan olumsuz ilişkilerinin daha çok etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Okulla ilgili değişkenlerden bir diğeri olarak bu araştırmaya dâhil edilen özel ders alma durumu ile matematik kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatürde, okul dışında matematikten destek alma ya da kursa gitmenin matematik kaygısını azalttığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Duymaz, 2013; Oksal, Durmaz ve Akın, 2013; Sapma, 2013). Bazı araştırmacılar ise özel ders almanın matematik kaygısıyla başa çıkmada izlenilen bir yol olduğunu belirtmektedirler (Gourgey, 1992; Preskoff, 2000). Bu bağlamda çalışmamızdaki özel ders alan ve almayan öğrencilerin matematik kaygı puanlarında anlamlı bir fark olmayışı, özel derslerin kaygı düzeyini düşürmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu çalışmada aile ile ilgili değişkenler kapsamında ebeveyn tutumları ve ailenin sosyo-ekonomik gelir düzeyi araştırmaya dâhil edilmişti. Anne babalarını mükemmeliyetçi olarak değerlendiren öğrencilerin matematik kaygıları, serbest olarak algılayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, literatürde ailelerdeki yüksek beklentiler ve baskının öğrencilerdeki matematik kaygısını arttırdığı yönündeki araştırma bulguları ile tutarlıdır (Alkan, 2011; Soni ve Kumari, 2015). Benzer şekilde Yüksel-Şahin (2004) ilgili ailelerin çocuklarının matematik kaygılarının daha düşük olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte aileden yeterli desteği göremeyen çocukların matematik kaygılarının arttığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Alkan, 2011; Arı, Savaş ve Konca, 2010).

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin matematik kaygıları algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerde kendilerini orta sosyo-ekonomik düzeyde algılayan öğrencilerin matematik kaygıları, üst sosyo-ekonomik düzey olanlara göre yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, sosyo-ekonomik düzey arttıkça matematik kaygısının azaldığını (Arı, Savaş ve Konca; 2010) gösteren araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ortaya çıkan bu durum, sosyo-ekonomik gelir düzeyine bağlı olarak sunulan imkânların artması veya matematiğe yüklenen anlamların azalması ile ilişkili olabilir. Ayrıca yüksek sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki ailelerin genellikle eğitim düzeylerinin de yüksek olması, öğrenciye destek sunmak ve daha bilinçli yaklaşmak açısından önemli görülmektedir. Yapılan çalışmalara (örn. Arı, Savaş ve Konca, 2010; Alkan, 2010) göre, öğrencilerin ailelerinde anlamadıklarını sorabilecekleri ve destek alabilecekleri birilerinin olması matematik kaygılarını azaltmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin matematik kaygılarının aile ve okulla ilişkili bazı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, matematik kaygısının çeşitli durumsal ve psikolojik faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Buna göre ilgisiz ve otoriter öğretmen tutumları ile mükemmeliyetçi ebeveyn tutumları yüksek matematik kaygısı ile ilişkilidir. Ayrıca orta sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip olan ve matematik başarısının düşük olduğu lise türlerinde matematik kaygısının gözlenme olasılığı daha yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulgularından hareketle, okul rehberlik servislerinin matematik kaygısına yönelik önleyici ve iyileştirici çalışmalar yapması önerilmektedir. Bu kapsamda öğretmen ve ebeveynlerin matematik kaygısı hakkında bilgilendirilmesi ve giderilmesine dönük müdahalelerde onlarla işbirliği içerisinde çalışılması önemlidir. Ayrıca matematik öğretmenliği adaylarına lisans öğrenimleri sırasında, matematik kaygısını konusunda bilgilendirme yapılarak, öğrencilere nasıl yaklaşmaları gerektiği anlatılabilir.

Bu çalışmada matematik kaygısı ile ilgili olarak yalnızca öğretmen ve ebeveyn tutumları, okul türü, SED ve özel ders alma durumu incelenmiştir. Oysaki matematik kaygısına etki eden pek çok değişken bulunmaktadır. İlerideki çalışmalarda farklı değişkenlerin ele alınması, okul ve aile ile ilgili değişkenlerin etkileşimlerinin araştırılması önerilmektedir. Ayrıca bu araştırma kesitsel bir çalışma niteliğinde olması, öğrencilerdeki matematik kaygısının gelişimi açısından sınırlı bilgiler vermektedir. Öğrencilerdeki matematik kaygınsın gelişiminin veya müdahale yöntemlerinin etkisinin incelendiği boylamsal çalışmaların anlamlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 3rd International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akgül, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları ile algıladıkları öğretmen sosyal desteğinin cinsiyete göre matematik başarılarını yordama gücü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Alkan, V. (2010). Matematikten Nefret Ediyorum!. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28), 189-199.

Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: Kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(29), 89-107.

Arı, K., Savaş, E., ve Konca, Ş. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik kaygısının nedenlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* ,29, 211 -230.

Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 59-76

Baloğlu, M. (2010). An investigation of the validity and reliability of the adapted mathematics Anxiety rating scale-shortversion (MARS-SV) among Turkish students. *European Journal of Psychological Education*, 25, 507-518.

Barker, C. Pistrang, N. ve Elliott, R. (2002). Research methods in clinical psychology (2nd ed.). Chichester: John Willey & Sons.

Bekdemir, M. (2007). The causes of mathematics anxiety in elementary preservice teachers and proposals for decreasing mathematics anxiety (The example of Faculty of Erzincan Education). *Journal of Education Faculty*, *9*(2), 131-144.

Bekdemir, M. (2009). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin ve başarılarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*,*2*(2), 169-189.

Bekdemir, M., Işık, A., ve Çıkılı, Y. (2004). Matematik kaygısını oluşturan ve artıran öğretmen davranışları ve çözüm yolları. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 16, 88-94.

Berkant, H. G., ve Gençoğlu, S. Ş. (2015). Farklı Lise Türlerinde Çalışan Matematik Öğretmenlerinin Matematik Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(1), 194-217.

Borg, W. R. ve Gall, M. D. (1989). Educational research: An introduction (5^{th} ed.). New York: Longman.

Dursun, Ş. ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *35*(1), 18-21.

Duymaz, İ. (2013). Resmi ve özel ortaokulların 7. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Goetz, T., Bieg, M., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2013). Do girls really experience more anxiety in mathematics?. *Psychological Science*,24(10), 2079-2087.

Gourgey, A. F. (1992). Tutoring developmental mathematics: Overcoming anxiety and fostering independent learning. *Journal of Developmental Education*, 15(3), 10-12.

Gresham, G. (2004). Mathematics anxiety in elementary students. *CMC ComMuniCator,* 29(2), 28-29.

Hadfield, O. D., & McNeil, K. (1994). The relationship between Myers-Briggs personality type and mathematics anxiety among preservice elementary teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 21, 375–384.

Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33-46.

Ho, H. Z., Senturk, D., Lam, A. G., Zimmer, J. M., Hong, S., Okamoto, Y., ... & Wang, C. P. (2000). The affective and cognitive dimensions of math anxiety: A cross-national study. *Journal for Research in Mathematics Education,* 31(3), 362-379.

İlhan, M. ve Sünkür, M. Ö. (2012). Matematik kaygısı ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin matematik başarısını yordama gücü. *Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1).

Jackson, C. D., & Leffingwell, R. J. (1999). The role of instructors in creating math anxiety in students from kindergarten through college. *The Mathematics Teacher*, 92(7), 583-586.

Jain, S., & Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 240-249.

Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kazelskis, R., Reeves, C., Kersh, M. E., Bailey, G., Cole, K., Larmon, M., ... & Holliday, D. C. (2000). Mathematics anxiety and test anxiety: Separate constructs?. *The Journal of Experimental Education*, 68(2), 137-146.

Keklikçi, H., ve Yılmazer, Z. (2013). İlköğretim öğrencilerinin matematik korku düzeyleriyle matematik öğretmenlerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 198-204.

Kurbanoğlu, N. İ., ve Takunyacı M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 9(1), 110-130.

Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(5), 520-540.

Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2015). Intergenerational effects of parents' math anxiety on children's math achievement and anxiety. *Psychological Science*, 1-9.

Mumcu, H. Y., Mumcu, İ., ve Cansız-Aktaş, M. (2012). Meslek lisesi öğrencileri için matematik. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 180-195.

Newstead, K. (1998). Aspects of children's mathematics anxiety. *Educational Studies in Mathematics*, 36(1), 53-71.

Oksal, A., Durmaz, B., ve Akın, A. (2013). SBS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav ve matematik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 47-62.

Peskoff, F. (2000). Mathematics Anxiety and the Adult Student: An Analysis of Successful Coping Strategies. *Proceedings of the International Conference on Adults Learning Mathematics*, 34-38.

Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2013). Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, 14(2), 187-202.

Sapma, G. (2013). *Matematik başarısı ile matematik kaygısı arasındaki ilişkinin istatistiksel yöntemlerle incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Soni, A., & Kumari, S. (2015). The role of parental math anxiety and math attitude in their children's math achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-17.

Tobias, S. (1993). *Overcoming Math Anxiety*. New York: W.W. Norton & Company.

Tobias, S. (1998). Anxiety and mathematics. *Harvard Education Review*, 50, 63-70.

Wu, S. S., Willcutt, E. G., Escovar, E., & Menon, V. (2014). Mathematics achievement and anxiety and their relation to internalizing and externalizing behaviors. *Journal of Learning Disabilities*, 47(6), 503-514.

Yenilmez, K., ve Dereli, A. (2009). İlköğretim okullarında matematiğe karşı olumsuz önyargı oluşturan etkenler. *NWSA: Education Sciences*, 4(1), 25-33.

Yenilmez, K., ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*19*(2), 431-448.

Yenilmez, K., ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(14), 132-146.

Yücel, Z., ve Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşıt tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, *10*(1), 133-143.

Yüksel-Şahin, F. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin ve üniversite öğrencilerinin matematik korku düzeyleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3*(5), 57-74.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI

Arş. Gör. Erdem Hareket
Kırıkkale Üniversitesi
erdem.hareket@gmail.com

Arş. Gör. Erdi Erdoğan
Kırıkkale Üniversitesi
erdierdogan90@hotmail.com

Doç. Dr. Hakan Dündar
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Kırıkkale Üniversitesi
hdundar06@gmail.com

Özet

Bu çalışma, Türk Eğitim Sistemine ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlardan durum çalışması yöntemine dayalı olarak tasarlanmıştır. Çalışma verileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 48 eğitim fakültesi öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin edinilmesinde açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, katılımcıların; öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı gerekli açılardan özümseyememesini, analitik düşünmeye yönlendirmeyen öğretmen ve akademisyen tutumlarını, eğitim sisteminde hakim olan ezberci anlayışı, eğitim sisteminde yapılan plansız değişiklikleri, sistemin alan uzmanı olmayan kişiler tarafından şekillendirilmesini ve eğitim sistemi üzerindeki politik etkileri, Türk eğitim sisteminde ki sorunlar olarak dile getirdikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan katılımcıların, üniversitelerin fiziki ve sosyal yapılarında yenilikçi ve çağdaş bir tutum benimsenmesi, eğitim fakülteleri öğretim programının revizyonu, eğitim sistemi içerisindeki ölçme-değerlendirme süreçlerinin revizyonu ve eğitim fakültelerinin reform sürecine alınması gibi çeşitli öneriler ortaya koydukları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim sistemi, sorunlar ve çözüm önerileri, türk eğitim sistemi, öğretmen adayları, durum çalışması.

A CASE STUDY RELATED TO TURKISH EDUCATION SYSTEM

Abstract

This study was performed for the purpose of determination of opinions related to Turkish Education System. This research designed the case study method which is one of the qualitative research approaches. Data of this study were obtained from 48 students of education faculty in 2014-2015 education and training year in spring term. In the process of obtaining research data, survey form which is composed of open-ended questions was used. The survey data were analyzed with content analysis method. When research results were examined, it were determined that some problems which are related to Turkish Education System expressed by participant. These problems are that teachers can not adequately adopted from the necessary aspects to constractivist approach, teacher and academician attitudes which are not prompt to analytical thinking, rote understanding which is prevailing in education system, amendments whic are made unplanned, forming of system by persons who are not expert in educational field and political impacts which are on education system. From another point of view, it was determined that participants indicated lots of solution recommendations for these problems.

Key Words: Education system, problems and solutions, turkish education system, teacher candidates, case study.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Dünya, varoluşundan itibaren sürekli bir değişim ekseninde hareket etmekte, doğal ve kültürel süreçlerin de etkisiyle barındırdığı yaşam formlarını bir dizi değişime tabi tutmaktadır. Bahsedilen bu farklılaşmaya uyum sağlama pratiği bağlamında da insanoğlu; teknolojik, kültürel, fiziksel ve tinsel alanı bu eksende şekillendirmektedir. Günümüz dünyasında değişim kaçınılmaz görünmektedir. Bu değişim, tarihsel süreçlerden itibaren toplumsal alanda "Tarım Devrimi", "Sanayi Devrimi" ve "Bilişim Devrimi" olarak adlandırılan dönemlerden süregelmiştir (Toffler, 2012). Fakat toplumsal alandaki bu değişimi üç devrim sürecine sınırlamak, 21. Yüzyılı eksik tanımlamak anlamına gelmektedir; çünkü değişime ve gelişime uyum sağlama becerisi günümüz dünya konjonktürünü ciddi düzeyde şekillendirir hale gelmiştir. Bu bağlamda "değişime ve gelişime uyum sağlama", günümüz uluslarından ve bireylerinden beklenen en önemli becerilerden biri olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda eğitim ve bu kavrama ilişkin bütün bileşenler; bu beklentinin sağlanmasında, bireylere katkı sağlayacak ve destek olacak en önemli unsurlardan biri olarak göze çarpmaktadır.

Eğitim sözcüğünün etki alanına dönük olarak farklılaşan tanımlamalarına rastlanmaktadır. Latince "educare" sözcüğünden türeyen kavramın en temel anlamını "öğreneni özel bir beceri ile donatmak için talim ettirmek" anlamı karşılamaktadır (Yayla, 2005). Fakat tanımlar üzerinde de "değişim süreci" gerçeğinden hareketle, ortak noktaların belirmeye başladığı görülmektedir. Sönmez (2010) eğitim kavramını , *"eğitim fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlanabilir"* şeklinde ifade etmektedir. Sönmez, ayrıca eğitim kavramının açık bir sistem olduğundan dolayı, girdi, işlem, çıktı ve dönüt gibi aşamalardan oluştuğunu belirtmiştir. Özkan (2006) ise eğitimi şöyle tanımlamıştır; *"eğitim en genel anlamıyla, insanları belirli amaçlara göre yetiştirme sürecidir"*. Tanımdan da anlaşılacağı üzere eğitim, belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere uygulanan sistemli ve planlı bir süreçtir. Doğan (2004; 82) ise *"Eğitim, yetişkinlerin, yetişmekte olan kuşakları toplumsal hayata hazırlama sürecidir"* şeklinde bir tanımlamaya gitmiştir. Emile Durkheim ve John Dewey ise eğitimin kültürel ve toplumsal bir aktarım mekanizması olduğunu belirtmişlerdir (Dill, 2007).

Bahsedilen tüm bu etkilerinin yanı sıra, eğitim ve eğitim sistemleri olgularına yönelik en temel beklenti; günümüz yaşam ihtiyaçlarına cevap veren, sorgulayan, düşünen, eleştiren, araştıran, mücadele eden, üreten, merak eden, girişimci ruha sahip, dünyadaki gelişmeleri takip edebilen, toplumsal yaşama katkı sağlayabilen, ulusal değerlerinin farkında, evrensel açıdan ise temel insan haklarına ve barış kültürüne sahip ve bu evrensel değerlere saygılı bireylerin yetiştirilebilmesidir. Ulusal boyutta bir bakış açısından bakıldığında ise, yukarıda sıralanan unsurların, Türk Eğitim Sistemi'nin genel amaçlarında bulunduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumları, bireylerin tek başına uzun ve zorlu süreçler neticesinde kazabilecekleri bakış açısı, değer ve becerileri kısa sürede aktardığı için aynı zamanda insanoğlu için bir zaman tasarrufu mekanizmasıdır (Başaran ve Çınkır, 2011). Fakat gerek ulusal gerekse uluslararası boyutlarda ortaya konan veriler ve argümanlar incelendiğinde, bu genel amaçlara ulaşılabilirlik başarısının sağlanması noktasında; Türk Eğitim Sistemi'nin ve bu sisteme ilişkin bütün bileşenlerin çok çeşitli boyutlardan, farklı araştırmalarda ele alınması gerektiği net bir biçimde görülmektedir.

Bu açıdan bakıldığında, eğitim süreci bireylere birçok kazanım sağlaması noktasında işlevsel ve hayati bir unsurken, bu sürecin sağlıklı ve verimli geçirilmesi noktasında oldukça çaba gerektiren bir süreci işaret etmektedir. Gerek fiziksel ortam koşullarından ve eğitimci niteliklerinden, gerek öğrenci davranışlarından gerekse de yönetimsel süreçlerden dolayı birçok bileşenin bu sürece önemli etkileri bulunmaktadır. Bu bileşenlerin, eğitim sistemlerinin ortaya koyduğu hedeflere ulaşmada kesin ve önemli bir rol oynayacağı öngörülmektedir. Bu bileşenlerin bilimsel temelli bir bilinç zemininde ve profesyonel prensiplerle oluşturulmamış bir eğitim sistemi içerisinde faaliyet göstermelerinin, ülkelerin geleceğini olumsuz şekillerde etkileyebilecek, ciddi sorun alanlarının oluşma nedenlerinin başında yer alacağı göz ardı edilmemelidir. Bu noktada, eğitim sistemlerinde ve bu sistem yapısına ilişkin bileşenlerde birçok sorun alanı olduğunu söylemek mümkündür. Bunlar politik, sosyo-ekonomik ve kültürel temelli olabilmektedirler. Bu bağlamda kültürel kaynaklı sorunlar için Rusetskii (2014), eğitimsel alanın sürekli eski kuşaklar, gelenekler ve eski kabullere bağımlı olarak şekillendirildiğini ve sorunların bu yüzden süregeldiğini belirtmiştir. Diğer açıdan bakıldığında, politik etkenlerin benimsediği dünya görüşü bağlamında, kültürel süreçlerin devamlılığını sağladığını ya da farklı

süreçlere eğilim gösterdiğini dikkate aldığımızda, politik alanın eğitim sistemleri üzerindeki yaptırım gücü daha ön plana çıkmaktadır. Fakat politik etkenlerin etkisi sadece kültürel yapıyı şekillendirme üzerine değildir. Bunun yanında, eğitim içeriklerine etkisi, eğitim kurumlarına yönetimsel etkisi, eğitim sistemlerini şekillendirme anlayışı şeklinde de kendini gösterebilmektedir. Bu konu hakkında Doğan (2011) da, eğitim sisteminin siyasal iktidarın etkisine açık olduğu dile getirmektedir. Tüm bunlara ek olarak, ekonomi unsurunun da, eğitim sisteminin niteliksel ve niceliksel özelliklerini etkileyen önemli bir unsur olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu noktada ülkelerin; eğitime yönelik gerçekleştirdiği ekonomik yatırımların gerçekçiliği, niteliği, boyutları ve bu yatırımların gerçekleştirilmesinde ki örtük amaçların önemli inceleme alanlarını işaret ettiği düşünülmektedir.
Bahsedilen tüm bu unsurlar, eğitim süreçlerine okul öncesi dönemden başlayıp, yükseköğretime kadar ki uzun sürece şekillendirici bir etkide bulunmaktadır. Gelişmiş devletler bu sorun alanları hakkında nitelikli analizler yapıp, bilimsel temelli planlama süreçlerinin ardından uygulamaya geçmektedirler. Bu noktada Amerika en somut örneklerden biridir. Amerika'da eğitimdeki kalitenin düşmesi, uluslararası rekabet konusunda geride kalındığının hissedilmesi ve istenilen özelliklere sahip bireylerin yetiştirilemediğinin hissedilmesinin ardından "*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*" adlı rapor bağlamında bir durum değerlendirmesi yapılmış, ardından planlama ve uygulama süreçleri birbirine uyumlu şekilde oluşturulmuştur (The National Commission on Excellence in Education, 1983). Bu noktada, eğitim sistemlerinde istenilen olgunluk düzeyine ulaşılabilmesinin, bu sistem bileşenleri ile gerçekleştirilecek bilimsel temelli çalışma ve paylaşımlar ile mümkün kılınabileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma, Türk Eğitim Sistemi'ne ilişkin görüşlerin bizzat eğitim sürecinin bir unsuru olan öğretmen adaylarının gözünden ortaya konulmasının, Türk Eğitim Sisteminin içerisinde bulunduğu duruma ışık tutulması ve bu noktada bazı önerilerin geliştirilmesi noktasında katkı sağlayacak bir adım olacağı düşüncesinden hareketle gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma, Türk Eğitim Sistemine ilişkin görüşlerin ortaya konması amacıyla, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, genellikle sayısal ifadeler yerine sözel ifadelerin kullanıldığı, sosyal bilim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir desen olmakla birlikte, verileri de genelleme amacı gütmeden sağlam bir temel ve zengin bir açıklama sunmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada da, Dawey (2009)' in de belirttiği üzere; gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçlar ortaya koyma yolu olarak tanımlanan, Durum Çalışması (Case Study) yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları, olayların, durumların, ortamların, programların, sistemlerin, sosyal grupların derinlemesine incelendiği bir yöntem olarak nitelendirilmektedir (McMillan, 2000; akt; Büyüköztürk ve diğ., 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, öğretmenlik staj uygulamasını tamamlamış 48 eğitim fakültesi lisans öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğrenci sayısı 22, kız öğrenci sayısı ise 26 olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımında katılımcılar, araştırma problemini en iyi şekilde ifade edecek kişiler arasından belirli bir amaca yönelik olarak seçilmektedir (Creswell, 2014). Bu noktada Patton (2014) de, amaçlı örneklemeyle ve küçük gruplarla nitel araştırmaların yapılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında da, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme yöntemi doğrultusunda katılımcı grubu oluşturulmuştur (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Katılımcı grubun oluşturulmasında;

1. Kırıkkale Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim görüyor olmak,
2. Öğrenim görülen programda son sınıf öğrencisi olmak,
3. Öğretmenlik Uygulaması dersini (staj) tamamlamış olmak,
4. Çalışmaya katılımda gönüllü olmak,

ölçütleri dikkate alınmıştır. Çalışmada yer alan katılımcılar, "K1, K2, K3 …" şeklinde kodlanmışlardır. Bu doğrultuda, çalışmanın bulgular bölümünde, bu gösterimle katılımcıların doğrudan ifadelerine de yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, katılımcıların açık uçlu sorulardan oluşan anket formuna vermiş oldukları cevaplardan elde edilmiştir. Metin (2014) belirttiği üzere anket, bireylerin demografik özelliklerini, tercihlerini, belirlemek

için ya da bir konu hakkında bilgi toplamak veya bireylerin görüşlerini belirlemeye yönelik çeşitli soruların bir araya getirilmesi ile oluşturulan veri toplama aracıdır. Açık uçlu sorulardan oluşan anket formu; 2 alan uzmanı ve 1 dil uzmanı tarafından incelenmiş, ardından anket formu bir pilot uygulamada kullanılmıştır. Pilot uygulama sonucunda anket formunun içerik ve şekilsel düzeltmeleri yapılmış ve forma asıl uygulama için son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, Kızıltepe (2015) belirttiği üzere, bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökme amacına yönelik olarak içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) içerik analizinde yapılan işlemi, birbirine benzeyen verileri uygun kavramlar ve temalar altında bir araya getirmek ve bunları okuyucu tarafından kolayca anlaşılabilecek halde sunmak olarak belirtmişlerdir. Araştırma verileri, öncelikle 3 akademisyen tarafından detaylıca okunmuş, ardından kodlama aşamasına geçilmiştir. Elde edilen kodlar listelenmiş, araştırmacıların kodlamaları arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Bu aşamada Miles ve Huberman'ın (1994), "Güvenirlik= [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100" kodlama güvenirlik formülünden yararlanılmış, bu işlem sonucunda tutarlılık değeri %81 olarak belirlenmiştir. Bu işlem ardından, araştırmacıların kategori ve alt kategorilerin oluşturulması için bir araya gelmesi suretiyle, çalışma verilerinin analiz işlemleri tamamlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Türk Eğitim Sistemi hakkında katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların, açık uçlu soruların yer aldığı anket formundaki sorulara verdikleri cevaplar ekseninden hareketle, elde edilen veriler üzerinden içerik analizi yapılmıştır. Kodlama ve kategori oluşturma süreci sonunda, araştırmacılar tarafından; ilgili eğitim sistemine ilişkin sorunlar ve bu sorunlara getirilen çözüm önerileri olmak üzere iki ana kategori ve bu kategorilerin altında da çeşitli alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilere ve alt kategorilere ilişkin bulgulara aşağıdaki bölümde ayrıntılı biçimde yer verilmiştir.

Türk Eğitim Sistemine İlişkin Sorunlar

Türk Eğitim Sistemine ilişkin, katılımcıların açık uçlu sorulardan oluşan anket formuna verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen bu istatistiksel işlem sonucunda, eğitim sisteminde yer alan sorunlar kategorisi doğrultusunda; öğretmen ve akademisyen kaynaklı sorunlar, eğitim ortamlarından kaynaklı sorunlar, eğitim-öğretim süreçlerinden kaynaklı sorunlar ve siyasal-sosyal alan kaynaklı sorunlar olmak üzere dört alt kategori oluşturulmuştur. Öğretmen ve akademisyen kaynaklı sorunlar alt kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 1' de yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen ve Akademisyen Kaynaklı Sorunlar

Sorunlar	**(f)**
Öğretmenlerin yapılandırmacı modeli gerekli açılardan özümseyememeleri	24
Analitik düşünmeye yönlendirmeyen öğretmen/akademisyen tutumları	14
Öğretmenlerin bilgi düzeyi eksikliği	11
Araştırma ve keşfetmeye teşvik etmeyen öğretmen/akademisyen yaklaşımları	9
Öğretmenlik mesleğinin öncelikle maddi kaynak olarak görülmesi	4
Öğretmenlerin mesleklerine yeterli değeri vermemeleri	7
Öğretim üyelerinin alanlarına yeterli düzeyde hâkim olmaması	7
Öğretim üyelerinin alan dışı derslere girmeleri	6
Öğretmenlerin iş yükü fazlalığı	1
Toplam	**94**

'Öğretmen ve akademisyen kaynaklı sorunlar' alt kategorisine ilişkin Tablo 1' de yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların en çok öğretmenlerin yapılandırmacı modeli gerekli açılardan özümseyememelerini (24) sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, analitik düşünmeye yönlendirmeyen öğretmen/akademisyen tutumları' nın (14), öğretmenlerin yeniliğe ve farklı uygulamalara açık olmamaları' nın (11) ve öğretmenlerin bilgi düzeyi eksiklikleri' nin (11) Türk Eğitim Sistemine ilişkin en çok belirtilen sorunlar

arasında yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda, araştırma ve keşfetmeye teşvik etmeyen öğretmen/akademisyen tutumları' nın, öğretmenlerin mesleklerine yeterli değeri vermemeleri' nin, öğretim üyelerinin alanlarına yeterli düzeyde hâkim olmayışları' nın ve öğretim üyelerinin alan dışında derslere girmeleri' nin belirtilen diğer sorunlar arasında olduğu görülmektedir. Bu noktada ilgili kategori altında verilebilecek bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K2;''*Öğrencinin bir şeyleri bulmasına, araştırmasına ve kendi öğrenmesine imkan vermiyoruz*'', K5; ''*İstedikleri kadar okulları, sınıfları, kullanılan yöntemleri değiştirsinler; yine öğretmenler nasıl alışmışsa o şekilde öğretmeye çalışıyor*.'', K21; ''*Öğretmenlerin mesleğini bir memur gibi devam ettirmesi büyük bir sorun*.'', K11; ''*Sorunlardan birisi de öğretim üyelerinin kendi alanları dışında derslere girmeleri*.''

Eğitim ortamlarından kaynaklı sorunlar alt kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 2' de yer verilmiştir.

Tablo 2: Eğitim Ortamlarından Kaynaklı Sorunlar

Sorunlar	**(f)**
Okulların fiziki imkanlarında ki yetersizlik	12
Üniversitelerde ve devlet okullarında öğrenci sayısının fazlalığı	7
Toplam	**19**

'Eğitim ortamlarından kaynaklı sorunlar' alt kategorisine ilişkin Tablo 2' de yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların en çok okulların fiziki imkânlarındaki yetersizlikleri (12) sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların, üniversitelerde ve devlet okullarında öğrenci sayısının fazlalığını (7) ikinci sırada sıklıkta sorun olarak dile getirdikleri görülmektedir. Bu noktada ilgili kategori altında verilebilecek bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K10; ''*Türk Eğitim Sisteminde maalesef okulların fiziki eksiklikleri çok fazla. Okullar ve üniversite binaları çekici ve estetik bir görünümde değil*.'', K43; ''*Benim gözümde bir diğer sorun, okullardaki ve fakültelerdeki öğrenci sayısının fazlalığı*.''

Eğitim-öğretim süreçlerinden kaynaklı sorunlar alt kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 3' de yer verilmiştir.

Tablo 3: Eğitim-Öğretim Süreçlerinden Kaynaklı Sorunlar

Sorunlar	**(f)**
Eğitim sisteminde yapılan ihtiyaç dışı değişiklikler	26
Eğitim sisteminde hakim olan ezberci anlayış	21
Eğitim sisteminde yapılan plansız değişiklikler	21
Eğitim sisteminin alan uzmanı olmayan kişilerce şekillendirilmesi	17
Tek tip birey yetiştirmeye yönelik tutumlar	14
Mevcut ölçme, değerlendirme ve yerleştirme sistemi	13
Eğitim fakültelerindeki geleneksel yaklaşımlar	12
Yarışmaya teşvik eden eğitim sistemi	10
Öğretmen yetiştirme sürecindeki sıkıntılar	10
4+4+4 sistemi yaklaşımı	10
Öğrenci düşünce ve becerilerine önem ve öncelik verilmemesi	6
Mevcut eğitim sorunlarının göz ardı edilmesi	4
İyi insan yetiştirmenin göz ardı edilmesi	2
Eğitim bileşenlerinin koordinasyon eksikliği	2
Eğitim sisteminde dini değerlere az yer verilmesi	1
Toplam	**169**

'Eğitim-öğretim süreçlerinden kaynaklı sorunlar' alt kategorisine ilişkin Tablo 3' de yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların eğitim sisteminde yapılan ihtiyaç dışı değişiklikleri (26), eğitim sisteminde hakim

olan ezberci anlayışı (21), eğitim sisteminin alan uzmanı olmayan kişilerce şekillendirilmesini (17) ve eğitim sisteminde yapılan plansız değişiklikleri (21) ciddi sıklıkta sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların, eğitim sistemi içerisindeki tek tip birey yetiştirmeye yönelik tutumları, eğitim fakültelerindeki tekdüze yaklaşımları ve mevcut ölçme, değerlendirme ve yerleştirme sistemini ciddi sıklıklarla sorunlar arasında belirttikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların, yarışmaya teşvik eden eğitim sisteminin, öğretmen yetiştirme sürecindeki sıkıntıların ve mevcut 4+4+4 sisteminin aynı sıklıkta belirtilen sorunlar oldukları görülmektedir. Bu noktada ilgili kategori altında verilebilecek bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K3; ‘‘*Eğitim sistemimiz; belli şekilde düşünecek, araştırıp sorgulamayacak, ne istenirse onu yapacak robotlar oluşturma gayesinde.*’’, K6; ‘‘*En önemli sorunlardan birisi, ezberciliğin etkin rol oynadığı derslerin bütün kademedeki ders müfredatlarında yer alması.*’’, K19; ‘‘*Eğitim sisteminin sürekli olarak değişmesi en büyük sorun bana göre.*’’, K32; ‘‘*Sınav sistemi anlık başarıyı ölçtüğü için sağlıklı bir başarı ölçümü yapıldığını düşünmüyorum.*’’, K36; ‘‘*Bir başka sorun ise öğrencilerin ilgilerinin ve yeteneklerinin önemsenmiyor olmasıdır.*’’, K9; ‘‘*Eğitim sistemine yön veren kişilerin; eğitim sistemlerini anlayan ve eğitim alanında uzman kişiler olmaması ciddi bir sorun.*’’.

Siyasal ve sosyal alan kaynaklı sorunlar alt kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 4’ de yer verilmiştir.

Tablo 4: Siyasal ve Sosyal Alan Kaynaklı Sorunlar

Sorunlar	**(f)**
Eğitim sistemi üzerindeki politik etkiler	18
Öğretmen olmanın kolay şartlar içermesi	14
Siyasal ve sosyal unsurlar tarafından eğitime yeterli değerin verilmemesi	10
Öğretmen emeklilik yaşının yüksekliği	8
Maddi imkânlardaki eşitsizlik	7
Formasyon uygulaması	3
Eğitime yerinde yatırımların yapılmaması	2
Toplam	**62**

‘Siyasal ve sosyal alan kaynaklı sorunlar’ alt kategorisine ilişkin Tablo 4’ de yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların büyük oranda eğitim sistemi üzerindeki politik etkileri (18), öğretmen olmanın kolay şartları içeriyor olmasını (14) ve siyasal ve sosyal unsurlar tarafından eğitime yeterli değerin verilmemesini (10) sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların diğer sorunlara kıyasla sosyal yaşamdaki maddi eşitsizlikleri ve öğretmen emeklilik yaşının yüksekliğini sorun olarak daha az sıklıkta dile getirdikleri görülmektedir. Bu noktada ilgili kategori altında verilebilecek bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K7; ‘‘*Eğitim üzerinden siyaset yapılıyor. Yönetici her değiştiğinde eğitim sistemi değişmek zorunda mı?*’’, K31; ‘‘*Bir diğer sorunda eğitim fakültelerine her öğrencinin öğretmen adayı olarak alınmasıdır.*’’, K15; ‘‘*Eğitime yeterli bütçenin ayrılmaması büyük bir sorun.*’’, K22; ‘‘*Elli yaşına gelmiş öğretmenlerin ne kadar deneyimli olurlarsa olsunlar, çocuklara bir şeyler verebileceklerini düşünmüyorum.*’’, K47; ‘‘*Öğretmenlik mesleğinin bir itibarı kalmadı. Bunun bir nedeni de mesleği öğretmenlik olmayan kişilere formasyon vermek.*’’

Türk Eğitim Sistemindeki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Türk Eğitim Sisteminde yer alan sorunlara yönelik olarak geliştirilen çözüm önerileri kategorisine ilişkin; eğitimcilere ve akademisyenlere yönelik öneriler, eğitim ortamlarına yönelik öneriler, eğitim-öğretim süreçlerine yönelik öneriler ve siyasal-sosyal alana yönelik öneriler olmak üzere dört alt kategori oluşturulmuştur.

Eğitimcilere ve akademisyenlere yönelik öneriler alt kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 5’ de yer verilmiştir.

Tablo 5: Eğitimcilere ve Akademisyenlere Yönelik Öneriler

Çözüm Önerileri	**(f)**
Değişen şartlara uyum sağlayabilen öğretmenler görevde olmalı	14
Akademisyenler yeterli donanıma sahip olmalı	10
Bilgi aktarıcı geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşılmalı	3
Öğretmenler alan dışı konularda da donanımlı olmalı	2
Toplam	**29**

'Eğitimcilere ve akademisyenlere yönelik öneriler' alt kategorisine ilişkin Tablo 5' de yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların en çok değişen şartlara uyum sağlayabilen öğretmenlerin görevde olmasını (14) ve akademisyenlerin yeterli donanıma sahip olmaları gerektiği (10) önerilerini sundukları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların önerileri arasında, bilgi aktarıcı geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşılması ve öğretmenlerin alan dışı konularda da donanımlı olmaları gerektiği önerilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu noktada ilgili kategori altında verilebilecek bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K1; ''*Öğretmenler sistemi iyi tanımalı, incelemeli ve kendilerini değişen şartlara göre donatmalıdırlar.*'', K11: ''*Öğretim üyeleri alanlarına hakim olmalı ve alanlarına göre uygun derslere girmelidirler.*''.

Eğitim ortamlarına yönelik öneriler alt kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 6' da yer verilmiştir.

Tablo 6: Eğitim Ortamlarına Yönelik Öneriler

Çözüm Önerileri	**(f)**
Eğitim fakültelerinin fiziki koşulları iyileştirilmeli	18
Üniversitelerin fiziki ve sosyal yapılarında yenilikçi ve çağdaş bir tutum benimsenmeli	14
Sınıf mevcutları azaltılmalı	12
Toplam	**44**

'Eğitim ortamlarına yönelik öneriler' alt kategorisine ilişkin Tablo 6' da yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların eğitim fakültelerinin fiziki koşullarının iyileştirilmesi gerektiğine (18), üniversitelerin fiziki ve sosyal yapılarında yenilikçi ve çağdaş bir tutumun benimsenmesi gerektiğine (14) ve eğitim-öğretim ortamlarındaki sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğine (12) ilişkin önerileri belirttikleri görülmektedir. Bu noktada ilgili kategori altında verilebilecek bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K44: ''*Eğitim fakültelerinin daha nezih ve ferah ortamlar olması sağlanmalı.*'', K4; ''*Eğitim fakültelerini kenara köşeye atmak yerine, daha nitelikli hale getirilmeli.*''.

Eğitim-öğretim süreçlerine yönelik öneriler alt kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 7' de yer verilmiştir.

Tablo 7: Eğitim-Öğretim Süreçlerine Yönelik Öneriler

Çözüm Önerileri	**(f)**
Eğitim süreçlerinin yönetimi ve planlaması alan uzmanlarınca gerçekleştirilmeli	18
Eğitim sisteminde sık ve gereksiz değişiklikler yapılmamalı	17
Eğitim fakülteleri öğretim programı revize edilmeli	14
Eğitim sistemi içerisindeki ölçme-değerlendirme süreçlerinin yeniden yapılandırılmalı	11
Öğretim programları yenilenmeli	10
Öğrenciler sorgulamaya, eleştirmeye ve özgür düşünmeye teşvik edilmeli	8
Sınav merkezli anlayış terk edilmeli	5
Öğrencilere 'birey' olarak değer verilmeli	4
Öğrenciler ilgi alanları doğrultusunda yönlendirilmeli	4
Üniversiteler, farklı düşünmeye ve üretkenliğe teşvik etmeli	4
Eğitim, öğrenciyi bilgiye kendisinin ulaşmasına teşvik etmeli	3

Eğitim sisteminin amaçları gözden geçirilmeli	2
Aile – okul işbirliği arttırılmalı	1
Eğitim-öğretim süreçlerinde dini öğretilerden yararlanılmalı	1
Eğitim fakültelerinde alan uzmanları derslere girmeli	1
Toplam	**103**

'Eğitim ortamlarına yönelik öneriler' alt kategorisine ilişkin Tablo 7' de yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların en çok eğitim süreçlerinin yönetiminin ve planlamasının alan uzmanlarınca gerçekleştirilmesi gerektiği (18), eğitim sisteminde sık ve gereksiz değişikliklerin yapılmaması gerektiği (17), eğitim fakültelerinde kullanılan öğretim programının revize edilmesi gerektiği (14) ve eğitim sistemi içerisindeki ölçme-değerlendirme süreçlerinin yeniden yapılandırılmasının gerektiğine (11) ilişkin önerilerin geliştirildiği görülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların; öğrencilerin sorgulamaya, eleştirmeye ve özgür düşünmeye teşvik edilmeleri, sınav merkezli anlayışın terk edilmesi ve öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda yönlendirilmeleri önerilerini belirttikleri görülmektedir. Bu noktada ilgili kategori altında verilebilecek bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K3; ''*Okullar sadece bilgi ezberletilen yerler olmaktan çıkarılmalı ve herkese önce birey olarak değer verilmeli.*'', K23; ''*Her bireyin ilgi alanı dikkate alınmalı.*'', K40; ''*Üniversite düzeyinde öğretmen adaylarına verilen eğitim ve öğretim programlarının tekrar gözden geçirilmesi ve tekrar yapılandırılması gerekir.*'' , K43; ''*Sistem sürekli değişmemeli. Bir sistem oturtulmalı sonrasında o sistemde ufak yeniliklerle devam edilmeli.*''

Siyasal ve sosyal alana yönelik öneriler alt kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 8' de yer verilmiştir.

Tablo 8: Siyasal ve Sosyal Alana Yönelik Öneriler

Çözüm Önerileri	**(f)**
Öğretmen seçim kriterleri oluşturulmalı	15
Eğitimde yapılanma süreçlerine farklı fikirlere sahip bileşenler dâhil edilmeli	13
Eğitim fakülteleri reform sürecine alınmalı	10
Öğretmenlerin emeklilik yaşı düşürülmeli	10
MEB tarafsız bileşenlerle hizmet göstermeli	8
Üniversite/fakülte öğrenci kontenjanları düşürülmeli	8
Öğretmenlerin imkânlarında iyileştirilmeye gidilmeli	6
Mevcut sorunların çözümünde öncelikliler ilk olarak ele alınmalı	4
Karar alıcılar ülke konjonktürünü iyi analiz etmeli	4
Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı	3
Toplam	**81**

'Siyasal ve sosyal alana yönelik öneriler' alt kategorisine ilişkin Tablo 8' de yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların ciddi oranda öğretmen seçim kriterlerinin oluşturulmasını (15), eğitimde yapılanma süreçlerine farklı fikirlere sahip bileşenlerin dâhil edilmesini (13), eğitim fakültelerinin reform sürecine alınmasını (10) ve öğretmen emeklilik yaşının düşürülmesini (10) öneri olarak sundukları görülmektedir. Yine katılımcıların, MEB'in tarafsız bileşenlerle hizmet göstermesi gerektiğine, üniversite/fakülte öğrenci kontenjanlarının düşürülmesi gerektiğine ve öğretmen imkânlarının iyileştirilmesi gerektiğine ilişkin çözüm önerileri geliştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların daha az sayıda, karar alıcıların ülke konjonktürünü iyi analiz etmeleri gerektiğini, mevcut sorunların çözümünde öncelikli sorunların ilk olarak ele alınmasını ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını öneri olarak sundukları görülmektedir. Bu noktada ilgili kategori altında verilebilecek bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Ö4; ''*İlk olarak eğitim sistemine yön veren kuruluşlara uygun kişiler alınmalıdır.'', K19; ''Tek bir sınavla öğretmen olunamamalı.*'', K29; ''*Çoğunluğunu eğitimcilerin oluşturduğu tarafsız bir kurul kurulmalı ve eğitim sistemimizle ilgili bütün konular her yönüyle ele alınmalı.*'', K31; ''*Eğitim fakültelerine öğrenci alırken psikolojik testler ve mülakat yapılmalı.*'', K42; *Emekli olmak istemeyen yaşlı öğretmenler konusunda devlet yasa çıkarmalı.*'',

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, eğitim fakültesi lisans son sınıf öğrencilerinin, Türk Eğitim Sistemine ilişkin görüşlerinin çeşitli kategoriler altında ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, bu görüşlere; Türk Eğitim Sistemine ilişkin sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri olmak üzere iki ana kategori altında yer verilmiştir. Türk Eğitim Sistemine ilişkin sorunlar kategorisinde yer alan cevaplar dört alt kategoride toplanmıştır.

İlk olarak, 'Öğretmen ve akademisyen kaynaklı sorunlar' alt kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların; en çok sıklıkta, öğretmenlerin yapılandırmacı modeli gerekli açılardan özümseyememelerini, analitik düşünmeye yönlendirmeyen öğretmen/akademisyen tutumlarını, öğretmenlerin bilgi düzeyi eksikliğini ve öğretmenlerin yeniliğe ve farklı uygulamalara açık olmayışlarını sorun olarak dile getirdikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgularına ilişkin benzer sonuçlar farklı çalışmalarda da elde edilmiştir. Kartal (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminde değiştirilmesini istedikleri noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitsel kalitelerinin düşüklüğü ve modern öğreticilerin yetiştirilmemesi değiştirilmesi gereken durumlar olarak sıralanmıştır. Bu noktada, katılımcıların öğretmenlerin yapılandırmacı felsefe çerçevesinde sahip olması gereken donanımlara sahip olmadıklarına ve öğretmenlerin farklılıklara açık ve yenilikçi bir profile sahip olmadıklarına ilişkin görüş ortaya koydukları görülmektedir. Günümüz çağında, Gül (2008)' de belirttiği üzere, çağdaş bir eğitim yaklaşımında, insan karakterini ve insan kapasitesini geliştiren, yetenek inşa eden, yaratıcılığı ve yenilikçiliği teşvik eden, işbirliği ve takım çalışması anlayışını öne çıkaran, hoşgörü ve barış kültürünü besleyen, ezberi değil kavramayı, analitik düşünmeyi, sorgulamayı ve uygulamayı öne çıkaran, eski bilgileri aktarmayı değil araştırmayı, kendi kendine öğrenebilmeyi ve yeni bilgi üretmeyi temel alan yönler geliştirilmelidir. Bu hususta öğretmenlerin ve akademisyenlerin, gelenekçi tutumlardan sıyrılmış, analitik düşünme becerilerine sahip ve öğrencilerinin de bu yönlü gelişimlerini destekleyebilen, bilgi ve beceri açısından donanımlı ve yenilikçi profilde kişiler olmaları büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda dile getirilen bu soruna ilişkin daha kapsamlı analizlerin ortaya konulmasının eğitim sisteminde ki iyileşme adımlarından birisi olacağı düşünülmektedir.

İkinci olarak, 'Eğitim ortamlarından kaynaklı sorunlar' alt kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların; en çok sıklıkta, okulların fiziki imkânlarındaki yetersizlikleri ve üniversitelerde ve devlet okullarındaki öğrenci sayısının fazlalığını sorun olarak dile getirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgularını destekler nitelikte bulgulara, Gündüz ve Can (2011) tarafından, öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin belirlenmesi amacına yönelik gerçekleştirilen çalışmada ve Kartal (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmaların sonuçlarına göre, katılımcıların fiziki yönden en önemli sorunu, kalabalık sınıflarda eğitim öğretim yapılması olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, kalabalık sınıf probleminin ve üniversitelere gerekli gelecek planlaması yapılmaksızın çok sayıda öğrenci alınması problemlerinin halen Türk Eğitim Sisteminin temel sorunlarından birisi olduğu görülmektedir. Sağlam, Özüdoğru ve Çıray (2011) tarafından ortaya konan çalışmada da, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme programlarının kalite güvencesindeki yetersizliklere ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı gibi sorunlarına AB standartlarında bir çözüm üretilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu noktada, eğitim sistemine yön veren yetkililerin ve bu sistemlerin bilimselliği üzerine çalışmalar ortaya koyan akademisyenlerin, çok yıllık planlamalar ve projelerle kalabalık sınıflar ve öğrenci sayılarının artışının dengelenmesine yönelik çalışmalar ortaya koymalarının gerekli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

Üçüncü olarak, 'Eğitim-öğretim süreçlerinden kaynaklı sorunlar' alt kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların; en çok sıklıkta, eğitim sisteminde hakim olan ezberci anlayışı, eğitim sisteminde yapılan ihtiyaç dışı ve plansız değişiklikleri, sistemin içerisinde ki unsurların tek tip birey yetiştirmeye yönelik tutumlarını ve eğitim sisteminin alan uzmanı olmayan kişilerce şekillendirilmesini sorun olarak dile getirdikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgularına ilişkin benzer sonuçlara farklı çalışmalarda da rastlanmaktadır. Yılmaz ve Altınkurt (2011) tarafından; öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarından birisi, ezberci eğitim sisteminin katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilmiş olmasıdır. Bu bulguya paralel olarak, Tan (1989), o yıllarda bile Türk Eğitim Sisteminde salt bilgi

öğretimine gereğinden fazla ağırlık verildiğini ve salt bilgi öğretiminin, okul eğitiminin âdeta tek amacı haline geldiğini dile getirmiştir. Günümüzde bu sorunun mevcut olarak gözükmesi, Türk Eğitim Sistemine ilişkin ciddi soruların sorulmasını gerekli kılmaktadır. Diğer taraftan Gündüz ve Can (2011) ülke kalkınmasının ancak yaratıcı düşünen, geniş perspektifli insanlar ile mümkün olacağını belirtmişlerdir. Bu noktada sistemin tek tip birey yetiştirmeye yönelik olduğuna ilişkin bulguların dikkatle ele alınmasının gerekli olduğu görülmektedir.

Türk Eğitim Sistemine ilişkin sorunların son alt kategorisi olarak, 'Siyasal ve sosyal alan kaynaklı sorunlar' alt kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların; en çok sıklıkta, eğitim sistemi üzerindeki politik etkileri, öğretmen olmak için gerekli şartların kolay olmasını, eğitime yeterli yatırımın yapılmamasını ve siyasal ve sosyal unsurlar tarafından eğitime yeterli değerin verilmemesini sorun olarak ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulguları ile benzerlik taşıyan bazı çalışmalar mevcuttur. Köstereliоğlu ve Bayar (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim politikalarının siyasetin etkisinde kalmasının katılımcılar tarafından belirtilen eğitim sistemi sorunları arasında olduğu görülmüştür. Bu araştırmada ulaşılan diğer bir bulgu ise öğretmen olmanın kolay şartları içeriyor olmasının bir sorun olarak belirtildiğidir. Bu araştırma bulgusuna paralel olarak, Tan (1989) tarafından o yıllarda; halen yürürlükte olan sisteme göre, genelde, istediği hiç bir fakülteye girememiş olan düşük puanlı adaylar öğretmen yetiştiren fakültelere girebildiği ve birçoğunun meslek için motivasyonlarının bulunmadığına ilişkin ortaya koyduğu tespit, günümüz eğitim sistemi içerisinde de karşımıza çıkan bir sorundur. Ayrıca, araştırma bulgularını destekler nitelikte; Gedikoğlu (2005), Türk Eğitim Sistemine ilişkin olarak, ülkemizde hiçbir zaman partiler üstü bir eğitim politikasının oluşturulamadığını, stratejik bir öneme sahip olduğu halde eğitimin hiçbir zaman devlet bütçesinden hak ettiği payı alamadığını ve çoğu zaman olanaksızlıklar içerisinde mücadelesini sürdürdüğünü belirtmiştir. Türk Eğitim Sitemine ilişkin sorunlara yönelik çözüm önerileri kategorisinde yer alan cevaplar dört alt kategoride toplanmıştır.

İlk olarak, 'Eğitimcilere ve akademisyenlere yönelik öneriler' alt kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların; en çok sıklıkta, değişen şartlara uyum sağlayabilen öğretmenlerin görevde olması ve akademisyenlerin yeterli donanıma sahip olması gerektiğine ilişkin önerili belirttikleri görülmüştür. Bu noktada araştırma bulgusunu destekler olarak, TED (2007), 'Türkiye de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri' başlıklı özet raporunda, öğretmen yetiştirmede geleneksel yöntem ve yaklaşımların terk edilmesine ilişkin öneri ortaya konmuştur. Bu bağlamda, değişen şartlara uyum sağlayabilen ve yenilikçi öğretmenlerin yetiştirilmesine gereksinim duyulduğu net bir şekilde görülmektedir. Yine araştırma bulgularına paralel olarak Günay (2011), Türk yükseköğretiminin aşması gereken önündeki en önemli zorluğu sayısal büyümeye paralel olarak yeterli sayıda ve uluslararası ölçütleri karşılayan nitelikli öğretim üyelerinin yetiştirilmesi olarak belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında, öğretim elemanlarının alanlarında uzman, dünya meselelerine duyarlı ve özgün kişilikler olmaları yolunda sistem içerisinde yeni yaklaşımların benimsenmesi gerektiği görülmektedir.

İkinci olarak, 'Eğitim ortamlarına yönelik öneriler' alt kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların; en çok sıklıkta, eğitim fakültelerinin fiziki koşulların iyileştirilmesi, üniversitelerin fiziki ve sosyal yapılarında yenilikçi ve çağdaş bir tutumu benimsemeleri ve sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik önerileri geliştirdikleri görülmüştür.

Üçüncü olarak, 'Eğitim-öğretim süreçlerine yönelik öneriler' alt kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların; en çok sıklıkta, eğitim süreçlerinin yönetiminin ve planlamasının alan uzmanlarınca gerçekleştirilmesi, eğitim sisteminde sık ve gereksiz değişikliklerin yapılmaması ve eğitim fakültelerinin mevcut öğretim programının revize edilmesine ilişkin öneriler sundukları görülmüştür. Karaca (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin üstlendikleri yeni rollere bağlı olarak öğretmen yetiştiren kurumlarda ders programlarının ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu noktada araştırma bulgularına paralel olarak yine, Yılmaz (2006); eğitimden sorumlu bakanların ve bakanlarla birlikte politikalarının da sık sık değişmesini ve bu değişimlerin yarattığı kopmaları Türk Eğitim Sistemine ilişkin ciddi sorunlar olarak ele almıştır. Bu bağlamda, eğitim sisteminin kişi ve siyasi anlayış temelli değişim süreçlerinden kurtarılması ve eğitim fakültelerinde ki mevcut öğretim programlarının bilimsel temelli evrensel çerçevede ve çağdaş modellerle revize edilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Türk Eğitim Sistemine ilişkin sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin son alt kategorisi olarak, 'Siyasal ve sosyal alana yönelik öneriler' alt kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların; en çok sıklıkta, öğretmen seçim kriterlerinin oluşturulmasını ve eğitimde yapılanma süreçlerine farklı fikirlere sahip bileşenlerin de dâhil edilmesi önerilerini sundukları görülmüştür. Araştırma bulgularına paralel olarak Taş (2007), Türk Eğitim Sisteminde yenileşme girişimlerinin etkili olabilmesi için değişime engel olan (dört köse tekerleklerin) ekonomik, psikolojik, kültürel, siyasal vb. alanlardan kaynaklı dirençlerinin en aza indirilmesinin ve bu çalışmalar yapılırken; çalışanların tamamının yenileşme girişimine ortak edilmesinin, katılımcılıklarının sağlanmasının ve yenileşmeyle ilgili sürekli geri bildirimlerin verilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur.

İdeali arama ve ideale ulaşma gayesinin birçok alanda kendini gösterdiği günümüz yaşam ekseninde, insan olgusunun gelişimsel ihtiyaçlarına ve onun eğitimine ilişkin atılacak adımlarda da ideali arayış, birçok toplumun çaba ortaya koyduğu eğitim politikası geliştirme süreçlerine yansımaktadır. Bu noktada Crossley ve Broadfoot (1992), ulusal sınırlarında genişlemesiyle birlikte; eğitimde karşılaştırmalı ve uluslararası araştırmaların önem potansiyelinin ciddi ölçüde arttığına dikkat çekmişlerdir. Eğitim-öğretim anlayışı bağlamında, dünya genelinde gözde eğitim sistemleri olarak kabul gören ülkelerin eğitim politikaları ve yaklaşımları incelendiğinde, bu arayış ve bu yönlü bilimsel araştırma eğilimlerinin ciddi boyutlarda dikkate alındığı görülebilecektir. Bu eğilimin temelinde yer alan gerekçelerden bir tanesinin de, insan unsurunun ve insan eğitimine ilişkin atfedilen önem boyutlarının, günümüz yaşam koşullarında daha büyük bir önem derecesine ulaşmış olmasının olduğu düşünülmektedir. Carnoy ve Rhoten (2002)'in ifadesiyle; günümüzde ekonomik ve sosyal değişimin, eğitimsel yapıları ve içeriği etkilediği düşüncesinin modası geçmiş olduğu; karşılaştırmalı eğitimin bu modelleri dahil ederek, bir çok çalışmada, uluslararası seviyede ekonomik ve sosyal değişimin, eğitimsel reformla ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Türk Eğitim Sistemi'nin de, nitelikli karakteristik bir yapıya ulaşabilmesi ve evrensel anlamda model ve modern eğitim sistemlerinden biri haline gelebilmesi noktasında, konuya ilişkin gerçekleştirilecek bu tarz bilimsel çalışmaların ve paylaşımların büyük önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu noktada, Türk Eğitim Sistemine ilişkin olarak gerçekleştirilecek bilimsel araştırmalardan destekle, konuya ilişkin getirilecek eleştirel ve düşünsel yaklaşımların sistemin niteliksel temelli gelişimi açısından, son derece faydalı olacağı öngörülmektedir. Bassey (1992), insana ve gerçeğe saygı etiği içerisinde, eğitim konuları üzerine yürütülen sistematik ve eleştirel sorgulamayı; bütün eğitim araştırmacılarının ortak ilgisi olarak ifade etmiştir.

Bu, araştırma sonuçları doğrultusunda, Türk Eğitim Sistemi'nin; mevcut öğretim programları, üniversite ve okul ortamları, yönetim yaklaşımları, akademisyen yeterlilikleri, öğretmen tutumları ve becerileri, sınav sistemi özellikleri, ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve personel yeterlilikleri gibi sistem unsurlarının niteliksel ve niceliksel özelliklerinin iyileştirilmesine yönelik olarak, gerçekleştirilecek reformlara ihtiyaç duyan bir sistem olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonuçlarından hareketle, eğitimin; uzun vadede bir toplumun en önemli yatırım ve uygulama alanı olduğu göz önünde bulundurularak; eğitim politikacılarının Türk Eğitim Sistemini bilimsel veriler ışığında doğru analiz etmeleri ve tespit edilen sorunları zamanla, doğru adımlarla ve sistemli bir şekilde çözmeleri gerekmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler göstermektedir ki; öğretmen adaylarının gözünden en önemli problemler iyi bir planlamadan yoksun eğitim sistemi değişiklikleri ve bunların uygulayıcılara düzgün ifade edilememesidir. Bu durumda eğitim sistemlerine ilişkin yapılan değişikliklerin tabandan tavana tüm ilgili paydaşlara düzgün anlatılması ve gerekli rehberliğin yapılması gerekmektedir. Öğretmen adayları, fakültede aldıkları eğitimleri ve öğretim elemanları ile de ilgili önemli tespitlerde bulunmuşlardır. Öğretmenlik eğitiminin yapısal sorunlarının da bizzat öğretmen adayları tarafından dile getirildiği bu çalışma sonuçları gösteriyor ki, öğretmenlik mesleğine başvuru koşullarından itibaren müfredat ve atanma sistemlerinin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Özellikle formasyon eğitimiyle birlikte öğretmen seçim kriterlerinin göz önüne alınması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının gözünden Türk eğitim sisteminin sorunlarının ve çözüm önerilerinin tespit edildiği bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak yeni yapılacak olan çalışmalarda; sistem içinde öğretmenlerle yapılacak çalışmalar öğretmen adaylarının tespitleri ile karşılaştırılabilir. Fakülte öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının tespitleri karşılaştırmalı bir şekilde yeni bir çalışma konusu olarak planlanabilir. Milli eğitim şuraları başta olmak üzere eğitim sistemimiz ile ilgili yapılan ulusal çaptaki proje ve bu projelerin tespitleri öğretmen adaylarının tespitleri ile karşılaştırmalı bir şekilde yeni çalışmalar olarak planlanabilir.

KAYNAKÇA

Bassey, M. (1992). Creating education through research. *British Educational Research Journal*, 18(1): 3-16.

Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

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

Carnoy, M. ve Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *The University Of Chicago Press On Behalf Of The Comparative And International Education Society*, 46(1): 1-9.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* Demir, S. B. (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Crossley M. ve Broadfoot P. (1992). Comparative and ınternational research in education: scope, problems and potential. *British Educational Research Journal*, 18(2): 99-112.

Davey, L. (2009). Durum çalışması değerlendirmelerinin uygulaması. Gökçek, T. (Çev.). *İlköğretim Online*, 8(2):1-3.

Dill, J. S. (2007). Durkheim and dewey and the challenge of contemporary moral education. *Journal of Moral Education*, 36 (2).

Doğan, İ. (2004). *Vatandaşlık demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Duman, B. (2008). Öğrenme-öğretme sürecindeki entelektüel şizofrenizm. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2): 287-321.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 66-80.

Gül, H. (2008). Türkiye'nin eğitim sorunları, AKP'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), Mayıs-Ağustos, 181–196.

Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler – I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3): 113-121.

Gündüz, Y. ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4): 745-774.

Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21: 61-77.

Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 248-262.

Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi, Bulunduğu eser: Seggi, F.N. & Bayyurt, Y. (Ed.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss.253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.

Köstereliоğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(I): 177-187.

Metin, M. (Ed.). (2014). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. United States of America: Sage Publications.

Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1).

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* Bütün, M & Demir, S. B. (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Rusetskii, V. F. (2014). The problems and prospects of general education in an ınformation society. *Russian Education and Society*, 56 (11).

Sağlam, M., Özüdoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa birliği eğitim politikaları ve türk eğitim sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 87-109.

Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tan, H. (1989). Türk eğitiminde kalite sorunu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1: 129 – 139.

Taş, S. (2007). Eğitimde yenileşmenin önündeki engeller (dört köse tekerlekler). *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17: 183-192.

The National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk: The Imperative for Educational Reform.

Toffler, A. (2012). *Üçüncü dalga*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.

Türk Eğitim Derneği (TED). (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri (özet rapor). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2006). Türkiye'nin çağdaşlaşma sorunu ve eğitim. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(10): 1-14.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

KIRSAL KESİMLERDE OKUYAN 21. YÜZYIL ÖĞRENCİLERİNİN TEKNOLOJİDEN YARARLANMA DÜZEYLERİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Can Şahin
Çukurova Üniversitesi
mcansahin@gmail.com

Arş. Gör. Nihan Arslan Namlı
Çukurova Üniversitesi
nihanarslannamli@egitim.cu.edu.tr

Öğr. Gör. Sinan Schreglmann
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
sinansch@gmail.com

Özet

Kırsal kesimde yer alan bir ilköğretim okulu öğrencilerinin Yeni Binyılın Öğrencisi (YBÖ) özelliklerini taşıma durumlarının incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler 2013 yılında M.Can ŞAHİN tarafından oluşturulan anketin ilköğretim düzeyine uyarlanmış hali aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca, Bu çalışmada 4. ve 8. Sınıf arası öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerileri ile cinsiyet durumları, sınıf seviyeleri farklı yaş grupları arasındaki ilişki araştırılmak istenmiştir. Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan betimsel araştırma (tarama,survey) ile desenlenmiştir. Anket demografik özelliklerin bulunduğu bir sayfa ve beşli likert tipi 36 adet soru içermektedir. Çalışma Hatay ilindeki bir ilköğretim okulunda bulunan 4., 5., 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 183 kişilik örneklemle yürütülmüştür. Analiz kısmında betimsel istatistikler kullanılmış olup, aynı zamanda değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına karar verebilmek adına bağımsız T-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin tüm olumsuz şartlara rağmen, büyük çoğunluğunun YBÖ olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Yeni binyılın öğrencisi, teknoloji, teknoloji Kullanımı, 21. yüzyıl öğrenci becerileri.

STUDENTS OF THE 21ST CENTURY WHO ARE LIVING AT COUNTRYSIDE'S LEVEL OF USING TECHNOLOGY

Abstract

Examination and investigation of village primary school students bearing the features and characteristics of being the Student of the New Millennium (SNM) constitute the objective of this research. Data have been gathered through adaptation of the questionnaire/survey formed by M.Can ŞAHİN onto the level of primary school education. Additionally, it was aimed to investigate the relationship between 4th to 8th grade students' 21st century skills attitudes towards gender, grade level and age variables. This research was designed with descriptive analysis which is one of the quantitative research approach. The questionnaire contains a page with demographic features and five point likert scale 36 questions.The research has been carried out with 183 samples of student consisting of 4th to 8th grades at a primary school in Hatay province. T-test, ANOVA & descriptive statistics was used in the analysis phase to find whether statistics are significant or not. It has been established that despite all unfavorable conditions great majority of the students were SNM.

Keywords: Students of the new millennium, technology use, technology, 21. century student skills.

GİRİŞ

Teknolojik gelişim sürekli eğitim kurumlarının, okulların yapı ve işleyişinizi değiştirmektedir. Eğitim sürecinin bir ürünü olarak adlandırılan teknoloji, aslında eğitim sürecinin de yapısı ile oynamaktadır. Bu sebeple, eğitim anlayışına farklı bir bakış açısı getirmiştir. Birey,bilgi ve toplum ayrılmaz bir üçlüdür. Bu üçlü ile değişimin beraberinde getirdiği gelişme, bireyin gelişimine neden olmuştur (Ekin 1994, Varol 1998 ve Keser, 1991).

21. yy. teknolojisinde şüphesiz ki hızlı gelişmeler yaşanıyor. Dolayısıyla, sosyal, kültürel, ekonomik ve hatta siyasal yönden değişime uğratması çok normaldir. Bütün bu değişimler, vatandaş modelinin de değişmesine sebep olmuştur. Gelişmiş ülkelerin vizyonu teknolojiyi yönetme, geliştirme ve kullanma şekline göre değişmektedir. Teknolojiyi her alan entegre edebilmek, bilgiye teknoloji aracılığıyla ulaşmak ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile yakından ilişkilidir. Hızla artan bilgi yoğunluğu arasında birey, gerekli bilgiye kısa zamanda ve sistemli bir şekilde ulaşmak için teknolojinin faydalarından yararlanır(Alkan 1987 ve 1995, Demirel ve Diğerleri 1994, Gökdaş 1996).

21. yy.'nin en etkili bilgi-işlem aracı bilgisayar ve onun teknolojisidir. Bu durum insan yaşamını ve çevresini de hızla değiştirmektedir. Bilginin üretilmesi, aktarılması, ve kullanılması konusunda araştırıp uygulanan kuram ve yöntemler köklü değişikliklere uğramaktadır. Geleceğin toplumlarının tamamen bilgi toplumları olacağı düşünülmektedir. Bilgi teknolojisinde ki ilerlemeler ülkelerin eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Bu sebeple gerek İtalya olsun gerekseAmerika Birleşik Devletleri olsun çok sayıda ülke 1950'li yıllardan itibaren bilgisayarla eğitimi yaygınlaştırmaktadırlar. (Mercan ve diğ., 2009). Çağdaş toplumlar yeni düzeni bilgi toplumu olarak adlandırmaktadırlar. Bu süreçte de tüm ülkelerin hemen hemen hepsi çağdaşlaşma sürecindeki yarışta öne geçmeye ve özellikle de eğitimde bu teknolojiden yararlanmaya çalışmışlardır.

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bilgi teknolojilerine özel bir önem verilmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim programlarının genel amaçları arasında bilişim teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlanmak vardır. Ezberci, öğretmen merkezli eğitim odağından çıkıp; öğrenci merkezli, öğrencinin bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırmasını sağlayan, öğrenciye özgür bir ortam sağlayan bir eğitim odağına geçiş yapılmıştır. Yapılandırmacı eğitimin gereği olarak, oluşan yeni öğretim ortamlarında bilgi teknolojilerinin kullanımı öğretmenlere ve öğrencilere çok yardımcı olacaktır.

Bilgisayarlı eğitimin yaygınlaştırılması, toplumların çağdaşlaşması, evlerde ki bilgisayar sayısının artması dolayısıyla internet kullanımının artması, yapılandırmacı eğitimin yaygınlaşması 21. Yy. eğitimi adı altında yeni bir jenerasyonun eğitilmesine yardımcı olmuştur. Yeni jenerasyon alan yazında 21. Yy. öğrencileri olarak yeni bin yılın öğrencisi (The New Milenium Learner) (Pedró, 2006), dijital yerli (digital native) (Prensky, 2001) gibi terimlerle boy göstermiştir.

Araştırmalara göre 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan gelecek nesil öğrenme için gereken beceriler yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği olarak gösterilmektedir. Öğrencilerin yeni nesil öğrenme de etkili olabilmeleri için en azından bu dört başlığa sahip olmaları gerekir. Daha da detaya inilirse, 21. yüzyıl becerileri, öğrenme ve yenilenme becerilerini (yaratıcılık, eleştirel düşünce, problem çözme, işbirliği), bilgi & teknoloji becerilerini (bilgi &medya okuryazarlığı), yaşam & meslek becerilerini (uyum, girişimcilik) kapsadığı görülebilir. Eskiden öğrenciden beklenen davranış şimdilerde farklıdır. İleride ki senelerde de daha farklı olacaktır.

Öğrenme, öğretme ve yenilik alanında ki beceriler, öğrenci ve öğretmenler açısından çok daha kapsamlı ve karmaşık bir ortama dönüşecektir. Dolayısıyla, bu beceriler kendilerini bu ortama hazırlayan öğrenciler ile hazırlamayan öğrencileri birbirinden ayıracak beceriler olarak görülecektir. Dolayısıyla, 21. yüzyıl becerilerinin öğrenciler üzerinde de ne kadar anlaşılabildiği, öğrenciler tarafından bu teknolojilerin ne kadar kullanılabildiğini ve yatkınlığını tespit etmek amacıyla bu çalışmanın amacı: Öğrencilerin bilgi kırsal kesimde bulunan bir ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin teknolojilerinden yararlanma düzeyleri ve kullanım amaçları hakkında bilgi edinmektir" denilebilir.

YÖNTEM

Bu araştırma Hatay kırsalındaki Kisecik İlköğretim Okulunda okuyan 4. Ve 8. Sınıf arası öğrencilerin, bilgisayarı ve interneti bilme ve bunları kullanabilme durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Bu araştırma da 4. Ve 8. Sınıf arası öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması olduğundan araştırma bir ilişkisel çalışmadır. Araştırmada, nicel araştırma tekniklerinden betimsel araştırmanın yanı sıra, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Ölçme aracının iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha testi yapılmıştır. Bunun sonucunda güvenirlik katsayısı .824 bulunmuştur (α=0.82). Bu durumda uygulanan Likert ölçekli anketin güvenilir olduğu söylenebilir. Toplanan veriler nicel veri analiz yöntemlerinden T- testi ve ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın betimsel araştırma ile desenlenmesinde şu tanımlamalar yol gösterici olmuştur:

- Betimsel araştırma yaşayanların yani var olan bir durumun ne olduğunu betimleyip açıklama durumu olarak adlandırılabilir (Sönmez, 2013).
- Betimsel araştırma da olgu neyse öyle devam eder. Araştırmacı, araştırma etkinliğine girse de girmese de olgu aynı şekilde varlığını sürdürecektir. (Sönmez, 2013)

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın amacı, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi daha detaylı bir şekilde tartışılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Yeni binyıl öğrencilerinin bir çok becerisi sürekli değişmektedir. Bilişsel becerilerinde de meydana gelen değişimler mümknüdür. Dolayısıyla bilgi iletişim teknolojileri (BİT) ile ilgili yeteneklerden belirli bir ölçüde yararlanmaları gereklidir. Bu amaçla yenilikçi eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır(MEB, 2008). Bunu için de mevcut durumun tespiti büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, kırsal kesimde bulunan bir ilköğretim okulu öğrencilerinin YBÖ özelliklerini taşıma durumlarının incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Şahin (2013) tarafından, 2006 yılında OECD tarafından belirtilen YBÖ ölçütlerinin Türkiye'deki eğitim fakülteleri lisans öğrencileri için ne derecede geçerli olduğunu belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek temel alınmış ve ilköğretim düzeyine uyarlanmıştır.

Bu durumda araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmak istenebilir:

- Kırsal bölgede yaşayan öğrenciler bilgisayar kullanımında aktif midir?
- Öğrencinin yaşadığı kırsal kesim, 21. Yüzyıl becerilerini edinmeye engel midir?
- Bireylerin sınıf düzeyleri, 21. Yüzyıl öğrencisi becerilerinin gelişmesini etkilemekte midir?
- Bireylerin yaşları, 21. Yüzyıl öğrencisi becerilerinin gelişmesini etkilemekte midir?
- Bireylerin cinsiyetleri, 21. Yüzyıl öğrencisi becerilerinin gelişmesini etkilemekte midir?

Sayıtlılar

- Anketi cevaplandıran öğrencilerin görüşlerini içtenlikle yansıtacağı varsayılmıştır.
- Veri toplama aracı olan anketin tüm görüşleri ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
- Örneklemin evreni temsil edici nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

- Anket uygulaması Hatay kırsalında ki Kisecik İlköğretim Okulu ile sınırlandırılmıştır.
- Anket uygulaması 4.,5.,6.,7., ve 8. Sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
- Elde edilen bilgiler geliştirilen anket formundaki sorularla sınırlıdır.

Çalışma Grubu (Evren/Örneklem)

Araştırma yapılan konuda evreni Hatay kırsalında yer alan Kisecik İlköğretim okulunda okuyan 4. ve 8. Sınıf arası öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi, Hatay ilindeki bir ilköğretim okulunda bulunan 4., 5., 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 183 kişilik gruba göre oluşturulmuştur. Evrendekilerin hepsine birden erişmek mkansızdır. Evreni temsil olarak örneklem seçilmiştir.

Öğrencilerin yaş değişkenine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Dağılımı

	f	%
10 yaşındakiler	**35**	**19,1**
11 yaşındakiler	**47**	**25,7**
12 yaşındakiler	**49**	**26,8**
13 yaşındakiler	**41**	**22,4**
14 yaşındakiler	**11**	**6,0**
Toplam	**183**	**100**

Tablo1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %19,1'i 10 yaşında, %25,7'si 11 yaşında, %26,8'i 12 yaşında, %22,4'ü 13 yaşında, %6'sı olan öğrencilerdir

Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Dağılımı

	f	%
4.sınıf	**34**	**18,58**
5.sınıf	**43**	**23,50**
6.sınıf	**44**	**24,04**
7.sınıf	**34**	**18,58**
8.sınıf	**28**	**15,30**
Toplam	**183**	**100,0**

Tablo2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin %18,58'i 4.sınıf, %23,50'si 5.sınıf, %24,04'ü 6.sınıf, %18,58'i 7.sınıf ve %15,30'u ise 8.sınıf olarak görünmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

	f	%
Erkek	**95**	**51,9**
Kız	**88**	**48,1**
Toplam	**183**	**100,0**

Tablo3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 51,9'u erkek, % 48,1'i ise kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma esnasında elde edilen veriler 2013 yılında Mehmet Can ŞAHİN tarafından oluşturulan anket aracılığıyla 2013 yılının Kasım ayında toplanmıştır. Geliştirilen veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirliğinin bulunmasu için, anket öncelikle iki alan uzmanı akademisyenle geliştirilmiş, geribildirimler alınarak anketin son hali uygulanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ankette ufak değişiklikler yapılarak kullanılan çalışmada 36 adet anket sorusu bulunmakta ve anketin yanında öğrencilerin işaretleyebileceği beş adet alan bulunmaktadır. Bunlar; "Çok uygun", "Uygun", "Kararsızım", "Uygun Değil", "Hiç Uygun Değil" seçenekleridir. Öğrenci iyice düşündükten sonra kendisine en uygun gelen seçeneği işaretlemekte ve bir sonraki soruya geçmektedir.

Veri Toplama Süreci

2012 Yılının Mart ayında Hatay il merkezinde olan Kisecik İlköğretim Okulunda okuyan 4. ve 8. sınıf arası öğrencileri, Mehmet Can ŞAHİN(2013) tarafından oluşturulan ve ufak değişiklikler yapılarak bu çalışmada kullanılan anket oluşturulmuş, gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilerin hiçbir baskı ve zorlama olmadan

yeterli süre zarfında doldurulması istenmiş ve bu süre zarfında herhangi bir sorun yaşanmadan veriler elde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin SPSS 11,5 bilgisayar programlarına girişi yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler için puanlama Hiç uygun değil (1), Uygun değil (2), Kararsızım (3), Uygun (4) ve Çok uygun (5) şeklinde yapılmıştır. Bu puanlama ile birlikte veriler bilgisayara girildikten sonra; sınıf seviyelerinin, cinsiyetlerinin, yaşlarının ve kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin bilgisayar kullanmayı ve yeni bin yüzyılın öğrencisi olabilmelerine ilişkin tutumlarını incelemek için bu araştırma yapılmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet değişkeni için iki bağımsız grup olduğu için bağımsız T-testi, sınıf düzeyleri, yaşlar ve bilgisayar kullanımı başarıları için ikiden fazla değişken olduğu için ANOVA kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmadan elde edilen bulgular alt problemlerlere dayandırılarak ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Bilgisayar Kullanımına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilgisayar kullanımını ne kadar bildiklerini belirlemek amacıyla yapılan aritmetik ortalama sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin "Bilgisayarı Kullanmayı Ne Kadar Biliyorsunuz" Sorusuna Verdikleri Cevaplara Göre Dağılımı

	X	Ss
1.Bilgisayarı kullanmak benim için oldukça zordur.	2,84	1,50
2.Birden fazla e-posta hesabı kullanıyorum.	4,17	1,28
3.İnternette araştırırkma yaparken tek kaynaktan yetinmem. Başka sitelere girer, farklı kaynaklara da başvururum.	2,41	1,34
4.İnternette aradıklarımı hızlı ve kolaylıkla bulabilirim.	2,03	1,13
5.İnternet site ve forumlara üye olabilirim.	3,01	1,36
6.Kendi dosyalarımı bazen paylaşıma açabilirim.	2,92	1,40
7.Cep telefonuna mesaj göndermek için interneti kullanırım.	3,69	1,37
8.Kendi web sitemi yapabilirim.	3,12	1,48
9.Genellikle birden fazla işle aynı anda uğraşabilirim. (Ders çalışma, müzik dinleme, Chat yapma, yemek yeme)	3,07	1,50
10.İnternete aynı anda birden fazla siteye bağlanır, hepsini aynı anda takip ederim.	3,36	1,33
11.Merak ettiğim konuları kendim araştırıp öğrenmeyi tercih ederim.	1,86	1,11
12.Bir web sayfasında numarayla verilmiş sayfalara rastgele, serbestçe gezerim, o sırayı takip etmem.	3,45	1,39
13.Yeni bir cihazı kullanma kılavuzunu okuyarak değil, kurcalayarak, deneme yanılma yoluyla öğrenirim.	3,48	1,44
14.Kitaplarda daha fazla resim, şekil ve grafik olmasını tercih ederim.	2,43	1,30
15.Bilgisayarda hareketli, hızlı oyunları oynarım.(FIFA, CounterStrike vb.)	2,63	1,49

16.Bilgisayarda düşünme gerektiren strateji oyunları oynarım.(Age of Empire vb.)	2,73	1,39
17.Derslerde aklım konudan konuya geçer, genelde dikkatim dağınıktır.	3,46	1,37
18.İnternette bir site içinde gezinirken asıl önem verip okuduğum konuyu bırakıp diğer bağlantılara tıklayıp serbestçe gezinirim.	3,77	1,33
19.e-posta gruplarına üyeliğim vardır.	3,73	1,50
20.İnternet üzerinden arkadaşlık sitelerini kullanarak yeni arkadaşlar edinirim. (Facebook vb.)	3,18	1,61
21.Gerçek hayatta hiç buluşup görüşmediğim fakat sadece nick'lerini (takma isimlerini) bildiğim insanlarla sohbet ederim.	3,64	1,45
22.Dinlenme zamanlarımı bilgisayar veya internette zaman geçirerek harcarım.	3,62	1,46
23.Cep telefonuma mesaj geldiğinde derste de olsam hızlı cevap veririm.	4,06	1,33
24.Aradığım bilgileri kitapta bulmaktansa internetten bulmayı tercih ederim.	2,88	1,37
25.İnternetteki video içerikli sayfaları basılmış gazete kâğıdına tercih ederim.	3,08	1,32
26.Cep telefonuyla yazışırken kısaltma ifadeleri kullanırım. (Kib, tmm, ok… vb.)	3,32	1,48
27.Ödevlerimde cep telefonumda kullandığım gibi kısaltma dilini kullanmak isterim.	3,58	1,37
28.İnternette sitelere ve forumlara yorum yazar, takip ederim.	3,33	1,39
29.Okulda bulunan teknolojik aletlerin sayısını yeterli buluyorum. (Bilgisayar, İnternet, Projeksiyon, Yazıcı vb.)	2,84	1,38
30.Okulda bulunan teknolojik aletlerin kalitesini yeterli buluyorum. (Bilgisayar, İnternet, Projeksiyon, Yazıcı vb.)	2,63	1,35
31.Okulda bulunan teknolojik aletlere yeterli sıklıkta ulaşabiliyorum. (Bilgisayar, İnternet, Projeksiyon, Yazıcı vb.)	2,91	1,23
32.Okulda cep telefonu, dizüstü bilgisayarı vb. teknolojik aletlerin kullanılmasının serbest olmasını isterdim.	3,07	1,44
33.Ödev yaparken önce konuyu internette araştırırım.	2,70	1,37
34.Okulda derslerin içeriği ve ödevler konusunda söz sahibi olmak istiyorum.	2,28	1,25
35.Okulda dersi işlerden teknolojik aletlerden yeterince faydalanıyoruz.(bilgisayar, internet, projeksiyon vb.)	2,85	1,34
36.Okuldaki derslerde grup çalışma olanaklarını yeterli buluyorum.	2,37	1,29

Tablo 4 incelendiğinde görülecektir ki birçok anket maddesinin ortalaması 3'e yakın ve üstü olarak görülmektedir. Bu durum ise anket seçeneklerinde "Çok uygun", "Uygun", "Kararsızım", "Uygun Değil", "Hiç Uygun Değil" seçeneklerinden "Kararsızım" seçeneğine denk gelmektedir. Aritmetik ortalaması diğer seçeneklere göre nispeten daha yüksek olan maddeleri incelediğimizde 2., 7., 18., 19., 21., 22., 23., ve 27. maddeler göze çarpmaktadır. Aritmetik ortalaması diğer anket sorularına göre nispeten daha düşük olan maddeleri incelediğimizde ise 3., 4., 11., 34. Ve 36. sorular göze çarpmaktadır.

Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Bilgisayar kullanım ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	X	Sd	f	P
4. sınıf	34	113,4118	21,1504	3,299	,200
5. sınıf	43	113,3023	18,3660		,200
6. sınıf	44	112,2045	18,0896		,054
7. sınıf	34	100,4118	15,4628		,200
8. sınıf	28	112,2857	16,2864		,194

Tablo 5'den de anlaşılacağı gibi tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. İlk olarak normallik testi yapılmış, sig. değeri 0,05'den büyük olduğu için normal olduğu gözlenmiştir. Katılımcı sayımız 50'den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov kullanılmıştır. Sig. değeri 0,05'den küçük olmadığı için değişkenler arasında anlamlı bir fark yoktur. Anlamlı bir fark olmadığı için Post Hoc analizinin yapılmasına gerek kalmamıştır çünkü hiçbir grup arasında bir farklılık yoktur.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6: Bilgisayar kullanım ölçeği puanlarının yaş göre ANOVA sonuçları

Yaş	N	X	Sd	f	P	Eta kare
10 yaş	35	113,5714	20,9471	3,299	,200	0,069
11 yaş	47	115,2979	18,1956		,200	
12 yaş	49	108,7347	17,6231		,200	
13 yaş	41	107,3415	17,5564		,109	
14 yaş	11	100,0000	13,3566		,200	

Tablo 6'a görüldüğü gibi, normallik testi yapılmış, ardından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur. Katılımcı sayısı 50'den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov kullanılmıştır. Ardından Levene testi yapılmış, Sig. Değeri 0,05'den küçük olduğu için değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu anlamak için Post Hoc analizi yapılmış ve multiple comparision değerlerine bakılmıştır. Bu değerlere göre 7. Sınıf öğrencilerinin 4. Sınıf, 5. Sınıf ve 6. Sınıf öğrencilerine göre bilgisayarı daha etkin kullandıkları ve yeni bin yüzyılın öğrencisi olmada daha etkin oldukları söylenebilir. Partial eta kare değerine bakıldığında, bu değerin 0,069 olduğu yani bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin orta derecede bir etki olduğu söylenebilir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Bilgisayar kullanım ölçeği puanlarının cinsiyete göre T-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	Sd	t	P
Kız	88	118,1477	17,69378	-5,842	,000
Erkek	95	103,4316	16,38152		
Toplam	183	221,5793	34,0753	-5,842	,000

Öğrencilerin bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(183)=-5,842, p<.05]. Kız öğrencilerin bilgisayar kullanımına yönelik tutumları ($\bar{X}$=118,1477), erkek öğrencilerin bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarından ($\bar{X}$=103,4316) daha olumludur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışma kapsamında kırsal kesimlerde yaşayan 4., 5., 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerine ve bilgisayar kullanımına yönelik bazı değişkenler incelenmiştir. Bu değişkenler cinsiyet, sınıf seviyesi ve yaş değişkeni olarak adlandırılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında 21. Yüzyıl becerilerine ve bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. 21. yüzyıl öğrencileri genellikle dijital yerliler olarak da ifade edilmektedir. Her nesil farklılaştığı gibi bu neslinde farklılaştığı iddia edilmektedir (Bennett, Maton ve Kervin, 2008; Dede, 2005; Prensky, 2001). Bu çalışma da görüldüğü gibi cinsiyet ve yaş değişkenleri ile 21. Yüzyıl becerileri ve bilgisayar kullanımı arasında anlamlı farklar olduğu, sınıf düzeyi değişkeni ile 21. Yüzyıl becerileri ve bilgisayar kullanımı arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma YBÖ projesi kapsamında öğrencilerin sahip olduğu düzeyi belirleme açısından önem taşımaktadır. Elde edilen veriler, sosyoekonomik düzey açısından düşük seviyedeki öğrencilerden toplandığından, bu bağlamda değerlendirilmeleri önem taşımaktadır.

Aritmetik ortalaması diğer sorulara göre kısmen daha yüksek olan 2., 7., 18., 19., 21., 22., 23., ve 27. maddelere bakıldığında öğrencilerin birden çok e-posta adresinin olduğu görülür. Ardından öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun cep telefonuna sahip olduğu ve etkin bir şekilde kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler arasında telefon kullanımının yaygınlığını "Cep telefonuma mesaj geldiğinde derste de olsam hızlı cevap veririm." anket maddesinin aritmetik ortalama değerinden (4,06) çıkarım yapılabilir. İnterneti de aynı şekilde cep telefonundan mesaj göndermek için kullanan öğrencilerin çoğunluğu göze çarpmaktadır. Bu durumun olumsuz yansıması olarak ortalaması yüksek olan maddelere bakıldığında öğrencilerin internete web sitesi içinde gezerken asıl önem verip okudukları konuyu bırakıp diğer bağlantıya tıklayarak serbestçe gezindikleri görülmektedir. Bu maddeden dolayı öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olduğu söylenebilir. Bu argümanı öğrencilerin 17.soruya verdikleri yanıtla anlamakta mümkündür. Bununla birlikte, öğrenciler ödevlerini dahi yaparken cep telefonlarında kullandıkları gibi kısaltma dilini kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Şahin'in de dediği gibi; yazma alışkanlıkları yeni dillerin yaratılmasına sebep olacak kadar değişti. Öğrenciler cep telefonlarında kullandıkları kısaltma dilini, hayatın her alanlarına da yayarak kendilerine özgü bir kısaltma dili oluşturmuşlardır (Şahin, 2009). Bunun haricinde olumsuz olarak bakılabilecek bir madde daha vardır. 21. maddenin aritmetik ortalamasına bakıldığında öğrencilerin gerçek hayatta hiç buluşup görüşmediği fakat sadece nick'lerini (takma isimlerini) bildikleri insanlarla sohbet ettiği görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin birçok tehlikeye açık olduğunu söylemek mümkündür.

Aritmetik ortalaması düşük olan maddelere bakıldığında ise 3., 4., 11., 34. ve 36. maddeler göze çarpmaktadır. En düşük aritmetik ortalaması olan 11. Madde incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun merak ettikleri konuları kendileri araştırıp öğrenmeyi tercih etmedikleri görülebilir. Bununla birlikte, öğrenciler interneti ve cep telefonlarını yoğun olarak kullansalar da internette aradıklarını rahat rahat bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Eğer konuyla alakalı bir e-kaynak bulurlarsa başka kaynaklara bakmadıkları da söylenebilir. Aritmetik ortalaması düşük olan diğer anket maddeleri öğrencilerin bilgisayar ve internet okuryazarlığı konusunda rehberliğe ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Köğce'ye göre günümüzde bilgi okuryazarlığının tanımı şu şekildedir: kaynaklar ve teknolojiler değiştikçe kullanımı da zorlaşmıştır. Sadece referans ile değil, bilgiyi bulmaya doğru ilerleme göstermiştir. Dijital, görsel, metinsel ve teknolojik olarak birçok ortamda bilgi okuryazarlığı kendini göstermektedir. Bu özellikler de zamanla önemli beceriler arasına girmiştir. Bilgi sürekli artmaktadır. Bu durum da bireylerin kendi kendine öğrenmelerini sağlayacak ortamları zorunlu kılmaktadır. (Köğce, 2014) Öğrencilerin YBÖ anketine verdikleri yanıtlar doğrultusunda, anketin tamamından hesaplanan genel ortalama için 3 kararsız değerini geçenler Yeni Binyılın Öğrencisi özellikleri gösterir olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, Nieto'nun yeni yüz yılda sürekli artan kültürel ve dilsel çeşitlilik sorunlarına yol açar sözünü uluslararası diyalog, bilgiye hızlı ulaşma, sosyo-ekonomik eşitsizlik gibi değerlerle kanıtlanabilir (Nieto,2000). düşüncesine karşı olarak kırsal kesimde bir köyde yer alan ilköğretim okulu öğrencilerinin çoğunun Yeni Binyılın Öğrencisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç üniversite düzeyinde uygulanan Şahin (2013)'un çalışmasıyla örtüşmektedir.

KAYNAKÇA

Alkan, C., (1987). *Bilgisayarın Eğitimde Kullanımı*, Eğitim ve Bilim, Ankara.

Alkan, C., (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Bennett, S., Maton, K. ve Kervin, L. (2008). The 'Digital Natives' Debate: a Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology, 39*(5), 775-786

Demirel, Ö., M. Erden, B. Akkoyunlu, F. Kaptan (1994). *Eğitim Teknolojisi Ders Notları*. Ankara.

Ekin N. (1994) *Endüstri İlişkileri*, İstanbul. Beta Dağıtım.

Gökdaş, İ.,(1996). *Bilgisayar Eğitimi Öğretim Teknolojisi Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında*, (Yayınlanmamış YL Tezi), AÜSBE, Ankara.

Keser, H. (1991). *Eğitimde Nitelik Geliştirmede Bilgisayar Destekli Eğitim ve Ders Yazılımlarının Rolü, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumunda Sunulan Bildiri Metinleri*. 13-14 Nisan 1991. İstanbul: Özel Kültür Okulları Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi.

Köğce, D., Özpınar, İ., Şahin, S., Yenmez, A. (2014). "Öğretim Elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22 (2014) 185-213.

MEB, (2013). "PISA: Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Değişkenler Açısından PISA Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 2012, 37, 164

Mercan, M., Filiz, A., Göçer, İ. ve Özsoy, N. (2009). *Bilgisayar Destekli Eğitim ve Bilgisayar Destekli ÖğretiminDünyada ve Türkiye'de Uygulamaları. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 2009 Harran Üniversitesi

Nieto, S. (2000). "Placing Equity Front and Center: Some Thoughts on Transforming Teacher Education on a New Century. *Journal of Teacher Education,* 51, 3,180-187.

Pedró, F. (2006). The New Millennium Learners: Challenging Our Views on ICT and Learning OECD-CERI http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-5.

Sönmez, V. (2013) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Ankara

Şahin, M. C. (2009). "Yeni Binyılın Öğrencilerinin Özellikleri" *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9, 2, 155-172*

Şahin, M. C. (2010). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yeni Binyılın Öğrencileri (OECD New Millennium Learners) Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Tutkun, Ö., Aksoyalp, Y. (2010). "21. Yüzyılda Eğitimde Program Geliştirmede Yönelim, Kavram ve Anlayışlar". *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 157.

Varol N. (1998). *Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Kurumlarında Kullanımları ve Eğitimcilerin Rolü*, Elazığ.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

İŞBİRLİKİ ÖĞRENME YÖNTEMİ VE OYUN ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Dr. Hulusi Alp
Süleyman Demirel Üniversitesi
Eğirdir Sağlık Hizmetleri MYO
Ekim1778@gmail.com

Özet

Bu araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi ve oyun etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların sosyal kaygı düzeylerine olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, tek denekli deneysel nitelik taşımaktadır. Araştırma modeli, ön test - son test, kontrol gruplu desenle yapılmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırma; Aydın ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunda 4–6 yaş aralığındaki çocukların arasından, okul rehber öğretmeni tarafından belirlenen sosyal kaygı düzeyleri yüksek olan 30 (15 kız – 15 erkek) çocuk ile yürütülmüştür. Okul rehber öğretmeni tarafından belirlenen, sosyal kaygı problemi olan 30 çocuğun içinden basit tesadüfi yöntemle seçilen 15 (7 erkek – 8 kız) çocuk ile uygulamanın yapılacağı deney grubu, geriye kalan 15 (8 erkek – 7 kız) çocuk ile de kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışma sonunda değerlendirme yapabilmek için deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine "*Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği*" çalışmanın başında ön-test ve çalışmanın sonunda son-test olarak uygulanmıştır. Bu testin sonuçları spss istatistik programı ile yapılmıştır. Gruplar arası sıralı olmayan bağımsız değişkenlerin sıra ortalaması farklarının karşılaştırmasına, Mann-Whitney U Nan-Par testle, Grup içi ortalama farklarının karşılaştırmasına ise Wilcoxon Nan Par testle bakılmıştır. Tip 1 hata için α= 0.05 ve 0.01 düzeyi alınmıştır.

İşbirlikli öğrenme ve oyun etkinlikleri programı uygulanmadan önce, "Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği" aile görüşlerini içeren verilerin mann-whitney u nan par test analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>0.05$). İşbirlikli öğrenme ve oyun etkinlikleri programı uygulandıktan sonra, ise "Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği" aile görüşlerini içeren verilerin mann-whitney u nan par test analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.01$). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve oyun etkinlikleri programı uygulanmadan önce ve program uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocukların wilcoxon işaretli sıralar test sonuçlarına göre ön-test ve son-test sonuçları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>0.05$).

İstatistikî sonuçlara göre; sosyal kaygı düzeyleri yüksek olan çocukların, kaygı düzeylerinin azalmasında ve çocukların sosyalleşmesinde, uygulanan işbirlikli öğrenme ve oyun etkinlikleri programın etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İşbirlikli Öğrenme, Sosyal Kaygı, Oyun.

THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING METHOD AND GAMING ACTIVITIES OF SOCIAL ANXIETY LEVEL IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

In this study, cooperative learning and pre-school age children's play activities aimed to determine the effect of social anxiety. Research bears single subject experimental nature. Research model, pretest - posttest control group was made patterns. Research in accordance with the designated purpose; were carried out with children in the 4-6 age range, 30 with social adjustment problems identified by the school counselor (15 women - 15 men) in a kindergarten attached to the Ministry of Education of the Aydın. School guidance counselor as by chosen, that simple random way through the 30 children with the child social adjustment problems was formed 15 (7 male - 8 girls) with the experimental group to do practice with the child, the remaining 15 (8

males - 7 girls) control group. The end of the study, study was applied at the beginning of the as a pre-test and post-test at to make an assessment in experimental and control groups of the children's parents "Child Behavior Rating Scale". The results of this test was performed with SPSS statistical software. Non-sequential order of arguments between groups difference in comparison to the average, Mann-Whitney U test Nan-par, while the intra-group comparison of mean differences were analyzed with the Wilcoxon test Nan Par. For type 1 error $\alpha = 0.05$ and 0.01 level was taken.

Before cooperative learning and play activities program implementation, "the rating scale of child behavior," a statistically significant difference of the data including parents' views Mann-Whitney U the par-test analysis between the pre-test the mean for children in the experimental and control groups according to their results are not observed ($p > 0.05$).

Cooperative learning and play activities before implementation of the program and after the program was implemented, children wilcoxon-front by the Wilcoxon signed ranks test results in the experimental group testing and appears to be a significant difference statistically between the post-test results ($p < 0.01$). A statistically significant difference between pre-test and post-test results are not the children in the control group ($p > 0.05$).

According to the statistical results; children with high levels of social anxiety, anxiety levels and decrease in the socialization of children, applied cooperative learning and play activities showed that the program is effective.

Keywords: Cooperative Learning, Game, Social Anxiety.

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan, doğduğu andan itibaren sosyal bir çevrenin içine girip karşılıklı olarak iletişimde ve etkileşimde bulunmak zorundadır (Öztürk, 2004). Sosyal ilişkiler, insan yaşamının temelini oluşturan ve yaşamın her döneminde hissedilen önemli bir gereksinimdir (Akt. Ceylan, 2011). Çevresinde kurduğu temas noktasında var olan insanın, sosyal durumlarda ve etkileşimlerde olumsuz beklentiler içinde olması, kişilerin iletişim kurmalarında zorluk çekmelerine etki etmekte ve bu durum kişiyi psikolojik olarak zayıflatmaktadır, sosyal kaygıda bu durumların oluşmasında yer alan oldukça önemli bir etkendir (Gümüş, 2002; Öztürk, 2004). Sosyal kaygı, çocukluk çağının en sık görülen hastalıklardan birini temsil etmektedir (Achenbach, 1982). Sosyal kaygı; kişinin yabancılarla veya diğer bireylerin incelemesiyle karşı karşıya kaldığı, sosyal veya performans durumlarında belirgin ve sürekli bir şekilde korku duyması temel belirti olmak üzere tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2005). Sosyal kaygısı olan insanlar karşılıklı etkileşimi başlatmak istemezler. Eğer insanlar sosyal kaygı yaşıyorlarsa, kendi kişiler arası problemlerinin çözümünde zorluklar yaşama ve başka insanlarla olan etkileşimlerinden kopma eğilimindedirler (Öztürk, 2004; Rubin & Burgess, 2001). Sosyal kaygının başlangıç yaşı çok erkendir, bu durum 10 yaşın altında başlar ve temeli çocukluk yıllarında atılır (Burkovik, 2011). Bu dönemde çocuğun; doğal ve toplumsal çevreye uyum sağlayabilme ve içinde yaşadığı toplumla bütünleşebilme için çaba gösterdiği; bu amaçla birtakım temel becerileri ve sosyal davranışları kazanmaya başladığı dönemdir (Arslan, 2007). Oldukça önemli etkileri olan sosyal beceriler, kişilerin bulunduğu topluma uyumunun, etkileşiminin ve iletişiminin sağlanmasında gerekli olan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu davranışların tümü bireylerin çevreleriyle olan ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütmesini sağlamaktadır (Yavuzer, 2005) Çevre, bütün olarak canlılığı kuran ve sürdüren doğa düzenidir (Karakuşçu, 1999). Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi dönem çocuğun doğduğu günden başladığı (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010) ve çocuğun duygusal, bilişsel ve akademik yeterliklerin oluşum sürecinde olduğu süreçtir (Akt., Aykır ve Çifci - Tekinarslan, 2012).Çocuğun gelişimi açısından kritik yıllar olarak adlandırılan okulöncesi yıllarında sosyal gelişimi, onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur. (Mark ve Jan, 1995**;** Çubukçu, 2006). Eğitim bireyin toplumsallaşma sürecinde devreye girip, içinde bulunduğu toplumla, birey arasındaki sosyal etkileşime yardımcı olur (Kocayörük, 2000**;** Çamlıyer, 1994). İşbirliğine dayalı öğrenme, bir grup öğrencinin ortak bir amacı gerçekleştirmek için çalışmasını içermekte ve öğrenci etkileşimini sağlaması açısından da zengin bir yöntemdir (Akt. Yağcı, ve diğerleri., 2012). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir, dinleme, empati, uzlaşma, liderlik, ve gelecekte karşılaşacağı sosyal durumlar için uygun ve transfer edilebilir yetenekler

geliştirmesine, öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu hisler geliştirmelerine, öğrencilerin "ait olma" gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektedir. Yaratıcılığı destekleyen güçlü bir sistemdir. Farklı etnik grupların, çoğunluk ve azınlıkları, kadın ve erkeklerin beraber bir ortamda çalışmasını sağlar. Öğrenciler başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmektedirler. Kısaca demokratik yaşama alışkanlığını kazanmaktadırlar (Kaya, 2013). Oyun bir kültür iletişimi aracının alıştırmalarıdır. Çocuk oyun oynarken kendi çevresindeki araçları kullanır. Oyuncakların, araç ve gereçlerin kullanımı sırasında çocuk vücut organlarını ve kaslarını kontrollü kullanmayı öğrenir. Yaş ilerledikçe çocuklar daha çok başkaları ile birlikte oynamak ve sosyal etkileşim kurmak isterler. Sosyalleşmenin artmasıyla birlikte oyunlar da karmaşıklaşır ve buna bağlı olarak sosyal gelişim arttıkça oyun kurma ve oynama da zorlaşır. Oyunlar yolu ile çocuklar kendileri ve başkaları hakkında bilgi sahibi olurlar, kendi kapasite ve sınırlılıklarını büyüklerle olan farklılıklarını öğrenirler. En önemlisi çocuklar oyunlar yolu ile yaşamlarını organize etme ve denetleme alışkanlığını geliştirebilirler (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2011). Oyun, çocuğun ruhsal gelişiminde ve kişilik kazanmasında, sevgiden sonraki en önemli ruhsal besinidir. Okul öncesi dönemde motor becerilerin gelişmesinde sosyalleşmenin etkileri görülmeye başlar (Muratlı, 1997). Sportif oyunlar içinde çocuk kendi bedenini tanır, yeteneklerinin farkına varır. Başarabileceği ve başaramayacağı hareketleri, emniyetli bir ortamda öğrenerek gereksiz tehlikelerden uzak duracak deneyimler edinir. Kendi yaşında çocuklarla bir arada, paylaşma ve yardımlaşmayı öğrenir. Sorumluluk alma ve düzenli çalışma alışkanlığı edinir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, işbirlikli öğrenme yöntemi ve oyun etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların sosyal kaygı düzeylerine olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma deneysel nitelikte bir çalışmadır. Araştırma ön-test – son-test kontrol gruplu deneme modelinde desenlenmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırma; Aydın ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunda 4–6 yaş aralığındaki çocukların arasından, okul rehber öğretmeni tarafından belirlenen sosyal kaygı düzeyleri yüksek olan 30 (15 kız – 15 erkek) çocuk ile yürütülmüştür. Okul rehber öğretmeni tarafından belirlenen, sosyal kaygı problemi olan 30 çocuğun içinden basit tesadüfi yöntemle seçilen 15 (7 erkek – 8 kız) çocuk ile uygulamanın yapılacağı deney grubu, geriye kalan 15 (8 erkek – 7 kız) çocuk ile de kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubundaki çocuklara 14 hafta boyunca, hafta da 3 (üç) gün 1 (bir) saat çalışma yaptırılmıştır. Uygulamanın yapılacağı günler Çarşamba, Perşembe ve Cuma olarak belirlenmiştir. İçerik olarak; ısınma hareketleri, işlevsel egzersizler ve eğitsel oyunlar bölümlerinden oluşan etkinlikler programı uygulanmıştır. Kontrol grubunu oluşturan çocuklara herhangi bir hareket eğitimi, oyun etkinliği ya da sportif aktivite yaptırılmamıştır.

Araştırma Verilerinin Toplanması

Grupların sosyalleşme düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı *"Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği",* kullanılmıştır. Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesinde önce uzman görüşleri alınarak ölçek maddeleri belirlenmiş, uygulamadan sonra da bu maddelerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak ölçek oluşturulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, 73 madde 3 faktör altında, (İsyankar davranışlar, Uyum, Sosyal kaygı) toplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlığını saptamak amacıyla uygulanan Cronbach Alfa katsayısı ölçek toplamında .95, Spearman Brown iki yarı test korelasyon katsayısı da toplamda .82 olarak bulunmuştur. Madde analizi sonucunda ise toplam ölçek bazında hesaplanan tüm korelasyonların .001 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (Sübaşı ve diğerleri, 2010: 793).

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine *"Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği"* çalışmanın başında ön-test ve çalışmanın sonunda son-test olarak uygulanmıştır.

Araştırma Verilerinin Analizi

Bu testin sonuçları spss istatistik programı ile yapılmıştır. Gruplar arası sıralı olmayan bağımsız değişkenlerin sıra ortalaması farklarının karşılaştırmasına, Mann-Whitney U Nan-Par testle, Grup içi ortalama farklarının karşılaştırmasına ise Wilcoxon Nan Par testle bakılmıştır. Tip 1 hata için α= 0.05 ve 0.01 düzeyi alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

BULGULAR

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara ve Ailelerine İlişkin Demografik Özelliklere Göre Yüzdelik Dağılımları

		SAYI	%	SAYI	%
Cinsiyet	Kız	8	.53,3	8	.53,3
	Erkek	7	.46,7	7	.46,7
	Toplam	15	100.0	15	100.0
Yaş	5 Yaş	10	.66,7	10	.66,7
	6 Yaş	5	.33,3	5	.33,3
	Toplam	15	100.0	15	100.0
Ailenin Aylık Geliri	1001TL-2000TL	6	.40,0	7	.46,7
	2001TL- 3000TL	4	.26,7	3	.20,0
	3001TL-4000TL	3	.20	4	.26,7
	4001TL ve üzeri	2	.13,3	1	.6,7
	Toplam	15	100.0	15	100.0
Anne eğitim Durumu	Lise mezunu	10	.69,0	11	.73,3
	Önlisans/lisans mezunu	5	.31,0	4	.26,7
	Toplam	15	100.0	15	100.0
Baba Eğitim Durumu	Lise mezunu	9	.60,0	12	.80,0
	Önlisans/lisans mezunu	6	.40,0	3	.20,0
	Toplam	15	100.0	15	100.0
Anne meslek durumu	Evhanımı / çalışmıyor	7	.46,7	6	.40,0
	Serbest meslek	2	.13,3	1	.6,7
	Ssk çalışan(işçi)	3	.20,0	5	.33,3
	Memur	3	.20,0	3	.20,0
Baba meslek durumu	Serbest meslek	6	.40	4	.26,7
	İşçi	5	.33,3	6	.40,0
	Memur	4	.26,7	5	.33,3
	Toplam	15	100.0	15	100.0
Anne yaşı	21-25 yaş	2	.13,3	2	.13,3
	26-30 yaş	8	.53,3	8	.53,3
	31-35 yaş	3	.20,0	3	.20
	36-40 yaş	2	.13,3	2	.13,3
	Toplam	15	100.0	15	100.0
Baba yaşı	26-30 yaş	6	.40	5	.33,3
	31-35 yaş	7	.46,7	7	.46,7
	36-40 yaş	2	.13,3	3	.20,0
	Toplam	15	100.0	15	100.0
	26-30 yaş	6	.40	5	.33,3
Doğum sırası	İlk çocuk	10	.66,7	8	.53,3
	İkinci çocuk	5	.33,3	7	.46,7
	Toplam	15	100.0	15	100.0
	İlk çocuk	10	.66,7	8	.53,3
Kardeş sayılarına göre	Tek Çocuk	8	.53,3	3	.20
	İki Kardeş	7	.46,7	12	.80
	Toplam	15	100.0	15	100.0

Tablo 1'de deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyete ve yaşlarına göre, dağılımları görülmektedir. Her iki grubun deneklerinin bu iki bağımsız değişken açısından farklılık göstermediği görülmektedir (Bakınız Tablo 1).

Tablo 1' de Deney ve kontrol grubundaki çocukların Anne ve Baba meslek durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Deney ve Kontrol grubundaki çocukların ailelerinin yapmakta oldukları mesleklerin birbirine benzer olduğu söylenilebilir (Bakınız Tablo 1).

Tablo 1' de Deney ve Kontrol grubundaki Anne ve Baba Yaş durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; Deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin yaşlarının 26-30 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının yaşlarının 26-30 ve 31-35 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. (Bakınız Tablo 1).

Tablo 1' de Deney ve kontrol grubundaki çocukların Ailelerin gelir düzeylerinin her iki grupta 1001 – 2000 TL aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Her iki grubun deneklerinin bu iki bağımsız değişken açısından farklılaşmadıkları görülmektedir (Bakınız Tablo 1).

Tablo 1' de çocukların kardeş sayılarına ve doğum sıralamalarına göre dağılımları görülmektedir. Her iki grubun deneklerinin bu iki bağımsız değişken açısından farklılaşmadıkları görülmektedir (Bakınız Tablo 1).

Tablo 1' de çocukların kardeş sayılarına ve doğum sıralamalarına göre dağılımları görülmektedir. Her iki grubun deneklerinin bu iki bağımsız değişken açısından farklılaşmadıkları görülmektedir (Bakınız Tablo 1).

Tablo 1' de Deney ve Kontrol grubundaki çocukların anne ve baba eğitim durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin ve babalarının lise mezunu aralığında yoğunlaştığı görülmektedir (Bakınız Tablo 1).

Tablo 1' de Deney ve Kontrol grubundaki çocukların Anne ve Baba Yaş durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; Deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin yaşlarının 26-30 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının yaşlarının 31-35 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir (Bakınız Tablo 1).

Tablo 2: Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği aile görüşlerini içeren verilerin mann-whitney u ön-test ve son-test sıra ortalamaları puan farklarının karşılaştırılması

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği	Gruplar	N	Ön-test				Son-test			
			Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	P
Çabucak endişelenir	Deney Grubu	15	14,50	217,50	97,500	,539	11,00	165,00	45,000	,004
	Kontrol Grubu	15	16,50	247,50			20,00	300,00		
Çok uzun süre aynı şeyden korkar	Deney Grubu	15	15,00	225,00	105,000	,775	15,00	225,00	105,000	,775
	Kontrol Grubu	15	16,00	240,00			16,00	240,00		
Olayların önde gelen sorumlusu olarak kendini görür	Deney Grubu	15	16,80	252,00	93,000	,436	16,80	252,00	93,000	,436
	Kontrol Grubu	15	14,20	213,00			14,20	213,00		
Yabancılarla iletişime girmek istemez	Deney Grubu	15	13,00	195,00	75,000	,126	11,10	166,50	46,500	,005
	Kontrol Grubu	15	18,00	270,00			19,90	298,50		
Çok çabuk küser	Deney Grubu	15	15,00	225,00	105,000	,775	9,40	141,00	21,000	,000
	Kontrol Grubu	15	16,00	240,00			21,60	324,00		
Bir şey	Deney	15	12,50	187,50	67,500	,061	9,33	140,00	20,000	,000

istemekten utanır	Grubu									
	Kontrol Grubu	15	18,50	277,50			21,67	325,00		
Çocuklar tarafından oyuna son seçilendir	Deney Grubu	15	16,00	240,00	105,000	,775	8,93	134,00	14,000	,000
	Kontrol Grubu	15	15,00	225,00			22,07	331,00		
Yeni arkadaş edinmede zorlanır	Deney Grubu	15	17,00	255,00	90,000	,367	8,00	120,00	,000	,000
	Kontrol Grubu	15	14,00	210,00			23,00	345,00		
Öfkelendiği zaman kusar	Deney Grubu	15	15,50	232,50	112,000	1,000	15,50	232,50	112,500	1,000
	Kontrol Grubu	15	15,50	232,50			15,50	232,50		
Çok çabuk ağlar	Deney Grubu	15	13,50	202,50	82,500	,217	8,00	120,00	,000	,000
	Kontrol Grubu	15	17,50	262,50			23,00	345,00		
Olaylar karşısında aşırı heyecanlanır	Deney Grubu	15	16,00	240,00	105,000	,775	14,50	217,50	97,500	,539
	Kontrol Grubu	15	15,00	225,00			16,50	247,50		
Çok yüksek sesten korkar	Deney Grubu	15	16,00	240,00	105,000	,775	15,00	225,00	105,000	,775
	Kontrol Grubu	15	15,00	225,00			16,00	240,00		
Çocuklardan uzak durur	Deney Grubu	15	18,50	277,50	67,500	,061	12,33	185,00	65,000	,050
	Kontrol Grubu	15	12,50	187,50			18,67	280,00		
Yeni bir ortama girmekte zorlanır	Deney Grubu	15	15,50	232,50	112,000	1,000	16,00	240,00	105,000	,775
	Kontrol Grubu	15	15,50	232,50			15,00	225,00		
Yeni birileri ile karşılaşmak tedirginlik yaratır	Deney Grubu	15	13,50	202,50	82,500	,217	8,00	120,00	,000	,000
	Kontrol Grubu	15	17,50	262,50			23,00	345,00		
Tanımadığı kişilerin bulunduğu ortamlara girdiğinde konuşmak istemez	Deney Grubu	15	16,50	247,50	97,500	,539	8,37	125,50	5,500	,000
	Kontrol Grubu	15	14,50	217,50			22,63	339,50		
Çevresindeki beklenmedik olaylar karşısında korkuya kapılır	Deney Grubu	15	18,00	270,00	75,000	,126	9,50	142,50	22,500	,000
	Kontrol Grubu	15	13,00	195,00			21,50	322,50		
Çok az arkadaşı vardır	Deney Grubu	15	14,50	217,50	97,500	,539	9,40	141,00	21,000	,000
	Kontrol Grubu	15	16,50	247,50			21,60	324,00		

Tablo 2' ye bakıldığında; işbirlikli öğrenme ve oyun etkinlikleri programı uygulanmadan önce, "Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği" aile görüşlerini içeren verilerin mann-whitney u nan par test analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. İşbirlikli öğrenme ve oyun etkinlikleri programı uygulandıktan sonra, ise "Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği" aile görüşlerini içeren verilerin mann-whitney u nan par test analiz sonuçlarına bakıldığında; *Çabucak endişelenir, Yabancılarla iletişime girmek istemez, Çok çabuk küser, Bir şey istemekten utanır, Çocuklar tarafından oyuna son seçilendir, Yeni arkadaş edinmede zorlanır, Çok çabuk ağlar, Yeni birileri ile karşılaşmak tedirginlik yaratır, Tanımadığı kişilerin bulunduğu ortamlara girdiğinde konuşmak istemez, Çevresindeki beklenmedik olaylar karşısında korkuya kapılır, Çok az arkadaşı vardır* maddeleri yönünden deney ve kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Ölçeğin; *Çocuklardan uzak durur* maddesinde de istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). *Çok uzun süre aynı şeyden korkar, Olayların önde gelen sorumlusu olarak kendini görür, Öfkelendiği zaman kusar, Olaylar karşısında aşırı heyecanlanır, Çok yüksek sesten korkar, Yeni bir ortama girmekte zorlanır* maddeleri yönünden son-test sıra ortalamaları arasında bir farkın olduğu fakat bu farkın istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$) (Bakınız Tablo 2).

Tablo 3: Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları karşılaştırılması

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği	**Ön-test ve Son-test**						
	Gruplar	**N**		**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**Z**	**P**
Çabucak endişelenir	Deney Grubu	6	Negatif Sıra	3,50	21,00	2,251	,024
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		9	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		15	Eşit	-	-		
Çok uzun süre aynı şeyden korkar	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		15	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		15	Eşit	-	-		
Olayların önde gelen sorumlusu olarak kendini görür	Deney Grubu	1	Negatif Sıra	1,00	1,00	1,000	,317
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		14	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		15	Eşit	-	-		
Yabancılarla iletişime girmek istemez	Deney Grubu	3	Negatif Sıra	3,00	9,00	1,512	,131
		1	Pozitif Sıra	1,00	1,00		
		11	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		15	Eşit	-	-		
Çok çabuk küser	Deney Grubu	11	Negatif Sıra	6,00	66,00	3,071	,002
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		4	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		15	Eşit	-	-		

Bir şey istemekten utanır	Deney Grubu	5	Negatif Sıra	3,00	15,00	2,236	,025
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		10	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,414	,157
		2	Pozitif Sıra	1,50	3,00		
		13	Eşit	-	-		
Çocuklar tarafından oyuna son seçilendir	Deney Grubu	14	Negatif Sıra	7,50	105,00	3,557	,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		1	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		15	Eşit	-	-		
Yeni arkadaş edinmede zorlanır	Deney Grubu	15	Negatif Sıra	8,00	120,00	3,542	,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		15	Eşit	-	-		
Öfkelendiği zaman kusar	Deney Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		15	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		15	Eşit	-	-		
Çok çabuk ağlar	Deney Grubu	15	Negatif Sıra	8,00	120,00	3,542	,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		15	Eşit	-	-		
Olaylar karşısında aşırı heyecanlanır	Deney Grubu	3	Negatif Sıra	2,00	6,00	1,732	,083
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		12	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		15	Eşit	-	-		
Çok yüksek sesten korkar	Deney Grubu	2	Negatif Sıra	1,50	3,00	1,414	,157
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		13	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	,000	1,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		15	Eşit	-	-		
Çocuklardan uzak durur	Deney Grubu	8	Negatif Sıra	5,00	40,00	2,333	,020
		1	Pozitif Sıra	5,00	5,00		
		6	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,121	,034
		5	Pozitif Sıra	3,00	15,00		
		10	Eşit	-	-		
Yeni bir ortama girmekte zorlanır	Deney Grubu	15	Negatif Sıra	8,00	120,00	3,508	,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol	15	Negatif Sıra	8,00	120,00	1,414	,157

		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		0	Eşit	-	-		
Yeni birileri ile karşılaşmak tedirginlik yaratır	Deney Grubu	12	Negatif Sıra	6,50	78,00	3,176	,001
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		3	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,414	,157
		2	Pozitif Sıra	1,50	3,00		
		13	Eşit	-	-		
Tanımadığı kişilerin bulunduğu ortamlara girdiğinde konuşmak istemez	Deney Grubu	12	Negatif Sıra	6,50	78,00	3,176	,001
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		3	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	1	Negatif Sıra	3,50	3,50	1,636	,102
		5	Pozitif Sıra	3,50	17,50		
		9	Eşit	-	-		
Çevresindeki beklenmedik olaylar karşısında korkuya kapılır	Deney Grubu	13	Negatif Sıra	7,00	91,00	3,272	,001
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		2	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	3	Negatif Sıra	4,50	13,50	,707	,480
		5	Pozitif Sıra	4,50	22,50		
		7	Eşit	-	-		
Çok az arkadaşı vardır	Deney Grubu	15	Negatif Sıra	8,00	120,00	3,578	,000
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol Grubu	9	Negatif Sıra	5,00	45,00	1,732	,083
		0	Pozitif Sıra	,00	,00		
		6	Eşit	-	-		

Tablo 3' e bakıldığında; deney ve kontrol grubundaki çocukların işbirlikli öğrenme yöntemi ve oyun etkinlikleri programı uygulama öncesi ve sonrası wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarının karşılaştırılması görülmektedir. Deney grubundaki çocukların ailelerin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği maddelerinden; *Çocuklar tarafından oyuna son seçilendir, Yeni arkadaş edinmede zorlanır, Çok çabuk ağlar, Çocuklardan uzak durur, Yeni bir ortama girmekte zorlanır, Yeni birileri ile karşılaşmak tedirginlik yaratır, Tanımadığı kişilerin bulunduğu ortamlara girdiğinde konuşmak istemez, Çevresindeki beklenmedik olaylar karşısında korkuya kapılır, Çok az arkadaşı vardır* maddelerinin ön-test ve son-test sonuçları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.01$). *Çabucak endişelenir, Çok çabuk küser, Bir şey istemekten utanır* maddelerinin ön-test ve son-test sonuçları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). *Çok uzun süre aynı şeyden korkar, Olayların önde gelen sorumlusu olarak kendini görür, Yabancılarla iletişime girmek istemez, Öfkelendiği zaman kusar, Olaylar karşısında aşırı heyecanlanır, Çok yüksek sesten korkar* maddelerinin ön-test ve son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Kontrol grubundaki çocukların ailelerinin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği maddelerinin ön-test ve son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$) (Bakınız Tablo 3).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çocukların olumlu kişilik gelişimine, çevresindekilerle kolay iletişim kurmasına duygusal olarak daha iyi hissetmesine, hoş görü, paylaşma, yardımlaşma gibi değerlerin gelişmesine, kaygı ve stres gibi olumsuzlukların en aza indirilmesine, çocukların sosyalleşmelerine işbirlikli öğrenme yöntemi ve oyun aktiviteleri yardımcı olmaktadır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin problem çözmeye teşvik ettiği, hatırlamayı ve kavramları algılamayı kolaylaştırdığı, üretkenliği arttırdığı, mantıklı düşünmeyi, öğrenilenleri aktarmayı ve paylaşmayı sağladığı

anlaşılmaktadır. Ayrıca duyuşsal açıdan bakıldığında, bu yöntemin öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurulmasını ve grup arkadaşları arasında sosyal destek oluşmasını sağladığı, merak ve motivasyon duygularını harekete geçirdiği ve öğrenmede kararlı olmayı sağladığı görülmektedir (Batdı, 2013). Kurtuluş'a göre, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda gelişimlerini desteklediğini, güdülenme düzeylerini, özgüvenlerini, tutumlarını ve iletişim becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Güven, 2011). İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğrenmenin öğrenciler arasındaki önyargıları azaltmada, çeşitli etnik gruplara ait öğrencilerin etkileşimini geliştirmede geleneksel tüm sınıf öğretiminden daha etkili bir yöntemdir (Akt. Yağcı ve diğerleri, 2012). İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin antisosyal davranışlarını değiştirmede kişilerarası problem çözme becerilerinin ve sosyal davranışlarının geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür (Quinn, 2002). İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı öğrenme; bireye dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetisini kazandırmaktadır. Öğrenme sırasında öğrencinin akranlarıyla etkileşimde bulunması ona zevk vermekte, gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin özsaygı ve öz yeterlik duygularını geliştirmelerine yardım etmekte, öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır (Senemoğlu, 2012). Kaygı ile spor arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Spor söz konusu olduğunda kaygıda bir azalma görülmektedir (Akandere, 1999). Spor ve fiziksel aktivite bireyin psikolojik sağlamlığının gelişiminde önemli bir araç görevini üstlenmektedir (Şahin ve diğerleri, 2012). Düzenli fiziksel aktivite bireyin zorlu zamanlarda kendini rahatlatması ve yatıştırmasına, sağlığa zarar veren alışkanlıklardan uzak durmasına yardımcı olmakta, stresli zamanlarda depresyon ve kaygı gibi psikopatolojilerin ortaya çıkma riskini azaltmaktadır (Akt. Şahin ve diğerleri, 2012). Sporun; bireyin sağlıklı ve iyi olması üzerinde etkisinin olduğu ve spor yapan bireylerde kaygı ve depresyon belirti düzeylerinin spor yapmayanlara göre düşük olmasında etkili olduğu görülmüştür (Hall, 2011; Arslan ve diğerleri, 2012). Sportif faaliyete katılımın fiziksel gelişimin yanı sıra psikolojik, sosyal, kültürel ve sosyal davranışlarında olumlu değişimler meydana geldiği ve çocuklarında ruhsal uyum düzeylerinin normal değerler içerisinde olduğu belirlenmiştir (Er, 2010; Yalçın ve Balcı, 2013; Ersoy, 2010). Özellikle egzersiz uygulamalarının birçok psikolojik değişken üzerindeki etkisine odaklanılan çalışmalarda, düzenli fiziksel aktiviteye katılımın kaygı, depresyon ve stres gibi psikolojik değişkenlere doğrudan olumlu yönde etki edebileceği belirtilmiştir (Özdemir ve diğerleri, 2010). Fiziksel aktivite ve oyun ile ilgilenmenin, çocuklarda akademik başarıyı arttırdığı, psikolojik olarak iyi olma hali sağladığı, depresyon ve kaygı bulgularını azalttığı, kendine saygıyı arttırarak, çocukların daha atılgan olmalarını sağlamaya katkı yaptığı belirlenmiştir (Çavdar, 2011**;** Strong ve diğerleri, 2005**;** Taylor ve diğerleri, 1985**;** Kirkcaldy ve diğerleri, 2002**;** Penedo ve diğerleri, 2005**;** Parfitt ve diğerleri, 2005**;** Suitor ve diğerleri, 2007). Oyun gibi fiziksel aktivitelerin çocuğun korkularını yenmesi, öz-benliğini bulması gibi bilişsel açıdan, sosyal çatışmaların üstesinden gelmesi, kendisi ve çevresini tanıması gibi duygusal açıdan ve uygun bedensel gelişimin sağlanması gibi fiziksel açıdan önemlidir (Çelik ve Şahin, 2013). Oyunun küçük çocukların sağlıklı gelişimi açısından gerekli ve yararlı olduğu, zengin bir zihinsel uyarıcı ortamı yoluyla zihinsel kapasitesi yüksek, sağlıklı bir duygu durum ile sağlıklı ve tutarlı bir kişilik gelişiminin temelinin oyun ortamından geçtiği ifade edilmektedir (Pehlivan, 2005). Birey oyun ve sporla, fiziksel, zihinsel ve toplumsal faktörlerin bütünleşmesi ile kişilik kazanır. Sporla uğraşta dürüstlük, hoş görü, paylaşma, gibi kavramların kişilikte yerleşmesi sağlanır. Yalnızlık duygusunu en aza indirger (Özdağ ve diğerleri, 2010). Spor etkinlikleri aracılığı ile bireylerin kazanma ve kaybetmeyi kabullenmeyi, paylaşmayı, yardımlaşmayı, başkalarının görüş ve düşüncelerine saygı göstermeyi öğrendikleri. Kişilerin birlikte çalışmaları sonucunda da sosyal sorumluluk duyguları geliştiği, sosyal sorumluluk duygusunun gelişmesi sonucu da toplumda sosyalleşme sürecinin sağlandığı belirtilmiştir (Şahan, 2008). Oyun ve sporun toplumsallaştırıcı etkisi, bireyi başkalarıyla ve toplumla barışık, onlarla uyumlu ve dengeli bir yapıya ulaşmasını sağlayacak ön koşulları hazırlamaktır (Akt. Taşkıran ve diğerleri, 2014). Oyun, bir yandan çocuğun fiziksel ve zihinsel yapısını geliştirirken, diğer yandan da onun nesneler dünyasıyla ilişki kurmasını, özgürlük ve bireysellik kazanmasını sağlayan, daha sonra da toplumsallaşmasına büyük ölçüde yardımcı olan çok önemli bir etkinliktir (Gürün, 1984). Oyun yoluyla sosyalleşen çocuk, ben ve başkası kavramlarının bilincine varır. Vermeyi ve almayı da oyun aracılığıyla öğrenir (Akt. Temür, 2007). Oyun becerileri sosyal iletişimi gerektiren en önemli etkinliklerden biridir. Çocuklar bebeklik dönemlerinden itibaren etkinlikleri sırasında akranlarıyla sosyal iletişim kurarlar (Akt. Batu, 2011). Sportif etkinlikler ve oyun, büyük önem verilen birçok sosyal değerin oluşmasına sürekli hale gelmesine yardımcı olur. İnsanlar onlara uygun olan sosyal rolleri öğrenirler, hemen tüm insanlar çocukken oyun, spor ve diğer aktiviteler ile sosyalleşirler (Küçük ve diğerleri, 2014). Kaynaştırılmış ders dışı hareket eğitimi ve oyun etkinliklerinin doğal ortamı içinde bulunan tüm bireyleri farklı şekillerde etkilemekte ve sosyal gelişim boyutlarını desteklediği görülmüştür (Alp ve Çamlıyer, 2015).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; işbirlikli öğrenme ve oyun etkinlikleri programı uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocukların arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği, kişiliklerinin oturmaya başladığı, içe kapanıklıklarının sona erdiği, daha neşeli ve daha mutlu çocuklar oldukları ve yüksek olan kaygı düzeylerinde azalma olduğu sonucuna varılmıştır.

İşbirlikli öğrenme ve oyun etkinliklerinin, deney grubundaki çocukların kaygı düzeylerinin azalmasında ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

İşbirlikli öğrenme ve oyun etkinlikleri doğal ortamı içinde bulunan tüm bireyleri farklı şekillerde etkilemekte ve sosyal ve duygusal gelişim boyutlarını desteklemektedir. Bu çalışma sonucunda, eğitimin vazgeçilmez unsuru olan işbirlikli öğrene ve oyun etkinliklerinin özellikle sosyal uyum problemi olan çocukların sosyalleşmeleri aşamasında önemli bir etken olduğu belirgindir bu nedenle okul öncesi dönem çocukların eğitimlerinde onların gelişimlerini destekleyici oyun etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Achenbach, T., M. (1982). Developmental psychopathology. New York: Plenum.

Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu O. S. (2010). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Kuramsal Eğitimbilim, 3 (1), 93-110, 2010.

Amerikan Psikiyatri Birliği, (2005). "Psikiyatride Hastalıkların Tanılanması ve Sınıflandırılması Elkitabı", Dördüncü Baskı (DSM-IV-TR), (Çev: E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Akandere, M., (1999). "Kaygı İle Başa Çıkmada Sporun Etkisinin Kardeş Sayısı Açısından İncelenmesi", Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt: 1 Sayı: 1, s:21-24.

Alp, H., Çamlıyer H., (2015). "Sosyal Uyum Bozukluğu Gösteren Çocukların Uyumsal Davranışlarına Kaynaştırılmış Ders Dışı Hareket Eğitimi ve Oyun Etkinliklerinin Etkisi", Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası, Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – Kırgızistan Sayı: 49, s: 339-39.

Arslan, C., Güllü, M., ve Tutal, V., (2012). Spor yapan ve yapmayan ilköğretim öğrencilerinin depresyon durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi", Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5 (2), 120-132.

Arslan, Ü., (2007), "Okul Öncesi Eğitimde Temel Becerilerin ve Sosyal Davranışların Kazandırılması". Gülengül Haktanır (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş, Anı Yayıncılık, Ankara, Eylül-2007, s:205-230.

Aykır, T., ve Tekinarslan, İ., Ç., (2010). "Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması", Mayıs 2012, Cilt:20, No:2, Kastamonu Eğitim Dergisi 627-648.

Batdı, V., (2013). "İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri", Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:17 ISSN: 2146-9199, s:156-165.

Batu, S., (2011), "0-6 Yaş Arası Down Sendromlu Çocuklar ve Gelişimleri", Kök Yayıncılık, 2. Baskı-Ankara, s:285.
Burkovik, Y. (2011). "Sosyal Fobi Görüne ve Görünmeyen Yüzleri", Timaş Yayınları, İstanbul.

Ceylan H., (2011). "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Yordanması Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, s:1.

Çamlıyer, H., (1994). "Eğitilebilir Zeka Düzeyindeki Çocuklarda Hareket Eğitiminin Algısal Gelişim Düzeylerine Etkileri", Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir – 1994, s: 1.

Çamlıyer, H. , Çamlıyer H.,(2011). "Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun", Can Ofset, 4. Baskı, Manisa, 2001, s.116–117–122.

Çavdar, B., (2011). "Öğretilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerde Beden Eğitimi Ve Spor Aktivitelerinin Toplumsallaşma Düzeylerine Etkisi ", Yüksek Lisans Tezi, İzmir-2011 s: 60.

Çelik, A., Şahin, M., (2013). "Spor Ve Çocuk Gelişimi", The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science Volume 6 Issue 1, p. 467-478.

Çubukçu, Z., (2006). "İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler", Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı, Bilig, Bahar 2006 sayı 37, s:155-174.

Er, F., (2010). ''Düzenli Spor Yapan ve Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Uygunluk Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması'', Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010.

Ersoy, T., (2010). ''9 – 11 Yaşlar Arası Spor Yapan ve Yapmayan Çocukların Ruhsal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi'' Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010.

Gümüş, E., A. (2002). "Sosyal Kaygıyla Başa Çıkma Grup Programının Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi", Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Gürün, O. A., (1984). "Çocuğumuzu Tanıyalım", İnkılâp Yayınevi, İSTANBUL 1984, s:120.

Güven, E., (2011). "Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi Üzerindeki Etkileri", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Tezi, Ankara, Ocak-2011, s:106.

Hall, N., (2011). "Give it everything you got: Resilience for young males through sport. International Journal of Men's Health. 10 (1), 65-81.

Kirkcaldy, B.D., Shephard, R.J. ve Siefen, R.G., (2002). "The relationship between physical activity and selfimage and problem behaviour among adolescents". Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol, 37(11): 544-50.

Küçük H., ve Koç H., (2014). "Psiko-Sosyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan ve Spor İlişkisi", birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/131-141.pdf.

Özdağ, S. Kürkçü, R., Aytekin, U. (2010), Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor. Mercek Yayınları. İstanbul, s: 2-12.

Özdemir, R., A., Cuğ, M., Çelik, Ö. (2010). "Genç Yetişkin Üniversite Öğrencilerinde Farklı Türde Egzersiz Uygulamalarının Sosyal Fizik Kaygı Düzeyine Etkisi", Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences, 21 (2), 60–70.

Öztürk, A., (2004). "Sosyal Kaygıya İlişkin Kendini Sunma Modeli", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara, s: 1.

Kaya, S., (2013), "İşbirlikli Öğrenme ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti ve Yardım Davranışlarına Etkisi", Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi – Sivas, s:26.

Kocayörük, A., (2000). "İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2000, s:1.

Mark Wolary ve Jan S. Wilbers. (1985). Including Children With Special Needs in Early Childhood Programs. Editor: Mark Wolary ve Jan S. Wilbers. (Second Edition). NAEYC, Washington, 1995, s:8-9.

Muratlı, S. , (1997), "Çocuk ve Spor", Kültür Matbaası, ANKARA, 1997, s. 122.

Parfitt, G. ve Eston, R.G., (2005). "The relationship between children's habitual activity level and psychological well-being". Acta Paediatr, 94(12):1699-701.

Pehlivan, H., (2005). "Oyun ve Öğrenme", Anı Yayıncılık, Ankara, s:3.

Penedo, F.J. ve Dahn, J.R., (2005). "Exercise and well-being: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity". Curr Opin Psychiatry, 18(2): 189-93.

Rubin, K.H. & Burgess, K. (2001). "Social withdrawal and anxiety", Oxford, UK: Oxford University Press (pp. 407-434).

Senemoğlu, N., (2012). "Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulama" Pegem A. Yayıncılık, 21. Baskı: Şubat 2012, ISBN 978-605-5885-96-0, Yenişehir-Ankara, s:486-497.

Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Gutin, B., Hergenroeder, A.C., Must, A., Nixon, P.A., Pivarnik, J.M., Rowland, T., Trost, S., Trudeau, F., (2005). "Evidence based physical activity for school-age youth", Journal Pediatrics, 146(6), 732-737.

Suitor, C.W. ve Kraak, V.I., (2007). "Adequacy of evidence for physical activity guidelines development: workshop summary". Institute of Medicine. Washington, DC: National Academies Press.

Şahan, H., (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşme Sürecinde Spor Aktivitelerinin Rolü". Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Sayı: 10, s: 260- 278.

Şahin, M., Yetim, A. A., Çelik, A., (2012). "Psikolojik Sağlamlığın Gelişiminde Koruyucu Bir Faktör Olarak Spor Ve Fiziksel Aktivite", The Journal of Academic Social Science Studies Volume 5 Issue 8, p. 373-380.

Taşkıran C., Selçuk, M., H., ve Doğar, Y., (2014). "Beden Eğitimi Dersinin Sosyalleşmeye Olan Etkisine İlişkin İlköğretim Öğrenci Velilerinin Görüşleri", The Journal of Academic Social Science Studies, Number: 26 , p. 159-166, Summer II 2014.

Taylor, C.B., Sallis, J.F. ve Needle, R., (1985). "The relation of physical activity and exercise to mental health. Public Health Rep, 100(2): 195-211.

Temür, E. (2007). "Polimetrik Ve Direnç Egzersizlerinin, Zihinsel Engelli Çocukların (10-15 Yaş) Kol ve Bacak Güç-Kuvvet Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi", Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, s: 21-22.

Quinn M. M., (2002). Changing Antisocial Behavior Patterns in Young Boys: A Structured Cooperative Learning Approach Education and Treatment of Children Vol. 25, No. 4 (November 2002), pp. 380-395 Published by: West Virginia University Press.

Yağcı, E., ve Arkd., (2012). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanmasına İlişkin Bir Çalışma" Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 23, Haziran, 59 – 77.

Yalçın U., Balcı V., (2013). "14 Yaş Arası Çocuklarda Spora Katılımdan Sonra Okul Başarılarında, Fiziksel Ve Sosyal Davranışlarında Oluşan Değişimlerin İncelenmesi", Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2013, XI (1) 27-33 7.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 34 ISSN: 2146-9199

9. SINIF FİZİK DERSİ DERS NOTLARININ SENARYOLAŞTIRILMASI: KUVVET VE HAREKET ÜNİTESİ ÖRNEĞİ

Arş. Gör. Mahmut Kantar
Afyon Kocatepe Üniversitesi
mkantar@aku.edu.tr

Prof. Dr. Mevlüt Doğan
Afyon Kocatepe Üniversitesi
mdogan@aku.edu.tr

Özet

Bilgisayar teknolojileri eğitim hayatının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Öğrenme sürecinde duyu organlarına hitap edecek ders materyallerinin hazırlanması, kazanımların net bir şekilde ortaya konulması, yeni öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesi, alternatif öğrenme yöntemlerinin sunulduğu ortamların oluşturulması öğrenme düzeyini artırmada önemli rol oynamaktadır.

Yazılı ve görsel materyal hazırlama aşamasında düşüncelerin, anlatılacak olayların öncelikle yazıya dönüşmesi gerekmektedir. Senaryo yazımı ile görüneceklerin ve duyulacakların karakterize edildiği, çizildiği resimli taslaklar oluşturmak gerekmektedir. Bu taslakta, olayların canlanacağı sahnelerde yer alacak kelimeler şematik olarak gösterilir. Hareketler, çekim açıları, etkileşimler gibi bir takım görsellikler işlenir. Hazırlanan bu taslak storyboard olarak ifade edilir.

Elektronik ortamda verilen eğitim sisteminde öğrenci ile ders materyali arasında etkileşim önemlidir. Öğrenciyi anlatılan konulara motive etme, bilgilerin kalıcılık düzeylerini artırma, konuya merak uyandırma ve öğretilen bilginin geri dönüşümünü alma en temel problemlerdendir. Yapılan çalışmada hazırlanan elektronik içeriklerin öğrenciye pedagojik olarak en iyi bir şekilde verilmesi için senaryo çalışmasının nasıl yapılması konusunda ayrıntılardan bahsedilecektir.

Anahtar Sözcükler: Mobil öğrenme, ders materyali, senaryo hazırlama, storyboard, kuvvet ve hareket.

DESIGNING SCREENPLAYS OF 9TH GRADE PHYSICS LESSON MATERIAL: SAMPLE OF FORCE AND MOTION UNIT

Abstract

Computer technologies have been an integral part of educational life. The preparation of the course material that will appeal to the senses in the learning process clearly put forward the gains and the development of new learning methods, learning will play an important role in increasing the level of problem.

The stage of preparation of written and visual material, ideas, and events should be transformed to post. With scenario writing has been characterized of which it will be heard and seen, should create a storyboard. Words in would revive scenes of events are shown schematically which it's in this draft. Team visualizations are rendered such as movement, shooting angles and interactions. Prepared this draft is expressed as a storyboard. The interaction between students with course material is important where in the electronic environment in the education system. One of the most fundamental problems is motivation of the students. As an electronic content prepared pedagogical studies will be discussed in detail.

Keywords: Mobile learning, course materials, scenario, storyboard, force and motion.

GİRİŞ

Eğitimin her kademesinde bilgisayarlı eğitim ve öğretim kuşkusuz günden güne artmaktadır. Önceki yıllarda üniversitede bilişim teknolojileri ile tanışan öğrenciler şimdilerde daha okul çağına gelmeden pek çok bilişim teknolojilerine sahip olmakta ve kullanabilmektedirler.

Ülkemizde liselerde okutulan fizik dersi öğretim programları, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen Özel İhtisas Komisyonu'nun yürütmüş olduğu çalışmalar sonucunda, "Fizik Dersi 9.Sınıf Öğretim Programı" ile birlikte 2013 yılından itibaren yeniden düzenlenmeye başlanmış ve diğer sınıflar için de devam etmiştir. Yeni uygulamaya giren bu programların temellerinde, fizik dersinde anlamlı bir öğrenme, öğrencilerin ön bilgilerinin geçerliğinin kontrol edildiği, gerçek yaşamda karşılaştıkları bağlamların temel alındığı, öğrencinin her zaman zihinsel, çoğunlukla da fiziksel olarak etkin olduğu ve kavramsal değişmenin sağlandığı öğrenme ortamlarında gerçekleşme hedeflenmektedir. Ayrıca bu öğrenme ortamlarının öğrenciye yeni öğrenilen kavramın pekiştirilmesi için fırsatlar sunması gerektiği ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Laboratuvar yöntemi fizik öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Ancak ülkemizde eğitim sistemimizin sınav odaklı olması, öğrenciler arasında rekabet duygusu, başarının sadece sınavlarda alınan notlar olarak algılanması ve bu durumda laboratuvarlara olan ilginin azalması dikkat çekici birer ayrıntıdır. Ayrıca fizik deneylerinin pek çoğunun hem zaman alıcı olması hem de anlatılmak istenen fiziksel olayı tam olarak yansıtmamaları, fizik laboratuvarlarına olan ilgiyi azaltmaktadır.

Ülkemizde genel olarak fen derslerinde ve özel olarak fizik dersinde öğretimin amacına ulaşma oranı oldukça düşüktür. Üniversiteye giriş sınavlarında öğrencilerin bu derslerdeki başarılarının çok düşük olması da bunu göstermektedir. Ayrıca genel olarak fen derslerine ve özelde de fizik derslerine karşı genelde öğrencilerin olumsuz önyargıları vardır. İlköğretim fen bilgisi ders müfredatının % 43'ünü fizik konularının oluşturduğu düşünülürse öğrencilerin ve öğretmenlerin fizik derslerine bakış açılarının genel olarak fen derslerine bakışlarını etkilediği söylenebilir (Çepni *ve* Johnson, 1997).

Bu tür sorunların üstesinden gelebilmek, öğrencilerin fizik öğretimindeki başarılarını yükseltebilmek için pek çok alternatif öğretim yöntemleri geliştirilirmiştir. Bu gelişmeler fizik öğretimi açısından umut vericidir. Modelleme, animasyon ve simülasyonlarla geniş imkânlar sağlayan bilişim sistemleri, özellikle anlatılması ve kavranması zor konuları, görüntü, ses ve interaktif bileşenlerle ortaya koyarak eğitimde vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir. Bu bağlamda bilgisayar ve bilişim destekli öğrenme teknikleri ile fizik öğretimine yönelik farklı öğrenme ortamları geliştirilebilmektedir (Bozkurt ve Sarıkoç, 2008).

Öğrenme amaçlı etkileşim bağlamında genel olarak üç tür etkileşimden bahsedilir. Bunlar öğrenci-içerik, öğrenci-eğitmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimleridir. Alan bazında kabul gören bir diğer etkileşim türü de öğrenci-arayüz etkileşimidir. Öğrenci-arayüz etkileşimi daha çok öğrencinin teknolojiyle olan etkileşimini vurgular, iletişim ve etkileşim bilgisayar üzerinden sağlandığından dolayı, kişinin temel seviyede bilgi teknolojileri okur-yazarı olması gerekir (Alakoç, 2003).

Öğretim stratejilerinin yanında içerik hazırlanırken pedagoji de göz önünde tutularak etkin ders içeriği hazırlama aşamasında pedagoji ve içerik birlikte düşünülmelidir (Keller ve Suzuki 2004). E-öğrenmenin pedagojik boyutu öğrenme ve öğretme ile ilgili birçok konuyu kapsamaktadır. Bunlar; içerik analizi, öğrenci analizi, hedef analizi, medya (ortam) analizi, tasarım yaklaşımı ve organizasyonu, öğrenme stratejileri ve karışım stratejileri olarak sıralanabilir (Hakkari, 2009; Hakkari, Kantar, Bayram, İbili ve Doğan, 2009; İbili, Bayram, Hakkari, Kantar ve Doğan, 2009). E-öğrenme öğrenci merkezli eğitim stilidir. Merkezde öğrencinin olması ise öğrenci analiziyle başlanmasını gerekli kılmaktadır. Yapılması gereken diğer analizler aslında öğrenci analizinin sonucunda öğrenci ihtiyaçları da göz önüne alınarak ona en uygun öğretim stratejileri geliştirilmesi işlemidir.

Ders içeriğinin hazırlanmasında tasarımın önemli bir yeri vardır. Tasarımı iyi yapılmış bir ders içeriğinin iyi hazırlanmış bir senaryosu ve storyboard'ı vardır. Storyboard sadece sinema, reklam gibi pek çok sahneden

oluşan çalışmalarda değil, aynı zamanda animasyon, programlama gibi bilişim teknolojilerinin yer aldığı alanlarda da sıkça başvurulan bir görsel anlatım metodudur. Senaryoda olayın nasıl gerçekleştiğini ifade eden yazılı açıklamalar yer alırken, storyboard üzerinde küçük resimler kullanılarak daha görsel bir taslak hazırlanabilir. Pek çok stüdyo storyboardsuz iş yapmanın risklerinden ve storyboardların profesyonellik ile bağlantısından bahsederler. "Storyboard bir fikir, bir konsept ve sonuç arasında köprü, bir görsel iletişim biçimidir" (Hakkari, 2009).

Senaryo ve storyboard ile animasyonlarda kullanılacak karakterin seçimi, animasyon ortamı, kullanılacak malzemeler, metin ve animasyon alanları, öğrencinin mobil cihazla iletişimini sağlayacak yönergelerin standart bir hale getirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ekran görünümü mobil cihaz türlerine ve çözünürlüklerine göre optimize edilmelidir.

GENEL KAVRAMLAR

E-Öğrenme

Teknoloji ve bilişim araç gereçleri, eğitim kurumlarında uzman eğitimciler tarafından bilgiyi aktarmada ve öğrenme–öğretme ortamlarının kalitesini arttırmada kullanılmalıdır. Eğitim teknolojilerinin tamamı birer öğrenme aracıdır. Aktiflik ve kalıcılık ön planda olduğu için eğitim teknolojisi anlamlı öğrenmeler oluşturmak için iyi bir araç olarak kullanılabilir (Kurt, 2006). Son yıllarda bilişim teknolojisindeki gelişmelerle bilgisayar ortamında animasyon, simülasyon vb. görsel ve işitsel materyal geliştirilmiş, bu materyaller eğitimde çok sık kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda bilgisayar destekli ve bilgisayar tabanlı eğitim kavramları ortaya çıkmıştır.

Türkiye, eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanılması açısından önemli adımlar atmaktadır. Eğitim sistemimiz son yıllarda başta müfredat değişiklikleri olmak üzere, pek çok alanda hızlı bir dönüşüm süreci içerisine girmiştir. Ancak, teknolojik değişim ve reformlar, eğitim sistemimizin 21. yüzyılın ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir düzeye gelmesi için yeterli değildir (Yamamoto, 2012).

Öğrenci sayısının hızla artması, öğretmen yetersizliği gibi bir takım sorunlar yeni teknolojilerin doğal bir süreç içerisinde eğitim ve öğretim alanında kullanılması gerektiğini göstermiştir (Özel, 2008). Farklı öğrenme seviyelerine sahip öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan güçlükler nedeniyle, eğitimde geleneksel yaklaşımların yeterli olmayacağı anlaşılmış ve yeni arayışlara yönelme bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu ihtiyaç ve arayışlar, bilişim araç ve gereçlerinin eğitim sürecine girmesinin temel nedenleri olarak ifade edilebilir (Altun, 2007).

Senaryo

Senaryo; sinema, televizyon ve bilişim sektöründe bir olayın ya da bir düşüncenin sahnelerini ve akışını gösteren, görüntü ve sesin yazıya dönüşmüş halidir.

Bir filmin, animasyonun hazırlanmasındaki ilk adımdır. Alfred Hitchcock'un dediği gibi; "İyi bir film çekmek için 3 şey gerekir: Senaryo, senaryo ve de senaryo". İyi bir hikâye varsa onu anlatacak iyi bir senaryoya ihtiyaç vardır. Hikâyenin bir çıkış noktası olmalıdır. Senaryo şu iki soru üzerine kurulmalıdır.

- Ben ne anlatacağım?
- Bir mesaj veriyor mu?

Senaryoda hikâyenin en basit bir şekilde nasıl anlatılabileceği irdelenmelidir. Hikâye en basit şekilde tepeden bütünü görülerek anlatılmalıdır. Olayların içine girildiğinde ayrıntılara takınılmamalıdır. Anlatılacak temanın tümü senaryoda gösterilmeden seyircinin idrakine bırakılmalıdır. Senaryoda yer alanlar kadar yer almayanlar da önemlidir. René Clair'ın dediği gibi; "iyi bir senaryodan kötü bir film yapılabilir, ama kötü bir senaryodan iyi bir film asla yapılamaz."

Senaryonun Evreleri

Senaryo evleri temel olarak dört aşamada incelenebilir. Bunlar; "Taslak Öykü (Sinopsis)", "Geliştirim Senaryosu (Treatment)", "Ayrımlama Senaryosu" ve "Çekim Senaryosu"dur.

Filme çekilecek ya da animasyon haline getirilecek konu önce özet şekilde kabaca yazılır. Bu süreç taslak öykü olarak adlandırılabilir. Konu içindeki olaylar birbirleriyle bağlantılı olarak bir plân dahilinde oluşturulur. Bu sürece şema (eşel) adı verilmektedir. Daha sonra taslak öyküye ayrıntılar dahil edilerek konu genişletilir, karakterler çizilir ve konuşma metinleri yazılır. Bu aşama tretman olarak ifade edilir. Son aşamada senaryo yazarı kendisini eleştirel bir gözle filmin tenkidini yapan seyirci ya da animasyonu eleştiren bir öğrencinin yerine koyar ve teknik inceliklerini de dikkate alarak senaryosuna son şeklini verir.

Senaryo Ögeleri

Bir senaryo bütününde karakter, durum, konum, yönetmen, izleyiciler dikkate alınmalıdır.

- Kişiler: Senaryoya konu olan durum, bir karakterin ya da karakter grubunun başından geçer. Karakterler olayla ilgilerine göre derecelendirilebilir. Bazı senaryolarda karakter canlı bir varlık iken, bazen nesnelerle karakter olarak kullanılabilmektedir.
- Durum: Karakterlerin karşılaşabileceği her türlü olay ve durum konu olabilir. Karakterlerin eyleme dönüşmesiyle beğenme, öfke, korku… gibi duygu ortaya çıkar ve sonuca ulaşır.
- Yer: Senaryoda gerçek ve sanal ortamlar kullanılabilir. Sinema senaryosu ise dünyanın herhangi bir yeri mekan olabilir. Animasyon ya da bir çizgi film yapılıyorsa, mekan hayali olarak özgür ve konuya uygun bir şekilde tasarımı yapılır.

Senaryoda Görsellik Nasıl Anlatılır?

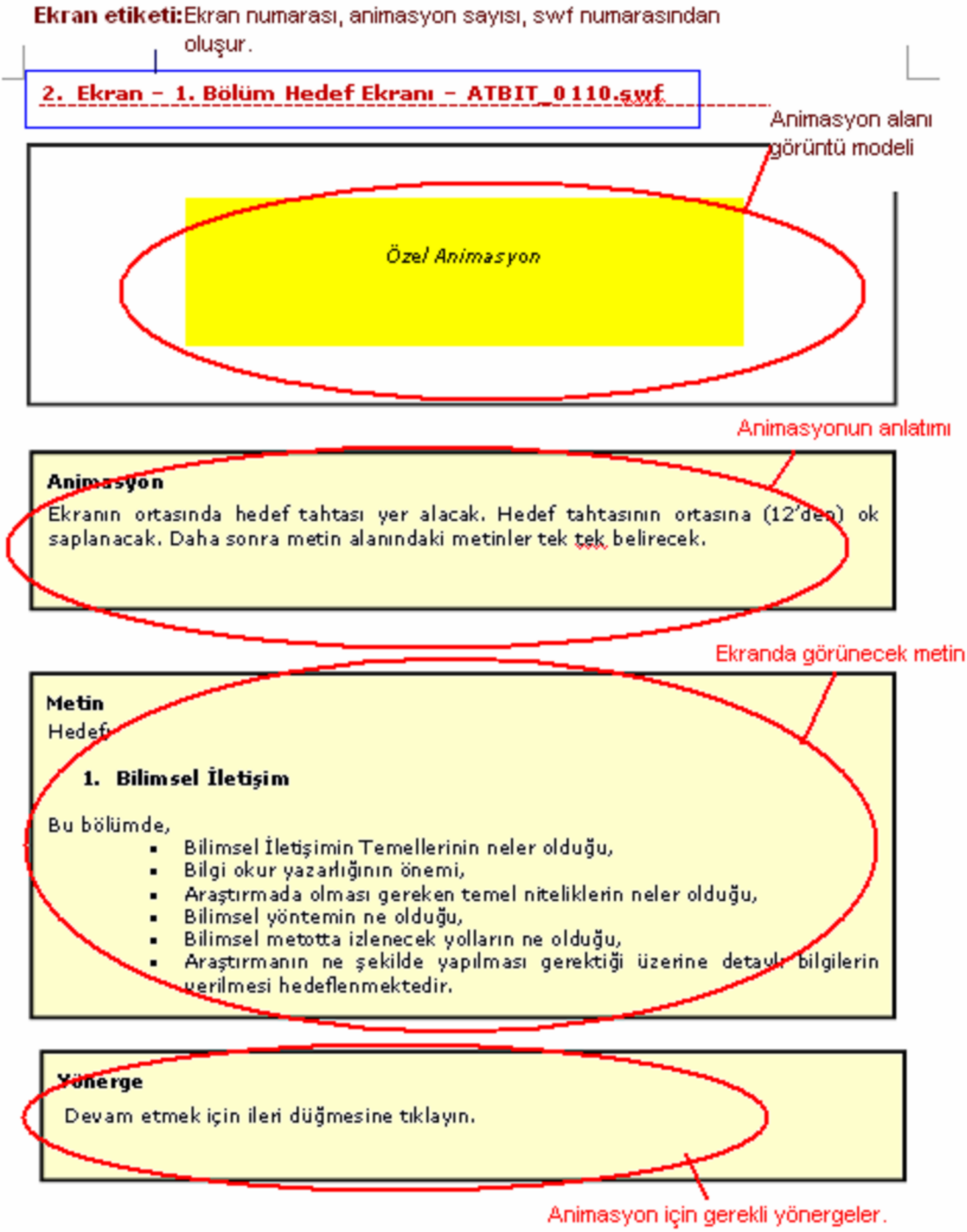
Senaryonun tümü için bir ana fikir vardır. Eğer bu eğitim senaryosu ise her bir kazanımla ilgili sahnenin ana fikri olmalıdır. İnsanlarda görsel hafızanın daha kuvvetli olması nedeniyle, olaylar canlandırılırken karakter olayla bütünleşmelidir. İzleyici karakteri yaptığı şeyler ile tanımlar. Hisler hareketlerle daha belirgin bir şekilde ortaya çıkar. Örneğin bir cismi kaldırırken “bu çok ağırmış” demektense, karakterin yüz ifadesinin durumu ve “offff” demesi etkili olur ve akılda kalır.

Her alanın bir uzmanı vardır. Senarist tüm alanlarla ilgili genel bilgiye sahip olabilir. Ama ayrıntılar alan uzmanının işidir. Senaryo yazılırken ilgili alanda araştırma yapılmalı ve alan uzmanları ile ortak çalışılmalıdır. Ancak film ve animasyonlarda görsellik ön planda olmasından dolayı, aksiyonlar senaryodaki hikâyeyi anlatmalıdır (Kantar, 2014).

Konuyu daha etkileyici hale getirmek için önceden sezdirme yöntemi kullanılır. Bu yöntem özellikle 2013 yılında ortaya konulan öğretim müfredatında göze çarpmaktadır. Belirtilen kazanımlar için konu önce gösterilip, sonrasında gösterilen durumu ifade etme yöntemi tercih edilmektedir. Bu yöntem merak ve akılda kalıcılık arasında bir ilişkiyi de kurmaktadır.

Örnek E-Öğrenme Senaryosu

Hazırlanan senaryoda mümkün olduğunca etkileşim olmalıdır. Bu etki ile e-öğrenmede yaşanan motivasyon kaybı ve güdüleme sorunu çözülebilir. Aynı zamanda storyboard aşamasına geçilmeden önce, yapılan hatalar ve eksiklikler ortaya çıkacaktır. Bu bakımdan senaryo kesinlikle dikkate alınması gereken bir dokümandır.



Şekil 1: ATBIT dersi için hazırlanmış senaryo metninin genel görüntüsü (Hakkari, 2009).

Şekil 1'de gösterildiği gibi senaryo alanı temelde beş bölümden oluşur. Bunlar ekran etiketi, animasyon alanı, animasyon canlandırma metni, animasyon ekranında görülecek metin alanı ve animasyon içerisinde yer alacak yönerge komutlarıdır.

Her animasyon sahnesi için bir senaryo yazılır ve mutlaka her sahneyi ifade eden bir sahne etiketi bulunur. Bu etikette sahne numarası, sahne amacını ortaya koyan kazanım ifadesi ve oluşturacak animasyonun ismi yer almalıdır.

Animasyon alanı kullanılan ekran boyutunu gösterir. Bu alanda metin ya da metinlerin, varsa sayısal ifadelerin ve özellikle canlandırmanın nerede nasıl yer alacağı belirlenir.

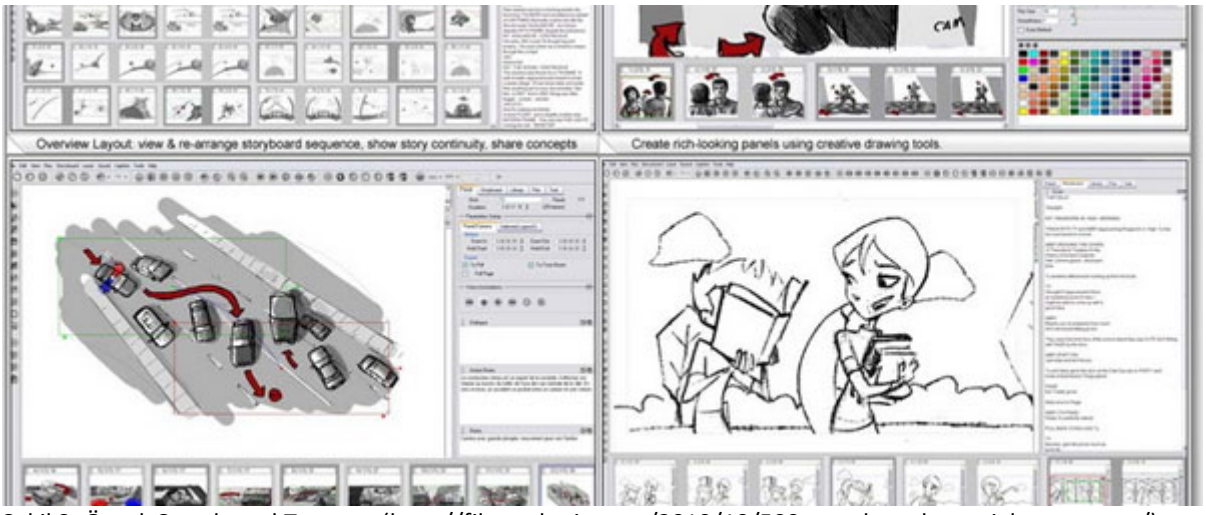
Animasyon

5 parçadan oluşan bir puzzle olacak. Puzzle üzerinde Bilgi Okur Yazarı yazacak. Her parça tıklandığında parçaların renkleri parlaklaşsın. Parçaların üzerinde Standart 1 , Standart 2, Standart 3, Standart 4 ve Standart 5 yazacak. Parçaların üzerine tıklandığında animasyon alanında puzzle ın altında metin alanı oluşturulup bu alanda ilgili standardın açıklaması fade in yapsın ☺ Ekrandaki metnin altında yeşil renkli referanslar yer alacak.

Şekil 2: Animasyon senaryo örneği (Hakkari, 2009).

Storyboard

Storyboard, yazarın aklındaki hikâyeyi, kişilerin göreceği, duyacağı ve yapacağı şeylerin ekran ekran açıklamasıdır. Şekil 3'de "TOON BOOM: STORYBOARD PRO" programı ile hazırlanan bir storyboard örneği görülmektedir.



Şekil 3: Örnek Storyboard Tasarımı (http://filmmakeriq.com/2010/10/500-storyboard-tutorials-resources/).

Hazırlanan storyboard'da ilgili karelerin altında seslendirme, video, link vb gibi bilgiler yer almalıdır. Daha önceden hazırlanan senaryolar, storyboard ekranında görsel ve işitsel özelliklerle anlatılır. Animasyonda storyboard'un olmazsa olmazının sebebi anlatım dilidir. Animasyon anlatım dili gerçek bir filme göre biraz farklıdır. Animasyonda hareket sistematiği farklı, düşünceyi aktarma farklıdır. O anlatımları storyboard'da iyi vermek gerekir. Böylece animatör de yapacağı işi çok net görecektir.

Anlatım dilini bilmek animasyonda önemlidir. Walt Disney kendi stüdyosu için "Biz burada hikâyelerimizi yazmıyoruz, onları çiziyoruz" demektedir. Sinema filmlerinin aksine karakterlerin ve hikâyenin oluşumu bu süreçte gerçekleşmektedir. Ayrıca storyboard ileride oluşabilecek gereksiz iş yüklerini de engeller. Bu yüzden hem hikâye ve karakterin gelişmesi hem de iş sürecinin hızlı olması için storyboard zorunludur.

Senaryonun storyboard halinde taslak biçime dönüştürülmesi, animasyonu hazırlayan kişinin neler yapması gerektiği konusunda fikir sahibi olmasına yardımcı olacaktır. Animasyon süreci bazen çok uzun olabilmektedir. Animasyona başlamadan önce yapılacak hareketlerin storyboard karesinde görüntülenmesi, ileride yaşanabilecek zaman kaybının da önüne geçmektedir.

Stoyrboard'da çizerken sahnede yapılacak olan olay, anlaşılır biçimde ortaya konulmalıdır. Sahnede özellikle belirtilmesi istenilen bir olay varsa, bu ayrıntı olarak kareye yansımalıdır. İyi bir storyboard oluşturmak için ilgili konuda yapılmış pek çok kitabı okumak, konuyla ilgili daha önceden yapılmış animasyonları izlemek, yapılan işin arka planını ortaya çıkarmak gerekir. Storyboard bir kâğıt üzerine kalemle çizilebildiği gibi, çeşitli bilgisayar programları ile de hazırlanabilir. Bununla ilgili, Boardmaster, Storyboard Quick, Storyboard Artist gibi programlar kullanılabilir.

MATERYAL METOD

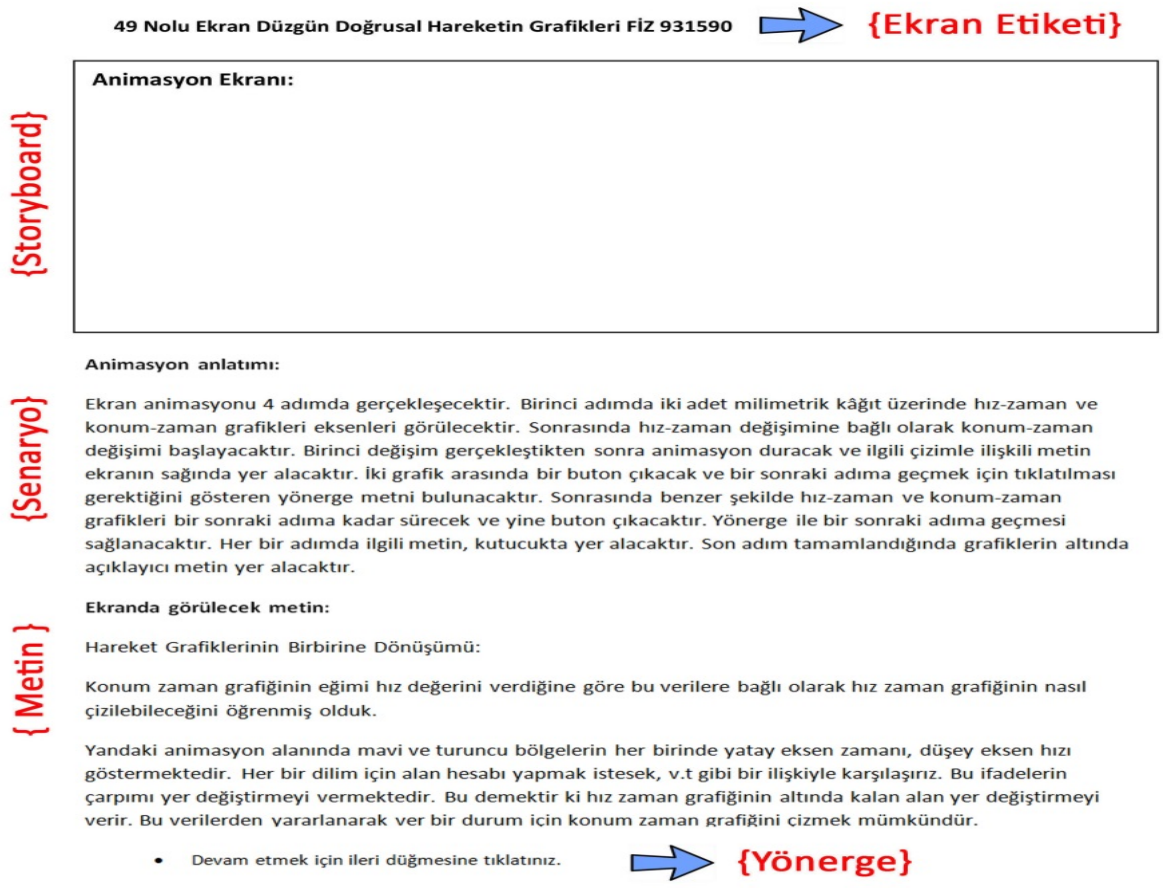
Eğitsel etkinlikler hazırlanırken bilişim teknolojilerinin alt yapısına ve bu etkinliğin sunulacağı hedef kitlenin, istek ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmalıdır. Bu aşamada hazırlanan etkinlik yada içerikle ilgili "Nasıl bir teknolojik ortamda çalışılmalıdır?", "Hedef kitle kimdir?, ihtiyaçları nelerdir?" gibi sorulara cevap bulmak gerekir.
"Bir Boyutta Hareket" bölümünde yer alan 13 kazanım için 66 senaryo, "Kuvvet" bölümünde yer alan 8 kazanım için 26 senaryo ve "Newton'un Hareket Yasaları" bölümünde yer alan 10 kazanım için 28 senaryo yazılarak bu senaryolar storybord haline dönüştürülmüştür.

Senaryo Tasarımı

Şekil olarak senaryo tasarımı ikiye ayrılmaktadır. Bunlar;

1- Fransız/İtalyan tasarımı: Sahne tanımları, yani çekilen mekânın durumu, gece/gündüz gibi bilgiler senaryonun sol kısmında bulunur. Sahnede geçen diyaloglar ise sağ tarafta bulunur.
2- Amerikan formatı: Sahne tanımlarının sonrasında, ilgili sahneye ait diyaloglar, sayfanın ortasına gelecek şekilde yazılır.

Herhangi bir resim ya da yazı biçimlendirilmez. Yazı tipi büyüklüğü 12 punto boyutunda ve "Courier" yazı tipinde yazılır. Senaryoda her sayfa yaklaşık 1 dakikayı ifade eder.



Şekil 4: Örnek Senaryo Tasarımı.

Şekil 4'de gösterilen örnek senaryo tasarımı 5 temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; ekran etiketi, storyboard, senaryo, metin ve yönerge alanlarıdır.

Şekil 5: Ekran Etiketi Alanı

- **Ekran etiketi:** Şekil 5'te gösterilen ekran etiketi alanı 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, oluşturulan sahnenin numarası yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan ifade ünite alt başlığını göstermektedir. Üçüncü bölümde ise "FİZ" ifadesi bu senaryonun fizik dersi ile ilgili olduğunu, "9" rakamı 9. sınıfı, "3" rakamı üçüncü ünite olduğunu, "1" rakamı birinci ana başlık olduğunu, "5" rakamı ünite alt başlık sırasını ve "90" rakamı kazanım için verilen numaralandırmayı göstermektedir.
- **Storyboard alanı:** Şekil 4'de gösterilen ikinci alan canlandırma için ne tür aktivitenin olacağını, ekranda nasıl bir görüntünün yer alacağını gösteren çizim alandır.
- **Senaryo alanı:** Şekil 4'de yer alan senaryo alanında yer alacak aktivitenin ayrıntılı olarak anlatıldığı alandır.
- **Metin alanı:** Storyboard alanında aktivite ile birlikte canlandırmayı gösterin sayısal ve metinsel ifadeler yer almaktadır. Şekil 4'de bu alana yazılacak ifadelerin neler olduğunu gösteren bölümdür.
- **Yönerge alanı:** Aktivite içerisinde ya da bir sonraki sahneye geçme aşamasında ne yapılması gerektiğini ifade eden cümlelerdir. Genellikle bir sonraki sahneye geçerken "Devam etmek için ileri düğmesine tıklatınız." şeklinde ifadeden oluşmaktadır. Bazı sahnelerde kendi içinde yönergelerde yer almaktadır. Bunlar aktivite yönergesi olarak ifade edilmektedir. Genellikle "Tıklayınız" şeklinde butonlardan oluşur.

Storyboard Tasarımı

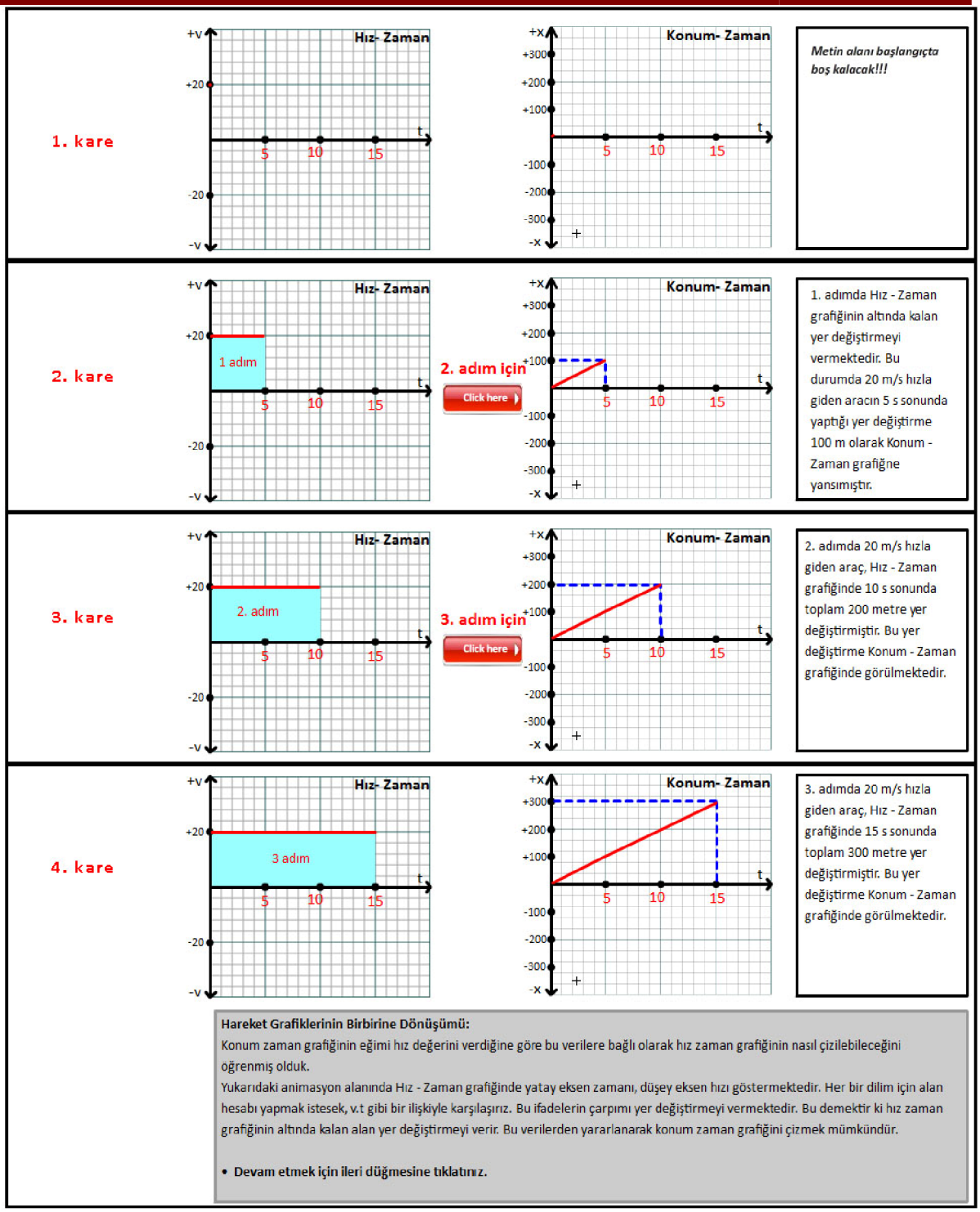
Storyboard tasarımları "Adobe Photoshop CS 6" ile gerçekleştirilmiştir. Animasyon sahneleri yaklaşık 1 dakika olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu çalışmada her senaryoyu anlatan ayrıntılı çizimler yapıldı. Çizimler sırasında hazır karakter ve nesneler temsili olarak kullanıldı. Her bir senaryo için ortalama 4-5 kareden oluşan çizimler gerçekleştirildi. Örnek storybord çizimi şekil 6'da görülmektedir.

SONUÇ

Uzaktan eğitimde ve mobil öğrenme ortamlarında bireyleri derse motive etme ve ekran başında aktif katılımcı olarak tutmak zordur. Bu bağlamda, kuvvet ve hareket ünitesi için hazırlanan senaryolar için aşağıda belirtilen hususlara dikkat edilmiştir.

- Fizik, öğrencilerin kendilerine zorlaştırdıkları ve başarı düzeylerinin düşük olduğu bir derstir. Bu derste anlaşılması güç, soyut kavramlar ve kavram yanılgıları bir hayli fazladır. Ders kitabına bağlı olarak hazırlanan "Taslak Öykü (Sinopsis)" aşamasında özelikle anlaşılması zor kavramların nasıl ifade edilebileceği, konu uzmanları ile görüşüldü. Görüş ve önerilere bağlı olarak geliştirilmiş senaryo yazma işlemi başladı.
- Daha önceden hazırlanan benzer uygulamalar incelenerek kazanım temelli yapıda olaylar ve durumların öğrenciye en iyi bir şekilde nasıl anlatılabileceği tartışıldı. Görüş ve öneriler bağlı olarak en iyi senaryo yazımı ve storyboard çizimleri yapılmaya çalışıldı.
- Yüz yüze eğitim sürecinde yapılan deneysel düzeneklere ve günlük yaşamda karşılaşılan durumlara benzer senaryo yazımları ve storyboard çizimleri gerçekleştirildi.
- Kazanımları ifade eden sahnelerin sonrasında, ilgili kazanıma ait bilgiyi test edecek küçük sorulardan oluşan ve geri bildirim sağlayabilecek senaryo metinleri hazırlandı.
- Ekrandan metinsel ifadelerden çok görsel anlatıma önem veren bir senaryo tekniği kullanılmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 34 ISSN: 2146-9199



Şekil 6: Örnek Storyboard Tasarımı.

Not: Bu çalışma 9-11 Eylül 2015 tarihleri arasında "3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi" sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 43-49.

Altun, S. (2007). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanma Becerileri Ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Tutumları Üzerine Bir Araştırma(Bartın İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bozkurt, E., Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuar, geleneksel laboratuarın yerini tutabilir mi?. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89 -100.

Çepni S., Ayas A., Johnson D., Turgut F. (1997). Fizik Öğretimi, *Milli Eğitim Geliştirme Projesi*, Ankara.

Film Maker IQ, http://filmmakeriq.com/2010/10/500-storyboard-tutorials-resources adresinden 15.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Hakkari F. (2009) *Uzaktan Eğitim Ders Materyali Hazırlamada İçerik Tasarımı, Senaryo Hazırlama ve Uygulaması.* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Hakkari F., Kantar M., Bayram F., İbili E., Doğan M. (2009). Ders Notlarının Senaryolaştırılması ve Uygulaması, Akademik Bilişim, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, 11-13 Şubat, 269-276.

İbili E., Bayram F., Hakkari F., Kantar M., Doğan M. (2009), SCORM Uyumlu Eğitim Yönetim Sisteminin Tasarlanması ve Üniversite Bazında Uygulanması. *Akademik Bilişim 09*, Harran Üniversitesi, (ss.277-286).

Kantar, M. (2014) *Fatih projesi paralelinde 9. sınıf fizik dersi kuvvet ve hareket konusunda ders materyalleri geliştirme.* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Keller, J.M., Suzuki, K. (2004). *Learner Motivation and E-learning Design: A Multinationally Validated Process*. Journal of Educational Media. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ719225)

Kurt, A. İ. (2006). *Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD Anlamlı Öğrenme Yaklaşıma Dayalı Bilgisayar Destekli 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Bir Ders Yazılımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Ortaöğretim fizik dersi (9-12.sınıflar) öğretim programı. http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden 15.12.2015 tarihinde alınmıştır.

Özel, S. F. (2008). *Bilgisayar Destekli Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yamamoto, G., T., (2012). *Fatih Projesi Geleceğin Eğitimi Çalıştayı*. İstanbul: Okan Üniversitesi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Nilüfer Okur Akçay
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
nokur@agri.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Akçay
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
aakcay@agri.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Murat Kurt
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
mkurt@agri.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesidir. Tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma olarak yürütülen araştırmanın örneklemini rastgele yöntemle seçilen 78'i Türkçe öğretmeni, 58'i fen ve teknoloji, 35'i sosyal bilgiler ve 66'sı matematik olmak üzere toplam 237 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgiler Formu"; "Öğretim Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Formu" ve "Yöntem ve Teknikler ile İlgili Görüş Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (% ve frekans) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Ağrı ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin derslerinde düz anlatım-soru-cevap vs. öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği günümüz öğretim yöntem ve teknikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları, almış oldukları hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu ve öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili uygulamalı hizmet içi eğitim almaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Yeterlik, Ortaokul Öğretmenleri.

INVESTIGATION OF THE SECONDARY SCHOOL TEACHERS' VIEW AND COMPETENCY TO TEACHING METHODS AND TECHNIQUES

Abstract

The aim of this study is to determine the secondary school teachers' view and competency to teaching methods and techniques. The sample of the research conducted as a descriptive study based on survey as a randomly selected of total of 237 secondary school teachers that consist of 58 of science and technology, 66 of mathematics, 35 of social studies and 78 of Turkish teacher. As data collection tools, "Personal Information Form", "The Methods and Techniques Used in Teaching Form", Comment Form with the Relevant Methods and Techniques were used. In the analysis of data descriptive statistics (frequency and %) was used. As a result of the research, it's determined that secondary school teachers used teaching methods and techniques generally lectures-question-answer etc., they do not have sufficient knowledge of modern teaching methods and techniques required by the constructivist approach, internal services they receive that training was inadequate and they should have take practical training related to teaching methods and techniques.

Keywords: Instructional Methods and Techniques, Competency, Secondary School Teachers.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Ülkelerin kalkınması ve bireylerin gelişimleri açısından büyük önem taşıyan eğitim-öğretim, pek çok unsurun sağlıklı bir şekilde bir arada bulunmasını gerektirmektedir. Öğrenci, öğretmen, yönetici, ders araç-gereçleri, eğitim-öğretim ortamı ve öğretim programı gibi unsurların bir arada uyumu eğitimin başarısını da etkilemektedir. Bu unsurlardan biri olan ve belli bir sınıf düzeyinde okutulacak konu, hedef ve amaçlar ile konuların öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri gösteren bir kılavuz niteliğinde olan öğretim programı, öğretim öncesinde, süreç içerisinde ve sonrasında değerlendirilmeyi ve bir iyi bir planlamayı gerektirmektedir. Bu amaçla uzmanlar tarafından öğretim programları üzerinde sürekli çalışmalar yapılmakta ve çalışma sonuçlarına göre öğretim programları değiştirilmekte veya programlar üzerinde iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır.

Eğitimin başarılı olmasındaki etkenlerden biri de hazırlanan eğitim programlarıdır. Eğitim programı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci (eğitim durumları) ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak ifade edilmektedir. Eğitime başlamadan önce ortaya konan eğitim programının hedefler öğesi "niçin?" sorusuna cevap ararken, içerik öğesi "ne?" sorusuna cevap aramaktadır. Eğitim durumları öğesi ise "nasıl?" sorusuna cevap aramaktadır. Değerlendirme öğesi ile de yapılan eğitimde "ne kadar?" sorusuna cevap aranmaktadır. Eğitim programlarını oluşturan öğelerden biri olan eğitim durumları öğesi, eğitimin uygu yöntem-teknik ve araç-gereçlerle gerçekleşmesini sağlamaya yöneliktir. Dolayısıyla eğitimin belli bir plan ve program dâhilinde yürütülen kısmı olan öğretimde öğretmenler, öğretim amaçlarına uygun olarak sınıf ortamında çeşitli yöntem-teknik ve araç-gereçleri kullanabilmektedirler.

Ülkemizde 2005 yılı öncesinde hazırlanan öğretim programlarında hâkim olan yaklaşım "davranışçılık" yaklaşımı iken, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü çalışmalar neticesinde yeni öğretim programları hazırlanmış ve bu programlarda yaklaşım olarak "yapılandırmacılık yaklaşımı" benimsenmiştir. Bu kapsamda iki kademe olarak sürdürülen ilköğretim aşamasında 2005–2006 eğitim-öğretim yılında I.kademe için, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren ise ilköğretim II. kademe için yeni öğretim programı uygulamaya koyulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanan öğretim programları hem öğretmen hem de öğrencilerin öğretimdeki rollerini değiştirmiştir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG)'nun 2005 tarihli raporuna göre bu değişim, öğrenciye, dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi gerekensinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol kazandırırken; öğretmene ise "öğretici" yerine "ortam düzenleyici", "yönlendirici", "kolaylaştırıcı", "işbirliği sağlayıcı", "kendini geliştirici", "planlayıcı", "yönlendirici" ve "bireysel farklılıları dikkate alıcı" gibi roller kazandırmaktadır. Eğitim programlarının uygulayıcı durumunda olan öğretmenlerin bu rolleri yerine getirebilmeleri için çeşitli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerden biri ise eğitim ortamına uygun yöntem ve teknikleri seçebilme ve öğretme sürecini düzenleyebilme becerisidir (Yıldırım, 2000; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003; Titiz, 2005:15;). Bir öğretme süreci içinde,

- ✓ Öğrenciyi istendik hedefler doğrultusunda yönlendirme ve güdüleme,
- ✓ Uygun öğrenme yaşantıları sunarak bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştırma,
- ✓ Öğrencinin bir bütün olarak -örneğin tutumlar, değerler, uyum gibi kişisel yönleriyle-gelişimine katkıda bulunma gibi işlemler yer almalıdır (Erdem, 2006). Dolayısıyla öğretmenler, bu işlemleri yerine getirebilmek için dersin hedef ve kazanımları doğrultusunda uygun yöntem ve teknikleri seçebilmeli ve dersin amaçlarına ulaşmaya çalışmalıdır (Tan, 2005).

Öğretim yöntem ve teknikleri, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Demirel, 1996). Başka bir tanımla öğretim yöntemi, hedeflere ulaşmak için öğretme - öğrenme sürecini desenleme ve planlamaktır (Demirel, 2004). Öğretimde izlenecek yöntemi, öğretim stratejisi belirlemektedir (Erdem, 2006). Öğretim tekniği ise, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür. Dolayısıyla izlenecek tekniği de öğretim yöntemi belirlemektedir. En iyi yöntem, dersin hedeflerine, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine, dersin süresine ve öğrenci mevcuduna göre seçilerek başarılı olarak kullanılan yöntemdir (Gözütok, 2007, 205). Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için öğretmen, konunun içeriği,

öğrenci özellikleri gibi unsurları göz önünde bulundurarak öğrencilere kazandırmak istediği davranışlara uygun olan öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak durumundadır (Fidan ve Erden, 1994). Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin çok farklı yöntem ve tekniklerine derslerinde yer vermediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri gözlemleyen öğretmen adaylarına göre, öğretmenler çoğunlukla düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullanmaktadırlar (Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2007). Öğretmenlerin yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilme yeterlilik düzeylerinin incelendiği başka bir araştırma sonucunda öğretmenler, en fazla soru-cevap tekniğiyle öğretim yapabildiklerini ifade etmişlerdir (Aydemir, 2012). Öğretmen, konunun en iyi öğretimini sağlayacak yöntem zenginliğini sağlayabilmeli ve hedeflenen amaçlara ulaşmak için farklı yöntemleri tercih etmelidirler (Küçükahmet, 2000). Öğretme etkinliklerinin başarılı olması için öğretmen en iyi nasıl öğretebileceğine karar vermelidir. Diğer bir ifadeyle, öğretim yöntemlerinde başarı sağlanabilmesi için öğretmenin konuyu iyi bilmesi ve konuya en uygun öğretim yöntemini seçmesi gerekmektedir. Özellikle yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen günümüz öğretim programlarında öğretmenden belli bir yöntemi takip etmesi değil, her konuyu en etkili ve kalıcı şekilde aktaracak yöntem ve teknikleri kullanması beklenmektedir. Günümüzde, okullarda çalışan öğretmenlerin hangi yöntemi ne sıklıkla kullandığı merak konusu olmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak ciddi araştırma ve gözlem sonuçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Ağrı ilinde görev yapan 4 ana branştaki (Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler) ortaokul öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikler ile ortaokul öğretmenlerinin derste yöntem teknik kullanma yeterliliklerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin derslerinde en fazla yer verdiği yöntem ve teknikler nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündükleri yöntem ve teknikler nelerdir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini seçiminde etkili olan faktörler nelerdir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin yeni yöntem ve teknikleri öğrenme yolları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma niteliğindedir. Tarama modeli, Karasar (2005)'a göre, "geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olup çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir." Bu araştırmada Ağrı ili merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumları betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ağrı ili merkezinde görev yapan 67'si fen ve teknoloji, 80'i matematik, 98'i Türkçe ve 53'ü sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 298 ortaokul öğretmeni; örneklemini ise random yöntemle seçilen 58'i fen ve teknoloji, 66'sı matematik, 35'i sosyal bilgiler ve 78'i Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 237 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlere cinsiyet, branş, kıdem yılı, mezun olunan okul, sınıf mevcudu ile görev yapılan okul türlerinin sorularının yöneltildiği "Kişisel Bilgiler Formu"; öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla hazırlanan "Öğretim Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Formu" ile öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan ve 2 sorudan oluşan "Yöntem ve Teknikler ile İlgili Görüş Formu" kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan Öğretim Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Formu'ndan elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerden (% ve frekans) yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler şu şekilde sıralanmaktadır:

Kişisel bilgiler formundan elde edilen bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin kişisel bilgileriyle ilgili bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Kişisel bilgiler formundan elde edilen bulgular

Kişisel Bilgiler Formu		Fen ve Teknoloji N=58	Matematik N=66	Sosyal Bilgiler N=35	Türkçe N=78
		f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Cinsiyet	Kadın	31 (53,4)	37 (56,1)	10 (28,6)	43 (55,1)
	Erkek	27 (46,6)	29 (43,9)	25 (71,4)	35 (44,9)
Kıdem yılı	1-5	38 (65,5)	41 (62,1)	23 (65,7)	49 (62,8)
	6-10	13 (22,4)	19 (28,8)	8 (22,9)	18 (23,1)
	11-15	7 (12,1)	4 (6,1)	4 (11,4)	11 (14,1)
	16-20	-	-	-	-
	20 den fazla	-	2 (3)	-	-
Mezuniyet	2 yıllık eğitim yüksek okulu	1 (1,7)	-	-	2 (2,6)
	Eğitim Fakültesi	56 (96,6)	61 (92,4)	30 (85,7)	74 (94,9)
	Fen-Edebiyat Fakültesi	1 (1,7)	3 (4,5)	3 (8,6)	2 (2,6)
	Öğretmen Okulu	-	-	2 (5,7)	-
	Eğitim Enstitüsü	-	2 (3)	-	-
	Diğer	-	-	-	-
Sınıf mevcudu	30 ve daha az	31 (53,4)	41 (62,1)	18 (51,4)	44 (56,4)
	31-40	21 (36,2)	17 (25,8)	12 (34,3)	26 (33,3)
	41 ve daha fazla	6 (10,3)	8 (12,1)	5 (14,3)	8 (10,3)
Okul türü	Resmi	55 (94,8)	63 (95,4)	31 (88,6)	75 (96,1)
	Özel	3 (5,2)	3 (4,6)	4 (11,4)	3 (3,9)

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %51'i bayan, %49'u ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem yılları incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%64) mesleğe yeni başlayan öğretmenler olduğu, mezun olunan okula bakıldığında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%93) eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının çoğunlukla 30 ve daha az sayıda olduğu ve daha çok devlet okullarında görev yaptıkları da Tablo 1'den çıkarılabilecek diğer sonuçlardır.

Öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler formundan elde edilen bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere eğitim-öğretim ortamlarında kullanılabilecek tüm yöntem ve tekniklerin yer aldığı yöntem ve teknikler formu verilmiş ve bu form üzerinde en fazla kullandıkları 5 yöntemi işaretlemeleri istenmiştir. Bu formdan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre derslerinde en fazla kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler (Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5) şu şekilde sıralanmaktadır:

Tablo 2: Türkçe öğretmenlerinin derslerinde en fazla yer verdiği yöntem ve teknikler

Yöntem - Teknik	**f**	**%**
Düz anlatım	53	68
Soru-cevap	47	60
Ödev	32	41
Şiir yazma	31	40
Beyin fırtınası	28	36
Drama	25	32
Sunu	24	31
Münazara	19	24
Görüş geliştirme	14	18
Rol oynama	12	15

Tablo 2'de görüldüğü üzere Türkçe öğretmenlerinin derslerinde en fazla kullandıkları teknikler %68 ile düz anlatım tekniği , %60 ile soru-cevap tekniği ve %41 ile ise ödev tekniğidir.

Tablo 3: Fen ve teknoloji öğretmenlerinin derslerinde en fazla yer verdiği yöntem ve teknikler

Yöntem - Teknik	**f**	**%**
Düz anlatım	34	59
Beyin fırtınası	27	47
Sunu	25	43
Soru-cevap	23	40
Deney	21	36
Gözlem	20	34
Ödev	18	31
Eğitsel oyun	12	21
Büyük grup tartışması	10	17
Altı şapkalı düşünme tekniği	10	17

Tablo 3'de görüldüğü üzere fen ve teknoloji öğretmenlerinin derslerinde en fazla kullandıkları teknikler %59 ile düz anlatım tekniği , %47 ile beyin fırtınası tekniği ve %43 ile ise sunu tekniğidir.

Tablo 4: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde en fazla yer verdiği yöntem ve teknikler

Yöntem - Teknik	**f**	**%**
Düz anlatım	29	83
Soru-cevap	20	57
Ödev	19	54
Beyin fırtınası	17	49
Drama	14	40
Fikir taraması	7	20
Münazara	6	17
Görüş geliştirme	6	17
Büyük grup tartışması	5	14
Birlikte öğrenme	4	11

Tablo 4'te görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde en fazla kullandıkları teknikler %83 ile düz anlatım tekniği , %57 ile soru-cevap tekniği ve %54 ile ise ödev tekniğidir.

Tablo 5: Matematik öğretmenlerinin derslerinde en fazla yer verdiği yöntem ve teknikler

Yöntem - Teknik	**f**	**%**
Düz anlatım	41	62
Soru-cevap	28	42
Ödev	27	41
Beyin fırtınası	19	29
Görüş geliştirme	11	17
Küçük grup tartışması	10	15
Sunu	9	14
Bireyselleştirilmiş öğretim	9	14
Birlikte öğrenme	8	12
Tartışma	8	12
Eğitsel oyun	6	9

Tablo 5'te görüldüğü üzere matematik öğretmenlerinin derslerinde en fazla kullandıkları teknikler %62 ile düz anlatım tekniği , %42 ile soru-cevap tekniği ve %41 ile ise ödev tekniğidir.

Yöntem ve teknikler ile ilgili görüş formundan elde edilen bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri hangi faktörlere göre seçtikleri ve branşları ile ilgili yeni yöntem ve teknikleri öğrenme yollarını belirlemek amacıyla hazırlanan formdan elde edilen bulgulara Tablo 6 ve Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 6: Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini seçiminde etkili olan faktörler

Faktörler	**Türkçe**		**Fen Bilgisi**		**Sosyal Bilgiler**		**Matematik**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Dersin hedefleri	33	42	25	43	18	51	24	36
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri	49	63	27	47	23	66	32	48
Öğrenci sayısı	25	32	23	40	22	63	19	29
Yöntemi kullanma becerisi	8	10	9	16	6	17	12	18
Kullanım kolaylığı	10	13	7	12	1	3	2	3
Süre	13	17	15	26	14	40	12	18
Konunun özelliği	23	29	-	-	14	40	17	26
Derslik ve büyüklüğü	2	3	-	-	1	3	2	3
Maliyet	14	18	-	-	5	14	5	8

Tablo 6 'ya göre öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin seçiminde en etkili faktör (Türkçe:%63, Fen Bilgisi:%47, Sosyal Bilgiler:%66 ve Matematik:%48) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleridir. Bu faktörün dışında branşlar tek tek ele alındığında öğretmenlerin yöntem ve teknik seçiminde en önemli faktörler; Türkçe öğretmenlerinde dersin hedefleri (%42), öğrenci sayısı (%32) ve konunun özelliği (%29); Fen Bilgisi öğretmenlerinde dersin hedefleri (%43), öğrenci sayısı (%40) ve dersin süresi (%26); Sosyal bilgiler öğretmenlerinde öğrenci sayısı (%66), dersin hedefleri (%51), dersin süresi (%40) ve konunun özelliği (%40); Matematik öğretmenlerinde ise dersin hedefleri (%36), öğrenci sayısı (%29) ve konunun özelliği (%26) olarak sıralanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile ilgili yeni yöntem ve teknikleri öğrenme yollarına ilişkin bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7: Ortaokul öğretmenlerinin yeni yöntem ve teknikleri öğrenme yolları

Öğrenme Yolları	Türkçe		Fen Bilgisi		Sosyal Bilgiler		Matematik	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Diğer öğretmen arkadaşları	23	29	20	34	15	43	19	29
Sempozyumlar	10	13	7	12	7	20	8	12
Kütüphane	4	5	2	3	5	14	2	3
Yeni mezun olan ve kurumda görev yapan öğretmenler	6	8	4	7	3	9	-	-
Seminerler	18	23	20	34	16	46	12	18
İnternet	42	54	31	53	22	63	32	48
Hizmetiçi eğitim	14	18	12	21	9	26	9	14

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin branşları ile ilgili yeni yöntem ve teknikleri öğrenmede kullandıkları en önemli kaynak İnternettir (Türkçe:%54, Fen Bilgisi:%53, Sosyal Bilgiler:%63 ve Matematik:%48). İnternetin ardından Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin yeni yöntem ve teknikleri öğrenmede sırasıyla kaynak olarak diğer öğretmen arkadaşlarından (Türkçe:%29 ve Matematik:%29) ve seminerlerden (Türkçe:%23 ve Matematik:%18) yararlanırken; Sosyal bilgiler öğretmenleri öncelikli olarak seminerlerden (%46) ve sonrasında diğer öğretmen arkadaşlarından (%43) yaralanmaktadırlar. Fen bilgisi öğretmenleri ise hem diğer öğretmen arkadaşlarından hem de seminerlerden (%34) eşit düzeyde yararlanmaktadırlar.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ağrı ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin (Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Matematik) öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik yeterliklerinin incelenmesini hedefleyen bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında varılan sonuçlara aşağıda değinilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin derslerinde en fazla kullandıkları yöntem ve teknikler düz anlatım tekniği, soru-cevap tekniği, ödev tekniği, şiir yazma, beyin fırtınası, drama ve sunu tekniğidir. Bu sonuçlar doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni öğretim programını uygulamakta güçlük yaşadıkları ifade edilebilir. Demir ve Ersöz (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin Türkçe derslerinde genellikle soru-cevap, işbirliğine dayalı öğretim, tartışma, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, problem çözme, rol yapma, drama, örnek olay, gözlem ve eğitsel oyun tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Kıraç (2013) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin de öğretim yöntem ve teknikleri kullanma konusunda kimi yeterliklerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Bu açıdan dil öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasının zor olabileceği düşünülebilir. Fakat yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda, öğrencinin aktif olmadığı öğretim yöntem ve tekniklerinin yerine, öğrencinin öğretim faaliyetlerine aktif bir biçimde katıldığı öğretim yöntem ve teknikleri işe koşularak dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır (Arslan, 2009). Türkçe dersinde kullanılabilecek bazı yöntem ve teknikler şu şekilde sıralanabilir: çözümleme, birleşim, sese dayalı harf yöntemi, düz anlatım, tartışma, gösterip yaptırma, soru-cevap ve küme çalışması (Arıcı, 2006).

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin derslerinde en fazla kullandıkları teknikler düz anlatım tekniği, beyin fırtınası tekniği, sunu tekniği, soru-cevap tekniği, deney tekniği, gözlem tekniği ve ödev tekniğidir. Demir ve Özden (2013) tarafından yapılan çalışmada hayat bilgisi dersinde de en fazla kullanılan teknik düz anlatım tekniği olarak bulunmuştur. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin deney yöntemini daha az kullanmalarının, gerekli deney malzemelerinin olmayışından kaynaklandığı görüşmeler neticesinde belirlenmiştir. Öğretmen adayları üzerinde Çimen ve Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri yeterlik algı düzeylerinin orta düzey ile yüksek düzey arasında olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde en fazla kullandıkları teknikler düz anlatım tekniği, soru-cevap tekniği ve ödev tekniği, beyin fırtınası, drama tekniğidir. Aydemir (2012) tarafından yapılan çalışmada da sosyal

bilgiler öğretmenlerinin en fazla kullandıkları teknik soru-cevap tekniği olarak belirlenmiştir. Bu tekniğin kullanımının sıklıkla tercih edilmesi, kullanımının kolaylığı ve araç-gereç gerektirmemesi ile açıklanabilir.

Matematik öğretmenlerinin derslerinde en fazla kullandıkları teknikler düz anlatım tekniği, soru-cevap tekniği ve ödev tekniği ve beyin fırtınası tekniğidir. Bu sonuçlar Sağlam (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonucunda matematik öğretmenlerinin en fazla düz anlatım ve soru-cevap tekniklerini sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular neticesinde araştırmaya katılan bütün branş öğretmenlerinin öncelikle düz anlatım tekniğini kullandıkları tespit edilmiştir. Özellikle kıdem yılı arttıkça düz anlatım tekniğini seçme oranlarında da artış olduğu, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha çeşitli teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak son yıllarda eğitim fakültelerinde yeni yöntem ve tekniklerin daha detaylı olarak öğretmen adaylarına öğretilmiş olabileceği söylenebilir.

Türkçe, Sosyal bilgiler, Fen ve teknoloji ve Matematik öğretmenlerinin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündükleri yöntem ve teknikler; pueblo planı, burk sistemi, dalton planı, morrison planı, winnetka planı ve rulman olarak sıralanmaktadır. Bu bilgi ışığında özellikle pueblo planı, morrison planı, dalton planı, winnetka planı, burk sistemi ve rulman tekniklerinin her bir branş öğretmenleri tarafından derslerinde kullanılmadığı ve öğretmenlerin bu teknikler ile ilgili bilgilerinin olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla bireysel teknikleri bilmemeleri kabul edilebilir bir durumdur. Çünkü bu tekniklerin çoğu günümüzden çok önce denenmiş tekniklerdir. Ayrıca, günümüzde bireysel öğretim sıklıkla karşılaşılan bir durum olmadığından öğretmenler bu teknikleri hem hizmet öncesinde hem de hizmet sırasında öğrenmeleri mümkün görünmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin seçiminde en etkili faktör öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleridir. Bu faktörün dışında branşlar tek tek ele alındığında öğretmenlerin yöntem ve teknik seçiminde en önemli faktörler; Türkçe öğretmenlerinde dersin hedefleri, öğrenci sayısı ve konunun özelliği; Fen Bilgisi öğretmenlerinde dersin hedefleri, öğrenci sayısı ve dersin süresi; Sosyal bilgiler öğretmenlerinde öğrenci sayısı, dersin hedefleri, dersin süresi ve konunun özelliği; Matematik öğretmenlerinde ise dersin hedefleri, öğrenci sayısı ve konunun özelliği olarak sıralanmaktadır. Sağlam (2011) tarafından yapılan çalışmada en etkili faktör ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile ilgili yeni yöntem ve teknikleri öğrenmede kullandıkları en önemli kaynak internettir. İnternetin ardından Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin yeni yöntem ve teknikleri öğrenmede sırasıyla kaynak olarak diğer öğretmen arkadaşlarından yararlanırken; Sosyal bilgiler öğretmenleri öncelikli olarak seminerlerden ve sonrasında diğer öğretmen arkadaşlarından yararlanmaktadırlar. Fen bilgisi öğretmenleri ise hem diğer öğretmen arkadaşlarından hem de seminerlerden eşit düzeyde yararlanmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle yeni öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır. Buna karşın, Türkçe öğretmenlerinin %74'ünün hizmet içi eğitim almadığı, alınan eğitimlerin işbirlikli öğrenme teknikleri, drama, bilgisayar destekli öğretim, sempozyum, rol oynama ve mikro öğretim tekniklerine yönelik olduğu görülmektedir. Özdemir (2007) tarafından yapılan çalışma sonucunda yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içi kurs ve seminer almaları gerektiği belirtilmiştir. Benzer şekilde ana dil öğretmenlerinin de hizmet içi eğitim almaları önemlidir. Benzer şekilde Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin de %74'ünün hizmetiçi eğitim almadığı, alınan eğitimin işbirlikli öğrenme teknikleri, deney, beyin fırtınası, bireyselleştirilmiş öğretim, web destekli eğitim ve aktif öğrenme ve tartışma tekniği ile üzerine olduğu; Sosyal bilgiler öğretmenlerinin %71'inin hizmetiçi eğitim almadığı, alınan eğitimin aktif öğrenme, uzaktan eğitim ve web destekli eğitim, bireyselleştirilmiş öğretim üzerine olduğu; Matematik öğretmenlerinin %86'sının hizmetiçi eğitim almadığı ve alınan eğitimin işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim üzerine olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla hizmet içi eğitim imkanı bütün branşlardaki öğretmenlere tanınmalı ve branşların kendilerine özel öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik eğitim verilmelidir.

Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaç duymalarına rağmen kullanamadıkları yöntem ve teknikler, bilgisayar destekli öğretim, drama, jigsaw, bireyselleştirilmiş öğretim ve mikro öğretim, altı şapkalı düşünme ve web destekli eğitim, rol oynama ve sokrat tartışması; Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin kullanamadıkları yöntem ve teknikler

bilgisayar destekli öğretim, altı şapkalı düşünme, istasyon, proje, argümantasyon, simülasyon ve jigsaw; Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullanamadıkları yöntem ve teknikler bilgisayar destekli öğretimi, jigsaw, altı şapkalı düşünme, web destekli eğitim, istasyon ve işbirlikli öğrenme; Matematik öğretmenlerinin kullanamadıkları yöntem ve teknikler bilgisayar destekli öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim, altı ayakkabılı uygulama, web destekli eğitim ve simülasyon gelmektedir. Akçadağ (2010) tarafından yapılan çalışmada da bu sonuçlara paralel olarak ilkokul öğretmenlerinin yarıdan fazlası drama, kavram haritası, balık kılçığı, zihin haritası gibi öğretim yöntem ve teknikleri konusunda eğitim ihtiyacı içinde oldukları belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenler, hizmet içi eğitimlerle desteklenerek öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabilir hale getirilmelidir.

Araştırmanın sonuçlarına göre yapılabilecek öneriler şunlardır:

1. Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde yöntem ve teknikler ile ilgili uygulamalı eğitim verilmelidir.
2. Öğretmenlere hizmet içi eğitimde yöntem ve teknikler ile ilgili bilgilendirme uygulamalı olarak yapılabilir.
3. Ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirilen bu çalışma lise öğretmenleri ile de yürütülebilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı ile Üniversiteler işbirliği içinde çalışmalı ve öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusunda ihtiyaç duydukları ne varsa öğretim üyeleri tarafından giderilebilir.
5. Eğitim fakültelerinde öğretim yöntem ve teknikleri dersinin yürütülme süreci araştırmacılar tarafından incelenebilir.
6. Eğitim fakültelerinde öğretim yöntem ve teknikleri dersi sadece teori ders olmayıp teori ve uygulamalı ders olarak yürütülebilir.

Not: Bu çalışma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen EF.12.001 nolu projeden hareketle hazırlanmıştır.

KAYNAKÇA

Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Bilig Dergisi, 53,* 29-50.

Arıcı, A.F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 7(1), 300-307.

Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13 (1), 143-154.

Aydemir, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanma yeterlikleri. *Hikmet Yurdu Dergisi, 5* (9), 81-100.

Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri uygulamalarına ilişkin yeterlik algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 51-65.

Demir, S. ve Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,14,* 59-75.

Demir, O. ve Özden, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1(1), 1-11.

Demirel, Ö. (1996). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: USEM Yayınları-11.

Demirel, Ö. (2004). Yabancı dil öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Eğitim Reformu Girişimi (2005). Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme – I. http://erg.sabanciuniv.edu/tr/ogretimprogramlariincelemevedegerlendirme adresinden 21.08.2014 tarihinde alınmıştır.

Erdem, A. R. (2006). Nasıl öğretmeliyim:Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri. *Üniversite ve Toplum, 6* (2).

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* (2. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (14. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıraç, İ. E. (2013). *Ortaokul ingilizce öğretmenlerinin ders durumunda yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Küçükahmet, L. (2000). Öğretimde planlama ve değerlendirme . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özdemir, Ö. (2007). İlköğretim *birinci kademe ingilizce öğretmenlerinin eğitim durumunda yöntem-teknik ve araç-gereç (teknoloji) kullanma yeterlilikleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Sağlam, U. G. (2011). *6-7-8. sınıf matematik öğretmenlerinin öğretim yöntem/ teknik ve materyallerine ilişkin görüşleri.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sakallı, M., Hürsen, Ç. ve Özçınar, Z. (2007). The frequent use of teaching strategies/methods among teachers according to the teacher candidates observation. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *2*(1), 1–8.

Tan, Ş. (2005). Öğretimi planlama ve değerlendirme. Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Tan, Ş., Kayabaşı, Y., ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı yayıncılık.

Titiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi.* İstanbul: Zambak yayınları.

Yıldırım, V. (2000). *İlköğretim okulu 5. sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri konusundaki görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİM, BİLİM İNSANI VE ÖĞRETMEN KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFOR ALGILARININ İNCELENMESİ

Nalan Uslu
Balıkesir Üniversitesi
nalannef.uslu_@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Aysel Kocakülah
Balıkesir Üniversitesi
ayselko@balikesir.edu.tr

Prof. Dr. Hülya Gür
Balıkesir Üniversitesi
hgur@balikesir.edu.tr

Özet

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin "bilim", "bilim insanı" ve "öğretmen" kavramlarına ilişkin metaforlarını belirlemek ve metaforları çeşitli kategorilerle sınıflandırarak algılama şekillerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Sındırgı ilçesindeki Yaylabayır Muazzez Keskin Ortaokulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 24 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için açık uçlu bir anket formu hazırlanmış; anket formunda öğrencilerin "bilim bir yer/ yiyecek/renk/mevsim olsaydı ne olurdu, neden?, "öğretmen/bilim insanı ……gibidir. Çünkü…… "cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Araştırma fenomonoloji (olgu bilim) kullanılarak yürütülmüştür. Öğrencilerin kavramlara yönelik olarak toplam 42 metafor ürettikleri görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin kavramlara ilişkin bakış açılarının genelde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Metafor, bilim, bilim insanı, öğretmen.

SECONDARY SCHOOL STUDENTS SCIENCE, SCIENTIST, AND TEACHER PERCEPTION ON THE CONCEPTS OF METAPHOR STUDY

Abstract

The purpose of the study, secondary school students "science", "scientist" and "teacher" concept to identify a metaphor for classifying and metaphors to reveal their perceptions of the various categories. This study, 2014-2015 academic year in the province of Balikesir in Sındırgı district Yaylabayır Muazzez Keskin Secondary School 7th and 8th grade students was conducted with 24 students consisting of. Research prepared an open-ended questionnaire to collect data; questionnaires of students "place science / food / color / What would happen if the seasons, why? , " teacher / scientist is like ……. Because..... "Were asked to complete the sentence. Research phenomography (case science) was carried out using. As for the concept of student ultimately it has been shown to produce a total of 42 metaphors. As a result of perspective for the concepts students often proved to be positive.

Keywords: Metaphor, science, scientist, teacher

GİRİŞ

Abrams (1999) göre, insanoğlu etrafındaki varlıklar ile yaşamı arasında bir takım ilişkiler kurup bunun sonucunda belirli ifadeler kullanarak kendini ifade etmeye çalışır. Kullanılan bu ilişkilerden ve ifadelerden birisi

de metaforlardır. Kavram olarak metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilmektedir (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006: 463). Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise mecaz anlamında; "bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2015). Metaforlar günlük hayatta kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret değildir, onların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar (Saban, 2008: 460). Metaforlar, söylenmek isteneni daha az sözcükle, daha vurgulu bir biçimde ifade etmeye yararlar (Girmen, 2007: 9). Metafor kullanımı, bireylerin bilinmeyeni bilinenle ilişkilendirerek, kavramlar arasında yeni bağlantılar kurmaya çalışmasıyla bireylerde yaratıcılığı geliştirmektedir (Aydoğdu, 2008: 27). Metaforlar, bilinçli ya da bilinçsiz biçimlerde günlük düşünce ve eylemlerimizi yönetmekle beraber, gerçeğin ve yaşantının nasıl yorumlandığını göstermek için kullanılmaktadırlar (Güven ve Güven, 2009: 504). Birer bilgi toplama ve sorgulama aracı olarak görülebilen metaforlar, yeterince anlaşılmamış konuların daha rahatlıkla anlaşılıp kavranmasını ve bu doğrultuda daha kolay ifade edilmesine imkân sağlamaktadır. Böylece metaforlar kavramlara ilişkin bir takım algılarımızın şekillenip oluşmasında ayrıca bu kavramlara ilişkin bilgilerin toplanmasında bizlere yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrenilmesi zor ve soyut olan kavramların anlaşılmasıyla birlikte somutlaştırılmasında ve açığa çıkarıp yön vermesinden dolayı da önemli bir yere sahiptir.

Ulusal ve uluslararası literatür tarandığında çeşitli alanlarda metafor araştırmalarının ve çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalara bakıldığında eğitim alanında öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforların daha fazla olduğu görülmektedir. Saban, Koçbeker ve Saban (2006), Gür (2012), Shaw, Massengill & Mahlios (2008), Cerit (2008), Afacan (2011), Tortop (2013), Sayar (2014), Soysal ve Afacan (2012) çalışmaları da öğretmen ve öğretmenlik mesleğine yöneliktir. Semerci (2007) program geliştirme kavramına ilişkin metaforları ve Girmen (2007) ilköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumlarını araştırırken, Arslan ve Bayrakçı (2006); metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından, Öztürk (2007) sosyal, sınıf ve fen öğretmenlerinin coğrafya kavramına ilişkin metaforları incelemişlerdir. Monhardt (2003), Thomas & Hairston (2003) ise bilim insanına yönelik düşüncelerine ilişkin çalışmalarıdır. Döş (2009), Güven ve Güven (2009), Yaşar ve Bayır (2010) ise eğitim alanında başka kavramlar üzerine metaforik çalışmalar gerçekleştirmişleridir.

Çalışmanın Önemi

Öğrencilerin bilim, öğretmen ve bilim insanı kavramlarına ilişkin algı durumları, yaşantılarına ve kültür yapısına göre farklılıklar göstermektedir. Fen Bilimleri dersinin temelini oluşturan bilim ve bilim insanı gibi bu kavramlar gelecek açısından ve öğrencilerin bu kavramlara ilişkin düşüncelerinin bilinmesi yönünden önemlidir. Bilimsel ilerlemenin temelini oluşturan bu kavramların öğrenciler tarafından algı biçimlerinin nasıl olduğunu araştırmak önemli olacaktır. Öğretimin temsilcileri olan öğretmenlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandıkları ve tanımlama biçimleri sınıfta eğitim ve öğretimin planlanması açısından ayrıca önem taşımaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitimi süresince mesleğe hazırlanmalarında da bir takım ipuçları edinileceği düşünülmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmada öğrencilerin bilim, bilim insanı ve öğretmen kavramlarına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik kavramına ilişkin metaforların nasıl olduğunu araştırmak ayrıca bilim, öğretmen ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metafor çalışmalarının çok fazla bulunmaması nedeni ile bu kavramların incelenmesinin önemli olacağı ve ilerde yapılacak olan diğer çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerinin bilim, öğretmen, bilim insanı kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomonoloji (olgu bilim) kullanılarak yürütülmüştür. Bu yöntem, aynı dünya ve kültürde yaşayıp-yetişen bireylerin aynı olayları farklı şekillerde algılayabiliyor ve yorumlayabiliyor olmasından dolayı öğrenimde bireysel farklılıkları ortaya koyması yönünden etkilidir (Morton, 1986'den aktaran Kaya ve Bacanak, 2013: 211). Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamının kavranamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78).

Çalışma Grubu

2014-2015 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Sındırgı ilçesindeki Yaylabayır Muazzez Keskin Ortaokulu'nun 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 24 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplama ve Analizi

Veri toplama aşamasında ise açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Ayrıca Shaw, Barry & Mahlios (2008) ve Cerit (2008); araştırmaları ve çalışmalarında likert tipi bir ölçek kullanılmış olmasına rağmen, birçok çalışma yöneltilen açık uçlu soruları tamamlama şeklindedir. Öğrencilerin bilim ve bilimin doğası kavramlarına ilişkin sahip oldukları düşünceleri ortaya çıkarmak için 6 sorudan oluşan açık uçlu bir anket formu hazırlanmış; anket formunda öğrencilerden "bilim bir yer olsaydı ne olurdu, neden? , bilim bir yiyecek olsaydı ne olurdu, neden? , bilim bir renk olsaydı ne olurdu, neden? , bilim bir mevsim olsaydı ne olurdu, neden? , ''öğretmen …… gibidir. Çünkü ……", "bilim insanı…… gibidir. Çünkü……" cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere sorulara karşı metaforlarını yazmaları için bir ders saati (yaklaşık 40 dakika) kadar bir süre verilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metinde verilmek istenen mesajın objektif olarak tanınarak çıkarımların yapıldığı, bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, 2011: 269). Öğrencilere yönetilen açık uçlu sorulara öğrencilerin vermiş olduğu cevapların içerik analizi, birbirine yakın cevapların gruplandırılarak temaların bulunmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen temaların frekans ve yüzde değerleri bulunmuştur. Ayrıca frekans ve yüzde değerlerinden de faydalanılarak model oluşturulmuştur. Öncelikle öğrencilerin açıklama kısımları dikkate alınarak benzer kavramlar kategoriler halinde toplanmıştır. Bu kategoriler alt başlıklara ayrılmış ve kategoriler dikkate alınıp görsellik kazandırılarak modelleme yoluna gidilmiştir. Modellemenin ilk aşamasında genel anlamda 111 kategori elde edilerek modellemenin ilk boyutu oluşturulmaya çalışılmıştır. Bundan sonraki aşamada soruları benzerlik ve farklılıklar daha da özelleştirilerek modellemedeki en son haline ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilerin verdikleri cevapların frekansı ve yüzdeleri bulunmuş ve aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin " Bilim Bir Yer Olsaydı Ne Olurdu, Neden? "Sorusuna İlişkin Dağılımları

Kodlar	f	(%)
Laboratuar	4	17
Araştırma yapılan yer	4	17
Uzay	3	13
Okul	2	8
Türkiye	1	4
Sokak	1	4
Paris	1	4
Orman	1	4
Kütüphane	1	4
Gökyüzü	1	4
Doğa	1	4
Deniz	1	4
Berber	1	4
Bahçe	1	4
Evren	1	4
Toplam	24	100

Tabloya bakıldığında öğrenciler en çok laboratuar ve araştırma yapılan yer olarak %17 oranında cevap verirken

diğer cevapların ise %4 oranında olduğu görülmektedir. Cevaplar doğrultusunda öğrencilerin genellikle bilimin kapalı bir ortamda, sadece deneyler aracılığı ile yapıldığı düşüncesi yatmaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin Bilim Bir Yiyecek Olsaydı Ne Olurdu, Neden? "Sorusuna İlişkin Dağılımları

Kodlar	**f**	**(%)**
Meyve	4	17
Ceviz	3	13
Muz	2	
Köfte	2	8
Çorba	2	8
Limon	1	4
Brokoli	1	4
Karpuz	1	4
Süt	1	4
Kek	1	4
Portakal	1	4
Kumpir	1	4
Pırasa	1	4
Puding	1	4
Domates	1	4
Dondurma	1	4
Toplam	24	100

Tabloya bakıldığında öğrencilerin %17'si meyve derken diğer öğrencilerin farklı oranlarda yanıtlar verdiği görülmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin "Bilim Bir Renk Olsaydı Ne Olurdu, Neden? "Sorusuna İlişkin Dağılımları

Kodlar	**f**	**(%)**
Mavi	7	30
Yeşil	6	25
Boş(yanıtsız)	3	13
Kırmızı	2	8
Siyah	2	8
Beyaz	2	8
Sarı	1	4
Turuncu	1	4
Toplam	24	100

Tabloya bakıldığında öğrencilerin en fazla mavi rengi seçtikleri %30 oranında cevap verdikleri, sarı ve turuncu cevaplarının oranlarının ise %4 olduğu görülmektedir. %13 oranında ise yanıt vermedikleri görülmektedir.

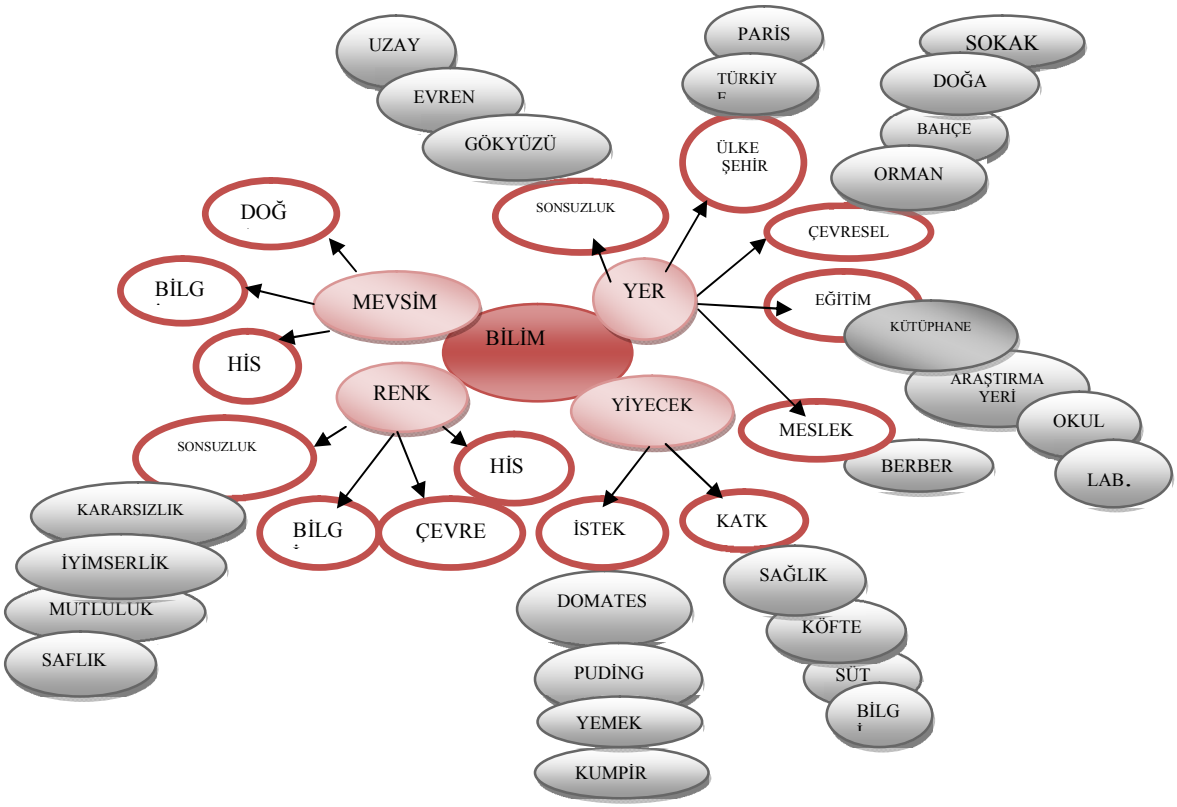
Tablo 4: Öğrencilerin''Bilim Bir Mevsim Olsaydı Ne Olurdu, Neden ?'' Sorusuna İlişkin Dağılımları

Kodlar	**f**	**(%)**
İlkbahar	16	67
Yaz	4	17
Sonbahar	2	8
Kış	2	8
Toplam	24	100

Tabloya bakıldığında öğrencilerin mevsimlerden en fazla ilkbaharı seçtikleri %67 oranında, cevap verdikleri diğer cevapların ise %8 oranında olduğu görülmektedir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

Araştırmadan elde edilen veriler; "bilim bir yer olasıydı ne olurdu, neden? , bilgi bir yiyecek olsaydı ne olurdu, neden? , bilgi bir renk olsaydı ne olurdu, neden? Bilgi bir mevsim olsaydı ne olurdu, neden? " şeklinde dört soru birleştirilerek bir model oluşturulmuş ve Model 1'de sunulmuştur.



Model 1: Bilime İlişkin Metafor Modeli

Yukarıdaki modelden de görüldüğü gibi öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde öğrencilerin bilim kavramına ilişkin birçok metafora sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bilim yer olsaydı sorusuna öğrenciler toplamda farklı metaforlar üretmeleri sonucu 14 farklı tema bulunmuştur. En sık kullandıkları metaforlar; sonsuzluk, eğitim, çevresel ve ülke/şehirdir. Öğrenciler bilimi yer olarak; % 17 oranında laboratuar olarak düşünmüşlerdir *ve* "*Bilim sonsuz bir boşluk gibidir. Doğa ve orman gibi çevremizde bilgiler vardır. Okul, laboratuar, kütüphane gibidir. Türkiye gibidir çok geniş ve güzeldir.* " şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin açıklamalarından olumlu bir algı içerisinde oldukları görülmektedir. Öğrenciler bilimin genellikle kapalı bir araştırma alanı içerisinde ve sadece deneyler aracılığı ile yapılığını düşünmektedirler.

Bilim bir yiyecek olsaydı sorusuna öğrencilerin toplamda 9 tane farklı metafor ürettikleri tespit edilmiştir. En sık kullandıkları metaforlar ise; tavuk, puding, domates, kumpir, süt, köfte, ekmektir. "*bilim süt gibidir, bizim kemiklerimizi sağlamlaştırdığı gibi bilgide bize iyi gelir. köfte/ yemeklerin hepsi gibidir çok çeşitlidir., puding/domates/kumpiri seviyorum bilgiyi de seviyorum., karpuz gibidir karpuz çok büyüktür bilgide çok fazladır., çorba gibidir, her şey içinde vardır., pırasaya benzer bize yarar sağlar.* " şeklinde açıklamışlardır. Ancak farklı yanıtların tek bir söylem etrafında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin genellikle bilimi yararlı olarak düşündükleri ve bilimin meyve, köfte gibi çeşitli olduğu ve fayda sağladığı yönünde olumlu algıları mevcuttur.

Bilim bir renk olsaydı sorusuna öğrencilerin toplamda 4 tane farklı (Toplamda kırmızı 3, siyah 3, beyaz 3, mavi 8, yeşil 5, turuncu 1, sarı 1) metafor ürettikleri tespit edilmiştir. En sık kullandıkları metaforlar ise; bilgi, his, çevre ve sonsuzluktur. "*Beyaz gibi sonsuzdur, sarı, turuncu gibidir iyimserliğin rengidir, doğadaki gibi yeşildir bize mutluluk ve huzur verir, siyahtır kararsız kalırım, kırmızı gibidir can alıcıdır, siyahtır çünkü uzay gibi boş ve*

karanlıktır. " şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu metaforlara göre öğrencilerin; mavi ve yeşil renklerini seçerek bilimin fayda sağlayan ve bilgi öğreten bir unsur olarak düşünmektedirler. Ayrıca verilen cevaplardan öğrencilerin bilim ve bilgi kavramlarını karıştırdıkları da görülmektedir.

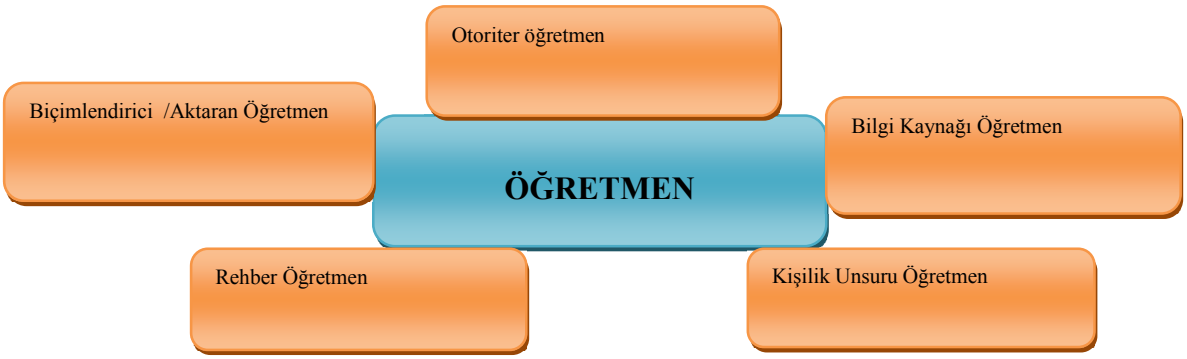
Bilim bir mevsim olsaydı sorusuna öğrencilerin toplamda ilkbahar 16, yaz 4, sonbahar ve kış ikişer olmak üzere farklı metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. En sık kullandıkları metaforlar ise; his, bilgi ve doğadır. Öğrenciler bilimi en çok ilkbahar ile ilişkilendirmişlerdir. " *İlkbahardır her yer canlanır bilgi bulmada da canlanılır. Sonbahar gibidir yeni şeyler öğrenmek daha kolaydır. Kış gibidir her yer beyazdır bilimde saf ve beyazdır.* " şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin en çok ilkbahar cevabını verirken; ilkbaharda havaların ısınması, her yerin yeşermesi, doğanın canlanması gibi bilginin de daima kendini yenilediğini, yeni çalışmaların yapıldığını düşünerek olumlu yönünü vurgulamışlardır.

Tablo 5: Öğrencilerin "Öğretmen ..... gibidir. Çünkü....."Sorusuna İlişkin Dağılımları

Kodlar	**f**	**(%)**
Anne baba	4	17
Makine	2	8
Meyve veren ağaç	2	8
Çiçek	2	8
Bilgisayar	2	8
Işık	2	8
Bilim insanı	2	8
Hâkim	1	4
Kitap	1	4
Uzay	1	4
Melek	1	4
Sünger	1	4
Elektrik	1	4
Geleceğin aynası	1	4
Bahçıvan	1	4
Toplam	24	100

Tabloya bakıldığında öğrencilerin en çok anne/babaya benzettikleri ve %17 oranında cevap verdikleri diğer cevapların ise %4 oranında olduğu görülmektedir.

"Öğretmen ..... gibidir. Çünkü....." sorusu hakkındaki görüşleri olarak 6 Başlık altında sunulmuştur. Gür (2012)'ün çalışmasında bulmuş olduğu metaforlarıyla benzer olarak bu çalışmadaki metaforlar modelleme yoluyla sunulmuştur.



Model 2: Öğretmene İlişkin Metafor Modeli

Bilgi Kaynağı Öğretmen: Öğrencilerin 8'i bilgi kaynağı olacak şekilde metafor üretmişlerdir. *"öğretmen bilgisayar gibidir her şeyi bilir., öğretmen makine gibidir sürekli bilgi üretir., ağaç/çiçek gibidir bize meyve gibi bilgi verir.* **"** şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu metaforlara göre öğretmen bilgi üreten ve barındıran, her şeyi bilen biri olarak düşünülmektedir.

Rehber Öğretmen: Öğrencilerin 2'si rehber olacak şekilde metafor üretmişlerdir. *"öğretmen ışık gibidir bize yol gösterir., geleceğin aynası gibidir bize yolumuzu gösterir."* şeklinde öğretmenin yardımcı özelliğini belirtmişlerdir. Öğretmeni yönlendiren, rehberlik ve yardım eden kişi olarak görmektedirler.

Biçimlendirici /Aktaran Öğretmen: Öğrencilerin 7'si biçimlendirici olacak şekilde metafor üretmişlerdir. "*Öğretmen bahçıvan gibidir. Bahçıvan çiçeklere bakar besler, öğretmenimizde bize bilgi verir. Bilim insanına benzer sürekli bir şey bulur bize anlatır, öğretir. Öğretmen sünger/kitap gibidir, bilgileri çeker bize anlatır* " şeklinde öğretmenin şekil ve biçim veren özelliğini belirtmişlerdir. Öğretmenin bir bahçıvanın çiçeklerine bakıp, her türlü ihtiyaçlarıyla ilgilendiği gibi öğretmenlerinde öğrencilerle ilgilenip, bilgi vererek şekil kazandırdıklarını düşünmektedirler. Ayrıca geliştirilen metaforlardan öğretmenlerin öğrencilere bilgi vererek eksikliklerini tamamladıklarını vurgulamışlardır.

Otoriter Öğretmen: Öğrencilerin 2'si otoriter özellik olacak şekilde metafor üretmişlerdir. Öğrenciler; "Öğretmen *hâkime benzer bizi sürekli yargılıyor. , öğretmen kızgına benzer bize sürekli kızar. "* şeklinde açıklayarak öğretmeni otoriter olarak nitelendirmişlerdir.

Kişilik Unsuru Öğretmen: Öğrencilerin 5'i kişilik unsuru olacak şekilde metafor üretmişlerdir. "Öğretmen melek gibidir. Bize çok iyi davranır., öğretmen anne- baba gibidir, bizi çok severler." şeklinde metafor geliştirmişlerdir. En çok kullanılan melek ve anne-baba metaforları, öğrencilerin öğretmen kavramına ilişkin olumlu bakış açısı içerisinde olduğunu göstermektedir.

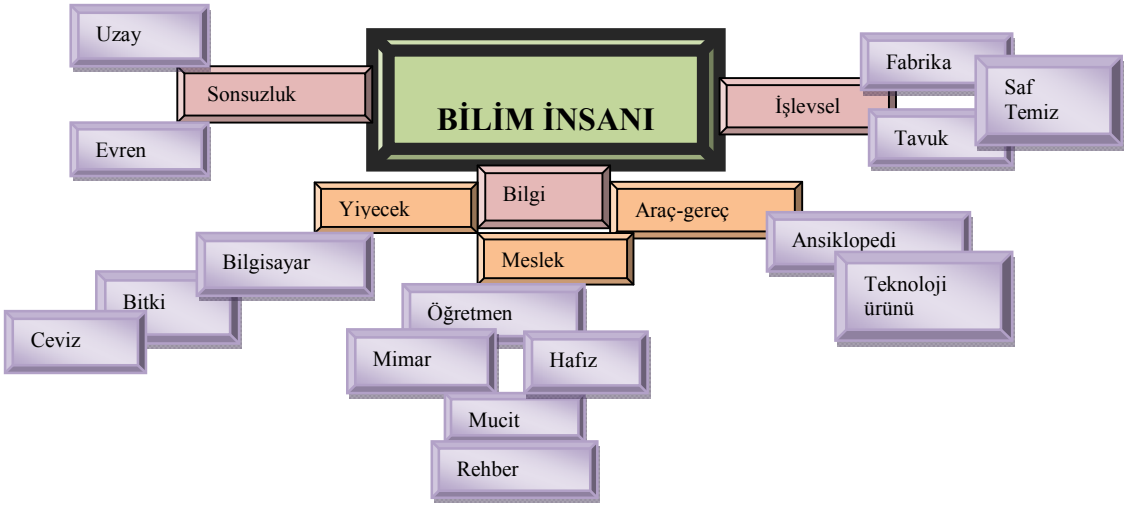
Tablo 6: Öğrencilerin "Bilim İnsanı…… gibidir. Çünkü……" Sorusuna İlişkin Dağılımları

Kodlar	**f**	**(%)**
Bilgisayar	3	13
Mucit	3	13
Uzay	3	13
Ceviz	2	8
Öğretmen	2	8
Fabrika	2	8
Teknoloji	1	4
Mimar	1	4
Altın yumurtlayan tavuk	1	4
Rehber	1	4
Hafız	1	4
Ansiklopedi	1	4
Bitki	1	4
Boşluk	1	4
Saf-temiz	1	4
Toplam	24	100

Tabloya bakıldığında öğrencilerin en fazla bilgisayar, mucit ve uzay cevabını vererek %13 oranında diğer cevapların ise %4 oranında olduğu görülmektedir.

" Bilim insanı …… gibidir. Çünkü……**"** sorusu hakkındaki görüşleri olarak 21 başlık altında Model 3' te sunulmuştur

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199



Model 3: Bilim İnsanına İlişkin Metafor Model

Yukarıdaki modelden de görüldüğü gibi öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde öğrencilerin bilim insanı kavramına ilişkin birçok metaforları olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin toplamda 15 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bilim insanını sonsuz bir evren ve uzayla ilişkilendiren öğrencilerin bilim insanını da uzay gibi bilgisinin çok olduğunu düşünmektedirler.

Fabrika, altın yumurtlayan tavuk gibi üretken olduklarını sürekli bir şeyler üretip geliştirdiklerini düşünmektedirler. Yiyecek ile ilişkilendiren öğrencilerin ceviz beyine benzer, bilim insanı da çok zekidir şeklinde metaforlar üretmişlerdir. Öğrenciler, Meslek grubu olarak "*öğretmene benzer ve her şeyi bilir., hafız gibidir çok akıllıdır., rehber gibidir* sürekli *bilgi bulup bize yol gösterir., mimara benzer bina inşa ederler bilim insanı da bilgi yapar. Ve mucit gibidir sürekli icatlar yapar*" şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin bilim insanının sürekli deneyler yapan ve bilgi üreten kişiler olarak nitelendirmektedirler.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ben-Peretz, Mendelson ve Kron (2003)'a göre uzmanlar; öğretmen ve öğretmen adaylarının algı durumlarının araştırılmasında ayrıca sınıftaki rolleriyle birlikte eğitim inançları ve varsayımlarının arasında nelerin olduğunu, bunların açığa çıkarılmasında da metaforun uygun birer araç olacağını belirtmektedirler. Bulgular doğrultusunda öğrencilerin "bilim, bilim insanı ve öğretmen" kavramlarına ilişkin farklı bakış açılarının olduğu görülmektedir. Bu yönde sonuçların çıkması metaforların özelliklerinden dolayı muhtemeldir. Öğrencilerin verdikleri farklı cevaplar öğrencilerin çevresel, kültürel ve bir takım yaşantılarını etkilemektedir. Öğrencilerin bu kavramlara birçok metafor ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin bilim bir yer olsaydı sorusuna ürettikleri metaforlarla ile ilgili en ilginç olanları; evren, uzay Türkiye, Paris, bahçe, sokak, doğa, orman, okul, laboratuar ve berber ifadeleridir. Öğrencilerin metaforlarından en çok laboratuar sonucu çıkmıştır. Bu duruma benzer olarak Kaya, Afacan, Polat ve Urtekin (2013)'in çalışmalarında da bilim yapılan yerin laboratuar olarak söylendiği ve bunun da çocukların bilimle yalnızca fen derslerinde ve laboratuarlarda karşılaşıyor olmalarından kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Yine Nuhoğlu ve Afacan (2011), çalışmalarında öğrencilerin ortalama %45'i, bilim insanlarının çalışma yerini laboratuar olarak belirlemiştir ve bu yönüyle benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin bilim ile ilgili mevsim olarak ürettikleri metaforlar bilgi, doğa ve his olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok ilkbahar metaforunu ürettikleri görülmüştür. Öğrenciler; ilkbaharda havaların ısınması, her yerin yeşermesi, doğanın canlanması gibi bilginin de daima kendini yenilediğini, yeni çalışmaların yapıldığını düşünerek bilimin olumlu yönünü vurgulamışlardır. Öğrencilerin bilim ile ilgili yiyecek olarak ürettikleri metaforlardan dikkat çekici olanlar; tavuk, puding, domates, kumpir, süt, köfte, muz, meyve, karpuz, portakal, dondurma, çorba, brokoli limon, kek, pırasa ve ceviz olarak ifade etmişledir.

Öğrencilerin bilim ile ilgili renk olarak ürettikleri metaforlar ise; kararsızlık, iyimserlik, saflık ve mutluluk/huzur olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğretmen ile ilgili yiyecek olarak ürettikleri metaforlar ise; hâkim, bilim insanı, , kitap, bahçıvan, makine, bilgisayar, kitap, sünger, ağaç, çiçek, geleceğin aynası, ışık, elektrik, kızgın, melek, anne-baba olarak bulunmuştur. Metaforlara bakıldığında öğrenciler bilimin kendilerine yarar sağlayacağını düşünmektedirler. Öğrencilerin bilim insanı ile ilgili olarak metaforları; yiyecek, işlevsel, bilgi olarak toplanmıştır.

Metaforlardan anlaşılacağı üzere öğrenciler bilim insanını sürekli deney yapan birer mucit olarak görmektedirler. Bu durum öğrencilerin bilim insanını fen alanında çalışan kişiler olarak gördükleri sonucuna bizi götürmektedir. Ayrıca Kaya, Afacan, Polat ve Urtekin (2013) çalışmalarında diğer derslerde ve günlük yaşamda, öğrencilerin bilim insanlarının farklı alanlarda farklı araçlarla çalıştıklarının farkında olmadıklarını ve sosyal alanlarda da bilim insanı unvanı alındığını, keşifler ve buluşlar yapıldığını düşünmediklerini belirtmişlerdir. Dolayısı ile yapılan bu çalışmada da öğrencilerin bilim insanına bakış açılarının kısmen örtüştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin metaforları incelendiğinde genellikle olumlu yönde olduğu görülmektedir. Örneğin Cerit'in (2008) Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar üzerine yaptığı çalışmada, öğretmen bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, ana-baba, arkadaş, rehber, çevresini aydınlatan kişi olarak görülmüştür. Tortop (2013) çalışmasındaki bulgular "*Bilgi kaynağı ve aktarıcısı olarak, Üniversite hocası ansiklopedi gibidir. Çünkü her konu hakkında bilgisi vardır, Üniversite hocası ebeveyn gibidir. Çünkü öğrencilerini kendi çocuğu gibi koruyup sever, Öğretmen adaylarına göre üniversite hocası, saflık ve temizlik örneği olan bireylerdir*" şeklindedir ve bu yönüyle benzer sonuçlar bulunmuştur. Cerit (2008)'in çalışmasında *''Müdür ana/babadır, Müdür otoriter kişidir, Müdür liderdir, Müdür hakimdir, Müdür eğitim uzmanıdır ve Müdür araştırmacıdır''* bulguları ise araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yine Afacan (2011), Soysal ve Afacan (2012) ve Gür (2012) 'ün sonuçları ile benzer bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarının öğretmen kavramına ilişkin metaforlarla aynı doğrultuda olduğu görülmüştür.

Eğitim-öğretimin en önemli parçası olan öğrencilerin bilim, bilim insanı ve öğretmen kavramlarına ait düşünceleri son derece önem arz etmektedir. Öğrencilerin bu kavramlara ilişkin düşüncelerinden yola çıkılarak düzenlemelerin yapılması ve bu doğrultuda ilerlenmesi önemli olacaktır. Öğretmenlerin ve bilim insanlarının, öğrencilerin gözündeki algılarının nasıl gelişeceğinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İleride yapılacak araştırmalar ve çalışmalarda bilim, bilim insanı ve öğretmen kavramlarının yanı sıra okul, fen bilimleri dersi gibi kavramlarının da eklenerek yapılmasının da fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca farklı örneklem üzerinde yapılması sonuçların karşılaştırılması ve uygunluğu açısından da faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Abrams, M. H. (1999). A glossary of literary terms. USA: Harcourt Brace Collage Publisher.

Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının "fen" ve "fen ve teknoloji öğretmeni" kavramlarına yönelik metafor durumları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1242-1254.

Altun, S. A. ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının "eğitim" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 19(3), 329-354.

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim- öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 171, 100-108.

Aydın, S. İ. , Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies,* 5(3), 818-841.

Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ben-Peretz, M., Mendelson N. & Kron F. W. (2003). How teachers in different educational context view their roles. *Teaching and Teacher Education,* 19, 277-290.

Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., ve Demirel F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Pegem Akademi.

Can, B. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin bilimin doğası ile ilgili anlayışlarını etkileyen faktörler.* Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.

Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.

Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*: Doktora tezi, Anadolu üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.

Gür, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: Kosova örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)* ,7(3), 885-897.

Güven, B., Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi,*17 (2), 503-512.

Kaya, M., Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*,21, 209-228.

Kaya, V. H., Afacan, Ö., Polat, D., Urtekin, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşleri (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 305-325.

Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisİ* ,15(1), 47-72.

Monhardt, R. , M. (2003). The image of the scientist through the eyes of Navajo children. Journal of American Indian Education, 42(3), 25-39.

Nuhoğlu, H. ve Afacan, Ö. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanına yönelik düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 279-298.

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.

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

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 55, 459-496.

Sayar, E. (2014). Yabancı dil olarak ingilizce öğreten öğretmenlerin ve öğrencilerinin mesleki öğretmen kimliği kavramına ilişkin imgelerinin metafor analizi yöntemi ile incelenmesi(ınvestigating efl teachers' and their

students' conceptions of professional teacher identity through metaphor analysis). Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Shaw, D. , Massengill, B., and Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. Teachers and Teaching: Theory and Practice. 14 (1), 35-50.

Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 115-124.

Soysal, D. ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin "fen ve teknoloji dersi" ve "fen ve teknoloji öğretmeni" kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(19), 287-306.

Thomas, J. , & Hairston, R. (2003). Adolescent students' images of an environmental scientist: an opportunity for constructivist teaching. *Electronic Journal of Science Education,* 7(4), 1–25.

Tortop, S.H. (2013). Öğretmen Adaylarının Üniversite Hocası Hakkındaki Metaforları ve Bir Değerlendirme Aracı Olarak Metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.

TDK. (2015). Türk Dil Kurumu Sözlüğü, online olarak erişilebilir (Erişim tarihi: 20 Haziran 2015) http://www.tdk.gov.tr

Yaşar, Ş., Bayır (Gürgoğan), Ö. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla sosyal bilgiler. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 5(3), 1213-1225.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı). Anlara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 37 ISSN: 2146-9199

KÜRESELLEŞMENİN TÜRKİYE'DEKİ COĞRAFYA EĞİTİMİNE GETİRİLERİ

Dr. Rüştü Ilgar
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
ilgar@mail.com

Özet

Son yıllarda sık sık duyduğumuz küreselleşme kavramı, özellikle 1980 sonrası dönemde, ülkemizde olduğu gibi birçok ülkenin gündemine yerleşmiş ve son yılların anahtar sözcüğü olmuştur. Yeryüzünde yaşayan insanlar dünyadaki bu hızlı değişim ve gelişime uyum sağlamak zorunlu olmaktadır. Küreselleşmenin, ekonomik açıdan serbest pazar ekonomisine geçilen, iletişim bakımından ise hızla gelişen teknolojilerin yer aldığı, dünya siyasetinde hızlı etkileşimlerin getirdiği yeni düzeni ve sistemleri, ülkemiz Coğrafya eğitimini de kaçınılmaz olarak etkilemiştir. Bu çalışmada ayrıntılı olarak küreselleşmenin Coğrafya eğitimine etkileri incelenmiş, sonuç kısmında ise önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Küreselleşme, Coğrafya, Eğitim, Yenileşme, Bilgi.

BENEFIT FROM GLOBALIZATION UPON GEOGRAPHY EDUCATION IN TURKEY

Abstract

Globalization, frequently hearing this concept in recent years, it has been key word of recent years and especially since 1980's, not only it has been on our county's agenda but also heaps of countries. People who live on the earth have to keep in step with this fast development and change. Globalization, from economic way, passing to free market economy, from mobility way, taking part in fast technological development, new systems and regulations brought by fast integrations in world diplomacy, globalization is inevitably effected Geography education in Turkey. In this study, the influence of globalization on Geography education is examined in detail and in conclusion there are recommendations given.

Keywords: Globalization, Geography, Education, Modernism, Knowledge

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada bilgiyi üretenlerin ve kullananların gücü her zaman elinde bulunduracağı bir gerçektir. Çünkü bilgi güçtür ve küresel dünyada bilginin güç olduğu artık bir gerçek haline gelmiştir. Bu nedenle, bilginin doğasına ilişkin bakış açısının değişmesi, bireyi değişime zorlamaktadır. Bu gün okulların da en büyük sorunlarından biri, mevcut kültürel değerleri yeni kuşaklara aktarırken kültürel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip bireyler yetiştirmektir. Küreselleşmenin ilk ve önemli özelliklerinden biri de özel sektörün ön plana çıkmasıdır. Bu durum eğitimin özelleştirilmesinde de kendisini hissettirir. Ancak globalleşme ile birlikte özellikle de yüksek öğrenime ayrılan ödenek dünya genelinde gittikçe azalmaktadır. Yüksek öğrenimin maliyeti sistem tarafından ödenmediğinden öğrenciler bilgi toplumunda yer edinebilmek için aldıkları hizmetin karşılığını bir müşteri gibi ödemek zorundadırlar (Oktik, 2002).

Küreselleşme dünyayı öyle ya da böyle değiştirmektedir. Bu durumda yapılması gereken küreselleşmeyi anlamaktır. Yoksa meydana gelen değişmeler ile birçok sorun ortaya çıkabilir. Küreselleşme ABD, AB ülkeleri ve Japonya tarafından uygulanmakta ve diğer ülkelere dayatılmaktadır (Ilgar ve Güleç, 2003).

Küreselleşmeye her ne kadar bazı görüşler sadece ekonomik boyutu olan bir olgu olarak yaklaşsalar da, kültürel

olarak da önemli bir dönüşümü ifade etmektedir. Özellikle yeni teknolojilerin kullanımıyla yeni kültürel kodlar tüm dünyaya rahatlıkla yayılmaktadır. Bu türden bir yapının getireceği, dünya çapında kendine özgü bir düzene sahiptir. "Gündelik tecrübe ve pratikleri dönüştüren yeni kültürel üretim ve yeniden üretim tekniklerinin ortaya çıkışının vurgulanması (Feathersone, 1996) olarak tanımlanabilecek küresel kültürel dönüşüm, küreselleşmenin boyutlarının anlaşılmasında önemli bir sacayağını oluşturmaktadır.

Yaşanan hızlı değişim süreci beraberinde yeni kavramlar ve olgular getirmiştir. Bu yeni kavramlardan biri bilgi çağı veya bilgi toplumudur. Bu anlayışla, eğitimde ezberciliğin içi boşaltılmış, ezbercilik anlamsız ve faydasız bir uğraş haline gelmiştir. Bilgi toplumunda birey, bilim dünyasının verilerini anlamak, yorumlamak, yenilerini ortaya koymak, problem çözme yeteneğini kazanmak durumundadır. Yani öğrenmeyi öğrenmelidir. Bilim ve teknolojideki değişmeler insan yaşamını ve insanın yetiştirilmesi süreci olan eğitimi etkilemektedir. Ekonomik, sosyal, kültürel birçok koşulun etkisi altında kalan eğitim sistemleri değişikliklerle karşı karşıyadır. Nüfus artışı, toplumların yükselen istek düzeyleri ve demokratizasyon genellikle tüm ulusları ilgilendiren ortak sorunlardır (Debesse ve Mialaret, 1974).

Eğitimin küreselleşmesi denince genellikle eğitim yöntem, süreç ve yönetiminde gelişmiş ülkelerle entegrasyon olarak anlaşılmaktadır. Ancak eğitimde bu entegrasyon süreci, küreselleşmenin getirdiği sorunların çözümü için yeterli değildir. Eğitim, sadece küreselleşmeye uyum ya da entegre sorunu için değil, aynı zamanda küreselleşmenin yarattığı sorunları aşmak için bir araçtır. Eğitim küreselleşmeyi yenen insan tipini yetiştirecektir. Toplumların ve bireylerin, küreselleşmenin doğuracağı sonuçlara karşılık önlem alabilecek ve değişimlerden yarar sağlayabilecek özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, oluşabilecek gelişmeleri önceden sezinleyip değişimlere ayak uydurmasını bilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bireyleri yetiştirecek, eğitim kurumlarıdır. Küreselleşmenin eğitim sistemlerinde büyük değişmelere yol açtığı ve açacağı bellidir. Ancak, bu değişmelerden hiç biri, ülkeleri ve toplumları gelişmiş, daha küreselleşmiş ülkelere entegre etmek için yeterli gerekçeler oluşturamaz.

Küreselleşme sürecinin öğretmeni de bu nitelikteki bireyi yetiştirmede yetkin ve bu özelliklere paralel donanımlarla yüklü olmalıdır. Öğretmenlerin, değişik kültürlere sahip, sosyal yönden zayıf öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirebilen; mevcut çatışmalarını barışçıl yollarla çözebilen, birbirinin kişiliklerine ve kültürlerine saygı duyan ve toplumsal sorumluluk taşıyan yurttaşlar olmalarına yardım etmeleri önemlidir. Eğitim konusunda klasik yaklaşımların etkisini giderek yitirmeye başladığını söylemek mümkündür. Değişik kültürel ve sosyal ortamlardan gelen öğrencilerin yaşamlarına duyarlılık gösteren, eğitimin sürekliliğine, yani yaşam boyu eğitim olgusuna inanan, işbirliğine ve grupla çalışmaya yatkın ve öğrenmeyi derin kişisel bir etkinlik olarak gören bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak modellerin uygulanmasına gereksinim vardır (Yurdabakan, 2002).

KÜRESELLEŞMENİN EĞİTİMSEL SONUÇLARI

Eğitim küreselleşmenin de etkisiyle özellikle şu noktalarda yeni şekillenmeler içine girmektedir:

Küreselleşmenin gerektirdiği insan tipi

Bilgiyi yorumlayabilen insan tipi: Küreselleşme de bilgiyi kullanan insan ön plana çıkmıştır. Dünya tek pazar haline gelmiş ve bilginin maliyetinin düşmüştür. Böylece herkes ona kolayca ulaştığı için bilgiye sahip olma değil, onu yorumlama önem kazanmıştır. Küreselleşme ile eğitim anlayışlarının, yapılanmalarının ve uygulamalarının büyük değişimlere uğramasının ne kadar kaçınılmaz olduğu çok açıktır. Bu değişimler sonucunda artık insanın bağımsız bir birey olma gerekliliği her dönemden daha çok ön plana çıkmıştır. Geleceğin toplum yapılarında sorun çözen, araştıran, güçlü birey anlayışı ön plana çıkacaktır. Bu nedenle böyle bir insan tipini yetiştirmek eğitim sistemlerinin önündeki önemli bir sorundur. Güçlü birey yetiştirme amacı, örgün eğitim olduğu kadar yetişkin eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Güçlü bireyin yetişmesi yetişkinlik dönemindeki insanlar için de önemli bir ihtiyaçtır ve bu ihtiyacın karşılanması, hayat boyu sürer; hayat boyu eğitim kavram ve uygulamalarını gerektirir. Eğitimin meşrulaştırıcı gücü ise toplumsal sistemin en iyi işlerliği için optimal katkı sunmasıdır. Bunun bir yolu, sistem tarafından istenen uzmanların yetiştirilmesi, millî devletlerin dünya rekabetinde mevzi kazanmasının sağlanması şeklindedir. İkincisi de sistemin gerektirdiği becerilerin, yani elitlerin değil uygun oyuncuların yaratılmasıdır (Lyotard, 1994). Yerel özellikleri dünyaya uydurabilen insan tipinin oluşması: Küresel

sistemin değerleri için yerel ve küresel nitelik önerilebilir. Küresel toplum hem yerel özelliklerini korumalı hem de küresel değerlere sahip olmalıdır. Küresel boyutta sorumluluk üstlenen, aynı zamanda da yerel boyutta da sorumluluk üstlenen bireyler olmalıdır.

Küreselleşme sürecinin öğretmeni de bu nitelikteki bireyi yetiştirmede yetkin ve bu özelliklere paralel donanımlarla yüklü olmalıdır. Öğretmenlerin, değişik kültürlere sahip, sosyal yönden zayıf öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirebilen; mevcut çatışmalarını barışçıl yollarla çözebilen, birbirinin kişiliklerine ve kültürlerine saygı duyan ve toplumsal sorumluluk taşıyan yurttaşlar olmalarına yardım etmeleri önemlidir. Eğitim konusunda klasik yaklaşımların etkisini giderek yitirmeye başladığını söylemek mümkündür. Değişik kültürel ve sosyal ortamlardan gelen öğrencilerin yaşamlarına duyarlılık gösteren, eğitimin sürekliliğine, yani yaşam boyu eğitim olgusuna inanan, işbirliğine ve grupla çalışmaya yatkın ve öğrenmeyi derin kişisel bir etkinlik olarak gören bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak modellerin uygulanmasına gereksinim vardır (Akçay, 2003).

Eğitim Sistemlerinin yapılarındaki değişmeler

Yetişkin eğitimi yaygınlaşması: Küreselleşme ile birlikte eğitim tüm dünyada yaşam boyu sürmektedir. Bireylerin hızla değişen bilgi toplumuna katılımı, yeni bilgi, beceri, yaşam boyu öğrenme ve eskisine göre daha nitelikli olmayla gerçekleşebilir. Eğitimsel eksiklerden kaynaklanan eşitsizliklerin giderilmesi, hayat boyu eğitim ve sürekli öğrenme yollarının uygulanması ile mümkündür. Sürekli öğrenme, ülke kurum ve kuruluşlar için rekabette avantajın temel anahtarı olacaktır. Tüm örgütler sürekli öğrenme yollarını uygulamalıdırlar. Refah artışı ve toplumda eğitim talebinin artması ile eğitim giderek ortaöğretim düzeyinde yaygınlaşmakta, öğretim süreleri uzamakla, ancak bilgi ve teknolojide sağlanan gelişmeler giderek bu eğitim düzeylerini de işlevsizleştirmektir. Bu yönelimler küreselleşmede özellikle yetişkin eğitiminin önem kazanmasını da beraberinde getirmiştir. Yetişkinlerin eğitim anlayış, yapılanma ve uygulamalarındaki büyük değişmelere uyum sağlaması, bir çocuk ya da gençten çok daha zordur. Yetişkinin elinde en azından daha kısa zaman vardır. Deyim yerindeyse küreselleşme yetişkinleri hazırlıksız yakalamıştır. Çocukların ise yeni değişmelere uyum sağlayabilmesi çok daha kolaydır (Akçay, 2003).

Rekabetçi eğitimin ortaya çıkması: Çağımızın gerekleri bireyleri güçlü ve donanımlı olmaya itmektedir. Acımasız uluslar üstü rekabet koşulları bunu gerektirmektedir. Böyle büyük ve derin rekabeti tamamlamayı ve başarmayı sağlayacak olan da küresel eğitimdir. Küresel eğitim istenmese de rekabetçi özellikli bir yapıya sahip olmak durumundadır. Rekabetçi bir eğitimin en başta sahip olması gereken yapısal özellik ise esnekliktir. Bu esneklik sayesinde değişimlere hızla uyum ve rekabette üstün olmak mümkündür.

Bireyselleşme ve kitleselleşmenin bir arada olması: Bir başka değişim de eğitim sistemlerinin bireyselleşme ve kitleselleşme süreçlerini birlikte başarmak durumunda kalmalarıdır. Küreselleşme ile mücadele edebilen sorun çözme becerisine sahip, güçlü birey tipi bireysel eğitim uygulamalarına ağırlık vermeyi gerektirirken, tüm dünyadaki gerek ülkeler arasında gerekse ülkeler içinde yaygın bir sorun halini alan eğitimsel eşitsizlik sorunları de kitlesel eğitim seferberliklerini gerektirmektedir. Eğitim sistemleri bir taraftan bireylerin tek karakter olarak kendi kendine gelişmesine izin verir ve yönlendirirken, diğer taraftan da dünya kültürünü düzenli olarak oluşturmayı hedefleyen bir yapı ve anlayışta olmalıdırlar.

Üniversite eğitimi küresel eğitimde ön plana çıkarmaktadır. Eğitim düzeyini arttırmak isteyen bireylerin sayısının hızla artması ve yaş gruplarının sadece gençleri değil tüm kesimleri kapsayacak şekilde değişmesi, üniversitelerin küresel gereklerle donatılmasını ve yapısını bu niteliklere göre değiştirmesini gerekli kılmaktadır. Üniversiteler sadece gençlere değil her yaş grubuna hizmet verecek şekilde yapılanmalıdırlar.

Eğitim yöntemlerindeki değişmeler

Öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel olarak öğrenmek, takım halinde ve örgüt olarak öğrenmek eğitimin başat öğeleri olarak kabul edilmektedir. Unesco Eğitim Komisyonu bunlara “birlikte öğrenmek” ilkesini de eklemiştir. Eğitimde küreselleşmede dört ilkeden bahsedilmektedir. Bu ilkeler; öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel öğrenmek ve birlikte yaşamayı öğrenmektir (Doğan, 2002).

Disiplinler arası ilişkilendirme: Eğitimde küresel yaklaşım bütüncüdür. Disiplinler arası araştırma yaklaşımları küreselleşen eğitimin yöntemlerindendir. Yeni müfredat programında ara disiplinlere büyük yer verilmiştir.

Takım çalışması: Küresel eğitimin bir diğer yöntemi takım çalışmalarıdır. Takım çalışmaları, bireylerin tartışmayı, uzlaşmayı, ikna etmeyi grupta iletişim becerisini geliştiren ve bunlara bağlı olarak yönetim becerilerini geliştirmelerini destekleyen, cesaretlendiren yöntemdir.

Teknoloji ile verimli bireysel öğrenme: Bir diğer küresel eğitim yaklaşımı da bilgi teknolojilerini kullanarak daha verimli bireysel öğrenme yöntemlerini geliştirmektir. Böylelikle bireysel iletişim için bireyleri yüreklendirir ve onların küresel iletişim ve iş fırsatlarını kullanma olanaklarını geliştirir. Küresel rekabeti karşılayacak, ona hazır ve gerekli bireysel donanımlara sahip bireyler yetiştirme küresel eğitimin yöntemidir. Küreselleşme büyük bir değişimdir. Bu büyük değişim beraberinde eğitimde de değişimleri zorlar. Eğitim anlayış ve yaklaşımları ile yöntemleri de değişmek zorundadır. İş dünyasında yapılan araştırma ve gözlemler, iş arama durumunda olan genç bireylerin yeni bilgi ve becerileri öğrenme beceri ve kapasitesinin düşüklüğü, girişimcilik ve risk üstlenebilme gibi özelliklerin eksik olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu eksiklikler, eğitim anlayışında ve yöntemlerinde büyük bir değişimi zorunlu kılmaktadır.

Yetersiz eğitime engel olmak: Küresel eğitim anlayış ve yöntemlerinin bir diğer olumlu katkısı da değişim için gerekli fikirlerin, felsefe ve politikaların uygulanmaları için destekleyici bir mekanizma niteliğinde olmasıdır. Böylelikle bu politikaların uygulanma olasılığı da artmaktadır. Eğitimsel yetersizliklerin yoksullukla açık ilişkisini ortaya koymaktadır. Yetersiz eğitim düzeyini yükseltmek için yapılan her türlü girişim yoksullukla yapılan mücadele anlamına gelmektedir. Özellikle cinsiyet, kır-kent ve bölgesel eğitim eşitsizlikleri beraberinde yoksullukları da getirmektedir. Eğitimsel eşitsizliklerin ve yetersiz eğitim görünümlerinin ortaya koyduğu durumun adı “eğitimsel yoksunluk” tur.

Türkiye’de eğitimsel yoksunluk göstergeleri UNICEF’in açıkladığı istatistiklere göre Türkiye’de okuryazarlık oranı erkeklerde % 94’ iken bayanlarda % 77 düzeyinde kalmaktadır. Yaş gruplarına göre okumaz-yazmazlık durumuna bakıldığında kendisini daha fazla göstermektedir. 2000 yılı Birleşmiş Milletler verilerine göre 15–24 yaşları arasındaki erkeklerde okumaz-yazmazlık oranı % 3,4’iken bayanlarda % 11,6 gibi yüksek bir oran sergilemektedir. Aynı durum 25 yaş ve üstü için de görülmektedir. Birleşmiş Milletler verilerine göre 25 yaş ve üstündeki erkeklerin okuryazar olamama oranı % 13,1’iken bayanlarda % 40,6 gibi yüksek bir düzeydedir. Yine Birleşmiş Milletler verilerine göre 15 yaş ve üstü okur-yazar olmama oranlarının gelecekte erkeklerde %6,6 bayanlarda % 23,5 düzeyine inmesi beklenmektedir (UNFPA.2002).

Küreselleşen dünyada eğitiminin gelecekteki özellikleri

1. Bireyselleştirilmiş öğrenme: Öğretim sürecinin her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaç ve yeteneklerini karşılayacak şekilde kişiselleştirilmesi.
2. İnsancıllaştırılmış öğrenme: Öğrenmeyi nasıl öğrenebileceği ve kullanabileceği ve kendisi ve çevresi üzerinde nasıl hâkimiyet kazanacağını bilişsel bilgi işleme becerileri kadar kişiler arası iletişim ve değer açıklama becerilerini öğrenmesi.
3. Meslek eğitimi: Öğrencileri hayata ve mesleğe hazırlamak için onlara birinci elden iş yaşantısı sağlama (Çalık, T.-Sezgin, F.2005).

KÜRESELLEŞME VE COĞRAFYA EĞİTİMİ

Dünya’da Coğrafya Eğitimine Küreselleşmenin Etkisi

Coğrafya, bir yaşam biçimidir. İnsanlar yaşayabilmek ve yaşam düzeyleri yükseltmek için çeşitli bilgilere ihtiyaç duyarlar. Coğrafya; problem çözme, problemin nedenleri tanımlama, yeni oluşabilecek durumlar karşısında bilgi edinme ve transfer etme gibi akli beceriler kazandırır. Coğrafya bilgisi iyi olan meslek sahibi bir insan, kendine inanır ve kendinin farkındadır ve yaşam boyu öğrenme modellenmesi içinde 21. yüzyıla kendini hazır hisseder. Yaşamımızın her anında çevresel etkileri hissediyoruz. Doğal kaynakların varlığı veya eksikliği, iklim değişiklikleri, bulaşıcı hastalıkların tehdidi çevresel etkiler üzerine ilgiyi giderek arttırmaktadır. Böylece küresel dünyanın kurallarıyla karşı karşıya kalmaya başlanmıştır. Ekonomik, kültürel ve çevresel güçler yaşamımızı küresel olarak biçimlendirirken, coğrafi bilgi de küresel bir ürün gibi dünya çapında gezmeye başlamıştır. Özellikle internet bunda çok etkilidir.

Dünyada ulusal coğrafya müfredat programlarında, araştırmayı, iletişimi ve sosyal becerileri geliştiren

düzenlemelere gidilmiştir. Coğrafya konularının probleme dayalı olması savunulmuştur. Bu amaçla; çevre kirliliği, sürdürülebilir kaynakların gelişimi ve yönetimi, küresel ekonomik aktiviteler, cinsiyet eşitliği, çok kültürlülük, teknolojiye bağlı değişmeler gibi bir çok probleme vurgu yapılmıştı (Ertürk ve Girgin, 2005).
Dünya çapında ülkeler ulusal coğrafya programlarına bir takım standartlar getirmişlerdir.

1. Dünyada coğrafya müfredat programlarında öğrencinin kazanacağı davranış ve değerler: ulusal kültür, sosyal adalet, ekolojik sürdürülebilirlik, demokratik süreçler, inançlar ve ahlaki değerler ile yaşam boyu öğrenmedir.
2. Dünyada coğrafya müfredat programında kazandırılmak istenen beceriler ise: bilginin elde edilmesi, bir araştırma sürecinde kullanılması, sosyal ve kentsel katılımdır.

Türkiye'de Coğrafya Müfredat Programı

Ülkemiz eğitim sisteminin küreselleşen dünyaya uyum sağlaması için müfredat programlarında sürekli değişiklikler yapmıştır. Bunlardan biride kredili sistemdir. 09.7.1992 tarihli Talim Terbiye Kurulu'nun kararıyla 1995'e kadar olan dönemde Millî Eğitim Bakanlığı'nca eğitim programı değişmiş ve "Ders Geçme ve Kredi Sistemi" denilen yeni bir eğitim modeli uygulanmaya başlanmıştır. Yeni model ilk yıl olanakları elverişli okullarda pilot uygulaması yapılmış ve 1992–1993 öğretim yılından başlayarak genel ve mesleki-teknik bütün orta öğretim kurumlarına yaygınlaştırılmıştır. Aslında çağdaş bir sistem olan bu yöntem AB ülkelerinde başarıyla uygulanmaktadır. Ancak ülkemizde bölgeler arası gelişmişlik farkları ve okullar arası donanım farkları nedeniyle tam olarak uygulanmamıştır. Görüldüğü üzere coğrafya öğretim programlarında yapılan düzenlemeler köklü bir değişim ve yenilik getirmemekle birlikte bazı konuların eklenip bazılarının da çıkarılmasına rağmen programlar birbirinin benzeri nitelikler taşımaktadır. İçinde bulunulan çağın özellikleri, değişen şartlar, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar, bilim ve teknolojideki gelişmeler programlara yansıtılamamıştır.

AB İle Entegrasyon Etkileşimi

Küresel eğitim anlayış ve yöntemlerinin bir diğer olumlu katkısı da değişim için gerekli fikirlerin, felsefe ve politikaların uygulanmaları için destekleyici bir mekanizma niteliğinde olmasıdır. Böylelikle bu politikaların uygulanma olasılığı da artmaktadır (Çelik, ve Gömleksiz, 2000). Bugün Avrupa Birliği'nin temel eğitim programları vardır. Bunlar Sokrates, Comenius, Gençlik (Youth), Linguistiktir. AB bu programlara 1995'te bir Avrupa kimliği oluşturmak, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve eğitimi yaşam boyu sürdürebilmek amacıyla başlamıştır. Sokrates eğitimi; Avrupa halkının bilgi ve eğitim düzeylerini arttırarak hızla değişen yaşam koşullarına daha rahat uyum sağlamayı, ülkeler arası kültür alışverişini arttırmayı amaçlar. Bu program her tür eğitim alanını içerir ve Comenius ve Erasmus olarak ikiye ayrılır. Comenius programı eğitimin ilk aşamasını içine alan kreş, ilk öğretim, orta öğretim dahil mesleki ve teknik eğitim alanlarını kapsar. Erasmus programı ise yüksek öğretim alanında iş birliği ve karşılıklı öğrenci değişimini konu alan bir öğrenci programıdır. Gençlik programı da değişik ülke ve kültürlerden 15–25 yaş gençleri bir araya getiren değişim programıdır. Irkçılık ve yabancı düşmanlığına karşı verilmekte olan mücadeleyi destekleyen, girişimciliği teşvik eden her düzeyde eşitliği sağlayan bir programdır.

Çok kültürlü başarı için; değişik kültürlerde tecrübe fırsatı, dış ülkelerde iş-eğitim programları, kampus ve üniversitede çeşitlilik, uluslararası organizasyonlarda stajlar gibi ögeleri öncelemektedir. Özetle, üniversitelerin ana araştırma, yayın ve öğrenme konularında uluslararası arenada kendini geliştirmesi gerekmektedir (Tora, 1996).

29 Aralık 1999'da AB bünyesindeki bu programlara TC. Milli Eğitim Bakanlığı katılmak için başvuruda bulunmuş 2002 yılında bu süreç tamamlanmıştır (Bulut, 2005).

Eğitim Süreci

Eğitimsel eksiklerden kaynaklanan eşitsizliklerin giderilmesi, hayat boyu eğitim ve sürekli öğrenme yollarının uygulanması ile mümkündür. Sürekli öğrenme, ülke kurum ve kuruluşlar için rekabette avantajın temel anahtarı olacaktır. Tüm örgütler sürekli öğrenme yollarını uygulamalıdırlar. Refah artışı ve toplumda eğitim talebinin artması ile eğitim giderek ortaöğretim düzeyinde yaygınlaşmakta, öğretim süreleri uzamakla, ancak bilgi ve teknolojide sağlanan gelişmeler giderek bu eğitim düzeylerini de işlevsizleştirmektedir (Tomul, 2002).

Türkiye'de eğitim dünyaya ve AB standartlarına uyum sağlamak amacıyla zorunlu eğitimi sekiz yıllık eğitime geçtikten sonra yapılan son değişiklikler ile örtülü olarak 12 yıllık eğitime geçmiştir (Orta öğretimin dört yıllık olması). Bu yeni coğrafya müfredatında küresel bir dünya, dünya vatandaşlığı, Avrupa Birliği ve Türkiye temaları ön plana çıkarılmıştır.

Ders Araç –Gereçleri

Ders kitap ve dergilerinin yeniden oluşturulması: Bu programda teknik bakımdan yeterli olmadığı bilinen ders kitapları ve dergiler yeniden oluşturulmaya başlanmıştır. AB standartlarında çalışma başlatılarak; öğrenci merkezli eğitim amacı ile modern ders kitapları hazırlama çalışmalarını yönlendirmek ve rehberlik etmek amacıyla, Avrupa Birliği ülkelerinde örnek ders kitabı ve öğretim programları getirilmiştir. MEB' te yabancı ders kitapları ve öğretim programları inceleme bürosu açılmıştır. 'Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Politikaları' ve "Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Denetimi" adlı iki ayrı doküman hazırlanmış ve kitap haline getirilmiştir. Bu kitap kapsamında yapılan çalışma George Ecker ders kitapları enstitüsü ile her branşta ders kitaplarının görsel ve eğitsel tasarı yönünden düzenlenmesi, Tarih ve Coğrafya ders kitaplarında yer alan konuların AB politikalarına uyum sağlanması çalışmaları başlatılmıştır. Küreselleşmeyle Coğrafya teknoloji sınıflarının oluşturulması, öğretmen ve öğrencilere teknoloji kültürü kazandırılmaya çalışılmaktadır. Coğrafya sınıfları ve atölyeleri gibi bir takım fiziksel yetersizlikler ve teknik gezilerin azlığı gibi eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle yeni programda coğrafya derslerinde "coğrafya teknoloji sınıflarının'' oluşturulması planlanmış ancak, gelir dağılımındaki dengesizlikler sonucu oluşan bölgeler arası gelişmişlik farkları hatta aynı yerdeki okullar arasındaki farklar teknoloji sınıflarının oluşturulmasında bir engeldir. Aslında bu teknoloji sınıfları, Coğrafya öğretimine büyük yardım sağlamanın yanında öğrenmede kalıcılığı da arttırmaktadır.

İçeriğe olan Yansımalar

Beşeri coğrafya konularını değişimi: Dünyada, bilim ve teknoloji ile birlikte, toplum ve kültür hayatında görülen değişmeler; birey ve kurumlar için yeni ihtiyaçlar oluşturup yeni imkânlar sunarken, bu değişme ve gelişmelerin doğal sonucu olarak bireylerin hayatında da önemli değişikler olmaktadır. Bir yandan gelişen teknolojinin ortaya çıkardığı insan gücü gerekleri ile insan gücünü çalıştırma ilişkilerinin yeniden düzenlenmesi zorunluluğu; diğer yandan, yirminci yüzyılın özellikle son çeyreğinde, daha çok gelişmekte olan ülkelerde görülen nüfus patlaması; hızla gelişen toplumsal ve kültürel hayat düzeyi ve bununla ilgili istek ve beklentilerin artması; eğitimde görülen iyileştirmelerle giderek artan demokratikleşme isteği, eğitim sistemlerinde değişme ve yenileşme hareketlerinin kaynağı olmuştur. Buna bağlı olarak coğrafya kapsamına giren özelliklede beşeri coğrafya konularında bilginin hızla değişmesi ve artması bu dersin öğretiminin içeriğinde ve düzenlenmesinde değişikliklerin yapılmasını zorunlu kılmıştır.

Eğitim Programları – Müfredat Değişimleri

Yeni ünitelerin müfredata girmesi: Yeni müfredat programında yapılan değişiklikler ile coğrafya dersleri 9-10-11-12. sınıflarda ikişer saat olarak belirlenmiş ve zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca tüm sınıflarda iki saatlik ''Küresel Ortam'' adlı bir ünite eklenmiştir.

Çevre ve Toplum		Küresel Ortam
9.sınıf : 3 kazanım		3 kazanım
10.sınıf: 3 kazanım		3 kazanım
11.sınıf: 11 kazanım	(proje geliştir)	6 kazanım (proje geliştir)
12.sınıf: 11 kazanım	(proje geliştir)	9 kazanım(proje geliştir)

Genel olarak bakıldığında küreselleşmenin bir sonucu dünyada ki ülkelerin coğrafya müfredat programlarına giren bu konular AB uyum süreci kapsamında 12 yıllık eğitime örtülü olarak geçilmesiyle müfredatımızda yer almıştır. 9. ve 10. sınıflarda bilgiler öğrenciye verilir. Üst sınıflara gelindiğinde ise verilen bilginin geliştirilerek, bu bilgiyi yorumlayarak çözüm üretmesi istenir. Burada küreselleşmenin etkisi gözlenir. Çünkü küreselleşme bilgiyi bilmenin değil yorumlamanın gerektiğini ortaya koyar. Ayrıca yeni programda ara disiplinler içerisindeki coğrafya konuları afetten korunma, deprem ve çevredir.

Belirli gün ve haftalara verilen önemin artması: Son yıllarda küreselleşmenin değişen etkileri sonucu dünyada bazı konulara verilen artmıştır. Bu nedenle ilköğretim ve orta öğretim de hayvanları koruma günü, deprem bilinçlendirme günü, insan hakları haftası, orman haftası(bu hafta içerisinde üniversiteler ve çeşitli kuruluşlarda

faaliyette bulunur), turizm haftası, çevre koruma haftası, enerji tasarrufu haftası gibi etkinlikler son yılarda önem kazanmış ve bu etkinliklerde daha çok coğrafya öğretmenleri aktif hale getirilmiştir. Lise ve üniversitelerde çevre ile ilgili panolar oluşturulmakta ve toplantılar düzenlenmektedir. Sosyal bilgiler dersinde de dünyada olduğu gibi (özellikle ABD) coğrafya konularının ilköğretim sınıflarında sosyal bilgiler dersi kapsamında işlenmesi bu ders içerisinde yer alan bilimlerin yeteri kadar kapsamlı ele alınmasını engellemektedir. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde bu eksiklik daha belirgindir.

Diğer

Eğitsel kulüplerin kurulması: Daha önceki yıllarda okullarda yer alan eğitsel kollar AB uyum sürecinde kulüp adı altında toplanmıştır. Böylece tüm kulüpler çeşitli örgütler ile yardımlaşma içerisine girebilir. Gezi çalışmalarında bu kuruluşlar tarafından yardımlarda bulunulabilir. Örneğin: Gezi-gözlem kulübü, turizm kulübü, sivil savunma kulübü vb. Küreselleşmenin eğitime getirmiş olduğu önemli katkılardan biri de teknolojik araç ve gereçlerdir. Bunlar; bilgisayarlar, videolar, tepegöz, dia gibi projeksiyon makineleridir. Ancak bazı durumlarda bu cihazlar amaçlarının dışında kullanılarak, fayda sağlamamaktadır. Büyük çoğunluğu görsel materyal olan bu araçların konuyu pekiştirme amacı ile kullanılması gerektiği halde, dersin bu aletlere bağımlı hale getirilmesi öğrenmeyi zorlaştırmakta ve tekdüzeleştirdiği için dersi sıkıcı hale getirmektedir.

Günümüzde yaşanan küreselleşmenin baskısı, sistemin yetersizliğini iyice açığa çıkarmaktadır. Küreselleşme bugün milli ve yerel olan her şeyi tehdit eder hale gelmiştir. 50 yıl sonra milli kültürlerin, yerel zenginliklerin güçlü bir şekilde varlığını sürdürebilmesi küresel olanla milli olanın, dengeli konfigürasyonuna bağlıdır. Öğretim kademeleri bir bayrak direğine benzetilecek olursa, bayrak direğinin üst kısmı yüksek öğretim, alt kısımları ise ilk ve orta öğretimdir. Yüksek öğretim doğası gereği, küreselleşmenin savrulma alanı içindedir. Bologna Deklarasyonu, mesleklerin mobilizasyonu, öğrenci dolaşımı, uluslar arası meslek standartları vb. etkenler bunu gerektirmektedir. Ancak ilköğretim ve orta öğretim, ulusal savunma mekanizmalarının, kültür direnç hatlarının kurulması gereken yerlerdir. Aksi bir durum 20- 30 yılda küresel olanın milli olanı yok etmesine sebep olabilir. Eğitim felsefesi temelini oluşturarak biran önce eylem planına geçmek vazgeçilmez bir önceliktir.

1. 1940' lardan beri ilk kez Milli Eğitim müfredatı uluslararası mukayese yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.
2. Dünya ile uyum ve AB standartları dikkate alınmıştır.
3. Spor kültürü ve olimpik eğitim, sağlık, çevre, rehberlik, kariyer gelişimi, girişimcilik, afet bilinci ve deprem gibi ara disiplinler derslerin içine yerleştirilmiştir.(İlköğretim ve ortaöğretimde coğrafya konuları içerine giren ara disiplinler çevre, afet bilinci ve depremdir.)
4. Ders kitaplarının uluslararası kitap yazma standartlarına göre yeni bir bakış açısıyla hazırlanması
5. 2005 sonuna kadar internet alt yapısının tamamlanması.
6. E-portal hazırlanması ve yüz binlerce sayfa dokümanın hazır hâlde internet ortamında sunulması
7. Katı davranışçı program anlayışından ve yapılandırıcı bir yaklaşıma geçilmiştir.
8. Yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme stilleri, çoklu zekâ, öğrenci merkezli sunuş stratejileri, otantik ölçme-değerlendirme vb konularda 20 kitapçığın hazırlanıp İnternet ortamında ve kitap olarak öğretmenlerimizin hizmetine sunulması
9. Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir
10. Baskın lineer düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.
11. Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezli olmaktan, öğrenci merkezli hale getirilmiştir
12. Ölçme değerlendirme anlayışında sonuca dayalı bir anlayış yerine, süreci de değerlendiren bir anlayışa geçilmiştir (Selçuk, 2005).

Bilgisayar ve internet kullanımı da oldukça yaygınlaşmaktadır. Coğrafya dersleri, yapısal özellikleri nedeniyle, eğitim teknolojilerinden yararlanmaya son derece elverişlidir. Çeşitli elektronik eğitim araçlarının coğrafya derslerinde öteden beri kullanılması kalıcı ve etkili bir öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Son yıllarda ise İnternet, coğrafya öğretiminde sıkça yararlanılan en önemli teknolojik araçlardan birisi haline gelmiştir. Bu sonsuz bilgi kaynağı olarak görülebilen olanağın işlevleriyle ilgili bazı bilgilerin paylaşılması öğretmenlerimizin coğrafya konularının öğretiminde internetten yararlanmalarına katkıda bulunacaktır.

İnternet, kuzeyde Grölland'tan güneyde en uç noktada yani Güney Kutbuna (Amundsen-Scott) kadar posta ve telefon ile ulaşılamayan alanlara kadar yayılmıştır. İnternetin Coğrafya için önemli bir veri toplama ve iletişim kaynağı olan internet geçmişte güçlükle elde edilen bilgiyi, özellikle de uluslararası istatistikleri ve diğer bilgiler ile daha önce varlığı bile bilinmeyen birçok haritayı, masamıza kadar getirmiştir. Bazı dergilerin içindeki makaleleri edinmemizi sağlamakla; iletişimi artırmıştır. İnternetin en büyük engeli dilinin İngilizce olmasıdır. Ayrıca internet yoluyla diğer ülkelerin büyük ülkeler tarafından sömürülmesi söz konusudur.

Türkiye'de İnternet akademik ortamlardan başlayarak yaygınlık kazanmıştır. Ülkemizde ilk bilgisayar ağları çalışması 1990 yılında EARN (Europen Academik and Research Network) ile başlamıştır. Ülkemizde ilk internet bağlantısının sağlandığı 1993 yılının Nisan ayından 1995 yılının Kasım ayına kadar yaklaşık 3 yıl süren kuruluş dönemi olarak adlandırılan süreçte üniversite öğrencileri ve öğretim üyelerinin yanı sıra Türkiye'de 500'den fazla kurum ve kuruluş internet olanaklarından yararlanmıştır.

Eğitim kurumları için internet, büyük bir kütüphane, iletişim, ortak çalışma ve paylaşma ortamıdır. Bu nedenle bilgi aktarma, bilgi arama ve bilgi geliştirme aracı olarak dünya üzerinde yaygın bir kullanıma sahiptir. İnternetin her geçen gün gösterdiği gelişim internetten yararlanma olanaklarının giderek artacağının kanıtıdır. İnternetin günümüzde eğitim alanında yararlanılan olanakları şöyle sıralanabilir. Çeşitli ansiklopediler, eğitim, kültür, sanat etkinlikleri, hava durumu vb. bilgilere ya da bilgi kaynaklarına internetten kolaylıkla ulaşılabilmektedir. Kullanıcılar, internet aracılığı ile alış veriş yapılabilen internet sitelerinden coğrafya içerikli kitap, atlas, VCD, DVD vb. siparişler vererek kolaylıkla yardımcı ders araç gereci temin edebilmektedirler. İnternet aracılığı ile iletişim çok kolaylaşmıştır. E-Posta ile anında haberleşmek mümkün hale gelmiştir. Sohbet ve tartışma odalarının yanı sıra haber gruplarına üye olunarak, çeşitli hizmetlerden kolaylıkla yararlanabilmektedir. Buna en güzel örnek Yahoo Gruptaki Coğrafya Mail Grubu verilebilir. Öğretmenler meslektaşları ile Türkiye' de dünyada gördükleri yerleri ve yaşadıkları deneyimleri paylaşırlar. Ayrıca internet ortamında kullanıcılar için birçok oyun bulunmaktadır. Özellikle öğrenciler için tasarlanmış bazı sitelerde, Coğrafya konuları ile ilgili etkileşimli uygulama örnekleri bulunmaktadır.

İnternet, kullanıcılara çok geniş biçimde bilgiye erişim olanakları sağlamaktadır. İnternet erişimi ile çok sayıda bilgiye basit ve hızlı bir şekilde ulaşmak mümkündür. Web sayfaları; yazı, fotoğraf, ses, video ve animasyon gibi farklı özelliklerdeki verileri sunma ve bu tür verilere ulaşmanın en kolay yoludur. Bu tür verilere ulaşıldığında, bunlar bilgisayara kaydedebilir daha sonra internete bağlı olmaya gerek kalmadan da bu dosyalar açılarak incelenebilmektedir. Görüntülenebilen belge formatındaki veriler için de aynı işlem yapılabileceği gibi bilgisayara bağlı bir yazıcıdan kâğıda döküm de alınabilir. Zamanla internet gezintilerinde kaydedilen bilgi ve belgelerden bir arşiv oluşturulması çok yararlı olmaktadır. Örneğin; çeşitli haritalar, fotoğraflar vb belgenin değerlendirilmesiyle derslerde kullanılabilecek ilgi çekici bir slayt sunusu (power point sunusu) hazırlanabilir. Ayrıca elde edilen bir tablo, harita, metin, fotoğraf vb materyalin yazıcıdan bir kopyası alınarak fotokopi ile bu materyaller asetata aktarılabilir. Böylece derslerde kullanılabilecek bir asetat arşiv oluşturulabilir.

Web sayfalarında yapılan gezintilerde, konuların öğretiminde ilgi çekici ve yararlı olmaktadır. Zamanla, bu konuda iyi bir adres listesi elde biriktirilmelidir. Müfredatların içeriği gözden geçirilerek hangi web adreslerinin hangi konuların işlenmesi sırasında yararlı olacağının belirlenmesi de önem taşımaktadır. Böylece bir sonraki ders için öğrencilere incelemeleri için bazı web adresleri duyurulabilir. İçeriği öğretmen tarafından incelenen web sitelerindeki bilgilerden öğrencilerin yararlanarak çözebilecekleri bir problem ödev olarak verilebilir. Öğrencilere tanıtılacak web adreslerinin öğretmen tarafından, mutlaka daha önce incelenmesi yararlı olacaktır. Sitenin tüm sayfalarının önceden incelenmesi, site haritasının anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Böylece önerilen sayfaları kullanma konusunda öğrencilerin karşılaştıkları problemler, öğretmen tarafından kolayca çözülebilecektir (Çalışkan, 2005).

2003 yılında E-Dönüşüm Türkiye Projesi kapsamında 18 Mart 2004 tarihinde MEB EGİTEK (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) tarafından yapılan açıklamaya göre, MEB'e bağlı 17800 eğitim kurumunda ADSL bağlantısı yapılan okul sayısının Nisan ayında 4.000'e ulaşacağı, yılsonuna kadar ise 20 bin okula ulaşılmasının planlandığı ifade edilmektedir. Türkiye genelindeki 60 bin okuldan bilgisayar sahibi olan 42 bin 500 okulun tamamına ise 2005 yılı sonuna kadar internet bağlantısı kurulmasının hedeflendiği belirtilmektedir. Yeni hazırlanan programlar eğitim teknolojileri ile bütünleşerek, içeriğinde bilgi teknolojilerinin kullanımını öngören bir yapıda

olursa, yıllardır biriken sorunlar rasyonel bir şekilde çözüme kavuşturulmuş olacaktır. Bu proje kapsamında müfredat programında yeniliklere gidilmiştir (Bayrakçı, 2005).

YÜKSEKÖĞRETİMDE COĞRAFYA EĞİTİMİ

Ülkemiz yüksek öğretiminin gündemine küreselleşen dünyanın bir getirisi olarak zel üniversiteler girmiştir. Beraberinde artan rekabet ortamı eğitimde kaliteyi getirmiştir. Bu üözel üniversitelerin öğrenci sayısı, 20.176 olup, genel nüfusa oranı % 03'tür. Devlet üniversitelerindeki öğrenci sayısı, 1.295.639 olup, genel nüfusa oranı ise yaklaşık olarak % 2 civarındadır. Küreselleşen dünyada birçok farklı disiplinlere özgü bilgileri edinme kaçınılmaz bir zorunluluk olmuştur. Bu yaklaşım beraberinde Coğrafya ile bağlantısı olmayan birçok üniversite eğitimi alanında Coğrafya içerikli dersleri de getirmiştir. Üniversitelerin

Müstakil Coğrafya eğitimi verilen fakülteler:
Eğitim Fakülteleri
Orman Fakülteleri
Su Ürünleri Fakülteleri
Peyzaj Mimarlığı
Hidroloji Mühendisleri
Jeoloji Mühendisleri
Mühendislik ve Mimarlık Fakülteleri
Coğrafya içerikli derslerin yoğun olduğu fakülteler ise:
İktisat Fakülteleri *(Doğal Kaynaklar ve Çevre Ekonomisi)*
Uluslar Arası İlişkiler *(Çevre Dersi)*
İlahiyat Fakülteleri *(Çevre ve Din)*
Hukuk Fakülteleri *(Eski Eserler Hukuku)*
Eczacılık Fakülteler *(Klinik Toksikoloji)*

Ülkemizde Coğrafya ve Coğrafya eğitimi veren toplam 17 üniversite bünyesinde, 19 farklı Coğrafya Bölümü vardır. Türkiye üniversitelerinde yılda 950 kişi müstakil coğrafya eğitimi alanlar ordusuna katılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Küresel kültürün oluşum sürecinde olması bir birinden çok farklı görüşlerin ve öngörülerin bir arada bulunması sonucunu doğurur. Fakat buna rağmen küresel kültür üzerinde ortak noktalardan hareketle "global kültür, bolluk yaratan ürün yelpazesi, etnik yapılı yerel motifler ve bunların oluşturduğu genel insani değer ve ilgilerin bir arada bulunduğu, bütün bunların gelişen iletişim sistemleri ile bağlantılı olduğu yeni bir düzeni anlatmaktadır (Smith, 1993).

Küreselleşme, bağımsız, güçlü, sorun çözen, girişimci, risk alabilen bireyler gerektirmektedir. Bu yapılanma içinde öğrenmeyi öğrenme, takımla ve işbirliği içinde öğrenme gibi yöntemlerin özel bir önemi ve yeri vardır. Özellikle eğitimsel yoksunluk içinde bulunanların saptanması, tanımlanması ve içinde bulundukları yoksulluktan kurtulabilmeleri için çeşitli yeni ve özgün yetişkin eğitimi yöntem ve uygulamalarına gereksinim vardır. Küreselleşme, eğitimin özellikle ülkemizde giderek ilköğretimden ortaöğretim düzeyinde yaygınlaşmasına, öğretim süresinin uzamasına, yüksek öğretimin önem kazanmasına yol açmaktadır. Yüksek öğretim uygulamaları küreselleşme ile birlikte giderek öğretimsel mekân olarak derslikten, okuldan uzaklaşarak işyerine, eve, bilgisayara ve internet ortamına doğru kaymaktadır. Öğrenciler zamandan ve mekândan bağımsız olarak öğrenme fırsatlarını seçmektedirler. Öğrenciler arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, dışarıdaki ilgili alan uzmanlarıyla ve değişik bilgi kaynaklarıyla kendi istediği zamanda sadece programlanmış sınıf ve ders zamanlarında değil- internet olanaklarını kullanarak iletişim kurarlar. Küresel dünyada ve okulda bireyler için bireysel öğrenme hızlarına önem kazanır. Kısacası birey önemlidir. Bunun için öncelikle küresel eğitim olanaklarından yararlanamayan birey ve kesimler iyice belirlenmelidir. Öğrenmenin küreselleşmesi, bilginin daha kolay kullanımı ve dağılımını sağlar, mesajların bireyselleşmesine neden olur.

Küreselleşmeyle bilgi piyasasının egemen olacağından, "ötekiler" için de büyük tehlikeler taşımaktadır. Bu da beraberinde işsizler, düşük gelir grubunda bulunanlar için eğitim hizmetlerini uygulamak ve destekleyip,

bölgesel ve yöresel farklılıkları minimuma indirgemek, cinsiyet olarak, bayanlara yönelik eğitimi arttırmak, yaşlılar için özel eğitim, toplumsal ve psikolojik hizmetler sunan kurumlar oluşturmak ve sayılarını arttırmak gerekmektedir.

Küreselleşmenin getirdiği hızlı değişim rüzgârlarının Coğrafya'nın güncellenmesi ve öğretmenler ve öğrenciler için kılavuz kitapların hazırlanması büyük yarar sağlayacaktır. Bu uygulama ile kılavuz kitaplar hızla değişen ve gelişen dünyada günceli izlemede zorlanan öğretmenlerimizi günceli izlemeye teşvik etmiş ve içeriğinde yer alacak yönlendirmelerle de araştırmaya sevk edici bir amaç üstlenebilecektir. Bu çalışmalar CD haline getirilmesi ya da interaktif çalışmalarla derse ve araştırmaya olan ilginin daha fazla artırılması mümkün olabilecektir.

KAYNAKÇA

Akçay C. (2003). Küreselleşme, ''Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi''Milli Eğitim Dergisi sayı, YAZ 2003,Sayı:159, ISSN 1302–5600, Ankara.

Bayrakçı M. (2005). Milli Eğitim Dergisi, ''Avrupa Birliği ve Türkiye Eğitim Politikalarında Bilgi ve İletişim Teknolojileri'', s:167.

Bulut M. (2004). "Avrupa Birliği Eğitim Programları",İstanbul Ticaret Odası, Yayın no:2004–64.

Çalışkan V. (2005). Altas Dergisi,''ilköğretim ve Ortaöğretimde Coğrafya Derslerinde Bilgisayar Kullanımı'', http://www.atlasharita.com/linkler/00103

Çalık T., Sezgin F. (2005). '"Bilgi, Toplum ve Eğitim'' Kastamonu Eğitim Dergisi c:13,no:1.

Çelik V., Gömleksiz M. N.(2000). "A Critical Examination of Globalization and its Effects on Education." Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:10, Sayı: 2. Temmuz 2002.

Debesse M., Mialaret G. (1974). Traite'des Sciences Pedagogiques**.** P.U.F. Paris, s. 258.

Doğan E. (2002). "Eğitimde Küreselleşme" Eğitim Araştırmaları. Ocak 2002 Sayı:6 s:91; UNESCO, 1996'dan alıntı Ertürk M., Girgin M. (2005). "Standartları Bakımından Coğrafya Müfredat Programlarının Karşılaştırması" Doğu Coğrafya Dergisi, Erzurum, sy:221–230.

Featherstone M. (1996). "Postmodernizm ve Tüketim Kültürü", Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Genç Z. (2003). "Küreselleşmenin Eğitime Etkileri", Atatürk Üniversitesi, s:1, sy:47–55.

Ilgar R., Güleç H. (2003). "Küreselleşme ve Kültür etkileşimi", I.Ulusal Erciyes Sempozyumu, 23–25 Ekim 2003, Erciyes/Kayseri**.**

Lyotard J.F. (1994). Postmodern Durum**.** Vadi Yayınları, (İngilizce'den Çeviren: Ahmet Çiğdem), Ankara.
Oktik N. (2002). "Globalleşme ve Yüksek Öğrenim" , Elife, D. "Eğitimde Küreselleşme", Eğitim Araştırmaları, s. 6, sy:87–98.

ÖSYM (2004). 2004 Yüksek Öğretim Öğrenci Kontenjanları, ÖSYM Yayınları, no:2004–6, Ankara.

Selçuk Z. (2005). ''Küreselleşme ve Eğitim'' Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Web Sitesi, www.ttkb.gov.tr

Smith A. (1993). "Towards a Global Culture?", Global Culture, Edit; M. Featherstone, Sage Publications, London.

Tomul E. (2002). "Küreselleşme ve Eğitim Eşitsizlikleri." Eğitim Araştırmaları, Anı Yayıncılık, Ocak 2002 Sayı:6, Ankara.

Tora B. (1996). Educating a Globally Prepared Work Force In Liberal Education, NY., s: 12-20.

Tümertekin E., Özgüç N. (1999).''Ekonomik Coğrafya Küreselleşme ve Kalkınma'' Çantay kitapevi, İstanbul, sy:72-79.

UNFPA (2002). State of World Population UNICEF. Statistical Data.

Yılmaz A. (2005). ''Eğitim Yönetiminde Bilgisayardan Faydalanmanın Avantajları ve Dezavantajları''Milli Eğitim Dergisi sayı:166, sy:73–81.

Yurdabakan İ. (2002). "Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim." Eğitim Araştırmaları. Ocak Sayı:6.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL AĞLARI KULLANIM AMAÇLARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: SAFRANBOLU MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ

Zeynep Diker
Karabük Üniversitesi
Safranbolu Meslek Yüksekokulu
zeynepdiker@karabuk.edu.tr

Mehmet Uçar
Karabük Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
mehmed_ucar47@hotmail.com

Özet

Günümüzde sosyal ağlar günlük hayatımızda kapladığı yer bakımından, yeni bir iletişim alanı olarak değerlendirilebilir. Sosyal ağlar insanları ve kitleleri bir araya getirmesi ve etkileşimi arttırması bakımından önemli bir yere sahip olmaya başlamıştır. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar sosyal ağların günlük yaşamımızda çokça vakit harcadığımız bir alan olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin sosyal ağları hangi amaçla kullandıklarını belirlemektir. Araştırma Karabük Üniversitesi Safranbolu Meslek Yüksekokulu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında okuyan öğrencilerle Betimsel Tarama Modeli kullanılarak gerçekleşmiştir. Araştırmaya basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 188 kadın, 252 erkek öğrenci olmak üzere toplam 440 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere Usluel, Demir ve Çınar (2014) tarafından geliştirilen "Sosyal Ağların Kullanım Amaçları Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında öğrencilerin sosyal ağları kullanma amaçları açısından çeşitli değişkenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiş olup, araştırma sonucunda araştırma alanına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal ağlar, üniversite öğrencileri, kullanım amacı.

A STUDY ON THE REASONS OF SOCIAL NETWORK USE BY THE UNIVERSITY STUDENTS: THE CASE OF THE SAFRANBOLU VOCATIONAL SCHOOL

Abstract

With their important role in our daily lives, social networks may be evaluated as a new vehicle for communication. They have started to occupy a more important place as they bring the masses together and intensify the interaction between the people. Existing works show that people spend a significant proportion of time with the social networks in their daily lives. This work aims to reveal the purposes of social network use by the university students. The study was conducted in 2014-15 academic year in Karabük University Safranbolu Vocational School by using descriptive survey model. Randomly selected 118 female and 252 male university students participated in the survey. During the survey study, the 'Usage Purposes Scale of Social Networking Sites' developed by Usluel, Demir and Çınar (2014) was used. The findings shows meaningful differences between some of the variables and the purposes of social network use. The study ends with some suggestions about the research field.

Keywords: Social Network, University Students, Purpose of Use.

GİRİŞ

21. yüzyılda yeni iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle sosyal ağlar günlük hayatımızın neredeyse ayrılmaz bir parçası haline gelmiş, iletişim kurmanın yegâne aracı olmuştur. Daha önce iletişim kurma ve sosyalleşmenin yüz yüze gerçekleştiği bir çağdan, internetin yaygınlaşmasıyla birlikte, iletişim ve sosyal ilişkileri kurma biçimlerinin yenişen inşa edildiği yeni bir toplumsal çağa geçilmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle beraber hayatımızın merkezi haline gelen internet kullanımı, sanal ortam ve sanal aktivitelerin sosyalleşme adına yer ve zamanı kullanıcılar üstlenmiştir (Özkan, 2013:386). Modern toplumda yaşayan bireylerin sosyal ağlarda görünür olma hali varoluşun önemli bir kriteri haline geldiği gibi, insanı sosyal sitemin üyesi haline getiren süreç artık sosyal ağlar ile oluşmaktadır.

Kullanıcıların kendilerini oluşturdukları profillerle tanımladığı, her kültürden farklı insanlarla iletişime geçtiği, günlük yaşamda kullanılan jest mimiklerin bu ortamda çeşitli sembollerle ifade edilerek iletişimin kurulduğu ortamlar "sosyal ağ olarak tanımlanmaktadır (Tektaş, 2014:852). İnternetin yayınlaşmasıyla hemen herkesin kullandığı sosyal ağ siteleri, bireylerden oluşan ve bireylerin ortak ilgi, amaç, beğeni, inanç, bilgi ve benzeri durumlar etrafında bir araya geldikleri ortamlardır. Hızlı internet erişiminin hayatımızın her alanında ulaşılabilir konuma gelmesiyle birlikte modern toplumun ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Otrar ve Argın, 2015:392).
Kim, Jean ve Lee'nin (2010) ifade ettiği gibi dünyada milyonlarca ağ kullanıcısı, sosyal ağları arkadaşları ile iletişim kurmak, yeni, arkadaşlar edinmek, kendi yarattıkları içerikleri, fotoğrafları ve videoları paylaşmak için kullanırlar (Kim, Jean ve Lee'den aktaran; Kokoç ve Çiçek 2011; Hatipoğlu, 2009). Sosyal ağların önemli özelliklerinden biri de bireylerin çeşitli siteler aracılığıyla kendilerini açık ifade etmeleridir. Bu sitelerde oluşturulan profiller vasıtasıyla başka insanlarla iletişim kurulmakta, başkalarını beğenmekte ve başkalarıyla etkileşimde bulunulmaktadır (Hazar, 2011:156). Toprak ve diğerlerine göre (2009) sosyal ağlar, bireylerin oluşturduğu profillerle sosyal statüsünü ve ününü artırma aracı olduğu gibi, başkalarının bağlantılarını gözlemleyebilme ve birbirine mesaj atabilme özelliği dolayısıyla ilişki durumlarını da gösteren bir araçtır (Toprak ve diğ. aktaran; Özkan, 2009:30).

Sosyal ağlar insanların birbirleriyle sadece iletişim kurmalarını sağlamayıp, aynı zamanda milyonlarca insanın belirli bir amaç etrafında örgütlenmesini, sosyal grupların belirli amaçlar için mekândan bağımsız bir şekilde bir araya gelmesini de sağlamıştır. İnsanlar sosyal ağlarda geçirdikleri zaman içerisinde iletişim kurmanın yanı sıra eğlence, alış-veriş, bilgi edinme, boş zamanı değerlendirme gibi etkinlikler de gerçekleştirmektedir.

Yeni teknolojilerin, internetin, sosyal ağların çok amaçlı kullanımı özelliği bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Sosyo-ekonomik seviye, eğitim durumu, yaş grupları ve cinsiyet farkı gözetmeksizin hemen her kesimde yoğun bir şekilde kullanılan sosyal ağların, hangi amaçlarla kullanıldığı günümüz toplumsal yaşamının önemli bir sorusudur. Bu bakışla, toplumsal yaşamın önemli bir kısmını oluşturan üniversite öğrencilerinin sosyal ağları hangi amaçlarla kullandıkları bu araştırmanın temel problemidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Araştırma, Karabük Üniversitesi Safranbolu Meslek Yüksekokulu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında okuyan öğrencilerle Betimsel Tarama Modeli kullanılarak gerçekleşmiştir. 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, müdahale edilmeksizin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Karabük Üniversitesi Safranbolu Meslek Yüksekokulu'nda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada basit rassal örneklem yöntemiyle katılımcılar seçilmiştir. Araştırmanın yapıldığı dönemde yaklaşık 3000 öğrencinin aktif kayıtlı olduğu tespit edilmiştir (Safranbolu MYO Müdürlüğü, 2015). Örneklem büyüklüğü için Krejcie ve Morgan tarafından hazırlanmış olan, evren büyüklüğüne göre örneklem tablosundan yararlanılmıştır. Evrende yer alan kişi sayısına göre alınması

gereken örneklem sayısı 341 olup (Krejcie ve Morgan, 1970:607-610), araştırmada 188'i kadın ve 252'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 440 öğrenciye yüz yüze anket tekniği uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilere, Usluel, Demir ve Çınar (2014) tarafından geliştirilen "Sosyal Ağların Kullanım Amaçları Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek üzerine birtakım değişikliler yapılarak 5'li likert tipinde düzenlenmiştir (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum). 26 olan soru sayısı 25 olarak belirlenmiştir. Ölçek 5 faktörden oluşmaktadır. (Araştırma, İşbirliği, İletişimi başlatma ve kurma, İletişimi sürdürme, İçerik paylaşma ve eğlence).

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20,0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öncelikle verilerin güvenilirliği (Cronbach alpha) test edilmiştir. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre; 25 maddenin Cronbach alfa ile hesaplanan güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Cronbach güvenirlik katsayısının .6 ile .8 arasında olmasının ölçeğin oldukça güvenilir olduğu anlamına geldiği ifade edilmektedir (Kayış, 2010). Araştırmanın ikinci ve üçüncü aşamalarında, araştırmaya katılan kişilerin yüzde, frekans ve ölçeğe ilişkin ifadelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Araştırmanın dördüncü aşamasında ölçeğe ilişkin faktörlerin (boyutların), katılımcıların demografik özelliklerine göre 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testlerden olan; "t testi" ve "Anova testi" kullanılmıştır. Bu çerçevede, ölçeğe ilişkin faktörlerin (boyutların) iki gruplu cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "t testi" kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin faktörlerin (boyutların), ikiden çok gruplu günlük kullanım, bölüm, kullanılan sosyal medya, kullanım yılı ve kullanılan araç değişkenlerine göre 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise "Anova testi" kullanılmıştır. İkiden çok gruptan fazla olan söz konusu bu demografik bilgi değişkenlerinin, hangi ikisi arasında farklılık olduğu ise "Tukey testi" ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılanlardan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır. Tablo 1'de araştırmaya katılan kişilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdelik dilimleri sunulmuştur.

Tablo 1: Tanımlayıcı Bilgilere Yönelik Bulgular

Cinsiyet	**f**	**%**	**Sınıf**	**f**	**%**
Kadın	188	42,7	1. Sınıf	149	33,9
Erkek	252	57,3	2. Sınıf	291	66,1
Günlük Kullanım	**f**	**%**	**Bölüm**	**f**	**%**
3 Saat ve Altı	163	37,0	Çocuk Gelişimi	44	10,0
4-7 Saat	152	34,5	Bilgisayar Teknolojisi	89	20,2
8-11 Saat	66	15,0	Muhasebe	37	8,4
12 Saat ve Üstü	59	13,4	İşletme	53	12,0
Kullanılan S. Medya	**f**	**%**	Mimari Restorasyon	36	8,2
Facebook	240	54,5	Turizm Animasyon	30	6,8
Twitter	100	22,7	Turizm Otel İşl.	78	17,7
Youtube	100	22,7	İç Mekân Tasarımı	31	7,0
Kullanım Yılı	**f**	**%**	RTV	42	9,5
5 Yıl ve Altı	143	32,5	**Kullanılan Araç**	**f**	**%**
6-9 Yıl Arası	211	48,0	Masaüstü	92	20,9
10 Yıl ve Üzeri	86	19,5	Dizüstü	107	24,3
Genel Toplam	**440**	**100**	Mobil	241	54,8

Tablo 1'de görüldüğü üzere; araştırmaya katılan kişilerden %42,7'si kadın, %57,3'ü ise erkektir. Katılımcılardan %33,9'u 1. Sınıf, %66,1'i 2. Sınıfta okumaktadır. Katılımcıların bölümleri incelendiğinde; %10'unun Çocuk Gelişim, %20,2'sinin Bilgisayar Teknolojisi, %8,4'ünün Muhasebe, %12'sinin İşletme Yönetimi, %8,2'sinin Mimari Restorasyon, %6,8'inin Turizm Animasyonu, %17,7'sinin Turizm Otel İşletmeciliği, %7'sinin İç Mekân Tasarımı ve %9,5'inin RTV okuduğu görülmektedir. Katılımcılardan %54,5'i Facebook, %22,7'si Twitter ve %22,7'si Youtube kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların en çok Facebook'u kullandıkları, ikinci, sırada Twitter, üçüncü sırada ise Youtube olduğu görülmektedir. Katılımcılardan %37'si günde üç saat ve altında, %34,5'i 4-7 saat arası, %15'i 8-11 saat arası ve %13'ü 11 saatin üzerinde sosyal medyayı kullandığını belirtmiştir. Katılımcılardan Masaüstü PC ile sosyal medyaya bağlananların oranı %20,9, Dizüstü PC kullananların oranı %24,3 ve Mobil Cihaz ile bağlananların oranı %54,8'dir. Ayrıca 440 katılımcıdan %32,5'i 5 yıl ve altında, %48'i 6-9 yıl arası ve %19,5'i 9 üzeri yıldır sosyal medyayı kullanmaktadır.

Sosyal medyayı araştırma amacıyla kullanan kişilerin ölçeğe ilişkin ifadelere katılım düzeyleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırmaya Yönelik Bulgular

Değişkenler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Sosyal medyayı herhangi bir sorunla bir sorunla ilgili çözüm yolları bulmak için kullanırım.	3,461	1,218
Sosyal medyaya merak ettiğim ya da ilgi duyduğum bir konu hakkında bilgi aramak için kullanırım.	3,620	1,280
Sosyal medyayı, görüşlerimi destekleyecek materyaller (fotoğraf, video ve yazı vb.) bulmak için kullanırım.	3,531	1,242

Tablo 2'de görüldüğü üzere; katılımcıların, "Sosyal medyaya merak ettiğim ya da ilgi duyduğum bir konu hakkında bilgi aramak için kullanırım." ($\overline{X}$ = 3,620) ve "Sosyal medyayı, görüşlerimi destekleyecek materyaller (fotoğraf, video ve yazı vb.) bulmak için kullanırım." ($\overline{X}$ = 3,531) ifadelerine katıldıkları görülmektedir. Bilgi toplumu olarak nitelendirilen ve bilginin öneminden bahsedilen günümüzde, öğrencilerin sosyal medyayı araştırma amacıyla kullanması olumlu bir gelişme olarak değerlendirmek mümkündür.
Sosyal medyayı işbirliği amacıyla kullanan kişilerin ölçeğe ilişkin ifadelere katılım düzeyleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: İşbirliğine Yönelik Bulgular

Değişkenler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Sosyal medyayı, arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım.	3,568	1,227
Sosyal medyayı, ortak ilgi alanına sahip kişilerle bir araya gelmek için kullanırım.	3,315	1,254
Sosyal medyayı, belli bir amaçla ilgili görev paylaşımı için kullanırım.	3,297	1,184
Sosyal medyayı, sosyo-kültürel etkinlik düzenlemek için kullanırım.	3,147	1,208
Sosyal medyayı, ortak bir amaç oluşturmak için kullanırım.	3,243	1,204
Sosyal medyayı, etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım.	3,600	1,207

Tablo 3'teki işbirliği amacına yönelik ifadelerin ortalamalarına bakıldığında, "Sosyal medyayı, etkinliklerden haberdar olmak için kullanırım." ($\overline{X}$ = 3,600) ve "Sosyal medyayı, arkadaşlarımla herhangi bir konu ya da durum hakkında işbirliği yapmak için kullanırım." ($\overline{X}$ = 3,568) İfadeleri katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin sosyal medyayı daha çok yakın arkadaşlarıyla her hangi bir durum veya konuyla ilgili olarak ve çeşitli etkinlikleri takip etmek için kullandığı biçiminde yorumlanabilir.

Sosyal medyayı iletişim başlatma ve kurma amacıyla kullanan kişilerin ölçeğe ilişkin ifadelere katılım düzeyleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: İletişim Başlatma ve Kurmaya Yönelik Bulgular

Değişkenler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Sosyal medyayı, yeni arkadaşlıklar kurmak için kullanırım.	2,959	1,377
Sosyal medyayı, arkadaşlarıma yüz yüze söyleyemediğim şeyleri söylemek için kullanırım.	2,697	1,422
Sosyal medyayı, samimi olmadığım arkadaşlarımla iletişim kurmak için kullanırım.	2,770	1,394
Sosyal medyayı, arkadaşlarımla sohbet etmek (anlık sesli ve görüntülü iletişim) için kullanırım.	3,495	1,248
Sosyal medyayı, arkadaşlarımla mesaj alışverişi için kullanırım.	3,631	1,161

İletişimi başlatma ve kurmaya yönelik Tablo 4'teki bulgular, katılımcıların en çok katıldıkları ifadenin, "Sosyal medyayı, arkadaşlarımla mesaj alışverişi için kullanırım." ($\overline{X}$ = 3,631) ifadesi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumda öğrencilerin sosyal medyayı, büyük oranda arkadaşları ile mesaj yoluyla iletişim kurmak için kullandıkları söylenebilir.

Sosyal medyayı iletişimi sürdürme amacıyla kullanan kişilerin ölçeğe ilişkin ifadelere katılım düzeyleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: İletişimi Sürdürmeye Yönelik Bulgular

Değişkenler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Sosyal medyayı, iletişim bilgilerini bilmediğim arkadaşlarıma ulaşmak için kullanırım.	3,281	1,283
Sosyal medyayı, eski arkadaşlarımı bulmak için kullanırım.	3,484	1,205
Sosyal medyayı, arkadaşlarımla iletişimimi sürdürmek için kullanırım.	3,570	1,218
Sosyal medyayı, herhangi bir konu hakkında içerik (resim, video, metin vb.) oluşturmak için kullanırım.	3,393	1,152

Tablo 5'teki iletişimi sürdürmeye yönelik bulgulara bakıldığında; en yüksek ortalamanın "Sosyal medyayı, arkadaşlarımla iletişimimi sürdürmek için kullanırım." ($\overline{X}$ = 3,570) seçeneğinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, sosyal ağların iletişimi sürdürmenin bir aracı olduğu fikrini destekleyen bir sonuç olmakla birlikte, sosyal ağların öğrencilerin eski arkadaşlarını bulmak amacıyla da kullandıkları, "Sosyal medyayı, eski arkadaşlarımı bulmak için kullanırım." ($\overline{X}$ = 3,484) seçeneğinin ortalamasından anlaşılmaktadır.

Sosyal medyayı içerik paylaşma ve eğlenme amacıyla kullanan kişilerin ölçeğe ilişkin ifadelere katılım düzeyleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: İçerik Paylaşımına ve Eğlenmeye Yönelik Bulgular

Değişkenler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Sosyal medyayı, görüşlerimi desteklemek için oluşturduğum görselleri (resim, video vb.) paylaşmak için kullanırım.	3,365	1,228
Sosyal medyayı fotoğraf albümü oluşturmak için kullanırım.	3,113	1,316
Sosyal medyayı video albümü oluşturmak için kullanırım.	2,668	1,260
Sosyal medyayı, kişisel etkinlik günlüğü oluşturmak için kullanırım.	2,756	1,223
Sosyal medyayı komik paylaşımlara (söz, karikatür vb.) bakmak için kullanırım.	3,329	1,208
Sosyal medyayı, beni mutsuz eden etkenlerden uzaklaşmak için kullanırım.	3,013	1,260
Sosyal medyayı, komik paylaşımlar (söz, karikatür vb.) yapmak için kullanırım.	3,152	1,283

Tablo 6'daki içerik paylaşımı ve eğlence yönelik bulguların ortalamalarına bakıldığında, "Sosyal medyayı, görüşlerimi desteklemek için oluşturduğum görselleri (resim, video vb.) paylaşmak için kullanırım." ($\overline{X}$ = 3,365) seçeneğinin ortalamasının, sosyal ağların içerik paylaşımı amacıyla (resim, video vb.) kullanıldığı fikrini

desteklediği, "Sosyal medyayı komik paylaşımlara (söz, karikatür vb.) bakmak için kullanırım." ($\overline{X}$ = 3,329) seçeneğinin ortalamasına bakıldığında da sosyal ağların eğlence amaçlı kullanıldığı fikrini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Tablo 7'de, sosyal medyayı araştırma amacıyla kullanmanın cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "t testi" ve günlük kullanım, bölüm, kullanılan sosyal medya, kullanım yılı ve kullanılan araç değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan "Anova testi" bulguları sunulmuştur.

Tablo 7: Araştırma Amacının Tanımlayıcı Bilgilere Göre Dağılımı

Değişkenler		N	$\overline{X}$	s.s.	F	P	Tukey
Cinsiyet	**1.** Kadın	188	3,778	0,997	5,812	**0,000***	1-2
	2. Erkek	252	3,358	1,100			
Sınıf	**1.** 1.Sınıf	149	3,592	1,138	1,445	0,444	
	2. 2.Sınıf	291	3,509	1,044			
Bölüm	**1.** Çocuk Gelişimi	44	3,704	1,237	3,121	**0,002***	6-2,7
	2. Bilgisayar Teknolojisi	89	3,243	1,146			
	3. Muhasebe	37	3,567	0,955			
	4. İşletme	53	3,685	0,930			
	5. Mimari Restorasyon	36	3,750	1,163			
	6. Turizm Animasyon	30	4,055	0,753			
	7. Turizm Otel İşl.	78	3,243	1,146			
	8. İç Mekân Tasarımı	31	3,698	0,862			
	9. RTV	42	3,650	0,916			
Kullanılan Sosyal Medya	**1.** Facebook	240	3,561	1,035	0,122	0,885	
	2. Twitter	100	3,510	1,093			
	3. Youtube	100	3,510	1,163			
Kullanılan Araç	**1.** Masaüstü	92	3,496	1,139	0,782	0,458	
	2. Dizüstü	107	3,651	1,061			
	3. Mobil	241	3,503	1,060			
Günlük Kullanım	**1.** 3 Saat ve Altı	163	3,525	0,951	0,072	0,957	
	2. 4-7 Saat	152	3,546	1,084			
	3. 8-11 Saat	66	3,505	1,134			
	4. 12 Saat ve Üstü	59	3,587	1,320			
Kullanım Yılı	**1.** 5 Yıl ve Altı	143	3,454	1,070	0,699	0,498	
	2. 6-9 Yıl Arası	211	3,592	1,045			
	3. 10 Yıl ve Üzeri	86	3,542	1,164			
TOPLAM		**440**					

***: p<0,05**

Tablo 7'de görüldüğü üzere; araştırmaya katılanların, sosyal medyayı araştırma yapmak için kullananların cinsiyetleri (F = 5,812, p = 0,000) ve okudukları bölüm (F = 3,121, p = 0,002) bağlamında p < 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan tukey testi sonucunda; kadın katılımcıların sosyal medyayı erkek katılımcılardan daha çok araştırma yapmak için kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra; Turizm Animasyon bölümünü okuyanların sosyal medyayı, Bilgisayar Teknolojisi ve Turizm Otel İşletmeciliği bölümlerinde okuyanlardan daha çok araştırma yapmak için kullandıkları saptanmıştır.

Tablo 8'de, sosyal medyayı işbirliği amacıyla kullanmanın cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "t testi" ve günlük kullanım, bölüm, kullanılan sosyal medya, kullanım yılı ve kullanılan araç değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan "Anova testi" bulguları sunulmuştur.

Tablo 8: İşbirliği Amacının Tanımlayıcı Bilgilere Göre Dağılımı

Değişkenler		N	$\overline{X}$	s.s.	F	P	Tukey
Cinsiyet	**1.** Kadın	188	3,538	0,845	0,146	**0,000***	1-2
	2. Erkek	252	3,230	0,886			
Sınıf	**1.** 1.Sınıf	149	3,309	0,929	1,767	0,374	
	2. 2.Sınıf	291	3,388	0,855			
Bölüm	**1.** Çocuk Gelişimi	44	3,390	0,867	2,950	**0,003***	6-2,7
	2. Bilgisayar Teknolojisi	89	3,116	0,970			
	3. Muhasebe	37	3,265	0,734			
	4. İşletme	53	3,581	0,714			
	5. Mimari Restorasyon	36	3,449	0,895			
	6. Turizm Animasyon	30	3,850	0,611			
	7. Turizm Otel İşl.	78	3,224	1,050			
	8. İç Mekân Tasarımı	31	3,403	0,656			
	9. RTV	42	3,464	0,784			
Kullanılan Sosyal Medya	**1.** Facebook	240	3,410	0,846	3,636	**0,027***	1-3 2-3
	2. Twitter	100	3,451	0,900			
	3. Youtube	100	3,156	0,920			
Kullanılan Araç	**1.** Masaüstü	92	3,327	0,900	0,246	0,782	
	2. Dizüstü	107	3,411	0,889			
	3. Mobil	241	3,353	0,873			
Günlük Kullanım	**1.** 3 Saat ve Altı	163	3,344	0,824	0,487	0,691	
	2. 4-7 Saat	152	3,321	0,859			
	3. 8-11 Saat	66	3,399	0,889			
	4. 12 Saat ve Üstü	59	3,474	1,073			
Kullanım Yılı	**1.** 5 Yıl ve Altı	143	3,332	0,878	0,142	0,868	
	2. 6-9 Yıl Arası	211	3,383	0,850			
	3. 10 Yıl ve Üzeri	86	3,360	0,965			
TOPLAM		**440**					

***: p<0,05**

Tablo 8'da görüldüğü üzere; katılımcıların, sosyal medyayı işbirliği sağlamak amacıyla kullananların cinsiyetleri (F = 0,146, p = 0,000), okudukları bölüm (F = 2,950, p = 0,003) ve kullandıkları sosyal medya (F = 3,636, p = 0,027) bağlamında p < 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan tukey testi sonucunda; kadın katılımcıların sosyal medyayı erkek katılımcılardan daha çok işbirliği sağlamak için kullandıkları tespit edilmiştir. Yine Turizm Animasyon bölümünü okuyanların sosyal medyayı, Bilgisayar Teknolojisi ve Turizm Otel İşletmeciliği bölümlerinde okuyanlardan daha çok işbirliği sağlamak için kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca Facebook ve Twitter kullananların, Youtube kullananlardan daha çok sosyal medyayı işbirliği sağlamak için kullandıkları saptanmıştır.

Tablo 9'da, sosyal medyayı iletişimi başlatma ve kurma amacıyla kullanmanın cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "t testi" ve günlük kullanım, bölüm, kullanılan sosyal medya, kullanım yılı ve kullanılan araç değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan "Anova testi" bulguları sunulmuştur.

Tablo 9: İletişimi Başlatma ve Kurma Amacının Tanımlayıcı Bilgilere Göre Dağılımı

Değişkenler		N	$\overline{X}$	s.s.	F	P
Cinsiyet	**1.** Kadın	188	3,068	0,851	0,386	0,370
	2. Erkek	252	3,142	0,875		
Sınıf	**1.** 1.Sınıf	149	3,043	0,825	0,615	0,239
	2. 2.Sınıf	291	3,145	0,884		
Bölüm	**1.** Çocuk Gelişimi	44	2,886	0,722	1,580	0,128
	2. Bilgisayar Teknolojisi	89	3,078	0,923		
	3. Muhasebe	37	3,145	0,820		
	4. İşletme	53	3,234	0,780		
	5. Mimari Restorasyon	36	2,955	0,837		
	6. Turizm Animasyon	30	3,306	0,804		
	7. Turizm Otel İşl.	78	3,300	0,939		
	8. İç Mekân Tasarımı	31	2,974	0,929		
	9. RTV	42	2,971	0,836		
Kullanılan Sosyal Medya	**1.** Facebook	240	3,139	0,868	2,185	0,114
	2. Twitter	100	3,196	0,837		
	3. Youtube	100	2,958	0,874		
Kullanılan Araç	**1.** Masaüstü	92	3,165	0,870	0,233	0,792
	2. Dizüstü	107	3,089	0,849		
	3. Mobil	241	3,099	0,872		
Günlük Kullanım	**1.** 3 Saat ve Altı	163	3,069	0,808	1,323	0,266
	2. 4-7 Saat	152	3,100	0,853		
	3. 8-11 Saat	66	3,054	0,957		
	4. 12 Saat ve Üstü	59	3,315	0,928		
Kullanım Yılı	**1.** 5 Yıl ve Altı	143	3,145	0,827	0,720	0,487
	2. 6-9 Yıl Arası	211	3,128	0,851		
	3. 10 Yıl ve Üzeri	86	3,011	0,958		
TOPLAM		**440**				

***: p<0,05**

Tablo 9'da görüldüğü üzere; katılımcıların, sosyal medyayı iletişimi başlatma veya kurma amacıyla kullananların ilgili değişkenler (cinsiyet, sınıf, bölüm, kullanılan sosyal medya, kullanılan araç, günlük kullanım ve kullanım) bağlamında $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10'da, sosyal iletişimi sürdürme amacıyla kullanmanın cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "t testi" ve günlük kullanım, bölüm, kullanılan sosyal medya, kullanım yılı ve kullanılan araç değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan "Anova testi" bulguları sunulmuştur.

Tablo 10: İletişimi Sürdürme Amacının Tanımlayıcı Bilgilere Göre Dağılımı

Değişkenler		N	$\overline{X}$	s.s.	F	P	Tukey
Cinsiyet	**1.** Kadın	188	3,539	0,908	3,326	**0,043***	1-2
	2. Erkek	252	3,352	0,992			
Sınıf	**1.** 1.Sınıf	149	3,374	0,974	0,466	0,364	
	2. 2.Sınıf	291	3,462	0,954			
Bölüm	**1.** Çocuk Gelişimi	44	3,255	1,187	2,276	**0,022***	6-2
	2. Bilgisayar Teknolojisi	89	3,154	1,022			
	3. Muhasebe	37	3,682	0,877			
	4. İşletme	53	3,566	0,860			
	5. Mimari Restorasyon	36	3,388	0,816			
	6. Turizm Animasyon	30	3,783	0,681			
	7. Turizm Otel İşl.	78	3,410	1,098			

	8. İç Mekân Tasarımı	31	3,532	0,732			
	9. RTV	42	3,571	0,769			
Kullanılan Sosyal Medya	**1.** Facebook	240	3,486	0,927	1,670	0,189	
	2. Twitter	100	3,455	0,933			
	3. Youtube	100	3,280	1,055			
Kullanılan Araç	**1.** Masaüstü	92	3,290	1,027	1,370	0,255	
	2. Dizüstü	107	3,434	0,871			
	3. Mobil	241	3,485	0,970			
Günlük Kullanım	**1.** 3 Saat ve Altı	163	3,351	0,905	0,893	0,444	
	2. 4-7 Saat	152	3,432	1,004			
	3. 8-11 Saat	66	3,530	0,865			
	4. 12 Saat ve Üstü	59	3,546	1,092			
Kullanım Yılı	**1.** 5 Yıl ve Altı	143	3,326	1,044	2,053	0,130	
	2. 6-9 Yıl Arası	211	3,527	0,853			
	3. 10 Yıl ve Üzeri	86	3,375	1,049			
	TOPLAM	**440**					

***: p<0,05**

Tablo 10'da görüldüğü üzere; sosyal medyayı iletişimi sürdürmek amacıyla kullanımının katılımcıların cinsiyetleri (F = 3,326, p = 0,043) ve okudukları bölüm (F = 2,276, p = 0,022)'e göre p < 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan tukey testi sonucunda; kadın katılımcıların sosyal medyayı erkek katılımcılardan daha çok iletişimi sürdürmek amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte Turizm Animasyonu okuyanların sosyal medyayı, Bilgisayar Teknolojisi bölümünü okuyanlardan daha çok iletişimi sürdürmek amacıyla kullandıkları saptanmıştır.

Tablo 11'de, sosyal medyayı içerik paylaşma ve eğlenme amacıyla kullanmanın cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "t testi" ve günlük kullanım, bölüm, kullanılan sosyal medya, kullanım yılı ve kullanılan araç değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan "Anova testi" bulguları sunulmuştur.

Tablo 11: İçerik Paylaşma ve Eğlenme Amacının Tanımlayıcı Bilgilere Göre Dağılımı

Değişkenler		**N**	$\overline{X}$	**s.s.**	**F**	**P**	**Tukey**
Cinsiyet	**1.** Kadın	188	3,099	0,901	0,762	0,381	
	2. Erkek	252	3,025	0,857			
Sınıf	**1.** 1.Sınıf	149	2,977	0,874	0,106	0,367	
	2. 2.Sınıf	291	3,098	0,876			
Bölüm	**1.** Çocuk Gelişimi	44	2,834	1,007	1,610	0,120	
	2. Bilgisayar Teknolojisi	89	3,001	0,891			
	3. Muhasebe	37	2,980	0,784			
	4. İşletme	53	3,156	0,702			
	5. Mimari Restorasyon	36	2,912	0,960			
	6. Turizm Animasyon	30	3,104	0,763			
	7. Turizm Otel İşl.	78	3,311	0,961			
	8. İç Mekân Tasarımı	31	3,106	0,918			
	9. RTV	42	2,932	0,705			
Kullanılan Sosyal Medya	**1.** Facebook	240	3,106	0,862	2,850	0,059	
	2. Twitter	100	3,121	0,904			
	3. Youtube	100	2,874	0,864			
Kullanılan Araç	**1.** Masaüstü	92	3,037	0,883	0,167	0,846	
	2. Dizüstü	107	3,025	0,809			
	3. Mobil	241	3,078	0,905			
Günlük Kullanım	**1.** 3 Saat ve Altı	163	2,911	0,854	3,331	**0,020***	4-1
	2. 4-7 Saat	152	3,085	0,877			

	3. 8-11 Saat	66	3,129	0,837		
	4. 12 Saat ve Üstü	59	3,305	0,925		
Kullanım Yılı	**1.** 5 Yıl ve Altı	143	3,006	0,897	0,371	0,690
	2. 6-9 Yıl Arası	211	3,086	0,826		
	3. 10 Yıl ve Üzeri	86	3,069	0,963		
	TOPLAM	**440**				

***: p<0,05**

Tablo 11'de görüldüğü üzere; sosyal medyanın içerik paylaşma ve eğlenmek amacıyla kullanımının katılımcıların günlük kullanım sürelerine (F = 3,331, p = 0,020) göre p < 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan tukey testi sonucunda; sosyal medyayı günlük 11 saatin üzerinde kullananların, günlük 3 saat ve altında kullananlardan daha çok içerik paylaşma ve eğlenmek için kullandıkları saptanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılanların %42,7'si kadın, %57,3'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların en çok kullanılan sosyal ağlar oranlarına bakıldığında, katılımcıların %54,5'i Facebook, %22,7'si Twitter ve %22,7'si de Youtube kullandıkları görülmektedir. Otrar ve Argın'nın (2014) yaptıkları araştırmada elde edilen sosyal ağları kullanım oranları sıralaması sonuçları bakımından (Facebook %71,8 Twitter %13,3 Youtube%11,3) birbirini destekler niteliktedir. Yine Hazar'ın (2011) sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda katılımcıların %76,2'sinin Facebook, %7,3'ünün Youtube, %4'ünün ise Twitter, Vural ve Bat (2010) yaptıkları araştırmada katılımcıların %84'ünün Facebook, Tektaş'ın (2014) yaptığı araştırmada katılımcıların %60,2'sinin Facebook %24'ünün Twitter kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu konu ile ilgili yapılan birçok araştırma en çok kullanılan sitelerin başında Facebook ve Twitter göstermektedir. ODTÜ ve TİB (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, Facebook %99'luk kullanım oranıyla en çok kullanılan sosyal ağ sitesidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük kullanım sürelerine bakıldığında; 3 saat ve altı kullananların %37, 4-7 saat arasında kullananların %34,5, 8-11 saat arasında kullananların %15, 12 saat üstü kullananların ise%13,4 olduğu görülmektedir. Otrar ve Argın (2014) çalışmasında katılımcıların %63,7'si sosyal medyaya her baktıklarında 10-60 dakika zaman harcadıklarını, %22'sinin ise 1-2 saat ve daha fazla zaman geçirdiği ortaya çıkmıştır. Tektaş (2014) çalışmasında yaklaşık bir saat kullananlar %17,6, 2-3 saat kullananların %20,4 olduğu; Hazar'ın araştırmasında 1 saat kullananların %39,9, 2-4 saat kullananların %50,4 olduğunun görülmektedir. Araştırma sonuçları karşılaştırıldığında görülüyor ki, bireylerin sosyal ağlarda ve internet başında geçirdikleri zaman gittikçe artmaktadır. Bu da internete bağımlı, her türlü sosyal ilişki ve etkileşimin sosyal ağlar üzerinden gerçekleştiği, gittikçe içine kapanan yeni bir toplumsal yapının ortaya çıkması tehlikesini beraberinde getirmektedir. Yapılan araştırmalar sosyal ağlarda geçirilen sürenin artmasına paralele olarak, günlük yaşamların bu doğrultuda olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. ODTÜ ve TİB'in (2011) araştırma raporuna göre; sosyal ağlarda harcanan zamanın uzun olmasının, çocukların yaşamlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Araştırmada, sosyal ağların en çok hangi amaçlarla kullanıldığına bakıldığında öğrencilerin en çok; araştırma ve bilgi edinme, kendi görüşlerini destekleyecek materyaller bulmak, belli bir konuda işbirliği yapmak, ortak ilgi alanların sahip kişilerle bir araya gelmek, etkinliklerden haberdar olmak, arkadaşlarıyla sohbet etmek ve mesajlaşmak, video resim vb. görselleri paylaşmak amacıyla kullandıkları görülmektedir. 1970'lerde başlayan ve 90'larda hızla yaygınlaşan internet ortamı, özellikle yeni neslin kendini ifade ettiği, sosyalleştiği ve bilgiye erişimin en önemli alanı haline gelmiştir. Sosyal ağlar vasıtasıyla nerdeyse her an istenilen bilgiye ulaşılması, bir taraftan pratik bir amaca hizmet ederken, diğer taraftan araştırma ve incelemeye internet ortamı dışında zaman ayırmayan -kütüphaneye gitmek gibi- bir olumsuzluğu da barındırmaktadır. İnternet Cinsiyetler bazında kullanım amaçlarının farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, kadın öğrencilerin sosyal ağları erkek öğrencilerden daha çok işbirliği yapmak amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. İletişimi başlatma ve kurma açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İletişimi sürdürme amacına bakıldığında, kadın öğrencilerin sosyal ağları erkek öğrencilerden daha çok iletişimi sürdürmek amacıyla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle araştırmaya katılan kadın öğrencilerin sosyal ağları erkek öğrencilerden daha aktif kullandıkları yorumu yapılabilir.

Sonuç olarak; internetin yaygınlaşması ve sosyal ağların yaşamın bir parçası olduğu gerçeğini kabul ederek, yarattıkları olumsuzlukları ortadan kaldırmaya yönelik önlemlerin alınması gerekmektedir. Gerek eğitimciler, gerekse de öğrencilere sosyal ağların bilinçli kullanımıyla ilgili çeşitli eğitimler verilmelidir. Öğrenciler, sosyal ağları bilgiye ulaşmak için nasıl daha etkin kullanacakları konusunda öğretmenleri tarafından bilgilendirilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal medya ağlarını eğitim-öğretim sürecinin bir parçası haline getirerek çok daha etkili kullanmaları sağlanmalıdır. İnternet başında geçirilen zamanın bireylerde bağımlılık riskini ortadan kaldırması amacıyla, ailelerin çocuklarının internet başında geçirdikleri zamanı kontrol etmeleri ve çocukların kendilerini ifade edebilecekleri ve sosyalleşebilecekleri yeni ortamlar yaratabilmeleri gerekmektedir.

Sosyal ağların kullanım amacı ile ilgili Karabük Üniversitesi özelinde yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olması, çalışmanın yapılmasında büyük etken olmuştur. Sosyal ağların kullanım amacı ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmaların daha büyük bir örneklem kitlesi veya birkaç üniversiteyi kapsayacak şekilde çalışma yapılmasının ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Hatipoğlu, H.B. (2009). Sosyal medya ve ticaret hayatına etkileri (1), *CİO Club*, *Eylül,* 71-74.

Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi,* 32, 151-175.
Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayış, A. (2010). Güvenirlilik analizi. In S. Kalaycı. *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5.baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kokoç, M. ve M. Çiçek. (2011). Üniversite öğrencileri niçin facebook kullanmaktan kaçınıyor?. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ*. 22.01.2016 tarihinde http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27772.pdf adresinden alınmıştır.

Krejcie, R. and Morgan, V. D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

ODTU ve TİB (2011). Çocukların sosyal paylaşım sitelerini kullanım alışkanlıkları araştırması raporu. Ankara: Ulaştırma Bakanlığı İnternet Kurulu. 18.01.2016 tarihinde http://kurul.ubak.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Otrar, M. ve Argın, F.S. (2014). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının kullanım alışkanlıkları bağlamında incelenmesi. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 3, 1-13.

Özkan, N.P. (2013). Sosyal ağ kullanıcılarının e-sosyalleşme sürecindeki kimlik yapılandırma süreçleri. *II. International Conference on Communication, Media, Technology and Design* 02-04 May 2013 Famagusta-North Cyprus. (ss.386-391).

Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımlarına yönelik bir araştırma. *Journal of History School,* 17, 851-870.

Usluel, Y.K., Demir, Ö. ve Çınar, M. (2014). Sosyal ağların kullanım amaçları ölçeği. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi, 5*(2), 1-18.

Vural, Z.B.A. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University, 20(5),* 3348-3382.

İ. (2002). "Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim." Eğitim Araştırmaları. Ocak Sayı:6.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 39 ISSN: 2146-9199

8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL EĞİTİMDEKİ ASTRONOMİ KONULARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Sevilay Karamustafaoğlu
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
sevilayt2000@yahoo.com

Ahmet Bolat
Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
ahmbolat@yahoo.com

Yusuf Kaşıkçı
Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
kasikciyusuf@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Salih Değirmenci
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
salih.degirmenci@amasya.edu.tr

Özet

Bu çalışma, 8.sınıf öğrencilerinin temel eğitimleri boyunca gördükleri astronomi konuları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Çorum'da temel eğitimlerini tamamlamak üzere olan on iki öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin analizinde NVIVO 9.0 programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu öğrencilerin Astronomi ile ilgili belgesel ve animasyon gibi görsel materyallerle ders işlenmesinden keyif aldığı; konuların son ünite olması nedeniyle işlenmediği, düz anlatımla geçiştirilmesi nedeniyle astronomi konularına ilgi duymadıkları, astronomi konularının sene başında ya da ortasında işlenmesini istedikleri tespit edilmiştir. Yapılan değerlendirmede astronomi konularının eğitim-öğretim konularının son ünitelere konulmaması, astronomi konularının işlenirken görsel materyallerle desteklenmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Sözcüler: Astronomi, Öğrenci, Temel eğitim, 8.Sınıf.

VIEWS OF THE 8TH GRADE STUDENTS' ABOUT THE ASTRONOMY SUBJECTS THROUGH THEIR PRIMARY EDUCATION LIFE

Abstract

The aim of this study was to determine 8th grade students' views about the astronomy subjects through their primary education life. Qualitative research approach is used in this study and semi-structured interview has been used as a data collection tool. With 12 students who are studying at elemantary school in Corum from 8th grade were interviewed. NVİVO9.O program was used to analyze the interviews. The results of analysis are determined that students like intructions supported with visual materials such as documentary and animation films about astronomy, students are not interested in astronomy subjects because they are the last subjects so they are ignored and teaching is based on oral language and students want this units should be taught at the start or middle of term. It has been suggested that astronomy subjects should be supported with visual materials and should not be end of the cirruculum.

Keywords: Astronomy, Student, Primary educaditon, 8th grade.

GİRİŞ

Bilimsel bilginin gelişiminin temeli insanın sahip olduğu merak duygusudur. Günümüzde sahip olduğumuz her türlü bilimsel bilgi ve teknoloji insanların merak duygusundan ileri gelmektedir. Astronomi; yıldızlar, kuyruklu yıldızlar, uydu, uzay, güneş sistemi gibi kavramları inceleyen en eski bilimlerden biridir (Osborne, 1991; Pena &

Quilez, 2001). İnsanoğlu her zaman gökyüzünü ve gökyüzünde meydana gelen değişimleri merak etmiştir. İlk insanlardan itibaren insanlar, gökyüzünü sürekli gözlemlemişler, gözlemlerini eski zamanlarda mağara, tapınak, parşömen gibi zeminlere kaydetmişlerdir. Elde ettikleri bilgilerden faydalanarak yönlerini tayin etmişler, yıldız haritaları oluşturmuşlar, takvim ve saat yapmışlardır. İnsanın merak duygusu, astronomi konusunda büyük buluşlara ve ilerlemelere yol açmıştır. Teleskopun icadıyla birlikte astronomi alanındaki bilgi teknolojisi çok hızlı bir şekilde ilerlemiştir.

Günümüzde astronomi insanların en önemli ilgi odağı olmaya devam etmektedir. Bilimsel bilgi ve teknolojinin ilerlemesiyle insanlar artık rahatlıkla Ay'a gidebilmekte, uzaya uydular yerleştirmekte, diğer galaksileri, yıldızları ve gezegenleri ayrıntılı bir şekilde inceleyebilmektedir. Bu bağlamda ülkelerin astronomi alanında ilerlemeleri çok önemlidir. Bunu sağlamak için küçük yaşlardan itibaren öğrencilere astronomi eğitimi verilmelidir. Astronomi öğrencilerin bilimsel düşünme yeteneği kazandırma açısından oldukça önemli bir bilim dalıdır. Öğrencilere doğru ve mantıklı düşünmeyi etkili bir şekilde öğretmesinden dolayı gelişmiş ülkelerin çoğunda astronomi ya bağımsız ders ya da fen bilimleri gibi başka derslerin içeriğinde yer almaktadır. Öğrenciler küçük yaşlardan başlayarak astronomi ile ilgili konuları öğrenmektedirler.

Ülkemizde temel eğitim seviyesinde astronomi konuları fen bilimleri dersi içerisinde yer almaktadır. 2004 yılında yeniden düzenlenen fen ve teknoloji müfredatına göre fen dersi dört öğrenme alanından oluşmaktadır. Astronomi konuları bu öğrenme alanlarından "Dünya ve Evren" öğrenme alanı içerisinde yer almaktadır. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğrenci grubu 2013 yılında revize edilmemiş olan 2004 fen ve teknoloji müfredatını görmüştür. Bu nedenle bu müfredat hakkında bilgi verilecektir. 2004 fen ve teknoloji öğretim programına göre her bir sınıftaki üniteler ve ünitelere bağlı alt başlıklar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1: Sınıf düzeylerine göre Dünya ve Evren öğrenme alanına ait ünite ve üniteler ait alt konular

Sınıf Düzeyi	**Ünite**	**Alt Konular**
4	Gezegenimiz Dünya	Dünya'mızın Şekli Neye Benzeri Dünya'mızın Yapısını Tanıyalım
5	Dünya,Güneş ve Ay	Dünya, Güneş ve Ay'ın Şekil ve Büyüklükleri Dünya'mız Yerinde Duramıyor Söyle Söyle Ay Dede, Bu Değişimlerin Sırrı Ne?
6	Yer Kabuğu Nelerden Oluşuri	Kayaçları Sınıflandıralım Madenler ve Teknoloji Geçmiş Hakkında Bize Rehberlik Eden Fosiller Toprak Çeşitleri ve Erozyon Yer Altı ve Yer Üstü Su Kaynakları Nelerdir? Yer Kabuğunun Doğal Anıtları
7	Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi	Gök Cisimlerini Tanıyalım Güneş Sistemi Uzayı Nasıl Gözlemliyoruz? Gök Bilimciler Nelerle Uğraşır? Uzayda Yaşam Var mı? Uzay Teknolojisi Uzay Kirliliği
8	Doğal Süreçler	Dünya'mızın Oluşum Sürecini Öğrenelim Levha Hareketleri Yer Kabuğunu Etkiler Sıcaklık Farkından Kaynaklanan Hava Olayları Yaşamımızı Etkiler İklim ve Hava Olayları Arasındaki Farklar Meteorolojinin Günlük Hayatımızdaki Yeri ve Önemi

Tablo 1'de görüldüğü gibi temel eğitimde astronomi konuları Dünya'mızın yapısı ve şekli, Dünya, Güneş ve Ay'ın şekil, büyüklük ve hareketleri, Yerkabuğunun yapısı, gök cisimleri, güneş sistemi, uzay araştırmaları, Dünya'nın oluşumu ve değişimini etkileyen süreçleri içermektedir (TTKB,2004).

Öğrencilerin katılımcı olduğu Astronomi eğitimine dair literatür incelenmiştir. Bu incelemede çalışmaya esas olan ünite ve konular 2005'te uygulamaya başlanan öğretim programı olduğu için 2005 yılından sonraki çalışmalar değerlendirilmiştir. Kaplan ve Tekinarslan (2013) yaptıkları çalışmada zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin Dünya'nın hareketi, gece ve gündüz oluşumu, Ay'ın hareketi evreleri konularında yanlış kavramlara sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bolat ve arkadaşları(2014) 9.sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin astronomi konularının ilerde mesleki yaşantılarına bir katkısının olmayacağına, günlük yaşantılarıyla ilişkili olmadığına, astronominin ezber gerektiren konular içerdiğine inandıkları ve astronomiye yönelik genel anlamda yeteri kadar olumlu tutum geliştirmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bostan(2008) yaptığı çalışmada bazı kavram yanılgılarının yaşla birlikte azaldığı, bazılarının yaşla birlikte arttığını, bir kısmının ise yaşla birlikte değişmediği sonucuna varmıştır. Bülbül ve arkadaşları(2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin ilköğretimde ve ortaokulda öğrenmiş oldukları astronomi kavramlarını bilimsel olarak açıklayamadıkları ve kavrama dair algılarını günlük deneyimleri ile oluşturmuş olabilecekleri sonucuna ulaşmışlardır. Göncü (2013) beşinci sınıflarda; Güneş'in gündüz gökyüzünde farklı saatlerde farklı yerlerde görülmesinin sebebi ile ilgili elde edilen kavram yanılgılarına ve yedinci sınıflarda; uzayda görebildiğimiz gökcisimleri ve meteor ile göktaşı arasındaki farklar ile ilgili kavram yanılgılarına sahip olduklarını tespit etmiştir. İbret ve Aydınözü (2011) 6.7. ve 8.sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunu dünyanın şekli, boyutu ve hareketlerine ilişkin metaforlar oluşturduklarını belirlemişlerdir. Kurnaz(2012) 7.sınıf öğrencilerinin yıldız, kuyruklu yıldız ve takımyıldız için sunulan okul bilgisini edinmedikleri ve bunun yerine kültürel değerlere veya kişisel deneyimlere dayalı yapılandırmalara gittikleri sonucuna ulaşmıştır. Kurnaz ve Değermenci (2012) yaptıkları çalışmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin tamamına yakınının bilimsel bilgilerle yeterince uyumlu olmayan sentez zihinsel modellere sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Öztürk ve Uçar (2012) 8.sınıf öğrencileriyle Ay'ın evreleri konusunda yaptıkları çalışmada işbirliğine dayalı grupta öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri uygulama sonrasında anlamlı olarak artığını tespit etmişlerdir.

Literatür incelenmesinden de görüleceği üzerine astronomi eğitimine dair yapılan çalışmalar daha çok kavramların anlaşılması, var olan yanılgılar ve kavramlarla ilgili değişim ve zihinsel modeller üzerine yoğunlaşmıştır. Katılımcıların astronomi eğitimine dönük düşünceleri ile ilgili çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu çalışma temel eğitimlerini tamamlamak üzere olan öğrencilerin gördükleri tüm astronomi eğitimi hakkında olumlu, olumsuz düşüncelerini ve öğrenci olarak beklentilerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

8.sınıf öğrencilerinin temel eğitimdeki astronomi eğitimi hakkındaki görüşlerini inceleyen bu çalışma nitel bir çalışmadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Çepni,2010). Olgularla günlük yaşantıda sık sık karşılaşılsa da bu tanışıklık onların tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmemektedir. İnsanlara tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamının kavranamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim iyi bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Çorum Merkezdeki ortaokullarda eğitim- öğrenim gören 8. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemi Çorum İl Merkez'inde 2013-2014 eğitim öğretim döneminde bir Ortaokulda eğitim-öğrenim gören 12 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemde yer alacak öğrenci belirlenmesinde araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Buradaki amaç ve ölçüt temel eğitimlerinin sonuna gelmiş çok başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısı düşük öğrencilerin bulunması şartıdır.

Araştırmada yer alacak öğrenciler M1,M2,M3,M4,M5,M6,M7,M8,M9,M10,M11 ve M12 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Olgu bilim araştırmalarında en yaygın kullanılan veri toplama aracı görüşmedir. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşmeler amaçlı söyleşilerdir (Büyüköztürk ve diğerleri,2012). Ayrıca, görüşme insanların gerçeğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yolu (Soylu, 2011) ve başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerden biridir (Punch, 2005). Bu çalışmada öğrencilerin düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı için nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi özel bir konuda derinlemesine soru sorma, anlaşılmayan durumlarla ilgili tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı sunmaktadır (Çepni, 2010).

Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin temel eğitimleri boyunca gördükleri astronomi konularının işlenme süreciyle ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri ile bu süreçte olmasını istedikleri değişiklikler ile ilgili düşünceleri incelemek amacıyla 7 sorudan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen form üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve son şekli verilmiştir.

Veri Analizi

Öncelikle örneklemi oluşturan bireylerle önceden hazırlanmış plan çerçevesinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, kullanım amacı görüşmecilere söylenerek, bireylerin izinleri dahilinde sesli kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları metin olarak bilgisayar ortamına oradan da nitel analiz yapma imkanı tanıyan NVivo 9.0 programına aktarılmıştır. NVivo yazılı dökümanların, video kayıtlarının, ses kayıtlarının, görsellerin analizinde kullanılan bir programdır. Birbiri ile ilişkili birçok bilgi ve dokümanı organize edilmesine ve yönetilmesine yardımcı olur. NVivo ile kodlama yapma, tema oluşturma, sınıflandırma, verileri ve dokümanları ilişkilendirme, dipnot ve yorum yapma, veri ve sonuçları görselleştirme, doküman ve verilerde arama ve sorgulama yapma ve paylaşma yapılmaktadır. NVivo'da üretilen her doküman diğer uygulamalara ihraç edilebilmektedir. (kaynak)

Bu çalışmada da görüşme metinleri Nvivo 9.0 yardımıyla kodlanmış ve bu kodlar olumlu görüş, olumsuz görüş ve beklenti adında üç ana tema altında toplanmıştır. Kodlardan faydalanılarak matrix tablolar oluşturulmuştur. Bu sayede hangi katılımcının, hangi konuya kaç defa vurgu yaptığı anlaşılmıştır. Ayrıca kodlardan faydalanılarak modeller geliştirilmiştir.

BULGULAR

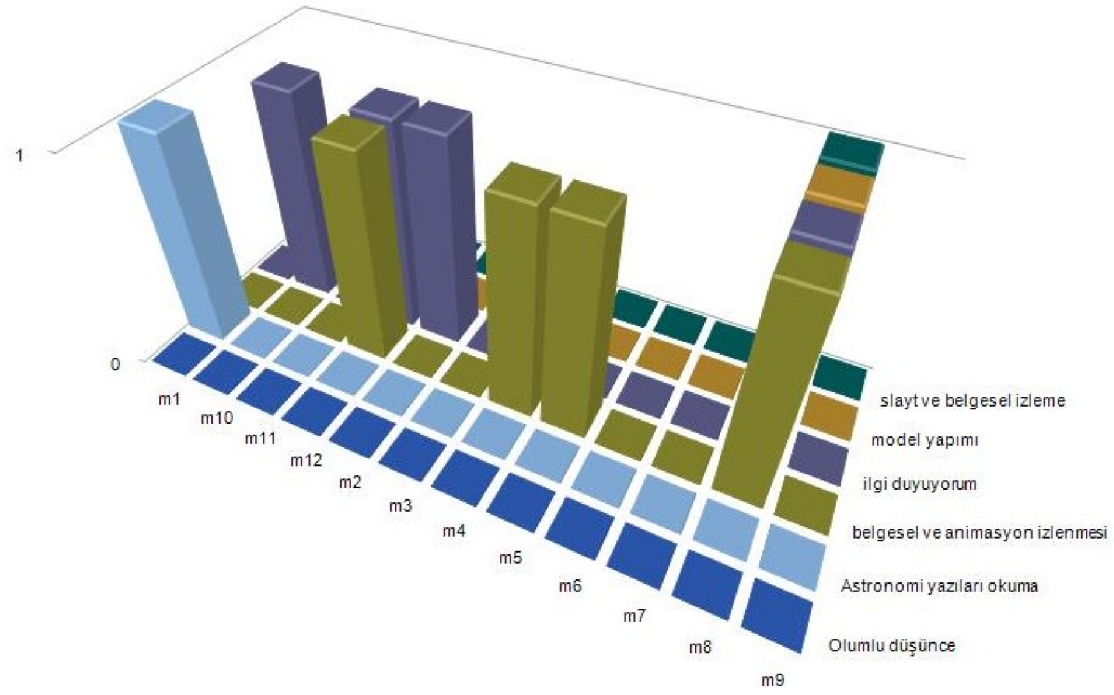
Bu bölümde öğrencilere astronomi eğitimi ile ilgili olumlu ve olumsuz düşünceleri ile beklentilerine dair yapılan görüşmelerden aşağıdaki bulgular sunulmuştur.

Astronomi Eğitimine Yönelik Olumlu Düşüncelere Ait Bulgular

Astronomi eğitimine dair öğrencilerin olumlu düşünceleri ile ilgili bulgular tablo, grafik ve model olarak sunulmuştur. Görüşmecilere astronomi eğitimi ile ilgili olumlu düşüncelerine dair sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar sonucu yapılan analizin çıktıları aşağıdaki gibidir.

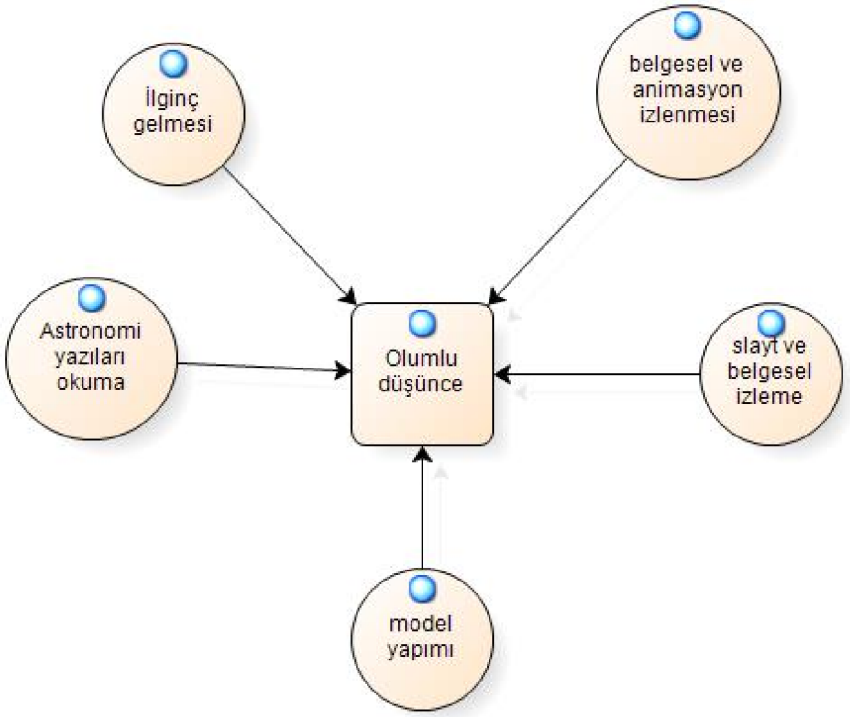
Tablo 2: Katılımcıların olumlu görüşlerine yönelik frekansları

Görüşler	**Görüşmecilerin Konulara Değinme Frekansları**												
	M1	**M2**	**M3**	**M4**	**M5**	**M6**	**M7**	**M8**	**M9**	**M10**	**M11**	**M12**	**Toplam**
1: Astronomi yazıları okuma	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
2:Belgesel ve animasyon izlenmesi	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	4
3: İlgi çekici gelmesi	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	4
4: Model yapımı	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
5: Slayt ve belgesel izleme	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1



Grafik 1: Katılımcıların olumlu düşünceleri

Yukarıdaki Tablo 2 ve Grafik 1 incelendiğinde öğrencilerin astronomi eğitimine yönelik olumlu görüşlerinin çok fazla olmadığı görülmektedir. Öğrenciler olumlu görüş anlamında en fazla astronomi ile ilgili görselleri izlemekten hoşlandığı belirtmişlerdir. Toplam 12 öğrenciden sadece 4 öğrenci astronomi konularını ilgi çekici bulduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin olumlu görüşlerine yönelik kodlardan oluşan modelleme aşağıda sunulmuştur.



Model 1: Katılımcıların olumlu görüşlerinden oluşan modelleme

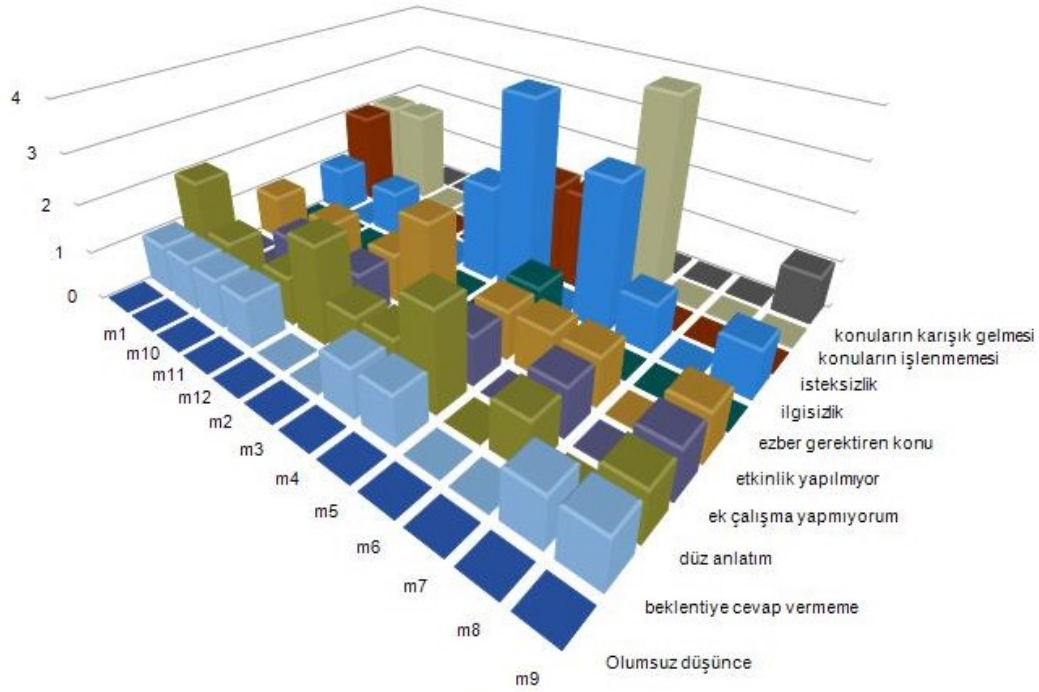
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 39 ISSN: 2146-9199

Astronomi Eğitimine Yönelik Olumsuz Düşüncelere Ait Bulgular

Astronomi eğitimine dair öğrencilerin olumsuz düşünceleri ile ilgili bulgular tablo, grafik ve model olarak sunulmuştur. Görüşmecilere astronomi eğitimi ile ilgili olumsuz düşüncelerine dair sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar sonucu yapılan analizin çıktıları aşağıdaki gibidir.

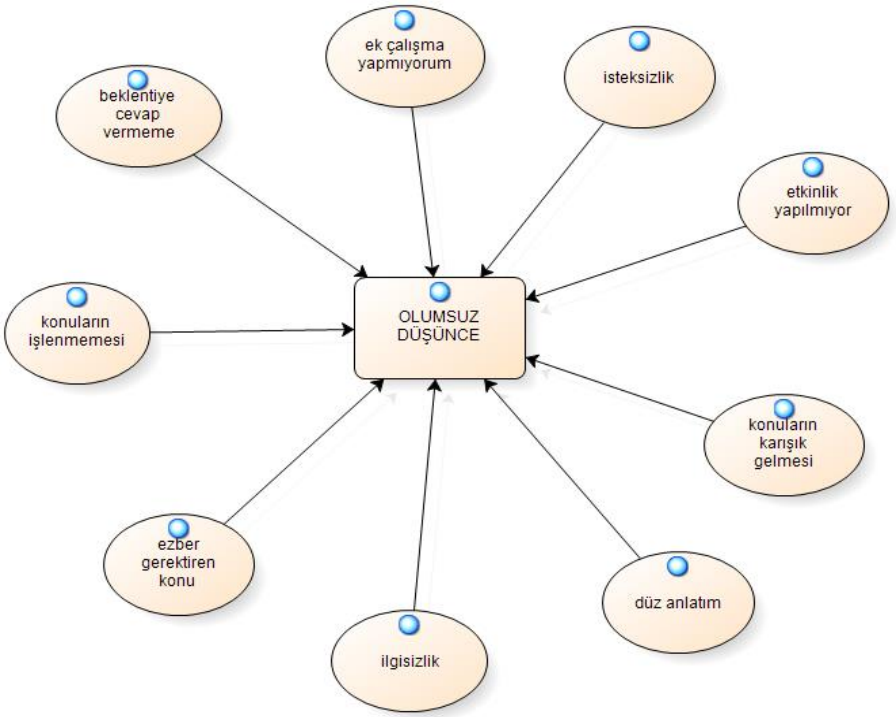
Tablo 3. Katılımcıların olumsuz görüşlerine yönelik frekansları

Görüşler	Görüşmecilerin Konulara Değinme Frekansları												
	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	M 10	M 11	M 12	Toplam
1: Beklentilere cevap vermemesi	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	8
2: Konuların düz anlatımla işlenmesi	2	1	1	1	2	0	1	0	1	1	0	1	11
3: Ek çalışma yapmıyorum	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5
4: Etkinlik yapılmaması	1	1	2	0	1	1	1	0	1	0	1	0	9
5: Ezber Gerektirmesi	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
6: İlgi duymama	1	0	2	4	0	3	1	0	1	0	1	0	13
7: İsteksizlik	2	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	6
8: Konuların işlenmemesi	2	1	0	0	1	4	0	0	0	2	0	0	10
9: Konuların karışık gelmesi	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
10: Son konu olması	1	1	0	0	2	1	0	0	1	0	0	1	7
11: Yetersiz süre olması	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1



Grafik 2: Katılımcıların olumsuz düşünceleri

Tablo 3 ve Grafik 2 incelendiğinde öğrencilerin astronomi konularını ilgi çekici bulmadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler en fazla konuların işlenmemesi, düz anlatımla geçiştirilmesi, etkinlik yapılmaması ve astronomi konularının beklentilerine cevap vermemesi konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler; ek çalışma yapmadıklarını, konuların sürelerinin yetersiz olduğunu, son konu olmasının olumsuz olduğunu, konuların karışık olduğunu, konulara karşı isteksiz olduklarını ve konuların ezber gerektirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların olumsuz görüşlerinin kodlanması sonucu oluşan model aşağıda sunulmuştur.



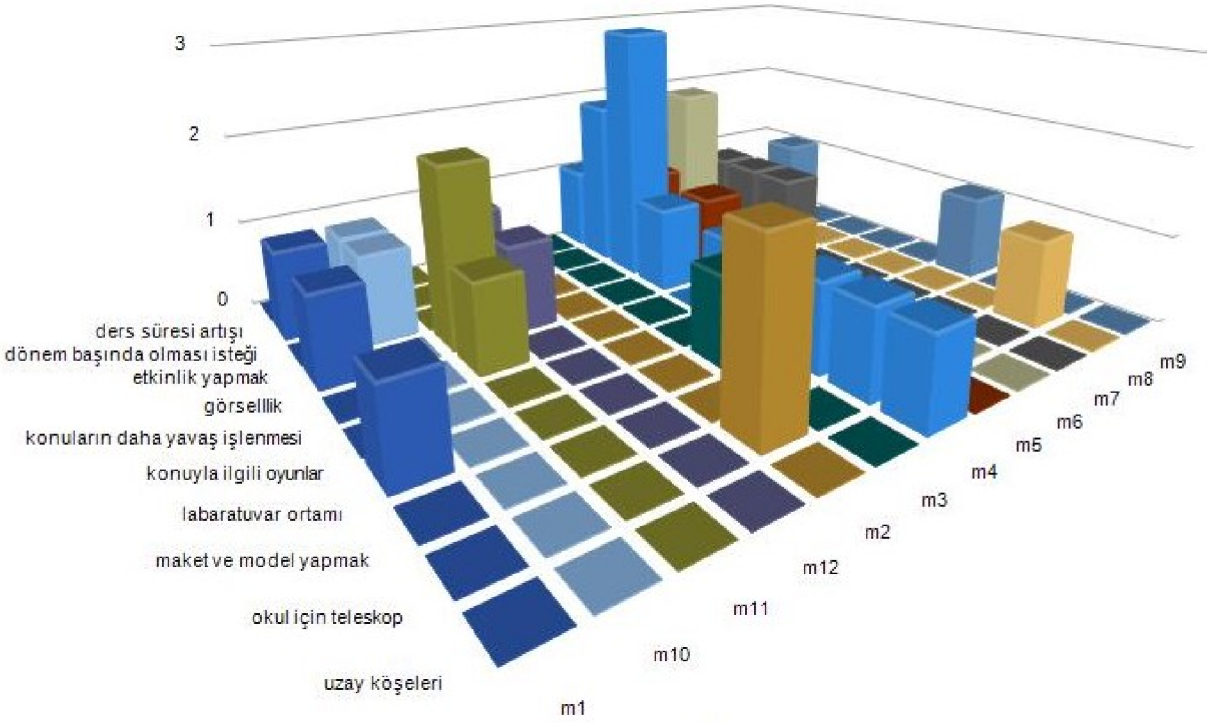
Model 2: Katılımcıların olumsuz düşüncelerinden oluşan modelleme

Astronomi Eğitimine Yönelik Beklentilerine Ait Bulgular

Astronomi eğitimine dair öğrencilerin beklentileri ile ilgili bulgular tablo, grafik ve model olarak sunulmuştur. Görüşmecilere astronomi eğitimi ile ilgili beklentilerine dair uygun olarak sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar sonucu yapılan analizin çıktıları aşağıdaki gibidir.

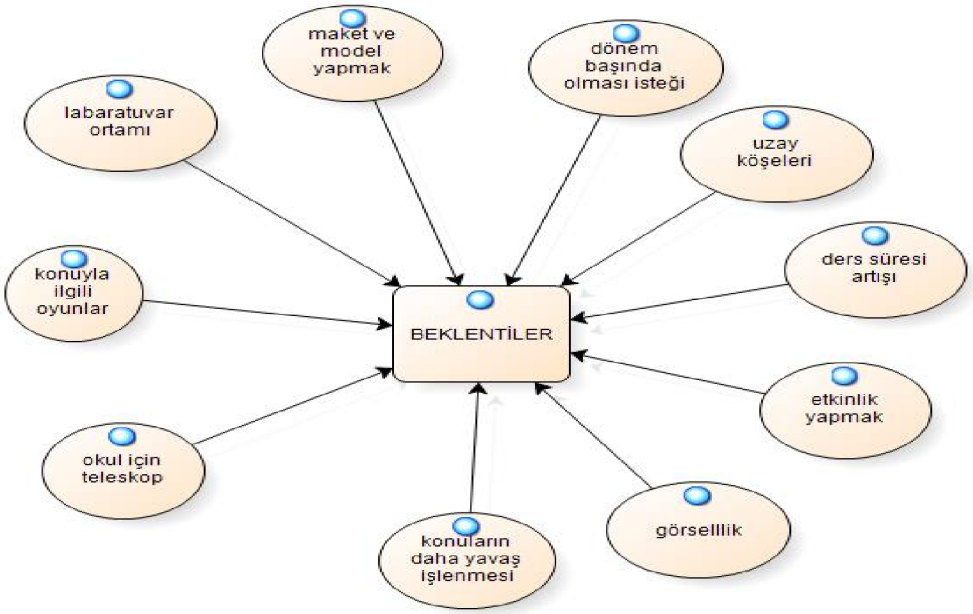
Tablo 4: Katılımcıların beklentilerine yönelik frekansları

Görüşler	**Görüşmecilerin Konulara Değinme Frekansları**												
	M 1	**M 2**	**M 3**	**M 4**	**M 5**	**M 6**	**M 7**	**M 8**	**M 9**	**M 10**	**M 11**	**M 12**	**Toplam**
1: Ders süresinde artış	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
2: Konuların dönem başında olması	1	0	0	2	1	2	1	0	1	1	0	1	10
3: Görsellik kazandırılması	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	2	1	7
4: Konuların yavaş işlenmesi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
5: Konuların oyunlaştırılması	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6: Laboratuvar ortamında işlenmesi	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3
7: Maket ve model yapımı	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
8: Okul için teleskop	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	4
9: Uzay köşeleri	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1



Grafik 3: Katılımcıların beklentilerine yönelik görüşleri

Tablo 4 ve Grafik 3 değerlendirildiğinde öğrencilerin en fazla astronomi konularının dönem başında olmasını ve konuların görsel materyallerle işlenmesini istedikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan öğrenciler ders süresinde artış, konuların yavaş işlenmesi, konuların oyunlaştırılması, laboratuvar ortamı oluşturulmasını, maket ve model yapılmasını, okullarına teleskop gönderilmesini ve okullarda uzay köşelerinin oluşturulmasını istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların astronomi eğitimine dair beklentilerinden oluşan modelleme aşağıda sunulmuştur.



Model 3: Katılımcıların beklentilerinden oluşan modelleme

TARTIŞMA VE SONUÇ

8. sınıf öğrencilerinin temel eğitimdeki astronomi konuları ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmada öğrencilerin olumlu görüşlerine dair yapılan analiz sonuçlarına göre; katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu astronomi konularını ilgi çekici bulmamaktadır (Bolat ve arkadaşları,2014) . Yine katılımcı öğrencilerden çok az sayıda öğrenci astronomi ile ilgili astronomi konuları ile ilgili belgesel ve animasyon izlemekten hoşlandığını belirtmiştir. Katılımcılardan birer kişi ise astronomi ile ilgili yazılar okumaktan, model yapmaktan, görsel malzemeleri izlemekten zevk aldığını belirtmiştir. Bu veriler ışığında öğrencilerin astronomi eğitimi ile ilgili çok fazla olumlu görüşe sahip olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin temel eğitimdeki astronomi eğitimi ile ilgili olumsuz düşüncelerinden yola çıkılarak yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin önemli oranda astronomi konularına ilgi duymadıkları anlaşılabilir. Öğrenciler yapılan görüşmelerde konuların eğitim-öğretim yılının sonlarına doğru olması ve yetişmemesi nedeniyle ya hiç işlenmediğini ya da hızlıca geçiştirildiğini ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak konuların işlenmesi sırasında hiç etkinlik yapılmadığını ve konuların düz anlatım yoluyla geçiştirildiğini ifade etmişlerdir. Buna paralel olarak astronomi konularıyla ilgili okul dışında herhangi bir çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenlere bağlı olarak astronomi konularına karşı isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Bolat ve arkadaşları (2014) de yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin astronomi konularına karşı ilgisiz olduklarını tespit etmişlerdir. Bazı öğrenciler astronomi konularının karışık ve ezber gerektiren konular olduğunu belirtmişlerdir (Bülbül ve arkadaşları,2013),(Bolat ve diğerleri, 2014). Astronomi konularına ayrılan sürenin çok yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin temel eğitimdeki astronomi eğitimindeki beklentilerini ifade ettiği verilerin analiz edilmesi sonucunda öğrencilerin en fazla astronomi konularının dönem başlarında olmasını istedikleri görülür. Bunun dışında konuların işlenmesi sırasında görsel materyallerin kullanılmasını umdukları düşünülebilir. Astronomi konuları ile ilgili gözlem yapmak istedikleri için okullarında teleskop olmasını bekledikleri söylenebilir. Astronomi ile ilgili laboratuvar ortamı oluşturulmasını istedikleri anlaşılabilir. Astronomi konularına ayrılan sürenin artırılmasını istedikleri söylenebilir. Okullarda uzay köşelerinin oluşturulmasını bekledikleri söylenebilir. Konuların işlenirken yavaş işlenmesi, oyunlaştırılmasını, maket ve model yapı ile ilgili etkinlikler yapılmasını istedikleri anlaşılabilir.(İbret ve Aydınözü ,2011) çalışmalarında öğrencilerin Dünya'nın şekli boyutu ve hareketlerine ilişkin metaforlar oluşturduklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin okulda modellenmeyen konularla ilgili kendi kendilerine metaforlar oluşturdukları düşünülebilir (Kaplan ve Tekinarslan,2013),(Bostan,2008),(Göncü,2013),(Kurnaz,2012).

8. sınıf öğrencilerinin temel eğitimdeki astronomi konuları ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen veriler ışığında genel değerlendirme yapılacak olursa öğrencilerin astronomiye yönelik olumlu görüşe çok fazla sahip olmadıkları düşünülebilir. Konuların yılsonuna doğru olmasına bağlı olarak işlenmemesi, geçiştirilmesi öğrencilerin aktif olarak katıldıkları etkinliklerin yapılmaması, ders dışı proje çalışmalarının yapılmaması öğrencilerde astronomi konularına yönelik olumsuz bakış açısı geliştirdiği düşünülebilir (Öztürk ve Uçar,2012). Öğrencilerin astronomi konularının sene sonunda olmamasını, ders sürelerinde artış olmasını, konuların yavaş ve kendilerinin aktif olabileceği etkinliklerin yapılarak işlenmesini, teleskop aracılığıyla gökyüzünü gözlemlemek istedikleri anlaşılabilir.

ÖNERİLER

Aşağıda bu araştırmanın sonucunda bağlı olarak çeşitli öneriler maddeler halinde sunulmuştur.

* Astronomi konularının işlenme sırası değiştirilebilir.
* Okulda öğrencilerin gökyüzünü gözlemleyebilecekleri koşullar oluşturulabilir.
* Okullarda uzay köşeleri ya da astronomi sınıfları oluşturulabilir.
* Öğretmenler öğrencilere astronomi konularıyla ilgili proje çalışmaları yapmaları konusunda yönlendirme ve rehberlik yapabilir.
* Astronomi konularına ayrılan süre artırılabilir, astronomi bağımsız ders olarak okutulabilir.

* Öğretmenler öğrencilerin aktif olarak katılabileceği sınıf içi etkinlikler düzenleyebilir.
* İmkânı olan okullar öğrencilere gözlemevi ve planetaryum gezileri düzenlenebilir.

Not: Bu çalışma 05-07 Kasım 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 4th World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS 2015'de sözlü bildiri olarak kabul edilmiştir.

KAYNAKÇA

Bolat,A.,Çakır,R.,Değirmenci,S.,Kaşıkçı,Y. (2004) 9.Sınıf Öğrencilerinin Astronomiye Yönelik Tutum Düzeyleri, 11.

Bostan, A. (2008). Farklı Yaş Grubu Öğrencilerinin Astronominin Bazı Temel Kavramlarına İlişkin Düşünceleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Bülbül, E., İyibil, Ü.G. & Şahin, Ç. (2013). Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Astronomi Kavramıyla İlgili Algılamalarının belirlenmesi, Journal of Research in Education and Teaching, 2(3), 182-191.

Büyüköztürk,Ş.& Çakmak E,K.& Akgün, Ö. E. & Karadeniz,Ş. & Demirel,F.(2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri,11.Baskı,Ankara,Pegem Akademi Yayınları.

Çepni, S. (2010). Araştırma Ve Proje Çalışmalarına Giriş Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Göncü, Ö. (2013). İlköğretim Beşinci Ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Astronomi Konularındaki Kavram Yanılgılarının Tespiti, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

İbret, B. Ü. & Aydınözü, D. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin "Dünya" Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar, Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(1), 85-102.

Kalkan, H. & Kıroğlu, K. (2007). Science And Nonscience Students' İdeas About Basic Astronomy Concepts İn Pre-Service Training For Elemantary School Teachers, Astronomy Education Review, 6(1), 15-24.

Kaplan, G. & Tekinarslan Ç.İ. (2013). A Comparison Of Knowledge Levels Of Students With And Without Intellectual Disabilities About Astronomy Concepts, Elementary Education Online, 12(2), 614-627.

Kırbıyık, H., Kızıloğlu, Ü., Kızıloğlu, N., Civelek, F. R. & Beklen, E. (2007). Evren Nasıl Oluştu?, ODTÜ Yayıncılık, Ankara.

Kurnaz, M. A. (2012). Yıldız, Kuyruklu Yıldız Ve Takımyıldız Kavramlarıyla İlgili Öğrenci Algılamalarının Belirlenmesi, Abant İzzet Baysal University Education Faculty Journal, 12(1), 251-264.

Kurnaz, M.A. & Değermenci, A. (2012). 7. Sınıf Öğrencilerinin Güneş, Dünya Ve Ay İle İlgili Zihinsel Modelleri, Elementary Education Online, 11(1), 137-150.

Küçüközer, H., Bostan, A. & Işıldak, R. S. (2010). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Bazı Astronomi Kavramlarına İlişkin Fikirlerine Öğretimin Etkileri, OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 105-124.

Ölmez, O. & Geban, Ö. (2001, Eylül). Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dünya Ve Gökyüzü Konularındaki Kavramları Anlamalarında Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkisi, Bilimde Çağdaş, Düşüncede Özgür Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu (S.172-175). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.

Öztürk, D. & Uçar, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Ay'ın Evreleri Konusunda Kavram Değişimlerinin İşbirliğine Dayalı Ortamda İncelenmesi, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9(2), 98-112.

Öztürk, A. & Doğanay, A. (2013) İlköğretim Beşinci Ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dünya'nın Şekli Ve Yerçekimi Kavramlarına İlişkin Anlamaları Ve Zihinsel Modelleri, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(4) , 2455-2476.

TTKB (2010). Ortaöğretim Astronomi Ve Uzay Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

TTKB (2005). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi (4. Ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı, Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

TTKB (2006). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi (6, 7. Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAZIRLADIĞI "ÇOCUK HAKLARI" TEMALI VELİ BİLGİLENDİRME PANOLARINDAN ÖRNEKLER

Arş. Gör. Gamze Bilir Seyhan
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD
gamzebilirseyhan@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD
belginarslan6@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi öğretmen adayları tarafından Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında veliler için geliştirilen pano uygulamalarının tanıtımı amaçlanmaktadır. Çalışmada 10 tasarıma yer verilmiştir. Tasarımlarda tema olarak "çocuk hakları" seçilmiştir. Araştırmacılar tarafından temaya ilişkin öğretmen adayları ile beyin fırtınası ve odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları sözleşmesi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin ardından öğretmen adayları velilere mesaj olarak vermek istedikleri çocuk haklarından birini belirlemiş ve bir veli bilgilendirme panosu planlamışlardır. Pano tasarımları, 3 hafta süren 12 ders saatini kapsayan atölye çalışmalarında tamamlanmıştır. Bu süreçte araştırmacılar öğretmen adaylarına geribildirimler vermişlerdir. Veli bilgilendirme panolarının, okulöncesi kurum-veli iletişimi ve etkileşimini güçlendirmede önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, çocuk hakları temasının ise velilerin bu konuya ilişkin farkındalıklarını artırmada yardımcı olduğuna inanılmaktadır. Öğretmen adayları tarafından belirli konular çerçevesinde veliler için pano hazırlamalarının sağlanması ve hazırlanan panoların kongre, konferans vb. toplantılarda paylaşımı eğitsel bir değer taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk hakları, okul öncesi, pano, veli bilgilendirme panoları.

SAMPLES OF CHILD RIGHTS THEMED PARENT INFORMING BOARDS PREPARED BY PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES

Abstract

In this study, 10 introducing the board designs developed in Instructional Technologies and Material Development by teacher candidates from Ege University, Faculty of Education, and Preschool Education were aimed. In designs, "child rights" were chosen as the subject. Researchers conducted brainstorming and focus group discussion about the subject with candidates. The United Nations Convention on the Right of the Child was based in focus group. Then, candidates decided the right to prepare a parent informing board related to it. The process proceeded during 3 weeks, 12 hours. In this process, researchers provided feedback to candidates. It is thought that parent informing boards have a significant impact on promoting school-parent communication and interaction. Furthermore, it is believed that the subject of child rights assist to raise parents' awareness about it. Candidates' preparing parent informing boards about different subjects and presenting these boards in scientific meetings have an educational value.

Keywords: children rights, preschool, board design, parent informing boards.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim kurumuna gelene kadar çocuğun yaşamını ve kişiliğini şekillendiren ilk kurum ailedir. Bir aileye sahip olan çocuk o ailenin içinde doğmakta, büyümekte, gelişim göstermekte, öğrenmekte ve okula başlamaktadır. Bu nedenle, çocuk okula geldiğinde sahip olduğu ailenin özelliklerini de beraberinde getirmektedir. Bu noktada, çocuk ailesinden bağımsız bir birey olarak düşünülmemelidir. Çocuk ilk davranışlarını ailesi içinde bulunan bireylerle etkileşim içine girerek ve onları taklit ederek geliştirmektedir (Berk, 2006). Erken dönemlerdeki gelişim hızı ve öğrenme kapasitesi düşünüldüğünde çocuğun bu dönemde her türlü uyarana açık olduğu ve aile ortamında edinilen ilk deneyimlerin çocuğun yaşamının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Bu erken dönemde edinilen davranışlar yetişkinlik döneminde bireyin kişiliğini, tavırlarını, alışkanlıklarını, inançlarını ve değerlerini biçimlendirmektedir (Oktay, 2010). Ayrıca, ailenin çocuğun gelişimi üzerinde geniş kapsamlı bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Gordon, 1993). Bu bağlamda, ailenin bu etkinin farkında olması önemli olarak görülmektedir. Ev ortamında ortaya çıkan ilk öğrenme deneyimleri, çocuğun okulda edineceği öğrenme deneyimlerine destek olarak başarılı olma şanslarını yükseltmektedir. Bu nedenle, öğretmenin aileyle iletişimde olması ve çocuğun içinde bulunduğu ev ortamını değerlendirmesi gerekmektedir (Burns, Roe ve Ross, 1992).

Ailenin çocuğa deneyim fırsatı tanıyabileceği alanlardan biri de çocuk haklarıdır. Aile ortamında, çocuk haklarına ilişkin deneyim sahibi olan çocukların çocuk haklarına saygılı olmaları için ortam yaratılmış olacaktır. Çocuk haklarının farkında olarak büyüyen çocuklar insan haklarına da saygılı bireyler olarak yetişeceklerdir. Çocuklar olmadan insanoğlunun devamlılığı sağlanamayacağı gibi, çocuk hakları uygulamaya konmadan da insan hakları geçerlik kazanamayacaktır (Polat Unutkan, 2008). Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi ile en geniş şekilde tanınan çocuk hakları, yaşama, gelişme, koruma ve katılma başlıkları altında ifade edilmektedir (Moroğlu, 2003). Bu sözleşmede yer alan tüm maddelerin temel ilkesi çocuğun yüksek yararıdır. Sözleşmeyi imzalamış olan tüm devletlerin her konuda çocuğun yüksek yararını korumaları beklenmektedir. Bu sözleşmeye göre çocuk öncelikle kendi ailesinde ve aile çevresinde korunmalıdır (Washington, 2010). Bu bağlamda, ailelerin çocuk haklarının neler olduğunu ve bu konuda yapılabilecekleri bilmesi çocuk haklarının korunabilmesi için etkili bir zemin oluşturacaktır. Çocuk haklarının uygulamaya geçirilebilmesi için çocukların, ailelerin, eğitimcilerin ve diğer tüm yetişkinlerin bu hakların farkında olmaları ve bu hakları kendi yaşamlarında içselleştirmeleri gerekmektedir (Turupcu ve Gültekin Akduman, 2015). Bunun gerçekleşebilmesi için de eğitimcilerin, ebeveynlerin, çocuğun çevresindeki diğer yetişkinlerin ve çocukların sorumlulukları bulunmaktadır (Veerman, 1992). Belirtilen bu bireyler içinde yer alan eğitimcilerin sadece çocuklara değil ailelere de ulaşarak daha geniş kitlelere etki edebileceği ifade edilebilir. Eğitimci aileleri bilgilendirebilir, onların farkındalık kazanmalarını sağlayabilir ve çocuğun haklarına saygı duyulan bir ev ortamı yaratılmasına yardımcı olabilir. Böylelikle, çocuk haklarının korunduğu, çocukların sahip oldukları potansiyelleri geliştirebildikleri, sağlıklı, gelişmiş, eğitimli, kendini ifade eden ve yaşamı ile ilgili söz sahibi olan çocukların yetiştiği bir toplum yaratılmış olacaktır (Washington, 2010). Ayrıca, Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nde yer alan bir maddede çocuk haklarının çocuklara ve yetişkinlere öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu noktada, çocuk haklarının bilinmesi temel haklardan biri olarak kabul edilmektedir (Kepenekçi, 2000).

Çocukların çocuk haklarını yaşama geçirebilmeleri için önce onların ne olduğunu görmeleri, daha sonra anlamaları gerekmektedir. Çocuk haklarını gören ve anlayan çocuğun bu hakları içselleştirmeleri gerekmektedir. Bu dönemde, kaliteli bir eğitim sağlamanın ve çocukların etkili bir şekilde öğrenmelerinin yolu bu üç adımdan geçmektedir (Nutbrown, 1996). Çocukların bu üç adımlı süreçten geçebilmesi için eğitimcilerin ailelerle işbirliği yapmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılacak olan işbirliği sayesinde aileler konu ile ilgili bilgi sahibi olabilirler, bu konuda çocukları için ne yapabileceklerini öğrenebilirler ve edindikleri bu bilgileri uygulamaya geçirebilirler. Böylelikle, aileler de çocuklarının haklarını öğrenebilmeleri için okul dışı ortamlarda kendi sorumluluklarını yerine getirebileceklerdir. Ayrıca, çocukların yaşamlarındaki en önemli yetişkinler olan ebeveynlerin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmaları bu konuda çocuklarına model olabilmelerini sağlayacaktır (Turupcu ve Gültekin Akduman, 2015). Yürütülmüş olan bir çalışmada, ailelerin kendilerinin ve çocuklarının hakları hakkında bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir (Wadsworth, 1993). Ayrıca, yapılmış olan çalışmalarda, ebeveynlerin sahip oldukları otorite tiplerinin çocuklarının haklarına yönelik tutumlarını etkilediği belirlenmiştir (Morine, 2000; Peterson-Badali, Morine, Ruck ve Slonim, 2004; Sutton, 2003). Bu bağlamda,

ailelerin çocuk hakları konusunda bilgilendirilerek, uygun şekilde çocuk haklarının uygulanmasını sağlamaları ve çocuklarına bu konuda model olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Aileye yönelik olarak eğitimcilerin çocuk hakları konusunda yapabileceği etkinliklerden en önemlisi aileleri bu konu hakkında bilgilendirmektir. Ailelerin çocuk hakları konusunda sorumluluk alabilmeleri için öncelikle çocuk haklarını, çocuk haklarının maddelerini, bu hakların önemini ve nasıl korunacağını bilmeleri gerekli görülmektedir. Böylelikle, aileler çocuk hakları konusunda ne yapabileceklerini, çocuklarının haklarını nasıl koruyabileceklerini, bu hakları çocuklarına nasıl öğretebileceklerini ve bir hak ihlal edildiğinde buna nasıl müdahale edebileceklerini öğrenmiş olacaklardır. Bu bağlamda, çoğu ailenin doğru bilgi edinebileceği ilk birey olan eğitimcinin aileleri bilgilendirmesi önemli bir eğitimci sorumluluğu olarak düşünülmektedir. Bu noktada, eğitimcilerin çocuklara olduğu gibi ailelere ulaşabilmesinin bir yolu da materyaller olarak görülebilir. Eğitimci konu ile ilgili hazırlayacağı materyaller ile aileleri bilgilendirebilir, onların farkındalık kazanmalarını sağlayabilir ve çocuğun haklarına saygı duyulan bir ev ortamı yaratılmasına yardımcı olabilir. Düzenlenecek toplantılarda ya da aileler ile yapılacak olan görüşmelerde ailelere salt bilgi aktarmaktansa, hazırlanacak olan çeşitli materyaller ile ailelerin ilgileri çekilebilir ve konu ile ilgili önemli bilgileri edinmeleri sağlanabilir. Ayrıca, aileler için bir başka yetişkinden doğrudan bilgi almak yerine kendileri için hazırlanmış olan konu ile ilgili materyali inceleyerek bilgi almak daha ilgi çekici olabilir. Bir materyal örneği olan ve bu çalışmada da ele alınmış olan bilgilendirme panoları verilmek istenilen konu ile ilgili bilgileri doğrudan ailelere ulaştırmada bir araç olarak kullanılabilirler.

Okul öncesi öğretmen adaylarından öğrencilik dönemlerinde almakta oldukları derslerde, çeşitli alanlarda ve konularda materyaller geliştirmeleri beklenmektedir. Bu dönemde edinilen materyal geliştirme deneyimleri öğretmen adaylarının sadece çocuklar için değil, aileler için de materyaller geliştirmelerine olanak tanımalıdır. Böylelikle, profesyonel meslek yaşantılarında hazırlayacakları materyaller ile ailelere nasıl ulaşacaklarını öğrenmiş olacaklardır. Tasarlanacak olan materyallerde çocuklar ve aileleri için önemli olan konuların ele alınması öğretmen adaylarının konu hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktayken, konu ile daha detaylı düşünerek bunu nasıl materyale dönüştürebileceklerini planlayacakları zengin bir süreç sunmaktadır. Bu çalışmada da çocuklar ve aileleri için önemli bir konu olduğu düşünülen çocuk hakları teması ele alınmıştır. Böylelikle, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmaları, bu konuyu aileler için nasıl materyale dönüştürebileceklerini düşünmeleri ve düşüncelerini tasarladıkları pano çalışmalarını geliştirerek uygulamaya geçirmeleri sağlanmıştır.

Tüm bunlara dayanarak, bu çalışmada Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim görmekte olan öğretmen adayları tarafından Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında çocuk hakları teması çerçevesinde velilere yönelik bilgilendirme panoları tasarlamaları beklenmiştir. Bu çalışmada da, süreç sonunda tasarlanmış olan pano tasarımları değerlendirilerek belirtilen kriterlere en uygun on pano tasarımının tanıtımı amaçlanmaktadır. Öğretmen adayları için teorik bilginin yanında uygulama fırsatı sunduğu için önemli bir eğitim fırsatı olarak görülmektedir. Ayrıca, konu ile ilgili çalışan akademisyenlere, alanda çalışan öğretmenlere, kurum yöneticilerine ve okul öncesi öğretmen adaylarına örnekler sunması açısından faydalı olması beklenmektedir.

YÖNTEM

Nitel bir araştırma örneği olan bu çalışmada doküman inceleme yöntemi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Eğitimde, doküman inceleme yöntemi sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Eğitimciler ve araştırmacılar öğrencilerin hazırlamış oldukları ödevleri, sınavları, programları ve kullanılan kitaplarının incelenmesinde bu yöntemi kullanmaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada doküman inceleme yöntemi ile öğretmen adayları tarafından geliştirilmiş olan çocuk hakları temalı veli bilgilendirme panolarının tanıtımı yapılmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde ilk olarak Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri 2014 – 2015 eğitim yılı bahar döneminde almış oldukları Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde okul öncesinde materyal kullanımı ve bir materyal örneği olarak ele alınan panolar hakkında bilgilendirilmişlerdir. Daha sonra, pano tasarımlarında tema olarak kullanılmış olan "çocuk hakları" konusunda bilgi verilmiş, Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi çerçevesinde konu ile ilgili beyin fırtınası ve

odak grup görüşmesi yürütülmüş, öğretmen adaylarının çocuk haklarını pano tasarımlarına nasıl yansıtacaklarına dair planlamalar yapılmıştır. Her öğretmen adayı üzerinde çalışacağı bir hak belirlemiş ve pano tasarımlarına başlamışlardır. Araştırmacılar tarafından, pano tasarımlarının aileler için ilgi çekici ve nitelikli olması için öğretmen adaylarına dönütler verilmiştir. Tasarım sürecinin ilk haftasında düşünsel süreçler olan beyin fırtınası ve odak grup görüşmesi çalışmaları yürütülmüşken, sonraki iki haftasında ise uygulamalı süreç olan atölye çalışmaları yürütülmüş ve bu süreçler toplam 12 ders saati sürmüştür. Bu süreçte ortaya çıkan ürünlerin değerlendirilmesi sonucunda belirlenmiş olan bilgilendirme panoları bu çalışmada tanıtılacak olan veriler olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar, ortaya çıkan panoları değerlendirilmek için bazı kriterler kullanılmışlardır. Bu kriterler şu şekilde belirtilebilir; sağlamlık-dayanıklılık, tekrar kullanılabilirlik, taşınabilirlik, işlevsellik, yaratıcılık-özgünlük ve tasarım öğelerine uygunluk (Arslan Cansever ve Bilir Seyhan, 2015). Bu kriterlere uygun olarak geliştirilecek materyallerin verilmek istenen mesajı hedef kitleye ulaştırabileceği düşünülmektedir. Sağlamlık-dayanıklılık, tekrar kullanılabilirlik, taşınabilirlik kriterleri geliştirilen materyalin ergonomik ve ekonomik olmasını sağlamaktayken, yaratıcılık-özgünlük kriteri öğretmen adaylarının potansiyellerini keşfetmelerini imkan yaratmaktadır. Tasarım öğelerine uygunluk kriteri ile de geliştirilen materyalin görsel açıdan hedef kitleye hitap etmesi sağlanmaktadır. Öğretmen adayları tarafından geliştirilmiş olan veli bilgilendirme panoları bu kriterler ile değerlendirilerek en uygun on tasarım belirlenmiştir. Belirlenen bu on tasarım çalışmanın bulgular kısmında tanıtılmaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın amacı kapsamında, okul öncesi öğretmen adayları tarafından çocuk hakları teması kapsamında geliştirilmiş olan veli bilgilendirme panolarından seçilmiş örnekler araştırmanın bu bölümünde görselleri ile birlikte sunulmaktadır.

Fotoğraf 1: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 2.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Fotoğraf 2: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 13.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

"Her çocuk düşüncelerini özgürce söyleme hakkına sahiptir" ifadesinin belirtildiği Madde 13'ü konu eden bu kapı panosu çalışmasında çocuklara düşüncelerini açıklama fırsatı verilmesine dikkat çekmek amacıyla elinde megafon olan çocuk figürüyle çalışılmıştır. Foto bloktan çıkartılan kalıp üzeri keçe ile kaplanmıştır. Pano çocuğun bel kısmından katlanabilir biçimde dizayn edilmiştir.

Fotoğraf 3: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 19.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Bu panoda "Çocuğun her tür ortamda (ev, okul vb.) şiddet, istismar ve ihmale karşı korunması" olarak özetlenebilecek Madde 19 ele alınmıştır. Panoda zaman zaman eğitim kurumlarında karşılaşılabilen şiddet istismarı konu edilmiştir. Pano, mukavva, karton ve renkli evalar ile tasarlanmıştır.

Fotoğraf 4: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 18.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Bu çalışmada, "çocuğun yetiştirilmesinde ve gelişmesinin sağlanmasında ana–babanın birlikte sorumluluk taşıdıkları, anne ve babanın her şeyden önce çocuğun yüksek yararını göz önünde tutarak hareket etmeleri gerektiği"ne vurgu yapan Madde 18 ele alınmıştır. Tasarımda çocuk anne babanın yansıması olarak ele alınmıştır. Panoya bakan veli için kendi görüntüsü içinde çocuklarının yansımalarını gördüğü duygusu verilmeye çalışılmıştır. Materyalde, ayna görünümünü vermesi için parlak karton kullanılmış etrafına ise ayna çerçevesi yapılmıştır. Kartonun altına desteklemesi için mukavva konulmuştur.

Fotoğraf 5: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 32.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Bu panoda "Çocukların okula gitme, oyun oynama hakkı ile onların çalıştırılmalarını" ele alan Madde 32 üzerinde çalışılmıştır. Kapı panosu olarak hazırlanan bu tasarım için örgüden bir karakter yapılmıştır. Karakter tamamen hayali olup dikkat çekiciliği artırmak amacıyla kırmızı tüylü yün kullanılmıştır. Karakterin içi elyafla doldurulmuştur. Gözler beyaz polar üzerine siyah keçe dikilerek yapılmıştır. Burun sarı tüylü ipten örülmüştür. Panoda mesajın verildiği kısım için çerçeve hazırlanmış böylece pano başlığı ile mesajların değiştirilebilir olması sağlanmıştır. Mesaj mukavvaya yapıştırılmış ve dayanıklılığın artırılabilmesi için yapışkanlı asetatla kaplanmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2016 Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

Fotoğraf 6: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 38.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Barış işareti sembolünün kullanıldığı bu pano çalışması "Her çocuğun barış ortamında yaşama ve savaşlardan korunma hakkı vardır. Çocukların askere alınmaması gerekir. Devlet, çocukları silahlı çatışmalardan ve sonuçlarından korumakla sorumludur" ilkesini ele alan Madde 38'i konu edinmektedir. Panoda kullanılan çocuk ve savaş ortamındaki çocuk temalı fotoğraflarla velilerin çocuk ve savaşın ne kadar uzak kavramlar olduğunu görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Panoda yuvarlak formda kesilen mukavva karton üzeri keçe ile kaplanmış barış işaretinin şeritleri ise farklı renklerdeki keçelerden kesilerek panoya yerleştirilmiştir.

Fotoğraf 7: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 2.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Panoda Madde 2 ele alınmıştır. Bu maddeye göre "Çocuk Hakları, bütün çocuklar içindir. Doğum yerleri, konuştukları dil ne olursa olsun fark etmez. Büyüklerinin inançları ya da görüşleri nedeniyle hiçbir çocuğa ayrım yapılamaz". Bu tasarımda farklı milletlerden çocuk figürleri kullanılmış ve bu çocuklar özellikle yer değiştirebilecek biçimde hazırlanmıştır. Maddenin ana fikrinden hareketle milletlerin bir öneminin olmadığı çocuklar arasında bir farkın olmadığı betimlenmeye çalışılmıştır. Pano, mukavvayla dayanıklılığı artırılan dünya haritası yapışkanlı asetatla kaplanmıştır. Hazır olarak çıkartılan farklı milletlerden çocuk figürleri ise yuvarlak bir eva kâğıdının üzerine yapıştırılarak asetatlanmıştır. Aynı boyutlarda keçe kesilerek, evayla keçe birbirine dikilmiştir. Çocuk figürlerinin takılıp çıkarılabilmesi için cırt cırt kullanılmıştır. Cırt cırtın bir yüzünü panoya yapıştırılmış diğer yüzü ise keçeye dikilmiştir.

Fotoğraf 8: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 28.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Bu panoda çocuğun eğitim hakkını detaylı bir biçimde anlatan Madde 28 ele alınmıştır. Renkli mukavva kartondan hazırlanan alt zemin üzerine defter sayfasından çıkan bilgi kelebekleri yerleştirilmiştir. Kelebekler üç boyutlu tasarlanmış olup çocukları temsil etmektedir.

Fotoğraf 9: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 28.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Bu panoda da çocuğun eğitim hakkına ilişkin Madde 28'in ana fikri çalışılmıştır. Bu panoda şemsiye eğitimin koruyuculuğunu simgelemektedir. Şemsiyenin üzerindeki eğitsel sembollerle bu durum ifade edilmeye çalışılmıştır. Tamamen keçeden yapılan bu tasarımın arka kısmını desteklemek amacıyla mukavva kullanılmıştır.

Fotoğraf 10: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 19.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Bu panoda her türlü çocuk istismarını ele alan Madde 19'a yer verilmiştir. Panoda çocuk istismarına vurgu yapmak için bir el yapılmış ve parmak uçlarına çocuk yüzleri yerleştirilmiştir. Panonun mesajı ise avuç içi ile parmaklara yerleştirilmiştir. Panonun içi mukavva bir iskeletten oluşturulmuş ve üzeri keçe ile kaplanarak dikilmiştir. Pano ile konusuna dikkat çekmek için ise gri renk kullanılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında çocuk hakları temasını esas alarak geliştirdikleri veli bilgilendirme panoları tanıtılmıştır. Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarına teorik bilgi ile uygulamanın bir araya getirildiği bir öğrenme fırsatı sunulmuştur. Bu açıdan, öğretmen adaylarının çocuk hakları teması çerçevesinde bilgi sahibi olmaları ve bu konudaki teorik bilgileri uygulamaya geçirerek materyal tasarlamaları sağlanmıştır. Yaparak yaşayarak öğrenmenin bir örneği olarak görülebilecek olan bu sürecin öğretmen adayları için önemli bir kazanım olduğu düşünülmektedir. Çünkü, öğrenenin merkezde olduğu ve yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği bir ortamda öğrenen mümkün olduğunca çok duyu organını kullanarak süreçte yer almakta ve böylelikle öğrenme kalıcı olmaktadır (Tan ve Temiz, 2003). Ayrıca, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, bilgi öğrenen tarafından aktif olarak kurulmakta,

bu süreçte sosyal etkileşimler önem taşımakta ve kalıcı bir öğrenme için bireyin tartıştığı, fikir yürüttüğü, işbirliği içinde çalıştığı, edindiği bilgileri irdeleme imkanı bulduğu bir ortamın yaratılması gerekmektedir (Yager, 1991). Bu çalışmada ele alınan pano tasarım sürecinde öğretmen adayları ile beyin fırtınası ve odak grup görüşmesi çalışmaları yürütülmüştür. Bu çalışmalarda, öğretmen adaylarının sürece aktif olarak katıldıkları, konuyla ilgili bilgileri kendileri yapılandırdıkları, üzerinde çalışacakları çocuk hakkına kendilerinin karar verdikleri, geliştirecekleri materyal ile ilgili olarak diğer öğretmen adayları ve öğretim elemanı ile tartışarak fikir yürüttükleri ve tüm grubun işbirliği içinde çalıştıkları gözlenmiştir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olacak süreçlerden geçtikleri ifade edilebilir ve öğrenmelerinin kalıcı olacağı beklenebilir.

Öğretmen adayları profesyonel meslek yaşamlarında çocuklarla çalışacakları gibi, çocukların aileleri ile de çalışacaklardır. Çeşitli yöntemlerle aile eğitimlerinin yapılması ve ailenin eğitime katılmasının sağlanması okul öncesi öğretmeninin sorumlulukları arasındadır. Çocuklar öğrenmeye evde başlamaktadırlar ve bu noktada aileler çocukların ilk öğretmenleri konuma gelmektedirler. Ailelerin çocukları üzerindeki bu etkileri nedeniyle okulda kazandırılmaya çalışılan olumlu bir davranışın ev ortamında aile tarafından bozulabileceği düşünülmektedir (Hollingsworth ve Hoover, 1999). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmeninin ailenin çocuk üzerindeki etkisinin farkında olması, okul öncesi eğitime aileyi de katarak ailenin desteğini arkasına alması ve aile ile işbirliği içinde çalışarak çocuğun gelişiminin ve öğrenmesinin en üst düzeyde desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kapsamında öğretmenin aile ile yakın olabilmesi ve birlikte hareket edebilmesi için öğretmenin bir takım sorumlulukları bulunmaktadır. Yürütülmüş olan bir çalışmada, velilere göre etkili bir öğretmenin öğrencileri arasında ayrım yapmaması, onları bir sonraki eğitim kurumuna hazırlaması, yaşam becerilerini öğretmesi, öğretimi planlı bir şekilde yürütmesi, zamanı etkili kullanması, diğer öğretmen ve yöneticiler ile işbirliği içinde olması ve okul-aile ilişkilerine önem vermesi gerekmektedir (Çelikten ve Can, 2003). Ayrıca, öğretmen okul öncesi eğitimin önemli bir parçası olarak aile katılımını eğitim sürecine dahil etmeli, böylelikle okuldaki eğitimin ev ortamında da devamlılığını sağlamalı, ailenin çocuğunu daha iyi tanımasını sağlamalı, yürütülen eğitim konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlamalı ve tüm bu süreci planlı bir şekilde yürütmelidir (Oktay ve Polat Unutkan, 2003). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmeninin eğitime aileyi katabilmesini sağlayacak becerileri lisans döneminde edinmesi, uygulamalı fırsatlarla bu becerileri uygulamaya dönüştürmesi ve alanda okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaya başladığında bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilmesi önemli görülmektedir. Bu çalışma kapsamında, okul öncesi öğretmen adaylarının ailelere ulaşabilmesinin bir yolu olarak görülen materyaller konusunda çalışılmıştır. Öğretmen adayları velileri bilgilendirmek adına çeşitli bilgilendirme panoları hazırlamışlardır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının velilere nasıl ulaşabileceklerine dair farkındalık kazandıkları, ne tür materyallerin velilere hitap edebileceği ve onlara nasıl ulaşabilecekleri konusunda düşünsel süreçler içine girdikleri gözlenmiştir. Bu nedenle, çalışmanın öğretmen adaylarına bu konuda yol göstererek uzun vadeli eğitsel bir amaca hizmet ettiği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında geliştirilen veli bilgilendirme panoları için çocuk hakları teması seçilmiştir. Çocuk hakları teması seçilerek sadece öğretmen adaylarının bu konunun farkına varmaları ve bu konuda materyal hazırlamaları sağlanmamış, öte yandan bu konuyu ailelere nasıl ulaştırabileceklerine yönelik düşünmeleri için fırsat yaratılmıştır. Çocuk haklarını okul öncesi dönem çocuklarına öğretebilmenin bir yolu da ailelerde bu konuda bilinç ve farkındalık yaratmaktadır. Çocuk haklarının ne olduğunu ve önemini bile bir aile, okul dışındaki ortamlarda çocuğunun haklarının korunmasını sağlayacak, çocuğuna bu hakları öğretebilecek ve en önemlisi çocuk haklarına saygı duyma konusunda çocuğuna model olabilecektir. Bu bağlamda, ailelerin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmaları önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin aileleri bu konuda bilgilendirebilmesi için kendilerinin de konu hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu çalışma ile okul öncesi öğretmen adaylarına çocuk hakları konusunda temel bilgiler sunularak bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Daha sonra, okul öncesi öğretmen adayları ailelere hitap edecek ve onlara çocuk hakları konusunda mesajlar verecek materyaller tasarlamışlardır. Böylelikle, öğrencilik yaşamlarında edinmiş oldukları bu deneyimi profesyonel meslek yaşamlarında uygulayabilmeleri için bir fırsat sunulmuştur. Öğretmen adaylarına sunulmuş olan bu süreci başka konular ile de tekrar etmeleri ve farklı konularda aileler ile çocuklar için materyaller tasarlamaları beklenebilir. Bu durum, çalışmanın öğretmen adayları için uzun vadeli bir kazanım sağlayabileceği anlamına gelebilir.

Sonuç olarak, öğretmen adayları tarafından çocuk hakları teması çerçevesinde tasarlanmış olan veli bilgilendirme panolarının tanıtımını amaçlayan bu çalışmanın öğretmen adaylarına çeşitli açılardan fayda

sağladığı ifade edilebilir. Çalışma çerçevesinde okulöncesi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin veliler için özel olarak tasarlanmış bilgilendirme panoları hazırlamaları için teşvik edilmeleri, konuya ilişkin verilebilecek uygulamalı seminerlerle bu alanda pratik yapmalarının sağlanması ve işlevsel pano örneklerinin ise paylaşımı önerilebilir. Ayrıca, bu tür uygulamalı çalışmalar sonucunda ortaya çıkan ürünlerin tanıtılmasını sağlayan çalışmaların konu ile ilgilenen akademisyenlere, alanda çalışan öğretmenlere, yöneticilere, ailelere ve öğretmen adaylarına somut örnekler sunduğu ve bu nedenle bu tür çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur..

KAYNAKÇA

Berk, L. (2006). *Child Development*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Burns, C. P., Roe, B. D. ve Ross, E. P. (1992). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools***.** Boston Houghton Mifflin Company.

Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.

Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. **(**Çev: Emel Aksay ve Birsen Özkan.) İstanbul: YA-PA Yayınları.

Hollingsworth P. M. ve Hoover H. H. (1999). *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri*, (Çev. Tanju Gürkan vd.) A. Ü. Rektörlüğü Yayınları.

Kepenekci, Y. K. (2000). *İnsan Hakları Egitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Morine, S. J. (2000). *Children's and parents' attitudes towards children's rights and perceptions of family relationship*. Unpublished Master Thesis, Toronto University. Toronto, Canada.

Moroğlu, N. (2003). Türkiye'de ve dünyada çocuk hakları. Bulunduğu eser: Moroğlu, N. (Ed.), *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuk hakları* (ss. 29-85). İstanbul: Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.

Nutbrown, C. (1996). *Respectful educators-capable learners, children's rights and early education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Oktay, A. (2010). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). Aile katılımı. Bulunduğu eser: Sevinç, M. (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Peterson-Badali, M., Morine, S. L., Ruck, M. D. ve Slonim, N. (2004). Predictors of maternal and early adolescent attitudes toward children's nurturance and self-determination rights. *Journal of Early Adolescence, 24* (2), 159-179.

Polat Unutkan, Ö. (2008). İnsan hakları, çocuk hakları ve eğitimi. A. Oktay (Ed.), E*ğitim bilimine giriş* (98-120). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sutton, P. B. (2003). *The relationship between parents' attitude toward children's rights, parenting styles, and children's right to sexuality education*. Unpublished Dissertation, Alliant International University, Fresno. California, USA.

Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(13), 89-101.

Turupcu, A. ve Gültekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi eğitim ve çocuk hakları. Bulunduğu eser: Uyanık Balat, G. (Ed.) Okul öncesi eğitime giriş (ss.235-252). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Veerman, P. E. (1992). *The rights of the child and the changing image of childhood* (Vol. 18). Martinus Nijhoff Publishers.

Wadsworth, L. S. (1993). *Parental knowledge of their rights and the rights of their children as granted by the educational for all handicapped children*. Unpublished Master Thesis, Faculty of D'Youville College, New York, USA.

Washington, F. (2010). *5 – 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yager, R. E. (1991). The Constructivist Learning Model: Towards Real Reform in Science Education. *The Science Teacher*, 58(6), 52-57.