Jret

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Mayıs 2017

Cilt 6
Sayı 2

http://www.jret.org

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 ISSN: 2146-9199

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

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

Dizinlenlenme / İndekslenme
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

Yayın ve Danışma Kurulu
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
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. İ. Hakki Mirici,Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Osman Gazi 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. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uğur Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek Çağırgan Gülten, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi 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
Dr. Ufuk Tanyeri, Ankara University, Turkey

Editörler, Bilim ve Hakem Kurulu Üyeleri
Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın 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. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal 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. Hasan Karal, Karadeniz Teknik 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. 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. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uğur Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zeki Kaya, 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. Dilek Çağırgan Gülten, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fatma Koç, Gazi 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. 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. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur Koksal, Selcuk 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. 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. 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. Erinç Karataş, Ankara 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. Görkem Kutluer, Giresun 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. Mehmet Serkan Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi,Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Nursel Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Oytun Sözüdoğru, British University of Nicosia, TRNC
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. Hare Kılıçaslan, Karadeniz Teknik 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. Ufuk Tanyeri, Ankara University, Turkey
Dr. Zeynep Uğurlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 ISSN: 2146-9199

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımıza ait 40 adet makaleyi altıncı cilt ikinci sayıda yayımlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, 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. Her kurumun ölçütleri farklı olabilir. O nedenle derginin konumu hakkında biz karar vermiyoruz. Karar vericilerin ölçütleriyle dergininin durumunu karşılaştırıp sizler karar veriniz. Bu konuda bizlerden ayrıca bilgi ya da belge istemeyeniz.

Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

Mayıs 2017

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

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 ISSN: 2146-9199

İÇİNDEKİLER.....vı

01. YÜKSEKÖĞRETİM'DE YETİŞKİN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK POLİTİKALAR.....1
01. POLICIES FOR ADULT STUDENTS IN HIGHER EDUCATION
Öğrtm. Gör. Emine Aruğaslan, Prof. Dr. Meral Uysal

02. HALK EĞİTİMİ MERKEZİ ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ.....14
02. LIFELONG LEARNING TENDENCIES OF THE PUBLIC EDUCATION CENTRE TEACHERS
Öğrtm. Neslihan Kılıç, Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

03. YETİŞKİNLERE EĞİTİM HİZMETİ VEREN BELDEEVLERİNDE ÖĞRETİCİLERİN PROFİLİ VE YAŞAM BOYU EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞ VE GÖZLEMLERİ.....26
03. OPINIONS AND OBSERVATIONS OF THE BELDEEVI'S TEACHERS ON ADULT EDUCATION COURSES AND THEIR PROFILE
Yrd. Doç. Özden Candemir, Prof. Dr. Emine Demiray, Yrd. Doç. İlknur Ulutak

04. YAŞAM BOYU EĞİTİM BAKIŞIYLA İNTERNET VE KADIN SİTELERİ.....40
04. INTERNET SITES FOR WOMEN FROM LIFELONG LEARNING VIEW
Prof. Dr. Mediha Sağlık Terlemez, Yrd. Doç. Dr. Serap Öztürk

05. YETİŞKİNLERE EĞİTİM HİZMETİ VEREN BELDEEVLERİNE DEVAM EDEN KADIN KURSİYERLERİN PROFİLİ VE ALDIKLARI EĞİTİMLERE YÖNELİK GÖRÜŞ VE GÖZLEMLERİ.....54
05. OPINIONS AND OBSERVATIONS OF THE WOMEN ATTENDEES ABOUT THE TRAINING IN BELDEEVI AND THEIR PROFILE
Yrd. Doç. İlknur Ulutak, Yrd. Doç. Özden Candemir, Prof. Dr. Emine Demiray

06. MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ (MALATYA İLİ BATTALGAZİ İLÇESİ ÖRNEĞİ).....68
06. LIFELONG LEARNING TENDENCIES OF VOCATIONAL TEACHERS (THE CASE OF BATTALGAZI PROVINCE IN THE CITY OF MALATYA)
Öğrtm. Zeynep Aykır, Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

07. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK HAKLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ.....80
07. VIEWS OF TEACHER ON CHILD RIGHTS
Arş. Gör. Duygu Şallı

08. KAVRAMSAL BİR BAKIŞ: ÖZ- ŞEFKAT.....88
08. A CONCEPTUAL GLANCE: SELF- COMPASSION
Psi. Dan. Osman Yağbasanlar

09. HAFİF ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN AİLELERİNİN SÜREKLİ KAYGI VE MUTLULUK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ: MALATYA ÖRNEĞİ.....102
09. DETERMINATION OF THE LEVEL OF STATE-TRAIT ANXIETY AND HAPPINESS OF FAMILIES OF CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION: THE CASE OF PROVINCE OF MALATYA
Oktm. Mehmet Iklım, Doç. Dr. Cemal Gündoğdu, Yrd. Doç. Dr. Evrim Çelebi

10. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA OKUYAN ÖĞRENCİLERDE UMUTSUZLUK İNCELEMESİ: KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ.....109
10. A STUDY OF HOPELESSNESS IN STUDENTS ATTENDING SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS: KOCAELI UNIVERSITY CASE
Sedat Bayoğlu, Doç. Dr. Elif Karagün

11. OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞINDA KONSÜLTASYON SÜRECİ VE MODELLERİ.....118
11. CONSULTATION PROCESS AND MODELS IN SCHOOL PSYCHOLOGICAL COUNSELING
Arş. Gör. Abdullah Mücahit Aslan, Prof. Dr. Mehmet Güven

12. LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SPOR DURUMUNA GÖRE BİREYSEL- SOSYAL SORUMLULUK DUYGUSU: ADAPAZARI ÖRNEĞİ.....132
12. SENSE OF INDIVIDUAL-SOCIAL RESPONSIBILITY IN HIGH SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO SPORTS ACTIVITIES: ADAPAZARI CASE
Faik Orhun Tapşın, Doç. Dr. Elif Karagün

13. AKTİF ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ: İZMİT ÖRNEĞİ.....139
13. OPINIONS OF ACTIVE TEACHERS ABOUT PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS CLASSES: İZMİT CASE
Doç. Dr. Elif Karagün

14. 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖLÇÜSEL TAHMİN BECERİ VE STRATEJİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ.....149
14. EXAMINING THE MEASUREMENT ESTIMATION SKILLS AND STRATEGIES OF SEVENTH GRADE STUDENTS ON THE BASIS OF METACOGNITIVE KNOWLEDGE
Doç. Dr. Sare Şengül, Elmas Betül Budak

15. YAŞAM BOYU EĞİTİMİN SAĞLANMASINDA DİVAN ŞİİRİ İNCELEMELERİNİN DEĞERLENDİRMEYE ALINMASI.....161
15. EVALUATION OF THE DIVINE POETRY STUDIES IN PROVIDING LIFELONG EDUCATION
Yrd. Doç. Dr. Meheddin İspir

16. MÜZİKTE YAŞAMBOYU ÖĞRENME SÜRECİNİN BAŞLICA EVRELERİ.....172
16. MAIN PHASES OF LIFELONG LEARNING PROCESS IN MUSIC
Doç. Dr. Gökmen Özmenteş

17. EĞİTSEL OYUNLAR YÖNTEMİYLE ÖĞRETİMİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDEKİ ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ.....181
17. THE EFFECT OF "EDUCATIONAL GAMES TEACHING METHOD (GAME-BASED LEARNING?)" INTO THE STUDENT'S SUCCESS IN SCIENCE LESSON
Yrd. Doç. Dr. Yücel Kayabaşı, Ceyda Akbaş

18. 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ONDALIK GÖSTERİMLERE AİT ÇARPMA VE BÖLME İŞLEMLERİNDE KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ.....194
18. DETERMINE THE MISCONCEPTIONS OF 6TH GRADE STUDENTS IN MULTIPLICATION AND DIVISION OF DECIMAL NOTATION
Doç. Dr. Sare Şengül, Ayşe Nur Sezgin

19. 5E MODELİNDE BİRİM KESİRLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ.....208
19. AN APPLICATION EXAMPLE FOR TEACHING UNIT FRACTIONS IN THE 5E MODEL
Doç. Dr. Aytaç Kurtuluş, Gökhan Gümüşçeyrek, İlknur Artan

20. 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK ÖZYETERLİK ALGILARININ ORAN- ORANTI KONUSUNDAKİ BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ.....220
20. A STUDY ON THE IMPACT OF 7th GRADERS' PERCEPTION OF MATHEMATICAL SELF- EFFICACY ON THEIR MATHEMATICAL COMPETENCY IN RATIO- PROPORTION
Doç. Dr. Sare Şengül, Nesrin Erdoğan

21. WEB DESTEKLİ ARAŞTIRMA PROJESİ TASARIMI: BİRİM KESİRLERDE SIRALAMA ÖRNEĞİ.....232
21. WEB-BASED RESEARCH PROJECT DESIGN: COMPARING UNIT FRACTIONS
Doç. Dr. Aytaç Kurtuluş, İlknur Artan, Gökhan Gümüşçeyrek

22. MUHASEBE EĞİTİMİNDE EĞİTİM STANDARTLARININ ÖNEMİ.....241
22. THE IMPORTANCE OF EDUCATION STANDARDS IN ACCOUNTING EDUCATION
Yrd. Doç. Dr. Aysel Güney

23. KURUMSAL RİSK YÖNETİMİNİN SİGORTA SEKTÖRÜNE YANSIMALARI.....249
23. REFLECTIONS OF ENTERPRISE RISK MANAGEMENT INTO INSURANCE INDUSTRY
Doç. Dr. Feride Hayırsever Baştürk

24. BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KOPYA ÇEKME EĞİLİMLERİ VE AKADEMİK KONTROL ODAKLARININ İNCELENMESİ.....259
24. THE INVESTIGATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS CHEATING AND THEIR ACADEMIC CONTROL FOCUS
Yrd. Doç. Dr. Zehra Certel, Doç. Dr. Ziya Bahadır, Prof. Dr. A. Seda Saracaloğlu, Prof. Dr. S. Rana Varol

25. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME-ÖĞRENME ANLAYIŞLARI İLE SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....272
25. THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' TEACHING- LEARNING APPROACHES AND CLASSROOM MANAGEMENT PROFICIENCY
Doç. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu, İbrahim Çıkar

26. EPÖ ALANINDA GÖREV YAPAN EĞİTİM BİLİMCİLERİN YAPILANDIRMACILIKLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI.....286
26. THE VIEWS OF FIELD LECTURERS ON THE CONSTRUCTIVIST PRACTICE IN THE CURRICULUM AND INSTRUCTION: A MIXED METHOD RESEARCH
Öğr. Gör. Mine Çeliköz, Doç. Dr. Yavuz Erişen

27. SOSYAL BİLGİLER ARAŞTIRMA ÖDEVLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ.....305
27. VIEWS OF STUDENTS WHO SOCIAL STUDIES COURSE WITH 'RESEARCH HOMEWORKS
Doç. Dr. Nadir Çeliköz , Selim Selimoğlu

28. SAYISAL AYDINLATMA ANALİZİ İÇİN BİR YAZILIM GELİŞTİRİLMESİ.....316
28. DEVELOPMENT OF A SOFTWARE FOR THE NUMERICAL LIGHTING ANALYSIS
Öğr. Gör. Hakan Aydogan, Öğr. Gör. Mehmet Feyzi Özsoy

29.ELEKTRO- PNÖMATİK SİSTEMLİ BİR EĞİTİM MATERYALİNİN TASARIMI VE UYGULAMASI.....322
29. DESIGN AND IMPLEMENTATION OF AN EDUCATIONAL MATERIAL BASED ON ELECTRO- PNEUMATIC SYSTEM
Öğr. Gör. Mehmet Feyzi Özsoy, Öğr. Gör. Hakan Aydogan, Doç. Dr. Yüksel Oğuz

30. MÜHENDİSLİK EĞİTİMİNDE EDMODO ÇEVRİMİÇİ SOSYAL AĞ ORTAMININ KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ.....328
30. STUDENT VIEWS ON THE USE OF EDMODO ONLINE SOCIAL NETWORK IN ENGINEERING EDUCATION
Yrd. Doç. Dr. Buket Doğan, Yrd. Doç. Dr. Önder Demir, Arş. Gör. Abdullah Bal, Arş. Gör. Eyüp Emre Ülkü

31. BEYİN FREKANS TEKNOLOJİSİNİN 9. SINIF DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN BİYOLOJİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....336
31. EVALUATION OF THE EFFECTS OF BRAIN FREQUENCY TECHNOLOGY ON THE ATTITUDE OF 9TH GRADE STUDENTS TOWARDS BIOLOGY COURSE
Dr. Ayşegül Altun Tanrıverdi, Prof. Dr. Ayşe Eser Elçin

32. ORTAOKULLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR.....347
32. THE PROBLEMS OF ENGLISH TEACHERS WHO TEACH AT JUNIOR SECONDARY SCHOOLS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE
Gülşah Ateş, Prof. Dr. İlhan Günbayı

33. KISA VE ORTA ENERJİ İLETİM HATLARININ SAYISAL ANALİZİ İÇİN BİR ARAYÜZ TASARIMI.....362
33. A GUI FOR NUMERICAL ANALYSIS OF SHORT AND MEDIUM- LENGTH ENERGY TRANSMISSION LINES
Öğr. Gör. Hakan Aydogan, Öğr. Gör. Mehmet Feyzi Özsoy, Prof. Dr. Faruk Aras

34. ORTA ÖĞRETİM YABANCI DİL PROGRAM DEĞİŞİKLİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI.....367
34. THE OPINIONS OF TEACHERS ABOUT THE CHANGES IN SECONDARY SCHOOLS' FOREIGN LANGUAGE PROGRAMMES: A CASE STUDY
Serpil İşler, Prof. Dr. İlhan Günbayı

35. TEOG SINAV SÜRECİNİN OKUL İDARECİLERİNİN ÖĞRETMENLER ÜZERİNDE YARATTIĞI ETKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA.....380
35. A STUDY ON THE IMPACT ON TEACHERS OF THE SCHOOL ADMINISTRATORS DURING THE PROCESS OF "TEOG"
Öğrtm. Özge Göçer, Öğrtm. Ece Balçık

36. "MÜZİKLİ OYUNLAR" KAVRAMINA İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ METAFORİK ALGILARI.....386
36. METAPHORIC PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE PRE-SCHOOL TEACHERS OF THE CONCEPT OF "MUSICAL GAMES"
Doç. Dr. Ilgım Kılıç

37. MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN PİYANO DERSLERİNDE TÜRK BESTECİLERİNİN ESERLERİNİN KULLANILMA DURUMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ.....396
37. MUSIC PEDAGOGY UNDERGRADUATE STUDENTS' PIANO MAJORS TOWARD THE USE OF TURKISH COMPOSERS' WORKS IN APPLIED PIANO LESSONS
Doç. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç

38. İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN OLUMSUZLUKLAR.....402
38. NEGATIVITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS APPROACHES TO MAINSTREAMING STUDENTS
Prof. Dr. Mehmet Taşdemir, Öğr. Gör. Figen Taşdemir, Öğrtm. Volkan Keskinkılıç, Öğrtm. Ali Cemal Köksal, Öğrtm. Cem Şahin

39. MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ STRES KAYNAKLARI.....412
39. STRESS SOURCES OF PRE- SERVICE MUSIC TEACHERS'
Doç. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç

40. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK GERİLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERLE BİREYSEL İLİŞKİ BİÇİMLERİ.....419
40. INDIVIDUAL RELATIONSHIP FORMS OF CLASSROOM TEACHERS WITH STUDENTS HAVING ACADEMIC RETARDATION
Prof. Dr. Mehmet Taşdemir, Öğr. Gör. Figen Taşdemir, Öğrtm. Ali Cemal Köksal, Öğrtm. Volkan Keskinkılıç, Öğrtm. Cem Şahin

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 01 ISSN: 2146-9199

YÜKSEKÖĞRETİM'DE YETİŞKİN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK POLİTİKALAR

Öğr. Gör. Emine Aruğaslan
Süleyman Demirel Üniversitesi
Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Isparta
eminearugaslan@sdu.edu.tr

Prof. Dr. Meral Uysal
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü, Ankara
muysal@education.ankara.edu.tr

Özet
Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme kapsamında yükseköğretimdeki yetişkinleri ilgilendiren eğitim politikaları üzerinde durulmuş, ardından Süleyman Demirel Üniversitesi'nde 25 yaş ve üzerindeyken eğitim almaya karar vermiş geleneksel yaş dışındaki yetişkin öğrencilerin lisans eğitimine yönelik politikalar hakkındaki düşüncelerine yer verilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kesitsel tasarım türü kullanılmış ve 25 yaş ve üzerindeyken örgün lisans eğitimine başlayan öğrencilerin katılım profilleri incelenerek betimsel analizler yapılmıştır. Araştırma kapsamında 17 fakülteden, 2 yüksekokuldan ve 70 bölümden 472 geçerli veri toplanmıştır. Geliştirilebilir yükseköğretim politikaları; Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar, Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar, Ekonomik Destek Politikaları ve Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar olarak gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda yetişkinlere yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politikalarında; devam zorunluluğunun kaldırılması, çalışanların işyerlerinden yasal olarak izinli sayılmaları ve il dışından gelen öğrenciler için uygun konaklama hizmetlerinin sunulması gibi konuların, özellikle çalışan yetişkin öğrenciler açısından önemli olduğu görülmüştür. Çalışmayan ve/veya gelir durumu düşük olan öğrenciler mali destek politikalarının geliştirilmesini istemişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, yükseköğretim, lisans eğitimi, yetişkin öğrenci, eğitim politikaları.

POLICIES FOR ADULT STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Abstract
In this study, adult education policies in higher education were emphasized within lifelong learning, and then the ideas about the policies for undergraduate education of non-traditional students who decided to returning to education at Süleyman Demirel University at 25 years of age or older were included. Descriptive survey model was used in this study. 472 valid data were collected from 17 colleges, 2 schools and 70 departments. Improvable higher education policies are classified as Enter, Attendance and Time Arrangements, Recognition of Prior Experience, Economic Support Policies and Education Support Services. In consequence of research, it has been found that issues such as the removal of attendance obligation, working adults' being legally leave from their workplaces, and provision of accommodation services suitable for external students are important particularly in terms of working adult students. Students who are not working or has low income ask for the development of financial support policies.

Keywords: Lifelong learning, higher education, undergraduate degree, adult student, educational policies.

GİRİŞ

Eski dönemlerde insanlar, çocukluk ve gençlik dönemlerinde aldıkları eğitimlerle ömürlerinin tamamına yetecek bilgi ile yaşamlarını idame ettiriyorlarken, günümüzde insan ömrünün uzaması ve tüm alanlarda değişimin eskiye nazaran daha çabuk olması sebebiyle bu bilgiler ile bir ömür geçirmek artık imkânsız hale gelmiştir. Bireyler yaşamlarının belirli devrelerinde, eğitime katılma ihtiyacı hissederken, toplumsal bir yarar sağlayabilmek ve daha da önemlisi meslek hayatında yerlerini sağlamlaştırmak için yaşam boyu öğrenme ile kişisel gelişimlerini daima en üst seviyeye çekmek isterler. Zorunlu eğitime devam eden öğrenciler kadar geleneksel okul yaşı dışındaki yetişkin bireyler de yaşam boyu öğrenme sürecine tabi olurlar.

Öğrenci olma rolünün birinci plandan ikinci plana geçmiş olması yetişkin bir bireyi, yetişkinlik öncesinden ayırır (Lowe, 1985). Yetişkin öğrenciler, geleneksel yaştaki öğrencilerden farklı özelliklere sahip olan ve kolaylıkla ayırt edilebilen bazı karakteristiklere sahiptir (Kasworm, 2003). Bu karakteristikler yaşa, eğitim düzeyine, eğitime verilen araya, kişisel tecrübelere, katılım nedenlerine, çalışma ve gelir durumuna bağlı olarak değişebilir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde ortalamadan büyük yaşta öğrenim gören ile eşanlamda kullanılan yetişkin öğrenen terimi, öğrenme deneyimleri ile ilişkili 25 yaş ve daha büyük (Compton, Cox ve Laanan, 2006; Lake ve Pushchak, 2007; Schuetze ve Slowey, 2002), genellikle 40 yaşın altında (Lowe, 1985), eğitimine en az iki yıl ara vermiş (Boeren, Holford, Nicaise ve Baert, 2012), ortalamanın üstünde aylık gelire sahip (Jung ve Cervero, 2002), tam zamanlı çalışan, yarı zamanlı öğrenci olan ve genellikle de evli ve çocuklu (Benshoff, 1993; Graham ve Donaldson, 1999; Kwang, Hagedorn, Williamson ve Chapman, 2004) kişileri ifade etmek için kullanılır.

Yetişkinlerin hem yaşam boyu öğrenme süreci hem de değişen çağ gereksinimleri ile yaygın ve örgün eğitimde her geçen yıl daha fazla yer almaya başladıkları, yapılan katılım araştırmalarında görülmektedir. Yetişkinlerin eğitime katılma durumları, bir konunun rastlantısal takibi veya yeni bir beceri öğrenme şeklinde yaygın türde olabileceği gibi, akşam derslerine katılım veya bir lisans programının takibi gibi örgün türde bir deneyim de olabilir (Slotnick, Pelton, Fuller ve Tabor, 1993).

Yetişkinler öğrenim düzeylerine göre eğitim seviyelerini bir sonraki aşamaya taşımak isterler. Son öğrenim düzeyi lise olan bir yetişkin 21. yy'ın temel eğitim gereksinimlerinden olan yaşam boyu öğrenme prensibi ile lise sonrası eğitim almak isteyebilir. Belirli bir yaştan sonra yükseköğretime dönme kararı alan yetişkinlerin de bu zorlu süreçte desteklenmeleri gerekir. Yetişkin lisans öğrencileri, genellikle yükseköğretim politikalarında, mali destek konularında veya kurumsal konularda ihmal edilen, önyargı duyulan bir gruptur (Sissel, Hansman ve Kasworm, 2001). Günümüzde yükseköğretim kurumları çoğunlukla 18-22 yaş arasındaki geleneksel yaştaki tam zamanlı üniversite öğrencilerine ve onların deneyimlerine odaklanır. Eğitim olanakları genellikle bu gurubun yeteneklerini dikkate alır ve eğitim yatırımları ekonomik ve politik açıdan bu kitleye yöneliktir. Ancak yükseköğretimde göz ardı edilemeyecek bir kesim olan yetişkin öğrenenler, farklı istekleri olan ve gittikçe büyüyen bir nüfustur (Compton ve diğ., 2006). Büyüyen bu popülasyonun eğitim ihtiyaçlarını derinlemesine anlamak ve desteklemek hem yükseköğretim kurum yöneticileri hem de politika yapıcılar için ulusal bir bakış açısı geliştirmeyi gerekli kılmaktadır (Coulter ve Mandell, 2012; Lakin, Mullane ve Robinson, 2007; Postan, 2014; Rabourn, Shoup ve Brckalorenz, 2015).

Avrupa ülkeleri, eğitim sistemlerini Bologna süreci ile ortak hale getirmiş olsalar bile belirli uygulanma şekilleri açısından farklılık barındırırlar. Bu farklılıklar, aynı zamanda eğitim kurumlarının kendilerini idame ettiriş şekillerine göre de değişim göstermektedir. Boeren, Nicaise ve Baert (2010), yetişkinlerin yükseköğretime katılım durumlarını betimlemek için Avrupa'daki bazı ülkeleri 4 grupta toplamışlardır. İlk grubu İskandinav ülkeleri ve İzlanda olarak belirlemişlerdir. Bu ülkelerdeki katılım oranları yıllık bazda neredeyse %50 ve üzerinde çıkmıştır. İkinci grup Anglosakson ülkeleridir ve bu ülkelerdeki katılım oranları %35-50 arasındır. Üçüncü grup İspanya, İtalya ve Slovenya gibi bazı güney Avrupa ülkeleri ve aynı zamanda Belçika, Almanya ve Fransa gibi Batı Avrupa ülkelerdir. Bu ülkelere ait katılım göstergeleri %20-35 arasında değişmiştir. Son grup ise Portekiz ve Yunanistan gibi bazı güney Avrupa

ülkeleri ile Polonya ve Macaristan gibi batı Avrupa ülkeleri olmuştur. Son grup için katılım oranları genelde %20'nin de altında çıkmış ve en düşük orana sahip grup olmuştur. Aynı grup içerisinde yer alan ülkeler hem benzer kültürel ve tarihsel gelişim göstermiş, hem de işgücü piyasası politikası, eğitim politikası, sosyal güvenlik sistemi açısından benzerlik göstermiştir.

Yetişkinlerin yükseköğretime katılım oranları ülkelerin bu konuda belirledikleri politikalara göre değişmektedir. (Eurydice, 2011) tarafından, "Örgün eğitimde yetişkinler: Avrupa'daki politika ve uygulamalar" başlığıyla sunulan raporda, tüm örgün eğitim düzeylerine ait düzenlenen politika ve uygulamalar yetişkinleri hedef alacak şekilde ülke bazlı verilmiştir. Raporda yetişkin öğrencilerin yükseköğretime katılımına yönelik olarak düzenlenen politika ve uygulamaların istenilen düzeyde olmadığı ancak pek çok Avrupa ülkesinde yetişkin öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun çeşitli tedbirler alındığı ifade edilmiştir. Örneğin birçok ülkede, genel lise veya orta öğretimden çıkış diplomasının, yükseköğretime girmenin tek yolu olmadığı ifade edilmiştir. Ülkelerin geleneksel yaşta olmayan yükseköğretim adayları için önceki öğrenmelerini dikkate alan veya yükseköğretime hazırlayıcı programlar ile alternatif seçenek sundukları da ifadeler arasındadır. Ayrıca çok yaygın olan bir uygulama olmasa da bazı ülkelerde, yetişkinlerin önceki yaygın eğitimlerinde aldıkları eğitim ile yükseköğretimdeki bazı derslerden muaf tutuldukları da belirtilmiştir.

Broek ve Hake (2012), yedi ülke için yükseköğretimdeki yetişkinlerin katılımlarını artırmayı amaçlayan politikaları analiz etmişler ve 4 faktör belirlemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda yükseköğretimde esnekliğin artırılması, çevrimiçi ve karma eğitim olanaklarının sunulması, yetişkinlere maddi anlamda destek sağlanması ve yükseköğretim ile iş dünyasının daha yakın hale getirilmesi gibi faktörler ortaya çıkmıştır. Yetişkin öğrenenlerin eğitime daha fazla katılmalarını sağlayacak düzenlemelerin yapıldığı da görülmektedir. Örneğin Chao ve diğ. (2007) ABD'deki lise sonrası eğitim kurumları için hafta sonu sınıfları, çevrimiçi öğretim, "yetişkin dostu" öğretim yöntemleri gibi önemli destek hizmetlerinin, artan oranda yetişkinlere sunulmaya başladığını ifade etmişlerdir. Bu gibi yetişkinleri destekleyici açık öğretim, uzaktan öğretim gibi hizmetlerin giderek yaygınlaşmaya başladığı söylenebilir.

Yetişkinler dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de yükseköğretimde giderek artan oranda katılım göstermeye başlamışlardır. Türkiye'de yükseköğretime yerleşmenin koşulu Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan sınavlara girmektir. Yetişkinler bir yükseköğretim programına yerleşmek istediklerinde, YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) sınavlarına girmeleri gerekir. DGS (Dikey Geçiş Sınavı), Mühendislik Tamamlama ve Lisans Tamamlama gibi sınavlar bir ön lisans ya da lisans derecesinden mezun olma gibi belirli bir önkoşul gerektiren sınav ve uygulamalardır. Daha önce bir yükseköğretim programından mezun olan bireylerin hemen bu sınavlara başvurmaması ya da sınavları kazanamaması sebebiyle eğitime uzun yıllar ara verdikleri düşünüldüğünde; tekrar bu sınavlara girip eğitim almak isteyen bireylerin geleneksel yaş sınırları içinde olmadıkları düşünülebilir. Dolayısıyla bu uygulamaların daha çok yetişkinlere yönelik olduğunu söylemek mümkündür.

Yetişkinler, yükseköğretimde ilk kez ya da yeniden bir lisans eğitimi almak istediklerinde ise, lise sonrası eğitimlerinin hemen ardından sınava giren geleneksel yaştaki öğrenciler ile aynı koşullarda YDS ve LYS sınavlarına girmektedirler. Bu durumda ev, iş ve aile sorumluluğu bulunan yetişkinler için sınavlara hazırlanıp geçerli puan almak oldukça emek isteyen bir süreç olacaktır. Bu sebeple Türkiye'de ilk kez ya da yeniden bir lisans eğitimi almak isteyen yetişkinlere yönelik giriş politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda lisans eğitimini kazanıp devam eden yetişkinlere devam konusunda, ekonomik ve eğitim desteği konularında da düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Türkiye'de örgün lisans eğitimi alan yetişkinleri hedef alan çok fazla çalışma bulunmamaktadır.
Bu çalışma, 25 yaş ve üzerindeyken örgün lisans eğitimi almaya karar vermiş olan yetişkin öğrencilerin demografik özelliklerini ve demografik özellikleri ile geliştirilebilir yükseköğretim politikaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma soruları şunlardır:

1- Yükseköğretimdeki yetişkinlerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma durumu, aylık gelir) nelerdir?
2- Yetişkinlerin Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine, Deneyimlerin Kredilendirilmesine, Ekonomik Destek ve Eğitim Destek Hizmetlerine dair Politikaların geliştirilmesine ilişkin düşünceleri nasıldır?

3- Demografik özelliklerine göre politikaların geliştirilmesine yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada tarama modelinin kesitsel tasarım türü kullanılarak, 25 yaş ve üzerindeyken örgün lisans eğitimine başlamış olan yetişkin öğrencilerin katılım profilleri incelenmiş ve katılım durumları hakkında betimsel analizler yapılmıştır.

Tarama araştırmaları büyük kitlelere ait düşünce ve özelliklerin betimlendiği araştırma türleridir. Bu tür araştırmalarda, genel olarak "ne, nerede, ne zaman" gibi soru cümleleri yer alır. Böylece araştırma konusu ile ilgili durumun bir fotoğrafı çekilir ve betimsel açıklamalar yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Kesitsel tarama modelinde ise araştırmacı verilerini belirli bir zaman diliminde bir seferde olacak şekilde toplar. Bu şekilde elde edilen veriler, kısa sürede bilgi sunma avantajına sahiptir (Creswell, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Süleyman Demirel Üniversitesi'nde 25 yaş ve üzerindeyken lisans eğitimine devam eden 1621 kişi oluşturmuştur. Ural ve Kılıç (2006) 1600 kişilik bir evren için 310 kişilik çalışma grubu büyüklüğünü tavsiye etmektedir. Araştırma kapsamında herhangi bir örneklem belirlenmeden çalışma grubu üzerinde araştırmalar yapılmıştır. Araştırma kapsamında 17 Fakülte, 2 Yüksekokul ve 70 bölümden toplamda 472 geçerli veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından ilgili literatür çerçevesinde oluşturulmuştur. Veri toplama aracı, uzman görüşleri alındıktan sonra hedef kitleye yönelik olacak şekilde pilot çalışması yapılıp son halini almıştır. Veriler iki farklı şekilde toplanmıştır. Bunlardan ilki anketin basılı form haline getirilmesi ve çoğaltılması yoluyla elden; ikincisi ise anket formunun, çevrimiçi bir anket haline dönüştürülmesi ile çevrimiçi olacak şekilde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel yöntemle toplanan verilerin analizi; frekans (f), yüzde (%) ve Ki-Kare Bağımsızlık Testi kullanılarak SPSS 23 (The Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Ki-Kare testi parametrik olmayan testlerdendir ve çapraz tablo ile kategorilere ait gözlenen ve beklenen frekanslar arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının tespiti için kullanılır (A. Ural ve Kılıç, 2006). Yaş, gelir durumu gibi bazı sürekli değişkenler, veriler analiz edilemeden önce süreksiz (kategorik) değişkenlere dönüştürülmüştür. Demografik veri grupları ile geliştirilebilir yükseköğretim politikalarının ki-kare bağımsızlık testi ile anlamlı bir ilişki oluşturup oluşturmadığına bakabilmek için politikalara ait maddeler ilgili literatürden yararlanılarak kategorileştirilmiştir. Katılımcılar içerisinde yer alan 14 kişi boşanmış veya dul olarak belirlenmiştir. Ancak bu grup çalışmada ki-kare analizinin yapılabilmesi için bekar grubuna dahil edilmişlerdir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan 472 yetişkin öğrencinin; %69.70'ini erkekler, %30.30'unu kadınlar; %65.47'sini 25-34 yaş grubundakiler, %25.21'ini 35-44 yaş grubundakiler ve %9.32'sini 45 yaş ve üzeri yaştaki katılımcılar; %49.36'sını evliler ve %50.64'ünü bekarlar, %54.03'ünü sürekli statüde çalışanlar, %35.17'sini herhangi bir işte çalışmayanlar ve %10.81'ini ise geçici statüde çalışanlar oluşturmuştur.

Yetişkinler veri toplama aracındaki maddelerden çoklu seçim yaparak ihtiyaç duydukları politikaları işaretlemişlerdir (Tablo 1). Tüm maddeler içerisinde geliştirilebilir yükseköğretim politikalarında ilk sırayı "Devam zorunluluğu istenmemeli" (%72.67), ikinci sırayı "Çalışan yetişkinlerin işyerlerinden yasal olarak izinli sayılmaları" (%69.70) ile "Dışarıdan gelenler için uygun konaklama hizmetleri sunulmalı" (%69.70) ve üçüncü sırayı ise "Çalışanlara yönelik hafta sonu ya da akşamları sınav imkanı

sunulmalı" (%68.64) almıştır. Tüm maddeler içinde "Programda farklı müfredat uygulanması" (%38.56), "Girişlerde yetişkinler için ayrı kontenjan uygulaması" (%38.98) ve "Giriş koşulları düzenlenmeli" (%42.16) en az işaretlenen yükseköğretim politikaları olmuştur.

Tablo 1: Yetişkin Lisans Öğrencilerinin Geliştirilebilir Yükseköğretim Politikalarına İlişkin Düşünceleri

Politika Grupları	**Lisans Politikalarına Ait İfadeler**	**f**	**%**
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	Yetişkinlere okulu tamamlamada süre sınırı konulmamalı	279	59.11
	Giriş koşulları düzenlenmeli	199	42.16
	Devam zorunluluğu istenmemeli	343	72.67
	Çalışanlara yönelik hafta sonu ya da akşamları sınav imkanı sunulmalı	324	68.64
	Çalışan yetişkinlerin işyerlerinden yasal olarak izinli sayılmaları	329	69.70
	Derslerin yaz döneminde alınması fırsatları sunulmalı	310	65.68
	Girişlerde yetişkinler için ayrı kontenjan uygulaması	184	38.98
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	Yetişkinler iş tecrübelerine uygun derslerden muaf edilmeli	317	67.16
	Çalışan yetişinler stajdan muaf tutulmalı	307	65.04
	Tüm dersler için muafiyet sınavı olmalı	212	44.92
Ekonomik Destek Politikaları	Harç ödeme koşulları iyileştirilmeli	220	46.61
	Devlet tarafından teşvik edici burs desteği sağlanmalı	295	62.5
	Devletin katkısı ile işverenin koşulsuz maddi destek sunması	253	53.6
	Eğitim ihtiyacı için uygun geri ödeme koşullarına sahip banka kredisi desteği	208	44.07
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	Dışarıdan gelenler için uygun konaklama hizmetleri sunulmalı	329	69.70
	Uzaktan eğitim ile derslerin desteklenmesi	282	59.75
	Öğretim elemanlarının yetişkin eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi	287	60.81
	Programda farklı müfredat uygulanması	182	38.56
	Yükseköğretim ve iş piyasası işbirliği ilişkileri güçlendirilmeli	297	62.92

*Birden fazla seçenek işaretlendiği için yüzdeler 472 katılımcı üzerinden hesaplanmıştır.

Yetişkin öğrencilerden, geliştirilebilir yükseköğretim politikalarına ait verilen maddelerden kendileri için en önemli olanı da seçmeleri istenmiştir. Sunulan tüm maddeler yetişkin öğrenciler tarafından bir kere bile olsa en önemli madde seçilmiştir. verilen bu maddelerin her katılımcı için farklı derecede önemli olması beklenen bir durumdur. Yetişkinler, farklı katılım ve devam profillerine sahip, geleneksel yaştaki öğrencilere göre kıyasla benzersiz özellikleri olan öğrenci grubudur. Yetişkinler tarafından en çok işaretlenen en önemli madde "Devam zorunluluğu istenmemeli" (%16.95) iken en az işaretlenen en önemli madde ise "Giriş koşulları düzenlenmeli" (%0.85) ile "Programda farklı müfredat uygulanması" (%0.85) seçeneği olmuştur.

Geliştirilebilir yükseköğretim politikalarına göre en önemli madde seçimine göre analizlerin yapılabilmesi için maddeler ilgili literatür kapsamında 4 grupta toplanmıştır. Grupları; "Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar", "Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar", "Ekonomik Destek Politikaları" ve "Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar" oluşturmaktadır. Gruplar içerisindeki dağılıma bakıldığında giriş, devam ve zaman düzenlemelerine ilişkin politikalarda en yüksek oran %16.95 ile "Devam zorunluluğu istenmemeli" iken, en düşük oran %0.85 ile "Giriş koşulları düzenlenmeli" olmuştur. Deneyimlerin kredilendirilmesine ilişkin politikalarda en yüksek oran %7.42 ile "Yetişkinler iş tecrübelerine uygun derslerden muaf edilmeli" iken, en düşük oran %3.81 ile "Tüm dersler için muafiyet sınavı olmalı" olmuştur. Ekonomik destek politikalarında en yüksek oran

%10.38 ile "Devlet tarafından teşvik edici burs desteği sağlanmalı" iken, en düşük oran %2.12 ile "Devletin katkısı ile işverenin koşulsuz maddi destek sunması" olmuştur. Eğitim destek hizmetlerine ilişkin politikalarında en yüksek oran %5.51 ile "Öğretim elemanlarının yetişkin eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi" iken, en düşük oran %0.85 ile "Programda farklı müfredat uygulanması" seçeneği olmuştur (Tablo 2).

Tablo 2: En Önemli Madde Seçilen Politikaların Gruplara Göre Dağılımı

Politika Grupları	**Lisans Politikalarına Ait İfadeler**	**f**	**%**
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	Yetişkinlere okulu tamamlamada süre sınırı konulmamalı	22	4.66
	Giriş koşulları düzenlenmeli	4	0.85
	Devam zorunluluğu istenmemeli	80	16.95
	Çalışanlara yönelik hafta sonu ya da akşam sınav imkanı sunulmalı	20	4.24
	Çalışan yetişkinlerin işyerlerinden yasal olarak izinli sayılmaları	47	9.96
	Derslerin yaz döneminde alınması fırsatları sunulmalı	24	5.08
	Girişlerde yetişkinler için ayrı kontenjan uygulaması	5	1.06
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	Yetişkinler iş tecrübelerine uygun derslerden muaf edilmeli	35	7.42
	Çalışan yetişinler stajdan muaf tutulmalı	29	6.14
	Tüm dersler için muafiyet sınavı olmalı	18	3.81
Ekonomik Destek Politikaları	Harç ödeme koşulları iyileştirilmeli	15	3.18
	Devlet tarafından teşvik edici burs desteği sağlanmalı	49	10.38
	Devletin katkısı ile işverenin koşulsuz maddi destek sunması	10	2.12
	Eğitim ihtiyacı için uygun geri ödeme koşullarına sahip banka kredisi desteği	12	2.54
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	Dışarıdan gelenler için uygun konaklama hizmetleri sunulmalı	25	5.30
	Uzaktan eğitim ile derslerin desteklenmesi	22	4.66
	Öğretim elemanlarının yetişkin eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi	26	5.51
	Programda farklı müfredat uygulanması	4	0.85
	Yükseköğretim ve iş piyasası işbirliği ilişkileri güçlendirilmeli	25	5.30
TOPLAM / YÜZDE		**472**	**100**

Yetişkinlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri politika grubunu %42.80 ile "Giriş, Devam Ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar" oluştururken en düşük düzeyde katılım gösterdikleri politika grubunu ise %16.31 ile "Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar" oluşturmuştur (Tablo 3).

Tablo 3: Politikaların Grup Bazlı Dağılımı

Politikalar	**f**	**%**
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	82	17.37
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	77	16.31
Ekonomik Destek Politikaları	111	23.52
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	202	42.80
TOPLAM	**472**	**100**

Tablo 4'te yetişkin öğrencilerin cinsiyetlerine göre örgün lisans eğitimine yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politikalarına ait dağılımları verilmiştir. Geliştirilebilir yükseköğretim politikaları ile cinsiyet arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4: Cinsiyete Göre Geliştirilebilir Yükseköğretim Politikaları

Politikalar	Cinsiyet					
	Erkek		Kadın		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	63	19.15	19	13.29	82	17.37
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	55	16.72	22	15.38	77	16.31
Ekonomik Destek Politikaları	75	22.80	36	25.17	111	23.52
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	136	41.34	66	46.15	202	42.80
TOPLAM	**329**	**100**	**143**	**100**	**472**	**100**

p >.05, x^2 =2.86, Sd=3

Tablo 5'te yetişkin öğrencilerin yaş gruplarına göre örgün lisans eğitimine yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politikalarına ait dağılımları verilmiştir. Lisans eğitimine yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politikaları ile yaş grupları arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaş grubu fark etmeksizin tüm katılımcılar, örgün lisans eğitimine yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politikalarında öncelikli olarak "Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar"ı seçmişlerdir. 25-34 yaş grubundaki yetişkinlerde ikinci sırayı "Ekonomik Destek Politikaları" alırken, diğer yaş grubundaki yetişkinler için ikinci sırayı "Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar" almıştır. Genç yetişkinler daha çok istihdam edilmemiş bireyler olarak harç ve diğer eğitim giderleri için ekonomik destek politikalarına öncelik verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İleri yaştaki yetişkinler ise mesleki deneyimlerinden ve önceki eğitim deneyimlerinden sahip oldukları yeterliliklerin, okudukları programdaki müfredatla ilişkilendirilip ders ya da stajdan muaf tutulma fikrini daha çok önemsemişlerdir.

Tablo 5: Yaşa Göre Geliştirilebilir Yükseköğretim Politikaları

Politikalar	Yaş Grupları							
	25-34		35-44		45 ve üzeri		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	44	14.24	26	21.85	12	27.27	82	17.37
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	52	16.83	16	13.45	9	20.45	77	16.31
Ekonomik Destek Politikaları	91	29.45	12	10.08	8	18.18	111	23.52
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	122	39.48	65	54.62	15	34.09	202	42.80
TOPLAM	**309**	**100**	**119**	**100**	**44**	**100.0**	**472**	**100**

p <.001, x^2 =26.46, Sd=6

Tablo 6'da yetişkin öğrencilerin medeni durumlarına göre örgün lisans eğitimine yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politikalarına ait dağılımları verilmiştir. Lisans eğitimine yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politikaları ile medeni durum arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bekar ve evli yetişkinlerin lisans eğitimine yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politikalarında ilk sırayı "Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar" almıştır. Hem yaş gruplarına hem de medeni duruma göre ilk sırada seçilen politikalar aynıdır.

Evli ve bekar grubun ikinci sıradaki tercihleri farklı olmuştur. Bekar yetişkinler "Ekonomik Destek Politikaları"nı seçerken, evli yetişkinler "Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar"ı seçmişlerdir. Bekar grubun mali yönden desteklenme ihtiyacı evli yetişkinlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Evli yetişkinler ise geliştirilmesini istedikleri yükseköğretim politikalarında giriş, devam ve zamana yönelik politikalardan sonra sahip oldukları deneyimlerin okudukları programda kredilendirilmesini talep etmişlerdir.

Tablo 6: Medeni Duruma Göre Geliştirilebilir Yükseköğretim Politikaları

Politikalar	Medeni Durum					
	Bekar		Evli		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	36	15.06	46	19.74	82	17.37
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	41	17.15	36	15.45	77	16.31
Ekonomik Destek Politikaları	68	28.45	43	18.45	111	23.52
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	94	39.33	108	46.35	202	42.80
TOPLAM	**239**	**100**	**233**	**100**	**472**	**100**

$p < .05$, x^2 =8.07, Sd=3

Tablo 7'de yetişkin öğrencilerin çalışma durumlarına göre örgün lisans eğitimine yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politikalarına ait dağılımları verilmiştir. Lisans eğitimine yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politikaları ile çalışma durumu arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışma durumunda bütün katılımcıların birinci ve ikinci önceliği farklı çıkmıştır. Çalışmayan katılımcılar için ilk sırayı "Ekonomik Destek Politikaları", ikinci sırayı ise "Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar" almıştır. Sürekli statüde çalışan katılımcılar için ilk sırayı "Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar", ikinci sırayı "Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar" almıştır. Geçici statüde çalışan katılımcılar için ilk sırayı "Ekonomik Destek Politikaları" alırken ikinci sırayı "Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar" almıştır. Çalışmayan ve geçici statüde çalışan yetişkinler için birinci ve ikinci sırada gelen geliştirilebilir politikalara ait seçimler aynı olmuştur. Mali yetersizlik kaygısı taşıdıkları tahmin edilen bu gruplar için öncelik mali destek politikaları olmuştur. Sürekli statüde çalışan yetişkinler için mali destek politikaları son sırada yer almıştır.

Tablo 7: Çalışma Duruma Göre Geliştirilebilir Yükseköğretim Politikaları

Politikalar	Çalışma Durumu							
	Çalışmayan		Sürekli Statüde Çalışan		Geçici Statüde Çalışan		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	20	12.05	52	20.39	10	19.61	82	17.37
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	27	16.27	43	16.86	7	13.73	77	16.31
Ekonomik Destek Politikaları	68	40.96	24	9.41	19	37.25	111	23.52
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	51	30.72	136	53.33	15	29.41	202	42.80
TOPLAM	**166**	**100**	**255**	**100**	**51**	**100**	**472**	**100**

$p < .001$, x^2 =66.00, Sd=6

Tablo 8'de yetişkin öğrencilerin aylık gelir durumlarına göre örgün lisans eğitimine yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politikalarına ait dağılımları verilmiştir. Lisans eğitimine yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politikaları ile aylık gelir arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişisel bir geliri olmayan veya asgari ücretin altında bir gelire sahip bireylerin öncelikli tercihi ekonomik destek politikaları olmuştur. Diğer gelir düzeyine mensup yetişkinler giriş, devam ve zaman düzenlemelerine ilişkin politikaları öncelikli olarak seçmişlerdir. Ekonomik kaygıları bir kenara bırakmış olan yetişkinler için öncelik, eğitime devam edebilme koşullarının iyileştirilmesidir. Ancak bu sayede hedefledikleri sonuca en kısa sürede ulaşabileceklerdir. Koşulların iyileştirilmemesi durumu, yoğun sorumlulukları olan yetişkinlerin okulu geç bitirmelerine ya da bu koşullarda mücadele edemeyecek olanlar için eğitimlerini yarım bırakmalarına neden olabilecektir.

Tablo 8: Aylık Gelire Göre Geliştirilebilir Yükseköğretim Politikaları

Politikalar	Aylık Gelir													
	Kişisel Gelirim Yok		Asgari Ücret Altı		1401-2500		2501-3500		3501-4500		4501ve üzeri		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	22	13.33	6	10.17	16	24.24	32	23.88	2	6.45	4	23.53	82	17.37
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	28	16.97	8	13.56	9	13.64	24	17.91	4	12.90	4	23.53	77	16.31
Ekonomik Destek Politikaları	70	42.42	24	40.68	5	7.58	10	7.46	1	3.23	1	5.88	111	23.52
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	45	27.27	21	35.59	36	54.55	68	50.75	24	77.42	8	47.06	202	42.80
TOPLAM	**165**	**100**	**59**	**100**	**66**	**100**	**134**	**100**	**31**	**100**	**17**	**100**	**472**	**100**

$p < .001$, x^2 =97.28, Sd=15

Elde edilen bulgular sonucunda yetişkin öğrencilerin, geliştirilmesini düşündükleri yükseköğretim politikaları konusunda; yaş, medeni durum, çalışma durumu ve aylık gelir gibi demografik özelliklerine göre farklı önceliklere sahip oldukları görülmüştür. Tüm yaş grubundaki yetişkinlerin, evli ve bekarların, sürekli statüde çalışanların ve orta ve yüksek seviyede aylık gelire sahip olan yetişkinlerin önceliği Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar olmuştur. Çalışmayan ve düşük gelirli yetişkinler ise öncelikli olarak Ekonomik Destek Politikalarını seçmişlerdir. Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar en düşük oranda tercih edilen politikalar olmuştur. Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar ise genelde özellikle sürekli çalışan yetişkinler için önemli olmuştur. Sürekli statüde çalışan yetişkinler staj ve derslerden muaf tutulmak isterler. Bu sayede daha az sayıda derse devam ederek mezun olma sürelerini kısaltmış olacaklardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Tüm eğitim kurumlarının işleyiş yapısı incelendiğinde, çok büyük oranda kendi hedef kitlelerine yönelik politikalar geliştirdikleri söylenebilir. Bu durumda yükseköğretim kurumlarının da daha çok geleneksel yaştaki öğrencilerini ön plana çıkartacak çalışmalar yaptığı söylenebilir. Yükseköğretim kurumlarının öğrencilerine yönelik politikalarında, yetişkin öğrencilerin yaşam biçimlerinin ve yetişkin yaşamındaki karmaşıklığın göz önünde bulundurulmadığı ifade edilebilir. Çoğu üniversite kurumu öğrenci hedef kitlesini ileri yaşta, evli ve çalışan olarak görmemektedir (Sissel ve diğ., 2001). Ayrıca öğretim elemanlarının, idarecilerin ve diğer destek personelinin tutum ve davranışlarına bakıldığında, yetişkin öğrencilerin geleneksel öğrenciler kadar teşvik edilmediği söylenebilir. Bu tür durumlar yetişkin öğrencilerin cesaretini kırıp onları başarısızlığa uğratabilmektedir (Kasworm, 2008).

Bologna süreci ile, yetişkinlerin yükseköğretime erişim fırsatlarını artırıcı etkilere sahip büyük reformlar yapılmıştır. Yetişkinlerin yükseköğretime en fazla katılım gösterdiği ülkeler, erişim politikalarına daha fazla önem vermeye eğilimli olan ülkeler olmuştur (Saar, Täht ve Roosalu, 2014). Yetişkinlerin üniversitelerde artan oranda yer alması durumu, eğitimcilerin ve politika yapıcıların, geleneksel olmayan bu öğrenci grubuna karşı önlemler almasını gerektirmektedir (Home ve Hinds, 2000; Pollard, 2008). Bu kapsamda bu çalışma ile örgün lisans eğitimine devam eden yetişkin öğrencilerin karşılaştıkları engelleri de kapsayacak şekildeki geliştirilebilir yükseköğretim politikaları; Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar, Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar, Ekonomik Destek Politikaları ve Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar olmak üzere 4 grupta toplanmıştır.

Yetişkinlerin çok büyük çoğunluğu politikalar hakkında birden fazla görüş bildirmişlerdir. Devam zorunluluğunun kaldırılması, çalışanların iş yerlerinden izinli sayılmaları, dışardan gelenler için uygun konaklama hizmetlerinin sunulması ve çalışanlara yönelik hafta sonu ya da akşamları sınav imkânının sunulması politikaları, yetişkin öğrenciler tarafından en yüksek oranda seçilen politika maddeleri olmuştur. Yetişkin öğrenciler tarafından en düşük oranda seçilen politika maddeleri ise programda farklı müfredat uygulanması, girişte yetişkinler için ayrı kontenjan uygulanması ve giriş koşullarının düzenlenmesi şeklindedir. Yetişkin öğrencilerin bu politika maddeleri içerisinden kendileri için en önemli olanı seçmeleri istendiğinde en yüksek oranla devam zorunluluğunun kaldırılması, en düşük oranla ise giriş koşullarının düzenlenmesi maddeleri seçilmiştir.

Yetişkinlerin demografik özellikleri ile geliştirilmesini istedikleri politika grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Yaş, medeni durumu, çalışma durumu ve aylık gelir durumu ile geliştirilebilir yükseköğretim politikaları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunurken; cinsiyet ile bu politikalar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma kapsamında yetişkinlerin en çok üzerinde durulmasını istedikleri konu, devam zorunluluğun kaldırılması olmuştur. Özellikle çalışan yetişkinler tarafından geliştirilebilir politika olarak talep edilen bu koşulun yükseköğretim kurumuna ait politika yapıcılar tarafından yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Belirli bir beklenti ve öğrenme hedefi ile eğitime katılan yetişkinler için devam zorunluluğunun kaldırılması onlar için teşvik edici bir rol üstlenecektir. Hem çalıştıkları kurumdan derslere katılım için izin almalarına gerek kalmayacak hem de devam sorunu yüzünden derslerinden geçersiz not almayacaklardır. Kendi öğrenme hızlarında akşam ya da hafta sonları çalışarak, ayrıca ders danışmanlarından ödev ve projeler alarak geleneksel öğrenciler ile aralarındaki oluşacak farkı kapatabilecekleri düşünülebilir. Yetişkinlerin büyük çoğunluğunun kendi isteği ile eğitime katıldıkları düşünüldüğünde ders çalışmak için en uygun zamanı kendileri ayarlayıp sorumluluklarının bilincinde olarak eğitimlerini tamamlayacaklardır. Ev ve iş sorumlulukları bulunan yetişkinlerin devam zorunluluğuna tabi tutulmadan eğitim almalarını sağlamak, eğitime katılımda karşılaştıkları veya karşılaşacakları engellerden birkaçını azaltacaktır. Silva ve diğ. (1998) yetişkinlerin devam konusunda yaşadıkları engelleri zaman yetersizliği, aile sorumlulukları, mali yetersizlikler, derslere katılamama olarak ifade etmiştir. Broek ve Hake (2012) ise çevrimiçi öğrenme ortamları ve destek programları gibi esnek bir öğrenme sistemi oluşturulduğunda ücretli veya ücretsiz çalışma izni düzenlemelerine ihtiyaç olmayacağını belirtmişlerdir.

Yetişkin öğrenciler, yükseköğretim deneyimlerinde iş ve aile sorumlulukları gibi benzersiz engellerle karşı karşıyadırlar. Yetişkinlerin işlerine ayırmaları gereken zaman yüzünden ders başarıları etkilenmektedir (Choy, 2002). Bu tür öğrenenler için devam zorunluluğu bulunmayan çevrimiçi ve uzaktan eğitim yöntemleri ile eğitim almak daha caziptir. Bu sayede yetişkinler, örgün eğitimin gerektirdiği belirli zamanda, belirli yerde olma şartı, diğer bir ifadeyle devam zorunluluğu gerektiren koşullardan muaf tutularak eğitimlerine devam edebileceklerdir. Ancak gözden kaçırılmaması gereken diğer bir nokta ise yetişkinlerin bu yöntemlerle eğitim alabilmeleri için teknoloji okuyazarı olmalarının gerekliliğidir. Bu konu hakkında Lakin ve diğ. (2007) de yetişkin öğrencilerin teknoloji kullanımı gibi ek desteklere gereksinimlerinin olabileceğini ifade etmiştir. Yükseköğretim kurumlarının yetişkinlerin iş, aile ve öğrencilikleri arasındaki bu geçiş sürecinin farkında olmaları ve yetişkinleri öğrenme hayatlarında daha fazla destekleyici olmaları gerekmektedir (Compton ve diğ., 2006).

Araştırmada çıkan bulgular alan yazındaki yükseköğretim politikaları hakkında yapılmış olan çalışmalar ile tutarlıdır. (Saar ve diğ., 2014), yükseköğretim kurumlarının; sınavsız geçiş ile alımlar yapması, uzaktan eğitim sunması, önceki deneyimlerin saydırılmasına imkan tanıması, mali destek sunması gibi fırsatları sağlamaları durumunda yetişkin öğrencilerin eğitim alırken daha az engelle karşılaşacaklarını ifade etmişlerdir. Bu fırsatları ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının uygulaması gereken politika ve uygulama örnekleri olarak düşünmek mümkündür. Benzer şekilde Schuetze ve Slowey (2002) de yetişkinlerin yükseköğretime katılımını engelleyen veya destekleyen kurumsal politika konularına odaklanarak geleneksel olmayan öğrencilerin katılımı açısından; yükseköğretimin kurumsal olarak

farklılaşması, kurumsal yönetim ve kontrol, esnek (açık) erişim, eğitim şekli, mali yardım ve yaşam boyu eğitim olanakları gibi faktörlerin önemine değinmişlerdir.

Yetişkin öğrencilerin mali olarak desteklenmemeleri, karşılaştıkları önemli engellerden birisidir. Örneğin kişisel bir geliri olmayan yetişkin yaş şartından dolayı mali desteğe başvuramamaktadır. Diğer yandan gelir durumu düşük olanlar da hem yaş şartının sağlayamaması hem de bir işte çalıştıkları için mali destek başvurularında bulunamamaktadır. Yetişkinlerin çalıştıkları kurum aracılığı ile ya da devlet desteği ile eğitimlerine devam ederken koşulsuz desteklenmeleri gerekmektedir. OECD (2003)'nin yayınladığı raporda farklı eğitim seviyelerinde eğitim alacak yetişkin işçiler için mevzuat, mali teşvikler ve sözleşmeye dayalı anlaşmalar yoluyla eğitim verilmesi için çaba gösterildiği ifade edilmiştir. Ancak ülkemizde bu tür uygulamaların henüz yaygınlaşmadığı söylenebilir.

Yetişkinler ev, iş ve aile sorumluluklarına eklenen öğrenci rolü ile kısıtlı zamanlarda derslere katılım gösterirler. Bu sebeple geleneksel öğrencilerden farklı sorumluluklara sahip olduklarının, ders danışmanları ve idari personel tarafından fark edilmesini isterler ve bu bağlamda desteklenmeyi beklerler. Aynı zamanda yetişkinler eğitim hedeflerini gerçekleştirebilmek adına yaşadıkları şehirden farklı bir yerde eğitim almak zorunda da kalabilirler. Dolayısıyla uygun ücretlerle kalabilecekleri bir konaklama hizmetine de ihtiyaç duymaktadırlar. Sonuç olarak yetişkinlerin eğitim alırken çok farklı boyutlarda desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu sebeple yükseköğretim kurumlarının geleneksel öğrenciler kadar yetişkinleri de kapsayıcı politika ve uygulamalar geliştirmesi gerekmektedir.

Öneriler

Bu çalışma sonucuna göre yetişkin öğrenciler için geliştirilebilir yükseköğretim politikalarına ilişkin öneriler aşağıdaki gibidir:

1) Yetişkinlerin de yükseköğretim kurumlarının bir parçası olduğunun bilinciyle kapsayıcı politikalar geliştirilmelidir.
2) Eğitime ara veren yetişkinlere yönelik eğitim-öğretim desteği sunulmalıdır.
3) Çalışan yetişkin öğrenciler için derslere devam koşullarının iyileştirilmesi ve çalışanların işyerinden izinli sayılmaları gibi kolaylaştırıcı hizmetler sunulmalıdır.
4) Yetişkinlerin yükseköğretimde istedikleri programda eğitim almalarını sağlayacak şekilde için ek kontenjanlar açılmalıdır.
5) Çalışmayan ve gelir durumu düşük olan yetişkin öğrenciler için mali destek konusunda iyileştirmeler planlanmalıdır.

Not 1: Bu araştırma Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programında "Katılım Sorunsalı Bağlamında Lisans Eğitiminde Yetişkinler" başlıklı doktora tezi projesine ait verilerin bir kısmına dayanarak hazırlanmıştır.

Not 2: Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education- WCLE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Benshoff, J. M. (1993). *Educational opportunities, developmental challenges: understanding nontraditional college students*. Association for Adult Development and Aging Konferansında sözlü olarak sunulmuştur. New Orleans, LA.

Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I. ve Baert, H. (2012). Why do adults learn? Developing a motivational typology across 12 European countries. *Globalisation, Societies and Education*, *10*(2), 247–269.

Boeren, E., Nicaise, I. ve Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, *29*(1), 45–61.

Broek, S. ve Hake, B. J. (2012). Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies. *International Journal of Lifelong Education*, *31*(4), 397–417.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Chao, E. L., DeRocco, E. S. ve Flynn, M. K. (2007). *Adult learners in higher education: barriers to success and strategies to improve results*. Washington, DC.

Choy, S. (2002). *Nontraditional undergraduates*. *National Center for Education Statistics*. Washington, DC.

Compton, J. I., Cox, E. ve Laanan, F. S. (2006). Adult learners in transition. *New Directions for Student Services*, 114, 73–80.

Coulter, X. ve Mandell, A. (2012). Adult higher education: Are we moving in the wrong direction? *The Journal of Continuing Higher Education*, *60*(1), 40–42.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. baskı). Boston, MA: Pearson.

Eurydice, (2011). *Adults in formal education: policies and practice in europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Brussels.

Graham, S. ve Donaldson, J. F. (1999). Adult students' academic and ıntellectual development in college. *Adult Education Quarterly*, *49*(3), 147–161.

Home, A. ve Hinds, C. (2000). *Life situations and institutional supports of women university students with family and job responsibilities.* Adult Education Research Konferansında sözlü olarak sunulmuştur. Vancouver, BC, Canada.

Jung, J.-C. ve Cervero, R. (2002). The social, economic and political contexts of adults' participation in undergraduate programmes: a state-level analysis. *International Journal of Lifelong Education*, *21*(4), 305–320.

Kasworm, C. E. (2003). Setting the stage: adults in higher education. *New Directions for Student Services*, *102*, 3–10.

Kasworm, C. E. (2008). Emotional challenges of adult learners in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *120*, 27–34.

Kwang, K., Hagedorn, M., Williamson, J. ve Chapman, C. (2004). *Participation in adult education and lifelong learning : 2000-01*. National Center for Education Statistics. Washington, DC.

Lake, E. D. ve Pushchak, A. J. (2007). Better allocating university resources to create on-line learning environments for non-traditional students in underserved rural areas. *Innovative Higher Education*, *31*, 215–225.

Lakin, M. B., Mullane, L. ve Robinson, S. P. (2007). *Framing new terrain: older adults and higher education*. *American Council on Education*. Washington, DC.

Lowe, J. (1985). *Dünyada yetiskin egitimine toplu bakıs*. T. Oguzkan (Çev.). Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.

OECD. (2003). *Beyond rhetoric: adult learning policies and practices*. *OECD publication*. France.

Pollard, E. (2008). *University is not just for young people*. Institute for Employment Studies DIUS (Research Report). Brighton.

Postan, L. (2014). Adult education and some andragogical dimensions of higher education in the Republic of Moldova. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *142*, 127–132.

Rabourn, K. E., Shoup, R. ve Brckalorenz, A. (2015). *Barriers in returning to learning: engagement and support of adult learners.* Association for Institutional Research Konferansında sözlü olarak sunulmuştur. Colorado:Indiana University.

Saar, E., Täht, K. ve Roosalu, T. (2014). Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries. *Higher Education*, *68*(5), 691–710.

Schuetze, H. G. ve Slowey, M. (2002). Participation and exclusion : a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, *44*, 309–327.

Silva, T., Cahalan, M. ve Lacinero-Paquet, N. (1998). *Adult education participation decisions and barriers : review of conceptual frameworks and empirical studies* (Ön Rapor). *National Center for Education Statistics*. Washington, DC.

Sissel, P. A., Hansman, C. A. ve Kasworm, C. E. (2001). The politics of neglect: Adult learners in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *91*, 17–27.

Slotnick, H. B., Pelton, M. H., Fuller, M. L. ve Tabor, L. (1993). *Adult learners on campus*. London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi.* Detay Yayıncılık. Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 02 ISSN: 2146-9199

HALK EĞİTİMİ MERKEZİ ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ

Öğrtm. Neslihan Kılıç
Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
neslihankilic82@hotmail.com

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
mehmettaspinar@hotmail.com

Özet
Yaşam boyu eğitimin önemli kurumlarından biri olan Halk Eğitimi Merkezlerinde (HEM) görev yapan öğretmenlerin öncelikle kendilerinin yaşam boyu öğrenme konusunda olumlu tutumlara sahip olmaları gereklidir. Bu araştırmanın amacı HEM'lerde görevli öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemektir. Tarama modeline dayalı olarak yürütülen araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin de dâhil olduğu, AB Erasmus+ projeleri kapsamındaki EPALE (Avrupa'da Yetişkin Öğrenimi için Elektronik Platform) projesinin bölge çalıştayları ve il toplantılarına, 60 farklı ilden katılan 441 HEM öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler Günüç, Odabaşı ve Kuzu'nun (2014) geliştirdiği "Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve öğrenim düzeylerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış, değişkenlerin tüm düzeylerinde öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre HEM'lerde görev yapan öğretmenlerin olumlu görüşlerini uygulamalara yansıtma durumlarını belirleyecek araştırmalar da yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi.

LIFELONG LEARNING TENDENCIES OF THE PUBLIC EDUCATION CENTRE TEACHERS

Abstract
Teachers working in Public Education Centers (PECs), one of the important institutions of lifelong learning, should first of all have positive attitudes towards lifelong learning. The purpose of the current study is to determine the lifelong learning tendencies of teachers working in PECs. The study group of the current research employing the survey model is comprised of 441 PEC teachers working in 60 different cities participating in regional workshops and city meetings organized within the context of EPALE (Electronic Platform for Adult Learning in Europe) project conducted within the framework of EU Erasmus projects in which Turkey has taken part. The study group of the current research employing the survey model is comprised of 441 teachers participating in activities conducted in 7 cities in 3 regions. The data of the current study were collected by using "Effective Lifelong Learning Scale" developed by Günüç, Odabaşı and Kuzu (2014). The collected data revealed that the teachers' lifelong learning tendencies are quite positive. Moreover, it was found that the teachers' tendencies do not significantly vary depending on gender, length of service and education level. In this connection, further research should look at the extent to which PEC teachers reflect their positive opinions into their practices.

Keywords: Lifelong learning, public education, adult education.

GİRİŞ

Problem Durumu

Hızlı bir gelişmenin yaşandığı günümüzde, yetişkinlerden beklentiler de artmaktadır. Günümüzde yetişkini bu gelişmişliğe ve uyuma ulaştırabilecek yegâne şey mesleki gelişim ve eğitim ve kendini geliştirme ile iç içe bir yaşamdır. Bu etkileşimi ve bilgi akışını sağlayabilecek itici kuvveti tanımlayan kavram Yetişkin Eğitimi'dir. Yetişkin eğitimini önemli ve vazgeçilmez kılan, zaman ve mekân zorunluluklarını ortadan kaldırarak birey ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmasıdır. Yetişkin eğitiminin bireye sağladığı önemli kazanımlardan biri yaşam boyu öğrenme kültürü kazandırmasıdır (Gündoğan, 2003).

Yaşam boyu öğrenme bireyin tüm hayatına yayılan, ömür boyu devam eden, yaşamın kendisi olmuş bir eğitim kavramıdır (Kulich, 1982; White, 1982; Aspın ve Chapman, 2000). Eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu artık kabul edilen bir olgudur. Günümüzde yaşam boyu eğitimi planlı bir düzene oturtma çabaları üzerine yoğunlaşılmıştır. Avrupa Birliği (AB) yaşam boyu öğrenmeyi; bireyleri kişisel, toplumsal veya mesleki alanlarda tüm yaşamı boyunca bilgi, beceri, yeterlilik açısından destekleyecek tüm düzenlemeleri kapsayan bir süreç olarak tanımlamıştır (Avrupa Komisyonu, 2002). Böylesine yaygın amaçları bulunan bir süreç okul ile sınırlandırılamayacak kadar geniş yelpazede ve her ortamı öğrenme ortamı gibi kullanarak bireyin kendini geliştirmesi ve gelişime ayak uydurması olarak da tanımlanabilir (Sönmez, 2008). Örgün veya yaygın eğitim ile birey ihtiyaçlarını gidermeye odaklanan yaşam boyu öğrenme, bireyi topluma katmak, güncel bilgi ve beceri kazandırmak gibi kaygılar taşır (Demirel ve Yağcı, 2012; Diker ve Demirel, 2012; Gencel, 2013).

Bireye güncel bilgi beceri katma anlamında bu denli önemli ve adından bahsedilen bir kavram haline gelen yaşam boyu öğrenme, ulusal ve uluslararası pek çok kurum (OECD, UNESCO, ILO, AB, Milli Eğitim Bakanlığı) tarafından da ilgi odağı olmuştur. Eğitimde fırsat eşitliğinin savunucusu, ya da modern eğitimin öncüsü olarak da anılan, uluslararası eğitim kavramını öne süren ilk eğitimci olarak bilinen Çek asıllı Comenius'un görüşlerinin temel olduğu yaşam boyu öğrenme kavramı 1970'lerde UNESCO'nun politikası olarak eğitim çevrelerinde yer almıştır (Wain, 2000). Sonrasında sırasıyla 1980'lerde OECD ülkeleri ve eğitimcileri için, 1990'larda AB için öncelikli konu olmuştur (Pepin, 2007; Beycioğlu ve Konan, 2008; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). AB yaşam boyu öğrenmeye verdiği önem ve önceliği, 1994'te komisyon kararıyla kavramı teknoloji, ekonomi ve sosyal alanlarda önemli bir olgu olarak dillendirmesi ve 1996 yılını "Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" kabulü ile göstermiştir (Dehmel, 2006). Sonrasında yaşam boyu eğitimin okul içi ile sınırlandırılamayacağını ve tüm alanları kapsaması, birey ihtiyaçlarına göre yönlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Süreç içinde gelişen ve dönüşen kavramla birlikte 2000'li yıllarda Brüksel'de yapılan memorandumda (A Memorandum on Lifelong Learning), yaşam boyu öğrenmeye yönelik strateji, temel beceri, bilgiye ulaşma yollarının açılması, fırsatların artırılması gibi konulara yer verilmiştir (European Comission, 2000).

AB'de bu gelişmeler hızla devam ederken Türkiye'nin de bu gelişmelere ayak uydurma gerekliliği ortaya çıkmıştır (Bağcı, 2011). 1970'li yıllarda Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, 1992'de Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve 2011 yılında da Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü adı altında hizmet veren kurumları ile Türkiye de yaşam boyu öğrenmeye eğilmiştir. 2009 yılında "Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi" hazırlanmış ve belgede eğitimde fırsat eşitliğine, yaşam boyu öğrenmede mekân, zaman sınırlılıklarının kaldırılmasına vurgu yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların bir bölümünün kavramsal boyut, tarihsel gelişim ve AB'deki önemi üzerine yoğunlaşan çalışmalar olduğu dikkati çekmektedir (Wain, 2000; Akbaş ve Özdemir, 2002; Dehmell, 2006; Beycioğlu ve Konan, 2008; Bağcı, 2011; Güleç, Çelik, ve Demirhan, 2012; Aksoy, 2013). Bunun yanında yaşam boyu eğitimin örgün eğitim içerisindeki öğrenci veya eğiticilerin yeterlilik ve eğilimlerine yoğunlaşan çalışmalar da vardır (Demirel ve Yağcı, 2012; Diker ve Demirel 2012; Gencel, 2013; Konokman ve Yelken, 2014; Oral ve Yazar, 2015; Ayra ve Köstereliođlu, 2015).

Yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılar üzerine araştırmalarda bulunan Konokman ve Yelken (2014) öğretim elemanlarında, Oral ve Yazar (2015) ve Gencel (2013) öğretmen adaylarında, Ayra ve Köstereliođlu (2015) öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Buna karşın Diker ve Demirel (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye eğilimlerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak Gencel (2013) öğretmen adaylarının kendilerini anadilde iletişim konusunda iyi düzeyde bulduklarını buna karşın yabancı dilde iletişimde kendilerini yetersiz bulduklarını belirlemiştir.

İlgili literatür taramasında incelenen kaynakların ağırlıklı olarak örgün eğitim içerisinde yer alan öğrenci ve eğiticileri, öğretmenleri kapsadığı görülmüştür. Oysaki yaşam boyu öğrenme sadece okul içerisine yönelik algılanamayacak kadar geniş bir alandır (Sönmez, 2008; Diker ve Demirel, 2012; Aksoy, 2013). Bu nedenle, yaşam boyu öğrenmenin sadece okul kapsamında değil, yaşamın tüm alanında, zaman ve mekân fark etmeden sürdürülmesi gerekliliğinden hareketle, yaygın eğitim kurumlarının başında gelen ve her yaş grubu ve mesleğe hitap eden Halk Eğitimi Merkezlerindeki (HEM) eğiticilerin yaşam boyu öğrenme kapsamında incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada yer alan HEM öğretmenleri, Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün de içerisinde yer aldığı kısa adı EPALE olan "Avrupa'da Yetişkin Öğrenimi için Elektronik Platform" Erasmus+ projesi çalışmalarına katılan öğretmenlerdir. EPALE projesi Brüksel merkezli 36 ülkeyi kapsayan bir Avrupa Birliği projesi olup yetişkin eğitimi yapan kurum ve eğiticileri, yetişkinleri bir araya toplayan, iyi örnek paylaşımlarına dayanan ortak bir platform oluşturmayı hedefleyen bir projedir. Üyelik sistemi ile çalışan platformda web sayfasında etkinlik, haber, kaynak ekleme blog açma veya yorum yapmak mümkün olmaktadır. HEM öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeyi nasıl algıladıkları, bu konuda ne gibi tutumlara sahip oldukları gerek bu araştırmanın başarısı gerekse görev aldıkları HEM'lerde verdikleri eğitim-öğretim çalışmaları açısından da önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın yaşam boyu eğitimin öncelikli kurumlarından olan HEM'lerde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusundaki eğilimlerini ortaya koyma açısından ilgili literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı Halk Eğitimi Merkezi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye karşı eğilimlerini belirlemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Çalışmalara katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye karşı eğilimleri;

1. Ölçeğin bütünü dikkate alındığında ne durumdadır?
2. Cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sayıltılar

Araştırmaya 60 farklı ilden katılan HEM öğretmenlerinin görüşleri, 81 ildeki HEM öğretmenlerinin görüşlerini yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016 Kasım – Aralık ayları arasında 7 bölge çalıştayı ve 3 il toplantısında yapılan EPALE projesi tanıtım faaliyetine katılan 441 HEM öğretmeninin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Bilindiği gibi tarama modeli bir grubun çeşitli özelliklerini belirlemek için gerekli verilerin toplanmasını kapsamaktadır. Başlıca avantajı ise, araştırmaya katılan bireylerin çeşitli özelliklerine ilişkin gerekli bilgilerin elde edilmesine olanak sağlar (Büyüköztürk ve diğ., 2010: 16-17). Buna göre bu araştırmada EPALE projesi toplantılarına katılan HEM öğretmenlerinin etkili yaşam boyu öğrenme eğilimleri tekil tarama modeline göre, söz konusu

öğretmenlerin cinsiyet, branş ve eğitim düzeyi bağımsız değişkenlere göre görüşleri arasındaki farklılıklar ise ilişkisel tarama modeline göre betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen EPALE projesi tanıtım toplantılarına, 2016 yılı Kasım-Aralık ayları arasında 7 bölge çalıştayı ve 3 il toplantısı sırasında katılan 441 Halk Eğitimi Merkezi öğretmeninden oluşmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin tamamı çalışmaya katıldığı için örneklem seçilmemiş, araştırma çalışma evreni üzerinde yürütülmüştür. Buna göre söz konusu proje toplantılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: EPALE Proje Toplantı ve Katılımcı İl Bilgileri

Toplantı adı	**Uygulama tarihi**	**Katılımcı İlleri**	**Katılımcı sayısı**
Ankara İl Toplantısı	22 Aralık 2016	Ankara merkez ve ilçelerinden	62
Van Bölge Çalıştayı	15-16 Aralık 2016	Van, Bitlis, Siirt, Şırnak, Hakkâri, Batman, Ağrı	19
Erzurum Bölge Çalıştayı	12-13 Aralık 2016	Erzurum, Trabzon, Rize, Iğdır, Ardahan, Muş, Bingöl, Erzincan, Gümüşhane, Artvin, Tunceli, Bayburt, Kars	47
Edirne Bölge Çalıştayı	05-06 Aralık 2016	Edirne, İstanbul(Avrupa Yakası), Kırklareli, Tekirdağ, Çanakkale	33
Şanlıurfa Bölge Çalıştayı	08-09 Aralık 2016	Şanlıurfa, Diyarbakır, Mardin, Elazığ, Malatya, Adıyaman, Kahramanmaraş, Gaziantep, Kilis	33
İzmir Bölge Çalıştayı	28-29 Kasım 2016	Balıkesir, Manisa, Uşak, Aydın, Muğla, Denizli, Kütahya	37
İzmir İl Toplantısı	30 Kasım 2016	İzmir merkez ve ilçelerinden	58
Konya Bölge Çalıştayı	21-22 Kasım 2016	Antalya, Afyonkarahisar, Eskişehir, Isparta, Burdur, Karaman, Niğde, Aksaray	37
Konya İl Toplantısı	23 Kasım 2016	Konya merkez ve ilçelerinden	64
Samsun Bölge Çalıştayı	14-15 Kasım 2016	Samsun, Kastamonu, Sinop, Amasya, Tokat, Ordu, Giresun, Çorum	51
7 Bölge Çalıştayı ve 3 İl Toplantısı		60 Farklı İl	441 Kişi

Görüldüğü gibi 10 toplantı organize edilmiştir. Bu toplantılara 60 farklı ilden 441 HEM öğretmeni katılmıştır. Buna göre ülke çapında iller bazında önemli düzeyde bir katılım olduğu söylenebilir. Çalışma evreninde yer alan öğretmenlerin bağımsız değişkenleri oluşturan demografik özellikleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	170	38,5
Erkek	271	61,5
Toplam	441	100,0
Öğrenim Düzeyi		
Ön lisans	10	2,3
Lisans	392	88,9
Yüksek lisans	38	8,6
Doktora	1	0,2

Toplam	441	100,0
Mesleki Kıdem		
1 – 5 yıl	131	29,7
6 – 10 yıl	94	21,3
11 – 15 yıl	103	23,4
16 – 20 yıl	53	12,0
21 yıl ve üzeri	60	13,6
Toplam	441	100,0

Tabloda görüldüğü gibi çalışma evreninde yer alan öğretmenlerin çoğunluğunu % 61,5 ile erkek öğretmenler oluşturmakta, kadın öğretmenler ise % 38,5 oranında yer almaktadır. Öğretmenlerin % 88,9'u lisans mezunudur. Bunu % 8,6 ile yüksek lisans mezunları izlemektedir. Kıdem açısından bakıldığında ise öğretmenlerin yaklaşık 1/3'ü (% 29,7) 1 – 5 yıl deneyime sahiptir. Bunu yaklaşık 1/4 oranı ile (% 23,4) 11 – 15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler izlemektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2014) tarafından geliştirilen "Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (EYBÖÖ)" ölçeği kullanılmıştır. EYBÖÖ'nün 48 maddelik ilk formu 528 öğretmen adayına Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için, 214 öğretmen adayına ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için uygulanmıştır. Madde analizi için, madde yükleri, madde-toplam korelasyonları ve alt-üst grup ortalamaları farkları birlikte ele alınmıştır. Yapı geçerliliği için yapılan AFA analizi sonucunda Kaiser-Meyer Olkin (KMO) 0,95 bulunmuş ve Bartlett's Test of Sphericity sonucu da anlamlı bulunduğu için [$X^2_{(528)}$= =10356.287; p < .01] AFA işlemlerinin yapılması uygun bulunmuştur. Madde faktör yükleri 0,52 – 0,79 arasında değişmektedir. Ölçek tek faktörlü 33 maddeden oluşmakta ve açıklanan varyansı %41.68'dir. Uyum indeksleri (x^2/sd: 3.39; RMSEA: .057; GFI: .84; AGFI: .82; RMR: .033; SRMR: .044; NFI; .97; NNFI: .98; CFI: .98) değerlendirilmiş ve modelin iyi bir uyuma sahip olduğu doğrulanmıştır. Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bireyin yaşam boyu öğrenmedeki başarısını ve bireyde etkili bir yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmeyi sağlayacak özelliklerin bulunma düzeyini değerlendirmek için geliştirildiği ifade edilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin istatistiksel analizlerinde bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan HEM öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü gibi bağımsız değişkenlere ilişkin özellikleri frekans ve yüzde oranları belirlenerek çözümlenmiştir. Öğretmenlerin bağımsız değişkenlere ilişkin özellikleri dikkate alınmadan ölçeğin bütününe ilişkin veriler dikkate alınarak belirlenen yaşam boyu eğilimleri, dağılımın normalliği Kolmogorov Smirnow testi ile analiz edilmiş, dağılım normalliği sağlanamadığı için medyan değerleri dikkate alınarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin bağımsız değişken özelliklerine göre yapılan karşılaştırmalı analizlerde de öncelikle bağımsız değişkenlere göre dağılımların normalliği test edilmiş ve elde edilen verilere göre cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerine göre normal dağılım özelliği sağlanamadığı için bağımsız değişken sayısına göre Mann Whitney U testi ve Kruskall Wallis testi ile analizler yapılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak p=0,05 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları bağlamında ele alınarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

1. Araştırmanın birinci alt amacı olan **"Çalışmalara katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye karşı eğilimleri ölçeğin bütünü dikkate alındığında ne durumdadır?"** amacına yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

HEM öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme konusundaki eğilimlerini bağımsız değişkenler dikkate alınmadan bütün olarak belirlemek için öncelikle dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile test edilmiş, elde edilen veriler Tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Görüşlerinin Ölçeğin Bütününe Göre dağılımının Normalliği

N	Kolmogorov Smirnov		Medyan (Ortanca)
	KS	p	
441	0,118	0,000*	4,42

*p<0.05

Görüldüğü gibi 441 HEM öğretmeninin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için öncelikle Kolmogorov Smirnov testi uygulanmış ve normallik varsayımı sağlanmadığı için ($KS_{(441)}$=0,118; p<0.05) medyan değerleri esas alınarak yorumlar yapılmıştır. Buna göre ölçeğin bütünü dikkate alındığında öğretmenlerin 4,42 ortanca değeri ile "kesinlikle katılıyorum" aralığında görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre HEM öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin oldukça iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçekte yer alan maddeler bağlamında yapılan inceleme sonuçları Tablo 4 de yer almaktadır.

Tablo 4: Ölçekte Yer Alan Maddeler Bağlamında İnceleme Sonuçları

Madde no	Yaşam Boyu Öğrenme Algısı	Medyan
1	Ne kadar öğrendiğim konusunda kendimi değerlendiririm.	4,00
2	Öğrendiklerimi gerçek yaşamla ilişkilendiririm.	4,00
3	Yeni bir şeyler öğrenmek için kendimi motive ederim.	5,00
4	Merak ettiğim şeyleri öğrenmek için gerektiğinde başka insanlardan yardım alırım.	5,00
5	Yeni bir şeyler öğrendikten sonra ayrıntılarını araştırırım.	4,00
6	İleriye dönük kariyer planı yaparım.	4,00
7	Sürekli öğrenme ihtiyacı duyarım.	4,00
8	Kendimi geliştirmek için her türlü öğrenme fırsatlarını değerlendiririm.	4,00
9	Kendimi geliştirmek istediğim alanlarda eğitim alırım.	4,00
10	Yeterliklerimi/Becerilerimi geliştirmek için çaba gösteririm.	4,00
11	Sahip olduğum yeterliklerimin/becerilerimin farkındayım.	4,00
12	Yeni bir şeyler öğrenmekten mutlu olurum.	5,00
13	Zayıf ve güçlü yönlerimin farkındayım.	4,00
14	Merak ettiğim konuları araştırırım.	5,00
15	Yeni bir şeyler öğrenmek beni heyecanlandırır.	5,00
16	Öğrendiğim yeni bir bilgiyi kabul etmeden önce doğruluğunu sorgularım.	5,00
17	Okul/İş dışında öğrenmeye devam ederim.	5,00
18	Kendimi geliştirmenin yollarını ararım.	4,00
19	Çevremdekileri yeni bir şeyler öğrenmeye teşvik ederim.	4,00
20	Öğrenmeye ilişkin hedeflerimi kendim belirlerim.	4,00
21	Öğrendikçe kendime saygım artar.	5,00
22	Öğrendikçe kendime güvenim artar.	5,00
23	Zorunlu eğitimim dışında kişisel gelişimim için (kitap, kurs, seminer vb.) harcamalar yaparım.	4,00
24	Kendimi mesleki alanda geliştirmek için ileriye dönük plan yaparım.	4,00
25	Öğrenme sürecinde amacıma uygun teknolojilerden yararlanırım.	5,00
26	Öğrendiğim bilgileri başka alanlara transfer ederim.	4,00
27	Yapılan eleştirileri kendimi geliştirmek için bir fırsat olarak görürüm.	4,00
28	Başarılı insanların yaşamlarını örnek alırım.	4,00
29	Bilmediğim bir konuyu araştırırken internetteki paylaşım sitelerinden	5,00

	(forum, blog, sosyal ağ vb.) yararlanırım.	
30	Çevremdekilerden bir şeyler öğrenmek beni mutlu eder.	5,00
31	Problemleri çözebilmek için araştırma yaparım.	5,00
32	Yeni bir şeyler öğrenirken farklı öğrenme stratejilerinden yararlanırım.	4,00
33	Bir şeyi öğrenirken karşılaştığım engelleri aşmaya çalışırım.	4,00

Görüldüğü gibi HEM öğretmenleri tüm maddelerde, yer alan maddelerden 20 tanesine "katılıyorum" düzeyinde, 13 maddeye "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Genel olarak bir değerlendirme yapmak gerekirse öğretmenlerin yeni şeyler öğrenmek için kendilerini motive ettikleri, bunun onları heyecanlandırdığı, merak ettikleri şeyleri öğrenmek için gerektiğinde başka insanlardan yardım alabilecekleri, öğrendiği yeni bir bilgiyi kabul etmeden önce doğruluğunu sorguladıkları, okul/iş dışında öğrenmeye devam ettikleri yönündeki düşünceleri kesinlikle kabul ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrendikçe kendilerine saygılarının ve güvenlerinin arttığını, öğrenme sürecinde amacıma uygun teknolojilerden yararlandıklarını, bilmedikleri bir konuyu araştırırken internetteki paylaşım sitelerinden (forum, blog, sosyal ağ vb.) yararlandıklarını ve problemleri çözebilmek için araştırma yaptıklarını da kesinlikle ifade etmektedirler.

Diğer yandan ne kadar öğrendikleri konusunda kendilerini değerlendirdikleri, öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirdiklerini, ileriye dönük kariyer planı yaptıklarını, sürekli öğrenme ihtiyacı duyduklarını, her türlü öğrenme fırsatlarını değerlendirdiklerini, bunun için gerekli eğitimleri almak istediklerini, yeterliklerini/becerilerini geliştirmek istediklerini, zayıf ve güçlü yönlerini bildiklerini belirtmektedirler. Ayrıca kendilerini geliştirmeye açık olduklarını, çevrelerindekileri de teşvik ettiklerini, öğrenmeye ilişkin hedefleri olduğunu, öğrendikleri bilgileri başka alanlara transfer edebildiklerini, yapılan eleştirileri fırsat olarak gördüklerini, başarılı insanların yaşamlarını örnek aldıklarını, yeni bir şeyler öğrenirken farklı öğrenme stratejilerinden yararlandıklarını ve karşılaştıkları engelleri aşmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse HEM öğretmenleri yaşam boyu öğrenmeye yönelik olarak bütünüyle olumlu bir eğilim göstermektedirler.

2. Araştırmanın ikinci alt amacı olan **"Çalışmalara katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye karşı eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"** amacına yönelik bulgular aşağıda Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyetleri Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Kolmogorov Smirnov		Sıra Ort.	Medyan	Mann Whitney U Testi	
		KS	p			U	p
Kadın	170	0,122	0,000*	230,49	4,45	21421,5	0,215
Erkek	271	0,115	0,000*	215,05	4,36		

*p<0.05

Öğretmenlerin görüşlerini cinsiyetlerine göre karşılaştırmak amacıyla öncelikle Kolmogorov Smirnov testi ile dağılımların normalliği test edilmiş ve normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle iki grubun görüşleri parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (U=21421,5; p>0.05). Buna göre sıra ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin daha yüksek sıra ortalamasına sahip olmalarına karşın, bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Grupların medyanları incelendiğinde hem kadın (Mkadın=4.45) hem de erkek (Merkek= 4.36) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3. Araştırmanın üçüncü alt amacı olan **"Çalışmalara katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye karşı eğilimleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"** amacı ile ilgili bulgular Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Kıdemleri Açısından Karşılaştırılması

Kıdem	N	Kolmogorov Smirnov		Sıra Ort.	Medyan	Kruskal Wallis Testi	
		KS	p			X^2	p
1-5 yıl	131	0,109	0,001*	230,62	4,42		
6-10 yıl	94	0,078	0,200	228,49	4,42		
11-15 yıl	103	0,099	0,015*	205,81	4,36	3,048	0,550
16-20 yıl	53	0,171	0,001*	225,75	4,45		
21 yıl ve üz.	60	0,243	0,000*	210,13	4,39		

*p<0.05

HEM öğretmenlerinin kıdemlerine göre görüşlerini karşılaştırmak için öncelikle dağılımların normalliği test edilmiş, 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin dışındaki tüm gruplarda dağılımların normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle görüşler parametrik olmayan testlerden Kruskall Wallis testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur (X^2=3,048; p>0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek sıra ortalamasına 1-5 yıl kıdeme sahip olan grup ulaşmışken, en düşük ortalama ise 11-15 yıl kıdeme sahip grupta ortaya çıkmış ancak söz konusu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Grupların medyanları incelendiğinde tüm gruplardaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

4. Araştırmanın dördüncü alt amacı olan **"Çalışmalara katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye karşı eğilimleri mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"** amacı için elde edilen veriler Tablo 7'te yer almaktadır.

Tablo 7: Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Öğrenim Düzeyi	N	Kolmogorov Smirnov		Sıra Ort.	Medyan	Mann Whitney U Testi	
		KS	p			U	p
1**	402	0,122	0,000*	224,04	4,42	6616,0	0,107
2***	39	0,117	0,197	189,64	4,24		

*p<0.05
**1 = 10 ön lisans mezunu, 292 lisans mezunu ile birlikte ele alınmıştır (402 ön lisans+lisans).
***2 = 1 doktora mezunu, 38 yüksek lisans mezunu ile birleştirilmiştir (39 lisansüstü).

Öğretmenlerin görüşlerini öğrenim düzeylerine göre karşılaştırmak amacıyla öncelikle dağılımların normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile test edilmiş ve lisans ve ön lisans mezunlarının yer aldığı grubun dağılımının normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle iki grubun görüşleri parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (U=6616,0; p>0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde ön lisans ve lisans mezunlarının lisansüstü eğitim almış öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları belirlenmiş ancak bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Grupların medyanları incelendiğinde öğrenim düzeyleri açısından tüm HEM öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan HEM öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri oldukça yüksektir. Bu bulgu bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim Ayaz (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. HEM kursiyerleri üzerinde Kılınç ve Yenen'in (2015) yaptıkları araştırmada da yaşam boyu öğrenme eğilimi yüksek bulunmuştur. Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalarda da yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin yüksek olduğu ortaya

çıkmıştır. (Gencel, 2013; Oral ve Yazar, 2013). Diğer yandan öğretmenler üzerinde yapılan bazı araştırmalarda da yaşam boyu öğrenme eğiliminin kısmen yeterli olduğu yönünde araştırma sonuçları da vardır (Erdoğan, 2014; Kılıç ve Tuncel, 2014; Özçiftçi, 2014; Poyraz, 2014; Ayra ve Köstereliоğlu, 2015; Yaman ve Yazar, 2015; Ayaz, 2016;). Öğretmenlerin düşük düzeyde yaşam boyu öğrenme algısına sahip olduğunu gösteren araştırma bulgusuna da rastlanmaktadır (Tunca, Şahin ve Aydın, 2015). Bu farklılıkların araştırma gruplarının farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanında HEM'lerin yaşam boyu öğrenme algısının gelişmesine daha uyumlu kurumlar olmaları, buralarda görev yapan öğretmenlerin eğilimleri olumlu etkileyebileceği de farklılığın başka bir nedeni olabilir.

Araştırmada bağımsız değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiş, her iki grubun da yüksek düzeyde bir eğilime sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlar dikkati çekmektedir (Arcagök ve Şahin, 2014; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015; Yaman ve Yazar, 2015; Ayaz, 2016). Bu bulgular araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin farklılaştığı araştırma sonuçları da vardır (Demiralay, 2008; Coşkun, 2009; Gencel, 2013; Erdoğan, 2014). Bu araştırmalarda çoğunlukla kadınların daha olumlu yaşam boyu öğrenme eğilimi gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırma ile farklılık gösteren bu bulguların farklı çalışma gruplarından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiş, tüm hizmet düzeylerinde yüksek düzeyde bir eğilime sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin katılımı ile yapılan bazı araştırmalarda bu sonucu destekler yönde bulgular vardır (Özçiftçi, 2014; Doğan ve Kavtelek, 2015; Ayaz, 2016).

Meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mezun oldukları öğrenim düzeyine göre incelendiğinde de anlamlı bir farklılık belirlenmemiş, tüm eğitim düzeylerinde (ön lisans, lisans ve lisansüstü) yüksek düzeyde bir eğilime sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Nitekim benzer bir sonuç Yaman ve Yazar'ın (2015) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada da ortaya çıkmıştır. Buna karşın Ayaz ise (2016) yüksek lisans mezunları lehine anlamlı bir fark belirlemiştir. Bu farklılığın değişik çalışma gruplarından veri toplamaktan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre HEM öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde bulunması önemsenecek bir sonuçtur. Çünkü yaşam boyu eğitimin önemli kurumlarından olan HEM'ler yaşam boyu öğrenme kültürünün yaygınlaşmasında etkili olacak kurumların başında gelmektedir. Burada görev yapan öğretmenler kendileri sahip oldukları yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile söz konusu merkezlerde öğrenim görenlerin de bu yönde gelişimlerine katkı sağlayabilecekleri de söylenebilir.

ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara, incelenen kavramsal çerçeveye ve araştırma sürecinde araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak yaşam boyu öğrenmenin etkisinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artırılmasına yönelik şu öneriler geliştirilmiştir.

1. Yaşam boyu öğrenme kültürü kazanılması oldukça zor olabilecek bir yeterliliktir. Dolayısıyla eğitim sistemi içerisinde onu destekleyebilecek; bireysel öğrenmeye yatkınlığa, grupla çalışabilme becerisine, kendi ihtiyaç ve eksiklerini belirleme ve bunları aşmaya yönelik çalışabilme, araştırabilme gibi olumlu süreçleri bireye kazandıracak uygulamalara daha fazla yer vermek gereklidir.

2. Araştırma kapsamında görüş belirten HEM öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri olumlu yönde oldukça yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin düşünceleri elbette esas teşkil etmektedir ancak bu görüşler Dunning-Kruger Sendromu sonucu da ortaya çıkmış olabilir. Yani bireyler kendilerini herhangi bir konuda olduklarından daha iyi değerlendirmek gibi yanlış görüşlere sahip olma

eğiliminde olabilirler (Kruger ve Dunning, 1999). Bu nedenle HEM öğretmenlerinin çalışmaları incelenip, nitel araştırmalar yapılarak, söylenenlerle yapılanlar arasındaki tutarlılık analiz edilebilir. Böylece daha gerçekçi değerlendirmeler yapılabilir.

3. HEM öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere katılımları desteklenerek, kendilerini geliştirmeleri, yeniliklerin farkına varmaları ve bunları iş ve özel yaşantılarına adapte etmeleri sağlanmalıdır. Bunu gerçekten sağlamak için öğretmenlere sadece bireysel gelişim, hobi, mesleki kurslar gibi alanlarda kullanmak ve belgelendirmek kaydıyla yıllık maddi bir olanak da sağlanabilir.

4. Öğretmenlerin sempozyum, kongre, çalıştay gibi akademik çalışmalara katılımlarına MEB tarafından izin verilmekte ancak herhangi bir maddi veya manevi destek sağlanmamaktadır. Yurt içi veya yurt dışı çalışmalara katılım, yabancı uzmanlarla fikir alışverişi MEB tarafından değerlendirilmeli hatta her branş için yurt dışı gelişimleri izleme önemsenmelidir. Her bir MEB birimi kendi içerisindeki yüksek lisans ve doktora yapmakta olan, akademik çalışmalarda yer alan personeline maddi ve manevi destek sağlamalıdır.

5. Türkiye çapında oldukça geniş kapsamlı (60 farklı ilden) katılımcıya sahip bu araştırma ülke profilini yansıtma açısından yeterli olmamakla birlikte oldukça kapsamlı bir araştırmadır. Nitel ve nicel benzeri araştırmaların artırılması konunun derinliğine inmek ve öneriler geliştirmek açısından faydalı olacaktır.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. ve Özdemir, S., M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 155-156.

Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, (64). 23-48.

Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16,* 394-417.

Aspın, N. D. & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learnıng: Concepts and conception. *International Journal of Lifelong Education, 19* (1), 2-19.

Avrupa Komisyonu (2002). European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. European Commission report, Directorate-General for Educatıon and Culture, Brussels. 15.02.2017 tarihinde www.aic.lv/bolona/Bologna/.../EU/report_qual%20LLL.pdf adresinden alınmıştır.

Ayaz, C. (2016). *Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği).* Yayımlanmamış doktora tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Ayra, M. ve Köstereliođlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA: Education Sciences*, *9* (5), 17-28.

Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30* (2). 139-173.

Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *24*(24). 369-382.

Büyüköztürk, Ş. ve Diğerleri. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* 17. Baskı. Ankara, Pegem A Akademi Yayıncılık.

Coşkun, D. Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dehmell, A. (2006). Making a european area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, *42*(1), 49-62.

Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Özel Sayı 1: 100-111

Diker C., Y. ve Demirel, M., (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120

Doğan, S., Kavtelek, C.(2015).Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15* (1), 82-104.

Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

European Comission (2000). *A Memorandum On Lifelong Learning*. Retrieved February 02, 2017, from http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf.

Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 170, 237-252.

Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsami üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, *2*(3), 34-48.

Günüç, S., Odabaşı, F. ve Kuzu, A. (2014). Developing an effective lifelong learning scale (ELLS): study of validity & reliability* (Etkili yaşam boyu öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik & güvenirlik çalışması) *Eğitim ve Bilim. 39* (171), 244-258.

Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak "yaşamboyu öğrenme" ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu İş Hukuku ve İktisat Dergisi, 7* (2). 2-15.

Kılıç, H., ve Tuncel, Z. A. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 4* (4), 26-37.

Kılınç, H. H., Yenen, E. T. (2015). Halk eğitim merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 35, 187 – 198.

Konokman, Y. G. ve Yelken, Y. T. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(2), 267-281.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77* (6), 1121-1134.

Kulich, J. (1982) Lifelong education and the universities: A Canadian perspective. *International Journal of Lifelong Education, 1*(2), 123–142.

Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,14* (52). 1-11.

Oral, B. ve Yazar, T. (2013). *International perspectives on new aspectes of learning in teacher education.* IPALTE 2013. 2-4 Ekim 2013. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Pepin, L. (2007). The history of EU cooperation in field of education and training how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education, 42* (1), 121-132.

Poyraz, H. (2014).*Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın,Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 432-446.

Wain, K. (2000). The learning society: Postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 36-53.

White, J.P. (1982). *The aims of education re-stated.* London: Routledge & Kegan Paul.

Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23* (4), 1553-1566.

Yavuz K., G. ve Yelken Y., T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29* (2), 267-281.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 03 ISSN: 2146-9199

YETİŞKİNLERE EĞİTİM HİZMETİ VEREN BELDEEVLERİNDE ÖĞRETİCİLERİN PROFİLİ VE YAŞAM BOYU EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞ VE GÖZLEMLERİ

Yrd. Doç. Özden Candemir
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
ocandemir@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Emine Demiray
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
edemiray@anadolu.edu.tr

Yrd. Doç. İlknur Ulutak
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
iulutak@anadolu.edu.tr

Özet

Yaşam boyu eğitim, bireylerin ihtiyaçlarını gözeterek örgün veya yaygın eğitim yoluyla gerçekleştirilebilen, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanında onları topluma da kazandırmayı amaçlayan bir eğitim etkinliğidir. Yaşam boyu eğitim kavramı beraberinde "yaşam boyu eğitim öğretmeni" kavramını da getirmiştir. Bu öğreticilerden yaşam boyu eğitimin amaç ve yöntemlerini uygulayabilen yeterli bireyler olmaları beklenmektedir. Eskişehir Tepebaşı Belediyesi'ne bağlı olarak kurulan ve çalışan Beldeevleri, yaşam boyu eğitim kapsamında, çocuk, genç ve yetişkinlere hobi düzeyinden meslek edindirmeye çok geniş bir yelpazede eğitim olanağı sunmaktadır. Eskişehir ilinde 2017 yılı itibariyle Tepebaşı Belediyesi'ne bağlı olarak kurulan 23 Beldeevi bulunmaktadır. Beldeevlerindeki öğretici gereksinimi, Halk Eğitim Merkezinden, Beldeevinin kendi kadrosundan, müftülüklerden veya gönüllü öğreticilerden karşılanmaktadır. Yetişkinlere yönelik kurslarda görev alan öğreticilerin demografik özellikleri ve yaşam boyu eğitime yönelik görüş ve gözlemleri bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 23 Beldeevinde görev yapan 69 öğreticiye görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 25 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, kodlanarak bilgisayara yüklenilmiş ve "SPSS 23" istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Beldeevleri, yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim öğretmeni.

OPINIONS AND OBSERVATIONS OF THE BELDEEVI'S TEACHERS ON ADULT EDUCATION COURSES AND THEIR PROFILE

Abstract

Lifelong education is an educational activity aimed at providing individuals with knowledge and skills as well as collecting them, which can be achieved through formal or non-formal education, taking into consideration the needs of individuals. The concept of life-long education has also brought the concept of "life-long education tutors". It is expected that these tutors should be enough individuals to apply the aims and methods of lifelong education. Beldeevleri, which is established and operates under the guidance of the Eskişehir Tepebaşı Municipality, offers a wide range of educational opportunities to educate children, young people and adults on the variety level within the scope of lifelong education. In Eskisehir province, as of 2017, there are 23 Beldeevi, which is affiliated to Tepebaşı Municipality. The tutors needs of the Beldeevi's are met from the People's Education Center, Beldeevi's own staff or voluntary tutors. The aim of this study is the views and observations of the teachers on the adult education courses regarding their demographic characteristics and life-long

education. Within the scope of the study, a questionnaire consisting of 25 questions was applied in order to determine the views of 69 teachers working in 23 Beldeevis. The data obtained in the research were coded and loaded on the computer and analyzed using the "SPSS 23" statistical program.

Keywords: Beldeevleri, adult education, life - long education tutors.

GİRİŞ

Yetişkin eğitimi, yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, teknik veya mesleki yeterliliklerini iyileştirmelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından, hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümünü ifade eder (Titmus, Buttedahl, Ironside ve Lengrand, 1985).

Yetişkin eğitiminin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için eğitimin yürütüldüğü binaların ısıtma, aydınlatma, internet, temizlik gibi fiziki ortamından, eğitimde kullanılan araç gereçlere, kursiyerlerin bu eğitimlerdeki amaçlarından ders saatlerine, yöneticilerden eğitmene kadar tüm unsurlarda belirli bir standardı yakalamış olması gereklidir. Yetişkin eğitimi kurumlarında alanında çok değişik dallarda, değişik düzey ve statülerden elemanlar çalışmaktadır.

Yetişkinlerin eğitim sürecine ilişkin özelliklerin farklı olması nedeniyle, yetişkin eğitiminde görev alacak yönetici, düzenleyici ve öğreticilerin de özel programlarla yetiştirilmeleri gerektiği artık günümüzde tartışma konusu olmaktan çıkmıştır (Bülbül, 1987: 292).

Dünyadaki uygulamalara göre, yetişkin eğitiminde istihdam edilen personel üç farklı düzeyde gruplanabilir:

Dünyadaki uygulamalara göre, yetişkin eğitiminde istihdam edilen personel üç farklı düzeyde gruplanabilir:
1. Uzman Yöneticiler, düzenleyiciler: Bunlar yetişkin eğitimi alanında tam zamanlı olarak çalışan bu alanı sürekli bir meslek ve kariyer olarak seçmiş uzman elemanlardır. Bu elemanların en az lisans fakat tercihan yüksek lisans ve mümkünse doktora düzeyinde eğitim görmüş ve alana tecrübe kazanmış kişiler olması beklenir.
2. Tam ya da yarı zamanlı yönetici ve öğretmenler: Bunlar örgün eğitim kurumlarının yönetici ya da öğretmeni olup, tam-zamanlı ya da yarı-zamanlı olarak, bir yetişkin eğitimi kurumunda yöneticilik, öğretmenlik görevi yapan elemanlardır. Bu elemanların hizmet öncesi eğitimleri sırasında yetişkin eğitimi alanında da dersler almış ya da sonradan bu alanda sertifika almış olmaları; ayrıca, hizmet-içi eğitim programlarıyla, bu alandaki yeterliklerini yükseltmeleri beklenir. Sertifika eğitiminin genelde yükseköğretim kurumlarınca düzenlenen, kısa süreli, yoğun kurslar yoluyla, hizmet-içi eğitiminin ise, kurumlarda görevli profesyonel yetişkin eğitimcilerin katkısıyla düzenlenen kurslarla gerçekleştirilmesi eğilimi vardır. Fakat bu bir kural değildir.
3. Ücretli ve gönüllü elemanlar: Bunlar bir konuda yeterli tecrübe ve beceri sahibi olup, yetişkin eğitimi programlarında öğretici olarak görev alan, ücretli elemanlar ile yetişkin eğitimi programlarında gönüllü olarak hizmet eden elemanlardır. Bu elemanların, hizmet öncesinde ve içinde yetişkin eğitiminin yöntem ve teknikleri, çalışacakları kurumun amaçları, örgüt kuralları, ilkeler vb. konularda yetiştirilmeleri beklenir. Bu yetiştirme genelde kurumun yetişmiş kadrosu tarafından düzenlenir ve yürütülür. Yetişkin eğitimi kurumlarında, bu üç grup elemanlardan hangilerinin ne ölçüde istihdam edildikleri hususu ülkelere göre değişmektedir. Kalkınmış ülkelerde bile, birinci gruba giren, profesyonel elemanların sıkıntısı çekilmektedir ve alandaki personelin çoğunluğunu ikinci ve üçüncü gruplardaki elemanlar oluşturmaktadır (Bülbül, 1987:293).

Yetişkin eğitiminin özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlere, özel öğretim yöntemlerine ve özel bir felsefi anlayışa gereksinim duyduğu görüşü kabul görmektedir. Pedagojideki eğitim öğretim anlayışını yetişkinlerin eğitimine transfer etmenin uygun olmadığı; yetişkin eğitimiyle ilgili eğitimcilerin, öğrenciler ile işbirliği yapan kişiler olması gerektiğine işaret edilmektedir (Özdemir, 2003).

Yetişkin eğitimi kuramcılarından Eduard Lindeman yetişkin eğitimcisinin rolünün öğretmenlikten çok kolaylaştırıcılık olduğuna dikkat çeker. Bir başka deyişle yetişkin eğitimcisinin rolü yetişkinlere kendi bilgilerini aktarmak sonra da onların o bilgiye uyumlarını değerlendirmek değildir. Yetişkin eğitimcinin rolü yetişkinlere beraber bir araştırma sürecine girmek ve yetişkinlerin öğrenmesine katkıda bulunmaktır (Duman, 2000).

Yetişkin eğitimcinin, uzmanı olduğu konu dışında kendisinden çok daha bilgili, tecrübeli ve kültürlü olabilen, eğitime gönüllü olarak katılmış yetişkinlerle çalışmaktadır. Bu nedenle yetişkin eğitimcisi meslek bilgisine sahip olmasının yanı sıra; insancıl, sevecen ve hoşgörülü, başkalarını anlayabilen, insana ve onun yeteneklerine inanan, toplumsal bilinci, önderlik yeteneği, yaşam ve kültür birikimi olan, eleştirel bir düşünce yapısına ve geniş bir dünya görüşüne sahip kimseler olması gerekmektedir (Okçabol, 1994: 71).

Genel anlamda yetişkin eğitiminde öğretici rolünü üstlenen kişi, yetişkin öğrenenlerin;
Kendi eğilimlerini ortaya koymasına yardımcı olabilmeli, kişisel donanımındaki eksikliklerine dayalı yaşam sorunlarının tanımlanmasına yardım edebilmeli, rahat ve etkileşimi kolaylaştırıcı fiziksel koşulları sağlayabilmeli, duygularına ve fikirlerine saygı gösterebilmeli ve ortaklaşa etkinlikleri cesaretlendirerek, yarışmacılığı, yargılayıcı zihniyeti teşvik etmekten sakınarak, öğrenciler arasında karşılıklı güven ve yardım ilişkileri kurabilmelidir (Ayhan, 1999: 45-46).

Yetişkin öğretmeni kendini grubun bir üyesi olarak gören arkadaş-öğrenci kişi gibi grubun ihtiyacı olan dışa dönüklüğü sağlayıcı bazı görevler üstlenen kişi olmalıdır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, yetişkin(halk) eğitimi alanında istenilen düzeye ulaşılmasının ön şartlarından biri, yetişmiş insan gücünün alanda istihdam edilmesidir. Oysa yurdumuzda yetişkin eğitimini yürütenlerin hemen hemen tamamı öğretmenler ile herhangi bir alanda yetişmiş meslek elemanlarından oluşmaktadır (Kurt, 2000).

Türkiye'deki yetişkin eğitimi, başta Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Halk Eğitim Merkezleri olmak üzere RTÜK, TÜİK, YÖK, ÇSGB, SHÇEK, MYK, Maliye Bakanlığı, İŞKUR, Ulusal Ajans, Üniversiteler tarafından verilmektedir. Ayrıca TRT, TESK, TOBB, işçi ve işveren sendikaları ve konfederasyonları, STK'lar, medya, KOSGEB, STB, Kalkınma Bakanlığı (DPT), ÇASGEM, TÜRKAK, MYK'nın yetkilendirdiği kurum ya da kuruluşlar, Özürlüler İdaresi Başkanlığı, ASAGM, Ulaştırma Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, İç İşleri Bakanlığı, Emniyet Genel Müdürlüğü, Diyanet İşleri Başkanlığı, Sağlık Bakanlığı özellikle de yerel yönetimler yetişkinlere yönelik eğitim hizmetlerini yürütmektedir.

Kurumların çeşitli adlarla açtığı bu kurslar mesleki ve kişisel gelişim amaçlı pek çok eğitimi kapsamakta ve pek çoğu ücretsiz olarak kursiyerlere sunulmaktadır. Bütün bu kurumların en büyük sorunlarından birisi bu hizmetler için nitelikli eğitimci bulmaktır. Bu kurslarda eğitimcilerin yanında meslek sahibi insanlar da öğretici olarak istihdam edilmektedir. Kurslarda eğitim vermek için mutlaka öğretmen olma şartı aranmamaktadır. Mesleğinde usta öğretici belgesi olması halinde ilköğretim mezunları da kurumların açtıkları kurslarda istihdam edilebilmektedir. Kurslarda öncelik Lisans ve Ön Lisans mezunlarına verilmekte olup, aranan branşta lisans ve ön lisans mezunu yoksa usta öğretici belgesi olan lise ve ilköğretim mezunu usta öğreticiler görevlendirilebilmektedir. Yaşam boyu öğretim programlarının uygulanmasında, öğretmenlerin öğretmenlik özelliklerinin yanı sıra, demografik özelliklerinin de etkili olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada yaşam boyu eğitim kapsamında Eskişehir'de önemli bir işlevi yerine getiren Beldeevlerinde görev yapan öğreticilerin profili, Beldeevlerindeki kursları değerlendirmeleri ve yaşam boyu eğitime yönelik görüş ve gözlemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

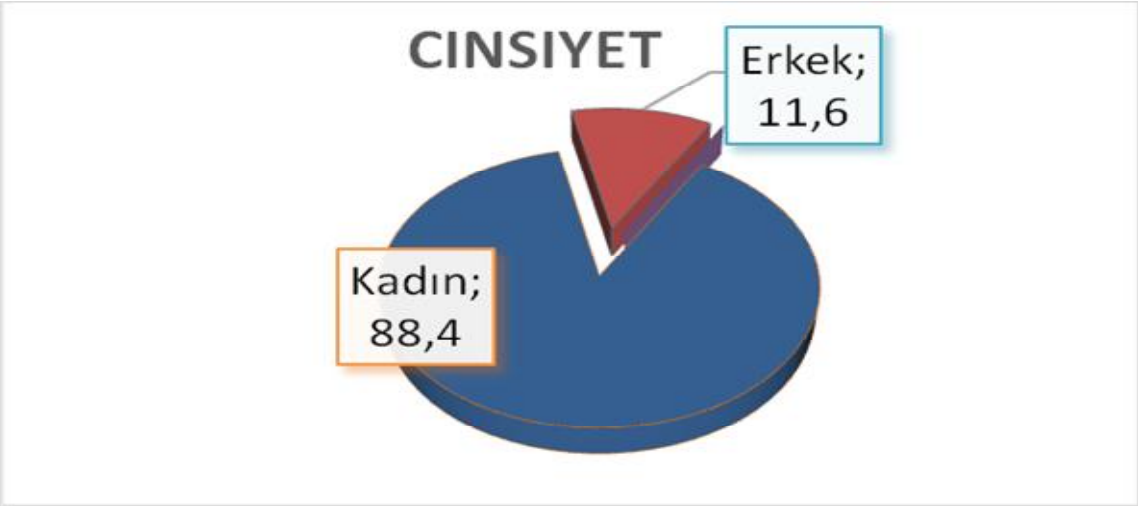
Bu çalışma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma niçin, nasıl, ne şekilde sorularına yanıt arar. Nitel araştırma kişilerin kanaatleri, tecrübeleri, algıları ve duyguları gibi sübjektif verilerle meşgul olur. Nitel araştırma bir sosyal olayı doğal ortamı ve doğal oluşumu içinde tasvir eder. Bir olayı etkileyen değişkenleri kendisi ortaya çıkarır. Veri toplama tekniği olarak anket kullanılan bu çalışmada araştırma verileri, amaçlı örneklem olarak seçilen, 2017 Şubat ayında Eskişehir Tepebaşı Belediyesine bağlı olarak çalışan, 23 Beldeevinde görev yapan öğreticilerden toplanmıştır. Beldeevlerindeki kursların açılabilmesi için öncelikle kursiyerlerin talepleri alınmakta ve bu kurs için öğretici temin edilebilirse, o alanda eğitime başlanmaktadır. Beldeevlerinde görev alan öğretici sayıları dönemlere göre değişmektedir. Çalışmanın yapıldığı Şubat 2017'de Beldeevi yöneticileri 70 öğreticinin ders vermesinin kesinleştiğini bildirmiştir. Araştırmanın evrenini 70 öğretici oluşturmaktadır. Anket için alan yazın taranarak benzer araştırmalar incelenmiştir. Öğreticilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri için Melek Demirel, Esed Yaycı tarafından yapılan "Sınıf Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları" başlıklı çalışmadan yararlanılmıştır. (Demirel, Yağcı, 2012). Sorular ön test için 2 öğreticiye uygulanmış, gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir. Anket formları tüm öğreticilere dağıtılmış, 69 öğretici gönüllülük esasına göre formları yanıtlamıştır. Yanıtlar SPSS programına göre değerlendirilmiştir. Sonuçlar öğreticilerin sorulara verdikleri yanıtların frekans dağılımları ve yüzde değeri yardımıyla tablo ve grafiklerle sunulmuştur. Açık uçlu soruların analizi ise içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda öğreticilerin demografik özellikleri, Beldeevindeki uygulamaları değerlendirmeleri ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerine ilişkin veriler sunulmuştur.

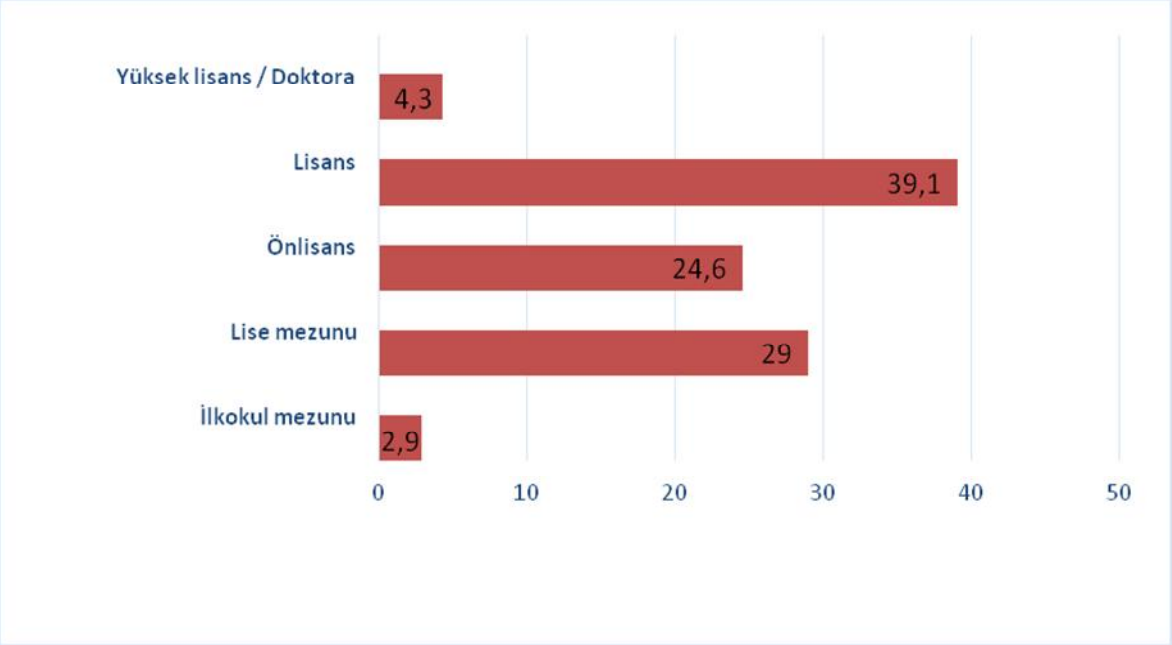
Öğreticilerin Demografik Özellikleri

Bu bölümde öğreticilerin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, kadro durumu, ders verdikleri dal gibi demografik özellikleri ile ilgili veriler yer almaktadır.



Şekil 1: Beldeevi Öğreticilerinin Cinsiyet Dağılımı

Beldeevlerindeki öğreticilerin % 88,4'ü kadın %1,6'sı erkektir. Beldeevi kurslarına katılanların büyük çoğunluğu yetişkin kadınlardır. Öğreticinin cinsiyeti kursiyerlerin kurslara katılımında ve devam belirleyici olabilmektedir. Bu nedenle kadın öğreticilerin çokluğu kadın kursiyer sayısının artmasında olumlu bir faktör olarak değerlendirilebilir.



Şekil 2: Beldeevi Öğreticilerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Öğreticilerin eğitim düzeyleri ilkokuldan yüksek lisansa değişmektedir.%39,1 ile lisans mezunu öğreticiler en yoğun grubu oluştururken bunu lise mezunu ve ön lisans mezunu öğreticiler izlemiştir. Halk eğitimi anlamında özel bir beceri ya da tecrübe sahibi, ustalık belgesi olan kişilerin bu bilgilerini başka kişilere aktarmaları önemlidir .İlkokul mezunu, bu özelliklere sahip iki el sanatları öğreticisi Beldeevi kurslarında öğreticilik yapmaktadır.

Tablo 1: Beldeevi Öğreticilerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

	Yaş Grupları	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yaş (n=69)	19-24	5	7,2%
	25-30	12	17,4%
	31-35	12	17,4%
	36-40	7	10,1%
	41-45	13	18,8%
	46-50	10	14,5%
	51-55	4	5,8%
	56-60	5	7,2%
	61 ve üzeri	1	1,4%

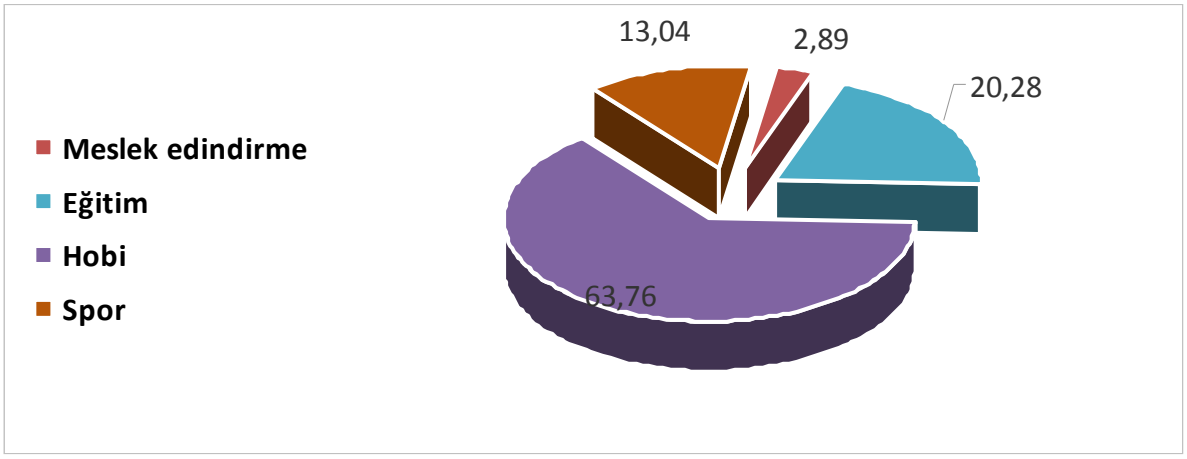
Tablo 1'de öğreticilerin yaş dağılımları incelendiğinde, Beldeevlerinde görev yapan öğreticilerin ağırlıklı olarak 41-45 yaş grubunda olduğu saptanmıştır. 61 yaşın üzerinde olup öğreticilik yapan 1 kişi de bu kurslarda görev yapmaktadır.

Öğreticilerle ilgili diğer demografik özellikler ise şöyledir: %66,2'si evlidir ve %92,8'inin kendine ait geliri vardır. %59,4ü çocuk sahibidir ve Beldeevlerinde 3 aydan 8 yıla kadar değişen sürelerde çalışmış öğreticilerdir.

Tablo 2: Beldeevi Öğreticilerinin Kadro Durumuna Göre Dağılımı

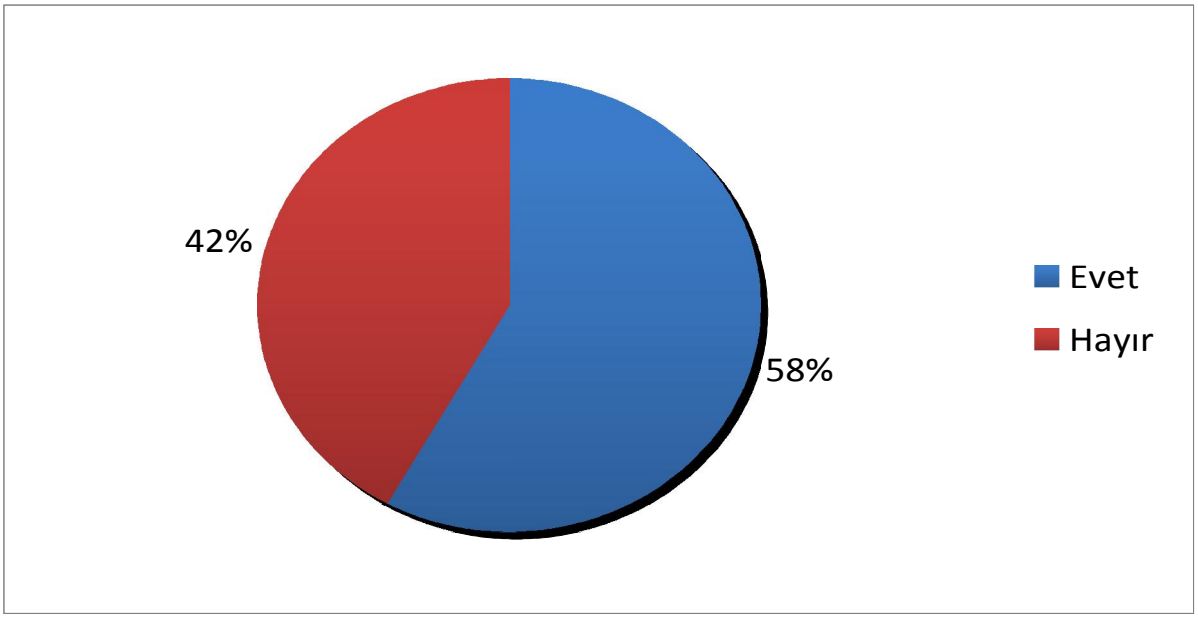
	Kadro Durumu	Frekans (n)	Yüzde (%)
Kadro (n=69)	**Gönüllü öğretici**	12	17,4%
	Kadrolu öğretici	57	82,6%

Öğreticilere yöneltilen bir diğer soru Beldeevlerindeki öğreticilik pozisyonu ile ilgilidir. Bu soruyu yanıtlayan öğreticilerden %17,4'ü gönüllü, %82,6'sı kadrolu öğretici olduklarını belirtmiştir. Kadrolu öğreticiler Halk Eğitim Merkezi (HEM) öğreticileri ve Tepebaşı Belediyesinin kendi öğreticileridir. Öğretici gereksiniminin karşılanmasında yaşam boyu eğitim kurumlarının işbirliği önemlidir. Okuma – yazma kursu gibi sertifikaya dayalı eğitimler bakanlığa bağlı eğiticiler tarafından verilmektedir. Bunun yanı sıra il müftülüğünden gelen 2 Kur-an hocası da bu kurslarda görev yapmaktadır. Beldeevlerinde görev yapan öğreticilerin %17,4'ü ise herhangi bir ücret talep etmeden bu kurslarda görev yapan gönüllülerdir. Gönüllü öğreticilerin%16,6'sı ilkokul, %16,6'sı lise, %16,6'sı ön lisans mezunudur. %41,6'sı lisans mezunuyken %8,33'ü lisansüstü diplomasına sahiptir.



Şekil 3: Beldeevi öğreticilerinin ders verdikleri alanlara göre dağılımı

Şekil 3'de görüldüğü gibi öğreticilerin %63,76'sı ahşap boyama, seramik, resim, bez bebek, örgü gibi hobi kurslarında eğitmendir. %20,28'lik bir oran ise eğitim kursları başlığında toplanan okuma-yazma, İngilizce, Kur-an kurslarında öğreticidir. Beldeevlerinde dikkati çeken bir diğer nokta da spor etkinlikleridir. Beldeevleri kadın kursiyerler arasında çok ilgi gören spor etkinlikleri için Tepebaşı Belediyesi kendi bünyesinde bir öğretici kadrosunu bulundurmaktadır.

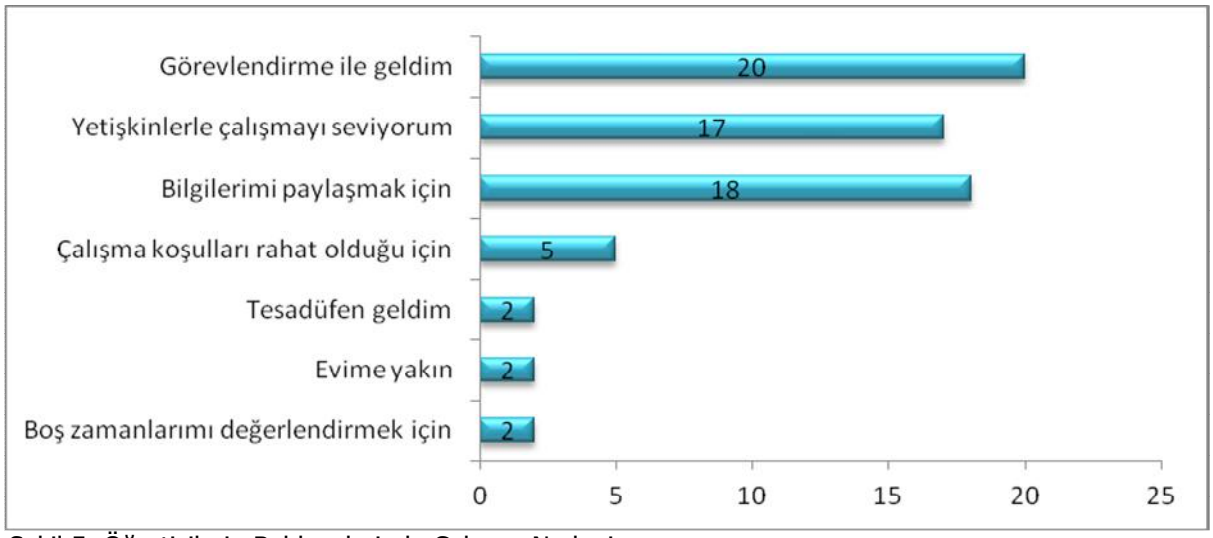


Şekil 4: Öğreticilerin Daha Önce Yaygın Eğitim Kurumlarında Çalışma Durumu

Öğreticilerin yaygın eğitim kurumlarında çalışma deneyimine bakıldığında %58'inin daha önce bu eğitim kurumlarında çalıştığı saptanmıştır. Bu öğreticiler, Beldeevlerinin işbirliği yaptığı kurumlarda görevli öğreticilerdir.

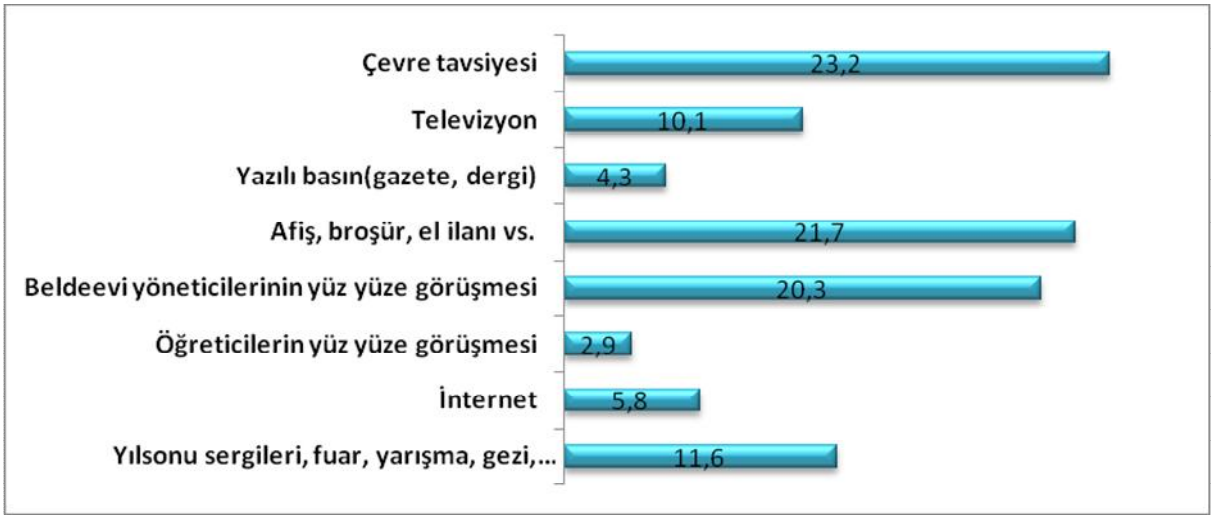
Öğreticilerin Beldeevleri ile ilgili Görüşleri

Bu bölümde, Beldeevlerinde görev yapan öğreticilerin Beldeevlerinde çalışma nedenleri, Beldeevi kurslarının vatandaşa ulaşmasındaki etkili buldukları yöntemler ile Beldeevindeki kurslarda başarılı ve eksik buldukları yönlerle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.



Şekil 5: Öğreticilerin Beldeevlerinde Çalışma Nedeni

Beldeevlerinde çalışmayı niçin tercih ettiniz sorusuna, görevlendirmeyle gelenler dışında bilgilerimi paylaşmak, yetişkinlerle çalışmayı seviyorum seçenekleri ilk sıralarda işaretlenmiştir. Beldeevleri fiziki çalışma koşullarının iyi olduğu ortamlardır. Öğreticilerin %7,2'si bu durumun tercih nedeni olduğunu belirtmiştir. Evine yakın olması, boş zamanlarını değerlendirmek çalışma nedenleri arasındadır. Ek iş yapmak ve yöneticilerin olumlu tavrı 'diğer' seçeneğinde 2 öğreticinin tercih nedenleridir.



Şekil 6: Beldeevlerinin Vatandaşa Ulaşmasında En Etkili Yöntem

Beldeevlerinin vatandaşa ulaşmasında en etkili yöntemler içinde öğreticiler %23,2 oranında ilk sırada çevre tavsiyesini görmüştür. 2. sırada afiş, broşür, el ilanını, 3. sırada ise % 21,3 oranında yöneticilerin kursiyerlerle yüz yüze görüşmelerini işaretlemiştir. Öğreticiler Beldeevi çalışmalarının vatandaşa

ulaşmasında yüz yüze iletişimi önemli bulurken, televizyon, internet ve yazılı basını vatandaşa ulaşmada etkili bir araç olarak görmemektedirler.

Tablo 3: Kurslarının Yaşam Boyu Öğrenmeyi Geliştiren Olumlu Özellikleri/ Güçlü Yönleri Nelerdir?

		Sayı	Yüzde %
Yaparak yaşayarak öğrenmeye dayanması	Evet	54	78,3%
Günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olması	Evet	37	53,6%
Öğrenmeyi öğrenme yöntemlerini içermesi	Evet	32	46,4%
Etkin katılımı desteklemesi	Evet	50	72,5%
Kazanımların yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması	Evet	40	58,0%
Kalıcı öğrenmeyi desteklemesi	Evet	35	50,7%
Öğrenci merkezli olması	Evet	40	58,0%
Sorumluluk duygusunu kazandırmayı hedeflemesi	Evet	29	42,0%
Zihinsel gelişimi destekleyici olması	Evet	34	49,3%
Bireysel farklılıklara önem vermesi	Evet	34	49,3%
İşbirliği ile öğrenmeyi desteklemesi	Evet	44	63,8%
Okul dışı etkinlikleri içermesi	Evet	28	40,6%
Diğer	Hanımların ekonomik düzeyini yükseltmesi	1	

Beldeevleri kurslarının olumlu yönleri olarak öğreticiler, çalışmaların yaparak yaşayarak öğrenmeye dayanması seçeneğini birinci sırada işaretlemiştir. Öğreticilerin ikinci sırada işaretledikleri seçenek ise kursiyerlerin etkin katılımını desteklemesi olmuştur.

Tablo 4: Beldeevleri Kurslarının Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerini Geliştirme Açısından Eksik Yönleri Nelerdir?

		Sayı	Yüzde %
Programdaki temel becerilerin kazandırılması için sürenin yetersiz gelmesi	Evet	29	42%
Teknolojiden etkin biçimde yararlanılamaması	Evet	28	41%
Kurs dışı etkinliklerin sayısının az olması	Evet	11	16%
Maddi açıdan zorlaması	Evet	15	22%
Diğer	Motivasyon için etkinlikler	1	
	Okulların sınırlı olması	1	

Öğreticilerin Beldeevinde yürüttükleri derslerle ilgili en büyük sorun dersin süresiyle ilgilidir. Temel bazı beceriler için 1 kurs dönemi yetersiz olabilmektedir. Öğreticilerin eksik bulduğu bir başka yön ise teknoloji ile ilgilidir. Ücretsiz internet bağlantısı olması bu isteklerin başında gelmektedir. Bazı kurslar hobi düzeyinde bile olsa kursiyerlere kimi maddi yükümlülükler getirmektedir. Bu da öğreticilerin eleştirdiği bir diğer noktadır.

Tablo 5:Çalıştığınız Beldeevlerini Hangi Alandaki Çalışmaları İle Daha Başarılı Buluyorsunuz?

		Sayı	Yüzde
Bireylere mesleki ve teknik bilgi ve beceri kazandırmada	Evet	34	49%
Toplumda okuryazarlık oranını artırmada	Evet	26	38%
Yerel özellikler ve gereksinimlere göre eğitim-üretim-istihdam, pazarlama ve örgütlenmeye yönelik çalışmalar yapmada	Evet	19	28%
Boş zamanları sosyal ve kültürel etkinliklerle değerlendirmeye yönelik eğitim çalışmaları yapmada	Evet	52	75%
Yetişkinlerin, kişisel ve toplumsal sorunları çözmeye ve yeni bir biçimde işleri ele almaya yönelik çalışmalarında (aile eğitimleri, iletişimi, çocuk bakımı vb.)	Evet	25	36%
Sosyal sorumluluk projelerinde	Evet	22	32%

Öğreticilerin Beldeevlerindeki eğitimlerde en başarılı buldukları alan boş zamanları sosyal ve kültürel etkinliklerle değerlendirme olmuştur. Bunu bireylere mesleki ve teknik bilgi ve beceri kazandırma seçeneği izlemiştir.

Beldeevi Öğreticilerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri

Bu bölümde Beldeevlerinde görev yapan öğreticilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin anlamı, günümüzdeki önemi, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili sorular bu bölümde değerlendirilmiştir.

Tablo 6: Yaşam Boyu Öğrenme Sizin İçin Nedir?

		Sayı	Yüzde
Öğrenmenin her yaşta devam etmesi	Evet	52	75%
Zaman sınırı olmayan süreç	Evet	21	30%
İhtiyaç duyulan bilgiye ulaşmak için gönüllü öğrenme faaliyeti	Evet	24	35%
Öğrenimin her koşulda devam ettirilmesi	Evet	34	49%
Bireyin mesleki açıdan kendini geliştirmesi (çalıştığı ya da çalışmak istediği alanda)	Evet	36	52%
Bireyin kendisi için gerekli bilgi ve becerileri kazanma çabası içinde olması	Evet	38	55%
Gelişen ve değişen bilgi ve toplumuna uyum için öğrenme süreci	Evet	26	38%
Okul sonrasında yaşam boyu devam eden öğrenme	Evet	29	42%
Bilgiye ulaşma yollarını ve bu bilgileri nasıl kullanılacağını öğrenmesi	Evet	32	46%
Deneyimi öğrenme fırsatına dönüştürmek	Evet	24	35%

Bu soruda öğreticilerin %75 oranında, yaşam boyu öğrenmeyi yaşla ilişkilendirdikleri görülmüştür. İkinci sırada bireyin kendisi için bazı bilgi ve becerileri kazanma çabası yer alırken, bireyin mesleki açıdan kendini geliştirmesi 3. sırada yer almıştır. Bu soruda seçeneklerin tümünü yaşam boyu eğitimi tanımlayan seçenekler olarak düşünüp işaretleyen öğretici sayısı 7'dir.

Tablo 7: Yaşam Boyu Öğrenmenin Günümüzdeki Önemi Nedir?

	Sayı	Yüzde
Mesleki alanda değişime uyum sağlamak Evet	45	%65
Hızlı değişime bireysel uyum sağlamak Evet	53	%76,8
Diğer		
Değişim ve Gelişime Açık Olmak	1	
Kişisel Gelişim	1	
Mutlu birey olarak yaşamak	1	
Sosyalleşmek	2	

Öğreticiler yaşam boyu öğrenmeyi bireysel ve mesleki anlamda değişimlere uyum sağlamanın bir yolu olarak önemli bulmaktadır. Hızlı değişimlere bireysel uyum sağlamak yaşam boyu eğitimin bireylere sağladığı bir olanak olarak ilk sırada yer alırken bunu mesleki alanda değişime uyum sağlama seçeneği izlemiştir. Öğreticiler 'diğer' seçeneğinde sosyalleşmenin, kişisel gelişimin, mutlu bireyler olarak yaşamanın ve gelişim ve değişime açık olmanın yaşam boyu öğrenme kapsamında önemli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilişsel Becerileri Sizce Neler Olmalıdır?

		Sayı	Yüzde %
Bilgi okur-yazarlığı, etkili teknoloji kullanımı/ teknoloji okur-yazarlığı	Evet	47	68,1%
Üst düzey düşünme becerileri	Evet	42	60,9%
Öğrenmeyi öğrenme	Evet	41	59,4%
Öz yönetim	Evet	26	37,7%
Araştırma becerileri	Evet	49	71,0%
Öz farkındalık	Evet	28	40,6%
Bilimsel düşünme	Evet	29	42,0%
Eleştirel düşünme	Evet	30	43,5%
Problem çözme	Evet	46	66,7%
Bilgiye ulaşma yollarını bilme	Evet	52	75,4%

Beldeevi öğreticilerinin yaşam boyu öğretmenlerinde sahip olması gereken bilişsel beceriler içinde en çok vurguladıkları özellik %75,4 oranıyla bilgiye ulaşma yollarını bilme, İkinci sırada %71,0 ile araştırma becerileri olmuştur. Bunu sırasıyla % 68,1 oranıyla bilgi okur-yazarlığı, etkili teknoloji kullanımı/teknoloji okur-yazarlığı izlemiştir. Öğreticilerin işaretlediği bu seçenekler özellikle bilgiyi bulma ile ilgilidir. Bu sorudaki tüm seçenekleri işaretleyen öğretici sayısı 9'dur.

Tablo 9. Yaşam Boyu Öğrenme İçin Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Duyuşsal Beceriler Sizce Neler Olmalıdır?

		Sayı	Yüzde %
Öğrenmekten keyif alma	Evet	57	82,6%
Sürekli öğrenme çabası	Evet	47	68,1%
Güncel bilgiyi takip etme isteği	Evet	43	62,3%
Kişisel gelişim için çaba harcama	Evet	39	56,5%
Öğrenmeye olumlu tutum	Evet	34	49,3%
Merak	Evet	40	58,0%
Öz güven	Evet	43	62,3%
Araştırmaya olumlu tutum	Evet	36	52,2%
Öz yeterlik	Evet	29	42,0%
Grup çalışmasına yatkınlık	Evet	35	50,7%
Sorumluluk sahibi olma	Evet	43	62,3%
Açık fikirlilik	Evet	36	52,2%
Yeniliklere açık olma	Evet	51	73,9%
Öğrenmeye açık olma	Evet	43	62,3%
Amaca dönük olma	Evet	27	39,1%
Öğrendiğini öğretme	Evet	1	

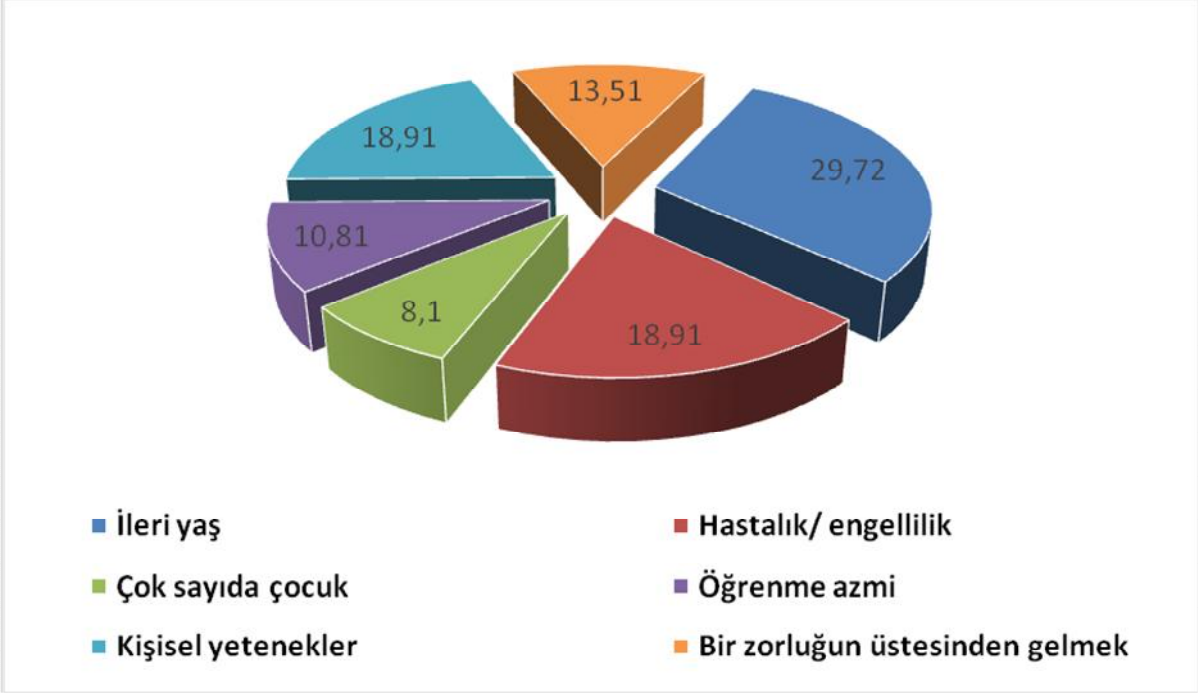
Öğreticilerin sahip olması gereken duyuşsal beceriler içinde öğreticiler, %82,6 oranında öğrenmekten keyif almanın gerekli olduğunu belirtmiştir. Bunu yeniliklere açık olma ve sürekli öğrenme çabası seçenekleri izlemiştir.

Tablo 10: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Sosyal Becerileri Sizce Neler Olmalıdır?

		Sayı	Yüzde %
Grup çalışmasına yatkınlık	Evet	53	76,8%
Paylaşmaya gönüllü olma	Evet	48	69,6%
Sosyalleşme	Evet	45	65,2%
Etkili iletişim	Evet	55	79,7%
Girişimcilik	Evet	47	68,1%
Diğer	Grup Yönetme yeteneği	1	
	Hümanist olma	1	
	Kendimizi Geliştirmek	1	

Öğreticiler sosyal beceriler içinde etkili iletişimi en önemli unsur olarak belirtirken bunu grup çalışmasına yatkın olma seçeneği izlemiştir. Hümanist olmak kendimizi geliştirmek ve grup yönetme yeteneği öğreticilerin sosyal beceriler içinde saydıkları özelliklerdir. 25 öğretici bu seçeneklerin tümünü gerekli bulmuştur.

37 öğreticinin yanıtladığı son soru açık uçlu bir soru olup öğreticilerden kendilerini etkileyen öğrencilerle ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Yanıtlar 6 kategoride toplanmıştır.



Şekil 7: Öğreticilerin Kursiyerlerden Etkilenme Nedenleri

- 37 öğreticiden %29,7'sinin kursiyerlerden etkilenme nedeni, kursiyerlerin yaşı ile ilgilidir. Öğreticiler "yaşına rağmen" kurslara katılan 60 yaş ve üstü kursiyerlerden etkilendiklerini ifade etmişlerdir.
- %18,91 oranında öğreticileri etkileyen 2. grup hasta ve engelli olmasına rağmen kurslara katılan kursiyerlerdir. Bunlar down sendromlu, işitme engelli, MS hastalığı olan kişilerdir.
- 3.grup ise %18.91 oranında kişisel becerileri ve karakter özellikleri ile öne çıkan kursiyerlerdir. Kursiyerlerin bir bölümü lider, çok becerikli, akıllı, hoşgörülü, yaşam enerjisi yüksek şeklinde tanımlanmıştır.
- 4. gruptaki kursiyerler bir sorunu olup bunu Beldeevindeki eğitimlerle yenen kursiyerlerle ilgilidir. %13,51 oranında öğreticiler bu kişisel başarılarla ilgili öyküleri kayda değer bulmuştur. Bunlar arasında panik atağı yenmek, ekonomik özgürlüğünü kazanmak, özgüven kazanmak gibi örnekler vardır.
- 5. grup yetişkin bireylerin bir şeyler öğrenme istek ve arzularıdır. %10,8 oranında öğreticiler öğrenme arzusunda olan öğrencileri hatırlamaya değer bulmuştur.
- 6. grup ise çok çocuklu olmasına karşın kurslara vakit ayıran kadınlara olan hayranlıktır. Öğreticilerin %8,10'u olumsuz koşullara karşın bu kurslara devam eden kursiyerleri dikkate değer bulmaktadır.

Bu soruya verilen yanıtlar öğreticilerin kursiyerlerle kurdukları yakın dostlukları göstermesi bakımından önemlidir. Öğreticilerin öğrencilerin özel durumlarına duyarlı oldukları, onları öğrenme için teşvik ve takdir ettikleri ve olumlu sonuçlardan mesleki bir doyum sağladıkları görülmektedir.

SONUÇ

*Beldeevleri öğretici gereksinimi için HEM ve müftülük gibi kurumlarla işbirliği yapmaktadır. Tepebaşı Belediyesinin bazı kurslar için istihdam ettiği kendi kadroları da vardır. Gönüllü öğreticiler ise bilgilerini paylaşmayı ve yetişkinlerle çalışmayı seven önemli bir gruptur. % 17,4'lük bir oranı kapsayan gönüllüler Beldeevlerine hiçbir ücret almadan eğitime katkıda bulunmaktadır. Burada belediyenin bu öğreticilerle kurduğu iletişim önemlidir.

*Beldeevlerindeki öğreticilerin yaklaşık % 90'ı kadındır. Öğreticilerin cinsiyeti kursiyerlerin kurslara katılımı belirleyen unsurlardan birisidir. Bu nedenle kadın öğreticilerin ağırlıkta olması kadın kursiyerlerin katılımını olumlu yönde etkilemektedir.
*Öğreticilerin yaklaşık % 64'ü hobi dalında ders veren hocalardır.
*Öğreticilerin yaşları 19-24 yaş grubundan 61 ve üstü yaş grubuna kadar değişmektedir.
*Öğreticilerin eğitim düzeyleri de ilkokuldan yüksek lisansa kadar çeşitlilik göstermektedir. Öğretici eğitimlerinin en az lisans düzeyinde olması arzu edilen bir durumdur. Oysa Beldeevlerinde görev yapan öğreticilerin yaklaşık %30'u lise mezunudur. Ancak bu durum sadece Beldeevlerinin değil yetişkin eğitimi ile ilgilenen tüm kurumların ortak sorunudur.
*Öğreticiler özellikle boş zamanları değerlendirmede Beldevlerindeki çalışmaları olumlu olarak değerlendirirken, kurs sürelerinin yetersiz olması en çok eleştirdikleri nokta olmuştur.
*Beldeevi öğreticilerinin, hastalık, çok çocuklu olmak, kişisel problemler gibi olumsuzluklara rağmen, eğitim alma isteğinde olan kursiyerlere karşı olumlu tutumlar içinde olduğu saptanmıştır. Öğreticiler, bu kursiyerlerin özel hayatları, sorunları, sorunlarının çözümleri için duyarlı davranışlar içindedir.
*Öğreticilerin yaşam boyu öğrenmenin anlamı ve önemine ilişkin kavram yanlışları olmasa da bazı seçeneklerin öne çıktığı görülmüştür. Öğreticiler yaşam boyu öğrenme kavramını büyük oranda yaşla ilişkilendirmişlerdir.
*Bireysel gelişim için, yaşam boyu öğrenme önemli olarak nitelendirilirken, bilgiye ulaşma yollarını bilme, öğrenmekten keyif alma ve etkili iletişim kurmanın önemli olduğu öğreticiler tarafından belirtilmiştir.

Sonuç olarak, Beldeevlerinin Eskişehir'deki yetişkin eğitimine getirdiği katkı büyüktür. Yetişkin eğitimi için uygulanabilecek alanların çok geniş olması her alan için uzman kişilerin görevlendirilmesini gerektirmektedir. Beldeevleri öğretici sorununu diğer kurumların ve kendi kadrosunun deneyimli ya da konu uzmanlarının gönüllü destekleriyle çözmeye çalışmaktadır. Halk eğitimi anlamında, ustalık belgesi olanların eğitim düzeyi ne olursa olsun bu bilgilerini başka kişilere aktarmaları kuşkusuz önemlidir. Ancak yetişkin eğitiminin özelliklerinin, öğreticilerce bilinmesi kursların başarısını da etkileyecektir. Özellikle gönüllü öğreticiler için böyle bir formasyon kontrolü yapılması bu açıdan önemlidir.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ayhan, S. (1988). Halk Eğitiminde Katılma: Ankara'daki Halk Eğitimi Merkezlerinde Açılan Kurslara Katılanların Demografik Özellikleri, Katılmalarını Güdüleyen Etmenler ve Programa İlişkin Görüşleri. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.

Bülbül, S. (1987). Halk Eğitimcilerinin Yetiştirilmesinde Üniversitelerin Yeri ve Önemi. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 2 Ankara.

Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 1, 10-11.

Duman, A. (2000).Yetişkinler Eğitimi (1. Basım) Ankara, Ütopya Yayınları.

Harden RM, Crosby JR. (2000). The Godd Teacher is more than a Lecturer the twelve roles of the teacher. 2000 AMEE Education Guide No 20.

Kurt, İ. (2000). Yetişkin Eğitimi, Ankara, Nobel Yayınları.

Okçabol, R. (1994). Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi). İstanbul, Der Yayınları.

Özdemir, S. T. (2003). Tıp Eğitimi ve Yetişkin Öğrenmesi. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi. 05.02.2017 tarihinde http://utf.dergisi.org/pdf/pdf_UTF_214.pdf adresinden alınmıştır.

Titmus, C.,Buttedahl, P., Ironside, D. ve Lengrand, P. (1985). Yetişkin Eğitimi Terimleri. Çeviren: F.Oğuzkan. Ankara, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 04 ISSN: 2146-9199

YAŞAM BOYU EĞİTİM BAKIŞIYLA İNTERNET VE KADIN SİTELERİ

Prof. Dr. Mediha Sağlık Terlemez
Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
msaglik@anadolu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Serap Öztürk
Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
srozturk@anadolu.edu.tr

Özet
Yaşam boyu eğitimin hedeflerinden biri, bireyin yaşamını kaliteli bir şekilde sürdürmesi ve yaşamının değişik dönemlerine uyum sağlaması için bilgi ve beceri kazanmasını sağlamaktır. İnternet, günümüzde çok farklı konularda, farklı hedef kitleler için yaşam boyu öğrenme materyalleri sunan erişimi kolay ve maliyetsiz bir ortam olarak günlük yaşamın da ayrılmaz bir parçası olmuştur. Kadın, İnternet ortamındaki belirgin hedef kitle grubundan biri olarak karşımıza çıkmakta, kadınlara yönelik, yaşam boyu eğitim içerikli çok sayıda web sitesi yayınlanmaktadır. Araştırmalar, kadınların internet kullanım oranlarının giderek arttığını, % 50'nin üzerine çıktığını göstermektedir. Bu araştırmada, kadın siteleri, yaşam boyu eğitim açısından toplumsal cinsiyet bakışıyla değerlendirilecektir. Cinsiyet kavramı toplumsal cinsiyet boyutuna taşındığında; toplumun verdiği roller, görev ve sorumluluklar, toplumun bireyi nasıl gördüğü, algıladığı ve beklentileri ile ilgili bir kavrama dönüşmektedir. Kadının toplumsal cinsiyet kapsamında üstlendiği rollerin başında, doğurganlık özelliğinin doğal bir sonucu olarak değerlendirilen annelik gelmektedir. Bunun yan ısıra, evin idaresi ve evde yaşayanların bakımı da kadının sorumluluğundadır. Öte yandan "iyi bir kadın" olmanın tüm bu sorumlulukları yerine getirmekle birlikte, dış görünüşle de bağlantısı kurulur. Araştırma, kadın sitelerinin özellikle ele aldığı konular ve içeriklerin, yaşam boyu eğitim bakışıyla toplumsal cinsiyet açısından ortaya koydukları söylem odaklıdır.

Araştırmanın örneklemine, en çok ziyaret edilen 5 kadın sitesi alınmıştır. Araştırma, betimleyici bir araştırma yöntemi olan kesitsel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: yaşam boyu eğitim, internet, kadın siteleri, toplumsal cinsiyet.

INTERNET SITES FOR WOMEN FROM LIFELONG LEARNING VIEW

Abstract
One of the goals of lifelong education is to maintain the quality of life of the individual and to acquire knowledge and skills to adapt to different periods of life. The Internet has become an inseparable part of daily life as an easy and cost-free environment that offers lifelong learning materials for different target groups and different contexts in nowaday: The woman is confronted as one of the distinct target audience group on the Internet and has a large number of websites targeting women's lifelong education. Surveys show that women's internet usage rates are increasing steadily, exceeding 50%. In this research, women's Internet sites will be evaluated with gender perspective in terms of lifelong education. When the concept men and women moved to the gender dimension; roles, duties and responsibilities of the society, how the society sees, perceives and expects the individual. At the forefront of women's role in gender is the motherhood, which is regarded as a natural consequence of fertility. It is also the responsibility of the woman to care for the side heat, the housekeeping and the inhabitant: On the other hand, while being a "good woman" fulfills all these responsibilities, it is linked to the external appearance. The research focuses on the discourse that women's sites especially deal with in terms of gender in terms of life-long educational view:

The most visited 5 women Internet sites were included in the sample of the study. The study was performed by descriptive cross-sectional scanning method is a research method.

Keywords: Lifelong education, Internet, Internet sites for women, gender.

GİRİŞ

Bireye, üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişiyi ayırt ettiren yaradılış özelliği (TDK) olarak tanımlanan cinsiyet kavramı toplumsal cinsiyet boyutuna taşındığında; toplumun verdiği roller, görev ve sorumluluklar, toplumun bireyi nasıl gördüğü, algıladığı ve beklentileri ile ilgili bir kavrama (Üner 2008) dönüşmektedir. İnsan hakları çerçevesinde olduğu gibi her iki cins arasında eşit sorumluluk paylaşımı, kaynaklara erişme, kontrol etme yetkisi ya da kaynaklardan yararlanma düzeyi anlamında bir hakkaniyeti de içermesi gereken kavram, kadının toplumsal cinsiyet kapsamında yeri söz konusu olduğunda daha çok eşitsizlikler üzerinde kurulmaktadır. Kadının toplumsal cinsiyet kapsamında üstlendiği rollerin başında, doğurganlık özelliğinin doğal bir sonucu olarak değerlendirilen annelik gelmektedir. Bunun yanı sıra, evin idaresi ve evde yaşayanların bakımı da kadının sorumluluğundadır. Öte yandan "iyi bir kadın" olmanın tüm bu sorumlulukları yerine getirmekle birlikte, dış görünüşle de bağlantısı kurulur. Kadın güzel ve bakımlı görünmelidir. Toplumsal rollerin öğrenilme süreci, doğum sonrası giyilen pembe zıbınla başlayan ve yaşam boyu süren, öğrenilen, değişim konusunda mücadeleler de içeren bir süreçtir.

Kapitalist tüketim ekonomisi, ataerkil ideolojiler ve medyanın desteklediği güzellik dayatması; bugün televizyon, dergi, ilan ya da sosyal ortamlarda salt görünüşüyle ön planda tutulan temsiller aracılığıyla vuku bulmaktadır. Belirli bir imaj setine karşılık gelen ideal güzellik ölçülerini yakalamaya çalışan kadınlar; bir araç, süs ve seks imgesine dönüşmektedirler. Bu imajın görünür, arzulanabilir ve erişebilir olmasında medyanın payı büyüktür (Güzel, 2013 :82).

Kadınlık içinde yaşadığımız kültürde yaş, eğitim, sınıf gibi değişkenlerden bağımsız olarak, esasen ev üzerinden tanımlanır ve yeniden üretilir. Bu nedenle ev ve ev işleri, kadın öznelliğinin kurulmasını anlamak için kilit alanlardan biri olarak karşımıza çıkar. Ev ve ev işleriyle kurulan ilişki, her kadın için merkezi bir önem taşısa da kadının ait olduğu sınıfa statüye, kuşağa ve eğitim düzeyine göre farklılaşır (Bora'dan ak. Aktaş, 2012:23). Ev işlerinin bir uzantısı olarak evlilikle bağlantılı olarak "iyi eş" olmanın da koşulları belirlenir. Annelik bu bağlamda ayrı bir önem kazanır. Bakımlı ve güzel olmak koşulu ise, evin sınırlarını da aşarak tüm toplumsal rollere taşınarak, kadın bu anlamda kullanılacak tüketim ürünleri için yaratılan büyük pazara taşınmaya zorlanır. Eğitim, kariyer, sosyal etkinlikler gibi konular ise kadın dendiğinde akla ilk gelen ana konular değil, ana sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda kadın ve yaşam boyu eğitim, yan yana durması gereken iki önemli kavram olarak değerlendirilmelidir.

Yaşam boyu öğrenmeyle hedeflenen bireyin yaşamını kaliteli bir şekilde sürdürmesi ve yaşamının değişik dönemlerine uyum sağlaması için bilgi ve beceri kazanmasını sağlamaktır. Yaşam boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Güleç ve diğerleri, 2012 :37-38).

Yaşam boyu eğitimin başlıca üç ana işlevinin olduğu söylenebilir:
- Ekonomik gelişme için yaşam boyu öğrenme;
- Kişisel gelişme ve kendini gerçekleştirme için yaşam boyu öğrenme;
- Sosyal içerme ve demokratik anlayış ve eylem için yaşam boyu öğrenme. (Toprak ve Erdoğan, 2012 :70)

Yaşam boyu eğitim; yapılandırılmış (formal) ya da yapılandırılmamış(informal) bütün eğitim biçimlerini içinde barındıran, bireye bağlı; amaçlı ya da rastgele bir öğrenme etkinliğidir. Kişiler, kendi ihtiyacına

uygun bir öğrenme süreci oluşturabilir. Bu öğrenme sürecinin sonunda bir diploma ya da sertifikanın olup olmaması önemli değildir. Burada önemli olan bireyin kendi ihtiyaçlarını bilmesi, o ihtiyaçların giderilmesine yönelik bir öğrenme ortamına ulaşabilmesidir. Yaşam boyu öğrenme, bireye özgür öğrenme ortamları sağlayarak, kendine özgü öğrenme biçimleri ve ortamları yaratır. Bilgi ve iletişim teknolojileri de öğrenene bu ortamı sunmaktadır.
Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri arasındaki uyum aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Sharples'den ak. Demirel 2009, :699).

Tablo 1: Yaşam Boyu Öğrenme ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Yaşam Boyu Öğrenme	Yeni Teknoloji
Bireyselleştirilmiş (individualised)	Kişisel (personal)
Öğrenen merkezli (learner centered	Kullanan merkezli (user centered)
Durumsal (situated)	Hareketli (mobile)
İşbirlikli (collaborative)	Ağ tabanlı (networked)
Her yerde (ubiquitous)	Her yerde (ubiquitous)
Yaşam boyu (lifelong)	Sürekli (durable)

Ülkemizde bilgisayar ve internet kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. TUİK verilerine göre, 2004 yılında 12,1 olan kadınların internet kullanma oranları, (TUİK 2016a) yıllar bazında artmaktadır. 2016 yılına ait TUİK verilerine göre

(Tablo 2), kadınların bilgisayar kullanma oranları % 45, 9 iken, internet kullanma oranları % 51,9 olarak saptanmıştır.

Tablo 2: Bireylerin Bilgisayar ve İnternet Kullanım Oranı, 2016 (%)

	Bilgisayar			**İnternet**		
	Toplam	**Erkek**	**Kadın**	**Toplam**	**Erkek**	**Kadın**
Bilgisayar ve İnternet Kullananlar	54,9	64,1	45,9	61,2	70,5	51,9
Hiç Kullanmayanlar	45,1	35,9	54,1	38,8	29,5	48,1

TÜİK, Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2016. 16-74 yaş grubu

Kadınların internet kullanım nedenlerine ilişkin VivaKi Business Intelligence tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, kadınların internet kullanımlarının altında yatan temel neden araştırma yapmak. Büyük çoğunluk merak ettikleri bir konuyu internetten araştırıyor ve/veya satın alma odaklı olarak ürünleri inceliyor. Araştırma yapmanın haricinde, gündeme dair gelişmeler hakkında güncel kalma istekleri de kadınların internet kullanım amaçlarında önemli bir yere sahip. Kadınların, tüm kullanıcılara kıyasla en çok farklılaştığı kullanım amacı ise, markalar ve ürünler hakkında yorum yazmak. Ayrıca eğlence temalı içeriklere ulaşmakla beraber film veya TV izlemek de kadınların tüm kullanıcılara göre farklılaştığı diğer kullanım amaçları. Kadın kullanıcılara göre Türkiye'deki kadınların en yüksek oranda gerçekleştirdikleri aktivite ise "fikirlerini başkalarıyla paylaşmak" olarak dikkat çekiyor. **(**Business Intelligence**,** 2013) Starcom MediaVest Group Business Intelligence tarafından yapılan bir başka araştırmada, digital annelerin toplam internet kullanıcıları arasındaki yeri % 9 olarak açıklanmıştır. Araştırma verilerine göre Türkiye'deki dijital annelerin internet motivasyonları

sıralandığında dijital kadınlara paralel olduğu görülüyor. Annelerin motivasyonlarında ilk sırada 'Nasıl yapılır?' (%81) araştırmaları yer alıyor. İkinci sırada ise %75'lik oran ile 'gündemi takip etmek' ve ardından 'eğitim' (%74) odaklı araştırmalar geliyor (Business Intelligence**,** 2015).

Kadınlar interneti yalnızca üretilen içerikleri kullanmaktan öte, üretilen içeriğe katkıda bulunma ve internet ortamları için içerik üretme boyutunda da kullanmaktadır. Kadın-Yaşam sınıflandırmasında yer alan, hedef kitlenin doğrudan kadınlar olarak belirlendiği web sitelerinin büyük bir bölümünün içerik belirlemesi ve üretimi yine kadınlar tarafından yapılmaktadır. Bu çalışmada, internet teknolojisi aracılığıyla üretilen ve sunulan bu içeriklerin, Yaşam boyu eğitim bakış açısıyla kadınlar için katkılarının neler olduğu ve toplumsal rollerle ne tür bir ilişki içinde olduğu sorularından hareketle gerçekleştirildi.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, kadın sitelerinin özellikle ele aldığı konular ve içeriklerin, yaşam boyu eğitim bakışıyla toplumsal cinsiyet açısından ortaya koydukları söylemlerin incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma, betimleyici bir araştırma yöntemi olan kesitsel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin amacı ele alınan konunun doğasını ve özelliklerini tanımlamak, bir anlamda araştırma sürecinde fotoğrafını çekmektir. Bu çalışmada da, kadın ve yaşam sınıflamasında yer alan ve en çok ziyaret edilen sitelerin içerikleri, çeşitli sorgulamalarla taranmıştır.

Evren ve Örneklem

Arama motorlarında yapılan "kadın siteleri-portalları" aramalarında, çok sayıda site karşımıza çıkmaktadır. Bu sitelerin adları, hedef kitleyi açıkça hissettirecek sözcükler, tanımlamalar içermektedir. Yüksek topuklar, pudra, yeni kadın, trend kadınım, mag kadın, kafe kadınca, q kadın, kadının kitabı, 2 kadın, kadınlar kulübü, rujum, güzel, kadın sitesi, sihirli kadın, meraklı kadın, kırmızı ruj, biz kadınız, kadınız mutluyuz, hanımefendi bunlardan bazılarıdır.

Tablo 3: Eylül 2016'da En Çok Ziyaret Edilen Kadın ve Yaşam Siteleri

KADIN ve YAŞAM SİTELERİ* (Eylül'16)							
Site İsmi	Site Geneli Aylık Trafik (Impression)	Sitede Geçirilen Süre (ayda)	Gerçek Kullanıcı	Erişim	Ağustos 16 Impression	Değişim	
kizlarsoruyor.com	18.358.589	00:10:37	1.338.520	7%	22.196.966	-17%	▼
mahmure.com	13.157.381	00:16:40	543.710	3%	13.792.215	-5%	▼
hthayat.com	7.481.429	00:09:29	385.997	2%	10.180.455	-27%	▼
nefisyemektarifleri.com	4.965.870	00:08:23	817.673	4%	8.753.377	-43%	▼
kadinlarkulubu.com	4.873.663	00:05:53	1.011.889	5%	4.254.916	15%	▲
elmaelma.com	4.494.814	00:06:09	141.319	1%	5.710.288	-21%	▼
hurriyetaile.com	2.764.832	00:02:37	570.396	3%	-	-	-
surveyrouter.com	2.631.737	00:18:13	162.880	1%	2.090.894	26%	▲
pudra.com	2.473.436	00:12:23	203.381	1%	3.434.331	-28%	▼
kadinlardunyasi.tv	2.459.308	00:15:15	254.814	1%	1.489.509	65%	▲
doktortakvimi.com	2.378.732	00:03:47	537.183	3%	2.814.610	-15%	▼
ruyatabirleri.com	2.169.723	00:01:41	710.138	4%	1.456.433	49%	▲
ilacrehberi.com	1.946.066	00:08:48	274.370	1,4%	4.480.182	-57%	▼
yemektarifleri-sitesi.com	1.884.108	00:03:46	648.697	3%	1.352.582	39%	▲
hamaratabla.com	1.476.306	00:03:51	121.510	1%	-	-	-

*Baz olarak kişisel bilgisayar verileri alınmıştır.
Kaynak: IAB Internet Ölçümleme Araştırması Gemius, Eylül 2016

connectedvivaki.com

Örnekleme alınacak kadın - yaşam sınıflamasındaki web sitelerini seçmek için, en çok ziyaret edilen sayfa istatistikleri araştırılmış, IAB İnternet Ölçümleme Araştırması Gemius'un Eylül 2016 verileri temel alınmıştır. Bu verilerde, en çok ziyaret edilen 15 web sitesi belirlenmiştir (Tablo 3). Sıralamadaki tüm web sitelerinin gözlenmesinin ardından, araştırmanın amaçları doğrultusunda, örneklemine ilk beş web sitesinin alınması yeterli bulunmuştur. Ancak 4. Sırada bulunan *nefisyemektarifleri.com* sitesi tematik bir içerikte olduğu için örnekleme alınmamıştır.

Sonuç olarak örnekleme; kızlarsoruyor.com, mahmure.com.com, hthayat.com, kadinlarkulubu.com ve elmaelma.com olmak üzere kadın-yaşam sınıflamasındaki beş web sitesi alınmıştır. Çalışmada, bu siteler genel özellikleri ile toplumsal cinsiyet açısından incelenmiştir.

Veri Toplama ve Analiz

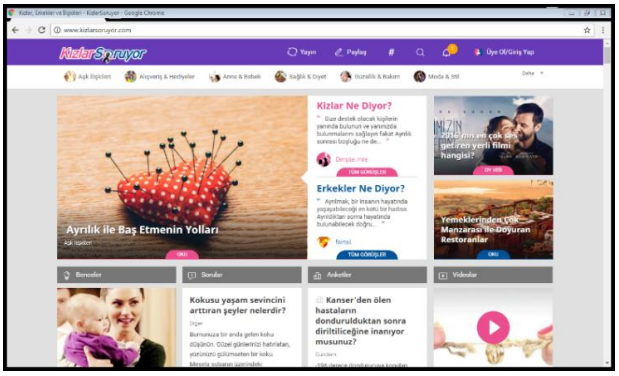
Web siteleri, durağan bir yapıya sahip değildir ve sürekli bir değişim ya da eklemleme süreci içindedir. Bu nedenle sitelerde yer alan ana konu başlıkları ve alt başlıklar ile sitelerin genel yapısına ilişkin veriler, 02 Aralık 2016 tarihi itibarıyla kayıtlanmıştır. Sorgulanacak diğer veriler, kayıtlanan veriler temel alınarak çevrimiçi tarama yöntemiyle toplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Kadınların internetle ilişkileri, temel olarak içerik üretici ve kullanıcı olmak üzere iki başlıkta incelenebilir. Örnekleme alınan siteler, kullanıcıların ve ana hedef kitlenin kadın olmaları varsayımından hareket edilmiştir.

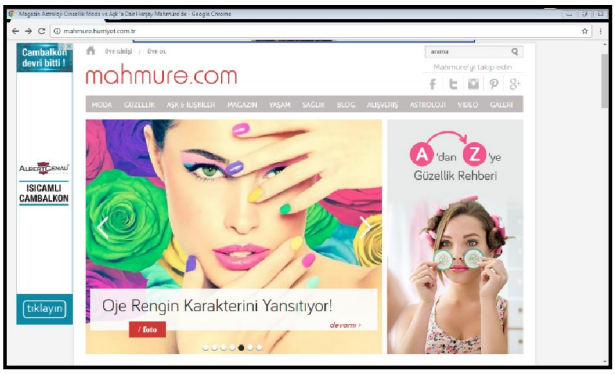
Sitelerin Tanıtımı

1. kızlarsoruyor.com: Kızlar, Erkekler ve İlişkileri (http://www.kizlarsoruyor.com/)



Temel hedef kitlesini genç kadınların oluşturduğu sitede, erkekler de paylaşımlarda bulunabilmektedir. Sitede konular 20 ana başlık altında toplanmıştır. Her ana başlık altında "bence", "sorular", "anketler" ve "videolar" alt başlıkları yer almaktadır. Sitenin en önemli özelliği, bu alt başlıklara editör yanında, üye olan kullanıcıların bir konu ya da bir soruyla giriş yapmaları ve bu soru ya da konuyla ilgili katılımcılardan cevap vermeleri istenmesidir. Cevap vermesi istenilen grupları (kızlar, erkekler, herkes gibi) seçilebilmektedir. Paylaşımların niteliği, bir rehber aracılığıyla belirlenmiştir. Site içeriğinin büyük bölümü kullanıcılar tarafından girişleri yapılan soru-yanıt ve görüş paylaşımlarından oluşmaktadır. Kullanıcılar bir soru sorulduğunda ya da anket oluşturduğunda sitenin yönergesinde yer alan bir çerçeve (İyi niyetli, samimi ve eğlenceli ol. Nefret, hakaret ve tacize izin verme. Paylaşımlarında ilham verici, olumlu ve anlayışlı ol gibi) içinde cevaplarını vermektedirler.

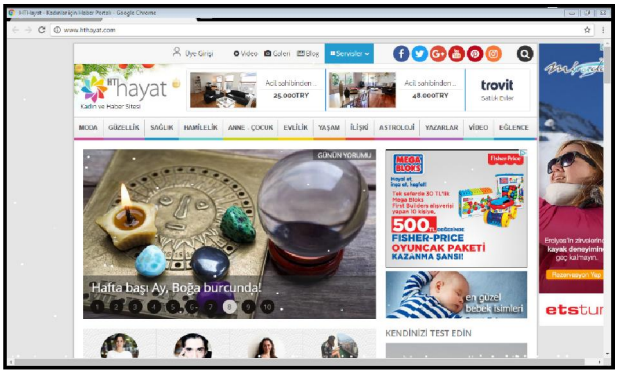
2. mahmure.com.com: Magazin Astroloji Cinsellik Moda ve Aşk'a Dair Herşey Mahmure.com'de (http://mahmure.com.com**)**



Hürriyet-Doğan Yayın Holding tarafından hazırlanan sitenin sorumlu müdürü İzzet Doğan, editörü Duygu Çelikkol'dur. Sekiz kişiden oluşan ekipte editör dışında bir kadın, ürün ekibinde görev almaktadır.

Sitede konular-içerik 11 başlık altında sınıflandırılmış, 6 başlığın alt başlığında ilgili konularda kullanıcıların kendilerini değerlendirebilecekleri aşk, kişilik, saç, sağlık, diyet gibi başlıklarla ayrıca ulaşılabilen "testler" yer almıştır. Ayrıca yükselen burç, ideal kilo hesaplama gibi araçlar da yayınlanmaktadır. İçerik yayın ekibi tarafından sunulmakta, kullanıcılar için yorum olanağı sunulmaktadır. Üyelerin gönderdikleri fotoğraflar aracılığıyla kahve falı baktırması da mümkündür.

3. hthayat.com: Kadınlar İçin Haber Portalı (http://hthayat.com)



Habertürk Gazetecilik A.Ş. tarafından sunulan sitenin yayın ekibinde dördü editör olmak üzere yedi kadın görev almaktadır. Hthayat'ta; şehirli, iş güç sahibi, çocuklu, kendine bakan, sağlıklı yaşayan, trendy, kültürlü, sosyal, samimi, meraklı kadının gözünden bir dünya yer almaktadır. Hthayat'ta yer alan ana sayfa, sitenin başlıklarıyla da örtüşen güncel haberlerle oluşturulmaktadır. Kendini "Haber ve kadın sitesi" olarak tanımlayan sitede konular ve içerik 11 ana başlık altında toplanmıştır ve genel görünümüyle güncel haberin yer almadığı, klasik bir kadın sitesi görünümündedir. Diğer sitelerden farklı olan "Yazarlar" grubunda 32 kadın, 3 erkek olmak üzere, 35 yazar yer almaktadır. Kendi adları yanında, kendine özgü, "Uzaylı", "Orman Kafası", "Gıybet Kızı", "Sürtük Anne" gibi tanımlamaları olan yazarlara, konu gruplarından değil, ayrı bir linkten ulaşılmaktadır. Kullanıcıların konulara ve yazarların yazılarına yorum ekleme olanağı bulunmaktadır. Sitede ayrıca editör tarafından sunulan testler ve anketler de yayınlanmaktadır.

4. kadinlarkulubu.com: Türkiye'nin En Büyük Kadın Portalı, Kadın Sitesi (http://www.kadinlarkulubu.com)

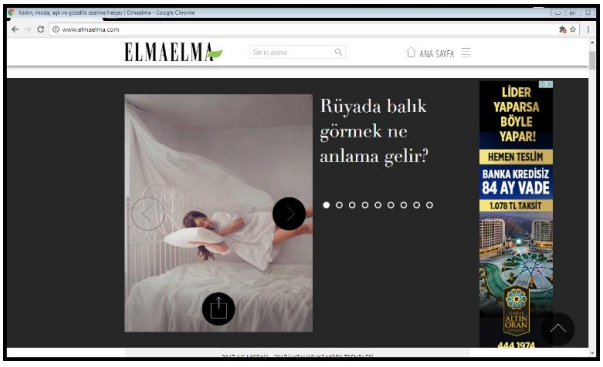
2001 yılında kurulan site, kendini 500.000 aktif kadın üyeden oluşan bir aile olarak tanımlamaktadır. Sosyal sorumluklar olarak; BEDD Bedensel Engellilerle Dayanışma Derneği, Europa Donna Türkiye-Meme Kanseri Bilgilendirme Sitesi ve Darülaceze'ye link vermektedir.

Sitede konular 12 ana başlık altında toplanmış; forum ana başlığı dışındaki içerikler editörler tarafından oluşturulmakta, içeriğin sosyal medya ortamlarında paylaşımına izin verilmektedir.

Kadınlar Kulübü'nün en önemli özelliği; kullanıcılar ve üyeler tarafından veri girişi, mesaj gönderme, dosya yükleme, v.b. yollarla sağlanan içeriklerden oluşan forum sayfalarıdır. (kadınlarkulubu.com/forum: Bir derdim var: (Kadınlar Kulübü)Forumlarda 650.000 konu ve 40.000.000 mesaj bulunduğu bildirilmektedir.

Forum oluşturmak için, ana sayfadaki sınıflamalardan bağımsız 18 ana başlık bulunmaktadır. "Eğitim ve Kadın", "Hayatın içinden" ve "Kültür-Sanat" başlıkları, ana sayfada olmayan başlıklar olarak dikkat çekmektedir. Forum yapılanmasında, her ana başlık kendi içinde alt başlıklara ayrılmıştır.

5. elmaelma.com: Kadın, moda, aşk ve güzellik üzerine her şey (http://www.elmaelma.com)



İnternethaber Yayın Grubu'na ait sitenin, yayın yönetmeni, 3 editörünün tümü ve avukatlarından biri olmak üzere 7 çalışanından beşi kadındır. 15 konu ve iki içerik sınıflaması olan sitede, geleneksel kadın siteleri sınıflamasından farklı olarak, "cinsellik" ve "erkek stili" alt başlıklarına sahip "Erkek" adlı bir konu başlığı yer almaktadır. Üyelik, forum, yorum gibi etkileşimli araçların bulunmadığı sitede tüm içerikler editörler tarafından üretilip yayınlanmaktadır.

Sitelerin Künye Bilgilerinin cinsiyet açısından değerlendirmesi iki sitenin bilgilerinin açık olmamasından dolayı yapılamamıştır.

Kadın-Yaşam Sitelerinin Genel Görünümü ve Konulara Göre Oluşturulan Kategoriler
Örneklemde yer alan bu sitelerin kullanıcılarının ilk karşılarına çıkan sayfalarda araçlar yer almaktadır. Sitelerdeki araçlar kimi zaman açılış sayfasının sağında ya da solundaki sütunda yer almakta ya da menüde yer alabilmektedir. (KadınlarKulübü). Bel Kalça Oranı, Vücut Kitle İndeksi, Temel Kalori Yakma Oranı, Doğru Sutyen Ölçüsü. Tahmini Doğum Tarihi, Ovulasyön Tarihi, Gün Gün Hamilelik Takvimi, Aşı Takvimi (KadınlarKulübü) Yükselen Burç Hesaplama Tablosu bunlardan bazılarıdır. Bu tablolarda istenilen verileri girildiğinde bebeğinin ne zaman doğacağından, kaç kilo verilmesi gerektiğine kadar her şey hesaplanabilmektedir.

Sitelerin içinde özgün tasarıma sahip olan KızlarSoruyor'dur. Kullanıcı sayısının en çok olduğu KızlarSoruyor; etkileşimin en çok olduğu sitedir. Kullanıcılarının belirlenen ya da istediği başlıklarda girişlerin yapıldığı kadın ve erkek kullanıcıların düşüncelerini paylaştıkları bu sitenin hedef kitlesi gençlerden oluşmaktadır. Tartışılan konular arasında meslek, okul, giysi, saç modelleri, okunacak kitap, gidilecek film tercihi konusunda fikir almak isteği yer almaktadır.
Araştırma kapsamındaki sitelerde yer alan ana konu başlıkları ve bu başlıkların hangi sitelerde yer aldığı bilgisi, Tablo 4'de incelenmiştir.

Tablo 4: Kadın Yaşam Sitelerinde Yer Alan Konular

	KADIN-YAŞAM SİTELERİ					
Konular	**Kızlar Soruyor**	**Mahmure.com**	**hthayat**	**Kadınlar Kulübü**	**Elma Elma**	**Ortak Kategori**
SAĞLIK	*	*	*	*	*	5
GÜZELLİK	*	*	*	*	*	5
MODA	*	*	*	*	*	5
YAŞAM	*	*	*	*	*	5
AŞK- İLİŞKİLER-EVLİLİK	*	*	*		*	4
ANNE-ÇOCUK	*		*	*	*	4
ASTROLOJİ		*	*	*	*	4

MAGAZİN -TV	*	*	*		*	4
KÜLTÜR - SANAT	*		*		*	3
ALIŞVERİŞ - HEDİYELER	*	*			*	3
YEMEK-YEMEK TARİFLERİ-GURME			*	*	*	3
KİŞİLİK-KARAKTER	*	*				2
FORUM	*			*		2
EĞİTİM - KARİYER	*					1
ERKEK					*	
İNTERNET - TEKNOLOJİ	*					1
SPOR	*					1
NASILIM?	*					1
SİNEMA	*					1
DİZİLER	*					
GÜNDEM	*					1
BLOG						
TOPLUM-SOSYAL İLİŞKİLER	*					1
GÜNDEM	*					1
KİŞİLİK-KARAKTER						1
FORUM		*				1
KKTV				*		1
DİĞER	*					1

Tablo 4'te yer alan konular ortak olan başlıklar, sitelerde kabul edilen kategoriler altında toplanmıştır. Sitelerin tümünde yer alan kategoriler; Sağlık, Güzellik, Moda ve Yaşam'dır. En az dört sitede bulunan kategoriler; Aşk, İlişkiler, Evlilik; Astroloji; Anne-Çocuktur.

Tablo 5: Sağlık Kategorisinde Yer Alan Konular

ORTAK KATEGORİ	ALT BAŞLIKLAR
SAĞLIK	BESLENME
	ÇOCUK HAST.
	KADIN HASTALIKLARI
	DİYET
	EGZERSİZ
	KADIN SAĞLIĞI
	ORGANİK
	PSİKOLOJİ
	GENEL SAĞLIK
	DOKTORLAR
	ESTETİK
	SAĞLIK REHBERİ
	UZMANLAR
	A'DAN Z'YE
	TIP SÖZLÜĞÜ
	CİNSEL TERİMLER SÖZLÜĞÜ
	FİTNESS
	AĞIZ-DİŞ SAĞLIĞI
	TESTLER

siteden ya da önerilen bağlantılarla ulaşabilmektedir.

Kadın bedeninin şekillendirilip disiplin altına alınması çeşitli pratiklerle gerçekleştirilmektedir. Bu pratikler; spor, güzellik endüstrisi, kozmetik, diyet, estetik ameliyatlar, tıbbi ve cerrahi müdahalelerdir. Tablo 5' de Sağlık kategorisinde yer alan konular görülmektedir. Burada yer alan fitness ve egzersiz başlıkları spor olarak algılanmaktan çok, bedenin güzelleştirilmesine yönelik aktiviteler olarak yorumlanmaktadır. Yine bu başlık altında yer alan diyetlerin hemen hepsi de kilo vermek amaçlıdır. Sağlık için değil dayatılan beden ölçülerine sahip olmak, genç olmak, güzel olmak, bakımlı cilt ve saçlara sahip olmak için önerilerde bulunulmaktadır.

Sağlık kategorisinde kimi zaman uzman/bilim insanı katkıları da gözlenmiştir. Kullanıcılar; bu yazılara ya bulundukları

Sağlık konusunda; hastalıklardan ve yaşlılıktan koruyan beslenme ve egzersiz örnekleri verilmekte, kadın sağlığı konusunda kadının cinsel yaşamı ve güzel ve sağlıklı bedene sahip olmanın önemine değinilmektedir. Ağız diş sağlığı konusunda da konu diş fırçalamaktan diş ve dudak estetiğine geçişler yapılmaktadır.

Tablo 6: Güzellik Kategorisinde Yer Alan Konular

ORTAK KATEGORİ	ALT BAŞLIKLAR
GÜZELLİK	CİLT
	MAKYAJ
	SAÇ BAKIMI VE MODELLERİ
	KİŞİSEL BAKIM
	UZMANLAR
	ESTETİK
	YENİLİKLER
	ÜNLÜLER
	TESTLER

Bu başlığının altında yer alan konular; Makyaj, Kişisel Bakım, Cilt Bakımı, Saç, Yenilikler, Estetik, Uzmanlar, Ünlülerdir. Bozulmama garantisi veren saç modellerinden, evde yapılabilecek bakım formüllerine uzanan bir yelpazede kadınlara yardımcı olunan bu bölümde; genital estetikten, basit makyaj hileleri ve sık yapılan makyaj hatalarını düzeltmenin yolları gibi konular anlatılıp "cadde kızı" makyajı tanımlanmaktadır.

Saçım ne zamana kadar uzar? Karışık hamamlara bakış açınız? Eşinizle ya da sevgilinizle karışık hamama gider miydiniz? Yapmayı acilen bırakmanız gereken beş cilt bakım hatası gibi güzellik başlığında yer alan bilgilerle; kadınların güzel olmaları ve güzel kalmaları beklenmektedir. Büyüleyici saçlar, parlak gözler, ince beller, kırışmayan ciltler, yaşlanmayan kadınlar bu sitelerde yerini almakta, sıradan kadınlara da yol yöntem göstermektedir.

Tablo 7: Moda Kategorisinde Yer Alan Konular

ORTAK KATEGORİ	ALT BAŞLIKLAR
MODA	STİL
	SOKAK MODASI
	TRENDLER
	DEFİLELER
	DEKORASYON
	DÜĞÜN
	TESTLER

Moda kategorisinde yer alan konular Tablo 7'de yer almaktadır. Bu konular; defileler, trendler, düğün, dekorasyon ve testlerdir. Bu ana başlık altında, yılın modasından örneklere yer verilmekte bu arada ünlülerin neler giydikleri ve stillerinden söz edilmektedir. Ayrıca bedensel kusurlarla baş etme yolları anlatılmaktadır; göbek nasıl kapatılır ya da kısa boy nasıl uzun gösterilir gibi (KızlarSoruyor)… Kimi defilelerden ve tasarım ürünlerinden, düğünü peri masalına dönüştüren detaylardan, ofislerdeki bohem şıklıktan, kırmızı halıdaki seksi ünlülerden ve tasarım olarak da ünlü modacılardan örneklerle tema desteklenmektedir.(ElmaElma)

Moda kategorisi, kişilere modaya uyma konusunda bilgi verirken, uymayanların rüküş olup olmadığı da test edilebilmektedir. Ünlülerin giysi tercihleri, moda ürünler, yaşam stili oluşturmak konusunda ipuçları verilmektedir. Ayrıca beden kusurlarının nasıl gizleneceği de anlatılarak kadının toplumsal yapı içinde dışarıdaki hayatının kuralları da belirlenmiş olmaktadır.

Tablo 8: Astroloji Kategorisinde Yer Alan Konular

ORTAK KATEGORİ	ALT BAŞLIKLAR
ASTROLOJİ	YÜKSELEN BURÇ
	HAFTANIN YORUMU
	GÜNÜN YORUMU
	GÜNCEL HABERLER
	GENEL BURÇ YORUMLARI
	AŞK UYUMU
	BURÇLAR
	ASTRO GÜNDEM
	KAHVE FALI
	GÜNÜN MELEK KARTI
	RÜYA YORUMLARI
	ASTROLOJİLER
	TESTLER

Astroloji başlığında yer alan bölümler; kahve falı, burçlar, melek kartları, rüya yorumları, astro kartları, astro gündemdir. Metafizik olayların ve bu ortama ait bilgilerin olduğu bu kategoride; sürekli olarak yer alan astrologlar ve meraklı amatörler vardır. Etkileşimli kartlar, fotoğrafı çekilen fincanlar aracılığı ile kullanıcıların fallarına bakılmaktadır.

Burçların eğlence, aşk durumları ile haftalık burç yorumları bulunmaktadır; hangi burç erkeği nasıl terk eder, burcunuzun sihirli kelimesi ne gibi.

Astroloji, kadınların yaşamını planlamada destek unsur olarak görülüp değerlendirilebileceği gibi eğlence olarak da algılanabilir. Ancak yine bu ana başlıkta; kısırlık riskiniz nedir, kanser riski taşıyor musunuz gibi ciddi sağlık konularında testlerin yer aldığı da gözlenmiştir. (KızlarSoruyor)

Tablo 9: Yaşam Kategorisinde Yer Alan Konular

ORTAK KATEGORİ	ALT BAŞLIKLAR
YAŞAM	DEKORASYON ÖNERİLERİ
	GÜNCEL
	KÜLTÜR&SANAT
	MAGAZİN
	MEKÂN
	RÖPORTAJLAR
	SEYAHAT
	YEMEK-YEMEK TARİFLERİ-GURME
	TATİL
	TELEVİZYON
	SİNEMA
	ALIŞVERİŞ-HEDİYELER
	DİZİLER
	EĞLENCE

Yaşam kategorisinde yer alan konular Tablo 9 da yer almaktadır. Bunlar; dekorasyon, güncel, seyahat, tatil, yemek, televizyon, sinema, alışveriş, mekân, magazin, kültür-sanat, öneriler, trendler, sorular ve anketlerdir. Bu başlıklar, beyaz çamaşırdaki sarı leke nasıl çıkarılır, hamam böceğinden kurtulma yolları gibi konularla, sitelerin kadına çizdiği yaşam çerçevesini de özetlemektedir.

Gündemde skandal bir haber, büyük bir dedikodu haberi mi var? Hangi TV programları izleniyor? Son zamanların ses getiren TV olayları hakkında her şey burada! Ünlüler hakkında merak ettiklerini ilk sen sor, cevabını bul! Bu başlıklar, güncel alt başlığı konularından bazılarıdır.

Kültür-sanat haberleri arasında; gösterime giren filmler ile oyuncuların özel yaşamları ile ilgili haberler yer almaktadır. Bu haberler içinde Bebek'te Şenlik Var, Lady Gaga, Edebiyat, Sinema, Sahne Sanatı, Görsel sanatlar gibi alt başlıkların yanı sıra ev hanımlarının resim sergisine de yer verildiği gözlenmiştir. Türkiye'de tiyatroların yok oluşunu izleyen bizler geleceğe ne bırakacağız sizce? Ya da "Edward Munch-çığlık tablosu neden bu kadar pahalı ve ünlü? Gibi tartışma konularının yanı sıra Sesiniz güzel mi? Diye sorulabilmektedir. Okunan ya da yazılanlar konusunda fikir alışverişleri yapılmaktadır (KızlarSoruyor).
Aynı kategoride; "yurdum kızını on kilometreden tanıtacak 5 detay" başlığıyla, ankastrelere bile dantel ören geleneksel kızlardan bir tür gizli aşağılama ile söz edilmektedir.

Alışverişin kadınlar için önemli bir uğraş olduğu vurgusu ile hazırlanan bu bölümde; markalar hakkında düşüncelerin yanı sıra sevilen mağazalar sorulmakta, hediye önerilerinde bulunulmakta, yeni çıkan makyaj ürünlerinden, trend renkler ve trend modellerden söz edilmektedir.

Yemek tariflerinin verildiği, nerede ne yenir gibi bilgilerin yer aldığı bölümde yemekler konusunda görüş alıp verilirken, "yemek yapamayan kızlar hakkında ne düşünüyorsunuz?" ve "bu kızlarla mutlu bir evlilik mümkün mü?" gibi sorulara da karşılık aranmıştır (KızlarSoruyor).

Tablo 10: Aşk-İlişkiler-Evlilik Kategorisinde Yer Alan Konular

ORTAK KATEGORİ	ALT BAŞLIKLAR
AŞK-İLİŞKİLER VE EVLİLİK	İLİŞKİLER
	CİNSELLİK
	EVLİLİK
	TESTLER
	İLİŞKİ REHBERİ
	İLK SEFERİM
	GELİNLİK

Tablo 10' da Aşk, İlişkiler ve Evlilik kategorisinde yer alan konular görülmektedir. Bunlar; cinsellik, seks, ilişki rehberi, ilk seferim, evlilik, düğün, takı, gelinliktir. Bu kategoride yer alan konular; kadın ve erkek arasındaki farklar, kadın ve erkeğin birbirlerinden beklentileri ve cinsel haz gibi konular üzerine odaklanmıştır. Evleneceğiniz kadının/erkeğin çocuk sahibi olamayacağını öğrendiniz ne yapardınız, sevgilimin Facebook şifresini almalı mıyım gib, soruların yanıtları yanında, kadınlara uzak durulması gereken kadınlar ve evlilik teklifi almanın yolları, evlilikteki hatalar, evli kadının kilo alması, mutlu bir evliliğin on altın kuralı ve benzeri tavsiyeler verilmektedir.

Tablo 11: Anne-Çocuk Kategorisinde Yer Alan Konular

ORTAK KATEGORİ	ALT BAŞLIKLAR
ANNE ÇOCUK	ANNELİK
	BEBEK
	MİNİKLER
	ÇOCUK
	SAĞLIK
	ÇOCUK KİTAPLARI
	EĞİTİM

Tablo 11'de; anne ve çocuk merkezinde; doğum, emzirme, gebelik günlüğü, hafta hafta hamilelik, isim rehberi, loğusa, tüp bebek, bebek, çocuğunuz için gibi başlıklarda annelik ve çocuk bakımı üzerine bilgiler yer almaktadır. Çocuklarda boy uzatma, evde doğal pişik kremi yapma, tek çocuk bencil olur klişesi gibi konuların yanı sıra kız çocuklarına abiye elbiseler konusuna da yer verilmiştir.

Kadın-Yaşam Sitelerinde Etkileşim

İnternet ortamını diğer medyalardan farklılaştıran en belirgin özellikleri, etkileşim olanaklarıdır. Kullanıcının içerikle ve içerik sağlayıcıyla, içerik sağlayıcının kullanıcıyla ya da kullanıcıların birbirleri arasında sağlanan etkileşim olanakları, kullanıcıyı edilgen durumdan etkin duruma taşımanın yollarıdır. İnternet ortamında yorum, anket, elektronik posta, anket ve forumlar başlıca etkileşim yolları olarak sıralanabilir. Bu anlamda sitelere bakıldığında, içeriklere yorum yazma yoluyla sağlanan kişisel bildirim olanağı ve kullanıcıların kendilerini değerlendirme amacıyla sunulan küçük anket ya da ölçüm-değerlendirme araçlarına genelde rastlanmaktadır. Özellikle kullanıcı sayısı en yüksek site olarak görünen Kızlar Soruyor adlı sitenin yapısı; bence, sorular, anketler ve videolar olmak üzere etkileşimle oluşturulan içerikler üzerine kurulmuştur ve bu özelliğin kullanıcı sayısının belirlenmesinde etkili olduğu düşünülebilir.

İçerik ve kullanıcılar arası etkileşimin öne çıkan bir uygulaması olan forum yapılanması ise, Kızlar Soruyor ve Kadınlar Kulübü adlı sitelerde kullanıcıların da yüksek katılımından anlaşılacağı üzere, ilgi çeken uygulamalardır. Bu forumlarda, sitelerin belirlediği kurallar doğrultusunda başlık açmak ve katılmak mümkündür. Örneğin, Kadınlar Kulübünün "Eğitim ve Kadın" ana başlıklı forumu, 9 alt başlık içermekte ve aşağıda bu alt başlıklarda açılan konu başlıkları ve katılımcı sayıları görülmektedir:

1. Anaokulu & Okul Öncesi Eğitim (Konular:663 Mesajlar:6.334

2. İlköğretim: (Konular:801Mesajlar:40.969)
3. Lise (Konular:620 Mesajlar:9.358)
4. Üniversite (Konular:2151 Mesajlar:26804, 5 alt forum)
5. Açıköğretim (Konular:1944 Mesajlar:43528, 2 alt forum)
6. Sınavlar (Konular:3269 Mesajlar:171032)
7. Yabancı Dil Eğitimi (Konular:683 Mesajlar:20813)
8. Öğretmenlik ve Genel Paylaşım (Konular:792 Mesajlar:13080)
9. Eğitime Dair (Eğitim Şart !) (Konular:731 Mesajlar:10725, 12 alt forum)

Forumlar aracılığıyla kullanıcılar birbirlerine soru sorabilmekte, diğerlerinin fikrini alabilmekte ya da deneyim paylaşımı yapabilmektedir. Genel olarak sitelerin ana sayfalarında rastlanmayan pek çok konu başlığı, bir gereksinim yansıması olarak değerlendirilebilecek biçimde forumlarda yansımasını bulmaktadır.

SONUÇ

Toplumsal cinsiyet bilindiği gibi toplumun kadına verdiği görev ve sorumluluklar, toplumda kadının nasıl görüldüğü, algılandığı ve beklentileri ile ilgili bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet kişinin kültürel, toplumsal rolü, ruhsal-içsel tanımlanması ve onların temsil edilmesi anlamında kullanılmaktadır.
Örneklemdeki sitelerde yer alan kategorilerin içerikleri incelendiğinde var olan toplumsal cinsiyet kalıplarının aynen korunduğunu göstermiştir. **Kadınlara başlıklar altında yaşamlarını formüle edecek bilgiler verilmektedir. Bu bilgilerle; yaşam biçimlerini değiştirip, yaşam kalitelerini yükseltmeleri gerekmektedir. Karşımıza yine estetize edilmiş hayatlar çıkmaktadır. Kadın güzel olmalı, kadın bakımlı olmalı, ev işlerini yapmalı, yaparken pratik olmalı, sağlıklı olmalı, yaşlanmamalı, kırışıkları olmamalı, yaşamın her alanında hazzı yaşamalı, bütün bunları yaparken de verilen reçetelerden yararlanmalıdır. Meslek seçimi konusundaki yaklaşımları ise** "neredeyse her işi yapabilecek beceride olan kadınlar için yapılan bazı araştırmalar onlara en çok hangi mesleklerin yakıştığını bulmuş" şeklindedir. Araştırmanın sonuçları yerine kadınlara uygun görünen mesleklerin neden uygun olduğu açıklanırken söyleneneler önemlidir. Annelik, ev hanımlığı gibi birden çok görevi olan ve yapı olarak duygusal ve sabırlı olan kadınlar için adı geçen meslekler uygun görülmektedir.

İnternette yer alan kadın yaşam sitelerinde ele alınan konular ve içeriklerin temel söylemlerinin ele alındığı bu çalışma bir kez daha kadınların; annelik, erkeklerle ilişkiler, çocuk bakımı, ev işleri, modaya uyma, güzelliğine önem verme konularının etrafında döndüğünü göstermektedir. Oysa kadınlar bu konularda ortaçağdan bu yana birbirlerine mektuplar yazmış, günlük kişisel notlar kaleme almışlardır. Sonuçlar, Bowen'ın 2004'te yaptığı araştırmada ortaya koyduğu gibi, kadınların ortaçağa uzanan bir geçmişten çok da farklı bir boyuta gelmesinin istenmediğini düşündürtebilir (Ak. Depeli 2015)

Genel konu başlıkları içerisinde **y**aşam boyu eğitim açısından beklenti yaratan **Eğitim - Kariyer ana başlığı** sadece bir sitede yer bulmuştur. Bunlardan ilki olan Kızlar Soruyor'da yer alan içerikler, uzman bilgilerinden değil, yine katılımcıların yazıları, genelde ne yapmalıyım içerikli soruları ve sizce hangisi gibi anketlerinden oluşmaktadır. Eğitim içerikli yazılara, kimi ana konu başlıkları içinde, özellikle sağlık ve anne-çocuk konularında rastlanılmasının dışında, konu forumlarda, okul eğitimi içeriğiyle yer bulmuştur.

İçinde yaşadığımız yüz yılın bilgi çağı olarak kabul edilmesi ve yaşam boyu öğrenme açısından oldukça önemli olması beklenen İnternet Teknoloji konusu da sadece Kızlar Soruyor sitesinde yer almaktadır. Bu ana başlık altında "**Kızlar müjde! Artık sevgilinizi Facebook meseenger'dan darlayabileceksiniz", "Sosyal medyadan biriyle tanıştınız ve buluşma kararı aldınız", "Haftada iki üç defa falan özel numara sizi arıyor kimden şüphelenirsiniz?" gibi içerikler ele alınarak teknoloji-kadın ilişkisine bakış açısı sergilenmektedir.**

Günümüz Türkiye'sinde kırda ya da kentte geleneklerin kıskacında yaşayan; şiddet, erken yaşta evlilik ve anne olmak gibi, okuryazarlık ya da mesleki gelişimde dünya verilerinin ve ortalamalarının ve çok

altında kalan kadınlara yaşamsal sorunlarının ne olduğunu unutturulmaktadır. Örneğin; neden eşit işe eşit ücret alamadığını, kadın okuryazarlık oranının erkeğe göre daha düşük olma nedenlerinin, iş yaşamında neden erkeklerin daha çok tercih edildiğinin sorgulanarak çözüm üretmek yerine estetik cerrahiyle gelen güzelliğin her derde çare olduğu, hayatını karartan siyah noktalardan kurutulmanın ne kadar kolay olduğu anlatılmaktadır. Kadın sitelerinde ekonomik yorumlara ya da yatırım danışmanlığına da rastlanmamıştır. Yeterince ekonomik değer taşımayan kadınların bu tür bilgilere ihtiyacı olmadığı düşünülebilir.

İnternette yer alan kadın ve yaşam sitelerini kullanan kişilerden belli bir düzey okuryazarlığın yanı sıra medya okuryazarlığı, öğrenim görmüşlük ve biraz da bilgisayar okuryazarlığı beklenmektedir. Kullanıcıların; ihtiyaçlarını belirlemeleri, araştırma yapmaları, hangi kaynaktan yararlanacağına karar vermeleri, tarama yapmaları ve karşısına çıkan kaynaklar içinde işlerine yarayacak/ihtiyacına cevap verecek bir tercihte bulunmaları gerekmektedir. Bu süreçten geçip bu içerikteki sitelerin tercih ediliyor olması da oldukça anlamlıdır.

Yaşam boyu öğrenmenin bir boyutu olan; kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirmenin mümkün olacağı ortamlardan birisi olan kadın yaşam sitelerinde yer alan kategoriler; kadınların geçmişten bugüne çizilen yollarından farklı bir boyut getirmemektedir.

Araştırmanın amacı yapılan iyi şeyleri yok saymak değil elbet ancak tüm veriler bir araya toplandığında karşımıza çıkan toplam sonuç, internet ortamında yer alan iyi niyetli çabaları kişiselleştirmekte ve görünürlüklerini azaltmaktadır.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aktaş, G. (2012)." Kadınların Öznel Kimliklerini İnşa Etme Sürecinde Aile İçi Kültürel Söylemler: Genç Kızlar Üzerine Bir Araştırma" The Journal of Academic Social Science Studies –JASS, Volume 5 Issue 8, p. 21-35, December 2012, Publication of Association Esprit, Société et Rencontre Strasbourg/France. http://www.jasstudie:com/Makaleler/144824484_akta%C5%9Fg%C3%BCl_T.pdf Erişim: 10.11.2016

Business Intelligence (2013). "Kadınların İnternet Davranışları ve Markalarla Online Teması" http://www.connectedvivaki.com/kadinlarin-internet-davranislari/Yayın:08.03.2013, Erişim:14.11.2016

Business Intelligence (2015). "Türkiye'de Dijital Anneler (İnfografik)"

http://www.connectedvivaki.com/turkiyede-dijital-anneler-infografik/ Yayın: 05.05.2015- Erişim: 06.11.2016.

Connectedvivaki (2016). "Hangi Site Ne Kadar Tıklanıyor?" http://www.connectedvivaki.com/hangi-site-ne-kadar-tiklaniyor-eylul-2016-gemius-verileri/ Erişim: 06.11.2016.

Çolakoğlu, B. (2015). 1940'lı Yıllarda Ev-Kadın Dergilerinde Kadın Temsili. Aydın, Türkiye.

Demirel, M.(2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji. 9th International Educational Technology Conference (IETC2009), Ankara, Turkey, :696-703. http://s3.amazonaw:com/academia.edu.documents/30859003/ietc2009.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481349024&Signature=6I420Za8xXN7SHouvOAfXffaWiI%3D&response-content-

disposition=inline%3B%20filename%3DTEACHER_CANDIDATES_VIEWS_AND_INTEREST_FO.pdf#page=728 , Erişim: 11.12.2016.

Depeli, G. (2015). "Kadın Bloggerlar: Yeni Dil, Yeni Kadınlık,Yeni Tartışmalar" Folklor/Edebiyat, cilt:21, sayı:83, s: 271-294. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/255552 Erişim: 17.02.2017.

Ertung, C. (2013). "Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği ve Medya: Reklamlarda Kadın Bedeninin Kullanımı" Toplumsal Cinsiyet ve Yansımaları, Ed: L. Gültekin ,Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.

Güleç, İ., Çelik, S ve Demirhan, B (2012). "Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsami Üzerine Bir Değerlendirme" Sakarya University Journal of Education, 2/3 (Aralık 2012) : 34-48.

Güzel, E. (2013). "Güzellik Dayatması Altında Tüketim Nesnesine Dönüşen Kadın" :81-96. http://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/makaleler/gmj_7._sayi_guz_2013/pdf/guzel.pdf Erişim: 12.12.2016

TDK-Güncel Türkçe Sözlük
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT:584ce9fb378f49.94422980 Erişim: 12.12.2016

Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012) "Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama-Lifelong Learning: Concept, Policy, Instruments and Implementation"
DOI: 10.5961/jhe:2012.036 Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science : 69-91 http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1561.pdf Erişim: 10.12.2016

TÜİK (2016a). " Bilgi Toplumu İstatistikleri, 2004-2016 Araştırması"
www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1615 Erişim: 08.12.2016

TÜİK (2016b)." Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2016"
https://www.fikrimuhim.com/Binary/Images/Upload/internet-arastirmasi/FM_DA-tu%CC%88mu%CC%88.pdf Erişim: 09.11.2016

Üner, S. (2008). "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği" Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetle Mücadele Projesi
http://kadininstatusu.aile.gov.tr/data/542a8e0b369dc31550b3ac30/Toplumsal%20Cinsiyet%20Esitligi.pdf Erişim: 14.11.2016

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 05 ISSN: 2146-9199

YETİŞKİNLERE EĞİTİM HİZMETİ VEREN BELDEEVLERİNE DEVAM EDEN KADIN KURSİYERLERİN PROFİLİ VE ALDIKLARI EĞİTİMLERE YÖNELİK GÖRÜŞ VE GÖZLEMLERİ

Yrd. Doç. İlknur Ulutak
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
iulutak@anadolu.edu.tr

Yrd. Doç. Özden Candemir
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
ocandemir@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Emine Demiray
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
edemiray@anadolu.edu.tr

Özet
Günümüzde eğitim, yararlı bilgiler edinmek, bir iş bulabilmek veya kendisini geliştirebilmek için hayatın bütün alanlarına yayılan bir süreç haline gelmiştir. Eğitime ve bilgiye ulaşmanın yolu artık sadece okul değildir. Kişiler hayatının her döneminde, yaşam boyu eğitim ile de eğitimlerine devam edebilmektedir. Yaşam boyu eğitim, kadının yaşamı boyunca arayışında olduğu, gönüllü ve istekli olarak sürdürdüğü, öğretim kurumlarında yapılan ya da bireyin yaşadığı çevresi ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan öğrenmeleri, çalışma hayatında edindiği becerileri kapsamaktadır. Yaşam boyu eğitim, kadının yaşamını sürdürmesini, sosyal hayata katılımını, aktif vatandaşlığını, kişisel gelişimini, özsaygısını zenginleştirmektedir. Eskişehir ilinde Tepebaşı Belediyesi'ne bağlı olarak kurulan ve yaşam boyu eğitim kapsamında çalışan 23 Beldeevi bulunmaktadır. Bu kursların en büyük takipçileri yetişkin kadınlardır. Beldeevleri yetişkin eğitimi kapsamında meslek ve beceri edindirme kursları açmak, kadınların toplumsal açıdan güçlenmesini sağlayacak bilinç yükseltici eğitim çalışmaları hazırlamak, kadınlarla bilgilendirme toplantısı yapılmasını sağlamak, eğitim seminerleri düzenlemek gibi önemli bir dizi işlevi başarıyla yerine getirmektedir.

Bu çalışmada Beldeevlerine devam eden kadın kursiyerlerin aldıkları eğitimlere yönelik görüş ve gözlemlerini belirlemek amacıyla, 325 kursiyere 38 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, kodlanarak bilgisayara yüklenmiş ve "SPSS 23" istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Anketler sonucunda kursiyerlerin demografik özellikleri, kurslara gelme nedenleri, memnuniyet düzeyleri ve açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik tercihleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Beldeevleri, kadın eğitimi, yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim, yaygın eğitim.

OPINIONS AND OBSERVATIONS OF THE WOMEN ATTENDEES ABOUT THE TRAINING IN BELDEEVI AND THEIR PROFILE

Abstract
Today, education has become a process that spreads to all areas of life in order to obtain useful information, to find a job or to improve oneself. School is no longer the only place society can get education and access to knowledge. People can continue their education with lifelong education in every period of their life.

Lifelong learning includes skills that are developing in the work life, voluntarily and willingly, in learning institutions, or in the daily life interaction with the environment in which the individual lives.

Lifelong education enriches women's life, social life participation, active citizenship, personal development and self-esteem. There are 23 Beldeevi established in Eskisehir and affiliated to Tepebasi Municipality and working within the scope of lifelong education. The majority of the followers of these courses are adult women. Belvedevleri successfully fulfills a number of important functions within the scope of adult education, such as opening vocational and skills training courses, preparing awareness-raising training activities that will enable women to become socially strengthened, organizing informative meetings with women and organizing training seminars.

In this study, a questionnaire consisting of 38 questions was applied to 325 courses to determine the views and observations of the trainers attending to the Beldeevi. The data obtained in the study were coded and loaded on the computer and analyzed using the "SPSS 23" statistical program. As a result of the questionnaires, the demographical characteristics of the trainees, reasons for coming to the courses, satisfaction levels and preferences for open and distance learning were determined.

Keywords: Beldeevleri, women education, adult education, lifelong education, non - formal education.

GİRİŞ

Dünyadaki modern eğilimler, kadının önemini aile yaşamında olduğu kadar, toplum yaşamında da arttırmaya yardımcı olmuştur. Kadın, artık sadece aile ortamında çocuk bakıcısı ve ev işleri gibi sınırlandırmaları aşmış, toplum hayatının aktif bir üyesi olmak istemiştir. Kadının bu talebi, eşit eğitim koşulları ile mümkün görülmektedir. Küreselleşme sürecine kolay ve etkin bir şekilde uyum sağlamak, toplumların vatandaşlarına vereceği eğitimin niteliği ve etkinliği ile mümkündür. Nüfusun yarısını oluşturan ve gelecek kuşakların yetişmesinde temel roller üstlenen kadın ve genç kızların eğitimi; bir taraftan onların statülerinin yükseltilmesini, üretime, dolayısıyla kalkınmaya daha fazla katılımlarını sağlarken, diğer taraftan da bu hızlı değişikliklere uyum sağlamasında önemli bir önkoşuldur (Seven ve Engin, 2007: 180).

Eğitim, bireyin toplumda hak ettiği yeri bulabilmesi, bu yer ya da meslekten toplum ve kendisi için her zaman yüce olan erklere ulaşmasında yararlanabileceği bilgi, davranış ve yeteneklerle donatılmasıdır. Kadın eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri içinde önemli bir yer tutmaktadır (Karaman, 1994: 401, Aktaran: Tor,2016: 71).

Lowe (1985: 66), yetişkin eğitiminin öncelikli hedef kitlesini 'Eğitim bakımından yoksunluk içinde bulunanlar' olarak tanımlamakta ve bunları şöyle sıralamaktadır. Okuma yazma bilmeyenler, kırsal kesimdeki yoksul halk, istihdama elverişli becerileri olmayan işsiz gençler, niteliksiz ve yarı niteliksiz işçiler, işsiz ve çalışma olanağı bulunmayan yetişkin işçiler, göçmen işçiler, etnik azınlıklar, özellikle daha az yorucu işlere ihtiyacı olan yoksul durumdaki yaşlılar, bazı kategorilere giren kadınlar (Bağcı, 2014: 29).

Türkiye'de yapılan araştırmalar; kız çocuklarının eğitimin önünde pek çok engel olduğu üzerinde durmaktadır. Özellikle kırsal yörelerde çocuğun okula gönderilmesinde anne babanın tercihlerini erkek çocuktan yana kullandığı görülmektedir. Dini inançlara uygun okul seçeneklerinin bulunmaması, ailelerin kalabalık olması, düşük gelir, erken evlilikler, kız çocuğunun aile içinde ikincil konumu, kız çocuklarının ikinci annelik rolü gibi etkenler okula gitmeme oranını olumsuz etkilemektedir. Bunların yanı sıra Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde köy okullarının kapatılması, yakında okul bulunmaması, taşımalı ve yatılı eğitim sorunları, programların gündelik hayata dair beklentileri karşılayamaması da eklenmektedir (Tunç, 2009: 261, Aktaran: Tor, 2016: 72).

1928'de açılan millet mektepleri yaygın eğitim çalışmalarının ilk örneklerindendir. Kız Teknik Öğretim bünyesindeki yaygın eğitim hizmetleri de 1928 yılından itibaren başlamıştır. Bu hizmet; Pratik Kız Sanat Okulları, Köy Kadınları Gezici Kursları, Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüleri ve Halk Eğitim Merkezleri tarafından belli bir sistem içinde, en büyük yerleşim merkezinden başlayarak okullaşmanın

mümkün olmadığı köylere kadar götürülmüştür. TC Hükümeti ile UNICEF arasında "İşbirliği Programları" çerçevesindeki projelerde de kadın eğitimiyle ilgili olarak; Kız Çocuklarının Eğitimi, Yetişkinlerin Okur-Yazarlığı, Kadınların Beceri ve Gelir Düzeylerinin Yükseltilmesi Projeleri başlatılmış bulunmaktadır (Demiray ve Curabay, 2004).

Ülkemizde bu projelerin yanında günümüzde, TC Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı olarak çalışan "Toplum Merkezleri'nde bireylerin bilgi, bilinç ve beceri düzeylerini arttırmaya yönelik eğitim programları çerçevesinde, yöre halkının bilgi ve bilinç düzeyi arttırılarak özellikle kadının aile ve toplum içindeki statüsünün yükseltilmesi, üretken hale getirilmesi, sağlık, beslenme, çocuk gelişimi ve eğitimi, aile planlaması ve ev ekonomisi konularında bilgilendirilmesi, kadın-çocuk-gençlere vatandaşlık haklarından başlayarak insan haklarının nasıl kullanılacağının öğretilmesi, çeşitli konularda rehberlik yapılması, sosyal kültürel açıdan çok boyutlu ilgi alanlarının geliştirilerek halk katılımının sağlanması gerçekleştirilmektedir (SHÇEK, 2016). Ayrıca belediyeler tarafından da kadın eğitimine ve kadınların meslek kazanmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye'nin Sorunlarına Çözüm Konferansı'nın iki yıl süren çalışmaları sonucunda 81 il içinde en gelişmiş iller arasında yer alan Eskişehir ilinde de Tepebaşı Belediyesi'ne bağlı olarak kurulan Beldeevleri bu görevi üstlenmiştir.

Beldeevi terimi ilk olarak 2001 yılında Eskişehir Tepebaşı Belediyesi, Anadolu Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi, Halk Eğitim Merkezi ve Atatürk Eğitim Parkı işbirliği ile gerçekleştirilen ve Dünya Sağlık Örgütü kapsamında değerlendirilen "Çocuk, Genç ve Yetişkin Eğitimine Destek Projesi" kapsamında kullanılmıştır. "Çocuk, Genç ve Yetişkin Eğitimine Destek Projesi"nin amacı; çocuk, genç ve yetişkinlere meslek kazandırmak, temel ihtiyaçlarını karşılamak, sosyal, kültürel, sportif ve eğitime destek faaliyetlerini gerçekleştirmektir. (CURABAY, 2006:759) Bu amaç doğrultusunda Beldeevleri projesinin "ilk" Beldeevi olan Fevzi Çakmak Beldeevi 2001 yılında hizmete açılmış ve Eskişehir Tepebaşı Belediyesi'ne bağlı olarak faaliyete geçmiştir. Fevzi Çakmak Beldeevi'ni diğerlerinin kurulması izlemiştir. Büyükşehir, Odunpazarı ve Tepebaşı olarak üç belediyeye ayrılan Eskişehir ilinde 2016 yılı itibariyle Tepebaşı Belediyesi'ne bağlı olarak kurulan ve çalışan 23 Beldeevi bulunmaktadır.

Beldeevleri ve kuruluş yılları;
Aşağı Söğütönü Beldeevi (2010), Avlulu Çarşı Beldeevi (2001), Bahçelievler Beldeevi Meslek Edindirme Kurs Merkezi (2014), Batıkent Beldeevi (2002), Çamlıca Beldeevi (2003), Çukurhisar Beldeevi (2009), Ertuğrulgazi Beldeevi (2011), Esentepe Beldeevi (2017), Fevzi Çakmak Beldeevi (2001), Gündüzler Beldeevi (2015), Hedef Batıkent Bedeevi (2015), Mustafa Kemal Paşa Beldeevi (2011), Muttalıp Beldeevi (2013), Şarhöyük Beldeevi (2015), Sazova Beldeevi (2014), Sütlüce Beldeevi (2012), Şeker Sıraevler Beldeevi (2014), Şirintepe Beldeevi (2012), Şirintepe 2 Beldeevi (2016), Tombakzade Beldeevi (2013), Tunalı Beldeevi (2005), Yeşiltepe Beldeevi (2008), Zincirlikuyu Beldeevi (2008).

Beldeevlerinin en önemli işlevleri; meslek ve beceri edindirme kursları açmak, kadınların toplumsal açıdan güçlenmesini sağlayacak bilinç yükseltici eğitim çalışmaları hazırlamak, kadınlarla bilgilendirme toplantısı yapılmasını sağlamak, eğitim seminerleri düzenlemek, aile içi eğitim seminerleri düzenlemektir. Tepebaşı belediyesi bölgede yaşayan vatandaşlara daha iyi hizmet verebilmek, talep ve şikâyetlerini yerine getirebilmek adına mahallerde belirli noktalarda kurulmuş olan Beldeevleri ile sosyal yardımlar ve kültürel faaliyetler de gerçekleştirilmektedir. Beldeevlerinde özellikle ev hanımlarına sağlanan meslek edindirme kursları ile kadınların ev ekonomisine katkıları sağlanmaktadır. Beldeevlerinde vatandaşlar meslek edindirme, eğitim, hobi ve spor olmak üzere 4 ana dalda 48 branşda açılan kurslardan faydalanmaktadırlar. 2009 yılından 2016 yılına kadar 80.000'e yakın vatandaş Beldeevlerinden faydalanmıştır. Beldeevlerinde kadınlar için açılan kurslar Ekim ayında başlamakta ve Mayıs ayında sona ermektedir. Beldeevlerinde düzenlenen kursların süreleri, branşlara göre farklılık gösterebilmektedir. Beldeevlerinde kadınlara yönelik seminerler de düzenlenmektedir. Kurslara çocuk, genç, yetişkin yeni deneyimler elde etmek isteyen, farklı şeyler öğrenmek isteyen herkes katılabilmektedir. Kurslara katılabilmenin eğitim, yaş, gelir düzeyi gibi bir koşulu bulunmamaktadır. Kurslar ücretsiz olarak verilmektedir. Kurslarda Halk Eğitim Merkezi hocaları, gönüllüler, Anadolu ve Osmangazi Üniversitesi öğretim üyeleri, belediyede konu uzmanı çalışanlar görev alabilmektedir (Demiray,2016).

YÖNTEM

Beldeevleri kadın kursiyerler esas alınarak yapılan bu çalışma, betimsel tarama araştırması olarak tasarlanmıştır. Alanyazın taranarak benzer araştırmalar incelenmiş ve bu çalışmalarda kullanılmış olan sormacalardan yararlanılarak bir anket hazırlanmıştır. Bunlar; Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün (2011) 'Halk Eğitim Merkezleri İmaj Araştırma Raporu' bir diğeri ise Taşçı ve diğerlerinin (2015) 'Eskişehir'de Yaşam Boyu Öğrenme Başlığı Altında Yetişkin Eğitiminin Analizi' adlı çalışmalardır. Araştırmada anket uygulanan grup Beldeevi kurslarına devam eden ya da araştırma dönemi (1-28 Şubat 2017 tarih aralığında) itibariyle kurs almayı sürdüren kadın kursiyerlerdir. Bu dönemde kurslara katılan 58 erkek kursiyer çalışmaya dahil edilmemiştir. Nicel araştırmalarda evreni temsil yeterliliğine sahip bir örneklem büyüklüğü belirlemek için Anderson'un kuramsal örneklem büyüklükleri tablosu esas alınmıştır (Balcı,2001: 107). Bu tabloya göre Beldeevi kurslarına devam eden 4660 kadın kursiyerlerden oluşan bir katılımcı evreni için %5 toleransla 325 katılımcı evreni temsil açısından yeterlidir. Toplam 38 soru içeren ankette kadın kursiyerlerin genel özellikleri, aldıkları eğitime ilişkin deneyimleri ile uzaktan eğitim ortamlarına ilişkin beklentileri, Beldeevlerinin fiziki koşulları, donanım yeterlilikleri ve hizmet sunumu memnuniyetleri sorgulanmıştır. Sormacanın ilk bölümünde yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve sosyo-ekonomik durum gibi kursiyerlerin genel özelliklerini ortaya çıkarmak için 12 soru, ikinci bölümde Beldeevi ile ilgili katılımcıların beklentileri, kurslara katılma nedenleri ve bu dersleri uzaktan eğitim ortamları ile alma konusundaki eğilimleri belirlemek amacıyla 10 soru, üçüncü bölümde ise Beldeevlerinin fiziki koşulları ve donanım yeterlilikleri, hizmet sunumu memnuniyetlerini ölçmek amacı ile kursiyerlere 15 soru yöneltilmiştir. Uygulanan anket Eskişehir Tepebaşı Belediyesi yönetiminin izni ve destekleri ile gönüllü kursiyerlere yüz yüze olarak uygulanmıştır. 23 Beldeevinde kurslara katılan 325 kişi ankete yanıt vermiştir. Araştırmada elde edilen veriler, kodlanarak bilgisayara yüklenmiş ve "SPSS 23" istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Kursiyerlerin yanıtları betimleyici istatistikler (yüzde, frekans gibi) ile analiz edilmiştir. 325 kişinin yanıtları dikkate alınarak yapılan anketlerde bazı değişkenler bağlamında kayıp veriler gözlenmiştir. Söz konusu kayıp verilerin sayıları okuyucu ile paylaşılmıştır. Sonuçlar kursiyerlerin sorulara verdikleri yanıtların frekans dağılımları ve yüzde değeri yardımıyla tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda kadın kursiyerlerin kişisel özellikleri, Beldeevi kurslarından beklentileri, kurslara katılma nedenleri ve bu dersleri uzaktan eğitim ortamları ile alma konusundaki eğilimlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Kursiyerlerin Kişisel Özellikleri

Yetişkin eğitiminde öğrenen grup, yapısı gereği birbirinden farklı eğitim seviyelerinden, yaşlardan ve sosyal çevrelerden gelen insanlardan oluşmaktadır. Bu çalışmada da katılımcıların kişisel özellikleri çeşitlilik göstermektedir.

Kadın kursiyerlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcılardan 3 kişi herhangi bir okul diplomasına sahip olmadıklarını sadece okur-yazar olduklarını bildirmiştir. Ankete yanıt veren 321 kişinin %51,4'ü (n=165) ilköğretim, % 24,2'si (n=78) lise ve %23,3'ü (n=75) bir yükseköğretim diplomasına sahip olduklarını belirmiştir.

Tablo 1: Beldeevi Kadın Kursiyerlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	Eğitim Durumu	**Frekans (n)**	**Yüzde (%)**
Eğitim Durumu (n=321)	Okuryazar	3	0,9
	İlköğretim Mezunu	165	51,4
	Lise Mezunu	78	24,2
	Yükseköğretim	75	23,3

Tablo 2'de kadın kursiyerlerin yaş dağılımları incelendiğinde, ankete yanıt veren 322 kişinin geniş bir yaş aralığında oldukları görülmektedir. Katılımcıların %34,1'i (n=110) 41-50 yaş aralığındadır. Bunu takip eden 31-40 (%28,5); 51-60 (%23,6) yaş grupları da yüksek sayıda kursiyeri oluşturan gruba yakın frekanslarda bir dağılım göstermiştir. 18 yaş altı ve 60 yaş üstü katılımcıların oranı ise sadece %5,2'dir.

Tablo 2: Beldeevi Kadın Kursiyerlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

	Yaş Grupları	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yaş (n=322)	<=18	1	0,3
	19-30	27	8,3
	31-40	92	28,5
	41-50	110	34,1
	51-60	76	23,6
	61>	16	4,9

Tablo 3'de toplam 318 kadın katılımcının % 76,1'inin (n= 165) ev hanımı olduğunu görüyoruz. Yine katılımcıların 18,2'si emekli , %2,2'si öğrenci iken sadece %3,3'ü ücretli veya serbest meslek grubunda çalıştığını belirtmiştir. Kursiyerler, çalışan ve çalışmayan kesim olarak incelendiğinde ise çalışan kesimin (ücretli çalışan, serbest meslek) kurslara katılım oranının; çalışmayanlara göre oldukça düşük olması, dikkat çekici bir durum olarak görülmektedir.

Tablo 3: Beldeevi Kadın Kursiyerlerinin Meslek Gruplarına Göre Dağılımı

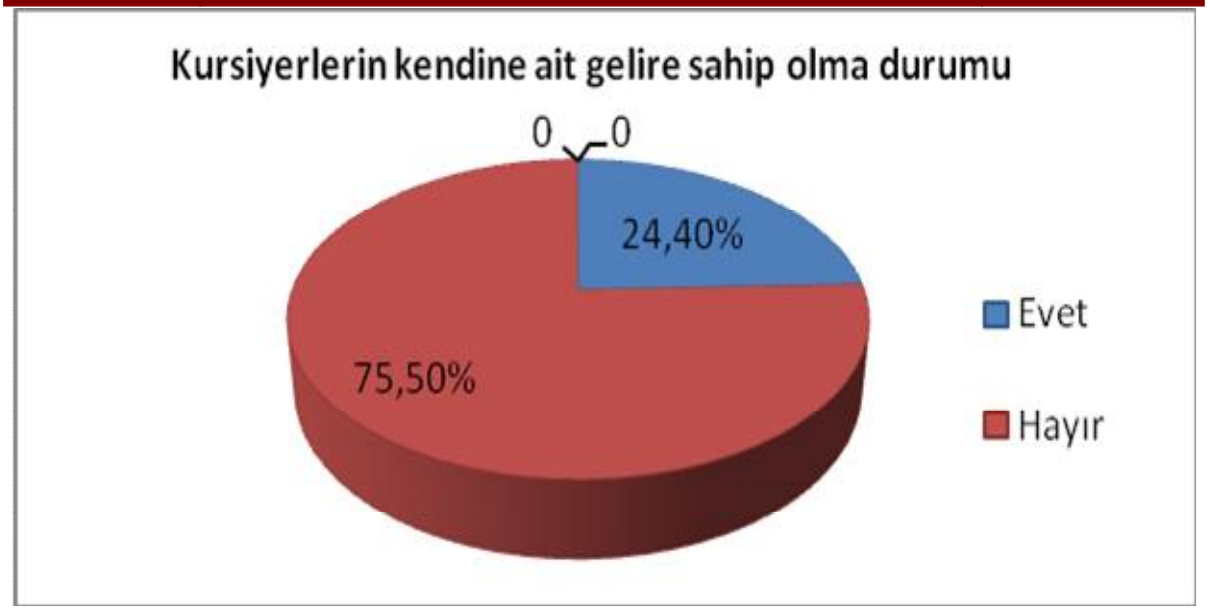
	Meslek Grupları	Frekans (n)	Yüzde (%)
Meslek (n=318)	Ücretli Çalışan	6	1,8
	Ev Kadını	242	76,1
	Emekli	58	18,2
	Öğrenci	7	2,2
	Serbest Meslek	5	1,5

Soruyu yanıtlayan 311 kadın kursiyerin %22,1'i asgari ücrete sahip iken %30,5'u (n=95) 1301-2000 TL arası bir hane gelirine , % 22,1'i (n=69) 2001-3000 TL bir gelire sahip olduklarını belirtmiştir. Katılımcıların %76,3'ü(n=233) ayda 3000 TL'den az bir gelire sahip iken %23,4'ü (n=73) ayda 3000 TL üzeri bir hane gelirine sahiptir. %1,6 gibi bir oranda katılımcı ise herhangi bir gelirleri olmadığını bildirmiştir.

Tablo 4: Beldeevi Kadın Kursiyerlerinin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

	Gelir Düzeyi Grupları	Frekans (n)	Yüzde (%)
Gelir Düzeyi (n=311)	Gelirimiz Yok	5	1,6
	Asgari Ücret	69	22,1
	1301-2000	95	30,5
	2001-3000	69	22,1
	3001-4000	44	14,1
	4001 ve üstü	29	9,3

Kadın kursiyerlerin ''Kendinize ait bir geliriniz var mı?'' sorusuna verdikleri yanıtlar Şekil 1'de görülmektedir. Soruyu yanıtlayan 319 kursiyerin %75,5'i (n=241) kendine ait bir geliri olmadığını bildirmiştir.



Şekil 1: Beldeevi Kadın Kursiyerlerin Kendisine Ait Gelire Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 5'de kadın kursiyerlerin medeni duruma göre dağılımlarını incelediğimizde, ankete katılanların büyük çoğunluğunun evli (%86,5), %11,4'ünün bekâr ve sadece %2,1'nin dul olduğu görülmektedir.

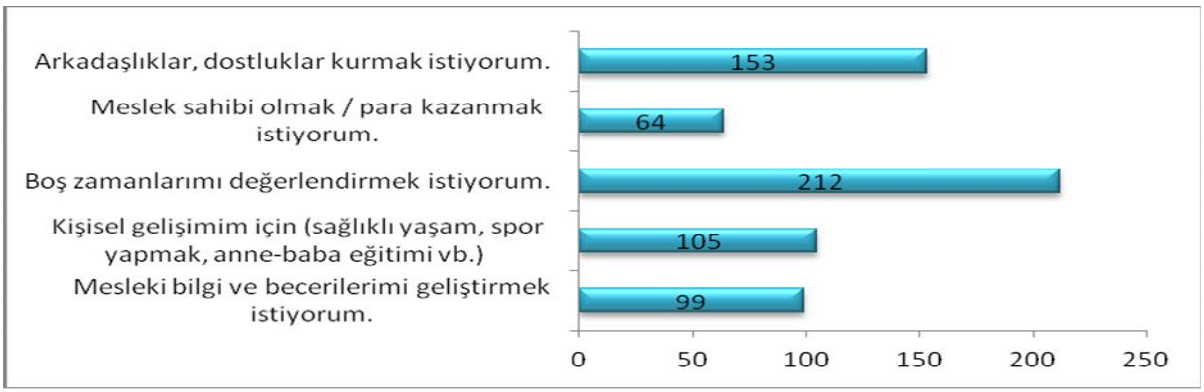
Tablo 5: Beldeevi Kadın Kursiyerlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

	Medeni Durum	Frekans (n)	Yüzde (%)
Medeni Durum (n=325)	Evli	281	86,5
	Bekâr	37	11,4
	Dul	7	2,1

Sahip oldukları çocuk sayısına bakıldığında, %55,4'ü iki, %14,2'si 3, %1,5 ise 4 ve daha fazla çocuk sahibi olduklarını belirtmiştir. Katılımcıların %44,3'ü (n=144) 15 yaş altı çocuk sahibi olduklarını bildirmiştir.

Kadın Kursiyerlerin Yaşam Boyu Eğitimden Beklentileri ve Deneyimleri

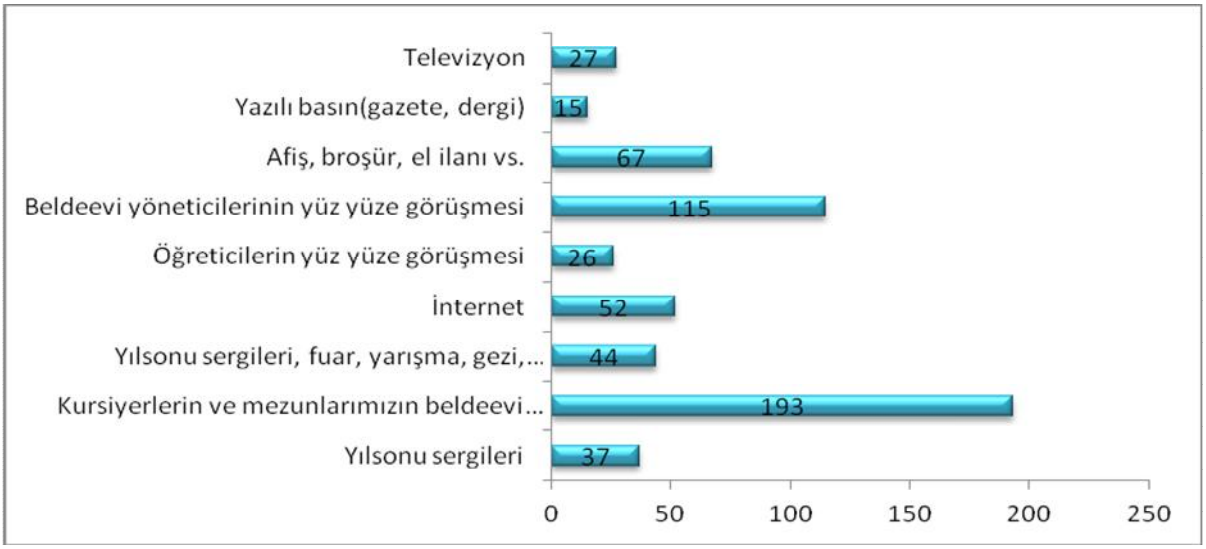
Bu bölümde kadın kursiyerlerin Beldeevi kurslarından beklentileri ve deneyimleri sorgulanmıştır. Katılma nedenleri ve beklentileri beş kategoride kursiyerlere sunulmuş ve birden fazla seçenek işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Bunlar arkadaşlıklar, dostluklar kurmak istiyorum, meslek sahibi olmak/ para kazanmak istiyorum, boş zamanlarımı değerlendirmek istiyorum, kişisel gelişimim için ve mesleki bilgi ve becerilerimi geliştirmek istiyorum olarak sıralanmıştır.



Şekil 2: Kursiyerlerin Kurslara Katılma Nedenleri

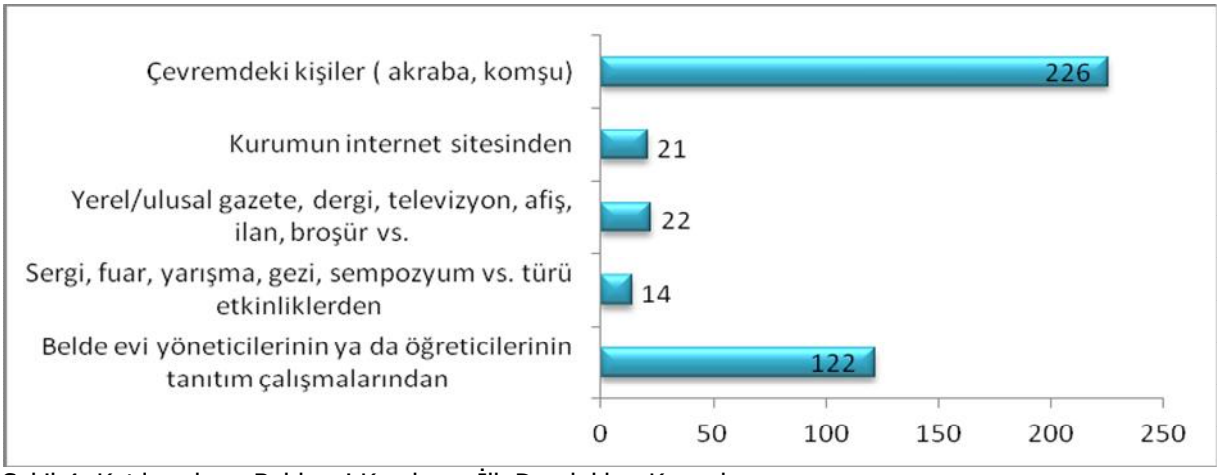
Şekil 2'de görüldüğü gibi kadın kursiyerler tarafından ''Boş zamanları değerlendirmek istiyorum'' seçeneği en çok tercih edilen neden olarak görülmektedir. 'Arkadaşlıklar, dostluklar kurmak istiyorum' seçeneği ikinci sırada, ''Meslek sahibi olmak/ para kazanmak istiyorum'' seçeneği ise son sırada yer almaktadır.

Yetişkin eğitiminde öğrenme gereksinimi oluşturmanın yollarından biri de eğitim faaliyetlerini hedef kitleye duyurmaktır. Eğitimin niteliği, amaçları, çerçevesi hakkında hedef kitleyi haberdar etmek çok önemlidir. ''Beldevlerinin vatandaşa ulaşmasında en etkili yöntem sizce hangisidir?'' kursiyerlerin verdiği yanıtların dağılımı Şekil 3'de görülmektedir.



Şekil 3: Beldeevi Kursiyerlerinin Beldeevlerinin Vatandaşa Ulaşmasında Etkili Bulduğu Yöntemler

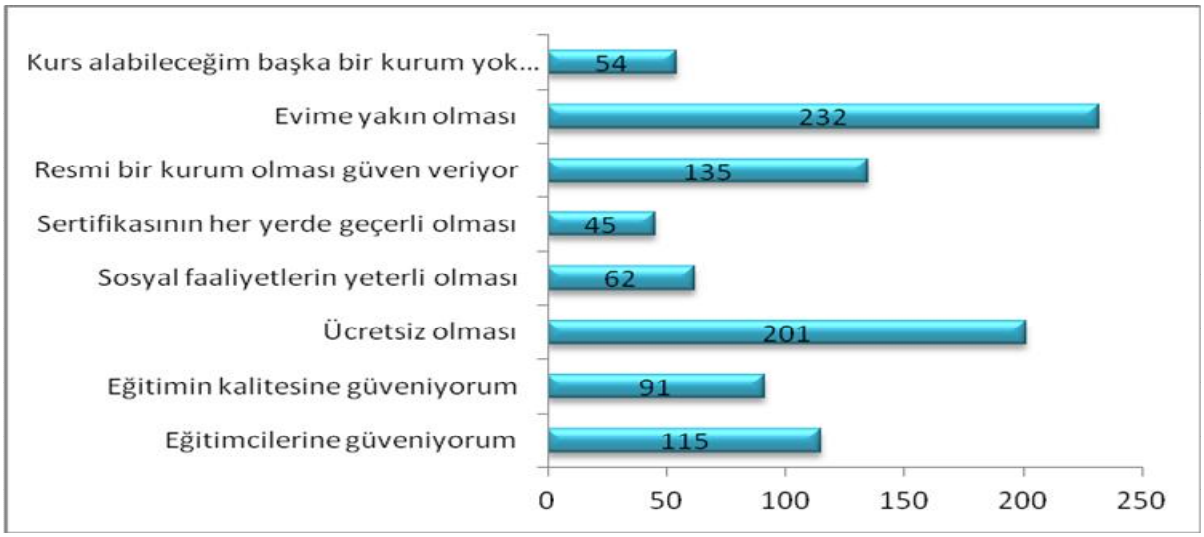
Katılımcılar Beldeevlerinin vatandaşa ulaşmasında en etkili yöntem olarak 'Kursiyerlerin ve mezunlarının Beldeevi kurslarını çevrelerine tavsiye etmeleri'' seçeneğini onaylamışlardır. 'Beldeevi yöneticilerinin vatandaş ile yüz yüze görüşmeler yapması'' ise en çok tercihe edilen ikinci seçenek olmuştur. Basın ve televizyon en düşük oranda tercih edilen seçenek olarak görülmektedir.
Katılımcıların ''Beldeevi kurs faaliyetlerinden nasıl haberdar oldunuz?'' sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı Şekil 4'de görülmektedir.



Şekil 4: Katılımcıların Beldeevi Kurslarını İlk Duydukları Kaynak

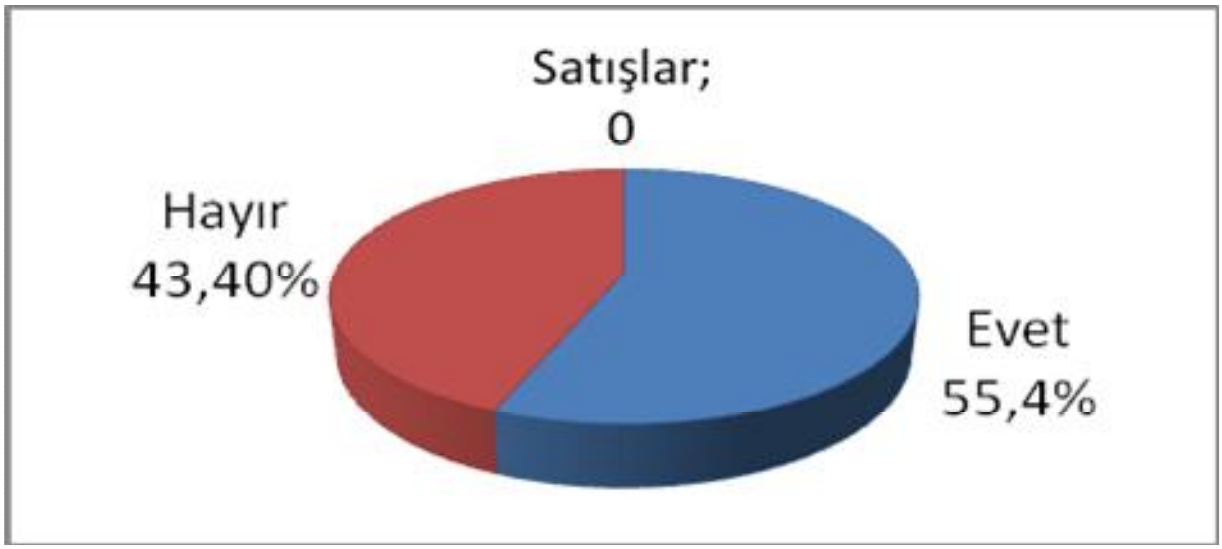
Yanıtların dağılımına baktığımızda kursiyerlerin çoğunluğunun (n:226) Beldeevi kurslarına yakın çevresindeki kişilerin tavsiyesi ile katıldıkları; ikinci sırada ise Beldeevleri yönetici ve öğreticilerinin tanıtım çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu durum ''Beldeevlerinin vatandaşa ulaşmasında en etkili

yöntem hangisidir?" (Şekil 3) sorusuna verilen yanıtla örtüşmektedir. Yüzyüze iletişim yoluyla kursların varlığından haberdar olan kursiyerlerin çevresindeki kişilerin deneyimlerine önem verdiklerini, internet ya da medya yoluyla yapılan tanıtım çalışmalarının ise onlara yeterli düzeyde ulaşmadığını söylenebilir.



Şekil 5: Beldeevi Kadın Kursiyerlerinin Kurs İçin Bu Beldeevini Seçme Nedenleri

Kursiyerlerin anketin yapıldığı dönem devam ettikleri Beldeevini seçme nedenleri Şekil 5'te de görüldüğü gibi Beldeevinin evlerine yakın ve eğitimlerin ücretsiz veriliyor olması ilk iki sırada yer almıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun aylık gelirinin 3000 TL'nin altında olması aile bütçesinden eğitime pay ayırmayı zorlaştırmaktadır. Herhangi bir ücretin talep edilmemesi kurslara katılımı arttırmaktadır. Bunları resmi bir kurum olmasından dolayı güven vermesi ve eğitimcilere duyulan güven izlemektedir.

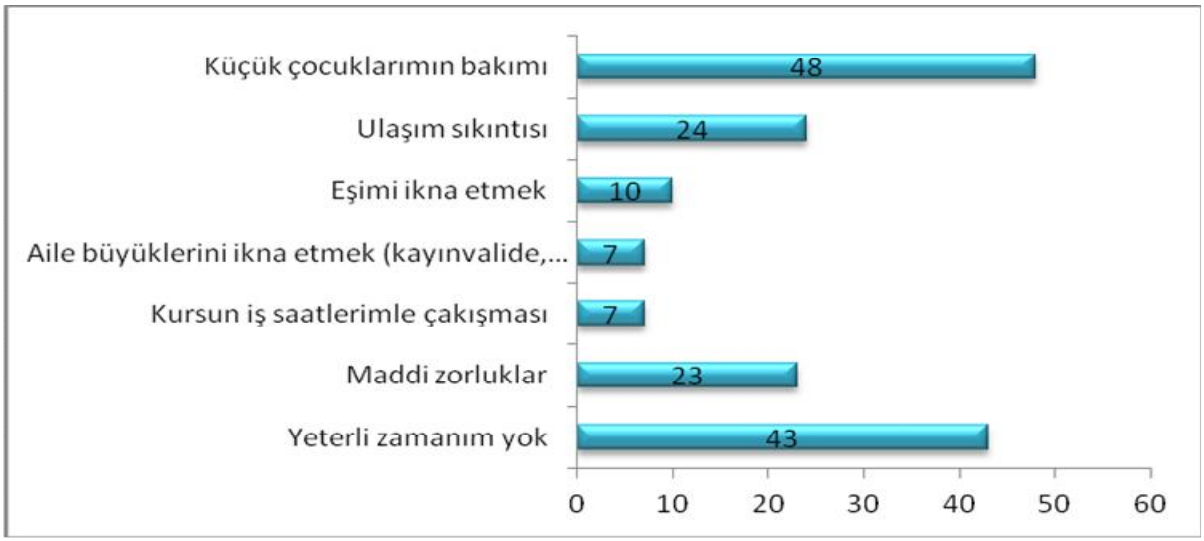


Şekil 6: Kursiyerlerin Beldeevi Kurslarına Birden Fazla Katılma Durumu

Kursiyerlere bu kurstan önce Beldeevlerinde herhangi bir eğitim kursuna katılıp katılmadıkları sorulmuştur. 321 katılımcıdan 180'i (%55,4) daha önce katıldıklarını belirtirken, 141 katılımcı (%43,4) ise bu kurlara ilk kez katıldıklarını belirtmiştir.

Kursiyerlere aldıkları bu eğitimleri çevrelerine tavsiye edip etmeyecekleri sorulmuştur. Bu soruya katılımcıların neredeyse tümü (%99,6, n=315) evet derken sadece 1 kişi hayır demiş ve 9 kişi soruyu yanıtlamamıştır. Neredeyse tüm katılımcıların bu ifadeyi onaylaması; Beldeevinde sunulan hizmetlerin katılımcıların ihtiyaç ve beklentileri ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitimin sürekliliği ve kurumdan memnuniyet açısından önemli bir gösterge olarak yorumlanabilir.

''Aşağıda belirtilen durumlardan hangisi/hangileri sizin kursa devamınızı olumsuz etkilemektedir?'' sorusuna verilen yanıtların dağılımı Şekil 7'de görülmektedir.



Şekil 7: Beldeevi Kursiyerlerinin Kursa Devamı Konusundaki Olumsuz Etkiler

Yetişkin eğitiminin gönüllü bir faaliyet olması nedeniyle kurslara devam zorunluluğu beklenmemektedir. Ancak çeşitli nedenlerle yetişkinlerin kurslara katılımlarının düşmesi de önemli bir sorundur. Katılımcılara bu soruya birden fazla seçenek işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Kursiyerlerin büyük çoğunluğu kurslara devamlarını olumsuz etkileyecek nedenleri olmadığını bildirmiştir. Ancak 48 kişi küçük çocuklarının bakımı kursa devamlarını olumsuz etkilediğini belirtirken 43 kişi kursa yeterli zaman ayıramadıklarını bildirmiştir.

Memnuniyet Düzeyleri/ Kurs Hizmetlerini Değerlendirme Düzeyleri

Bu bölümde katılımcıların Beldeevlerinden aldıkların hizmet sunumu, kurs mekânlarının fiziki kapasitesi ve donanım (atölye, derslik, araç-gereç vb.) yeterlikleri konusunda memnuniyetleri sorgulanmıştır.

Fiziki Yeterlilik ve Donanım

Kursiyerlere, kurs gördükleri mekânların fiziki yeterlilik ve donanımına ilişkin memnuniyetleri ile ilgili olduğu düşünülen 4 soru yöneltilmiştir. 'Kurs yerimiz temiz ve düzenlidir' ifadesine kursiyerlerin %93,8'i (n=305) evet, %2,2'si (n=7) hayır; 'Kurs yerimizde havalandırma, ısınma, soğutma şartları yeterlidir' İfadesine % 85,5'i (n=278) evet %9,8'i (n=32) hayır; 'Beldeevleri yaşadığım bölgenin kurs ihtiyacını karşılamaktadır' ifadesine % 84,9'u (n=276) evet, %7,1'i (n=23) hayır olarak belirtmiştir.

Tablo 6: Kurs Yerinde İlgili Araç Gereç Mevcudiyetine Kursiyerlerin Yaklaşımı

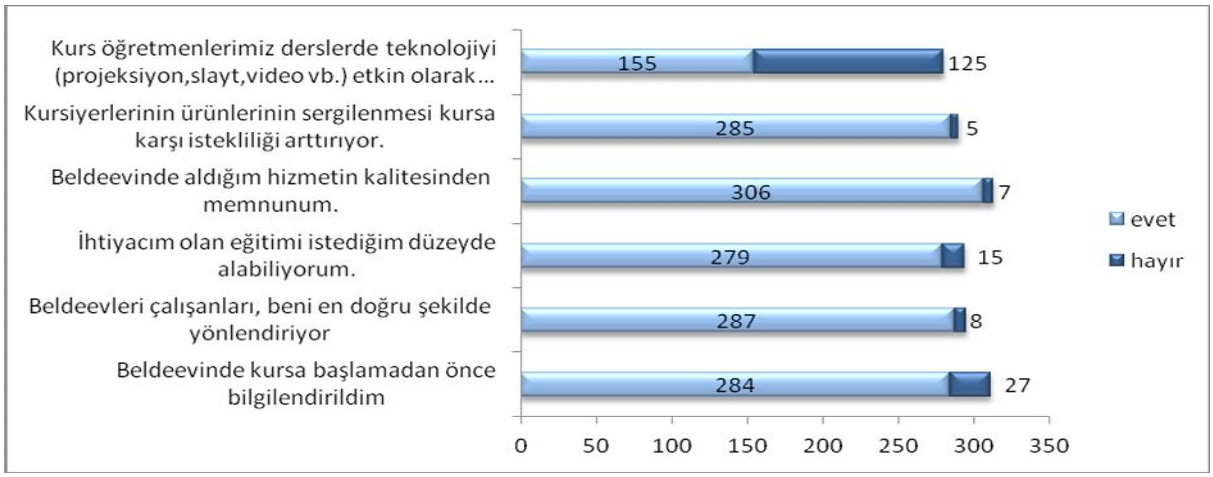
	Araç Gereç Mevcuttur	**Frekans (n)**	**Yüzde (%)**
Araç Gereç Mevcudiyeti (n=325)	Evet	252	77,5
	Hayır	51	15,7
	Boş	22	6,8

'Kurs yerimizde (sınıfımızda, atölyemizde) kursumuzla ilgili gerekli araç-gereç mevcuttur' ifadesine kursiyerlerin %83,1 (n=252) evet %16,8 (n=51) hayır demiştir. Bu durum, kursiyerlerin kurs

mekânlarının fiziki şartlarından genel olarak memnun oldukları ancak araç-gereç mevcudiyeti konusunda az da olsa bir memnuniyetsizlik olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Hizmet Sunumu Memnuniyeti

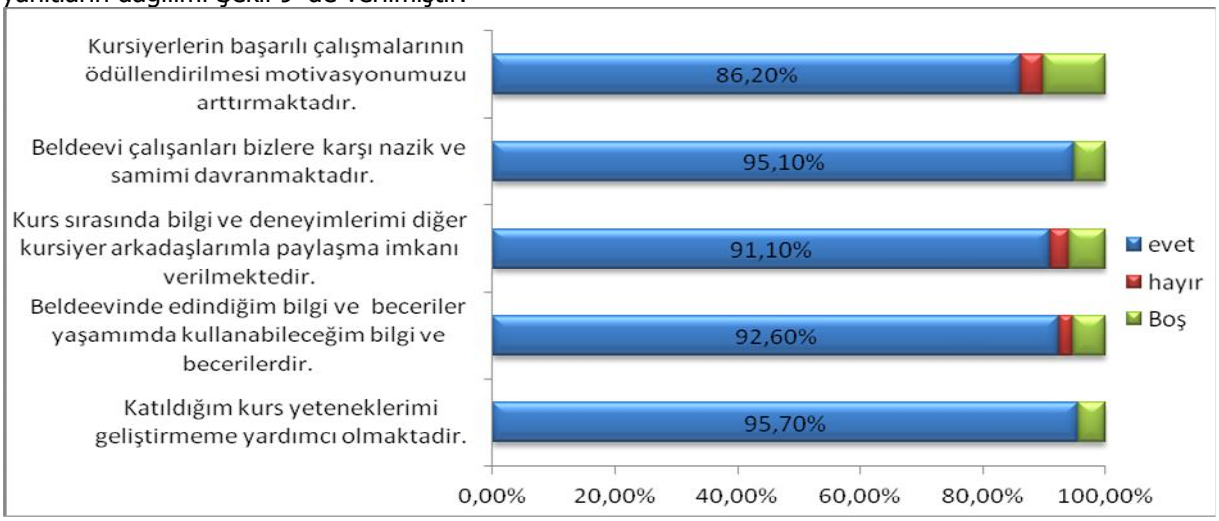
Kursiyerlerin yanıtlarının dağılımına bakıldığında, katılımcıların %94,2'si (n=306) "Beldeevlerinde aldıkları hizmetin kalitesinden memnun olduklarını belirtmiştir. Hizmet sunumunu etkileyen değişkenler içerisinde, en düşük memnuniyet oranı "Kurs öğretmenimiz derslerde teknolojiyi (projeksiyon, slâyt, video vb.) etkin olarak kullanmaktadır" ifadesinde ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %47,7'si (n=155) bu ifadeyi onaylarken %38,5'i (n=125) olumsuz yanıt vermiştir. Bu durum, Beldeevlerinin projeksiyon, video, slayt gibi öğrenme araçlarına yeterli düzeyde sahip olmadığını göstermektedir. 'Kursiyerlerin ürünlerinin sergilenmesi kursa karşı istekliliği arttırmaktadır' ifadesi %87,7 (n=285) oranında onaylanmıştır. Bu tür etkinlikler kursiyerlerin motivasyonunu arttıracağı gibi Beldeevleri faaliyetlerinden vatandaşın haberdar olmasını sağlayacaktır.



Şekil 8: Hizmet Sunumu İle İlgili Olduğu Düşünülen İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı

Kurs Memnuniyeti

Kursiyerlerin katıldıkları kursa ilişkin memnuniyetleri ile ilgili olduğu düşünülen ifadelere ilişkin yanıtların dağılımı Şekil 9' de verilmiştir.



Şekil 9: Kurs Memnuniyeti İle ilgili Olduğu Düşünülen İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı

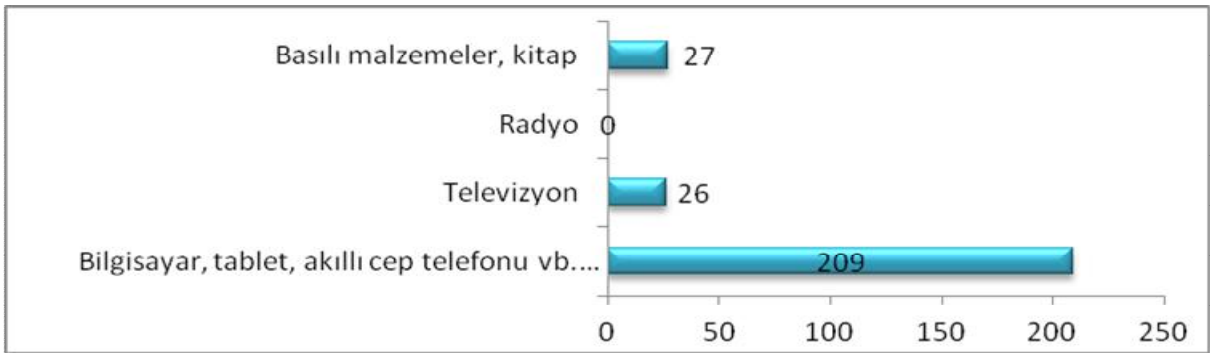
Güneş (1996, 93), yetişkinler için belirlenen bir içeriğin onların ailesi, işi ve çevresiyle ilgili olması gerektiğini, günlük işlerini daha iyi yapma yeteneği kazandırmasını ve var olan yaşam koşullarının

düzelmesini sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Yetişkinler için eğitim programları düzenlenirken/tasarlanırken sunulacak bilgi bütününün katılımcıların sadece o dönemdeki öğrenme ihtiyaçlarını gidermesi değil, ileriki yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel sorunların çözümleri ile ilgili ipuçlarını da sağlaması beklenir(Aktaran:Kılıç, 2012:133). Bu nedenle kurs içeriklerinin katılımcıların öğrenme ihtiyacını karşılayıp karşılamadığını saptamak için 'Beldeevinde edindiğim bilgi ve beceriler yaşamımda kullanabileceğim bilgi ve becerilerdir' şeklinde yöneltilen ifadeyi kursiyerlerin %90'dan fazlası onaylamıştır. Aynı şekilde 'Katıldığım kurs yeteneklerimi geliştirmeme yardımcı olmaktadır' ifadelerine, %90'nın üzerinde katılım gözlenmektedir. Bu ifadelere verilen yanıtların, ortalamasının yüksek olması, kursiyerlerin öğrenmeye "hazır bulunuşluk" düzeyinin de yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

'Kurs sırasında bilgi ve deneyimlerimi diğer kursiyer arkadaşlarımla paylaşma imkânı verilmektedir' ifadesi %91,1 oranında onaylanmıştır. Bu durum kursiyerlerin, kendi içinde ve eğitimcilerle çok yönlü bir iletişim içinde oldukları yönünde de gösterge olarak değerlendirilebilir.

Kadın Kursiyerlerin Açık ve Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Tercihleri

Kursiyerlerin 'Beldeevlerinde açılan kurslar açık ve uzaktan öğrenme araçları ile sunulsaydı, hangisini tercih ederdiniz?' şeklindeki soruya verdikleri yanıtlar Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10: Beldeevi Kursiyerlerinin Açık Ve Uzaktan Eğitim Araçları Tercihleri

325 katılımcının 59'u bu soruyu yanıtsız bırakırken büyük çoğunluğu (n= 209; %64,3) bilgisayar, tablet, akıllı cep telefonu gibi internet ortamını tercih etmiştir. Ayrıca sırasıyla %8,3'ü kitap gibi basılı malzemeleri, %8'i televizyonu tercih ederken hiçbir kursiyer radyo seçeneğini tercih etmemiştir. Radyo, televizyon gibi geleneksel medya ortamları yerine internet ortamını tercih etmeleri dikkat çekicidir.

SONUÇ

Bu çalışmada; Eskişehir'de yetişkin eğitimi veren Beldeevleri faaliyetlerine katılan kadın kursiyerlerin demografik özellikleri, kurslara katılma nedenleri, beklentileri, memnuniyet düzeyleri, açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik tercihleri ortaya çıkarılmıştır. 38 sorudan oluşan anketi 325 kadın kursiyer yanıtlamıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların %51,4 ilköğretim, %47,5'i lise ve üzeri bir diplomaya sahiptir. Beldeevlerindeki kurslara katılımların dağılımına bakıldığında, katılımın en çok ilköğretim düzeyinden olduğu, eğitim düzeyi arttıkça katılımcıların sayısal büyüklüğünün azaldığı genel bir eğilim olarak görülmektedir. Bu durum Türkiye'de her bir eğitim düzeyindeki nüfusun aşağıdan yukarıya doğru azalıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Toplumdaki en büyük kesim ilkokul ve altı düzeyinde oluştuğundan Beldeevi kursiyerleri de çoğunlukla bu kesimden oluşmaktadır. Ancak Beldeevlerinde yaşam boyu öğrenme etkinliklerine lise ve yükseköğrenim seviyesinde olan kadınların katılımı da azımsanmayacak düzeydedir.

Ankete katılanların büyük çoğunluğunun evli (%86,5), %11,4'ünün bekâr ve sadece %2,1'nin dul olduğu görülmektedir. 311 kadın kursiyerin %22,1'i asgari ücrete sahip iken %30,5'u (n=95) 1301-2000 TL arası bir hane gelirine , % 22,1'i (n=69) 2001-3000 TL bir gelire sahip olduklarını belirtmiştir.

Katılımcıların %36,2'si (n=73) ise ayda 3000 TL üzeri bir hane gelirine sahiptir. %1,6 gibi bir oranda katılımcı ise herhangi bir gelirleri olmadığını bildirmiştir. Kendilerine ait bir geliri olmadığını bildirenlerin oranı ile herhangi bir işte çalışmayıp ev hanımı olduğunu belirtenlerin oranı (%75) aynıdır. Çalışmayan kesimin kurslara katılım oranının; çalışanlara göre yüksek olması kurslara katılım için bireylerin belirli bir zaman dilimine ihtiyaç duymasını destekler niteliktedir. Katılımcıların %34,1'i (n=110) 41-50 yaş aralığındadır. Bunu takip eden 31-40 yaş aralığı %28,5, 51-60 yaş aralığı %23,6 oranında dağılım göstermiştir. 18 yaş altı ve 60 yaş üstü katılımcıların oranı ise sadece %5,2'dir. Yaş boyutuna bakıldığında, 31-50 yaş aralığı % 62,6 oranıyla en yüksek katılımı göstermişlerdir. Sahip oldukları çocuk sayısına bakıldığında, %55,4'ü iki, %14,2'si 3, %1,5 ise 4 ve daha fazla çocuk sahibi olduklarını belirtmiştir. Katılımcıların %44,3'ü (n=144) 15 yaş altı çocuk sahibi olduklarını bildirmiştir. Beldeevlerinin evlerine yakın olması, resmi bir kurum olması, kursların ücretsiz olması kursiyerlerin şu anda eğitim aldıkları Beldeevi tercihini en yüksek oranda etkileyen nedenlerdir.

Yetişkin bireyler birbirinden farklı ihtiyaçlar nedeni ile eğitim etkinliklerine katılmaktadırlar. Knox'a göre bu nedenler şöyle sıralanmaktadır:

- Mesleki bir amacı gerçekleştirmek (yeni bir iş, kariyer gelişimi, öğretmenlik için sertifika almak gibi)
- Kişisel bir amacı gerçekleştirmek (örgütsel liderlik, dikkat çekmek gibi)
- Sosyal bir amaca ulaşmak (çocukların okumasına yardımcı olmak)
- Dinsel bir amaca ulaşmak (dinsel öğretiyi anlamak)
- Sadece öğrenmek (öğrenmekten zevk almak, merakı gidermek)
- Sosyal faaliyetler içinde yer almak (katılımcılarla birlikte olmaktan hoşlanmak)
- Kendini gerçekleştirmek
- Resmi gereklilikleri yerine getirmek (sınava hazırlanmak, kaçırılmış eğitim imkânını yeniden elde etmek)
- Rahatsız bir yaşamdan bir kaçış yakalamak (Ev hanımı olmanın monotonluğundan veya gençliğin getirdiği sorunlardan uzaklaşmak).

Houle, yetişkin öğrencilerle yaptığı derinlemesine görüşmeler sonucunda yetişkinlerin öğrenme etkinliklerine katılma nedenleri açısından üç guruba ayrıldığını ortaya koymuştur (1961, 65-66) Bunlar *amaç yönelimli, etkinlik yönelimli ve öğrenme yönelimli* yetişkinlerdir. Houle göre amaç yönelimli bireyler eğitim ve öğretim etkinliklerine net olarak belirlenmiş belirli amaçları gerçekleştirmek için katılırlar. Amaç yönelimli bireyler her dönemde bir gereksinmenin anlaşılması ya da bir ilginin ortaya çıkmasıyla eğitim ve öğrenmeye yönelirler. Etkinlik yönelimli bireyler ise toplumsal ilişki kurmak için eğitime katılırlar. Onlar için önemli olan o etkinliğe katıldıkları zaman başkaları ile tanışmak ve sahip olacakları insan ilişkileri, kuracakları yeni dostluklardır. Bu tür yetişkinler günlük yaşamın sıkıntısından uzaklaşmak, yeni arkadaşlıklar edinerek mesleki ve bireysel olarak yeni toplumsallaşmalara olanak sağlamak için etkinliklere katılırlar. Öğrenme yönelimli yetişkinler ise güçlü öğrenme ve bilme isteği, eğitimsel hazırlık, bilişsel ve zihinsel bir etkinlikte bulunma isteği ile etkinliklere katılırlar. Bu yetişkinlerin eğitim almalarındaki tek amaç öğrenme güdülerini tatmin etmektir(Aktaran: Kılıç,2012: 108).

Bu çalışmada da kursiyerlerin yaşam boyu eğitime katılma nedenleri sorulmuş alınan yanıtlar doğrultusunda birinci sırada boş zamanları değerlendirme ikinci sırada ise arkadaşlıklar, dostluklar kurma isteği gelmektedir. Yetişkinlerin eğitim ihtiyacı ve ilgileri hayatları boyunca yaşla beraber değişmektedir. Bu nedenle çoğunluğu orta yaş ev hanımlarından oluşan katılımcıların ev hayatının rutinliğinden bir süre uzaklaşmak ve sosyal ilişkiler kurmak isteği öne çıkmıştır. Bu sonuç; katılımcıların kurslara katılmaları sonucu serbest zamanı değerlendirecek bilgi, beceri kazanmak, sosyal ilişkiler kurmak kursiyerlerin ortak beklentisi olarak öne çıkmaktadır. Katılımcı guruptaki bireylerde etkinlik yöneliminin bulunduğu söylenebilir.

Yetişkin eğitiminde öğrenme gereksinimi oluşturmanın yollarından biri de eğitim faaliyetlerini hedef kitleye duyurmaktır. Eğitimin niteliği, amaçları, çerçevesi hakkında hedef kitleyi haberdar etmek çok önemlidir. Kurslara ilişkin edinilen bilginin kaynağı incelendiğinde temel bilgi kaynağının akraba, komşu gibi yakın çevre tavsiyesi olduğu görülmektedir. Bu durum, Beldeevi faaliyetlerine daha önce katılan ve memnuniyetlerini yakın çevresine duyuran kişilerin yaşadıkları deneyimlerin potansiyel katılımcı

üzerindeki etkisinin ne kadar fazla olduğunu göstermektedir. Bu sonuca dayanarak, gelecekte planlanacak yaşam boyu eğitim programlarının tanıtım çalışmalarında; internet ve geleneksel medya ortamları birlikte kullanılabilir ve bu ortamlarda aldıkları kimi eğitimler sonucu fark yaratmış kadınların başarı öykülerine yer verilebilir.

Katılımcılara bu kurstan önce Beldeevlerinde herhangi bir eğitim kursuna katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların yarıdan biraz fazlası (%55,4) daha önce katıldıklarını belirtirken, yarıya yakın kısmı (%43,4) ise bu kurlara ilk kez katıldıklarını belirtmiştir. Ayrıca aldıkları bu eğitimleri çevrelerine tavsiye edip etmeyecekleri sorulmuştur. Bu soruya katılımcıların neredeyse tümü (%99,6, n=315) olumlu yanıt vermiştir. Neredeyse tüm katılımcıların bu ifadeyi onaylaması; Beldeevinde sunulan hizmetlerin katılımcıların ihtiyaç ve beklentileri ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitimin sürekliliği ve kurumdan memnuniyet açısından önemli bir gösterge olarak yorumlanabilir.

Yetişkin eğitiminin gönüllü bir faaliyet olması nedeniyle kurslara devam zorunluluğu beklenmemektedir. Ancak çeşitli nedenlerle yetişkinlerin kurslara katılımlarının düşmesi de önemli bir sorundur. Lowe yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılmama nedenini kişisel, ev hayatı ile ilgili ve dış faktörler olmak üzere üçe ayırmıştır (Lowe,1985,46) Buna göre hastalık durumu kişisel faktör iken havanın kötü olması, bir işte çalışma durumu, ulaşım güçlüğü gibi nedenler dış faktörler olarak gösterilmektedir. Knox'a göre (1974, 22), bu nedenler dolayısı ile katılımın düşmesini önlemek için yapılacak en önemli şey kursların zamanlamasının yetişkinlerin yaşamına göre daha esnek olarak planlanması ve gerektiğinde küçük değişiklikler yapılabilmesidir. Bu şekilde herkesin katılımına uygun bir zaman dilimine yayılacak eğitim etkinliklerine katılım daha yüksek olacaktır (Aktaran: Kılıç,2012:170) Katılımcıların büyük çoğunluğu kurslara devamlarını olumsuz etkileyecek nedenleri olmadığını bildirmiştir. Ancak 48 kişi küçük çocuklarının bakımının kursa devamlarını olumsuz etkilediğini belirtirken 43 kişi kursa yeterli zaman ayıramadıklarını bildirmiştir. Birden fazla çocuğu olan annelerin, özellikle çocukları küçük yaşta ise kursa düzenli devamının güçleşeceği açıktır. Eğitim etkinliklerinin hafta içi çalışma saatleri içinde yürütülüyor olması küçük çocuğu olan veya çalışan kadınların katılım oranını düşürmektedir. Beldeevlerinde kreş hizmeti verilmesi bu sorunun aşılmasında etkili olabilir. Çalışma saatleri dışında veya hafta sonu düzenlenecek etkinlikler çalışan kadınların kurslara katılımını arttırmak için çözüm olacağı düşünülmektedir.

Kursiyerler Beldeevlerinde, kurs faaliyetleri dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere (yarışma, toplantı, sempozyum, konferans, gezi vb.) daha çok yer verilmesi konusunda büyük bir çoğunlukla (%89,8) olumlu görüş bildirmiştir. Kursiyerlerin memnuniyet durumuna baktığımızda; kursiyerlerin kurs mekânlarının fiziki şartlarından genel olarak memnun oldukları ancak öğreticilerin derslerde teknolojiyi etkin olarak kullanmadığı ve araç-gereç mevcudiyeti konusunda az da olsa bir memnuniyetsizlik olduğu görülmektedir. Eskişehir'de sunduğu hizmetin anlamı ve ulaşılan kitlenin büyüklüğü düşünüldüğünde Beldeevleri gibi yaşam boyu eğitim kurumlarına daha fazla kaynak ayrılması gerektiği görülmektedir. Kursiyerlerin 'Beldeevlerinde açılan kurslar açık ve uzaktan öğrenme araçları ile sunulsaydı, hangisini tercih ederdiniz?' şeklindeki soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında 325 kursiyerin 209'u internet ortamını tercih etmiştir. Radyo, televizyon gibi geleneksel medya ortamları yerine internet ortamını tercih etmeleri dikkat çekicidir. Bireylerin hazır bulunuşluğunu açıklayan unsurlar; bilgisi, zekâsı, yetenekleri, ilgileri, alışkanlıkları, tutumları vb değerleridir (Ertürk 1998:91 Aktaran: Kılıç, 2012:114). Bu bulgu, Taşçı ve diğerlerinin (2015: 209) 'Eskişehir'de Yaşam Boyu Öğrenme Başlığı Altında Yetişkin Eğitiminin Analizi' adlı çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Halk Eğitim Merkezi kursiyerlerini kapsayan Taşçı'nın çalışması ile Beldeevi kadın kursiyerleri üzerine gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri gelecekte planlanabilecek yaşam boyu eğitim programlarının tasarımında uzaktan eğitim ortamlarının nasıl kullanılması konusuna ışık tutacak niteliktedir.

Bu çalışmada, Eskişehir ili Tepebaşı Belediyesi bünyesinde hizmet veren Beldeevlerinin yaşam boyu öğrenme bağlamında kadınlara sunduğu hizmetlerin analizi yapılmış ve demografik özellikler ortaya konmuştur. Ortaya konan bu veriler doğrultusunda katılımcıların ihtiyaç ve beklentileri ile uyumlu ve bu beklentileri karşılayan, bireyler arası farklılıkları dikkate alacak şekilde esnek olarak planlanan, yetişkinlerin deneyimlerinin işe koşulmasına olanak yaratan, olası açık ve uzaktan öğrenme fırsatlarına

erişimi sağlayan eğitim etkinliklerinin planlanmasında yol gösterici olacağı öngörülmektedir. Aynı zamanda gelecekte yaşam boyu öğrenme konusunda gerçekleştirilecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bağcı, Ş. Erhan. (2014). *Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik.* İstanbul: Kalkedeon Yayınları.

Balcı, Ali (2001*). Sosyal Bilimlerde Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demiray, E. ve Curabay, Ş. (2004). Kadınların Eğitiminde Uzaktan Öğretiminin Önemi ve Örnek Uygulama. Aile ve Toplum Dergisi, Yıl 6, Cilt 2, Sayı 7, 9-23.

Demiray, E. (2016). Kadın Eğitimi ve Belediye Beldeevlerinin Kadın Eğitimindeki Yeri. The 1st International Conference on Studies in Education (ICOSEDU 2016), October 14-16, Bildiri Kitabı.

Erbatur, G. (2015) Eğitimli kadın, güçlü toplum mutlu yarınlar demek, Hürriyet Gazetesi 3.2.2017 tarihinde http://www.hurriyet.com.tr/egitimli-kadin-guclu-toplum-mutlu-yarinlar-demek-28330062 adresinden alınmıştır.

Kılıç, Ç. (2012). Yetişkin Eğitimi Programlarının Planlama Süreci Açısından 'Benim Ailem' Kurs Programının Değerlendirilmesi. (Doktora tezi) 02.02.2017 tarihinde http://www.academia.edu/9371519/YET%C4%B0%C5%9EK%C4%B0N_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0_PROGRAMLARINI_PLANLAMA_S%C3%9CREC%C4%B0_A%C3%87ISINDAN_BEN%C4%B0M_A%C4%B0LEM_KURS_PROGRAMININ_DE%C4%9EERLEND%C4%B0R%C4%B0LMES%C4%B0 adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, (2011). Halk Eğitim Merkezleri İmaj Araştırma Raporu, Ankara.

Seven, M. A. ve Engin, A.O. (2007). Türkiye'de Kadının Eğitimi Alanındaki Eşitsizlikler, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 9, Sayı: 1, 177-188. 03. 02. 2017 tarihinde http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisosbil/article/view/1020000400 adresinden alınmıştır.

Taşçı, D. ve diğerleri. (2015). Eskişehir'de Yaşam Boyu Öğrenme Başlığı Altında Yetişkin Eğitiminin Analizi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 34, 197-211.

Tor, H. ve Ağlı, E. (2016). Kadın ve Eğitim. JRET, Haziran 2016, Cilt 5, Özel sayı, ISSN: 2146-9199, 67-74.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 06 ISSN: 2146-9199

MESLEK ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ (MALATYA İLİ BATTALGAZİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Öğrtm. Zeynep Aykır
Battalgazi Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi, Malatya
z.aykr87@yahoo.com.tr

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
mehmettaspinar@hotmail.com

Özet
Günümüzde bireylerin sahip olmaları gereken mesleki nitelikler sürekli değişmekte, bu değişime ayak uydurmak için yaşam boyu eğitime önem verilmektedir. Bu açıdan meslek öğretmenlerinin öncelikle kendilerinin yaşam boyu eğitim konusunda olumlu düşüncelere sahip olmaları gereklidir. Bu araştırmanın amacı mesleki teknik orta öğretim kurumlarında görev yapan meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemektir. Tarama modeline dayalı olarak yürütülen araştırmanın çalışma evreni Malatya İli Battalgazi İlçesinde görev yapan 249 meslek öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2014) tarafından geliştirilen "Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" ölçeği ile toplanmıştır. Toplam 169 meslek öğretmeninden elde edilen verilere göre meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim düzeyi açısından görüşler arasında anlamlı bir fark bulunmamış, değişkenlerin tüm düzeylerine göre olumlu görüşler ortaya çıkmıştır. Söz konusu bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin görüşleri üzerindeki etki düzeyleri oldukça düşüktür. Buna göre meslek öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda yaşam boyu eğitime dönük uygulamalara katılımları desteklenmelidir.

Anahtar Sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, mesleki eğitim, meslek öğretmeni

LIFELONG LEARNING TENDENCIES OF VOCATIONAL TEACHERS (THE CASE OF BATTALGAZI PROVINCE IN THE CITY OF MALATYA)

Abstract
Today, the occupational qualifications that individuals have to possess are constantly changing, and lifelong education is important to keep pace with this change. In this regard, first of all, vocational school teachers should have positive opinions about lifelong learning. The purpose of the current study is to determine the lifelong learning tendencies of vocational teachers working in vocational technical secondary education institutions. The universe of the study employing the survey model is comprised of 249 vocational teachers working the Battalgazi Province of the city of Malatya. The data of the current study were collected by using "Effective Lifelong Learning Scale" developed by Günüç, Odabaşı and Kuzu (2014). The data collected from a total of 169 vocational teachers revealed that the vocational teachers' lifelong learning tendencies are quite positive. It was also found that the teachers' tendencies do not vary significantly by gender, length of service and education level. The effect of these independent variables on the teachers' tendencies is quite small. Accordingly, vocational education teacher' participation in practices with regard to lifelong learning should be encouraged in their schools.

Keywords: Lifelong learning, vocational training, vocational teacher.

GİRİŞ

Problem Durumu

Bireylerin ve toplumların ihtiyaçları sürekli bir değişikliğe uğramıştır. Bu değişimlerin temelinde ise bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı ve kapsamlı ilerlemeler yatmaktadır. Bu hızlı ilerlemeler nedeniyle bilgi de hızla çoğalmakta ve yayılmaktadır. Bireylerin; bu ilerlemeleri takip edebilmeleri, değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, bir bakıma hayatta var olabilmeleri için yaşamlarının her döneminde kişisel ve mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Çünkü günümüz hızla değişen dünyasında bireylerin var olan bilgileri yeterliliğini yitirmektedir. Başka bir ifadeyle artık insanların gençliklerinde edindikleri bilgiler onlara hayatları boyunca yetmemektedir (Gündoğan, 2003). Bu nedenle bireylerin yaşamları boyunca sürekli kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gereği ortaya çıkmış ve bu bağlamda yaşam boyu öğrenme olgusu gündemdeki yerini almıştır.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda sosyal, kültürel ve eğitim hayatındaki gelişim ve değişimlere ayak uydurabilmek için ihtiyaçlar doğrultusunda Türkiye'de yaşam boyu öğrenme kavramı tüm Dünya'da olduğu gibi giderek önem kazanmıştır. Bu değişim ve gelişmeler sonucunda toplumla uyumlu bir şekilde yaşamı sürdürebilmek, mesleki ve kişisel gelişimi takip edebilmek, becerilerimizin farkına varmak, öğrenmek için sürekli yeni hedefler koymak bireyin yaşam boyu öğrenme adına eğitim almasını gerekli kılmıştır. Yaşam boyu öğrenme, bireyin tüm hayatına yayılan, ömür boyu devam eden, yaşamın kendisi olmuş bir eğitim, kavramdır (Kulich, 1982; White, 1982; Aspın ve Chapman, 2000). Bu kavramın önem kazanmaya başlaması ile yaşam boyu öğrenme, zaman ve mekândan bağımsız olarak hem okul eğitimi hem de okul dışı eğitimde tüm öğrenim faaliyetlerini kapsayan bir öğrenme olmuştur.

Yaşam boyu öğrenme, bireysel, toplumsal, sosyal ve istihdamla ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeteneklerini geliştirmek maksadıyla yaşam süresinde katıldığı tüm öğrenme faaliyetleridir (MEB, 2009). Demirel (2010), yaşam boyu öğrenmeyi "Herkese ihtiyacı olan eğitimi, ihtiyaç duyduğu anda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim yaklaşımı" olarak tanımlamaktadır. Borat (2010) ise kişisel, sosyal gelişimi sağlamak ve istihdam oluşturmak amacıyla bireylerin bilgi, beceri, yetkinlik ve yeterlilikleri geliştirmek için yaşam boyu gerçekleştirilen her türlü öğrenme faaliyeti olarak tanımlamaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, erken çocukluk dönemindeki aile içi öğrenmeleri, okul öncesi öğrenmeleri, örgün eğitimin tüm aşamalarını, yaygın eğitimi, iş yaşamında kazanılan öğrenmeleri, hayatın herhangi bir döneminde kazanılan bilgi ve becerileri kapsar. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme politikaları hayatın tüm evrelerini içermelidir. Erken çocukluk dönemindeki öğrenmeler ile örgün öğretim programı, çalışma hayatı ve daha sonraki hayat gözetilerek tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Öğrenmeyi öğrenme ve tüm günlük hayat becerilerinin kazanımı modern ilköğretimin üç temel becerisi (okuma, yazma, aritmetik) kadar önemlidir. Hayat boyu öğrenme yetişkinler için yaygın eğitim, güncelleme eğitimi ve ikinci şans eğitiminin yanında örgün eğitimi ve bireysel öğrenmeyi de içerir (MEB, 2009).

Yaşam boyu öğrenme kapsamında üç tür eğitimin olduğu görülür. Birincisi okullarda bir program dahilinde verilen eğitimdir (formal). İkincisi okul dışında daha çok mesleki becerileri geliştirmeye dayalı diploma yerine sertifika veya yeterlik belgesi verilen eğitimlerdir (nonformal). Üçüncüsü ise bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda ya zayıf oldukları bir alanı güçlendirmek, ya da sevdikleri bir konuda daha çok bilgi ve yetenek sahibi olmak üzere aldıkları ve daha çok kendi kendilerine elde ettikleri öğrenmeleri kapsayan eğitimdir (informal). İlk ikisi toplumsal iken sonuncusu bireyseldir. İlk ikisi yönetim tarafından toplum için düşünülür ve gerçekleştirilirken üçüncüsü bireylerden gelen talep doğrultusunda şekillenmektedir. Dolayısıyla daha esnektir ve ilki kadar kurumsal olmazlar. Üçüncüsü birey haklarının ve demokrasinin gelişmiş olduğu ülkelerde daha yaygındır (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP] 2007).

Yaşam boyu öğrenen vatandaş yetiştirmek amaçlandığında, ilk olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenmeye devam etmeleri sadece kendi çabaları doğrultusunda olamayacaktır, bu yüzden onlara öğrenmeye devam etmelerini sağlayacak anlamlı, deneyimlerini paylaşabilecekleri işbirlikçi, istek ve arzularını iletebilecekleri ve karşılaştıkları sorunlara meslektaşları ve uzmanlarla çözüm üretebilecekleri samimi, bunların yanı sıra değişen eğitim sistemlerinin ve öğrencilerin değişen beklentilerine cevap verebilmek için sınıf uygulamalarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapabilecekleri etkin ortamlara ihtiyaçları vardır. Öğretmenler hizmet öncesi, kendilerini üniversitelerde belli bir düzeyde geliştirirler. Ancak öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra, öğretmenlerin çevrelerindeki değişime ayak uydurabilmeleri için kendilerini sürekli yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir (Altun ve Cengiz, 2012).

Günümüz öğretmeninin, öğrencinin ilerisinde olması, yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü oynayabilmesi için öncelikle kendisini eğitme ve geliştirebilme sorumluluğunu yüklenmesi gereklidir. Öğretmen kendi yeterlilik düzeyinin farkında olmalı, bilginin güç olduğunu, yeterliliğin sürekli öğrenmeyle mümkün olduğunu, yetersizliğin bedelinin ise ağır olduğunu bilmelidir (Genç ve Eryaman, 2007). Öğretmen gerekli bilginin kazanılmasını kolaylaştıran, gerekli ortamları hazırlayan bir rol benimsemek durumundadır. Bunu en iyi biçimde yapabilmek için de en az öğrencileri kadar öğrenmeye açık olması gerekir (Özkan, 2005).

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Poyraz, 2014; Yaman, 2014). Bununla beraber yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörleri belirleyen (Günüç ve diğerleri, 2012); sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına yükledikleri anlamları belirleyen (Atik, Kara ve Kürüm, 2007) çalışmalar da dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirleyen (İzci ve Koç, 2012), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine yönelik algılarını inceleyen (Gencel, 2013; Kılıç, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014) çalışmalara da literatürde yer almaktadır. Bu çalışmalarda genel olarak araştırmaya katılan grupların yaşam boyu öğrenme anlayışlarının olumlu düzeyde olduğu yönünde bulgular vardır.

Yukarıda belirtilen araştırmalar incelendiğinde yaşam boyu öğrenme özelliklerini taşıyarak geleceğe mesleki anlamda yön verecek, bilgi aktarımı yapacak meslek öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığı söylenebilir. Mesleki ilerlemeyi sunacak olanaklar hazırlanması, bireyin mesleki ve teknik becerilerindeki eksiklikleri telafi etme olanağı sağlaması, meslek alanına ilişkin bilgi ve becerilerin güncellenmesi de yaşam boyu öğrenmeyi içerdiğinden söz konusu meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin belirlenmesinin ilgili literatüre ve bu öğretmenlerin yaşam boyu eğitime yönelik çalışmalarına bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı mesleki ve teknik liselerde görev yapan meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye karşı eğilimlerini belirlemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri;

a. Cinsiyetlerine,
b. Mesleki kıdemlerine,
c. Mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016 – 2107 bahar yarı yılında Malatya ili Battalgazi ilçesindeki mesleki teknik liselerde görev yapan ve araştırmaya katılan 169 meslek öğretmeninin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan grubun belirli bir konudaki özellikleri, düşünceleri var olan durumu ile betimlenmeye çalışılmıştır (Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., 2010:16-17). Buna göre bu araştırmada mesleki teknik liselerde görev yapan meslek öğretmenlerinin etkili yaşam boyu öğrenme eğilimleri tekil tarama modeline göre incelenmiştir. Bununla beraber söz konusu öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve mezuniyet türü gibi bağımsız değişkenlere göre görüşleri arasındaki farklılıklar ise ilişkisel tarama modeline betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni Malatya ili Battalgazi ilçesi mesleki ve teknik liselerinde görev yapan toplam 240 meslek öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamı çalışmaya dahil edilmiştir. Verilerin toplanması sonucunda 169 meslek öğretmeninden veri elde edilebilmiştir. Söz konusu meslek öğretmeni sayısı çalışma evreninde yer alanların % 70,42 si olduğu için çalışma evrenini temsil edebileceği kabul edilmiştir. Çünkü bilindiği gibi ± % 5 güven düzeyine göre 240 kişiden 148 kişinin örneklemde yer alması gerekmektedir (Krejcie ve Morgan, 1970).

Buna göre çalışma evreninde yer alan meslek öğretmenlerinin bağımsız değişkenleri oluşturan demografik özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: Meslek Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Cinsiyet		f	%
Kadın		42	24,9
Erkek		127	75,1
	Toplam	169	100,0
Mezuniyet durumu	f		%
Ön lisans		13	7,7
Lisans		141	83,4
Yüksek lisans		14	8,3
Doktora		1	0,6
	Toplam	169	100,0
Mesleki kıdem	f		%
1 – 5 yıl		12	7,1
6 – 10 yıl		8	4,7
11 – 15 yıl		24	14,2
16 – 20 yıl		45	26,6
21 yıl ve üzeri		80	47,4
	Toplam	169	100,0

Çalışma evreninde yer alan 169 meslek öğretmeni Battalgazi ilçesinde bulunan 9 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin % 75,1'i erkek iken % 24,9'u kadın meslek öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin % 83,4'u lisans mezunu, % 8,3'ü ise yüksek lisans mezunudur. Mesleki kıdemleri incelendiğinde grubun yaklaşık yarısının (% 47,4) 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Yaklaşık ¼'ü de 16-20 yıl mesleki deneyime sahiptir. Buna göre ilçedeki mesleki teknik liselerde çoğunlukla deneyimli, lisans mezunu, erkek öğretmenler görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2014) tarafından geliştirilen "Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (EYBÖÖ)" ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 48 maddelik ilk formu 528 öğretmen adayına açıklayıcı faktör analizi (AFA) için, 214 öğretmen adayına ise doğrulayıcı faktör

analizi (DFA) uygulanmıştır. Yapı geçerliliğinin belirlendiği AFA analizi sonucunda Kaiser-Meyer Olkin (KMO) 0,95 bulunmuş ve Bartlett's Test of Sphericity sonucu da anlamlı bulunduğu için [$X^2_{(528)}$= =10356.287; p<.01] AFA işlemlerinin anlamlı bulunmuştur. Madde faktör yükleri 0,52 – 0,79 arasında bulunmuştur. Ölçek tek faktörlü 33 maddeden oluşmakta ve açıklanan varyansı %41.68'dir. Uyum indeksleri (x^2/sd: 3.39; RMSEA: .057; GFI: .84; AGFI: .82; RMR: .033; SRMR: .044; NFI; .97; NNFI: .98; CFI: .98) değerlendirilmiş ve modelin iyi bir uyuma sahip olduğu doğrulanmıştır. Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .96 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise 0,91 bulunmuş ve ölçeğin güvenirliği doğrulanmıştır. Ölçeğin bireyin yaşam boyu öğrenmedeki başarısını ve bireyde etkili bir yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmeyi sağlayacak özelliklerin bulunma düzeyini değerlendirmek için geliştirildiği ifade edilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Veriler bilgisayar istatistik paket programında çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan meslek öğretmenlerinin bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet düzeyine ilişkin özellikleri frekans ve yüzde oranları belirlenerek çözümlenmiştir. Öğretmenlerin bağımsız değişken özellikleri dikkate alınmadan yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için öncelikle dağılımın normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş, normal dağılım özelliği göstermediği için görüşler medyan değerleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Bağımsız değişkene göre yapılan karşılaştırmalı analizlerde de öncelikle dağılımların normalliği test edilmiş ve elde edilen verilere göre cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet düzeyine göre normal dağılım özelliği sağlanamadığı için Mann Whitney U testi ve Kruskall Wallis testi ile karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Bununla birlikte anlamlı farklılık belirlenmesi halinde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak p=0,05 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırma bulguları alt amaçlar bağlamında ele alınarak aşağıda özetlenmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Genel Durum

Meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bağımsız değişkenler dikkate alınmadan belirlemek için öncelikle dağılımların normalliği incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi ile yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2: Meslek öğretmenlerin Görüşlerinin Ölçeğin Bütününe Göre Dağılımının Normalliği

N	Kolmogorov Smirnov		Medyan (Ortanca)
	KS	p	
169	0,104	0,000*	4,45

*p<0.05

Araştırmaya katılan meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla öncelikle Kolmogorov Smirnov testi uygulanarak hesaplanmış ve normallik varsayımı sağlanmadığı için ($KS_{(169)}$=0,118; p<0.05) medyan değerine göre yorumlar yapılmıştır. Buna göre meslek öğretmenlerin 4,45 ortanca değeri ile "kesinlikle katılıyorum" aralığında görüş belirttikleri belirlenmiştir. Buna göre meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye eğilimlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Her bir madde bağlamında belirlenen medyan değerleri ise Tablo 3' te yer almaktadır.

Tablo 3: Meslek Öğretmenlerinin Ölçekteki Maddelere Göre Verdiği Cevapların Medyan Değerleri

Madde no	Yaşam boyu öğrenme eğilimi	Medyan
1	Ne kadar öğrendiğim konusunda kendimi değerlendiririm.	4,00
2	Öğrendiklerimi gerçek yaşamla ilişkilendiririm.	4,00
3	Yeni bir şeyler öğrenmek için kendimi motive ederim.	5,00
4	Merak ettiğim şeyleri öğrenmek için gerektiğinde başka insanlardan yardım alırım.	5,00

5	Yeni bir şeyler öğrendikten sonra ayrıntılarını araştırırım.	4,00
6	İleriye dönük kariyer planı yaparım.	4,00
7	Sürekli öğrenme ihtiyacı duyarım.	4,00
8	Kendimi geliştirmek için her türlü öğrenme fırsatlarını değerlendiririm.	4,00
9	Kendimi geliştirmek istediğim alanlarda eğitim alırım.	4,00
10	Yeterliklerimi/Becerilerimi geliştirmek için çaba gösteririm.	4,00
11	Sahip olduğum yeterliklerimin/becerilerimin farkındayım.	5,00
12	Yeni bir şeyler öğrenmekten mutlu olurum.	5,00
13	Zayıf ve güçlü yönlerimin farkındayım.	5,00
14	Merak ettiğim konuları araştırırım.	5,00
15	Yeni bir şeyler öğrenmek beni heyecanlandırır.	5,00
16	Öğrendiğim yeni bir bilgiyi kabul etmeden önce doğruluğunu sorgularım.	5,00
17	Okul/İş dışında öğrenmeye devam ederim.	4,00
18	Kendimi geliştirmenin yollarını ararım.	4,00
19	Çevremdekileri yeni bir şeyler öğrenmeye teşvik ederim.	4,00
20	Öğrenmeye ilişkin hedeflerimi kendim belirlerim.	4,00
21	Öğrendikçe kendime saygım artar.	5,00
22	Öğrendikçe kendime güvenim artar.	5,00
23	Zorunlu eğitimim dışında kişisel gelişimim için (kitap, kurs, seminer vb.) harcamalar yaparım.	4,00
24	Kendimi mesleki alanda geliştirmek için ileriye dönük plan yaparım.	4,00
25	Öğrenme sürecinde amacıma uygun teknolojilerden yararlanırım.	5,00
26	Öğrendiğim bilgileri başka alanlara transfer ederim.	4,00
27	Yapılan eleştirileri kendimi geliştirmek için bir fırsat olarak görürüm.	4,00
28	Başarılı insanların yaşamlarını örnek alırım.	4,00
29	Bilmediğim bir konuyu araştırırken internetteki paylaşım sitelerinden (forum, blog, sosyal ağ vb.) yararlanırım.	5,00
30	Çevremdekilerden bir şeyler öğrenmek beni mutlu eder.	5,00
31	Problemleri çözebilmek için araştırma yaparım.	5,00
32	Yeni bir şeyler öğrenirken farklı öğrenme stratejilerinden yararlanırım.	4,00
33	Bir şeyi öğrenirken karşılaştığım engelleri aşmaya çalışırım.	5,00

Elde edilen verilere göre 18 maddeye "katılıyorum" düzeyinde, 15 maddeye ise "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre meslek öğretmenlerinin öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğu, öğrenme için gerekli gördüklerinde başkalarından destek alabildikleri, becerilerinin farkında oldukları, güçlü ve zayıf yönlerini tanıdıkları, yönündeki eğilimlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğrendiklerini sorgulayabildikleri, öğrendikçe kendilerine güvenleri ve saygılarının arttığı, öğrenirken uygun teknolojilerden yararlandıkları ve öğrenme sürecinde sorunları çözebildikleri boyutlarında da eğilimlerinin üst düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Meslek öğretmenleri öğrenme konusunda kendilerini değerlendirdiklerini, öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirdiklerini, kariyer planı yapabildiklerini, kendilerini geliştirmeye açık olduklarını, öğrenme hedeflerini belirleyebildiklerini ve öğrendiklerinin ayrıntılarını araştırdıklarını belirtmektedirler. Ayrıca zorunlu eğitim dışında da öğrenmeye açık olduklarını, öğrendikleri bilgileri transfer edebildiklerini, eleştiriye açık olduklarını, başarılı insanları örnek aldıklarını ve farklı öğrenme stratejileri kullanabildiklerini ifade etmektedirler. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse meslek öğretmenleri yaşam boyu öğrenme konusunda bütünüyle olumlu bir eğilim göstermektedirler.

Meslek Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Cinsiyet bağımsız değişkenine göre meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4' te görülmektedir.

Tablo 4: Meslek Öğretmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	Kolmogorov Smirnov		Sıra Ort.	Medyan	Mann Whitney U Testi	
		KS	p			U	p
Kadın	42	0,158	0,010*	91,65	4,51	2387,5	0,309
Erkek	127	0,105	0,002*	82,80	4,47		

*p<0.05

Cinsiyet bağımsız değişkenine göre öncelikle Kolmogorov Smirnov testi ile dağılımların normalliği incelenmiş ve normal olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle iki grubun görüşleri Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur (U=2387,5; p>0.05). Grupların medyanları incelendiğinde her iki grubun (Mkadın=4.51; Merkek= 4.47) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Meslek Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kıdemleri dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5: Meslek Öğretmenlerinin Görüşlerinin Kıdem Bağımsız Değişkenine Göre Dağılımı

Kıdem	N	Kolmogorov Smirnov		Sıra Ort.	Medyan	Kruskal Wallis Testi	
		KS	p			X^2	p
**1-10 y. (1)	20	0,128	0,200	104,83	4,57	4,387	0,112
***11-20 y. (2)	69	0,114	0,026*	78,83	4,39		
21 yıl ve üz. (3)	80	0,135	0,001*	85,36	4,43		

*p<0.05
**1-5 yıl grubundaki 12 kişi, 6-10 yıl grubundaki 8 kişi ile birleştirildi (1-10 yıl grubu = 20 kişi),
***11-15 yıl grubundaki 24 kişi 16-20 yıl grubundaki 45 kişi ile birleştirildi (11-20 yıl grubu = 69 kişi)

Meslek öğretmenlerinin kıdemlerine göre dağılımların normalliğini test etmek için yukarıda tablo alt bölümünde açıklandığı gibi gruplarda birleştirmelere gidilmiştir. Bunda 6-10 yıl grubunda 8 kişinin bulunması etkili olmuştur. Birleştirme sonucunda 3 kıdem grubunun görüşlerinin karşılaştırması yapılmıştır. Öncelikle dağılımın normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile çözümlenmiş ve 1-10 yıl kıdem grubu dışındaki grupların dağılımlarının normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşlerin karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Kruskall Wallis testi ile uygulanmıştır. Buna göre meslek öğretmenlerinin kıdemlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (X^2=3,387; p>0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek sıra ortalaması 1-10 yıl grubunda, en düşük sıra ortalaması ise 11-20 yıl grubunda ortaya çıkmış ancak söz konusu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Grupların medyanları dikkate alındığında tüm gruplardaki meslek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça üst düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Meslek Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri eğitim düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 6' da yer almaktadır.

Tablo 6: Meslek Öğretmenlerinin Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	N	Shapiro-Wilk		Sıra Ort.	Medyan	Kruskal Wallis Testi	
		SW	p			X^2	p
Önlisans (1)	13	0,913	0,203	60,85	4,24	4,140	0,126
Lisans (2)	141	0,852	0,000*	88,09	4,51		
Lisanüstü (3)**	15	0,969	0,842	76,93	4,36		

*p<0.05
**3 = 1 doktora mezunu, 14 yüksek lisans mezunu ile birleştirilmiştir. (15 lisansüstü)

Meslek öğretmenlerin görüşlerini öğrenim düzeylerine göre karşılaştırmak için öncelikle dağılımların normalliği Shapiro-Wilk testi ile test edilmiş ve lisans mezunlarının dağılımının normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle görüşler parametrik olmayan testlerden Kruskall Wallis testi ile karşılaştırılmıştır.

Buna göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (U=6616,0; p>0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde önlisans ve lisans mezunlarının lisansüstü eğitim almış öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları belirlenmiş ancak bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Grupların medyanları incelendiğinde öğrenme düzeyleri açısından tüm meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada ilk olarak meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucuna göre, meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye, bununla ilgili faaliyetlere katılmaya, kendilerini kişisel ve mesleki olarak geliştirmeye istekli oldukları söylenebilir.

Meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek bulunduğu bu çalışmayı Ayaz (2016) tarafından yapılan araştırma sonucu da desteklemektedir. Bunun yanında Erdoğan (2014), Özçiftçi (2014), Kılıç ve Tuncel (2014), Poyraz (2014), Ayra ve Köstereliođlu (2015), Yaman ve Yazar (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kısmen yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Demiralay (2008), Gencel (2013), Oral ve Yazar (2013) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaların aksine; Atik Kara ve Kürüm (2007) yaptıkları araştırmada, yaşam boyu öğrenme kavramının anlamı ve kapsamıyla ilgili sınıf öğretmeni adaylarının yanılgılara düştüklerini tespit etmişlerdir. Diker (2009) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Tunca, Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde çıktığı, ancak öğretmen adayı ve üniversite öğrencilerinin eksikliklerinin olduğu görülmektedir.

Araştırmada cinsiyete göre meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun birçok araştırma sonucu ile tutarlı olduğu görülmektedir (Oral ve Yazar, 2013; Şahin ve Arcagök, 2014; Konakman ve Yelken, 2014; Doğan ve Kavtelek, 2015; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015; Yaman ve Yazar, 2015). Bu araştırmaların aksine; Demiralay (2008), Diker (2009), Gencel (2013), Erdoğan (2014) tarafından yapılan çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı fark çıkmıştır. Diker (2009) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılığın erkeklerin lehine olduğunu; Demiralay (2008), Gencel (2013) ve Erdoğan (2014) ise kadınların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda

farklı sonuçların bulunması değişik gruplardan veri toplanmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, meslek öğretmenlerinin kıdeme göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olmadığı bulgusu ile Özçiftçi (2014), Doğan ve Kavtelek (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları tutarlıdır.

Araştırmada meslek öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmamış olup yüksek düzeyde eğilime sahip oldukları görülmüştür. Yaman ve Yazar (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mezun oldukları yükseköğretim kurumu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüş olup bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık bulunmuştur. Bu çalışmaların aksine Şahin ve Arcagök'ün (2014) yaptığı araştırma sonucunda mezuniyet durumunun yaşam boyu öğrenme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulara göre meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olumlu çıkması mesleki eğitim sistemi için de oldukça önemlidir. Meslek öğretmenlerinin yeterliliklerinin farkında olması, kendini sürekli eğitme ve geliştirme çabası içinde olması, eğittiği meslek alanı öğrencilerine hem bireysel hem mesleki anlamda yol gösterme, bilgi aktarımı yapma, mesleğe ilişkin bilgi ve becerilerin sürekli güncel tutularak öğrencilerinin gelişimlerine de katkı sağlayacağı söylenebilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili uygulamalara ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler sunulmuştur:

1. Yaşam boyu öğrenmenin amacı, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri olduğundan öğretmenlerin ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerinde yaşam boyu öğrenme için aktif bir şekilde katılım imkânına yer verilmesi gerekir.

2. Araştırmaya katılan meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin oldukça yüksek çıkması sevindirici bir durumdur. Meslek öğretmenlerinin bu görüşleri dikkate alınmakla birlikte bu görüşler Dunning-Kruger Sendromu sonucu da ortaya çıkmış olabilir. Bu sendroma göre bireyler kendilerini olduklarından daha iyi gösterme çabası içinde ve kendileri hakkında yanlış değerlendirme yapma eğiliminde olabilirler (Kruger ve Dunning, 1999). Bu nedenle meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha derinlemesine ve kapsamlı olarak incelenerek konu ile ilgili nitel araştırmalar yapılmalıdır. Bunun sonucunda daha objektif sonuçlara ulaşılabilir.

3. Araştırma farklı değişken grupları alınarak da (meslek alanı, hizmetiçi eğitim sayısı gibi) yapılabilir.

4. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile ortak çalışma yapılarak Türkiye'deki tüm meslek öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi sağlanabilir.

5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici daha fazla hizmetiçi eğitimler yapılmalıdır. Meslek öğretmenlerine verilecek olan eğitimler ile ilgili önceden ihtiyaç analizinin yapılmasına, bu eğitimlerin sürdürülebilir olmasına, maddi olarak destek sağlanmasına dikkat edilmesi gerekir.

6. Yaşam boyu öğrenmeyi özendirmek amacı ile kurs, seminer, konferans, kongre vb. çalışmalara katılan öğretmenlerin bu çalışmalarını belgelendirmeleri koşuluyla MEB tarafından ödüllendirilmesi, puan sistemi oluşturulması gibi çalışmalar yapılabilir.

7. Türkiye ile diğer Avrupa ülkelerindeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin karşılaştırma çalışması yapılıp ülkeler arası farklılıklar ortaya konabilir ve çözüm yolları geliştirilebilir.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Altun, T. ve Cengiz, E. (2012). İlköğretim ıı. kademe branş öğretmenlerinin mesleki gelişim fırsatları hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(3), 672-690.

Aspın, N. D. & Chapman, J. D. (2000). Lifelong Learnıng: Concepts And Conception. *İnternational Journal of Lifelong Educatıon*. *19*(1), 2-19.

Atik Kara, D. ve Kürüm, D. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi örneği).* 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü olarak sunulmuştur. Tokat, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Ayaz, C. (2016). *Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği).* Yayımlanmamış doktora tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Ayra, M. ve Köstereliоğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA: Education Sciences*, *9*(5), 17-28.

Borat, O. (2010). Hayat boyu öğrenme kapsamında eğitim sektöründe beklenen gelişmeler. *Projeler Dergisi.* (2), 32-44.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, D. Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, D. Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120

Doğan, S. ve Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 82-104.

Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Gencel, E. İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, *38*(170), 237-252.

Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9* (1), 89-102.

Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak "yaşamboyu öğrenme" ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu İş Hukuku ve İktisat Dergisi, 7* (2). 2-15.

Günüç, S., Odabaşı, F. ve Kuzu, A. (2014). Developing an effective lifelong learning scale (ELLS): study of validity & reliability* (Etkili yaşam boyu öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik & güvenirlik çalışması) *Eğitim ve Bilim. 39* (171), 244-258.

İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5* (9), 101-114.

Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3* (4), 79-87.

Kılıç, H. ve Tuncel, A., Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 4* (4), 26-37.

Konokman, Y. G. ve Yelken, Y. T. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(2), 267-281.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*. 30, 607-610.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77* (6), 1121-1134.

Kulich, J. (1982) Lifelong education and the universities: A Canadian perspective*. International Journal of Lifelong Education*, *1*(2), 123–142.

MEB. (2009). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*-Yüksek Planlama Kurulu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi MEGEP. (2007). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Taslak Belgesi (MEGEP).* Ankara.

Oral, B. ve Yazar, T. (2013). International perspectives on new aspectes of learning in teacher education. *IPALTE 2013*. 2-4 Ekim 2013. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.

Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim, 33* (116).

Poyraz, H. (2014).*Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16,* 394-417.

Tunca, N., Şahin, A. S., ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 432-446.

White, J.P. (1982). *The aims of education re-stated.* London: Routledge & Kegan Paul.

Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(4), 1553-1566.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 07 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK HAKLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

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

Özet
Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ile ilgili görüşlerini 4 boyutta incelemektir. Çalışmada, öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini; İstanbul ilinin farklı ilçelerinden tesadüfi olarak seçilmiş milli eğitim bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik yapan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada 9 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin toplanması; tek tek öğretmenlerle yapılan görüşmelerin yazılı kaydının alınması şeklinde olmuştur. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin ifadeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak kategoriler oluşturulmuştur.

Çalışma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusuna programda yer verilmesi gerektiğini düşündüğü; fakat ne şekilde uygulanması gerektiği ile ilgili sınırlı bilgilere sahip oldukları ve bazı teknik eksiklere bağlı sebeplerle sınıflarında fazla uygulamadıkları bulunmuştur. Yapılan araştırmanın sonucuna dayanarak; çocuk hakları ile ilgili örnek programlar hazırlanıp bu programların tanıtılması ile ilgili seminerler düzenlenmesi ve ailelerle işbirliği yapılması ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Okulöncesi eğitim, çocuk hakları.

VIEWS OF TEACHER ON CHILD RIGHTS

Abstract
The purpose of this study is to examine the views of the preschool teachers in accordance with childrens rights in four dimensions. In order to figure out the views of the preschool teachers Content analysis , which is a part of a qualitative research, was used. The sample group consisted of 15 and was randomly selected from the personnel of ministry of national education in different parts of istanbul. The interview form consisted of 9 Open-ended questions. The data collection was done by writing down the results of the interview with the teachers. Categories were put in by comparing the similarities and differences given by the sample group. According to results, preschool teachers were in favor of putting childrens rights in to schedule but due to the fact that having limited knowledge about how to implement it, and having technical difficulties, they were not able to put it as a class activity much. Based on the results of the research some recommendations such as introducing seminar which should consist of some samples of childrens rights programs and some cooperations with families were given.

Keywords: Preschool education, child right.

GİRİŞ

Çocuklar bizim en kıymetli hazinelerimizdir. Geleceğimizin yapıtaşları ve doğanın bize bir armağanıdır. O halde onları korumak, hak ettikleri şekilde yaşama imkanları yaratmak, sağlıklı ortamlarda büyüme ve gelişmelerini sağlamak, sevgi gördükleri, kendilerini gerçekleştirebildikleri ortamlarda yaşamalarına

yardımcı olmak, eşit şartlarda nitelikli bir eğitim görmeleri için çabalamak biz yetişkinlerin, toplumun ve devletin asli görevlerindendir.

Bilindiği üzere tüm gelişim alanları açısından çocukların yetişkinlerden farklı gereksinim ve beklentileri vardır. Tüm insanlar da olduğu gibi çocuklar da doğuştan sahip olduğu temel hak ve özgürlüklere sahiptirler. Bu hak ve özgürlükler çocuk hakları adı altında toplanmıştır. Çocuk hakları her çocuğun onurlu, saygın, eşit ve haklar dahilinde bir yaşam sürmesini sağlayan, koruyan ve güvence altına alan insan haklarıdır. 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilen Çocuk haklarına dair Sözleşme şu ana kadar en fazla onaylanan insan hakları belgesidir (Kaya,2011:1).

Çocuk haklarına karşı duyarlılık ilk kez Sanayi Devrimi ile başlamıştır. Çocuk haklarının uluslararası alandaki evriminin ise uzun bir geçmişi vardır (Talas, 1979:19).

Çocuk hakları, insan haklarının ve anayasal temel hakların 18 yaşından küçük çocuklara da tanınmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu kavram 1989'da Birleşmiş Milletlerce benimsenmiş ve 1994'te Türkiye Cumhuriyeti tarafından da onaylanmış olan Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi ile hukuk yazınına girmiştir (Güriz, 1992: 130).

Çocuk Hakları Sözleşmesi, daha önceki yaklaşımların aksine, tek tek her çocuğun içinde bulunduğu durumun geliştirilmesi, toplumun aktif ve sorumlu bir üyesi durumuna gelebilmesi için ayrılan kaynaklardan yararlanma hakkına sahip olması fikrine dayanır (UNICEF, 1998: 51).Çocuk hakları çocuğun yaşamasına, gelişmesine, korunmasına ve katılımına ilişkin ögeleri içermektedir. Çocuğun gelişmesine ilişkin haklar arasında eğitim, bilgilenme, oyun, boş zaman ve kültürel etkinliklere katılma hakları ile birlikte düşünce, din ve vicdan özgürlükleri yer alır. 36-72 aylık çocuklar için oluşturulan gelişim özelliklerinde, "haklarını korur" ifadesine ve ele alınması gereken belirli gün ve haftalar arasında Ekim ayının ilk pazartesi günü Dünya Çocuk Günü'ne yer verilmiştir (YA-PA, 2006). Düşünceleri serbestçe belirtme ve kendisini ilgilendiren konularda söz sahibi olmanın yanı sıra, toplumda etkin bir rol oynama ise katılım hakları arasında yer almaktadır (Polat, 1997: 75). Bu bakımdan, Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuk hakları yasası olup çocukların her yönden nitelikli ve bilinçli bireyler olarak yetiştirilmesine, toplumun mutluluğu ve geleceğinin korunmasına dönük bir yatırımdır (Çılga, 2001).

Peki geleceğin en büyük yatırımı olarak görülen bu yasa ne kadar biliniyor? Daha da önemlisi çocuklar kendilerine ait böyle bir sözleşme olduğundan haberdar mı?

Eğitimcilerin en önemli görevlerinden biri de geleceğe ışık tutacak olan çocukları kendi hakları konusunda bilinçlenmelerini sağlamak. Tabi bu bilinçlendirmeyi sağlamak için öncelikle eğitimcilerin her yönüyle çocuk haklarını bilmesi, bu hakların çocuklara nasıl öğretileceği konusunda kendini yetiştirmiş olması ve elbette ki aileleri de bu konuda bilinçlendirmesi gerekmektedir. Çünkü 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 (Nutbrown, 1996). Çocukların sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi, onların kişiliğinin, becerilerinin, yeteneklerinin geliştirilmesi, bağımsızlıklarının desteklenmesi ve olumlu deneyimler yaşayabilecekleri ortamların sunulması ile mümkündür. Bunun gerçekleşebilmesi için de çocuklar yaş ve gelişim düzeylerine uygun hak ve sorumlulukları toplum içinde yaşayarak öğrenmelidir. Ayrıca, çocukların, yetişkinlerin ve toplumdaki tüm bireylerin çocuk haklarını bilmesi son derece önemlidir (Dinç, B; 2015).Bunu da sağlayacak olan kişiler öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmenler; çocukların yetişkinlerden farklı ihtiyaçları ve hakları olduğunu her fırsatta vurgulamalıdır (Akt;Neslitürk,Ersoy:2007; OHCHR, 2003); çünkü okulöncesi dönemde çocuk haklarının öğretimi çocukların ileride haklarını bilen birer vatandaş olmaları yanı sıra olumlu kişilik özellikleri kazanmalarına yardımcı olur (Akt;Neslitürk, Ersoy:2007; NCSS, 1998). Kısacası okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler çocuk haklarının kapsamını ve öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini bilmelidir.

Bu bilgiler ışığında; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ile ilgili görüşlerini saptamak araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu noktada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır?
1) Çocuk haklarının eğitimdeki yeri ve önemi nedir?
2) Çocuk hakları konusuna programda yer verilme durumu nedir?
3) Çocuk hakları konusunda öğretmenlerin aileler ile yaptığı çalışmalar nelerdir?
4) Çocuk hakları konusuna farkındalık kazandırmak için yapılması gerekenler nelerdir?

Sınırlılıklar
1-Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından oluşturulan 9 açık uçlu sorudan oluşan soru listesi ile,
2-Araştırmanın bulguları; resmi okul öncesi kurumlarda görev yapan 15 okul öncesi öğretmeninin çocuk hakları konusundaki görüşleri ile sınırlıdır.

Önem
Eğitim kurumları çocuk haklarına en çok saygı gösterilmesi gereken yerlerdir. Yani eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin ve okul idarecilerinin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olması ve bu konuyla ilgili sistemli olarak uygulamalar yapması, bu konuda aileleri bilinçlendirmeleri gerekmektedir.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusundaki görüşlerinden hareketle onların bu konudaki farkındalıklarına dikkat çekmesi, bu konudaki eksiklikler hakkında öneriler getirmesi açısından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni
Çalışmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Görüşme tekniğiyle veriler düzenlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır.
Araştırmanın deseni; nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması desenidir.

Örneklem
Çalışmanın örneklemini; İstanbul ilinin farklı ilçelerinden tesadüfi olarak seçilmiş milli eğitim bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik yapan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı
Araştırmanın ilk aşamasında bu alanda yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı; araştırmacı tarafından açık uçlu şekilde hazırlanan 9 adet soru listesinden oluşmaktadır. Hazırlanan sorular alanda uzman 5 kişinin görüşüne sunulmuştur. Gelen görüşler doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir. Çalışmada 9 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması
Tek tek öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ses kayıtlarına alınması şeklinde olmuştur. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin ifadeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak kategoriler oluşturulmuştur**.**

Verilerin Analizi
Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan ses kayıtları yazılı hale dönüştürülmüştür. Bu yazılı formlar sıraya konularak öğretmen1, öğretmen 2 şeklinde isimlendirilmiştir. Elde edilen veriler kodlara ve temalara dönüştürülerek özetlenmiştir. Temaların oluşturulmasında her bir temanın farklı bir görüşü temsil etmesine dikkat edilmiştir. Elde edilen veriler kategorilere ayrılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1 : Çocuk Hakları Konusunun Eğitimdeki Yeri Ve Önemi

Eğitim için önemli	**Eğitim için önemli değil**	**Eğitimde bu konuya yeterince yer veriliyor**	**Eğitimde bu konuya yeterince yer verilmiyor**
15 kişi	**0**	**0**	**15 kişi**

Araştırmanın 1. problemini oluşturan "öğretmenlerin çocuk haklarının önemi hakkındaki düşünceleri" iki alt temaya ayrılmıştır. Çocuk hakları eğitimde ne kadar önemli, ülkemizde çocuk haklarına ne kadar önem veriliyor?

Bu başlıklar altında sorulan sorulara araştırmaya katılan 15 öğretmenin hepsi çocuk haklarının önemli olduğunu söylemiş olup, önemli olsa da yine tamamı bu konuya yeterince yer verilmediğini ifade etmiştir. Bu ifadelerden bazıları şöyledir; "Çocuk haklarının varlığı, çocukları güvence altına almaktadır". "Çocuk haklarının eğitim içerisinde yer alması daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamakta, daha evrensel ve işlevsel hale gelmesinde rol oynamaktadır". "Çocuk haklarının herkes tarafından bilinmesi önemsenmesi aynı zamanda çocukların da kendi haklarını bilmesi gerektiğini düşünüyorum". "Çocuk haklarına sadece 20 Kasım dünya çocuk hakları gününde değil, belirli aralıklarda dönem içerisinde çocuk haklarıyla ilgili olabilecek birçok etkinliklere yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum". "Çocuk haklarının eğitimin bir parçası olması gerektiğini düşünüyorum. "Her çocuk için eğitim" amacına göre fırsat eşitliği ve toplumsal değişimi sağlayan eğitim; çocukların sömürücü ve tehlikeli işler ile cinsel istismardan korunmasında önemli bir araç ve etkendir". "Çocuk haklarının varlığı, çocukları güvence altına almaktadır. Bu hakların eğitim içerisinde yer alması daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamakta, daha evrensel ve işlevsel hale gelmesinde rol oynamaktadır". "Bu konuya eğitimde yeterince yer verildiğini düşünmüyorum. Ülkemizde ve okullarda bu konu ile ilgili projeler yer almakta fakat bunlar yeterli olamamaktadır. Haberlerde duyduğumuz çocuğa yönelik hoş olmayan birçok davranış mevcut. Bunlar sadece duyduklarımız veya şahit olduklarımız. Bir de duyulmayan, üzeri örtülmeye çalışılanları var oysa ki...".

Tablo 2 : Çocuk Hakları Konusuna Programda Yer Verilme Durumu Ve Şekli

Çocuk hakları konusuna programda yer veriyorum	**Çocuk hakları konusuna programda yer vermiyorum**
6 kişi	9 kişi
Türkçe dil, sanat, hikaye ve drama	

Araştırmanın 2. problemini oluşturan "öğretmenlerin çocuk hakları konusuna programlarında yer verme durumu" "programda yer verirken hangi etkinlikleri kullandığı" alt teması ile birlikte ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan 6 öğretmen programında bu konuya yer verdiğini, 9 kişi ise hiç yer vermediğini söylemiştir. Bu 6 öğretmenin ifadelerinden bazıları şöyle;" Elimden geldiği üzere okul öncesi günlük programında bu konuya yer vermeye ve etkinliklerimi bu konuya uygun şekilde düzenlemeye dikkat ediyorum". "Eğer çocuk haklarının eğitimde var olmasını savunuyorsak buna öncelikle kendimiz inanmalı ve bu şekilde planlama yapmalıyız". "Serbest zaman ve oyun saatinde bile bu konunun içerisinde yer alan önemli bilgileri farkında olarak ya da olmadan kazandırdığımı düşünüyorum. "Çocuklara etkinliklerde daha aktif rol alacağı ve kendi kararlarını uygulayabilecekleri ortamlar oluşturuyorum. Sınıf içerisindeki istasyon çalışmaları ile çocukların oyun ve hareket ihtiyaçlarının karşılanmasına dikkat ediyorum". "Örtük öğrenme şeklinde yeri ve zamanı geldiğinde çocuklara hatırlatmalarda bulunuyorum. " Kendi bedenlerini korumaları, yeterli beslenmeleri, etkinliklerde

istedikleri yönde çalışma yapmaları ve fikirlerini söylemeleri gibi konularda destek oluyorum". "Canlandırmalar ve öykülerle örnek olaylar sunarak çocuklara farkındalık yaratmaya çalışıyorum".

Tablo 3 : Çocuk Hakları Konusunda Aile İle İşbirliği Yapılma Durumu

Aile ile işbirliği içindeyim	**Aileyi bu konuya dahil etmiyorum**
5 kişi	**10 kişi**

Araştırmanın 3. problemini oluşturan öğretmenlerin çocuk hakları konusu ile ilgili ailelerle yaptıkları çalışmalar" başlığında 5 kişi ailelerle işbirliği içinde olduğunu söylerken, 10 kişi bu konuda ailelerle iletişime geçmediğini ifade etmişlerdir. Bu soruya araştırmacıların verdiği bazı yanıtlar şöyle; "Bireysel aile görüşmelerinde çocuklarıyla ilgili onlara fikirler sunarak yönlendirmeler yapıyorum. Gelişimsel özelliklerinden bahsederek gözlemlediğim durumları aktarıyorum ve çocuklarının ihtiyaçlarını onlarla paylaşıyorum". "Aileler için bu konu hakkında bilgi veren uzmanları okula davet ederek seminerlere katılım sağlamaya çalışıyorum". "Geçen sene aile katılım projesi yapmıştım sadece o zaman aileler bu konuya dahil oldu". "Bildiğimiz üzere 20 Kasım'ı Dünya Çocuk Hakları Günü olarak kutlamaktayız. Bugün için okulun ve ailelerin izni ile imkanları doğrultusunda öğrencilerimi yapılan tiyatro etkinliklerine götürüyorum. "Aileler için bu konu hakkında bilgi veren uzmanları okula davet ederek seminerlere katılım sağlamaya çalışıyorum, neticede eğitim ailede başlıyor ve bu konunun önemsenmesi veya anlaşılabilmesi için bilgilendirme yapmak şart". "Çocuklara drama etkinliklerinin içerisinde bu konu hakkında eğitici ve öğretici bilgilerin katılmasını uygun görüyorum. Değerler eğitimi etkinliklerinin yapılmasının da hak, saygı, öz denetim, empati vb. Kavramlar ile konuya yardımcı olacağını düşünüyorum".

Tablo 4 : Çocuk Hakları Konusuyla İlgili Yapılması Gerekenler

Okullarda yapılması gerekenler	Sosyal medyada yapılması gerekenler	Aile içinde yapılması gerekenler
Günlük plana alınması, seminerler, okul-aile birliği	Kısa videolar,afişler, reklamlar	Okul ile işbirliği içinde olması, çocuğu bilinçlendirmeye yönelik davranışlara sahip olması

Araştırmanın 4. problemini oluşturan öğretmenlerin çocuk hakları konusu ile ilgili yapılması gerekenler" başlıklı sorusu; okullarda yapılması gerekenler, sosyal medyada yapılması gerekenler, aile içinde yapılması gerekenler olmak üzere 3 alt temada incelenmiştir. Bu soruya gelen yanıtların bazıları şöyle; "Öğretmenlerin etkisinin büyük olduğu kanaatindeyim. Onlar birer yol gösterici olduğu sürece toplumun bilinçlenme hızının artacağına inanıyorum". "Ülkemizde bu konu hakkında çalışan birçok gönüllü vakıf ve kurum var. Bunlar ile işbirliği içerisinde çalışılabileceğine inanıyorum." "Teknolojinin fazlasıyla geliştiği günümüzde, çocuk haklarının sömürüldüğü mecraların başında hiç şüphesiz sosyal medya yer almaktadır. Onlara yapılan saygısızca davranışların görsellerinin ve videolarının hızlıca yayılabildiği bu ortamlarda bilgilendirici şeylerin yayılamıyor olması oldukça büyük bir ironi". "Kısa platformlu videolarda bu konuya yer verilmesi gerektiğine inanıyorum". "Okullar ailelere bilgilendirici seminerler düzenlemelidir". "Okulda sık sık okul-aile işbirliği çalışmaları var olursa çocuk hakları bilinci için önemli adımlar atılabilir diye düşünüyorum". "Ailelerin çocuklarını sosyal medya ile iç içe büyütmemeleri gerektiğine inanıyorum. Kısa platformlu videolarda bu konuya yer verilmesi gerektiğine inanıyorum. Sosyal medyada çok takipçisi olan hesapların saçma sapan şeyleri reklam edip duyurması yerine çocuklarımız için önemi büyük olan bu konuyu göz ardı etmeyerek bazı çalışmalara destek olması gerektiğini düşünüyorum"." Aile imkanları yeterli olduğunda pedagog, uzman vb. Kişilerce bilgilendirme çalışmalarına yer verilmesi çok önemlidir. İmkanın olmadığı durumlarda ise ülkemizde birçok gönüllü çalışanın varlığı ile bu eksikliğin giderilebilmesi mümkündür. Çocukların görüşleri aile içerisinde göz ardı edilmemelidir". "Öğretmen aile ile etkileşim halinde olmalı, bu konu hakkında okulda yapılan etkinlikler gerektiğinde eve taşınmalıdır". "Öncelikle bu alanda çalışılan öğretmenlere nasıl bir süreçte çocuklara farkındalık yaratacakları konusunda eğitimler verilebilir. Roger Hart' ın Katılım merdiveni basamakları öğretmen ve ailelerle çalışılabilir. Projeler yapılarak daha geniş bölgelere ulaşılabilir". "Sadece çocuk hakları gününde gündeme gelen bir mesele olmamalı. Gerek kamuda

gerekse okullarda çocuk hakları ile ilgili kamu spotları oluşturulabilir. El ilanları ve billboard afişleri ile sürekli hatırlatmalar yapılabilir". "Çocukların fikirleri dinlenerek onların kararlarına saygı duyulabilir. Çocuk hakları ile ilgili kitap okuyarak çocuklarına onların haklarını anlatabilirler. Çocukların güvenini tam kazanarak her konuda onlarla konuşulabileceği fırsatı verilmeli ve çocukların her türlü tehlikeden korunması sağlanabilir"." Pano hazırlanabilir. Her ay panoda çocuk haklarıyla ilgili etkinliklere yer verilebilir. Ailelere bültenler hazırlanabilir. Çocuklara konuyla ilgili sorumluluklar verilebilir"." Çocuk programlarında bu konuyla ilgili içerik hazırlanabilir. Kamu spotu olarak çocukların ilgisini çekecek animasyonlar hazırlanabilir"." Aileler öncelikle çocuklarıyla birlikte kendi haklarının da farkında olmaları gerekir. Çocuklarının temel haklarını yerine getiriyor olmalılar ki bilinçli bir şekilde çocuklarına da farkındalık kazandırabilsinler". "Aileler konuyla ilgili çocuk kitaplarından yardım alabilirler. Hep birlikte hikayeyi okuduktan sonra hikaye hakkında konuşabilir, fikirlerini söyleyebilirler. Çocukların kafalarındaki soru işaretlerini cevaplandırabilirler".

SONUÇ VE TARTIŞMA

Genel olarak sonuçlar irdelendiğinde 1. problem olan çocuk haklarının önemi konusuna bakıldığında; araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının çocuk hakları konusunun çok önemli olduğunu düşündüğü; fakat bu kadar önemli olmasına rağmen ülkemizde bu konuya yeterince önem verilmediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuca bakarak ülkemizde çocuk hakları konusunda yeterli farkındalığın yaratılamadığı söylenebilir. Neslitürk ve Ersoy'un 2007 yılında Okulöncesi Öğretmen Adaylarıyla yaptığı bir çalışmada araştırmanın bu sonucuyla paralel olarak öğretmen adaylarının tamamının çocuklardaki davranış gelişmesine katkıda bulunma, ileride haklarını bilen kişiler olma, kendilerini savunabilme, empati geliştirme gibi nedenlerle okulöncesi dönemde çocuk haklarının öğretimine yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2. problem olan okul öncesi çocukların çocuk hakları konusuna programlarında yer verme durumu ve şekli irdelenmiş olup; 6 kişinin programında çok sık olmadan yer verdiği ; fakat 9 kişinin bu konuyu önemli bulmasına rağmen programında hiç yer vermediği görülmüştür. Programda yer verirken faydalanılan etkinlik türlerinin; türkçe dil, sanat, hikaye ve drama etkinlikleri olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna bakıldığında okul öncesi kurumlarda çocuk hakları konusunda yeterli çalışmaların yapılmadığını söyleyebiliriz. Programda bu konuya nadir olarak yer verilmesinin veya hiç yer verilmemesinin sebeplerinin de genel olarak bu konunun ne şekilde uygulanması gerektiği ile ilgili sınırlı bilgilere sahip oldukları ve bazı teknik eksiklere bağlı sebeplerle uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uçuş' un (2009) yaptığı çalışmada bulduğu öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuk hakları konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir.

3. problem olan çocuk hakları konusunda aile ile işbirliği kurulma durumu irdelenmiş olup 5 kişinin aile ile işbirliği içinde olduğu, 10 kişinin hiç bu konuda aile ile etkileşim içinde olmadığı bulunmuştur. Aile ile işbirliği içinde olduğunu söyleyen 5 kişinin ifadelerine bakıldığında aile ile yapılan genel toplantıları veya çocukların gelişimleri ile ilgili yaptıkları bireysel görüşmeleri çocuk hakları konusunda rehberlik ettikleri yanılgısında oldukları görülmüştür. Bu durumda çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin aile ile çocuk hakları konusunda gerçek ve aktif bir işbirliği kuramadıklarını söyleyebiliriz. 2011 yılında Kükürtçü' nün 5-6 yaşında çocukları olan ailelerle yapılan bir çalışmasında, ailelerin yarıdan fazlasının çocuk hakları konusunda bilgisi varken, bu bilginin yeterliliğinden emin olmadıkları görülmüştür. Bu sonuçlar, ailelerin çocuk hakları konusunda bilinçlendirme gereksinimleri olduğu görüşünü desteklemektedir.

4. problem olan çocuk hakları konusu ile ilgili farkındalık kazandırmak için yapılması gerekenler incelendiğinde; okulda düzenlenecek seminerler, aile ile yapılacak bilgilendirme toplantıları ve sosyal medya ile yapılan kısa video ve reklam gibi etkinliklerle farkındalık kazandırılması gerektiğine dair görüşler elde edilmiştir. Washington'ın (2010) araştırmasında, çocuk hakları eğitim programının aileleri bilinçlendirdiği ve çocuklarda haklar konusunda farkındalığı artırdığı görülmüştür. Bu sonuç; çocuk

hakları konusunda eğitim alanında aktif olarak bir şeyler yapılması gerektiği görüşünü destekler niteliktedir. Covell ve Howe'un (1999) araştırmalarında ise; çocuk hakları eğitimi alan çocukların bu eğitimi almayanlara göre başkalarının haklarına daha çok saygı gösterdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Tüm bu sonuçlara bakıldığında, çocuklara, öğretmenlere ve ailelere yönelik hazırlanan çocuk hakları eğitiminin bilinçlenmede ve çocuk haklarını içselleştirmede önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

ÖNERİLER

Araştırmacılara yönelik öneriler

-Çocuk hakları konusunda program hazırlanıp deneysel bir araştırma yürütülmesi,
-Anne babalar ve öğretmenlerin çocuk hakları konusundaki görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin çalışmalar yapılması,
-Okul öncesi çocukların kendi haklarından ne derece haberdar olduğunu ortaya koyacak tarzda çalışmalar planlanması önerilebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

-Çocuk hakları konusunda uzman olan kişilerin okul öncesi kurumlarında seminerler düzenleyerek öğretmenlerin bilinçlenmesi sağlanması,
-Bu konuda uzman olan kişiler tarafından çocuk hakları program örnekleri hazırlanıp, alanda çalışan öğretmenlerin günlük programlarında etkili bir şekilde kullanması sağlanması,
-Okul öncesi eğitim kurumlarının düzenli aralıklarla ailelere çocuk hakları konusunda bilgilendirme toplantıları yapması önerilebilir.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Çılga, İ. (2001). Demokrasi, insan hakları kültürü ve çocuk hakları. Milli Eğitim, 151, 69-73.

Covell, K., & Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education: *A Canadian study. International Journal of Children's Rights*, 7 (2), 171-183.

Dinç, B. (2015). Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Hakları Eğitimi Konusundaki Görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- ENAD, C*ilt 3 / Sayı 1, 2015*

Güriz, A. (1992). *Hukuk Felsefesi*, Ankara.

Kaya,Ö,S (2011), "Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları İle İlgili Görüşleri", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,Afyon.

Kent Kükürtçü, S. (2011). *5-6 yas çocuklarının ailelerin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Neslitürk,S.Ersoy, F (2007) Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine ilişkin Görüşleri. Eğitimde Kuram ve Uygulama 2007 , 3(2):245-257 Journal of Theory and Practice in Education Makaleler/Articles . ISSN: 1304-9496.
http://eku.comu.edu.tr/index/3/2/sneslitürk_afigenersoy.pdf

Nutbrown, C. (1996). Respectful educators capable learners, children's rights and early education. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Polat, O. (1997). *Çocuk Hakları Nedir?* İstanbul: Analiz yayınları.

Talas, C. (1979). *Devletimizin Çocuklara Bakış Açısı.* Balıkesir Merkez Yetiştirme Yurdunu Kalkındırma Derneği Seminer Yayınları. İstanbul: Erdini Basım ve Yayınevi.

Uçuş, Ş. (2009). Çocuk hakları sözleşmesi'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve Sözleşme'ye yönelik okul yöneticilerinin, öğretmenlerin görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

UNICEF (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama elkitabı*. Ankara: Ajans Türk Basın ve Basım
Washington, F. (2010). *5 – 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

YA-PA (2006). 36-72 aylık çocuklar için okulöncesi eğitim programı. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.S Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 08 ISSN: 2146-9199

KAVRAMSAL BİR BAKIŞ: ÖZ-ŞEFKAT

Psi. Dan. Osman Yağbasanlar
Milli Eğitim Bakanlığı
Kocalar Anadolu İmam Hatip Lisesi Pursaklar/Ankara
yagbasanlarosman@gmail.com

Özet
Bu çalışmanın amacı öz-şefkatin kavramsal bir şemasını çıkarmaktır. Öz-şefkat; "bireyin acı ve başarısızlık durumlarında kendini sert ve kırıcı bir şekilde eleştirmesinden daha ziyade, kendine kibar, nazik ve anlayışlı davranmayı; yaşadığı olumsuz deneyimlerin sonucunda kendini yaşamdan izole etmek yerine, bu durumu insanoğlunun birçoğunun yaşadığı deneyimin bir parçası olarak görmeyi; olumsuz olan ve kendisine ızdırap ve acı veren duygu ve düşüncelerin üstünde fazlaca durmaktansa, bunlarla mantıklı bir bilinçle başa çıkması" olarak tanımlanmıştır. Bu kapsamda öz-şefkatin kavramsal gelişimi, temel bileşenleri ve alt boyutları araştırılmıştır. Alt boyutlarının birbirleri ile olan ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir. Öz-şefkat ölçeğinin uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırılmıştır. Kavramsal olarak birey ve grup farklılıkları, kültürel yaklaşımlar üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir. Psikolojik yaklaşımların kavrama bakış açıları irdelenmiştir. Öz-şefkatin, öz-acıma, öz-saygı, öz-güven, benlik saygısı gibi kavramlar ile arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Ülkemizde ve dünyada yapılan araştırmalar incelenmiş, öz-şefkati artırma eğitimleri araştırılmıştır. Bütün bu çalışmaların genel bir derlemesi yapılıp kavramsal bir temel oluşturulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öz-şefkat, Öz-şefkatin Alt Boyutları, Öz-şefkat Ölçeği.

A CONCEPTUAL GLANCE: SELF-COMPASSION

Abstract
The aim of this study is to draw out a conceptual scheme of self-compassion. Self-compassion; "Being polite, kind, and understanding, rather than criticizing the individual in a painful and unsuccessful way, Instead of isolating herself from life as a result of negative experiences she has experienced, she does not see this as a part of the experience that most human beings experience; The negative and self-inflicted suffering and painful emotions and thoughts above them, standing with a logical sense of consciousness. " In this context, conceptual development of self-compassion, basic components and sub-dimensions are investigated. The studies on the relation of the sub-dimensions to each other have been examined. The adaptation, validity and reliability studies of the Self-Compassion scale have been investigated. Conceptually, studies on individual and group differences, cultural approaches have been examined. The perspectives of psychological approaches are examined. Relations with concepts such as self-chastity, self-pity, self-esteem, self-confidence, self-esteem have been investigated. Researches conducted in our country and in the world have been examined and self-compassion training programs have been investigated. A general compilation of all these studies has been made and a conceptual basis has been established.

Keywords: Self-Compassion, Self-Compassion Sub-Dimensions, Self-Compassion Scale.

GİRİŞ

Öz-şefkat kavramının ne anlama geldiğini anlamak için daha genel bir biçimde "şefkat" hissinin ne anlama geldiğini bilmek yararlı olabilir. Şefkati deneyimleyen bir kişi diğerlerinin acısını fark eder ve bu acıyı kendine de taşır. Böylece bu acıyı hafifletme arzusunu da içinde duymaya başlar. Basitçe şefkat, başarısız ya da hatalı olmalarından dolayı insanları kınamak yerine; vasıfsız eylem ve davranışları, ortak

insani kırılmalar olarak görmek; yani tüm insanların deneyimleyebileceği yanılma payının varlığı bağlamında değerlendirmektir. Öz- şefkat ise kişi başarısızlık, yetersizlik ya da talihsizlik yaşadığında kendisine karşı gösterdiği benzer bir tutumu da içerir. Öz-şefkatli bireyler acı çekmenin ya da kusursuz olamamanın insan yaşamının kaçınılmaz bir yönü olduğunu bilir, yaşanılan sorunun kendisine özgü olmadığını ve tüm insanlık tarafından deneyimlendiğini kabul eder. Ayrıca, öz-şefkatli bir birey olumsuz benlik ile ilgili duygularına dengeli bir bakış açısıyla bakabilir ve böylece kişisel acılarını bastırmaz, inkar etmez, abartmaz ya da dramatize etmez (Neff, 2003a; Neff, 2008b).

Öz-şefkat; Neff (2003a ve 2003b)'e göre, "bireyin acı ve başarısızlık durumlarında kendini sert ve kırıcı bir şekilde eleştirmesinden daha ziyade, kendine kibar, nazik ve anlayışlı davranmayı; yaşadığı olumsuz deneyimlerin (experience) sonucunda kendini yasamdan izole etmek (isolation) yerine, bu durumu insanoğlunun birçoğunun yaşadığı deneyimin bir parçası olarak görmeyi; olumsuz olan ve kendisine ızdırap ve acı veren duygu ve düşüncelerin üstünde fazlaca durmaktansa, bunlarla mantıklı bir bilinçle başa çıkması" olarak tanımlanmıştır. Öz şefkat, önemli bir şekilde, olumlu ruh sağlığı, yaşamdan daha çok doyum sağlama, daha az depresyon ve daha az kaygı sonuçları ile ilişkilidir. Dolayısıyla, öz-şefkat insanın iyi olma durumunu arttıracak ve devamlılığını sağlayacak önleyici davranışlara sebep olmaktadır. Öz-şefkat, birisinin kendi ızdırabına (suffering) açık olması, ondan kaçınmaması ve duyarsız olmamasını, acısını dindirme arzusunu üretmesi ve şefkatle onu iyileştirmesi ve en önemlisi de daha büyük bir deneyim kazanmanın bir parçası olarak kendi acı, yetersizlik ve başarısızlığını yargılamadan anlamayı içermektedir.

Öz şefkat (self-compassion), dilimize farklı şekillerde çevrilmiş ve üzerinde araştırmalar yapılmıştır. Dilimize öz-anlayış, öz-duyarlık, öz-şefkat şeklinde çevrildiği görülmektedir. Sarıcaoğlu (2011), Yılmaz (2009), Bolat (2013), Özyeşil (2011), Deniz ve arkadaşları (2012) tarafından self-compassion kavramı öz-anlayış şeklinde ele alınmıştır. Arda (2012), Alp (2012), Akın (2009), Abacı ve arkadaşları (2007) tarafından öz-duyarlık şeklinde ele alınıp incelenmiştir. Andiç (2013), Bayramoğlu (2011), Kantaş (2013), Demir (2014) tarafından bu kavram öz-şefkat olarak ele alınmış ve incelenmiştir. Biz de bu çalışmamızda öz-şefkat olarak ele alıp inceleyeceğiz.

Öz-şefkat, acı veren ya da hata yapılan durumlarda kişinin kendisine karşı anlayışlı davranmasını sağlar. Bir kişinin öz-şefkatli olması demek, o kişinin imkânı olduğunda öncelikle acı verecek durumlardan kendini koruması, önlem alması demektir. Dolayısıyla, öz-şefkat, insanın iyi durumda olmasını sağlayacak önleyici davranışların arttırılmasına öncelik vermesini esas alır ve kişinin bilinçli olarak duygularının farkında olmasını ve böylelikle acı veren duyguları yok saymak yerine anlayışla karşılaması gerekliliğini ifade etmektedir (Bennett-Goleman, 2001; Kabat-Zinn, 1994; Kornfield, 1993; Salzberg, 1997; Akt: Neff, 2003a).

Çoğu insan kendilerine karşı diğer insanlara olduklarından daha az affedici ve daha sert olduklarını ifade ederler (Neff, 2003b). Diğer taraftan, öz-şefkatli bireyler hem kendilerine hem de diğerlerine karşı aynı derecede anlayışlı, kibar ve sevecen davranırlar. Öz-şefkat, kendisi de dahil tüm insanlığın merhamete layık olduğu düşüncesiyle kendi ve diğerleri arasındaki sınırların yumuşatıldığı açık kalpliliğin (openheartedness) bir türü olarak da düşünülebilir. Bu yönüyle, öz-şefkat biraz egoyu temsil eder. Çünkü kişi bir yaşantıyı deneyimlerken kendi bakışını güçlü bir şekilde filtreleyemez (Neff, 2008b).

Öz-şefkat kendine acımadan (self-pity) oldukça farklıdır (Goldstein ve Kornfield, 1987: Akt, Andiç, 2013). Bireyler kendilerine acıdıklarını hissettiklerinde, kendi sorunlarına yoğun bir biçimde odaklanma ve diğerlerinin benzer sorunlar yaşadığını unutma eğiliminde olurlar. Onlar diğerleriyle bağlantıları görmezden gelir ve kendisini dünyada bu şekilde acı çeken tek insan gibi hisseder. Kendine acıma onu diğerlerinden ayıran benmerkezci duyguları ve kişisel acı çekmenin derecesini aşırı şekilde abartmayı vurgular. Fakat, öz-şefkat kişinin kendisi ve diğerlerinin deneyimlerinin ilişkili olduğunu bir bozukluk ya da kopukluk olmaksızın görmesine izin verir (Neff, 2008b). Öz-şefkat ayrıca kendini beğenmişlik (complacency) ya da vurdumduymazlıktan (self-indulgence) da farklıdır. Bireyler bazen kendilerini bir şeyden uzaklaştırmaya izin verme korkusundan dolayı öz-şefkatli olmaya karşı isteksizdir (Neff, 2003b). Biri için zevklerine aşırı bir biçimde odaklanmak vurdumduymazlığa neden olabilir. Şefkat başlı

başına zevkten daha çok kendinin sağlıklı ve iyi olma halini (well-being) arzulamayı içerir (Brach, 2003:Akt. Andiç, 2013). Birçok durumda, kendine zevk veren şeyler iyi olma haline (well-being) zarar verebilir (örn., madde kullanmak, aşırı yeme gibi), oysa ki birinin sağlığa teşviki sıklıkla net bir biçimde hoşnutsuzluğu içerir (örn., egzersiz yapma,diyet yapma gibi). İnsanlar ayrıca bireysel güçsüzlükleriyle karşı karşıya kaldıklarında kendilerini mahcup hissetmeleriyle sert bir biçimde öz-yargılama yapmaya sığınabilirler.

Yapılan araştırmalar, öz-şefkatin, psikolojik sağlıkla, akademik başarıyla, yaşamda karşılaşılan olumsuz duygusal ve bilişsel tepkilere ve sosyal olaylarda yaşadığı sıkıntı verici olayları hayal ettiklerinde (imagining) ve besledikleri karışık hislerden sonra yaşanan olumsuz duygulara karşı yatıştırıcı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (İskender, 2009).

Öz-şefkat kavramı yeni olmasına rağmen, Neff"in öz-şefkat ölçeği kullanılarak yapılan ölçümlerde, öz-şefkatin kendini kabul, yaşam doyumu, sosyal ilişki, benlik saygısı, düşüncelilik, özerklik, çevresel hakimiyet, yaşamın amacı, kişisel gelişim, yansıtıcı ve etkili akıl, merak ve araştırmacı bir yasam, mutluluk ve iyimserlik gibi psikolojik iyi olmanın halihazırda çok sayıda özelliği ile aralarında olumlu ilişkiler ortaya çıkarken; depresyon, kendini eleştirme, nevrotizm, derin düşünme, bastırılmış düşünme ve nevrotik kusursuzluk ve anksiyete ile öz-şefkat arasında negatif ilişki ortaya çıkmıştır (Kirkpatrick, 2005; Akt, Tatlıoğlu, 2010).

Öz-şefkat birbirinden ayrı, aynı zamanda da birbirini tamamlayan üç bileşenden oluşur. Bu üç bileşenden ilki, öz-sevecenliktir (self-kindness). Öz-sevecenlik, acı çekerken ya da başarısızlık yaşarken kendini acımasızca eleştirmek yerine kendine karşı kibar ve anlayışlı olmak; ikincisi olan paylaşımların bilincinde olma (common humanity), birinin tecrübelerini, onu diğer insanlardan ayıran ve soyutlayan bir deneyim olarak görmek yerine insanların ortak tecrübeleri olarak görmek ve üçüncüsü bilgece farkındalık (mindfulness) ise acı veren duygu ve düşünceleri onlarla başa çıkabilecek dengede tutabilme farkındalığının olmasıdır (Neff, 2003a, 2003b). Dolayısıyla öz-şefkat, kişinin kendisine acı veren duygularına açık olması, onlardan kaçınarak ya da onlarla bağlantıyı koparark değil de onların farkında olarak acılarını hafifletebilmede, bu acıların insanlığın yaşamının doğal bir süreci olduğunu kendisine hatırlatarak, kendisine nazik bir şekilde yaklaşmasını ifade eder (Neff, 2003a, 2003b; Akın ve ark. 2007).

ÖZ-ŞEFKATİN ALT BOYUTLARI

Çeşitli Budist bilim adamı yazılarına dayanılarak (örneğin; Brach, 2003; Goldstein ve Kornfield, 1987; Salzberg, 1997: Akt. Neff (2003b)), Neff (2003b) öz-şefkati:
(a) öz-sevecenlik (self-kindness),
(b) paylaşımların bilincinde olma (common humanity)
(c) bilgece farkındalık (mindfulness) olan üç bileşenin oluşumu olarak tanımlamıştır.

A: Öz-Sevecenlik (Self-Kindness)

Şefkat (kindness), kendini yargılamadan anlamayı içerir. Öz-şefkat, başarısızlık durumunda kendini aşırı (sert ve kırıcı) bir şekilde eleştirmemeyi, yenilgi ve suçluluğa kapılmadan kendine özgü ideal standartlar oluşturarak ilerleme ve değişim doğrultusunda kendini yönlendirerek, sabırlı ve nazik bir şekilde sağlıklı davranışlara kendini cesaretlendirme becerisidir. Bu durum her ne olursa olsun, kendimizi iyi hissetmek anlamına gelmez. Gerçekte, kendi kendimize nazik olmak demek, "sık sık kendimizi zarar verici davranışlarla ilişkilendirdiğimizde, acı, güçlük ve ızdırap karşısında, daha da ötesi kendi gelişimimiz için kendimizi cesaretlendirmeye ihtiyacımız vardır" (Neff, 2003a, 2003b). Başarısızlık durumunda, başarısızlığa ve olumsuzluğa odaklanmak yerine, "kendi kendimizi aydınlatmaya, acıdan kaçınarak kendi özgürlüğümüze, mutlu olmaya ve kendimizi iyi hissetmeye" odaklanmalıyız (Wallace, 1999: Akt: Tatlıoğlu, 2010).

Bireyin öz-eleştiri süreci birbiriyle bağlantılı iki süreçten oluşmaktadır. Birinci süreçte, bireyin kendisini düşmanlık (self-directed hostility) derecesinde hor görmesi ve öz-eleştirinin kişisel tiksinme (self-loathing) derecesinde bireyi etkilemesidir. İkincisi ise bireyin içtenlik (warmth), yatıştırıcılık (soothing),

rahatlama (rekaxation) ve kendini sevme (reassurance and self-liking) ve kendisini yönetme hissindeki yetersizliklerdir. Öz şefkati yüksek bireyde bu olumsuz özellikler görülmemektedir. Aksine yüksek düzeyde öz-eleştiri yapan bireyler kendilerini rahatlatmakta zorluk çekebilmektedirler. Kendilerine şefkat gösteren bireyler, kendisine yönelik sert, kırıcı ve acımasız bir bir yargılama (judgment) ve öz-eleştiri (self-criticism) yapmazlar (Deniz, Kesici & Sümer, 2008).

Araştırmacılar, öz sevecenlikle ilgili olarak; kendini-eleştirme (self-critisizm) kendinden-nefret (self-hate), kendini-yargılama (self-judgement), kusursuzluk, depresyonla ilişkisi, sosyal izolasyon, kişiler arası güçlükler ve öteki bir çok psikolojik sıkıntıya yol açan unsurlarla ilişkisini ortaya koymuşlardır (Kirkpatrick, 2005; Akt, Tatlıoğlu, 2010).

Öz-şefkat, kişi bir acıyla, yetersizlik ya da başarısızlıkla karşılaştığında hissettiği acıyı göz ardı etmek ya da öz-yargılama ile kendini cezalandırmak yerine kendine karşı anlayışlı ve ılımlı/sevecen (being warm) olmayı gerektirir. Öz-şefkatli kişiler kusurlu, başarısız olmanın ve zor yaşam koşullarının kaçınılmaz olduğunu bilir, bu nedenle acı veren yaşam olaylarıyla karşılaştıklarında kızmak yerine hoşgörülü ve nazik olma eğilimi gösterirler. İnsanlar her zaman ya da tamamıyla istedikleri her şeyi elde edemezler. Bu gerçek inkar edildiğinde ya da bu gerçekle mücadele edildiğinde, stres, hayal kırıklığı ve öz-eleştirinin artmasıyla kişi acı çekilebilmektedir. Bu gerçek, sempati ve sevecenlikle kabul edildiğinde ise sonrasında daha büyük bir duygusal sakinlik yaşanacağı varsayılmaktadır (Neff, 2008b). Birey başarısız olduğu durumlara odaklanmak yerine mutluluk, iyilik, acıdan kurtulma ve aydınlanma için can atmalıdır (Öveç, 2007).

B: Paylaşımların Bilincinde Olmak-Ortak paydaşım (Common Humanity)
Ortak paydaşım, "kendi yaşadığı üzüntülü verici bir durumun, sadece kendisinde olmadığını, diğer tüm bireylerinde yaşadığının bilincinde (awaraness) olarak, yaşamından hoşnut olması ve yaşamından doyum sağlaması" anlamına gelmektedir. Başarısızlıkla karşılaştığında, kendi kendini sert ve kırıcı eleştirmekten ve diğer bireylerle kıyaslamaktan ziyade, bu durumun insanlığın ortak tecrübesinin bir parçası olduğu bilincine sahip olması bilinciyle hareket etmesidir (Neff, 2003a, 2003b).

Ortak paydaşım anlayışına sahip olan bireyler, kendisi ile ilgili sorunlarda ayrım yapmak (separating) ve kendilerini diğerlerinden izole etmek yerine (isolating), karşılaştıkları ve yaşadıkları sorunları yasamın getirdiği doğal bir sonuç olarak görerek, yaşadığı bu olumsuz durumların sadece kendilerine yönelik olmadığını ve diğer insanlarında bu ve buna benzer sorunları yaşayabileceklerine ilişkin genel bir kanaate sahip olmaları ve bu durumları deneyim edinmenin (expericement) bir aracı olarak algılarlar ve yaşamlarını buna göre düzenlerler (Kirkpatrick, 2005; Akt, Tatlıoğlu, 2010).

Ortak paydaşım bilinci ile ilgili diğer bir kavram da empatidir. Empatik karşılık, kendini başkasının yerine koyarak, kişinin kendisini yatıştırmasını destekleyerek bireysel gelişimine yardım etmeye dayanır. Empatiyi yazarlar farklı tanımlarlar, fakat, açıkça anlaşılıyor ki, acı çeken bir kişinin yerine kendini koymak, diğer kişilerin üzüntülerinin bilincinde olmaktır. Bu ortak bilinç (farkındalık) tüm diğer insanlarla ilişkimizi ve birbirimize bağlılığımızı vurgular (Kirkpatrick, 2005; Akt, Tatlıoğlu, 2010).

İstenilen şeylerin gerçekleşmemesiyle ortaya çıkan hayal kırıklığı sıklıkla gerçekçi olmayan "Acı çeken ya da bu hataları yapan tek insan benim" gibi düşünmeyle izolasyon duygusunun yayılmasına neden olur. Kişi, deneyimlerini kendisini diğer insanlardan ayrı tuttuğu bir perspektiften yorumladığında, diğerlerinin de benzer deneyimler yaşadığını unutabilmektedir. Fakat, tüm insanlar acı çeker. İnsan olmanın tanımı, ölümlü, incinebilir ve kusurlu olmak anlamına gelir. Bu nedenle, öz-şefkat acı çekmeyi ve kişisel başarısızlığın tüm insanların paylaştığı bir deneyim olarak tanımlanmasını içerir (Neff, 2008b).

C: Bilgece Farkındalık (Mindfulness)
Öz-şefkatin bilgece farkındalık bileşeni, kişinin olumsuz duygularına dengeli olarak yaklaşımını gerektirir. Böylece kişi negatif duygularını bastırmaz ya da abartılı bir biçimde göstermez. Bu dengeli yaklaşım, acı çeken diğer kişilerin bireysel deneyimleriyle ilişkili olan süreçten de kaynaklanır. Böylece daha geniş bir bakış açısıyla kendi deneyimini de bu durumun içerisine dahil eder. Birey ayrıca açıklık ve netlikle negatif düşünceleri ve duyguları gözlemleme istekliliğini önler, bu şekilde de duyarlı

farkındalık sağlanır (Bishop ve ark., 2004: Akt. Andiç, 2013). Bilgece farkındalık onları bastırmak ya da reddetmek için çabalamadan, bireylerde gözlediği duygu ve düşüncelerinden dolayı onları yargılamaksızın olan açık zihin halidir. Kişi birinin acısını görmezden gelemez ve beraberinde de şefkat hisseder. Bu tepkinin ikinci tipi *aşırı özdeşleşme*, dar bir şekilde odaklanmayı ve genellikle öz-değerliğin etkileri üzerinde abartılı bir vurgu ile birinin olumsuz duyguları üzerinde uzun uzun düşünmesini (ruminating) içerir (Nolen-Hoeksema, 1991: Akt. Andiç, 2013). Bilgece farkındalığın olması, birinin kendilikle ilgili duygularına daha objektif olarak yaklaşımına zihinsel alan sağlayacağından aynı zamanda daha fazla duygusal iyilik hali de sağlar (Baer, 2003; Shapiro, Carlson, Astin, ve Freedman, 2006: Akt. Andiç, 2013).

Bilinçli farkındalığa (mindfulness) sahip bireyler, acı ve ızdırap (suffer) veren sorunlarla karşılaştıkları zaman, bu sorunların üzerine yoğun bir şekilde odaklanmak ve bunlara aşırı bir anlam yüklemek yerine, sorunların bilincinde olup, olumsuz yargılamayı ortadan kaldırır, öz-eleştiriyi hafifletir ve kendini anlamayı yükselterek, öz-şefkatini arttırır. Birey herhangi bir sorunla karşılaştığı zaman düşüncelilik mekanizmasını intention (niyet), attention (dikkat) and attitude (davranış/tavır) öğelerine göre çalıştırmalıdır. Bu öğeleri temel alarak mekanizmayı çalıştırmak için, düşüncelilik mekanizmasını içinde bulunduğumuz anı ve sorunları, amaçlı ve özel bir yönteme dikkat ederek, yargılamayan bir niyete ve o ana (present moment) göre düzenlemek gerekmektedir. Sonuçta, bireyde olumlu düşünceler gelişir ve olumsuz düşüncelerin etkisi hafifler ve sonuçta yaşadığı olumsuz durumlardan kendisine tecrübe edinmeye çalışır (Deniz, Kesici & Sümer, 2008).

Öz-şefkatin alt boyutları birbirinden ayrıymış gibi görünmekle birlikte, her boyut diğer boyutlarla etkileşim halindedir. Ayrıca, her bir boyut diğer boyutların oluşumuna katkıda bulunabilir ya da diğerlerinin düzeyini arttırabilir (Neff, 2003b). Sonuçta, öz-şefkatin bu üç bileşeni kavram olarak farklı olmasına rağmen, aynı zamanda birbirleriyle etkileşim ve ilişki halindedirler. Kişinin olumsuz duygularından uzaklaşabilmesi için belli bir miktar düşünceli olmak duygusuna sahip olması gerektiği tartışılmaktadır. Öncelikle, yargılayıcı olmayan bir düşünce eleştiriyi azaltır ve kendini anlama oranını arttırır. Kendine karsı şefkatli olma ve bağlılık duyguları da düşünceli olmayı daha çok arttırır. Örneğin, eğer kişi kendini kabul etmeye yetecek kadar bir süre yargılamadan vazgeçerse, bu duygusal tecrübenin negatif etkisi azalacak ve kişinin duygusu ile düşüncesi arasında daha dengeli bir tavır sergilemesini sağlayacaktır. Son olarak, öz-sevecenlik ve ortak paydaşım yaşıyor olmak da birbirine katkıda bulunur. Dördüncü unsur olan duygu yönetimi, duyguları bastırmak yerine, yaşamsal duyguları düzene koymak ve yaşamsal duygulara uyum sağlamayı vurgular.

ÖZ- ŞEFKATİN ÖLÇÜLMESİ

Öz- şefkat Neff (2003a) tarafından geliştirilen ve yeni bir ölçek olan öz- şefkat ölçeği ile değerlendirilmektedir. Öz-şefkat Ölçeği (Neff, 2003a), öz-şefkat düzeylerini ölçmede kullanılan 26 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar, her bir maddede belirtilen biçimde davranma sıklıklarını belirtmeleri şeklinde yönlendirilmiştir. Örnek bir madde: "Duygusal olarak acı duyduğumda kendime karşı sevgi dolu olmaya çalışırım". Öz-şefkat ölçeğinin altı alt ölçeği vardır: Öz-kibarlık (beş öğe), Kendini Yargılama (beş öğe), Ortak İnsanlık (dört öğe), Soyutlama (dört öğe), Farkında Olma (dört öğe), Aşırı Özdeşleşme (dört öğe). Öğeler, 5 puan üzerinden, 1 puan (neredeyse hiç) – 5 puan (neredeyse her zaman) olmak üzere Likert tarzı ölçekle puanlandırılmaktadır. Öz-şefkat Ölçeğinin sonuçları toplamı, analiz için kullanılmaktadır. Yüksek puanlar, yüksek derecede öz-şefkati göstermektedir. Ölçeğin yapısal geçerliği, sosyal bağlanmışlık, hayat doyumu ve duygusal zekayla olumlu korelasyonun yanında kendini eleştirme, kaygı ve depresyonla belirgin biçimdeki olumsuz korelasyonla sağlanmıştır. (Wei, Liao, Ku ve Shaffer, 2011, s. 199: Akt. Alp, 2012)

Ölçek geliştirmede katılımcılar için küçük gruplar olarak görüşüldüğünden dolayı bir pilot çalışma ile başlamış ve bu araştırmada öz-şefkatin üç boyutu ile ilişkili benlik süreçleri hakkında katılım gösteren kişilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu oturumların hedefi, kişilerin acı ve başarısızlıklarına karşı yönelik tepkilerini doğal bir şekilde nasıl ifade ettiklerini tanımlamışlar ölçek maddelerinin kolay bir şekilde anlaşılabileceği, ortak bir anlaşılma zemini oluşturmaktır (Neff, 2003a, s. 226).

Bu sonuçlar, öz-şefkatin bağlanma kaygısı ve öznel iyi oluş arasında belirgin bir uzlaştırıcı olduğu ve başkalarına karşı duygusal empatinin bağlanmadan kaçınma ve öznel iyi oluş arasında belirgin bir uzlaştırıcı olduğu hipotezlerimizi kanıtlamaktadır (Wei, Liao, Ku ve Shaffer, 2011, s. 205: Akt. Alp, 2012).

İç tutarlılık güvenirlik puanları ölçeğin bütünü için .92, öz-sevecenlik için .78, öz yargılama için .77, paylaşımların farkında olma için .80, yabancılaşma için .79, bilinçlilik için .75 ve aşırı-özdeşleşme için .81 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik puanlarının ise tüm ölçek için .93 ve altı alt ölçek için sırasıyla. 88, .88, .80, .85, .85 ve .88 olduğu görülmüştür (Neff, 2003a). Budist bireyler ile üniversite öğrencilerinin öz-şefkat düzeyleri açısından karşılaştırıldığı çalışmada ise birinci grubun ikinci gruba göre daha yüksek düzeyde öz-şefkate sahip olduğu görülmüştür.

Öz-şefkat Ölçeği (Neff, 2003a), zor durumlarla karşılaştığında kişinin kendisine karşı peşin hükümsüz oluşu; bireyin kendi tecrübelerinin insanlık tarafından paylaşılan tecrübelerin bir parçası olduğunu kabul etme; ve yargılama ya da kendine acıma olmaksızın acı veren düşüncelere ve duygulara karşı dengeli bir bilinç oluşturmak gibi öz-şefkatin çeşitli elementlerini ölçmektedir. Öz-şefkat, kendine güvenden farklı bir şekilde kavramsallaştırılır, çünkü öz-şefkat değerlendirilebilir değildir (Lykins ve Baer, 2009, s. 231: Akt. Alp, 2012).

ÖZ-ŞEFKAT KAVRAMINDA BİREY VE GRUP FARKLILIKLARI

A: Aile Faktörü

Bireylerin öz-şefkat oranlarını hangi ortamların arttırdığı ve hangilerinin azalttığı ilginç bir sorudur. Örneğin, bir çocuğun ilk yıllarındaki yetiştiriliş şekli onun ilerleyen yıllarda anlayışlı, kendini seven, değer veren bir birey olup olmayacağını belirler (Neff, 2003a). Schafer (1964,1968; Akt, Sümer, 2008) kişinin iç psişik empati tecrübe etme yeteneğinin kişilerin duygularına yeterince dikkat edebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır, aynı zamanda çocukken çevresinden gelen empatik cevapları içselleştirmesi ile gelişen bir süreç olduğunu öne sürmüştür. Benzer şekilde, Stolorow, Brandchaft ve Atwood (1987 Akt, Sümer, 2008), iç duygu durumlarını tanımak ve dikkat edebilme yeteneğinin çocukların erken yaşlarda onları yetiştirenlerden aldığı empatiyle ilişkili olduğunu iddia etmişlerdir. Bu da, çocukken aileleri ile sıcak ve destekleyici ilişkiler yaşayan, ailelerini anlayışlı ve şefkatli gören çocukların, yetişkin olduklarında da aynı hareketleri sergilediklerini göstermektedir. Ve bunun tam tersi olarak da çok eleştiren ve soğuk tavırlar içinde olan ailelerin (veya daha da kötüsü çocukken fiziksel, cinsel, psikolojik olarak taciz edilenlerin) çocuklarının da fazlaca öz-şefkatsiz oldukları görülmektedir (Brown 1999; Akt: Neff, 2003a).

B: Cinsiyet Faktörü

Kadınların daha özgür bir benlik kavramına sahip (Cross & Madson, 1997; Gilligan, 1988) ve erkeklerden daha empatik oldukları (Eisenberg & Lennon, 1983; Zahn- Waxler, Cole, & Barrett, 1991 Akt, Sümer, 2008) onların erkeklerden daha çok öz-şefkatli olabileceklerini düşündürmektedir. Ancak yapılan bazı araştırmalarda elde edilen bulgularda ise, kadınların kendilerine karşı daha eleştirel davrandıkları ve daha fazla düşüncelere kapılma (ruminative) sergiledikleri (Leadbeater, Kuperminc, Blatt, & Hertzog, 1999; Nolen – Hoeksema, Larson, & Grayson, 1999 Akt, Sümer, 2008) görülmüştür. Buradan da kadınların daha düşük öz şefkat seviyeleri olabileceği düşünülmüştür (Neff, 2003a). Ancak Neff (2003b) tarafından yapılan çalışma da göstermiştir ki, kadınlar, erkeklere nazaran daha az öz-şefkat sahibidirler ve kadınların, erkeklerden daha fazla kendilerini yargıladıklarına, acı veren bir durumla karşılaştıklarında kendilerini yalnız hissetmeye daha eğilimli olduklarına ve daha fazla aşırı özdeşleşme yaşayıp, olumsuz hislerine daha az takıldıklarına işaret etmiştir. Öz-şefkatin psikolojik sağlıkla olan ilişkisini incelemek için yapılan çalışmada da kadınların daha düşük öz-şefkate sahip olduğu ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır (Neff ve ark. 2007).

C: Yaş Faktörü

Öz-şefkat kavramındaki potansiyel yaş-grup farklılıkları ile ilgili gelişimsel literatür çok net bir varsayım sunmaktadır: Ergenlik hayatta öz-şefkat oranının en düşük olduğu dönemdir (Neff, 2003a). Birçok ergenin karşılaştığı akademik performans stresi, doğru arkadaş çevresi içinde popüler olma ihtiyacı,

vücut imajı sorunları, cinsel konular ve karşı cinsle ilişkiler gibi sorunlar düşünüldüğünde yapılan bu değerlendirmeler pek de yararlı değildir (Harter, 1993; Simmons, Rosenberg, & Rosenberg, 1973; Stienberg, 1999; Akt: Neff, 2003a). Dahası, ergenlik tam bir kendi içine çekilme dönemi olabilir. Ergenlik döneminde de ergen benmerkezciliği denilen herkesin ona dikkat ettiği gibi bir düşünce biçimi görülür. Bu düşünce biçimi yüzünden ergen herkesin ona baktığı, onu gözlediğini düşünür ve kendini sürekli olarak sahnede hisseder. Bu benmerkezcilik, görüldüğü gibi çocuğun başkasının perspektifinden olaya bakamamasından farklıdır. Ergen başkalarının perspektifini alabilmeye başladığı için "ya onlar ne der?" diye düşünmeye başlamıştır. (Bacanlı, 2000). Ergen benmerkezciliği şüphe yok ki artan bir kişisel eleştiriye, izolasyon duygularına ve duygularla aşırı özdeşleşmeye katkıda bulunur. Bunun anlamı da öz-şefkatin özellikle bu dönemde gerekli olduğu ama yine özellikle bu dönemde olmadığıdır (Neff, 2003a).

D: Kültür Faktörü

Öz-şefkat kavramını farklı kültürlerde ele aldığında özellikle Asya gibi toplumcu kültürlerden gelen bireylerde daha özgür bir benlik kavramı olduğu tanımlanıyor (Markus & Kitayama, 1991; Shweder & Bourne, 1984; Akt: Neff, 2003a). Çünkü bu tip toplumların Budist öğreti ile birlikte öz-şefkat kavramına daha çok maruz kaldıkları görülüyor. Bu durumda Asyalıların batılılardan daha kendini seven bireyler olduğu düşünülebilir(Neff, 2003a). Fakat Asyalıların batılılardan daha kendilerini eleştiren insanlar oldukları da biliniyor (Kitayama & Markus, 2000; Kitayama, Markus, Matsumoto, & Norasakunkit, 1997; Akt: Neff, 2003a). Bu da Asyalıların kendilerini daha az sevdiklerini gösterir.

Neff (2003b) Self Compassion Scale"nin yapı geçerliliğini sınamak için yaptıkları çalışma da Budist olan ve Budizm"i yaşamayan iki grup arasında yapılan karşılaştırmada Budistlerin öz-şefkat puanının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Neff (2003b) öz-şefkatin; Amerika, Tayland ve Tayvan"daki öz-şefkat seviyelerini karşılaştırdıkları çalışmada sonuçlar öz-şefkatin Tayland"da en yüksek, Tayvan"da en az, Amerika"da ise ikisinin arasında sıraya girdiğini göstermiştir. Karşılıklı dayanışma öz-şefkatle sadece Tayland"da, Tayvan"da ise bağımsızlıkla ilişkilendirilmiştir, Amerika'nın sonuçları bu toplumlardaki öz-şefkat düzeylerinin genel doğu-batı farklılıklarından daha çok özgül kültürel özelliklerle bağıntılı olduğunu öne sürmektedir.

ÖZ-ŞEFKAT İLE PSİKOLOJİK KAVRAMLAR ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Sosyal psikoloji ekolünden ve Budist bir gelenekten gelen Neff (2003a, 2003b), duyarlığı, şefkat, ortak insanlık ve farkındalıkla ilgili çok kutuplu bir yapı olarak gören bir öz-şefkat ölçeği geliştirmiştir. Şefkat, kişinin kendi yaşadığı zorlukları anlaması ve başarısızlıkla karşılaştığında kendine karşı peşin hükümlü ve eleştirici olarak yaklaşmasının yerine şefkatli ve sıcak olmasını anlatmaktadır. Ortak insanlık, kişinin kendi tecrübelerini kişisel, soyutlayıcı, utanç verici olmak yerine insanlığın ortak tecrübelerinin bir parçası olarak görmeyi anlatmaktadır. Farkında olarak kabul, acı veren düşünce ya da hislerin aşırı özdeşleşmeye yol açması yerine bilinçli bir şekilde kabulünü anlatmaktadır. Öz-şefkat kendine güvenden farklıdır ve iyi durumda olmanın birçok belirtisinin göstergesidir (Gilbert ve Procter, 2006, s. 358: Akt, Bolat, 2013).

Neff tarafından budist bir bakış açısıyla öz-şefkat kavramı ortaya atılmıştır. Kendine karşı şefkat ve kendine karşı yargılayıcı olmayı da içeren, kişinin kendisi tarafından yönlendirilen duyarlığın altı bileşenini ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Kişinin kendine gösterdiği duyarlığın kendine güvenle alakalı olduğunu ve depresyon ya da endişe ile olumsuz ilişkisi olduğunu ortaya çıkartmıştır (Gilbert, Baldwin, Irons, Baccus ve Palmer, 2006, s. 186: Akt, Bolat, 2013).

Öz-şefkat, kişinin kendine karşı şefkatli ve peşin hükümlü olmayan bir tutum sahibi olmasını ve başkalarıyla benzerliklerine dair farkındalık geliştirmesini yansıtmaktadır. Deneysel sonuçlar, öz-şefkatin bağışlayıcılıkla ilgili olduğunu ortaya çıkartmıştır. (Breen, Kashdan, Lenser ve Fincham, 2010: 933; Akt, Alp, 2012).

Öz-şefkat kavramı, doğu felsefelerinde yüzyıllardır bulunmasına karşın Batı için oldukça yenidir. Geçtiğimiz yüzyılda Budizm ve Batı psikolojisi arasında karşılıklı fikir alış verişinde, özellikle de farkındalığın zihinsel sağlığı arttırması konusunda bir artış görülmüştür (Neff, 2009, s. 212; Akt, Alp, 2012).

Öz-şefkat, kişinin kendi sağlıklı ve iyi olma arzusunu anlatmaktadır. Öz-şefkat sahibi bireyler başarısızlığa uğradıklarında kendilerini suçlamadıklarından hatalarını daha çok kabul edebilirler, üretken olmayan davranışlarını değiştirebilir ve yeni zorluklarla baş edebilirler. Sınıf ortamında öz-şefkate dair yapılan bir çalışmada öğrenmeyle ilgili hedeflerle olumlu, performansla ilgili hedeflerle olumsuz ilişkisi olduğu bulundu (Neff, Hseih ve Dejitthirat, 2005). Dolayısıyla, öz-şefkat sahibi bireyler öğrenmeye ve gelişmeye daha çok güdülenmiş durumdadırlar. Bununla birlikte, öz-şefkat aşırı kendine güvenden kaynaklanan olumsuz etkilerin ortaya çıkmasına yol açmadan, psikolojik olarak fayda sağlamaktadır (Neff, 2009, s. 213; Akt, Alp, 2012).

Henüz çok yeni kavram olmakla birlikte, literatürde öz-şefkat ile diğer psikolojik yapılar arasında meydan gelen ilişkileri inceleyen çeşitli çalışmalar vardır. Neff (2003a), yapmış olduğu bir çalışmada, öz-şefkat yapısının istatistiksel bir şekilde sosyal beğenilirlik ile ilişkili olmadığı ve öz-şefkat seviyesi yüksek olan kişilerin diğerlerine olduğu kadar kişilerinin kendilerine de nazik bir şekilde davrandığı fakat öz-şefkat seviyesi düşük olanların ise diğer kişilere kendilerinden daha nazik bir şekilde davrandığını bulmuştur. Neff (2003a) öz-şefkat ölçeğinin uyum geçerlilik çalışmasında öz-şefkat yapısının, öz-eleştiri (-.65) ile negatif ve sosyal bağlantı .(41) ile pozitif ilişkisi olduğunu bulmuştur. Ek olarak öz-şefkat anksiyete (-.65), öz-eleştiri (-.65) ve nörotik mükemmeliyetçilik (-.57) ve depresyon (-.51) arasında negatif, yaşam doyumu arasında (.45) ise pozitif ilişkiye rastlanılmamış ve neticeye göre bu değişkenlerin öz-şefkati tahmin etmeye yönelik değişken olduğu kanıtlanmıştır. Aynı zamanda çalışmada öz-şefkat ile narsizim arasında ise ilişki olmadığı görülmüştür.

Öz-şefkat, olgunluğun önemli bir özelliği olabilir. Araştırma sonucuna göre, öz-şefkatin küçük ama belirgin bir biçimde yaşla ilgisi vardır (Neff ve Vonk, 2009). Belki de daha önemli bir biçimde, öz-şefkat, duygusal zeka ve bilgelik ile güçlü bir şekilde ilişkilidir (Neff, 2009; Akt, Alp, 2012). Öz-şefkat, var olmanın somut örneğidir ve gelişim psikologlarına kişinin kendisinden kaynaklanan sağlık durumlarıyla ilgili anlayış kazandırabilir (Neff, 2009, s. 213; Akt, Alp, 2012**).**

ÖZ-ŞEFKAT VE DİĞER PSİKOLOJİK YAKLAŞIMLAR

A: Psikoanalitik Kuram

Winnicott (1953;1971; Akt, Sümer, 2008)"un psikoanalatik geleneğindeki obje ilişkisinden doğan gizil boşluk kavramı özellikle düşüncelilik unsuru olmakla beraber, öz-şefkatin yapısıyla alakalı olduğu görülmektedir. "Gizil boşluk" Winnicott"un fantezi ve gerçek arasında yatan ortak deneyim alanını ifade etmek için kullandığı genel bir terimdir. Kavram bebeğin obje gelişiminin ilk ilerlemesinin anne çocuk sembiyozundan, anne ve çocuğun iki ayrı birey oluşuna kadar olduğu fikrinden doğmaktadır. Başlangıçta, çocuk bütün dünyayı kapsayan ve kendi içinde yeterli olan fantezide yaşamaktadır. Zamanla, büyüyen gelişen çocukta farkındalık başlar. Çünkü istekleri tamamen yerine getirilmiyordur ve artık"ben" kavramı sona erer "ben değil" kavramı başlar. Gizil boşluk "ben" ve "ben değil" arasında var olmaktadır ama paradoksal olarak her ikisini de kapsar.

Bireyle alakalı ne içsel ne de dışsal bir durumdur. Var olmayan ve henüz oluşmaya başlamış bir boşluktur. Bu boşluk çocuk tarafından annesi olduğunun farkına varmaya başlamasıyla çocuk kendini ayrı bir birey olarak görmeye başlayabilmektedir. Çocuk nesne sürüklendiğinde büyüdükçe ve olgunlaştıkça, kendi gizil boşluğunu yönetme kabiliyetine sahip olmaya başlayacaktır (Ogden,1990; Akt, Sümer, 2008).

Çocuk bana ve bana değil duygularını algıladığı zaman öz-şefkat duygusunun başlangıcıdır. Çünkü bunlar öz-şefkat duygusunun bileşenleridir. Böylece çocuk insanlığının farkına varır ve objektif bakış açısından kendine bir açı yaratabilme yeteneğine sahip olur. Kendisiyle diğerlerini bağlayan bu gizil

süreç, hem düşünceli olmanın hem de ortak insanlığın tecrübesiz farkındalığını içerir (Kirkpatrick, 2005; Akt, Sümer, 2008).

B: İlişkisel Kuram (Relational Theory)

Jordan (1989, 1991a, 1991b; Akt, Sümer, 2008) yazılarında kısaca kişisel empati ile ilgili yazmış ve bu yazılarda kişisel empati kavramını, insanın kendisine yargılamadan ve açık bir şekilde yaklaşabilmesi olarak tanımlamıştır. Jordan(1989)"a göre; kişisel empati diğer insanlara karşı duyulan empatiye benzer, diğer insanlara karşı duygusal olarak bağlanılır ve benzerlikler görülebilir. Böylelikle, kişi insan olmanın doğasından kaynaklanan hata ve kusurları ile empati kurar. Jordan kişisel empatinin bir çeşit "düzeltici ilişki tecrübesi" olduğunu söyler. Burada, kişiliğin daha önce yargılanan ve kabullenilmeyen tarafları kabullenilmeye başlanır ve anlayışlı, kibar bir tavırla yaklaşılır. Dolayısıyla, Jordan"ın kişisel empati tanımının dolaylı olarak öz-şefkat kavramının şu üç elementine dokunduğunu söyleyebiliriz: kendine karşı kibar olmak, genel insanlık özellikleri ve düşünceli olmak. Jordan, kişisel empatiden temel olarak karşılıklı empatik terapinden doğan bir süreç olarak bahseder ve kişisel empatinin insanların kendilerini, görüşlerini ve ilişki imajlarını yapısal olarak uzun süreli değişimlere sürükleyebileceğini iddia eder. Bu da psikolojik sağlığı olumlu yönde etkileyecek bir özelliktir (Akt: Neff, 2003a).

C: Hümanistik Kuram

Öz-şefkat kavramı birçok hümanistik psikoloğun çalışmasında da yer almaktadır (Ellis, 1973, Fromm, 1963; Maslow 1954; Rogers, 1961; Akt: Neff, 2003a). Maslow (1968: Akt: Bolat , 2013) " bir var olma psikolojisine doğru" adlı eserinde insanların acılarını kabullenme ve hatalarını gelişim için bir fırsat olarak görmelerini desteklemenin önemini belirtmiştir. Ona göre "birçok psikolojik rahatsızlığın en büyük nedeni kişinin kendisinden duygularından, dürtülerinden, hatıralarından, kapasitelerinden, potansiyellerinden korkmasıdır. Genelde bu tip bir korku savunmacıdır, yani kendi öz güvenimizi korur" (s.60). İnsanları kendi hatalarına karşı şefkatli olmak için yüreklendirmek kişinin kendini anlamasını arttırmak için bir yoldur. Bu da kişinin kendine yönelik olarak algılamasını arttırır. Bu şekilde öz-şefkat Rogers"ın (1961: Akt: Bolat, 2013) kişinin kendine yönelik "koşulsuz pozitif saygı"sı ile karşılaştırılabilir. Kişinin kendine karşı koşulsuz pozitif yargılamalar yapması anlamında değil ama kendine karşı anlayışlı bir tutum takınması ile ilgilidir. Rogers & Stevens (1967 Akt, Sümer, 2008) yargılayıcı olmayan, kibar kişisel tutumların hasta odaklı terapide varılmaya çalışılan son nokta olduğunu ve böylelikle bireyi daha kendinden haberdar, daha kendini ifade edebilen, daha az savunmacı ve daha açık olmasına yardımcı olduğunu söylemektedir (s.55). Benzer Şekilde, Sydner (1994 Akt, Sümer, 2008) terapinin amacının hastaların " içsel empati; yani kişinin kendi tecrübelerine yönelik olarak temelde merak ve şefkat dolu bir tutum içinde olması" olarak tanımlamıştır (s.90). Sonuç olarak, öz-şefkat bireye, Ellis"in (1973) adlandırdığı gibi " koşulsuz öz-anlayış" sağlamaktadır ve burada kişiliğe puan verilmemekte, onun yerine var oluşun içsel bir yönü olarak kabul edilmektedir. Bu da Ellis"in psikolojik sağlık için anahtar olarak gördüğü iyilik durumunu zenginleştirmektedir(Akt: Neff, 2003a).

D: Duygusal Düzen (Emotional Regulation)

Öz-şefkat yapısı duygusal gelişim alanındaki yakın zamanda yapılan çalışmalarla da özellikle başa çıkma ve duygusal düzenleme ile ilgilidir (Neff, 2003a). Brenner & Salovey (1997 Akt, Sümer, 2008) başa çıkma ve duygusal düzenleme için genellikle birbiri yerine kullanılabilmekte diye ifade etmektedirler. Thompson (1994 :Akt, Sümer, 2008)"a göre duygusal düzenleme bireylerin duygularına dikkat etmeleri, duygusal yoğunluklarla başa çıkabilmeleri ve zorluklarla karşılaşıldığında duygusal durumların doğasını, anlamını dönüştürebilme sürecini anlatır. Lazarus (1993; Akt: Neff, 2003a)"a göre geleneksel olarak duygusal odaklı başa çıkma, insanların sorunları ile yüzleşmektense kaçış reaksiyonları olarak görüldü (örneğin, önemli şeyler karşısında gülüp geçme). Daha yakın zamanlarda ise psikologlar, duygusal odaklı başa çıkmanın daha yapıcı olabileceğini belirttiler (Stanton, Danoff-Burg, Camron, & Ellis, 1994; Syanton, Kirk, Cameron, & Danoff-Burg, 2000; Akt: Neff, 2003a). Birçok yönden, öz-şefkat faydalı bir duygusal başa çıkma yaklaşımı olarak görülebilir. Öz-şefat, kişinin bilinçli olarak duygularının farkında olmasını ve böylelikle acı veren duyguları yok saymak yerine anlayışla karşılaması gerekliliğini vurgulamaktadır(Bennett- Goleman, 2001; Kabat-Zinn, 1994; Kornfield, 1993; Salzberg, 1997; Akt: Neff, 2003a). Dolayısıyla, olumsuz duygular, olumlu hale çevrilir ve o anki

durumun daha iyi anlaşılmasını sağlar, gerekli önlemlerin uygulanmaya koyulmasını kolaylaştırır. Bu nedenden dolayı öz-şefkat duygusal zekanın önemli bir kısmını oluşturur (Neff, 2003a).

ÖZ ŞEFKAT İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öz-şefkat ile pozitif psikolojik sağlık ve beş faktörlü kişilik modeli arasındaki ilişkiye bakılan bir çalışmada, öz-şefkatin mutluluk, iyimserlik, pozitif etki, bilgelik, kişisel girişkenlik, merak ve keşif, hoşluk/uzlaşmacılık, dışa dönüklük ve vicdanlı olma/dürüstlük ile arasında önemli pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca öz-şefkat, olumsuz duygulanım ve nevrotiklik arasında da önemli negatif ilişki vardır. Öz-şefkat kişilik özelliklerine atfedilmenin ötesinde pozitif psikolojik sağlığın varlığını önemli oranda açıklamaktır (Neff, Rude ve Kirkpatrik, 2007).

Conway (2007; Akt: Başak, 2012), düşük sosyo-ekonomik gelir grubundan 410 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırmada, yaşı büyük, Afrika kökenli, çocuk sahibi ve sosyal destek kaynağı az olan bireylerin öz-şefkat düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte bu çalışmada süreğen yoksulluk örüntüsüne sahip olduğunu bildiren katılımcıların gelir düzeyi ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye aracılık eden faktörün öz-şefkat olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada (Öveç, 2007), öz-şefkat ile öz-bilinç depresyon, kaygı ve stres arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu araştırmada öz-şefkatin öz-bilinç, depresyon ve kaygıyı anlamlı düzeyde yordayan bir faktör olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öz-şefkatin cinsiyet açısından farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

Farklı kültürlere sahip bireylerin öz-şefkat düzeylerini incelemek amacıyla Neff, Pisitsungkagarn ve Hsieh (2008), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, 181 Amerikalı, 233 Taylandlı ve 164 Tayvanlı üniversite öğrencisi araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Bu çalışmada, öz-şefkat düzeyleri en yüksek olan grubun Taylandlılar olduğu, onları sırasıyla Amerikalı ve Tayvanlı katılımcıların izlediği ortaya konulmuştur. Aynı çalışma kapsamında Tayvanlı katılımcıların ortak yaşama bağlı benlik yapılanmalarının öz-şefkatin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılırken Amerikalı ve Taylandlı katılımcılarda bireyleşmenin öz-şefkati yordadığı belirlenmiştir. Öte yandan bu çalışmada öz-şefkatin her üç kültürde de psikolojik iyi oluş ile olumlu yönde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Psikoloji dersi alan 210 üniversite öğrencisi üzerinde Thompson ve Waltz (2008)"ın gerçekleştirdikleri bir araştırmada, travma sonrası stres bozukluğu ile öz duyarlık arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu araştırmada, travma sonrası stres bozukluğu yaşayan bireylerin öz duyarlık düzeyleri arttıkça kaçınmacı yaklaşımlarının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öz duyarlılığın, travmanın etkilerini daha uyumlu yollardan yaşanmasına olanak sağladığı şeklinde yorumlanmıştır.

Akın (2009), üniversite öğrencilerinin öz duyarlık düzeyleri ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu çalışmada öz duyarlılığın alt boyutları tek tek ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, öz duyarlılığın öz sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutlarının boyun eğici davranış ile olumsuz; öz yargılama, aşırı özdeşim ve izolasyon boyutlarının ise olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma kapsamında yapılan yapısal eşitlik modeli analizinde öz duyarlılığın öz sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutlarının boyun eğici davranışı olumsuz yönde; öz yargılama, aşırı özdeşim ve izolasyon boyutlarının ise olumlu yönde yordadığını göstermiştir.

Neff ve Vonk (2009) tarafından yapılan araştırmada, öz-şefkat ve benlik saygısı ile psikolojik işlevselliğin çeşitli açılardan ilişkileri araştırılmıştır. Öz-şefkat, kişi kendisinin olumsuz yönlerini düşündüğünde, kendisine sevecen davranmasını, diğer insanlarla ortak deneyimleri paylaştığı bilinçliliğini ve bilgece farkındalığını gerektirir. Araştırmanın ilk kısmında öz-şefkat evrensel (global) benlik saygısıyla karşılaştırılmış ve her ikisinin de ben merkezci yönünün aktif olmadığı görülmüştür. Öz-şefkatin sabit (stable) benlik değeri (self-worth) hislerini benlik saygısından daha fazla yordadığı bulunmuştur. Ayrıca öz-şefkat ve sosyal karşılaştırma, kamu öz-bilinci (public self- consciousness), öz-ruminasyon (self- rumination), öfke ve bilişsel kapalılığa duyulan ihtiyaçla arasında güçlü negatif ilişki

olduğu bulunmuştur. Benlik saygısı (ancak öz-şefkat değil), narsisiszmle pozitif ilişkilidir. İkinci çalışmada ise global (evrensel) benlik saygısı ve öz-şefkat olumlu ruh durumu (mood state) ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bu iki kavramın mutluluk, iyimserlik ve pozitif etkinin yordayıcıları olmaları açısından istatistiksel olarak eş değerliğe sahip oldukları bulunmuştur. Bu iki çalışmanın sonuçlarına bakıldığında sağlıklı benlik duruşunun inşasında öz-şefkatin evrensel benlik saygısına yararlı bir alternatif olabileceği önerilmiştir (Neff, ve Vonk, 2009).

Öz duyarlık, öz yeterlilik ve öğrenmeye yönelik kontrol inancı arasındaki ilişkileri araştıran İskender (2009), bu değişkenlerin cinsiyete göre bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişkide öz duyarlık ölçeğinin alt ölçekleri kullanılmıştır. Öz sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçliliğin, öz yeterlilik ve öğrenmeye yönelik kontrol inancı ile olumlu yönde; öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşimin ise öz yeterlilik ile olumsuz yönde anlamlı ilişkiye sahip oldukları bulunmuştur.

Deniz ve Sümer'in (2010) üniversite öğrencileri arasında yaptığı çalışmada, öz-şefkat düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri, öz-şefkat düzeyleri orta ve yüksek olan öğrencilere göre anlamlı oranda yüksek bulunmuştur. Öz-şefkat düzeyi orta olan öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ise öz-şefkat düzeyi yüksek olan öğrencilere göre anlamlı oranda yüksek bulunmuştur.

Genellikle yetişkinler üzerinde çalışılan öz-şefkat Neff ve McGehee (2010) tarafından 235 ergenden oluşan bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Ayrıca 287 genç yetişkinden oluşan karşılaştırma grubu da oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öz-şefkat ve iyilik hali arasında yetişkinlerde olduğu gibi ergenlerde de güçlü bir ilişki vardır. Ayrıca ailevi ve bilişsel faktörler öz-şefkatteki kişisel farklılıkların belirteçleri olarak tanımlanmıştır. Sonuçta öz-şefkat kısmi olarak bilişsel faktörler ve iyilik hali arasında bağlantı kuran aracı bir değişkendir. Bulgular öz-şefkatin, olumsuz kendini izleme (negative self-views) özelliğine sahip olmaları nedeniyle acı çeken ergenler için etkili bir müdahale hedefi olabileceğini önermiştir.

Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile öz duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Akın (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öz duyarlılığın boyutlarından öz sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçliliğin yalnızlık ile olumsuz; öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşimin yalnızlık ile olumlu yönde ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Raes (2010; Akt; Bolat, 2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öz-şefkat ile depresyon ve kaygı arasındaki ilişkide tekrarlayan olumsuz düşünceler ve endişenin rolü incelenmiştir. Tanı almamış üniversite öğrencilerinin katılımcı olduğu bu çalışmada, öz duyarlık ile depresyon arasındaki ilişkide tekrarlayan olumsuz düşüncelerin anlamlı bir aracılık sergilediği; öz duyarlık ile kaygı arasındaki ilişkide ise hem tekrarlayan olumsuz düşüncelerin hem de endişenin anlamlı bir aracılık sergilediği ortaya konulmuştur. Bu araştırmada, öz duyarlılığın depresyon ve kaygıya sebep olan işlevsel olmayan düşünmeye yönelik bir kalkan görevi gördüğü belirtilmiştir.

Öz-şefkat kavramının psikopatoloji ile olan ilişkisinin yaşantısal kaçınma ve üstbilişin aracı etkileri ile birlikte Türk üniversite öğrencileri örnekleminde incelendiği bir çalışmada (Bayramoğlu, 2011) öz-şefkat, depresyon ve kaygı ile anlamlı ve olumsuz olarak ilişkili bulunmuş ve birinci modelde öz-şefkat ve psikopatoloji arasındaki ilişkiye yaşantısal kaçınma tam aracılık etmiştir. Ayrıca, yaşantısal kaçınma kadar güçlü olmamakla birlikte üst bilişsel faktörler ve üstbiliş tamamen, öz-şefkat ve psikopatoloji arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir (Bayramoğlu, 2011).

Üniversite öğrencilerinin katılımcı olduğu bir araştırmada (Wei, Liao, Ku ve Shaffer, 2011; Akt: Başak, 2012), öz-şefkatin bağlanma kaygısı ve öznel iyi oluş ile arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ortaya konulmuştur. Bu ilişkide bağlanma kaygısının öz-şefkati olumsuz; öz-şefkatin öznel iyi oluşu olumlu yönde yordadığı belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin alkol kullanımını açıklayan faktörleri belirlemek amacıyla Rendon (2006: Akt; Bolat, 2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada bilinçlilik, öz-şefkat ve ruh sağlığı belirtilerinin alkol kullanımındaki rolü incelenmiştir. Bu araştırmada alkol kullanımın öz-şefkat ile olumsuz bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu araştırma kapsamında ruh sağlığı belirtilerinin alkol kullanımı ve öz-şefkat arasında kısmi aracılık ettiği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte öz-şefkatin psikolojik sağlığı anlamlı düzeyde yordayan bir faktör olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öz-şefkat kavramına genel bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır. Öz-şefkat yeni bir kavram olmasına rağmen oldukça geniş çerçevede kendine yer bulmuştur. Bu doğrultuda öz-şefkat ile alakalı yapılmasına ihtiyaç duyulan çalışmalar vardır. Öz-şefkatin psikolojik sağlığı önemli düzeyde etkilediği göz önünde bulundurulduğunda psikolojik sağlık ile etkileşim halinde olan kavramlarla ilgili çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların yapılması literatüre oldukça önemli katkılar sunacaktır.

Bireyin kendi içsel yolculuğuna katkı sunan bu kavramın farkındalığının arttırılması ve literatürde yapılan ve yapılacak olan çalışmalara kaynaklık etmesi oldukça önemlidir. Bu noktada öz-şefkati düşük bireylerin psikolojik sağlık açısından problem yaşadıkları görülmektedir. Bu doğrultuda öz-şefkatten yoksun olan bireylerin tedavisinde öz-şefkati artırma eğitimleri verilmesi uygun olabilir. Aralarında ilişki olmasından dolayı psikolojik sağlık noktasında bireylere destekler sağlanabilir. Literatürde öz-şefkat ile alakalı çalışılmayan diğer konularla ilgili araştırmalar yapılıp literatüre katkılar sunulabilir.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Abacı, R. Akın, A. ve Akın, Ü. (2007). *Öz-duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 33:01-10.

Akın, A. (2009). *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma ve Öz-duyarlılık Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Akın, A. (2009). *Self-compassion and submissive behavior. [Çevrimiçi sürüm].* Education and Science, 34, 138 – 147.

Akın, A. (2010). *Self-compassion and loneliness. [Çevrimiçi sürüm].* International Online Journal of Eductional Sciences, 2 (3), 702 – 718.

Alp, Z. (2012). *Çalışanların ve Emeklilerin Sosyal İstenirlik ve Öz-duyarlılık Açısından Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Andiç, S.(2013). *Ergenlik Döneminde Zihni Meşgul Eden Konularla İlişkili Değişkenler: Bağlanma Tarzları, Öz-Şefkat Ve Psikolojik Belirtiler,* Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Arda, D. (2012). *Beyaz Yakalı Çalışanlarda ÖZ-duyarlık ve İş Tatmini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Deniz, M. Engin, Kesici Sahin ve Sümer A.Serkan (2008). *The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of Self-Compassion Scale.* An International Journal of Social Behavior and Personality, 36 (9), 1151–1160.

Başak, E. B. (2012). *Düşük Gelirli Ailelerden Gelen Üniversite Öğrencilerinin Öz-duyarlık, sosyal Bağlılık ve İyimserlik İle Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler.* Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bayramoğlu, A. (2011). *Self-compassion in relation to psychopathology .* Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deniz, M. Engin., Arslan C., Özyeşil, Z. ve İzmirli, M. (2012). *Öz-anlayış, Yaşam Doyumu, Negatif ve Pozitif Duygu: Türk ve Diğer Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Karşılaştırma.* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 23, 428-446.

Dilmaç, B., Deniz, M. ve Deniz, M. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları ile Değer Tercihlerinin İncelenmesi.* Değerler Eğitimi Dergisi. Cilt 7, No. 18, 9-24.

İskender, M. (2009). *The relationship between self-compassion, self efficacy, and control belief about learning in Turkish university students.* [Çevrimiçi sürüm]. Social Behavior and Personality, 37 (5), 711 – 720.

Kantaş, Ö. (2013). *İlişki Ve Kendileşme Benlik Yönelimlerinin Akademisyenlerin İyi-Oluş Halleri Üzerindeki Etkisi: Ego Ve Ekosistem Motivasyonu, Aşkınlık, Öz-Şefkat Ve Tükenmişlik Değişkenlerinin Rolü,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Neff, K. D. (2003a). *The development and validation of a scale to measure self-compassion*. Self and Identity, 2, 223-250.

Neff, K. D. (2003b). *Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself.* Self and Identity, 2, 85-102.

Neff, K. D., Hsieh, Y., & Dejitterat, K. (2005). *Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure.* Self and Identity, 4, 263-287.

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). *Self-compassion and adaptive psychological functioning.* Journal of Research in Personality, 41, 139- 154.

Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y. P. (2008). *Self-Compassion and selfconstrual in the United States, Thailand, and Taiwan.* Journal of Cross-Cultural Psychology, 39, 267–285.

Neff, K. D. (2008b). *Self-compassion: Moving beyond the pitfalls of a separate self-concept. In J. Bauer & H. A. Wayment (Eds.) Transcending Self-Interest: Psychological Explorations of the Quiet Ego* (95-106). Washington: APA Books.

Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). *Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself.* Journal of Personality, 77, 1.

Neff, K. D. ve McGehee, P. (2010). *Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults.* [Çevrimiçi sürüm]. Self and Identity, 9, 222 – 240.

Öveç, Ü. (2007). *Öz-Duyarlılık İle Özbilinç, Depresyon, Anksiyete ve Stres arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeliyle ve İncelemesi.* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sümer, A. (2008). *Farklı Öz-Anlayış (Self-Compassion) Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi.* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tatlıoğlu, K. (2010). *Farklı Öz-anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Değerlendirilmesi.* Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 09 ISSN: 2146-9199

HAFİF ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN AİLELERİNİN SÜREKLİ KAYGI VE MUTLULUK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ: MALATYA ÖRNEĞİ

Oktm. Mehmet Iklım
İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
mehmet.ilkim@inonu.edu.tr

Doç. Dr. Cemal Gündoğdu
İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
cmlgundogdu@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Evrim Çelebi
Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
ecelebi_5@hotmail.com

Özet
Bu araştırma hafif zihinsel engelli çocukların ailelerinin sürekli kaygı ve mutluluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı türdeki araştırmanın evrenini Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim merkezlerine devam eden hafif zihinsel engelli çocukların aileleri oluşturmuştur. Gönüllü anne ve babalar araştırmaya dahil edilerek 100 ebeveyn ile araştırma tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile Sürekli Kaygı Ölçeği ve Oxford Mutluluk Ölçeği'nden oluşan anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplarda t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe kaygıları da artmaktadır. Gelir düzeyi en düşük grupta olan ebeveynlerin sürekli kaygı puanları da en düşüktür. Çocukları sportif aktiviteye katılan ebeveynlerin sürekli kaygı durumları da anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi ve çocuklarının sportif aktiviteye katılma durumları ebeveynlerin mutluluk düzeylerini de etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Zihinsel engel, ebeveyn, sürekli kaygı, mutluluk.

DETERMINATION OF THE LEVEL OF STATE-TRAIT ANXIETY AND HAPPINESS OF FAMILIES OF CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION: THE CASE OF PROVINCE OF MALATYA

This study was conducted to determine the level of state-trait anxiety and happiness of families of children with mild mental retardation. The study population of this descriptive study consisted of the families of children with mild mental retardation, admitting to special education centers in the Province of Malatya, Turkey. Volunteer parents were included in the research and completed the survey with 100 parents. Personal Information Form and a questionnaire consisting of State-Trait Anxiety Inventory and Oxford Happiness Scale were used for data collection. In data analysis, independent group t-test and ANOVA were used. Parents' anxiety were fond to increase with increasing level of education of the parents. Parents in the lowest income group also have the lowest trait anxiety scores. And, anxiety levels of parents with children participating in sport activities were found to be significantly higher. Income level and participation of children in sport activities were also identified as the factors affecting parental happiness levels.

Keywords: Mental retardation, parent, state-trait anxiety, happiness.

GİRİŞ

Zeka zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni ve farklı durumlara uyum sağlayabilme, karşılaştırabilme, ayırt edebilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir. Amerika Mental Gerililik

Birliğinin(AMGB) 1992 yılında yapmış olduğu tanıma göre zihinsel engel, zihinsel fonksiyonların normalin altında olması, iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal hayata uyum, akademik fonksiyonlar, kendini kontrol edebilme, sağlık ve güvenlik, serbest zamanlar iş gibi öğrenme ve uyum sağlayıcı davranışların iki ya da daha fazlasında sınırlılığa sahip olma durumunun görülmesi olarak tanımlanmıştır (Dunn, 1997; Seaman ve De Pauw, 1999; Willgoose 1984).

Zihinsel engelli bireyler kişisel bakım, bulunduğu ortama uyum, dil, iletişim ve duyusal motor becerilerinde akranlarına göre daha geç ve yavaş gelişime gösterirler. Hafif derecede zihinsel engelli bireylerin genelinde (tüm zihinsel engellilerin yaklaşık %90'nını oluşturur), belirgin bir biyolojik sebebe rastlanmadığı için, nedenlerinin belirlenmesi çoğu zaman güç olmaktadır. Buna rağmen orta ve ağır derecede zihinsel engelliliğe genellikle biyolojik etkenlerin sebep olduğu düşünülmektedir (Dernekbaş, 2010)

Kaygı kişilerde tehlike veya tehdit içeren durumlara karşı ortaya çıkan, gelecekle ilgili endişe ve tedirginlik içeren ve bedensel tepkilerle (kasların gerilmesi, terleme vb.) kendini belli eden istenilmeyen ruh hali olarak tanımlanmıştır (Lewis, 1970). Yapılan farklı araştırmalarda, kaygının "durumluk" ve "sürekli" olmak üzere iki değişken kavramı içerdiği üzerinde durulmuştur (Speilberger, 1972). Durumluk kaygı; tehlikeli, istenmeyen bir durumla karşılaşıldığında ortaya çıkan kaygıdır. Sürekli kaygı ise ortada nesnel bir neden yokken de var olan ve böyle bir neden olduğunda da bu durumla orantısız biçimde uzun süreli ve şiddetli olan kaygı olarak tanımlanmaktadır (Ocaktan, Keklik ve Çöl, 2002).

Engelli çocukların ailelerinin kaygı düzeyi ile ilgili yapılan pek çok araştırmada, bu ailelerde kaygı düzeyinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bebko, Konstantareas ve Springer, 1987). Normal akranlarına göre yetersizliği olan çocuklara sahip ailelerin hemen hepsinin karşılaştığı baskılara ve gerilimlere ilaveten çocuklarının özel sorunları ve ihtiyaçları sebebiyle yaşadıkları pek çok stres ve kaygı kaynağı vardır (Gallagher ve Beckman, 1983). Yetersizlikleri olan farklı özelliklere sahip bir çocuğun doğması ailelerin sosyal çevrelerinde, beklentilerinde, ileriye dönük planlarında, iş hayatlarında ve mali konularda büyük farklılıklar yaşanmasına neden olmaktadır. Beklentilerinin tersine bir durumla karşı karşıya kalan aileler şok, aşırı üzüntü, reddetme, suçluluk, kabullenememe, bunalıma girme duygularını yaşamakta, çocuğundaki farklılıklara uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu çocukların yaşam boyu süren günlük bakım gereksinimleri ve sıkça görünen davranış bozuklukları ailelerin güçlüklerini arttırmaktadır (Smith ve Nastro, 1993).

Bu araştırma hafif zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin sürekli kaygı ve mutluluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

MATERYAL METOD

Tanımlayıcı türdeki araştırmanın evrenini Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim merkezlerine devam eden hafif zihinsel engelli çocukların aileleri oluşturmuştur. Basit rastgele yöntemiyle özel eğitim merkezlerinden bir tanesi belirlenmiş ve hafif zihinsel engelli çocuğa sahip 50 aile belirlenmiş, gönüllü anne ve babalar araştırmaya dahil edilerek 100 ebeveyn ile araştırma tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak 4 kimlik sorusunun yer aldığı kişisel bilgi formu ile, sürekli kaygı envanteri ve Oxford mutluluk ölçeğinden oluşan anket formu kullanılmıştır.

1964 yılında Speilberger ve Gorsuch tarafından geliştirilmeye başlanmış olan Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ), bireyin içinde bulunduğu durum ve koşullardan bağımsız olarak kendini nasıl hissettiğini belirler. SKÖ'nün yanıtlanmasında maddelerin ifade ettiği duyuş, düşünce ya da davranışların sıklık derecesine göre "hemen hiçbir zaman", "bazen", "çok zaman", ve "hemen her zaman" şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenir. Ölçekte doğrudan ve tersine çevrilmiş ifadeler bulunmaktadır. Olumlu duyguları dile getiren "ters" ifadeler puanlanırken 1 ağırlık değerinde olanlar 4'e, 4 ağırlık değerinde olanlar 1'e dönüştürülür. Ölçekte 7 tane tersine çevrilmiş ifade bulunmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puan 20 ile 80 arasında değişir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan ise düşük kaygı seviyesini belirtir (Aydemir ve Köroğlu, 2009).

Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen Oxford Mutluluk Ölçeği'nin (OMÖ) Türk geçerlilik ve güvenilirliğinin incelenmesini Doğan ve Sapmaz (2012) yapmıştır. Mutluluk ölçeğindeki 28 maddeye verilen puanlar toplanarak mutluluk puanı elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek puan 28 ile 145 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe mutluluk artmaktadır.

Veriler seçilen özel eğitim merkezi ve etik kuruldan onay alındıktan sonra araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Veriler sayı, yüzde ve ortalama olarak ifade edilmiş, analizde bağımsız gruplarda t testi ve ANOVA kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 1: Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişkenler		Sayı (n=100)	%
Yaş	40 yaş ve altı	25	25.0
	41-45	21	21.0
	46-50	28	28.0
	51 yaş ve üzeri	26	26.0
Eğitim durumu	Okur-yazar olmayan	3	3.0
	Okur-yazar	11	11.0
	İlkokul	41	41.0
	Ortaokul	18	18.0
	Lise	17	17.0
	Üniversite	10	10.0
Gelir Düzeyi (Aylık)	1500 TL ve altı	34	34.0
	1501-2000 TL	30	30.0
	2001-2500 TL	14	14.0
	2501-3000 TL	8	8.0
	3000 TL ve üzeri	14	14.0

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %28.0'ı 46-50 yaş arasında, %41.0'ı ilkokul mezunu, %64.0'ının geliri 2000 TL'nin altındadır (Tablo 1).

Tablo 2: Ebeveynlerin Sürekli Kaygı ve Mutluluk Puanlarının Cinsiyet ve Çocukların Sportif Aktivite Durumlarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Sürekli Kaygı Ölçeği Ort.±SS	Mutluluk Ölçeği Ort.±SS
Cinsiyet		
Kadın (Anne)	40.9±10.7	75.7±18.8
Erkek (Baba)	42.0±10.7	74.8±21.4
P	*t=0.541, p= 0.590*	*t=-0.203, p=0.839*
Sportif aktiviteye gönderme		
Evet	50.5±6.5	92.2±13.5
Hayır	32.4±4.5	58.3±6.5
P	*t=16.233, p=0.000*	*t=16.035, p=0.000*

Araştırmaya dahil olan ebeveynlerin sürekli kaygı ve mutluluk puanlarının, cinsiyet ve çocuklarının sportif aktiviteye katılma durumlarına göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Cinsiyet, sürekli kaygı ve mutluluk üzerinde anlamlı bir değişken olarak görülmezken, çocuklarının sportif aktivitelere katılması anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Çocuğunu sportif aktivitelere gönderen ebeveynlerin sürekli kaygı ve mutluluk puanları yüksek bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 3: Ebeveynlerin Sürekli Kaygı ve Mutluluk Puanlarının Yaş, Eğitim Durumu ve Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Sürekli Kaygı Ölçeği Ort.±SS	Mutluluk Ölçeği Ort.±SS
Yaş		
40 yaş ve altı	37.8±7.9	74.3±19.2
41-45 yaş arası	43.4±10.8	82.2±25.2
46-50 yaş arası	41.8±11.9	72.7±18.8
51 yaş ve üzeri	43.0±11.1	73.3±17.3
P	*F=1.421, P=0.241*	*F=1.105, P=0.351*
Eğitim düzeyi		
Okur-yazar olmayan	31.3±2.3	63.7±7.2
Okur-yazar	38.3±8.6	68.3±17.7
İlkokul	38.9±9.4	73.2±18.9
Ortaokul	42.6±11.6	75.5±22.3
Lise	45.6±10.9	83.7±21.9
Üniversite	49.6±11.4	80.8±20.1
P	*F=3.266, P=0.009*	*F=1.289, P=0.275*
Gelir Düzeyi (TL/aylık)		
1500 TL ve altı	33.9±6.5	64.7±15.5
1501 TL- 2000 TL	48.2±9.6	85.3±16.5
2001 TL- 2500 TL	42.6±10.6	79.3±22.4
2501 TL- 3000 TL	41.9±5.8	71.3±14.7
3000 TL üzeri	44.0±12.9	77.7±25.8
P	*F=10.198, P=0.000*	*F=5.281, P=0.001*

Tablo 3'de ebeveynlerin sürekli kaygı ve mutluluk puanlarının yaş, eğitim durumu ve gelir düzeylerine göre dağılımı görülmektedir. Sürekli kaygı puanları yaşa göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken ($p>0.05$), eğitim düzeyi ve gelir düzeyine göre sürekli kaygı puanları anlamlı değişiklik göstermiştir ($p<0.05$). Eğitim düzeyi yükseldikçe kaygı puanları da artmıştır ve üniversite mezunu olan ebeveynlerin sürekli kaygı puanı en yüksektir. Gelir düzeyi göre incelendiğinde geliri en düşük olan grubun sürekli kaygı puanları da en düşüktür. Mutluluk puanları üzerinde yaşın ve eğitim düzeyinin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ancak gelir düzeyi anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Buna göre en düşük gelir grubunda (1500 TL ve altı) yer alan ebeveynlerin mutluluk puanları da en düşüktür ($p<0.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş özellikleri incelendiğinde dörtte üçünün (%75.0) 40 yaş üstü bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Kurt ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında ebeveynlerin büyük çoğunluğu (%89.3) 35 yaş ve altındadır. Softa'nın (2013) çalışmasında ebeveynlerin üçte ikisi 36 yaş üzerindedir. Telef'in (2013) çalışmasında 40 yaş üstü ebeveynlerin oranı %41.8'dir ve araştırma bulgumuzdan düşüktür. Ebeveynlerin yaş gruplarının farklı dağılımlar göstermesi örneklem grubunun farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmamızda ilkokul mezunu ebeveynlerin sayısı (%41.0) diğer eğitim gruplarından daha fazladır. Literatür incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Karadağ'ın (2009) çalışmasında ilköğretim mezunu ebeveynlerin oranı araştırmamızdan daha yüksek bulunmuştur. Ergin ve arkadaşlarının (2007) çalışmasında ebeveynlerin yaklaşık yarısı ilkokul mezunudur. Softa'nın (2013) çalışmasında ebeveynlerin yaklaşık üçte ikisi ilkokul mezunudur. Telef'in (2013) çalışmasında ilkokul mezunu ebeveynler beşte bir oranındadır ve araştırma sonucumuzdan oldukça düşüktür.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaklaşık üçte ikisinin (%64.0) 2000 TL ve altında gelire sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 1). Meral ve Cavkaytar (2014)'ın yapmış oldukları çalışmanın demografik verileri incelendiğinde, ülkemizdeki engelli çocuk ailelerinin büyük oranda asgari ücretin altında bir gelire sahip olduğu ve düşük sosyo-ekonomik statüde yer aldıkları gözlenmektedir. Karadağ'ın (2009) çalışmasında da ebeveynlerin yarıdan fazlası düşük gelir grubunda yer almaktadır. Araştırmamızda da engelli bireylerin ailelerinin gelir düzeyleri bu çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Ebeveynlerin sürekli kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete ve çocuklarını sportif aktiviteye gönderme durumlarına göre incelendiğinde, cinsiyete göre puanlarda farklılık olmadığı ancak çocukları sportif aktiviteye katılan ebeveynlerin sürekli kaygı puanlarının anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür (Tablo 2). Çocuklarını fiziksel aktiviteye gönderen ailelerde sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olması çocuklarının elde ettikleri kazanımlarla (yarışmada kaçıncı olur, önceki derecesini geçebilir mi, çalışma alanına giderken karşılaşabileceği zorluklar vb.) ilgili olduğu düşünülebilir. Çalık ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında ebeveynlerin cinsiyetine göre sürekli kaygı puanları anlamlı farklılık göstermiş ve annelerin kaygı puanları daha yüksek çıkmıştır. Aynı çalışmada çocuğu spor yapmayan ebeveynlerin sürekli kaygı puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular araştırma sonucumuzdan farklılık göstermektedir. Fırat'ın (2016) çalışmasında da annelerin sürekli kaygı puanları babaların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Ebeveynlerin mutluluk puanlarının, cinsiyet ve çocuklarının sportif aktiviteye katılma durumlarına göre dağılımı incelenmiştir (Tablo 2). Cinsiyet, mutluluk puanları üzerinde anlamlı bir değişken olarak görülmezken, çocuklarının sportif aktivitelere katılması anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Çocuğunu sportif aktivitelere gönderen ebeveynlerin mutluluk puanları yüksek bulunmuştur. Deniz ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında annelerin sürekli kaygı düzeyleri babalardan yüksek bulunmuştur.

Araştırmamıza göre ebeveynlerin sürekli kaygı puanları ebeveynlerin yaş dağılımından etkilenmemiştir (Tablo 3). Doğru ve Arslan'ın (2008) çalışmasında sürekli kaygı puanı ile ebeveynlerin yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu araştırmamızı desteklemektedir. Farklı bir bulgu olarak Coşkun ve Akkaş'ın (2009) çalışmasında ebeveynlerin yaşı arttıkça kaygı puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Araştırmamızda eğitim düzeyi sürekli kaygı puanlarını anlamlı düzeyde etkilemiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe kaygı puanları da artmıştır ve üniversite mezunu olan ebeveynlerin sürekli kaygı puanı en yüksek bulunmuştur. Yapılan bir başka çalışmada tersi bir sonuca ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe sürekli kaygı puanları azalmıştır (Coşkun ve Akkaş, 2009). Araştırma sonucumuza göre geliri en düşük olan ebeveynlerin sürekli kaygı puanları da en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Coşkun ve Akkaş'ın (2009) çalışması araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Ebeveynlerin mutluluk puanları ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyi ve gelir düzeylerine göre dağılımına bakılmış, gelir düzeyi en düşük olan ebeveynlerin mutluluk puanları da en düşük çıkmıştır. Ebeveynlerin mutluluk puanı yaşa ve eğitim düzeyine göre farklılık oluşturmamıştır (Tablo 3).

Sonuç olarak; hafif zihinsel engelli çocukların ailelerinin sürekli kaygı ve mutluluk düzeyleri ebeveynlerin bazı demografik özelliklerine göre incelenmiş; eğitim, gelir düzeyi ve çocuklarının sportif aktiviteye katılma durumlarına göre sürekli kaygı düzeylerinin değiştiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe kaygıları da artmaktadır. Gelir düzeyi en düşük grupta olan ebeveynlerin sürekli kaygı puanları da en düşüktür. Çocukları sportif aktiviteye katılan ebeveynlerin sürekli kaygı durumları da anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi ve çocuklarının sportif aktiviteye katılma durumları ebeveynlerin mutluluk düzeylerini de etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir. Gelir düzeyi en düşük gruptaki ebeveynlerim mutluluk düzeyleri de en düşük bulunmuştur. Çocukların sportif aktiviteye katılması ebeveynlerin mutluluk düzeylerine olumlu yansımış ve puanları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Engelli çocuklarda okul destekli fiziksel aktiviteye katılım oldukça azdır. Engelli olmayan çocuklar sokakta, okul bahçesinde spor ve fiziksel aktivite yapma imkanına sahipken, engelli çocukların aynı fırsatlara sahip olmaması onları hareketsiz bireyler yapmaktadır. Aktif yaşam tarzının ve düzenli fiziksel aktivitenin, engelli çocuklar ve dolayısıyla aileler üzerine pozitif yönde etkisi olmaktadır. Bu aileler

çocuklarını travma riski olmayan fiziksel aktivitelere göndermelidirler. Bu aktiviteler yüzme, yürüme, bisiklete binme, uçurtma uçurma, dans aktiviteleri olarak önerilmektedir. Engelli bireylerin düzenli fiziksel aktiviteye katılması, sağlıklı ve kaliteli bir yaşam sürdürmeleri, ebeveynlerin yaşam memnuniyetini arttıracaktır.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aydemir, Ö. ve Köroğlu, E. (2009). *Psikiyatride Kullanılan Klinik Ölçekler*. HYB Yayıncılık, 4.Baskı.

Bebko, J.M., Konstantareas, M.M.& Springer, J. (1987). Parent and professional evaluations of family stress associated with characteristics of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17: 565–576.

Çalık, F., Yılmaz, A., Şentürk, U., Akdeniz, H., & Sertbaş, K. (2015). Otistik Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Durumluluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi,* 10(2):13-21.

Coşkun, Y., ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 213-227.

Deniz, M. E., Dilmaç, B., & Arıcak, O. T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 953-968.

Dernekbaş, S. (2010). *Zihinsel Engelliler İçin Matbaa Eğitim Programının Oluşturulması*. Fen Bilimleri Enstitüsü, Matbaa Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2012). Oxford Mutluluk Ölçeği Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin Üniversite Öğrencilerinde İncelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25:297-304.

Doğru, S. S. Y., ve Arslan, E. (2008). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyi İle Durumluk Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 543-553.
Dunn, M.J. (1997). *Special Physical Education*, 7th ed. New York, McGraw-Hill Companies, 133.

Ergin, D., Şen, N., Eryılmaz, N. E., Pekuslu, S., & Kayacı, M. (2007). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeyi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 10(1):41-48.

Fırat, S. (2016). Otistik çocukların anne-babalarının depresyon ve kaygı düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 41(3):539-547.

Gallagher, J.J., Beckman, P. & Cross AH. (1983). Families of handicapped children: sources of stress and its amelioration. *Exceptional Children*, 50(1): 10-19.

Hills, P. & Argyle, M. (2002). The Oxford happiness questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Pers Individ Diff*. 33:1073-1082.

Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322.

Kurt, A. S., Tekin, A., Koçak, V., Özpulat, Ö., & Hasibe, Ö. N. A. T. (2008). Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların karşılaştıkları güçlükler. *Turkiye Klinikleri Journal of Pediatrics*, 17(3), 158-163.

Lewis, A.(1970). The ambiguous word "anxiety". *International Journal of Psychiatry*, 9: 62–79.

Meral, B.F., ve Cavkaytar, A. (2014). Otizmli çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 23(3):1363-1376.

Ocaktan, M. E. Keklik, A. & Çöl, M. (2002). Abidinpaşa Sağlık Grup Başkanlığı'na Bağlı Sağlık Ocaklarında Çalışan Sağlık Personelinde Speilberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası,* 55(1):21-28.

Seaman, A.J. &, De Pauw, P.K. (1989). *The New Adapted Physical Education*, 2nd ed. Calfornia, Myfield Publishing Company, 91.

Smith, C.J. & Nastro, M.(1993). The effect of occupational therapy intervention on mothers of children with cerebral palsy. *American Journal of Occupational Therapy*, 47: 811-817.

Softa, H. K. (2013). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2):589-600.

Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety as an emotional state. In: Spielberger*, CD (Ed.) Anxiety: Current trends in theory and research, 1st ed. New York: Academic Press. Pg. 109.

Telef, B. B. (2013). Examining Psychological Symptoms and Self-efficacy of Parents with Disabled Children. *Journal of Education Faculty*, 15(1), 33-49.

Willgoose, E.C. (1984). *The Curriculum in Physical Education*. 2nd ed. New Jersey, Prestice-Hall Inc, 64.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA OKUYAN ÖĞRENCİLERDE UMUTSUZLUK İNCELEMESİ: KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Sedat Bayoğlu
Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
sdt_bay@hotmail.com

Doç. Dr. Elif Karagün
Kocaeli Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
elif.karagun@gmail.com

Özet
Amaç, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin; cinsiyet, okudukları bölüm, ekonomik durum, aktif olarak spor yapma, aktif spor yapanlardan da amatör ve profesyonel olarak çalışma durumlarına göre umutsuzluk düzeylerinin araştırılmasıdır. Betimsel tasarlanan araştırma için 2015-2016 Yılı Bahar Dönemi'nde Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü'nden izin alınarak, tesadüfi yöntem ve gönüllülük ilkesine uygun olarak 76 kadın, 105 erkek toplam 181 öğrenciye; çevirisi Seber (1991) tarafından, geçerlik-güvenirlik çalışması Durak ve Palabıyıkoğlu tarafından yapılan Beck Umutsuzluk Ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS 20 paket programında analiz edildiğinde; öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri ile cinsiyet, okudukları bölüm, ekonomik durum, aktif olarak spor yapma, aktif spor yapanlardan da amatör ve profesyonel olarak çalışma durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Umutsuzluk, beden eğitimi ve spor, spor yapma, öğrenci, amatör sporcu, profesyonel sporcu.

A STUDY OF HOPELESSNESS IN STUDENTS ATTENDING SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS: KOCAELI UNIVERSITY CASE

Abstract
The aim is to find out about the hopelessness level of students who study at the School of Physical Education and Sports according to gender, their majors, economic situation, active participation in sports, and the active participants' working status as amateurs and professionals. During the spring semester 2015-2016, permission was obtained from Kocaeli University School of Physical Education and Sports for the research that was planned to be descriptive, and 181 students, 76 female and 105 male, were selected in accordance with random method and volunteerism and The Beck Hopelessness scale, translated by Seber (1991), the validity-reliability study done by Durak and Palabıyıkoğlu, was applied to those students. When the data were analyzed in SPSS 20 package program; no statistically significant results were found between the hopelessness levels of the students and the variables of gender, their majors, economic situation, active participation in sports, and the active participants' working status as amateurs and professionals.

Keywords: Hopelessness, physical education and sport, doing sports, student, amateur athlete, professional athlete.

GİRİŞ

Gelecek dendiği zaman özellikle genç nüfus akla gelmektedir. Birleşmiş Milletler'in tanımına göre genç, 15-25 yaş aralığında bulunan, herhangi bir işte çalışmayan ve kendine ait bir konutu bulunmayan kişi olarak tanımlanmıştır. TUIK'in verilerine baktığımızda; nüfusumuzun %13'ü belirgin bir rolü ve bir geliri bulunmayan, ekonomik açıdan ailesine bağımlı 18-24 yaş grubu gençleri kapsayan "geç dönem ergen" grubundan oluşmaktadır (Özoğlu, 1985; Yörükoğlu, 1990). Bu yaş grubundaki bir genç toplum tarafından bir ergen gibi görülmediği gibi; tam olarak rolü, işlevi ve statüsü de belli değildir. Eğitim süreci devam ettiğinden ekonomik olarak kendi ayakları üzerinde duramayan üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları sorunların incelendiği çalışmalarda; iş bulma, gelecek kaygısı, ekonomik, sosyal ve üniversite yaşamına yönelik, serbest zamanı değerlendirme, sağlık, toplumla iletişim kurma, aile, karşı cins ilişkileri ve öğretim gibi problem başlıkları tespit edilmiştir (Özdemir, 1985). Tespit edilen bu sorunlar sonucu; işsizlik, sevdiği mesleği yapamamak, sağlığın yitirilmesi, eğitim-öğretimini tamamlayamamak, iş yaşamında başarılı olamamak, ekonomik açıdan rahat olamamak ve spor yapamamak şeklinde korkular oluşabildiği belirtilmiştir (Özyurt & Doğan, 2002). Araştırmaların ortaya koyduğu bilgilerden de görüleceği üzere gençler geleceğe dair bir tür kaygı ve korku yaşamaktadır. Bu tür kaygı ve korkular da bir işi tamamlamada, başarı sağlamada umutsuzluk duygusunu beraberinde getirmektedir. Gençlerin her şeyden önce üniversite eğitimini tamamlayarak gelecekte sağlıklı bireyler olarak toplumda roller üstlenebilmeleri için umutlu olmaları önemlidir.

Umut, bir problem ya da sorun yaşandığında, yaşanan sorunun bir çıkışı olduğu, bir şeylerin iyiye gidebileceğine dair inanç, yani gelecekle ilgili hedefi gerçekleştirmede sıfırdan fazla olan beklentiler şeklinde bir tanımlama yapılmıştır (Dilbaz ve Seber, 1993). Umudun olmaması durumda, umudun tersi olan umutsuzluk devreye girecektir. Umutsuzluk ise; bir hedefi gerçekleştirme sırasında sıfırdan az olan olumsuz beklentiler olarak ifade edilmiştir. Umut ve umutsuzluğun karşıt durumlar olduğu, ancak her ikisinin de karşıt durumlar olmasına rağmen, ikisinin de geleceğe dair beklentileri olumlu ya da olumsuz yönde gerçekleşip gerçekleşemediğine dair inançları yansıttığı belirtilmiştir (Dilbaz ve Seber, 1993).

Umut ve umutsuzlukla ilgili tanımlara bakıldığında umut taşıyan bireylerin kendi yaşamında bir farklılık, değişim olabileceğine, yapacaklarına olan inancı anlattığı ve bireylerde iş yapmaya yönelik olumlu duygu geliştirdiği, bir tür çıkış yolu olduğu (Herth & John, 2002). Tersine umutsuzluğun ise bir çıkış yolu olmadığına dair bir inanç yarattığı için iş verimliliğini olumsuz etkileyen, ruhsal problemlerin, özellikle tükenme ve depresyonun kaynağını oluşturduğu, geleceğe yönelik kötümser beklentilerin, inançların düzeyi (O'Connor & Sheey, 2000) ve bireylerin geleceğini olumsuz etkileyeceği için, ruhsal sorunlara zemin oluşturacağı için araştırılması gereken bir konu olduğu belirtilmiştir (Beck et all. 2003). Umutsuzlukta, amotivasyon ve ruhsal çöküntü ile birlikte enerji düzeyinde düşme, dikkat bozukluğu, konsantrasyon azlığı, koordinasyon bozukluğu, kendilik saygısında azalma, değersizlik ve nihayetinde intihara gidebilen sonuçlar görülebileceği için araştırılması gereken bir konu olduğu belirtilmiştir (Abela & Payne, 2003). Umutsuzluk ve depresyon psikolojik kaynaklıda olsa bireyde fizyolojik olarak yaşanan biyokimyasal değişimlerle kendini gösterebildiği, insanın vücudunda meydana gelen fizyolojik değişimlerin düzenlenmesinde ilaç desteği yanı sıra; önerilen bir diğer yolda egzersiz yapılmasıdır. Bu açıdan umutsuzluk duygularının giderilmesinde önerilen egzersizi toplumda yeni nesillere aşılayacak ve öğretecek bir mesleğin eğitimini alan, ayrıca kendilerinin de umutsuzluk duygularının tetiklendiği belirtilen üniversite öğrenimi döneminde olan, mesleki eğitim sonrası insanlara spor öğretimi yapacak spor uzmanı olacak adaylarda umutsuzluk duygularının ne durumda olduğu merak edilmiştir. Bu açıdan Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin umutsuzluk duygularının belirlenerek, belirlenen bu umutsuzluk düzeyinin; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, gelir düzeyi, spor yapma durumu, amatör ve profesyonellik durumuna, spor yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorularına yanıt bulunması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel nitelikli tarama modelinde yürütülmüştür. Betimsel araştırmalar, ilgilenilen durumu tanımlamayı amaçlamaktadır. Tarama modelleri ise var olan durumu, var olduğu biçimde ve nesnel bir yaklaşım ile ortaya koyma üzerine temellenmektedir (Karasar, 1999). Bu çalışmada da, Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin belirlenerek; cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, gelir düzeyi, spor yapıp yapmama, spor yapanların amatör ve profesyonellik durumları ve spor yapma yılına göre değişip değişmediğinin belirlenmesidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılı bahar dönemi Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan; Antrenörlük, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada belirtilen evren ile çalışılmak üzere Yüksekokul Müdürlüğünden araştırma uygulaması için izin alındıktan sonra, sınıflarda, kantin vb yerlerde öğrencilere araştırmanın amacı açıklandıktan sonra, gönüllü olarak araştırmaya katılacağını belirtilenlere ölçek uygulaması yapılmıştır. Bu açıdan başlangıçta Yüksekokulun tamamı araştırmaya dahil edilmek istenmiş, ancak bir haftalık süreçte okula devam edenler içerisinde ve gönüllü katılım doğrultusunda; Antrenörlük Eğitimi bölümünde okuyan 40 kişi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde okuyan 58 kişi, Rekreasyon Bölümünde okuyan 34 kişi ve Spor Yöneticiliği Bölümünde okuyan 49 kişi olmak üzere toplamda 181 kişilik ile araştırma tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, literatür bilgileri ışığında araştırmacılar tarafından hazırlanan ve öğrencilerin; cinsiyet, sınıf, bölüm, ekonomik durum, spor yapma ve spor yapanların profesyonellik durumları, spor yapma yılı gibi değişkenlerin tespiti yapılmak üzere toplam 7 soruluk "Genel Bilgi Formu" ile öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini belirlemek için Beck, Lester ve Trexler tarafından geliştirilen, Türkçe'ye çevirisi Seber (1991), geçerlik ve güvenirlik çalışması ise Durak ve Palabıyıkoğlu, (1994) tarafından yapılan Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ)" kullanılmıştır. Dilbaz ve Seber (1993), ölçeğin güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısını .86, madde-toplam korelasyonlarını .07 ile .72, test-tekrar test güvenirlik katsayısını .74 olarak bulmuştur.

Umutsuzluk Ölçeği; 0-1 arasında puanlanan, bireyin geleceğe yönelik olumsuz beklentilerini ölçmeye yönelik 20 maddeden oluşan kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Ölçekten alınan umutsuzluk puanları: 0-3 arsı yok, 4-8 arası hafif, 9-14 arası orta, 15-20 arası ileri derecede umutsuzluğun olduğu şeklinde gruplandırılmıştır (Akt: Duman, Taşgın ve Özdağ, 2009).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 21.00 Paket programı kullanılmış. Manidarlığı 0,05 düzeyinde sınanmıştır. İstatistiksel analiz aşamasında öğrencilerin kişisel betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. İstatistiksel analizde Kolmogorov-Smirnov test sonucu verilerin normal bir dağılım gösterdiği ve homojen olduğu belirlendiği için parametrik testlerden ikili küme karşılaştırmaları için "bağımsız grup t testi" üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için "tek küme karşılaştırmaları için "bağımsız grup t testi" üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için "tek yönlü varyans analizi (Anova) " kullanılarak aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1'de görüldüğü üzere; araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerine bakacak olursak; öğrencilerin 76'sı (%42) kadın ve

105'i (%58) erkek olduğu belirlenmiştir. Tablo 1'de öğrencilerin okuduğu bölümlere bakıldığında; Antrenörlük eğitimi bölümünden 40 (%22.1), Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde 58 (%32), Rekreasyon Bölümünden 34(%18.8), Spor Yöneticiliği Bölümünden 49(%27.1) öğrenci katılmıştır. Katılımcıların; 56'sı (%30,9) 1. sınıf, 71'i (%39,2) 2. sınıf, 25'i (%13,8) 3. sınıf, 29'u (%16) 4.sınıf olduğu görülmüş. Spor Yapma yılı açısından bakıldığında; 45(%24.9) öğrenci 1-4 yıldır spor yapıyor, 66(36.5) kişisi 5-8 yıl, 70 (%38.7) öğrenci de 9 yıl ve üzeri süredir spor yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin aktif spor yapıp yapmadığı sorusuna; 106 (%58.6) kişisi aktif spor yaptığını belirtirken, 75(%41.4) kişisi de aktif spor yapmadığını belirtmiştir. Spor yapanların profesyonellik durumları sorgulandığında; 77(%42.5) amatör, 10(%58.6) kişi profesyonel olarak spor yaptığını söylemiştir. Öğrencilerin aylık gelir durumları sorgulandığında; 500 TL ve altı gelire sahip olanların 30(%16.6), 501-1000 TL geliri olanlar 59(%32.6) kişi, 1001-1500 TL gelire sahip olanlar 60(%33.1) kişi, 1501 TL ve üzeri gelire sahip olanlar 32(%17.7) kişi olduğu görülmüştür.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzdelik Dağılımlar

Değişkenler		**N**	**%**
Cinsiyet	**Kadın**	76	42
	Erkek	105	58
Bölüm	**Antrenörlük**	40	22.1
	Öğretmenlik	58	32
	Rekreasyon	34	18.8
	Spor Yöneticiliği	49	27.1
Sınıf	**1. Sınıf**	56	30.9
	2. Sınıf	71	39.2
	3. Sınıf	25	13.8
	4. Sınıf	29	16
Spor Yapma Yılı	**1-4 yıl**	45	24.9
	5-8 yıl	66	36.5
	9 yıl ve üzeri	70	38.7
Spor Yapma Durumu	**Aktif sporcu**	106	58.6
	Spor yapmıyor	75	41.4
Profesyonellik	**Amatör**	77	42.5
	Profesyonel	106	58.6
Aylık geliri	**500 TL ve altı**	30	16.6
	501-1000 TL	59	32.6
	1001-1500 TL	60	33.1
	1501 TL ve üzeri	32	17.7

Tablo 2'de öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri; bölüm, sınıf, ekonomik durum, spor yapma yılına göre Umutsuzluk Ölçeği puan ortalamalarına yer verilmiştir. Öğrencilerin Umutsuzluk ölçeğinden aldıkları puanlar okunulan bölümler açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir($p>0.05$). Antrenörlük bölümü öğrencilerinin umutsuzluk düzeyi ortalaması 5.00, Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin 3.81, Rekreasyon bölümündeki öğrencilerin 3.79, Spor Yöneticiliği bölümü öğrencilerinin umutsuzluk düzeyi ortalaması 4.73 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar, bölümler arası en fazla umutsuzluk düzeyinin Antrenörlük bölümü öğrencilerine ait olduğunu göstermektedir.

Tablo 2'de umutsuzluk düzeyleri sınıf değişkenine göre karşılaştırıldığında sınıflar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). 1. sınıfların umutsuzluk düzeyi ortalaması 3.77, 2. sınıfların 4.76, 3. sınıfların 4.28 ve 4. sınıfların umutsuzluk düzeyi ortalaması 4.34 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar en fazla umutsuzluk düzeyine 2. sınıfların sahip olduğunu gösterirken, en az umutsuzluk düzeyinin 1. sınıflarda olduğunu göstermiştir.

Yine Tablo 2'de öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri ekonomik duruma göre değerlendirildiğinde; ekonomik durum açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Aylık geliri 0-500 TL olanların

umutsuzluk puan ortalaması 4.17; 500-1000 TL olanların 3.78; 1000-1500 TL olanların 4.43 ve aylık geliri 1500 TL ve üstünde olan öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ortalaması 5.25 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlardan en fazla umutsuzluk düzeyinin aylık geliri en fazla olan grupta (1500 TL ve üstü) olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca umutsuzluk düzeyi, spor yapma yılına göre de anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerden; 1-4 yıldır spor yapanların umutsuzluk düzeyi ortalaması 4.20; 5-8 yıldır spor yapanların 4.60; 9 yıl ve üzeri spor yapanların 4.13 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar 5-8 yıldır spor yapan öğrencilerin daha fazla umutsuz olduklarını, umutsuzluk düzeyi en az olan grubun ise 9 yıl ve üzeri spor yapanlarda olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Umutsuzluk Duygusu Ortalamalarına İlişkin Faktör Analiz Sonuçları (ANOVA)

Değişkenler		**N**	**Ort±Ss**	**P**
Bölüm	**Antrenörlük**	40	5.00±4.59	.397
	Öğretmenlik	58	3.81±3.87	
	Rekreasyon	34	3.79±3.97	
	Spor Yöneticiliği	49	4.73±4.21	
Sınıf	**1.sınıf**	56	3.77±3.83	.620
	2.sınıf	71	4.76±4.31	
	3.sınıf	25	4.28±4.27	
	4.sınıf	29	4.34±4.30	
Ekonomik durum	**500 TL ve altı**	30	4.17±4.40	.445
	501-1000 TL	59	3.78±3.76	
	1001-1500 TL	60	4.43±3.86	
	1501 TL ve üzeri	32	5.25±5.05	
Spor yapma yılı	**1-4 yıl**	45	4.20±4.17	.781
	5-8 yıl	66	4.60±4.19	
	9 yıl ve üzeri	70	4.13±4.14	

Tablo 3'te öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kız öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri ile erkek öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0.05). Erkek öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ortalaması 4.06 iken kız öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ortalaması 4,68 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla umutsuz olduklarını göstermektedir.

Aynı tabloda öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri halen aktif spor yapıp yapmadıklarına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0.05). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerden halen aktif spor yapanların umutsuzluk puan ortalaması 3,95; aktif spor yapmayanların umutsuzluk düzeyi ortalaması ise 4.84 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar aktif spor yapmayanların spora aktif devam edenlerden daha fazla umutsuz olduklarını göstermektedir.

Yine Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri profesyonel veya amatör olarak spor yapma durumlarına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0.05). Öğrencilerden halen aktif spor yapanlar içinde profesyonel sporcuların umutsuzluk düzeyi ortalaması 4.31; amatör sporcuların ise 3.81 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar profesyonel sporcuların amatör sporculardan daha fazla umutsuz olduklarını göstermektedir.

Tablo 3: Katılımcıların Cinsiyet ve Spor Durumuna Göre Umutsuzluk Duygu Ortalamalarına İlişkin Analiz Sonuçları (İndependent Simples T Test)

Değişkenler		N	Ort±Ss	P
Cinsiyet	**Kadın**	76	4.68±4.22	.317
	Erkek	105	4.06±4.97	
Aktif spor yapma	**Evet**	106	3.95±4.090	.157
	Hayır	75	4.84±4.21	
Profesyonellik	**Amatör**	77	3.81±4.13	.583
	Profesyonel	29	4.31±4.02	

TARTIŞMA

Bu çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu; Antrenörlük Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet, bölüm, sınıf, spor yılı, aktif spor yapıp yapmama, spor yapanların amatör ve profesyonellik durum ve ekonomik düzeylerine göre umutsuzluk düzeyleri araştırılmıştır.

Elde edilen bulgulara bakıldığında Öğrencilerin okudukları bölümlere göre Umutsuzluk Ölçeği sonuçları karşılaştırıldığında puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı olmasa da, Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerinde umutsuzluk puan ortalamasının en yüksek olduğu, sonrasında da spor yöneticiliği bölümündekilerin puanlarının Rekreasyon ve Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği Bölüm öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin umutsuzluk ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında; Umutsuzluk ölçeği puanlama sistemine göre; Rekreasyon ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölüm öğrencilerinde Umutsuzluk yok iken; Antrenörlük ve Spor Yöneticiliği Bölüm öğrencilerinde hafif düzeyde umutsuzluk olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer şekilde Beden eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinde umutsuzluk düzeyini orta (Ulucan, Kılınç, Kaya ve Türkçapar, 2011), Eğitim Fakültesi öğrencilerinde de umutsuzluk düzeyi hafif ve orta (Şahin, 2009), bulan çalışmalar da mevcuttur.

Bu araştırmada öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin bölüme göre anlamlı olarak bir farklılık göstermemesinin nedeni olarak; öğrencilerin bölümlerinin hepsinde spor aktivitesinin olmasının etkisi olabileceği, öğrenci profilinin birbirine benzer olması, tüm bölümlerin aynı sistemle ve benzer derslerle eğitim vermesi düşünülebilir. Ayrıca Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin umutsuzluk düzeyinin diğer bölümlerle kıyaslandığında daha düşük olmasına neden olarak bu bölüm öğrencilerinin mezun olduklarında iş bulma konusunda daha fazla seçenekleri olmasının da (Aktağ ve Alpay, 2015). etkisi olabileceği söylenebilir.

Araştırmada, bulundukları sınıf düzeyine göre umutsuzluk puan ortalamaları karşılaştırıldığında; ortalamalar arasındaki fark anlamlı olmasa da 1. sınıflarda umutsuzluk puanları diğer sınıflara göre daha düşük bulunmuştur. 1. sınıflarda umutsuzluk düzeyi ortalamasının düşük olmasının nedeni olarak; üniversite sınavını yeni kazanmanın, meslek seçiminde bir başlangıç yapmanın ve üniversiteye yeni başlamanın getirdiği olumlu bir sonuç olabileceği düşünülmüştür. Yapılan araştırmalarda 4. sınıf öğrencilerinin umutsuzluk puanlarının 1. sınıf öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin bulundukları sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesine neden olarak bu bölümleri tercih eden öğrencilerin mevcut istihdam durumunu bilerek kayıtlarını yaptırmaları ve süreç içerisinde bu durumu bilerek eğitimlerini sürdürmeleri olarak (Aktağ ve Alpay, 2015) belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomik durumuna göre umutsuzluk puan ortalamaları analiz edildiğinde istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak anlamlı olmasa da aylık gelirlerine göre umutsuzluk puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın 1501tl ve üzeri gelire sahip olanlarda olduğu görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalar da bizim bu sonuçlarımızı destekler niteliktedir

(Dereli ve Kabataş, 2009; Deveci, Ulutaşdemir ve Açık, 2011; Karagün, 2016). Gelir düzeyine göre umutsuzluk puanlarının anlamlı olmamasının nedeni olarak; öğrencilerin henüz çalışma hayatında bir rollerinin olmaması, ailelerin öğrencilerden henüz bir beklentide olmaması ve ailelerinden destek almaya devam etmeleri ve bir tür sosyal destek sağlanması sonucu umutsuzluk düzeyinin düşük çıkmasının nedeni olabileceğini düşündürtmüştür.

Araştırmada öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri spor yapma yılına göre incelendiğinde; anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Umutsuzluk puan ortalamaları incelendiğinde tüm gruplarda hafif düzeyde umutsuzluk duygusunun olduğu belirlenmiştir. Spor yapma yılına göre anlamlı bir farklılık olmamasının nedenleri olarak; spor yapmanın seratonin hormonunu salgılatan ve rahatlamayı sağlayan bir yönünün olduğu (Baltaş ve Baltaş, 1995; Kalyon, 1994; Müftüoğlu, 2005). Düşük benlik farkındalığının da umutsuzluğu arttırdığı (Duberstein, Laurent, Conner, Conwell & Cox, 2003) bilgileriyle yorumlandığında sporun; benlik saygısını arttırdığı ve mutluluk hormonu olarak değerlendirilen ve umutsuzlukla baş etmede iyi gelen seratonin hormonu salgılatmasının sonucu olmuş olabileceğini düşündürtmüştür.

Umutsuzluk ölçek puanları cinsiyet açısından karşılaştırıldığında, kız ve erkek öğrencilerin umutsuzluk puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alınan umutsuzluk puanları kız öğrencilerde daha yüksek olsa da anlamlı değildir. Yapılan diğer araştırmalarda araştırmamızla paralellik gösteren ve cinsiyet açısından umutsuzluk düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını bildiren çalışmaların (Gürvardar, 2001; Karagün, 2016; Kırımoğlu, 2010; Tekin ve Filiz, 2008; Tümkaya, 2005; Ulucan, Kılınç, Kaya ve Türkçapar, 2011) aksine, erkeklerin kızlara göre umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Dereli ve Kabataş, 2009; Duman ve diğ., 2009; Girgin, 2009; Şahin, 2009; Uz Baş ve Kabasakal, 2013; Yıldız, Tekin, Lök, Taşğın, ve Mehtap, 2009). Araştırmada elde edilen sonucun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedeni olarak; Okunan bölümlerin hepsinde egzersiz imkanı sağlayan uygulamalı derslerin olması, fiziksel olarak hareketli bir bölümde okuyor olmanın etkisi olabileceği ve yapılan egzersizin seratonin gibi olumlu duyguları arttıran hormonları salgılamada etkili olmasının sonucu olabileceği düşünülmüştür.

Öğrencilerin aktif spor yapıp yapmamalarına göre umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aktif olarak spor yapanlarda umutsuzluk yok iken, aktif olarak spor yapmayanlarda düşük düzeyde de olsa umutsuzluk görülmüştür. İki grup arasında anlamlı sonuç görülmemesi ve puan ortalamaları arasında aktif spor yapmayanlar lehine ortalama puanların yüksek olması da okunulan bölümlerde aktif spor yapmaya fırsat vermeden duygu durumunu iyileştirici hormonları salgılatacak kadar yeterli egzersiz imkanın uygulamalı derslerce sağlanması etkisiyle olmuş olabileceği, yine spor ve egzersizle beden algısı, öz güven, umut ve benlik saygısı artışı ile birlikte umutsuzluk duygularında düşüş olduğunu gösteren araştırma bulguları göz önüne alınarak yorumlandığında (Başaran, 2016; Gün, 2006; Yegül, 1999) fark çıkmamasının nedeni öğrencilerin okudukları derslerde uygulamalı olarak egzersiz, spor ve rekreatif çalışmaların yapılması etkisiyle bu sonuçların alınmış olabileceğini düşündürtmüştür.

Yaptığımız araştırmada; öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri istatistiksel açıdan anlamsız olsa da profesyonel olanlar lehine yüksek bulunmuştur. Her ne kadar sonuçlar anlamlı bulunmasa da umutsuzluk duygusunun profesyonel sporcularda amatör sporculara göre daha yüksek bulunmasının nedenlerini araştıran daha detaylı çalışmaların planlanmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Abela, J.R.Z. & Payne, A.V.L. (2003). A test of the integration of the hopelessness and self-esteem theories of depresion in schoolchildren. *Cognitive Therapy and Research*, 27(5), 519 - 535.

Aktağ, I. ve Alpay, D.D. (2015). Abant izzet baysal üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(1), 15-24.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1995), *Stres ve başa çıkma yolları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Başaran, Z. (2016). The effect of sportive and cultural activities on the self-esteem and hope of the children who have tendency to ınvolve in a crime. *Educational Research and Reviews*, 11(14), 1324-1330.

Beck, B., Halling, S., Mcnabb, M., Miller, D., Rowe, J. O. & Schulz, J. (2003). Facing up to Hopelessness: A dialogal phenemenologlcal study. *Journal of Religion and Health*, 42(4), 339 - 354.

Dereli, F. ve Kabataş, S. (2009). Sağlık yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 26, 31-36.

Deveci, S.E., Ulutaşdemir, N. ve Açık, Y. (2011). Bir mesleki eğitim merkezi öğrencilerinde umutsuzluk düzeyi ve etkileyen faktörler. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(3), 312-317.

Dilbaz, N. ve Seber, G. (1993). Umutsuzluk kavramı: depresyon ve intiharda önemi. *Kriz Dergisi*, 1(3), 134-138.

Duberstein, P., R., Laurent, J., Conner, K. R., Conwell, Y. & Cox, C. (2003). Personality correlates of hopilessness in depressed ınpatients 50 years of age and older. *Journal of Personality Assesment*, 77(2), 380 -391.

Duman, S., Taşgın, Ö. ve Özdağ, S. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimi Dergisi,* 11(3), 27-32.

Durak, A. ve Palabıyıkoğlu, R. (1994). Beck umutsuzluk ölçeği geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi,* 2(2), 311-319.

Girgin, G. (2009). Evaluation of the factors affecting loneliness and hopelessness among university students in Turkey. *Social Behavior and Personality*, 37(6). 811-818.

Gün, E. (2006). *Spor yapanlarda ve spor yapmayan ergenlerde benlik saygısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Gürvardar, D. (2001). *Yetiştirme yurdunda yetişen çocuklar ile anne baba yanında yetişen çocukların umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Herth, K.A. & John, R.C. (2002). The concept of hope in nursing 3: hope and palliative care nursing. *Br J Nurs*, 11, 977-983.

Kalyon, Tunç A. (1994). *Spor hekimliği*. Ankara: Gata Basımevi.

Karagün, E. (2016). *The feeling hopelessness in physical education and sports teachers (the case of İzmit). TOJET, Turkish Online Journal of Educational Technology*. Special İssue-December, 878-890.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Kırımoğlu, H. (2010). Türkiye'deki beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin istihdam sorunu açısından umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 18(1), 37-46.

Müftüoğlu, O. (2005). *Yaşasın hayat*. (35. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.

O'Connor, R.C. & Sheey, N.P. (2000). *Understanding suicidal behaviour*. Leicester: BPS Boks.

Özdemir, E. (1985). *Gazi eğitim fakültesi öğrencilerinin problemleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özoğlu, S.Ç. (1985). *Gençliğin eğitimi ve sorunları*. Türk Eğitim Derneği Yayınları. Bilim Dizisi: 9. Eğitim Toplantısı, Ankara.

Özyurt, S. ve Doğan, S. (2002). *Gençlik problemleri açısından üniversite gençliği üzerine sosyolojik bir araştırma.* Adapazarı: Değişim Yayınları.

Seber, G. (1991). *Beck umutsuzluk ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Şahin, C. (2009). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 271 -286.

Tekin, M. ve Filiz, K. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarının antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk ve boyun eğici davranış düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Spormetre Dergisi,* 5(1), 27-37.

TUİK. (2008). Konularına göre istatistikler. 20. 12. 2008 tarihinde http://www.tuik.gov.tr. Adresinden alınmıştır.

Tümkaya, S. (2005). Ailesi yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 445-457.

Ulucan, H., Kılınç, M., Kaya, K. ve Türkçapar, Ü. (2011). Beden eğitimi spor yüksekokullarında öğrenimlerine devam eden öğrencilerin umutsuzluk ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi,* 13(3), 349-356.

Uz Baş, A. ve Kabasakal, Z. (2013). Öğretmen adaylarının umutsuzluk ve algılanan sosyal destek. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2(1), 19-25.

Yegül, I.B. (1999). *Liseli erkek sporcular ile sporcu olmayan bireylerin benlik saygısı ve atletik yeterlik puanlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, M., Tekin, M., Lök, S., Taşğın, Ö. ve Mehtap, B. (2009). The surveying of the social comparison and hopelessless levels of students who study at the physical education academy. *Ovidus University Annals*, 9(2), 217-221.

Yörükoğlu, A. (1990). *Gençlik çağı.* (7.basım). Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 11 ISSN: 2146-9199

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞINDA KONSÜLTASYON SÜRECİ VE MODELLERİ

Arş. Gör. Abdullah Mücahit Aslan
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
abdullahmucahit@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Mehmet Güven
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
mehmetguven@gazi.edu.tr

Özet
Okul psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları kapsamında yürütülen konsültasyon (müşavirlik) çalışmalarının rehberlik hizmetleri içerisinde önemli bir yeri vardır. Okul psikolojik danışmanlarınca yürütülen konsültasyon çalışmaları, öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerine katkı sağlamak amacıyla yöneticiler, öğretmenler ve ebeveynler gibi öğrenciyle ilgili kişilerle stratejiler geliştirmeye ve planlamaya dönük, işbirliğine dayalı çalışmaların yapıldığı rehberlik hizmetlerindendir. Konsültasyon çalışmaları kapsamında öğrenciyle ilgili kişilerle kurulan etkileşimler sayesinde taraflarda ortak bir rehberlik anlayışı oluşturmak amaçlanmakta ve mevcut kaynaklar bu anlayışa uygun olarak kullanılmaktadır. Ayrıca okul yöneticisi, öğretmenler ve ebeveynlerle yürütülen konsültasyon çalışmaları, öğrencinin çeşitli alanlardaki ihtiyaç ve sorunlarını anlamak için bütüncül bir yaklaşım sunmakta, pozitif okul iklimini geliştirmeye yardımcı olmakta, öğrencinin yaşamında anlamlı rollere sahip bu yetişkinlerin ebeveynlik ve öğretimle ilgili etkili stratejiler geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon sürecini nasıl yapılandırabileceklerine, bu konuda sahip olmaları gereken becerilere, yararlanabilecekleri konsültasyon modellerine yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Konsültasyon (müşavirlik), okul rehberlik hizmetleri, psikolojik danışman.

CONSULTATION PROCESS AND MODELS IN SCHOOL PSYCHOLOGICAL COUNSELING

Abstract
Consultation studies has an important place in guidance services. Consultation studies are carried out by school counselors with student-related persons, such as managers, teachers and parents, to contribute to the physical, mental, emotional and social development of students. Guidance services based on cooperation are presented to planning and implementing strategies pertaining to the problem situations in the consultation process. Within the context of consultation studies, it is aimed to establish a common guiding mentality on the sides through the interaction with the student-related persons and to use the available resources in accordance with this understanding. In addition, consultation studies provide a holistic approach to understanding the needs and problems of the students in various areas. In this study addressed how school counselors can construct the consultation process, the skills they need to have and the consultation models they can use.

Keywords: Consultation, school guidance services, school counselor.

GİRİŞ

Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında yürütülen ve dolaylı rehberlik hizmetlerinden olan konsültasyon hizmeti, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin amaçlarına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Öyle ki gizilgüçlerini ve niteliklerini tanıyan, sorunlarını çözebilen, içinde yaşadığı toplumun özgür ve sorumlu bir üyesi olan bireyler yetiştirme amacına ulaşılması ancak

okul psikolojik danışmanlarının bireyin yetişmesinden sorumlu kişilerle ortak bir anlayış içinde çalışabilmesine bağlıdır (Kuzgun, 2008). Taraflarda ortak bir rehberlik anlayışının oluşması ise konsültasyon hizmeti ile mümkündür (Akman, 2002).

Okul psikolojik danışmanları, sundukları rehberlik hizmetlerinde sıklıkla konsültasyon hizmetine başvurmaktadırlar. Çünkü konsültasyon, öğrencinin akademik, kişisel-sosyal ve kariyerle ilgili sorun ve kararlarını değerlendirmek ve anlamak için bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Öğretmen, ebeveyn ve yöneticilerle gerçekleştirilen konsültasyon çalışmaları, öğrencinin yaşamında anlamlı rollere sahip yetişkinlerin ebeveynlik ve öğretimle ilgili etkili stratejiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Brigman, Mullis, Webb ve White, 2005). Ayrıca konsültasyon, danışmanın zamanını etkili bir şekilde kullanarak çoğu öğrenciye ulaşmasını sağlamakta (Davis, 2005) ve okul psikolojik danışmanlarına öğretmen, ebeveyn ve yöneticilerle güvenilir ilişkiler geliştirme imkânı sunmaktadır (Myrick, 1997). Bütün bunlara ek olarak öğretmen, ebeveyn ve yöneticilerle yürütülen konsültasyon çalışmaları, pozitif okul ikliminin gelişmesine yardımcı olmakla birlikte okul danışmanlarının ebeveyn ve okul personeline rollerini daha açık bir şekilde tanıtabilmelerini sağlamaktadır (Muro ve Kottman, 1995).

Bu çalışmada, önemli bir rehberlik hizmeti olan ve bu konudaki yurtiçi literatürde yeterince ilgi odağı olmadığı düşünülen konsültasyon hizmetine ilişkin okul danışmanlığı literatürüne katkıda bulunmak ve okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon uygulamalarında süreci etkili bir şekilde yapılandırmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ise çalışmada konsültasyon kavramı üzerinde durulmuş, okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon sürecini yürütebilmeleri için sahip olmaları gereken becerilere değinilmiştir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon sürecini nasıl yönetmeleri gerektiğine, bu süreçte yararlanabilecekleri öne çıkmış konsültasyon modellerine ve konsültasyon sürecinde çalışabileceği taraflara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Konsültasyonun Tanımlanması

Konsültasyon terimini tanımlamak danışmanlık, psikoterapi gibi kavramları tanımlamak kadar zordur. Çünkü bu kavrama yönelik çalışan uygulayıcı ve teorisyenler, yaklaşım ve tanımlamalarında konsültasyonun farklı yönlerine vurgu yaptıklarından literatürde genel olarak üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanım bulunmamaktadır. Bu nedenle konsültasyona ilişkin bir tanım yapmak yerine konsültasyon sürecinde var olan, genel olarak kabul görmüş temel özellikler üzerinde durularak konsültasyon kavramı bütüncül olarak ele alınabilir. Aşağıda konsültasyon sürecine ilişkin temel özellikler ele alınarak ve literatürde öne çıkmış konsültasyon tanımlarına da değinilerek konsültasyon kavramı açıklanmaya çalışılmıştır.

Problem Çözme. Konsültasyon sık sık problem çözme süreci olarak karakterize edilir. Ancak problem her zaman yanlış ya da hatalı bir şeyi ifade etmez. Bazen dikkat edilmesi gereken bir durumu da ifade edebilmektedir. Konsültasyon sürecinde yardımı sunan kişi, sadece dolaylı olarak hizmet alan kişilerin ya da grupların problemlerine ilişkin olarak yardım arayan kişiye hizmet sunmaz. Aynı zamanda yardım arayan kişinin problemin nasıl ortaya çıktığını anlamasına, ihtiyaçları tanımlamasına, bu ihtiyaçları karşılayacak kaynakları keşfetmesine ilişkin yeteneklerini güçlendirmesine de katkıda bulunmaktadır. Bu yönüyle konsültasyon çok geniş bir problem çözme koşullarında gerçekleşmektedir (Parsons ve Kahn, 2005).

Üçlü İlişki. Konsültasyonun yaygın olarak kabul edilen ikinci özelliği ise üçlü doğasıdır. Her konsültasyon süreci bir yardım verici (consultant), bir yardım arayan (consultee) ve yardım arayan kişinin doğrudan sorumlu olduğu kişi (client) olmak üzere üç taraftan oluşur. Konsültasyon süreci genellikle yardım arayan kişi tarafından başlatılmaktadır. Yardım veren kişi ise genellikle mevcut probleme ilişkin olarak yardım arayan kişi tarafından özel bilgi ve yeteneğe sahip kişiler olarak algılanmaktadır. Yardım verici olan konsultant, konsültasyon alan kişiye doğrudan hizmet verirken, yardıma ihtiyaç duyan kişi ya da gruplara ise konsültasyon alan aracılığıyla dolaylı bir hizmet sunmaktadır (Schmidt, 1999). Konsültasyon bu üçlü doğası ile danışman tarafından doğrudan hizmetin sunulduğu danışan arasındaki ikili yardım ilişkisinden kesin olarak ayrılmaktadır (Parsons ve Kahn, 2005).

Geliştirme. Konsültasyonun üçüncü temel özelliği ise hem yardım arayanı hem de yardımın dolaylı olarak ulaştırıldığı kişiyi geliştirme amacıdır. Yardımı veren kişi, dolaylı olarak yardımı alan kişinin problemlerinin üstesinden gelmesine hizmet etmekte, gerekli becerileri yardım arayan kişi kanalıyla aktararak gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca bu süreçte yardımı arayan kişinin de gelecekte benzer kişi ya da problemlerle karşılaştığında başa çıkmasını sağlayacak yeteneklerinin gelişmesine katkı sunmaktadır (Zins, 1993).

Konsültasyonun yukarıda sunulan genel özelliklerini de içerisinde barındıran, danışmanlık literatüründe öne çıkmış tanımların bazılarına da aşağıda yer verilmiştir.

Dinkmeyer (1968) konsültasyonu şu şekilde tanımlamaktadır:
Konsültasyon, bilgiyi, fikirleri, gözlemleri paylaşmayı ve denenebilir hipotezler geliştirmeyi sağlayan ast- üst ilişkisi yerine işbirliğini ve ortak bir planlamayı vurgulayan aynı zamanda öğrenci ve öğretmenin eşsizliğini koruyacak öneriler geliştirmeyi amaçlayan hizmet türüdür.
Ruh sağlığı konsültasyon modelinin öncüsü Caplan'ın (1970) konsültasyon tanımı ana referans kaynaklarından biri olarak kabul edilmektedir:
Konsültasyon, konsültan ile mevcut probleminin konsültanın uzmanlık alanına girdiğini düşünen yardım arayan kişi arasında geçen, her iki tarafın da uzman olarak kabul edildiği bir etkileşim sürecidir.
Kepçeoğlu (1994) konsültasyonu şöyle tanımlamaktadır:
Doğrudan doğruya öğrencilere dönük olmayan, ancak öğrencilere verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiğini artırmaya yardım eden hizmetlerdir.
Akman'a (1994) göre konsültasyonun tanımı şu şekildedir:

Psikolojik danışmanın, öğrencinin eğitimi ile ilgili ya da yetiştirilmesinden sorumlu bir ya da daha fazla sayıda kimse ile işbirliği yaprak, öğrencinin gelişmesi için kurduğu yardım ilişkisidir.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde genel olarak belirli ortak noktalar üzerinde durulduğu görülmektedir. Buna göre konsültasyon, yardıma ihtiyaç duyan kişiye ulaştırılan dolaylı bir hizmet olarak ifade edilmektedir. Ayrıca konsültasyonun konsültan, konsültasyon alan ve yardıma ihtiyaç duyan taraflar arasında gerçekleşen üçlü bir ilişki süreci olduğu da tanımlarda üzerinde durulan noktalardan birisidir. Tanımlarda vurgulanan diğer bir nokta ise konsültasyon sürecinde ast üst ya da hiyerarşik bir ilişkinin değil eşitlikçi bir ilişkinin olduğu ve tüm tarafların çözüm için birlikte çalıştığı noktasıdır.

Konsültasyonun Tarihçesi

Çoğu yardım hizmeti gibi konsültasyonun da kökleri antik zamanlara kadar uzanmaktadır. Antik dönemde konsültasyonun iki önemli işlevini yerine getiren kişiler vardı. Bunlar şifacılar ve teknolojik danışmanlardı. Şifacılar, insanların iyilik halini güçlendirme gibi bir yeteneğe sahip iken teknolojik danışmanlar ise insanlara bozulan şeyleri nasıl tamir edeceğini, problemi çözmek için sonraki adımda neler yapılması gerektiğini anlatırlardı (Gallessich, 1980). Buna göre ilk çağlardan günümüze kadar kavramların ismi değişse de içerdiği anlamlar arasındaki paralelliğin halen devam ettiği görülmektedir.
Günümüzdeki konsültasyon anlayışının temellerinin atılmasındaki en somut etki ruh sağlığı konsültasyon modelinin öncüsü Gerald Caplan'a aittir. Caplan 1949'da İsrail'de bir psikiyatrist olarak çalışırken kendisine 16.000 göçmen gence ruh sağlığı hizmeti sunma sorumluluğu verilmiştir (Caplan, Caplan ve Erchul, 1994). Bu durumda bireysel psikoterapinin sunduğu olanaklar bu kadar fazla sayıda kişi ile çalışmaya uygun değildi. Bundan dolayı Caplan ve çalışma grubu, bu hizmeti göçmenlerin okullarındaki danışmanlara yönelterek doğrudan verilecek hizmet yükünü azaltmanın yolunu bulmuşlardır. Takım üyeleri, danışanlara tek tek yardım sunmak yerine okullarındaki danışmanlarla konsültasyon çalışması yürütmüşlerdir. Konsültasyon süreci boyunca danışmanlar, göçmenlerin problemlerinin çözümünü engelleyen yanlış algılarının ve kalıplaşmış düşüncelerinin farkına vararak yeni bakış açıları ve geniş perspektifler kazanmışlardır. Daha sonra danışmanlar gençlerle çalışmak için bir araya gelmişlerdir. Bu çalışmada Caplan ve arkadaşlarının çabalarının amacı, doğrudan hizmet modeli ile ulaşabileceklerinden daha fazla çocuğa konsültasyon vasıtasıyla ulaşarak onların ruh sağlığını olumlu şekilde etkilemektir (Erchul ve Martens, 2010).

Konsültasyonun gelişim süreci 1950'lerden itibaren devam etmiş ve konsültasyon o yıllardan itibaren ruh sağlığı hizmetlerinin sunulmasında önemli hizmetlerden biri olmuştur. Bu gelişim okul psikolojisi, toplum psikolojisi gibi psikoloji alanlarında da kendini göstermiştir (Kong, 2011). Öyle ki okul danışmanlığı programlarının akreditasyonunu sağlayan öncü kuruluş Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP, 1997), okul danışmanlarının, öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler, öğrenciler, toplumsal gruplarla konsültasyon yaparken konsültasyona ilişkin bilgi ve becerileri göstermeleri gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca ASCA - American School Counselor Association (2004) ise konsültasyonu okul danışmanlarının sunmaları gereken öncelikli müdahaleler arasında göstermektedir.

Konsültasyonun Bireye Sunulan Diğer Yardım Hizmetleriyle Karşılaştırılması

Konsültasyon, bireye yaygın olarak sunulan danışmanlık ve psikoterapi, süpervizyon, öğretim, arabuluculuk gibi hizmetlerle karşılaştırılarak daha açık bir şekilde anlaşılabilir. Caplan'ın (1970) yapmış olduğu ve aşağıda belirtilen karşılaştırmalar bu anlamda önemli olarak değerlendirilmektedir.

Konsültasyon, *psikoterapi ve danışmanlık* hizmetlerinden iki açıdan ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi danışmanlık ve psikoterapinin doğasında ikili ilişkinin olmasıdır. Ki bu ilişkinin tarafları hizmeti sunan (danışman, psikoterapist) ve hizmeti alan (danışan, öğrenci, ebeveyn v.b.) kişilerdir. Oysa konsültasyonun doğasında ise daha önce ifade edildiği gibi üçlü bir ilişki bulunmaktadır. İkinci farklılık ise danışmanlık ve psikoterapi, hizmeti alan kişinin kişisel problemleriyle ilgilenirken konsültasyon, yardımı arayan kişinin kendi kişisel sorunlarıyla değil işle ilgili ya da sorumlu olduğu kişiyle ilgili problemlerle ilgilenmektedir.

Konsültasyondan faklı olan diğer bir hizmet ise *süpervizyon* hizmetidir. Süpervizyon, bireyin mesleki bilgi, beceri, güven, objektiflik ve kişilerarası etkileşim gibi konularda yeterliğinin gelişmesini denetleyen bir süpervizörün bulunduğu yoğun hiyerarşik ilişkidir. Tanımdan anlaşıldığı gibi süpervizyon konsültasyondan farklı olarak ikili ve devam eden bir ilişkidir. Aksine konsültasyon ise geçici ve üçlü bir ilişkidir. Ayrıca süpervizyonda ilişki sürecine bakıldığında bir kişinin diğer kişinin üzerinde güce sahip olduğu görülmektedir. Konsültasyonda ise konsültan ve konsültasyon alan kişi (yardım arayan) arasında eşitlikçi bir ilişki vardır.

Arabuluculuk ise problem çözme amacını taşıması, üçlü doğası, yoğun olarak işbirliğini kullanması ve taraflar arsında eşitlikçi bir ilişkiye sahip olması dolayısıyla konsültasyona benzemekle birlikte çatışma çözümü gibi kişisel sorunlarla ilgilenmesi, öğretim işlevini asla kullanmaması yönünden konsültasyondan ayrılmaktadır.

Konsültasyon Hizmeti İçin Gerekli Beceriler

Konsültasyonun etkili bir şekilde yerine getirilmesi için konsültanların sahip olması gereken bir dizi kritik beceriler bulunmaktadır. Bunlar arasında kişilerarası beceriler, iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve grup becerileri yer almaktadır.

Kişilerarası Beceriler. İlişkinin başlamasını, sürdürülmesini ve sonlandırılmasını sağlayan kişilerarası ilişkiler bireyin diğer insanlarla birlikte yaşamasını sağlayan yeteneklerdir. Konsültasyon çalışmaları da konsültanların bu becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Konsültasyon ilişkisinin başlamasını ve sürdürülmesini sağlayan başlıca kişilerarası ilişkiler şunlardır (Doughtery, 2000): konsültasyon alan kişinin rahatlamasını sağlamak, İlişkiden beklentileri ifade etmek, konsültasyon alan kişinin gözünde konsültana ilişkin uygun bir imaj oluşturmak, saygınlık, dürüstlük ve uzmanlık üzerine sosyal bir etki geliştirmek, konsültanın kendisiyle tutarlı olması gibi becerilerdir. Özellikle kültürler arası konsültasyonda, konsültanın kişilerarası becerilere sahip olması sürecin önemli bir parçasıdır (Gibbs, 1980).

İletişim Becerileri. Konsültan ve konsültasyon alan kişi arasındaki iletişim süreci, konsültasyon sürecinin merkezini oluşturmaktadır. Konsültasyon sürecinde yaşam olayları ve deneyimlerin aktarılabilmesi için taraflar birçok yardım ilişkisinde olduğu gibi iletişim becerilerine ihtiyaç duyarlar. İletişim becerileri ise bireylerin birbirlerine anlamlı mesajlar göndermek ve almak için kullandıkları

yetenektir. İletişim becerileri, kişilerarası becerilere kıyasla daha tekniktir. Konsültanlar için önemli olan bazı temel iletişim becerileri vardır. Bunlar (Harrison, 2004): iletişime sözel olmayan katılım, dinleme, empatiyi kullanma, soru sorma, özetleme, dönüt vermek ve bilgi verme gibi becerilerdir.

Problem Çözme Becerileri. Konsültasyon bir problem çözme aktivitesi olduğundan konsültanların yüksek düzeyde problem çözme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Literatürde problem çözme becerilerinin, kişilerarası ve iletişim becerilerinin temeli olduğu da ifade edilmektedir (Curtis ve Stollar, 1995). Konsültanlarda olması gereken problem çözme becerilerinden bazıları şunlardır(Gallessich, 1980) : problem çözümü için bir başlangıç oluşturma, problemi tanımlama, problem durumunun etrafındaki koşulları inceleme, problemle ilgili bilgiyi toplama, analiz etme ve yorumlama, kolaylaştırıcı ve kısıtlayıcı güçleri belirleme, özel problem durumları için müdahaleler tasarlama, problem çözme çabalarını değerlendirme, problem çözme süreci boyunca kimin ne yapacağını saptamak ve problem çözümünün sonuçlarını ön görebilme gibi becerilerdir.

Grup Becerileri. Konsültasyon çalışmaları bireylerle yapıldığı gibi gruplarla da yapılmaktadır. Bu durumda konsültanların grupla çalışma becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir. Konsültanların sahip olması gereken grup becerilerinden bazıları şunlardır (Brigman ve diğ., 2005): görev ve çalışma konularına ilişkin dikkati odaklama ve sürdürme, konsültasyon alan kişilerin arasındaki çatışmaları yönetme, oturumların gündemlerini yönetme, grup üyelerine dönüt sağlamak, grup üyeleri arasında somut ve belirgin iletişimi sağlamak, grup sürecinin gelişimini sağlama gibi becerilerdir.

Konsültasyon Süreci

Konsültasyon süreci, konsültanın konsültasyon alan kişiye problemi incelemesine, çözümler araştırmasına, stratejiler seçmesine ve sonuçları değerlendirmesine yardım ettiği bir süreçtir. Konsültasyonla ilgili literatürde çok sayıda model ve bu modellere ilişkin süreçler yer almaktadır. Genellikle modellerde öne sürülen süreçler, birbirinden pek farklılık göstermemektedir. Aşağıda konsültasyona ilişkin kapsayıcı dört aşamaya yer verilmiştir (Brigman ve diğ., 2005; Myrick, 1997; Schmidt,1999):

Giriş. Bu aşamada konsültan, konsültasyon alan kişi ile görüşür, bilgiler verir, görüşmenin amacını ifade eder ve problemi anlamaya çalışır. Bu aşamanın ana amacı, konsültasyon alan kişinin problemi açıkça ifade etmesine ve tanımlamasına yardımcı olmaktır. Ayrıca giriş aşaması konsültan ve konsültasyon alan kişinin arasındaki güven ilişkisinin (rapport) kurulduğu, mevcut probleme ilişkin bilgi toplama sürecinin başladığı aşamadır. Bu aşamada bilgi toplanmasındaki amaç, konsültan ve konsültasyon alan kişiye bir sonraki aşamada alternatif çözümlerin araştırılmasına yardımcı olması içindir.

Araştırma. İlişki kurulduktan sonra ve problem açık bir şekilde anlaşıldıktan sonra katılımcıların rolleri açık bir şekilde tanımlanmaktadır Bu aşamada konsültasyon sürecindeki kişilerin tamamının sorumluluklarını bilmeleri gerekmektedir. Roller açık bir şekilde tanımlandıktan sonra katılımcılar, durumu araştırmakta ve problemin çözümüne yardımcı olacak stratejileri düşünmektedirler. Bu aşamada, birinci aşamada toplanan bilgiler dikkatli bir şekilde incelenmekte, yaklaşımlar, stratejiler ve muhtemel olasılıklar tartışılmaktadır. Bazen konsültanlar, çözüm alternatiflerini genişletmek için beyin fırtınası yapmak üzere konsültasyon alan kişiyi cesaretlendirir ve abartılı ya da uygulanamaz oluşu göz önüne alınmaksızın tüm görüşler listelenir. Liste oluşturulduktan sonra konsültan ve konsültasyon alan kişi uygulanamayacak olan görüşleri fikir birliği ile atarak alternatifleri daraltırlar. Bu aşamanın sonunda ise uygulamak için gerekli bir ya da daha fazla sayıdaki stratejiler oluşturulmaktadır.

Uygulama. Başarılı bir konsültasyon çalışması için bu aşamada araştırma aşamasında belirlenen stratejilere uygun olarak eylem planı hazırlanır. Bu plana göre sorumluluklar dağıtılır ve bu görevlere ilişkin bir sözleşme yapılır. Eylem planı ise her bir katılımcıya ne yapacağını, ne zaman, nasıl yapacağını bildirmektedir. Konsültasyon süreci, görevlerin ve zamanlamaların belli olduğu eylem planını uygulamakla sona ermemektedir. Aynı zamanda sürecin yeterli derecede izleme ve değerlendirme çalışmaları da yapılmalıdır.

Değerlendirme. Başarılı bir konsültasyon çalışması, izleme ve değerlendirme yapılmadan tamamlanmamaktadır. Bu aşamada, okul psikolojik danışmanı (konsültan), süreçteki tarafların her birinden görevlerini eylem planına uygun bir şekilde yerine getirip getirmediklerini öğrenmek için bilgi almaktadır. Eğer konsültan, katılımcıların görevlerini uygun bir şekilde yerine getirmediklerini anlarsa araştırma aşamasına tekrar dönerek roller tekrardan açık hale getirilmekte ve seçilen stratejiler tekrardan incelenmektedir. Eğer görevler uygun bir şekilde yerine getirilmiş ve tanımlanan problem çözülmüş ise konsültasyon süreci sonlandırılmaktadır.

Dört aşamalı konsültasyon süreci, konsültanların öğretmenler, aileler ve diğer personelle çalışmasını sağlamakta ve etkili eylem planları uygulamalarına fırsat vermektedir.

Konsültasyon Sürecinde Üstlenilen Konsültan Rolleri

Konsültasyon sürecinde konsültanlar, konsültasyon hizmetini nasıl yürüttüklerine göre değişen farklı rollere girerler. Bu roller yaygın olarak avukat/savunucu, uzman, eğitimci, işbirlikçi, süreç uzmanı gibi rollerdir (Doughtery, 2000). Bu roller aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Avukat/Savunucu. Konsültan rolleri içerisinde en yönlendirici olan roldür. Bu rol gereğince konsültanlar, konsültasyon alan kişileri etkili olacak müdahalelerin uygulanmasına ikna etmeye çalışırlar. Ancak bir başka yönden avukat/savunucu rol, yardıma ihtiyacı olan kişilerin haklarını savunmak, bu kişilere yardım ve tedavi sağlamak olarak da görülmektedir (Kurpis ve Lewis, 1988).

Uzman. Konsültanlar tarafından yaygın olarak üstlenilen rol uzmanlıktır. Bu rol içinde konsültan, yardım arayan kişilere bilgi, öneri ve hizmetler sunmaktadır. Kurumlar genellikle öğrencilerle ilgili olarak sistemdeki yanlış ya da hatalı olan şeyin ne olduğunu tespit etmek için konsültanlara başvurmakta ve genellikle bu durumlarda konsültanlar uzman rolünü üstlenerek çözüm önerilerinde bulunmaktadırlar. Konsültanlar uzman rolünü kullanırken onlardan konsültasyon alan kişiler üzerinde bağımlılık oluşturma olasılıklarının farkında olmalıdırlar (Doughtery, 2000).

Eğitimci. Konsültanların üstlendikleri rollerden uzman rolüne en yakın rol eğitimci roldür. Eğitimci rol, konsültasyon alan kişilerdeki değişimleri sağlayan konsültan rolüdür. Eğitimci rol, aynı zamanda hem formal hem de informal eğitimleri içermektedir. Eğitimci rolü üstlenen ya da kullanan bir konsültanın hem belli becerilerde uzman olduğu hem de bu becerileri konsültasyon alan kişilere kazandırma konusunda yeteneğe sahip olduğu kabul edilir. Eğitimci rolün en önemli avantajı, bu rol aracılığı ile konsültasyon alan kişinin gelecekte kullanacağı bilgi ve becerileri kazanmasıdır (Thompson, 1992).

İşbirlikçi. Konsültanlar genellikle konsültasyon alan kişilerle başarılı bir konsültasyon deneyimi için ortaklaşa bir şekilde belli bir amaç doğrultusunda kaynakları toplayarak üzerinde çalıştıkları işbirliğine dönük konsültasyonu kullanmaktadırlar (Doughtery, 2000).

Bilgi Sağlayıcı. Bilgi sağlayıcı rolü, hemen her konsültanın süreçte üstlendiği bir rol çeşididir. Bu rol, basit bir şekilde sadece bilgi sağlamayı içermektedir. Konsültan, bu rol gereğince bilgi toplar, analiz eder ve konsültasyon alan kişiye geri dönütler vermektedir. Bilgi toplamak bu roldeki bir konsültan için problemi açıklamak ve tespit etmek için gereklidir (Doughtery, 2000).

Konsültasyon Modelleri

Konsültasyona yönelik olarak ortaya konan modeller, sürece ilişkin olarak izlenecek aşamaları, ilişkinin doğasını, probleme yaklaşımı belirlemesi açısından önem taşımaktadır. Konsültasyona yönelik olarak çeşitli modeller olmakla birlikte aşağıda öne çıkan dört model üzerinde durulmaktadır.

Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli. Gerald Caplan tarafından II. Dünya savaşı sırasında çok sayıda insana sunulacak doğrudan yardım hizmetlerinin sınırlayıcılığı karşısında ortaya atılan bu model yaygın konsültasyon modellerinden birisidir. Ruh sağlığı konsültasyon modelinde, adından da anlaşıldığı üzere, danışmanlar, psikologlar gibi psikolojik yardım hizmeti sunan kişiler tarafından konsültasyon süreci kullanılarak toplumun ruh sağlığını ilerletmek amaçlanmaktadır (Muro ve Kottman, 1995). Konsültasyon süreci, her biri kendi alanında uzman olan iki kişi arasında kurulan hiyerarşik olmayan,

gönüllü bir ilişkiye dayanmaktadır. Süreçte amaç ise yardıma ihtiyacı olan kişi ya da kişilerin ruh sağlığı fonksiyonunu ilerletmek olduğu kadar ayrıca konsültasyon alan kişiye de gelecekte benzer sorunlarla karşılaştığı zaman baş edebilmesini sağlayacak beceri ve yetenekleri kazandırmaktır (Caplan, 1970; Caplan ve diğ., 1994; Crothers, Hughes ve Morine, 2008).

Ruh sağılığı konsültasyon modeli, diğer modellerden farklı olarak konsültasyon alan kişide de bir takım sorunların olabileceğini ya da konsültasyon sürecinde bir takım sorunlarla karşılaşabileceğini içermektedir. Bu sorunlar (1) bilgi eksikliği, (2) beceri eksikliği, (3)güven eksikliği ve (4) objektif olma eksikliğidir. Bilgi eksikliği, konsültasyon alan kişinin öğrenci ya da danışanlarının sorunlarına ilişkin sınırlı bir anlayışa sahip olmasını ifade etmektedir (Caplan, 1970). Konsültanlar bu durumda, konsültasyon alan kişiye ilgili konularda eğitsel bilgi vererek bilgi eksikliğini giderebilmektedirler. Beceri eksikliğinde ise konsültasyon alan kişi sorunu anlamakta ancak sorunu ortadan kaldırmaya ilişkin tatmin edici bir çözüme sahip olmamasını ifade etmektedir. Güven eksikliğinde ise konsültasyon alan kişi problemle karşılaştığında sahip olduğu becerileri kullanmaya ilişkin bir kararlılık ortaya koyamamakta, çekimser kalmaktadır. Bu tür durumlarda konsültasyon alan kişide kendine güven ve cesaretin geliştirilmesi gerekmektedir. Objektif olmada eksiklik ise konsültasyon sürecinde en sık karşılaşılan sorunlardan birisidir. Bu durumun başta gelen sebepleri konsültasyon alan kişinin bilinç altı etkenleri ve önceki deneyimleridir. Bu eksiklik türünde konsültasyon alan kişi, yardıma ihtiyacı olan kişiyi ya da üzerinde çalıştığı problemi yaşamında daha önceden var olan bir kişiye ya da soruna benzeterek mevcut durumu objektif olarak algılayamamaktadır. Bunun sonucunda ise konsültasyon alan kişinin etkililiği olumsuz şekilde etkilenmektedir. Bu tür durumlarda konsültan, yüzleştirme yapma gibi teknikleri uygulayarak ya da mevcut durumun kendine has özelliklerinin olduğunu vurgulayarak bu eksikliğin giderilmesine yardımcı olmaktadır (Akman, 2002; Caplan, 1995; Crothers ve diğ., 2008).

Ruh sağlığı konsültasyon modelinde süreç (1) ilişki kurma, (2) değerlendirme, (3) müdahale ve (4) izleme ve değerlendirme olmak üzere 4 aşamada gerçekleşmektedir (Caplan, 1970). Bu aşamalar ise odak, amaç ve konsültanın rolüne göre birbirinden ayrılan ruh sağlığı konsültasyon modelinin dört temel çeşidi için kavramsal bir çerçeve oluşturmaktadır. Bunlar (1) yardıma ihtiyaç duyan kişide davranış değişikliği amaçlayan yardıma ihtiyaç duyan kişi merkezli konsültasyon (client- centered case consultation); (2) konsültasyon alan kişinin performansını artırmayı amaçlayan konsültasyon alan kişi merkezli konsültasyon (consultee-centered case consultation); (3)etkili bir program geliştirmede konsültasyon alan kişiye yardımcı olmayı amaçlayan program merkezli yönetimsel konsültasyon (program-centered administrative consultation); (4) konsültasyon alan kişinin performansını artırmayı amaçlayan bir program geliştirmeye dönük verilen konsültasyon ise konsültasyon alan kişi merkezli yönetimsel konsültasyon (consultee-centered administrative consultation)dur (Caplan, 1995; Dollarhide ve Saginak, 2003; Muro ve Kottman, 1995). Sunulan bu dört tip konsültasyon modeli, bireylerle, gruplarla ve ebeveyn, öğretmen, yönetici ve diğer kurumlarda çalışan meslektaşlardan oluşan organizasyonlarla yapılacak konsültasyon çalışmaları için uygun stratejiler planlamakta kullanılmaktadır.

Davranışsal Konsültasyon Modeli. Davranışsal konsültasyon modeli, 1977'de Bergan tarafından operant (edimsel) öğrenme teorisinden esinlenilerek geliştirilmiştir. Daha sonra 1990'da Bergan ve Kratochwill tarafından genişletilerek en yaygın olarak kullanılan, ampirik destekli konsültasyon modeli olmuştur (Crothers ve diğ., 2008) . İfade edildiği üzere model, davranışsal psikoloji ve öğrenme teorisine dayanmaktadır. Davranışsal konsültanlar daha çok insan davranışının nasıl kazanıldığı ve nasıl değiştirilebileceği ile ilgilenmektedirler. Davranışsal modele dayalı konsültasyon sürecinde ise konsültan davranışsal teknikleri dolaylı yaklaşımla birleştirerek hizmet sunmaktadır. Davranışsal konsültasyon modelinde amaç sadece dolaylı olarak hizmet sunulan kişiye istendik davranışların kazandırılması değil aynı zamanda davranışın meydana geldiği çevrede değişiklikler oluşturmaktır (Muro ve Kottman, 1995).

Davranışsal konsültasyon modelinde konsültasyon süreci dört aşamadan meydana gelmektedir. Bunlar (1) problemin tanımlanması, (2) problemin analizi, (3) planın uygulanması ve (4) problemin değerlendirilmesidir. Bu süreçte konsültan ve konsültasyon alan kişi işbirliği içerisinde davranışsal yaklaşımı kullanarak çalışmaktadır. Ancak diğer konsültasyon modellerine kıyasla konsültanın bu

modeldeki rolü, yapılandırılmış ve yönlendirici bir tarzdadır. Başka bir deyişle konsültan daha çok uzman rolündedir. Bundan dolayı izlenecek yöntemin planlanmasında, kullanılacak tekniklerin belirlenmesinde daha aktif bir rol oynamaktadır (Davis, 2005; Muro ve Kottman, 1995).

Bu konsültasyon türünde problem belli bir davranışla tanımlanır. Katılımcılar tarafından bu davranış analiz edilir ve değişimi sağlayacak stratejiler ya da gözlenebilir, ölçülebilir amaçlar belirlenir. Bununla ilgili olarak "Problem davranış ne zaman meydana gelmekte?", "Meydana geldiği zaman sınıfta ne olmakta?", " Problem davranışı tetikleyen gözlenebilir herhangi bir durum mevcut mu?", "Evde meydana geliyor mu?" gibi sorulara yanıtlar aranmaktadır. Bu sorulara alınan yanıtlara göre de çevresel koşullarda gerekli düzenlemeler yapılarak davranış değişikliği sağlanmaya çalışılır (Wilkinson,2005).

Adleryen Konsültasyon Modeli. Adleryen konsültasyon modeli, okullarda yaygın olarak kullanılan ve Adleryen gelenekten gelen diğer bir modeldir. Modelin gelişiminde en önemli katkı Don Dinkmeyer'e aittir (Muro ve Kottman, 1995). Adleryen konsültasyon modeli, Adler'in Bireysel Psikoloji'sinin temel ilkeleri üzerine kurulmuştur. Buna göre her bir davranış kendi içinde bir anlam barındırmakta ve tüm davranışlara bütüncül bir şekilde bakılmalı, değerlendirilmelidir. Çünkü davranışlar çocuk ya da bireylerin kişisel algılarını yansıtmaktadır. Adler'e göre insanın motivasyonu, anlam mücadelesinden kaynaklanmaktadır. Bu motivasyon sonucu oluşan davranışlar ise her bir birey için sosyal bir anlama sahiptir. İnsanın temel ihtiyacı ise ait olma ihtiyacıdır (Dinkmeyer ve Carlson, 2006). Konsültan süreçte bu gibi temel bilgilere sahip olmalı ve konsültasyon alan kişinin getirdiği bilgileri bu bilgilere göre yorumlamalıdır.

Bu konsültasyon modelinin amacı çocuk ya da öğrencilerin sorunlarıyla çalışmaya ilişkin olarak ebeveyn, öğretmen gibi çocuğun yaşamında anlamlı bir yere sahip yetişkinlerin yeteneklerinin geliştirilmesidir. Süreçte ast-üst ilişkisinin aksine eşitlik ve işbirliği benimsenmektedir.

Adleryen konsültasyon süreci (1) ilişkinin geliştirilmesi, (2) problemi belirleme ve amaç oluşturma, (3) araştırma, (4) müdahale ve planlama, (5) izleme ve sonlandırma olmak üzere beş aşamada gerçekleşmektedir (Dollarhide ve Saginak, 2003). Adleryen konsültasyon genellikle öğretmen ya da diğer bir yetişkinden gelen yardım çağrısı ile başlamaktadır. İlk aşamalarda konsültanın cesaretlendirme tekniğini etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir. Adleryen konsültan soruna ya da kaygıya neden olan duruma bir takım anlayışıyla yaklaşmaktadır. Konsültan ve konsültasyon alan kişi, birlikte durumla ilgili ne tür bir bilgiye ihtiyaç duyduklarına karar vermektedirler. Daha sonra ise konsültasyon alan kişi / öğretmen, öğrenci ile ilgili anekdotları konsültana aktarmaktadır. Eğer gerekli görürse konsültan, sınıfa gidip öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi, çocuğun tepkilerini gözlemlemekte, çocuğun davranışlarının ne gibi bir sosyal anlama sahip olduğunu tespit etmektedir. Gerekli bilgi toplandıktan sonra konsültan ve öğretmen birlikte durum değerlendirmesi yapmaktadırlar. Konsültan, öğretmenin öğrencinin durumunu sosyal ilgi, cesaretlendirme, aşağılık ve üstünlük kompleksi, aile dinamikleri ve doğum sırası gibi kavramlar aracılığıyla Adleryen çerçevede anlamasına yardımcı olur. Daha sonra duruma uygun müdahaleler belirlenmekte, öğretmen tarafından uygulanmakta ve sonuçlar birlikte değerlendirilmektedir (Crothers ve diğ., 2008; Muro ve Kottman, 1995).

Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Modeli. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon modeli, adından da anlaşıldığı üzere davranışsal konsültasyon modelinin farklı bir türüdür. Model, aynı zamanda geleneksel öğretmen merkezli ve aile merkezli konsültasyon yaklaşımlarının birleştirilmiş halidir (Sheridan ve Kratochwill, 2007). Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon modeli, öğretmen ve ebeveynlerin konsültasyon sürecinde konsültasyon alan kişiler olarak bir arada, öğrenci ile ilgili akademik, sosyal ve davranışsal konularda çalıştıkları yapılandırılmış ve dolaylı konsültasyon türüdür (Sheridan ve Kratochwill, 1992). Ekolojik yaklaşımı benimseyen bu modele göre çocuk, gelişim süreci boyunca çeşitli sistemler içerisinde ya da arasında işlevini yerine getirmektedir. Bu sistemler arasında çocuğun yaşamında öne çıkan iki sistem, ev ve okul sistemleridir. Öğrenci, aile ve okul karşılıklı olarak birbirlerinin üzerinde etkiye sahiptir. Ayrıca ev ve okul sistemleri arasındaki etkileşim, çocuğun pozitif gelişimi için temel teşkil etmektedir. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon modeli bu nedenle ailelerin

çocuğun öğrenme ve gelişim süreçlerinde hayati bir role sahip olduğunu kabul etmekte, amaç belirleme ve karar verme süreçlerinde ebeveynleri eşit katılımcılar olarak konsültasyon sürecine dahil etmektedir. Ayrıca bazı durumlarda, çocukla ilgili ve ona hizmet veren diğer yetişkinleri de sürece dahil etmektedir. Böylece model, çocuğun ihtiyaçlarına cevap vermek üzere çocukla ilgili yetişkinler ve sistemleri eşitlikçi ve işbirlikçi tarzda bir araya getirerek etkileşimlerini korumakta ve geliştirmektedir (Sheridan ve Kratochwill, 2007).

Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon modelinin 4 ana amacı bulunmaktadır: (1) mevcut problemin çözümü için sorumluluk paylaşımını gerçekleştirmek, (2) çocuk, aile ve okul arasındaki iletişimi geliştirmek, (3) mevcut probleme ilişkin, taraflara pratik ve geniş bilgi kazandırmak, (4) çocuk, ebeveyn ve öğretmenin becerilerini geliştirmek (Sheridan ve Colton, 1994).

Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon modelinde süreç 4 aşamada gerçekleşmektedir: (1) ihtiyacın (problemin) tanımlanması, (2) ihtiyacın (problemin) analizi ve müdahalelerin geliştirilmesi, (3) müdahale planının uygulanması, (4) müdahale planının değerlendirilmesi (Sheridan ve Kratochwill, 2007). Bu süreç içerisinde ebeveynler, öğretmenler ve katılımı gerekli görülürse diğer yetişkinler çocukla ilgili sorunlar üzerinde yapılandırılmış problem çözme süreci içerisinde konsültanla birlikte çalışmaktadırlar. Katılımcılar hep birlikte çocuğun probleminin tanımlanmasında, bu probleme uygun müdahalelerin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde sorumluluk almaktadır. Bütün konsültasyon aşamaları bu şekilde konsültan tarafından ebeveyn ve öğretmenlerle birlikte eş zamanlı bir şekilde yürütülmektedir (Sheridan ve Colton, 1994).

Birleştirilmiş davranışsal konsültasyona ilişkin yapılan çalışmalar anksiyete problemleri, akademik problemler, sosyal beceri eksiklikleri, irrasyonel korkular gibi çocuk ve ergenlerde yaygın olarak görülen sorunlarda etkili olduğunu göstermektedir (Sheridan ve Kratochwill, 2007).

Okul Temelli Konsültasyon Sürecinde Taraflar

Konsültasyon çalışmalarının yoğun bir şekilde yürütüldüğü ortamlardan birisi de toplum hayatının mikrokosmozu olan okullardır. Çünkü günümüz eğitimcileri, okullarda çok sayıda sıkıntılarla yüz yüze gelmektedir. Sosyal ve demografik değişiklikler ise öğrencileri akademik, davranışsal ve duygusal boyutta risk altına almaktadır. Ayrıca yöneticiler, ebeveynler ve diğer okul çalışanları da okulun öğrenme ikliminden etkilendiklerinden öğrenci ve öğretmenlerle birlikte yardım için uygun kitle olarak görülmektedir (Conoley ve Conoley, 1990). Bunlara ek olarak kişisel ve eğitsel sorunlara ilişkin yardım ihtiyacı içerisinde olan öğrencilerin, sadece okullardaki psikolojik danışmanlar tarafından ilgilenilemeyecek kadar çok sayıda olması okullarda konsültasyon hizmetinin önemini daha da çok artırmaktadır (Doughtery, 2000).

Okul temelli konsültasyon, okul danışmanı ile konsültasyon alan kişi arasında işbirliğine dayalı olarak sistematik problem çözme sürecinin işletilerek sunulduğu psikolojik ve eğitimsel bir hizmettir (Zins, 1993). Okullarda yürütülen konsültasyon çalışmaları, okulun üyelerinin (öğrenci, öğretmen, yönetici, ebeveyn gibi) işlevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için okulla ilgili problemlerin çözümüne odaklanmaktadır. Okul temelli konsültasyonun amacı, öğrencinin iyi oluşunu ve performansını artırmak; öğretmen ve yöneticilerin öğrenciye yardımcı olmalarını sağlayacak güçlü metodlar öğrenmelerini sağlamak; ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamına katılmalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir (Riley, 1996). Bu amaç ise konsültanların (okul psikolojik daışmanı), dolaylı bir şekilde yardıma ihtiyaç duyan kişiye (öğrenci) doğrudan çalıştığı konsültasyon alan kişi (okul yöneticisi, öğretmen, ebeveyn gibi) aracılığıyla yardım sunması ile gerçekleşmektedir. Bu süreçte konsültasyonda, öğretmen ya da ebeveynle çalışarak öğrencinin ihtiyaçlarını belirlemek ve ihtiyaca uygun plan ve uygulamaları tasarlamak için çalışılmaktadır. Böylece okullarda yürütülen konsültasyon çalışmalarıyla okul ve ev iklimi pozitif olarak etkilenmekte, okul danışmanlarının etki alanları genişlemektedir (Doughtery, 2000). Aşağıda okul psikolojik danışmanlarının okul yöneticileri, öğretmenler ve ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına ilişkin açıklamalar verilmiştir.

Okul Yöneticileriyle Konsültasyon. Okullarda konsültasyon çalışmalarının ne derece kabul edileceğinde ve uygulanacağında okul yöneticisinin rehberlik hizmetlerine ilişkin algıları önemli bir rol oynamaktadır.

Genellikle psikolojik danışmanın rollerine ilişkin geleneksel bir anlayışa sahip yöneticilerin konsültasyon çalışmalarına direnç göstermesi muhtemeldir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanları sadece yöneticileri konsültasyon hizmetine ilişkin bilgilendirmekle kalmamalı aynı zamanda bu hizmetlerde onlara da yer vermelidir (Bramlett ve Murphy, 1998). Bu amaca dönük olarak psikolojik danışmanlar, yöneticilerle öncelikli olarak pozitif bir çalışma ilişkisi kurmalıdır. Sonrasında yöneticilerle konsültasyon çalışması yaparak onlara konsültasyon kapsamında düzenlenen ebeveyn eğitim gruplarının, sınıf yönetimi becerileri için verilen öğretmen eğitimlerinin, okul personeli ile gerçekleştirilen konsültasyon vaka uygulamalarının çocuğun başarısı üzerindeki etkisi anlatılmalıdır (Brigman ve diğ., 2005). Bu çalışmaların sonucunda ise yöneticiler, konsültasyon uygulamalarının okulun öğrenme iklimi üzerine olumlu etkilerinin olduğunu, öğretmenlerinin yeterliklerinin artmasına katkıda bulunduğunu, psikolojik danışmanların zamanlarını daha etkili olarak kullanmalarını sağladığını anlamakta ve konsültasyon çalışmalarına ilişkin olumlu bir tutuma sahip olmaktadır (Muro ve Kottman, 1995).

Psikolojik danışmanlar, okul yöneticisine belli öğrencilere ilişkin konsültasyon hizmeti verdikleri gibi, okullarda yürütülen programlarla ilgili olarak da konsültasyon hizmeti vermektedir (Doughtery, 2000). Bu süreçte psikolojik danışman, aile ve öğretmenlerle konsültasyon sürecinde kurdukları ilişkiye benzer bir ilişki kurarak yöneticilerle çalışmaktadır. Bu ilişki işbirliğine dayalı olarak gerçekleşmekte ve bir takım olarak problem tanımlanmakta, analiz edilmekte, çözümlenmektedir. Problem, ortak hipotezler ve öneriler doğrultusunda holistik bir şekilde ele alınmaktadır. Ayrıca konsültasyon sürecine, gerektiğinde problemi farklı açılardan ele almak üzere başka uzmanlar da dahil olmaktadır (Muro ve Kottman, 1995).

Öğretmenlerle Konsültasyon. Okullardaki konsültasyon çalışmalarının büyük bir bölümünü öğretmenlerle yapılan konsültasyon çalışmaları oluşturmaktadır. Öyle ki yapılan bir araştırmada psikolojik danışmanlar, öğretmenlerle yaptıkları konsültasyon çalışmalarına idealden daha fazla bir süre harcadıklarını ifade etmişlerdir (Agresta, 2004). Öğretmenlerle yapılan bu çalışmaların amacı genel olarak, hatalı inançları tespit ederek onların yerine yerleştirilebilecek alternatif inanç ve davranışları önermektir (Dinkmeyer ve Carlson, 2006). Ayrıca amaç olarak öğretmenlerin mesleki becerilerini artırmak ve psikoeğitimsel müdahalelerin etkisini genişletmek de ifade edilmektedir (Doughtery, 2000). Amaçlara yönelik olarak öğretmenlerle yürütülen konsültasyon çalışmalarına ise etkili ebeveyn konferanslarını yürütme, öğrencilerin benlik kavramını geliştirme, öğretim metodolojilerini seçme, çatışma çözümü ile uğraşma gibi çalışmalar örnek verilebilir (Margolis, 1990; Johns, 1992).

Dinkmeyer ve Carlson'a (2006) göre öğretmenlerle yürütülen konsültasyon çalışmalarını zaman zaman öğretmenlerin psikolojik danışmanlara ilişkin sahip olduğu algılar olumsuz olarak etkilemektedir. Genellikle öğretmenler konsültan olarak hizmet veren psikolojik danışmanları, öğretmenlerin uygulamalarını etkisiz olarak gören, çocuğa bir birey olarak davranılması, çocuğa ilgi ve sevgi gösterilmesi gibi klişe öğütler veren, çocukların savunucusu rolündeki kişiler olarak görmektedir. Bu algı ise öğretmenlerde konsültasyon alma konusundaki motivasyonu azaltmaktadır. Buna engel olmak için psikolojik danışmanlar, öğretmenlerin algısal alanlarına girmeleri gerekmektedir. Bunun için ise ulaşılabilir olmaları ve öğretmenlerin genellikle bulundukları alanlar olan öğretmenler odasına gitmeleri gerekmektedir. Böylece onlarla yakın bir etkileşim geliştirebilmekte ve aralarındaki yapay engelleri ortadan kaldırabilmektedirler. Bu çabaların sonunda ise konsültanın öğretmenlere açıkça anlatması gereken şey şudur: konsültasyon, öğretmenlerin daha az stres ve gerilimle sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır.

Psikolojik danışmanlar öğretmenlere yönelik bir konsültasyon süreci planlayacaklarında öğretmenlerin yoğun ders programları olması dolayısıyla öncelikle konu ile ilgili öğretmenlerin katılabileceği uygun bir gün ve zamanın belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca okul yönetiminin konsültasyon faaliyetine ilişkin bilgilendirilmesi önemlidir. Konsültasyon oturumlarının haftada bir kez olması ve kırk beş dakika ile bir saati geçmemesi önerilmektedir. Her bir oturumda ise öğretmenlerin yeni öğrendikleri fikirler, kavramlar ya da yöntemlere ilişkin soruları cevaplanmalı, oturumun sonunda öğretmenlerden öğrendikleri şeyleri özetlemeleri istenmesi tavsiye edilmektedir. Konsültasyon sürecinde psikolojik danışmanlar, uzman değil daha çok kolaylaştırıcı bir rol üstlenirler. Tüm yardım hizmetlerinde olduğu gibi konsültasyon hizmetinde de konsültasyon alan kişiler ilk oturumlarda konsültana bağımlı olmaya

eğilimlidirler. Eğer psikolojik danışman buna izin verirse konsültasyon, öğretmenlere probleme ilişkin sorumluluk almalarına yardımcı olma sürecinden çok bir ders verme süreci olabilmektedir (Muro ve Kottman, 1995).

Ailelerle Konsültasyon. Aile, bireyin gelişimi üzerinde en anlamlı etkiye sahip olan kurumdur. Çocuğun aile içerisindeki pozisyonu ve aynı zamanda kardeşleriyle olan ilişkisi muazzam bir etkiye sahiptir. Ailenin birey üzerindeki bu muazzam etkisini azımsamak ya da görmezden gelmek imkânsızdır. Ki toplumumuzda ailenin negatif ve pozitif etkileri birey üzerinde derin bir etkiye sahip olmaya devam etmektedir (Amatea, Daniels, Brigman ve Vandiver, 2004). Aile çevresi aynı zamanda güven, sevgi, yeterlik ve kabul gibi yaşama ilişkin temel anlayışların kazanıldığı bir çevredir. Aile içerisindeki bu çevre vasıtasıyla birey, inançlar, gelenekler ve değerleri algılamaktadır. Bütün bu etkiler sonuç olarak bireyin kendi sosyal, manevi, cinsel ve çalışmaya ilişkin benlik algılarını oluşturmakta ve diğer insanlarla temel ilişkilerin geliştirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca aile, ebeveyn ve kardeşlerin bireye kimlik kazanması ve dünyada kendine bir yer bulması için yardım ettiği ilk sosyalleşme çevresidir (Dinkmeyer ve Carlson, 2006).

Aile kurumuna benzer olarak bireyin gelişimi ve öğrenmesi üzerinde etkili olan diğer bir kurum ise okuldur. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanları, iki önemli kurum olan okul ve aile arasında anlamlı ilişkiler kurmalıdır. Çünkü birey hayatındaki bu iki kurumun doğrudan iletişim kurarak birbirlerini anlamaları ve çocuğa yardım için ortak olarak hareket etmeleri kritiktir (Strother ve Jacobs, 1986). Bu ilişkilerin kurulmasında kullanılabilecek önemli yöntemlerden birisi de aile konsültasyonudur. Aile konsültasyonu, taraflar arasında bilgi paylaşımını sağlamak, ebeveyn desteğini almak, çocuğun sorunları ile mücadele etmek, çocuğun gelişimini incelemek ve geleceğini planlamak için okul psikolojik danışmanlarının ve ailelerin bir araya geldikleri bir süreçtir (Ritchie, 1982). Tanımda da ifade edildiği gibi aile konsültasyonu, psikolojik danışman ve ebeveynlerin bir takım olarak çalışmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca aile konsültasyonu, ebeveynlere yapılan doğrudan yardımla çocuklara dolaylı olarak gelişim görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmeleri ve normal gelişimlerini olumsuz olarak etkileyebilecek okulla ilgili problemlerin önlenmesi gibi konularda yardım sunmaktadır (Conroy ve Mayer, 1994).

Aile konsültasyonun belli amaçları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir : (1) ebeveynlerin çocukların davranışları üzerindeki etkilerini anlamalarına yardımcı olmak, (2) çocuk- ebeveyn ilişkilerinin geliştirilmesi için gerekli becerileri ebeveynlerin öğrenmelerine yardımcı olmak, (3) ebeveynlerin çocuk eğitimine ilişkin sahip olduğu fikirler ve metotlara yönelik geri dönütler almalarını sağlamak, (4) ebeveynlerin çocuğun istenmeyen davranışlarıyla nasıl baş edebileceklerini anlamalarına yardımcı olmak, (5) okul psikolojik danışmanlarının çocuğun okul dışındaki dünyalarını anlamalarını sağlamak (Dinkmeyer ve Carlson, 2006; Muro ve Kottman, 1995; Strother ve Jacobs, 1986). Ailelerle konsültasyon çalışmaları yürütülürken genel olarak bu amaçlar göz önünde bulundurulmaktadır.

Ailelerle konsültasyon çalışmalarının uygun bir zamanda ve bağlamda yürütülmesi de önemli görülmektedir. Ritchie (1982), bir çalışmasında ailelerle konsültasyon çalışmalarının yürütülmesinde şu durumların uygunluk içerdiğini ifade etmektedir: (1) çocuğun okula kaydı yapılırken, (2) çocuk ders seçimi yaparken (3) ebeveyn, çocuğun ilerleyişini ve durumunu değerlendirmek istediği zaman, (4) ebeveyn, engelli çocuğu için eğitimsel bir program planlamayı istediği zaman, (5) ebeveyn, çocuğunun kariyer planlamasını değerlendirmek istediği zaman, (6) çocuk okula yönelik zayıf bir tutum gösterdiğinde, (7) çocuğun, akranlarıyla, öğretmenleriyle ve ebeveynleriyle kişilerarası ilişkilerini ilerletmesi gerektiğinde, (8)çocukta, duygusal problemlere ilişkin belirtiler görüldüğünde, (9) çocukta, evde ya da okulda yıkıcı davranışlar görüldüğünde. İfade edilen bu durumlar ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarının yürütülmesinin uygun olduğu düşünülen bazı durumları içermektedir. Bu çerçevede gerçekleşen ve ihtiyaç duyulan her durumda konsültasyon çalışmaları yürütülmektedir.

SONUÇ

Konsültasyon sürecinin etkili bir şekilde yürütülebilmesinde okul psikolojik danışmanlarının konsültasyona ilişkin bilgi ve becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir. Çünkü konsültasyona ilişkin

bilgi ve beceriler, okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hizmetinin ne olduğunu ve nasıl uygulanacağını kavramalarını sağlamaktadır. Bu kavrayış ise konsültasyon çalışmalarının etkili bir şekilde yürütülmesini sağlayarak taraflar arasında ortak bir rehberlik anlayışının oluşmasının ve kaynakların bu anlayışa uygun bir şekilde kullanılmasının önünü açacaktır. Buradan hareketle öncelikle okul psikolojik danışmanı adaylarının konsültasyona ilişkin bilgi ve becerileri edinmelerini sağlayacak kuramsal ve uygulamaya dayalı dersler, meslek elemanlarını yetiştiren Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dallarının lisans ve lisansüstü programlarına konulabilir. Ayrıca meslek sürecinde okul psikolojik danışmanlarının bu ihtiyacına yönelik olarak ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonunda RAM'lar ve üniversitelerle işbirliği içerisinde konsültasyona yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Not 1: Bu makale, Prof. Dr. Mehmet Güven danışmanlığında Arş. Gör. Abdullah Mücahit Aslan tarafından hazırlanan "Okul Psikolojik Danışmanlarının Ailelerle Yürüttükleri Konsültasyon Çalışmaları" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Not 2: Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education- WCLE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Agresta, J. (2004). Professional role perceptions of school social workers, psychologists and counselors. *Children and Schools*, 26(3), 151-164.

Akman, Y. (1994, Nisan). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde verilen konsültasyon hizmetlerinin yeri ve önemi.* 1. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü olarak sunulmuştur. Adana, Çukurova Üniversitesi.

Akman, Y. (2002). Okullardaki konsültasyon çalışmaları ve ruh sağlığı konsültasyon modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(18), 7-13.

Amatea, E., Daniels, H., Brigman, N., & Vandiver, F. (2004). Strengthening counselor-teacher-family connections: The family-school collaborative consultation project. *Professional School Counseling, 8*(1), 47-56.

American School Counselor Association. (2004). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. American School Counselor Association.

Bramlett, R.K., & Murphy, J.J. (1998). School psychology perspectives on consultation: Key contributions to the field. *Journal of Educational and Psychology Consultation, 9*, 29-55.

Brigman, G., Mullis, F., Webb, L., & White, J. (2005). *School counselor consultation*. New Jersey: John Wiley &Sons.

Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.

Caplan, G., Caplan, R.B., & Erchul, W. P. (1994). Caplanian mental health consultation: Historical background and current status. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 46*, 2-12.

Caplan, G. (1995). Types of mental health consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 6*(1), 7-21.

Conoley, J.C., & Conoley, C.W. (1990). Staff consultative work in schools. Bulunduğu Eser: Jones, N. & Frederickson, N. (Ed.), *Refocusing educational psychology* (s. 84-103). London: Falmer.

Conroy, E., & Mayer, S. (1994). Strategies for consulting with parents. *Elementary School Guidance & Counseling, 29*, 60-66.

Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (1997). *CACREP accreditation standards and procedures manual.* Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs.

Crothers, L.M., Hughes, T.L., & Morine, K.A. (2008). *Theory and cases in school-based consultation.* New York: Taylor & Francis.

Curtis, M. J., & Stollar, S. A. (1995). Best practices in system-level consultation and organizational change. Bulunduğu Eser: Thomas, A. & Grimes, J. (Ed.), *Best practices in school psychology* (s. 51-58). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Davis, K. M. (2005). School-based consultation. Bulunduğu Eser: Sink, C. S. (Ed.), *Contemporary school counseling: Theory, research and practice* (s. 297-326). Boston: Lahaska.

Dinkmeyer, D. (1968). The counselor as consultant: Rationale and procedures. *Elementary School Guidance and Counseling, 3*, 187-194.

Dinkmeyer, D., & Carlson, J. (2006). *Consultation: Creating school-based interventions*. New York: Taylor & Francis.

Dollarhide, C.T. & Saginak, K.A. (2003). *School counseling in the secondery school: A comprehensive process and program.* Boston: Allyn & Bacon.

Doughtery, A.M. (2000). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings.* Belmont, CA: Wadsworth.

Erchul, W. P., & Martens, B.K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice.* New York: Springer.

Gallessich, J. (1980). Consultation. Bulunduğu Eser: Delworth, U., Hanson, G. R. & Associates (Ed.), *Student services: A handbook for the profession* (s. 313-330). San Francisco: Jossey-Bass.

Gibbs, J. T. (1980). The interpersonel orientation in mental health consultation: Toward a model of ethnic variations in consultation. *Journal of Community Psychology, 8*, 195-207.

Harrison, T. C. (2004). *Consultation for contemporary helping profesionals*. Boston: Pearson Education.

Johns, K. M. (1992). Lowering beginning teacher anxiety about parent-teacher conferences through role-playing. *School Counselor, 40*, 146-152.

Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara, Özerler.

Kong, J. (2011). Development and validation of the multicultural school-based consultation competency scale. Doctoral Dissertation, The City University of New York Institute of Educational Sciences, New York.

Kurpius, D. J., & Lewis, J. E. (1988). Introduction to consultation: An intervention for advocacy and outreach. Bulunduğu Eser: Kurpius, D. J. & Brown, D. (Ed.), *Handbook of consultation: An intervention for advocacy and outreach* (s. 1-4). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Kuzgun, Y. (2008). Rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Nobel.

Margolis, H. (1990). Helping implement co-operative learning. *School Psychology International, 11*, 309-318.

Muro, J.J. & Kottman, T. (1995). *Guidance and counseling in the elementary and middle schools: a pratical approach*. Dubuque: Wcb Brown & Benchmark.

Myrick, R.D. (1997). Developmental guidance and counseling: A practical approach. Minneapolis: Educational Media.

Parsons, R. D., & Kahn, W. J. (2005). *The school counselor as consultant: An integrated model for school-based consultation.* Belmont: Thomson.

Riley, R. W. (1996). Improving America's schools. School Psychology Review, 25, 477-484.

Ritchie, M. H. (1982). Parental consultation: Practical considerations. *School Counselor, 29*, 402-410.
Schmidt, J. J. (1999). *Counseling in school*. Boston: Allyn & Bacon.

Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology, 30*, 117-139.

Sheridan, S. M., & Colton, D. L. (1994). Conjoint behavioral consultation: A review and case study. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 5*, 211-228.

Sheridan, S. M. & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint Behavioral Consultation.* New York: Springer.

Strother, J., & Jacobs, E. (1986). Parent consultation: A practical approach. *The School Counselor, 33*(4), 292-296.

Thompson, R. (1992). *School counseling renewal: Strategies for the twenty-first century.* Indiana: Accelerated Development.

Wilkinson, L. A. (2005). Bridging the research-to-practice gap in school-based consultation: An example using case studies. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 16*, 175-200.

Zins, J. E. (1993). Enhancing consultee problem-solving skills in consultation. *Journal of Counseling and Development, 72*(2), 185-190.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 12 ISSN: 2146-9199

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SPOR DURUMUNA GÖRE BİREYSEL-SOSYAL SORUMLULUK DUYGUSU: ADAPAZARI ÖRNEĞİ

Faik Orhun Tapşın
Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
tpsnorhun@gmail.com

Doç. Dr. Elif Karagün
Kocaeli Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
elif.karagun@gmail.com

Özet
Amaç, günümüzde gençlerin sorumluluk duyguları ile ilgili söylemlerden yola çıkılarak, gençlik döneminde bulunan lise öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk duyguları merak edilmiş. Belirlenen sorumluluk duyguları da spor yapma durumları, cinsiyet açısından değerlendirilmiştir. Bu amaçla 2016-2017 Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak Merkez ilçede tesadüfi yöntemle ve gönüllülük ilkesine bağlı olarak 7 liseden 208 kız, 217 erkek toplam 425 lise öğrencisine Filiz ve Demirhan (2015) tarafından Türkiye için güvenirlik çalışması yapılan Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak sosyal sorumluluk duygusu kadınlar lehine anlamlı iken, bireysel sorumluluk yine kadınlar lehine sınırda anlamlı çıkmıştır. Yaş açısından bakıldığında 14-18 yaşlar arasındaki lise öğrencilerinin yaşı büyüdükçe sosyal ve bireysel sorumluluk duygularında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Lise öğrencileri, sosyal sorumluluk, bireysel sorumluluk, spor, genç.

SENSE OF INDIVIDUAL-SOCIAL RESPONSIBILITY IN HIGH SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO SPORTS ACTIVITIES: ADAPAZARI CASE

Abstract
Purpose: Starting from the statements about the responsibilities of young people today, we wanted to learn about the personal and social responsibility sentiments of high school students, who are in the youth period. Responsibilities that have been determined on the basis of their sports activities have been assessed in terms of gender. For this purpose, the Personal and Social Responsibility Scale, the reliability study for Turkey was done by Filiz and Demirhan (2015), was applied to a total of 425 high school students from 7 different high schools, 208 of whom were girls and 217 of whom were boys, chosen based on random selection and volunteerism in the central district of the province with the permission of the Sakarya Provincial National Education Directorate. As a result, while the sense of social responsibility was significant in favor of women, individual responsibility was also in favor of women at the border of significance. Considering in terms of age, it is seen that 14-18 year old high school students have a significant increase in their sense of social and individual responsibility as their age grows.

Keywords: High school students, social responsibility, individual responsibility, sport, young.

GİRİŞ

Araştırmalar günümüz gençlerinde çeşitli riskli davranışlar görüldüğünü ortaya koymuş. Bu riskli davranışların ortaya çıkmasında kültürel ve toplumsal değerler ile kişilerin genetik olarak getirdiği biyolojik yapısı, gelişimsel özellikleri gibi pek çok durum da etken olarak gösterilmiş (Alikaşifoğlu, 2008). Riskli davranışın temelleri çoğu zaman çocukluk döneminde yaşanan sorunlara dayanmakta, aslında çocuk eğitiminde sağlıklı bireyler yetiştirmek hedeflenirken kimi zaman istenmeyen davranışlarda gelişebilmektedir. Çocuk gelişiminde ve eğitiminde gerek okullar ve gerekse ailelerin asıl amacı sağlıklı bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda kişilerin öz bakım becerilerinden başlanarak; kişilik, sosyal, ahlaki, bilişsel açıdan donanımlı olması hedeflenir. Kişilik, ahlak, sosyal, bilişsel, açıdan gelişimini sağlıklı tamamlayan kişi, toplumla uyum içerisinde kaliteli bir yaşam sürebilir. Kaliteli bir yaşamın gereği de bireyin kendisine ve çevresine yönelik sorumluluk duygusu taşıması gerekir.

Sorumluluk tanımına bakıldığında; insanın kendi yaptığı ve ürettiği davranışı ya da kendi sınırları içerisinde yer alan, yetkisinde olan durumların farkında olması, aldığı kararlarının ve yaptıklarının sonuçlarını üstlenmesi olarak açıklanmıştır (Owens,1983). Yani bir bireyin; duygu, düşünce ve davranışı yaptığını kabul etmesi, yaptıklarının sorumluluğunu alması ve kabul etmesi olarak belirtilmiştir (Dökmen, 2000). Sorumluluk duygusunun olay, kurallar ve kimlikten oluşan ve "Üçgen Sorumluluk Kuramı" denilen üç boyutu olduğu, olay, olmasının beklendiği durum; Kurallar, durum veya yönetimsel kısmı ile ilgili olduğu; Kimlik kavramı; bu ikisiyle bağlantılı bir imaj olduğu. Yine bu aradaki bağlantıların güçlü ya da zayıf olmasının da sorumluluk duygusu için belirleyici olduğu belirtilmiştir (Babadoğan, 2003). Gelişim süreçlerinde çocukluktan başlayarak bireylere görevler verilerek bilişsel gelişimle birlikte sorumluluk duygusu kazandırılır. Çocuk, gençlik dönemine girdiğinde yaşadığı bedensel değişimlerle birlikte kişiliği de gelişmekte ve yeni değerlerle birlikte sorumluluk duygusunu kazanmaya başlamaktadır. Çocukluktan itibaren yaşantıları, oyunları, çevresiyle etkileşimleri sonucu kendini ve sınırlarını tanımaya başlar. Gençlerin, yaşadıkları dönemin karmaşasını deneyimlemeleri sonucu toplumdaki yerini görmeye başladığı, başkalarıyla ilişkilerini geliştirdiği, kişilik kazandığı, yapabileceklerinin sınırını bildiği ve böylece sorumluluklarının farkına vardığından söz edilmiştir (Yavuzer, 1998). Çocukluktan başlayarak ilgi duyulan sanat ve spor gibi alanlar sayesinde kişilerin kendini fark ettiği bildirilmiş. Özellikle serbest zamanlarında ilgilenilen spor, sosyal bir davranış olarak bireylerde pek çok özellik gelişimine destek verdiği, sosyalliği ve sosyal sorumluluğu geliştirmede destekleyici, gencin kendi yaptıklarının farkına varmasında dolayısıyla sorumluluk duygusunun gelişiminde önemli olduğu bildirilmiştir (Yetim, 2000; Harmandar, Özdilek ve Göral, 2000). Sorumluluk duygusu, bireylerin kişilik gelişiminde oldukça önemlidir. Spor etkinliklerinin de sorumluluk duygusu kazandırarak kişilik gelişimi açısından destekleyici olduğu belirtilmiştir (İnal, 2000). Okulların eğitim yanı sıra bir diğer görevlerinden biri de öğrencide sorumluluk duygusu geliştirerek, öğrencilerin birlikte olma ihtiyaçlarına bazı etkinliklerle cevap vermektedir. Okullarda yürütülen pek çok çalışmanın yanında kültür, sanat ve spor etkinlikleri ile sosyalleşme sağlamaktadır. Okullarda verilen eğitim içerisinde, takım olmayı, paylaşmayı destekleyen derslerden biri de beden eğitimi ve spor dersidir. Beden eğitimi ve spor dersi sayesinde, fizik sağlığın korunması, birlikte ve aktif olma, okul içinde ve dışında sosyal etkinliklerle birlikte akran etkileşimleri sayesinde kendini tanıma ile birlikte sosyal bir ortam içinde ve sorumluluk duygusu gelişir.

Tüm bu literatür bilgilerinden yola çıkılarak; ergenlik döneminde olan ve lise eğitimi alan bireylerde bireysel ve sosyal sorumluluk duygusu ne düzeyde olduğu merak edilmiştir. Özellikle liselerde okuyan gençlerde belirlenen bireysel ve sosyal sorumluluk duygularının spor yapma durumuna ve spor yapanlar içerisinde amatör-profesyonellik durumlarına göre değişip değişmediği belirlemeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk duygularının belirlenerek, spor yapma, yapılan spor branşı, yaş, cinsiyet ve spor yapma yılına göre değişip değişmediğinin tespit edilerek alana katkı sunulmasıdır.

YÖNTEM

Araştırma Türü, Evren ve Örneklem

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni Sakarya İli Adapazarı Merkez İlçede bulunan 23 liseden oluşmaktadır. Araştırma örneklemi bu liselerden tesadüfi yöntemle seçilen Sakarya Anadolu Lisesi, Tansu Çiller Mesleki Teknik Anadolu Lisesi , İMKB Mehmet Akif Ersoy Mesleki ve Tenik Anadolu Lisesi , Hacı Zehra AKKOÇ Kız Anadolu Lisesi, Serdivan Sakarya Anadolu Lisesi, Adapazarı İMKB Sakarya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ,Sakarya Cevat Ayhan Fen lisesi olmak üzere 7 lisede okuyan 14-18 yaş aralığında bulunan 208 kız, 215 erkek olmak üzere toplam 425 lise öğrencisinden oluşturulmuştur. Araştırma için Sakarya il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınarak çalışma başlatılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluklarını ölçmek için Li ve arkadaşları tarafından 2008 yılında geliştirilen, Türkçeye uyarlaması ve güvenirlik geçerliği Filiz ve Demirhan (2015) tarafından yapılan, 13 maddelik 6 cevaplı likert tipi bir ölçek olan Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği (BSSÖ) kullanılmıştır. Ölçek Kesinlikle Katılıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılıyorum, Katılmıyorum, Biraz Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum şeklindedir. Ölçeğin maddeleri 6, 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde sıralanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 78'dir (Filiz ve Demirhan, 2015).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 21.00 Paket programı kullanılmış. Manidarlığı 0,05 düzeyinde sınanmıştır. İstatistiksel analiz aşamasında öğrencilerin kişisel betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. İstatistiksel analizde Kolmogorov-Smirnov test sonucu verilerin normal bir dağılım gösterdiği ve homojen olduğu belirlendiği için parametrik testlerden ikili küme karşılaştırmaları için "bağımsız grup t testi" üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için "tek yönlü varyans analizi (Anova)" kullanılarak, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde bulgular ve bulgular ile ilgili yorumlar yer almaktadır. Bu kısımda Cinsiyet ve Yaş değişkeninin Frekans dağılımları alınmıştır. Bir takım sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo1: Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilere Ait Özelliklere İlişkin Frekans Dağılımları

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	**Kadın**	208	48.9
	Erkek	217	51.1
Yaş	**14 yaş**	10	2.4
	15 yaş	110	25.9
	16 yaş	144	33.9
	17 yaş	110	25.9
	18 yaş	46	10.8
	19 yaş	5	1.2
Spor durumu	**Hiç Spor Yapmıyor**	211	49.6
	Takım sporu yapıyor	152	35.8
	Bireysel sporda çalışıyor	62	14.6

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğrencilerin cinsiyet, yaş ve spor durumu değişkenlerinin frekans dağılımları alınmıştır. Tablodan görüleceği üzere çalışmaya. 208 (%48.9) kadın ve 217 (%51.1) erkek öğrenci olmak üzere toplam 425 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaşlarına bakıldığında 14 yaşında 10 (%2.4), 15 yaşında 110 (%25.9), 16 yaşında 144 (%33.9), 17 yaşında 110 (%25.9), 18 yaşında 46 (%10.8), 19 yaşında ise 5 (%1.2) kişinin katıldığı görülmüştür. Spor yapma durumları incelendiğinde 425 öğrenciden, 211 (%49.6) tanesinin hiç spor yapmadığı görülmüştür. 152 (%35.8) tanesinin takım sporu ve 62 (%14.6) tanesinin bireysel spor yaptığı tespit edilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal ve Bireysel Sorumluluk Ortalama Değerlerine Ait Faktör Analizi Sonuçları (Anova)

Değişkenler		**Sosyal sorumluluk Ort±Ss**	**Bireysel sorumluluk Ort±Ss**
yaş	**14**	34.10±5.04	29.4±4.74
	15	34.80±5.99	29.21±5.16
	16	34.86±6.43	29.19±6.03
	17	33.85±6.47	28.85±5.89
	18	48.96±77.72	41.67±71.23
	19	109.8±163.96	78.2±116.33
	P Değeri	**.000**	**.000**
Spor durumu	**Spor yapmıyor**	37.26±33.41	30.59±28.99
	Takım sporu	37.17±35.76	31.91±29.79
	Bireysel spor	35.51±5.171	30.45±4.98
	P Değeri	.926	.887

Tablo 2'de Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal ve bireysel sorumluluk ölçeği puan ortalaması sonuçları görülmektedir. Öğrencilerin yaşlarına göre sosyal ve bireysel sorumluluk puanları değerlendirildiğinde, yaşları arttıkça bireysel ve sosyal sorumluluk duygusunda artış görüldüğü, bu yaşla birlikte artışın ileri derecede anlamlı olduğu görülmüş. Yalnız 17 yaşındaki öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluklarında anlamlı bir azalma olduğu görülmüştür.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal ve Bireysel Sorumluluk Düzeyi Ortalamalarına Ait Analiz Sonuçları (İndependent T Testi)

		Sosyal sorumluluk Ort±Ss	**Bireysel sorumluluk Ort±Ss**
cinsiyet	**Kadın**	40.07±44.81	33.64±38.11
	erkek	34.009±6.77	28.54±6.43
P Değeri		**.049**	**.052**

Tablo 3'de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sosyal ve bireysel sorumluluk düzeyinin ortalaması alınmıştır. İndependent t testi yapılmıştır. Kadınların ve erkeklerin sosyal sorumluluğunda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bireysel sorumluluk ise Kadın ve erkeklerin bireysel sorumluluklarında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma lise eğitimi gören öğrencilerin spor yapıp yapmama durumlarına göre bireysel ve sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya katılanlarda spor yapan ve yapmayanlar arasında bir karşılaştırma yapılmış. Yine spor yapanlardan yaptıkları sporu takım veya bireysel olarak yapma durumuna göre hem sosyal ve hem de bireysel sorumluluk açısından

değerlendirilmiştir. Bu karşılaştırma için ölçek uygulamalarında lise öğrencilerinin verdiği yanıtlar; spor yapıp yapmama, spor yapıyor iseler takım veya bireysel olarak spor yapma durumlarına göre analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatür çalışmalarına bakıldığında spor yapma durumuna göre sosyal ve bireysel sorumluluk duygusunu değerlendiren bir çalışmaya rastlanmadığı için başka çalışmalarla karşılaştırma yapılamamıştır. Ancak spor çalışmalarının da programda yer verilen rekreatif destekli çalışmalarda özellikle benlik saygısını arttırması sonrası sorumluluk duygusunun artışını desteklediği bildirilmiştir (Aşçı, Gökmen, Tiryaki ve Öner, 1993; Başaran, 2016; Ekeland, Heian & Hagen, 2005).

Lise öğrencilerinin yaşı açısından bakıldığında; bireysel ve sosyal sorumluluk duyguları; lise öğrencilerinin yaşlarının artışına paralel olarak, hem sosyal ve hem de bireysel sorumlulukta anlamlı bir artış görülmüştür. Sadece 17 yaşındaki öğrencilerin bireysel ve sosyal sorumluluklarının diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Normalde yaş büyümesine paralel olarak artan sosyal ve bireysel sorumluluğun 17 yaşta düşme göstermesinin nedeni olarak; ergenlik dönemi özelliklerinden kaynaklı olabileceği bu konuda 17 yaş dönemine ilişkin daha detaylı çalışmaların planlanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; çalışmamızla karşılaştırmalı değerlendirebileceğimiz bir araştırmaya rastlanmamış. Bu durum ergenlik dönemi özellikleri açısından yorumlandığında; 15-18 yaşları arasında orta ergenlik olarak isimlendirilen dönemde; anne baba ile yoğun çatışmaların yaşandığı, gencin bu dönemde farklı bir birey olduğunu, farklı düşündüğünü etrafındakilere gösterme çabasıyla başkalarının verdiği rolleri kabul etmeme davranışı gösterdiği(Derman, 2008). Çevredekilerden farklı olma, diğerlerinden farklı düşündüğünü göstermek açısından orta ergenliğe denk gelen 17 yaşlarda anne babadan uzak durması, bireysel ve sosyal sorumluluğun düşük olmasının bu çatışmalardan kaynaklı olabileceğini düşündürtmüştür.

Araştırmalar ergenlikte yaşanan sorunlarla sorumsuz davranışlar arasında ilişki olduğunu göstermiş. Bu dönemde akademik sorumluluk sahibi olmanın başarılı sonuçlar ortaya koymada destek sağladığı. Dolayısıyla sorumluluk gerektiren gencin davranışlarının olumu sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir (Özen, 2009, 2011). Araştırma bulgularından lise öğrencilerinin bireysel ve sosyal sorumluluk duygusu incelendiğinde; sosyal sorumluluk açısından kadınlar lehine anlamlı sonuçlar görülürken, bireysel sorumluluk duygusu açısından yine kadınlar lehine sınırda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yapılan çalışmalara bakıldığında; bu sonuçları destekleyen veriler olduğu (Şahan, 2011) gibi araştırmamızın aksine cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığını gösteren sonuçlar da mevcuttur (Cengil, 2015; Aladağ, 2009; Özen, 2009). Bireysel ve sosyal sorumluluğun kızlarda yüksek çıkmasının nedeni; çocukluktan itibaren cinsiyet rollerinin evcilik oyunlarıyla birlikte yüklenildiği. Anneliğe ilişkin sorumlulukların, annelik davranışının oyunlarda denenerek sınandığı. Çocukluktan başlayarak kızların cinsiyet rolerine ilişkin sorumlulukları öğrenerek bu durumlara şartlandırıldığı belirtilmiştir (Karagün, 2013; Özdemir, 2006; Özkalp, 2001). Bu bilgilerle bakıldığında çocukluktan itibaren kız çocuklarına yüklenen toplumsal cinsiyet rollerin etkisini gösterircesine bu çalışmada da kızlar lehine anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sorumluluk duygusunun çocukluktan itibaren aile ve çevredekilerin yaklaşımları ve bireyin kendisinin gösterdiği becerilerle deneyimlenerek öğrenildiği. Böylece deneyim arttıkça kişilerin yaşamlarının kontrolünü elinde tuttuğunu gördükleri ve böylece mutlu oldukları (Özen, 2009, 2011) bilgisiyle yorumlanacak olursa; araştırma bulgularımızdan yaşla birlikte sorumluluk duygusunun arttığı da göz önüne alındığında; sağlıklı, duyarlı, sorumluluk sahibi ve dolayısıyla mutlu bireylerin yetişmesi için çocukluktan başlanarak sorumluluk duygularının desteklenmesi gerekir. Bunun için de spor ortamlarında; özellikle takım çalışması ve paylaşma gerektiren kurallı oyunlarda çocuklara sorumluluk vererek, kural öğrenimiyle birlikte, takımda ve oyunda sorumluluk alarak kendi yaşamlarını kontrol edebildikleri duygusu geliştirerek sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine destek verilmesi gerektiği önerilmektedir.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bililimleri Enstitüsü, Ankara.

AliKaşifoğlu, M. (2008). Ergenlerde davranışsal sorunlar, *Adolesan Sağlığı. II Sempozyum Dizisi* No:63 (ss.55-59).

Aşçı, F.H., Gökmen, H., Tiryaki, G. ve Öner, U. (1993). Liseli erkek sporcuların ve sporcu olmayanların benlik kavramları. *Spor Bilimleri Dergisi*, (4)1, 34-43.

Babadoğan, C. (2003, Kış). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı,157. 18.04.2017 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/babadogan.htm adresinden alınmıştır.

Başaran, Z. (2016). The effect of sportive and cultural activities on the self-esteem and hope of the children who have tendency to ınvolve in a crime. *Educational Research and Reviews.* 11(14), 1324-1330.

Cengil, M. (2015). Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde sorumluluk duygusu ve sorumluluk davranışı üzerine bir araştırma. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 20(33), 7-23.

Cüceloğlu, D. (2002). *Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

Derman, O. (2008, Mart). Ergenlerde psikososyal gelişim, *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi* No:63 S.19-21, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri. 15.04.2017 tarihinde http://www.ctf.edu.tr/Stek/pdfs/63/6302.pdf adresinden alınmıştır.

Dökmen, Ü. (2000). *Yarına kim kalacak? evrenle uzlaşma sürecinde varolmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ekeland E, Heian F.& Hagen K.B. (2005). Can exercise improve self esteem in children and young people? a systematic review of randomised controlled trials. *British Journal Of Sports Medicine.* 39(11), 792–798.

Filiz, B. ve Demirhan, G. (2015). Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği'nin (BSS-Ö) Türk Diline uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi*, 26 (2), 51–64.

Harmandar, İ.H., Özdilek, Ç. ve Göral, M. (2000). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Kütahya: Alp Ofset.

İnal, A.N. (2000). *Beden eğitimi ve spor bilimine giriş*. Konya: Desen Ofset Matbaacılık.

Karagün E. (2013). Toplumsal cinsiyet, kadın ve spor. Bulunduğu eser: Tekcan, M. (Ed.) *Kadın Kitabı* (ss.301-323) Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Owens, T. (1983). Helping youth became more responsible. *American Educational Research Association*, 67, 22.

Özdemir, N. (2006). *Türk çocuk oyunları*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Özen, Y. (2011). Kişisel sorumluluk bağlamında kariyer seçimini etkileyen sosyal psikolojik faktörler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, (3), 81-96.

Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora tezi, Erzurum.

Özkalp, E. (2001). *Sosyolojiye giriş*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.

Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.

Yetim A, (2000). Sporun sosyal görünümü. *Gazi beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi* (Gazi BESBD), 1, 63.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 13 ISSN: 2146-9199

AKTİF ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ: İZMİT ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Elif Karagün
Kocaeli Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
elif.karagun@gmail.com

Özet
Amaç, beden eğitimi ve spor dersine ilişkin öğretmenlerin düşüncelerinin belirlenmesidir. 2014-2015 öğretim yılında gerekli izinler alındıktan sonra, İzmit İlçe'de çalışan 418 öğretmene, tesadüfi yöntemle; beden eğitimi ve spor dersinin kaçıncı sınıfta programlarda yer alması; mevcut 2 saatin yeterliliği ve kaç saat olması yönündeki sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde; % 64.8'i haftalık 2 saati yetersiz, %35.2'si yeterli bulmuştur. Kaç saat olması gerektiği sorusuna, ilkokulda; % 35.6'sı 4 saat; %21.8'i 2 saat; %17,7'si 5 saat, %15.1'i 3 saat yanıtını vermiştir. Ortaokulda; %39.7'si 4 saat, % 27.8'i 2 saat, %16'sı 3 saat, %10.3'ü 5 saat derken, Lisede; %34'ü 4 saat, %33.5'i 2 saat, %16.5'i 3 saat, %8.1'i 5 saat demiştir. Kaçıncı sınıftan başlanarak programlarda olması gerektiği sorusuna; %59.3'ü ilkokul 1. Sınıf, %32.8'i okul öncesi dönem, %3.1'i ilkokul 2.sınıf, %2.4'ü ilkokul 4. sınıf yanıtını vermiştir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul öğretmeni, ortaokul öğretmeni, beden eğitimi dersi, spor.

OPINIONS OF ACTIVE TEACHERS ABOUT PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS CLASSES: İZMİT CASE

Abstract
The aim is to determine teachers' thoughts on physical education and sports lessons. After obtaining the required permissions in the 2014-2015 school year, 418 teachers working in Izmit District were randomly selected to participate in the research and when their answers regarding the questions in what grades physical education and sports classes should be included in the school program and whether the current 2-hour classes are enough or how many hours they think it should be were analyzed; 64,8% found 2-hour weekly classes insufficient, and 35,2% found it enough. Regarding how many hours it should be weekly in primary school; 35,6% said 4 hours; 21,8% said 2 hours, 17,5% said 5 hours, and 15.1% said 3 hours. In secondary school; 39.7% said 4 hours; 27.8% said 2 hours; 16% said 3 hours; and 10% said 5 hours. In high school; 34% said 4 hours; 33.5% said 2 hours; 16.5 said 3 hours; and 8.1% said 5 hours. Regarding the answers to what grade level this course should be started in the program; 59% said 1st grade in primary school, 32,8% said in preschool period, 3.1% said 2nd grade in primary school, 2,4% said 4th grade in primary school.

Keywords: Primary school teacher, secondary school teacher, physical education class, sports.

GİRİŞ

Mevcut eğitim sistemimizde temel amaç, kendini gerçekleştiren, kişilik, sosyal ve bedensel gelişimlerini sağlıklı tamamlayan, ayakları üzerinde durabilen nihayetinde de yaşam kalitesinin geliştirildiği bireyler yetiştirilmesini sağlamaktır. Bu açıdan eğitimin organize bir şekilde sunulduğu ve bu belirtilen amaçların gerçekleştirildiği okullarda nesilleri destekleyici olarak; mevcut yeteneklerin keşfedilip geliştirilerek, üretici, mutlu, yaşam kalitesi açısından donanımlı bireyler haline gelmelerini sağlayıcı çalışmalar yapılması hedeflenmektedir.

Ülkemizin eğitim sistemi içerisinde, bir sonraki eğitim yaşantılarına temel teşkil eden genel kültür derslerinin yanı sıra; özellikle yaratıcılığı geliştiren, sağlığı korumayı, sosyal, kişilik vb her tür gelişimi destekleyici müzik, resim, beden eğitimi ve spor gibi derslerin de olduğunu görürüz. Bireyin gelişiminde önemli bir noktada olduğu bilinen, ayrıca bireyin; bedensel, kişilik, sosyal ve ahlaki gelişimine destek veren ve genel eğitimin içerisinde yer alan beden eğitimi ve spor dersinin tanımına baktığımızda; zihinsel, duygusal, sosyal nihayetinde de bedensel olarak davranışlarda kasıtlı değişim sağladığı (Gökalp, Şahenk ve Türkmen, 2011). Bu kasıtlı değişim sonrası beden kontrollünü sağlayarak sağlıklı hareket etmeyi de içerisine aldığını görürüz. Ayrıca fiziksel etkinliklerle okulda öğrencilerin gelişmesi, bilgili olması, tutumsal, motorsal ve davranışsal açıdan becerilerin gelişiminde eğlenceli katılım sağlanması amacıyla yapılan etkinlikler, aktif olmayı getiren bir yaşam becerisi olarak açıklanmış. Beden eğitimi ve spor dersinin okul programlarında yer almasının başlıca amacının da; öğrencilerde; bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişim sağlamak olduğu da belirtilmiştir (Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2006; Koç ve Tekin, 2011; Tamer ve Pulur, 2001).

Eğitimin temel amaçlarına ulaşılabilmesi öğrencinin zihinsel eğitimi yanında, fiziksel eğitimlerinin de ele alınmasıyla sağlanabileceği, yine toplumda bireylerin fizik aktivitelerinde düşüş yaşanmasının, sağlık problemlerin ortaya çıkmasına zemin hazırladığı, fizik aktivitelerin arttırılması ve sağlığın geliştirilmesinin eğitimde öncelikle ele alınması gereken bir konu olduğu aktarılmıştır (Güneş, 2004; İnce, Hünük ve Müftüler, 2014). Eğitim önceliği içerisinde olması gerektiği belirtilen ve sağlığın kazanılmasında önemli görülen, fizik aktiviteye dayalı bir ders olan Beden eğitimi ve spor dersinin ülkemiz tarihinde müfredatlarda yer alma durumuna bakıldığında; 1868 yıllarında Fransız öğretmenler tarafından Galatasaray Lisesi'nde haftada iki kez sabahları yaptırılan, sonraki süreçlerde askeri okullarda programa alınan cimnastik derslerinin yer aldığı görülmüştür (Bilir, 2008; Tayga, 1990). Günümüz beden eğitimi ve spor dersinin temelinin, İsveç'te eğitim alan Selim Sırrı Tarcan'ın Beden Eğitimi Müfettişi" olarak İsveç cimnastik ekolünü Türkiye'de uygulamasıyla 1909 yılından itibaren canlanmaya başladığı. 1926 yılında, İstanbul Çapa Kız Öğretmen Okulu'nda dört dönem devam eden 9'ar aylık kurslar açıldığı ve sonrası Cumhuriyet döneminde Beden eğitimi ve spor öğretmenliğinin meslek haline geldiği bildirilmiştir (Bilir, 2008).

Beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili önemli akademik çalışmalara bakıldığında; 21 yüzyılda Eğitimde gelişmeleri değerlendirmek, pedagojinin farklı boyutlarını incelemek ve yeni çözümler üretmek üzere yapılan çalışmalardan biri de GoFPEP 2010'dur. Bu toplantıda sağlık ve beden eğitimi alanında yapılan çalışmalar arasında bağ kurularak, beden eğitiminin sağlık içerisinde işlerliği konusunda yeni çözüm yolları şekillendirmek amacıyla yapıldığı bildirilmiştir (Edgınton, Chın & Demirhan, 2010).

20.yüzyılın başından itibaren beden eğitimi ve spor dersi için içerik çalışmaları yapıldığı ve Milli Eğitim bakanlığınca orta öğretim okullarında beden eğitimi ve spor dersi için; vücudun güçlendirilmesi, sinir kas koordinasyonu, postür duruşu, temel beceri, tutum, alışkanlık kazanma, sağlığa katkılarını fark etme, serbest zamanı spor ile değerlendirme, temel sağlık, ilk yardım konusunda bilgilenme, işbirlikçi çalışma, ekip olma alışkanlığı, sorumluluk kazanma, kendine güven, hızlı ve sağlıklı karar verme, dostça oynama ve yarışma, kazanma ve kaybetmeyi bilme, hakları- kuralları bilme ve uyma, demokratik yaklaşımı-alışkanlığını kazanma şeklinde tespit edilen ve bireyin fiziksel sosyal, psikolojik açıdan gelişimini destekleyen 18 amaç belirlemiştir (Öçalan ve Erdoğdu, 2009).

Beden Eğitimi ve Sağlık Pedagojisi çalışmalarıyla ilgili ortak görüş belirlemek amacıyla yapılan GoFPEP 2010 toplantısında okullarda beden eğitimi ve sağlık programlarının yaygınlaştırılması için çevredeki öğretmen yönetici veli işbirliğinde, okuldaki tüm branşları kullanarak; serbest zaman planlamasından tutularak fiziksel uygunluk, beceri, sağlık okur-yazarlığı gibi çalışmalar yürütmek ve bunlar arasında bağ kurmak, yine bu çalışmaların alanda uzman kişilerce yürütülmesini sağlamak olduğu görüşüne değinilmiş ve bu görüşler sistemli bir rapor halinde yayımlanmıştır (Edgınton et al., 2010). Yine literatür çalışmalarında beden eğitimi dersinin önemli olduğu düşüncesiyle beden eğitimi ve sağlık çalışmalarının bütünleştirilmesi ve aktif yaşamın desteklenmesi, beden eğitimi dersinin okul dışı programlarla bağlantılı olması gerektiği bilgisi de yer almıştır (Edginton et al., 2011). Gerek literatür bilgilerinde beden eğitimi ve spor dersinin öğrenci açısından kazanımlarına bakıldığında, gerekse Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konulan dersin amaçları ve bu dersin de öğrenciler tarafından

istenen ve öğrenci tutumlarının da olumlu olduğu (Güllü, Güçlü ve Arslan, 2009) bilgileri göz önüne alındığında Beden eğitimi ve spor dersinin eğitim sistemi içerisinde öğretimden öte çocuk ve gençlerin eğitimi açısından kritik bir rolü olduğu yadsınamaz.

Beden eğitimi ve spor dersinin bu önemli işlevini gerçekleştirebilmesi; öncelikle mevcut yürütülen ders ile ilgili değerlendirmelerin sağlıklı yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu düşüncelerden yola çıkıldığında; Beden eğitimi ve spor dersinin okullarda yürütüldüğü şekliyle eğitimin uzmanları olan öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği merak edilmiştir. Bu açıdan beden eğitimi ve spor dersinin mevcut programlarda yer aldığı üzere, iki saat olan süresinin; bakanlığın ortaya koyduğu hedefler açısından yeterli olup olmadığı, bu dersi yürüten ve işin uzmanı olan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branşlarda çalışan öğretmenler, Milli Eğitim sistemi içerisinde mevcut uygulanmakta olan beden eğitimi ve spor dersinin saatini yeterli bulmakta mıdır? Ayrıca öğretmenler, beden eğitimi ve spor dersinin; ilkokul, ortaokul ve lise için yeterli eğitimi sunabilmesi açısından kaç saat olmasını tavsiye etmektedirler? Yine ortaokul seviyesindeki okullardan başlanarak ataması yapılan beden eğitimi ve spor öğretmeni eşliğinde programlarda yer alan bu dersin; eğitimin hangi kademesi ve kaçıncı sınıfından başlanarak programlarda yer alması gerektiğine ilişkin sorulara yanıt aranmıştır. Bu amaçla çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin mevcut yürütülmekte olan beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Tanımlayıcı tipte olan bu araştırmanın amaçlarına uygun olarak 2014-2015 öğretim yılı yaz dönemi seminerlerinde İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra, İzmit İlçe'de seminerlerin yapıldığı 10 okula gidilmiş. Öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verildikten sonra araştırmaya gönüllü katılmak isteyenlere; araştırmacı tarafından hazırlanan 16 soruluk bir anket formu uygulanmıştır. Bu uygulama sırasında 550 anket dağıtılmış 15 dakikalık cevaplama süresi sonrası toplanan anketler gözden geçirilmiş, yönergeye uygun ve eksiksiz doldurulan toplam 418 anket dikkate alınmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları branşlar sınıflandırılırken; Türk eğitim sisteminde lise döneminde kullanılan alan tercihi ayırımları, çoklu zeka alanlarına ilişkin ayırımlar (Altan, 1999); ayrıca milli eğitim müfredatında bilinen şekli ile; sözel, sayısal, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği şeklinde bir isimlendirme yapılarak araştırmada kullanılan branş başlıkları belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 21.00 Paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel analiz aşamasında farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin kişisel bilgileri, beden eğitimi ve spor dersine ilişkin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları çıkartılarak, beden eğitimi ve spor dersine ilişkin düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Beden eğitimi ve spor dersine ilişkin öğretmen görüşlerinin tespitinin yanı sıra; çeşitli branşlarda çalışan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri de belirlenmiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu sosyo-demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere; araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin oranı (%63.2) erkek öğretmenlerin oranından (36.8) daha fazla olduğu görülür. Yaşları açısından %25.8 gibi bir oranda büyük çoğunluğunun 31-35 yaş aralığında, sonrasında da %21.8 ile 36-40 yaşların takip ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin medeni durumları değerlendirildiğinde %78.7 gibi büyük oranda evli oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin hangi kademede çalıştıklarına ilişkin yanıtlara bakıldığında %44.7 gibi bir oranda ilkokulda çalıştıkları ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin sayısını sırasıyla; ortaokul (%38) ve lise (%17.2) şeklinde bir sıralama takip ettiği tespit edilmiştir. Çalışma yılı açısından %23.2 gibi bir oranda 6-10 yıl arası tecrübeye sahip, % 20.8'inin ise 11-15 yıl arası bir iş deneyimi olduğu, yani %85.6 gibi büyük bir oranın 6 yıl ve üzeri deneyime sahip oldukları görülürken; %14.4 gibi küçük bir orandaki öğretmenlerin iş deneyimlerinin de 5 yıl ve altı

olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamındaki öğretmenlere herhangi bir hastalık geçirip geçirmedikleri sorulduğunda %88.3'ü herhangi bir hastalık geçirmediğini, %11.7 gibi bir oranın çeşitli hastalıklar geçirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin serbest zamanlarında iş dışı herhangi bir etkinliğe katılıp katılmadıkları sorusuna; %81.1 oranda herhangi bir etkinliğe katılmadıkları yanıtını verirken sadece %18.9 gibi küçük bir oranda iş dışı etkinliğe katılım sağladığı belirlenmiştir. Etkinliğe katılan %18.9 oranı içerisinde de sadece %13.9'unun spor aktivitesi ile ilgilendiği verilen cevaplardan tespit edilmiştir.

Tablo 1: Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Yüzdelik Dağılımları

Değişkenler		**N**	**%**
Cinsiyet	**Kadın**	264	63.2
	erkek	154	36.8
yaş	**20-25 yaş**	9	2.2
	26-30 yaş	61	14.6
	31-35 yaş	108	25.8
	36-40 yaş	90	21.8
	41-45 yaş	61	14.6
	46-50 yaş	46	11.0
	51 yaş ve üzeri	43	10.3
branş	**Beden eğitimi**	129	30.9
	sayısal	58	13.9
	sözel	99	23.7
	Sınıf öğretmeni	112	26.8
	okulöncesi	20	4.8
Medeni durum	**evli**	329	78.7
	bekar	89	21.3
Çalıştığı okul türü	**ilkokul**	187	44.7
	ortaokul	159	38.0
	lise	72	17.2
Çalışma yılı	**0-5 yıl**	60	14.4
	6-10 yıl	97	23.2
	11-15 yıl	87	20.8
	16-20 yıl	82	19.6
	21-25 yıl	39	9.3
	26 yıl ve üzeri	53	12.7
Aylık toplam geliri	**1001-1500tl arası**	20	4.8
	1501-2000tl arası	93	22.2
	2001 tl ve üzeri	305	73.8
Herhangi bir hastalık geçirme durumu	**bedensel**	38	9.1
	psikolojik	5	1.2
	Hem bedensel-hem de psikolojik	6	1.4
	Bir hastalk yok	369	88.3
Katıldığı etkinlik	**var**	79	18.9
	yok	339	81.1
Etkinlik türü	**sanat**	3	0.7
	spor	58	13.9
	kültürel	1	0.2
	izcilik	1	0.2
Katıldığı etkinlik	**Profesyonel sor**	4	1.0
	amatör	6	1.4
	Pilates	57	13.6
	Etkinlik yok	351	84.0

Tablo 2 incelendiğinde; mevcut programlarda yer alan beden eğitimi ve spor dersinsin kaçıncı sınıftan başlanarak programlarda yer alması gerektiğine ilişkin soruya; araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin verdiği yanıtlar değerlendirildiğinde; öğretmenlerin %59.3'ü beden eğitimi ve spor dersinin ilkokul 1.

Sınıftan başlanarak programlarda yer alması gerektiğini bildirmiştir. Branşlar açısından bu soruya verilen yanıtlar değerlendirildiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %51.2'si, sayısal branştakilerin %63.8'i, sözel branştakilerin %55.6'sı, sınıf öğretmenlerinin %70.5'i, okul öncesi eğitimcilerinin %50'sinin ilkokul 1. Sınıftan itibaren beden eğitimi ve spor dersinin programlarda yer alması gerektiği şeklinde yanıtlar verilmiştir. Okullarda verilen Beden eğitimi ve spor dersinin saati yeterli olup olmadığı sorusuna öğretmenlerin; %64.8'i yetersiz derken; %35.2'si yeterli demiştir. Branşlara göre değerlendirildiğinde tüm branşlarda büyük çoğunluğun ders saatini yetersiz bulmuştur.

Tablo 2: Mevcut Beden Eğitimi ve Spor Dersi Yeterli mi? Kaçıncı Sınıfta Programlarda Yer Almalı Sorusuna Verilen Yanıtların Öğretmen Branşlarına Göre Yüzdelik Dağılımları

Değişkenler		Beden öğretm.		Sayısal Branş		Sözel branş		Sınıf öğretm.		Okul öncesi		Toplam Öğret. yanıtları	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kaçıncı sınıftan başlamalı	Ana sınıfı	52	40.3	19	32.8	35	35.4	23	20.5	8	40	137	32.8
	İlkokul 1	66	**51.2**	37	**63.8**	55	**55.6**	79	**70.5**	11	**50**	248	**59.3**
	İlkokul 2	4	3.1	1	1.7	2	2	6	5.4	-	-	13	3.1
	İlkokul 3	3	2.3	-	-	3	3	3	2.7	1	5	10	2.4
	İlkokul 4	3	2.3	-	-	-	-	-	-	-	-	3	0.7
	İlkokul 5	1	0.8	1	1.7	2	2	1	0.9	-	-	5	1.2
	Ortaokul	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	2	0.5
Ders saati	Yeterli	36	27.9	20	34.5	29	29.3	53	47.3	9	45	147	35.2
	Yetersiz	93	**72.1**	38	**65.5**	70	**70.7**	59	**52.7**	11	**55**	271	**64.8**
Toplam		129		58		99		112		20		418	

Tablo 3 incelendiğinde; ilkokulda beden eğitimi ve spor dersinin haftalık kaç saat olarak programlarda yer alması gerektiğine dair sorulan soruya; araştırmaya katılan toplam öğretmenlerin %35.6'sı ilkokulda haftalık 4 saat olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlik yapılan branşlara göre verilen yanıtlara bakıldığında; beden eğitimi ve spor dersine giren öğretmenlerin % 44.2 gibi büyük bir oranı beden eğitimi ve spor dersinin ortaokulda 4 saat olması gerektiğine dair görüş bildirmiştir. Sayısal branştakilerin %31'i 2 saat derken yine %31'i 4 saat şeklinde yanıtlamıştır. Bu yanıtlardan görüleceği üzere 2 ve 4 saat önerisinin sayısal branşta çalışan öğretmenlerce eşit oranda yapıldığı görülmüştür. Sözel branştakilerin % 39.4'ü, 4 saat önerirken, sınıf öğretmenlerin %33'ü 5 saat önerdikleri görülmüştür. Okul öncesi dönem öğretmenlerine bakıldığında ise %35nin beden eğitimi ve spor dersinin ilkokul programlarında haftalık 2 saat olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 3: İlkokulda Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Kaç Saat Olmalı Sorusuna Verilen Yanıtların Öğretmen Branşlarına Göre Yüzdelik Dağılımları

Değişkenler		Beden eğitimi öğretmeni		Sayısal Branş		Sözel Branş		Sınıf öğretmenleri		Okul öncesi		Toplam Öğretmen yanıtları	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
İlkokulda beden eğitimi dersi kaç saat olmalı	1 saat	1	0.8	-	-	1	1.0	1	0.9	-	-	2	0.5
	2 saat	17	13.2	18	**31.0**	21	21.2	28	25	7	**35**	91	
	3 saat	18	14	12	20.7	20	20.2	10	8.9	3	15	63	21.8
	4 saat	57	**44.2**	18	**31**	39	**39.4**	30	26.8	5	25	149	15.1
	5 saat	20	15.5	4	6.9	5	5.1	37	**33**	4	20	74	**35.6**
	6 saat	9	7.0	6	10.3	3	3.0	4	3.6	1	5	28	
	7 saat	-	-	-	-	1	1.0	-	-	-	-	1	17.7
	8 saat	1	0.8	-	-	1	1.0	-	-	-	-	1	6.7
	10 saat	1	0.8	-	-	-	-	2	1.8	-	-	3	0.2
	Fikrim yok	5	3.9	-	-	-	-	-	-	-	-	5	0.2
													0.7
													1.2
Toplam		129		58		99		112		20		418	

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 13 ISSN: 2146-9199

Tablo 4'e bakıldığında ortaokulda beden eğitimi ve spor dersinin kaç saat olması gerektiğine dair soruya; branş ayırmaksızın araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin %39.7'lik gibi bir diliminin 4 saat olması gerektiği yönünde yanıtlar vermiştir. Branşlar açısından değerlendirildiğinde ise, beden eğitimi ve spor dersinin ortaokulda kaç saat olmalı sorusuna; beden eğitimi öğretmenlerinin % 48.8'lik gibi büyük bir oranda 4 saat olması gerektiğini, sayısal branştakilerin %36.2'sinin, sözel branştakilerin % 39.4'ü, sınıf öğretmenlerin %33.9'unun 4 saat dedikleri, okul öncesi öğretmenlerinin %50'sininin 2 saat dedikleri görülmüştür.

Tablo 4: Ortaokulda Beden Eğitimi ve Spor Dersi Kaç Saat Olmalı? Sorusuna Verilen Yanıtların Öğretmen Branşlarına Göre Yüzdelik Dağılımları

Değişkenler		**Beden eğitimi öğret.**		**Sayısal Branş Öğret.**		**Sözel Branş Öğret.**		**Sınıf Öğretm.**		**Okul öncesi Öğret.**		**Toplam Öğretmen yanıtları**	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Ortaokulda beden eğitimi dersi kaç saat olmalı?	1 saat	1	0.8	-	-	-	-	-	-	-	-	**1**	**0.2**
	2 saat	20	15.5	22	**37.9**	30	30.3	34	30.4	10	**50**	**116**	**27.**
	3 saat	18	14	10	17.2	20	20.2	17	15.2	2	10	**67**	**8**
	4 saat	63	**48.8**	21	36.2	39	**39.4**	38	**33.9**	5	25	**166**	**16**
	5 saat	14	10.9	4	6.9	5	5.1	18	16.1	2	10	**43**	**39.**
	6 saat	5	3.9	1	1.7	3	3	3	2.7	1	5	**13**	**7**
	7 saat	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	**1**	**10**
	8 saat	3	2.3	-	-	1	1	2	1.8	-	-	**6**	**3.1**
	10 sa.	2	1.6	-	-	-	-	-	-	-	-	**2**	**0.2**
	bilmiyor	3	2.3	-	-	-	-	-	-	-	-	**3**	**1.4**
													0.5
													0.7
Toplam		129		58		99		112		20		**418**	

Tablo 5'e bakacak olursak, liselerde okutulan beden eğitimi ve spor dersinin haftalık kaç saat olması gerektiğine ilişkin soruya verilen yanıtlara bakıldığında; araştırmaya dahil olan öğretmenlerin toplamı % 34'ü 4 saat demiştir. Öğretmenler branşlar açısından karşılaştırıldığında; beden eğitimi ve spor branşında çalışan öğretmenlerin %48.1'i 4 saat olması gerektiğini, sayısal branştakilerin %44.8'i, sözel branştakilerin %35.4'ü, sınıf öğretmenlerinin % 35.7'si, okul öncesi eğitimcilerin %50'si liselerde beden eğitimi ve spor dersinin haftalık 2 saat olması gerektiğini bildirmişlerdir.

Tablo 5: Lisede Beden Eğitimi ve Spor Dersi Kaç Saat Olmalı Sorusuna Verilen Yanıtların Öğretmen Branşlarına Göre Yüzdelik Dağılımları

Değişken.		**Beden eğitimi öğretmeni**		**Sayısal Branş**		**Sözel Branş**		**Sınıf öğretmeni**		**Okul öncesi N(%)**		**Toplam Öğretmen yanıtları**	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Lisede beden eğitimi ve spor dersi kaç saat olmalı	**1 saat**	1	0.8	-	-	5	5.1	-	-	1	5.0	7	1.7
	2 saat	29	22.5	26	**44.8**	35	**35.4**	40	**35.7**	10	**50**	140	33.5
	3 saat	18	14	11	19	20	20.2	17	15.2	3	15	69	16.5
	4 saat	62	**48.1**	16	27.6	29	29.3	31	27.7	4	20	142	**34**
	5 saat	9	7	3	5.2	5	5.1	16	14.3	1	5	34	8.1
	6 saat	5	3.9	2	3.4	3	3.0	4	3.6	1	5	15	3.6
	7 saat	-	-	-	-	1	1.0	-	-	-	-	1	0.2
	8 saat	1	0.8	-	-	1	1.0	2	1.8	-	-	4	1
	10 saat	2	1.6	-	-	-	-	2	1.8	-	-	4	1
	Fikrim yok	2	1.6	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0.5
Toplam		129		58		99		112		20		418	

TARTIŞMA

Bu araştırmada, kişilik, sosyal, bilişsel ve bedensel gelişimde önemli bir yeri olan, ayrıca bütün sağlığı destekleyici, fiziksel sağlık açısından önemli görülen, her bireyin eğitimi süresince zorunlu katıldığı, fiziksel aktivite alışkanlığının kazanılmasında temel teşkil eden, beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili betimsel bir bilgiye ulaşılarak katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu açıdan okullarda; farklı kademe ve farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin kendi deneyimlerini göz önünde bulundurarak; beden eğitimi ve spor dersinin süresi ve programlarda nasıl yer alması gerektiğine ilişkin görüşleri alınarak alana katkı sunulması amaçlanmıştır. Beden eğitimi ve spor dersinin kaç saat olması gerektiği konusunda zaman zaman tartışmalar olduğu hepimizin bildiği bir durumdur. Dersin kaldırılması, saatinin azaltılması vb tartışmaların yanında; bu ders ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalara rastlanmaktadır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar olmakla birlikte, okullarda görev alan ve farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinin sorgulandığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Farklı branşlarda da olsa okullarda öğretim yapan, çocukları eğiten, kişilik ve sosyal gelişimlerini destekleyip yönlendiren öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin alınması önemlidir. Bu çalışmada; okul ortamlarında sürekli farklı özellikteki çocuk ve gençlerle çalışan öğretmenlerin nasıl bir uygulama önerdikleri merak edilmiş. Konu hakkında öğretmenlerin görüşlerini öğrenmek için hazırlanan sorulara verilen yanıtlar değerlendirilerek beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili yapılacak eğitim ve akademik düzenlemelerde doğru bir bakış açısı getirerek katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtların yer aldığı bulgular bölümündeki tablolara bakıldığında; araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin çoğunluğunun (%25.8) 31-35 yaş aralığında olduğu, çalışma yılı açısından %23.2 gibi bir oranda 6-10 yıl arası, % 20.8'inin ise 11-15 yıl arası deneyimi olduğu, genel bir değerlendirme yapıldığında %85.6 gibi bir oranda 6 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu, %14.4 gibi küçük bir orandakilerin deneyimlerinin de 5 yıl ve altı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin içinde oldukları yaş aralığı itibariyle ve çalışma yılı açısından bakıldığında; beden eğitimi ve spor dersinin öğrenciler açısından katkısını değerlendirmede yeterli deneyime sahip oldukları görülmektedir. Yine öğretmenlerin kişisel bilgilerine bakıldığında çoğunluğun herhangi bir hastalık geçirmediği (%88.3) görülmektedir. Öğretmenlerin %81.1 gibi büyük bir oranın serbest zamanlarında herhangi bir etkinliğe katılmadıkları görülmüş, öğrencilere rol model olarak; yaşam kalitesi, başarı, zamanı planlama ve doğru kullanma nihayetinde de verimliliğe dair bir farkındalık geliştirmede önemli yeri olan eğitimcilerin, büyük oranda herhangi bir serbest zaman değerlendirmesi yapmaması bir hayli ilginç görülmüştür. Araştırmalar öğretmenlerin serbest zamanlarında bir etkinliğe katılmalarının yaşam kalitelerini olumlu yönde etkilediğini göstermiş (Karagün, 2016). Öğretmenlerin herhangi bir serbest zaman değerlendirme etkinliğine katılmamalarının nedeni; öğretmenlerin düşük ücret almaları, zorunlu öğretmenlik dışında başka işlerde de çalışmalarının serbest zamanlarında herhangi bir etkinliğe katılmamalarında etken görülmüştür (Aslan, 2001; Koçak ve Özkan, 2010; Şanlı, 2008). Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında bu çalışmadaki öğretmenlerin bir etkinliğe katılmamalarının bir nedeni olarak düşünülebilir. Etkinliğe katılanlar içerisinde en çok katılım sağlanan etkinliğin %13.9 oranında bedensel faaliyet olarak spor etkinlikleri olarak karşımıza çıkmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde benlik saygısının geliştirilmesinde, kişilik kazanılmasında, sosyalleşmede önemli bir noktada görülen, ayrıca sağlığın kazanılması, yaşam kalitesinin arttırılmasında; sanat, spor gibi etkinliklerin önerildiği görülmüştür (Bailey, 2006). Öğretmenlerin öğrencilerine rol model oldukları ve eğitimini vermeleri gereken yaşam kalitesinin arttırılması ve geliştirilmesi açısından sadece yaptıkları işe odaklı olmaları ve iş dışında herhangi bir etkinliğe katılmamaları düşündürücü ve konunun detaylı çalışılması gerektiği fikrini ortaya koymaktadır.

Araştırmamızda öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yararlanarak yanıtladıkları beden eğitimi ve spor dersinin mevcut yürütülmekte olan haliyle yeterli olup olmadığına ilişkin soruya verilen yanıtlar değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan 418 öğretmenin % 64.8 gibi büyük çoğunluğu yeterli olmadığını belirtmiştir. Beden eğitimi ve spor dersinin; yaşam boyu etkinliği sürdürme biçimi ve psikolojik açıdan bireyin yaşamına olumlu etkileri olduğu (Bailey, 2006), bilgileri ve öğretmenlerin değerlendirmeleri göz önüne alındığında konu üzerinde ciddi çalışmalar yapılması gerektiğini düşündürtmüştür.

Okullarda beden eğitimi ve spor dersi kaçıncı sınıftan başlanarak programlarda yer alması gerektiği sorusuna öğretmenlerin; %59.3'ü ilkokul 1. Sınıftan itibaren programlarda yer alması gerektiğini bildirmiştir. Branşlara göre bakıldığında tüm branşlarda büyük oranda ilkokul 1. Sınıf derken, tüm branş öğretmenlerince ikinci sırada okul öncesi dönemden başlanması gerektiğine yönelik yanıtlar verilmiştir. Okullarda öğrencilere akademik desteğin yanı sıra; sosyal gelişim desteğinin de sunulması ve bu sosyal gelişime yönelik desteğin de ilköğretim döneminde yapılması gerektiği belirtilmiş (Durmaz, 2008). Belirtilen bu görüşlerle birlikte araştırmamıza katılan öğretmenlerin de görüşleri dikkate alındığında; beden eğitimi ve spor dersinin ilkokul 1. Sınıftan, hatta okul öncesi eğitim döneminden başlanarak programlarda yer alması ve bu dersi verecek öğretmenlerin de alanda yetişmiş olması önem arz etmektedir. Beden eğitimi ve spor dersinin sosyal, kişilik ve bedensel gelişime katkıları düşünüldüğünde; erken yaşta programlara alınmasının çocuğun sağlıklı gelişimi açısından önemlidir. Gelişimsel açıdan katkıları yazılsa da okullarımızda beden eğitimi ve spor dersinin önemsenmemesi ya da bu dersin başka derslerin konularının işlenmesi için iptal edildiği de bilinen bir durumdur. Bu durumun sadece Türkiye'de değil; dünyada da olduğunu araştırmalar göstermiştir (Hardman, 2008). Beden eğitimi ve spor dersinin yasal düzenlemeye sadık kalınarak işlenme oranının genel olarak %79 olduğu, kıtalar açısından bakıldığında ise Avrupa'da %89; Asya ve Kuzey Amerika'da %33, bu oranların ülkelerde okuldan okula değiştiği bilgisi de literatürde yer almıştır (Hardman, 2008). Okullarda beden eğitimi ve spor dersinin ilkokul kademesinde kaç saat olması gerektiğine ilişkin soruya araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin verdiği yanıtlar değerlendirildiğinde; %35.6 gibi bir çoğunlukta 4 saat olması gerektiği yönünde yanıtlar verilmiştir. Tüm branşlar ayrı ayrı değerlendirildiğinde; hem dersin uzmanı olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerin %44.2'si, hem de sözel branş öğretmenlerinin %39.4 gibi bir oranda çoğunluğu 4 saat olarak yanıtlarken; sayısal branş öğretmenlerin %31'i eşit oranda 2 ve 4 saati işaretlemiştir. İlkokul öğrencileriyle iç içe olan ve sürekli bu grup ile çalışan sınıf öğretmenlerinin %33 gibi bir oranda çoğunluğu 5 saat olarak uygun görmüştür. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin %35 gibi bir çoğunluğu 2 saat olarak yanıtlamıştır. Beden Eğitimi ve spor dersinin ortaokulda kaç saat olması gerektiği yönündeki soruya; araştırmamıza katılan bütün öğretmenlerin %39.7 gibi büyük çoğunluğu 4 saat olarak yanıtlamıştır. Branşlara bakıldığında ise; Beden eğitimi ve spor öğretmenlerin %48.8'i, sözel branş öğretmenlerinin %39.4'ü sınıf öğretmenlerinin de %33.9'u ortaokul için 4 saat olması gerektiğini belirtmiştir. Diğer branşlara bakıldığında sayısal branştakilerin %37.9'u ve okul öncesi eğitim veren öğretmenlerin %50'si ise 2 saat olarak yanıtlamıştır.

Liselerde beden eğitimi ve spor dersinin kaç saat olması gerektiğine dair soruya ise; öğretmenlerin tümünün değerlendirmeleri %34 ile büyük çoğunluğu 4 saat olması gerektiği yönünde olmuştur. Yine işin uzmanı olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %48.1'i lise için 4 saat derken, sayısal branştakilerin %44.8'i, sözel branştakilerin %35.4'ü, sınıf öğretmenlerinin %35.7'si, okul öncesi öğretmenlerin % 50'si 2 saat olarak yanıtlamışlardır. Avrupa Eğitim sistemi ve politikalarıyla ilgili bilgi sunan Eurydice (2017)'nin sitesinde bildirdiğine göre; Beden eğitimi ve spor dersi, Türkiye'de 24-35 saat olarak ikinci kademedeki okul programlarında yer alırken Fransa ve Avusturya'da 102-108 saat olarak yer almıştır (Eurydice, 2017).

Görüldüğü üzere Avrupa'daki pek çok ülkeye göre ülkemizde beden eğitimi ve spor dersine ayrılan süre bir hayli azdır. Türkiye'de eğitim sistemimizde yapılan değişimler zaman zaman beden eğitimi ve spor dersine de yansımaktadır. Ülkemizde beden eğitimi ve spor dersinin kaç saat yapıldığına ilişkin Milli eğitim programlarına baktığımızda; daha önceleri her ne kadar ilkokulda kadrolu beden eğitimi ve spor öğretmeni olmasa da ilk üç sınıflarda iki saat olarak programlarda yer aldığı bilinir. Ders saati sonraki süreçt;e ilkokulda iki saat olan beden eğitimi ve spor dersi beş saate çıkarılarak "oyun ve fiziki etkinlikler" olarak adının da değiştirildiği görülür (İnce ve diğ., 2014). Ortaokulda da zorunlu olarak programlarda haftada iki saat olan beden eğitimi ve spor derslerine ek olarak seçmeli seçilebilen haftada iki veya dört saatlik "spor ve fiziki etkinlikler" dersi de programlarda yer almıştır. 2012 ve 2013 yıllarında sağlık açısından fiziksel aktiviteye katılımını öne çıkarmak için ilk ve ortaokullarda programların güncellendiği bildirilmiştir (İnce ve diğ., 2014). Ülkemizdeki bu program değişimleri 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (Bıkmaz, 2006).

Toplumumuzdaki fiziksel aktiviteye katılımın yeterli olmamasına bakarak beden eğitim ve spor dersinde yapılan bu değişimlerin ilk ve orta öğretim alanlarında beklenen bir değişim yaratmadığından söz edilmiştir (İnce ve diğ., 2014). Literatüre bakıldığında bazı ülkelerde ders programı dışında da spor faaliyetlerine yer verildiği görülür. Örneğin Danimarka'da derslerden önce sabah koşusu yapıldığı, bazı ülkelerde de öğrencilerin fizik etkinlikte bulunabilmesi için teneffüs sürelerinin uzatıldığı bildirilmiştir (Eurydice, 2017).

Sonuç olarak; Genç ve çocukların gelişimlerinin sağlıklı devam etmesi, gerek fiziksel ve gerekse psikolojik sağlığın korunmasında etkili (Alikaşifoğlu, 2008; Başaran, 2016). olduğu için fizik aktivite, egzersiz yapmanın önemi büyüktür. Yaşam boyu egzersiz alışkanlığı kazanmanın yolu da beden eğitimi ve spor dersini bu amaçla bütünleştirerek programlanması gerekir. Beden eğitimi ve spor dersinin çocukların sosyal gelişimi için erken dönem olan okul öncesi eğitim döneminde başlanması, ilkokul öğrencileriyle çalışan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersi için önerdiği 5 saat olarak ilkokul programlarında yer verilmesi, ortaokul ve lise için de farklı günlere yerleştirilen iki ayrı ders saati olarak okul programında yer alması, öğrencilerin keyifli zaman geçirmeleri, gelişimlerinin sağlıklı olması ve okula yönelik motivasyonları açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin serbest zaman değerlendirmelerine katılımla ilgili detaylı çalışmaların planlanmasının; yaşam kalitesinin korunması ve geliştirilmesi için rol modeller sunulması açısından katkı sağlayacağı için önerilmektedir.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alikaşifoğlu, M. (2008). Ergenlerde davranışsal sorunlar. *Adolesan sağlığı. II Sempozyum Dizisi* No:63, (ss. 55-59).

Aslan, K. (2001). İlköğretim 1.kademe öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve mesleki doyumları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 63-82.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of School Health,* October, 76(8), 397-401.

Başaran, Z. (2016). The effect of sportive and cultural activities on the self-esteem and hope of the children who have tendency to ınvolve in a crime. *Educational Research and Reviews*, 11(14), 1324-1330.

Bıkmaz, F. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Dergisi*, 39(1), 99-116.

Bilir, P. (2008). Yeni beden eğitimi öğretim programı ve Köy Enstitülerinde beden eğitimi derslerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* VI (3), 145-150.

Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yasam kalitesi (Kırklareli İli örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Edgınton, C.R., Chın, M.K. & Demirhan, G. (2010). Beden *eğitimi ve sağlık: yeni bir küresel görüş birliği*, *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*, 21 (3), 122–128.

Edginton CR, Kirkpatrick B, Schupach R, Philips C, Chin MK & Chen P. (2011). A dynamic pedagogy of physical education teacher preparation: Linking practice with theory. *Asian Journal of Physical Education and Recreation*, 16(2), 7-23.

Eurydice, (2017, Mart), Avrupa'daki okullarda beden eğitimi ve spor. 23. 03. 2017 tarihinde http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150TR_HI.pdf adresinden alınmıştır.

Gökalp, M., Şahenk, S.S. ve Türkmen, M. (2011). Beden eğitimi derslerinde uygulanabilecek çok kültürlü oyun örnekleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, Journal Of Sports And Performance Researche,* 2 (1), 23-31.

Güllü, M., Güçlü, M. ve Arslan, C. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarinin incelenmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy Sports Sciences,* 2b0027, 4 (4), 273-288.

Güneş, A. (2004). *Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi*. İstanbul: PegemA.

Hardman, K. (2008). Okullarda beden eğitiminin durumu ve sürekliliği: küresel bir yaklaşım. (Çev. Cana Koca) *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences* 2008, 19 (1), 1–22.

İnce,M.L., Hünük, D. ve Müftüler, M., (2014). Fiziksel aktivite davranışı geliştirmede etkili öğretim stratejileri: problemi belirle, kanıta dayalı uygun modeli seç ve uygula. *Toplum ve Hekim*, 29 (5), 356-365.

Kangalgil, M., Hünük, D. ve Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. Of Sport Sciences*, 17 (2), 48-57.

Karagün, (2016). Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerin yaşam kaliteleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (1), 53-64.

Koç, H. ve Tekin A.(2011). Beden eğitimi derslerinin çocuklarda seçilmiş motorik özellikler üzerine etkisi. *7. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi*, *VAN YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,* Özel Sayısı, 9-17.

Koçak, F.Ü. ve Özkan, F. (2010). Yaşlılarda fiziksel aktivite düzeyi ve yaşam kalitesi. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi,* 2(1), 46-54.

Öçalan, M. ve Erdoğdu, M. (2009). Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 280-291.

Şanlı, E. (2008). *Öğretmenlerde fiziksel aktivite düzeyi-yaş, cinsiyet ve beden kitle indeksi ilişkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Ada Matbaacılık Lit. Şirk.

Tayga, Y., (1990). *Türk spor tarihine genel bakış*. Ankara: T.C. Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Yayınları. Yayın No: 87

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖLÇÜSEL TAHMİN BECERİ VE STRATEJİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Doç. Dr. Sare Şengül
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı
zsengul@marmara.edu.tr

Elmas Betül Budak
Marmara Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği
btl_budak@hotmail.com

Özet
Bu araştırmanın amacı 7. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin beceri ve stratejilerini üstbilişsel bilgi bağlamında incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Eyüp ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 32 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 30 maddelik "Üst Biliş Ölçeği" ve 12 adet açık uçlu sorudan oluşan "Ölçülerde Tahmin Becerisi Testi" ile elde edilmiştir. Araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler; frekans, yüzde ve korelasyon testi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler; öğrencilerle yapılan mülakatlardan elde edilmiştir ve nicel verileri destekleme amaçlı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ölçüsel tahmin becerisi ile üstbilişsel bilgi arasında pozitif yönlü, orta düzey, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanısıra, öğrencilerin üst bilişsel bilgi düzeyine göre farklı stratejileri tercih ettikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Üst biliş, tahmin becerisi, ölçüsel tahmin.

EXAMINING THE MEASUREMENT ESTIMATION SKILLS AND STRATEGIES OF SEVENTH GRADE STUDENTS ON THE BASIS OF METACOGNITIVE KNOWLEDGE

Abstract
The aim of this research is to examine the measurement estimation skills and strategies of 7^{th} grade students on the basis of metacognitive knowledge. The workgroup of the study is consist of 32 seventh grade students studying in a public secondary school in the province of Eyup in Istanbul in 2016-2017 school year. The data of the study has been obtained from 30-item "Metacognition scale" and "Estimation skills on measurement test" consisting of 12 open-ended questions. In the study a mixed method consisting of both qualitative and quantitative data was applied. Quantitative data were analyzed by using frequency, percentage and correlation test. Qualitative data were obtained from interviews with students and were used to support quantitative data. As a result of the study it has been found that there is a positive, mid-level, statistically meaningful relation between measurement estimation skill and metacognitive knowledge. In addition, it has been determined that students prefer different strategies according to the level of metacognitive knowledge. Various suggestions were presented to the researchers in consideration of findings obtained.

Keywords: Metacognition, estimation skill, measurement estimation

GİRİŞ

Eğitimdeki yeni gelişmeler ile birlikte bireylerin bilgiye ulaşma yolları önemli hale gelmiştir (Kapucu ve Öksüz, 2015). Bireyin nasıl öğrendiği ve öğrenme sürecinde hangi aşamalardan geçtiğinin merak edilmesi üzerine yapılan çalışmalar üstbiliş kavramının ön plana çıkmasını sağlamıştır. Üstbiliş, kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu bilişsel süreçleri kontrol edebilmesidir (Brown, 1978; Flavell, 1979; Beauford, 1996; Hacker ve Dunlosky, 2003). Drmrod'a (1990) göre üstbiliş yeteneğine sahip olan bireylerin kendi öğrenmesini planlama, öğrenme sürecinde hangi yöntemin etkili olduğunu bilme, o anki öğrenme durumunu izleme ve değerlendirme gibi davranışlar göstermesi beklenir.

Üstbilişin bir alt bileşeni olan üstbilişsel bilgi ise kişinin yeni öğrenecekleri için etkili planlar kurmasını sağlar. Literatürde öğrencilerin üstbilişsel bilgi ile başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Case, Harris ve Graham, 1992; Deseote ve Roeyers, 2002). Üstbilişsel bilgi öğrencilerin öğrenmelerini kontrol edip düzenlemelerine ve yeni bilgiyi yapılandırma süreçlerine yardımcı olur böylelikle öğrencilerin yeteneklerinin artmasını sağlayarak problem çözme, akıl yürütme, tahmin etme gibi becerilerinin gelişimine de katkıda bulunur.

Günlük hayattaki ihtiyaçların değişmesiyle birlikte matematikte kesin cevap bulmak yerine tahmini cevap bulma önem kazanmıştır. Tahmin çoğu zaman kesin cevaptan daha kullanışlıdır (Segovia ve Castro, 2009) Örneğin; yol tarifinde mekanlar arasındaki uzaklığın, yolculuk sırasında varış süresinin, markette alışveriş yaparken kasaya ödenecek para miktarının tahmin edilmesi günlük hayatta çokça kullanılan tahmin türlerindendir.

Tahmin ile ilgili ileri gelen araştırmalarda araştırmacılar tahmin etmeyi yığın, işlemsel ve ölçüsel olarak üç başlık altında incelemişlerdir (Sowder, 1992; Hanson ve Hogan, 2000). Yığın tahmini, süreksiz yapıda olan nesnelerin miktarının belli stratejilerle belirlenmesidir (Segovia ve Castro, 2009). İşlemsel tahmin, verilen bir işlem veya problemin cevabının farklı stratejiler kullanarak en hızlı şekilde gerçek cevaba en yakın değerinin bulunmasıdır (Dowker, 1992). Ölçüsel tahmin, sürekli yapıda olan nesnelerin ölçülerinin herhangi bir ölçme aracı kullanmadan, tahmin stratejileri kullanarak yaklaşık olarak belirlenmesidir (Segovia ve Castro, 2009).Günlük yaşamda yapılan tahminlerin çoğu ölçüseldir (van de Walle, 2004). Örneğin, kurabiye yapmak için yeterli şekerim var mı?, bu valiz kilo sınırını aşmış mıdır? (van de Walle, 2004) gibi durumlarda ya da bir binanın yüksekliğini, bir kalemin uzunluğunu, bir bahçenin çevresini tahmin ederken (Hogan ve Brezinski, 2003) ölçüsel tahmin yapılır.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun matematik eğitiminde kağıt kalem ile yapılan hesaplamaların ve sadece sayılarla yapılan işlemlerin önemi azalırken tahmin etme, problem çözme, akıl yürütme, ilişkilendirme ve iletişim gibi becerilerin önemi artmaktadır (NCTM, 2000; Umay, 2003; Tekinkır, 2008). Ortaokul Matematik Dersi 5-8. Sınıflar Öğretim Programı'na (2013) göre matematik eğitiminin genel amaçları arasında öğrencilerin problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilmeleri, tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin şekilde kullanabilmeleri yer almaktadır.

Öğretim programında tahmin etmenin önemi vurgulanmış olmasına rağmen ölçüsel tahmin ile ilgili yeterli kazanıma yer verilmemiştir. Ölçüsel tahmin ile ilgili 5. sınıfta "Belirlenen bir alanı santimetrekare ve metrekare birimleriyle tahmin eder." kazanımı ve buna ek olarak 5. sınıfta "Çokgenlerin çevre uzunluklarını hesaplar; verilen bir çevre uzunluğuna sahip farklı şekiller oluşturur." kazanımı doğrultusunda çevre uzunluğunu tahmin etmeye yönelik çalışmalara yer verilir açıklaması bulunur.

6. Sınıfta "Dikdörtgenler prizmasının hacmini tahmin eder." kazanımı bulunmaktadır. 8.sınıfta "Dik dairesel silindirin hacim bağıntısını oluşturur; ilgili problemleri çözer." kazanımı doğrultusunda dik dairesel silindirin hacmini tahmin etmeye ve tahminleri ölçme yaparak kontrol etmeye yönelik çalışmalara yer verilir açıklaması bulunur. Öğretim programındaki ölçüsel tahmine yönelik kazanımlar içerisinde ölçüsel tahmin stratejilerinin yer almadığı görülmektedir.

Ölçüsel tahmin ile ilgili yapılan araştırmalarda ortaya konulan çeşitli stratejiler aşağıda belirtilmiştir:

Referans noktası kullanma; bir nesnenin ölçüsünü tahmin ederken kişinin önceki bilgi ve tecrübelerine dayanarak belirlediği bir referans noktası kullanarak tahmin üretmesidir (Siegel, Goldsmith ve Madson, 1982; van de Walle, 2004).

Karşılaştırma; ölçülmek istenen nesnenin, ölçüsü daha kolay belirlenebilecek bir nesne ile kıyaslanarak tahmin üretilmesidir. (Tekinkır 2008; Gooya, Leyla, ve Teppo, 2011).

Birim tekrarlama; kişinin zihninde belirlediği birimleri tekrarlayıp bu birimleri sayarak ölçülecek uzunluğu tahmin etmesidir (Gooya, vd. 2011). Bu tahmin stratejisinde genellikle karış, adım, kulaç gibi standart olmayan birimler kullanılır.

Parçalama; tahmin edilecek ölçüyü alt bölümlere ayırmadır (Siegel, vd. 1982; van de Walle, 2004).
Sıkıştırma; tahmin edilecek nesnenin ölçüsünden biraz az ve biraz fazla olarak belirlenen iki değer arasında tahmin üretmedir (Siegel, vd. 1982; Gooya, vd. 2011).

Gözünde canlandırma; kişinin tahmin edilecek nesneyi gözünde canlandırarak tahmin üretmesidir (Siegel, vd. 1982).

Rastgele tahmin; tahmin sonucunun neye dayandırıldığı ifade edilmeden göz kararı yapılan tahminlerdir (Segovia ve Castro, 2009).

Tahmin stratejileri doğru zamanda uygun bir şekilde kullanılırsa öğrenci başarısının artmasına katkı sağlamaktadır (Sulak, 2008). İlkokul ve ortaokul programında kazandırılacak işlemsel becerilerin temeli ölçüsel tahmin becerisine dayandığı için ölçüsel tahmin becerisi büyük önem taşımaktadır. Günlük yaşamda ölçüsel tahmine çokça yer veriliyor olması (van de Walle, 2004; Gooya vd, 2011), ölçüsel tahmin becerisinin yararlı ve pratik olması (Hildreht, 1983; van de Walle, 2004), ortaokul öğrencilerinin ölçüsel tahmin performanslarının belirlenmesi ve bu duruma yönelik öneriler getirilmesi adına büyük önem taşımaktadır.

Ulusal alanyazında tahmin becerisi ile ilgili öğrencilerin hangi işlemsel ve ölçüsel tahmin stratejilerini kullandıklarına yönelik (Sulak, 2008; Çilingir ve Türnüklü, 2009; Kılıç ve Olkun, 2013) çalışmaların olduğu görülürken, öğrencilerin ölçüsel tahmin strateji ve becerileri ile üstbiliş becerilerinin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle konunun ayrıntılı olarak araştırılmasına gerek duyulmuştur. Yapılan araştırmanın ülkemizde bu alanda olan boşluğun doldurulmasına yardımcı olarak matematik eğitimi alanına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı 7. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin beceri ve stratejilerini üstbilişsel bilgi bağlamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğrenciler ölçüsel tahmin gerektiren durumlarda hangi stratejileri kullanmaktadır?
2. Öğrencilerin ölçüsel tahmin becerileri ile üstbilişsel bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin üst bilişsel bilgi düzeylerine göre tercih ettikleri ölçüsel tahmin stratejileri nelerdir?

YÖNTEM

Model

Araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların bir arada olduğu karma yöntemin açıklayıcı deseni kullanılmıştır. Açıklayıcı desen, nicel araştırma ile başlayıp nitel araştırma ile devam eder. Temel amaç nitel ve nicel yaklaşımın sahip olduğu zayıf yönleri iki yöntemi birlikte kullanarak güçlendirmek, daha gerçekçi bulgulara ulaşarak konuyu derinlemesine inceleyerek açıklamaktır (Bryman, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki bir devlet okulunun 7. sınıfına devam eden 15'i kız 17'si erkek 32 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri düşük veya orta seviyededir.

Veri Toplama Araçları

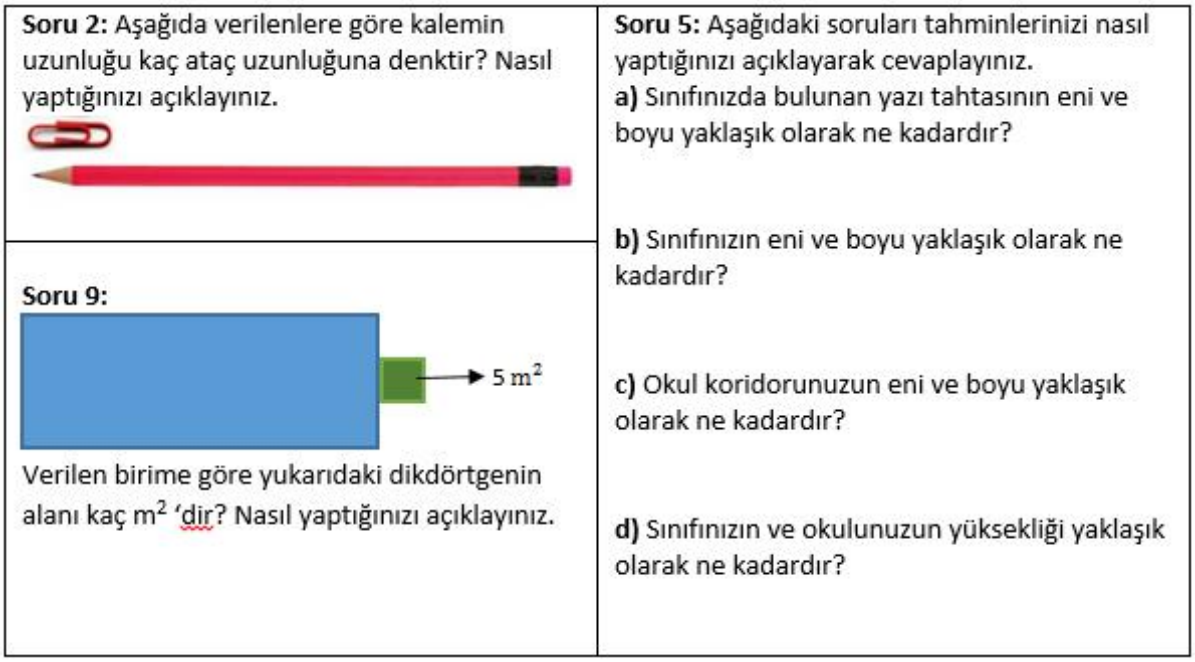
Araştırmanın verileri 30 maddelik "Üst Biliş Ölçeği" ve 12 adet açık uçlu sorudan oluşan "Ölçülerde Tahmin Becerisi Testi" ile elde edilmiştir. Bu veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Üst Biliş Ölçeği

Araştırmada Yıldız, Akpınar, Tatar ve Ergin(2009) tarafından geliştirilmiş olan Üst Biliş Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin Cronbach Alfa katsayısını 0,96 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır.

Ölçülerde Tahmin Becerisi Testi

Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin becerilerinin ölçülmesi amacıyla Ölçülerde Tahmin Becerisi Testi geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bu test hazırlanırken gerekli literatür taraması yapılarak 30 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan 17 tane soru seçilerek bazı sorular birbirinin alt sorusu olacak şekilde düzenlenip 12 tane açık uçlu sorudan oluşan bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan test matematik eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesi ve 2 yıllık tecrübesi olan 3 ortaokul matematik öğretmenine uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorularda ifade değişikliğine gidilerek teste son hali verilmiştir. Uzman görüşlerinin güvenirlik katsayısı için Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucu uzmanlar arasındaki uyuşma oranı %82 bulunmuştur. Bu oran güvenirliğin sağlandığını göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen testin 30 öğrenciyle pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda öğrencilere 45 dakikanın yeterli olduğu, öğrenciler tarafından anlaşılmayan herhangi bir sorunun bulunmadığı görülerek teste son hali verilmiştir. Şekil 1'de söz konusu testten bazı örnekler yer almaktadır.



Şekil 1: Ölçülerde Tahmin Becerisi Testi' ne İlişkin Örnek Sorular

Verilerin Toplanması

Uygulamaya başlamadan önce öğrenciler araştırmanın amacı ve uygulanacaklar hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrencilere Üst Biliş Ölçeği için 15, Ölçülerde Tahmin Becerisi Testi için 45 dakika süre verilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda ise üç öğrenciyle ortalama 15 dakika süren yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında öğrencilere tahmin becerisi testi baz alınarak "Tahmin etmede zorlanıyor musun?, Tahmin ederken nelerden yararlanıyorsun?" gibi sorular yöneltilmiştir. Cevaplar görüşmeci tarafından not alınmış ve ses kayıt cihazı ile de kaydedilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, nicel verileri destekleme amaçlı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Likert tipi dörtlü dereceleme sistemine göre geliştirilen Üst Biliş Ölçeğinde her bir madde için "Her zaman" (4 puan), "Sık sık" (3 puan), "Bazen" (2 puan), ve "Hiç" (1 puan) düzeyleri kullanılmıştır. Alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan 30'dur.

Öğrencilerin üst bilişsel bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla ortalamanın bir sapma altı düşük düzey, ortalamanın bir sapma yukarısı yüksek düzey, arada kalan grup ise orta düzey olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel bilgi puan ortalamaları yaklaşık 90, standart sapma ise yaklaşık 17 bulunduğundan; 30-73 puan (Düşük Düzey), 74-106 puan (Orta Düzey), 107-120 puan (Yüksek Düzey) olarak belirlenmiştir.

Ölçülerde Tahmin Becerisi Testine ait olan sorularda öğrencilerin verdikleri cevabın kabul edilebilir tahmin olup olmadığı belirlenerek puanlama yapılmıştır. Tahmin sorularında gerçek cevabın %25 altındaki ve üstündeki değerler kabul edilebilirdir. Büyük hata payı barındırmasına rağmen gerçek cevabın %50 altındaki ve üstündeki değerlerde birçok çalışmada araştırmacılar tarafından kullanılmıştır (Siegel, Goldsmith ve Madson 1982; Baroody & Gatzke, 1991; Crites, 1992). Bu çalışmada da gerçek cevabın %25 alt ve üst sınırları arasındaki değerler 2, gerçek cevabın %50 alt ve üst sınırları arasındaki değerler 1, bu aralıklar dışındaki değerler ve boş bırakılan sorular 0 şeklinde puanlanarak veri girişi yapılmıştır. Bu puanlama sistemine göre Ölçülerde Tahmin Becerisi Testi'nden alınabilecek en düşük 0, en yüksek 44 puan alınabilmektedir. Cevapların puanlamasına ilişkin örnek bir kodlama Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1: Ölçülerde Tahmin Becerisi Testi' nin Puanlamasına İlişkin Örnek Kodlama

Doğru cevap 120 için;

Aralık	Verilen cevap	Değerlendirme	Puanlama
± % 25	90 – 150	Doğru	2 puan
± 50	60 – 180	Kısmen Doğru	1 puan
		Yanlış-Boş	0 puan

Öğrencilerin Ölçülerde Tahmin Becerisi Testi'nden ve Üst Biliş Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi için basit korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçülerde Tahmin Becerisi Testinde öğrencilerin her bir soru için kullandıkları tahmin stratejileri belirlenerek frekans ve yüzde ile ifade edilmiştir.

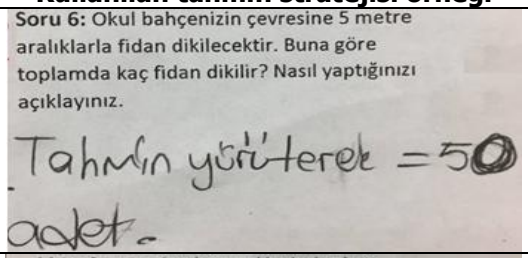
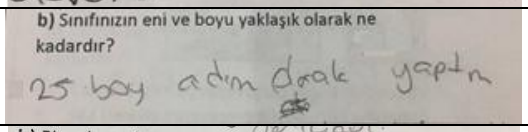
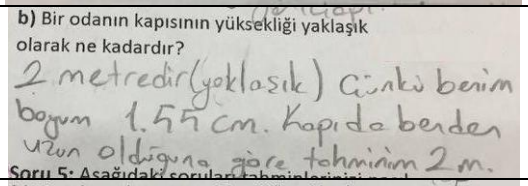
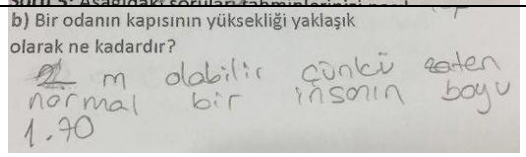
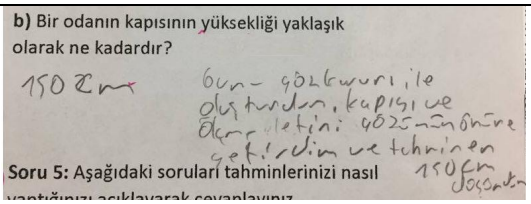
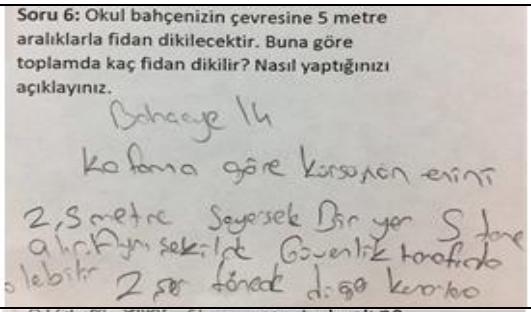
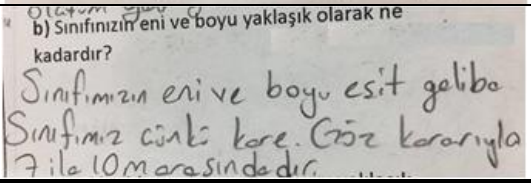
BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Öğrenciler ölçüsel tahmin gerektiren durumlarda hangi stratejileri kullanmaktadır?" şeklindeki birinci alt probleme cevap aramak amacıyla çalışmaya katılan 32 öğrencinin tahmin testindeki cevapları incelenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları ölçüsel tahmin stratejileri rastgele tahmin, birim tekrarlama, referans noktası kullanma, karşılaştırma, gözünde canlandırma, parçalama, sıkıştırma olmak üzere yedi

başlıkta toplanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları ölçüsel tahmin stratejileri tahmin testinden alınan cevaplar doğrultusunda Tablo 2 'de örneklendirilmiştir.

Tablo 2: Ölçüsel Tahmin Stratejileri Ve Örnekleri

Ölçüsel tahmin stratejisi	Kullanılan tahmin stratejisi örneği
Rastgele Tahmin	
Birim Tekrarlama	
Referans Noktası Kullanma	
Karşılaştırma	
Gözünde Canlandırma	
Parçalama	
Sıkıştırma	

Öğrencilerin kullandıkları ölçüsel tahmin stratejileri soru soru incelenmiş ve strateji dağılımı frekans ve yüzdeleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Ölçüsel Tahmin Stratejilerinin Soru Bazında İncelenmesi

Soru No	ÖLÇÜSEL TAHMİN STRATEJİLERİ															
	Rastgele Tahmin		Birim Tekrarlama		Referans noktası kullanma		Karşılaştırma		Gözünde Canlandırma		Parçalama		Sıkıştırma		Boş bırakma	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1	6	18,75	1	3,13	5	15,63	7	21,88	8	25	5	15,63	0	0	0	0
2	3	9,38	14	43,75	10	31,25	2	6,25	1	3,13	0	0	0	0	2	6,25
3	1	3,13	18	56,25	9	28,13	2	6,25	0	0	0	0	0	0	2	6,25
4-a	28	87,5	1	3,13	1	3,13	0	0	2	6,25	0	0	0	0	0	0
4-b	11	34,38	0	0	3	9,38	14	43,75	2	6,25	0	0	1	3,13	1	3,13
5-a	13	40,63	3	9,38	4	12,5	4	12,5	4	12,5	1	3,13	1	3,13	2	6,25
5-b	11	34,38	3	9,38	7	21,88	2	6,25	4	12,5	2	6,25	2	6,25	1	3,13
5-c	14	43,75	2	6,25	2	6,25	3	9,38	7	21,88	4	12,5	0	0	0	0
5-d	18	56,25	1	3,13	3	9,38	1	3,13	4	12,5	1	3,13	1	3,13	3	9,38
6	14	43,75	0	0	3	9,38	1	3,13	2	6,25	9	28,13	2	6,25	1	3,13
7-a	13	40,63	3	3,13	3	9,38	5	15,63	3	9,38	1	3,13	4	12,5	0	0
7-b	15	46,88	0	0	4	12,5	5	15,63	2	6,25	1	3,13	2	6,25	3	9,38
8	5	15,63	1	3,13	8	25	14	43,75	0	0	3	9,38	0	0	1	3,13
9	5	15,63	21	65,63	0	0	1	3,13	0	0	2	6,25	0	0	3	9,38
10	17	53,13	1	3,13	4	12,5	1	3,13	4	12,5	4	12,5	0	0	1	3,13
11	3	9,38	17	53,13	1	3,13	5	15,63	4	12,5	0	0	0	0	2	6,25
12	3	9,38	1	3,13	19	59,38	8	26,67	0	0	0	0	0	0	1	3,13
Toplam	180		87		86		75		47		33		13		23	

Tablo 3' e öğrenciler en çok rastgele tahmin stratejisini tercih etmektedirler. Rastgele tahmin stratejisini sırasıyla birim tekrarlama, referans noktası kullanma, karşılaştırma, gözünde canlandırma, parçalama, sıkıştırma stratejileri izlemektedir. Sıkıştırma öğrenciler tarafından en az tercih edilen stratejidir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak tercih ettikleri stratejiler sorudan soruya değişiklik göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Öğrencilerin ölçüsel tahmin becerileri ile üstbilişsel bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindeki ikinci alt probleme cevap aramak amacıyla yapılan basit korelasyon analizi sonucu elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Ölçüsel Tahmin Becerisi İle Üstbilişsel Bilgi Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları

Ölçeği		Tahmin Testi Puanı	Üst Biliş Puanı
Tahmin Testi Puanı	Pearson Korelasyon	1	,565**
	P		,001
	N	32	32
Üst Biliş Ölçeği Puanı	Pearson Korelasyon	,565**	1
	P	,001	
	N	32	32

**p<,01

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin üst biliş ölçeği ile tahmin testi puanları arasında pozitif yönlü, orta düzey ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r =0,56, p=0,001 < 0,01).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Öğrencilerin üst bilişsel bilgi düzeylerine göre tercih ettikleri tahmin stratejileri nelerdir?" şeklindeki üçüncü alt probleme cevap vermek amacıyla üstbiliş ölçeğinden aldıkları puanlara göre düşük, orta ve yüksek düzeyden 1 tane olmak üzere rastgele seçilen üç öğrencinin tahmin testinde kullandıkları stratejiler ayrıntılı olarak incelenmiş ve bu öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Üstbilişsel bilgi düzeylerine göre öğrenci dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

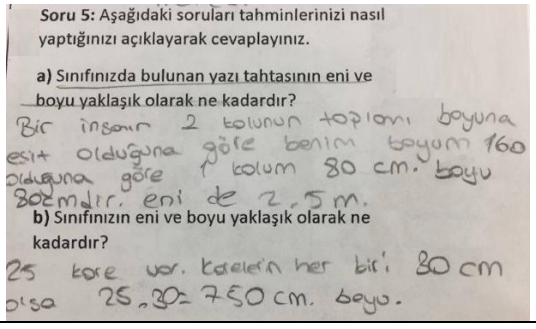
Tablo 5: Üstbilişsel Bilgi Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımları

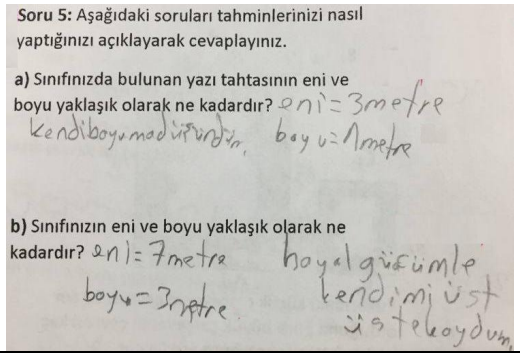
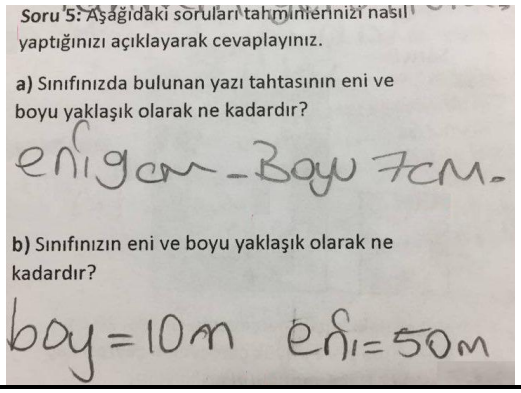
Üstbilişsel bilgi düzeyleri	f	%
Yüksek	7	21,88
Orta	19	59,37
Düşük	6	18,75
Toplam	32	100

Tablo 5'e göre öğrencilerin %18,75'i düşük, %59,37'si orta ve %21,88'i yüksek düzeyde üst bilişsel bilgiye sahiptir.

Düşük düzeyden Ayşe, Orta düzeyden Ali, Yüksek düzeyden Zeynep kod adlı öğrenciler seçilmiştir. Bu öğrencilerin tahmin testindeki beşinci soruya verdikleri cevaplardan örnekler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Üstbilişsel Bilgi Düzeylerine Göre Öğrenci Cevaplarından Örnekler

Üstbilişsel bilgi düzeyi	Beşinci soruya verilen cevap
Yüksek	

Orta	
Düşük	

Aşağıda Ali, Ayşe ve Zeynep ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde geçen konuşmalar verilmiştir.
Üstbilişsel bilgi düzeyi yüksek olan Zeynep kod adlı öğrenci ile araştırmacı arasında geçen konuşma şöyledir:
Araştırmacı: Tahmin etmede zorlanıyor musun?
Zeynep: *Hayır. Tahminde iyi olduğumu düşünüyorum.*
Araştırmacı: Tahmin sorularını cevaplarken nelerden yararlandın?
Zeynep: *Genellikle kendi boyumu düşündüm, sınıfta yerde bulunan küçük dikdörtgenlerden yararlanmaya çalıştım, 30 cm' lik cetvelin boyutunu biliyorum onu gözümün önüne getirmeye çalıştım.*
Araştırmacı: Matematikte işlem gerektiren sorular mı, tahmin gerektiren sorular mı daha kolay?
Zeynep: *İşlem yapmak daha kolay kesin sonuç buluyoruz.*
Üstbilişsel bilgi düzeyi orta olan Ali kod adlı öğrenci öğrenci ile araştırmacı arasında geçen konuşma şöyledir:
Araştırmacı: Tahmin etmede zorlanıyor musun?
Ali: *Biraz zorlanıyorum.*
Araştırmacı: Tahmin sorularını cevaplarken nelerden yararlandın?
Ali: *Tahmin ettiğim şeyi hayal ettim, bazen kendi boyumun uzunluğunu düşündüm.*
Araştırmacı: Matematikte işlem gerektiren sorular mı, tahmin gerektiren sorular mı daha kolay?
Ali: *Tahmin daha kolay.*
Üstbilişsel bilgi düzeyi düşük olan Ayşe kod adlı öğrenci ile araştırmacı arasında geçen konuşma şöyledir:
Araştırmacı: Tahmin etmede zorlanıyor musun?
Ayşe: *Hayır.*
Araştırmacı: Tahmin sorularını cevaplarken nelerden yararlandın?
Ayşe: *Tahmin ettim sadece.*
Araştırmacı: Matematikte işlem gerektiren sorular mı, tahmin gerektiren sorular mı daha kolay?
Ayşe: *Tahmin kolay.*
Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerin tahmin testindeki cevaplarına göre Zeynep' in referans noktası kullanma, karşılaştırma, sıkıştırma, gözünde canlandırma ve rastgele tahmin

stratejilerini, Ali' nin referans noktası kullanma, gözünde canlandırma ve rastgele tahmin stratejilerini, Ayşe' nin ise sadece rastgele tahmin stratejisi kullandığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

7. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin stratejilerinden en fazla rastgele tahmin olmak üzere birim tekrarlama, referans noktası kullanma, karşılaştırma, gözünde canlandırma, parçalama ve sıkıştırma stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

Kılıç ve Olkun (2013) tarafından 5. Sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin ölçüsel tahmin stratejilerinden karşılaştırma yapma, birim tekrarı, referans noktası, rastgele tahmin, parçalama ve sıkıştırma stratejilerini kullandıkları bu stratejiler içinden en çok rastgele tahmini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çilingir ve Türnüklü (2009) yaptıkları çalışmalarında 6-8. sınıf öğrencilerinin var olan bilgi ve tecrübelere dayalı tahminde bulunma, gözünde canlandırma, parçadan bütüne ulaşma, karşılaştırma, deney yoluyla tahminde bulunma ve rastgele tahmin stratejileri kullandıklarını belirlemiştir.

Öğrencilerin üst biliş ölçeği ile tahmin testi puanları arasında pozitif yönlü, orta düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Üst biliş ölçeğinden yüksek puan alan öğrencilerin tahmin testinden aldıkları puanlar da yüksek olmuştur. Öğrenciler öğrenmeleri hakkında ne kadar bilgi sahibi ise tahmin becerileri de o kadar iyidir. Üstbilişsel bilgi öğrencilerin yeni bilgiyi yapılandırma süreçlerine yardımcı olur böylelikle öğrencilerin yeteneklerinin artmasını sağlayarak problem çözme, akıl yürütme, tahmin etme gibi becerilerinin gelişimine de katkıda bulunur.

Üst bilişsel bilgi düzeyine göre öğrencilerin farklı stratejileri tercih ettikleri görülmüştür. Üst bilişsel bilgi düzeyi düşük olan öğrenciler en fazla rastgele tahmin ve gözünde canlandırma stratejisini kullanırken karşılaştırma ve parçalama stratejilerini pek tercih etmemektedir. Üstbilişsel bilgi düzeyi yüksek olan öğrenciler sorunun türüne göre yedi farklı tahmin stratejisini de kullanırken üstbilişsel bilgi düzeyi düştükçe kullanılan tahmin stratejisi sayısı azalmaktadır. Mottram (1995) çalışmasında öğrencilerin kullandıkları tahmin stratejileri sayısı ile tahmin beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre de üst bilişsel bilgi ile tahmin becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğundan benzer sonuç elde edilmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda üstbilişsel bilgi düzeyi düşük olan öğrencilerin tahmin etmenin kolay olduğunu düşündükleri ancak buna rağmen tahmin becerilerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Matematik Öğretim Programı' nda kazandırılması istenen ölçüsel tahmin becerilerinin istenilen düzeyde kazandırılamadığı görülmektedir. Bu sonuç Kumandaş ve Gündüz (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

7. Sınıf öğrencilerinin tahmin stratejilerinden pek haberdar olmadıkları görülmüştür. Öğrencilere verilecek eğitim ile tahmin stratejilerini öğrenmeleri ve uygulamaları konusunda gelişme göstermeleri sağlanabilir (Bobis, 1991). Tahmin stratejileri doğru zamanda uygun bir şekilde kullanılırsa öğrenci başarısı artar (Sulak, 2008). Bu nedenle tahmin becerileri bakımından öğrenme ortamları zenginleştirilerek öğrenciler tahmin stratejilerini kullanmaları yönünde teşvik edilmelidir. Öğretim programında yer alan kazanımlar zenginleştirilerek tahmin stratejileri de kazanımlara dahil edilmelidir. Tahmin etme ve tahmin stratejileri öncelikle öğretmenlere benimsetilip bunların nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili de çalışmalar yapılmalıdır.

Ortaokul matematik müfredatında önem kazanmış olan tahmin becerilerine müfredatın uygulaması aşamasında da önem verilmelidir. Öğrencilerin tahmin becerilerini geliştirmek için sınıf içi veya sınıf dışından tahminler yapıp bu tahminlerin doğruluğunu kontrol etmeye yönelik çalışmalardan yararlanılmalıdır. Öğretmenler sınavlarda öğrencileri kesin cevaba alıştırmak yerine tahmin becerilerini kullanabilecekleri sınav formatları kullanabilir. Araştırmacılar tarafından; durum tespit çalışmalarından ziyade iyileştirici çalışmalar ve tahmin etmenin nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Baroody, A.J., & Gatzke, M.R. (1991). The Estimation of Set Size by Potentially Gifted Kindergarten-age Children. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 59–68.

Beauford, J. (1996). *A case study of adult learners' metacogtive strategies in factoring polynomials over the integers*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas, Austin.

Bobis, J. (1991). The effect of instruction on the development of computational estimation strategies. *Mathematics Education Research Journal,* 3 (1), 17-29.

Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of Metacognition. (Ed: R. Glaser.), *Advances in instructional psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

Bryman, A. (2006) Editorial. Qualitative Research 6:1, 5–7. Coxon, T. (2005) Integrating qualitative and quantitative data: What does the user need? Qualitative Social Research 6:2

Case, L. P., Harris, K. R., & Graham, S. (1992). "Improving the mathematical problem solving of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development". *The Journal of Special Education,* 26, 1–19.

Crites, T. (1992). Skilled and Less Skilled Estimators' Stratejies for Estimating Discrete Quantities. *The Elemantary School Journal*, 92 (5), 601–620.

Çilingir, D. ve Türnüklü, E. B. (2009). İlköğretim 6–8. sınıf öğrencilerinin matematiksel tahmin becerileri ve tahmin stratejileri. *İlköğretim Online,* 8(3), 637-650.

Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). "Off-line Metacognition – A Domain-specific Retardation in Young Children with Learning Disabilities*". Learning Disability Quarterly*. 25, 123–139.

Dowker, A. (1992). Computational estimation strategies of professional mathematicians. *Journal for Research in Mathematics Education,* 23 (1), 45-55.

Drmrod, J. E. (1990). *Human learning.* New York: Macmillan.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognition monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist,* 34, 906-91.

Gooya, Z., Leyla G. Khosroshahi, L. G.& Teppo, A. R. (2011). Iranian students' measurement estimation performance involving linear and area attributes of real-world objects. *ZDM Mathematics Education,* 43, 709–722.

Hacker, D. J. & Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions For Teaching and Learning.* 95, 73-79.

Hanson, S.A. ve Hogan P.T. (2000). Computational estimation skill of college students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 4(31), 483-499.

Hildreth, D. J. (1983). The use of strategies in estimating measurements. *Arithmetic Teacher*

Hogan, T.P. & Brezinski, K.L. (2003). Quantitative estimation: One, two, or three abilities?, *Mathematical Thinking and Learning,* 5 (4), 259-280.

Kapucu, M. S. ve Öksüz, R. (2015). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 12, 5-28.

Kılıç, Ç. ve Olkun, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin gerçek yaşam durumlarındaki ölçüsel tahmin performansları ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online* 12(1), 295- 307.

Kumandaş, H. ve Gündüz, Y. (2014). İlkokul, ortaokul, lise ve üniversitede öğrenim gören öğrencilerin ölçüsel tahmin becerilerinin doğruluğunun incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,* 4(1), 165-187.

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis.* London: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Mottram, R.D. (1995). *A Comparative Study of Computational Estimation Ability and Strategies Used in Estimation Problems*, Yayımlanmamış doktora tezi, University of Colorado, Boulder.

National Council of Mathematics Teachers (2000). *Principles and Standard for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Mathematics Teachers.

Segovia, I. ve Castro, E (2009). Computational and measurement estimation; curriculum foundations and research carried out at the university of granada. *Electronic Journal of Research in* and *Educational Psychology,* 17(7), 499-536.

Siegel, A. W., Goldsmith, L. T. ve Madson, C. R. (1982), Skill in estimation problems of extent and numerosity. *Journal for Research in Mathematics Education,* 13, 211-232.

Sowder, J. (1992), ''Estimation and number sense'', In D, A, Grouws (Editör), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (s. 371-389). New York: Macmillan.

Sulak, B. (2008). *Sınıf öğretmenliği adaylarınının matematikte kullanılan tahmin stratejilerini kullanım düzeyleri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tekinkır, D. (2008). *İlköğretim 6-8.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Alanındaki Tahmin Stratejilerini Belirleme ve Tahmin Becerisi İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamıış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Umay, A. (2003). Matematiksel Muhakeme Yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 24, 234-243.*

Van de Walle J. A. (2004). *Elementary and middle school mathematics. Teaching developmentally.* Fifth edition. Boston: Allyn &Bacon.

Yıldız, E., Akpınar, E., Tatar, N., Ergin, Ö. (2009). İlköğretim öğrencileri için geliştirilen biliş üstü ölçeğinin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 9(3), 1591-1603.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 15 ISSN: 2146-9199

YAŞAM BOYU EĞİTİMİN SAĞLANMASINDA DİVAN ŞİİRİ İNCELEMELERİNİN DEĞERLENDİRMEYE ALINMASI

Yrd. Doç. Dr. Meheddin İspir
Erzurum Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
meheddin.ispir@erzurum.edu.tr

Özet
Toplumların temel değerlerinden biri de edebiyattır. Türk edebiyatı tarih boyunca farklı kültür alanlarında gelişmiştir. Dini inançlar, gelenek ve görenekler edebi eserlerin şekillenmesinde önemli unsurlardır. Her milletin kültürü farklıdır. Bu farklılık o milletin edebi eserlerine de yansımıştır. Divan şiiri, ağırlıklı olarak Osmanlı Devleti sahası içinde oluşan şiir anlayışıdır. Divan şiiri Fars ve Arap şiirinden etkilenmiş olmasına rağmen kendine özgü bir şahsiyet kazanmıştır. Divan şiirinin günümüze nasıl taşınacağı ve hangi yöntemle öğretileceği önemli bir sorundur. Yapılan araştırma ve incelemeler bu sorunu çözmeye yöneliktir ve önemli ölçüde ilerleme gösterilmiştir. Tanzimat'la birlikte Divan Şiirine karşı takınılan olumsuz tavır büyük ölçüde azaltılmıştır. Bunda da günümüz araştırmacılarının bu alandaki incelemeleri etkili olmuştur. Ancak Divan şiiriyle ilgili sorunlar tam olarak çözülememiştir. Divan şiiri incelemeleri ışığında yeni neslin eğitimi sağlanmalıdır. Yaşam boyu eğitimin sağlanmasında divan şiiri de yerini almalıdır. Bu eğitimde, bu alanda yapılan çalışmalar ilham kaynağı olmalıdır. Tarihi süreç içerisinde ortaya konulan edebi eserler her yaştan insana hitap edecek şekilde anlatılmalıdır. Yaşam boyu eğitimde divan şiiri incelemeleri değerlendirmeye alınmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Divan Şiiri, Eğitim, Edebiyat, Öğrenme.

EVALUATION OF THE DIVINE POETRY STUDIES IN PROVIDING LIFELONG EDUCATION

Abstract
One of the basic values of societies is literature. Turkish literature has developed in different cultural areas throughout history. Religious beliefs, traditions and customs are important elements in the formation of literary works. Culture of every nation is different. This difference is also reflected in the literary works of that nation. Divan poetry is an mentality of poetry mainly formed within the Ottoman State. Although the Divan poetry was influenced by Persian and Arabic poetry, he acquired a peculiar personality. It is an important question how the Divan poetry is now translated and which method will be taught. The researches and studies made are aimed at solving this problem and Significant progress has been made. The negative attitude towards the Divan Poetry with the Tanzimat has been greatly reduced. In this regard, the investigations of today's researchers in this area have been influential. However, the problems related to Divan poetry were not fully resolved. New generation education should be provided in the light of Divan poetry examinations. Also, Divan poetry should take place in providing lifelong training. In this training, the work done in this area should be a source of inspiration. The literary works revealed in the historical process should be explained in such a way as to appeal to people of all ages. Divan poetry reviews should be taken into consideration in lifelong education.

Keywords: Divan Poetry, Training, Literature, Learning.

GİRİŞ

Toplumların tarih süreci içerisinde belli nedenlerden dolayı sürekli kendilerini yenilemeleri, değişim ve gelişim içerisinde bulunmaları kaçınılmaz bir gerçektir. Dini inançlar, gelenek ve görenekler, günlük yaşamın getirdiği zorluklar ve kolaylıklar, savaşlar, kıtlıklar, bolluklar, toplumun yetiştirdiği efsanevi kişi ve kişilikler hayatın, dil ve edebiyatın şekillenmesine yön veren etmenlerdir. Sözün varlığı ile birlikte

oluşmaya başlayan sözlü edebiyat ürünleri, yazının kullanımıyla başlayan yazılı edebiyat ürünleri, toplumun kendi içinde oluşturduğu kültür değerlerini ve çevresinden etkilenerek içine alıp özümsediği materyalleri bir bütünlük içinde günün gereksinim ve koşullarına göre oluşturur. Bu oluşum her millete göre değişir. Farklı değerler ve oluşumlar belli bir kültür dairesi içerinde belirginleşir ve millileşir. "Kültür, toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevidir" (Güvenç, 1994: 101). Bir milletin kendini şekillendirmede beslendiği kültürel yapıyı iyi anlamak gerekir. Bu yapı içerisinde var olan birikimlerin kaynağına inmek edebi ürünleri daha rahat anlamamıza zemin hazırladığı gibi geleceğe taşımamıza da rehberlik eder. Kültür, "Bir milletin dinî, ahlaki, akli, estetik, lisani, iktisadi ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütünüdür" (Gökalp 1975: 27). Kültür değerlerinin devamı ve korunmasında kültürün içinde barındırdığı oluşumların anlam öğelerini kavramak ve her öğeyi kendi içinde değerlendirmek, incelemeye almak ve sürekliliğini sağlamak gerekir. Kültürün kendi içindeki oluşumlara baktığımızda "Kültür sözcüğü dört anlamda kullanılmaktadır: Bilim alanında uygarlık; beşeri alanda eğitim sürecinin ürünü; estetik alanda güzel sanatlar ve maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda üreme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirme" (Güvenç, 1994: 96). Beşeri alanda eğitim sürecinin ürünü olan kültür, dil ile korunur ve gelecek nesillere aktarılır. Eğitimin sürekliliğini sağlamada tarihe dönmek, tarihi süreç içerisinde kültür değerlerini oluşturan alanları tanımak gerekir. "Dil, edebiyat ve umumiyetle kültür kavramına giren her şey, tarih boyunca gelişmiş, bize tarihten miras kalmıştır." (Kaplan 2001: 48). O halde mirasın geçmişten günümüze ve günümüzden geleceğe taşınması gerekmektedir. Bu taşıma yollarından biri de eğitimdir. Bu eğitimin sürekliliği esastır. "Fertlerin hafızası ne ise, tarih de milletlerin hafızasıdır. O hafızadan mahrum olan milletler maalesef inkıraza mahkûmdurlar" (Turan, 1980: 201). Milli hafızanın yenilenmesi eğitim sürecinin bir parçasıdır. "Millî kültür, halkın geleneklerinden, yapageldiği şeylerden, örflerinden, sözlü ve yazılı edebiyatından, dilinden, musikisinden, dininden, ahlakından, estetik ve ekonomik mahsullerinden ibarettir" (Gökalp, 1975: 93). Eğitim süreci içerisine milli kültürün yerleşmesi ile hayat boyu eğitim bilinci oluşturulmuş olur.

Eğitimin yerleşmesi ve sürdürülebilmesi açısından öncelikle dil taşıyıcılık rolü üstlenir. Dilin varlığı geçmişten günümüze sözlü ve yazılı ürünlerin elimizde olanlarıyla sınırlıdır. Pek çok eserin tek veya birkaç nüshası günümüze kadar gelebilmişken, birçok eserlerin de kaynaklarda geçmesine rağmen günümüze kadar gelmediği görülür. Üstelik kaynaklarda da ismi geçmeyen kaybolan, günümüze kadar ulaşmayan eserler de vardır. Dil, edebiyatın malzemesini oluşturur. Bu bakımdan dil ve edebiyat eğitiminin sürdürülebilirliğini sağlamak açısından bir milletin edebi eserlerinin tünümü göz önünde bulundurmak, eğitim ve öğretim müfredatında bu eserlere ve bilgi birikimine yer ayırmak gerekmektedir. "Bir toplumun kültürünün taşıyıcısı olan dil, doğrudan doğruya insanın düşünebilen bir varlık olması ile de ilgilidir. Bu nedenle dil ile kültür gibi, dil ile düşünce arasında da sıkı bir bağın olduğu hemen fark edilen bir gerçektir." (Cemiloğlu 2003: 16). Dil, edebiyat, kültür ve düşünce arasındaki bağın kalıcı şekilde oluşturulması, dil ve edebiyat ile düşünceyi geliştirmeyi hedef durumuna getirmede eğitim araya girecek ve bu bağın sağlıklı bir şekilde yürümesine yardımcı olacaktır. Eğitiminin hızlı bir şekilde verildiği yer ise okuldur." Okulun, özellikle edebiyat eğitiminden yola çıkarak öğrenciye kitap okuma alışkanlığı kazandırması önce gelen hedeflerden birisidir. Ancak okumayı sürekli ve değişmez bir alışkanlık haline getirme genel olarak okul çağından çok sonra edinilmektedir." (Cemiloğlu 2003: 16). Bu da özellikle edebi metinlerin okunmasında hayat boyu eğitim gerçeğini karşımıza çıkarmaktadır. Edebi eserin yorumlanması, anlaşılabilmesi, zevk ve tadına varılabilmesi bakımlarından her yaş grubunun ayrı bir algılayış ve tadış biçimi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Edebi eserlerin tarihi süreç içerisinde işlene gelmiş olması, edebiyat ile tarih ilişkisini ve bu ilişkinin eğitim sürecinde nasıl ele alınacağı sorusunu gündeme getirmektedir. Böylece edebiyat tarihi, edebi eserler, edebi eserlerin içeriği ve düşünce yapısı ve bunlara bağlı olarak dil, sanat, estetik, ahlak ve algılayış sentezi incelemeye ve öğretilmeye muhtaç hale gelmektedir.

DİVAN ŞİİRİ ÖĞRETİSİ

Divan şiirinin öğretilmesinde bu şiirin oluşumunu sağlayan kaynakların bilinmesi ve bu kaynakların içeriğine inilmesi gerekmektedir. "Geçmişi ve zihniyetini anlamak, tarihinden güç alarak geleceği şekillendirmenin önemini göz ardı etmek gelişim ve değişimi amaçlayan toplumlar için mümkün değildir. Türk Edebiyatı dersinin amaçlarından biri edebi eserlerin ait oldukları dönemin zihniyetinin

anlaşılmasıdır." (Uslu 2015: 454). Her dönem kendi yaşayış, düşünce ve inanç değerleriyle varlığını hissettirir ve edebi eserlerine yansıtır. Şiir duyguların en iyi şekilde dile getirildiği anlatım biçimidir. Edebiyat ve sanat yaşamın içinde kuvvetli bir dinamiğe sahiptir. Eski Türk edebiyatı sahasında yazılmış olan divanlar, mesneviler, ahlaki ve dini eserler, şehrengizler, hal tercümeleri, tezkireler bir bütün olarak ele alınıp değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Hiçbir eser başka bir eserden tamamen bağımsız değildir. Her eserin oluşumu kendinden önceki eserlerden izler taşır. Divan edebiyatının ürünleri için de aynı tezi söyleyebiliriz. Günümüz edebiyatı şekil, anlayış ve söyleyiş bakımından divan şiirden tümüyle farklı olmasına rağmen divan şiiri geleneğinin düşünce yapısından da tamamen kopmuş değildir. Sevgilinin yanağı için gül, kaşları için ebru, boyu için selvi, kokusu için misk benzetmeleri günümüzde sadece şiirde değil halkın içinde bile kullanılmaktadır. O halde divan şiirinin yaşam boyu eğitimde değerlendirmeye alınması insanımızın varlığının kaçınılmazıdır. "Edebiyat öğretiminde de sanat ve edebiyatın bu dinamik yönü vurgulanarak Türk edebiyatının oluşum ve gelişimi, estetik ve sanat zevkinin devinimi konusuna öğrencilerin zihninde açıklık kazandırılmalıdır. Bilindiği gibi gazel ve kaside divan şiirinin temel nazım biçimlerindendir." (Uslu 2015: 454). Gazel ve kasidelerin türlerine ve anlaşıla bilirlik seviyelerine göre ele alınması ve işlenmesi bu öğretiyi kolaylaştıracaktır. Divan şiiri insanımızın yaşam boyunca edebi zevkini canlı tutacak sanat birikimine sahiptir. Bundan dolayı bu sanat birikiminin hayatımızı renklendirmesi için çaba sarf edilmelidir. "Yeni nesli, estetik zevkleri gelişmiş, her edebi eserin dönem zihniyetlerine hâkim, edebiyatımızın tekâmül süreçlerine aşina nitelikli bir okur olarak yetiştirmek için divan edebiyatı kültürü ve kaside geleneğinin öneminin kavranması gerekmektedir." (Uslu 2015: 454). Toplum ve birey var olan ve var olanı işleyen sınıflandırmasıyla karşımıza çıkar. Var olan toplumdur ve toplum tüm değerleriyle süreklilik arz eder. Toplumun içinden çıkan şairler ise kendilerine özgü üsluplarıyla varlıklarını hissettiren bireyler olarak sanatı icra ederler. Toplum ve bireyin varlığı divan şiiri vasıtasıyla sınıf ortamına taşınmalı ve bu sınıf ortamı şiirin havasına uygun hale getirilmelidir. "Bireysel özelliklerden kaynaklanan çeşitlilik ve farklılığın, sınıftaki hareketliliğin kaynağı durumunda olduğu ve sınıfta çok yönlü bir iletişim amaçlandığı eğitim anlayışında sınıfın, öğrencilerin edebî metnin hissettirdiği ulusal ve evrensel kültür değerleriyle zenginleşip metinle bütünleşerek estetik yaşantının sağladığı hazzın tadıldığı ve yaşandığı bir mekân olması arzulanmıştır." (Uslu 2015: 444). Bu arzulanan mekân içerisinde şiir zevkinin öğrencilere tattırılması, sadece güncel şiirlerle sınırlandırılmamalı, divan şiirinin deryasına dalınmalıdır. Zihni güçlü sanatsal zevki derin, estetik kaygılarla yola çıkacak yeni şairlere ve şiir okuyucularına toplum olarak ihtiyacımız vardır. Sanatsal zevklerin sınırı olmamalıdır. Bu bakımdan her sanatsal zirve, yeni zirvelere ulaşmaya ışık tutmalıdır. Divan şiiri bu ışığı verecek güç ve birikimde olduğu için toplumun her kesimine sevdirilmeli ve özellikle öğrencilerin korktuğu bir öğreti olmaktan çıkarılmalıdır.
Edebiyat tarih, kültür ve düşünce bağlamı içerisinde divan şiirinin öğretilmesi ve hayat boyu eğitim içerisinde ele alınması için çözülmesi gereken ve çözülmekte olan sorunların varlığından söz etmek yararlı olacaktır. Eski Türk Edebiyatıyla ilgili sorunları Divan Şiiri üzerinde yapılan incelemelerle değerlendirmeye çalışalım.

"Türk edebiyatı bir bütün olarak değil de geçirdiği evrelere ve hitap ettiği çevrelere göre ayrı ayrı adlandırılmış parçalar halinde karşımıza çıkmaktadır. (Ünver 1993: 119). Divan şairi, hitap ettiği çevrelere göre estetik tutumunu değiştirir. Hitap edilen makamın büyüklüğüne göre şiire yaklaşılır ve sözün imkânlarından en üst seviyede faydalanılır. Bir divanın başında yer alan kasidelere baktığımızda üstten aşağıya, tevhit, münacat naat gibi dini türler daha sonra da mevki ve makama göre padişaha sadrazama vezir ve diğer devlet erkânlarına yazılan methiyelerin yer aldığını böylece hiyerarşik bir düzenlemenin olduğunu ve bu düzenlemeye göre şiir sanatının icra edildiğini görürüz. Bu bakımdan divan şiiri öğretiminde, şiirlerin hitap ettiği çevreye göre seçilmesi ve bu bakış açısıyla öğretilmesi gerekir. Bir methiye türü işlenirken yaşam boyu eğitime katkı sağlayacak öğretiler sağlanabilir. "Kasidelerde yer alan Memduhların, ideal değerleri temsil ettiği düşünüldüğünde örnek alınabilecek pek çok noktası söz konusudur. Öğrenmede model almanın ne kadar etkili olduğu günümüz eğitim dünyasında bilinen ve göz ardı edilemeyen bir gerçektir. Kaside geleneğinde dile getirilen "ideal yönetici" ,"ideal evlât", "ideal din adamı", kısacası "ideal insan"ın aynı zamanda öğrenciler için ideal bir model olduğu da göz ardı edilmemelidir." (Uslu 2015: 443-444).

Saray edebiyatı, Yüksek Zümre Edebiyatı, Havas Edebiyatı gibi adlandırmaların divan şiirinin öğretimine zarar verdiği görülmüştür. Bu şiirin öğretiminde adlandırmaların olumsuz etkileri göz

önünde bulundurulmalıdır. Bu isimlendirmeler ile divan şiiri sorunlu bir duruma sokulmaya çalışılmıştır. Divan şiirinin halktan tamamen kopuk sadece saraya hitap eden ve sarayda beslenen bir edebiyat olduğu imajı okuyucuya dikte edilmiştir. Oysa "Şiir sadece bir edebî tür olmakla kalmayıp insanları etkilemek ve onlarda estetik duygular uyandırmak için yazılan ve bunu yaparken de tertibi gereği söz ve anlam sanatlarına genişçe yer veren türdür. Şiir türü şairlerin şiir anlayışına ve okuyanın, oluşturanın beklentilerine göre kurgusal olarak farklılık göstermektedir" (Yurtsever 2011: 1). Divan şiirinde de ebetteki okuyucunun beklentisi göz önünde bulunduruluyor, edebi çevrelerden gelecek eleştiriler şairin belli kurallara göre uygun yazmasını zorunlu hale getiriyordu. Ancak her şair kendi yolunu kendine özgü yetenekle çizmek durumundaydı. "Bu şiirde mananın daha önce söylenmemiş olmasına özen gösterildi. Bu amaca erişmenin yolu kıvrak bir zekâya sahip olmak, dilin inceliklerini bilmek ve birçok şairi okumuş olmaktan geçerdi." (Pala, 2007:121).

Divan şiiri öğretiminde öğrenciyi ve okuyucuyu olumsuz etkileyen tartışmalardan biri de aruz ölçüsünün kullanılmış olması ve bunun öğretilmesinin zorluğudur. "Lise çağındaki gençlere aruzla yazılmış metinlerin ölçülerini ezberletmeye devam mı edelim? Yoksa bu gençlerimizi aruz konusunda bilgilendirmenin yolunu ve ölçüsünü bir eğitim uzmanıyla görüşerek belirlemeye mi çalışalım?" (Ünver 1993: 122). Aruz ölçüsü divan şiirinin ahenk unsurlarından biridir. "Türklerin İslamiyet'i kabulünden sonra şiirde kullanılmaya başlanan aruz ölçüsünün Klasik Türk edebiyatının oluşumu ve gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Şiirin ahenk unsurları içinde yerini alan aruzun Arap edebiyatında doğup gelişmesi onlardan Fars edebiyatına Farslardan da Türk edebiyatına geçmiş olmasıyla birlikte şiirin biçim ve anlam yönüyle şekillenmesinde aruzun üstlendiği görevi aruz incelemeleriyle ortaya koymak gereği ilm-i aruzun gerekliliğini kaçınılmaz kılmıştır. Bu bakımdan aruz incelemelerinde alışılmış örneklerin ötesinde her dönemi kapsayacak şekilde aruz ölçüsü için yeni örnekler bulma ve aruz öğretimini kolaylaştırma yönünde çaba sarf edilmelidir." (İspir 2013: 331-332). Ayrıca aruz ölçüsü tek başına kuru bir uygulama olarak değil musiki ile bağlantılı olarak öğretilmelidir. "Toplumların muhtelif tezahürlerle yaşattıkları kültürleri, yapı itibariyle bir vücudun organları gibi sürekli etkileşim içinde birbirini beslemekte ve birlikte gelişmektedirler. Mimari, resim, edebiyat, musiki gibi sanatlar arasında mevcut bulunan bu etkileşim, iletişim ve kaynaşma, şiir ile musiki arasında diğerlerinden daha fazladır. İlhamla ortaya çıkan şiir ile musikinin tariflerine baktığımız zaman, ikisi arasındaki bu kaynaşmayı, benzerliği ve bütünlüğü görürüz." (Cançelik 2010: 1).

"Eski Türk edebiyatıyla ilgili sorunlardan biri de bu edebiyatın Türk Edebiyatı eğitim ve öğretimi içindeki yeridir." (Ünver 1993: 121). Divan şiir Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı dersi içeriği içerisinde öğrencilere öğretilmektedir. Divan şiirinin öğretimi ile ilgili olarak Selma Oğuz'un *10. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Divan Şiiri Bölümünün Öğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi* adlı Yüksek Lisans Tezi'nde vardığı sonuçlardan bazıları şunlardır.

"Öğretim programlarına, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, zevk ve beklentilerine cevap verebilecek, dili ve anlatımı yalın, estetik ve didaktik değer taşıyan metinlerin seçilmesine özen gösterilmelidir.

Metin seçiminde şairden değil de eserden hareket edilmelidir. Bunlar, öğrenci düzeyine uygun, onu duygu düşünce ve hayal yönüyle geliştiren eserler olmalıdır.

Metin üzerinde yapılacak olan çalışmalarda, zamanın divan edebiyatı üzerindeki aşındırıcı ve yıpratıcı etkisi dikkate alınarak öğrenciyi bu edebiyatın metinlerini anlamaya düşünsel ve ruhsal açıdan hazırlamak yararlı olacaktır.

Ders kitaplarında ünite sonlarında, ünitenin hedef davranışlarının kazandırılıp kazandırılmadığını anlamak için araştırma, inceleme ve gözleme dayalı çalışmalarda sürecin değerlendirilmesine imkân verecek değerlendirme ölçütü verilmelidir.

Ders kitaplarının güncelleştirilmesine dikkat edilmeli ve uzun süreli okutulmasına izin verilmemelidir.

Edebi metinler, günümüz yaşamıyla bağlantı kurularak öğrencilerle işlenmelidir.

Orta öğretimde divan edebiyatı derslerine ayrılan ders saatleri arttırılmalıdır.

Ders kitaplarında yer alan divan şiiri mazmunları öğrencinin anlayabileceği şekilde görsel olarak desteklenmelidir. Çünkü edebiyat eğitiminin önemli sorunlarından biri öğrencilerin divan edebiyatı mazmunlarını anlamakta güçlük çekmeleri ve bu konuyla ilgili kavram yanılgısına düşmeleridir.

Divan şiirinde, şiirdeki her kelimenin karşıladığı bir hayal dünyası olduğu için klasik şiir geniş yorumlara ve farklı açılardan incelemelere ihtiyaç duyar. Ve dolayısıyla da bu yorumları yapabilecek, metinde

geçen bütün kelimelerin anlamını, mecaz ve mazmunların karşılıklarını verecek ve hepsinden de öte bu şiiri hakikaten sevdirebilecek kitaplara fazlasıyla ihtiyaç duyulmaktadır. "(Oğuz 2011: 98-99).

DİVAN ŞİİRİ İNCELEMELERİ

Divan şiirinin beslendiği kaynakları ele alıp inceleyen eserler

"Bilindiği gibi, bu edebiyat birikiminin arka planındaki dinî anlayış ve inanç sistemidir. Ancak bu düşünce ve inanç, bir vaaz ve nasihat gibi doğrudan değil, şiirin kendine has ifade biçimiyle yansıtılmıştır." (Bilkan 2006: 35). Divan şiiri, Kuran-ı Kerim ve Hadisler başta olmak üzere fıkıh kelam tefsir gibi dini kaynaklardan, tasavvuf düşüncesinden, mitolojiden günün geçerli ilimlerinden, milli gelenek ve göreneklerden beslenmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar bu materyallerin bir araya getirilmesini amaçlamış ve divan şiirinin öğretimini kolaylaştırmıştır. "İnsanoğlunun yüzyıllardır süregelen bilinmezlikleri keşfetme isteği sonucu "ilmi nücûm, ilm-i hey'et, ilm-i felek" gibi çeşitli ilimler ve bu ilimlerin etrafında da çeşitli inanışlar ortaya çıkmıştır. "Astroloji" ve "Astronomi"nin karşılığı olan "ilm-i nücûm"da burçlar önemli bir yer tutar."(Özer 2015: 5)." İslam milletlerinin edebiyatlarında olduğu gibi Türk edebiyatının manzum ve mensur eserlerinde de gök cisimleriyle ilgili çeşitli bilgilerin yanında birtakım remiz ve mazmunlara, bunların özellikleri üzerine kurulmuş edebî sanatlara sık sık rastlanmaktadır." (Uzun, 1992, s.424). Örneğin burada sözü edilen astronomiyle ilgili bilgilere doğrudan ulaşabilmek divan şiiri öğreticisi ve öğrencisinin işini kolaylaştırır.

Divan şiiri metinlerini günümüz harflerine aktaran eserler (çevriyazı)

Bu alanda pek çok çalışma yapılmıştır. Eski el yazması ve matbu metinlerin Günümüz harflerine çevriyazıları yapılmıştır. Ancak yapılan bu çalışmalar üzerine tam bir birlik sağlanamamıştır. Divan şiiri metinlerinin çevriyazı sistemine göre günümüz harflerine aktarılması ilmi çalışmanın bir gereği olarak görülmekte ve bilimsel çalışmalarda bu kurala uyulmaktadır. Divan şiiri metinleri aynı zaman da çevriyazı sistemine uyulmadan doğrudan günümüz harflerine de aktarılmaktadır. Bu durum üzerinde değerlendirme yapacak olursak her iki yöntemin de uygulanmasında belli gerekçelerin olduğunu görürüz. Ancak çevriyazıyla aktarılan metinlerin diğer bilim alanlarında kullanmada zorluklar yaşandığı ve bu sistemi bilmeyen okuyucuların bu metinlerden faydalanamadığı da bir gerçektir. Bu açıdan Divan Şiiri metinlerinin önce çevriyazı sistemiyle daha sonra da günümüz harfleriyle yayınlanması her kesimden araştırmacı ve okuyucunun ihtiyacını karşılayacak bu da yaşam boyu eğitime katkı sunacaktır. "Eski Türk edebiyatı metinlerinin yayınlanmasında yayının amacı göz önünde tutularak iki yoldan birini tam anlamıyla uygulamak en sağlıklı davranıştır." (Ünver 1993: 123). Bu iki yoldan biri eski yazılı metinlerin günümüz harflerine aktarılması diğeri ise bu metinlerin günümüz harflerine aktarımında çevriyazı sisteminin kullanılmasıdır. "Metin tenkidi adı verilen işlemde karşılaşılan sorunlara ışık tutacak çalışmaların yayınlanması bu alanda çalışanları rahatlatacaktır." (Ünver 1993: 123).

Divan şiiri metinlerinin günümüz Türkçesine aktarılması (diliçi çeviri)

"Metni günümüz insanına anlatmada düz yazıya çevirme (manzum metinler için) günümüz Türkçesiyle ifade etme, açıklama bunun ötesinde şerh etme gibi farklı işlemler söz konusudur." (Ünver 1993: 124). Divan şiirinin eleştirilen yönlerinden en önemlisi, günümüz insanının onu anlamada zorluk çekmesi ve gereken çaba gösterilmediği için de bu şiirden uzaklaşmasıdır. Metinlerin günümüz Türkçesine aktarılmasıyla bu şiiri öğrenmek isteyenlerin işi kolaylaştırılmış olacak ve bu şiiri pek çok insanın da sevmesi sağlanmış olacaktır. **"**Metnin üzerindeki incelemeye başlamadan önce nesre çevrilmesi çalışmayı yürüten için de çok yararlı olacak, şairin şiirinin dünyasını yakından tanımasını sağlayacak ve dolayısı ile metni incelemesinde daha başarılı olmasına katkıda bulunacaktır." (Kut 2003: 189).

Divan şiirini tahlil eden eserler

Mürettep bir divanda yer alan bütün şiirler göz önünde bulundurularak konu ve unsurlarına göre tasnife tabi tutulup örnek beyitlerin ışığında açıklama ve değerlendirmelerle divan şiirinin bütün zenginliği ortaya çıkarılır. Ali Nihat Tarlan'ın Şeyhi Divanı'nı Tedkik adlı eseriyle başlayan ve Mehmet Çavuşoğlu'nun Necati Bey Divanı Tahlili ile devam eden bu alandaki çalışmalar divan şiiri öğretimine büyük katkı sağlamaya devam etmektedir. Aşağıdaki divan tahlili alıntısında âşık ve kevser kavramları tahlil edilmiştir.

"Âşık ve zâhid çatışmasına sık rastladığımız divânda âşık, "dîdâr" olan mutlak güzelliği amaç edinirken; cennet hûrilerini, zahide bırakır:
Zahidâ saña behişt Mihrî'ye dîdâr gerek
Añâ mahbûbı yeter saña cinânuñ hûrisin (G. 126-7). "(Kaya 2010: 47).
"Cennette bulunan kutsal bir su olup cennet ehline sunulacak olan Kevser, cennet ve âb-ı hayât ile birlikte anılır. Sevgilinin dudağı Kevser'e teşbih edilirken dudakların üstünlüğü vurgulanır:
'Âşıka baş agrıdup 'arz itme nâsih cenneti
Leblerin sorduk nigâruñ âb-ı kevserden leziz (G.17- 4)." (Kaya 2010: 30).

Divan üzerine yaptığı tahlili tamamlayan araştırmacı eserden hareketle Divanın şairi üzerinde yeni bir değerlendirmede bulunmuştur. Bu incelemeler ile sağlıklı bilgilere ulaşmak kolaylaşmış olmaktadır.

"Mihrî, yaşadığı döneme bir kadın şair olarak damgasını vurmayı başarmış, Necâtî'nin şirine nazire yazacak kadar kendini yetiştirmiş, gereken ilimlere vakıf olmuştur. Sanatlı ifadeleri az kullanmasına, genellikle aynı hayalleri işlemesine rağmen Mihrî; sade söyleyişi, yaşanmışlık hissi veren şiirleri ve güzelliğiyle dönemin tezkire yazarlarınca övülmüş, güzelliği ve şiir gücünün birbirine eşit olduğu ifade edilmiştir. Şiirlerinde bir kadının duyarlılığını hissettiren şair, divân şiirinde "bir hoş sada" bırakmıştır." (Kaya 2010: 295). Divanı tüm ayrıntılarıyla tahlil edilen eser ve şair üzerine yapılacak değerlendirmelerin somut örnekleri elde olduğundan dolayı yaşam boyu eğitimde yeni bulgularla yola devam etmek kolaylaşacaktır.

"Güzel yerler, güzel nağmeler gibi tüm güzellikler, zevkinin aksini ruhta bulur. Ruh, gerek maddî, gerekse manevî olsun, insana her anlamda canlılık veren özdür, cevherdir. Ruh insanın bedenine sirayet etmiştir:
Bu mevsimde hayât-ı nev bulur âlem ki her demde
Nesîm-i cân-fezâ mânend-i rûh ecsâma sârîdür (K.12-5)." (Aydın 2010: 98).
"Cevrî Divanı'nda tekye, tekye-gâh, der-gâh, der-geh, hân-kâh isimleri anılır. Tarih ve kasidelerde daha çok, insani bir unsur olarak geçen bu adlardan dergâh, huzur, makam, kapı önü anlamıyla diğerlerinden farklı bir kullanıma da sahiptir.
Rind-i peymâne-keş-i ma'rifete neşve-i zevk
Sûfî-i hânkâh-ı ma'niye keyfiyet-i hâl (K.19-31)
Âferin ol hırka-pûş-ı tekye-gâh-i ışka kim
Zîver itmez gevher-i hurşîdi pala hengine (G.246-4)." (Aydın 2010: 120).
"Cevrî'yi, yeni anlam ve hayaller bulma; meramı öz biçimde ifade için teşbih, telmih, istiare, mecaz-ı mürsel, mübalağa, tezat gibi edebî sanatlara yer verme; tasavvuf; yeni kelimeler bulma; uzun terkipler kullanma gibi özellikleriyle Sebk-i Hindî'ye yakın görebiliriz." (Aydın 2010: 120).

Yukarıda araştırmacı Cevri Divanı'nda Ruh kavramının kullanımını örneklemiş ve açıklamıştır. Ayrıca tekke ile ilgili kelimelerin insani bir unsur olarak kullanışını örneklendirerek dini unsurların yaşantıyla bağlantısını ortaya koymuştur. "Bu çalışmalar sayesinde bu gelenekte yer alan şairlerin toplum hayatıyla, çevreyle, tabiatla ilgilerinin bulunduğu bunların basit bir yaklaşımla Fars taklidi diye bir kenara atılamayacağı, bilakis Türk kültürüne ait birçok unsuru barındırdıkları görülmüş, divan şiiri geleneğine yapılan "sathi ve şahsi değerlendirmelere gereken ilmi cevap verilmiş bulunuyordu." (Kut 2003: 183).

Divan şiirini şerh eden eserler

Bir şiir metninin çevriyazı ve dilici çevirisinden sonra beytin kelime anlamları verilerek yorumlanması, sanatsal yönünün ortaya konması, şekil ve tür özelliklerinin verilmesi işlemi şerh olarak adlandırılır. "Divan tahlillerinin yanı sıra divan şiiri geleneği üzerinde yapılan bir diğer araştırma tarzı şerh çalışmalarıydı, Tahlil çalışmalarında olduğu gibi şerh sahasında da Ali Nihad Tarlan'ın önderlik ettiği söylenebilir. Tarlan'ın şerh sahasındaki en önemli eseri ölümünden sonra yayınlanabilen Fuzuli Divanı Şerhi'dir. Tarlan'ın eserleri yanı sıra İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde verdiği metin şerhi dersleri büyük ilgi uyandırmıştır." (Kut 2003: 183-184). Aşağıdaki şerh örneği Rıvan Canım'ın Seyyid Nesîmî'nin *'Arzular' Redifli Gazeli Üzerine Bir Tahlil Denemesi* adlı çalışmasından alınmıştır.

"Yakmak gereksin yaş ile her dem gözün misbâhını
Ger gözlerin gerçekleyin anun hayâlin arzular
"Ey Nesîmî! Eğer gözlerin gerçekten onun hayâlini arzu ediyorsa, her an gözyaşı ile gözlerini yakman gerekir."
Bu beyitte Nesîmî sözü hem gerçek manada hem de tasavvufî manada kullanıyor. Birinci mısrada sözü edilen "yaş" ağlamaktan doğan gözyaşıdır. Sürekli ağlamak göz pınarlarının kurumasına ve sonuçta gözün kör olmasına sebep olur. Beyitte bu "yakmak" kelimesi ile dile getirilmektedir. Çünkü gözyaşı tuzlu bir su olduğu için aynı zamanda yakıcıdır da. İnsan, dünya gözü dediğimiz yüzümüzde yer alan gözle ancak dünyada olup biten hadiseleri, nesneleri görebilir. Onun dışındaki şeyleri görebilmek için bu organ yeterli değildir. İşte şairin asıl görülmesini istediği şeyler de onlardır. "Onun" dediği, o sevgilinin yani Allah'ın hayâlidir. O da sahip olduğumuz bu gözlerle görülemez. Allah'ın hayâl edilebilmesi ancak ve ancak "kalp gözü" dediğimiz insanın içindeki "gönül" ile mümkündür. Gerçekten insanın bir şeyi düşlediği hayâl ettiği zaman gözlerine kapatması boşuna değildir. İnsanın gözlerinin bu dünyayı seyrederken başka âlemlerin hayâlini kurması ise oldukça zordur. Şairin söylemek istediği budur. Onu görmek istiyorsan, hayâl etmek istiyorsan dünya gözünü kapat, kalp gözünü aç!" (Canım, 2009: 582).

Divan şiiri metinlerinin şekil ve tür açısından inceleyen eserler

Divan şiirinde beyitlerden oluşan kaside, gazel, mesnevi gibi nazım şekilleri, bendlerden oluşan, murabba, muhammes, terkib-i bend, terci-i bend gibi nazım şekilleri hakkında bilgi veren eserler ile tevhit, münacat, nat, methiye, bahariye gibi türler hakkında bilgi veren eserler hazırlanmıştır. Bu eserlerin her biri yaşam boyu eğitime destek olacak niteliktedir. Divan Şiirinde atları tasvir eden atların özelliklerini anlatan eserler Rahşiye olarak bilinir. Aşağıdaki inceleme, bu türün bir örneği olan ve Divan şiirinde At adlı çalışmadan alınmıştır. "Türün kaynağı her ne olursa olsun, türün olgunlaşmış örneklerinde, daha önce işlene işlene zenginleşmiş at kültürünü gözlemlemek mümkündür. Rahşiyye manzumelerinin hacim açısından gelişmesi önemli olduğu kadar, içerik olarak zenginleşmesi de, edebî kıymetini artırdığı için önemlidir." (Kaya 2008: 9).

"Toplam 89 beyitten ibaret olan miraciyye türündeki bu kasidede, tematik açıdan yoğunluk Burak ve onun etrafındaki tasvirlere yöneliktir. Özellikle 44. beyitten sonra şairin Burak ile ilgili anlatımlara ağırlık vererek, onu çeşitli yönlerden nitelediği görülür. Burak; benzersizdir, süslenmiştir ve cennet bağından gelmiştir:
Getürdim yâ Resûlallâh senünçün hûld bağından
Müzeyyen bir Burâk-ı mu'teber k'olmaz ana hemtâ. Va'dî K 1/44" (Kaya 2008: 92).
"Sevgilinin işve atının ayakları altında ezilmiş bir şair, kimi zaman bunu bir sitem olarak dile getirir. Sevgiliye cevaz verenlerin onun naz atının ayakları altında ezilmesini ister:
Bu arsa-gâh-ı mahabbetde pây-mâl olsun
Semend-i işveye her kim verir cevâz sana. Hâzık Mehmed Efendi G 15/8" (Kaya 2008: 161).

Yukarıdaki incelemede araştırmacı türün özelliklerini Divan Şiirinden derlediği beyitlerle açıklamakta, toplumumuzun vazgeçilmez unsuru olan atın özellikleri ile yaşam arasındaki bağı işlemektedir. Aşağıdaki alıntıda ise araştırmacı İstanbul'un gerçek mekânlarının divan şiirinde nasıl işlendiğini yine Divan şiirinden aldığı örneklerle açıklamaktadır.

"Kâğıthane Mesiresi, yüzyıllar boyunca İstanbul halkının ve padişahların ilgi gösterdiği mekânlardan olmuştur. 18. Yüzyılda buraya inşa edilen "Sa'dâbâd Kompleksi" ile birlikte, gösterişi ve doğal güzelliği ile de İstanbul'un en gözde gezinti ve eğlence yerlerinden olmuştur. Kâğıthane, bir mesire yeri olarak ilgi gördüğü süre içinde, sosyal hayatın önemli gözlemcilerinden olan Divan şairlerinin de elbette ilgisini çeken bir yer olmuştur." (Bolat 2012: I)
"Kâmî ayrıca, eğlence meclisinin hazır olduğunu; artık yiyip, içme günlerinin geldiğini dile getirmektedir. Şâir baharın geldiğini imâ ederek coşkun bir şekilde akan suların sevgilisine âşık olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Kâğıthane Deresi'nin, sevgilinin yüzüne tutkun olduğunu söylemektedir:
'Ayş u nûş eyyâmıdur bezm-i tarab âmâdedür
Çaglayup feryâd iden sular sana dil-dâdedür

Sîm Cedvelde cemâlün 'aksine üftâdedür
Gel salın serv-i revânum bâg-ı Sa'd-âbâda gel (Kâmî, M.7/3)" (Bolat 2012: 35).
"Nedîm, Sa'dâbâd'ı bir cennete benzeterek bir an önce gidip yerini almak niyetindedir. Sa'dâbâd'a gittiğinde buranın toprağına yüz sürüp, hayatında hiç değilse bir gün mutlu olabileceğini söylemektedir:
Çekdirüp pek seheri doğruca Sa'd-âbâda
Tutayım zinde iken cennet-i a'lâda makam
Varayım hâk-i tarab-nâkine yüzler süreyim
Bir gün olsun alayım bari felekden bir kâm (Nedîm K.10/15-16)." (Bolat 2012: 38).

Divan şiiri metinlerinin sanat ve estetiğini, inceleyen poetikasını işleyen eserler

"Metni açıklama işlemiyle yakından ilgili bir sorun da mazmun anlayışında yatmaktadır." ." (Ünver 1993: 124). Divan şiirinin anlaşılmasını kolaylaştıran incelemelerden biri de edebi sanatlar ve mazmunlar hakkında bilgi veren ve bunların kullanımlarını anlatan eserlerdir. **"**Divan şiiri, olgun bir şiir dili olarak istifade edilecek bir seviyededir. Diğer bir husus, şairlerin zekâ ve zihin eseri olan söz ustalığıdır. Yıllarca işlenen ortak konuları ve temaları, bir önceki örnekten daha farklı bir anlatımla yansıtabilmek, büyük bir zekâ ve ustalık gerektirmektedir." (Bilkan 2006: 34). Divan şiirinde pek çok söz sanatı vardır. Belagat, beyan ve bedi' kavramlarıyla ele alınan ve sınıflandırılan edebi sanatlar, genel olarak bakıldığında sözün şekil, anlam ve manasını kuvvetlendirmeyi ve güzelleştirmeyi amaçlamıştır. *Tenasüp Sanatından Faydalanarak Klâsik Edebiyat Öğretimi* adlı çalışmada araştırmacı "Tenasüp sanatı, tüm sanatların içinde öğrencilerde estetik zevk uyandırmaya en uygun sanattır. Bu sanatla sözcüklere ses ve anlam olarak birbirleriyle uyumlu olma, kullanıldığı yerde okuyucunun gözünde bir tablo oluşturma görevi yüklenir. Şiir evrenin ses, söz, anlam olarak bir uyum içinde işlediğini bu sanatla daha kolay kavrayabilecek olan öğrenci, estetik hazza vararak kendi ürünlerini daha rahat oluşturacak; Divân Edebiyatını da daha kolay kavrayabilecektir." (Yurtsever 2011: 85). Sonucuna ulaşmıştır.

Divan şiiri üzerine yapılan incelemelerden biri de Divan Şiiri poetikasıdır. Divan şiirinin sanatsal değeri, şiirle ilgili yenilikler, şairler arasındaki söyleyiş farkları, dönemin edebi anlayışı ve akımları bu incelemeler içerisinde ele alınan değerlendirmelerdir. Yaşam boyu eğitimde bu tür incelemelerden yararlanılabilir. Aşağıda *17. Yüzyıl Divan Şiiri Poetikası* adlı çalışmadan yaptığımız alıntılar divan şiirinin günümüzde anlaşılmasının bu tür incelemelerle mümkün olacağını göstermektedir.

"Şeyhülislâm Yahyâ, kendi şairliğini bir takım benzetmelerle dile getirir. Bu benzetmelerin en önde geleni bağbandır. Yahyâ şiirle ilgili değerlendirmelerinde ölçü olarak genellikle gül ile ilgili mazmunları kullanmıştı. Bununla doğru orantılı olarak da şairlik ile ilgili ise bağban benzetmesini getirmiştir. Gül bahçesinin tazeliği, güzelliği, renkliliği, canlılığı tabiî ki kendiliğinden değildir. O bahçeye bakan, bahçeyi işleyen bir bağban vardır. Bu güzellikler aslında bağbanın eseridir. Bu benzetmeye dayalı olarak gül bahçesi şiir olduğuna göre, o bahçeyi işleyen bağban da şairdir:
Gösterir Yahyâ maârif ehline mecmuâsın
Gûyiyâ bir bağbandır gülistânın gezdirir (G 100/5)" (Erkal 2009: 229).
"Yahyâ'ya göre bu tarz kelimelerin bir araya gelmesi hoş, latif şiir'in oluşması için yeterli değildir. O kelimelere bir de rengîn edâ, renkli bir üslup, süslü bir tarz yüklemek gerekecektir. Şiirin esas karakterini oluşturan nokta ise burasıdır. Rengîn edâ ya da nazîk edâ kelimelere verilen bir ruhtur. Bu ruhu da kelimelere şairler verir. Her insan hayal kurar, güzel şeyler düşünür. O hayalleri kelimelerle canlandırmak, ifade edebilmek şiiri ortaya çıkarır. Şairlik yeteneği burada devreye girer. Kelimelerin kendilerini en iyi ifade edebilme gücü aslında şairlik gücüdür:
Nice pâkize ma'nâyı hayâl etmek olur ammâ
Nice mümkün şeh-i devrân gibi nazîk-edâ etmek (G 204/7)." (Erkal 2009: 221).
"Mana ve lafz şiir için iki temel unsurdur. Şiir sözle yazılır, anlam olarak ise ifadesini bulur. Şairler, özellikle bu dönem şairleri manayı lafzın içinde saklamaya ve bir lafz içinde değişik anlamlar sığdırmaya oldukça meraklıdırlar. Bu bakımdan da lafzın içine manayı gizlemeye büyük çaba harcarlar. İlk okuyuşta bu derin anlamı keşfetmek oldukça zordur. Bu anlamı anlamak, ortaya çıkarmak derin bir birikim, bilgi ve çaba sarf etmek gerekir. Buradan hareket eden Fehîm de şairin hem gizli anlamlar

yaratabilecek kadar kudretli, hem de lafzın güzelliğini ön plana çıkaracak kadar da hünerli olunması gerektiğini söylemiştir." (Erkal 2009: 288).
"Tezkirecilerin eserlerinin bazı bölümlerinde şiire ve şaire dair görüşlerine yer vermeleri, şairin ve şiirin nasıl olması gerektiğine dair bilgileri paylaşmaları o dönem şairleri için kıstas olması yanında Türk poetikasının da ilk temellerini atmış olmaktadır. Bu bilgiler daha sonra bazı şairler tarafından Divanlarının dibace bölümlerinde de yer alarak şairlerin de şiir ve şair üzerine poetik yaklaşımlarını yansıtmaktadır." (Erkal 2009: 429).

Ayrıca Divan Şiiri kendi dönemi içerisine Şuara Tezkire yazarları tarafından da değerlendirmeye alınmış ve tenkide tabi tutulmuştur. Bu açıdan Divan Şiiri kendi poetikasını da oluşturmuştur. "Osmanlı şiirinin varlık göstermeye başladığı ilk dönemlerde şiir üreten şairi, bu ilk dönemin şiir dilinin temsilcisi olarak gören Latîfî, şaire dair hükümlerini o dönemin hususiyetleri çerçevesinde ortaya koymuştur." (Gür, 2009: 84). Latifi'nin perspektivinden Divan şiiri poetikasını inceleyen araştırmacı eserinde şu sonuca ulaşmıştır. "Sonuç olarak, tezkiresine yansıyan eleştirel tavır çerçevesinde döneminin şiir sanatına yönelik birçok hususu bilinçli bir şekilde tartışmaya açan ve bu tartışmalar üzerinden ideal şair kimliğini belirleyen Latîfî'nin, tezkiresinde sistemli bir Osmanlı edebiyat eleştirisini ortaya koyduğunu söylememiz mümkündür." (Gür, 2009: 125).

Bir şairin edebi kişiliğini ve şiirlerindeki anlam özelliklerini aktarırken bu tür incelemelerin değerlendirmelerine ihtiyaç vardır. "Metni açıklarken karşılaştığımız tasavvufla ilgili telmihler, mecazlar ve terimlerden hareketle elimizdeki metni tasavvufi bir metin, şair ya da yazarını da mutasavvıf bir şahsiyet sayıp saymayacağımız konusunda sağlıklı bir ölçüt benimsenmediğinden, birbirinden farklı yaklaşımlar görülmektedir." (Ünver 1993: 125). Burada işaret edilen farklı yaklaşımların Divan Şiiri üzerine yapılan incelemelerin artmasıyla çözüme kavuşacağını öngörebiliriz.

Divan şairlerini konu alan biyografik eserler
Günay Kut metinlerin anlamı üzerine yapılan çalışmalardan sonra ikinci mesele olarak şairlerin biyografisini öne çıkarır. "Edebi eserin ve onu meydana getiren şairin/yazarın sanatının nasıl değerlendirileceği hususu ise öne çıkan tartışma konularından ikincisidir. Bugün elimizde bulunan çalışmalarda bir şairin edebi şahsiyeti konusu işlenirken divan şiirinin ortak malzemesini kullanışındaki başarısı, bunlara kendine has imaj ve hayalleri eklemesi, bunları nasıl ifade ettiği, beyitteki ahenk ve musiki, aruzu kullanmadaki başarısı gibi konuların kıstas kabul edildiği görülmektedir. (Kut 2003: 187).
Divan şairlerini konu alan eski kaynakların günümüze taşınması yanında, bu şairler üzerinde yeni çalışmaların yapılmasıyla büyük bir açık giderilmiştir. Örneğin Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü bu alandaki önemli bir proje olarak gerçekleştirilmiştir. Bu isimler sözlüğüne şu web adresinden ulaşılabilir **(**http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/). Ayrıca Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi'ne İSAM üzerinde http://www.islamansiklopedisi.info/ web adresinden ulaşarak Divan Şiiri alanındaki isimlere ve eserlere ulaşılabilmektedir.

Divan Şiiri ile diğer bilim ve sanat dalları arasındaki ilişkiyi ele alan eserler
Edebiyatın malzemesini dil oluşturur. Edebiyat isen dilin sanatsak olarak işlenmiş şeklidir. Pek çok sanat dalı edebiyatla yakından bağlantılıdır. Bu sanat dallarından birisi de musikidir. Musuki ile Divan şiiri arasındaki ilişkiyi inceleyen eserler yazılmıştır. "Şiiri-edebiyatı-, musikiyi ve tarihi karşılaştırmalı olarak ele alan bazı eserlerden destekle şiirin tek başına değil, en azından en yakın temel disiplinlerle birlikte ele alınması gerektiği ortaya konmuştur. Şiirin ve musikinin bizim kültür ve medeniyetimizdeki yerlerine işaret edilmeye çalışılmış ve bu iki alanın medeniyetimiz için ehemmiyeti, bizim için ne ifade ettiği vurgulanmıştır." (Cançelik 2010: 250). Divan şiiri ile musiki arasındaki bağ ve bu alanda kullanılan unsurlar araştırmacı tarafından incelemeye alınarak yine şiirle günlük yaşam arasında sıkı bir bağın olduğu ortaya konmuştur.

"FiRENKÇÎN (Far.) On iki zamanlı bir usul olup genelde Mevlevi ayinlerinde kullanılır. Frenkçin, neşeli ve hareketli bir usul, nişabur da hareketli, neşeli bir makamdır. Bir arada kullanılmaları bu sebepledir. Ağyar nişaburdan gelip sevgilinin mutluluğunu bozmuştur. Bir manada, nişabur ağyar olarak karşımıza çıkmaktadır. Âşığı sevgilisinden ayırmış, mutlu iken mutsuz bırakmıştır:
Nişâbûr"dan mı geldi yohsa aġyâr Frenkçîn"den mi

Beni yârdan cüdâ itdi revâ mı kâmkâr olsun (PND, k. 3/24.)
"Rakip, Nişabur"dan mı geldi, yoksa Frengistan"dan mı, Çin"den mi? Beni sevgiliden ayırmışken onun mutlu olması reva mıdır?" Makam, rehavi; usul, firenkçin olursa işte saadet (devlet), budur:
Karârgâhı makâm-i rehâvîdür şimdi Firengçîn usûline bestedür devlet (SD, kıt. 1/2.) "Saadet (devlet), rehavi makamında frenkçîn usulünde yapılmış bir eserdir/bestedir." (Cançelik 2010: 250).

SONUÇ

Divan Şiiri üzerine yapılan yeni araştırma, incelenme ve değerlendirmelerle birlikte Divan şiirine bakış açısı değişmiştir. Divan Şiiri metinleri üzerinde yapılan incelemeler sonucunda, bu şiirin toplumdan kopuk olmadığı, hayatla iç içe olduğu görülmüştür. Divan Şiiri üzerine basmakalıp ifade ve cümlelerle yöneltilen eleştiriler, Divan şiiri metinlerinin günümüz harflerine aktarılması, çevriyazısının ve diliçi çevirilerinin gerçekleştirilmesi, tahlil ve şerh çalışmalarının genişletilmesi ile birlikte çürütülmüş ve bu ön yargılı eleştirilerin yerini sağlıklı, incelemeye ve örneklendirmeye dayanan bakış açılarıyla yeni değerlendirmeler almıştır. Temel sorun Divan Şiirinin günümüz insanına sunulması, tarihi süreç içerisinde elde edilen birikimin toplumumuzun sanat ve edebiyat zevkine katkıda bulunarak yeni ufuklara zemin hazırlanmasıdır. Yaşam boyu eğitim çerçevesinde konu ele alındığında görülmüştür ki divan şiiri incelemeleri bu alandaki çalışmalara büyük katkı sağlayacaktır. Kendi içinde yadırganmaktan, terkedilmekten, kınanmaktan ve saldırıya uğramaktan kurtulan Divan Şiiri, toplumumuzun içinde tekrardan yaşama dâhil edilmeli ve yaşam boyu eğitim sürecinde kullanılmalıdır. Divan Şiiri üzerine yapılan incelemeler göstermiştir ki bugün bu şiirin şekli ve kuralları bırakılmıştır. Ancak bu şiirin düşünce yapısı, beslendiği kaynaklar, geçmişten taşıdığı bilgi birikimi, edebi nezaket ve nazikliği günümüz insanında hala devam etmektedir. Divan şiiri yapılan araştırma ve incelemelerle toplumumuzun her kesimine hitap edecek şekilde günümüze taşınmıştır ve taşınmaya da devam etmektedir. Yapılan çalışmalarla bu şiirin sadece saray edebiyatı olmadığı toplumun her kesinine hitap eden şiir ve eserlerin mevcut olduğu, bunların yüzyıllarca zevkle okunduğu ve günümüze kadar geldiği görülmektedir. Yaşam boyu eğitimde kullanılmak üzere Divan şiiri incelemeleriyle malzeme hazır hale getirilmekte ve insanımızın zevkine, sanatına estetiğine sunulmaktadır.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aydın, H. (2010). *Cevrî Divanı'nın Tahlili*. Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Bilkan, A.F. (2006). *Sözün İnceldiği Yer Divan Şiirinin İfade Gücü*. Aylık Eğitim Dergisi. 77-78, 33-37.

Bolat, B.(2012). *Divan Şiirinde Eğlence Mekânları (Kâğıthane Ve Sa'dâbâd),* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cançelik, A. (2010). *XVIII. Yüzyıl Divan Şiiri Musiki İlişkisi*. Yüksek Lisans, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Canım, R. (2009). *Seyyid Nesîmî'nin 'Arzular' Redifli Gazeli Üzerine Bir Tahlil* Denemesi. A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Erzurum, 39, 579-585.

Cemiloğlu, M. (2003). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Erkal, A. (2009). *17. Yüzyıl Divan Şiiri Poetikası.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Gökalp, Z. (1975). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Sebil Matbaacılık.

Gül, G. (2011). *Tenasüp Sanatından Faydalanarak Klâsik Edebiyat Öğretimi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gür, N. (2009). *Latifi'nin Eleştirel Perspektifinden Osmanlı Divan Şiirinin Poetikası*, Yüksek Lisans, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür* (6. baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.

İspir, M. (2013). *Aruz İncelemelerinde Nazire Mecmualarından Yararlanma.* Turkish Studies, 8/1, 323-333.

Kaplan, M. (2001). *Kültür ve Dil,* İstanbul: Dergâh Yayınları, 14. Baskı.

Kaya, G. (2010). *Mihrî Hâtun Divânı'nın Tahlili*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kaya, B. (2008). *Divan Şiirinde At,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kut, G. (2003). *Divan Şiiri Üzerindeki Akademik Çalışmalar Ve Bir Divan İnceleme Metodu Önerisi.* Türklük Bilgisi Araştırmaları, 27/1, 179-202.

Oğuz, S. (2011). *10. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Divan Şiiri Bölümünün Öğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özer z. (2015). Divan Şiirinde Burçlar, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pala, İ. (2007) *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayıncılık.

Turan, O. (1980). *Tarihî Akış İçinde Din ve Medeniyet*, İstanbul: Nakışlar Yayınevi.

Uslu, E. (2015). "Kasidede Övgü Kalıpları ve Divan Şiiri Öğretimindeki Yeri" İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uzun, M. (1992). *Burç.* Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (c. 6, s. 424-426). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Ünver, İ. (1993). *Eski Türk Edebiyatıyla İlgili Sorunlarımız*. Türk Dili, 500, 118-126.

http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com (Erişim Tarihi: 30.03.2017).

http://www.islamansiklopedisi.info/ (Erişim Tarihi: 30.03.2017).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 16 ISSN: 2146-9199

MÜZİKTE YAŞAMBOYU ÖĞRENME SÜRECİNİN BAŞLICA EVRELERİ

Doç. Dr. Gökmen Özmenteş
Akdeniz Üniversitesi
gozmentes@gmail.com

Özet
Müziksel gelişimin doğum öncesinde başladığı ve yaşam boyu devam ettiğine ilişkin bulgular müzik öğrenmenin okul deneyimleri ile sınırlandırılamayacak doğasını göstermektedir. Formal ve informal çevrede yaşanan müziksel gelişim ve öğrenme süreci; insan yaşamının tümüne yayılan, bireysel alandan kamusal alana dek geniş bir düzlemde gözlemlenebilen, sürekli, birikimli bir davranış pratiğidir. Çalışmanın amacı; yaşamboyu öğrenme sürecinde müziğin geçirdiği başlıca evreleri incelemek ve tanımlamaktır. Bulgular, yaşamboyu öğrenme sürecinde müzik pratiklerinin başlıca üç evrede özetlenebileceğini göstermektedir. İlki; doğumöncesi başlayan ve ergenliğin ilk yıllarına dek devam eden müziksel algılama/müzik bilişsel gelişim evresidir. Bu evrede müzikle ilgili ilk şemalar ve deneyimler yapılandırılır. İkinci evre, ergenlikle başlayan ve yetişkinlikte süren müziksel kimlik geliştirme evresidir. Bu evrede müziksel kimlikler durağan olmayıp çeşitli etkenlere göre değişim gösterebilmektedir. Üçüncü evre ise geç yetişkinlik-yaşlılık dönemini kapsayan ve müziğin bir terapi/sağlıklı yaşam aracı olarak işlev gördüğü evredir. Her evrenin kendine özgü yapısı bir sonraki evreye aktarılmakta ve bunun sonucunda müziksel gelişim/öğrenme pratikleri yaşamboyu devam edebilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Müzikte Yaşam Boyu Öğrenme, Müziksel Biliş, Müziksel Kimlikler.

MAIN PHASES OF LIFELONG LEARNING PROCESS IN MUSIC

Abstract
Many findings show that musical development begins in the antenatal period and continues throughout life. This proves that music learning's nature cannot be limited to school experience. Musical learning occurs in both formal and informal environments. It spreads throughout the entire lives of human beings and can be observed in both personal space and public space. It is a practical behavior that is continuous and accumulative. The aim of this study is to analyze and describe the primary stages of the lifelong process of learning music. Study findings show that musical practices in this lifelong process can be summarized in three primary stages. The first stage is musical perception and cognitive development, which begins in the antenatal period and continues until the early years of adolescence. In this stage, individuals have their first experiences of music and develop initial cognitive structures for it. The second stage is the development of a musical identity. It begins in adolescence and continues in adulthood. In this stage, musical identities are not stable, and they alter depending on a variety of factors. The third stage is late adulthood or old age when music has the function of a therapy and a tool for healthy living. Each period transfer its unique structure to the next stage, which makes it possible to perform learn music for an entire lifetime.

Keywords: Lifelong learning in music, musical cognition, musical identities.

GİRİŞ

Değişen dünya koşulları eğitim alanında da felsefi ve kuramsal dönüşümleri zorunlu kılmıştır. Okullarda öğretilen bilgilerin gerçek yaşam koşulları ve hızla değişen dünyaya adapte edilmesi gereği öğrenme sürecinin formal eğitim sırasında ve sonrasında da devam eden dinamik yapısını iyice

belirginleştirmiştir. Müfredatları ve sistematik kurgularıyla insanları hayata hazırlamada oldukça iddialı ve sağlam bir konuma bürünmüş eğitim sistemlerinin gerçek yaşam koşulları karşısında kimi zaman sergilediği hazırlıksız görünüm, dikkatin öğrenme süreçlerindeki "okul dışı" ya da "informal" ortamlara yönelmesini sağlamıştır. Üniversite mezuniyetiyle birlikte ortalama 20'li yaşların başında sonlanan formal eğitimin, insanın öğrenme sürecinde sadece "bir" aşamayı oluşturduğu ve öğrenmenin yaşamboyu süren bir süreç olduğu artık kabul edilmiş durumdadır. Bu gereksinimle geleneksel eğitim tanımlarına alternatif olarak ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı Jarvis'e (2002: 60) göre; insanın tüm yaşamına yayılan, deneyimlerin bilgiye, beceriye, tutumlara, değerlere, duygulara, inançlara ve hislere dönüştüğü bir süreçtir. Bir başka deyişle, Soran ve diğ.'e (2006) göre yaşam boyu öğrenme; bireylerin eğitim ve öğrenme sürecini hayatlarının belli bir bölümüne sıkıştırmanın aksine; evde, işte, kafede vb. her yerde ve bütün yaşam boyu sürecek bir süreç haline dönüştürmektedir. Ancak, Smilde (2008) yaşam boyu öğrenmenin sürekli eğitim kavramının ötesinde insanların istihdamında ve yaşama intibaklarının gelişiminde önemli bir kavramsal çerçeve sunduğunu belirtir. Bu bakışa göre yaşam boyu öğrenme; insanların yaşam kalitesi ve sağlıkları dâhil olmak üzere yaşamın tümünde rol oynayan ve pratik işlevleri olan bir kavramdır.

Müzikte Yaşam Boyu Öğrenme

Müziğin temelde "yapılan" bir şey olması, bir başka deyişle var olabilmek için icraya/performansa gereksinim duyması, müziği kendiliğinden pratiğe dayalı, sürekli çalışma ve uzun ara vermeme gerektiren bir eyleme dönüştürür. Müziğin bu zorlayıcı doğası müzik eğitiminin mesleki ya da amatör her boyutunda gözlenebilecek bir durumdur. Ericsson ve diğ. (1993) mesleki müzik eğitimi almakta olan ve çalgısında "iyi" olarak tanımlanan öğrencilerin ortalama 5301, "çok iyi" olarak tanımlananların ise ortalama 7410 saat çalışmış olduklarını gözlemlemiştir. Sadece 18 yaşındaki bu öğrencilerin mevcut performanslarını korumak ve geliştirmek için ileride vermeleri gereken emek düşünüldüğünde bile müziğin bir yaşam boyu öğrenme etkinliği olduğu belirginleşmektedir.

Müzikte gelişim ve öğrenmenin "kalıcı izli" davranış değişikliği olduğu yönündeki yaklaşım aslında yaşam boyu öğrenme kavramı ile uyuşmamaktadır. "Kalıcı iz" kavramındaki "değişmezlik" ve "sabitlik" algısı müziksel öğrenmenin birikimli doğasını açıklayamamaktadır. Müzikte gelişimi çok boyutlu müziksel yapının içine girebilmek, bunlar arasında seçim yapabilmek ve gerektiğinde bir başka boyuta yönelmek olarak açıklayan Bamberger (1991), yaklaşımının merkezine birikimlilik olgusunu oturtmuştur. Bamberger (1991) bu bakışıyla; müzik öğrenmeyi, zihinsel tasarımların giderek değişmesi, gelişmesi ve inceleşmesi süreci olarak tanımlayanyeni biyolojik kuramın bir temsilcisi olmuş ve bir açıdan müzikte yaşam boyu öğrenmenin farklı bir açılımını yapmıştır. Bu bağlamda müzikte yaşam boyu öğrenmeyi; müziksel deneyimlerdeki değişim gereksinimlerine yanıt verebilecek sürekli ve birikimliliğe dayalı bir öğrenme becerisi olarak görebiliriz. Alanyazında ağırlıklı olarak okul, kurs vb. formal ortamlardaki öğrenme süreçlerini içeren müzik öğrenme kavramının son yıllarda, sosyo-kültürel kuramların ağırlığının da etkisiyle, informal ortamların etkilerini de göz önünde bulundurarak yaşam boyu öğrenmenin ilkeleriyle örtüşen bir kavramsal yapıya kavuştuğunu görüyoruz. Bu değişim müzik eğitimi felsefe ve pratiklerinin her boyutta yeniden sorgulanmasına neden olmuştur. Özellikle mesleki müzik eğitimi veren kurumların öğrencilerini gerçek yaşam koşullarına ne denli hazırladığına ilişkin sorgulamalar müzikte yaşam boyu öğrenme konusunu çalışan araştırmacıların çıkış noktası olmuştur. Örneğin, Smilde (2004) geleceğin müzisyenlerinin yeni ortamlara ve sürekli değişen mesleki pratiklere uyumlanma sorunlarıyla eskisine göre daha fazla yüzyüze geleceklerini belirtmiştir. Bu bağlamda Mak (2006) artık müzikte mükemmel performans becerilerine sahip olmanın iş bulmayı ve işe devam etmeyi garantilemediğini belirterek genel becerilerin önemine dikkati çeker. Müziksel beceriler kadar önemli olan ve müzik profesyonellerini daha uyumlu, girişimci ve etkin kılan bu genel becerilerin başına Mak (2006) okuma-yazma, matematik, teknoloji gibi temel becerileri yerleştirmiştir. Bunun yanı sıra iletişim, kavramsal düşünme, organizyon, sorun çözme, planlama, öğrenmeyi öğrenme, yaratıcı düşünme gibi beceriler önemle vurgulanmıştır. Bunlara güvenilir, özgüvenli, esnek ve girişimci kişilik özelliklerini de ekleyen Mak (2006) müzikte yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği becerileri okul sistemlerinin dışına taşan büyük bir kapsama ulaştırmıştır. Bu konuda şunları söylemiştir:

Bu beceriler konservatuar duvarları arasında (formal öğrenme ortamında) öğrenilemez. Gerçek mesleki koşullara benzer öğrenme ortamlarının bir araya getirilmesi bu hedeflere ulaşmak için bir

zorunluluktur. Bu non-formal ve informal öğrenme ortamları yaşayarak öğrenme ile yüksek derecede bağlantılıdır (Mak, 2006: 2).

Bu görüşler bir bakıma müzikte ve genel olarak formal eğitimin bir eleştirisi olarak da görülebilir. Kurumlardaki formal eğitimin öğrencileri "dışarıdaki" müzikal ortamlara nasıl hazırlayacağı konusundaki hazırlıksızlık ve öğrenmenin tamamen müfredat içinde gerçekleşeceğine yönelik "klasik" bakış açısı çöke dursun, müzik öğrenmenin pratikte kurum içi-dışı süreçlerin bir etkileşim toplamı olduğu gerçeği iyice belirginleşmektedir. Eldeki araştırmanın amacı müzikte yaşam boyu öğrenmeyi, formal/informal ayrımı yapmadan, özetleyecek belli başlı evreler içinde açıklamaktır. Bu bağlamda müzikte gelişim ve öğrenme konusundaki alanyazın belirli yaş dönemlerindeki müzik deneyimlerinin içerik, işlev ve karakterine odaklanılarak incelenmiş ve metinlerarası bir metotla yeniden ele alınmıştır.

1. Evre: Başlangıçlar ve Oluşumlar (Doğum Öncesi-Ergenlik)

Bu evrenin temel özelliği yaşam boyu sürecek müzikte gelişim ve öğrenmeye ait müziksel becerilerin (işitsel şemalar, müzik bilgisi, bedensel uyum vb.) yanı sıra müziğe ilişkin değer, tutum ve inançların başlangıç ve oluşumunu içermesidir. McPherson ve Zimmerman (2002) eğitimin her alanında olduğu gibi çocukların müzikteki başarısında da ebeveynlerin kritik bir rolü olduğunu belirtir. Creech ve Hallam (2003) okul dönemiyle birlikte bu ilişkiye öğretmeni de ekler ve müzik öğrenme sürecinin sosyo-kültürel çevresinin genişlediğini bildirir. Aslında başlangıç ve oluşum evresi çok daha öncelere dayanır. Müzikte gelişim ve öğrenmenin anne karnındaki bebeğin beklenmedik bir işitsel potansiyel ile başladığı birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Gembris, 2006; Lecanuet ve diğ., 2000; Feijoo, 1981; Satt, 1984; De Casper ve Spence, 1986; De Casper ve diğ., 1994). Seslere ilişkin bu farkındalık potansiyelinin doğum sonrasında anne sesini ayırt etme, tehlikeli durumları sezme gibi yaşamda kalma dürtüleriyle ilişkili bir yetenek olduğu düşünülebilir. Doğumun akabinde de devam eden bu farkındalık sadece müzikte değil, genel olarak seslere yönelik farkındalıklarla kendini göstermeye devam etmektedir. Örneğin, Hodges (2002) doğumdan hemen sonra bile bebeklerin sesin geldiği yöne doğru dönme eğilimde olduğunu belirtmiştir. İki günlük bebeklerin anne karnında olduğu dönemde duydukları hikayeleri (DeCasper ve Spence, 1986) ve uyaklı şiirleri (DeCasper ve diğ., 1994) hatırlayıp tepki verdikleri görülmüştür. Bebeklerde seslere yönelik bu farkındalık kazanımı, bir temel olarak, birkaç yıl içinde müzikte gelişim ve öğrenme sürecindeki önemli bir becerinin yani şarkı söylemenin temelini oluşturacaktır. Davidson'un (1985) melodik kontur şemaları *(contour schemes)* kuramına göre bu şemalar dört yaşla birlikte başlamakta ve 6-7 yaş gibi iyice olgunluğa ermektedir. Davidson ve diğ. (1981) bu dönemde çocuğun içsel şemalarını dış dünyadaki bir takım olguları temsil edebilecek esnek bir şekilde düzenlemeye başladığını aktarır. Davidson (1985), Dowling (1984) ve Krumhansl ve Castellano (1983) gibi isimler bu yaş döneminde çocuklarda şarkı becerisinin gelişimini şema kavramı üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. Bebeklik dönemindeki işitme potansiyelinin 6-7 yaşlarında müziksel şemalara dönüşmesi, sonraki yıllardaki müziksel gelişim ve öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. İlköğretim döneminde çocuklar şarkı söylemenin yanı sıra çalgı çalma gibi daha sofistike beceriler geliştirebilmektedir. Campell (1991) ilköğretim döneminde çocukların çalgı ve ses becerisinde teknik geliştirebilmek için çalışmaya yöneldiklerini ve birer usta (craftsman) olma yoluna girdiklerini belirtir. Bu yönelim aslında yetişkinlerin müzikte ustalaşma metotlarının çocuklardaki ilk işaretleridir. Önemli bir boyut da müzikal tercihlerdedir. Gembris (2006) 8 yaşın altındaki çocukların müzik tercihlerinin ergenlik dönemindeki çocukların müzik tercihleri kadar belirgin ve önemli olmadığını belirtir. Bir başka deyişle, okul öncesi dönemde müzikte tercih ve beğeni oluşumu belirsiz bir görüntü sergilemektedir. Bu durumu "açık kulak" terimi ile açıklayan LeBlanc (1991) küçük çocukların açık kulaklı olduğunu ve bu durumun ergenliğe doğru azaldığını belirtir. Özetle, doğum öncesi başlayıp ergenliğe dek devam eden bu süreç; müziksel şemaların oluşum/gelişim aşaması olmanın yanı sıra, müzik tercihi açısından farklılıklara açık bir dönem olup ilerideki dönemlerdeki müziksel kimliklerin temelini oluşturmaktadır.

2. Evre: Müziksel Kimliklerin Gelişimi (Ergenlik-Geç Yetişkinlik)

Hargreaves ve diğ. (2003) küreselleşme ile birlikte farklı müzik stilleri ve türleri arasındaki bağıntının demokratikleştiğini iddia etmişlerdir. Formal okul müfredatlarındaki "ciddi" ve "klasik" müzik ağırlığına tezat olarak ergenlerin okul dışı yaşamında popüler müzikler daha büyük rol oynamaktadır. Yazarlara göre pop müzik dinlemek ergenlerin yaşamının önemli bir parçası olup onların bir kimlik göstergesi

olarak da işlev görebilmektedir. Hatta dinlenilen müziklerin bir göstergeden çok ergenlerin kimliklerinin biçimlenmesinde rol oynadığını belirten Hargreaves ve diğ. (2003: 154) şunları söylemiştir.

…Pop müzikte stiller kendilerini çok hızlı bir şekilde değiştirmekte…Ergenler bu trendleri kendileri takip etseler de, medyanın ve pop müzik endüstrisinin etkisi büyüktür: bu etki sosyal ve kültürel çevrenin bireyin müzik ve kimlik gelişimindeki başat rolüne en önemli örnektir.

Hargreaves ve diğ. (2003) çocukluk döneminde müzikal kültürlenmenin iki çevrede geliştiğini belirtmişlerdir. Bunlar okul ve ev ortamlarıdır. Ancak, ergenlikle birlikte üçüncü bir ortam ve etkisi ortaya çıkar. Bu yeni ortam öğretmen ve ebeveynlerin olmadığı, ağırlıklı olarak akran ve dışarıdaki kişilerden oluşan müzik dinleme ve yapma etkinliklerini içeren bir çevredir. Oyun parkları, garajlar, kulüpler ya da sokaklar gibi "okul dışı" gerçek yaşam ortamlarındaki etkileşim ve deneyimlerin merkezindeki pop müzik birçok ergenin "kimlik nişanı" da olabilmektedir. Ergenin kendini bu kimlik üzerinden tanımlayabilmesi müzikal kimliğin ötesine geçen, yaşamın tümüne yayılabilecek bir kimliğin temellerini oluşturması açısından önemlidir. Günümüz müzik eğitiminin işlev ve ürünlerini "kimlik" olgusu üzerinden ele alan Hargreaves ve diğ. (2003) tarafından geliştirilen "müzik eğitiminin potansiyel ürünleri" modelinde üç temel bileşen tanımlanmıştır. Bunlar; müzikal/sanatsal, kişisel ve sosyo-kültürel bileşenlerdir. Müzik eğitiminin nihai ürününün bireyin öz kimlik gelişimi olduğunu belirten yazarlar bu nedenle modelin merkezine "kimlik" olgusunu yerleştirmişler ve bunu şöyle açıklamışlardır:

…Müzik eğitiminin potansiyel ürünleri modelinin merkezine öz kimliği yerleştirmek tam bir döngü sunmuştur ve bu bize müzik psikoloji ve müzik eğitiminin ana sorunlarının hiç olmadığı kadar biraraya gelebileceğini göstermektedir. Müzikte ve müzik psikolojisinde sosyo-kültürel perspektifin ortaklığı, müziğin gelişimsel sosyal psikolojisi ve müzik eğitimi arasındaki sıkı kavramsal ilişkide olduğu gibi, müzik eğitiminde daha geniş sosyal ve kültürel bağlamların kabulü ile örtüşmektedir.

Birinci evredeki müzikal şemaların üzerine ergenlikle birlikte oluşup gelişmeye başlayan müzikal kimlikler Hargreaves ve diğ. (2002) tarafından iki formda incelenmiştir. Bunlar müzik içinde kimlikler (MİK) ve kimlik içinde müziktir (KİM). MİK kişinin müzikle kurduğu birebir ilişki sonunda kendini; müzisyen, icracı, besteci, rockçı vb. müzik kimlikleri üzerinden tanımlamasıdır. KİM ise müziğin de gelişiminde rol oynadığı diğer kişisel kimlikleri gösterir: Cinsiyet, ulusal ya da siyasi kimliklerimiz gibi. Ergenlik döneminde Hargreaves ve diğ.'nin (2003) işaret ettiği üçüncü ortamdaki müzikal deneyimler ergenin hem MİK hem de KİM perspektifindeki kimliklerini biçimleyebilme potansiyeli gösterir. Campell ve diğ. (2007) müziğin ergenler için anlamını beş kategoride özetlemiştir: a)Müziğin içinde ve müzik yoluyla kimlik oluşturma, b)duygusal kazanımlar, c)karakter gelişimi ve yaşam becerileri gibi kazanımlar, d)sosyal kazanımlar, e)okuldaki müzik ve öğretmenlere ilişkin olumlu/olumsuz izlenimler. Benzer şekilde Saarikallio ve Erkklia (2007) da müziğin ergenlerin duygusal mod değişimlerinde çok güçlü bir rolü olduğunu, duygusal yaşamlarını çeşitlendiren ve renklendiren bir etken olduğunu belirtmiştir. North ve diğ. (2000) de müziğin ergenlik döneminin önemli bir parçası olduğunu, müzik dinlemenin dışarıda yapılan diğer etkinlere tercih edildiğini, ergenlerin günde ortalama 2.45 saat müzik dinlediklerini ve pop müzik yapma ve dinlemenin belirgin şekilde okul (klasik) müziğine göre tercih edildiğini belirlemişlerdir. Ayrıca müziğin ergenler için bir dış dünya imajı çizdiğini, bunun yaşamı anlamada etkili olabileceğini ve duygusal gereksinimlere de yanıt verdiğini iletmişlerdir (North ve diğ., 2000).

Ev ve okul gibi birinci ve ikinci ortam deneyimlerindeki müzikal şemalar üçüncü ortamda yaşanan ergenlik deneyimlerinden çok daha zengin ve karmaşık bir aşamaya taşınmış olur. Hargreaves ve diğ.'nin (2003) tanımıyla ergenlik döneminde müzikle kurulan ilişki sonucunda müzikal kimliğin bir "kimlik nişanı" haline gelmesi bu evredeki bireyi birinci evreye göre çok daha "kapalı kulak" sahibi yapabilmektedir. Kimliğinin bir göstergesi olarak bağlandığı belli müzik türleri üzerinden kendini tanımlayan ergen, diğer müzik türlerine kendini kapatabilmektedir. Bunun en önemli sosyal göstergesi "fan clup" lardır. Belli bir sanatçıya hayranlık duyan kişileri tanımlamak için kullanılan "fan" kavramı doğal olarak belli düzeyde bir sadakati, adanmışlığı ve aidiyeti de içinde barındıran güçlü bir kimliği oluşturmaktadır. Bu aidiyet sadece ergenlik döneminde yaşanmamakta ileriki yaşlarda da kendini

koruyabilmektedir. Facebook'taki Pink Floyd Turk Net grubunun kurucu ve üyelerinin yetişkin ve orta yaş civarında olması buna bir örnektir.

LeBlanc (1991) müziksel tercihlerimizin yaşam boyu değişimini dört hipotez altında özetlemiştir: a) küçük çocuklar açık kulak özelliği gösterir, b) açık kulaklık ergenlikle birlikte azalmaya başlar, c) yetişkinlikle birlikte açık kulak özelliği tekrar görülür, d) yaşlılık döneminde açık kulak özelliği tekrar azalır. Bu yaş dönemleri içinde geç ergenlik/erken yetişkinlik kritik bir evre olarak göze çarpmaktadır. North ve Hargreaves (2008) geç ergenlik/erken yetişkinlik dönemini müziksel tercihlerin sabitlendiği, yani belirli türlerin ağırlıklı dinlendiği kritik bir dönem olarak tanımlar. Holbrook ve Schindler (1989) bu geç ergenlik/erken yetişkinlik döneminin sadece müzikte değil, film türleri, aktörler/aktrisler, otomobiller, moda, kitaplar, TV sunucuları ve diş macunları gibi hayatın çok küçük detaylarına kadar yayılabilen noktalarda tercihlerin sabitlendiği bir dönem olduğunu belirtmişlerdir. Yazarlar özellikle bu dönemde müzik beğenilerindeki sabitlenmeyi dört açıdan açıklamaya çalışırlar: a) geç ergenlik/erken yetişkinlik dönemi duyduğumuz müziklere karşı en yüksek hassasiyet geliştirdiğimiz dönemdir, b) bu dönemde belirli şarkılar/müzikler ile hayatın bazı dönüm noktaları (ilişki, evlilik, ölüm vb) arasında kurulan bağıntı, c) müziğin radyo, tv vb. araçlarla insan yaşamına kolay erişir bir hale gelmesi d) eski deneyimleri yaşatan nostalji eğilimleri. North ve Hargreaves (2008) geç ergenlik/erken yetişkinlik dönemini müziksel tercihlerin sonlanabildiği, bir başka deyişle diğer müzik türlerine ilişkin toleransın azaldığı kritik bir dönem olarak tanımlar. Nostalji kavramı ise çocukluk/ergenlik ya da geç ergenlik/erken yetişkinlik dönemlerine dek dinlenilen müziklerin yetişkinlik döneminde tekrar yükselişe geçebildiğini göstermektedir.

Çocukluk ve gençlik dönemlerindeki müzik deneyimlerinin yetişkinlik dönemi ve sonrasındaki müziksel etkinlikleri etkilediği ve temeli olduğu birçok araştırmayla rapor edilmiştir (Crafts ve diğ.,1993; Faulkner & Davidson, 2004; Gavin, 2001; Pitts, 2009). Sadece dinlenen müzik türü bile yetişkinlerin kendilerini tanımlamaları bir başka deyişle kimlikleri açısından belirleyici olabilmektedir (Crafts ve diğ., 1993; Hays & Minichiello, 2005). Müzik etkinliklerine katılmak ise bireysel ve sosyal kimlik gelişimine neden olabilmektedir. Örneğin; müzik etkinliklerine katılmanın, kişisel kimliğin (Adams, 2000) ve müzikal kimliğin (Kennedy, 2003) gelişiminde etkili olduğu belirtilmiştir. Cope (2005) ve Durrant (2005) ise yetişkinlikteki müziksel etkinliklerin kolektif bir müzik kimliğinin gelişiminde de rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Önceki yıllarda alınan müzik eğitiminin yetişkinlik dönemindeki müzik ve sanat etkinliklerinin devamı ile önemli derecede bağıntılı olduğunu ortaya koyan Elpus (2017) bu ilişkinin işveren/müşteri, icracı/yaratıcı gibi kimlikler üzerinden devam edebildiğini belirtmiştir. Örneğin, müzik değerlendirme (music appreciation) eğitimi alan öğrencilerin %93'ünün yetişkinlik döneminde klasik müzik ya da opera konserlerine gitmeye devam ettiği görülmüştür (Elpus, 2017).

Ergenlerin ve yetişkinlerin müzik dinleme davranışlarının farklılaştığı rapor edilmiştir. Roussy ve diğ. (2013) müziğe yüklenen önemin yaşa göre farklılaşmadığını ancak yetişkinlerin müziğe önem vermeye devam ettiğini, gençlerin orta yaştaki yetişkinlere oranla daha fazla müzik dinlediklerini, gençlerin çok çeşitli ortamlarda, yetişkinlerin ise daha özel/bireysel ortamlarda müzik dinlemeyi tercih ettiklerini belirtmiştir. Aynı çalışmada müziksel tercihlerin yaşam boyu değişim gösteren karakteri de ortaya konmuştur.

3. Evre: Kaliteli ve Sağlıklı Bir Yaşlılık İçin Müzik (Geç Yetişkinlik ve Sonrası)

Yaşam boyu öğrenme kavramının doğuşunda önemli bir etken olarak insanın ortalama yaşam süresinin artması ileri yaşlarda da öğrenme becerilerinin devamını zorunlu kılmıştır. Yaşlılık döneminde öğrenme etkinliklerini tanımlamak için kullanılan "eğitimsel gerontoloji" terimini Peterson (1990) (yaşlılık dönemindeki) bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan zayıflamalarını yavaşlatan temel bir mekanizma olarak tanımlar. Yaşlılıkla birlikte ortaya çıkan en temel sorunlar bellek (Perfect ve Dasgupta, 1997) ve bilişsel becerilerde (Cross, 1984) gözlenen zayıflamalardır. Bu tür sorunların geciktirilmesi ve tedavisinde en sık kullanılan yöntemlerden biri de müziktir. Orlofsky ve Smith (1997) ileri yaşlardaki piyano derslerinin yaşlılara birçok açıdan destek olduğunu belirtmişlerdir. Tims'in (1999) araştırması piyano dersi alan yaşlı bireylerin fiziksel ve psikolojik değişimlerini ortaya açıkça koymuştur. Piyano derslerine düzenli katılan bireylerin hiç piyano dersi almayan katılımcılara göre kaygı, depresyon ve yalnızlık duygularında ciddi düzeyde bir azalma saptanmıştır. Dahası, piyano derslerine

giren katılımcıların kanlarında büyüme hormonunun arttığı gözlenmiştir. Enerji azalması, kırışıklık, kemik erimesi, cinsel işlev kayıpları, kas erimesi ve ağrılar gibi sorunların azalmasında işlev gören (Tims, 1999) büyüme hormonunun alınan piyano derslerine bağlı olarak artması eğitimsel gerontoloji ve müzikle tedavi açısından önemli bir örnek olmuştur.

Öğrenmeye isteklilik, belirgin hedeflere yönelme ve onları tamamlama, fiziksel koordinasyon ve zihinsel becerilerin artması gibi sonuçlar da bu eğitimin çıktıları arasında gösterilmektedir. McCullough ve Brabson (1995) yaşlı öğrencilerin zengin estetik tepkiler verdiklerini ve birçoğunun kendisini yaşam boyu öğrenen birey olarak tanımladığını belirtir. Yaşlılık dönemindeki bireylerin müzik eğitimi sırasında fiziksel ve bilişsel açıdan eskisi kadar parlak olamadıkları gözlense de güçlü bir öğrenme güdüsü ile müziğe devam ettikleri gözlenmektedir. Örneğin; piyano dersi alan yaşlılar parmak hızı gibi becerilerde sorun yaşasalar da (Orlofsky ve Smith, 1997) değer verdikleri bir şeyi öğrenmek için çaba harcama ve güdülenme eğilimi de göstermektedirler (Wlodkowski, 1985).

Önceki müzik eğitimi ve deneyimlerin yaşlılık döneminde de etkili olduğuna ilişkin bulgular da mevcuttur. Gibbons (1982) yaşlıların müzik yeteneğiyle ilişkili olabilecek etkenleri incelemiş ve Gordon'un Music Aptitude Profile testinden alınan puanlar ile katılımcıların yaşları arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Ancak bağımsız ev koşullarında yaşayan katılımcıların huzur evi gibi daha bağımlı koşullarda yaşayanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Müzik tercihleri açısından bakıldığında ise yaşlılık dönemindeki bireylerin gençlik dönemlerinde popüler olan müzikleri dinlemeyi tercih ettikleri anlaşılmıştır. Bu bulgu yaşlılık döneminin müzik tercihleri bakımından tıpkı ergenlikteki gibi kapalı kulak bir karakter göstermesine örnektir.

Evreler Arası Geçirgenlik

Müzikte yaşam boyu öğrenmenin ilk evresi olan başlangıç ve oluşum evresinin temel adresi ev ortamıdır. Erken dönem müzik gelişiminde ev ortamının büyük rolüne işaret eden Asmus (1985) ve Brand (1986) gibi McPherson ve Davidson (2002, 2006) da çocukların müzikal potansiyellerine ilişkin tutum, inanç ve beklentilerinin ebeveynleri ile kurdukları ilişkilerin sonunda gelişmeye başladığını belirtmiştir. Ancak; bu tutum, inanç ve beklentilerle ilgili olarak araştırmacıların kullandığı "esneklik" kavramı dikkati çekmektedir. Çocuklukta oluşmaya başlayan bu niteliklerin esnek olması ilerleyen dönemlerde değişime açık olmalarına yapılan bir vurgudur aslında. Bu esneklik, 1. evreden 2. evreye geçişin ardından gözlenen farklılıkların da bir açıklayıcısıdır. Ergenlerin çocukluk döneminde ev ortamında hiç dinlemedikleri müzik türlerine yönelmelerinde başlıca rolü oynayan okul ve akran ortamı bu esnekliği sağlayan temel mekanizmalardır. LeBlanc'ın (1991) açık kulak, kapalı kulak, açık kulak ve kapalı kulak sırasıyla sunduğu müziksel tercihlerin macerasının altında neler olduğu, insanların belirli dönemlerde neden belirli müziklere yöneldiği ve özellikle geç ergenlik/erken yetişkinlik döneminin kritik rolü noktasındaki bilgilerin yeterli olmadığını belirten North ve Hargreaves (2008) boylamsal araştırmaların gereğine işaret etmektedir. Yazarlara göre müzik tercihlerinin kristalize olduğu geç ergenlik/erken yetişkinlik döneminin ve müzik tercihlerinin gelişmediği/değişmediği orta yetişkinlik ve yaşlılık dönemine ait mekanizmaların anlaşılması bu boylamsal araştırmalar ile mümkün olacaktır. Özetle, müzikte yaşam boyu öğrenme; genetik miras ve sosyo-kültürel çevrenin işbirliğinde yaşanan ve bunların yarattığı çok boyutlu/değişkenli, belirgin dönemlerden ziyade geçirgen evreler halinde evrilen uzun soluklu bir deneyimdir. Müzik eğitiminin etkisi sanıldığı kadar büyük olmamakla birlikte, informal ortamların etkisi sanıldığından daha belirleyici olabilmektedir. Buradan hareketle, müzik eğitimi felsefe ve pratiklerinin müzikte yaşam boyu öğrenme gerçeğini destekleyecek şekilde yeniden değerlendirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Adams, K. (2000). How can I keep from singing: A lifetime of sweet singing in the choir. In B. A. Roberts & A. Rose (Eds.), *The phenomenon of singing (2): Sharing the voices*. Proceedings of the international symposium St John's, Newfoundland, Canada 1999 (pp. 7–15). St John's, Newfoundland: Memorial University of Newfoundland.

Asmus, E. (1985). The development of a multidimensional instrument for the measurement of affective responses to music. *Psychology of Music*, *13*, 19–30.

Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear*. Cambridge:Harvard University Press.

Bonneville-Roussy, A., Rentfrow, P. J., Xu, M. K., & Potter, J. (2013). Music through the ages: Trends in musical engagement and preferences from adolescence through middle adulthood. *Journal of personality and social psychology*, *105* (4), 703.

Brand, M. (1986). Relationship between home musical environment and selected musical attributes of second-grade children. *Journal of Research in Music Education*, *34* (2), 111-120.

Campbell, M. R. (1991). Musical learning and the development of psychological processes in perception and cognition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 35-48.

Campbell, P. S.,Connell, C., &Beegle, A. (2007). Adolescents' expressedmeanings of music in andout of school. *Journal of Research in Music Education*, *55* (3), 220-236.

Cope, P. (2005). Adult learning in traditional music.*British Journal of Music Education*, 22(2), 125–140.

Crafts, S. D., Cavicchi, D., &Keil, C. (1993). My music. Hanover, MD: Wesylan University Press.

Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, *20* (01), 29-44.

Cross, P. K. (1984). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Davidson, L. (1985). Tonal structures of children's early songs. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, *2* (3), 361-373.

DeCasper, A. J. & Spence, M. J. (1986) Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds, *Infant Behavior and Development,* 9, 135–150.

DeCasper, A. J., Lecanuet, J. P., Busnel, M. C., Granier-Deferre, C. And Maugeais, R. (1994) Fetal reactions to recurrent maternal speech, *Infant Behavior and Development*, 17, 159–164.

Dowling, W. J. (1984). Development of musical schemata in children's spontaneous singing. *Advances in Psychology*, *19*, 145-163.

Durrant, C. (2005). Shaping identity through choral activity: Singers' and conductors' perceptions.*Research Studies in Music Education*, 24, 88–97.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., &Tesch-Römer, C. (1993).The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance.*Psychological review*, *100* (3), 363.

Faulkner, R., & Davidson, J. (2004). Men's vocal behaviour and the construction of self. *Musicae Scientiae*, *8* (2), 231–255.

Feijoo, J. (1981). Le foetus. Pierre et le Loup. L'aube des sens, 192-209.

Gavin, H. (2001). Reconstructed musical memories and adult expertise.*Music Education Research*, *3* (1), 51–62.

Gembris, H. (2006). Research on musical development in a lifespan perspective: an introduction. *Musical development form a lifespan perspective. Frankfurt: Peter Lang*, 11-20.

Gibbons, A. C. (1982). Music aptitude profile scores in a noninstitutionalized, elderly population. *Journal of Research in Music Education*, *30* (1), 23-29.

Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, *20* (2), 147.

Hargreaves, D. J.,Miell, D., &MacDonald, R. A. (2002). What are musical identities, and why are they important. *Musical Identities*, 1-20.

Hays, T., &Minichiello, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people: A qualitative study. *Psychology of Music*, *33* (4), 437–451.

Hodges, D. A. (2002). Musicality from birth to five. *International Foundation for Music Research. IFMR News*, *1* (1).

Holbrook, M. B., & Schindler, R. M. (1989). Some exploratory findings on the development of musical tastes. *Journal of Consumer Research*, *16* (1), 119-124.

Kennedy, M. (2003). The experience of Noye's Fludde: A church and community adventure in music making and learning.*Music Education Research*, *5* (1), 29–44.

Krumhansl, C. L., & Castellano, M. A. (1983). Dynamic processes in music perception. *Memory & Cognition*, *11* (4), 325-334.

LeBlanc, A. (1991). Effect of maturation/aging on music listening preference: A review of the literature. In *Ninth National Symposium on Research in Music Behavior, Cannon Beach, OR*.

Lecanuet, J. P., Graniere-Deferre, C., Jacquet, A. Y. and De Casper, A. J. (2000) Fetal discrimination of low pitched musical notes, *Developmental Psychobiology*, *36*, 29–39.

Mak, P. (2007). Learning Music in Formal, non- formal and Informal contexts. In Mak, P.,Kors, N. and Renshaw, P. Formal, *Non-Formal and Informal Learning in Music.* Groningen/Hague:Lectorate Lifelong Learning in Music.

McCullough-Brabson, E. (1995). Teaching in the Elderhostel Program: Older adults often have few, if any, available musical outlets. The Elderhostel program provides an exciting array of musical activities. *Music Educators Journal*, *81* (4), 41-44.

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning. In *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*, 327-347. Oxford University Press.

McPherson, G.E., & Davidson, J.W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, *4* (1), 141–156.

McPherson, G.E., & Davidson, J.W. (2006). Playing an instrument. In G.E. McPherson (Ed.), *The child as musician: a handbook of musical development,* 331–351. Oxford: Oxford University Press.

North, A. C., Hargreaves, D. J., &O'Neill, S. A. (2000). Theimportance of musictoadolescents. *British Journal of EducationalPsychology*, *70* (2), 255-272.

North, A., & Hargreaves, D. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford University Press.

Orlofsky, D. D., & Smith, R. (1997). Strategies for Adult Keyboard Learners: Adult students have distinctive learning characteristics and need special pedagogical strategies to increase their enjoyment and success at the keyboard. *Music Educators Journal*, *83* (4), 22-26.

Perfect, T. J., & Dasgupta, Z. R. (1997). What underlies the deficit in reported recollective experience in old age?. *Memory & Cognition*, *25* (6), 849-858.

Peterson, D. A. (1990). A history of the education of older learners. *Introduction to educational gerontology*, *3*, 11-19.

Pitts, S. (2009). Routes and roots in adult musical participation: Investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, *26* (3), 241–256.

Saarikallio, S.,& Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' moodregulation. *Psychology of music*, *35* (1), 88-109.

Satt, B. J. (1984). *An investigation into the acoustical induction of intrauterine learning*.University Microfilms.

Smilde, C. A. (2004). Lifelong Learning in Music: Research Approach. *Lectorate Lifelong Learning in Music North Netherlands Conservatoire Groningen and Royal Conservatoire The Hague.*

Smilde, R. (2008). Lifelong learners in music; research into musicians' biographical learning. *International Journal of Community Music*, *1* (2), 243-252.

Soran, H, Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğiticilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *H.Ü. Egitim Fakültesi Dergisi*, *30*, 201-210.

Tims, F. (1999). The Music and Wellness Project. *Yamaha Key Action, 7:11,* 1-11.

Wlodkowski, R. J. (1985). How to plan motivational strategies for adult instruction. *Performance+ Instruction*, *24* (9), 1-6.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 17 ISSN: 2146-9199

EĞİTSEL OYUNLAR YÖNTEMİYLE ÖĞRETİMİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDEKİ ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Yücel Kayabaşı
Gazi Üniversitesi
yucelk@gazi.edu.tr

Ceyda Akbaş
Milli Eğitim Bakanlığı
cyda.gzi.92@gmail.com

Özet
Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4. Sınıf fen bilimleri dersi öğretiminde oyunla öğretim yönteminin öğrencinin başarısına etkisini belirlemektir. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde bulunan bir merkez ilköğretim okulundaki 4. sınıf öğrencileriyle yapılmış,ön test-son test kontrol gruplu desene uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda 24, kontrol grubunda 22 olmak üzere toplam 46 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada "Kuvvet ve Hareket" ünitesinde yer alan kazanımlar seçilmiştir. Deney grubunda oyunla öğretim yöntemiyle öğretim, kontrol grubunda ise programda belirtildiği şekliyle uygulanmıştır. Uygulama 3 hafta devam etmiştir. Veri toplamak için öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki başarılarını ölçmek amacıyla "Kuvvet Ünitesi Başarı Testi" kullanılmıştır. Veri analizinde; ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplarda t testi kullanılmıştır. Analizler SPSS 22.0 yazılımı ile yapılmış olup %95 güven ve ".05" anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Araştırmada deney grubunda uygulanan "Eğitsel Oyunlar" öğretim yönteminin öğrencilerin hem grup içi hem de gruplar arası akademik başarılarının yükselmesine etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Oyunla öğretim, eğitsel oyunlar, öğretim yöntemleri.

THE EFFECT OF "EDUCATIONAL GAMES TEACHING METHOD (GAME-BASED LEARNING?)" INTO THE STUDENT'S SUCCESS IN SCIENCE LESSON

Abstract
The purpose of this research is to identify the effect of the game-based method into the success of the student in teaching of science lesson elementary 4th grade. Research is carried properly to pre-test and post-test control group design that is from the true experimental designs. Research is made with the elementary fourth grade students who take education at a primary school in the central of Denizli. In research's working group a total of forty two students take place and of these students twenty four is experiment and twenty two is control. For the study, the gains in the "Force and Motion" unit are chosen. Teaching is applied with the game-based method in experiment group and in control group defined in the program. It lasts three weeks. To collect data, "Power Unit Achievement Test" is used to assess the achievements of the students in Science class. In data analysis; "t" test is used when associating means of pre-test, post-test and retention test in dependent groups. The "t" test is used for dependent samples to decide whether the difference between the two associated sample means is significant or not. SPSS 22.0 software is used for analyses and examined at 95% confidence and ".05" significance level. In the result of study, it can be said that the "Educational Games" teaching method applied in the experiment group is effective at increasing the academic achievement of the students both within the group and between groups.

Keywords: Teaching game, educational games, teaching methods.

GİRİŞ

Bilim okuryazarı bireylerin sahip olması gereken; kişinin çevresindeki problemleri tanımlaması, gözlem yapması, hipotez kurması, deney yapması, sonuç çıkarması, analiz etmesi, genelleme yapması ve elde ettiği bilgi ve gerekli becerileri uygulaması gibi özellikler dikkate alındığında hemen hemen tüm toplumların bilim okuryazarı nesiller yetiştirme amacını güttüğü görülmektedir. Bu eğilim, ülkelerin özellikle fen öğretim programları incelendiğinde açıkça görülmektedir (Millar, 2008; aktaran Kaya, Elgün. 2015). Fen dersi, öğrenciler tarafından kavranması zor olan konuları içermektedir. Bu sebeple öğrencilerin fen dersini sevmeleri zorlaşmakta hatta öğrenciler derslerden uzaklaşmaktadırlar. Bu amaçla öğretmenler, ezbere bilgi depolamaya neden olan uygulamalara değil, öğrencilerin yaparak yaşayarak aktif bir biçimde öğrenmesini sağlayacak etkinliklere yönelmelidirler (Saraçoğlu ve Karademir, 2009).

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileriyle olur. Başka bir deyişle ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreç becerilerini gerektirir. Bu özelliklerin kazandırıldığı derslerin başında fen dersleri gelir. Bu derslerde bireylerin içinde yaşadıkları çevreyi ve evreni bilimsel yönden ele alıp incelemeleri amaçlanır. Onların hayata kolay uyum sağlamaları, içinde bulundukları çevreyi çok iyi gözlemlemelerine ve mümkün olduğunca olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerini kurarak sonuç elde etme yollarını öğrenmelerine bağlıdır. Bu bakımdan öğrenciler fen derslerinde çevrelerini bilimsel metotlarla inceleyerek olay ve durumlar karşısında objektif düşünme ve doğru kararlar verme alışkanlığını kazanmalıdırlar. Bu da onların çevresine, ailesine ve kendilerine yararlı olmalarını sağlar (Kaptan ve Korkmaz,2001).

Öğrencilerin programda belirlenen kazanımları edinebilmesi için kullanılacak öğretim stratejileri ve öğrenme deneyimleri mümkün olan her durumda yapılandırıcı öğrenme yaklaşımıyla yönlendirilmeli, öğrenme ortamları ve öğretim stratejileri de **"yapılandırıcı yaklaşımı"** olabildiğince yansıtmalıdır. Son yıllardaki fen eğitimi araştırmaları, fen eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmede yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının faydalı ve işlevsel bir çerçeve sağladığını ve öğretime de yeni uygulamalar getirdiğini vurgulamaktadır. Bu yüzden, bu öğretim programı diğer öğrenme kuramlarını reddetmemekle beraber, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına ağırlık vermiştir (Talim ve Terbiye Kurulu, İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretim Programı,2005).

Yapılandırmacı sınıflarda öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, kendi öğrenme planını yaptığı ve uyguladığı, gelişimini izlediği, çalışmalarını değerlendirdiği özgün öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır. Çünkü öğrenme anlamlı ve özgün ortamlarda gerçekleşir (Gagnon ve Collay, 2001; Akt. Şahin H.,2014). Öğrenme görevleri basitleştirildiğinde, öğrencilerin karmaşık problemleri nasıl çözeceklerini öğrenmeleri engellenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinlikleri öğretmen tarafından belirlenmez, öğretmen ve öğrenenler etkinliklere birlikte karar verirler (Koç ve Demirel, 2004; Akt. Şahin H.,2014). Yapılandırmacı öğrenmeyi temele alan program tasarımcıları "bireylere ne öğretilmeli?" sorusu yerine "birey nasıl öğrenir?' sorusuyla ilgilenirler. Yapılandırmacı tasarımcılar, program geliştirmeye, bireylerin daha önceden edindikleri ve kendilerinde var olan bilgilerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olacak bir çalışma ile başlarlar (Selley, 1999; Akt. Şahin H.,2014). Öğrenme ortamı içerisindeki sosyal etkileşim, bireysel bilginin oluşturulmasının temelindeki deneyim ve katkının önemli bir parçasıdır (Jaworksi, 1996; Akt. Şahin H.,2014). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin var olan bilgilerini ortaya çıkaracak öğrenme ortamlarını düzenlenmeleri gerekmektedir. Öğretmenin rolü öğrenciye rehberlik etmek, öğrenciyi yönlendirmek ve düşünmelerine yardımcı olmaktır. Yapılandırmacı eğitim programında değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanan ve yürütülen bir süreçtir. Öğrencilerin belli yorumları yapıp yapamadığı değil, yorumları ne derece iyi formüle edebildiği incelenir. Değerlendirme öğrenmenin sonunda yer almaz, öğrenme süreci ile birlikte devam eder ve öğretime yön verir. Öğrenenlerin anlamlarını yansıtabilmesi için performans değerlendirme, akran değerlendirme, günlük yazma, öğretmen gözlemleri, görüşme, tümel dosya, problem çözme gibi çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Sonuç olarak, yapılandırmacı

öğrenme kuramı eğitim programının tüm öğelerini etkilemekte ve öğretmen merkezli yaklaşımlardan oldukça farklı ve öğreneni etkin kılan bir öğrenme yapısı sunmaktadır (Koç ve Demirel, 2004; Akt. Şahin H.,2014). Fen ve Teknoloji öğretiminin verimli ve kalıcı olması için kullanılacak yöntem ve tekniklerin öğrenci seviyelerine uygun olması ve daha çok duyu organına hitap etmesi gerekir. Bunun için Fen ve Teknoloji programında, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile birlikte öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ve bilimsel yöntemi kullanmaya fırsat tanıyacak, sadece bilişsel değil duyuşsal ve devinişsel gelişimlerine ve çoklu ölçme ve değerlendirmeye yardımcı olacak yeterli düzeyde kaynak, araç-gereç, deney, gezi-gözlem, araştırma, inceleme, proje ve uygulamalarından yararlanılması önerilmektedir (MEB, 2006; Akpınar ve Ergin, 2005).

Fen Bilimleri Öğretim Programının temel anlayışını oluşturan yapısalcı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında, öğrencilerin aktif olacağı ve daha fazla sorumluluk almalarını sağlayacak öğrenme yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Fen bilimleri dersinin birçok soyut kavramdan oluşması, karmaşık ve zihinsel faaliyetler içermesi, birleştirilmiş bir disipline sahip olması kavram öğretimini çoğu zaman zorlaştırmaktadır. Bu durum öğrencilerin bazı kavramları farklı yorumlamalarına ve kavram yanılgılarına sahip olmalarına neden olabilir.

Fen eğitiminde öğrencilerin çeşitli öğrenme deneyimleri edinmesi için farklı öğrenme ortamlarının sağlanması esastır. Öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmaları ve değerlendirmelerini sağlayan bireysel veya grup etkinlikleri etkin şekilde kullanılmalıdır. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü öğrencilere rehberlik ederek öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğrencilerin fenle ilgili bilgi ve becerileri en iyi nasıl edinecekleri sorusu oldukça genel, önemli ve ne yazık ki duruma göre cevabı değişebilir bir sorudur. Bazı basit genellemeler ve kanunlar, öğrencilerin bizzat keşfederek çıkarım sonucu öğrenebilecekleri niteliktedir (Talim ve Terbiye Kurulu, İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretim Programı,2005).

Fen öğretiminde oyunun öneminden hareketle, özellikle etkili kavram öğretimini sağlamak ve fen farkındalığı yüksek öğrenciler yetiştirmek için eğitsel oyunların kullanıldığı fen ve teknoloji programlarını uygulamak ve sonuçlarını değerlendirmek oldukça önemlidir(Saraçaloğlu ve Karademir, 2009). Özellikle ilkokul fen programında uzay, enerji, kuvvet, elektrik vb. konularda pek çok soyut kavramlar yer almaktadır ve öğrenciler bu kavramları öğrenmekte zorluk yaşarlar(Pine, Messer ve John, 2001; aktaran Kaya S., Elgün A.,2014).Buradan hareketle öğrencilerin bu konuları ezberleyerek değil de konuyu derinlemesine anlayarak öğrenmesini sağlayan farklı öğretim yöntemleri ile öğrenmeleri gerekmektedir. Bu yöntemlerden biri de eğitsel oyunlar kullanılarak işlenen öğretim yöntemidir. Şu an ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda okutulan Fen ve Teknoloji ders kitabı araştırmacılar tarafından incelendiğinde oyunlara pek yer verilmediği görülmüştür. Çocukların bu yaşlarda oyunlardan zevk alması, vakitlerinin çoğunu oyun oynayarak geçirdiği düşünüldüğünde bu kavramların öğretilmesinde eğitsel oyunlar kullanılarak öğrencilerin konuyu severek ve isteyerek öğrenmesi sağlanabilir (Kaya S.,Elgün A.,2014).

Eğitsel oyunlar da öğrencilerin aktif katılımına fırsat veren öğretim yöntemlerinden biridir. Eğitsel oyunlar öğrencilerin ilgisini çektiği ve bilgilerin kalıcılığını sağladığı gibi, yaratıcılık, hayal gücü, sentez gibi yeteneklerini de geliştirmesine yardımcı olmasının yanı sıra, öğrencilerin ilke ve stratejileri sorgulama ve yeni ilkeler araştırma ve oluşturma yeteneklerini de geliştirebilir. Öğretimsel oyunlar yolu ile olguların, kavramların, ilkelerin öğretilebileceğini, iletişim becerileri kazandırabileceğini ve öğretim amaçlı oyun programlarının fen bilimleri konularının öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabileceği vurgulanmaktadırlar. Bu konuda yapılan araştırmalar, eğitsel oyunlarla yapılan eğitimin öğrenci başarısında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Oyun, bireylerin zihinsel yeteneklerini geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştirici etkinliklerdir diye tanımlanabilir. Genç, yaşlı her insan oyun oynamaktan zevk duyar. Bu zevkli uğraşıdan yararlanılarak, sınıf çalışmaları daha güdüleyici ve daha anlamlı bir duruma getirilebilir. Oyun tekniği yardımıyla konular ilgi çekici nitelik kazanır, yeni kelimelerin öğretilmesi, hatalı çalışma alışkanlığının düzeltilmesi, akılda tutma oranının ve süresinin uzatılması sağlanabilir. Bu

tekniğin uygulanışı diğer tekniklere oranla daha çok dikkat, yaratıcılık, hayal gücü, espri yeteneği ve sentez gücü gerektirir (Bilen, 2002).

Aksoy ve Çiftçi(2014)'ye göre oyun yaşamın hemen her döneminde farklı bir öneme sahiptir. Yetişkinler için oyun, pratik uğraşları bittiği zaman yaptıkları bir iştir. Oyun bir rahatlama biçimidir. Çocuklar için oyun, tüm gün yaptıkları bir şeydir. Oyun yaşamdır ve yaşam oyundur. Çocuklar için oyun, öğrenme ve uğraş arasında farklılık yoktur. Çocuklar doğuştan oyuncudur. Oyun oynamaktan zevk alır ve her zaman oyun oynayabilir. Onlar için oyun; doğal, kendiliğinden olan, zevk alınan, sonunda ne olduğuna değil anlamına odaklanmalıdır (Leland ve Fisher 2006; Mayesky 2006; Akt. Aksoy B. ve Çiftçi H. 2014).

"Oyun" kelimesi bazen yanıltıcıdır. Ciddi olmayan boş zaman etkinlikleri ''zaman öldürme" olarak da düşünülebilir. Oyun ebeveynlerin çocuklarına gösterebilecekleri somut bir ürün olmadığı gibi, öğretmen güdümlü de değildir. Oyun bir etkinlik, bir harekettir. Bir ürünle sonuçlanması da gerekli değildir. Oyuna tek bir çocuk veya grup da katılabilir. Bir oyun birkaç dakikada sonlanabilir veya günlerce devam edebilir. Oyun, çocuğun bireyselliğini ifade eder. Oyun, bilişsel, dil, fiziksel/hareket, sosyal ve duygusal gelişimin merkezinde yer alır (Eliason ve Jenkins 2003; Leland ve Fisher 2006; Mayesky 2006; Akt. Aksoy B. ve Çiftçi H. 2014).

Belki de oyunu içinde bulunduğumuz şu anda ki koşul ve gelecekte bizi bekleyen koşulları öngörebilme deneyimleri olarak tanımlamalıyız. Oyun; zoraki değildir ve çocuğun yaratılışına göre harekete geçer, sembolik, anlamlı ve değişime açıktır, oyuncular oyunda aktif rol alırlar, oyunun kuralları vardır ve zevklidir. Tanımı ne olursa olsun oyun her zaman çocuğun vazgeçilmezleri arasında yer alır. Oyun; rahatlama, fazla enerjinin atılması, uygulama yapma, isteklerin yerine getirilmesi, zevk alma ve bir öğrenme şeklidir. İnsan davranışlarının bütünü dikkate alındığında çocukların oynadıkları oyunların çoğunlukla yaşam deneyimlerinden oluştuğu görülmektedir. Belki de oyun, insanın tüm işlevlerinin bir denge ve bileşimi olarak tanımlanmalıdır (Cook ve Cook 2005; Rogers ve Sawyer 1992; aktaran Aksoy B. ve Çiftçi H. 2014).

Oyunlar çocukların gelişim ve öğrenmelerinde önemli bir yere sahiptir. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2007), Adıgüzel (2010)'e göre oyun, çocuklar için sadece bir eğlence aracı değil onların öğrenmesine ve yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olan içsel bir davranıştır. Oyunlarda bazen süreç bazen de sonuç önemlidir ancak oyunlarda esas olan en önemli özellik eğlenceli olmasıdır. Vygotsky'e göre, oyun çocuğun hem duygusal hem de bilişsel gelişimine katkı sağlamakla birlikte kendine güven duygusunu ve becerilerini geliştirirken, Dewey'e göre ise, oyunlar bilgileri ezberlemek yerine yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamı sağlar. Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı gibi oyun, çocuklar için vazgeçilmez bir araçtır ve bu nedenle öğretmenler öğretim sürecinde de oyunlardan faydalanabilir. Öğretim sürecinde kullanılan oyunlara eğitsel oyunlar denir. Eğitsel oyunlar genelde ilköğretim çağındaki öğrenciler için hazırlanmaktadır. Daha çok somut işlem döneminde (7-11 yaş) oynanmaya başlanan kurallı oyunlar, çocukların egosantrik davranışlardan uzaklaşıp sosyal normlara uyum sağlamasına yardımcı olur (Piaget, 1962; aktaran Kaya Sibel, Elgün Aslı (2015). Piaget'e göre oyunlar çocukların soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmelerine yardımcı olurken kuramsal öğrenme ile uygulama alanı arasında ilişkiler kurmasını sağlar. Altunay (2004), Pehlivan (2005) sınıf içi uygulamaların eğitsel oyunlarla desteklenmesi öğrenmenin kalıcılığına yardımcı olacaktır özellikle eğitsel oyunlar gerçek hayatla ilişkilendirildiğinde, konuya ilginin artmasına ve kavramların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Oyunlar, kuramsal öğrenme ile uygulama arasında önemli bir bağ kurar. Bu bağ soyut yaşantıları somuta indirgemede etkili olur. Soyut yaşantıları somuta indirgemede en iyi niteliklere sahip olması, oyunun niteliğini etkileyerek sınıfta daha etkin bir öğrenme sağlayacaktır. Eğitsel oyunlar öğrenilen bilginin pekiştirilmesini ve eğlenceli bir biçimde tekrar edilmesini sağlamaktadır. Bu teknikle çekingen ya da dersten sıkılan öğrencilerin öğrenmeye etkin bir biçimde katılmaları sağlanabilir. Ancak oyunların, eğlenceli olmanın yanında bir hedefe yönelik olması, öğrenme ilişkisi kurulabilmesi açısından etkin olabilmesi için, oyunların önceden hazırlanması ve planlanması gerekir (Demirel,2002). Eğitsel oyunlar ünitenin başında; öğrenmeye motive etme ya da öğrenme konusuna ilişkin ön becerileri kazandırma amaçlı, ünite süreci içinde öğrenme hedefini gerçekleştirme amaçlı, ya da ünitenin

sonunda değerlendirme ve pekiştirme amaçlı olarak planlanabilir. Eğitsel oyunlar iyi planlandığı ve uygulandığı takdirde öğrenmeyi kolay ve zevkli hale getirdiği gibi öğrencilerin; zihinsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Bayat, Kılıçarslan ve Şentürk 2014).

Karamustafaoğlu ve Kaya (2013)' e göre, eğitsel oyunların dayandığı birçok kuramsal temel vardır. Bu çalışmada klasik kuramlardan fazla, enerji kuramı temel alınarak bir eğitsel oyun tasarlanmıştır. Bu kuramda oyun, organizmanın çalışması için gerekli olandan daha fazla enerjiye sahip olduğunda oynanır. Başka bir deyişle oyun, fazla enerjiyi harcamak üzere oynanır (Çoban ve Nacar, 2013). Bu kuramın seçilmesinin nedeni, ilköğretim çağındaki çocuklarda adeta bitmek tükenmek bilmeyen enerjilerinin bulunması ve bu kurama uygun tasarlanan eğitsel oyunların çocuklara enerjilerini boşaltma ve doğal saldırganlık duygularını boşaltma imkânı sağlamasıdır (Yavuzer, 2012).

Eğitsel oyunlar da öğrencilerin aktif katılımına fırsat veren öğretim yöntemlerinden biridir. Eğitsel oyunlar öğrencilerin ilgisini çektiği ve bilgilerin kalıcılığını sağladığı gibi, yaratıcılık, hayal gücü, sentez gibi yeteneklerini de geliştirmesine yardımcı olmasının yanı sıra, öğrencilerin ilke ve stratejileri sorgulama ve yeni ilkeler araştırma ve oluşturma yeteneklerini de geliştirebilir. Öğretimsel oyunlar yolu ile olguların, kavramların, ilkelerin öğretilebileceğini, iletişim becerileri kazandırabileceğini ve öğretim amaçlı oyun programlarının fen bilimleri konularının öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabileceği vurgulanmaktadırlar. Bu konuda yapılan araştırmalar, eğitsel oyunlarla yapılan eğitimin öğrenci başarısında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Oyun, bireylerin zihinsel yeteneklerini geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştirici etkinliklerdir diye tanımlanabilir. Genç, yaşlı her insan oyun oynamaktan zevk duyar. Bu zevkli uğraşıdan yararlanılarak, sınıf çalışmaları daha güdüleyici ve daha anlamlı bir duruma getirilebilir. Oyun tekniği yardımıyla konular ilgi çekici nitelik kazanır, yeni kelimelerin öğretilmesi, hatalı çalışma alışkanlığının düzeltilmesi, akılda tutma oranının ve süresinin uzatılması sağlanabilir. Bu tekniğin uygulanışı diğer tekniklere oranla daha çok dikkat, yaratıcılık, hayal gücü, espri yeteneği ve sentez gücü gerektirir (Bilen, 2002).

Aksoy ve Çiftçi(2014)'ye göre oyun yaşamın hemen her döneminde farklı bir öneme sahiptir. Yetişkinler için oyun, pratik uğraşları bittiği zaman yaptıkları bir iştir. Oyun bir rahatlama biçimidir. Çocuklar için oyun, tüm gün yaptıkları bir şeydir. Oyun yaşamdır ve yaşam oyundur. Çocuklar için oyun, öğrenme ve uğraş arasında farklılık yoktur. Çocuklar doğuştan oyuncudur. Oyun oynamaktan zevk alır ve her zaman oyun oynayabilir. Onlar için oyun; doğal, kendiliğinden olan, zevk alınan, sonunda ne olduğuna değil anlamına odaklanmalıdır (Leland ve Fisher 2006; Mayesky 2006).

Belki de oyunu içinde bulunduğumuz şu anda ki koşul ve gelecekte bizi bekleyen koşulları öngörebilme deneyimleri olarak tanımlamalıyız. Oyun; zoraki değildir ve çocuğun yaratılışına göre harekete geçer, sembolik, anlamlı ve değişime açıktır, oyuncular oyunda aktif rol alırlar, oyunun kuralları vardır ve zevklidir. Tanımı ne olursa olsun oyun her zaman çocuğun vazgeçilmezleri arasında yer alır. Oyun; rahatlama, fazla enerjinin atılması, uygulama yapma, isteklerin yerine getirilmesi, zevk alma ve bir öğrenme şeklidir. İnsan davranışlarının bütünü dikkate alındığında çocukların oynadıkları oyunların çoğunlukla yaşam deneyimlerinden oluştuğu görülmektedir. Belki de oyun, insanın tüm işlevlerinin bir denge ve bileşimi olarak tanımlanmalıdır (Cook ve Cook 2005; Rogers ve Sawyer 1992; aktaran Aksoy B. ve Çiftçi H. 2014).

Çocuğa öğrenmesi için sadece bilgi yüklemek ve o bilgiyi kullanmasını beklemek uygun değildir. Çocuğun yeni bilgileri anlamlandırılabilmesi için onlarla "oynaması" gerekir. Çocuklar oyun esnasında nesneleri anlamak ve onlarla deneyim edinmek için oyuncakları sembolik olarak kullanırlar. Oyunlarında gözlemlenen semboller çocukların bir olayı sembolize (bir şey başka bir şeyi temsil eder) ve ifade etme yeteneklerinin gelişimine bir katkıdır. Oyun çocuğun çevreyi özgürce keşfetmesini sağlar. Çocuğun keşfetmekten başka amacının olmadığı keşif oyunları ve çocuğun sorunlara çözümler üretmek veya neden-sonuç ilişkisini belirlemek gibi amaçlarının olduğu kuralları oyunlar bilişsel gelişimine katkı sağlar. Bilişsel ilerleme çocuğun temel bilgi dağarcığındaki gelişim olarak tanımlanır, nesneler ve

insanlarla kazanılan deneyimlerin sonucunda meydana gelir (Lunzer; Piaget; aktaran Brewer 2001; aktaran Aksoy B. ve Çiftçi H. 2014).

Fen ve Teknoloji dersinin özellikle soyut kavramlarının işlendiği konularda çeşitli eğitsel oyun etkinliklerinin tasarlanarak öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumlarına ne düzeyde etkisi olduğu araştırılabilir. Eğitsel oyunlar macera, ticaret, pano, yarışma, mantık, devimsel, kelime oyunları gibi çeşitlendirilebilir (Kılıç,2004) ve diğer branşlara da uygulanarak etkililiği karşılaştırılabilir. Geliştirilen eğitsel oyunlar bilgisayar ortamına aktarılarak öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanımına sunulabilir. Eğitsel oyunlar genelde ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için hazırlanmaktadır (Kılıç,2004). Fen ve Teknoloji dersi, öğrenciler tarafından kavranması zor bazı konuları içermektedir. Bu nedenle öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersini sevmeleri zorlaşmakta, hatta derslerden uzaklaştıkları görülmektedir. Bu amaçla öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, ezbere bilgi depolamaya neden olan uygulamalara değil, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayacak uygulamalara yönelmelidirler(Saracaloğlu ve Karademir, 2009). Öğrencinin yaparak ve yaşayarak aktif olarak süreç içinde yer alabileceği, Fen ve Teknoloji dersine karşı olumlu bir tutum geliştirebileceği ve bilgilerinin kalıcılığını sağlayabileceği yollardan biri de eğitsel oyunlardır.

Bu çalışma 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersi Kuvvet ünitesinin eğitsel oyunlarla işlenmesinin öğrenci başarısı üzerine olan etkisini incelemek için yapılmıştır. Bir başka deyişle, bu çalışmada, eğitsel oyunlarla desteklenmiş Fen ve Teknoloji dersi işlenen deney grubu öğrencileri ile yalnızca programa dayalı öğretim yöntemi kullanılarak Fen ve Teknoloji dersi işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öğrenmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırılmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde, ilkokul düzeyinde fen öğretiminde kullanılan oyunların öğrenci başarısına etkisini inceleyen çalışmaların azlığı dikkat çekmiştir. Oyunların küçük yaşlardaki çocukların daha çok ilgisini çekeceği düşünüldüğünde, bu uygulamaların ilkokul düzeyinde yapılması önem arz etmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın bu eksikliği giderme yönünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle ilkokul öğrencilerinin oyunlardan zevk alması, vakitlerinin çoğunu oyun oynayarak geçirdiği düşünüldüğünde bu kavramların öğretilmesinde eğitsel oyunlar kullanılarak öğrencilerin konuyu severek ve isteyerek öğrenmesi sağlanabilir.

Amaç ve Problem

Araştırmanın amacı, Eğitsel Oyunlar öğretim yönteminin fen bilimleri dersi "Kuvvet" ünitesindeki başarıya etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Deney grubunda "Eğitsel Oyunlar" öğretim yönteminin fen bilimleri dersindeki başarıya etkisine ilişkin uygulanan başarı testi ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubunda mevcut uygulanmakta olan öğretimin, fen bilimleri dersindeki başarıya etkisine ilişkin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu başarı testi ön test toplam puanları ile kontrol grubu başarı testi ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu başarı testi son test toplam puanları ile kontrol grubu başarı testi son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kontrol grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney grubu kalıcılık başarı testi toplam puanları ile kontrol grubu kalıcılık testi toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada eğitsel oyunlar yöntemiyle öğretimin fen bilimleri dersindeki öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Belirlenen bu değişkenlerin uygulama süreci öncesi ve sonrasına yönelik değişimi, araştırmanın temel noktasını oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmada deneysel desenlerden "Ön test,

Son Test, Kalıcılık Testi Kontrol Gruplu Desen" kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen grupların denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan 50 maddelik başarı testi uygulanmıştır. Tablo 1'deki analiz sonuçlarına göre başarı ön test ortalamaları deney grubu aritmetik ortalaması $\overline{X}$= 30.08, kontrol grubu aritmetik ortalaması ise $\overline{X}$=28.50'dir. Bağımlı gruplarda t testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının Başarı ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p<0,05). Bu durum bir gösterge olarak kabul edildiğinde deney ve kontrol gruplarının benzer yeterliliklere sahip olduklarını göstermektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Fen Bilimleri 4. sınıf güncel öğretim programının uygulandığı, Denizli ili Merkez İlçesi'nde öğrenim görmekte olan 45 adet 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrenciler, 11 kız ve 12 erkek olmak üzere toplamda 23 kişidir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin %47,9'u kız ve %52,1'i erkektir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise, 12 kız ve 10 erkek olmak üzere toplamda 22 kişidir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %54,5'i kız ve %45,5'i erkektir. Güncellenen 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanları ve üniteler incelenerek Eğitimsel oyun temelli öğretimin uygulanabileceği düşünülen ünite (konu alanı) belirlenmiştir. Eğitimsel oyun temelli öğretimin uygulanmasına karar verilen "Kuvvet" ünitesinin konuları analiz edilerek eğitsel oyunların uygulanacağı bir forma getirildi.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki başarılarını ölçmek amacıyla "Kuvvet Ünitesi Başarı Testi" kullanılmıştır. Başarı testi araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ünitedeki konu içeriği analiz edilerek, tüm konu içeriğini kapsayacak şekilde 50 maddeden oluşan bir başarı testi hazırlanmıştır. Ayrıca hazırlanan başarı testine ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmada kullanılan testin istatistiksel anlamda güvenirliği KR 20: 0.852 ve testin güçlüğü de 0.712 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunda eğitimsel oyunlar (Dön Dön Dönelim oyunu, Engeli Aş oyunu, Eşini Takip Et oyunu, İtfaiye oyunu, Mıknatısım Çekerim oyunu vb.)kullanılarak üç hafta süreyle ders bizzat araştırmacı tarafından işlenmiştir. Kontrol grubunda ise ünite, o okulda bulanan başka bir öğretmen tarafından uygulanmakta olan programa uygun olarak işlenmiştir.

Verilerin Analizi ve Sonuçlar

Başarı testinden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplarda t testi, kullanılmıştır. Birbiriyle ilişkili olan iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesinde bağımlı örneklemler için "t" testi kullanılır. Analizler SPSS 22.0 yazılımı ile yapılmış olup %95 güven ve ".05" anlamlılık düzeyinde incelenmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Problem: Deney grubunda "Eğitsel Oyunlar" öğretim yönteminin fen bilimleri dersindeki başarıya etkisine ilişkin uygulanan başarı testi ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1'te verilmiştir.

Tablo 1: Deney Grubunda Başarı Ön Testi Ve Son Testi Toplamı Puanları ve Bu Puanlar Arasındaki Farkın Anlamlı Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan "t" Testi Sonuçları

	N	$\overline{X}$	SS	t	P
Deney Grubu Kalıcılık Testi	23	36,27	6,34	6,985	,000*
Kontrol Grubu Kalıcılık Testi	22	23,34	7,56		

*p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 1'e göre, uygulanan deneysel işlemin etkisini belirlemek için yapılan bağımlı "t" testi sonucuna göre son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde son test lehine farklılaşmaktadır(t_{22}=-6.725, p<.01).Öğrencilerin ön test aritmetik ortalamalarının $\bar{X}$=31.08 ve son test aritmetik ortalamalarının $\bar{X}$=36.56 olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunda uygulanan "Eğitsel Oyunlar" öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi noktasında etkili olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Problem: Kontrol grubunda mevcut uygulanmakta olan öğretimin, fen bilimleri dersindeki başarıya etkisine ilişkin ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Kontrol Grubunda Başarı Ön Testi ve Son Testi Toplamı Puanları ve Bu Puanlar Arasındaki Farkın Anlamlı Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Bağımlı Gruplarda "t" Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Deney Grubu Kalıcılık Testi	23	36,27	6,34	6,985	,000*
Kontrol Grubu Kalıcılık Testi	22	23,34	7,56		

*p<0.05

Tablo 2'e göre kontrol grubunda uygulanan öğretimin etkisini belirlemek için yapılan bağımlı "t" testi sonucuna göre son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde başarı son test lehine farklılaşmaktadır (t_{21}=-4,028, p<.01). Tablo 4'teki t değeri incelendiğinde t= -4,028, p=.001 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ön test aritmetik ortalamalarının $\bar{X}$=28,63 ve son test aritmetik ortalamalarının $\bar{X}$=33,59 olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubunda uygulanan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi noktasında etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü Alt Problem: Deney grubu başarı testi ön test toplam puanları ile kontrol grubu başarı testi ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Deney Grubu Başarı Testi Ön Test Toplam Puanları İle Kontrol Grubu Başarı Testi Ön Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bağımlı Gruplarda "t" testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	t	P
Başarı Ön Testi	Kontrol	22	28,21	6,56	-2,751	.012*
	Deney	23	31,08	5,98		

Tablo 3'e göre deney ve kontrol gruplarının başarı ön test toplam puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplar için "t" testi sonucunda farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t_{21}= -2,751, p>.05). Tablo 5'teki t değeri incelendiğinde t= -2,751 ve p=,012 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin başarı testi ön test ortalamaları kontrol grubunda $\bar{X}$=28,21, deney grubunda ise $\bar{X}$=31,08 olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının başarı ön test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kontrol grubu öğrencileri ile ders işlenirken genellikle düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniği kullanılmıştır. Ünite sonunda öğrenciler konuyu öğrendikleri için başarıları yükselmiş olabileceği düşünülmektedir.

Dördüncü Alt Problem: Deney grubu başarı testi son test toplam puanları ile kontrol grubu başarı testi son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Başarı testinin son test çalışmasında deney ve kontrol gruplarının son test toplam puanları ve bu puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda "t" testi analizi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Toplam Puanları ve Bu Puanlar Arasındaki Farkın Anlamlı Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan "t" testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Deney Grubu Son Test	22	33,59	7,33	2,875	.004*
Kontrol Grubu Son Testi	23	38,63	6,91		

*p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4'e göre, deney ve kontrol gruplarının başarı son test toplam puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplar için "t" testi sonucunda, son test toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur (t_{21} 2,875, p<.01).Öğrencilerin başarı testi son test ortalamaları kontrol grubunda $\bar{X}$=33,59, deney grubunda ise $\bar{X}$=38,63'dir. Buna göre; başarı son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta olup (p<.01); deney grubunun son test toplam puanlarının kontrol grubu son test toplam puanlarından anlamlı derecede yükseldiği görülmektedir.

Beşinci Alt Problem: Deney grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplarda "t" testi analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Deney Grubu Başarı Testi Son Test Toplam Puanları İle Kalıcılık Testi Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin"t" testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney Grubu Son Test	23	36,63	4,91	4,775	.000*
Kontrol Grubu Son Testi	23	28,00	7,95		

*p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 5'e göre deney grubu başarı son test toplam puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişki yapılan bağımlı gruplar için"t" testi sonucuna göre son test toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir(t_{21} 4,775, p<.01).Öğrencilerin başarı testi son test ortalaması $\bar{X}$=36,63, kalıcılık testi başarı ortalaması ise $\bar{X}$=28,00 olarak bulunmuştur. Buna göre; başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasındaki farkın iki uygulama arasında geçen üç haftalık süre sonunda bir miktar unutma meydana geldiği anlaşılmaktadır.

Altıncı Alt Problem: Kontrol grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplarda "t" testi analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Deney Grubu Başarı Testi Son Test Toplam Puanları İle Kalıcılık Testi Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin "t" testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney Grubu Son Test	22	32,36	7,39	8,054	.000*
Kontrol Grubu Son Testi	22	24,4	7,69		

*p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 6'ya göre kontrol grubu başarı son test toplam puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişki yapılan bağımlı gruplar için "t" testi sonucuna göre, son test toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir(t_{21}=8,054, p<.01).Kontrol grubu öğrencilerin başarı testi son test ortalaması $\bar{X}$=33,36, kalıcılık testi başarı ortalaması ise $\bar{X}$=24,04 olarak bulunmuştur. Buna göre; başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasındaki farkın iki uygulama arasında geçen üç haftalık süreden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kalıcılık başarı puanlarındaki bu azalmanın deney grubu kalıcılık başarı puanlarına göre çok daha fazla olduğu görülmektedir.

Yedinci Alt Problem: Deney grubu kalıcılık başarı testi toplam puanları ile kontrol grubu kalıcılık testi toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu kalıcılık başarı testi toplam puanları ile kontrol grubu kalıcılık testi toplam başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplarda "t" testi analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Deney Grubu Kalıcılık Başarı Testi Toplam Puanları İle Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Toplam Başarı Puanları Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Bağımlı Gruplarda "t" testi analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Deney Grubu Kalıcılık Test	23	36,27	6,34	6,985	.000*
Kontrol Grubu Kalıcılık Testi	22	23,34	7,56		

*p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 7'de göre deney grubu kalıcılık başarı testi toplam puanları ile kontrol grubu kalıcılık testi toplam başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu yapılan "t" testi sonucunda anlaşılmaktadır (t_{21}=6,985, p<.01). Deney grubu kalıcılık testi başarı ortalaması $\bar{X}$= 36,27 iken, kontrol grubu kalıcılık testi başları ortalaması ise $\bar{X}$=23,34'tür. Bu sonuçlara göre deney grubunda eğitsel oyunlarla yapılan öğretim faaliyetlerinin öğrenci başarısını artırmada hem daha etkili olduğu, hem de daha uzun süre kalıcı izli davranış değişikliği oluşturduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Deney grubunda uygulanan Eğitsel Oyunlarla öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır.

Kontrol grubunda uygulanan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi noktasında fazla olmasa da etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubu son test toplam puanlarının kontrol grubu son test toplam puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasındaki son test başarı testi lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Kontrol grubu başarı testi son test toplam puanları ile kalıcılık testi başarı puanları arasındaki son test başarı testi lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Deney grubunda eğitsel oyunlarla yapılan öğretim faaliyetlerinin öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğu ve unutmanın kontrol grubuna göre daha az gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Öneriler

Eğitsel oyunların fen öğretimi programlarına uyumunu sağlanarak diğer ünitelerin öğretiminde de kullanılabilir.

Öğretmenlerin eğitsel oyunları derslerinde daha etkin olarak kullanabilmeleri için uzman kişiler tarafından eğitimler (seminerler vb) verilmelidir.

Özellikle somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencilerinin soyut olan konuların daha iyi anlaşılması için dersin içeriğine uygun olarak eğitsel oyun materyalleri geliştirilmelidir.

Öğretmenler eğitsel oyun materyalleri geliştirme ve hazır oyun materyallerini kullanma konusunda eğitimler verilmelidir.

Eğitsel oyunlar hazırlanırken sınıf ortamında rahatça uygulanabilecek malzeme sıkıntısı olmayan oyunlar tercih edilmelidir. Dolayısıyla hazırlanan eğitsel oyunların her okulda rahatlıkla uygulanabilir olmalıdır.

Ancak öğretimin ileriki düzeyleri için de, öğrencilerin gelişim ve ihtiyaçları da dikkate alınarak uygun oyunlar tasarlanarak akademik başarı, cinsiyet, sosyo-kültürel düzey gibi değişkenler üzerindeki etkisi araştırılabilir(Ören ve Avcı 2004).

Not: Çalışma 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre'sinde Sözlü Bildiri Olarak Sunulmuştur. Antalya22-24 Nisan 2016.

KAYNAKÇA

Adıgüzel Ö. (2010), *Eğitimde Yaratıcı Drama*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Altunay, D.(2004).*Oyunla Desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aksoy, B. ve Çiftçi, H.(2014), *Erken Çocukluk Döneminde Oyun 2-16*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akpınar, E.,Aktamış, H. ve Ergin Ö. (2005). Fen Bilgisi Dersinde Eğitim Teknolojisi Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşmeleri, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1).

Aycan S., Türkoğuz, Ş., Arı, E. ve Kaynar, Ü. (2002). Periyodik cetvelin ve elementlerin tombala oyun tekniği ile öğretimi ve bellekte kalıcılığının saptanması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*. ODTÜ, Ankara.

Bayat, S., Kılıçarslan, H. ve Şentürk, Ş. (2014). Fen ve Teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216.

Beyhan, N. Ve Tural, B. (2007). İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyunla Öğretimin Erişiye Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 37-48.

Bilen,M.(2002),*Plandan Uygulamaya Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Bolat,E. Y. Ve Sığırtmaç A. D (2006), Sayı ve İşlem Kavramı Kazanımında Müzikli Oyunların Etkisi, *Ege Eğitim Dergisi*,2(7), 43-56.

Boyraz, C.ve Serin, G. (2015), İlkokul Düzeyinde Oyun Temelli Fiziksel Etkinlikler Yoluyla Kuvvet ve Hareket Kavramlarının Öğretimi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2016, 6(1), 89-101.

Coşkun, H., Akarsu, B. ve Kariper, A. (2012). Bilim Öyküleri İçeren Eğitsel Oyunların Fen ve Teknoloji Dersindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Ahi Evran Üniverstesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93-109.

Çoban, B.,Nacar, E.(2013), *İlköğretim 1. Kademe Eğitsel Oyunlar*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çoban, B.,Nacar, E.(2006), *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dindar, H. ve Yalçın, S.(2007), İlköğretimdeki Fen ve Teknoloji Programındaki Değişimin Öğretmenlere Yansıması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 240-252.

Demirel Ö. (2002) *Programdan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem.

Dinçer, M.,Ece, A.S. ve Yıldızlar, M. (2009), İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarının Başarı ve Tutuma Etkisi, *The First International Congress of Educational Research*,May1-3, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Esgin, E., Aksaya, H., Kırçalı, O., Direk, A. ve Kılıç, M.(2011), Elektronik Oyunlara Olan İlginin Etkenlerinin Tespiti ve Piyasadaki Eğitsel Oyunların Özellikleri ile Karşılaştırılması, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4): 1291-1310.

Gümüş Şen, B. (2009), Bilimsel öykülerle fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin fen tutumlarına ve bilim insanı imajlarına etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaptan, F. Ve Kuşakcı, F. (2002). Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, (s. 197-202). ODTÜ: Ankara.

Koçyiğit, S., Nur Tuğluk, M. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun.10.09.2016 tarihinde http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/viewFile/1021004181/1021004005 adresinden alınmıştır.

Kaya S. ve Elgün A.(2015). Eğitsel Oyunlar ile Desteklenmiş Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.

Karamustafaoğlu,O. ve M.Kaya(2013) Eğitsel Oyunlarla 'Yansıma Ve Aynalar' Konusunun Öğretimi: Yansımalı Koşu.*Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 3(2), 41-49.

Kılıç, E .(2004). Eğitsel Oyunlar. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 3(2), 41-49, 2013.

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

Özenç, E.G. (2007). *İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Saraçoğlu, A. S. Ve Karademir, A. Ç. (2009). Eğitsel Oyun Temelli Fen ve Teknoloji Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda Sunulmuş Bildiri*. Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.

Şahin, H.(2014) , Yapılandırmacı Yaklaşım Modelinin Fen Öğretimine Yansımaları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-170.

Şimşek, L. C. (2011). Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları. C. Laçin Şimşek (Ed.). *Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi* (ss. 1-23), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şaşmaz Ören, F. ve Erduran Avcı, D. (2004). Eğitsel oyunla öğretimin Fen Bilgisi Dersi "Güneş Sis-temi ve Gezegenler" konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretim Programı*, Ankara.

Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

Tosun, Ö. (2011). *Altıncı sınıf fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde kullandıkları öğretme yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tuğrul, B.(2013). Çocukta oyun gelişimi. N. Aral, Ü. Deniz, A. Kan(Ed.) içinde, *Öğretmenlik alan bilgisi, okul öncesi öğretmenliği*(ss. 244-269). Ankara: Alan Bilgisi Yayınları.

Tural, H. (2005), *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı, Muğla.

Yağışan. N.,Köksal, O. Ve Harun, K. (2014). İlkokul Matematik Derslerinde Müzik Destekli Öğretimin Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. *İdil*, 3(11), 1-26.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. 34. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ONDALIK GÖSTERİMLERE AİT ÇARPMA VE BÖLME İŞLEMLERİNDE KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ

Doç. Dr. Sare Şengül
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı
zsengul@marmara.edu.tr

Ayşe Nur Sezgin
Marmara Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği
aysnrszgn@hotmail.com

Özet
Bu çalışmanın amacı 6.sınıf öğrencilerinin ondalık gösterimlere ait çarpma ve bölme işlemlerinde kavram yanılgılarının belirlenmesidir. Çalışma grubu; 2016 -2017 öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki bir devlet okulunda öğrenim gören 32 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri 11 tane açık uçlu sorulardan oluşan "Ondalık gösterimlerde çarpma ve bölme işlem testi" ve 4 tane açık uçlu sorudan oluşan "Ondalık gösterimlerde çarpma ve bölme problem testi" ile toplanmıştır. Çalışmada hem nitel hem de nicel verilerin kullanıldığı karma bir yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler frekans ve yüzde olarak analiz edilmiştir. Nitel veriler; öğrencilerin yazılı verilerinden, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir ve nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin ondalık gösterimlerdeki çarpma ve bölme işlemlerinde çeşitli kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Problem sorularında ise hangi işlemi yapacaklarına karar verme noktasında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kavram yanılgısı, ondalık gösterim, ondalık gösterimde çarpma ve bölme.

DETERMINE THE MISCONCEPTIONS OF 6TH GRADE STUDENTS IN MULTIPLICATION AND DIVISION OF DECIMAL NOTATION

Abstract
The purpose of this study is to determine the misconceptions of 6th grade students in multiplication and division of decimal notation. The study group is composed of 32 6th grade students attending a public school in 2016-2017 academic years in the European-side of Istanbul. In the study group, data were collected by the "multiplication and division operation test in decimal notation" consisting of 11 open-ended questions and the "multiplication and division problem test in decimal notation" consisting of 4 open-ended questions. A mixed method involving both qualitative and quantitative data were used in the study. Quantitative data were analyzed as frequency and percentage. Qualitative data were obtained from student's written data and interviews made with students. At the same time, qualitative data were used to support quantitative data. According to the findings of the study, it has been determined that the students have various misconceptions in the multiplication and division of decimal notation. In the case of problem questions, it was determined that they have difficulty in deciding which operation to perform. Several suggestions were made to the researchers in the light of obtained findings.

Keywords: Misconception, decimal notation, multiplication and division of decimal notation.

GİRİŞ

Öğrencilerde matematik dersinde öğrenilenlerin okul dışında hiç kullanılmayacağı düşüncesi yaygındır. Oysa matematik gerçek hayattan bağımsız değildir. Yürüdüğümüz yolun uzunluğu, geçen zamanın takip edilmesi, ticarette hesaplamaların yapılması, dünyanın hareketi gibi evrendeki her şey matematik ile açıklanabilir. Matematik dersinde öğrenilenleri günlük hayatla birleştirebilmek için iyi bir matematiksel bilgiye sahip olmak gerekir (Yenilmez ve Avcu, 2009).

Öğrencilerin matematiksel bilgileri günlük hayatta kullanabilmek için onları zihinlerinde doğru bir şekilde yapılandırmaları gerekmektedir. Eğer bu yapılandırma sürecinde öğrenci kavramı olduğundan farklı bir şekilde anlamlandırırsa kavram yanılgısı meydana gelir (Baki, 2008).

Ondalık gösterimler öğrencilerin zihinlerinde yapılandırmakta zorlandıkları ve birçok kavram yanılgısı olan konulardan biridir (Aykaç, 2008; Mumcu, 2015; Kaya, 2015; Yılmaz ve Yenilmez, 2007). Sayıların farklı bir gösterim biçimi olan ondalık gösterimler günlük hayatta sıklıkla kullanılmaktadır (Brousseau; Brousseau ve Warfield, 2007). Bununla birlikte matematikte birçok konuya temel olmaktadır. Bu nedenle ilköğretimin ilk kademelerinden itibaren öğrencilerin ondalık gösterimler konusunu iyi anlamaları sağlanmalıdır.

Öğrencilere ondalık gösterimleri en iyi şekilde anlatabilmek için onların hangi noktalarda kavram yanılgıları olduğunu ve yaşadıkları sıkıntıları bilmek gerekmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin ondalık gösterimler konusunda birçok kavram yanılgılarının olduğu görülmüştür (Aykaç , 2008 ; Ardahan ve Ersoy , 2003 ; Başgün ve Ersoy , 2000 ; Cankoy , 1998 ; Sulak ve Ardahan , 1996).

Öğrencilerin ondalık gösterimlerin tam sayılar ve kesirlerle bağlantılı olan içerikleri tam olarak anlamadığı belirlenmiştir (Hiebert ve Wearne, 1985, 1986; Akt. Lachance ve Confrey , 2002). Öğrenciler kesirlerle ondalık gösterimleri birbirinden farklı sayılar olarak görmektedirler (O'Connor, 2001). Aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin ondalık gösterimlerdeki virgülün anlamını kavrayamadıkları tespit edilmiştir (Mumcu, 2015).

İlköğretim 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ondalık sayılarla çarpma konusunda, doğal sayılarda olduğu gibi çarpma işleminin sonucunun daima çarpanlardan büyük çıkması gerektiği gibi kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür (Yılmaz ve Yenilmez, 2007). Öğrencilerin ondalık gösterimlerde yoğunluk kavramını anlayamadıkları tespit edilmiştir. Ondalık gösterimler ile kesirlerin, rasyonel sayıların farklı gösterimleri olduğunu dikkate almadıkları söylenmiştir (Aktaş, 2012). Öğrencilerin dört işlemlerde tahmin ile ilgili kavram yanılgıları olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çarpma işleminde virgülü nereye koymaları gerektiği konusunda da kavram yanılgıları vardır (Kaya, 2015).

Ondalık gösterimler, üzerinde çok çalışılmış bir konudur fakat öğretim programı yenilenmiş ve kitaplar öğrenci merkezli olarak düzenlenmiştir. Bu konuda yapılan son çalışmada yeni basılan ders kitapları ile öğretim yeni başlamıştır. Kullanılan ders kitaplarıyla birlikte öğrencilerde ondalık gösterimlere ait kavram yanılgılarının devam edip etmediğinin belirlenmesi amacıyla böyle bir çalışma tasarlanmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı 6.sınıf öğrencilerinin ondalık gösterimlere ait çarpma ve bölme işlemlerinde kavram yanılgılarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrulusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin çarpma ve bölme işlemlerindeki genel başarı düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin ondalık kesirlere ait çarpma ve bölme işlemlerinde öğrencilerin kavram yanılgıları nelerdir?
3. Ondalık gösterimlerle ilgili problem çözme süreçlerinde öğrencilerin yaptıkları hatalar ve zorlandıkları noktalar nelerdir?

YÖNTEM

Model

Araştırmada nicel ve nitel araştırmanın bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin ondalık gösterimlere ait çarpma ve bölme işlemlerindeki kavram yanılgılarını belirlemenin amaçlanması nedeniyle betimleyici türde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlar ve aralarındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasını kolaylaştırır (Neuman, 2007).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2016–2017 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan bir devlet ortaokulunun 6. sınıflarında öğrenim gören 12 erkek 20 kız olmak üzere 32 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubu seçimi kolay ulaşılabilir örnekleme ile yapılmıştır. Araştırma için seçilen öğrencilerin yaşları 10-11 arasındadır. Okudukları ortaokulda teknolojik imkanlar sınırlıdır. Oturdukları yerleşim yeri karışık bir sosyo-kültürel yapıya sahiptir. Öğrencilerin ekonomik seviyeleri düşük veya orta düzeydedir.

Veri toplama Araçları

Araştırmada iki tane veri toplama aracı kullanılmıştır.

1. Ondalık gösterimlerde çarpma ve bölme işlem testi [OGÇBİT] : 11 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır.
2. Ondalık gösterimlerde çarpma ve bölme problem testi [OGÇBPT] : 4 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Testlerdeki kazanımlar ve sorular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1 : Ondalık Gösterimlerde Çarpma Bölme İşlem Testi Kazanım ve Soru Dağılımları

Kazanımlar	**Soru numarası**
Ondalık gösterimleri verilen sayılarla çarpma işlemi yapar.	S1, S3, S5, S8, S11
Ondalık gösterimleri verilen sayılarla bölme işlemi yapar.	S2, S4, S6, S7, S9, S10

Tablo 2 : Ondalık Gösterimlerde Çarpma Bölme Problem Testi Kazanım Ve Soru Dağılımları

Kazanımlar	Soru numarası
Ondalık gösterimlerde çarpma işlemi yapmayı gerektiren problem çözer.	S2, S3
Ondalık gösterimlerde bölme işlemi yapmayı gerektiren problem çözer.	S1
Ondalık gösterimi verilen sayılarla çarpma ve bölme işlemi yapmayı gerektiren problem çözer.	S4

İşlemler

Araştırmada kullanılan testler hazırlanırken öğrencilerin ders kitaplarından da yararlanılarak Milli Eğitim Bakanlığının 2013 yılında yayınladığı öğretim programındaki "Ondalık gösterimleri verilen sayılarla çarpma işlemi yapar.", "Ondalık gösterimleri verilen sayılarla bölme işlemi yapar." , "Ondalık ifadelerle dört işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer." kazanımları doğrultusunda bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunda işlem sorularından 18 tane, problem sorularından 5 tane bulunmaktadır. Birbirinin çok benzeri olan sorular ve öğrenci düzeyine uygun olmayan sorular testten çıkarılmıştır. 11 tane işlem sorusu ve 4 tane problem sorusundan oluşan bir test hazırlanmıştır.

Araştırma için hazırlanan testler biri 2 yıl deneyimli diğeri 5 yıl deneyimli 2 matematik öğretmeni, 2 tane matematik alanında öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlik= Görüş Birliği /(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) güvenirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği %80

olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda problem sorularından 2 tanesinin seviyelerinin öğrenciler için uygun olmadığı tespit edilerek değiştirilmiştir.

Hazırlanan testler, çalışma grubundan farklı fakat aynı akademik düzeyde, aynı okulda okuyan 20 kişilik bir gruba uygulanarak bir ders saati süre verilerek bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda öğrencilerin süreyi yetiştiremedikleri ve problem sorularının öğrenciler tarafından genellikle boş bırakıldığı işlem sorularına ağırlık verildiği görülmüştür. Bu sebeple işlem testi ve problem testine ayrı süreler verilmiştir. Öğrencilere OGÇBİT için 45, OGÇBPT için 30 dakikanın yeterli olduğu görülmüştür.

Testler uygulandıktan sonra sorular hakkındaki görüşleri almak ve ondalık gösterimlerle ilgili kavram yanılgılarını belirlemek için 3 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Matematik öğretmenlerinin tavsiyeleri doğrultusunda, başarı durumları dikkate alınarak düşüncelerini ifade edebilecek olan öğrenciler seçilmiştir. Başarı durumunun dikkate alındığı seçme aşamasında, öğretmenden öğrencilerin 1. Dönem matematik dersi ortalamaları istenmiştir. Daha sonra bu öğrenci notları üç gruba ayrılmıştır. İyi düzeydeki öğrenciler 80-100 arası notlardan, orta düzeydeki öğrenciler 60-80 arası notlardan ve zayıf düzeydeki öğrenciler ise 0-50 arası notlardan seçilmiştir.

Görüşmeler sırasında öğrencilere "Sorular hakkında ne düşünüyorsun? Senin için zor muydu kolay mıydı?" , "Hangi tür sorular senin için daha kolaydı?" , "Problemleri çözerken sıkıntı yaşıyor musun?" , "Problemler doğal sayılarla kurulsaydı senin için bir şey değişir miydi?" soruları yöneltilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada nicel veriler frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir. Nitel veriler; öğrencilerin yazılı verilerinden, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiş ve nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Öğrencilere ait cevap kağıtları kodlanmış olup, öğrencilerin çözümleri doğru, yanlış ve boş olmak üzere üç kategoride analiz edilmiştir. Yanlış kategorisinde bulunan çözümler detaylı olarak incelenerek öğrencilerin yaptıkları hatalar tespit edilmiştir ve öğrencilerin cevaplarından örnekler verilmiştir. Öğrencilerdeki kavram yanılgıları aşağıdaki Tablo 3'te verilen kriterler açısından incelenmiştir.

Tablo 3 : Öğrencilerdeki Kavram Yanılgıları

Çarpma İşleminde Kavram Yanılgıları	Bölme İşleminde Kavram Yanılgıları
Virgülleri görmezden gelerek çarpma işlemi yapma	Yanlış basamaklandırma
Virgülü yanlış yere koyma	Çarpma işlemi ile karıştırma
Çarpma işlemini ondalık ve tam kısımla ayrı yapma	Virgülü yok sayma
Doğal sayılarda çarpma işleminde hata yapma	Bölen ile bölünenin yerlerini karıştırma

BULGULAR

Birinci Araştırma Problemi Bulguları

Öğrencilerin testlerden aldıkları doğru, yanlış, boş sayıları ve başar yüzdeleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin testlerde yaptıkları doğru sayıları ve başarı yüzdeleri

Öğrenci Kodu	İşlem Testi Doğru Sayısı	Problem Testi Doğru Sayısı	Toplam Doğru Sayısı	Başarı Yüzdeleri(%)
	7	2	9	60,00
	11	4	15	100,00
	1	0	1	6,67
	0	0	0	0,00
	1	0	1	6,67

10	3	13	86,67
2	0	2	13,33
0	0	0	0,00
2	0	2	13,33
0	0	0	0,00
0	0	0	0,00
2	0	2	13,33
7	1	8	53,33
6	1	7	46,67
6	0	6	40,00
5	0	5	33,33
6	1	7	46,67
7	0	7	46,67
3	0	3	20,00
2	1	3	20,00
7	4	11	73,33
4	0	4	26,67
1	0	1	6,67
1	0	1	6,67
4	0	4	26,67
5	2	7	46,67
4	0	4	26,67
0	0	0	0,00
2	0	2	13,33
2	0	2	13,33
7	0	7	46,67
3	0	3	20,00

Tablo incelendiğinde 32 öğrenciden 5 tanesi %50'nin üzerinde bir başarı sağlamıştır. Öğrencilerin ondalık gösterimlerde çarpma ve bölme konusunda genellikle başarısız oldukları söylenebilir. İşlem testindeki doğru sayılarının problem testine oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

İkinci Araştırma Problemi Bulguları

Çarpma İşlemindeki Kavram Yanılgıları

Çarpma işlemi ile ilgili sorularda öğrencilere farklı çözüm yollarını kullanabilecekleri işlemler sorulmuştur. İşlem testindeki 1, 3, 5, 8 ve 11. sorular çarpma işlemi sorularıdır. Bu sorulara verilen cevapların frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

Tablo 5 : Çarpma İşlemi Sorularına Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Soru numarası	Doğru		Yanlış		Boş	
	f	%	f	%	F	%
1.soru	17	53,13	14	43,75	1	3,13
3.soru	16	50,00	15	46,88	1	3,13
5.soru	23	71,88	8	25,00	1	3,13
8.soru	4	12,50	22	68,75	6	18,75
11. soru	7	21,88	22	68,75	3	9,38

Öğrencilerden 7 tanesi çarpma işlemi sorularından hiçbirini doğru cevaplamamıştır. Bu öğrenciler çarpma işleminde virgülü yok saymışlardır. Çarpımın sonucunu ondalık gösterim olarak değil doğal sayı olarak yazmışlardır.

Tablo 6 : Çarpma İşlemindeki Yanılgı Türleri ve Örnekleri

Yanılgı türleri	**Yapılan yanılgı türüne örnekler**
Gelerek Görmezden Virgülleri Çarpma İşlemi Yapma	3) 3,2 x 4,5 işlemini yapınız ve nasıl yaptığınızı açıklayınız. 8) 0,247 x 10000 işlemini yapınız ve nasıl yaptığınızı açıklayınız.
Virgülü Yanlış Yere Koyma	5) 7,15 x 10 işlemini yapınız ve nasıl yaptığınızı açıklayınız.
Çarpma İşlemini Ondalık Ve Tam Kısımla Ayrı Yapma	1) 5x1,5 işlemini yapınız ve nasıl yaptığınızı açıklayınız.
Doğal Saylarda Çarpma İşleminde Hata Yapma	1) 5x1,5 işlemini yapınız ve nasıl yaptığınızı açıklayınız. 11) 2,5 x 23,14 işlemini yapınız ve nasıl yaptığınızı açıklayınız.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

Bölme işlemindeki kavram yanılgıları

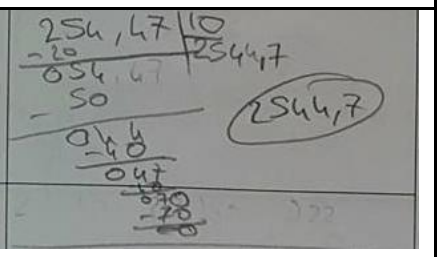
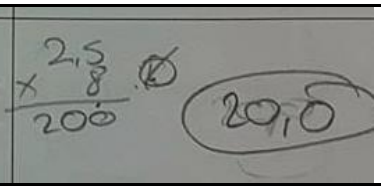
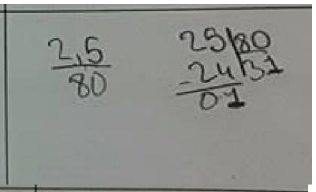
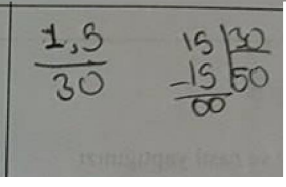
Bölme işlemi ile ilgili sorularda öğrencilere farklı çözüm yollarını kullanabilecekleri işlemler sorulmuştur. İşlem testindeki 2, 4, 6, 7, 9 ve10. sorular bölme işlemi sorularıdır. Bu sorulara verilen cevapların frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

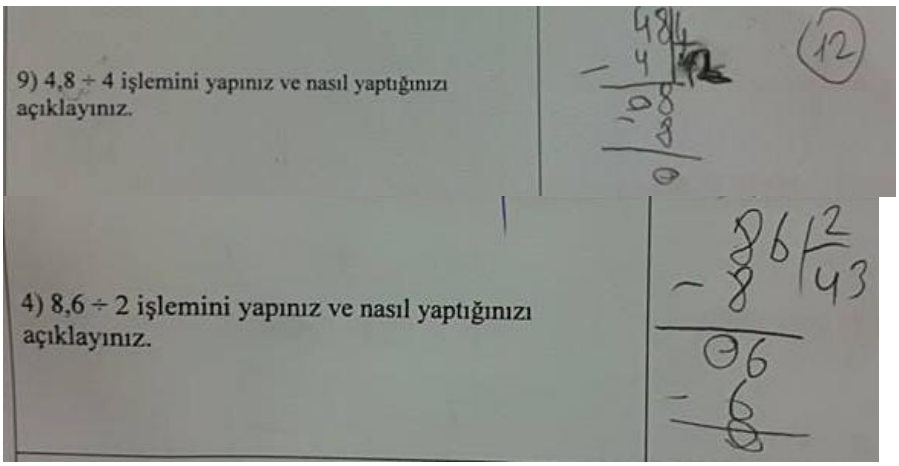
Tablo 7: Bölme İşlemi Sorularına Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Soru numarası	Doğru		Yanlış		Boş	
	f	%	f	%	f	%
2.soru	5	15,63	21	65,63	6	18,75
4.soru	14	43,75	14	43,75	4	12,50
6.soru	3	9,38	22	68,75	7	21,88
7.soru	13	40,63	15	46,88	4	12,50
9. soru	11	34,38	16	50,00	5	15,63
10.soru	5	15,63	15	46,88	12	37,50

Öğrencilerden 12 tanesi bölme işlemi sorularının hiçbirini doğru yapmamıştır. Bu öğrencilerin sahip oldukları yanılgı türleri faklılık göstermemektedir. Öğrenciler çoğunlukla virgülü görmezden gelerek ve bölünenle bölenin yerini değiştirerek bölme işlemi yapmıştır. Tabloya bakıldığında bölme işlemi sorularını doğru yapanların sayısı yanlış yapanlardan azdır.

Tablo 8 : Bölme İşlemindeki Yanılgı Türleri ve Örnekleri

Yanılgı türleri	**Yapılan yanılgı türüne örnekler**
Yanlış Basamaklandırma	10) 254,47 ÷ 10 işlemini yapınız ve nasıl yaptığınızı açıklayınız. 
İşlemi Çarpma İle Karıştırma	2) 8 ÷ 2, 5 işlemini yapınız ve nasıl yaptığınızı açıklayınız 
Yerlerini Bölünenin Bölen İle Karıştırma	2) 8 ÷ 2, 5 işlemini yapınız ve nasıl yaptığınızı açıklayınız   7) 3÷ 1,5 işlemini yapınız ve nasıl yaptığınızı açıklayınız.

Virgülü Yok Sayma	

Üçüncü Araştırma Problemi Bulguları

Bu bölümde öğrencilerin ondalık gösterimlerde problem çözerken yaşadıkları sıkıntılar incelenecektir. Problem testindeki her bir soru incelenecektir.

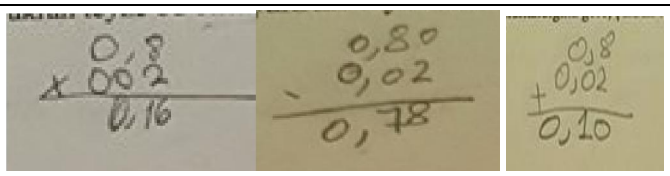
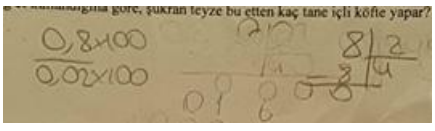
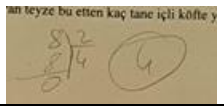
1.soru : Şükran teyze misafirlerine içli köfte yapmak için 0,8 kg et almıştır. Bir içli köfte için 0,02 kg et kullandığına göre, şükran teyze bu etten kaç tane içli köfte yapar?

Tablo 9: 1. Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Doğru		Yanlış		Boş	
f	%	f	%	f	%
7	21,88	23	71,88	2	6,25

1.problemde tablo 4'te de görüldüğü gibi başarı oranı çok düşüktür. 30 öğrenciden 15 tanesi işlem seçiminde hata yapmıştır. Birinci soru bir bölme işlemi sorusudur. Fakat öğrenciler bu soruda çarpma, toplama ve çıkarma işlemleriyle sonuca ulaşmaya çalışmışlardır. 8 öğrenci ise bölme işlemi yaparken sıkıntı yaşamıştır.

Tablo 10: 1.Sorudaki Hata Türleri ve Örnekleri

Hata türleri	**Hata örnekleri**
İşlem seçiminde yapılan hatalar	
Bölme işleminde yapılan hatalar	 

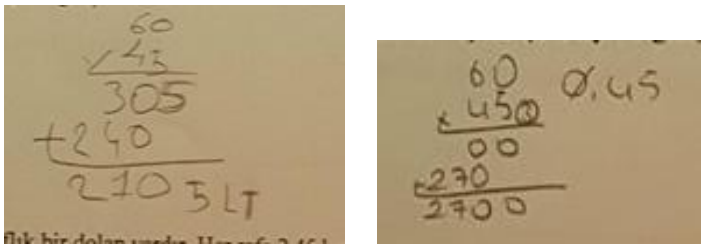
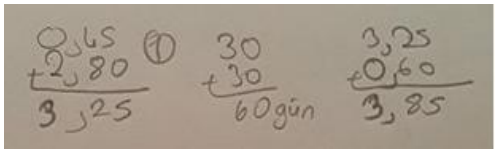
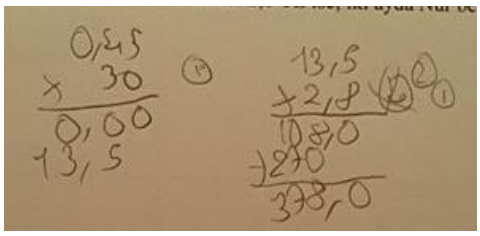
2.soru : Nur bebek bir günde 0,45 litre süt içmektedir. Sütün litresi 2,8 TL ise; iki ayda Nur bebek kaç litre süt içer? (Bir ay 30 gün)?

Tablo 11: 2. Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Doğru		Yanlış		Boş	
f	%	f	%	f	%
7	21,88	22	68,75	3	9,38

Öğrencilerin 2. Soruyu doğru yapma yüzdesi 21,88'dir. Bu problemde öğrencilerin fazla bilgi verildiğinde ne tür cevaplar verebileceklerini inceleme amaçlanmıştır. Öğrencilerde en çok bu konuda hata yapmıştır. 9 öğrenci soruda verilen her sayıyı kullanmaya çalışmıştır.

Tablo 12 : 2.Sorudaki Hata Türleri ve Örnekleri

Hata türleri	**Hata örnekleri**
Çarpma işleminde yapılan hatalar	
Sorudaki her sayıyı kullanma hatası	 

3.soru : Bir mağazada beş raflık bir dolap vardır. Her rafa 2,450 kg 'lık sekizer kutu konulacaktır. Bu dolap en az kaç kg'lık yükü taşıyabilecek güçte olmalıdır?

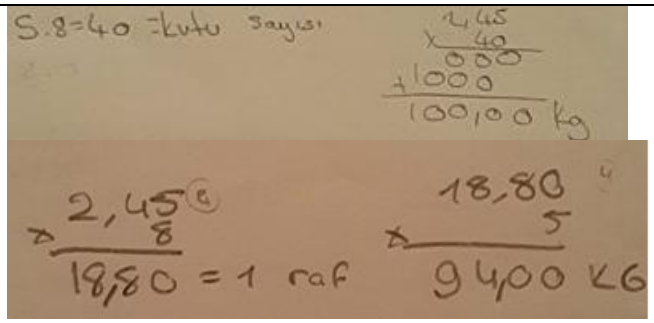
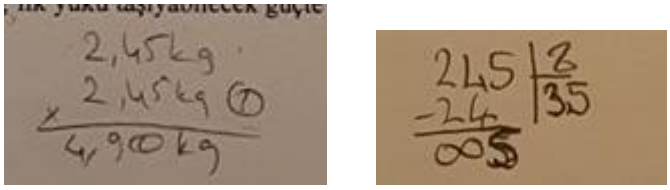
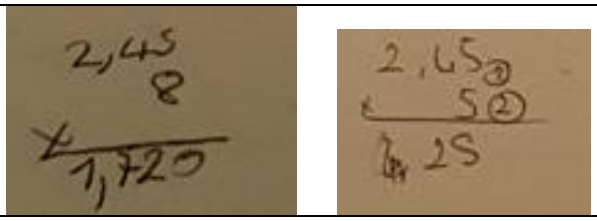
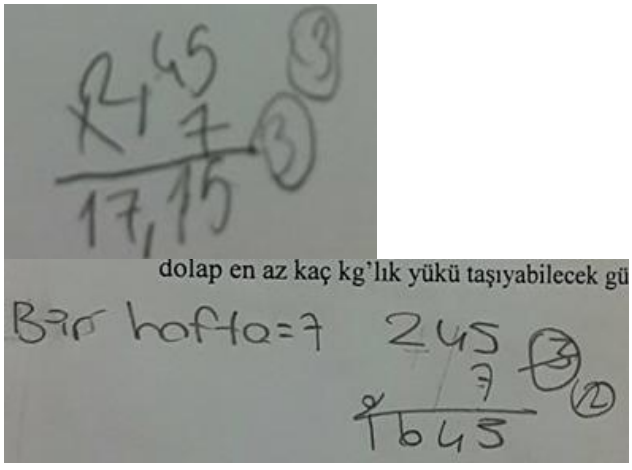
Tablo 13: 3. Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Doğru		Yanlış		Boş	
f	%	f	%	f	%
2	6,25	28	87,50	2	6,25

Öğrencilerin en çok yanlış yaptığı sorudur. Öğrenciler bu soruda çoğunlukla işlemi yarıda bırakmıştır. Tek bir işlemle soru biter diye düşünmüş olabilirler.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

Tablo 14: 3.Sorudaki Hata Türleri ve Örnekleri

Hata türleri	Hata örnekleri
Çarpma işleminde yapılan hatalar	
İşlem seçiminde yapılan hatalar	
İşlemi tamamlamada yapılan hatalar	
Soruyu yanlış okuma hataları (rafa sözcüğünü hafta olarak okuma)	

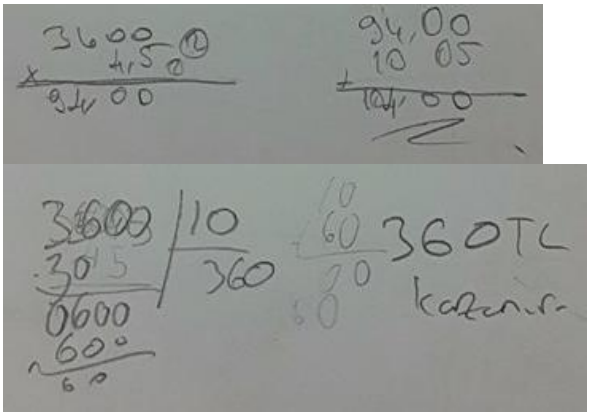
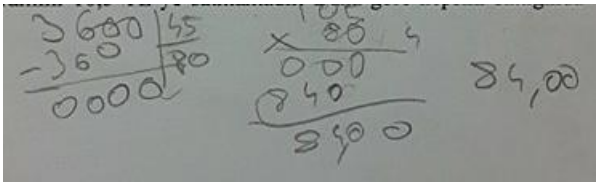
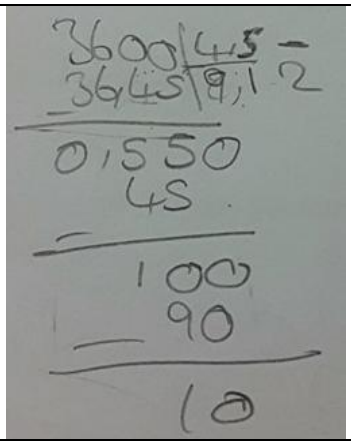
4.soru: Bir çay üreticisi 3600 kg yaş çay toplamıştır. 4,5 kg yaş çaydan 1 kg kuru çay elde edilmektedir. Üretici 1 kg kuru çayı 10,5 TL'ye satmaktadır. Buna göre hepsini sattığında toplam kaç lira kazanır?

Tablo 15: 4. Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

Doğru		Yanlış		Boş	
f	%	f	%	f	%
3	9,38	19	59,38	10	31,25

Öğrencilerin 4. Soruyu doğru yapma yüzdesi %9,38'dir. Soruda en çok yapılan hata soruda yanlış işlemlerin kullanılmasıdır. Öğrenciler problemde hangi işlemi yapacaklarını karar vermede sıkıntı yaşadıkları görülmüştür.

Tablo 16: 4.Sorudaki Hata Türleri ve Örnekleri

Hata türleri	Hata örnekleri
İşlem seçiminde yapılan hatalar	
Çarpma ve bölme işlemlerindeki hatalar	
Soruyu yarıda bırakma	

Her seviyeden bir öğrenciyle problemler hakkında görüşmeler yapılmıştır. Aşağıda araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen konuşmalar verilmiştir.

Akademik başarı düzeyi yüksek olan Ali kod adlı öğrenciyle geçen konuşma şöyledir:
Araştırmacı: Soruların seviyesi senin için nasıldı?

Ali: *Zorlayıcı değillerdi.*
Araştırmacı: Problem sorularında mı daha sıkıntı yaşadın işlem sorularında mı?
Ali: *Problem sorularında daha çok zorlandım. Problemleri anlamak zaman alıcıydı.*
Araştırmacı: Problemler doğal sayılarla verilmiş olsaydı senin için değişen bir şey olur muydu?
Ali: *Evet soruyu daha kolay anlayıp çözerdim.*

Akademik başarı düzeyi orta olan Nehir kod adlı öğrenciyle geçen konuşma şöyledir:
Araştırmacı: Sorular genel olarak nasıldı sence?
Nehir: *Sorular kolaydı. Problemler biraz zor geldi.*
Araştırmacı: Doğal sayılar kullanılsaydı bir şey değişir miydi?
Nehir: *Evet soruları daha kolay anlayıp çözerdim.*

Akademik başarı düzeyi düşük olan Dilan kod adlı öğrenciyle geçen konuşma şöyledir:
Araştırmacı: Soruları rahat yapabildin mi?
DİIan: *Hayır biraz zorlandım.*
Araştırmacı: Hangi sorular daha zorlayıcı oldu?
Dilan: Problem sorularında zorlandım. Hangi işlemi seçeceğime karar *veremedim*.
Araştırmacı: Sorular doğal sayılarla yazılmış olsaydı senin için bir şey değişir miydi?
Dilan: *Evet daha kolay çözerdim.*
Araştırmacı: Peki neden ondalık gösterimlerle ilgili çözerken zorlanıyorsun?
Dilan: *Virgüller aklımı karıştırıyor.*

Öğrencilerin ondalık gösterimde problem çözerken zorluk yaşadıkları görülmüştür. Ondalık gösterimlerin karmaşık olduğunu düşünmektedirler.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma için ondalık gösterimler konusu ile ilgili 15 açık uçlu soru hazırlanmış, bu sorulara 6. sınıf öğrencilerinin vermiş olduğu cevaplar incelenerek öğrencilerin konu ile ilgili hataları ve kavram yanılgıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları hatalar ele alındığında, hataların çeşitlerinin ve bu hatalara sebep olan kavram yanılgılarının birbirine benzer sorularda aynı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ondalık gösterimlerde çarpma işleminde 4 tane kavram yanılgısı olduğu tespit edilmiştir. Bunlar virgülleri görmezden gelerek çarpma işlemi yapma, virgülü yanlış yere koyma, çarpma işlemini ondalık ve tam kısımla ayrı yapma, doğal sayılarda çarpma işleminde hata yapmadır. Öğrenciler, virgülü yok sayarak işlem yapmışlardır. Ondalık gösterim ve doğal sayı arasındaki farkı anlayamamışladır. Bu bulgu Mumcu (2015)'nun sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Bu farkı öğrencilere hissettirmek için daha fazla görsel ve somut materyallerle öğrenim yapılabilir. Virgülü görmezden gelme yanılgısıyla birlikte öğrenciler virgülü nereye koymaları gerektiği konusunda da hata yapmışlardır.

Öğrenciler ondalık gösterimlerle çarpma işlemini yapmayı bildikleri halde doğal sayılarda çarpma işlemini yapamadıkları için çarpma işlemlerinde yanlış sonuç bulmuşlardır. Çalışma grubu 6.sınıflardan oluşmasına rağmen öğrencilerde hala temel matematik bilgilerinin eksik olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu konudaki eksikliklerini gidermeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Seyhan ve Gür (2004)'ün çalışmasının sonuçlarında olduğu gibi öğrenciler tam kısım ve ondalık kısmı ayrı sayılar gibi düşünerek çarpma işlemi yapmışlardır. Kaya (2015)'in sonuçlarında da olduğu gibi öğrencilerin çarpma işlemindeki kavram yanılgılarından biri de virgülü yanlış yere koymadır. Öğrenciler çarpma işlemini yaptıktan sonra virgülü doğru yere koyamamışlardır.

Bölme işlemindeki kavram yanılgıları yanlış basamaklandırma, çarpma işlemi ile karıştırma, virgülü yok sayma, bölen ile bölünenin yerlerini karıştırmadır. Öğrencilerin en çok sahip olduğu yanılgı bölünen ile bölenin yerlerini değiştirmektir. Benzer sonuç Aykaç (2008)'ın çalışmasında da görülmüştür. Öğrenciler sayıları bölmenin daha kolay olacağı şekilde değiştirme eğilimi göstermişlerdir. Mesela; 3 1,5 bölme işleminde öğrenciler 1,53 işlemini yapmaya çalışmışlardır. Orada gördükleri aslında 15 3 tür. Soruyu cevapsız bırakmak yerine böyle bir çözüm yapmayı tercih etmiş olabilirler.

Öğrenciler çapma işleminde olduğu gibi bölme işleminde de virgülü görmezden gelerek çarpma işlemi yapmışlardır. Virgülün yerini belirlerken sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler basamak kavramı konusunda kavram yanılgıları vardır. Öğrenciler ondalık gösterimde bölme işlemi sorularında çarpma işlemi yapmışlardır. Çarpma ve bölme işlemini ayırt edememişlerdir.

Öğrencilerin çoğu ondalık gösterimlerde problem çözerken hata yapmaktadır. Yaptıkları hatalar şöyle gruplandırılabilir.
İşlem seçiminde yapılan hatalar: Öğrencilerin problem çözme süreçlerinde hangi işlemi yapmaları gerektiği konusunda yaptıkları hatalardır. Sulak ve Ardahan (1996)'ın da belirttiği gibi öğrencilerin bir kısmı problemde istenene uygun işlemi seçmede yetersiz olmuştur.
İşlemi yarıda bırakma hatası: Öğrencilerin problem sonucuna ulaşmadan çözümü yarıda bırakmasıdır.
Çarpma ve bölme işlem hatası: Çarpma ve bölme işlemlerindeki hatalarıdır.
Sorudaki her sayıyı kullanma hatası: Soruda fazladan verilen sayıları da çözümde kullanmasıdır.

Öğrencilere problem çözme süreçleri anlatılmalıdır. Çarpma ve bölme işlemlerini yapamayan öğrenciler problem çözerken de zorlanmışlardır. Öğrencilerde soruda verilen gerekli gereksiz her sayı kullanılacak diye yanlış düşünce bulunmaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin ondalık gösterimle verilen sayıları içeren problem verildiğinde zor soru olduğuna dair önyargıları olduğu tespit edilmiştir. Problemler doğal sayı ya da tam sayılarla verilseydi daha kolay olacağını söylemişlerdir.

Not: Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aktaş, D.Y. ve Cansız-Aktaş, M. (2012). Öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğunu anlamaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 103-110.

Ardahan, H. ve Ersoy, Y. (2002). İlköğretim okullarında kesirlerin öğretimi I: Öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve ortak yanlışlıkları. *Matematik Etkinlikleri-2002 Bildiri Kitabı*, Ankara: Matematikçiler Derneği Yayınları.

Aykaç, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin ondalık sayıların öğreniminde karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri*. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayınları.

Başgün, M. ve Ersoy, Y. (2000). *Sayılar ve aritmetik-I: Kesir ve ondalık sayıların öğrenilmesinde bazı güçlükler ve yanılgılar*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Bildiri Kitabı (s604-608). Ankara: Devlet Kitapları Basın evi

Brousseau, G.; Brousseau, N. ve Warfield, V. (2007). Rationals and decimals as required in the school curriculum part 2: From rationals to decimals. *Journal of Mathematical Behavior*, 26, pp. 281-300.

Cankoy, O. (1998). *Determining and overcoming preservice elementary teachers' misconceptions in interpreting and applying decimals*, Doctoral Dissertation, The Middle East Technical University, The Department of Educational Sciences, Ankara.

Kaya, R.(2015). *Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin sayıların ondalık gösterimi konusundaki kavram yanılgılarının incelenmesi*. Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Lachance, A. and Confrey, J. (2002). Helping students build a path of understanding from ratio and proportion to decimal notation. *Journal of Mathematical Behavior* 20. 506-528.

Mumcu, H. (2015). 6- 8. sınıf öğrencilerinin ondalık kesirlerle ilgili sahip oldukları kavram yanılgıları ve nedenleri. *Dicle üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:24, s. 294-338

Neuman, L. W. (2007). Basic of social research: Qualitative and quantitative approaches. *Pearson Education*, USA.

O'Connor, M. C. (2001). Can any fraction turned into a decimal? A case study of a mathematical group discussion. *Educational Studies in Mathematics*, 46, 143-185.

Olkun, S. ve Aydoğdu, T. (2004.) ilköğretim öğrencilerinin toplama- çıkarma içeren standart sözel problemlerde işlem seçme başarıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, C.16, s. 27-38.

Olkun, S. ve Toluk Z. (2004).*İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ertem Matbaacılık, s.9, Ankara

Soylu, Y. ve Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:11, s. 97- 111

Soylu, Y. , Aydın, S.(2006). Matematik derslerinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin önemi üzerine bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*.Cilt-Sayı: 8-2 (http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/130489-20120327174421-83-95.pdf 14.03.2017 tarihinde erişildi)

Sulak, H., Ardahan, H. (18-20 Eylül 1996). *Sayılar öğretiminde yanılgıların teşhisi ve alınması gereken tedbirler*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesince Düzenlenen II. Ulusal Eğitim Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri, İstanbul.

Yılmaz, Z. ve Yenilmez, K. (2007).İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusundaki kavram yanılgıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, sayı:8(1), 291-312.

Yenilmez, K. ve Avcu, T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin mutlak değer konusunda karşılaştıkları zorluklar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:12, s.80-88.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 19 ISSN: 2146-9199

5E MODELİNDE BİRİM KESİRLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Aytaç Kurtuluş
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
agunaydi@ogu.edu.tr

Gökhan Gümüşçeyrek
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
gokhangumusceyrek1430@gmail.com

İlknur Artan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
ilknurartan43@gmail.com

Özet
Kesirlerin matematik derslerinde ve günlük hayatımızda önemli yeri vardır. Kesirler konusunun yapıtaşlarından biri olan birim kesirler hakkındaki kavram yanılgılarını en az düzeye indirebilmek için yapılandırmacı yaklaşım modellerinden 5E modelinde öğretim ortamı planlanmıştır. Ders planı 5. Sınıf öğrencilerine öğretim deneyi şeklinde uygulanmıştır. Öğretim deneyi kapsamında etkinlikler 5E modeli adımlarına uygun olarak organize edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin birim kesirler, birim kesirlerde sıralama ve sayı doğrusunda gösterimleri kazanımlarında matematiksel bilgilerini çeşitli yollar ve araçlarla geliştirme amaçlanmıştır. 5E modelindeki uygulama örneğinin değerlendirme aşamasında ise web destekli bir proje olan webquest hazırlanmıştır. 5. Sınıf öğrencileri uygulama süresince gözlemlenmiş ve araştırmacı günlükleri tutulmuştur. Bulgulara göre öğrencilerin uygulanan tüm aşamalarda yoğun ilgi gösterdiği ve derse motive olduğu gözlemlenmiştir. Değerlendirme basamağında grupların tamamının birim kesirlerde sıralama konusunda başarılı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: 5E öğretim modeli, birim kesirler, öğretim deneyi.

AN APPLICATION EXAMPLE FOR TEACHING UNIT FRACTIONS IN THE 5E MODEL

Abstract
Fractions have an important place in mathematics lessons and everyday life. In order to minimize the misconceptions about unit fractions which are one of the building blocks of the subject of fractions, a 5E model teaching environment was planned from the constructivist approach models. The lesson plan was applied to the 5th grade students in the form of teaching experiment. In the context of the teaching experiment, the activities were organized according to the 5E model steps. It is aimed to develop mathematical knowledge in various ways and means in the achievements of the students in the unit fractions. In the evaluation phase of the 5E model application, WebQuest, a web-based project, is prepared. Grade 5 students were observed during the course of the application and investigator diaries were kept. According to the findings, it was observed that the students showed great interest and motive in all the applied stages. In the evaluation step, it was determined that all of the groups were successful in comparing in unit fractions.

Keywords: 5E teaching model, unit fractions, teaching experiment.

GİRİŞ

Matematik kendi başına bir dil ve yapılar topluluğu olduğu için her bir matematik kavramının öğretimi yapılandırmacı yaklaşımla gerçekleşebilir. Yapılandırmacılık, öğrenenin bilgiyi nasıl yapılandırdığı, anlamlandırdığı ile ilgilenen öğrenci merkezli bir kuramdır. Çocuklara bir bilginin dışardan sunulması onların biliş yapılarına zenginleştirmeyeceğinden, kendi bilişsel yapılarına kurabilmeleri için uygun çevre, öğrenme-öğretme ortamı hazırlanması gerekir. Bilgi hazır sunulmayıp bilgiye ulaşma yolları gösterilmesi öğretimi daha etkin kılacaktır. Bu yüzden yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, sürece dayalı olarak alternatif ölçme araçları ile yapılmaktadır(Gelen ve Beyazıt, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenci yeni bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirip kendi zihninde yapılandırmaktadır (Cooperstein & Kocevar-Weidinger, 2004). Matematik derslerinde de öğrencilerin yeni kavramları öğrenirken önceki bilgileri kullanması gerekebileceğinden yani matematik dersi de ön şartlara bağlı olan bir ders olduğundan öğretim süreci başlangıcında gerekli hatırlatmalara yer verilmelidir (Baki ve Birgin, 2002; Ergin, 2009; Köseoğlu ve Kavak, 2001). Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım için en uygun modellerden biri olarak 5E öğretim modeli kullanılmaktadır (Eisenkraft, 2003; Özmen, 2004; Tuna ve Kacar, 2013). 5E öğretim modeli Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme ve Değerlendirme olarak adlandırılan beş basamaktan oluşmaktadır. Buna göre basamaklar sırasıyla aşağıda tanımlanmıştır;

- **Giriş (Engage) basamağı:** Öğrenenlerin ön bilgilerinin hatırlatıldığı varsa eksiklerinin giderilildiği ve yeni konuya öğrencilerin dikkatinin çekildiği bu basamak giriş olarak tanımlanır.
- **Keşfetme (Explore) basamağı:** Öğrenenlere sorular sorularak yeni öğretilecek kavram üzerinde düşünmelerinin sağlandığı, kendi düşünceleri ile bazı çıkarımlara yöneltildiği basamaktır.
- **Açıklama (Explain) basamağı:** Öğretmenin, keşfetme basamağında öğrenenlerin eksiklerini tespit ederek bu eksikleri gidermek ve doğru sonuçlara ulaşmalarını amaçladığı gerekli açıklamalara yer verilen basamaktır.
- **Derinleştirme (Elaborate) basamağı:** Öğrenenlerin yeni öğrendikleri kavramları yeni problem durumlarında uygulayabilmelerine fırsat veren basamaktır.
- **Değerlendirme (Evaluate) basamağı:** Öğretmenin öğrenenler özelikle açık uçlu sorular sorarak varsa eksiklerini gidermek amaçlı değerlendirdiği basamaktır (Çepni, Akdeniz ve Keser, 2000; Keser, 2003; Eisenkraft, 2003). Bu model adını bu beş basamağı oluşturan İngilizce kelimelerin baş harflerinden almaktadır (Bybee, 2009).

İlkokul ve ortaokul matematik öğretim programlarında kesirlerle ilgili kazanımlar 1.sınıftan 8.sınıfa kadar yer almaktadır(MEB, 2005). Gerçekte öğrenciler, öğrenim hayatları boyunca ilköğretimden yükseköğretime kadar kesirler konusu ile karşılaşmaktadır. Kesirler, öğrenciler için ortaokul düzeyinde dahi zorluk oluşturur. NAEP testinin sonuçları tutarlı bir şekilde öğrencilerin kesir kavramlarını anlama düzeylerinin zayıf olduğunu göstermektedir(Sowder & Wearne, 2006; Wearne & Kouba,2000). Kesirlerdeki kavram yanılgılarına bakıldığında; kesirleri sıralama ve karşılaştırma ile ilgili kavram yanılgıları çok fazla yer almaktadır (Gould, 2005; Mok, Cai ve Fung, 2008; Reynolds, 2005). Sıralama ve karşılaştırma ile ilgili olan kavram yanılgıları ise birim kesirlerin karşılaştırılması ve sıralanması kazanımlarının öğrencilere kazandırılamamış olmasından kaynaklanmaktadır.

Bu öğretim deneyi ise matematik derslerinde ve günlük hayat da önemli yeri olan kesirler konusunun yapıtaşlarından biri olan birim kesirler kazanımları hakkında matematiksel bilgilerini çeşitli yollar ve araçlarla geliştirmek ayrıca olası kavram yanılgılarını en az düzeye indirebilmek için yapılandırmacı yaklaşım modellerinden 5E modeli kullanılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada yer alan öğretim deneyi, Türk eğitim sistemi'nin benimsemiş olduğu ve günümüzde de uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşımı somutlaştırarak matematik öğretimine olan etkisi ve önemi ile ilgilidir. Yapılandırmacı yaklaşım modellerinden 5E modelini baz alarak hazırlanan ders planını ve 5E modelinin son aşaması olan "değerlendirme" aşamasındaki öğrencileri değerlendirebilmek için klasik ölçme araçlarının yerine kullanılabilecek olan alternatif bir ölçme aracı olarak web destekli bir proje olan webquesti de içermektedir. Teknolojinin kullanım amaçları farklı bakış açılarına göre çeşitlilik göstermektedir. Seferoğlu(2006) öğrenme sürecinde teknolojinin değerlendirme amaçlı kullanılabileceğini kazanımlar

dikkate alındığında ise belirli bir kazanıma yönelik pekiştirilme yapılması, öğrencilerin karşılaştığı ya da sahip olduğu matematiksel bir yanılgının/ zorluğun aşılması ve ölçme ve değerlendirme amaçları için kullanılabileceğinden bahsetmiştir. Bu çalışmada ise teknoloji hem öğrenme süreci hem de kazanımların değerlendirilmesinde alternatif ölçme aracı web destekli araştırma projeleri (WDAP) çeşitlerinden biri olan webquest kullanılarak ölçme değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.

Bu bağlamda hazırlanan ders planı ve bu planın beşinci adımı olan değerlendirme aşamasında tasarlanmış olan webquest uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkisinin uygulama sonunda öğrencilerin görüşleri alınarak ve araştırmacı günlüklerinde yer alan gözlemler ile belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma türlerinden biri olan öğretim deneyi modeli kullanılmıştır. Piaget'in klinik görüşme yönteminden yola çıkılarak ortaya çıkan öğretim deneyinde öğrencilerin matematik ile ilgili ön bilgileri, mevcut matematik bilgilerinden kaynaklanan hataları, düşünme ve davranışlarının ortaya çıkarılarak öğrencilerin matematiği yapılandırma sürecini geliştirecek yaklaşımları içerecek şekilde planlanan öğretim tasarımlarıdır (Steffe ve Thompson, 2000). Öğretim deneyi, Cobb ve Steffe (1983)'e göre araştırmacıların öğretmen rolü üstlenerek yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde sınıf içerisinde kendi düzenlemiş olduğu etkinlikleri uygulayarak öğrenme ortamında öğrencilerin gelişimini ve ilgisini yorumlamasına dayanan bir araçtır.

Çalışma Grubu

Çalışma Eskişehir'in Alpu ilçesinde bir ortaokulda 5.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 17 öğrenci katılmıştır.

Veri toplama Araçları ve Analizi

Veriler, öğretim süreci boyunca video kayıtları, çalışma yaprakları ve araştırmacı gözlemlerini içeren araştırmacı günlükleri ile toplanmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen 5E modelinde planlanmış birim kesirlerin öğretimi sürecinin beş adımında da nitel veriler toplanmış ve öğretim sonunda öğrencilerin süreci değerlendirmeleri istenmiştir.
Verilerin içeriği iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilerek ortak temalar dikkate alınarak verilmiştir.

Uygulama Süreci

Öğretim deneyinin kapsamını 5.sınıf matematik dersi kesirler konusu kazanımlarından " Birim kesirleri sıralar" ve " Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir" kazanımları oluşturmuştur. Kesirlerdeki kavram yanılgılarına bakıldığında kesirleri sıralama ve karşılaştırma ile ilgili kavram yanılgılarının temelini birim kesirlerin karşılaştırılması ve sıralanması oluşturmaktadır. Bu yüzden birim kesirler kazanımları hakkında matematiksel bilgilerini çeşitli yollar ve araçlarla geliştirebilmek konu edinilmiş olup olası kavram yanılgılarının önüne geçilebileceği düşünülmüştür.
Bu amaçla sınıf ortamında uygulanan 5E modeline göre birim kesirler üzerine hazırlanmış olan ders planı oluşturmaktadır. 5E ders planın her bir aşaması için fikirler üretilmiştir. Aşağıda Tablo 1 de uygulama adımları ve içeriği verilmiştir.

Tablo 1: Uygulama adımları içeriği

Uygulama Aşamaları	**Uygulama İçeriği**
Giriş(Güdüleme)	Birinci adım olan güdüleme aşamasında karikatürler hazırlanmış ve sınıf ortamında tahtaya asılarak öğrencilerle birlikte karikatürlerin üzerinde tartışılmıştır.
Keşfetme	İkinci adım olan keşfetme aşamasında araştırmacılar tarafından öğretimin somutlaşması için materyal kullanımı yapılarak 2 etkinlik düzenlenmiş olup sınıftaki tüm öğrencilerin etkinliklere etkin katılımı ile öğretim gerçekleşmiştir. **1.** Birim kesirleri sıralar kazanımıyla ilgili olan etkinlikte dairesel birim kesirler

	materyalini kullanarak kullanılmış olup 2-3 kişilik öğrenci gruplarıyla etkinlik gerçekleştirilmiştir. **2.** Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir kazanımıyla ilgili olan etkinlikte şerit halindeki birim kesirler materyali kullanılmış olup 2-3 kişilik öğrenci gruplarıyla etkinlik gerçekleştirilmiştir.
Açıklama	5E ders planın üçüncü adımı olan açıklama aşamasında öğrencilerin yanlış ve eksik kalan öğrenmeleri araştırmacılar tarafından düzeltilip tamamlanmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.
Derinleştirme	Her öğrenciye araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan derinleştirme kısmına uygun olan 2.çalışma yaprağı verilmiş ve kazanımların problem durumlarında uygulanması tüm sınıfın etkin katılımıyla yapılmıştır.
Değerlendirme	Araştırmacılar tarafından web destekli bir proje olan webquest hazırlanmıştır. Bilgisayar laboratuvarında uygulanan webquestte ise günlük yaşam problemi ele alınmıştır.

BULGULAR

Öğretim deneyinin kapsamını 5.sınıf matematik dersi kesirler konusu kazanımlarından " Birim kesirleri sıralar" ve " Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir" kazanımları oluşturmuştur. Bu bölümde belirtilen kazanımlara yönelik 5. Sınıf öğrencilerinin matematiksel bilgilerini çeşitli yollar ve araçlarla geliştirilerek olası kavram yanılgılarının önüne geçilebilmek amaçlı sınıf ortamında uygulanan 5E modeline göre birim kesirler üzerine hazırlanmış olan ders planı uygulama aşamalarından elde edilen bulgular verilmiştir.

Giriş (Güdüleme) aşamasından elde edilen bulgular

Birinci adım olan güdüleme aşamasında karikatürler hazırlanmış ve sınıf ortamında tahtaya asılarak öğrencilerle birlikte karikatürlerin üzerinde tartışılmıştır (bknz. Şekil 1 ve Şekil 2). Sınıftaki bütün öğrenciler tahtaya asılan karikatürlere etkin katılım göstermişler ve böylelikle konuya olan ilgileri artmıştır. Ayrıca öğrencilerin hepsi karikatürlere yanlış cevaplar vermiş olup birim kesirler hakkındaki ön bilgilerin yanlış ve eksik olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 1: Birim kesirleri sıralar kazanımına ait olarak hazırlanmış karikatür

Öğrencilere ilk önce Şekil 1'de gösterilmiş olan birim kesirlerin büyüklüğü ile ilgili olan karikatür gösterilmiştir. Karikatür, doğal sayılarda sıralama kurallarına göre birim kesirleri sıralama yapmanın nasıl olabileceği ile ilgilidir. Bu karikatüre verilen cevaplar öğrencilerin aşırı genelleme sonucunda yapmış oldukları yanlış bir cevap olup doğal sayılardaki sıralama kurallarının birim kesirlere de aynen aktarılabilme düşüncesi ile ilgilidir. Bu düşünce ise öğrencilerin karikatüre verdikleri cevap olan **"** *8 sayısı 5 sayısından büyük ise 1/8 de 1/5'ten büyüktür. Çünkü 8 sayısı 5 sayısından daha büyüktür.* **"** ifadesinden anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğrenciler birim kesirleri doğal sayı gibi düşünüp o şekilde sıralayarak yanlış cevap vermişlerdir.

Şekil 2: " Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir" kazanımına ait olarak hazırlanmış karikatür

Şekil 2'deki karikatür öğrencilere gösterildiğinde ise tüm sınıf hep beraber "*1/3 birim kesrinin 1-2 arasında*" olduğunu söylemiştir. Bu cevap ise öğrencilerin ilkokulda parça bütün ilişkisini tam olarak kavrayamamasından kaynaklanmaktadır.

Keşfetme aşamasından elde edilen bulgular

İkinci adım olan keşfetme aşamasında araştırmacılar tarafından öğretimin somutlaşması için materyal kullanımı yapılarak 2 etkinlik düzenlenmiş olup sınıftaki tüm öğrencilerin etkinliklere etkin katılımı ile öğretim gerçekleşmiştir. Bu etkinliklerden birisi "Birim kesirleri sıralar" birisi de "Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir" kazanımları ile doğrudan ilişkilidir.

Birim kesirleri sıralar kazanımıyla ilgili olan etkinlikte dairesel birim kesir materyalini kullanarak her bir grup etkinliği gerçekleştirilmiştir (bknz. Şekil 3). Grup içi işbirlikli çalışmalar ile bazı gruplar doğru olarak etkinliği tamamlarken bazı gruplar bu konu ile ilgili eksiklerinden dolayı sonuca ulaşamamıştır.

Şekil 3: Birim kesirleri sıralayan öğrenci grubu

Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir kazanımıyla ilgili olan etkinlikte şerit halindeki birim kesirler materyali kullanılmış olup 2-3 kişilik öğrenci gruplarıyla etkinlik gerçekleştirilmiştir(Şekil 4). Şerit halinde kullanılan materyal setinde öğrencilerden birim kesirleri başlangıç noktaları aynı olacak şekilde sıralamaları istenmiştir.

Şekil 4: II. Etkinliğini bitiren öğrenci grubu

Bu etkinliğin yapılma amacı olan birim kesirleri sayı doğrusunda sıralama kazanımına dair genellemelere, öğrenciler bir kaçı hariç çalışmış oldukları somut materyal sayesinde kendileri ulaşmış ve birim kesirleri sayı doğrusunda 0 ile 1 arasında olduğunu payı büyük olan birim kesrin sayı doğrusunda 0 noktasına daha yakın olduğunu kavramışlardır.

Video kayıtlarının analizi ve araştırmacı günlüklerinde yer alan ifadelere göre; yapılan ikinci etkinliğin sonunda öğrencilerin çoğunun birim kesirleri kendileri sıraladığı gözlemlenmiştir. Öğretim deneyinde ilgi çok yüksek seviyede olumlu düzeyde olmuştur. Öğrencilerin tamamı etkinliklere katılmış olup etkinliklerin uygulama adımlarını birer birer uygulamışlardır. Öğrencilerin ilgileri materyaller sayesinde en üst seviyeye çıkarak konunun öğrenilmesinde etken olmuştur. Öğrencilerin motivasyonları ise materyaller ve etkinlikler sayesinde sürekli yüksek olmuş ve etkinlikleri tamamlayarak derse istekli ve aktif bir şekilde katılım göstermişlerdir. Öğrencilerin dikkatleri ise sürekli yaparak- yaşayarak, görerek-dokunarak ve bizzat kendileri uygulayarak öğrenmeler gerçekleştirdikleri için azalmamıştır. Öğrencilerin etkinliklere katılımı, motivasyonu ve ilgileri Şekil 5 ve Şekil 6 da görülmektedir.

Şekil 5: Tüm sınıfın etkinliklere katılımı

Şekil 6: Tüm sınıfın etkinliklere katılımı

Açıklama aşamasından elde edilen bulgular

5E ders planın üçüncü adımı olan açıklama aşamasında öğrencilerin konuyla ilgili genellemelere kendilerinin ulaştıkları gözlenmiş olup yanlış olan ve eksik kalan öğrenmeler ise araştırmacılar tarafından düzeltilip tamamlanmıştır. Örnek soru çözümleri öğrencilerle beraber tartışılarak yapılmıştır. Birim kesirleri sıralar kazanımıyla ilgili olan etkinlikte hatalı düşünen öğrencilere yönelik tahtada öğretmen materyali ile öğrencilere gerekli açıklamaları yapmıştır. Bu açıklamalarda daire kesir modellerini kullanarak durumu senaryolaştırması, görselleştirmesi öğrenci hatalarını gidermelerine yardımcı olmuştur (bknz. Şekil 7).

Şekil 7: Etkinliğin öğretmen rehberliğinde yapımı

Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir kazanımıyla ilgili keşfetme etkinliğinde yanlış düşünüp sonuca ulaşamayan öğrencilere öğretmen şerit kesir takımlarını kullanarak sayı doğrusunda görselleştirme ile açıklamalarını yapmıştır (bknz. Şekil 8).

Şekil 8: Etkinliğin öğretmen rehberliğinde yapımı

Araştırmacılar tarafından hazırlanan çalışma yapraklarındaki sorular öğrencilerle beraber tartışılarak yapılmıştır. Bu çalışma yapraklarındaki soruların içeriğini ise gösterilen birim kesri boyama, şekli verilen birim kesri ifade edebilme, birim kesirleri sayı doğrusunda gösterme, birim kesirleri sıralama ile ilgili örnekler yer almaktadır. Araştırmacılar gerekli yerlerde öğrencilerle birebir ilgilenerek yanlış öğrenmeleri düzeltmişlerdir.

Şekil 9: Öğrencilere rehberlik eden araştırmacı

Şekil 10: Çalışma yapraklarını yapan öğrenci

Uygulamada bazı öğrenciler keşfetme bazı öğrenciler ise açıklama aşamasında somut materyal kullanarak yapmış oldukları etkinlikler sonucunda; birim kesirlerde payda büyüdükçe kesrin değerinin küçüldüğünü ve birim kesirleri sayı doğrusunda 0 ile 1 arasında olduğunu payı büyük olan birim kesrin sayı doğrusunda 0 noktasına daha yakın olduğu gibi konunun öğretimindeki püf noktalara kendileri ulaşmışlardır.

Ayrıca bu aşamada öğrenciler giriş (güdüleme) bölümündeki de yer alan ifadelere verdikleri cevapların yanlış olduğunun farkına varmışlardır.

Derinleştirme aşamasından elde edilen bulgular

5E ders planın dördüncü adımı olan derinleştirme aşamasında her öğrenciye araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan derinleştirme kısmına uygun olan çalışma yaprağı verilmiş ve soru çözümleri tüm sınıfın etkin katılımıyla yapılmıştır. Bu çalışma yaprağının içeriğini ise şekli verilen birim kesri ifade edebilme, birim kesirleri sayı doğrusunda gösterme, birim kesirleri sıralama, birim kesirlerle ilgili problem çözebilme, günlük hayat problemlerinde birim kesirlerin kullanıldığı sorular oluşturmaktadır. Araştırmacılar gerekli yerlerde öğrenci eksiklerini tespit edip öğrencilelerle birebir ilgilenerek eksik öğrenmeleri somut materyaller kullanarak düzeltmişlerdir (bknz. Şekil 11).

Şekil 11: Eksik öğrenmelerin materyal kullanımı ile düzeltilmesi

Bu aşamada öğrencilerin birim kesirleri sıralamaları gereken problemlerin çözümünde başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Değerlendirme aşamasından elde edilen bulgular

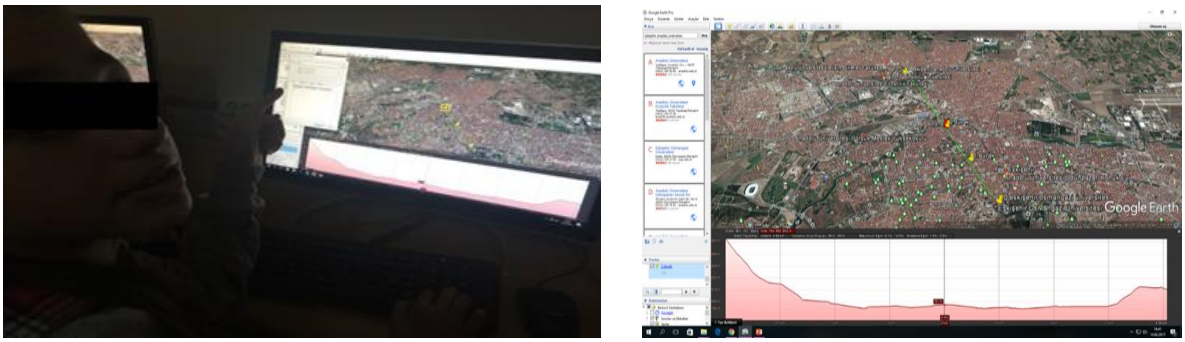
5E ders planın son adımı olan değerlendirme aşamasında ise araştırmacılar tarafından web destekli bir proje olan webquest hazırlanmıştır. Bilgisayar laboratuvarında uygulanan webquestte ise günlük yaşam problemi olan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi arasındaki mesafeyi kısaltmak için Google Earth programını kullanarak teleferik yolu inşa edilmiş ve bu teleferik yolunun olası istasyonları ise birim kesirler kullanılarak belirlemeleri istenen görevi başarıyla tamamlamışlardır.

Webquest çalışmasında, öğrencilerin meraklarının ve heyecanlarının çok fazla olduğu dikkat çekmiştir. Öğrencilere webquest yönergesi tamamen gösterildiğinde meraklarının daha da arttığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler daha önce Goole Earth programını kullanmadıkları belirtmişlerdir. Öğrenciler webquest' teki yönergelerden Google Earth programının nasıl indirileceğini öğrenerek programı indirmişlerdir ve program ilk açıldığında görünen dünya resminin, öğrencilerin merakını ve heyecanını maksimum düzeye çıkardı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin Google Earth programını incelemeleri için biraz zaman verilmiştir. Aynı zamanda program, akıllı tahtada öğrencilerin görülebileceği şekilde açılmıştır.

Öğrenciler Eskişehir Osmangazi üniversitesini 0 başlangıç noktası, Anadolu üniversitesini 1 noktası olarak belirleyip doğrusal olacak şekilde teleferik hattını oluşturmuşlardır. 0 ve 1 noktaları sayı doğrusunda 0 ve 1 değerlerine karşılık gelmektedir. Öğrencilere noktalara neden 0 ve 1 değerlerinin verildiği sorulmuş bu sayede birim kesirlerin sayı doğrusunda 0 ve 1 sayıları arasında değer aldıkları hatırlamışlardır (bknz Şekil 12).

Şekil 12: Webquestin öğrencilere rehberlik ederek uygulanması

Webquest aşamalarını takiben, öğrencilerden teleferik istasyonlarını verilen birim kesirlerdeki değerleri hesaplayarak yerleştirmeleri aşamasına gelinmiştir. Öğrenciler iki üniversite arası uzaklığı yaklaşık 4 km bulmuşlardır ve bu durumda da esas alınacak mesafe 4 km olarak belirlenmiştir. Öğrenciler yükseklik profilini kullanarak birim kesirlerden elde ettiğimiz teleferik istasyonları uzaklığını somut bir şekilde görerek istasyonları tam ve doğru mesafelere yerleştirmişlerdir (bknz. Şekil 13).



Şekil 13: Yükseklik profilini kullanarak Webquesti başarı ile tamamlayan grubunun ekran görüntüleri

Yapılan çalışmada ise bütün öğrenci grupları başarılı olmuşlar ve birim kesirlerde sıralama ve birim kesirlerde karşılaştırma kavramlarını tam ve doğru olarak öğrendikleri gözlemlenmiştir.

Görüşmelerden edilen bulgular

Yapılan görüşmeler ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgularda 5E planı ve uygulanan webquest ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:
"Çok eğlenceli bir ders işledik."
"Bu çalışmada yeni bir şeyler öğrendiğim için çok mutluyum."
"Matematikte birim kesirleri öğrendik, sonra bilgisayarda teleferik projesinde birim kesirleri kullandık. "
"İnternet kullanımı matematik dersini kolaylaştırıyor."
"Uygulama gerçek bir probleme çözüm ürettiği için gerçek hayatta kullanılabilir."
"Gerçek hayatta böyle bir proje yapmak eğlenceli olur."
Öğrencilerle yapılan görüşmelerde; öğrenciler interneti daha önce oyun oynamak için, sosyal medya kullanmak için ve ders çalışmak için kullanıldıklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada birim kesirlerde sralama ve sayı doğrusunda gösterimine yönelik yapılan öğretim deneyinde yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içi uygulaması olarak görülen 5E modeli kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

5E modelinde güdülenme kısmı öğrencilerin derse motivasyon ve ilgilerinin artması sağlayarak öğrencilerin derse karşı duyuşsal olarak hazır olmasını sağlamıştır. Öğrenciler ders planın içeriğindeki etkinlikleri bizzat yaparak dersteki genellemelere kendileri ulaşmışlardır. Bu sayede ise öğrencilerin derse aktif katılımı artmıştır. Ayrıca etkinliklerin materyal kullanılarak yapılması ile soyut olan bir konunun somutlaştırılması sağlamış ve öğrencilerin konuyu daha çabuk kavramasına yardımcı olunmuştur. Derinleştirme aşamasında kullanılan günlük problemler sayesinde; öğrenciler, birim kesirler ile günlük hayat arasında ilişki kurmuşlardır. Değerlendirme aşamasında ise alternatif bir ölçme aracı olan webquestte belirlenen gerçek yaşam problemine çözüm bulmuşlar ve teorik bilgiyi ürüne dönüştürmüşlerdir.

Yapılan öğretim deneyi ile kesirlerin temel yapıtaşı olarak kabul edilen birim kesirlerin öğretimi gerçekleşmiştir. Bu öğretimde ise matematiksel bilgilerin 5E modeli ve değerlendirme aşamasında ise alternatif bir ölçme aracı olarak webquest uygulaması ile öğrencilerin kesirleri sıralama sayı doğrusunda sıralama kazanımlarını problem durumunda kullanabildiklerini göstermiştir. Alternatif bir ölçme aracı olarak da kullanılan Webquestin, öğrencilerin araştırma yaparak problemleri çözebilme, matematik dersinde kesirler konusunda öğrendikleri bilgileri kullanarak gerçek hayatta çıkan sorunlarla başa çıkabilme, kendini iyi ifade edebilme, matematik dilini kullanabilme becerilerinin gelişimini desteklediği söylenebilir.

Öğretim deneyi, 5E öğrenme modelinin ilk iki adımı olan Giriş ve Keşfetme aşamaları öğrencinin etkin katılımını sağlayarak, öğrencilerin konu ile ilgili eksiklerini tespit etme imkanı vermiş olup

araştırmacılara Açıklama kısmında öğrenci yanılgılarını gidererek yeni kavramın açıklanmasına fırsat vermiştir. Buda öğretim sürecine olumlu yansımıştır. Derinleştirme aşamasında öğrenci aktif katılımı gerektiğinden bu aşamada hala eksikleri olan iki öğrenci tespit edilerek öğrencilerin eksikleri giderilmiştir. Bu anlamda öğretim deneyinde 5E öğretim modelinin kullanılmış olması öğretim deneyini etkin kıldığı söylenebilir.

Öğrencilerin kendi deneyimleri ve yaparak-yaşayarak öğrenmeleri sonucunda konunun püf noktalarına ulaşması ile olası kavram yanılgılarının önüne geçilmiştir. Öğrencilerin birim kesirlerde karşılaştırma ve birim kesirlerde sıralama kavramlarını tam ve doğru öğrenmeleri sonucunda yapılan çalışma amacına ulaştığı belirtilebilir.

Not 1: Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 1919B011601531 no' lu projenin bir bölümüdür.

Not 2: Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education- WCLE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akın, A., Kabael, T. (2016). Bir Matematik Eğitimi Araştırmasına Dayalı Öğretim Deneyi Deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 4(3), 7-27.

Aksoy, G. ve Gürbüz, F. (2013). 5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi: "Kuvvet ve Hareket" Ünitesi Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 01-16.

Altun, M. (2015). *Ortaokullarda(5,6,7 ve 8.sınıflarda) Matematik Öğretimi* (10.baskı). Bursa: Aktüel Yayınları.

Baki, A., & Birgin, O. (2002). Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyasi uygulamasi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, II*, 913-920.

Bıyıklı, C. ve Yağcı, E. (2014). 5E Öğrenme Modeli'ne Göre Düzenlenmiş Eğitim Durumlarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1): 45-79.

Bybee, R.W. (2009). The BSCS 5E instructional model and 21st century skills. National Academies Board on Science Education. Available online at http://itsisu.concord.org/share/Bybee_21st_Century_Paper.pdf.

Cobb, P. ve Steffe, L. P. (1983). The constructivist researcher as teacher and model builder. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(2), 83-94.

Cooperstein, S. E., & Kocevar-Weidinger, E. (2004). Beyond active learning: a constructivist approach to learning. *Reference Services Review*, *32*(2), 141-148.

Çepni, S., Akdeniz, A.R., ve Keser, Ö.F. (2000, 26-29 Eylül). *Fen Bilimleri Öğretiminde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Örnek Rehber Materyallerin Geliştirilmesi.* Fırat Üniversitesi 19. Fizik Kongresinde sunuldu, Elazığ.

Doğan, M. ve Kararakırık, E. (Ed.). (2013). *Matematik Eğitiminde Teknoloji Kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık ve Atlas Kitapçılık.

Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model. *The Science Teacher*, *70*(6), 56.

Gould, P. (2005, July). Year 6 students' methods of comparing the size of fractions. In *Proceedings of the Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. 393-400.

MEB (2005a). *İlköğretim Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar.* Ankara: Devlet Kitapları**.**

MEB (2005b). *İlköğretim Dersi Öğretim Programı 6-8. Sınıflar.* Ankara: Devlet Kitapları.

Metin, M. ve Özmen, H. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Kuramın 5E Modeline Uygun Etkinlikler Tasarlarken ve Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi(EFMED),* 3(2), 94-123.

Mok, I., Cai, J., & Fung, F. T. A. (2008). Missing learning opportunities in classroom instruction: Evidence from an analysis of a well-structured lesson on comparing fractions. *The Mathematics Educator*, *11*(1/2), 111-126.

Özmantar, M. F., Öztürk, A. & Bay, E. (Ed.).(2016). *Reform ve Değişim Bağlamında İlkokul Matematik Programları.* Ankara: Pegem Akademi.

Reynolds, S. L. (2005). A Study Of Fourth-Grade Students'explorations Into Comparing Fractions. *Unpublished doctoral dissertation, Rutgers, The State University of New Jersey, New Brunswick*.

Tanışlı, D., Köse, N. Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genelleme Sürecindeki Bilişsel Yapıları: Bir Öğretim Deneyi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (*Electronic Journal of Social Sciences),* 12(44), 255-283.

Seferoğlu,S. S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı 2,baskı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.
Sowder, J. T., & Wearne, D. (2006). What do we know about eighth-grade student achievement? *Mathematics Teaching in the Middle School,* 11(6), 285-293.

Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. *Handbook of research design in mathematics and science education*, 267-306.

Tuna, A., & Kacar, A. (2013). The effect of 5E learning cycle model in teaching trigonometry on students' academic achievement and the permanence of their knowledge. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, *4*(1), 73-87.

Walle, J. A., Karp, K. S,. & Bay-Williams, J. (2016). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim. Çeviri Editörü: Durmuş, S.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık ve Atlas Kitapçılık.

Wearne, D., & Kouba, V. L. (2000). Rational numbers. In E. A. Silver & P. A. Kenney (Eds.), *Results from the seventh mathematics assessment of the National Assessment of Educational Progress* (pp. 163-191). Reston, VA: NCTM.

Wood, T., Cobb, P. & Yackel, E. (1990). The contextual nature of teaching: Mathematics and reading instruction in one second-grade classroom. *JSTOR: The Elementary School Journal,* 90(5), 497-513.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 20 ISSN: 2146-9199

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK ÖZYETERLİK ALGILARININ ORAN-ORANTI KONUSUNDAKİ BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Sare Şengül
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı
zsengul@marmara.edu.tr

Nesrin Erdoğan
Marmara Üniversitesi
İlköğretim Matematik Öğretmenliği
nesrin_erdogan_92@hotmail.com

Özet
Bu araştırmanın amacı 7.sınıf öğrencilerinin matematik özyeterlik algılarının oran-orantı konusundaki başarıları üzerine etkisinin incelenmesidir. Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki bir devlet okulunda yapılmıştır. Çalışma grubu 31, 7. sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Çalışmadaki veriler, Umay(2001) tarafından geliştirilen 'matematik özyeterlilik algısı ölçeği' ve oran-orantı konusunda öğrencilerin akademik başarılarını tespit etmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan 'oran-orantı başarı testi' ile toplanmıştır. Çalışmada hem nitel hem nicel verilerin kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler için korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır. Nitel veriler ise nicel verileri desteklemek için öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Çalışma bulgularına göre, öğrencilerin matematik özyeterlik algıları ve matematik başarısı arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin matematik özyeterlik algısı, matematik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olarak kabul edilmiştir. Çalışma bulguları ışığında araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Matematik özyeterlik algısı, matematik başarısı, oran-orantı.

A STUDY ON THE IMPACT OF 7th GRADERS' PERCEPTION OF MATHEMATICAL SELF-EFFICACY ON THEIR MATHEMATICAL COMPETENCY IN RATIO-PROPORTION

Abstract
The objective of this research is to examine the impact of students' perception of self efficacy in mathematics on their competence regerding ratio and proportion. The research was conducted at a public school sitvated in the Europeen Side of İstanbul. The group on which the research was conducted consisted of 31 7th graders. The data in this research was acquired using the ' mathematics self efficacy scale' developed by Umay (2001) and an open-ended 'ratio and proportion competency test' which aims at determining students' academic competency regerding reatio and proportion. A mixed method which includes both qualitative and quantitative data was put forth in the research. For quantitative data, correlation and regression analyses were used. Qualitative data was acquired through student interviews to support the quantitative data. The data shows that there is a positive relationship between student's perception of self efficacy and competency in mathematics. According to findings the data shows that there is a high level, meaningful and ship between student's perception of self efficacy and competence in mathematics. Furthermore, student's perception of self efficacy is considered to be a meaningful predictor of their mathematical competence. The researchers were provided with various proposals based on the research findings.

Keywords: Mathematics self-efficacy perception, mathematics success, ratio-proportion.

GİRİŞ

Genel olarak öğrencilerin günlük, akademik ve gelecekteki mesleki yaşamlarında başarılı olabilmeleri için matematiksel bilgi ve beceriler önem taşımaktadır. Matematiği anlayan ve kullanabilen öğrenciler geleceklerine yön verecek daha fazla fırsata sahip olacaklardır (NCTM,2000). Dolayısıyla matematiği anlamak ve matematikte başarılı olmak önemli görülmektedir (Yurt ve Sünbül, 2014). Yapılan uluslararası sınavlar, öğrencilerin matematik başarılarının istenen seviyede olmadığını göstermiştir (Mullis, Martin, Robitaille ve Foy, 2009; Mullis ve arkadaşları, 2012; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Örneğin, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda öğrencilerin başarılarının ortalamanın altında olduğu belirlenmiştir (Mullis, Martin, Robitaille ve Foy, 2009; Mullis ve ark., 2012). Bu durum matematik başarısını etkilediği bilinen bilişsel ve duyuşsal özellikler üzerine daha fazla değinilmesine sebep olmuştur (Pahlke, Hyde ve Mertz, 2013; Bilican, Demirtasli ve Kilmen, 2011; Akyüz, 2014, Çalışkan, 2014). Özellikle duyuşsal özelliklerden özyeterlik algısı öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Bandura, 1997; Schunk, 2011; Usher, 2009).

Özyeterlik, öğrencilerin akademik performanslarını son derece etkileyen ve öğrenme ortamlarında özellikle üzerinde durulması gereken bir etkendir (Sakız,2013). Bandura (1997)' ya göre öğrenme ortamlarında benzer birikimlere ve becerilere sahip öğrenciler akademik olarak farklı seviyelerde olabilmektedir.

Matematik başarısında önemli olan özyeterliğin literatürde birçok tanımı bulunmaktadır. Özyeterlik Bandura (1986)'ya göre kişilerin tasarladıkları davranışları gerçekleştirmesine yönelik yargıları olarak belirtilmiştir. Yani kişinin bir işi yerine getirmesini etkileyen kendisine yönelik algısıdır. Siegle (2003) ise özyeterliği kişinin bir görevi yapabilirim ya da yapamam şeklindeki algısı olarak tanımlamıştır. Yüksek özyeterlik algısı, kişileri başarı için güdüleyerek emek sarf etmelerine ve başarısızlıktan yılmamalarına neden olmaktadır. Bu da kişilerin başarılarını artırır. Düşük özyeterlik algısı ise kişilerin bir işi yapamam şeklinde düşünüp çabuk pes etmelerine neden olmaktadır.

Alanyazını incelendiğinde farklı öğrenme alanlarında gerçekleştirilen birçok çalışmaya göre özyeterlik ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu kabul edilmektedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Pajares ve Miller, 1994; Pajares ve Valiante, 2001; Phan, 2012; Schunk, 1984; Shell, Colvin ve Bruning, 1995; Shell, Murphy ve Bruning, 1989; Zimmerman, 2000b; Zimmerman ve Bandura, 1994). Phan (2012)'in çalışmasında ilkokul öğrencilerinin matematik ve fen derslerindeki özyeterlilik algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve özyeterlik algıları yüksek olan olan öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. 6. Sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin özyeterlik algıları ve matematik başarıları arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin varlığı kabul edilmiştir (Eshel ve Kohavi, 2003). 6. Sınıf öğrencileri ile yapılan yine farklı bir çalışmada da öğrencilerin geometri özyeterlilikleri ile akademik başarıları arasında doğrusal yönlü ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir (Gülten ve Soytürk, 2013).

Oran-orantı konusu ise ilköğretim ve ortaöğretim için çok önemlidir. Çünkü birçok matematik konusunun temelini oluşturmaktadır. Örneğin kesirler, yüzdeler, üçgenlerde benzerlik gibi konuları anlayabilmek için oran-orantı bilgisine ihtiyaç vardır. Gündelik yaşam problemlerinde, ileri matematik konularında ve fizik, kimya gibi alanlarda çokça kullanılan oran-orantı diğer alanlar için gereklidir (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999; Post, Behr & Lesh, 1988). Bu nedenle öğrencilerin hem matematik alanında hem de diğer alanlarda başarılı olabilmeleri için oran-orantı konusunda kendilerinin yeterli olduklarını algılamaları gerekmektedir. Ayrıca matematik eğitiminin hedeflerinden biri olan akıl yürütme becerisi de oran-orantı konusu sayesinde gelişmektedir. Oran-orantı yardımıyla akıl yürütmede rasyonel nicelikler arasındaki çarpımsal ilişkiyi anlamak kolaylaşmaktadır (Boyer, Levine ve Huttenlocher, 2008).

Literatürde oranın tanımını Lesh vd.(1988) iki büyüklük arasındaki ikili ilişki şeklinde belirtmiş, Baykul (2002) ise oranın ölçme sonuçları ile yapılan bir sıralı ikili olduğunu ifade etmiştir. Oran ile birimleri aynı olan iki büyüklüğün karşılaştırılabileceği gibi birimleri farklı olan iki büyüklükte

karşılaştırılabilmektedir. Orantı ise Baykul (2002) tarafından iki oran arasındaki ilişki olarak belirtilmiş ve $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$ ya da a.b = c.d olarak gösterilmiştir. Kısacası 'oran' aynı ya da farklı birimlerden oluşan çoklukların karşılaştırılması, 'orantı' ise iki ya da daha fazla oranın eşit olmasıdır (MEB,2008).

İlgili alanyazını incelendiğinde oran-orantı konusunda genellikle oran-orantı problemlerinin çözümünde tercih edilen stratejiler ve kişilerin orantısal akıl yürütme düzeylerini belirlemek üzerine araştırmalar yapılmıştır. Akkuş-Çıkla ve Duatepe (2002) öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme becerilerini ve problemleri çözerken kullandıkları stratejileri göstermeye çalışmışlardır. Başka bir çalışmada Duatepe, Akkuş-Çıkla ve Kayhan (2005) ortaokul 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin oran-orantı problemlerini çözerken kullandıkları stratejileri tespit etmişlerdir. 7. sınıf ve 9. sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin oran-orantıdaki kavram yanılgıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu iki farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin oran-orantı konusundaki yanılgılarının 9. sınıfta, 7. sınıfa göre azalarak da olsa devam ettiği görülmüştür (Çetin,2009).

Oran-orantı konusu akıl yürütmeyi gerektiren bir konu olması ve matematiğin diğer konularının anlaşılması açısından önemlidir (Akkuş ve Duatepe-Paksu, 2006). Bu nedenle matematiğin önemli bir konusu olan oran-orantıya yönelik özyeterlilik ilişkisinin incelenmesi gereklidir. Yapılan çalışmalara bakıldığında özyeterlik algısı ile oran-orantı konusundaki başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin oran-orantı konusundaki matematik özyeterlilik algıları ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesini gerçekleştirerek bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı 7.sınıf öğrencilerinin matematik özyeterlik algılarının oran-orantı konusundaki başarıları üzerine etkisinin incelenmesidir. Genel amaca uygun olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1) Öğrencilerin matematik özyeterlik algı düzeyleri nedir?
2) Öğrencilerin oran-orantı konusundaki akademik başarı düzeyleri nelerdir?
3) Öğrencilerin matematik özyeterlik algıları ile oran-orantı konusundaki başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4) Öğrencilerin matematik özyeterlik algıları oran-orantı konusundaki başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5) Öğrencilerin matematik özyeterlik algıları ve oran-orantı konusundaki başarıları hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Model

Çalışma nicel ve nitel araştırma metotlarından ikisini de kullanma imkanı sağlayan karma yöntemin açıklayıcı deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yöntemi, nicel ve nitel metotların zayıf yönlerini iki yöntemi bir arada kullanarak daha güçlü hale getirmek ve gerçekçi bulgularla konuyu daha derinlemesine incelemek amacıyla seçilmiştir (Bryman, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki bir devlet okulunda yapılmıştır. Çalışma grubunu 15' i kız ve 16'sı erkek öğrenci olan 31, 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışma grubundaki öğrenciler kolay ulaşılabilir olması sebebiyle tercih edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler düşük ve ya orta sosyo-ekonomik düzeydedir. Nitel verilerin toplanması amacıyla çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı ifadelerine başvurulmuştur. Otuz bir öğrencinin yazılı ifadelerinin değerlendirilmesi neticesinde matematik özyeterlik algısı ve oran-orantı konusundaki başarısının her ikisi de düşük, orta ve yüksek düzey olan birbirlerinden farklı düzeylerde üç öğrenci amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmacı, amaçlı örneklemede araştırmasının amacına en uygun olanları seçerken kendi yargısını kullanır (Balcı,2005).

Veri Toplama Araçları
Araştırma için gerekli bilgiler 'Başarı testi' ve 'Matematik Özyeterlilik Algısı Ölçeği' ile toplanmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Matematik Özyeterlilik Algısı Ölçeği: Öğrencilerin matematik özyeterlik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla Umay(2001) tarafından geliştirilen bir ölçektir. Ölçek *'matematik benlik algısı, matematik konularında davranışlardaki farkındalık ve matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme'* olmak üzere üç faktör ile ilgili olumlu ve olumsuz yargı içeren 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Hiçbir Zaman, Ender Olarak, Bazen, Çoğu Zaman ve Her Zaman olmak üzere 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı Umay (2001) tarafından 0,88, bu çalışmada ise 0,83 olarak hesaplanmıştır.

Oran-Orantı Başarı Testi: Öğrencilerin oran-orantı konusundaki başarılarını belirlemek adına 8 sorudan oluşmaktadır.Soruların hazırlanmasında aşağıdaki kazanımlar göz önüne alınmıştır.

Tablo 1: Oran-Orantı Başarı Testi Kazanım ve Soru Dağılımları

Kazanımlar	**Soru numarası**
Gerçek yaşam durumlarını, tabloları veya doğru grafiklerini inceleyerek iki çokluğun orantılı olup olmadığına karar verir.	S1, S7
Gerçek yaşam durumlarını ve tabloları inceleyerek iki çokluğun ters orantılı olup olmadığına karar verir.	S2, S4
Doğru orantıyla ilgili problemleri çözer.	S3, S5
Ters orantıyla ilgili problemleri çözer.	S6, S8

İşlemler
Öncelikle matematik özyeterlilik algı ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin cevaplama süresi ise pilot çalışmalar yardımıyla ile 15 dakika olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin oran-orantı konusundaki başarılarını belirlemek adına Tablo1' de verilen ortaokul 7. sınıf sayılar öğrenme alanının oran-orantı alt öğrenme alanına ait kazanımlar (MEB, 2013) dikkate alınmıştır.

Başarı testi geliştirilirken literatür taraması yapılarak oran-orantı konusundaki çalışmalar incelenmiş ve MEB'in ders kitabından yararlanılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda 30 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan 8 tane soru seçilerek 1. ve 2. sorulara ait alt sorular olacak şekilde düzenlenerek test hazırlanmıştır.

Geliştirilen test, matematik konu alanı uzmanı iki öğretim üyesi ve biri üç diğeri iki yıllık tecrübesi olan iki matematik öğretmeninin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların uyuşma oranını belirlemek için Görüş Birliği /(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Gerekli işlemler sonucunda uzmanların uyuşma oranı %81 olarak hesaplanmıştır. Burada elde edilen güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Daha sonra 20 öğrenci ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma neticesinde öğrenciler açısından testte anlaşılmayan soruların bulunmadığı ve 40 dakikanın yeterli olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda 8 maddeden ve 1.-2. maddelere ait alt maddelerden oluşan başarı testinin son hali şekillenmiştir. Bu maddelerin tamamı oran-orantı konusundaki matematik başarısını ortaya çıkarmak adına açık uçlu olarak sorulmuş ve her maddeyi öğrencilerin açıklamaları istenmiştir.

Çalışmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin başarı puanları ve matematik özyeterlilik algılarını daha detaylı incelemek ve nicel verileri desteklemek amacıyla özyeterlik algısı ve oran-orantı konusundaki başarısının her ikisi de düşük, orta ve yüksek düzey olan birbirlerinden farklı düzeylerde üç öğrenciyle yaklaşık 15 dakika süren yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Görüşme soruları '*Matematik dersinde*

kendini nasıl değerlendiriyorsun? Matematik dersindeki oran-orantı konusundaki başarını nasıl değerlendiriyorsun? Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?' şeklindedir.

3) Doğru orantının tanımını yaparak açıklayınız. 3,5,6 sayılarını kullanarak doğru orantılı bir problem kurup, çözünüz.

6) Birbirine bağlı olan iki dişli çark birlikte hareket ediyor. Küçük olan çarkın 18, büyük olan çarkın 72 dişi vardır. Buna göre küçük çark 1 tur dönerse büyük çark kaç tur döner? Açıklayınız.

1) a) Bir otomobil sabit hızla saatte 60 km/sa hızla yol alıyor. Buna göre tabloyu doldurarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Geçen süre (saat)	1				
Alınan yol	60				

b) Geçen süre ile alınan yol arasında nasıl bir ilişki vardır? Açıklayınız.

c) Geçen sürenin alınan yola oranını bulunuz. Bu oran değişiyor mu yoksa aynı mı kalıyor? Açıklayınız.

d) Yukarıdaki problemleri çözerken kullandığınız orantı nedir? Açıklayınız. Geçen süre ile alınan yol arasındaki grafiği çiziniz.

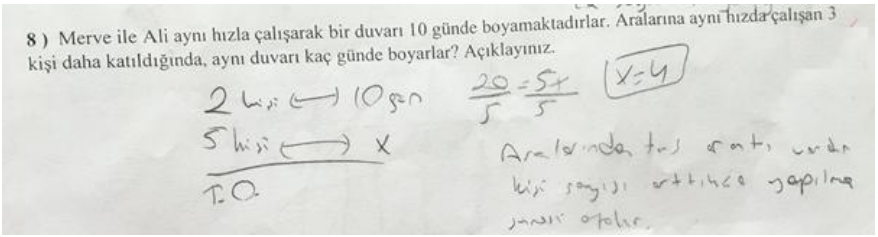
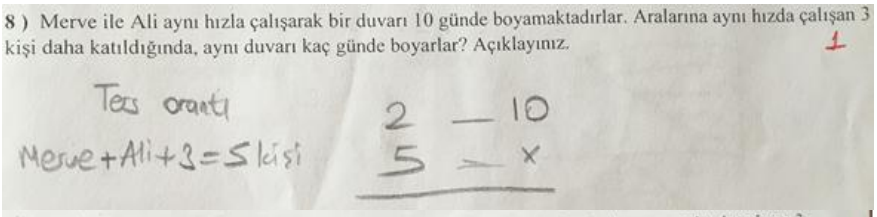
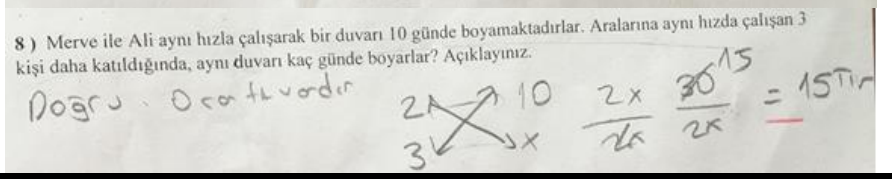
Şekil 1: Oran-orantı başarı testine ait örnek sorular

Veri Analizi

Öğrencilere ilk aşamada uygulanan Umay(2001)' ın matematik özyeterlilik algısı ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 14 ve en yüksek puan ise 70'tir. Öğrencilerin özyeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla ortalamanın bir sapma altı düşük düzey, ortalamanın bir sapma yukarısı yüksek düzey, arada kalan grup ise orta düzey olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin özyeterlik algı puan ortalamaları yaklaşık 54, standart sapma ise yaklaşık 10 bulunduğundan;
14-44 puan arası: Düşük Düzey
45-63 puan arası: Orta Düzey
64-70 puan arası: Yüksek Düzey olarak belirlenmiştir.

Öğrencilere ikinci aşamada uygulanan oran-orantı başarı testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 26'dır. Cevapların puanlanmasına ait örnek kodlama Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2: Oran-orantı başarı testinin puanlamasına ait örnek kodlama

Değerlendirme	Puanlama	
Doğru	2 puan	
Kısmen Doğru	1 puan	
Boş veya Tamamen yanlış	0 puan	

Aynı şekilde öğrencilerin matematik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla da ortalamanın bir sapma altı düşük düzey, ortalamanın bir sapma yukarısı yüksek düzey, arada kalan grup ise orta düzey olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin matematik başarı puan ortalamaları yaklaşık 15, standart sapma ise yaklaşık 6 bulunduğundan;
0-9 puan arası: Düşük Düzey
10-20 puan arası: Orta Düzey
21-28 puan arası: Yüksek Düzey olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın nicel boyutunda öğrencilerin matematik özyeterlik algıları ve matematik başarı düzeyleri frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Çalışma grubundaki öğrenciler takma isimler kullanılarak analiz edilmişlerdir. Öğrencilerin matematik özyeterlilik algısı ölçeğiden ve oran-orantı başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi için $p<.01$ anlamlılık seviyesinde basit korelasyon analizi, matematik özyeterlilik algılarının oran-orantı konusunu yordayıp yormadığını tespit etmek amacıyla da yine $p<.01$ anlamlılık seviyesinde regresyon analizi yapılmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yoluyla tespit edilen üç öğrencinin kağıtlarından doğrudan örnek alıntılar yapılarak başarı testine verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilmiş ve gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sunulmuştur.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın 'Öğrencilerin matematik özyeterlik algı düzeyleri nedir?' şeklindeki birinci alt problemi için elde edilen frekans ve yüzdeler aşağıdaki Tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3: Matematik özyeterlik algısı düzeylerine göre öğrenci dağılımları

Matematik öz yeterlik algısı düzeyleri	f	%
Düşük	6	19,3
Orta	18	58
Yüksek	7	22,7
Toplam	31	100

Tablo3' e göre öğrencilerin %19,3'ü düşük, %58'i orta ve %22,7'si yüksek düzey matematik özyeterlik algısına sahiptir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın 'Öğrencilerin oran-orantı konusundaki akademik başarı düzeyleri nelerdir?' şeklindeki ikinci alt problemi için elde edilen frekans ve yüzdeler aşağıdaki Tablo4 yardımıyla sunulmuştur.

Tablo 4: Oran-orantı başarı düzeylerine göre öğrenci dağılımları

Oran-orantı başarı düzeyleri	f	%
Düşük	6	19,3
Orta	19	61,4
Yüksek	6	19,3
Toplam	31	100

Tablo 4' e göre öğrencilerin %19,3'ü düşük, %61,4'ü orta ve %19,6'sı yüksek düzeyde oran-orantı başarı düzeyine sahiptir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada 'Öğrencilerin matematik özyeterlik algıları ile oran-orantı konusundaki başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?' şeklindeki üçüncü alt problemini yanıtlamak için yapılan korelasyon analizinin sonucu aşağıdaki Tablo5' te verilmiştir.

Tablo 5: Matematik özyeterlik algısı ile oran-orantı başarısına ait korelasyon sonucu

		Özyeterlik Algı Ölçeği Puanı
Başarı Testi Puanı	Pearson Correlation	.741
	Anlamlılık (2-uçlu)	.000**
	N	31

**p < .01

Tablo 5' e göre öğrencilerin matematik özyeterlik algıları ve oran-orantı başarıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. (r = 0,741, p=.000 < .01)

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın 'Öğrencilerin matematik özyeterlik algıları oran-orantı konusundaki başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?' şeklindeki dördüncü alt problemine yanıt bulmak amacıyla yapılan regresyon analizinin sonucu aşağıdaki Tablo 6' da paylaşılmıştır.

Tablo 6: Matematik özyeterlik algısı ölçeğinin oran-orantı başarısını yordayıp yordamadığına yönelik standart regresyon sonucu:

Değişken	B	Se	B	T	p
Sabit	-10,749	4,362		-2,464	,020
Özyeterlik Algı Ölçeği Puanı	,470	,079	,741	5,946	,000**

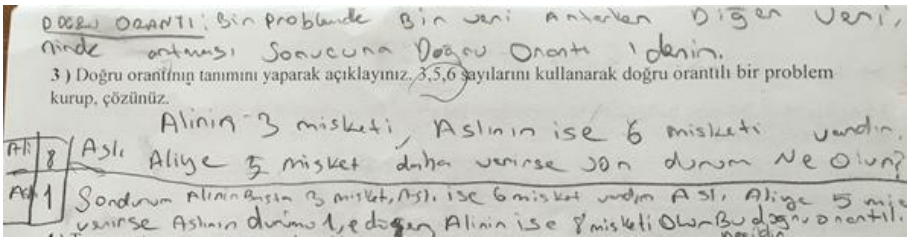
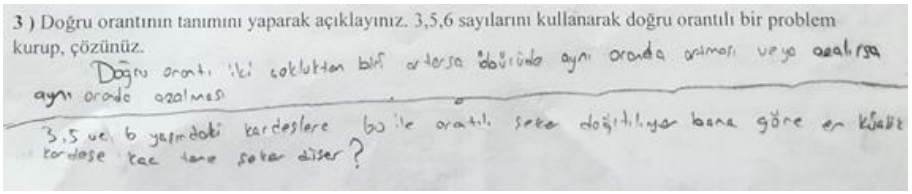
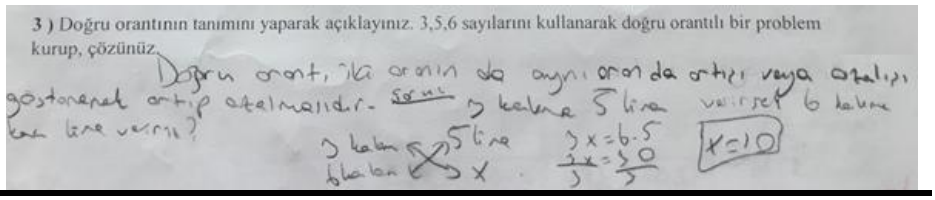
r = .741 R^2 = 0,549 F (1,29) = 35,35 p=.020
**p < .01

Matematik özyeterlik algısı, oran-orantı başarısının anlamlı bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir. Regresyon katsayısı incelendiğinde sonucun R^2 = 0,549 olarak belirlendiği görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın 'Öğrencilerin matematik özyeterlik algıları ve oran-orantı konusundaki başarıları hakkındaki görüşleri nelerdir?' şeklindeki beşinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen özyeterlik algı ve oran-orantı başarı düzeylerinin her ikiside düşük, orta ve yüksek düzey olan sırasıyla Seçil, Eda ve Eren kod adlı öğrencilerin başarı testinin üçüncü sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo7: Matematik özyeterlilik algısı ve oran-orantı başarı düzeylerine göre öğrenci cevaplarından örnekler

Matematik özyeterlilik algı düzeyi	Oran orantı başarı düzeyi	Üçüncü soruya verilen cevap
Düşük	Düşük	
Orta	Orta	
Yüksek	Yüksek	

Bu öğrencilerle yapılan görüşmeler aşağıda paylaşılmıştır:

- Düşük düzey akademik başarı ve düşük algı düzeyine sahip Seçil'e görüşme sırasında matematik dersinde kendini nasıl değerlendirdiği sorulduğunda '*Ben matematikte kendimi o kadar fazla iyi hissetmiyorum* ' şeklinde cevap vermiştir. Daha sonra şunları belirtmiştir: '*Çünkü ben matematikte herkes gibi hızlı işlem yapamadığım için konuyu pek anlayamıyorum. Tahtaya kalkamadığım için de mutsuz oluyorum*.' Oran-orantı konusundaki başarısını nasıl değerlendirdiği sorulduğunda '*Yeni bir konuya mesela doğru orantı konusuna geçtik. Hoca anlattığında anlıyorum, işlem yapıyoruz. Ben çok fazla hızlı işlem yapamadığım için tahtaya kalkamıyorum.'* şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

- Orta düzey akademik başarı ve orta algı düzeyine sahip Eda' ya görüşme sırasında matematik dersinde kendini nasıl değerlendirdiği sorulduğunda ' *Kendimi matematikle ilgisi olan bir öğrenci olarak görüyorum. Çalışma tekniğim bu başarının %95'ini oluşturuyorsa da sınıfımda bulunan başarısı yüksek arkadaşlarımla birbirimize sorduğumuz sorular ve aldığım cevaplar ve birbirimizin bulduğu değişik yollar birbirimize destek olmamızı sağlıyor.'* şeklinde cevap vermiştir. Daha sonra oran-orantı konusundaki başarını nasıl değerlendiriyorsun sorusuna şu ifadeleri belirtmiştir: '*Oran-orantı konusuna ilk başladığımız zaman biraz zor geldi. Telaşlandım. Ben bu konuyu anlamayacağım diye korktum. Evde tekrar ederek daha bilgilendim ve yapmaya başladım*.'

- Yüksek düzey akademik başarı ve yüksek algı düzeyine sahip Eren' e görüşme sırasında matematik dersinde kendini nasıl değerlendirdiği sorulduğunda ' *Kendimi çok iyi değerlendiriyorum. 1. Dönem matematik ortalamam 100'dü.*' şeklinde cevap vermiştir. . Daha sonra oran-orantı konusundaki başarını nasıl değerlendiriyorsun sorusuna şu ifadeleri belirtmiştir: '*Oran-orantı konusu çok kolay. Çözebileceğim birçok yol olduğu için kolay olanı seçip çözüyorum.*'

TARTIŞMA VE SONUÇ

7.sınıf öğrencilerinin matematik özyeterlik algılarının oran-orantı konusundaki başarıları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çalışmada yapılan incelemeler neticesinde öğrencilerin çoğunluğunun matematik özyeterlilik algı düzeyi orta düzey ve oran-orantı konusundaki başarıları da yine orta düzey olarak tespit edilmiştir. Yani orta algı düzeyine sahip olan öğrencilerin orta düzey başarı gösterdiği, yüksek başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin yüksek düzey başarı gösterdiği söylenebilir. Literatürle karşılaştırıldığında bu çalışma, Phan (2012)' in ilkokul öğrencilerinin matematik ve fen derslerindeki özyeterlilik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki bulunan çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Phan (2012)' in çalışmasında özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu çalışmada da yüksek özyeterlilik algı düzeyinde bulunan öğrencilerin oran-orantı konusundaki başarılarının yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin matematik özyeterlik algıları ile oran-orantı konusundaki başarıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatürle karşılaştırıldığında bu çalışma 6. sınıf öğrencileri ile yapılan öğrencilerin özyeterlik inançları ve matematik başarıları arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin varlığı kabul edilen çalışmayla paralellik taşımaktadır (Eshel ve Kohavi 2003). 6. sınıf öğrencileri ile yapılan yine farklı bir çalışmada da öğrencilerin geometri özyeterlilikleri ile akademik başarıları arasında doğrusal yönlü ve anlamlı ilişkinin bulunmuştur (Gülten ve Soytürk, 2013). Bu çalışmanın sonuçları da gerçekleştirilen çalışma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Çalışmada öğrencilerin matematik özyeterlik algısı, oran-orantı konusundaki başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olarak yaklaşık % 55 oranında kabul edilmektedir. Yani matematik başarılarını yaklaşık %55 oranında özyeterlik algılarının etkilediği söylenebillir.

Çalışmada öğrencilerin matematik özyeterlik algıları ve oran-orantı konusundaki başarıları hakkındaki görüşleri, düzeyleri farklı olan üç öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir. Sonuçta algı düzeyi düşük olan Seçil gibi öğrencilerin kendilerini düşük düzey algıladıkları ve oran-orantı konusundaki başarılarının da düşük olduğuna ulaşılmıştır. Yüksek algı düzeyine sahip Eren gibi bir öğrenci ise kendinin daha fazla yeterli olduğunu düşündüğü için başarıyı daha kolay elde edebilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin

özyeterlilik algı düzeyleri ile akademik başarıları arasında genel olarak doğrusal bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

ÖNERİLER

- Öğrencilerin matematik özyeterlik algılarını ve oran-orantı konusundaki başarılarını yükseltecek etkinlikler ve öğrenme ortamları oluşturulabilir.
- Kavramsal bilgileri fazla olan öğrencilerin matematik özyeterliklerinin de yüksek olacağı göz önüne alınırsa öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için kavramsal öğrenmeleri zenginleştirecek öğrenme ortamları tasarlanabilir.
- Öğretmenler matematik özyeterlilik düzeyini artıracak şekilde öğrencilerine daha fazla kendilerini sorgulayabilecekleri, işlemden daha fazla nedenleri açıklayabilecekleri ve yorumlayabilecekleri zengin öğrenme ortamları oluşturabilirler.
- Matematik özyeterlik algıları düşük, orta ve yüksek düzey olan birbirinden farklı düzeylerdeki öğrencilerle çalışılarak bu öğrencilerin özyeterlik algılarına etki edebilecek çervesel faktörlerin (arkadaş çervesi, öğretmen yaklaşımları vb.) etkisi incelenebilir.
- Matematik özyeterlik algıları ile gerçek başarıları arasında fark bulunan öğrencilerin neden kendilerini farklı algıladıkları ile ilgili daha detaylı bir çalışma yapılabilir.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matematica na educaçao basica*. Lisboa: Ministerio da Educaçao, Departamento da Educaçao Basica.

Akkuş- Çıkla, O. ve Duatepe, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme becerileri üzerine niteliksel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 32-40.

Akkuş, O. ve Duatepe-Paksu, A. (2006). Orantısal akıl yürütme becerisi testi ve teste yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research, 25,* 1-10.

Akyüz, G. (2014). TIMSS 2011'de öğrenci ve okul faktörlerinin matematik başarısına etkisi. Eğitim ve Bilim, 39(172), 150-162

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey:Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W.H. Freeman and Company.

Baykul, Y. (2002). *İlköğretimde matematik öğretimi: 6.-8.sınıflar.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. 1996. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67,* 1206-1222.

Bilican, S., Demirtasli, R. N. & Kilmen, S. (2011). The attitudes and opinions of the students towards mathematics course: the comparison of TIMSS 1999 and TIMSS 2007. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1277-1283.

Boyer, T. W., Levine, S. C., & Huttenlocher, J. (2008). Development of proportional reasoning: Where young children go wrong. *Developmental Psychology, 44,* 1478–1490.

Çalışkan, M. (2014). Çalışkan, m. bilişsel giriş davranışları, matematik özkavramı, çalışmaya ayrılan zaman ve matematik başarısı arasındaki ilişkiler. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18(1), 345- 357.

Çağırgan Gülten, D., ve Soytürk, İ. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin geometri öz-yeterliklerinin akademik başarı not ortalamaları ile ilişkisi.

Duatepe, A., Akkuş-Çıkla, O. ve Kayhan, M. (2005). Orantısal akıl yürütm gerektiren sorularda öğrencilerin kullandıkları çözüm stratejilerinin soru türlerine göre değişiminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 73-81.

Çetin, İ. (2009). *7. ve 9. sınıf öğrencilerinin oran ve orantı konusundaki kavram yanılgıları* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, *23*(3), 249-260.

Lesh R., Behr, M., & Post, T. (1988). "*Number concepts and operations in the middle grades*" Proportional Reasoning. In J. Hiebert & M. Behr (Eds.), (pp. 93-118). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

MEB (2008). İlköğretim matematik dersi 6–8.sınıflar öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara,

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Robitaille, D. F. & Foy, P. (2009). TIMSS advanced 2008 international report: Findings from IEA's study of achievement in advanced mathematics and physics in the final year of secondary school. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Mullis, I. V., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y., & Preuschoff, C. (2012). TIMSS 2011 assessment frameworks. Chestnut Hill: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.

Phan, H. P. 2012. Relations between informational sources, self-efficacy and academic achievement: A developmental approach. *Educational Psychology, 32*, *81-105.*

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(1).

Schunk, D. H. 1984. Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologists,* 19, 48-58.

Pahlke, E., Hyde, J. S. & Mertz, J. E. (2013). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on mathematics and science achievement: Data from Korea. Journal of Educational Psychology, 105(2), 444.

Pajares, F., & Miller, M. D. 1994. Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*, 193-203.

Pajares, F., & Valiante, G. 2001. Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *Journal of Educational Research, 90,* 353-360.

Phan, H. P. 2012. Relations between informational sources, self-efficacy and academic achievement: A developmental approach. *Educational Psychology, 32*, *81-105.*

Post, T., Behr, M., & Lesh, R. (1988). Proportionality and the development of prealgebra understandings. *The ideas of algebra, K–12*, 78-90.

Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. 1995. Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology, 87*, 386-398.

Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. 1989. Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. Journal of Educational Psychology, 81, 91-100.

Schunk, D. H. (2011). Learning theories: An educational perspective. Boston: Pearson Education, Inc.

Siegle D. (2003). Influencing student mathematics self-efficacy through teacher training. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Research Association, Chicago, IL.

Yurt, E., ve Sünbül, A. M. (2014). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(14), 1659-1653.

Usher, E. L. (2009). Sources of middle school student's self-efficacy in mathematics a qualitative investigation. American Educational Research Journal, 46(1), 275-314.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. 1994. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31,* 845-862.

Zimmerman, B. J. 2000b. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

WEB DESTEKLİ ARAŞTIRMA PROJESİ TASARIMI: BİRİM KESİRLERDE SIRALAMA ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Aytaç Kurtuluş
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
agunaydi@ogu.edu.tr

İlknur Artan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
ilknurartan43@gmail.com

Gökhan Gümüşçeyrek
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
gokhangumusceyrek1430@gmail.com

Özet
Web Destekli Araştırma Projeleri (WDAP), bilgilerin ve gerekli verilerin internet kaynaklarından edinildiği ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan web destekli bir öğretim modelidir. Bu çalışma kapsamında senaryosu önceden belirlenmiş WDAP çeşitlerinden WebQuest kullanılmıştır. Webquestler, sınıfta interneti kullanmaya olanak veren öğrenciyi motive etmek için gerçek olan görevler sunan ve internet kaynaklarını kullanan yapılandırılmış öğrenme ortamlarıdır. Araştırmacılar tarafından tasarlanan Webquest de öğrencilerden Google Earth programını kullanarak Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi'nin ulaşımını kolaylaştırmak için bir teleferik projesi yapmalarını ve bu proje içinse olası istasyonları birim kesirler yardımıyla belirlemeleri istenmiştir. Webquest teorik bilginin uygulanarak ürüne dönüştürülmesine olanak sağlaması açısından matematik, teknoloji, mühendislik ve fen eğitiminin birbiriyle entegre bir şekilde öğretilmesini içeren eğitim yaklaşımı olarak tanımlanan STEM eğitimiyle de ilişkilendirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Webquest, birim kesirler, STEM.

WEB-BASED RESEARCH PROJECT DESIGN: COMPARING UNIT FRACTIONS

Abstract
Web Based Research Projects (WDAP) is a web-based teaching model in which information and data are acquired from internet sources and contributes to the development of high-order thinking skills. In this study, WebQuest was used as a scenario of predefined WDAP. Webquests are structured learning environment that provides real tasks to motivate a student to use the internet in class and uses internet resources. Designed by the researchers, Webquest was also asked to use the Google Earth program to make a cable car project to facilitate the transportation of Eskisehir Osmangazi University and Anadolu University, and to identify possible stations with unit fractions for this project. Webquest could also been associated with STEM training, which is defined as an educational approach involving teaching science, technology, engineering and mathematics in an integrated way in order to enable the theoretical knowledge to be transformed into product.

Keywords: Webquest, unit fractions, STEM.

GİRİŞ

Teknoloji günümüz dünyasının vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiş ve günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Teknolojinin günlük hayatta yaygınlaşması ve önemli bir yer almasıyla birlikte, öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda önemli bir artış görülmektedir. Bu çalışmalar, etkin olarak kullanıldığında, teknolojinin öğrenmeyi desteklediğini; farklı öğrenme stillerine hizmet edebildiğini; kalıcı bir öğrenme gerçekleşmesine imkan tanıdığını; problem çözme, yaratıcı düşünme ve hayat boyu öğrenme gibi günümüz dünyasında ihtiyaç duyulan becerilerin gelişimine önemli katkılar sağladığını ortaya koymuştur (Anderson, 2008; Bates, 2000; Kay, 2006; So & Kim, 2009).

Noss(1988) öğrencilerin günlük hayatta matematik ile okulda öğrendikleri arasında ciddi bir fark olduğunu ve matematik öğretim sürecinde bilgisayarların kullanımı ile bu boşluğun doldurulabileceğini belirtmektedir. Ülkemizde de özellikle 2005 yılında yayımlanan ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretim programlarında teknoloji kullanımının öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak gündeme geldiği görülmektedir (MEB,2005, 2009, 2015). O halde matematik öğretmenleri, derslerini planlarken, öğrencilerinin bilgisayarlardan ve internetten yararlanarak matematik dersinde öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanmalarını gerektiren problemler, araştırmalar, projeler belirleyebilirler.

Öğrencilerin artık teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte bilgiye ulaşma kaynaklarından biri olan internetin öğretim ortamlarındaki kullanımı ortaya koyan birçok çalışma yapılmaktadır. Öğrenenlerin en büyük bilgi edinme kaynaklarından biri olan İnternet'in eğitim-öğretimde kullanımına ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmaktadır(Her & Lee, 2003; Livingstone & Bober, 2004). Bu çalışmalarda öğrencilerin araştırma yapmasını, eğlenirken öğrenmesine katkı sağlayan ve motivasyonlarını arttıran web tabanlı yöntemler kullanılmıştır. Web tabanlı yöntemlerden biri olan Web Destekli Araştırma Projeleri (WDAP), bilgilerin ve gerekli verilerin internet kaynaklarından edinildiği ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi katkı sağlayan web destekli bir öğretim modelidir. Bu çalışma kapsamında senaryonu önceden belirlenmiş WDAP çeşitlerinden WebQuest kullanılmıştır.

Webquest

Webquest, Bernie Dodge tarafından ortaya çıkarılmış ve Tom March'ın katkılarıyla geliştirilmiştir. Ewbquest, sınıfta interneti kullanmaya olanak veren öğrenciyi motive etmek için gerçek olan görevler sunan ve internet kaynaklarını kullanan yapılandırılmış öğrenme ortamları sunan etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Dodge, 2001).

WebQuest ile ilgili farklı derslerde ve farklı sınıf düzeylerinde araştırmalar yapılarak webquest etkinliklerinin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik ve etkilerini ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır(Gorghiu, Gorghiu, Gonzalez & Garcia de la Santa, 2005; Lipscomb, 2003; Perkins & McKnight, 2005). Bu çalışmalar da webquestlerin her düzeyden öğrenenin motivasyonunu, derslere karşı olumlu tutumu arttırdığı ve başarıyı olumlu etkilediği sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca matematik eğitiminde yapılan bir çok çalışmada webquestlere öğrencilerin ilgi gösterdikleri, öğrenmelerini, tutumlarını, başarılarını olumlu desteklediği belirtilmiştir (Abu-Elwan, 2007; Orme & Monroe, 2005; Halat & Peker, 2011; Peker & Halat, 2009; Yang, 2014; Halat , 2005; Kurtuluş & Kılıç 2009; Kurtuluş, Ada & Yanık 2014). Alternatif bir ölçme aracı olarak da kullanılabilecek olan Webquest, öğrencilerin araştırma becerilerine, problemlere çözüm üretebilme, problemleri gerçek hayatla ilişkilendirme becerilerinin gelişimini destekleyebilir.

WebQuestler; Giriş, Görev, Süreç, Değerlendirme ve Sonuç olmak üzere beş başlıkta ele alınmaktadır (Dodge, 2001). Giriş bölümü yapılacak etkinliğe öğrencilerin güdülenmesini arttırmak amaçla gerçek hayat problemlerinin seçildiği bir senaryo oluşturulur. Görev bölümünde öğrencilerden yapılması beklenen görevler belirtilir. Süreç bölümünde ise öğrencilerin farklı bakış açılarını zenginleştirmek amacıyla görev bölümünde yer alan senaryoyu gerçekleştirmeleri için izlemeleri gereken adımlar ayrıntılı olarak yer alır. Değerlendirme bölümünde ise webquest etkinliğini yapan öğrencilerin nasıl değerlendirileceğine ilişkin rublik bulunur. Ayrıca süreç kısmında öğrencinin görevi gerçekleştirirken

yararlanabileceği internet kaynaklarına yer verilir. Son olarak sonuç bölümünde ise öğrencilerin webquesti yaparken kazanmış oldukları ders kazanımları verilir.

Bu çalışmada da webquestlerin sınıf içi uygulamalarını arttırmak ve 5.sınıf matematik dersi kesirler konusunda birim kesirlerin karşılaştırılması ve sıralanması kazanımlarını kazandırmaya ve ilgili kazanımların değerlendirilmesine yönelik olarak bir webquest tasarımı yapılmıştır.

Webquest Tasarımı

Tasarlanmış olan webquest öğrencilerin dikkatini çekebilecek nitelikte, günlük hayattaki gerçek olan bir probleme çözüm bulmak için oluşturulmuştur. Öğrenciler bu webquesti uygularken verilen görev doğrultusunda istenen kazanımları gerçekleştirmiş olacaklar ve interneti de doğru bir şekilde kullanmış olacaklardır. Webquestte günlük yaşam problemi olarak Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi arasındaki mesafenin kısaltılması düşünülmüştür. İki üniversite arasındaki mesafeyi kısaltmak için Google Earth programını kullanarak teleferik yolu inşa edilmesi ve bu teleferik yolunun olası istasyonları ise birim kesirler kullanılarak belirlenmesi istenmiştir.

Webquest teorik bilginin uygulanarak ürüne dönüştürülmesine olanak sağlaması açısından fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin birbiriyle entegre bir şekilde öğretilmesini içeren bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanan STEM eğitimi ile de ilişkilendirilmiştir. Webquest STEM'in teknoloji-bilim (Science-Technology) aşaması için internet üzerinden Google Earth programını kullanarak bir çevre problemini çözebilme, mühendislik (Engineering) aşaması için teleferik projesi yapabilme ve matematik (Mathematics) aşaması içinse 5.sınıf ortaokul matematik ders programında yer alan birim kesirler ile ilgili kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Bu anlamda webquest yukarıda belirtilen bu alanlarda da 5.sınıf öğrencilerinin kendi yeterliliklerini keşfedebilmelerine ve bu yeterlilikler doğrultusunda matematiğe daha çok ilgi duymalarına ve matematik öğrenmekten zevk almalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Tasarlanan Webquest Giriş, Görev, Süreç, Kaynaklar, Değerlendirme ve Sonuç olmak üzere 6 kısımdan oluşmaktadır.

a) Giriş

Webquestin ilk aşaması olup yapılacak olan etkinliğe öğrencilerin güdülenmesini arttırmak amaçla gerçek hayat problemlerinin seçildiği bir senaryonun oluşturulduğu bölümdür. Bu amaçla tasarlanmış olan webquestte gerçek hayat problemi olarak Eskişehir'de bulunan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi arasındaki mesafenin kısaltılmasını konu edinen bir etkinlik seçilmiştir (bknz. Şekil 1 ve Şekil 2).

Şekil 1: Webquest başlığı

Şekil 2: Webquest' in giriş sayfası

b) Görev

Webquestin ikinci aşaması olan bu bölümde öğrencilerden yapılması beklenen görevler belirtilir. Bu amaçla tasarlanmış olan webquestte öğrencilerden internet üzerinde Google Earth programını kullanarak Eskişehir Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesini bulup buralara bir yer

işareti ekleyerek bu iki nokta arasındaki uzaklığı bulmaları ve olası durakları belirlemeleri istenmektedir (bknz. Şekil 3).

Şekil 3: Webquestin görev sayfası

c) Süreç ve Kaynaklar

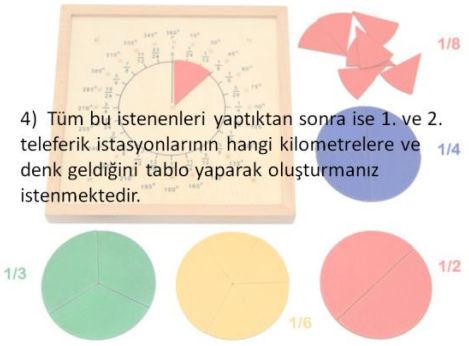
Webquest' in üçüncü aşaması olup öğrencilerin görev bölümünde yer alan senaryoyu gerçekleştirmeleri için izlemeleri gereken adımlar ve bu adımda kullanılacak kaynaklar yer alır.

Tasarlanan webquestte; Google Earth programını kullanarak Osmangazi Üniversitesi (başlangıç noktası kabul ederek yani sayı doğrusunda 0 noktası) ve Anadolu Üniversitesi (sayı doğrusunda 1 noktası kabul ederek) bu iki üniversite arasında doğrusal bir yol çizerek 1.teleferik istasyonunu, ¼ üne denk gelecek şekilde, 2.teleferik istasyonunu ½ sine denk gelecek şekilde belirlemeleri gereken görev adımları verilmiştir (bknz. Şekil4, Şekl 5, Şekil 6, Şekil 7).

Şekil 4: Webquestin süreç sayfası (1)

Şekil 5: Webquestin süreç sayfası (2)

Şekil 6: Webquestin süreç sayfası (3)



Şekil 7: Webquestin süreç sayfası (4)

Süreç ve Kaynaklar bölümünde aynı zamanda görevi gerçekleştirmek için izlenmesi gereken adımlar hakkında, senaryo ile doğrudan ilişkili olan web siteleri verilerek internet tabanlı bilgi kaynakları sunulur.

Tasarlanan webquestte kaynaklar bölümünde ise Google Earth programı hakkında bilgi sahibi olunması, Google Earth programında rota çizmek, tablo oluşturmak ve kilometre-metre dönüşümü yapmak için web siteleri eklenmiştir (bknz. Şekil 8).

Şekil 8: Webquestin kaynaklar sayfası

d) Değerlendirme

Webquestin dördüncü aşaması olup bu aşama da webquest etkinliğini yapan öğrencilerin nasıl değerlendirileceğine ilişkin rubrik bulunmaktadır. Tasarlanan webquestteki rubrik ise aşağıda Şekil 9 da verilmiştir.

Şekil 9: Webquestin değerlendirme sayfası

e) Sonuç

Webquestin son aşaması olup bu aşama da ise öğrencilerin webquesti yaparken kazanmış oldukları ders kazanımları verilir. Tasarlanmış olan webquestin sonuç aşaması Şekil 10 da verilmiştir.

Şekil 10: Webquestin sonuç sayfası

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Ülkemizde 2005 yılında yayımlanan ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretim programlarında teknoloji kullanımı öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak görülmektedir. Matematik eğitiminde doğru teknoloji kullanımına örnek oluşturacak webquestler, senaryosu önceden belirlenmiş, gerekli web sitelerindeki bilgilerin doğruluğu ve senaryo ile uyumluluğu gözden geçirilmiş, öğrencilerin araştırma becerileri, problem çözme, soru sorma, sorunları gerçek hayatla ilişkilendirme, kendini iyi ifade edebilme gibi üst düzey beceri geliştiren web destekli etkinliklerdir.

Matematiğin gerçek yaşamla ilişkisi öğretimde bilgisayarların kullanılması ile mümkündür. Bir gerçek yaşam sorununu çözebilmek için tasarlanmış olan bu webquest ile öğrencilerde gerçek yaşam ile matematiğin ilişkili olduğu düşüncesinin daha da yaygınlaşacağı düşünülmektedir. Webquestlerin matematik eğitiminde kullanılmasını arttırmak için 5.sınıf matematik dersi kesirler konusu kazanımlarından " Birim kesirleri sıralar" ve " Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir" kazanımları ile ilgili olarak tasarlanan webquestin öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uygulama olarak kullanılması önerilmektedir.

Alternatif bir ölçme aracı olarak kullanılabilecek web destekl araştırma projeleri çeşitlerinden biri olarak kullanılan webquestte öğrenciler STEM yaklaşımının gerektirdiği gibi bilim-teknoloji-mühendislik ve matematik alanlarını birleştirip disiplinlerarası bir çalışma yaparak teorik bilginin ürüne dönüşmesini sağlayabilirler. Tasarlanana webquest 5.sınıf matematik dersinde kesirler konusunda birim kesirlerin öğretiminden sonra öğrencileri değerlendirmek amacıyla alternatif bir ölçme aracı olarak da kullanılabilir.

Not 1: Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 1919B011601531 no' lu projenin bir bölümüdür.

Not 2: Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education- WCLE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Abu-Elwan, R. (2007). The Use of Webquest to Enhance the Mathematical Problem-Posing Skills of Pre-Service Teachers. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, *14*(1).Akçay.

A. & Şahin, A. (2013). Bir Öğretim Yöntemi Olarak Web Macerası (Webquest). *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 17-22.

Anderson, R.E. (2008). Implications of the Information and Knowledge Society for Education.*International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*,(pp.5-22). New York: Springer Science+Business Media,LLC.

Bates, A. W. (2000). *Managing Technological Change: Strategies for College and University Leaders. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.

Dodge, B. J. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. Learning & Leading with Technology. Retrieved 10 April, 2009, from
http://www. Webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_outros-bernie1.html.

Doğan, M. ve Kararakırık, E. (Ed.). (2013). *Matematik Eğitiminde Teknoloji Kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık ve Atlas Kitapçılık.

Gorghiu, G., Gorghiu, L., Gonzalez, V., & Garcia de la Santa, A. (2005). WebQuest in the Classroom–Analysis of its Impact. *Recent Research Developments in Learning Technologies. Badajoz, Spain: FORMATEX*, 625-629.

Halat, E. & Jakubowski, E. (2001). Teaching Geometry Using Webquests. *Proceedings of the19th International Conference on Technology and Education*, Tallahassee, Florida.

Halat, E. (2005). Webquest' in Öğretim Amaçlı Kullanımı*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30 Eylül 2005 Denizli.

Halat, E. (2007). Matematik Öğretiminde Webquest ' in Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Elementary Education Online*, 6(2), 264-283.

Halat, E. (2008). The Effects of Designing Wbequests on the motivation of pre-service elemantary school teachers. *International J. Mathematics Education Science and Technology*, 39, 793-802.

Halat, E., & Peker, M. (2011). The impacts of mathematical representations developed through WebQuest and spreadsheet activities on the motivation of pre-service elementary school teachers. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *10*(2).

Her, E. S., & Lee, K. H. (2003). Effect-evaluation of nutritional education program using internet for school children. *Korean Journal of Nutrition*, *36*(5), 500-507.

Kay, R. H. (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: A review of the literature. Journal of research on technology in education, 38(4), 383-408.

Kurtuluş, A., Ada, T., & Yanık, B. H. (2014). Bir Ortaokul Matematik Öğretmeninin WebQuestin Uygulamasına Yönelik Görüşü. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* – ENAD, 2(1), 87-106.

Kurtuluş, A. ve Kılıç, R. (2009). Webquest Destekli İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Erişiye Etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4, (1), 62-70.

Lipscomb, G. (2003). "I Guess It Was Pretty Fun": Using WebQuests in the Middle School Classroom. *The Clearing House*, *76*(3), 152-155.

Livingstone, S., & Bober, M. (2004). Taking up online opportunities? Children's uses of the Internet for education, communication and participation. *E-Learning and Digital Media*, *1*(3), 395-419.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (MEB). (1968). *İlkokul Matematik Programı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *Ortaöğretim Matematik (9,10,11 ve 12) Sınıflar Dersi Öğretim Programı*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıf Öğretim Programı,* Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015). *İlkokul Matematik Dersi (1, 2, 3, ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara.

Noss, R. (1988). The Computer as a Cultural Influence in Mathematical Learning. *Educational Studies in Mathematics*, 19(2), 251-268.

Orme, M. P., & Monroe, E. E. (2005). The nature of discourse as students collaborate on a mathematics WebQuest. *Computers in the Schools*, *22*(1-2), 135-146.

Öksüz, C. Ve Uça, S. (2010). "Webquest" Kullanımına İlişkin Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 131-149.

Özmantar, M.F., Öztürk,A. & Bay, E. (Ed.).(2016). *Reform ve Değişim Bağlamında İlkokul Matematik Programları.* Ankara: Pegem Akademi.

Peker, M., & Halat, E. (2009). Teaching anxiety and the mathematical representations developed through WebQuest and spreadsheet activities. *Journal of Applied Science*, 9(7), 1301-1308.

Perkins, R., & McKnight, M. L. (2005). Teachers' attitudes toward WebQuests as a method of teaching. *Computers in the Schools*, *22*(1-2), 123-133.

So, H.-J., & Kim, B. (2009). Learning about problem based learning: Student Teachers integrating technology, pedagogy and content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(21), 101-116.

Yang, K. H. (2014). The WebQuest model effects on mathematics curriculum learning in elementary school students. *Computers & Education*, *72*, 158-166.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 22 ISSN: 2146-9199

MUHASEBE EĞİTİMİNDE EĞİTİM STANDARTLARININ ÖNEMİ

Yrd. Doç. Dr. Aysel Güney
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Muhasebe Denetim Bölümü
aysel.guney@bilecik.edu.tr

Özet
Uluslararası eğitim standartları; gerekli mesleki bilginin, mesleki becerilerin, meslek değerlerinin, etik ve davranış kurallarının belirlenmesine katkı sağlamak amacı ile (Uluslararası muhasebe eğitim standartları kurulu) IFAC tarafından yayınlanmıştır.

Bu kuruluş, Kasım 2001'de Eğitim Standartlarının geliştirilmesi kararı aldı ve tartışma taslakları Temmuz 2002'de yayınlandı. Standartlar 8 başlıktan oluşmaktadır. Daha sonra görüşler değerlendirildi ve Uluslararası Eğitim Standartları (1-6) Ekim 2003'te yayınlandı. Yapılan çalışmalarda akademisyenlerin, işverenlerin desteği ile IES7 (sürekli mesleki gelişim) Mayıs 2004'te yayınlandı ve 1Ocak 2016 da yürürlüğe girdi.

Uluslararası eğitim standartları ile hedeflenen amaçları şöyle sayabiliriz:
Eğitim için küresel ölçekte tutarlı bir çerçeve sağlamak, Muhasebe eğitimi süreçlerinde tutarlılığı ve yakınlaşmayı sağlamak, Muhasebe mesleğinin tüm dünyada eğitimi için kıyas ölçütlerinin belirlenmesini sağlamak, Muhasebe eğitiminde kalite ve tutarlılığı sağlamak.

Uluslararası eğitim teknolojileri birliği de teknolojinin eğitimde kullanılması ile ilgili standartları oluşturma çalışmalarıyla eğitimde meslek becerilerinin geliştirilmesinde ortak bir zemin oluşturmaya çalışmaktadır. Bu çalışmada eğitim standartlarının muhasebe eğitimine getirdiği unsurlar ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Standart, Muhasebe.

THE IMPORTANCE OF EDUCATION STANDARDS IN ACCOUNTING EDUCATION

Abstract
International education standards; IAES (International accounting education standards board) has been published for the purpose of contributing to the determination of necessary professional knowledge, professional skills, occupational values, ethical and behavioral rules.

This organization decided in November 2001 to develop Training Standards and and discussion drafts were published in July 2002. The views were then assessed and the International Education Standards were published in (1-6) October 2003. IES 7 (Continuing professional development) was published in May 2004 with the support of academicians and employers and it came into force in January 2016.

International education standards and objectives are as follows;
To provide a consistent framework for education on a global scale, to ensure consistency and convergence in accounting education processes, to ensure that the accounting profession sets benchmarks for education all over the world, to provide quality and consistency in accounting education.

The International Association of Educational Technologies is trying to establish a common ground in the development of professional skills in education through the establishment of standards for the use of technology in education. In this study, the factors that education standards bring to accounting education will be discussed.

Keywords: Education, Standard, Accounting.

GİRİŞ

Meslek mensupları,muhasebenin gelişmesinde büyük ve etkin rol oynamaktadırlar. Bubağlamda, muhasebe meslek mensuplarının eğitimi ve alanda yaşanan değişikliklere karşı güncel kalmalarının sağlanabilmesi, muhasebenin gelişmesinde çok önemli yer tutmaktadır. Mesleki eğitimin sadece teknik bilgiden oluşmadığı , beceri, etik, sorumluluk ve şeffaflık gibi yeterliklerde gerektiği kabul edilmektedir. Muhasebe eğitiminin ne denli kaliteli olduğunun tespitine destek veren unsurlardan belki de en önemlisi, muhasebe ve denetim standartlarının muhasebe meslek mensupları tarafından etkili bir şekilde uygulanıp uygulanmadığıdır (Crawford ve diğerleri, 2014: 69).

Muhasebe mesleğinin dünya çapında ve koordine bir şekilde gelişmesini ve ilerlemesini amaçlayan IFAC,mesleğinin en iyi şekilde icra edilebilmesi için çeşitli alanlarda standartlar ve yönergeler yayınlamaktadır. IFAC tarafından hazırlanan Profesyonel Muhasebeciler için Uluslararası Eğitim Standartları taslaklarında, profesyonel muhasebecilerin öğrenme ve gelişim gerekleri aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır (IFAC Education Committee, 2002).

- Giriş şartları
- Mesleki eğitim
- Mesleki beceri ve genel eğitim
- Mesleki değerler ve ahlak kuralları (etik)
- Staj şartları
- Mesleki yeterliliğin ölçülmesi
- Sürekli mesleki eğitim ve gelişim.

Günümüzün profesyonel muhasebecilerinin, muhasebe bilgi ve becerilerinin yanında, gerektiğinde girişimci, iş ortağı, finansal analist, iyi satışçı, mükemmel iletişim kurabilen, yetenekli müzakereci, halka ilişkiler sorumlusu ve birinci sınıf yönetici olabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Mesleğe ne kadar nitelikli kişiler yönlendirilirse ve standartlar ne kadar yüksek tutulursa mesleğin kalitesi de o kadar yükselecektir.

Bu anlamda yapılacak iki şey vardır. Birincisi birikimi ve zihinsel kapasitesi yüksek, olaylara global açıdan bakabilen ve değişime ve gelişme açık kişileri mesleğe çekmek; ikicisi muhasebeci olmayı düşünen adayların mevcut becerilerini ve kapasitelerini artırmaya yönelik olarak yeterlilik öncesi standartları net olarak ortaya koymaktır (IFAC Education Committee 2002).Bu evrede muhasebe eğitimi ve bu eğitimde verilmesi gereken nitelikler devreye girmektedir.

Uluslararası eğitim standartları ile hedeflenen amaçlar, Eğitim için küresel ölçekte tutarlı bir çerçeve oluşturmak, Muhasebe eğitimi süreçlerinde tutarlılığı ve yakınlaşmayı sağlamak, Muhasebe mesleğinin tüm dünyada eğitimi için kıyas ölçütlerini belirlemek, Muhasebe eğitiminde kalite ve tutarlılığı sağlamaktır.Ayrıca; Uluslararası eğitim teknolojileri birliği de teknolojinin eğitimde kullanılması ile ilgili standartları oluşturma çalışmalarıyla eğitimde meslek becerilerinin geliştirilmesinde ortak bir zemin oluşturmaya çalışmaktadır.

EĞİTİM STANDARTLARININ KONUSU

Muhasebe meslek mensuplarının yeterlikleri ve muhasebe mesleğinin gelişimi çerçevesinde, muhasebe eğitiminin uluslararası alanda belirli bir kalite düzeyinde gerçekleştirilmesi ve yeknesaklığın sağlanabilmesi için Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu (IAESB) tarafından Uluslararası Eğitim Standartları (IES) yayınlanmıştır. Sekiz adet IES yayınlanmıştır (IFAC – International Federation of Accountant).

Uluslararası Eğitim Standartları, ruhsat sahibi muhasebecilerin öğrenme gereksinimleri için, eğitim, uygulama tecrübesi (staj) ve öğretimi de kapsayan ölçütler koyarak muhasebe mesleğini daha ileriye götürmeyi amaçlamıştır. Standartların bir amacı da fiilen alınması gereken dersleri önermekten ziyade kapsama dahil edilmesinde yarar görülen konuları belirlemektir.Çünkü, belirlenen konular dünyanın

farklı kesimlerinde farklı şekillerde tanımlanmaktadır.(IFAC Education Committee, 2002) İstenen öğrenme düzeyi farklı muhasebe kuruluşları arasında ve farklı zamanlarda çeşitlilik gösterebilmektedir. Müfredat önemli ölçüde, bilgi seti, beceriler ve belirli bir ülkeye, bölgeye, kültüre veya günümüzün profesyonel muhasebecisi tarafından daha geniş global bir perspektifte tanınan meslek örgütüne bağlı olan mesleki değerler tarafından belirlenmektedir. Standartlara uyulması gereklilik olduğu halde, bu konu farklı ülkelerde farklı şekillerde yorumlanmaktadır(IFAC Education Committee,2002) Bu standartlar aşağıdakilerin oluşturulması doğrultusunda belirlenmiştir (IFAC Education Committee, 2002).

- Yeterlilik için gerekli muhasebe eğitimi ve stajının amacı;
- Kendi meslek kuruluşlarına üye olabilmek ve mesleğini sürdürebilmek için profesyonel muhasebecilerin sahip olması gereken asgari muhasebe eğitimi ve stajı ölçütleri. Bu ölçütlerin kapsamı:

-Muhasebe, finans ve ilgili bilgi, örgüt ve işletme bilgisi, bilişim teknolojisi ile ilgili bilgi, mesleki değerler, meslek ahlakı ve kültürel değerleri kapsayan mesleki eğitim;
-Giriş şartları, mesleki beceri ve genel eğitim, uygulama tecrübesi ve öğretim gerekleri ile sürekli mesleki eğitim ve gelişim (continuing professional education and development - CPD);

- Mesleki yeterliliğin ölçülme kriteri.

EĞİTİM STANDARTLARININ UYGULANMASI

Uluslararası Eğitim Standartları, profesyonel muhasebecilerin öğrenme ve gelişim gereklerini aşağıdaki başlıklarda toplamıştır (IFAC Education Committee, 2002).

- Giriş şartları
- Mesleki eğitim
- Mesleki beceri ve genel eğitim
- Mesleki değerler ve ahlak kuralları (etik)
- Staj şartları
- Mesleki yeterliliğin ölçülmesi
- Sürekli mesleki eğitim ve gelişim.

Amaç, bu unsurların uygun bir şekilde birleştirilmesiyle yeterli profesyonel muhasebeciler yetiştirmektir. Bu nihai amaca ulaşıldığı sürece, yukarıdaki unsurların bileşimi değişiklik gösterebilir. Mesleki eğitim, profesyonel mesleki eğitime yönelik bir üniversite diploma programında veya diğer programlarda öğrenim sürdürülmesi sırasında alınan genel eğitim sırasında da kazanılabilir. Alternatif olarak, mesleki eğitim, başka bir yüksek eğitim programının tamamlanmasından sonra ileri düzey bir eğitim ile de edinilebilir. Staj ise eğitimden önce, eğitimden sonra, eğitim sırasında veya bunların bir kombinasyonu şeklinde de olabilir. Verilen Eğitim süreci yarı-zamanlı (part-time) veya tam zamanlı (full-time) şekilde olabilir (IFAC Education Committee, 2002).

Eğitim standartlarında, temel varsayım, işteki yeterliliklerini gösterebilmek için profesyonel muhasebecilerin tanımlanmış bir bilgi, beceri ve değerler setine ihtiyaç duymasıdır. Bu set oldukça kapsamlıdır Yeterlilik akademik çalışma, staj ve öğretim ile kazanılacaktır. Özellikle yüksek öğretimde muhasebe eğitimi veren eğitimciler, uluslararası muhasebe mesleğinin değişen ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Yeterlilik öncesi eğitim sırasında, eğitim yöntemleri, öğrencilere yeterlilik sonrası kendi kendine öğrenmeyi sağlayacak araçlar üzerinde odaklanmalıdır. Bu bakımdan, eğitmenler "öğrenci-merkezli" (learner-centered) öğretim metotlarının yaygın bir şekilde kullanımı konusunda eğitilmeli ve teşvik edilmelidir(IFAC Education Committee,2002). Meslekte başarı, yaşam boyu öğrenimin tesis edilmesini sağlama amacının başarılması, mesleki yeterlilikte esas olan bilgi, beceri ve mesleki değerlerin öğretilmesini gerektirir. Bir temele dayalı öğrencilerin sağlanması staj kadar muhasebe eğitimi programının odağı olmayı gerektirir.Bu nedenlede uluslararsı eğitim standartları muhasebe eğitimi içinde büyük bir öneme sahiptir vr muhasebe eğitiminin çerçevesini çizerken akademik yaşamada ve meslek yaşamında muhasebe eğitimine yol göstermektedir.

MUHASEBE EĞİTİMİ

Geçmişte,tüm toplumlarda muhasebe mesleği önemli bir rol oynamıştır. Profesyonel muhasebecilerinin, elde ettikleri muhasebe bilgi ve becerilerine ilaveten, gerektiğinde girişimci, iş ortağı, finansal analist, iyi satıcı, mükemmel iletişim kurabilen, yetenekli müzakereci, halka ilişkiler sorumlusu ve birinci sınıf yönetici olabilme becerisine sahip olma ihtiyacı gün geçtikçe artmaktadır.Bu yetenekleri geliştirebilmelerinin başlangıç noktası aldıkları muhasebe eğitimidir. Muhasebe, finans ve bunlarla ilgili bilgi birikimi, profesyonel bir muhasebeci olarak başarılı bir kariyer için esas olan güçlü teknik altyapıyı sağlar Bu bilgi birikiminin elde edilebileceği ye ise alınan muhasebe eğitimidir.

Muhasebe eğitiminde, kariyerlerine muhasebeci olarak başlayacak öğrencilere bir diploma düzeyinde gerekli teorik ve teknik muhasebe bilgisinin verilmesi ve mesleki değerlerin ve ahlak kurallarınında öğretilmesi gereği vardır.MUhasebe eğitiminde verilecek bilgileri ve öğretilecek konuları şöyle sayabiliriz: (IFAC Education Committee,2002)

- muhasebe mesleği ve muhasebe felsefesinin tarihi,
- finansal karar alıcıların bilgi ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin muhasebe bilgilerinin oluşturulması
- ulusal ve uluslararası muhasebe ve denetim standartları,
- muhasebeye ilişkin yasal düzenlemeler ve değişiklikler
- yönetim muhasebesi (planlama, bütceleme, maliyet yönetimi, kalite kontrolü ve kıyaslama (benchmarking) gibi işlemlerin tamamı)
- finansal verilerin doğruluğu ve bütünlüğü ile işletme varlıklarının korunmasını sağlayan kontrol kavramları, yöntemleri ve süreçleri,
- vergi hukuku, türk vergi sistemi ve uygulamaları ve bunun finansal ve yönetsel kararlara etkisi,
- mesleğin rolü için uygun olan, kanunları da içeren işletmenin tabi olduğu yasal mevzuata ilişkin bilgi,
- denetim ve diğer güvence hizmetlerinin yapısı ve bunları gerçekleştirmenin kavramsal ve prosedürel dayanakları,
- finansal tablo analizi, finansal varlıklar, sermaye piyasaları hem ulusal hem de uluslararası ve kaynakların yönetimini içeren finans ve finansal yönetim bilgisi,
- işletme danışmanlığı, stratejik yönetim, risk yönetimi
- muhasebe etiği
- kurumsal yönetimde muhasebecilerin rolü,

MUHASEBE EĞİTİMİNDE EĞİTİM STANDARTLARININ ÖNEMİ

Muhasebenin bir bilim ve bilgi sistemine sahip bir alan olarak kabul görmeye başlaması ile muhasebe alanındaki gelişmeler hız kazanmıştır, muhasebe, işletme yönetiminin tüm karar süreçlerine bilgi sunan bir sistemdir. Muhasebeye verilen önemin artması, beraberinde muhasebe mesleğinin şekil ve şartlarının kanunlarla düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Diğer mesleki alanlarda olduğu gibi muhasebe mesleğine yönelik olarak da çok sayıda kanun çıkmıştır.

İngiltere'de 1870, Fransa'da 1881, Amerika'da 1886, Hollanda'da 1895, Almanya'da 1899, İsviçre'de 1941, Arjantin'de 1945, Brezilya ve Meksika'da 1946, Hindistan'da 1949, Yunanistan'da 1950, Nijerya'da ise 1955 yılında mali müşavirlik ve muhasebecilik mesleği kanun ile düzenlenmiştir (TÜRMOB, 2015). 1973 yılında başlatılan girişimler 7 Ekim 1977 tarihinde nihayete erdirilerek, Münih-Almanya'da Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC – International Federation of Accountant) kurulmuştur. IFAC, çeşitli standartlar geliştirmekte ve bunları yayımlamaktadır.

IFAC bünyesinde denetim, etik, kamu sektörü ve eğitim alanlarında standartlar oluşturan dört kurul bulunmaktadır.(IFAC,2015) Bunlardan denetim alanında standartlar geliştiren kurul, Ekim 1977 tarihinde kurulmuş olan Uluslararası Denetim ve Güvence Standartları Kurulu'dur (IAASB - International Auditing and Assurance Standards Board). Etik alanındaki standartları ise yine Ekim 1977 tarihinde faaliyete geçmiş olan Muhasebeciler İçin Uluslararası Etik Standartları Kurulu (IESBA - International Code of Ethics for Professional Accountants) oluşturmaktadır.

Uluslararası Eğitim Standartları (IES – International Education Standards) ise önceleri, Ekim 1977 tarihinde işlerliğe kavuşmuş olan Eğitim Komitesi (Education Committee) tarafından oluşturulurken sonradan komitenin ismi ve yapısı değişikliğe uğramış; Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu (IAESB – International Accounting Education Standards Board) ismiyle faaliyetlerine devam etmiştir((IFAC, 2015).

IAESB, gerçekleştirdiği faaliyetlerine ilişkin İstişari Danışma Grubu'ndan (Consultative Advisory Group – CAG) görüş almaktadır. Yapılan uygulamaların ve faaliyetlerin yeterli ve sürdürülebilir olması açısından yönlendirmelerde bulunan CAG; IAESB'ın ajandası, projelerinin zaman çizelgeleri, önceliklerinin neler olması gerektiği, gelecekte ihtiyaç duyulması muhtemel değişiklikler gibi konularda tavsiyelerde bulunmaktadır (CAG, 2016).

IES, Avrupa Birliği'nde benimsenen yaşam boyu öğrenme yaklaşımını savunmakla birlikte muhasebe eğitiminde kaliteyi, yeknesaklığı ve tutarlılığı sağlamayı amaçlamaktadır. IAESB tarafından sekiz adet eğitim standardı oluşturulmuştur.

Bunları, (1) mesleki yeterlik sınavı öncesi uyulması gereken kurallar, (2) yeterlik sınavının yapılma sürecine ilişkin kurallar ve (3) yeterliğin alınmasından sonra devam edilmesi gereken eğitim ve diğer düzenlemeler şeklinde özetlemek mümkündür (Uyar, 2008: 81).

Ayrıca bu standartlar IFAC tarafından genel eğitim ve mesleki eğitim olmak üzere iki grupta yer almaktadırlar (Özbirecikli, 2007: 80). IES'in yerel kuralların üzerinde olmadıklarını ve tanımlayıcı bir niteliği sahip olduklarını da unutmamak gerekmektedir (Pekdemir, 1999: 2).

Muhasebe mesleğinin kariyer süreci, eğitim, uygulama deneyimi (staj) ve sınav evrelerinden oluşmaktadır. Başka bir deyişle, muhasebe mesleğine girişin koşulları, eğitim, uygulama deneyimi (staj) ve sınav süreci ile belirlenir.

Muhasebe eğitimi hem de muhasebe uygulamaları açısından dünya genelinde kapsayıcı birlikler oluşturabilmek, emsal uygulamaların sağlanabilmesi açısından son derece önemlidir. Bu bağlamda (1) Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu'nun (IAESB) - Uluslararası Eğitim Standartları'nın (IES), (2) Muhasebeciler İçin Uluslararası Etik Standartları Kurulu'nun (IAASB) - Uluslararası Denetim Standartları'nın (ISA) ve (3) Uluslararası Muhasebe Standartları Kurulu'nun (IASB) - Uluslararası Muhasebe Standartları (IAS) ile Uluslararası Finansal Raporlama Standartları'nın (IFRS) hep birlikte uygulanmasında fayda vardır (Crawford ve diğerleri 2014, 69).

Muhasebe uygulamaları, dünyada genel geçer kabul gören yaklaşımlara bağlı olarak gelişecektir. Uluslararası Eğitim Standartları ISA, IAS ve IFRS kadar yaygın bilinirliğe sahip değildir. Dolayısıyla, muhasebe alanında faaliyet gösteren birçok kişi tarafından detaylarının bilinmediğini söylemek mümkündür. ISA ve IAS/IFRS ile karşılaştırıldığında; IES'in genel geçer kabul görmesinin ve benimsenmesinin önünde iki önemli engelin olduğu görülmektedir (Crawford ve diğerleri, 2014: 70).
-IES'den farklı olarak ISA ve IAS/IFRS yasal geçerliliğe sahiptirler.
-IES'in hedef kitlesi çeşitlilik bakımından oldukça farklılaşmaktadır.

IAESB tarafından Uluslararası Eğitim Standartları'na yönelik çalışmalar, Kasım 2001 tarihinde başlamıştır. Bu tarihte söz konusu standartların geliştirilmesine karar verilmiş ve bu doğrultuda 2003 yılında IES 1-6 yayımlanmıştır.2004'te IES 7, 2006 yılında ise IES 8 duyurulmuştur.Uluslararası eğitim Standartlarına gore;(Uluslararası eğitim bildirileri el kitabı,2015).
-Giriş gereklilikleri olarak adlandırılan IES 1, muhasebe mesleği eğitimi programına giriş için gereken şartları içermektedir. Burada aranan temel unsur, muhasebe eğitimi alacak kişilerin söz konusu eğitime başlamadan önce sahip olmaları gereken temel muhasebe bilgilerinin düzeyinin tanımlanmasıdır.
-IES 2, muhasebe mesleği eğitim programlarının içeriğine yer vermektedir.
-IES 3, sahip olunması gereken mesleki becerileri kapsamaktadır.
-IES 4, Mesleki değerler, etik ve davranış kurallarını kapsamaktadır.

-IES 5, Uygulama deneyimi ile ilgili gereklilikler olarak nitelendirilen kuralları kapsamaktadır.
-IES 6, mesleki becerilerin ve yeteneklerin değerlendirilmesine yönelik bir standarttır.
-IES 7'nin kapsadığı konu, sürekli mesleki gelişimdir.
-IES 8, Profesyonel denetçiler için gerekli yeterlik şartlarını kapsamaktadır.

Görülebileceği gibi, Uluslararası Eğitim Standartları, muhasebe eğitimini küresel seviyede yeknesak hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda IES, muhasebe eğitimi alanında uygulamalar arasında tutarlılık sağlayarak, bilgi ve beceri gereklilikleri kapsamında muhasebe mesleğinin dünyada süreklilik arz eder şekilde saygın bir konumda tutulmasına katkı vermektedir.

ULUSLARARASI EĞITIM STANDARTLARININ MUHASEBE EĞİTİMİ AÇISINDAN TÜRKIYE' DEKI UYGULAMASI

IES'in bir yansıması olarak Türkiye'de eğitim ve staj çalışmalarına ilişkin çerçeve TESMER tarafından belirlenmektedir ve IES doğrultusunda düzenlemeler yapılmaktadır (TESMER, 2015).
- IES 1, muhasebe meslek eğitimi programına giriş için gereken şartları içerir. Bu bağlamda IES 1'in Türkiye'de ne denli uygulandığının değerlendirilebilmesi için, 3568 Sayılı Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu ile 5786 Sayılı Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun göz önünde bulundurulmalıdır.

-IES 1'de muhasebe meslek mensuplarının yüksekokul ya da fakülte mezunu olma şartı aranmaktadır. Türkiye'de serbest muhasebeci mali müşavir olabilmek için işletme, iktisat, maliye, kamu yönetimi, hukuk, muhasebe, bankacılık ve siyasi bilimler dallarında en az lisans seviyesinde eğitim almış olma şartı aranmaktadır. 3568 Sayılı Kanun'un 5. Maddesine göre "ön lisans seviyesinde öğrenim görenler ile ticaret liseleri ve maliye meslek liselerinden mezun olanlar serbest muhasebeci olabilirken serbest muhasebeci mali müşavir olamamaktadır". Dolayısıyla IES 1'in Türkiye'de uygulandığını söylemek mümkündür.

-Muhasebe mesleği eğitim programlarının içeriğini oluşturan IES 2'de, meslek mensubu olabilmek için gerekli bilgi ve yetenekler üç başlık altında toplanmıştır. Türkiye'de hem TESMER hem de muhasebe eğitimi veren üniversiteler tarafından (1) muhasebe, finans alanları ile (2) örgüt ve iş bilgisi alanlarına yönelik yeterli seviyede bilginin verildiği görülürken; (3) bilgi teknolojisi bilgisi konusunda verilmesi gereken bilgi kapsamının genişletilmesi gerektiği söylenebilir. Bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ile muhasebe alanında bilgisayar kullanımında artış olmasının yanı sıra internet tabanlı finansal raporlamaya da geçiş söz konusu olmuştur. Bu sayede işletmeler finansal raporlarını eşanlı olarak yayınlayabilmektedirler (Uyar ve Ünlüsoy, 2007: 2-3). Ayrica, muhasebe denetçileri, denetim faaliyetleri sırasında bilişim teknolojilerini sıklıkla kullanmaya başlamışlardır (Alvin ve Loebbecke, 1997: 528). IES 2'nin, bilişim teknolojilerine verilen ağırlık göz ardı edildiği takdirde, Türkiye'de kısmen geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

-IES 3, muhasebe alanında sahip olunması gereken mesleki becerileri kapsamına almıştır. Zihinsel ve entelektüel beceriler, teknik ve işlevsel beceriler, kişisel beceriler, kişilerarası ve iletişim becerileri, örgütsel ve iş yönetimi becerileri hem TESMER'in hem de ilgili alanlarda eğitim veren üniversitelerin programlarında yer almaktadır. Türkiye'deki staj programları sırasında muhasebe meslek mensubu adaylarının, TESMER'in ölçütlerine uygun bir eğitim aldıklarını söylemek mümkün olmayabilir.

-Mesleki değerler, etik ve davranış kurallarını içeren IES 4'te sosyal sorumluluk, tarafsızlık, güvenilirlik, dürüstlük, şüphecilik ve bağımsızlık gibi unsurların yer almasının yanında, standartta en önemli unsur etik kavramıdır. TÜRMOB tarafından "Profesyonel Muhasebeciler İçin Etik Kuralları El Kitabı" da yayınlanmıştır. IES 4'te yer alan mesleki değerler, etik ve davranış kurallarının Türkiye'de verilen eğitimlerde yer aldığını ve IES 4'ün Türkiye'de geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

-IES 5, uygulama deneyiminin önemine ve staj için gerekli olan niteliklere değinmektedir. Standartta temel olarak staj şartları yer almaktadır. Türkiye'de bu açıdan eksiklikler söz konusudur. Ancak konuya

sadece staj süresi ve normatif unsurlar açısından bakıldığında, IES 5'in Türkiye'de geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

-IES 6, mesleki becerilerin ve yeteneklerin değerlendirilmesine yönelik bir standarttır. Söz konusu standarda göre adayın kazandığı teorik ve pratik bilgiler yeterlikleri açısından değerlendirilmektedir. TESMER tarafından adayın aldığı eğitimlerin teorik açıdan değerlendirilmesi yapılmaktadır. IES 6'nın Türkiye'de tüm yönleriyle geçerli olduğunu söylemek mümkün değildir.

-IES 7 sürekli mesleki gelişimin izlenmesi ve yürütülmesine yönelik bir standarttır, yaşam boyu öğrenme meslek mensupları için bir kural haline getirilmiştir. iş yaşamlarında başarılı olmak isteyen muhasebe meslek mensupları, kendilerini sürekli bir şekilde geliştirme yolunu seçmekte ve gerekli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmak için çaba sarf etmektedirler. TÜRMOB, adaylar meslek mensubu olduktan sonra da çeşitli çalıştaylar ve sempozyumlar düzenleyerek muhasebe alanında yaşanan son gelişmeleri duyurmaktadır. TÜRMOB'un Sürekli Mesleki Eğitim Yönergesini Kabul ederek yaşam boyu muhasebe eğitimini benimsemiştir. Bu nedenle IES 7'nin Türkiye açısından geçerliliğinden net bir şekilde bahsedilebilir.

-Profesyonel denetçiler için gerekli yeterlik şartlarının yer aldığı IES 8'de, denetime özgü gerekli bilgi ve becerilerin yanı sıra göz önünde bulundurulması gereken etik kurallar da bulunmaktadır, denetçi bilgi teknolojilerindeki hızla değişime uyum sağlarsa hem talep edilen konumuna gelecek hem de müşterilerine daha kapsamlı hizmet sunacaktır (Selvi ve diğerleri, 2005: 303). Türkiye'de Kamu Gözetimi ve Denetimi Kurumu bağımsız denetçi olabilmenin şartlarını düzenlemektedir. Bu şartlar hem muhasebe meslek mensubu olup gereken minimum tecrübe süresinin tamamlanmasını, hem de denetim ile ilgili ihtiyaç duyulan eğitimin alınmasını ve sınavlarda başarılı olunmasını kapsamaktadır. Dolayısıyla IES 8 açısından Türkiye'de geçerlik sağlandığını söylemek mümkündür.

SONUÇ

Muhasebe meslek mensuplarının sahip olması gereken nitelikleri ortaya koymayı amaç edinmiş olan Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu-IAESB, yayınladığı sekiz adet eğitim standardı vasıtasıyla, üye ve/veya katılımcı ülkelerdeki muhasebe meslek mensuplarının mesleki yeterliklerinde yeknesaklık ve genel geçer bir kalite düzeyinin sağlanmasını amaçlamaktadır. Ayrıca hayat boyu öğrenme kavramı çerçevesinde muhasebe meslek mensuplarının sürdürülebilir gelişimini hedeflemektedir.Muhasebe eğitimi açısından, Uluslararası Eğitim Standardının 5 tanesinin Türkiye'de tam anlamıyla uygulandığını ve bu açıdan geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

IAESB muhasebe meslek mensuplarının sürekli gelişimine, profesyonel muhasebecilerin yetiştirilmesine ve ön yeterlilik eğitimine katkı sağlamak amacıyla, kamu yararını gözeterek, yüksek kalitede standartlar ve ilkeler geliştirmekte ve muhasebe eğitiminin dünya çapında gelişimi ve güçlendirilmesi amacına yönelik çalışmalarda bulunmaktadır.

IFAC eğitim standartlarının amacı; üniversitelerden ayrı ve bağımsız olarak, kariyerleri süresince topluma ve mesleklerine olumlu katkılarda bulunacak, deneyimli ve güncel bilgilerle donatılmış muhasebeciler yetiştirmektir.

Bu yüzden uluslararası eğitim standartları muhasebe eğitimi içinde büyük bir öneme sahiptir. Muhasebe eğitiminine yön veririken aynı zamanda yaşam boyu muhasebe eğitimini yönlendirmektedir.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alvin, A. Arens ve James K. Loebbecke (1997). "Auditing: An Integrated Approach", Prentice Hall, 7th Edition.

Crawford L., Helliar C., Monk E., Veneziani M. (2014). "International Accounting Education Standards Board: Organisational Legitimacy Within the Field of Professional Accountancy Education", Accounting Forum, 38, 67-89.

CAG. "Consultative Advisory Group", http://www.iaesb.org/consultative-advisorygroup, 2016.

IFAC Education Committee (2002), Content of Professional Education Programs: Proposed International Education Standarts for Professional Accountants, Exposure Draft.

IFAC Education Committee (2002), Introduction to International Education Standarts for Professional Accountants, Exposure Draft.

IFAC Education Committee (2002), Content of Professional Education Programs: Proposed International Education Standarts for Professional Accountants, Exposure Draft.

IFAC Education Committee (2002), Professional Values and Ethics: Proposed International Education Standarts for Professional Accountants, Exposure Draft.

IFAC Education Committee (2002), Experience Requirements: Proposed International Education Standarts for Professional Accountants, Exposure Draft.

IFAC. (2015). "International Federation of Accountants", www.ifac.org

Özbirecikli, M. "Ana Hatlarıyla IFAC Muhasebeci Eğitimi Standartları", Muhasebe ve Finansman, 2007, Ocak, 73-80.

Pekdemir, R(1999). "Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu Eğitim Komitesi Sidney Toplantısından Notlar", İSMMMO, Mali Çözüm, 47, 1-8.

Selvi Y. A. Türel, B. Şenyiğit. "Elektronik Bilgi Ortamlarında Muhasebe Denetimi", I. Uluslararası Muhasebe Denetimi Sempozyumu ve VII. Türkiye Muhasebe Denetimi Sempozyumu, 20-24 Nisan 2005, Türkiye, 301-315.

Uyar, S. (2008) "Uluslararası Eğitim Standartları (IES) ve Akdeniz Üniversitesi'nde Muhasebe Eğitimi", Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi 1, 79-107.

Uyar S. ve Ünlüsoy E. "Uluslararası Eğitim Standartları (IESs) ve Eğitim Uygulamaları Açıklamaları (IEPSs) Çerçevesinde Bilgi Teknolojileri ile Muhasebe ve Denetim İlişkisi", İZSMMMO, Türkiye Muhasebe Standartları Sempozyumu XI, 26-30 Ekim, 2007, Antalya, 1-22.

Uluslararası eğitim bildirileri el kitabı, 2015, TÜRMOB.

TESMER (2015) www.tesmer.org.tr

TÜRMOB (2015) www.turmob.org.tr

3568 Sayılı Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu.

5786 Sayılı Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 23 ISSN: 2146-9199

KURUMSAL RİSK YÖNETİMİNİN SİGORTA SEKTÖRÜNE YANSIMALARI

Doç. Dr. Feride Hayırsever Baştürk
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Bankacılık ve Finans Bölümü
feride.basturk@bilecik.edu.tr

Özet
Sigortacılık alanında çalışan bir grup araştırmacı, 1950 ve sonrasında risk yönetimi kapsamında yapılan ilk akademik çalışmaları gerçekleştirmiştir. İlerleyen yıllarda risk tehlike ve kredi riskini kapsarken, 1980'li yıllarda bu kapsama piyasa riski eklenmiştir. 2000'li yıllarda ise kurumsal yönetim anlayışının gelişmesine bağlı olarak kurumun karşı karşıya kaldığı tüm riskler bu kapsama alınmıştır. Kurumsal risk yönetimi, kurumu bir bütün olarak ele alan, kurumda değer yaratmayı ve korumayı etkileyebilen riskleri ve fırsatları tanımlama, değerlendirme ve yönetme süreci olarak tanımlanabilir.

Kurumsal risk yönetimi anlayışına bağlı olarak geliştirilen modeller kurumların ihtiyaçları ve özelliklerine göre şekillenebilir. Bu kapsamda eğitim çalışmaları ile kurumsal risk yönetimi kültürünün oluşturulması önemli hale gelmiştir. Sermaye yeterliliği kapsamında geliştirilen Basel süreçleri de bu risk modellerinden birisidir. Benzer şekilde sigorta sektörü için de Solvency uygulamaları buna örnek olarak verilebilir. Böylece sigorta şirketlerinin de bu süreçleri yönetim ve fiyatlandırma süreçlerinde dikkate almaları gerekli hale gelmiştir. Bu çalışma kapsamında kurumsal risk yönetimi süreçlerinin sigorta sektörü üzerindeki etkileri incelenmiş ve zaman içindeki değişim açıklanmaya çalışılmıştır. Özellikle riskin tanımlaması, analiz edilmesi, ölçülmesi ve risklere uygun çözümlerin belirlenmesi sigorta sektörü için büyük öneme sahiptir.

Anahtar Sözcükler: Kurumsal Risk Yönetimi, Risk Yönetimi ve Sigorta.

REFLECTIONS OF ENTERPRISE RISK MANAGEMENT INTO INSURANCE INDUSTRY

Abstract
A group of researchers working in the field of insurance carried out their first academic studies in the context of risk management in 1950 and after. In the following years, risk includes danger and credit risk; in the 1980s, market risk was added to this coverage. In 2000, all risks faced by the institution due to the development of corporate governance are included in this scope. Corporate risk management can be defined as the process of identifying, assessing and managing risks and opportunities that can impact value creation and value protection in the organization which treats the organization as a whole.

Models developed based on corporate risk management understanding can be shaped according to the needs and characteristics of institutions. In this context, it has become important to establish educational risk management culture with educational activities. Basel processes developed under capital adequacy are also one of these risk models. Similarly, the Solvency applications for the insurance sector can be given as an example. This has made it necessary for insurance companies to take these processes into account in their management and pricing processes. In this study, the effects of institutional risk management processes on the insurance sector are examined and change in its over time has been tried to be explained. In particular, identification, analysis and measurement of risk and determination of the appropriate solutions for the risks have a great significance for the insurance industry.

Keywords: Enterprise Risk Management, Risk Management and Insurance.

GİRİŞ

Son yıllarda finansal kuruluşlarda yaşanan olumsuz durumlara bağlı olarak, finansal sistemde yaşanabilecek krizler veya problemler risklerin yönetilmesi noktasında farklı bakış açıları geliştirilmesine neden olmuştur. Risk yönetimi çerçevesinde risklerin modellenmesinde, analiz edilmesinde ve kurumlarda uygulanmasında farklı yöntemlerin uygulanması gündeme gelmiştir. Risk yönetiminin ilk tekniklerinden olan sigorta yaptırma değişen bu koşullar altında farklı bakış açılarıyla değerlendirilmektedir.

Özellikle sigortacılık sektöründe öngörülemeyen risklerin oluşması durumunda, sigorta şirketlerinin, varlıkları ile yükümlülüklerini karşılama güçlüğü yaşayacakları açıktır. Bunu engellemek için, sigorta şirketlerinin varlıklarının yükümlülüklerini her zaman karşılayabilir olmasına dair sistemler geliştirilmiştir. Bankalarda olduğu gibi, sigortacılık sektöründe de bu konu, "sermaye yeterliliği" kavramı ile ifade edilir(Koç; 2015) Riskin ölçülmesi ve potansiyel zarar ihtimalinin hesaplanmasının amacı, finansal kuruluşun taşıdığı riske karşılık sermaye desteğinin hesaplanması, piyasanın devamının sağlanmasıdır. Bu şekilde finansal kuruluşun tüm borçlarının ödenebileceği ve taahhütlerinin eksiksiz yerine getirileceği piyasa mekanizması kurulmuş olacaktır. İçsel modellerin artmasıyla birlikte, risk yönetiminde ayrıntılı ve istatistiksel yöntemler artmış, beklenmeyen zararın hesaplanması için risk ölçütleri geliştirilmiştir(Kaya, Tokay, Kaya;2014).

Risk yönetimi anlayışı artık sadece finansal kayıpları önlemek adına değil, işletmenin rutin bir süreci olarak görüldüğü ve tüm işletme tarafından dikkat edilmesi gereken bir unsur olduğu anlaşılmıştır. Artık sadece kayıp ve finansal riskler değil, stratejik ve faaliyet riskleri de kapsama alınmıştır. Risk yönetimi çalışmaları artık belirli bir birimde veya departmanda değil, kurumun genelinde bir bütün halinde yürütülmeye başlanmıştır. Bu sürece "Kurumsal Risk Yönetimi" süreci adı verilmiştir(Kırkbeşoğlu, McNeil;2015:24). Kurumsal Risk Yönetimi; şirketi etkileyebilecek potansiyel olayları tanımlamak, riskleri şirketin kurumsal risk alma profiline uygun olarak yönetmek ve şirketin hedeflerine ulaşması ile ilgili olarak makul bir derecede güvence sağlamak amacı ile oluşturulmuş; şirketin yönetim kurulu, üst yönetimi ve tüm diğer çalışanları tarafından etkilenen ve stratejilerin belirlenmesinde kullanılan, kurumun tümünde uygulanan sistematik bir süreçtir(Saka,Uğural:11).

Bu çalışma kapsamında da risk yönetiminden kurumsal risk yönetimi sürecine geçiş ve bu gelişmelerin sigorta sektörü üzerindeki etkisi ele alınmıştır.

RİSK YÖNETİMİ

Risk; kurumların hedeflerine ulaşmasını tehlikeye düşüren, beklenmedik olaylar olarak tanımlanabilir. Risklerin kaynağı, kurumun faaliyet gösterdiği çevredeki belirsizlikler ve gelecekteki bilinmeyen olaylardır. Bu olayların kurum için olumlu ya da olumsuz etkileri olabilmektedir. Bu nedenle her kurum faaliyetlerini sürdürebilmek için bu olayları öngörmek, olumlu etkisi olan fırsatları kurumun lehine kullanmak, olumsuz etkisi olan riskleri ise çeşitli yöntemlerle yöneterek kurumu hedefleri doğrultusunda ilerledikleri yolda tutmak zorundadır. Günümüzde yönetime en fazla güçlük çıkaran sorun, değer yaratma sürecinde kurumun "ne kadar risk üstlenmeye hazır olduğuna" karar verebilmektir. Bu kararı verebilmek için kurumun iyi bir risk yönetim sürecini yerleştirmiş olması gerekmektedir. İyi bir risk yönetimi kuruma şunları sağlamaktadır:

- Kurumun istediği sonucu elde etmesine artan güven
- Tehditleri kabul edilebilir seviyede sınırlamak
- Fırsatlardan yararlanma konusunda elde edilen gerekli bilgiye dayanarak kararlar almak
- Paydaşların kurumun yönetimine ve hüküm verme yeteneklerine olan güvenlerinin artması

Risk yönetimi, iyi yönetimin ve karar almanın ayrılmaz bir unsurudur. Tüm kurumlar fark etseler de etmeseler de risk yönetimi yaparlar. Kimi kurumlar risk yönetimini daha ciddiye alır ve sistematik bir biçimde uygular. Bazıları ise bir sistem olarak algılamamakla birlikte günlük kararları alırken ve kurumu

yönetirken riskleri de yönetirler(Arslan,2008:19). Risk yönetiminde zaman içinde risklere bakış açılarında gelişmeler ve kurumsal bazda değişiklikler söz konusu olmuştur.

GELENEKSEL RİSK YÖNETİMİNDEN KURUMSAL RİSK YÖNETİMİNE GEÇİŞ

Risk yönetimi kavramının yazındaki ilk referansı 1956 yılında Harvard Business Review'da yer almıştır. O zamanlar devrim niteliğinde kabul edilen bu görüş işletmelerin yalın risklerini organize etmekten sorumlu olması gerektiğini savunuyordu. O yıllarda riskin yönetilmesine dair yürütülen tek aktivite sigorta işlemiydi. Bu nedenle risk yöneticisi konumundaki kişiler, sigortacılık bilgisine sahip kişiler olurdu. Ancak riski yönetmede tek stratejinin sigorta olmaması, başka stratejilerin de uygulanabilirliği, risk yönetimi kavramının genişlemesine yol açmıştır.

Risk yönetiminin köklerinde, kurumsal sigorta hizmetinin gerekliliği olmasına karşın, sigorta hizmetinden risk yönetimine geçiş kaçınılmaz evrimsel bir süreçtir. Sigortanın işletme riskleriyle başa çıkmada standart yaklaşım olan geleneksel statüsünü kaybetmesiyle ve sigortaya karşı olan tutumun değişmesiyle risk yönetimi süreci genişleme imkanı bulmuştur. 1970'lere gelindiğinde risk yönetimi anlayışının kredi riskleri ve diğer finansal risklerin yönetilmesi anlayışına dönüştüğü görülmektedir. 1970'lerin sonundaki petrol krizleri gibi gelişmeler sonucunda risk oranlama (rating) ve riski değerlendirme danışma hizmetlerinin ilk adımları atılmaya başlandı. 1980'lerde risk kapsamının merkezinde kredi riski, kayıp riski ve piyasa riski bulunmaktaydı. 1990'lara gelindiğinde ise riskin en önem verdiği konu artık dış etkenlerden kaynaklı zararların en aza indirilmesi değildi. Yöneticiler artık kararların beklenmeyen sonuçları için daha temkinli, önemli kararlar verirken de karşı karşıya oldukları riskler hakkında daha fazla bilgi talep etmek zorunda olduklarının bilincine vardılar. İşletmeler artık iflasa neden olabilecek riskler hakkında endişelenmeye başladılar.

2000'li yıllara gelindiğinde ise, risk yönetimi anlayışı artık sadece finansal kayıpları önlemek adına değil, işletmenin rutin bir süreci olarak görüldüğü ve tüm işletme tarafından dikkat edilmesi gereken bir unsur olduğu anlaşılmıştır. Artık sadece kayıp ve finansal riskler değil, stratejik ve faaliyet riskleri de kapsama alınmıştır. Risk yönetimi çalışmaları artık belirli bir birimde veya departmanda değil, kurumun genelinde bir bütün halinde yürütülmeye başlanmıştır. Bu sürece "***Kurumsal Risk Yönetimi***" süreci adı verilmiştir(Kırkbeşoğlu, McNeil;2015:24).

Kurumsal Risk Yönetimi; şirketi etkileyebilecek potansiyel olayları tanımlamak, riskleri şirketin kurumsal risk alma profiline uygun olarak yönetmek ve şirketin hedeflerine ulaşması ile ilgili olarak makul bir derecede güvence sağlamak amacı ile oluşturulmuş; şirketin yönetim kurulu, üst yönetimi ve tüm diğer çalışanları tarafından etkilenen ve stratejilerin belirlenmesinde kullanılan, kurumun tümünde uygulanan sistematik bir süreçtir(Saka,Uğural:11). Kurumsal risk yönetiminin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- KRY bütün kurumlarda süregelen ve devam eden bir süreçtir.
- Sadece fonksiyon bazında değil, kurumun tamamında uygulanır.
- Tüm aksiyonların hissedarın risk alma isteği ile uyumlu olmasının sağlandığı
- Kurumun her seviyesindeki çalışanlar tarafından etkilenir.
- Strateji belirlemede kullanılır.
- Tüm risklerin yönetildiğine makul bir oranda güvence sağlar.
- Sonuç değil, sonuca ulaşmak için kullanılan bir araçtır (COSO,2004:16).

Kurumsal risk yönetiminin geleneksel risk yönetiminden farkı, riski sadece bir tehdit olarak görmek yerine, bazı durumlarda fırsata bile dönüştürülebileceği düşüncesidir. Örneğin; bir sektör için devlet tarafından çıkarılan yasalar, bazı işletmeleri kapanma noktasına getirebilirken, bu risklere karşı önceden kendini korumaya almış veya kendini yeni şartlara önceden uyumlaştırılmış bir işletmenin pazarda tek olma avantajı yakalaması dahi söz konusu olabilir (Kırkbeşoğlu, McNeil;2015:30).

Kurumsal Risk Yönetimi (KRY), doğmasının en büyük nedenlerinden biri, geleneksel risk yönetimi yöntemlerinin büyük kayıplara engel olamaması ve kendilerinden bekleneni karşılayamamasıdır. KRY geleneksel risk yönetiminden farklı olarak riskleri azaltmaktan çok onları yönetmeye odaklanır. Yönetim

ve tüm birimler için strateji oluşturmaya önem verir. Oluşturduğu stratejiler kurumun en üst kademelerinden başlar ve en küçük birime kadar iner. Geleneksel risk yönetimi bölümler içinde uygulanarak sadece o bölümün karşılaşacağı riskleri bertaraf etmek amacıyla hareket ettiğinden bir bölümdeki risk yönetimi çok iyi işlerken kurumun diğer bölümleri bu konuda başarısız olabilmektedir(Kırkbeşoğlu, McNeil;2015:30). Bu kapsamda Tablo 1'de risk yönetiminden kurumsal risk yönetimine geçiş süreci maddeler halinde yer almaktadır.

Tablo 1: Risk Yönetiminden Kurumsal Risk Yönetimine Geçiş

Risk Yönetiminden	**Kurumsal Risk Yönetimine**
Risk kontrol edilmesi gereken olumsuz bir faktördür.	Risk bir fırsattır.
Risklerin bağımsız analizi	Sistematik, sürekli, kurumsal yaklaşım
Sistematik olmayan risk değerlendirme Süreçleri (Subjektif yaklaşım)	Ortak risk tanımı (Objektif yaklaşım)
"Gelir" e odaklılık	Riske göre ayarlanmış getiri
Risklerin ayrı ayrı takibi	Riske dayalı performans yönetimi
Stratejik ve operasyonel kararlarda gözardı edilen riskler	Risk portföyü yaklaşımı Stratejik ve operasyonel kararlar Risk yönetim maliyetinin optimizasyonu
Risk yönetim uygulamaları bazı departmanları ilgilendirmeyebilir	Risk yönetim uygulamaları tüm departmanlara hitap eder
Risk yönetim uygulamaları iç denetim birimlerince incelenir	Risk yönetim uygulamaları, yönetim kuruluna bağlı risk komitesince incelenir.
Gerekli fakat düşük katma değerli yaklaşım	**Kurum değerinin korunması ve geliştirilmesi**

Kaynak:COSO,2004:17, Kırkbeşoğlu,2015:25.

Kurumsal risk yönetimi, geleneksel risk yönetimi yaklaşımlarından Tabl 2'de yer aldığı gibi; objektif, ölçek, odak, vurgu ve uygulama kavramları bakımından ayrılır. Kurumsal risk yönetimi; strateji, insanlar, süreç, teknoloji ve bilgiyi içerir. Vurgu strateji üzerindedir ve uygulama alanı kurumun genelidir.

Tablo 2: Risk Yönetiminden Kurumsal Risk Yönetimine Geçiş

	Risk Yönetimi	**İşletme Risk Yönetimi**	**Kurumsal Risk Yönetimi**
Odak	Finansal ve tehlike riskleri ve iç kontrol	İşletme riski ve iç kontrol, risk-risk yaklaşımı	İşletme riski, iç kontroller, kurum genelinde risklerin tanımlanması yaklaşımı
Objektif	İşletme değerini korumak	İşletme değerini korumak	İşletme değerini korumak ve güçlendirmek
Ölçek	Hazine, sigorta ve ilgili faaliyetler	İşletme yöneticilerinin sorumluluğu (risk-risk)	Her seviye ve birimi kapsayacak şekilde kurum genelinde uygulama
Vurgu	Finans ve faaliyet	Yönetim	Strateji yerleştirme
Uygulama	Seçilen riskli alanlar, birimler ve süreçler	Seçilen riskli alanlar, birimler ve süreçler	İşletme genelinde tüm değer kaynakları
	Şimdiki Durum Kapasitesi		**Gelecekteki Durum Vizyonu**

Kaynak:Arslan,2008:23

Kurumsal risk yönetiminin odaklandığı konu risk yönetimi süreci ile var olan yönetim sürecini kaynaştırmak, pozitif veya negatif etkisi olabilecek gelecekteki olayları tanımlamak, kurumun bu olaylardan ne kadar etkileneceğini gösteren "olaylara maruz kalma oranını" belirleyip yönetmek için etkili stratejiler geliştirmektir. Kurumsal risk yönetiminin altındaki dayanak noktası her kurumun paydaşlarına değer sağlamak için var olduğudur. Her kurum belirsizlikle karşılaşır ve yönetimin yapması gereken şey; hissedar değerini büyütmeye çabalarken ne kadar belirsizlik kabul edileceğine

karar vermektir. Belirsizlik değeri azaltma veya güçlendirme potansiyeline sahip riskleri ve fırsatları içerir. Kurumsal risk yönetimi kurumun belirsizlikle ve bununla birlikte risk ve fırsatlarla etkili ve verimli bir biçimde başa çıkarak değer yaratma kapasitesini güçlendirmesini sağlar. Değer; yönetim büyüme, hedeflerin getirileri ve alakalı riskler arasında bir denge bulmak için strateji ve hedefler oluşturduğunda ve kurum hedeflerine ulaşmak için faaliyette bulunurken, kaynakları etkili ve verimli olarak dağıttığında en yüksek seviyeye ulaşır(Arslan,2008:20). Kurumsal risk yönetiminin zaman içindeki gelişimi ve literatürde COSO modeli olarak adlandırılan söz konusu araştırma sonuçları dikkati çekmektedir.

COSO Kurumsal Risk Yönetimi Modelinin Gelişimi

2000'li yıllarda Amerika Birleşik Devletlerinde büyük kayıplara neden olan iş skandalları, ekonominin yavaşlamasını işlerde kayıplara neden olması ve dünyadaki gelişmelerin yeni riskleri ortaya çıkarması ile herkes risk yönetiminin öneminin farkına vardı. O döneme kadar kullanılan pek çok risk yönetiminin tekniği bulunmaktaydı. Ancak bunlar yetersiz kalmaya başlamıştı. Kurumların karşı karşıya olduğu her risk alanını kapsıyordu. Yapıların uyumsuzluğu nedeniyle farklı alanları kapsayan risk yönetimi modellerinin bir arada kullandırılması da pek çok probleme neden oluyordu. Riski tartışmak, tanımlamak, değerlendirmek ve yönetmek için ortak bir modele ihtiyaç vardı. Böyle bir modelin oluşturulması projesine COSO (Committee of Sponsoring Organizations) tarafından 2001 yılında ABD'de başlandı. COSO yöneticilerin kurumlarının kurumsal risk yönetimini değerlendirebilecekleri ve güçlendirebilecekleri hazır bir model geliştirmek amacıyla böyle bir çalışmaya başlandı. Çalışma birçok kaynaktan edinilen bilgilerle geliştirildi, birçok farklı tarafı temsil eden birçok kişiden anketler ve diğer yöntemlerle görüşler alındı ve bu sayede edinilen bilgiler de modele girdi oluşturdu. COSO'nun yetki verdiği bir danışma kurulu da sürece katkı sağladı ve rehberlik etti. 2004'ün sonunda COSO kurumsal risk yönetimi modeli basıldı(Ekici,2015:52).

COSO'nun Kurumsal Risk Yönetimi Modeli ile birlikte küresel ölçekte standart olarak uygulanabilir bir rehber ortaya çıkmıştır. COSO'nun Kurumsal Risk Yönetimi Modeli işletmelerin/kurumların farklı özellikleri ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilecek ve işletmelere/kurumlara uyarlanabilecek bir model niteliğindedir. Risk yönetiminde COSO'nun Kurumsal Risk Yönetimi Modeli dışında daha çok finans sektörü tarafından kullanılan BASEL II Prensipleri ve Avustralya Risk Yönetimi ve Standartları bulunmaktadır. Uluslar arası İç Denetim Birim yöneticileri üzerinde yapılan ve 2005 yılında tamamlanan araştırmanın "Hangi risk yönetimi modelini kullanmaktasınız?" sorusuna verilen cevapların sıralaması;

1. COSO Kurumsal Risk Yönetimi Modeli (%37)
2. Diğer (%32)
3. Basel II (%12)
4. Avustralya Risk Yönetimi ve Standartları (%4)
5. Belirsiz (%4)
6. Kullanmayanlar (%10) olarak belirlenmiştir.

COSO Kurumsal Risk Yönetimi Modeli %37 ile en çok tercih edilen model olarak belirlenirken, araştırmaya katılanların %32'si "Diğer" cevabını vermekle muhtemelen kurum içi geliştirilen bir risk yönetim modeli kullandıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan Basel II'yi kullandıklarını belirten (%12) büyük çoğunluğunun bankacılık sektöründe çalıştıkları belirlenmiştir(Ekici,2015:52).

Kurumlar kendi yapıları, yöneticilerin risk yönetimine bakış açıları ve kurum içinde uygulama sürecine bağlı olarak farklı süreçleri izleyerek risk yönetimini yapabilirler. Sistematik ve kompleks bir yapıdan sadece günlük işlemlerin yönetildiği bir yapıya dek kurum kendi stratejilerine göre hareket edebilir. Bu kapsamda Kurumsal Risk Yönetimi süreci aşağıdaki gibi oluşturulabilir.

Kurumsal Risk Yönetimi Süreci

1. ***KRY Ortamının Oluşturulması***
   Kurum içerisinde etkin bir risk yönetiminin kurulabilmesi için öncelikle risk yönetim stratejisinin belirlenmiş ve çalışma ortamının bu stratejiye uygun olarak düzenlenmiş olması gerekir. Risk yönetim stratejisi; kurumun risk yönetim anlayışını, temel prensiplerini, genel risk alma isteğini ve profilini, temel görev ve sorumlulukları gibi konulara açıklık getirmelidir.
2. ***Risklerin Değerlendirilmesi ve Risklerin Belirlenmesi***

Etkin bir KRY sistemi için iyi yapılandırılmış, kapsamlı ve sistematik bir risk belirleme süreci oldukça önemlidir. Şirketler hangi risklerle karşı karşıya olduklarını belirlerken genel çerçeve olarak İş Riskleri Modeli'nden yararlanabilir.

3. Risk yönetim stratejileri

Bu adım, risk yönetim aksiyonları için alternatiflerin belirlenmesi, alternatiflerden en uygun olanına karar verilmesi, uygulama planlarının hazırlanması ve uygulanmasını, özetle risk yönetim stratejilerinin belirlenmesini içermektedir. (Saka,Uğuralp:25)

KRY için altyapı oluşturulup gerekli dönüşüm faaliyetleri yerine getirildikten sonra, artık sistemin işleyişine geçilir. Bu süreç *(1) Eğitimle* başlar. Bu aşamada işletme çalışanlarının KRY'ni kavramaları ve öğrenmeleri sağlanır. Bunun için bir eğitim programı hazırlanır ve kurum için radikal bir dönüşüm yaşanacağının izahı yapılır. Eğitim yalnızca kavramsal değil, aynı zamanda uygulamalı olmalıdır. Daha sonraki aşamada *(2) çalışanların görev ve sorumluluklarının açık bir şekilde belirlenir.* Üçüncü (3) aşamada, KRY politika belgesi olmak üzere standartlar, *rehberler uygulama dokümanları* hazırlanır. Son aşama ise (4) risklerin hangi *yöntem* ile tanımlanacağı, önceliklendirileceği ve risk yönetim çözümlerinin geliştirileceği belirlenir(Kırkbeşoğlu, 2015:31).

Risk yönetimi terminolojisinde, riskle başa çıkmadaki teknikler iki yaygın yaklaşımla gruplandırılmıştır; risk kontrolü ve risk finansmanı. ***Risk Kontrolü***; işletmelerin maruz kaldığı kayıp risklerini en aza indirgemeye odaklanır ve bunlarla ilgili teknikleri içerir. Risk kontrol stratejileri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Kaçınma
- Hasarı Önleme
- Hasarı Azaltma

Risk Finansmanı ise; risk kontrol tekniklerinin uygulanmasından sonra kalan risklerin oluşturduğu kayıpları karşılamak için gerekli olan fonların ayarlanması üzerine yoğunlaşır ve transfer tekniklerini içerir. Risk finansman stratejilerinde ise görüldüğü gibi sigorta da yer almaktadır.

- Riskin üstlenilmesi
- Sözleşmeyle risk transferi
- Finansal risk Yönetimi (Türev ürünler)
- Birleşme ve Ortaklıklar
- Sigorta (Kırkbeşoğlu, 2015:32).

KURUMSAL RİSK YÖNETİMİ VE SİGORTA SEKTÖRÜ

Risk yönetimini riski değerlendirmek ve riskin politik etkisini kontrol etmek için alınan önlemler olarak tanımladığımızda risk yönetiminin uygarlığın başından beri uygulandığını söyleyebiliriz. Ancak risk yönetimini bilinçli kurumsal bir uygulama olarak aldığımızda tarihi çok yenidir. Bu anlamda risk yönetimi teriminin ilk başlangıcı 1950 ve 1960'lara rastlamaktadır. Risk yönetimiyle ilgili ilk adımlar sigortacılık sektöründe atılmıştır. 1967'de Edward Lloyd Londra'da bir kahve dükkânı açmış ve gemicilikle ilgili bilginin değiş tokuş edildiği bir merkez haline gelmiştir. 1696'da Lloyd Listesinin oluşturulması ile bu bilgi aktarımı resmi bir boyut kazanmış ve böylece Lloyd'un kahve dükkânı dünyanın denizcilik sigortasının merkezi olarak gelişmiştir. Zamanla Lloyd daha büyük risk havuzları oluşturarak ve risklerin kapsadığı alanları genişleterek tüm sigortacılık sektöründe lider konumuna yerleşmiştir(Arslan,2008:20). Risk yönetiminin köklerinde, kurumsal sigorta hizmetinin gerekliliği olmasına karşın, sigorta hizmetinden risk yönetimine geçiş kaçınılmaz evrimsel bir süreçtir(Kırkbeşoğlu, McNeil;2015:30).

Sigortacılıkta risk yönetimine tarihsel gelişim açısından bakıldığında; 1997 yılında Sigorta Muhasebesinde Standart Çalışma yapılırken, 1999 yılında Avrupa Birliği'nde Solvency (sermaye yeterliliği) projesi ve 2000'li yıllarda da Solvency öğrenme süreçleri başlamaktadır. Avustralya ve Almanya Solvency dönemleri bunu izlerken, 2002 yılında da AB'de Solvency I çalışmaları gündeme gelmiştir. 2003 yılında Sigorta Sözleşmeleri Taslağı ve yine AB'de Solvency II çerçeve Direktifi'nin hazırlanmasına başlanmıştır. 2004 yılında COSO Kurumsal Risk Yönetimi yerini almıştır. İlerleyen yıllarda İngiltere, İsviçre, Hollanda, İsveç Solvency düzenlemeleriyle ilgili çalışmalar yapılırken, 2006

yılında Basel II uygulamaları da göze çarpmaktadır. 2007-2012 yılları ise AB'de Solvency II Çerçeve Direktifinin kabul edilmesi ve uygulamaya başlanması sürecidir.

Risk yönetiminde son yıllarda entegre risk yönetimi modelleri birçok ülkede uygulamaya konulmaktadır. Risk ölçümünde piyasa, kredi, operasyonel riskler ile sigortacılık riskleri (teknik-underwriting) hesaba katılarak bütünsel analiz yapılmaktadır. Solvency I olarak AB içinde kabul edilen sermaye yeterlilik sistemi temelini 1970'li yıllarda atılmaktadır. Ancak zaman içinde sigortacılık alanında gelişmeler ve risk hassasiyeti yüksek yaklaşımların oluşturulması isteği Solvency II çalışmalarının önünü açmıştır. Özellikle bankacılık sektöründe Basel sürecinde yaşanan güncellemelerin sigortacılık sermaye yeterliliği sistemini etkilediği düşünülmektedir. Solvency II düzenlemelerinde temel amaç şirket iflas riskinin tespiti olup, şirketlerin taşıdıkları riske uygun sermayeye sahip olmaları hedeflenmektedir. Günümüz mali yeterlilik değerlendirmelerinde sigorta şirketlerinin taşıdığı tüm riskler yeterli sermaye hesaplaması yapılmakta, negatif sermaye düzeyine düşülmemesi için modeller geliştirilmektedir(Tiryaki, 2015:278).

Risk yönetimi sürecinin etkin bir şekilde ve izlenebilmesi ve geliştirme önerilerinin oluşturulabilmesi için, her adımın uygun bir şekilde belgelenerek kayıt altına alınması gerekmektedir. Varsayımlar, yöntemler, veri kaynakları, analizler, sonuçlar ve alınan kararların sebepleri belgelenmesi gereken temel konular arasındadır(Kırkbeşoğlu, McNeil;2015:39).

Bir risk yöneticisi için sözleşmeyle, bir risk transferini temsil ederken; sıradan bir kişi için bir risk transferinden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Herhangi bir kişi için sigortanın en önemli özelliği riskin transferi yoluyla zararın ekonomik kaybından korunmaktır(Kırkbeşoğlu, McNeil;2015:37).

Bazı durumlarda risklerin önceliklendirilmesi sonucunda daha ayrıntılı risk analizi yapılması gereği ortaya çıkabilir. Tablo:3'de risklerin önceliklendirilmesinde oluşma sıklıkları ve yapacakları etkinin büyüklüğü açısından değerlendirme metodu anlatılmaktadır.

Tablo 3: Risklerin Önceliklendirme Haritası

Hasar Frekansı		
	Düşük	**Yüksek**
Yüksek	Düşük Frekans, Yüksek Şiddet Depremler Tsunami Büyük müşterilerin batması	Yüksek Frekans, Yüksek Şiddet Büyük danışmanlık firmalarının Profesyonel sorumlulukları Yanlış tedavi
Düşük	Düşük Frekans, Düşük Şiddet Küçük hırsızlıklar Küçük nakliyat kayıpları	Yüksek Frekans, Düşük Şiddet Araç çarpmaları Kırılmalar

Kaynak: Kurumsal Risk Yönetimi,TUSİAD;2008:58

Sigorta, zarar olasılığının düşük olduğu ve potansiyel bir zararın şiddetinin yüksek olduğu zamanlarda özellikle uygun bir risk yönetim aracıdır. Benzer şekilde risk yönetim çözümleri yapılabilir ve diğer yöntemler ile sigorta yaptırma arasındaki farklılıklar da ortaya konabilir.

Tablo 4'den anlaşılacağı üzere firmanın strateji seçimini yaparken dikkat etmesi gereken iki unsur olası bir hasarın sıklığı ve şiddetidir. Bu noktada sigorta çoğunlukla nadiren gerçekleşebilecek ancak gerçekleştiğinde ise yıkıcı veya ekonomik yönden işletmeyi zorlayabilecek riskler için geçerli olmalıdır. Ancak diğer seçeneklerde sigorta her zaman ilk ihtiyaç duyulacak seçenek olmayabilir. Örneğin; firma bir takım eğitimler yoluyla bazı riskleri minimize edebilir veya gerçekleşme ihtimali veya şiddeti zayıf olduğunu düşündüğü riskleri kendi üzerinde tutabilir. Örneğin; bir gıda üreticisi için ürün ambalajlarının hatalı basımı büyük bir risk olarak değerlendirilmeyebilir. Bu nedenle bu tür bir hatanın ekonomik kayıplarından korunmak amacıyla sigorta yapılması şart değildir. Diğer yandan, sıklığı ve şiddeti çok yüksek olan bir risk, tüm firmalar için önemsenmesi gereken konumdadır. Bu tür riski eylemlerle

karşılaşma ihtimali, firma yöneticilerinin o iş kolundan tamamen vazgeçmesi veya kaçınmasına neden olur. Örneğin; savaş dönemi öncesinde Suriye'de yatırımlar yapan bir firmanın, iç savaşla birlikte bu ülkeden tamamen çekilmesi bir kaçınma stratejisidir(Kırkbeşoğlu, McNeil;2015:37).

Tablo 4: Risk Yönetim Çözümleri

	Hasar Sıklığı Düşük	**Hasar Sıklığı Yüksek**
Hasarın Şiddeti Düşük	Risk Üstlenme: İşletme Fayda/Maliyet hesabını dikkate alarak riski kendi üzerinde tutar.	Risk Önleme: Eğer maliyet uygun ise kayıpları önlemek adına işletme bir takım etkinlikler (iş güvenliği eğitimleri gibi) yapar. Eğer uygun değilse risk devredilir.
Hasarın Şiddeti Düşük	Sigorta: Risk, sigorta şirketine devredilir.	Riskten Kaçınma: İşletme riskten kaçınır. Eğer mümkünse riski azaltmak için önlemler alınır. Sigortaya nadiren ihtiyaç duyulur.

Kaynak: Kırkbeşoğlu, Erdem, McNeil, Jon.;2015:37.

Küçük ve orta büyüklükteki işletmeler için sigorta, risk yönetim programlarının temel dayanağı konumundadır. Bazen de işletmeler, kanunların baskısıyla zorunlu olarak sigorta yaptırabilirler. Bazen ise telafisi zor olan büyük potansiyel kayıplara uğramamak adına sigorta yaptırabilirler. Ancak, işletmeler açısından düşündüğümüzde iş sigorta yaptırmakla bitmez. Bu risk yöneticisi için takip edilmesi ve izlenmesi gereken çok daha durum söz konusudur. Bunların arasında bir sigorta şirketi seçmek, bir sigorta acentesi veya aracısı belirlemek ve ihtiyaca tam uyan bir sigorta poliçesi oluşturmak yer alır. Bu süreçte risk yöneticisinin bilmediği konuları veya kapsam dışı halleri mutlaka sigortacısına sorarak öğrenmesi gerekmektedir.

Sigorta kapsamı düzenlendikten sonra dahi risk yöneticisinin işi bitmez. Risk yöneticisi, işletmesinin, sigorta anlaşmasındaki şartlardan herhangi birini ihlal etmediğinden emin olmalıdır. Eğer sözleşme işletmenin bir güvenlik görevlisini işe almasını veya bir yangın fıskiye sistemini kurmasını gerektiriyorsa, bu önlemlerin de alınması gereklidir. Zira poliçenin varlığı veya primin ödenmiş olması sigorta şirketinin hasar anında tazminat ödemesini gerçekleştirmesi için tek başına yeterli değildir. Sigorta teminatı her iki tarafın da azami iyi niyeti üzerine kuruludur. Biz zarar meydana geldiğinde, risk yöneticisi derhal zararı sigortacıya bildirmeli ve zarar sonrası sözleşme yükümlülüklerini tamamına uymalıdır. Özetle bir risk yönetim aracı olarak sigortanın, bir sigorta poliçesi edinmekten çok daha fazlası olduğuna dikkat edilmesi gerekmektedir(Kırkbeşoğlu, McNeil;2015:37).

Risk yönetimi ve sürece bağlı olarak değişen kurumsal risk yönetiminde aşağıdaki nedenlerden kaynaklanan bazı kısıtlamaların olması söz konusudur.

KURUMSAL RİSK YONETİMİNİN KISITLAMALARI

Bir kurumda KRY'nin uygulanması ve KRY'nin etkinliğinin iç denetim mekanizması ile bütünleşmiş olması, kurumun hedeflerine kesin olarak erişeceği ve hiçbir zaman başarısız olmayacağı yönünde yorumlanmamalıdır. Bir başka deyişle, etkin olan bir KRY dahilinde de hatalar yaşanabilecektir. Risk gelecekle bağlantılıdır ve gelecek de belirsizdir. En etkin KRY bile aşağıdaki durumlarda risklerin tespit edilmesi ve hedeflerin gerçekleştirilebilirliği hakkında kesinlik sağlayamaz.

Karar

KRY'nin etkinliği insanların karar verme konusundaki zayıflığı ile kısıtlıdır. Kararlar eldeki bilgiler ile belirli bir zaman aralığında ve iş baskıları altında verilmektedir. Karar sonrası analizlerde bazı kararların en istenen durumu ortaya çıkartmadığı görülecektir ve kararın değiştirilmesi söz konusu olacaktır.

Uygulamadaki Aksaklıklar
Çok iyi tasarlanmış KRY sistemi uygulamalarında aksaklıklar yaşanabilir. Çalışanlar talimatları yanlış anlayabilirler. Hatalı kararlar alınabilir. Dikkatsizlik, acele ile veya yorgunluktan dolayı hatalar yapılabilir.

Kötü Niyet
İki veya daha çok çalışanın işbirliği yaparak kötü niyetli hareket etmeleri KRY uygulamalarının başarısız olmasına sebep verebilir. Düzen dışı faaliyetlerinin tespit edilememesi için organize olan çalışanlar, genellikle finansal ve yönetsel süreçleri de KRY'nin tespit edemeyeceği şekilde manipüle edebilmektedirler.

Maliyet ve Kazanç Karşılaştırması
Kaynaklar her zaman kısıtlı olduğundan kurumlar risk yönetim aksiyonları ve kontrol aktiviteleri dahil olmak üzere bütün aksiyonların maliyet ve kazançlarını analiz etmek durumundadır. Herhangi bir kararın alınması veya kontrol mekanizmasının kurulması öncesinde başarısızlık ile karşılaşma riski ve bunun kurum üzerindeki potansiyel etkileri maliyetleri ile birlikte öngörülmelidir.

Yönetim Engeli
KRY'nin etkinliği, KRY'nin işlemesinden sorumlu yöneticilerin etkinliği ile doğrudan ilişkilidir. Etkin bir şekilde yönetilen ve kontrol edilen kurumlarda dahi, bunlar yüksek risk ve kontrol farkındalığına sahip olsalar bile, bir yönetici KRY'yi kandıracak şekilde hareket edebilir. Hiç bir yönetim veya kontrol sistemi kandırılamaz değildir. Suç işlemeye eğilimli kişiler sistemleri kırmaya veya atlatmaya çalışacaklardır. Ancak etkin KRY bu tür kontrollerin atlatılmalarını fark edecek ve engellenmesi için kendisini iyileştirecektir. Buradaki kontrollerin yönetim tarafından atlatılması, yönetimin sisteme müdahalesi ile karıştırılmamalıdır. Yönetim, sistemin doğru işlemediğini tespit etmesi durumunda zararın oluşmasını engellemek için sistemde tanımlanmamış bir şekilde müdahale edebilir. Bu tip müdahaleler sistemin iyileştirilmesi ile sistem içerisinde kontrol altına alınacak ve bir daha sisteme müdahaleye gerek kalmayacaktır (TÜSİAD,2008:73).

SONUÇ VE GENEL DEĞERLENDİRME

Kurumsal risk yönetiminde süreç sürekli izlenmeli ve kontrol edilmelidir. Zira daha önce sayılan stratejilerden bir veya birden fazlasını kullanan bir işletme bu süreç sonunda hangi düzeyde bir başarı sağlayacağını belirlemek zorunluluğundadır. Bir başka ifadeyle, risk yönetim sisteminin ihtiyaçlara ne derece etkin bir şekilde cevap verebildiği ve ne derece etkin olarak kullanılabildiğinin takip edilmesi sürekli başarı için son derece önemlidir. Zaman içinde her işletmede koşullar değişebilir. Yeni aktifler elde edilir, mal stokları artar veya azalır, yeni üretim süreçleri kullanılır, yeni ürünler pazarlanır, yeni personel istihdam edilir ve yasalar değiştirilir. İşletmedeki her değişim yeni bir zarara uğrama durumu oluşturabilir veya mevcut bir zarar kaynağını değiştirebilir. Risk yöneticisi aynı zamanda işletmenin hukuki çevresindeki tüm önemli değişimlerden haberdar olmalıdır ve bunların işletme üzerindeki etkilerini doğru bir şekilde değerlendirebilmelidir. Bu nedenle mevcut risk yönetim planlarının yeniden incelenmesi her zaman faydalı olacaktır(Kırkbeşoğlu, McNeil;2015:39).

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Arslan, I. (2008). Kurumsal Risk Yönetimi, Maliye Bakanlığı.

COSO Enterprise Risk Management – Integrated Framework, 2004.

Ekici, H. (2015). Kurumsal Risk Yönetimi Kalkınma Ajansları Uygulaması, Çizgi Kitapevi, Konya

Kaya, E. Ö., S. H. Tokay, B. Kaya. (2014) Sigorta Sektöründe Sermaye Yeterliliği ve Türk Sigorta Sektörünün Solvency II Kapsamında Değerlendirilmesi, Muhasebe ve Finansman Dergisi, Sayı:63, Temmuz.

Kırkbeşoğlu, E., McNeil, Jon.(2015). *Risk Yönetimine Giriş,* Risk Yönetimi ve Sigortacılık, Derleyen Erdem Kırkbeşoğlu, 2. Bölüm, Gazi Kitabevi, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara.

Koç, İdil. Ö,(2015). Kurumsal Yönetim ve Sigortacılık Sektörü, Nobel Yayıncılık, Ankara

Kurumsal Risk Yönetimi (2008). Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, (Yayın No. TUSİAD-T/2008-02/452).

Saka, T., Uğural, A., Kurumsal Risk Yönetimi, TÜSİAD Sunum, *tusiad.org/tr/tum/item/download/2466_aff40c11210dd71986e25302c58160ca*

Tiryaki, T.. (2015), Sigorta İşletmelerinde Mali Yeterlilik, Risk Yönetimi ve Sigortacılık, Derleyen Erdem Kırkbeşoğlu, 12. Bölüm, Gazi Kitabevi, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 24 ISSN: 2146-9199

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KOPYA ÇEKME EĞİLİMLERİ VE AKADEMİK KONTROL ODAKLARININ İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Zehra Certel
Akdeniz Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antalya
zcertel@akdeniz.edu.tr

Doç. Dr. Ziya Bahadır
Erciyes Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Kayseri
zbahadir@erciyes.edu.tr

Prof. Dr. A. Seda Saracaloğlu
Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın
sedasaracal@gmail.com

Prof. Dr. S. Rana Varol
Ege Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, İzmir
ranavarol@gmail.com

Özet
Araştırmanın amacı; beden eğitimi öğretmen adaylarının kopya çekme eğilimlerinin ve akademik kontrol odaklarının cinsiyet, akademik başarı algısı ve spor yapma durumu değişkenlerine göre incelemek ve kopya çekme eğilimi ile akademik kontrol odağı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma grubunu, Akdeniz, Erciyes, Ege ve Adnan Menderes Üniversitelerinin Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği bölümlerinin farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 458 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kopya çekmeye yönelik tutum ölçeği ve akademik kontrol odağı ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre, öğrenciler arkadaşlarının büyük bir bölümünün sınavlarda kopya çektiklerini ancak yalnızca % 7'sinin hiç kopya çekmediğini düşünmektedirler. Beden eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre kopya çekmeye yönelik tutumları ve dışsal kontrol odakları; akademik başarı algısına göre dışsal kontrol odakları ve spor yapma durum değişkenine göre kopya çekmeye yönelik tutumları ve dışsal odakları istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik eğilimleri ile dışsal-içsel akademik kontrol odakları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kopya çekme eğilimi, dışsal kontrol, içsel kontrol, beden eğitimi öğretmeni adayı.

THE INVESTIGATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS CHEATING AND THEIR ACADEMIC CONTROL FOCUS

Abstract
The purpose of the study was to examine cheating tendency physical education teacher candidates and their academic control focus in terms of variables of sex, academic achievement perception and doing sport and to discover the correlation between cheating tendency and academic control focus. The study group was consisted of a total of 458 students who studied at different in Universities. As data collection tools; Attitudes toward Cheating Scale and academic Control Focus Scale were employed in the study. As a results; students thought that majority of their friends cheated in the exams but only 7% of them never cheated in the exams. There were statistically significant differences among candidate teachers in terms of gender variable in relation to cheating attitudes and external control focus; in terms of variable of academic achievement perceptions in relation to

external control focus and in terms of variable of doing sports in relation to cheating attitudes and external control focus.

Keywords: Cheating attitudes, external control, internal control, physical education teacher candidate.

GİRİŞ

Eğitim sürecinde istendik davranış değişikliğinin olup olmadığını ölçmek için değerlendirme yapılmaktadır. Kazanılan davranışların ölçülmesi sürecinde, bu sürecin hatalardan arınmış olması ise son derece önemlidir. Değerlendirmelerin sağlıklı olabilmesi için özellikle objektifliği zedeleyen kopya çekme davranışın olmaması gerekmektedir. Kopya çekme bilindiği gibi istenmeyen öğrenci davranışları arasındadır. Kopya, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü'nde "bir sınavda soruları cevaplamak için başka birinden veya bir yerden gizlice yararlanma ya da yazılı sınavda gizlice bakmak için hazırlanmış kâğıt" olarak tanımlanmaktadır(http://www.tdk.gov.tr). Kopya çekmek ise sınavlarda veya akademik ödevlerde kullanım izni verilmeyen kaynakları kullanma, sınavı veya ödevi başkasına yaptırma, sınavlarda soruları kendi cevaplamak yerine gizlice bir kaynağa bakmak veya bir kimseye gizlice yardım etmek olarak belirtilmektedir (Tan 2001; Semerci ve Sağlam 2005).

Yapılan araştırmalarda, kopya çekmenin eğitim kurumlarında oldukça yaygın olduğu ortaya konmuştur (Bozdoğan ve Öztürk, 2008; Lin ve Wen, 2007). Kopya çekme eyleminin eğitimin tüm kademelerinde kadar hatta lisansüstü eğitim ve doçentlik dil sınavlarına kadar uzanan bir eğitim-öğretim problemi haline geldiği söylenebilir. Bozdoğan ve Öztürk (2008), öğretmen adayları üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının %72.2'sinin üniversite hayatlarında en az bir kez kopya çektiğini ve teknolojinin gelişmesiyle kopya çekme yöntemlerinin çeşitliliğinde de bir artış olduğunu belirtmişlerdir.

Ersoy (2014) öğrencilerin intihal yapma nedenlerinin; kişisel özellikler, akran ilişkileri, öğretim elemanının rolü, teknoloji kullanım kültürü ve dersin rolüyle ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir. Ashworth ve diğerleri (1997) ise kopya çekmenin aslında bilinçli bir tercih olduğunu vurgulayarak öğrencilerin tembellik, isyankârlık, ders çalışmaya dönük ilgisizlik ve akademik kazanç sağlamak için kopya çektiğini belirlemişlerdir. Özden, Baştürk ve Demir (2015) öğretmen adaylarının kopya çekme davranışlarının nedenlerini olgu bilim deseni kullanılarak derinlemesine görüşme tekniğiyle ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Bu çalışmada, katılımcıları kopya çekmeye yönlendiren etmenleri, çevresel ve bireysel etmenler olarak ele almışlardır. Çevresel etmenlerin; öğretim elemanlarının eylemleri ve özellikleri, sınavlara dayalı sistem ve sınavların içeriği, derslerin içerik yapısı, akranların etkisi, kurumsal özellikler ve aile beklentisi ve bireysel etmenlerin ise kişisel özellikler, akademik kazanç sağlama ve zayıf öz yeterlik algısı başlıklarından oluştuğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğrencileri kopya çekmeye yönlendiren etmenlerin çok çeşitli olduğu söylenebilir.

Özden, Baştürk ve Demir (2015), bireyi kopya çekmeye yönlendiren etmenlerden birisinin kişisel özellikler olduğunu yaptığı çalışmalarda vurgulamıştır. Bu bağlamda bir kişilik boyutu olarak ele alınan ve araştırma konularından biri olan denetim odağı, kişinin olumlu ya da olumsuz, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları ya da şans, kader, talih gibi kendi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimidir (Rotter ve Chance, 1972). Rotter (1966)'e göre, kontrol odağı, bireyin yaşadığı veya yaşamayı beklenti haline getirdiği olumlu veya olumsuz olayları içsel ve dışsal kaynaklara bağlama eğilimi" olarak tanımlanabilir. Bazı bireyler, iç-dış denetim odağı inancı boyutunun uç noktalarında bazıları da ortalarında yer alabilmektedirler.

Kontrol odağı kavramı ile ilgili yapılan araştırmalarla, bireylerin anlamlı olarak birbirlerinden akademik başarı, değişiklik yapma isteği, sorumluluk alma, davranışlardaki tutarlılık vb. gibi konularda ayrıldıkları ortaya konmuştur (Rotter, 1966; Lefcourt, 1982; Korkut, 1986; Dağ, 1991; Ören, 1991). Rotter (1954)'e göre güçlü içsel denetim odağına sahip insanlar gelişimlerindeki sorumluluğu ne olursa olsun kendilerinde ararlar. İçseller başarı ve başarısızlığın kendi çabalarına bağlı olduğunu düşünürler. Tam tersine dışsallar, hayattaki gelişim faktörlerinin şans, kader ve diğer güçler tarafından kontrol edildiğine

inanırlar. Bu yüzden de ulaştıkları gelişim seviyesi düzeyinde kendi çabalarının çok az etkisi olduğunu düşünürler. Yeşilyaprak (1990), içsel denetimlilerin; entelektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcadıklarını, okul başarılarının daha yüksek olduğunu özellikle yarışma ortamında daha üstün başarı gösterdiklerini, toplumsal olaylarda daha aktif olduklarını belirtmektedir. Bunun yanında, iç kontrol odağına sahip bireyler, yaşamlarının herhangi bir boyutuyla ilgili olarak mutsuz olduklarında, bunu kendi çabalarıyla değiştirebileceklerine inanırken, dış kontrol odağına sahip bireyler, yaşamlarını yönlendirme konusunda çaresizlik yaşama eğilimindedirler ve yaşamlarındaki bazı ödüllerin kendi çabalarından kaynaklanmadığına, yalnızca doğru zamanda doğru yerde olmanın getirdiği bir rastlantı olduğuna inanırlar (Solmuş, 2004). Akın (2007), bireylerin başarılı oldukları durumlarda içsel kontrol odaklı, başarısız oldukları durumlarda ise dışsal kontrol odaklı olmayı daha fazla tercih ederek bilişsel ve duygusal denge sağlama ve benliğe hizmet eden yargılarda bulunma eğilimi gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Lefcourt (1982) ve Spector (1982) denetim odağının öğretmenlerin sınıf ortamındaki rollerini anlamada önemli bir kişilik özelliği olabileceğini vurgulamaktadır. İçten denetim odağı yönelimi yüksek olan öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde konuları çok daha az rahatsız edici algılayacakları, böylece daha çok ve daha etkili bir şekilde öğrenme çabası içine girecekleri söylenebilir. Ayrıca, başarıyı ya da diğer yaşam olaylarını kontrol altında tutabileceklerine inananların ilgili süreçleri önemseyip daha çok öğrenmeye yönelme olasılıkları da yüksektir. Bu değerlendirmelerden hareketle, kişiliğin denetim odağı bir kişilik özelliği olduğundan, motivasyonel yönelimleri etkileyebileceği sonucuna da varılabilir (Buluş, 2011).

Üniversite öğrenimi yoğun bir öğrenme ve çalışma gerektirmektedir. Bu nedenle öğrencinin zor durumlarda ne kadar çaba harcadığı ve öğrenim başarısı için ne denli yoğun mücadele ettiği önemlidir. Örneklemi oluşturan beden eğitimi öğretmeni adaylarını yetiştiren eğitim programı incelendiğinde, YÖK beden eğitimi öğretmenliği lisans programının 125 kredisi teorik, 66 kredisi uygulamalı derslerden oluşmaktadır. Yani lisans programının %65'i teorik derslerden oluşmaktadır. Bu bölümde öğrenim gören öğrenciler başarılı olabilmek için hem teorik hem uygulamalı derslerini başarmak zorundadır. Eğitim öğretim süreçlerinde verilen kararlar bir kişilik boyut olan denetim odağından etkilenebilir ve kopya çekme eğilimini de etkileyebilir.

Yapılan literatür taramasında beden eğitimi öğretmen adaylarının kopya çekmesine yönelik birkaç çalışmaya rastlanmıştır (Ünlü ve Eroğlu, 2012; Gümüşgül, Üstün, Işık ve Demirel, 2013). Kontrol odağı ile ilgili olarak öğretmen adayları ve üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen birçok çalışmaya rastlanmıştır (Buluş, 2011; Başoğlu ve Türkoğlu, 2009; Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013; Dil ve Bulantekin, 2011; Yenice, Evren ve Özden, 2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin denetim odaklarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmıştır (Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır 2012). Ancak beden eğitimi öğretmen adaylarının kopya çekme eğilimleri ile akademik kontrol odakları arasında ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak bu çalışmanın amacı beden eğitimi öğretmen adaylarının kopya çekme eğilimlerinin ve akademik kontrol odaklarını cinsiyet, başarı algısı ve spor yapma durumuna göre incelenmesi ve kopya çekme eğilimi ile akademik kontrol odağı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Betimsel nitelikte olan bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu, Akdeniz (n=95), Erciyes (n=151), Ege (n=131) ve Adnan Menderes (n=81) Üniversitelerinin Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği bölümlerinin farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 458 öğrenci oluşturmaktadır. 1. Sınıfta 132, 2. Sınıfta 89, 3. Sınıfta 108 ve 4. Sınıfta 129 öğrenci öğrenim görmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması $\overline{X}_{yaş}$=21.69±2.63'tür. Lisanslı olarak aktif

olarak bireysel (n=134) ve takım (n=207) sporu yapan toplam 341 öğrencinin lisans yılı ortalaması $\overline{X}_{yil}$=8.43±3.84'tür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla sırasıyla kişisel bilgi formu, kopya çekme eğilimi ve akademik kontrol odağı ölçekleri kullanılmıştır.

Kopya Çekmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada "Kopya Çekmeye Yönelik Tutum Ölçeği" (Yangın ve Kahyaoğlu, 2009) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kopya çekmeye yönelik tutum ölçeği tek faktörlü ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçek puanının düşük olması kopya çekmeye yönelik tutumun yüksek olduğunu göstermektedir. Anketin ikinci kısmında ise öğrencilerin kopya çekme nedenlerini belirlemeye yönelik altı tane çoktan seçmeli sorudan oluşan bir anket bulunmaktadır (Yangın ve Kahyaoğlu, 2009). Bu araştırmada anketin 30 maddelik güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .85 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik ve güvenirlik analizleri Akın (2007) tarafından yapılmıştır. 647 üniversite öğrencisine uygulanan ölçek akademik dışsal kontrol odağı ile akademik içsel kontrol odağı olmak üzere iki alt boyuta sahip, dörtlü likert tipi ve 17 maddeden oluşmaktadır.

Akademik Dışsal Kontrol Odağı alt boyutunda yer alan maddeler öğrencilerin akademik ortamlarda elde ettikleri olumlu veya olumsuz çıktıların, başarı veya başarısızlıkların; şans, görevin zorluğu veya diğer bireylerin davranışları gibi kendi kontrolleri dışındaki etkenlerden kaynaklandığına yönelik inançlarıyla ilişkilidir. *Akademik İçsel Kontrol Odağı* alt boyutunda yer alan maddeler ise; genellikle öğrencilerin akademik anlamdaki başarı veya başarısızlıklarının kendi davranışlarından veya kişilik özelliklerinden kaynaklandığına inanmasıyla ilişkilidir.

Orijinal ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları akademik içsel kontrol odağı için .94 ve akademik dışsal kontrol odağı için .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise akademik içsel kontrol odağı için .97 ve akademik dışsal kontrol odağı için .93 olarak bulunmuştur. Ters maddesi bulunmayan ölçeğin içsel ve dışsal boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe öğrencinin ilgili boyuta ait özelliklere yüksek düzeyde sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırma için yapılan iç tutarlılık güvenirlik katsayıları akademik içsel kontrol odağı için.82 ve akademik dışsal kontrol odağı için .77 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan Kolmogorov–Smirnov normallik testi sonucunda, verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, verilerin analizinde betimsel istatistiklere ek olarak, ikili karşılaştırmalarda t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ANOVA testi, LSD testi ve değişkenler arası ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada uygulanan ankette toplam 30 madde yer almaktadır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik ankette bulunan maddelere verdikleri cevapların hesaplanmıştır. Bulgulara göre öğretmen adayları; "Bir öğrencinin kopya çekerek başarılı olması ve hatta dereceye girmesi diğerlerine haksızlık yapılması demektir" ($\overline{X}$ =3.84±1.23) ifadesine en fazla katılım göstermişlerdir. İkinci sırada "Kopya çeken öğrenciye göz yuman gözetmen haksızlığa ortak olmuş demektir." ($\overline{X}$=3.76±1.20) ve üçüncü sırada ise "Kopya çekmek başkasının hakkını yemek demektir." ($\overline{X}$ =3.57±1.23) ifadeleri yer almıştır. Öğrencilerin, kopya çekme nedenlerini belirlemeye yönelik çoktan seçmeli sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzde dağılımları ise tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde beden eğitimi öğretmen adaylarının %51'i daha yüksek puan almak için ve kopya çeken öğrenciyle rekabet etmeleri gerektiği (%15) için kopya çekmeye yöneldiklerini, % 38'i başkasının kağıdına bakarak ve yanındaki arkadaşıyla konuşarak (%22) kopya çektiklerini ve % 41'i en çok klasik yazılı yoklamalarda ve çoktan seçmeli sınavlarda (%32) kopya çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının % 40'ı ara sıra ve nadiren (%37) kopya çektiklerini, %48'i kopya çekenlere ceza olarak dersten bütünlemeye bırakılmalarını gerektiğini ve kopya çekme davranışını önlemek için iki veya daha fazla soru formu kullanılması (%25) ve öğrencilerin aralıklı oturtulması (%19) gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 1: Öğrencilerin kopya çekme nedenlerini belirlemeye yönelik altı tane çoktan seçmeli soruya verdikleri yanıtların frekans ve yüzde dağılımları

Maddeler	**f**	**%**
Öğrenciyi kopya çekmeye yönelten en önemli faktör hangisidir?		
Daha yüksek puan alma kaygısı	232	50.7
Kopya çeken diğer öğrencilerle rekabet etmek zorunda kalınması	67	14.6
Diğer	65	14.2
Güvensizlik ve kopya çekemeden yapamayacağı duygusu	47	10.3
Arkadaş baskısı	40	8.7
Kopya çekmeyenlerle alay edilmesi	2	1.5
Bir öğretmen adayı, sınavlarda en fazla hangi şekilde kopya çekme yoluna başvurmaktadır?	176	38.4
Başkalarının kâğıdına bakma	103	22.3
Yakınındaki arkadaşla konuşma	85	18.6
Kopya kağıdı hazırlama	66	14.4
Duvara veya sıraya yazma	29	6.3
Diğer		
En çok hangi tür yapılan sınavlarda öğretmen adayları kopya çekme davranışı göstermektedir?		
Klasik ve yazılı yoklamalar	186	40.6
Çoktan seçmeli sınavlar	142	31.0
Hepsi	92	20.1
Ders dışı yapılan ödev ve projeler	30	6.6
Diğer	8	1.7
Öğretmen adayları ne kadar sıklıkta kopya çekme davranışına başvurmaktadır?		
Ara sıra kopya çekerler		
Nadiren	184	40.2
Her zaman kopya çekerler	171	37.3
Asla kopya çekmezler	69	15.1
	34	7.4
Kopya çekerken yakalanan öğrenciye öncelikle nasıl bir ceza verilmesi gerekir?		
Dersten bütünlemeye bırakılmalı	219	47.8
Ders tekrarına bırakılmalı	96	21.0
Diğer	89	19.4
Öğrenciye uzaklaştırma cezası verilmeli	40	8.7
Öğrencinin ilişiği kesilmeli	14	3.1
Öğrencilerin kopya çekme davranışını önlemek amacıyla hangi uygulama en başta yürütülmelidir?		
Sınavlarda iki ya da daha fazla soru formu kullanılmalı	115	25.1
Öğrenciler aralıklı oturtulmalı	85	18.6
Sınavda gözetmenler daha titiz davranmalı	71	15.5
Sınavlarda öğrencilerin yeri öğretim elemanı tarafından belirlenmeli	59	12.9
Kopya çekme durumunda uygulanacak cezalar açıklanmalı	57	12.4
Sınavlarda gözetmen sayısı arttırılmalı	45	9.8
Diğer	26	5.7

Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve akademik kontrol odakları puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve akademik kontrol odağı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından analiz sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	X	ss	t	P
Kopya çekme eğilimi	Kadın	194	3.34	.59		
	Erkek	264	3.22	.57	2.132*	.034
Dışsal akademik kontrol odağı	Kadın	194	2.46	.69		
	Erkek	264	2.63	.67	-2.726*	.007
İçsel akademik kontrol odağı	Kadın	194	3.82	.93		
	Erkek	264	3.77	.80	.555	.579

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde kadın ve erkek beden eğitimi öğretmeni adaylarının kopya çekmeye yönelik tutumları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=2.132, p=.034; p<.05). Bu bulgulara göre erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla kopya çekme eğiliminde oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının; dışsal kontrol odağı alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken (t=-2.726, p=.007;p<.05), içsel kontrol odağı alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (t=555, p=.579; p>.05). Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve akademik kontrol odağı puanlarının akademik başarı algısına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 3 te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve akademik kontrol odağı puanlarının akademik başarı algı değişkeni açısından analiz sonuçları

Ölçek	Başarı Algısı	n	X	ss	F	P	LSD
Kopya çekme eğilimi	1.Orta	164	3.19	.56			
	2.İyi	231	3.31	.59	2.485	.084	
	3.Çok iyi	63	3.31	.59			
Dışsal akademik kontrol odağı	1.Orta	164	2.68	.61			1-2
	2.İyi	231	2.48	.69	4.012*	.019	
	3.Çok iyi	63	2.54	.79			
İçsel akademik kontrol odağı	1.Orta	164	3.69	.91			
	2.İyi	231	3.85	.81	1.811	.165	
	3.Çok iyi	63	3.85	.87			

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarı algılarına göre kopya çekme eğilimi (F=2.485, p=.084; p>.05) ve içsel akademik kontrol odakları (F=1.811, p=.165;p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermezken, dışsal akademik kontrol odakları istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (F=4.012, p=.019;p<.05). Akademik başarı algısı orta olan öğrencilerin başarı algısı iyi olan öğrencilere göre dışsal kontrol odak puan ortalamaları yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve akademik kontrol odağı puanlarının lisanslı spor yapma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 4 te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve akademik kontrol odağı puanlarının lisanslı spor yapma değişkeni açısından analiz sonuçları

Ölçek	Lisanslı Spor yapma	n	X	ss	F	P	LSD
Kopya çekme eğilimi	1.Yapmıyorum	117	3.13	.64			1-2
	2.Bireysel	134	3.36	.52	5.117*	.006	1-3
	3.Takım	207	3.29	.59			
Dışsal akademik kontrol odağı	1.Yapmıyorum	117	2.45	.69			1-2
	2.Bireysel	134	2.66	.69	3.146*	.044	
	3.Takım	207	2.56	.67			
İçsel akademik kontrol odağı	1.Yapmıyorum	117	3.81	.94			
	2.Bireysel	134	3.79	.83	.076	.927	
	3.Takım	207	3.78	.82			

*p<.05

Tablo 4'de beden eğitimi öğretmen adaylarının kopya çekme eğilimi (F=5.117, p=.006 ;p<.05) ve akademik dışsal kontrol odakları (F=3.146, p=.044; p<.05), lisanslı spor yapma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Herhangi bir spor dalında aktif olarak lisansı olmayan öğrencilerin, bireysel ve takım sporu yapan öğrencilere göre kopya çekme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun yanında akademik içsel kontrol odakları ile spor yapma arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=.076, p=.927;p>.05). Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve akademik kontrol odağı puanları arasındaki ilişki tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve akademik kontrol odağı puanları arasındaki ilişki

	Kopya çekme	Dışsal kontrol odağı	İçsel kontrol odağı
Kopya çekme	1	r=.098* p=.037	r=.242** p=.000
Dışsal kontrol odağı		1	r=-.139** p=.003

Tablo 6 incelendiğinde; beden eğitimi öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik eğilimleri ile akademik dışsal kontrol (r=.098, p=.037; p<.05) ile çok düşük düzeyde pozitif bir ilişki varken, içsel akademik kontrol (r=.242, p=.000; p<.05) arasında ise dışsal akademik kontrole göre daha yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının kopya çekme eğilimleri ile akademik kontrol odağını çeşitli değişkenler açısından ve kopya çekme eğilimi ile akademik kontrol odağı arasındaki ilişkiyi incelemesi amaçlanan bu araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

Beden eğitimi öğretmen adayları kopya çekerek başarılı olan öğrencinin ve buna göz yuman gözetmenin haksızlık yaptığını ve kopya çekmenin başkasının hakkını yemek olduğu görüşüne büyük çoğunlukla katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise öğrencilerin arkadaşlarının büyük bir bölümünün sınavlarda kopya çektiklerini ancak yalnızca % 7'sinin hiç kopya çekmediğini düşünmeleridir. Yeşilyaprak ve Öztürk (1996) tarafından yapılan araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin, öğrencilerin kopya çekme davranışının % 90 oranında yaygın olduğunu düşündükleri, Kaymakcan (2002) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise öğrencilerin % 65'inin eğitim hayatlarında farklı sıklıkta kopya çektikleri ortaya konmuştur. Bu sonuç araştırmayı destekler nitelikte olup, öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik istenilen tutuma sahip olmadıkları ve nitelikli öğretmen ve kaliteli eğitim ideallerine ulaşılmayı olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Beden eğitimi öğretmen adayları, çoğu kopya çekmeye yönelme nedenlerini yüksek puan almak ve kopya çeken öğrenciyle rekabet etmek için yöneldiklerini, kopya çekme yöntemi olarak başkasının kağıdına bakarak ve yanındaki arkadaşıyla konuşma yöntemini kullandıklarını ve genellikle klasik yazılı yoklamalarda ve çoktan seçmeli sınavlarda kopya çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %78'i ara sıra veya nadiren kopya çektiklerini ve kopya çekenlerin dersten bütünlemeye veya ders tekrarına bırakılmaları yönünde görüş bildirmişlerdir. Adayların çoğu kopya çekme davranışını önlemek için iki veya daha fazla soru formu kullanılması, öğrencilerin aralıklı oturtulması ve gözetmenlerin titiz davranması gerektiğini belirtmişlerdir. Yangın (2009) ve Çeliköz (2016)'ün öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Küçüktepe ve Eminoğlu Küçüktepe (2014) ve Öztürk (2008)'in yaptığı araştırma sonuçlarında da en çok çoktan seçmeli sınavlarda kopya çekildiği saptanmıştır. Jones (2011), Park, Park ve Jang (2013) ve McCabe (1999) ise kopya çekmenin en önemli nedenini yüksek not olma isteği olarak belirlemişlerdir. Görüldüğü gibi sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bu araştırmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla kopya çekme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Ünlü ve Eroğlu (2012), beden eğitimi öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyetin kopya çekmede farklılık yaratmadığını, Gümüşgül ve diğ. (2013), ise beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, kadın öğrencilerin akademik sahtekarlık eğilimi ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksek tespit etmişlerdir. Ancak üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çoğu çalışmada ise erkeklerin daha çok kopya çektikleri ve kopya çekmeye yönelik eğilimlerinin kadınlara göre daha güçlü olduğu bulunmuştur (Keçeci ve diğ., 2011; Lin ve Wen, 2007; Molnar ve Kletke, 2012; Yangın, 2009; Çetin, 2007). Bu araştırmada da erkek öğrencilerin kopya çekmeye daha eğilimli olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik kontrol odakları cinsiyete göre incelendiğinde, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha akademik dış kontrol odaklı oldukları; içsel kontrol odağı puanlarının ise anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik kontrol odaklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin çalışmalar mevcuttur (Başol ve Türkoğlu, 2009; Durna ve Şentürk, 2012; Erkmen ve Cetin, 2007; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2005; Saracaoğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012). Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha içten denetimli olduğuna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Tümkaya, 2000; Terzi 2011; Sarper, 2001; Yağışan, Sümbül ve Yücalan, 2007). Saracaloğlu, Yenice ve Özden (2013) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada ise bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlar elde etmişlerdir. Beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin denetim odaklarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmiştir (Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012). Sarıçam, Duran, Çardak ve Halmatov (2012) okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmasında öğretmen adaylarının akademik kontrol odaklarının cinsiyet değişkenine göre, iç akademik kontrol odağı puanlarında kız öğrenciler lehine, dışsal akademik kontrol odağı puanlarında ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığını belirlemişlerdir. Görüldüğü gibi cinsiyetin iç-dış kontrol odağına etkisi üzerine yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bir kişilik boyut olarak ele alınan kontrol odağının birçok faktörlerden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu nedenlerle farklı değişkenlerle cinsiyetin birlikte ele alınıp çalışmalar yapılması güvenilir sonuçlara ulaşma da katkı sağlayabilir.

Bu araştırmada öğrencinin başarı algısı ile kopya çekmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yapılan bir araştırmada Newstead, Franklyn-Stokes, ve Armstead (1996) daha az başarılı olan öğrencilerde kopya çekme davranışının daha yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışlarının incelendiği bir başka araştırmada ise derslerde başarılı olan öğrencilerin orta derecede başarılı olan öğrencilere oranla kopya çekmeye daha soğuk baktıkları ifade edilmiştir (Çetin, 2007). Ünlü ve Eroğlu (2012) beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının not ortalaması ile kopya çekmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Bu araştırmada da başarı algısı iyi ve çok iyi olan öğrencilerin, orta olan öğrencilere göre kopya çekme eğilimleri puan ortalamaları daha düşük olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmada başarı algısı içsel kontrol odağını etkilemezken, dışsal kontrol odağında ise başarı algısı orta olan öğrencilerin, başarı algısı iyi olan öğrencilere göre puan ortalamaları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre başarı algısı orta olan öğrencilerin daha dışsal kontrol odaklı oldukları söylenebilir. Yapılan araştırmalarda; iç kontrol odağına

sahip bireylerin kontrol odağı puanlarıyla akademik başarıları arasında pozitif ve yüksek bir ilişki bulunurken (Nunn ve Nunn, 1993), dış kontrol odağına sahip bireyler için bu ilişki negatif olarak bulunmuştur (Yeşilyaprak, 2004). Yapılan araştırmalar içten denetim odağı düzeyi yüksek olan öğrencilerin içsel motivasyon, kişisel kontrol ve özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu, çalışma sürecinde sorumluluk üstlendiklerini ve gerekli bilgiyi edinme ve kullanmada daha etkili olduklarını göstermektedir (Anderson, Hattie ve Hamilton 2005). Sonuçlar bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Bu araştırmada, lisanslı olarak bireysel ve takım sporu yapan öğrencilerin herhangi bir spor dalıyla uğraşmayan öğrencilere göre kopya çekme eğilimleri düşük bulunmuştur. Gümüşgül ve diğ., (2013) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin spor yapma durumlarının akademik sahtekarlık eğilimi düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Genel görüş olarak spor yapan öğrencinin antrenmanları ya da maçları dolayısıyla derslere devam da sorun yaşaması gibi nedenlerle teorik derslerin başarı durumunda düşüş olabileceği ve bu nedenle kopya çekme eğiliminin daha yüksek olabileceği düşünülebilir. Ancak bu araştırma sonucuna göre; herhangi bir spor dalıyla uğraşmayan öğrencilerin, spor yapan öğrencilere göre kopya çekme eğilimleri daha yüksek çıkmıştır. Bilindiği gibi sporun bedensel faydalarının dışında, ruhsal ve mental yönden de birtakım faydaları bulunmaktadır. Spor yapmak, ruhsal açıdan daha mutlu ve dinç hissetmenize yardımcı olurken, başarı, özyeterlik, kendine özgüven, karar verme ve belli bir amaca odaklanarak yapıldığından, sorumluluk ve verilen görevi tamamlama gibi duyguların gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Belirtilen özelliklerin gelişmesi öğrencilerin kopya çekme eğilimini azaltabileceği düşünülebilir. Ya da spor yapmayan öğrenciler sadece akademik başarıya yönlenmiş olduğu için yüksek puan almak için kopya çekme eylemi gösterebilir. Bu araştırmada içsel akademik kontrol odağı spor yapma durumuna göre farklılaşmazken, bireysel spor yapanlar spor yapmayanlara göre daha dışsal akademik kontrol odağına sahip bulunmuşlardır. Yani bireysel spor yapan öğrenciler, spor yapmayan öğrencilere göre akademik ortamlarda elde ettikleri olumlu veya olumsuz çıktıları, başarı veya başarısızlıkları; şans, görevin zorluğu veya diğer bireylerin davranışları gibi kendi kontrolleri dışındaki etkenlerden kaynaklandığına bağladıkları söylenebilir. Spor yapmayan öğrencilerin daha akademik odaklı oldukları düşünülürse, bu nedenle başarısızlıklarından kendilerini sorumlu tuttukları söylenebilir. Oysa bireysel spor yapanlar, akademik başarısızlıklarını yoğun antrenmaları dolayısıyla spor yapmalarına bağlayabilirler. Bu konuyla ilgili başka bir araştırmaya rastlamadığından, özellikle içsel, dışsal kontrol odağı ile bireysel ve takım sporu yapma arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik eğilimleri ile akademik dışsal kontrol ile çok düşük düzeyde pozitif bir ilişki varken, içsel akademik kontrol arasında ise dışsal akademik kontrole göre daha yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kopya çekme eğilimi puanları arttıkça, öğrenciler kopya çekme davranışından kaçındıkları için, içsel akademik puanlarla pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması beklenen bir sonuçtur. Soytürk, Tepeköylü Öztürk, Topuz ve Yetim (2015), beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada hiç kopya çekme eğilimi göstermeyen öğrencilerin benlik saygılarını daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Er ve Gürgan (2011) ise öğretmen adayları üzerindeki çalışmasında öğretmen öz-yeterlilik algısının kopya çekmeye karşı tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da dışsal akademik kontrol odağı puanları yüksek olan öğrencilerin, kopya çekme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak beden eğitimi öğretmen adaylarının çoğunun kopya çekme eğilimi göstermesi nedeniyle, bu konunun nitel çalışmalar yapılarak derinlemesine incelenmesi ve nedenlerinin ortadan kaldırılması yönünde adımların atılması büyük önem taşımaktadır. Bu konuda kopya çekmeme eğilimi anlayışını kazandırabilecek etik ve değerler eğitiminin de yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenler, öğrenciler için bir model oluşturacağından öğretmen yetiştirmede öğretmenlerin içsel kontrol odaklı yetiştirilmeleri önemli görülmektedir. Ayrıca beden eğitimi öğretmen adaylarının kopya çekme eğilimleri ile akademik kontrol odakları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığından farklı örneklem gruplarında bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 9-17.

Anderson, A., Hattie, J. & Hamilton, R.J. (2005). Locus of control, self-efficacy, and motivation in different schools: Is moderation the key to success?. *Educational Psychology*, 25(5), 517-535

Ashworth, P., Bannister, P., Thorne, P. (1997). Students on the Qualitative Research Methods Course Unit. Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in Higher Education, 22*(2), 187-203.

Başol, G. ve Türkoğlu, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 732-757.

Bozdoğan, A.E., & Öztürk Ç. (2008) Öğretmen adayları neden kopya çeker? *İlköğretim Online*, 7(1), 141-149.

Buluş. M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 529-546.

Çeliköz, M. (2016). Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutumları ve kopya çekme nedenleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(2). 241-251.

Çetin, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışlarının farklı değişkenler tarafından incelenmesi. Milli Eğitim, 175, 129-142.

Dağ, İ. (1991). Rotter'in ic-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOO)'nin üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, *7* (26), 10-16.

Dil, S., Bulantekin, Ö. (2011). Hemşirelik öğrencilerinde akademik başarı düzeyi ile aile işlevselliği ve kontrol odağı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*,;2(1),17-24.

Durna, U. ve Şentürk, K. F. (2012). Üniversite öğrencilerinin denetim odaklarını çeşitli değişkenleryardımıyla tespit etmeye yonelik bir calışma. *ZKU Journal of Social Sciences*, 8(15), 37-48.

Er, K. O., Gürgan, U. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14, 1-18.

Erkmen, N., ve Çetin, M.C. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin denetim odağının baz değişkenlere gore incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 211-223.

Ersoy, A. (2014). İnternet kaynaklarından intihal yaptığımın farkında değildim: Bir olgubilim araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35* (1), 47-60.

Jones, D. L. R. (2011). Academic dishonesty: Are more students cheating? *Business Communication Quarterly, 74*(2), 141-150.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaymakcan, R., (2002). İlahiyat öğrencilerinin kopya çekmeye karşı yaklaşımları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 5: 121-138.

Keçeci, A., Bulduk, S., Oruç, D. ve Çelik, S. (2011). Academic dishonesty among nursing students: A descriptive study. *Nursing Ethics, 18*(5), 725-733.

Korkut, F. 1986, İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine ve Ailelerine İlişkin Bazı Değişkenlerin Denetim Odakları Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Küçüktepe, Ç., Eminoğlu, Küçüktepe, S. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Kopya Çekme Davranışlarının Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 3(2), 263-270.

Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of control: Current trends in theory and research.* 2nd ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.

Lin, C-H. S. ve Wen, L.-Y. M. (2007). Academic dishonesty in higher education: A nationwide study in Taiwan. *Higher Education, 54*(1), 85-97.

McCabe, D.L.(1999). Academic Dishonesty among High School Students. *Adolescence*, 34(16),681-688.

Molnar, K. K. ve Kletke, M. G. (2012). Does the type of cheating influence undergraduate students' perceptions of cheating?. *Journal of Academic Ethics, 10,* 201-212.

Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, *88*(2), 229-241.

Nunn, G. D., Nunn, S. J. (1993). Locus of Control and School Performance: Some İmplications for Teachers. *Education*. 113(4), 636-641.

Ören, N. (1991).Denetim Odağı ve Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,*1 (2), 20-88.

Özden, M. ve Özdemir Özden, D. (2015). Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak akademik usulsüzlük davranışlarının belirlenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,5*(1), 88-98.

Özden, M., Baştürk, A: U., Demir, M. (2015). Kopya Çektim, Çünkü..: Bir Olgubilim Çalışması, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* (TOJQI) V.6(4), 57-89.

Park, E.-J., Park, S. ve Jang, I.-S. (2013). Academic cheating among nursing students. *Nurse Education Today, 33,* 346-352.

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs,* 80, 1-28.

Rotter, J. B., J. E. Chance and G. J. (1972). *Phares Application of Social Learning of Theory of Personality.* New York Holt, Richard and Winston.

Saracaloğlu A. S., Serin O. ve Bozkurt N. (2005). Eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin problem çözme ve denetim odağı düzeylerinin bazı değişkenler acısından incelenmesi*. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* Özel Sayı (17),237-245.

Saracaloğlu A. S., Certel, Z., Varol, S. R., Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (2), 54-65.*

Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., Özden, B.(2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (34)2,* 227-250.

Sarıçam, H., Duran, A., Çardak, ve M. Halmatov, M. (2012). The examination of pre-school teacher candidates' academic locus of control levels according to gender and grade. *Mevlana International Journal of Education (MIJE),*2(2), 67-74,

Sarper, N. (2001). *Yetiştirme yurdunda yetişen çocuklar ile anne-baba yanında yetişen çocukların denetim odaklarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Semerci, Ç.(2004). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Kopya Çekmeye İlişkin Tutum ve Görüşleri,*F.Ü. Sağlık Bilimleri Dergisi,* 18(3),139-146.

Semerci, Ç. ve Sağlam, Z. (2005). Polis adaylarının sınavda kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri (Elazığ İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 15(2), 163-177.

Solmuş, T. (2004), İş Yaşamı, denetim odağı ve beş faktörlük kişilik modeli", *Türk Psikoloji Bülteni*, 10(34-35), 196-205.

Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91, 482-497.

Tan, Ş. (2001). Sınavlarda kopya çekmeyi önlemeye yönelik önlemler. *Eğitim ve Bilim, 26* (126),32-40.

Terzi , A. R. (2011). Denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim,* 36(162), 3-15.

TDK. Türk Dil Kurumu güncel sözlüğü. Erişim tarihi: 15/03/2017. (http://www.tdk.gov.tr)

Tümkaya, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(8)Özel Sayı.

Soytürk, M., Tepeköylü Öztürk, Ö., Topuz, E.,Yetim, H. (2015). Beden eğitimi öğretmen adaylarının benlik saygıları ile kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (CBÜ, BESYO örneği). *Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi,* 1(1), 20-30.

Yağışan, N. Sünbül. "AM ve Yücalan, Ö.B. (2007). Müzik Bölümü Öğrencilerinin Benlik İmgeleri ve Denetim Odaklarının İncelenmesi." *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22.1: 243-262.

Yangın, S. ve Kahyaoğlu, M. (2009). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Kopya Çekmeye Yönelik Tutum ve Görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12 (21), 46-55.

Yenice, N., Evren, B., Özden, B. (2012). Relationship between self-efficacy perceptions of science teacher candidates and academic control focus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4044-4049.

Yeşilyaprak, B. (1990). Denetim odağının belirleyicileri ve değişimine ilişkin araştırmalar. Bir eleştirisel değerlendirme. *Psikoloji Dergisi*, 7(25), 41-53.

Yeşilyaprak, B. (2004). *Denetim odağı, eğitimde bireysel farklılıklar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yesilyaprak, B., ve Öztürk. B.(1996). "Üniversite Öğrencilerinin Kopya Çekme Olayına İlişkin Eğilimleri ve Görüşleri, II." *Ulusal Eğitim Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi* .

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME-ÖĞRENME ANLAYIŞLARI İLE SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doç. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu
YYÜ, Eğitim Fakültesi
hasanmemduhoglu@gmail.com

İbrahim Çıkar
YYÜ, Eğitim Bilimleri
brhmzlmckr@gmail.com

Özet
Bu çalışmada öğretmenlerin uygulamalarında esas aldıkları öğrenme-öğretme anlayışlarını ve sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez (Tuşba-İpekyolu-Edremit) ilçelerinde, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler içinden oranlı tabakalı örnekleme tekniğiyle belirlenen 341 öğretmen oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeliyle desenlenen çalışmada veri toplama araçları olarak Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçeye çevrilerek uyarlanan "Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği" ile Şahin ve Altunay (2011) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiklerin (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) yanı sıra parametrik testlerden bağımsız örneklemler için t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı daha çok benimsedikleri; erkek öğretmenlerin geleneksel anlayışa kadın öğretmenlerden daha fazla sahip oldukları; demokratik davranma konusunda hizmet süresi 16-20 yıl aralığında olanların ötekilere nazaran daha az başarılı oldukları; derse olan ilgiyi sürdürme hususunda kıdemi 1-5 yıl aralığında olanların daha başarılı oldukları; lisede çalışan öğretmenlerin cezalandırma davranışlarını diğer iki kademede (ilkokul-ortaokul) çalışan öğretmenlerden daha az tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sahip oldukları geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü, yapılandırmacılık anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında ise orta düzeyli pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: öğretme anlayışı, yapılandırmacı anlayış, geleneksel anlayış, sınıf yönetimi.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' TEACHING- LEARNING APPROACHES AND CLASSROOM MANAGEMENT PROFICIENCY

Abstract
In this study, we aim to define the teachers' teaching-learning approaches and classroom management proficiencies that they have while performing and the relationship between them. The sample of the study consist of 341 primary, elemantary and high school teachers working in the City of Van (Tuşba, İpekyolu,Edremit) who have been chosen via proportional stratal sampling technique. In the study that has been patterned with relational browsing model "The Scale Of Teaching-Learning" developed by Chan and Elliot (2004), translated and adapted by Aypay (2011) and the "Classroom Management Scale" developed by Sahin and Altunay (2011) have been used as data collection instruments. For analysis of the data, in addition to the descriptive statistics, (percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation) apart from parametric tests, for independent sampling t-test an done side variance analysis (ANOVA) have been benefited from. The findings which we have obtained let us conclude that the teachers interiorize the Constructivist Approach more, the male teachers have more traditional reactions than the female ones, those who have an experience of

16-21 years are less successful than the others on account of behaving democratic, those who have an experience of 1-5 years are more successful in keeping their interest to the class, those who teach in high schools have lower desire in preferring punishment than those who work in Primary and Elemantary ones. Also, we have found low level negative relationship between teachers' traditional teaching-learning approaches and classroom management proficiency is middle level positive and meaningful.

Keywords: Teaching approach, constructivist approach, traditional approach, classroom management.

GİRİŞ

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği ana mekân sınıftır. Belli bir program dâhilinde belirlenen amaçları yerine getirmeye çalışan aktörler olan öğretmen ve öğrenciler, bu mekânda bir paylaşım içersine girmektedirler. Bu paylaşımın yönü, etkililiği, boyutu farklı değişkenler neticesinde farklı haller alabilmektedir. Aktörlere biçilen roller, sınıf içerisindeki etkinliklerin şekli, geleceği hakkında bize ipuçları vermektedir.

Tarihsel süreç içerisinde öğrenmeye, bilgiye, okullara, öğrenene bakış açısı değişkenlikler göstermiştir. Bu değişiklikler eğitim mecrasında, eğitim felsefeleri ve onların ilkeleri ile vücut bulmaktadır. Örneğin eğitim; entelektüel, akıllı, bilgili insanlar yetiştirmeyi amaçlayan daimicilikte, hayata hazırlıkken; ilerlemecilikte hayatın ta kendisi olarak nitelendirilmektedir. Esasicilikte okul; hazır, öğrenilmesi gereken bilgilerin ezbere öğretimi için çaba harcarken; yeniden kurmacılıkta eğitim toplumsal reform aracı, okul ise bu reformun başladığı yer olarak lanse edilmektedir (Sönmez, 2015; Ornstein & Hunkins, 2016). İşte bu ilke ve özellikler neticesinde öğrenmeye, öğretmeye, bilgiyi oluşturmaya yönelik farklı anlayışlar oluşmakta ve benimsenmektedir.

Öğretme ve öğrenme anlayışı, öğretmenlerin süreç içersinde kullandıkları, benimsedikleri yolları; öğrenci ve öğretmen rolleri ile öğrenme ve öğretme inançlarını ifade etmektedir (Chan ve Elliott, 2004). Sınıf içersinde nasıl bir sürecin işleyeceğinin; aktörlerden hangisinin başrol, hangisinin figüran olacağının; öğrenmenin hazır olanı alarak mı yoksa yaparak-yaşayarak mı gerçekleşeceğinin habercisidir, öğretme ve öğrenme anlayışı.

Bilginin oluşturulması ve öğrenme hususunda birbirine zıt iki temel anlayıştan bahsedilmektedir. Bunlardan ilki, öğrencileri süreç içerisinde aktif gören, bilginin öğrenciler tarafından öznel olarak oluşturulduğunu temele alan yapılandırmacı anlayış; bir diğeri de öğrencilerin süreçte pasif olduğunu, bilginin hazır ve öğretmen tarafından öğrenciye aktarılan bir birikim olduğunu kabul eden geleneksel anlayıştır (Aypay, 2011; Chan ve Elliott, 2004).

"Öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdırlar." diyen Sokrates'in ilk yapılandırmacılardan olduğunu ve yapılandırmacılığın temelini felsefe ile psikolojiden aldığını söylemek hiç de yanlış olmayacaktır. Zira bilginin niçin öğrenileceği, okulların neden var olduğu, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrenene nasıl davranılacağı, hangi yöntem-teknik, materyalin kullanılacağı hususları bizi, eğitim felsefesi ile eğitim psikolojisinin yapılandırmacı anlayış ile kesiştiği sınırların içerisine çekmektedir.

Erdem (2001)'e göre yapılandırmacı yaklaşımda amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, öğrenenin var olanı ezberlemesinden ziyade yeni bilgiyi algılaması, kendisinde var olan eski bilgilerle yeni bilgi arasında bir bağ kurması, bilgiyi yorumlayıp yeniden oluşturması esasına dayanmaktadır. Görüldüğü gibi sürecin aktif rolü öğrencidedir. Öğretmen ise program ile öğrenci arasındaki aracı; öğrenenin bilgiyi yapılandırma sürecinde –yeri geldiğinde- verdiği dönütlerle işini kolaylaştıran rehberdir konumundadır (Açıkgöz, 2003).

Diğer bir öğretme-öğrenme anlayışı olan geleneksel anlayışa Özden(2003), bilgi kaynağı olarak addedilen öğretmenin bilgiyi öğrencilere aktarımı, öğrenenin de bu bilgileri olduğu gibi alması derken; Senemoğlu (2004), öğretmenin bilgi aktarıcı, öğrencinin ise pasif alıcı olduğu yaklaşım, tanımını yapmaktadır. Öğrenenlerin boş birer levha olarak kabul edildiği geleneksel anlayışta, programa bire bir bağlılık; kitabın ve öğretmenin çevresinde gelişen bir süreç esas alınmaktadır.

Geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin öğretmen merkezli stratejileri kullanmaları beklenen bir sonuç olacaktır (Chan ve Elliott, 2004). Öğretmen sahip olduğu geleneksel öğretme-öğrenme anlayışından ötürü, yönetimi ele alacak; ortamı kendisi şekillendirecek; öğrencilere sorular yöneltip, onlardan daha önce anlatılan tek doğruyu cevap olarak vermelerini bekleyecektir. Zira bu anlayışta bilginin anlamlı bir şekilde inşasından ziyade ezberlenmesi ve yeri geldiğinde olduğu gibi tekrarı beklenmektedir. Nitekim Dewey'e göre de geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri ezberciliğe neden olmaktadır.

Öğretmenin dersin başı ile sonu arasında, eğitim-öğretim ortamında gösterdiği her davranış, attığı her adım onun öğretme-öğrenme anlayışı hakkında bize doneler sunmakta ve tüm bunlar hatırımıza sınıf yönetimi hususunu getirmektedir. Çünkü sınıf yönetiminde gösterilen her bir davranışın temelinde öğretme-öğrenme anlayışı yatmaktadır.

Sınıf yönetimini Gözütok (2004), öğrenmenin gerçekleşmesi ve sınıf ortamını düzenlemek adına, öğretmenin yaptığı uygulamaların, izlediği stratejilerin tamamı; Başar (2004), öğrenmenin gerçekleşeceği çevredeki olanakların, öğrenme ortamının, öğrenme sürecinin düzenlenmesi; kuralların belirlenerek uygulanması, çalışmaları engelleyen olumsuz durumların en aza indirilmesi, ders zamanının verimli kullanılması, etkinliklerin öğrenci katılımı ile belirlenip uygulanması süreci; Özyürek (2005), öğrenme sürecine öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için davranış yönetimi, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve süreci engelleyen davranışların ortadan kaldırılması ya da değiştirilmesi; Terzi (2002), kaynakları örgütleme, çevreyi düzenleme, oluşabilecek sorunları önceden tahmin etme, öğrencilerin gelişimini izleme gibi unsurları içeren sınıf hayatının yönetilmesi, diye tanımlamaktadır.

Öğretim süreci sadece dersin kazanımlarından ibaret değildir. Öğretmenin kapıdan girdiği andan itibaren dersle alakalı/alakasız her durumu iyi okuması, doğru tahlil etmesi ve iyi yönetmesi gerekmektedir. Bu yönüyle öğretmen bir orkestra şefine benzetilebilir. Öğrenciler de farklı özellikteki, farklı ilgi, istek ve beklentileri olan, her birinden farklı seslerin çıktığı enstrümanlar olacaktır. Öğretmen ve öğrencilerin uyum içerisinde, ortak hareket edip ortaya çıkardıkları en güzel eserleri, amacına ulaşmış, etkili bir eğitim-öğretim süreci olacaktır. Bu noktada öğretmene büyük iş düşmektedir. Arı ve Saban (1999)'a göre etkili sınıf yönetimi, öğretmenin liderlik özellikleri, öğrencilerle iletişimi, kuralların belirlenmesi-geliştirilmesi, isteklendirme yönetimi, zamanın etkin kullanımı, etkili bir öğrenme ortamı oluşturma gibi oldukça geniş bilgi ve beceri alanlarını kapsamaktadır.

İlgili alan yazında, öğretme-öğrenme anlayışı ve bunun farklı değişkenler açısından incelendiği bazı çalışmalara rastlanmaktadır (Bıkmaz, 2011; Baş, 2014; Aypay, 2011; Şahin & Yılmaz, 2011; Engin & Daşdemir, 2015; Chan, 2003; Chan & Elliot, 2004; Cheng ve diğerleri, 2009; Oğuz 2011; Ocak, 2012; Saçıcı 2013; Baş & Beyhan, 2013; Aydın, Tunca & Şahin 2015; Cano, 2005; Chai & Khine, 2008). Bu çalışmalar arasında öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Amaç

Literatürdeki bu boşluktan hareketle öğretmenlerin, öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemek ve bu anlayışların sınıf yönetimi yeterlikleri ile ilişkisini irdelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler hangi öğretme-öğrenme anlayışını (yapılandırmacı-geleneksel), ne düzeyde benimsemektedir?
2. Öğretmenlerin benimsedikleri öğretme-öğrenme anlayışları;

a. cinsiyet
b. okul kademesi

c. mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri; derse başlama ve ilgi çekme davranışları, cezalandırma davranışları, etkileşimsel davranışlar, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları, uyarma davranışları, demokratik davranışlar, beklenti ve kurallara uyma davranışları boyutlarında ve toplamda ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri;
a. cinsiyet
b. okul kademesi
c. mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklem

Bu çalışma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte olan veya hâlâ varlığını devam ettiren bir durumu, olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

Çalışmanın evreni 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Van ili Merkez ilçelerinde (Tuşba-İpekyolu-Edremit) ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerdir. Örneklem ise bu evrenden oranlı tabakalı örnekleme tekniğiyle seçilen toplam 341 öğretmenden oluşmaktadır. Okul kademeleri ve ilçeler tabaka olarak alınmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve çalıştığı kademeye göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklem grubuna ilişkin kişisel bilgiler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	132	38,7
	Erkek	209	61,3
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	142	41,6
	6-10 Yıl	78	22,9
	11-15 Yıl	73	21,4
	16 yıl^{+}	48	14,1
Okul Kademesi	İlkokul	156	45,7
	Ortaokul	95	27,9
	Lise	90	26,4
Toplam		**341**	**100,0**

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya toplam 341 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların yaklaşık olarak %61'i erkektir. Katılımcıların yaklaşık olarak %42'lik bir kısmı 1-5 yıl arasında kıdeme sahiptir. Araştırmacıya göre bu durum, bölgedeki öğretmen sirkülâsyonunu işaret etmektedir. Öğretmenlerin yarısına yakını ilkokul kademesinde çalışmaktadır. Ortaokul ve lise kademelerinde çalışanların oranları birbirine yakındır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Çalışmada veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği, Sınıf Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmada katılımcılara ait demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla geliştirilen katılımcı bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan kademe değişkenlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını belirleyebilmek amacıyla Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçeye çevrilerek uyarlanan "Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 30

maddeden ve beşli derecelemeden oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (GFI 0.93; AGFI 0.91; RMR 0.50; RMSEA 0.54) ölçeğin, kabul edilebilir değerlere sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı değeri 0.84 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar bazında ise; birinci alt boyut (yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı) için Cronbach Alfa katsayısı değeri 0.88, ikinci alt boyut (geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı) için Cronbach Alfa katsayısı değeri ise 0.83 olarak hesaplanmıştır (Aypay, 2011). Birinci alt boyutun toplam puanının yüksek çıkması yapılandırmacı anlayışın; ikinci alt boyutun toplam puanının yüksek çıkması ise geleneksel anlayışın öğretmenlerce daha çok kullanıldığını göstermektedir.

Sınıf Yönetimi Ölçeği. Çalışmada bir diğer veri toplama aracı olarak Şahin ve Altunay (2011) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipindedir. Ölçek yedi alt boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları şöyledir: Derse başlama ve ilgi çekme davranışları (0.78), cezalandırma davranışları (0.78), etkileşimsel davranışlar (0.80), ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları (0.80), uyarma davranışları(0.61), demokratik davranışlar (0.62), beklenti ve kurallara uyma davranışları (0.46). Ölçeğin tamamının açıkladığı Toplam Varyans %50,05 ve Cronbach-Alfa Güvenilirlik Katsayısı ise 0.90'dır.

Ölçekte bulunan olumlu cevaplar yüksek puan alırken, olumsuz ifadelerin bulunduğu maddeler tersine puanlandığı için düşük puan almaktadır. Puanların yüksek çıkması öğretmenlerin, ölçeğin o boyutunda yeterli oldukları, ilgili boyutun gerektirdiği davranışları sergilediği anlamına; puanı düşük çıkan boyutlar ise ilgili boyutta bahsi geçen davranışların öğretmenlerce yerine getirilmediği, gösterilmediği anlamına gelmektedir.

Uygulanan ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, yüzde, frekans, standart sapma), t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmadan elde edilen bulgular, araştırma soruları sırasıyla, ölçeklerin alt boyutlarının ve toplamının cinsiyet, mesleki kıdem ve çalışılan kademe değişkenlerine göre sunulup yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Benimsedikleri Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin iki alt boyutundan aldıkları toplam puanların aritmetik ortalama ve standart sapmalarına ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlerin Öğretme ve Öğrenme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların boyutlara göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Yapılandırmacı Yaklaşım	341	4.52	.40
Geleneksel Yaklaşım	341	2.67	.66
Toplam	341		

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşıma çok yüksek düzeyde ($\bar{X}$=4.52), geleneksel anlayışa ise orta düzeyde ($\bar{X}$=2.67) sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, alan yazındaki bazı çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Baş (2014), yaptığı çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa daha fazla sahip olduğunu tespit etmiştir. Engin ve Daşdemir (2015), sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, onların yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayışa tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Fen Bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının yapılandırmacılık puanlarının geleneksele kıyasla daha yüksek olduğunu bulan

Aydın, Tunca ve Şahin (2015)'in bulguları da, elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Yapılandırmacı anlayışın daha fazla tercih edilmesinin sebepleri olarak, öğrenciye(hazır alan) ve öğretmene(sunan) bakış açısının değişmesi; değişen eğitim programları neticesinde hazırlanan hedef ve eğitim durumlarının öğrenciyi aktif kılan, geleneksellikten uzak yöntem-teknik ve etkinlikler barındırıyor olması; bilginin öğrenen tarafından yapılandırılmasının önemine dikkat çeken çalışmaların yapılması sayılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme anlayışları hususunda, cinsiyet değişkenine ilişkin puanları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkeni açısından aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Yapılandırmacı Anlayış	Kadın	132	4.53	.42	-.408	339	.742
	Erkek	209	4.51	.40			
Geleneksel Anlayış	Kadın	132	2.54	.54	2.864	339	.004*
	Erkek	209	2.74	.72			

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa sahip olma düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(339)}$ = -408, p=0.742).

Aynı tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin geleneksel anlayışa sahip olma düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(339)}$ = 2.864, p=0.004). Erkek katılımcıların geleneksel anlayışa, kadın katılımcılardan daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir. Aypay (2011)'ın yaptığı çalışmada kadınların erkeklerden daha yapılandırmacı olduğuna dair bulgusu, elde edilen bulgu ile örtüşmektedir. Bu durumun erkek öğretmenlerin yönetimi-kontrolü ele alma arzularından, kadın öğretmenlerin değişimlere-yeniliklere erkeklerden daha açık olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Fakat Aydın ve diğerleri (2015)'nin yaptıkları çalışmada erkeklerin yapılandırmacı anlayışa daha fazla sahip oldukları sonucuna ulaşılmış ; Ellez ve Sezgin (2002) ise çalışmalarında öğretme ve öğrenme anlayışının cinsiyete göre değişmediği sonucunu elde etmişlerdir.
Öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme anlayışları hususunun, çalıştıkları okul kademesi değişkenine ilişkin puanları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre sahip oldukları öğretme ve öğrenme anlayışları değerlendirildiğinde hem yapılandırmacı anlayış faktöründe ($F_{(2,338)}$ = 0.826, p=0.438) hem de geleneksel anlayış faktöründe ($F_{(2,338)}$ =0.251, p=0.778) anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 4: Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları ölçeğinden aldıkları puanların kademe değişkeni açısından betimsel istatistikleri ve ANOVA testi sonuçları

Boyut	Kademe	N	$\overline{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yapılandır-macı Anlayış	1.İlkokul	156	4.53	.40	Gruplar arası	.269	2	.134	.826	.438
	2.ortaokul	95	4.54	.36	Gruplar içi	54.985	338	.163		
	3.Lise	90	4.47	.44	Toplam	55.254	340			
Geleneksel Anlayış	1.İlkokul	156	2.65	.68	Gruplar arası	.220	2	.110	.251	.778
	2.ortaokul	95	2.65	.62	Gruplar içi	147.977	338	.437		
	3.Lise	90	2.71	.65	Toplam	147.977	340			

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışlarına ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre farklılığını gösteren Anova testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları ölçeğinden aldıkları puanların kıdem değişkeni açısından betimsel istatistikleri ve ANOVA testi sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yapılandırmacı Anlayış	1. 1- 5 yıl	142	4.54	.41	Gruplar arası	1.178	3	.393	2.447	.064
	2.6-10 yıl	78	4.55	.38	Gruplar içi	54.076	337	.160		
	3.11-15yıl	73	4.53	.35	Toplam	55.254	340			
	4.16 yıl +	48	4.37	.44						
Geleneksel Anlayış	1. 1- 5 yıl	142	2.66	.66	Gruplar arası	1.470	3	.490	1.127	.338
	2.6-10 yıl	78	2.59	.67	Gruplar içi	146.506	337	.435		
	3.11-15yıl	73	2.67	.65	Toplam	147.977	340			
	4.16 yıl +	48	2.81	.64						

Tablo 5'e bakıldığında öğretmenlerin mesleki kıdemleri değişkenine göre sahip oldukları öğretme ve öğrenme anlayışları değerlendirildiğinde hem yapılandırmacı anlayış boyutunda ($F_{(3,337)}$ = 2.447, p=0.064) hem de geleneksel anlayış boyutunda ($F_{(3,337)}$ = 1.127, p=0.338) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nden aldıkları toplam boyut puanlarının ve ölçek toplam puanının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeğinden aldıkları toplam boyut puanlarının ve ölçek toplamının aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Boyutlar	**N**	$\bar{x}$	**ss**
Derse Başlama ve İlgi Çekme Dav.	341	4.45	.40
Cezalandırma Davranışları	341	1.83	.70
Etkileşimsel Davranışlar	341	4.38	.39
İlgiyi Sürdürme-Sorun Çözme Dav.	341	4.34	.41
Uyarma Davranışları	341	4.07	.65
Demokratik Davranışlar	341	4.08	.60
Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları	341	4.15	.55
SINIF YÖNETİMİ TOPLAM	341	4.24	.32
Toplam	341		

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları, Etkileşimsel Davranışlar ve İlgiyi Sürdürme-Sorun Çözme Davranışlarını çok yüksek düzeyde ($\bar{x}$>4.20); Uyarma Davranışları, Demokratik Davranışlar, Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışlarını ise yüksek düzeyde (3.40>$\bar{x}$>4.19) sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler cezalandırma davranışlarını ise düşük düzeyde (1.80>$\bar{x}$>2.59) sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Örneklem grubunun sınıf yönetimi yeterliklerinin/davranışlarının cinsiyet değişkenine ait verileri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkeni açısından aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	$\bar{x}$	***SS***	***t***	***sd***	***p***
Derse Başlama ve İlgi Çekme	Kadın	132	4.45	.40	.084	339	.456
	Erkek	209	4.46	.41			
Cezalandırma Davranışları	Kadın	132	1.80	.59	.654	336	.081
	Erkek	209	1.85	.76			
Etkileşimsel Davranışlar	Kadın	132	4.37	.38	.453	339	.222
	Erkek	209	4.39	.40			
İlgiyi Sürdürme Sorun Çözme	Kadın	132	4.36	.41	-.959	339	.999
	Erkek	209	4.32	.41			
Uyarma Davranışları	Kadın	132	4.01	.71	1.349	339	.260
	Erkek	209	4.10	.60			
Demokratik Davranışlar	Kadın	132	4.02	.62	1.531	339	.991
	Erkek	209	4.12	.58			
Beklenti ve Kural Davranışları	Kadın	132	4.16	.54	-.382	339	.311
	Erkek	209	4.14	.56			
SINIF YÖNETİMİ TOPLAM	Kadın	132	4.22	.32	.408	339	.683
	Erkek	209	4.24	.32			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri, cinsiyet değişkeni açısından belirgin bir farklılık göstermemektedir. Erkek ve kadın öğretmenlerin gerek ölçeğin yedi alt boyutunda gerekse de toplam puanda birbirlerine yakın puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinden aldıkları alt boyut ve toplam puanlarının, çalıştıkları okul kademesi değişkenine ilişkin verileri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinden aldıkları puanların kademe değişkeni açısından betimsel istatistikleri ve ANOVA testi sonuçları

Boyut	Kademe	N	$\overline{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortala-ması	F	p	fark
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	1.ilkokul	156	4.56	.39	Gruplar arası	1.522	2	.761	4.671	.010*	1>2,3
	2.ortaokul	95	4.40	.41	Gruplar içi	55.055	338	. 163			
	3.lise	90	4.39	.40	Toplam	56.577	340				
Cezalandırma Davranışları	1.ilkokul	156	1.90	.73	Gruplar arası	5.367	2	2.683	5.674	.004*	3<1,2
	2.ortaokul	95	1.91	.62	Gruplar içi	158.442	338	.473			
	3.lise	90	1.62	.67	Toplam	163.808	340				
Etkileşimsel Davranışlar	1.ilkokul	156	4.43	.39	Gruplar arası	.870	2	.435	2.947	.054	
	2.ortaokul	95	4.34	.38	Gruplar içi	49.915	338	.148			
	3.lise	90	4.32	.37	Toplam	50.785	340				
İlgiyi Sürdürme Sorun çözme	1.ilkokul	156	4.35	.44	Gruplar arası	.237	2	.119	.705	.495	
	2.ortaokul	95	4.35	.36	Gruplar içi	56.855	338	.168			
	3.lise	90	4.29	.40	Toplam	57.092	340				
Uyarma Davranışları	1.ilkokul	156	4.12	.63	Gruplar arası	1.877	2	.939	2.265	.105	
	2.ortaokul	95	4.09	.59	Gruplar içi	140.083	338	.414			
	3.lise	90	3.95	.71	Toplam	141.961	340				
Demokratik Davranışlar	1.ilkokul	156	4.10	.61	Gruplar arası	.272	2	.136	.377	.686	
	2.ortaokul	95	4.09	.52	Gruplar içi	121.691	338	.360			
	3.lise	90	4..4	.64	Toplam	121.962	340				
ve Beklenti Kurallara Uyma Davranışları	1.ilkokul	156	4.17	.60	Gruplar arası	2.708	2	1.354	4.522	.012*	2>3
	2.ortaokul	95	4.24	.51	Gruplar içi	101.182	338	.299			
	3.lise	90	4.00	.47	Toplam	103.890	340				
SINIF YÖNETİMİ TOPLAM	1.ilkokul	156	4.26	.34	Gruplar arası	.237	2	.118	1.135	.323	
	2.ortaokul	95	4.23	.30	Gruplar içi	35.225	338	.104			
	3.lise	90	4.19	.30	Toplam	35.461	340				

Tablo 8'de görüldüğü gibi katılımcıların sınıf yönetimi ölçeğinden aldıkları puanların, çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre "derse başlama ve ilgiyi çekme davranışları ($F_{(2,338)}$ = 4.671, p=0.010)" ; "cezalandırma davranışları ($F_{(2,338)}$ = 5.674, p=0.004)" ; "beklenti ve kurallara uyma davranışları ($F_{(2,338)}$ = 4.522, p=0.012)" boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

"Derse Başlama ve İlgiyi Çekme Davranışları" boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerle, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında, ilkokulda görev yapanlar lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Buna göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin, derse başlamadan önce plan yapma, sınıfı öğretime hazırlama; sınıftaki tüm öğrencileri derse katma; derse zamanında başlama; derse ilgiyi çekmek için farklı araç-gereç kullanma, ön öğrenmeleri harekete geçirecek sorular sorma; öğrencilere çoğunlukla isimleriyle seslenme davranışlarında diğer iki kademede çalışan öğretmenlerden daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak ilkokul kademesindeki öğrencilerin ilgilerini toplamanın ve canlı tutmanın diğer kademelerdeki öğrencilere nazaran daha zor olması gösterilebilir. Zira bu kademedeki öğretmenler, ilgili konuda daha fazla ekstrem davranış sergilemek durumundadırlar.

"Cezalandırma Davranışları" boyutunda lisede görev yapan öğretmenler diğer iki kademede çalışan meslektaşlarından daha düşük puan almışlardır. Bu durum lisede çalışan öğretmenlerin cezalandırma davranışlarını daha az kullandıkları anlamına gelmektedir. Bu sonucun elde edilmesinde farklı sebepler etkili olmuş olabilir. Bu duruma sebep olarak lise kademesindeki öğrencilerin yaşları itibari ile fiziki-sözlü müdahaleleri kaldırma, kabullenme davranışını göstermemeleri; bulundukları sınıflar hasebiyle öğretim faaliyetlerine daha fazla güdülenmiş olmaları ve bu durumun disiplin problemlerini, nihayetinde de cezalandırma davranışlarını minimuma çekmesi gösterilebilir.

"Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları" boyutu incelendiğinde ilkokul ile ortaokul kademeleri arasında çok az bir fark görülmektedir. Ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin aldıkları puanlar ile lise kademesinde çalışan öğretmenlerin aldıkları puanlar arasında ise ortaokul kademesi lehine anlamlı bir farkın bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle ortaokul kademesindeki öğretmenlerin sınıf-okul kurallarının belirlenmesi ve uygulanması, öğrencilerden beklentilerinin açık bir şekilde ifade edilmesi hususlarında lise kademesinde çalışan meslektaşlarından daha başarılı oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine ait Anova testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin kıdem değişkenine göre, "ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları ($F_{(3,337)}$ = 2.924, p=0.034)" ile "demokratik davranışlar ($F_{(3,337)}$ = 4.310, p=0.005)" boyutlarında anlamlı derecede farklılaştığı göze çarpmaktadır.

"İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları" boyutunda kıdemi 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin birbirine yakın puanlar aldıkları görülmektedir. İlgili boyutta anlamlı fark, kıdemi 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olanlar arasındadır ve kıdemi 1-5 yıl olanların lehinedir. Buradan hareketle görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerini dikkate aldıkları; öğrencilere sorumluluklar verdikleri; sınıfta istenmeyen davranışlarda bulunan öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirdikleri; öğrencileri derse katmak için farklı yollar, araç-gereçler kullandıkları; sınıfta sabit durmadıkları/dolaştıkları söylenebilir.

"Demokratik Davranışlar" boyutunda da yine kıdemi 1-5, 6-10 ve 11-15 arasında olan öğretmenlerin aldıkları puanlar birbirine çok yakındır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olanlar arasında, kıdemi 1-5 yıl olanların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu veriden yola çıkarak kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin sınıf kurallarını oluştururken öğrencileri de işin içine kattıkları; öğrencilere soru sorma fırsatı verdikleri; sınıf düzeni oluştururken öğrencilerin isteklerini göz önünde bulundurdukları; yeri geldiğinde ve hak edildiğinde ödüllendirmelerde bulundukları sonucuna varılabilir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199

Tablo 9. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinden aldıkları puanların kıdem değişkeni açısından betimsel istatistikleri ve ANOVA testi sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	fark
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	1. 1- 5 yıl	142	4.44	.40	Gruplar arası	.066	3	. 022	. 132	. 941	
	2.6-10 yıl	78	4.46	.40	Gruplar içi	56.511	337	. 168			
	3.11-15yıl	73	4.48	.40	Toplam	56.577	340				
	4.16 yıl +	48	4.44	.48							
Cezalandırma Davranışları	1. 1- 5 yıl	142	1.92	.71	Gruplar arası	1.981	3	.660	1.363	.254	
	2.6-10 yıl	78	1.77	.55	Gruplar içi	161.827	337	.485			
	3.11-15yıl	73	1.80	.74	Toplam	163.808	340				
	4.16 yıl +	48	1.72	.78							
Etkileşimsel Davranışlar	1. 1- 5 yıl	142	4.36	.33	Gruplar arası	.099	3	.033	.220	.882	
	2.6-10 yıl	78	4.38	.38	Gruplar içi	50.686	337	.150			
	3.11-15yıl	73	4.39	.42	Toplam	50.785	340				
	4.16 yıl +	48	4.41	.47							
İlgiyi Sürdürme Sorun çözme	1. 1- 5 yıl	142	4.39	.36	Gruplar arası	1.448	3	.483	2.924	.034*	1>4
	2.6-10 yıl	78	4.37	.36	Gruplar içi	55.644	337	.165			
	3.11-15yıl	73	4.30	.43	Toplam	57.092	340				
	4.16 yıl +	48	4.20	.53							
Uyarma Davranışları	1. 1- 5 yıl	142	4.08	.65	Gruplar arası	.523	3	.174	.415	.742	
	2.6-10 yıl	78	4.05	.71	Gruplar içi	141.438	337	.420			
	3.11-15yıl	73	4.01	.61	Toplam	141.961	340				
	4.16 yıl +	48	4.13	.56							
Demokratik ve Davranışlar	1. 1- 5 yıl	142	4.16	.53	Gruplar arası	4.507	3	1.502	4.310	.005*	1>4
	2.6-10 yıl	78	4.06	.63	Gruplar içi	117.455	337	.349			
	3.11-15yıl	73	4.13	.52	Toplam	121.962	340				
	4.16 yıl +	48	3.81	.74							
Beklenti Kurallara Uyma Davranışları	1. 1- 5 yıl	142	4.19	.49	Gruplar arası	1.284	3	.428	1.405	.241	
	2.6-10 yıl	78	4.10	.57	Gruplar içi	102.606	337	.304			
	3.11-15yıl	73	4.16	.50	Toplam	103.890	340				

	4.16 yıl +	48	4.00	.70						
SINIF YÖNETİMİ TOPLAM	1. 1- 5 yıl	142	4.24	.28	Gruplar arası	.157	3	.052	.499	.683
	2.6-10 yıl	78	4.24	.32	Gruplar içi	35.304	337	.105		
	3.11-15yıl	73	4.24	.30	Toplam	35.461	340			
	4.16 yıl +	48	4.18	.43						

Öğretmenlerin Uygulamalarında Esas Aldıkları Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin sahip oldukları öğretme-öğrenme anlayışlarının (yapılandırmacı-geleneksel), sınıf yönetimi yeterlikleri (yedi alt boyut ve sınıf yönetimi toplam puanı ile) arasındaki ilişki Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişki

		Derse başlama ve ilgi	Cezalandırma Davranışları	Etkileşimsel Davranışlar	İlgiyi Sürdürme-Sorun Çözme	Uyarma Davranışları	Demokratik Davranışlar	Beklenti ve Kurallara Uyma	SINIF YÖNETİMİ TOPLAM
Yapılandırmacı Anlayış	r	.393**	-.117*	.426**	. 430**	. 090	.380**	.345**	. 468**
Geleneksel Anlayış	r	-.066	. 347**	-.128*	-.083	.043	-.135*	-.050	-.191**

* p< .05 ** p< .01

Tablo 10'da görüldüğü üzere, yapılandırmacı anlayış ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve çok anlamlı bir ilişki vardır (r= .468 , p< .01). Geleneksel anlayış ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin ise (r= -.191 , p< .01) negatif yönlü, düşük düzeyde ve çok anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiler irdelendiğinde en yüksek ve anlamlı ilişkinin (r =.430 , p< .01) yapılandırmacı öğretme anlayışı ile ilgiyi sürdürme-sorun çözme davranışları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre yapılandırmacılığı esas alan öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatini canlı tutmak için farklı metotlar denedikleri, sınıf içinde karşılaşılan problemleri halletmede daha başarılı oldukları söylenebilir.

Yapılandırmacı anlayış ile sınıf yönetimi yeterlikleri alt boyutlarının çoğu (derse başlama, etkileşimsel davranışlar, ilgiyi sürdürme-sorun çözme, demokratik davranışlar, beklenti-kurallara uyma davranışları) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve çok anlamlı ilişki bulunurken; yapılandırmacı anlayış ile uyarma davranışları boyutu arasında (r= 090 , p>.05) pozitif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. İlgili öğretme-öğrenme anlayışının cezalandırma davranışları boyutu ile olan ilişkisi ise negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlıdır (r= -.117 , p< .05).

Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile sınıf yönetimi yeterlikleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde genel olarak negatif yönlü ve yer yer anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. İlgili boyutun cezalandırma davranışları ile olan ilişkisi pozitif yönlü, orta düzeyde ve çok anlamlıdır (r= .347 , p< .01).

Geleneksel anlayış ile etkileşimsel davranışlar (r= -.128 , p< .05) ve demokratik davranışlar (r= -.135 , p< .05) boyutları arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunurken;

geleneksel anlayış ile derse başlama-ilgi çekme davranışları (r=-.066 , p> .05) ve ilgiyi sürdürme-sorun çözme davranışları (r= -.083 , p> .05) arasında negatif yönlü, orta düzeyde fakat anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Söz konusu anlayışın uyarma davranışları boyutu ile olan ilişkisi ise pozitif yönlü, düşük düzeydedir ve anlamlı değildir (r= 043 , p>.05).

SONUÇ

Amacı öğretmenlerin benimsedikleri öğretme ve öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak olan bu araştırmada, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına yüksek düzeyde, geleneksel anlayışa ise orta düzeyde sahip olduklar belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni baz alındığında ise kadın öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı erkeklerden daha fazla benimsediklerinin ifade etmişlerdir.

Sınıf yönetimi yeterlikleri hususunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken, derse başlama-ilgi çekme davranışları boyutunda ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lisede çalışan meslektaşlarına göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Lisede görev yapan öğretmenlerin cezalandırma davranışlarını daha az kullandıkları bulgusuna ulaşılan çalışmada, ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin beklenti ve kurallara uyma boyutunda daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ölçeğin diğer boyutlarında (etkileşimsel davranışlar, demokratik davranışlar, beklenti ve kurallara uyma davranışları, uyarma davranışları) çalışılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Derse ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları ile demokratik davranışlar sergileme konusunda kıdemi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerinin, kıdemi 5 yılın üzerinde olan öğretmenlerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin diğer boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında ise negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme* (5. baskı).İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Arı, R .ve Saban, A.1999.*Sınıf yönetimi ders notları*. Konya: Günay Ofset.

Aydın, Ö., Tunca, N. & Şahin, S. A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(3), 1331-1346.

Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(1), 7-29.

Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*, 18-30.

Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 14-26.

Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi* (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bıkmaz, F. H. (2011). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve bilimsel epistemolojik inançları. *I. Uluslararası eğitim programları ve öğretim kongresinde sunulmuş bildiri,* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approach to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, *75*, 203-221.

Chai, C. S. & Khine, M. S. (2008). Assessing the epistemological and pedagogical beliefs among pre-service teachers in Singapore. Khine, M. S. (Ed*.), In Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures.* Amsterdam, Netherlands: Springer.

Chan, K.W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *20* (8), 817-831.

Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *25*(2), 319-327.

Ellez, A. M. & Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitapçığı,* 2, 1261-1266.

Engin, G. & Daşdemir, İ. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *33*, 425-432.

Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliğimi Geliştiriyorum* (2. Baskı) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 9*(22), 139-160.

Ornstein, A.C.,&Hunkins, F.P.(2016). *Eğitim programı, temeller,ilkeler ve sorunlar.*(2.Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

Özden, Y.(2005). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (15. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Saçıcı, S. (2013). *The interrelation between pre-service science teachers' conceptions of teaching and learning, learning approaches and self-efficacy beliefs*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Sönmez, V.(2015). *Eğitim felsefesi.*(13. Baskı). Ankara : Anı Yayıncılık.

Terzi, Ç.(2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi.* Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

EPÖ ALANINDA GÖREV YAPAN EĞİTİM BİLİMCİLERİN YAPILANDIRMACILIKLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Öğr. Gör. Mine Çeliköz
NEÜ KAMYO
mcelikoz25@gmail.com

Doç. Dr. Yavuz Erişen
YTÜ Eğitim Fakültesi
erisenyavuz@gmail.com

Özet
Bu araştırmanın temel amacı eğitim fakültelerinde EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Sonuçların, gerçeği bütüncül ve zengin bir çerçevede yansıtabilmesi için yöntembilim yaklaşımı olarak nicel ve nitel verilerin bütünleştirildiği karma yöntem kullanılmıştır. Önce nitel yöntemle ayrıntılı bilgiler toplanmış, daha sonra bu bilgilere dayalı olarak nicel yöntemde kullanılan veri toplama aracı geliştirilerek, alandaki öğretim üyelerinin bu görüşleri destekleyip desteklemediği belirlenmiştir. Nitel boyut, olgu bilim, nicel boyut ise tarama deseni kapsamında yürütülmüştür. Nitel boyutta farklı üniversitelerden 11 öğretim üyesi katılımcı olarak yer alırken, nicel boyutta Türkiye'deki 52 üniversiteden EPÖ alanındaki toplam 112 (evrenin % 33'ü) öğretim üyesi örneklemde yer almıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel boyutunda ise görüş listesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nitel veriler araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmelerle toplanırken nicel veriler internet ortamında online bir yazılım kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular; öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı hem bir öğrenme kuramı hem de bir eğitim felsefesi olarak algıladıkları, tüm unsurlarıyla birlikte ele alındığında öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı tam olarak uygulayamadıkları ancak yapılandırmacılığı temsil eden bazı uygulamalara yer vermeye çalıştıkları yönündedir. Eğitim bilimciler yapılandırmacılıkla ilgili hem anlayış hem de sitemle ilgili ciddi sorunlara işaret etmekte, YÖK ve MEB'e yönelik sistemsel dönüşümlere işaret eden öneriler getirmektedirler. Ayrıca nitel bulgulardan çıkan bu görüş ve öneriler alandaki diğer öğretim üyeleri tarafından da büyük ölçüde desteklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacılık, Karma Yöntem, Eğitim Programları ve Öğretim.

THE VIEWS OF FIELD LECTURERS ON THE CONSTRUCTIVIST PRACTICE IN THE CURRICULUM AND INSTRUCTION: A MIXED METHOD RESEARCH

Öğr. Gör. Mine Çeliköz
NEÜ KAMYO
mcelikoz25@gmail.com

Doç. Dr. Yavuz Erişen
YTÜ Eğitim Fakültesi
erisenyavuz@gmail.com

Abstract
This research aims to find out the views of lecturers teaching in the field of Curriculum and Instruction for the faculties of education. The methodology used here is mixed method, qualitative and quantitative together, so as to reflect the truth in a holistic and broad way. The qualitative method is used for collecting details account and views and with the developed qualitative tool, the data are analyzed to see if they support the collected views. The qualitative one is used for phenomenology and the qualitative one is used for surveying. 11 lecturers participated in the qualitative stage and in the quantitative stage, the number of faculty members that can be reached from 52 different universities has been 112, corresponding to 33% of the population. A semi structured interview form was used for the qualitative stage and in the quantitative stage a classification type of control list

(questionnaire) was used. The qualitative data were collected by using face to face interview and fort he qualitative data, the advantages of using online software and the data was collected online as access was easy by the participants willing to respond. The findings indicate that the lecturers regard constructivism both as a learning theory and a philosophy and that faculty members are not able to fully implement constructivism but trying to include some characteristics of it. They mention some major problems regarding both the understanding of constructivism and the system, and therefore, they have some suggestions for systematic transformations expected from the Council of Higher Education and Ministry of National Education. In addition, the views and suggestions obtained from the qualitative findings are strongly supported by other faculty members too.

Keywords: Constructivism, Mixed Method, Curriculum and Instruction.

GİRİŞ

Yapılandırmacılık (constructivism) geleneksel davranışçı ve deneysel yaklaşımlara alternatif olarak ortaya çıkmış ve 20. yy'ın ortalarından itibaren eğitimle ilgili küresel alan yazında en çok değinilen konulardan biri olmuştur (Gür, Dilci ve Arseven, 2009). Ancak tarihsel süreç olarak ele alındığında yapılandırmacılığın, yeni bir düşünce olmadığı; felsefe, matematik, sosyoloji, mimarlık, yönetim, organizasyon gibi pek çok alanda etkili olduğu (Şimşek, 2004) ve son yirmi yıl içinde baskın bir şekilde vurgulandığı görülmektedir (Bay, 2008). Platon'a kadar inen ve Antik çağa kadar dayandırılan yapılandırmacılık (Ozmon ve Craver, 1986), 20. yüzyılın başlangıcında James ve Dewey gibi pragmatistlerin (Tynjala, 1999), 20. yüzyılın ikinci yarısında da Piaget, Vygotsky Ausubel, Bruner ve Glasersfeld gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarla (Açıkgöz Ü., 2003) çağdaş eğitimin temelini oluşturan bir anlayış halini almıştır.

Bentley (1998) ve Matthews (1993;2002) Yapılandırmacılık teriminin öğrenme kuramı, bilgi kuramı, eğitim kuramı, pedagojik etik, politik kuram, dünya görüşü, düşünme kuramı, kişisel bilgi kuramı, bilimsel bilgi kuramı, program geliştirme kuramı ya da felsefi bir kuram olarak ele alındığını belirtmektedir. Şimşek (2004)'e göre temeli yapılandırmacılığa dayanan yaklaşımların ortak noktası, var oluşun karmaşık gerçeğinin öznellik temelinde aranmasıdır. Bu yüzden yapılandırmacılık homojen bir kuramsal yapı olmayıp daha çok genel bir çerçeve olarak görülmek durumundadır. Bu çerçevede yapılandırmacılık, gerçeğe nesnel (objektivist) yaklaşan pozitivist paradigmanın karşısına, ona zıt yeni bir paradigma olarak ortaya çıkmıştır (Çubukçu, 2010). Bu yeni paradigmaya göre bilgi keşfedilmek ya da ortaya çıkarılmak yerine, yorumlanmakta ve oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2005–2006 öğretim yılından itibaren davranışçılık yaklaşımından büyük ölçüde vazgeçilerek yapılandırmacı eğitimin benimsendiği Türk Eğitim Sisteminde, öncelikle ilköğretim düzeyindeki programlarda köklü bir değişime gidilerek yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaya başlanmıştır. Programların geliştirilmesi süreci, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öncülüğünde gerçekleşmiş olmakla birlikte, eğitim ile ilgili bütün tarafların yer aldığı, şeffaf, açık ve sağlıklı bir tartışma yapılmadan yürütülmüştür (Fer, 2005). Programlar hazırlanırken Türkiye'nin eğitimbilim geleneği, öğretmen özelliği, teknik donanım yeterliği, süre, materyal, yönetim anlayışı, öğrenci özellikleri vd. eğitim sistemin ana ve alt unsurları açısından yeterince sorgulama yapılmamıştır (Ev, 2010). Bu yüzden programlar, ilk uygulanmaya başladığı yıllardan bugüne değin farklı kesimler tarafından pek çok eleştiriye maruz kalmıştır (Şimşek, 2004; Aydın, 2006; Baş, 2011; Tonbuloğlu, 2014).

Literatürde tüm bu eleştirilerin yanı sıra yapılandırmacılığın sınırlılıkları noktasında pek çok eğitim bilimci tarafından dile getirilen görüşler de bulunmaktadır (Richardson, 2003; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010; Ocak, 2010; Çiftçi, Sünbül ve Köksal; 2013). Bu görüşler yapılandırmacılığa dayalı programların oluşturulması, uygun içeriğin hazırlanması, uygulama süreci ve değerlendirme zorluğunun yanı sıra çok zaman alıcı olması hususunda da toplanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler her ne kadar kendi öğrenmelerinden sorumlu olsalar da bu durum öğretmenin iş yükünü hafifletmek değil aksine daha fazla artırmaktadır. Oluşturulan gerçek yaşam ortamları çok pahalıya mal olmaktadır. Ayrıca kalabalık ortamlarda aktif katılım düzeyi düşmektedir. Yapılandırmacı sınıf ortamlarında grup çalışmaları esnasında çekingen öğrenciler üzerinde baskı olabileceği gibi ortak

çalışmalarda iş yükü eşit dağılım göstermeyebilir. Lider yönü iyi olan ya da dominant öğrencilerin diğerlerine baskın olma ve daha üst düzey performans gösterme olasılıkları da yapılandırmacılıkla ilgili olumsuz görüşler olarak yansıtılmaktadır.

Yapılan literatür taramalarında uygulandığı ilk yıllarda genel olarak yapılandırmacılığa yönelik olumsuz görüşler daha fazla çeşitlilik ve daha fazla yoğunluk göstermektedir. Bu yoğunluk ve çeşitlilik belki bu yaklaşımın kusurlu bir yaklaşım olduğu veya buna göre hazırlanan programların sağlam temellere dayanmadığı izlenimini de uyandırabilmektedir. Bu yüzden bu araştırmayla Türk Eğitim Sisteminin bilimsel dayanağının başat öğelerinden biri olan EPÖ alanındaki eğitim bilimcilerin, ülkemizde yaklaşık on yıldır uygulanan eğitim programlarının kendine özgü bir anlayışla esas aldığı yapılandırmacılık ve uygulamalarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmayla, EPÖ alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırmacılığı nasıl algıladığı, kendilerinin yapılandırmacı bir anlayışa sahip olup olmadığı, yapılan uygulamaların yapılandırmacılıkla uygun düşüp, düşmediği ve daha iyi uygulamalar için ne gibi değişimlerin ya da gelişmelerin olması gerektiği konularında ilgilileri aydınlatacağı düşünülmektedir. Bu nedenle de bu çalışmanın eğitim alanıyla ilgili olan tüm kesimlere, özellikle de programın uygulayıcısı olan öğretmenler ile öğretmen adaylarına ve dolaylı olarak da tüm topluma katkı getireceği beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, MEB'in 2005 yılından itibaren eğitim sisteminde uygulamaya çalıştığı ancak "ne derece uygulanabildiği" hususunda tartışmaların devam ettiği "Yapılandırmacılık" ile ilgili, EPÖ alanındaki eğitim bilimci öğretim üyelerinin görüşlerini ortaya koymak ve bu doğrultuda *yapılandırmacı eğitimin* iyileştirilmesine katkıda bulunmaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

Görüşme verilerine dayalı olarak, EPÖ Alanında Görev Yapan Öğretim Üyelerinin;

1. Yapılandırmacılıkla ilgili *algıları* nasıldır?
1.1. Nasıl tanımlamaktadırlar?
1.2. Nasıl bir anlayışa sahiptirler?
2. Yapılandırmacılıkla ilgili *uygulamalara ilişkin görüşleri* nelerdir?
2.1. Kendileri ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?
2.2. Eğitim fakültelerindeki uygulamalara ilişkin bakış açıları nasıldır?
2.3. Milli Eğitimdeki uygulamaları nasıl değerlendirmektedirler?
3. Yapılandırmacılık açısından *yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri* nelerdir?
3.1. Zihniyetle ilgili ne tür sorunları ifade etmektedirler?
3.2. Sistemle ilgili ne tür sorunlara işaret etmektedirler?
4. Yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için neler *önermektedirler*?
4.1. MEB'e yönelik önerileri nelerdir?
4.2. YÖK'e yönelik önerileri nelerdir?
5. Öğretim üyelerinin nitel verilerle elde edilen görüşleri, nicel verilerle de desteklenmekte midir?
5.1. Yapılandırmacılığa ilişkin algılar farklılaşmakta mıdır?
5.2. Yapılan uygulamalara yönelik görüşler ilişkili midir?
5.3. İşaret edilen sorunlar örtüşmekte midir?
5.4. Getirilen öneriler benzerlik göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yöntembilimde son yıllarda kullanım oranı giderek artış gösteren ve tüm dünyada yaygınlık kazanmaya başlayan *karma model* yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüştür. Karma model araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı, araştırma problemini derinlemesine inceleme imkânı veren araştırmalardır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Farklı yöntemlerin bir arada kullanılması, tek başına nitel ya da tek başına nicel yöntem kullanıldığında oluşabilecek sınırlılıkları en aza indirebilmektedir. Bu yüzden bu araştırmada araştırma sorularının daha esnek ve kapsamlı olarak irdelenebilmesi, bir yöntemin zayıf yönünün diğer yöntemin güçlü yönüyle tamamlanması ve nitel

yöntemlerle toplanacak veriler doğrultusunda yapılandırmacılıkla ilgili genellemelere olanak veren bir örneklem üzerinde nitel bulguların test edilmesi ihtiyacından dolayı karma model tercih edilmiştir.

Karma modelin sıralı-keşfedici desenine dayalı olarak yürütülen bu araştırmanın ilk sırasını nitel boyut oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunun temellendirildiği desen ise "olgu bilim" desenidir. Olgu bilim, bireylerin kendi bakış açıları doğrultusunda algı ve deneyimlerini ortaya koyan bir araştırma desenidir (Lester, 1999). Bu araştırmada EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin "yapılandırmacılık" olgusuna ilişkin yaşadıkları deneyimler belirlenerek öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye dönük veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Yapılandırmacılığın ne olduğu, nasıl algılandığı ve konuyla ilgili deneyimlerin neler olduğuna yönelik öğretim üyelerinin bireysel algıları ve ortak özellikleri betimlenmiştir. Ayrıca sosyal bağlamda oluşturdukları anlamlar dikkate alınmış ve deneyimlerindeki ayrıntılara odaklanılarak gizli anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu ise tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Tarama araştırması, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Bu araştırmanın nitel boyutunda katılımcı olarak yer alan EPÖ öğretim üyelerinden görüşmeler yoluyla elde edilen ve içerik analizi ile çözümlenen verilerden elde edilen görüşler bir kontrol listesine (anket) dönüştürülerek yine EPÖ alanının Türkiye evrenini oluşturan diğer öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık uygulamalarına ilişkin görüşleri o andaki mevcut durumu ortaya koymakta ve verinin toplandığı andaki algılarını, bakış açılarını olduğu gibi her hangi bir etkiye maruz bırakmadan, yansıtmayı amaçlamaktadır.

Evren ve Örneklem/Katılımcılar

Bu araştırmayla Eğitim Fakültelerinin EPÖ bilim dalında görev yapan eğitim bilimci öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmanın karma modele dayalı olarak yürütülmesi nedeniyle verilerin elde edilmesinde nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden "ölçüt örnekleme" ve "kolay ulaşılabilir örnekleme" tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı, kendisine yakın ve ulaşılması kolay olan durumları seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yüzden araştırmanın örnekleminde, yapılandırmacılıkla ilgili zengin yaşantılara sahip olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretim üyelerinden, kolay ulaşılabilir olanların yer almasına dikkat edilmiştir.

Nitel verilerin elde edildiği örneklem grubunun belirlenmesinde kullanılan ikinci teknik ölçüt örnekleme tekniğidir. Creswell (2007), olgu bilim araştırmalarında katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılmasını önermektedir. Özellikle araştırmaya konu olan olgu ile ilgili deneyimlere sahip birey sayısı çok olduğunda bir takım kriterlerin belirlenmesi gerekmektedir. Ölçüt örneklemin temel gerekçesi, seçilen katılımcıların bilgi kaynaklığı açısından zengin olmasıdır. Ölçüt örneklem doğrultusunda seçilen katılımcılar, programların veya sistemlerin temel eksiklerinin ortaya çıkarılmasında ve sistemlerin iyileştirilmesinde önemli bir fırsat oluşturmaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada da yapılandırmacılık olgusuna ilişkin üst düzeyde deneyim sahibi olan ve eğitim sisteminin iyileştirilmesi için görüşlerinden yararlanılan öğretim üyelerinin belirlenmesinde iki kriter esas alınmıştır. Bu kriterlerden birincisi *15 yıllık mesleki deneyime sahip olma*, ikincisi ise lisansüstü düzeyde ders vermiş ya da vermekte olma ölçütleridir. Bu yönüyle öğretim üyelerinin alana hem öğretim üyesi yetiştiriyor olmaları hem de lisansüstü dersleri değerlendirebilme donanımına sahip olmaları gözetilmiştir. Sonuç olarak tespit edilen kriterleri taşıyan ve ulaşılabilme kolaylığı bulunan 11 katılımcı ile araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırmada etik kurallar gereği katılımcıların adları gizli tutulmuş ve görüşleri ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6, ÖÜ7, ÖÜ8, ÖÜ9, ÖÜ10, ÖÜ11 şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Araştırmada görüşlerine başvurulan katılımcılar, 3'ü bayan, 8'i erkek olmak üzere toplam 11 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Öğretim üyelerinin 5'i Prof. Dr., 3'ü Doç. Dr. ve 3'ü de Yrd. Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır. Yaş ortalaması 47 olan öğretim üyelerinin EPÖ alanındaki görev süreleri en az 17, en çok 27 yıldır. Bu katılımcılardan 7'si yüksek lisans eğitimini EPÖ alanında, 4'ü ise Ölçme-Değerlendirme, Eğitim Teknolojisi, Felsefe ve İngiliz Dili/Edebiyatı alanlarında yapmışlardır. Ayrıca üç

öğretim üyesi Eğitim programları ve Öğretim alanının haricinde Felsefe, Ölçme-Değerlendirme ve Din Felsefesi alanlarında da doktora yaptıklarını bildirmişlerdir. Yani çift doktoralıdırlar.

Araştırmanın nicel boyutu teyit amacı taşıdığı için evren, doğal olarak Türkiye'deki tüm eğitim fakülteleri ve bu fakültelerde EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimci öğretim üyelerinden oluşmuştur. Türkiye'de eğitim fakültesi olan 80 üniversitede eğitim bilimleri bölümüne bağlı 80 eğitim programları ve öğretim (EPÖ) anabilim dalı bulunmaktadır. Bu anabilim dalları içerisinde 54 profesör, 75 doçent ve 211 yardımcı doçent olmak üzere toplam 340 öğretim üyesi yer almaktadır (YÖK, 2017). Araştırmada öğretim üyesi sayısının çok fazla olmaması nedeniyle ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemiş, evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu yüzden veri toplama sürecinde gönüllülük esasına dayalı olarak basit tesadüfî örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit tesadüfî örneklemede evreni oluşturan her elemanın örnekleme girme şansı eşit (Arıkan, 2004) olmakla birlikte gönüllük ilkesiyle birlikte kullanıldığı için bu araştırmada 52 üniversiteden toplam 118 öğretim üyesi örneklem içerisinde yer almıştır. Bunlardan 6'sı eksik ya da hatalı işaretlemelerde bulundukları için örneklemden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 12 profesör, 38 doçent ve 62 yardımcı doçent olmak üzere toplam 112 EPÖ öğretim üyesi araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Çalışma grubu evrenin % 33'ünü kapsamaktadır. Görüşlerin evreni temsil oranı; Türkiye'deki EPÖ alanında görev yapan tüm profesörlerin % 22'si, doçentlerin % 51'i ve yardımcı doçentlerin ise % 29'u şeklindedir.

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Araştırmada nitel ve nicel verilerin elde edilmesinde 2 tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; (1) Görüşme Formu ve (2) Kontrol Listesi'dir. Nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel verilerin toplanmasında ise sınıflama türü bir ölçme aracından (kontrol listesi) yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Olgu bilim araştırmalarında veriler toplanırken çoğunlukla görüşme tekniği kullanılmaktadır. Merriam (2009)'a göre insanların etrafındaki dünyayı nasıl algıladığını belirlemede yani duygularını, gözlemlenemeyen davranışlarını anlamada görüşme, en uygun veri toplama tekniğidir. Bu yüzden bu araştırmada öğretim üyelerinin yapılandırmacılık olgusu ile ilgili görüşlerini belirlemede görüşme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında ilk olarak araştırmanın genel amacı doğrultusunda yurtiçinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar taranarak "Yapılandırmacılığın" teorik çerçevesi belirlenmiş ve yapılandırmacı eğitim uygulamaları ile yaşanan sorunlar konusunda literatürde vurgulanan noktalar ortaya konmuştur. Elde edilen bilgi ve bulgular uzman görüşleri doğrultusunda süzgeçten geçirilerek öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemek amacıyla önce yarı yapılandırılmış görüşme sorularına daha sonra da görüşme formuna dönüştürülmüştür.

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında, yapılandırmacılıkla ilgili önermelerden oluşan sınıflama türü bir ölçme aracı (kontrol listesi) kullanılmıştır. Ölçme aracı katılımcıların görüşlerinden nitel verilere dayalı olarak hazırlanmıştır. Ölçme aracıyla katılımcıların ileri sürdükleri spesifik ve bazı tartışmalı görüşlerin sahadaki diğer öğretim üyeleri tarafından teyit edilip edilmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçme aracının değerlendirme kategorileri her bir görüş/önerme için (1) katılıyorum ve (2) katılmıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Nitel boyutta yer alan katılımcıların öne sürdükleri görüşlerin alandaki öğretim üyelerinin kaçı tarafından desteklediğini belirlemek için bu görüşü "teyit ediyorum" ya da "teyit etmiyorum" anlamına gelen tercihleri ifade etmektedir. Ölçeğin bütününden bir toplam puan ya da aritmetik ortalama değeri elde etme gibi bir amaç güdülmemektedir. Bu yüzden ölçme aracı için daha çok *kontrol* ya da *önermeler listesi* şeklinde bir adlandırma tercih edilmiş ve kullanılmıştır. 78 önerme ve 2 kişisel bilgiyle birlikte 80 maddeden oluşan kontrol listesinde; *Tanımlamalar* temasına ilişkin 14 madde, *Anlayışlar* 5 madde, *Öğretim Elemanlarının Kendi Uygulamaları* 9 madde, *Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar* 7 madde, *Milli Eğitimdeki Uygulamalar* 10 madde, *Zihniyetle İlgili Sorunlar* 7 madde, *Sistemle İlgili Sorunlar* 9 madde, *MEB'e İlişkin Öneriler* 10 madde ve *Yüksek Öğretime İlişkin Öneriler* temasına ilişkin olarak da 7 madde yer almıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada ilk olarak görüşme yoluyla nitel veriler elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde ilk etapta, araştırmayı yöneten danışman ve alan uzmanlarının öneri ve referanslarıyla görüşme yapılacak öğretim üyeleri listelenmiş ve bunlardan erişilmesi kolay olanlar belirlenmiştir. Daha sonra bu öğretim üyelerine görüşme talebi iletilerek, görüşmeyi kabul eden 11 öğretim üyesi ile 2016 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Olgu bilim araştırmalarında genelde katılımcılar ile yüz yüze görüşme tercih edilmektedir. Ancak telefon, elektronik posta ve son zamanlarda yaygın olarak kullanılan sosyal medya üzerinden görüşme yapmak da mümkündür (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013). Bu yüzden kolay ulaşılabilir olan 7 katılımcı ile yüz yüze, bir katılımcı ile (kendi isteği doğrultusunda) elektronik posta yoluyla, diğer 3 katılımcı da ulaşılması kolay olmadığı için ses kaydedici uygulama özelliği olan telefon aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde 2 katılımcı ile 2 oturumda, 1 katılımcı ile 3 oturumda, diğerleriyle ise tek oturumda; telefonla gerçekleşen görüşmelerde de bir katılımcıyla görüşme sonrası elektronik posta yoluyla tekrar görüşülmüştür.

Görüşme yapılmadan önce katılımcılara araştırmanın amacının ne olduğu, görüşme esnasında hangi soruların yöneltileceği ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı bildirilmiştir. Görüşme yapılan mekânlarda, katılımcıların rahat edebileceği ve güvenli bir görüşme ortamı olması (Ersoy, 2016) için yapılacak görüşmeler, katılımcıların belirlediği tarihlerde ve saatlerde gerçekleşmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmelerde katılımcıların isteği doğrultusunda kendi çalışma odalarında görüşülmüştür. Ayrıca telefonla ve yüz yüze gerçekleşen görüşmelerde yapılacak görüşmelerin kayıt altına alınması konusunda katılımcıların izni alınarak katılımcı hakları ve görüşmenin gizliliğine ilişkin açıklamada bulunulmuştur. Verilerin gerek ses ve gerekse yazılı kayıtlarının üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve katılımcıların hiçbir suretle kimliklerinin deşifre olmayacağına ilişkin teminat verilmiştir. Görüşme sonrasında ise bu kayıtların transkriptleri elektronik posta ile kendilerine gönderilerek ifadelerinde değişiklik ya da düzeltme yapmak isteyip istemedikleri konusunda katılımcı teyidi alınmıştır. Yapılan görüşmeler en az 37, en fazla 84 dakika sürmüştür. Ortalama görüşme süresi ise 62,7 dakika olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında nitel verilerin ardından nicel verilerin toplanması sürecine geçilmiştir. Nicel verilerin toplanması sürecinde, araştırma evrenin Türkiye'nin tamamını kapsaması ve ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemesi sebebiyle kolay ulaşılabilirlik, ekonomiklik ve istekli olanların katılım göstermesi durumları göz önüne alınarak ölçme aracının on-line uygulanmasına karar verilmiş ve bir *Web Tabanlı Anket Hazırlama* yazılımı veri toplamada kullanılmıştır. İnternet yoluyla veri toplama, teknolojideki hızlı gelişmelere bağlı olarak son yıllarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, çeşitli paket programlardan yararlanılarak elektronik haberleşme adreslerini veya internet sitelerini kullanarak çok büyük bir kesime hızlı bir şekilde ölçek uygulama olanağı sunmaktadır (Büyüköztürk, 2005). İnternet ortamında uygulanan ölçekler hem kolay doldurulabilirlik açısından hem de kolay dağıtılabilirlik açısından fayda sağladığı gibi kâğıt üzerindeki verilerin bilgisayar ortamına taşınması problemini de geride bırakmaktadır (Özüsağlam, Atalay ve Toprak, 2009). Araştırmada Türkiye'deki EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin tümüne ulaşmak hedeflendiği için ve öğretim üyelerinin Türkiye'nin dört bir tarafında dağınık halde bulunması nedenleriyle ölçeğin Web Tabanlı Anket Hazırlama yazılımına aktarılarak uygulanmasının daha ekonomik ve pratik olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda internet üzerinden hizmet veren siteler araştırılarak en uygun ve güvenilir olan bir siteye üye olunmuş ve sisteme gerekli yüklemeler yapıldıktan sonra kullanıma hazır olan ölçme aracı EPÖ alanındaki öğretim elemanlarına on-line olarak uygulanarak veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci 28 günlük bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın nicel verilerini, nitel bulgular şekillendirdiği için, veri analizinde öncelikle nitel verilerin çözümlemesi yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizi yaklaşımı birlikte kullanılmıştır.

Nitel veri analizinde, betimsel ve içerik analizinin her ikisi de benimsenerek yapılandırmacılığa ilişkin hem araştırmanın alt problemlerinden ve görüşme sorularından genel bir çerçeve oluşturma, hem de bu çerçeveyi verilere bağlı olarak geliştirme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda verilerin analizinden önce araştırmanın alt problemleri doğrultusunda "yapılandırmacılığa ilişkin algılar", "yapılandırmacı uygulamalar", "yapılandırmacılıkla ilgili yaşanan sorunlar" ve "yapılandırmacılıkla ilgili öneriler" ekseninde genel bir kavramsal yapı oluşturulmuştur. Bu kavramsal yapı içerik analizinde yönlendirici bir rol oynamıştır. Bu çerçevede verilerin derinlemesine, tekrar tekrar incelenmesiyle de daha ayrıntılı kodlara ve bu kodlardan temalara ulaşılmıştır. Araştırmanın ilk dört alt problemi doğrultusunda; Tanımlar, Anlayışlar, Kendi Uygulamaları, Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar, Milli Eğitimdeki Uygulamalar, Zihniyetle İlgili Sorunlar, Sistemle İlgili Sorunlar, MEB'e Yönelik Öneriler ve Yükseköğretime İlişkin Öneriler olmak üzere toplam 9 tema elde edilmiştir. Genel olarak nitel verilerin analizinde sırasıyla şu adımlar izlenmiştir:

- ✓ Öncelikle verilerin yeni ve açık bir bakış açısıyla incelenebilmesi için araştırmacı tarafından kendi sahip olduğu ön yargı, bakış açısı, varsayım ve bilgiler mümkün olduğunca askıya alınarak (Katz, 1987) doğrudan katılımcıların görüşlerine odaklanılmaya çalışmıştır.
- ✓ Veri toplama esnasında kullanılan ses kayıtları kelimesi kelimesine yazılarak transkriptler oluşturulmuş, ayrıca katılımcıların görüşme esnasında not alınan sözel olmayan davranışları da bu transkriptlere ilave edilmiştir.
- ✓ Her bir katılımcıya ait transkriptler ve ses kayıtları katılımcıların yapılandırmacılık olgusunu nasıl deneyimlediği hakkında genel bir kanaate varıncaya kadar tekrar tekrar okunmuş ve dinlenmiştir.
- ✓ Her bir katılımcının yapılandırmacılık olgusuyla ilgili anlamlı ve önemli görülen ifadeleri tespit edilmiş ve transkriptler üzerinde bu ifadeler görüşme sorularına göre renklendirilerek belirlenmiştir.
- ✓ Renklendirilen ifadeler alt problemler doğrultusunda yeniden düzenlenerek ilişkilendirilmiştir. Bu düzenlemede ayrıca araştırma konusuyla ilgili görülmeyen ifadeler ve gereksiz tekrarlar veri setinden elenmiştir.
- ✓ Transkriptler tekrar tekrar okunarak, ifadelerin içerdiği tüm anlamlar kodlanmıştır.
- ✓ Bütün transkriptler "bir ileri, bir geri yöntemiyle" tekrar tekrar okunarak benzer anlamlara gelebilecek ifadeler gruplandırılmıştır. Gruplandırmalarda hem katılımcıların çoğunluğu tarafından dile getirilen ortak görüşler hem de bir ya da birkaç katılımcı tarafından dile getirilen aykırı/farklı görüşler, geçici temalar olarak tespit edilmiştir.
- ✓ Her bir veri setindeki geçici temalar tematik kodlamalarla birleştirilerek, tüm katılımcıların deneyimlerini kapsayacak şekilde yeniden belirlenmiştir.
- ✓ Tematik kodlama sonucu ulaşılan son tema ile kodlar arasındaki ilişki tekrar gözden geçirilerek, temalar kesinleştirilmiştir. Verilerin kodlaması ve temaların kesinleştirilmesi sürecinde bir uzman görüşüne başvurularak uzman teyidi alınmıştır.
- ✓ Temaların raporlaştırılmasında örneklendirilecek katılımcı deneyimleri belirlenmiştir.
- ✓ Veriler, temalar altında, birbiriyle ilişkilendirerek ve doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular şeklinde sunulmuştur. Bulgularda okuyucunun anlayabileceği bir şekilde tanımlamalara, açıklamalara ve söylemlerin tekrarlanma sıklıklarına yer verilmiştir.
- ✓ Elde edilen bulgular, aralarındaki ilişkilere ve neden-sonuç ilişkilerine göre yorumlanmıştır.
- ✓ Son olarak araştırmada ulaşılan sonuçlar yazılmıştır.

Araştırmanın nicel veri analizi sürecinde ise, veri toplama işlemi on-line gerçekleştiği için öncelikle veriler Web Tabanlı Anket Hazırlama programından SPSS paket programına aktarılmıştır. Araştırmanın 5. alt problem doğrultusunda öğretim üyelerinin görüşlerinin betimlenmesinde frekans, yüzde istatistikleri kullanılmıştır. Yapılan betimsel istatistik sonuçları ise nitel bulgularla karşılaştırılarak bulguların ne derece desteklendiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada geçerlik-güvenirliği artırmak için öncelikle, nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak metodolojik çeşitleme yapılmıştır. Nitel veri toplama sürecinde geçerlik ve güvenirliği artırmak için, görüşme formu hazırlama aşamasında akran ve uzmanların görüşüne başvurulmuş ve tavsiyeleri dikkate alınmıştır. Görüşleri alınan katılımcılar, amaçlı örneklem doğrultusunda belirlenmiş ve katılımcıların ayrıntılı betimlemesi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yeterli doygunluğa ulaşana kadar toplanmaya devam edilmiş ve katılımcı görüşlerinin yeterli bulunmadığı durumlarda tekrar görüşme yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından bazı katılımcılarla, birinci görüşmenin doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığı da yine teyit edilerek katılımcıların eklemek istediği konular görüşlerine

ilave edilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların, serbestçe konuşmaları için esnek davranılmış ve kendi düşüncelerini yansıtmaları yönünde teşvik edilmiştir. Görüşmelerde, süreçte genelde sessiz kalınarak aktif bir dinleyici olunmaya, katılımcının sözünün kesilmemesine, yeri geldikçe sonda sorularla konunun tüm boyutlarıyla ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Görüşme sonrası katılımcılarla, yapılan görüşmenin transkriptleri paylaşılarak görüşmeler teyit edilmiştir.

Ayrıca araştırmacı tarafından özellikle veri toplama ve verilerin analizi sürecinde sahip olduğu bütün tecrübelerini, bilgilerini ve ön yargılarını bertaraf ederek katılımcıların deneyimlerine odaklanmaya ve objektif olmaya dikkat edilmiştir. Veri analizinde veri setleri tekrar tekrar ve bir ileri bir geri metoduyla okunarak, öncelikle deneyimlerin esasını en doğru şekilde anlamaya özen gösterilmiş ve bu doğrultuda temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Elde edilen kodlamalar, kategoriler ve temalar bir uzman tarafından da incelenerek, uzman görüşü doğrultusunda son şekli verilmiştir. Ayrıca uzman görüşüne ve uzman incelemesine sadece veri toplama aracının geliştirilmesinde ve temaların nihai sonucunda değil araştırmanın her aşamasında başvurulmuştur.

Araştırmanın raporlaştırma aşamasında geçerlik-güvenirliğini sağlamak için, veri toplama ve analiz sürecinin açık ve ayrıntılı bir şekilde sunulmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın bulgular bölümünde, aktarılabilirlik ve inandırıcılık açısından teyit edilebilir bir şekilde sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca dış geçerliliğin sağlanabilmesi için, benzer çalışmalar yapacak araştırmacılara yol göstermesi açısından araştırmacının rolü (LeCompte ve Goez, 1982) ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Nicel araştırmalarda geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesi (Tekin, 1977) olarak tanımlanmaktadır. Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği tehdit edebilecek beklenen ya da beklenmeyen sorunları genellikle araştırmaya başlamadan önce veya başladıktan hemen sonra kontrol etmek mümkündür. Çeşitli örnekleme metotları ve başka değişkenlerin etkilerini kontrol ederken istatistik programlarının sağlamış olduğu çeşitli manipülasyonlar nicel çalışmaların geçerliğini tehdit eden sorunların ortadan kaldırılmasını sağlamada kullanılan bazı yöntemlerdir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013).

Yapılan araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamınsa ölçme aracının; kapsam ve görünüş geçerliliği incelenmiştir. Karasar (2012)'a göre kapsam geçerliği, veri toplama aracında bulunan maddelerin, araştırmanın amacına uygun olup olmadığı, yoklanmak istenen alanı temsil edip etmediği ile ilgili olup uzman görüşüne göre belirlenir. Bu kapsamda veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlayabilmek için (1) ölçek haline getirilen kavram ve onun eksiksiz olarak açıklanmasına ve (2) ölçek maddelerin kavramı temsil etme derecesinin yüksek olmasına (Baş, 2005) dikkat edilmiş ve ölçek hazırlama sırasında uzman ve akran görüşlerine başvurulmuştur.

Görünüş geçerliği ise, veri toplama aracının ne ölçtüğüyle değil, onun ne ölçüyor göründüğüyle ilgilidir. Veri toplama aracının bütünü için söz konusu edilen görünüş geçerliği, veri toplama aracındaki her bir madde için de söz konusudur (Tekin, 1997). Görünüş geçerliği uzman kanısıyla belirlenen öznel bir süreçtir (Balcı, 2005). Bu yüzden araştırmanın nicel boyutunda görünüş geçerliği sağlama yine uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin sınıflama türü bir ölçme aracı olması nedeniyle diğer geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılamamıştır. Çünkü sınıflama türü ölçme araçlarında istatistiki anlamda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılamamaktadır (Öncü, 1994).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri araştırma modeli doğrultusunda nitel ve nicel olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Araştırmanın ilk dört alt problemi, öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerini nitel açıdan ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaya yöneliktir. Beşinci alt problem ise nitel verilerden elde edilen görüşlerin alandaki öğretim üyeleri tarafından ne derece desteklendiğini nicel verilerle teyit amacı taşımaktadır. Bu yüzden nitel ve nicel bulgular ayrı bölüm ya da başlık altında değil, alt problemlere göre sunulmuştur. Bununla birlikte bu araştırma, makalenin birinci yazarı tarafından yapılan doktora tezinin bir özeti niteliğindedir. Tezde yalnızca bulgular bölümü 150 sayfalık bir yer kaplamaktadır. Bildiri/makale formatının el verdiği sınırlar içerisinde ve bütünlüğü yansıtabilmek için ayrıntılı değil, genel/özet bir şekilde verilerek yorumlanmıştır.

1. Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılıkla İlgili Algıları

Araştırmanın 1. Alt probleminde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin betimsel ve içerik analizleri sonucunda algıya ilişkin iki ana tema belirgin hale gelmiştir. Bunlar; (1) "Tanımlar" ve (2) "Anlayışlar" temalarıdır.

1.1. Tema: Tanımlar

Bu temada katılımcıların yapılandırmacılığı nasıl tanımladıkları, kuramsal ve felsefi yönünü nasıl açıkladıkları, hangi özelliklerini ön plana çıkardıkları, öğrenme kuram ve yaklaşımlarıyla ilişkilendirip ilişkilendirmedikleri kısaca, genel olarak yapılandırmacılığı nasıl anlamlandırdıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çünkü öğretim üyelerinin yapılandırmacılığa ne tür bir anlam yüklediklerini belirlemede, onların kullandıkları *tanımlar* son derece önem taşımaktadır. Zira literatürde yapılandırmacılıkla birlikte sık sık felsefe, yaklaşım, model, anlayış, strateji, kuram vb. kavramlar yan yana getirilmektedir. Öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı nasıl tanımladıkları ve hangi sözcüklerle ifade ettikleri onların yapılandırmacılık algılarının temel belirleyicilerinden birisidir. Bu yüzden açık uçlu olarak yapılandırmacılığı nasıl tanımladıkları sorusuna cevaben yaptıkları açıklamalar ve görüşme boyunca yapılandırmacılığı nitelemede kullandıkları ifadeler, ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre 11 öğretim üyesi tarafından *yapılandırmacılık* kavramı; 171 kez "yaklaşım", 134 kez, "felsefe", 69 kez "anlayış" ve 31 kez de "kuram" kavramıyla bir araya getirilmiştir. Bunların dışında çok az sayıda olsa da "sistem" ve "paradigma" kavramları da (2-3 kez) yapılandırmacılıkla birlikte yan yana kullanılmıştır.

Araştırmanın "Tanımlar" teması doğrultusunda elde edilen bulgular özetlendiğinde, öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı genel olarak kuramsal ve felsefi olmak üzere 2 temelde anlamlandırdıkları gözlenmiştir. Katılımcıların söylemlerinde "yapılandırmacı kuram" ifadesi diğerlerinden sayıca daha az kullanılmış olmakla birlikte, tümü görüşme boyunca yapılandırmacılığı bir öğrenme kuramı olarak algıladıklarını gösteren pek çok açıklamada bulunmuşlardır. Ayrıca 2 katılımcı hariç tümü, yapılandırmacılık nedir? tanımlar mısınız? şeklinde kendilerine yöneltilen soruya akıllarına gelen ilk cevap olarak; *öğrenme* ve *kuram* kavramlarının birlikte yer aldığı cümleler kurmuşlar ya da buna işaret eden söylemlerde bulunmuşlardır. Ayrıca yapılandırmacılığı ilk etapta bir öğrenme kuramı olarak ele alan katılımcılar, daha çok yapılandırmacı öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya dönük tanımlamalar yapma yoluna gitmişlerdir. Öğrenme kuramına ilave olarak ayrıca öğretim üyeleri, yapılandırmacılığı bu perspektif doğrultusunda eğitim sisteminde var olan tüm öğelerin işleme dönük uygulamalarının temellendirildiği felsefi bir boyutla da ilişkilendirmektedirler. Öğretim üyelerinin öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılık algıları genelde benzerlik gösterirken felsefi açıdan farklılıklar söz konusudur. Bazı öğretim üyeleri; yapılandırmacılığı ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri üzerine temellendirerek bu iki felsefenin sentezine dayalı bir eğitim felsefesi olarak anlamlandırmaktadır. Ayrıca bazı öğretim üyeleri sahip oldukları yapılandırmacılık olgularında postmodern felsefeye de yer vermişlerdir. Bu doğrultuda öğretim üyeleri yapılandırmacılığı, postmodern felsefenin eğitim alanındaki karşılığı olarak görmektedirler. Bu yüzden felsefi olarak görülmediğinde, yani sadece öğrenme kuramı olarak görüldüğünde tam olarak anlaşılmayacağını düşünmektedirler. Ayrıca yapılandırmacılığın sadece Vygotsky, Piaget, Glasersfeld'in isimleriyle ve onların adıyla birlikte anılan kuramlarla kavramsallaştırılmasını da doğru bulmamaktadırlar. Kuram olarak tanımlayan katılımcılar yapılandırmacılıkla ilgili algılarını ortaya koyarken ayrıca davranışçı ve bilişselci yaklaşımlardan da yararlanmışlardır. Yapılandırmacılık bilişselci yaklaşımla temellendirilmiş, hatta bu yaklaşımın devamı olarak görülmüş ve bilişselci öğrenme ile yapılandırmacı öğrenme benzer algılanmıştır. Kavrama ve üzerinde gerçekleşen öğrenmeler, davranışçı ya da bilişselci kuram yaklaşımlarıyla gerçekleşse de yapılandırmacı öğrenme olarak anlamlandırılmıştır. Son olarak yapılandırmacılık, davranışçı ve bilişselci yaklaşımlar gibi güncel olmayan bir yaklaşım olarak görülmüş ve 21. yy'ın yeni öğrenme kuram yaklaşımının "Connectivism" olduğu ileri sürülmüştür.

1.2.Tema: Anlayışlar

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık olgusuna yönelik algıları, tanımlar açısından ortaya konulduktan sonra ikinci olarak kendilerini yapılandırmacı görüp görmemeleri yani, anlayışlar açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular "Anlayışlar" teması olarak ele alınmıştır. Öğretim

üyelerinin sahip olduğu anlayışlar, onların öğretim sürecinde kullandığı stil, strateji, taktik, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme, araç-gereç ve ortam düzenlemelerini de içeren genel yaklaşımlarını ortaya koyan, *yapılandırmacılık algılarının* önemli bir göstergesidir. Öğretim üyelerinin yapılandırmacılık anlayışları, rol model olmaları nedeniyle öğretmen adaylarının geliştireceği anlayışları da etkileyen bir unsur olarak yer almaktadır. Bu yüzden yapılandırmacılıkla ilgili algılarının belirlenmesinde kendi anlayışlarının nasıl olduğunun da ortaya konulması önem taşımaktadır. Bu amaçla derslerinde nasıl bir yaklaşımı benimsedikleri ve yapılandırmacı bir anlayışla ders yapıp yapmadıkları soruları yöneltilmiştir. Öğretim üyeleri anlayışlarını ortaya koyarken davranışçı, bilişselci ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını merkeze alarak görüş bildirmişlerdir.

Görüşler genel olarak analiz edildiğinde öğretim üyelerinin anlayışlarında yapılandırmacılığın önemli bir yer tuttuğu gözlenmiştir. Öğretim üyeleri yapılandırmacılığı ve yapılandırmacılığın ön gördüğü yaklaşımı benimsediklerini ve derslerinde bu yaklaşıma uygun öğretim yapmaya çalıştıklarını bildirmişlerdir. Ancak sadece yapılandırmacı bir yaklaşımla öğretim yapmanın hem anlayış olarak hem de pratik olarak mümkün olmayacağını düşünmektedirler. Katılımcılar bu görüşleriyle salt yapılandırmacı bir anlayışa sahip olmanın ya da tek yaklaşıma dayalı bir anlayış oluşturmanın imkânsız olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan analiz sonuçları da bu görüşü büyük ölçüde doğrular niteliktedir. Benimsenen yaklaşımla ilgili görüşler analiz edildiğinde; 9 katılımcının her üç yaklaşımı, 1 katılımcının yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımı, 1 katılımcının da yapılandırmacı ve bilişselci yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür. Buna göre yapılandırmacılık 11 katılımcının, bilişselcilik ve davranışçılık ise 10 katılımcının öğretim anlayışlarında yer almaktadır. Yani geleneksel olarak görülse de bilişselcilik ve davranışçılık, öğretim anlayışlarının bir parçasını oluşturmaktadır. Bazı katılımcılar bu konuyla ilgili anlayışlarını ortaya koyarken her üç yaklaşımı da değerli bulduklarına işaret etmişlerdir. Öğretim üyelerine göre, en iyi ve doğru öğretim anlayışı tüm yaklaşımları (davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık) içeren karma bir anlayış olmalıdır. Öğretim üyelerinin kendilerinin de bu doğrultuda yapılandırmacılık ağırlıklı karma bir anlayışa sahip oldukları ancak öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı uygulamalara yeterince yer veremedikleri söylenebilir. Yani katılımcıların çoğunluğu bilişselcilik ve davranışçılıktan vazgeçememektedirler. Bunun nedenlerini ise davranışçı ve bilişselci anlayışlarla öğrenim görmelerine, eğitim sisteminin yapılandırmacılığa uygun olmamasına bağlamaktadırlar.

2. Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacı Uygulamalarla İlgili Görüşleri

Araştırmanın 2. Alt probleminde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırmacı uygulamalarla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin betimsel ve içerik analizleri sonucunda uygulamalara ilişkin üç ana tema belirgin hale gelmiştir. Bunlar; (1) "Kendi Uygulamaları", (2) "Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar" ve "Milli Eğitimdeki Uygulamalar" temalarıdır.

2.1.Tema: Kendi Uygulamaları

Bu temada, öğretim üyelerinin "Anlayışlar" temasında kabaca ele alınan yapılandırmacı uygulamaları, daha derinlemesine incelenerek öğretim etkinliklerinde yapılandırmacılığın ön gördüğü uygulamalardan hangilerine, ne ölçüde yer verdikleri ya da veremedikleri kapsamlı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. "Kendi Uygulamaları" temasıyla, öğretim üyelerinin yapılandırmacılık algısı doğrultusunda oluşturdukları anlam ve geliştirdikleri anlayışların öğrenme-öğretme sürecindeki yansımaları; kullanılan strateji, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme, öğrenci katılımı, ortam ve dersler açısından süreçte yer alan diğer temel öğelerle de birlikte incelenmiş ve öğretim elemanlarının uygulamaya yönelik davranışları ortaya konmuştur. Bununla birlikte katılımcı görüşleri yapılandırmacılığın merkezini oluşturan ve yapılandırmacı uygulamaların en temel göstergesi sayılan *öğrenci merkezli yaklaşıma uygunluk* ve *bilginin yapılandırılması* açısından ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmeler analiz edildiğinde öğretim üyelerinin öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarının genellikle davranışçı bir çerçevede gerçekleştiği ve uygulamaların öğrenciyi merkeze alan/almayan ya da yapılandırmacılığa uygun olan/olmayan yönlerinin bulunduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada öğretim üyelerinin "Kendi Uygulamaları" teması doğrultusunda elde edilen bulgular özetlendiğinde, öğretim üyelerinin derslerinde yapılandırmacı öğrenme sürecini göz önünde bulundurarak öğretim yapmaya gayret ettikleri anlaşılmaktadır. Yani öğretim üyeleri derslerinde,

yapılandırmacı kuramın işaret ettiği gibi, bilgilerini yapılandırarak öğrenmeleri açısından öğrencilerini desteklemeye çalışmaktadırlar. Bunun için öğrenci katılımını önemsemekte ve öğrencilerin araştırmasını, düşünmesini, üretmesini sağlayacak ortamlar oluşturmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca öğretim üyeleri mümkün olduğunca derslerinde öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemeye gayret etmektedirler. Ancak mevcut şartlar buna çok uygun olmadığı için öğrencilerin ortak özelliklerini merkeze alarak, çoğunlukla herkese aynı anda hitap edebilecek bir tarzda çaba göstermektedirler. Yani her ne kadar uygun ortam sağlamaya çalışsalar da öğrencilerin araştırmasında, düşünmesinde, üretmesinde, öğrencilerin sürece dâhil olmasında, hatta kullanılan stratejilerde, yöntem/tekniklerde, ölçme-değerlendirme uygulamalarında çoğunluk esas alınarak ya da bu çoğunluğun ortak özellikleri doğrultusunda hareket edilmekte ve öğretim üyeleri süreçte öğrencilerden daha aktif görünmektedir. Bu yüzden gerçekleşen öğretim uygulamaları da davranışçı bir çerçevede kalmaktadır. Öğretim üyeleri, öğrencilerin en azından kavrama düzeyinde öğrenmelerini hedeflemekte, ancak kullandıkları strateji, yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde genellikle daha ekonomik ve pratik buldukları için geleneksel yöntemleri tercih etmektedirler. Bunların yanı sıra mümkün olduğunca teknolojiyle derslerini zenginleştirmeye, öğrenciye rehberlik yapmaya gayret gösterseler de öğretim üyelerinin derslerini her zaman yapılandırmacılığa göre işleyemedikleri anlaşılmaktadır. Yapılan analizlerde lisans ve lisansüstü olma durumuna göre derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda da farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Öğretim üyeleri lisansüstünde genellikle performansa dayalı ve uygulamaya dönük bir ürün değerlendirmesi yaparken, lisansta çoktan seçmeli test tarzında geleneksel yöntemleri kullanmaktadırlar. Öğretim stratejisi açısından lisansta genellikle sunuş, lisansüstünde araştırma/inceleme ve buluş stratejilerini, yöntem/teknik açısından ise lisansüstünde problem çözme, işbirliği, proje, lisansta da geleneksel yöntem ve teknikleri ağırlıklı olarak kullandıkları gözlenmektedir. Ayrıca öğrenci sayısının kalabalık ve zamanın kısıtlı olması nedenleriyle lisansta yapılandırmacılığı uygulamanın güçleştiğini ve dolayısıyla da, lisansüstü eğitimde öğrenci merkezli eğitimin daha kolay uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

2.2.Tema: Eğitim Fakültesindeki Uygulamalar

Yapılandırmacı uygulamalar kapsamında birinci temada öğretim üyelerinin derslerinde yapılandırmacılığı uygulayıp, uygulamadıkları belirlendikten sonra, eğitim fakültelerinde genel anlamda yapılandırmacılığın uygulanıp uygulanmadığı da belirlenmiştir. Aslında görüşmelerde öğretim üyelerine fakültelerinde yapılandırmacılığın uygulanıp uygulanmadığı sorulmamıştır. Ancak 11 öğretim üyesinden 7'si kendi uygulamalarını ifade ederken sık sık fakültedeki diğer uygulamalara değinmişler, onlardan örnekler vererek kıyaslamalarda bulunmuşlardır. Bu yüzden başlangıçta araştırma alt problemleri içerisinde böyle bir tema belirlenmemiş olmasına rağmen, verilerin çözümlenmesi sırasında betimsel analizlere ilave olarak yapılan içerik analizleri neticesinde görüşlerin yoğunluk taşıması ve yapılandırmacı uygulamalara bütüncül bir bakış sağlaması nedeniyle *fakültedeki uygulamalar* adı altında ikinci bir alt tema oluşturulmuştur. Bu temada yer alan görüşler öğretim üyelerinin eğitim fakültelerindeki uygulamalara ilişkin genel gözlemlerine ve tahminlerine dayalıdır. Görüşlerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretim üyelerinin, eğitim fakültesindeki ortamların, diğer öğretim elemanlarının ve uygulanan programların yapılandırmacılığa uygun olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Katılımcılar söylemlerinde genel olarak hem kendi fakültelerinde, hem de çevrelerinde gözlemledikleri diğer fakültelerde yapılan uygulamaların yapılandırmacılığa uygun olmadığını düşünmektedirler. Bu görüş iki açıdan ele alınabilir. Birincisi öğrenci olarak maruz kaldıkları yaklaşımların yapılandırmacı olmaması, ikincisi de ağırlıklı olarak uygulama içerikli derslerinde yapılandırmacılığa uygun pratiklerin gereği gibi ve yeterince deneyimlenememesidir. Katılımcılar görüşlerinde her iki duruma da işaret etmektedirler. Bu durumda öğrencilerin yapılandırmacı bir anlayış geliştirme ve bu yaklaşıma uygun tasarımlar yapma becerilerinin olumsuz etkileneceği söylenebilir. Yani öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ve hakkıyla yetiştirilememesi onların da geleneksel çizgide kalmasını muhtemel kılmaktadır. Bununla birlikte eğitim fakültelerinde verilen eğitim, öğrencilere yapılandırmacılıkla ilgili yeterince beceri ve anlayış kazandırmasa da onların yapılandırmacılıkla ilgili salt bilgi sahibi olmaları ya da kültürlenmeleri oldukça önemsenmektedir. Yani öğrencilerin bu konuyu bilişsel anlamda, yalnızca bilme ve kavrama düzeylerinde öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu durumda öğrenciler,

yapılandırmacılığın gerektirdiği uygulamaları deneyimlemeden, pasif olarak öğrenmekte ve bu yaklaşımın sadece bilgisine sahip olmaktadır.

Öğretim üyeleri eğitim fakültesi öğrencilerinin yapılandırmacılıkla ilgili uygulama becerisi eksikliklerinin en önemli nedenlerinden biri olarak programlara işaret etmektedirler. Katılımcıların çoğunluğu mevcut programlarda yer alan derslerin süresi yeterli olmadığı gibi, uygulama yapma fırsatı da sunmadığını dile getirmiştir. Bu katılımcılardan 3'ü ise 2007 yılından önceki öğretmen yetiştirme programlarının şu an ki programlardan daha iyi olduğunu da belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yapılandırmacı anlayışı benimseyen ve uygulayan bir öğretmen olarak yetiştirilememelerinde hem eğitim bilimleri hem de diğer bölümlerde görev yapan öğretim üyelerinin etkisi bulunduğunu dile getirmektedirler. Katılımcılar kendi anlayışları ve uygulamaları açısından mümkün olduğunca yapılandırmacı olmaya çalıştıklarını ancak işin sadece kendilerinde bitmediğini, uygulamaya çalışanlar olsa da eğitim bilimleri bölümü dışındaki diğer öğretim elemanlarının yapılandırmacılığı büyük ölçüde uygulayamadıklarını ifade etmektedirler. Son olarak eğitim fakültesindeki pedagojik formasyon programlarıyla da yapılandırmacı bir anlayış geliştirmenin mümkün olmadığını, eğitim fakültelerinde verilen bu eğitimlerle öğrencilerin geleneksel çizgide kalmasının muhtemel olacağını dile getirmektedirler.

2.3.Tema: Milli Eğitimdeki Uygulamalar

Öğretim üyelerinin yapılandırmacı uygulamalara ilişkin görüşlerinden elde edilen son tema milli eğitimdeki uygulamaları içermektedir. Bu temada farklı eğitim kademelerinde yapılandırmacılığın uygulanıp uygulanmadığı ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitime yansımalarının nasıl olduğu öğretim üyelerinin perspektifiyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili kendi uygulamaları ve eğitim fakültelerindeki uygulamaların ardından son olarak ele alınan milli eğitimdeki uygulamalarla ilgili görüşleri, yapılandırmacılığın uzun vadedeki görüntüsünü yansıtmaktadır. Öğretim üyelerinin yetiştirdiği öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda bilgi ve becerilerini performansa dönüştürdüğünde bunun eğitim sistemindeki etkileri, öğretmen yetiştirme programlarının başarısıyla birlikte öğretim üyelerinin emeğinin karşılığını da göstermektedir. Bu yüzden öğretim üyelerine milli eğitimdeki uygulamaları nasıl değerlendirdikleri sorulmuş ve yaptıkları açıklamalar ayrıntılı bir şekilde incelenerek analiz edilmiştir.

Öğretim üyelerinin "Milli Eğitimdeki Uygulamalar" teması altında yer alan görüşleri özetlendiğinde; genel olarak Türk Eğitim Sisteminde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretim üyeleri yapılandırmacılığın eğitim sistemine adaptasyonunda halen sıkıntılar yaşandığını ve bu doğrultuda gerçekleşen düzenlemelerin yetersiz kaldığını düşünmektedir. Bu yüzden yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin davranışçı bir yapıda devam ettiğini ve eğitimin niteliğinde beklenen artışın gerçekleşmediğini ileri sürmektedirler. Görüşler genel olarak hiçbir öğretim kademesinde yapılandırmacılığın tam olarak uygulanmadığında birleşmektedir. Ancak bazı kademelere has özellikler ve okulların özel ya da devlet okulu olma durumları dikkate alındığında yapılandırmacılığa yakın uygulamalar söz konusu olabilmektedir. Buna göre yapılandırmacılığa en yakın uygulamalar özel okullarda, ayrıca kademeler arasında sırasıyla lisansüstü, okul öncesi ve ilkokul şeklinde sıralanırken, yapılandırmacılığın en az uygulandığı eğitim kademesi ise ortaokul olarak gerçekleşmektedir. Öğretim üyeleri görüşlerinde, bu kademelerin dışında kalan ortaöğretim yani liselerdeki uygulamalara hiç değinmemişlerdir. Bu doğrultuda yapılandırmacılığın ilköğretim kademesinde, ortaöğretimden daha iyi uygulandığı söylenebilir. Öte yandan öğretim üyeleri yapılandırmacı uygulamaların, bu yaklaşımın benimsenmesiyle yakından ilgili olduğunu ve belli bir okul, ya da belli bir kademe ile genelleme yapmanın doğru olmadığını da belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri, yapılandırmacı uygulamalarda esas faktörün öğretmen olduğu üzerinde daha fazla durmaktadırlar. Öğretmenlerin yapılandırmacılıkla ilgili bilgisizliği tabii ki en önemli sorundur. Ancak öğretim üyeleri bu sorun kadar olmasa bile ikincil bir sorun olarak yapılandırmacılığın öğretmenlerin otoritesini azaltması sorununa işaret etmekte ve bunun ise onların işine gelmediği için milli eğitimdeki uygulamalara engel teşkil ettiği görüşünü dile getirmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin görev ve yüklerini artırmasını da, yapılandırmacılığı benimsemelerini engelleyen diğer bir sorun olarak nitelendirmektedirler. Öğretim üyeleri son olarak MEB'in yapılandırmacılığı uygulanabilir kılacak düzenlemeleri yapmadığını da dile getirmektedirler.

3. Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılıkla İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Araştırmanın 3. Alt probleminde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırmacılık açısından yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin betimsel ve içerik analizleri sonucunda sorunlara ilişkin iki ana tema elde edilmiştir. Bunlar; (1) "Zihniyetle İlgili Sorunlar" ve (2) "Sistemle İlgili Sorunlar" temalarıdır.

3.1.Tema: Zihniyetle İlgili Sorunlar

Öğretim üyeleri yapılandırmacılığın uygulanabilirliğinde zihniyetle ilgili sorunları kritik sorunlar olarak görmektedir. Görüşlerde en çok bilgisizlik ve geleneksellikten vazgeçememe sorununa işaret edilmektedir. Sorunlar genellikle; öğretmenler, öğretmen adayları, eğitim bilimciler ve ülke konjonktürü üzerinde odaklanılarak ele alınmaktadır. Görüşlerde yapılandırmacılığın benimsenmemesi ya da yapılandırmacı bir anlayışa sahip olmama sorunun temelinde geleneksel eğitim sisteminden kaynaklanan bir direnç olduğu ve zihinsel dönüşümün "şart olduğu" gerçeği vurgulanmaktadır. Bu noktada eğitimin dayandığı ve geleneksel olarak adlandırılan daimîci ve esasici felsefenin, diğer bir deyişle pozitivist zihniyetin eğitim camiasında ağırlığını koruduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar yapılandırmacılığı öncelikle doğru anlamak gerektiğini belirtirken, bazıları da zihniyet değişiminin yavaş yavaş gerçekleştiğini dile getirmektedir.

Görüşlerinde özellikle öğretmenler üzerinde odaklanan öğretim üyeleri, öğretmenlerin yapılandırmacılığı bilmediklerini, dolayısıyla yapılandırmacılığı uygulayacak formasyondan ve anlayıştan yoksun olduklarını ileri sürmektedirler. Öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adayları da üniversiteye gelmeden önce aldıkları geleneksel eğitimler yüzünden, alt yapı olarak yapılandırmacılığa uygun davranışlar sergilememektedir. Bununla birlikte bazı öğretim üyeleri sadece öğretmenlerin değil eğitim bilimcilerin de yapılandırmacılığı anlayamadığını ve bu yaklaşıma uygun öğretim yapmadıklarını ifade etmektedirler. Yapılandırmacı uygulamaları etkileyen bir diğer faktör de ülkelerin gelişmişlik düzeyidir. Bu faktör sosyal ve ekonomik olmak üzere 2 yönden etkilidir. Birincisi yapılandırmacılığın pahalı bir yaklaşım olması nedeniyle bunu ülkenin ekonomik olarak karşılayabilmesi; 2. ise toplumda, yapılandırmacılığın da temelinde yer alan *birey odaklı anlayışın,* ekonomik düzeye paralel gelişim göstermesidir. Zihniyetle ilgili olan 2. duruma göre yapılandırmacı eğitim uygulamaları gelişmiş ülkelerde daha kolay ve başarılı olarak uygulanabilmektedir. Türkiye ise gelişmekte olan bir ülke olduğu için zihniyet açısından henüz yapılandırmacılığa hazır görünmemektedir.

Sonuç olarak öğretim üyelerine göre, eğitim sisteminde başat olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamalarla ilgili sorunlar çeşitlilik göstermektedir. Ancak bu sorunların başında zihinsel olanlar yani, algı, anlayış, bilgi, kabul etme, tutum gibi davranışlarla ilgili sorunlar öncelik taşımaktadır. Çünkü yapılandırmacılık onu uygulamakla yükümlü bireyler tarafından bilinmezse, uygulanması da söz konusu olamaz. Benzer şekilde anlaşılmazsa ya da yanlış anlaşılırsa veya benimsenmezse ya da faydasına inanılmazsa uygulanabilme imkânı tamamen ortadan kalkar. Bununla birlikte uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenlerin eğitim sisteminde yeni bir anlayışı temsil eden yapılandırmacılıkla ilgili bilgileri, becerileri, ilgileri, algıları, anlayışları, tutumları oldukça değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri de hesaba katıldığında yapılandırmacılığın kabulü ve uygulanmasıyla ilgili oldukça farklı kombinasyonlar ortaya çıkmaktadır. Yani öğretmenlerin yenilikleri kabul etmesi ve yeniliklere uyum sağlama süreçleri farklılık göstermektedir. Örneğin bir öğretmenin yeniliklerle ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olması ona inanmasını, kabul etmesini kolaylaştırmakta ve uyum davranışı göstermesine yol açmaktadır.

3.2.Tema: Sistemle İlgili Sorunlar

Bu temada, yapılandırmacılıkla ilgili sorunlar, sistemden kaynaklanan sorunlar açısından incelenmiştir. Öğretim üyelerine Türk Eğitim Sisteminin alt yapı olarak yapılandırmacılığa uygun olup olmadığı sorularak görüşleri analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre sistemle ilgili sorunlar noktasında en çok MEB'in sorumluluğuyla ilgili faaliyetler dile getirilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ve yükseköğretime giriş faaliyetlerini yürütmesi nedenleriyle YÖK de, sisteme yönelik sorunların bir diğer sorumlusu olarak görülmektedir. Katılımcıların sistem kaynaklı sorunlar başlığı altında dile getirdikleri sorunlar en çoktan

en aza doğru sıralandığında; *hizmet içi*, *hizmet öncesi eğitim ve insan gücü faktörü* (11 katılımcı), *merkezi sınavlar* (10 katılımcı), fiziki mekânlar açısından *derslik/laboratuvar vb. iç donanımlar, okul içi sosyal mekânlar* ve *seçmeli ders uygulamaları* (9 katılımcı), öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda *yönlendirilmesi* (8 katılımcı), sınıflardaki *öğrenci sayılarının fazlalığı* (7 katılımcı), *okulun yönetim* anlayışı, *temel liseler, Milli eğitim politikaları, ders kitabı, materyal vb.* kaynakların yetersizliği (4 katılımcı), *merkezi programlar*, ilgili *yönetmelik/mevzuatlar* (3 katılımcı) ve *veli katılımı* (2 katılımcı) şeklindedir.

Yapılandırmacılıkla ilgili sistemden kaynaklı sorunların başında öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Sistemin ana unsuru olan öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde (11 katılımcı) ve gerekse hizmete devam ederken aldıkları eğitimler (11 katılımcı) yapılandırmacılığı uygulamada yeterli görülmemektedir. Katılımcıların çoğunluğu öğretim programlarını yapılandırmacılığa uygun bulurken, programları uygulayan mevcut öğretmenlerin yapılandırmacılığı yanlış anladıkları ve yanlış uyguladıklarını vurgulamaktadırlar. Mevcut öğretmenlerin eğitimlerinin hizmet içi eğitim süreçleriyle giderilmemesi nedeniyle öğretim üyeleri tarafından bu eğitimlerin yeterli görülmediği ve daha nitelikli hizmet içi eğitimlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Öte yandan sistemde yer alan insan gücü faktörüyle ilgili yetersizliklere değinen 11 katılımcı, öğretmen başta olmak üzere eğitimle ilgili tarafların yapılandırmacılığı yanlış anladığı ya da bu konuda yeterli bilgi sahibi olmadığını dile getirmiştir.

Katılımcıların bu söylemlerinden sadece öğretmenlerin değil sistemde yer alan müfettiş, okul yöneticileri ve MEB çalışanlarının da bu yaklaşımı yanlış anladıklarına işaret edilmektedir. Öte yandan hizmet öncesi eğitimlerle ilgili sorunlara ilişkin olarak ise katılımcılar, öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırmacılığa uygun olarak tasarlanmadığını ve dolayısıyla uygulamaların da bu yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilemediğini düşünmektedir. Mevcut programlarla, ne öğretmen adaylarının bu yaklaşıma uygun bir anlayışa, ne de bu yaklaşım doğrultusunda öğretim yapacak beceriye sahip olmaları mümkün görülmemektedir.

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkta "Sistemle İlgili Sorunlar" teması altında yer alan görüşleri özetlendiğinde; Türk Eğitim Sisteminin alt yapısında sorunların devam ettiği ve bu sorunlar çözüme kavuşturulmadıkça yapılandırmacılığa bağlı umutlarla eğitim-öğretimin kalitesini daha ileri noktalara götürmenin mümkün olmayacağı anlaşılmaktadır. Sistemle ilgili öğretim üyeleri pek çok sorundan bahsetmekle birlikte en çok üzerinde durdukları sorunlar arasında, hizmet öncesi eğitimin geleneksel olması, merkezi sınav uygulamaları, fiziksel koşulların yetersizliği, yasal düzenleme ve programların merkezi olması ve insan gücü faktörüyle ilgili sorunlar yer almaktadır. Öğretim üyeleri yapılandırmacılığa engel olan pek çok sorun olduğunu ifade etseler de, bu sorunların merkezinde MEB'de görev yapan insan gücünün alt yapı yetersizliği olduğunu ileri sürmektedirler. Öte yandan bir öğretim üyesi, eğitim bilimciler olarak yaşanan sorunlarda kendi payları da olduğuna işaret etmektedir. Eğitim bilimciler bir araya gelerek yapılandırmacılıkla ilgili uygulamalara, sorunlara ve çözümlerine ilişkin görüşlerini paylaşmamaktadır. Sonuç olarak bugünün şartlarında Türk Eğitim Sisteminin yapılandırmacı yaklaşım için henüz hazır olmadığı, bu yüzden uygulanmaya başladığı 12 yıllık süreçte pür yapılandırmacı eğitimle yetişen öğrencilerin artık yükseköğretime başlarken bile halen daha önceki mezun öğrencilerden farklı bir eğitim almadıkları, daha nitelikli olmadıkları dile getirilmektedir.

4. Öğretim Üyelerinin Yapılandırmacılığın Daha İyi Uygulanabilmesi İçin Önerileri

Araştırmanın 4. alt probleminde EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın eğitim sisteminde daha iyi uygulanabilmesi için önerilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin betimsel ve içerik analizleri sonucunda önerilere ilişkin iki ana tema elde edilmiştir. Bunlar; (1) "MEB'e Yönelik Öneriler" ve (2) "Yükseköğretime İlişkin Öneriler" temalarıdır.

4.1.Tema: MEB'e Yönelik Öneriler

Bu temada, EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin, yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için yaşanan sorunların çözümüne yönelik Milli Eğitim Bakanlığı'nın neler yapması gerektiği hususundaki görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyelerinin, yapılandırmacılıkla ilgili

yaşanan tüm sorunların çözümüne ilişkin görüşlerinde öğretim programları, öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetleri ve sistem yaklaşımı konuları ön plana çıkmaktadır.

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için "MEB'e Yönelik Önerileri" temasında yer alan görüşleri özetlendiğinde; bir grup öğretim üyesinin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda eğitimin iyileştirilmesine yönelik, diğer bir grubun da ülkenin mevcut özellikleri, imkânları ve şartları göz önüne alınarak sisteminin modernizasyonuna yönelik öneriler getirdikleri görülmektedir. Eğitim sisteminin modernizasyonundan yana olan öğretim üyeleri, Türkiye gerçekleriyle uyumlu, ancak farklı bir anlayışla, yeni bir eğitim modeli tasarlanmasını önermektedir. Bunun için de tüm kuram ve felsefelerin iyi yönleri bütünleştirilerek karma yapıda, yeni ve özgün öğretim programlarının geliştirilmesini uygun bulmaktadırlar. Bu öğretim üyelerinden bazıları ise, milli eğitim sisteminin paradigmasının değiştirilmesini; batıyı taklit eden ve itaatkâr, tek tip insan yetiştirme anlayışından artık vazgeçilmesini önermektedir. Yapılandırmacılıktan yana olduğu anlaşılan diğer öğretim üyeleri ise, yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için eğitimin alt sistemlerinde yapılması gereken düzenlemeleri sıralamaktadırlar. Öte yandan hangi grupta olduğu fark etmeksizin öğretim üyeleri, mevcut eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında ve bu yapılandırmanın da sistem yaklaşımıyla gerçekleştirilmesinde birleşmektedirler. Ayrıca öğretim üyelerinin tümü, sistemde yer alan öğelere ilişkin yaşanan sorunlarda da sıklıkla vurguladıkları (sınıflarda öğrenci sayısının azaltılması, öğrenme ortamlarının fiziksel şartlarının iyileştirilmesi, merkezi sınavlar vb.) konuların dışında, öğretim programlarıyla ilgili önerilerde de bulunmuşlardır. Bazı öğretim üyeleri programların sınıf ve okul dışında öğrenme alanlarına daha çok yer veren, oynayarak ve eğlenerek öğrenmeye dayalı olan ve velileri sürece daha çok dâhil eden programlar olmasına işaret etmektedirler. Bunların dışında öğretim üyeleri önerilerinde son olarak öğretmenlere yer vermektedirler. Öğretmenlerin yapılandırmacı bir öğretmen profiline sahip olabilmeleri için tüm eksiklerinin giderilmesi ve akademik ölçütlere göre kendilerini geliştirmeye teşvik eden düzenlemelerin yapılmasını önermektedirler. Böylece maddi ve manevi olarak desteklenen öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olacağı ve bunun da yapılandırmacılıkla ilgili sorunları önemli ölçüde azaltacağı savunulmaktadır.

4.2. Tema: Yükseköğretim'e Yönelik Öneriler

Bu temada, EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin, yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için yaşanan sorunların çözümüne yönelik yükseköğretimde neler yapılması gerektiği hususundaki görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmaktadır. Öğretim üyeleri yükseköğretime yönelik önerilerinde; öğretmen yetiştirme programlarıyla, programların uygulanmasıyla, eğitim fakültesindeki öğrenme ortamlarıyla, programların yürütücüsü olan öğretim elemanlarıyla ve son olarak kendi aralarındaki iletişim ve işbirliğine yer vermektedirler.

Öğretim üyeleri yükseköğretimde ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirme programlarına ve eğitim bilimciler olarak kendilerine yönelik öneriler getirmektedir. Bu önerilerde ise öncelikle öğretmen yetiştirme hususuna yer vermektedirler.

Öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın daha iyi uygulanabilmesi için "Yükseköğretime Yönelik Önerileri" temasında yer alan görüşleri özetlendiğinde; bazı öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı uygulanabilir kılmak için mevcut öğretmen yetiştirme programlarından bağımsız yeni bir öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesini, bazıları ise yapılandırmacılığı merkeze alarak mevcut programların revize edilmesini önerdikleri görülmektedir. Öğretim üyeleri bu programların düzenlenmesinde, akademisyenlerin, eğitimde başarılı olan ülkelere gönderilerek, bu ülkelerin eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme programlarını incelemelerinin, bunlardan iyi örneklerin alınmasının ve öğretmen adaylarının programlara alınmasında birkaç aşamadan oluşan bir seçim süreci getirilmesinin faydalı olacağına inanmaktadırlar. Bazı öğretim üyeleri, öğretmen yetiştirme programlarında uygulama saatlerinin artırılmasını, bunun için de adaylara gönüllü öğretmenlik projelerinin yapılabileceği fırsatların verilmesini önermektedir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması derslerinin daha etkili yürütülmesi ve formasyon programlarının daha nitelikli öğretmen yetiştirecek şekilde düzenlenmesi istenmektedir. Öğretim üyeleri öğrenme sürecine ve ortamla ilgili özelliklere ilişkin önerilerinde; teknolojinin takip edilmesine ve daha çok kullanılmasına, strateji, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme işlemlerinin yapılandırmacılık doğrultusunda gerçekleştirilmesine, ders kitapları ve öğrencilerin dersteki oturma

düzenine ilişkin düzenlemelerin yapılmasına işaret etmektedirler. Öte yandan öğretim üyeleri kendilerinin yapılandırmacılığı daha iyi uygulayabilmeleri için yükseköğretime yönelik öneriler de getirmektedirler. Bu doğrultuda haftalık ders yüklerinin ve ders çeşitlerinin azaltılmasını, öğretim elemanlarının liyakat usulüne göre alınmasını, ekonomik açıdan desteklenmelerini ve herkesin uzmanı olduğu alanlarda öğretim yapma imkânının verilmesini istemektedirler. Öğretim üyelerinden biri ise, diğer önerilerden farklı olarak eğitim bilimcilerin kendi aralarındaki iletişimini güçlendirilmesini, birbirlerinin fikirlerine açık olmalarını ve uzlaşmacı üslupla hareket edilmesini önermektedir. Bu birlik sağlandığında sadece yapılandırmacılıkla ilgili değil eğitimdeki tüm engellerin aşılabileceğini ileri sürmektedir.

5. EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Nitel Verilerden Elde Edilen Yapılandırmacılıkla İlgili Görüşlerinin Nicel Verilerle Desteklenme Durumu

Araştırmanın nicel boyutunda EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin nitel verilerden elde edilen yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri, teyit amacıyla sınıflamalı bir ölçeğe dönüştürülmüş ve alandaki eğitim bilimcilerin bu görüşleri ne derece desteklediği belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşler; (1) yapılandırmacılık algıları, (2) uygulamalar, (3) sorunlar ve (4) öneriler olmak üzere dört alt boyut altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde nicel verilerin nitel verileri büyük ölçüde desteklediği söylenebilir. Yani öğretim üyelerinin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerinin nitel verilerden elde edilen katılımcıların görüşlerini büyük ölçüde desteklediği yönündedir. Görüşler boyutlar açısından ayrıntılandırıldığında Türkiye'nin farklı üniversitelerinde görev yapan 112 EPÖ öğretim üyesinin;
(1) *yapılandırmacılık algıları* tanımlar ve anlayışlar açısından katılımcıların algılarıyla benzerlik taşımaktadır. Öğretim üyeleri yapılandırmacılığı *hem bir öğrenme kuramı hem de bir eğitim felsefesi* olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca anlayışlar açısından öğretim üyelerinin çoğunluğu, kendilerini tam olarak yapılandırmacı görmemekte, iyi bir eğitimcinin her üç yaklaşımı da benimsemesi gerektiğini savunmakta ve salt bir yapılandırmacı olmanın zaten mümkün olmadığını düşünmektedirler.

(2) *Uygulamalar* açısından nitel verilerde olduğu gibi öğretim üyelerinin yapılandırmacılığı tüm unsurlarıyla tam olarak uygulamadıkları, ancak yapılandırmacılığın içerisinde yer alan bazı karakteristik uygulamaları şartlar elverdiği oranda münferit olarak yapmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bunlar genel anlamda *öğrenciyi merkeze alma, katılımını sağlamaya çalışma ve yapılandırma için uygun ortamlar oluşturma* davranışlarıdır. Bu uygulamalar nitel verilerle paralellik gösterirken, *farklı yöntem-teknik, stratejileri kullanımları*, *alternatif değerlendirme yaklaşımlarını uygulama* düzeyleri ve *lisansüstü dersler için yapılandırmacılığın daha uygun olduğu* görüşlerinde ise farklılıklar oluşmaktadır. Alandaki öğretim üyeleri farklı yöntem-teknik ve stratejileri daha etkili kullandıklarını ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarını daha fazla uyguladıklarını düşünmektedirler. Buna karşılık nitel boyutta yer alan katılımcıların geleneksel uygulamalara daha çok yer verdikleri ve yapılandırmacılığın lisansüstü öğretime daha uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğretim üyelerinin yapılandırmacılığın eğitim fakültelerinde uygulanmasına ilişkin görüşlerinin de nitel verilerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yani eğitim fakültelerinde yapılandırmacılığın büyük ölçüde uygulanmadığı, programların buna uygun olmadığı, gerek formasyon gerekse fakültenin kendi öğrencilerinin yapılandırmacılığı uygulayacak şekilde yetiştirilmedikleri, zaten öğrencilere yüzeysel bir şekilde yapılandırmacılığın anlatılabildiği, eğitim bilimcilerin yapılandırmacılığı genelde uygulayamadığı, eğitim bilimci olmayan öğretim elemanlarının ise zaten yapılandırmacı bir anlayışa sahip olmadıkları görüşleri ortak görüşler olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretim üyeleri yapılandırmacılığın milli eğitim sisteminde büyük ölçüde uygulanmadığını düşünmekte, mevcut davranışçı uygulamaların devam ettiği kanaatini taşımaktadırlar. Farklı eğitim kademelerinde münferit uygulamaların yapıldığını ifade etmekle birlikte, yapılandırmacı program ve anlayıştan beklenen etkinin sistemde gerçekleşmediği, dolayısıyla da sistemin niteliğinde bir artış yaşanmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

(3) *Yapılandırmacılıkla ilgili sorunlara bakış açıları*; öğretim üyelerinin nitel verilerle ortaya konulan bakış açılarıyla benzerdir. Öğretim üyelerinin çoğunluğu, yapılandırmacılıkla ilgili temel sorunu genelde bir zihniyet sorunu olarak algılamakta, mantığının bilinmediğine inanmakta ve öğretmenlerin bunu uygulayacak anlayıştan uzak olduğunu savunmaktadır. Sistem açısından yapılandırmacılığı Türkiye'ye uygun bulmakla birlikte, ne öğretmen yetiştirme programlarının ne de Milli eğitimin sınav ağırlık bu yapısının yapılandırmacılığı uygulamak için yeterli ve uygun olmadığını düşünmektedirler.

(4) *Öğretim üyelerinin MEB'e ve YÖK'e yönelik önerileri* incelendiğinde, nitel boyutta yer alan katılımcıların önerilerinin oldukça yüksek oranda benimsendiği söylenebilir. Öğretim üyeleri Milli Eğitim Sistemi ve sistemde yer alan okulların eğitim programlarına yönelik köklü değişiklikler yapılması gerektiğini düşünmektedir. YÖK'ün eğitim bilimcilerin ortak görüşleri doğrultusunda ve yapılandırmacı anlayışa göre öğretmen yetiştirme model ve programlarını düzenlenmesi görüşleri de ağırlık kazanmaktadır.

Not 1: Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından yapılan doktora çalışmasının bir özetini kapsamaktadır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü. K. (2003). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1).

Baş, G. (2011). Türkiye'de Eğitim Programlarında Yapılandırmacılık: Dün, Bugün, Yarın. *Eğitişim Dergisi*, Sayı: 32, ISSN: 1307-1785, Ekim, 2011.

Bay, E. (2008). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bentley, M. L. (1998). Constructivism as a referent for reforming science education. In M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Eds.). Constructivism and education (pp. 233-249). Cambridge University Press.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (2), 133-148.

Courtenay, B. C., Merriam, S. B. & Reeves, P. M. (1998). The Centrality of Meaning-Makeing in Transformational Learning. How HIV- Positive Adults Make Sense of Their Lives. *Adult Education Quarterly*, 48 (2), 102-119.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Injquiry & Research Desing: ChoosingAmong Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publiacations.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çınar, O. Teyfur, E., Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri (Ağrı ili örneği), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 (11) Bahar, s.47–64.

Çiftçi, S., Sünbül, A. M., ve Köksal, O. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma göre Düzenlenmiş Mevcut Programlara İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), Nisan 2013, ss.281-295.

Çubukçu, Z. (2010). Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi. Eğitime Bakış, 16, 37-40.

Ersoy, F. (2016) Fenomenoloji. Saban, A. & A. Ersoy (edt.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri,* (s. 50-109). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ev, H. (2010). Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi İçin Tehdit mi Yoksa Fırsat mı?. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi,* ISSN: 1305-1202, 6(16), s.21-26.

Fer, S. (2005). 1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, 7-9 Aralık 2005, İstanbul.

Gur, T., Dilci, T. & Arseven, A. (2009). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri: Bir söylem analizi [The opinions of preservice teachers in transition from traditional approach to constructivism: A discourse analysis]. Karadeniz, 17, 27-39.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. & Taşğın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin. ISBN: 978-975-02-2605-2.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Katz, L. (1987). *The experience of personal Change.* Unpublished doctoral dissertation, Graduate College, The Union Institute, Cincinnati, OH.

Lester, S (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton UK, Stan Lester.

Matthews, M. (1993). Old Wine in New Bottles: A Problem With Constructivist Epistemology, in Philosophy of Education ed. H. A. Alexander, Urbana, IL: Philosophy of Education Society.

Matthews, M. R. (2002). Constructivism and science education: A further appraisal. Journal of Science Education and Technology, 11(2), 121-134.

Merriam Sharan, B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* San Francisco: Jossey-Bass, USA.

Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları. *G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), s.835-857.

Ocak, G., Koçyiğit, M, ve Özermen, E. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, ISNN: 1305-1202, 6 (16), s. 46-50.

Ozmon, H. & Craver, S.M. (1986). *Philosophical Foundation of Education*. Ohio: Merril Publishing Company.

Öncü H. (1994).Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Matser Basım.

Özüsağlam E., Atalay A., Toprak S., (2009). "Web Tabanlı Anket Hazırlama Sistemi", XI. Akademik Bilişim Konferansı, Şanlıurfa.

Patton, Q. M. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (3rd Edition), (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105 (9), pp.1623–1640.

Şimşek, N.(2004). Yapılandırmacı Öğrenme Ve Öğretime Eleştirel Bir Bakış. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), s.115-139.

Tonbuloğlu, B. (2014). Mustafa Satı Bey'in Görüşleri Doğrultusunda Yapılandırmacılık Anlayışına Farklı Bir Bakış Açısı. "A Different Perspective on Constructivisim in Line with Views of Sati' al-Husri". *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(8), Summer,pp.841-852,Ankara.Doi Number:10.7827/TurkishStudies.7078

Tynjala, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. International Journal of Educational Research, 31(5), 357-442.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199

SOSYAL BİLGİLER ARAŞTIRMA ÖDEVLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Nadir Çeliköz
YTÜ, İstanbul
ncelikoz@gmail.com

Selim Selimoğlu
MEB, İstanbul
sselimoglu07@gmail.com

Özet
Bu çalışmanın genel amacı, 7. Sınıf öğrencilerinin *sosyal bilgiler dersi araştırma ödevlerine* ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim deseninin kullanıldığı araştırmanın katılımcıları, 2015 yılında İstanbul'un kozmopolit nüfusa sahip bir ilçesindeki bir ortaokulun 7. sınıfında sosyal bilgiler dersine kayıtlı 6 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde *kolay ulaşılabilir* ve *tipik durum* örneklemeleri birlikte kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme tekniği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yedi soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiş ve bulgular dört tema altında toplanmıştır. Bunlar; "Sosyalleşme", "Geri Dönüt", "Kaynak Kullanımı" ve "Alternatif Çalışmalar" temalarıdır. Sonuçlar sosyal bilgiler araştırma ödevlerinin öğrencileri sosyalleştirmede yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. "Kontrol edilmeyen" , "iş olsun" diye verilen" ve "önemsenmeyen" ödevler, öğrencilerin kişisel ve akademik açıdan gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Ödevlerde kaynak kullanımının öğrenciyi motive etme ve başarısını artırmada önemli bir etken olduğu gözlenmekle birlikte, öğretmenlerin ödevlerle ilgili yeterince dönüt vermediği ve ayrıca bu ödevlerin ne öğrencileri alternatif çalışmalara ne de grup etkinliklerine yeterince sevk edemediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyalleşme, geri dönüt, kaynak kullanımı ve alternatif çalışmalar.

VIEWS OF STUDENTS WHO SOCIAL STUDIES COURSE WITH 'RESEARCH HOMEWORKS

Abstract
The overall aim of this study is to reveal the views of the 7th grade students about the social studies course research assignments. Participants of the research using qualitative research method and phenomenon design are composed of 6 students who are enrolled in social studies course in the seventh grade of a middle school in a cosmopolitan population of Istanbul in 2015. The choice of participants is readily available and typical case studies are used together. The gathering of data utilized interview techniques and a seven-question semi-structured interview form developed by researchers. The obtained data were analyzed with descriptive analysis technique and the findings were collected under four themes. These; "Socialization", "Return", "Resource Usage" and "Alternative Studies" are the themes. The results show that social studies research papers are inadequate to socialize students. "Uncontrolled", "given for work" and "neglected" assignments negatively affect the personal and academic development of the students. While it is observed that the use of resources in assignments is an important factor in motivating and enhancing student motivation and achievement, it has been found that teachers do not give enough feedback about assignments and that these assignments can't adequately refer students to alternative activities or group activities.

Keywords: Socialization, return, resource utilization and alternative study.

GİRİŞ

Gelişim ve değişimin bir parçası olan dünyada araştırılmayı bekleyen bilgi gün geçtikçe katlanarak artmaktadır. Bu yüzden ülkelerin eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Türk toplumunda bireylerin kaliteli bir eğitim alarak iyi bir şekilde eğitilmesi misyonunu üstlenen temel kurum Milli Eğitim Bakanlığıdır. MEB bu misyonu farklı eğitim kademelerine dağıtarak ve amaç ve ilkelerini düzenleyerek gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla okulöncesinden yükseköğretime kadar farklı eğitim kademelerinde ve bu eğitim kademelerinde yer alan derslerin amaç ve işlevleri farklılıklar göstermekte ve bireylerin eğitilmesi sürecine farklı katkılar getirmektedir.

Türk eğitim sistemine bir bütün olarak bakıldığında, sistemin gerçekleştirmeye çalıştığı en temel amacın bireyin sosyalleştirilmesine dönük olduğu anlaşılmaktadır. Milli eğitimin yazılı olan genel amaçları incelendiğinde öğrencileri; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirme (MEB, 2016) olduğu görülmektedir. Eğitim sistemi bu misyonu farklı kişiler, uzmanlar, farklı programlar, farklı etkinlikler ve farklı ortamlar kullanarak ve farklı uygulamalar yaparak sistem bütünlüğü içerisinde gerçekleştirmeye çalışmakla birlikte, ders bazında bakıldığında "sosyal bilgiler" dersleri öğrencilerin sosyalleştirilmesi sürecinde önemli bir yer teşkil etmektedir.

Şüphesiz sosyal bilgiler derslerinin amaçlarının gerçekleşmesinde, bu derslerin öğretiminde yer alan tüm unsurların etkili bir şekilde bütünleşmesine ve birlikte işlemesine bağlıdır. Program, öğretmen, öğrenci, rehberlik, ortam, yönetim, strateji, yöntem-teknik, teknoloji, araç-gereç, ödev, ölçme ve değerlendirme vb. unsurlar sistemin işlemesinde kuşkusuz her biri büyük bir öneme sahiptir. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersi temelinde öğrencilerin sosyalleştirilmesi sürecinin daha etkili kılınması gerektiğinde diğer unsurların önemini göz ardı etmeden araştırma ödevlerini önemsemek doğru bir bakış açısı olacaktır. Çünkü ödevler diğerlerin bağımsız olarak kullanılabilme potansiyeli de taşımakta ve "her yerde eğitim", "yaşam boyu eğitim", "sürekli eğitim", "bireysel öğrenme", "aktif katılım" gibi çağdaş eğitimin temel ilkelerini destekler niteliktedir. Zira günümüz eğitim sistemi sosyal bilgiler dersi temelinde öğrencinin aktif olmasını, bilgiyi araştıran, inceleyen sorgulayan bireylerin yetiştirilmesini savunmaktadır. Bu doğrultuda Deveci (2011) okul içinde aktif olan öğrencinin okul dışı ortamlarda da aktif olmasını sağlayacak etkinliklerin planlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu açıdan bakıldığında ödev, öğretmenlerin okul dışında yapılmak üzere öğrencilere verdikleri görevler ya da öğrencinin ders çalışma zamanının dışında, ailesinin yardımını alarak ya da kendi kendine yaptığı öğrenme aktiviteleri (Şahin ve Altınay, 2008) olarak tanımlanmaktadır. Geçmişten günümüze eğitim ve öğretimin olduğu her yerde ödevler öğrenci davranışları üzerinde oldukça önemli rol oynamıştır. Çünkü öğrencilerin davranışlarında kalıcı izli değişiklikler oluşturabilmek için sınıf ortamında kazandırılan davranış ve kazanımların sınıf dışında da pekiştirilmesi ve yeni kazanımlarla desteklenmesi gerekmektedir (Şen ve Gülcan, 2012). Ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarısı ve zihinsel gelişimlerini desteklediği, bağımsız çalışma alışkanlığı ve sorumluluk duygusu kazandırdığı, ailelerin öğretim sürecine dâhil edilmesine olanak sağladığı, öğretmen ve öğrenci iletişimini artırdığı ve öğrenilenleri pekiştirdiği (Atlı, 2012) bilinmektedir.

Öte yandan teknolojideki, eğitimdeki ve diğer alanlardaki değişimler ödevlerin vizyon ve misyonunda da birtakım değişikliklere yol açmıştır. Bu doğrultuda 2005 yılında uygulanmaya başlayan ilköğretim programıyla ödevlerin amacı, yapılış şekli önemli derece değişmiştir. Sonuç odaklı olan davranışçı eğitim sisteminin aksine yapılandırmacı eğitim sisteminde süreç ve sonuç birlikte dikkate alınmaktadır. Yapılandırmacılığa dayalı olarak hazırlanan mevcut sosyal bilgiler programına göre ödevler farklı isimler altında toplansa da genelde proje ödevi ve performans ödevleri şeklinde sınıflandırılmaktadır. Yapılandırmacılık temelli sosyal bilgiler derslerinde yer alan araştırma ödevlerinin pekiştirme amacı taşıyan basit davranış göstergelerinden öte, öğrencinin aktif yer aldığı, bilgiyi kendisinin araştırdığı,

yapılandırdığı, üst düzey performanslar sergilediği ve bir problemi belirleyip çözüme ulaştırdığı kapsamlı ödevler olmak durumundadır.

Bununla birlikte bu amaca hizmet edecek ödevlerin yeterince verilemediği ya da uygulamadaki mevcut ödev tekniklerinin iyi bir şekilde yürütülemediği hususunda literatürde görüş farklılıkları bulunmaktadır. Bir diğer ifadeyle mevcut ödev etkinliklerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu savunan ve ev ödevini eğitim sistemi içerisinde olmazsa olmaz olarak gören araştırma ve araştırmacılar olduğu gibi, bunun tam aksini söyleyen, ev ödevini sadece zaman kaybı olarak gören çalışmalar da mevcuttur (Öcal, 2009). Bu görüş farklılıkları öğretmen, öğrenci ve velilerin ödev konusunda ortak bir anlayışa sahip olmadıklarını da göstermektedir (Deveci, 2011). Dolayısıyla öğretmen, öğrenci ve veli algısına göre ödev kavramı olumlu ve olumsuz olmak üzere değişmektedir.

Ödeve olumlu yaklaşan eğitimci ve araştırmacılar; ödev yapan öğrencilerin yapmayanlara göre hem akademik hem de sosyal olarak daha başarılı sonuçlar ortaya koyduklarını (Büyüktokatlı, 2009) savunmaktadırlar. Aile bireylerinden derslerinde yardım gören öğrencilerde, güven duygusunun geliştiğini ve kişilik kazanımlarının arttığını dile getirmektedirler. Buna bağlı olarak öğrencilerin, çevresi ile daha rahat iletişim kurabildiklerini ve yetkili kişilerle rahatlıkla konuşabildiklerini düşünmektedirler (Bayrakcı, 2007). Dolayısıyla öğrencilerin ödev sürecinde çevresiyle etkili bir iletişim kurduklarını ve çevresine karşı olumlu davranışlar sergilediklerini, bunun da öğrencilerin sosyalleşmesini sağladığını öne sürmektedirler. Bazı eğitimci ve araştırmacılar ise öğrencilerin eksik yönlerini tamamlamalarına ve çalışma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olan ödevlerin, yaratıcılıklarının artmasını ve ezberden uzak, araştırmaya dayalı bir çalışma biçimi oluşturmalarını desteklediğini de (Kütükte, 2010) vurgulamaktadırlar. Bu durumun ise öğrencilere ders çalışma alışkanlığı kazandırdığını, verilen ödevi zamanında teslim eden öğrencilerin ise sorumluluk duygularının arttığını ve dolayısıyla da öğrenci karakterinin oluşması üzerinde oldukça etkisi bulunduğunu ifade etmektedirler.

Öte yandan bir kısım eğitimci ve araştırmacı ise beklenen amaçları gerçekleştiremediği gerekçesiyle ödevlere karşı olumsuz tavır takınmaktadır. Turanlı (2009), öğretmen ve öğrencilerin yarıdan fazlasının ödevleri motive edici bulmadıklarını dile getirmektedir. Bazı uzmanlar, çocuk ve ergenlerin gelişiminde oyunun önemine işaret etmekte ve ilköğretim çağında çocukların sosyalleşmesi için oyun oynamaları gerekirken, ödev yapmaktan yeteri kadar oyuna zaman ayıramadıklarını düşünmektedir. Ev ödevlerinin olumlu etkilerinden çok olumsuz etkilerini vurgulayanların büyük bir çoğunluğu ise ödevlerin miktarı üzerinde durmaktadır (Öcal, 2009). Niteliği düşük ve miktarı fazla olan ödevlerin öğrenciyi sıktığı, bu yüzden de bazı öğrencilerin ödevleri ailelerine yaptırdıkları, özel öğretmenlerden ve internet üzerindeki ödev sitelerinden faydalanma gibi etik olmayan yollara gittikleri (Kütükte, 2010) işaret edilen olumsuzluklar arasındadır.

Ayrıca okul ile aile arasındaki bağı kuvvetlendirmesi gereken ödevlerin, tam aksine çocuklar üzerinde aile baskısı oluşturduğuna da (Öcal, 2009) işaret edilmektedir. Ödevleri çok fazla önemseyen aileler zaman zaman öğrencilere baskı yapmakta ve öğrencileri rekabetçi bir ortama sürüklemektedir. Ayrıca ödevleri, zayıf derslerin kurtarıcısı olarak gören aileler ve çocuklar ailenin ekonomik durumunu zora sokacak yollara başvurmaktadır. Böylelikle de ödevler aileye ekonomik bir külfet olmaktadır. İşaret edilen bir diğer olumsuzluk ise, sınıfların fazla kalabalık olduğu durumlarda öğretmenlerin ödev kontrolünde eksik kalması ve öğrencilerin de bu durumu olumsuz yönde kullanmasıdır. Ödevin amacına ulaşmasında kontrol etme ve düzeltme oldukça önemlidir. Çünkü ödevi yapan öğrencinin yaptığı yanlışların düzeltilmemesi öğrenciyi yanlış öğrenmeye sevk etmektedir (Atlı, 2012). Dolayısıyla geri dönüt verilmeyen ödevler öğrencilerin hem akademik başarısını hem de sorumluluk duygusunu engellemektedir (Bayrakcı, 2007; Şen ve Gülcan, 2012; Yeşilyurt, 2006).

Sonuç olarak ödevle ilgili literatürde yer alan olumlu ve olumsuz görüşler değerlendirildiğinde yapılandırmacılığa dayalı olarak hazırlanan sosyal bilgiler ders programlarında yer alan araştırma ödevlerinin, öğrencilerin bu süreci olumlu bir şekilde geçirmesine katkı sağlayıcı olması gerektiği söylenebilir. Öte yandan ödevlerin pozitif sonuçları dikkate alınarak kurgulanan mevcut eğitim sisteminde beklenen muradın gerçekleşebilmesi için öğrencilerin araştırma ödevleriyle ilgili düşüncelerinin belirlenmesi de son derece önem taşımaktadır. Yani ev ödevlerinden verimli sonuç elde

edilebilmesi için öğrencilerin ev ödevlerine karşı tutumlarının, görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde araştırılması gerekmektedir. Bu yüzden bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler ders programı kapsamında ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin araştırma ödevleriyle ilgili görüşlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan araştırma ödevlerine ilişkin deneyim ve algıları betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu yüzden araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilime göre desenlenmiştir. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersi "Araştırma ödevleri" olgusu, yine öğrencilerin deneyim ve algılarını ortaya koyan görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelenmeye ve anlamlandırılmaya çalışıldığı için olgu bilim desenine dayalı olarak yürütülmüştür.

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırmalarda kullanılan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı Örneklemde, araştırmacı önce ilgili evrenin örneklemini belirler ve sonra bu özelliklere sahip bireyleri örnekleme almaya çalışır (Budak ve Budak, 2014). Bu araştırmanın örnekleminde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Esenler ilçesindeki bir ortaokulun yedinci sınıf sosyal bilgiler dersine devam eden altı öğrenci yer almıştır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir ve tipik durum örnekleme teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma için bir taraftan kolay ulaşabilecek bir okul ve öğrenci kitlesi belirlenirken, diğer taraftan ödev olgusunun geneli yansıtması için çoğunluğu temsil eden vasat öğrenci grubu temele alınmıştır. Bu yüzden tipik durum örneklemesi tekniği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların gönüllülük ilkesine bağlı olarak seçilmesine de dikkat edilmiş, akademik bir çalışma için görüşlerine başvurulduğu kendilerine bildirilmiştir. Sonuç olarak katılımcılar üç erkek ve üç kızdan oluşmakta ve yaş ortalamaları on ikidir.

Veri Toplama Araç ve Süreçleri

Bu araştırmada veriler görüşme tekniğiyle ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler için araştırmacılar tarafından öncelikle 30 soru oluşturulmuştur. Soruların hazırlanma sürecinde eğitim alanındaki bir doktora ve iki yüksek lisans öğrencisinin yanı sıra yine bir eğitim uzmanı görüşü dikkate alınmıştır. Geri verilen dönütler neticesinde 30 araştırma sorusu yedi asıl ve yedi alternatif olmak üzere 14 soruya indirilmiştir. Mevcut şekliyle on öğrenci üzerinde görüşme sorularının ön denemesi yapılmış ve uygulamadan elde edilen dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenerek birer alternatifli yarı yapılandırılmış 7 görüşme sorusu olarak son şekli verilmiştir.

Katılımcılarla görüşmeler okul yönetimi tarafından uygun görülen sessiz bir sınıf ortamında yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Öğrencilere yöneltilen sorularla öğrencilerin sosyal bilgiler araştırma ödevlerine karşı ilgi, görüş ve tutumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler öğrencilerden izin alınarak ses kayıt cihazıyla kayda alınmıştır. Analizler sırasında anlaşılmayan bazı noktalar için birkaç öğrenciyle ikinci kez görüşmeler yapılarak, karanlık noktalar açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrenci görüşleri önce kodlara, elde edilen kodlar kategorilere ve daha sonrada temalara dönüştürülmüş ve 5 ana tema altında toplanarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi için katılımcı teyidi yoluna gidilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler öğrencilere tekrar sorularak, "bunu mu demek istedin?" şeklinde tekrar görüş alınarak, anlamlar teyit edilmiştir. Ayrıca araştırma verileri alanında uzman 3 kişinin incelemesine sunulmuştur. Uzman görüşü tarafından belirlenen temalarla araştırmacılar tarafından belirlenen temalar karşılaştırılmış, araştırma temaları bu iki grup görüşü neticesinde son halini almıştır. Araştırma güvenirliliğini arttırmak için bulguları belirtirken doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Öğrencilere soruları anlamama durumlarında alternatif sorular sorulmuş, açıklamalarında ise neden?, niçin?, bir örnek verir misin? şeklinde sorularla anlaşılmayan karanlık noktalar açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların samimi cevaplar vermelerini sağlayabilmek için isimleri gizli tutulmuş, kod isimleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Ortaokul öğrencileriyle sosyal bilgiler ödevlerine ilişkin öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulan bulgular; sosyalleşme, geri dönüt, kaynak kullanımı ve alternatif çalışmalar temaları adı altında düzenlenmiş ve sunulmuştur.

1. Sosyal Bilgiler Araştırma Ödevlerinin *Sosyalleştirme* Özelliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Sosyal bilgiler araştırma ödevlerinin ortaokul öğrencilerinin sosyalleşmesine katkısını tespit etmek amacıyla öğrencilere; sosyal bilgiler ödevlerinin öğrencileri sosyalleştirdiğini düşünüyor musunuz? niçin? sorusu yöneltilmiştir. Sosyal bilgiler araştırma ödevlerinin öğrencileri sosyalleştirebilme özelliğine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Araştırma Ödevlerinin Öğrencileri Sosyalleştirebilme Özelliğine İlişkin öğrenci Görüşleri

Soru	Öğrenci Cevapları	Tema
Sosyal bilgiler ödevlerinin öğrencileri sosyalleştirdiğini düşünüyor musunuz? Niçin?	Bence ödevlerin öğrencilerin sosyalleşmesine pek katkısı olmuyor. Çünkü beraberce yapmıyorlar. (Ö.1).* Bazı öğretmenler araştırma ödevi verdiyse ve bu ödev bireysel bir ödevse öğrenciler sıkılabiliyor. Grupsal bir ödevse iletişimleri, sosyalleşmeyi geliştirebiliyor. (Ö.2). Öğrenciler derste sen dili ben dilini öğreniyorlar ama okul dışı ortama çıkılınca kendi aralarında argo konuşarak sosyalleşme engelleniyor. (Ö.3). Bence çok fazla olmuyor. Çünkü performans ödevi veriliyor. Onu yaparken biraz zor oluyor. İnsan evde dışarı çıkamıyor. (Ö.4). Bence sosyalleşmeye olumlu katkısı olmuyor (Ö.5).	Sosyalleşme

*Düşünceyi ifade eden öğrencileri temsil etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı sosyal bilgiler araştırma ödevlerinin öğrencileri sosyalleştirmede yetersiz kaldığını düşünmektedir. Ödevlerin öğrencileri sosyalleştirmediğini düşünen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Bence ödevler öğrencilerin sosyalleşmesine pek katkısı olmuyor. Çünkü beraberce yapmıyorlar. Ama ona göre tiyatro hazırlarlarsa mesela iletişim konusu. İletişimde ben dili ve sen dilini anlatacak bir tiyatro yaparlarsa iletişimleri daha çok gelişir. Örnek oluşturacak şekilde yapmış olurlar. Ama bir Osmanlı dönemi ile ilgili konular olsa iletişimi gelişmeyebilir. Konudan konuya değişebilir. (Ö.1)."

"Bence olabilir veya olmayabilir. Bazı öğretmenler araştırma ödevi verdiyse ve bu ödev bireysel bir ödevse öğrenciler sıkılabiliyor. Grupsal bir ödevse iletişimleri, sosyalleşmeyi geliştirebilir. Birlikte tartışırlar. Birbirlerine sorarlar. Daha iyi olur. Ama bence şu anki ödevler öğrencilere sosyalleşme kazandırmıyor. Çünkü dediğim gibi öğretmenler araştırma ödevi veriyor. Bunlarda bireysel oluyor. Sosyalleşmeni engelliyor.(Ö.2)."

"Bence kazandırmıyor. Görgü kuralları falan öğretiliyor. Ama şu an herkesin ağzından argo kelime falan çıkıyor. Öğrenciler derste sen dili ben dilini öğreniyorlar ama okul dışı ortama çıkılınca kendi aralarında argo konuşarak sosyalleşme engelleniyor. (Ö.3)."

"Bence çok fazla olmuyor. Çünkü performans ödevi veriliyor. Onu yaparken biraz zor oluyor. İnsan evde dışarı çıkamıyor.(Ö.4)."

Sosyal bilgiler araştırma ödevlerinin ortaokul öğrencilerini sosyalleştirmediğini düşünen öğrenciler bu ödevlerin daha çok bireysel olarak kaldığını ve öğrencilerin yapmakta zorlandığını ifade etmektedirler. Bu durumda görüşmeye katılan öğrenciler sosyal bilgiler araştırma ödevlerinin öğrencileri sosyalleştirmediğini düşünmektedirler.

2. Sosyal Bilgiler Araştırma Ödevlerine Yönelik Öğretmenlerin Dönütlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Sosyal bilgiler araştırma ödevlerine yönelik öğretmenlerin geri bildirimlerini tespit etmek amacıyla, öğrencilere; sosyal bilgiler araştırma ödevlerine ilişkin öğretmenlerin geri bildirimleri nasıl olmaktadır? sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2'de sosyal bilgiler araştırma ödevleriyle ilgili öğretmenlerin dönütlerine ilişkin öğrenci görüşleri verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Araştırma Ödevlerine İlişkin Geri Bildirimleri Nasıl Olmaktadır?

Soru	Öğrenci cevapları	Tema
Sosyal bilgiler araştırma ödevlerine ilişkin öğretmenlerin geri bildirimleri nasıl olmaktadır?	Öğrenciler öğretmenlere gidip hocam şunları yaptım diyor. Hoca da tamam diyor. İlgilenmiyor. Dikkate almıyor.(Ö.1). Bence genellikle öğretmenler dikkate almıyor. Çünkü dediğim gibi ödevi iş olsun diye veriyorlar. Çünkü öğrencinin bir şey anlayıp anlamadığı belli olmuyor. Hatta yapıp yapmadığı bile belli olmuyor. Öğretmen bakmıyor zaten.(Ö.2). Bence öğretmenler ödevi önemsemiyorlar.(Ö.3). Hocalar çok önemsemiyor. Önemsemedikleri içinde çocuklar yapmıyor.(Ö.4).	Geri Bildirim

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu sosyal bilgiler araştırma ödevlerine karşı öğretmenlerin geri dönüt verme de yetersiz kaldığını düşünmektedir. Öğretmenlerin geri dönüt vermede yetersiz kaldığını düşünen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Çoğu öğretmen ilgilenmiyor. Ama ilgilenmeleri lazım. Öğrenciler öğretmenlere gidip hocam şunları yaptım diyor. Hoca da tamam diyor. İlgilenmiyor. Dikkate almıyor. Hocalar bir de bu ödevlerden ziyade görünüşe dikkat ediyor. Bazı arkadaşlar dışını süslüyorlar hocalar ona daha yüksek not veriyorlar. Ama önemli olan süs değil. İçeriği ve dersi anlayıp anlamadığı bence. Süslü yapanlar hocanın daha çok gözüne giriyorlar. Ama sınavda kimin çok çalışıp kimin çalışmadığı belli oluyor. Dersi anlayıp anlamadığı belli oluyor.(Ö.1)"

"Bence genellikle öğretmenler dikkate almıyor. Çünkü dediğim gibi ödevi iş olsun diye veriyorlar. Çünkü öğrencinin bir şey anlayıp anlamadığı belli olmuyor. Hatta yapıp yapmadığı bile belli olmuyor. Öğretmen zaten bakmıyor. İlerleyen zamanlarda da kimse yapmıyor. Sosyal dersleri bize yaşadığımız çevreyi anlatıyor. Sosyal dersine de en az Türkçe, matematik dersi kadar önem verilmelidir (Ö.2)."

"Bence öğretmenler ödevi önemsemiyorlar. Türkçe derslerinde kitap özeti çıkartıldığı zaman özetler tahtada anlattırılıyor. Böyle olunca Türkçe ödevimiz önemli oluyor. Ama sosyal derslerinde bu mümkün olmuyor. Tahtaya çıkarıp anlattırmıyor. Bizde çalışmaya gerek duymuyoruz. Hocalarda önemsemiyor zaten. Önüne koyuyor yapmışsa artı yapmamışsa eksi.(Ö.3)."

"Hocalar çok önemsemiyor. Önemsemedikleri içinde çocuklar yapmıyor. Kimisi yapıp kimisi yapmıyor hiç belli olmuyor. Hocalar biraz daha önem vermeli. Bu ödevlerle ilgili tiyatrolar hazırlatabilir.(Ö.4)."

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde yaptıkları araştırma ödevleriyle ilgili öğretmenlerden gerekli dönütleri alamadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler vermiş oldukları ödevlere gerekli önem ve özeni göstermediklerinden dolayı öğrenciler, araştırma ödevlerini gereksiz ve etkisiz olarak düşünmektedirler.

3. Sosyal Bilgiler Araştırma Ödevlerinde Öğrencilerin Kaynak Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Sosyal bilgiler araştırma ödevlerinde kaynak kullanımını tespit etmek amacıyla, öğrencilere; sosyal bilgiler ödevi yaparken hangi kaynaklardan nasıl bir yardım alıyorsunuz? Sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3'de araştırmanın üçüncü sorusuna verilen cevaplar açısından sosyal bilgiler araştırma ödevlerinde kaynak kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri verilmektedir.

Tablo 3: Sosyal Bilgiler Ödevi Yaparken Hangi Kaynaklardan Nasıl Bir Yardım Alıyorsunuz?

Soru	Öğrenci cevapları	Tema
Sosyal bilgiler ödevi yaparken hangi kaynaklardan nasıl bir yardım alıyorsunuz?	Ayrıntılı konuları internetten araştırıyorum. Ama bence internet pek sağlıklı değildir.(Ö.1). Ben daha çok kitaptan araştırıyorum. Kitapta olmayan yerler öğretmenlere sorulabilir.(Ö.2). Ben genelde anneme soruyorum o bilmiyorsa internete bakıyorum ama internetteki bilgiler genelde doğru çıkmıyor.(Ö.3). Bence internet güvenilir değil. Çünkü internete girdiğimizde bir bilgiyle ilgili birçok sonuçlarla karşılaşabiliyoruz.(Ö.4). Öncelikle kitaplardan araştırıyorum. Kitaplarda yoksa internete bakıyorum. E-ödev gibi sitelere bakıyorum. Farklı hocalardan yardım alıyorum.(Ö.5).	Kaynak kullanımı

Araştırmaya katılan öğrenciler sosyal bilgiler araştırma ödevlerinde internet, kitap, aile ve öğretmenlerden yardım almaktadır. Öğrencilerin çoğu internet kaynaklarını güvenli bulmamaktadır. Öğrenciler internet kaynaklarından okunup araştırılmadan hazırlanan ödevlerin sosyal bilgiler ders başarısı için faydasız olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler sadece internet çıktısı olarak hazırlanan bu ödevlerin aynı zamanda güvenilir de olmadığını düşünmektedirler. Bu konudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Ayrıntılı konuları internetten araştırıyorum. Ama bence internet pek sağlıklı değildir. Çünkü o sırada facebook açık olabilir. İnsan facebook 'a dalabilir. Güvenli olmasa da tüm herkesin girdiği siteler var e-ödev gibi. Oralardan bakıyorum. Bence bu tür yapılan ödevler hiç faydalı olmaz. Hemen öğrenciler kolaya kaçıyorlar. Çıktı alıyorlar ama onları okumaları lazım. Okumasalar bile yazmaları lazım. Yazarken aynı zamanda okumuş olurlar. Okumazlarsa yararlı olmaz.(Ö.1)."

"Ben daha çok kitaptan araştırıyorum. Kitapta olmayan yerler öğretmenlere sorulabilir. Öğrencilerin genelde ailelilerine ödev yaptırdıkları da çok oluyor. Öğrenciler uğraşmak istemiyor ailelere yaptırtıyorlar. Ama bence bu tür hazırlanan ödevler yararlı olmuyor. Çünkü kolaya kaçıyorlar. Çıktıyı alıyorlar direk öğretmene veriyorlar. Örneğin bu öğrenciler hazırladığı ödevi tahtaya çıkıp okuyacak ama hiç önceden okumadığı için onu bile okuyamıyor. Bu yüzden faydalı olmuyor.(Ö.2.)"

"Ben genelde anneme soruyorum o bilmiyorsa internete bakıyorum ama internetteki bilgiler genelde doğru çıkmıyor. Çoğu arkadaş internetten bile araştırmadan direk kes-kopyala yapıyor. Sonra çıktı alıp öğretmene teslim ediyor. Bence çıktı yapılmasın yapılacaksa bile o çocuğun araştırdığı ödevi eline alıp oradan birkaç tane soru sorulabilir. Okuyup okumadığı ile ilgili. Ödevler ile ilgili soru sorulmadığı için ödevler sıkıcı gelmektedir. Ama sorular sorulsa öğrenciler bilmek isterler. Hocanın gözüne girmek için. (Ö.3)."

"Bence internet güvenilir değil. Çünkü internete girdiğimizde bir bilgiyle ilgili birçok sonuçlarla karşılaşabiliyoruz. Örneğin Malazgirt savaşıyla ilgili bir bilgiyi araştırsak aynı konuyla ilgili farklı sitelerden farklı bilgilere ulaşabiliriz.(Ö.4)."

"Öncelikle kitaplardan araştırıyorum. Kitaplarda yoksa internete bakıyorum. E ödev gibi sitelere bakıyorum. Farklı hocalardan yardım alıyorum.(Ö.5)."

Öğrencilerin sosyal bilgiler araştırma ödevinde kullandıkları kaynaklar arasında en fazla internet olduğu görülmektedir. Bunun yanında internet kaynaklarını da pek sağlıklı görmemektedirler. Buralardan

hazırlanan ödevlerin kolaycılığa kaçmak olarak görmektedirler ve internetten alınan bu çıktıların okunmadan öğretmenlere teslim edildiği için faydalı olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin kitaptan araştırmaları da söz konusu ancak, kitap araştırmalarının da üstün körü olduğu anlaşılmaktadır.

4. Sosyal Bilgiler Araştırma Ödevlerine Alternatif Olabilecek Çalışmalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Sosyal bilgiler araştırma ödevlerine alternatif olabilecek çalışmaları tespit etmek amacıyla, öğrencilere; sosyal bilgiler araştırma ödevlerine alternatif nasıl çalışmalar yapılabilir? sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4'de araştırmanın dördüncü sorusu açısından yapılabilecek alternatif çalışmalara ilişkin öğrenci görüşleri verilmektedir.

Tablo 4: Sosyal Bilgiler Araştırma Ödevlerine Alternatif Nasıl Çalışmalar Yapılabilir?

Soru	Öğrenci cevapları	Tema
Sosyal bilgiler araştırma ödevlerine alternatif nasıl çalışmalar yapılabilir?	Sosyal bilgiler ödevini öğrenciler çoğu zaman yapmıyor. Bence bu araştırmalar kaldırılmamalı. Bu araştırmalar daha dikkat çekici hale getirilmeli.(Ö.1). Bence ödev kaldırılmalı. Çünkü genelde öğrenciler sıkılıyor ödev yapmaktan. Onun yerine bilgi yarışmaları veya sos-bu gibi oyunlar oluyor bu tarz oyunlar öğrencinin ilgisini daha fazla çekiyor.(Ö.2). Öğretmenlerimiz grup ödevleri vermelidir. Çünkü tek başına ödev yaparken sıkılıyoruz.(Ö.3). Bence bilgi yarışmaları yapmalıyız. Çünkü bilgi yarışmaları hem zevkli oluyor hem de rekabet oluyor.(Ö.4). Slayt ya da video ödevleri vermelidir. (Ö.5).	Alternatif çalışmalar

Araştırmaya katılan öğrenciler sosyal bilgiler araştırma ödevlerine alternatif olarak grup ödevleri, video, bilgi yarışmaları, sos-bu vb. oyunlarla derslerin daha dikkat çekebileceğini düşünmektedirler. Fakat Ö.1 öğrencisi araştırma ödevlerinin kaldırılmaması gerektiğini bu araştırma ödevlerinin sözlü notlarıyla daha çekici bir hale getirilebileceği düşüncesindedir. Bu konudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Sosyal bilgiler ödevini öğrenciler çoğu zaman yapmıyor. Bence bu araştırmalar kaldırılmamalı. Bu araştırmalar daha dikkat çekici hale getirilmeli. Gelecek haftaki konuyu çocuklar araştırıp gelmeli. Öğretmenler bu ödevlere sözlü notu falan verebilir. Eksik yaptılarsa veya yapmadılarsa sınav notundan kırılabilir. Daha çok ciddiye alırlar bu şekilde.(Ö.1).

"Bence ödev kaldırılmalı. Çünkü genelde öğrenciler sıkılıyor ödev yapmaktan. Onun yerine bilgi yarışmaları gibi oyunlar oluyor bu tarz oyunlar öğrencinin ilgisini daha fazla çekiyor.(Ö.2)."

"Öğretmenlerimiz grup ödevleri vermelidir. Çünkü tek başına ödev yaparken sıkılıyoruz. Ama grup olunca görev paylaşımı falan yapıyoruz. Örneklerle canlandırabiliyorsunuz.(Ö.3)."

"Bence bilgi yarışmaları yapmalıyız. Çünkü bilgi yarışmaları hem zevkli oluyor. Hem de rekabet oluyor. Öğrenciler hırslanıyor daha fazla kazanma isteği oluyor.(Ö.4)."

"Öğretmenlerimiz slayt ya da video ödevleri verilmelidir. Çünkü daha aktif katılabileceğimiz, hatta kendimizin video hazırlayabileceği ödevler bence bizleri daha fazla geliştirir. Diğer ödevler sıkıcı geliyor.(Ö.5)."

Katılımcıların araştırma ödevlerine karşı önerdikleri alternatif çalışmalar değerlendirildiğinde yalnızca Ö.1. öğrencisinin sosyal bilgiler araştırma ödevlerinin kaldırılmayarak geliştirilmesi yönünde görüş bildirdiği, diğer öğrencilerin ise araştırma ödevlerinin sıkıcılığı ve işlevsizliği üzerinde durdukları gözlenmektedir. Öğrencilerin oyun, bilgi yarışması, araştırmaya dayalı video hazırlama ya da grup çalışmalarıyla bu ödevlerin daha eğlenceli ve amaca dönük hale getirilebileceği kanaatini taşıdıkları söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

İlköğretim çocuğun toplumsallaşması, aile dışındaki çevreye uyum sağlaması, sosyal iletişim kurma becerisinin geliştirilmesi her birey için geçerli temel yaşam becerileridir (Ahioğlu, 2006; Genç, 2005). Sosyal bilgiler araştırma ödevlerinin amaçlarından birisi ve hatta en önemlisi öğrencileri sosyalleştirmektir. Sosyal Bilgiler dersi içinde yer alan araştırma ödevleri, grup oluşumunu, gruplar ise sosyalleşmeyi etkilemektedir (Bayrakcı, 2007). Araştırma ödevleri öğrenciler arasında gruplaşmayı sağlamakta ve bu sayede öğrenciler grup ortamında kendilerini daha rahat hissetmekte ve öz güven kazanmaktadırlar. Bayrakcı (2007) tarafından yapılan benzer bir araştırmada, araştırma ödevlerini yapan öğrencilerin sosyalleşme düzeylerinde gözle görülür bir artış yaşandığı ifade edilmektedir. Ancak bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, sosyal bilgiler araştırma ödevlerinin öğrencileri sosyalleştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Bunun temel nedenlerinden birisi, öğrencilerden gelen cevaplardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin sosyal bilgiler dersi araştırma ödevlerinin grup olarak değil bireysel olarak verildiğini düşünmeleridir. Aynı zamanda öğrencilerin, ödevleri yapmakla uğraşırken dışarıya çıkamamalarının da onların sosyalleşmelerini engelleyici bir rol oynadığı düşünülmektedirler. Bir diğer neden ise verilen ödevlerin kalitesiyle ilgili olabilir. Öğrenciyi sosyalleştirebilecek nitelikte ödevler, kurgulanmalı, işbirliğine dayalı sosyal projeler tasarlanmalıdır. Bu tür ödevlerin verilebilmesinde öğretmenin niteliği de önemli bir faktör olabilir. Bu yüzden bu araştırmada öğrencilerin sosyalleşmeyi sağlayıcı nitelikli ödevler verilmediği yönündeki kanaatlerinin bu araştırmadan elde edilen sonuçları farklılaştırabileceği düşünülmektedir.

Öğrenciler ev ödevlerini yaptıklarında, yapılan ödevlerin öğretmen tarafından kontrol edilmesi (Sarıgöz, 2011) önem taşımaktadır. Bu araştırmada öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin ödevleri yeterince kontrol etmediği ortaya çıkmaktadır. Kontrolü yapılmayan ödevlerde niceliksel ve niteliksel olarak eksiklikler görülmektedir. Öğrencilere verilen geri bildirimler öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerini etkilemektedir. Öğrenciler, hazırladıkları ev ödevlerinin öğretmenleri tarafından ciddi bir şekilde takip ve kontrol edilmesini, değerlendirilmesini ve yaptıkları ödevler ile ilgili dönüt alarak başarılarından dolayı öğretmenleri tarafından takdir edilmeyi istedikleri anlaşılmaktadır. Yani öğrencilerin ciddiye alınma veya yaptıkları işlerin ciddiye alınması konusunda bir beklenti içerisinde oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Akçöltekin ve Doğan (2013) öğrenciye verilen ev ödevlerinin günlük olarak kontrol edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü kontrol edilmeyen ödevler zamanla öğrencinin verilen ödevleri hiç yapmamasına yol açmaktadır. Dilman (1988), "kontrol edilmeyen", "iş olsun" diye verilen, "önemsenmeyen" ödevlerin öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini savunmaktadır.

Teknoloji, insanoğlunun hayata bakış açısında ölçümü mümkün olmayan değişiklikler meydana getirmiştir. İş hayatında, eğitim hayatında ve aile ilişkilerinde köklü değişimlere yol açmıştır. Teknolojinin olumlu etkilerinin yanı sıra, olumsuz etkileri de sürekli tartışılmaktadır. Türkiye'de de son yıllarda teknolojinin eğitimdeki olumsuz etkilerinden bahsedilmekte, öğrencilerin zihniyet açısından ne derece mağdur oldukları dile getirilmektedir. Sosyalleşme adına verilen ödevleri öğrenciler "Google" denilen hissî ve duyuşsal zevkten uzak sanal ortamın izin verdiği bilgiler ışığında gerçekleştirmektedirler. Duruhan ve Çavuş (2013)'un sosyal bilgiler öğretmenlerinin performans görevlerinin öğrenciler tarafından verimli bir şekilde hazırlanma durumuna ilişkin yaptıkları araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının şikâyette bulundukları ifade edilmektedir. Öğretmenler ödevlerin internet ortamından hazır olarak alınması, sadece not almak için hazırlanması, özensiz ve hızlı hazırlanması, içerikten çok görselliğin ön planda olması ve öğrencilerin seviyelerinin düşük olması nedenleriyle performans görevlerinin verimli bir şekilde hazırlanmadığı şeklinde görüş bildirmektedirler. Duruhan ve Çavuş (2013)'un araştırmalarında dile getirilen öğretmen görüşleri ile bu araştırma elde edilen öğrenci cevapları birbirini destekler niteliktedir. Dolayısıyla öğretmen de öğrencinin bu süreçteki aksaklıkların bilincinde oldukları söylenebilir.

Teknoloji ile beraber Türk eğitim sisteminde araştırma kavramının boyutu da değişmiştir. Okullarda verilen ödevlerle internet arasında doğudan bir bağ kurulmakta, öğrenci, öğretmen ve velilerin zihinlerinde ödev ile internet adeta eş anlam taşıyan bir hal almaktadır. Araştırma ödevleri

yapılandırmacılığın temel prensipleri içerisinde sayılmakla birlikte bu araştırmada öğrencilerin yaptıkları araştırma ödevlerinin onların öğrenmeleri gereken bilgileri anlamlandırmalarına, yapılandırmalarına yol açmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum ise araştırma ödevlerinin öğrencilerin gözündeki değerini azaltmaktadır. Bu yüzden yapılandırmacı anlayışa dayalı olduğu ifade edilen sosyal bilgiler ders programının bir uygulaması olarak verilen araştırma ödevlerini, öğrenciler yetersiz bulmakta ve alternatif çalışmalar önermektedirler. Öğrenciler video ve grup ödevleriyle araştırma ödevlerindeki aksaklıkların aşılabileceğini düşünmektedirler. Kapıkıran ve Kıran (1999) bireysel nitelikli araştırma ödevlerinin çocukların sosyalleşmelerini engellediğini ileri sürmektedir. Bu araştırmada da benzer bir sonucun elde edilmesi nedeniyle sosyal bilgiler dersine yönelik araştırma ödevlerinin amaca hizmet elde edebilmesi için öğrencilerin çoklu öğrenme ortamlarına sevk edilmesi, grup çalışmalarını özendirici araştırmalar yaptırılması önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencilere ev ödevi verilmemesi biçimindeki bir anlayıştan daha çok, verilecek ev ödevlerinin öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerinin göz önünde bulundurularak verilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ahioğlu, S. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akçöltekin, A. ve Doğan, S. (2013). 9. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersinde verilen ev ödevlerine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4* (1), 147-158.

Atlı, S. (2012). *4. Sınıf fen ve teknoloji dersinde ev ödevlerinin öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerine, akademik başarılarına ve ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Bayrakcı, Ö. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersindeki araştırma ödevlerinden (etkinlik, performans ve proje) öğrencilerin sosyalleşmesine katkısı,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

Budak, A & Budak, İ. (2014). *Eğitim araştırmaları.* Selçuk Beşir Demir (Ed), Nicel, nitel ve karma araştırmalarda örnekleme (s. 215-242). Ankara: Eğiten Kitap.

Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Deveci, İ. (2011). *Fen ve teknoloji dersi kapsamında ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıflarda verilen ödevler hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

Dilman, I. (1988). Mind, brain and behaviour: discustion of B. F. Skinner and J R. Searle. London and New York: Routledge.

Duruhan, K. ve Çavuş, A. (2013). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi performans görevlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. İlköğretim Online Dergisi, 12 (4), 949-968.

Kapıkıran, Ş. ve Kıran, H. (1999). Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi, *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı 5, 1-7.

Kütükte, Z. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin performans ve proje ödevlerine ilişkin algı görüş ve uygulama durumları,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.

MEB (2016) *Genel amaçlar*, Kasım 18, 2016, from http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitimsistemi.html.

Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Sarıgöz, O. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerinde verilen ev ödevleri hakkındaki düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Vocation Colleges*, *1*(1), 80-87.

Turanlı, A. (2009). Öğretmenlerin ödeve ilişkin görüşleri: Ortamsal etmenlere dair nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(37), 129-143.

Şahin, Ç. & Boyacı Altınay, Y. (2008). İlköğretimde ev ödevlerine yönelik etüt çalışmaları: Kavramsal bir analiz. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1* (1), 41-52.

Şen, H.Ş. & Gülcan, M.G. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda verilen ev ödevleri konusunda veli görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi. 1*(29), 29-41.

Yeşilyurt, S. (2006). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumları üzerine bir çalışma, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8* (1) 37-53.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199

SAYISAL AYDINLATMA ANALİZİ İÇİN BİR YAZILIM GELİŞTİRİLMESİ

Öğr. Gör. Hakan Aydogan
Uşak Üniversitesi, Uşak
hakan.aydogan@usak.edu.tr

Öğr. Gör. Mehmet Feyzi Özsoy
Uşak Üniversitesi, Uşak
mehmetfeyzi.ozsoy@usak.edu.tr

Özet
Aydınlatma, konutlarda, okullarda, hastanelerde, iş yerlerinde ve fabrika gibi yerlerde temel gereksinimlerden bir tanesidir. İyi bir aydınlatma ile iş kazaları azaltılabilmekte ve yapılan işlerdeki verim artırılabilmektedir. Günümüzde elektrik enerjisi ile çalışan lambalar yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu lambalar, kullandıkları teknolojilere göre uygulanan elektrik enerjisinin belli bir bölümünü ışığa dönüştürebilmektedir. Aydınlatma tesisatı gerçekleştirilmeden önce proje üzerinde aydınlatılması yapılacak ortamın türüne ve boyutlarına ve kullanılacak lambanın tipine ve gücüne göre kaç adet lambanın kullanılması gerektiği hesaplanmalıdır.

Bu çalışmada, sayısal olarak iç aydınlatma analizi yapan bir yazılım tasarlanmıştır. Bu yazılım ile kullanıcı veya ilgili öğrenci, aydınlatılması yapılacak ortamı, bu ortamın boyutlarını ve yansıtma katsayılarını, lamba tipini ve gücünü ve kirlenme faktörünü girmektedir. Yazılım ise kullanılacak değişkenleri ve aldığı değerleri adım adım kullanıcı veya ilgili öğrenci ile paylaşmakta ve ihtiyaç duyulan lamba sayısını hesap edebilmektedir. Müfredatlarında aydınlatma hesabı olan bölüm ve programların öğretim elemanları ve öğrencileri için bir eğitim yazılımı geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim yazılımı, aydınlatma, lamba.

DEVELOPMENT OF A SOFTWARE FOR THE NUMERICAL LIGHTING ANALYSIS

Abstract
The lighting is an essential future in different places such as houses, schools, hospitals, workplaces, factories etc. A suitable lighting may serve to decreases industrial accident and increases the efficiency. Electrically driven lamps are used extensively in the present day. These lamps, according to their technology, convert electrical energy into light in different ratios. It is requested to calculate how many lamps are necessary in terms of the environment types and dimensions, the lamp types and powers in the lighting projects before the installations.

In this study, a software has been designed for the numerical interior lighting analysis. Using the software, users or the related students submit a few variables such as the lighting environment type and its dimensions, the reflection coefficients, the lamp type and power and the maintenance factor. For the necessary lamp counts, the software calculates and presents the related variables and values step by step to the user or the related students. For the instructors and the students whose departments in which their curriculums involved the lighting analysis, educational software has been developed.

Keywords: Educational software, lighting, lamp.

GİRİŞ

Aydınlatma, konutlarda, okullarda, hastanelerde, iş yerlerinde ve fabrika gibi yerlerde temel gereksinimlerden bir tanesidir. İyi bir aydınlatma ile iş kazaları azaltılabilmekte ve yapılan işlerdeki verim artırılabilmektedir. Günümüzde elektrik enerjisi ile çalışan lambalar yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu lambalar, kullandıkları teknolojilere göre uygulanan elektrik enerjisinin belli bir bölümünü ışığa dönüştürebilmektedir. Aydınlatma tesisatı gerçekleştirilmeden önce proje üzerinde aydınlatılması yapılacak ortamın türüne ve boyutlarına ve kullanılacak lambanın tipine ve gücüne göre kaç adet lambanın kullanılması gerektiği hesaplanmalıdır.

Aydınlatma, iyi görebilmeyi sağlamak için bir yapılan bir tesistir (Sözen, 2003). Bu tesislerde tüketilen elektrik enerjisi, tüketilen toplam enerjinin en az %20'lik bir kısmını oluşturduğundan dolayı (Küçükdoğu, 2003) aydınlatılması yapılacak ortamın koşullarına uygun tasarruflu lambalar ile yöntemler kullanılarak hem iyi bir görme hem de tüketilen elektrik enerjisinin en aza indirilmesi gerekmektedir. Gençoğlu (2005) tarafından yapılan bir çalışmada iç aydınlatmada kullanılan farklı ışık kaynaklarının verimi ve tahmini ömür katsayıları hakkında bilgiler verilmektedir. Işık (2003) tarafından yapılan bir çalışmada iç ve dış aydınlatmada kullanılacak malzemelerin önemi hakkında bilgiler verilmektedir. Öztank ve Halıcıoğlu (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ise mekan aydınlatma tasarımında yeni yaklaşımlar incelenmektedir.

Bu çalışmada, sayısal olarak iç aydınlatma analizi yapan bir yazılım tasarlanmıştır. Bu yazılım ile kullanıcı veya ilgili öğrenci, aydınlatılması yapılacak ortamı, bu ortamın boyutlarını ve yansıtma katsayılarını, lamba tipini ve gücünü ve kirlenme faktörünü girmektedir. Yazılım ise kullanılacak değişkenleri ve aldığı değerleri adım adım kullanıcı veya ilgili öğrenci ile paylaşmakta ve ihtiyaç duyulan lamba sayısını hesap edebilmektedir. Müfredatlarında aydınlatma hesabı olan bölüm ve programların öğretim elemanları ve öğrencileri için bir eğitim yazılımı geliştirilmiştir.

YÖNTEM

Bu yazılımın hesaplama işlemlerini yapabilmek için gerekli değişkenler, tablolar ve denklemler gibi ifadeler, (Online 1, 2011) kaynağında bulunan Aydınlatma Projeleri isimli bir MEGEP modülünden yararlanılmıştır. İç aydınlatma hesabında öncelikle oda boyutlarından yararlanılarak bir k değeri (1)' deki gibi hesaplanmaktadır.

$$k = \frac{ab}{H(a+b)} \qquad (1)$$

a ve b odanın enini ve boyunu ve H ise ışık kaynağı ile çalışma düzlemi arasındaki mesafeyi göstermektedir. Tavan, duvar ve zemin yansıtma katsayıları ve bu hesaplanan k değeri kullanılarak (Online 1, 2011) kaynağında gösterilen oda aydınlatma verimi faktörü tablosundan en uygun n değeri seçilir. Eğer hesaplanan k değeri tabloda gözükmüyorsa en yakın alt ve üst k ve n değerlerinden yararlanarak doğrusal bir fonksiyon oluşturulmaktadır. Bu fonksiyona hesaplanan k değeri girilerek en yakın n değeri hesaplanmaktadır. Gerekli toplam ışık akısı ise (2)' deki gibi hesaplanmaktadır.

$$\Phi_t = \frac{dEab}{n} \qquad (2)$$

d kirlenme faktörünü ve E aydınlatılacak ortam için gerekli aydınlık şiddetini göstermektedir. Gerekli lamba sayısı ise (3)' deki gibi hesaplanmaktadır.

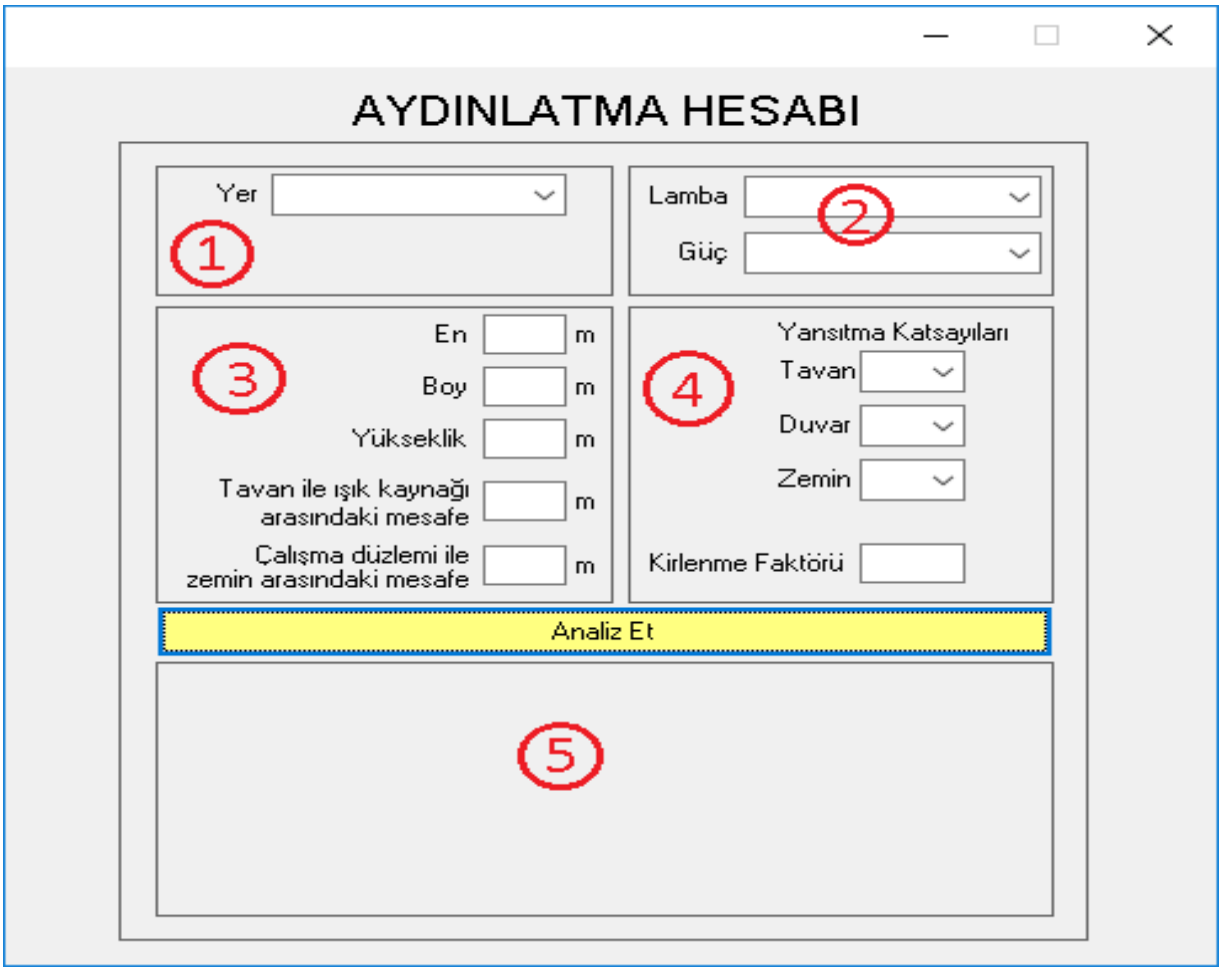
$$Z = \frac{\Phi_t}{\Phi} \qquad (3)$$

Φ seçilen bir lambanın ışık akısını göstermektedir. Hesaplanan lamba sayısı tam sayı çıkmadığında ise alt ve üst tam sayılara yuvarlanarak bu sayılara karşılık gelen aydınlık şiddetleri hesaplanarak ve istenen aydınlık şiddetine göre ±%5 aralığına bakılarak en uygun lamba adeti belirlenmektedir.

Yukarıda verilen matematiksel ifadelerden faydalanılarak hazırlanan bu yazılım, Microsoft Visual Studio Community 2015 paket programı (Online 2, 2017) ve C# programlama dili kullanılarak tasarlanmış ve geliştirilmiştir.

BULGULAR

243 satırlık kod yazılarak tasarlanan ve geliştirilen ve derlenen bu yazılım, kalıcı hafızada 28 KB, çalışırken geçici hafızada 4,2 MB yer kaplamaktadır. Şekil 1'de görüldüğü üzere tasarlanan yazılımın formu forum 5 bölüme ayrılmıştır.



Şekil 1: Tasarlanan yazılımın formu

1. bölümde kullanıcı, oturma odası, mutfak, sınıf, atölye gibi aydınlatılması yapılacak ortamı seçmektedir. Yazılım, seçilen ortama göre en az aydınlatma şiddetini (Online 3, 2002) referansını kullanarak belirlemektedir. Eğer seçeneklerde istenilen ortam yok ise kullanıcı, "Özel Aydınlık Şiddeti" seçeneğini seçerek gerekli aydınlatma şiddetini kendisi girebilmektedir.

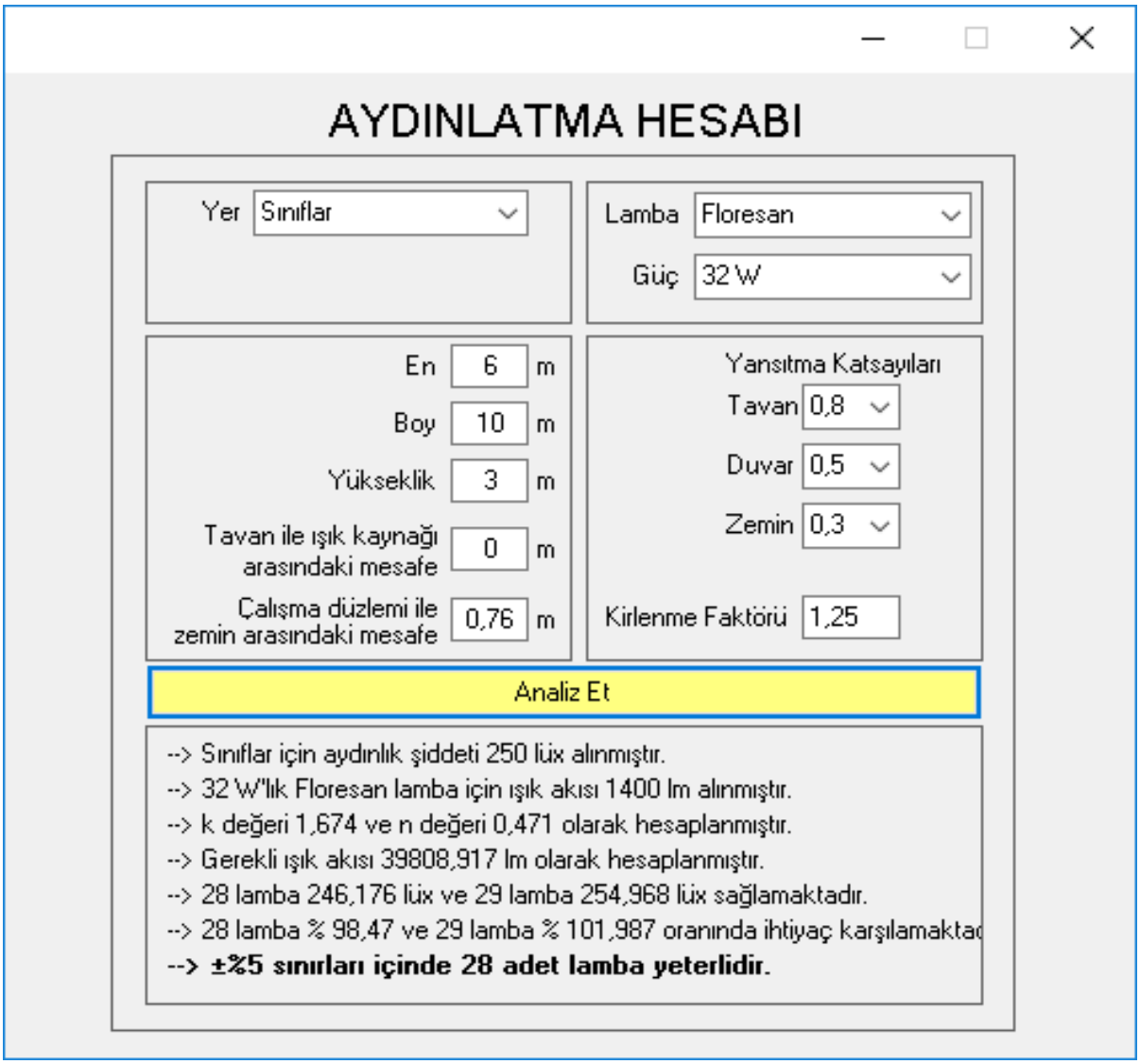
2. bölümde kullanıcı, aydınlatma sisteminde kullanılacak olan akkor telli, halojen, floresan, enerji tasarruflu veya LED lamba türlerinden birini seçmekte ve bu türe göre bir güç değerini de seçmektedir.

Yazılım, bu seçimler ile birlikte (Online 1, 2011), (Online 4, 2015) referanslarını kullanarak ışık akısı değerini belirlemektedir.

3. bölümde kullanıcıdan, aydınlatması yapılacak ortamın en, boy ve yükseklik gibi değerleri ile birlikte tavan ile ışık kaynağı arasındaki mesafeyi ve çalışma düzlemi ile zemin arasındaki mesafeyi girmesi istenmektedir. Yazılım, bu değerleri hesaplamalarda kullanmaktadır.

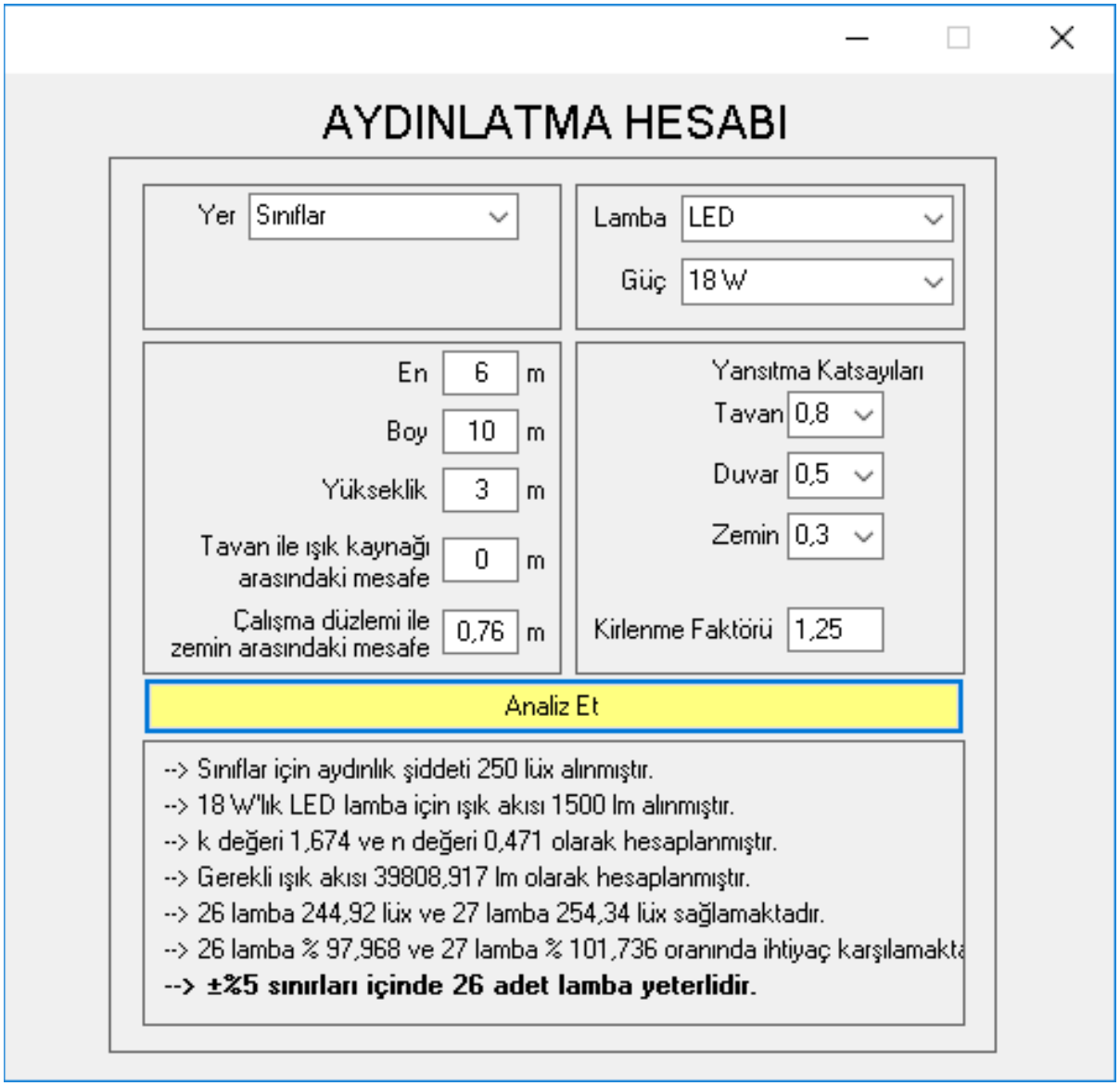
4. bölümde kullanıcı tavan, duvar ve zeminin yansıtma katsayılarını ve kirlenme faktörlerini girmektedir. Yazılım, bu değerleri hesaplamalarda kullanmaktadır. 4 bölümdeki veri girişleri tamamlandıktan sonra kullanıcı "Analiz Et" butonuna bastığında 5. bölüm aktif olmaktadır. 5. bölümde ile yazılım, kullanılacak değişkenleri ve aldığı değerleri adım adım kullanıcı ile paylaşmakta ve ihtiyaç duyulan lamba sayısını hesap edebilmektedir.

Şekil 2'de görüldüğü üzere örnek olarak 60 m^2 alanında ve 3 m yüksekliğindeki bir sınıfın için 32 W'lık floresan lambalar ile aydınlatılma analizi yapılmıştır.



Şekil 2: Floresan lamba ile aydınlatma analiz örneği

Şekil 2'de belirtildiği üzere "Analiz Et" butonuna basıldığında kullanıcı ile aydınlatma analizi hakkında bilgiler paylaşılmaktadır. Bu analiz sonucuna göre 32 W'lık floresan lambalardan 28 adet kullanılması gerektiği sonucu çıkarılmıştır. Yukarıdaki örnekte belirtilen sınıf aydınlatması için gerekli parametreler aynı kalmak koşuluyla ışık kaynağı olarak 18 W'lık LED lambalar ile aydınlatma hesabı Şekil 3'de görüldüğü gibi yapılmıştır.



Şekil 3: LED lamba ile aydınlatma analiz örneği

Şekil 3'de belirtildiği üzere "Analiz Et" butonuna basıldığında kullanıcı ile aydınlatma analizi hakkında bilgiler paylaşılmaktadır. Bu analiz sonucuna göre 18 W'lık LED lambalardan 26 adet kullanılması gerektiği sonucu çıkarılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, sayısal olarak iç aydınlatma analizi yapan bir yazılım tasarlanmıştır. Bu yazılım ile kullanıcı veya ilgili öğrenci, aydınlatılması yapılacak ortamı, bu ortamın boyutlarını ve yansıtma katsayılarını, lamba tipini ve gücünü ve kirlenme faktörünü girmektedir. Yazılım ise kullanılacak

değişkenleri ve aldığı değerleri adım adım kullanıcı veya ilgili öğrenci ile paylaşmakta ve ihtiyaç duyulan lamba sayısını hesap edebilmektedir. Müfredatlarında aydınlatma hesabı olan bölüm ve programların öğretim elemanları ve öğrencileri için bir eğitim yazılımı geliştirilmiştir.

Bu yazılım kullanılarak bir sınıfın aydınlatılması için hem floresan hem de LED lamba türlerine göre ayrı ayrı hesap yapılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda örnek aydınlatma için 32 W'lık floresan lambalar kullanıldığında toplam 896 W'lık güç gerekirken, 18 W'lık LED lambalar kullanıldığında toplam 468 W'lık güç gerektiği hesaplanmıştır.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Gençoğlu, M.T. (2005). İç aydınlatmada enerji tasarrufu. *III. Ulusal Aydınlatma Sempozyumu ve Sergisi Bildirileri.* Ankara.

Işık, N. (2003). İç ve dış aydınlatmada malzemenin rolü. *II. Ulusal Aydınlatma Sempozyumu ve Sergisi Bildirileri.* Diyarbakır.

Küçükdoğu, M.Ş. (2003). Aydınlatmada etkin enerji kullanımı. *II. Ulusal Aydınlatma Sempozyumu ve Sergisi Bildirileri.* Diyarbakır.

Online 1. (2011). Aydınlatma Projeleri (522EE0075) MEGEP Modülü. *Milli Eğitim Bakanlığı*. 12.03.2017 tarihinde http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Ayd%C4%B1nlatma%20Projeleri.pdf adresinden alınmıştır.

Online 2. (2017). Visual Studio Community. 05.03.2017 tarihinde https://www.visualstudio.com/tr/vs/community adresinden alınmıştır.

Online 3. (2002) En az aydınlık düzeyleri tablosu. Elektrik Mühendisleri Odası. 12.03.2017 tarihinde http://bbm.emo.org.tr/genel/dosyagoster.php?_kontrolkod_=YjNlNjYzNzRmOWZlOWE4OWU2ZmE3YmE5M2YyZWQ4YzU= adresinden alınmıştır.

Online 4. (2015). Choosing Your Light Source. 12.03.2017 tarihinde http://en.lightyears.dk/advice/ adresinden alınmıştır.

Öztank, N. ve Halıcıoğlu, F.H. (2009). Mekan aydınlatma tasarımında yeni yaklaşımlar. *V. Ulusal Aydınlatma Sempozyumu ve Sergisi Bildirileri.* İzmir.

Sözen, M.Ş. (2003). Aydınlatma tasarımında mimarın ve elektrik mühendisinin rolü. *II. Ulusal Aydınlatma Sempozyumu ve Sergisi Bildirileri.* Diyarbakır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

ELEKTRO- PNÖMATİK SİSTEMLİ BİR EĞİTİM MATERYALİNİN TASARIMI VE UYGULAMASI

Öğr. Gör. Mehmet Feyzi Özsoy
Uşak Üniversitesi, Uşak
mehmetfeyzi.ozsoy@usak.edu.tr

Öğr. Gör. Hakan Aydogan
Uşak Üniversitesi, Uşak
hakan.aydogan@usak.edu.tr

Doç. Dr. Yüksel Oğuz
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar
yukseloguz@aku.edu.tr

Özet

Hidrolik-Pnömatik sistemler, özellikle doğrusal hareketin istenildiği endüstriyel alanlarda elektriksel motorlara göre tasarımı ve uygulanması açısından tercih edilen sistemler arasında yer almaktadır. Pnömatik sistemler, düşük güç ve yüksek hız istenilen yerlerde hidrolik sistemlere göre daha çok tercih edilebilmektedir. Endüstriyel otomasyon sistemlerinde, yürüyen bant üzerindeki cisimlerin metal olup olmadığını temassız bir şekilde algılayan endüktif sensörler kullanılarak, pnömatik ve elektro-pnömatik uygulamalar geliştirilmektedir.

Bu çalışmada elektrik-elektronik, mekatronik vb. mühendislik bölümlerinde de okutulan hidrolik-pnömatik dersi için, endüktif yaklaşım sensörlü bir yürüyen bant sistemi üzerinde hareket eden farklı tür maddelerden metal içerikli cisimlerin algılanıp bir pnömatik silindir yardımıyla bant üzerinden itilerek çıkarılmasını sağlayan bir elektro-pnömatik eğitim materyali tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Pnömatik sistem, endüktif sensör, yürüyen bant

DESIGN AND IMPLEMENTATION OF AN EDUCATIONAL MATERIAL BASED ON ELECTRO-PNEUMATIC SYSTEM

Abstract

Hydraulic-pneumatic systems are preferred in industrial area where requested especially linear motion in comparing to electrical motors in terms of designs and implementations. Pneumatic systems may be used instead of hydraulic systems demanded through relatively low power and high speed. Electro-pneumatic systems are developed by means of inductive sensors which sense metal materials on conveyor belts in industrial automation systems.

In this study electro-pneumatic educational material were designed and implemented which is metal materials moving on a conveyor belt are detected by an inductive sensor and separated from other materials by a pneumatic cylinder for the course of hydraulic-pneumatic which available in curriculums in engineering departments such as electrical and electronics, mechatronic.

Keywords: Pneumatic system, inductive sensor, conveyor belt.

GİRİŞ

Hidrolik-Pnömatik sistemler, özellikle doğrusal hareketin istenildiği endüstriyel alanlarda elektriksel motorlara göre tasarımı ve uygulanması açısından tercih edilen sistemler arasında yer almaktadır. Pnömatik sistemler, düşük güç ve yüksek hız istenilen yerlerde hidrolik sistemlere göre daha çok tercih edilebilmektedir. Endüstriyel otomasyon sistemlerinde, yürüyen bant üzerindeki cisimlerin metal olup olmadığını temassız bir şekilde algılayan endüktif sensörler kullanılarak, pnömatik ve elektro-pnömatik uygulamalar geliştirilmektedir.

Günümüzde endüstrilerin üretim talebini karşılamasında kullanılan, otomasyon sistemlerinin hızlı ve güvenilir bir şekilde çalışmasını sağlamak için pnömatik sistemler çok fazla tercih edilir olmuştur. Elektro–pnömatik teknolojisinin gelişmesiyle bu tercih edilirlik hız kazanmıştır. Sanayilerde neredeyse her alanda malzemelerin sıkılması, gevşetilmesi, sensörler yardımıyla algılanıp gruplandırılması, doğrusal ve dairesel hareketlerin meydana getirilmesi gibi farklı amaçlar için hidrolik-pnömatik sistemlerden faydalanılır (Aykaç, 2011).

Harman ve Çökelez (2016) tarafından yapılan bir çalışmada pnömatik tabanlı basit bir elektrik devresi tasarlanmış ve lamba parlaklığını etkileyen etmenler incelenmiştir. Gezici ve Işık (2014) tarafından yapılan bir çalışmada pnömatik sistemli yapay bir kasın hareketlerini takip etmek amacıyla farklı kontrol yöntemleri denenmiştir. Topçu ve Yüksel (2006), darbe genişlik modülasyon denetimli hızlı anahtarlama valfine sahip elektro-pnömatik bir sistemin gerçek zamanlı bir konum denetimini incelemiştir. Demetgül (2008), pnömatik sistemle çalışan deney setinin arızasının tespit edilmesi ve gerekli önlemler alınması için bir yapay sinir ağı geliştirmiştir. (Akyazı, Bozdağ ve Çokrak, 2013) tarafından yapılan çalışmada mekatronik ve elektrik programı öğrencileri için, hidrolik-pnömatik sistemlerle ilgili kontrol işlemlerini uygulayacakları bir deney seti tasarlamıştır. Ayrıca bu çalışmayla öğrencilerin; farklı yapılardaki hidrolik ve pnömatik sistemlerin denetimi için gerekli olan yazılımları uygulamıştır.

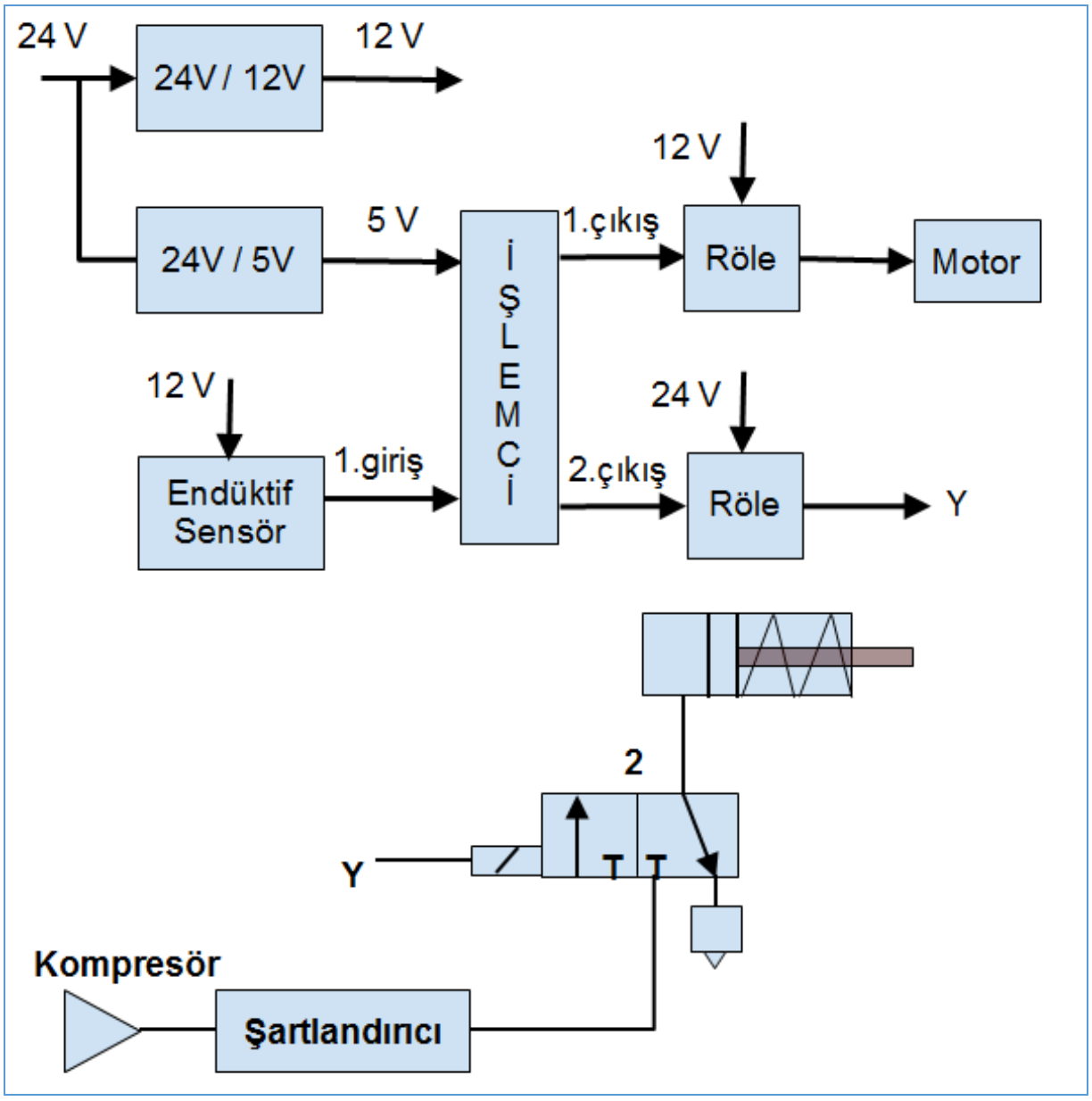
Bu çalışmada elektrik, elektrik-elektronik, makine, mekatronik vb. mühendislik bölümlerinde okutulan hidrolik-pnömatik dersi için, endüktif yaklaşım sensörlü bir yürüyen bant sistemi üzerinde hareket eden farklı yapıdaki maddelerden metal içerikli cisimlerin algılanıp bir pnömatik silindir piston yardımıyla bant üzerinden itilerek çıkarılmasını sağlayan bir elektro-pnömatik eğitim materyali tasarlanmış ve uygulanmıştır.

YÖNTEM

Elektro-pnömatik eğitim materyalini tasarımında; devre kontrolörü olarak Pic16F628A, mikroişlemci kullanılmıştır. Mikroişlemci 20 MHz' e kadar çalışma hızı sunmaktadır. Kendi içinde 4 MHz hassas bir osilatör bulunmaktadır. 2 volt bekleme akımı 100nA'dir. Ayrı ayrı yönlendirilebilen 16 tane giriş çıkış bacağı vardır. 224 bayt ram ve 128 EEPROM hafıza bulunmaktadır (Online 1, 2009). Çıkış gerilimini 5 volta sabitlemek için 7805 ve 12 volta sabitlemek için 7812 gerilim regülatörü kullanılmıştır. Üç bacaklı bu regülatörün 1. bacağı giriş gerilimi, 2. bacağı GND, 3. bacağı ise yüksek olan gerilimi azaltarak sabitleyen çıkış gerilimidir (Online 2, 2003).

Yürüyen bant sisteminin hareketini sağlamak için 12V DC motor, motor devresi kontrolü için 12V DC role, bant üzerindeki nesnelerin özelliğini algılamak için endüktif yaklaşım sensörü kullanılmıştır. Endüktif sensörümüz bobin, LC osilatör, tetikleyici ve çıkış katından oluşmaktadır. Sensöre uygulanan uyartım gerilimi ile osilatör salınıma geçer ve metal cisim sayesinde yüksek frekanslı bir elektromanyetik alan oluşturur (Online 3, 2012). Çalışma gerilimi 12V olup 3 mm algılama mesafesi vardır. Son olarak algılanan cisim metal olduğunda yürüyen bant düzeneğinden çıkarılmasını sağlayan pnömatik silindir piston kullanılmıştır.

Tasarlanan ve uygulaması yapılan eğitim materyalinin çalışmasını sağlayan elektrik ve pnömatik devresinin prensip bağlantı modeli Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Sistemin elektrik ve pnömatik devresi

Sistemin hem elektrik devresi hem de pnömatik devresi bulunmaktadır. Elektrik devresinin 24 volt olan giriş gerilimini, 7805 ve 7812 gerilim regülatörü ile 5 volt ve 12 volt olarak iki çıkış gerilimine dönüştürülmüştür. 5 volt çıkış gerilimi mikroişlemci olarak kullandığımız Pic16F628A beslerken, 12 volt çıkış gerilimi de DC motoru ve endüktif yaklaşım sensörünü beslemektedir. Ayrıca selenoid valfte 24 volt bir röle ile beslenmektedir.

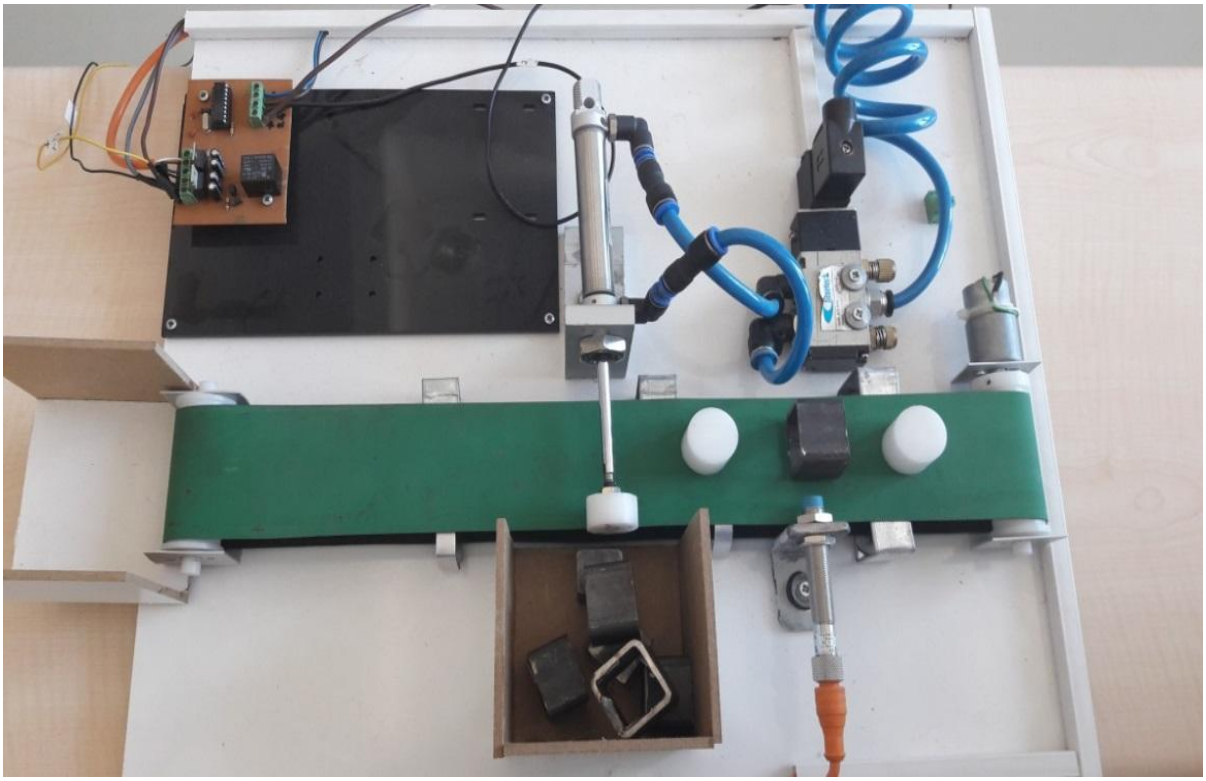
Sisteme enerji verildiğinde DC motorumuz enerjilenir ve motora bir düzenek ile bağlı yürüyen bant harekete geçer. Dolayısıyla hareket eden bant sistemi üzerindeki nesnelerde harekete başlar. Bu nesneler iletkenlik, yalıtkanlık durumuna göre endüktif sensör ile etkileşime geçer. Eğer nesne iletken ise endüktif sensör çıkış vererek mikroişlemciyi uyarmaktadır. Endüktif sensör ile silindir piston

arasındaki mesafe göz önüne alınarak sensör iletken nesneyi algıladıktan 3 saniye sonra valfi enerjilemektedir. Bu uyartımı alan işlemci, selenoid valfi enerjileyen 2. çıkışını aktif konumuna getirir. Böylece selenoid valf enerjilenmiş olur. Pnömatik devresinde Y ile belirtilen selenoid valfin ucu enerjilendiğinde sol konum aktif olur ve böylece kompresörden ve şartlandırıcıdan geçen hava doğrudan tek etkili silindiri ileri doğru hareket ettirir. Bu şekilde yürüyen bant üzerindeki malzemenin ayrılarak başka bir tarafa aktarılması sağlanmaktadır. Belli bir süre sonra Y ucu yani işlemcinin 2. çıkışı sıfır konumuna düşüp silindiri eski konumuna geri getirir. 1. uç aktif olduğundan dolayı motor hareketi hiç durmayıp hareketine devam edecek ve başka bir metal malzeme gelene kadar süreç bu şekilde devam edecektir.

Yukarıda verilen elektrik ve pnömatik devre çalışma prensibine göre, bir eğitim materyali tasarlanmış ve uygulaması yapılmıştır.

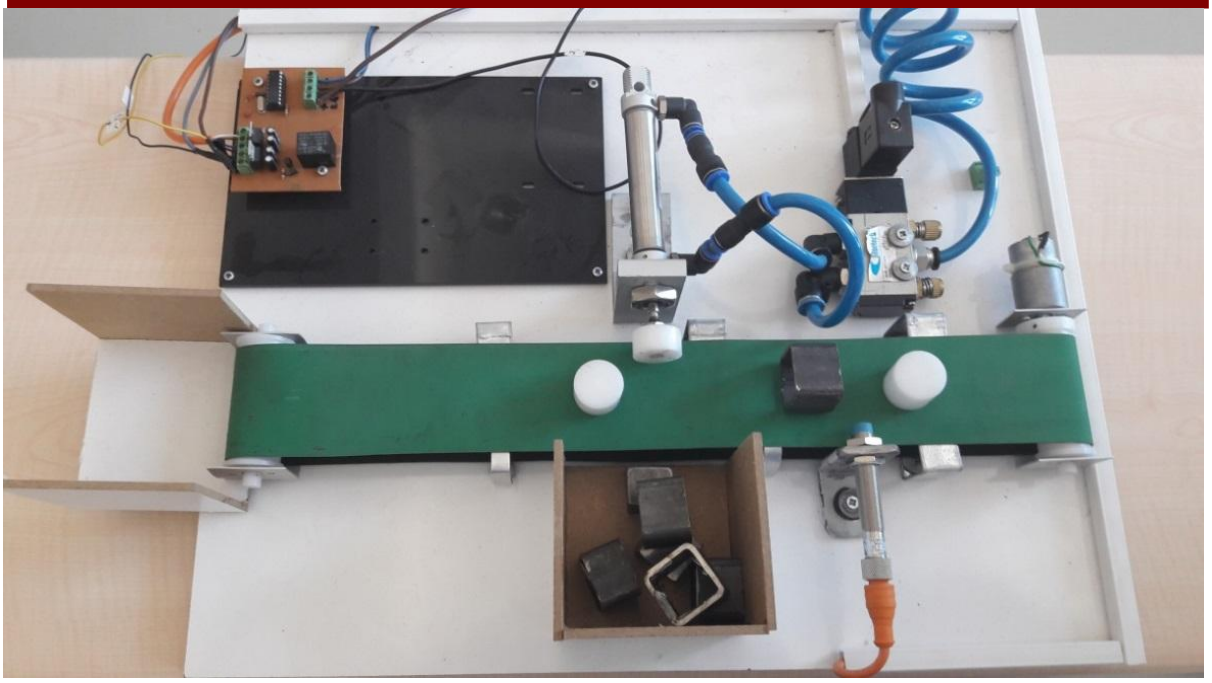
BULGULAR

32 satırlık kod yazılarak tasarlanan ve geliştirilen bu yazılım ile DC motora bağlı yürüyen bant ve endüktif sensörün kontrolü sağlanmıştır. Yürüyen bant üzerine plastik, tahta ve demir olmak üzere farklı cisimler yerleştirilmiştir. Metal cisimler algılandığında Şekil 2'de görüldüğü gibi silindir piston ileri yönlü hareketini gerçekleştirip metal cismi bant üzerinden ayırmıştır.



Şekil 2: Silindir pistonun ileri yönlü hareketi

Yürüyen bant üzerindeki bulunan, metal içerikli olmayan tahta ve plastik cisimlerin geçişinde silindir piston Şekil 3'de olduğu gibi sabit durup cisimlerin geçişine izin vermiştir.



Şekil 3: Silindir pistonun hareketsiz durumu

Tasarlanan ve uygulaması yapılan bu eğitim materyalini teorik derslerde anlatıldığında, öğrencilerin derse ilgisi ve konuyu anlamaları büyük oranda arttığı gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada elektrik-elektronik, mekatronik vb. mühendislik bölümlerinde de okutulan hidrolik-pnömatik dersi için, endüktif yaklaşım sensörlü bir yürüyen bant sistemi üzerinde hareket eden farklı tür maddelerden metal içerikli cisimlerin algılanıp bir pnömatik silindir yardımıyla bant üzerinden itilerek çıkarılmasını sağlayan bir elektro-pnömatik eğitim materyali tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Tasarlanan bu elektro-pnömatik eğitim materyali, sadece metal içerikli cisimleri algılamaktadır. Aynı bant üzerinde plastik, cam, tahta gibi farklı cisimleri algılayan sensör çeşitleri ilave edilerek sistemin geliştirilmesi düşünülmektedir. Ayrıca tek bant sistemi üzerinde bulunan malzemeler ayırt edilerek diğer bir bant sistemine aktarılmasını sağlayacak başka bir deney düzeneği gerçekleştirilebilir.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akyazı, Ö., Bozdağ, M.O., & Çokrak, D. (2013). Mikrodenetleyici tabanlı pnömatik ve hidrolik sistemlerin denetimi. *Otomasyon, cilt 4,* 350-353.

Aykaç, E. S. (2011). *Pnömatik–hidrolik*. TMMO Ankara Şubesi.

Demetgül, M. (2008). Pnömatik sistemde gerçek zamanlı LVQ yapay sinir ağı algoritması ile arıza tespiti. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Mühendislik Bilimleri Dergisi, January 1, 2008, 14(1),* 83.

Gezici, H. ve Işık, B. (2014). Pnömatik sistemlerde konum geri beslemesi yapılarak basınç ayarlaması ile hassas konum kontrolü. *Electronic Journal Of Vocational Colleges (EJOVOC), Vol. 4(4),* 39-48.

Harman, G. ve Çökelez, A. (2016). Pnömatik sistem modeli ile basit elektrik devresinde lambanın hangi durumlarda ışık vereceğinin öğretilmesi. *İlköğretim Online. 15(4),* (ss.1299-1310).

Online 1. (2009). Pic16F628A datasheet catalog. 23.03.2017 tarihinde http://www.microchip.com/wwwproducts/en/PIC16F628A adresinden alınmıştır.

Online 2. (2003). 7800 voltage regulators datasheet. 23.03.2017 tarihinde https://www.sparkfun.com/datasheets/Components/LM7805.pdf adresinden alınmıştır.

Online 3. (2012). Sensörler ve Transdüserler MEGEP Modülü. *Milli Eğitim Bakanlığı*. 25.03.2017 tarihinde http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Sens%C3%B6rler%20Ve%20Transduserler.pdf adresinden alınmıştır.

Topçu, E. ve Yüksel, İ. (2007). DGM denetimli hızlı anahtarlama valfi ile pnömatik bir sistemin konum denetiminin deneysel araştırılması*. Fırat Üniversitesi Fen Ve Mühendislik Bilimleri Dergisi. January 1, 2007, 19(2)*, 193.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 30 ISSN: 2146-9199

MÜHENDİSLİK EĞİTİMİNDE EDMODO ÇEVRİMİÇİ SOSYAL AĞ ORTAMININ KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Buket Doğan
Marmara Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi
Bilgisayar Mühendisliği Bölümü
buketb@marmara.edu.tr

Yrd.Doç.Dr.Önder Demir
Marmara Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi
Bilgisayar Mühendisliği Bölümü
odemir@marmara.edu.tr

Arş. Gör. Abdullah Bal
Marmara Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi
Bilgisayar Mühendisliği Bölümü
abdullah.bal@marmara.edu.tr

Arş. Gör. Eyüp Emre Ülkü
Marmara Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi
Bilgisayar Mühendisliği Bölümü
emre.ulku@marmara.edu.tr

Özet
Sınıf içinde ve dışında öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi olanaklı hale getiren sosyal ağ siteleri öğrenmeye destek olmak için tamamlayıcı bir araç olarak kullanılmaktadır. Genel amaçlı sosyal ağ sitelerininde eğitim dışı amaçlara yönelme riskinden dolayı sadece eğitim amacıyla kullanılan sosyal ağ siteleri geliştirilmiş ve kullanılmaya başlamıştır. Edmodo bu alanda farklı yaş grupları ve öğretim düzeylerinde kullanılan yaygın yazılımlardan birisidir. Bu çalışma ile Elektrik-Elektronik mühendisliği bölümü öğrencilerinin Edmodo sisteminin kullanımı ile ilgili görüşlerinin ortaya konması amacıyla bir uygulama gerçekleştirilmiştir. 2016-2017 güz yarıyılında Bilgi Teknolojisi ve Algoritmalara Giriş dersini alan ve dönem boyunca ders ile ilgili faaliyetlerde Edmodo sistemini kullanan 34 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Açıklayıcı desen yöntemi ile yürütülen çalışma sonuçlarına göre; öğrenciler Edmodo sisteminin kullanımının kolay olduğu, sistemin öğrenmeye olumlu etki ederek motivasyonlarını arttığı, ders aktivitelerini takip etme, uygulama çalışmalarına katılma ve materyallere ulaşma konusunda kolaylık sağladığı yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal ağlar, Eğitim amaçlı sosyal ağ, Edmodo.

STUDENT VIEWS ON THE USE OF EDMODO ONLINE SOCIAL NETWORK IN ENGINEERING EDUCATION

Abstract
Social networking sites that enable the interaction between student-teacher and student-student in and out of the classroom are used as a complementary tool to support learning. Social networking sites, which are used only for educational purposes, have been developed and used because of the risk of going to non-educational purposes in general purpose social networking sites. Edmodo is one of the widespread software used in different age groups and teaching (education) levels. In this study, an application was performed for the students of Electrical-Electronics engineering department to present their opinions about the use of the Edmodo system. In the fall semester of 2016-2017, 34 students who take the course of "Introduction to Information Technology and Algorithms" and use the

Edmodo system for the course-related activities throughout the semester constitute the study group of the research. According to the results of the study carried out with the descriptive pattern method; Students expressed a positive opinion that the use of the Edmodo system is easy, that the system has a positive effect on learning, increasing motivation, following lesson activities, participating in practice studies and accessing materials.

Keywords: Social Networks , Educational social Networks, Edmodo.

GİRİŞ

İletişim, iş hayatı ve sosyalleşme yollarının değişim ile birlikte eğitim alanındaki faaliyetler de bilişim teknolojilerinin gelişiminden etkilenmiştir. Internetin ve iletişimi sağlayan teknolojik cihazların yaygın kullanıldığı dönemde doğan 21. Yüzyıl öğrencileri doğuştan dijital (native digital) olarak adlandırılmaktadır. Dijital öğrenme becerilerine sahip bu öğrencilerin geleneksel yöntemlerden farklı, bilişim teknolojisinin sunduğu imkanların entegre edildiği farklı öğrenme ortamlarına ihtiyaçları bulunmaktadır (Coelho, Galante ve Pires, 2016; Kongchan, 2013). Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim yaklaşımlarını ve kaynaklarını yeni dijital ortamlara uyarlamaları gerekmektedir (Guth ve Helm, 2010).

Bu dijital ortamların en önemli öğelerinden birisi olan sosyal ağlar öğrenciler arasında iletişim amaçlı yaygın olarak kullanılmakta ve tartışma, paylaşım grup etkinlikleri gibi faaliyetleri sağlayabilmektedir. (Durak, Çankaya ve Yünkül, 2014) . Eğitim bilimcilerin dikkatini çeken sosyal ağların öğrenme ve öğretme aracı olarak nasıl etkin kullanılabileceği güncel bir araştırma konusudur (Selwyn, 2009). Modern çağın öğretmenlerinin , sosyal ağların potansiyel uygulamalarını araştırması ve keşfetmesi, kaliteli bir öğrenme ortamı hazırlamak için bu imkanları derslere entegre etmesi gerekmektedir (Tsai, 2016).

2008 yılında küresel bir eğitim platformu olarak kurulan Edmodo, www.edmodo.com adresinden erişilebilen ücretsiz bir sistemdir. (Kongchan, 2013; Mohamed, 2015; Carlson ve Raphael, 2015; Kongchan, 2013) Edmodo, dünyanın en büyük sosyal ağı Facebook ile karşılaştırıldığında daha fazla eğitimsel özelliklere sahip olduğu düşünülmektedir.

Edmodo ortamını farklı kılan, eğitim amacıyla tasarlanmış özelliklere sahip olmasıdır. Bu özellikler öğrencilere yeni beceriler kazandırmak ve yeni bilgiler hakkındaki anlayışlarını derinleştirmek için fırsatlar sunabilmektedir. Öğretmenler bu özellikleri kullanarak ilgi çekici öğrenme etkinlikleri oluşturma, öğrenme zamanı ve ortamında esneklik sağlama ve öğrencilerin performanslarıyla ilgili geribildirim alma eylemlerini gerçekleştirebilirler(Alshawi ve Alhomoud, 2016).

Edmodo öğretmenler için hesapların ve öğrenci gruplarının oluşturulması ve yönetimi üzerinde kontrol imkanı sunmaktadır. Öğretmenler bir grup oluşturarak gruptaki öğrencilerin yorum ve paylaşım gibi etkileşimlerini ve içeriklerini kontrol altında tutabilmektedir. Öğretmenler etkileşimi teşvik eden notlar, ödevler, sınavlar ve anketler gibi çeşitli çevrimiçi etkinlikler oluşturabilir. Hem öğrenciler hem de öğretmenler ders ile ilgili video, resim, sunum ve ses dosyalarını gruba yükleyebilir. Öğretmenler verdikleri ödevleri Edmodo sistemi üzerinden teslim alabilir, notlandırabilir ve öğrencilerin kaydettikleri ilerlemeyi gözlemleyebilmektedir. Öğrenci aktiviteleri ile ilgili tek tek veya gruplar halinde geri bildirimde bulunmak, istenen başarıyı yakalayanlara sistem üzerinden ödül rozetleri vermek de mümkündür.

Öğrenciler de Edmodo sistemimde metin, videolar, ses dosyaları ve görselleri paylaşabilmektedir. Ayrıca sistemde kendilerine ayrılan alan içinde dosyalarını saklama, sınıf takvimini, uyarıları ve bildirimleri kontrol ederek ödev gönderme, diğer öğrencilerin yayınlarını okuyarak, sınıf arkadaşlarıyla etkileşim kurup işbirlikçi olarak çalışabilme imkanları bulunmaktadır. Bu ortamda öğrenciler; öğrenmenin işbirliğine dayalı ve etkileşimli olarak gerçekleştiği, bilginin birlikte oluşturulduğu dinamik bir öğrenme ortamının parçası haline gelmektedir (Coelho ve diğ. 2016).

Çalışmanın Amacı

Uygulamaya dayalı eğitim veren Teknoloji Fakültelerinde teorik derslerde kullanılan kaynak, kitap sunum, duyuru gibi eğitim materyallerinin her yerden ve her an erişilebilirliğinin sağlanması, öğrencilerin gerçekleştirdiği uygulama çalışmalarının takip edilmesi, toplanması ve değerlendirilmesi önemli bir konudur. Lisans düzeyinde iki saat teorik, iki saat uygulama şeklinde gerçekleştirilen Bilişim Teknolojileri ve Algoritmalara Giriş dersiyle ilgili dönem boyunca yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerine ait kaynakların paylaşımı ve uygulama çalışmalarının duyuruları için daha önceki yıllarda sadece web günlükleri aracılığı ile paylaşımlar yapılmıştır. Fakat bu ortamda diğer öğrenciler ve yardımcı öğretim üyelerinin işbirliğini ve paylaşımını sağlayacak özellikler bulunmamakta, paylaşım tek taraflı olabilmektedir. Her hafta uygulama çalışmasında verilen görevleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilen öğrencilerin, hangi aşamada olduğunu takip etmek, ders süresinde tamamlayamadığı çalışmalara devam edebilmesini sağlamak ve değerlendirmesini yapmak, öğretim üyesi ve sınıf arkadaşları ile işbirliğini sağlamak için bir elektronik ortam ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu amaçla ders süresi içinde tamamlanamayan çalışmalara destek olmak, geç teslim edilen çalışmaları takip etmek, uygulama çalışmalarının ve dersle ilgili paylaşımların güvenli bir sosyal ağ üzerinden yapılması ve derse daha aktif ve etkin katılmayı sağlama için dönem boyunca EDMODO çevrimiçi sosyal ağ ortamının kullanımı sağlanmıştır.

Bu çalışmada ise Edmodo sistemin kullanan öğrencilerin görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır. Bu amaçla oluşturulan araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerin Edmodo'nun kullanılabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin Edmodo'nun Ders/uygulama çalışmalarına katılma ve ders takibi olanakları ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin Edmodo'nun öğrenme sürecine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan öğrencilere öncelikle dönem başında Edmodo sistemi tanıtılmış, nasıl kullanılacağı açıklanmış ve öğretmen tarafından bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Öğrenciler ise verilen grup kodu aracılığı ile oluşturulan "2016_Elektronik_Bilgi_Teknolojileri" grubuna üye olmuşlardır. Ardından haftalık iki saat teorik, iki saat uygulama yapılan Bilgi Teknolojisi ve Algoritmalara Giriş Dersinin teorik ve uygulama çalışmalarında kaynak, sunum, duyuru ve ödev gibi faaliyetlerin paylaşımı ve takibi için sistem kullanılmaya başlamıştır. Dönem boyunca öğrenciler uygulama çalışmalarının teslimlerini Edmodo sistemi üzerinden yapmışlardır. Ayrıca haftalık olarak ders sunumları ve kaynaklar da ders sonunda öğretim üyesi tarafından düzenli olarak Edmodo sistemi üzerindeki payşaım grubuna eklenmiştir.

Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır (Creswell, 2013). Öncelikle öğrenci görüşlerinin ortaya çıkartılması için literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda iki alan uzmanı tarafından kapsam geçerliliği değerlendirilen 11 maddelik dörtlü Likert türünde anket kullanılmıştır. Ardından 8 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere; sistemin kullanılabilirliği, ders/uygulama çalışmalarına katılma ve takip ve Edmodo'nun öğrenme sürecine etkisine yönelik sorular yöneltilmiş ve ses kayıtları alınmıştır.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini 2016-2017 güz yarıyılında Marmara Üniversitesi Teknoloji Fakültesi Elektrik-Elektronik mühendisliği bölümünde Bilgi Teknolojisi ve Algoritmalara Giriş dersini alan ve dersin yürütülmesinde dönem boyunca EDMODO sistemini kullanan 34 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerden 28'i erkek 6'sı kadındır.

BULGULAR

Araştırmada öğrencilere Tablo 1' de yer alan ifadeler sorulmuş ve bu soruları kullanıcıların "Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum" seçeneklerinden birini seçerek cevaplamaları istenmiştir.

Toplanan verilerin analizinde Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin Edmodo sistemine ilişkin verdikleri cevaplara ait frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde "1-1.74 aralığı Kesinlikle katılmıyorum", "1.75-2.49 aralığı Katılmıyorum", "2.50-3.24 aralığı Katılıyorum" ve "3.25-4 aralığı Kesinlikle katılıyorum" olarak kabul edilmiştir.

Tablo 1: Öğrenci Görüşleri

İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		ORTALAMA
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Edmodo sistemini kullanırken herhangi bir zorluk yaşamadım	0	0	2	6	16	47	16	47	3,41
Kullandığım diğer sosyal ağ ortamlarına benzediği için Edmodo'yu kolay kullandım	1	3	3	9	14	41	16	47	3,32
Edmodo'yu bundan sonra başka derslerde de kullanmak isterim.	2	6	3	9	14	41	15	44	3,24
Derse gelemediğim zamanlarda Edmodo ile o hafta yapılan ders aktivitelerini takip edebildim	1	3	3	9	16	47	14	41	3,26
Edmodo uygulaması dersin uygulama kısmındaki çalışmalara katılımımı kolaylaştırdı.	1	3	0	0	17	50	16	47	3,41
Edmodo uygulaması öğretmenimle olan iletişimimi kolaylaştırdı.	1	3	3	9	16	47	14	41	3,26
Laboratuar çalışmalarındaki ödevlerin bilgisayar çıktısını getirmek yerine Edmodo sistemi üzerinden yüklemeyi tercih ederim.	0	0	1	3	5	15	28	82	3,79
Edmodo uygulaması öğrenme sorumluluğumu artırdı.	2	6	7	21	15	44	10	29	2,97
Bu ders için Edmodo sistemini kullanmam öğrenmemi olumlu yönde etkiledi	0	0	4	12	16	47	14	41	3,29
10. Edmodo sistemi derse karşı olan motivasyonumu olumlu yönde etkiledi	0	0	8	24	13	38	13	38	3,15
11. Edmodo ile zaman ve mekan sınırlaması olmadan ders ile ilgili materyallere ulaşmak öğrenmemi olumlu yönde etkiledi	0	0	1	3	16	47	17	50	3,47

Tablo 1.'de öğrencilerinin Edmodo'nun kullanılabilirliğine yönelik görüşlerini belirlemek için sorulan 1 ve 2 numaralı ifadenin aritmetik ortalamalarına bakıldığında kesinlikle katıldıkları, 3. ifadeye ise katıldıkları görülmektedir. Bu başlık altındaki en yüksek değer olan sistemi kullanırken herhangi bir zorluk yaşamadım (x=3,41) maddesi sistemin kolay kullanılabilir sistem olduğunu göstermektedir. Sistemin kullanılabilirliği ile ilgili öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin tamamı istemin kolay kullanılabilir olduğunu, hızlı çalıştığını ve yorum yazma, bildirim verme, üyelik gibi özellikleri ile diğer sosyal ağlara benzer olduğunu belirtmiştir. Dil desteği konusunda ise Öğrenci 4 ve Öğrenci 6 sistemin Türkçe Dil desteğini yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Öğrenci 2 ise "*Sistem oldukça basit Facebook kullanan birisi kolayca sistemi kullanabilir*" diyerek sistemi yaygın kullanılan Facebook sosyal ağına benzeterek fikrini belirtmiştir. Öğrenci 3: "*Sistemde ödev gönderirken bir kez sorun yaşadım onu da kolayca çözdüm , Elektronik bölümü öğrencisi olduğum için bilgisayar uygulamalarına alışkınım, bu tip uygulamaları kullanırken zorluk yaşamıyorum*" şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrenci 4 ise "*Edmodo sisteminin görsel tasarımı ve arayüzünün kolay, sistemin hızlı çalıştığını belirtmiştir.*" Görüşme yapılan öğrencilerin tümü sistemi başka derslerde de kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerin tümü özellikle ödev teslimlerinin fazla yapıldığı derslerde sistemin kolaylık, her yerden istenildiği zaman erişilebilirlik sağladığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili Öğrenci 3:"*Edmodo sınav öncesi ders sunumu ve kaynağı bulma stresinden bizi kurtarıyor, öğretim üyesi sınıftan birisine paylaşması için ders notu veya sunum verdiğinde bize ulaşmasında sorunlar yaşanabiliyor" Öğrenci 8: "Özellikle ilerde göreceğimiz Bilgisayar Programlama dersinin de bu şekilde yapılmasını cok isterim, o derste de birçok ödev veriliyor ve bu şekilde ödev teslim etmek çok daha kolay"* şeklinde fikrini belirtmiştir.

Tablo 1'de öğrencilerin Edmodo'nun Ders ve uygulama çalışmalarına katılma ve takip ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için sorulan 4,5,6 ve 7 numaralı ifadelerin aritmetik ortalamalarına göre, öğrencilerin tüm maddelere kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde tüm öğrenciler; ders kaynaklarına her yerden erişim, derse bir mazeret nedeniyle devamsızlık yapıldığında o haftaya ait konuyu Edmodo sayesinde takip etmenin derse katılım ve takibi kolaylaştırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, görüşme yapılan öğrencilerin tamamı dersin uygulama kısmında teslim edilmesi gereken uygulama çalışmalarına katılımın bu sistem aracılığı ile çok daha kolay ve esnek hale geldiğini, evden veya başka bir ortamdan ödev gönderilmesini olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ödev çıktısını alarak teslim etmeyi zaman ve maddi kayıp olarak değerlendirmişlerdir. Konuyla ilgili olarak, *Öğrenci 7 : "Hastalandığım için gelemediğim hafta ders içeriğini ve o haftaki ödeve evden erişip yapabildim, teknolojiden faydalanmak güzel*" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenci 3 ise, "*sunumdaki her detayı not almak zorunda olmadığımı bilmek beni rahatlatıyor ve ödevlerin farklı versiyonlarını göndermek mümkün oluyor, sistemin bu özelliğini cok kullandım*" diyerek fikrini belirtmiştir. Öğrenci 1 ise, " *Sistemin Kütüphane özelliğini kullanarak tüm ödevlerimin bir arşivini düzenli bir biçimde oluşturmuş oldum, sınava hazırlanırken çok iyi oldu"* diyerek görüşünü bildirmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin tümü sistemin öğretim üyesi ile iletişimi yorum yazma ve paylaşım yapma özellikleri ile kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Edmodo'nun öğrenme sürecine etkisi ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için sorulan 8,9,10 ve 11 numaralı ifadelerin aritmetik ortalamalarına göre; öğrencilerin Edmodo sisteminin öğrenme sorumluluğunu artırdığı (x=2,97), motivasyonu olumlu yönde etkilediği (x=3,15) ifadelerine katıldıkları görülmektedir. Öğrenciler, bu ders için sistemi kullanmanın (x=3,29) ve ders ile ilgili materyallere zaman ve mekan sınırlaması olmadan ulaşmanın öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği (x=3,47) ifadelerine ise kesinlikle katılmaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde,altı öğrenci sistemdeki bildirimler ve aktivitelerin öğrenme sorumluluğunu artırdığı yönünde görüş bildirirken, iki öğrenci sistemin sorumluluklarına etki etmediğini belirtmiştir. Konuyla ilgili Öğrenci 2: *Zaten sorumluluk bilincim var, sistem olmasaydı gene uygulama çalışmalarını ve ödevleri yapardım çünkü not olarak ortalamaya etki edeceğini biliyorum "* diyerek fikrini dile getirmiştir. Öğrenci 7 ise, "*Sistemin sorumlulukla ilgili katkısı olduğuna inanmıyorum sadece paylaşım platformu olarak işbirliklerini kolaylaştırıyor*" diyerek görüş bildirmiştir. Öğrenciler görüşmelerde; sistemin yarım kalan çalışmalara devam edebilmeyi sağlama, öğretim üyesinin kontrolünde güvenli bir ortamda paylaşım yapabilme,organize bir şekilde bilgiyi sunabilme özellikleri ile öğrenmeyi olumlu etkilediği ve ders için motivasyonu artırdığını belirtmişlerdir. Öğrenci 3: *"Başka ortamlarda Whatsup sınıf grubumuzda da derslerle ilgili paylaşımlar oluyor fakat birçok öğrenci paylaşım yaptığında bilginin kaynağı konusunda*

emin olamıyoruz, Edmodo'da ise sizin kontrolünüzden geçmiş içerikler paylaşılıyor" diyerek görüş belirtmiştir. Öğrenci 5:" *Bu dersle ilgili bakacağım ilk adres belli Edmodo, diğer derslerde internette kaybolma sorunu yaşıyorum, cok fazla bilgi var hangisi dersle tam olarak ilgili seçmek zor oluyor*" şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenci 6 ise " *Whatsup gibi paylaşım gruplarında geçmiş paylaşımları bulmak cok zor oluyor Edmodo cok organize bir sistem, laboratuarda arkadaşlarımla ödevleri karşılaştırma, tekrar gönderme ve çalışmalarımı sistemde saklama imkanım var, bu özellikleri çok kullandım".*

Ayrıca öğrenciler sistemde diğer arkadaşlarının ödevlerini görebilme, en yüksek notla değerlendirilen çalışmaların ve puan sıralamasının görülmesi, sistemde o anda bağlı kaç kişi olduğunun görülmesi, üniversitenin otomasyon sistemi ile Edmodo'nun entegre çalışabilmesi gibi ek özelliklerin bulunmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Edmodo hakkında mühendis adaylarının görüşleri literatürdeki diğer çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre; kullanılabilirlik ile ilgili kısımda mühendis adaylarının Edmodo sistemini kullanırken zorlanmadıkları, diğer sosyal ağ ortamlarına benzettikleri, başka derslerde de kullanmak istedikleri sonucu çıkmıştır. Kongchan tarafından öğretmenlerin ve öğrencilerin Edmodo'ya yönelik algısı üzerine yapılan çalışma, Edmodo'nun dijital tecrübesi olmayan bireyin rahatlıkla kullanabileceği, kullanıcı dostu bir sosyal öğrenim platformu olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kongchan, 2012). Buna ek olarak, Edmodo'nun Thongmak (2013) tarafından sınıf içi bir işbirliği aracı olarak benimsenmesi üzerine yapılan bir araştırma, algılanan yararlılığın, algılanan kullanım kolaylığının ve eğitmen özelliklerinin Taylandlı öğrencilerin Edmodo'yu kabul etmesine neden olan kilit faktörler olduğunu göstermektedir. Kazez ve Bahçeci (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada BÖTE bölümü öğretmen adaylarının Edmodo hakkındaki görüşlerine göre; öğrencilerin Edmodo sistemini rahat kullandıkları fakat Türkçe dil desteğinin yetersiz olduğunu düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Edmodo'nun ders ve uygulama çalışmalarına katılma ve takip ile ilgili sorulan anket sorularına göre; Edmodo'nun ders ile ilgili aktiviteleri takip etmek, uygulama çalışmalarına katılmak, öğretmenle iletişim kurmak ve ödevleri yüklemek ile ilgili Edmodo'nun kolaylık sağladığı yönünde öğrencilerin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Bu sonuç Çankaya ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmaya göre, üniversite öğrencileri Edmodo'nun ödev gönderme, sınav uygulaması, anket uygulaması duyuru ve paylaşım özelliklerini olumlu buldukları ortaya konmuştur. Ayrıca öğrenciler Edmodo'nun yararlı, eğlenceli ve cazip bir uygulama olduğunu; öğretmenin çalışmalarını kolaylaştırırken dersi etkili ve organize hale getirdiği belirtmişlerdir (Cankaya, Durak ve Yünkül, 2013). Bu sonuç, Kazez ve Bahçeci'nin (2016) araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. BÖTE öğrencileri de Edmodo sisteminin ödevlere erişmeyi kolaylaştırdığını, öğretmenle iletişimi artırdığını belirtmişlerdir.

Edmodo'nun öğrenme sürecine etkisi ile ilgili sorulan anket sorularına göre; öğrenciler Edmodo sisteminin öğrenme sorumluluğunu artırdığını, motivasyonu olumlu yönde etkilediğini ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini bildirmişlerdir. Bu durum konuyla ilgili yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Sanders (2012) akademik ağ sitesi Edmodo'yu nitel ve nicel yöntemleri kullanarak öğrenci katılımı ve öğrenme sorumluluğu etkisini incelediği çalışma sonuçlarına göre; Edmodo'nun öğrenci katılımı ve öğrenme sorumluluğu üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Manowong (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin Edmodo hakkındaki görüşlerine göre; Edmodo öğrenmeyi artırmaya yardımcı, motivasyonu artıran etkili bir öğrenme aracı olarak görülmüştür. Edmodo'nun öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyen çeşitli özellikleri bulunduğundan, yüz yüze geleneksel sınıf ortamını tamamlamak için yararlı bir öğrenme aracı olarak algılandığını ortaya koymuştur.

Özellikle uygulama ağırlıklı mühendis yetiştirmeyi hedefleyen Teknoloji Fakültelerinde uygulama çalışmalarının ve faaliyetlerin daha verimli, erişilebilir ve organize olması için Edmodo gibi işbirlikli çalışma ortamlarının kullanılmasının fayda sağlayacağı görülmektedir. Başka dersler ve öğrenci grupları ile yapılacak çalışmalarla bu tür sistemlerin akademik başarıya etkisinin araştırılması da önemli katkılar sağlayacak bir çalışma alanıdır.

Not: Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alshawi, S. T., & Alhomoud, F. A. (2016). The Impact of Using Edmodo on Saudi University EFL Students' Motivation and Teacher-Student Communication. *International Journal of Education, 8*(4), 105-121.

Coelho, D., Galante, A., & Pires, A. L. (2016). Online Collaboration for English Learners: Implementing an International Project with Edmodo. *TESL-EJ, 19*(4).

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*: Sage publications.

Çankaya, S., Durak, G., & 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., & Yünkül, E. (2014). Eğitimde Eğitsel Sosyal Ağ Sitelerinin Kullanımı: Edmodo Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 41*, 309-316.

Guth, S., & Helm, F. (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (Vol. 1): Peter Lang.

Kazez, H., & Bahçeci, F. (2016). Böte Bölümü Öğretmen Adaylarinin Edmodo Kullanimina Dair Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1).

Kongchan, C. (2012). Edmodo: A User-Friendly Social Learning Platform*,* 4th *TCU International e-Learning Conference.*

Kongchan, C. (2013). How Edmodo and Google Docs can change traditional classrooms*, The European Conference on Language Learning 2013.*

Manowong, S. (2016). Undergraduate Students' Perceptions of Edmodo as a Supplementary Learning Tool in an EFL classroom. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts, 16*(2), 137-162.

Sanders, K. S. S. (2012). An examination of the academic networking site Edmodo on student engagement and responsible learning*, Doktora Tezi,* University Of South Carolina.

Selwyn. N. (2009). Faceworking:exploring students' education- related use Facebook. Learning and Media Technology, 34 (2), 157- 174.

Thongmak, M. (2013). Social network system in classroom: antecedents of Edmodo© adoption. *Journal of e-Learning and Higher Education, 2013*(1), 1-15.

Tsai, C.-W. (2016). Applications of social networking for universal access in online learning environments. *Universal Access in the Information Society*, 1-4. doi: 10.1007/s10209-016-0455-2.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

BEYİN FREKANS TEKNOLOJİSİNİN 9. SINIF DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN BİYOLOJİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Ayşegül Altun Tanrıverdi
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Ankara
bioayse@gmail.com

Prof. Dr. Ayşe Eser Elçin
Ankara Üniversitesi, Kök Hücre Enstitüsü
Cevizlidere- Ankara
elcineser@gmail.com

Özet
Bu araştırmanın amacı, Beyin Frekans Teknolojisinin (BFT) 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarına etkisinin değerlendirilmesidir. BFT uygulamasının etkisinin değerlendirilmesi için duyuşsal tutum alanına yönelik olarak bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Hazırlanan taslak ölçek Yenimahalle ilçesindeki bir Anadolu Lisesi'nden rastgele seçilen 220 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 36 maddelik nihai ölçek oluşturulmuştur. Nihai ölçek Çankaya ilçesindeki iki Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 170 kişiye uygulanmış ve faktör analizleri yenilenmiştir. Toplam varyansı %70,111'ini açıklayan 7 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir Ayrıca ölçeğin tümü için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,965 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci boyutu için deneysel desen kullanılmış olup Yenimahalle ilçesindeki bir Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerden rasgele seçilen 40 öğrenci kontrol grubu olarak, 60 öğrenci ise deney grubu olarak atanmıştır. Kontrol grubuna hazırlanan tutum ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna ön test olarak uygulanan tutum ölçeği ardından 21 gün boyunca fen bilimleri çalışma becerisine yönelik olarak hazırlanmış BFT mp3 formatındaki ses kayıtları düzenli olarak dinletilmiş ve son test olarak tutum ölçeği yeniden uygulanmıştır. Analiz etmek üzere bağımlı gruplar ve ilişkili ölçümler için t-testleri kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre biyoloji dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde artış olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Beyin Frekans Teknolojisi, Tutum, Biyoloji, 9. sınıf düzeyindeki öğrenciler.

EVALUATION OF THE EFFECTS OF BRAIN FREQUENCY TECHNOLOGY ON THE ATTITUDE OF 9TH GRADE STUDENTS TOWARDS BIOLOGY COURSE

Abstract
This study aims to investigate the effects of brain frequency technology on the attitude of 9th grade students towards biology courses. In order to evaluate the effects of BFT on attitude, an attitude scale was formed for assessment of affective attitude. The scale was tried on 220 students from Anatolian High School in Yenimahalle District and formed a final 36-item scale. The final scale was presented to 170 subjects from 2 Anatolian High Schools in Çankaya to reiterate the factor analyses. Total variance covered 70.111% with a 7 factor scale. Moreover the Cronbach's alpha confidence coefficient is 0.965. The second leg of the study utilizes an experimental pattern performed in an Anatolian High School in Yenimahalle District. Among 9th grade students, 40 were assigned to control and 60 to the experiment group. Control group students were presented with an attitude test, preliminary and finals tests prepared by the investigator. Following the attitude scale which was used as a preliminary test, for 21 days, the students in the experiment group were regularly subjected to BFT mp3 recordings prepared for increasing studying abilities in science subjects. By the end of this period, the attitude scale was applied as a final test. In order to analyze the effects of BFT, t-test for dependent groups and independent samples were used. According to the results of the tests students compared to the control group, the experiment group showed positive increase in attitude towards biology course.

Keywords: Brain Frequency Technology, Attitude, Biology Education, 9th grade students.

GİRİŞ

Eğitim bireylerin ve toplumların gelişmesini sağlayan en etkin ve temel araç olmuştur (Çakal, 1994). İnsanlık olarak hayatta kalma çabamız, öğrenmemizi gerektirmiştir. Geçmişte yiyecek bulmaya çalışırken olduğu gibi, şimdilerde uzun süreli uzay yolculukları yapmak için geliştirilen teknoloji için de geçerlidir. Geçerli bilgilerin yeni nesillere aktarılabilmesi için kurumsallaşmak gerekli olduğundan, 'öğretmek' için bu doğrultuda kurumlar oluşturulmuştur. Ülkelerin gelişmişlik düzeylerine yönelik olarak yapılan istatistiklerde Türkiye eğitim konusunda üst sıralarda yer edinememiştir (OECD, 2016).

Ertürk'e göre, 'Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir' (Ertürk, 1991). Tanımdan da anlaşılacağı üzere; bireyde eğitim durumunun hâsıl olabilmesi için kasıtlı yani bilerek ve bireyin kendisinin istemesine bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin bizzat kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşen bir eylem gibi görülmektedir. Eğitimin iyileştirilmesi için yapılan pek çok akademik çalışma; bireyde etkisi olacağı düşünülen öğretim yöntem ve tekniklerinin, birey ve öğretim üzerindeki etkileri ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesi gibi dolaylı alanlar üzerindedir. Bunun yanı sıra temelde bireyin kendisinden kaynaklanabilecek ve istem dışı öğrenmeleri konu alan çalışmalar da diğer akademik çalışmaların yanında yerini almaktadır (Koob, 2011). Bu çalışma, eğitimin iyileştirilmesi genel amacından esinlenerek eğitim-öğretim ortamlarının ya da öğretim yöntem ve tekniklerinin etkileri ve geliştirilmesinden çok, bireyin kendisinden kaynaklanan nedenler ekseninden yola çıkmış ve 'bireyde kasıtlı olarak istendik değişme' olarak tanımlanan eğitim sürecinde bireyin iç dünyasındaki öğrenme isteği, değişme arzusu, gelişme motivasyonu gibi içsel süreçler ışığında 'neden öğrenemiyorum', 'bu konuda neden daha iyi olamıyorum' sorularına yanıt bulmak isteyen ya da aksine istemeyen beynimizin de dâhil olduğu süreçleri ve öğrenme üzerindeki sonuçları ele almıştır.

Öğrencilerin derslerinde başarılı olabilmesi için, okulda aktarılan bilgileri öğrenmeleri, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması için ise konu üzerinde çalışma yapılması gerekmektedir (Seven & Engin, 2008). Bir öğrenme durumunda öğrenen, öğrenme, öğrenilen, öğreten ve öğrenme ortamı olmak üzere beş öğe bulunur. Öğretmen ve öğrenme ortamı öğelerinin, öğrenmeyi doğrudan etkilemediği, dolaylı öğrenme üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada öğrenmeyi etkileyen faktörlerden öğrenenden kaynaklanan etmenler içinde değerlendirilebilecek olan psikolojik etmenler üzerinde durulmuştur. Öğrenciler çok çeşitli psikolojik nedenlere bağlı olarak konu ile ilgili öğrenme zorlukları yaşayabilmektedir. Öğrenciler, ilgi alanlarını belirlerken öğrenme güçlüğü çektikleri alanlardan uzaklaşmaktadır. Bunun pek çok nedeni olabilirken bu nedenler şu şekilde özetlenebilir:

1. Yetersizlik duygusu
2. Konuya karşı antipati duyma
3. Daha önceki yaşantılarında karşılaştığı olumsuzluklar ya da başarısızlıklar
4. Bilinçaltında yatan diğer nedenler

Tüm bunlar bireyde öğrenmeye karşı önyargı oluşturabilecek durumlardır. Önyargılar, bilinç düzeyinde bir takım bireysel çabalarla ortadan kaldırılmaya ve başarıya ulaşılmaya çalışılmasına rağmen hedeflenen noktaya ulaşılamayabilir. Bu araştırmada bu tür önyargıları bilinçaltı düzeyinde değiştirebileceği düşünülen 'Beyin Frekans Teknolojisi' değerlendirilmiştir.

Beyin frekans teknolojisi (BFT), kişinin zihin gelişimini sağlamada veya problemlerini çözmede kendi kendine yardım edebileceği bir zihin yönetim aracıdır. Bu teknolojinin kullanılmasındaki amaç, zihinsel dönüşümü etkili bir biçimde gerçekleştirmek ve böylece hem zihinsel hem de fiziksel problemleri çözümleyebilmektir.

Beynin, elektriksel aktivitesi sonucu çevreye yaydığı, her bir aktiviteye özgü elektriksel dalgalar vardır. Caton (1875), beyindeki elektriksel dalgaları ilk keşfeden bilim insanı olmuştur. Berger (1929), bu

dalgaların kâğıda dökülmesini sağlayarak dalgaların saniyedeki yayılım frekansları ile ilgili bir grafiğin oluşmasını sağlamıştır. Berger'in (1929) araştırmalarına göre, beyin dalgaları, kişinin bulunduğu bilinç durumuna göre değişmekte ve farklı frekanslarda salınmaktadır. Bu farklı frekanslardaki beyin dalgaları, 4 ana gruba ayrılmış ve beta, alfa, teta, delta olarak adlandırılmıştır **(**Caton, 1875; Haas, 2003).

Sinir hücrelerinin ürettiği elektrokimyasal sinyaller, çevreye değişik frekanslarda dalgaların yayılmasına yol açmaktadır. Elle tutulmayan, gözle görülmeyen bu dalgalar bazı elektronik cihazlar aracılığıyla ölçülebilmektedir. Beynin yaydığı dalgalar, kafatasına bağlanan elektrotlar aracılığıyla elektroensefaogram (EEG) cihazına yönlendirilmektedir. Bu cihaz, beynin gönderdiği en zayıf dalgaları dahi algılamaktadır. Beyin, saniyedeki titreşim sayısına (frekans) göre değişen, alfa, delta, gama, teta ve beta denilen farklı tipte dalgalar yayar (Şenel, 2010).

Bu araştırmada Banu Gökçül tarafından hazırlanmış BFT mp3 ses kayıtları kullanılmıştır. BFT için hazırlanmış ses kayıtlarında binoral ses, müzik ve telkin yer almaktadır. Aşağıda, ses kayıtlarında bulunan bu üç unsurla ilgili bilgiler verilmiştir.

1. Binoral Ses: Mp3 formatındaki ses kayıtlarında arka planda duyulan ses binoral sestir. Beyni istenilen dalga boyuna ulaştırmak için kullanılır. Burada amaç rahatlığın, çabuk kavrayışın, aktif öğrenmenin sağlandığı, zihnin telkine açık olduğu *alfa dalgalarını* yayacak düzeye çekmektir.
Dove (1839) benzer frekanslarda 2 ahenkli sesin beyinde 3. bir ses oluşturduğunu keşfetmiştir (Oster, 1973). Bu sese binoral ses denir. Örneğin sağ kulağa 400 Hz frekansında bir ses, sol kulağa 408 Hz frekansında bir ses dinletilirse beyin bunu 3. bir ses ve 8 Hz'lik bir ses olarak algılar. Bu ses alfa dalga boyuna denk gelir. Ulaşılmak istenen dalga boyunda binoral ses oluşturarak beyin aktivitesini alfa dalga boyuna getirmek mümkündür (Joyce *&* Siever, 2000; Wahbeh, Calabrese *&* Zwickey, 2007; Huang *&* Charyton, 2008; 35; 36).
2. Müzik: Ses dosyalarındaki müziğin amacı hem dinleme kolaylığı sağlamak hem de müziğin insan beynindeki rahatlatıcı etkisinden faydalanmaktır. BFT için oluşturulan kayıtlarda müziğin kullanılmasının nedenlerinden biri de pek çok eğitim araştırmasında müziğin öğretime katkı sağladığı konusunda hem fikir olmasıdır (İşcan, 2011).
3. Telkin: Türk Dil Kurumu bu kelimeyi 'bir duygunun, bir düşüncenin aşılanması' olarak tanımlamaktadır. Ses dosyalarındaki anlamı; dinleyicinin bilinçaltına gönderilen olumlu mesajlar olarak ifade edilebilir. Örneğin; 'Fen bilgisi dersini çalışmayı seviyorum', 'Fen bilgisi çalışırken keyif alıyorum', 'Bu dersi başarabilirim' gibi pek çok olumlu mesaj içeren cümleler sarf edilmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma iki aşamalı bir çalışmadır. Birinci aşamada; Beyin Frekans Teknolojisinin öğrencilerin biyoloji dersine yönelik duyuşsal tutumlarını ölçmesini sağlayacak olan bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu yönü ile çalışma betimsel-tarama modeli kapsamında yer almaktadır. Araştırmada Rensis Likert (1932) tarafında geliştirilen Likert tipi ölçek hazırlanmıştır. Ölçek ifadeleri bilişsel, duyuşsal ya da davranışsal bileşenleri ölçecek biçimde hazırlanabilir. Ancak bu çalışmada, ölçek maddelerinin bilinçaltında oluştukları düşünülen önyargıları yansıtır nitelikte olması sağlanarak ölçek ifadelerinin duyuşsal alana yönelik bileşeni üzerine yoğunlaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci boyutu ise; üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak geliştirilen ölçeğin kullanılması ile Beyin Frekans Teknolojisinin öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarında meydana getirdiği değişikliğin saptanmasıdır. Araştırmanın bu boyutu için *öntest- sontest kontrol gruplu model* kullanılmıştır. Araştırma bu boyutu ile *deneysel desen modeli* kapsamında yer almaktadır.

Deneme modelli çalışmalarda deneklerin seçimi, araştırmanın en önemli kısmını oluşturur. Bu çalışmada, BFT uygulamasının geniş gruplar üzerinde yapılması durumunda, uygulama aşamasında denetleme güçlüğü yaşanabileceğinden dolayı deney grubunu oluşturan birey sayısı sınırlı tutulmuştur. Kontrol ve deney gruplarının oluşturulmasında, deneysel çalışmada kullanılacak mp3 çalar ihtiyacı ve BFT uygulamasının yakın iletişim gerektirmesi göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda biri

kontrol grubunu diğeri deney grubunu oluşturacak bireyler belirlenmiş ve evreni temsil etmek üzere rastgele örneklem seçimi yapılmıştır. Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda mp3 çaları olan ve araştırmacı ile iletişim kolaylığı bulunan gruptan rastgele atama ile deney grubu oluşturulmuştur. Kalan diğer gruptan ise rastgele atama ile kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Öntestler		Deneysel İşlem	Sontestler
Deney Grubu	Biyoloji Tutum Ölçeği		21 gün boyunca uygulanan BFT (Bağımsız değişken)	Biyoloji Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	Biyoloji Tutum Ölçeği		-	Biyoloji Tutum Ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırma evrenini, Ankara ilinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarının 9. sınıflarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarının 9, 10, 11, ve 12. sınıflarında öğrenim gören, rasgele seçilen, 630 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 'Beyin Frekans Teknolojinin 9. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması için geliştirilen tutum ölçeği' ile elde edilmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen verilere istatistik paket programı (SPSS Statistics 16.0) kullanılarak açımlayıcı faktör analizi, ilişkili ölçümler için t testi ve bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Uygulanan 220 tutum ölçeğinin 25 tanesinin gelişigüzel doldurulduğu tespit edilerek uygulayıcı tarafından değerlendirilmeye alınmamıştır. Kalan 195 tutum ölçeğinin 170 tanesi ise SPSS programı tarafından değerlendirilmeye alınmıştır. Nihai ölçek Çankaya ilçesinde bulunan 170 öğrenciye uygulanmış olup SPSS veri analiz programı 170 verinin ancak 140'ını kayda değer veriler olarak değerlendirmiştir. Bu araştırma iki boyutta yürütüldüğü için veri analizleri ölçek geliştirme ve BFT'nin biyoloji tutumlarına etkisinin araştırılması şeklinde iki kısımdan oluşmaktadır.

Ölçek Geliştirmeye Yönelik Veri Analizi

BFT'nin biyoloji dersine yönelik tutumları ölçebilmesi adına geliştirilmek istenen ölçek için madde seçimi; korelasyona dayalı madde analizi, iç tutarlılık ölçütüne (t-testi) dayalı madde analizi ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Ölçek güvenilirliğini test etmek amacıyla maddelerin madde-toplam test puanı korelâsyonu ve Cronbach-alpha güvenilirlik kat sayısı değeri hesaplanarak incelenmiştir.

BFT'nin Biyoloji Dersine İlişkin Tutuma Etkisine Yönelik Veri Analizi

Oluşturulan deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkı analiz etmek için ilişkili ölçümler için t-testi kullanılmış olup deney ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiki açıdan manasını ölçmek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Geliştirilen Ölçeğe İlişkin Bulgular

Beyin Frekans Teknolojisinin Biyoloji dersine yönelik tutumlara etkisini ölçmek için 45 maddelik bir deneme ölçeği geliştirilmiş olup 195 öğrenciye uygulanarak faktör analiz çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen analizler sonucunda 36 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. 36 maddelik nihai ölçek 170

öğrenciye uygulanmış ve yeniden faktör analizleri tekrarlanmıştır. Verilere göre geçerlik ölçütü olarak KMO değeri 0, 932 olan, güvenirlik ölçütü ise 0,965 olan bir ölçek elde edilmiştir.

Tablo 2: Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Test Sonuçları(36 maddelik)

Küresel Barlett's testi	Ki-kare Değeri	3744.8
	Serbestlik Derecesi	680
	Önem Düzeyi (p)	0.000
K.M.O.		0.932

Tablo 2'deki Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakıldığında, (0,932>0,70) 0,70'in üzerinde olduğu görülmektedir. KMO değerinin 0,50'nin üstünde çıkmış olması (KMO=0,932, p<0,001) faktör analizi açısından örneklem kümesinin uygun olduğunu göstermiştir. Bartlett's testi değeri ise 3744,8 olup, p<0,001 düzeyinde anlamlı olması ölçme aracının faktör yapılarına ayrıştırılabileceğini göstermiştir. Tablo 2'de yer alan KMO ve Barlett küresellik testlerine göre nihai test sonucu elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda bulunan yedi faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Faktörlerin Varyans Açıklama Yüzdeleri (36 maddelik)

Faktörler	**Özdeğerler**	**Varyans Açıklama Yüzdesi (Toplam)**	**Varyans Açıklama Yüzdesi (Birikimli)**
F1 (1. Faktör)	16,642	46,228	46,228
F2 (2. Faktör)	2,220	6,166	52,395
F3 (3. Faktör)	1,740	4,834	57,229
F4 (4. Faktör)	1,404	3,901	61,130
F5 (5. Faktör)	1,159	3,219	64,349
F6 (6. Faktör)	1,065	2,959	67,308

Elde edilen sonuçlara göre özdeğeri 1 ve üzerinde 7 faktör gözlenmiştir. Yedi faktörün tümü, toplam varyansın % 70,111'ini açıklamaktadır. Kabul edilebilir miktar olan % 41'in (Kline, 1994, s.37) üstünde olan bu varyans değerinin, ölçeğin yedi faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak verdiği kabul edilebilir. Nihai ölçeğin güvenirliği, Cronbach-alpha değeri hesaplanarak elde edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerine (N=170) uygulanan 36 maddelik nihai ölçeğin açımlayıcı faktör analizine göre 7 grupta ele alınabildiği, ilk boyutun varyansın %46,22'sini açıkladığı ve bunun kabul edilebilir miktar olan % 41'in (Kline, 1994, s.37) üstünde olmasınından ötürü, ölçek tek boyutlu olarak yorumlanabilir. Ancak varyansı açıklama yüzdesinin arttırılması açısından, ölçekte kalması uygun olan maddeler için varimax tekniği kullanılmış olup faktör yükü 0,47'nin üzerinde olan maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda yedi faktörlü olarak kabul edilen ölçeğin, her bir alt faktörü için güvenirliği ortaya koymak amacıyla iç tutarlılık katsayısı (Cronbach-alpha) hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinden elde edilen Cronbach-alpha katsayısı ise 0,965'dir. Bu yapısıyla ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir (Tablo 4).

Tablo 4: Faktörlerin Madde Sayısı ve İç Tutarlık Katsayıları

Faktörler	**Madde Sayısı**	**İç Tutarlılık Katsayısı**
F1	13	0,945
F2	5	0,877
F3	5	0,823
F4	4	0,799
F5	3	0,765
F6	4	0,830
F7	2	0,704
Ölçek Toplamı	**36**	**0,965**

Nihai ölçekte, deneme ölçeğinden elde edilen Cronbach-alpha katsayısı 0,942'den 0,965'e yükseltilmiş olup nihai ölçekte yer alan maddelerin bütün olarak ölçmek istediği özelliği mükemmel olarak ölçtüğü söylenebilir (George ve Maller, 2003).

BFT'nin Biyoloji Dersine Yönelik Tutuma Etkisinin Araştırılmasına Dayalı Bulgular

BFT'nin biyoloji dersine yönelik tutuma etkisini ölçecek olan tutum ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,965 olarak belirlenmiştir. Tutum ölçeği, 2013-2014 öğretim yılında Yenimahalle ilçesinde yer alan bir Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 60 ortaöğretim öğrencisinin oluşturduğu deney grubu ile 40 ortaöğretim öğrencisinin oluşturduğu kontrol grubuna uygulanmıştır. Deney grubuna, 21 gün boyunca uygulanan BFT yönteminin etkililiği, ön test ve son test olarak uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen puanların ilişkili ölçümler için t-testi ile analiz edilmesi ile ortaya konulmuştur. Deney grubu olarak 60 kişi belirlenmiş olmasına rağmen uygulama sıkıntısı yaşayan öğrenciler değerlendirmeye alınmayıp, 30 kişi dâhil edilmiştir. BFT uygulamasını yarıda kesen ya da uygun şartlarda dinlemediği, yeterince önem vermediği belirlenen bireyler araştırmacı tarafından analize tabi tutulmamıştır. Biyoloji dersine yönelik tutumların değişip değişmemesine yönelik olarak deney ve kontrol grubu arasındaki farkın anlamlılığı ise bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir.

BFT Etkinliğinin Uygulandığı Deney Grubunun Ön-test Puanları ile Kontrol Grubunun Ön-test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Çalışmalar

$H_0$1: BFT etkinliğinin uygulandığı deney grubunun ön test puanları ile hiçbir etkinliğin uygulanmadığı kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.' şeklinde ifade edilen hipotez 0,001 anlamlılık düzeyinde, bağımlı gruplar için t-testi ile SPSS 16 paket programı kullanılarak test edilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön-test Puanlarına Göre Elde Edilen Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar için t-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	sd	t	p
Deney grubu ön-test puanları	Deney grubu	30	109,26	16,77217	58	1,370	0,176
Kontrol grubu ön-test puanları	Kontrol grubu	30	115,46	18,23928			

*p<0,001

Tablo 5'e göre; bulunan p değeri, 0,001 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için hipotez ($H_0$1) kabul edilir (t=1,370; p<0,001). Deney grubunun BFT uygulaması yapılmadan önce uygulanan tutum ölçeği puanlarının ortalaması (X=109,26) ile kontrol grubuna uygulanan ön test puanlarının ortalaması (X=115,46) arasındaki fark, 0,001 anlamlılık düzeyinde önemsizdir. Bu durumda deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarının denk olduğu söylenebilir.

Kontrol Grubunun Ön-test Puanları ile Son-test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular

'$H_0$2: Kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.' şeklinde ifade edilen hipotez 0,001 anlamlılık düzeyinde, ilişkili ölçümler için t-testi ile SPSS 16 paket programı kullanılarak test edilmiştir.

Tablo 6: Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön-test ve Son-test Puanlarına Göre Elde Edilen Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve İlişkili Ölçümler için t-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\overline{X}$	S.S.	sd	t	p
Kontrol grubu ön-test puanları	Kontrol grubu	30	115,46	18,29328	29	1,797	0,083
Kontrol grubu son-test puanları	Kontrol grubu	30	125,53	24,44661			

*p<0,001

Tablo 6'ya göre; bulunan p değeri, 0,001 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için hipotez ($H_0$2) kabul edilir (t=1,797; p<0,001). Kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması (X=115,46) ile son test puanlarının ortalaması (X=125,53) arasındaki fark, 0,001 anlamlılık düzeyinde önemsizdir. Bu durumda kontrol grubuna hiçbir uygulama yapılmadığından öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarını değiştirecek herhangi bir etkenle karşılaşmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olmayışı öğrencilerin biyoloji tutumlarına etki eden bir uygulama yapılmamış olmasından kaynaklıdır şeklinde yorumlanabilir.

Deney Grubunun Ön-test ve Son-test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular

'**$H_0$3:** Deney grubunun, BFT uygulanmadan önce aldıkları test puanları ile uygulama yapıldıktan sonra aldıkları test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur' hipotezinin test edilmesi için ilişkili ölçümler için t-testi yapılmıştır.

Tablo 7: Deney Grubunun Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön-test ve Son-test Puanlarına Göre Elde Edilen Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımlı Gruplar için t-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\overline{X}$	S.S.	sd	t	p
Deney grubu ön-test puanları	Deney grubu	30	109,26	16,77217	29	8,917	,000
Deney grubu son-test puanları	Deney grubu	30	149,00	17,79771			

*p<,001

Tablo 7'ye göre; bulunan p değeri, 0,001 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu için hipotez ($H_0$3) reddedilir (t=8,917; p<0,001). Deney grubunun BFT uygulaması yapılmadan önce uygulanan tutum ölçeği puanlarının ortalaması (X=109,26) ile uygulama yapıldıktan sonra son test olarak uygulanan tutum ölçeği puanlarının ortalaması (X=149,00) arasındaki fark, 0,001 anlamlılık düzeyinde önemlidir. Bu durum BFT uygulaması, grubun tutum ölçeğinden aldıkları puanlarda artışa neden olmuştur şeklinde yorumlanabilir.

Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Son-test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular

'**$H_0$4:** Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında fark yoktur' hipotezinin test edilmesi için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Ölçeğinden Aldıkları Son-test Puanlarına Göre Elde Edilen Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımlı Gruplar için t-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	$\overline{X}$	S.S.	sd	t	p
Deney grubu son-test puanları	Deney grubu	30	149,00	17,79771	58	4,251	0,000
Kontrol grubu son-test puanları	Kontrol grubu	30	125,53	24,44661			

*p<,001

Tablo 8'e göre; bulunan p değeri, 0,001 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu için hipotez ($H_0$4) reddedilir (t=4,251; p<0,001). Buna göre kontrol grubunun son testten aldıkları puanların ortalaması 125,53 iken; deney grubunun son testten aldıkları puanların ortalaması 149, 00'dir. Tablo 36'daki test sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları arasındaki ilişki p<0,001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durumda deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldığı puanların kontrol grubundaki öğrencilerden aldıkları tutum puanlarından yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç deney grubuna yapılan uygulamanın (BFT etkinliğinin) öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutum puanlarının artmasına yol açtığı şeklinde yorumlanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde ölçek geliştirilmesinden elde edilen analizler ve BFT'nin etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik analizler neticesinde ulaşılan sonuçlara yönelik tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

Toplam Puan Korelasyonu ile Alt ve Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi

Deneme uygulamasına tabi tutulan toplam 45 madde seçimi için; madde-toplam puan korelasyon değerlerine ve alt-üst grup ortalamaları farklarına göre test edilmiştir. Madde-toplam puan korelasyonlarına bakılarak düşük değere sahip maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Buna göre madde-toplam korelasyon değeri düşük olan 12. madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin deneme uygulaması sonucu, 45 maddelik ölçeğin 44 maddeye düşürülmesi kararına varılmıştır.

Ölçeğin Geçerliliği

Öğrenci görüşleri ve literatür taraması yapılara hazırlanmış 45 maddelik taslak ölçekten 195 öğrenciye yapılan uygulama sonucu elde edilen verilere faktör analizi yapılmış ve 36 maddelik nihai ölçek oluşturulmuştur. 36 maddelik ölçeğin 170 öğrenciye uygulanmasından elde edilen verilere yeniden faktör analiz yapılmış ve analiz sonuçlarına göre özdeğeri 1 ve üzerinde 7 faktör gözlenmiştir. Yedi faktörün tümü, toplam varyansın % 70.111'ini açıklamaktadır. Kabul edilebilir miktar olan % 41'in (Kline, 1994, s.37) oldukça üstünde olan bu varyans değerinin, ölçeğin yedi faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak verdiği kabul edilebilir. Ölçek taslağında toplam 36 maddenin yedi faktöre dağılımını görmek ve maddelerden hangilerinin ölçekte kalacak nitelikte olduğunu belirlemek amacıyla temel bileşenler ve varimax tekniği ile döndürme işlemi yapılmıştır. Ölçüt olarak 0.30 ile 0.60 arasındaki faktör yükleri "orta", 0.60'ın üstündeki faktör yükleri "yüksek" olarak benimsendiğinden (Kline, 1994, s.6) ölçekteki faktör yükleri büyük ölçüde yüksektir. Bu durum, 36 maddenin de ölçekte yer alabilecek nitelikte olduğuna karar verilmesine yol açmıştır. Açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğin yedi faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler altında yer alan maddeler incelenmiş ve 'BFT için Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği' oluşturulmuştur.

Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin **Cronbach-alpha iç tutarlılık güvenirlik** yöntemi kullanılmıştır.

Ölçek kapsamında yer alan maddelerin tamamının bir bütün olarak ölçeğin bütünü ile ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine ilişkin bilgi veren Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için 0,942'dir. Taslak ölçekten elde edilen güvenirlik katsayısı nihai ölçek uygulamasında 0,965'e

yükseltilmiştir. Bu katsayı ölçeğin bütünü için mükemmel düzeyde olup ölçeğin iç tutarlılık güvenirliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Biyoloji Tutum Ölçeği ile BFT'nin Etkisinin Araştırılmasına Yönelik

BFT etkisinin araştırılması için dört hipotez oluşturulmuştur. $H_0$1; 'BFT etkinliğinin uygulandığı deney grubunun ön test puanları ile hiçbir etkinliğin uygulanmadığı kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur' şeklinde belirlenmiş olup bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubunun test puanları ile deney grubu test puanlarının arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum belirlenen grupların tutum puanları açısından denk olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması deneysel çalışmada etkisi araştırılan uygulamanın ölçümlere yansıttığı sonuçların, uygulamanın etkisine bağlı olduğu konusunda yorum yapmayı kolaylaştırmıştır.

BFT etkililiğinin araştırılmasına yönelik olarak kurulan ikinci hipotez, $H_0$2; 'Kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur' şeklinde belirlenmiş olup ilişkili ölçümler için t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı yönündedir. Bu durum kontrol grubuna biyoloji tutumlarına yönelik herhangi bir uygulama yapılmadığından kaynaklanmış olup geçen sürenin kontrol grubundaki öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarında değişime neden olan bir başka unsurun da olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

BFT etkisinin araştırılması için kurulan üçüncü hipotez, $H_0$3; 'BFT etkinliğinin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur' şeklinde belirlenmiş ve ilişkili ölçümler için **t-testi** ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerle elde edilen p değerine göre; deney grubuna BFT uygulaması yapılmadan önce uygulanan tutum ölçeği puan ortalaması ile uygulama yapıldıktan sonra son test olarak uygulanan tutum ölçeği puan ortalaması arasındaki fark, 0,001 anlamlılık düzeyinde önemlidir. Bu durumda BFT uygulaması, deney grubunun tutum ölçeğinden aldıkları puanlarda artışa neden olmuştur şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada BFT uygulaması olarak anılan ve 21 gün boyunca dinletilen mp3 dosyaları öğrencilerin zihinlerinde önceden var olan biyoloji dersine yönelik olumsuz yargıların çoğunu değiştirmiş ve yapılan son test sonucu öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde değişime neden olmuştur.

BFT etkililiğinin araştırılmasına yönelik olarak kurulan dördüncü hipotez; $H_0$4, 'BFT etkinliği uygulanmış deney grubu ile hiçbir etkinliğin uygulanmadığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur' şeklinde belirlenmiş olup hipotez bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Buna göre kontrol grubunun son testten aldıkları puan ortalamasının; deney grubunun son testten aldıkları puan ortalamasından istatistiki olarak da yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuç deney grubuna yapılan uygulamanın öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutum puanlarının artmasına yol açtığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu durumda BFT uygulaması öğrencilerin biyolojiye yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesini sağlayabilir.

Bu araştırmada elde edilen çalışma sonuçları ile Önsü'nün (2005) düzenli olarak yapılan müzikli fiziksel egzersizlerin sürekli kaygıya ve beynin biyoelektriksel işleyişine etkisini konu alan araştırmasını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. BFT yöntemine göre hazırlanmış mp3 ses dosyaları için hazırlanan parçalarda müzik etkisi, bilinçaltı olumlama cümleleri ve beyni alfa çalışma düzeyine getirecek binoral ses dalgaları ile güçlendirilmiş olup müziğin kaygıyı azaltıcı etkisini destekleyici olduğu düşünülebilir.

Yıldız'ın (2006) da yaptığı çalışmada, normal insanların öğrenme ve hafıza becerileri ile alfa dalgaları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmış olup alfa dalgasının artmasının ya da azalmasının zekâ üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Zekâ kavramın boyutları düşünüldüğünde çalışmanın hangi zekâ alanına etkisinin olduğunun araştırılması, bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştıracaktır. Bu araştırma BFT etkisinin ve dolayısıyla alfa frekanslarının insan zihnini telkine en açık hale getirdiği, buna bağlı olarak öğrenmeye ve sinirsel

bağlantıları çoğaltmaya imkân sağladığı, bilinçaltında konumlanan başarısızlık duyguları gibi olumsuz tutumları değiştirdiği düşünülürse duyuşsal zekâ alanı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. BFT etkisinin zekâ alanlarına yönelik yapılacak olan çalışmalar, etkinin geniş olup olmadığını da ortaya koyacaktır.

Beyin dalgalarının öğrenmeye etkisi ve bilinçaltını oluşturmaya yönelik yapılan çalışmalar çocukluktan itibaren beyin gelişiminde etkili olan beyin dalgalarının varlığını ve çevresel etkilerle değişimini ele almıştır (Frost, 1998; Perry, Hogan ve Marlin, 2000). Türkiye'de beyin dalgalarının ve bilinçaltı tekniklerin biyoloji eğitimindeki etkisi ile ilgili çalışmaların olmayışı henüz bu tür tekniklerin öğrenme güçlüklerini ortadan kaldırılması için ne derece etkili ve uygulanabilir olduğu belirlenmemiş olmakla birlikte bu araştırma BFT gibi bilinçaltı yöntemleri arasında sayılabilecek bir teknolojinin, öğrencilerin olumsuz tutumlarını değiştirmede etkisini ortaya koymuştur. Russel ve Carter'ın (1990) öğrenme bozukluklarının beyin frekans dalgaları ile giderilmesine yönelik çalışmalarının arttırılması ve kültürel değerlerimize uygun eğitim anlayışının bilinç düzeyine yönelik yöntemler ile desteklenmesinin yanında bilinçaltı yöntemlerinin de işe koşulması gerekmektedir.

Biyoloji dersine yönelik değişkenler dikkate alındığında (öğrenme ortamı, öğrenme konusu, öğretim yöntemleri ve öğretme eylemini gerçekleştiren eğitici, öğrencinin biyoloji dersine yönelik duyuşsal yaklaşımı) öğrencilerde biyoloji dersine yönelik tutumların değişmesi yönünde geliştirilmeyi bekleyen pek çok boyut olduğunu gözler önüne koymaktadır. Eğitimin kalitesinin arttırılması için yapılan çok sayıda çalışma bu boyutlar üzerinedir. Bu araştırma, öğrencilerin zihinlerinde geçmişten gelerek oluşturulmuş olumsuz yargıların değiştirilmesinde, öğretimin pek çok boyutunun geliştirilmesinin yanı sıra beyin programlama tekniklerinin de olumlu tutum geliştirmeye destek sağlayacağına ışık tutmuştur. Uygulama sonucu öğrencilerle yapılan sözlü paylaşımlarda sadece biyoloji değil fen derslerinin diğer alanlarında da ders başarılarına etki eden olumlu değişiklikler olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin öğrenmelerine engel teşkil eden bariyerler gibi eğitim hayatlarında büyük yer tutan bir sorunu kendi kendilerine çözme fırsatı sunan beyin programlama yöntemlerinin, geliştirilen ve örneklem sayısı arttırılan çalışmalarla etkisi araştırılmaya devam edilmelidir.

BFT'nin değerlendirilmesi için yapılan bu araştırma ile ailelerin öğrenme zorluklarına bilinç düzeyinde buldukları çözümlere bilinçaltı düzeyinde de çözümler getirebilmesi sağlanabilir. Böylece kendine güvenen ve başarısızlık duygusunu zihinlerine yerleştirmemiş beyinlerin geliştirilmesi yönünde bu tür tekniklerin kullanılması gibi etkin adımlar atılabilir. Eğitimde 'kendini gerçekleştiren kehanet' kavramı konusunda farkındalık yaratılarak davranışların zihinde oluşan resimlerle vuku bulduğu gerçeğinde yola çıkarak, öğrencilerin bilinçaltı yöntemler ile zihinlerindeki resimlerin değiştirilmesi sağlanabilir. Öğrenme ortamlarının zenginleşmesinde öğretmenlere yardımcı olan öğretim yöntemleri ve stratejilerine destek olabilecek bilinçaltına etki eden yöntemlerin yaygınlaştırılması sağlanabilir. Böylece öğretim yöntem ve tekniklerine destek olacak bilinçaltı tekniklerinin uygulanabilirliği arttırılabilir.

Öneriler

BFT'ye yönelik olarak daha çok duyuşsal tutum ifadelerini içeren ölçekler geliştirilebilir ve elde edilen ölçek BFT'nin fen alanlarındaki diğer dersler için de geliştirilerek kullanılabilir böylece bilinçaltı süreçlerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek materyallere kaynak oluşturabilir. BFT'yi ölçmek adına laboratuvar uygulamalarına yönelik olarak daha çok duyuşsal tutum ifadelerini içeren tutum ölçekleri geliştirilebilir. BFT uygulamasının değerlendirilmesi adına oluşturulmuş deney grupları genişletilerek uygulama sonuçlarının güvenirliği arttırılabilir. BFT'nin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koyacak tekrar sayısı ve dinleme koşullarındaki değişkenlerle etkililiğinin boyutu araştırılabilir. BFT uygulamasında belirtilen süre (21 gün tekrar süreci) yapılan ölçümlerle uygunluğu denetlenebilir. BFT yöntemi ile diğer zihin programlama yöntemlerinin etkisi karşılaştırılmalı olarak araştırılabilir. BFT yönteminin araştırılması sırasında karşılaşılan bir güçlük olarak öğrencilerin uygulamayı özenle, eksiksiz yapmaları konusunda neler yapılabileceği araştırılabilir. BFT'nin öğretmenler üzerindeki etkisi araştırılabilir. BFT'nin, biyoloji dersine yönelik tutumlara etkisi dışında diğer derslere ve öğrencilerin korkularına ilişkin etkisi araştırılabilir. BFT'nin öğrencilerin YGS ve LYS'ye yönelik duygularına etkisi araştırılabilir. Öğretimin kalitesinin arttırılması adına öğrenme ortamının düzenlenmesine, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkisinin arttırılmasına yönelik araştırmaların yanı sıra bilinç ve bilinçaltı süreçlere yönelik yöntemleri karşılaştırılmalı olarak araştırılabilir. Okullarda öğrencilerin zihinlerini

dinlendirme yöntemi olarak kullanılabilir ve okul içi BFT odaları oluşturulabilir. Öğretmenlere bu tür yöntemleri uygulamalarını kolaylaştıracak eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

Berger, H. (1929). *Über das Elektroenkephalogramm des Menschen*. Arch Psychiatr Nervenkr.

Caton, R. (1875). *The Electric Currents of Brain. Brithis Medical Journey,* 2(278). 20 Mayıs 2014 tarihinde http://www.evolve360.co.uk/Data/10/Dr_CATON.pdf sayfasından erişilmiştir.

Çakal, S. S. (1994). *İlkokullarda Fen Eğitimi Teknolojisi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ertürk, S. (1991). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.

Haas, L F (2003). "Hans Berger (1873-1941), Richard Caton (1842-1926) and electroencephalography". *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry,*74 (1): 9.

Huang, L. T. *&* Charyton, C.(2008). A Comprehensive review of the psychological effects of brainwave entrainment. Alternative Therapies in Health and Medicine, 14(5), 38.

Joyce, M. & Siever, D**.** (2000). Audio-Visual Entrainment (AVE) program as a treatment for behavior disorders in a School Setting. *Journal of Neurotherapy.* 4, 9-25.

Kline, P. (1994). *An Easy Guide for Faktor Analysis.* London: Routledge.

Koob, A. (2011). *Düşüncenin kökeni: Beynimiz nasıl çalışır?*(1. baskı).İstanbul: Alfa Basım Yayın.

Likert, R. (1967). "The Method of Constructing an Attitude Scale" *readings in attitude theory and measurement.* (Ed: Martin Fishbein). New York: John Wiley& Sons, Inc. 90 – 95.

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I), excellence and equity in education. Aralık 2016 DOI:10.1787/9789264266490-en.

Oster, G. (1973). Auditory beats in the brain. *Scientific American,* 229,94.

Seven, M.A. ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,12(2).

Şenel, F. (2010). Beyin Dalgaları. *Bilim ve Teknik Dergisi,* Temmuz.

Wahbeh, H., Calabrese, C. & Zwickey, H.,(2007a). Binaural beat technology in humans: a pilot study to assess psychologic and physiologic effects. *Journal of Altern Complement Medicine*, 13, 25-32.

Wahbeh, H., Calabrese, C., Zwickey, H. & Zajdel, D. (2007b). Binaural beat technology in humans: a pilot study to assess neuropsychologic, physiologic, and electroencephalographic effects. *Journal of Altern Complement Medicine*, 13, 199-206.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

ORTAOKULLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Gülşah Ateş
Akdeniz Üniversitesi
gulsahkaslica@hotmail.com

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

Özet
Bu araştırmanın amacı, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Antalya İli, Kepez İlçesi, İkinci Eğitim Bölgesindeki Ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunları tespit etmektir. Çalışma nitel bir araştırma olup çalışmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Antalya ili, Kepez ilçesi, ikinci Eğitim Bölgesindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 14 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, verilerin NVIVO 10.0 nitel veri analiz programı kullanılarak açıklanması ve yorumlanması yoluna gidilmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokullarda yabancı dil öğretiminde karşılaşılan genel sorunlar içinde en çok göze çarpanlar; ders kitaplarının yetersizliği, okullardaki donanım sorunu ve müfredatın İngilizce öğrencilerinin seviyelerine uygun olmadığı şeklindedir. Ayrıca, İngilizce ders saatinin yetersiz olması, sınava dayalı bir dil öğretim sisteminin olması, sınıfların kalabalık olması ve öğrenci ve velilerin İngilizce dersine karşı tutumları da öğretim sürecini güçleştiren etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretmenleri, yabancı dil öğretimi, genel sorunlar.

THE PROBLEMS OF ENGLISH TEACHERS WHO TEACH AT JUNIOR SECONDARY SCHOOLS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Abstract
The purpose of this research is to identify the encountered problems of English teachers who teach at Secondary Schools of the second educational region of Kepez District in Antalya in 2014-2015 educational year. This research is qualitative study with a multiple holistic case study design. The population of this study consists of 14 junior secondary School English teachers who teach in the second Educational Region of Kepez District in Antalya in 2014-2015 educational year. As data collection device semi-structured interview form was used. In the analyzing of data achieved by the interviews the NVIVO.10 Qualitative Data Analyzing Programme was used and by this way the data was explained and interpreted.At the end of the research the most outstanding problems of teaching English at Secondary schools are the inadequacy of English books, equipment problems at schools and the curriculum which is not suitable for the students' level. Further, the insufficient lesson hours, exam based evaluations in foreign language teaching, crowded classes and the students' and parent's attitudes towards English lesson emerge as the factors of making difficult to teaching.

Keywords: English teachers, foreign language teaching, general problems.

GİRİŞ

İnternet ve bilişim alanındaki gelişmelerle bir elektronik köye dönüşen, ekonomik ve mali bakımlardan da küreselleşen dünyada, bilişim devrimine ayak uydurabilmek için çok iyi düzeyde yabancı dil ve özellikle İngilizce bilmek kaçınılmaz bir durum olmuştur (Köksal, 2000).

Gelişmekte olan toplumların küreselleşen dünyaya ayak uydurabilmeleri ancak uluslararası bilgi edinme, haberleşme, siyaset ve kültür dili haline gelen İngilizceyi en doğru şekilde öğrenip kullanmaları ile mümkündür. Ülkemizde de ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim kurumlarında yabancı dil olarak İngilizce öğretimine önem verilmekte ve başarıya ulaşmak için farklı programlar denenmektedir. Ancak Türkiye'de yabancı dil öğretimi için harcanan zaman, emek ve maliyete bakıldığında istenilen sonuçların elde edildiği pek söylenemez (Yaşar, 1990).

Ülkemizde İngilizce ve yabancı dil eğitiminde yaşanılan sorunları, başarısızlık nedenlerini dil öğretiminde kullanılan stratejileri, dil öğretiminde yapılan yanlışlıkları ele alan araştırmalar ve çalışmalar özellikle 2000 yılından bu yana yoğun bir şekilde yapılmıştır (Aküzel 2006; Akyel 2003, Aslan 2008; Aydemir, 2007; Bilginer, 2010; Büyükduman, 2005; Büyükyavuz ve Aydoslu, 2005; Işık, 2008, Koydemir, 2001; Köksal, 2000; Solak, 2013; Soner, 2007; Topaloğlu, 2012).

Başarılı bir yabancı dil eğitiminin yapılamasının altında öğretmenlerin yaşadığı sorunlar yatmaktadır. Bu amaçla "Ortaokullarda İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?" sorusuna yanıt aramak amacıyla nitel bir araştırma yapılmıştır.

Ortaokullarda çalışan öğretmenlerimizden yukarıda belirtilen temel problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:
Katılımcıların (öğretmenlerin);
1. Ortaokullarda karşılaşılan genel sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Teog sınavının öğretimsel sürece etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ders kitaplarının öğretimsel sorunlardaki yerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İngilizcenin 2.sınıfta başlamasının dil öğretimine etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretim sorunları içinde öğrenci faktörüne ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğrenci velilerinin öğretimsel sorunlardaki yerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Yabancı dil öğretiminde öğretmenin yerine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğretmenlerin derslerde kullandıkları 4 Temel Beceri ye ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Dyned sisteminin ingilizce öğrenmedeki yerine ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Yabancı dil öğretimine dair ürettikleri metaforlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yapılmıştır. Durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2000; Yin, 1984).

Araştırmanın katılımcılarını Antalya İli Kepez İlçesi ikinci eğitim bölgesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise amaçlı örneklem yöntemleri içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tekniği (Palys, 2008) ile her okuldan bir tane gönüllülük esasına göre belirlenmiş toplamda 14 İngilizce öğretmenidir.

Veri Toplama Tekniği ve Analizi

Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşmelerdir. Uzman kişilerle beraber hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere kısa bir ön bilgi verildikten sonra, kişisel bilgilere yer verilmiştir. Sorular görüşmenin akışına göre çeşitlenmiş, kişinin yanıtlarını açması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Çalışmada içerik analizi yapılarak, sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmuştur. Doğrudan anlatımlara yer verilerek, ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular araştırma hedefleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Çalışmanın iç güvenirliğini sağlamak için oluşturulan temaların kodlayıcılar arası güvenirliğine "kappa" analizi yöntemi ile bakılmıştır. Temaların kappa değeri 0,78 olarak bulunmuştur (Landis & Koach, 1977). Nitel araştırma paket programı NVIVO 10.0 kullanılarak (Kelle, 1995) açıklanması ve yorumlanması yoluna gidilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

1. Ortaokullarda Karşılaşılan Genel Sorunlar

Ortaokullarda karşılaşılan genel sorunlara bakıldığında %50'lik bir oranla ilk sırayı ders kitaplarının yetersiz olması almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Kitaplardan hiç memnun değiliz. İçerikleri güzel olmuyor, yetersiz oluyor. Kitaplar çok sorunlu."(B1,1)

"Artı kitaplar, tabiki müfredata göre yazılan kitaplar. Ben hep şunu düşünüyorum. İngilizce eğitimini, öğreneceğimiz kaynakların mutlaka İngilizce dilinin anadili olan kişilerin yazması gerektiğine inanıyorum. Hala aynı şekilde ve bu kitaplarla da hiçbir şekilde İngilizce öğrenilebileceğini zannetmiyorum. Biz sadece ne bileyim Teog sınavına hazırlıyoruz, belli kalıpları öğretiyoruz o kadar. Daha da ileriye gideceğini bu kitaplarla mümkün görmüyorum."(E1,1)

"Karşılaşılan sorunlar yabancı dil öğretiminde, kitapların seviyesinin bizim kültürümüze çok da uygun olmaması. Ondan sonra yapı olarak yani içindeki konuların öğrencilerin seviyesine göre ağır olması.."(J1,1)

Daha sonra %42 ile okulların donanım açısından yetersiz olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir

"Materyallerimiz yetersiz. İngilizce sınıfımız olmuyor. İngilizce sınıfının olması gerekiyor her okulda. Bazı donanımlarımızın sabit olması gerekiyor. Duvarlarda wallchart'larımızın olması gerekiyor. Bunları sağlayamıyoruz İngilizce sınıfımız olmadığı için. Gerekli donanıma sahip değiliz."(B1,2)

Bilgisayar destekli yapılamadığı için her sınıfta, öğrencilere daha böyle zor geliyor. Sürekli yazı üzerinde yapmak onlara zor geliyor. Gerekli materyal, bilgisayar desteği olduğu zaman her şey çok daha rahat oluyor.(C1,2)

Katılımcılar üçüncü olarak %35,71 oranında müfredatın öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Şimdi ortaokullarda yabancı dilde genellikle karşılaştığımız problemler müfredatla çocukların seviyesiyle alakalı problemler. Müfredat çocuğun seviyesine uygun olmayabiliyor, bölgesel farklılıklar olabiliyor. Özellikle mesela merkez okulda uygulanan müfredat bir köy okulunda uygulanmaya çalışıldığında sıkıntı yaşayabiliyoruz." (A1,3)

"Ünite sayısı çok fazla özellikle 8'lerde.Yetiştirmekte zorlanıyorum tabi ünite sayısı fazla olduğu için."(M1,3)

Genel sorunlarda ders saatinin yetersiz olması %28.57 oranındadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Öncelikle ders saati örneğin altıncı sınıflarda üçe düşürüldü. Üç çok yetersiz. altıncı sınıflar için üç saat çok yetersiz. Temelden mesela geliyor şuan ama ikişer saatte bence yetmeyecek. Başlıca sorun bu. Ders saatlerinin yetersiz olması."(B1,4)

"Öncelikle ders saatlerinin, İngilizce ders saatlerinin yetersizliği. İngilizce öğretimi için dört saat kesinlikle yetersiz olduğunu düşünüyorum."(H1,4)

Daha sonra %21.43 ile Sınava dayalı bir öğretim sisteminin olması Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı önyargılı olmaları, İngilizcenin öneminin öğrenciler tarafından yeterince algılanamaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Dediğim gibi amacımız sınava odaklı olduğu için, hani İngilizce nasıl öğrenilir değil sınavda nasıl başarılır şeklinde gitmek zorunda kalıyoruz. Bu sadece öğretmenden de kaynaklanmıyor. Genel olarak Milli Eğitimin ya da velilerin, öğrencilerin genel isteği sınavda başarılı olmak. O yüzden İngilizce öğretiminin çok da başarılı olduğunu düşünmüyorum. " (K1,5)

"Genel anlamda İngilizcenin öneminin öğrenciler için tam anlaşılamaması. Hem öğrenci bazında hem de veliler bazında İngilizcenin özellikle iyi bir meslek edinmede temel bir nitelik olduğu nedense veliler ve öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmıyor. Ve okulda örneğin ilkokul ikinci sınıfta başlayan İngilizce öğrenimi ta lise, üniversite sona kadar devam ediyor ve bu bedava. Ama öğrenciler bunu öğrenmiyor. Daha sonra üniversiteyi bitirdikten sonra gidip ekstra bir kursla bu açığı tamamlamaya çalışıyorlar. "(F1,7)

"Öncelikle öğrencilerin tutumu. 'Yabancı dili biz napıcaz? Ne işimize yarayacak? Hani nerde turist görücem? Nerde işime yaricak?'şeklinde tepkiler alıyoruz."(K1,7)

Katılımcılar %14,29 oranında velilerin yabancı dil dersine karşı tutumları ve öğrencilerin yeterince tekrar yapmamaları sorunlarına değinmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Aynı zamanda çocukların bir de ailesel, aile profillerinden kaynaklanan, yaşadıkları çevreden kaynaklanan sorunlar var. Çünkü ailenin İngilizceye bakış açısı ya da İngilizceyi öğrenmelerine karşı tutumları da çocukları olumlu ya da olumsuz etkiliyor." (H1,8)

"Başlıca sorunumuz çocukların tekrar etmemesi. Yani tekrar etme gibi bir alışkanlıkları söz konusu değil çocukların. Öğrendikleri şeyleri çok çabuk unutuyorlar."(L1,9)

Katılımcıların İngilizce öğretiminde karşılaştıkları genel problemlerde son sırayı % 7,14 oranıyla sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerde motivasyon eksikliğinin olması almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Şimdi, öncelikli olarak çocukların çalışmaması, bu büyük problem. Motivasyon, motivasyon eksikliği. Zor motive ediyoruz çocukları. Özellikle sekizinci sınıfa geldiği zaman zaten ya dilden kopmuş oluyor çocuk ya derslerden kopmuş oluyor. Tekrar onları Teog'la bir motive sağlıyoruz belki ama dil öğretiminde Teog olmamalı motivasyon kaynağı benim görüşüm. Yani dil öğretimi sadece sınav korkusuyla yapılabilecek bir iş değil. Çocuklara biz sadece sınav korkusuyla bişeyler öğretmeye çalışıyoruz, dil öğretmeye çalışıyoruz. Bence bu böyle olmamalı. En büyük sorun bu. Motivasyon eksikliği çocuklardaki. Sıkıntı yaşıyoruz yani bununla ilgili."(I1,11)

2. Teog Sınavının Öğretimsel Sürece Etkileri

Teog sınavının öğretimsel sürece etkilerine ait öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Teog 'ta çocukların kapasitesinin üstünde sorular soruluyor. Ya çok fazla gramer soruluyor ya çok fazla paragraf soruluyor ve ya birebir anlam soruluyor. Çocukların seviyesi bir türlü yakalanamadı."(A2,1)

"Bu sorular aslında güzel. Ama şöyle bir şey var. Öğrencilerimizin daha çok düşünmeye dayalı çalışmalar yapabilmesi lazım. Hani düşünmeleri gerekiyor, yorumlamaları gerekiyor. Bunun için de alt yapının iyi olması lazım. Kitaplarımızın istediğimiz gibi olması, ondan sonra ders araç gereçlerimizin istediğimiz gibi olması, ders saatimizin biraz daha fazla olması. Çünkü yapılamayacak sorular değil ama tabi ki çalışılması, belli bir birikimin olmasını gerektiren sorular." (J2,1)

"Sorulan sorular bence gayet güzel. Hani gündelik hayat konuşmaları, herhangi bir durum karşısında nasıl bir tepki verilir, nasıl bir cümle kurulur vs. bunlar güzel. Yalnız burada ben sorunu şu şekilde görüyorum. Bize verilen, Milli Eğitim tarafından verilen müfredat ya da kitaplar o yöne meyilli değil ya da bizim faydamıza değil."(K2,1)

Katılımcılardan %35.71 oranında Teog sınav kaygısının öğrenci motivasyonunu etkilediği söylenmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Geçen yıl ilk defa ikinci sınıflara girdim. İkinci sınıflar ilk başta bir tereddüt ettiler. Yabancı bir dil öğretmeninin sınıfa girip yabancı bir şey söylemesi, onların gözlerini şöyle açıp açıp beni izlemelerine sebep oldu. Sonra sevdiler. Keyifli geldi. Çok mutlu oldular. Hatta koridorda alkışladılar bile.3.sınıfta daha iyi. Dört de artık biraz daha yoğunlaşmaya başladı.Beşte de güzel. Ama yavaş yavaş Teog'a doğru gittikçe çocuklar biraz yabancı dilden soğumaya başladılar. Aslında yabancı dilin kesinlikle bir sınavla öğretilmemesi lazım. Bunu zevk için yapmalı. Bir resim gibi olmalı, bir müzik gibi olmalı bence bu. Ben böyle düşünüyorum. O yüzden öğrenemiyorlar belki de."(A2,2)

"Teog sınavındaki daha önceki Sbs sorularına oranla, kıyasladığımda görsel içerikli soruların daha az olduğunu düşünüyorum. Bu da çocuklarda sınava karşı çok büyük bir kaygı oluşturuyor. Sınav direkt diyalog ve bilgi sorularına yönelik. Yani çocuklar direk sınavı gördüklerinde İngilizceyi böyle korkunç bir öcü olarak görüyorlar."(H2,2)

"Bu sene geçen yıla göre sanki daha kolaydı sorular. Ama diyalog soruları çok fazla çıkıyor, kelime çok fazla. Sürekli böyle bir stres altındayız ve böyle bir maraton var. Konu yetiştirme maratonu."(M2,2)

Katılımcılar son olarak %21,43'le yabancı dilin sınavla değerlendirilmesinin sonuçları ve Teog sınavının içeriğinin öğrenci seviyesinin üstünde olması konularına değinmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yani, şimdi sınav belki yapılmak zorunda evet. İngilizce de olması bir yönden güzel, bir yönden değil. Çünkü sınavda İngilizce olduğu zaman sınav odaklı kalmak zorunda kalıyoruz. Bu sefer teste yönelik, gramer sorularına yönelik çocukları çalıştırmak zorunda kalıyoruz. Böyle olunca da speaking, writing gibi beceriler maalesef geri kalıyor. Sınav odaklı çalıştırmak zorunda kalıyoruz çocukları. Bu da tabi biraz dezavantaj sağlıyor bizim için."(B2,3)

"Konu yetiştirme maratonu. Kelimeler hani ben fotokopi şeklinde dağıtıyorum yetiştirmek için. Tabi zorlanıyor öğrenciler kelimeleri ezberlemekte, çalışmakta. Ama kelime de sordukları için ezberlemek zorundalar. "(M2,3)

"Bu sorular aslında güzel. Ama şöyle bir şey var. Öğrencilerimizin daha çok düşünmeye dayalı çalışmalar yapabilmesi lazım. Hani düşünmeleri gerekiyor, yorumlamaları gerekiyor. Bunun için de alt yapının iyi olması lazım. Kitaplarımızın istediğimiz gibi olması, ondan sonra ders araç gereçlerimizin istediğimiz gibi olması, ders saatimizin biraz daha fazla olması. Çünkü yapılamayacak sorular değil ama tabiki çalışılması, belli bir birikimin olmasını gerektiren sorular." (J2,4)

3.Ders Kitaplarının Öğretimsel Sorunlardaki Yeri

Katılımcıların ders kitaplarına ait görüşleri incelendiğinde en büyük oranlar % 35,71 ile ders kitaplarının ilgi çekici olmaması, ders kitaplarındaki konuların yoğunluğu ve ders kitapları içindeki egzersizlerin yetersiz olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

" Hayır, kesinlikle ilgi çekici değil. Sınıfta öğrencilerin dikkatini çekmek için çok zorlanıyoruz. Aktiviteler çocukların dikkatini çekmiyor."(B3,1)

"Çok fazla kelime yoğunluğu var."(G3,2)

"Çok fazla yoğunluk var. Çocuk en basit bir şeyi öğrenmesi gerekirken yoğunluk altında eziliyor ve kafasını toparlayıp amacına bile ulaşamıyor. Bir şey öğrendiklerini de düşünmüyorum."(K3,2)

Egzersizler yetersiz.(B3,3)

Daha sonra, ders kitaplarının İngilizce öğretimine uygun olmaması %28,57 oranla ikinci sırayı almaktadır Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bizim zaten ülkemizde yaşadığımız en büyük sorun, pratik sorunu. Konuşamama sorunu. Kitaptaki hiçbir şeyde bence konuşmaya yardımcı olacak kaynaklar değil. Yani maalesef ki."(G3,4)

"Ders kitapları kesinlikle ve kesinlikle şu ana kadar milli eğitimden dağıtılan İngilizce kitaplarının hiçbirisi İngilizce öğretimine uygun kitaplar değil."(H3,4)

Katılımcılar % 21,43 oranında ders kitaplarının öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Çünkü dediğim gibi öğrencilerin seviyesine göre ağır. Onların seviyesinden daha üst, dilbilgisi anlamında, cümleler oluyor."(J3,5)

"Seviyesinin çok üzerinde çünkü aktivite ki konuyla alakalı bile değil. Ordan burdan bilmediği kelimeler, toparlanmış aktiviteler."(L3,5)

Katılımcılar % 14,29'la kitaptaki konuların günlük hayatla ilişkilendirilemediğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Daha çok günlük hayattan ziyade hani çok da günlük hayatta kullanamayacağı konular geçiyor parçada mesela. Ne bileyim daha çocukların günlük hayatta kullanabileceği bir dil olabilir."(G3,6)

"…ve kültürümüze de uygun olmayan yerler oluyor. Örneğin, işte partiler veya işte daha yabancı kültüre ait bazı ritüeller.. Bunları çok yabancı karşılıyor çocuklar. Oysaki ders kitaplarımızda bi hani Aşık Veysel'den, Nasreddin Hoca'dan böyle bizim kültürümüzü yansıtan şeylerden olsa ders kitaplarımızda çok daha faydalı olur, ilgilerini çeker."(J3,6)

Son olarak % 7,14 ile konular arasında bir bütünlük olmaması, kitaptaki etkinlikleri uygulamak için yeterli ders saatinin olmaması, kitaplardaki dinleme etkinlikleri için okulların yeterli donanıma sahip olmamaları ve ders kitaplarının özel yayın evlerinden temin edilmesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Ders kitapları bazen benim bile çok kafamı karıştırıyor. Birçok bölümlerini atlıyorum. Etkinliklerini hiç güzel bulmuyorum. Konu sıralanışını hiç güzel bulmuyorum. Konular arasındaki geçişleri ben bile

anlamıyorum. Özellikle Yedinci sınıflarda simple past'tan bir anda future tense. Konular uçuşuyor. Bir bütünlük yok."(N3,7)
"Özellikle dinleme metinlerinin eksikliği. Bazen dinleme metni oluyor ama bize CD gönderilmiyor veya CD geliyor okulumuzda dinletmek için bir cihazımız yok. Materyalimiz yok eksiklik hissedebiliyoruz tabiki."(A3,9)

4. İngilizcenin 2.sınıfta başlamasının dil öğretimine etkileri

Katılımcılar %64,29 oranında dil öğreniminin ikinci sınıfta başlamasına dair pozitif bakış açıları sergilemektedirler. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Valla iyi olacağını düşünüyorum. Çünkü İngilizce öğretiminde olması gereken sıralama işte listening, speaking, reading, writing şeklinde olması lazım. İkilerde başlarsa bu şekilde gelişebilir daha iyi olur diye düşünüyorum."(E4,1)
"Olumlu buluyorum. Güzel bir gelişme."(F4,1)
"Ben olumlu düşünüyorum. Küçük yaşta dil öğreniminin daha etkili olacağına inanıyorum."(M4,1)
Daha sonra %42,86 ile katılımcıların dil öğrenimine ikinci sınıfta başlamanın alt yapı kazanmada etkili olduğundan bahsetmektedirler. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Zaten şimdinin hani 6larla 7lerle karşılaştırması sorunun çok iyi bir alt yapısının olmaması, ya da erken başlayanların bir tık önde olup, hiç alt yapısı olmayanların hep geride kalması, bunu eşitlemek zorunda kalmamız. Onun için ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi olacağını düşünüyorum."(C4,2)
"Belli bir alt yapı kazanmış olarak ortaokula gelirler. Ben olumlu görüyorum yani." (M4,2)
"Öğrencilerin motivasyonları çok güzel gözüküyor. Ve tabi bir alt yapının olması bence çok olumlu. Hazır gelmeleri çok güzel. Bizim işimizi kolaylaştıracak." (N4,2)
Katılımcılar %28,57 ile dil öğretiminin daha erken yaşlara çekilmesi gerekliliğine değinmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Evet, ben kesinlikle bunu yararlı buluyorum ve hatta ikinci sınıf değil bunun ana sınıfından başlaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bizim de çocuklarımız var ve ben çocuğuma çok küçük yaşlarda dil edinimini kazandırdım. Bu anasınıfında başladı hatta daha öncesinde. Tabi ki onların yaş seviyesinde ve onlara uygun şekilde öğretilmesi gerekiyor. Ben çok uygun buluyorum hatta anasınıfı seviyesine de çekilebilir diye düşünüyorum."(A4,3)
"Kesinlikle tavsiye ediyorum yani.1'den bile başlayabilir yani. Sıkıntı yok. Verilebilir ne olacak. Anasınıfı, bir." (I4,3)

Katılımcılar %14,29 oranında ikinci sınıfta İngilizce derslerinin eğlenceli etkinliklerle dili sevdirmeye yönelik olmasının öneminden bahsettiler. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
".....temelde hani kelimelerle, şarkılarla eğlence şeklinde sadece sevdirmeye yönelik bir uygulama olduğu için ki, ben bunu kızıma da iki buçuk yaşında kızım var ona bile ben kendim yapıyorum, ben olumlu olarak düşünüyorum."(D4,4)
"İkinci sınıfa giden bir çocuk daha Türkçeyi bile yavaş yavaş toparlamaya başlamışken ikinci sınıf öğrencisinin yaptığı bütün etkinliklerin çok eğlenceli olması lazım. Yani çocuğa 'otur, sus' demenizi gerektirecek bir şey olmaması gerektiriyor."(L4,4)
Son olarak katılımcılar %7,14 oranında ikinci sınıfın dil öğrenimi için erken olduğundan, ikinci sınıflarda yabancı dil ders saatinin yetersiz olduğundan,2.sınıfta yazma çalışması yaptırmanın zararlarından ve sınıflardaki materyal ve donanım eksikliğinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.
"Çok güzel bir uygulama fakat iki ders saatinin yetersiz olacağını düşünüyorum."(B4,6)
"Hani kelime öğreniyorlarsa ya da İngilizceye bakış açıları güzel oluyorsa güzel. Ama bazı öğretmenlerin okuma yazmayı yeni öğrenmiş ya d ana dilini yeni öğrenmiş çocuklara İngilizce yazdırdığını maalesef duydum. Çocuk kendi anadilinde yazmayı henüz tam sökememişken tamamen farklı bir dilde yazmaya zorlanması bence ters tepki yapar."(K4,7)

5. Öğretim Sorunları İçinde Öğrenci Faktörü

Öğretim sorunları içinde öğrenci faktörünün ne oranda etkili olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar genel olarak %28,57 oranında öğrencilerin İngilizceye karşı önyargılı olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Öğrencilerin bakış açıları çoğunlukla çok da olumlu değil. Çok da iyi bakmıyorlar çünkü gözlerinde büyütüyorlar. Öğrenmekte zorluk çekiyorlar. Öğrenmekte zorluk çektikleri için bu da onları olumsuz etkiliyor."(J5,1)

"Genel olarak bir önyargı var ne yazık ki. Yani zor geliyor onlara. İngilizce dersi deyince 'yapabilecek miyiz acaba?' diye bir bakış açısı var."(M5,1)

"Dediğim gibi 'ne gereği var? ya da gerekliliğini sadece sınava yönelik olarak görüyorlar. Gündelik hayatta benim ne işime yarayacak öğretmenim? Ben ne zaman kullanacağım? 'O yüzden öğrenmeye yönelik değil daha çok sınava yönelik."(K5,2)

Katılımcılar % 21,43 oranında Öğrencilerin İngilizce öğrenmenin öneminin farkında olmamalarından bahsetmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bazı öğrencilerimiz çok ilgili, istekli oluyor. Bazılarıyla da şu soruyla karşılaşabiliyoruz. Neden biz İngilizce öğreniyoruz? Yabancılar da İngilizce öğreniyor mu?"(B5,3)

"Öğrenmeye çalışan tabi ki bir grup öğrencimiz var ama öğrenmek istemeyen de inatla reddediyor. Öğrenmeyi reddediyor. İngilizceyi gereksiz buluyor. 'Ben gelecek yaşamımda İngilizceyle alakalı bir şey de çalışmayacağım ki bana neden gerekli? Ben bunu neden öğrenmek zorundayım?' gibi sorularla karşılaşıyoruz."(L5,3)

Daha sonra katılımcılar %14,29 oranında Öğrencilerin dil öğrenimine ilgi duymadıklarından ve yapılan aktivitelerin ilgiyi arttırması gerekliliğinden bahsettiler. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Günlük hayatta çok işlerine yaramadıkları için, normalde hepsinin bilgisayarda olmalarına karşın, bilgisayarla haşır neşir olmalarına rağmen yüzde olarak baktığımız zaman ilgi duyanlar çok az.İlgi duyanlar da zaten film izliyorlar ,müzik dinliyorlar ama ilgi çok az. Çünkü günlük hayatta kullanmadıkları için."(E5,4)

"Yeni kelimeler öğrenmeye merakı olanlar var. Resimlerle desteklediğiniz zaman ilgi daha da artıyor. Oyunlar, şarkılar hani bir şekilde götürmeye çalışıyoruz."(L5,5)

Katılımcılar son olarak %7,14 ile Dil öğreniminin çaba ve sabır gerektirmesi, Okullardaki donanım sorunun etkisi, Öğretmenlerin öğrenci motivasyonuna etkisi ve Velilerin öğrenciler üzerindeki etkilerinden bahsettiler. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"İngilizce dersine karşı İngilizceyi zor bir ders olarak görüyorlar aynen matematik gibi. Aslında haklılar da çünkü dil öğrenme zor bir süreç. Sabır isteyen bir süreç. Disiplinli çalışma gerektiren bir süreç. Ve İngilizce dilbilgisi yapısıyla Türkçe dilbilgisi yapısı biraz farklı olduğundan öğrenci duyduğu cümlede Türkçe öğe dizilişine göre bir çeviri arıyor mantıken ama bu çevire de istediği sonucu elde edemeyince bocalıyor. O da uzun bir çalışma gerektiriyor. Öğrenci de çabayı ve sabrı gösteremediği için İngilizce ona zor geliyor."(F5,6)

"Benim şuandaki öğrencilerimin bakış açılarının pek olumlu olduğunu düşünmüyorum. Şu anda bizim okulda da bazı fiziksel şartlardan dolayı çok yetersiziz. Tahtalarımızdan tutun, projeksiyon, eğitim donanımlarımız çok yetersiz. Burası ilkokul olduğu için. Tahtalarımıza yazarken bile çok büyük sorunlar yaşıyoruz. Sınıflarımızda projeksiyon yok. Sadece kendi bilgisayarımla dinleme etkinliklerini yaptırabiliyorum."(H5,7)

"Eğer evde yeteri kadar bu konuda ilgi varsa yabancı dile ya da yönlendirme varsa çocuklar da illaki onun etkileri oluyor. Ama hiçbir şekilde yönlendirme yoksa, hiçbir şeyden haberleri yoksa çocukların çok çok zorlanıyoruz tanıtmada dersi."(C5,8)

6. Öğrenci Velilerinin Öğretimsel Sorunlardaki Yeri

Öğrenci velilerin öğretimsel sorunlarına ilişkin katılımcı görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımlarına göre %28,57 oranla velilerin öğrencileri dil öğrenmeye yönlendirmelerinin ilk sırayı aldığı görülmüştür. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yani ailelerin o konuda yönlendirmesi ya da o dersi ciddiye alması ile çocuklar daha başarılı oluyor. En basitinden hani onlara işte, oyunlar alıyorlar ya da ders cdleri falan alıyorlar. O şekilde yönlendiriyorlar."(C6,1)

"Bence etkiliyor çünkü onların da yönlendirmesiyle, çünkü dil olayı küçük yaşta hani çocuğu ne kadar yönlendirirsek o kadar çocuk da hani 'evet ben bunu yapabiliyorum' algısı oluşur. Ve tabi ailenin yönlendirmesinin de etkili olduğunu düşünüyorum kesinlikle."(D6,1)

Tabloya göre ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyleri ile velilerin İngilizcenin gerekliliğinin farkında olup olmaları %21,43 oranında öğretimsel sorunlar içinde yerini almıştır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Etkiliyordur; çünkü şöyle bir şey var. Veliler geldiği zaman direk diyorlar ki 'biz çocuğumuza yardımcı olamıyoruz çünkü biz zaten kendimiz İngilizce bilmiyoruz.' Aynı cümleyi evde de sarf ettiğini düşünürseniz bu velinin, öğrenci olumsuz yönde muhakkak etkileniyordur. hani 'annem babam bile bilmiyor. Onlar bana yardım edemiyorlar. Ben bu İngilizceyi nasıl öğrenicem.'gibi bir karamsarlığa düşebiliyorlar."(L6,2)

"Kesinlikle etkiliyor. Turizmde çalışan aileler var mesela, turizmde çalışan aileler İngilizce bilmenin öneminin farkında oldukları için onlar çocuklarını olumlu yönde etkiliyor. Ama çok hani evde kapalı, cahil, hiç bir şekilde dünyayla iletişimi olmayan aileler var. Onlar için değil İngilizce hani okula gelip gitme bile çocuk için sadece günü geçirme."(N6,2)

"Bazı veliler de ama bilinçli. İngilizcenin de gerekli olduğunun farkında. O zaman öğrenci de zaten daha dikkatli davranıyor. Daha çok çalışıyor dersine."(B6,3)

İngilizce dersinin diğer dersler kadar önemsenmemesi, velilerin ilgisizliği ve velilerin İngilizceyi sadece not alınacak bir ders olarak görmelerinin %14,29 oranla öğretimsel sorunları etkileyen veli faktörünün içinde yer almaktadır.

"Tabiki etkiliyor. Bazı veliler mesela matematiği, Türkçeyi, feni daha önde tutuyor .Öyle olunca tabi çocukta etkileniyor. Matematiği, feni daha ön plana alıyor. İngilizceyi arka sıralara itebiliyor."(B6,4)

"Yani ben bu yıl sadece sekizlere giriyorum. Çoğu ailenin tek derdi şu üç yanlış yapmış, bir yanlış yapmış tek derdi o. Başka bir dertleri yok şu aşamada."(E6,6)

"Sadece sınavda yüksek not alsın. Ya da düşük not aldığı zaman kalkıp bi panikle geliyorlar. Onun haricinde İngilizce öğrenmiş öğrenmemiş velilerin pek de umurunda değil."(K6,6)

7. Yabancı dil öğretiminde öğretmenin yeri

% 92,86 oranla Öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda yeterlilik durumlarının süreci en çok etkileyen faktör olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"İngilizce öğretim yöntemleri konusunda şöyle, üniversitede gördüğümüz bilgilerin üzerine, zümrelerimle işbirliği yaparak veya fikir danışarak kendimiz bir şeyler eklemeye çalışıyoruz. Ama profesyonel anlamda çok büyük destek almadık açıkçası. Hani bizi yetiştirmek adına, belki bir ileri basamağa taşımak adına bir şeyler yapılabilirdi."(A7,1)

"Hiç bir zaman yeterli değilimdir bence çünkü dil sürekli değişen bir şeydir. Herkes için geçerlidir bu. Ne zaman yeterli olduğunuzu düşünürseniz zaten o zaman işiniz bitmiştir. Sürekli yenilenmeniz gerekiyor."(F7,1)

"Yeterli olduğumu tam anlamıyla düşünmüyorum. Daha çok yeterlilikten ziyade kullanamamaktan şikayetçiyim. Hem zaman kısıtlaması, hem müfredattan dolayı. Bu şekilde pek de yeterli olduğumu düşünmüyorum. Kendi elimde olmayan sebepler de buna dahil."(K7,1)

"Yani teoride evet ama pratikte hayır. Pratikte yeterli olmayışının sebebi de hani çok fazla benimle ilgili değil. Teknik donanımlar, işte ne bileyim okuldaki insanların ya da diğer öğretmenlerin sınıfların hani senin kullandığın tekniğe karşı tepkili olabiliyorlar. Mesela bazen çok gürültü yapabiliyorsun. Ya da dışarda yapmak istediğinde işte idareden çekiniyorsun. 'Acaba napıyor bu kadın kendini beden eğitimi öğretmeni mi sanıyor, napıyor?'gibi. Ama teoride metotlar konusunda bilgim var. Ama pratikte bazen ben de hazır gelmiyorum derse o yüzden uygulayamıyorum."(N7,1)

Sonra %85,71 oranla öğretmenlerin derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkisi yer almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Grup çalışması yaptırıyorum. Mümkün olduğunca okulumuzdaki imkanlar el verirse laptoptan çocuklara izleyebileceği tarzda çizgi filmler, diğer materyallerle destekliyorum. Yani çocuk duysun da, yabancı ülke de birinin konuşmasını da görsün şeklinde."(A7,2)

"En önemlisi resim. Yani resim üzerinden anlatma, flash cardlar, videolar, çizgi filmler.. Görsel materyalleri çok fazla kullanma onların aktif hale gelmesi, işte şarkılarla, oyunlarla.. Bunlarla çok başarılı olunuyor."(C7,2)

"Çok fazla çeşit kullanamıyorum. İşte, yani soru sorma, cevap verme, ondan sonra çeviri.. Yani çok fazla bir teknik kullamıyorum çünkü yetiştirmek zorunda olduğum çok büyük bir müfredat var. Konular

ağır. Ben çoğu derslerimde işte öğrenciye' özne nedir? yüklem nedir?' le başladığım için o yüzden çok da fazla teknik çeşidine giremiyorum."(J7,2)
"Oyunlar, şarkı, flash cardlar, posterler, görsel materyaller, gereksinim duyarsak ekstra testler, ünite kazanım testleri, anlaşılmayan konu varsa onun tekrarları.."(L7,2)
Katılımcılar daha sonra %78,57 oranında öğrencileri derse motive etmede öğretmenin yerinin öneminden bahsetmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Yöntem olarak ben genel olarak konuşmak. Öğrencilerimle konuşurken işte, herhangi bir konuyu araştırdığınızda dünya hakkında bir şeyi merak ettiğinizde İngilizce ilk olarak ihtiyaç duyacağınız dil. Araştırma için çok faydalı olur. Farklı insanlarla tanıştıkça dünya görüşünüz, dünyaya bakış açınız değişir, genişler? şeklinde daha çok hayata yönelik örnekler veriyorum. Hayatınızın bir yerinde mutlaka işinize yarayacak. En azından hiç olmasa bile iş bulma açısından İngilizce size bir artı olacak şeklinde konuşmaya çalışıyorum."(K7,3)
"Ben, kültürü sevdirmeye çalışıyorum. İngilizce kültürünü sevdirmeye çalışıyorum. Onun için de benim için en can alıcı nokta oyunlar. İşte onları oyunlardan vurmaya çalışıyorum. Oyun oynarken bilgisayardaki çoğu kelimelerin neden İngilizce olduğundan ya da teknolojik ürünlerin, etraftaki bir çok kelimenin niye İngilizce olduğundan. Onları çok merak ediyorlar. Onları öğrenmeye başladıkça da İngilizceye olan ilgileri artıyor. Daha çok ben onlara hobilerinden, zevklerinden yakalamaya çalışıyorum."(N7,3)

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime bakış açıları ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimlerin % 57,14 oranında sürece etki ettiğinden bahsedilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Hizmet içi eğitim kursu olarak İngilizceye dair bir şey almak istemem çünkü döndürüp dolaştırıp aynı şeyi veriyorlar. Bir tutturmuşlar pratik İngilizce öğrenme yolları, yöntem ve teknikler kursları. Artık aynı şey, aynı şey. Değişik bir şeyler olursa bizim de ilgimizi çekecek hem de aynı zamanda kursu aldığımızda sahiden işimize yarayacak, evet katılım sağlanabilir. Ama döndür dolaştır sürekli aynı şey, sürekli aynı şey belli bir yerden sonra kişiyi zorunlu da tutuyorlar. Gitmek zorundasın dönüyor olay. Aynı seminere üç defa gittiğimi biliyorum ben. Ne anlamı var? Aynı seminer, aynı insan, aynı ben. Sonuç sıfır."(L7,4)
"İngilizce öğretim yöntem ve teknikleri, çocuklara İngilizceyi nasıl sevdirebiliriz, hangi yöntemleri kullanarak sevdirebiliriz bunlar hakkında kesinlikle hizmet içi kursuna katılmak isterim."(H7,5)
"İhtiyaç duyuyorum kesinlikle ama daha çok pratik. Teoriye yönelik değil pratik alanlarda. Mesela hepimiz üniversite de teknikleri, yöntemleri öğreniyoruz ama pratikte biz bunları hangi konuda nasıl uygulayabiliriz? En basit bir konuda ben çocuklara sıkılmadan, en güzel anlayabilecekleri şekilde nasıl yapabilirim? Pratiğe yönelik kurs öğretim teknikleri açısından isterim."(K7,5)

Son olarak; öğrenci başarısını arttırmada öğretmenlerin kullandıkları kişisel yöntemlerin %28,57 oranında etkili olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Çocuklarımın sevmesi için neler yapıyorum? Ders içinde ve ders dışında, bahçede veya okulun dışında yolda bile gördüğümde mutlaka onlarla iletişim kurmaya çalışıyorum. Fiziksel temas. Yapabilen bir öğrencimin sırtına "aferin oğlum çok güzel yapmışsın" yapamadığı zaman da "aslında daha iyi yapabilirsin" şeklinde cümlelerle onu destekliyorum. Hiçbir zaman yapamayan öğrencimi de sınıf içinde diğer arkadaşlarının" a sen yapamadın, doğru okuyamadın" gibi eleştirilere maruz bıraktırmıyorum. "Siz de bunu yanlış duyabilirdiniz, sizin de hatalarınız olabilir, bu yabancı dil çocuklar" diye destekliyorum. Bunları yapmaya çalışıyorum."(A7,6)
"Eğer biraz gramer varsa power-pointten ders anlatımına gidiyorum. Biraz alıştırma yazıyoruz defterimize. Daha çok kitap üzerindekileri okuma, yani onlarında aktif hale gelecek aktiviteler yaptırmaya çalışıyorum. Ya da sınıf önünde diyalog felan yaptırıyorum. Bir çok farklı yöntemi kullanıyorum hani ders neyi gerektiriyorsa, konu neyi gerektiriyorsa."(C7,6)

8. Öğretmenlerin derslerde kullandıkları 4 Temel Beceri
Öğretmenlerin derslerde dört Temel beceriyi kullanmalarına ait verilere göre %92,86 oranla ilk sırayı okuma (reading) becerisi almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Özellikle bu sene reading çok ağırlıklı gidiyorum. Reading üzerinde hani kelime, soru cevap, ya da eşleştirme soruları daha yaygın ya da daha çok çeşitli örnek bulabiliyorum."(C8,1)

"Açıkçası gerçekçi olmak gerekirse ne ile ölçülürseniz ona göre hazırlık yaparsınız. Şimdi öğrencilerimiz Teog başarısıyla ölçülüyor. Dolayısıyla öğretmenin başarısı da Teog'a bağlı. Teog'ta ne ölçülüyorsa biz de ona göre bir çalışma sistemi yürütüyoruz. Teog'ta da okuduğunu anlama becerisi ölçülüyor dolayısıyla biz de öğrencilerin okuduğu her şeyi anlayacak düzeye gelmelerini istiyoruz. Dolayısıyla okumaya odaklanıyoruz. Bu da bizim yani bizden kaynaklanan bir sıkıntı değil ölçü sistemiyle ilgili bir sıkıntı, ölçme sistemiyle ilgili."(F8,1)
"Teog'tan dolayı daha fazla genellikle reading,writing yaptırabiliyorum ve test çözme."(H8,1)

Katılımcıların okumadan sonra en çok öğrettikleri becerinin %78,57 oranla konuşma olduğu görülmüştür. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Konuşmada çocuklar İngilizcede, özellikle konuşmada, bu bizim ülke olarak herhalde sıkıntımız, konuşmada sıkıntı çekiyoruz. Nedeni belki çekingenliği, belki arkadaşlarının onunla dalga geçeceği hissi olabilir diye düşünsek de aslında o değil bence. Çünkü biz İngilizceyi belki sadece okutarak öğretmeye çalışıyoruz bir şeyleri. Çocuk bunu dışarda veya uygun ortamlarda kullanamıyor, kitaplarımız da desteklemeyince tamamiyle öğrenmiş olmuyoruz."(A8,2)
"Speaking'i veremiyorum. Nasıl vereyim yani. Girelim sınıfa 42 kişi var sınıfta. Yani ne konuşturayım çocuğu. Nasıl konuşturacağım. Her birine bir cümle mi konuşturacağım. Bu mu speaking yani. Bu nu mu yapmış olacağız. Speaking çok zor. Yani yapabildiğimiz kadarını yapıyoruz."(I8,2)

Daha sonra %71,43 oranla dinleme becerisi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Listening'i hiç nerdeyse yapamıyorum. Çünkü çok kalabalık sınıflar. O yüzden yapamıyorum malesef."(D8,3)
"Listening, okulumuz yeni olduğu için ya da çoğu okulda teknik aletler olmadığı için yaptıramıyoruz. Listening konusunda ben yazılı olarak veriyorum fotokopi şeklinde. Çocuklar o yüzden hani İngilizceyi orjinal ana dili olarak konuşan insanların tam olarak nasıl telaffuz ettiğini, ne şekilde konuştuğunu, vurguları kesinlikle duyamıyor."(K8,3)
Öğretmenlerin derslerinde en az % 50 oranında yazma becerisi üzerinde durdukları tespit edilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"…Ondan sonra writing. Writing'te gelişmelerini istiyoruz."(B8,4)
"Malesef writing'e çok yer veremiyorum."(D8,4)

9. Dyned Sisteminin İngilizce Öğrenmedeki Yeri

Katılımcıların Dyned sistemi hakkında görüşlerine bakıldığında katılımcılar okulların teknik alt yapı ve donanım eksikliğinin %64,29 oranında Dyned sisteminin uygulanmasına engel olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Şimdi Dyned uygulaması şöyle, bunda iki üç sene önce biz Dyned uygulamasını oluşturduğumuzda, bayağı meşakkatliydi. Tek tek mail açtık, şifre verdik vs. Çalışmalar o dönemde tabi ki okulumuzdaki teknik sıkıntılardan, biliyorsunuz hep yarım bir şekilde devam etti. Bu sene Dyned'te öğretmenin yapacağı mail işlemlerini kolaylaştırmışlar; ama sistem biraz daha karmaşık hale gelmiş. Bunun yanı sıra, bu ayrı bir problem, okulumuzdaki teknik altyapı hazır değil. Örneğin benim okulumda şuan laboratuvarımda dört tane bilgisayar var. Bunların içinden bir tanesini biz toparlayarak çalıştırmaya, yani çocuklara hizmet vermek için çalıştırmaya çalıştı müdür yardımcımız. Bir tane bilgisayar var."(A9,1)
"Okulun durumu zaten belli. Bilgisayar laboratuvarımız var evet; tamam ama bizim sınıflarımız otuz kişilik. Bilgisayar labaratuarında taş çatlasın hadi en fazla on beş tane bilgisayar olsun. Otuz tane öğrenciyi ben aynı anda aşağıya indirsem, on beş tanesini çalıştırsam on beş tanesini bıraksam geriye kalan ne yapacak?"(L9,1)

Katılımcılardan %42,86'si öğretmenlerin Dyned sistemine bakış açılarının negatif olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Hayır,Dyned'i kesinlikle yararlı bulmuyorum. Hiç bir verim alamıyoruz. Bizim için zaman kaybı malesef sadece."(B9,2)

"Hiç olumlu görüşlerim ya da duygularım yok…günümüzde pek çok yabancı dile yönelik ilgi çekici, renkli, daha heyecanlı, güzel programlar varken Dyned'i ben biraz çağ dışı buluyorum. Sıkıcı ve çağdışı."(K9,2)

Daha sonra katılımcılar Öğrencilerin evlerinde gerekli donanıma sahip olmamalarının %35,71 oranında sistemin uygulanmasını sekteye uğrattığından bahsetmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Çocuklar bunu evde uygulasın diyeceksin ama evde bunu takip edebilecek bir veli potansiyelimizde yok açıkçası. İyi öğrenciler okey yapabilir ama diğer öğrencilerin, bilgisayarı olmayan çok çocuğumuz da var ,interneti olmayan çocuğumuz da var, hani olmadan bunu uygula demek de açıkçası çok da mantıklı gelmiyor bana."(G9,3)
"Çocukların da çok az kısmında evde bilgisayar ve internet bağlantıları var. Dyned'te internet bağlantısı üzerinden yürütüldüğü için maalesef şu anki uygulama için çok fazla yorum yapamayacağım(H9,3)

Dyned için ayrılmış bir ders saatinin olmaması %28,57 oranıyla sistemin öğretim sürecinde kullanımını engellemektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Dyned'i uyguluyorum. Çünkü, bize bu şekilde söylendiği için uyguluyorum. Ama gerçekten çok zorluk çekiyorum. Çünkü bizim önümüzde yetiştirmemiz gereken bir müfredat var, bir dilbilgisi var. Ve ben o zamandan alarak Dyned'i yapmaya çalışıyorum. Ama gerçekten bu bence öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkiliyor. Çünkü, kendi zamanımızdan Dyned'e veriyorum…..Zaman problemimiz var. Yetişmiyor. Yetişmemiz gereken bir sınavımız var. Yetişmiyor. O yüzden Dyned gerçekten büyük bir zorluk."(J9,4)
"Onun haricinde ders saati olarak da yetersiz. Yani normal derslerimizden ayırıp da çocukların başında ben Dyned girmelerine yardımcı olamıyorum. Tek başlarına gönderdiğim zaman sürekli sorunlar çıkıyor, dersim bölünüyor. Bu şekilde faydalı olduğunu da düşünmüyorum."(K9,4)

Katılımcılar %21,43 oranında Dyned sisteminin güzel bir dil öğretim sistemi oluşundan, Dyned sisteminin kendi içinde yaşanan aksaklıklardan, öğrencilerde Dyned çalışma isteğinin olmamasından ve Sistemin müfredatla uyumlu olmamasından bahsetmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Dyned, eğer yeterli teknik donanım olur ve bunun için bize ekstradan zaman tanınırsa sistemi beğendim ben. Dyned'le yeni tanıştım ben de. Eskiden lisede çalışıyordum, bilmiyordum. Oradaki işte dinleme, hani sesini kaydetme olaylarını çok sevdim. Bence hani dil öğrenmede etkili olacağını düşünüyorum."(N9,5)
"Ya düzgün bir şekilde sistemi oturtulmalı öyle konulmalı ya da konulmamalı. Şu anda hiçbir faydası yok. Sistem çalışmıyor. Çocuk geliyor 'açamıyorum'. Ben çocuğu yükleyemiyorum. Kendim sınava girmişim 85 almışım. Bunun bir de sınavı vardı biliyorsunuz. Üç kere girdim aynı sınava hala bize yazı geliyor ki siz sınava girmemişsiniz, geçmemişsiniz. Yani, ben artık kendim bile bu kadar uğraştıktan sonra çocuklar hiç uğraşır mı bu kadar. Uğraşmazlar. Hazır olacak çocuğa. Vereceksin, oradan dinleyecek öğrenecek. Dyned kesinlikle karşıyım bu şekilde olduğu sürece." (I9,6)

Son olarak katılımcılar %7,14 oranında Dyned'in güncelleştirme sorunu olduğuna değinmişledir.

Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"…bir de zaten Dyned'in güncelleştirme problemi var. Yani güncel bir sistem değil. Yani kendini yenileyen bir sistem değil.4.sınıfta çocuğu çalıştırmaya başlatıyorsunuz 8.sınıfa kadar aynı şeyi söylüyorsunuz. Ünite 1'e giriyor aynı soru. Ünite 2'ye gidiyor aynı soru.4.sınıfta ben çalıştım diyor, beşinci sınıfta hadi bi nebze bi şevk kalıyor.6'ya geliyor '4'ten beri aynı şeyi çalışıyorum artık ben niye çalışıyorum? 'bunu demeye başlıyor...Ama tatbiki güncellesin kendini bu arada. Nasıl ki online testlerde her seferinde karşınıza farklı bir soru çıkıyor Dyned'te de aynı şeyin olması lazım. Farklı olması lazım. Güncellemesi lazım."(L9,9)

10. Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimine Dair Metaforları
"Ben binaya benzetirim. Binanın temeli sağlam olduğu zaman ayakta durabilir. Yabancı dilde de iyi bir temelle başlayarak daha iyi öğrenciler kendilerini geliştirebilirler. Bina da mesela yavaş yavaş inşa

edilir. Tıpkı dil gibi. Dil emek isteyen bir şey. Sürekli emek vermek gerekiyor. Özveriyle çalışmak gerekiyor. Bu açıdan binaya benzetiyorum ben." (M10,1)
"Böyle işlemesi gereken ama çok eski olduğu için işlemeyen ve arkasından itmek zorunda olduğum külüstür bir arabaya benzetebilirim."(K10,2)
"Aslında şu anda 8.sınıfta öğrettiğimiz, esas aldığımız ders kitabında çok güzel bir şiir var buna yönelik. Orda diyor ki; bir dili öğrenme sürekli değişen bir resimde bulunan milyonlarca parçası olan bir puzzle'ı bir araya getirmek gibidir. Dili öğrenmeye başlama, doğru bu şekilde ama ilerleyen süreçlerde eğer yeterince sabır, kararlılık ve disiplinli çalışma olursa ilerleyen süreçlerde bu kendini hani bir sisli ortamdan çıkma gibi, yani aslında o kadar karmaşık olmadığını anlama gibi bir durum oluyor. En son aşamada da yine kitaptan verilen örnekten söyleyeyim, yokuş aşağı bisiklet sürme gibi bir duruma geliyor insan. Ama tabi ilk aşama çok sıkıntılı olduğu için öğrenciler dil öğrenmeye karşı olumsuz bir yargıya sahip."(F10,5)
"Bence yabancı dil öğretimi Türkiye'de, Türkiye şartlarında pandomim oyunculuğu gibi. Yani o tarz bişey. Karşındaki seni anlıyor mu emin olamıyorsun .Dönüt almada çok zorlanıyorsan. Dönüt aldığında sen o dönüte karşı tepkilerini değiştirmen çok zor oluyor. Ülkemizde biraz pandomim oyunculuğu gibi."(N10,7)
"Lego oyununa benzetiyorum. Legonun parçalarını nasıl tek tek tamamlıyorsunuz, bir şey ortaya çıkartıyorsunuz. Bence İngilizce öğretimi de her çocuk için bireysel farklılıklar içeriyor. Nasıl legodan farklı tasarımlar ortaya çıkarıyorsa her çocuk, İngilizce eğitiminde de hepsi aynı seviyede öğrenmek zorunda değil.Hepsi kendisine uygun bir lego ortaya çıkartabilir. Bir şekilde ortaya çıkarabilir. Ben legoya benzetiyorum."(H10,9)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulara göre İngilizce öğretmenlerinin ortaokullarda yabancı dil öğretiminde yaşadıkları genel sorunlar; ders kitaplarının yetersiz olması, okulların donanım açısından yetersiz olması, müfredatın öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, ders saatlerinin yetersiz olması, sınava dayalı bir öğretim sisteminin olması, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı önyargılı olmaları, İngilizcenin öneminin öğrenciler tarafından yeterince algılanamaması, velilerin yabancı dil dersine karşı tutumları, öğrencilerin yeterince tekrar yapmamaları, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerde motivasyon eksikliğinin olması şeklinde sıralanmıştır. Bu sonuçlar Aküzel (2006), Büyükyavuz ve Aydoslu (2005) ve Topaloğlu, (2012) yababncı dil öğretiminde yaşanılan sorunlarla ilgili yaptıkları çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Ortaokullarda uygulanan müfredat ve kullanılan ders kitaplarının içeriği yoğun bulunmuş, öğrenci seviyeleriyle uygun olmadığı görüşleri belirtilmiştir. Ders kitaplarının içindeki konuların günlük hayatla ilişkilendirilememesi sonucu öğrencilerin ilgisini çekmediği ve konular arasında anlamlı bir geçiş olmadığı için öğrenilenlerin tam olarak öğrencilerin zihinlerine yerleşmediği görülmüştür. Ayrıca kitaplardaki tüm etkinlikleri uygulayabilmek için sınıfların kalabalık olması ve ders saatinin yetersiz kalmasından kaynaklanan aksaklıklar yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmenler kitapların İngilizce öğretimine bu denli sekteye uğratmasının bir sebebinin de kitapların özel yayın evlerinin tekelinde olmasına bağlamışlardır.

Öğretimsel sorunlar içinde belki de en önemlilerinden biri okullarımızda sınava yönelik bir yabancı dil öğretim sisteminin olmasıdır. Özellikle 8.sınıf öğrencilerinin girdiği Teog sınavına hazırlık döneminde öğretmen ve öğrencilerin yalnızca sınavda başarılı olmak adına yabancı dil öğrendikleri, bu nedenle de derslerde sadece okuma, çözme gibi etkinliklerin yapıldığı, dil öğretiminde olmazsa olmaz dediğimiz dinleme ve konuşma etkinliklerine yer vermedikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak da yapılan sınavların dil öğreniminde esas olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmeye yönelik olmamasını söyleyebiliriz. Zaten öğrenciler yaşadıkları sınav stresinden ötürü sadece kelimeleri ezberlemekte; pratiğe dökme imkanı bulmadığı için de tam anlamıyla bir öğrenme gerçekleşememektedir. Öğrenciler de İngilizceyi en rahat öğrenecekleri bu kritik dönemleri bu şekilde verimsiz geçirmektedirler.

İngilizce öğretim sorunları içinde öğrenci ve veli faktörü de yadsınamayacak kadar önemlidir. Öğrenci ve velilerin çoğu yabancı bir dil öğrenmenin öneminin farkında değiller. Gündelik hayatlarında pratik yapabilme imkanlarının olmayışı hem öğrencilerin hem de velilerin yabancı dil öğrenmesini negatif yönde etkiliyor. Öğrencilerde İngilizce dersine karşı bir önyargı oluşmuş ve veliler öğrencilerin yalnızca sınav başarısına odaklanmış durumda oldukları için çocuklarını yabancı dil öğrenmeye motive etmede yetersiz kalıyorlar. Tabi bunda bu bölgede oturan velilerin sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıklarının da büyük etkisi olmaktadır. Bu durumun tersine küçük bir oran olsa da İngilizce öğrenmeye merak saran ve dinlediği yabancı şarkılarla, internette oynadığı oyunlarla ya da izlediği filmlerle bunu geliştirmek için çabalayan bir öğrenci grubu da var. Aileler de bu durumu destekleyip, öğrencileri doğru motive ederlerse bu öğrencilerin İngilizce öğrenmesi için hiçbir engel bulunmamaktadır.

Ortaokullarda yabancı dil eğitimini desteklemek adına 2007-2008 eğitim öğretim yılında ilk kez pilot uygulaması yapılan Dyned dil eğitim sistemi bir eğitim aracı olarak okullarda uygulanmaya başlandı. Amacı, öğrencilerin bilgisayar başında günlük hayata dair diyaloglarla eğlenerek yabancı dil öğrenmesini hedeflemekteydi. Öğretmenlerin bir çoğu sistemin aslında dil öğrenimi açısından güzel bir sistem olduğu konusunda hem fikirdir fakat; okullarda bilgisayar laboratuvarlarının olmaması, yeterli sayıda bilgisayar olmaması ve internet erişiminde yaşanan aksaklıklardan ötürü Dyned sisteminin çoğu okulda verimli bir şekilde uygulanamadığı belirlenmiştir. Gerekli koşullar sağlansa dahi sınıfların kalabalık olması ve Dyned için ayrılmış bir ders saatinin olmayışı durumu içinden çıkılmaz bir hale sokmaktadır. Sistem öğrencilerin evlerinde de çalışabileceği şekildedir; ancak öğrencilerin çoğunun evinde bilgisayar ve internet gibi gerekli donanımlar bulunmamaktadır.

Yabancı dil öğretiminin en önemli parçalarından biri de kuşkusuz öğretmendir. Peki bu öğretimsel sorunların içinde öğretmenin rolü nedir? Yapılan araştırma gösteriyor ki İngilizce öğretmenlerinin birçoğu kendisini İngilizce öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterli görmüyor. Özellikle konuşma alanında eksikliklerini belirten öğretmenlerin, dersler de konuşmayı sadece soru-cevap diyaloglarıyla geçirdikleri görüldü. Öğretmenlerin öncelikli kaygısı İngilizceyi öğrencilere sevdirmek ve onları derse motive etmek oluyor. Öğretmenlerin İngilizce öğreniminin gerçekleşmesi için derslerde öğrencilere dinleme, okuma, yazma ve konuşma etkinliklerinin hepsine yer vermesi gerekirken; hem sınıfların kalabalıklığı, hem müfredatın yoğunluğu hem de ders saatinin yetersiz olması gibi sebeplerle en çok okuma etkinliği yaptırdığı görülmüştür. Bu da demek oluyor ki dil öğrenmede ilk geliştirilmesi gereken becerilerden dinleme ve konuşmaya yeterince zaman ayrılmamaktadır. Sonuçta da öğrenciler yalnız sınava yönelik soru çözme odaklı çalışmakta, bir türlü İngilizce konuşamamaktadır. Öğretmenlerin çoğu okullarda ses sitemi, projeksiyon vb. donanımlar olmadığı için dinleme etkinliklerini kendi imkanlarıyla yaptırıyorlar. Ya da kendileri okuyorlar. Öğrenciler bu yüzden dinleme becerisini geliştirirken hiç anlamadıklarını ifade ediyorlar.

İngilizce öğretimin iki yıldır ilkokul ikinci sınıfta başlaması öğretmenler açısından umut verici görülmekte. Öğrencilerin bu yaşlarda oyunlar, boyama, şarkılar gibi farklı etkinliklerle dili sevmeleri sağlanmakta ve asıl amacın onların kelime hazinelerini geliştirerek sonraki yıllara da sağlam bir alt yapıyla gelecek olmalarıdır. Fakat bazı öğretmenlerin ısrarla yazma çalışmaları yapmalarının çocukları İngilizceden soğutacağı tahmin edilmektedir. Daha önce de belirttiğim gibi asıl amacın öğrencilere dili sevdirmek ve dil öğrenmeye karşı bir merak uyandırmak olmalıdır.

Öğretmenlere yabancı dil öğretimini neye benzettikleri sorulduğunda verilen yanıtların ortak yönü; dil öğrenmenin ilk başlarda zor göründüğü, emek ve çaba gerektirdiği, her bir parçanın yavaş yavaş yerini aldıkça bütüne ulaşmanın hazzının yaşanacağıdır. Bu umut vericidir. Öğretmenlerin yabancı dil öğretimini Türkiye'deki trafiğe ve pandomim oyunculuğuna benzetmesi ise; dil öğrenmenin imkanların yetersizliğinden ötürü karmaşık ve zor olduğuyla bazen de karşındakinin seni anladığından emin olmadan ya da dönüt almadan yerine getirilmesiyle ilgilidir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan genel sonuçlar ile bu sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Yabancı dil öğretiminde ilk yapılacak şey öğrencilere dili sevdirmek ve onlarda dil öğrenmeye karşı merak uyandırmak olmalıdır. Böylece motive olmuş, istekli öğrencilere dil öğretmek daha kolay ve eğlenceli olacaktır.
- Müfredatın öğrenci yaş ve gelişimine uygun, gereksiz yoğunluktan kurtarılması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin derslerde film izletme, oyun, drama, konuşma, yazma gibi farklı etkinliklere yer verebilmeleri için sınıfların kalabalık olmaması ve ders saatinin arttırılması gerekmektedir.
- Derslerde öğrencilerinin motivasyonunu arttırmak için oyun, şarkı gibi eğlenceli aktivitelere yer verilmelidir.
- Dyned dil öğretim sisteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okullarda gerekli teknik alt yapı ve donanım sorunları çözülmelidir. Sistem kendini güncellemeli, öğrenciler her sene aynı diyalog ve sorularla karşı karşıya gelmemelidir.
- Yabancı dilin sınavla değerlendirilme sistemi değişmelidir. İllaki sınavla değerlendirilecekse dil öğreniminde gerekli dört beceriyi de ayrı ayrı ölçen bir sınav sistemi olmalıdır. Böylece öğrenciler sadece test çözmekten kurtulup diğer becerilerini de geliştirmeye ihtiyaç duyacaklardır.
- Öğretmenlerin dil öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmeleri için gerekli hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin konuşma sorunu çözmek için belirli bir plan doğrultusunda yurt dışında pratik yapma imkanı sağlanmalıdır. Yapılan kısa süreli pratik İngilizce seminerlerinden yeterli verim alınamamaktadır.
- İngilizce öğretiminde dilbilgisi ve klasik, ezber yöntemi yerine öğrencilerin günlük hayatta uygulayabilecekleri şekilde iletişimsel yöntemlerin kullanılması sağlanmalıdır.
- İngilizce öğretimine daha erken yaşlarda başlanmalıdır. Okul öncesi dönemde bir çok çocuğun özel okullarda İngilizce öğrendiğine bakılırsa devlet okullarında da bu eğitime ana sınıfından başlanmalıdır. Tabi bu sadece oyun ve şarkılarla olmalıdır. Böylece aynı sınav sorularıyla değerlendirilen öğrenciler arasında bir parça da olsa fırsat eşitsizliği ortadan kalkmış olacaktır.

KAYNAKÇA

Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akyel, A. (2003). *Avrupa Birliğine Giriş Surecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları. Yabancı Bir Dil olarak İngilizce Eğitimi ve Öğretiminde Yaşanan Sorunlar, Çözümleri ve Gelişmeler*.(Editor: İrfan Erdoğan), İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları, ss: 97-102.

Aslan, N. (2008). *Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum.* Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(3), 1-9.

Aydemir, Ö.(2007*).İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Başarısızlık Yüklemeleri,* Yüksek lisans Tezi, Edirne Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilginer, S.(2010). *Avrupa Birliğine Geçiş Sürecinde İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyükduman, F.(2005).*İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,55-64.

Büyükyavuz, O. ve Aydoslu, A. (2005). *Burdur'da İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar*, 1. Burdur Sempozyumu (16-19 Kasım), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Işık, A.(2008). *Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlıklar Nereden Kaynaklanıyor?* Journal of Language and Linguistic Studies Vol.4, No.2.

Kelle, U. (1995). Computer aided qualitative data analysis. London: Sage.

Koydemir, F.(2001),*Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Tezi.

Köksal, A.(2000),*Yabancı Dil Öğretimi*, Türkiye'nin Büyük Yanılgısı, Öğretmen Dünyası, Ankara.

Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. Biometrics, 33(1), 159-174.

Palys, T. (2008). *Purposive sampling*. In L. M. Given (Ed.) The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. (Vol.2). Sage: Los Angeles, pp. 697-8.

Solak, E. (2013) *Finlandiya ve Türkiye'de İlkokul Düzeyinde Yabancı Dil Öğretimi*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 6 Sayı: 28.

Soner, O. (2007*). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü, Öneri*.C.7.S.28. Haziran 2007.397-404. Marmara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu.

Topaloğlu, Y. (2012). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Tekniklerin Kullanım Sorunsalı, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Yaşar, Ş.(1990). *Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim Uygulaması*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

ORTAOKULLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Gülşah Ateş
Akdeniz Üniversitesi
gulsahkaslica@hotmail.com

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

Özet
Bu araştırmanın amacı, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Antalya İli, Kepez İlçesi, İkinci Eğitim Bölgesindeki Ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunları tespit etmektir. Çalışma nitel bir araştırma olup çalışmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Antalya ili, Kepez ilçesi, ikinci Eğitim Bölgesindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 14 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, verilerin NVIVO 10.0 nitel veri analiz programı kullanılarak açıklanması ve yorumlanması yoluna gidilmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokullarda yabancı dil öğretiminde karşılaşılan genel sorunlar içinde en çok göze çarpanlar; ders kitaplarının yetersizliği, okullardaki donanım sorunu ve müfredatın İngilizce öğrencilerinin seviyelerine uygun olmadığı şeklindedir. Ayrıca, İngilizce ders saatinin yetersiz olması, sınava dayalı bir dil öğretim sisteminin olması, sınıfların kalabalık olması ve öğrenci ve velilerin İngilizce dersine karşı tutumları da öğretim sürecini güçleştiren etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretmenleri, yabancı dil öğretimi, genel sorunlar.

THE PROBLEMS OF ENGLISH TEACHERS WHO TEACH AT JUNIOR SECONDARY SCHOOLS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Abstract
The purpose of this research is to identify the encountered problems of English teachers who teach at Secondary Schools of the second educational region of Kepez District in Antalya in 2014-2015 educational year. This research is qualitative study with a multiple holistic case study design. The population of this study consists of 14 junior secondary School English teachers who teach in the second Educational Region of Kepez District in Antalya in 2014-2015 educational year. As data collection device semi-structured interview form was used. In the analyzing of data achieved by the interviews the NVIVO.10 Qualitative Data Analyzing Programme was used and by this way the data was explained and interpreted.At the end of the research the most outstanding problems of teaching English at Secondary schools are the inadequacy of English books, equipment problems at schools and the curriculum which is not suitable for the students' level. Further, the insufficient lesson hours, exam based evaluations in foreign language teaching, crowded classes and the students' and parent's attitudes towards English lesson emerge as the factors of making difficult to teaching.

Keywords: English teachers, Foreign language teaching, general problems.

GİRİŞ

İnternet ve bilişim dizgeleriyle kaçınılmaz bir elektronik köye dönüşen, ekonomik ve mali bakımlardan da küreselleşen dünyada, bilişim devrimine ayak uydurabilmek için çok iyi düzeyde yabancı dil bilmek şart haline gelmektedir (Köksal, 2000).

Gelişmekte olan toplumların küreselleşen dünyaya ayak uydurabilmeleri ancak uluslararası bilgi edinme, haberleşme, siyaset ve kültür dili haline gelen İngilizceyi en doğru şekilde öğrenip kullanmaları ile mümkündür. Ülkemizde de ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim kurumlarında yabancı dil olarak İngilizce öğretimine önem verilmekte ve başarıya ulaşmak için farklı programlar denenmektedir.

Yabancı dil öğretimi için harcanan zaman, emek ve maliyete bakıldığında istenilen sonuçların elde edilmediği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, Türkiye eğitim dizgesinde başarılı bir yabancı dil öğretimi gerçekleştirilememektedir(Yaşar, 1990).

Başarılı bir yabancı dil eğitiminin yapılamasının altında öğretmenlerin yaşadığı sorunlar yatmaktadır. Bu amaçla "Ortaokullarda İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?" sorusuna yanıt aramak amacıyla nitel bir araştırma yapılmıştır.

Ortaokullarda çalışan öğretmenlerimizden yukarıda belirtilen temel problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:
Katılımcıların (öğretmenlerin);

1. Ortaokullarda karşılaşılan genel sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Teog sınavının öğretimsel sürece etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ders kitaplarının öğretimsel sorunlardaki yerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İngilizcenin 2.sınıfta başlamasının dil öğretimine etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretim sorunları içinde öğrenci faktörüne ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğrenci velilerinin öğretimsel sorunlardaki yerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Yabancı dil öğretiminde öğretmenin yerine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğretmenlerin derslerde kullandıkları 4 Temel Beceri ye ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Dyned sisteminin ingilizce öğrenmedeki yerine ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Yabancı dil öğretimine dair ürettikleri metaforlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yapılmıştır. Durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını Antalya İli Kepez İlçesi ikinci eğitim bölgesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile her okuldan bir tane gönüllülük esasına göre belirlenmiş toplamda 14 İngilizce öğretmenidir.

Veri Toplama Tekniği ve Analizi

Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşmelerdir. Uzman kişilerle beraber hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere kısa bir ön bilgi verildikten sonra, kişisel bilgilere yer verilmiştir. Sorular görüşmenin akışına göre çeşitlenmiş, kişinin yanıtlarını açması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Çalışmada içerik analizi yapılarak, sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmuştur. Doğrudan anlatımlara yer verilerek, ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular araştırma hedefleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Nitel araştırma paket programı NVIVO 10.0 kullanılarak açıklanması ve yorumlanması yoluna gidilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

1. Ortaokullarda Karşılaşılan Genel Sorunlar

Ortaokullarda karşılaşılan genel sorunlara bakıldığında %50'lik bir oranla ilk sırayı ders kitaplarının yetersiz olması almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Kitaplardan hiç memnun değiliz. İçerikleri güzel olmuyor, yetersiz oluyor. Kitaplar çok sorunlu."(B1,1)

"Artı kitaplar, tabiki müfredata göre yazılan kitaplar. Ben hep şunu düşünüyorum. İngilizce eğitimini, öğreneceğimiz kaynakların mutlaka İngilizce dilinin anadili olan kişilerin yazması gerektiğine inanıyorum. Hala aynı şekilde ve bu kitaplarla da hiçbir şekilde İngilizce öğrenilebileceğini zannetmiyorum. Biz sadece ne bileyim Teog sınavına hazırlıyoruz, belli kalıpları öğretiyoruz o kadar. Daha da ileriye gideceğini bu kitaplarla mümkün görmüyorum."(E1,1)

"Karşılaşılan sorunlar yabancı dil öğretiminde, kitapların seviyesinin bizim kültürümüze çok da uygun olmaması. Ondan sonra yapı olarak yani içindeki konuların öğrencilerin seviyesine göre ağır olması.."(J1,1)

Daha sonra %42 ile okulların donanım açısından yetersiz olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir

"Materyallerimiz yetersiz. İngilizce sınıfımız olmuyor. İngilizce sınıfının olması gerekiyor her okulda. Bazı donanımlarımızın sabit olması gerekiyor. Duvarlarda wallchart'larımızın olması gerekiyor. Bunları sağlayamıyoruz İngilizce sınıfımız olmadığı için. Gerekli donanıma sahip değiliz."(B1,2)

Bilgisayar destekli yapılamadığı için her sınıfta, öğrencilere daha böyle zor geliyor. Sürekli yazı üzerinde yapmak onlara zor geliyor. Gerekli materyal, bilgisayar desteği olduğu zaman her şey çok daha rahat oluyor.(C1,2)

Katılımcılar üçüncü olarak %35,71 oranında müfredatın öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Şimdi ortaokullarda yabancı dilde genellikle karşılaştığımız problemler müfredatla çocukların seviyesiyle alakalı problemler. Müfredat çocuğun seviyesine uygun olmayabiliyor, bölgesel farklılıklar olabiliyor. Özellikle mesela merkez okulda uygulanan müfredat bir köy okulunda uygulanmaya çalışıldığında sıkıntı yaşayabiliyoruz." (A1,3)

"Ünite sayısı çok fazla özellikle 8'lerde.Yetiştirmekte zorlanıyorum tabi ünite sayısı fazla olduğu için."(M1,3)

Genel sorunlarda ders saatinin yetersiz olması %28.57 oranındadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Öncelikle ders saati örneğin altıncı sınıflarda üçe düşürüldü. Üç çok yetersiz. altıncı sınıflar için üç saat çok yetersiz. Temelden mesela geliyor şuan ama ikişer saatte bence yetmeyecek. Başlıca sorun bu. Ders saatlerinin yetersiz olması."(B1,4)

"Öncelikle ders saatlerinin, İngilizce ders saatlerinin yetersizliği. İngilizce öğretimi için dört saat kesinlikle yetersiz olduğunu düşünüyorum."(H1,4)

Daha sonra %21.43 ile Sınava dayalı bir öğretim sisteminin olması Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı önyargılı olmaları, İngilizcenin öneminin öğrenciler tarafından yeterince algılanamaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Dediğim gibi amacımız sınava odaklı olduğu için, hani İngilizce nasıl öğrenilir değil sınavda nasıl başarılır şeklinde gitmek zorunda kalıyoruz. Bu sadece öğretmenden de kaynaklanmıyor. Genel olarak Milli Eğitimin ya da velilerin, öğrencilerin genel isteği sınavda başarılı olmak. O yüzden İngilizce öğretiminin çok da başarılı olduğunu düşünmüyorum. " (K1,5)

"Genel anlamda İngilizcenin öneminin öğrenciler için tam anlaşılamaması. Hem öğrenci bazında hem de veliler bazında İngilizcenin özellikle iyi bir meslek edinmede temel bir nitelik olduğu nedense veliler ve öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmıyor. Ve okulda örneğin ilkokul ikinci sınıfta başlayan İngilizce öğrenimi ta lise, üniversite sona kadar devam ediyor ve bu bedava. Ama öğrenciler bunu öğrenmiyor. Daha sonra üniversiteyi bitirdikten sonra gidip ekstra bir kursla bu açığı tamamlamaya çalışıyorlar. "(F1,7)

"Öncelikle öğrencilerin tutumu. 'Yabancı dili biz napıcaz? Ne işimize yarayacak? Hani nerde turist görücem? Nerde işime yaricak?'şeklinde tepkiler alıyoruz."(K1,7)

Katılımcılar %14,29 oranında velilerin yabancı dil dersine karşı tutumları ve öğrencilerin yeterince tekrar yapmamaları sorunlarına değinmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Aynı zamanda çocukların bir de ailesel, aile profillerinden kaynaklanan, yaşadıkları çevreden kaynaklanan sorunlar var. Çünkü ailenin İngilizceye bakış açısı ya da İngilizceyi öğrenmelerine karşı tutumları da çocukları olumlu ya da olumsuz etkiliyor." (H1,8)

"Başlıca sorunumuz çocukların tekrar etmemesi. Yani tekrar etme gibi bir alışkanlıkları söz konusu değil çocukların. Öğrendikleri şeyleri çok çabuk unutuyorlar."(L1,9)

Katılımcıların İngilizce öğretiminde karşılaştıkları genel problemlerde son sırayı % 7,14 oranıyla sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerde motivasyon eksikliğinin olması almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Şimdi, öncelikli olarak çocukların çalışmaması, bu büyük problem. Motivasyon, motivasyon eksikliği. Zor motive ediyoruz çocukları. Özellikle sekizinci sınıfa geldiği zaman zaten ya dilden kopmuş oluyor çocuk ya derslerden kopmuş oluyor. Tekrar onları Teog'la bir motive sağlıyoruz belki ama dil öğretiminde Teog olmamalı motivasyon kaynağı benim görüşüm. Yani dil öğretimi sadece sınav korkusuyla yapılabilecek bir iş değil. Çocuklara biz sadece sınav korkusuyla bişeyler öğretmeye çalışıyoruz, dil öğretmeye çalışıyoruz. Bence bu böyle olmamalı. En büyük sorun bu. Motivasyon eksikliği çocuklardaki. Sıkıntı yaşıyoruz yani bununla ilgili."(I1,11)

2. Teog Sınavının Öğretimsel Sürece Etkileri

Teog sınavının öğretimsel sürece etkilerine ait öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Teog 'ta çocukların kapasitesinin üstünde sorular soruluyor. Ya çok fazla gramer soruluyor ya çok fazla paragraf soruluyor ve ya birebir anlam soruluyor. Çocukların seviyesi bir türlü yakalanamadı."(A2,1))

"Bu sorular aslında güzel. Ama şöyle bir şey var. Öğrencilerimizin daha çok düşünmeye dayalı çalışmalar yapabilmesi lazım. Hani düşünmeleri gerekiyor, yorumlamaları gerekiyor. Bunun için de alt yapının iyi olması lazım. Kitaplarımızın istediğimiz gibi olması, ondan sonra ders araç gereçlerimizin istediğimiz gibi olması, ders saatimizin biraz daha fazla olması. Çünkü yapılamayacak sorular değil ama tabi ki çalışılması, belli bir birikimin olmasını gerektiren sorular." (J2,1)

"Sorulan sorular bence gayet güzel. Hani gündelik hayat konuşmaları, herhangi bir durum karşısında nasıl bir tepki verilir, nasıl bir cümle kurulur vs. bunlar güzel. Yalnız burada ben sorunu şu şekilde görüyorum. Bize verilen, Milli Eğitim tarafından verilen müfredat ya da kitaplar o yöne meyilli değil ya da bizim faydamıza değil."(K2,1)

Katılımcılardan %35.71 oranında Teog sınav kaygısının öğrenci motivasyonunu etkilediği söylenmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Geçen yıl ilk defa ikinci sınıflara girdim. ikinci sınıflar ilk başta bir tereddüt ettiler. Yabancı bir dil öğretmeninin sınıfa girip yabancı bir şey söylemesi, onların gözlerini şöyle açıp açıp beni izlemelerine sebep oldu. Sonra sevdiler. Keyifli geldi. Çok mutlu oldular. Hatta koridorda alkışladılar bile.3.sınıfta daha iyi. Dört de artık biraz daha yoğunlaşmaya başladı.Beşte de güzel. Ama yavaş yavaş Teog'a doğru gittikçe çocuklar biraz yabancı dilden soğumaya başladılar. Aslında yabancı dilin kesinlikle bir sınavla öğretilmemesi lazım. Bunu zevk için yapmalı. Bir resim gibi olmalı, bir müzik gibi olmalı bence bu. Ben böyle düşünüyorum. O yüzden öğrenemiyorlar belki de."(A2,2)

"Teog sınavındaki daha önceki Sbs sorularına oranla, kıyasladığımda görsel içerikli soruların daha az olduğunu düşünüyorum. Bu da çocuklarda sınava karşı çok büyük bir kaygı oluşturuyor. Sınav direkt diyalog ve bilgi sorularına yönelik. Yani çocuklar direk sınavı gördüklerinde İngilizceyi böyle korkunç bir öcü olarak görüyorlar."(H2,2)

"Bu sene geçen yıla göre sanki daha kolaydı sorular. Ama diyalog soruları çok fazla çıkıyor, kelime çok fazla. Sürekli böyle bir stres altındayız ve böyle bir maraton var. Konu yetiştirme maratonu."(M2,2)

Katılımcılar son olarak %21,43'le yabancı dilin sınavla değerlendirilmesinin sonuçları ve Teog sınavının içeriğinin öğrenci seviyesinin üstünde olması konularına değinmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yani, şimdi sınav belki yapılmak zorunda evet. İngilizce de olması bir yönden güzel, bir yönden değil. Çünkü sınavda İngilizce olduğu zaman sınav odaklı kalmak zorunda kalıyoruz. Bu sefer teste yönelik, gramer sorularına yönelik çocukları çalıştırmak zorunda kalıyoruz. Böyle olunca da speaking, writing

gibi beceriler maalesef geri kalıyor. Sınav odaklı çalıştırmak zorunda kalıyoruz çocukları. Bu da tabi biraz dezavantaj sağlıyor bizim için."(B2,3)

"Konu yetiştirme maratonu. Kelimeler hani ben fotokopi şeklinde dağıtıyorum yetiştirmek için. Tabi zorlanıyor öğrenciler kelimeleri ezberlemekte, çalışmakta. Ama kelime de sordukları için ezberlemek zorundalar. "(M2,3)

"Bu sorular aslında güzel. Ama şöyle bir şey var. Öğrencilerimizin daha çok düşünmeye dayalı çalışmalar yapabilmesi lazım. Hani düşünmeleri gerekiyor, yorumlamaları gerekiyor. Bunun için de alt yapının iyi olması lazım. Kitaplarımızın istediğimiz gibi olması, ondan sonra ders araç gereçlerimizin istediğimiz gibi olması, ders saatimizin biraz daha fazla olması.. Çünkü yapılamayacak sorular değil ama tabiki çalışılması, belli bir birikimin olmasını gerektiren sorular." (J2,4)

3.Ders Kitaplarının Öğretimsel Sorunlardaki Yeri

Katılımcıların ders kitaplarına ait görüşleri incelendiğinde en büyük oranlar % 35,71 ile ders kitaplarının ilgi çekici olmaması, ders kitaplarındaki konuların yoğunluğu ve ders kitapları içindeki egzersizlerin yetersiz olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

" Hayır, kesinlikle ilgi çekici değil. Sınıfta öğrencilerin dikkatini çekmek için çok zorlanıyoruz. Aktiviteler çocukların dikkatini çekmiyor."(B3,1)

"Çok fazla kelime yoğunluğu var."(G3,2)

"Çok fazla yoğunluk var. Çocuk en basit bir şeyi öğrenmesi gerekirken yoğunluk altında eziliyor ve kafasını toparlayıp amacına bile ulaşamıyor. Bir şey öğrendiklerini de düşünmüyorum."(K3,2)

Egzersizler yetersiz.(B3,3)

Daha sonra , ders kitaplarının İngilizce öğretimine uygun olmaması %28,57 oranla ikinci sırayı almaktadır Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bizim zaten ülkemizde yaşadığımız en büyük sorun, pratik sorunu. Konuşamama sorunu. Kitaptaki hiçbir şeyde bence konuşmaya yardımcı olacak kaynaklar değil. Yani maalesef ki."(G3,4)

"Ders kitapları kesinlikle ve kesinlikle şu ana kadar milli eğitimden dağıtılan İngilizce kitaplarının hiçbirisi İngilizce öğretimine uygun kitaplar değil."(H3,4)

Katılımcılar % 21,43 oranında ders kitaplarının öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Çünkü dediğim gibi öğrencilerin seviyesine göre ağır. Onların seviyesinden daha üst, dilbilgisi anlamında, cümleler oluyor."(J3,5)

"Seviyesinin çok üzerinde çünkü aktivite ki konuyla alakalı bile değil. Ordan burdan bilmediği kelimeler, toparlanmış aktiviteler."(L3,5)

Katılımcılar % 14,29'la kitaptaki konuların günlük hayatla ilişkilendirilemediğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Daha çok günlük hayattan ziyade hani çok da günlük hayatta kullanamayacağı konular geçiyor parçada mesela. Ne bileyim daha çocukların günlük hayatta kullanabileceği bir dil olabilir."(G3,6)

"…ve kültürümüze de uygun olmayan yerler oluyor. Örneğin, işte partiler veya işte daha yabancı kültüre ait bazı ritüeller.. Bunları çok yabancı karşılıyor çocuklar. Oysaki ders kitaplarımızda bi hani Aşık Veysel'den, Nasreddin Hoca'dan böyle bizim kültürümüzü yansıtan şeylerden olsa ders kitaplarımızda çok daha faydalı olur, ilgilerini çeker."(J3,6)

Son olarak % 7,14 ile konular arasında bir bütünlük olmaması, kitaptaki etkinlikleri uygulamak için yeterli ders saatinin olmaması, kitaplardaki dinleme etkinlikleri için okulların yeterli donanıma sahip olmamaları ve ders kitaplarının özel yayın evlerinden temin edilmesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Ders kitapları bazen benim bile çok kafamı karıştırıyor. Bir çok bölümlerini atlıyorum. Etkinliklerini hiç güzel bulmuyorum. Konu sıralanışını hiç güzel bulmuyorum. Konular arasındaki geçişleri ben bile anlamıyorum. Özellikle Yedinci sınıflarda simple past'tan bir anda future tense. Konular uçuşuyor. Bir bütünlük yok."(N3,7)

"Özellikle dinleme metinlerinin eksikliği. Bazen dinleme metni oluyor ama bize CD gönderilmiyor veya CD geliyor okulumuzda dinletmek için bir cihazımız yok. Materyalimiz yok eksiklik hissedebiliyoruz tabiki."(A3,9)

4. İngilizcenin 2.sınıfta başlamasının dil öğretimine etkileri

Katılımcılar %64,29 oranında dil öğreniminin ikinci sınıfta başlamasına dair pozitif bakış açıları sergilemektedirler. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Valla iyi olacağını düşünüyorum. Çünkü İngilizce öğretiminde olması gereken sıralama işte listening, speaking, reading, writing şeklinde olması lazım. İkilerde başlarsa bu şekilde gelişebilir daha iyi olur diye düşünüyorum."(E4,1)

"Olumlu buluyorum. Güzel bir gelişme."(F4,1)

"Ben olumlu düşünüyorum. Küçük yaşta dil öğreniminin daha etkili olacağına inanıyorum."(M4,1)

Daha sonra %42,86 ile katılımcıların dil öğrenimine ikinci sınıfta başlamanın alt yapı kazanmada etkili olduğundan bahsetmektedirler. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Zaten şimdinin hani 6larla 7lerle karşılaştırması sorunun çok iyi bir alt yapısının olmaması, ya da erken başlayanların bir tık önde olup, hiç alt yapısı olmayanların hep geride kalması, bunu eşitlemek zorunda kalmamız. Onun için ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi olacağını düşünüyorum."(C4,2)

"Belli bir alt yapı kazanmış olarak ortaokula gelirler. Ben olumlu görüyorum yani." (M4,2)

"Öğrencilerin motivasyonları çok güzel gözüküyor. Ve tabi bir alt yapının olması bence çok olumlu. Hazır gelmeleri çok güzel. Bizim işimizi kolaylaştıracak." (N4,2)

Katılımcılar %28,57 ile dil öğretiminin daha erken yaşlara çekilmesi gerekliliğine değinmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Evet, ben kesinlikle bunu yararlı buluyorum ve hatta ikinci sınıf değil bunun ana sınıfından başlaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bizim de çocuklarımız var ve ben çocuğuma çok küçük yaşlarda dil edinimini kazandırdım. Bu anasınıfında başladı hatta daha öncesinde. Tabi ki onların yaş seviyesinde ve onlara uygun şekilde öğretilmesi gerekiyor. Ben çok uygun buluyorum hatta anasınıfı seviyesine de çekilebilir diye düşünüyorum."(A4,3)

"Kesinlikle tavsiye ediyorum yani.1'den bile başlayabilir yani. Sıkıntı yok. Verilebilir ne olacak. Anasınıfı, bir." (I4,3)

Katılımcılar %14,29 oranında ikinci sınıfta İngilizce derslerinin eğlenceli etkinliklerle dili sevdirmeye yönelik olmasının öneminden bahsettiler. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

".....temelde hani kelimelerle, şarkılarla eğlence şeklinde sadece sevdirmeye yönelik bir uygulama olduğu için ki, ben bunu kızıma da iki buçuk yaşında kızım var ona bile ben kendim yapıyorum, ben olumlu olarak düşünüyorum."(D4,4)

"İkinci sınıfa giden bir çocuk daha Türkçeyi bile yavaş yavaş toparlamaya başlamışken ikinci sınıf öğrencisinin yaptığı bütün etkinliklerin çok eğlenceli olması lazım. Yani çocuğa 'otur, sus' demenizi gerektirecek bir şey olmaması gerektiriyor."(L4,4)

Son olarak katılımcılar %7,14 oranında ikinci sınıfın dil öğrenimi için erken olduğundan, ikinci sınıflarda yabancı dil ders saatinin yetersiz olduğundan,2.sınıfta yazma çalışması yaptırmanın zararlarından ve sınıflardaki materyal ve donanım eksikliğinden bahsetmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Çok güzel bir uygulama fakat iki ders saatinin yetersiz olacağını düşünüyorum."(B4,6)

"Hani kelime öğreniyorlarsa ya da İngilizceye bakış açıları güzel oluyorsa güzel. Ama bazı öğretmenlerin okuma yazmayı yeni öğrenmiş ya d ana dilini yeni öğrenmiş çocuklara İngilizce yazdırdığını maalesef duydum. Çocuk kendi anadilinde yazmayı henüz tam sökememişken tamamen farklı bir dilde yazmaya zorlanması bence ters tepki yapar."(K4,7)

5. Öğretim Sorunları İçinde Öğrenci Faktörü

Öğretim sorunları içinde öğrenci faktörünün ne oranda etkili olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar genel olarak %28,57 oranında öğrencilerin İngilizceye karşı önyargılı olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Öğrencilerin bakış açıları çoğunlukla çok da olumlu değil. Çok da iyi bakmıyorlar çünkü gözlerinde büyütüyorlar. Öğrenmekte zorluk çekiyorlar. Öğrenmekte zorluk çektikleri için bu da onları olumsuz etkiliyor."(J5,1)

"Genel olarak bir önyargı var ne yazık ki. Yani zor geliyor onlara. İngilizce dersi deyince 'yapabilecek miyiz acaba?' diye bir bakış açısı var."(M5,1)

"Dediğim gibi 'ne gereği var? ya da gerekliliğini sadece sınava yönelik olarak görüyorlar. Gündelik hayatta benim ne işime yarayacak öğretmenim? Ben ne zaman kullanacağım? 'O yüzden öğrenmeye yönelik değil daha çok sınava yönelik."(K5,2)

Katılımcılar % 21,43 oranında Öğrencilerin İngilizce öğrenmenin öneminin farkında olmamalarından bahsetmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bazı öğrencilerimiz çok ilgili, istekli oluyor. Bazılarıyla da şu soruyla karşılaşabiliyoruz. Neden biz İngilizce öğreniyoruz? Yabancılar da İngilizce öğreniyor mu?"(B5,3)

"Öğrenmeye çalışan tabi ki bir grup öğrencimiz var ama öğrenmek istemeyen de inatla reddediyor. Öğrenmeyi reddediyor. İngilizceyi gereksiz buluyor. 'Ben gelecek yaşamımda İngilizceyle alakalı bir şey de çalışmayacağım ki bana neden gerekli? Ben bunu neden öğrenmek zorundayım?' gibi sorularla karşılaşıyoruz."(L5,3)

Daha sonra katılımcılar %14,29 oranında Öğrencilerin dil öğrenimine ilgi duymadıklarından ve yapılan aktivitelerin ilgiyi arttırması gerekliliğinden bahsettiler. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Günlük hayatta çok işlerine yaramadıkları için, normalde hepsinin bilgisayarda olmalarına karşın, bilgisayarla haşır neşir olmalarına rağmen yüzde olarak baktığımız zaman ilgi duyanlar çok az.İlgi duyanlar da zaten film izliyorlar ,müzik dinliyorlar ama ilgi çok az. Çünkü günlük hayatta kullanmadıkları için."(E5,4)

"Yeni kelimeler öğrenmeye merakı olanlar var. Resimlerle desteklediğiniz zaman ilgi daha da artıyor. Oyunlar, şarkılar hani bir şekilde götürmeye çalışıyoruz."(L5,5)

Katılımcılar son olarak %7,14 ile Dil öğreniminin çaba ve sabır gerektirmesi, Okullardaki donanım sorunun etkisi, Öğretmenlerin öğrenci motivasyonuna etkisi ve Velilerin öğrenciler üzerindeki etkilerinden bahsettiler. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"İngilizce dersine karşı İngilizceyi zor bir ders olarak görüyorlar aynen matematik gibi. Aslında haklılar da çünkü dil öğrenme zor bir süreç. Sabır isteyen bir süreç. Disiplinli çalışma gerektiren bir süreç. Ve İngilizce dilbilgisi yapısıyla Türkçe dilbilgisi yapısı biraz farklı olduğundan öğrenci duyduğu cümlede Türkçe öğe dizilişine göre bir çeviri arıyor mantıken ama bu çevire de istediği sonucu elde edemeyince bocalıyor. O da uzun bir çalışma gerektiriyor. Öğrenci de çabayı ve sabrı gösteremediği için İngilizce ona zor geliyor."(F5,6)

"Benim şuandaki öğrencilerimin bakış açılarının pek olumlu olduğunu düşünmüyorum. Şu anda bizim okulda da bazı fiziksel şartlardan dolayı çok yetersiziz. Tahtalarımızdan tutun, projeksiyon, eğitim donanımlarımız çok yetersiz. Burası ilkokul olduğu için. Tahtalarımıza yazarken bile çok büyük sorunlar yaşıyoruz. Sınıflarımızda projeksiyon yok. Sadece kendi bilgisayarımla dinleme etkinliklerini yaptırabiliyorum."(H5,7)

"Eğer evde yeteri kadar bu konuda ilgi varsa yabancı dile ya da yönlendirme varsa çocuklar da illaki onun etkileri oluyor. Ama hiçbir şekilde yönlendirme yoksa, hiçbir şeyden haberleri yoksa çocukların çok çok zorlanıyoruz tanıtmada dersi."(C5,8)

6. Öğrenci Velilerinin Öğretimsel Sorunlardaki Yeri

Öğrenci velilerin öğretimsel sorunlarına ilişkin katılımcı görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımlarına göre %28,57 oranla velilerin öğrencileri dil öğrenmeye yönlendirmelerinin ilk sırayı aldığı görülmüştür. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yani ailelerin o konuda yönlendirmesi ya da o dersi ciddiye alması ile çocuklar daha başarılı oluyor. En basitinden hani onlara işte, oyunlar alıyorlar ya da ders cdleri falan alıyorlar. O şekilde yönlendiriyorlar."(C6,1)

"Bence etkiliyor çünkü onların da yönlendirmesiyle, çünkü dil olayı küçük yaşta hani çocuğu ne kadar yönlendirirsek o kadar çocuk da hani 'evet ben bunu yapabiliyorum' algısı oluşur. Ve tabi ailenin yönlendirmesinin de etkili olduğunu düşünüyorum kesinlikle."(D6,1)

Tabloya göre ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyleri ile velilerin İngilizcenin gerekliliğinin farkında olup olmaları %21,43 oranında öğretimsel sorunlar içinde yerini almıştır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Etkiliyordur; çünkü şöyle bir şey var. Veliler geldiği zaman direk diyorlar ki 'biz çocuğumuza yardımcı olamıyoruz çünkü biz zaten kendimiz İngilizce bilmiyoruz.' Aynı cümleyi evde de sarf ettiğini düşünürseniz bu velinin, öğrenci olumsuz yönde muhakkak etkileniyordur. hani 'annem babam bile

bilmiyor. Onlar bana yardım edemiyorlar. Ben bu İngilizceyi nasıl öğrenicem.'gibi bir karamsarlığa düşebiliyorlar."(L6,2)
"Kesinlikle etkiliyor. Turizmde çalışan aileler var mesela, turizmde çalışan aileler İngilizce bilmenin öneminin farkında oldukları için onlar çocuklarını olumlu yönde etkiliyor. Ama çok hani evde kapalı, cahil, hiç bir şekilde dünyayla iletişimi olmayan aileler var. Onlar için değil İngilizce hani okula gelip gitme bile çocuk için sadece günü geçirme."(N6,2)
"Bazı veliler de ama bilinçli. İngilizcenin de gerekli olduğunun farkında. O zaman öğrenci de zaten daha dikkatli davranıyor. Daha çok çalışıyor dersine."(B6,3)

İngilizce dersinin diğer dersler kadar önemsenmemesi, velilerin ilgisizliği ve velilerin İngilizceyi sadece not alınacak bir ders olarak görmelerinin %14,29 oranla öğretimsel sorunları etkileyen veli faktörünün içinde yer almaktadır.
"Tabiki etkiliyor. Bazı veliler mesela matematiği, Türkçeyi, feni daha önde tutuyor .Öyle olunca tabi çocukta etkileniyor. Matematiği, feni daha ön plana alıyor. İngilizceyi arka sıralara itebiliyor."(B6,4)
"Yani ben bu yıl sadece sekizlere giriyorum. Çoğu ailenin tek derdi şu üç yanlış yapmış, bir yanlış yapmış tek derdi o. Başka bir dertleri yok şu aşamada."(E6,6)
"Sadece sınavda yüksek not alsın. Ya da düşük not aldığı zaman kalkıp bi panikle geliyorlar. Onun haricinde İngilizce öğrenmiş öğrenmemiş velilerin pek de umurunda değil."(K6,6)

7. Yabancı dil öğretiminde öğretmenin yeri

% 92,86 oranla Öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda yeterlilik durumlarının süreci en çok etkileyen faktör olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"İngilizce öğretim yöntemleri konusunda şöyle, üniversitede gördüğümüz bilgilerin üzerine, zümrelerimle işbirliği yaparak veya fikir danışarak kendimiz bir şeyler eklemeye çalışıyoruz. Ama profesyonel anlamda çok büyük destek almadık açıkçası. Hani bizi yetiştirmek adına, belki bir ileri basamağa taşımak adına bir şeyler yapılabilirdi."(A7,1)
"Hiç bir zaman yeterli değilimdir bence çünkü dil sürekli değişen bir şeydir. Herkes için geçerlidir bu. Ne zaman yeterli olduğunuzu düşünürseniz zaten o zaman işiniz bitmiştir. Sürekli yenilenmeniz gerekiyor."(F7,1)
"Yeterli olduğumu tam anlamıyla düşünmüyorum. Daha çok yeterlilikten ziyade kullanamamaktan şikayetçiyim. Hem zaman kısıtlaması, hem müfredattan dolayı. Bu şekilde pek de yeterli olduğumu düşünmüyorum. Kendi elimde olmayan sebepler de buna dahil."(K7,1)
"Yani teoride evet ama pratikte hayır. Pratikte yeterli olmayışının sebebi de hani çok fazla benimle ilgili değil. Teknik donanımlar, işte ne bileyim okuldaki insanların ya da diğer öğretmenlerin sınıfların hani senin kullandığın tekniğe karşı tepkili olabiliyorlar. Mesela bazen çok gürültü yapabiliyorsun. Ya da dışarda yapmak istediğinde işte idareden çekiniyorsun. 'Acaba napıyor bu kadın kendini beden eğitimi öğretmeni mi sanıyor, napıyor?'gibi. Ama teoride metotlar konusunda bilgim var. Ama pratikte bazen ben de hazır gelmiyorum derse o yüzden uygulayamıyorum."(N7,1)

Sonra %85,71 oranla öğretmenlerin derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkisi yer almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Grup çalışması yaptırıyorum. Mümkün olduğunca okulumuzdaki imkanlar el verirse laptoptan çocuklara izleyebileceği tarzda çizgi filmler, diğer materyallerle destekliyorum. Yani çocuk duysun da, yabancı ülke de birinin konuşmasını da görsün şeklinde."(A7,2)
"En önemlisi resim. Yani resim üzerinden anlatma, flash cardlar, videolar, çizgi filmler.. Görsel materyalleri çok fazla kullanma onların aktif hale gelmesi, işte şarkılarla, oyunlarla.. Bunlarla çok başarılı olunuyor."(C7,2)
"Çok fazla çeşit kullanamıyorum. İşte, yani soru sorma, cevap verme, ondan sonra çeviri.. Yani çok fazla bir teknik kullamıyorum çünkü yetiştirmek zorunda olduğum çok büyük bir müfredat var. Konular ağır. Ben çoğu derslerimde işte öğrenciye' özne nedir? yüklem nedir?' le başladığım için o yüzden çok da fazla teknik çeşidine giremiyorum."(J7,2)
"Oyunlar, şarkı, flash cardlar, posterler, görsel materyaller, gereksinim duyarsak ekstra testler, ünite kazanım testleri, anlaşılmayan konu varsa onun tekrarları.."(L7,2)
Katılımcılar daha sonra %78,57 oranında öğrencileri derse motive etmede öğretmenin yerinin öneminden bahsetmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yöntem olarak ben genel olarak konuşmak. Öğrencilerimle konuşurken işte, herhangi bir konuyu araştırdığınızda dünya hakkında bir şeyi merak ettiğinizde İngilizce ilk olarak ihtiyaç duyacağınız dil. Araştırma için çok faydalı olur. Farklı insanlarla tanıştıkça dünya görüşünüz, dünyaya bakış açınız değişir, genişler? şeklinde daha çok hayata yönelik örnekler veriyorum. Hayatınızın bir yerinde mutlaka işinize yarayacak. En azından hiç olmasa bile iş bulma açısından İngilizce size bir artı olacak şeklinde konuşmaya çalışıyorum."(K7,3)
"Ben, kültürü sevdirmeye çalışıyorum. İngilizce kültürünü sevdirmeye çalışıyorum. Onun için de benim için en can alıcı nokta oyunlar. İşte onları oyunlardan vurmaya çalışıyorum. Oyun oynarken bilgisayardaki çoğu kelimelerin neden İngilizce olduğundan ya da teknolojik ürünlerin, etraftaki bir çok kelimenin niye İngilizce olduğundan. Onları çok merak ediyorlar. Onları öğrenmeye başladıkça da İngilizceye olan ilgileri artıyor. Daha çok ben onlara hobilerinden, zevklerinden yakalamaya çalışıyorum."(N7,3)

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime bakış açıları ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimlerin % 57,14 oranında sürece etki ettiğinden bahsedilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Hizmet içi eğitim kursu olarak İngilizceye dair bir şey almak istemem çünkü döndürüp dolaştırıp aynı şeyi veriyorlar. Bir tutturmuşlar pratik İngilizce öğrenme yolları, yöntem ve teknikler kursları. Artık aynı şey, aynı şey. Değişik bir şeyler olursa bizim de ilgimizi çekecek hem de aynı zamanda kursu aldığımızda sahiden işimize yarayacak, evet katılım sağlanabilir. Ama döndür dolaştır sürekli aynı şey, sürekli aynı şey belli bir yerden sonra kişiyi zorunlu da tutuyorlar. Gitmek zorundasın dönüyor olay. Aynı seminere üç defa gittiğimi biliyorum ben. Ne anlamı var? Aynı seminer, aynı insan, aynı ben. Sonuç sıfır."(L7,4)
"İngilizce öğretim yöntem ve teknikleri, çocuklara İngilizceyi nasıl sevdirebiliriz, hangi yöntemleri kullanarak sevdirebiliriz bunlar hakkında kesinlikle hizmet içi kursuna katılmak isterim."(H7,5)
"İhtiyaç duyuyorum kesinlikle ama daha çok pratik. Teoriye yönelik değil pratik alanlarda. Mesela hepimiz üniversite de teknikleri, yöntemleri öğreniyoruz ama pratikte biz bunları hangi konuda nasıl uygulayabiliriz? En basit bir konuda ben çocuklara sıkılmadan, en güzel anlayabilecekleri şekilde nasıl yapabilirim? Pratiğe yönelik kurs öğretim teknikleri açısından isterim."(K7,5)

Son olarak; öğrenci başarısını arttırmada öğretmenlerin kullandıkları kişisel yöntemlerin %28,57 oranında etkili olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Çocuklarımın sevmesi için neler yapıyorum? Ders içinde ve ders dışında, bahçede veya okulun dışında yolda bile gördüğümde mutlaka onlarla iletişim kurmaya çalışıyorum. Fiziksel temas. Yapabilen bir öğrencimin sırtına "aferin oğlum çok güzel yapmışsın" yapamadığı zaman da "aslında daha iyi yapabilirsin" şeklinde cümlelerle onu destekliyorum. Hiçbir zaman yapamayan öğrencimi de sınıf içinde diğer arkadaşlarının" a sen yapamadın, doğru okuyamadın" gibi eleştirilere maruz bıraktırmıyorum. "Siz de bunu yanlış duyabilirdiniz, sizin de hatalarınız olabilir, bu yabancı dil çocuklar" diye destekliyorum. Bunları yapmaya çalışıyorum."(A7,6)
"Eğer biraz gramer varsa power-pointten ders anlatımına gidiyorum. Biraz alıştırma yazıyoruz defterimize. Daha çok kitap üzerindekileri okuma, yani onlarında aktif hale gelecek aktiviteler yaptırmaya çalışıyorum. Ya da sınıf önünde diyalog felan yaptırıyorum. Bir çok farklı yöntemi kullanıyorum hani ders neyi gerektiriyorsa, konu neyi gerektiriyorsa."(C7,6)

8. Öğretmenlerin derslerde kullandıkları 4 Temel Beceri

Öğretmenlerin derslerde dört Temel beceriyi kullanmalarına ait verilere göre %92,86 oranla ilk sırayı okuma (reading) becerisi almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Özellikle bu sene reading çok ağırlıklı gidiyorum. Reading üzerinde hani kelime, soru cevap, ya da eşleştirme soruları daha yaygın ya da daha çok çeşitli örnek bulabiliyorum."(C8,1)
"Açıkçası gerçekçi olmak gerekirse ne ile ölçülürseniz ona göre hazırlık yaparsınız. Şimdi öğrencilerimiz Teog başarısıyla ölçülüyor. Dolayısıyla öğretmenin başarısı da Teog'a bağlı. Teog'ta ne ölçülüyorsa biz de ona göre bir çalışma sistemi yürütüyoruz. Teog'ta da okuduğunu anlama becerisi ölçülüyor dolayısıyla biz de öğrencilerin okuduğu her şeyi anlayacak düzeye gelmelerini istiyoruz. Dolayısıyla okumaya odaklanıyoruz. Bu da bizim yani bizden kaynaklanan bir sıkıntı değil ölçü sistemiyle ilgili bir sıkıntı, ölçme sistemiyle ilgili."(F8,1)

"Teog'tan dolayı daha fazla genellikle reading,writing yaptırabiliyorum ve test çözme."(H8,1)

Katılımcıların okumadan sonra en çok öğrettikleri becerinin %78,57 oranla konuşma olduğu görülmüştür. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Konuşmada çocuklar İngilizcede, özellikle konuşmada, bu bizim ülke olarak herhalde sıkıntımız, konuşmada sıkıntı çekiyoruz. Nedeni belki çekingenliği, belki arkadaşlarının onunla dalga geçeceği hissi olabilir diye düşünsek de aslında o değil bence. Çünkü biz İngilizceyi belki sadece okutarak öğretmeye çalışıyoruz bir şeyleri. Çocuk bunu dışarda veya uygun ortamlarda kullanamıyor, kitaplarımız da desteklemeyince tamamiyle öğrenmiş olmuyoruz."(A8,2)
"Speaking'i veremiyorum. Nasıl vereyim yani. Girelim sınıfa 42 kişi var sınıfta. Yani ne konuşturayım çocuğu. Nasıl konuşturacağım. Her birine bir cümle mi konuşturacağım. Bu mu speaking yani. Bu nu mu yapmış olacağız. Speaking çok zor. Yani yapabildiğimiz kadarını yapıyoruz."(I8,2)

Daha sonra %71,43 oranla dinleme becerisi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Listening'i hiç nerdeyse yapamıyorum. Çünkü çok kalabalık sınıflar. O yüzden yapamıyorum malesef."(D8,3)
"Listening, okulumuz yeni olduğu için ya da çoğu okulda teknik aletler olmadığı için yaptıramıyoruz. Listening konusunda ben yazılı olarak veriyorum fotokopi şeklinde. Çocuklar o yüzden hani İngilizceyi orjinal ana dili olarak konuşan insanların tam olarak nasıl telaffuz ettiğini, ne şekilde konuştuğunu, vurguları kesinlikle duyamıyor."(K8,3)
Öğretmenlerin derslerinde en az % 50 oranında yazma becerisi üzerinde durdukları tespit edilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"...Ondan sonra writing. Writing'te gelişmelerini istiyoruz."(B8,4)
"Malesef writing'e çok yer veremiyorum."(D8,4)

9. Dyned Sisteminin İngilizce Öğrenmedeki Yeri

Katılımcıların Dyned sistemi hakkında görüşlerine bakıldığında katılımcılar okulların teknik alt yapı ve donanım eksikliğinin %64,29 oranında Dyned sisteminin uygulanmasına engel olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Şimdi Dyned uygulaması şöyle, bunda iki üç sene önce biz Dyned uygulamasını oluşturduğumuzda, bayağı meşakkatliydi. Tek tek mail açtık, şifre verdik vs. Çalışmalar o dönemde tabi ki okulumuzdaki teknik sıkıntılardan, biliyorsunuz hep yarım bir şekilde devam etti. Bu sene Dyned'te öğretmenin yapacağı mail işlemlerini kolaylaştırmışlar; ama sistem biraz daha karmaşık hale gelmiş. Bunun yanı sıra, bu ayrı bir problem, okulumuzdaki teknik altyapı hazır değil. Örneğin benim okulumda şuan laboratuvarımda dört tane bilgisayar var. Bunların içinden bir tanesini biz toparlayarak çalıştırmaya, yani çocuklara hizmet vermek için çalıştırmaya çalıştı müdür yardımcımız. Bir tane bilgisayar var."(A9,1)
"Okulun durumu zaten belli. Bilgisayar laboratuvarımız var evet; tamam ama bizim sınıflarımız otuz kişilik. Bilgisayar labaratuarında taş çatlasın hadi en fazla on beş tane bilgisayar olsun. Otuz tane öğrenciyi ben aynı anda aşağıya indirsem, on beş tanesini çalıştırsam on beş tanesini bıraksam geriye kalan ne yapacak?"(L9,1)

Katılımcılardan %42,86'si öğretmenlerin Dyned sistemine bakış açılarının negatif olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Hayır,Dyned'i kesinlikle yararlı bulmuyorum. Hiç bir verim alamıyoruz. Bizim için zaman kaybı malesef sadece."(B9,2)
"Hiç olumlu görüşlerim ya da duygularım yok...günümüzde pek çok yabancı dile yönelik ilgi çekici, renkli, daha heyecanlı, güzel programlar varken Dyned'i ben biraz çağ dışı buluyorum. Sıkıcı ve çağdışı."(K9,2)

Daha sonra katılımcılar Öğrencilerin evlerinde gerekli donanıma sahip olmamalarının %35,71 oranında sistemin uygulanmasını sekteye uğrattığından bahsetmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Çocuklar bunu evde uygulasın diyeceksin ama evde bunu takip edebilecek bir veli potansiyelimizde yok açıkçası. İyi öğrenciler okey yapabilir ama diğer öğrencilerin, bilgisayarı olmayan çok çocuğumuz da var ,interneti olmayan çocuğumuz da var, hani olmadan bunu uygula demek de açıkçası çok da mantıklı gelmiyor bana."(G9,3)
"Çocukların da çok az kısmında evde bilgisayar ve internet bağlantıları var. Dyned'te internet bağlantısı üzerinden yürütüldüğü için maalesef şu anki uygulama için çok fazla yorum yapamayacağım(H9,3)

Dyned için ayrılmış bir ders saatinin olmaması %28,57 oranıyla sistemin öğretim sürecinde kullanımını engellemektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Dyned'i uyguluyorum. Çünkü, bize bu şekilde söylendiği için uyguluyorum. Ama gerçekten çok zorluk çekiyorum. Çünkü bizim önümüzde yetiştirmemiz gereken bir müfredat var, bir dilbilgisi var. Ve ben o zamandan alarak Dyned'i yapmaya çalışıyorum. Ama gerçekten bu bence öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkiliyor. Çünkü, kendi zamanımızdan Dyned'e veriyorum…..Zaman problemimiz var. Yetişmiyor. Yetişmemiz gereken bir sınavımız var. Yetişmiyor. O yüzden Dyned gerçekten büyük bir zorluk."(J9,4)
"Onun haricinde ders saati olarak da yetersiz. Yani normal derslerimizden ayırıp da çocukların başında ben Dyned girmelerine yardımcı olamıyorum. Tek başlarına gönderdiğim zaman sürekli sorunlar çıkıyor, dersim bölünüyor. Bu şekilde faydalı olduğunu da düşünmüyorum."(K9,4)

Katılımcılar %21,43 oranında Dyned sisteminin güzel bir dil öğretim sistemi oluşundan, Dyned sisteminin kendi içinde yaşanan aksaklıklardan, öğrencilerde Dyned çalışma isteğinin olmamasından ve Sistemin müfredatla uyumlu olmamasından bahsetmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"Dyned, eğer yeterli teknik donanım olur ve bunun için bize ekstradan zaman tanınırsa sistemi beğendim ben. Dyned'le yeni tanıştım ben de. Eskiden lisede çalışıyordum, bilmiyordum. Oradaki işte dinleme, hani sesini kaydetme olaylarını çok sevdim. Bence hani dil öğrenmede etkili olacağını düşünüyorum."(N9,5)
"Ya düzgün bir şekilde sistemi oturtulmalı öyle konulmalı ya da konulmamalı. Şu anda hiçbir faydası yok. Sistem çalışmıyor. Çocuk geliyor 'açamıyorum'. Ben çocuğu yükleyemiyorum. Kendim sınava girmişim 85 almışım. Bunun bir de sınavı vardı biliyorsunuz. Üç kere girdim aynı sınava hala bize yazı geliyor ki siz sınava girmemişsiniz, geçmemişsiniz. Yani, ben artık kendim bile bu kadar uğraştıktan sonra çocuklar hiç uğraşır mı bu kadar. Uğraşmazlar. Hazır olacak çocuğa. Vereceksin, oradan dinleyecek öğrenecek. Dyned kesinlikle karşıyım bu şekilde olduğu sürece." (I9,6)

Son olarak katılımcılar %7,14 oranında Dyned'in güncelleştirme sorunu olduğuna değinmişledir.

Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:
"…bir de zaten Dyned'in güncelleştirme problemi var. Yani güncel bir sistem değil. Yani kendini yenileyen bir sistem değil.4.sınıfta çocuğu çalıştırmaya başlatıyorsunuz 8.sınıfa kadar aynı şeyi söylüyorsunuz. Ünite 1'e giriyor aynı soru. Ünite 2'ye gidiyor aynı soru.4.sınıfta ben çalıştım diyor, beşinci sınıfta hadi bi nebze bi şevk kalıyor.6'ya geliyor '4'ten beri aynı şeyi çalışıyorum artık ben niye çalışıyorum? 'bunu demeye başlıyor...Ama tatbiki güncellesin kendini bu arada. Nasıl ki online testlerde her seferinde karşınıza farklı bir soru çıkıyor Dyned'te de aynı şeyin olması lazım. Farklı olması lazım. Güncellemesi lazım."(L9,9)

10. Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimine Dair Metaforları
"Ben binaya benzetirim. Binanın temeli sağlam olduğu zaman ayakta durabilir. Yabancı dilde de iyi bir temelle başlayarak daha iyi öğrenciler kendilerini geliştirebilirler. Bina da mesela yavaş yavaş inşa edilir. Tıpkı dil gibi. Dil emek isteyen bir şey. Sürekli emek vermek gerekiyor. Özveriyle çalışmak gerekiyor. Bu açıdan binaya benzetiyorum ben." (M10,1)
"Böyle işlemesi gereken ama çok eski olduğu için işlemeyen ve arkasından itmek zorunda olduğum külüstür bir arabaya benzetebilirim."(K10,2)
"Aslında şu anda 8.sınıfta öğrettiğimiz, esas aldığımız ders kitabında çok güzel bir şiir var buna yönelik. Orda diyor ki; bir dili öğrenme sürekli değişen bir resimde bulunan milyonlarca parçası olan bir puzzle'ı bir araya getirmek gibidir. Dili öğrenmeye başlama, doğru bu şekilde ama ilerleyen süreçlerde eğer

yeterince sabır, kararlılık ve disiplinli çalışma olursa ilerleyen süreçlerde bu kendini hani bir sisli ortamdan çıkma gibi, yani aslında o kadar karmaşık olmadığını anlama gibi bir durum oluyor. En son aşamada da yine kitaptan verilen örnekten söyleyeyim, yokuş aşağı bisiklet sürme gibi bir duruma geliyor insan. Ama tabi ilk aşama çok sıkıntılı olduğu için öğrenciler dil öğrenmeye karşı olumsuz bir yargıya sahip."(F10,5)

"Bence yabancı dil öğretimi Türkiye'de, Türkiye şartlarında pandomim oyunculuğu gibi. Yani o tarz bişey. Karşındaki seni anlıyor mu emin olamıyorsun .Dönüt almada çok zorlanıyorsan. Dönüt aldığında sen o dönüte karşı tepkilerini değiştirmen çok zor oluyor. Ülkemizde biraz pandomim oyunculuğu gibi."(N10,7)

"Lego oyununa benzetiyorum. Legonun parçalarını nasıl tek tek tamamlıyorsunuz, bir şey ortaya çıkartıyorsunuz. Bence İngilizce öğretimi de her çocuk için bireysel farklılıklar içeriyor. Nasıl legodan farklı tasarımlar ortaya çıkarıyorsa her çocuk, İngilizce eğitiminde de hepsi aynı seviyede öğrenmek zorunda değil.Hepsi kendisine uygun bir lego ortaya çıkartabilir. Bir şekilde ortaya çıkarabilir. Ben legoya benzetiyorum."(H10,9)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulara göre İngilizce öğretmenlerinin ortaokullarda yabancı dil öğretiminde yaşadıkları genel sorunlar; ders kitaplarının yetersiz olması, okulların donanım açısından yetersiz olması, müfredatın öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, ders saatlerinin yetersiz olması, sınava dayalı bir öğretim sisteminin olması, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı önyargılı olmaları, İngilizcenin öneminin öğrenciler tarafından yeterince algılanamaması, velilerin yabancı dil dersine karşı tutumları, öğrencilerin yeterince tekrar yapmamaları, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerde motivasyon eksikliğinin olması şeklinde sıralanmıştır.

Ortaokullarda uygulanan müfredat ve kullanılan ders kitaplarının içeriği yoğun bulunmuş, öğrenci seviyeleriyle uygun olmadığı görüşleri belirtilmiştir. Ders kitaplarının içindeki konuların günlük hayatla ilişkilendirilememesi sonucu öğrencilerin ilgisini çekmediği ve konular arasında anlamlı bir geçiş olmadığı için öğrenilenlerin tam olarak öğrencilerin zihinlerine yerleşmediği görülmüştür. Ayrıca kitaplardaki tüm etkinlikleri uygulayabilmek için sınıfların kalabalık olması ve ders saatinin yetersiz kalmasından kaynaklanan aksaklıklar yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmenler kitapların İngilizce öğretimine bu denli sekteye uğratmasının bir sebebinin de kitapların özel yayın evlerinin tekelinde olmasına bağlamışlardır.

Öğretimsel sorunlar içinde belki de en önemlilerinden biri okullarımızda sınava yönelik bir yabancı dil öğretim sisteminin olmasıdır. Özellikle 8.sınıf öğrencilerinin girdiği Teog sınavına hazırlık döneminde öğretmen ve öğrencilerin yalnızca sınavda başarılı olmak adına yabancı dil öğrendikleri, bu nedenle de derslerde sadece okuma, çözme gibi etkinliklerin yapıldığı, dil öğretiminde olmazsa olmaz dediğimiz dinleme ve konuşma etkinliklerine yer vermedikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak da yapılan sınavların dil öğreniminde esas olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmeye yönelik olmamasını söyleyebiliriz. Zaten öğrenciler yaşadıkları sınav stresinden ötürü sadece kelimeleri ezberlemekte; pratiğe dökme imkanı bulmadığı için de tam anlamıyla bir öğrenme gerçekleşememektedir. Öğrenciler de İngilizceyi en rahat öğrenecekleri bu kritik dönemleri bu şekilde verimsiz geçirmektedirler.

İngilizce öğretim sorunları içinde öğrenci ve veli faktörü de yadsınamayacak kadar önemlidir. Öğrenci ve velilerin çoğu yabancı bir dil öğrenmenin öneminin farkında değiller. Gündelik hayatlarında pratik yapabilme imkanlarının olmayışı hem öğrencilerin hem de velilerin yabancı dil öğrenmesini negatif yönde etkiliyor. Öğrencilerde İngilizce dersine karşı bir önyargı oluşmuş ve veliler öğrencilerin yalnızca sınav başarısına odaklanmış durumda oldukları için çocuklarını yabancı dil öğrenmeye motive etmede yetersiz kalıyorlar. Tabi bunda bu bölgede oturan velilerin sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıklarının da büyük etkisi olmaktadır. Bu durumun tersine küçük bir oran olsa da İngilizce öğrenmeye merak saran ve dinlediği yabancı şarkılarla, internette oynadığı oyunlarla ya da izlediği filmlerle bunu geliştirmek için çabalayan bir öğrenci grubu da var. Aileler de bu durumu destekleyip, öğrencileri doğru motive ederlerse bu öğrencilerin İngilizce öğrenmesi için hiçbir engel bulunmamaktadır.

Ortaokullarda yabancı dil eğitimini desteklemek adına 2007-2008 eğitim öğretim yılında ilk kez pilot uygulaması yapılan Dyned dil eğitim sistemi bir eğitim aracı olarak okullarda uygulanmaya başlandı. Amacı, öğrencilerin bilgisayar başında günlük hayata dair diyaloglarla eğlenerek yabancı dil öğrenmesini hedeflemekteydi. Öğretmenlerin bir çoğu sistemin aslında dil öğrenimi açısından güzel bir sistem olduğu konusunda hem fikirdir fakat; okullarda bilgisayar laboratuvarlarının olmaması, yeterli sayıda bilgisayar olmaması ve internet erişiminde yaşanan aksaklıklardan ötürü Dyned sisteminin çoğu okulda verimli bir şekilde uygulanamadığı belirlenmiştir. Gerekli koşullar sağlansa dahi sınıfların kalabalık olması ve Dyned için ayrılmış bir ders saatinin olmayışı durumu içinden çıkılmaz bir hale sokmaktadır. Sistem öğrencilerin evlerinde de çalışabileceği şekildedir; ancak öğrencilerin çoğunun evinde bilgisayar ve internet gibi gerekli donanımlar bulunmamaktadır.

Yabancı dil öğretiminin en önemli parçalarından biri de kuşkusuz öğretmendir. Peki bu öğretimsel sorunların içinde öğretmenin rolü nedir? Yapılan araştırma gösteriyor ki İngilizce öğretmenlerinin birçoğu kendisini İngilizce öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterli görmüyor. Özellikle konuşma alanında eksikliklerini belirten öğretmenlerin, dersler de konuşmayı sadece soru-cevap diyaloglarıyla geçirdikleri görüldü. Öğretmenlerin öncelikli kaygısı İngilizceyi öğrencilere sevdirmek ve onları derse motive etmek oluyor. Öğretmenlerin İngilizce öğreniminin gerçekleşmesi için derslerde öğrencilere dinleme, okuma, yazma ve konuşma etkinliklerinin hepsine yer vermesi gerekirken; hem sınıfların kalabalıklığı, hem müfredatın yoğunluğu hem de ders saatinin yetersiz olması gibi sebeplerle en çok okuma etkinliği yaptırdığı görülmüştür. Bu da demek oluyor ki dil öğrenmede ilk geliştirilmesi gereken becerilerden dinleme ve konuşmaya yeterince zaman ayrılmamaktadır. Sonuçta da öğrenciler yalnız sınava yönelik soru çözme odaklı çalışmakta, bir türlü İngilizce konuşamamaktadır. Öğretmenlerin çoğu okullarda ses sitemi, projeksiyon vb. donanımlar olmadığı için dinleme etkinliklerini kendi imkanlarıyla yaptırıyorlar. Ya da kendileri okuyorlar. Öğrenciler bu yüzden dinleme becerisini geliştirirken hiç anlamadıklarını ifade ediyorlar.

İngilizce öğretimin iki yıldır ilkokul ikinci sınıfta başlaması öğretmenler açısından umut verici görülmekte. Öğrencilerin bu yaşlarda oyunlar, boyama, şarkılar gibi farklı etkinliklerle dili sevmeleri sağlanmakta ve asıl amacın onların kelime hazinelerini geliştirerek sonraki yıllara da sağlam bir alt yapıyla gelecek olmalarıdır. Fakat bazı öğretmenlerin ısrarla yazma çalışmaları yapmalarının çocukları İngilizceden soğutacağı tahmin edilmektedir. Daha önce de belirttiğim gibi asıl amacın öğrencilere dili sevdirmek ve dil öğrenmeye karşı bir merak uyandırmak olmalıdır.

Öğretmenlere yabancı dil öğretimini neye benzettikleri sorulduğunda verilen yanıtların ortak yönü ; dil öğrenmenin ilk başlarda zor göründüğü, emek ve çaba gerektirdiği, her bir parçanın yavaş yavaş yerini aldıkça bütüne ulaşmanın hazzının yaşanacağıdır. Bu umut vericidir. Öğretmenlerin yabancı dil öğretimini Türkiye'deki trafiğe ve pandomim oyunculuğuna benzetmesi ise; dil öğrenmenin imkanların yetersizliğinden ötürü karmaşık ve zor olduğuyla bazen de karşındakinin seni anladığından emin olmadan ya da dönüt almadan yerine getirilmesiyle ilgilidir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan genel sonuçlar ile bu sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Yabancı dil öğretiminde ilk yapılacak şey öğrencilere dili sevdirmek ve onlarda dil öğrenmeye karşı merak uyandırmak olmalıdır. Böylece motive olmuş, istekli öğrencilere dil öğretmek daha kolay ve eğlenceli olacaktır.
- Müfredatın öğrenci yaş ve gelişimine uygun, gereksiz yoğunluktan kurtarılması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin derslerde film izletme, oyun, drama, konuşma, yazma gibi farklı etkinliklere yer verebilmeleri için sınıfların kalabalık olmaması ve ders saatinin arttırılması gerekmektedir.
- Derslerde öğrencilerinin motivasyonunu arttırmak için oyun, şarkı gibi eğlenceli aktivitelere yer verilmelidir.
- Dyned dil öğretim sisteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okullarda gerekli teknik alt yapı ve donanım sorunları çözülmelidir. Sistem kendini güncellemeli, öğrenciler her sene aynı diyalog ve sorularla karşı karşıya gelmemelidir.

- Yabancı dilin sınavla değerlendirilme sistemi değişmelidir. İllaki sınavla değerlendirilecekse dil öğreniminde gerekli dört beceriyi de ayrı ayrı ölçen bir sınav sistemi olmalıdır. Böylece öğrenciler sadece test çözmekten kurtulup diğer becerilerini de geliştirmeye ihtiyaç duyacaklardır.
- Öğretmenlerin dil öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmeleri için gerekli hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin konuşma sorunu çözmek için belirli bir plan doğrultusunda yurt dışında pratik yapma imkanı sağlanmalıdır. Yapılan kısa süreli pratik İngilizce seminerlerinden yeterli verim alınamamaktadır.
- İngilizce öğretiminde dilbilgisi ve klasik, ezber yöntemi yerine öğrencilerin günlük hayatta uygulayabilecekleri şekilde iletişimsel yöntemlerin kullanılması sağlanmalıdır.
- İngilizce öğretimine daha erken yaşlarda başlanmalıdır. Okul öncesi dönemde bir çok çocuğun özel okullarda İngilizce öğrendiğine bakılırsa devlet okullarında da bu eğitime ana sınıfından başlanmalıdır. Tabi bu sadece oyun ve şarkılarla olmalıdır. Böylece aynı sınav sorularıyla değerlendirilen öğrenciler arasında bir parça da olsa fırsat eşitsizliği ortadan kalkmış olacaktır.

KAYNAKÇA

Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

AKYEL, A. (2003). *Avrupa Birliğine Giriş Surecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları. Yabancı Bir Dil olarak İngilizce Eğitimi ve Öğretiminde Yaşanan Sorunlar, Çözümleri ve Gelişmeler*.(Editor: İrfan Erdoğan), İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları, ss: 97-102.

Aslan, N. (2008). *Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum.* Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(3), 1-9.

Aydemir, Ö.(2007*).İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Başarısızlık Yüklemeleri,* Yüksek lisans Tezi, Edirne Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, M.(2000). *Arapçayı Nasıl Öğretelim? Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar,* Meb Yayınları, İstanbul.

Bilginer, S.(2010). *Avrupa Birliğine Geçiş Sürecinde İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyükduman, F.(2005).*İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,55-64.

Büyükyavuz, O. ve Aydoslu, A. (2005). *Burdur'da İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar*, 1. Burdur Sempozyumu (16-19 Kasım), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Can, E. Ve Can, C. (2014).*Türkiye'de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 2, 43-63.

Çelebi, M. (2006).*Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi,* Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21 Yıl : 2006/2 (285-307 s.)

Demirel, Ö. (2007).*Yabancı Dil Öğretimi*, Pegem Yayıncılık ,Ankara.

Enginarlar, H. (2003*). İlköğretim Çağında Yabancı Dil Öğretimi, Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları*, Özel Okullar Derneği ,İstanbul.

Işık, A.(2008). *Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlıklar Nereden Kaynaklanıyor?* Journal of Language and Linguistic Studies Vol.4, No.2.

Koydemir, F.(2001),*Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Tezi.

Köksal, A.(2000),*Yabancı Dil Öğretimi*, Türkiye'nin Büyük Yanılgısı, Öğretmen Dünyası, Ankara.

İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programı,16.04.2015 tarihinde (http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151) adresinden alınmıştır.

Solak, E. (2013) *Finlandiya ve Türkiye'de İlkokul Düzeyinde Yabancı Dil Öğretimi*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 6 Sayı: 28.

Soner, O. (2007*). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü, Öneri*.C.7.S.28. Haziran 2007.397-404. Marmara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu.

Topaloğlu, Y. (2012). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Tekniklerin Kullanım Sorunsalı, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Yaşar, Ş.(1990). *Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim Uygulaması*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

KISA VE ORTA ENERJİ İLETİM HATLARININ SAYISAL ANALİZİ İÇİN BİR ARAYÜZ TASARIMI

Öğr. Gör. Hakan Aydogan
Uşak Üniversitesi, Uşak
hakan.aydogan@usak.edu.tr

Öğr. Gör. Mehmet Feyzi Özsoy
Uşak Üniversitesi, Uşak
mehmetfeyzi.ozsoy@usak.edu.tr

Prof. Dr. Faruk Aras
Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli
faruk.aras@kocaeli.edu.tr

Özet
Elektrik enerjisi iletim hatları bireyler, topluluklar ve ülkeler tarafından çeşitli nedenlerle ihtiyaç duyulan elektrik enerjisinin bir yerden başka bir yere transferini gerçekleştiren hatlardır. Bu iletim hatlarında kullanılan iletkenlerin cinsi, yapısı ve uzunluğu gibi faktörler, iletilen elektrik enerjisinin gerilimi, akımı ve gücünde değişikliklere neden olmaktadır. Eğer bu iletim hatlarının parametreleri, hat sonu gerilimi, yükün gücü ve cinsi bilinirse enerjinin transferi sırasında meydana gelebilecek kayıp, akım-gerilim arasındaki faz farkı ve hattın verimi hesaplanabilmektedir.

Bu çalışmada elektrik, elektrik-elektronik ve enerji sistemleri mühendisliği bölümlerinin ders müfredatlarında da bulunan kısa ve orta enerji iletim hatlarının seçilen modellere, hattın ve yükün parametrelerine göre hat başı parametrelerini ve hattın verimini hesap eden ve fazör diyagramı çizebilen bir arayüz yazılımı tasarlanmıştır. Microsoft Visual Studio Community 2015 paket programı ve C# programlama dili kullanılarak oluşturulan bu arayüzün ilgili müfredata sahip öğrenciler için bir eğitim materyali olması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: İletim hattı, arayüz, analiz

A GUI FOR NUMERICAL ANALYSIS OF SHORT AND MEDIUM-LENGTH ENERGY TRANSMISSION LINES

Abstract
Electrical energy transmission lines transfer electrical energy requested by individuals, groups and countries for various reasons. The factors such as type, structure, length etc. of the lines cause change in voltage, current and power of the transmitted electrical energy. The loss, the phase difference between voltage and current and the efficiency of the line can be evaluated and analyzed by using the line parameters, receiving end voltage, the load power and type variables.

In this study, a graphical user interface has been designed to analyses and calculates the sending end parameters, the line efficiency and sketch the phasor diagram when choosing the line model as short and medium-length energy transmission lines which are in the curriculum of departments of electrical, electrical-electronics and energy systems engineering, parameters of the selected line and the load. This interface has been designed and implemented by means of the Microsoft Visual Studio Community software and C# programming language and it has been suggested to the related students as an education material.

Keywords: Transmission lines, GUI, analysis.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Elektrik enerjisi iletim hatları bireyler, topluluklar ve ülkeler tarafından çeşitli nedenlerle ihtiyaç duyulan elektrik enerjisinin bir yerden başka bir yere transferini gerçekleştiren hatlardır. Bu iletim hatlarında kullanılan iletkenlerin cinsi, yapısı ve uzunluğu gibi faktörler, iletilen elektrik enerjisinin gerilimi, akımı ve gücünde değişikliklere neden olmaktadır. Eğer bu iletim hatlarının parametreleri, hat sonu gerilimi, yükün gücü ve cinsi bilinirse enerjinin transferi sırasında meydana gelebilecek kayıp, akım-gerilim arasındaki faz farkı ve hattın verimi hesaplanabilmektedir. Enerji iletim hatları ile ilgili genel bilgiler Ataman (2010) tarafından hazırlanmış bir çalışmada bulunabilmektedir. 80 km'ye kadar olan hatlar kısa iletim hatları, 80 km – 160 km'ye kadar olan hatlar ise orta uzunlukta iletim hatları olarak adlandırılmaktadır (Wadhwa, 2011).

Biçen ve Aras (2009) tarafından yapılan bir çalışmada yeraltı güç kablolarının eğitimi için yeni bir grafiksel kullanıcı arayüzü tasarlanmıştır. Kocatepe ve Attar (1993) tarafından yapılan bir çalışmada enerji iletim hatlarının PSPICE programı ile analizi gerçekleştirilmiştir. Malkhandi (2016), güç iletim hat parametrelerinin optimizasyonu, eğitimi ve öğrenimi hakkında bir çalışma gerçekleştirmiştir. Wadhwa (2011), kısa ve orta güç iletim hatlarının modelleri ve analizleri hakkında matematiksel denklemler verilmektedir.

Bu çalışmada elektrik, elektrik-elektronik ve enerji sistemleri mühendisliği bölümlerinin ders müfredatlarında da bulunan kısa ve orta enerji iletim hatlarının seçilen modellere, hattın ve yükün parametrelerine göre hat başı parametrelerini ve hattın verimini hesap eden ve fazör diyagramı çizebilen bir arayüz yazılımı tasarlanmıştır. Bu arayüz, Microsoft Visual Studio Community 2015 (Online, 2017) paket programı ve C# programlama dili kullanılarak oluşturulmuştur.

YÖNTEM

Kısa ve orta uzunluktaki enerji iletim hatlarının hat başı parametreleri olan hat başı gerilimi ve hat başı akımı aşağıdaki denklem ile ifade edilebilmektedir (Wadhwa, 2011).

$$V_s = AV_r + BI_r, \quad I_s = CV_r + DI_r \tag{1}$$

V_s, hatbaşı gerilimini; V_r, hat sonu gerilimini; I_s, hat başı akımını ve I_r, hat sonu akımını göstermektedir. A,B,C ve D parametreleri ise kısa uzunlukta iletim hattı, orta uzunlukta Nominal π ve Nominal T iletim hattı modelleri için değişiklik göstermekte ve hesaplamaları Tablo 1'de verilmektedir (Wadhwa, 2011).

Tablo 1: Kısa, Orta Nominal π ve Nominal T İletim Hattı Modellerinin Parametreleri

Parametreler	Kısa Hat Modeli	Nominal π Modeli	Nominal T Modeli
A	1	$1+\frac{YZ}{2}$	$1+\frac{YZ}{2}$
B	Z	Z	$Z\left(1+\frac{YZ}{4}\right)$
C	0	$Y\left(1+\frac{YZ}{4}\right)$	Y
D	1	$1+\frac{YZ}{2}$	$1+\frac{YZ}{2}$

Z, hattın empedansını ve Y, hattın şönt admittansını göstermektedir.

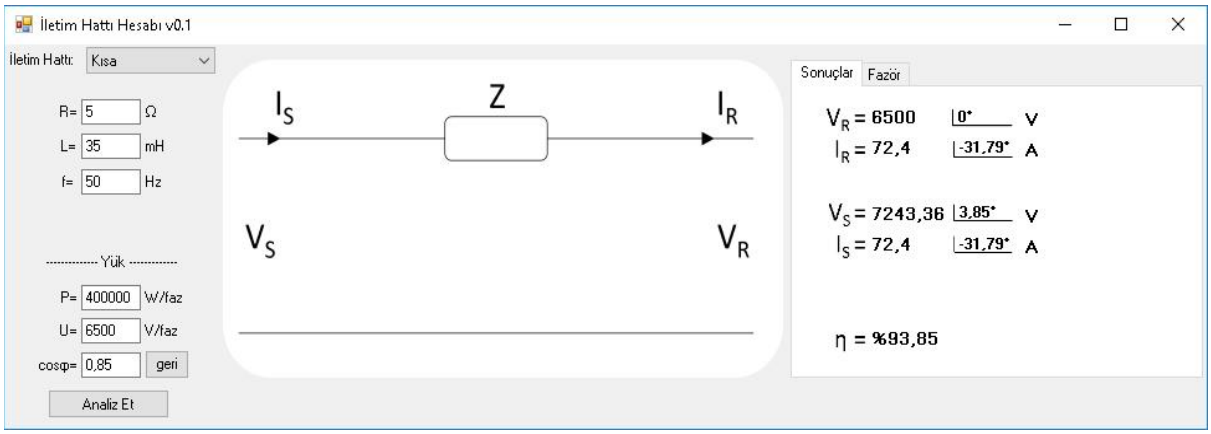
İletim hatlarında verim aşağıdaki denklem ile ifade edilmektedir (Wadhwa, 2011).

$$\%\eta = \frac{Hat\ sonu\ gücü}{Hat\ başı\ gücü} \times 100 \qquad (2)$$

Yukarıda verilen matematiksel ifadelerden faydalanılarak, Microsoft Visual Studio Community 2015 paket programı ve C# programlama dili kullanılarak bir arayüz yazılımı geliştirilmiştir.

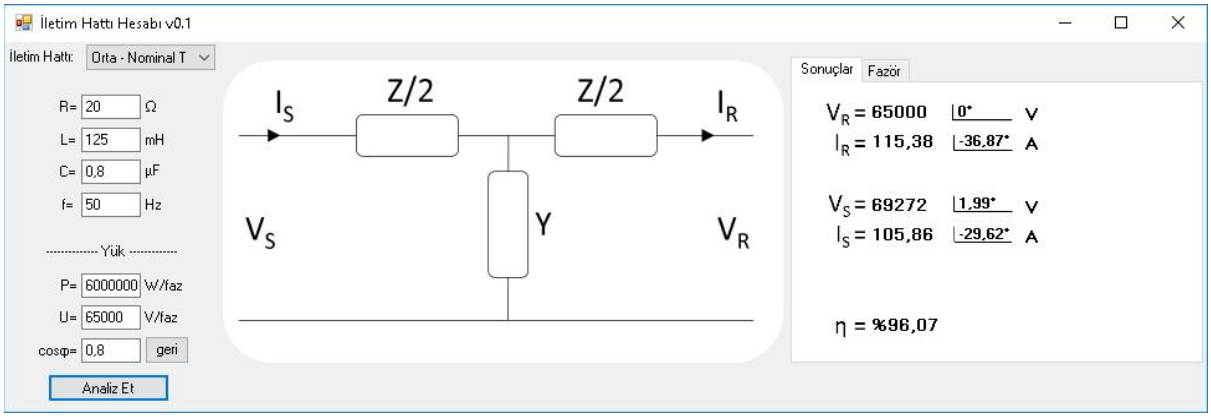
BULGULAR

Oluşturulan arayüzün sol bölümünde öncelikle kısa, orta Nominal-π ve orta Nominal-T modelinden birisi seçilmektedir. Daha sonra hattın ve yükün parametreleri girilmektedir. Analiz Et butonuna basıldığında ise elde edilen sonuçlar ve fazör diyagramı sağ tarafta verilmektedir. Arayüzün orta bölümünde ise seçilen iletim hattının modeli görülmektedir. Bu hat modelleri, (Wadhwa, 2011) tarafından yapılan bir çalışmadan yararlanılarak elde edilmiştir. Şekil 1'de kısa iletim hat parametreleri ve yük parametrelerine göre analiz sonuçları görülmektedir. Kütüphaneler hariç toplamda 250 satırlık kod ile derlenen bu arayüz, kalıcı hafızada 36 KB yer kaplamakta ve çalıştırıldığında ise geçici hafıza üzerinde 8,5 MB yer kaplamaktadır.



Şekil 1: Kısa iletim hat parametreleri ve yük parametrelerine göre analiz sonuçları

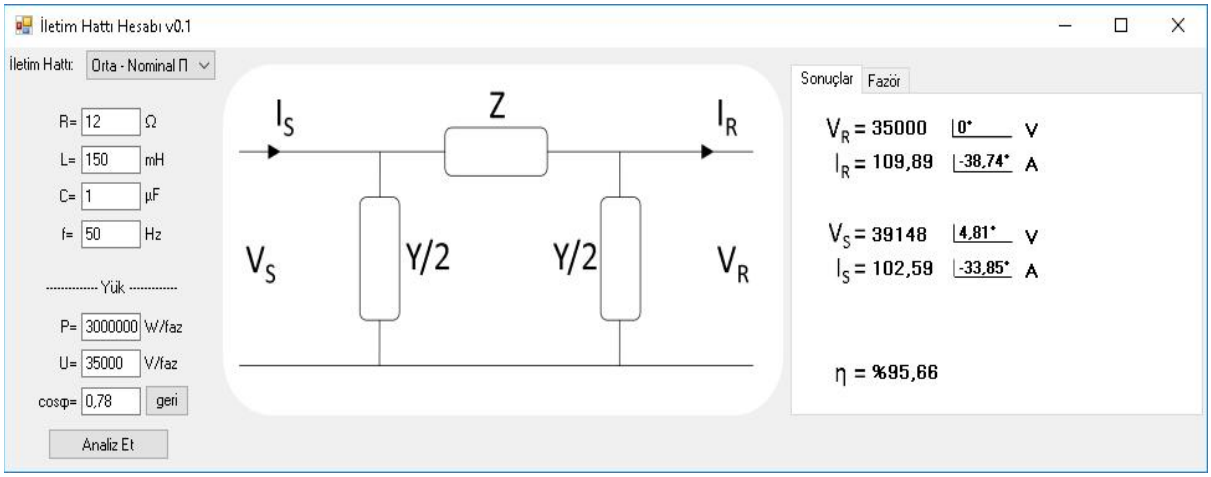
Şekil 1'de görüldüğü üzere hat, paralel bir devreye sahip olmadığından hat başı ve hat sonu akım değerleri aynı çıkmıştır. Hat sonu geriliminin hat başı gerilimine göre azaldığı görülmüştür. Şekil 2'de Nominal-T hat parametreleri ve yük parametrelerine göre analiz sonuçları görülmektedir.



Şekil 2: Nominal-T hat parametreleri ve yük parametrelerine göre analiz sonuçları

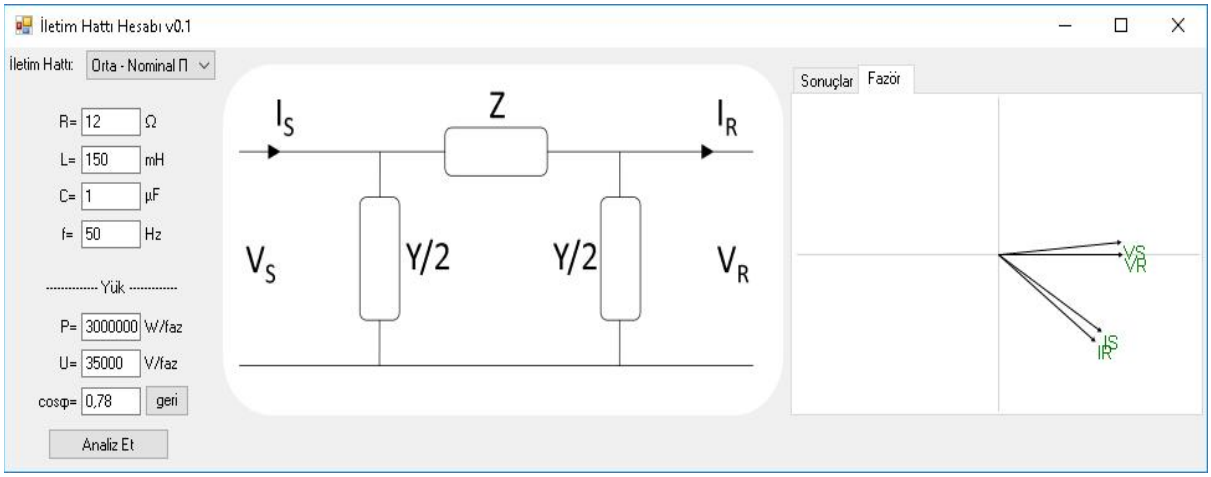
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

Şekil 2'de görüldüğü üzere hat, kondansatör etkisinden dolayı paralel devre oluşturmaktadır. Bu modelde empedans her iki tarafta yarı yarıya paylaştırılmıştır. Verilen parametrelere göre hattın verimi % 96,07 olarak hesaplanmıştır. Şekil 3'de Nominal-π hat parametreleri ve yük parametrelerine göre analiz sonuçları görülmektedir.



Şekil 3: Nominal-π hat parametreleri ve yük parametrelerine göre analiz sonuçları

Şekilde 3'de görüldüğü üzere şönt admittans empedansın her iki yanına yarı yarıya paylaştırılmıştır. Hat sonu geriliminin açısı baz alındığında hat sonu akımının açısı 38,74° geride, hat başı geriliminin açısı 4,81° ilerde ve hat başı akımının açısı 33,85° geride olarak hesaplanmıştır. Verilen parametrelere göre hattın verimi % 95,66 olarak hesaplanmıştır. Şekil 4'de Nominal-π hat parametreleri ve yük parametrelerine göre fazör sonuçlar görülmektedir.



Şekil 4: Nominal-π hat parametreleri ve yük parametrelerine göre fazör sonuçlar

Şekil 4'de görüldüğü gibi hat olarak orta uzunlukta Nominal-π modeli seçilmiştir. Hat parametreleri olarak R=12 Ω, L=150 mH, C=1 µF ve hattın sonuna bağlanan yükün parametreleri olan P=3000000 W/faz, U=35000 V/faz ve cosφ=0,78 geri değerleri girilmiştir. Analiz Et butonuna basıldıktan sonra arayüzün sağ tarafında bulunan Sonuçlar/Fazör bölümünde Fazör sekmesi aktif edilerek hat başı ve hat sonu parametreleri arasındaki faz açılarını veren fazör diyagram çizilmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada elektrik, elektrik-elektronik ve enerji sistemleri mühendisliği bölümlerinin ders müfredatlarında da bulunan kısa ve orta enerji iletim hatlarının seçilen modellere, hattın ve yükün

parametrelerine göre hat başı parametrelerini ve hattın verimini hesap eden ve fazör diyagramı çizebilen bir arayüz yazılımı tasarlanmıştır. Microsoft Visual Studio Community 2015 paket programı ve C# programlama dili kullanılarak oluşturulan bu arayüzün ilgili müfredata sahip öğrenciler için bir eğitim materyali olması önerilmektedir.

Bu arayüzün sadece Windows işletim sistemi üzerinde çalışması dezavantaj oluşturmaktadır. İlerideki çalışmalar için öncelikle arayüzün uzun iletim hatlarının sayısal analizini içermesi, sayısal analizlerle beraber grafiksel analizleri yapabilmesi için geliştirilmesi düşünülmektedir.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ataman, B. (2010). Enerji iletim hatları ile ilgili genel bilgiler. *TEİAŞ E-Bülten*, 03.03.2017 tarihinde http://www.teias.gov.tr/eBulten/makaleler/2010/Sunu-4.iletim.pdf adresinden alınmıştır.

Bicen Y. ve Aras, F. (2009). A Novel Gui Simulation Program Designed for Teaching of Underground Power Cables. *2009 International Conference on Education Technology and Computer*, 20-24.

Kocatepe, C. ve Attar, F. (1993). Enerji İletim Hatlarının PSPICE İle Analizi. *Elektrik Mühendisliği 5. Ulusal Kongresi*, 1222 – 1227.

Malkhandi, A. (2016). Teaching and Learning based Optimization applied to Optimization of Power Transmission Line parameters. *2016 IEEE 6th International Conference on Power Systems (ICPS)*, 1-4.

Online. (2017). Visual Studio Community. 05.03.2017 tarihinde https://www.visualstudio.com/tr/vs/community adresinden alınmıştır.

Wadhwa, C. (2011). *Electrical power systems*. New Academic Science. Retrieved from http://www.ebrary.com

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 34 ISSN: 2146-9199

ORTA ÖĞRETİM YABANCI DİL PROGRAM DEĞİŞİKLİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Serpil İşler
Akdeniz Üniversitesi
islerserpil1@hotmail.com

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

Özet
Bu çalışmanın amacı orta öğretimde uygulanan yabancı dil programındaki değişikliklere ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmek ve bu değişiklikler ile ortaya çıkan kritik hususları belirlemektir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında Antalya İli, Muratpaşa İlçesi üçüncü eğitim bölgesi orta öğretim okullarında çalışan yabancı dil öğretmenlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle seçilen yedi öğretmen bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Veri toplama tekniği bireysel görüşmelerdir. Çalışmada içerik analizi yapılarak, sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmuştur. Doğrudan anlatımlara yer verilerek, ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular araştırma hedefleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkan en önemli husus; ortaöğretim öğretmenlerinin yabancı dil programında yapılan değişiklikleri henüz uygulamaya koyamadıklarıdır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında yeni kullanılmaya başlanan "uygulama sınavları" ve "DYNED sistemi" tam anlamıyla işlememektedir. Bu değişiklikler zaten var olan eğitim öğretim sorunlarının üzerine yenilerini de eklemiştir.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretim yabancı dil programı, uygulama sınavları, DYNED.

THE OPINIONS OF TEACHERS ABOUT THE CHANGES IN SECONDARY SCHOOLS' FOREIGN LANGUAGE PROGRAMMES: A CASE STUDY

Abstract
The purpose of this study is to evaluate the opinions of teachers about the changes in foreign language programme of secondary schools and to determine critical aspects because of these changes. The sample of this study consisted of seven teachers who participated in the project and worked in the third educational region of Muratpaşa / Antalya. This research is a qualitative study with a multiple holistic case study design. Data were collected via interviews by using half structured interview forms. During data analysis, the data were organized categorically. Interview transcripts were regularly reviewed. Comparisons were made with the data obtained from those interviews. At the end of the research, conclusions were emerged under seven themes and their sub-themes. The most significant result was that the secondary school teachers could not use properly the new systems of foreign language programme (the evaluation of four skills separately and DYNED-Dynamic Education). Furthermore the changes brought new problems over the problems that had already existed.

Keywords: Secondary Schools, Foreign Language Programme, DYNED.

GİRİŞ

Yaşadığımız çağın gereklerini yerine getirebilmek, bilgiyi kovalamak ve özgün eserler ile tarihe adını yazdırmak isteyen bireyler olarak ülkemizde yabancı dil eğitimi üzerinde ciddiyetle durulmaktadır. Son iki yüz yıldan bu güne dek yapılan yabancı dil eğitim programları, uygulanan eğitim politikaları ile çok fazla uğraş verilmesine rağmen ve sürekli yenilikler yapılmasına karşın yabancı dil öğreniminde önemli sorunlar ile karşılaşılmaktadır.

İçinde yaşadığımız çağın bilimini öğrenmek, özümsemek ve dahası üretmek durumunda olan ve Avrupa Birliği üyesi olma yolunda hızlanan adımlarıyla Türkiye'de yabancı dil eğitimi, ciddiyetle ele alınması gereken önemli konuların en başında yer almaktadır. Fakat ilkokul ikinci sınıftan yükseköğrenime kadar yabancı dil eğitimi gören bir öğrenci hala o dili kullanamadığını kabul etmekte ve araştırmalar da bunu doğrulamaktadır (Demirel, 2004).

Yabancı dil bilmenin önemi; küreselleşen dünyada, teknolojik gelişmenin hızla ilerlediği, kültürel iletişimin sınır tanımadığı 21. yüzyılda tartışılmaz bir gerçektir. Türkiye ise yabancı dil öğretimine daha fazla ciddiyetle eğilmelidir. Çünkü gelişmekte olan ülkeler arasında olarak, milenyum teknolojisini yakalayabilmek, çağın bilimini takip edebilmek ve üretebilmek, Avrupa Birliği olma hedefinde olan ülkemiz için yabancı dil bilmek şarttır. Günümüzde tek bir yabancı dil bilmek bile yeterli değildir artık. Teknoloji, bilgisayar ve yabancı dil dünyayı yakalayabilmek için en önemli anahtarlardır.

Yaşadığımız çağın gereği yabancı dil öğrenmenin önemi artık herkes tarafından kabul edilmektedir. Ülkemizde bu yönde oluşan talepte de bir yaygınlaşma görülmektedir. Ancak, yabancı dil öğretiminin mevcut haliyle, kendisinden bekleneni verdiğini söylemek mümkün değildir. Bu bakımdan, yabancı dil öğretimi, üzerinde tartışılan ve yeni arayışlara yönlendiren bir konu olarak Türkiye'nin gündemindedir (Bağçeci, 2004).

13 Eylül 2014 tarihli, 29118 sayılı resmi gazetede yayımlanan orta öğretim kurumları yönetmeliğinde yapılan değişikliklerin yabancı dil ile ilgili olanları aşağıdaki madde ile gösterilebilir;

MADDE 1 - 7/9/2013 tarihli ve 28758 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 4 üncü maddesinin birinci fıkrasının (p), (s) ve (ü) bentleri aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

"p) Öğretim yılı/eğitim ve öğretim yılı: Ders yılının başladığı tarihten ertesi ders yılının başladığı tarihe kadar geçen süreyi,"

s) Performans çalışması: Ders programında öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma ve araştırma sonucu elde edilen kazanımların yazılı, sözlü ve/veya uygulamalı olarak paylaşılmasına yönelik ders öğretmeninin gözetiminde yapılan bireysel veya grup çalışmasını,"

ü) Yeterlilik sınavı: Hazırlık sınıfı bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrencilerinTürkçe ve birinci yabancı dil derslerinde yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan yazılı ve uygulamalı sınavı,"

Yeni yapılan bu değişikliklere göre ortak yazılı sınavlar, proje ve performans görevleri yanı sıra artık öğrencilerin dört temel beceriden uygulama sınavları ile değerlendirilmesi gerekmektedir. Yani öğretmenler öğrencinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma uygulamalarını ayrı ayrı değerlendirmeli ve ölçmelidir.

25 Ocak 2013 tarihinde Milli Eğitim Bakanımız Ömer Dinçer'in açıklamasına göre ise yabancı dil ortaöğretim programında yapılan en önemli değişiklik 2007'den bu yana ilköğretim kurumlarında uygulanan DYNED (Dynamic Education) interaktif İngilizce eğitim sistemi artık liselerde de uygulanmaya başlayacağı belirtilmiştir (MEB, 2006; MEB, 2013).

Bu çalışma ile amaçlanan ciddi sorunları olan yabancı dil eğitimine biraz olsun ışık tutabilmektir. Orta öğretim yabancı dil programına eğilip, karşılaşılan sorunların nerelerden kaynaklandığını, yapılan değişikliklerin faydalarını, problemleri gidermenin yollarını öğretmen görüşleri ile ortaya koymaktır. Orta öğretimdeki yabancı dil öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri ve önerileri, hedeflenen başarıyı elde edemeyen yabancı dil öğretiminin geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Bu çalışma ile Antalya İli, Muratpaşa İlçesi üçüncü eğitim bölgesindeki orta öğretim okullarında çalışan yabancı dil öğretmenlerinin programda yapılan değişikliklere ilişkin görüşleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Orta öğretim okullarında çalışan öğretmenlerinden yukarıda belirtilen temel problem çerçevesinde alt problemler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir. Orta öğretim okullarında çalışan öğretmenlerin:

1. Ortaöğretimde uygulanan yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yapılandırılan yeni yabancı dil öğretim programına göre uygulama sınavları hakkında görüşleri nelerdir?

3. Ortaöğretimde uygulanan yabancı dil öğretimine eklenen DYNED eğitim programı hakkında görüşleri nelerdir?

4. Ortaöğretimde uygulanan yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirme nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Ortaöğretimde uygulanan yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ilgilerini arttırabilmek için neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Ortaöğretimde uygulanan yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar için çözüm önerileri nelerdir?

7. Ortaöğretimde uygulanan yabancı dil öğretimine ilşkin ürettikleri metaforlar nelerdir? Neden?

YÖNTEM

Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yapılmıştır. Durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desenle birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek 2000; Yin, 1984).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Antalya İli Muratpaşa İlçesi üçüncü eğitim bölgesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi (Palys, 2008) ile her okuldan 1 tane olmak üzere 7 İngilizce öğretmeni seçilmiştir.

Veri Toplama Tekniği ve Analizi

Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşmelerdir. Bu çalışmada önce uzman kişilerle beraber yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, alanyazın çalışması yapılmıştır. Formda, öğretmenler için kısa bir ön bilgi verildikten sonra, kişisel bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgilerden sonra sorular sorulmuştur. Sorular görüşmenin akışına göre çeşitlenmiş, kişinin yanıtlarını açması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Çalışmada içerik analizi yapılarak, sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmuştur. Ayrıca bu çalışmada da frekans ve yüzde analizi tekniği uygulanarak (Bilgin, 2006), öğretmenlerin verdiği yanıtlar sınıflandırılmaya çalışılmıştır.Doğrudan anlatımlara yer verilerek, ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular araştırma hedefleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Nitel araştırma

paket programı NVIVO 10.0 kullanılarak açıklanması ve yorumlanması yoluna gidilmiştir. Çalışmanın iç güvenirliğini sağlamak açısından oluşturulan temaların kodlayıcılar arası güvenirliğine "kappa" analizi ile bakılmıştır. Temaların kappa değeri 0,74 olarak bulunmuştur (Landis & Koach, 1977).

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin program ve değişiklikleri hakkındaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri; yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar, uygulama sınavları, DYNED uygulaması, ölçme değerlendirme sistemi, yabancı dile ilginin arttırılması, yabancı dilde karşılaşılan sorunlar için çözüm önerileri, yabancı dil için üretilen metaforlar kategorilerinde frekans analizine tabi tutulmuştur.

1. Orta Öğretim Okullarında Uygulanan Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Tablo 1' de orta öğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar hakkında ki görüşler yüzde ve frekans dağılımlarıyla beraber yer almaktadır.

Tablo 1: Orta Öğretim Okullarında Karşılaşılan Yabancı Dil Öğretimi Sorunları Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu

Karşılaşılan Sorunlar	A	B	C	D	E	F	G	f	%
Öğrencilerin yabancı dile ilgisinin az olması ve korku duyması	√	√		√	√	√	√	6	85,71%
Hazırlık sınıflarının kaldırılması ve yabancı dil ders saatlerinin yetersizliği				√		√	√	3	42,86%
Üniversite sınavında yabancı dil sorularının katkı sağlamaması	√	√			√			3	42,86%
Okullardaki donanım ve alt yapının yabancı dil eğitimine uygun olmaması	√		√					2	28,57%
Öğrenci düzeylerinin eşit olmaması	√	√						2	28,57%
Öğrencilerin yabancı dil çalışma tekniklerinin yanlış olması	√						√	2	28,57%
Yabancı dil müfredatının her sınıf seviyesinde tekrar eden içerikten oluşması ve kitapların uygun olmaması	√		√					2	28,57%
Yabancı dil eğitiminin zorunlu olması			√					1	14,29%

Yabancı dil öğretmenleri toplamda yedi alt başlık altında toplayabileceğimiz birçok önemli soruna parmak basmıştır. Bunlardan en önemlisi % 85, 71 yüzde ile orta öğretim öğrencilerin yabancı dile ilgisinin az olması ve korku duyması gelmektedir.

Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bir dördüncüsü de çocuklar yabancı dilden korkuyorlar. Yani konuşmaktan korkuyorlar, yanlış yaparım korkusu var." (A1,5)

"Yabancı dilin günlük hayatta kullanılmadığından dolayı, çocukların çok fazla gereksinin hissetmemesi, ondan dolayı ulaşılamayacak bir şeymiş gibi görüp kendi gözlerinde büyüttüklerinden dolayı istenilen başarıyı yakalayamıyorlar. Yani gerekli olup olmadığının farkında değiller." (E1,5)

"İkincisi ilgilerinin biraz daha az olduğunu düşünüyorum çünkü korkuyorlar yabancı dilden hani hiç bilmedikleri bir alan tabi ki korkmaları normal ama bu korku onların derse katılımlarını da etkiliyor. Bu da bir başka konu hani ilgisizlik ve yabancı dil öğretimine karşı önyargılı olma da başka bir problem." (G1,5)

Daha sonra %42,86 oranla hazırlık sınıflarının kaldırılması ve yabancı dil ders saatlerinin yetersizliği ile üniversite sınavında yabancı dil sorularının katkı sağlamaması alt problemleri karşımıza çıkmaktadır. Bu konuyla ilgili öğretmenlerimizin görüşleri de şöyledir:

"Tabi ki, en büyük sorun öncelikle; yabancı dil eğitiminde özellikle Anadolu liselerinde hazırlık sınıflarının kaldırılmasıdır. Daha sonra 10 saate inen İngilizce ders sayısının 8'e sonra 6'ya sonra üst sınıflarda 4'e düşürülmesidir ve aktif kullanılması için bir dili, gereken bütün beceri derslerinin ortadan kalkması bu sebeple; istenilen verimin sağlanamamasına neden oluyor. Yani ders saatlerimiz bize her türlü eğitimi vermek adına yetersiz kalıyor."(D1,1)

Okullardaki donanım ve alt yapının yabancı dil eğitimine uygun olmaması, öğrenci düzeylerinin eşit olmaması, öğrencilerin yabancı dil çalışma tekniklerinin yanlış olması, yabancı dil müfredatının her sınıf seviyesinde tekrar eden içerikten oluşması ve kitapların uygun olmaması sorunları % 28,57 oranında belirtilmiştir. Bu konulardaki görüşler de aşağıda verilmiştir:

"Dinleme çoğu yerde yapılamıyor çünkü kaynak yok elde. Yardımcı kitap kullanamıyorsunuz."(A1,2)

"İkincisi çocuklar TEOG sınavında sadece test tekniği ile geliyorlar, konuşma tekniği ya da diğer tekniklerden yoksun. İletişim eksikliği oluyor." (A1,4)

2. Orta Öğretim Okullarında 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Yeniden Yapılandırılan Yabancı Dil Öğretim Programı: Uygulama Sınavları

Tablo 2'de öğretmenlerin yeni değiştirilen yabancı dil öğretim programı; uygulama sınavları hakkındaki görüşleri yüzde ve frekans açıklamalarıyla verilmiştir.

Tablo 2: Orta Öğretim Okullarındaki uygulama sınavları Hakkındaki Görüşler; Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu

Uygulama Sınavları ile ilgili görüşler	A	B	C	D	E	F	G	f	%
Zaman yetersizliğinden ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı uygulama sınavlarının yöntem farklılığı ve uygulanamaması	√		√	√		√		4	57,14%
Uygulama sınavlarının önemli, faydalı olması ve öğrencileri motive edip, ilgilerini arttırıp heyecanlandırması	√	√					√	3	42,86%
Akıllı tahtaların uygulama sınavlarındaki faydası					√	√		2	28,57%
Konuşma becerisinin ölçülmesi için ön hazırlık yapılması gerekliliği					√	√		2	28,57%
Uygulama sınavları için gerekli altyapının olmaması ve ortak sınav düzenlemesi			√	√				2	28,57%
Uygulama sınavlarının yapılması		√					√	2	28,57%
Yabancı dil müfredatının her sınıf seviyesinde tekrar eden içerikten oluşması ve kitapların uygun olmaması	√		√					2	28,57%
Yabancı dil eğitiminin zorunlu olması			√					1	14,29%

Uygulama sınavları hakkında yorumlarını sunan öğretmenlerin en popüler görüşü % 57,14 oranla Zaman yetersizliğinden ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı uygulama sınavlarının yöntem farklılığı ve uygulanamaması olmuştur.

Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"İyi bir kitapta zaten 4 skills'i uyguluyorsunuz. Ayrıca bir ders ayırırsanız zaten konular bitmiyor, ayrıca bir ders ayırmanız gerekiyor. İyi bir öğretmen kenarda durmalı, öğrenci yanlış yapabilir. Öğrenci bir daha konuşmak istemeli, cesaretlendirilmeli. Biz uygulama sınavlarını ders esnasında yaptık, ekstra bir ders olarak değil." (A2,6)

"Yapmadık, yapamayız ve yapamayacağız. Zaten teknik olarak mümkün değil bizim yapmamız, ayrıca zaman açısından da mümkün değil. 30 küsur kişilik sınıfları, tek tek ki en az 10 dk bir öğrenciye ayırmamız lazım, yapamıyoruz yani." (C2,6)

Ardından; %42,86 oranla uygulama sınavlarının önemli, faydalı olması ve öğrencileri motive edip, ilgilerini arttırıp heyecanlandırması gelmektedir. Bu konuyla ilgili katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Uygulama sınavlarının yararlı olduğunu düşünüyorum, çünkü bir dil öğreniyorsanız mutlaka bunu kullanmanız gerekir, kullandıkça öğrenebilirsiniz ancak. Uygulama sınavı da çocukların dil öğretimine bakışlarını değiştirdiği için bence yararlı. Çünkü öğrenciler hem sözlü bir sınava tabi tutuluyorlar; sınav demeyelim de hadi karşılıklı bir konuşma şeklinde, böylece konuşma becerilerini geliştirmek için çaba harcıyorlar. Ayrıca listening ve reading de olduğu için bu sınavların içerisinde öğrenciler biraz daha aktif hale geliyorlar uygulama sınavı ile, o yüzden bence iyi bir şey uygulama sınavlarının olması … Aslında ilginç geldi çocuklara. Çünkü önceden sadece yazıyorlardı, belki derste bir kaç kişi okuyordu vs. ama böyle dinlemeye yönelik biz bir şarkı seçtik mesela çok da hoşlarına gitti, yani öğrencilerin tutumu gayet güzeldi bu uygulama sınavlarına karşı … Tabi ki evet evet, bir de onlara hitap ediyordu, hani güzel bir dinleme parçası şarkı seçtik, tam gençlere yönelik bir şeydi. Öyle olduğu için sıkılmadılar bu sınavı yaparken." (G2,4)

3. Orta Öğretim Okullarında 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Yabancı Dil Öğretim Programına Eklenen DYNED Uygulaması

Tablo 3'de katılımcıların yabancı dil öğretim programına yeni eklenen DYNED (Dynemic Education) eğitim programı hakkındaki görüşleri yüzde ve frekanslarıyla birlikte gösterilmiştir.

Tablo 3: DYNED Programı Hakkındaki Görüşler; Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu

DYNED Sistemi Görüşleri	A	B	C	D	E	F	G	f	%
Orta öğretimde DYNED sisteminin uygulanamaması	√	√	√	√	√	√	√	7	100,00%
DYNED sisteminin arıza vermesi	√			√	√	√		4	57,14%
Alt yapı ve donanım eksikliğinin olması			√		√		√	3	42,86%
DYNED e karşı olumsuz düşünceye sahip olunması	√			√	√			3	42,86%
DYNED yerine uygulanabilecek alternatif fikirlerin sunulması	√			√	√			3	42,86%
Müfredat ve ders saatlerinin azlığından dolayı zaman ayrılamaması	√						√	2	28,57%
DYNED ile ilgili yeterli bilgilendirme yapılmaması			√					1	14,29%
Yabancı dil eğitiminin zorunlu olması			√					1	14,29%

Tablo verilerine göre; orta öğretim öğretmenlerinin DYNED ile ilgili en önemli söylemi %100 oran ile bu yeni programın liselerde uygulanamamasıdır.

Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"DYNED okulumuzda henüz yer almadı." (A3,7)

"Uygulamıyoruz. Açıkçası uygulamadığımızdan dolayı çok da bir bilgim yok." (B3,7)

"Hayır uygulamıyoruz." (C3,7)

"DYNED ile ilgili bize çok fazla yazı geldi. Bunu ne zaman biz yapmaya kalksak denesek, sistem burada bir arıza verdi ve girişini yapamadık. Çalışamadık. " (D3,7)

Orta öğretim öğretmenlerinin DYNED ile ilgili ikinci en önemli söylemi %57,14 oran ile sistemin arıza vermesidir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bağlantı kuramadık."(A3,4)

"DYNED ile ilgili bize çok fazla yazı geldi. Bunu ne zaman biz yapmaya kalksak denesek, sistem burada bir arıza verdi ve girişini yapamadık. Çalışamadık. Bununla ilgili etrafımıza sorduğumuz zaman herkesin aynı şekilde sorun yaşadığını duyduk. En son bir arkadaşımız DYNED' in buradaki koordinatörü ile görüşmeye geçti, sistemin kendisinde bir sıkıntı olduğunu ve giriş yapılamadığını söyledi. Bu yüzden de biz DYNED' e giriş yapamadık bile. "(D3,4)

%42,86 oran ile verilmiş diğer DYNED görüşleri; alt yapı ve donanım eksikliğinin olması, DYNED e karşı olumsuz düşünceye sahip olunması, DYNED yerine uygulanabilecek alternatif fikirlerin sunulmasıdır. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Biz sınıflardaki akıllı tahtalardan daha çok verim alıyoruz. Ders kitaplarımız birer flash bellek oldu bizim, oraya girdiğimiz zaman; müzikli, dinlemeli, çeşitli etkinlikleri olan, bir sürü fonksiyon kullanabildiğimiz programlar var. Onları kullanarak çok büyük fayda sağladık mesela. Çocukların bir sürü duyusuna hitap ettik. " (D3,5)

4. Yabancı Dil Öğretim Programına Uygulanan Ölçme Değerlendirme Sistemi

Orta öğretim öğretmenlerinin yabancı dil ölçme değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri Tablo 4'de yüzde ve frekanslarıyla birlikte gösterilmiştir.

Tablo 4: Yabancı Dil Ölçme Değerlendirme sistemiyle ilgili söylemler; Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu

Ölçme – Değerlendirme ile ilgili görüşler	A	B	C	D	E	F	G	f	%
Ortak yazılı, performans ve proje uygulanması	√	√	√	√	√	√		6	85,71%
İngilizce hikaye okutma, role play'ler, grup çalışmaları, gezi gözlem çalışmaları, ve quiz'lerin ölçme değerlendirmeye dahil edilmesi		√	√	√		√		4	57,14%
Uygulama Sınavları hakkındaki farklı yorumlar			√	√	√	√		4	57,14%
Dört becerinin ölçülmesi		√					√	2	28,57%
DYNED yerine uygulanabilecek alternatif fikirlerin sunulması	√			√	√			3	42,86%
Müfredat ve ders saatlerinin azlığından dolayı zaman ayrılamaması	√						√	2	28,57%
DYNED ile ilgili yeterli bilgilendirme yapılmaması			√					1	14,29%
Yabancı dil eğitiminin zorunlu olması			√					1	14,29%

Yabancı dil öğretiminde en çok kullanılan ölçme değerlendirme sistemi yazılı ortak sınavlar, proje ve performans görevleri olarak belirlenmiştir. % 85,71 oranla verilen bu görüşler aşağıda verilmiştir:

"Bir dönemde ikişer sınav yapıyoruz, iki tane performans notu, soru cevap, boşluk doldurma, kısa cevaplı sorular, eşleştirme etkinlikleri yapıyoruz." (C4,1)

"Performans izlenmeli. Öğrencilerin bütün sene boyunca yaptığı tüm çalışmaların izlenip değerlendirilmesi yerinde bir çalışma. Proje görevlerinin de çok faydalı olduğunu düşünüyorum ama notla değerlendirilme konusunda gönüllülük esas olmalı diye düşünüyorum." (D4,1)

% 57,14 oranına ulaşan diğer öğretmen görüşleri; İngilizce hikâye okutma, role play' ler, grup çalışmaları, gezi gözlem çalışmaları ve quiz' lerin ölçme değerlendirmeye dâhil edilmesi ayrıca uygulama sınavları hakkındaki farklı yorumlardır. Aşağıda bu konuda söylenenler sunulmuştur:

"Yıllık ödevlerimizde röportajlar falan verdik. Genelde gramer, kelime ve okuma ağırlıklı değerlendirme yapabiliyoruz." (C4,2)

"Onun dışında sınıfta gruplara ayırarak verdiğiniz proje ya da grup ödevlerinin ciddi anlamda çok keyifli geçtiğini görüyoruz. E bunda da gönüllülük esas olduğu zaman, çocuğun not kaygısı olmaksızın aktiviteye katıldığını görüyoruz. Çok daha keyifli yapıyor ve çekincesi olmuyor. Biz kendi okulumuzda ana sınavlardan önce mutlaka özellikle 9. ve 10. sınıflarda, quiz yapıyoruz. Sınavla birebir neredeyse eş değerde. Onun çok büyük faydasını görüyoruz. Çocuk sınavın ne ağırlıkta olduğunu, ne tip sorular çıkacağını görüyor, kendisine bir hafta on gün önceden yapıldığı için hazırlanma şandı oluyor ana sınava." (D4,2)

5. Öğrencilerin Yabancı Dile İlgilerini Arttırabilmek İçin Yapılabilecek Etkinlikler

Orta öğretim öğrencilerinin ilgi ve çalışma yönleri daha çok hayatlarını etkileyebileceğini düşündükleri üniversite sınavındadır. Yabancı dilin önemini kavratmak için öğretmenlerin görüşleri Tablo 5'da yüzde ve frekanslarıyla birlikte gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin yabancı dile ilgilerini arttırabilmek için öğretmenlerin görüşleri; Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu

İlgi Arttırmak için görüşler	A	B	C	D	E	F	G	f	%
Okul içi teknik ve uygulamalarının geliştirilmesi	√		√	√	√		√	5	71,43%
Yurtiçi ve yurt dışı geziler düzenlenip yabancı dilde iletişim kurma ve pratik yapma imkanının arttırılması		√					√	2	28,57%
Aile, rehberlik servisi ve sınıf öğretmenlerinin destek vermesi		√				√		2	28,57%
Seminer, mektup arkadaşlığı ve teknolojiden faydalanılması					√		√	2	28,57%
Not kaygısının ortadan kaldırılması ve yabancı dilin zorunlu ders olmaktan çıkartılması			√					1	14,29%
Yeni projeler üretilmesi ve AB Projelerinin takip edilmesi				√				1	14,29%
DYNED ile ilgili yeterli bilgilendirme yapılmaması			√					1	14,29%
Yabancı dil eğitiminin zorunlu olması			√					1	14,29%

Öğretmenlerimizden gelen cevaplara göre % 71,43 oranında en çok söylenen görüş okul içinde farklı yöntem ve teknikler ile öğrencilerin ilgisini yabancı dile çekmek. Bu yorumlar aşağıda sunulmuştur:

"Kitapların değişmesi gerekiyor bir kere, tek düze kitaplardan kurtulmak lazım." (C5,1)

"Ders saati arttırıldıktan sonra elbette ki ilgi çekmek ya da başarıyı arttırmak için bir sürü şey

yapılabilir." (D5,1)

"Şimdi uygulama sınavlarından sonra öğrencilerin ilgileri arttığına göre demek ki bu çocuklar bu dili kullanmak istiyorlar. Yani biz öğrenci ilgisini attırmak için önce dili nerde nasıl kullanacağını anlatmamız gerekir." (G5,1)

% 28,57 oranla belirtilen diğer görüşler ise; yurtiçi ve yurt dışı geziler düzenlenip yabancı dil' de iletişim kurma ve pratik yapma imkânının arttırılması, aile, rehberlik servisi ve sınıf öğretmenlerinin destek vermesi, seminer, mektup arkadaşlığı ve teknolojiden faydalanılması şeklindedir. Bu görüşler aşağıda sunulmuştur:

"Keşke velilerimize de bu şekil geziler yapabilsek de velilerimiz bu gezilerde bir eyvah dese. Kendisi böyle bir sıkıntı yaşadığında ancak, evladım yaşamasın, bak evladım biz böyle böyle bir sıkıntı yaşadık aman ha sen yaşama düşüncesi de belki İngilizceyi öğrenmeye teşvik eder." (B5,3)

"Okulumuza İngilizce konuşan insanları davet edip, böyle seminer gibi, karşılıklı İngilizce konuşabilecekleri ama çekinmeden hani yanlış bile yapsalar yine de konuşabilecekleri ortamlar yaratabiliriz. Mektup arkadaşları bulabiliriz belki yabancı ülkelerden, en azından yazma becerileri gelişebilir." (G5,4)

6. Orta Öğretimde Uygulanan Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar İçin Çözüm Önerileri

Tablo 6 öğretmenlerin sunduğu çözüm önerilerini göstermektedir. Yabancı dil öğretiminde karşılan sorunlara bulunan çözüm önerileri yüzde ve frekanslarıyla birlikte sunulmuştur.

Tablo 6: Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar İçin Çözüm Önerileri Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu

Çözüm Önerileri	A	B	C	D	E	F	G	f	%
Yabancı dil ders saatlerinin arttırılması			√	√		√	√	4	57,14%
Yabancı dile duyulan ihtiyacın ve öneminin öğrenci ve veliye anlatılması		√		√		√		3	42,86%
Alt yapı ve kaynakların iyileştirilmesi	√		√					2	28,57%
Kitapların değiştirilmesi	√		√					2	28,57%
Pratiğe yönelik orta düzeyde bir eğitim verilmesi	√	√						2	28,57%
Üniversite sınavında yabancı dil sorusunun ek puan getirmesi		√			√			2	28,57%
Yabancı dil derslerinin zorunlu olmaktan çıkartılması			√					1	14,29%
Yabancı dil eğitiminin zorunlu olması			√					1	14,29%

Orta öğretimde karşılaşılan sorunlar daha önce betimlenmiştir, uygulama sınavları ve DYNED ile yaşanan durumlar da önceki başlıklarda ele alınmıştır. Genel olarak belirtilen çözüm önerisi görüşleri ise bu başlık altında toplanmıştır. En çok vurgulanan çözüm önerisi % 57,14 oranı ile yabancı dil ders saatlerinin arttırılması yönündedir.

Katılımcıların sunduğu çözüm önerileri aşağıda verilmiştir:

"Ders saatlerinin geri alınması elbette, ders saatlerimizin arttırılması gerekiyor. Şöyle söyleyeyim, bizim en son mezun ettiğimiz hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerimizi şimdi mezun ettiklerimiz ile kıyaslayınca, hazırlık sınıfı okuyanlar aktif İngilizce konuşabiliyor. Ya da işte bir üniversiteye gittikleri zaman hazırlık atlama sınavlarını geçebiliyor, ama şuandaki çocukların hiçbiri bunu yapamıyor, hepsi hazırlık okuyor ve okuduktan sonra tekrar konuşmaya başlayabiliyorlar." (D6,5)

Yabancı dil öğretimin öneminin öğrenci ve velilere vurgulanması önerisi % 42,86 orana sahiptir. Bu çözüm önerisine ait görüşler de aşağıda verilmiştir:

"Yabancı dil eğitimiyle gelen fırsatların öğrencilere anlatılması, ilerde karşılaşabilecekleri yabancı dil beklentisinin şimdiden anlatılabilmesi, mesela üniversitede, iş bulma gibi gerekli olacağının anlatılması gerekir. Aslında İngilizce konuşurken öğrencinin kendine güveni, düşündüklerini anlatabilmesi daha önemli." (F6,7)

7. Orta Öğretim Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretimi İçin Ürettikleri Metaforlar

Öğretmenlerin orta öğretim okullarında uygulanan yabancı dil öğretimini neye benzettikleri Tablo 7 ile verilmiştir. Bir nesne, eşya ya da makine vb. bir şeye benzetmeleri istenmiştir, nedenleriyle birliktedir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Ürettiği Yabancı Dil Öğretimi Metaforları Yüzde ve Frekans Dağılımı Tablosu

Metaforlar	A	B	C	D	E	F	G	f	%
Akıntıya karşı kürek çekmek							√	1	14,29%
Cep telefonu				√				1	14,29%
Dört düğmeli bir makine						√		1	14,29%
Hantal bir tank		√						1	14,29%
Havanda su dövmek			√					1	14,29%
Sütçü beygiri					√			1	14,29%
Vitesi boşta araba	√							1	14,29%

Öğretmenlerin ürettiği bu metaforlar üç grupta incelenebilir; ilk grup yabancı dil öğretimini olumsuz açıdan değerlendirmiş ve karşılaşılan zorluklar bakımından ileriye gidilemediğini vurgulamıştır:

"Havanda su dövmek. Boş boşuna yıllar geçiyor, öğrencilerin vakitlerini alıyoruz. Bizim eğitim sistemimizin tamamında bu sorun var aslında. Matematikte de var, fizikte de var; ama nedense hep dil eğitimindeki aksaklıklar gündeme geliyor. Bence hizmet içi kurslar arttırılmalı, ben çok faydasını gördüm mesela bu 4+4+4 eğitim sistemine geçildiğinde kurs vermişlerdi. Zorunlu ya da isteğe bağlı; mesela o üniversiten gelen öğretim görevlileri daha çok bilinçliler ve faydalarını gördük. Yani biraz kendimizi de geliştirmemiz lazım." (C7, 3)

Diğer bir grup öğretmen yabancı dil eğitimini işlevsel açıdan değerlendirip gerekliliği bakımından metafor üretmiştir:

"Cep telefonuna benzeteyim ben. Neden? Cep telefonunun hep yanımızda olmasını isteriz, mutlaka çantamızda bir yerde olmalı, olmadığı zaman bir eksiklik hissederiz olması gereken bir algıdır. Ama çaldığı zaman ya da bizim ihtiyacımız olduğu zaman çıkarıp bakarız. Onun dışında onu kullanma ihtiyacı hissetmeyiz. Hani biri bizi aradığında, ne demektir mesela yabancı biri bize adres sordu cevap veririz, ya da biz yabancı bir ülkeye gittik birine bir şey sormak zorundayız bu da bizim birini arama ihtiyacımız olsun. Atıyorum mesela film de mesela İngilizce duyarız onu anlamaya çalışırız gibi olsun, yani ihtiyacımız olduğunda kullanırız, normal hayatımızın içerisinde İngilizce sohbet etme ihtiyacı kimseyle hissetmeyiz. Sadece lazım olduğunda kullanırız, ama olmadan da rahat hissetmeyiz mutlaka olmalıdır o çantamızda. Olmazsa olmaz." (D7, 4)

Son grup öğretmenler ise yabancı dil eğitiminin zor fakat istenirse başarılabilen ve çok önemli bir eğitim olduğunu vurgulayarak metafor üretmiştir:

"Bu çok zor bir soru oldu. Ben hep şeye benzettim bir nesne ya da eşya değil de kürek çekmeye benzettim, akıntıya karşı ama. Yani İngilizce eğitiminde çok çabalarsınız çok az bir yol alırsınız, bırakırsınız çok gerilersiniz. Bu akıntıya kürek çekmektir, çünkü çok çabuk unutulur, öyle olduğu için çok çaba harcamak gerekir bir konuyu kavramak bir şeyleri öğrenmek; mesela bir kelimeyi öğrenmek için o kelimeyle en az 5 gün haşır neşir olmak gerekir. Bence akıntıya karşı kürek çekmektir İngilizce öğretmek." (G7, 7)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Edinilen bulgulara göre orta öğretimde karşılaşılan yabancı dil öğretimi sorunlarını; öğrencilerin yabancı dilde ilgisinin az olması ve korku duyması, hazırlık sınıflarının kaldırılması ve yabancı dil ders saatlerinin yetersizliği, üniversite sınavında yabancı dil sorularının katkı sağlamaması, okullardaki donanım ve alt yapının yabancı dil eğitimine uygun olmaması öğrenci düzeylerinin eşit olmaması, öğrencilerin yabancı dil çalışma tekniklerinin yanlış olması, yabancı dil müfredatının her sınıf seviyesinde tekrar eden içerikten oluşması ve kitapların uygun olmaması, yabancı dil eğitiminin zorunlu olması oluşturmaktadır. Bu bulgular Soner (2007)'in "Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü" adlı çalışmasındaki bulgularla ve Işık (2008)'ın "Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?" adlı çalışmasındaki bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Yeni yapılandırılan yabancı dil öğretim sistemine göre ise uygulama sınavları yeni bir yöntem olarak ilgi çekmektedir; fakat sorunları da beraberinde getirmektedir. Buna göre; zaman yetersizliğinden ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı uygulama sınavlarının yöntem farklılığı ve uygulanamaması, uygulama sınavlarının önemli, faydalı olması ve öğrencileri motive edip, ilgilerini arttırıp heyecanlandırması, akıllı tahtaların uygulama sınavlarındaki faydası, konuşma becerisinin ölçülmesi için ön hazırlık yapılması gerekliliği, uygulama sınavları için gerekli altyapının olmaması ve ortak sınav düzenlemesi, uygulama sınavlarının yapılması başlıkları tartışılmaktadır.

Uygulama sınavları dört becerinin de ölçülmesini hedefleyen bir yeniliktir. Aslında, zaten var olan bir amacın yeni bir isim ile vurgulanmasıdır da denilebilir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında getirilen bu sistemi uygulayabilen okullar ekstra vakit harcamayı ve müfredattan geri kalmayı göre almış okullardır şeklinde söylenebilir. Yani öğrenciyi okut, yazdır, dinlet ve konuştur; ayrıca bireysel olmalı ki amacına ulaşsın, ortak sınavları mecburi yap ve okullara alt yapı desteği sunmadan bunu başar. Açık ve net olarak gönderilmeyen yönerge sonucunda ilk senesinde uygulama sınavları her okulun kendisine has bir şekilde hayata geçmiştir. Çoğu okul da olması gerekeni değil, zaten var olanı uygulamıştır.

2014-2015 eğitim öğretim yılında yeni gelen bir başka düzenleme de DYNED sistemidir. Daha önce ilk ve ortaokullarda uygulanan bu sistemin de liselerde çökmesi şu nedenlerle açıklanabilir; DYNED sisteminin arıza vermesi, alt yapı ve donanım eksikliğinin olması, DYNED' e karşı olumsuz düşünceye sahip olunması, DYNED yerine uygulanabilecek alternatif fikirlerin sunulması, müfredat ve ders saatlerinin azlığından dolayı zaman ayrılamaması, DYNED ile ilgili yeterli bilgilendirme yapılmaması.

2006 yılından itibaren ilk ve orta dereceli okullarda uygulanmakta olan fakat istenilen verimin alınamadığı bu sistem aslında dil eğitimcileri, bilgisayar programcıları, nörologlar ve sanatçılardan oluşan bir ekip tarafından tasarlanmıştır. Dünyanın ilk ve en etkin çoklu ortam dil eğitim programıdır. Nöro-bilimsel araştırmaların ışığında "anlama" becerisinden "otomatikleşme" durumuna geçmeyi ve İngilizce dilinin kalıcı hafızaya geçmesini hedefler. Bilgisayarları başında çalışan kullanıcılar DYNED yazılımları ve eğitmenleri tarafından izlenerek yönlendirilmektedir (MEB, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığının da dediği gibi bilgisayar ve internet gerektirmektedir. Her öğrencinin evinde ve okulda başına rahatlıkla oturabileceği bir bilgisayar ve internet erişimi ile program çok verimli çalışabilir fakat en önemli sorun da burada oluşmaktadır. Okullarımızda altyapı ve donanım yetersizliği giderilmeden böyle bir programın yerleşmesini beklemek ve hatta 8 yıldır ilköğretimde yerleşemeyen programın artı bir de orta öğretimde oturmasını beklemek ulaşılması güç bir hedef gibi gözükmektedir. Yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirme; ortak yazılı, performans ve proje uygulanması, İngilizce hikaye okutma, role play'ler, grup çalışmaları, gezi gözlem çalışmaları, ve quiz'lerin ölçme değerlendirmeye dahil edilmesi, uygulama sınavlarının yazılılardan ayrı yapılamaması, dört becerinin ölçülmesi olarak ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlar ile Haznedar'ın (2010) sonuçları örtüşmektedir; öğretmenlerin %98.9'u yazılı sınav, %80.2'si alıştırma türü etkinlikler, %69.8'i doğru-yanlış soruları ve %78.2'si çoktan seçmeli sorular sormaktadır. Sadece yazılı sınav ile ölçüm yapmak artık yeni dönem öğretmenlerin tercihi değildir.

Aksine uzun soluklu bir ölçme değerlendirme süreci ki bunlar projeler, performanslar uygulamalar içerir; daha başarılı sonuç vermektedir. Sonuç olarak çağdaş dil uygulamaları öğretmenler tarafından uygulanıyor denilebilir. Avrupa'da öğrencinin dil gelişimi incelendiğinde yaptığı ürünler, hazırladığı dosyalar ve katıldığı etkinlikler önemli bir yere sahiptir. Halbuki yapılan bu çalışma kapsamında öğretmenlerin, öğrenci başarısını ölçmede dosya geliştirme (%30.8) ve ürün çıkarıcı etkinlikler yaptırma (%37.1) süreçlerini fazla tercih etmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde, ilk sıralarda öğrenciler arası bireysel farklılıklar (78.2,), öğrencilerde motivasyon eksikliği (%68.7), dil öğrenimi için ayrılan zaman darlığı (%67.9), kalabalık sınıflarda öğrenim yapılıyor olması (%66.6) gelmektedir.

Lise öğrencilerinin ilk ve ortaokul öğrencilerine nazaran yabancı dile ilgileri düşüktür. Yabancı dile karşı öğrencilerin ilgilerini arttırmak için; okul içi teknik ve uygulamalarının geliştirilmesi, yurtiçi ve yurt dışı geziler düzenlenip yabancı dil de iletişim kurma ve pratik yapma imkânının arttırılması, aile, rehberlik servisi ve sınıf öğretmenlerinin destek vermesi, seminer, mektup arkadaşlığı ve teknolojiden faydalanılması, not kaygısının ortadan kaldırılması ve yabancı dil nin zorunlu ders olmaktan çıkartılması, yeni projeler üretilmesi ve AB Projelerinin takip edilmesi maddeleri ortaya çıkmıştır.

Motivasyon ve ilgi arttırıldığı sürece sağlam temeller üzerinde yabancı dil öğretimi yapılabilir görüşüne varılmaktadır. İlgisiz öğrencinin eğitime, öğretime, yabancı bir dile tüm kapıları kapalıdır. Acat ve Demiral'ın (2002) yayımladığı araştırma sonuçlarında ortaya çıkan Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ile araştırmamızın bulguları örtüşmektedir. Bunlardan bazıları şu şekildedir; Türkiye'de en önemli motivasyon kaynağı yabancı dil öğrenmenin gelecekte bireylere iş bulmada ve işte yükselmede destek sağlamasıdır, yabancı dilin insanlar arası iletişimde ve yazılı kaynakların anlaşılmasında kullanılabilmesi ikinci temel motivasyon kaynağı olarak görülmektedir, sınıf içi etkinliklerde öğretmen motivasyon sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir, ayrıca sınıf içi etkinliklerin çeşitli ve öğrencinin isteğine uygun olması, kullanılan materyal ve dil öğretiminin gerçekleştirildiği ortamın çekiciliği motivasyonu sağlamada etkili faktörlerdir, yabancı dil öğrenmede iyi sonuç elde edememenin doğurduğu olumsuz etkilerden kaynaklanan motivasyon sorunları ön plana çıkmaktadır; yine başarılı olamama kaygısı ve başarılı olmak için gerekli, ortamsal koşullara sahip olamama motivasyonu düşürmektedir.

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan bu sorunlar için çözüm önerileri olarak; yabancı dil ders saatlerinin arttırılması, yabancı dil e duyulan ihtiyacın ve öneminin öğrenci ve veliye anlatılması, alt yapı ve kaynakların iyileştirilmesi, kitapların değiştirilmesi, pratiğe yönelik orta düzeyde bir eğitim verilmesi, üniversite sınavında dil sorusunun ek puan getirmesi, yabancı dil derslerinin zorunlu olmaktan çıkartılması sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak varılan genel sonuçlar ile bu sonuçlar çerçevesinde orta öğretimde uygulanan yabancı dil öğretimi ile ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Yabancı dil öğretim programında yapılan değişiklikler tepeden inme ve günü kurtarıcı şekilde yapılmamalı, bilimsel veriler ve analizler çerçevesinde uygunluğu göz önünde bulundurularak uygulanmalıdır.
- Maddi, alt yapı, zaman, müfredat ya da sınıf nüfusu sorunları ortadan kaldırılarak bir yapbozun parçaları gibi programlar eğitim ve öğretim sistemine oturmalı ve işlemelidir.
- Bakanlıkça planlanan; ders saatleri, müfredat, ders kitapları ve ortak sınav yönetmeliği tekrar gözden geçirilmeli ve bir dilin kullanılma şansı olmaksızın öğrenilemeyeceği gerçeği göz önünde bulundurularak iyileştirilmeler yapılmalıdır.
- Yabancı dilin önemini vurgulamak amacıyla; MEB, rehberlik servisi, aileler, okul idaresi ve öğretmenler olarak ortak bir amaç güdülmelidir.
- "Öğrencilere yabancı dili nasıl daha iyi öğretiriz?" sorusuyla birlikte; "Öğrenciler yabancı dili nasıl daha iyi öğrenebilirler; nasıl çalışmalılar?" sorusu da göz ardı edilmemelidir. Artık klasik, ezberci, kuralcı yöntemleri bırakmaları gerekliliği hatırlatılmalıdır.
- Öğrencilere sosyal medyayı ve interneti yabancı dil öğrenirken nasıl daha faydalı bir şekilde kullanabilecekleri mutlaka gösterilmelidir.

- Yabancı dil öğretmenleri yeniliklere açık ve hazır olmalıdır. Hizmet içi kurslara katılıp kendilerini sürekli geliştirmelidir. Gündemi takip etmeli ve teknoloji çağını yakalamalıdır.

KAYNAKÇA

Acat M. B. ve Demiral S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 312-329.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Antalya: Siyasal Kitabevi.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi.* Ankara: Pegem.

Bağçeci, B. (2004, 6-9 Temmuz). Orta öğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep İli örneği). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuştur; Malatya.

Haznedar, B. (2010, 11-13 Kasım). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz.* International Conference on New Trends in Education and Their Implications' da sunulmuştur; Antalya.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 16-26.

Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

Milli Eğitim Bakanlığı [M.E.B.] Mevzuat, (2006). *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği.* http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1 adresinden 26 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı [M.E.B.], (2012). *Dyned İngilizce Dil Eğitimi Kullanım Klavuzu.* http://mebides.meb.gov.tr/files/dyned adresinden 26 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı [M.E.B.] Mevzuat, (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.* http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogrkurumyon_0/ortaogrkurumyon_1.html adresinden 8 Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.

Palys, T. (2008). *Purposive sampling*. In L. M. Given (Ed.) The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. (Vol.2). Sage: Los Angeles, pp. 697-8.

Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 397-404.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

TEOG SINAV SÜRECİNİN OKUL İDARECİLERİNİN ÖĞRETMENLER ÜZERİNDE YARATTIĞI ETKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Öğrtm. Özge Göçer
Akdeniz Üniversitesi
ozgegocer07@hotmail.com

Öğrtm. Ece Balçık
Pamukkale Üniversitesi
ece_balcik@yahoo.com.tr

Özet

"Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş" (TEOG) sınavı 8.sınıf öğrencilerine 1. ve 2. dönemde birer kez uygulanır ve uygulandığı eğitim öğretim döneminin 2. yazılı puanı olarak sisteme geçer. TEOG soruları öğrencilerin ders içi kazanımlarını dikkate alarak yorumlama, analiz, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin, problem çözme ve benzeri yeterlilikleri ölçecek nitelikte hazırlanır. Bu ölçme sınavının sonucunun etkilediği iki boyutu öğrenci ve okul (idare ve öğretmen) boyutu olarak ele alabiliriz. Sınavın öğrenci boyutundaki önemi incelendiğinde bir sonraki eğitim kademesine geçişte sınavın belirleyiciliği ön plana çıkmaktadır. Okul boyutunda ise ders içi kazanımları öğrenciye verebilen okul etkilidir diyebiliriz. TEOG başarısı okulun etkililiğinin bir göstergesidir. Etkili okul öğretmen etkililiği ile var olur. Bu araştırmanın amacı TEOG sınavı sürecinde okulun etkililiğini artırmak adına yapılan etkinliklerin ve TEOG sınav sonuçlarının/olası sonuçlarının okul idarecilerinin öğretmenlere yaptığı psikolojik baskıya/güçlendirmeye etkisini incelemek ve sonucunda öğretmenlerin sürece yönelik kişisel algılarını ölçmektir. Araştırma örneklemini Antalya il/ilçe/köy'lerinde rastgele atama ile seçilen okullardaki çeşitli branşlardan 100 kişilik öğretmen grubu oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı, TEOG, Psikolojik Güçlendirme, Psikoşiddet, Okul Yönetimi.

A STUDY ON THE IMPACT ON TEACHERS OF THE SCHOOL ADMINISTRATORS DURING THE PROCESS OF "TEOG"

Abstract

The "The Transition from Basic Education to Secondary Education " (TEOG) exam is applied to all 8th grade students twice in an education year. It is applied first in the 1st semester and second in the 2nd semester. The score of the exam is written as a result of second exam in every education period for all the disciplines. TEOG questions are prepared based on learning outcomes in such a way that students will be able to interpret, analyze, think critically, estimate results, solve problems in their class achievements. We can consider the two dimensions that the result of this measurement test. These two dimensions which are student and school (administration and teachers) are affected from the result. The importance of examining for the student is; it affects transition to the next level of education. In school dimension, we can say that the school is effective when the students can gainlearning outcomes in class activities. The TEOG exam is an indication of the effectiveness of a successful school. Effective school ismeasured with the effectiveness of the teacher that works there. The purpose of this research isto measure the teachers' personal perceptions of the process of TEOG and to examine the school administrations' effectson the teachers ofTEOG exam results / probable outcomes in order to increase the effectiveness of the school in the process of TEOG examinations. The sample of the research consists of a group of 100 teachers from various branches of the schools selected by random assignment in Antalya province / district / villages.

Keywords: Secondary Education, Basic Education, TEOG, Psychological Empowerment, Repression, School Management.

GİRİŞ

"Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş" (TEOG) sınavı soruları, yıllık plandaki kazanımlar temelinde yorumlama, analiz etme, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme ve benzeri yeterlilikleri ölçecek nitelikte hazırlanır. Bu sistemin asıl amacı öğrencinin başarısını uzun vadede 6, 7 ve 8. sınıf yıl sonu başarı puanlarının % 30'u ve ortak merkezi sınav puanlarının % 70'ini alarak belirlemektir. Bu iki farklı başarı puanının ortalaması alınarak 500 temel puan üzerinden yerleştirmede kullanılacak puan elde edilmektedir. Bu puan, öğrencinin bir sonraki eğitim kademesinde hangi okulda eğitime devam edeceğini belirlemede kullanılmaktadır. Öğrenciler elde ettikleri yerleştirmeye esas puana göre okul tercihi yapabilecek ve yerleştirmeler merkezi sistem tarafından elektronik ortamda yapılacaktır. Literatür tarandığında TEOG sisteminde öğrenci tutumları ve başarıları ile ilgili bir takım çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Sağlam (2016)'ın Özkan ve Karataş (2016)'ın, Öztürk ve Aksoy (2014)'un çalışmalarıdır. Altun (2016) ve İnceoğlu (2015) tarafından TEOG sistemi ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmalar yapılmıştır. Fakat daha önce TEOG sürecinde okul yönetiminin öğretmenlerin tutumuna etkisini inceleyen bir ölçek geliştirilmemiş ve bir araştırma yapılmamıştır. Bu çalışma ölçme ve değerlendirme ve eğitim yönetimi ve denetimi alanlarının her ikisinin de alanına girmektedir ve literatürde benzerine rastlanmadığı için farklıdır. Bu araştırmanın amacı; TEOG sınavı sürecinde yapılan etkinliklerin ve TEOG sınav sonuçlarının/olası sonuçlarının okul idarecilerinin öğretmenlere yaptığı psikoşiddete ya da psikolojik güçlendirmeye etkisini incelemektir. Bu araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin sürece yönelik kişisel algıları, TEOG sınavı sürecindeki yönetim etkilerinin öğretmenlerin iş doyumlarına ve örgütsel bağlılıklarına etkisi incelenmiştir.

Brodsky(1976)' e göre işyerindeki psikoşiddetin (mobbing) amacı, disiplin getirmek, verimliliği artırmak ya da refleksleri koşullandırmaktır. Günümüzde bunlar kabul edilemez yönetim şeklidir. Günümüzde yönetim anlayışının değişimi sonucu iş yaşamında duyguların önemi daha iyi anlaşılmıştır. Yönetici ve çalışanların yeterliliklerinin ve becerilerinin yanında duygusal zekâ özellikleri de iş ortamını etkilemektedir. Duygusal zekâ, iş ortamında daha olumlu bir atmosferin oluşmasını sağlamaktadır. Duygusal zekâsı yüksek kişiler, kendilerini ve ilişkilerini kontrol etme açısından daha avantajlıdırlar. Bu kişiler, disiplin sahibi, sözlerini yerine getiren, uyum içinde çalışan, her zaman yapabileceğinin en iyisini yapmaya özen gösteren bireylerdir. Duygusal zekâya sahip yönetici ve çalışanlara sahip bir kurumda mobbingin önüne geçilebilir (Çobanoğlu, 2005akt. Koç ve Bulut, 2009).

Literatür incelendiğinde, disiplin getirmek ya da etkililiği ve verimi artırmak amaçlı baskı kültürünü benimsemiş yönetimin hakim olduğu bir okulda öğretmenlerin örgütsel bağlılığının ve iş doyumunun olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Bağlılık türü ve iş doyumu değişen örgüt üyeleri ise daha verimsiz çalışmaya başlayacak ve amaçlanan yönetim sistemi amacına ulaşamayacaktır.

Eğitim kurumlarında ülkenin geleceği olan öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesi konusunda öğretmenlerin rolleri göz önüne alınırsa yönetiminbaskısınınve psikolojik güçlendirmenin öğretmen üzerindeki etkiboyutunun ne olduğunun ortaya konmasını ve bu konuyla ilgili kişi ve kuruluşların farkındalıklarını arttırmayı ve özellikle TEOG sınavı öncesinde öğretmenlerde psikoşiddetve güçlendirme düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki araştırma problemleri incelenmiştir.

1. Öğretmenlerin TEOG sürecinde baskıya maruz kalma düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu, branşve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2.Öğretmenlerin TEOG sürecinde yönetim tarafından desteklenme düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin TEOG sürecinde algıları daha çok desteklenme yönünde mi baskı hissetme yönünde midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Antalya il/ilçe/köy'lerinde rastgele atama ile seçilen okullardaki çeşitli branşlardan 100 kişilik öğretmen grubu oluşturmaktadır. Örneklem seçerken basit tesadüfi yöntem kullanılmış ve seçilen 100 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden uygun veri analiz paket programı ile madde ve test istatistikleri yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Bu araştırmada kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Ölçeğin ilk bölümü kişisel bilgiler bölümüdür. Bu formda araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmada bağımsız değişken olarak demografik özelliklerinden cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumu ve okulların bulunduğu yerleşim türü belirlenmiştir.

TEOG Sürecinde Yönetimin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi Anketi

İkinci bölüm ise öğretmenler üzerindeki etkiyi ölçmek adına 18 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler "Okul Yönetimi Etkisi" ve "Kişisel Algı" boyutlarında incelenmiştir. Bu bağlamda 1., 2., 5., 6., 7., 11., 13., 14. Ve 17. Maddeler öğretmenlerin TEOG sürecinde okul yönetiminin baskı yönündeki etkisini belirtirken 3., 4., 8., 9., 10., 12., 15., 16. ve 18. Maddeler ise bu sürece karşı öğretmenlerin idare yönünden güçlendirme hissettiklerini gösteren maddeler olmuştur.

TEOG performans takip sınav sonuçlarının okul idaresi etkisi ile öğretmenler üzerindeki baskı ve güçlendirmeye etkisine bakmak için maddelerin normalliklerine bakılmıştır. Tüm maddelerin normal dağıldığı ve -1,+1 torelansında bulunduğu tespit edilmiştir. Daha sonra uç değerler atılarak bazı maddeler ters kodlanmıştır. Uç değer atımı sonucu 94 kişi ile analize başlanmıştır. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri .836 bulunmuştur, bu değer ile analizi yapmak için 'iyi derecede yeterli' olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Leech, Barrett ve Morgan,205; Şencan 2005; Tavşancıl 2005). Ayrıca toplam puan alınması sonucu normallik bakılmış olup, yapılan analiz sonucunda merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın değerler aldığı (aritmetik ortalama, mod, medyan) görülmüştür. Dağılıma ilişkin çarpıklık (Skewness=.482) ve basıklık (Kurtosis=.307) katsayıları incelendiğinde ise dağılımın bir miktar sola çarpık ve sivri olduğu görülmekle birlikte söz konusu katsayıların -1,+1 torelans sınırları arasında yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bartlett küresellik testleri sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($x^2_{(153)}$=1610,022; p=.000). Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. (Baykul, 2010).

Güvenirlilik çalışmaları yapılarak cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92 bulunmuştur. İki eşit parçaya böldüğümüz varsayımıyla elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .91'dir (Şencan H;2015). Ölçekte normalliğe bakılmış, histogram incelenmiştir. Analizi ayırt eden maddeleri belirlemek ve faktör desenini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleşme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntem olarak dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda analize temel olarak alınan 18 madde için özdeğeri 1'in üzerinde bulunan 3 bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %73,62'dir. Söz konusu bu 3 bileşenin, gerek açıklanan varyans tablosu ve gerekse yamaç-birikinti grafiği de incelenerek, toplam varyansa yaptıkları katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, 2 bileşenin varyansa önemli bir katkı yaptığı, 3.bileşenden sonra katkının hem küçük hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmüştür. Bu çerçevede analizin 2 faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu karar, aracın geliştirilmesi sürecinde belirlenen teorik yapıda beklenen faktör sayısı ile uyumlu olması açısından da anlamlı olduğu görülmektedir.

İki faktör için tekrarlanan analizde, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının a) birinci faktör için %47,61, b) ikinci faktör için %18,54 olduğu görülmüştür. Belirlenen iki faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %66,27'dir.

'Teog Sınav Sürecinin Okul İdarecilerinin Öğretmenler Üzerinde Yarattığı Etki' ölçeğinde faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değerleri için kabul düzeyi .32 olarak belirlenmiştir. 2 faktör için yapılan analizde maddeler binişiklik ve faktör yük değerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirildiğinde, 4. maddenin binişik olduğu ve bütün maddelerin .32 kabul düzeyi üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Faktör yük değerinin çakışık olması sebebi ile 4. madde (güçlendirme maddesi) atılarak analize devam edilmiştir.4.madde atılarak tekrarlanan analizde, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının a) birinci faktör için %48,81, b) ikinci faktör için %19,37 olduğu görülmüştür. Belirlenen iki faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %68,18'dir. Bu maddelerin faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansları verilmiştir.

Tablo 1: Ölçeğin Faktör Deseni (Dik Döndürme – Varimax)

Maddeler	Faktör1	Faktör2	Ortak Faktör Varyansı(h^2)
13	.857		0,76
2	.856		0,74
3	.855		0,75
5	.829		0,80
11	.829		0,77
14	.827		0,71
6	.817		0,71
15	.804		0,65
12	.742		0,65
17	.717	,	0,51
9	.695		0,54
7	.554		0,44
1	.431		0,34
10		.920	0,87
18		.881	0,81
8		.880	0,80
16		.866	0,75

TARTIŞMA VE SONUÇ

Faktör yük değerleri büyüklük açısından incelendiğinde, 1. ve 7. maddelerin yük değerlerinin zayıf, 17. ve 9. maddelerin yük değerlerinin vasat, 12. ve 15. maddelerin yük değerlerinin çok iyi, geriye kalan 11 maddenin yük değerlerinin "çok iyi"den "mükemmel" e doğru nitelendirmek olanaklıdır (Tabachnick, 2001).

Analizde tanımlanan 17 faktörün, toplam varyansa yaptığı katkının çok yeterli olduğu görülmektedir. Tekrar normallik testi yapılmıştır. Histogram incelemesi ve değerler sonucunda ölçek sağa çarpık, sivri ve normal dağılmıştır. Kolmogorov- Smirnovdeğeri .000 bulunmuştur bu durum analizde manidar bir fark olduğunu yani ölçekteki 17 maddenin okul idarecilerinin okul öğretmenlerine yaptığı 'psikolojik güçlendirme ve baskıyı' farklı güçlükte anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda 9 maddenin baskıyı güçlü bir şekilde yordadığı, hatta 4 tane güçlendirme maddesinin kısmen de olsa baskı gibi anlaşıldığı yordanmıştır. Öğretmenlerin TEOG sınavı sürecinde hem yönetim hem de kişisel algı boyutlarında hissettikleri baskı yönetim alanında algıladıkları psikolojik güçlendirmeden oldukça fazladır. Analiz sonuçlarına ve ortalamalara bakıldığında hissedilen baskı miktarı yüksek miktarda çıkmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile psikolojik baskı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla normal dağılım söz konusu olması sebebi ile Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda söz konusu iki değişken arasında pozitif, orta düzey ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ve bayan öğretmenlerin daha çok baskı hissettikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile psikolojik baskı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla normal dağılım söz konusu olması sebebi ile Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda söz konusu iki değişken arasında pozitif, orta düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir, öğretmenlerin kıdemleri azaldıkça hissedilen olumsuz baskı artmaktadır. Bunun sebebi araştırıldığında ise genç öğretmenlerin meslek hayatına başlama arzusuyla daha idealist olduğu ve başarı konusunda üzerlerinde daha çok baskı hissettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştığı okulların bulunduğu yerleşim yeri ile psikolojik durumları arasında bağa rastlanmış olup köy okullarında baskının daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi araştırıldığında köy okullarındaki kalıcı öğretmen sayısının nispeten merkezdeki okullara göre az olduğu görülmüştür. Öğretmenler köy okullarında daha kısa süre çalışıp tayin istemekte bu da öğrencilerin çok öğretmen değiştirmeden dolayı temelde eksiklerinin daha fazla olmasına neden olmaktadır. Bu durum köy okullarındaki öğretmenlerin verdikleri emeklerin karşılığını alamamasına ve öğretmenleri umutsuzluğa ittiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim durumu ile bu süreçteki psikolojik durumları arasında herhangi bir bağa rastlanmamıştır. Öğretmenlerin sayısı ile psikolojik baskı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla normal dağılım söz konusu olması sebebi ile Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda söz konusu iki değişken arasında negatif, orta düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani öğretmen sayısının daha fazla olduğu okullarda psikolojik güçlendirmenin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadaki katılımcıların idare yönünden baskı hissettikleri alt boyutuna ilişkin önermeler hakkında verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenler bulundukları okulda TEOG sonuçlarından branş bazında iyi bir sıralama elde etmenin önemli olduğunu ve TEOG sonuç kaygısının öğretmenler üzerinde olumsuz etki yarattığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu sürecin okul yönetimi tarafından kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu süreç için sahip oldukları donanımı bulundukları okulda geliştirdiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin idare tarafından gördükleri güçlendirme alt boyutuna ilişkin önermeler hakkında verdikleri cevaplar incelendiğinde, TEOG sürecinde öğretmenlerin yaptığı etkinliklerin onlara anlamlı geldiği görülmüştür fakat öğretmenler TEOG sınav sonuçlarına bağlı eğitim yaparken kendilerini verimli hissetmediklerini belirtmiştir. Bunun nedeni başarısız olma korkusu olabilir. Bu konuda öğretmenlere ve idarecilere de öğrencilere verildiği gibi sınav kaygısı seminerleri verilebilir. Bu araştırma 58 kişilik bir örneklem grubuyla yapılmıştır. Örneklem sayısı oldukça düşük olduğu için çalışma daha geniş bir örneklem grubuyla tekrarlanabilir.

Literatürdeki araştırmalara göre öğretmenler genel olarak TEOG sisteminden memnundur. Öztürk ve Aksoy (2014), Özkan ve Özdemir (2014), Özkan ve Karataş (2016), Şad ve Şahiner (2016) gibi araştırmalar, öğrencilerle birlikte öğretmenler ve velilerin de genel olarak TEOGSistemi"nden memnun olduğuna işaret etmektedir (Yener, 2016).

Ayrıca Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji derslerinin TEOG katsayısı 4 iken; Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İngilizce derslerinin TEOG katsayılarının 2 olmasının öğretmenlerde oluşan baskı miktarları arasında katsayıya bağlı bir baskı oluşturmadığı aksine TEOG branşlarında baskı ortalamasının birbine yakın değerler aldığı görülmüştür. Yani bu durumda TEOG sınavına dayalı öğretim yapmak bu branşlardaki öğretmenlerde birbirine yakın oranda değişiklik gösterdiği ve psikolojik baskı ortalamasının psikolojik güçlendirmeden fazla çıktığı görülmüştür.

Not: Bu çalışma Antalya'da 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde düzenlenen 8'inci Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Altun, H. (2016).TEOG sınavı matematik soruları hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi

İnceoğlu, S. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (Teog) sınavının matematik öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. Kırıkkale Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.

Koç, M., Bulut H. U., (2009).International Online Journal of EducationalSciences, Ortaöğretim Öğretmenlerinde Mobbing: Cinsiyet Yaş ve Lise Türü Değişkenleri Açısından İncelenmesi, , 1 (1), 64 – 80.

Özkan, E.; Karataş, İ. H. (2016). Ortaöğretime Geçiş Sisteminde Yapılan Değişikliklere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Analizi, Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(1), Şubat, 214-223.

Öztürk, F. Z.; Aksoy, H. (2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2), 439-454.

Sağlam P. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları ana- baba tutumlarının ve bazı değişkenler açısından aile faktörünün akademik başarıları ve TEOG sınav başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.

Yener, M. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG) hakkındaki tutumlarının incelenmesi. Fırat Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

Şencan H. Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirik ve Geçerlik. Ankara: Seçkin Yayıncılık 2005, 1.baskı:787-88.

Leech, N.,Barrett, K., Morgan, G.(2015). IBM SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation. (4.Baskı).

Baykul, Y. (2010). Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk Ş, Faktör analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 2002;32:470-83.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

"MÜZİKLİ OYUNLAR" KAVRAMINA İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ METAFORİK ALGILARI

Doç. Dr. Ilgım Kılıç
Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
ilgimkilic@gmail.com

Özet
Bu çalışmanın amacı, "müzikli oyunlar" kavramına ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının metaforik algılarının belirlenmesidir. Araştırmada çalışma grubunu Başkent Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 81 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın verileri boşluk doldurmayı gerektiren ve tek sorudan ibaret olan bir formla toplanmıştır. Her öğrencinin, "Müzikli oyunlar …. gibidir, çünkü …." cümlesini tamamlamasıyla veriler elde edilmiştir. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde 61 geçerli metafor ürettikleri görülmüştür. Metafor sayısına göre sırasıyla gıda, eğlence, doğa, duygusal gelişim, eğitim, çocuğun dünyası, sanat ve renk kategorileri olmak üzere toplam 8 kategori altında toplanabildiği görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında müzikli oyunların okul öncesi öğretmenleri tarafından yararlı ve etkili bulunduğu ve öğretmen adaylarına bu konuda ağırlıklı olarak eğitim verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Müzikli oyunlar, okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmen adayı.

METAPHORIC PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE PRE-SCHOOL TEACHERS OF THE CONCEPT OF "MUSICAL GAMES"

Abstract
The aim of this study is to determine the metaphoric perceptions of pre-service pre-school teachers of the concept of "musical games". The study group of the research consists of 81 students studying at Başkent University, Division of Primary Education, Department of Pre-School Teaching in the 2015-2016 academic year. The case study among qualitative research patterns was used in the study. The research data were collected with a form that requires gap-filling and consists of a single question. The data were obtained with each student's completing the sentence "Musical games are like ..... because .....". The content analysis technique was used in the analysis and interpretation of the data. In this context, upon examining the expressions of pre-service teachers, it was observed that they produced 61 valid metaphors. By the number of metaphors, it was observed that they could be gathered into 8 categories, these being food, entertainment, nature, emotional development, education, children's world, art and colours, respectively. In the light of the findings obtained, it is stated that musical games are found to be beneficial and effective by pre-school teachers, and it is recommended to provide training to pre-service teachers primarily on this subject.

Keywords: Musical games, pre-school education, pre-service pre-school teacher.

GİRİŞ

İlk çocukluk dönemi yaşam döneminde çok önemli bir dönem olarak kabul edilmektedir. Çünkü yetişkinliğe temel oluşturan, kişiliğin oluşumunu sağlayan, bireyin ilerideki hayatında mutlu, huzurlu, fiziksel ve ruhsal yönden sağlıklı olmasını, başarılı bir yaşam sürmesini sağlayan ve destekleyen en

önemli dönem temel gelişimsel becerilerin kazanıldığı çocukluk dönemidir. Bu temel becerilerin dengeli bir şekilde geliştirilebilmesi, çocuklara uygun ortam ve fırsatların yaratılması görevleri aile ve çevreden sonra okula başlayan çocuklarda ilk olarak okul öncesi öğretmenine düşmektedir.

Okul öncesi kurumlarında verilen eğitim ve yapılan etkinliklerin, sanatsal etkinliklerle de desteklenmesi çocuğun gelişimini besleyecek, hızlandıracak ve hem çocuğun kendi kendisini tanımasını sağlayacak hem de çocuktaki yeteneklerin ortaya çıkartılmasını sağlayacaktır. Öte yandan çocukların bu dönemdeki oyun gereksinimi göz ardı edilemez. Kılıç'ın (2016:195) da belirttiği gibi bu dönemde çocuğun tüm dünyası oyundur demek yeridir. Her çocuğun oyuna ihtiyacı vardır ve okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların oyun gereksinimleri büyük ölçüde giderilir. İçerisinde müziği de barındıran ve müzik eğitiminin bir parçası olan müzikli oyunlar çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal, dilsel, duygusal tüm gelişim alanlarına hitap ederek yaratıcılıklarının gelişmesine de önemli ölçüde katkıda bulunur. Bu nedenle müzikli oyunlar okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresinde müzik eğitiminde de yer almaktadır. Öğretmen adaylarının çocuklara müzikli oyunlar hazırlayabilmeleri, müzik eğitimi içerisinde müzikli oyunlara yer verebilmeleri ve müzikli oyunları eğitimlerinin bir parçası olarak kullanabilmeleri çocukların gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının müzik derslerinde almış oldukları müzikli oyunlarla ilgili uygulamalar sonucu, müzikli oyunlara ilişkin algı ve değerlendirmelerinin nasıl olduğunu metaforlar yoluyla ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitim Fakülteleri Temel Eğitimi Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının *Müzikli Oyunlar* kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın amacı doğrultusunda var olan durumları ortaya koymaya çalışan betimsel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Betimsel araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma modelinde çalışmaya konu olan olay, birey veya durum koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009: 77). Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının "müzikli oyunlar" hakkındaki duygu ve düşüncelerini metafor tekniği ile belirlemeyi amaçlayan "Müzikli oyunlar …… gibidir. Çünkü ….." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaç için öğretmen adaylarına sayfanın en üstünde bu ibarenin yazılı olduğu boş bir kağıt verilmiş ve onlardan bu ibareyi kullanarak bir zihinsel imge (metafor) oluşturmaları istenmiştir. Metaforun konusu ve kaynağı arasındaki bağın daha net bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi için metaforda *gibi* kavramı kullanılmıştır. *Çünkü* kavramı ise öğretmen adaylarının verilen metaforu bir gerekçeye dayanarak, mantıksal bir çerçevede sunabilmeleri için istenmiştir. Öğretmen adaylarının kendi el yazılarıyla kaleme aldıkları bu kompozisyonlar, araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmış ve öğrencilerden elde edilen duygu ve izlenimler içerik analizi yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. İçerik analizi yapılırken Saban (2008) tarafından geliştirilen değerlendirme süreci dikkate alınmıştır. Bu aşamalar sırasıyla (1) isimlendirme, (2) eleme ve arıtma, (3) kategori geliştirme, (4) geçerlik ve güvenirliği sağlama ve (5) verileri bilgisayar ortamına aktarma aşamalarıdır. Bütün veriler bilgisayara aktarıldıktan sonra frekans ve yüzdelerle öğretmen adaylarının "müzikli oyunlar" hakkındaki görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programında 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 81 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde, ilk olarak araştırmada elde edilen genel bulgulara değinilmektedir. Daha sonra, müzikli oyunlar kavramına ilişkin olarak bu araştırmada geliştirilen 8 kavramsal kategori ve her bir kategorinin

sahip olduğu özellikler, katılımcıların ürettiği örnek metafor imgeleriyle de desteklenerek tanıtılmaktadır.

Tablo 1, öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforları alfabetik sıraya göre listeleyerek, her bir metaforu temsil eden öğrenci sayısını ve yüzdesini sunmaktadır.

Tablo 1: Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler (n=8)	f (%)	Metaforlar (n=62)	f (%)
Gıda	13 (%21,3)	Ekmek, en sevdiğin pasta, enerji deposu, kaymaklı künefe, meyveli soda, nar, pamuk şeker, pizza, su (5), vitamin, yemeğin baharatı, yemek sonrası yenen tatlı, yiyecek	17 (%21,7)
Eğlence	9 (%14,7)	Alışveriş yapmak (2), bulmaca (2), çok sevilen bir yerde tatile çıkmak, eğlence (2), eğlence karnavalına katılmak, eğlenceli bir oyuncak, lunapark, parkta eğlenmek, sirk	12 (%15,3)
Doğa	9 (%14,7)	Ağaç, bahar, deniz, gökkuşağı (2), güneş (2), meyve veren ağaç, nehir, nisan ayı, ormanı çiçeklerle süslemek	11 (%14,1)
Duygusal Gelişim	8 (%13,1)	Duygu, hayal (3), insanın hayallerini yansıtması, iyi bir arkadaş, kişinin rahatça kendini ifade etmesi, masal, mutluluk, neşe kaynağı	10 (%12,8)
Eğitim	8 (%13,1)	Binanın temeli, çocuğun duyuşsal ve bilişsel sürecinin eğitilmesi, etkinliklerin tamamlayıcısı, inşaatın temeli, öğrenmenin en güzel yolu, öğretme aracı (2), yürümeyi öğrenmek, zihinsel uyanma	9 (%11,5)
Çocuğun Dünyası	7 (%11,4)	Bir çocuğun yüzündeki gülümseme, çocuğun dünyası (5), çocuğun hayal dünyası, çocuğun oyuncak karşısındaki mutluluğu, çocuk, çocukların müzikle ilk tanışması, çocukların oyuncak sandığı	11 (%14,1)
Sanat	4 (%6,5)	Ebru sanatı, orkestra, sanat (2), tiyatro	5 (%6,4)
Renk	3 (%4,9)	Rengarenk bir resim, renkler, renkli kalemlerin kağıtlara bıraktığı iz	3 (%3,8)

Tablo 1'de verilen bilgilere göre müzik öğretmeni adayları "müzikli oyunlar" kavramına ilişkin toplam 61 geçerli metafor üretmiştir. Söz konusu 61 metaforun %83,6'sı (51 tanesi) sadece bir öğretmen adayı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 10 metaforu temsil eden öğretmen adayı sayısı da 5 ve 2 arasında değişmektedir. İlk sırada yer alan metaforlar ise sırasıyla (1) su ve (2) çocuğun dünyası şeklindedir.

Kategori 1: Gıda

Tablo 2, "gıda" kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısını ve yüzdesini sunmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, "gıda" kategorisinin toplam 13 adet metafor ve 17 öğrenci (%21,7) ile temsil edildiği görülmektedir. Bu kategori en fazla metaforun üretildiği kategoridir.

Tablo 2: "Gıda" kategorisini oluşturan metaforlar ve dağılımı

Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		f	%			f	%
21	Ekmek	1	1,2	48	Pizza	1	1,2
22	En sevdiğin pasta	1	1,2	54	Su	5	6,2
23	Enerji deposu	1	1,2	56	Vitamin	1	1,2
31	Kaymaklı künefe	1	1,2	57	Yemeğin baharatı	1	1,2
36	Meyveli soda	1	1,2	58	Yemek sonrası yenen tatlı	1	1,2

38	Nar	1	1,2	59	Yiyecek	1	1,2
47	Pamuk şeker	1	1,2				
				Toplam		**17**	

Aşağıda, "gıda" kategorisini temsil eden metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlanmalarına ilişkin örnekler yer almaktadır. Metaforlar, alfabetik sıraya göre verilmektedir. Buna ek olarak, verilen örneklerde, öğrencilerin kendi cümleleri ve ifadeleri değiştirilmeden aktarılmaktadır. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir:

"Müzikli oyunlar ***ekmek*** gibidir. Çünkü ekmek karnımızı doyurduğu gibi müzikli oyunlar da çocuğun ruhunu doyurur. Onun ruhsal ihtiyacını giderir."

"Müzikli oyunlar ***en sevdiğin pasta*** gibidir. Çünkü pasta yerken başlangıcından sonuna kadar zevkle ve istekle yersin, müzikli oyunda aynı şekildedir. Başından sonuna kadar istekle katılırsın ve oynarsın. Her ikisinde de yüzünde tatlı bir tebessüm kalır."

"Müzikli oyunlar ***kaymaklı künefe*** gibidir. Çünkü hazırlık süreci meşakkatli ve uzundur. İçine katılan malzemelerin ya da etkinliklerin belirli oranları, süreleri vardır. Fazlası ve azı künefenin tadını değiştirirken, oyundan alınan zevki bozacaktır. Kaymaksız künefe olmayacağı gibi müzikli oyun olmayan bir okul öncesi programı da yavan ve eksik kalacaktır."

"Müzikli oyunlar ***meyveli soda*** gibidir. Çünkü soda rahatlatan bir içecektir. Ama meyveli soda olduğu zaman daha hoş bir aroması olur. Müzikli oyunlar da aynı bunun gibidir. Oyun zaten güzel bir şeydir ama müzikle daha hoş ve anlamlı bir hal kazanır."

"Müzikli oyunlar ***su*** gibidir. Çünkü insanlar susuz yaşayamazlar. Su sağlık verir. Müzikli oyunlar da aynı şekilde çocukların tüm gelişim alanlarına iyi gelir, duygularını ifade ederler, enerjilerini sağlıklı bir şekilde dışa vururlar. Müzik ve müzikli oyunda da çocuklar için olmazsa olmazdır. İnsanların su nasıl bir ihtiyacı ise müzikli oyunlar da çocukların ihtiyacıdır. Ben bu ders olmadan önce müzikli oyunları ve müziği çok da önemsemezdim. Ama fark ettim ki su misali ihtiyacımız varmış. Bizler yetişkin olarak bu kadar eksikliğini hissediyorsak, çocuklar çok daha fazla hissedecektir. O yüzden çocuklar için müzikli oyunlar su misali vazgeçilmezdir."

"Müzikli oyunlar ***su*** gibidir. Çünkü hayatımızın her evresinde ihtiyacımız vardır. Aynı şekilde müzikli oyunlar olmadan da hayat kurumuş çiçek gibidir. Müzikli oyunlar yoluyla müzik eğitimi alınca yeşermeye, kendi dünyamız güzelleşmeye başlar. Karşılaştığımız her şeye ayrı bir güzellikle bakarız. Susuz nasıl yaşanmazsa, çocuklar müziksiz ve müzikli oyunlar olmadan da yaşayamaz. Yaşasa da hayattan zevk almaz. Hep eksik bir yanları olur."

"Müzikli oyunlar ***vitamin*** gibidir. Çünkü çocukların vitamine daima ihtiyaçları vardır. Müzikli oyunlar yoluyla onlara vitamin aşılarız. Enerjileri, hayal dünyaları, müzik beğenileri zenginleşir. Müzikli oyunlar çocukları rahatlatır."

Kategori 2: Eğlence

Tablo 3, "eğlence" kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısını ve yüzdesini sunmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde, "eğlence" kategorisinin toplam 9 adet metafor ve 12 öğrenci (% 15,3) ile temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 3: "Eğlence" kategorisini oluşturan metaforlar ve dağılımı

Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		f	%			f	%
2	Alışveriş yapmak	2	2,5	19	Eğlenceli bir oyuncak	1	1,2
6	Bulmaca	2	2,5	33	Lunapark	1	1,2
14	Çok sevilen bir yerde tatile çıkmak	1	1,2	46	Parkta eğlenmek	1	1,2
18	Eğlence	2	2,5	53	Sirk	1	1,2
20	Eğlence karnavalına katılmak	1	1,2				
				Toplam		**12**	

Aşağıda, "eğlence" kategorisini temsil eden metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlanmalarına ilişkin örnekler yer almaktadır. Metaforlar, alfabetik sıraya göre verilmektedir. Buna ek olarak, verilen örneklerde, öğrencilerin kendi cümleleri ve ifadeleri değiştirilmeden aktarılmaktadır. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir:
"Müzikli oyunlar ***alışveriş yapmak*** gibidir. Çünkü bize enerji verir ve mutlu eder."
"Müzikli oyunlar ***bulmaca*** gibidir. Çünkü hem müzik hem oyun bir arada olduğunda müziğin içindeki sesleri bulmak, buna oyunu dahil etmek gibi etkinlikler bulmacaya benzer. Bulmacalar gibi eğlenceli ve öğretici olur. Oyunda müzik olmasıyla çocukların dikkati çekilir ve kolaylıkla algıları açılır. "
"Müzikli oyunlar ***eğlence*** gibidir. Çünkü eğitimin standartlaşan ve sıkıcı hale gelmiş düz anlatım metodunun öğrenmeyi ne kadar zorlaştırdığı ortadadır. Oysa müzikli oyunlar sadece oyun değildir, oyunun içerisinde çeşitli kazanımlar da elde edilir. Bu kazanımları müzikli oyunlarla verdiği için hem eğlencedir hem öğrenmedir."
"Müzikli oyunlar ***eğlence karnavalına katılmak*** gibidir. Çünkü okul öncesi dönemi çocuklarının müzikli oyunlarda enerjileri çok yüksektir. Her müzikli oyun etkinliğinden beklentileri de yüksektir. Bu etkinliklere çoğu aktif katılım gösterirler. Kendilerini tıpkı bir eğlence karnavalında hissederler. Müzikli oyunlarda heyecanları doruktadır. Nasıl ki bir eğlence karnavalından beklentiler yüksektir. Heyecanla gidersiniz, yaratıcı, farklı etkinliklere katılarak mutluluğunuzu arttırırsınız. Okul öncesindeki müzikli oyunlarda da yaratıcı ve keyif verici etkinliklerle çocukların mutlulukları artar. Bu onların bir sonraki etkinliklere de aktif katılımlarını sağlar."
"Müzikli oyunlar ***lunapark*** gibidir. Çünkü rengarenk bir ruh katar insana. Dışarıdan görüntüsü insanı içine çeker. İzlemesi de, katılması da keyiflidir. Hem kulağa, hem bedene, hem de ruha hitap eder. Nasıl lunaparkta binmek istediğimiz oyuncaklar var ise, müzikli oyunlarda da oynamak istediğimiz oyunlar vardır. Müzikli oyunlar insanın kendini ifade etmesini, rahatlamasını, mutlu olmasını sağlar. Lunaparklarda insanı mutlu eder. Rengarenk balonlar, pamuk şekerler, hareketli ve sesli oyuncaklar dikkatimizi nasıl çekiyorsa, müzikli oyunlarda dans, oyun, müzik ve ısınma çalışmaları ile insan ruhunun dikkatini çekecek ve bizleri mutlu edecektir."

Kategori 3: Doğa

Tablo 4, "doğa" kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısını ve yüzdesini sunmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, "eğlence" kategorisinin toplam 9 adet metafor ve 11 öğrenci (% 14,1) ile temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 4: "Doğa" kategorisini oluşturan metaforlar ve dağılımı

Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		f	%			f	%
1	Ağaç	1	1,2	35	Meyve veren ağaç	1	1,2
3	Bahar	1	1,2	39	Nehir	1	1,2
15	Deniz	1	1,2	41	Nisan ayı	1	1,2
25	Gökkuşağı	2	2,5	43	Ormanı çiçeklerle süslemek	1	1,2
26	Güneş	2	2,5				
				Toplam		**11**	

Aşağıda, "doğa" kategorisini temsil eden metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlanmalarına ilişkin örnekler yer almaktadır. Metaforlar, alfabetik sıraya göre verilmektedir. Buna ek olarak, verilen örneklerde, öğrencilerin kendi cümleleri ve ifadeleri değiştirilmeden aktarılmaktadır. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir:
"Müzikli oyunlar ***ağaç*** gibidir. Çünkü ağaçlara emek verdiğimiz taktirde o kadar güzelleşir, büyür ve yeşerirler. Müzikli oyunlar yoluyla da çocuklara ne kadar emek verirsek, o kadar mutlu, sağlıklı, enerjik çocuklar yetiştirebiliriz."
"Müzikli oyunlar ***bahar*** gibidir. Çünkü bahar gelince insan hafifler, mutlu olur ve kendini diğer zamanlara göre daha iyi hisseder. Müzikli oyunlar da çocuğu rahatlatır ve eğlendirir. Çocuk kendini daha iyi hisseder."

"Müzikli oyunlar ***deniz*** gibidir. Çünkü denize ilk anda alışamamışken sığlarda geziniriz. Ardından onu tanıyıp, kendimizi ona bıraktığımızda derinliklerini ve güzelliklerini fark ederiz. Müzikli oyunları da ilk başlarda yalnızca şarkıdan ibaret görürüz, ancak onunla uygulamalar yaptıkça, ne kadar çok şey öğretebileceğimizi öğreniriz ve müzikli oyunların derinliklerine doğru kendimizi bırakırız."
"Müzikli oyunlar ***gökkuşağı*** gibidir. Çünkü müzikli oyunlar, okul öncesindeki bütün gelişim alanlarını kapsar. Çocuğun yaş ve gelişim düzeylerine uygun yapılan bu etkinliklerle kavramları kolay bir şekilde öğretebiliriz. Müzikli oyunlarla birçok bütünleştirilmiş etkinlik yapabiliriz. Çocuklar hayal gücüyle, yaratıcılıklarıyla çeşit çeşit hareketler ve gösteriler sergilerler. Bu açıdan gökkuşağının bütün renklerinin bir araya gelmesi gibi, çocukların bütün gelişim alanları desteklenmiş olur."
Müzikli oyunlar ***güneş*** gibidir. Çünkü müzikli oyunlarla çocuğun müziğe karşı olan ilgisini ve yatkınlığını ortaya çıkartabilmektedir. Yani çocuğun gizli, bilinmeyen yeteneklerine ışık tutmaktadır. Aynı zamanda çocukların yaratıcı fikirlerini bir güneş gibi aydınlatarak ortaya çıkartır. Çocuğun iç dünyasına ışık tutar."
"Müzikli oyunlar ***Nisan ayı*** gibidir. Çünkü Nisan ayında baharın gelişiyle birçok kişi mutlu olur, eğlenir. Kış aylarının bitip havaların güzelleşmesiyle enerji dolar. Müzikli oyunlar da öyle. Müzikli oyunlarla çok eğlenilir. Enerji artar. Bunun yanı sıra bir şeyler öğrenilir, öğrenmeye olan motivasyon artar ve eğlenerek öğrenilir."
"Müzikli oyunlar ***ormanı çiçeklerle süslemek*** gibidir. Çünkü müzikli oyunlar çocuğun ruhunu süsler, hayata bakışını kuvvetlendirir. Ona estetik bir kişilik kazandırır, farklı öğrenmeler sunar. Uçsuz bucaksız ormanı çiçekler ile süslemek, çocuğun ruhuna müzik ritimlerini işlemek gibidir. Her ritimde bir ağaç kovuğuna rengarenk çiçekler ekeriz."

Kategori 4: Duygusal Gelişim

Tablo 5, "duygusal gelişim" kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısını ve yüzdesini sunmaktadır. Tablo 5 incelendiğinde, "duygusal gelişim" kategorisinin toplam 8 adet metafor ve 10 öğrenci (% 12,8) ile temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 5: "Duygusal Gelişim" kategorisini oluşturan metaforlar ve dağılımı

Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		f	%			f	%
16	Duygu	1	1,2	32	Kişinin rahatça kendini ifade etmesi	1	1,2
27	Hayal	3	3,7	34	Masal	1	1,2
28	İnsanın hayallerini yansıtması	1	1,2	37	Mutluluk	1	1,2
30	İyi bir arkadaş	1	1,2	40	Neşe Kaynağı	1	1,2
				Toplam		**10**	

Aşağıda, "duygusal gelişim" kategorisini temsil eden metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlanmalarına ilişkin örnekler yer almaktadır. Metaforlar, alfabetik sıraya göre verilmektedir. Buna ek olarak, verilen örneklerde, öğrencilerin kendi cümleleri ve ifadeleri değiştirilmeden aktarılmaktadır. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir:
"Müzikli oyunlar ***duygu*** gibidir. Çünkü müzikli oyunlar çocukların yaşantısında vazgeçilmez bir yere sahiptir. Çocuklar duygularını, düşüncelerini müzikle ve oyunla daha iyi anlatabilir."
"Müzikli oyunlar ***hayal*** gibidir. Çünkü oyun içinde müziğe tek bir yönden bakmak imkansızdır. Çocuklar müzikli oyunlarla sürekli yeni hayal dünyalarına girerler."
"Müzikli oyunlar ***kişinin rahatça kendini ifade etmesi*** gibidir. Çünkü kişi müzik eşliğinde duygularını da, düşüncelerini de yansıtabilir. Müzikli oyun olduğu zaman kişi müziğe ve oyuna dahil olurken, öte yandan kendi düşüncelerini de ifade etme yolu bulur. Dolayısıyla müzikli oyunlar kişinin olduğu gibi kendini rahatça ifade etmesini sağlamaktadır."
"Müzikli oyunlar ***masal*** gibidir. Çünkü müzikli oyunlarda müziğin ritmi ile birlikte farklı dünyalara yelken açılabilir. Bambaşka bir dünya yaratıp ona göre hareketler, canlandırmalar yapılabilir. Gerçek

hayatta olunamayacak roller burada canlandırılabilir. Dansla birlikte eğlenceli bir dünyanın içine girilebilir."

"Müzikli oyunlar ***mutluluk*** gibidir. Çünkü müzikli oyunlarla hem eğlenme, hem de eğlenirken öğrenmelerin gerçekleştiğini görüyoruz. Bunun da insanların içinde olan mutluluğu ve hazzı ortaya çıkarttığını düşünüyorum."

"Müzikli oyunlar ***neşe kaynağı*** gibidir. Çünkü müzikli oyun çalışmalarında çocukların olduğu kadar biz üniversite öğrencileri de öğreniyor, mutlu oluyor, eğlenirken yeni bir şeyler öğreniyoruz. Müzikli oyunlar hem bizlere hem çocuklara birer neşe kaynağı oluyor."

Kategori 5: Eğitim

Tablo 6, "eğitim" kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısını ve yüzdesini sunmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde, "eğitim" kategorisinin toplam 8 adet metafor ve 9 öğrenci (%11,5) ile temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 6: "Eğitim" kategorisini oluşturan metaforlar ve dağılımı

Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		f	%			f	%
5	Binanın temeli	1	1,2	44	Öğrenmenin en güzel yolu	1	1,2
10	Çocuğun öğrenme süreci	1	1,2	45	Öğretme aracı	2	2,5
24	Etkinliklerin tamamlayıcısı	1	1,2	60	Yürümeyi öğrenmek	1	1,2
29	İnşaatın temeli	1	1,2	61	Zihinsel uyarılma	1	1,2
				Toplam		**9**	

Aşağıda, "eğitim" kategorisini temsil eden metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlanmalarına ilişkin örnekler yer almaktadır. Metaforlar, alfabetik sıraya göre verilmektedir. Buna ek olarak, verilen örneklerde, öğrencilerin kendi cümleleri ve ifadeleri değiştirilmeden aktarılmaktadır. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir:

"Müzikli oyunlar ***çocuğun öğrenme süreci*** gibidir. Çünkü müzikli oyunlarda amaç duyuşsal, bilişsel ve devinişsel kazanımları edindirmek ve en iyi şekilde öğrenmeyi sağlamaktır. Önemli olan çocuğun iyi eğitim alarak kendi kültürünü tanımasının yanı sıra oyun yoluyla kendine güvenli, bağımsız, özgür düşünebilen bireyler olarak yetiştirilebilmeleridir."

"Müzikli oyunlar ***etkinliklerin tamamlayıcısı*** gibidir. Çünkü her etkinliğin içerisinde müzikle öğretebileceğimiz bilgiler vardır. Bir matematik etkinliğinde sayıları çocuklara bir ritim veya şarkı eşliğinde oyunla öğretebiliriz. Sanat etkinliklerinde müzikle birlikte çocuklara etkinliği daha zevkli bir hale getirebiliriz. Müziksiz oyun olur ancak müzikle daha eğlenceli, daha verimli, daha kapsamlı olur."

"Müzikli oyunlar ***inşaatın temeli*** gibidir. Çünkü okul öncesinde müzikli oyunlar çok önemlidir. Düzgün ve doğru bir şekilde verildiği zaman çocuk müzik eğitiminin temelini de çok sağlam almış olur. Temeli ne kadar sağlam olursa bir üst basamaklarda o kadar sağlam olur, tıpkı inşaatın temelinde olduğu gibi."

"Müzikli oyunlar ***zihinsel uyarılma*** gibidir. Çünkü müzikli oyunlarla çocuğun çevresini fark etmesine, dinlemesine ve anlamasına yardımcı olunur. Sesleri, enstrümanları ayırt eder ve öğrenmeye çalışır. Dünyaya farklı bakmasını sağlar. Bir nevi çocuğun uyku halinden uyanması gibidir."

Kategori 6: Çocuğun Dünyası

Tablo 7, "çocuğun dünyası" kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısını ve yüzdesini sunmaktadır. Tablo 7 incelendiğinde, "çocuğun dünyası" kategorisinin toplam 7 adet metafor ve 11 öğrenci (% 14,1) ile temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 7: "Çocuğun Dünyası" kategorisini oluşturan metaforlar ve dağılımı

Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		f	%			f	%
4	Bir çocuğun yüzündeki gülümseme	1	1,2	11	Çocuk	1	1,2
7	Çocuğun hayatı	5	6,2	12	Çocukların müzikle ilk tanışması	1	1,2
8	Çocuğun hayal dünyası	1	1,2	13	Çocukların oyuncak sandığı	1	1,2
10	Çocuğun oyuncak karşısındaki mutluluğu	1	1,2				
				Toplam		**11**	

Aşağıda, "çocuğun dünyası" kategorisini temsil eden metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlanmalarına ilişkin örnekler yer almaktadır. Metaforlar, alfabetik sıraya göre verilmektedir. Buna ek olarak, verilen örneklerde, öğrencilerin kendi cümleleri ve ifadeleri değiştirilmeden aktarılmaktadır. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir:
"Müzikli oyunlar ***çocuğun hayatı*** gibidir. Çünkü insan her döneminde müziğe ihtiyaç duyar. Müzikli oyunlar çocukluk döneminin vazgeçilmezidir. Bu nedenle müzikli oyunlar çocuğun hayatı gibidir."
"Müzikli oyunlar ***çocukların müzikle ilk tanışması*** gibidir. Çünkü okul öncesinde müzikli oyunlara ne kadar önem verilirse; ilgisi, yeteneği olan bir çocuğu da bu sayede keşfederek, müziğe olan ilgisini önceden görebiliriz. Çocukların aktif müzik yapma konusunda ilgileri uyanır, meraklı ve istekli olurlar. Ayrıca arkadaşlarıyla bu deneyimi paylaşabilirler. Dolayısıyla ilkokullardaki müzik deneyimlerini de gerçekleştirmiş olurlar."

Kategori 7: Sanat

Tablo 8, "sanat" kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısını ve yüzdesini sunmaktadır. Tablo 8 incelendiğinde, "sanat" kategorisinin toplam 4 adet metafor ve 5 öğrenci (% 6,4) ile temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 8: "Sanat" kategorisini oluşturan metaforlar ve dağılımı

Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		f	%			f	%
17	Ebru sanatı	1	1,2	52	Sanat	2	2,5
42	Orkestra	1	1,2	55	Tiyatro	1	1,2
				Toplam		**5**	

Aşağıda, "sanat" kategorisini temsil eden metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlanmalarına ilişkin örnekler yer almaktadır. Metaforlar, alfabetik sıraya göre verilmektedir. Buna ek olarak, verilen örneklerde, öğrencilerin kendi cümleleri ve ifadeleri değiştirilmeden aktarılmaktadır. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir:
"Müzikli oyunlar ***ebru sanatı*** gibidir. Çünkü ebru sanatında her renk vardır ve beyaz bir sayfaya çıkar yapılanlar. Müzikli oyunda da çocuğu eğlendirirken farklı farklı gelişimsel alanlarına hitap edilir. Tıpkı ebruda olduğu gibi. Ebrudaki renkler, çocuğun gelişim alanları gibidir."
"Müzikli oyunlar ***orkestra*** gibidir. Çünkü bütünleştirilmiş olan müzikli oyunlar bir orkestra gibi uyumlu, birbiriyle bağlantılı, hoş parçaların bir araya gelmesinden oluşur. Müzikli oyunda orkestra şefinin yerini öğretmen alır. Öğretmen hazırladığı müzikli oyunu çocukların birbirleriyle olan iletişimi, paylaşımı ve bütünlüğüyle gerçekleştirir."

Kategori 8: Renk

Tablo 9, "renk" kategorisini oluşturan metaforları ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısını ve yüzdesini sunmaktadır. Tablo 9 incelendiğinde, "renk" kategorisinin toplam 3 adet metafor ve 3 öğrenci (% 3,8) ile temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 9: "Renk" kategorisini oluşturan metaforlar ve dağılımı

Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci		Metafor kodu	Metafor adı	Metaforu temsil eden öğrenci	
		F	%			f	%
49	Rengarenk bir resim	1	1,2	51	Renkli kalemlerin kağıtlara bıraktığı iz	1	1,2
50	Renkler	1	1,2				
				Toplam		**3**	

Aşağıda, "renk" kategorisini temsil eden metaforların öğretmen adayları tarafından tanımlanmalarına ilişkin örnek yer almaktadır. Verilen örnekte, öğrencinin kendi cümlesi ve ifadesi değiştirilmeden aktarılmaktadır. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir:
"Müzikli oyunlar ***rengarenk bir resim*** gibidir. Çünkü içerisinde resimlerdeki gibi bütün renkleri barındırır. Renkleri kullanış biçimi her müzikli oyunda farklıdır, tıpkı bir resim gibi. Bir resme baktığımızda kişiden kişiye göre o resme yüklenen anlamlar farklılaşabilir. Müzikli oyunlar da böyledir. İçerisine öğretmek istediğimiz birçok kavram koyarız. Öğrenciler tek bir kavram da alabilir, birçok kavram da alabilir. Her öğrenci başka başka kavramlara dikkat çekebilir. Paylaşımlar gerçekleşir ve bu paylaşımlar sayesinde ortaya çok güzel bir etkileşim çıkar. Müzikli oyunlar farklı bakış açılarının paylaşıldığı bir ortam oluşturabilir, rengarenk bir resim gibi."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma ile okul öncesi öğretmen adaylarının "müzikli oyunlar" kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilmiş olan bulgulara göre öğretmen adaylarının müzikli oyunlar kavramına ilişkin 61 adet geçerli metafor ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının "müzikli oyunlar" kavramına yüklemiş oldukları metaforların gıda, eğlence, doğa, duygusal gelişim, eğitim, çocuğun dünyası, sanat ve renk kategorileri olmak üzere sekiz (8) kategori başlığı altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Müzikli oyunlar kavramına yüklenen metaforlar içerisinde en fazla metaforun gıda kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adayları tarafından ortaya konulan metaforların tekrar edilme oranları incelendiğinde yine gıda kategorisinde yer alan su (%6,2) ve çocuğun dünyası kategorisinde yer alan çocuğun hayatı (%6,2) metaforlarının en sık ifade edilmiş metaforlar olduğu belirlenmiştir. Söz konusu metaforların ilk sırada yer alması, müzikli oyunlara ilişkin zihinlerde oluşan ilk imajın çocuk ve susuz bir yaşam olamayacağı düşünülerek yazılmış ve ilişkilendirilmiş olan su metaforu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sekiz (8) kategori başlığı altında "müzikli oyunlar" kavramına ilişkin metaforlar, en çok sayıda gıda, eğlence ve doğa kategorilerinde görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının "müzikli oyunlar" kavramına yüklemiş oldukları metaforlar genel bir yaklaşımla ele alındığında; müzikli oyunların öğretmen adayları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu, çocukluk döneminde vazgeçilmez, önemli ve gerekli bir unsuru olduğu düşüncesinin hakim olan düşünceler arasında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca müzikli oyunların bir eğlence unsuru olduğu, eğlenerek öğrenmeyi sağladığından bir eğitim aracı olduğu ve sanatsal bir kazanım sağlayabileceği özellikleri de öğretmen adaylarınca vurgulanmıştır. Benzer şekilde Tunçer ve Doğrusöz'ün (2013) de belirttiği gibi müzikli oyunlar bilişsel faydaların sağlandığı eğlenceli ve eğitici materyaller olarak kullanılır. Ayrıca müzikli oyunlarla öğrenmenin etkisini ortaya koyan başka araştırmalar da mevcuttur (Yılmaz Bolat ve Dikici Sığırtmaç, 2006). Başer (2004:8) müzikli oyunları zihin gelişimini destekleyici bir

faktör olarak ele almaktadır. Bu görüş de öğretmen adaylarının müzikli oyunlar konusunda vermiş oldukları olumlu ve eğitici metafor örneklerini desteklemektedir.

Çocuğun dünyası, eğitim ve gıda kategorilerinde öğretmen adaylarınca belirtilen metaforları, Okan'ın (2010: 8) çocuklar için müzikli oyunların arkadaş edinmede en güzel ve en kısa yollardan biri olduğu ve müzikli oyunlarla öğrenmenin daha kolay ve kalıcı gerçekleştiği görüşleri desteklemektedir.

Çalışmada elde edilmiş tüm bu sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir:

- Okul öncesi öğretmen adaylarına mesleki yaşantılarında aktif olarak uygulayabilecekleri şekilde müzikli oyunlar konusunda ağırlıklı eğitim verilmelidir. Müzikli oyunlarla ilgili uygulamaların zorunlu müzik derslerinde işlenmesinin yanı sıra konuyla ilgili seçmeli dersler yoluyla da verilmesi sağlanmalıdır.
- Benzer bir çalışma farklı okul öncesi öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilebilir.
- Benzer bir çalışma mesleki yaşantılarında verecekleri müzik eğitimi sırasında müzikli oyunları birer araç olarak kullanabilecek olan müzik öğretmeni adayları, sınıf öğretmeni adayları ve özel eğitim alanı öğretmen adaylarına da uygulanarak bu alanlardaki öğretmen adaylarının metaforik algıları belirlenebilir.
- Mesleğe adım atmış ve halen görev başında olan okul öncesi öğretmenlerinin müzikli oyunlara dair metaforik algıları belirlenebilir. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının meslek öncesi ve meslek içerisindeki algılarının karşılaştırılabilmesi için kullanılabilir.
- Okul öncesi dönem çocukları ile müzikli oyunları algılayış biçimlerine dair bir araştırma yürütülebilir.

Not: Bu çalışma Antalya'da 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde düzenlenen 8'inci Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Başer, F. A. (2004) Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı 8, 1-10.

Kılıç, M. (2016). Gerçek Yaşamın Tadında: Gelişim Dönemleri 1-Çocukluk-Okul. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.

Özdemir Tunçer, D. ve Doğrusöz, N. (2013). 36-72 Aylık Çocuklar İle Dalcroze Yaklaşımı: Oyun Örnekleri. *Akademik Bakış Dergisi,* 36, 1-20.

Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 55, 459-496.

Saban, A. (2008). İlköğretim I. Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilgi Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *İlköğretim Online, 7 (2),* 421-455.

Yılmaz Bolat, E. & Dikici Sığırtmaç, A. (2006). Sayı ve İşlem Kavramı Kazanımında Müzikli Oyunların Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi,* 7 (2), 43-56.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 37 ISSN: 2146-9199

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN PİYANO DERSLERİNDE TÜRK BESTECİLERİNİN ESERLERİNİN KULLANILMA DURUMLARINA YÖNELİK 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
Piyano eğitimi, öğrencilere piyanoyu çalabilmeye yönelik teknik davranışları ve piyano için oluşturulan eserlerin yorumlanabilmesine yönelik müzikal davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Piyano eğitiminde, somuttan soyuta, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ve çevreden evrene ilkelerinin uygulanması esastır. Piyano derslerinde öğrencilere, tüm dönemlere ait çeşitli piyano eserlerini öğretmek önem taşımaktadır. Bu bakımdan, piyano derslerinde Türk bestecilerinin eserlerine yer vermek gerekmektedir. Bu araştımada, müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin, piyano derslerinde Türk bestecilerin eserlerinin kullanılma durumlarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada, betimleyici araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracının içerik geçerliği ve anketteki soruların çalışmanın amacına uygun olup/olmadığı uzman görüşlerine göre belirlendikten sonra, uzmanların görüşleri doğrultusunda ankete son şekil verilmiştir. Araştırma sonucunda, piyano derslerinde Türk bestecilerinin eserlerine yer verilme durumu değerlendirilerek, piyano eğitimcilerine yol gösterici olabilecek çeşitli öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Müzik öğretmenliği lisans öğrencileri, Türk Bestecileri, Türk Bestecilerinin Piyano Eserleri.

MUSIC PEDAGOGY UNDERGRADUATE STUDENTS' PIANO MAJORS TOWARD THE USE OF TURKISH COMPOSERS' WORKS IN APPLIED PIANO LESSONS

Abstract
Piano education aims to give musical behaviors to the students in order to interpret the works created for the piano and technical behaviors to play the piano. In piano education, it is essential to apply the principles of the abstract, the abstract, the easy-to-understand, the unknown, the far-away and the envy. In piano lessons it is important for students to teach various piano works belonging to all periods. In this respect, it is necessary to include the works of Turkish composers in piano lessons. In this research, it is aimed to reveal the opinions of undergraduate students of music teacher about the use of works of Turkish composers in piano lessons. Descriptive research method was used in the study. The data collection tool used in the study was developed by the researcher. The questionnaire was finalized with the opinions of the experts after the data collection tool was determined according to expert opinion on the validity of the content and the purpose of studying the questions in the questionnaire. As a result of the research, evaluation of the place of the works of Turkish composers in the piano lessons will be evaluated and various suggestions to be able to guide the piano educators will be tried to be developed.

Keywords: Undergraduate students in music teaching, Turkish composers, Piano Works by Turkish Composers.

GİRİŞ

Müzik eğitimi, bir müziksel davranış kazandırma ve geliştirme sürecidir. Müzik eğitimi yoluyla birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, düzenli, etkili ve verimli olması beklenilmektedir (Uçan, 1997). Müzik eğitiminin temel boyutlarından biri olan çalgı eğitimi, bireyin mesleğiyle ilgili gerekli bilgi, beceri ve davranış kazanmalarında önemli rol oynamaktadır. Müzik eğitiminin ve özellikle mesleki müzik eğitiminin vazgeçilmez bir parçası olan piyano eğitimi, çalgı eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Piyano eğitimi, piyano öğretimi yolu ile bireye piyano çalma davranışlarının kazandırılması ve bu yolla mesleğinin gerektirdiği müziksel davranış ve birikimlerin geliştirilmesi sürecidir. Bobetsky (2004), "Müzik öğretmenleri için işlevsel piyano becerilerine sahip olmak çok önemlidir. Müzik öğretmenleri için öncelikli çalgıları veya ses genişliği göz önünde alındığında piyano yeterliliği çok önemli bir araçtır. Eğer bir öğretmen kendine güvenle piyano çalabilir ise bunun pek çok faydalarını görecektir" demiştir (s. 36).

Piyano öğretimi süreci içerisinde kullanılan materyaller, öğrencilerin başarısında büyük rol oynamaktadır. Yapılan çalışmalar, ülkemizde piyano eğitiminde kullanılan Türk Müziği kaynaklı piyano eserlerinin azlığını, olan eserlerin orta seviyeye uygun olduğunu ve piyano eğitimi boyunca Türk Müziği kaynaklı piyano eserlerinin kullanılmasının öğrencilerin Türk Müziği altyapısını geliştirmesi bakımından önemli olabileceğini ortaya koymaktadır (Toptaş, 2012). Wheeler (1985) tarafından yapılan araştırmada, piyano derslerinde Türk bestecilerinin eserlerine daha fazla yer verilmesiyle birlikte piyano eğitimindeki ses renkliliğinin ve verimin artacağı, bu durumda da öğrencilerin müzik zevklerinin zenginleşebileceği vurgulanmaktadır. Aydıner (2008), piyano eğitiminde kendi kültürümüzün özelliklerinden esinlenen eserlere yer verilmesinin öğrencilerin piyano dersine ilgi duymalarında önemli rol oynadığı üzerinde durmaktadır. Çünkü bireyin kendi ülkesinin ve ulusunun gelenekleri ve kültüründen kaynaklanan ezgilere daha istekli oldukları gözlenmektedir. Böylelikle, Türk müziği eserlerine olan ilgileri daha fazla artmaktadır (Akkor ve Türkmen, 2009). Say (1985)'a göre, "Evrensel müzik kültürüne katılmak için, evrensel müzik birikimini eleştirel yöntemlerle iyi bilmek, özümsemek ve ondan 'yararlanmak' gereklidir; katkıda bulunmak için de, kendi toplumumuzun geleneksel müzik birikimi ile yaratılmakta olan 'Çağdaş Türk Müziği' birikimini eleştirel yöntemlerle iyi bilmek, özümsemek ve bunlardan kaynaklanmak gereklidir" (s. 1143).

Dolayısı ile Ülkemizin her bir köşesine öğretmenlik yapmak üzere gidecek olan müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin, Türk bestecilerinin eserlerini bilmeleri ve çalabilmeleri önem arz etmektedir (Sönmezöz, 2004). Çünkü dört yıl boyunca piyano eğitiminde öğrendiklerini ileriki meslek yaşantılarında da çeşitli amaçlarla kullanabilmeleri gerekmektedir. Müzik öğretmeni, öğrencilerinin müzik dersini hem daha fazla sevmelerini hem de konuların daha kolay anlaşılmasını sağlayabilecektir. Buna ilaveten, ileriki meslek yaşantılarında, öğrencilerine bu eserleri tanıtabilmeleri bakımından da önem taşımaktadır. Böylelikle, daha yaygın olarak kullanılması gereken Türk bestecilerinin piyano eserlerinin önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada, müzik öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrencilerin piyano derslerinde Türk bestecilerin eserlerinin kullanılma durumlarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 120 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin piyano derslerinde Türk bestecilerinin eserlerinin kullanılma durumlarına yönelik görüşlerini tespit etmek için bir anket hazırlanmıştır. Anket, dört sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, geçerlik çalışması için bu alanın

uzmanlarının görüşlerine sunulduktan sonra uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli yerlerin düzeltilmesi yapılarak ankete son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Anketlerin değerlendirilmesinde, frekans ve yüzdeleme ile elde edilen veriler kullanılarak sonuca gidilmiştir. Ankette çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular bulunmaktadır. Nitel verileri ankette yer alan açık uçlu sorular oluşturmaktadır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlardan elde edilen veriler ise sınıflandırılarak tablolaştırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, anket formunda yer alan soruların yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak sonuca ulaşılmış ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Piyano Dersinde "Türk Bestecilerinin Piyano Eserlerine Ne Derece Yer Verildiğine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	f	%
Tamamen	5	4.16
Büyük ölçüde	11	9.16
Kısmen	42	35
Çok az	36	30
Hiç	26	21.6
Toplam	120	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin %35'i piyano dersinde Türk bestecilerinin piyano eserlerine "kısmen", %30'u "çok az", %21.6'sı "hiç" yer verilmediği, %9.16'sı ise "büyük ölçüde", %4.16'sı ise "tamamen" yer verildiği üzerinde durmaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin Piyano Dersinde, "Türk Bestecilerinin Yapıtlarına Daha Çok Önem Verilmesinin Ne Ölçüde Gerekli Olduğuna İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	f	%
Tamamen	47	39.1
Büyük ölçüde	54	45
Kısmen	19	15.8
Çok az	7	5.83
Hiç	3	2.5
Toplam	130	100

Tablo 2'de öğrenciler piyano derslerinde Türk bestecilerinin yapıtlarına önem verilmesinin gerekliliğine ilişkin olarak; %45'i "büyük ölçüde"; %39.1'i "tamamen"; %15.8'i "kısmen"; %5.83'ü "çok az" gerekli olduğunu belirtmektedir. Ancak, sadece %2.5'inin "hiç" gerekli olmadığını belirtmesi ise dikkat çekmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Piyano Dersinde "Türk Bestecilerinin Eserlerine Daha Çok Yer Verilip, Öğretilmesine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Görüşler	f	%
Kendi kültürümüzün müziğini tanıyarak, kendi öz müziğimizi gelecek nesillere aktarabilmemiz açısından önem taşıdığını düşünmekteyiz.	40	27.6
Türk besteciler, hem Türk müziği makamlarının hem de enstrümanlarımızın dünyaya duyurulmasında önemli role sahiptirler.	24	16.6
Türk bestecilerin eserleri piyano çalmayı daha fazla sevdirecektir.	5	3.44

Türk müziği eserlerinin akılda kalıcı olmasından dolayı eserlere olan ilgimiz daha fazla artmaktadır.	19	13.1
Türk bestecilerinin eserleri kulağımızın ve müziksel belleğimizin gelişimine büyük katkı sağlamaktadır.	30	20.7
Türk müziği piyano repertuarımızın gelişmiş olacağına inanıyoruz.	27	18.6
Toplam	145	100

Tablo 3'e göre, piyano eğitiminde Türk bestecilerinin eserlerine daha çok yer verilip, öğretilmesine olduğuna ilişkin olarak öğrencilerin %27.6'sı kendi kültürümüzün müziğini tanıyarak, kendi öz müziğimizi gelecek nesillere aktarabilmemiz açısından önem taşıdığı; %20.7'si Türk bestecilerinin eserleri kulağımızın ve müziksel belleğimizin gelişimine büyük katkı sağladığı; %18.6'sı Türk müziği piyano repertuarlarının gelişeceği; %16.6'sı Türk besteciler, hem Türk müziği makamlarının hem de enstrümanlarımızın dünyaya duyurulmasında önemli role sahip oldukları; 13.1'i Türk müziği eserlerinin akılda kalıcı olmasından dolayı eserlere olan ilginin artacağı; %3.44'ü ise, Türk bestecilerin eserleri piyano çalmayı daha fazla sevdireceği üzerinde durmaktadır.

Tablo 4: Öğrencilerin "Türk Bestecilerinin Piyano Eserlerinin Zorluklarına Ilişkin Görüşleriniz Nelerdir?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Görüşler	f	%
Teknik zorluklar	26	14.1
Müzikal zorluklar	22	11.9
Ritmik zorluklar	19	10.3
Eserlerin ezberlenmesindeki güçlükler	8	4.34
Türk müziğine ilişkin teorik bilgiler konusundaki eksiklikler	30	16.3
Parmak numaraları konusunda	28	15.2
Eserleri deşifre etmekte	20	10.9
Parçayı özgün temposunda çalabilmekte	17	9.23
Hiçbir konuda zorlanmıyorum	14	7.6
Toplam	184	100

Tablo 4'de görüldüğü gibi, Türk bestecilerinin piyano eserlerinin zorluklarına ilişkin öğrencilerin %16.3'ü Türk müziğine ilişkin teorik bilgiler konusundaki eksiklikler; %15.2'si parmak numaraları; %14.1'i teknik zorluklar; %11.9'u müzikal zorluklar; %10.9'u eserleri deşifre etmekte; %10.3'ü ritmik zorluklar; %9.23'ü parçayı özgün temposunda çalabilmekte; %4.34'ü eserlerin ezberlenmesindeki güçlükler olduğunu vurgulamaktadırlar. Yalnızca %7.6'sı "hiçbir konuda zorlanmıyorum" demesi ise dikkat çekmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Müzik öğretmenliği lisans öğrencileri, dört yıl zorunlu olarak piyano eğitimi görmektedirler. Piyano eğitimi, öğrencinin temel piyano becerilerini kazanarak çeşitli dönemlere ait bestecilerin eserleri tanıtmak amacındadır. Dolayısı ile Türk bestecilerinin eserlerinin öğrenciler tarafından tanınması ise büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin piyano derslerinde Türk bestecilerin eserlerinin kullanılma durumlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırma bulgularına dayanarak, öğrencilerin büyük çoğunluğu piyano derslerinde Türk bestecilerinin eserlerine kısmen ve çok az yer verildiği üzerinde durmaktadır. Dolayısı ile bu sonuç, piyano derslerinde Türk bestecilerinin eserlerine yer verilme oranının beklenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Karahan (2009), müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyano eğitimi süresince Çağdaş Türk müziği eserlerinin tanıtım seviyesinde kaldığını belirtmektedir. Oysaki öğrencilerin her müzik dönemini yakından tanımalarını sağlayacak eserlerin yanında, Türk bestecilerinin piyano

eserlerine yer verilmesinin öğrencilerin teknik, müzikal ve kültürel yönden gelişimlerine katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Yapılan araştırmalarda, Ülkemizde Türk Beşleri'nden başlayarak, bestecilerimiz piyano eserlerine özel önem vererek zengin bir piyano literatürü ortaya koymuşlardır (Fenmen, 1991:75). Bu sonuçlar araştırmayı destekler nitelik taşımaktadır. Buna ilaveten, öğrenciler tarafından Türk bestecilerinin eserlerini çok fazla tanımamalarının ya da piyano derslerinde çok fazla yer verilmemesinin nedenleri düşünüldüğünde, eserlerin piyano eğitimcileri tarafından yeterince tanınmadığı/tanınmıyor olabileceğini de akla getirmektedir. Bu nedenle, müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlarda, piyano eğitim programlarında Türk bestecilerin yapıtlarına daha fazla yer verilmesi önem taşımaktadır.

Öğrenciler piyano derslerinde Türk bestecilerin yapıtlarına daha çok önem verilmesinin gerekliliğine ilişkin olarak, büyük ölçüde ve tamamen gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuç, piyano derslerinde Türk müziği yapıtlarına yönelik eserlere yer verilmesinin gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Bu gerekliliğe ilişkin, öğrenciler en başta kendi öz kültürlerini tanıyıp sahip çıkabilmek ve gelecek nesillere aktarabilmek istemektedir. Diğer gereklilik nedenlerinin ise, Türk bestecilerinin eserlerinin kulak ve müziksel belleğin gelişimine yardımcı olduğu üzerinde durulmaktadır. Buna ilaveten, öğrenciler, Türk bestecilerin Türk müziği makamlarınının ve enstrümanlarının dünyaya duyurulmasında önemli role sahip olduklarını vurgulamaktadırlar. Bu bakımdan, ulusal kültürümüzün önemli bir parçası olan Türk bestecilerin piyano eserlerinin piyano öğretim programlarında daha fazla yer alarak öğretilmesinin gerekliliği gözler önüne serilmektedir.

Araştırmanın son bulgusunda, öğrencilere Türk bestecilerinin piyano eserlerinin taşıdıkları zorlukların neler olduğuna ilişkin olarak; Türk müziğine ilişkin teorik bilgiler konusundaki eksiklikler; parmak numaraları, teknik zorluklar, müzikal zorluklar, eserleri deşifre etmekte, ritmik zorluklar, parçayı özgün temposunda çalabilmekte, eserlerin ezberlenmesindeki güçlükler olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin az bir kısmının "hiçbir konuda zorlanmıyorum" demesi ise dikkat çekmektedir. Yapılan bir araştırmada, öğrencilerin piyano dersinde Türk bestecilerinin eserlerinde zorluk çektikleri ortaya çıkarılmıştır (Sönmezöz, 2004). Nurcan, Çevik-Kılıç ve Canbey (2015) tarafından yapılan araştırmada, Türk bestecilerinin piyano eserlerinin taşıdığı zorluklara yönelik teknik zorluklar; teorik bilgiler konusundaki eksiklikler; bir aksak tartımlarda zorlandıkları vurgulanmaktadır. Bu bulgular, çalışma ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında düşünülen bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlarda, piyano programlarında Türk bestecilerin yapıtlarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Dolayısı ile eğitim-öğretim süresince sürekli aynı eser ve albümlere yer verilmektense, Türk bestecilerinin piyano eserlerine daha fazla ağırlık verilmesinin gerekliliği önerilmektedir.
- Öğrenciler, piyano eğitimcileri tarafından yeni ve farklı Türk eserleri seslendirmeye teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin, Türk bestecilerinin piyano eserlerinde yaşadıkları zorlukların sebepleri araştırılabilinir.

Not: Bu çalışma Antalya'da 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde düzenlenen 8'inci Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Akkor, Ö. ve Türkmen, U. (2009). Kontrbas eğitiminde çağdaş Türk müziği eserlerinin yeri ve değerlendirilmesi. *8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi,* OMÜ, 23-25 Eylül 2009, Samsun.

Aydıner, M. (2008). Piyano eğitiminde en sık seslendirilen Türk eserlerinin müziksel öğelerinin analizleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8* (2), 125-140.

Bobetsky, V. V. (2004). Piano Proficiency: The perfect accompaniment for successful music educators. T*eaching Music, 11* (4), 36-39.

Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin el kitabı.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Karahan, A. (2009). *Müzik* eğitimi anabilim dalı piyano eğitimi sürecinde çağdaş Türk müziği dağarının yeri ve önemi. *8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi,* OMÜ, 23-25 Eylül 2009, Samsun.

Say, A. (1985). *Türk beşleri.* Müzik Ansiklopedisi, Cilt: 4. Ankara.

Nurcan, O., Kılıç, Ç. D. B., & Canbey, G. E. (2015). Outlooks of conservatory piano majors toward the use of Turkish composers' works in applied piano lessons, *Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 5* (2), 65-77.

Sönmezöz, F. (2004). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda çağdaş Türk piyano eserlerinin yeri ve önemi*, *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi*, SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta.

Toptaş, B. (2012). *Halk türkülerinin sistematik olarak piyano eğitiminde kullanılması.* Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: İkinci Basım. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Wheeler, B. L. (1985). Relationship of personal characteristics to mood and enjoyment after hearing live and recorded music and to musical taste, *Psychology of Music, 13* (2), 81-92.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN OLUMSUZLUKLAR

Prof.Dr. Mehmet Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
mttasdemir1963@gmail.com

Öğr. Gör. Figen Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
ftasdemir@ahievran.edu.tr

Öğrtm. Volkan Keskinkılıç
MEB
volkan.mat@hotmail.com

Öğrtm. Ali Cemal Köksal
MEB
k_oksal@hotmail.com

Öğrtm. Cem Şahin
MEB
cemsahin40@yahoo.com

Özet

Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde uygulamaya konulan kaynaştırma uygulamaları ile özel eğitime muhtaç bireylere özel eğitim kurumları yanında normal okullarda eğitim vermek ve özel eğitim ihtiyacındaki bireylerin normallerle birlikte eğitimini gerçekleştirmek hedeflenmektedir. Normal sınıflarda kaynaştırma eğitiminin beklenen yararı elde etmesinde öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine olan yaklaşımları önemli rol oynamaktadır.

Araştırma ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı sergilemiş oldukları olumsuz davranışların neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılarak, bu konuda öğretmenlerin duyarlıklarına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma türünde bir durum çalışmasıdır. Araştırma verileri Kırşehir il merkezinde öğretmenlik uygulamasına katılan 84 öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Araştırmada katılımcı öğrencilerce, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı göstermiş oldukları olumsuz davranışlara ilişkin 6 kategoride sınıflandırılmış 423 olumsuz görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerin gözlenme sıklıklarına göre ilk üç sırada belirtilenler, öğretim etkinlikleri açısından gözlenen olumsuzluklar, psikolojik yaklaşımlarda olumsuzluklar, sosyal çevre açısından olumsuzluklar olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma Eğitimi, Sınıf Öğretmeni, Öğretmen Davranışı.

NEGATIVITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS APPROACHES TO MAINSTREAMING STUDENTS

Abstract

Turkish national education system, with mainstreaming education practices, aims to provide training for students in need of special education with other students besides special education institutions. The attitudes of the teachers to the mainstreaming students play an important role in achieving the expected benefits of mainstreaming education in normal classrooms.

Through research, it was tried to find out what negative behaviours the primary school teachers showed against the mainstreaming students and it is aimed to contribute to the teachers. Research is a qualitative case study. The research data were obtained from the opinions of 84 teacher candidates who participated in the teaching practice in Kırşehir province. In this research participants reported 423 negative opinions, categorized in 6 categories, about negative behaviours of primary school teachers towards mainstreaming students. According to the frequency of these observations, the first three ranks as negativities observed in terms of teaching activities, Negativities in psychological approaches and negativities in terms of social environment.

Keywords: Mainstreaming Education, Primary School Teacher, Teacher Behavior.

GİRİŞ

Kaynaştırma eğitimi ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 20. yüzyılın sonlarına doğru çıkarılan ve özel gereksinimli bireylerin eğitim faaliyetlerini düzenleyen yasa ile başlatılmıştır. Yasa ile engeli nedeniyle özel gereksinimleri olan çocukların engeli olmayan yaşıtlarıyla aynı ortamlarda eğitim görmesinin önemi vurgulanmıştır. Türkiye'de 1983 yılında çıkarılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar yasası ile özel eğitime ihtiyacı olan çocukların Milli Eğitimin genel esasları çerçevesinde eğitilmeleri, iş ve meslek sahibi olmaları ve topluma uyum sağlamaları amaçlanmıştır. 1988'de Özel Gereksinimli Çocukların Normal Sınıflarda Kaynaştırma Yoluyla Eğitimi konulu genelge yayınlanmış ve kaynaştırmanın esasları belirtilerek okullarda kaynaştırma eğitimine geçilmesi vurgulanmıştır. 1991 yılında toplanan Özel Eğitim Konseyinde kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması ve özel gereksinimli bireylerin eğitim faaliyetlerinin engel durumları göz önüne alınarak bireysel planlamanın yapılması kararlaştırılmıştır. 1992 yılında da Zihin Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği'nde ilkokullarda yapılacak özel eğitim uygulamaları ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. 1997'de kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile ilk kez kaynaştırma uygulamaları sistemi oluşturulmuş, bu kararnamede erken eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim ve kaynaştırma kavramlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir (Sucuoğlu, 2004). 2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde detaylı kaynaştırma tanımı ve engelli öğrencilerin eğitimlerindeki bireysellik vurgulanmıştır. Günümüzde yürürlükte olan ve 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 2009'da, 2010 da ve 2012 de bazı maddeleri değiştirilmiştir ve okullardaki kaynaştırma uygulamalarını detaylı bir şekilde ela almaktadır. Yönetmelikte kaynaştırma uygulamalarında işbirliğinin ve aile katılımın önemi vurgulanmış ve engelli öğrencilerin gelişimleri için rehabilitasyon merkezleri, sivil toplum kuruluşları ve rehberlik araştırma merkezlerini ile işbirliği yapılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, okul rehberlik servislerinin, okul idarelerinin ve ailelerin süreçteki rolleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Son yıllarda Türkiye'de özel eğitime verilen önemle birlikte normal gelişim gösteren çocuklarla; özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırılması konusu eğitim tedbiri olarak ağırlık kazanmaya başlamıştır. Kaynaştırma eğitimi ile bireyselleşmiş eğitim plan ve programları içersinde uygun görülen engelli çocuklarla, engelli olmayan yaşıtlarını belirli sürelerde eğitim ve sosyal yönden bütünleştirilmesi hedeflenmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda kaynaştırmanın amacı, çocuğu normal hale getirmek değil, onun ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlamak ve toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmaktır (Taşdemir, 2010; Metin, 1997; 2005; 1992; Sucuoğlu, ve Kargın, 2006; Gürsel, 2007; Batu ve Kırcaali-İftar, 2016; Mastropieri ve Scruggs, 2016).

Kaynaştırma eğitimde öğretmen geleneksel rolden uzak, öğrenci temelli anlayışı benimseyen, eşitliğe önem veren ve her şeyden önemlisi sosyalleşme aşamasında sınıf içi iletişimi dengede tutarak yaşanabilecek çatışmaları en aza indirip olası çatışmaları en iyi şekilde atlatan rolde olmalıdır. Öğretmenler özel gereksinimi olan öğrencilerin bireysel farklılıklarını çok iyi bilmeli, uygun şekilde eğitimi bireyselleştirmeli, uygun materyal ve yöntemi kullanmalı, değerlendirme kısmında hassas olmalı ve sınıf içerisindeki sosyal kabulü sağlayarak özel gereksinimli öğrenciler ile akranları arasındaki iletişimi kuvvetlendirecek gerekli ortam ve fırsatları sağlamalıdır.

Kaynaştırma eğitiminin temelinde engelli öğrencinin akranlarıyla birlikte eğitim alarak hayata hazırlanması ve engelli olmayan akranlarının engelli öğrencinin sosyalleşme sürecine katkıda bulunması esastır. Bu bağlamda sınıf içerisi iletişim ve sınıftaki engelli olan ve engeli bulunmayan öğrencilerin birbirlerine olan tutum ve davranışları son derece önem teşkil etmektedir. Kaynaştırma eğitiminin temel taşı olan unsur akran desteğinin sağlanmasıdır. Sınıf içerisinde iletişim çatışmalarının yaşanmaması ve kaynaştırma eğitiminin maksimum kazanımla nihayetlenmesi için sınıf içerisindeki öğrencilerin iletişimi oldukça önemlidir. Okul ortamlarında iletişim oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri iletişim bazen olumlu ve yapıcı bazense olumsuz ve çatışmaya neden olan türden olabilmektedir. Okulların sosyokültürel yapılarına bakıldığında farklı aile yapılarından, farklı ekonomik seviyelerden, farklı kültürel yapılardan oldukça çeşitli öğrencinin bir arada bulunduğu görülür. Bu çeşitlilik sonucu okullarda öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu, her birinin kişiliklerinde, bedenlerinde artı ve eksi yönlerin bulunduğu ve her öğrencinin iletişim tarzının birbirinden farklı olduğu gözlemlenir.

Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde uygulamaya konulan kaynaştırma uygulamaları ile özel eğitime muhtaç bireylere özel eğitim kurumları yanında normal okullarda eğitim vermek ve özel eğitim ihtiyacındaki bireylerin normallerle birlikte eğitimini gerçekleştirmek hedeflenmektedir. Normal sınıflarda kaynaştırma eğitiminin beklenen yararı elde etmesinde öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine olan yaklaşımları önemli rol oynamaktadır.
Araştırma ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı sergilemiş oldukları olumsuz davranışların neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılarak, bu konuda öğretmenlerin duyarlıklarına katkı sağlamak amaçlanmıştır.
Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adayı görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin yaklaşımlarındaki olumsuzluklar nedir?
2. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı gösterdiği olumsuz davranışlar hangi kategorik davranış grupları içerisine girmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması; açıklamaya, anlamaya ve yordamaya odaklanan bir araştırma olarak (Woodside, 2010) özellikle olay ve bağlam arasındaki sınır net olmadığında gerçek yaşam koşullarında oluşan güncel bir olayı incelemek için kullanılmaktadır (Yin, 1994). Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011; Büyüköztürk, vd., 2008). Bu çalışmada durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş olup, görüşme yolu ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu 2015–2016 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sınıf eğitimi programlarında son sınıf öğrencilerinden, iki dönem okullarda öğretmenlik uygulamasını tamamlamış, 29'u erkek, 55'i kız olmak üzere toplam 84 kişiden oluşan son sınıf öğrencileridir.

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki, Cinsiyet: *Erkek ( )Kız ( )* ***aldığınız kaynaştırma eğitimini de dikkate alarak staj yaptığınız okuldaki/lardaki öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yaklaşımına ilişkin olumsuzluklar nelerdi****?* maddelerine görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bu araştırmada verilerin analiz sürecinde, tespit edilen görüşler katılımcıların yükledikleri anlamlar dikkate alınarak belirli tema/kategoriler halinde analiz edilip, açıklanacaktır. Katılımcı görüş formu; ilgili öğrencinin form no (1, 2, 3), cinsiyet (E,K) şeklinde kodlanmıştır. Örneğin, form no 45ve Erkek olan bir katılımcı "35E" olarak kodlanmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik

Nitel araştırmalarda Geçerlik / İnanırlık, Güvenirlik / Tutarlılık ve Genellenebilirlik / Nakledilebilirlik sağlamak için ölçek geliştirme ve verileri sınıflandırmada uzman görüşlerine başvurulmuş, veriler araştırmacı tarafından gerekli güven ortamı sağlanarak, katılımcı gönüllülüğüne dayalı olarak gizlilik içerisinde elde edilmiştir. Bilgin'e (2000) göre içerik analizinde son aşama değerlendirme, çıkarsama ve yorumlamadır. veri analiz ve raporlaştırma süreci aşağıda açıklandığı biçimde gerçekleştirilmiştir:

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesinde alan yazın taramasının ardından geliştirilen taslak görüşme formu 3 uzman görüşüne sunularak, "uygun", "uygun değil" ve "düzeltilmesine dönük görüşleriniz" şeklinde görüş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yönerge ve maddelerin açık ve anlaşılırlığı sağlanmıştır. Bu süreçte soruların güvenirliği Miles & Huberman'ın (1994) formülü [*Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı*)] kullanılarak, hesaplanan uyum katsayısı 0,70 ve üzeri maddeler forma alınmıştır. Formun tüm maddelerine dayalı olarak hesaplanan uyum katsayısı 1.00 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşme 2016 Mayıs ayı içerisinde aynı anda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, isimsiz formla yazılı olarak elde edilen katılımcı görüşleri araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış ve açık uçlu maddelere katılımcıların görüşme sorularına belirttikleri görüşler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş, her bir belirtilen görüşlerin madde köküne göre gruplandırılarak ayrıntılı dökümü yapılmıştır. Daha sonra katılımcı görüşleri ifade ettikleri anlam bakımından sınıflandırılıp aynı anlama gelebilecek görüşler bir gurup altında toplanarak sayısallaştırılarak bulguları yorumlanmıştır (Gay, Mills ve Airasian, 2006, Sönmez ve Alacapınar, 2011).

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz yaklaşımlarına ilişkin katılımcı görüşleri analiz sonuçları kategorik değerleri tablo ve grafiksel görseller olarak açıklanmıştır.

Tablo 1: Kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz yaklaşımlar kategorik değerler tablosu

OLUMSUZ YAKLAŞIM KATEGORİLERİ	**F**
Pasifize etme	147
Psikolojik Yaklaşımları	97
Sosyal Çevre	74
Güven rı	33
Zararlı/Gereksiz Görme	41
Olumsuz Davranma	31
Toplam	**423**

Tablo 1'e göre katılımcı öğrencilerden sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı göstermiş oldukları olumsuz davranışlara ilişkin 6 kategoride sınıflandırılmış 423 olumsuz görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerin gözlenme sıklıklarına göre ilk üç sırada belirtilenler, öğretim etkinlikleri açısından gözlenen olumsuzluklar, psikolojik yaklaşımlarda olumsuzluklar, sosyal çevre açısından olumsuzluklar olduğu görülmektedir. Tablo 1 değerlerine ilişkin grafiksel gösterim Grafik 1'de gösterilmiştir.

Grafik 1: Kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz yaklaşımlar kategorik değerler sütun grafiği

Kategorilere göre gözlenen olumsuzluklara ilişkin bulgular tablolar (Tablo 2-10) halinde açıklanmıştır.

Tablo 2: Öğretim Etkinlikleri Açısından Gözlenen Olumsuzluklara İlişkin Alt Boyutlar ve Gözlenme Sıklıkları

PASİFİZE ETME	**F: 147**
Arka sıralara oturtma.	42
Düzeye uygun araç, yöntem tekniklere yer vermeme.	23
Derse etkin katılımını sağlamak istememe/engel olma	11
Geribildirim, pekiştireç vermeme.	9
Söz hakkı vermeme/etkin katılıma engel olma.	8
Başarısızlığı yüzüne vurma	8
Başarabileceği görevlerde dahi fırsat vermeme.	7
Öğrenci ile iletişim kurmama	7
Bireysel farklılığı göz ardı etme.	6
Öğretmenin bilgi yetersizliği.	5
Öğrenciyi yüreklendirmeme/şevklendirmeme.	4
Kazanması gerekenleri kazandırmama.	3
Geliştirmeye çalışmama.	3
Sabırsızlık.	3
Söz hakkı vermeme.	3
Sınıfta rahat hareket edeceği uygun ortam oluşturmama.	2
Öğrenciyi var olan özellikleri ile tanımama.	2
Uygun hitap etmeme.	1

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşın pasifize etme kategorisi içerinde gösterilebilecek olumsuz davranış örneklerinde sıklığı en fazla olanlara göre gözlenen olumsuz davranış ve uygulamalar şöyledir: arka sıralara oturtma, düzeye uygun araç, yöntem tekniklere yer vermeme, derse etkin katılımını sağlamak istememe/engel olma, geribildirim, pekiştireç vermeme, söz hakkı vermeme/etkin katılıma engel olma, başarısızlığı yüzüne vurma.

Tablo 3: Psikolojik Yaklaşımları Açısından Gözlenen Olumsuzluklara İlişkin Alt Boyutlar ve Gözlenme Sıklıkları

PSİKOLOJİK YAKLAŞIMLAR	**F: 97**
Alaya alma, aşağılama, küçük düşürme, rencide etme.	35
Sevgi, ilgi göstermeme	29
İlgisizlik-kayıtsızlık-uğraşmak isteme.	12
Kaynaştırma öğrencisi olduğunun bilincinde olmama.	10
Arkadaşlarının öğrenciye karşı olumsuz tutum geliştirmesini görmezden gelme.	4
Şefkat göstermeme	4
Aşırı merhamet gösterme.	1
Önemsememe, yardımcı olmama.	1
Ön yargılı davranma.	1

Tablo 3'e göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşın psikolojik yaklaşımlar kategorisi içerinde gösterilebilecek olumsuz davranış örneklerinde sıklığı en fazla olanlara göre gözlenen olumsuz davranış ve uygulamalar şöyledir: Alaya alma, aşağılama, küçük düşürme, rencide etme, sevgi, ilgi göstermeme, ilgisizlik-kayıtsızlık-uğraşmak isteme, kaynaştırma öğrencisi olduğunun bilincinde olmama.

Tablo 4: Sosyal Çevre Açısından Gözlenen Olumsuzluklara İlişkin Alt Boyutlar Ve Gözlenme Sıklıkları

SOSYAL ÇEVRE AÇISINDAN	**F: 74**
Sınıftan soyutlama/yok sayma	23
Akran grupları ile kaynaştırmama	8
Görmezden gelme.	8
Diğer öğrencilerden beklediği akademik gelişmeyi bekleme.	8
Öğrencisinin sınıfın bir üyesi olduğunu görmesini sağlamama	6
Aileye yeterince bilgi vermeme, ilişki kurmama.	6
Dışlama.	6
Sosyal etkinliklere katmak istememe	3
Diğer öğrencilerinde olumsuz tutum oluşturmalarına yol açma.	3
Değersizleştirme.	3

Tablo 4'e göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşın sosyal çevre kategorisi içerinde gösterilebilecek olumsuz davranış örneklerinde sıklığı en fazla olanlara göre gözlenen olumsuz davranış ve uygulamalar şöyledir: Sınıftan soyutlama/yok sayma, akran grupları ile kaynaştırmama, görmezden gelme, diğer öğrencilerden beklediği akademik gelişmeyi bekleme.

Tablo 5: Güven Açısından Gözlenen Olumsuzluklara İlişkin Alt Boyutlar ve Gözlenme Sıklıkları

GÜVEN	**F: 33**
Öğrencinin öğrenemeyeceğine inanma.	18
Anlayış göstermeme.	11
Güven duymama-vermeme.	2
Öğrencinin hiç bir şey anlamadığını düşünme.	2

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşın güven kategorisi içerinde gösterilebilecek olumsuz davranış örneklerinde sıklığı en fazla olanlara göre gözlenen olumsuz davranış ve uygulamalar şöyledir: Öğrencinin öğrenemeyeceğine inanma ve anlayış göstermeme.

Tablo 6: Zararlı/Gereksiz Görme Açısından Gözlenen Olumsuzluklara İlişkin Alt Boyutlar Ve Gözlenme Sıklıkları

ZARARLI/GEREKSİZ GÖRME	**F:41**
Öğrenciyi kabul etmeme, yok sayma.	11
Diğer öğrenciler için tehlike olarak görme.	8
Ders dışı boş şeylerle oyalama.	6
Sınıfta angarya/yük olarak görme.	5
Sınıftaki olumsuzlukları ona maletme.	3
Sınıfta bulunmasından rahatsız olmak, eziyet etmek.	3
Sınıfta bir işe yaramaz, sınıfın cezalısı olarak görme.	2
Öğrencinin okula karşı olumsuz tutum geliştirmesini görmezden gelme.	1
Normal bir birey olamayacağı kanaatinde olma.	1
Sorunlu algılayıp, ilgi göstermeme.	1

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşın zararlı/gereksiz görme kategorisi içerinde gösterilebilecek olumsuz davranış örneklerinde sıklığı en fazla olanlara göre gözlenen olumsuz davranış ve uygulamalar şöyledir: Öğrenciyi kabul etmeme, yok sayma, diğer öğrenciler için tehlike olarak görme, ders dışı boş şeylerle oyalama, sınıfta angarya/yük olarak görme.

Tablo 7: Olumsuz Davranma Açısından Gözlenen Olumsuzluklara İlişkin Alt Boyutlar ve Gözlenme Sıklıkları

OLUMSUZ DAVRANMA	**F: 31**
Öğrenci karşısında hakaret etme/kötü söz söyleme	7
Kötü davranma/ceza uygulama.	3
Vicdansız, duyarsız davranma.	3
Suçlayıcı olma.	3
Fiziksel şiddet uygulama.	3
Engeli ile ilgili lakap takma.	3
İtip, kakıştırma.	2
Engeline vurgu yapma.	2
Olumsuz davranışlarında sınıftan dışarı çıkarma.	1
Bağırıp, çağırarak yönetme.	1
Yetersizliğe vurgu yapma.	1
Çocuğun öz güvenini kırma.	1
Hoşgörüsüzlük.	1

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşın olumsuz davranma kategorisi içerinde gösterilebilecek olumsuz davranış örneklerinde sıklığı en fazla olanlara göre gözlenen olumsuz davranış ve uygulamalar şöyledir: Öğrenci karşısında hakaret etme/kötü söz söyleme. Kötü davranma/ceza uygulama. Vicdansız, duyarsız davranma, suçlayıcı olma, fiziksel şiddet uygulama, engeli ile ilgili lakap takma.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada katılımcı öğrencilerden sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı göstermiş oldukları olumsuz davranışlara ilişkin 6 kategoride sınıflandırılmış 423 olumsuz görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerin gözlenme sıklıklarına göre ilk üç sırada belirtilenler, pasifize etme, psikolojik yaklaşımlarda olumsuzluklar, sosyal çevre açısından olumsuzluklar olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler kaynaştırma öğrencilerine karşı çok sıklıkla olumsuz davranışlar içerisindedirler. Bu sonuçlarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda ve özel eğitim ihtiyacı içerinde olan çocuklarla eğitim konusunda önemli sorunlar yaşadıklarının bir göstergesi olabilir. Taşdemir (2011), Babaoğlan ve Yılmaz (2010), Sarı ve Bozgeyikli (2003), İzci (2005) Öncül ve Batu (2005),Taşdemir ve Taşdemir (2016) araştırma sonuçları bu araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca Koçyiğit (2015) bulgularında, kaynaştırma sürecinde çeşitli sorunlar yaşanmakta ve bu sorunlar ebeveyn (kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin durumu kabullenmemesi, yetersiz iş birliği, üst düzey beklenti, umutsuzluk, diğer

öğrencilerin ebeveynlerinin kaynaştırma öğrencisini kabul etmeme davranışları, kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerine karşı olumsuz tavırlar), öğrenci (uyum sorunları), yönetici (yetersiz ilgi), öğretmen (kaynaştırma öğrencilerini kabul etmeme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada yetersizlikler) ve eğitim ortamı (yetersiz araç gereç ve materyal, sınıfların kalabalık oluşu ve kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin yaşadıkları ulaşım sorunları) olduğu bulguları bu araştırmanın bulguları ile özdeşlik taşımaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi öğrencilere ilişkin gösterdikleri olumsuz davranışların kategorik olarak örnekleri şöyledir:

1. *Pasifize etme:* Arka sıralara oturtma, düzeye uygun araç, yöntem tekniklere yer vermeme, derse etkin katılımını sağlamak istememe/engel olma, geribildirim, pekiştireç vermeme, söz hakkı vermeme/etkin katılıma engel olma, başarısızlığı yüzüne vurma.
2. *Psikolojik yaklaşımlar:* Alaya alma, aşağılama, küçük düşürme, rencide etme, sevgi, ilgi göstermeme, ilgisizlik-kayıtsızlık-uğraşmak isteme, kaynaştırma öğrencisi olduğunun bilincinde olmama.
3. *Sosyal çevre:* Sınıftan soyutlama/yok sayma, akran grupları ile kaynaştırmama, görmezden gelme, diğer öğrencilerden beklediği akademik gelişmeyi bekleme.
4. *Güven:* Öğrencinin öğrenemeyeceğine inanma, anlayış göstermeme.
5. *Zararlı/gereksiz görme:* Öğrenciyi kabul etmeme, yok sayma, diğer öğrenciler için tehlike olarak görme, ders dışı boş şeylerle oyalama, sınıfta angarya/yük olarak görme.
6. *Olumsuz davranma:* Öğrenci karşısında hakaret etme/kötü söz söyleme, kötü davranma/ceza uygulama, vicdansız, duyarsız davranma, suçlayıcı olma, fiziksel şiddet uygulama, engeli ile ilgili lakap takma.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile etkileşimine dönük davranış örnekleri bu konuda öğretmenlere iyimser bakmayı zorlaştırmaktadır. Hali hazırdaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve öğrencileri ile etkileşimi bağlamında önemli sorunlar yaşandığına önemli göstergedir.

Öneriler

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve kaynaştırma öğrencilerine dönük yeterliklerini sağlayıcı eğitim hizmetlerine önem verilmelidir. Bu konuda Milli eğitim Bakanlığı il içi örgün eğitim hizmetlerini etkin kılmalı, internet temelli eğitim yaklaşımları ile de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dönük hem duyarlıkları hem de eğitim ihtiyaçları karşılanmalıdır.

Not: Bu çalışma Antalya'da 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde düzenlenen 8'inci Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu.*

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G., (2016*), Kaynaştırma* (9. Baskı), Ankara: Kök.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2. Baskı), Ankara*: Pegem.*

Gay, L., Mills. G. & Airasian, P. (2006). Educational research: Competencies for analysis and application (8th ed.). New York: Prentice Hall.

Gümüş, M., Tan, Ç. (2015). İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 79-94.

Gürsel, O. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında öğrenci gereksinimlerinin değerlendirilmesi. (Ed. S. Eripek.) *İlköğretimde Kaynaştırma.* Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

Gürsel, O. (Ed). (2005). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri**.** *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(14), 106-114.

Koçyiğit, S. (2015). Türkiye ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 4/1, 391-415.

Mastropieri, M. A &.,Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler* (5. Baskı), Mustafa Şahin, Taner Altun (Çev.), Ankara: Nobel.

Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları*. Özel Eğitim Dergisi* 1 (2), 34-36.

Metin, N. (1997). Ö*zürlü çocuklar için kaynaştırma programları. ÖZEV*. Türkiye Özürlüler Eğitim ve Dayanışma Vakfı Yayın Organı, Sayı:2, s: 10-11.

Metin, N**.** (2005). Üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi* 2 (11□2), 77-80.

Öncül, N. ve Batu, E. S., (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37 – 54.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9,* 183-203. Number 32, 2011.

Sarı, M. ve Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 479-492.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Anı Yayınları. Ankara.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları Yayınlar Araştırmalar (1980- 2005), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları, Ankara:* Ekinoks*.*

Sucuoğlu, B. ve Kargın T. (2006). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Taşdemir, F.(2010) *İlköğretimde Kaynaştırma-Kavramsal Çerçeve, Programlar*. Kırşehir.

Taşdemir, M. (2011). İlköğretimde kaynaştırma uygulaması üzerine bir durum çalışması, *The Journal Of Qafgaz*, 32, 125-133.

Taşdemir, M. ve Taşdemir, F. (2016). Ödül ve etkisi üzerine deneyimler, *International Journal of Eurasia Social Sciences,* Vol: 7, Issue: 23, pp. (172-190).

Woodside, A. (2010). *Case study research: Theory, methods, practice.* UK: Emerald.

Yin, R. K. (1994). *Case study research design and methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 39 ISSN: 2146-9199

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ STRES KAYNAKLARI

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

Özet
Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının görüşlerinden yararlanarak stres kaynaklarını ortaya koymaktır. Müzik öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri süresince yaşamış oldukları stres kaynaklarının araştırıldığı çalışma, nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda son sınıfta öğrenim gören on öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının stres kaynaklarına ilişkin elde edilen görüşler, üç temel kategoride değerlendirilerek, çeşitli temalar halinde gruplandırılmıştır. Daha sonra, araştırmanın sonuçlarına dayanarak yol gösterici olabilecek öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, müzik öğretmeni adayı, stres kaynakları.

STRESS SOURCES OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS'

Abstract
This research aims to reveal the causes of stress in pre-service music teachers,' by utilizing their opinions. The study in which music teacher candidates investigated the sources of stress they had during their undergraduate studies was designed by qualitative research method. The study group of the research is composed of ten students who are studying in the last class in the Music Education Department of Balıkesir University Necatibey Education Faculty Fine Arts Education Department. In the study, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. Opinions about the sources of stress of musical teacher candidates are grouped into various themes by evaluating them in three basic categories. Later, we will try to develop suggestions that can guide based on the results of the research.

Keywords: Music education, pre-service music teachers, stres sources.

GİRİŞ

İlk kez 1930'larda Hans Selye tarafından ortaya atılan stres kavramı,"Bireyin herhangi bir fiziksel veya psikolojik uyarıcı karşısında gerekli uyumu sağlayabilmek için ruhsal ve bedensel olarak harekete geçmesi, tepki göstermesi" olarak tanımlanmaktadır (Selye, 1907:1). Stres, günümüzde sosyal ve ekonomik bakımdan değişmelerin hız kazandığı, bu değişime uyum sağlayamayan bireylerin yaşadıkları belirsizlikler ile yaşamla bağın kopmasına neden olan bir duygu durumu olarak kabul edilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2004). Schermerhorn stresi, "olağanüstü talepler, sınırlamalar veya fırsatlarla yüz yüze gelindiğinde birey tarafından yaşanan bir gerilim durumudur" şeklinde ifade etmiştir (Balcı, 2000). Dolayısı ile stres, bireyin üzerine belirli talepler yükleyen eylem, durum ve olayların sonucu olan ve bireysel farklılıkları azaltan bir uyum tepkisidir (Defrank ve Ivancevich, 1998:55).

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren "çağın hastalığı" olarak nitelendirilen ve günlük yaşamın bir parçası olarak kabul edilen stresin ortaya çıkabilmesi için iki temel koşul gerekir: Birincisi sonuç

hakkında belirsizliğin yaşanması; ikincisi ise, sonucun kişi için önemli olmasıdır (Hancock ve Desmond, 2001). Bu bakımdan stres fiziksel, duygusal ve zihinsel açıdan bireye zarar veren ve nedeni anlaşılamayan, anlaşıldığında ise baş edilemeyen kaygıların bireyin gücünü aşarak devamlı olarak bir gerilime dönüşmesiyle başlamaktadır (Barutçugil, 2002).

Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında, üniversite öğrencilerinin stres kaynakları farklılık göstermekle birlikte stresi yoğun olarak yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır (Akpınar, 2013; Avşaroğlu ve Üre, 2007; Durna, 2006). Akpınar (2013), üniversite yaşamının güçlü bir stres kaynağı olduğu üzerinde durmaktadır. Çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin stres kaynakları arasında en sık rastlananlar arasında; aile, ulaşım sorunu, maddi kaygılar, bireysel özellikler, öğretmenleri ile yaşadıkları sorunlar, barınma sorunu, sosyal yaşam, arkadaşlık ilişkileri, sınav kaygısı ve gelecek kaygısı olduğu belirtilmektedir (Akpınar, 2013; Kaya, Değerliyurt ve Aydoğmuş, 2014). Bazı araştırmalarda, üniversite öğrencileri üzerinde stres yaratan durumları sorun belirleme anketleri içerisinde ele alınmaktadır (Gizir, 2005; Özbay, 1997). Farklı çalışmalara bakıldığında, yararlanılan ölçme araçlarında genel olarak strese neden olan unsurlar üzerine yoğunlaşıldığı, bireysel ve sosyal özellikler ile stres düzeyleri arasında ilişkiler olduğu gözlenmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2004; Sayıner, 2006).

Görülmektedir ki, olumlu bir güç olarak stresin kullanılabilmesi var olan sorunlarla baş edebilen kişilik özelliklerine sahip öğretmen adaylarının yetiştirilmesiyle mümkündür. Dolayısı ile öğretmen adaylarının stres kaynaklarının belirlenerek gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının stres kaynakları hakkında yeterli bilgiye sahip olmak, müzik eğitiminin niteliğinin ve kalitesinin artmasında da önem taşımaktadır. Bu bağlamda, araştırmada müzik öğretmeni adaylarının stres kaynaklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim desenine sahip bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma olgubilim araştırma deseninin amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniği, görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmada ve katılımcıların duygu ve düşüncelerini anlama sürecinde derin bilgi sağlamaktadır (Kuş, 2009: 87).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda son sınıfta öğrenim gören on öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 5'i erkek, 5'i bayandır. Araştırmadaki katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla seçilmiştir. Nitel araştırmalarda, örneklemi derinlemesine araştırabilmek için örneklem küçüktür. Bu nedenle rastgele örneklem seçimi yerine, amaçlı örnekleme tercih edilir (Miles ve Huberman, 1994).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmadaki veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken alan yazındaki çalışmalar (Avşaroğlu ve Üre, 2007; Durna, 2006) incelenmiştir. Altıok ve Besti (2013) tarafından yapılan çalışma dikkate alınarak oluşturulan form, iki uzman görüşü alındıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerden yaşadıkları stres kaynaklarını; (a) Lisans eğitim-öğretim süreci, (b) Sosyal yaşam, (c) Kişisel yaşam başlıkları altında açıklamaları istenmiştir. Görüşmede, araştırmanın kapsamı ve amacı hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Katılımcıların bilgileri dâhilinde, isimlerinin ve görüşme kayıtlarının gizli tutulacağı belirtilmiştir. Görüşmeler araştırmacının odasında gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler; anlamlarından hareketle benzerlik ve farklılıklarına göre kodlanarak sınıflandırılması yapılmıştır. Buna ilaveten, frekans dağılımları belirlenmiştir. Daha sonra, anlamlardan hareketle birbirine benzeyen kodlar bir araya getirilerek, temalar oluşturulmuş ve tablolaştırılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilerek, araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:255-257). Araştırma verileri araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra, yapılan kodlama karşılaştırılarak tespit edilen farklılıklar ikinci bir uzmanın görüşüne başvurularak yeniden düzenlenmiştir. Böylelikle, güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Güvenirlik analizinde, Güvenirlik=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] x 100 formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmakla birlikte, kodlayıcılar arası güvenirlik yüzdesi % 95 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmada, güvenilirliği arttırmak amacı ile katılımcı görüşlerine ilişkin örneklere yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, müzik öğretmeni adaylarının stres kaynaklarına ilişkin bulgular; lisans eğitim-öğretim süreci, sosyal yaşam, kişisel yaşam alt başlıklarında sırasıyla verilmiştir.

Lisans eğitim-öğretim sürecine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının lisans eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları stres kaynaklarına ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitim-Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Stres Kaynakları

	Stres kaynakları	f
1	KPSS stresi	8
2	Sınavlar	7
3	Eğitim-öğretimsürecinin monoton olması	5
4	Çalışma odası sayısının yetersizliği	5
5	Branş öğretmenlerimiz ile iletişim sorunu	4
6	Çok fazla eser çalma zorunluluğu	3
7	Öğretim elemanı tavrı	2
	Toplam	34

Tablo 1'de görüldüğü gibi, "KPSS stresi" (f=8), "Sınavlar" (f=7), "Eğitim-öğretim sürecinin monoton olması" (f=5), "Çalışma odası sayısının yetersizliği" (f=5), "Branş öğretmenlerimiz ile iletişim sorunu" (f=4), "Çok fazla eser çalma zorunluluğu" (f=3), "öğretim elemanı tavrı" (f=2) başlıkları altında tespit edilen 7 başlık altında toplam 34 görüş belirtilmiştir. Bu görüşlere ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Örnek 5. (Erkek)… "Yaşadığım en büyük stres KPSS'dir. Çünkü bu sınavlara yönelik bir eğitim şu ana kadar öalmadım ve bu yüzden büyük bir stres yaşıyorum. KPSS stresi bir de okulla birlikte içinden çıkılmayacak bir hal alıyor. Okuldaki ders ödevleri vaktimi çok fazla aldığı için ve zamanı da etkili bir şekilde kullanamadığım için strese neden oluyorum".

Örnek 3. (Erkek)… "Eğitim sürecinin tekdüze, monoton bir durumda olması başlı başına bir stres oluşturmaktadır. Özellikle derslerin üst üste olup, sıkıcı geçmesi bir yandan da öğretmenlerimizin de derslere yeterince ilgi göstermemesi bu durumun nedenidir".

Örnek 7. (Bayan)… "Çalışma odası sayısı yetersizliği stres yaratan önemli bir faktördür. Bunun için daha çok evde çalışmaya yöneliyorum. Ancak, evde de komşularım gürültüden dolayı şikâyetçi oluyorlar. Böylelikle daha fazla stres yaşamış oluyorum".

Örnek 10. (Bayan)… "Lisans eğitimi süresince, enstrüman dersleri ile birlikte piyano sınavları stres yapmama neden olmuştur. Stres yapmamın en önemli sebeplerinden biri, not kaygısından kaynaklanmaktadır. Diğer sebepleri arasında, sınavda sunulacak eserleri hazırlamak için gerekli olan süreyi yetersiz görüyorum".

Örnek 9. (Erkek)… "Piyano eğitimini aynı öğretmen ile sürdürürken, birden öğretmen değişikliği yaşadığımda yeni öğretmenimle iletişim sorunu yaşıyorum. Bu sorun bende strese neden oluyor".

Sosyal yaşama ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğrencilerin sosyal yaşamda yaşadıkları stres kaynaklarına ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Sosyal Yaşamda Yaşadıkları Stres Kaynakları

	Stres kaynakları	f
1	İş yaşamına ilişkin kaygılar	8
2	Sosyal aktivitelerin yetersizliği	7
3	Yurt ya da ev sorunu	6
4	Öğrenciler arası yarış yapma duygusu	5
5	Maddiyat	5
	Toplam	31

Tablo 2'de görüldüğü gibi, "İş yaşamına ilişkin kaygılar" (f=8), "Sosyal aktivitelerin yetersizliği" (f=7), "Yurt ya da ev sorunu" (f=6), "Öğrenciler arası yarış yapma duygusu" (f=5) ve "maddiyat" (f=5) başlıkları altında tespit edilen 5 başlık altında toplam 31 görüş belirtilmiştir. Bu görüşlere ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Örnek 2. (Bayan)… "Yaşadığımız şehirde zevkle zaman geçirebileceğim sosyal aktiviteler olmadığından, derslerde yaşamış olduğum stresi üzerimden atamıyorum".

Örnek 6. (Erkek)… "Para kazanmak zorunda olduğum için özel ders veriyorum. Bazen de bar gibi eğlence yerlerinde çalışıyorum. Çoğunlukla derslerime stresli bir şekilde giriyorum. Çünkü öğretmenlerim tepki gösteriyor. Sözgelimi, öğretmenim bir daha yorgun sesinle derse gelme diyor. Ancak, ben çalışmak zorundayım".

Kişisel yaşama ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğrencilerin kişisel yaşamlarında yaşadıkları stres kaynaklarına ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo3: Öğretmen Adaylarının Kişisel Yaşamlarında Yaşadıkları Stres Kaynakları

	Stres kaynakları	f
1	Gelecek kaygısı	10
2	Ailenin ve çevrenin beklentileri	8
3	Evde çalışma ortamının olmaması	7
4	Arkadaşlarla yaşanan sorunlar	6
5	Aile içi problemler	5
6	Aileden uzak kalmak	4
	Toplam	40

Tablo 3'de görüldüğü gibi, "Gelecek kaygısı" (f=10), "Ailenin ve çevrenin beklentileri" (f=8), "Evde çalışma ortamının olmaması" (f=7), "Arkadaşlarla yaşanan sorunlar" (f=6), "Aile içi problemler" (f=5) ve "Aileden uzak kalmak" (f=4) başlıkları altında tespit edilen 6 başlık altında toplam 40 görüş bildirilmiştir. Bu görüşlere ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Örnek 8. (Bayan)… "Geleceğe ilişkin birçok konuda, endişe ve kaygı taşıyorum. Bu bakımdan da, stres yaşıyorum. Umarım ileride, boşluğa düşmem ve işsiz kalmam".

Örnek 4. (Bayan)… "Ailemin ve çevremin bana karşı beklentilerinin çok yüksek olması bende başarısız olma korkusu yaratıyor. Bu durum, beni fazlaca strese sokuyor".

Örnek 1. (Erkek)… "Arkadaşlarımla yaşadığım tatsız olaylardan dolayı, çoğunlukla stres altında kalabiliyorum".

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre, müzik öğretmeni adaylarının stres kaynakları eğitim-öğretim, sosyal yaşam ve kişisel yaşam olmak üzere üç temel kategoride sınıflandırılmaktadır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, lisans eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları stres kaynaklarının nedenleri ile ilgili olarak KPSS'ye ilişkin hazırlanma süreci, sınavlar, eğitim-öğretim sürecinin monoton olması, çalışma odası sayısının yetersizliği olarak görmektedir. Bunevicius, Katkute ve Bunevicius (2008), öğrencilerin stres içerisinde olduklarını ve üniversite öğrencilerinin sınavlara yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Lee, Kang ve Yum (2005), sınav kaygısı ile birlikte üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentileri yönünde problem yaşadıkları üzerinde durmaktadırlar. Bu bulgu, yapılan çalışma ile paralel niteliktedir. Çalışmada, atanamama kaygısı ve sınav stresinin genel olarak her öğrencide olduğu gözlenmektedir. Ancak, burada önemli olan yaşanan stres düzeyidir. Çünkü sınav kaygısına yönelik belirli düzeye kadar yaşanacak stres bireyi olumlu yönde etkilemektedir. Bununla birlikte, sınav anında öğretmenler tarafından izlenme ile başarısız olma korkusunun öğrencilerin stres yaşamasına neden olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Dalkıran, Baltacı ve Karataş (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenleri tarafından beğenilmeme korkusu ve başkaları tarafından izlenme gibi etkenlerin performans kaygısını arttırdığı ve strese neden olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmada, branş öğretmenleri ile iletişim sorunu, çok fazla eser çalma zorunluluğu, öğretim elemanı tavrı öğretmen adayları tarafından ele alınan diğer stres kaynakları olarak dikkat çekmektedir. Çalgı ve branş dersleri, bireysel olarak yapıldığı için, öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi önem taşımaktadır. Graunke ve Woosley (2005), öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki etkili iletişimin başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalar, araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının çalışma odası sorununa işaret ettiğini gözler önüne sermektedir. Geleceğin müzik öğretmeni adayları, daha fazla pratik yapabilmeleri için daha fazla çalışma odasına gerek duymaktadır.

Sosyal yaşam kategorisi altında öğrencilerin iş yaşamına ilişkin kaygılar, sosyal aktivitelerin yetersizliği, yurt ya da ev sorunu, öğrenciler arası yarış yapma duygusu ve maddiyat kaynaklı stres yaşadıkları tespit edilmiştir. Yapılan bir araştırmada, iş yaşamına yönelik stres kaynaklarının öğretmen adayları üzerinde stres oluşturduğu ortaya çıkarılmıştır (Aycan, Aycan ve Türkoğuz, 2005). Bu bulgu, araştırmayı desteklemektedir. Sosyal etkinlikler, bireylerin başkalarına karşı olumsuz tavır içinde olmalarını engellemektedir (Taycan, Kutlu, Çimen ve Aydın, 2006). Ortaya çıkarılan diğer stres kaynakları ise, öğrenciler arası yarış yapma duygusu, yurt ya da ev sorunu ve maddiyat gelmektedir. Bir araştırmada, öğretmen adaylarının daha rahat ders çalışabilmek amacı ile evde oturmayı tercih ettikleri belirtilmektedir (Ersoy ve Arpacı, 2003). Gavcar, Ülkü ve Ekmekçi (2001), üniversite öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyinin başarıları üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, çalışma ile paralellik göstermektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu tarafından, kişisel yaşamlarında yaşadıkları stres kaynaklarının nedenleri; gelecek kaygısı, ailenin ve çevrenin beklentileri, evde çalışma ortamının olmaması, arkadaşları ile yaşadıkları sorunlar, aile içi problemler ve aileden uzak kalmak olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin gelecek kaygısı, atanamama durumunda hayatlarını nasıl devam ettireceklerine ilişkin tedirginlik oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalarda, gelecek kaygısının üniversite öğrencilerinde büyük bir stres kaynağı olduğu ortaya çıkarılmıştır (Durna, 2006; Gizir, 2005). Arkadaşlarıyla yaşanılan sorunlara ilişkin olarak yapılan bir araştırmada, bireylerin sosyal ilişkilerinde yalnızlık hissine

kapılmalarının kişisel ihtiyaçlarının karşılanmamasını ve büyük bir stres yaşayabileceklerinin üzerinde durulmaktadır (Di Tomasso, Brannen ve Best, 2004). Savaş, Taş ve Duru (2010), ailenin ve çevrenin beklentisinin, uygun çalışma koşullarını sağlamasının öğrencilerin başarıları üzerinde etkisinin büyük olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma bulgularından hareketle belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

- Müzik öğretmeni adaylarının stres kaynaklarına ilişkin olarak, stresle baş etmede kullanabilecekleri yöntemlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin barınma sorunlarını çözebilmek amacı ile yurtların sayılarının ve niteliklerinin arttırılması önerilmektedir. Bu şekilde bir düzenlemenin, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.
- Öğrencilerin en büyük stres kaynağı olan gelecek kaygılarının azaltılmasına yönelik olarak yeni planlamalar yapılabilir.
- Diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin stres kaynaklarının tespit edilerek sonuçların karşılaştırılması sağlanabilir.
- Müzik eğitim programlarına stresle ilgili derslerin eklenilmesi önerilebilir.
- Öğrencilerin sınavlarda yaşadıkları stresin kaynağına ve çözümüne yönelik çeşitli stratejiler geliştirilebilinir.

Not: Bu çalışma Antalya'da 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde düzenlenen 8'inci Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 229-241.

Avşaroğlu, S. ve Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18,* 85-100.

Aycan, S., Aycan, N., ve Türkoğuz, S. (2005). Fen Edebiyat Fakültesi öğretmenlerinin tezsiz yüksek lisans programlarından beklentileri ve kaygıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 17-24.

Balcı, A. (2000). Öğretim elemanının iş stresi, Kuram ve Uygulama. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2004). *Stres ve başa çıkma yolları.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Bunevicius, A., Katkute, A., & Bunevicius, R. (2008). Symptoms of anxiety and depression in medical students and in humanities students: Relationship with big-five personality dimensions and vulnerability to stres*. International Journal of Social Psychiatry, 54* (6), 494–501.

Dalkıran, E., Baltacı, H. Ş., Karataş, Z. ve Nacakcı, Z. (2014). Developing of individual instrument performance anxiety scale: Validity-reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education, 1* (1), 13-25.

Defrank, R., & Ivancevich, J. M. (1998). Stress on the job: An Executive Update, *Academy of Management Executive, 3* (12), 55-66.

Dİ Tomasso, E., Brannen, C., & Best, L. A. (2004). Measurement and validity characteristics of the short version of the social and emotional loneliness scale for adults. *Educational and Psychological Measurement, 64* (1), 99-119.

Durna, U. (2006). Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 20* (1), 319-343.

Ersoy, A. F. ve Arpacı, F. (2003). Üniversite öğrencilerinin konut koşullarının ve konutta yaşamayı tercih etme nedenlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 158.

Gavcar, E., Ülkü, M. ve Ekmekçi, S. (2001). Üniversite öğrencilerinin başarıları üzerine etki eden bazı faktörlerin araştırılması. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, 5*, 19-29.

Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (2), 196-213.

Graunke, S. S., & Woosley, S. A. (2005). An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores. *College Student Journal*, *39* (2), 367-377.

Hancock, P. A., & Desmond, P. A. (2001). *Stress, workload, and fatique.* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kaya, M. F., Değerliyurt, M., Aydoğmuş M. Y., Aksu, R., ve Türkmen, E. (2014). Coğrafya öğretmen adaylarının stres kaynakları. *Turkish Studies, 9* (1), 235-257.

Kuş, E. (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Lee, D. H., Kang, S., & Yum, S. (2005). A qualitative assessment of personal and academic stressors among korean college students: an exploratory study. *College Student Journal, 39* (2), 442-448.

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

Özbay, G. (1997). Üniversite öğrencilerinin problem alanlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Savaş, E., Taş, S., ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11* (1), 113-132.

Sayıner, B. (2006). *Stress levels of university students. İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 5* (10), 23-34.

Selye, H. (1907). The stress of life-revised edition**.** New York: McGraw Hill Book Company.

Taycan, O., Kutlu, L., Çimen, S., ve Aydın, N. (2006). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde depresyon ve tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 7,* 100-108.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2017 Cilt: 6 Sayı: 2 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK GERİLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERLE BİREYSEL İLİŞKİ BİÇİMLERİ

Prof. Dr. Mehmet Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
mttasdemir1963@gmail.com

Öğr. Gör. Figen Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
ftasdemir@ahievran.edu.tr

Öğrtm. Ali Cemal Köksal
MEB
k_oksal@hotmail.com

Öğrtm. Volkan Keskinkılıç
MEB
volkan.mat@hotmail.com

Öğrtm. Cem Şahin
MEB
cemsahin40@yahoo.com

Özet
Sınıf öğretmenliği görev tanımı gereği bir sınıfın eğitim sorumluluğunu üzerine alan bir meslek olarak öğrencilerin akademik ve diğer gelişimde önemli etkileri olan bir konumdadır. Bu yönü ile sınıf öğretmenleri bir tek sınıfın (bazı durumlardaki branş görevlendirmeleri hariç) tüm gün eğitim sorumluluğu ile tüm derslerin öğretim sorumluluğunu da üstlenmek durumundadırlar. Sınıflar oluşumları itibari ile farklı akademik gelişim düzeyinde öğrencileri de bulunduran bir özelliktedir. Bu süreçte öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrencilere karşı sergiledikleri davranışlar iletişimlerin düzeyini belirleyen önemli bir özellik taşımaktadır.

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin akademik geriliği olan öğrencilerle olanbireysel ilişkilerinin nasıl olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma türünde bir durum çalışmasıdır. Araştırmada katılımcılar sınıf öğretmenlerinden akademik geriliği olan öğrencilere karşı sınıf öğretmenlerinin ilişki biçimleri hakkında 229 görüş belirtmişlerdir. Bunlardan 30 görüş olumlu yönde iken 199 görüş ise olumsuz davranışlar sergiledikleri şeklindedir. Buna göre öğretmenler akademik geriliği olan öğrencilere olumlu davranışlardan çok olumsuz davranışlar sergilemektedir.

Anahtar Sözcükler Akademik Gerilik, Sınıf Öğretmeni, Öğretmen Davranışı.

INDIVIDUAL RELATIONSHIP FORMS OF CLASSROOM TEACHERS WITH STUDENTS HAVING ACADEMIC RETARDATION

Abstract
As a profession primary school teacher has important effects on students' academic and other developments. In this aspect primary school teachers are responsible for teaching all lessons (except some branch teacher assignments) and the whole day's education of a single class. Classrooms have a feature that keeps students at different level of academic development. In this process, the attitudes of teachers towards all the students in their classes have an important feature that determines the level of communication.

In this research, it was tried to find out how the individual relations of the primary school teachers with the students who have academic retardation. This study is a qualitative case study. Participants of the research reported 229 opinions on the relationship of primary school teachers with students that have academic retardation. While 30 of these opinions reported positive behaviour, 199 views reported negative behaviour. According to this, teachers show more negative behaviours to students with academic retardation than positive behaviours.

Keywords: Academic retardation, Primary School Teacher, Teacher Behaviour.

PROBLEM

Akademik başarı ve başarısızlık kavramları literatürde bir birine zıt iki kavram olarak birlikte tanımlanıp çoğunlukla birlikte değerlendirilen kavramlar olarak görülmektedir. Çoğu durumlarda başarı ya da başarısızlık hem kavram hem de sebep ve sonuçları bakımında birinden diğerinin çıkarımlandığı bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Başarı kavramı, istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerleme (Wolman, 1973; akt: Memduhoğlu ve Tanhan, 2013) veya belirlenen bir hedefe ulaşma düzeyi (Buluş vd., 2011) olarak tanımlanmaktadır. Okul temelli eğitimden önemli beklentilerden biri de öğrencilerin her birinde beklendik akademik gelişmeye katkı sağlamaktır. Bu sürecin önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin öğrencinin akademik gelişimini tanımlama ve bu doğrultuda işe koşacağı yaklaşımlar önemli olmaktadır.

Akademik gelişme bireyin gelişimi ile ilgili tüm bileşen ve paydaşların birlikte etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir olgudur. Bu gelişmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen önemli etkenlerden biri de öğretmenlerdir. Öğrencinin eğitiminde öğretmenin yeri ve önemi hemen herkesçe ifade edilmektedir. Bu konuda alan yazında çok daha ileri giden görüşler dile getirilmektedir. Eğitim bir sistem olarak ele alındığında, bu sistemin en temel bileşenlerinden ikisinin öğrenci ve öğretmen olduğu söylenebilir. Bu temel öğeler birbiriyle ilişkili ve birbirini etkileme oranı en yüksek gruptur. Okulların nitelikli bir öğrenme ortamı sağlaması çok önemlidir. Okulun ve sınıfın fiziksel koşulları, kullanılan araç ve gereçlerin işlevselliği ve güncelliği, öğretmen niteliği, örgüt iklimi öğrenmeyi etkileyen okulla ilgili faktörler olarak sayılabilir (Savaş, Taş ve Duru, 2010). Öğrencinin akademik başarı ya da başarısızlığı, öğrencinin kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından oldukça önem taşımaktadır, Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilmektedir. Özgüven (1974) ve Can'a (1992) göre çeşitli nedenlerle ortaya çıkan akademik başarısızlıklar, okulu terk etme, yeteneği oranında başarılı olamama gibi sorunlar, beklenen sayı ve nitelikte insan gücü potansiyelinin toplum kalkınmasına zamanında katılmasını engellemektedir.

Öğrenciler üzerinde önemli etkileri olan akademik başarı, öğrencilerin okul yaşamında amaçlanan davranışlara ulaşma düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Silah, 2003). Akademik başarının genellikle, öğrencinin duyuşsal ve psikomotor gelişiminin dışında kalan bütün program alanlarındaki bilişsel davranışlarında oluşan değişimlerini ifade ettiği (Ahmann ve Stanley Marvin, 1971; Erdoğdu, 2006) ve okullardaki öğretimle öğrencilerde sağlanması amaçlanan davranış değişikliklerinin bilişsel davranışlarla sınırlı olmadığı vurgulanmıştır (Julian ve Stanley, 1972. Akt.Batman ve Yiğit, 2016). Buna karşın akademik başarısızlık ise, bireyin bilişsel yeteneğine göre beklenenin altında bir başarı olarak tanımlanmaktadır (Reis ve McCoach, 2000).

Öğrencinin bir eğitim öğretim döneminde hemen her dersten, gelişim düzeyinin ve yeteneklerinin altında başarı göstermesi ve bu başarısızlığı bir türlü telafi edememesi durumu akademik başarısızlık olarak kabul edilmektedir (Yaşar ve Balkıs, 2004). Büyükkaragöz'e ( ) göre akademik başarısızlık veya okulda düşük başarı terimi, kapasite ile performans arasındaki uyumsuzluğa işaret eder ve öğrenci, zihin potansiyelini sağlayabileceğinden daha düşük notlar aldığından kullanılmaktadır. Başarısızlık, sıklıkla okulun ilk yıllarında ortaya çıkar ve öğrenci ergenlik dönemine geldiğinde yerleşmiş olur. Mc Coach ve Siegle'a (2003) göre akademik başarısızlık genel olarak güdülenme, örgütleme, hedef belirleme, öz denetim, öz yeterlik, aile çevresi, kişisel psikolojik sorunlar ve olumsuz arkadaş çevresi gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir.

Öğrencilerin akademik başarısında çok sayıda faktörün etkili olduğu bilinmektedir. Bunlardan bazıları, öğretim hizmetinin niteliği, öğretmen niteliği, sınıf ya da okul koşulları, öğrencinin duyuşsal özellikleri, zihinsel kapasitesi, sosyo-ekonomik durumu, olarak sıralanabilir (Bloom, l979; Can, l992; Jersild, l983. Akt.Batman ve Yiğit, 2016). Bunlar, Memduhoğlu ve Tanhan (2013) tarafından çevresel, bireysel ve örgütsel faktörler olarak gruplandırılmaktadır. Aynı şekilde Batman ve Yiğit (2016) ise, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler arasında öğretim üyelerinin; iletişim becerileri, insan ilişkileri, öğretim strateji ve yöntemleri, öğrenme kuramları, ölçme ve değerlendirme, motivasyon, alan yeterliliği ve alandaki yeni gelişmeleri izleme, sınıf yönetimi bilgi ve becerileri ile ilgili yeterliliklerini ifade ederek, kurum kültürü olarak ifade edilen yönetim anlayışı, kurumun fiziksel ortam ve donanımı da öğrencinin akademik başarısı üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Başka bir ifade ile öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve becerileri (alan yeterliliği, öğretim yöntem ve stratejileri, alandaki yenilik ve gelişmeleri izleme, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme) ile uygulamaları (sorumluluk, hazırlık yapma, öğrenciyi önemseme) öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir (Memduhoğlu ve Tanhan, 2013).

Weiner'e göre bireyler başarı neticesinde mutluluk, özgüven ve kişisel doyum, başarısızlık neticesinde ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi duyuşsal tepkiler geliştirmekte ve bu duygular başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak değişmektedir (akt. Aydın, 1988). Dam (2008)' da öğrencinin önceki eğitim basamaklarındaki basarı ya da başarısızlığının sonraki eğitim basamaklarını etkilediğini belirtmektedir.

Alan yazın çalışmalarına göre çoğunlukla başarı ya başarısızlığın hazırlayıcı etkeni olarak okul ve öğretmen davranışları öne sürülen etkenler olmaktadır. Literatürde konuya ilişkin çok etkenli görüşler olmakla birlikte akademik başarı bir sonuç olarak alındığında bu sonuca etkisi bakımından öğretmenler ve öğretmen-öğrenci ilişkileri güncelliğini her zaman korumaktadır. Öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri konusunda öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin kendine güven duyması veya kendi yeterliklerini olumlu algılamaları ile öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonları arasında pozitif ilişkiler olduğu belirtilmektedir (Graham, Harris, Fink & McArthut, 2001).

Öğretimin öğrenci, öğretmen, program, çevre bileşenleri dikkate alındığında öğretmen-öğrenci etkileşim biçiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu yönü ile yeterli bir öğretimin iyi bir öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerine kurulması gerektiğine olan vurgu önem taşımaktadır.

Sınıflar oluşumları gereği çoğunlukla heterojen yapılı bir özellik taşır. Bu özelliğinden dolayı, özellikle ayıklamanın çok az görüldüğü ilkokul, ortaokul sınıfları bünyesinde muhtemelen her türlü gelişimsel özellikleri bakımından farklı özellikler taşıyan öğrencilerden oluşturulmuşlardır. Öğrenciler gelişimsel özellikleri bakımından zeka, yetenek gibi farklılıklarının yanında, çevresel faktörlerinin sonradan oluşturduğu ekonomik, sosyal, kişilik ve akademik farklılıklara sahip olmaktadırlar. Bu farklılıklar bazı durumlarda avantaj olabileceği gibi iyi yönetilemediğinde ise özellikle öğretmen ve öğrenci bakımından pek çok olumsuz gelişmelere de sebep olabilmektedirler. Bu süreçte öğretmenlerin öğretimlerinin programlanması ve yönetimi güçleşmekte, öğrenciler açısından da birçok akademik ve diğer boyutlu gelişme sorunları yaşanmaktadır.

Özellikle sınıf esasına dayalı öğretimin uygulandığı durumlarda ve heterojen yapılı sınıf oluşturma yaklaşımının işe koşulduğu durumlarda sınıflarda akademik gelişme farklılıkları gözlenmesi kaçınılmazdır. Bu yönü ile de öğrencilerin akademik başarısızlıkları öğretmenlerin sınıflarında baş etmeleri gereken önemli sorunlar arasındadır. Bu soruna öğretmenlerin gösterecekleri yaklaşımlar onların öğretmenlik yeterliklerini oluşturan önemli boyutlardandır.

Eğitimin önemli sorunları içerisinde gösterilen öğretmen öğrenci etkileşimi üzerine araştırmalara ve özellikle de akademik geriliği olan öğrencilerle öğretmen etkileşimi üzerine araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırma ile akademik geriliği olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenler bu öğrencilerle nasıl bir ilişki içerisinde olmaktadırlar ve onlara karşı hangi tür yaklaşımları sergilemektedirler ve nasıl davranmaları gerekir di? Sorularına cevap aranmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adayı görüşlerine göre sınıf öğretmenleri akademik geriliği olan öğrencilere karşı hangi ilişki biçimlerini işe koşmaktadırlar?
2. Öğretmen adayı görüşlerine göre sınıf öğretmenleri akademik geriliği olan öğrencilere karşı hangi ilişki biçimlerini işe koşabilirdi?

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırma probleminin ve modelinin seçiminde karşıt yönelimli program değerlendirme yaklaşımı esas alınarak okullarda akademik başarıya karşı akademik başarısızlık ve bu durumda öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişim yaklaşımları ortaya konularak olumsuz öğretmen davranışlarına vurgu yapılmak istenmiştir. Durum çalışması; açıklamaya, anlamaya ve yordamaya odaklanan bir araştırma olarak (Woodside, 2010) özellikle olay ve bağlam arasındaki sınır net olmadığında gerçek yaşam koşullarında oluşan güncel bir olayı incelemek için kullanılmaktadır (Yin, 1994). Bu çalışmada durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş olup, görüşme yolu ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu 2015–2016 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sınıf eğitimi programlarında son sınıf öğrencilerinden, iki dönem okullarda öğretmenlik uygulamasını tamamlamış, 29'u erkek, 55'i kız olmak üzere toplam 84 kişiden oluşan son sınıf öğrencileridir.

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki, Cinsiyet: *Erkek ( )Kız ( )* ***Öğretmenlik uygulamasında bulunduğunuz okulun sınıflarında bulunan akademik geriliği olan öğrencilere öğretmenlerin bireysel ilişkileri nasıldı? Nasıl davranmaktaydı? Neler yapılabilirdi****?* maddelerine görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bu araştırmada verilerin analiz sürecinde, tespit edilen görüşler katılımcıların yükledikleri anlamlar dikkate alınarak belirli tema/kategoriler halinde analiz edilip, açıklanacaktır. Katılımcı görüş formu; ilgili öğrencinin form no (1, 2, 3), cinsiyet (E,K) şeklinde kodlanmıştır. Örneğin, form no 45ve Erkek olan bir katılımcı "35E" olarak kodlanmıştır.

Geçerlik, güvenirlik

Nitel araştırmalarda Geçerlik / İnanırlık, Güvenirlik / Tutarlılık ve Genellenebilirlik / Nakledilebilirlik sağlamak için ölçek geliştirme ve verileri sınıflandırmada uzman görüşlerine başvurulmuş, veriler araştırmacı tarafından gerekli güven ortamı sağlanarak, katılımcı gönüllülüğüne dayalı olarak gizlilik içerisinde elde edilmiştir. Bilgin'e (2000) göre içerik analizinde son aşama değerlendirme, çıkarsama ve yorumlamadır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları alt problemlere göre tablo değerleri ve grafiksel ifadeler olarak verilip, ana hatları ile açıklanmıştır.

Tablo 1:Öğretmenlerin Akademik Geriliği Olan Öğrencilere Karşı Sergiledikleri Davranış Grupları

İLİŞKİ TÜRÜ	F
Olumlu	30
Olumsuz	199

Tablo 1 bulgularına göre katılımcılar sınıf öğretmenlerinden akademik geriliği olan öğrencilere karşı sınıf öğretmenlerinin ilişki biçimleri hakkında 229 görüş belirtmişlerdir. Bunlarda 30 görüş olumlu yönde iken 199 görüş ise olumsuz ilişki sergiledikleri şeklindedir. Bu ilişkilere ilişkin grafiksel ifade grafik 1'de verilmiştir.

Grafik 1. Öğretmenlerin akademik geriliği olan öğrencilere karşı sergiledikleri davranış grupları dilimli pasta grafiği

Tablo 2: Öğretmenlerin Akademik Geriliği Olan Öğrencilere Karşı Sergiledikleri Olumsuz Davranışlar Kategorik Değerleri

Olumsuz İlişki Kategorileri	**N:199**
Şiddet, Ceza	49
Pasifize Etme	48
Öğretim Etkinliklerinden Geri Bırakma	32
Yetersizlik Vurgusu	21
Psikolojik Baskı	16
Ayırımcı Yaklaşım	14
Fiziksel Şiddet	10
Güdülememe	6
Sevgi Eksikliği	3

Tablo 2'ye göre katılımcılar sınıflarındaki akademik geriliği olan öğrencilere ilişkin olarak olumsuz öğretmen davranış kategorileri ile ilgili olarak 199 olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bunlar 9 farklı kategoride gözlenme sıklığı en fazla olandan daha az olanına göre şöyledir. Şiddet-ceza, pasifize etme, öğretim etkinliklerinden geri bırakma, yetersizlik vurgusu, psikolojik baskı, ayırımcı yaklaşım, fiziksel şiddet, güdülememe ve sevgi eksikliği'dir. Bu kategorilere ilişkin grafiksel ifade Grafik 2'de verilmiştir.

Grafik 2: Öğretmenlerin akademik geriliği olan öğrencilere karşı sergiledikleri olumsuz davranışlar kategorik değerleri bar grafiği

Tablo 3: Öğretmenlerin Akademik Geriliği Olan Öğrencilere Karşı Sergiledikleri Davranışlar Kategorileri ve Alt Boyutları Değerleri

OLUMLU İLİŞKİ	**F:30**
Daha fazla ilgilendi	16
Olumlu/dışlama yoktu	4
Derslerde söz hakkı verdi.	4
Daha fazla gayret etti.	3
Farklı tekniklere yer verdi.	2
Stajerleri ilgilendirme	1
OLUMSUZ İLİŞKİ	**F:199**
PSİKOLOJİK BASKI	**F:16**
Başarısızlığını yüzüne vurma.	6
Alay etme, tehdit etme, taciz etme.	5
Lakap takma.	5
Sınıfın dışlamasına göz yumma.	1
ŞİDDET, CEZA	**F:49**
Kızma, azarlama.	15
Hakaret etme.	13
Aşağılayıcı davranma.	12
Suçlayıcı yaklaşma.	4
Ceza verme.	3
Olumsuz yaklaşım/bağırma, azarlama.	2
FİZİKSEL ŞİDDET	**F:10**
Fiziksel şiddet uygulama.	9
Teneffüsünü ek ödevlerle engelleme	1
AYIRIMCI YAKLAŞIM	**F:14**

Ayırımcı davranma.	7
Dışlama.	6
Fazla ödev verme.	1
GÜDÜLEMEME	**F:6**
Güdülememe.	6
Pekiştireç ve dönüt kullanmama.	5
Bireysel olarak özel ilgi göstermeme.	3
PASİFİZE ETME	**F:48**
Yeterli ilgiyi göstermeme.	23
Yok sayma, görmezden gelme.	14
Söz hakkı vermeme.	8
Geri plana atma, pasif bırakma.	2
Fikirlerini önemsememe.	1
SEVGİ EKİKLİĞİ	**F:3**
Sevmeme.	3
ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNDEN GERİ BIRAKMA	**F:32**
En arka sıraya oturma, gözden uzak tutma.	19
Düzeye uygun ödevler vermeme.	4
Ödevlerde kızma, ciddiye almama.	2
Göz teması kurmama	2
Çok az iletişime geçme.	2
Angarya işlerde kullanma.	2
Derse katılımı için uğraşmama.	1
YETERSİZLİK VURGUSU	**F:21**
Yetersizliğini kabullenme.	17
Yetersiz-kusurlu görme.	4

Tablo 3'e göre akademik geriliği olan öğrencilere karşın öğretmenlerin gösterdikleri davranış kategorileri ve alt boyutlarına ilişkin katılımcı görüşleri sıklığı en fazla olanlara göre şöyledir. Akademik geriliği olan öğrencilere olumlu yaklaşım örneği olarak "daha fazla ilgilenme" davranışını ifade etmişlerdir. Buna karşın olumsuz davranış örnekleri olarak kategorilere ilişkin katılımcı görüşleri ise: ***Psikolojik baskı:*** Başarısızlığını yüzüne vurma, alay etme, tehdit etme, taciz etme, lakap takma; ***Şiddet, ceza:*** **K**ızma, azarlama, hakaret etme, aşağılayıcı davranma; **Fiziksel şiddet: F**iziksel şiddet uygulama; **Ayırımcı yaklaşım:** Ayırımcı davranma, dışlama; **Güdülememe: G**üdülememe, pekiştireç ve dönüt kullanmama; **Pasifize etme: Y**eterli ilgiyi göstermeme, yok sayma, görmezden gelme, söz hakkı vermeme; **Sevgi ekikliği: S**evmeme; **Öğretim etkinliklerinden geri bırakma:** En arka sıraya oturma, gözden uzak tutma, düzeye uygun ödevler vermeme; **Yetersizlik vurgusu:** Yetersizliğini kabullenmedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada katılımcılar sınıf öğretmenlerinden akademik geriliği olan öğrencilere karşı sınıf öğretmenlerinin ilişki biçimleri hakkında 229 görüş belirtmişlerdir. Bunlardan 30 görüş olumlu yönde iken 199 görüş ise olumsuz davranışlar sergiledikleri şeklindedir. Buna göre öğretmenler akademik geriliği olan öğrencilere olumlu davranışlardan çok olumsuz davranışlar sergilemektedir. Bu da öğretmenlerin bu konuda duyarlık düzeylerinde ve temel öğretmenlik mesleki yeterliklerinde eksiklikleri olduğunun bir göstergesi olabilir.

Akademik geriliği olan öğrencilere olumlu ilişki örneği olarak "daha fazla ilgilenme" davranışı gözlenmiştir. Buna karşın katılımcıların gözlemledikleri olumsuz görüş kategorileri gözlenme sıklığı en fazla olandan daha az olanına göre; Şiddet-ceza, pasifize etme, öğretim etkinliklerinden geri bırakma, yetersizlik vurgusu, psikolojik baskı, ayırımcı yaklaşım, fiziksel şiddet, güdülememe ve sevgi eksikliği boyutlu davranışlardır.

Öğretmenlerin akademik geriliği olan öğrencilerle karşın olumsuz ilişki kategorisini oluşturan davranış ilişkin olarak şu ilişki biçimleri işe koşulmuştur:

- **Psikolojik baskı:** Başarısızlığını yüzüne vurma, alay etme, tehdit etme, taciz etme, lakap takma.
- **Şiddet, ceza: K**ızma, azarlama, hakaret etme, aşağılayıcı davranma.
- **Fiziksel şiddet: F**iziksel şiddet uygulama.
- **Ayırımcı yaklaşım:** Ayırımcı davranma, dışlama.
- **Güdülememe: G**üdülememe, pekiştireç ve dönüt kullanmama.
- **Pasifize etme: Y**eterli ilgiyi göstermeme, yok sayma, görmezden gelme, söz hakkı vermeme.
- **Sevgi eksikliği: S**evmeme.
- **Öğretim etkinliklerinden geri bırakma:** En arka sıraya oturma, gözden uzak tutma, düzeye uygun ödevler vermeme.
- **Yetersizlik vurgusu:** Yetersizliğini kabullenme.

Bunlara sonuçlara göre öğretmenlerin akademik geriliği olan öğrencilere insani ve pedegojik boyutlu davranış örnekleri sergilemekten çok öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilemeyecek olan davranışlar içerisinde oldukları söylenebilir. Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin akademik geriliği olan öğrencilerin başarısızlıklarından kendilerini sorumlu görmedikleri ve başarısız öğrencileri dışlayıcı, suçlayıcı, cezalandırıcı yöntemlere başvurduklarını göstermektedir. Bu tür yaklaşımlar sınıf öğretmenlerinin sınıfta diğerlerine göre akademik olarak farklı gelişim gösteren öğrencilerin eğitimi üzerine önemli yetersizlikler içerisinde olduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Bu durum, Mahiroğlu ve Buluç (2003) araştırmasının, otoriter ve öğrenciye ceza veren öğrenci modelinin yoğun olarak öğretmenler arasında tercih edildiği bulgularını desteklemektedir. Bunların yanında öğretmenlerin sınıf yönetimindeki rolüne ilişkin Gökmen ve Ekici (2012) bulgularında öğretmen adaylarının % 33'ü otoriter, % 28'i aldırmaz, %22'si takdir edilen ve %18'i de başıboş sınıf yönetimi profilini tercih etmektedirler.

Alan yazında öğrencilerde akademik başarı ya da genel olarak başarıyı oluşturmada dikkate alınıp, işe koşulması gereken yaklaşımlara ilişkin olarak oldukça çok öneri ve tavsiyeler yapılmaktadır. Ekici (2014) bulgularında öğretmen adayları öğrencinin akademik başarısından öğretmenleri sorumlu görmektedirler. Şahin (1985) ise çocuğun okul başarısızlığında, kaygının çok büyük rol oynadığına ilişkin olarak, "çocuğun başarı potansiyelini tam olarak gerçekleşmesine engel elan kaygı, kökeni ailedeki çocukluk yaşantısından alır. Çocuklukta aşarı reddedici, küçük düşürücü tutumlar; ergenlik döneminde öteki yetişkinlerin alaycı tutumları, ceza verirken ana-babaların birbirine karşıt düşen istekleri, boşanmış ana- babalar arasındaki gelişmeler, arkadaş ilişkilerindeki aşırı küçük düşürücü davranışlar kaygının meydana gelmesinde önemli faktörlerdendir" görüşü bu araştırma bulgularındaki olumsuz yaklaşımlara dikkatle bakılması gerektiğine vurgu niteliğindedir. Aynı şekilde Khalid ve arkadaşları (2010) öğretmenlerin fedakâr ve saygılı davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde yordadığını bulmuşlardır. Özdiyar, (2008) ise öğrencilerin başarılarını, öğretmenin derse ilgi çekebilmesine ve dersi sevdirmesine, ders kazanımlarının anlamlı olmasına, derse karşı ilgi uyandırmaya ve içeriğinin iyi düzenlenmesine; başarısızlıkları ise ders öğretmen ve içeriğin ilgi çekici olmamasına, ders ve öğretmeni sevmeme ve ölçme araçlarının anlaşılmaması sonucu oluştuğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar da katı kontrol altındaki sınıflarda sanıldığı gibi etkili ve sorunsuz bir sınıf yönetiminin gerçekleşemeyeceğini göstermektedir (Deniz ve ark., 2006; Lewis, 2001). Baskıcı disiplin anlayışının öğrencilerin gelişimini engellediği, öğrencilerin okul içindeki görevlerini aksattığı ve istenmeyen davranışların arttığı belirtilmektedir.

Akademik başarı üzerine araştırma sonuçları, akademik başarı ile aile ve öğretmen desteği arasında bir ilişkinin olduğuna ilişkin kanıtlar görülmektedir (Os seiran- Waines ve Elmacian, 1994; Cutrona, ve ark. 1994; Levitt ve ark. 1994; Meeus ve Wim, 1993; Yıldırım,1997;, Marrison ve ark. 1997; Mallinckrodt, 1988; Ladd, 1990; akt. Yıldırım, 2000) Bu sonuçlar, Akbaba□Altun'un (2009) öğrenci başarısızlıklarının nedenleri arasında okul, öğretmen ve programla ilgili sorunların olduğu, Yapıcı'nın (2003) öğrenci başarısızlıklarına öğretim elemanlarının politik görüş ayrılığı gütmelerinin, Özben'in (1995) öğretmenin yöntemindeki hatalar, öğrenmeye ilişkin desteğin yetersizliği, temel bilgi yokluğu ve öğrenme ortamının olumsuz koşullarının başarısızlığın en önemli nedeni olarak gösterildiği araştırma bulgularını desteklemektedir. Aynı şekilde Yıldırım (2000) "öğretmen desteğinin" akademik başarının en önemli

yordayıcısı olduğu ve Yıldırım (1998) akademik başarısı yüksek öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları desteğin akademik başarısı düşük öğrencilerden daha fazla olduğu bulgularını de desteklemektedir.

ÖNERİLER

Genel olarak alan yazın bulgularına dayalı öneriler

Çağdaş sınıf, mükemmel bir öğrenmenin gelişmesine eğilim gösteren çarpıcı, rahat bir iklime sahip olabilmelidir. Sınıf ve okul ortamı sadece fiziki bir ortam olarak düşünülmeme; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, oturma düzeni, psikolojik durumlar ve örgencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerinin etkileşiminin bir ürünüdür (Özden, 2004). Başarısız öğrenciyi, sınıf içinde aşağılamak ve dışlamak onu hiçbir şekilde başarıya yöneltmez. Tam tersine "başarısızlık kaygısı"nın pekişmesini sağlar (Artuksi, 2009).

Yesilyaprak (2003) öğretmenlerin öğrencilerin, gelişim özelliklerini tanımasını, değişimlerine hazır olmasını, öğrencilerin kendini kabul etmelerine yardım etmesini, sağlıklı bir benlik kavramı kazanmalarını sağlamanı, sosyalleşmelerini desteklemesini, cinsel eğitim vermesini, öz-güven aşılamasını, iletişim becerilerini geliştirmesini, ilgi ve yeteneklerini geliştirici imkânlar sunmasını, iyi özdeşim modelleri sunmasını, işbirliği ve grup etkinliklerine önem vermesiini, bilişsel ve ahlaki gelişimlerini desteklemesini, kendini ifade etmesine uygun ortamlar oluşturmasını, ana-baba eğitimine önem vermesini, uzmanlardan yardım almasını sağlamasını, öğrenciyi öğretim programı ile bütünleştirebilmesini, hedeflere yönelik çalışmalar sunmasını, etkileşim ve eğitim grupları oluşturmasını ve sosyal beceri eğitimine önem vermesini belirtmektedir.

Bulgulara dayalı öneriler

1. Her kademedeki öğretmenler başta olmak üzere özellikle bu araştırmanın hedef kitlesi olan sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları ve farklı gelişimsel özellikler taşıyan öğrencilerinin eğitime karşı duyarlı yaklaşımlar içerisinde olmasına dönük eğitim ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bu amaçla özellikle günümüzde kullanılma sıklığı yaygınlaşan internet temelli programlar ve yayınlar yolu ile öğretmenlerin hem teknik hem de duyuşsal boyutlu eğitimlerine dönük programlar Milli Eğitim Bakanlığı'nca işe koşulmalıdır.
2. Akademik geriliği olan öğrencilerin eğitiminde duyarlığı artırmak amacı ile okul yöneticileri ve aileler bilgilendirilerek öğretimin sorumluluğunun tek başına sınıf öğretmenine bırakılmasının önüne geçilmelidir.
3. İş başındaki öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının denetim ve kontrolü açısından okul rehberlik servisleri, okul yönetimi ve taşra Milli Eğitim Örgütleri izleme ve değerlendirme etkinliklerine daha sıklıkla yer vermelidir.

Not: Bu çalışma Antalya'da 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde düzenlenen 8'inci Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Ahmann, J. & Stanley Marvin D.(1971). *Evaluating pupil growth: principles of tests and measurement.* 4. Baskı. Boston:Allyn and Bacon Inc.

Akbari, R. & Allvar, N. K. (2010). L2-Teacher characteristics as predictors of students' academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language,* 13 (4), 1-22.

Artuksi, E. *Okul başarısızlığı,* 29.04.2017 tarihinde http://www.egitisim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-1-10/sayi-4-kuresellesme-ve-egitim-kasim-2003/46-okul-basarisizligi adresinden alınmıştır.

Aydın, G. (l988). Üniversite öğrencilerinde depresyonun açıklanma biçimi ve akademik başarı ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22, 6-13.

Aysan, F. (1988). "Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Batman, D. ve Yiğit, N. (2016). Öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirleme ölçeği: geliştirilmesi, güvenirliği ve geçerliliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi* Ocak 2016 Cilt:24 No:1 217-232.

Bilgin, N. (2006).*İçerik analizi*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları:109. İzmir.

Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Çev. Durmuş Ali Özçelik. Ankara : Milli Eğitim Basımevi.

Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M. ve Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü, *Eğitim ve Bilim*, 36, 161, 186-198.

Can, G. (1992). *Akademik başarısızlık ve önlenmesi (anadolu üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma).* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 23.

Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo N**.,** Assouline, S.G.& Russell DW**.** (1994). Perceived parental social support and academic achievement: an attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology,* 66(2) 369-378,

Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7*(14), 75-99.

Deniz, M., Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11).

Erdoğdu, Y.M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 17, 95-106.

Gökmen, A. ve Ekici, G. (2006). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerine öğretmen özyeterlik algı düzeylerinin etkisi. IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. "Education for Active Ageing and Active Citizenship" 4-7 May, 2012 Yildiz Technical University İstanbul, Turkey IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Aştırmaları Kongre Kitabı. 07.05.2017 tarihinde http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2012.pdf adresinden alınmıştır.

Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. & Mcarthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: a construct validation with primary grade teachers. Scientific Studies of Reading, 5 (2): 177– 203.

Jersild, A. T. (1983). *Çocuk Psikolojisi*. Çev: Gülseren Günçe. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 4.

Julian, C. & Stanley, K. D. (1972). *Educational and psychological measurement and evaluation*. 50. Baskı New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri*. (Çeviri Ed. Ömay Çokluk). Edge Akademi Yayın dağıtım. Ankara.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development,* 61, 1081-1100.

Levitt, M. J.ve ark. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolesence:a multicultural study. . *Journal of Applied Developmental Psychology,* 15(2),207-222.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.

Mahiroğlu, A. & Buluç, B. (2003). Ortaöğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri*, 1 (1):81-93.

Mallinckrodt. B. (1988). Students retention, social support, and dropout ıntention: comparison of black and white students. *Journal of Counseling Psychology,* 129 (1), 60-64.

Meeus ve Wim. (1993). Occupational ıdentity develop ment, school performance, and social support in adolescence: findings of a dutch study. *Adolescence,* 28 (112), 809-818.

Memduhoğlu, H:B: ve Tanhan, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler ölçeğinin geliştirilmesi. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergis, *Cilt:X, Sayı:I, 106-124,* http://efdergi.yyu.edu.tr

Momson, G. M; John, L; Stephanie, S. M.; Douglas, C. S.; Keith, W. (1997). Sources of support for school- related ıssues: choices of hispanic adolescents varying in migrant status. *Journal of Youth and Adolescence,* 26 (2),233-251.

Osseiran-Waines, N. ve Almacian, S. (1994). Types of social support: relation to stress and acedemic achievement among prospective teachers. *Canadian Journal of Behavioural Science,* 26(1), 1-20.

Özden, Y. (2004). *Sınıf Yönetimi*. (4. Baskı). (Editör: Emin Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özgüven, i. E. (1974). *Akademik başarıyı etkileyen zihinsel olmayan faktörler.* Ankara.

Robertson. S. E. (1988). Social support: ımplication for *counselling. Jnternational Journal For the Advancement of Counselling,* 11,313-321.

Romer, D., (1993). Do students go to class? Should they? *Journal of Economic Perspectives*, 7(3), 167-174.

Seidman, A., (2005). The learning killer: disruptive student behavior in the classroom. *Reading Improvement*, 42(1), 40.

Senemoğlu, N., (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretme*. *Ankara: Gönül Yayıncılık.*

Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2010). Okullarda başarı ve başarısızlık olgusu: Tipik öğrenci davranışları yönüyle bir durum araştırması. *Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 23 (2), 471-503.*

Woodside, A. (2010). *Case study research: Theory, methods, practice.* UK: Emerald.

Yesil Yaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri.* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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

Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 2 (9), 33-38.

Young, M.R., Klemz, R.B., Murphy, W.J., (2003). Enhancing learning outcomes: the effects of instructional technology, learning syles, instructional methods, and student behavior. *Journal of Marketing Education*, 25(2), 130-142.

Yüksel, A., Mil, B., Bilim, Y., (2007). *Nitel araştırma*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Zimmerman, B.J., Martinez-Pans, M., (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self- efficacy and strategy-use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1) 51-59.