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

Mayıs 2015

Cilt 4
Sayı 2

http://www.jret.org

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt 4 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

Editör Yardımcıları
Doç. Dr. Dilek Çağırgan Gülten, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Nil Göksel Canbek, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu
Prof. Dr. Ali Murat Sünbül, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevat Celep, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Prof. Dr. Feyzi Ulug, TODAIE, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici,Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mimar Türkkahraman, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya

Prof. Dr. Nilgün Halloran, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uğur Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, Pamukkale Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

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

Doç. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Haşim Özüdoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doc. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, Pamukkale Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur Koksal, Selcuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Recep Demirci, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yüksel Göktaş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.
Doç. Dr. Zekai Öztürk, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ali Kürşat Erümit, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Aytekin Demircioğlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Burak İnner, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Cengiz Poyraz, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Cihat Demir, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Dilek Karışan, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Fatih Gürbüz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Gülşah Batdal Karaduman, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Hatice Güngör Seyhan, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. 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 Şahin, Yıldız Teknik Üniversitesi,Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Nilgün Tosun, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Nursel Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Oytun Sözüdoğru, British University of Nicosia, TRNC
Yrd. Doç. Dr. Öykü Özü, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Perihan Şara, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Seda Ayvazoğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. 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. Erinç Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlkay Abazaoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Mevlüt Gündüz, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Nazime Tuncay, Milli Eğitim Bakanlığı, KKTC
Dr. Sara Kefi, İzmir Foça Belediyesi, Türkiye
Dr. Yasemin Deringöl, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep Uğurlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt: 4 Sayı : 2 ISSN: 2146-9199

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

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

24 -26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan " 6th International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da bildiri olarak sunulmuş olan çok sayıda bildiri başvurusu olmuştur. Bildiriler editörler kurulunda görevli ve görevli olmayan hakemler tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre bir sonraki sayıda da "6th International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da bildiri olarak sunulmuş olan bazı bildirilere de yer verilecektir.

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

01 Mayıs 2015

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 2015 Cilt 4 Sayı 2 ISSN: 2146-9199

İÇİNDEKİLER……v

Editörlerden……x

01. YETİŞKİN EĞİTİMİ BAKIŞ AÇISIYLA; ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİNE YÖNELİK BİLGİLENDİRME AMAÇLI HAZIRLANAN TELEVİZYON PROGRAMLARI HAKKINDA EBEVEYN GÖRÜŞLERİ
01. WITH ADULT EDUCATION PERSPECTIVE; PARENTS' VIEWS ABOUT TELEVISION BROADCASTINS CONCERNING CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATION
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Kılıç……1

02. ANADOLU LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
02. EXAMINING THE LEADERSHIP STILES OF TEACHERS WORKING AT ANATOLIAN HIGH SCHOOLS IN TERMS OF SOME VARIABLES
Doç. Dr. Salih Paşa Memişoğlu, Mehmet Çakır, Gamze Çakır……13

03. FARKLI EĞİTİM PROGRAMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN GENEL MUHASEBE DERSİNE İLİŞKİN ALGILARI
03. PERCEPTIONS ON FINANCIAL ACCOUNTING COURSE OF STUDENTS IN DIFFERENT PROGRAMS
Doç. Dr. C. Yiğit Özbek……24

04. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN FEN EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ
04. DETERMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' OPINIONS TOWARDS SCIENCE EDUCATION
Uzm. Öğrt. Halil Elmas, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Kanmaz……35

05. LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI
05. THE PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL JUSTICE OF SECONDARY TEACHERS
Okt. Yılmaz Kılıç, Doç. Dr. Zülfü Demirtaş……46

06. ÖĞRETMENLERE YÖNELİK UYGULANMASI PLANLANAN ROTASYONA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
06. TEACHERS' OPINIONS ON THE ROTATION PLANNED TO BE APPLIED TO TEACHERS
Tayfun Yörük, Prof. Dr. İlhan Günbayı……59

07. PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FELSEFELERİ
07. PRE-SERVICE TEACHERS' EDUCATIONAL PHILOSOPHIES WHO ATTENDEES PEDAGOGICAL FORMATION CERTIFICATE PROGRAM
Yrd. Doç. Dr. Orhan Kumral……73

08. ENDÜSTRİDE İSTİHDAMA GÖRE BRANŞLARIN ÖNEMİ VE MESLEKİ EĞİTİM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

08. THE IMPORTANCE OF PROFESSION DEGREE OF EMPLOYMENT AND THE EVALUATION OF IT IN TERMS OF VOCATIONAL EDUCATION
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Aydın, Öğr. Gör. H. Zeki Diril , Öğr. Gör. Meryem Aygün, Yrd. Doç. Dr. Seda Durukan…81

09. TÜRKİYE'DE DEVLET OKULLARINDAKİ ÖZEL EĞİTİMLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
09. SPECIAL EDUCATION PROBLEMS IN PUBLIC SCHOOLS IN TURKEY AND OFFERING SOLUTION TO THESE PROBLEMS
Dr. Mevlüt Gündüz, Uzm. Öğrt. Abdullah Akın……86

10. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNDEKİ KARİYER GELİŞTİRME VE ÖDÜLLENDİRME SORUNUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
10. TEACHERS' VIEWS RELATED TO THE PROBLEM OF REWARDING AND CAREER DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHER TRAINING
Doç. Dr. Necmi Gökyer, Fulya Özer.....96

11. İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDAKİ DEĞERLERİN KAZANDIRILMASI SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ
11. EVALUATION OF THE DIFFICULTIES IN THE PROCESS GAINING OF VALUES IN SOCIAL STUDIES CURRICULUM IN PRIMARY SCHOOL 4TH CLASSES
Öğrt. Ersin Sağlam, Doç. Dr. Salih Zeki Genç.....106

12. ISI VE SICAKLIK KONULARININ ÖĞRETİMİNDE ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN KAVRAMSAL BAŞARIYA ETKİSİ
12. THE EFFECT OF SELF-REGULATED LEARNING METHOD ON CONCEPTUAL ACHIEVEMENT IN THE TEACHING OF HEAT AND TEMPERATURE
Ahmet Gülay, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Tekbıyık.....119

13. LİSE MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI
13. A FIELD STUDY ON THE EVALUATION OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR OF HIGH SCHOOL PRINCIPALS
Yrd. Doç. Dr. Birol Büyükdoğan 133

14. ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN ÇEVRE KONULARINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
14. THE VALIDITY AND RELIABILITY ANALYSIS OF THE ATTITUDE SCALE ON THE ENVIRONMENTAL ISSUES FOR THE PROSPECTIVE TEACHERS
Öğr. Gör. Esra Saraç, Prof. Dr. Adnan Kan.....142

15. İLKÖĞRETİM YAŞLARI BAĞLAMINDA ROUSSEAU VE ÜLKEN'İN EĞİTİM ANLAYIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
15. A COMPARATIVE STUDY INTO THE SENSE OF EDUCATION FOR ROUSSEAU AND ÜLKEN IN THE CONTEXT OF PRIMARY SCHOOL AGES
Yrd. Doç. Dr. Aytekin Demircioğlu.....151

16. ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE FAKÜLTE YAŞAM NİTELİĞİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ
16. INVESTIGATION OF THE EFFECT OF QUALITY OF FACULTY LIFE ON ALIENATION LEVELS OF TEACHER CANDIDATES
Okut. Savaş Aydın, Öğr. Gör. Hüseyin Akar.....161

17. KONUŞMA VE DİNLEME BECERİLERİ ÜZERİNE ÖĞRETMEN BİLİŞİ VE İNANIŞLARI
17. TEACHERS' COGNITION AND BELIEVES ON SPEAKING AND LISTENING SKILLS
Netice Altun Demir.....173

18. TÜRK DİZİLERİNİN BOŞNAKÇA ANADİL TAŞIYICILARININ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİMİNE ETKİSİ
18. THE EFFECT OF TURKISH SOAP OPERAS ON THE BOSNIAN NATIVE SPEAKERS IN TURKISH LANGUAGE LEARNING PROCESS
Sanela Karçiç, Doç. Dr. Mustafa Arslan.....179

19. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN CİSİM İMGELERİNİN İNCELENMESİ: GEOMETRİK VE UZAMSAL DÜŞÜNME İLE İLİŞKİLER
19. INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' IMAGES OF SOLIDS: GEOMETRIC AND SPATIAL THINKING RELATIONS
Uzm. Ayşe Simge Ergin, Doç. Dr. Elif Türnüklü……188

20. BİLMECELERLE YABANCI DİL EĞİTİMİ
20. FOREIGN LANGUAGE EDUCATION WITH RIDDLES
Okut. Dr. Senem Seda Şahenk Erkan……200

21. EĞİTİM DÜZEYİNİN BENLİK SAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ
21. THE EFFECT OF EDUCATIONAL LEVEL ON SELF-ESTEEM
Yrd. Doç. Dr. Gizem Saygılı, Prof. Dr. Teoman İsmail Kesecioğlu, Araş. Gör. Halit Kırıktaş……210

22. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM İLE İLGİLİ YETERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
22. INVESTIGATING PROFICIENCY LEVELS OF PRESCHOOL TEACHERS REGARDING CONSTRUCTIVIST APPROACH
Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir Kabadayı, Arş. Gör. Emine Bozkurt……218

23. DÜNYADAKİ OKULÖNCESİ EĞİTİM BİLİM PROGRAMLARININ TEMEL BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ İÇERMELERİ YÖNÜNDEN İNCELENMESİ
23. STUDYING PRESCHOOL EDUCATION SCIENCE PROGRAMMES IN THE WORLD TERMS OF BASIC SCIENTIFIC PROCESS SKILLS
Dr. Sara Kefi……226

24. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ'NİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ İÇİN UYGULANABİLİRLİĞİ'NİN BELİRLENMESİ
24. DETERMINING THE APPLICABILITY OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS SCALE FOR UNIVERSITY STUDENTS
Doç. Dr. M. Sabri Kocakülah, Arş. Gör. V. Nilay Kırtak Ad……241

25. TRABZON HALKININ KÜRESEL ISINMAYA YÖNELİK BİLGİ VE FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
25. RESEARCH ON LEVELS OF PUBLIC INFORMATION AND AWARENESS IN TRABZON ABOUT GLOBAL WARMING IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES
Doç. Dr. Gökhan Demircioğlu, Doç. Dr. Hülya Demircioğlu……248

26. İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
26. THE VALIDITY AND RELIABILITY OF THE SCALE OF ATTITUDE TOWARD ENGLISH LESSON
Doç. Dr. Murat Tuncer, Doç. Dr. H. Güner Berkant, Okut. Yunus Doğan……260

27. ERGEN PARA TUTUMU ÖLÇEĞİ TÜRKÇE FORMU: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
27. TURKISH VERSION OF ADOLESCENT MONEY ATTITUDE SCALES: THE STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY
Doç. Dr. Ahmet Akın, Ahmet Kahraman……267

28. MÜZİK BİÇİMLERİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI
28. A RESEARCH ON DEVELOPING ATTITUDE SCALE TOWARDS MUSIC STYLES COURSE
Yrd. Doç. Dr. H. Onur Küçükosmanoğlu……272

29. SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DOĞAL SAYILARDA ÇARPMA İŞLEMİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK SEMBOL-PROBLEM-MODEL BAĞLAMINDA GELİŞTİRDİKLERİ ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ
29. INVESTIGATION OF THE ACTIVITIES PREPARED BY PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT TEACHING MULTIPLICATION OF NATURAL NUMBERS IN THE CONTEXT OF USING SYMBOL-PROBLEM-MODEL TOOLS
Doç. Dr. Kürşat Yenilmez, Arş. Gör. Candaş Uygan……283

30. FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FİZİĞE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ
30. INVESTIGATION OF THE ATTITUDES FOR PHYSICS OF SCIENCE TEACHER CANDIDATES
Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Yrd. Doç. Dr. Ersin Karademir……293

31. MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA MATEMATİK KAYGISININ EĞİTİME YANSIMASI
31. REFLECTION TO EDUCATION OF MATHEMATICS ANXIETY IN VOCATIONAL SCHOOLS
Öğr.Gör. Meryem Aygün, Yrd. Doç. Dr. Seda Durukan, Öğr.Gör.H. Zeki Diril, Yrd.Doç.Dr. İbrahim Aydın…….300

32. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİKLERİ İLE ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
32. THE INVESTIGATION OF THE RELATION BETWEEN THE HIGH SCHOOL STUDENTS' SELF EFFICACY AND SUBJECTIVE WELL-BEING
Yard. Doç. Dr. Zehra Certel, Doç. Dr. Ziya Bahadır, Prof. Dr. A. Seda Saracaloğlu, Prof. Dr. S. Rana Varol……307

33. BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOPEDAGOJİK EĞİTİM YETERLİLİKLERİ İLE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
33. THE OPINIONS OF BRANCH TEACHERS ABOUT THEIR TECHNOPEDAGOGICAL EDUCATION COMPETENCIES AND INDIVIDUAL INNOVATIVENESS LEVELS
Doç. Dr. Türkan Argon, Mehmet İsmetoğlu, Didem Çelik Yılmaz……319

34. ANADOLU LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

34. EXAMINING TEACHER BEHAVIOURS WITHIN CLASSROOM WORKING AT ANATOLIAN HIGH SCHOOLS IN TERMS OF SOME VARIABLES
Doç. Dr. Salih Paşa Memişoğlu, Mehmet Çakır, Gamze Çakır……334

35. DALGALAR ÜNİTESİNDEKİ KAZANIMLARIN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ
35. DETERMINATION OF OBJECTIVES OF WAVES TOPICS ACCORDING TO THE REVISED BLOOM'S TAXONOMY
Öğr. Gör. Canel Eke……345

36. 21.YÜZYIL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEMELER: ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
36. DIGITAL STORYTELLING FOR DEVELOPING 21st CENTURY SKILLS: FROM HIGH SCHOOL STUDENTS' POINT OF VIEW
Nihat Kotluk, Doç. Dr. Serhat Kocakaya……354

37. FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FİZİK LABORATUVARINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ
37. INVESTIGATION OF THE PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS ATTITUDES TOWARD PHYSICS LABORATOARY
Yrd. Doç. Dr. Ersin Karademir, Doç. Dr. M. Zafer Balbağ……364

38. ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI ÜZERİNE BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI
38. A META-ANALYSIS ON ALTERNATIVE MEASUREMENT AND ASSESSMENT INSTRUMENTS
Doç. Dr. Murat Tuncer, Okut.. Ender Özeren……..374

039. ÖĞRENCİLERİN KİMYA DERSLERİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
039. EXAMINING STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS THE USE OF INTERACTIVE WHITEBOARD IN CHEMISTRY COURSES IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES
Doç. Dr. Gökhan Demircioğlu, Doç. Dr. Hülya Demircioğlu……..387

40. FEN LİSESİNDE YAŞANAN SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI
40. TEACHERS', STUDENTS' AND ADMINISTRATORS' OPINIONS ON THE PROBLEMS EXPERIENCED AT SCIENCE SCHOOL: A CASE STUDY
Prof. Dr. İlhan Günbayı, Fatoş Yücedağ, Berrak Emir Yücel……396

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 01 ISSN: 2146-9199

YETİŞKİN EĞİTİMİ BAKIŞ AÇISIYLA; ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİNE YÖNELİK BİLGİLENDİRME AMAÇLI HAZIRLANAN TELEVİZYON PROGRAMLARI HAKKINDA EBEVEYN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Kılıç
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
cgdmklc@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı erken çocukluk döneminde çocuğu bulunan ailelerin televizyonlardaki çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik programlar hakkındaki düşüncelerini incelemektir. 2014-2015 öğretim yılında Bolu ili, bağımsız anaokullarında çocuğu bulunan 322 veli araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan "Anne-babaların Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Televizyon Yayınları Hakkındaki Görüşleri Ölçeği" geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra kullanılmıştır(Cronbach Alpha .71). Elde edilen verilerin analizi SPSS paket programı ile yapılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır. Ayrıca anne- babaların eğitim ihtiyaçları ve anne-babaların yayınlar hakkındaki görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır. Anne-babaların yayınlar hakkındaki görüşleri ile eğitim durumları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla ANOVA testi, var olan ilişkilerin hangi alt boyutlarda olduğunun bulunmasında ise Tukey testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, anne-babalar çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik televizyon yayınlarının sayısını az bulmasına ve içeriğinin yetersiz olduğunu düşünmesine rağmen televizyon programlarını önemli bir bilgi kaynağı olarak görmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Yetişkin Eğitimi, Anne- Baba Eğitimi, Erken Çocukluk Dönemi, Eğitsel Televizyon.

WITH ADULT EDUCATION PERSPECTIVE; PARENTS' VIEWS ABOUT TELEVISION BROADCASTINS CONCERNING CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATION

Abstract

The purpose of this study is to examine the parent's views about television broadcastings related to child development and education. Study group is made up of 322 parents whose children were currently being educated in Bolu kindergardens in 2014-2015 academic year. The research data was obtained from the application of "Parents' Views About Television Broadcasting Concerning Child Development and Education Scale"after reliability and validity studies(Cronbach Alpha .71). Mean, standard deviation, frequency and percent values were used in data analysis by using SPSS programme. In addition, independent samples t-test was used to find the relationship between the parents' educational needs with parents' views about television broadcastings and gender. Also, ANOVA test was used to determine the relationship between parents' views about broadcastings and educational levels; Tukey test was used to find the sub dimensions of existing relationships. According to the results, parents think that television programs' quality and quantity are in sufficient, on the other hand still they found television programs as an important source of information while raising their children.

Key Words: Adult Education; Parent Education; Early Childhood; Educational Television.

GİRİŞ

İnsanlar uzun yıllar yüz yüze iletişim kanallarını kullanmışlardır. Günümüzde de en önemli iletişim tarzı yüz yüze iletişimdir. İnsanlar gündelik hayatlarını bu iletişim tarzına bağlı olarak sürdürürler. Bunun yanında tarihsel süreç içerisinde geliştirilen çeşitli teknolojik araçlarla yüz yüze iletişimin yanı sıra teknolojiyle aracılanmış iletişim tarzlarını da geliştirmişlerdir. Bunlar, yazılan mektuptan çekilen bir telgraf ya da faksa, dinlenilen bir radyo programından izlenebilen televizyon programına ya da sinema filminden, gönderilen bir e-maile kadar değişir(Yaylagül,2008:12-13). Kitle iletişim araçları da denilen bu araçlar "geniş kitleleri eğlendirmek, kitlelere bilgi veya mesaj ileterek onları aydınlatmak, yönlendirmek veya denetlemek gibi amaçlarla kullanılan televizyon, radyo, gazete, dergi gibi araçlardır." (Demir ve Acar, 2005: 241-242).

Tamer'e göre(1983, 110-119), kitle iletişim araçlarıyla yapılan iletişim aynı anda çok geniş kitleye yapılır. Bu iletişimden belirli asgari koşullan yerine getiren herkes yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, yerleşim farklılığı, ırk, dil, din farklılığı gözetilmeksizin yararlanabilir. Bu özelliğin doğal bir sonucu olarak da, eğitimdeki cinsiyet, bölgelerarası farklılık, köy-kent, uzman, araç-gereç, ulaşım gibi çeşitli eşitsizlikleri ortadan kaldırabilir. Bu tür eğitim, geleneksel eğitime göre daha günceldir. Yaşanılan dünyayı, sorunları ortaya koyar, tutucu değildir. Eğitimde sunulacak konunun görsel olarak örneklendirilebilmesi; televizyon, video ve film yöntemi ile birden fazla kez verilebilir olması eğitimin daha etkili ve akılda kalıcı olmasını sağlar.

Yukarıdaki tanımla paralel olarak kitle iletişim araçlarının dört önemli işlevi aşağıdaki gibi genelleştirilebilir
a) Haber ve Bilgi Verme,
b) Denetim ve Eleştiri,
c) Eğitim ve Eğlendirme
d)Kamuoyu Oluşturma ve Açıklama(Işık, 2000: 56-70).

Kitle iletişim araçları arasında en yaygın olarak kullanılanlarından biri de televizyondur. Öyle ki günümüzde televizyonu olmayan ev neredeyse bulunmamaktadır. Böylesine büyük bir kitleye ulaşım sağlayan televizyonun toplum içindeki işlevlerinden biri de *eğitim işlevi*dir. İzleyici de; bilgi, beceri, duygu, düşünüş, kanaat ve tutumlar açısından, var olanı pekiştirmeyi veya değiştirmeyi, yenilerini kazandırmayı amaçlayan programlara, "eğitim fonksiyonlarını yerine getiren" veya "eğitici" programlar denilebilir. Bu programlar, çocuk, genç ve yetişkin olmak üzere değişik yaş gruplarında, farklı cinslere, farklı meslek gruplarına, farklı yerleşim birimlerindeki izleyici kümelerine yönelik olabilir (Özgen, 1985:147).

Öktem'e göre(1986,242) insan bilgi ve eğitimini okullardan ortalama 25 yaşına kadar almaktadır. İş yaşamına atıldıktan sonra onun en önemli bilgi, eğitim kaynaklarından biri de televizyondur. Çağımızın tekniğe dönük yaşamı insanı kültür olgusunu yaratan kitap ve kaynaklardan uzaklaştırmaktadır. Televizyon bilgiyi sunuş biçimi ve hitap ettiği kitle itibariyle daha çok yetişkin nüfusun eğitiminde kullanılabilecek, fırsat ve imkan eşitliği sağlanmasında yardımcı olabilecek bir araçtır. İçel(1984,53) bu konuda teknik ve ekonomik gelişmeye uygun olarak vatandaşı eğitimi fonksiyonunun televizyona adeta *yetişkinlerin okulu* niteliğini kazandırdığını söylemektedir

Televizyonun yetişkin eğitimi açısından taşıdığı gizil gücünü Tekin(1996, 117-118) şöyle özetlemektedir:
1. Yetişkinler için zaman önemlidir. Televizyon yoluyla eğitim, iş saatleri dışında ve ev ortamlarında herhangi bir maliyet gerektirmediği için tercih edilmektedir.
2. Pek çok durumda eğitime katılma okuma-yazma becerisi gerektirmektedir. Televizyon yoluyla okur-yazar olmayan kişilere de eğitsel mesajlar ulaştırılabilir.
3. Televizyon yoluyla eğitim iyi düzenlendiği zaman geleneksel eğitim biçimlerine kapalı yetişkinler için daha ilginç, eğlenceli ve güdüleyici olabilmektedir.
4. Televizyon yoluyla daha geniş kitlelere daha ucuz yolla eğitim sağlanabilmektedir. Ayrıca ekonomik ve kişisel nedenlerle eğitim etkinliklerine ulaşamayanlara da fırsat eşitliği sunulmaktadır.

Televizyonun eğitim amaçlı kullanılıp kullanılamayacağı, kullanılıyorsa nasıl kullanılması gerektiği konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bilim adamları televizyonun doğal yapısı itibariyle eğitici nitelikten uzak bir araç

olduğunu ve eğitimin kalitesini düşüreceği tezini savunurken, bir diğer grup televizyonun uygun koşullarda yardımcı bir eğitim aracı olarak kullanılabileceğini savunmaktadır. Godwin ve Shramm'a göre(2004,1) günümüzde çocuklar veya yetişkinler için olsun televizyonun eğitsel anlamda yararlı olduğu şüphe götürmez bir gerçektir. Onlara göre, insanlar günlük hayatta bir şeyin yapılışını nasıl izleyerek öğreniyorlarsa televizyonda da -yazılı materyallerden okumak yerine- izleyerek öğrenmektedirler.

Bir kitle iletişim aracı olarak televizyonun temel niteliklerinden birisi, doğruyu yayınlamak ve gerçekle yorumu birbirinden ayırmaktır. Eğitim söz konusu olduğunda da, televizyonun, tamamen doğrulardan oluşan bir yayın politikası ve gerçeklerle oluşturulmuş bir içeriği olması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü eğitimin niteliği gerçeklik, doğruluk, yanılmazlık koşullarını gerektirmektedir(Cereci, 1997:21-24).

Yetişkin eğitiminin uğraş verdiği alanlardan biri olan "aile eğitimi" alanında bilhassa gelişmekte olan ülkelerde televizyondan yararlanılmaktadır. Titmus ve diğerlerine göre(1985) aile eğitimi dendiğinde; çocukların yetiştirilmesi, aile ilişkileri, ailede ve toplumda anne-babaya düşen yükümlülüklerin yerine getirilmesi için gerekli bilgi, tutum ve becerilerin sistemli biçimde geliştirilmesi anlaşılmalıdır(Akt. Çağdaş ve Seçer,2011,1). Ekonomik, politik, sosyolojik, teknolojik vb. gelişmelerle karşılaşan birey ve aile, yaşamını bu değişikliklere göre yeniden düzenlerken zaman zaman problemlerle karşılaşmakta ve kimi zaman bunların üstesinden gelmekte zorlanmaktadır. Bu çerçeveden hareketle ailenin, hem kendi içinde hem de toplumla kurduğu ilişkilerde karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilmesi için bilgi ve tecrübeyle desteklenmesi gerektiği söylenebilir(Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2011: 5).

Etkili aile eğitim programlarının çocuk ihmal ve istismarını azalttığı; çocukların fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimlerine katkılarda bulunduğu; aile ve çocuk iletişimini güçlendirdiği; ailelerin çocuk bakımı ve eğitimine yönelik ebeveynlik becerilerini artırdığı pek çok bilimsel çalışmada bahsedilmektedir(Bunting, 2004; Small ve Mather, 2009). Ülke geleceğini belirleyecek olan yeni nesillerin eğitiminde son derece önemli olan aile eğitimi farklı şekillerde verilmektedir. Bazı aile eğitim programları sadece yerel gruba hitap ederken bazıları tüm dünya genelinde kullanılmaktadır. Bu programlar evde uygulanabileceği gibi kurslar vasıtasıyla veya televizyon programlarıyla ailelere sunulmaktadır(Samuelson, 2010: 2).

Gans'ın 1968 yılında yaptığı bir araştırma sonucuna göre özellikle anne-babalar veya çocuk sahibi olmayı planlayanlar ebeveynlik rolleri ve karşılaşılan problemlerin çözümünde televizyon programlarından yararlanmaktadırlar(Akt. Dail ve Way,1985). Burada planlanmış eğitsel programlar kastedilmemektedir, anne-babalar diziler, filmler gibi televizyon programları vasıtasıyla da çocuklarına karşı nasıl davranmaları hususunda örtük veya açık mesajlar alabilmektedirler.

Türkiye de aile eğitimine yönelik televizyon için tasarlanmış eğitim programı sayısı sınırlıdır. Bunlardan ilki, AÇEV ve TRT işbirliğiyle hazırlanmış okul öncesi çocuklar ve onların ailelerini hedefleyen "Benimle Oynar mısın?" adlı televizyon projesi 2002 yılının ilk yarısından itibaren TRT kanallarında 4 sezon yayınlanmıştır(AÇEV Basın Bülteni, 2003). Yine AÇEV ve NTV işbirliği ile Baba Destek Programını kamuoyuna tanıtmak ve çocuk gelişiminde babanın yeri ve önemi konusunda kamuoyunu bilinçlendirmek amacı ile "Baba Olmak Güzel Şey" isimli bir televizyon programı hazırlanmıştır. Bu program 7 Ekim 2006 tarihinde başlayıp 7 hafta boyunca cumartesi günleri yayınlanmıştır(AÇEV Basın Bülteni, 03.06.2006). Bunlar dışında, halen çeşitli kanallarda ebeveynleri bilgilendirme amaçlı konuları işleyen programlar yapılmaktadır.

Bu çalışmada, amacı erken çocukluk döneminde çocuğu bulunan ailelerin televizyonlardaki çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik programlar hakkındaki düşüncelerini incelemek amaçlanmış, aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır (Alt amaçlar):

1. Anne-babalar çocuk gelişimi ve eğitimine ilişkin eğitim ihtiyacı duymakta mıdır?
2. Televizyondaki çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınlar anne-babaların eğitim ihtiyacını karşılamakta mıdır?
3. Anne-babaların televizyondaki çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Anne-babaların televizyondaki çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınlar hakkındaki görüşleri ile cinsiyet arasında ilişki var mıdır?

5. Anne-babaların televizyondaki çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınlar hakkındaki görüşleri ile eğitim durumu arasında ilişki var mıdır?
6. Anne-babalar çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik televizyonda görmek istedikleri yayın konuları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada mevcut durumu ortaya koymayı sağlayan tarama yöntemi*(betimsel yöntem)* kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu veya olayı var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır(Karasar, 2005: 77).

Evren

Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında Bolu ili, bağımsız anaokullarında çocuğu bulunan anne-babalar oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu evren içinden basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 312 kişi oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken mümkün olduğunca çok veliye ulaşılmaya çalışılmış, 400 adet anket formu sunulmuş, bunlardan 312 kişiden dönüt alınmıştır. Ankete cevap verenler içinde çoğunluğu (%71,4) anneler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımlarına bakıldığında; çoğunluğu(%65.2) ile 30-39 yaş arasındaki orta yetişkinlikte bulunan anne-babalar oluşturmaktadır. Katılımcıların %75.8'i çalışan bireylerden oluşmaktadır. Anne-babaların eğitim durumları incelendiğinde ise; (%44,7) ile üniversite mezunlarının çoğunlukta olduğu; bunu (%30,7) ile lise mezunları, (%14) ile ilkokul ve ortaokul mezunları; (%9) ile yüksek lisans mezunları ve (%1.6) ile doktora mezunları takip etmektedir. Görüldüğü üzere, Bolu ilinde okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin genellikle üniversite mezunu çalışan kadınlar olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen(2014) "Anne-babaların Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Televizyon Yayınları Hakkındaki Görüşleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek tasarlanırken ilk önce ilgili literatür taranmış ve 33 madde belirlenmiştir. Öncelikle kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla yetişkin eğitimi, medya okur-yazarlığı ve ölçme değerlendirme alanlarında çalışan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bu aşamada toplan 3 alan uzmanı ile birlikte her maddeye ilişkin ifadenin gerekliliği, anlaşılırlığı, tutarlılığı tek tek tartışılmış ve böylelikle gereken değişiklikler yapılmıştır. Ölçme aracının güvenirliğini belirlemek amacıyla 33 maddeden oluşan deneme ölçeği 38 kişilik bir ön gruba uygulanmış, elde edilen sonuçlara göre güvenirliği düşürdüğü düşünülen 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. 28 maddelik nihai ölçeğin Cronbach alpha katsayısı .71 bulunmuştur. Ölçekte "evet-hayır" türünden sorular(3 adet); ucu açık sorular(1 adet); dörtlü Likert türünde hazırlanmış sorular(6 adet) ve beşli likert türünde hazırlanmış (18 adet) soru bulunmaktadır. Ölçekte katılımcıların konuya ilişkin farklı bakış açılarını yakalayabilmek amacıyla farklı türde sorular sormak amaçlanmıştır. Dörtlü likert türündeki sorulara verilen yanıtlar "hiçbir zaman", "bazen", "sıksık" ve "her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Beşli Likert türünde hazırlanan maddelere verilen yanıtlar ise "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "karasızım", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS paket programı ile yapılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır. 5'li likert ölçeğinde anket sorularının puanlamasının sınıflanmasında; "1-1,89 kesinlikle katılmıyorum, 1.90-2,69 katılmıyorum, 2,70-3,49 kararsızım, 3,50-4,29 katılıyorum, 4,30-5,00 kesinlikle katlıyorum" sınıflaması kullanılmıştır. Olumsuz tutum ifadeleri ters şekilde kodlanıp yorumlanmıştır. Anne- babaların eğitim ihtiyaçları ve anne-babaların yayınlar hakkındaki görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır. Anne-babaların yayınlar hakkındaki görüşleri ile eğitim durumları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla ANOVA testi, var olan ilişkilerin hangi alt boyutlarda olduğunun bulunmasında ise Tukey testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, sırayla ilgili alt problemlere göre sunulmuş ve analiz sonuçlarına göre yorumlanmıştır.

Anne-babaların Çocuk Gelişimi ve Eğitimine İlişkin Eğitim İhtiyacı

Araştırmanın en temel alt amaçlarından biri velilerin çocuk yetiştirirken karşılaştıkları durumlarla ilgili eğitim alma ihtiyacı duyup duymadıklarıdır. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen verilere göre anne-babaların %66 gibi bir çoğunluğu eğitim alma ihtiyacı hissederken, %35'i ise herhangi bir eğitim alma ihtiyacı duymamaktadır. Eğitim alma ihtiyacı ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında $p<0.05$ seviyesinde bu iki değişken arasında ilişki çıkmıştır. Hangi grubun daha fazla eğitim alma ihtiyacı duyduğuna bakıldığında ise erkeklerin kadınlara oranla daha fazla eğitim alma ihtiyacı hissettikleri görülmektedir. Bu durumun, babaların çocuk eğitimine verdikleri önemi göstermesi açısından oldukça dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Televizyondaki Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Yayınların Anne-babaların Eğitim İhtiyacını Karşılama Durumu

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre anne-babaların önemli bir çoğunluğu çocuklarını büyütürken eğitim alma ihtiyacı hissederken, grubun %65'i hali hazırda televizyon kanallarında yayınlanan çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik hazırlanmış programların eğitim ihtiyaçlarını "kısmen" karşıladığını düşünmektedirler. Televizyondaki programların eğitim ihtiyaçlarını karşılamadığını düşünenlerin oranı %25 iken; eğitim ihtiyaçlarının karşılandığını düşünenlerin oranı ise %10 dur.

Anne-babaların Televizyondaki Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Yayınlar Hakkındaki Görüşleri

Televizyon yayınlarının çocuk eğitimine yönelik öğrenme ihtiyaçlarını bir ölçüde karşıladığını düşünen velilerin televizyon kanallarında yayınlanan programlar hakkındaki görüşlerini daha detaylı incelemek amacıyla katılımcılara tutumlarını ve düşüncelerini ölçen bazı sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir;

Tablo 1: Anne-babaların Televizyon Yayınlarına İlişkin Görüşleri

	Ortalama	Std.Sapma	N
Televizyonda çocuk eğitimi ve gelişimine yönelik ilgi çekici yayınlar vardır.	3.12	0.87	312
Televizyondan öğrendiğim bilgilerin güvenirliği konusunda şüphe duyarım	3.53	0.90	
Televizyon herhangi bir maliyet gerektirmediği için tercih ettiğim bir bilgi kaynağıdır	3.66	0.85	
Televizyondaki çocuk eğitimi ve gelişimine yönelik yayınların sayısını yeterli buluyorum	2.64	0.92	
Televizyondan öğrendiğim bilgilerin kalıcı olduğunu düşünmüyorum	3.86	0.98	
Televizyondaki çocuk eğitimi ve gelişimine yönelik yayınların içeriğini yeterli buluyorum	2.63	0.94	
Çocuk eğitimi ve gelişimine yönelik bir programı izlerken soru sorup görüş alış verişi yapamadığım için bu tür programlar çok faydalı olmuyor	2.57	1.03	
Televizyondan öğrendiğim bilgilerin çocuğumun gelişimine pozitif katkılarının olduğunu düşünüyorum	3.00	1.003	
Televizyondaki çocuk eğitimi ve gelişimine yönelik yayınların kaliteli olduğunu düşünüyorum	3.11	1.34	
Çocuk eğitimi ve gelişimine yönelik yayınların yayın saatleri günlük yaşantıma uygundur	2.51	2.08	
Televizyondan edindiğim bilgilerin annelik becerime katkılar sağladığını düşünüyorum	3.04	0.91	
Televizyonda çocuk eğitimi ile ilgili çoğu programı yayın saatlerini bilmediğim için takip edemiyorum.	2.59	1.26	
Çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yapılan yayınlarda anlatılanları uygulanabilir buluyorum	3.15	0.84	

Televizyon dışında başka bilgi kaynaklarına ulaşmakta güçlük yaşıyorum	2.55	1.26
Çocuk eğitimine yönelik programları özellikle takip etmiyorum, denk geldiğinde izliyorum.	4.40	12.41

Yukarıdaki tablodan elde edilen veriler başlıklar altında gruplanıp değerlendirildiğinde;
Televizyon Yayınlarını İzleme Durumu: Anne-babalar "çocuk eğitimine yönelik yayınları özellikle takip etmiyorum" ifadesine kesinlikle katılmaktadırlar. Bir başka deyişle anne-babalar bu tür yayınları takip etme amaçlı özel bir çaba sarf etmemekte; kanallar arası geçiş yaparken rast geldiklerinde izlemektedirler.

Yayınların Sayısına İlişkin Düşünceler: Anne-babalar "televizyon kanallarında çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınların sayısını yeterli buluyorum" ifadesine katılmamaktadırlar. Her ne kadar anne-babalar bu konuda televizyon kanallarında bulunan yayınları düzenli takip etmeseler de genel bir izlenim olarak çocuk eğitimine yönelik yayınların sayısının yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Yayınların Niteliğine İlişkin Düşünceler: Tabloda görüldüğü üzere anne-babalar televizyondaki çocuk eğitimi ve gelişimine yönelik yayınların içeriğini yeterli bulmamakta; bu tür yayınların kaliteli ve ilgi çekici olması, öğrenilen bilgilerin güvenirliği ile uygulanabilirliği hususunda kararsız kalmaktadır. Görüldüğü üzere veliler televizyon kanallarında çocuk eğitimine yönelik var olan yayınların içeriğinin yeterince zengin olmadığını düşünmektedirler. Öte yandan anne-babaların yayınların kalitesi, ilgi çekici olması ve öğrenilenlerin çocuk eğitiminde pratikte uygulanıp uygulanmayacağı ve güvenilir olup olmadığı konusunda tereddütleri bulunmaktadır.

Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Yayınları İzlemeyi Tercih Etme Durumuna İlişkin Görüşler: Görüldüğü üzere, Anne-babalar "televizyon herhangi bir maliyet gerektirmediği için tercih ettiğim bir bilgi kaynağıdır" ifadesine katılım göstermektedirler. Bir başka deyişle velilerin televizyonu bir eğitim aracı olarak kullanma nedenlerinden belki de en önemlisi günümüzde her evde bulunabilen televizyonun sağladığı bilgilerin herhangi bir maliyet gerektirmemesi ve her an ulaşılabilir olmasıdır. Bir başka ifadede veliler "televizyon dışında başka bilgi kaynaklarına ulaşmakta güçlük yaşıyorum" ifadesine katılmamakta; internet, kitap, gazete, makale, dergi gibi çocuklarını eğitirken bilgi alabilecekleri bilgi kaynaklarına rahatlıkla ulaşabildiklerini söylemektedirler. Bunun yanında veliler "televizyondan öğrendiğim bilgilerin kalıcı olduğunu düşünmüyorum" ifadesine katılmamakta; televizyondan öğrenilen bilgilerin kendileri için kalıcılığının yüksek olduğunu düşünmektedirler. Bunda televizyonun birden fazla duyu organına hitap etmesinin rolünün büyük olduğu düşünülmektedir. Görüldüğü üzere anne-babalar başka bilgi kaynaklarına ulaşma imkanları da varken maliyet gerektirmemesi, ulaşılabilir olması, öğrenilen bilgilerin kalıcı olması gibi nedenlerle çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili yayınlara rastlamaları durumunda bir eğitim aracı olarak televizyonu tercih etmektedirler.

Yukarıda televizyondaki çocuk eğitimine yönelik yayınları özellikle takip etmediğini söyleyen veliler, bir başka tutum cümlesinde "televizyonda çocuk eğitimi ile ilgili çoğu programı yayın saatlerini bilmediğim için takip edemiyorum" ifadesine katılmaktadırlar. Velilerin eğitim ihtiyacı hissetmelerine ve televizyon gibi ulaşılabilir bir bilgi kaynağına evlerinde sahip olmalarına rağmen çoğu programın yayın saatlerini bilmemeleri nedeniyle yayınları takip edemedikleri görülmektedir. Öte yandan "çocuk eğitimi ve gelişimine yönelik yayınların yayın saatleri günlük yaşantıma uygundur" ifadesine veliler katılmamaktadır. Buradan velilerin yayınları mesaide oldukları veya günlük rutin işlerle uğraştıkları saate denk geldiği için izleyemedikleri de anlaşılmaktadır.

Anne- babalar "çocuk eğitimi ve gelişimine yönelik bir programı izlerken soru sorup görüş alış verişi yapamadığım için bu tür programlar çok faydalı olmuyor" ifadesine katılmaktadırlar. Buradan televizyonun genel anlamda aktif bir öğrenme ortamı olmamasının yayınlardan elde edilen faydayı engellediği düşünülmektedirler. Öte yandan veliler televizyondan öğrendikleri bilgilerin çocuklarının gelişimine ve kendilerinin annelik becerilerine olumlu yönde katkılarının olup olmadığı konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

Anne-babaların Televizyondaki Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Yayınlar Hakkındaki Görüşleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki Durumu

Anne-babaların televizyondaki çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınlar hakkındaki görüşleri ile cinsiyet arasında ilişki durumu incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

Tablo 2: Anne-babaların Televizyondaki Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Yayınlar Hakkındaki Görüşleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

	Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Televizyondaki çocuk eğitimi ve gelişimine yönelik yayınların sayısını yeterli buluyorum	Kız	221	2.57	,114	310	-1,985	.048
	Erkek	91	2.80	,115			
Televizyondan edindiğim bilgilerin annelik becerime katkılar sağladığını düşünüyorum	Kız	221	3.11	,113	310	2,154	.032
	Erkek	91	2.86	,105			
Çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yapılan yayınlarda anlatılanları uygulanabilir buluyorum	Kız	221	3.22	,104	310	2,484	.014
	Erkek	91	2.96	,111			

Görüldüğü üzere, anne-babaların televizyondaki çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınlar hakkındaki görüşleri ile cinsiyetleri arasında bazı tutum ifadelerinde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre; erkekler kadınlara kıyasla televizyondaki çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınların sayısını daha fazla yetersiz bulmaktadır($p<0.05$). Erkeklerin çocuk eğitimine yönelik yayınları kadınlardan daha fazla yetersiz bulmaları ilgi çekici bir durumdur, öte yandan bu bulgu yukarıda erkeklerin kadınlara oranla daha fazla eğitim alma ihtiyacı hissettikleri yönündeki bulguyu da destekler niteliktedir. Bir diğer ifadede kadınlar erkeklere kıyasla televizyondan edindikleri bilgilerin annelik becerilerine katkılar sağladığını düşünmektedir($p<0.05$). Son olarak kadınlar erkeklere kıyasla çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yapılan yayınlarda anlatılanların uygulanabilirliği hususunda daha fazla tereddüt içindedirler. Bu durum, toplumumuzda çocuk eğitimine ilişkin teorik bilgileri günlük hayatta uygulayan, yani çocuklarla daha fazla zaman geçiren kişilerin anneler olması nedeniyle oluştuğu düşünülmektedir.

Anne-babaların Televizyondaki Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Yayınlar Hakkındaki Görüşleri ile Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

Anne-babaların televizyondaki çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınlar hakkındaki görüşleri ile eğitim durumu arasındaki ilişki incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

Tablo 3: Anne-babaların Televizyondaki Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Yayınlar Hakkındaki Görüşleri ile Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Televizyondaki çocuk eğitimi ve gelişimine yönelik yayınların sayısını yeterli buluyorum						
Gruplar arası	11,575	5	2,315	2,786	,018	Lise-İlkokul
Grup içi	254,220	306	,831			Yüksek lisans-Üniversite
Toplam	265,795	311				
Televizyondaki çocuk eğitimi ve gelişimine yönelik yayınların kaliteli olduğunu düşünüyorum						
Gruplar arası	30,758	5	6,152	3,536	,004	Lise-Ortaokul
Grup içi	532,315	306	1,740			Üniversite-Ortaokul
Toplam	563,074	311				Y.Lisans-Ortaokul
Televizyon dışında başka bilgi kaynaklarına ulaşmakta güçlük yaşıyorum						
Gruplar arası	32,214	5	6,443	4,253	,001	İlkokul-Y.Lisans
Grup içi	465,057	307	1,515			Lise-Y.Lisans
Toplam	497,272	312				
Çocuk eğitimine yönelik programları özellikle takip etmiyorum, denk geldiğinde izliyorum.						
Gruplar arası	2291,262	5	458,252	3,074	,010	Ortaokul-İlkokul
Grup içi	45619,658	306	149,084			Lise-İlkokul
Toplam	47910,920	311				Üniversite-Ortaokul
						Y.Lisans-Ortaokul

Anne-babaların televizyondaki çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınlar hakkındaki görüşler ile eğitim durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında yukarıdaki tablada görüldüğü üzere yukarıdaki tutum ifadeleri ve eğitim durumu arasında ilişki tespit edilmiştir. Buna göre; lise mezunları ilkokul mezunlarına kıyasla; yüksek lisans mezunları üniversite mezunlarına kıyasla televizyondaki çocuk eğitimine yönelik yayınların sayısını daha yetersiz bulmaktadır. Buna göre eğitim seviyesi yükseldikçe bir eğitim aracı olarak görülen televizyondan çocuk eğitimine yönelik yayın sayısı hakkında beklenti de yükselmektedir.

Öte yandan, anne-babalar arasında lise, üniversite ve y.lisans mezunları ortaokul mezunlarına kıyasla televizyondaki çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınların kalitesi hakkında daha fazla tereddüt duymaktadırlar. Bir başka deyişle eğitim seviyesi yükseldikçe alınmak istenen eğitimin kalitesine yönelik beklenti de yükselmektedir. Bu nedenle izleyenlerin zihninde yayınların kalitesi hakkındaki soru işaretlerinin artması da normal kabul edilmektedir.

Bir başka ifadede incelendiğinde; ilkokul ve lise mezunları yüksek lisans mezunlarına kıyasla televizyon dışında başka bilgi kaynaklarına ulaşmakta daha fazla güçlük yaşadıklarını belirtmektedirler. Üniversite ve Yüksek Lisans eğitiminin bireye kazandırdığı belki de en önemli özellik bilgi kaynaklarına nasıl ulaşılacağının bilinmesidir. Bu bağlamda, çocuk yetiştirirken karşılaşılan eğitsel ihtiyaçları gidermede yüksek lisans eğitimi almış olanların lise ve ilkokul mezunlarına kıyasla bilgi kaynaklarına daha kolay ulaşabilmesi, nasıl araştırma yapılacağını bilmekle, yapılan araştırma sonuçlarını yorumlayabilmekle ve okuma ve araştırma becerisi kazanmış olmakla yakından ilgili olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, veliler arasında ortaokul mezunları ilkokul mezunlarına kıyasla; lise mezunları ilkokul mezunlarına kıyasla; üniversite mezunları ortaokul mezunlarına kıyasla; y.lisans mezunları ortaokul mezunlarına kıyasla çocuk eğitimine yönelik programları özellikle takip etmediklerini, televizyon izlerken rastlamaları durumunda yayınları izlediklerini belirtmektedirler. Burada, veliler arasında televizyonu eğitsel olarak bir bilgi kaynağı olarak görme durumunun eğitim seviyesi yükseldikçe azaldığı görülmektedir. Veliler eğitim seviyeleri yükseldikçe çocuk eğitimi ile ilgili televizyonun yanında başka bilgi kaynaklarına da yönelmektedirler.

Anne-babaların Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Televizyonda Görmek İstedikleri Yayın Konuları

Anne-babaların televizyon kanallarında çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik izlemek istedikleri konu başlıklarına yönelik frekans ve yüzde oranları aşağıda verilmektedir.

Tablo 4: Anne-babaların Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Televizyonda Görmek İstedikleri Yayın Konuları

	F	%
Olumlu davranış kazandırma yöntemleri	67	20,8
Çocukla iletişim	65	20,2
Ev ortamında uygulanabilecek öğrenme etkinlikleri	64	19,9
Çocukta özgüven gelişimi	59	18,3
Kardeş kıskançlığı ve başa çıkma yöntemleri	54	16,8
Sağlıklı beslenme	49	15,2
Çocuklarda televizyon bağımlılığı ve başa çıkma yöntemleri	44	13,7
Çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesi	37	11,5
Erken çocukluk dönemi hastalıkları	33	10,2
Erken çocuklukta cinsel eğitim	27	8,4
Aile içi sorunlar ve çocuk	23	7,1
Çocuk resimlerinin analizi	22	6,8
Çocuk ihmal ve istismarı	18	5,6

Görüldüğü üzere yukarıdaki tabloda velilerin televizyon kanallarında görmek istedikleri yayın konuları aynı zamanda onların çocuk yetiştirirken eğitim ihtiyacı duydukları konu başlıklarıdır. Anne-babalar televizyonlarda ağırlıklı olarak "çocuklarda olumlu davranış kazandırma, iletişim, birlikte kaliteli zaman geçirme yöntemleri, özgüven gelişimi, kardeş kıskançlığı, sağlıklı beslenme, televizyon bağımlılığı, çocukta yaratıcılığın gelişimi, erken

çocukluk hastalıkları, erken çocuklukta cinsel eğitim, aile içi sorunlar ve çocuk, çocuk resimlerinin analizi ve çocuk ihmal ve istismarı konularında" hazırlanmış yayınları görmek istediklerini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzde televizyon kitlelerin görüş ve düşüncelerini yönlendirmesi açısından çok önemli bir araçtır. Böylesine önemli etkisi bulunan bir aracın topluma eğitsel anlamda hizmet etmesi kaçınılmaz bir beklentidir. Vural'a göre(2012, 112) televizyonun öğretme değil ama eğitme işlevi vardır. Meslek, bilgi ve yeterlilik kazandırmaya yönelik bir çaba olan öğretmek okulların ve öğretmenlerin işidir. Ancak eğitmek; kültürleştirme, davranış, düşünce, kanaat, tartışma, analiz gücü geliştirmeye ve yaşam biçimini zenginleştirmeye yönelik bir çabadır ki bundan da kitleleri etkileme gücü olan televizyon da sorumludur

Günümüzde televizyon yayınlarını yapan yayım şirketleri daha çok izleyici çekme amaçlı ticari kaygılar nedeniyle eğitsel yayınlara çok fazla yer vermek istememektedirler. Bu durum, eğitimsel yaygınlığı gücünün sınırlanmasının dışında, eğitsel değeri olmayan iletişim içeriğinin eğitsel olana tercih edilmesi gibi bir sonucu da doğurmaktadır. Bir başka deyişle eğitime ihtiyacı olan kitleler eğitici mesajlara kulak vermektense alt düzey beğenilere yönelik eğlence programlarına ve dizilere yönelmektedirler(Tekin, 1996, 112). Bu durum, kitleleri eğitmek üzere kullanılabilecek çok önemli bir aracın işlevsizleştirilmesini de beraberinde getirmektedir.

Bir toplumu oluşturan bireylerin mutluluğu ve refahının sürdürülebilmesini sağlayan ailelerin eğitilmesi noktasında yaygın eğitim kurumlarına olduğu kadar televizyona da görev düşmektedir. Türkiye televizyonlarında ailelerin eğitimine yönelik televizyon yayınları sınırlıdır. Bu duruma televizyon yayıncılarının ticari kaygılarının ve eğitimin okullarda yapılması gerektiği konusundaki yaygın düşüncenin neden olduğu düşünülmektedir. Oysa televizyon yoluyla aile eğitimi yetişkin grubun en kolay ulaşabileceği eğitim araçlarından biri olması, maliyet ve okuma yazma gerektirmemesi, geniş kitlelere ulaşabilmesi gibi sebeplerle göz ardı edilemeyecek bir eğitim aracıdır.

Bu çalışmada, Bolu ilinde erken çocukluk döneminde çocuğu olan anne-babaların çocuklarını yetiştirirken "çocuklarda olumlu davranış kazandırma, iletişim, birlikte kaliteli zaman geçirme yöntemleri, özgüven gelişimi, kardeş kıskançlığı, sağlıklı beslenme, televizyon bağımlılığı, çocukta yaratıcılığın gelişimi, erken çocukluk hastalıkları, erken çocuklukta cinsel eğitim, aile içi sorunlar ve çocuk, çocuk resimlerinin analizi ve çocuk ihmal ve istismarı konularında eğitim ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın uygulandığı örneklemin eğitim düzeyi yüksek olmasına rağmen ailelerin çocuk eğitimine yönelik konularda eğitim ihtiyacı hissetmeleri dikkat çekicidir. Bu duruma, her çocuğun karakterinin kendine özel olmasının; çocuk eğitiminde belli şablonların olamayacağının; ailelerin çocuk büyütürken karşılaştıkları sorunlara uzman kişilerden bilgi alarak yanıt arama çabası içinde olmalarının neden olduğu düşünülmektedir. Öte yandan grubun içinde babaların çocuk eğitiminde yönelik annelere kıyasla daha fazla eğitim ihtiyacı içinde olmaları bir başka dikkat çekici durumdur. Elde edilen veri, babaların çocuklarının eğitim ve gelişimine anneler kadar önem verdiklerini; çocuklarının eğitimi ile ilgili eğitim fırsatlarını değerlendirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu durum baba eğitiminin gereğini, önemini ve yaygınlaştırılması gereğini gözler önüne sermektedir.

Anne-babaların çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik televizyon yayınları hakkındaki düşünceleri incelendiğinde; ailelerin çocuk gelişimine yönelik televizyon programlarını özellikle takip etmedikleri, vakit buldukça rastladıkları zaman izledikleri görülmektedir. Bu duruma velilerin bu tür programların yayın saatlerini bilmemelerinin ve iş yaşamı nedeniyle genellikle gündüz kuşağında yayınlanan programları izleyememesinin neden olduğu düşünülmektedir. Ekonomik koşullar nedeniyle her geçen gün daha fazla anne iş yaşamına katıldığı düşünüldüğünde günün büyük bir bölümünü iş yerinde geçiren anne-babaların televizyonlarda eğitsel amaçlı yayınlardan faydalanamadığı söylenebilir. Bu durum, aileler için yararlı olabilecek yayınların daha az izleyici kitlesine ulaşması ile sonuçlanacaktır.

Veliler televizyon programlarının eğitim ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamadığını düşünmektedirler. Bu duruma neden olarak; anne-babalar çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınların sayısının ve içeriğinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Öte yandan veliler var olan yayınlardan öğrenilenlerin güvenirliği, gerçek hayatta çocuk eğitiminde uygulanıp uygulanmayacağı hususunda ve yayınların kalitesi, annelik becerilerine olan katkısı

ve ilgi çekiciliği konusunda kesin bir fikir sahibi değildirler. Görüldüğü üzere, veliler her ne kadar çocuk eğitimine yönelik tüm yayınları takip edemeseler de izleyebildikleri kadarıyla var olan yayınların niteliği ve niceliği konusunda ciddi eleştiriler yapmaktadırlar. Eğitim alma amaçlı çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınları izleyen veliler ise, bu konuda çeşitli bilgi kaynaklarına rahatlıkla ulaşabilmelerine rağmen televizyonun herhangi bir eğitim maliyeti gerektirmemesi, rahatlıkla ulaşılabilmesi ve öğrendikleri bilgilerin kalıcı olduğunu düşünmeleri nedeniyle televizyonu tercih bir eğitim aracı olarak kullanmaktadırlar. Görüldüğü üzere, eğitim durumu ne kadar yüksek olursa olsun bireyler için televizyon bir eğitim aracı olarak çekiciliğini korumaktadır. Dail ve Way'e göre(1985, 491) televizyon bir sosyal öğrenme aracıdır, insanlar günlük hayatlarında karşılaştıkları problemlere çözüm bulabilmek amacıyla televizyon programlarında anlatılanları uygulamakta veya dizi ve filmlerde yer alan ana-baba karaktelerini taklit edebilmektedir. Bireyler televizyon vasıtasıyla sadece eğitsel amaçlı hazırlanmış programdan değil, aile ilişkilerini konu alan her türlü yayından da eğitsel anlamda çıkarımlar yapabilmektedirler. Bu durum, televizyonun bir eğitim aracı olarak potansiyel gücünü göstermektedir.

Anne- babaların televizyon yayınları hakkındaki görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında; cinsiyet değişkeninin ailelerin görüşleri açısından çok önemli olmadığı, sadece televizyondaki yayınların sayısı, uygulanabilirliği, annelik becerisine katkısı hususunda görüşlerde farklılaşma olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre babaların televizyonlardaki çocuk eğitimi ile ilgili yayınları sayıca yetersiz bulması, onların eğitim ihtiyaçları yönündeki görüşleri ile tutarlıdır. Bu sonuca göre ayrıca, günün önemli bölümünü iş yerinde geçiren babaların akşamları veya hafta sonları televizyonlarda çocuk eğitimine yönelik yayınlar görmek istedikleri anlaşılmaktadır. Yine araştırma sonucun göre televizyonlardaki yayınlarda anlatılan bilgilerin gerçek hayatta çocuk büyütme sürecinde uygulanabilir olup olmadığı hususunda annelerin babalara kıyasla daha fazla tereddütleri bulunmaktadır. Bu durum teorikte öğrenilen bilgileri pratikte uygulayan kişilerin anneler olduğunu göstermektedir.

Anne- babaların televizyon yayınları hakkındaki görüşleri ile eğitim durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında; cinsiyet değişkeninde olduğu gibi eğitim durumu da anne- babaların televizyon yayınlarına ilişkin görüşlerini çok fazla etkilememektedir. Eğitim durumu ile arasında ilişki olduğu buluna görüşler; televizyondaki yayın sayılarının yeterliliği, yayınların kalitesinin yeterliliği; televizyon dışındaki bilgi kaynaklarına ulaşım güçlüğü ve eğitsel yayınları yayınları takip durumudur. Buna göre; eğitim seviyesi yükseldikçe veliler televizyondaki çocuk eğitimine yönelik yayınların sayısını az ve kalitesini yetersiz bulmaktadırlar. Eğitim seviyesi yüksek; basılı ve online kaynaklara ulaşmakta sorun yaşamayan velilerin yine de televizyondaki eğitsel programların sayısının artırılmasını beklemesi televizyonun her eğitim seviyesindeki insanlar için daha uzun yıllar bir eğitim aracı olarak önemini koruyacağını göstermektedir. Eğitim seviyesi daha yüksek anne-babaların televizyon yayınlarının kalitesini yetersiz bulması ise eğitim seviyesi yükseldikçe bireylerin yayınları daha eleştirel gözle izlediğine bağlanmaktadır.

Öte yandan araştırma sonuçlarına göre; anne- babaların eğitim seviyesi arttıkça televizyon dışındaki bilgi kaynaklarına ulaşım güçlüğü de azalmaktadır. Eğitim seviyesi arttıkça bireylerin bilgi kaynaklarına ulaşım yollarını bilmesi beklenen bir sonuçtur. Önemli olan daha düşük eğitim seviyesinde olan anne-babaların televizyonu tek eğitim aracı olarak görmesinin önüne geçebilmektir. Bu bağlamda televizyon kuruluşlarına ve yetişkin eğitiminden sorumlu kişilere önemli görevler düşmektedir.

Son olarak, araştırma sonuçlarına göre; eğitim seviyesi düştükçe çocuk eğitiminde yönelik televizyon programlarını takip etme çabası da artmaktadır. Bu durum yukarıdaki paragrafta da belirtildiği gibi velilerin eğitim seviyesi düştükçe televizyonu tek eğitim aracı olarak görme durumunu ortaya çıkarmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de ve dünyada yetişkin eğitiminin en önemli unsurlarında biri olan aile eğitiminin önemi gün geçtikçe anlaşılmakta, bu yönde yapılan çalışmalara yenileri eklenmektedir. Bir kitle iletişim aracı olan televizyonun da geniş kitlelere ulaşabilmesi açısından yetişkin eğitimi faaliyetlerindeki yeri ve önemi yadsınamaz. Bu bağlamda aileleri eğitme amaçlı uzman kişi ve kuruluşlarca hazırlanacak eğitim programı ve televizyon programlarının yayınlanmasının ülke kalkınması ve gelecek nesillerin sağlıklı gelişimleri açısından önemli olduğu

düşünülmektedir. Aile eğitimine yönelik televizyonlar için hazırlanacak programlar tasarlanırken bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında sunulacak önerilerden yararlanılması umulmaktadır;

1. Televizyonlarda yayınlanan programların içeriğinin zenginleştirilmesi veya aile eğitimine yönelik kapsamlı bir eğitim programı hazırlanması durumunda bu araştırma sırasında velilerin öğrenme ihtiyaçları hissettiklerini belirttikleri konu başlıkları içeriğe dahil edilebilir.
2. Televizyonlarda çocuk gelişimi ve eğitimi konularında yapılan yayınların sayıları artırılabilir.
3. Televizyon yayınlarının eğitsel gücünün ve kalitesinin artması amacıyla çocuk gelişimi, eğitimi ve ebeveynlik becerilerini konu alan her türlü yayın hazırlanırken alan uzmanlarının görüş ve düşüncelerinden faydalanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
4. Çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik yayınlar çalışan ebeveynlerin de faydalanması amacıyla gündüz kuşağı yerine ağırlıklı olarak akşam kuşağında veya hafta sonları yayınlanabilir.
5. Babaların eğitim ihtiyaçları ve çocuk eğitimine yönelik televizyon yayınlarının azlığı konusundaki görüşleri dikkate alındığında, erken çocukluk döneminde çocuğu olan babaların eğitimine yönelik bir eğitim programı yayınlanabilir. Yine aynı şekilde, daha önce de AÇEV ve TRT tarafından uygulanan "Benimle Oynar mısın?" programı veya benzer programlar geliştirilerek televizyonlarda yayınlanabilir.
6. Televizyonda çocuk eğitimine yönelik programlar tasarlanırken eğitim seviyesi düşük anne-abaların televizyon dışında bilgi edinebilecekleri bilgi kaynaklarına(kitap, dergi, internet siteleri, gönüllü derneklerin faaliyetleri, anne-baba eğitim kursları vb.) ulaşabilmeleri için bilgilendirmeler yapılmalıdır.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

AÇEV Basın Bülteni. (03.10.2006). *Babalara Özel Televizyon Programı*. http://www.acev.org/basin-bultenleri adresinden 20.01.2015 tarihinde alınmıştır.

AÇEV Basın Bülteni. (2003). *Televizyon Yoluyla Eğitim. AÇEV-TRT İşbirliği ile Benimle Oynar mısın?* http://www.acev.org/basin-bultenleri adresinden 20.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Bunting, L. (2004). Parenting Programmes: The Best Available Evidence. *Child Care in Practice,* 10(4),327-343.

Cereci, S. (1997). Televizyon Eğitebilir mi? *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. Sayı:4, s.21-24.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z.Ş. (2011). *Anne-Baba Eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

Demir, Ö. ve Acar, M. (2005), *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Adres Yayınları.

Godwin, C.C. & Shramm, W. (2004). *Learning from Television: What the Research Says.* USA: Information Age Publishing Inc.

İçel, K. (1984). *Devletle Basın Arasındaki Karşılıklı İlişkiler: Basın ve Basının Karşılaştığı Hukuki Sorunlar.* Hürriyet Vakfı Eğitim Yayınları. Yayın No: 3, I. Seminer Tutanakları.

Dail, Paula W., & Wendy L. Way. (1985): What Do Parents Observe About Parenting from Prime Time Television. *Family Relations* . 491-499.

Öktem, N. (1986). *Kamuoyu oluşmasında Basının Eğitim İşlevi ve Kamu Yararı Ölçütü.* Genç Gazeteciler Eğitim Semineri. Gazeteciler Cemiyeti Yayınları. Yayın No: 19.

Özgen, M. (1985). *Radyo ve Televizyonda Eğitim Yayınları*. Kitle İletişim Araçları ve Eğitim Sempozyumu. A.Ü.E.B.F. Yayınları. 137. s. 147.

Samuelson, A. (2010). Best Practices for Parent Education and Support Programs. What Works, Wisconsin. *Research to Practice Series* – 10. Wisconsin. http://whatworks.uwex.edu/attachment/whatworks_10.pdf adresinden 21.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Small, S. A. & Mather, R. S. (2009). *What Works, Wisconsin*. Evidence-Based Parenting Program Directory. University of Wisconsin. Madison.

Tamer, E.C. (1983). *Televizyon*. 1.baskı. İstanbul: Varlık Yayınları

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü.(2011). *Aile Eğitim Programları Üzerine Notlar*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.

Tekin, M.(1996). *Yetişkin Eğitiminde Radyo ve Televizyon*. Ankara: Yüksel Matbaacılık.

Vural, A. M. (2012). Medyanın Kültürel Kalkınmayı Sağlama ve Eğitim İşlevi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 10, s.105-112.

Yaylagül, L. (2008). *Kitle İletişim Kuramları: Egemen Ve Eleştirel Yaklaşımlar*. 2. Baskı. Ankara: Dipnot Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 02 ISSN: 2146-9199

ANADOLU LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Salih Paşa Memişoğlu
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi EBB.
Bolu
memisoglus@hotmail.com

Mehmet Çakır
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ankara
mhmtckr_2009@hotmail.com

Gamze Çakır
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İzmir
gmzckr35@hotmail.com

Özet

Bu çalışma ile Mc Gregor'un X-Y teorisine uygun olarak Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik stillerinin belirlenmesi ve bu liderlik stilleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve medeni durum gibi çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılında İzmir ili Konak merkez ilçesinde bulunan, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi Anadolu Liselerinde (N=6) görev yapan (N=334) öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yolu tercih edilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma tarihi itibari ile görev yapan 334 öğretmene veri toplama aracı dağıtılmıştır. Dağıtılan veri toplama araçlarından 247'si geri dönmüş, geri dönen veri toplama araçlarının 232'si değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Deniz ve Hasançebioglu (2003) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderlik Stili Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin "Otokratik Liderlik Stilini" sergiledikleri ve öğretmenler arasında en yaygın liderlik stilinin otokratik tutum olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin liderlik stilleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Liderlik, X-Y Kuramı, Liderlik stili.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 02 ISSN: 2146-9199

EXAMINING THE LEADERSHIP STILES OF TEACHERS WORKING AT ANATOLIAN HIGH SCHOOLS IN TERMS OF SOME VARIABLES

Abstract

The purpose of the study is to identify leadership stiles of teachers working at Anatolian High Schools and to investigate that stiles in terms of some variables such as gender, seniority, branch and marital status. The population of this research consists of 334 teachers working at official Anatolian High Schools (N=6) connected the provincial directorate for national education in Konak central district in İzmir province in 2013-2014 academic year. In the study no sampling was used and it was tried to reach the whole population. As of the date of the study, the data collection instruments were handed out to 334 teachers. 247 data collection instruments returned and 232 returning data collection instruments were evaluated. "Personal Information Form" prepared by the researcher and "Teachers' Leadership Stiles Scale" developped by Deniz ve Hasançebioglu (2003) were used in order to collect the data. According to the results obtained from the research it was determined that the grade of teachers' leadership styles are at the autocratic level and the most common leadership style among teachers is autocratic attitude. Besides, it was found that there isn't a meaningful significance between teachers' leadership stiles and some variables such as gender, seniority, branch and marital status.

Key Words: Leadership, Theory of X - Y, Leadership Stile.

GİRİŞ

Liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olmasının yanında psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi ve tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir olgudur (Şişman, 2002). Liderlik, belirlenen hedeflere erişilebilmesi maksadıyla grup faaliyetlerinin lider tarafından yönlendirilmesi sürecidir (Nworgu, 1991). Diğer bir ifadeyle liderlik, insan davranışlarını yönlendiren güçtür (Nwadiani,1998). Daha başka bir ifadeyle liderlik, grup üyelerinin katkısı ve işbirliği ile sistemin hedeflendiği gibi işletilmesidir (Omolayo, 2000).

"Liderliğin herhangi bir pozisyon, statü ya da meslek alanı ile sınırlandırılması düşünülmemekle birlikte eğitim/öğretim liderliği denilince öncelikle akla okul yöneticilerinin geldiği anlaşılmaktadır" (Deniz ve Hasançebioglu, 2003: 56). Fakat Bakioğlu (1998)'nun da belirttiği gibi özellikle "öğretimsel liderlik" kavramı ile sadece okul yöneticisi değil, alanında yaptığı öğretimde, liderlik ileri sürecek öğretmenler de kastedilmektedir.

Okul sistemi içerisinde bir lider olarak öğretmen, arzu edilen çıktının sağlanması adına öğrencilerin gelişiminde doğrudan rol sahibidir. Öğretmenlerin, öğrencilere akademik konularda rehberlik yapmalarının yanı sıra onların sosyal ve ruhsal gelişimlerini de sağlamak gibi kritik görevleri vardır (Mahmood, 2007).

Eğitim ve öğretim sürecinde lider olan öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile kendilerine özgü liderlik stilleri vardır. Liderlik stiline göre sınıf içinde kimi öğretmen otoriter ve baskıcı bir şekilde pasif öğrenme etkinlikleri ile ders işlerken kimi öğretmen demokratik ve katılımcı bir şekilde aktif öğrenme etkinlikleri ile ders işlemektedir. Bu durum yetişen öğrenci profilini doğrudan etkilemektedir (Güllü ve Arslan, 2009).

Liderlik stilleri 1960'lı yıllardan itibaren liderlik kuramlarına göre açıklanmaya başlanmıştır. Özellik Kuramı, Davranışçılık Kuramı, Durumsallık Kuramı ve Yeni Liderlik Kuramları olmak üzere dört temel liderlik kuramına göre çeşitli liderlik stilleri mevcuttur.

1900'lü yıllarda başlayan liderlik araştırmaları, liderin özellikleri üzerine odaklanmıştır. 1930–1940 yılları arasında, farklı kişisel özelliklere sahip bireylerin belli durumlarda farklı davranışlar sergilediğinin ortaya konması ile liderin özellikleri yaklaşımına odaklanan çalışmaların yetersizliklerinin farkına varılmıştır. Bunun sonucunda 1940'tan 1960'ların sonuna kadar liderin davranışları üzerine araştırmalar yapılmış, 1960–1980

yılları arasında ise liderliği durumsal gerekler ve liderin bu gereklere uygun davranışına ilişkilendiren görüşler üzerine yoğunlaşılmıştır. 1978'de Burns ve Bass'ın getirdiği yeni ayrımla yeni yaklaşımlar olarak adlandırılan farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmış ve günümüze kadar güncelliğini korumuştur (Geçmişten Günümüze, 2003).

Genel anlamda liderlik teorilerini; özellik teorileri, davranışsal teoriler, durumsallık teorileri ve yeni liderlik teorileri olmak üzere dört ayrı kategoride toplamak mümkündür. Bu çalışmada ele alınan öğretmenlerin liderlik stilleri, Davranışçı Kuramı içerisinde incelenen McGregor'un X ve Y Yaklaşımına göre değerlendirilmiştir.

McGregor'a göre liderlerin stillerini belirleyen en önemli faktörlerden birisi onların insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır. Dolayısı ile liderlerin insan davranışları hakkındaki inançları ve varsayımları, onların göstereceği davranışı da etkileyecektir (Koçel, 2001).

McGregor'un X ve Y Yaklaşımına göre liderlerin insan davranışları hakkındaki inançları iki zıt görüşü içeren bir yapı içerisinde toplanabilir. Bu zıt yapılar da X ve Y kuramlarıdır (Deniz ve Hasançebioglu, 2003).

X kuramına göre;
a) Ortalama bir insan doğuştan tembeldir ve işten mümkün olduğu kadar kaçmaya çalışır.
b) Ortalama bir insan sorumluluktan kaçma eğilimindedir, sorumluluk alma konusunda fazla istekli değildir ve güvenceyi her şeye tercih eder.
c) Bunlardan dolayı insanları çalıştırmak için onları zorlamalı, yakından kontrol etmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için ceza ile korkutmalıdır.

Y kuramına göre ise,
a) Kişi için çalışma, oyun ve dinlenme kadar doğal bir hadisedir.
b) Kişi doğuştan tembel değildir, onu bu hale tecrübeleri getirir.
c) Kişi belirlediği hedef doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışabilir.
d) Her insanın kendine has bir potansiyeli vardır. Uygun şartlar altında kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk almayı öğrenir.
e) Dolayısıyla lidere düşen, uygun bir ortam oluşturmak ve kişilerin kendini geliştirmesini sağlamaktır.

Y kuramı varsayımlarını kabul eden yöneticilerin stratejileri ile X kuramını kabul eden yöneticilerin stratejileri birbirinden farklı olacaktır. Y kuramı varsayımlarını kabul eden eğitimciler potansiyel insan kaynaklarından maksimum düzeyde yararlanma olanaklarını araştırırken; X kuramı, başarısız eğitimciler için iyi bir bahane bulunmasına yardımcı olacaktır (İlgar, 2000).

McGregor'un X ve Y yaklaşımından hareketle X yaklaşımına göre öğrencileri değerlendiren öğretmenin baskıcı/otokratik liderlik stili sergileyeceği ve Y yaklaşımına göre öğrencileri değerlendiren öğretmenin ise demokratik/katılımcı liderlik stilini sergileyeceği anlaşılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde az da olsa öğretmenlerin liderlik stilleri ile ilgili araştırmalar rastlamak mümkündür.

Kadak (2008), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stilleri ile Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki"yi incelediği araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile cinsiyetleri arasında erkek öğretmenler lehine; medeni durumları arasında evli öğretmenler lehine; mesleki kıdem değişkenine göre 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin lehine; branş değişkenine göre ise Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile Türkçe-Yabancı Dil ve Fen-Matematik öğretmenleri arasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin lehine bir fark olduğunu saptamıştır.

Güllü ve Arslan (2009), "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Stilleri"ni inceledikleri araştırmalarının sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin "Yarı Demokratik Liderlik Stili"ni sergilediklerini bulmuşlardır. Ayrıca

öğretmenlerin cinsiyetlerine ve hizmet yıllarına göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Deniz ve Seçgel (2006), "Müzik Öğretmenlerinin Liderlik Stilleri"ni inceledikleri araştırma sonucunda müzik öğretmenlerinin liderlik stillerinin yarı demokratik olduğunu tespit etmiştir.

Hasançebioglu (2002), "Öğretmenlerin Liderlik Stilleri, Bilgisayar Tutumları ve Aralarındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu araştırmasında ortaöğretimde çalışan farklı branştaki öğretmenlerin yarı demokratik liderlik stiline sahip olduklarını ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik stilleri arasında fark olmadığını tespit etmiştir.

Ercoşkun, Bektaş ve Nalçacı (2009), "Üniversitenin Ortaöğretim Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Liderlik Stilleri Üzerine Bir İnceleme" konulu araştırmalarının sonucunda öğretmen adaylarının yarı demokratik liderlik stiline sahip olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca, öğretmen adaylarının liderlik stilleri ile cinsiyetleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı; liderlik stilleri ile branşları arasında ise anlamlı bir farkın olduğunu anlamlı olduğunu anlamlı farklılığın ise Tarih, Coğrafya, Matematik ve Kimya branşları arasında Coğrafya lehine olduğunu tespit etmişlerdir.

Agba ve arkadaşları (2010), "Kalabar'daki (Nijerya) Öğretmenlerin Liderlik Stilleri, Sınıf Değişkenleri ve Öğrencilerin Akademik Performansı" konulu araştırmalarını toplam 880 öğrenci üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin liderlik stilleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin sergiledikleri demokratik tutumların öğrencilerin akademik performansına olumlu katkı yaparken otokratik tutumların ise akademik performansı olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli uygulayıcısı olan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik stilleri yetiştirilen nesillerin niteliğini ve sahip olacakları akademik alışkanlıkları doğrudan etkilemektedir. Geleceğin teminatı olan gençlerin yetiştirilmesinde, temel davranışların okul ve dolayısıyla sınıf içerisinde yapılan eğitim - öğretim etkinliklerinde kazandırıldığı düşünülürse, bu noktada öğretmenlerin sergiledikleri liderlik stillerinin rolünün ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

Bu araştırmada Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri bazı değişkenler de dikkate alınarak araştırılmış ve var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik stillerini belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik stili hangi düzeydedir?
2. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyete göre liderlik stilleri algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre liderlik stilleri algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre liderlik stilleri algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin medeni durumlarına göre liderlik stilleri algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma mevcut olan bir durumu tanımlamaya ve açıklamaya çalıştığından dolayı tarama modelindedir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılında İzmir ili Konak merkez ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi Anadolu Liselerinde (N=6) görev yapan (N=334) öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yolu tercih edilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma tarihi itibari ile görev yapan 334 öğretmene veri toplama aracı dağıtılmıştır. Dağıtılan veri toplama araçlarından 247'si

geri dönmüş, geri dönen veri toplama araçlarının 233'ü değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

DEĞİŞKENLER							TOPLAM
CİNSİYET		ERKEK			KADIN		
	N	150			82		232
	%	64,7			35,3		100
KIDEM		(0-5)	(6-10)	(11-15)	(16-20)	(21 VE ÜSTÜ)	
	N	84	37	28	33	50	232
	%	36,2	15,9	12,1	14,2	21,6	100
BRANŞ		YBC. DİL.		FEN DERS.	SOS. DERS.	UYG. DERS.	
	N	70		66	74	22	232
	%	30,2		28,4	31,9	9,5	100
MEDENİ DURUM		EVLİ			BEKÂR		
	N	167			65		232
	%	72			28		100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 232 öğretmenin % 64,7'sinin erkek, % 35,3'ünün kadın; % 36,2'sinin 0-5 yıl, % 15,9'unun 6-10 yıl, % 12,1'inin 11-15 yıl, % 14,2'sinin 16-20 yıl ve % 21,6'sının 21 yıl ve üstü kıdeme sahip; % 30,2'sinin yabancı dil öğretmeni, % 28,4'ünün fen dersleri öğretmeni, % 31,9'unun sosyal dersler öğretmeni ve % 9,5'inin uygulamalı ders öğretmeni; % 72'sinin evli, % 28'inin ise bekar olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği: Araştırmada öğretmenlerin liderlik stillerini belirlemek maksadıyla Deniz ve Hasançebioglu (2003) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır.
Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği 5'li Likert türü bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Ölçekte 17 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerde ifade edilen duygu, düşünce ve davranışlar, ifadelere katılma derecesine göre Hiç Katılmıyorum, Az Katılıyorum, Katılıyorum, Çok Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum şıklarından birisi işaretlenerek cevaplandırılmaktadır. Ölçekten en fazla 85 en az ise 17 puan alınabilmektedir. Yüksek puan Y teorisine uygun olarak demokratik/katılımcı liderlik stiline, düşük puan ise X teorisine uygun olarak otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip olunduğunu göstermektedir. Ölçek puanlanırken dikkat edilmesi gereken hususlardan bir tanesi tersine dönmüş ifadelerdir. Ölçekte tersine dönmüş 7 adet madde vardır. Bu maddeler (5,6,12,13,14,16,17) no'lu maddelerdir. Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Deniz ve Hasançebioğlu (2003) tarafından yapılmış, ölçeğin iç tutarlık kat sayısı olan Cronbach Alpha değeri 0.88 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçekte alınacak puanların değerlendirme biçimi Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden Alınacak Puanların Yorumlanmasında Kullanılan Puan Sınırları

Puan Aralığı	Liderlik Stilleri
17-64	Otokratik/Baskıcı
65-76	Yarı Demokratik
77-85	Demokratik/Katılımcı

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, branş ve medeni durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Anketler, 12/05/2014 tarihinde dağıtılmaya başlanmış ve 20/05/2014 tarihine kadar toplanmıştır. Anket formları, okul müdürlüklerine bizzat gidilerek uygulanmaları sağlanmıştır. Öğretmenlere yanıtlanmak üzere sunulan anketler, yanıtlandıktan sonra uygulamacı tarafından tek tek okullar gezilerek toplanmıştır. Uygulama esnasında araştırmanın amacı hakkında bilgiler öğretmenlerle paylaşılmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamındaki SPSS 20.0 for Windows paket programına yüklenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ise frekans (f), yüzde (%), ortalama ($\overline{X}$), standart sapma (S) hesaplanmış; ikili karşılaştırmalarda Bağımsız Gruplar T-testi; çoklu karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada elde edilen veriler çeşitli istatistiksel işlemlerden geçirilerek anlamlı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3: Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stillerinin Hangi Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular

	N	$\overline{X}$	Ss	Liderlik Stili
Liderlik Stilleri Düzeyi	232	52,11	6,041	Otokratik

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik stillerinin otokratik / baskıcı ($\overline{X}$=52,11) düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan anlaşılacağı üzere sınıf ortamının lideri konumunda olan öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinde otokratik liderlik stilini sergilemektedirler. Bu bağlamda Mc Gregor'un X kuramına uygun olarak öğretmenlerin genellikle öğrencilerini "çalışmaktan hoşlanmayan, sorumluluktan kaçan, çalışmaları için zorlanmaları ve yanlış davranışlarının düzeltilmesi için cezalandırılmaları gereken kimseler olarak algıladıkları değerlendirilmektedir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Liderlik Stillerine İlişkin Bulgular

Liderlik Stilleri	f	%
Otokratik	228	98,3
Yarı Demokratik	4	1,7
Toplam	232	100

Tablo 4'de öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur. Öğretmenlerin % 98,3'ü otokratik liderlik stiline, % 1,7'si ise yarı demokratik liderlik stiline sahiptirler. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun otokratik liderlik stilini benimsedikleri görülmektedir.

Kadak (2008)'de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun otokratik liderlik stillerine sahip olduğunu tespit etmiştir. Çakır (2015)'da "Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu araştırmasında öğretmenlerin çok büyük bölümünün otokratik liderlik stilini sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki bu bulgular ile mevcut araştırmadan elde edilen bulgu arasında paralellik vardır.

Güllü ve Arslan (2009) beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin yarı demokratik liderlik stilini sergilediklerini; Deniz ve Seçgel (2006) ise müzik öğretmenlerinin liderlik stillerini belirlemek maksadıyla yaptıkları araştırmada müzik öğretmenlerinin liderlik stillerinin yarı demokratik düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Söz konusu araştırmalardan elde edilen bulgular mevcut araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Bu durumun nedeni,

beden eğitimi ve müzik derslerinin uygulamalı derslerden olması ve bu derslerin öğretiminin ve işleniş biçiminin sosyal dersler, fen dersleri ve yabancı dil gibi derslerin öğretiminin ve işleniş biçiminden farklılık göstermesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Erkek	150	52,55	5,340	230	1,486	,139
Kadın	82	51,32	7,116			
Toplam	232					

Tablo 5'te verilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin liderlik stilleri ile cinsiyetleri arsındaki fark (p>,05) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu bulgu öğretmenlerin liderlik stilleri ile cinsiyet arasında fark olmadığını göstermiştir. Bu sonuca göre bir bayan öğretmeninin sergilediği liderlik stili ile bir erkek öğretmeninin sergilediği liderlik stili arasında anlamlı bir fark olmadığı ve bayan ve erkek öğretmenlerin liderlik stillerinin birbirine benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Seçgel (2005) yaptığı araştırmada da ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre liderlik stilleri arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Hasançebioğlu (2002) yaptığı araştırmada ortaöğretimde çalışan farklı branştaki öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik stilleri arasında fark olmadığını tespit etmiştir. Güllü ve Arslan (2009) yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri ile cinsiyetleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını bulmuştur. Ercoşkun ve diğerleri (2009), öğretmen adaylarının liderlik stilleri üzerine bir çalışma konulu araştırmalarında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının liderlik stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çakır (2015'te yaptığı araştırmasında ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Literatürdeki bu bulgular ile mevcut araştırmadan elde edilen bulgular örtüşmektedir.

Kadak (2008) ise yaptığı araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptamıştır. Bu farklılık öğrencilerin aileden gelen birtakım önbilgiler neticesinde otorite kavramı olarak babalarını görmeleri, annelerini sevgi ve şefkatin simgesi olarak bulmaları, bu durumu genellemeleri sonucu erkek öğretmenlerine karşı geliştirdikleri tutum ve davranışlarda daha ürkek ve temkinli olmaları ve bu noktadan yola çıkarak erkek öğretmenlerin bu durumun avantajıyla daha demokratik davranışlar sergilemelerinden kaynaklanmış olabilir. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırmadan elde edilen bulgunun örtüşmemesinin nedenin araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Liderlik Stillerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretmen Liderlik Stilleri	Gruplar Arası	286,093	4	71,523	1,993	, 096
	Gruplar İçi	8144,993	227	35,881		
	Toplam	8431,086	231			

p> .05, kategoriler: "0-5 yıl=1", "6-10 yıl =2", "11-15 yıl =3", "16-20=4", "21 ve üzeri yıl =5"

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin liderlik stilleri ile mesleki kıdemleri arasındaki fark (p>,05) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu öğretmenlerin meslek yaşantılarının hangi yılında olursa olsun aynı liderlik stilini sergilediklerini göstermektedir.

Güllü ve Arslan (2009) yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre liderlik stilleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Seçgel (2005)'in yaptığı araştırmada da müzik öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgular ile mevcut araştırma bulgusu örtüşmektedir.

Kadak (2008) ise yaptığı araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Çakır (2015)'te araştırmasında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiştir. Literatürdeki bu bulgular ile mevcut araştırma bulgularının örtüşmemesinin nedeni mevcut araştırmanın yürütüldüğü okul düzeyinin farklı olması olabilir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Öğretmen Liderlik Stilleri	Gruplar Arası	160,866	3	53,622	1,478	,221
	Gruplar İçi	8270,220	228	36,273		
	Toplam	8431,086	231			

p> .05, kategoriler: "Ybc. Dil=1", "Fen Ders. =2", "Sos. Ders. =3", "Uyg. Ders.=4"

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin liderlik stilleri ile branşları arasındaki fark (p>,05) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin branşlarının liderlik stilleri üzerinde pek bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durum tüm branş öğretmenlerinin aynı liderlik stilini sergilediklerini göstermektedir.

Kadak (2008)'de araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin liderlik stilleri ile branş öğretmenlerinin liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çakır (2015)'te araştırmasında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile branşları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki bu bulgular ile mevcut araştırmadan elde edilen bulgu birbiriyle uyumludur.

Tablo 8: Öğretmenlerin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Evli	167	51,75	6,365	230	1,473	,142
Bekar	65	53,05	5,042			
Toplam	232					

Tablo 8'de öğretmenlerin liderlik stilleri ile medeni durumları arasındaki fark (p>,05) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya göre liderlik stillerinin öğretmenlerin medeni durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Çakır (2015) araştırmasında öğretmenlerin liderlik stilleri ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırma bulgusu arasında paralellik vardır.

Kadak (2008) ise araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin medeni durumları arasında evli öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptamıştır. Literatürdeki bu

bulgu ile mevcut araştırmadan elde edilen bulgu örtüşmemektedir. Bu durumun nedeni evli öğretmenlerin kendilerinin de çocuk sahibi olması münasebetiyle öğrencilere empatiyle yaklaşabilmeleri olabilir. Ancak Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezinin (2011) raporuna göre okullarda şiddetin, suç eğiliminin, disiplinsizliğin ve öğretmenlere karşı uygun olmayan tavır ve davranışların her geçen yıl artan bir ivmeyle daha da yaygınlaştığı dikkate alınırsa söz konusu olumsuzluklar neticesinde ortaya çıkan kaygıların evli öğretmenlerin öğrencilerine empatiyle yaklaşabilme yetisinin önüne geçmiş olabileceği düşünülmektedir. Empatik yaklaşım sayesinde demokratik liderlik stili sergileyen evli öğretmenler bahse konu kaygılar sonucu bekâr öğretmenler gibi otokratik liderlik stili sergiliyor olabilir. Ayrıca, evli öğretmenler iş yaşantısından farklı olarak çok önemli bir yaşamsal süreç olan aile hayatına sahiptirler. Bu durumdan kaynaklı olarak eşlerine ve çocuklarına karşı ailevi sorumlulukları vardır ve ebeveyn olmanın yanı sıra veli olmak gibi önemli roller üstlenmektedirler. Ailevi sorumlulukların sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi, iş ve aile yaşantısının dengede götürülmesi, ortaya çıkan veya çıkması muhtemel aksaklıklar ve aksaklıkların aşılması gibi süreçler evli öğretmenler de zaman zaman endişe, kaygı ve strese neden olabilir. Bu süreçlerin öğretmenlerin iş yaşantısına yansıması neticesinde evli öğretmenler öğrencilerine karşı otokratik eğilim gösteriyor olabilirler.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırma Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecinde liderlik stillerini belirlemek ve bazı değişkenlere göre de öğretmenlerin liderlik stillerini sınamak maksadıyla yapılmıştır.

Araştırma sonucunda Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin "Otokratik Liderlik Stilini" sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve medeni durumlarına göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaya yönelik öneriler;
(a) Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik liderlik stili esaslarına uygun yetiştirilmeleri sağlanarak meslek hayatları boyunca aynı esaslar doğrultusunda öğrenciler yetiştirmelerinin temelleri atılmalıdır.

(b) Görevdeki öğretmenlerde, öğretmen liderliği konusunda gerek bakanlıkça gerekse il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince tertiplenecek çalıştay ve hizmet içi eğitim programlarıyla farkındalık oluşturulmalı ve öğretmenlerin sergileyecekleri liderlik stillerinin öğrenciler üzerinde ne denli kalıcı etkiler bırakacağı hususu açık bir şekilde ortaya konarak bu konuda hassasiyet oluşturulması sağlanmalıdır.

(c) Öğretmen liderlerin yetiştirilmesinde okul müdürlerinin de önemli sorumlulukları vardır. Bu kapsamda öğretmen liderlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi maksadıyla okul müdürleri;
Öğretmen liderliğinin teşvik edildiği bir atmosfer oluşturmalı,
Araştırmacı olmalı ve tüm öğretmenlerin gelişimi için onlara fırsatlar sağlamalı,
Geliştirme, inceleme ve uygulama noktasında öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlerine karşılık vermeli,
Öğretmenleri yeni şeyler üretmeye özendirmeli,
Değişime uyum sağlamalı,
Öğretmenlerin istek ve heveslerini kendisininki ile birleştirmelidir.

(d) Ayrıca görevdeki öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilere daha demokratik davranışlar sergilemeleri, öğrencilerin görüş ve önerilerini daha fazla dikkate almaları, sınıfta alınacak kararlara öğrencileri daha fazla katmalarıyla ilgili bilgi, tutum, beceri ve davranışlar gerek hizmet içi eğitimlerle gerekse okul müdürlerinin ve maarif müfettişlerinin rehberlik uygulamalarıyla sürekli olarak kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler;
(a) Araştırma konusu farklı konularla ilişkilendirilerek (okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu vb.) ele alınabilir.

(b) Araştırma özel Anadolu Liselerinde de gerçekleştirilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

(c) Araştırma yeni değişkenler ilave edilerek (öğretmenlerin eğitim düzeyi, yaş, görev yapılan okulun öğrenci sayısı vb.) ele alınabilir.

(d) İzmir ili Konak merkez ilçesine bağlı bulunan Anadolu Liselerinde yapılan bu araştırma farklı il ve ilçelerde uygulanabilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Agba, A. M.; Ogaboh, I.M ve Noah I. A.: (2010). *Teachers' leadership style, classroom variables and students' academic performance in Calabar metropolis.* Educational Research Vol. 1(6) pp. 178-185 July 2010.

Altındağ Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Raporu. (2011). *Okullarda şiddetin önlenmesi*.

Bakioğlu, A. (1998). "*Lider* öğretmen", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10, 11-19.

Çakır, M (2015). "Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Deniz, J ve Seçgel, N. (2006). "*Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri*". M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Yıl:2006, Sayı 24, Sayfa 41-58.

Deniz, L. ve Hasançebioglu, T. (2003). "*Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması*". M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 17, s. 55-62.

Mahmood, K. (2007). Least common multiple of teacher leadership styles: Implication for classroom. *Quality in education: Teaching and leadership in challenging times*, 306-331.

Ercoşkun, M.H., Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2009). *A Study On Teacher Leadership Styles of Teacher* Candidates Studying *at The Departments of Secondary Education.* http://eprints.ibu.edu.ba/314/1/ISSD2009-Education-2_p21-p24.pdf adresinden 14.10.2014 tarihinde erişilmiştir.

Güllü, M. ve Arslan, C. (2009). "*Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri*". Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 2009, Cilt:6, Sayı:11, 353-368.

Geçmişten Günümüze Liderlikte Teorik Yaklaşımlar (2003), www.insankaynaklari.com, (04.08.2014 tarihinde erişildi).

Hasançebioğlu, T. (2002). *Öğretmenlerin liderlik stilleri bilgisayar tutumları ve aralarındaki* ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İlgar, L. (2000). *Eğitim* yönetimi*, okul yönetimi, sınıf yönetimi.* (2. Basım). İstanbul: Beta Basım.

Kadak, Z (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki* ilişkinin *incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nwadian M (1998). *Educational management for sub-saharan african*. Benin City: Nigeria Society for Educational Planning, pp. 22-34.

Nworgu BG (1991). *Educational Research: Basic Issues and Methodology*. Ibadan: Wisdom Publisher Ltd, pp. 51-60.

Omolayo B (2000). *Psychology of Human Being at Work (An Introduction) Ado* – Ekiti: Crown House Publication. pp. 12-20.

Seçgel, N. (2005). *Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Şişman, M. (2002). Öğretim Liderliği, 1. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 03 ISSN: 2146-9199

FARKLI EĞİTİM PROGRAMLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN GENEL MUHASEBE DERSİNE İLİŞKİN ALGILARI

Doç. Dr. C. Yiğit Özbek
Gazi Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi
İşletme Eğitimi Bölümü
yigitozbek@gmail.com

Özet

Yönetimde karar almanın bir aracı olarak muhasebe, üniversitelerin işletme yönetimi programları dışında, farklı eğitim programlarında da zorunlu ya da seçmeli ders olarak ders kataloglarına alınmaktadır. Konuya öğrenci yönünden bakıldığında, farklı programların öğrencileri açısından alan dışı bir ders olan muhasebe dersi nasıl algılanmaktadır? Bu çalışmada, öğrencilerin muhasebe dersine ilişkin dönem başı ve dönem sonundaki algılarını araştıran Geiger ve Ogilby (2000) tarafından geliştirilen bir anket formu, farklılaştırılarak asıl alanı muhasebe olmayan öğrencilere uygulanarak bu soruya cevap aranmaya çalışılmıştır. Anket iki farklı eğitim programında öğrenim gören öğrencilere, henüz derse başlamadan dönem başında uygulanmıştır. 102 kişiden alınan cevaplar sonucunda öğrenciler; motivasyonu ölçen yargı dışında, derse ilişkin algıyı ölçmeyi amaçlayan diğer yargılara %70 ilâ %85 arasında olumlu katılım göstererek, muhasebe dersinin gerekliliği konusunda farkındalıklarını ve istekliliklerini ortaya koymuşlardır. Mann-Whitney U testi sonucunda da yalnızca cinsiyet değişkeni ile dersin öğrencilerin kariyerlerine katkısıyla ilgili yargıya katılım durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Muhasebe eğitimi, algı, farklı eğitim programları.

PERCEPTIONS ON FINANCIAL ACCOUNTING COURSE OF STUDENTS IN DIFFERENT PROGRAMS

Abstract

Accounting, as a decision making tool in management, is placed in the academic catalogs as an obligatory or an elective course in the different education programs as well as business administration programs of universities. In the perspective of students in the different programs, how the financial accounting course is perceived if it is not associated with the specialization area directly.

In the research, a scale developed by Geiger and Ogilby (2000) for the determining the perceptions of students towards accounting course at the beginning and the end of term, was modified and applied to the sample whose main specialization field is not accounting. Research was conducted to students in two different education programs in the beginning of the term. According to the 102 respondents, students demonstrated positive opinions to all course-related judgments with the exception of motivational one at the ratio of %70 to %85. As a result, they presented their awareness and willingness regarding to the necessity of accounting course. Also, Mann-Whitney U test shows that there is only significant difference between the variables of gender and the contribution of course to students' the future careers.

Key Words: Accounting education, perception, various education programs, non-accounting majors.

GİRİŞ

Gerek istihdam alanlarındaki artış oranının eğitimli nüfustaki artış oranının altında kalması, gerekse piyasaların daha nitelikli insan gücüne kolayca erişebilir olması iş gücü piyasasında rekabetçi yapıyı güçlendirmiştir. Bu rekabetçi ortama nitelikli insan gücü sunan üniversiteler farklı amaçlarla açtıkları eğitim programlarında o amacın gerektirdiği nitelikleri kazandırmaya çalışırken, mezunlarını diğer mezunlardan farklı kılabilecek niteliklerle donatmayı da hedeflemektedirler. Kimi iş yerleri eleman seçerken çeşitli kaynaklardan mezun olanların gireceği ortak bir eleme sınavını kriter olarak aldığında, mezun olunan alan bilgisinin sınava giren tüm adaylarda tam olacağı varsayımıyla farklı alanlardaki soruların çözülmesiyle farklılık yaratılmak istenmektedir. İşe girdikten sonra da kişi yıllar içerisinde alanında yetiştikçe doğası gereği daha üst düzeyde sorumluluklar almayı beklemektedir. Üst düzey sorumluluk; karar almayı, kendi konusuyla doğrudan ilgisi olmasa da belgelerin altına imza koymayı, hesap sormayı ve hesap vermeyi gerektirmektedir. Muhasebe, yönetim bilgi sisteminin bir parçası olması nedeniyle her kademedeki yöneticinin karar almada kullandığı olmazsa olmaz araçlardan birisidir. Birçok bölümün mezunlarının nihai hedefi çalıştıkları kurumun yönetim kademelerinde yer almak olduğundan bunun farkında olan eğitim programları, alan derslerinin yanında seçmeli ya da zorunlu ders olarak mali okur yazarlığı kazandırma (giriş seviyesi) amaçlı da olsa muhasebe dersini koymaktadır.

Diğer taraftan ülkemizde kamu kurumlarında görev alabilmenin bir ön koşulu haline gelen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'nın bazı görevlere yönelik soru paketlerinde farklı ağırlıkta (%5 ilâ %30) da olsa muhasebe konuları yer almaktadır. Gerek üniversitelerdeki eğitim programlarının yönetimleri gerekse öğrenciler, tek bir cevap farkı ile başarı sıralamasında önemli değişiklikler olduğunun bilincindedir. İşte bu da, amacı farklı da olsa eğitim programlarının ders kataloglarına alan dışı dersleri koymalarının başlı başına bir sebebidir. Soru paketinde bulunan alan dışı derslerin konulmadığı programların öğrencileri bu eksikliklerini kurslarda tamamlamaya çalışmaktadır. Kursların genellikle yoğun (zamana yayılmamış) bir şekilde yapılması, bir mantığın anlaşılmasını gerektiren muhasebe dersinden başarı şansını düşürmekte, dolayısıyla alt yapısı olmayan öğrencinin kurslardan beklenen verimi alamayacağı değerlendirilmektedir.

FARKLI EĞİTİM PROGRAMLARINA MUHASEBE DERSİ KOYMA GEREKSİNİMİ

Hem bireysel, hem toplumsal ve giderek küresel düzeyde kaliteli yaşamın gereklerinden birisi olan eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Bireylerin eğitim düzeyi, toplumların gelişmişlik düzeyini belirlemede önemli göstergelerden birisidir. Çok farklı disiplinlerde eğitim programlarını bünyesinde barındıran üniversiteler de eğitim sisteminin önemli yapı taşlarından birisi olması sıfatıyla toplumun gelişmişlik düzeyini yükseltme, kaliteli yaşama katıda bulunma misyonunu üstlenmiştir.

Günümüz anlayışında üniversitenin önemli paydaşlarından birisi mezunlarının istihdam edileceği sektörler, diğeri de öğrencileridir. Üniversiteler eğitim programlarını hazırlarken mezunlarına sektörün beklentisini karşılayacak nitelikleri kazandıracak konuları dikkate almaktadır. Bunun birbiriyle ilişkili iki nedeni vardır; birincisi öğrencilerin tercih sebebi olmak, diğeri de mezunların sektörde tercih edilir bireyler olması isteğidir.

Üniversitelerin öğrenci adayları, üniversite / bölüm seçimlerini belirlerken mezun öğrencilerin nerelerde, hangi koşullarda istihdam edildiğini araştırmakta, tercihlerini yaparken bu kriteri de dikkate almaktadır. Ülkemiz gibi, işgücü talebinin arza oranla düşük olduğu ülkelerde üniversiteler de sektördeki mezun sayısını kendi lehine çevirebilmek amacıyla, mesleğin temel niteliklerinin yanında ek nitelikler kazandırma çabasına girmektedir. Alan derslerinin yanı sıra alan dışı derslerin konulmasının temel amacı budur. Hatta çoğu üniversite yönetimleri bununla da yetinmeyip; sektörden ilgili kişilere konferanslar verdirme, sektördeki firmalara gezi düzenleme, sektörde staj olanağı sağlayıp öğrencilerin sektörle kaynaşmasını sağlama, kişisel gelişimi artırıcı seminerler verdirme, öğrencilerin sosyal, kültürel yönlerini güçlendirmek için klüpler kurma gibi çeşitli ek faaliyetleri teşvik etmektedir.

Konuya mezunlar açısından bakıldığında da, günümüzde çeşitli sektörlere nitelikli işgücü kaynağı sağlayan fakülte ve yüksek okulların programlarından mezun olan kişilerin nihai amaçlarının, yetiştiği sektörde çeşitli kademelerde yönetici pozisyonunda çalışmak olduğu bilinmektedir. Bu aşamada hem sektör hem de yönetici

adayları işletme yönetimi bilgisi alanındaki eksiklerini fark etmektedir. Kendi alanlarında donanmış kişilerin yönetim alanındaki bilgilerinin eksik olmasından kaynaklanan sorunlar zaman zaman farklı sektörlerde yapılan kongre, sempozyum gibi tartışma ortamlarında dile getirilmekte, kimi tebliğlerle bilgi ihtiyacı ortaya konulmaktadır. Yönetici pozisyonunda olan kişilerin karar alma gereksinimi, mali kaynakları kullanması nedeniyle hem hesap soran hem de hesap veren pozisyonunda olmaları, yöneticilerin işletme yönetiminin diğer fonksiyonlarının yanında muhasebe bilgisi ile donanmaları gereğini birlikte gerektirmekte, bunun bilinciyle amaçları arasında muhasebeci, mali müşavir yetiştirmek olmayan bazı programlar ders kataloglarında gerek zorunlu gerekse seçmeli ders olarak muhasebe eğitimine yer vermektedirler.

Hem özel hem de kamu sektöründe çeşitli kademelerde çalışanların ihtiyaç duyduğu işletme yönetimi eğitimi; örgütlerin hedeflerine uygun olarak sektörde ihtiyaç duyulan konularda bireyler yetiştirmeyi ve bireylerin olaylar ve olgular karşısında karar verebilme, sorgulayabilme ve çözüm üretebilme yeteneklerini geliştirmesini amaçlamakta; örgütteki sorunları çözme, planlama yapabilme, takım çalışmasına yatkın olabilme, birlikte çalıştığı / sorumluluğu altında olan bireyleri örgütleyebilme, koordine edebilme ve denetleyebilme gibi niteliklere sahip yönetici adayları yetiştirmektedir (Özkul, 2012: 224).

İşletme yönetimi eğitiminin bir parçası olan muhasebe eğitimi de, finansal bilgilerin yer aldığı finansal raporların nasıl üretileceği bilgisinin yanı sıra, yönetim kademesindeki kişilerin doğru kararlar alabilmesi için, raporlardan nasıl yararlanılacağı bilgisine sahip olmasını da sağlamaktadır. Finansal nitelikteki bilgilerin doğru analiz edilip yorumlanması; muhasebenin temel kavramlarının kavranması, temel muhasebe bilgilerinin alınması, finansal tabloların nasıl okunması gerektiğine dair temel anlayışın kazanılması ile mümkündür. Bu niteliklerin kazandırılması muhasebe eğitiminin tanımını oluşturmaktadır.

Kişilerin yaşam boyunca gereksinim duyduğu bilgiler, önce alan bilgilerinin verildiği eğitim kurumlarında, mezuniyet sonrası iş başında ve yaşam boyu öğrenme adı altında işleyen kurumlarda kazanılmaktadır. Lisans eğitiminin ardından gelen yüksek lisans eğitimi de bu sistemin bir parçasıdır. Yönetim kademesinde muhasebe bilgisine sahip olma gereksinimi, farklı lisans programlarından mezunların, MBA olarak bilinen işletme yüksek lisansı yapma eğilimlerinden de anlaşılmaktadır. Örneğin, Yelkikalan ve Pazarcık'ın (2005: 6) yayımladığı bir kaynakta Sabancı Üniversitesi'nde MBA programına katılan öğrencilerin yalnızca %33'ü işletme / ekonomi kaynaklı olduğu belirtilirken, 2014 yılında bu oranın %20'ye düştüğü; yani mühendislik, mimarlık ve diğer kaynaklardan gelen mezunların bu programa giderek daha fazla ilgi gösterdiği görülmektedir (Sabancı Üniversitesi).

Ulaşılabilen kaynaklardan, ekonomi ve işletme yönetimi eğitimine daha çok mühendislik eğitimi veren kurumlarda gereksinme duyulduğu, gereksinmenin daha çok mühendislik alanında tartışıldığı gözlemlenmektedir. Bu durum yalnızca Türkiye'deki eğitim kurumları açısından değil, farklı ülke uygulamaları açısından da geçerlidir. Mühendisler için akreditasyon koşullarını belirleyen uluslararası bir kurul olan Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) kriterleri arasında, mühendisler için kazandırılması beklenen yeterlilikler arasında muhasebe de yer almaktadır (Birgönül vd., 2007: 173). Birgönül vd. (2007) tarafından, inşaat sektöründe kamu ve özel sektörde görev yapmış ve yapmakta olan üst düzey deneyimli yöneticilere yönelik olarak yapılan bir ankette, mühendislerin alan bilgisi dışında sahip olması gereken 40 adet bilgi alanı için önemlilik derecelendirmesi yapılması istenilmiş, önem dereceleri 1-5 arasında ölçeklendiğinde (1 en düşük – 5 en yüksek) muhasebe bilgisinin 3,8056 önem puanına sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

İş hayatına başlayacak olan mühendis adaylarının gerçek hayatta doğru yatırım kararları alabilmeleri ve başarılı olabilmeleri için muhasebe dersini de kapsayan alan dışı derslerin, alan dersleri kadar faydalı ve önemli olduklarını araştırmaya yönelik farklı çalışmalar da yapılmaktadır. Tarhan (2012); işletme yönetimi, mühendislik ekonomisi, ekonomi, finansal ve maliyet muhasebesi derslerini almış olan İnşaat Mühendisliği, Endüstri Mühendisliği ve Bilgisayar Mühendisliği bölümü öğrencilerine yönelik bir araştırma yapmış ve özellikle araştırmasına özel olarak yer verdiği ekonomi dersinin ders programlarında zorunlu bir ders olarak yer almasının genç mühendislerin hayattaki başarılarına katkı sağlayacağı sonucuna varmıştır.

Baradan vd. (2009: 177) çalışmalarında; yönetici olma yolunda kendisini geliştirmek isteyen bir inşaat mühendisinin işletme yönetimi, muhasebe ve finans gibi temel işletme derslerini de almasını, bu özelliklere

sahip bir kişinin ilgili kanunları, yönetmelikleri bilmesi ve hukuk sisteminin işleyişi konusunda da gerekli bilgiye sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Mühendislik dışında, muhasebe bilgisinin farklı alanlardaki önemini araştıran bir başka çalışmaya da hukuk alanında rastlanılmıştır. Atabay (2011: 12), hukuk fakültelerinde muhasebenin önemi üzerine yaptığı araştırmasında devlet ve vakıf üniversitelerinin hukuk fakültelerinde verilen dersleri seçmeli / zorunlu oluşlarına ve içerikleri açısından incelemiş, hukuk fakültelerinin %22'sinde, öğrencilerin mesleki yaşamlarında gerekli olacağı kanaatine dayanılarak, hukuk ile muhasebe kuramı arasındaki ilişkiyi kuran temel muhasebe derslerinin verildiği sonucuna varmıştır.

Hukuk fakültesi öğrencilerinin genel muhasebe dersinden beklentileri konusunda Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde 2013-2014 yılı bahar döneminde dersi seçmeli olarak alan ve ankete katılan 62 öğrenci üzerinde bir araştırma yapan Yıldırım (2015: 13) da öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarı, kariyer, ödül, zaman, merak/zevk, zorluk, sıkıcılık, motivasyon, bilgi, eğitici puan ortalamaları arasında istatistiki açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varmıştır.

Ayanoğlu vd. (2013: 36) de, yaptıkları çalışmada sağlık sektöründe muhasebe ve finansman bilgisinin önemine değinerek sağlık hizmetleri yönetimi alanında verilecek eğitimlerde muhasebe ve finansman konularına özellikle önem verilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır.

Farklı programların muhasebe eğitimi gereksinimine dair az sayıda da olsa çeşitli çalışmalar yapılmasına karşın, Yıldırım'ın (2015) makalesi dışında literatürde farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin muhasebe dersinden beklentileri üzerine bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada, geliştirdikleri anketten yararlanılan Geiger ve Ogilby (2000), çalışmalarını doğrudan muhasebe eğitimi gören (esas alanı muhasebe olan) öğrenciler üzerinde yapmıştır. Bu anketin değişik formları farklı çalışmalara da kaynaklık etmiştir: Örneğin; anketten yararlanılarak geliştirilen bir başka anket, Chen vd. (2004) tarafından ABD'de 2002 yılı bahar döneminde işletme-muhasebe eğitimi gören öğrencilere; Tan ve Laswad (2006) tarafından Yeni Zellanda üniversitelerinde muhasebe eğitimi alan öğrencilere; Kaya (2007) tarafından Karadeniz Teknik Üniversitesi İşletme Bölümünde eğitim gören öğrencilere, Yıldırım (2015) tarafından Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Türkiye'deki üniversitelerin web siteleri incelendiğinde, iktisadi ve idari bilimler ile siyasal bilgiler fakültesi başlıkları altındaki alışılagelmiş programlar (işletme, ekonomi, maliye, kamu yönetimi bölümleri gibi) dışında, lisans düzeyindeki ders kataloglarında genel muhasebe dersine seçmeli veya zorunlu olarak yer veren farklı eğitim programlar; Aile ve Tüketici Bilimleri, Aktüerya Bilimleri, Bilgisayar Mühendisliği, Eczacılık, fakülteleri, Endüstri Mühendisliği, Gastronomi ve Mutfak Sanatları, Hayvansal Üretim ve Yönetim Lisans Programı, Hukuk, İstatistik, Lojistik, Pazarlama, Sağlık İdaresi, Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği, Spor Yöneticiliği, Seyehat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği, Tarım Ekonomisi, Turizm İşletmeciliği, Tütün Eksperliği, Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği gibi bölüm ve fakülteler olarak örneklenebilir.

Araştırmanın amacı, farklı eğitim programlarında gerek seçmeli gerekse zorunlu olarak genel muhasebe dersi alan öğrencilerin bu dersi henüz almadan ders hakkındaki algılarını, beklentilerini araştırmaktır. Öğrencilerin uzun vadede bu dersten gelecekteki mesleki yaşamlarında yararlanmalarını bekledikleri ve daha kısa vadede ise KPSS gibi ortak yapılan sınavlarda sınav başarılarını yükseltmede bir fırsat olarak algıladıkları varsayılmıştır.

Veri Toplama ve Araştırma Evreninin Özellikleri

Araştırmanın evreni, bu araştırmada farklı eğitim programları olarak tanımlanan Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sağlık İdaresi bölümü ile Fen Fakültesi Aktüerya Bilimleri bölümünde 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde Genel Muhasebe I dersini alan öğrencilerdir. Anket, dersin öğretim elemanı tarafından dönemin ilk haftasında henüz tanışma ve ders hakkında bilgilendirme yapılmadan uygulanmıştır. İki farklı bölümün seçilmesindeki amaç dersin bölümlerden birisinde zorunlu, diğerinde de seçmeli olmasıdır.

Sağlık idaresi bölümünde ders zorunlu niteliktedir ve dersi ilk kez alan 73 öğrenci vardır. Aktüerya Bölümünde ise seçmeli olan aynı isimli derse 59 kişi kayıtlıdır. Araştırmada örneklem almak yerine tüm evrene ulaşılması tercih edilmiştir.

Standart hatanın %5, evrendeki değişimin %50 olacağı varsayımıyla çözülen formül sonucunda, toplam 132 kişilik evrende %95 güven seviyesinde gerekli anket cevap sayısı 99 olarak hesaplanmıştır. Eksik cevaplanan anket formları değerlendirmeye alınmadığında dönen anket sayısı 102'dir.

Anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde ankete katılanların cinsiyeti, dersi zorunlu / seçmeli aldıkları ve yakın çevresinde muhasebe mesleğine mensup kişilerin olup olmadığına ilişkin sorular sorulmuştur. İkinci bölümde öğrencilere, muhasebe dersine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik yargılar sunulmuştur. Sunulan ifadelerde beşli likert ölçeğinden oluşan; "1 Hiç katılmıyorum", "2 Katılmıyorum", "3 Kararsızım", "4 Katılıyorum" ve "5 Tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirilen bir ölçek kullanılmıştır. Anket formunun hazırlanmasında Geiger ve Ogilby'nin (2000) yaptıkları çalışma için kullandıkları anketten yararlanılmıştır. Söz konusu çalışmada kullanılan ifadeler araştırma konusuna uyarlanarak yeni bir anket geliştirilmiştir.

Cevaplanan anket formları veri girişi öncesinde gözden geçirilerek, eksik cevap/cevaplar bırakılan 12 form değerlendirme dışı bırakılmış, kalanlar SPSS paket programı kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Analizde öğrencilerin cinsiyeti, dersi zorunlu veya seçmeli olarak almaları ile yakın çevrelerinde meslek mensubunun olup olmamasının, yargılara verdikleri cevaplar üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Farklılığın analizi için öncelikle normal dağılım araştırması yapılmıştır. Tüm bağımsız değişkenler için bağımlı değişkenler dikkate alınarak yapılan normal dağılım araştırmasında verilere ilişkin p değerinin 0,05'den küçük olduğu, yani normal dağılım koşullarına uymadığı gözlemlenmiştir. Bu durumda parametrik testlerden birisi olan bağımsız örneklem t testinin, parametrik olmayan testlerdeki karşılığı olarak bilienen Mann-Whitney U testi ile analiz yapılmasına karar verilmiştir. Mann-Whitney U testinden alınan sonuçlara dayanılarak "r değeri" olarak ifade edilen z değeri için etki büyüklüğü, $z/\sqrt[2]{N}$ formülü ile hesaplanmıştır. Analiz sonucunda karşılaştırılan gruplar arasında fark olup olmaması durumuna göre anlamlılık düzeyine bakılarak farklılık yorumlanmıştır.

Güvenilirliğin bir göstergesi olan ve iç tutarlılık katsayısı olarak da anılan Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış, katsayı %75,6 yani "oldukça güvenilir" kategorisinde çıkmıştır. Bu nedenle herhangi bir soru çıkarma gereği duyulmamıştır.

Araştırmanın Kısıtları

Araştırmanın Hacettepe Üniversitesi'nde farklı eğitim programı olan iki bölüme uygulanması, ankete katılan öğrenci sayısını düşürmüştür. Çalışma çeşitli üniversitelerdeki farklı programlara uygulanarak yaygınlaştırılabilir ve sonuçlar daha genellenebilir hale getirilebilir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları tablolar halinde verilerek açıklanmıştır.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

CİNSİYETİ	SIKLIK	%
KIZ	78	76,5
ERKEK	24	23,5
TOPLAM	102	100

Ankete katılanların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Anket formu değerlendirmeye alınan 102 öğrencinin %76,5'i kız, %23,5'i erkektir.

Tablo 2: Öğrencilerin Dersi Zorunlu/Seçmeli Almalarına Göre Dağılımı

BÖLÜM	SIKLIK	%
ZORUNLU	64	62,7
SEÇMELİ	38	37,3
TOPLAM	102	100

Tablo 2'den ankete katılan öğrencilerin %62,7'sinin Genel Muhasebe I dersini zorunlu olarak aldıkları, % 37,3'ünün de seçmeli olarak aldıkları anlaşılmaktadır.

Ankete katılanlardan 34 kişinin (%33,3) yakın çevresinde konu hakkında bilgi alabileceği, etkilenebileceği meslek mensubunun var olduğu, geri kalan 68 kişinin ise etkileşimde bulunduğu yakın çevresinde meslek mensubunun bulunmadığı Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Yakın Çevrelerinde Meslek Mensubu Olup Olmamasına Göre Dağılımı

MESLEK MENSUBU	SIKLIK	%
VAR	34	33,3
YOK	68	66,7
TOPLAM	102	100

Öğrencilerin cinsiyeti açısından bakıldığında kız / erkek öğrenci sayılarında bire üç, dersi zorunlu / seçmeli alan öğrenci sayılarında ve yakın çevresinde meslek mensubu bulunup bulunmayan öğrenci sayılarında ise bire iki farklılıklar vardır. Bu bize ankete katılanların bu üç kriter açısından homojen bir yapıda olmadığını göstermektedir. Bu nedenle bundan sonraki değerlendirmelerde yüzde ifadelere mutlak değerlerden daha fazla yer verilecektir.

Tablo 4: "Bu ders gelecekte iş bulmamı kolaylaştıracaktır" Yargısının Dağılımı

Tercih	F	%
Hiç Katılmıyorum	-	-
Katılmıyorum	3	2,9
Kararsızım	19	18,6
Katılıyorum	63	61,8
Kesinlikle Katılıyorum	17	16,7
TOPLAM	102	100

Ankete katılan öğrencilere, bu dersin gelecekte iş bulmalarını kolaylaştıracağı konusundaki yargıya katılım durumları sorulmuştur. Tablo 4'de gösterildiği gibi; öğrencilerin büyük bir kısmı, %78,4 (80 kişi) olumlu katılım göstermiştir. Yalnızca 3 kişi (%2,9) bu soruya olumsuz cevap vermiş, 19 kişi (%18,6) ise kararsız olduklarını belirtmiştir. Buradan öğrencilerin büyük çoğunluğunun, dersin mezuniyet sonrasında girecekleri sınavlarda farklılık yaratacak bir ders olduğunun ayırdında oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Bu yargıyı cevaplayan cinsiyetlerine, dersi seçmeli / zorunlu almalarına ve yakın çevrelerinde meslek mensubu olup olmamasına göre fark gösterip göstermediği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; erkek öğrencilerle kız öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U=853,5, p=0,363, z=-0,91, r=-0,09); dersi zorunlu olarak alan öğrencilerle seçmeli olarak alan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur (U=1.018, p=0,055, z=-1,917, r=-0,19); yakın çevresinde meslek mensubu bulunan ve bulunmayan öğrencilerin cevapları arasında anlamlı bir fark yoktur (U=1.101, p=0,585, z=-0,546, r=-0,05). Toplu bir ifade ile çalışmada değerlendirilen her üç bağımsız değişken ile "bu ders gelecekte iş bulmamı kolaylaştıracaktır" yargısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 5: "Bu ders kariyerimde başarılı olmamı sağlayacaktır" Yargısının Dağılımı

Tercih	F	%
Hiç Katılmıyorum	-	-
Katılmıyorum	2	2
Kararsızım	19	18,6
Katılıyorum	66	64,7
Kesinlikle Katılıyorum	15	14,7
TOPLAM	102	100

Tablo 5'de gösterildiği gibi, genel muhasebe dersinin kendilerinin kariyerlerinde başarılı olmasını sağlayıp sağlamayacağı konusunda olumsuz görüşü olan öğrenciler yalnızca 2 kişidir. 81 kişi (%79,4) olumlu görüş bildirirken, 19 kişi (%18,6) de kararsız olduğunu bildirmiştir. Olumlu görüş bildirenlerden "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini seçenlerin oranının %14,7 olması da önemlidir. Buradan, öğrencilerin yaklaşık %80'inin alacakları bu dersten mesleki yaşamlarında faydalanacakları konusunda farkındalıklarının oluştuğu söylenebilir.

p değerinin 0,05'den büyük olması durumunda bağımsız değişkende yer alan grup elemanlarının yargıya katılım durumları arasında istatistiksel olarak farklılık olmadığı ifade edilir. Kız ve erkek öğrencilerin "bu ders kariyerimde başarılı olmamı sağlayacaktır" yargısına katılım durumları arasında anlamlı fark vardır (U=688, p=0,005, z=-2,787, r=-0,27). Öğrencilerin dersi zorunlu / seçmeli olarak almaları ile bu yargıya katılım durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U=1.144, p=0,478, z=-0,71, r=-0,07). Yakın çevresinde meslek mensubu bulunan öğrenciler ile bulunmayan öğrencilerin bu yargıya katılım durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U=1.102,5, p=0,589, z=-0,541, r=-0,05).

Tablo 6: "Bu ders başarılı olmam için ödüllendirici olabilir" Yargısının Dağılımı

Tercih	F	%
Hiç Katılmıyorum	2	2
Katılmıyorum	5	4,9
Kararsızım	23	22,5
Katılıyorum	56	54,9
Kesinlikle Katılıyorum	16	15,7
TOPLAM	102	100

Dersin öğrencinin başarılı olması için ödüllendirici olup olmayacağı hakkındaki düşüncelerinin sorulduğu yargıya olumsuz cevap verenlerin oranı, her iki kategori de toplandığında %6,9'dur (7 kişi). Buna karşın olumlu görüş bildirilen iki kategorideki toplam öğrenci sayısı 72'dir. %70,6'yı oluşturan bu oran içinde kesinlikle katıldığını ifade eden öğrenci sayısı %15,7 oranı ile 16 kişidir. Kararsız öğrenciler ana kütlenin %22,5'ini (23 kişi) oluşturmaktadır ki bu önemli bir büyüklüktür (Tablo 6).

"Bu ders başarılı olmam için ödüllendirici olabilir" yargısının, ankete katılanların cinsiyetlerine, dersi zorunlu / seçmeli olarak almalarına ve yakın çevrelerinde meslek mensubu olup olmamasına göre farklı olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile araştırılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ile bu yargıya katılım durumları arasında anlamlı bir fark yoktur (U=828,5, p=0,288, z=-1,063, r=-0,1). Öğrencilerin dersi zorunlu veya seçmeli almaları ile bu yargıya katılım durumları arasında anlamlı fark yoktur (U=1.151, p=0,573, z=-0,564, r=-0,05). Öğrencilerin yakın çevresinde meslek mensubu bulunup bulunmaması ile bu yargıya katılım durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U=986, p=0,13, z=-1,513, r=-0,15).

Tablo 7: "Bu dersin ilerleyen sürecini merak ediyorum" Yargısının Dağılımı

Tercih	F	%
Hiç Katılmıyorum	1	1
Katılmıyorum	6	5,9
Kararsızım	9	8,8
Katılıyorum	53	52
Kesinlikle Katılıyorum	33	32,4
TOPLAM	102	100

Dersin ilerleyen süreci konusunda merak / ilgi olup olmadığına ilişkin yargıya cevap veren 102 öğrenciden yarısından fazlası (%52) 53 kişi katıldığını, 33 kişi (%32,4) de kesinlikle katıldığını bildirerek 85 öğrenci %84,4 oranla yargıya olumlu katılım göstermiş, yani derse olan meraklarını dile getirmiştir. Bu soruda kararsızların sayısı azalmış, 9 kişi ile %8,8'e düşmüştür. Olumsuz görüş bildiren 7 öğrencinin toplam içindeki oranı %6,9'dur (Tablo 7). Öğrencilerin dersi merak düzeylerinin %84,4 oranında yüksek olması, derse ilgilerinin ve devamlarının, dolayısıyla başarı oranının da yüksek olacağını düşündürmektedir.

Öğrencilerin derse ilgisini ölçen yargıyı cevaplayanların; cinsiyet, dersi seçmeli / zorunlu alma ve yakın çevrelerinde meslek mensubu olup olmaması değişkenlerine göre fark gösterip göstermediğinin analizi için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre öğrencilerin derse olan ilgisi ile; cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U=874,5, p=0,443, z=-0,767, r=-0,07), dersi zorunlu / seçmeli almaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U=1.068,5, p=0,106, z=-1,615, r=-0,16), yakın çevresinde meslek mensubu olup olmamasının arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U=1.079,5, p=0,39, z=-0,859, r=-0,08).

Tablo 8: "Bu derste başarılı olmak için son derece motive oldum" Yargısının Dağılımı

Tercih	F	%
Hiç Katılmıyorum	3	2,9
Katılmıyorum	8	7,8
Kararsızım	38	37,3
Katılıyorum	41	40,2
Kesinlikle Katılıyorum	12	11,8
TOPLAM	102	100

Tablo 8'de öğrencilerin "dersten başarılı olmak için son derece motive oldum" yargısına %37,3 (38 kişi) gibi önemli bir oranda kararsızım cevabını verdiği görülmektedir. Olumsuz cevap veren 11 kişi ise, toplamda %10,7 oranında paya sahiptir. Bu yargıya yalnızca 53 öğrenci (%52) olumlu cevap vermiştir. Olumlu cevap verenlerin %40,2'si (41 kişi) katılıyorum, %11,8'i (12 kişi) ise kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Diğer yargılara göre bu yargıya olumlu cevap verenlerin azlığı (%52) ve kararsızların oranının çokluğu (%37,3) anketin öğrencinin derse hiç başlamadan uygulanmasının sonucudur. Oranların, ders öğretim elemanının performansına bağlı olarak değişeceği değerlendirilmektedir.

Motivasyon durumu ile ilgili yargıya katılım durumunun öğrencilerin cinsiyetlerine, dersi zorunlu / seçmeli almalarına ve yakın çevrelerinde meslek mensubu olup olmamasına göre fark gösterip göstermediği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; kız ve erkek öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U=876,5, p=0,601, z=-0,523, r=-0,05); dersi zorunlu olarak alan öğrencilerle seçmeli olarak alan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur (U=1.198,5, p=0,893, z=-0,135, r=-0,01); yakın çevresinde meslek mensubu bulunan ve bulunmayan öğrencilerin cevapları arasında anlamlı bir fark yoktur (U=1.079, p=0,543, z=-0,609, r=-0,06).

Tablo 9: "Bu dersten çok şey öğreneceğim" Yargısının Dağılımı

Tercih	F	%
Hiç Katılmıyorum	1	1
Katılmıyorum	6	5,9
Kararsızım	19	18,6
Katılıyorum	56	54,9
Kesinlikle Katılıyorum	20	19,6
TOPLAM	102	100

Tablo 9'da "bu dersten çok şey öğreneceğim" yargısına 56 öğrencinin (%54,9) katılıyorum, 20 öğrencinin (%19,6) ise kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretleyerek olumlu katılım gösterdiği görülmektedir. İki ifade toplandığında, yargıya olumlu katılım 76 öğrenci ile yaklaşık %75'dir. 19 öğrenciyi temsil eden %18,6 oranı da azımsanmayacak derecededir. "Hiç katılmıyorum" ve "katılmıyorum" başlıklı iki kategori birleştirildiğinde toplam 7 öğrencinin (%6,9) olumsuz görüş bildirdiği ortaya çıkmaktadır. Bunlardan yalnızca 1 kişi hiç katılmadığını ifade etmiştir. Bu yargıya olumlu katılım gösterenlerin oranı da motivasyon yargısı hariç diğer yargılardaki olumlu katılıma paralellik göstermektedir. Bu durum, dönem başında öğrencinin istekliliğini gösteren önemli bir yargıdır.

"Bu dersten çok şey öğreneceğim" yargısını cevaplayan öğrencilerin cinsiyetlerine, dersi seçmeli / zorunlu almalarına ve yakın çevrelerinde meslek mensubu olup olmamasına göre fark gösterip göstermediği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, her üç bağımsız değişken için de p değerlerinin 0,05'den büyük çıkması nedeniyle bağımsız değişkenler ile bu yargı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. "Bu dersten çok şey öğreneceğim" yargısı ile; öğrencilerin cinsiyet ayrılığının anlamlı bir farklılığı yoktur (U=887,5, p=0,615, z=-0,503, r=-0,05), öğrencilerin dersi zorunlu / seçmeli almalarının anlamlı bir farklılığı yoktur (U=1.067,5, p=0,177, z=-1,35, r=-0,13), öğrencilerin yakın çevresinde meslek mensubu bulunup bulunmamasının anlamlı bir farklılığı yoktur (U=1.120, p=0,737, z=-0,336, r=-0,03).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Rasyonel davranan öğrenciler üniversite tercihlerini yaparken, kendilerini mezuniyet sonrası sınavlara ve iş yaşamına en iyi şekilde hazırlayacaklarına inandıkları üniversiteleri tercih etmektedir. Üniversiteler de eğitim programlarında yer alacak ders kataloglarını oluştururken, öğrencinin mezuniyet sonrası gireceği sınavları ve sektörün beklentilerini dikkate almak zorunda kalmaktadır. Elbette kurumların varlığı talep edilmeleriyle doğru orantılıdır.

Kimi sektörler sektörel bazda düzenledikleri toplantılarda gereksinme duydukları işgücünün niteliklerini tartışmakta, bunları sonuç raporları şeklinde ilgi duyanlara aktarmaktadır. Bu tür raporların muhataplarından birisi üniversitelerin ilgili birimleridir. Bunun yanında üniversiteler, özellikle Bologna sürecinde Avrupa Üniversiteler Birliği'nce akredite olma çalışmaları sırasında her bir eğitim programına ilişkin ders kataloglarının değerlendirilmesi aşamasında sektörlerden ilgili kişi ve kuruluşlar, mezunlar, sivil toplum kuruluşları ile toplantılar yaparak üniversiteden beklentilerini araştırma yoluna gitmişlerdir. Sektörden kişilerin genel olarak üzerinde durdukları konu, mezunların niteliklerini artırıcı konuların öğrencilere kazandırılması olmuştur.

Sektör farkı gözetmeksizin, çalışma yaşamının doğal gelişimi, mesleğinde olgunlaşan kişilerin yönetim kademelerinde yer almasıdır. Bu aşamada, mesleğinde yetkin olmakla birlikte, işletme yönetimi eğitimi almamış kişiler sıkıntı yaşamakta, bu eksiklerini yüksek lisans veya farklı eğitimlere katılma yollarıyla kapatmaya çalışmaktadır. Mali verileri değerlendirme yetisinden uzak, karar alma aşamasında olan veya mali raporlara imza atmak zorunda kalan yöneticinin kişisel olarak zor durumda kalması, işletmede de yönetim zafiyeti doğması doğaldır. Bu eksikliğin farkında olan üniversite yönetimleri uygun gördükleri eğitim programlarına işletme yönetimi eğitiminin bir parçası olan muhasebe eğitimine ilişkin dersleri seçmeli veya zorunlu şeklinde monte etmektedir.

Bu kurumsal girişimlerin başarılı olabilmesi, eğitimi alacak öğrencilerin de alan dışı olan bu dersler üzerindeki algısına bağlıdır. Öğrencilerin bu tip derslerin gerekliliğinin farkında olması dersi içselleştirmesini sağlayacak, dolayısıyla ders amacına ulaşacaktır. Bu çalışma da farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin muhasebe dersi konusundaki algılarını ölçmek amacıyla yapılmıştır.

Üniversitelerin web sitelerinde yapılan incelemede bir çok farklı alanda giriş seviyesinde de olsa muhasebe dersinin konulduğu görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sağlık İdaresi bölümü ile aynı üniversitenin Fen Fakültesi Aktüerya Bilimleri bölümü de ders kataloglarında genel muhasebe dersine yer veren eğitim programlarıdır. 2014-2015 güz döneminde dersi ilk kez alan öğrencilere uygulanan anketlerden 102 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan analizlerde, ankete katılan öğrencilerin; cinsiyeti, dersi seçmeli veya zorunlu alışı ve yakın çevrelerinde muhasebe meslek mensubu olup olmadığı değerlendirildiğinde, frekans değerlerinin birbirlerine yakın olmadığı görülmüş, bu nedenle yapılacak yorumların yüzde değerlerle ifade edilmesinin daha anlamlı olacağı değerlendirilmiştir.

Ankette öğrencilere muhasebe dersi ile ilgili altı yargı cümlesi verilerek bu ifadelere katılım durumları araştırılmıştır. Ankete katılan öğrenciler muhasebe dersinin iş bulmalarını kolaylaştıracağı yargısına %78,5 oranında katıldıklarını ifade etmişlerdir. Muhasebe dersinin kariyerlerinde başarılı olmasını sağlayacağı yargısına olumlu katılım daha fazladır (%79,4). Bu iki yargıda ortaya çıkan yüksek olumlu katılımlar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun muhasebe dersinden gelecekte sağlayacakları faydanın farkında olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğrenciler muhasebe dersindeki başarılarının kendileri için ödüllendirici olacağı yargısına %70,6 oranında olumlu katılım göstermiştir. Dersin ilerleyen sürecini merak ediyorum yargısına çıkan %84,4 oranındaki olumlu katılım da ümit vericidir. Öğrencilerin derse ilgisini ölçen bu oranın yüksek olması, dersten başarılı olabilmeleri için gerekli zemini hazırlayacaktır.

Anketteki yargılara en düşük olumlu katılım, %52 ile "muhasebe dersinden başarılı olmak için son derece motive oldum" ifadesine gelmiştir. Bu yargıya olumlu katılımın oranın düşük, kararsızların oranının da yüksek (%37,3) olması, anketin öğrencilerin dersi henüz tanımadan yapılmış olmasından kaynaklandığı, zaman içerisinde bu oranların öğretim elemanının performansına bağlı olarak değişebileceği değerlendirilmektedir.

Derse karşı istekliliği ölçen son yargı olan dersten çok şey öğrenecekleri yargısına katılım oranı yine yüksektir. Öğrencilerin yaklaşık %75'i dersten beklentilerinin yüksek olduğunu, bilgiyi almaya açık olduklarını ifade etmiştir.

Her bir yargıya katılımların öğrencilerin cinsiyet, dersi seçmeli / zorunlu almaları ve yakın çevrelerinde meslek mensubu olup olmaması değişkenlerine göre fark gösterip göstermediği için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, yalnızca dersin kariyerlerinde başarılı olduğuna dair yargı ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer bağımlı değişkenler ile yargılar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin derse karşı motivasyon durumları haricinde; başarı, kariyer, ödül, ilgi ve bilgi edinme konularını ölçme amacındaki yargılara yaklaşık %70 ilâ %84 arasındaki oranlarda olumlu katılım olması, üniversite yönetimleri gibi öğrencilerin de alan dışı bir ders olan muhasebe dersinin gereğinin ayırdında olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Bu farkındalığın zaman içerisinde artacağı ve farklı programların ders kataloglarına muhasebe dersi koyma istekliliğinin artacağı varsayılırsa; bu talebin, genellikle ders yükü fazla olan muhasebe öğretim elemanları tarafından zor karşılanabileceği görünmektedir. Bu nedenle iyi yetişmiş muhasebe öğretim elemanı gereksinimin karşılanması için var olan çalışmaların sürdürülmesi yerinde olacaktır.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Atabay, E. (2011), Osmanlıdan günümüze muhasebenin gelişiminde hukukun yeri – Mevcut hukuk fakültelerinde muhasebe derslerinin önemi. *Akademik Bakış Dergisi*, 25 (Temmuz-Ağustos): 1-14. 17.01.2015 tarihinde http://asosindex.com/journal-article-fulltext?id=15270&part=1 adresinden alınmıştır.

Ayanoğlu, Y., Hüseyin A. ve Abdülkadir T. (2013), Sağlık hizmetleri yönetimi eğitiminde muhasebe ve finansman derslerinin önemi. *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15(1): 23-42.

Baradan, S., Özge A., Gülben Ç. ve Yüksel O. (2009), Yapı işletmesi eğitiminde yurtdışı eğitim programlarının incelenmesi. 5. Yapı İşletmesi/Yapım Yönetimi Kongresi, 22-23 Ekim, Eskişehir: 177-190.

Birgönül, M.T., Dikmen, İ., Özorhon, B. ve Işık, Z. (2007), İnşaat sektörünün yapım yönetimi eğitiminden beklentileri. 4. İnşaat Yönetimi Kongresi, 30-31 Ekim, İstanbul: 169-179.

Clement. C. C., Keith, T. J., & McIntyre, D. (2004), The first course: Students' perceptions of introductory accounting," *The CPA Journal*, 74 (3): 64-67.

Geiger, M. A. and Ogilby, S. M. (2000). The first course in accounting: Student's perceptions and their effect on the decision to major in accounting. *Journal of Accounting Education,* 18 (1): 63-78.

Kaya, U. (2007), İlk defa muhasebe dersi alan öğrencilerin derse yönelik algılamaları üzerine bir alan araştırması: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (36): 125-133.

Özkul, A. S. (2012), 19. yüzyıl Türk yükseköğretiminde işletme eğitimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (6): 223-241.

Sabancı Üniversitesi, http://som.sabanciuniv.edu/tr/emba/ogrenci-profili, (16.01.2015).

Tan, L. M. and Laswad, F. (2006), Student's beliefs, attitudes and intentions to major in accounting. *Accounting Education: an international Journal*, (15) 2: 167-187.

Yıldırım, S. (2015), Genel muhasebe dersi alan öğrencilerin derse ilişkin beklentileri ve başarı durumlarının değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Denetime Bakış*, 14 (44): 1-14.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 37 ISSN: 2146-9199

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FİZİK LABORATUVARINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Ersin Karademir
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
ekarademir@ogu.edu.tr

Doç. Dr. M. Zafer Balbağ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
zbalbag@ogu.edu.tr

Özet

Fen bilimleri öğretiminde laboratuarlar oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretmen adayları, öğretmen olduklarında laboratuarı etkin kullanmalıdırlar. Bu sebeple lisans eğitimlerinde laboratuarlara yönelik olumlu tutuma sahip olmalıdırlar. Bu çalışmanın amacı, Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumlarını incelemektir. Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının, fizik laboratuarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre (cinsiyet, akademik başarı, fizik laboratuarı ders notu ve mezun olunan lise türü) incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda, veri toplamak amacıyla, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerine Tanrıverdi ve Demirbaş (2012) tarafından geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır. Veri toplama aracı ile elde edilen veriler paket programı yardımıyla bilgisayarda çözümlenmiş, yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen Bilgisi, Öğretmen Adayları, Fizik Laboratuarı, Tutum.

INVESTIGATION OF THE PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS ATTITUDES TOWARD PHYSICS LABORATOARY

Abstract

Laboratories in science education have a very important place. Pre-service teachers, should use lab very active when they become a teacher. This should be reason to have a positive attitude towards the lab in undergraduate education. The aim of this study was to examine the attitudes of pre-service science teacher for the physics lab. In this research, pre-service science teachers' attitudes towards physics lab, according to some variables (gender, academic achievement, physics lab course notes and graduated high school type) aimed to investigate. In the study, survey method was used. In this context, in order to collect data was applied to students that they study in Eskisehir Osmangazi University Faculty of Education by data collection tool that developed by Tanrıverdi & Demirbaş (2012). Data collections with the help of the data obtained by means been resolved in the computer software program, interpreted and recommendations have been developed in line with the conclusions reached.

Key Words: Science, Pre-Service Teachers, Physics Laboratory, Attitude.

GİRİŞ

Fen deneyleri fen derslerindeki öğrenme yaşantılarının gerekli ve ayrılmaz bir parçasıdır ve deneyler, öğrencilerin hem fen kavramlarını hem de bilimsel yöntemi öğrenmeleri için somut yaşantılar sağlar (Shulman & Tamir, 1973; Hodson, 1990; Tamir, 1991; Lunetta, 1998).

Fen deneylerinin istenilen amaçlarına ulaşmasında anahtar unsur olarak fen bilgisi öğretmenleri görülmektedir (Ayas, Çepni & Akdeniz, 1994). Deney öncesi planlama, deneyin başlaması ve devamı, grupların idaresi, gruplar içi ve arası tartışmaların sağlanması ve güvenliğin sağlanması gibi konulardan öğretmen sorumludur (Tobin & Gallagher, 1987; Tamir, 1991). Bu sebeple öğretmenler lisans eğitimlerinde fene ve dolayısıyla da fizik derslerine olduğu kadar fizik laboratuarına da yönelik olumlu tutum sahibi olmalıdırlar.

Bu araştırmayla İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu ve bazı değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi akademik başarı, mezun olunan lise türü) değişimşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumları akademik ortalamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumları mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumları fizik laboratuarı notlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumlarının alt boyutları değişkenler açısından (cinsiyet, akademik ortalama, mezun olunan lise türü ve fizik laboratuar notları) farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumları bazı değişkenlere göre incelendiği bu araştırmada, amaca uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009).

Örneklem

Araştırma, bir devlet üniversitesinin ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği lisans programında 2014–2015 öğretim yılında birinci sınıfta öğrenim gören Fizik Laboratuar I dersini almış toplam 58 fen bilgisi öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 49'u (%84.4) bayan, 9'u (%15.6) erkek öğrencidir. Tablo 1'de örneklem grubuna ait demografik özellikler belirtilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	**Erkek**	9	15,6
	Kadın	49	84,4
	Toplam	58	100,0
Akademik Ortalama	**0 - 1,99**	37	63,8
	2,00 - 2,49	11	19,0

	2,50 – 2,99	10	17,2
	Toplam	58	100,0
Fizik Laboratuarı Notu	**0 – 1,99**	18	31,0
	2,00 – 2,49	20	34,5
	2,50 – 2,99	9	15,5
	3,00 – 3,49	11	19,0
	Toplam	58	100,0
Lise türü	**Genel Lise**	15	25,9
	Anadolu Lisesi	33	56,9
	Anadolu Öğretmen Lisesi	10	17,2
	Toplam	58	100,0

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla ölçme aracı olarak; Tanrıverdi ve Demirbaş (2012) tarafından geliştirilen, Fizik Laboratuarına Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca tutum ölçeğinde öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla sorular da yer almaktadır. Söz konusu ölçme aracı beşli likert tipinde hazırlanmış olup 27 madde içermektedir. Ölçeğin croanbach alfa güvenirlik katsayısı 0,803 olarak hesaplanmıştır. Ölçek altı faktörden oluşmakta ve faktörlere ait maddeler aşağıda belirtilmektedir (Tanrıverdi ve Demirbaş, 2012):

1.Faktör: Derste Uygulanan Yöntem ve Teknikler

2. Fizik laboratuarında deney konularına göre farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını isterim.
13. Fizik laboratuarında deney yapılmadan önce deney hakkında ön bilgi verilmesini isterim.
26. Fizik deneyleri ilgi ve tutumlarıma uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak yapıldığında başarılı olurum.
20. Fizik deneylerini yaparken malzeme kullanımında özgür olmak isterim.
7. Deneylerin sonucunu tartışarak deneyle ilgili eksik bilgilerimi tamamlamak isterim.

2. Faktör: Derse Karşı Öğretmenin Tutumu

17. Laboratuardaki öğretmenin tutumu laboratuara karşı olan tutumumu etkiler.
24. Fizik laboratuarında deneye başlamadan önce kullanacağım aletleri tanımak isterim.
27. Laboratuara karşı tutumum; öğretmenin derse ve öğrencilere karşı tutumu ve aktifliği ile doğru orantılıdır.
14. Fizik laboratuarına karşı olan tutumum, öğretmene bağlıdır.
8. Laboratuarda not kaygısı olmadan özgürce deney yapmak isterim.
3. Laboratuarda yapılan deneylerin düzeye uygunluğu ve içeriği benim için önemlidir.

3. Faktör: Laboratuardaki Teknik İmkanlar

4. Laboratuarda yaparak yaşayarak deneyleri yapmanın daha kalıcı olduğunu düşünüyorum
9. Laboratuarda yapılan deneylerin teorik bilgilerinden çok günlük yaşamdaki yerinin belirtilmesi ilgimi çeker.
15. Laboratuarda deney yaparken aktif olmam ilgimi daha çok yükseltiyor.
19.Laboratuarın düzenli, malzemelerin eksiksiz olması laboratuara karşı tutumumu artırdığını düşünüyorum
21. Laboratuar imkanlarının kısıtlı olması motivasyonumu azalttığını düşünüyorum.
23. Öğrendiğim teorik bilgiyi laboratuarda uygulamaya dökmekten hoşlanırım.

4. Faktör: Dersi Günlük Hayatla İlişkilendirme

5. Öğrendiğim teorik bilgileri laboratuar ortamında gerçek hayatla ilişkilendirdiğimde daha kalıcı olduğunu düşünürüm.
10. Fizik deneyleri anlam kargaşasını en aza indirerek kalıcılığı sağlar.
16. Fizik deneylerinin dersle ilgili soyut kavramları somutlaştırdığına inanırım.

22. Laboratuarda somut yaşanmışlıklarla öğretim desteklendiği için daha kalıcı ve ilgi çekici bir öğrenme ortamının oluştuğunu düşünüyorum.

5. Faktör: Derse Karşı Öğrencinin Kişisel Tutumları

12. Orta öğretimden gelen ön yargılarımı kıramadığım için, laboratuara karşı olumsuz tutum içerisindeyim.
1. Fizik laboratuarında deney yapmaktan hoşlanmıyorum çünkü işlem yapmakta zorlanıyorum.
25. Laboratuardaki deneyleri yapamadığım için dersi sevmiyorum.

6. Faktör: Alan Bilgisi

6. Laboratuarda deneyle ilgili teorik bilgimde eksiklik olduğunda o deneyi yapmaktan hoşlanmam.
11. Laboratuarda teorik bilgimin eksikliğinden dolayı deney yapmaktan çekiniyorum.
18. Fizik laboratuarında teorik bilgisine sahip olmadığım deneyleri yapmaktan hoşlanmam.

BULGULAR

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Fizik Laboratuarına Yönelik Tutumlarının Maddeler Düzeyinde Tanımlayıcı İstatistikleri

	n	En Küçük	En Büyük	$\overline{X}$	s
1.Fizik laboratuarında deney yapmaktan hoşlanmıyorum çünkü işlem yapmakta zorlanıyorum.	58	1,00	5,00	3,22	1,257
2.Fizik laboratuarında deney konularına göre farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını isterim.	58	1,00	5,00	4,09	1,159
3.Laboratuarda yapılan deneylerin düzeye uygunluğu ve içeriği benim için önemlidir.	58	1,00	5,00	4,34	0,807
4.Laboratuvarda yaparak yaşayarak deneyleri yapmanın daha kalıcı olduğunu düşünüyorum	58	1,00	5,00	4,53	0,799
5.Öğrendiğim teorik bilgileri laboratuar ortamında gerçek hayatla ilişkilendirdiğimde daha kalıcı olduğunu düşünürüm.	58	1,00	5,00	4,19	1,051
6.Laboratuarda deneyle ilgili teorik bilgimde eksiklik olduğunda o deneyi yapmaktan hoşlanmam.	58	1,00	5,00	2,21	1,295
7.Deneylerin sonucunu tartışarak deneyle ilgili eksik bilgilerimi tamamlamak isterim.	58	1,00	5,00	3,88	1,010
8.Laboratuarda not kaygısı olmadan özgürce deney yapmak isterim.	58	1,00	5,00	4,74	0,715
9.Laboratuarda yapılan deneylerin teorik bilgilerinden çok günlük yaşamdaki yerinin belirtilmesi ilgimi çeker.	58	1,00	5,00	4,16	0,933
10.Fizik deneyleri anlam kargaşasını en aza indirerek kalıcılığı sağlar.	58	2,00	5,00	3,97	0,898
11. Laboratuarda teorik bilgimin eksikliğinden dolayı deney yapmaktan çekiniyorum.	58	1,00	5,00	2,12	1,109
12. Orta öğretimden gelen ön yargılarımı kıramadığım için, laboratuara karşı olumsuz tutum içerisindeyim.	58	1,00	5,00	3,36	1,410
13.Fizik laboratuarında deney yapılmadan önce deney hakkında ön bilgi verilmesini isterim.	58	1,00	5,00	4,59	0,726
14.Fizik laboratuarına karşı olan tutumum, öğretmene bağlıdır.	58	1,00	5,00	3,79	1,253
15.Laboratuarda deney yaparken aktif olmam ilgimi daha çok yükseltiyor.	58	1,00	5,00	4,24	0,942
16.Fizik deneylerinin dersle ilgili soyut kavramları somutlaştırdığına inanırım.	58	1,00	5,00	3,95	0,944
17.Laboratuardaki öğretmenin tutumu laboratuara karşı olan tutumumu etkiler.	58	1,00	5,00	4,53	0,903
18.Fizik laboratuarında teorik bilgisine sahip olmadığım deneyleri yapmaktan hoşlanmam.	58	1,00	5,00	2,16	1,295
19.Laboratuarın düzenli, malzemelerin eksiksiz olması laboratuara karşı tutumumu artırdığını düşünüyorum	58	1,00	5,00	4,29	0,937

20.Fizik deneylerini yaparken malzeme kullanımında özgür olmak isterim.	58	1,00	5,00	4,26	1,117
21.Laboratuar imkânlarının kısıtlı olması motivasyonumu azalttığını düşünüyorum.	58	2,00	5,00	4,09	1,113
22.Laboratuarda somut yaşanmışlıklarla öğretim desteklendiği için daha kalıcı ve ilgi çekici bir öğrenme ortamının oluştuğunu düşünüyorum.	58	2,00	5,00	4,24	0,823
23.Öğrendiğim teorik bilgiyi laboratuarda uygulamaya dökmekten hoşlanırım.	58	2,00	5,00	4,12	0,860
24.Fizik laboratuarında deneye başlamadan önce kullanacağım aletleri tanımak isterim.	58	2,00	5,00	4,52	0,628
25.Laboratuardaki deneyleri yapamadığım için dersi sevmiyorum.	58	1,00	5,00	3,31	1,353
26.Fizik deneyleri ilgi ve tutumlarıma uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak yapıldığında başarılı olurum.	58	2,00	5,00	4,33	0,659
27.Laboratuara karşı tutumum; öğretmenin derse ve öğrencilere karşı tutumu ve aktifliği ile doğru orantılıdır.	58	1,00	5,00	4,57	0,840

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 27 maddenin 3 'üne ortalama olarak üç puan altında, 7 maddeye üç ile dört arasında puan, 17 tanesine de dört ve üzeri puan verilmiştir. Bu maddelerden en yüksek puan verilen maddeler 8. ve 13. maddeler iken, en düşük puanlama yapılan maddeler 11. ve 18. maddelerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin söz konusu derse ilişkin tutumlarının, genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Tablo 2'de değerlere göre; 11. madde olan "Laboratuarda teorik bilgimin eksikliğinden dolayı deney yapmaktan çekiniyorum" en düşük ortalamaya sahip olarak belirlenmiştir ($\overline{X}$ =2,12). En yüksek ortalama olarak da; 8. madde olan "Laboratuarda not kaygısı olmadan özgürce deney yapmak isterim" ifadesidir($\overline{X}$ =4,74).

Tablo 3: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fizik Laboratuarına Yönelik Tutumlarının Faktörler ve Tüm Ölçek Bazında Cinsiyete Göre Değişimi

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	s.s.	t	p
Faktör 1	Erkek	9	22,00	1,41	1,041	,302
	Bayan	49	20,98	2,86		
Faktör 2	Erkek	9	26,78	2,82	,251	,803
	Bayan	49	26,45	3,73		
Faktör 3	Erkek	9	24,78	1,64	-,658	,513
	Bayan	49	25,55	3,43		
Faktör 4	Erkek	9	15,67	2,78	-,839	,405
	Bayan	49	16,47	2,61		
Faktör 5	Erkek	9	9,56	3,21	-,368	,714
	Bayan	49	9,96	2,99		
Faktör 6	Erkek	9	6,33	2,45	-,158	,875
	Bayan	49	6,51	3,18		
Tüm ölçek	Erkek	9	105,11	7,524	-0,199	,843
	Bayan	49	105,92	11,692		

Tablo 3'de her bir alt boyut ve tüm ölçek bakımından cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre; ölçeğe verilen cevaplardan, alt boyutlarda farklılık gösterip göstermediği test edilmiş, elde edilen sonuçlara göre kadın ve erkek öğrenciler arasında; fizik laboratuarına yönelik tutumları bakımından hiçbir alt boyutta ve ölçeğin tümünde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 4: Fizik laboratuarına yönelik tutum puanları bakımından akademik ortalamalarına ait ortalama, standard sapma, en büyük ve en küçük değerleri

		N	$\overline{X}$	s	En Küçük	En Büyük
Ortalama / Tutum	**0 - 1,99**	37	104,94	12,441	49,00	127,00
	2,00 - 2,49	11	107,45	7,917	92,00	119,00
	2,50 – 2,99	10	107,10	9,110	90,00	121,00
	Toplam	58	105,79	11,097	49,00	127,00

Öğrencilerin, fizik laboratuarına yönelik tutum puanlarının ortalamalarına göre ortalama, standart sapma, en büyük ve en küçük değerlerini veren ANOVA sonuçları tablo 4'de sunulmuştur. Ayrıca gruplar arasındaki farklılıkları belirtmek üzere yapılan analiz sonuçları da, tablo 5'de belirtilmiş olup; fizik laboratuarına yönelik tutum puanlarının ortalamalara göre, hem alt faktörlerde hem de tüm ölçekte, gruplar arasında bir anlamlı farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 5: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fizik Laboratuarına Yönelik Tutumlarının Faktörler ve Tüm Ölçek Bazında Akademik Ortalamaya Göre Değişimi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Faktör 1	Gruplar arası	9,288	2	4,644	,627	,538
	Gruplar içi	407,609	55	7,411		
	Toplam	416,897	57			
Faktör 2	Gruplar arası	18,298	2	9,149	,707	,498
	Gruplar içi	712,202	55	12,949		
	Toplam	730,500	57			
Faktör 3	Gruplar arası	15,250	2	7,625	,727	,488
	Gruplar içi	576,974	55	10,490		
	Toplam	592,224	57			
Faktör 4	Gruplar arası	7,110	2	3,555	,504	,607
	Gruplar içi	387,993	55	7,054		
	Toplam	395,103	57			
Faktör 5	Gruplar arası	21,368	2	10,684	1,194	,311

	Gruplar içi	492,012	55	8,946		
	Toplam	513,379	57			
Faktör 6	Gruplar arası	2,837	2	1,418	,147	,864
	Gruplar içi	531,646	55	9,666		
	Toplam	534,483	57			
Tüm ölçek	Gruplar arası	73,998	2	36,999	,293	,747
	Gruplar içi	6945,519	55	126,282		
	Toplam	7019,517	57			

Tablo 6: Fizik laboratuarına yönelik tutum puanları bakımından fizik laboratuar notlarına ait ortalama, standard sapma, en büyük ve en küçük değerleri

		N	$\overline{X}$	S.S.	En Küçük	En Büyük
Lab Notu / Tutum	0 – 1,99	18	107,50	8,183	92,00	127,00
	2,00 – 2,49	20	104,35	13,747	49,00	117,00
	2,50 – 2,99	9	104,78	11,200	89,00	121,00
	3,00 – 3,49	11	106,45	10,857	90,00	119,00
	Toplam	58	105,79	11,097	49,00	127,00

Öğrencilerin, fizik laboratuarına yönelik tutum puanlarının laboratuar notlarına göre ortalama, standart sapma, en büyük ve en küçük değerlerini veren ANOVA sonuçları tablo 6'da sunulmuştur. Ayrıca gruplar arasındaki farklılıkları belirtmek üzere yapılan analiz sonuçları da, tablo 7'de belirtilmiş olup; fizik laboratuarına yönelik tutum puanlarının laboratuar notlarına göre, gruplar arasında bir anlamlı farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 7: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fizik Laboratuarına Yönelik Tutumlarının Faktörler ve Tüm Ölçek Bazında Laboratuar Notuna Göre Değişimi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Faktör 1	Gruplar arası	13,162	3	4,387	,587	,626
	Gruplar içi	403,734	54	7,477		
	Toplam	416,897	57			
Faktör 2	Gruplar arası	20,478	3	6,826	,519	,671
	Gruplar içi	710,022	54	13,149		
	Toplam	730,500	57			
Faktör 3	Gruplar arası	4,996	3	1,665	,153	,927
	Gruplar içi	587,228	54	10,875		
	Toplam	592,224	57			

Faktör 4	Gruplar arası	8,888	3	2,963	,414	,743
	Gruplar içi	386,215	54	7,152		
	Toplam	395,103	57			
Faktör 5	Gruplar arası	39,420	3	13,140	1,497	,226
	Gruplar içi	473,959	54	8,777		
	Toplam	513,379	57			
Faktör 6	Gruplar arası	23,344	3	7,781	,822	,487
	Gruplar içi	511,139	54	9,466		
	Toplam	534,483	57			
Tüm Ölçek	Gruplar arası	108,184	3	36,061	,282	,838
	Gruplar içi	6911,333	54	127,988		
	Toplam	7019,517	57			

Tablo 8: Fizik laboratuarına yönelik tutum puanları bakımından lise türüne ait ortalama, standard sapma, en büyük ve en küçük değerleri

		N	$\overline{X}$	S.S.	En Küçük	En Büyük
Lise/ Tutum	Genel Lise	15	105,93	8,472	89,00	116,00
	Anadolu Lisesi	33	105,91	13,445	49,00	127,00
	Anadolu Öğretmen Lisesi	10	105,20	5,006	99,00	117,00
	Toplam	58	105,79	11,097	49,00	127,00

Öğrencilerin, fizik laboratuarına yönelik tutum puanlarının lise türüne göre ortalama, standart sapma, en büyük ve en küçük değerlerini veren ANOVA sonuçları tablo 8'de sunulmuştur. Ayrıca gruplar arasındaki farklılıkları belirtmek üzere yapılan analiz sonuçları da, tablo 9'da belirtilmiş olup; fizik laboratuarına yönelik tutum puanlarının lise türüne göre, gruplar arasında bir anlamlı farklılık saptanmamıştır (p>0,05).

Tablo 9: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fizik Laboratuarına Yönelik Tutumlarının Faktörler ve Tüm Ölçek Bazında Lise Türüne Göre Değişimi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Faktör 1	Gruplar arası	1,697	2	,848	,112	,894
	Gruplar içi	415,200	55	7,549		
	Toplam	416,897	57			
Faktör 2	Gruplar arası	,124	2	,062	,005	,995
	Gruplar içi	730,376	55	13,280		
	Toplam	730,500	57			
Faktör 3	Gruplar arası	11,748	2	5,874	,557	,576
	Gruplar içi	580,476	55	10,554		
	Toplam	592,224	57			
Faktör 4	Gruplar arası	,425	2	,212	,030	,971
	Gruplar içi	394,679	55	7,176		
	Toplam	395,103	57			

Faktör 5	Gruplar arası	8,119	2	4,059	,442	,645
	Gruplar içi	505,261	55	9,187		
	Toplam	513,379	57			
Faktör 6	Gruplar arası	,140	2	,070	,007	,993
	Gruplar içi	534,342	55	9,715		
	Toplam	534,483	57			

SONUÇLAR

Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmada, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumları genel olarak olumludur.
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bayan ve erkek öğrenciler arasında; fizik laboratuarına yönelik tutumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumlarının; akademik not ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumlarının; fizik laboratuar notları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
5. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuarına yönelik tutumlarının; mezun oldukları lise türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
6. Ölçme aracına ait alt boyutların hiçbirinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

ÖNERİLER

1. Araştırma daha farklı değişkenler üzerinde gerçekleştirilebilir.
2. Akademik ortalamaları 3'ün üstünde olan öğretmen adaylarının fiziğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonucun nedenleri araştırılabilir.
3. Mezun olunan liseye ilişkin olarak, fiziğe yönelik tutumların neden farklılaşmadığı araştırılabilir.
4. Araştırmaya ilaveten nitel bir araştırma ile derinlemesine çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ayas, A., Çepni, S. & Akdeniz, A. R. (1994). Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuvarın Yeri Ve Önemi-II. *Çağdaş Eğitim*, 205, 7–11.

Hodson, D. (1990). A Critical Look At Practical Work In School Science. *School Science Review*, 70 (256), 33-40.

Lunetta, V.N. (1998). The School Science Laboratory: Historical Perspectives And Contexts For Contemporary Teaching. In B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.).*International Handbook Of Science Education*. (249-262). Kluwer Academic Publishers.

Shulman, L.S., & Tamir, P. (1973). Research On Teaching In The Natural Sciences. In R. M. Travers (Eds.). *Second Handbook Of Research On Teaching* (1098-1148). Chicago: Rand Mcnally & Co.

Tamir, P. (1991). Practical Work In School Science: An Analysis Of Current Practice. In B. E. Woolnough (Eds.). *Practical Science: The Role And Reality Of Practical Work In School Science* (13-20). Milton Keynes: Open University Press.

Tanrıverdi, G. & Demirbaş, M. (2012). Fizik Laboratuarına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(3),* 83-101.

Tobin, K., & Gallagher, J.J. (1987). What Happens In High School Science Classrooms *Journal Of Curriculum Studies*, 19 (6), 549-560.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 04 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN FEN EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Uzm. Öğrt. Halil Elmas
Denizli Halk Eğitim Merkezi Müdürü
helmas20@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Kanmaz
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
akanmaz@pau.edu.tr

Özet

Okul öncesi fen eğitimi, çocukların doğal araştırma ve merakları kullanılarak, çevrelerinde bilinmeyenleri kavramalarına, görebilmelerine yardımcı olmakla birlikte çocukların psikomotor, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişmelerine de önemli katkı sağlayan eğitimdir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik yeterliklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel araştırma türlerinden tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik yeterlikleri birer olgu olarak düşünülmüş ve araştırma sürecinde de bu olgular betimlenerek ilişkilendirilme yoluna gidilmiştir. Bu sebeple araştırma grubunu Denizli İli Merkezefendi merkezinde bulunan 9 bağımsız anaokulunda görev yapan toplam 184 okul öncesi öğretmeni araştırma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Özbey (2009) tarafından geliştirilen "Okul Öncesinde Fen Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, "*öğretmenlerin kullandığı materyal ve yöntemler, öğretmenlerin uygulamaya ilişkin bilgi düzeyi, fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeyi* ve *fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışları"* olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin fen etkinliklerine yönelik yeterlik puanları ile yaş, kıdem ve mezun oldukları okul arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonucun sebepleri konusunda okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak araştırma nitel çalışmalarla desteklenebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, okul öncesinde fen eğitimi, fen etkinlikleri, öğretmen yeterlikleri.

DETERMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' OPINIONS TOWARDS SCIENCE EDUCATION

Abstract

Pre-school science education is natural curiosity of children, using the environment to understand and to see the unknowns and children help you foresee the psychomotor, emotional, social and cognitive development provides a significant contribution to the education. This study aimed to determine the proficiency of pre-school teachers of the science activities. The study is a descriptive research and it is carried out by the survey model. In this study, the proficiency of the pre-school teachers of science activities are thought as a phenomenon and these phenomenons are related with each other by making descriptions in this study period. For this reason, research group is in the center of the province of Denizli Merkezefendi and a total of 184 pre-school teachers who are working in 9 independent kindergartens. "Teacher Proficiency Scale for Preschool Activities in Science" developed by Özbey (2009) is used for data collecting tool. Scale consists of four sub-dimensions which names are "*materials and methods used by teachers, teachers' practical knowledge level, the level of knowledge of science activities and science activities for the general behaviour of the application process"* As a result of this study, it was determined that pre-school teachers see proficient by themselves. In addition to there was no significant difference between teachers' proficiency scores for activities and age, years of service, the schools which graduated. This research can be supported by qualitative studies, with preschool teachers' interviews.

Key Words: Pre-school education, pre-school science education, science activities, teacher proficiency.

GİRİŞ

0-6 yaşları kapsayan okulöncesi dönemde çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimleri çok hızlıdır. Çocuk bu yıllarda kendini ifade etme yetisi kazanır, dilini geliştirir, yetişkinler ve başka çocuklarla ilişki kurar. Okula ve topluma uyum için temel olan sosyal becerileri edinir; fen, matematik ve okuma yazma öncesi becerilerini ve problem çözme, karar verme gibi yetilerini geliştirebileceği deneyimler yaşar. Düşünmeyi ve anlamayı yine bu dönemde öğrenir (Poyraz ve Dere, 2003: 17). Bu bağlamda okulöncesi dönemde çocuğa sağlanacak nitelikli bir okulöncesi eğitim, onun daha sonraki tüm hayatını olumlu yönde etkileyecektir.

Çocuklar, doğal bir merak ve keşfetme isteği ile dünyaya gelirler. Çevreleri hakkında bir şeyler öğrenmek, yakın ve uzak çevrelerini araştırmak ve keşfetmek onların en doğal ilgilerinden birisidir. Çocuk doğduğu andan itibaren yaşadığı dünya hakkında bilgi edinmek için duyuları yoluyla çevresini araştırmaya başlar. Bebeklerin beşiklerinin üzerine asılan bir mobil bile onların gözlemleme yeteneğini destekleyen önemli bir araçtır. Çocuklar; yaşları büyüdükçe yaşadıkları doğal çevreye, bu çevrede yaşayan hayvan ve bitki gibi canlılarla türlü cansız varlıkların özelliklerine; rüzgar, yağmur gibi doğa olaylarına karşı ilgi duyarlar ve sorular sormaya, çeşitli deneyler yapmaya ve bunların sonuçlarını gözlemlemeye başlarlar (Akman, 2003: 14). Çocuğun bu şekilde doğal çevresiyle etkileşime girmesi fen ile ilgili ilk deneyimlerini oluşturur ve çocuğun fen ile olan bu ilişkisi gelişim düzeyine göre tüm yaşamı boyunca devam eder (Aktaş Arnas, 2002: 2; Yaşar, 1993: 140). Başka bir deyişle, bireyin fen eğitimi doğumuyla başlayıp tüm yaşamı boyunca süre gelen bir süreçtir. Bu bağlamda çocuklarda bu eğitime başlanması için onun ilköğretim 4. sınıfa gelmesini beklemeye gerek yoktur. Fen eğitimi, çocuğun gelişim düzeyi, ilgi ve istekleri, çevre imkanları göz önünde bulundurularak uygun yöntem ve tekniklerle her yaşta yapılabilen bir eğitimdir (Çağlar, 1991: 128).

Fen eğitimi, öncelikle ailede başlamakta dolayısıyla çocuğun ilk fen öğretmeni rolünü de annesi ve babası üstlenmektedir. Fakat bu etkinlikler aile ortamında genellikle rastlantılara dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Fene yönelik ilk planlı-programlı eğitim, okulöncesi eğitim kurumlarında fen ve doğa etkinlikleri adı altında, çocuğun gerçek ilgi ve gereksinimlerine dayalı olarak verilmektedir (Yaşar, 1993: 140-141).

Fen, günlük hayatın bir parçası ve insanlar için son derece önemli bir konudur. Çünkü yaşadığımız dünya, çevrenin korunması, kendi organizmamız ve sağlıklı yaşamla ilgili bilgileri fen eğitimi aracılığıyla ediniriz. Ayrıca içeceğimiz suyun özelliklerinden, solunum yapacağımız havaya, yediğimiz besinlerin üretimi ve pişirilmesine kadar hepsi fen eğitiminde kazandığımız bilgilerle ilgilidir. Bu bilgiler ve daha fazlası çocuklara okulöncesi eğitim kurumlarında fen ve doğa etkinlikleriyle somut olarak verilebilmektedir. Örneğin; fen ve doğa etkinlikleri; çocukların canlı, cansız varlıkların birbirleriyle olan ilişkileri, bitkilerin hava, su, toprak ve ışık yardımıyla çeşitli maddeler ürettiği, suyun yaşamın tüm kaynağı olduğu, her canlının çeşitli biçimlerde üredikleri, yağmur, gök gürültüsü, rüzgar, şimşek gibi doğa olayları, mevsimlere göre doğada meydana gelen değişimler, batan ve yüzen nesneler hakkında düşünceler geliştirmelerini bir başka deyişle onların çevrelerini ve doğayı daha iyi anlamalarını ve tanımalarını sağlar (Şahin, 2000: 3; Albayrak, 2000: 61-63). Ayrıca bu etkinlikler çocuklara; bilimsel düşünme becerisi ve bilimsel tutum kazandırmanın yanısıra; onların bilimsel süreç becerileri geliştirmesine yardımcı olur ve tüm gelişim alanlarına katkıda bulunur. Bu bağlamda fen ve doğa etkinlikleri, okulöncesi eğitim programlarında oldukça önemli bir yere sahiptir.

Fen eğitimi, öncelikle ailede başlamakta dolayısıyla çocuğun ilk fen öğretmeni rolünü de annesi ve babası üstlenmektedir. Fakat bu etkinlikler aile ortamında genellikle rastlantılara dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Fene yönelik ilk planlı-programlı eğitim, okulöncesi eğitim kurumlarında fen ve doğa etkinlikleri adı altında, çocuğun gerçek ilgi ve gereksinimlerine dayalı olarak verilmektedir (Yaşar, 1993: 140-141). Bu yüzden ilk planlı-programlı fen eğitimi faaliyetlerini gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik yeterlikleri öğrenciler için büyük önem taşımaktadır.

Problem Durumu

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, eğitim sistemimizde temel amaç, çocuklarımıza mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise üst düzey zihinsel süreç becerileri ile olur. Okul

öncesi dönemde fen eğitimi ile ilgili ilk kavramlar verilmekte ve sonraki bilgiler bu kavramlar üzerine gelişmektedir. Bilindiği gibi çocuklar, en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler(Kaptan 1998).

Bu çalışma ile okul öncesi eğitim öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşlerinin , fen etkinliklerini planlama ve uygulamaya ilişkin bilgi düzeylerinin (fen eğitiminde kullanılan yöntemler) belirlenmesine çalışılacaktır. Çalışmada elde edilen bulgular okul öncesi eğitim öğretmenlerinin fen eğitimi konusunda eksiklerinin belirlenmesi ve bu eksikliklerin giderilebilmesi konusunda açıklık getireceği düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Okul Öncesi Eğitim öğretmenlerinin 'Fen Eğitimine ilişkin' yeterlikleri hangi düzeydedir?

Alt Problemler

1) Öğretmenlerin materyal ve yöntem kullanımına ilişkin yeterlikleri hangi düzeydedir?
2) Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin yeterlikleri hangi düzeydedir?
3) Öğretmenlerin fen etkinliklerine yönelik yeterlikleri hangi düzeydedir?
4) Öğretmenlerin fen etkinliklerini uygulama sürecindeki yeterlikleri hangi düzeydedir?
5) Öğretmenlerin materyal ve yöntem kullanımına ilişkin yeterlikleri cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
6) Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin yeterlikleri cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
7) Öğretmenlerin fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeyi cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
8) Öğretmenlerin fen etkinliklerini uygulama sürecindeki yeterlikleri cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri, fen etkinliklerini planlama ve uygulama durumlarına ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:
1) Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Denizli ilinin, Merkezefendi ilçesinde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenleri ile sınırlıdır.
2) Araştırma veri toplama aracı olarak Okul Öncesinde ''Fen Etkinliklerine ilişkin Öğretmen Yeterlik Ölçeği'' soruları ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma niteliğindedir. Tarama modelleri, Karasar'a (2005) göre, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu model yoluyla okul öncesi öğretmenlerinin Fen eğitimine ilişkin yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Denizli ili Merkezefendi ilçesinde resmi ve bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında ve 2. Bölge İlkokullarda görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturacaktır. Örneklemi ise 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Denizli ili Merkezefendi ilçesinde Saime Aslan Anaokulu,Sevgi Bayraktar Anaokulu, Okul Yaptırma ve Yaşatma Anaokulu, Perihan Kıbrıslıoğlu Anaokulu, Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu,Rukiye Urhan Anaokulu, Ayşe Yusuf Erdemir Anaokulu ,Esentepe 23 Nisan Anaokulu ,Denizli Özel Eğitim Anaokulu, Zehra Suna Manasır İlkokulu, Vali Recep Yazıcı İlkokulu, Üçler İlkokulu, Mustafa Kulaklı İlkokulu, Ekrem Başer İlkokulu, 1200 Evler İlkokulu, Altındere İlkokulu, Ahmet Nuri Özsoy İlkokulu, Görme Engelliler İlkokulu,Çamlık Özel Eğitim İlkokuluna devam eden 184 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada, örnekleme alınan öğretmenler ile ilgili kişisel bilgileri toplamak amacı ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda; yaş, cinsiyet, görev yapılan okulun adı, meslekteki kıdem yılı, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, mezun olunan lise türü, günlük çalışma saati maddeleri yer almaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin günlük eğitim programında yer alması gereken fen etkinliklerine ilişkin yeterliklerini belirlemek amacıyla Özbey (2009) tarafından geliştirilen, "Okul Öncesinde Fen Etkinliklerine ilişkin Öğretmen Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. *Okul Öncesinde Fen Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Yeterlik Ölçeği*: Özbey (2009) tarafından geliştirilen, "Okul Öncesinde Fen Etkinliklerine ilişkin Öğretmen Yeterlik Ölçeği" *öğretmenlerin kullandığı materyal ve yöntemler, öğretmenlerin uygulamaya ilişkin bilgi düzeyi, fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeyi* ve *fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışları* olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış 29 önermeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 17'si olumlu, 12'si ise olumsuzdur. Ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Araştırmamız için ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısına tekrar bakıldığında cronbach alpha değeri 0.83 olarak tespit edilmiştir. Verilerin analizi ve yorumlanmasında yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Ayrıca fen eğitimi yeterliğinin cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin olarak Mann Whitney U Testi ve kıdeme göre değişip değişmediğine ilişkin olarak Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Bu alt problemine cevap vermek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla tek örneklem Kolmogorov-Smırnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, fen yeterliğine ilişkin görüşlerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (KSZ=1,860; $p<0,05$).

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin yeterliklerinin alt boyutlar çerçevesinde hangi düzeyde olduğu ve bu yeterliklerin cinsiyet ve kıdem değişkenine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin materyal kullanımına ilişkin yeterliklerini ortaya koyan betimsel istatistik değerleri tablo 1'de verilmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin Fen eğitiminde materyal kullanımı ve yöntemlerle ilgili yeterlik algıları belirlenmiştir.

Tablo 1: "Öğretmenlerin Kullandığı Materyal ve Yöntemler" Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

ÖNERMELER	N	X	SS	KATILIM DÜZEYİ
1. Okul öncesi fen etkinliklerinde çocukların gözlem yapmasına fırsat verecek ortamlar oluştururum (+).	185	4,30	,46	Tamamen Katılıyorum
2.Okul öncesi fen etkinlikleri için proje konusu seçerken çocukların ilgilerini ve gelişim düzeylerini göz önünde bulundururum (+).	185	4,64	,48	Tamamen Katılıyorum
3.Fen etkinlikleri sırasında çocukların soru sormasına fırsat veririm (+).	185	4,64	,49	Tamamen Katılıyorum
4. Okul öncesi fen etkinlikleri sırasında çocukların farklı fikirlerle tartışmalarına rehberlik ederim (+).	185	4,28	,52	Tamamen Katılıyorum
5.Fen etkinlikleri sırasında çocuklara sorular sorarak olayla ilgili yorum yapmalarına fırsat veririm (+).	185	4,48	,59	Tamamen Katılıyorum
6. Gezisonrasında resim yaptırırım (+).	185	4,31	,82	Tamamen Katılıyorum
7. Okul öncesi fen etkinliklerinde açık uçlu sorularla problem durumunu çocuklara buldururum (+).	185	3,91	,90	Katılıyorum
8,Fen etkinlikleri için kitap, dergi, gazete, belgesel gibi farklı materyaller bulundurmaya dikkat ederim (+)	185	4,32	,75	Tamamen Katılıyorum
9. Fen etkinlikleri kapsamında sık sık inceleme gezileri düzenlerim (+).	185	3,61	,83	Katılıyorum

10. Okul öncesinde fen eğitimi ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip değilim (-).	185	3,63	,95	Katılmıyorum
Öğretmenlerin Kullandığı Materyal ve Yöntemler	**185**	**4,21**	**,34**	**Tamamen Katılıyorum**

Tablo 1 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde "Okul öncesi fen etkinlikleri için proje konusu seçerken çocukların ilgilerini ve gelişim düzeylerini göz önünde bulundururum" ve "Fen etkinlikleri sırasında çocukların soru sormasına fırsat veririm" önermelerine (X=4,61) ortalama ile en yüksek derecede katılım gösterirken, "Fen etkinlikleri kapsamında sık sık inceleme gezileri düzenlerim" ve "Okul öncesinde fen eğitimi ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip değilim" önermelerine ise (X=3,61) ortalama ile en düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Alt boyutun tamamını oluşturan "Öğretmenlerin Kullandığı Materyal ve Yöntemler" ölçeğine ise (X=4,21) ortalama ile "Tamamen Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu ortalama düzey öğretmenlerin Fen eğitimine ilişkin yeterlik algılarının üst düzeyde olduğunun göstermektedir.

Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin bilgi düzeyi" alt boyutuna ilişkin verdikleri cevaplara ait betimsel istatistikler Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin bilgi düzeyi

ÖNERMELER	N	X	SS	KATILIM DÜZEYİ
11.Okul öncesi fen etkinliklerinde ortaya koyulan problem durumuna çözüm yollarını ben söylerim, çocuklar uygun çözüm yolunu seçerler (-).	185	3,27	1,10	Kararsızım
12. Okul öncesi fen etkinliklerinde yapılan deneylerin sonucunda neler olduğunu çocuklara ben anlatırım (-)	185	3,48	1,01	Katılmıyorum
13. Fen eğitimi soyut kavramları içerir. Bu nedenle okul öncesinde fen konularını çocuklar anlayamazlar (-).	185	4,11	1,12	Katılmıyorum
14. Fenetkinliklerinde değerlendirmeyi kendim yaparım (-).	185	3,54	,90	Katılmıyorum
15. Deneyleri her zaman ben yaparım çocuklar seyrederler.	185	4,11	,90	Katılmıyorum
16.Grup çalışmaları karmaşaya neden olduğu için fen etkinlikleri sırasında grup çalışmalarına yer vermem (-).	185	3,82	,90	Katılmıyorum
17. Kavram haritaları okul öncesinde fen etkinliklerinde kullanılması uygun olmayan bir tekniktir (-).	185	3,91	,98	Katılmıyorum
18. Problem çözme sadece matematikle ilgili bir durumdur. Bu nedenle problem çözmeyi sadece matematik etkinliklerinde kullanıyorum(-).	185	4,12	,94	Katılmıyorum
19. Dünyamız, gökyüzü yıldızlar, ısı, ışık gibi konular okul öncesinde fen etkinlikleri için uygun fen konuları değildir. Bu nedenle bu konulara günlük planımda yer vermem (-).	185	4,17	1,07	Katılmıyorum
20. Su, kum, çamur gibi materyallerin temizliği zor olduğu için bu materyalleri fen etkinliklerinde kullanamıyorum (-).	185	4,02	1,01	Katılmıyorum
Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin bilgi düzeyi	**185**	**3,85**	**,72**	**Katılmıyorum**

Tablo 2 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde "Dünyamız, gökyüzü yıldızlar, ısı, ışık ve manyetik gibi konular okul öncesinde fen etkinlikleri için uygun fen konuları değildir. Bu nedenle bu konulara günlük planımda yer vermiyorum (-)." önermesine (X=4,17) ortalama (katılmıyorum) ile en yüksek derecede katılım gösterirken "Okul öncesi fen etkinliklerinde ortaya koyulan problem durumuna çözüm yollarını ben söylerim, çocuklar uygun çözüm yolunu seçerler." önermesine ise (X=3,27) ortalama (kararsızım) ile en düşük düzeyde katılım

göstermişlerdir. Bu çerçevede öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrencilerin çözüm yollarına kendilerinin ulaşmalarına yönelik çalışmalar yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

Alt boyutun tamamını oluşturan "Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin bilgi düzeyi " ölçeğine ise (X=3,85) ortalama ile "katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

"Öğretmenlerin fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeyi" alt boyutuna ilişkin verdikleri cevaplara ait betimsel istatistikler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeyi

ÖNERMELER	N	X	SS	KATILIM DÜZEYİ
21. Okul öncesi eğitimde fen etkinlikleri çocuklarda gözlem yapma, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisini geliştirir (+).	185	4,65	,60	Tamamen Katılıyorum
22. Okul öncesi eğitim kurumlarında, sınıfta fen doğa köşesi mutlaka olmalıdır (+).	185	4,71	,53	Tamamen Katılıyorum
23. Okul öncesinde fen etkinlikleri çocuklarda gözlem, yaratıcı düşünme yeteneğini ve problem çözme becerisini geliştirme amacıyla planlanmalıdır (+).	185	4,58	,57	Tamamen Katılıyorum
24. Öğretmen fen etkinlikleri sırasında çocuklarla beraber araştıran, öğrenen konumunda olmalıdır (+).	185	4,60	,61	Tamamen Katılıyorum
25. Günlük yaşamda kullanılan basit bazı araç ve gereçleri fen etkinliklerinde çocuklara kullandırırım (+).	185	4,46	,60	Tamamen Katılıyorum
26. Resim ve grafik gibi materyalleri fen etkinliklerinde kullanıyorum (+).	185	4,09	,95	Katılıyorum
Öğretmenlerin fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeyi	**185**	**4,51**	**,46**	**Tamamen Katılıyorum**

Tablo 3 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde "Okul öncesi eğitim kurumlarında, sınıfta fen doğa Köşesi mutlaka olmalıdır" önermesine (X=4,71) ortalama (tamamen katılıyorum) ile en yüksek derecede katılım gösterirken, "Resim ve grafik gibi materyalleri fen etkinliklerinde kullanıyorum" önermesine ise (X=4,09) ortalama (katılıyorum) ile en düşük düzeyde katılım göstermişlerdir.

Alt boyutun tamamını oluşturan "Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin bilgi düzeyi " ölçeğine ise (X=4,51) ortalama ile "tamamen katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir

"Öğretmenlerin fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışları" alt boyutuna ilişkin verdikleri cevaplara ait betimsel istatistikler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışları

ÖNERMELER	N	X	SS	KATILIM DÜZEYİ
27. Deneylerin her aşamasında çocuklara ne yapacaklarını söylerim (-).	185	3,17	1,37	Kararsızım
28. Kavram haritalarını öğretmen rehberliğinde çocuklara hazırlatırım (+).	185	3,96	,84	Katılıyorum
29. Fen etkinliklerini oyun, müzik, drama, Türkçe dil etkinlikleri ve okuma- yazmaya hazırlık çalışmaları ile bütünleştirerek veriyorum (+).	185	4,03	,878	Katılıyorum
Öğretmenlerin fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışları	**185**	**3,72**	**,73**	**Katılıyorum**

Tablo 4 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde "Kavram haritalarını öğretmen rehberliğinde çocuklara hazırlatırım" önermesine (X=3,96) ortalama (katılıyorum) ile en yüksek derecede katılım gösterirken, "Deneylerin her aşamasında çocuklara ne yapacaklarını söylerim" önermesine ise (X=4,09) ortalama (katılıyorum) ile en düşük düzeyde katılım göstermişlerdir.

Alt boyutun tamamını oluşturan "Öğretmenlerin fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışları " ölçeğine ise (X=3,72) ortalama ile "katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin kullandığı materyal ve yöntemler cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine cevap vermek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, kullandığı materyal ve yöntemlere ilişkin görüşlerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (KSZ=1,860; p<0,05). Buna göre araştırma sorularına cevap vermek için non parametrik bir teknik olan Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H-Testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre, Kullandığı Materyal Ve Yöntemlere İlişkin Mann Whitney U Testi Analizi

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplama	U	Z	p
CİNSİYET	KIZ	171	93,26	15947,50	1152,5	0,233	0,815
	ERKEK	14	89,82	1257,50			

*p>0,05

Yapılan Mann Whitney U Testi analizi sonunda kız ve erkek öğretmenlerin, öğretmenin kullandığı materyal ve yöntemlere ilişkin istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. (U=1152,5; p>0,05). Bir başka ifadeyle kullandığı materyal ve yöntemler cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna verdikleri cevapların farklılık göstermediği kız ve erkek öğretmenlerin soru hakkında aynı düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6: Öğretmenlerin Kıdeme Göre, Kullandığı Materyal Ve Yöntemlere İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Analizi

Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
0-5	31	71,98	4	6,159	0,188
6-10	66	95,67			
11-15	58	96,59			
16-20	15	101,73			
21 ve Üstü	15	102,07			

*p>0,05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerinin kullandığı materyal ve yöntemlerin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusuna verdikleri cevapların farklılık göstermediği bütün kıdem guruplarındaki öğretmenlerin soru hakkında aynı düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem gurupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. [$\chi2(4)=6,159$; p=0,188; p>0,05].

Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin bilgi düzeyi cinsiyet, yaş, kıdem ve okuldaki çalışma saatlerine göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine cevap vermek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, kullandığı materyal ve yöntemlere ilişkin görüşlerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (KSZ=3,479; p<0,05). Buna göre araştırma sorularına cevap vermek için non parametrik bir teknik olan Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H-Testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre, Uygulama Bilgisi Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Analizi

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplama	U	Z	p
CİNSİYET	KIZ	171	91,51	15649,00	943	1,326	0,185
	ERKEK	14	111,14	1556,00			

*p>0,05

Yapılan Mann Whitney U Testi analizi sonunda kız ve erkek öğretmenlerin, uygulamaya ilişkin bilgi düzeylerinde istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. (U=943; p>0,05). Bir başka ifadeyle öğretmenlerin uygulamaya ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna verdikleri cevapların farklılık göstermediği kız ve erkek öğretmenlerin soru hakkında aynı düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8: Öğretmenlerin Kıdeme Göre, , Uygulama Bilgisi Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Analizi

Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
0-5	31	98,77	4	4,262	0,372
6-10	66	100,31			
11-15	58	81,92			
16-20	15	88,73			
21 ve Üstü	15	96,00			

*p>0,05

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin uygulamaya ilişkin bilgi düzeyi kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusuna verdikleri cevapların farklılık göstermediği bütün kıdem guruplarındaki öğretmenlerin soru hakkında aynı düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem gurupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. [$\chi2(4)=4,262$; p=0,372; p>0,05].

Öğretmenlerin fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeyi cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine cevap vermek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, kullandığı materyal ve yöntemlere ilişkin görüşlerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (KSZ=2,492; p<0,05). Buna göre araştırma sorularına cevap vermek için non parametrik bir teknik olan Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H-Testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre, Fen Etkinliklerine Yönelik Genel Bilgi Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Analizi

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplama	U	Z	p
CİNSİYET	KIZ	171	90,58	15489,50	783,5	2,183	0,029
	ERKEK	14	122,54	1715,50			

*p<0,05

Yapılan Mann Whitney U Testi analizi sonunda kız ve erkek öğretmenlerin, fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeyinde istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. (U=783,5; p<0,05). Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında erkek öğretmenlerin fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Fen Etkinliklerine Yönelik Genel Bilgi Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Analizi

Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
0-5	31	89,48	4	8,240	0,083
6-10	66	94,45			
11-15	58	92,35			
16-20	15	67,47			
21 ve Üstü	15	121,90			

*p>0,05

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeyi kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusuna verdikleri cevapların farklılık göstermediği bütün kıdem guruplarındaki öğretmenlerin soru hakkında aynı düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem gurupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. [$\chi2(4)=8,240$; $p=0,083$; $p>0,05$].

Öğretmenlerin fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışları cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine cevap vermek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, kullandığı materyal ve yöntemlere ilişkin görüşlerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (KSZ=2,184; $p<0,05$). Buna göre araştırma sorularına cevap vermek için non parametrik bir teknik olan Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H-Testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre, Fen Etkinliklerini Uygulama Sürecindeki Davranışlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Analizi

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplama	U	Z	p
CİNSİYET	KIZ	171	92,56	15827,50	1121,5	0,399	0,690
	ERKEK	14	98,39	1377,50			

*p>0,05

Yapılan Mann Whitney U Testi analizi sonunda kız ve erkek öğretmenlerin, fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışlarında istatistiksel olarak 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($U=1121,5$; $p>0,05$). Bir başka ifadeyle öğretmenlerin fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna verdikleri cevapların farklılık göstermediği kız ve erkek öğretmenlerin soru hakkında aynı düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Fen Etkinliklerini Uygulama Sürecindeki Davranışlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Analizi

Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
0-5	31	96,26	4	7,043	0,134
6-10	66	103,15			
11-15	58	87,40			
16-20	15	66,73			
21 ve Üstü	15	89,53			

*p>0,05

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusuna verdikleri cevapların farklılık göstermediği bütün kıdem guruplarındaki öğretmenlerin soru hakkında aynı düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem gurupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. [$\chi2(4)=7,043$; $p=0,134$; $p>0,05$].

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik yeterlikleri ve bu yeterliklerine öğretmenlerin yaş, hizmet yılı ve mezun olunan okulun etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında ölçeğin geneline baktığımızda okul öncesi öğretmenlerinin *"öğretmenlerin kullandığı materyal ve yöntemler"* alt ölçeğinde olumlu yeterlik maddelerine katıldıkları, olumsuzlara ise katılmadıkları (X = 4.21); *"öğretmenlerin uygulamaya ilişkin bilgi düzeyine"* alt ölçeğinde yer alan düşüncelere katılmadıkları (X = 3.85); "*öğretmenlerin fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeyi"* alt ölçeğinde yer alan düşüncelere tamamen katıldıkları (X = 4.51); *"öğretmenlerin fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışları"* alt ölçeğinde yer alan olumlu yeterlik maddelerine katıldıkları, olumsuzlara ise katılmadıkları (X = 3.72) saptanmıştır. Bu sonuç da bize okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlerinde kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Özbey (2006) yaptığı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerini yapmada kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmayan başka çalışmalar da mevcuttur. Her ne kadar araştırma grubumuzdaki okul öncesi öğretmenleri kendilerini fen etkinlikleri yönünden yeterli görseler de Karaer ve Kösterilioğlu (2005) öğretmenlerin fen ve doğa ile ilgili eğitim düzeylerine yönelik yaptıkları çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin en çok okul öncesi fen eğitiminde materyal geliştirme ve fen bilgisi konularında kendilerini yetersiz hissettiklerini tespit etmiştir. Avcı (2003) çalışmasında öğretmenlerin fen ve doğa çalışmalarını planlama ve uygulama konusunda bilgi sahibi olmadıklarını vurgulamıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak, okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterlikleri ile öğretmenlerin yaşı arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, Özbey (2006)'nın çalışmasının sonucuyla da örtüşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterlikleri ile öğretmenlerin kıdemleri arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Aykut (2006) okul öncesi öğretmenlerinin görev süresi ile fen ve doğa çalışmalarının sağladığı yararlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Yani öğretmenlerden hizmete yeni başlayanlar ile uzun süre meslek hayatında çalışanlar arasında bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç da bize kıdem değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin fen ile ilgili konularda çok da etkili olmadığını göstermektedir. Yani okul öncesi öğretmenlerin mezun olduktan sonra fen konularıyla ilgili kendilerini geliştirmemiş oldukları söylenebilir. Özyeterlik ile tutum birbiriyle ilişkili olan iki kavramdır. Bireyin herhangi bir derse yönelik olumlu tutumu o bireyin derse yönelik öz yeterliğini de olumlu yönde etkileyebilir. Cho (1997) okul öncesi öğretmenlerinin kendine güvenmelerinin, okul öncesinde lisansta fen eğitimiyle ilgili ders almalarının öğretmenlerin fene yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Öz yeterlik tutum ilişkisi düşünüldüğünde Ünal ve Akman (2006) okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik tutumlarını tespit etmek için yaptıkları çalışmalarında yüksek lisans ve lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin kendilerini fen etkinlikleri yaparken daha rahat hissettiklerini ve bu sebeple olumlu tutuma sahip olduklarını saptamışlardır. Yani öğretmenlerin mezun oldukları okul türü tutumlarını etkilemektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilebilir.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterliklerinin, yaşa, kıdeme ve mezun olunan okula göre değişiklik göstermemiştir. Bu sonucun sebepleri konusunda okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak araştırma nitel çalışmalarla desteklenebilir.
2. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik yeterlikleri ile fen'e yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenebilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akman, B. (1994), Okulöncesi Dönemde Fen- Doğa Çalışmalarının Temel İlkeleri Ve Uygulama Örnekleri, Ş. Bilir(Editör), *Okulöncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı,* İstanbul: Ya- Pa Yayınları

Aktaş Arnas Y. (2002), Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Amaçları, *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, (6), 1-6

Albayrak, H. (2000), "Okulöncesi Eğitimde Fen- Doğa Çalışmaları", *Selçuk Üniversitesi Anaokulu\ Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.

Aykut, Ö (2006) *Bazı Değişkenlerin Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen ve Doğa Çalışmalarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Görüşlerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Cho, H., Kim, J. & Choi, D. H., (2003). Early Childhood Teachers' Attitudes Toward Science Teaching:A Scale Validation Study, *Educational Reseach Quarterly*. 27(2),33-42

Çağlar, A. (1991) "Okulöncesi Dönemde Fen Eğitimi Kaynağı Olarak Evler ve Okulöncesi Kurumlar," *7. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, 128-131. İstanbul: Ya-Pa Yayınları,

Güler, D. ve Bıkmaz, F. (2002), "Anasınıflarında Fen Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları* 1(2), 249-267

Kaptan, F. (1998): "Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* No:14, 95-99

Karaer ve Kösterilioğlu (2005), Amasya Ve Sinop İllerinde Çalışan Okulöncesi Öğretmenlerin Fen Kavramlarının Öğretilmesinde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi,* (2), 447-454.

Özbey,S ve Alisinanoğlu,F. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi . *Gazi Eğitim Dergisi*, 1(1-18).

Özbey,S. ve Alisinanoğlu,F. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 185(266-277).

Poyraz, H. ve Dere, H. (2003), *Okulöncesi Eğitimin İlkeleri ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, F. (1998), *Okulöncesinde Fen Bilgisi Öğretimi,* İstanbul: Beta Bas. Yay. Dağı. A.Ş.

Şahin, F. (2000), *Okulöncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri,* İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

Ünal ve Akman (2006), *Okul* Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Yönelik Gösterdiği Tutumlar*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 251-257

Yaşar, Ş. (1993), Okulöncesi Eğitim Öğrencilerinde Fene Yönelik Duyuşsal Özellikler, *9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri,* Ankara: s. 140–142.

.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 05 ISSN: 2146-9199

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI

Okt. Yılmaz Kılıç
B. E. Ü. Adilcevaz Meslek Yüksekokulu
kyilmaz1968@yahoo.com

Doç. Dr. Zülfü Demirtaş
Fırat Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim
Bilimleri Bölümü
zdemirtas@firat.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın temel amacı lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarını araştırmaktır. Araştırmanın evrenini Bitlis ilinde 2012-2013 öğretim yılında eğitim-öğretim faaliyetlerini aktif bir şekilde sürdürmekte olan liselerde görev yapan 888 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Bitlis merkez, Adilcevaz, Ahlat ve Tatvan ilçelerinde bulunan liselerde görev yapan 401 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Adalet Ölçeği kullanılmış ve elde edilen verilerin analizinde özel paket programlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde, t testi, Mann Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi testleri uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, katılımcılar örgütsel adaletin bütün boyutlarında katılıyorum düzeyinde görüş belirtmektedirler. Cinsiyet değişkenine göre örgütsel adaletin tüm boyutlarında erkek katılımcıların algıları kadın katılımcıların algılarından daha yüksektir. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir. İlçelerde görev yapanların algıları il merkezinde görev yapanlardan daha yüksektir.

Anahtar Sözcükler: Adalet, Örgütsel Adalet, Dağıtımsal Adalet, İşlemsel Adalet ve Etkileşimsel Adalet.

THE PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL JUSTICE OF SECONDARY TEACHERS

Abstract

The main purpose of this paper is to explore the perceptions of organizational justice of the secondary school teachers. Research population comprises 888 administrators and teachers, working currently at secondary schools in Bitlis Province in the 2012-2013 academic year. 401 administrators and teachers, working in Bitlis centre and in Adilcevaz, Ahlat, and Tatvan counties, were taken into research as sample.

In this research Justice Scale was used as collecting data tool and Special SPSS packet programmes were also used in analysing of data obtained by Justice Scale. T (one- sample t test), Mann Whitney U, One Way ANOVA and Kruskall Wallis H tests were used in analysing of data.

According to the findings obtained in the result of the research, the participants express the opinions that agree with at level in all dimensions of organizational justice. According to the gender variable, it was confirmed that male participants' perceptions are higher than female's in all the sub-dimensions of organizational justice. The perceptions of the teachers who have seniority 16-20 years are higher than the perceptions of the teachers who have seniority 1-5 and 6-10 years. The perceptions of the teachers, working in the counties, are higher than the teachers' working in the centre of the province.

Key Words: Justice, Organizational Justice, Distributive Justice, Procedural Justice and Interactional Justice.

GİRİŞ

Adalet, insanoğlunun dünyaya adımını atmasıyla birlikte var olan ve günümüzde de gittikçe önem kazanan bir kavramdır. Kişiler, gittikleri ve bulundukları yerlerde hep adalet algısını ararlar. Adaletle ilgili ilk araştırmalar Platon ve Aristo'ya kadar uzanmaktadır. Bireylerin yaşadıkları toplumda, birbirlerine ve içinde bulundukları sosyal kurumlara karşı hak ve sorumluluklarını tanımlamaya yardımcı olan adalet (Stevens ve Wood, 1995), hakka uygunluğu, haklı ile haksızın ayırt edilmesini gerektirir (Somerville, 1992: 25). Genel bir ifadeyle adalet kavramı eşitlere eşit davranmayı hak ve hukuka riayet etmeyi içerir. Hızlı gelişen teknoloji ile birlikte, adalet uygulama alanları da paralel olarak gelişmekte ve farklı iş alanlarına kaymaktadır. Özellikle örgütsel adalet kavramına daha fazla önem verilmekte ve gittikçe çok vurgu yapılmaktadır.

Örgütsel adalet kavramı, örgüt yönetim kademesinin karar ve uygulamalarının çalışanlar tarafından nasıl algılandığı (Witt,1993) ve çalışanların kurumdaki adalet algısı, yani çalışanların iş ile ilgili tutum ve davranışları ile ilgilidir (Eskew,1993). Örgütsel adalet, örgüt içinde çalışanların kendilerine ne kadar adil davranıldığı konusundaki algıları ve bu algıların örgüt açısından bağlılık, doyum gibi sonuçları nasıl etkilediğini anlatır (Greenberg, 1996). Örgütsel adalet, örgüt bünyesinde görev, ücret, ödül, ceza, görevde terfi etme gibi sosyal ve ekonomik yönde tüm karşılıklı değişimleri, çalışanların üstleriyle, astlarıyla, mesai arkadaşlarıyla ve sosyal bir sistem olarak örgütle olan ilişkilerini içine alan bir kavram olarak tanımlanabilir (Özkalp ve Kırel,2004 Akt: Altınkurt, 2010).

Çalışanların mücadele düzeylerini değiştirmesi genellikle iş ile ilgili olumsuz davranışlar sergilemelerine yol açar (İşbaşı, 2000). Çalışanlar, kendi çalışmaları sonucu elde ettiği kazanımları, başka örgütlerde benzer durumdakilerin elde ettikleriyle karşılaştırırlar (Özdevecioğlu, 2003). Bu açıdan örgütsel adalet, çalışanların işle ilgili duygu ve düşünceleri ile birlikte elde ettikleri kazanımları kıyaslamaları sonucunda ortaya çıkan duruma dayalı olarak şekillenen, iş yerlerine yönelik besledikleri adalet algılarının bütünü olarak görülür (Karaeminoğulları, 2006) ve en basit tanımla çalışanların örgütteki adalet sezgilerini (Söyük, 2007) ifade eder.
Örgütsel adalet üç alt adalet boyuttan oluşur: dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet.

Dağıtımsal adalet, örgütlerde ortaya çıkan kazanımların adil paylaşımını, ödül, ceza ve kaynakların örgüt çalışanları arasında adil dağılımı ile ilgili örgüt çalışanlarının algılamalarını kapsayan bir adalet algısıdır (Folger ve Konovsky,1989; Özdevecioğlu,2003). Dağıtımsal adalet kavramı Adams tarafından 1965 yılında geliştirilen eşitlik teorisine (Equity Theory) dayanarak, daha çok örgütsel kaynakların adilce pay edilmesini kapsamaktadır (Titrek,2009).

İşlemsel adalet, örgütteki karar alma sürecinin herkes tarafından adil algılamasını ifade eder. Örgütlerde çalışan her birey karar alma sürecine katılmak ve düşüncelerini ifade etmek ister. Örgütlerde karar alma sürecinde yer alan bireylerin adalet algılama düzeyleri de yüksek olmaktadır (Thibaut ve Walker 1975; Lind ve Tyler, 1988; Folger ve Konovsky, 1989). Genel olarak çalışanların örgütte onay haklarının olması olgusunun geliştirilmiş hali olarak tanımlanan işlemsel adalet, yetkililerin karar verirken kullandıkları yöntemlerin, bir anlamda izledikleri süreçlerin adilliğinin değerlendirilmesi üzerine odaklanmıştır. Örgütsel bağlılık, yöneticilerden memnuniyet, yönetime güven gibi örgütsel davranışların sürekli olarak işlemsel adalet ile bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır (Franz, 2004 Akt: Eker, 2006: 18).

Etkileşimsel adalet, örgütsel prosedürlerin uygulanma aşamasında çalışanın maruz kaldığı davranışları algılaması ile ilgili bir kavramdır (Bies ve Moag, 1986; Eskew, 1993). Folger ve Bies (1989)' a göre etkileşimsel adaletin varlığının göstergeleri, çalışanlara yeterince saygı göstermek, tutarlı ölçütler ortaya koymak, zamanında geri bildirim yapmak, doğru ve samimi davranmaktır. Çalışanların adalet algısının oluşmasında, süreçlerin uygulanması aşamasında kişilerin karşılaştığı bireylerarası etkileşimin kalitesinin de göz önünde bulundurulması gerektiği ileri sürülmüş ve bu durum etkileşimsel adalet olarak tanımlanmıştır (Yürür, 2008: 298).

Örgütsel adaletin üç alt boyutunu oluşturan dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet boyutlarında, örgütsel adalet algısının ortaya çıkmasında çalışanın amirleri, işverenleri, çevresi ve iş arkadaşları ile olan ilişkisinin önemli olduğu görülmektedir. Örneğin, dağıtımsal adalet algılamasının oluşmasında örgüt içi ceza, ödül ve kazanımların dağıtımı önemli rol oynamaktadır. Örgütte bu gibi dağıtımların nasıl olacağına karar veren yöneticiler ve amirlerdir. İşlemsel adalet algılamasının oluşmasında, çalışanın karar alma sürecine katılımı önemlidir. Etkileşimsel adalet algılamasının oluşmasında amirlerle birlikte çalışanlarında etkili olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını araştırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
2. Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, branş, ders saati, mesleki kıdem ve yer değişkenleri açısından farklılıklar göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar 2011: 81). Bu model doğrultusunda çalışanların "Örgütsel Adalet" algıları incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bitlis ilinde 2012-2013 öğretim yılında eğitim-öğretim faaliyetlerini aktif bir şekilde sürdürmekte olan liselerde görev yapan 888 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemini, Bitlis merkez, Adilcevaz, Ahlat ve Tatvan ilçelerinde bulunan liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örnekleme kapsamına alınan liselerden 420 ölçek geri dönmüştür. Geri dönen ölçeklerden 19 tanesi değerlendirme dışı tutulmuştur. Değerlendirmeye alınan 401 ölçek evrenin % 45'ni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Adalet algılarını ölçmek üzere, Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen Örgütsel Adalet Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Örgütsel Adalet Ölçeği, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Dağıtımsal Adalet, farklı iş sonuçlarının –ücret düzeyi, iş yükü, iş sorumlulukları– adilliğini tayin eden 5 maddeden oluşmaktadır. İşyerinde karar alma mekanizmalarını ölçen İşlemsel Adalet Ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, bilginin yansız ve doğru biçimde toplanmasının sağlanması, çalışanların fikri, sorunların çözümü için üst makamlara başvurma sürecini ölçen maddelerdir. Etkileşimsel Adalet Ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır Bu maddeler, çalışanların kendi ihtiyaçlarının dikkate alındığını ne kadar hissettiklerini ve iş kararları için yeterli açıklamanın ne kadar yapıldığın ölçmektedir (Yıldırım, 2007: 264).

Örgütsel Adalet ölçeğinin orijinal formu için hesaplanan güvenirlik katsayıları Dağıtımsal Adalet, 81, İşlemsel Adalet, 89 ve Etkileşimsel Adalet için, 95'dir (Niehoff & Moorman, 1993). Bu araştırma için hesaplanan güvenirlik katsayıları ise sırasıyla, 72, .64 ve 78 şeklindedir. Ayrıca ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenirlik katsayısı, 86'dır. Bunun yanında Örgütsel Adalet ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Örgütsel Adalet ölçeğinin orijinal formu 20 maddeden oluşmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu daha iyi uyum iyiliği değerleri elde etmek amacıyla Dağıtımsal adalet boyutundan iki madde (2 ve 3), İşlemsel adalet boyutundan üç madde (8, 10 ve 11) ve Etkileşimsel adalet boyutundan dört madde (12, 13, 14 ve 15) olmak üzere dokuz madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemden sonra kalan maddeler tekrar numaralandırılarak 11 maddelik ölçek oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Bitlis Valiliği'nden uygulama için gerekli izin alındıktan sonra Bitlis merkez ilçe dâhil olmak üzere ilçelerden seçilen liselere ölçekler araştırmacı tarafından dağıtılmış ve toplanmıştır. Bu ölçeklerin katılımcılar tarafından cevaplanması sağlanarak okullardaki örgütsel adalet algıları incelenmiştir. Uygulama sürecinde toplam 515

ölçek dağıtılmış, bu ölçeklerden 420 ölçek geri dönmüştür (% 81). Geri dönen ölçeklerden 19 tanesi değerlendirme kapsamı dışında tutulmuş (% 4), 401 ölçek değerlendirme kapsamına alınmıştır (%96).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde özel paket programlarından yararlanılmıştır. Ölçekler Likert tipi beşli derecelendirme yoluyla hazırlanmıştır. Örgütsel Adalet Ölçeğinde puan ortalamaları hesaplanırken aralıklar aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir: 1,00-1,80 = Kesinlikle katılmıyorum; 1,81-2,60 = Katılmıyorum; 2,61-3,40 = Kararsızım; 3,41-4,20 Katılıyorum; 4,21-5,00 Kesinlikle katılıyorum. Ölçeklerden elde edilen puanlar bazında; cinsiyet ve görev yeri değişkenleri açısından grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığı amacıyla t testi ve Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Branş, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve ders saati değişkenleri açısında ortalamalar arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığı amacıyla tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis - H testleri yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Katılımcıların örgütsel adalet ve alt boyutlarına ilişkin algılarının ortalamaları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Örgütsel Adalete İlişkin Görüşleri

Boyut	n	$\bar{x}$	SS
Dağıtımsal Adalet	401	3.73	.909
İşlemsel Adalet	401	3.65	.943
Etkileşimsel Adalet	401	3.53	.828
Toplam	401	**3.64**	**.893**

Katılımcıların örgütsel adaletin bütün boyutlarında "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. En yüksekten en düşüğüne doğru katılım sırasıyla Dağıtımsal Adalet ($\bar{x} = 3.73$), İşlemsel Adalet ($\bar{x} = 3.65$) ve Etkileşimsel Adalet ($\bar{x} = 3.53$) boyutlarında gerçekleşmiştir. Boyutların ortalaması da katılıyorum ($\bar{x} = 3.64$) düzeyindedir. Bu bulgu Alanyazında daha önce yapılan araştırmalar Atalay, 2005; Tan, 2006; Polat, 2007; Polat ve Celep; 2008; Titrek, 2009; Altınkurt ve Yılmaz 2010; Fatihma vd, 2011; Aslam, 2012; Thomas, 2012) ile paralellik göstermektedir. Çalışanların örgütsel adalet ile ilgili algıları işe karşı tutumlarını ve örgütsel davranışlarını etkilemektedir. Bir iş yerinde adaletin sağlandığı, yöneticilerin çalışanlara saygılı davrandığı ve kendilerine güvenildiklerini hissettikleri sürece, o iş yerinde iş yerine karşı güven ve bağlılık artar. Özellikle eğitim kurumlarında yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların güveni sağlanarak kurumu sahiplenmeleri gerekir. Eğitim kurumlarında çalışan herkes "bu benim okulumdur" demelidir. Dolaysıyla okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olması demek, örgütsel bağlılık duygularının güçlendirilmesi demektir. Örgütsel bağlılık duyguları güçlü olan çalışanların örgütsel başarısının ya da verimliliğinin yükselmesi kaçınılmaz görünmektedir. Örgütsel adalet boyutları algısının olumlu olması elbette ki örgüt ve çalışanlar açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü örgütsel adalet algısının etkilediği iş doyumu, örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel bağlılık gibi sonuç değişkenler kurumlar ve çalışanları açısından çok önemlidir. Olumlu adalet algısı; pozitif davranışlara yol açmakta, çalışanların kendilerini örgütün değerli ve saygın üyeleri olarak hissetmelerini, çalışma arkadaşları ve yöneticileriyle uyumlu ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmelerini sağlamaktadır.

Tablo 2: Cinsiyet Açısından Örgütsel Adalet Algılarına Yönelik t ve MWU Testi Sonuçları

	Cinsiyet				**Levene testi**		**t testi**		
Boyut		n		SS	F	p	t	SD	p
Dağıtımsal Adalet	Kadın	158	3.61	.936	.183	.669	-1.993*	399	.047
	Erkek	243	3.80	.885					
İşlemsel Adalet	Kadın	158	3.47	.973	1.306	.254	-3.066**	399	.002
	Erkek	243	3.77	.907					

		n	**Sıralar Ort.**	**Sıralar top.**	**U**	**p**
Etkileşimsel Adalet	Kadın	158	177.78	27556.00	15466.00**	.003
	Erkek	243	213.35	51845.00		

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

Tablo 2'de yer alan bulgular, t MVU testi sonuçlarına göre örgütsel adaletin üç alt boyutunda da erkeklerin algıları kadınlarınkinden daha yüksektir. Aradaki bu farklılık 0,05 düzeyinde anlamlıdır. İş görenlerin algılarında işyerlerinde kendilerine ve başkalarına adil davranılmadığı düşüncesi cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir. Bu sonuçlara göre kadınlar erkeklere göre, işyerinde kendilerine karşı daha adaletsizce davranıldığını, kendilerine daha az söz hakkı verildiğini ve alınan kararlara fazla katkı yapamadıklarını algılamaktadırlar. Kadınlar yaratılış itibariyle fiziki ve duygusal olarak erkeklerden daha zayıf yaratıldıkları için, hak arama noktasında erkeklerden daha çok geri planda kalmaktadırlar. Diğer yanda erkekler kendilerini güçlü olarak algıladıkları ve kendi haklarına kimsenin tecavüz edemeyeceği algısında olduklarından dolayı hak arayış çabaları yüksek olmaktadır. Yıldırım (2007), Eker (2006), Polat (2007) ve Doğan (2008), yaptıkları çalışmalarla adalet boyutu algılarında erkeklerin puanlamalarının kadın çalışanların puanlamalarından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgular, yapılan bu çalışmanın bulguları ile paralellik arz etmektedir.

Kadın çalışanlar, iş yerinde kendilerine karşı daha saygılı davranılmasını ve değer verilmesini isterler. Alınan kararlarda kendilerinin de hesaba katılmasını, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerini arzu ederler. Kişilerarası uygulamaların adilce olmasını isterler. Kadınlar, haksızca yapılan davranış ve tutumlara fazla müsamaha gösteremez ve iş yerinde yapılan işin yeteneğe uygun olup olmadığı konusunda oldukça hassastırlar. Tan (2006), Söyük (2007), Polat, (2007), Yıldırım (2007) ve Doğan (2008), bu bulguyu destekleyen araştırma bulgularına ulaşmışlardır. Simpson ve Kaminski (2007) de yaptıkları araştırmada kadınların adalet boyutları içerisinde en önem verdikleri boyutun etkileşimsel adalet boyutu olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yaş değişkeninin algılar üzerindeki etkisini inceleyen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Yaş Açısından Örgütsel Adalet Algılarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör 1: Dağıtımsal Adalet									
Yaş	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
21-30	202	3.59	G. arası	8.227	3	2.742	3.381	.018	1<3
31-40	177	3.86	G. içi	322.043	397	.811			
41-50	22	3.90	Toplam	330.270	400				
Toplam	401	3.73				Levene (F=1.745, p=.157)			
Faktör 2: İşlemsel Adalet									
Yaş	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
21-30	202	3.54	G. arası	5.093	3	1.698	1.922	.125	---
31-40	177	3.76	G. içi	344.510	397	.883			
41-50	22	3.78	Toplam	349.603	400				
Toplam	401	3.65				Levene (F=1.579, p=.194)			
Faktör 3: Etkileşimsel Adalet									
Yaş	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
21-30	202	3.43	G. arası	4.092	3	1.364	2.006	.113	----
31-40	177	3.63	G. içi	267.969	397	.680			
41-50	22	3.58	Toplam	272.061	400				
Toplam	401	3.53				Levene (F=1.947, p=.121)			

Tablo 3, örgütsel adaletin Dağıtımsal Adalet boyutunda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu farklılık, 31-40 yaş grubundaki katılımcıların 21-30 yaş grubundakilere göre daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Örgütsel adaletin diğer boyutları olan işlemsel adalet ile etkileşimsel adalet boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Ancak Dağıtımsal adalet boyutunda $\bar{x} =$ 3.90 ile en yüksek puanlamayı 41- 50 yaş grubuna mensup katılımcıların aldığı tespit edilmiştir. Bunu 31-40 yaş grubu $\bar{x} =$ 3.86 puanla takip etmektedir. Üçüncü sırada $\bar{x} =$ 3.59 puanla 21-30 yaş grubu yer almaktadır. İşlemsel adalet boyutunda alınan puanlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır: Bu boyuta en yüksek puanı $\bar{x} =$ 3.79 puanla, 41-50 yaş grubu takip etmektedir. İkinci sırayı da $\bar{x} =$ 3.76 puanla, 31–40 yaş grubu yer almaktadır. En son sıralamayı $\bar{x} =$ 3.54 puanla 21-30 yaş grubu oluşturmaktadır. Bundan şu anlaşılmaktadır: Yaş artıkça alınan kararlara katılma oranları yükselmektedir. Dolaysıyla çalıştığı kurumda fikir ve görüşlerini idareci ve yöneticileri ile daha rahat bir ortamda paylaşma özgürlüğüne sahip olduğunu hissetmektedir. Etkileşimsel adalet boyutunda ise en yüksek puanı $\bar{x} =$ 3.63 ile 31-40 yaş grubu almıştır. Bunu $\bar{x} =$ 3.58 puanla 41-50 yaş grubu takip etmektedir. En son sıralamayı $\bar{x} =$ 3.43 puanla 21-30 yaş grubu aldığı tespit edilmiştir. Bu da 31-40 yaş grubunun içinde yer alan çalışanların çalıştıkları kurumlarının misyon ve vizyonunu benimsediklerini ortaya koymaktadır. En düşük puan alan 21-30 yaş grubu ise daha mesleklerinin başlangıcında oldukları için henüz çalışma ortamına alışamadıklarından kaynaklanabilir. Eker (2006), Şen (2008), yaptıkları araştırmalarda örgütsel adalet boyutlarının yaş gruplarına göre farklılık göstermiştir. Bu bulgularda da mevcut çalışmayı destekler mahiyettedir.

Medeni durumun adalet algılarında anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4: Medeni Durum Açısından Örgütsel Adalet Algılarına Yönelik t Testi Sonuçları

				Levene testi		**t testi**		
Boyut	n	$\bar{x}$	SS	F	p	t	SD	p
Faktör 1: Dağıtımsal Adalet								
Bekar	222	3.78	.893	.860	.354	1.428	399	.154
Evli	179	3.65	.925					
Faktör 2: İşlemsel Adalet								
Bekar	222	3.73	.922	.967	.326	1.660	399	.098
Evli	179	3.57	.964					
Faktör 3: Etkileşimsel Adalet								
Bekar	222	3.59	.784	4.016	.046	1.674	399	.095
Evli	179	3.45	.876					

Tablo 4'de medeni durum açısından ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde örgütsel adalet boyutlarında medeni duruma göre istatistiksel bağlamda anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Her üç boyutta da en yüksek puanlamayı bekarlar değişkeni almıştır. Puanlar dağıtımsal adalet boyutunda $\bar{x} = 3.\square 8$, işlemsel adalet boyutunda $\bar{x} = 3.\square 3$, etkileşimsel adalet boyutunda $\bar{x} = 3.\square 9$, şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 5: Eğitim Düzeyi Açısından Örgütsel Adalet Algılarına Yönelik t Testi Sonuçları

				Levene testi		**t testi**		
Boyut	n	$\bar{x}$	SS	F	p	t	SD	p
Faktör 1: Dağıtımsal Adalet								
Lisans	284	3.70	.972	10.192	.002	- .736	399	.462
Lisansüstü	117	3.78	.733					
Faktör 2: İşlemsel Adalet								
Lisans	284	3.65	.962	1.177	.279	- .015	399	.988
Lisansüstü	117	3.66	.889					
Faktör 3: Etkileşimsel Adalet								
Lisans	284	3.54	. 484	.527	.468	. 186	399	.852
Lisansüstü	117	3.52	.790					

Katılımcıların öğrenim durumu değişkeninde doktora eğitimi yapan sadece bir katılımcı olduğu için bu katılımcı da yüksek lisans grubuna dahil edilerek lisans üstü grubu oluşturulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde, eğitim düzeyi açısından örgütsel adalet algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 6: Branş Açısından Örgütsel Adalet Algılarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör 1: Dağıtımsal Adalet

Branş	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
Sözel	126	3.91							
Sayısal	91	3.77	G. arası	8.394	3	2.798	3.451	.017	1>4
Dil	120	3.57	G. içi	321.876	397	.811			1>5
Beceri	64	3.59	Toplam	330.270	400				
Toplam	401	3.73				Levene (F=2.464 P=.062)			

Faktör 2: İşlemsel Adalet

Branş	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
Sözel	126	3.81							
Sayısal	91	3.58	G. arası	4.865	3	1.622	1.847	.138	--
Dil	120	3.57	G. içi	345.992	397	.878			
Beceri	64	3.59	Toplam	350.857	400				
Toplam	401	3.65				Levene (F=1.037 P=.376)			

Faktör 3: Etkileşimsel Adalet

Branş	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
Sözel	126	3.75							
Sayısal	91	3.41	G. arası	8.928	3	2.976	4.454	.004	1>2
Dil	120	3.44	G. içi	263.886	397	.668			
Beceri	64	3.47	Toplam	272.813	400				
Toplam	401	3.53				Levene (F=2.021 P=.110)			

Tablo 6 incelendiğinde branş açısından örgütsel adalet algılarına yönelik Tek yönlü varyans analizi sonuçlarından dağıtımsal ve etkileşimsel adalet boyutlarında.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Post Hock (LSD) testi, farklılığın sözel grubuna ait katılımcıların dağıtımsal adalet boyutunda dil ve beceri etkileşimsel adalet boyutunda ise sayısal, dil ve beceri grubundaki branşlara sahip olanlardan daha yüksek puan almış olmalarıdır. Örgütsel adaletin diğer boyutunda herhangi bir fark olmadığı yapılan analizler sonucu tespit edilmiştir. Sözel branşında olan katılımcılar dağıtımsal adalet boyutunda ($\bar{x}$ 3.91), işlemsel adalet boyutunda ($\bar{x} =$ 3.81), etkileşimsel boyutunda ise ($\bar{x} =$ 3.75), şeklinde en yüksek puanı aldıkları ortaya çıkmış bulunmaktadır. Sözel branşları tercih eden kişiler genellikle sosyal ilişkileri gelişmiş ve öğrendiğini başkalarıyla paylaşmaktan zevk duyan kimseler olarak bilinirler.

Tablo7: Haftalık Toplam Ders Saati Açısından Örgütsel Adalet Algılarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör 1: Dağıtımsal Adalet

Ders Saati	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
10-15	47	3.94							
16-20	37	3.71	G. arası	4.116	3	1.372	1.670	.173	--
21-25	71	3.56	G. içi	326.154	397	.822			
26-30	246	3.73	Toplam	330.270	400				
Toplam	401	3.73				Levene (F=1.001 P=.392)			

Faktör 2: İşlemsel Adalet									
Ders Saati	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
10-15	47	3.99							
16-20	37	3.62	G. arası	6.452	3	2.151	2.444	.064	--
21-25	71	3.55	G. içi	343.151	397	.880			
26-30	246	3.62	Toplam	349.603	400				
Toplam	401	3.65				Levene (F=1.857P=.136)			

Faktör 3: Etkileşimsel Adalet									
Ders Saati	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
10-15	47	3.87							
16-20	37	3.47	G. arası	6.943	3	2.314	3.440	.017	1>2
21-25	71	3.40	G. içi	265.118	397	.673			
26-30	246	3.51	Toplam	272.061	400				
Toplam	401	3.53				Levene (F=2.610 P=.051)			

Tablo 7'de haftalık ders dağılım saatleri bağlamında çıkan sonuçlara bakıldığında örgütsel adaletin dağıtımsal ve işlemsel adalet boyutlarında.05 düzeyinde anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Ancak etkileşimsel adalet boyutunda.05 düzeyinde istatistiksel oranda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Post Hock (LSD) testi, farklılığın 10-15 ders saati dağılımı grubundaki katılımcıların 16-20, 21-25 ve 26-30 ders saati grubundakilere göre daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Dağıtımsal adalet boyutunda F=.1.670; P=.173, işlemsel adalet boyutunda F=.2.444; P= .064, etkileşimsel adalet boyutunda ise F=.3.440;P=.017 olarak belirlenmiştir. Dağıtımsal adalet boyutunda, $\bar{x} =$ 3.94, işlemsel adalet boyutunda, $\bar{x} = 3.$[illegible]9 ve etkileşimsel adalet boyutunda $\bar{x} = 3.$[illegible]$7,$ en yüksek puanlamayı haftalık ders saati 10-15 olan gruba ait öğretmenler almışlardır. Sonuç olarak örgütsel adaletin tüm alt boyutlarında en yüksek puanı ders saati en az olan grubun aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 8: Meslekteki Kıdem Açısından Örgütsel Adalet Algılarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör 1: Dağıtımsal Adalet									
Yıl	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
1-5	245	3.64							
6-10	61	3.71				2.176	2.679	.031	1<4;
11-15	65	3.86	G. arası	8.703	4	.812			2<4
16-20	24	4.15	G. içi	321.567	396				
21 yıl ve üstü	6	4.22	Toplam	330.270	400				
Toplam	401	3.73				Levene (F=2.180P=.071)			

Faktör 2: İşlemsel Adalet									
Yıl	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark
1-5	245	3.61							
6-10	61	3.69				.884			
11-15	65	3.67	G. arası	3.537	4	.890	.994	.411	--
16-20	24	3.86	G. içi	346.066	396				
21 yıl ve üstü	6	4.22	Toplam	349.603	400				
Toplam	401	3.65				Levene (F=.490P=.743)			
Faktör 3: Etkileşimsel Adalet									
Yıl	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p	Fark

1-5	245	3.49							
6-10	61	3.49	G. arası	2.834	4	.709	1.034	.389	---
11-15	65	3.64	G. içi	269.227	396	.685			
16-20	24	3.73	Toplam	272.061	400				
21 yıl ve üstü	6	3.80							
Toplam	401	3.53				Levene (F=1.712 P=.146)			

Tablo 8 incelendiğinde kıdem açısından örgütsel adalet alt boyutlarından dağıtımsal adalet boyutu algılarında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Post Hock (LSD) testi, farklılığın 16-20 yaş grubunda bulunanların 1-5 ile 6-10 kıdem grubundaki katılımcılardan daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Ancak puanlama bağlamında her üç boyutta da 21 yıl ve üstü kıdemi olan iş görenler daha yüksek puana sahipler. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülecektir. Meziroğlu (2005), Günbayı (1999), Aytaş (2005), Eker (2006), Cömert vd (2008), Doğan (2008), araştırmalarına bakıldığında puanlamanın kıdem yılına göre yükseldiği görülmektedir.

Tablo 9: İl - İlçe Açısından Örgütsel Adalet Algılarına Yönelik t ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

				Levene testi		**t testi**			
Boyut	n	$\bar{x}$	SS	F	p	t	U	p	SD
Faktör 1: Dağıtımsal Adalet									
İl	175	3.61	.9408	2.255	.134	2.227	17305.500*	.030	399
İlçe	226	3.81	.8748						
Faktör 2: İşlemsel Adalet									
İl	175	3.44	1.019	12.864	.000	-	15410.500**	.000	399
İlçe	226	3.83	.8401						
Faktör 3: Etkileşimsel Adalet									
İl	175	3.34	.9105	11.873	.001	-	15572.000**	.000	399
İlçe	226	3.68	.7261						

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

Tablo 9'da görüldüğü gibi il ve ilçelerde görev yapan öğretmenlerin görev yerleri açısından örgütsel adalet boyutları arasında, dağıtımsal adalet boyutunda.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak örgütsel adaletin diğer iki alt boyutu olan işlemsel adalet ile etkileşimsel adalette P<.01 düzeyinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Her iki alt boyuta da ilçelerde görev yapan öğretmenlerin puanlamaları daha yüksektir. İlçelerin illere göre daha sakin ve ulaşımının daha kolay olduğu düşünülebilir. İlçelerdeki okullar illerdeki okullara göre daha az kalabalık ve ders yoğunluğu daha az olması puanların yüksek olması açısından önemli bir etken olarak açıklanabilir. Diğer bir etken de görev yapan öğretmen sayısının az olması sonucunda herkesin birbirini tanıması ve birbiriyle samimi ilişkiler içerisinde bulunmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, Bitlis İl'inin coğrafik konumundan ve kış şartlarının ağır oluşundan kaynaklanan bazı özel durumlar olabilir. Bu ilçelerin (Adilcevaz, Ahlat ve Tatvan) göl sahilinde yer almaları, doğa güzellikleri bakımından Bitlis il merkezinden daha zengin ve daha çekici olmaları da puanlamada etkili olmuş olabilir. Doğan (2008), yaptığı araştırmada eğitim bölgeleri bakımından da yorumlarda anlamlı farklılıkların olduğunu gözlemlemiştir. Mohammad (2012)'de yaptığı araştırmada okul yeri açısından örgütsel adalet alt boyutlarında farklılıklar tespit etmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarını belirlemeye yönelik olarak Bitlis il merkezinde, Adilcevaz, Ahlat ve Tatvan ilçelerindeki liselerde görev yapan idareciler ve öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

Araştırmaya katılan örneklem grubunun demografik özellikler açısından dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin toplam sayısı 401'dir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin % 39,4'ü kadın, % 60,6'sı erkektir. Öğretmenlerin % 55,4'ü evli, % 44,6'sı bekâr olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin % 50,4'ü 21-30 yaş grubu, % 44,1'i 31-40 yaş grubu, % 5,5 41- 50 yaş grubu oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin % 61,1'ni (1-5) yıl arasında, % 15,2'i (6-10) yıl arasında, % 16,2'i (11-15) yıl arasında, % 6,0 (16-20) yıl arasında, % 1,5'i (21 yıl ve üstü) yıl arasında mesleki kıdeme sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin % 70,8'i lisans mezunu, % 29,2'i yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu lisans mezunudur. Öğretmenlerin % 11,7'i (10-15) saat, % 9,2'i (16-20) saat, % 17,7'i (21-25) saat, % 61,3'ü ise (26-30) saat haftalık derse girdikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin % 43,6'ı il merkezinde, % 56,4'ü ise ilçe merkezlerinde görev yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 31,4'ü sözel, % 22,7'i sayısal, %29,9'u dil, %16,0 beceri branşından oluşmaktadır.

Örgütsel Adalet Faktör Ortalamaları incelendiğinde, Katılımcıların örgütsel adaletin tüm boyutlarında "Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttiklerini ortaya koymaktadırlar. En yüksek katılım Dağıtımsal Adalet boyutunda ikinci sırada İşlemsel Adalet boyutunda **en düşük** katılım ise Etkileşimsel Adalet boyutunda gerçekleşmiştir. Yöneticiler tarafından bu algıları yükseltecek tedbirler alınabilir ve çalışanlar arasında sağlıklı bir iletişim sağlanabilir. Yöneticiler örgütsel adalete yönelik süreçleri yürütürken, okulda çalışan herkesin bu sürece katılmasını sağlayabilir ve örgütsel adalet algısını olumsuz yönde etkileyebilecek sübjektif kararlardan kaçınabilir. Bu amaçla yöneticiler, rol modeli alarak çalışanlara örnek oluşturabilir.

Cinsiyet açısından bakıldığında, örgütsel adaletin dağıtımsal ve işlemsel boyutlarında erkeklerin algıları kadınlarınkinden daha yüksek çıkmıştır. Çalışanların dağıtımsal ve işlemsel adalet algılarında işyerlerinde kendilerine ve başkalarına adil davranılmadığı düşüncesi cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir. Etkileşimsel adalet boyutunda parametrik olmayan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları erkek algılarının kadın algılarından daha yüksek olduğunu ve bu farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre kadınlar erkeklere göre, işyerinde kendilerine karşı daha adaletsizce davranıldığını, kendilerine daha az söz hakkı verildiğini ve alınan kararlara fazla katkı yapamadıklarını algılamaktadırlar.

Medeni durum açısından ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde örgütsel adalet boyutlarında medeni duruma göre istatistiksel bağlamda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her üç boyutta da en yüksek puanlamayı bekarlar almıştır.

Örgütsel adaletin dağıtımsal boyutunda istatistiksel bağlamda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık 31-40 yaş grubundaki katılımcıların 21-30 yaş grubundakilere göre daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Örgütsel adaletin diğer boyutları olan işlemsel adalet ile etkileşimsel adalet boyutlarında istatistiksel anlamda yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Kıdem açısından örgütsel adalet alt boyutlarından dağıtımsal adalet boyutu algılamalarında anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark, 1-5 ile 6-10 kıdem grubundaki katılımcıların 16-20 kıdem grubundakilere göre daha düşük puanlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak puanlama bağlamında her üç boyutta da 21 yıl ve üstü kıdemi olan çalışanlar daha yüksek puana sahipler.

Eğitim düzeyi açısından örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ders dağılım saatleri bağlamında çıkan sonuçlara bakıldığında örgütsel adalet boyutlarından dağıtımsal ve işlemsel adalet algılama düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak etkileşimsel adalet boyutunda anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık haftalık ders saati 10-15 olan grupla diğer gruplar arasında ki algılardan kaynaklanmaktadır.

İl ve ilçelerde görev yapan öğretmenlerin görev yerleri açısından dağıtımsal adalet boyutunda düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak örgütsel adaletin diğer iki alt boyutu olan işlemsel adalet ile etkileşimsel adalette farklılıklar ortaya çıkmıştır. Her iki alt boyuta da ilçelerde görev yapan öğretmenlerin algıları daha olumludur.

Branş açısından örgütsel adalet algılarına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçlarından dağıtımsal ve etkileşimsel adalet boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın sözel grubuna ait katılımcıların dağıtımsal adalet boyutunda dil ve beceri etkileşimsel adalet boyutunda ise sayısal, dil ve beceri grubundaki

branşlara sahip olanlardan daha yüksek puan almış olmalarıdır. Örgütsel adaletin diğer boyutunda herhangi bir fark yoktur.

Not 1: Bu makale, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Zülfü Demirtaş'ın danışmanlığında yapılan Yılmaz Kılıç'ın *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki* başlık yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Not 2: Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere Göre Yönetim ve Örgütsel Adalet İlişkisinin Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi, *Educational Administration: Theory and Practice*, Vol. 16, Issue 4, pp: 463-484.

Altınkurt, Y. (2010). Örgütsel Adalet, Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşat Yılmaz, (Editörler). Yönetimde Yeni Yaklaşımlar, Ankara, 1. Baskı, Pegem Akademi.

Aslam, R., Shumaila,S., Sadaqat, S., Bilal, H. & Intizar, M. (2012). Organızatıonal Justıce As A Predictor Of Job Satisfaction Organizational Justice As A Predictor Of Job Satisfaction Among Teachers - *A Case Study On University Of The Punjab,Lahore.*

Atalay, İ.(2005). *Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Adalet,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Aytaş, F. (2005). *Genel Lise, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesinde Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Kendi İş Doyumlarına İlişkin Algıları,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bıes, R. J., & MOAG, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard ve M. H. Bazerman (Eds.), *Research on negotiation in organizations*, Greenwich, CT: JAI Press.

Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2008). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7 (13), 3-22.

Doğan, A.(2008). *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi* (Elazığ İli Örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Eker, G. (2006). *Örgütsel Adalet Algısı Boyutları ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Eskew, D. E. (1993). The role of organizational justice in organizational citizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal, 6,* 185–194.

Fatimah, O. Amiraa, A. M. & Halim, F. W. (2011), The Relationships between Organizational Justice, Organizational Citizenship Behavior and Job Satisfaction *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum. 19 (S): 115 - 121 Universiti, Putra Malaysia Press.*

Folger, R., & Bıes, R. J. (1989). Managerial responsibilities and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, *2,* 79–90.

Folger, R., ve Konovsky, M. H. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, *32*(1), 111–130.

Greenberg, J. (1996). *Th e quest for justice on the job*. Th ousand Oaks, CA: SAGE.

Günbayı, İ. (1999),*"İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu",* Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

İşbaşı, J. Ö. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: Bir turizm örgütünde uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Karaeminoğulları, A. (2006). "Öğretim Elemanlarının Örgütsel Adalet Algıları ile Sergiledikleri Üretkenliğe Aykırı Davranışlar Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.

Karasar, N.(2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (22.basım), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Lind, E.A., & Tyler, T.R. (1988). The social psychology of procedural justice. New York: Plenum Pres.

Meziroğlu, M.(2005). *Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi,* (Zonguldak İli Örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Mohammad, S. L. M. (2012). The degree of organizational justice to the principals of public schools and their relationship to job satisfaction of teachers in public high schools in the districts of the northern West Bank." *Educational Science - Educational Administration*.

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Adaletin Bireylerarası Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* (21), 77-96.

Polat, S.(2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki,* Yayınlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Polat, S. ve Celep, C.(2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları, *Educational Administration: Theory and Practice Spring*, (54),307-331.

Simpson, P. A. & Kaminski. (2007), Gender, Organizational Justice Perceptions, And Union Organizing*, Springer Science + Business Media, LLC.*

Somerville, J. (1992). *Temel Britannica Ansiklopedisi* -Adalet-[Encyclopaedia of Basic Britannica]. Cilt:1 İstanbul: Ana Yayıncılık & Encyclopaedia Britannica.

Söyük, S. (2007). *Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi ve İstanbul ilindeki özel hastanelerdeçalışan hemşirelere yönelik bir çalışma.* Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Stevens, E., & Wood, G. H. (1995). *Justice, ideology, and education.* New York: McGraw-Hill, Inc. Witt, L. A. (1993). Reactions to work assignment as predictors of organizational commitment: Th e moderating eff ect of occupational identification. *Journal of Business Research, 26*(1), 17-30.

Şen, T.(2008). İş *Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin Hızlı Yemek Sektöründeki Bir Araştırma,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tan, Ç.(2006). *İlköğretim okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Thibaut, J., & Walker, L. (1975). Procedural justice: A psychological analysis. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi,* 6 (2), 551–573.

Yıldırım, F.(2007). İş Doyumu İle Örgütsel Adalet İlişkisi, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,* 62(1), 253-278.

Yürür, S.(2008).“Örgütsel Adalet ile İş Tatmini ve Çalışanların Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkilerin Analizine Yönelik Bir Araştırma”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi,* 13 (2),295-312.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 06 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK UYGULANMASI PLANLANAN ROTASYONA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tayfun Yörük
Akdeniz Üniversitesi
t.yoruk@gmail.com

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

Özet

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere uygulanması planlanan hizmet süresine bağlı rotasyon uygulamasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek ve anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde olup, bütüncül tekli durum çalışmasıdır. Örneklem olarak, yine nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Antalya İli merkezinde bulunan ortaokullardan birinde görev yapmakta olan 60 branş öğretmeninden çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 8 öğretmen örneklem olarak seçilmiş; bu seçim esnasında da öğretmenlerin mevut okullarındaki hizmet süreleri dikkate alınmıştır. Araştırmada veriler Ekim, 2014 – Aralık, 2014 tarihleri arasında bireysel görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile 25-35 dakika süresince yapılan görüşmeler kaydedilip içerik analizine tabi tutulmuş ve görüşler "bireysel yararlar, bireysel olumsuzluklar, kurumsal yararlar, kurumsal olumsuzluklar, hükümler, öneriler" şeklinde 6 tema altında kategorileştirilmiştir. Araştırma sonuçları, belirtilen temalar altında öğretmenlerin görüşlerini yansıtan bulgular içermekte olup, bu bulgular, görüşlerdeki kişilerarası gerçekliğin yanı sıra bireysel gerçekliğin ortaya çıkarılması adına katılımcılar tarafından metaforlarla desteklenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Zorunlu Rotasyon, Nitel Araştırma, Metafor.

TEACHERS' OPINIONS ON THE ROTATION PLANNED TO BE APPLIED TO TEACHERS

Abstract

This study aims to identify and to understand the opinions of teachers on rotation that is planned to be applied by Ministry of Education according to teachers' tenure of office. This research is a qualitative study and also is in pattern of holistic-single case study. For choosing samples, covenient sampling which is a type of purposive sampling methods within qualitative sampling methods was used. 8 branch teachers from 60 who were volunteers to participate to the study and work in a primary school in Antalya city center were chosen as the sample; while doing this, the seniority of the teachers in their current school was a consideration point. Data in the study were collected by individual interviews during October - December, 2014. Interviews that were carried out by the help of semi-structured question forms and interviews lasting 25-35 minutes were recorded and then content analysis was applied to them. Opinions obtained from interviews were categorized under six themes: "individual benefits, individual disadvantages, institutional benefits, institutional disadvantages, decisions, and suggestions". Results of the study contains the findings that reflect the opinions of teachers under the themes above and these findings were supported by metaphors to reveal the subjective realities of the participants as well as inter-subjective realities of them.

Key Words: Obligatory Rotation, Qualitative Research, Metaphor.

GİRİŞ

Değişim, planlı veya plansız herhangi bir sistemin belirli şartlar altında ve belirli bir zaman aralığında mevcut durumdan farklı bir duruma dönüşmesi olarak tanımlanmaktadır (Toffler, 1981; Blake ve Jarvenpaa, 1991; Tokat, 1996). Bu tanımdan hareketle örgütsel değişim için G.W. Dalton tarafından kullanılan "teşebbüsün beşeri yönünü meydana getiren bütün örgüt üyelerinin (başta yöneticiler olmak üzere) davranış ve eylem kalıplarında ortaya çıkan olumlu değişmeler" şeklinde tanım yerinde olacaktır (Şimşek ve Akın, 2003). Örgütün planlı veya plansız olarak bir ortamdan başka bir ortama dönüşmesi, kültür, teknoloji, yapı gibi örgütün bir ya da daha fazla alanlarında dönüşümün gerçekleşmesi olarak tanımlanır. (Saylı, 2009). Şüphesiz ki bir örgütün değişimi denilince ilk akla örgütün temel unsuru olan işgörenlerin değişiminin geldiği söylenebilir.

Her ne kadar alanyazında "daha iyi iş imkânları veya fırsatlar için yer değiştirme", "çalışanın belirli süreliğine farklı bir pozisyonda görev yapması" gibi anlamlara gelse de genel olarak rotasyon yer değiştirme ile eş anlamlı olarak kullanılmış ve birbirine denk sorumluluklar altında, çalışanın değişik yerlerde görev yapmasına fırsat sağlayarak bir yarışma ortamı meydana getirmek olarak ifade edilmiştir (Martin, 1999; Jorgensen, 2005; Tortop ve Anahtar, 1976). Ülkemizde özel sektörden farklı olarak özellikle kamu alanında rotasyon belirli süre içerisinde yapılan bir görevin, niteliğinde çok fazla değişiklik olmadan başka bir bölgede yapılması için işgörenlerin yer değiştirmesi olarak da anlaşılmaktadır.

Ülkenin değişik kesimleri arasında var olan bölgesel özellikler, ulaşım, sosyo-kültürel seviye, ekonomik imkânlar vb. gibi bakımlarından var olan farklı olanaklar nedeniyle, ülkenin bazı bölgeleri yine ülkenin belli bölgelerinde görev yapan kamu işgörenleri tarafından çalışma hayatının devam edebileceği yerler olarak seçilmemektedir. Bu sebeple, yukarıda belirtilen yer değiştirme uygulaması kamusal alanda yaşanacak aksamaların önüne geçmek üzere düzenlenmiş bir uygulama olarak da göze çarpmaktadır (Çolak, 2005). Literatürde kurumlara bu şekilde yararının yanında, rotasyon uygulamasının bireylere ve dolaylı olarak görev yapılan kuruma da daha başka yararlarının olduğu yönünde birçok araştırma mevcuttur. Campion (1994) tarafından rotasyon uygulamalarının incelendiği çalışmada iki açıklamaya yer verilmiştir. Her iki açıklama da rotasyonun yararlarından bahsederken, bunlardan ilki yer değiştirme sayesinde işgörenlerin öğrenmesinin artacağı ve sonucunda beşeri sermaye birikiminin artacağı yönündedir. Ayrıca farklı deneyimler yaşama olanağı da bireylerin uzmanlık gelişimine katkı sağlayacaktır. İkinci açıklamalarına göre rotasyonun güdülenme üzerinde olumlu etkisinden söz edilmiş, işgörenlerin mevcut işlerinde oluşacak bıkkınlıkların önüne bu uygulama ile geçilebileceğini vurgulamışlardır (Ortega, 2001).

Benzer şekilde, yer değiştirme uygulaması üzerine çalışma yapan Macleod ve Kennedy (1993) de uygulamanın organizasyonu bir bütün olarak görüp, var olan işleyişi anlama, karşılaştırma yapma, değişik çözümler üretebilme, değişik bireylerden yeni bilgiler elde etme, monotonluğun önüne geçme, yeni beklentiler oluşması gibi olumlu etkilerinin olacağı sonucuna varmıştır (Arlı ve Tercan, 2013). Yakın bulgular da bir diğer çalışma olan ve Erkan ve Abaan (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışma da yer almaktadır. Araştırmacılara göre işgörenlerin uzun yıllar aynı kurumda veya pozisyonda görev yapmalarının, işlerinde rutinleşmeye sebebiyet verdiğini ve işgörenlerin yeni ve değişik yaklaşımlar içine girmelerinin önüne geçmektedir. Sayılan bu yararların yanında, yer değiştirme uygulamasının beraberinde getirdiği birçok olumsuz durum da araştırmacılar ve hatta uygulamanın yararlarını savunan araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Huang (1999) ve Campion (1994) tarafından yapılan farklı çalışmalara göre rotasyon uygulaması beraberinde her zaman olumlu sonuçlar getirmeyebilir. Araştırmacılar, yer değiştirmeyi yaşayan bireylerde uzmanlaşmanın azalabileceği, yeni pozisyonun veya bölgenin kabul edilmesinde zaman kaybı yaşanabileceği, güdülenme düşüklüğünün oluşabileceği, süreçlerin işleyişinin hızında azalma olabileceği gibi değişik nedenlerle bireysel ve profesyonel anlamda bazı olumsuzlukların meydana gelebileceği sonucuna varmışlardır. Buna ek olarak Noe'ye (1999) göre yer değişikliği uygulaması işgörenin günlük hayatını, bireysel ilişkilerini ve işe karşı geliştirdiği alışkanlıklarını aksatır. Yer değişikliği demek yeni bir ev, yeni sağlık ve alışveriş merkezi, eğlence için yeni faaliyet merkezleri demektir ve bunlara ek olarak yer değişikliği belki de aile ve arkadaşların duygusal desteğinden kilometrelerce uzak olmak anlamına da gelebilmektedir. Bu gibi nedenlerle işgörenlerin görev bölgelerinin gerek süreye bağlı

gerekse başka bir nedenle zorunlu olarak değiştirilmesi çoğunlukla endişe ile karşılandığından, birçok kurum işgörenlerine bunu uygulatmada sıkıntılar yaşamaktadır.

Eğitim alanında son yıllarda ülkemizde de zorunlu rotasyon uygulamalarına şahit olmaktayız. 1990 yılında yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliğinin" 39. - 43. maddeleri gereğince il eğitim denetmenlerine zorunlu yer değiştirme uygulanması başlatılmıştır (Resmî Gazete a). Bu uygulamayı 2009 yılında yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" takip etmiş ve bu yönetmelikle okul ve kurum müdürleri bulundukları eğitim kurumundaki görev sürelerine göre rotasyona tabi tutulmuşlardır (Resmî Gazete b). Okul ve kurum müdürlerinin ardından 2013 yılında yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik" ile il millî eğitim müdür yardımcısı, ilçe millî eğitim müdürü ile il ve ilçe millî eğitim şube müdürü kadrolarında asaleten görev yapanlar rotasyon kapsamına dâhil edilmiştir (Resmî Gazete c). Son günlerde görevi süresine bağlı olarak yer değiştirme konusu öğretmenler için gündeme gelmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda bir taslak yönetmelik yayınlamıştır. Taslak yönetmelik ardından taslakla ilgili öğretmen görüşlerinin alınması üzerine çalıştay gerçekleştirilmiştir. Çalıştay sonuçları da basın aracılığı ile kamu ile paylaşılmış ve elde edilen son taslağa göre 8 ya da 12 yıl süre sonun il ya da ilçe içinde öğretmenin kurum değişikliği uygun görülmüştür.

Öğretmen rotasyonunun diğer kademelerde uygulanırken rastlandığı gibi ve yukarıda anlatılanlar ışığında hem olumlu hem olumsuz taraflarının olduğunun, özellikle de zorunlu yapılan rotasyonda bu sonuçların daha olumsuz olup olmayacağının, ayrıca bazı araştırma sonuçlarına göre okul etkililiği, teşkilat ve öğretmen açısından getirilerinin ve götürülerinin rotasyon muhataplarının görüşlerine dayanılarak araştırılması önem arz etmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın amacı 20.10.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından duyurulan "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği Taslağına" ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almaktır. Bu görüşlerin alınabilmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Rotasyon uygulaması hakkında düşünceleri nelerdir?
2. Görev süresine bağlı zorunlu rotasyon uygulamasının MEB açısından ne gibi olumlu ve olumsuz yanları vardır?
3. Görev süresine bağlı zorunlu rotasyon uygulamasının görev yapan öğretmenler açısından ne gibi olumlu ve olumsuz yanları vardır?
4. Görev süresine bağlı zorunlu rotasyon uygulamasının taslak hükümlerini içeren yönetmelik hakkındaki düşünceleri nelerdir?
5. Görev süresine bağlı zorunlu rotasyon uygulamasının taslak hükümlerini içeren yönetmeliğe ilişkin öneriler nelerdir?
6. Rotasyon uygulaması bir şeye benzetilse, neye benzetilir? Neden?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma çeşitlerinden durum çalışmasıdır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre nitel araştırmalar, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır”. Bu tanıma ek olarak Yin (1984) de durum çalışmasını, güncel bir olguyu kendi bağlamında (içeriğinde)inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla açık olmadığı ve birden fazla argüman veya veri sağlayıcının bulunduğu durumlarda işe koşulan görgül (ampirik) bir araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır. Nitel yöntemlerin diğerleri gibi durum çalışması da; örgütün kendine has doğal çevresi içinde gerçekleştirilir ve araştırmanın asıl gayesi olan bağlam ve yaşantıların bütüncül bir yorumunu amaç edinmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma verilerinin çözümlenmesi için analiz tekniklerinden içerik analizi uygulanmıştır. Bilgin'e (2006) göre frekans analizi de içerik analizin bir öğesidir ve frekans analizi ile bulunan temalara bağlı alt temalar, önemlilik derecesine ve sıklığına göre sınıflamaya tabi tutulur. Bu araştırmada da frekans ve yüzde analizi yöntemi kullanılmış; görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Cevapların anlam bakımından tekrar etmesine göre tema başlıkları altında bir sınıflama yapılmıştır. Çalışmanın iç güvenirliğini sağlamak açısından oluşturulan temaların kodlayıcılar arası güvenirliğine “kappa” analizi ile bakılmıştır. 35

temanın kappa değeri 0,89 olarak bulunmuştur ve bu da kodlamalar arasında mükemmel düzeyde bir uyumun olduğunu göstermiştir (Landis & Koach, 1977). Bu temalandırma sonucunda oluşan alt temalar da frekanslarına göre tablolar şeklinde verilmiş ayrıca bu alt temalar, katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, kuramsal çerçeve oluşturulduktan, literatür taraması yapılıp, pilot görüşmeler yapıldıktan sonra uzmanların da forma ilişkin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Bu tarzdaki görüşme yönteminin araştırmacıya sunduğu en önemli fayda, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı kalınarak sürdürülmesi sebebiyle daha sistemli ve kıyaslanabilir bilgi vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Formda; öğretmenlere konu ile ilgili bir bilgilendirme yapıldıktan sonra kişisel bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgilerden sonra öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir: Rotasyon uygulaması ile ilgili genel olarak düşünceleriniz nelerdir? Rotasyon uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Öğretmenlere uygulanması planlanan rotasyon uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz? Tasarlanan rotasyon uygulamasını düzenleyen yönetmelik hükümleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu yönetmeliğe önerileriniz nelerdir? Rotasyon uygulamasını bir şeye benzetseniz, neye benzetirdiniz? Neden? Bu sorular röportajın gidişatına göre çeşitlenmiş, öğretmenlerin verdikleri yanıtların detaylandırılması sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların çalışılmasına olanak sağlamaktadır. Böylelikle amaçlı örnekleme çoğu durumda, olgu ve olayların ortaya konulmasında ve açıklanmasında yararlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Antalya ili Muratpaşa ilçesi merkez ortaokullarından birinde çalışmakta olan 60 branş öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. 60 branş öğretmeninden gönüllü olan 8 branş öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Katılımcılar belirlenirken eşit sayıda farklı cinsiyetten katılımcı bulunması ve katılımcıların yönetmelik yürürlüğe girer girmez uygulamadan etkilenecek olup olmaması gibi konular dikkate alınmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem (Yıl)	Mevcut Okuldaki Kıdem (Yıl)
A	Bay	Yabancı Dil	42	16	6
B	Bay	Müzik	53	28	19
C	Bay	Sosyal Bilgiler	61	30	18
D	Bay	Türkçe	31	7	2
E	Bayan	Matematik	30	6	3
F	Bayan	Türkçe	47	23	8
G	Bayan	Yabancı Dil	47	14	6
H	Bayan	Yabancı Dil	38	15	2

BULGULAR

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2'de öğretmenlerin rotasyon uygulaması ile doğmasını düşündükleri bireysel olumsuzluklara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 2: Bireysel Olumsuzluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
Parçalanmış Aileler	√	√		√			√	√	5	62,50
Maddi Kayıplar		√	√					√	3	37,50
Motivasyon Kaybı				√				√	2	25,00
Sahiplenememe	√							√	2	25,00
Güvensizlik		√							1	12,50

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulanması planlanan rotasyon uygulamasından doğacak bireysel olumsuzluklara ilişkin görüşlerinden elde edilen verilere göre; parçalanmış ailelerin ortaya çıkabilecek olması, % 62,50 yüzde ile ilk sırada yer almaktadır. Bu alt temayı yine yaşanması muhtemel maddi kayıplar % 37,50 yüzde ile takip ederken, motivasyon kaybı, sahiplenme, genel anlamda idareye oluşabilecek güvensizlik de % 12,50 yüzde ile son sıralarda yer almıştır. Öğretmenlerin yukarıda belirlenen alt temalara ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Kumluca'da bir bayan öğretmeni olduğunu düşün. Eşin de orada Turizmle uğraşan bir adam. Seni alıyorlar, tercihine giremediysen ya da tercih yapmadıysan; tercih yapmadıysan diyor re'sen atanır diyor; şimdi aldılar seni güya iyilik yapıyorlar diyelim, geldiler buradaki iyi bir okula verdiler. En iyi okula versinler diyelim, yani o da göreceli bir kavram ama getirdiler koydular. E, çoluk çocuk orada kaldı." (A1, 1).

"Evini taşımak zorunda kalabilir, çocuklarının eğitimi olumsuz etkilenebilir, aile parçalanmasına kadar gidebilir." (D1,1).

"… ben rotasyonu bizzat yaşadım. Maddi olarak bana çok şey kaybettirdi. Bireysel bir zararıdır bu. Çünkü ben bu süre içerisinde, gezdiğim iller içerisinde 17 tane ev değiştirdim. Eşya en az 3 defa eşya değiştirmek zorunda kaldım." (C1, 2).

"Şimdi bizim insanımızın tamamı rotasyon, yer değişikliği filan dediniz mi tedirgin olur. Acaba beni neler bekliyor? Gittiğim yerde ev kiraları ne alemde? Ulaşım nasıl olacak? Çocukların okulları… Taşınma masrafları filan derken adamın kafası allak bullak olur." (H1, 2).

"…yerinden memnun olmayan gitsin, ona lafım yok öğretmen yerinden memnunsa, muhtemelen de herkes ondan da memnun olacak, bu adamı zorla yer değiştir denilmemeli. Otomatik olarak şahsın ruh haliyle oynuyorsunuz." (H1, 3).

"İngilizce öğretmeniyim ve her şeyimi canavar gibi de yapmışım, dil laboratuvarına dönüştürmüşüm nerdeyse. Adam diyor ki; "senin 8 yılın doldu". Ve hani tırnağımla kazımışım, etraftan kaynak getirmişim, arkadaşlarımı devreye sokmuşum, altını laminant yapmışım, yok bilgisayar getirttirmişim, bilmem ne yapmışım, sen diyorsun ki : "sen artık gidiyorsun buradan". E ne oldu benim bu kadar emeğim?" (A1, 4).

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3'te tasarlanan rotasyon uygulaması ile ortaya çıkacak bireysel yararlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 3: Bireysel Yararlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
Yeni Çevre ve Deneyimler			√	√	√	√	√		5	62,50
Fırsat		√		√				√	3	37,50
Motivasyon				√					1	12,50

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ve uygulamadan oluşacak bireysel yararlar konusundan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilere göre; yeni çevre ve deneyimlerin kazanılması, % 62,50 yüzde ile ilk sırada yer almaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin farklı okullarda çalışabilme imkânı bulabilme bir fırsat olarak değerlendirilirken % 37,50 ile ikinci sırada yer almıştır. Görüşlere göre yeni çevre ayrıca yeni bir motivasyon kaynağı olarak değerlendirilmiş ve % 12,50 yüzde ile son sırada yer almıştır. Öğretmenlerin yukarıda belirlenen alt temalara ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Genel anlamda rotasyondan yanayım ben. Çünkü en azından ülkeyi tanıma açısından baktığımızda, farklı kültürleri, farklı öğrencileri tanımak için rotasyondan yanayım." (C2, 1).

"Yeni insanlar, yeni fikirler…" (D2, 1).

"Yer değiştirmek isteyip de değiştiremeyen, çakılan öğretmenler için bir fırsat olabilir." (B2, 2).

"Köhneleşmiş, verimi düşmüş öğretmenler belki bunu bir uyarı olarak algılayıp emeklilik isteyebilirler." (D2, 2).

"Belli bir müddet sonra insan yaptığı işten sıkılmak demeyelim de hani nasıl söylesem keyif alamamaya başlayabiliyor. Yer değişikliği, yeni bir çevre motivasyonu da arttırarak yeni bir heyecan katabilir." (D2, 3).

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4, uygulama ile Bakanlık birimlerinde veya doğrudan doğruya ve özellikle okullarda yaşanabilecek olumsuzluklara ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini içermektedir.

Tablo 4: Kurumsal Olumsuzluklara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
Sistemsizlik	√	√	√					√	4	50,00
Belirsizlik	√	√						√	3	37,50
Adaptasyon					√			√	2	25,00
Huzursuzluk	√						√		2	25,00
Personel Uyumu					√			√	2	25,00
Geri Adım Atmak	√								1	12,50
Kalite Kaybı				√					1	12,50

Araştırmada üçünü alt problem olarak rotasyon uygulamasının Bakanlık birimlerinde ve özellikle okullarda doğurabileceği olumsuzluklar ele alınmıştır. Öğretmenlerin bu alt probleme ilişkin görüşlerine göre; sistemsizliğin, % 50,00 yüzde ile ilk sırada yer almaktadır. Ayrıca bu uygulamanın hâkim olduğu bir belirsizlik de % 37,50 yüzde ile ikinci sırada yer alırken, adaptasyon, huzursuzluk, personel uyumu, kurumlarda oluşabilecek kalite kaybı ve uygulama ile bir geri adım atmanın söz konusu olması % 12,50 ile son sırada yer almaktadır. Belirlenen bu alt temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Ama adamlar böyle bir şey de hiçbir pilot uygulama yapılmadan bu kadar köklü bir değişikliği bize dayatmaya çalışıyorlar. Ve demin söylediğim şekilde, kurumsallığı olmayan bir şeyin bunu yönetebilme ihtimali yok." (A3, 1).

" 'Ama' sorusu işte her şeyi değiştiriyor. Adaletli adil bir şekilde uygulanırsa, rotasyon uygulanmalıdır. Çünkü, örneğin doğu ile güneydoğu Anadolu bölgesine, Batı'da çalışan hiçbir öğretmen gitmek istemiyor. İşte Türkiye'nin içinde bulunduğu durumu ülkenin başındaki insanlardan bir tanesi çözemedi. Adamı olan kalıyor, adamı olmayan gidemiyor." (C3, 1).

"Yani hiçbir kurumsallığı, teşkilatı, altyapısı olmayan bir yapının bu kadar geniş kapsamlı bu kadar ölçekleri değişken, bambaşka kriterleri içinde her zaman barındıracak ve her sene başka değişkenleri olacak bir yapının sürdürülebilir ve yönetilebilir olacağını hiç düşünmüyorum." (A3, 2).

"Oysa kurumun devamlılığı ve hani askerlerde vardır ya bu, hani ikinci doğu der, değil mi? Gider yapar, doğuya gider sonra tekrar batıya gelir. Bilir yani ne yaptığını. Ama bizim eğitim iş kolunda böyle bir şey söz konusu değil. Bak, 30 yıl oldu, 29-30 yıl oldu, rotasyonla başladık, sonra zorunlu hizmet olayı çıktı, muaf olundu, bilmem ne oldu, arkasından başka şeyler falan filan, şimdi de bu yeni bir sistem." (B3, 2).

"Zarar olarak ise şunu söyleyebiliriz, değişen kadroların birbiriyle uyumlu çalışması zaman alabilir." (E3, 3).
"Her yiğidin bir yoğurt yeme tarzı var deriz ya, 30-50-100 her neyse miktarınca öğretmen bir okula gelmiş, görev yapmış, birbirlerinin çalışma tarzına alışmış. Kadro yenilemek yeni baştan bu işin başlaması gibi. 1-2 sene zaten adaptasyon süreci. Bütün bunlardan hep okul etkileniyor." (H3, 3).

"Ondan sonra tabii ki aile birlikteliğinin olmadığı bir yerde mümkün olduğunca az kalıp da kaçıp gelmeye bakıyorsun, kendi memleketine…

…dolayısıyla Milli Eğitime ve Türkiye'ye zararları çok fazla, işinde ve bulunduğu yerden memnun derse girmeyecek öğretmen randımanlı olmayacak dolayısıyla bu onun her türlü hayatına yansıyacak, hem özel hem iş hayatına." (G3, 4).

"Ha bir de, bütün bu dönüşümler esnasında personelin birbirleriyle olan takım ruhunun en üst düzeyde olduğunu varsayıyoruz. Böyle de olmayabilir, yani herkes herkesle uyumlu çalışmayabilir. Çatışmaların olma riski artar." (E3, 5).

"hani insanlar yeni şeyler deneyebilirler, yeni sistemlere bakabilirler, problem değil ama attığın her adımın bir ileri gitmesi gerekir. Geriye doğru bir adım atma lüksü yoktur bir devletin. Yani geriye doğru adım attığın zaman gerek zihniyette gerek sistemde çakmaya, yerin dibine çökmeye mahkûm kalırsın, mesele bu yani." (A3, 6).

"Kurunun yanında yaş da yanar misali kalitesini ispat etmiş bir öğretmen de bu uygulamayla bulunduğu yerden başka bir yere gitmek zorunda kalabilir. Bunu da belki bir zarar olarak görebiliriz." (D3, 7).

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5'te yukarıda belirlenen olumsuzluklara karşın, uygulamanın kurumlara sağlayabileceği yararlara ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir.

Tablo 5: Kurumsal Yararlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
Dinamizm			√	√	√		√		4	50,00
Çözüm Geliştirebilme				√	√		√		3	37,50
Eşitlik						√	√		2	25,00
Kadro Yenilenmesi				√	√				2	25,00
Öğretmen Açığı			√						1	12,50

Araştırmanın dördüncü alt problemi, rotasyon uygulamasının kurumlara sağlayacağı yararlar üzerine odaklanmıştır. Bu alt probleme ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; dinamizm, % 50,00 yüzde ile ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada % 37,50 yüzde ile karşılaşılan problemlere çözüm geliştirebilme becerisi, üçüncü sırada ise %25 ile eşitlik ve kadro yenilenmesi yer alırken; öğretmen açığı sorununa uygulama ile kısmen de olsa çözüm gelme ihtimali % 12,50 yüzde ile son sırada yer almaktadır. Belirlenen bu alt temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Ben mesela 20 yıla yakındır bu okuldayım. Aslında memnun değilim yani. Çünkü burada fosilleşiyoruz. Çevre değişikliği, yeni insanlarla tanışmak... İşte hep aynı insanları görüyorsun, hep aynı şeyleri konuşuyorsun... Dolayısıyla bu değişiklik içerisinde yeni çevreyle şey yapmak, insana olumlu şeyler katar." (C4, 1).
"Sadece bizim için değil, her sektörde rotasyon uygulamasından yanayım. Neden? Çünkü gerçekten kurumlara bir dinamizm kattığını düşünüyorum." (D4, 1).

"Ancak şunu aklımızdan çıkarmayalım, bulunduğumuz kurumlarda çok uzun süre kaldığımızda, olayların fazlaca içinde yer almaktan dolayı problemleri tam olarak göremiyoruz, dışarıdan gelen birisi şak diye görebiliyor. Bir anlamda kurumsal körlük deniyor galiba buna, bu kurumsal körlüğün önüne geçilmiş olur. Bir okul müdür bile uzun süre görev yapınca kronikleşen sorunları artık göremez oluyor, çözüm üretmiyor ya da üretemiyor. Üretmek de istemiyor, probleme farklı açıdan bakamıyor. Belki de bir nevi öğrenilmiş çaresizlik durumu. Bunun aynısı öğretmenler için de geçerli." (D4, 2).

"Bana göre öğretmenlere, öğrencilere okul ve çevre faktörüne daha adaletli davranma, eşit şartlarda görev yapma gibi algılar sağlayacaktır. Bu sistem hak, hukuk, adalet gibi kavramların oturmasını sağlayacak… Dolayısıyla da MEB'e olan güven artacak." (F4, 3).

"Kısa vadede bu işten en çok okullar faydalanabilir. Köhneleşmiş, verimi düşmüş öğretmenler belki bunu bir uyarı olarak algılayıp emeklilik isteyebilirler. Kadrolar bu sayede yenilenebilir, gençleşebilir." (D4, 4).

"Gönülsüz olmasın yani, kişi isteksiz olmasın yeni yerinde. Bunlar sağlanırsa eğer rotasyon güzel bir uygulama, dediğim gibi kurumlar bu sayede kendilerini yeniler." (E4, 4).

"Aslında Milli Eğitim'e çok şey sağlayabilir, yani öğretmen açığını kapatabiliriz rotasyonla. Mesela, norm kadro uygulaması bence tarihi bir uygulama. Ama o da sonra şey oldu. Yani o yüzden aslında milli eğitime çok şey sağlayabilir, öğretmen açısından, görev yapma açısından." (C4, 5).

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın giriş bölümünde uygulanması planlanan rotasyon uygulamasını düzenleyen taslak halindeki yönetmelik hükümlerine ilişkin bilgi verilmiştir. Tablo 6 ise bu taslak halindeki hükümlere ilişkin öğretmen görüşlerini içermektedir.

Tablo 6: Yönetmelik Taslağındaki Hükümlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
Hizmet Puanı Hesaplanması	√	√	√	√		√	√	√	7	87,50
Tercih İşlemleri	√	√	√	√	√	√	√		7	87,50
Rotasyon Süresi	√	√	√	√	√				5	62,50
Amaca hizmet etmeme	√	√			√			√	4	50,00
Atama Bölgesi		√		√	√				3	37,50
Nedensellik				√	√			√	3	37,50
Hizmet Süresi						√		√	2	25,00
Ciddiyetsizlik	√								1	12,50

Araştırmanın beşinci alt problemi, uygulanması planlanan zorunlu yer değiştirmeyi düzenleyen taslak halindeki yönetmelik hükümleri ile ilgilenmektedir. Öğretmenlerin bu alt probleme ilişkin görüşlerine göre; hizmet puanı hesaplanması ve tercih işlemleri alt temaları, % 87,50 yüzde ile ilk sırada yer alırken, rotasyon süreci % 62,50 ile üçüncü, amaca hizmet etmeme % 50,00 ile dördüncü, atama bölgesi ve nedensellik % 37,50 ile beşinci ve altıncı hizmet süresi %25 ile yedinci ve ciddiyetsizlik başlığı ile belirlenen alt tema ise % 12,50 yüzde ile son sırada yer almaktadır. Belirlenen bu alt temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"yüksek lisans yapan adama ekstra puan verilmesi, doktora yapan adama da onun üstüne daha büyük bir puan verilmesi kesinlikle doğru, ben yüksek lisans yapmadım ama yapan bir adamla eşit tutulmamalıyım." (A5, 1).
"Bu yeni bir uygulama galiba. Bugüne kadar öyle bir şey yoktu. Çünkü bu atamalarda hizmet puanı esastır. Doktorası vardı, şusu busu vardı diye bakılmazdı. Bu yeni bir şey getirmiş. Kimin doktorası var acaba? Kaç kişi için bu çıkarılıyor yani? Böyle şeyler sorulabilir." (B5, 1).

"Doğru, yani sen akademik çalışma yapıyorsun. Bu akademik çalışma öyle kolay yapılan bir şey değil. O zaman çalışanla, çalışmayan bir olmaz, ben onu gayet adil buluyorum yani." (C5, 1).

"İşte bu da şey aslında. Yani eğer çıkarılacaksa bu özele de mi aykırı acaba? Re'sen ne demek? "Sizin adınıza ben yapacağım" diyor. Yani tehdit gibi, "bunu yapacaksın, eğer yapmazsan, etmezsen, atarım seni re'sen"." (B5, 2).
"Ben bunun altında bir çapanoğlu arıyorum. Madem isteğe bağlı diyorsun, dolmazsa ne olacak? herkes aynı yeri isterse? Şimdi zaten bu puan hesaplamasında da bir sürü adaletsizlik oluyor. Yani benim öyle bir kaygım yok da genç meslektaşlarım için böyle bir kaygı söz konusu." (C5, 2).

"Tercihlere atanamama durumlarında milli eğitimin atama yapması durumu için de şunu söyleyebilirim. Şimdi düşünün özel şirketlerde sizin seçim hakkınız yok. Sizi bir yere gönderir ve gidersiniz. Performansınızı beğenmez, gönderir gidersiniz gibi gibi. Milli eğitim yanlış hatırlamıyorsam yirmi beş tane tercih hakkı veriyor. E bu rotasyon da yapılacak yani. Yirmi beşte bir yer tutmuyorsa uygulamanın gerekliliği için milli eğitim yapacak atamayı. Gayet şeffaf, sıkıntısız bir işleyiş var. Adam 25 tercih yapmış, çıkmamış bir yer. Ne olacak? Bu adama hadi bu sene de atanma bir daha ki seneye mi denilecek? Hayır tabi ki." (D5, 2).

"Yani herhalde bu sistemi yapmak isteyenler 3 yıl dese çok az olacak, yani 3 yılda bir sürekli yer değiştirme, sürekli böyle dama taşı gibi, 8 yıl üzerinde durmuş demek ki. Yapıldığını düşünürseniz, 4+4 bir de ilkokul

öğretmenlerine galiba değil mi? Sınıf öğretmenleri 4 yıl bitirecek, 4 yılı bitirdikten sonra yapacak o işi. Demek ki o şeyi planlamışlar herhalde. İlk 4 ile ikinci 4'ü diye düşünüyorum." (B5, 3).

"8 yıl denmiş. Nasıl belirlediler bilmiyorum ama muhakkak bir bildikleri vardır diye tahmin ediyorum. 5 yıl da iyi bir süre aslında. 5'ten az olmamak kaydıyla herhangi bir süreye bir itirazım olmaz." (D5, 3).

"Çünkü; taslağı incelediğimde, yönetmeliğe baktığımda, bir bakıyorum hizmet puanına göre. Şimdi tamam, buradaki adamı alacaksın ve hizmet puanına göre yer isteteceksin. Buradaki zaten köşe başını tutmuş adam, belirgin bir puanı olan adam. Öbür tarafta istediği zaman yine istediği okula, birinci tercihiyle yine o adam gidecek. Yine bir köşe başı tutacak." (A5, 4).

"Bir de 12 yıl olma ihtimali var sanırım bu sürenin. Bu süreler bence çok uzun. O zaman yer değiştirme asıl amacına uymuyor gibi." (E5, 4).

"Atama bölgesi açısından da il deyince - hatta geçenlerde de haber vardı- 300 km. kadar veriyorsanız, bir aile parçalandı demektir. Yani karı koca düşünelim -hatta yanılmıyorsam İzmir'deydi- eşlerden bir Torbalı, diğeri Kınık. 300 km. Efendim böyle bir atama olur mu ya? İl içinde böyle bir atama olur mu? 300 kilometreden bahsediyoruz. İller arası zaten kimi iller var 100 kilometre değil, 50-60 kilometre, kimi iller var 300-500 kilometre, 1000 kilometre. Yani 300 km'ye kadar verme, atama bölgesi dediğinizde, il dediğinizde müthiş zor." (B5, 5).

"nedenlerini de açıklarlarsa tabi." (D5, 6).

"Ama benim bu uygulamayla ilgili anlamadığım bir şey var. Hadi özel sektör elemanının yetişmişlik seviyesine göre alıp bir yerden başka bir yere gönderiyor da, bizim sektörde milli eğitimde hangi vasfa göre bir yer değişikliği yapılıyor onu çok anlamıyorum." (E5, 6).

"Ancak bir noktaya değinmek istiyorum. Dördüncü fırkada diyor ki ilgili maddenin, "fiilen yapılmayan öğretmenlik görevleri de dâhil edilir"... Bu ifadesi suiistimale açık gibi duruyor sanki." (F5, 7).

"8 yıl da.. Bu neye göre 8 yıl? Mesela bu işi ikimizin yaptığını düşün, bu kanunu taslağı ikimizin hazırladığını düşün. O anda ikimizin arasında geçen bir konuşmadan ibaret bir şey değil mi bu? "8 olsun ya, 5 iyidir ya.. Yok yok, ne yapsak? 10 mu yapalım? iyidir ya 8 iyidir. Ortası olsun, iyi olsun." Böyle, bu kadar, gerçekten ciddiyetsiz ortamda oluştuğunu düşünüyorum bunun." (A5, 8).

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bir önceki alt problemde, öğretmenlerin taslak yönetmelik hükümlerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmişti. Altıncı alt problem olarak Tablo 7'de ise öğretmenlerin bu hükümlere ilişkin önerilerine yer verilmiştir.

Tablo 7: Yönetmelik Taslağındaki Hükümlere Getirilen Öneriler

Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
Atama Bölgesi				√	√	√	√	√	5	62,50
Rotasyon Süresi				√	√	√	√	√	5	62,50
Süreklilik			√		√	√			3	37,50
Tercihler						√	√	√	3	37,50
Açıklayıcılık				√	√				2	25,00
Atamada Öncelik					√	√			2	25,00
Adalet			√						1	12,50

Beşinci alt problem taslak halindeki yönetmelik hükümlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini içerirken, bu alt problemde bu hükümlere ilişkin öğretmenlerin önerileri incelenmiştir. Bu görüşlere göre; atama bölgesi ve rotasyon süresine ilişkin öneriler, % 62,50 yüzde ile ilk sırada, süreklilik ve tercihlere ilişkin öneriler %37,50 ile üç ve dördüncü sırada, açıklayıcılık ve atamada önceliğe ilişkin öneriler %25 ile beş ve altıncı sırada, adalet alt

temasında yapılan öneriler ise % 12,50 yüzde ile son sırada yer almaktadır. Bu alt temalar altında öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"bu il içi muhabbeti olmamalı. İlçe içi şeklinde düzenlenmeli." (D6, 1).

"Hemen o zaman soğumadan belirtelim il içi, ilçe içi şeklinde düzenlenirse öğretmen mevcut yerinden çok da uzak olmayan bir yere gidebilir. Seve seve de gider diye düşünüyorum." (E6, 1).

"Rotasyon süresi çok uzun; 8 yıl 12 yıl… Bunlar uzun süreler, biraz düşürülebilir." (E6, 2).

"…ama aynı okulda da hatta ben 8 yıl değil, 5 yıl olmasını istiyorum… 12 yıl yapacaklarsa, hiç yapmasınlar. Bana göre 8 yıl bile fazla, 5 yıl. İnsanlar bir yere kendilerini kilitlemesinler. Hiç kimse o okulun sahibi olamaz." (G6, 2).
"Öğretmen şunu bilecek: "Ben kaç yıl çalışırım?". Kendini ona göre ayarlayacak. Eğer kendini ona göre, önünü görürse, siyasi kararlar alınmazsa, şeffaf, net olursa, eğitim çözülür." (C6, 3).

"Eğer gerçekten bir tercih yapma söz konusuysa yaptığım tercihlerden birine gideyim. 25 tercih az değil. Hiç değilse okulumu kendim seçeyim. Bu okulda kalmayayım 5 yıl sonra ama gideceğim okulu kendim seçme şansım olsun." (G6, 4).

"Ama tabi burada bakanlığımız neden 8'i seçti ya da 12 gibi söylemler var. Bunlar neye göre belirlendi bir açıklama yapılırsa biz de tatmin oluruz." (D6, 5).

"Hizmet puanı bir atama kriteri olmamalı bence. Çünkü yüksek puanlı öğretmenlerin belirli yerlerde köşe kapmasına karşıyım. Genç öğretmenler de istedikleri her okulda çalışabilmeli." (E6, 6).

"Adil olması şart, kendi içimizde yani Milli Eğitim eğer adil davranırsa büyük bir problemi çözebilir… şeffaf olmak lazım." (C6, 7).

7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde öğretmenlerden rotasyon uygulamasını herhangi bir şeye benzetmeleri ve bu benzetmenin nedenini açıklamaları istenmiş, elde edilen bulgular Tablo 8'de gruplandırılmıştır.

Tablo 8. Rotasyon Uygulamasına İlişkin Metaforlar

Alt Tema	A	B	C	D	E	F	G	H	f	%
Nesne	√	√	√	√			√		5	62,50
Meslek								√	1	12,50
Doğa					√				1	12,50
Diğer						√			1	12,50

Öğretmenlerin %62,50'i rotasyon uygulamasını bir nesneye benzetirken, % 12,50'lik üç kişinin metaforları da meslek, doğa ve diğer başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Katılımcı A, rotasyon uygulaması ile "Arap saçı" arasında bir benzerlik kurmuştur. Nedeni sorulduğunda ise "Haziran'da yaptığı sınavın sonuçlarını Kasım'da alamamış bir kurum, bu kadar karışık, bu kadar değişkeni olan bir sistemi uygulayacak ha? Nasıl uygulayacağını Arap saçı ile göreceğiz." şeklinde yanıtlamıştır. Katılımcı B, rotasyon uygulamasını "karışık turşu" olarak nitelemiş ve gerekçesini de "Grup içinde yenir topluca, tadı ekşidir, karışık olduğu için içinden istemediğin bir çeşidi çıkar. Ya da acı olur, yemezsen olmaz öyle durur kenarda, yesen dediğim gibi ya ağzın acır ya da ekşir. Memnun olamazsın." cümlesi ile açıklamıştır. Katılımcı C'ye göre rotasyon uygulaması "yapboza" benzemektedir. Bu benzetmenin sebebi ise katılımcının kendi cümleleriyle "Yapboza benzetirim. Meslek hayatımda 30 yıldan beri kaçıncı yönetmeliğin değiştiğini bilmiyorum. Eğitimde de böyle, kredili sistem çıktı. Aslında çok iyi bir sistem ama işte altyapı yok. Altyapı olmayınca, elimizde yetişmiş kadro yok. Kadro olmadığı için kredili sistemi attık çöpe." şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı D için rotasyon uygulaması ile "vitamin hapları" arasında bir benzerlik kurulabilir. Bu katılımcıya göre böyle bir benzerlik kurulabilir çünkü "Vücudumuz güçsüz düştüğünde vitamin hapları bir nebze olsun güçlenmemizi sağlar. Rotasyon da böyle, kurum körelmeye başladığı anda tekrar canlanabilir." Katılımcı E ise rotasyon uygulaması "mevsimler" gibidir. Bunun sebebi ise

"Her mevsimin ayrı bir tadı, güzelliği vardır ve sene içinde döner dururlar. Rotasyon da böyle çalışma hayatımız boyunca döner, dönmeli. Her okulun da her çevrenin de ayrı bir tadı var." Rotasyon uygulaması ile "kapsama alanı" arasında benzerlik kuran Katılımcı F'ye göre bu benzerliğin sebebi şöyle açıklanmıştır: "Bir cep telefonunun kapsama alanına benzetiyorum. Kapsama alanı ne kadar genişlerse iletişim becerisi ve uyumluluk ayrıca bakış açısı ve uygulamalar o kadar genişleyecektir." Katılımcı G için rotasyon uygulaması bir "eleğe" benzemektedir. Bu benzetimin nedeni sorulduğunda ise "Bir şeyleri eliyorsunuz, ondan sonra, yukarıda kalıyor bir taşlar. Onlar zaten her zaman işe yarayacak. Buradakiler zaten eriyip gidecek. Bunlar zaten üstte kalacak rotasyondan dolayı. İlk atamadaki rotasyonla daha sonraki görev devam ederken ki rotasyonu bir tutmamak lazım. Artık orada vatan borcu gibi doğu hizmetini herkes yapsın, ama muhakkak yapsın hiç kimseyi ayırmadan, herkes gitsin yapsın. Bu fikri benimseyenler kalacak üstte, diğerleri hep kalabalıktır." şeklinde bir açıklama yapılmıştır. Son olarak katılımcı H için uygulama ile "şehirlerarası çalışan otobüs şoförü" benzerlik kurulabilir. Katılımcı H sahiplenememe duygusuna dikkat çekerek bu benzerliğin nedenini "Kendi evlerini bile benimseyemezler. Gece, gündüz yollarda. Ara sıra evine uğrar ailesiyle vakit geçirir, yine yola düşer gibi." şeklinde açıklamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada, öğretmenlere uygulanması planlanan rotasyon uygulamasına ilişkin görüşler konunun birincil muhatabı olan öğretmenler tarafından ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Her ne kadar yönetmelik henüz taslak olarak kayıtlarda yer alsa da yakın bir zamanda yürürlüğe girecek ve uygulamadan birçok öğretmen etkilenecektir. Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde birçok katılımcının tereddütlü olmalarına rağmen rotasyon uygulamasına karşı olumlu görüş içinde oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu olumlu görüşleri bireylerde ve kurumlarda ortaya çıkacak yararlar konusunu inceleyen "bireysel yararlar" ve "kurumsal yararlar" temalarında yer almıştır. Bu temalara göre rotasyon uygulaması öğretmenlere, en fazla yeni çevre ve deneyimler elde etme, hâlihazırda görev yapılan bir kurumdan başka bir kurumda görev yapabilmek için bir fırsat ve yeni görev yerine geçmeyle birlikte oluşacak yeni bir motivasyon kaynağı olarak görülmüştür.

Kurumsal anlamda yararlar kapsamında öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, rotasyon uygulaması ile kurumlara dinamizmin geleceği görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. Ayrıca kurumlarda mevcut problemlerin fazlaca kabul edilmesi yüzünden artık problemin gerek yöneticiler ve gerekse öğretmenlerce yokmuş gibi algılanması ile oluşan ve diğer adıyla "kurumsal körlük" olarak bilinen olgunun ortadan kalkacağı da bir diğer görüştür. Bilindiği üzere aynı ilçe içinde bile sosyo-ekonomik düzeyi farklı okullar bulunabilmektedir. Uygulama ile eşitlik ilkesi devreye girecek, bu sayede öğretmenlerin farklı okullarda görev yapması sağlanarak, eğitim şartlarının zor olduğu kurumlardaki öğretmenlerin diğer okullarda görev yapabilmesinin önü açılacaktır. Arabacı ve Sağlam (2012) tarafından yapılan ve okul yöneticilerine uygulanan rotasyonu konu edinen çalışma bulguları da sorunlara farklı açılardan bakamama bağlamında bu çalışmanın bulguları ile benzeşmektedir. Arabacı ve Sağlam'a (2012) göre rotasyonun olmaması durumunda bireyler tekdüze bir hayatla baş başa kalırken, yeniliklere de kendilerini kapatır ve sonuç olarak, sorunlara ve olaylara karşı değişik düşünme tarzı oluşturamazlar.

Bütün bu olumlu yanlarına karşın, öğretmenler rotasyon uygulamasına tereddütle yaklaşmış ve hem bireysel hem de kurumsal bağlamda ortaya çıkabilecek olumsuzluklardan da söz etmişlerdir. Bireysel olumsuzluk olarak ortaya atılan başlıca görüş parçalanmış ailelerin doğabileceğidir. Eğer ki uygulama il içinde yapılırsa, büyük iller için, örneğin araştırmanın yapıldığı Antalya ili için bile bir sıkıntı oluşturacaktır. Çünkü ilçeler arasında mesafe çok büyüyebilmekte, sonuç olarak eşlerin birbirlerinde ve eğer varsa çocuklarından ayrı kalmaları söz konusu olabilmektedir. Diğer yandan, taşınma, ulaşım, yeni ev arayışı gibi maddi kayıpların oluşabilecek olması bir diğer bireysel olumsuzluk olarak dikkat çekmektedir. Riemer (2000) tarafından yer değiştirmenin doğuracağı stres faktörleri üzerine yapılan çalışmada elde edilen bulgular da bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Riemer'e(2000) göre yer değişikliği ilk olarak aileleri parçalama potansiyeline sahiptir. Ayrıca yer değişiklikleri, kişileri alışık olmadıkları bir ortama sürüklerken aynı zamanda yeni koşullara da uyum sağlama zorunluluğunu beraberinde getirir. Munton (1990) da çalışmasında benzer bulgulardan söz etmektedir. Bu bulgulara göre yer değişikliğinin bireyler üzerinde oluşturacağı stres kaynakları arasında yeni ev bulma ve yerleşme ile çocukların eğitimin sekteye uğraması yer almaktadır. Bir öğretmen, rotasyon uygulaması ile eğer ki

tercih dışında bir kuruma atanması halinde görev yapmayı istemediği bir kurumda görevlendirilebilecek olması ile motivasyon kaybı yaşayacaktır. Bu durumda doğrudan doğruya eğitim-öğretimi olumsuz etkileyecektir. Bu olumsuzluklara ek olarak, öğretmenin sürekli olarak belirli zaman aralıkları ile başka kurumlara atanması, bulunduğu kuruma olan aidiyet duygusunu da olumsuz etkileyecek ve öğretmeni görev yaptığı okulu sahiplenememesi ile sonuçlanacaktır. Benzer sonuca Çalışır (2013) tarafından çalışmada da rastlanmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler, rotasyon uygulaması ile örgütsel bağlılıklarının azalacağı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Kurumsal olumsuzluklar alt problemi genel olarak değerlendiğinde ise karşımıza ilk olarak uygulamanın bir alt yapısının olmamasından kaynaklanan sistemsizlik sorunu çıkmaktadır. Bu alt problemi vurgulayan öğretmenlerin kafasındaki temel soru böylesi karmaşık bir düzenlemenin nasıl uygulanabileceğidir. Bir anda büyük çoğunluktaki öğretmen grubunun birden böyle bir atamaya tabi olması, hali hazırda birçok problemle uğraşan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamanın nasıl gerçekleştirileceği, öğretmenlerce bir merak konusudur. Bu sistemsizliğin sonucu olarak da yeni bir alt tema olan "belirsizlik" doğmaktadır. Uygulamanın bir kaosa sebebiyet verebileceği görüşünü vurgulayan öğretmenlerin kafalarındaki temel problemin yeni görev yerleriyle birlikte kendilerini neyin beklediğini bilmemeleridir. Bu durumu da asker veya polisler gibi kamu hizmetlilerin rotasyon uygulamaları ile kıyaslayarak ortaya koymuşlardır. Bu olumsuzluklara ek olarak dikkat çekici diğer olumsuzluklar adaptasyon, huzursuzluk, personel uyumu şeklinde sıralanabilir. Belirlenen aralıklarla sürekli yeri değiştirilen öğretmenin yeni görev arkadaşlarıyla uyum yakalayabilmesi, gerek yönetime ve gerekse çevreye adaptasyonu da öğretmenler tarafından kuruma yansıyacak olumsuzluklar olarak görülmüştür. Benzer bir çalışma Bahçalı (2014) tarafından gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak yer değişikliğinin oluşturacağı uyum sorunlarının öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkilediği görülmüştür.

Öğretmenlere taslak haldeki yönetmelik hükümlerine ilişkin görüşleri de sorulmuş, atama yapılırken dikkate alınacak olan hizmet puanı ve bu puanın hesaplanması en fazla vurgulanan alt tema olmuştur. Buna göre, öğretmenler atamada öncelik için hizmet puanının esas olması gerekliliğini savunurken, yönetmelik tarafından belirlenen ve eğitim durumuna göre verilecek ek puanları da onaylamışlardır. En fazla üzerinde durulan bir diğer alt tema da tercih işlemleridir. Mevcut atama sisteminde öğretmenlere 25 adet tercih hakkı verilmekte, bu tercihlerden birinin gerçekleşmemesi halinde öğretmenler tercih dışı bir kuruma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından re'sen atanmaktadırlar. Öğretmenlere göre bu durum, yukarıda bahsi geçen olumsuzlukları gündeme getirecek, öğretmen görev yapmak istemediği bir yerde çalıştırılmış olacaktır. Yönetmelik hükümlerinden rotasyon süresi de üzerinde en fazla durulan alt temalardan birisidir. Öğretmenler hem bu süre ile hem de bu sürenin neye göre belirlendiği konusunda sıkıntılarını dile getirmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerce, taslak yönetmelik hükümleri, gerek rotasyon süresi, gerek atama bölgesi ve gerek hizmet süresi gibi konu başlıkları ile bir bütün olarak düşünüldüğünde asıl amacına hizmet etmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden taslak halinde yönetmelik hükümlerine ilişkin yukarıda belirtilen sorunlara öneriler getirilmesi istenmiş ve en çok vurgunun atama bölgesine ve rotasyon süresine yapıldığı görülmüştür. Öğretmenler atama bölgesinin ilçe içi ile sınırlı olmasını isterken, rotasyon süresinin mevcut tasarı halinden daha az ve özellikle 5 yıl gibi bir sürede olmasını istemektedirler. Bu sürenin sebebi olarak da daha fazla okul görebilme şansının tanınması olarak gösterilmektedir. Öğretmenlere göre 8 yıllık bir rotasyon ile öğretmen en fazla 3 okul değiştirecektir, oysa sürenin azaltılması yukarıda belirlenen hem kurumsal hem de bireysel yararların daha sık gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu bulgulara benzer şekilde, Bahçalı (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre de öğretmenler, rotasyon süresi için en uygun sürenin 5 yıl olduğunu belirtmişlerdir. Hodgson, Shehhi ve Al-Marzouqi (2014) çalışmalarında yer değiştirme sürelerinin önemine dikkat çekmiş, bu sürenin işgörenlerin adaptasyonun tamamlanması ve kişilerin kendilerini rahat hissedebilmesine yetecek uzunlukta olması gerekliliği sonucuna varmışlardır. Öğretmenlerin uygulamadan bir diğer beklentisi ise uygulamanın sürekli olması ve hiçbir şekilde yönetmelik maddelerinin delinmemesinin gerekliliğidir. Bu görüşe göre öğretmenlerin tamamı istisnasız bir şekilde uygulamaya tabi tutulmalı ve yönetmelik maddelerinin değişikliğe uğramayacağı yönünde öğretmenlere güven verilmelidir.

Rotasyon uygulamasına ilişkin öğretmenlerin ürettiği metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde, benzetimlerin nesne, meslek, doğa ve diğer olmak üzere dört sınıfta toplandığı görülmektedir. Özellikle "arap saçı", "yapboz", "karışık turşu" gibi nesne grubunda üretilen metaforların çoğunlukla rotasyona ilişkin

tereddütleri dile getirdiği dikkat çekicidir. Diğer tarafından meslek grubu altında üretilen "Şehirlerarası Otobüs Şoförü" metaforu da rotasyon uygulaması ile sahiplenememe duygusunun ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Nesne grubu altında yer alan "vitamin hapları" başlıklı metafor ise rotasyonu olumlu bir uygulama olarak ele almış, kurumların dinçleşmesi için gerekli olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlere uygulanması planlanan rotasyon uygulamasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini içermektedir ve bu bulguların yetkili karar organlarına, taslak halindeki yönetmeliğin netlik kazanması yolunda bir ışık tutacağı umulmaktadır. Çalışma Antalya İli Muratpaşa İlçesi'nde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışmanın, ülkenin daha kırsal kesimlerinde gerçekleştirilmesi ve eğitim şartlarının daha zor olduğu bölgelerdeki öğretmenlerin görüşlerinin alınması; buna ek olarak uygulama yönetmeliğinin yürürlüğe girmesinden sonra öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi araştırmacılara bir öneri olarak sunulabilir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Arabacı, İ.B. ve Sağlam, H. (2012). Zorunlu Rotasyon Uygulamaları Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 529-547.

Arlı, D. ve Tercan, M. (2013). Eğitim Müfettişlerinin Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği Kapsamında Yer Değiştirme Hususunda Yapılan Değişikliklere İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 6 (5), 15-30.

Bahçalı, G. (2014). *Rotasyon Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Blake, I. ve Jarvenpaa, S.L. (1991). Applications of Global Information Technology: Key Issues for Management. Subject(s): Management. *MIS Quarterly*, 15(1), 33-34.

Campion, M. A. (1994). Career related antecedents & outcomes of job rotation. *Academy of Journal Management*, *37*(6), 1518-1542.

Çalışır, İ. (2013). *Devlet Okullarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Uygulanan Rotasyon Atamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çolak, N. İ. (2005). Kamu görevlilerinin naklen atanma kriterleri. *Atatürk Ünv. Erzincan Hukuk Fakültesi Dergisi,* 9 (1), 127-165.

Erkan, E. ve Abaan, S. (2006). Devlete ve özel sektöre bağlı hastanelerde çalışan servissorumlu hemşirelerinin işe ve insana yönelik liderlik yönelimlerinin incelenmesi[Elektronik versiyon]. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*,13(1), 1-13.

Hodgson, S., Shehhi, M. A. ve Al-Marzouqi, E. (2014). The Effect of Job Rotation on Employees in Organizations in the UAE. *Middle East Journal of Business*, 9 (3), 35-44.

Huang, H. J. (1999). Job rotation from the employees point of view. *Research and Practice in Human Resource Managemet,* 7(1), 75-81.

Jorgensen, M. (2005). Characteristics of job rotation in the midwest US manufacturing sector. *Ergonomics*, 48(15),1721-1733.

Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

Macleod, D. ve Kennedy, E. (1993). Job rotation system. http://www.danmacleod.com/Articles /Job_Rotation.htm adresinden 16.12.2014 tarihinde alındı.

Martin, R. (1999). Adjusting to job relocation: Relocation preparation can reducere location stress. *Journal of Occupational and Organization Psychology*, 72(2), 231-236.

M.E.B. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (Taslak). http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2014/katilimmodulu/atama_yer_degistirme/Taslak.html?a=1& adresinden 30.10.2014 tarihinde alındı.

Munton, A.G. (1990). Job Relocation, Stress, and the Family. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 401-406.

Noe, R. A. (1999), *Employee Training and Development*. Boston: McGraw-Hill.

Ortega, J. (2001). Job Rotation As A Learning Mechanism. *Management Science*, 47 (10),1361-1370.

Resmi Gazete a. (1990). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği .(Tarih: 27.10.1990, Sayı: 20678)

Resmi Gazete b. (2009) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama VeYer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (Tarih: 13.08.2009, Sayı: 27318).

Resmi Gazete c. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, UnvanDeğişikliği Ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik. (Tarih:12.10.2013, Sayı: 28793)

Riemer, J.W. (2000). Job Relocation, Sources of Stress, and Sense of Home. *Community, Work & Family*, 3 (2), 205-217.

Saylı, H. (2004, Mayıs). Örgütsel Değişimde Psikolojik Sözleşme İhlalleri Ve Bir Uygulama Örneği, *12. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi,* Bursa.

Şimşek, M.Ş. ve Akın, H.B. (2003). *Teknoloji Yönetimi ve Örgütsel Değişim*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Toffler, A. (1981). *Üçüncü Dalga*, (Çev. Ali SEDEN), İstanbul: Altın Kitaplar Yayımcılık.

Tokat, B. (1996). *Örgütlerde Değişim ve Değişimin Yönetimi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Yayın No: 6.

Tortop, N. ve Anahtar, M. A. (1976). *Personel yönetimi*. Ankara: Kalite Matbaası.

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 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 07 ISSN: 2146-9199

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FELSEFELERİ

Yrd. Doç. Dr. Orhan Kumral
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
okumral@pau.edu.tr

Özet

Türkiye'de öğretmenlik mesleği, yasal olarak tanımlanmış bir uzmanlık işidir. Uzmanlık için gerekli olan bilgi ve becerilerin ise genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon (meslek bilgisi) eğitimi ile sağlanacağı yine yasal olarak belirtilmiştir. Bu alanlarda yetiştirilmek üzere adaylar eğitim fakültelerinde öğrenim görmektedirler. Bunun yanında, üniversitelerin fen-edebiyat fakültesi mezunu ya da son sınıflarında olan adayların da iki yarıyıllık formasyon eğitimi verilmek suretiyle öğretmen olmaları sağlanmaktadır. Eğitim fakültelerinde yetişen adaylar gibi formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının da eğitsel yaşantıda sorumluluklarını ve uygulamalarını tutarlı bir temelde yürütebilmeleri gerekir. Bunun ilk adımı ise, adayın eğitsel düşüncelerinin önce kendisinin farkına varmasını ve belki de ifade edebilmesini sağlamaktır. Bu çalışmanın amacı, formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarının, eğitsel süreçlere yönelik düşünce ve uygulama önceliklerini felsefi anlamda ortaya çıkarmaktır. Nicel bir yöntemle tasarlanan çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, güvenirliği sağlanmış Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar (EDU) ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde parametrik olmayan tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Formasyon eğitimi, eğitim felsefesi, öğretmen adayı, öğretmen yetiştirme.

PRE-SERVICE TEACHERS' EDUCATIONAL PHILOSOPHIES WHO ATTENDEES PEDAGOGICAL FORMATION CERTIFICATE PROGRAM

Abstract

The profession of a teacher in Turkey, is an expertise that legally defined. To be expertise in these areas they must be graduate in the Faculty of Education. Besides, to be a teacher, universities Faculty of Arts-Sciences graduate can be given to pedagogical formation in two semesters. Their philosophy of education is important who graduate of both school. Because their educational philosophies will give direction to the education environment. The purpose of this study, who attendees the pedagogical formation certıfıcate program prospective teachers, educational processes of thinking and application priorities aimed at revealing the philosophical sense. This study is designed by a quantitative study data and developed by the researcher, made confirmatory factor analyses, reliability was provided with the scale Educational Thoughts and Practices were collected. The data collected on the non-parametric one-way analysis of variance was carried out.

Key Words: Pedagogical formation, educational philosophy, pre-service teacher, teacher training.

GİRİŞ

Bütün bilimler, cansız bir beden olmaktan kurtulmak için felsefeye ihtiyaç duyarlar. Bilime ruhunu veren felsefedir (Weber, 1998). Eğitim bilimsel bir süreç olduğu (Osler, 2013; Zierer, 2009; Murphy, Mufti ve Kassem, 2009) için, onun da felsefeye muhtaç olduğu görülür. "Niçin eğitim?" sorusu ve bu soruya bulunmaya çalışılan yanıtlar, eğitime felsefi bir süreç, başka bir anlamda ona bir ruh kazandırmaktadır.

Eğitsel süreçlere yönelik açıklamaları olan felsefe akımları İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Varoluşçuluk; eğitsel dinamik açıklamalar olarak da Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık gösterilmektedir (Orstain ve Hunkins, 1988; Ornstein, Levine, Gutek, Vocke, 2014). Eğitime yönelik çıkarımları olan birçok eğitim felsefesi olmakla birlikte bilgiye, öğretmene ve öğrenciye bakış açılarına göre felsefi akımları iki ana gruba ayırmak mümkün olabilir. Bilgiye, öğretmene, öğrenciye bakışları anlamında Realist, Daimici ve Esasici akımları bir grupta, Pragmatik, İlerlemeci, Yeniden Kurmacı, Varoluşçu, Hümanist akımları ise diğer bir grupta toplanabilir.

Realist, Daimici ve Esasici akımların yer aldığı blok, bilginin mutlak değişmezliğini ön plana çıkarmaktadır. Mutlak bilgiyi öğrenciye aktaracak olan ise bu bilgiyi bilen kişi olan öğretmendir. Bu anlamda öğrenciye düşen, öğretmeninin anlattıklarını öğrenmeye çalışmaktır. Öğretmene ya da eğitsel süreçleri düzenleyenlere düşen ise, öğrenciye ne öğreteceğini karar vermek, doğru bilgiyi en iyi ve kalıcı bir şekilde öğrenciye aktarabileceği eğitim ortamlarını hazırlamaktır. Böyle bir ortam, kendiliğinden, olması gereken araç ve gereçleri de ortaya koymaktadır. Örneğin öğrenci sırası, kalem, defter, kitap vazgeçilmez araç gereçleri oluşturabilir. Buna paralel olarak sınavlar ve bu sınavlarda kullanılan standart testler ise, öğrencinin ne kadar öğrendiğini ortaya çıkarabilen oldukça güvenilir araçlar olacaktır. Günümüzde de geçerliğini korumakta olan bu söz konusu akımlara geleneksel (Orstain ve Hunkins, 1988) ya da klasik akımlar denebilir.

Pragmatik, İlerlemeci, Yeniden Kurmacı, Varoluşçu, Hümanist akımların yer aldığı diğer bir blok ise bireyin biricikliğini, onun ve deneyimlerinin değerli olduğunu (Hamrah, 2012; Saeverot 2011) savunmaktadır. Eğitim sürecine yönelik bu açıklamalar, eğitim ortamında öğrenciyi önemsemekte, başka bir anlatımla onun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun eğitim ortamlarının yaratılması gerektiğini savunmaktadırlar. Pragmatik ve eğitim sürecinde ilerlemeci anlayışın öncüsü olan Dewey'e göre bilginin mekanik olarak sunulduğu tasarım ortamları bilginin öğrenciler tarafından pasif olarak alınmasını ve aynı şekilde geriye verilmesini istemektedir bu ise öğrencinin gelişimini, öğrenme ve büyüme amaçlarını zayıflatmaktadır. Bunun yerine öğrencilerin doğal dürtülerini oluşturan merak ve araştırma, deneyim elde etmeyi amaçlayan ve araştırmaya dayalı yenilikçi öğretim yöntemleri ile en üst düzeyine ulaşmaktadır (Watras, 2012; Ralston, 2011; Neubert, 2010). Bu durumda öğretmenin öğretici rolü ortadan kalkmakta, eğitim sürecin merkezine yerleşen bireye rehberlik rolü daha ön plana çıkmaktadır. Böyle bir süreç öğrencinin deneyim elde etmesine odaklanmaktadır. Bu da öğrenme ortamını, bu ortamda kullanılan eğitsel araç ve gereçleri değiştirmektedir. Klasik ya da geleneksel akım karşısında, özellikle günümüzde bireye verilen önemin artmasıyla birlikte, eğitsel süreçlerde daha çok bireyi göz önüne almaya çalışan, bireysel çaba, deneyim, ilgi ve ihtiyaçlar ile tüm bunları dikkate alan ve bir anlamda Pragmatizm, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk akımlarının ortak değerlerinden oluşan bu felsefe grubuna çağdaş (Orstain ve Hunkins, 1988) ya da popüler yaklaşımlar denebilir. Popüler yaklaşım tanımı, Meyer'in (2006) de belirttiği gibi bireyselliğin ve görecelik anlayışının son zamanda daha önemli hale gelmesinden olabilir. Yine Bingham'a (2011) göre, teknoloji ve iletişimdeki gelişmelerinde eğitsel düşünce ve uygulamalarda değişime neden olduğu açıktır.

Her insanın bir yaşam felsefesi olduğu gibi eğitim sürecine yönelik düşünceleri de olabilir. Ancak eğitsel süreçlerde asıl önemli olan öğretmenin eğitim felsefesidir. Çünkü eğitim programı yoluyla eğitsel süreçlere hayat verecek olan, öğretmenlerin eğitime yönelik kavramlara yükledikleri anlamlar, düşünceleri ve uygulamaları olacaktır.

Orstain ve Hunkins'e göre (1988) felsefe, eğitimcilere ve özellikle program geliştirmecilere okulları ve sınıfları düzenlemek için bir çerçeve ve temel sunar. Okulların ne işe yaradığını, hangi konuların önemli olduğunu, hangi araç ve yöntemlerin kullanıldığını anlamalarına yardım eder. Winc (2012)'e göre, eğitim felsefesi, öğretmenliğin

başlangıcında ve öğretmenlik süresince öğretmenler için oldukça önemli bir role sahiptir. Çünkü eğitim felsefesi eğitim süreçleriyle ilgili kavramsal tartışmaları, yapılan araştırmaları anlamalarını sağlamada ve kendi yollarını çizmelerinde öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Gosselin (2007)'e göre, eğitim felsefesi olmadan, öğretmen adaylarının bir öğretmen olarak eğitim sürecindeki uygulamalarını anlamlandırabilmeleri oldukça zordur.

Türkiye'de öğretmenlik mesleği, yasal olarak tanımlanmış (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, Madde: 43) bir uzmanlık işidir. Uzmanlık için gerekli olan bilgi ve becerilerin ise genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon (meslek bilgisi) eğitimi ile sağlanacağı yine yasal olarak belirtilmiştir. Bu alanlarda yetiştirilmek üzere adaylar eğitim fakültelerinde öğrenim görmektedirler. Bunun yanında, üniversitelerin fen-edebiyat fakültesi mezunu ya da son sınıflarında olan adayların da iki yarıyıllık formasyon eğitimi verilmek suretiyle öğretmen olmaları sağlanmaktadır. Formasyon eğitimi sertifika programı 20 saati teorik, 14 saati ise uygulama olmak üzere toplam 34 ders saati meslek bilgisi derslerinden oluşmakta ve iki dönemi kapsamaktadır. İlk dönemde öğrenciler Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi ve Sınıf Yönetimi derslerini zorunlu ders kapsamında almaktadırlar. Bu derslerin yanında iki adet ikişer kredilik seçmeli ders de verilmektedir. İkinci dönemde ise Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri verilmektedir.

Eğitim fakültelerinde yetişen adaylar gibi formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının da eğitsel yaşantıda sorumluluklarını ve uygulamalarını tutarlı bir temelde yürütebilmeleri gerekir. Bunun ilk adımı ise, adayın eğitsel düşüncelerinin önce kendisinin farkına varmasını ve belki de ifade edebilmesini sağlamaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarının, eğitsel süreçlere yönelik düşünce ve uygulama önceliklerini felsefi anlamda ortaya çıkarmaktır. Bu ana amaç çerçevesinde yanıtı aranan araştırma soruları şunlardır:

1- Katılımcıların sahip oldukları eğitim felsefesi nedir?
2- Sözel alan öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri nedir?
3- Sayısal alan öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri nedir?
4- Katılımcıların cinsiyetleri, sahip oldukları eğitim felsefesini farklılaştırmakta mıdır?
5- Katılımcıların branşları [edebiyat, tarih ve matematik], sahip oldukları eğitim felsefesini farklılaştırmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Nicel yöntemle tasarlanan çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Kesitsel taramanın kullanıldığı bu araştırmada, üniversitelerin fen edebiyat fakültelerinden mezun olan ya da bu fakültelerin son sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, eğitsel düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi sertifika programına katılan 252 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerine, alanlarına (sözel/sayısal) ve branşlarına [Edebiyat, Tarih ve Matematik] ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılar

Cinsiyet	Alan	Branş			Toplam
		Edebiyat	Tarih	Matematik	
Kadın	Sözel	69	73	0	142
	Sayısal	0	0	32	32
Erkek	Sözel	27	30	0	57
	Sayısal	0	0	21	21
Toplam		96	103	53	252

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, güvenirliği sağlanmış Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar (EDU) ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının eğitim sürecine yönelik düşüncelerini ve düşüncelerin işe vuruk hale getirildiği uygulamalarını felsefi olarak adlandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla kullanılan 42 maddelik EDU Ölçeği, eğitimcilerin düşünce ve uygulamalını "Geleneksel" ve "Popüler" olarak ortaya koyabilecek yapı geçerliğine ve ölçek güvenirliğine sahiptir (Kumral, 2014). Geleneksel alt ölçeği, düşünce ve uygulamaların daha çok Realist bir felsefi anlayışla ve Daimici ve Esasici bir eğitim felsefesiyle oluşturulduğunu göstermektedir. Popüler alt ölçeği ise, eğitim sürecine yönelik düşünce ve uygulamaların daha çok Pragmatik, Varoluşçu ve Yapılandırmacı bir anlayışla; İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı bir eğitim felsefesi ile oluşturulduğunu ortaya koymaktadır.

Eldeki araştırmada elde edilen veri analizlerinde, alt ölçekler arasındaki korelasyon -.55 p= .000 bulunmuştur. Yine eldeki araştırmada elde edilen veri analizlerinde, ölçeğin güvenirlik katsayıları; ölçeğin toplamından elde edilen değer α= .60 (n=252); Geleneksel alt ölçeği için elde edilen değer α= .83 (n= 252) ve Popüler alt ölçeği için elde edilen değer α= .87 (n= 252) olarak bulunmuştur. Ölçeğin, bu anlamda, katılımcıların Geleneksel ya da Popüler olan eğitim felsefelerinden birine olan yönelimleri ve diğerinden uzaklaşmalarını gösterebildiği için yapı geçerliğine ve α katsayılarına bakarak da ölçek güvenirliğine sahip olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Analizler için öncelikle değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Katılımcı sayısı 50'den büyük olduğu için yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testinde dağılımın normal olmadığı [p= ,000] görülmüştür. Bu nedenle toplanan veriler üzerinde parametrik olmayan tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Veri analizleri ile elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Katılımcıların Sahip Oldukları Eğitim Felsefesi

Araştırmaya katılanların eğitim felsefelerini ortaya koymak için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerine ilişkin Betimleyici İstatistikler

	n	*X*	Sd	Minimum	Maksimum	Ranj
Geleneksel	252	39,36	8,259	23	63	40
Popüler	252	50,24	8,339	22	63	41

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adayların popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu anlamda, adayların kendilerini popüler eğitim felsefesini oluşturan eğitsel düşüncelere daha yakın buldukları söylenebilir. Adayların, eğitim felsefelerinden elde ettikleri puanların farklılığının istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3 gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Geleneksel-Popüler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	28	123.00	3444.00	-10.56	.000*
Pozitif Sıra	219	124.13	27184.00		
Eşit	5				

*p<0,05

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının geleneksel ve popüler eğitim felsefelerinden almış oldukları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (z= -10.56, p<.05)

görülmektedir. Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın popüler eğitim felsefesi lehine olduğundan hareketle, katılımcıların daha yoğun olarak popüler eğitim felsefesine sahip oldukları söylenebilir.

Sözel Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sözel alanlarda yer alanların eğitim felsefelerini ortaya koymak için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Sözel Alanlarda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerine ilişkin Betimleyici İstatistikler

Sözel Alanlar	n	*X*	Sd	Minimum	Maksimum	Ranj
Geleneksel	199	38.55	6.622	23	59	36
Popüler	199	51.10	6.027	28	63	35

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sözel alanlarda yer alanların popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu anlamda, adayların kendilerini popüler eğitim felsefesini oluşturan eğitsel düşüncelere daha yakın buldukları söylenebilir. Sözel alanlarda yer alan adayların, eğitim felsefelerinden elde ettikleri puanların farklılığının istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Sözel Alanlarda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Geleneksel-Popüler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	14	44.00	616.00	-11.29	.000*
Pozitif Sıra	180	101.66	18299.00		
Eşit	5				

*p<0,05

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan ve sözel alanlarda yer alan öğretmen adaylarının geleneksel ve popüler eğitim felsefelerinden almış oldukları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (z= -11.29, p<.05) görülmektedir. Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın popüler eğitim felsefesi lehine olduğundan hareketle, sözel alanlarda yer alan katılımcıların daha yoğun olarak popüler eğitim felsefesine sahip oldukları söylenebilir.

Sayısal Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sayısal alanlarda yer alanların eğitim felsefelerini ortaya koymak için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Sayısal Alanlarda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerine ilişkin Betimleyici İstatistikler

Sözel Alanlar	n	*X*	Sd	Minimum	Maksimum	Ranj
Geleneksel	53	42.40	12.264	23	63	40
Popüler	53	47.04	13.569	22	63	41

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sayısal alanlarda yer alanların popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu anlamda, adayların kendilerini popüler eğitim felsefesini oluşturan eğitsel düşüncelere daha yakın buldukları söylenebilir. Sayısal alanlarda yer alan adayların, eğitim felsefelerinden elde ettikleri puanların farklılığının istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Sayısal Alanlarda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Geleneksel-Popüler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	14	38.21	535.00	-1.60	.110
Pozitif Sıra	29	22.97	896.00		
Eşit	0				

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan ve sözel alanlarda yer alan öğretmen adaylarının geleneksel ve popüler eğitim felsefelerinden almış oldukları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı (z= -1,60 p>.05) görülmektedir.

Katılımcıların Cinsiyetleri, Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini Farklılaştırmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin cinsiyetlerine göre değişme durumunu ortaya çıkarmak için ölçekten aldıkları puanlar üzerinde Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerinin Farklılaşma Durumu

Grup	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	**p**
Geleneksel	Kadın	174	120.27	20927.50	5702.50	.043*
	Erkek	78	140.39	10950.50		
Popüler	Kadın	174	123.16	21429.00	6204.00	.276
	Erkek	78	133.96	10449.00		

*p<0,05

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları geleneksel ve popüler eğitim felsefesi puanlarında cinsiyet değişkeninin etkili olduğu, ancak istatistiksel olarak bu etkinin sadece geleneksel eğitim felsefesi puanlarında anlamlı (U= 5702.50, p<.05) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Branşları [Tarih, Edebiyat ve Matematik], Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini Farklılaştırmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin branşlarına göre değişme durumunu ortaya çıkarmak için ölçekten aldıkları puanlar üzerinde Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Branş Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerinin Farklılaşma Durumu

Felsefe	Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p
Geleneksel	Edebiyat	96	125.20	2	1.408	.495
	Tarih	103	122.43			
	Matematik	53	136.77			
Popüler	Edebiyat	96	127.86	2	.113	.945
	Tarih	103	126.67			
	Matematik	53	123.69			

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları geleneksel ve popüler eğitim felsefesi puanlarında branş değişkeninin etkili olduğu, ancak istatistiksel olarak bu etkinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, çalışmada yer alan katılımcı öğretmen adaylarının popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Gözlenen bu farkın,

istatistiksel olarak anlamlı olmasından hareketle, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının daha yoğun olarak, öğrenme ortamlarında öğrenciyi önemseyen popüler eğitim felsefesine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada sözel ve sayısal alan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini sorgulamak için yapılan analizlerde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sözel alanlarda yer alanların popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Gözlenen bu farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmasından hareketle, sözel alanlarda yer alan katılımcıların daha yoğun olarak popüler eğitim felsefesine sahip oldukları, öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrenciyi ön plana alacakları söylenebilir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sayısal alanlarda yer alanların popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, sayısal alan katılımcıların geleneksel ve popüler ölçek puanları arasında istatistiki anlamda bir fark yoktur. Bu anlamda, adayların kendilerini popüler eğitim felsefesine yakın bulmakla birlikte, geleneksel eğitim felsefesine de bağlı oldukları söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, sahip olunan eğitim felsefesini farklılaştırma durumunu ortaya çıkarmak için yapılan analizlerde, öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları geleneksel ve popüler eğitim felsefesi puanlarında cinsiyet değişkeninin etkili olduğu, ancak istatistiksel olarak bu etkinin sadece erkekler lehine geleneksel eğitim felsefesi puanlarında anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durumda erkek öğretmen adaylarının daha yoğun olarak geleneksel eğitim felsefesine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin branşlarına [Tarih, Edebiyat, Matematik] göre değişme durumunu ortaya çıkarmak için yapılan analizlerde adaylarının ölçekten aldıkları geleneksel ve popüler eğitim felsefesi puanlarında branş değişkeninin etkili olduğu, ancak istatistiksel olarak bu etkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu durumda, farklı branş eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bingham, C. (2011). Two educational ideas for 2011 and beyond. *Studies in Philosophy & Education, 30* (5), 513-519.

Gosselin, C. (2007). Philosophy and the role of teacher reflections on constructing gender. *Educational Foundations, 21* (3/4), 39-57.

Hamrah, Z. S. (2012). Role of virtual education in higher education from the view of existence philosophy. *Journal of Social Sciences, 8* (2): 207-215.

Kumral, O. (2014). Eğitsel düşünce ve uygulamalar (EDU) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 4* (2), 131-144.

Meyer, D. L. (2009). The poverty of constructivism. *Educational Philosophy and Theory, 41* (3), 332-341

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). Öğretmenlik Mesleği. Resmi Gazete, Sayı: 14574, s: 2342

Murphy, L., Mufti, E., & Kassem, D. (2009). *Educational studies : An introduction*. Berkshire: McGraw-Hill.

Neubert, S. (2010). Democracy and education in the twenty-first century: Deweyan pragmatism and the question of racism. *Educatıonal Theory 60* (4), 487-502

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. B. (1988). *Curriculum. Foundations, principles and issues.* New Jersey: Prentice Hall

Ornstein, A.C., Levine, D.U., Gutek, G.l., & Vocke, D.E. (2014). *Foundations of education*. Belmont: Wadsworth

Osler, J.E. (2013). The psychological efficacy of education as a science through personal, rofessıonal, and contextual inquiry of the affective learning domain. *Journal on Educational Psychology, 6(4), 36-41*

Ralston, S.J. (2011). A more practical pedagogical ideal: Searching for a criterion of Deweyan growth. *Educational Theory 61* (3), 351-364

Saeverot, H. (2011). Kierkegaard, seduction, and existential education. *Studies in Philosophy and Education, 30* (6), 557-572.

Watras, J. (2012). Developing A democratic view of academic subject matters: John Dewey, William Chandler Bagley and Boyd Henry Bode. *Phılosophıcal Studıes In Educatıon, 43,* 162-170

Weber, A. (1998). *Felsefe tarihi* (çev, H.V. Eralp) İstanbul: Sosyal Yayınlar

Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education, 38* (3), 305 322.

Zierer, K. (2009). On the historical oblivion of August Hermann Niemeyer, a classic author on education. *The Journal of Educational Thought 43(3), 197-222.*

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 08 ISSN: 2146-9199

ENDÜSTRİDE İSTİHDAMA GÖRE BRANŞLARIN ÖNEMİ VE MESLEKİ EĞİTİM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Aydın
Celal Bayar Üniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
İbrahim.aydin@cbu.edu.tr

Öğr. Gör. H. Zeki Diril
Celal Bayar Üniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
hzekidiril@gmail.com

Öğr. Gör. Meryem Aygün
Celal Bayar Üniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
meryem.aygun@cbu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Seda Durukan
Celal BayarÜniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
seda.durukan@cbu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, Manisa Organize Sanayi Bölgesindeki çeşitli firmalarda çalışan 5082 kişinin Mesleki Eğitim durumları değerlendirilmiş, Fakülte ve Meslek Yüksekokullarının branş bazındaki etkinliği araştırılmıştır. Uygulama firmalara yolladığımız anket formları doldurularak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar için SPSS programı kullanılarak her bir verinin analizi yapılmıştır.Çalışma sonucunda branşlarına göre mühendis, tekniker ve vasıfsız eleman sayıları saptanmış ve elde edilen sonuçlar grafik üzerinde ayrı ayrı yorumlanarak ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda Manisa Organize Sanayi Bölgesinin ihtiyaç duyduğu meslek grupları belirlenmiş, Celal Bayar Üniversitesinin program ve bölüm kontenjanlarının oluşturulması veya yeni program ve bölümlerin açılmasında bu çalışmanın yararlı olacağı kanaatına varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki ve Teknik Eğitim, Meslek Programları, Organize Sanayi Bölgesi.

THE IMPORTANCE OF PROFESSION DEGREE OF EMPLOYMENT AND THE EVALUATION OF IT IN TERMS OF VOCATIONAL EDUCATION

Abstract

In this study, 5082 employee's educational status in the various companies located in Manisa Organized Industrial Zone was evaluated and the effectiveness of the branch of vocational schools was investigated. For this purpose, a survey was organized. Analysis of obtained results was made using SPSS program. The number of engineers, technicians and unskilled labor was also determined regarding their professions and/or branches and results were also shown in the graphics. Based on the results, the needed labor of Manisa Organized Industrial Zone was determined and it's believed that this study would be useful when deciding the quota of the current programs and for deciding on new educational programs in Celal Bayar University according to industrial demands.

Key Words: Vocational and Technical Education, Employment, Organized Industrial Zone.

GİRİŞ

İçerisinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında tasarımdan üretime, eğitimden sanata, tarımdan ticarete her alanda ekonomik kalkınma ve çağdaş müreffeh seviyeye ulaşmak için nitelikli ara insan gücüne gereken önemin verilmesi gerekmektedir (Er, 2009). Çünkü bir çok alanda teknolojik değişim aralıkları çok kısa sürelere inmiş ve ürün yaşam süreleri son derece kısalmıştır (Hirt, 2001).Sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara insan gücünü yetiştiren tek kaynak mesleki ve teknik eğitim okullarıdır (Poyraz ve Esenboğa, 2005).

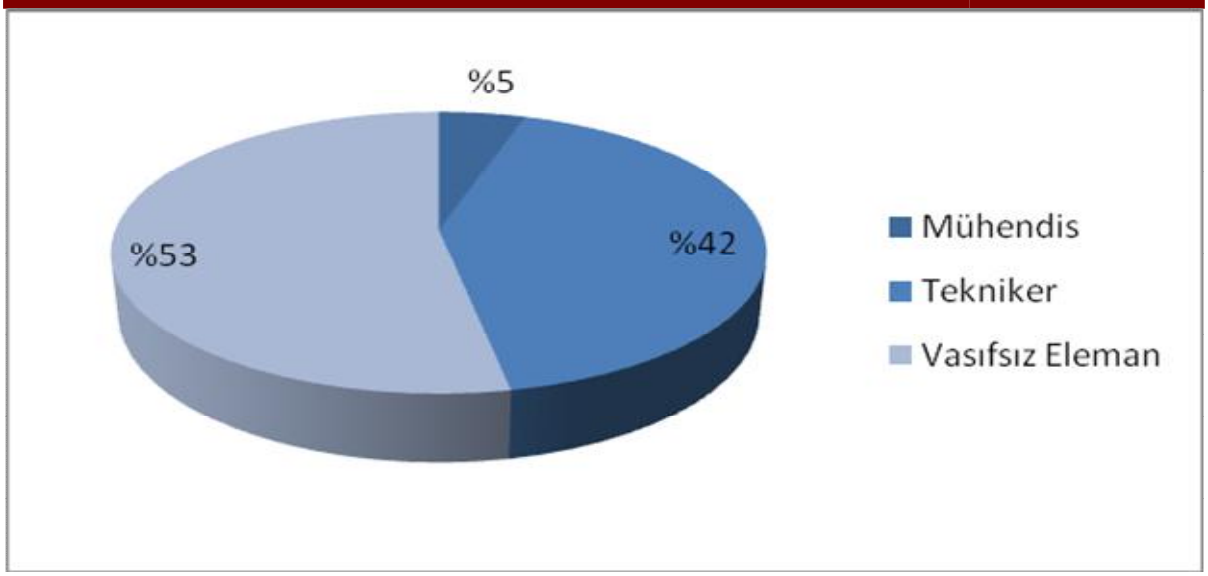
Mesleki ve Teknik Eğitim sisteminin başarılı bir şekilde yürümesi; ekonomik, sosyal, kültürel, ticaret ve teknolojik gelişmeler açısından ve bununla beraber her alanda kalkınma ve toplumsal refah düzeyine ulaşmak için oldukça önemlidir. Mesleki ve Teknik eğitim, çalışan ve işveren arasında önemli bir bağ kurar. Bu sebeple Mesleki ve Teknik Eğitimin amacı, yeterli bilgi birikimi ve tecrübeye sahip olmayan bireyin iş hayatının ihtiyaçlarına göre gereksinim duyulan gerekli donanıma sahip olmasını sağlamaktır. Mesleki ve Teknik Eğitimin bu başarıyı sağlaması için mesleki eğitim ve iş hayatının birbiri ile uyum içerisinde çalışması sağlanmalıdır. Çünkü iş piyasasının ihtiyaç duyduğu bilgi birikim ve kaliteye sahip insan gücünü yetiştirebilmenin tek yolu Mesleki ve Teknik Eğitim okullarından geçmektedir. Nitelikli iş gücü, verimli bir ekonomi için vazgeçilmez unsurdur. Nitelikli iş gücüne sahip olmanın yolu ise iyi planlanmış mesleki eğitimle mümkündür. Mesleki ve teknik eğitim bu açıdan gelişmekte olan ekonomiler için hayati önem taşımaktadır (Utma, 2011). Mesleki ve Teknik Eğitim okullarında öğrencilere kazandırılan mesleki yeterliklerin, iş piyasasının talepleri doğrultusunda olmasının sağlanması ve bu kapsamda; öğretim programlarının geliştirilmesi, mesleki yeterliklerin uluslararası standartları karşılaması sağlanmalıdır (Aydın ve Yılmaz, 2011). Gelişmiş ülkeler insan kaynaklarını istedikleri nitelik ve nicelikte yetiştirmiş olmasına karşın, geri kalmış ülkelerin çoğu, ekonomilerinin gereksinim duyduğu insan kaynaklarını yetiştirme konusunda ciddi bir bunalım yaşamaktadır(Ünal, 1996; Kurul-Tural, 2002). Buda işsizliğe neden olmaktadır. İşsizliğin önlenmesinin en temel çözüm yolu, istihdam kapasitesini artırarak yeni iş alanlarının oluşturulması ve aktif istihdam politikalarının uygulanmasıdır. Öte yandan bir diğer önemli konu ise eğitim olgusudur (Denizciler, 2005). Belirli bir eğitim sürecinin ardından istenilen nitelikte, daha kalifiye ve istihdam edilebilir duruma gelen eleman ihtiyacı, iş dünyasında daha güçlü ve rekabetçi işletme haline gelebilme ihtiyacı sonucu doğmuştur. Gelinen dünya şartları, bilim ve teknolojideki gelişmeler, küreselleşen dünyada bilgiye daha kolay ve hızlı erişim, bilgi toplumu olma ve buna göre yeni pazarlar bulma ve daha rekabetçi hale gelebilme ihtiyacı, iş dünyasının özellikle mesleki eğitim veren kurumlara daha farklı beklentilerle yaklaşmasına neden olmaktadır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu çalışmada, Manisa Organize Sanayi Bölgesindeki çeşitli firmalarda çalışan 5082 kişinin Mesleki Eğitim durumları değerlendirilmiş, Fakülte ve Meslek Yüksekokullarının branş bazındaki etkinliği araştırılmıştır. Araştırma veri toplama yöntemi olarak anket tekniğinden faydalanılmıştır. Ayrıca anket uygulamalarının yanında işletme sahipleri ve yetkilileriyle yüz yüze görüşme yoluyla da bilgi toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar için SPSS programı kullanılarak her bir verinin analizi gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirme işlemi, hazırladığımız grafik ve tablolar ayrı ayrı yorumlanarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma sonuçları firmalardan alınan bilgilerin yorumlanması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Manisa Organize Sanayi Bölgesindeki firmalarda çalışan 5082 kişinin eğitim durumu irdelenmiş ve çalışma sonucunda Grafik 1'de ifade edildiği gibi, Mühendislik Fakültesi mezunu %5, Meslek Yüksekokulu mezunu %42 ve vasıfsız eleman %42 olarak saptanmıştır.



Grafik 1: İşletmelerde Çalışan Personelin Eğitim Durumlarının Yüzdelik Oranları

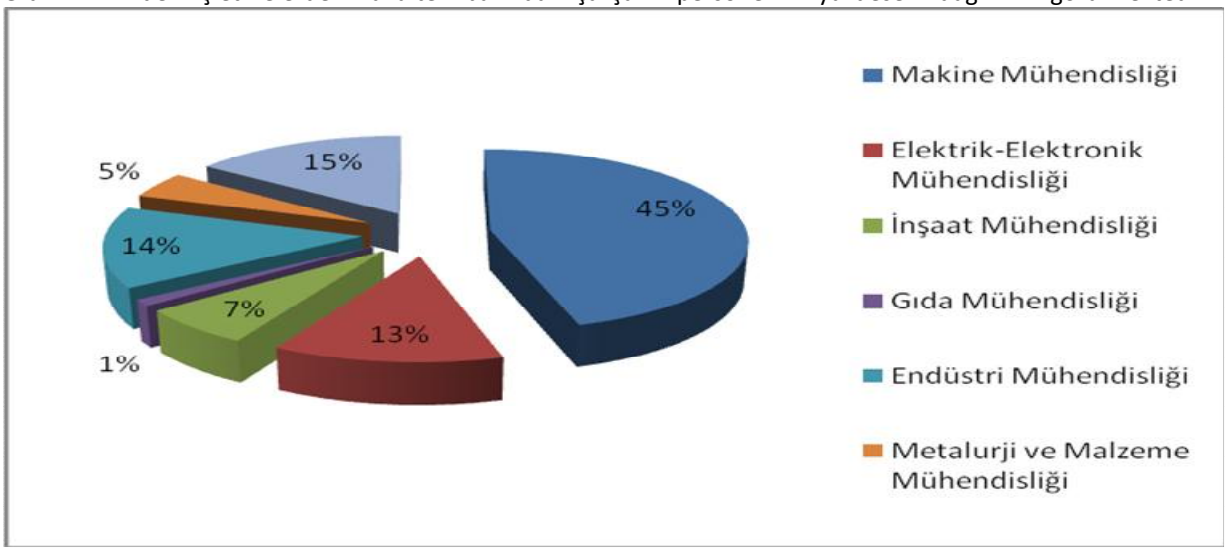
Tablo 1'de İşletmelerde çalışan personelin eğitim durumlarına göre sayıları karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 1: İşletmelerde Çalışan Personelin Eğitim Durumlarının Sayısal Oranları

Personelin Eğitim Durumları	**Çalışan Sayısı**
Mühendislik Bölümleri	258
Meslek Yüksekokulu Programları	2114
Vasıfsız Eleman	2710
Toplam	*5082*

Tablo 1 incelendiğinde, işletmelerde çalışan personelin ciddi bir bölümünün Meslek Yüksekokulu mezunu ara eleman olduğu görülmektedir.

Grafik 2' de İşletmelerde Fakülte bazında çalışan personelin yüzdesel dağılımı görülmektedir.



Grafik 2: İşletmelerde Fakülte Bazında Çalışan Personelin Bölümlere Göre Yüzdesel Dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde %45 oranla Makine Mühendisliği Bölümünün işletmede oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Ardından %14 oranla Endüstri Mühendisliği, %13 Elektrik-Elektronik Mühendisliği, %7

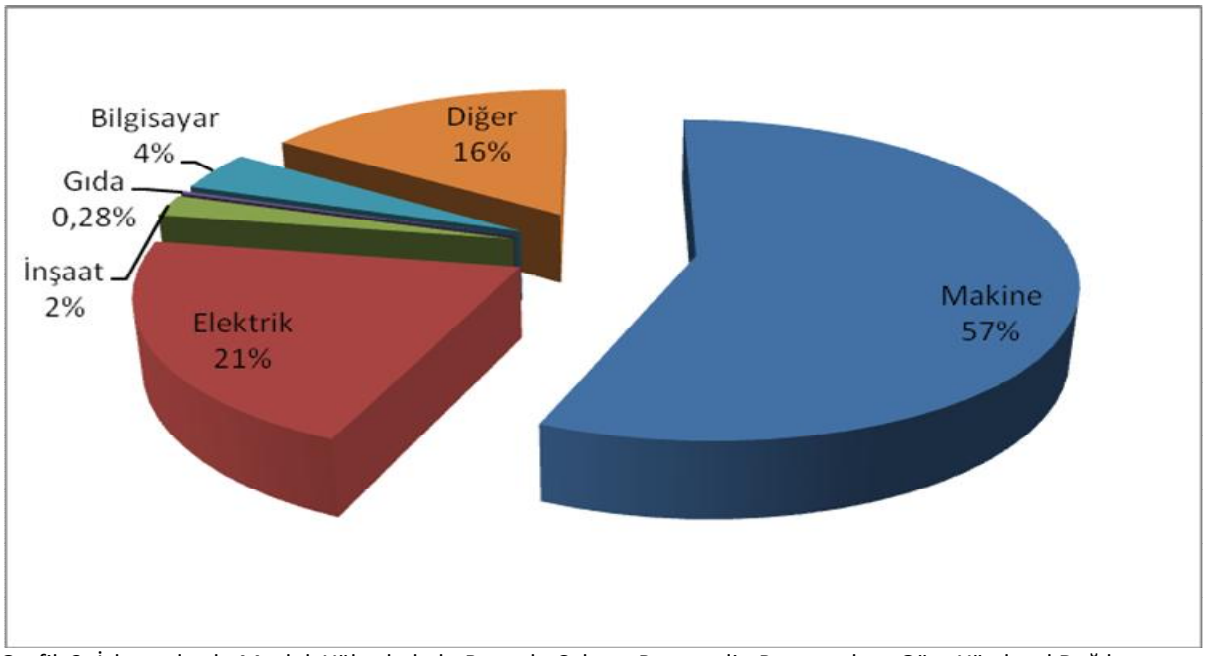
İnşaat Mühendisliği, %5 Metalurji ve Malzeme Mühendisliği, %1 Gıda Mühendisliği ve %15 oranında da diğer Mühendislik dalları gelmektedir.

Tablo 2' de İşletmelerde çalışan 258 mühendislik fakültesi mezunlarının bölümlere göre dağılımlarının sayısal karşılığı görülmektedir.

Tablo 2: İşletmelerde Fakülte Bazında Çalışan Personelin Bölümlere Göre Sayısal Dağılımı

Mühendislik Bölümleri	**Çalışan Sayısı**
Makine Mühendisi	117
Elektrik-Elektronik Mühendisi	33
İnşaat Mühendisi	17
Gıda Mühendisi	3
Endüstri Mühendisi	37
Metalurji ve Malzeme Mühendisi	12
Diğer	39
Toplam	258

Grafik 3' de İşletmelerde Meslek Yüksekokulu bazında çalışan personelin yüzdesel dağılımı görülmektedir.



Grafik 3: İşletmelerde Meslek Yüksekokulu Bazında Çalışan Personelin Programlara Göre Yüzdesel Dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde %57 oranla Makine Programının işletmede oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Ardından %21 oranla Elektrik Programı, %4 Bilgisayar Programı, %2 İnşaat Programı, %0,28 Gıda Programı ve %16 oranında da diğer Meslek Yüksekokulu dalları gelmektedir. Grafik 2'deki mühendislik dallarıyla karşılaştırma yapıldığında Fakültedeki Bölümlerin Meslek Yüksekokulu Programlarındaki karşılıklarıyla birbirlerini dengeledikleri açıkça görülmektedir.

Tablo 3' de İşletmelerde çalışan 2114 Meslek Yüksekokulu mezunlarının programlara göre dağılımlarının sayısal karşılığı görülmektedir.

Tablo 3: İşletmelerde Meslek Yüksekokulu Bazında Çalışan Personelin Programlara Göre Sayısal Dağılımı

Meslek Yüksekokulu Programları	**Çalışan Sayısı**
Makine Programı	1167
Elektrik Programı	483
İnşaat Programı	45
Gıda Programı	6
Bilgisayar Programı	84
Diğer	329
Toplam	2114

SONUÇ

Çalışma sonucunda Manisa Organize Sanayi Bölgesinin ihtiyaç duyduğu meslek alanları belirlenmiş, Celal Bayar Üniversitesinin program ve bölüm kontenjanlarının oluşturulması veya yeni program ve bölümlerin açılmasında bu çalışmanın faydalı olacağı kanaatına varılmıştır. Ayrıca mesleki eğitim ortamlarının düzenlenmesinde işletmelerinde görüşlerinin alınması mesleki eğitim öğretimde kaliteyi arttırmak adına oldukça yararlı olacağı sonucuna varılmıştır. Çünkü Unutulmamalıdır ki Mesleki ve Teknik Eğitim sisteminin başarılı bir şekilde yürümesi; ekonomik, sosyal, kültürel, ticaret ve teknolojik gelişmeler açısından ve bununla beraber her alanda kalkınma ve toplumsal refah düzeyine ulaşmak için oldukça önemlidir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aydın, İ., Yılmaz, S.S., Kara, İ., 2011. "İşletmelerin Mesleki ve Teknik Eğitim Mezunlarına Bakışlarının Değerlendirilmesi", 2.Uluslararası 6.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 25-27 Mayıs., Aydın.

Utma, S., 2011. " Türkiye'de Meslek Yüksekokullarının Sorunları Ve Çözüm Önerileri", 2.Uluslararası 6.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 25-27 Mayıs., Aydın.

Kurul-Tural, N. (2002), "Eğitim Finansmanı", Anı Yayıncılık, Ankara.

Ünal, L. (1996), *"Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi"*, Epar, Ankara.

Denizciler, İ., (2005), İşletmelerde İşgücü Eğitimi Ve İstihdam Kurumlarının Rolü, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Başer, H., Emirza, E., Eker, E., 2011. " İş Dünyasının Meslek Yüksekokulu Mezunlarının İstihdamına Yönelik Beklentileri (Ankara Uygulaması)", 2.Uluslararası 6.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 25-27 Mayıs., Aydın.

Er,H. (2009). "Mesleki Teknik Eğitimde Üniversite-Sanayii İş Birliğinin Önemi",1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, s.2382-2389.

Hirt, N. (2001). "From Brussels to Lisbon", Paper Presented at the Conference on" Globalisation, Identities and Education Policy in Europe".

Poyraz, K. ve Esenboğa Y. (2005). "Meslek Yüksekokullarının Dünü, Bugünü ve Yarınına Yönelik Bir Değerlendirme", 3.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, s. 102-107.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 09 ISSN: 2146-9199

TÜRKİYE'DE DEVLET OKULLARINDAKİ ÖZEL EĞİTİMLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Dr. Mevlüt Gündüz
Gülşen Önal Özel Eğitim Uyg. Mer. Isparta
mevlutgunduz1981@hotmail.com

Özel Eğitim Öğrt. Abdullah Akın
Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Isparta
aakin32.07@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın yapılış amacı, Türkiye'de devlet okullarındaki özel eğitim sorunlarını belirlemek ve yanlış olan bazı uygulamalara dikkat çekerek toplumda farkındalık duygusu yaratmaktır. Araştırma karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Bu araştırma, 2014–2015 öğretim yılında, Isparta ilinde özel eğitim okulunda görev yapan 49 öğretmen 4 personel 29 veli olmak üzere toplam 82 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, nicel ve nitel araştırma tekniklerine uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştiren anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, t testi ve anova istatistik işlemleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye'de devlet okullarında özel eğitimle ilgili birçok sorun bulunduğu, bunların içinde de en önemli sorunun özel eğitim öğrencilere uygun ortamların hazırlanması gerektiği konusudur. Bu sorunu giderme noktasında da herkese önemli görevlerin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, sorun, çözüm, devlet okulu.

SPECIAL EDUCATION PROBLEMS IN PUBLIC SCHOOLS IN TURKEY AND OFFERING SOLUTION TO THESE PROBLEMS

Abstract

The purpose of this study is to identify special education problems in public schools in Turkey and create social awareness by drawing attention to some misapplications. The research was designed as a mixed method. This study is conducted in 2014-2015 school year with a total of 82 people including 49 teachers and 4 staff working in a special education centre in Isparta and 29 parents on voluntary base. Research data were collected through questionnaire and semi-structured interview form developed by the researchers in accordance with the quantitative and qualitative research techniques. In the analysis of quantitative data, mean, frequency, percentage, t-test and ANOVA were used for statistical analysis. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis approach was used. According to the findings, there are many problems existing related to the special education in the public schools in Turkey and the most important one is that suitable learning environment should be created for the special education students. As a result, it has been concluded that everyone has a mission concerning the solution of this problem.

Key Words: Special education, problem, solution, public school.

GİRİŞ

Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür. Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar kavramı, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normalden farklılaşan çocuklar için kullanılmaktadır. Bu farklılıkların derecesi bir çocuğun özel gereksinimi olup olmadığı ve özel eğitim hizmeti için seçilebilir olup olmadığını belirler. Özel gereksinimli olarak tanımlanan bireylerin bedensel özellikleri veya öğrenme becerileri, bu çocukların eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasına gereksinim duyacak kadar farklılık gösterebilmektedir (Eripek, 2005:1-14). Özel eğitime gereksinimi olan bir çocuğa sahip olmak, gereksinimi ne yönde olursa olsun bir takım özel güçlükleri de beraberinde getirmektedir. Bu güçlükler, psikolojik durum, maddi durum, eğitim durumu, yaşam tarzı (sosyo-kültürel ve boş zamanları değerlendirme biçimi vb.), aile çevresi ve sosyal çevre ile ilişkiler de meydana gelen değişiklikler olarak gruplanabilir (Özşenol ve diğ.,2003).

Aileler psikolojik, duygusal, sosyal, ekonomik ve fiziksel güçlükler yaşamaktadır. Fakat bu zorluklar bazı değişkenlere göre değişmektedir. Engelli çocuğun cinsiyeti, yaşı, engelinin türü ve derecesi, ebeveynlerin yaşı, sosyoekonomik düzeyleri, birlikte ya da ayrı olmaları, aldıkları sosyal destek gibi özellikler ebeveynlerin duygu durumlarında belirleyici olmaktadırlar (Aysen ve Özben, 2007). Özellikle eğitim–öğretimde ev–okul paralelliğini sağlayabilmek için öğretmenin anne-babalarla nitelikli işbirliği yapması gerekmektedir. Ancak kendisi özel eğitim alanında bilgili ve deneyimli olmayan ve öğretim sürecinde birçok sorun yasayan öğretmenlerin, anne babaların bu gereksinimleri karşılaması da mümkün olamamaktadır. Bu da alanda çalışan öğretmenlerin kendilerini daha da baskı altında hissetmelerine yol açmaktadır (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996).

Zihinsel, işitme, görme engelli ve otistik çocuklar için açılan kurumlarda sınıflarda hizmet veren öğretmenlerin çoğu farklı branşlardan gelen öğretmenlerdir. Bu durum, öğretmenleri hiç tanımadıkları, özelliklerini bilmedikleri çocuklarla karsı karsıya bırakmakta, çoğunlukla bu çocuklardan düşük beklentileri, eğitim ve öğretim ortamını olumsuz yönde etkilemektedir. Gerekli bilgi ve deneyim olmadan farklı özelliklerdeki çocuklarla çalışmanın öğretmenler için çok yıpratıcı ve yorucu olduğu açıktır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Özel eğitim öğretmenleri, diğer öğretmenlere göre daha çok mesleki tükenmişlik yaşamakta (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 1998) ve bazıları meslekten ayrılmaktadır (Nichols ve Sosnowsky, 2002). Billingsley ve Cross'a (1991) göre bu öğretmenlerin mesleklerini terk etmelerinin sebebi ise çalıştıkları öğrenci grubunun özellikleridir.

Özel eğitim kurumlarının sayıca azlığı, bu kurumlardaki araç-gereç eksikliği, fiziksel koşulların öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kalması bu kurumda çalışan öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Öğretmenler, özel eğitim alanında bilgi ve deneyimli olsalar bile bu sorunlar nedeni ile güçlükler yaşamaktadırlar (Billingsley ve Cross, 1991; Fimian, 1986).

Engellilerin gereksinimlerinin farkına varılması onlara sunulacak olan hizmetleri de etkilemesi bakımından önem taşımaktadır (Şahin, 2004). Her insanın yapabileceği bir iş vardır ve engelliler de fiziksel ve ruhsal işlevlerinde bir bozulma ya da eksiklik olsa bile, onların bu niteliklerini dikkate alan uygun bir eğitim ve rehabilitasyondan geçirildikleri zaman çalışabilirler, üretime katılabilirler. Çalışmanın, kültürün önemli bir parçası sayıldığı toplumlarda, herkes gibi engelliler de çalışmaya/üretmeye isteklidirler (Karataş, 2000). Engelliler yaşadıkları toplumlarda birçok olumsuz tutum ve davranışla karşılaşabilmekte, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri farklılıklar gösterse de toplumların engellilere karşı tutum ve davranışları benzerlikler göstermektedir (Aytaç, 2000).

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin göstergelerinden biri de özürlü bireylerin topluma adaptasyonu konusundaki geldiği noktadır. Söz konusu özel eğitim olduğunda öğretmenlik mesleğinin, ücret, ders araç – gereç yetersizliği, idarecilerin tutumları gibi genel sorun riskleri yanı sıra eğitiminden sorumlu olunan çocukların özür durumunun beraberinde getirdiği sorunlar da eklenmektedir (Vızlı, 2005).

Araştırmanın Amacı

Türkiye'de özel eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında henüz çözüme kavuşturulamamış birçok sorunun olduğu rahatlıkla gözlemlenebilmektedir. Özellikle artan özel eğitim ihtiyacının bazı yanlış önlemler alarak giderilmeye çalışılması sorunun gittikçe daha ciddi bir hal aldığını göstermektedir. Bu çalışmanın yapılış amacı ise Türkiye'de devlet okullarındaki özel eğitim sorunlarını belirlemek ve yanlış olan bazı uygulamalara dikkat çekerek toplumda farkındalık duygusu yaratmaktır.

Alt Problemler

- Cinsiyet açısından, katılımcıların özel eğitimin sorunlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Yaş açısından, katılımcıların özel eğitimin sorunlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Eğitim düzeyi açısından, katılımcıların özel eğitimin sorunlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Türkiye'de devlet okullarında yaşanan özel eğitim sorunlarına yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Karma yöntemde, hem nitel hem de nicel yöntemler beraber kullanılarak gerçekliğe ilişkin daha sağlıklı ve çoğulcu verilere ulaşmak amaçlanır. Nicel yöntemler genelde sayısal veriler toplamakta, bunları karşılaştırmakta ve aralarındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Nitel yöntemlerde ise bağlamsal nitelikte veriler toplanmakta ve alternatif bakış açılarına dayalı yorumlardan yararlanılmaktadır. Böylece, nicel ve nitel yöntemler, aynı araştırmada birbirini güçlendirecek biçimde kullanılmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2014–2015 öğretim yılında, Isparta ilinde özel eğitim okulunda görev yapan 49 öğretmen 4 personel 29 veli olmak üzere toplam 82 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gönüllülük esas alınmış ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Çalışmaya katılanların 66'sı bayan 16'sı ise erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, nicel ve nitel araştırma tekniklerine uygun olarak araştırmacı tarafından geliştiren anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmada nicel verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, katılımcıların kişisel özellikleri ve durumlarını belirlemeye yönelik sorular sorulurken (cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve kıdem) ikinci bölümde ise, Türkiye'de özel eğitimin sorunlarını belirlemeye yönelik katılımcıların düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan 21 soru bulunmaktadır. Başlangıçta veri toplama aracına yapı geçerliliği belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda faktör yükleri .40 - .85 arasında değişen 18 madde ve bu maddelerin yer aldığı altı faktör tespit edilmiştir. Üç madde ise ölçekten çıkartılmıştır. Bu aşamadan sonra yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin genel güvenirliği $\alpha = .72$ olarak hesaplanmıştır.

Nitel veriler ise, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlamıştır. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir teknik görünümü vermektedir. (Ekiz, 2003).

Verilerin Çözümlenmesi

Veriler değerlendirilmeye tabi tutulmadan önce, gözden geçirilerek kurallara uygun olarak doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiş ve bütün anketlerin istenilen şekilde doldurulduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme toplam 82 anket üzerinden yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, katılımcıların verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ankette yer alan maddelere; *"tamamen katılıyorum"* için 5, *"katılıyorum"* için 4, *"kararsızım"* için 3, *"katılmıyorum"* için 2, *"tamamen katılmıyorum"* için 1 puan verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, t testi ve anova istatistik işlemleri kullanılmıştır. Çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular, 4.20–5.00 *tamamen katılıyorum*, 3.40–4.19 *katılıyorum*, 2.60–3.39 *kararsızım*, 1.80–2.59 *katılmıyorum*, 1,00–1,79 *tamamen katılmıyorum* aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

Toplanan nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen öğrencilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara çok defa yer verilmiştir. Betimsel analiz yapılmasındaki amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek yorumlamak ve anlam bütünlüğü içinde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenmiş, daha sonra bu betimlemeler yorumlanmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'in (2005) ifade ettikleri gibi betimsel analiz dört adımda gerçekleştirilmiştir: Araştırma sorularından ve görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre veriler işlenmiştir. Daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve organize edilmiştir. Bu aşamada veriler tanımlama amacıyla seçilmiş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Ayrıca bu aşamada, sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilmiştir. Bulgular ve organize edilmiş veriler tanımlanmıştır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulgular yorumlanmıştır. Bulgular arasında neden sonuç ilişkileri açıklanmıştır.

BULGULAR

Isparta ilinde özel eğitim okulunda görev yapan 49 öğretmen, 4 personel ve 29 veli olmak üzere toplam 82 kişinin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, katılımcılara uygulan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ışığında aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Anket Sonuçları İle İlgili Bulgular

Tablo 1: Anket Sonuçları İle İlgili Bulgular

No	Önermeler	fy	1: *Hiç Katılmıyorum* 2: *Katılmıyorum* 3: *Kararsızım* 4: *Katılıyorum* 5: *Tamamen katılıyorum*							
				1	**2**	**3**	**4**	**5**	**X**	**Anlamı**
1	Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin alan mezunu olması gerektiğini düşünüyorum.	0,48	f	2	7	2	9	62	4,48	Tamamen katılıyorum
			%	2,4	8,5	2,4	11	75,6		
2	Özel eğitim okullarındaki öğrencilerin sosyal ortamlara (sportif, gezi, tiyatro, sinema gibi…)daha çok katılması gerektiğini düşünüyorum.	0,50	f	-	1	2	15	64	4,73	Tamamen katılıyorum
			%	-	1,2	2,4	18,3	78		
3	Özel eğitim okul ve sınıflarındaki fiziki yapının özel eğitim öğrencilerine göre düzenlenmesi gerektiğine inanıyorum (sınıf büyüklüğü koridor genişliği gibi…)	0,77	f	-	-	-	11	71	4,86	Tamamen katılıyorum
			%	-	-	-	13,4	86,6		

4	Özel eğitim okullarına yönetici seçilmesinde özel eğitime yakın öğretmenlerden seçilmesi gerektiğine inanıyorum.	0,74	f	1	-	-	18	63	4,73	Tamamen katılıyorum
			%	1,2	-	-	22,0	76,8		
5	Özel eğitim okullarında özel eğitim uzmanlarınca ailelere belli dönemlerde aile eğitimi verilerek bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	0,56	f	-	-	-	18	64	4,78	Tamamen katılıyorum
			%	-	-	-	22,0	78,0		
6	Okul ortamının özel eğitim öğrencileri için her açıdan (mutfak, tuvalet, oyun alanı, banyo, hemşire odası, rehberlik servisi, bahçe işleri…) uygun olması gerektiğine inanıyorum.	0,76	f	-	-	-	12	70	4,85	Tamamen katılıyorum
			%	-	-	-	14,6	85,4		
7	Özel eğitim okullarının güvenlik açısından (güvenlik görevlisi, kamera vb)yeterli olması gerektiğine inanıyorum.	0,51	f	1	1	-	14	66	4,74	Tamamen katılıyorum
			%	1,2	1,2	-	17,1	80,5		
8	Okul içinde çalışan yardımcı personelin diğer okullara göre daha bilinçli ve farkındalık duygusu taşıması gerektiğine inanıyorum.	0,40	f	6	4	-	20	52	4,31	Tamamen katılıyorum
			%	7,3	4,9	-	24,4	63,4		
9	Özel eğitim öğretmenlerinin kendisini geliştirmesi hem öğrenci, hem de veliye daha çok yardımcı olabilmesi için bilimsel araştırmalar yapması gerektiğine inanıyorum.	0,56	f	-	-	4	22	56	4,63	Tamamen katılıyorum
			%	-	-	4,9	26,8	68,3		
10	Devlet okulları dışında özel eğitim öğrencilerine yardım için açılan vakıf, dernek, rehabilitasyon merkezlerinin yeterince denetlenmesi ve takip edilmesi gerektiğine inanıyorum.	0,81	f	-	1	1	16	64	4,74	Tamamen katılıyorum
			%	-	1,2	1,2	19,5	78,0		
11	Özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitim öğrencilerine uygun olarak geliştirilmiş materyallerle derse girmesi gerektiğine inanıyorum.	0,85	f	-	1	-	20	61	4,71	Tamamen katılıyorum
			%	-	1,2	-	24,4	74,4		
12	Özel eğitim öğrencilerine erken tanı konulmasının ve tolumdaki tüm insanların bilinçlendirilmesi gerektiğine inanıyorum.	0,48	f	-	1	1	20	60	4,69	Tamamen katılıyorum
			%	-	1,2	1,2	24,4	73,2		
13	Yöneticilerin özel eğitim öğretmenlerinin yanında yer alarak öğretmenlerin işlerini daha severek yapması gerektiğine inanıyorum.	0,55	f	-	2	-	15	65	4,74	Tamamen katılıyorum
			%	-	2,4	-	18,3	79,3		
14	Yöneticilerin özel eğitim öğretmenlerinin yanında yer alarak öğretmenlerin işlerini	0,62	f	2	13	4	16	47	4,13	Katılıyorum
			%	2,4	15,	4,9	19,	57,		

	daha severek yapması gerektiğine inanıyorum.				9		5	3		
15	Türkiye'deki özel eğitim okulu sayısını özel eğitim öğrencilerine yeterli gelmediğini düşünüyorum.	0,68	f	1	13	10	18	40	4,01	Katılıyorum
			%	1,2	15,9	12,2	22,0	48,8		
16	Üniversitelerde yetişen özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitim okullarındaki öğretmen ihtiyacının karşılamadığını düşünüyorum.	0,60	f	4	8	14	19	37	3,93	Katılıyorum
			%	4,9	9,8	17,1	31,7	54,9		
17	Özel eğitim okullarına yöneticilerin seçilmesinde özel eğitim öğretmeni olması gerektiğine inanıyorum.	0,70	f	2	2	3	17	58	4,54	Tamamen katılıyorum
			%	2,4	2,4	3,7	20,7	70,7		
18	Özel eğitim öğrencilerinin tanılanmasında uygulanan materyallerin (zeka testi, ilgi testi, yetenek testi) nitelikli olduğuna inanıyorum.	0,68	f	10	19	21	22	10	3,03	Kararsızım
			%	12,2	23,2	25,6	26,8	12,2		

Tablo 1 incelendiğinde, 4 madde (14, 15, 16, 18) dışında katılımcıların verdikleri cevaplar aynı doğrultudadır. Bu durum da bize göstermektedir ki ankete cevap veren katılımcıların çoğu, tablo 1'de belirtilen sorunlara olumlu yönde destek vermişlerdir. Özellikle de 3. madde olan " Özel eğitim okul ve sınıflarındaki fiziki yapının özel eğitim öğrencilerine göre düzenlenmesi gerektiğine inanıyorum (sınıf büyüklüğü koridor genişliği gibi…). " (86,6) ve 6. Madde olan " Okul ortamının özel eğitim öğrencileri için her açıdan (mutfak, tuvalet, oyun alanı, banyo, hemşire odası, rehberlik servisi, bahçe işleri…) uygun olması gerektiğine inanıyorum. " (85,4) dikkat çekicidir.

Türkiye'de özel eğitime verilen desteğin gün geçtikçe öneminin artmaya başladığı bilinen bir gerçektir. Özel eğitim; öğretmeni, ortamı, materyali, programı ve çoğu açıdan diğer eğitim alanlarından farklı bir olgudur. Tablo 1'de de görüldüğü gibi sorunların çoğu bu hususlar etrafında şekillenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevapları da göz önünde bulundurduğumuzda, özel eğitim alanında yaşanan sorunların aslında açıkça ortada olduğu görülmektedir. Bu noktada özel eğitim politikaları geliştirilirken bu hususların göz önünde bulundurulması gerekir. Örneğin özel eğitim öğrencisinin okul ortamındaki yaşantısı normal çocuğa göre biraz farklı düzenlenmelidir. Özel eğitim öğrencisinin sağlıklı bir eğitim alabilmesi için evdeki ortama benzer bir ortamla yaşantılar kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Yukarıdaki tabloda katılımcıların tümünün ankete verdikler cevaplar yorumlandıktan sonra, bu kısımda da katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim düzeylerine göre düşünceleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılacaktır.

Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular: Cinsiyet değişkeni, bazı durumlarda algıyı ve sorunu tespit etmede durumu değiştiren bir olgudur. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda bu yüzden sürekli kullanılmaktadır. Bu kısımda da özel eğitim alanındaki sorunların tespitine yönelik katılımcılar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığa bakılmıştır. Bulgular aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyet Açısından Katılımcıların Verdikleri Cevaplara Göre Ortalamalar Arası Fark Tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	t değeri	p
Bayan	66	4,50	0,34	1,037	0,310
Bay	16	4,40	0,33		

Çalışmada yer alan birinci alt problem *"Cinsiyet açısından, katılımcıların özel eğitimin sorunlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?"* incelendiğinde, Tablo- 2' de belirtildiği gibi, bayan katılımcıların

verdikleri cevapların ortalaması 4,50 standart sapması 0,34 iken; bay katılımcıların ortalaması 4,40, standart sapması 0,33 olarak hesaplanmıştır.

Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise 1,037 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde (p>0,05) anlamlı değildir. Diğer bir deyişle, katılımcıların özel eğitimin sorunlarına yönelik görüşleri cinsiyete bağlı olarak değişmemektedir.

İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular: Bu kısımda özel eğitim alanındaki sorunların tespitine yönelik katılımcılar arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığa bakılmıştır. Bulgular aşağıda Tablo 3'te verilmiştir**.**

Tablo 3: Yaşa Bağlı Olarak Katılımcıların Verdikleri Cevaplara Göre Ortalamalar Arası Fark Tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	F	Sig.	Anlamlı Fark
20- 29	21	4,56	0,29	1,092	0,340	YOK
30-39	32	4,42	0,35			
40 ve üstü	29	4,49	0,35			

Çalışmanın ikinci alt problemi olan *"Yaş açısından, katılımcıların özel eğitimin sorunlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?"*sorusunun cevabı incelendiğinde, Tablo 3'te belirtildiği gibi, 20-29 yaş arası katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması 4,56, standart sapması 0,29; 30-39 yaş arası katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması 4,42, standart sapması 0,35; 40 ve üstü yaş arası katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması 4,49, standart sapması 0,35 olarak hesaplanmıştır.

Ortalama puanlara uygulanan one-way anova testi sonucu ise 1,092 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde, anlamlı değildir. Diğer bir değişle farklı yaşlardaki katılımcıların özel eğitimin sorunlarına yönelik görüşleri bir birine benzemektedir.

Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular: Bu kısımda özel eğitim alanındaki sorunların tespitine yönelik katılımcılar arasında eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığa bakılmıştır. Bulgular aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Eğitim Düzeyine Bağlı Olarak Katılımcıların Verdikleri Cevaplara Göre Ortalamalar Arası Fark Tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	F	Sig.	Anlamlı Fark
İlköğretim	18	4,71	0,21	3,067	0,21	Yok
Lise	8	4,47	0,25			
Ön lisans	3	4,50	0,40			
Lisans	51	4,41	0,36			
Lisansüstü	2	4,27	0,39			

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan *"Eğitim düzeyi açısından, katılımcıların özel eğitimin sorunlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? "*sorusunun cevabı incelendiğinde, Tablo 4'te belirtildiği gibi, İlköğretim mezunu katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması 4,71, standart sapması 0,21; lise mezunu katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması 4,47, standart sapması 0,25; ön lisans mezunu katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması 4,50, standart sapması 0,40; lisans mezunu katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması 4,41, standart sapması 0,36; lisansüstü katılımcıların verdikleri cevapların ortalaması 4,27, standart sapması 0,39 olarak hesaplanmıştır.

Ortalama puanlara uygulanan one-way anova testi sonucu ise 3,067 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark. 05 düzeyinde, anlamlı değildir. Diğer bir değişle katılımcıların eğitim düzeyleri açısından bakıldığında, özel eğitimin sorunlarına yönelik görüşleri bir birine benzemektedir.

Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular: Araştırmacıların hazırladığı ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan üç soruya katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda betimlenmiştir:

Katılımcıların "Sizce Türkiye'deki özel eğitim okullarındaki en büyük sorun nedir?" şeklindeki 1. soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, ailelerin psikolojik destek almaması, çalışan öğretmenlerin büyük bir kısmının özel eğitim öğretmeni olmaması (n=20), (Özyürek, 2008), daha iyi bir eğitim ortamının olmaması (n=24), fiziksel ortam ve araç gerecin uygun olmaması (Billingsley ve Cross,1991; Fimian, 1986), velilerin bilinçsiz olması, öğrencilerin mezun olunca kaderine terk edilmesi (n=13) , her şeyin bu çocuklara göre hazırlanmaması, program yanlışlığı, ders kitabının uygun olmaması, veli – öğretmen iletişimi sıkıntısı (n=11), tanının sağlıklı yapılmaması (n=9), öğrenci notlarının şişirilmesi, özel eğitim okullarının azlığı gibi sorunların yer aldığı görülmektedir. Bu soruyla ilgili 14. görüşme formundan elde edilen (Ö.S) görüş aynen şu şekildedir:

"Özel eğitim alan bireyin durumu normal çocuklardan farklı olduğu için onları normalmiş gibi aynı sınıflara sokmanın çok yanlış olduğunu düşünüyorum. Bu tarz çocuklar için sınıf ortamı yerine sanki kendini evde hissediyormuş gibi bir ortam ve çevre düzenlemesi yapmak gerekir. Böyle ortamlar yapabilirsek çocuk tutarsızlık yaşamaz. "

Katılımcıların "Bu sorunun çözümü için neler önerirsiniz?" şeklindeki 2. soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, bu tarz okullara psikolog atanabileceği, alan dışından atama yapılacaksa uzun süre eğitim verilmesi, yeni okullar yapılırken ortam düzenlemesine dikkat edilmesi gerektiği, araç gereçlerin ulaşılabilir olması, velilere ihtiyaç duyulan konularda seminer verilmesi, öğrencilere uygun ayrı kitap çıkarılması, herkesin seviyesine göre iş imkanı bulunması, her çocuğa uygun planlamalar yapılması, bu çocuklar için ayrı program yapılması, nitelikli personelin istihdam edilmesi (Cavkaytar ve diğ., 2001), sadece alan mezunlarının görev yapması, RAM' ın daha objektif kararlar verip aile isteğini ortadan kaldırması, daha gerçekçi değerlendirmeler yapılması, biraz daha bütçeden fazla pay ayrılması şeklinde çözüm önerileri dile getirilmiştir. Bu soruyla ilgili 9. görüşme formundan elde edilen (M.G) görüş aynen şu şekildedir:

"Özel eğitim gerçeği henüz kabullenilmiş bir durum değil, maalesef. Türkiye'de özel eğitimle ilgili sorunlara çözüm önerebilmek için öncelikle bu durumu kabullenmek gerek. Aslında sorun olarak gördüğümüz durumu düzeltebilirsek, yani ortamı bu çocuklara uygun hale getirebilirsek, bu çocuklara özel eğitim almış uzman kişileri istihdam edebilirsek, özel program, özel araç-gereç. Kısacası onlara yönelik her şeyi özel hale getirebilirsek sorunların biraz daha azalacağını tahmin ediyorum. "

Katılımcıların "Sunmuş olduğunuz çözümler uygulandığında nelerin düzeleceğine inanıyorsunuz?" şeklindeki 3. soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin hayata daha pozitif bakabileceği, aile psikolojik olarak rahatlarsa üzerindeki negatif enerjinin gideceği ve bunun da çocuğa yansıyacağı, öğrencilerin davranış problemlerinin düzelebileceği, okuldaki herkesin daha mutlu olabileceği, öğrendiklerinin havada kalmayacağı uygulamaya dökülebileceği, öğrencilere daha bilinçli yaklaşılırsa daha bağımsız hale geleceği, insanların normal çocuklardan bu çocukların ne kadar farklı olduğunu anlayabileceği, anne ve babaların bize bir şey olursa bu çocuğa ne olur kaygısının azalacağını, çocuklarda ilerleme kaydedileceğini, nitelikli eğitim gerçekleşeceğini, öğrencilerin daha çok beceri kazanacağını, öğrencilerin daha mutlu olacaklarına, başarının artacağına, hayatını daha kolay idame ettireceğine inandıkları söylenebilir. Bu soruyla ilgili 25. görüşme formundan elde edilen (İ.A) görüş aynen şu şekildedir:

"Özel eğitim alan bireyleri hiçbir zaman normal çocuklara yaklaştırmak gibi bir amaç zaten belirlenemez. Ancak yetersizlikler doğru tespit edilip, ortam, öğretmen vs. diğer şartlar çocuk için biraz daha uygun hale getirilebilirse en azından, yetersizlikleri engele dönüştürmemiş oluruz. Her çocuğun kendi durumuna göre en iyi eğitimi alması halinde zaten ilerleme olmaması mümkün değildir."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye'de devlet okullarındaki özel eğitim sorunlarını belirlemek ve yanlış olan bazı uygulamalara dikkat çekerek toplumda farkındalık duygusu yaratmak amacıyla, katılımcıdan toplanan verilerden elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcılara uygulana anketlerden elden edilen bulgulara göre, Türkiye'de özel eğitim alanında devlet okullarında birçok farklı sorun bulunmaktadır. Ankette belirlen 18 maddeden 14'ünün tamamen katılıyorum aralığına denk gelmesi, katılımcıların bu problemleri büyük bir çoğunlukla desteklediğini göstermektedir. Sorun olarak ifade edilen durumun çoğunluk tarafından benimsenmesi de bu sorunun önemine dikkat çekmektedir.

Özelliklede ankette ifade edilen 3. madde *"Özel eğitim okul ve sınıflarındaki fiziki yapının özel eğitim öğrencilerine göre düzenlenmesi gerektiğine inanıyorum" (sınıf büyüklüğü, koridor genişliği gibi…).* (%86,6) ve 6. maddenin *"Okul ortamının özel eğitim öğrencileri için her açıdan (mutfak, tuvalet, oyun alanı, banyo, hemşire odası, rehberlik servisi, bahçe işleri…) uygun olması gerektiğine inanıyorum.* (%85,4), neredeyse ankete katılan tüm katılımcılar tarafından desteklenmesi sorunun ortak olduğunu göstermektedir. Yine anketteki değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, eğitim durumu) katılımcıların verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark çıkmaması, sorunun tespit edilmesinde aynı görüşün olduğunu göstermektedir. Netice toplumu ortak ilgilendiren sorunun farklı olarak algılanmaması da oldukça manidardır.

Nitel verilerden elde edilen bulgular sonucunda, nicel verilerle edilen sonuçlarla paralel olduğu görülmüştür. Yine ortam düzenlemesinin bu çocuklara özgü olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Sorunların tanılama, fiziki ortam (Billingsley ve Cross,1991), okul azlığı, istihdam, araç-gereç (Fimian, 1986), güvenlik, servis, öğretmen deneyimi, aile, iletişim etrafında kümelendiği ve buradaki aksaklıkların giderilmesinin hem çocuklara olumlu katkı sağlayacağı hem de ailelerin kendilerini mutlu hissetmelerine olanak sağlayacağı söylenebilir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin de alana hakim olması (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001), aileye güven verecek ve toplumun engellilere yönelik bakış açısını biraz daha olumluya çevirebilecektir.

Sonuç olarak bu çalışma göstermiştir ki, eğitimin birçok alanında sorunlar olduğu bilinmekle beraber özel eğitimde da farklı sorunlar biraz daha ön plana çıkmıştır. En önemli sorunun ortam düzenlemesi (Vızlı, 2005) ve öğretmen kalitesi etrafında (Billingsley ve McLeskey, 2004) şekillenmesi sorunun giderilebilirliği açısından üzerinde çalışılarak giderilebilecek bir konudur. Bu yapıldığında hem çocuğun bireysel gelişimi hızlanacak hem de ailelerin biraz daha kaygısının azalmasına katkı sağlayacaktır.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akçamete, G., Kaner, S ve Sucuoğlu, B. (1998). Normal ve Engelli Çocuklar İle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. *6. Ergonomi Kongresi,* Ankara.

Akçamete, G., Kaner, S ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aysan, F. ve Özben, Ş. (2007). Engelli Çocuğu Olan Anne Babaların Yaşam Kalitelerine İlişkin Değişkenlerin İncelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-6.

Aytaç, S. (2000). Özürlülerin Rehabilitasyonunun Artan Önemi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi* 2(2), 54-75.

Billingsley, B.S. and Cross, L.H. (1991). Teachers' Decisions to Transfer from Special to General Education. *The Journal of Special Education, 24* (4), 496-511.

Billingsley, B. S. and Mcleskey, J. (2004). Critical Issues in Special Education Teacher Supply and Demand: An Overview, *Journal of Special Education*, 3, 2-4.

Cavkaytar, A., Özen, A. ve Batu, S. (2001). Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Programı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Derslerinde Yer Alan Yeterliklere İlişkin Kendilerini Değerlendirmeleri. *10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, Antakya - Hatay: İkiz Ofset.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Eripek, S. (2005). Özel Eğitim. S. Eripek (Ed.). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim*. (1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Fimian, M.J. (1986). Social Support and Occupational Stress in Special Education. *Exceptional Education, 52* (5), 436-442.

Karataş, K. (2000). "Özürlülerin İstihdamı ve Çalışma Yaşamında Karşılaşılan Sorunlar" Görme Özürlüler İçin Rehabilitasyon Deneyimleri, *Yeni Rehabilitasyon Politikaları ve Meslek Tanımları Sempozyumu*, Ankara.

Nichols, A.S. and Sosnowsky, L. (2002). Burnout among Special Education Teachers in Self-Contained Cross-Categorical Classrooms. *Teacher Education and Special Education, 25*, 71-86.

Özşenol, F., Işıkhan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R. ve Gökçay, E. (2003). Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi, *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.

Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi, *Türk Psikoloji Dergisi, 10* (36), 44-60.

Şahin, H. (2004). Engellilik Kimin Sorunu? Bireyin Mi? Toplumun Mu?, *Özveri Dergisi,* 1(1), 48-64.

Vızlı, C. (2005). *Görme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerle Normal İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yay.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNDEKİ KARİYER GELİŞTİRME VE ÖDÜLLENDİRME SORUNUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Necmi Gökyer
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı
ngokyer@firat.edu.tr

Fulya Özer
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen yetiştirme sistemi ve sürecindeki sorun alanlarından Kabul edilen kariyer geliştirme ve ödüllendirme sorununa ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013- 2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören 51 öğretmen oluşturmaktadir. Araştırmada olasılık dışı örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Bulgulardan bazıları şunlardır: Öğretmenlerin 25'i, öğretmenlik mesleğini; hissettikleri sevgi, ilgi, öğrenmeyi ve öğretmeyi sevme ve ülkeye faydalı olma isteği nedeniyle tercih etmiştir. Öğretmenlerin 24'ü meslek tercihinde ailesinin ve çevresinin etkili olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerden 29'u kendisini geliştirme aşamasında, 22'si profesyonel aşamada görmektedir. Öğretmenlerden 41'i mesleği statüsü olmayan, sıradanlaşmış, herkesin rahatlıkla yapabileceği bir meslek olarak görmektedir. Ödül sistemi nasıl işlemelidir? sorusuna öğretmenlerden 35'i, çalışan, çabalayan, başarılı öğretmenlerle, uzman ve başöğretmenlik unvanlarına sahip ve performans düzeyi yüksek olan öğretmenlere ücret artışı, yetki ve sorumluluk verilmesi gerekir, şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, kariyer geliştirme, ödüllendirme.

TEACHERS' VIEWS RELATED TO THE PROBLEM OF REWARDING AND CAREER DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHER TRAINING

Abstract

The aim of this study is to define the views of teachers related to rewarding and career development accepted as one of the problems in the process and the system of teacher training. 51 teachers, who are doing master's degree in the Institution of Educational Sciences, Department of Educational Administration, Supervision in 2013-2014 educational year, form the study group of the research. Being one of the nonprobability samples, purposeful sampling is used in the research. Some of the findings are like this: 25% of the teachers preferred teaching profession because of the love and interest they feel, loving to teach and learn and wish to be helpful for the country. 24 of the teachers state that in choosing the profession, their family and environment were effective. 29 of the teachers see themselves in the grade of self-improvement, 22 of them see themselves in the professional grade. 41 of the teachers see the profession as having no status, becoming ordinal, a profession everyone can do easily. 35 of the teachers were asked the question "How can the rewarding system work?" and they answered as, "It is essential to give responsibility, authority, wage rise to the teachers working hard, being successful, having the degrees of expert and head teacher and having a high degree of performance.

Key Words : Teacher training, career development, rewarding.

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı, duygu ve algıların güçlü olduğu ve diğer mesleklerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde rol oynayan önemli bir meslektir. Öğretmen yetiştiren kuruluşlara öğrenci alımı, alınan öğrencilerin nitelikli bir öğretmen adayı olarak yetiştirilmesi, mezun olduktan sonra atanmaları, kariyer basamaklarında yükselmeleri, ödüllendirilmeleri ve sürdürülebilir bir kalite için hizmet içi eğitim gibi sorunlar ayrı ayrı olmakla beraber tek bir sorundur. Bu çalışmada kariyer geliştirme ve ödüllendirme sorun alanlarına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır.

Öğretmen yetiştirmek için Ahmet Kemal Paşa'nın Mekatib-i Umumiye Nazırı olduğu dönemde 16 Mart 1848'de öğrenim süresi üç yıl olarak kurulan darülmuallimin ilk öğretmen okulu olarak açılmıştır. İlk Eğitim Bakanı Abdurrahman Sami Paşa, 1860'da, öğretmene ihtiyaç bulunduğunu ve Darülmuallimin mezunlarının sayıca ve bilgice yetersiz yetiştiklerini ileri sürerek İstanbul dışında 8 Rüşdiye'ye, bu okulun dışından sınavla öğretmen atamıştır (Akyüz, 2001:171). Darülmuallimin dışında çeşitli kaynaklardan mesleğe yapılan atamalar arasında askeri okul mezunlarının özel bir yeri vardır. Mülkiye mektebi mezunlarından da, bu dönemin sonlarından itibaren idadilere öğretmen atanmaya başlanmıştır (Akyüz, 2001:172).

1900'de yürürlüğe giren *"Muallimlikte Mesleki İhtisas Tesisine Dair Talimat"*la ilk kez bir öğretmenlik tanımının yapılmaya çalışıldığını görüyoruz. 1924'ten önce ilkokul sonrası dört yıl süreli olan öğretmen okulları, önce beş yıla, 1932-1933 Öğretim Yılında da altı yıla çıkarıldı. İlk üç sınıf ile birinci kademe öğretmeni yetiştiriliyordu. 1926'dan itibaren üç yıl süreli öğretmen okulları açılmaya başlandı. Nüfusun büyük bölümü köylerde yaşadığı için köy öğretmen okullarına ağırlık veriliyordu. 1926'dan itibaren İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri'nden mezun olan öğretmenler ilkokullara atanmaya başlandı. İlk olarak 1936 eğitmen (yardımcı öğretmen) yetiştirmek üzere sekiz ay süreli Eğitmen *Kursları* açılmaya başlandı. Askerliklerini er, onbaşı ve çavuş olarak yapmış olan ve okuma yazma bilen gençler kısa süreli kurslara tabi tutularak köylerde "geçici öğretmen" olarak görevlendirilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995;SETA Analiz, 2010). 1937 yılında da *Köy Eğitmenleri Kanunu* çıkarılmıştır. 1940'da Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri haline getirilmiştir. Giderek Köy Enstitüleri, lise seviyesindeki üç yıllık Öğretmen Okulları ile birlikte ilkokul öğretmeni ihtiyacını karşılamada çok önemli birer kaynak haline gelmiştir. 1953'te Köy Enstitüleri kapatılarak, bu enstitülerle altı yıllık Öğretmen Okulları İlköğretmen Okulları adı altında birleştirilmiştir. Daha sonra ilköğretmen okullarının süresi, ilkokul üzerine yedi yıl, ortaokul üzerine dört yıl olmak üzere yedi yıla çıkarılmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlar artık öğrencilerini lise düzeyindeki kurumlardan almaya başlamışlardır. Bunların içinde 2014 yılına kadar Anadolu Öğretmen Lisesi adını alan okulun önemli bir payı vardır.

1960 yılında uygulamaya konulan Yedek Subay Öğretmenlik yöntemi ile lise veya dengi okullardan mezun olanlar öğretmenlik kursuna tabi tutulmuş ve bunların askerliklerini köylerde öğretmen olarak yapmalarına olanak sağlanmıştır (Akyüz, 2001; Koçer, 1973). 1974–1975 öğretim yılında üniversiteye girişte yaşanan yığılmaları engellemek için "Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi" kurulmuştur. Bu programda daha çok yaz aylarında kısa süreli (5 haftalık) derslerle 3 yılda öğretmen yetiştirilmiştir. (Akyüz, 2001). 1975–1976 yıllarında yükseköğretim kurumlarındaki ideolojik ayrışmalardan kaynaklanan şiddetli çatışmalar nedeniyle öğrenimlerine devam edemeyen öğrenciler, 1977-1979 yıllarında "hızlandırılmış programlarla" eğitim görmüşlerdir. O dönemin mevcut koşullarında 3-4 yılda yetiştirilen öğretmenler 3 ay gibi kısa sürede herhangi bir uygulama yaptırılmaksızın yetiştirilmiştir (Akyüz, 2001).

1974-1975 öğretim yılından itibaren bu okulların bir kısmı öğretmen yetiştirme işlevini kaybederek üç yıllık *Öğretmen Lisesi'ne* dönüştürülmüş, bir kısmı da kapatılmıştır. Bu okulların yerine 1974-1975 Öğretim yılından itibaren sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere iki yıllık *Eğitim Enstitüleri* açılmıştır. 1975-1980 yılları yüksek öğretimde siyasallaşma, karışıklık yıllarıdır. "Hızlandırılmış eğitim" gibi kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları; öğretmen kalitesinin düşmesine yol açmıştır. 1982'de öğretmen yetiştiren kurumların hepsi, Milli Eğitim Bakanlığından üniversitelere devredilerek Eğitim Enstitüleri, *Eğitim Yüksekokulu* adını almıştır. 1974 yılında *"Gece Öğretimi" ve "Mektupla Öğretim",* 1978 yılında da *"Hızlandırılmış Eğitim"* yoluyla yeterli eğitim almadan çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir. Temelde ortaokullara branş öğretmeni yetiştirmek üzere kurulan ve süreleri 1960'lı yılların sonunda 3 yıla çıkarılan Eğitim Enstitüleri, 1978-79 öğretim yılında önemli bir

değişiklik geçirmiştir. Bu öğretim yılından itibaren enstitülerin öğrenim süresi 4 yıla çıkartılmış, isimleri "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiş ve bölümlerde yeniden yapılanma ile branşlarda ihtisaslaşmaya gidilmiştir. Yüksek Öğretmen Okulları, 1982 yılında 2547 sayılı kanunla Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş ve üniversite çatısı altına alınmıştır. Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmelerine imkan sağlayan iki yıllık eğitim yüksek okullarının öğrenim süresi 1989-90 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılması sonucu sınıf öğretmeni açığı oluşmuştur. MEB bu açığı kapatmak için, 1996-1997 eğitim öğretim yılında ziraat mühendisliği, veterinerlik, işletme vb. bölümlerden mezun olan 30 bin civarında üniversite mezununu hiçbir sınava veya formasyon eğitimine tabi tutmadan sınıf öğretmeni olarak istihdam etmiştir.

Dünyadaki eğitim sistemlerinin başarısı; değişimi okumak ve değişime hızlı cevap verme ekseninde, niceliksel olarak en büyük insan kaynağını oluşturan öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesine ve sistemin tüm bileşenlerinin yükselen bu yeni paradigmanın gereklerine göre yeniden yapılandırılmasına bağlıdır. Araştırmalar; öğrenci başarısının %50 genetik donanımına, % 30 ise öğretmen niteliğine bağlı olduğunu göstermektedir. Geri kalan %20 lik dilim ise diğer faktörler arasında paylaşılmaktadır. Bu bağlamda benimsenen değerlendirme yaklaşımı ve öğretmen nitelikleri sistemin önemli bileşenleri olarak ön plana çıkmaktadır (Hattie, 2009; MEB, Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, 2012:4).

Öğretmen yetiştirmede bir paradigma değişikliği yapıp kuramsal, kavramsal, terminolojik ve operasyonel bir yenileşmeye gitmek zaruret hâline gelmiştir. Öğretmen yetiştirme konusuna teknik ve bürokratik bir yaklaşım, sorunu çözmeyi güçleştirecektir. "Öğrenme nedir? Niçin öğreniyoruz? Başarı nedir? Öğretmeni niçin yetiştiriyoruz? Hangi felsefi yaklaşımla, hangi kuramsal çerçevede nasıl bir vizyon ve misyona sahibiz?" gibi temel soruları sormadan öğretmen yetiştirmenin zeminini sağlıklı kuramayız anlayışıyla dönemin Millî Eğitim Bakanı Ömer DİNÇER, 7 Ekim 2011 tarihinde genişletilmiş Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi ile yapmış olduğu toplantıda yukarıda belirtilen ihtiyaca vurgu yaparak "Ulusal Öğretmen Stratejisi" planı hazırlanmasını öngörmüştür. Strateji belgesinin hazırlanması sürecinde sorun alanlarının iyileştirilmesine yönelik eylemlerin altını çizen ortak payda öğretmen yeterlikleri olmuştur. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme sistem ve sürecindeki sorun alanları olarak öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme ve öğretmenlik mesleğinin statüsü gibi altı ana sorun alanı belirlenmiştir. 18–20 Kasım 2011 tarihinde gerçekleştirilen *Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı* öğretmen yetiştirme meselesini bütünsel olarak ve tüm paydaşların katılımıyla ele almıştır.

Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi de Yükseköğretim Genel Kurulu 'nun 19/09/1997 tarihli kararı ile oluşturulmuştur. Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesinin Amaçları ise şöyle sıralanmıştır: a) Eğitim Fakülteleri ile gerekli işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde çalışarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kalitesini yükseltmek; dolayısı ile de öğrencilerin okullardaki başarılarının artmasına katkıda bulunmak. b) Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için ulusal ölçütler belirleyip bunları uygulamak. c) Öğretmen eğitimi kalitesini değerlendirme ve iyileştirme amacı ile kalite kontrol mekanizmaları geliştirmek. d) Öğretmenler için gerekli olan bilgi, anlama, beceri ve yeteneklere ilişkin ulusal ölçütler oluşturmak. e) Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okulların etkin katılımını sağlayıp, fakültelerle okullar arasındaki işbirliğinin gelişmesine yardımcı olmak.

Ülkemizde öğretmenlere kariyer yapmalarını sağlayacak ilk ve önemli bir karar, 30/6/2004 tarih ve 5204 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanundur. Kanunun 1. maddesine göre "öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır. Adaylık dönemini başarıyla tamamlayanlar mesleğe öğretmen olarak atanır" denilmektedir. Daha sonra 13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı resmi gazetede yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile hazırlanmıştır (MEB, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 2005).

İkinci olarak, 1/3/2014 tarih ve 6528 sayılı kanun'un 5. Maddesinde belirtilen ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesine işlenen haliyle aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanırlar. Aday öğretmenlik süresi sonunda sınava girmeye hak kazanamayanlar ile üst üste iki defa sınavda başarılı olamayanlar aday öğretmen unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişiği kesilir (MEB, 5204 Sayılı Kanun).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen yetiştirme sistemi ve sürecindeki sorun alanlarından kabul edilen kariyer geliştirme ve ödüllendirme sorununa ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir.

Araştırma Soruları

Öğretmen yetiştirme sistemi ve sürecindeki sorun alanlarından kabul edilen kariyer geliştirme ve ödüllendirme sorununa ilişkin şu alt sorular ortaya çıkmıştır:

1. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeniniz nedir? Kendi iradenizle mi tercih ettiniz? 0 EVET 0 HAYIR

Tercih sırasında sizi etkileyen faktörleri açıklayabilir misiniz (anneniz, babanız, arkadaşlarınız veya başka birisinin etkisi oldu mu? Ya da eğitim fakültelerini ilk beş ya da ilk on tercihine yazanlara MEB'in burs vermesi, ek puan vermesi gibi)

Profesyonel kavramının ikinci anlamı, "bir kişinin işini gerekli şekilde ve en üst nitelikte yapması anlamına gelmektedir". Buna göre siz kendinizi mesleğinizde nasıl görüyorsunuz?

2. Öğretmenlik mesleğinin bugünkü statüsünü nasıl görüyorsunuz? Değerlendirmenizi iş doyumunuzu, işinize bağlılığınızı, performansınızı, mesleki çabanızı, mesleğe adanmışlık duygunuzu, mesleği sevmenizi de dikkate alarak yapabilir misiniz?

3. Sürekli kariyer gelişimini/mesleki gelişimi sağlayabilmek için sınav kaç yılda bir yapılmalıdır? (örneğin düzenli olarak üç yılda bir ya da beş yılda bir gibi).

Sınavda başarılı olabilmek için en az kaç puan alınmalıdır?

Sınavın dışında puanlamaya etki edebilecek diğer ölçütler neler olmalıdır? (kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil, yüksek lisans ya da doktora öğrenimi ya da başka belirtiniz…)

4. Öğretmenlerin kariyer gelişimleri sürecinde ödül sistemi nasıl işlemelidir? (unvana göre ücret artışı, unvan sahibi öğretmenlere yetki verilmesi, halen okullarda uzman ya da baş öğretmen olanların konumlarında farklılık oluşturulamamış olmasını da dikkate alınız).

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve görüşme yaklaşımlarından da standart açık uçlu görüşme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım, "dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur. Bu yaklaşım, bazı insanlardan daha yoğun ve çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan "görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini" azaltır (Patton, 1987: 112; Yıldırım ve Şimşek, 2011:123).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören 51 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada olasılık dışı örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır. Bazı alt kümelerin evreni genel hatlarıyla yansıttığı gözlenmişse bundan sonra da yansıtacağı varsayımına dayalı olarak bu alt kümelerden örnekleme yapılır (İşçil, 1973:300; Balcı, 2009:98). Bu yaklaşımın avantajı, deneklerin seçiminde araştırmacının önceki bilgi ve becerilerini kullanmasıdır (Bailey, 1987:95; Balcı, 2009:98).

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği

Nitel araştırmada iç geçerliği (inandırıcılık) sağlamak için uzman incelemesi ve katılımcı teyidi, dış geçerliği (genelleme, aktarılabilirlik) sağlamak için amaçlı betimleme ve amaçlı örnekleme; iç güvenirlik (tutarlık) için tutarlık incelemesi, dış güvenirlik (teyit edilebilirlik) sağlamak için ise, teyit incelemesi yöntemleri kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011:265-272). Araştırma bulgularının geçerliğini güçlendirmek amacıyla, bulgular yorumlanırken katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, betimsel türden bir analizin kullanıldığı bir araştırmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Çeşitleme stratejisi doğrultusunda araştırma bulgularında farklı görüşler tüm yönleriyle verilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmenlere demografik özelliklerini belirlemek amacıyla altı soru, konu ile ilgili olarak ta açık uçlu dört soru sorularak "öğretmen yetiştirme sistemi ve sürecindeki sorun alanlarından kabul edilen kariyer geliştirme ve ödüllendirme sorununa ilişkin" görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmenlerini konuya ilişkin görüşleri, yazılı olarak alındığı için, verilerin analizinde nitel araştırma tekniği olan "içerik analizi" yöntemi ve nitel verilerin sayısallaştırılması tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:227).

Araştırma soruları doğrultusunda belirlenen temalar kapsamında, görüşmelerden elde edilen verilerin kavramsal kodlamaları yapılmıştır. Temalar görüşmeler yapılmadan önce, görüşme soruları temel alınarak belirlenmiştir. Kavramsal kodlamalar ise, tamamen verilerden çıkarılan kavramlara göre gerçekleştirilmiştir. Yapılan kodlamalarda temel analiz birimi olarak cümleler ele alınmıştır. İçerik analizi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri araştırmanın amacına cevap verecek şekilde gruplandırılarak yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşlerinin yorumlanmasında yüzde kullanılmıştır. Katılımcıların, cinsiyete, eğitim seviyesine, unvanlarına (okul/kurum), kıdem, mezun oldukları branşlara ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre dağılımları şöyledir: Öğretmenlerin %60,8'i erkek, %39,2'si kadındır. %96,1'ı lisans mezunudur. %45,1'inin mesleki kıdemi 1-5 yıllar arasındadır. %62,7'si sosyal bilimler branşındadır. Öğretmenlerin %52,9'u ortaokulda görev yapmaktadır. %86,3'ü öğretmenlik mesleğini kendi iradesiyle tercih etmiştir. Öğretmenlerin %37,3'ü, kariyerlerinde C modelinin daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. C modeline göre aday öğretmenlik süreci en az bir yıl en fazla iki yıl, öğretmenlik süreci yedi yıl, uzman öğretmen yardımcılığı süreci üç yıl, uzman öğretmenlik beş yıllık bir süreci kapsarken en son aşamada ise öğretmenlerin baş öğretmen unvanıyla emekli olmaları öngörülmektedir.

BULGULAR

Öğretmen yetiştirme sistemi ve sürecindeki sorun alanlarından kabul edilen kariyer geliştirme ve ödüllendirme sorununa ilişkin alt sorular aşağıda verilmiştir:

Kategori 1: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?

Tablo 1: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Kategori, Kod Ve Frekans Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f
Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri	Kısa yoldan iş bulma garantisi	8
	Sevgi, öğrenmeyi ve öğretmeyi sevme, ülkeye faydalı olma isteği	25
	Aile ve öğretmenlerinden etkilenme	8
	Kişisel özelliklere uygunluk, İlgi ve yetenek	6
	Tercihleri arasında olması	2
	And. öğrt. lisesinde okuduğu için ek puan alma avantajı	1
	Cevap belirtilmemiş	1
Kendi iradenizle mi tercih ettiniz?	Evet	44
	Hayır	7
Tercih sırasında sizi etkileyen faktörleri	Ailem (anne ve baba) ve çevre	24
	Kendi tercihim	12
	Ekonomik şartlar	3

	Cevap belirtilmemiş	1
	Eş tavsiyesi	1
	MEB bursu ve iş garantisi	4
	Önceki öğretmenlerinden etkilenme	6
Kendinizi mesleğinizde nasıl görüyorsunuz?	Profesyonel	22
	Geliştirme aşamasında	29
Öğretmenlik mesleğinin bugünkü statüsünü nasıl görüyorsunuz?	Statüsü olmayan, sıradanlaşmış, herkesin rahatlıkla yapabileceği bir meslek	41
	Statüyü önemsemiyorum	7
	Hiç bir şey olmasan da öğretmen olursun anlayışı	3

Öğretmenlerden 8'i idealindeki okulu kazanamayacağını ve istediği mesleği elde edemeyeceğini düşündüğü ve kısa yoldan iş garantisi olduğu için bu mesleği seçtiğini belirtirken, 25'i öğretmenliği sevdiği için, bir şeyler öğretmekten, çocukları çok sevmekten, insanlara doğru yolu göstermekten zevk aldığı için bu mesleği tercih ettiğini belirtmiştir.

Mesleği kendi iradenizle mi tercih ettiniz? sorusuna öğretmenlerin 44'ü evet, 7'si hayır cevabını vermişlerdir.

Tercih sırasında sizi etkileyen faktörleri açıklayabilir misiniz (anneniz, babanız, arkadaşlarınız veya başka birisinin etkisi oldu mu? Ya da eğitim fakültelerini ilk beş ya da ilk on tercihine yazanlara MEB'in burs vermesi, ek puan vermesi gibi): Öğretmenlerden 24'ü ailelerinin ve çevrelerinin etkisi olduğunu belirtirken, 12'si tamamen kendi tercihleri olduğunu belirtmiştir.

Profesyonel kavramının ikinci anlamı, "bir kişinin işini gerekli şekilde ve en üst nitelikte yapması anlamına gelmektedir". Buna göre siz kendinizi mesleğinizde nasıl görüyorsunuz? Sorusuna öğretmenlerden 29'u henüz kendilerini geliştirme aşamasında olduklarını, meslekleriyle ilgili her türlü gelişmeyi takip ettiklerini, yetiştirmeye çalıştıklarını, nitelik açısından elbette ki eksikliklerinin olduğunu, bu eksiklerini gidermek amacıyla hizmet içi faaliyetlere katıldıklarını belirtmişlerdir.

Kategori 2: Öğretmenlik mesleğinin bugünkü statüsünü nasıl görüyorsunuz? Değerlendirmenizi iş doyumunuzu, işinize bağlılığınızı, performansınızı, mesleki çabanızı, mesleğe adanmışlık duygunuzu, mesleği sevmenizi de dikkate alarak yapabilir misiniz?
Öğretmenlik mesleği bugün itibarıyla statüsü olmayan sıradanlaşmış herkesin rahatlıkla yapabileceği, hiç bir şey olmasan da öğretmen olursun anlayışının yerleştiği, öğretmenlerin öğrenci ve veliler karşısında korumasız kaldığı bir meslek halini aldı (Ö1, Ö5, Ö2, Ö18, Ö10, Ö11, Ö15, Ö32, Ö36, Ö37, Ö40, Ö44, Ö46). Durumu iyileşmesi gereken yerde kötüleşen, eski saygısının kalmayan, itibarsızlaşan bir meslek (29 kişi).

Kategori 3: Sürekli kariyer gelişimini/mesleki gelişimi sağlayabilmek için yukarıda önerilen modellerin dışında sınav kaç yılda bir yapılmalıdır? (örneğin düzenli olarak üç yılda bir ya da beş yılda bir gibi).
Öğretmenlerin tamamı haksız uygulamaların olmaması için düzenli aralıklarla sınavın yapılmasını istemektedirler.

Sınavda başarılı olabilmek için en az kaç puan alınmalıdır? Öğretmenlerden 30'u sınavdan 70 puan alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sınavın dışında puanlamaya etki edebilecek diğer ölçütler neler olmalıdır? (kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil, yüksek lisans ya da doktora öğrenimi ya da başka belirtiniz…)

Okul içerisinde veya dışında katıldığı seminer, konferans, kurs vs. etik ilkelere bağlılığı, meslektaş değerlendirmesi, öğrencilerle katıldığı sosyal etkinlikler, toplum hizmeti, sosyal iletişimdeki başarı vs. (Ö1, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö20, Ö34, Ö46). Kendini geliştirmesi ve öğrencilerin eğitiminden ne kadar yararlandığı, eğitimin kalitesi, TEOG vb. sınavlarda başarı oranları, öğrencilere yaklaşımı, dersinde ne kadar başarılı olduğu dikkate alınabilir (Ö9, Ö16, Ö17, Ö2, Ö4, Ö8, Ö35, Ö37). Yüksek lisans ve doktora etkili olmalıdır. Aynı zamanda öğretmenler sürekli performanslarıyla ölçülmelidir. Unvan sahibi öğretmenlere daha fazla yetki verilmeli ve ücret artışıyla ödüllendirilmelidir (Ö13, Ö14). Sınav en az %70 etkili olmalıdır (Ö30, Ö42).

Kategori 4: Öğretmenlerin kariyer gelişimleri sürecinde ödül sistemi nasıl işlemelidir? (unvana göre ücret artışı, unvan sahibi öğretmenlere yetki verilmesi, halen okullarda uzman ya da baş öğretmen olanların konumlarında farklılık oluşturulamamış olmasını da dikkate alınız)

Öğretmenlerin 36'sı çabalayan, çalışan, başarılı öğretmenlere, uzman ve başöğretmenlik unvanlarına ve performansa göre ücret artışı, yetki ve sorumluluk verilmesi yönde görüş beyan etmişlerdir.

Güncel uygulamalara baktığımızda ise, ödül sisteminin, Mart 2013 tarihli 2666 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge" kapsamında yapıldığı görülmektedir. Bu Yönergenin 4. maddesinde belirtilen ödül türleri şunlardır: d) Başarı Belgesi: genel nitelikleri, eğitim-öğretimde başarı durumları, mesleği ile ilgili faaliyetleri ile olağanüstü gayret ve çalışmaları ile sunulan hizmetlerin etkililik ve kalitesinin yükseltilmesinde somut olaylara ve verilere dayalı olarak katkı sağladıkları tespit edilenlere verilebilen belgeyi, e) Üstün Başarı Belgesi: Üç defa Başarı Belgesi alanlara verilen belgeyi, f) Ödül: Üstün Başarı Belgesi verilenlere en yüksek Devlet memuru aylığının (ek gösterge dâhil) %200'üne kadar yapılabilecek ödemeyi, ifade etmektedir (657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, madde 122). Bu ödül sisteminin ise, MEB örgütünde bütün öğretmenlerin kariyerlerine etki edecek, motivasyonlarını arttıracak, beklentilerini yükseltecek bir heyecan yaratmadığı açıktır. Halen uzman ve baş öğretmen unvanı almış olan öğretmenlerin de okul bürokrasisi içinde yetki ve sorumlulukları bakımından yerlerinin belli olmayışı onların moral ve çalışma isteklerine etki etmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya ilişkin sonuçlar şunlardır:

1. Öğretmenlerin %86,3'ü öğretmenlik mesleğini kendi iradesiyle tercih etmiştir.
2. Öğretmenlerin %37,3'ü, kariyerlerinde C modelinin daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. C modeline göre aday öğretmenlik süreci en az bir yıl en fazla iki yıl, öğretmenlik süreci yedi yıl, uzman öğretmen yardımcılığı süreci üç yıl, uzman öğretmenlik beş yıllık bir süreci kapsarken en son aşamada ise öğretmenlerin baş öğretmen unvanıyla emekli olmaları öngörülmektedir.
3. Öğretmenler, bir şeyler öğretmekten, çocukları çok sevmekten ve insanlara doğru yolu göstermekten zevk aldıkları için öğretmenlik mesleğini tercih etmişlerdir.
4. Tercihleri sırasında kendilerini en çok etkileyen faktör, **a**ileleri ve çevreleri olmuştur.
5. 5.Öğretmenler, kariyer basamaklarında yükselme sınavını düzenli aralıklarla yapılmasını istemektedirler. Ayrıca kariyer basamakları arasında hiyerarşik bir yapılanmanın da olması gerektiğini ifade etmektedirler.
6. Öğretmenler mesleklerinde kendilerini henüz geliştirme, yetiştirme aşamasında görmektedirler.
7. Öğretmenler mesleğin bugünkü statüsünü sıradanlaşmış, herkesin rahatlıkla yapabileceği, hiç bir şey olmasan da öğretmen ol anlayışının yerleştiği, öğretmenlerin öğrenci ve veliler karşısında korumasız kaldığı, durumu iyileşmesi gerekirken kötüleşen, eski saygısı kalmayan, itibarsızlaşan bir meslek olarak görmektedirler.
8. Sınavda başarılı olabilmek için en az 70 puan alınması gerektiğini belirtmişlerdir.
9. Öğretmenler sınav dışında puanlamaya yüksek lisans ve doktoranın etki etmesini ve performanslarının sürekli ölçülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
10. Öğretmenler kariyer gelişimlerinde ödül olarak; çaba gösteren, çalışan, başarılı öğretmenlere, uzman ve başöğretmenlik unvanlarına ve performansa göre ücret artışı, yetki ve sorumluluk verilmesini istemektedirler.

14/07/1965 tarihli 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun *Temel ilkeler başlıklı* 3. Maddesinin b bendine göre kariyer, Devlet memurlarına, yaptıkları hizmetler için lüzumlu bilgilere ve yetişme şartlarına uygun şekilde,

sınıfları içinde en yüksek derecelere kadar ilerleme imkanını sağlamaktır. Kariyer, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe gerekli yeterlikler kazanılarak ilerlemeyi, örgütsel hiyerarşideki basamaklardan yukarıya doğru sürekli yükselmeyi, daha fazla sorumluluk üstlenmeyi, bireyin kişisel ve mesleki deneyim ve etkinlikleriyle kendini geliştirme sürecini ifade eder (MEB, 2006).

İlgili araştırmaların sonuçları sistemin uygulanışı ile ilgili farklı görüşlerin olduğunu ortaya koymaktadır: Akçay (2005), ülkemizde öğretmenlik mesleğinde uzmanlık ve yükselme alanları ve yollarının son derece kısıtlı olduğunu ifade etmektedir. Yüksek Öğretim Kurumu'nun öğretmen eğitiminde niteliği artırma adına yaptığı birçok uygulamaya paralel olarak, Milli Eğitim Bakanlığı da (MEB) öğretmen eğitiminde niteliğin yükseltilmesi için öğretmenlikte kariyer geliştirme etkinliklerini sürdürmektedir.

Demir ve Karadeniz (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre, uzman ve başöğretmenler, Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nin liyakat ve adalet prensiplerine uygun olarak hazırlandığını, kariyer basamaklarında geçiş kriterlerinin açık ve şeffaf olduğunu ifade ederken; öğretmenler ise yönetmeliğin genel olarak adaletli olduğunu fakat uygulamanın süreklilik göstermemesinden dolayı haksızlıkların ve adaletsizliklerin ortaya çıktığını ifade ederek, uygulamanın süreklilik arz etmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Çakıroğlu'na (2006) göre, bu sistem aracılığıyla öğretmenlere başarıları, üretkenlikleri ve verimlilikleri doğrultusunda mesleklerinde yükselme olanağı verilmektedir. Tekışık'a (2004) göre de bu uygulama olumludur ve öğretmenlik mesleğinin öneminin artırır. Bu sayede öğretmenliğin herkesin yapacağı bir meslek olmadığı; öğretmenleri alanlarında kendilerini yetiştirmeye ve geliştirmeye teşvik edeceği, mesleklerine daha başarılı ve yeterli olmalarını sağlayacağı ve eğitimde niteliği artıracağı düşünülmektedir. Tekışık (1989) öğretmen ve yöneticilerin, kendilerini hizmet içinde yetiştirmeye özendirecek bir taltif ve terfi sistemine tabi olması gerektiğini ve öğretmenlerin hizmet içi kurs ve seminerlerinden aldıkları başarı belgelerinin meslekte ilerlemelerde tercih nedeni olması gerektiğini belirtmiştir. Kaya'nın (2007) Elazığ il merkezinde öğretmenlerle yapmış olduğu araştırma, öğretmenlerin yeni sistemin öğretmenlik mesleğine ilgiyi, kendilerinin çalışma isteklerini, başarı düzeylerini ve öğretmen niteliğini artırmadığını düşündüklerini göstermektedir. Ancak, kariyer sınavına giren ve uzman olan öğretmenlerin, sınava girmeyen öğretmenlere göre sistem hakkında daha olumlu düşündükleri de görülmektedir. Kurt'un (2007) öğretmenlerin yeni sisteme yükledikleri anlamlara ilişkin yapmış olduğu araştırmada ise öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun sisteminin 'adaletsiz, gereksiz, ayırımcı ve yetersiz' olduğu görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Sınavın şimdiki ağırlığının, alan sorularına yer verilerek, daha adaletli bir forma dönüştürülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Turan'ın (2007) öğretmenlerle yapmış olduğu araştırmada ise, yeni kariyer sisteminin değil ama sınavın kendisinin öğretmenlerce kabul edilebilir bulunmadığı ortaya konulmuştur. Gümüşeli (2005), yönetmeliğin içi boş bir unvan ve yapılacak sınırlı ücret artışı dışında bir anlam taşımadığını ve eşit işe eşit ücret ilkesine aykırı olduğunu öne sürerken; Çelikten (2005), uygulanmaya çalışılan kariyer sisteminin olumsuz sonuçlar doğuracağını, unvanı ne olursa olsun, bütün öğretmenlerin sonuçta aynı işi yaptıklarını fakat sadece aldıkları ücretlerin farklı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca uzman veya başöğretmen olmayan okul yöneticileri ile uzman ve başöğretmenler arasında ast üst karmaşasının yaşanacağını, bu durumun da örgüt içinde kargaşaya neden olacağını, ayrıca velilerin çocukları için uzman ve başöğretmenleri seçmek isteyeceklerini ileri sürmüştür. Bakioğlu (2013) tarafından yapılan öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi başlıklı araştırma sonucuna göre, kariyer basamakları uygulamasının bütününe yönelik değerlendirmelerde plansızlık ve istikrarsızlık temaları öne çıkmıştır. Çelikten'in (2006) araştırmasında öğretmenlerle yapmış olduğu nitel görüşmeler, yeni sistemin gerekli olduğunu düşünenler olduğu kadar, sistemin ayrıcalıklar ve ikilikler yaratacağını düşünenlerin de bulunduğunu göstermektedir. Gündoğdu ve Kızıltaş (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, sistemin öğretmenlerce tam olarak anlaşılmadığı; sınavın kendi alanlarındaki uzmanlıkları ölçmekten uzak olduğu; sistemin daha nesnel kriterlere sahip kılınması gerekliliği; sistemin işlevinin diğer öğretmenler, yöneticiler ve velilerce anlaşılamadığı ve en somut getirisinin, az da olsa maddi olanak sağlaması olduğunu göstermiştir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akçay, R. C. (2005). Öğretmenlik mesleğinin kariyer yönetimindeki değişmelerden kaynaklanan sorunları ve bir kariyer sistemi modeli. *Eurasian Journal of Educational Research*. 18, ss. 17-27.

Akyüz, Y. (2001). Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi. (Genişletilmiş 8. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler* (7. Baskı). Ankara:Pegem Akademi.

Bakioğlu, A., Banoğlu, K. (2013) tarafından yapılan öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 37, Sayfa: 28-55.*

Baskan, A. G. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20:* 16 – 25.

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması. Teaching, And Learning Internatıonal Survey (TALIS) Türkiye Ulusal Raporu.

Çakıroğlu, A. (2005) Öğretmen yeterlikleri ve kariyer basamakları, www.fedu.metu.edu.tr/documents/AliCakiroglu.ppt adresinden 20.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

Çelikten, M. (2006). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları, http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler 20.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

Demir, S. B. ve Karadeniz, Y. (2010). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Farklı Kariyer Basamaklarında Bulunan Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II 16–18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.*

Devlet Memurları Kanunu (1965). 657 Sayılı, 23/7/1965 tarih ve 12056 sayılı Resmi Gazete.

Gümüşeli, A. (2005). Öğretmenlikte kariyer sistemine yapılan eleştiriler. *Artı@eğitim Dergisi.*

Gündoğdu, K. ve Kızıltaş, E.(2008). Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi ve Sınavına İlişkin Uzman Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yaz 2008, Sayı 55, ss: 363-388.*

Kaya, K., Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2007.

Koçer, H. A. (1973). Eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme problemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 1-19.

Kurt, M. (2007). Öğretmen ve yöneticilerin "öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yükledikleri anlamlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

MEB (1965). 14/07/1965 tarihli 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu.

MEB (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. 13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı Resmi Gazete.

MEB (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme kılavuzu*. Ankara.

Özoğlu, Murat (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları SETA : Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Sayı 17.

Özoğlu M. (2010). SETA. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları.

Tekışık, H. H. (1989). Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı. G. Karagözoğlu, ve N. Bilgen, (Ed.), *Hizmetiçi eğitimi*, (s.s.181-184). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Tekışık. H. H.(2004). Bilgi çağı ve bilgi toplumunda öğretmenlik, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Ankara (7).

Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Türer, A. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunlar. *Abece Dergisi*, *235-236*.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 11 ISSN: 2146-9199

İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDAKİ DEĞERLERİN KAZANDIRILMASI SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğrtm. Ersin Sağlam
Etili İlkokulu
ersinsag@hotmail.com

Doç. Dr. Salih Zeki Genç
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
szgenc@yahoo.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin kazandırılması sürecinde karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiş Çanakkale merkez ve ilçelerinden (Çan, Biga, Bayramiç ve Gelibolu) dördüncü sınıf okutan 102 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistik (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen görüşlerine göre; dördüncü sınıf öğrencilerinin değerleri kazanımlarını arkadaş çevresi, ailenin eğitim düzeyi ve medyanın önemli ölçüde etkilediği, değerlerin öğretimi sürecinde en çok uygulanan yöntem tekniğin açıklama ve anlatma, soru-cevap ve model olma olduğu, öğretim sürecinde en çok karşılaşılan güçlüklerin okul dışı çevrenin olumsuz etkisi, yetişkinlerin değer konusunda yeterli örnek olamaması ve öğrenci çalışma kitabında değerlerle ilgili yeterli etkinlik olmaması, dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal yaşamlarında en yüksek düzeyde kullandıkları değerlerin "Misafirperverlik", "Vatanseverlik" ve "Aile birliğine önem verme" olduğu, değerlerin ne düzeyde kazanıldığını belirlemek için, ölçme değerlendirme türlerinden en çok kullanılanların yazılı ve sözlü anlatım, soru-cevap ve gözlem yapma olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Değerler, sosyal bilgiler dersi, değerler eğitimi.

EVALUATION OF THE DIFFICULTIES IN THE PROCESS GAINING OF VALUES IN SOCIAL STUDIES CURRICULUM IN PRIMARY SCHOOL 4TH CLASSES

Abstract

The aim of this research, according to views of teachers, is to determine what are the difficulties encountered in the process of value attainment which is in social studies lesson programme for 4th graders in primary school. It has been implemented a descriptional survey model which is one of the quantitative research methods in the survey. The sample of the research was 102 randomly selected teachers who teach to 4th graders in Çanakkale and its districts (Çan, Biga, Bayramiç and Gelibolu). In analyzing the data, descriptive statistics (frequency, percentage, mean and standard deviation) were used.

According to the results of research, according to views of teachers; attainment of values in the social studies lesson programme of 4th graders are considerably affected by group of friends, education level of parents and media. It was determined that the most frequently referred method used by teachers during the teaching of values in the social studies programme are explanation of techniques and approaches, question and answer and being a model teaching method. It was also indicated that the most frequently encountered difficulties by teachers during the teaching of values determined in the social studies lesson programme are adult's negative effect of out of school environment, not being a good model, and not having enough activity about values in the coursebooks. Most frequently used values by fourth graders in their social life are 'Hospitality, Patriotism

and Unity of Family. İn order to determine to the what extent values are attained, most frequently used assessment and evaluation types are verbal and written expression, question –answer and observation method.

Key Words: Values, social studies, values education.

GİRİŞ

Günümüzde dünya ülkelerinin birçoğunda ve Türkiye'de insani değerlerde ciddi aşınmalar gözlenmektedir. Bu olumsuz süreç, toptan insanlık ailesini tehdit eder boyutlara ulaşma eğilimindedir. İnsanlar her türden değerlerinden uzaklaştıkça insanlığını da kaybetmeye yüz tutmaktadır. Yaşanan bu gidişatı olumluya çevirmek üzere neredeyse bütün dünya bir arayışa girmiştir. Bu arayış sonucunda eğitim basamaklarında uygulanmak için değerler eğitimi diye ifade edilen yeni bir eğitim modeli öngörülmüştür (Yaman, 2012: 15).

Eğitim, yetiştirmek istediği kişilerin en iyi donanıma sahip olmasını istemenin yanında bireylerin en iyi karaktere ve bilince de sahip olmasını ister. Dünyanın her yerinde eğitim, kişilerin içinde doğup büyüdükleri toplumun değer yargılarını benimsemelerini de ister. Türk milli eğitim politikalarında da hedef olarak belirtilen; toplumun ihtiyacı olan bilinçli, kültürlü, değerlerine sahip, özellikle Türk milli eğitiminin amaçlarında vurgulanan hedeflere ulaşmada ve yurttaşları bu doğrultuda yetiştirme konusunda eğitim sistemimize önemli görevler düşmektedir (Ulusoy, 2007). Eğitim sisteminin genel amaçları arasında yer bulan değerlerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını test etmeye ihtiyaç vardır. Çünkü okullarda bilişsel davranışlara ulaşma düzeyleri devamlı kontrol edilirken, duyuşsal davranışlar devamlı bir şekilde kazandırılmamakta ve ölçülmemektedir. Öğrencilerin ilköğretim programları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeylerinin tespit edilmesi hem okullarımızın duyuşsal davranışlar kazandırmadaki başarısı hem de toplumsal değerler hakkında aydınlatıcı olacaktır (Akbaş, 2004).

Kültürel birikimin hızlı olması, bilim ve teknolojideki gelişmeler, küreselleşen dünyada farklı toplumların birbirleriyle etkileşime girmesi şüphesiz ki toplum ve aile yapısında var olan değerleri de etkilemektedir. Bu değişim ahlaki, sosyal, kültürel boyutta yaşamın her alanında özellikle de eğitim kurumları olan okullarda kendini göstermektedir. Eğitim sistemindeki yarışmacılık öğrencilere milli, kültürel ve evrensel değerleri kazandırılmasını, iyi vatandaşlar yetiştirilmesini ikinci plana atmış olup; hoşgörü, dürüstlük, merhamet, sorumluluk, nezâket gibi değerleri kazanamayan bireylerin daha kolay şiddet olaylarının içine girdikleri söylenebilir (Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2008). Hızla değişen dünya düzeninde toplumlar üzerinde önemli bir yere sahip olan değer kavramında sürekli bir değişim görülmektedir. Bundan dolayı çocuklarının daha uyumlu, mutlu ve sosyal bir role sahip olmasını isteyen anne ve babaların işleri günümüzde çok da kolay görülmemektedir. Çünkü sağlıklı ve topluma yararlı bireylerin yetiştirilmesinde en önemli katkı şüphesiz ki aileye düşer (Şen, 2007: 14). Çoğu eğitimciye göre çocuğun ilk eğitim ortamı olan aile, gelecekte çocuklar için önemli olan ahlaki duyarlılıkların temelini, sevgiyi, saygıyı, güveni ve daha birçok değer ve becerinin öğretilmesine temel oluşturur. Bu nedenle, çocukların duygularının aile ortamında beslenip geliştirilmesi, ilgilerinin ev ortamında teşvik edilip desteklenmesi, yeteneklerinin, hünerlerinin ve duyarlılıklarının gelişmesi son derece önemli bir husustur (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 388). Değerlerin aile ortamında öğretilmesiyle ilgili tartışmalar da yaşanmaktadır. Örneğin: "Ana-babalar çocuklarına hangi değerleri aşılamalıdır? Değerleri kabullenmeleri için çocuklar nasıl ve ne şekilde eğitilmeli? Değer eğitiminde ceza mı demokratik yollar mı daha çok tercih edilmelidir? vb." Burada ailelere önemli görevler düşmektedir. Çünkü eğitim alanında garantili, basmakalıp reçeteler verilememekte; bunun yerine yeni fikirler ve çözüm önerileri getirilmektedir. Aileler de bu önerilerden kendilerince neyin iyi ve daha önemli olduğuna, nerede sınır koyup nerede olayları kendi haline bırakmaları gerektiğine ya da nerede müdahale etmek zorunda kalacaklarına karar vermelidir (Beil, 2003: 8-9).

Bir toplum, geleceğini ancak her yönüyle iyi yetişmiş, bir takım değerlere sahip donanımlı bireyler tarafından inşa eder. Bu bireylerin yetişme süreci, önce ailede daha sonraki dönemlerde okulda devam eder. Sosyal bir gerçeklik olarak her aile, bir takım değerleri çocuklarına bilinçli ya da bilinçsiz aktarmaya çalışır. Burada en önemlisi "hangi değerler, hangi yaşta ve nasıl aktarılmalıdır?" sorusuna cevap bulmaktır. Özellikle ilköğretim

çağından itibaren belirli değerleri bireylere kazandırmak eğitim sistemimizin en önemli görevleri arasında yer almaktadır (Yel ve Aladağ, 2009). Değer kazandırma esnasında yaşanılan dünya ve insanlar konusunda öğrencilere sürekli karamsar tablolar çizmek yerine, ana baba, öğretmen veya çevredeki bir vatandaş olarak onlara nasıl destek olunacağı konusunda bilinçli olmaya çalışmak daha faydalı olacaktır. Özellikle zor anlarda, gerek dünyada, gerekse insan hayatında olumlu yansımaları olan pozitif düşüncelere dayanmak, tartışmak ve yakınmak yerine düşünceleri uygulamaya geçirmek daha doğru bir davranış olacaktır. Değer kazandırmada toplumsal değişim anne-baba veya eğitimciler için "bireyin, önce kendinden, çocuklarıyla birlikte yakın çevresinden başlayarak", iyimser bir dünya görüşü sergilemesiyle sağlanabilir. Aile, çevre ve okul değer eğitiminin önemli ve vazgeçilmez parçalarıdır. Ailede öğretilecek değerler ile çevre ve okulda öğretilecek değerler birbirine yakın ve tamamlar nitelikte olacaktır. Bu sebeple her zaman her yerde değerlerle karşılaşabileceği unutulmamalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2014: 100).

Değerler yaşanılarak bir kimlik kişilik boyutu haline gelir. Ancak değer eğitiminin vazgeçilmez bir önkoşulu vardır. Bu önkoşulda öğrencilerin ailelerde ve okullarda yaşamlarında önemli olan değer yargılarını seçmekteki özgür iradedir. Değerler eğitimi baskıcı bir ortamda yapıldığı takdirde, bir dayatma, baskı ve koşullandırmaya dönüşmekten ileri götüremezsiniz. Değer eğitiminde model olmak, değerleri yaşayarak kazanmak çok önemlidir. Öğretmenlerin kişiliği, model olma özelliği, bu aşamada belirleyici bir özellik taşır (Çağlar, 2005). Okullarda değerlerin nasıl öğretileceği ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımların bir kısmı değerlerin doğrudan öğretimine, bir kısmı da akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine ağırlık vererek değerlerin bir düşünme ve karar verme süreci yoluyla kazanımına yöneliktir. Değer öğretimi yaklaşımlarının bazıları ders programlarının içinde etkinlik olarak yer alırken, bazıları da okulun açık ve örtük tüm programı içinde yer almaktadır (Doğanay, 2011: 236).

Sosyal bilgiler dersi, aslında bir değer eğitimi dersidir. Çünkü tarihsel bir içeriğe sahip olması, farklı kültürleri ve yaşam hikâyelerini anlatması yönüyle iyi değerlerin verilmesi bakımından önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli olması da, değer öğretimi bakımından bir zenginlik sayılabilir (Kan, 2010: 140). Sosyal bilgiler insanların birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşimine odaklanmıştır. Bireylerin sahip olduğu değerler, tutumlar ve inançlar bu etkileşime neden olmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler eğitimi bireylere demokratik değer, tutum ve inançlar geliştirme, var olan değerlerin farkına varma ve bunların diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerini nasıl etkilediğini ortaya koyması bakımından önemli bir role sahiptir (Doğanay, 2009).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre; ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin kazanımı sürecinde karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:
Öğretmen görüşlerine göre, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında belirlenen değerleri;

1. Kazanım düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?
2. Öğretiminde uygulanan yöntem, teknik ve yaklaşımlar nelerdir?
3. Kazanım sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
4. Sosyal yaşamlarında ne derece kullanmaktadırlar?
5. Ne düzeyde kazanıldığını belirlemek için kullanılan ölçme değerlendirme türleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmen görüşlerine göre, ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin kazandırılması sürecinde karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu belirlenmesi için araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışma yapılmıştır. Tarama modeli, belli özellikleri belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara denir. Bu modelle deneğin bir konu hakkındaki görüşlerine ulaşılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 16).

Evren ve Örneklem

Evren (population), araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Örneklem (sample) ise, belli bir evrenden belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar, 2010: 109-110). Bütün evreni çalışmak yerine evreni temsil eden sınırlı sayıda denek, olay veya olguyu incelemek çalışmayı kolaylaştıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Çanakkale merkez ve ilçelerinde 4.sınıf okutan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiş Çanakkale merkez ve ilçelerinden (Çan, Biga, Bayramiç ve Gelibolu) dördüncü sınıf okutan 102 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerleri, öğrencilere kazandırma sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve bunlara çözüm bulmak amacıyla Baydar (2009)'ın anketi geliştirilerek taslak anket formu oluşturulmuştur.

Öğretmenler için hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlere ait kişisel bilgiler (görev yaptığı okulun adı, cinsiyeti, meslekteki kıdem yılı, mezun olduğu okul türü, çalıştığı okuldaki öğrencilerin sosyo- ekonomik durumu) yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise değerlerin öğretim sürecini kapsayan sorular bulunmaktadır. Bu sorular değer kazanımını etkileyen faktörler, değer öğretiminde uygulanan yöntem, teknik ve yaklaşımların kullanım sıklığı, değer öğretiminde karşılaşılan güçlükler, öğrencilerin değerleri sosyal yaşamda ne derece kullandıkları, değerlerin ne düzeyde kazanıldığını belirlemek için kullanılan ölçme değerlendirme türleri, öğretmenlerin değer öğretiminde ve değerlerin kazanımında karşılaştıkları farklı güçlükler ve uygulanabilecek çözüm önerilerini kapsamaktadır. Anket formunun geliştirilmesinden sonra geçerlik çalışması yapılmıştır. Bu araştırmada anket formunun kapsam geçerliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Anketin güvenilirlik analizi için Croanbach Alpha değerine bakılmış ve α=.896 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Son olarak uzman görüşleri sonrası alınan öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve anket formu uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması, Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anketle ilgili gerekli yazılı iznin alınmasıyla Çanakkale merkez ve ilçelerinden (Çan, Biga, Bayramiç ve Gelibolu) dördüncü sınıf okutan 102 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Anketler 2014 yılı mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bizzat kendisi, belirlenen okullara giderek öncelikle okulların müdürleri ile görüşerek gerekli izin belgelerini göstermiş, dördüncü sınıf öğretmenlerine araştırma hakkında kısa bir bilgi aktarımından sonra anket uygulamasını yapmıştır. Toplam 110 öğretmene anket uygulanmış ancak 8 tanesi analize uygun olarak doldurulmadığı için 102 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Anketten elde edilen verilerde frekans (n), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre; değer kazanımını etkileyen faktörler, değer öğretiminde uygulanan yöntem, teknik ve yaklaşımların kullanım sıklığı, değer öğretiminde karşılaşılan güçlükler, öğrencilerin değerleri sosyal yaşamda ne derece kullandıkları, değerlerin ne düzeyde kazanıldığını belirlemek için kullanılan ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin değer öğretiminde ve değerlerin kazanımında karşılaştıkları farklı güçlükler ve uygulanabilecek çözüm önerileri sorularından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında belirlenen değerleri kazanım düzeyine etkisi olan faktörlerin öğretmenlerin görüşlerine göre dağılımı Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Değer Kazanımını Etkileyen Faktörlerin Betimsel İstatistikleri

Değer Kazanımını Etkileyen Faktörler	**Hiç etkili değil**	**Etkili değil**	**Az etkili**	**Etkili**	**Çok etkili**	$\overline{X}$	**SS**
Ailenin eğitim düzeyi	1 1.0	1 1.0	4 3.9	32 31.4	64 62.7	4.53	.71
Ailenin sosyo ekonomik düzeyi	1 1.0	2 2.0	14 13.7	53 52.0	32 31.4	4.10	.78
Yazılı ve görsel medya	1 1.0	- -	6 5.9	46 45.1	49 48.0	4.39	.69
Arkadaş çevresi	1 1.0	- -	2 2.0	39 38.2	60 58.8	4.53	.63
Sosyal bilgiler dersi	1 1.0	- -	24 23.5	57 55.9	20 19.6	3.93	.72
Diğer dersler	1 1.0	1 1.0	32 31.4	52 51.0	16 15.7	3.79	.74
Öğretmen öğrenci ilişkisi	1 1.0	4 3.9	21 20.6	50 49.0	26 25.5	3.94	.84

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin değerleri kazanım düzeyini etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri beşli bir derecelendirme ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin değer kazanımlarını en fazla etkileyen faktörlerin arkadaş çevresi ($\overline{X}$=4.53), ailenin eğitim düzeyi ($\overline{X}$=4.53) ve yazılı ve görsel medya ($\overline{X}$=4.39) olduğu görülmektedir. En az etkileyen faktörler arasında ise diğer dersler ($\overline{X}$=3.79) ve sosyal bilgiler dersi ($\overline{X}$=3.93) yer almaktadır. Değerleri kazanım düzeyini etkileyen faktörleri az etkiliden çok etkiliye doğru sıralarsak; diğer dersler, sosyal bilgiler dersi, öğretmen öğrenci ilişkisi, ailenin sosyo ekonomik düzeyi, yazılı ve görsel medya, ailenin eğitim düzeyi ve arkadaş çevresi olduğu söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında belirlenen değerleri kazanımında uygulanan yöntem, teknik ve yaklaşımların öğretmenlerin görüşlerine göre dağılımı Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Görüşlerine Göre Değer Öğretiminde Uygulanan Yöntem, Teknik ve Yaklaşımların Kullanım Sıklığının Betimsel İstatistikleri

Yöntem, Teknik ve Yaklaşımlar		**Hiç bir zaman**	**Çok az**	**Ara sıra**	**Çoğu zaman**	**Her zaman**	$\overline{X}$	**SS**
Drama	f %	1 1.0	13 12.7	40 39.2	40 39.2	8 7.8	3.40	.84
Problem çözme	f %	1 1.0	6 5.9	30 29.4	47 46.1	18 17.6	3.73	.85
Örnek olay	f %	- -	- -	11 10.8	72 70.6	19 18.6	4.07	.53
Gösterip yaptırma	f %	- -	5 4.9	25 24.5	51 50.0	21 20.6	3.86	.79

Açıklama ve	f	-	2	6	49	45	4.34	.68
anlatma	%	-	2.0	5.9	48.0	44.1		
Eğitsel oyunlar	f	-	9	31	49	13	3.64	.81
	%	-	8.8	30.4	48.0	12.7		
Tartışma	f	-	11	36	35	20	3.62	.92
	%	-	10.8	35.3	34.3	19.6		
Değer çözümleme	f	-	12	40	36	14	3.50	.87
(Analiz etme)	%	-	11.8	39.2	35.3	13.7		
Soru-cevap	f	-	1	12	50	39	4.24	.69
	%	-	1.0	11.8	49.0	38.2		
Ahlaki muhakeme	f	-	13	28	44	17	3.63	.90
	%	-	12.7	27.5	43.1	16.7		
Öğüt verme	f	1	6	29	41	25	3.81	.90
	%	1.0	5.9	28.4	40.2	24.5		
İşbirlikli öğrenme	f	-	2	32	55	13	3.77	.68
	%	-	2.0	31.4	53.9	12.7		
Model olma	f	-	1	13	49	39	4.23	.70
	%	-	1.0	12.7	48.0	38.2		
Beyin fırtınası	f	-	2	19	62	19	3.96	.67
	%	-	2.0	18.6	60.8	18.6		
Hikayelerle öğretim	f	-	3	27	49	23	3.90	.77
	%	-	2.9	26.5	48.0	22.5		
Gezi ve gözlem	f	3	24	39	28	8	3.13	.96
	%	2.9	23.5	38.2	27.5	7.8		
Fotoğraf	f	-	7	29	47	19	3.76	.83
yorumlama	%	-	6.9	28.4	46.1	18.6		
Sokrates	f	1	8	48	32	13	3.47	.85
(Buldurma)	%	1.0	7.8	47.1	31.4	12.7		
Telkin	f	3	19	36	32	12	3.30	1.00
	%	2.9	18.6	35.3	31.4	11.8		

Tablo 2'deki verilere göre değerlerin öğretimi sürecinde öğretmenlerin uyguladıkları yöntem, teknik ve yaklaşımların kullanım sıklıklarına ilişkin seçenekler beşli derecelendirme ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin değerleri öğretirken en sık uyguladıkları yöntem, teknik ve yaklaşımların açıklama ve anlatma ($\overline{X}$=4.34), soru-cevap ($\overline{X}$=4.24) ve model olma ($\overline{X}$=4.23) olduğu görülmektedir. En az uyguladıkları yöntem, teknik ve yaklaşımın ise gezi ve gözlem ($\overline{X}$=3.13), telkin ($\overline{X}$=3.30) ve drama ($\overline{X}$=3.40) olduğu görülmektedir. Çoğu zaman ve her zaman kullanım sıklığı dereceleri birlikte ele alındığı zaman öğretmenlerin açıklama ve anlatma yönteminin kullanımı %92.1, soru-cevap yönteminin kullanımı %87.2 ile ön plana çıkmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında belirlenen değerleri kazanım sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin öğretmenlerin görüşlerine göre dağılımı Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmen Görüşlerine Göre Değer Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Betimsel İstatistikleri

Karşılaşılan Güçlükler		**Hiç bir zaman**	**Çok az**	**Ara sıra**	**Çoğu zaman**	**Her zaman**	$\overline{X}$	**SS**
Öğr. çalışma kitabında değerlerle ilgili yeterli etkinlik olmaması	f	-	18	24	48	12	3.52	.91
	%	-	17.6	23.5	47.1	11.8		
Görsel-işitsel araç ve gereçlerin yetersiz olması	f	7	13	27	40	15	3.42	1.10
	%	6.9	12.7	26.5	39.2	14.7		
Öğretmen değer öğrt. ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmaması	f	32	35	23	9	3	2.17	1.06
	%	31.4	34.3	22.5	8.8	2.9		
	f	9	26	35	26	6	2.94	1.05
Sınıfın fiziki ortamı	%	8.8	25.5	34.3	25.5	5.9		
Sınıfın kalabalık olması	f	26	36	13	22	5	2.45	1.22
	%	25.5	35.3	12.7	21.6	4.9		
Ailenin olumsuz etkisi	f	5	14	26	38	19	3.50	1.09
	%	4.9	13.7	25.5	37.3	18.6		
Yetişkinlerin değer konusunda yeterli örnek olamaması	f	1	7	25	43	26	3.84	.92
	%	1.0	6.9	24.5	42.2	25.5		
Okul dışı çevrenin olumsuz etkisi	f	1	8	24	37	32	3.89	.97
	%	1.0	7.8	23.5	36.3	31.4		
Değerlerle ilgili etk. uygulanabilir olmaması	f	4	8	44	38	8	3.37	.88
	%	3.9	7.8	43.1	37.3	7.8		

Tablo 3'deki verilere göre aritmetik ortalamalara baktığımızda öğretmenlerin değer öğretiminde en çok karşılaştıkları güçlükler, okul dışı çevrenin olumsuz etkisi ($\overline{X}$=3.89), yetişkinlerin değer konusunda yeterli örnek olamaması ($\overline{X}$=3.84) ve öğrenci çalışma kitabında değerlerle ilgili yeterli etkinlik olmaması ($\overline{X}$=3.52) olduğu görülmektedir. En az karşılaştıkları güçlükler ise öğretmenlerin değer öğretimi ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmaması ($\overline{X}$=2.17), sınıfın kalabalık olması ($\overline{X}$=2.45) ve sınıfın fiziki ortamı ($\overline{X}$=2.94) olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında belirlenen değerleri sosyal yaşamlarında ne derece kullandıklarının öğretmenlerin görüşlerine göre dağılımı Tablo 4' de sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Değerleri Sosyal Yaşamlarında Ne Derece Kullandıklarıyla İlgili Betimsel İstatistikleri

Değerler		**Çok düşük**	**Düşük**	**Orta**	**Yüksek**	**Çok yüksek**	$\overline{X}$	**SS**
Doğa sevgisi	f	5	11	45	36	5	3.24	.89
	%	4.9	10.8	44.1	35.3	4.9		
Duygu, düşüncelere saygı ve hoşgörü	f	5	22	44	27	4	3.02	.91
	%	4.9	21.6	43.1	26.5	3.9		
Türk büyüklerine saygı	f	3	12	41	39	7	3.34	.88
	%	2.9	11.8	40.2	38.2	6.9		
Aile birliğine önem verme	f	3	4	42	40	13	3.54	.87
	%	2.9	3.9	41.2	39.2	12.7		
Vatanseverlik	f	3	6	36	43	14	3.57	.90
	%	2.9	5.9	35.3	42.2	13.7		
Temizlik, sağlıklı olmaya önem verme	f	6	8	33	46	9	3.43	.96
	%	5.9	7.8	32.4	45.1	8.8		
Bilimsellik	f	12	12	45	19	4	2.81	1.00
	%	11.8	21.6	44.1	18.6	3.9		
Yardımseverlik	f	5	9	36	41	11	3.43	.96
	%	4.9	8.8	35.3	40.2	10.8		
Bağımsızlık	f	3	15	45	28	11	3.28	.94
	%	2.9	14.7	44.1	27.5	10.8		
Misafirperverlik	f	3	5	26	55	13	3.68	.86
	%	2.9	4.9	25.5	53.9	12.7		

Tablo 4'deki aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin sosyal yaşamlarında en yüksek düzeyde kullandıkları değerler "Misafirperverlik" ($\overline{X}$=3.68), "Vatanseverlik" ($\overline{X}$=3.57) ve "Aile birliğine önem verme" ($\overline{X}$=3.54) olduğunu görmekteyiz. En düşük düzeyde kullandıkları değerler ise "Bilimsellik" ($\overline{X}$=2.81), "Duygu, düşüncelere saygı ve hoşgörü" ($\overline{X}$=3.02) ve "Doğa sevgisi" ($\overline{X}$=3.24) olduğunu görmekteyiz.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında belirlenen değerleri ne düzeyde kazandığını belirlemek için kullanılan ölçme değerlendirme türlerinin öğretmenlerin görüşlerine göre dağılımı Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlerin Ne Düzeyde Kazanıldığını Belirlemek İçin Kullanılan Ölçme Değerlendirme Türleri Betimsel İstatistikleri

Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri		**Hiç bir zaman**	**Çok az**	**Ara sıra**	**Çoğu zaman**	**Her zaman**	$\overline{X}$	**SS**
Gözlem yapma	f	1	5	23	47	26	3.90	.87
	%	1.0	4.9	22.5	46.1	25.5		

Soru-cevap	f	1	-	12	61	28	4.12	.68
	%	1.0	-	11.8	59.8	27.5		
Yazılı ve sözlü	f	-	2	9	64	27	4.13	.64
anlatım	%	-	2.0	8.8	62.7	26.5		
Portfolyo	f	5	15	53	27	2	3.05	.83
	%	4.9	14.7	52.0	26.5	2.0		
Proje çalışması	f	5	16	52	22	7	3.09	.91
	%	4.9	15.7	51.0	21.6	6.9		
Öz değerlendirme	f	3	11	36	39	13	3.47	.95
formu	%	2.9	10.8	35.3	38.2	12.7		
Derecelendirme	f	2	12	37	42	9	3.43	.88
ölçeği	%	2.0	11.8	36.3	41.2	8.8		

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre değerlerin ne düzeyde kazanıldığını belirlemek için, ölçme değerlendirme türlerinden en çok kullanılanları yazılı ve sözlü anlatım ($\overline{X}$=4.13), soru-cevap ($\overline{X}$=4.12) ve gözlem yapma ($\overline{X}$=3.90) olduğu görülmektedir. Ölçme değerlendirme türlerinden en az kullanılanları ise portfolyo ($\overline{X}$=3.05) ve proje çalışması ($\overline{X}$=3.09) olarak tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre; değer kazanımını etkileyen faktörler, değer öğretiminde uygulanan yöntem, teknik ve yaklaşımların kullanım sıklığı, değer öğretiminde karşılaşılan güçlükler, öğrencilerin değerleri sosyal yaşamda ne derece kullandıkları, değerlerin ne düzeyde kazanıldığını belirlemek için kullanılan ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri, değer öğretiminde ve değerlerin kazanımında karşılaştıkları farklı güçlükler ve uygulanabilecek çözüm önerileri araştırılıp elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin kazanımını arkadaş çevresi, ailenin eğitim düzeyi ve medyanın önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. En az etkileyen faktörler ise diğer dersler ve sosyal bilgiler dersi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Baydar (2009) yapmış olduğu araştırmada değer kazanımını etkileyen en önemli faktörlerin medya, aile ve arkadaş çevresi olduğu sonucuna ulaşması bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Akbaş (2004), Tokdemir (2007), Kurtdede Fidan (2009), Yalar (2010) ve Yazar (2012) yaptıkları araştırmalarda değerlerin kazandırılmasını zorlaştıran etmenlerden birinin de medya olduğunu ifade etmişlerdir.

2. Öğretmenlerin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerleri öğretirken en sık uyguladıkları yöntem, teknik ve yaklaşımların açıklama ve anlatma, soru-cevap ve model olma olduğu belirlenmiştir. En az uyguladıkları yöntem, teknik ve yaklaşımın ise gezi ve gözlem, telkin ve drama olduğu görülmektedir.

Baydar (2009)'ın beşinci sınıf öğrencileri ve öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre öğretmenler soru-cevap, örnek olay, açıklama ve anlatma yöntemlerini değer öğretimi sürecinde çok sık kullandıkları, drama ve eğitsel oyunların diğer yöntem ve tekniklere göre daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Çelik (2010) çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun değer öğretimi sürecinde değeri açıklama yaklaşımını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Varol (2013) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerleri kazandırmak için en çok değer açıklama yaklaşımını kullandıklarını tespit edilmiştir.Telkin yaklaşımının

ise en az kullanılan yaklaşım olduğu belirlenmiştir.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerlerin öğretiminde model olmayı önemsedikleri de araştırmanın sonuçlarındandır. Yalar (2010) çalışmasında öğretmenlerin değer eğitiminde değer öğretme yaklaşımlarından değer açıklamak, ahlaki muhakeme ile soru-cevap, örnek olay gibi yöntemleri sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir.Bulgular araştırma bulgularını desteklemektedir. Yiğittir ve Öcal (2011) ve Çengelci (2010) çalışmalarında öğretmenlerin değer öğretiminde en çok telkin yaklaşımını kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.Bu araştırmada ise en az telkin yaklaşımının kullanılması araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

3. Öğretmenlerin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerleri öğretme sürecinde en çok karşılaştıkları güçlükler; okul dışı çevrenin olumsuz etkisi, yetişkinlerin değer konusunda yeterli örnek olamaması ve öğrenci çalışma kitabında değerlerle ilgili yeterli etkinlik olmaması tespit edilmiştir. Öğretmenler kendilerinin değerler eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını ve sınıfın fiziki durumunun değerlerin öğretimine etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Baydar (2009) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre değer öğretiminde karşılaşılan sorunların başında yetişkinlerin değerlere örnek olamaması, okul dışı çevrenin olumsuz etkisi, ailenin olumsuz etkisi ve sınıfın kalabalık olması yer almaktadır. Değer öğretiminde, öğretmenlerin değer öğretiminde yeterli bilgiye sahip olmaması, programın yeterince etkili olmaması gibi etkenlerin en az yaşanan sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Kurtdede Fidan (2013) araştırmasında öğretmenlerin sosyal bilgiler programında değerlerle ilgili yer alan etkinliklerin yetersiz olduğu, kazanımlara verilen sürenin yetersiz olduğu ve konuların yoğun ve programın ağır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuş (2009) araştırmasında değerleri kazandırmada ilköğretim programlarının ve örtük programın etkililiğini 8.sınıf öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre aile, değerlerin kazandırılmasında en önemli etken olarak belirlenmiştir. Çengelci (2010) çalışmasında değer öğretiminde karşılaşılan sorunların aile, toplumun değerler eğitimini yeterince desteklememesi, medyanın olumsuz etkisi ve arkadaşlarından kaynaklanan sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Öğretmen görüşlerine göre dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal yaşamlarında en yüksek düzeyde kullandıkları değerler "Misafirperverlik", "Vatanseverlik" ve "Aile birliğine önem verme" olduğunu, en düşük düzeyde kullandıkları değerler ise "Bilimsellik", "Duygu, düşüncelere saygı ve hoşgörü" ve "Doğa sevgisi" olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tokdemir (2007), Kılcan (2009) ve Yiğittir ve Öcal (2011) yaptıkları araştırmalarda tarih öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik ve milli birlik beraberlik değerlerini öğrencilere kazandırılması gereken en önemli değerler olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da öğrencilerin sosyal yaşamlarında en yüksek düzeyde kullandıkları değerlerden bir tanesi de vatanseverlik değeri olduğunu dikkate alırsak birbirini destekleyici sonuçların olduğunu söyleyebiliriz.

5. Öğretmen görüşlerine göre değerlerin ne düzeyde kazanıldığını belirlemek için, ölçme değerlendirme türlerinden en çok kullanılanları; yazılı ve sözlü anlatım, soru-cevap ve gözlem yapma olduğu, en az kullanılanları ise portfolyo ve proje çalışması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalar (2010) çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gözlem yapma, soru-cevap ve anlatım gibi ölçme değerlendirme türlerini sıklıkla kullandıkları buna karşılık portfolyo, proje ve öz değerlendirme gibi ölçme değerlendirme türlerini pek sık kullanılmadığı sonucuyla parelellik göstermektedir. Varol (2013) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadığını belirlemek için ölçme değerlendirme türlerinden en fazla gözlem tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Çelik (2010) çalışmasında öğretmenlerin, öğrencilerin değerleri kazanmalarına yönelik olarak derecelendirme (rubrik) ve portfolyo gibi değerlendirme araçlarını az kullandıkları tespit edilmiştir. Can (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını en çok öğrencilerin davranışlarını gözlemleyerek anladıklarına yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Bütün bu sonuçlara baktığımızda bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğunu görmekteyiz.

6. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde belirlenen değerlerin öğretiminde karşılaştıkları güçlüklere yönelik çözüm önerilerinde; programda değerler ile ilgili etkinlikler zenginleştirilmeli, kitle iletişim araçları değerlere destek verebilecek programlar sunmalı, ailelerin değerler konusunda farkındalıklarının arttırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Yıldırım'ın (2009) öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin görüşlerinin alındığı araştırmasında da, ailelere, öğretmenlere ve medyaya sağlanacak gerekli eğitimlerle sorunların azalacağı ve değer eğitimin ailede başlaması ve okulda devam etmesi gerektiği vurgulanmıştır.

ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin değerler öğretimi sürecinde anlatma, soru-cevap gibi klasik yöntemleri kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu yöntemlerin yerine öğrenci merkezli yöntem teknikleri daha sık kullanmaları önerilebilir.
2. Özellikle bilimsellik değeri için, yapılandırmacılık yaklaşımı ve öğrenci merkezli eğitime uygun etkinlikler yeniden oluşturulmalıdır.
3. Ailenin değerler eğitimindeki rolü düşünüldüğünde öncelikle ailelerin kazandırılmak istenen değerlere sahip olmasının önemi anlaşılmaktadır. Bu amaçla ailelere, öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerle ilgili seminer veya eğitim programları ve projeler hazırlanarak uygulanabilir.
4. Ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarında değerlerle ilgili yer alan etkinliklerin sayısı, etkinliklerin niteliği, metinlerin içeriği gibi özellikler öğrencilerin seviyesine göre geliştirilebilir.
5. Değerlerin öğretiminde okul, aile, medya ve çevre işbirliğine gereken önem verilmelidir.
6. Öğretmenlerin öğrenciler tarafından gözlemlenen ve model olarak kabul edilen kişiler olduğu unutulmamalı, sadece öğretmenlerin değil tüm okul personelinin de değerleri kazandırmada öğrencilere model olmalıdır.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanılan sorunların değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Beil, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk* (Çev. C. Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (9. Baskı). Ankara: Pegem A.

Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. M. Sevinç (Ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Çelik, F. (2010). *5.sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Deveci, H., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinin şiddet algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7* (24), 351-368.

Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım.* (2. Baskı). (ss. 255-286). Ankara: Pegem A.

Doğanay, A. (2011). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaş Eğitimi* (ss. 225-272). Ankara: Pegem Akademi.

Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğilimleri. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, M. Zengin (Ed.), *Değerler ve eğitimi* (ss. 371-396). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138- 145.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılcan, B. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri (Kırşehir İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, *2* (2), 1-18.

Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journel of Academic Social Science Studies, 6*(3), 361-388.

Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve eğitimi hakkındaki görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2014). *Değerler eğitimi* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Varol, Ç. (2013). *Sosyal bilgiler derslerindeki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme.* Yayımlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi* (2. baskı). Ankara: Akçağ.

Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2* (1).

Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 118-145). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers. A phenomological approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research,* 35, 165- 184.

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

Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 13*(20), 117-124.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 12 ISSN: 2146-9199

ISI VE SICAKLIK KONULARININ ÖĞRETİMİNDE ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN KAVRAMSAL BAŞARIYA ETKİSİ

Ahmet Gülay
Milli Eğitim Bakanlığı
ahmetgulay61@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Tekbıyık
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
atekbiyik@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi, maddenin değişimi ve tanınması ünitesi "ısı maddeleri etkiler" konusunda öz düzenleyici öğrenmeye dayalı öğretimin öğrencilerin kavramsal başarılarına etkisi araştırılmıştır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Çalışmada Doğu Karadeniz bölgesindeki bir ilköğretim okulundan rastgele yöntemle seçilen iki 5.sınıftan biri deney ve diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Kontrol grubunda üç hafta boyunca (10 ders saati) fen ve teknoloji dersi "ısı maddeleri etkiler" konusu ders kitabındaki etkinliklerle öğretim uygulanırken, deney grubunda öz düzenlemeye dayalı etkinliklerle dersler yürütülmüştür. Araştırmada veriler, Kavramsal Başarı ve Testi ve Olaylar ve Durumlar Hakkında Mülakat'la toplanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında öz düzenlemeye dayalı etkinliklerle öğrenim gören öğrencilerin; ders kitabındaki etkinliklere dayalı öğretim gören öğrencilere göre kavramsal başarılarının daha fazla arttığı, kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme ve bilgiyi transfer edebilme becerilerinin daha fazla geliştiği ortaya konulmuştur. Çalışmada kullanılan öğretim modelinin kavramsal gelişim üzerine olumlu etkileri dolayısıyla, özellikle öğrencilerin kavram yanılgılarının yoğun olduğu konuların öğretiminde bu tür modellerin kullanılmasının önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen öğretimi, öz-düzenleyici öğrenme, kavramsal başarı, ısı ve sıcaklık.

THE EFFECT OF SELF-REGULATED LEARNING METHOD ON CONCEPTUAL ACHIEVEMENT IN THE TEACHING OF HEAT AND TEMPERATURE

Abstract

This study investigates the effect of teaching based on self-regulated learning on students' conceptual achievement on the subject of "heat affects matters" included in the "change and recognition of matters" unit of primary education fifth grade science course. Pretest-posttest control group experimental design was used in the study. Two 5th grade classes randomly chosen from a primary school located in the Eastern Black Sea Region of Turkey were included in the study. One of them was appointed as experimental group, and the other one was appointed as control group. The "heat affects matters" subject was taught to the control group by use of the activities in the textbook for three weeks (10 course hours). On the other hand, self-regulated activities were employed in teaching the subject to the experimental group. The research data were collected via the Conceptual Achievement Test and the Interview on Events and Situations. It was seen that more improvement occurred in the conceptual achievement of the students learning through self-regulated activities in comparison to the students learning through the activities in the textbook, and their skills of associating concepts with daily life and transferring knowledge developed more. Since the instructional model used in the study proved to have positive effects on conceptual development, it is suggested to use models of this sort in teaching the subjects on which students have many misconceptions.

Key Words: Science teaching, self-regulated learning, conceptual achievement, heat and temperature.

GİRİŞ

Yeni kuram ve yaklaşımların ortaya çıkması ile öğrenme ortamında roller de değişmeye başlamıştır. Günümüzde öğrenen, pasif konumdan; öğrenme sürecine aktif olarak katılan, sorumluluk alan, neleri öğrenmesi gerektiğine karar veren ve bunun için araştırmalar yapan konuma gelmiştir. Öz-düzenleyici öğrenme, bu tür özellikle kapsamında barından bir yöntem olarak, öz düzenleme kavramıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Öz düzenleme, zihinsel bir yetenek veya akademik çalışma becerisinden daha çok bireyin kendisinin yönlendirdiği, zihinsel yeteneklerini, becerilerini öğrenme sürecine aktarmasıdır (Zimmerman, 1990). Öz düzenleyici öğrenenler kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılırlar. Uygun olan öğrenme stratejisini seçerler, hedefleri doğrultusunda uygularlar, kendi gelişimlerini izlerler, verimli çalışma ortamı hazırlarlar ve zamanlarını iyi kullanırlar (Haşlaman, 2005).

Öz düzenleme, ayrıca bireyin başka bireylere bağlı kalmadan, öğrenme sürecini kendisinin kontrol etmesi demektir. Öğrenme sürecine bu şekildeki bir yaklaşım bireylerin daha erken yaşlarda iken sorumluluk alarak, hayatını kontrol etmesini ve güçlükler karşısında kendi ayaklarının üzerinde durmasını sağlar. Öz düzenleyici öğrenme, öğrencilerin biliş üstü, motivasyonel ve davranışsal olarak, kendi öğrenme süreçlerinde aktif katılımcı olmalarını gerektirmektedir. Öğrencilerin, kendi öğrenmeleri için hedefler koydukları; daha sonra kendi hedefleri ve çevresel koşulların rehberliği sınırlandırmasıyla bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etme girişiminde bulundukları aktif bir süreçtir.

Zimerman ve Risemberg (1997), öz düzenleyici öğrenmeyi "amaçlar belirleme, stratejiler geliştirme, kazanılanları denetleme" olarak açıklamışlardır. Öz düzenleyici öğrenenler herhangi bir akademik görevle karşılaşınca işin özelliklerini ve gerekliliklerini yorumlayabilmek için bilgi ve becerilerini gözden geçirmekte, yoruma dayalı olarak hedefler belirlemekte ve çeşitli stratejiler uygulayarak ürünün ortaya çıkmasını sağlamaktadırlar. Bu stratejiler, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olabilmektedir. Bandura' ya (1986) göre öz düzenleme; a) içsel gözlem, kendini izleme, b) bireysel ilerlemeyi değerlendirme, kendini yargılama, c) tepkisel olmak üzere üç alt süreci kapsamaktadır. Bandura, sosyal bilişsel kuram açısından öz düzenleme sürecinde kişisel, davranışsal ve çevresel boyutların karşılıklı etkileşim içinde olduğunu belirtmiştir. Burada bireyin çevresel risklerin yönetiminde davranış becerilerini kullanmasından daha çok bireyin bu becerilerini ilgili durumlara uyarlaması söz konusudur.

Başarının ve akademik performansın önemli değişkenlerinden biri olduğu düşünülen öz-düzenleme, pek çok kuramsal bakış açısıyla tanımlanmış ve modellendirilmiştir (Sağırlı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir, 2008). Bu nedenle öz düzenleyici öğrenmeye ilişkin literatür incelendiğinde, ulusal ve uluslar arası düzeyde yürütülen çalışmaların ilişkisel ve betimsel türde olduğu ve çoğunlukla öz düzenleme becerilerinin diğer becerilerle ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir (Wolters, 1999; Harackiewicz ve Baron, 2000; Taylor ve Corrigan, 2005; Altun, 2005; Canca, 2005; Haşlaman ve Aşkar, 2007; Sağırlı ve diğ., 2008). Öz düzenleyici öğrenmeye ilişkin yürütülen deneysel çalışmaların ise sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda (Eilam ve Aharon, 2003; Arsal, 2009; Israel, 2007; Ataş, 2009) öz düzenlemeye dayalı öğretimin başarıyı artırdığı, bazılarında (Sarıbaş, 2009) ise anlamlı olarak artırmadığı görülmüştür. Ayrıca, çalışmaların çoğunluğunun (Haşlaman, 2005; Sağırlı ve diğ., 2008; Sarıbaş, 2009; Kurt, 2010) yükseköğretim ve orta öğretim düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bakımdan bu çalışmanın öz düzenleyici öğrenmenin ilköğretim düzeyinde başarıya ne düzeyde katkı sağlayacağının belirlenmesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Fen öğretiminin anlamlı olarak gerçekleşmesi ve başarıya ulaşabilmesi için öğrenenlerin bu derste öğrendiklerini günlük hayata transfer edebilmeleri gerekmektedir (Tomal, 2009; Whittelegg ve Parry, 1999; Göçmençelebi ve Özkan, 2010). Öğretim süreci sonunda öğrenenlerin fen bilimleri dersinde öğrendiklerinden yararlanarak çevresini ve yaşadığı doğayı gözlemlemesi, gözlemlerini yorumlaması, çıkarım ve karşılaştırmalar yapması beklenmektedir. Bu özelliklerin ölçülebilmesi için nicel yöntemlerin yeterli olmayacağı öngörülmektedir. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanılması kavramsal başarının derinlemesine incelenmesine olanak tanıyacaktır. Bu bakımdan çalışmada öğrencilerin kavramsal başarılarındaki değişim, hem nitel hem de nicel boyutlarıyla incelenmiştir.

İlköğretim dördüncü sınıftan itibaren, öğretim programında yer verilen ısı ve sıcaklık konusu fen ve teknoloji dersinin temel konularından biridir. Öğrencilerin, Isı ve sıcaklık kavramlarını birbirleriyle karıştırılmaları, bu konuya ilişkin kavram yanılgılarına sahip olmaları ve günlük hayatta çok sık karşılaşılan konulardan biri olması (Aydoğan, Güneş, ve Gülçiçek, 2003; Başer ve Çataloğlu, 2005; Harrison, Grayson, ve Treagust, 1999; Şenocak, Sözbilir, Dilber ve Taşkesenligil, 2003) ısı ve sıcaklık konularında fazla sayıda çalışma yürütülmesini gerektirmektedir. Bu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi, maddenin değişimi ve tanınması ünitesi "ısı maddeleri etkiler" konusunda öz düzenleyici öğrenmeye dayalı öğretimin öğrencilerin kavramsal başarılarına etkisi araştırılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, ön test – son test kontrol grup tasarımı kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları şubeler bazında yansız olarak belirlenmiş ve şubelerdeki öğrenci dağılımına müdahale edilmemiştir. Kontrol grubuna ders kitabındaki etkinliklere göre öğretim uygulanırken, deney grubunda dersler öz-düzenleyici öğrenme yöntemine göre yürütülmüştür. Araştırmalarda nitel ve nicel verilerin birlikte ele alınması araştırma probleminin daha etkili bir biçimde ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır. Çalışmada öğrencilerin kavramsal başarılarının nicel olarak belirlenmesinde çoktan seçmeli testten, nitel olarak belirlenmesinde ise olaylar ve durumlar hakkında mülakat yönteminden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanının çalışma grubunu bir İlköğretim okulundaki 26 mevcudu bulunan 5-A sınıfı ve 27 mevcudu bulunan 5-B sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. 5-B sınıfı yansız bir şekilde atanarak deney grubunu, 5-A ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Her iki grupta da öğrencilerin cinsiyetlerinin dengeli dağıldığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Kavramsal Başarı Testi (KAVBAT): Öğrencilerin kavramsal başarılarını nicel olarak belirlemek amacıyla Kavramsal Başarı Testi (KAVBAT) geliştirilmiştir. KAVBAT öğretim programında yer alan her kazanımla ilgili en az bir soru yer alacak şekilde 24 madde halinde ve çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Testin belirtke tablosunda öğretim programından elde edilen toplam 10 kazanım yer almıştır. Test bu haliyle uzman görüşüne sunularak, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra 24 maddelik başarı testi eğitim-öğretim yılının ilk günlerinde, önceki öğretim yılında konuyla karşılaşmış olan, 42 6.sınıf öğrencisine uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada, madde analizi ve ayırt ediciliğine ilişkin incelemeler yapılmıştır. Buna göre, testin madde güçlüğü 0,23-0,68 ve ayırt ediciliği ise 0,09-0,82 arasında değişmektedir. Testin, ortalama madde güçlüğü 0,44, ortalama ayırt ediciliği de 0,43 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre ayırt ediciliği 0,20-0,30 arasında olan 6 madde düzeltilerek testte tutulmuştur. Ayırt ediciliği 0,20'nin altında olan 2 madde ise testten çıkarılmıştır. Son durumda testin ortalama madde güçlüğü 0,45 ve ortalama ayırt ediciliği 0,46 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca testin güvenirliğini hesaplamak için yapılan KR-20 analizi sonucunda, iç tutarlılık katsayısı 0,71 olarak elde edilmiştir. Verileri normal dağılım gösteren KAVBAT'ın analizinde hassas bir analiz tekniği olan Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. ANCOVA' da ön test puanları ortak değişken, Gruplar (deney-kontrol) bağımsız değişken ve son test puanları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Olaylar ve Durumlar Hakkında Mülakat: Yapılan uygulama sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kazandıkları bilgileri ne düzeyde transfer edebildiklerini nitel yolla ortaya koymak amacıyla mülakatlar yürütülmüştür. Çalışmada olaylar ve durumlar hakkında mülakat yöntemi tercih edilmiştir. Olaylar ve durumlar hakkında mülakat, küçük kartlar üzerine bir olaya veya durumu anlatan çizimlerin yapılması, bu şekillerin öğrencilere gösterilerek incelemelerinin sağlanması ve daha sonra da olay veya durumla ilgili öğrencilere sorular yöneltilmesi şeklinde yürütülen bir tekniktir (Ayas, 2011). Bu bağlamda uygulama sürecinin sonunda her iki gruptan seçilen öğrencilerle olaylara ve durumlara dayalı mülakat yapılmıştır. Öncelikle olaylar ve durumlar hakkında mülakat ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar ve bu konuyla ilgili kaynaklar incelenmiştir. Daha sonra bu uygulama süreci ile ilgili on kazanım tekrar incelenerek bu kazanımlarla ilişkili beş adet olay ve bununla ilişkili mülakat kartı (örnek olay fotoğrafları) belirlenmiştir. Mülakat kartlarının ilgili olduğu olaylar ve kazanımlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Olaylar ve Durumlar Hakkında Mülakat İçin Belirtke Tablosu

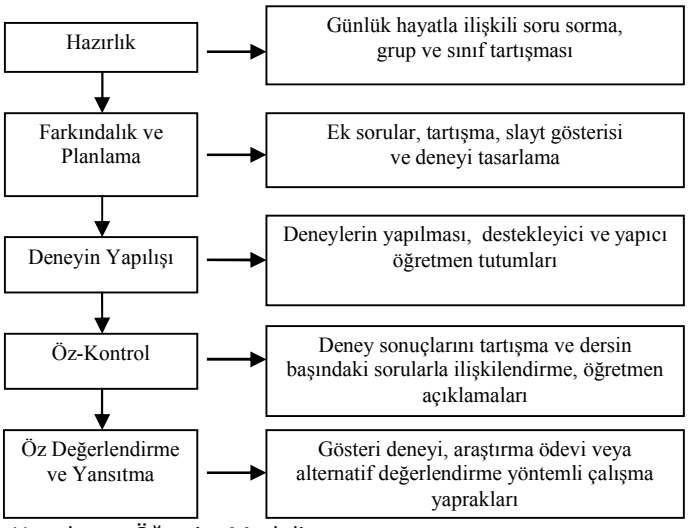
Mülakat Kart No	Olay	Kazanımlar
1	Elektrik tellerinin kışın büzülmesi ve yazın genleşmesi	Isı alma-verme ile genleşme-büzülme arasında ilişi kurar.
2	Genleşme etkisiyle uçan balonların gökyüzünde uçması	Genleşmenin çevremizdeki olumlu ve olumsuz etkilerinin farkına varır.
3	Soğuk havanın etkisiyle yoğuşma olması ve camda su damlacıklarının oluşması	Sıvıların ısı alarak buharlaştığını ve buharın yoğuşurken ısı verdiğini deneyle gösterir.
4	Ilık bir havada göldeki suyun buharlaşması	Buharlaşmanın her sıcaklıkta olabileceğini gösteren deney tasarlar. Deney sonuçlarını kullanarak sıcaklık arttıkça buharlaşmanın hızlanacağı çıkarımında bulunur.
5	Çaydanlıkta kaynayan sudan çıkan su buharının soğuk yüzeye çarpıp tekrar su haline dönüşmesi	Bir sıvı kaynarken gözlemlerini ifade eder. Kaynayan sudan çıkan kabarcıkların su buharı olduğunu gösteren deney tasarlar.

Mülakatlar uygulama sonrasında, deney ve kontrol gruplarından seçilen dörder öğrenciyle (toplam sekiz öğrenci) gerçekleştirilmiştir. Mülakatların analizinde içerik analizinden yararlanılmış, ayrıca doğrudan alıntılar sunulmuştur. Mülakatların analizi sürecinde öğrencilerin yanıtlarından kategoriler elde edilmesi için iki araştırmacı ayrı ayrı kodlamalar yapmıştır. Sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek kodlamalar karşılaştırılmıştır. Kodlamalarda büyük ölçüde uyum gözlenmiş, uyumsuz kodlamalar iki kodlayıcının ortak görüşüyle karara bağlanmıştır.

Uygulama

Kontrol grubunda ilgili konular ders kitabındaki etkinliklerle yürütülmüştür. Dersler öğretmenin bilgi aktarması, belirli öğrencilerin kitaptan okuması ve diğer öğrencilerin takip etmesi ve soru-cevap şeklinde gerçekleşmiştir. Ayrıca öğrencilerin çalışma kitaplarındaki etkinlikler yapılmıştır. Bazı durumlarda ise öğretmen tarafından gösteri deneyleri yapılmıştır.

Deney grubundaki dersler ise öz-düzenlemeye dayalı öğrenme etkinlikleri ile sürdürülmüştür. Uygulama süresi 5 haftadır. İlk hafta ön-testler, son hafta ise son testler yapılmıştır. Üç hafta boyunca ise şubelerin kendi sınıf öğretmenleri rehberliğinde araştırma kapsamındaki konular işlenmiştir. Deney grubundaki dersler, öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü farkındalığını ve motivasyonlarını arttırmaya yönelik olarak işlenmiştir. Bu amaçla bu çalışmada, Pintrich'in (2000) öğrenme modeline dayanan ve Sarıbaş'ın (2009) geliştirdiği ders işleniş sürecinden yola çıkarak 5 aşamalı bir model oluşturulmuştur. Bu model Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1: Deney Grubunda Uygulanan Öğretim Modeli

Öğretim modelinin aşamaları aşağıdaki şekilde ayrıntılandırılabilir:

1) Hazırlık Aşaması: Bu grupta derslere, öğrencilere günlük hayatla ve o dersin kazanımı ile ilişkili sorular sorulmasıyla başlanmıştır. Böylece dersin başında öğrencilerde merak, farkındalık ve derse ilgi oluşturulmuştur. Ayrıca bu sorular yoluyla öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini ortaya çıkarma ve öğrencilerin yapılacak deneylere odaklanmaları amaçlanmıştır. Daha sonra bu sorulara cevap aramak için grup ve sınıf tartışmaları ile dersler devam etmiştir.
2) Farkındalık ve Planlama Aşaması: Derslere daha çok günlük hayata ve farklı durumlara dayalı slaytların izlenmesi ile devam edilmiştir. Bundan sonra ilk aşamadaki sorulara benzer ve kazanımla ilişkili ek sorular sorularak sınıf tartışmaları yapılmıştır. Daha sonra öğretmen rehberliğinde öğrencilerle deney tasarlanmış ve deney malzemeleri hazırlanmıştır.
3) Deneyin Yapılış Aşaması: Bu aşamada öğrenciler 4-5 kişilik gruplar halinde deneyi yapmışlardır. Deneylerin karmaşıklık ve tehlike durumlarına göre bazı uygulamalarda öğretmen tarafından rehberlik ve gerekli müdahaleler yapılmıştır. Deneylerin yapılma sürecinde uygulama yapan öğretmen öğrencilerin soru sormasını için yapıcı ve destek verici bir rol üstlenmiştir.
4) Öz-Kontrol Aşaması: Bu aşamada öğrenciler buldukları deney sonuçlarını tüm sınıfta tartışmışlardır. Bu sorular dersin başındaki sorularla ve cevaplarla ilişkilendirilmiştir. Böylece öğrencilere buldukları sonuçların doğruluğunu test etme fırsatı verilmiştir.
5) Öz-Değerlendirme ve Yansıtma Aşaması: Bu son aşamada öğretmen bazen öğrencilere yapılan deneyle ilişkili gösteri deneyi yapmış bazen de bir araştırma konusu ödev olarak verilmiştir. Bu yolla öğrencilerin bu aşamaya kadar neler öğrendiklerini, yeni durumlara transfer edip edememelerini konusunda kendilerini değerlendirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ek olarak bazı dersler, araştırmacı tarafından hazırlanan alternatif değerlendirme yöntemlerine uygun çalışma yapraklarını (örnek durum, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid) öğrencilerin doldurması ve daha sonra cevaplandırılması şeklinde tamamlanmıştır.

BULGULAR

KAVBAT'tan Elde Edilen Bulgular

Çalışmada kavramsal başarı testinin analizinde ANCOVA kullanılmıştır. ANCOVA' da ön test puanları ortak değişken, Gruplar (deney-kontrol) bağımsız değişken ve son test puanları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. ANCOVA'da ilk olarak her bir gruptaki öğrencilerin ön test puanlarına bağlı olarak son testin yordanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği varsayımına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: KAVBAT'ın Ön Test Puanlarına Bağlı Olarak Regresyon Doğrularının Eğimlerinin İncelenmesi

Kaynak	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Grup	31,96	1	31,96	2,85	0,10
Ön test	525,66	1	525,66	46,84	0,00
Grup * Ön Test	9,48	1	9,48	0,85	0,36
Hata	426,47	38	11,22		
Toplam	8510,00	42			

Tablo 2 incelendiğinde son test puanları üzerine Grup*Ön test ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(1, 38)}$= 0,85; p>0,05). Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına bağlı olarak son testin yordanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Buna göre, ANCOVA için regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımı sağlanmıştır. Ayrıca bağımlı değişken ve ortak değişken arasındaki korelasyon da ANCOVA'nın varsayımları arasında yer almaktadır. r=,30 ve üzerindeki korelasyon değerlerinde ANCOVA'nın etkili bir analiz olduğu belirtilmektedir (Kalaycı vd., 2005). Yapılan analiz sonucunda korelasyon katsayısı r= ,71 (p< ,05) olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte tüm grupların saçılma diyagramı da incelenmiştir. Varsayımların sağlanmasının ardından analiz gerçekleştirilmiştir. Buna göre, öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik ANCOVA sonuçları Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3: KAVBAT Son Test Puanları İçin ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Düzeltilmiş model	553,96	2	276,98	24,78	0,000
Engelleme (Intercept)	175,84	1	175,84	15,73	0,000
Ön test	517,21	1	517,21	46,27	0,000
Grup	52,33	1	52,33	4,68	0,037
Hata	435,95	39	11,18		
Toplam	8510,00	42			

Tablo 3'teki ANCOVA sonuçlarına bakıldığında, ön test puanlarının etkisi göz önüne alındığında son testte deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1, 39)}$=4,68; p<0,05). Başka bir deyişle, özdüzenlemeye dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi deney ve kontrol gruplarına göre farklılık göstermektedir. Tablo 4'te, ANCOVA sonucunda düzeltilmiş son test ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 4: Grupların Ön Test-Son Test ve Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları

Gruplar	N	Ön Test	Son Test	
		$\bar{X}$	$\bar{X}$	Düzeltilmiş $\bar{X}$
Deney	25	8,96	14,27	14,44
Kontrol	25	9,86	12,40	12,20

Buna göre kontrol grubunda, öğrencilerin son test ortalamaları 12,40 iken bu ortalama ön test ortak değişkeninin etkisiyle düzeltilerek 12,20'ye gerilemiştir. Deney grubunda ise son test ortalamasının düzeltme sonrası 14,27'den 14,44'e çıktığı görülmüştür. Grupların düzeltilmiş son test puanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Benferroni testi kullanılmıştır. Buna göre gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Yani yapılan öğretim uygulamalarının, deney grubundaki öğrencilerin kavramsal başarılarını kontrol grubuna göre daha fazla artırdığı söylenebilir.

Olaylar ve Durumlar Hakkında Mülakattan Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan öğrenciler arasından amaçlı olarak seçilen 8 öğrenciyle yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Mülakatlara deney grubundan 4 ve kontrol grubundan 4 öğrenci katılmıştır. Verilerin sunumunda öğrencilerin gerçek isimleri gizli tutulduğu için aşağıdaki kodlama kullanılmıştır:

Deney grubu 1.öğrenci: D1 — *Deney grubu 2.öğrenci: D2*
Deney grubu 3.öğrenci: D3 — *Deney grubu 4.öğrenci: D4*
Kontrol grubu 1.öğrenci: K1 — *Kontrol grubu 2.öğrenci: K2*
Kontrol grubu 3.öğrenci: K3 — *Kontrol grubu 4.öğrenci: K4*

Yukarıdaki gibi kodlanan bu öğrencilerden D1, D2, K1 ve K2 isimli öğrenciler kendi gruplarının üst grup öğrencileridir. Aynı şekilde D3, D4, K3 ve K4 isimli öğrenciler de kendi gruplarının alt grup öğrencileridir. Öğrencilerle gerçekleştirilen mülakatlarda uygulama konusunu oluşturan on kazanıma yönelik beş örnek durumu içeren mülakat kartları ve bunlarla ilgili beş soru sunulmuştur. Her bir mülakat kartı, mülakat soruları, ilgili öğrenci cevapları aşağıda sıralanmıştır. Öğrencilere yöneltilen birinci mülakat sorusunun odağını genleşme, büzülme kavramlarını tanımlayabilme ve ısının maddeler üzerinde etkisi olduğunu görebilme oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin 1. Mülakat Kartına Verdikleri Yanıtlardan Elde Edilen Bulgular

Mülakat Kartı	Öğrenciler	Kategoriler	
		Örnek durumu kavramlarla tanımlama	Örnek durumu açıklama
İki resim arasında ne gibi farklar görüyorsun? Bu durumu hangi kavramlarla açıklarsın? Bu olayın nedeni sence ne olabilir?	D1	Genleşme- büzülme	* Genleşme-büzülme ısı etkisiyle oluşur.
	D2	Genleşme- büzülme	* Genleşme-büzülme ısı etkisiyle oluşur.
	D3	Genleşme- büzülme	* Tellerdeki uzama ve kısalma ısı etkisiyle oluşur.
	D4	Genleşme	* Resimlerdeki örnek durumlar ısı etkisiyle oluşur.
	K1	Genleşme- büzülme	* Bu olaylar ısı etkisiyle oluşur.
	K2	Genleşme- büzülme	* Tellerdeki bu değişiklikler ısı etkisiyle oluşur.
	K3	Genleşme- büzülme	Bu durum mevsim değişikliklerinden oluyor.
	K4	Genleşme- büzülme	Bu duruma güneş ve kar sebep oluyor.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, bir öğrenci dışında (D4) , tüm öğrenciler mülakat kartındaki durumu genleşme-büzülme kavramları ile tanımlayabilmişlerdir. "D4" isimli öğrenci ise sadece genleşme kavramını ifade edebilmiş, büzülme kavramını ifade edememiştir. Aynı şekilde iki öğrenci dışında (K3 ve K4) tüm öğrenciler örnek durumun sebebini açık, net ve doğru bir şekilde ifade edebilmişlerdir. K3 ve K4 isimli öğrenciler bu soruya şu şekilde yanıt vermişlerdir:

K3: Resimlerde kış, yaz mevsimi ve kar vardır. Yaz ayında ve güneşli günlerde teller biraz aşağı inmiş, kışın dümdüz olmuş. Burada günleşme ve büzülme olayları var. İki resim arasındaki bu fark mevsim değişikliği yüzünden oluyor.

K4: Resmin birinde güneş, diğerinde kar var. İlk resimde genleşme, ikinci resimde büzülme olmuş. Genleşme olayına güneş ve büzülme olayına kar sebep oluyor.

Mülakat kartındaki duruma doğru ve yerinde cevaplar veren öğrencilerin örnek cevapları şu şekilde olmuştur:

D3: Kışın teller gerilmiş, yazın sarkmıştır. Burada genleşme ve büzülme olayları vardır. Bu durumlar ısı etkisiyle oluşuyor. Kışın hava soğuk oluyor ve teller kısalıyor. Yazın ise hava sıcak olduğu için genleşiyor ve uzuyor.

K1: Yaz aylarında teller sarkmış, kışın gerginleşmiş. Genleşme- büzülme olayları var. Teller ısı aldığında genleşir, ısı verdiğinde büzülür.

Öğrencilere yöneltilen ikinci mülakat sorusunun odağını genleşme, genleşmenin olumlu etkisini görebilme ve uçan balonların çalışma ilkesini açıklama oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'da görüldüğü gibi tüm öğrenciler mülakat kartındaki durumu genleşme kavramıyla tanımlayabilmişlerdir. Aynı şekilde üç öğrenci dışında (D3, K3 ve K4) tüm öğrenciler uçan balonların çalışmasını doğru şekilde açıklamışlardır. D3, K3 ve K4 isimli öğrenciler bu soruya şu şekilde cevap vermişlerdir:

D3: Burada genleşme olayı var. Bulutların kaldırma kuvveti vardır. Bulutlar bu kuvvet sayesinde balonu havada tutarlar.

K3: Resimde uçan balonlar var. Burada balonlar gökyüzüne genleşerek çıkıyorlar. İnsanlar özel bir plastik madde kullanarak bu balonları yapmıştırlar, bu sayede çalışırlar.

K4: Resimde insanlar ve hava balonları var. İçinde yanan ateş balona ısı veriyor. Bu durumun nasıl olduğuna tam karar veremedim ama bu durumu ısı alışverişinin sağladığını düşünüyorum.

Mülakat kartındaki duruma doğru ve yerinde cevap olan örneklerden biri şu şekildedir:
D4: Balonun içinde gaz var. Sıcaklıkla gaz genleşiyor, balon şişiyor ve büyüyor. Burada genleşmenin olumlu etkisinden yararlanılmıştır.

Tablo 6: Öğrencilerin 2. Mülakat Kartına Verdikleri Yanıtlardan Elde Edilen Bulgular

Mülakat Kartı	Öğrenciler	Kategoriler	
		Örnek durumu kavramla tanımlama	Uçan balonların çalışma ilkesini açıklama
Resimde de görüldüğü gibi insanlar gökyüzünde gezebilmek için balonlar kullanırlar. Bu balonların yükselmesini ve uçmasını neyin sağladığını düşünüyorsun? Sence bunu yaparken insanlar maddelerin hangi özelliğinden yararlanmış olabilir?	D1	Genleşme	* İçinde yanan gazın genleşmesi ile çalışır.
	D2	Genleşme	* Balonun içindeki havanın genleşmesiyle çalışır.
	D3	Genleşme	Bulutların kaldırma kuvveti vardır. Bulutlar bu kuvvet sayesinde balonu havada tutarlar.
	D4	Genleşme	* Balonun içindeki havanın genleşmesiyle çalışır.
	K1	Genleşme	* Balonun içinde yanan gazın genleşmesiyle çalışır.
	K2	Genleşme	* Balonun içindeki havanın genleşmesi ile çalışır.
	K3	Genleşme	Bu balonların yapımında özel bir plastik madde kullanılır, bu sayede çalışır.
	K4	Genleşme	Balon yükseğe çıktıkça içinde yanan ateş ile arasında ısı alışverişi oluyor, böylece balon çalışmış oluyor.

Öğrencilere yöneltilen üçüncü mülakat sorusunun odağını yoğuşma ve yoğuşma sırasında maddelerin ısı verdiğini fark edebilme oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar, Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğrencilerin 3. Mülakat Kartına Verdikleri Yanıtlardan Elde Edilen Bulgular

Mülakat Kartı	Öğrenciler	Kategoriler	
		Örnek durumu kavramla tanımlama	Örnek durumu açıklama
Resimde de görüldüğü gibi soğuk havalarda bazen pencere	D1	Yoğuşma	* Buhar cama çarpıyor ve soğuyor. Bu şekilde buhar, su damlacığı haline dönüşüyor.
	D2	Yoğuşma	* Hava, buhar haline geliyor, camda soğuk tabakaya rastlayıp yoğuşuyor.
	D3	Yoğuşma	* Su buharı soğukta yoğuşur. Soğuk bir yere çarptığında, su buharı damlacıklar haline gelir.

camlarımızın içeri bakan kısmında su damlacıkları görülür. Bu durumu ne ile adlandırırsın? Bu durumun nasıl oluştuğunu açıklayabilir misin?	D4	Yoğuşma	* Buhara soğuk hava vuruyor ve su damlacıkları haline geliyor.
	K1	Yoğuşma	Buharlaşma her sıcaklıkta olur.
	K2	-	Cama su damlacıkları vuruyor. Buhar oluşuyor ve sis oluşumuna benziyor.
	K3	Buharlaşma	Evin içindeki su cama çarpıp buharlaşıyor.
	K4	-	* Soğuk hava tabakasına çarpan su buharı, hal değiştiriyor ve su damlacıkları oluşuyor.

Tablo 7'de görüldüğü gibi D1, D2, D3, D4 ve K1 isimli öğrenciler mülakat kartındaki durumu yoğuşma kavramıyla tanımlayabilmişlerdir. Bunun yanında K3 öğrencisi buharlaşma diyerek, yanlış bir açıklama yapmıştır. K2 ve K4 isimli öğrenci ise bu durumu hiçbir kavramla ifade edememişlerdir. Aynı şekilde kontrol grubundaki üç öğrenci dışında (K1, K2 ve K3) tüm öğrenciler örnek durumunun sebebini açık, net ve doğru bir şekilde ifade edebilmiştir. K1, K2 ve K3 isimli öğrenciler ise bu durumu farklı şekillerde açıklamışlardır. Bu öğrenciler bu soruya şu şekilde cevaplar vermişlerdir:

K1: Burada yoğuşma olayı vardır. Bu durum bence her sıcaklıkta buharlaşma olduğunun bir örneğidir.

K2: Cama su damlacıkları vuruyor. Buhar oluşuyor. Bu olay dışarıda sis oluşmasına benziyor.

K3: Bu örnekte suyun oluşumunu görüyorum. Evin içindeki su cama çarpıp buharlaşıyor ve resimde görülen durum oluşuyor.

Mülakat kartındaki duruma doğru ve yerinde cevap olan örneklerden biri şu şekildedir:

D1: Buhar cama çarpıyor ve soğuyor. Bu şekilde buhar, su damlacığı haline dönüşüyor. Bu olay aynı çiğ oluşumuna benziyor.

Öğrencilere yöneltilen dördüncü mülakat sorusunun odağını buharlaşma, buharlaşmanın her sıcaklıkta olduğunu görebilme ve sıcaklık arttıkça buharlaşmanın hızlanabileceği genellemesini yapabilme oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar, Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğrencilerin 4.Mülakat Kartına Verdikleri Yanıtlardan Elde Edilen Bulgular

Mülakat Kartı	Öğrenciler	Kategoriler	
		Örnek durumu kavramla tanımlama	Örnek durum üzerinden çıkarım veya genelleme yapma
Resimde hangi olayı görüyorsun? Resimdeki olay üzerinden bir genelleme yapabilir misin?	D1	Buharlaşma	* Çok güneşli bir hava olmadığı halde buharlaşma oluyor. Hava daha güneşli ve sıcak olsa daha hızlı buharlaşma olurdu.
	D2	Buharlaşma	* Çok güneşli olmayan bir havada, dereden su buharlaşıyor. Sıcak havada da soğuk havada da buharlaşma olabilir. Tabi sıcak hava olunca buharlaşma, daha hızlı olur.
	D3	Buharlaşma	* Gölde buharlaşma oluyor. Bu olay yollardaki çukurlarda biriken sularım normal havalarda buharlaşmasına benziyor.

	D4	Buharlaşma	* Normal bir sıcaklıkta dereden su buharlaşıyor. Güneş daha parlak olsa daha çok buhar çıkardı.
	K1	Buharlaşma	* Ilık bir havada dereden su buharlaşıyor. Buharlaşma her sıcaklıkta olur. Güneş olmadan da buharlaşma olur.
	K2	Buharlaşma	Dereden su buharlaşıyor. Normal bir havada buharlaşma olmaz, buharlaşma için sıcak hava gerekir.
	K3	Buharlaşma	Resimde buharlaşma oluyor. Güneş olmasa buharlaşma olmazdı.
	K4	Buharlaşma	* Buharlaşma oluyor. Güneş olması gerekmiyor, az da olsa buharlaşma olur.

Tablo 8'de görüldüğü gibi bütün öğrenciler mülakat kartındaki durumu buharlaşma kavramıyla tanımlayabilmişlerdir. Aynı şekilde kontrol grubundaki iki öğrenci dışında (K2 ve K3) tüm öğrenciler örnek durum üzerinden doğru çıkarım veya genelleme yapabilmişlerdir. K2 ve K3 isimli öğrenciler ise farklı açıklamalar yapmışlardır. Bu öğrenciler soruya şu şekilde cevaplar vermişlerdir:

K2: Sular havaya yükseliyor, dereden buharlaşma oluyor. Normal bir havada buharlaşma olmaz, buharlaşma için sıcak hava gerekir. Yalnız güneşli, sıcak havalarda ısı etkisiyle buharlaşma olur.

K3: Resimde buharlaşma olayı var. Güneş olmasa buharlaşma olmazdı. Güneşli havalarda oksijen daha fazla oluyor, dolayısıyla buharlaşma oluyor.

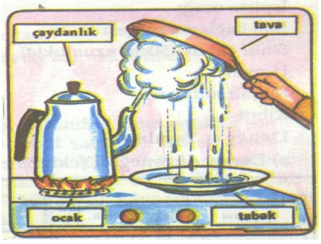
Mülakat kartındaki duruma doğru ve yerinde cevaplar veren öğrencilerin örnek cevapları şu şekilde olmuştur:

D4: Normal bir sıcaklıkta dereden buharlar çıkıyor yani buharlaşma oluyor. Güneş daha parlak olsa daha çok buhar çıkardı. Çünkü buharlaşma her sıcaklıkta gerçekleşir.

K4: Buharlaşma olayı oluyor. Güneş olması gerekmiyor, güneş az da olsa buharlaşma olur. Bunun sebebi de, her sıcaklıkta buharlaşma olur.

Öğrencilere yöneltilen beşinci mülakat sorusunun odağını kaynama, buharlaşma ve yoğuşma olaylarını fark edebilme, kaynama sırasındaki hızlı buharlaşmayı görebilme ve kaynama sırasında çıkan su buharının aslında su tanecikleri olduğunu fark edebilme oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar, Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğrencilerin 5.Mülakat Kartına Verdikleri Yanıtlardan Elde Edilen Bulgular

Mülakat Kartı	Öğrenciler	Kategoriler	
		Örnek durumu kavramlarla tanımlama	Örnek durumdan sonuç çıkarma
 *Resimde neler olduğunu*	D1	Kaynama, buharlaşma ve yoğuşma	* Su kaynarken, çaydanlıktan hızlı bir şekilde buhar çıkıyor. Bu deney su buharının tekrar suya dönüşebileceğini ispatlamak için yapılmıştır.
	D2	Kaynama, buharlaşma ve yoğuşma	* Çaydanlıkta su kaynıyor ve hızla buharlaşma oluyor. Su döngüsü var. Su ile su buharının aslında aynı şey

açıklar mısın? Resimde Fen ve Teknoloji dersinde öğrenmiş olduğun hangi olayları görüyorsun? Sence bu deney neyi ispatlamak için yapılmış olabilir?			olduğu görünüyor.
	D3	Kaynama, buharlaşma ve yoğuşma	* Çaydanlıkta su kaynıyor ve hızlıca buharlaşıyor.
	D4	Kaynama, buharlaşma ve yoğuşma	Çaydanlıktan buhar çıkıyor ve tavaya çarpıp su damlacıkları haline geliyor. Bu deney, her sıcaklıkta buharlaşma olduğunun ispatıdır.
	K1	Buharlaşma ve yoğuşma	* Çaydanlıktan hızlı şekilde buhar olarak çıkan su, tavaya vurup su damlacığı haline geliyor. Bu deney su döngüsüne örnektir.
	K2	Buharlaşma ve yoğuşma	Çaydanlıktaki su buharlaşıyor ve tavada yoğuşuyor. Bu deneyden her sıcaklıkta buharlaşma olacağı sonucuna vardım.
	K3	Kaynama ve buharlaşma	Buharlaşma oluyor. Bu deney bence buharlaşmanın nasıl olduğunu göstermek için yapılmıştır.
	K4	Buharlaşma	Su buharlaşıyor ve tavaya çarpıp, yağmur gibi tekrar yere düşüyor. Bu deney su döngüsünün ispatıdır.

Tablo 9'da görüldüğü gibi deney grubundaki bütün öğrenciler örnek durumu kaynama, buharlaşma ve yoğuşma kavramlarıyla ifade edebilmişlerdir. Kontrol grubunda ise durum böyle değildir. K1 ve K2 isimli öğrenciler kaynamayı, K3 isimli öğrenci yoğuşmayı, K4 isimli öğrenci ise kaynamayı ve yoğuşmayı fark edememişlerdir. Aynı şekilde deney grubunda D4 isimli öğrenci dışında bütün öğrenciler örnek durumdan doğru ve yerinde çıkarımlar yapabilmişlerdir. Kontrol grubunda ise sadece K1 isimli öğrenci doğru çıkarım yapabilmiştir. K2, K3 ve K4 isimli öğrenciler ise yanlış veya eksik, yetersiz çıkarımlar yapmışlardır. Çıkarım yapma konusunda başarısız olan öğrenciler bu soruya şu şekilde cevaplar vermişlerdir:

D4: Çaydanlıktan buhar çıkıyor ve tutulan tavaya çarpıp, su damlacıkları haline geliyor. Resimde buharlaşma, kaynama ve yoğuşma olayları var. Gaz halindeki buhar sıvı hale geçip, su damlacıkları haline gelebiliyor. Buna yoğuşma denir. Bu deney, her sıcaklıkta buharlaşma olduğunun ispatıdır.

K2: Çaydanlık ısınıyor ve çaydanlıktaki su buharlaşıyor. Buharlaşan bu su sonra tavada yoğuşuyor. Burada buharlaşma ve yoğuşma olayları var. Bu deneyden her sıcaklıkta buharlaşma olacağı sonucuna vardım.

K3: Çaydanlık ısınıyor, buharlaşma oluyor ve su tabağa dökülüyor. Resimde buharlaşma ve kaynama olaylarını görüyorum. Bu deney bence buharlaşmanın nasıl olduğunu göstermek için yapılmıştır.

Yukarıdaki tablolarda da görüldüğü gibi deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin cevapları arasında belirgin farklar vardır. Deney grubunda sadece alt grupta bir öğrenci büzülme olayını fark edemezken, kontrol grubunda alt gruptaki iki öğrenci de örnek durumdaki genleşme ve büzülme olaylarına ısının neden olduğunu açıklayamamıştır. Aynı şekilde deney grubunda sadece alt grupta bir öğrenci uçan balonların çalışma ilkesini açıklayamazken, kontrol grubunda alt gruptaki iki öğrenci de bu durumu açıklayamamıştır. Deney grubundaki bütün öğrenciler yoğuşma olayını açıklarken, kontrol grubunda ise üst gruptan bir ve alt gruptaki iki öğrencide yoğuşma olayını fark edememiş ve tanımlayamamıştır. Benzer şekilde deney grubundaki bütün öğrenciler buharlaşmanın her sıcaklıkta olabileceğini ilişkin doğru çıkarımlarda bulunurken, kontrol grubunda ise alt ve üst gruptan birer öğrenci "buharlaşmanın her sıcaklıkta olduğu" çıkarımını yapamamıştır. Yine alt gruptaki bu öğrenci "sıcaklık arttıkça buharlaşmanın hızlanacağı" genellemesini de yapamamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf fen bilimleri dersi, maddenin değişimi ve tanınması ünitesi "ısı maddeleri etkiler" konusunda öz düzenleyici öğrenmeye dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının öğrencilerin kavramsal başarısına etkisi araştırılmıştır. Çalışmada öz düzenleyici öğrenmenin akademik başarıya etkisini belirlemek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, başarı testinin son puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonucunun daha önceki çalışmaların sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Eilam ve Aharon (2003); öz düzenleyici öğrenmenin, 9. sınıf öğrencilerinin başarısını arttırabileceğini belirlemişlerdir. Arsal (2009) ve Ataş (2009); öz düzenleyici öğrenmenin, ilköğretim düzeyinde matematik başarısını arttırabileceğini tespit etmiştir. Israel (2007); öz düzenleyici öğrenmenin, ilköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersinde başarıyı arttırabileceğini belirlemiştir.
Olaylar ve durumlar hakkında mülakat sonuçları da, öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin, öğrencilerin kavramsal başarılarını arttırabileceğini derinlemesine ortaya koymaktadır. Mülakatlar sonucunda, öz düzenlemeye dayalı öğrenim gören öğrencilerin örnek durumları kavramlarla ifade etmede daha etkili olduğu söylenebilir. Öz düzenlemeye dayalı öğrenim gören öğrencilerin hepsi; soğuk havalarda camlarda su buharının oluşmasını (3. mülakat kartı) yoğuşma kavramı ile ve suyun kaynaması esnasındaki olayları (5. mülakat kartı) kaynama, buharlaşma ve yoğuşma kavramları ile ifade edebilmişlerdir. Bu gruptaki öğrencilerin çoğu örnek durumları farklı örnekler ve günlük hayatla ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bu bağlamda, öz düzenlemeye dayalı öğrenim gören öğrencilerin; Bloom'un bilişsel alan ile ilgili taksonomisine göre, en az kavrama düzeyinde öğrenmeler gerçekleştirebildiği söylenebilir. Öz düzenleyici öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine bilişüstü, güdüsel ve davranışsal olarak aktif katılmalarına imkân tanıyarak, onların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına ve dolayısıyla başarılı olmak için çalışmalarına imkân tanımaktadır (Israel, 2007). Bu çalışmada da; öz düzenleyici öğrenme kapsamında öğrencilerin süreç içerisinde sorumluluk alabilmelerinin, deneyleri kendilerinin yapmalarının ve okul dışında yapmış oldukları araştırma ödevlerinin kavramsal başarılarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin; 5.sınıf, "Isı ve Sıcaklık" konusunda, ders kitabındaki etkinliklere dayalı öğretime göre kavramsal başarıyı daha fazla geliştirebileceği söylenebilir. Ayrıca öz düzenlemeye dayalı öğrenim gören öğrencilerin; kavramlarla ilgili örnek durumları ifade edebilme, örnek durumları açıklayabilme, verileri yorumlayabilme, çıkarım ve genelleme yapabilme ve kavramı günlük hayatla ilişkilendirebilme de ders kitabındaki etkinliklere dayalı öğretim gören öğrencilere göre daha etkili oldukları belirtilebilir. Yani öz düzenlemeye dayalı öğretim, öğrencilerin bilgiyi transfer edebilme ve yeni durumlara uyarlayabilme becerilerini geliştirme etkili olmuştur.

ÖNERİLER

Araştırmada ortaya konulan sonuçlar ışığında aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir.

- Araştırma sonucunda öz düzenlemeye dayalı öğretimin, "Isı ve Sıcaklık" konusunun öğretiminde etkili olabileceği görülmüştür. Farklı çalışma konuları seçilerek de, öz düzenlemeye dayalı öğretim üzerine yeni araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada 5.sınıf düzeyinde uygulamalar yürütülmüştür. Öğrencilerin gelişimsel ve bilişsel farklılıkları dikkate alınarak, farklı sınıf düzeylerinde de çalışmalar yapılabilir. Elde edilen sonuçlara dayanarak, öz düzenleyici öğrenmenin hangi sınıf seviyesinde daha etkili olduğu araştırılabilir.
- Çalışmada kullanılan öğretim modelinin kavramsal gelişim üzerine olumlu etkileri dolayısıyla, özellikle öğrencilerin kavram yanılgılarının yoğun olduğu konuların öğretiminde bu tür modellerin kullanılması önerilebilir.

Not: Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

KAYNAKÇA

Altun, S. (2005). *Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve cinsiyetlerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri, öz yeterlik algıları ve matematik başarı puanları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Arsal, Z. (2009). Öz-düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *24*(152), 3-14.

Ayas, A. (2011). Kavram öğrenimi. Bulunduğu Eser: Çepni, S. (Ed.) *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.

Aydoğan, S., Güneş, B., ve Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 111-124.Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall, Inc.New Jersey.

Başer, M. ve Çataloğlu, E. (2005). Kavram değişimi yöntemine dayalı öğretimin öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusundaki yanlış kavramlarının giderilmesindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 43-52.

Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Eilam, B. ve Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, *28*(3), 304-334.

Göçmençelebi, Ş. İ. ve Özkan, M. (2010). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde öğrendikleri biyoloji bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXIII. (1), 121-132.*

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: predicting ınterest and performance over time. *Journal of Educational Psychology. 92(2), 316-330.*

Harrison, A. G., Grayson, D. J., & Treagust, D. F. (1999). Investigation a grade 11 student's evolving conceptions of heat and temperature. *Journal of Research in Science Teaching, 36*, 55-87.

Haşlaman, T. (2005). *Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Haşlaman, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (32), 110-122.*

Israel, E. (2007). Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Pintrich, P. R. (2000). The roal of goal orientation in self-regulated learning . (Eds.; M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner), *Handbook of Self-Regulation:Theory, Research and Applications,* 452-502. San Diego, CA: Academic.

Sağırlı M., Çiltaş A., Azapağası E. ve Zehir K. (2010). Yüksek öğretimin öz düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 18(2), 587-596.*

Sarıbaş, D. (2009). *Öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şenocak, E., Dilber, R., Sözbilir, M., ve Taşkesenligil, Y. (2003). İlköğretim öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konularını kavrama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 199-210.

Taylor, N. ve Corrigan, G. (2005). Empowerment and confidence: Pre-service teachers learning to teach science through a program of self-regulated learning. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, *5*(1), 41-60.

Tomal, N. (2009). Coğrafya derslerinde edinilen bilgilerin günlük hayatta kullanılma durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 229-240.*

Whitelegg, E., Parry, M. (1999). Real life contexts for learning physics: meanings, ıssues and practice. *Physics Education, 34(2),68-72.*

Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort and classroom performance. *Learning and Individual Differences. 11(3), 281-299.*

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic-achievement-an overview, *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.

Zimmerman, B.J., Risemberg, R., (1997). "Self regulatory dimensions of academic learning and motivation". (Ed.: D. Phye), *Handbook of Academic Learning: Construction of Knowledge*. San Diego, CA.: Academic Press. s.105-123.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 13 ISSN: 2146-9199

LİSE MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI

Yrd. Doç. Dr. Birol Büyükdoğan
KTO Karatay Üniversitesi
İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi
Sosyal Hizmet Bölümü
birol.buyukdogan@karatay.edu.tr

Özet

Konya ölçeğinde alan araştırmasına dayalı bu çalışmada, lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bazı değişkenler açısından, kendilerine ve öğretmenlere göre algılarının karşılaştırması yapılmıştır. Araştırmada öğretmen ve müdürler için iki ayrı anket formu kullanılmış, her iki formda da önce demografik özellikler, sonra da okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma bölümlerini içeren sorular sorulmuştur. Anket formu toplam 27 lisede 62 müdür ve müdür yardımcısı ile 201 öğretmene yüz yüze görüşme tekniğine dayalı olarak uygulanmıştır. Araştırmada lise müdürlerinin liderliğe yönelik davranışlardan bir kısmını beklenen düzeyde sergiledikleri gözlenirken, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışlarını daha az sergiledikleri, bunun da öğretmenler üzerinde olumsuz etki yarattığı gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, lise müdürlerinin öğretimsel liderliklerine yönelik olarak bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretimsel liderlik, liderlik, okul, okul müdürleri.

A FIELD STUDY ON THE EVALUATION OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR OF HIGH SCHOOL PRINCIPALS

Abstract

This study includes the instructional leadership of high school principals as it is perceived themselves and the other teachers. Two survey questionnaires are used in the study for teachers and principals. In each form, questions are asked on five different topics about the principals. Survey forms are answered by 62 principals, assistant principals and the 201 teachers by using face to face techniques at the 27 high schools. In the study, it was observed that some behaviors of high schools principals concerning leadership are performed in the expected level. However, it was also observed that the principals performed the other behaviors less than this situation affected teachers in a negative way. Based on the gathered results, some suggestions about the instructional leadership of high school principals have been developed.

Key Words: Instructional leadership, leadership, school, school principals.

GİRİŞ

Değişimin hızla yaşandığı 21. yüzyılda eğitim sisteminin yapı ve davranış boyutlarının bu değişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Bu durum eğitim kurumlarının değişime ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Bireysel gelişim ve toplumsal kalkınma açısından önemli rolü olan "eğitim" işlevini her toplumda okul adı verilen örgütler üstlenmiştir (Çetinkanat, 1988: 3). Böylece, eğitim sisteminin etkili olması açısından okul örgütü ve yönetimi ayrı bir önem kazanmaktadır.

Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi de, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1994: 6). Okul, örgüt ve işleyiş olarak eğitim yönetiminin bağımlı değişkeni konumundadır. Üst düzeyde eğitim politikalarını belirleyen, orta kademede bunları yorumlayan eğitim yöneticileridir. Ancak, bütün bunların uygulanmasını gerçekleştirip, sistemin geri beslemesini sağlayanlar ise ilk düzeydeki okul yöneticileridir (Açıkalın, 1994: 3-4).

Yönetsel davranış ile liderlik davranışını birbirinden ayırmaya çalışan Lipham'a göre liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ya da amaçları değiştirmek için yeni yapı ve prosedürün başlatılmasıdır. Yönetici ise, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan kişidir (Aydın, 1993: 129). Bir toplumda eğitim asla statik bir yapıda olamaz. Düşünceler, stratejiler ve inançlar sürekli olarak değişmektedir. Okul yöneticisi, değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır. Toplumun beklentilerini karşılayamayan bir okulun etkili olması mümkün değildir. Öğretimsel liderlik ile toplumsal değişim beklentileri karşılanabilir. Öğretimsel liderliğin alanı oldukça geniştir. Bunlar okul yöneticisinin sınıftaki öğretimsel etkililiği sağlamada kullandığı kararlar, stratejiler, yöntemler ve felsefelerden oluşur (Çelik, 2000: 43).

Özellikle 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren öğretim liderliği kapsamında yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir konu üzerinde toplandığı görülmüştür (Gümüşeli, 1996: 7). Her yöneticinin birinci derecede amacı ve rolü, kurumda var olanlardan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır. Okul yöneticisi bu rolü oynarken, beraberinde çalışan insan ve sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak, öğrenciler için geçerli amaçları, araçları ve öğrenim süreçlerini saptayarak hedefe ulaşabilir (Taymaz, 2000: 54-55).

Okul müdürü, liderden önce üsttür veya baştır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi, çok güç olmakla birlikte, bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişmesi gibi böyle idealler, okul müdürünün liderlik görevlerinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerin ihtiyaçlarını dengeleyebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir. Liderliğin bir grup eylemi olduğunu, üstlüğün ise sadece kişisel hak ve görevleri kapsadığını hatırlarsa, okul müdürü üstlerinden çok grubuna dönük çalışabilir ve onların liderlik imajına hiç olmazsa yaklaşabilir (Bursalıoğlu, 1994:208). Geleceğin eğitim liderinin değişimin pasif uygulayıcısı olmaktan kurtulup aktif katılımcılığa geçmesi gerekmektedir (Çelik, 2000: 227).

Etkili okul akımıyla birlikte, 1980'li yıllar boyunca etkili okul müdürlerinin davranış ve uygulamalarını tanımlamak için pek çok araştırma yapılmıştır. Harcbard ve Hyle'a göre, öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalar; (1) öğretim liderliğinin özellikleri, (2) öğretim liderinin görevleri ve (3) öğretim liderliğine ilişkin modeller olmak üzere esas itibariyle üç alanda yoğunlaşmaktadır (Şişman, 1997: 9).

Araştırmanın amacı, lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bazı değişkenler açısından kendilerine göre ve öğretmenlere göre algılarını ölçmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin mesleki kıdem, yaş grupları, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre;

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışı farklılık göstermekte midir?
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi davranışı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi davranışı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışı farklılık göstermekte midir?
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi konulu araştırmada genel tarama modeli uygulanmıştır. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü yada ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan

tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2000: 79). Araştırmada, söz konusu modelin tekniklerinden biri olan anket tekniği uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, lise müdürlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu öğretim liderliğini değerlendirme durumunda bulunan Konya il merkezindeki 27 lisenin müdürleri, müdür yardımcıları ile bu liselerde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma 2003 yılı Şubat-Nisan ayları arasında Konya il merkezindeki Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan liselerde yapılmıştır. Araştırmada meslek liseleri kapsam dışında tutulmuştur. Konya il merkezinde bulunan müdür ve müdür yardımcılarının tamamı araştırmaya dahil edilmiştir. Gönderilen anketlerden 62 adedi müdür ve müdür yardımcıları tarafından cevaplanmıştır. Araştırmada 1014 olan lise öğretmen evreninden tesadüfi yöntemle seçilen 250 öğretmene gönderilen anketlerin 201 adedi cevaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Şişman (2002) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" kullanılmıştır. Araştırmada iki farklı anket kullanılmıştır. Anket formlarından biri; lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliğinin değerlendirilmesi için A formu, diğeri ise lise müdürlerinin göstermekte oldukları öğretim liderliğinin değerlendirilmesi için B formu şeklindedir. Anket formları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel tanıtıcı bilgilerle ilgili olup; müdür ve öğretmenler için farklılıklar göstermektedir. İkinci bölüm ise, müdür ve öğretmenler için aynı soruları kapsamaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı beş boyutta 50 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Söz konusu anket formları, örneklem dahilindeki liselerde uygulanmış ve anketlere 62 müdür ve müdür yardımcısı ile 201 öğretmen tarafından cevap verilmiştir. Ankete katılan müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlere ait veriler Tablo 1'dedir.

Tablo 1: Kaynak Grupların Evren ve Örneklem Büyüklükleri

Kaynak Gruplar		Lise Müdür ve Müdür Yardımcıları	Lise Öğretmenleri
Evren		81	1014
Örneklem		81	250
Cevaplanan Anket Sayısı	A Formu B Formu	62 62	201 201
Cevap Verenlerin Yüzdesi (%)	A Formu B Formu	% 76 % 76	% 80 % 80

Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlere verilen anketler toplanmasını müteakip kontrol edilmiş ve veriler daha sonra, SPSS istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Beş boyutta toplanan 50 davranışa ilişkin müdür ve öğretmenlerin algılamalarının okullar genelinde ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, daha sonra söz konusu algılamalar, müdürlerle ilgili kıdem, yaş, cinsiyet, yaş grubu, branş değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada varyans analizi kullanılmıştır. Söz konusu değişkenlerle öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamaları arasındaki olası farklılaşmalar t testi ile yoklanmıştır.

Tabloların genel olarak yorumlanmasında önce t değerleri bulunmuş, bu değerlerden hareketle p değerlerine ulaşılmıştır. Bulunan p değerleri 0.05'in altında olan boyutlarda anlamlı farklılık olduğu değerlendirilmiştir. Bu anlamlı farklılığın kaynaklandığı boyutlarda aritmetik ortalaması yüksek olan boyutlarda davranışın yüksek oranda gerçekleştirildiği, düşük olan boyutlarda ise davranışın düşük oranda gerçekleştirildiğinin ileri sürüldüğü değerlendirmesinde bulunulmuştur. Ortaya çıkan ağırlıklı ortalama değerlerini yorumlamak için standart bir aralık kriteri geliştirilmiştir. Bu da aşağıdaki şekilde formüle edilmiştir.

$$a = \frac{\text{En yüksek puan-en düşük puan}}{\text{Grup sayısı}}$$

$$a = \frac{5-1}{5} = 0.80$$

Bu aralık katsayısına bağlı olarak aritmetik ortalamalar, aşağıdaki aralık gruplarına göre değerlendirilmiştir.

1.00-1.80	Hiçbir zaman
1.81-2.60	Çok seyrek
2.61-3.40	Ara sıra
3.41-4.20	Çoğu zaman
4.21-5.00	Her zaman

BULGULAR

Kaynak Grupların Genel Nitelikleri

Araştırmaya, 62'si müdür/müdür yardımcısı ve 201 öğretmen olmak üzere toplam 263 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılanların % 61,6'sı erkek, % 38,4'ü bayandır. Öğretmenlere anketler dağıtılırken erkek ve bayan dengesi gözetilmeye çalışılmıştır. Müdür ve müdür yardımcılarının tamamına anket dağıtıldığından mevcut durum ortaya konmuştur. Liselerde görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının % 21' i bayan, % 79'u erkektir. Araştırmaya katılan 263 kişinin % 20,5'i özel okullardan, % 79,5'i ise devlet okullarındandır.

Ankete katılanların % 78,3'ü 31-50 yaşları arasındadır. 50 ve üzeri yaş grubunda olanların oranı ise % 6,1'dir. Bu oran müdür ve öğretmenlik mesleğinde 50 yaş ve üzerinde olan personelin oranının çok düşük olduğunu göstermesi açısından anlamlıdır. Müdürlerin yaş grubu incelendiğinde % 57'lik bir oranda 41-50 yaş grubu içinde oldukları görülmektedir. Bu oran, müdürlerin görev yaptıkları okullarda öğretmenlerden daha ileri yaşta olduklarını göstermektedir

Araştırmaya katılanların branş durumlarına göre dağılımları tablo 2'dedir.

Tablo 2: Müdür(Md.Yrd. dahil) ve Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	**Müdürler**	**Müdürler İçinde Oranı (%)**	**Öğretmenler**	**Öğretmenler İçinde Oranı (%)**	**Toplam**	**Tüm Grup İçinde Oranı**
Türkçe-Mat.	7	11	35	17	42	16
Sosyal Bilgiler	9	15	33	17	42	16
Mat. ve Fen	32	52	71	36	103	39,2
Yabancı Diller	7	11	24	12	31	11,8
Meslek Dersleri			3	1	3	1,1
Güzel sanatlar			3	1	3	1,1
Diğer	7	11	32	16	39	14,8
Toplam	62	100	201	100	263	100

Ankete katılanların % 39,2'si matematik ve fen branşlarına mensuptur. Bu oran müdürler açısından incelendiğinde % 52'lere kadar çıkmaktadır. Diğer branşlarda müdür ve müdür yardımcılıklarında dengeli bir dağılım gözlenmektedir.

Araştırmaya katılanların mezuniyet durumları ise tablo 3'dedir.

Tablo 3: Müdür ve Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna Göre Dağılımları

Eğitim Kurumu	**Müdürler**	**Müdürler İçinde Oranı (%)**	**Öğretmenler**	**Öğretmenler İçinde Oranı (%)**	**Toplam**	**Tüm Grup İçinde Oranı**
Fakülte	45	74,5	165	83	210	79,8
Yüksek Öğr.Ok.	0	0	3	1	3	1,1
Mesl.ve Tek.Y.O.	2	3	3	1	5	1,9
Eğitim Enstitüsü	10	15	11	5,1	21	8
Yüksek Lisans	4	6	17	9	21	8
Doktora	1	1,5	2	0,9	3	1,1
Toplam	62	100	201	100	263	100

Araştırmaya katılanların % 79,8'i fakülte mezunudur. Bu oran müdürlerde % 75'e inmekte, bu oranı düşüren unsur olarak eğitim enstitüleri görülmektedir. Tüm grup içinde lisansüstü eğitim oranı % 9,1'dir. Müdürlerin lisansüstü oranı ise % 7,5'dir. Lisansüstü eğitim oranı her iki grupta, özellikle yönetici durumunda olan personelde düşük orandadır.

Araştırmaya katılanların kıdem durumları ise tablo 4'dedir.

Tablo 4: Müdür ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumuna Göre Dağılımları

Kıdem Durumu	**Müdürler**	**Müdürler İçinde Oranı (%)**	**Öğretmenler**	**Öğretmenler İçinde Oranı (%)**	**Toplam**	**Tüm Grup İçinde Oranı**
5 yıl ve daha az	1	1	24	12	25	9,5
6-10 yıl	16	26	47	23	63	24
11-15 yıl	9	15	48	24	57	21,7
16-20 yıl	7	11	22	11	29	11
21-25 yıl	20	32	38	19	58	22,1
26 yıl ve daha	9	15	22	11	31	11,8
Toplam	62	100	201	100	263	100

Ankete katılanların % 22,1'si 21-25 yıl ve % 21,7'i de 11-15 yıl kıdeme sahiptir. Müdürlerin kıdemine bakıldığında ise, % 32'sinin 21-25 yıl kıdemde olduğu görülmektedir. Müdürler görev yaptıkları okullarda, öğretmenlere göre daha yüksek kıdeme sahiptirler.

Ankete katılan öğretmenlerin % 32'si 3-4 müdür ile çalıştığını beyan etmiştir. % 28'si ise 5-6 müdür ile çalıştığını beyan etmiştir. Bu sonuçların öğretmenlerin sık tayin görmesinden veya müdürlerin sık tayin edilmesinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Ankete katılanların % 35,7'si hiç seminere katılmadığını beyan etmiştir. Bu oran müdürlerde de küçük bir farkla % 35'dir. Bu durum hizmet içi eğitim ihtiyacının ne derece gerekli olduğunun bir göstergesidir.

Öğretim Liderliğinin Değerlendirilmesi

Bu bölümde, lise müdürlerinin "göstermeleri gereken öğretim liderliği davranışları" ile "göstermekte oldukları öğretim liderliği davranışları"'nın müdürler ve öğretmenler açısından değerlendirilmesine yer verilmiştir. Müdürlerin göstermesi gereken ve gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin veriler tablo 5'dedir.

Tablo 5: Lise Müdürlerinin Göstermesi Gereken ve Gösterdikleri Öğretim Liderliği Davranışları

Öğretim Liderliği Davranışı	**N**	**Min**	**Max**	**Art. Ort.**	**S.S**	**Liderlik Ağırlıklı Ortalaması**	
						Gereken	**Gösterilen**
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	263	18	50	36,86	7,5	4,35	3,68
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	263	19	50	36,18	6,49	4,30	3,61
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	263	18	50	35,11	7,74	4,15	3,51
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	263	11	50	30,56	8,49	3,94	3,05
Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	263	14	50	37,31	9,15	4,39	3,73

Analiz sonuçlarına göre: Gösterilmesi gereken okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda 4,35; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 4,30; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 4,15; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 3,94; düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 4,39 ağırlıklı ortalama değeri bulunmuştur. Müdürler tarafından gösterilen okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda 3,68; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 3,61; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 3,51; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda 3,05; düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda 3,73 ağırlıklı ortalama değeri bulunmuştur. Genel algıya göre tabloda sıralanan bütün öğretim liderliği davranışlarının lise müdürleri tarafından sergilenmesi gerekmektedir. Ancak çıkan sonuçlar, aralık kriterleri ile kıyaslandığında; "okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması", "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi" ve "düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma" davranışlarının her zaman, "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" ile "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" davranışlarının ise çoğu zaman sergilenmesi gerektiği belirtilmiştir. Okul müdürlerinin gösterdikleri öğretim liderliği davranışlarına ait sonuçlar aralık kriterleri ile kıyaslandığında; "okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması"," eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi";" öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi"; ve "düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma" davranışlarını çoğu zaman; "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi " davranışı ise ara sıra sergilenmektedir.

Bu değerler, lise müdürlerinin göstermesi gereken ve gösterilen öğretim liderliği davranışlarında, aynı davranış boyutlarında benzer yüksek, aynı davranış boyutlarında benzer düşük rakamlar elde edildiğinden, gösterilmesi beklenen öğretim liderliği davranışı ile gösterilen öğretim liderliği davranışı arasında paralellik görülmektedir.

Yukarıda sıralanan değerlerin, bağımsız değişkenlere göre farklılık arz edip etmediği konusunda t testi uygulanmıştır. Buna göre;

a) Cinsiyet değişkenine göre, lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında elde edilen t değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır. Aynı şekilde, cinsiyet değişkenine göre, lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında elde edilen t değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır.
b) Görev Durumu değişkenine göre, okul müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında; "düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda" anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu boyutta, okul müdürleri öğretmenlere kıyasla kendilerinin daha yüksek öğretim liderliği sergilemeleri gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında ise; "okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda", "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda", "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda" "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda" ve "düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve

iklimi oluşturma boyutunda" anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu boyutların tamamında, okul müdürleri öğretmenlere kıyasla kendilerinin daha yüksek öğretim liderliği davranışı sergilediklerini ileri sürmüşlerdir.

c) Okul türü değişkenine göre, lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırmasında elde edilen t değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır. Okul müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırmasında ise ; "okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda", "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda", "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda" ve "düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda" anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu boyutların tamamında özel okul müdürlerinin, devlet okulu müdürlerine kıyasla daha yüksek öğretim liderliği davranışı sergiledikleri belirtilmiştir.

d) Mesleki Kıdem değişkenine göre, lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında; elde edilen F değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır. Lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırmasında ise; aynı şekilde elde edilen F değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir fark ortaya çıkartmamıştır.

e) Eğitim Düzeyi değişkenine göre, lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırmasında; elde edilen F değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır. Lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında ise; "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu boyutun Tukey testi ile yapılan incelemesinde, doktora mezunları, diğer mezunlara kıyasla lise müdürlerinin "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi " boyutunda daha yüksek öğretim liderliği davranışı sergilediğini ileri sürmüşlerdir.

f) Yaş değişkenine göre, lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında elde edilen F değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır. Yaş değişkenine göre, lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında da elde edilen F değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır.

g) Branş değişkenine göre lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu ile; düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu boyutlarda Tukey testi ile yapılan incelemede; lise müdürlerinin göstermesi gereken öğretim liderliği davranışlarında; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda meslek dersleri mezunları diğer branş mezunlarına göre, bu boyutta lise müdürlerinin daha yüksek öğretim liderliği sergilediklerini ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda, diğer branş mezunları (beden eğitimi vb.) kalan branşlara göre lise müdürlerinin daha yüksek öğretim liderliği sergilediklerini ileri sürmüşlerdir. Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda ise, güzel sanatlar mezunları diğer tüm branşlara kıyasla lise müdürlerinin daha yüksek öğretim liderliği sergilediklerini ileri sürmüşlerdir. Branş değişkenine göre, lise müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasından elde edilen F değerlerinin hiçbirisi anlamlı bir farkı ortaya çıkarmamıştır

TARTIŞMA VE SONUÇ

Liselerde görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının % 21'i bayan ve % 79'u erkektir. Bu değerler, liselerdeki idareci personelde erkek üstünlüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Müdürlerin yaş grubu incelendiğinde % 57'lik bir oranda 41-50 yaş grubu içinde oldukları görülmektedir. Bu rakam müdürlerin görev yaptıkları okullarda öğretmenlerden daha ileri yaşlarda ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olduklarını göstermektedir.

Okul müdürleri % 50'si Matematik ve Fen Bilimleri branşlarında olup, diğer branşlarda % 10'lar seviyesinde dengeli bir dağılım görülmektedir. Ancak Meslek Dersleri ile Güzel Sanatlar mezunlarından okul müdürü veya müdür yardımcısı olan öğretmen bulunmaması dikkat çekicidir.

Müdürlükteki kıdem incelendiğinde, % 50 oranında 5 yıl ve daha az müdürlük/müdür yardımcılığı kıdemi olması, kıdem dağılımının dengeli olmadığını, yöneticilerin sık sık değiştirildiğini göstermektedir. Meslekteki kıdem incelendiğinde, özel okul müdürleri çoğunlukla 6-10 yıllık kıdeme sahipken, devlet okulu müdürlerinin 21-25 yıllık kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Devlet okullarında 5 yıl ve daha az kıdemi olan personele yöneticilik

görevi verilmezken, özel okullarda düşük oranda da olsa kıdemi az olan personele yöneticilik görevi verilmektedir

Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca birlikte çalıştıkları müdür sayılarının fazlalığının, müdürlerin sık yer değiştirmesinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Öğretmen ve idarecilerin katıldıkları seminerlerin azlığı ise, hizmet içi eğitim ihtiyacının ne derece gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan incelemede müdürler, "okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması", "eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi", "öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi" ve "düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma" davranışlarını çoğu zaman; "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" davranışını ise ara sıra sergilenmektedir. Genel olarak lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılmasında, bütün boyutlarda müdürlerin göstermesi gereken liderlik davranışlarından daha düşük seviyede liderlik davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ancak diğer mezunlara nazaran doktora mezunları müdürlerin daha yüksek seviyede öğretimsel liderlik sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu durum eğitim seviyesi arttıkça empatinin daha da arttığını ortaya koymaktadır. Yine, özel okul müdürlerinin, devlet okulu müdürlerine kıyasla daha yüksek öğretim liderliği davranışı sergiledikleri görülmüştür. Çalışmada ortaya konan bir başka durum ise, okul müdürlerinin öğretmenlere kıyasla kendilerinin daha yüksek öğretim liderliği davranışı sergilediklerine inanmalarıdır.

Yapılan araştırmada, cinsiyet, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre müdürlerin öğretimsel liderliklerinde anlamlı farklılık oluşmazken, görev durumu, okul türü, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre müdürlerin öğretimsel liderliklerinde anlamlı farklılıklar oluşmuştur.

Yukarıdaki sonuçlar bu konuda daha önceden yapılmış araştırmalarla da paralellik arz etmektedir. Türkiye'de okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin problemleri çözmeye yönelik araştırmalar son derece sınırlıdır (Alıç, 1991; Balcı, 2001; Gümüşeli, 1996; Gürsel, 2001; Şişman, 2002) (Balcı, 2001). Hallinger(1983) ve Wildy ve Dimmock (1993) tarafından yapılan araştırmalarda; müdürlerin diğer davranışları çoğu zaman ancak öğretmenlerin desteklenmesi davranışını, araştırmamızın sonuçlarında çıktığı gibi, nadiren sergiledikleri, müdürlerin öğretimsel liderlikleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem kriterleri arasında anlamlı ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır (Gümüşeli, 1996; Şişman, 1997).

Bu sonuçlar ışığında;

a) Lise müdürlerinin, öncelikli olarak "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutunda hizmet içi eğitimden geçirilmeleri ve güçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu konuda okul-üniversite işbirliği kurularak yüksek lisans veya tezsiz yüksek lisans imkanları sağlanmalıdır.
b) Özel okul müdürlerinin, devlet okulu müdürlerinden daha yüksek öğretim liderliği davranışı sergiledikleri belirtildiğinden, devlet okullarında görevli yöneticilere mesleğe ve göreve bağlılığı artırıcı maddi ve manevi tedbirlerin alınmasına gerek duyulmaktadır.
c) Okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının atamalarında erkeklere yönelik tercihlerin ortadan kaldırılarak, erkek ve bayan dengelemesinin yapılmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.
d) Yöneticilik tecrübesi ile emekli olan/istifa eden yöneticilerin yerine daha kolay atama yapılabilmesi maksadıyla yönetici durumunda olan personel sık değiştirilmemelidir.
e) Müdür ve müdür yardımcılığı belli bir eğitimi gerektirdiğinden, bu görevlere atanan/görevlendirilen öğretmenlerin en az bir aylık bir hizmet içi eğitimden geçirilmesi gerekmektedir.
f) Müdür atamalarında kıdem dengesinin bir piramit şeklinde oluşturulması, bu yolla genç ve yetenekli öğretmenlere de yöneticilik şansı tanınması eğitim sisteminin daha iyiye ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Not: Bu çalışma yazarın Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü'sünde yapmış olduğu aynı adı taşıyan yayımlanmamış yüksek lisans tezinin özetlenmiş halidir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Alıç, M. (1991). *Eğitim Örgütlerinde Etkililik ve Öğretime Dönük Liderlik.* Ankara: MEB Yayınları.

Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

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

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

Gümüşeli, A. İ. (1996). İlköğretim Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *3. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Gürsel, M. (2001). İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları. *S.Ü. Eğtim Fakültesi Dergisi* (11).

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şişman, H. (1997). *Öğretim Liderliği.* Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.

Şişman, H. (2002). *Öğretim Liderliği.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN ÇEVRE KONULARINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Öğr. Gör. Esra Saraç
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
sarac.esra@hotmail.com

Prof. Dr. Adnan Kan
Gazi Üniversitesi
adnankan@gazi.edu.tr

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarının ölçülmesini hedefleyen bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerliği ve güvenirliğini test etmek için taslak ölçek 307 öğretmen adayına uygulanmıştır. Yapı geçerliğine kanıt toplamak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 20 maddelik nihai ölçek ortaya konmuştur. Ölçeğin üç faktörlü yapıya sahip olduğu ve ölçeğin toplam varyansın önemli bir kısmını (% 59.040) açıkladığı saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla test tekrar test ve Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısının .743 ve test tekrar test güvenirlik katsayısının da .859 olduğu görülmüştür. Bu bulgular da ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Çevre Konuları, Tutum, Ölçek Geliştirme, Geçerlik, Güvenirlik.

THE VALIDITY AND RELIABILITY ANALYSIS OF THE ATTITUDE SCALE ON THE ENVIRONMENTAL ISSUES FOR THE PROSPECTIVE TEACHERS

Abstract

In this study, a measuring instrument that aims to measure the prospective teachers' attitude toward the environmental issues was developed. A questionnaire was administered to 307 university students in order to determine its reliability and validity. After the validity and reliability studies a 20 item scale was created. Exploratory and confirmatory factor analysis were done for construct validity. The findings showed that this instrument has three factors structure model. This model explains an important part of the variance (%59.040). Cronbach-Alfa and test re-test reliability coefficients were found for reliability. These findings show that this scale is valid and reliable.

Key Words: Environmental İssues, Attitude, Scale Development, Validity, Reliability.

GİRİŞ

Çevre kelimesi farklı insanlar için farklı anlamlar ifade edebilmektedir. Bazı insanlar için çevre kırsal, ormanlık alanlar, temiz hava, bitkiler, hayvanlar, doğal kaynaklar anlamına gelirken; bazı insanlar ise çevreyi ekolojik açıdan değerlendirerek, canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkiler, besin zinciri, soyları tükenen türler, ekosistemler ya da çevre sorunları olarak görmektedir. Aslında çevre, tüm bunları içermekle birlikte çok daha karmaşık ilişki ve etkileşimlerden oluşan çok boyutlu bir kavramdır.

Kavramın çok boyutluluğundan dolayı literatürde farklı çevre ayrımları ile karşılaşılmaktadır. Bunlar karşımıza fiziksel çevre, toplumsal çevre, ekonomik çevre, kültürel çevre, doğal çevre, beşeri çevre, psikolojik çevre vb. şeklinde çıkmaktadır. Bu çevrelerin her biri bir ya da birden çok bilimin konusunu oluşturur. Örneğin, doğal

çevre ekologların, kültürel çevre antropologların, toplumsal çevre sosyologların araştırma alanına girmektedir (Atasoy, 2006). Farklı bilimler çevre ile ilgili konulara kendi açılarından bakarak farklı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Asıl olarak ekolojiye ait olan çevre kavramının içeriği ile ilgili farklı kaynaklarda farklı gruplandırmalar olduğu görülmektedir (Odum ve Barrett, 2008; Reece, Urry, Cain, Wasserman, Minorsky ve Jackson, 2013; Çepel, 2010; Kışlalıoğlu ve Berkes, 2010). Bu kaynaklar incelendiğinde çevre ile ilgili konuların içeriğini oluşturan başlıklar; ekoloji ile ilgili temel kavramlar (tür, popülasyon, komünite vb.), ekosistemi oluşturan öğeler, ekosistem çeşitleri (sucul/karasal ekosistemler), yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları, çevre sorunları (hava/su/toprak kirliliği, erozyon, küresel ısınma vb.), geri dönüşüm, sürdürülebilirlik olarak sıralanabilir.

Çevre bilincinin çocuklarda yerleşmesinde, çevreye yönelik olumlu davranışların kazanılmasında ve bu davranışların bir yaşam biçimine dönüşmesinde çevre eğitimi karşımıza çıkmaktadır. Çevre eğitiminin en önemli hedeflerinden birisi çevre okuryazarı ve çevreye karşı sorumlu bireyler yetiştirmektir (Knapp ve Barrie, 2001; Teksöz, Şahin ve Ertepınar, 2010). Marcincowski ve Rehrig (1995) birçok çevre okuryazarlığı tanımında geçen temel prensipleri tespit etmişlerdir. Bunlar; çevresel ve ekolojik bilgi, çevresel mevcut durumlar, çevresel sorunları analiz etmede bilişsel beceri ve insanların çevreye olan etkilerini azaltmak için sergilenebilecek bireysel davranışları içermektedir (Akt. Negev, Sagy, Garb, Salzberg ve Tal, 2008). Roth (1992) çevre okuryazarlığının dört temel boyutunun olduğu fikrini ortaya koymuştur. Bu boyutlar; bilgi, beceri, duyuş ve davranıştır.

Çevre eğitiminin bu amaçlarından yola çıkılarak yapılan çalışmalarda, öğrencilerin çevre okuryazarlığının özellikle bilgi (Kuhlemeier, Bergh ve Lagerweij, 1999; Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli, 2002; Makki, Khalick ve Boujaoude, 2003; Erol, 2005; Avcı, 2006; Atasoy ve Ertürk; 2008) ve davranış (Kuhlemeier ve diğ., 1999; Erdoğan, 2009; Özdemir; 2010) boyutlarında oldukça yetersiz oldukları ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin küresel ısınma, sera etkisi, ozon tabakasının incelmesi, asit yağmurları gibi çevre konuları ile ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları dikkat çekmektedir (Boyes ve Stanisstreet, 1997; Gautier, Deutsch ve Rebich 2006; Kılınç, Stanisstreet ve Boyes, 2008; Demirbaş ve Pektaş, 2009; Rye, Rubba ve Wiesenmayer, 1997). Araştırmalardan hareketle bu olumsuz sonuçlara neden olan faktörlerin neler olabileceği sorusu karşımıza çıkmaktadır. Çocuklarda çevreye yönelik tutum ve davranışların oluşmasını, çevre bilinci ve ekolojik kültürün şekillenmesini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar; anne-babalar, sosyal etkileşim, iletişim araçları olarak sıralanabilir. Bu faktörlerin en önemlilerinden birisi şüphesiz öğretmenlerdir (Atasoy, 2006). Çevre eğitimi sürecinde çevre bilincinin geliştirilebilmesi için eğitimcilerin çocuklara, çevreyle ilgili bilgi vermeleri, çevreyi benimsetmeleri, çevreyle ilgili yeterli materyal sağlamaları, özendirici eylemler geliştirmeleri ve uygulama sonuçlarını somutlaştırarak çevre ile ilgili değer ve yargılarını geri beslemeleri gerekmektedir.

Bu noktada öğretmenlerin çevre ile ilgili tutumları karşımıza çıkmaktadır. Kim ve Fortner (2006)'a göre de öğretmenlerin çevresel konulara değinmelerini etkileyen en önemli faktörlerden birisi çevre konularına yönelik sahip oldukları tutumlardır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını ölçen pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda araştırmacılar tarafından geliştirilen çevresel tutum ölçekleri ya da çevre okuryazarlığı ölçekleri (Kibert, 2000; Şama, 2003; O'Brien, 2007; Pe'er, Goldman ve Yavetz, 2007; Purutçuoğlu, 2008; Teksöz ve diğ., 2010; Timur, 2011) kullanılmıştır. Bu tutum ölçeklerinin maddelerinin çevre sorunları, doğal kaynaklar, çevreyi koruma, geri dönüşüm vb. ile ilgili ifadelerden oluştuğu görülmektedir.

Çevre konularının öğrenilmesine ve öğretilmesine yönelik ifadeleri içeren maddelerin yer aldığı bir tutum ölçeğine rastlanmamıştır. Oysaki bireyin çevreye ya da çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışlar geliştirebilmesi için öncelikle bununla ilgili konuları anlamaya ve öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum oluşturması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracı geliştirmektir. Böyle bir ölçme aracı ile okullarda öğretmenlerin çevre ile ilgili konuların öğrenilmesine ve öğretilmesine yönelik tutumları tespit edilerek olumsuz tutumların değiştirilmesi, olumlu tutumların da geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde 3. ve 4. Sınıflarda öğrenim gören toplam 307 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem doğrultusunda katılımcılar çevre konuları ile ilgili konular hakkında bilgi sahibi olan ve ileride çevre ile ilgili konuları anlatacak branşlardaki öğretmen adaylarından belirlenmiştir. Çalışma grubunun sayısının bu çalışma için yeterli olduğu söylenilebilir. Örneklem büyüklüğü, faktör analizine tabi tutulacak madde sayısının en az beş katı büyüklükte olmalıdır (Tavşancıl, 2014).

Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında konu ilgili literatür incelenerek 32 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır ve bu ögeler arasında iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır (Tavşancıl, 2014). Bu nedenle maddeler çevre ile ilgili konulara ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar göz önüne alınarak yazılmıştır. Madde havuzundaki maddeler bir çevre eğitimi uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir dil uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bununla birlikte çalışma grubunun dışında kalan 30 gönüllü öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Uzman değerlendirmeleri ve pilot çalışma sonucunda açık ve anlaşılır olmadığı belirlenen 4 madde yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin ne amaçla hazırlandığını ve çevre ile ilgili konuların neleri kapsadığı ile ilgili bilgileri içeren bir yönerge eklenerek 32 maddelik nihai taslak ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçekteki maddelerin 10'u olumsuz, 22'si ise olumlu cümlelerden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde oluşturulmuş bu taslak tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Faktör analizi öncesinde olumsuz maddelerin puanları ters çevrilerek puanlama yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle katılımcılara çalışmanın amacı açıklanarak çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyenler belirlenmiştir. Gönüllü katılımcılara ad ve soyadlarını yazmalarına gerek olmadığı söylenerek kimliklerinin belirlenmeyeceği konusunda güvence verilmiştir. Verilerin toplanması araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilerek uygulama yapılan ortamda katılımcıların dikkatini dağıtacak ve cevaplamayı engelleyecek durumların oluşmamasına dikkat edilmiştir. Taslak ölçeğin cevaplanma süresi 15-20 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çevre Konularına Yönelik Tutum Ölçeğinin (ÇKYTÖ) güvenirlik ve geçerliğine kanıt oluşturmak amacı ile çeşitli analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacı ile Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) yapılmıştır. AFA için SPSS 17.0 paket program kullanılmış ve bu analizde ölçekte yer alan maddelerin hangi faktörler ile ilgili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu aşamada verilerin temel bileşenler analizine uygun olup olmadığının saptanılması için Kaiser Meyer Olkin testi (KMO) ve Barlett Sphericity testi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Faktörlerin elde edilmesinde varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Analizler sonucu ortaya çıkan faktörler isimlendirilerek yorumlanmıştır.

DFA için de Lisrel 8.8 paket programı kullanılmış ve AFA da ortaya çıkarılan modelin uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu uyumu değerlendirmek için chi-square ($\chi 2$), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Goodness of Fit Index (GFI), Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Incremental Fit Index (IFI), Comparative Fit Index (CFI) ve Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA) değerlerine bakılmıştır.

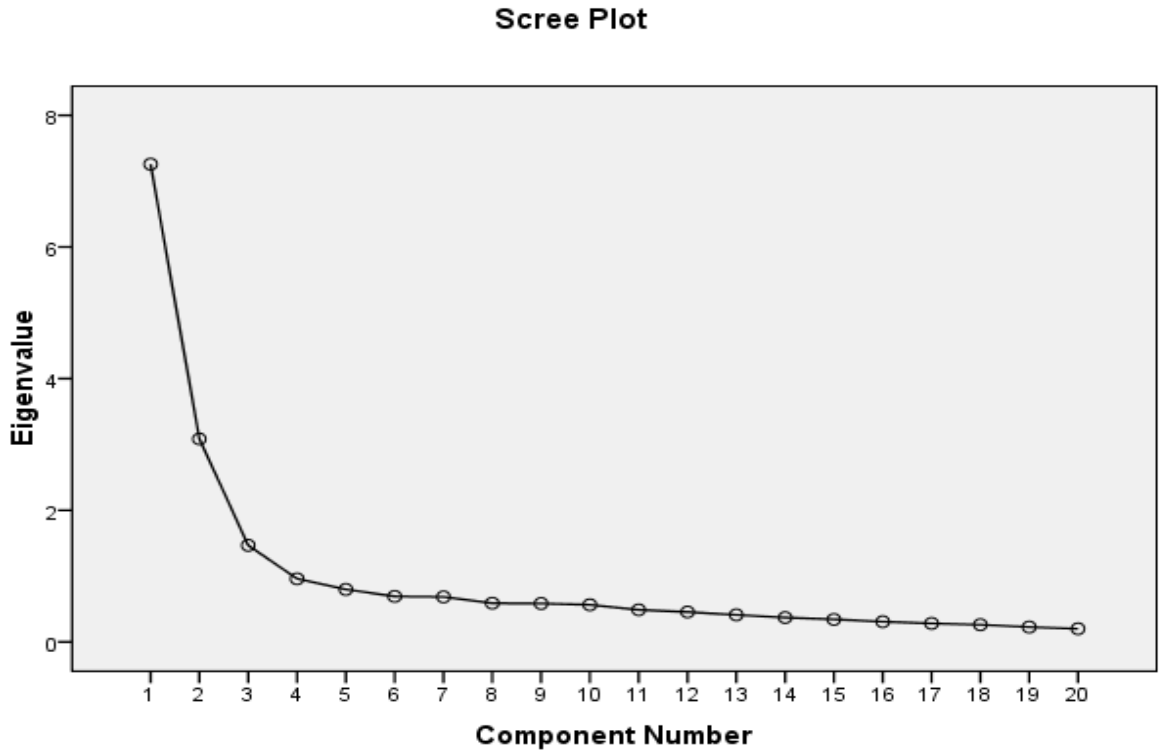
Ölçeğin kapsam geçerliği için ise alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu analizler sonucunda 20 maddelik nihai ölçek elde edilmiştir. ÇKYTÖ'nin geliştirilmesinde iç tutarlılık için tutum ölçeğinin tümü ve onu oluşturan faktörlere ait Cronbach-Alfa değerleri hesaplanmıştır. Güvenirliğe kanıtı arttırmak için test tekrar test yöntemi (TTT) uygulanmıştır. Bunun için ölçek ilk uygulanmasından üç hafta sonra yeniden uygulanmış ve buna ilişkin Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Tavşancıl, 2014).

BULGULAR

Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliğine ilişkin verileri ortaya çıkarmak ve maddelerin yük verdikleri faktörleri tespit ederek bu faktörleri adlandırabilmek amacı ile "Temel Bileşenler Analizi" kullanılmıştır. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunun belirlenmesi amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi değerleri bulunmuştur. Çalışmada yapılan analiz sonucu KMO değeri .913 olarak hesaplanmış ve Barlett testi sonucu elde edilen chi-square test istatistiği sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi 2$= 3152,314; *df* :1 9 0; *p* = ,000).

İlk AFA sonucunda maddelerin 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. 4 faktörlü yapıda bazı maddelerin birden fazla faktöre yük verdiği, bir faktörün altında (4. Faktör) çok az maddenin yer aldığı ve bazı yük değerlerinin .30'un altında olduğu görülerek sorunlu maddeler ölçekten çıkarılarak tekrar AFA uygulanmıştır. Bu analizler sonucunda 32 maddelik taslak ölçekten 12 madde çıkarılmış geriye 20 madde kalmıştır. Uygulanan AFA sonucunda geriye kalan 20 maddenin 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu faktörlere ait öz değerler şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1: Faktörlere Göre Özdeğerler

Analizde varimax dik döndürme tekniği kullanılarak faktör yüklerinin alt kesim noktası olarak .30 alınmış, bu değerin altında faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmamıştır. Tablo 1'de geriye kalan 20 maddeye ait AFA değerleri verilmiştir.

Tablo 1: ÇKYTÖ Maddelerinin İlgili Oldukları Faktörlere Ait AFA Değerleri

Madde No	Madde	F1	F2	F3
1	Çevre ile ilgili konular çok ilgimi çeker.	,836		
3	Çevre ile ilgili konular hakkında konuşmak beni heyecanlandırır.	,794		
4	Çevre ile ilgili konuları anlatmaktan zevk alırım.	,810		
8	Çevre ile ilgili konuları anlatırken kendimi rahat hissederim.	,552		
14	Çevre konuları ile ilgili yayın yapan dergi/dergilere üye olmak isterim.	,797		
17	Çevre konuları ile ilgili bir kitap ya da dergi gördüğüm zaman almak isterim.	,781		
22	Çevre ile ilgili konuları daha iyi anlamak için doğa eğitimlerine katılmak isterim.	,786		
32	Çevre konuları ile ilgili çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşlarına üye olmak isterim.	,798		
5	Çevre konularındaki kavramları öğrenmenin zor olduğunu düşünürüm.		,569	
7	Çevre ile ilgili konuları sadece programda olduğu için anlatırım.		,530	
12	Çevre ile ilgili konuları anlatırken sıkılırım.		,684	
15	İleride çevre ile ilgili konuları anlatırken zorlanacağımı düşünürüm.		,750	
18	Elimde olsa çevre ile ilgili konuları anlatmam.		,662	
25	Çevre ile ilgili konuları öğrenmekte zorlanırım.		,765	
31	Çevre ile ilgili konuları anlatırken tedirgin olurum.		,742	
9	Çevre konuları ile ilgili merak ettiklerimi internet, kitap, dergi vb. ortamlarda araştırırım.			,787
10	Çevre konuları ile ilgili videoları izlerim.			,646
19	Çevre konuları ile ilgili seminer ya da konferanslara katılırım.			,585
24	Arkadaşlarımla, hocalarımla ya da ailemle çevre konuları ile ilgili sohbet ederim/tartışırım.			,749
27	Görsel, yazılı ya da sosyal medyadan çevre ile ilgili konuları takip ederim.			,830

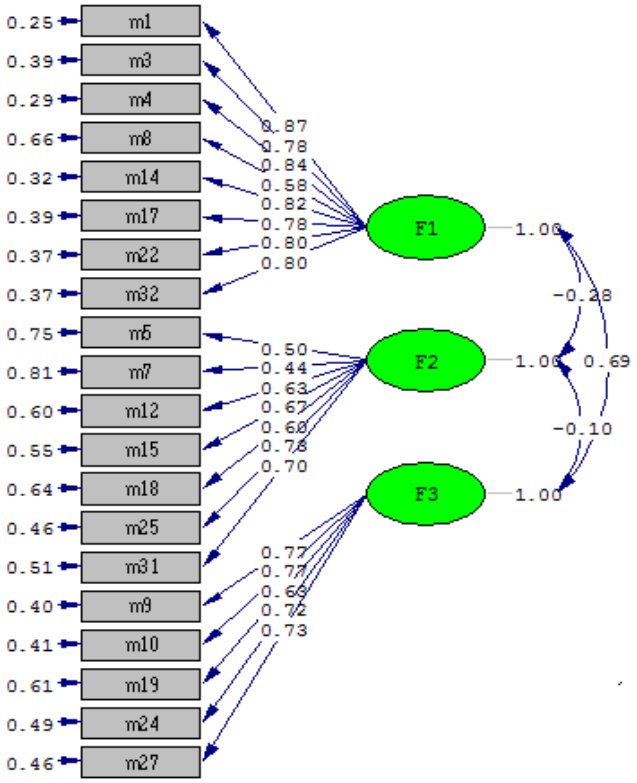
Tablo 1 incelendiğinde 20 maddelik ölçeğin 3 faktörde toplandığı, birinci faktörün 8, ikinci faktörün 7 ve üçüncü faktörün ise 5 maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktörleri oluşturan maddeler incelenerek, birinci faktör "Çevre Konularını Öğrenmeye ve Öğretmeye Yönelik Olumlu Duygular", ikinci faktör "Çevre Konularını Öğrenmeye ve Öğretmeye Yönelik Olumsuz Duygular" ve üçüncü faktör de "Çevre Konularına Yönelik Aktif Etkinlikler" olarak isimlendirilmiştir. AFA sonucuna göre birinci faktöre ait yük değerleri .552 ile .836, ikinci faktöre ait yük değerleri .530 ile .765, üçüncü faktöre ait yük değerleri ise .585 ile .830 arasında değişiklik göstermektedir.

Tüm bileşenlerden oluşan faktörler birlikte toplam varyansın %59.040'ını açıklamaktadır. Birinci faktörün tek başına varyansın %36.292'sini, ikinci faktörün tek başına toplam varyansın %15.413'ünü ve üçüncü faktörün de tek başına toplam varyansın %7.334'ünü açıkladığı görülmektedir. Faktörlerin önem dereceleri ve ağırlığına ilişkin bilgi veren özdeğerin ise birinci faktör için 7.258, ikinci faktör için 3.083 ve üçüncü faktör için de 1.467 olduğu görülmüştür. Faktörlere ait öz değerler ve varyans açıklama oranları tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Faktörlere Ait Özdeğerler ve Varyans Yüzdeleri

Faktörler	Eigenvalues (Özdeğerler)	Varyans Yüzdesi
F1	7.258	36.292
F2	3.083	15.413
F3	1.467	7.334

AFA ile ortaya çıkan sonuçlar DFA ile doğrulanmıştır. Şekil 2'de DFA'ya ait faktör dağılımları ve yük değerleri gösterilmiştir.



Şekil 2: DFA'ya ait faktör dağılımları ve yük değerleri

Şekil 2'de verilen DFA modeli incelendiğinde maddeler ile ilişkili oldukları faktörler arasındaki korelasyon değerleri 0.44 ile 0.87 arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Modelin DFA ile chi-square, chi-square/serbestlik derecesi ve uyum indeksleri değerleri $\chi 2$=329.72, SD=167, P=.00, RMSEA= .056, GFI= .90, AGFI= .88, NFI= .96, NNFI= .97, CFI= .98 ve IFI= .98 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan bu değerlere bakılarak ölçekte yer alan maddelerin yapıyı temsil ettiği yani modelin AFA ile ortaya konan sonuçlarla uyum gösterdiği görülmüştür.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada ÇKYTÖ'nin güvenirliği ile ilgili olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .743, ölçeğin birinci faktörü olan "Çevre Konularını Öğrenmeye ve Öğretmeye Yönelik Olumlu Duygular" için .926, ikinci faktör olan "Çevre Konularını Öğrenmeye ve Öğretmeye Yönelik Olumsuz Duygular " için .805 ve üçüncü faktör olan " Çevre Konularına Yönelik Aktif Etkinlikler" için ise .843 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin ilk uygulanışından dört hafta sonra 40 öğrenciye yeniden uygulanarak ilk uygulama ve son uygulamaya ilişkin test tekrar test güvenirlik katsayısı .859 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçekten elde edilen bulguların geçen zamana karşı tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da ölçeğin yeterli derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikle literatür taranarak taslak bir ölçek hazırlanmış ve daha sonra öğretmen adayları üzerinde uygulanmıştır. Uygulamadan sonra hazırlanmış taslak ölçeğin yapısını belirlemek amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak 20 maddeden oluşan nihai bir ölçek oluşturulmuştur. Geçerlik için yapı ve kapsam geçerliğine bakılmıştır. Yapı geçerliği için öncelikle AFA, bulunan yapının doğrulanması amacı ile de DFA yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Birinci faktör "Çevre Konularını Öğrenmeye ve Öğretmeye Yönelik Olumlu Duygular", ikinci faktör "Çevre Konularını Öğrenmeye ve Öğretmeye Yönelik Olumsuz Duygular" ve üçüncü faktör de "Çevre Konularına Yönelik Aktif Etkinlikler" olarak isimlendirilmiştir. Tüm bileşenlerden oluşan faktörlerin birlikte toplam varyansın %59.040'ını açıkladığı tespit edilmiştir. AFA ile bulunan yapının doğrulanması amacı ile yapılan DFA sonucunda da uyum indeks değerlerine bakılmış ve modelin verileriyle uyum içerisinde olduğu görülmüştür. AFA ve DFA analizlere dayanarak da üç faktörlü bu ölçeğin geçerli bir yapıda olduğu söylenilebilir. Güvenirlik için Cronbach-Alfa katsayıları ve test tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve bulunulan değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada eğitim alanında sıklıkla ve önemle üzerinde durulan tutum üzerinde çalışılmıştır. Ajzen ve Fishbein'e göre bir bireyin bir şeye ilişkin tutumunu anlayarak bu bireyin bu nesneye yönelik genel tepki ve davranış kalıplarını önceden kestirmek mümkündür (Akt. Atasoy, 2006). Yani bir nesneye ilişkin tutumu saptadığımız zaman söz konusu nesneye ilişkin davranış ve tercihleri ön görebiliriz. Böyle bir ölçme aracı ile de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çevre ile ilgili konuların öğrenilmesine ve öğretilmesine yönelik tutumları saptanarak olumsuz tutumların değiştirilmesi, olumlu tutumların da geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bu ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ait bulgular, öğretmen adaylarının çevre konularına yönelik tutumlarını belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Ölçek geliştirilirken çalışma grubu olarak öğretmen adayları ile çalışıldığı için ölçek bunun dışındaki gruplarda kullanılacaksa, o gruplar üzerinden elde edilecek verilerle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim çocuk doğa etkileşimi.* Ankara: Ezgi Yayınevi.

Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(1), 105-122.

Avcı, Ç.E. (2006). *İlköğretim 4- 8. sınıf öğrencilerinin "biyolojik zenginlik olarak bitkiler" hakkındaki bilgileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Boyes, E. & Stanisstreet, M. (1997). Children's Models of Two Major Global Environmental Issues (Ozone Layer and Greenhouse Effect). *Research in Science & Technological Education,* 15(1), 19-29.

Çepel, N. (2010). *Ekoloji, doğal yaşam dünyaları ve insan* (1. Baskı). Ankara: Palme Yayınevi.

Demirbaş, M. ve Pektaş, H. M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilişkili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 3(2), 195-211.

Erdoğan, M. (2009). *Fifth grade students' environmental literacy and the factors affecting students' environmentally responsible behaviors*. Unpublished doctoral disertation, Middle East Technical University, Ankara.

Erol, G.H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Gautıer, C., Deutsch, K. & Rebich, S. (2006). Misconceptions About Greenhouse Effect. *Journal of Geoscience Education.* 54(3), 386-395.

Hsu, S.J. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education*, 35(2), 37-48.

Keleş, R. ve Hamamcı, C. (1998). *Çevrebilim, Ankara:* İmge Kitabevi Yayınları.

Kılınç, A., Stanisstreet, M. & Boyes, E. (2008). Turkish Students' Ideas About Global Warming. *International Journal of Environmental & Science Education.* 3(2), 89-98.

Kışlalıoğlu, M. ve Berkes, F. (2010). *Çevre ve ekoloji* (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kibert, C. N. (2000). *An analysis of the correlations between the attitude, behavior, and knowledge components of environmental literacy in undergraduate university students.* Unpublished Master Dissertation, The Graduate School of the Universıty Of Florida, USA.

Kim, C. & Fortner, R. (2006) Issue-specific barriers to addressing environmental issues in the classroom: An exploratory study. *Journal of Environmental Education*, 37(3)3, 15-22.

Knapp, D.H., & Barrie, E. (2001). Connect evaluation of an environmental science field trip. *Journal Of science Education and Technology*, 10(4), 351-357.

Kuhlemeier, H., Bergh, H. V. D., & Lagerweıj, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes and behavior in Dutch secondary education. *The Journal of Environmental Education*, 30 (2), 4-14.

Makki, M.H., Abd-El-Khalick, F., & Boujaoude, S. (2003). Lebanese secondary school students' environmental knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, *9*(1), 21-33.

Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A., & Tal, A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *Reports & Research,* 39(2).

Odum, E. P., & Barrett, G. W. (2008). *Ekolojinin Temel İlkeleri* (1. Baskı). Ankara: Palme Yayınevi.

O'Brien, M. R. S. (2007). *Indications of environmental literacy: using a new survey ınstrument to measure awareness, knowledge, and attitudes of university-aged students,* Unpublished master dissertation, Iowa State university, USA.

Ökesli, T.F. (2008). *Relationship between primary school students' environmental literacy and selected variables in Bodrum.* Unpublished Master disertation, Middle East Technical University, Ankara.

Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.

Pe'er, S., Goldman, D. & Yavetz B. (2007). Environmental literacy in teacher training: attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students, *The Journal of Environmental Education,* 39 (1), 45-59.

Purutçuoğlu, E. (2008). *Üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ve materyalist eğilimleri ile çevreye yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Reece, J. B., Urry, L. A., Cain, M. L., Wasserman, S. A., Minorsky, P. V., Jackson, R. B. Et.al. (2013*). Campbell Biyoloji* (9. Baskıdan çeviri). Ankara: Palme Yayıncılık.

Roth, C.E. (1992). Environmental literacy: its roots, evolution and directions in the1990s. 25.02.2015 tarihinde http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/24/44/47.pdf sayfasından erişilmiştir.

Rye, J. A., Rubba P.A. & Wiesenmayer, R. A. (1997). An Investigation of Middle School Students' Alternative Conceptions About Global Warming*. International Journal Of Science Education,* 19(5), 527-551.

Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23 (2), 99-110.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (5. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepınar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307-320.

Timur, S. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 15 ISSN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM YAŞLARI BAĞLAMINDA ROUSSEAU VE ÜLKEN'İN EĞİTİM ANLAYIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Yrd. Doç. Dr. Aytekin Demircioğlu
Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü
demircioglu.aytekin@gmail.com

Özet

Rousseau 18. yüzyıl Aydınlanma çağına ve Rönesans düşüncesine damgasını vurmuş ve geniş halk kitlelerinin düşüncelerine etki etmiş bir edebiyatçı ve filozoftur. Rousseau'nun çağı akıl, özgürlük ve eşitlik kavramlarının birer değer yargısı olarak yükseldiği bir çağdır. Bununla birlikte kentleşme ve sanayileşme olgularının ortaya çıktığı, insanoğlunun kırsal ve doğal yaşam düzeninden yeni bir toplumsal sistemde yaşamaya evirildiği ve bazı yozlaşmaların da yaşandığı bir çağdır. Hilmi Ziya Ülken ise 20. yüzyılın başlarında Türkiye'de doğmuş hem Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerine hem de yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetine tanıklık etmiş bir düşünürdür. Her iki düşünürün ortak noktası, insan eğitimini yaşlara bölerek kategorik bir incelemeye tabi tutmuş olmalarıdır. İki düşünür arasında eğitim yaşlarının dönemlere ayrılması, belirlenen dönemlerin başlangıç ve bitiş yaşları, dönemlerin sayıları ve kapsamları gibi birçok husus açısından farklılık vardır. Buna karşılık temel eğitiminin yaşları açısından da bir benzerlik kurmak mümkündür. Bu çalışmada, her iki düşünürün yaş itibariyle ilköğretim çağına denk gelen çocukların eğitimleri hakkındaki görüşleri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada kaynak taraması, içerik analizi ve yorumlaması kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Rousseau, Hilmi Ziya Ülken, Eğitim, Eğitim Yaşları.

A COMPARATIVE STUDY INTO THE SENSE OF EDUCATION FOR ROUSSEAU AND ÜLKEN IN THE CONTEXT OF PRIMARY SCHOOL AGES

Abstract

Rousseau is a literary character and philosopher with a striking effect on the Enlightenment era and the idea of Renaissance, having had an impact on large masses of people. The period of Rousseau is an era when mind, freedom and equality concepts were in the increase as a standard of judgement. In addition, it is also a period when the phenomena of urbanization and industrialization appeared, humanity turned his face to the living of social system from the rural and natural life order and some distortions emerged. As for Hilmi Ziya Ülken, he is a thinker who was born in the early 20th century, witnessing both the final years of Ottoman Empire and newly established Turkish Republic. The common point of the two thinkers is that they divided human education into ages and analysed it categorically. There are some differences between them in terms of dividing educational ages into periods, the starting and finishing ages of these periods, the number of the periods and their contents, and so on. On the other hand, it is likely to see some similarities with regard to the ages of primary education. In the current study, the ideas of the two thinkers over the education of primary age children were compared in terms of their ages. In this comparison, literature review, content analysis and evaluation on them were carried out.

Key Words: Rousseau, Hilmi Ziya Ülken, Education, Educational Ages.

GİRİŞ

Eğitim tarihin her döneminde ve yaşayan her toplumda varlık bulmuş önemli bir toplumsal olgu ve kurumdur. Eğitimin ne olduğu, kimlerin hangi amaçla eğitilmesi gerektiği, eğitimin zorunlu mu yoksa isteğe bağlı mı olması gerektiği, kimlerin eğitmen olabileceği, eğitimin unsurları, eğitimde kullanılacak yöntemler gibi eğitim ile ilintili birçok konu da tarihsel süreç içerisindeki değişimlerden nasibine düşeni almıştır. Bu nedenle eğitimin tanımı, amacı, kapsamı, yöntemi ve diğer unsurları hakkında birbirinden çok farklı açıklamalar yapılmıştır. Zira eğitimi, hem içinde geliştiği toplumsal ve siyasal ideolojilerden hem de tarihsel koşullardan ayrı değerlendirmek mümkün değildir.

Bazıları eğitimi, "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı ve istendik değişme meydana getirme süreci" (Ertürk, 2013) olarak tanımlarken bazıları "bir cemiyette yetişmiş neslin henüz yeni yetişmeye başlayan nesle fikirlerini ve hislerini aktarması" (Gökalp, 1997) şeklinde tanımlamıştır. Rousseau ise eğitimin doğal olması gerektiği görüşündedir. Ona göre çocuğa zorla bir şeyler öğretmeye çalışmak yanlıştır. Zira yaratanın elinden çıkan her şey iyidir. Ancak insan müdahalesine uğrayınca bunlar bozulur (Rousseau, 2009). Ülken'e göre de eğitim gençlerin kültüre dahil olmalarını sağlayan süreçtir. Eğitim yoluyla çocukların ruhları ve karakterleri şekillendirilir (Ülken, 2001).

Tarihsel açıdan değerlendirildiğinde eğitimin hâkim felsefi ideolojiler tarafından şekillendirildiği gözlenmektedir. Örneğin, felsefe tarihinde yer eden önemli akımlardan idealizme göre eğitim, insanın bilinçli ve özgür bir şekilde tanrıya ulaşmak için sürdürdüğü tekdüze bir çabadır. Materyalizme göre eğitim, insanı çok yönlü olarak ve üretimde bulunacak şekilde hazırlamak, doğayı değiştirecek ve denetleyecek şekilde yetiştirmektir. Realizme göre eğitim, kültürel mirasın yeni kuşaklara aktarılması ve onların toplumsal yaşama hazırlanması sürecidir (Gezer, 2012). Örneklerin sayısını arttırmak mümkündür. Ancak her felsefi sistemin kendi özgü eğitim anlayışını göstermek bakımından bu kadarı yeterlidir.

Rousseau, eğitim felsefesine yeni bir soluk kazandırmıştır. O, çocuğu eğitimin merkezine taşımıştır. Ona göre eğitim, çocuğa telkin yoluyla değil, doğal yaşamın içindeki faaliyetler yoluyla aktarılmalıdır. Onun eğitim teorisinin hareket noktası, çocuğun doğasının çalışmasıdır (Korkmaz&Öktem, 2014). Rousseau eğitimde ve diğer alanlarda özgürlükçü ve eşitlikçi bir düşünürdür. Ona göre özgür ve eşit bireyler halinde doğan insanlar, toplumsal ilişkilere dahil olunca adeta zincire vurulurlar ve bu zorbalık halinden kurtulmak için aralarında bir toplumsal sözleşme yaparlar (Rousseau, 2012).

Benzer şekilde Hilmi Ziya Ülken de Türk eğitim ve medeniyet felsefesi açısından çok önemli katkılar yapmıştır. O, öncelikli olarak Türklerin eğitim tarihi, medeniyet tarihi ve felsefeleri ile Arap tarihi, medeniyeti ve felsefesi arasındaki ayrımı net olarak ortaya koymuştur. Ona göre Türklerin İslamiyet'i benimsedikten sonra Arapçayı yazılı alanlarda bilim ve edebiyat dili olarak kullanmaları, Türk medeniyeti ile Arap medeniyetini bir ve aynı şey haline getirmez. Aynı şekilde İslam felsefesi de Arap felsefesi demek değildir. İslam, Araplara has bir din olmadığı için bunlar birbirinden ayrı değerlendirilmelidir. O, bütün bu alanlarda milli bir bilinç ve tutum oluşturma gayretinde olmuştur. Bu nedenle eğitime yön veren felsefenin köklerini Türklerin kendi medeniyetlerinde ve tarihlerinde aramalarının önemine vurgu yapmıştır (Alper, 2006).

Bu çalışmada iki farklı kültürde ve iki farklı zaman diliminde yaşamış ve görüşleriyle insanları, eğitim sistemlerini etkilemiş olan Jean Jack Rousseau ile Hilmi Ziya Ülken'in eğitimle ilgili görüşleri karşılaştırılmıştır. Ancak her iki düşünürün de eğitimle ilgili çok geniş hacimli görüşleri bulunduğundan çalışmanın kapsamı düşünürlerin eğitimin yaşları hakkındaki görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Hatta bu yaşlardan özel olarak ilköğretim çağlarını kapsayan kısımları ile daha da daraltılmıştır. Gerçi düşünürlerimizin bu çağları adlandırma biçimi, günümüz Türkiye'sinin resmi tanımlamalarından farklıdır. Hâlihazırda ülkemizde 7 – 10 ilkokul, 11 – 14 ortaokul ve 15 – 18 lise yaşları olarak kabul edilmekte olup, bu üç grup okul da zorunlu eğitim kapsamındadır. Bizim bu çalışmada kıyaslamaya tabi tuttuğumuz eğitim yaşları Hilmi Ziya Ülken'in *ilkokul çağı* olarak nitelendirdiği ve yaş aralığını 7 – 14 olarak belirttiği dönem ile Rousseau'nun tam bir tanımlama yapmamakla birlikte *yeniyetmelik* tabirini kullandığı ve çocuğun 12 – 15 yaşlarına karşılık gelen *Emile*'in üçüncü dönemidir.

ROUSSEAU'NUN HAYATI VE ESERLERİ

Jean Jack Rousseau 28 Haziran 1712'de saatçi bir babanın ikinci oğlu olarak dünyaya gelmiştir. Doğumundan yalnızca birkaç gün sonra (7 Temmuz) annesi öldüğü için babası tarafından büyütülmüş ve ilk eğitimini babasından almıştır. Babası küçük Rousseau'ya edebi kitaplar ve romanlar okumak suretiyle edebiyatı sevdirmiştir. Özellikle Plutharkos'un *Hayatlar* adlı romanı örgün eğitim almayan Rousseau'nun çocukluk eğitiminde önemli bir yer tutmuştur. On yaşına kadar babasının yanında ve halasının gözetiminde büyüyen Rousseau, 1722'de babasının hapse girmemek veya sürgüne gitmemek amacıyla Lyon'a kaçmasıyla daha da yalnızlaşmıştır.

Bu aşamadan sonra akrabaları Rousseau'yu kuzeni ile birlikte Bossey'de bir rahip olan Lambercier'in yatılı okuluna göndermişlerdir. Doğumundan sonra Kalvinist inancına göre vaftiz edilen Rousseau, 16 yaşında mezhep değiştirmiş ve Katolik olmuştur. Rousseau 1742'de evlenmiştir. Bu evlilikten olan beş çocuğunu, masraflarını karşılayamadığı için yetimhaneye bırakmak zorunda kalmıştır. 1778'de yalnız ve yoksul bir adam olarak ölmüştür (Bertlek, 2013).

Ömrünün ilk otuz yılını çok verimli değerlendiremeyen Rousseau, 1741'de öğretmenlik yapmak için Paris'e gidince dehasına yakışır işler yapmaya başlamıştır. Bu dönemde Ansiklopedi için çeşitli maddeler yazmış ve Venedik'teki Fransız elçiliğinde sekreter olarak çalışmıştır (Karadeniz, 2011).

1749'da Dijon Akademisinin açtığı yarışma için yazdığı *Bilimlerin ve Sanatların Gelişmesi Ahlakın Düzelmesine Yardım Etmiş midir?* başlıklı denemesi ve 1750'de yayınladığı *Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev* ona büyük ün kazandırmıştır. Ardından 1752'de yazdığı *Le Devin du Village (Köyün Kâhini)* adlı opera eseri kralın huzurunda gösterilmiş ve Rousseau için daha büyük bir başarı kaynağı olmuştur. Rousseau genel bir tavır olarak doğal yaşamı ve romantizmi benimsemiştir. Bu izler *Emile*'de (2009) görüldüğü gibi *Julie*'de (1945) görülmektedir. Öte yandan Rousseau, iyi bir gözlemci ve toplum analizcisidir. Bu izleri de *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı*'nda (2004) ve *Toplum Sözleşmesi*'nde (2012) bulmak mümkündür.

Rousseau bilimden sanata, edebiyattan ekonomiye, siyasetten sosyolojiye varıncaya kadar birçok farklı alanda yaklaşık 20 civarında eser kaleme almıştır. Henüz yaşıyorken ona büyük bir ün kazandıran eserlerinin bir kısmı, ölümünden sonra da geniş halk kitlelerini etkilemeye devam etmiştir. Eserlerinden bazıları şöyledir: Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev (1750), İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Temeli Üzerine Söylev (1755), Ekonomi – Politik Üzerine Söylev (1755), Saint Pierre Rahibi Üzerine Yazılar (1756– 58), Toplum Sözleşmesi ya da Politik Hukuk İlkeleri (1762), Dağdan Yazılmış Mektuplar (1764), Korsika Anayasası Projesi (1765), Polonya Hükümeti ve Reform Tasarısı Üzerine Düşünceler (1771), Yalnız Gezen Adamın Hayalleri (1782) vb.

ÜLKEN'İN HAYATI VE ESERLERİ

1901 yılında İstanbul'da doğan Hilmi Ziya Ülken, sırasıyla Tefeyyüz İptidaisi ve Rüştiyesinde, İstanbul Sultanisinde (İstanbul Erkek Lisesi) ve Mülkiye'de (Siyasal Bilgiler Fakültesi) eğitim görmüştür (Balakbabalar, 1972). Babası kimyager Mehmet Ziya, annesi Müşfike Hanım'dır. Mülkiyeden mezun olduktan sonra çeşitli şehirlerde öğretmenlik ve memurluk yapmıştır. 1933'te yeni kurulan İstanbul Üniversitesi'nde Türk medeniyeti doçentliğine atanmış ve ardından araştırma yapmak üzere Berlin'e gönderilmiştir. Döndüğünde üniversitede Türk tefekkür tarihi, mantık, değerler teorisi, İslâm felsefesi, ahlâk, sistematik felsefe ve sosyoloji gibi dersler okutmuştur. 1941'de profesör olmuş, 1949'da Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi'ne geçmiş ve emekli oluncaya kadar mantık ve sistematik felsefe kürsüsünde dersler vermiştir. 1957'de kendisine ordinaryüs profesörlük unvanı verilmiştir. 1968'de açılan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim ve ilim felsefesi okutmuştur. 1971'de yaş haddinden emekli olmuş; ancak İlâhiyat Fakültesi'ndeki görevini 1973 yılına kadar sürdürmüştür. Yetmiş üç yaşındayken 5 Haziran 1974'te İstanbul'da vefat etmiştir (Sanay, 2012).

Ülken'in çok sayıda basılmış eseri ve çalışması mevcuttur. Bu çalışmaların adlarını ve künyelerini vermek çok uzun bir liste oluşturacağı için burada sadece adetlerini belirtmekle yetinilmiştir. 1924 ile 1972 arasında basılmış kitap veya risale biçiminde 74 eseri, Fransızca yazılmış 41 adet makale ve tebliği, Türkçe yazılmış 156

adet makale ve tebliği vardır. Ayrıca *Ülkü, Şadırvan, Türk Düşüncesi* ve *Eğitim Hareketleri* gibi dergilerde çok sayıda değerlendirme yazısı kaleme almıştır. İlaveten "Sosyolog Gözüyle" başlığını kullanarak *Yeni Sabah* gazetesinde ve *Son Telgraf, Tan, Tasvir, Tanin, Vatan, Öncü, Milliyet, Cumhuriyet, Tercüman* gibi gazetelerde topluma ve milli tarihe dair çok sayıda yazısı çıkmıştır (Balakbabalar, 1972).

ROUSSEAU'YA GÖRE EĞİTİMİN YAŞLARI

Rousseau, *Emile ya da Eğitim Üzerine* adlı yapıtında eğitimin yaşlarını beş kategoriye ayırarak ele almıştır. Bu kategoriler şunlardır (Rousseau, 2009):

1) 0 – 2 Yaş (Bebeklik, İlk Çocukluk Dönemi): Doğum ile başlayan bu dönemde çocuğun temel özelliği zayıf, başkalarına muhtaç ve aptal bir varlık olmasıdır. Ona göre hayat bu eksiklerin giderilmesi çabasıyla başlamaktadır. İnsan doğuştan sahip olamadığı fiziksel güç, yetkinlik ve zekâ gibi ihtiyaçlarını eğitim yoluyla giderebilir. Bu eğitim doğadan, diğer insanlardan ya da nesnelerden gelmektedir. İnsanın yeteneklerinin ve organlarının iç gelişmesi doğanın ona verdiği eğitimdir; bu gelişmelerini kullanmayı öğrenmesi diğer insanların verdiği eğitimdir; insanı etkileyen konular üzerinde kendi deneyimlerinden gelen kazanımlar da nesnelerin sağladığı eğitimdir.

Rousseau, genel anlamda benimsediği özgür eğitim anlayışını bu yaş grubu çocuğun eğitimine de yansıtmıştır. Çocuğun birtakım alışkanlıkları kazanması için zorlanmaması gerektiğini, aşırı korumacı ya da şımartıcı tavırların benimsenmemesi gerektiğini belirtmiştir. Ona göre çocuk, toplumun beklentilerine göre değil, kendi yeteneklerine göre ve doğaya uygun olarak yetiştirilmelidir.

2) 2 – 12 Yaş (Konuş-k-an Çocuk Dönemi): Çocukluğun bittiği bu dönem Rousseau'ya göre hayatın ikinci dönemidir. Çocuklar konuşmayı öğrendikleri için artık ağlamayı bırakırlar. Böylece ağlama dilinin yerini konuşma dili almış olur. Rousseau'ya göre çocuk bu dönemde de özgür bırakılmalı ve acılarıyla, sorunlarıyla kendi kendine başa çıkabilmeyi öğrenmelidir. Yetişkinler, çocukların yalnız başlarına öğrenebilecekleri şeyleri onlara öğretmek için ukalaca bir tavır içine girmemelidirler. Çocukların yalnızca kendi başlarına karşılayamayacakları ihtiyaçları ebeveynleri tarafından karşılanmalıdır. Doğaya uygun olan, çocukların özgür bırakılmak suretiyle kendi tecrübelerini kazanmalarına imkân tanımaktır. Rousseau bu görüşünü "Özgür bırakılan çocukların kendilerini öldürdüklerini ya da kendilerine zarar verdiklerini hiç duymadım." (s.170) diyerek desteklemek istemiştir.

Anne – babalar, didaktik bir öğretme çabası yerine örnek olma davranışını benimsemelidirler. Çünkü çocuklar, onları dinlemekten çok taklit ederler. Bir yanlış yaptıklarında çocuklara ceza vermek veya baskı uygulamak yerine, yaptığı şeyin sonucunu düşünmesi için zemin hazırlanmalıdır. Ayrıca bu dönemde çocukların somut olmayan kavram ve değerleri anlamalarını beklemek de onlara haksızlık olur. Bu nedenle, vicdan ve ahlak gibi soyut kavramları anlayamadıkları ve onlara uygun davranmadıkları için çocuklara karşı olumsuz bir tavır içerisine girilmemelidir.

3) 12 – 15 Yaş (Yeniyetmelik, İlk Gençlik Dönemi): Bu dönemde çocuklar fiziksel gelişmesine bağlı olarak kendini güçlü hissederler; ancak bu bir yanılgıdır. Çocuğun bu dönemdeki gücü görecelidir. O, bir yetişkine oranla çok zayıf, bir çocuğa göre ise oldukça güçlüdür. Bununla birlikte fiziksel gücü, fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olandan daha fazladır. Yemek yeme, giyinme, uyuma gibi küçük bir çocukken tek başına karşılayamadığı gereksinmelerini artık tek başına karşılayabilmekte ve hava değişimi gibi nedenlerle eskisi kadar sık hasta olmamaktadır.

Bu dönem çocuk için dış dünya ile iletişime geçilen bir evredir. Çocuk kendi dışındaki varlıkları ve evreni merak ederek bunlarla ilgili gerçekleri anlamaya çalışır. Ancak soyut düşünme melekeleri tam gelişmediğinden dış dünyayı anlama kapasitesi sınırlıdır. Bu yüzden, matematik gibi soyut düşünce yeteneği gerektiren derslerde başarısız olması durumunda bu, onun zekâ yönünden geri olduğu anlamını taşımamaktadır. Çünkü bu dönem soyut işlemlere yeni yeni geçildiği bir dönemdir. Ahlak gibi soyut alanlara ilişkin kavramlar yavaş yavaş öğretilmeye başlanabilir. Öğrendiği soyut kavramları hayata aktarmasına ve uygulamasına fırsat

oluşturulmalıdır. Çocukların hayata ve dış dünyaya ilişkin sorduğu sorulara gelişigüzel değil; özenli, basit ve anlaşılır cevaplar verilmelidir.

Bu dönemde çocuk hayata tutunabilmeyi ve dış dünya ile mücadele edebilmeyi öğrenmelidir. Bunun için temel bilgiler ve marangozluk gibi meslekler öğretilebilir. Bunlar onun hayatta kalmasını kolaylaştırmak amacıyladır. Bu bağlamda, bir adada tek başına hayatta kalma mücadelesi veren bir adamın hikâyesinin anlatıldığı Robinson Crusoe adlı eser çocuğun okuması gereken başyapıttır.

İnsan zekâsının sınırları vardır. Bu nedenle önemli olan çocuğa çok fazla şey öğretmek değil, işine yarayacak şeyleri kendi istediği için öğretmektir. Bunun için çocuğa karmaşık olmayan, açık – seçik fikirler verilmeli ve gerçekleri öğrenmesine gayret edilmelidir. Örneğin birtakım coğrafi bilgileri küre, harita, ders kitabı gibi materyaller kullanarak değil; güzel bir akşam vakti uygun bir yere gezintiye giderek anlatmak daha çok işe yarayacaktır. Bu yolla çocuk, soyut coğrafi bilgiler yerine, yaşamında karşılaştığı gerçek unsurlardan hareketle somut bilgiler edinmiş olacaktır.

Bu dönemde dikkat edilmesi gereken bir başka husus da, öğretilecek konular hakkında çocuğun bir ihtiyaç hissetmesinin zorunluluğudur. Şayet çocuk bir konuyu öğrenmeye ihtiyaç hissetmiyorsa, onu öğrenmek istemeyecektir. Bu durumda, ona zorla bu tür bilgiler öğretilmeye çalışılmamalıdır. Aksi tavır çocuğu başarısızlığa sürükler. Başarısızlık ve hata durumunda ise çocuğa karşı sert bir tepki verilmemelidir.

4) 15 – 20 Yaş (Buluğ Dönemi): Rousseau'ya göre insan çocuklukta takılıp kalmak için yaratılmamıştır. O, doğanın uygun gördüğü bir zamanda çocukluktan çıkar. Bu çıkış bir kriz halini barındırır ve çok etkilidir. Bu dönemde kişi artık çocukluk özelliklerinden uzaklaşır. Fiziksel görüntüsü, sesi vb. kızlarda ve erkeklerde farklı değişimlere uğrar. Fiziksel özelliklerindeki bu değişimler onun ruhsal özelliklerine ve huylarına da yansır. Kişi bu dönemde çalkantılı bir evrededir. Bu durum, yaklaşmakta olan tehlikeleri ve tutkuları haber verir. Çabuk sinirlenen, disiplin altına alınamayan asi bir ruha bürünür. Ama Rousseau'ya göre bu dönem insan hayatındaki en önemli dönemlerden biridir. Çünkü insan hayatının ilk çeyreğini, onu nasıl kullanacağını bilmeden; son çeyreğini ise, onu kullanma gücünü yitirdikten sonra tüketmektedir. Arada kalan zamanın dörtte üçü de uyku, çalışma, sıkıntılar, acılar ve korkularla geçmektedir. Öyleyse insan elinde gücü yeterken ve bilinçli olarak kullanabileceği çok kısa bir süre kalmaktadır. İşte bu yüzden buluğ çağının iyi geçirilmesi yaşam açısından oldukça değerlidir.

Bu dönemdeki gence, kendisiyle benzer fiziksel, ruhsal özelliklere sahip başka insanların da var olduğu ve o insanların da kendisiyle benzer duygusal problemlere sahip olduğu hatırlatılarak bu buhranlı dönemi daha az hasarla atlatmasına yardımcı olunabilir. Bu dönemde gence haset, kıskançlık ve kin gibi duyguların insanlar için ne kadar tehlikeli olduğu anlatılmalı ve bu duyguların gelişmesine olanak tanınmamalıdır. Ayrıca Rousseau, çocukların bu döneme geçişleriyle ilgili standart bir yaş olmadığı, iklimsel ve coğrafi özelliklere göre bunun değiştiğini belirtmiş, çocuklara buluğa geçtikten sonra verilecek eğitimin kültürel yanına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte bu dönemde çocukların cinsel, ahlaki ve dini alanlardaki merakları artar, bu konulara ilişkin çocukken sormadıkları soruları sormaya başlarlar. Çocukların bu sorularına anlayabilecekleri mantıklı cevaplar verilmesi onların gelişimleri açısından son derece önemlidir.

5) 20 – 25 Yaş (Evlilik–Usluluk, Genç Adam Dönemi): Bu dönem, gençlerin evliliğe adım attığı ve artık daha dingin bir hayata başladıkları bir dönemdir. Rousseau, bu dönemi daha çok kadınların eğitimleri üzerine incelemiştir. Kadın ve erkek, vücut özellikleri, mizaç ve huyları bakımından farklı yaratılmışlardır. Dolayısıyla eğitimleri de farklıdır. Rousseau'ya göre kadın, erkeğin özelliklerine göre eğitilmelidir. Çünkü kadın erkek birbirleri için yaratılmışlardır ama eşit değillerdir, aralarındaki ilişki bakımından kadın erkeğe tabi olmalı ve ona uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmelidir.

Kadınların dünyaya asıl geliş amaçları çocuk doğurmaktır. Çocuk doğurmak ve onu en güzel biçimde yetiştirmek kadının birinci vazifesidir. Aynı zamanda kadın, sadakatli, saygılı, itaatkâr ve vicdanlı olmalıdır. Kadınlar doğal olarak süslenmeyi severler ve beğenilmek isterler. Bu arzularını eşleri için süslenerek gidermelidirler. Bu amaçla da kız çocukları küçüklükten itibaren ayrı bir özenle ve disiplinle yetiştirilmelidir.

ÜLKEN'E GÖRE EĞİTİMİN YAŞLARI

Hilmi Ziya Ülken, Eğitim Felsefesi adlı eserinde ilköğretime ilişkin eğitim yaşlarını dört gruba ayırarak incelemiştir. Bunlara bir de ortaöğretim yaşları grubunu eklemiştir. Bu gruplar şunlardır (Ülken, 2001):

1) 0 – 2,5 Yaş (İlk Yaş Dönemi): Çocuk, doğumla birlikte bulunduğu fiziksel ortamı terk ederek yeni bir fiziksel çevreye ve ortama geçmektedir. Bu, birçok fizyolojik değişikliği de beraberinde getirmektedir. Doğumla beraber dünyaya gözlerini açan insan yavrusu hızla yeni çevresine uyum sağlamaya başlamakta ve çok hızlı bir değişim sürecine girmektedir. Bu dönemde bedensel özellikler hızlı bir şekilde gelişmektedir. Bunun sağladığı büyüme durumu bebeğin aynı zamanda ruhsal açıdan da gelişmesine olanak sağlamakta ve bedensel gelişim ile ruhsal gelişim eşgüdümlü olarak birlikte ilerlemektedir.

Bu dönem aynı zamanda çocuğun kültür çevresine giriş yaptığı bir dönemdir. Kültürün hâkim özellikleri aile ve diğer sosyal çevre tarafından çocuğa aktarılır. Dilin kazanılması bu dönemde başlar; ancak bu dönemden sonra da devam eder. Çocuğun sosyal çevre etkisinde oluşan karakterinin temelleri de bu dönemde atılır.

2) 2,5 – 6 Yaş (İkinci Yaş Dönemi): Bu dönemde artık çocuk yürüme ve konuşma becerilerini edinmiştir. Dolayısıyla refleks ve otomatizmleri aşarak, algıları ve tasavvurlarıyla kültür çevresinin etkilerini almaya başlar. Çocuğun bu dönem özelliklerinin oluşmasında aile kadar sokak, akrabalar, arkadaş çevresi, bazen yuva ve bakım evleri de etkili olmaktadır.

Bu dönemde çocuğun refleks ve otomatize olmuş davranışları ile heyecanları arasındaki ilişki yoğunlaşır. Temelde heyecanların öğrenilmesine ve artmasına bağlı olarak bazen heyecanlar otomatik davranışların önüne geçebilir. Ancak bu durum Darwin'in dediği gibi insanlığın geçirdiği eski tecrübelerin kalıntısı değildir.

3) 6 – 7 Yaş (Okul Yaşına Hazırlık Dönemi): Bu dönemde çocuk ana kucağından kurtulur ve ev çevresini aşan yeni çevreler bulmaya başlar. Bu çevreler yakın akraba çevresi, kardeşler, arkadaşlar ve sokak çevreleridir. Toplumun bu gruplar üzerinden çocukla kurduğu ilişki oldukça karmaşıktır. Çocuk bu karmaşık etkileri analiz ederek bunlardan bir sentez durumuna ulaşma konusunda henüz yetkin değildir. Bu nedenle çocuk üzerinde düzensiz ve karmaşık bir etki bırakan sokağın yerine iyi hazırlanmış bir yuva veya anaokulu konabilir.

Bu dönem çocuğu için oyun en önemli faaliyettir. Oyun oyna etkinliği çocuğun sonraki yaşlarında da etkisini sürdürmeye devam etmektedir. Oyun sayesinde çocuğun birçok konudaki algıları, ahlaki değerleri ve yetenekleri gelişir. Oyunu belli bir düzen ve disiplin içinde oynattıklarından anaokullarının bu dönem çocukları açısından önemleri büyüktür. Ayrıca anaokulu sayesinde çocuk, bir düzen ve bilinç çerçevesinde oluşturulmuş sosyal bir çevreye dahil olur ve o sosyal çevrenin kendine sağladığı görgü, ahlak ve tutumları benimsemeye başlar.

4) 7 – 14 Yaş (İlkokul Dönemi): Günümüzdeki ortaokul eğitimini de içine alan bu dönem eğitim ve öğretim açısından üzerinde en çok durulması gereken dönemdir. Eskiden eğitim öğretimin okulda başladığı düşünülürdü. Bunun yanlışlığı anlaşılmakla birlikte, öğrenci için yeni bir zümre ve disiplin anlamına gelen okul eğitim öğretimi sistemleştirir. Ülken'e göre (s.186) bu yeni çevre çocuğun hayatında birtakım karmaşalara yol açacağı için çocuk bu dönemde daha fazla enerji harcamaya başlayacaktır. Bu nedenle okula başlayan çocuklar önce sağlık kontrolünden geçirilmeli, ardından da bedensel açıdan ihtiyaç duyacakları bir beslenme programıyla beslenmelidirler.

İlkokul öğretmeni, öğrencilerindeki bireysel farkları hesaba katmalı ve anne babalarla işbirliği içerisinde olmalıdır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının olduğu veya sınıfların çok kalabalık olduğu okullarda öğretmenin işi zorlaşır ve bireysel farkları yakalayamayabilir. Öğrenciler birer makine değildir. Onlar da her insan gibi farklı şart ve ortamlarda yetişmiş olmanın etkisiyle farklı bireysel özelliklere sahiptirler. Çeşitli gerekçelerle bu bireysel farkları yakalayamayan öğretmenler yanlış bir uygulamayla öğrencilerini başarılı – başarısız veya zeki – aptal diye kategorilere ayırmaktadır. Bu nedenle eğitim ortamlarını düzenleyenler bu tür durumlara yol açmamak için sınıfları mümkün olduğunca yaş gruplarına göre oluşturmalı ve kalabalık olmasından kaçınmalıdırlar.

Öğretmenler de öğrencilerini notla değerlendirirken onların yetiştikleri çevre, aile ve kültür gibi koşulları birinci derecede önemsemelidir.

Öğrencilerde düzeltilmek istenilen kötü davranışlar için azarlama ve kızma gibi yöntemler işe yaramaz. Tam tersine öğretmenler bu tür çocuklara daha fazla ilgi ve şefkat göstermelidirler. Benzer şekilde öğrencilerin ekonomik ve sosyal statülerinden kaynaklanan farklar da öğrenciler arasında problem oluşturabilecek kaynaklardandır. Öğretmen bu tür durumlarda milli ve evrensel ortak değerleri telkin etmek suretiyle çocuklar arasındaki uçurumları azaltmalıdır.

İlköğretim temel seviyede eğitimleri içermesi gerektiğinden ilkokulda çocuklara memleket dili, tarihi, coğrafyası ve memleket kültürünün uluslararası arenada tanınmış değerlerini öğreterek işe başlanmalıdır. Henüz kendi ülkesini ve kültürünü tanımayan çocuklara başka ülkeleri tanıtmaya çalışmanın anlamı yoktur. Ayrıca yurt bilgisi gibi derslerde, demokrasi, özgürlük gibi soyut kavramlar ile Yargıtay'ın ve Danıştay'ın görevleri yerine bir köy veya mahalleden başlayarak komşuluk ve toplumsal ilişkiler hakkında, kendi köyüne iline ve memleketine karşı görevleri hakkında bilgiler vermek daha doğru olur.

Sanat eğitiminde de çocuklar için ayrıca uydurulmuş olan çocuk şiiri, çocuk müziği ve çocuk resmi yerine, asıl değerli olan, yani yetişkinler için de olan şiirden, müzikten, resimden örnekler gösterilmelidir.

Ahlak eğitiminde çocuklara anlayamayacakları soyut ahlak kavramları anlatılmaya çalışılmamalıdır. Bunun yerine önemli şahsiyetlerin hayat hikâyelerinden fedakârlık ve iyilik örnekleri anlatılabilir. Canlı örneklerin ağzından hatıralar dinletilebilir.

Teknik ile ilgili öğretimde tekniğin ilerleyişine ve tarihsel gelişimine ilişkin mümkünse örnekler, mümkün değilse resimler gösterilerek öğrencilerin zihninde somutlaşması sağlanmalıdır. Ardından güncel tekniğin önemi anlatılmalıdır. Bu tür bilgiler basamak basamak beşinci sınıfa kadar aktarılabilir.

Öğretmenler çocukların güzel ve okunaklı yazı yazmalarına dikkat etmeli, yazıları güzel olmayanlarla özel olarak ilgilenmelidir. Baskı harflerini öğrendikten sonra onları bitiştirerek yazmalarına izin verilmemelidir. Çünkü bitişik yazı, el yazısında kullanılır. Ancak el yazısı eğitimi ayrıca verilmeye devam edilmelidir.

Okul öncesi eğitimden başlayan beden sağlığı ve beden – ruh dengesi üzerinde ilköğretim çağında da dikkatle durulmalıdır. Antik Yunanlar beden eğitiminin üzerinde önemle durmalarına rağmen ortaçağda Skolastik düşünce bu durumu önemsizleştirmiştir. Spencer'in dediği gibi "Sağlam kafa, sağlam vücutta bulunur." Öyleyse beden eğitimi dersleri ciddiyetle yapılmalıdır. Ancak bedenin eğitilmesi sadece okul yaşamında gerçekleşen bir durum olmayıp doğumdan itibaren çocuğun yaşantısına etki eden faktörler tarafından belirlenmektedir. Zira çocuğun kundaklanıp kundaklanmadığı, nasıl beslendiği, geçirdiği hastalıklar vb. hepsi beden sağlığına etki etmektedir. Bu etkilerle oluşan bedensel rahatsızlıkların bir kısmını düzeltmek mümkün olduğu halde bir kısmı düzeltilemeyebilir. Kuramcılar bedensel özellikleri dikkate alarak insanları dört gruba ayırmışlardır. Öğretmen bu grupların özelliklerini bilerek öğrencilere buna göre muamele etmelidir.

İlköğretim çağında öğrencilere kazandırılması gereken bir başka husus dikkattir. Dikkat, bütün şekillerinde zihin gücünün belirli bir bilinç alanı üzerinde parçalarla bütünü bağlayacak biçimde hareketli bir işlem için merkezileşmesi demektir. Dikkatin sağlanamadığı durumlar psikolojik açıdan rahatsızlık halleridir. Onun dışında dikkat eğitimin tüm aşamalarında kurulması ve sürdürülmesi gereken özelliktir.

Dikkat parçadan bütüne doğru artar. Diğer bir deyişle çocuklar, bütünü bir hamlede kavrayamaz. Bu nedenle yazı öğrenen çocuklar önce heceleri, sonra kelimeleri, oradan da cümleleri daha kolay öğrenirler. Müzik, matematik ve yabancı dil öğreniminde de aynı ilke geçerlidir. Bu alanlarda da öğretim parçadan bütüne metodu ile yapılmalıdır.

5) 14 – 18 Yaş (Ortaöğretim Dönemi): Lise çağlarına gelen bu dönemde öğrencinin başat özelliği artık çocukluktan çıkıp ergenliğe girmesidir. Buna bağlı olarak da hem fizyolojik hem de psikolojik çok sayıda ve yoğun değişimler geçirir. Bu değişimlerin yoğunluğu ve çokluğu bu dönemi adeta bir çalkantılar dönemi haline

getirmektedir. Kendini, hayatı, değer yargılarını sorgulayan ergen çoğunlukla isyankâr ve uyumsuz tavırlar sergiler.

Ülken'e göre (s.226) ergenliğe giriş yaşındaki farklılıklar onun dönemine kadar çoğunlukla iklimin etkisine bağlanmaktaydı. Ancak ona göre bunun aksini gösteren örnekler vardır ve bu farklılıklar iklimden çok kültür çevrelerinin farklı etkilerine bağlıdır. Ergenlik kendi içinde iki devreye ayrılmakta olup birinci aşaması *ergenlik huzursuzluğu devresi* diye adlandırılabilir ve 12 – 16 yaşlarını kapsar. İkinci aşamaya ise *delikanlılık coşkunluğu* denebilir ve 16 – 20 yaşlarını kapsar.

Öğrenci ergenlik döneminde bir arayış içindedir. Bağlanacak bir şeyler, peşinden gidecek fikirler arar. Ancak dönemin buhranlı yapısına bağlı olarak bu bağlanmalar çok kuvvetli değildir. Kendi evrenin merkezinde gören genç narsist tavırlar sergiler. Bu dönemdeki öğrencilere yapılacak eğitim iki temel hedefi barındırmalıdır: Birincisi, gençlere soyut düşünce yetisinin kazandırılmaya çalışılmasıdır. İkincisi, kabiliyetlerine göre onların yönlendirilmesidir.

ROUSSEAU'NUN YENİYETMELİK DÖNEMİ İLE ÜLKEN'İN İLKOKUL DÖNEMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Aynı zamanda ve toplumda yaşamış iki insanı bile karşılaştırmak zorken, iki farklı çağa ve iki farklı kültüre ait iki insanı karşılaştırmanın zorluğu ortadadır. Çünkü konuları değerlendirmeye tabi tutarken kullandıkları ölçütler zamandan, toplumdan, geçmiş yaşantılardan veya bireysel özelliklerden soyutlanamaz. Bu durum, bu çalışmanın odaklandığı konunun zorluğunu göstermesi açısından önemlidir. Bununla birlikte çalışmamıza konu olan düşünürlerin ele aldıkları konunun ortak olması arada bazı benzerlikler ve farklılıklar bulmaya imkân tanımaktadır.

Rousseau ve Ülken'in öğrencilerle ilgili disiplin anlayışları farklıdır. Rousseau açısından çocuk mümkün olduğunca özgür bir ortamda yetiştirilmeli, baskı ve zorlamaya maruz bırakılmamalıdır. Hata yaptığı zaman azarlanmamalı ve hatasını kendisinin fark etmesi için zaman tanınmalıdır. Ülken ise eğitimde baskı ve şiddete karşı olmakla birlikte eğitimin disiplinli bir ortamda yapılması taraftarıdır. Ona göre bu durum öğrencinin inisiyatifine bırakılamayacak kadar önemlidir.

Her iki düşünür de soyut konuların öğretilmesi hakkında benzer görüşlere sahiptir. İkisine göre de ilköğretim yaşlarındaki bir çocuğun soyut konuları öğrenmesi kolay değildir. Dolayısıyla çocuğa yaşını ve olgunluk düzeyini aşan öğrenme yükleri yüklenmemelidir. Bununla birlikte bu konu bağlamında da düşünürler arasında ufak tefek ayrımlar vardır. Örneğin Rousseau'ya göre din ve ahlak konularını 12 yaşından itibaren yavaş yavaş öğretmeye başlanabilir. Ülken ise bu tür konuların çocuğun düzeyine uygun bir anlatım üslubu benimsenerek daha erken yaşlarda öğretilmeye başlanabileceği fikrini benimsemektedir.

Rousseau bu yaş grubundaki çocuklara, ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve doğayla daha uyumlu yaşayabilmeleri için marangozluk gibi bazı mesleklerin öğretilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ülken ise bu yaş grubundaki çocuklara bir meslek öğretmekten çok, dahil olacakları kültür çevresine uyum sağlamaları için gerekli bilgilerin öğretilmesi taraftarıdır.

Eğitim felsefesi bakımından Rousseau'nun natüralist ve pragmatist olduğu söylenebilir. İnsanın doğaya uygun eğitilmesi ve buna uygun yaşaması gerektiğini, doğadan kopuşun insanı mutsuz edeceğini söylemesi bakımında natüralisttir. Çocuğa sadece ihtiyaç duyacağı bilgilerin öğretilmesi gerektiğini, ihtiyaç duymayacağı bilgilerin ise genel kültür olsun diye öğretilmemesi gerektiğini belirtmesi yönüyle pragmatisttir. Ülken ise, daha çok toplumcu ve milliyetçi bir eğitim felsefesi benimsemiştir. Zira o çocuğun gireceği kültür çevresine göre eğitilmesini söylerken toplumcu anlayışı benimsemiş; çocuğa herhangi bir tarihi ya da coğrafyayı değil, kendi tarihini ve coğrafyasını öğretmek gerektiğini söylerken de milliyetçi bir üslup benimsemiştir.

Rousseau'nun bu yaş grubu çocukların eğitimi bağlamında üzerinde önemle durduğu iki kavram *ihtiyaç* ve *zekâdır*. O, öğretimin sadece ihtiyaç duyulan alanlarda yapılması gerektiğini ve zekânın sınırlı bir yetenek olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle çocuklara, onların yaşlarını ve zekâ düzeylerini aşan konular öğretilmeye çalışılmamalıdır. Ülken de benzer şekilde zekâ ve dikkat kavramlarına yoğunlaşmıştır. O da öğretimin zekâ ve

yaş düzeyine uygun örneklerle yapılması taraftarıdır. Ayrıca zekâ düzeyi kadar öğrencinin dikkatini konu üzerine yoğunlaştırması da önemlidir. Öğretmeler, öğrencilerin dikkatlerini toplayacak tedbirler almaya gayret göstermelidirler.

Düşünürlerin her ikisi de çocuğun, öğrencinin beden sağlığı üzerinde önemle durmuşlardır. Beden sağlığı ile ruh sağlığı arasında bir etkileşim olduğu için beden yönünden sağlıklı olmayan bireylerin yeni bir şeyler öğrenmeleri kolay değildir. Rousseau, beden sağlığını korumak için doğaya uygun yaşamak gerektiğini belirtirken, Ülken, beden eğitimi derslerinin önemine dikkat çekmiştir.

Öğrenme ortamları bakımından değerlendirildiğinde de her iki düşünür arasında bazı farklılıklar mevcuttur. Rousseau'nun eğitim anlayışında düzenli bir eğitim ortamı, okul vb. araçlar yoktur. O bu bağlamda, *doğa okulu* ya da *kır okulu* olarak adlandırabileceğimiz bir fikri benimsemiştir. O, çocuğun kırlarda ve diğer doğal ortamlarda, profesyonellikten uzak bir biçimde eğitilmesini istemektedir. Ülken ise eğitimi, okul ortamında, uzman kişiler eşliğinde ve çeşitli materyaller kullanarak yapılması gereken bir iş olarak kabul etmektedir.

SONUÇ

Hilmi Ziya Ülken, *Eğitim Felsefesi* kitabının Eğitim Yaşları bölümünün başlangıcında eğitimin eskiden okul çağında başladığına inanıldığını; ancak bu görüşün Rousseau'dan sonra değiştiğini belirtmiştir. Bu durum, Ülken'in Rousseau'nun fikirlerini bildiğini, hatta o fikirlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında iki düşünürün aynı çalışmaya konu edilmesi isabetli olmuştur.

Küresel anlamda değerlendirildiğinde Rousseau'nun etkisi elbette Hilmi Ziya Ülken'den fazladır. Bu durum, Avrupa Aydınlanma dönemini yaşarken Osmanlı İmparatorluğunun yıkılma sürecini yaşadığı, dolayısıyla bilimsel ve felsefi farklılığın Türkiye'nin henüz fikirsel anlamda aydınlanma kuluçkasını tamamlamamış olmasıyla izah edilebilir. Ancak her iki düşünür de kendi toplumsal ve zamansal gerçeklikleri bağlamında ele alınıp değerlendirdiğinde bu tür bir farklılığın çok da önemli olmadığı görülmektedir.

Her iki düşünürün de kitleleri etkileyen görüşlerinden bazıları hala geçerliliğini sürdürmektedir. Buna karşılık bazı görüşleri ise bugün için terk edilmiş durumdadır. Örneğin Rousseau, *Emile* de çocuğun üçüncü dönemde (12 – 15 yaş) henüz erinliğe girmediğini, bu nedenle de bu dönemin *yeniyetmelik* olarak adlandırılabileceğini belirtmektedir. Oysa günümüz Gelişim Psikolojisi verileri bu dönemi *erinlik* olarak adlandırmaktadır. Ülken'in de kendi zamanı için İlkokul Yaşı olarak betimlediği yaş aralığı (7 – 14 yaş) günümüz Türkiye'sinde ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki eğitim kademesini kapsamaktadır.

Düşünürlerin etkinliğini hala koruyan görüşleri de oldukça fazladır. Örneğin her iki düşünürün birden eğitimde şiddete ve azarlamaya karşı çıkması; çocuğun zekâ seviyesine olgunluk düzeyine göre öğretim yapılması; soyut konuların küçük yaşlarda öğretilmemesi; eğitimin okula gitmeden önce başlaması gerektiği; öğretimde örnek gösterme, somutlaştırma ilkelerinin kullanılması vb. görüşleri hala geçerliliklerini korumaktadır.

Eğitim konusundaki görüşleriyle hem kendi zamanlarını ve toplumlarını, hem de sonraki zamanları ve başka toplumları etkileyen bu düşünürlerin farklı alanlardaki görüşlerinin de detaylı incelemelere tabi tutularak yayımlanması düşünce dünyasına önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Alper, Ö. M. (2006). *Hilmi Ziya Ülken'in İslam Felsefesini Yorumu: İslam Felsefesi Tarih Yazımına Bir Örnek*. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Sayı: 14, Sayfa: 123 – 146.

Balakbabalar, M. (1972). *Ord. Prof. Hilmi Ziya Ülken*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Cilt: 20, Sayı: 1, Sayfa: 5 – 22.

Bertlek, S. B. (Mart – Nisan, 2013). *Rousseau'nun Din Anlayışı ve Emile Romanındaki Çocuk Din Eğitimi.* Akademik Bakış Dergisi. Sayı: 35, Sayfa: 1 – 9.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. 6. Basım. Ankara: EDGE A kademi.

Gezer, İ. (2012). *Değişen Dünyada Eğitim*. İstanbul: Bilsam Yayınları.

Gökalp, Z. (1997). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*. Ankara: MEB Yayınları.

Karadeniz, G. (2001). *Rousseau'nun Hayatı ve Emile*.

Web:http://gulcinkaradeniz.blogspot.com.tr/2011/05/rousseaunun-hayati-ve-emile.html Erişim Tarihi: 13.02.2015.

Korkmaz, M. ve Öktem, G. (Şubat, 2014). *Rousseau'nun Eğitim Anlayışı*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching – JRET), Cilt: 3, Sayı: 1, Makale No: 17, Sayfa: 174 – 186.

Rousseau, J. J. (1945). *Julie yahut Yeni Héloise*. Çeviren: Hamdi Varoğlu. Ankara: MEB Yayınları.

Rousseau, J. J. (2004). *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Üzerine*. Çeviren: Hakan Zengin. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Rousseau, J. J. (2009). *Emile ya da Eğitim Üzerine*. Çeviren: İsmail Yerguz. İstanbul: Say Yayınları.

Rousseau, J. J. (2012). *Toplum Sözleşmesi*. Çeviren: Vedat Günyol. IX. Basım. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sanay, E. (2012). *Ülken, Hilmi Ziya*. Türkiye Diyanet Vakfi İslam Ansiklopedisi. Cilt: 42, Sayfa: 291 – 293.

Web: http://www.islamansiklopedisi.info/dia/pdf/c42/c420209.pdf Erişim Tarihi: 19.02.2015.

Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Ülken Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 16 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE FAKÜLTE YAŞAM NİTELİĞİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Okt. Savaş Aydın
İnönü Üniversitesi
savasaydin44@hotmail.com

Öğr. Gör. Hüseyin Akar
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
huseyinakar@kilis.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakülteye yabancılaşmalarına fakülte yaşam niteliğinin etkisini incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır(Karasar, 2000). Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İnönü üniversitesi eğitim fakültesinde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 411 3.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu, Epstein ve McPartland (1976) tarafından geliştirilen ve Çokluk- Bökeoğlu ve Yılmaz (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği ile Sanberk (2003) tarafından geliştirilen ve Erimez (2012) tarafından Tükçeye uyarlaması yapılan Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, regrasyon ve adım adım regresyon yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının orta düzeyde yabancılaşma yaşadıkları, fakülte yaşam niteliğine ilişkin görüşlerinin de orta düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca Fakülte yaşam niteliğinin öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteye yabancılaşma düzeyini % 25 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılaşma, Öğretmen adayı, Fakülte yaşam niteliği.

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF QUALITY OF FACULTY LIFE ON ALIENATION LEVELS OF TEACHER CANDIDATES

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of quality of faculty life on alienation of teacher candidates to their faculty. Relational screening model was used in the research. (Karasar, 2000).The participant group of the research was composed of 411 3rd year students studying at various departments in education faculty in the 2013-2014 academic year at İnönü University. In data collection, Personal Information Form that was developed by the researchers, Quality of Faculty Life Scale developed by Epstein and McPartland (1976) and adapted by Çokluk- Bökeoğlu and Yılmaz (2006) into Turkish and Student Alienation Scale developed by Sanberk (2003) and adapted by Erimez (2012) into Turkish were used. In data analysis, arithmetic mean, standard deviation, frequency, regression and stepwise regression methods were used. As a result of data analysis, it was obtained that the teacher candidates experienced medium level alienation and their ideas concerning quality of faculty life were at medium level. Furthermore, it was concluded that quality of faculty life explained alienation of teacher candidates at the rate of % 25.

Key Words: Alienation, Teacher Candidate, Quality of Faculty Life.

GİRİŞ

Günümüz koşullarında, kültürel, toplumsal, teknolojik değişim ve gelişimler hız kazanmaktadır. Yaşanan bu değişim ve gelişimlerin olumlu yönleri her ne kadar çok olsa da, bireylerde bir takım olumsuzluklara yol açtığı da bir gerçektir. Bu sorunlardan biri de şüphesiz bireyin yaşadığı yabancılaşmadır. Yabancılaşma olgusu, çağımızda ortaya çıkan bir durum değildir. Bu kavram oldukça uzun ve eski bir geçmişe dayanmaktadır (Seeman, 1991; 291). Hegel ile başlayan ve daha sonra Feuerbach, Marks ve Seeman gibi pek çok felsefe ve bilim insanının üzerinde durduğu yabancılaşma kavramı(Mann, 2001), günlük hayatta, bilimde ve felsefede çok farklı anlamlar bulmuştur. Günlük hayatta, yabancılaşma, toplumdan ya da bireyin çevresindeki insanlardan uzaklaşmasını ifade ederken; psikiyatride, yabancılaşma normalden sapmadır. Modern psikoloji ve sosyolojide ise, yabancılaşma, bireyin çevresinden, toplumdan, diğer insanlardan, doğadan ya da kendinden uzaklaşması anlamında kullanılmaktadır (Petrovic, 1972;76-77).

Birçok düşünür ve araştırmacı tarafından değişik biçimlerde tanımlanmış olan yabancılaşma kavramı; kişinin duygularından, isteklerinden, inançlarından ve enerjisinden uzaklaşması (Horney, 1950), bireylerin bir gruptan, toplumsal kurumdan, değerlerden veya örgütten uzaklaşması (Finifter, 1972), bireyin toplumsal, kültürel ve doğal çevresine olan uyumunun azalması (Kongar, 1979), insanın kendisine, topluma ve çevresine karşı soyutlanması (Bayhan, 1995), bireylerin birbirinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmaları (Marshall, 1999), toplum ve kültüre karşı bireydeki kayıtsızlık ve ilgisizlik hissi ya da bireylerin kendilerinden ve diğerlerinden uzaklaşması veya ayrılması (Bademci, 2001), kişinin ait olması ya da katılmış olması gereken grup veya aktiviteden izole olma durumu ya da tecrübesi (Mann, 2001), insanın kendinden, ürettiği üründen, yaşadığı doğal, toplumsal, psikolojik ve kültürel çevresinden uzaklaşarak ama onların egemenliği ve belirleyiciliği altında yaşamını sürdürmesi (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009) şeklinde tanımlanmaktadır.

Eğitim, yabancılaşmanın en çok etkilediği alanlardan biridir. Özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde yabancılaşma daha belirgindir (Tezcan, 1997).Yabancılaşmanın bir formu olan eğitimde yabancılaşma olgusu, öğrencileri doğrudan etkileyen bir sorundur. Öğrencilerin öğrenme ile ilgili süreçlerden soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi sonucunda öğrenme sürecine duyulan ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi ile sonuçlanır. Bunların yanı sıra, eğitimde yabancılaşma aynı zamanda öğrencilerin okulda dışlandığını, ayırıma tabi tutulduğunu düşünmesi ve öncelikle de okula ve daha sonra kendisine yabancılık hissetmesine sebep olacaktır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Brown, Higgins ve Paulsen (2003)'e göre, eğitim gördükleri eğitim kurumuna yabancılaşan öğrenciler şu özellikleri gösterirler;

- Okulu sıkıcı bir hapishane gibi görürler.
- Okul sorumluluklarını kendileri için fazla bulurlar.
- Kendi görüş ve düşüncelerini değersiz bulurlar.
- Okulun ve ailenin beklentilerini gerçekleştirebilmek için kurallara uymazlar.
- Okulda aldıkları eğitimin gelecek yaşantısına katkı sağlayacağını düşünmezler.
- Okulda kendilerini yalnız, kurallardan ve standartlardan kopuk hissederler.

Yabancılaşma üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak Seeman'nın (1959) yabancılaşma olgusunu kuramsal olarak beş boyutta ele alan yaklaşımının temel alındığı görülmektedir. Seeman tarafından belirlenen bu beş boyut sırasıyla güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma (izolasyon) ve kendine yabancılaşmadır. *Güçsüzlük,* bireyin ortaya koyduğu ürünler ve bu süreçte kullandığı araçların sonuçları üzerindeki denetiminin yokluğunu ifade etmektedir (Seeman, 1959). Güçsüzlük, yabancılaşmanın önemli bir boyutunu oluşturur. Güçsüzlük, temelde bireyin yaşamının başka güçler tarafından manipüle edildiği ve bireyin kendisinin olayları yönlendirmede etkili olamayacağına inanması veya böyle bir duygu durumu içinde olması anlamına gelmektedir (Erjem, 2005). Brown, Higgins ve Paulsen (2003)'e göre, öğrenciler okuldaki geleceklerini etkilemek için yapabilecekleri çok az şey olduğuna inandıkları zaman süreçten uzaklaşırlar ve böylece güçsüzlük duygusu meydana gelir. *Anlamsızlık,* Seeman (1959) anlamsızlığı bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi hali olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler bazen okuldaki etkinliklere niçin katılmaları gerektiğine ilişkin bir kuşkuya kapılabilirler. Bu tür öğrenciler, okuldaki etkinliklerde öğrendiklerinin

gelecek yaşamlarına bir katkısı olacağı konusunda sınırlı bir ilişki algılamaktadırlar (Brown ve diğ., 2003). *Kuralsızlık*, okul başarısı için belirlenen kurallara uymama, okul içinde belirlenmiş davranış kalıplarını reddetme eğilimini ifade etmektedir. Okul açısından kuralsızlık, öğrencilerin, okul yönetici ve öğretmenlerinin kendilerine ilişkin koymuş oldukları karar ve kuralları reddetmeleri anlamına gelmektedir (Mau, 1992). Holian (1971) üniversite öğrencilerindeki kuralsızlığın, kopya çekme, samimiyetsizlik ve ilgisizlik, üniversite kurallarını önemsiz görme davranışları olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. *Sosyal uzaklaşma,* bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en aza indirgemesi olarak tanımlanabilir. Bu geri çekilmenin ya da uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilir (Elma, 2003). Mau (1992)'ya göre okulda sosyal uzaklık yaşayan öğrenciler okulu karmaşık ve hoşgörüsüz, hayal kırıklığına uğradıkları bir yer olarak değerlendirmektedirler. Bu öğrenciler evde kalmayı ya da arkadaşlarıyla dışarıda olmayı tercih etmektedirler. Bu nedenle okula gelmekte isteksiz oldukları için, devamsızlık yapmaktadırlar. Hatta okuldan ayrılmaktadırlar. *Kendine yabancılaşma,* kendine yabancılaşması, gerçekleştirdiği eylemlerini, davranışlarını kendinin değilmiş gibi görmesi ve yaptığı eylemlerin denetim altına girmesi durumudur (Soysal, 1997).

Eğitim kurumlarında yabancılaşma ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış pek çok araştırma vardır. Okulun bürokratik yapısı (Anderson, 1973), sosyal farkındalık (Holian, 1971), eğitim süreçleri ve fakülteye olan tutum (Carrington ve Conley, 1977), cinsiyet, etnik köken ve okul türü (Brown, Higgins, Pierce, Hong ve Thoma, 2003), Öğrenme zorluğu (Shosho, Katims ve Wilks, 1997), yalnızlık düzeyi (Duru, 1995), Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum (Erimez,2012; Çağlar, 2013) gibi değişkenlerin yabancılaşma ile olan ilişkisi inceleyen araştırmaların yanında çeşitli kademelerde öğrenim gören öğrencilerin yabancılaşma düzeylerini ortaya koymaya çalışan araştırmaların da yapıldığı görülüyor (Çelik, 2005; Yapıcı, 2004; Yiğit, 2010; Türk, 2010; Ataş ve Ayık, 2013; Şimşek ve Katıtaş, 2014).

Eğitimde yabancılaşmanın oluşma nedenlerini incelerken irdelenmesi gereken en önemli etmenlerden bir tanesi hiç şüphesiz okullarda öğrencilere sunulan yaşamın niteliğidir. Okul yaşamının niteliği 'öğrencilerin okul yaşamına katılımı ve okul çevresi ile meşguliyetleri sürecinde ortaya çıkan bir iyi oluş halidir' (Karatzias, Power ve Swanson 2001). Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okulda kendilerine sunulan eğitim yaşantılarından ne kadar memnun oldukları; kendilerine sunulan yaşantıların onların ilgi, amaç, ihtiyaç ve beklentilerini karşılama düzeyi; öğretim sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterliği; etkileşimde bulundukları paydaşlar olan öğretmenler, okul idaresi ve arkadaşları ile yaşadıkları etkileşimin niteliği; öğrencilerin okul yönetimine katılım düzeyleri; gelecek yaşamlarına değer katacak nitelikli öğrenme yaşantılarının miktarı; sosyal, duygusal, psikolojik ihtiyaçlarının ne kadarının okulda karşılandığı vb. ile açıklamak mümkündür (İlğan, Oğuz ve Yapar, 2013). Okul yaşamının niteliği öğrencilerin okula bağlanmasını, okul güvenliğini ve öğrenmeyi destekleyen bir okul iklimini ifade etmektedir (Austin, Hanson, Bono ve Cheng, 2007). Okuldaki yüksek düzeydeki yaşam kalitesi, okulu bırakma oranını azaltacağı gibi, olumlu deneyimler yaşatılarak çocuğun öğrenme performansının ve toplumsallaşma sürecinin geliştirilmesinde de büyük önem taşımaktadır (Sarı, 2007).

Öğrencilerin kendi yaşamları üzerinde denetimlerinin olmaması, özerkliklerinin olmaması, okul başarısına ilişkin bir gurur duygusunun eksikliği, okulda öğrenilenler ile okul dışında yaşananlar arasında bir ilişkinin kurulamaması, öğretmenlerin anlayışlı olmaması, veli duyarlılığının eksikliği ve otoriter okul kuralları, okulda yabancılaşmayı ortaya çıkaran ve artıran önemli etmenlerdir (Kunkel, Thampson, ve Mcelhinney, 1973).

Literatürde okul yaşam niteliği ilgili çeşitli kademelerde pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007; Sarı ve Cenkseven; 2010; Özdemir, 2012; İlgan, Oğuz ve Yapar, 2013; Elitok Kesici ve Türkoğlu, 2012; Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2006, Özdemir, Kılınç, Öğdem ve Er, 2013).

Eğitim kurumlarının kendi esas görevlerini yapabilmeleri için öğrencilerin okulla bütünleşmeleri kendilerini eğitim kurumunun bir parçası olarak görmeleri gerekmektedir. Okulla bütünleşmeleri ise okulun bir kurum olarak öğrencilerin ihtiyacını karşılaması, okulda görev yapan öğretim elemanlarının sahip olduğu olumlu nitelikler ve bu niteliklerin dışa olumlu yansıması ve öğrencilerin okul arkadaşlarıyla olumlu bir bağlılık geliştirmesi sosyal ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir. Eğitim kurumlarının istenen nitelikte olması öğrencilerin okula yabancılaşmasını engelleyeceği düşünülmektedir. Bu araştırma ile okulun sahip olması gereken bu niteliklerin öğrencilerin yabancılaşmaları üzerindeki etkisi nedir? sorusuna verilecek yanıtlar

doğrultusunda öğrencilerin eğitim gördükleri kuruma yabancılaşmalarını engellemeye dönük yapılması gerekenler daha net bir şekilde ortaya çıkacaktır.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakülteye yabancılaşmalarına fakülte yaşam niteliğinin etkisini tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakülteye yabancılaşmaları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakülteye yabancılaşmalarına fakülte yaşam niteliğinin etkisi ne düzeydedir?

YÖNTEM

Bu araştırma, Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Fakülteye Yabancılaşmalarına Fakülte Yaşam Niteliğinin Etkisini saptamaya dönük betimsel bir araştırmadır. Araştırma " genel tarama modeline" göre düzenlenmiştir. Genel tarama modellerinden ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan durumları var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelleri ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2000; Sönmez ve Alacapınar, 2011; Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İnönü üniversitesi eğitim fakültesinde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin tamamına ulaşmak mümkün olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Ancak araştırma sonuçlarının güvenirliği açısında araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Bölüm Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Faktör	Değişken	f	%
Cinsiyet	Erkek	157	38,2
	Kadın	254	61,8
Bölüm (Programlar)	BÖTE	30	7,3
	Resim öğretmenliği	47	11,4
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	27	6,6
	Sınıf Öğretmenliği	27	6,6
	Türkçe öğretmenliği	38	9,2
	PDR	37	9,0
	Okulöncesi Öğretmenliği	39	9,5
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	40	9,7
	özel eğitim	31	7,5
	Müzik	27	6,6
	İngilizce	31	7,5
	Fen	37	9,0
	Toplam	411	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin eğitim gördükleri fakültelerine yabancılaşmalarını ölçmek amacıyla Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Sanberk, 2003), öğrencilerin fakülte yaşamının niteliği belirlemek amacıyla kullanılan "Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği" (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2006) ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Öğrenci yabancılaşma ölçeği: Sanberk (2003) tarafından ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin üniversite öğrencilerine uyarlanması Erimez (2012) tarafından yapılmıştır. Erimez ölçek maddelerinden 12.maddeyi üniversite öğrencilerine uygun olmadığı için çıkarmıştır. Daha sonra açıklayıcı faktör

analizi yapmış. AFA sonucunda 7.madde de ölçekten çıkartılmış. Sonuç olarak ÖYÖ'nün 15 madde ve Güçsüzlük (1,5,9,12), Anlamsızlık (2,6,10,13,16), Kuralsızlık (3,11,14,15) ve Sosyal Uzaklık (4,8) olarak adlandırılan 4 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda ise Cronbach Alfa değeri, anlamsızlık faktörü için .82; Kuralsızlık faktörü için .64; sosyal uzaklık faktörü için .72 ve güçsüzlük faktörü için .60 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için Cronbach Alfa değerleri anlamsızlık faktörü için .80; Kuralsızlık faktörü için .65; sosyal uzaklık faktörü için .74 ve güçsüzlük faktörü için .62 olarak hesaplanmıştır.

Fakülte yaşamının niteliği ölçeği: Epstein ve McPartland (1976) tarafından geliştirilen ve Çokluk- Bökeoğlu ve Yılmaz (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçek, üç alt boyutta toplam 37 maddeden oluşmaktadır. *Sınıf Ortamı ve Öğrenci İlişkilerinden Memnuniyet* (7 madde)", "*Öğretim Elemanlarından Memnuniyet* (15 madde)" ve "*Fakülteden Memnuniyet* (15 madde)" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek "katılıyorum", "kararsızım" ve "katılmıyorum" olmak üzere üçlü dereceleme şeklindedir. Ölçekteki bazı maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan fakülte yaşamının niteliği ile ilgili ifadelere ilişkin olumlu görüşü, düşük puan ise olumsuz görüşü göstermektedir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda ise Cronbach Alfa değeri Sınıf Ortamı ve Öğrenci İlişkilerinden Memnuniyet boyutu için 0,67; Öğretim Elemanlarından Memnuniyet boyutu için 0,83; Fakülteden Memnuniyet alt boyutu için 0,75 bulunmuştur. Bu araştırma için Cronbach Alfa değerleri Sınıf Ortamı ve Öğrenci İlişkilerinden Memnuniyet boyutu için 0,65; Öğretim Elemanlarından Memnuniyet boyutu için 0,80; Fakülteden Memnuniyet alt boyutu için 0,71 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Son olarak öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakülteye yabancılaşmalarına fakülte yaşamının niteliğinin etkisini belirlemek amacıyla, çoklu regresyon ve adım adım regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Toplanan verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasında ve verilerinin analizinde "SPSS for Windows 17.0" paket programından faydalanılmıştır.

BULGULAR

1.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada yanıt aranan sorulardan birincisi "Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakülteye yabancılaşmaları ne düzeydedir?" idi. Soruya cevap bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda aşağıdaki tablo 2 'de yer alan veriler elde edilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Fakülteye Yabancılaşma Genel ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{x}$	Ss
Anlamsızlık	411	3,30	,82
Kuralsızlık	411	2,32	,80
Sosyal uzaklık	411	3,15	1,0
Güçsüzlük	411	2,91	,80
Yabancılaşma toplam	411	2,92	,40

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakülteye yabancılaşma düzeyi puan ortalaması $\bar{x}$= 2,92'dir. Bu değer puanlama cetvelinde "Bazen" düzeyine karşılık gelmektedir. Buradan öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakülteye orta düzeyde yabancılaşmış oldukları söylenebilir. Yabancılaşma ölçeği alt boyutlarına baktığımızda öğretmen adaylarının anlamsızlık alt boyutu($\bar{x}$=3,30) puan ortalamasının en yüksek, kuralsızlık alt boyutu ($\bar{x}$=2,31) puan otalamasının en düşük değere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları genel yabancılaşma ile anlamsızlık, sosyal uzaklık, güçsüzlük alt boyutlarında orta düzeyde yabancılaşma yaşarken kuralsızlık alt boyutunda nadiren düzeyinde yabancılaşma yaşamaktadır.

2.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada yanıt aranan sorulardan birincisi "Öğretmen adaylarının fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?" idi. Soruya cevap bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda aşağıdaki tablo 3 'de yer alan veriler elde edilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Fakülte Yaşamının Niteliği Genel ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{x}$	Ss
Fakülte memnuniyeti	411	1,94	,29
Öğretim elemanlarından memnuniyet	411	2,06	,34
Sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet	411	2,03	,38
Fakülte Yaşam Niteliği Toplam	411	2,00	,27

Tablo 3' göre öğretmen adaylarının fakülte yaşamının niteliği ile ilgili memnuniyet düzeylerinin puan ortalamasının $\bar{x}$=2,0 olduğu görülmektedir. Buradan öğretmen adaylarının fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Alt boyutlara ilişkin puanların aritmetik ortalamasına baktığımızda öğretim elemanlarından memnuniyet ($\bar{x}$=2,06) en yüksek değere sahipken fakülte memnuniyetinin ($\bar{x}$=1,94) aritmetik ortalamasının en düşük düzeyde kaldığı görülmektedir.

3.Alt alt probleme ilişkin sonuçlar

Bu araştırmada yanıt aranan sorulardan birincisi "Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakülteye yabancılaşmalarına fakülte yaşam niteliğinin etkisi ne düzeydedir?" idi. Soruya cevap bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda aşağıdaki tablo 4 'de yer alan veriler elde edilmiştir.

Tablo 4: Fakülte Yaşamının Niteliği ile Fakülte Yabancılaşmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	4,811	,185		25,993	,000
Fakülteden Memnuniyet	-,304	,098	-,158	-3,088	,002
Öğretim Elemanlarından Memnuniyet	-,502	,089	-,297	-5,637	,000
Sınıf Ortamı ve Öğrenci İlişkilerinden Memnuniyet	-,230	,078	-,155	-2,962	,003
R=,50; R^2=,25; $F_{(3-407)}$= 45,80; p<0,01					

Tablo 4'te öğretmen adaylarının fakülte yaşamı memnuniyet düzeylerinin fakülte yabancılaşma düzeylerini yordamaya dönük regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Fakülteden memnuniyet (β=-0,158; p<0,01), öğretim elemanlarında memnuniyet (β=-0,297; p<0,01), sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet(β=-0,155; p<0,01) alt boyutlarının fakülte yabancılaşma düzeyini anlamlı biçimde yordadığı ($F_{(3-407)}$= 45,80; p<0,01) ve toplam varyansın %25'ini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 5: Fakülte Yaşamının Niteliği ile Fakülte Yabancılaşmasına İlişkin Adım Adım Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	4,295	,156		27,569	,000
Öğretim Elemanlarından Memnuniyet	-,765	,074	-,453	-10,269	,000
R=,45; R^2=,20; $F_{(1-409)}$=105,45; p<,01					
Sabit	4,712	,184		25,639	,000
Öğretim Elemanlarından Memnuniyet	-,601	,083	-,356	-7,215	,000
Fakülteden Memnuniyet	-,389	,095	-,202	-4,091	,000
R=,48; R^2=,23; $F_{(2-408)}$=63,12; p<,01					
Sabit	4,811	,185		25,993	,000
Öğretim Elemanlarından Memnuniyet	-,502	,089	-,297	-5,637	,000
Fakülteden Memnuniyet	-,304	,098	-,158	-3,088	,002
Sınıf Ortamı ve Öğrenci İlişkilerinden Memnuniyet	-,230	,078	-,155	-2,962	,003
R=,50; R^2=,25; $F_{(3-407)}$=45,80; p<,01					

Fakülte yaşamı niteliğinin boyutlarını oluşturan fakülteden memnuniyet, öğretim elemanlarından memnuniyet, sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet değişkenlerinin fakülte yabancılaşmasını açıklama gücünü ortaya koymak amacıyla adım adım çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 3 farklı regresyon modeli elde edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde öğretim elemanlarından memnuniyet değişkeninin fakülte yabancılaşmasının % 20'sini açıkladığı görülmektedir. Öğretim elemanlarından memnuniyet ile fakülten memnuniyet değişkenlerinin birlikte fakülte yabancılaşmasını açıklama oranı ise %23'tür. Buradan fakülteden memnuniyet değişkeninin fakülte yabancılaşmasını açıklama oranının %3 olduğu çıkarılabilir. Son modelde öğretim elemanlarından memnuniyet, fakülden memnuniyet, sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet değişkenlerinin tamamının fakülte yabancılaşmasını açıklama oranının %25 olduğu görülmektedir. Buradan sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet değişkeninin fakülte yabancılaşmasını açıklama oranının %2 olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakülteye yabancılaşmalarına fakülte yaşam niteliğinin etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle öğretmen adaylarının fakülte yabancılaşma ve fakülte yaşam niteliğinden memnuniyet düzeylerine ilişkin algıları belirlenmiş. Daha sonra iki değişken arasındaki etki düzeyini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteye orta düzeyde yabancılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları en yüksek anlamasızlık alt boyutunda yabancılaşma yaşarken en düşük kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma yaşamaktadır. Çeşitli kademelerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalara baktığımızda: Çağlar'ın(2013) eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada da öğretmen adaylarının orta düzede yabancılaşma yaşadıkları; :Bayhan'ın(1995) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin orta düzeyde yabancılaşma yaşadıkları; Ataş'ın (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin orta düzeyde yabancılaşma yaşadıkları; Ataş ve Ayık'ın (2013) öğretmen adayları ile yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları; Çiftçi'nin(2009) ilköğretim öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin orta düzeyde yabancılaşma yaşadıkları; Şimşek ve Katıtaş'ın (2014) ilköğretim 2.kademe öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları; Coşkun ve Altay'ın (2009) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin orta düzeye yakın yabancılaşma yaşadıkları rapor edilmiştir. Yukarıda verilen araştırma sonuçlarını göz önünde bulundurursak çeşitli eğitim kademelerinde öğrencilerin çoğunlukla orta düzeyde yabancılaşma yaşamakta olduğu söylenebilir. Alt boyutlara ilişkin değerlere baktığımızda öğrenciler özellikle anlamsızlık boyutunda yabancılaşma yaşamaktadır. Bu bulgudan

okulla gerçek yaşam arasında yeteri düzeyde ilişkilendirmenin yapılmadığı sonucu çıkarılabilir. Yani öğrenciler kendilerine öğretilen birçok şeyin yaşamlarında hiçbir işlerine yaramayacağını düşündüğü için bu boyuta ilişkin sorulara yüksek puan vermiş olabilir. Öğretmen adayları kuralsızlık boyutunda ise en düşük düzeyde yabancılaşma yaşamaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmen adaylarının fakültede uyulması gereken kural ve ilkeleri gerekli gördükleri söylenebilir. Sidorkin (2004) eğitimde yabancılaşmanın, modern eğitim formu olan okul eğitiminde yaşandığını vurgulayarak okullardaki bürokratik yapının, yoğun ve değişken müfredatın, hızla değişen teknolojik materyalin, kalabalık sınıfların, işlevsiz ve yaşantı dışı bilgi yüklerinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitsel karar süreçlerinin dışında tutulmasının, okulda yabancılaşmanın temel nedenleri olduğunu belirtmektedir (Sidorkin,2004; Erjem, 2005). Rodney ve Mandzuk (1994) ise öğretmen adaylarının fakültelerinde, yetersiz sınıf ortamı ve kalitesiz ders içerikleri, verilen ödevlerin meslekleriyle alakasız olduğu düşüncesi ve öğretim elemanlarından aldıkları eğitimi kalitesiz görme nedenlerinden dolayı anlamsızlık yaşadıklarını belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyet düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmen adayları öğretim elemanlarından memnuniyet alt boyutunda en yüksek puana sahipken fakülte memnuniyeti alt boyutunda en düşük puana sahiptir. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarına baktığımızda; Özdemir ve diğ.(2013) eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin fakülte yaşamından niteliğine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu; Özdemir'in(2012) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin eğitim gördükleri fakülteden orta düzeyde memnun oldukları; Doğanay ve Sarı'nın (2006) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma öğrencilerin üniversite yaşamının niteliğini orta ve alt düzeyde algıladıkları; Kesici -Elitok ve Türkoğlu'nun (2012) orta öğretimde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı araştırma elde ettiği sonuca göre öğrencilerin okul yaşam kalitesini ortanın üzerinde algıladıkları; Bilgiç ve Sarı'nın (2010) ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin okul yaşamının niteliği algılarının *orta düzeyde* gerçekleştiği; Kalaycı ve Özdemir'in(2013) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin okul yaşamı niteliğine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu; Sarı, Ötünç ve Erceylan'ın (2007) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu rapor edilmiştir. Konuyla ilgili araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam niteliğine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin eğitim gördükleri okul veya fakülteden yeteri kadar memnun olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Fakültelerin öğrencilerin beklenti ve isteklerini karşılayacak donanıma sahip olmaması, öğretim elemanları ile öğrenciler arasında tatmin edici düzeyde etkileşimin olmaması, derslerin daha çok eğitmen merkezli olması, ders içeriğinin toplumsal yaşamda yansımasının olmaması, fakültede öğretim elemanı ile öğrenciyi bir araya getirecek, birbirini tanımasını sağlayacak karşılıklı olarak beklenti ve ihtiyaçlarını tanımalarına olanak verecek, daha katılımcı bir eğitim ortamı oluşturacak bir fakülte kültürünün olmaması öğrencilerin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyet düzeyleri azaltmış olabilir. Araştırmalar okul yaşam niteliği algısının düşük öğrencilerin, okula devamsızlık, okul terkleri ya da okul içerisinde çeşitli türde olumsuz içerikli davranışlar sergilediklerini ortaya koymaktadır (Ainley, 1991). Öğrencilerin okul yaşantılarına ilişkin olumlu deneyimlerinin akademik başarılarını artırmada önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Karatzias, Power & Swanson, 2001).

Son olarak fakülte yaşam niteliğinin fakülte yabancılaşmasının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakülte yaşamının niteliği değişkeninin fakülte yabancılaşmasının %25'ini açıkladığı regresyon analiziyle ortaya konmuştur. Fakülte yaşam niteliğinin alt boyutlarının ayrı ayrı fakülte yabancılaşması üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla adım adım çoklu regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Adım adım çoklu regresyon analizi sonucunda öğretim elemanlarından memnuniyet değişkeninin fakülte yabancılaşmasını %20 sini , fakülte memnuniyeti değişkeninin fakülte yabancılaşmasının %3 ünü, sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet değişkeninin fakülte yabancılaşmasının %2 sini açıkladığı tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Fakültelerin öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayacak yeterli donanıma sahip olması, öğrencilerin kendilerinin rahat ve güvende hissedeceği, öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi ve öğrencilerin kendi arasındaki etkileşimi arttıran, öğrencilerin bir takım eğitim ve yönetimle ilgili konularda söz sahibi olduğu bir kurum kültürünün oluşturulması, öğretim sürecinde öğrencilerin aktif, içeriğin hayata dönük olması öğrencilerin hem

fakülte yaşamından memnuniyet düzeylerini arttırabileceği gibi fakülteye yabancılaşmalarını da azaltabilir. Özellikle öğretim elemanlarından memnuniyet düzeyinin yabancılaşma düzeyinin en önemli yordayıcısı olduğu düşünüldüğünde öğretim elemanlarının öğrenciyle olan etkileşimlerini arttırmaları, öğrencilere yönelik davranış, tutum ve değerlerini olumlu yönde değiştirmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Ainley, J. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *Journal of Educational Research*, *85*, 69-80.

Anderson, B. D. (1973). School bureaucratization and alienation from high school. *Sociology of Education,* 46, 3, 315-334.

Ataş, Ö. (2011). *Üniversite öğrencilerinde yabancılaşma duygusu ve nedenleri*. Yayınlanmamış Seminer Çalışması, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Ataş, Ö. ve Ayık, A.(2013). Öğretmen Adaylarında Okula Yabancılaşma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 103-122.

Austin, G., Hanson, T., Bono, G., & Cheng, Z. (2007). The achievement gap, school well being and learning support. Erişim: 21.5.2014, http://www.closingtheachievement gap. org/cs/ctag/view/resource.

Bademci, V.(2001). *Türkiye'deki Okullar Ne İşe Yarar? Türkiye'nin Anomi, Yabancılaşma, Ekonomik Büyüme, Demokratikleşme Sorunlarına Çözüm Önerisi: TKY Temelli Bir Eğitimde Yeniden Yapılanma Stratejisi*. Ankara: Alp Yayınevi.

Bayhan, V. (1995). *Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Bilgiç, S., & Sarı, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları. *Eğitim ve Uygulama,* 9(17), 1-19.

Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E., & Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly,* 26, 227-238.

Carrington, P. L., ve J. J. Conley. (1977). The alienation of law students. *Michigan Law Rewiev,* 75, 887-899.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* (6th Ed.),Taylor & Francis e-Library.

Coşkun, Y. ve Altay, C.A.(2009). Lise Öğrencilerinde Yabancılaşma Ve Benlik Algısı İlişkisi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 29, p. 41-56

Çağlar, Ç.(2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 13(3) , 1497-1513.

Çelik, F. (2005). *Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Çokluk-Bökeoğlu, Ö ve Yılmaz, K. (2006). Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4 (2), 201–210.

Çokluk-Bökeoğlu, Ö., & Yılmaz, K. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *40*(2), 179-204.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 107-128.

Duru, E. (1995). *Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve yalnızlık düzeyi ilişkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Epstein, J. L., & Mcpartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, *13*(1), 15-30.

Erimez, C. (2012). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında fakültelerine yabancılaşmalarının rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Erjem, Y. (2005). Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3).

Eryılmaz, A, Burgaz, B.(2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi. *Eğitim ve Bilim.* 36 (161), 271-286.

Finifter, A. W. (1972). *Alienation and the social system.* New York: John Wiley and Sons, Inc.

Holian, J. (1971). Alienation and social awareness among college students. *The Sociological Quarterly,* 13, 114-125.

Horney, K. (1950). Neurosis and human growth. New York: W. W. Norton and Company.

İlğan, A., Oğuz, E.ve Yapar, B.(2013). Okul yaşam kalitesine ilişkin algı ile akademik motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).

Kalaycı, H.& Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. G*. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.

Karasar, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life. Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, *12*(3), 265-284.

Kesici Elitok, A.& Türkoğlu, A.(2012). Ortaöğretim Kurumlarının Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 149-162.

Kongar, E. (1979). *Toplumsal Değişme Kuramları Ve Türkiye Gerçeği*. Ankara: Bilgi Yayınları.

Kunkel, R. C., Thompson, J. C., & Mcelhinney, J. H. (1973, February). *School related alienation perceptions of secondary school students.* Paper presented at American Educational Research Association 57th Annual Meeting, New Orleans, Louisiana.

Mann, S.(2001). Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *Studies in Higer Education*, 26 (1), 7–19.

Marshall G. (1999), Sosyoloji Sözlüğü, Çeviren: Osman Akınhay, Derya Kömürcü, Bilim Sanat, Ankara.

Mau R. Y. (1992). The Validity And Devolution of Concept: *Student Alienation, Adolescence*, 27(107), 731-741.

Özdemir, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(2), 225-242.

Özdemir, S., Kılınç, A.Ç., Öğdem, Z. ve Er, E.(2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte Yaşamının Niteliğine İlişkin Memnuniyet Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 228-235.

Petrovic, G.(1972). "Alienation". The Encyclopedia of Philosophy**.** vol. 1-2. New York: Mac Millan and Free Press.

Rodney, C. A. & Mandzuk, D. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian University. *Journal of Education for Teaching, 20*, 179-84.

Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sarı, M., ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi, 5*(2), 1-16.

Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.

Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review,* 24, 783-79.

Seeman, Melvin. 1991. *Alienation and Anomie. Measures of Personality and Social Psychological Attitudes.* **(**Ed. John P. Robinson, Phillip R. Shaver, Lawrence S. Wrightsman). California: Academic Press: vol.1: 291-371.

Shoho, A. R., Katims, S. D. ve Wilks, D. (1997). Perceptions of alienation among students with learning disabilities in inclusive and resource settings. *High School Journal,* 81, 9-28.

Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: alienation and participative thinking in education. *Educational Theory,* 54, 3, 251-262.

Soysal, A. (1997). Örgütlerde Yabancılaşmaya ilişkin Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Enstitüsü, Konya.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimşek, H. ve Katıtaş, S.(2014). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 81-99.

Tezcan M. (1997). *Eğitimde Yabancılaşma*. Ankara: Verso Yayıncılık.

Türk, F. (2010). *Lise öğrencilerinin eğitimde yabancılaşma sorunu: Ankara ili Yenimahalle ilçesi iki genel lise örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yapıcı, M. (2005). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 2-9.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6, 314-333.

Yiğit, S. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 17 ISSN: 2146-9199

KONUŞMA VE DİNLEME BECERİLERİ ÜZERİNE ÖĞRETMEN BİLİŞİ VE İNANIŞLARI

Netice Altun Demir
Ankara Üniversitesi
tjpasorî@hotmail.com

Özet

Öğretmen bilişi araştırmaları uzun bir geleneğe sahiptir (Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester & Asscher, 2001) ve 'Öğretmen Bilişi' terimi şemsiye bir terimdir (Borg, 2006). Kumaravadivelu'ya göre öğretim yöntemleri dönemi sona ermiştir ve öğretmenler özerk ve kendini yönlendirebilen, kendi uygulamalarından teoriler oluşturan kişiler olmalıdır (2006a, 2006b). Bu durum öğretmenin dil öğretimindeki rolünü gözler önüne sermektedir. Hem iletişimin temel taşı olan 'konuşma becerisi'nin (Bygate, 1987) hem de iletişimin aktif süreci olarak kabul edilen 'dinleme becerisi'nin (Vandergrift, 2004; Richards, 2005) edinimi çabaları, konunun tartışılması ve araştırılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler ve bu iki beceri hakkında ne düşündükleri önemli hale gelmektedir. Bu çalışma Diyarbakır'da çeşitli liselerde çalışan öğretmenlerle dinleme ve konuşma becerileri hakkındaki bilişlerini ortaya çıkarmak için gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Bilişi, Dinleme Becerisi, Konuşma Becerisi.

TEACHERS' COGNITION AND BELIEVES ON SPEAKING AND LISTENING SKILLS

Abstract

Teacher cognition is an umbrella term (Borg, 2006) which has a long tradition of research study (Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester & Asscher, 2001). According to Kumaravadivelu, teaching methods' period came to an end and teachers must be autonomous and self-directed persons who can construct their own theory of practice (2006a, 2006b). That unveils the role of teacher in language teaching. Both the efforts made for the acquisition of 'speaking skill' which is the cornerstone of communication (Bygate, 1987) and the 'listening skill' which is considered as an active process of communication (Vandergrift, 2004; Richards, 2005) cause the subject to be discussed and studied. Therefore, teachers and what they think and believe about the acquisition of these two skills become substantial. This study is carried out with English Teachers working in various high schools in Diyarbakır, to find out teachers' cognition on listening and speaking skills.

Key Words: Teacher Cognition, Listening Skill, Speaking Skill.

GİRİŞ

Biliş, durumları ve süreçleri kapsayan (Feryok, 2010) şemsiye bir terimdir (Borg, 2006). Öğretmen bilgisi üzerinde duracak olursak bilginin ne olduğuna ve inanış derken ne kastedildiğine de bakmamız gerekmektedir. 'Bilgi'yi dilbilimciler öznel bilgi (kişisel ve resmi olmayan) ve nesnel bilgi (resmi, kamusal) olarak ikiye ayırırlar. 'İnanış' bireylerin, tecrübeye dayanan ve herkes tarafından kabul görmesi gerekmeyen, genellikle kendine has olan öznel bilgisi ve duyguları olarak kabul edilirken, Nesnel bilgi ise bilim camiası tarafından kabul gören bilgidir (Turner, Christensen & Meyer, 2009). Öğretmen bilişi "Hizmet öncesi veya çalışmakta olan öğretmenlerin özyansıtmaları; sınıf içindeki öğretim durumlarına özgü sorun çözme stratejileri farkındalığı, öğretim, öğrenci ve içerik konusundaki inançları ve düşünceleri" olarak tanımlanmaktadır (Kagan, 1990, s. 419). Borg'a göre ise (1999, s. 19) öğretmen bilişi " öğretmenlerin sahip oldukları ve sınıf içi uygulamalarını etkileyen çalışmalarının bütün özellikleri ile ilgili inançları, bilgileri, varsayımları, teorileri ve tutumlarını kapsayan depodur". Kagan'a göre (1990) öğretmen bilişi kavramı belirsizdir çünkü bazen öğretmenin ders esnasındaki aktif düşünceleri, bazen ders planı hazırlama esnasındaki düşünceleri, sınıf, öğrenciler ve öğrenme hakkındaki görüşleri, kendi öğretimleri, rutinleri ya da aktiviteleri hakkındaki özyansıtmaları kastedilebilmektedir.

Öğretmen Bilişi çalışmaları 1970'lere kadar gitmektedir. Dunkin ve Biddle'ın (1974) yaptıkları süreç-ürün yaklaşımı (process-product approach) diye tanımlanan sınıf ortamında neler olduğuyla ilgili yapılan çalışma ilk çalışmalardan biridir. Bu çalışmada *önsezi/işaret* değişkenleri (örn. Öğretmenin kişisel özellikleri ve öğretmenin öğretim tecrübeleri), *bağlam* değişkenleri (örn. Öğrencilerin kişisel özellikleri), *süreç* değişkenleri (Öğretmen ve öğrencinin sınıf içi iletişimi olarak tanımlanmıştır) ve *ürün* değişkenleri (örn. Öğrenme) diye dört değişkenden söz edilmiştir (aktaran Borg, 2006). Çalışmada sözü geçen önsezi/işaret değişkenlerinde öğretmen davranışlarını etkileyen bir unsur olarak gösterilse de öğretmenin bilişsel sürecinin sınıf içi davranışlarını nasıl etkilediğine değinilmemiştir.

Bilişsel psikoloji alanında yapılan çalışmalarla düşüncenin davranış üzerindeki etkisinin anlaşılması ve öğretmenin sınıf ortamında öğretim sürecini şekillendirmede aktif ve de merkezi bir rol oynadığı görüşü ile beraber çalışmalar artmaya başlamıştır. Bununla birlikte Amerika Birleşik Devletleri Milli Eğitim Kurumu'nun öğretim sürecini anlamak için araştırmalar başlatmak maksadıyla hazırladığı konferans öğretmen bilişi çalışmalarının ilki olmuştur. Bu çalışmadaki farklı durum, öğretimi anlamak için öğretmenin dışardan söylenenlerin mekanik uygulayıcıları olarak kabul eden ve davranışlarını inceleyen araştırmalar yerine öğretmeni, ders işleme esnasında aktif, düşünen, karar veren bir birey olarak ele almaya başlamasıdır. Bu çalışmadaki dilbilimciler (Shulman ve Elstein, 1975) psikoloji kökeninden geldiklerinden, öğretimde problem-çözme, yargı oluşturma ya da karar verme üzerine eğitimsel değil daha çok psikolojik çalışmalar yürütmüşlerdir. 1980'lerde ve 1990'larda yapılan çalışmalar ise öğretmen bilişini eğitimsel olarak ele alan çalışmalar olmuştur. Çalışmaların artması 1983'te ISATT'ın (Öğretmen Bilişi Üzerine Uluslar Arası Çalışma Kurumu) kurulmasına kadar sürmüştür. Önceki çalışmalar etkili planlama ve karar verme aşamaları üzerine ve etkili öğretmen nasıl olmalı üzerine çalışmalarken, çalışmaların yönü böylece öğretmen davranışı ve onun arkasındaki düşünceye yönelmiştir (Borg, 2006). Bu ilk çalışmadan sonra günümüze kadar uzanan süreçte öğretmen bilişinin farklı yönleriyle ele alındığı farklı evren ve örneklemlerle sayısız çalışma yürütülmüştür (Bakınız. Borg, 2003).

Öğretmen bilişi ile ilgili hem hizmet öncesi (pre-service) hem de çalışan (in-service) öğretmenlerle yapılan araştırma sonuçları konunun birbiriyle bağlantılı sebeplerden dolayı karmaşık ve çok yönlü olduğunu gözler önüne sermektedir. Bazı çalışmalar hizmet öncesi ve hizmet koşullarının öğretmen bilişini nasıl etkilediği üzerine yoğunlaşırken, diğer bazı çalışmalar öğretmenin sınıftaki durumunu araştırmaya yönelmişlerdir (Feryok, 2010). Çalışmaların bir kısmı öğretmeni etkileyen çevre/koşulların etkisini incelemek isterken (Borg, 2006), bazı çalışmalar da (Holliday, 1994; van Lier, 1998) birbirleriye yakın koşullarda çalışan öğretmen bilişine yoğunlaşarak dil öğretmenlerinin bilişlerini düzenlemeye çalışmışlardır. Yine Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yoğunlaşan (Borg; 1999, Johnson, 1994; Richards et al., 1996) ya da dil öğrenme süreçlerine (Macdonald et al., 2001; Peacock, 2001; Schultz, 2001) yönelen çeşitli araştırmalar olmuştur (aktaran, Feryok, 2010). Öğretmen bilişi çok çeşitli araştırmalara konu olan çok yönlü bir alandır ve öğretmenin öğretimdeki aktif rolü nedeniyle gün geçtikçe önem kazanan bir alandır.

Dil öğretiminde yöntemlerin birbiri ardına geldiği ve birinin diğerinin yerine geçtiği (Richards & Rodgers, 2001) 'yöntem patlaması' (Pennycook, 1989, s. 5) yaşanan 1970 ve 1980'lerde öğretmenlerin konumu çok önem arz etmiştir. Öğretmen, öğretim aktivitelerinin neresinde durmalı konusunda düşünceler öne sürülmüş ve bir öğretmen rolü belirlenmiştir. Yöntemlerin artık bir işlevinin kalmadığı ve yeni bir döneme 'yöntem-sonrası dönem'e (Kumaravadivelu, 2003, 2006; Brown, 2002; Richards & Rodgers, 2001) girildiği tartışmalarının yaşandığı günümüz dil öğretiminde de öğretmenin rolü ve sorumlulukları yeniden tanımlanmış, öğretmenin özerk olması gerektiği ifade edilmiştir. Yöntem sonrası koşullar öğretmenin özerk olmasını onun kendi öğretim pratiği ile ilgili öz-gözlem, öz-analiz ve öz- değerlendirme yapabilmek için eleştirel bir yaklaşım geliştirmeyi bilebilme yeteneği olarak açıklar. Öğretmenin özerk olması öğretmene ders kitapları, öğretim kurumları ve müfredatın dayattığı akademik ve yönetimsel kısıtlamalara rağmen, kendi arzuladığı değişimleri oluşturma ve öğrencileri için daha iyi fırsatlar sunmada özerk davranma olanağı verir. Daha sonra da bu pratikten teoriler oluşturur (Kumaravadivelu, 2006a). Yöntem döneminin sona erdiğini iddia eden yöntem sonrası dönemde öğretmen özerkliği o kadar önemli bir düzeydedir ki Kumaravadivelu (2001, s. 548) öğretmeni 'yöntem sonrası eğitimbilimin kalbi' olarak nitelemektedir.

Sözel becerilerin öğretiminde konuşma becerisi birçok dilbilimci için yabancı dil veya ikinci dil edinimi açısından ulaşılabilecek son hedeftir ve diğer beceriler konuşma becerisinin gölgesinde kalmaktadır (McCarthy, 1998).

Konuşma becerisi aracılığıyla öğrenciler sosyalleşirler, statü sahibi olurlar ve bu beceri ile dili öğrenip öğrenmedikleri üzerine yargılanırlar (Bygate, 1987). Richards'a (2005) göre dinleme becerisi önceleri ihmal edilen bir beceriyken, birçok dil öğretim programında temel derslerden biri haline gelmiştir çünkü hem konuşma ve okuma becerilerini destekler hem de okul, iş ve seyahat gibi alanlarda dinleme becerisinin iyi olması beklenmektedir. Flowerdew ve Miller (2005) de dinleme becerisinin öğrenciler için taşıdığı öneme ve ikinci ya da yabancı dil öğretmenlerinin sözel becerileri edindirmede iyi olmaları gerektiğine dikkat çekerler.

Öğretmenin 'kendi pratiklerinin kişisel teorilerini' (Kumaravadivelu, 2003, s. 33) oluşturmaları ve eğitim sisteminin böylece aşağıdan yukarıya bir yol izlemesi gerektiği durumu öğretmenin öğretimdeki rolünü gözler önüne sermektedir. Tam da bu noktada öğretmen bilişi ve inançlarının ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı/ikinci dil öğretiminde Konuşma ve Dinleme becerilerini uygularken de aktif roller üstlenmesi beklenen öğretmenin öğretme ortamında düşünceleri ve inançları hem öğretim tekniğini hem de uygulama biçimini etkileyeceğinden oldukça önemli hale gelmektedir.

Bu çalışma öğretmenin kendi öğretim ortamında dinleme ve konuşma becerisi kazandırırken hangi aktiviteleri neden önemsediği, bu becerileri ne kadar önemsediği ya da öğretimine düşüncelerini ne kadar yansıttığına yoğunlaşmıştır.

YÖNTEM

Örneklem

Çalışma Diyarbakır'da şehir merkezinde bulunan 3 farklı lisede çalışan toplam 10 öğretmenle (6 erkek, 4 kadın) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin yaş aralığı 27–60, öğretim tecrübeleri ise 5–32 yıl arasında değişmektedir. Okullar hem ulaşılabilirlik konumlarına göre seçilmişlerdir, hem de aynı sosyo-ekonomik bölgede olmaları maksadıyla aynı bölgeden okullarda çalışan öğretmenlerle görüşülmesine dikkat edilmiştir. Öğretmenlere gereken açıklamalar yapıldıktan sonra 30 dk. içinde dinleme ve konuşma becerileri üzerine 4 soruyu birer paragraf halinde cevaplamaları istenmiştir.

Veri Toplama Tekniği ve Araçlar

Anket "bir dizi soru veya sözcelerden oluşan sunuldukları kişilerden sorulara cevap vermeleri veya bulunan cevaplardan birini seçmeleri beklenen herhangi bir yazılı araç" tır (Brown, 2001, s. 6). Geniş katılımlı gruplardan bir konu hakkındaki fikirlerini veya tutumlarını almak için kullanılan anket en çok kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Farklı türleri olsa da genellikle açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşan yaygın iki türü vardır. Kapalı uçlu sorularda katılımcı mevcut cevaplardan ya da sözcelerden birini işaretlerken, açık uçlu sorularda katılımcı soruları kendi uygun gördüğü şekilde, istediği gibi yanıtlar (Mackey & Gass, 2005). Bu çalışmada öğretmenlere herhangi bir tümce sunulmadan konuşma ve dinleme becerileri ile ilgili dört açık uçlu soruya birer paragraflık cevaplar sunacakları bir anket hazırlanmıştır. Anket kendi bulundukları okullara gidilerek öğretmenlerle ankete katılmaları için görüşülmesi yoluyla, 30 dakikalık bir süre içinde uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ankette dört temel soruya cevap aranmış, katılımcılardan aşağıdaki dört soruyu birer paragraf halinde cevaplamaları istenmiştir.
1.Size göre konuşma becerisi ve dinleme becerisi ne tür aktiviteler içermektedir? Detaylı bir şekilde belirtiniz.
2. Konuşma becerisi edindirmek için iletişimsel aktivitelerden (rol oynama, canlandırma, yaratıcı drama, sorun çözme vb.) hangisini daha faydalı buluyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.
3. Konuşma becerisini edindirirken 'anlaşılabilirlik, dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık vb.' unsurlarından hangisini çok önemli buluyorsunuz? Sizin için önem derecesini ve nedenini açıklayınız.
4. Size göre konuşma ve dinleme becerisi edindirmek önemli midir? Cevabınızın nedenini yazınız.

VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Toplanan veriler değerlendirirken her bir soruya, soruların yanıtları kapsamlı olduğundan, verilen cevaba göre değerlendirme yoluna gidilmiştir. Sonuçlar tartışılırken sırasıyla sorular üzeriden gidilecektir.

1.'Konuşma becerisi ve dinleme becerisi ne tür aktiviteler içermektedir' konusunda öğretmen görüşleri:

Öğretmenlerin 5 tanesi konuşma becerisi için sıralaması farklı olsa da drama, diyalog, rol oynama gibi aktiviteleri daha çok kullandıklarını ve daha faydalı bulduklarını dile getirmiştir. Geriye kalan öğretmenlerin 2 tanesi soru cevap tekniği kullanarak öğrencilerden anlamlı yanıtlar almaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Her iki öğretmen de cümlelerinde sık sık "dilin kurallarını öğrenirken" gibi ifadeler kullanmışlardır. Diğer 3 öğretmen de sosyal paylaşım siteleri ve interneti hem okuma ve hem de yazma becerileri bakımından faydalanılabilecek, sınıfta bazen başvurdukları kaynaklar olarak göstermişlerdir. Katılımcıların çoğunun yanıtlarını beklendiği kadar uzun tutmayarak genel cevaplar vermeye çalıştıkları görülmüştür.

Dinleme becerisi üzerine verilen cevaplarda 4 öğretmen internet üzerinden kısa filmler izletme, öğrencileri sosyal paylaşım sitelerine yöneltme, şarkı dinletme gibi aktiviteleri önemsediklerini dile getirmişlerdir. 3 öğretmen şarkı, kısa hikâye film ya da video izletme ve basit kısa oyunlar diye yanıtlamış geriye kalan 3 öğretmen de bir metni dinletme, metinle ilgili soruları cevaplatma ve boşluk doldurma aktiviteleri yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Genel anlamda düşünüldüğünde aslında toplamda 7 öğretmenin internet ve/veya film/video izletme merkezli cevaplar verdikleri, derslerinde teknolojik ve görsel araçlardan faydalanmaya çalıştıkları görülürken, geriye kalan üçünün daha geleneksel yollar tercih ettikleri fark edilmiştir.

2. 'İletişimsel aktivitelerden (rol oynama, canlandırma, yaratıcı drama, sorun çözme vb.) hangisi daha faydalı' konusunda öğretmen görüşleri:
Bu konuda öğretmenlerin cevapları daha kısa ve daha birbirine yakın olmuştur. Verilen yanıtların hemen hepsinde "öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için.." gibi cümleler kurularak hangi aktiviteyi tercih ettiklerini ondan sonra dile getirmişlerdir. Bu soruya 5 kişi hepsini çok önemsiyorum, 1 kişi hepsi fakat canlandırma çok önemli yanıtı vermiştir. 3 Öğretmen rol oynama ve canlandırma diye 1 öğretmen rol oynama ve sorun çözme diye yanıtlamış ve bu çerçevede açıklamalarda bulunmuştur. Sebepleri açıklarken monotonluktan uzaklaşmak, konuşma için bir neden ve rahat konuşma ortamı sağlamak, ders ortamını eğlenceli hale dönüştürmek gibi sebepler sunulmuştur.

3. 'Konuşma becerisini edindirirken (anlaşılabilirlik, dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık vb.) unsurlarından hangisi çok önemlidir' konusunda öğretmen görüşleri:
Bu soruya oldukça dikkat çekici, birbirine paralel cevaplar verilmiştir. 10 öğretmenden 8 tanesi konuşma becerisi edindirirken anlaşılabilirliği çok önemsediğini söylemiş, bunlardan 4 tanesi cevap olarak sadece anlaşılabilirlik derken, 4 tanesi de anlaşılabilirlik ve sözcük bilgisi diye ifade etmiştir. Diğer iki öğretmen ise sözcük bilgisini ilk sıraya, anlaşılabilirliği ikinci sıraya koymuş devamına ise dilbilgisi akıcılık yazmışlardır. Nedenleri açıklarken tüm öğretmenler amacın iletişim olduğunu ve karşıdakini anlamak ve onun tarafından anlaşılmanın her şeyden daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencilerin sözcük bilgileri iyi olunca özgüvenlerinin ve konuşma çabalarının arttığını ifade etmişlerdir.

4. Konuşma ve dinleme becerisi edindirmek önemli midir konusunda öğretmen görüşleri:
Soruyu sadece "çok önemli" buluyorum diye cevaplayan iki öğretmen hariç, geriye kalan 8 öğretmen hem çok önemli bulduklarını dile getirmişler, hem de nedenlerini açıklamışlardır. 6 öğretmen önemli olma sebebini yabancı dil ediniminin amacının birinci sırada iletişim olduğunu vurgulayarak açıklamıştır. Yine anlamak ve anlaşılmak, dinlemenin konuşma becerisinin temeli olması, tek başına dilbilgisi kurallarının bir işe yaramadığı vb. yorumlar yapılmıştır. Diğer 2 kişi de doğru bir telaffuz, vurgulama ve tonlamayı öğrenme, anlama ve anlaşılma gibi konulardan söz etmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma dil öğretiminin aktif uygulayıcıları olan öğretmenlerin konuşma ve dinleme becerileri hakkındaki görüşlerine ışık tutmak amacıyla yapılmış deneysel bir çalışmadır. Çalışmada elde edilen verilere bakılarak öğretmenlerin çoğunun drama, diyalog yaptırma, rol oynama gibi aktiviteleri konuşma aktivitelerinin merkezine aldıkları, yine büyük bir kısmının da hem dinleme hem konuşma becerisi aktivitelerine sosyal paylaşım siteleri ve interneti örnek verdikleri görülmektedir. İletişimsel aktivitelerin hepsini önemsediklerini söyleyen 5 kişinin yanı sıra sadece rol oynama yanıtını verenlerin sayısı da (4) da oldukça dikkat çekicidir.

Çalışmaya katılan 10 öğretmenden 8 tanesinin anlaşılabilirliği çok önemsediklerini söylemeleri, bunlardan dört tanesinin de ikinci sırada sözcük bilgisinin öğrenilmesini önemsediklerini yazmaları Dilbilgisi Çeviri Yönteminden, İletişimsel Dil Yöntemine gelindiğini gösteren sevindirici bir göstergedir. İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi 1970'lerden bu yana dili sadece yapılar (dilbilgisi, kelime) olarak değil sahip oldukları iletişimsel fonksiyonlarla ele alınmasını sağladığından (Littlewood, 1981) ve temelini "sosyal etkileşim açısından yeterlilik" e dayandırdığından (Kumaravadivelu, 2006b, s. 60) öğretimde etkin bir güç olmayı sürdürmüştür (Richards & Rodgers, 2001).

Konuşma ve dinleme becerisini edindirmenin önemli olup olmadığına dair soruya katılımcıların tamamı önemli diye cevaplarken büyük çoğunluğunun da yabancı/ikinci dil öğreniminin birinci fonksiyonunun iletişim olduğunu vurgulamaları dikkat çekicidir. Bu yanıt da yine 1940'lara kadar çok etkili olan ve günümüzde de birçok öğretim ortamında kullanılan ve daha çok dilbilgisi kurallarını ezberletmeye dayalı Dilbilgisi Çeviri Yönteminden (Richards & Rodgers, 2001), İletişimsel Dil Öğretim Yöntemine gelindiğinin göstergesidir.

Çalışmanın Sınırlılıkları ve Başka Çalışmalar İçin Öneriler

Bu çalışma daha çok sayıda öğretmenle yapıldığında daha fazla ve detaylı bilgi sunacağından daha verimli sonuç elde edilecektir. Ayrıca açık uçlu sorulardan oluşan bir ankette soruların yanıtları öğretmene bırakıldığından katılımcılar kısa cevaplar verebilirler ve beklenen düzeyde verinin elde edilememesiyle karşı karşıya kalınabilir. Kapalı uçlu sorularda da öğretmeni yönlendirme riski vardır. Kagan (1990) öğretmen bilişi araştırmalarının çoğu zaman direk olarak değerlendirilemeyeceğini; öğretmenlerin bazen bu bilinçaltı durumu açıklayacak sözel beceriye sahip olmayabileceğini, bazen ünlü olmayan görüşlere sahiplerse bunları dile getirmek istemeyebileceklerini dile getirmektedir. Ona göre, bu nedenle öğretmen bilişi dolaylı bir şekilde, örneğin kendi öğretim performansını bir video görüntüsü halinde izlerken ve düşüncelerini açıklarken incelenmesi yoluyla incelenebilir. Böylelikle öğretmen bilişi çalışmalarında iyi bir sonuç elde etmek için hem anket uygulamanın hem de işlenen dersi kaydederek öğretmenin görüşlerini almanın araştırmanın güvenirliği bakımından önemli olacağı açıktır.

KAYNAKÇA

Beishuizen, J. J., Hof, E., van Putten, C. M. , Bouwmeester, S. & Asscher, J. (2001). Students' and teachers' cognition about good teachers. *British Journal of Educational Psychological Society,* 71, 185–201.

Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System,* 27, 19–31.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36,81–109.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education.* London: Continuum.

Brown, H. D. (2001). Using surveys in language programs. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. Bulunduğu eser: Richards, Jack C. & Renandya, Willy A. (ed.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. (ss. 9–19). Cambridge: Cambridge Universtiy Press.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

Flowerdew, J. ve Miller L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. New York: Cambridge University Press.

Feryok, A. (2010). Language teacher cognition: Complex dynamic systems? *System:* 38, 272–279

Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*: 60 (3), 419–469.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*: 35 (4), 537–560

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language* teaching. New Heaven, CT: Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006a). *Understanding language teaching.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kumaravadivelu, B. (2006b). Methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly:* 40 (1), 59–81.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An Introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

McCarthy, M. (1998). *Spoken language and applied linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pennycook, A. (1989). The Concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*: 23 (4), 589–618.

Richards, J. C., ve Rodgers, T. S. (2001). *Aproahces and methods in language teaching* (2. Baskı). New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2005). Second thoughts on teaching listening. *SAGE Publications*, 36 (1), 85–92.

Turner, J. C., Christensen, A. & Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation.Bulunduğu eser: Saha L. J., & Dworkin, A. G. (ed.) *International handbook of research on teachers and teaching,* (ss. 361–371). Springer Verlag.

Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen?. *Annual Review of Applied Linguistics:* 24, 3-25.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

TÜRK DİZİLERİNİN BOŞNAKÇA ANADİL TAŞIYICILARININ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİMİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Öğr. Sanela Karçiç
International Burch University
sanela_89@hotmail.com

Doç. Dr. Mustafa Arslan
Canik Başarı Üniversitesi
arislan66@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı yaygın (informal) eğitim kapsamında Türk dizilerinin yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimi üzerine etkilerini belirlemektir. Dil öğretiminde görsel ve işitsel materyallerin rolü büyüktür. Bugün teknolojinin hızla gelişmesiyle görsel ve işitsel araçların sayısı artmış ve dil öğrenimi kolaylaşmıştır. Diziler ve filmler bu görsel-işitsel araçların önemli bir bölümünü oluşturmaktadırlar. Diziler ve filmler konusu ve içeriği ile dil öğrenimi yanı sıra kültürü de yansıtmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ile Saraybosna şehrinde yaşayan 112 kişiye anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan veriler SSPS programında analiz edilerek frekans dağılımları ve yüzdelikleri hesaplanmıştır. Hem görsel hem de işitsel nitelik taşıyan bu dizilerin Bosna Hersek'te yayınlanmaya başlamasıyla Türk diline ve Türk kültürüne olan ilginin yoğunlaştığı elde edilen bulgularla saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türk dizileri, Türkçe öğrenimi, Boşnakça ana dil taşıyıcıları, Yabancı dil olarak Türkçe.

THE EFFECT OF TURKISH SOAP OPERAS ON THE BOSNIAN NATIVE SPEAKERS IN TURKISH LANGUAGE LEARNING PROCESS

Abstract

The purpose of this work is to show effects of non-formal education trough Turkish soap operas on learning of Turkish language. The role of visual and audio material in education is very important. Number of audio and visual tools increased till present, so the process of learning is significally simplified. Soap operas and films are creating an important segment of those audio-visual tools. With its subject and content, they are representing culture as well as language at the same time. Qualitative research took place in this research process, and the data was collected trough survey based on 112 people in Sarajevo. Data collected in research has been analyzed in SSPS program and calculated in Frequency distributions and percentage. Determined by obtained data, interest in Turkish language and culture has been increased with beginning of broadcasting these soap operas (that includes both audio and visual qualities) in Bosnia and Herzegovina.

Key Words: Turkish soap operas, Turkish language learning, Bosnian native speakers, Turkish language for foreigners.

GİRİŞ

Çağın insanının ilgisi televizyon, internet gibi elektronik iletişim araçlarıdır ve bu iletişim araçları insanların yaşamlarında önemli bir yer tutmaktadır. İletişim araçları insanlar arasındaki mesafeleri ve aradaki uzaklıklardan kaynaklanan iletişim zorluklarını ortadan kaldırmıştır. İletişim araçları toplumdaki ilişkileri yönlendiren toplumun sosyalleşmesinde ve eğitiminde vazgeçilmez bir unsurdur. İletişim, bireyi biyolojik bir varlık olmaktan çıkarıp sosyal ve kültürel bir hayatın merkezine almıştır (Yalçın ve Şengül, 2007:749-769).

İnsanlar isteyerek televizyon karşısında vakit geçirirler, bunu bir zorunluluktan dolayı yapmazlar. Günün yorgunluğunu, stresini atmak ve biraz da eğlenmek için televizyon izlemek toplumsal bir alışkanlık haline gelmiştir (Arslan, 2011:194-211). Televizyon bulunmayan ev neredeyse yoktur. Bazı evlerde ise her odada televizyon bulunmakta ve bir evde aynı anda birden çok televizyon programı izlenmektedir. Televizyon dünyaya açılan sanal penceredir (Yapıcı, 2006:20-25).

2009'da Ediametrie şirketine ait Eurodata TV Worldwide tarafından 89 ülkede yapılan araştırmaya göre dünyada televizyon izleme oranı günlük ortalama 3 saat 12 dakika olarak saptanmıştır (Anadolu Ajansı, 2012). İnsanların televizyon başında geçirecekleri bu zaman yaygın eğitim bağlamında yabancı bir dili öğrenerek değerlendirebilirler. Bu bağlamda birçok bilim adamı yabancı dil öğretiminin video ve filmlerle desteklenmesi gerektiğinde hem fikirdirler (Kargı, 2006:60-71).

Toplumlar tarafından yaygın bir biçimde kullanılan en etkili iletişim araçlarından biri televizyondur. Televizyonun bir ürünü olan dizler öğrenme aracı olarak değerlendirildiğinde önemli görsel ve işitsel materyallerden biridir. Bireyler öğrendikleri yabancı dilleri geliştirmek, unutmamak ya da pekiştirmek için çeşitli faaliyetlerde bulunurlar. Bunlardan en yaygın kullanılanı anadili altyazılı TV filmleri ya da dizilerini takip etmektir (Demirkan, 2008:58). Diziler görselliği ile dil öğrenmede kalıcılığı sağlar. Ayrıca oyuncuların hareketleri, jest ve mimikleri anlamayı kolaylaştırır.

"Video, televizyon teknolojisiyle bütünleşen bir ortam olarak öğrenmede yeni yöntemler oluşturmakta, uzaktan öğretim ve bireysel öğrenme süreçlerinde büyük potansiyele sahip bulunmaktadır" (İşcan, 2012:940). Bu bağlamda İngilizcenin beşinci sınıfta öğretilmeye başladığı Hollanda'da 1994 yılında Vinye tarafından yapılan araştırmada her altı öğrenciden dördünün okuldan çok televizyon ve radyodan İngilizce öğrendikleri tespit edilmiştir (Koolstra ve Beentjes, 1999;52). Robert Watson "Eğitimde video ve televizyon" adlı kitabında öğretmenlerin kültürün yansıtıldığı medya, televizyon, internetin özellikle film ve televizyonu göz önünde bulundurmaları gerektiğine dikkat çeker (İstanto, 2009;280).

Bireyler dil öğrenirken o dilin konuşulduğu ortamdan getirilen gerçek yaşantı kesitleri motive olmalarında son derece önemlidir (Demirezen, 1989;290). Bireyler, dizilerden öğrendikleri ve gördüklerinden yola çıkarak daha fazla öğrenmek için araştırmaya başlarlar. Filmlerdeki senaryonun güçlü oluşu, sahnelerin çekiciliği, oyuncuların sempatik tavırları, filmin konusu gibi ögeler bireylerin diziye ve dile odaklanmasında etkili olabilir (Barın, 2007;191).

Günday'a (2007) göre yabancı dil öğretiminde istenilen seviyeye ulaşılamamasında öğretimde çağdaş eğitim araç-gereçlerinin kullanılamamasının etkisi büyüktür. Çok uyaranlı çok araçlı bir öğretim daha verimlidir. Teknolojinin ve kitle iletişim araçlarının geliştiği bu zamanda yardımcı ders araçlarıyla yapılan derslerin, yalnızca anlatıma dayalı derslere göre daha etkin olduğu bir gerçektir. İletişim araçları öğrenci motivasyonunu artırır ve öğretimi zenginleştirir, somut ve daha kalıcı bilgi sağlar. Dört temel beceriden konuşma ve dinleme-anlama becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Televizyon gibi görsel ve işitsel özelliğe sahip iletişim araçları informal eğitim kapsamında bu amaçla değerlendirilmelidir.

Yeni bir dili öğrenmek o dildeki dinleme-anlama, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesi demek değildir. Bir dil öğretilirken veya öğrenilirken hedef dilin kültürel değerleri, yaşayış biçimi de beraberinde gelmektedir. Aktaş (2005) bu durumu şöyle açıklar; İnsanın hedef dilde başarılı olabilmesi için bakış açısına bir yenilik katması toplumu tüm değerleriyle öğrenmesi gerekir. Dilbilimsel yeti (yabancı dilin öğretim kısmı) ve iletişimsel yetinin beraber kullanılmasıyla dil edinimi, öğrenimi tam olarak gerçekleşir. Bu bağlamda görsel ve işitsel özelliğe sahip olan televizyon aracılığı ile hem dilin öğretimi hem de söz konusu dile ait kültürel özellikler daha etkin bir şekilde anlatılabilir. Bunu gerçekleştirmenin en kısa yolu ise dil öğreniminde kullanılan dizilerde dilin doğru ve anlaşılır bir biçimde kullanılması kadar o dile ait kültürel motiflerin de iyi ifade edilmesi gerekir. Bu anlamda Bosna Hersek'te yayınlanan Türk dizilerinin takip edilmesindeki en önemli etkenlerden biri de iki toplum arasındaki tarihi-kültürel bağlardır.

Kimi bireyler yeni bir şeyler öğrenirken serbest olmak isterler. Belli bir plan ve programa bağlı kalmadan bir alışkanlığı, davranışı, beceriyi edinmek isterler. Bu bağlamda insanların özellikle çocukların yabancı dilde

televizyon programlarını izleyerek bir yabancı dili edinmeleri daha kolaydır. Çocuklar ana dillerini taklit ederek edinirler. Televizyon işitsel ve görsel olma özellikleri bakımından çocuklar yabancı dildeki dizileri hem ses hem de görüntü olarak taklit edebilirler. Yabancı bir dilde günlük yaşamda kullanılan ortalama bir kelime sayısı yaklaşık olarak dizilerde de aynıdır. Yetişkinler dizileri takip ederken benzer diyalogları, konuşma kalıplarını tekrar dinleyerek, izleyerek hedef dili öğrenebilirler.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada, yaygın (informal) eğitim kapsamında Bosna Hersek'te gösterimde olan Türk dizilerinin Bosna Hersek vatandaşlarının Türkçe öğrenimine etkisi nitel araştırma yöntemi kapsamında araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni olarak Türk dizilerinin gösterimde olduğu Bosna Hersek seçilmiştir. Örnekleme ise Saraybosna şehrinde yaşayan Boşnak ve diğer milletlerden oluşan farklı yaş, meslek ve cinsiyet gruplarından oluşan bireylerdir. Uygulamaya 112 kişi katılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri aracı olarak iki kısımdan oluşan özgün bir anket ölçeği hazırlanmıştır. Birinci kısımda açık uçlu sorular ve genel yabancı dilde dizi takibi yapılıp yapılmadığı, yapılıyorsa hangi dillerde hangi dizilerin takip edildiği ile ilgili sorular yöneltilmiştir. İkinci kısımda ise yabancı dilde dizi takibinin dil öğretimine etkisine katılıp katılmadıklarının tespiti yönündeki *evet* ve *hayır* şeklinde kapalı uçlu sorular yöneltilmiştir. Ölçek, Türkçeden Boşnakçaya çevrilmiş ve yeminli bir tercüman tarafından dile uygunluğu kontrol edilmiştir. Ön uygulama amacıyla anket 25 kişiye uygulanmış bu bağlamda bazı sorular çıkartılmış, bazıları da yeniden düzenlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan 112 deneğe göre Bosna'da gösterimde olan Türk dizilerinin Bosna Hersek vatandaşlarının Türkçe öğrenimine etkisi araştırılmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1: Yabancı Dilde Dizi İzler Misiniz?

Değerler	f	%
Evet	84	75.0
Hayır	20	17.9
Diğer	8	7.1
Toplam	112	100.0

Bugün dünyada medyanın en önemli parçalarından biri olan televizyon hayatın çeşitli aşamalarında etkili olan araçlardan bir tanesidir (MEB, 2008). Birçok ülkede olduğu gibi Bosna Hersek'te nüfusun büyük bölümü özellikle çocuklar boş zamanlarını televizyon karşısında geçirmektedirler. Dizi ve filmlerin dublajsız olup çevirilerin alt yazı şeklinde verilmesi boş zamanlarının büyük çoğunluğunu televizyon karşısında geçiren bireylerin dizi yardımıyla bir yabancı dili edinmelerine, öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.

Bu kapsamda tablo-1'de olduğu üzere araştırmanın yapıldığı Bosna Hersek vatandaşlarına *Yabancı dilde dizi izler misiniz?* önerisi yöneltilmiş %75'i *evet* yanıtını vermiştir. Bu bulgulara göre Bosna Hersek'te yabancı dilde dizi seyretmenin yaygın bir alışkanlık olduğu sonucuna varmak mümkündür.

Tablo 2: Dizi Seyrederek Anlaşabilecek Kadar Öğrendiğiniz Dil/Diller?

Diller	f	%
İngilizce	33	29.5
Türkçe	27	24.1
İspanyolca	15	13.4
İngilizce ve Türkçe	6	5.4
Polonca	6	5.4
İspanyolca ve İngilizce	5	4.5
İspanyolca ve Türkçe	10	8.9
İngilizce, Almanca , Türkçe	4	3.6
Almanca	4	3.6
İngilizce, Almanca	2	1.8
Toplam	112	100.0

Yaygın (informal) öğretim bağlamında bireyler kendilerini güdülenmiş ve hazır hissettikleri için öğrenmeye açıktırlar. Öğrenme işini isteyerek, benimseyerek gerçekleştirirler. Bu bağlamda yaygın (informal) ortamlarda da bir yabancı dili edinebilmek, öğrenebilmek mümkündür.

Elde edilen bulgulara göre Bosna Hersek vatandaşlarının üçte biri (%29.5) İngilizce konuşabilmektedir. İngilizceden sonra ikinci sırada Bosna Hersek vatandaşlarının en yüksek oranda öğrendikleri dil ise Türkçe (%24,1) olduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. %13.4'ü ise İspanyolca bilmektedir. Aynı anda iki dili İspanyolca – Türkçe bilenlerin oranı, %8.9, İngilizce – Türkçe bilenlerin oranı ise %5.4'tür. Bu sonuçlara göre sadece yabancı dilde dizi seyrederek birden fazla yabancı dilin öğrenilebileceği anlaşılmaktadır.

Tablo 3: Diziler, Dil Öğretiminde Örgün Öğretimden Daha Etkilidir.

Değerler	f	%
katılıyorum	41	36.6
kısmen katılıyorum	25	22.3
kararsızım	23	20.5
katılmıyorum	17	15.2
hiç katılmıyorum	6	5.4
Toplam	112	100.0

Yaşam boyu yabancı dil öğrenmeyi desteklemeye yönelik öğrenme ortamları, vasıtaları oluşturmaya dair göz önünde bulundurulması gereken en önemli noktalardan biri, bireyi akademik bir zorunluluk olmaksızın gönüllü olarak yabancı bir dil öğrenmeye güdüleyebilmektir (TOBB Türkiye Eğitim Meclisi, 2013;9). Yabancı dil eğitiminde bireylerin ihtiyaçları, öğrenme şekilleri dil eğitiminin sürdürülebilirliği açısından önemlidir.

Araştırmada *Diziler, dil öğretiminde örgün öğretimden daha etkilidir,* sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve %36.6'sı onaylamış, %22.3'ü ise kısmen bu fikri desteklemiştir. Bir beceri kazanma eylemi olan dilin nasıl edinilmesi veya öğrenilmesi gerektiği bakımından tablo-3'teki sonuçlar önemlidir. Bu bağlamda kişilerin bir yabancı dili formal ortamlarda öğrenebildiği gibi informal ortamlarda da öğrenebileceği anlaşılmaktadır.

Tablo 4: Dizilerdeki oyuncuların vücut dili-davranışları ve görsellik-işitsellik anlamaya yardımcı olmaktadır.

Değerler	f	%
katılıyorum	82	73.2
kısmen katılıyorum	27	24.1
kararsızım	2	1.8
katılmıyorum	1	.9
Toplam	112	100.0

Araştırmalar iletişimde beden dilinin, ses tonu (%38) ve sözcüklere (%7) göre % 55 oranında daha etkili olduğunu göstermektedir. Kültürlerarası iletişimin amaçlandığı günümüzde yabancı dil eğitiminde beden dilinin öğrenilmesi ve öğretilmesi iletişimin diğer öğelerinin bilinmesi kadar önemlidir (Cangil, 2004). Bu durumda iletişimde dil kadar beden dili de önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Beden dili insanın ilk anlaşma aracı ve ilk dili olmuştur. İnsanlar; duygularını, düşüncelerini, isteklerini, ihtiyaçlarını ve ruhsal zenginliklerini başka insanlarla paylaşmada beden dillerini kullanmışlardır (Habacı, 2013).

Tablo 4'teki sonuçlar incelendiğinde oyuncuların jest-mimikleri, davranışları, görsellik ve işitselliğin anlamaya olan etkisinin %73.2 oranında olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre jest ve mimikler, görsellik ve işitsellik yabancı dil öğrenenlerin anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır.

Tablo 5: Dizilerde Geçen Kontekstler Günlük Konuşmada Kullanılan Cümle ve Kelimelerin Tekrarı Olduğundan Öğrenme Daha Kalıcıdır.

Değerler	f	%
katılıyorum	61	54.5
kısmen katılıyorum	37	33.0
kararsızım	8	7.1
katılmıyorum	6	5.4
Toplam	112	100.0

Televizyon dizileri ve filmlerde kullanılan kelimeler, kelime gurupları ve cümleler günlük yaşamda sık tekrarlanan kalıplardır. Özellikle çocuklar orijinal dilde yayınlanan dizi ve filmlerdeki tekrarlar ve taklit yardımıyla bir dili kolayca edinirler. Araştırma sonuçlarının bu görüşü %54.5 katlıyorum ve %33 kısmen katılıyorum şeklinde onayladığı elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır.

Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması ile bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir (Karatay, 2007). Dizi izleyenler konuşmaları dinleyip anlamaya çalışarak bilinçlerinin dışında kelime hazinelerini zenginleştirirler. Kelimeler yabancı dil öğreniminin en temel unsurlarıdır.

Tablo 6. Diziler İnsan İlişkilerini, Gelenek ve Görenekleri, Topluma Ait Özellikleri yansıttığı İçin Farklı Kültüre ve Dile Karşı İlgiyi Arttırır.

Değerler	f	%
katılıyorum	46	41.1
kısmen katılıyorum	36	32.1
kararsızım	17	15.2
katılmıyorum	11	9.8
hiç katılmıyorum	2	1.8
Toplam	112	100.0

Diziler dil öğrenenlerin yaş ve bilgi düzeyleri farklı olsa da herkesin dil öğrenimine katkı sağlayan yardımcı bir araçtır. Bireyler çok fazla emek harcamadan tanımak istedikleri sosyal ve yaşanılan çevre ile temas ve ilişki kurmak isterler (İdil, 2012). Bu süreç iletişimin vasıtası dil başlar daha sonra gerçek hayata aktarılır.

Dil öğretiminin etkili olabilmesi için dilin yanında kültür de öğretilmelidir. Fink (2003) ve Mairitsch (2003)'de yabancı dil öğretiminde sadece o dilin kurallarının öğretilmesinin dilin öğrenilmesinde yaygın inanışın aksine yeterli olmadığını öğretilen dilin sosyal, kültürel, politik, ekonomik yapısının da öğretilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Diziler gelenek ve görenekleri, insan ilişkilerini ve topluma ait özellikleri yansıttıkları için kültür tanımada etkili bir araçtır. Jiang (2000) "Dil beden, kültür ise kandır. Kültür olmazsa dil ölür. Dil olmazsa kültür şekillenemez" diyerek kültür ve dili ilişkilendirmiştir (Er, 2006). Dizilerde aktarılan kültürel ve toplumsal özellikler tablo 6'ya göre %41.1 (%31.1 kısmen) oranında bir dilin ve kültürünün öğrenilmesinde kesinlikle etkili

olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların bu durumu desteklediği görülmektedir.

Tablo 7: Türkçeye Olan Merak Dizilerle Başlar.

Değerler	f	%
evet	57	50.9
hayır	44	39.3
diğer	11	9.8
Toplam	112	100.0

Televizyon gerçek hayatın en iyi şekilde sergilenmesini sağlar (Demirel, 1993:97). Görsellik ve işitsellik televizyonun bu özelliğinin en önemli parçalarıdır ve bireyler televizyon seyrederken kendilerini olayın içinde bulurlar. Araştırmaya göre katılımcıların %50.9'unun (%39.3 kısmen) dizi izlemeye başladıktan sonra Türkçeye karşı ilgilerinin arttığı saptanmıştır. Bu bağlamda bir iletişim aracı olan televizyonun eğitim aracı olarak da kullanılabileceğini söylemek mümkündür.

Özellikle Boşnaklar, Türk dizilerinde kendilerine ait bir takım yaşantıları kendileri ile özdeştirirler ve kendilerine ait bazı değerleri orada görürler. Ayrıca görsel ve işitsel anlamda dil öğrenimini kolaylaştıran diziler Boşnaklar açısından Türkçe öğrenmelerinde motivasyonu sağlamaktadır. Yabancı dil öğreniminde informal yöntemlerin de etili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8: Bosna Hersek'te Ortak Kültürden Dolayı Türk Dizileri İlgi Çeker.

Değerer	f	%
evet	60	53.6
hayır	42	37.5
diğer	10	8.9
Toplam	112	100.0

Dil öğretiminde kültürel değerlerin yansıtılması öğrenenlerin yeni sosyal yapıları tanımalarını sağlar ve onlarda bir ilgi oluşturur. Çünkü dil kültürün aynası ve aktarıcısı durumundadır (Barın, 1994:55).

Bosna Hersek'te Türk dizileri ve filmlerinin büyük bir ilgi ile izlendiği anlaşılmaktadır. Dizilerde izleyiciye aktarılan kültürel motifler Bosna Hersekli izleyicilerin Türk kültürünü daha yakından tanımalarını sağlamıştır. Bu yolla Boşnak ve Türk kültürü arasındaki benzerlikleri fark eden Bosnalıların Türk diline ve kültürüne olan ilgileri giderek artmıştır. Elde edilen bulgularda bu tezi güçlendirmiş ve araştırmaya katılanların %53.6'sı bu durumu onaylamıştır.

Tablo 9: Türk Dizileri Türkiye'ye Gitme ve Görme Hissi Uyandırır.

Değerler	f	%
evet	57	50.9
hayır	35	31.3
diğer	20	17.9
Toplam	112	100.0

Tablo 9'da görüldüğü üzere yapılan araştırma sonucunda Türk dizileri katılımcıların %50.9'unda filmde gösterilen yerleri ve Türkiye'yi gezip görme isteği uyandırdığı gözlemlenmiştir. Dizilerde gösterilen mekanlar, eşyalar, giyim-kuşam ev onlardan bazılarının Boşnakçada benzer kelimelerle karşılanıyor olması Boşnakları hem Türkçeye hem de Türkiye'ye karşı daha da meraklandırmıştır. Dizilerde gösterilen gelenek ve görenekler Bosnalıların dikkatlerini çeken ve onları Türkiye'ye seyahate yönlendiren diğer bir önemli etkendir. Böylece Türkiye'yi ziyaret eden Bosnalılar dilsel ve kültürel anlamda bilgi ve becerilerini geliştirmiş ve pekiştirilmiş olurlar.

Tablo 10: Dizilerde geçen kimi sözcükler Boşnakçada kullanılır ve bu durum Türkçeye olan ilgiyi artırır.

Değerler	f	%
evet	56	50.0
hayır	45	40.2
diğer	11	9.8
Toplam	112	100.0

Osmanlının, Bosna'yı fethiyle başlayan sosyokültürel etkileşimin izleri Bosna Hersek'te açık olarak görülmektedir. Osmanlı vasıtasıyla geçen ve Boşnakçada yaşayan hala yüzlerce Türkçe kelime bulunmaktadır. Dizilerdeki konuşmalarda geçen Türkçe kelimeleri işiten ve anlayan Bosnalıların Türkçeye olan ilgilerini daha da güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Tablo 10'da görüldüğü gibi *Dizilerde geçen kimi sözcükler Boşnakçada kullanılır ve bu durum Türkçeye olan ilgiyi artırır* önerisine katılımcıların %50'si evet yanıtını vermiştir. Ortak kültürden gelen dil unsurları Bosnalıları Türkçe öğrenmeye motive etmektedir.

Bugün Boşnakçada Baščaršija (Baş Çarşı) hamam (hamam), bezistan (bezistan), džamija (cami), sebilj (sebil), han (han) ve Saat-Kula (Saat Kulesi), kazandžiluk (kazancılık), šećer (şeker), jastuk (yastık), jorgan (yorgan) vb. kelimeler günlük konuşma dilinde kullanılan kelimelerdir (Eker, 2006:77).

Tablo 11: Türk Dizilerinden Sonra Daha Çok Türkçe Çeviri Eser Okuma Gereği Duyulmaktadır.

Değerler	f	%
evet	51	45.5
hayır	40	35.7
diğer	21	18.8
Toplam	112	100.0

Dizi izleyerek dil öğrenmeye başlayan bireyler daha fazla öğrenmek için araştırmaya ve okumaya başlarlar. Boşnakların zamanla dizilerin yanında Türk kültürünü en iyi şekilde yansıtan çeviri eserleri okumaya başladıkları anlaşılmaktadır. Bosna Hersek'te Türk dili öğrenimi yanında Türk edebiyatına da ilgi artmıştır. Yapılan araştırma sonucu dizi izlemeye başladıktan sonra Türk kültürü ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için çeviri kitap ve diğer eserleri okumaya başlayanların oranı %45.5'tir. Türk dizileri Türkçe öğrenmenin yanın da Türk edebiyatının tanıtımına da katkı sağlamıştır.

Tablo 12: Mecaz İfade ve Deyim Zenginliği Olan Türkçedeki Bu Yapıların Daha İyi Anlaşılmasında Dizilerin Rolü Vardır.

Değerler	f	%
katılıyorum	52	46.4
kısmen katılıyorum	36	32.1
kararsızım	17	15.2
katılmıyorum	4	3.6
hiç katılmıyorum	3	2.7
Toplam	112	100.0

Türkçe mecaz ifade ve deyimlerle zengin bir dildir. Bu mecaz ifade ve deyimlerde o dili kullanan toplumun kültür özelliklerine göre şekillenmiştir. Örneğin: Türkçede söylenen "Dereyi görmeden paçaları sıvama" atasözü İngilizce'de "Şişman kadın söylemeden operayı bitti sanma" şeklinde söylenmektedir. Her iki atasözü de aynı amaçla söylenmiş olsa da kültürel farklılıklar sonucu, farklı biçimlere bürünmüştür (Er,2006).

Mecaz anlamlı yapıları yabancı dilde öğretmek zordur. Görsel ve işitsel bir araç olan diziler dildeki mecaz ifade ve deyimlerin daha kolay anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda *Mecaz ifade ve deyim zenginliği olan Türkçedeki bu yapıların daha iyi anlaşılmasında dizilerin rolü büyüktür* tezine deneklerin %46.4'ü katılıyorum, %32.1'i ise kısmen katılıyorum yanıtını vermişlerdir. Dizilerdeki görsel ve işitsel özellikler mecaz yapıların anlaşılmasına önemli katkı sağlamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre bireylerin informal ortamlarda bir yabancı dili edinebilecekleri veya öğrenebilecekleri anlaşılmıştır. Bireyler bir yabancı dili öğrenmek için okula veya kursa gitmeden de öğrenebilirler. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi örgün (formal) ve yaygın (informal) eğitim programları dikkate alınarak yapılmalıdır.
2. Bireylerin motive oldukları rahat ve serbest ortamlarda bir yabancı dili daha iyi öğrendikleri görülmektedir. Bunlardan en dikkat çekeni dublaj yapılmamış televizyon programları olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğrenenlere bu yöntemle dil becerilerini geliştirme fırsatı verilmelidir.
3. Diziler aracılığıyla kültür aktarımı yapılabilir. Kültürel bağlardan dolayı Bosna'da gösterilen Türk dizileri insanların bir anda Türkçeye yönelmelerini sağlamıştır. Bu bağlamda gösterilecek dizilerin kültürel alt yapıları ve dil özellikleri özenle hazırlanmalıdır.
4. Yurt dışı ve içinde örgün eğitim yoluyla yapılan Türkçe öğretimi yaygın (informal) eğitim araçlarıyla, programlarıyla desteklenmelidir.
5. Yabancı programları dublaj yoluyla seslendirmenin maliyeti yüksektir. Bu durumda dil öğretimine yardımcı olması bakımından yabancı yayınların anadilde altyazılı olarak orijinal diliyle verilmesi daha verimli olacaktır. Bosna'da dizilerin yabancı dil öğretimine katkıları dikkate alınarak Türkiye'de de yabancı dil öğretiminde benzer yöntemler kullanılabilir.
6. Bireyler kişisel özelliklerinden dolayı bir bilgiyi her zaman planlı, programlı bir öğretimle davranışa, beceriye dönüştüremeyebilirler. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde de bireylerin öğrenme şekilleri dikkate alınmalıdır.
7. Bosna Hersek'te gösterimde olan Türk dizileri görsel ve işitsel materyal olarak Türkçe öğrenimine büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçlar tasarlanmalıdır.
8. Diziler, izleyicinin sık sık tekrarlanan kelimeleri daha çok işitmesini bilinçaltına yerleştirmesini ve kolay ezberlemesini sağlar.
9. Diziler, dil öğrenenlerin hedef dilin kültürünü ve coğrafyasını yakından tanımalarına imkân sağlar.
10. Öğretmen tarafından seçilip öğrencilere izletilen diziler motivasyonu sağlayan ve öğrenmeyi arttıran bir materyal olarak kullanılabilir.
11. Orijinal dilde, alt yazılı dizi seyretmek dil öğrenmeyi hızlandıran ve bireyleri motive eden yöntemdir.
12. Mecaz ifade ve deyim zenginliği olan Türkçedeki bu yapıların daha iyi anlaşılmasında dizilerin rolü büyüktür.
13. İzleyicilerin dizilerdeki oyuncuların vücut dili ve davranışlarını gözlemlemesi anlamayı kolaylaştırır.
14. Bireylerin öğrenme şekilleri bakımından diziler dil öğretiminde yaygın (informal) öğretim kapsamında değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 1(1), 45-57.

Anadolu Ajansı, (2012). *Ortalama 3 Saat Televizyon Başında Geçiyor.* 16.05.2012 tarihinde http://www.aa.com.tr/tr/ortalama-3-saat-tv-basinda-geciyor.html adresinden alınmıştır.

Arslan, M. (2011). *Yaygın (İnformal) Eğitim Bağlamında İkinci Dil Edinimi* (Languages for Specific Purposes in Theory an Practice). London:Cambridge Scholars Publishing.

Barın, E. (1994). Yabancılara Türkçenin Öğretimi Metodu. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, 17, 53-56.

Barın, E. (2007). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi.* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. Ankara.

CangiL, E. B. (2004). Beden Dili ve Kültürlerarası İletişim. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 69-78

Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara:Usem Yayınları.

Demirkan, C. (2008). Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta'da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi. Isparta.

Demirezen, M. (1989). Video Kullanımının Yabancı Dil Öğrenimine Getirdikleri. *Fen ve Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Konulu Sempozyum*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Eker, S. (2006). Bosna'da Etno-Linguistik Yapı ve Türk Dili ve Kültürü Üzerine. *Milli Folklor,* 18(72), 77

Er, O. Kemal (2006), Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39, 1-14

Günday, R. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Başarısızlığa Neden olan Etmenler Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim*, 175, 210-228

HabacI, İ., Ürker, A., Bulut, S., Atıcı, R., Habacı., Z. (2013). Beden Dilinin Eğitim Öğretim Üzerine Etkisi. *Turkish Studies,* 8(9), 1639 -1655

İşcan, A. (2012), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *Turkish Studies-International Periodical For the Language, Literature and History of Turkish or Turkic,* 6(3), 939-948.

Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153

Kargı, B. (2006). Edebiyat Kılavuzluğunda Sinema Yapıtlarının Başlangıç Düzeyi Sonrası Yabancı Dil Öğretimine Katkısı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60-71

TOBB Türkiye Eğitim Meclisi (2013). Yabancı Dil Öğretimi. *5. Eğitim Kongresi*. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği. Ankara.

Yalçın, S. K., Şengül, M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 749-769

Yapıcı, Ş. (2006). Bir Eğitim Aracı Olarak Televizyon ve Etkileri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi,* 6(2),20-25

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 19 ISSN: 2146-9199

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN CİSİM İMGELERİNİN İNCELENMESİ: GEOMETRİK VE UZAMSAL DÜŞÜNME İLE İLİŞKİLER

Uzm. Ayşe Simge Ergin
M.E.B.
asmge@hotmail.com

Doç. Dr. Elif Türnüklü
D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi
elif.turnuklu@deu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin geometrik cisimler üzerindeki imgeleri ile geometrik ve uzamsal düşünmeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma İzmir İli'nin bir ilçesinde rasgele örnekleme metoduna göre belirlenen 10 adet resmi ortaokulda öğrenim gören 359 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Nicel veri analizleri sonucunda, öğrencilerin Van Hiele geometri düşünme düzeyleri ile imgeler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Uzamsal düşünmenin geometrik cisimler üzerine etkisi ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak cisimlerin öğretiminde yol gösterici ipuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Geometrik cisimler, imge, geometrik düşünme, uzamsal düşünme.

INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' IMAGES OF SOLIDS: GEOMETRIC AND SPATIAL THINKING RELATIONS

Abstract

The purpose of this study 8th grade students' images of solids objects is to investigate with the relationship between geometric thinking and spatial thinking. In this study, quantitative research method is used. The research has been carried out with 359 students who are attending randomly chosen 10 state secondary schools in a district of Izmir Province. According to the result of quantitative data analysis, there are significant relations between Van Hiele Geometric Thinking levels and images. Spatial thinking has emerged effect on geometric objects. As a result, some teaching implications about solids were raised.

Key Words: Solids, concept image, geometric thinking, spatial thinking.

GİRİŞ

Matematiğin doğal alanı olan geometri ile günlük hayatta oldukça karşılaşmak mümkündür. Küçük yaşlardan itibaren bireyler fark ederek veya etmeyerek çevredeki nesneleri ve şekilleri tanıyarak bu süreç içine girer. Okul çağıyla birlikte bireyler geometriyi kavramsal olarak anlamlandırmaya başlar. Böylelikle matematik eğitimi öğrencilere, fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak bir dil sağlar. Öğrenci içinde yaşadığı çevrede kendi konumunu ve yönünü ifade ederken de aslında geometrinin konum/duruş ve yönler ile ilgili alanına özgü terimleri kullanır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Özellikle değişen dünya düşünüldüğünde, gündelik hayatta matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimin arttığı ve önem kazandığı görülür (MEB, 2009). Bu anlamda fiziksel dünyayı tanımlama yollarından biri olan geometri disiplinin, eğitim programlarında neden geniş bir yer tuttuğu anlaşılır (Tekin, 2007).

Geometri eğitimi genel anlamda öğrencilerin mantıksal ve düşünsel yeteneklerinin gelişimini sağlar (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2006). Aynı zamanda geometrik ve uzamsal düşünme gibi birçok

zihinsel beceri ile de iç içe olduğu anlaşılır. Örneğin geometri derslerinde, öğrencilerin bir şeklin açılmış ya da kapanmış durumlarını zihinde canlandırabilmesi istenir. Böyle durumlarda öğrencilerin, kavramsal yapılar üzerine uzamsal olarak düşünmelerinden bahsedebiliriz. Çünkü uzamsal düşünme, 3 boyutlu uzayda bir ya da daha çok parçadan oluşan cisimleri ve bileşenlerini zihinde hareket ettirilebilme veya zihinde canlandırabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Turğut, 2007).

Geometrik kavramlar ele alındığında kavramın barındırdığı bir takım özelliklerin, tanımların ve görsel imgelerin bulunduğu görülür (De Villiers, 1998; Fujita, 2012). Geometrinin öğrenilmesi sürecinde öğrencilerden zihninde kendi bilgilerini yapılandırması ya da önceki deneyimleri doğrultusunda yorumlaması beklenir (Avgören, 2011). Geometrik yapıların algılanması ve ifadesi de doğal olarak bireyden bireye farklı olabilmektedir. Bu durum kavram imgesi olarak açıklanabilir. Çünkü kavrama ait zihinsel resim, özellik ve süreçleri içeren bilişsel yapının tümü, "kavram imgesi" olarak adlandırılır (Tall ve Vinner, 1981). Geometrik kavramlar anlaşılırken nesnelerin özelliğine karşılık gelecek şekilde zihinsel temsiller çağırılır. Fischbein (1993)'e göre geometrik kavramlar hem bazı özellikler ile tanımlanabilir hem de görsel bir figüre sahiptir. Böylece öğrencilerin zihinlerinde hem kavramsal hem de figüral olan görünüşlere (şekil, yer, konum ve büyüklük) sahip bir yapı belirebilir (Fischbein, 1993).

Geometrinin öğrenilmesi sürecinde öğrencilerden zihnindeki temsiller ile kavramlar arasındaki ilişkiyi kurması beklenir (Vinner, 1991). Fakat bu her zaman eğitimsel açıdan istendik durumda gerçekleşmeyebilir. Kibar (2002) geometrik kavramların, matematik öğretiminin en önemli sorunlarının başında geldiğini söylemektedir. Tall ve Vinner (1981), daha önce karşılaşılan bir kavramla yeni bir ortamda karşılaşmaları durumunda, geçmiş deneyimleriyle birlikte o kavramla ilgili tanımı arka plana, kavram imgesini ön plana atmaya eğilimli olduklarını belirtmiştir. Bu anlamda geometrik yapılar hakkında bireyin kararlarını etkileyen çeşitli unsurlardan bahsedilebilir (Hershkowistz, 1990).

Literatür incelemesinde ülkemizde ortaokul öğrencilerinin geometriye yönelik kavramsal ve ilişkisel boyutlarının araştırıldığı çalışmaların genellikle 2 boyutlu şekiller üzerine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin 3 boyutlu cisimler üzerine benzer incelemelerin yapıldığı çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Oysa geometrinin temelinde yer edinen kavramlardan biri olan geometrik cisimler ilköğretimden ortaöğrenime kadar uzanan eğitim sürecinde müfredatlarda yer edinmektedir. İlköğretim matematik programına bakıldığında "geometrik cisimler" konusu 6, 7 ve 8. sınıflarda yer almakta; prizma, piramit, silindir, koni ve kürenin temel elemanları ve cisimlerin açınımlarına ait kazanımlar bulunmaktadır (MEB, 2009).

3 boyutlu cisimler ile ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak öğrencilerin zihinlerinde bulunan yapıların ve cisimler üzerine muhakeme etme becerilerinin çeşitli durumlar ile araştırıldığı görülmüştür. Zihinde bulunan yapıların genel anlamda çeşitli özellikler (tanımsal-görsel) ile incelendiği (Sarfaty ve Patkin, 2013; Gökbulut, 2010; Bozkurt ve Koç, 2012; Avgören, 2011) görülmüştür. Cisimler üzerine muhakeme yaparken Van Hiele seviyeleri ile bağlantı kurulduğu (Gutierrez, 1992; Meng ve Idris, 2012), geometri öğrenmelerinin uzamsal (spatial) ilişkiler ile değerlendirildiği (Saads ve Davis, 1997; Ünal, Jakubowski ve Corey, 2009; Pittalis ve Christou, 2010), bilgisayar desteği kullanılarak ilişkilerin incelendiği (Yıldız, 2009) görülmüştür.

Pickreign (2007)'nin aday öğretmenlerin paralelkenarlar arasındaki ilişkileri algılama şeklini belirlemek için yaptığı çalışmada katılımcıların şekillerin görünüşlerinin etkisinde kalıp tanımlama yaptığı görülmüştür. Bu da katılımcıların birçoğunun Van Hiele'nin geometrik düşünme düzeylerinden Görsel düzeyde olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Gutierrez (1992) 3 boyutlu geometride görselleme işlemlerinin zihinde hemen ortaya çıktığını ifade etmiştir. Geometrik düşünmeyle ilgili farklı terminolojiler kullanılsa da geometrik düşünmede uzamsal olarak görselleme işlemlerinin önem taşıdığı konusunda ortaklaşa kararlar çıkmaktadır (Pittalis ve Christou, 2010). Hershkowitz (1989), şekil ve cisimleri zihinde canlandırabilmenin geometrideki etkisini iki farklı yönden incelemiştir Araştırmacı, geometrinin temel kavramları şekil ve cisim olduğu için şekil ve cisimleri zihinde canlandırmanın geometrik kavramların oluşmasında önemli bir yeri olduğunu belirtirken görsel olarak karar vermenin kavramları oluşturmada bireyi sınırlandırdığını vurgulamıştır. Clements (1998) çocukların uzayı ve geometriyi nasıl öğrendikleri ve nasıl düşündükleri üzerine yaptığı çalışmada uzamsal becerisinin çocukların çevrelerinin zihinsel haritalarını oluşturmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Literatür incelemesinde ülkemizde ilköğretim düzeyinde yapılan geometrik cisimlere ait zihinsel yapıların, ilişkisel boyutta incelenmesini ele alan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu anlamda çalışmada, ortaokul öğrencilerinin geometrik cisimlere yönelik imgelerinin uzamsal ve geometrik düşünmeyle ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı ve araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin geometrik cisimler üzerindeki imgelerinin uzamsal ve geometrik düşünme ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada geniş bir örnekleme ulaşmak istenildiği için, amaca uygun olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmada öğrencilerin geometrik cisimler ile ilgili sahip olduğu imgelerinin; cinsiyetlerine, geometrik düşünme düzeylerine ve uzamsal performanslarına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri genellikle hedef kitlenin bir olay ya da olguyla ilgili var olan performanslarının başka faktörle ilişkileri bakımından incelenmesini sağlar (Büyüköztürk, 2006).

Veri Toplama Araçları

Amaçlanan hedefe uygun olacak şekilde veriler 3 farklı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin geometrik cisimlere dair imgelerini incelemek adına geliştirilen "Geometrik Cisim Testi" (Ergin, 2014), Türkçe'ye uyarlanması Duatepe (2000) tarafından yapılan "Van Hiele Geometrik Düşünme Testi" ve Yıldız (2009) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan "Zihinsel Döndürme Testi" kullanılmıştır.

Geometrik Cisim Testi*:*"Geometrik Cisim Testi" adı verilen geometrik cisimlere dair imgeleri incelemek adına araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Test geliştirilmeden önce, öğrencilerin cisimlere yönelik imgelerini araştırmak için konuyla ilgili kazanımlar, ders kitapları, literatür incelenmiştir. Literatür incelemesinde bu konuda kullanılan veri toplama araçlarının ağırlıklı olarak açık uçlu maddelerden oluştuğu anlaşılmıştır. Genel olarak çalışmalarda kavramların tanımları sorularak, görseller kullanılarak ya da modelleri isimlendirmeleri istenerek zihinlerinde yer alan yapıların incelendiği görülmüştür. Bu araştırmada örneklem sayısı düşünüldüğünde açık uçlu soruların değerlendirilmesi sağlıklı olamayacağı düşüncesiyle çoktan seçmeli maddeler tercih edilmiştir.

Bu anlamda öğrencilerin cisim imgelerini ortaya çıkarmak için sekizinci sınıfta okuyan 2 öğrenciyle görüşmeler yapılmış ve teste yön verilmiştir. Soruların kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği konusunda uzman görüşünden yararlanılmıştır. Teste son hali verilerek, "Geometrik Cisim Testi"nde sorular genel olarak öğrencilerin geometrik cisimleri tanıma, tanımlama, temel elemanlarını ayırt etme, açınımları belirleme ve cisimleri sınıflandırma becerilerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Geliştirilen 31 maddelik "Geometrik Cisim Testi" nin pilot çalışması 8. Sınıfta okuyan 189 öğrenciye uygulanarak Finesse Paket programıyla analiz edilmiştir. Analiz edilirken öğrencilerin geometrik cisim testine verdikleri yanıtlardan doğru olanlara 1, yanlış olanlara 0 puan verilmiştir. Sonuç olarak testin KR-20 değeri 0,765 olarak bulunmuştur.

Testte yer alan sorular incelendiğinde koni ile ilgili 3 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden biri koniyi görsel olarak tanıma iken diğerleri tanımlama ve açınımını belirlemeye yöneliktir. Silindir ile ilgili 3 madde yer almaktadır: tanımlama, görsel tanıma ve özelliklerini kullanmadır. Testte küre ile ilgili tanımlama ve görsel olarak tanımaya dayalı 2 madde bulunmaktadır. Piramit ile ilgili ise 5 madde bulunmaktadır. Bu maddeler; açınımdan yola çıkma, yüz, taban gibi temel elemanlarını belirleme ve karar verme, görsel olarak tanımaya aittir. Testte yer alan 10 madde prizmalar ile ilgilidir. Bu maddelerin 2'si kare prizma, 2'si küp, 2'si de dikdörtgenler prizması ile ilgilidir. Bu sorular da genel olarak cisimleri tanımlama, görsel olarak tanıma, temel elemanlarını belirlemeye yöneliktir. Ayrıca cisimlerin genel özelliklerine yönelik olan maddeler de bulunmaktadır. Bu sorularda cisimlerin özellikleri kullanmaları, temel elemanların ne anlama geldiğini ifade etmeleri istenmiştir. Toplamda 31 maddenin yer aldığı çoktan seçmeli test ile öğrencilerin cisimler ile ilgili zihinlerinde yer alan yapıyı dolayısıyla imgelerini ortaya çıkarmak, cisimleri sınıflama yöntemlerini incelemek amaçlanmıştır.

Van Hiele Geometrik Düşünme Testi: Araştırmada geometrik düşünme düzeylerini belirlemek için Usiskin (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması, geçerliği ve güvenirliği Duatepe (2000) tarafından yapılan "Van Hiele Geometrik Düşünme Testi kullanılmıştır. Her bir düzey için testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Usiskin'nin verilerinde .65 ile .79; Duatepe'nin verilerinde ise .51 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir.

Van Hiele'nin geometrik düşünme testi beş hiyerarşik düzeyi kapsamaktadır. Her düzey, geometri kavramlarından hangilerinin ne kadarının kazanıldığını değil, insanların geometrideki kavramlar üzerinde nasıl düşündüklerini ve bu düşünce tiplerini belirtir. Van Hiele Geometrik Düşünme Testinde, her bir düşünme düzeyine ait 5 soru olmak üzere toplam 25 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Bir öğrencinin belli bir düzeye atanabilmesi için beş sorudan en az üçünü doğru yapmış olması (Usiskin, 1982) şartı aranmıştır.

Zihinsel Döndürme Testi: Öğrencilerin uzamsal becerilerini incelemek adına Yıldız (2009) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan "Zihinsel Döndürme Testi" kullanılmıştır. Bu test ilk defa Vandenberg ve Kuse (1978) tarafından geliştirilmiş, Peters ve diğ. (1995) tarafından yeniden düzenlenerek Mental Rotation Test (Zihinsel Döndürme Testi) adıyla bilinen ölçektir. Dünya çapında kabul görmüş olan bu teste ilişkin güvenirlik katsayısını Yıldız (2009) ilk uygulama için (n=161) 0.71 ve ikinci uygulama için (n=108) 0.66 olarak hesaplamıştır.

Tek boyutlu yapıya sahip olan test 24 sorudan oluşmaktadır. Testte yer alan maddelerde, her bir madde için örnek olarak verilen şeklin farklı yön ve açılarda döndürülmüş hali yer almaktadır. Doğru olan iki ayrı formunun verilen dört seçenek içinde bulunup işaretlenmesi istenmektedir. Puanlama yapılırken de bir sorudaki doğru cevabın her birine 1 puan verilmiş ve testten alınabilecek en yüksek puan 48 olarak hesaplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, İzmir İlinin bir merkez ilçesinde, 8. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Böylece çalışmanın örneklemi 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilçede rasgele seçim işlerine göre belirlenen 10 adet resmi ortaokulda 8. sınıfta öğrenim gören toplam 359 öğrenci ile gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.00 Windows Paket Programından yararlanılmıştır. Geometrik cisim testinden elde edilen puanların cinsiyet değişkeniyle ilişkisini incelemek için t-testi kullanılmış; Van hiele geometri düşünme düzeyi değişkenleriyle ilişkisini incelemek için Varyans analizi (ANOVA), Scheffe kullanılmış; Zihinsel döndürme Testi ile ilişkisini öğrenmek için basit korelasyon kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini, verdikleri doğru cevap sayısını belirlemek için ortalama, frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Elde edilen bulguların ışığında istatistiksel anlamlarına dayanılarak yorumlar yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

8. Sınıf öğrencilerinin oluşturduğu geniş bir örneklemde geometrik cisimler üzerindeki imgelerini incelemek amacıyla hazırlanan Geometrik Cisim Testi'ne ait başarı durumu analiz edilmiştir. Öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalaması Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Geometrik Cisim Testine Ait Başarı Durumu

Test	N	Min. Puan	Max. Puan	Ortalama	Std. Sapma
Geometrik Cisim	359	5	28	15.93	4.549

Tablo 1'de sekizinci sınıf öğrencilerinin 31 soruluk Geometrik Cisim Testi'ne ait başarı durumu incelendiğinde öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalamasının 15.93 olduğu görülmektedir. Bu da testi cevaplayan öğrencilerin soruların yaklaşık yarısını doğru olarak cevapladığını göstermiştir. Sorulara verilen cevaplar tek tek analiz edildiğinde en fazla yanlış yapılan piramidin yanal yüzeylerini tanımasına yönelik soru olmuştur. En fazla doğru yapılan soru ise küreyi görsel olarak tanımayı içeren soru olmuştur. Geometrik cisim testinde yer alan

sorular incelendiğinde 18 soru görsel olarak, geri kalan 13 soru tanımsal olarak yer almıştır. Öğrencilerin görsel ve tanımsal sorulardan aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Görsel ve Tanımsal Sorulardan Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları

Sorular	Soru Sayısı	Ortalama	Std. Sapma
Görsel	18	10.306	2.995
Tanımsal	13	5.549	2.205

Tablo 2'ye göre görsel öğe bulunan sorulardan öğrencilerin ortalama 10.306 puan aldıkları görülmüştür. Tanımsal sorulardan ise ortalama 5.549 puan aldıkları görülmüştür. Bu durum görsel soruların yarısından fazlası öğrenciler tarafından doğru cevaplanırken, tanımsal soruların yarısından fazlasının yanlış cevaplandığını göstermiştir. Testte yer alan sorular konu gruplarına ayrıldığında ise Tablo 3'te yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3: Geometrik Cisim Testinden Alınan Puanların Konu Grup Bazında Ortalama ve Std. Sapmaları

Konu Grupları	Soru Sayısı	Ortalama	Std. Sapma
Koni	3	1.22	.896
Silindir	3	1.76	.903
Küre	2	1.28	.605
Piramit	5	2.26	1.209
Prizma	10	5.19	2.030
Cisim Genel Özellikler	6	3.17	1.361
Açınım	6	3.00	1.319

Tablo 3'te Geometrik Cisim Testi'nde konu bazında açınım, genel özellikler, koni, piramit, küre, silindir, prizma sorularına ait ortalamalar ve standart sapmalar yer almaktadır.

Koni ile ilgili verilen sorularda öğrenciler ortalama 1.22 puan almıştır. Sorular incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %85'inin koniyi görsel olarak tanıyabildiğini göstermiştir. Diğer sorulara bakıldığında öğrencilerin %60'ından fazlasının koniyi tanımlama ve açınımı yapma konularında yanlışa düştüklerini göstermiştir. Koniyi açınım yaparken üçgen veya elips şekillerinin imgelerinde yer aldığı söylenebilir. Silindir ile ilgili sorulardan öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 1.76 olarak bulunmuştur. Silindiri görsel olarak tanımayı içeren soruyu öğrencilerin yaklaşık %73'ü doğru cevaplandırmıştır. Ancak öğrencilerin eğik silindiri, silindire örnek gösterememelerinden ya da dairesel yüzeye sahip her cismi silindir olarak isimlendirmesinden kaynaklanan yanlış yanıtlar görülmüştür. Bu durum, cisimlerin tipik modellerinin tercih edilebildiğini işaret etmekle birlikte yüzeylere dair imgelerin bulunduğunu göstermiştir. Silindir ile ilgili tanımsal ifadeler içeren madde ise öğrenciler tarafından en çok yanlış yapılan soru olmuştur.

Küre ile ilgili sorulardan öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 1.28'dir. Küre ile ilgili olan tanımsal soruda öğrencilerin %50'sinden fazlası yanlış cevap vermiştir. Buradan öğrencilerin küreyi geometrik cisim olarak görmeme veya prizma ailesini geniş bir aile kabul edip küreyi içine dâhil etme gibi düşünceleri olduğunu

söyleyebiliriz. Öğrencilerin piramitlerle ilgili yer alan 5 sorudan ortalama 2.26 puan aldıkları görülmüştür. Piramitlerin tabanları ile ilgili sorularda öğrencilerin yaklaşık yarısının yanlış yaptığı görülmüştür. Piramitlerde taban ve yüz kavramı ile ilgili sorunların yaşandığı anlaşılmıştır. Prizma ile ilgili yer alan sorulardan öğrencilerin aldığı puanların ortalaması 5.19'dur. Görsel olarak verilen geometrik cisimlerden prizma olmayanı seçmesi istenilen soruda öğrencilerin %45.4' ünün yanlış cevap verdiği görülmüştür. Bu durum prizma imgelerindeki bazı sorunlara işaret etmiştir. Nedeni olarak küpü prizma ailesi dışında bir yerlere koyma, prizmayı özel bir cisim olarak düşünme veya bazı prizma çeşitlerinin imgelerinde yer almaması söylenebilir. Geometrik cisimlerin genel özellikleriyle ilgili sorulardan öğrencilerin ortalama 3.17 puan aldıkları görülmüştür. Geometrik cisimleri geometrik şekillerden ayrım yapmaları istenilen soruda öğrencilerin yaklaşık % 60'ının bu ayrımı yaptığı görülmüştür. Geri kalan öğrencilerin yıldız şeklini günlük hayatta cisim olarak görmesi dolayısıyla da 2 boyutlu bir şekil değil de geometrik cisim olarak adlandırmasından kaynaklanabilir. Ayrıca yüzeyde dik durmayan cisimlerin geometrik cisim olamayacağı düşüncelerinin de olabildiği ortaya çıkmıştır.

Geometrik cisimlerin açınımları ile ilgili 6 sorudan öğrenciler ortalama 3 puan almışlardır. Açınımlarında dikdörtgensel bölge bulunan cisimleri seçmesi istenen soruda yanlışların silindirin veya üçgen prizmanın açınımından kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Cisimlerin temel elemanlarından ayrıt, köşe, yüz, taban ile ilgili yer alan sorularda ise öğrencilerin sorunlar yaşandığını göstermiştir. Özellikle ayrıtın ne anlama geldiğini inceleyen soruda öğrencilerin sadece yaklaşık % 29.8' i doğru olarak cevap vermiştir. Geometrik cisim testinden alınan puanların cinsiyet değişkenine göre incelemek için Bağımsız (İlişkisiz) Örneklemler t-Testi (Independent Samples t-Test) uygulanmıştır. t-testi uygulanmasının sebebi, bağımsız değişken olan cinsiyetin, kız-erkek şeklinde kategorik veri olmasıdır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Geometrik Cisim Testinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Cinsiyete Göre Geometrik Cisim Testi Puanlarının Ortalamaları Standart Sapmaları ve t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	**$\bar{X}$**	**SS**	**Sd**	**T**	**P**	**Anlamlılık Düzeyi**
Kız	174	15.97	4.429	357	.165	.869	p>.05
Erkek	185	15.89	4.671				Fark Önemsiz

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin Geometrik Cisim Testi'nden aldıkları puanların ortalaması, kız öğrenciler için 15.97 erkek öğrenciler için 15.89 olarak bulunmuştur. T-testi sonuçlarına göre, geometrik cisim testi puanları arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönündedir (t (357) = .165, p >.05).

Öğrencilerin Geometrik Cisim Testinden aldığı puanlar ile Van Hiele geometri düşünme düzeyleri arasında ilişkiyi incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. "Tek yönlü" terimi grupları birbirinden ayıran tek özellik olduğu, ya da grupların tek değişkenin değerleri ile ayrıldığı anlamına gelmektedir. Bundan dolayı bu alt problemde, bağımsız değişken olan geometrik düşünmeye bağlı olarak elde edilen 4 grup olduğu için geometrik cisim testinden aldıkları puanların ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin en çok görsel düzeye atandığı görülmüştür. Farklı geometri düşünme düzeylerine sahip olan sekizinci sınıf öğrencilerinin geometrik cisim testinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri arasında farklar bulunduğu görülmektedir. 3. Düzeyde bulunan öğrencilerin testten aldığı puanların ortalaması 24.125 iken, 0. Düzeyde bulunan öğrencilerinki 12,662'dir.

Tablo 5: Farklı Van Hiele Geometri Düşünme Sahip Olan Öğrencilerin Geometrik Cisim Testinden Aldığı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Düzeyler	N	Ortalama	Std. Sapma
Hiçbir Düzeye Erişemeyen (0. Düzey)	80	12.662	4.176
Görsel Düzey (1. Düzey)	195	16.174	3.887
Analiz Düzeyi (2. Düzey)	76	17.881	4.201
Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyi (3.Düzey)	8	24.125	3.482

Tablo 6: Öğrencilerin Van Hiele Geometri Düşünme Düzeylerine Göre Geometrik Cisim Testi Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1692.491	3	564.164	35.021	.000
Gruplar İçi	5718.769	355	16.109		
Toplam	7411.259	358			

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin geometrik cisim testi puanları geometri düşünme düzeylerine göre farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu da farklı geometri düşünme düzeylerine sahip olan öğrencilerin geometrik cisim testinden aldıkları puan ortalamaları bağlamında en az iki grubun ortalaması arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir.

Hangi gruba ait öğrencilerinin geometrik cisim testinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark bulunduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. İkili karşılaştırma testlerinden hangisinin kullanılacağına ise (grupların varyanslarının homojen olup olmadığını gösteren) Levene testi sonucuna bakarak karar verilmiştir. Analiz sonucunda sekizinci sınıf öğrencilerinin geometrik cisim testinden aldıkları puanlara ilişkin varyansların homojen olduğu (Levenne istatistiği=.161; serbestlik dereceleri = 3 ve 355; $p > .05$) görülmüştür. Bu nedenle varyansları homojen olan grupların ikili karşılaştırılmasında kullanılan ikili karşılaştırma testlerinden gruplardaki birey sayıları eşit olmadığında da kullanılabilmesi nedeniyle Scheffe testinden yararlanılmıştır ve Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Van Hiele Geometri Düşünme Düzeylerine Göre Geometrik Cisim Testi Puanlarının Scheffe Testi ile Karşılaştırılması

Düzey 1 (I)	Düzey 2 (J)	Ortalama Farkı (I-J)	P
Atanamayan	Görsel	- 3.51186*	.000
	Analiz	- 5.21908*	.000
	Yaşantıya Bağlı Çıkarım	- 11.46250*	.000
Görsel	Atanamayan	3.51186*	.000
	Analiz	-1.70722*	.010
	Yaşantıya Bağlı Çıkarım	- 7.95064*	.000

Analiz	Atanamayan	5.21908*	.000
	Görsel	1.70722*	.010
	Yaşantıya Bağlı Çıkarım	- 6.24342*	.000
Yaşantıya Bağlı Çıkarım	Atanamayan	11.46250*	.000
	Görsel	7.95064*	.000
	Analiz	6.24342*	.000

(* p< .05 anlamlı)

Cisim Testi'nden alınan puanların geometri düşünme düzeylerine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda her alt boyut arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür (Tablo7). Geometri düşünme testinde hiçbir düzeye atanamayan öğrenciler ile yaşantıya bağlı çıkarım düzeyindeki öğrenciler arasında yaşantıya bağlı çıkarım düzeyindeki öğrenciler lehine (p=.000<.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca ortalamalar farkının (X=11.462) en fazla olduğu iki alt boyuttur. Görsel düzeydeki öğrenciler ile analiz düzeyindeki öğrenciler arasında görsel düzeydeki öğrenciler aleyhine (p=.010<.05) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz düzeyindeki öğrenciler ile hiçbir düzeye atanamayan öğrenciler arasında analiz düzeyindeki öğrenciler lehine (p<.05) anlamlı bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin geometri düşünme düzeylerine göre Geometrik Cisim Test'inden aldıkları puanların farklılaştığı; geometri düşünme düzeyleri arttıkça geometrik cisim testinden alınan puan ortalamalarının da arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin uzamsal becerileri ile geometrik cisimlere ait imgeleri arasındaki ilişkiyi incelemek adına uygulanan ölçekler analiz edilmiştir. Öğrencilerin zihinsel döndürme testinden elde ettikleri puanlar ile Geometrik Cisim Testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir ilişkili olup olmadığını saptamak için basit korelasyon ile araştırma yapılmıştır.

Tablo 8: Geometrik Cisim Testinden Alınan Puanlar ile ZDT Performansları Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları

		Geometrik Cisim Testi Puanı	**Zihinsel Döndürme Testi Puanı**
Geometrik Cisim Testi Puanı	Pearson Korelasyon	1	.450
	P	.	.000**
	N	359	359
Zihinsel Döndürme Testi Puanı	Pearson Korelasyon	.450	1
	P	.000**	.
	N	**359**	**359**

Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşa aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyon katsayısının, 0.70 – 0.30 arasında olması orta; düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2006: 32). Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin geometrik cisim testinden aldıkları puanlar ile zihinsel döndürme testi performansları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır (r =.450, p=.000<.01).). Bu bulgulardan öğrencilerin geometrik cisim testine ait puan ortalamaları arttıkça zihinsel döndürme testi ortalamalarının da artığı veya zihinsel döndürme testi ortalamaları arttıkça geometrik cisim testi puan ortalamalarının da arttığı sonucuna varılmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin geometrik cisimlere yönelik imgelerini geniş bir örnek üzerinde incelemek; geometrik ve uzamsal düşünmeyle arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Elde edilen

sonuçlar düzlemsel şekillerde olduğu gibi (Berkün, 2011; Baran, 2011; Türnüklü, Gündoğdu-Alaylı ve Akkaş, 2013) öğrencilerin cisim imgelerinde de bazı sorunların olduğu ortaya çıkmıştır. Testte yer alan sorular analiz edildiğinde cisimleri şekillerden ayırt edememe, cisimlerin tanımlarını oluşturamama, görsel olarak tanıyamama ve temel elemanları saptayamama bunlardan bazılarıdır. Bu durumlar farklı düzeyde öğrenciler ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler ile yapılan çalışmada öğrencilerin cisimlerin tipik modelleri tercih ettikleri (Avgören, 2011), matematik öğretmen adayları ile yapılan çalışmada ise prizma tanımlarında kritik özellikleri kullanamadıkları (Bozkurt ve Koç, 2012) görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının da prizma, piramit, koni ve silindir kavramlarında yanlış kavramalarının olduğu, tanımını yapmakta en zorlandıkları cismin küre olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır (Gökbulut, 2010). Bu çalışmada da küre ile ilgili olan tanımsal soruda öğrencilerin yarısından fazlasının yanlış cevap verdiği ortaya çıkmıştır.

Geometrik cisim testinden alınan puanlara bakıldığında öğrencilerin görsel sorularda, tanımsal sorulara göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin Van Hiele seviyelerinden daha çok "görsel düzey "de kalmalarıyla da açıklanabilir. Ancak öğrencilerin geometrik cisimleri duruş itibari ile karıştırdıkları, görsel olarak tanırken eğik veya görüş açısı değiştirilmiş cisimler üzerinde algıların düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Berkün (2011) 'ün çokgenler üzerine yaptığı çalışmada, Clements ve Battisha (1992)'nın dikdörtgen-paralel kenar bulgularında duruş farklılığından kaynaklanan benzer sonuçlar bulunmuştur. Konu grupları incelendiğinde geometrik cisimlerin ayrıt, yüz, taban gibi temel elemanlara dair sorulardan elde edilen bulgular göstermiştir ki her düzeyden öğrencinin özelliklere yüklediği anlamlar farklı olabilmektedir.

Geometrik Cisim Testi'nden alınan puanların cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucu ortaya çıkmıştır ($t(357) = .165$, $p > .05$). Öğrencilerin Van Hiele Geometri Düşünme düzeylerine bakıldığında ise en çok ($n=195$) "görsel düzeyde" oldukları görülmüştür. Bu durum sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada da ortaya çıkmıştır (Oral, İlhan ve Kınay, 2013). Öğrencilerin geometri düşünme düzeyleri ile Geometrik Cisim Testinden aldıkları puanlara bakıldığında anlamlı olarak farklılaştığı; öğrencilerin geometri düşünme düzeyleri arttıkça geometrik cisim testinden alınan puan ortalamalarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Geometrik kavramları öğrenen bireylerin Van Hiele'nin ortaya attığı geometrik düşünme düzeyleri ile genellikle ilişki içinde oldukları görülmüştür (Fujita, 2012).

Öğrencilerin Geometrik Cisim testinden aldıkları puanlar ile Zihinsel Döndürme testi performansları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, özellikle uzamsal beceri gerektiren açınımla ilgili soruların sadece yarısında başarılı olabilmiştir. Bu da öğrencilerin uzamsal beceri ile geometrik cisimler konusu arasındaki ilişkiyi göstermiştir. Markey (2009) de çalışmasında görsel-uzamsal becerinin, matematik ve geometrideki başarı düzeyini etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Ünal ve diğ. (2009) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada da uzamsal becerilerin geometri anlamayı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin uzamsal beceri ile geometri düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin yapılması öğrencilerin cisimlere yönelik imgelerini etkileyen olumlu sonuçlar doğurabilir. Bu çalışma 8. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Bu nedenle benzer bir çalışma farklı sınıf düzeyleri ile gerçekleştirilip, imgeler ile ilişkiler incelenebilir. Bu anlamda kavram imgelerini inceleyen ve ilişkisel olarak ortaya çıkan çalışmaların arttırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Avgören, S. (2011). *Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin katı cisimler (prizma, piramit, koni, silindir, küre) ile ilgili sahip oldukları kavra imajı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baran, S. (2011). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin üçgenler ve geometrik cisimler konusundaki kavram yanılgıları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Berkün, M. (2011). *İlköğretim 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin çokgenler üzerindeki imgeleri ve sınıflandırma stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Bozkurt, A. ve Koç, Y. (2012). İlköğretim matematik öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin prizma kavramına dair bilgilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2941-2952.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Clements, D. H. (1998). *Geometric and spatial thinking in young children*. Arlington, VA: National Science Foundation.

Clements, D. H. & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial understanding. *Handbook of research mathematics teaching and learning.* (Edt: D. A. Grouws). New York: McMillan Publishing Company. pp. 420-465.

De Villiers, M. (1998). To teach definitions in geometry or teach to define? In A. Olivier & K. Newstead (Eds.), *Proceedings of the 22nd conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education,* 2 (pp. 248–255).

Duatepe, A. (2000). *An investigation on the relationship between Van Hiele geometric level of thinking and demographic variables for preservice elemantary school teachers*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Ergin, A. S. (2014). *8. Sınıf öğrencilerinin geometrik cisimler üzerindeki imgeleri ve sınıflama stratejileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Fischbein, E. (1993). The theory of figural concepts. *Educational Studies in Mathematics*, *24* (2),139-162.

Fujita, T. (2012). Learners' level of understanding of inclusion relations of quadrilaterals and prototype phenomenon. *The Journal of Mathematical Behavior, 31,* 60-72.

Gökbulut, Y. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik cisimler konusundaki pedagojik alan bilgileri.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gutierrez, A. (1992). Exploring the links between Van Hiele levels and 3 dimensional geometry. *Structural Topology*, 18, 31-48.

Hershkowitz, R. (1989). Visualization in geometry two sides of the coin, *Focus on learning problems in mathematics*, *11*(1), *61–76.*

Hershkowitz, R. (1990). Psychological aspects of learning geometry. In P. Nesher& J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics and Cognition* (pp. 70-95). Cambridge: Cambridge University Press.

Kibar, A. (2002). *Ortaöğretimde geometri dersinin öğretiminde karşılaşılan zorluklar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Markey, S. M. (2009). *The relationship between visual-spatial reasoning ability and math and geometry problem-solving.* Unpublished doctoral dissertation, American International College, Springfield, Massachuset.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim matematik dersi (6-7-8. Sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim matematik dersi (6-8. Sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB Basımevi.

Meng, C.C. & Idris, N. (2012). Enhancing students' geometric thinking and achievement in solid geometry. *Journal of Mathematics Education,*Vol. 5, No. 1, 15-33.

National Council of Teachers of Mathematics (2006). "Math takes time." NCTM positionstatement. Retrieved December 10, 2014, from http://www.nctm.org/about/content.aspx?id=6348**.**

Oral, B., İlhan, M. ve Kınay, İ. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin geometrik ve cebirsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34, 2, 33-46.

Peters, M., Laeng, B., Latham, K., Jackson, M., Zaiyouna, R. Richardson, C., et. al. (1995). A redrawn Vandenberg & Kuse mental rotations test: different versions and factors that affect performance. Brain and Cognition, 28, 39-58.

Pickreign, J. (2007). Rectangles and rhombi: how well do preservice teachers knowt hem? *IUMPST: TheJournal*, 1, 1-7.

Pittalis, M., & Christou, C. (2010). Types of reasoning in 3D geometry thinking and their relation with spatial ability. *Educational Studies in Mathematics*, 75, 191-212.

Saads, S., & Davis, G. (1997). Spatial abilities, van Hiele levels and language use in three dimensional geometry. In E. Pehkonen (Ed.), *Proceedings of the 21st Conference of the international group for the psychology of mathematics education* (Vol. 4, pp. 104-111). Lahti, Finland.

Sarfaty, Y. & Patkin, D. (2013). The ability of second graders to identify solids in different positions and to justify their answer. *Pythagoras,* 34(1), 212-222.

Tall, D. & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics, 12*(2), 151-16.

Tekin, A. T. (2007). *Dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin zihinde döndürme ve uzamsal görselleştirme yeteneklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Turğut, M. (2010). *Teknoloji destekli lineer cebir öğretimin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Türnüklü, E., Gündoğdu-Alaylı, F. ve Akkaş, E. N. (2013). Investigation of prospective primary mathematic steachers' perceptions and images for quadrilaterals. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1225-1232.

Usiskin, Z. (1982). Van Hiele Levels and achievement in secondary school geometry. *Final Report, Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project.* Chicago: University of Chicago.

Ünal H., Jakubowski, E. & Corey, D. (2009). Differences in learning geometry among high and low spatial ability pre-service mathematics teachers*. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, Vol. 40, No. 8, 997–1012.

Vandenberg, S., & Kuse, A. (1978). Mental Rotation, a Group Test of Three-Dimensional Spatial Visualization. *Perceptual and Motor Skills*, 47, 599-604.

Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology***,** 14, 293–305.

Yıldız, B. (2009). *Somut materyal kullanımının uzamsal görselleştirme ve zihinsel döndürme becerilerine etkileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 20 ISSN: 2146-9199

BİLMECELERLE YABANCI DİL EĞİTİMİ

Okut. Dr. Senem Seda Şahenk Erkan
Marmara Üniversitesi
senemseda78@gmail.com

Özet
21. yüzyılda tüm dünyada bilgi çağı ve küreselleşme hareketleri yoğun bir biçimde yaşanmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin birden fazla yabancı dili başarılı bir biçiminde kullanmalarını gerektirmektedir. Tüm vatandaşlar çok dilliliği ve çok kültürlülüğü içselleştirmelilerdir. Bu çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: "yetişkinlere yabancı dil olarak Fransızca eğitimi verilirken bilmecelerin kullanımı etkili bir yöntem midir? Bu uygulama hakkında yetişkinlerin görüşleri nelerdir?" Bu araştırmanın amacı Fransızca eğitimini eğlendirerek gerçekleştirmektir. Marmara Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği ve Fransızca Hazırlık Biriminden yaklaşık 30 öğrenci katılacaktır. Bu çalışmada öğrencilerin Fransızca'da dilbilgisi ve kelime bilgileri geliştirecektir. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil eğitimi, yetişkinler, Fransızca öğretimi, bilmeceler, eğlence.

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION WITH RIDDLES

Abstract
In the 21st century, the information age and globalization movements take p.lace extensively all over the world. The humans should learn and speak two or more foriegn languages. Every citizens must internalize multilinguism and multiculturalism. The problem statement of this study can be expressed as follows: "Teaching foreign language with riddles for adults is an effective method or not? What are the opinions of adults about this application?" The objectif of this research is to realize teaching French language with an amusement method. In this study, we will try to develop the grammar and vocabulary informations of students. In this research, we wilz utilize two types of data collections: the Information Form and the semi-structured interview form.

Key Words: Learning a foreign language, adults, teaching French, riddles, amusement.

GİRİŞ

Günümüzde; küreselleşmenin, teknolojik gelişmelerin ve bilgi çağının etkisiyle, eğitimde ve yabancı dil eğitim ve öğretiminde çeşitli yeni yöntemlere başvurulmaktadır. Bu bağlamda, bilmecelerle eğitim ve yabancı dil öğretiminin güçlendirilmesi öğrencilerin bilgilerini eğlendirerek geliştirmelerine desteklemektedir.

Bilmece sorma; çağlar boyu halk kültürünün deneyimleri sonucu biçimlenerek günümüzdeki şeklini almış, belirli kuralları olan, kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüze gelmiş bir gelenektir. Bilmecelerde toplumun düşünce yapısını, ortak beğeni ve kültürün yansımasını görmek mümkündür (Artun, 2004).

Bilmecelerin farklı tanımları mevcuttur:
-*"Kavram öğretimi için önemli dilsel uyarıcılardan biridir."*
-*"Bir şeyin adını anmadan, niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı dinleyene veya okuyana bırakan oyun, muammadır (TDK, 2009: 272).*
-*"Bilmeceler, tabiat unsurları ile bu unsurlara bağlı hâdiseleri; insan, hayvan ve bitki gibi canlıları; eşyayı; akıl, zekâ veya güzellik nevinden mücerret kavramlarla dinî konu ve motifleri vb. kapalı bir şekilde yakın uzak*

münasebetler ve çağrışımlarla düşünce, muhakeme ve dikkatimize aksettirerek bulmayı hedef tutan kalıplaşmış sözlerdir"(Elçin, 1987).
-"*Bilmece, somut-soyut varlıkları, kavramları, durumları, duyguları, insanları, kısacası günlük hayatta karşılaşabileceğimiz hemen hemen her şeyi konu alan, bunları birtakım ipuçları vererek ve uzak-yakın çağrışımlar kurarak tarif eden, böylece cevabın bilinmesine zemin hazırlayan, soru ve cevap olmak üzere iki ana unsuru bulunan, sorulması ve cevaplandırılması belirli bir geleneğe bağlanan, karşılıklı olarak iki kişinin veya grupların birbirine sorduğu, genellikle manzum olan, örneği az olsa da mensur şekilleri de bulunan anonim halk edebiyatı türüdür" (*İçel, 2005*).*
- "*Toplantılarda, bireylerin bir eğitim, öğretim, eğlence ve ussal gelişim aracı olarak, geleneksel yöntemler uyarınca, birbirlerine sorarak yanıt istedikleri nesne, canlı ya da doğaüstü varlıklarla ilgili evrensel soru tipine verilen addır*" (Acıpayamlı, 1978).
-''*Bireylerin bir eğitim, öğretim eğlence, oyun ve zekâ gelişim aracı olarak, doğa öğeleri ile bu öğelere bağlı olayları; insan, hayvan ve bitki gibi canlıları; eşyayı, soyut kavramlarla, dinsel konu ve motifleri vb. kapalı bir biçimde uzak-yakın ilgiler ve çağrışımlarla birbirlerine sorarak yanıt istedikleri kalıplaşmış sözlerdir*'' (Batur, 1998: 141).

Aynı zamanda bilmeceler kelime hazinesinin geliştirilmesinde çeşitli avantajlar sunmaktadır. Bilmecelerin katkıları maddeler halinde aşağıda sıralanmaktadır (Hayran, 2010):
- Soru-cevap stratejisine uygundur,
- Yarışma havasını taşıdığı için güdüleme sağlar,
- Nesnelerin veya varlıkların benzerliklerini ve farklılıklarını gösterir,
- İmgeler yoluyla, zihinde somutlaştırmaya imkân tanır,
- Anahtar sözcüklerle yoluyla ilişkilendirme yapılabilir,
- Cevabı bulmada tümevarım yöntemi kullanılır,
- Kafiye, kurgusal yapı, ses ve söz tekrarlarıyla bilgiler uzun süreli hafızaya geçirilebilir.

Yabancı dil öğretiminde bilmecelerin kullanılması çok çeşitli avantajla bilgileri beraberinde getirmektedir. Öğrencilere yabancı dilin yapısını kavratma ve dili dikkatli kullanma becerisinin yanı sıra cümledeki anlamı, eşya ve olayları kavrayarak dilin ifade edilmesini sağlar (Yılar, 2006).

21. yüzyılda ülkemizde birinci yabancı dil öğretimi dahilinde çoğunlukla İngilizce okutulurken, aynı zamanda birçok okulda birinci ve/veya ikinci yabancı dil olarak Almanca, Fransızca, Çince ve İspanyolca vs gibi… bir çok yabancı dil öğretilmektedir.

Bu çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: "Yabancı dil olarak Fransızca Öğretiminde bilmecelerin kullanılmasıyla bir ders nasıl işlenebilir, bir sınav nasıl hazırlanabilir ve bilmecelerin kullanılmasının avantajları nelerdir?" Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Fransızca eğitimi ve öğretiminde bilgilerin güçlendirilmesine hizmet edebilecek olan bilmecelerin derslerde ve sınavlarda kullanılmasına ve olumlu katkılarını göstermektir. Bu araştırmada derslerde ve sınavda öğrencilerin Fransızca'da fiillerin şimdiki/geniş zaman (présent) çekim bilgileri test edilip güçlendirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalarda Fransızca'da dilbilgisi öğretiminde bilmece ve bulmacaların öğrencilerin dili sevmeleri ve bu yabancı dildeki başarı düzeyleri etkileyip etkilemediği araştırılmıştır.

Bu çalışmanın alt problemleri araştırmanın odak grup görüşmesi bölümünde değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın alt problemleri ve odak grup görüşme soruları şunlardır:
1) Yabancı dil eğitiminde derslerde ve sınavlarda bilmecelerin kullanılması yöntemini sevdiniz mi? Açıklayınız?
2) Yabancı dil eğitiminde derslerde ve sınavlarda bilmecelerin kullanılmasının olumlu yönleri nelerdir?
3) Yabancı dil eğitiminde derslerde ve sınavlarda bilmecelerin kullanılmasının olumsuz yönleri nelerdir?

Bilmecelerin Özellikleri

Bilmecelerin özellikleri aşağıda sıralanmaktadır:
1) Çocuğun kelime hazinesini geliştirir, ifade gücünü arttırır.

2) Bilmecenin kuruluşunda, cevap olabilecek nesnenin özelliklerini veren izler vardır. Bu izler çoğunlukla benzetmelerle (mecaz-teşbih) çizilir. Böylece, soru ve cevap içi içe birleşir. Bilmecenin bütünlüğü içinde karşı karşıya getirilen bu iki kavram, dildeki anlam yorumuna göre bir karşıtlık içindedirler (Öztürk, 1986).
3) Bazı bilmeceler anonim olmayıp ferdi mahsullerdir. Taklidi olarak meydana getirilmiş olan bu bilmeceler, üslup farkıyla belirgin bir şekilde anonim bilmecelerden ayrılır (Kaya, 1999). 4) Birçok bilmece kalıp sözlerle başlar. Bunlar genellikle doldurma mısra olup kafiyeye hazırlık gayesiyle söylenirler (Kaya, 1999).
5) Genellikle anonimdirler, ancak bir lûgaz veya muamma kaynaklı olanlar da vardır.
6) Konu bakımından oldukça çeşitlidir. İnsan hayatının parçası olan hemen hemen her şey bilmeceye konu olabilir.
7) Doldurma kelimeler ile taklide dayalı olan kelimeler bilmecelerin vazgeçilmez unsurlarındandır.
8) Kelime oyununa dayalı bilmece çeşitleri de vardır.
9) Bilmecelerde özne sayısı tektir. Özne sayısının artması cevabın da artması demektir.
10) Cevapları tek kelimeden veya daha fazla kelimeden oluşabilir.
11) Yetişkin ve çocuk eğitiminde önemli roller üstlenirler.
12) Bir şey sormak üzere oluşturuldukları için insanlarda problem çözme yeteneğini geliştirirler.
13) Genellikle Türkçe kelimeler veya Türkçe'ye yerleşmiş kelimelerle oluşturuldukları için iyi bir dil öğreticisidirler.
14) Ölçü, durak, kafiye, redif, vb. ahenk unsurlarıyla oluşturuldukları için şiir zevkini geliştirirler.
15) Topluca yapılan işlerde kullanılarak zamanın daha çabuk geçmesini ve işin daha bir hâle gelmesini sağlarlar.
16) Cevap olan şeyi tarif etmek amacıyla edebî sanatlardan yararlanırlar.
17) Bilmeceler belirli bir geleneğin ürünü olduğu için bazılarında cevabı bilmeyene yapılmış bir tehdit veya verilen bir ceza vardır. Çok az da olsa cevabı bilene ödül vaat edildiği de görülmektedir.
18) Her zaman bilmece sorulmaz. Yılın belirli zamanlarında (yılbaşı, nevruz, vb), hasatta, topluca yapılan işler sırasında, düğünlerde, akşam komşularla yapılan toplantılarda sorulur (İçel, 2005).

Bilmecelerin Fonksiyonu ve Eğitimdeki Yeri

Bilmeceler hem yetişkin eğitiminde, hem de çocuk eğitiminde etkili olan ürünlerdir. Çocukların eğitiminde bilmeceler, önemli olduğu kadar yetişkinlerin yaşamında da büyük bir yere sahiptir.
Bilmeceler çocukların somut düşünceden soyut düşünmeye geçişinde olumlu katkı sağlar. Çünkü bilmeceler günlük yaşamdaki her şeyi konu edinebilir. Birçok nesne ve kavramın soru yoluyla öğretimini sağlar (Kayhan, 2009) .

BULMACA TÜRLERİ

Kare bulmacalar

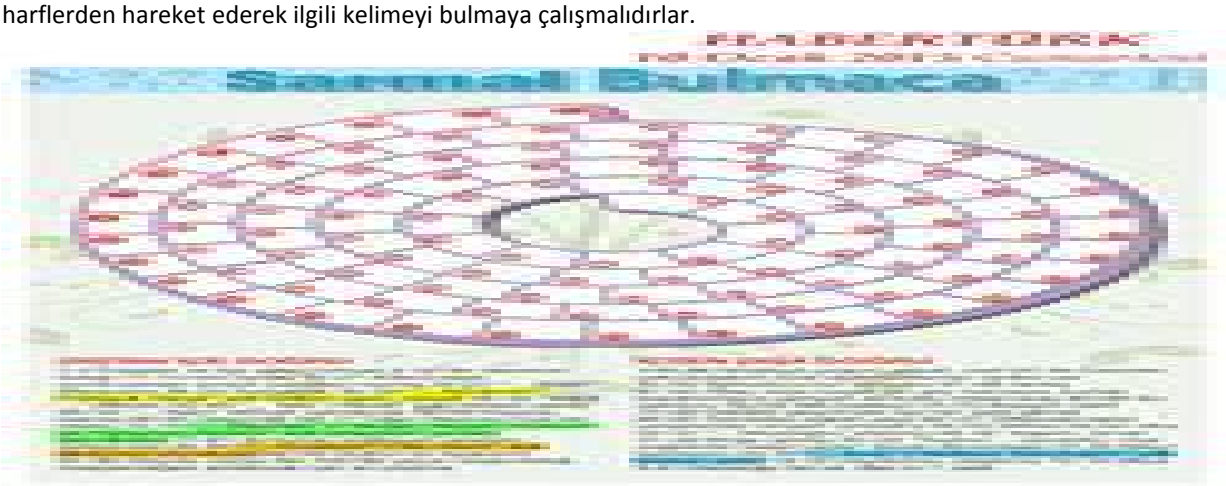
Kare bulmaca türü yabancı dilde kelime öğretiminde en çok kullanılan uygulamalardan birisidir. Genellikle kare bulmacalar sağdan sola veya yukarıdan aşağıya şeklindedir.

	1	2	3	4	5	6	7
1	K	O	R	İ	D	O	R
2	A	T		L		N	E
3		U	Z	A	K		S
4	A	R	A	Ç		S	İ
5		M			Ç	A	M
6	S	A	Ç		A	Z	
7				A	K		

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 20 ISSN: 2146-9199

Sarmal Bulmacalar

Sarmal bulmacada hedef kelimelerin kimi harfleri bulmacanın içerisine yerleştirilmelidir. Öğrenciler bu harflerden hareket ederek ilgili kelimeyi bulmaya çalışmalıdırlar.



Kelime Avı

Kelime avında öğretilmesi hedeflenen kelimeler önceden tespit edilmelidir. Öğrenciler, karışık harf tablosundan soldan sağa, sağdan sola, yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya çizerek ilgili kelimeleri bulmaya çalışırlar. Kelime avı etkinliği ilk olarak öğretmen kontrolünde sınıfta uygulanmalıdır. Öğrenci çalışma kitabında bulunan benzer örnek, öğrenciler tarafından çözülmelidir. Bu aktiviteyle öğrencilerin kelimeleri daha iyi tanımaları sağlanır ve okuma-yazma becerileri geliştirilir (Şengül ve Akçin, 2010).

Yetişkin Eğitiminde Bilmeceler

Bilmecelerin üstlenmiş olduğu birtakım görevler vardır. Bunlar içerisinde insanları eğlendirmek, topluca yapılan işlerde zamanın daha çabuk geçmesini sağlamak, gece olabilecek düşman saldırıları karşısında uyanık durmak, vb. sayılabilir. Ancak bilmecelerin ilk sırada yer alan en önemli görevleri eğitmektir. Bu özellik daha bilmecenin tarifinde karşımıza çıkar. Bilmece soyut veya somut hangi nesneyi, kavram veya durumu konu alırsa alsın yapı itibariyle bir soru ve buna verilen bir cevaptan oluşmaktadır. Bu soru ve cevaplar yoluyla da insanların birtakım şeyleri öğrendiği inkâr edilemez bir gerçektir.

Bilmeceler hem yetişkin eğitiminde, hem de çocuk eğitiminde etkili olan ürünlerdir. Bilmecelerin öğretici oldukları, çeşitli dillerde bilmece karşılığı olarak kullanılan terimlerden de anlaşılmaktadır. Almanca rät(h)sel, Yunanca aininigma, İngilizce riddle kelimelerinin hepsi nasihat vermek anlamına gelmektedir (Standart Dictionary of Folklore Mytlogoy And Legend, 1972). Türkçe'de bil-, Türkçe'nin (Azerice, Türkmence, vb.) lehçelerinde tap- fiilinden türetilen terimler her ne kadar yabancı dillerde olduğu gibi nasihat verme anlamı

taşımıyorsa da insanları bir şeyleri bulmaya yönelttiği için öğretici bir mahiyeti vardır. Bilmeceler bazı araştırıcılar tarafından çocuklara ait bir tür gibi gösterilse de aslında genellikle yetişkinlere hitap eder. Çocuk, genç veya yetişkin bireylerin yabancı dildeki kelime ve dilbilgisi bilgilerini güçlendirir.

Ayrıca bu yöntemle yetişkinlerin yabancı dildeki problem çözme yeteneğini geliştirilir. Nitekim bu amaçla pek çok millette gelin ve damada düğün günü bilmece çözdürüldüğü gözlemlenmektedir. Bu geleneğin amacı, çiftlerin evlilik hayatlarında karşılaşabilecekleri problemleri çözmesine yardımcı olmaktır. Ayrıca çiftler bu sayede bir problem karşısında birlikte hareket etmeyi öğrenecekler ve birbirlerine destek olacaklardır; Türkiye'de ise gelin, damada bilmece sorar (Standart Dictioanary of Folklore Myhhology and Legend,1972). Çingeneler'de yeni gelin damada bilmece sorar, eğer damat bilmeceyi bilemezse gerdeğe giremezmiş (Başgöz-Tietze, 1999).

YÖNTEM

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem Türkiye'de 2003 yılında itibaren kullanılmaya başlanarak 2008 yılından sonra yaygın bir şekilde uygulanmaktadır (Gökçek, Babacan, Kangal, Çakır ve Kül, 2013). Bu araştırma yönteminden yararlanan çalışmalarda nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak üzerinde çalışılan problemin tüm yönleriyle değerlendirilmesi amaçlanmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Bu çalışmada nitel yöntem olarak ise odak grup görüşmesi yürütülmüştür. Bu görüşme tekniğinde, karşılıklı etkileşim ve çağrışımlarla katılımcıların birbirlerinin duygu ve düşüncelerini tetiklemesi, konuşmaya cesaretlendirmesi ve anekdotların paylaşılması sağlanarak zengin bir veriye ulaşılabilmektedir (Robinson, 1999). 3. sınıf öğrencilerinden 10 öğrenciyle bu görüşmeler yürütülmüştür. Bu öğrenciler Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği'nde 3. sınıfta okumaktadırlar ve seçmeli Fransızca dersine takip etmektedirler.

Nicel yöntem olarak ise Fransızca'da şimdiki/geniş zaman (présent) fiil çekimlerini sorgulayan bilmecelerden oluşturulmuş 30 puanlık bir quiz sınavı meydana getirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel yöntem bölümünde öğrencilerin (75 öğrenci) kişisel özellikleri (4 soru: cinsiyet, yaş, Fransızca'yı sevme oranı (quiz uygulaması sonrası: bilmece çalışmalarından sonra), Fransızca dersindeki akademik başarı düzeyi (quiz sınavından alınan sonuç) değerlendirilmiştir. Ayrıca 75 öğrenciye yapılan quiz sınavıyla öğrencilerin Fransızca'da fiillerin şimdiki/geniş (présent) çekim bilgileri bilmecelerle/bulmacalarla test edilmiştir.

Nicel yöntem olarak ise Fransızca'da şimdiki/geniş zaman fiil çekimlerini sorgulayan bilmecelerle 3 sorulu (12 puan: 1. soru, 12 puan: 2. soru ve 6 puan: 3. soru) toplam 30 puanlık bir quiz sınavı gerçekleştirilmiştir. Quiz sınavı araştırmacı ve Fransızca dersini okutan Okut. Dr. Senem Seda Şahenk tarafından hazırlanmıştır. Bu sınavı 2014-2015 öğretim yılının Bahar Döneminde vize öncesi yapılarak vize sınavının % 30'unu oluşturmuştur. Bu quiz sınavının soruları ekte incelenebilmektedir.

Bu çalışmada nitel yöntem temeliyle yürütülen odak grup görüşmelerinde (3 soru) bu araştırmanın alt problemlerini öğrencilerin cevaplandırılması istenmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada karma yöntem (nitel+nicel yöntem) uygulanmıştır. Aşağıdaki tablo'da nicel yönteme katılan öğrencilerin kişisel özellikleri gösterilmektedir:

Tablo 1: Nicel Yönteme Katılmış Olan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Nicel Yöntem –Quiz uygulaması																	
Öğrencilerin Kişisel Özellikleri																	
Cinsiyet				Yaş				Fransızcayı seviyor				Fransızca dersinde akademik başarı düzeyleri					
K		E		21-24 yaş		25 yaş ve üstü		E		H		30-50		51-71		72-100	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
45	60	30	40	50	66,66	25	33,33	68	90,66	7	9,33	5	6,66	10	13,33	60	80

Bu araştırmanın nitel yöntem olarak odak grup görüşmesi uygulanmıştır. Odak grup görüşmesine 10 öğrenci katılmıştır. Odak grup görüşmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Tüm konuşmalar kaydedilmiş, öğrencilerin verdikleri kodlanarak, verilen bilgiler tablolara yerleştirilerek veriler gruplandırılmıştır. Öğrencilerle yaklaşık 10 dakika süresince 3 soru sorulmuştur. Bu çalışmaya katılan 10 öğrenciye kişisel özellikleriyle ilgili 2 soru (yaşları ve Fransızca'yı sevip sevmedikleri (uygulama sonrası)) sorulmuştur. Odak grup görüşmesine katılan 10 öğrenciden 6'sı kız (%60), 4'ü (%40) erkek, 7'si (%70) 21-24 yaş, 3'ü (% 30) 25 yaş ve üstündedir. Ayrıca 10 öğrenci çalışma sayesinde Fransızca'ya ilgi ve isteklerinin daha arttığı ve Fransızca'yı daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenciler bu uygulamanın birçok olumlu yönünün sıralarken olumsuz yönün olmadığını ifade etmişlerdir. Yalnızca bu tür uygulamaların derslerde ve sınavlarda daha sık uygulanmasını önermişlerdir. Bunun dışında Fransızca veya diğer yabancı dillerdeki kelime bilgisi açısından ve diğer yaş düzeyleriyle (diğer okul kademelerinde) bilmece ve bulmaca uygulamalarının etkililiğinin araştırılmasını önermişlerdir.

Bu araştırmanın nitel yöntem bölümünde uygulanan odak grup görüşmesi sorularına öğrencilerin verdikleri bazı örnek cevaplardan alıntılarla aşağıda verilmektedir:

Tablo 2: Odak Grup Görüşmesi Soru ve Cevapları

Odak Grup Görüşme Soru ve Cevapları		
Yabancı dil eğitiminde derslerde ve sınavlarda bilmecelerin kullanılması yöntemini sevdiniz mi? Açıklayınız?	**Yabancı dil eğitiminde derslerde ve sınavlarda bilmecelerin kullanılmasının olumlu yönleri nelerdir?**	**Yabancı dil eğitiminde derslerde ve sınavlarda bilmecelerin kullanılmasının olumsuz yönleri nelerdir?**
Bu yöntemi sevdim. Eğlenceli buldum. Öğretici buldum. Bilgilerin kalıcılığını arttırdığını gözlemledim.	Bilmecelerin kullanılmasıyla dersler ve sınavlar daha eğlenceli hale gelmiştir. Bilgiler daha kalıcı olmuştur.	Bu yöntemin olumsuz yönleri yoktur. Fakat sadece bu yöntemin daha sık kullanılması ve farklı yaş grupların test edilmesinin ve yöntemin farklı bilmece ve bulmacalarla kelime bilgisi veya birçok bilgi alanı açısından geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yabancı dil öğretiminde sınıf içi öğrenmenin monotonluktan kurtarılmasında sınıf içi oyunlar ve bulmaca etkinlikleri öğrenmeyi olumlu olarak etkilemekte ve bilinenleri uygulama imkânı sunmaktadır (Demirel, 1978). Oyun ve bulmacayla kelime öğretim yöntemi, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmakta ve öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları aşağıda verilmektedir:
1) Derslerde bilmecelerin kullanılmasıyla öğrenciler dilbilgisi kurallarını daha kolay öğrendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Fransızca'ya yönelik ilgi ve meraklarının arttığı gözlemlenmiştir.
2) Ardından yapılan sınav uygulamasıyla bilmecelerin kullanılması öğrencilerin hem bilgileri pekiştirilmiş hem de öğrendiklerini daha kolay bir biçimde uygulama olanağı bulmuşlardır. Aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarında önemli artışlar belirlenmiştir.
3) Yapılan odak grup görüşmelerin öğrencilerin Fransızca öğretiminde derslerde ve sınavlarda bilmecelerin kullanılmasını sevdiklerini ifade etmişlerdir.
4) Odak grup görüşmelerin sonucunda öğrenciler genellikle Fransızca eğitiminde bilmecelerin kullanılmasının olumlu katkıları arasında öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrendiklerini daha kalıcı kıldığını, dersleri daha eğlendirici hale getirildiğini savunmuşlardır.

5) Odak grup görüşmeleri sonucunda öğrenciler ders ve sınavlarda Fransızca eğitimi ve öğretimi süresince bilmecelerin kullanılmasının olumsuz hiçbir yönünde olmadığı konusunda ortak fikre sahip oldukları neticesine varılmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın önerileri aşağıda sıralanmaktadır:

1) Bilmece-bulmacalarla yabancı dil eğitimi daha geniş örneklemlere ulaşılarak ve bir anket veya ölçek oluşturularak bu yöntemin pozitif ve negatif yönleri sorgulanabilir.

2) İlkokul kademesinde okuyan öğrencilerin yabancı dilde akademik başarılarını arttırmak ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamak amacıyla, bilmece-bulmacalarla yabancı dil eğitiminin verilmesi bir ölçekle/anketle veya öğrencilerle görüşmeler yaparak bu yöntemin olumlu ve olumsuz yönleri test edilebilir.

3) Ortaokul kademesinde eğitim alan öğrencilerin yabancı dilde akademik başarılarını yükseltmek ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamak amacıyla, bilmece-bulmacalarla yabancı dil eğitiminin verilmesi bir ölçekle/anketle veya öğrencilerle görüşmeler yaparak bu yöntemin pozitif ve negatif yönleri değerlendirilebilir.

4) Lise kademesinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dilde akademik başarılarını arttırmak ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamak amacıyla, bilmece-bulmacalarla yabancı dil eğitiminin verilmesi bir ölçekle/anketle veya öğrencilerle görüşmeler yaparak bu yöntemin pozitif ve negatif yönleri değerlendirilebilir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de poster bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Acıpayamlı, O. (1978). *Halkbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Artun, E. (2004). *Türk Halk Edebiyatına Giriş*. İstanbul: Karahan Kitabevi.

Başgöz, İ.& Tietze, A. (1973). *Bilmece: A Corpus Of Turkish Riddles*. London: University of California Press.

Batur, S. (1998). *Açıklamalı- Örnekli Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Demirel, Ö. (1978). Tam öğrenme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46-50.

Elçin, Ş. (1987). Bilmeceler Üzerine. R, Şirin (Ed). Çocuk Edebiyatı Yıllığı içinde. İstanbul: Gökyüzü Yayınları, 91-98.

Gökçek, T., Babacan, F. Z., Kangal, E., Çakır, N., ve Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye'de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(7), 435-456.

Hayran, Z. (2010). Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Kavram Gelişimine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 158 (35), 128-142.

İçel, H. (2005). Batı Türklerinin Dörtlüklerden Kurulu Bilmeceleri Üzerinde Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational Researcher, 33(7), 14-26.

Kaya, D. (1999). *Anonim Halk Şiiri*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Kayhan, G. Ç. (2009). Hakkâri/Yüksekova 75.Yıl Yatılı İlköğretim Bölge Okulu İlköğretim 7. Sınıf Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Deyim, Atasözü Ve Bilmece Dağarcıklarının Belirlenmesi Ve Bunların Öğretilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, A. (1986). *Türk Anonim Edebiyatı*. İstanbul: Bayrak Yayımcılık.

Robinson, N. (1999). The use of focus group methodology with selected examples from sexual health research. Journal of Advanced Nursing, 29(4), 905–913.

Standart Dictionary of Folklore Mythologoy and Legend, 1972.

Şengül, H. & Akçin, N. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretme Konusunda Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri. Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 43. Sayı 2. 15-23.

Yılar Ö. (2007). *Halk Bilimi ve Eğitim* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EKLER

I) Associez les sujets avec les verbes conjugués (Öznelerle çekimlenmiş fiilleri eşleştiriniz) (6x2: 12 pts.)

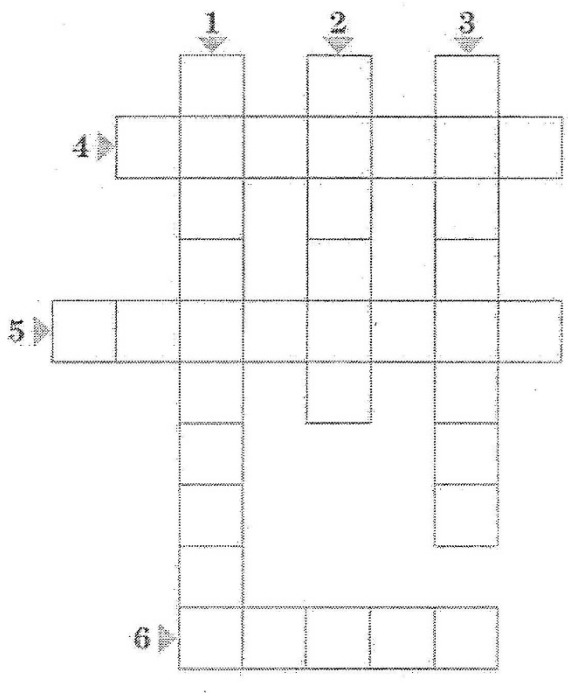
1) Je (Ben)	**a) répètent (tekrarlıyorlar)**	**6) Il (O-erkek)**	**f) levez (ayağa kalkıyorsunuz)**		
3)Nous (Biz)	**c) a (vardır)**				
4) Vous (Siz)	**d) marches (yürüyorsun)**				
5) Ils (Onlar)	**e) suis (olurum)**				
1)……	**2)……**	**3)……**	4)……	5)……..	6)…….

II) Trouvez les verbes conjugués (Bilmecede gizlenmiş çekimli fiileri bulunuz) (1x12: 12 pts.)

1) Avoir (sahip olmak): Tu (Sen)……	**6) Manger (Yemek yemek) : Nous (Biz) …….**
2) Réussir (Başarmak): Je (Ben) ……	**7) Lever: Il (Ayağa kalkmak)…….**
3) Être (Olmak): Nous (Biz)……	**8) Marcher (Yürümek): Tu (Sen) ……**
4) Ecouter (Dinlemek): Je (Ben)……	**9) Envoyer (Yollamak): Il (O-erkek)……**
5) Nager (Yüzmek): Ils(Onlar) ……	**10) Jeter (Fırlatmak): Je (Ben)……..**
12) Finir (Bitirmek): Elles (Onlar)……	**11) Payer (Ödemek): Elle (O-Kadın)……**

C	O	M	M	E	N	Ç	O	N	S
M	R	A	E	C	A	T	A	U	M
A	E	N	N	O	G	P	A	İ	E
R	U	G	V	U	E	Z	E	O	J
C	S	E	O	T	N	L	È	V	E
H	S	O	İ	E	T	O	İ	U	T
E	İ	N	E	A	S	R	G	N	T
S	S	S	O	M	M	E	S	S	E
İ	F	İ	N	İ	S	S	E	N	T

III) Complétez les cases (Kutucukları doldurunuz) (1x6: 6 pts.)



1) Arranger(Düzenlemek) Nous (Biz)……..
2) Echouer (Başarısız olmak) → Il (O-erkek)…….
3) Enfoncer (Dalmak) → Vous (Siz)……
4) Tracer (Çizmek) → Nous (Biz)……..
5) Dénouer (Çözümlemek) → Ils (Onlar)……..
6) Scier (Çivilemek) → Tu (Sen)……..

CEVAP ANAHTARI

I) Associez les sujets avec les verbes conjugués (6x2: 12 pts.)

1) Je	a) répètent	5) Il	e) levez
2)Tu	b) regardons	6) Nous	f) a
3) Vous	c) marches		
4) Ils	d) suis		

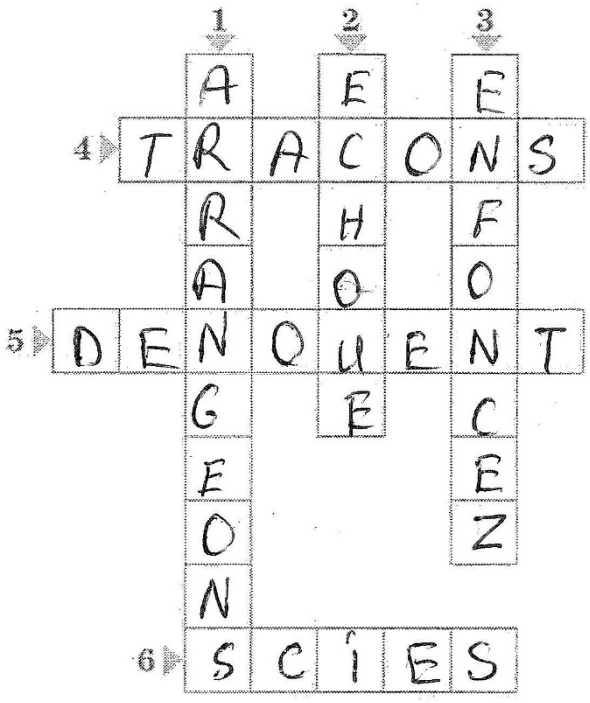
1) d	2) c	3) e	4) a	5) f	6) b

II) Trouvez les verbes conjugués (1x12: 12 pts.)

1) Avoir: Tu…….	6) Manger : Nous…….
2) Réussir: Je/Tu……	7) Lever: Il …….
3) Être: Nous……	8) Marcher: Tu …….
4) Ecouter: J'……	9) Envoyer: Il……
5) Nagent: Ils/Elles…….	10) Jeter: Je …….
12) Finir: Ils/Elles……	11) Payer: Il/Elle……

C	O	M	M	E	N	Ç	O	N	S
M	R	A	E	C	A	T	A	U	M
A	E	N	N	O	G	P	A	İ	E
R	U	G	V	U	E	Z	E	O	J
C	S	E	O	T	N	L	È	V	E
H	S	O	İ	E	T	O	İ	U	T
E	İ	N	E	A	S	R	G	N	T
S	S	S	O	M	M	E	S	S	E
İ	F	İ	N	İ	S	S	E	N	T

III) Complétez les cases (1x6: 6 pts.)



1. Arranger → **Nous arrangeons**
2. Echouer → **Il échoue**
3. Enfoncer → **Vous enfoncez**
4. Tracer → **Nous traçons**
5. Dénouer → **Ils dénouent.**
6. Scier → **Tu scies.**

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

EĞİTİM DÜZEYİNİN BENLİK SAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Gizem Saygılı
Süleyman Demirel Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
gizemsaygili@sdu.edu.tr

Prof. Dr. Teoman İsmail Kesecioğlu
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
teoman.koglu@gmail.com

Araş. Gör. Halit Kırıktaş
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
halit58yyu@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı üniversitede farklı düzeylerde (hazırlık, lisans, yüksek lisans, doktora) eğitim gören öğrencilerin benlik saygısının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmaya Süleyman Demirel Üniversitesi'nde eğitim gören 285 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %33'ü hazırlık, %30'u lisans, %16'sı yüksek lisans ve %18'i doktora düzeyinde eğitim görmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 25 maddeden oluşan likert tipi Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Independent T-test ve One Way ANOVA istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca tanımlayıcı istatistiklerden de faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına ve eğitim düzeylerine göre benlik saygısı ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p<0,05$), ancak katılımcıların spor yapma durumlarına göre benlik saygısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bununla birlikte, kadın katılımcıların erkeklere göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde evli olan katılımcıların da bekâr olanlara göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu belirlenmiştir. Yaş gruplarına göre benlik saygısı puanları incelendiğinde; en düşük benlik saygısına 18-20 yaş grubu, en yüksek benlik saygısına ise 27 ve üzeri yaş grubunun sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca en düşük benlik saygısına hazırlık sınıfı öğrencilerinin sahip olduğu, en yüksek benlik saygısına ise doktora öğrencileri sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların eğitim düzeyi arttıkça benlik saygısı düzeyinin de arttığını söyleyebiliriz. Sonuç olarak kişilerin eğitim seviyesinin yükselmesi benlik saygısını olumlu yönde etkilemektedir.

Anahtar Sözcükler: Benlik saygısı, eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet.

THE EFFECT OF EDUCATIONAL LEVEL ON SELF-ESTEEM

Abstract

The purpose of this study is to find out the effect of students who is to studying at different classes (pre-graduate, graduate, postgraduate at Süleyman Demirel University) of university educational levels on Self-Esteem. Of the 285 volunteer student who is to studying at Süleyman Demirel University were %33 student at pre-graduate, %30 student at graduate, %34 student at postgraduate. At the article, the data were collected with a 25-items Likert-type scale, Coopersmith Self-Esteem Inventory. The data was analyzed using SPSS 15.0 for Windows package program. As the method statistical analysis have been selected Independent T-test and One Way ANOVA. Besides we benefited from the descriptive statistics. Findings that obtained at the end of the research demonstrated that the participants' gender, age, marital status and education level affects self-esteem. However, doing sports have no effect on self-esteem. Besides female participants were found to have high self esteem than men. Similarly, married participants have more self-estem than single participants. Self-

esteem scores were examined according to age groups, the 18-20 age group to have low self-esteem were observed. On the other hand, 27 and over age group with the highest self-esteem that arise. According to grade level, while preparatory students appear to have the lowest self-esteem, PhD students are found to have the highest self-esteem. In this context, the level of self-esteem increases as the level of education of the participants. As a result, Increase an individual's level of education positively affects self-esteem.

Key Words: Self-estem, educational level, gender, age.

GİRİŞ

Benlik, kişinin kim olduğuna ilişkin fikrini ifade eden bir kavramdır. Benlik saygısı ise kişinin kendisini ne olarak gördüğünün, kabul veya reddedilme beklentilerinin bir sonucudur. Ayrıca benlik saygısı bireyin kendini değerli bulup bulmadığı ya da ne derece değerli bulduğunu ifade eden bir olgudur (Baumeister et al. 2003). Kişinin kendisi hakkındaki bilgileri hızlı ve etkili bir biçimde işlemesine yardımcı olan benlik şemaları bulunmaktadır. Kişi, her bir olgu için hem kendini tanımlayan hem de benlik kavramı için önemli olan benlik şemalarına sahiptir. Böylece birey herhangi bir durum karşısında kendi tutumunu hızlı ve güvenli bir şekilde belirleyerek, ona göre davranabilmektedir (Oktan ve Şahin, 2010). Benlik saygısı, kişinin kendisini değerlendirdiğinde, kendisinden memnun olup olmaması sonucu oluşan öznel bir olgudur. Kişilik özellikleri gelişmiş ve kendi duygularını kontrol edebilen insanlar aynı zamanda başkalarının duygularını da analiz edebilen, yenilikçi, farkındalığı yüksek, empati kurabilen, benlik saygısı ve duygusal zeka düzeyi gelişmiş insanlardır (Karademir ve ark. 2010).

Benlik saygısı, bireyin benlik imgesi ile beraber ideal benliği arasındaki farkın değerlendirilmesidir. Benlik saygısı erken çocukluk çağında anne-baba tarafından şekillendirilmeye başlanır. Benliğin gelişmesinde en önemli dönem ergenlik çağıdır (Tözün, 2010). Benlik saygısı, benliğin duygusal yanı olmakla beraber kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Kişinin kendini beğenmesi, kendi benliğine saygı duyması için üstün nitelikli olması gerekli değildir. En geniş anlamıyla benlik saygısı, kişinin kendini gururlu, değerli, gayretli, etkin ve başarılı hissetmesi durumudur (Özkan, 1994).

Benlik saygısı hem günlük yaşantıdaki uyum hem de başarılı olmak için gereklidir (Erşan ve ark. 2009). Benlik saygısı yüksek olan kişiler daha yüksek bir ruhsal gelişime sahip olarak topluma katılırlar. Benlik saygısı kişinin düşünce ve davranışlarını da etkileyeceği için kişinin içinde bulunduğu gelişim ve sosyalleşme problemlerinde ona yardım edecektir (Yıldız ve Çapar, 2010). Ancak kişinin benlik saygısını etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörlerin etkisinin sorgulanması gerekli tedbirlerin alınması için önemlidir. Özellikle eğitim alanında benlik saygısını etkileyen faktörlerin göz önünde bulundurulması gelecekte benlik saygısı yüksek bireylerin yetiştirilmesi bakımından önemlidir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada farklı eğitim düzeyine sahip öğrencilerin benlik saygısı özellikleri çeşitli değişkenler bakımından ele alınarak sorgulanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversitede farklı düzeylerde (hazırlık, lisans, yüksek lisans, doktora) eğitim gören öğrencilerin benlik saygısının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Üniversitede farklı düzeylerde (hazırlık, lisans, yüksek lisans, doktora) eğitim gören öğrencilerin benlik saygısını çeşitli değişkenler bakımından inceleyen bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır (Karasar 2005: 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmaya Süleyman Demirel Üniversitesi'nde eğitim gören 285 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın evrenini Süleyman Demirel Üniversitesinde yükseköğretime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen 285 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Örneklemi oluşturan

öğrencilerin %33'ü hazırlık, %30'u lisans, %16'sı yüksek lisans ve %18'i doktora düzeyinde eğitim görmektedir. Katılımcılara ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Bağımlı değişkenler	Bağımsız Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Erkek	117	41.1
	Kadın	168	58.9
Yaş Grupları	18-20	141	49.5
	21-23	42	14.7
	24-26	24	8.4
	27+	78	27.4
Medeni Durum	Evli	51	17.9
	Bekâr	234	82.1
Spor Yapma Durumu	Spor yapan	89	31.2
	Spor yapmayan	196	68.8
Eğitim Düzeyi	Hazırlık	96	33.7
	Lisans	87	30.5
	Yüksek lisans	48	16.8
	Doktora	54	18.9

Katılımcıların %41,1'i erkeklerden, %58,9'ıu ise kadınlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların yaklaşık yarısı (%49,5) 18-20 yaş grubunda bulunurken, %14,7'si 21-23 yaş, %4,8'ü 24-26 yaş, %27,4'ü ise 27 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu bekârdır (%82,1). Araştırmaya katılan bireylerin %31,2'si spor yaparken, %68,8'i spor yapmamaktadır. Katılımcıların %33,7'si hazırlık sınıfında eğitim görmekte iken, %30,5'i lisans, %16,8'i yüksek lisans, %18,6'u ise doktora düzeyinde eğitim görmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır. Envanter 25 maddelik kısa form ve 58 maddelik uzun form olmak üzere iki farklı formdan oluşmaktadır (Yenidünya, 2005). Bu araştırmada 25 soruluk kısa form kullanılmıştır. Maddeler için beklenen yanıtlar vardır. Bunlar şu şekildedir; 1. evet, 2. hayır, 3. hayır, 4. evet, 5.evet, 6. hayır, 7. hayır, 8. evet, 9. evet, 10. hayır, 11. hayır, 12. hayır, 13. hayır, 14. evet, 15.hayır, 16. hayır, 17. hayır, 18. hayır, 19. evet, 20. evet, 21. hayır, 22. hayır, 23. hayır, 24. Hayır ve 25. hayır. Beklenen yanıtlar verilmişse "1" beklenmeyen yanıtlar verilmiş ise "0" puan alınır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 25'dir (Yenidünya 2005). Elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 for Windows paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel analiz yöntemi olarak Independent t test ve One Way ANOVA seçilmiştir. Ayrıca tanımlayıcı istatistiklerden de faydalanılmıştır. Cinsiyet, medeni durum ve spor yapma durumuna göre benlik saygısı ortalamalarının karşılaştırılmasında Independent t test kullanılırken, yaş gruplarına ve eğitim düzeylerine göre benlik saygısı ortalamalarının karşılaştırılmasında One Way ANOVA analizi kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler ise genel benlik saygısı ortalamasını belirlemek için ve frekans dağılımlarını bulmak için kullanılmıştır.

BULGULAR

Farklı eğitim düzeyine sahip öğrencilerin benlik saygısı özelliklerinin yaş, cinsiyet, medeni durum ve spor yapma gibi değişkenlere göre incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcılara Benlik Saygısı Puanlarına Ait Ortalamalar

Değişkenler	N	En düşük	En yüksek	X	Ss
Benlik Saygısı	285	6	23	17.42	3.348

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama benlik saygısı puanı 17.42±3.34 puandır. Bu puan ortalama puanın biraz üzerinde bulunmaktadır.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Benlik Saygısı Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Benlik Saygısı	Erkek	117	16.87	3.685	-2.266	.021
	Kadın	168	17.81	3.044		

Erkek katılımcıların ortalama benlik saygısı puanı 16.87±3.68 puan, kadın katılımcıların ise ortalama 17.81±3.044 puan olarak bulunmuştur. Kadın katılımcıların benlik saygısı puanları erkeklere oranla anlamlı derecede yüksektir (p<0.05).

Tablo 4: Medeni Duruma Göre Benlik Saygısı Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Medeni durum	N	X	Ss	t	p
Benlik Saygısı	Evli	51	18.67	3.248	2.964	.003
	Bekar	234	17.15	3.315		

Evli katılımcıların ortalama benlik saygısı puanı 18.67±3.24 puan, bekar katılımcıların ise ortalama 17.15±3.31 puan olarak bulunmuştur. Evli katılımcıların benlik saygısı puanları bekâr olanlara göre anlamlı derecede yüksektir (p<0.05).

Tablo 5: Spor Yapma Durumuna Göre Benlik Saygısı Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Spor durumu	N	X	Ss	t	p
Benlik Saygısı	Yapan	89	17.61	3.420	.618	.537
	Yapmayan	196	17.34	3.321		

Spor yapan katılımcıların ortalama benlik saygısı puanı 17.61±3.42 puan, spor yapmayan katılımcıların ise ortalama 17.34±3.32 puan olarak bulunmuştur. Spor yapan ve yapmayan katılımcıların benlik saygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (p>0.05).

Tablo 6: Yaş Gruplarına Göre Benlik Saygısı Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Yaş grupları	N	X	Ss	F	p
Benlik Saygısı	18-20	141	17.03	3.441	2.680	.047
	21-23	42	16.98	3.212		
	24-26	24	17.83	2.057		
	27+	78	18.26	3.451		

18-20 yaş grubu katılımcıların ortalama benlik saygısı puanı 17.03±3.44 puan, 21-23 yaş grubunun ortalama 16.98±3.21 puan, 24-26 yaş grubunun ortalama 17.83±2.05 puan, 27 ve üzeri yaş grubunun ise ortalama 18.26±3.45 puan olarak bulunmuştur. Katılımcıların yaş gruplarına göre benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (p<0.05).

Tablo 7: Yaş Gruplarına Göre Benlik Saygısı Ortalamaları Arasındaki Farkların Karşılaştırılması

Yaş grupları		Ortalama farkı	P
18-20	21-23	.052	1.000
	24-26	-.805	.691
	27+	-1.228	.045
21-23	24-26	-.857	.744
	27+	-1.280	.185
24-26	27+	-.423	.948

18-20 yaş katılımcılar ile 27 yaş üzeri katılımcıların benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (p<0.05). Diğer yaş gruplarının benlik saygısı puanları arasında ise anlamlı fark tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 8: Eğitim Durumuna Göre Benlik Saygısı Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Eğitim düzeyi	N	X	Ss	F	p
Benlik Saygısı	Hazırlık	96	16.95	3.332	4.086	.007
	Lisans	87	17.16	3.447		
	Yüksek lisans	48	17.29	3.555		
	Doktora	54	18.81	2.678		

Hazırlık sınıfındaki katılımcıların ortalama benlik saygısı 16.95±3.33 puan, lisans öğrencilerinin ortalama 17.16±3.44 puan, yüksek lisans öğrencilerinin ortalama 17.29±3.55 puan, doktora öğrencilerinin ise ortalama 18.81±2.67 puan olarak bulunmuştur. Katılımcıların eğitim durumlarına göre benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<0.05$).

Tablo 9: Eğitim Düzeylerine Göre Benlik Saygısı Ortalamaları Arasındaki Farkların Karşılaştırılması

Eğitim düzeyleri		Ortalama farkı	P
Hazırlık	Lisans	-.213	.972
	Yüksek Lisans	-.344	.935
	Doktora	-1.867	.005
Lisans	Yüksek Lisans	-.131	.996
	Doktora	-1.654	.021
Yüksek Lisans	Doktora	-1.523	.094

Hazırlık sınıfında okuyan katılımcılar ile doktora öğrencilerinin benlik saygısı puanları arasında ve lisans öğrencileri ile doktora öğrencilerinin benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<0.05$). Doktora öğrencileri hem hazırlık hem de lisans öğrencilerinden daha yüksek düzeyde benlik saygısına sahiptirler.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Farklı eğitim düzeyine sahip öğrencilerin benlik saygısı özelliklerinin çeşitli değişkenlerin etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda; katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına ve eğitim düzeylerine göre benlik saygısı ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p<0.05$), ancak katılımcıların spor yapma durumlarına göre benlik saygısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Bununla birlikte, kadın katılımcıların erkeklere göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde evli olan katılımcıların da bekar olanlara göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu belirlenmiştir. Yaş gruplarına göre benlik saygısı puanları incelendiğinde; en düşük benlik saygısına 18-20 yaş grubu, en yüksek benlik saygısına ise 27 ve üzeri yaş grubunun sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca en düşük benlik saygısına hazırlık sınıfı öğrencilerinin sahip olduğu, en yüksek benlik saygısına ise doktora öğrencileri sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların eğitim düzeyi arttıkça benlik saygısı düzeyinin de arttığını söyleyebiliriz.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin ortalama benlik saygısı puanlarının 17.42±3.34 olduğu bulunmuştur. Buna göre katılımcıların orta düzeyin biraz üzerinde benlik saygısı puanına sahip olduklarını söyleyebiliriz. Bunun yanında araştırmada kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre benlik saygısı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Avison ve Mc Alpine (1992) yaptıkları çalışmada erkeklerin kadınlara göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmaların bazılarında ise benlik saygısının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmiştir (Sungur ve Yüksek, 2009; Karademir ve ark. 2010; Mullis et al. 1992; Balat ve Akman, 2004; Yıldız ve Çapar, 2010). Literatürde yer alan araştırma bulguları ile bizim çalışma bulgularımızı değerlendirdiğimiz zaman benlik saygısı ve cinsiyet arasındaki ilişki ile ilgili çelişkili sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu nedenle benlik saygısının belirlenmesi için yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeninin yanında farklı sosyo-ekonomik ya da demografik özelliklerinde göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Bu çalışma ile katılımcıların medeni durumlarının benlik saygısını etkilediği bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre evli olan katılımcıların bekâr olan katılımcılara göre daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularımızı destekleyen benzer bir çalışmada, bireylerin evli ya da bekar olma durumlarının benlik saygısını anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir (Bostan, 2004). Ancak yapılan bazı çalışmalarda da medeni durumun benlik saygısını etkilemediği belirtilmiştir (Erdem ve Taşçı, 2003; Yıldırım ve ark. 2010). Dolayısıyla literatürde yer alan çalışma sonuçları ile bizim araştırma bulgularını değerlendirdiğimiz zaman, medeni durum ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarının çelişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle medeni durum ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelenirken kişilerin evli olma süreleri, çocuk sayıları, sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan lisans, yüksek lisans ve doktora programı öğrencilerinin spor yapıp yapmama durumlarının benlik saygısını etkilemediği tespit edilmiştir. Literatürde yer alan araştırma bulgularını değerlendirdiğimiz zaman, bizim çalışma bulgularımızın literatürde yer alan benzer çalışma bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Çünkü Yapılan araştırmaların çoğunda spora katılımın benlik saygısını olumlu yönde etkilediği, spor yapan bireylerin spor yapmayan bireylere göre daha yüksek benlik saygısı puanına sahip oldukları tespit edilmiştir (Gün, 2006; Karakaya ve ark. 2006; Pınar, 2002; Garry and Morrissey, 2000; Weinberg and Gould, 1995). Bizim çalışma bulgularımızın literatürde yer alan çalışmalarla paralellik göstermemesinin temel nedeninin diğer araştırmalarda yer alan bireylerin spora katılım düzeylerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmada, katılımcıların yaş grupları ile benlik saygısı puanları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. 21-23 yaş grubunda bulunan öğrenciler en düşük benlik puanına sahipken, 27 yaş ve üzeri grubundaki öğrenciler en yüksek benlik saygısı puanına sahiptir. Yapılan benzer çalışmalarda da benlik saygısı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmiştir (Karademir ve ark. 2010). Katılımcıların yaş gruplarına göre benlik saygılarının incelendiği diğer bir çalışmada da benlik saygısının yaş ile beraber geliştiği tespit edilmiştir (Mullis et al. 1992). Yapılan bu araştırma sonucu ile literatürde yer alan benzer çalışma bulgularını değerlendirdiğimiz zaman, yaşla birlikte benlik saygısının gelişmesinin temel nedeninin kişinin yaşla beraber aynı zamanda hayat tecrübesinin de gelişmesi olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin benlik saygısı puanlarının eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularımıza göre öğrencilerin eğitim düzeyleri yükseldikçe benlik saygısı puanlarının da buna paralel olarak yükseldiği belirlenmiştir. Çam ve ark. (2000) yaptıkları benzer araştırmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin benlik saygısının da yükseldiğini tespit etmişlerdir. Ortaöğretim öğrencilerinde yapılan araştırma bulguları da öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça benlik saygısı puanlarının da arttığını göstermektedir (Balat ve Akman, 2004). Hemşirelik bölümü öğrencileri üzerinde yapılan benzer bir çalışmada da birinci sınıf öğrencilerinin en düşük, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise en yüksek benlik saygısı puanına sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı araştırmada sınıf ilerledikçe benlik saygısının artmasında, üniversite eğitimini sürdürürken yaşanan deneyim ve bilgi artışının olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında son sınıf öğrencilerinin mesleki olarak daha bilgili ve deneyimli olmaları, öğretim elemanları ve sağlık çalışanları ile öğrenim süresince daha uzun süre birlikte olmalarının benlik saygılarını arttırdığı savunulmuştur. Ayrıca bu doğrultuda, yükseköğrenim yaşantısının benlik saygısını geliştiren bir ortam olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karadağ ve ark. 2008).

Sonuç olarak, eğitim düzeyinin benlik saygısını etkileyen önemli bir faktör olduğu, eğitim düzeyinin ve yaşın artmasıyla birlikte benlik saygısının da arttığı söylenebilir. Bununla birlikte cinsiyet ve medeni durum faktörlerinin benlik saygısı üzerindeki belirleyici etkisi göz önüne alındığında evliliğin benlik saygısını geliştirdiğini söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

Avison, WR., Mc Alpine, DD. (1992). Gender Differences in Symptoms of Depression Among Adolescents. *Journal of Health and Social Behavior*, 33(2), 77-96.

Balat, GU., Akman, B. (2004). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat üniversitesi sosyal bilimler dergisi*. 14(2), 175-183.

Baumeister, RF., Campbell, JD., Krueger, JI., Vohs, KD. (2003). Does High Self-Esteem Cause Betterperformance, Interpersonal Success,Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in The Public Interest*. 4(1): 1-10.

Bostan, Ö. (2004). Ebe Ve Hemşirelerde İş Doyumu, Benlik Saygısı ve Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 7(3), 56-66.

Çam O, Khorshid L ve Özsoy SA. (2000) Bir Hemşirelik Yüsekokulundaki Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi, *Hemşirelikte Araştırma Dergisi* 1 (8): 33-40.

Erdem, M., Taşçı, N. (2003). Tüberküloz Hastalarında Benlik Saygısı Düzeylerinin Belirlenmesi. *Tüberküloz ve Toraks Dergisi*. 51(2): 171-176.

Erşan, EE., Doğan, O., Doğan, S. (2009). Beden Eğitimi ve Antrenörlük Bölümü Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyi ve Bazı Sosyo-demografik Özelliklerle ilişkisi. *Klinik psikiyatri*. 12, 35-42.

Garry JP., Morrissey SL. (2000). Team Sports Participation and Risk-taking Behaviours Among a Biracial Middle School Population. Clin. J. Sport Med. 10, 185-190.

Gün, E. (2006) Spor Yapan ve Yapmayan Ergenlerde Benlik Saygısı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.Adana.

Karadağ, G., Güner, Ü., Çuhadar, D., Uçan, Ö. (2008). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Öğrencilerinin Benlik Saygıları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 3(7), 30-42.

Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B., Kafkas, ME. (2010). Beden Eğitimi Ve Spor Bölümü Özel Yetenek Sınavına Katılan Öğrencilerde Benlik Saygısı Ve Duygusal Zeka. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18(2), 653-674.

Karakaya, I., Coşkun, A., Ağaoğlu, B. (2006) Yüzücülerin depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 2006; 7:162-166.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Mullis, A.K., Mullis, R.L., Normandin, D., (1992).”Cross-Sectional and Longitudinal Comparisons of Adolescent Self Esteem” *Adolescence*, 27(105), 51-60.

Oktan, V., Şahin, M. (2010). Kız Ergenlerde Beden İmajı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(2), 544-556.

Özkan, İ., (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 3(3), 4-9.

Pınar, R. (2002). “Obezlerde Depresyon, Benlik Saygısı ve Beden İmajı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma” *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi***.** 6 (1), 30-41.

Sungur, P., Yüksek, S. (2009).Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlik Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Ve Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 3(3), 190-195.

Tözün, M. (2010). Benlik saygısı. *Actual Medicine*. 52-57.

Weinberg RS, Gould, D (1995) Foundations of Sport and Exercise Psychology. Human Kinetics, Champaign, U.S.

Yenidünya, A. (2005), Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, Y., Kırımoğlu, H., Temiz, A. (2010). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi (Hatay İl Örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*. 12 (1), 29–35.

Yıldız, M., Çapar, B. (2010). Orta Öğretim Öğrencilerinde Benlik Saygısı İle Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 10(1), 103-131.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 22 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM İLE İLGİLİ YETERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir Kabadayı
Necmettin Erbakan Üniversitesi
akkabadayi03@gmail.com

Arş. Gör. Emine Bozkurt
Necmettin Erbakan Üniversitesi
eminebozkurt46@hotmail.com

Özet

Ülkemizde son yıllarda uygulamaya konulan yeni ilköğretim programının temel felsefesini Yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, bireyde var olan bilgilerin yapılandırılması, bu bilgilerdeki yanılgıların belirlenmesi ve düzeltilmesi, öğrencilerin öğrendikleri yeni bilgileri ön bilgilerinin üzerine inşa etmesi ile oluşmaktadır. Öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşmesi için rehberlik eden öğretmenler, Yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesidir. Araştırma grubunu Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan 96 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmış, veri toplamak amacıyla okul öncesi öğretmenlerine ‘ Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği’ uygulanmıştır. Bu ölçme aracında öğrenci, öğretim süreci,öğrenme, öğretmen, değerlendirme, düşünme ve aktiflik ile ilgili önermelerden oluşan beşli likert tipinde hazırlanmış 58 ifade yer almaktadır. Toplanan veriler, betimsel analizlerden (frekans, ortalama, yüzde) faydalanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile ilgili yeterlilik düzeyinin ‘En Üst Seviye’ de yeterli olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen görüşleri, nicel araştırma, yeterlilik düzeyi.

INVESTIGATING PROFICIENCY LEVELS OF PRESCHOOL TEACHERS REGARDING CONSTRUCTIVIST APPROACH

Abstract

Recent preschool program conducted in our country has been formed by Constructivist Approach. According to Constructivist Theory**,** teaching is based on the belief that learning occurs as learners are actively involved in a process of meaning and knowledge construction as opposed to passively receiving information. Learners are the makers of meaning and knowledge. Constructivist teaching fosters critical thinking, and creates motivated and independent learners. The teachers guiding the learners to learn have important role in this Approach. This study was conducted to reveal preschool teachers’ proficiency levels of Constructivist Theory from their self-reports. The sample of this study comprised of 96 preschool teachers currently teaching in the center of Kahramanmaraş Province. A quantitative method was used to analyze the data handled. Teacher Proficiency Scale of Constructivist Learning was used to collect the study data. The scale with 5-point likert type contains 58 items regarding students, teaching process, learning, teacher, evaluation, thinking, activism. The data collected was analyzed by using descriptive techniques as frequency, percentage and mean scoring. As a result of the study, the proficiency levels of the preschool teachers mentioned above were seen that they were proficient at “very highest” level.

Key Words: Preschool teachers, Constructivist Approach, Proficiency, self-report, quantitative.

GİRİŞ

Dünyada teknolojinin ve internetin gelişmesi bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmıştır. Bu gelişmeler, yaşamımızda birçok değişime ve yeniliğe neden olmuştur. Yaşadığı çevredeki değişimlerin bireyi ve eğitimini doğrudan etkilemesi nedeniyle, günümüzde problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, öğrendiği bilgileri özümseyerek hayatına geçirebilen, teknolojiye uyum sağlayabilen daha donanımlı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin bu niteliklere sahip olabilmesinde en büyük etkenlerden biri de bireyde istendik davranışlar geliştirerek hayata hazırlayan kaliteli bir eğitim almasıdır.

Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için verilen eğitim programlı bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Bu da hazırlanan eğitim programının nitelikli, esnek ve yeniliklere uygun olması ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle yenilenen eğitim programının temel felsefesini Yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımının temeli; öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek ayrıca yeni bilgi ile eski bilgi ve deneyim arasında ilişki kurarak yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olan öğrenme anlayışına dayanmaktadır(Can,2004). Bu yaklaşımda öğrenen edinmiş olduğu bilgileri ile yeni öğrendiği bilgiyi harmanlayarak uyumlu hale getirerek yeni bilgiler edinmekte; bu bilgileri zihinsel yapısına uygun olarak anlamlandırmaktadır. Öğrendiği yeni bilgileri hayatında gerek duyduğu durumlarda kullanabilmektedir. Bireylerin önceki bilgileri, yaşam deneyimleri ne kadar fazla ise yeni bilgileri öğrenmesi o derecede kolaylaşmaktadır. Ayrıca Yapılandırmacı öğrenmede bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesinden daha çok, bireyin bilgiden çıkardığı anlam ve yorumlamalar önemlidir(Güneş,2007; Okumuşlar,2008 ve Şaşan,2002).

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında öğretmenler, öğrenciler ve öğrenme ortamları önem taşımaktadır. Bu yaklaşımın öğrenme ortamında öğrenci merkezdedir (Aydın,2011). Öğrenilecek bilgilerin kalıcılığını artırmak için öğrenme ortamına dersle ilgili farklı materyaller getirilir. Öğretilecek bilgiler belli bir kalıp içine sığdırılmamıştır. Öğrenciler konuyla ilgili farklı kaynaklardan bilgi edinirler ve bunu sınıfta arkadaşlarına sorular sorarak anlatırlar. Böylece öğrenciler farklı kaynaklardan yararlanmış olur ve arkadaşlarıyla fikir paylaşımı yaptığı için konuyla ilgili değişik bakış açıları görmüş olur. Kendi düşüncesinden farklı düşünen arkadaşlarının görüşlerine saygı duymayı ve kendi fikirleri hakkında öz eleştiri yapmayı öğrenir.

Yapılandırmacı yaklaşımda ders içeriğini oluştururken, öğretici için öğrencilerin fikirlerini almak önemlidir. Öğrencilerin görüşleri, bilgi, beceri ve kapasiteleri doğrultusunda derste kullanılacak yöntem ve teknikleri ve ders içeriğini değiştirebilir. Öğretmen eğitim ortamını düzenlerken iletişimin yönünü "öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye" olacak şekilde düzenlemeli ve derse katılımın artması için çalışmalar yapmalıdır (Şaşan,2002).

Yapılandırmacı yaklaşımda bireylerin ön bilgileri ve deneyimleri önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrenmenin temelini oluşturan bu bilgilerin doğru ve yanılgılardan uzak olması gerekmektedir. Bunu yapabilmek için öğretmen öğrencilerinin bildiklerini ve yanlış öğrendiği bilgileri belirleyip, yeni öğrenilen bilgilerin doğru temellere oturması için var olan yanılgıları düzeltmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen bilgiyi hazır olarak sunmamakta; öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında rehber konumunda olmaktadır. Daha açık bir ifade ile Yapılandırmacı öğretim sürecinde, öğretmene süreci düzenleme, yönlendirme ve rehberlik rolleri verilmektedir(Çarkıt,2013). Bu nedenle Yapılandırmacı Eğitim sürecinin nitelikli bir şekilde öğrenciye yansıtılabilmesi için öğretmenin Yapılandırmacı Yaklaşımla ilgili bilgilerde yeterli olması ve bu yaklaşımı ders anlatımında uygulayabilmesi gerekmektedir.

Eğitim sisteminin en alt basamağında yer alan okulöncesi eğitim, çocukların var olan bilgilerindeki yanılgıların düzeltilmesi, doğru ön bilgiler edinmesi için önemlidir. Öğrencilerin kişiliklerinin oluştuğu bu dönemde öğrencilerin araştırma yapmayı öğrenmesi ve yeni öğrendikleri bilgileri ilişkilendirerek öğrendiklerinin kalıcılığını artırmaları onların ilköğretime hazır olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle okul öncesinde Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması ve uygulamada en etkili faktörlerden biri olan öğretmenlerin bu yaklaşımla ilgili yeterli donanıma sahip olması okul öncesi eğitim açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı okul öncesi öğretmenlerinin Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesidir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezinde Gazi (1), Muhallim Hayrullah (2), Dumlupınar (5), 75.Yıl (2), Fatih (1), Piri Reis (4) Şehit Yusuf Çavuş (2), Senem Ayşe(20), Fatih Şekkeli (2), 100.Yıl (2), Egemenlik (2), Albayrak (2), Zeki Karakız (2),Süleyman Demirel (2), Osmangazi (2) ilköğretim okullarında ve Gülbahar Hatun (8), Türkan Özge(8), Zübeyde Hanım (4), Habibe Gümüşer (8), Kahramanmaraş (14) bağımsız ana okullarında görev yapan ve random(seçkisiz) yoluyla seçilen 96 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Bu araştırma sırasında da Okul Öncesi öğretmenlerinin Yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim programına başka bir ifade ile Yapılandırmacı Yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin çeşitli boyutlara göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin toplanması

Bu araştırmada veriler toplanırken okul öncesi öğretmenlerine, Yeşilyurt (2012) tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Adayları Yeterliği Ölçeği" uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçek verileri; ölçekte yer alan 'öğrenci, öğretmen, öğretim süreci, öğrenme, aktiflik, düşünme, değerlendirme' alt boyutlarına göre değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak; Yeşilyurt (2012) tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Adayları Yeterliği Ölçeği"kullanılmıştır.

Bu ölçeğin maddeleri 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Maddelerin faktör yükleri .315 ile .741 arasında değişmektedir. Öğrenci, öğretim süreci, öğrenme, öğretmen, değerlendirme, düşünme ve aktiflik olarak elde edilen yedi faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 45.948'dir.

Ölçeğin güvenirliğini tespit etmek için; iç tutarlılık ve iki yarı test güvenirliği katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha değerinin .940 olduğu ortaya çıkmıştır. İki yarı test güvenirliği bağlamındaysa iki faktör arasındaki korelasyon değerinin .908 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. (Yeşilyurt,2012).Yapılan SPSS uygulamaları sonucu çalışmanın verileri analiz edildiğinde Cronbach Alpha değerinin .918 olduğu ortaya çıkmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmadan elde edilen veriler nicel özellik taşıdığından verilerin çözümlenmesinde nicel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz yöntemleri ve cross tab kullanılmıştır. Analizler SPSS 15.0 paket programı ile yapılmıştır. Veriler değerlendirilirken Tablo 1 de belirtilen değerlendirme ölçütleri dikkate alınmıştır.

Tablo 1: Değerlendirme Ölçütü

Ortalama puan aralıkları	**Boyutların önem seviyesi**	**Katılımcıların Tatmin Seviyesi**
1,00 -1,79	Önemli Değil	En Düşük Seviyede
1,80 – 2,59	Biraz Önemli	Düşük Seviyede
2,60 – 3,39	Önemli	Orta Seviyede
3,40 – 4,19	Gayet Önemli	Üst Seviyede
4,20 – 5,00	Son Derece Önemli	En Üst Seviyede

BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bulgular, ayrıntılı olarak incelenmiş ve tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımla ilgili "*Öğrenci*" Üzerine Önermelerinin Dağılımı

N	X	Madde Sayısı	Ort. Aralık	Önem Düzey	Katılımcıların Tatmin Seviyesi
97	4,17	1-14	3,40-4,19	Gayet Önemli	Üst Seviyede

Tablo 2'e göre okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili alt boyutlardan aldıkları puanların ortalaması 4,17dir. Öğretmenlerin bu alt boyutlardan alabilecekleri en yüksek puan ortalamasının 5, en düşük puan ortalamasının 1 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak okulöncesi öğretmenlerinin kendilerini öğrenci ile ilgili alt boyutlarda üst seviyede yeterli olarak gördükleri ve bu alt boyutta bulunan önermelerin gayet önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımla ilgili "Öğretim Süreci" Üzerine Önermelerinin Dağılımı

N	**X**	**Madde Sayısı**	**Ort. Aralık**	**Önem Düzey**	**Katılımcıların Tatmin Seviyesi**
97	4,36	15-30	4,20-5,00	Son Derece Önemli	En Üst Seviyede

Tablo 3'e göre okulöncesi öğretmenlerinin Öğretim Süreci ile ilgili alt boyutlardan aldıkları puanların ortalaması 4,36 dır. Öğretmenlerin bu alt boyutlardan alabilecekleri en yüksek puan ortalamasının 5, en düşük puan ortalamasının 1 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak okulöncesi öğretmenlerinin kendilerini öğretim süreci ile ilgili alt boyutlarda en üst seviyede yeterli olarak gördükleri ve bu alt boyutta bulunan önermelerin son derece önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımla ilgili "Öğrenme" Üzerine Önermelerinin Dağılımı

N	**X**	**Madde Sayısı**	**Ort. Aralık**	**Önem Düzey**	**Katılımcıların Tatmin Seviyesi**
97	4,32	31-38	4,20-5,00	Son Derece Önemli	En Üst Seviyede

Tablo 4'e göre okulöncesi öğretmenlerinin Öğrenme ile ilgili alt boyutlardan aldıkları puanların ortalaması 4,32dir. Öğretmenlerin bu alt boyutlardan alabilecekleri en yüksek puan ortalamasının 5, en düşük puan ortalamasının 1 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak okulöncesi öğretmenlerinin kendilerini öğrenme ile ilgili alt boyutlarda en üst seviyede yeterli olarak gördükleri ve bu alt boyutta bulunan önermelerin son derece önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımla ilgili "Öğretmen" Üzerine Önermelerinin Dağılımı

N	X	Madde Sayısı	Ort. Aralık	Önem Düzeyi	Katılımcıların Tatmin Seviyesi
97	4,44	39-46	4,20-5,00	Son Derece Önemli	En Üst Seviyede

Tablo 5'e göre okulöncesi öğretmenlerinin Öğretmen ile ilgili alt boyutlardan aldıkları puanların ortalaması 4,44tür. Öğretmenlerin bu alt boyutlardan alabilecekleri en yüksek puan ortalamasının 5, en düşük puan ortalamasının 1 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak okulöncesi öğretmenlerinin kendilerini öğretmen ile ilgili alt boyutlarda en üst seviyede yeterli olarak gördükleri ve bu alt boyutta bulunan önermelerin son derece önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 6: Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımla ilgili "Değerlendirme" Üzerine Önermelerinin Dağılımı

N	X	Madde Sayısı	Ort. Aralık	Önem Düzeyi	Katılımcıların Tatmin Seviyesi
97	3,82	47-50	3,40-4,19	Gayet Önemli	Üst Seviyede

Tablo 6'ya göre okulöncesi öğretmenlerinin Değerlendirme ile ilgili alt boyutlardan aldıkları puanların ortalaması 3,82 dir. Öğretmenlerin bu alt boyutlardan alabilecekleri en yüksek puan ortalamasının 5, en düşük puan ortalamasının 1 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak okulöncesi öğretmenlerinin kendilerini değerlendirme ile ilgili alt boyutlarda üst seviyede yeterli olarak gördükleri ve bu alt boyutta bulunan önermelerin gayet önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 7: Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımla ilgili "Düşünme" Üzerine Önermelerinin Dağılımı

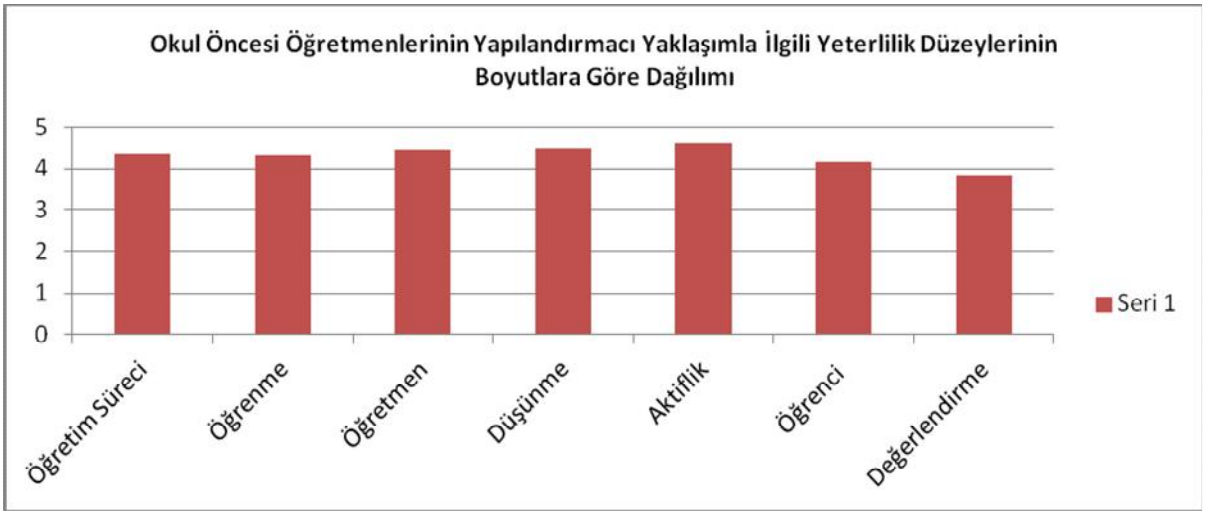
N	X	Madde Sayısı	Ort. Aralık	Önem Düzey	Katılımcıların Tatmin Seviyesi
97	4,48	51-54	4,20-5,00	Son Derece Önemli	En Üst Seviyede

Tablo 7'ye göre okulöncesi öğretmenlerinin Düşünme ile ilgili alt boyutlardan aldıkları puanların ortalaması 4,48 dir. Öğretmenlerin bu alt boyutlardan alabilecekleri en yüksek puan ortalamasının 5, en düşük puan ortalamasının 1 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak okulöncesi öğretmenlerinin kendilerini öğrenme ile ilgili alt boyutlarda en üst seviyede yeterli olarak gördükleri ve bu alt boyutta bulunan önermelerin son derece önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 8: Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımla ilgili "Aktiflik" Üzerine Önermelerinin Dağılımı

N	X	Madde Sayısı	Ort. Aralık	Önem Düzey	Katılımcıların Tatmin Seviyesi
97	4,62	55-58	4,20-5,00	Son Derece Önemli	En Üst Seviyede

Tablo 8'e göre okulöncesi öğretmenlerinin Aktiflik ile ilgili alt boyutlardan aldıkları puanların ortalaması 4,62 dir. Öğretmenlerin bu alt boyutlardan alabilecekleri en yüksek puan ortalamasının 5, en düşük puan ortalamasının 1 olduğu düşünüldüğünde, bu bulguya dayanarak okulöncesi öğretmenlerinin kendilerini aktiflik ile ilgili alt boyutlarda üst seviyede yeterli olarak gördükleri ve bu alt boyutta bulunan önermelerin son derece önemli olduğu söylenebilir.Okul öncesi öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımla ilgili oyutlarda yeterlilik düzeylerininin karşılaştırılması Grafik 1 de gösterilmiştir.



Grafik 1: Okul öncesi öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımla ilgili oyutlarda yeterlilik düzeylerininin karşılaştırılması

Tablo 9: Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşımla ilgili "Genel" i Üzerine Önermelerinin Dağılımı

N	X	Madde Sayısı	Ort. Aralık	Önem Düzey	Katılımcıların Tatmin Seviyesi
97	4,31	1-58	4,20-5,00	Son Derece Önemli	En Üst Seviyede

Tablo 9'de görüldüğü gibi, okulöncesi öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliği Ölçeği' nden aldıkları puanların ortalaması 4,31dir. Öğretmenlerin ölçekten elde edebilecekleri en yüksek puanın 5, en düşük puanın ise 1 olduğu düşünüldüğünde ve tablo 1 deki derecelendirmeler dikkate alındığında , bu bulguya dayanarak okulöncesi öğretmenlerinin kendilerini Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında en üst seviyede yeterli olarak gördükleri ve ölçekte bulunan önermelerin genelinin son derece önemli olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına bakıldığında Okulöncesi öğretmenleri, kendilerini Yapılandırmacı yaklaşımda en üst seviyede yeterli olarak algılamaktadırlar. Özenç (2009) in 'Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi' isimli tezi için yaptığı araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin de kendilerini Yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Evrekli ve diğ.(2009)' nin yapmış olduğu çalışmada da Fen Öğretmen adaylarının Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu görülmektedir.), "Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri" adlı yüksek lisans tez çalışmasında Yılmaz (2006), öğretmenlerin genel olarak sınıflarda Yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturdukları sonucuna ulaşmıştır.

Okul Öncesi öğretmenlerinin Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlilik düzeyleri incelendiğinde; öğretim süreci, öğrenme, öğretmen, düşünme, aktiflik ile ilgili alt boyutlarda en üst seviyede yeterli olarak algılarken, öğrenci ve değerlendirme ile ilgili alt boyutlarda üst seviyede yeterli olarak algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin öğrenci ve değerlendirme boyutlarında diğer boyutlardan daha az yeterli olması; öğretmenlerin öğrencilerin görüşlerini dikkate almada ve değerlendirmede süreci göz önüne almada yetersiz oldukları görülmektedir. Oğuz (2009) öğretmen eğitimi programındaki uygulamaların Yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun öğretmen adaylarının öğretmen adayı görüşleriyle değerlendirilmesi ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında Değerlendirme alt boyutunda , öğretmen adaylarının; sınıf içi etkileşimlerinin dikkate alınması ve ölçütlerin belirlenmesine katılımlarının sağlanması; çeşitli araç ve yöntemlere yer verilmesi görüşlerine çok az

düzeyde katılmaları bu noktalarda önemli yetersizlikler olduğuna dikkat çekmektedir. Bu çalışmadaki sonuca da dayanarak öğretmenlerin kendilerini değerlendirmede 'en iyi düzeyde' olarak değerlendirmemelerinin nedenlerinden birinin nitelikli öğretmen eğitimi almamış olabileceklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Güneş (2007) in, "Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri" adlı araştırmasında ise farklı bir sonuç gözlenerek, özel okullarda çalışan öğretmenlerin, Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu sonucun çıkmasında devlet okullarına göre özel okullardaki sınıf ortamının daha yeterli olması, farklı materyallerle ve daha gelişmiş imkânlarla ders işlenmesi, öğrenci sayısının azlığı etkili olmuş olabilir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya yönelik olarak ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.
Eğitim kurumlarında Yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
Öğretmen adaylarının Yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları konusunda deneyim kazanmaları en üst düzeyde sağlanmalıdır.
Öğretmenlerin Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek için Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili sempozyum, kongre ve konferanslara katılmaları desteklenmelidir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2013 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen "2 nd World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS-2013"de bildiri olarak sunulmuş olup, alınan geri dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

KAYNAKÇA

Aydın, G. (2011). *Öğrencilerin ''Hücre Bölünmesi ve Kalıtım'' Konularındaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde ve Zihinsel Modelleri Üzerinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi* .Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Can, T. (2004). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram Ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi S.B.E.

Çarkıt, C. (2013). *Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans *Tezi*. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Evrekli, E ve diğ., (2009) . Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (2), 2009, 673-687.*

Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme değerlendirme yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güneş, F. (2007). Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Oğuz, A. (2009) Öğretmen eğitimi programındaki uygulamaların Yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun öğretmen adaylarının öğretmen adayı görüşleriyle değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2009, cilt: 42, sayı: 1, 129-155.*

Okumuşlar, M. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi, Yediveren Yayınları, Konya.

Özenç, M. (2009) *Sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme, Yaşadıkça Eğitim, 75, 49-52.

Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme", *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*,74(75) s. (49-52).

Yeşilyurt, (2012**)** Yapılandırmacı öğrenme konusunda öğretmen adaylarının yeterliği ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* yıl:3, sayı:7.

Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 23 ISSN: 2146-9199

DÜNYADAKİ OKULÖNCESİ EĞİTİM BİLİM PROGRAMLARININ TEMEL BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ İÇERMELERİ YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

Dr. Sara Kefi
Foça Belediyesi Çocuk Evi
İzmir
sarakefi@gmail.com

Özet

Bu çalışmada; dünyadaki okulöncesi eğitim bilim programlarının bazıları ile ilgili kapsamlı literatür bilgisi ortaya koymak ve bu programların temel bilimsel süreç becerilerini içermeleri yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla; programların TBSB'nin ne kadarını kapsadığı, ne şekilde ele alındığı ve programlarda öğretmenin rolünün ne olduğu konusunda bir analiz yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Elde edilen bulgular içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular; çalışma kapsamına alınan bilim programlarının tümünün TBSB'nin hepsini içerdiğini ve TBSB'nin tek tek kullanılmasından daha çok, birbiri ile bağlantılı kullanıldığını göstermektedir. Programlarda öğretmen rolünün ise; öğrencilerinin, "aktif olmalarını, keşfetmelerini, sevinç ve heyecan ile sürece katılmalarını, bilim adamlarının izlediği yolları kullanarak araştırma yapmalarını, doğru cevaba kendilerinin ulaşmasını, onların bilim okuryazarı olmalarını, bilim etkinliklerini uygulamada potansiyellerini en üst seviyeye çıkaracak yollara rehberlik etmeyi ve uygulamalarda bilimsel bir dil kullanmalarını", desteklemek olduğu görülmektedir. Öğretmenin programda keşif dolu bilimsel deneyimlerin gerçekleşebileceği "oyunsu sürecin yaşandığı bir ortam" hazırladığı, ilgili programı uygulama konusunda sürekli eğitim alarak kendini yenilemede güçlü bir gelişim süreci izlediğini göstermektedir. Bu bağlamda çalışmanın, okulöncesi eğitim öğretmen adayları/öğretmenleri/yöneticileri ve araştırmacıları için yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okulöncesi eğitim, bilim programları, bilimsel süreç becerileri.

STUDYING PRESCHOOL EDUCATION SCIENCE PROGRAMMES IN THE WORLD TERMS OF BASIC SCIENTIFIC PROCESS SKILLS

Abstract

Basic scientific process skills should be thought at an early age. Because these skills are of great importance to "scientific literacy". This can be realized in pre-school education through: science programmes which are non-traditional education, triggering child's natural curiosity, supporting the child to reach the correct answer in an exploratory environment, involving activities which are play-like process. In this study: we aimed to present detailed literature knowledge on some of the pre-school education science programmes in the world and study these programmes in terms of basic scientific process skills. For this purpose: an analysis has been made as to understand how much the programmes cover BSPS, how BSPS is approached and the role of the teacher in the programmes. Case study, one model of qualitative researches, was used in the study. The findings were evaluated by content analysis method. The findings indicate that all of the science programmes that were dealt in the study cover the whole content of BSPS and that BSPS is used interdependently rather than being used one by one. The role of the teacher is seen as: supporting the students " to be active, discover, participate in the process with joy and excitement, make researches following the path of the scientists, reach the correct answers themselves, enable themselves to be science literate, guide them to make the best of their potential in applying the science activities and use a scientific language in their practices. It is seen that the teachers created "play-like environment" in which scientific experiences full of discoveries can take place and they achieved a strong development process in improving themselves by receiving constant training in order to apply the programme. It is believed that the study will shade light on the subject for the pre-school teacher candidates/ teachers / administrators and researchers.

Key Words: Pre-school education, science programmes, scientific process skills.

GİRİŞ

Bilim; bilimsel araştırma olarak bilinen bir süreç yoluyla doğal dünyayı anlamak, anlayış inşa etmek ve fikir geliştirmek için bir süreç olarak görülmektedir. Ve okulöncesi eğitim programlarının doğal bir odak noktasıdır(Worth, 2010). Okulöncesi dönemde çocuklar meraklıdır, araştırarak bilim yapar ve bu yolla önemli olaylar ve fikirler ile ilgili deneyim sağlar ve tüm bunları temel bilimsel süreç becerilerini kullanarak gerçekleştirir (Worth, 2005).

Şahin-Pekmez (2001), bilimsel süreç becerilerini, öğrenmeye yardım eden, keşfetme yöntemlerini öğreten, öğrencileri aktif yapan, onların sorumluluklarını geliştiren temel beceriler olarak tanımlamaktadır. Bilimsel süreç becerilerini Lind ise (2000), bilgi oluşturmada, problemler üzerinde düşünmede ve sonuçları formüle etmede kullandığımız düşünme becerileri olarak tanımlar. Öğrencilerin bilimsel bilgiyi ve bu bilginin nasıl elde edildiğini anlayabilmeleri için "bilimsel süreç becerilerini" öğrenmeleri gerekir.

American Association for the Advancement of Science (AAAS), Science-A Process Aproach'da, bilimsel süreç becerileri, temel ve bütünleyici olmak üzere iki tipe bölünmektedir (Akt.Can ve Şahin-Pekmez, 2008). Bilimsel süreç becerileri, aslında birbirinin devamı niteliğinde ve birbirleriyle önkoşul ilişkisi bulunan iki süreci ifade etmektedir. Temel beceriler, okul öncesi dönemden itibaren öğrencilere kazandırılabilirken, üst düzey beceriler ilköğretim ikinci basamaktan itibaren kazandırılabilir (Ergin, Şahin-Pekmez ve Öngel-Erdal, 2005). Bu nedenle temel bilimsel süreç becerileri okulöncesi eğitim programının temel noktası olarak görülmekte ve okulöncesi eğitim kapsamında çocuklara "temel bilimsel süreç becerilerinin" etkin bir şekilde kazandırılması amaçlanmaktadır.

Bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, cevaplar bulma ve meraklarını giderme olanağı verir (Tan ve Temiz, 2003). Bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması ile bilgiyi ezberleyen değil, gerçek anlamda öğrenen ve üreten, "bilim okuryazarı" olan bir neslin yetiştirilmesine katkıda bulunulabilir (F. Zorlu ve Y. Zorlu, Akkuş, 2014).

Ulusal Araştırma Konseyi NRC (National Research Council, 2012), Erken yaşta tüm çocukların çevrelerindeki dünyayı gözlemleyerek keşfetmek için büyük bir kapasite ve eğilimleri olduğunu vurgular. Bunlar hayatlarının ilk yıllarında çocuklar arasında teşvik edildiğinde onların bilim öğrenmelerinde güçlü bir temel oluşturabilecektir. Ulusal Bilim Öğretmenleri Birliği NSTA (National Science Teachers Association), ilk yıllarda çocukların çevrelerindeki dünyayı keşfetmek için bilim uygulamalarının merak ve zevk içeren ortamlarda, erken yaşlardan itibaren başlamasının onların bilim öğrenmede ilerlemesi için güçlü bir temel hazırlayacağını doğrulamaktadır. Bu deneyimlerin 3 yaşından itibaren okulöncesi eğitim yoluyla çocuklara yaşatılmasına odaklanılması gerektiğini belirtmektedir(NSTA, 2002). NSTA, küçük çocukların çevrelerindeki dünyayı keşfederek anlamaları için aslında doğumdan itibaren, keşfedici bilim ile ilgili oyunlara aktif katılımlarının sağlanmasının önemine dikkat çekerek, "ortaokul ve liseye" gitmek kadar, "anaokulundan itibaren" bilim öğrenmeye odaklanılmasının gerekliliğini vurgular (NRC, 2007).

Öte yandan, temel bilimsel süreç becerilerinin okulöncesi dönemde etkili bir şekilde kazandırılması kolay bir iş değildir. Bu becerilerin kazandırılmasında birçok faktörün etkisi bulunmaktadır; "Program, öğrenci, ortam ve dış faktörler ve öğretmenlerin rolü" süreç üzerinde etkili faktörler olarak yer almaktadır. Ancak eğitimcilerde dahil olmak üzere bir çok yetişkin; ilk yıllarda bilimin çekirdek fikirlerini uygulamalarla öğrenmek ve çocukların bilim becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar ve deneyimler sağlama ve kavramsal anlayış oluşturmak için onların kapasitesini hafife alma eğilimindedirler(NRC, 2007).Araştırmalar Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin bilim kavramlarını öğretmeye az zaman harcadıklarını göstermektedir(Diamod, Justice, Siegler, andSyinder,2013). Çoğu gelişim kuramcısının tavsiyelerine rağmen erken çocukluk eğitimi sırasında öğretmenler, günlük rutinlerinde, bilim öğretme uygulamalarından kaçınmaktadır. Bunun nedenleri olarak da "program ve programı uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin bu konudaki düşük algıları, bilim faaliyetlerine öğrencilerini katmada deneyim eksikliği" olarak vurgulanmaktadır(Roerhring ve diğ. 2011).Bir çok ülke programlarının doğal olarak

bilim öğrenme amaçlı ve bu yaş çocuklarına uygun olmaması nedeniyle bu ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla problemin çözümüne yönelik okulöncesi eğitimde kullanılacak "bilim programları" geliştirmiştir.

Bu çalışmada; dünyadaki okulöncesi eğitim bilim programlarının bazıları ile ilgili kapsamlı literatür bilgisi ortaya koymak ve bu programların temel bilimsel süreç becerilerini içermeleri yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla; 1. Programların TBSB'nin ne kadarını kapsadığı, ne şekilde ele alındığı, 2. Programlarda öğretmenin rolünün ne olduğu, konusunda bir analiz yapılmıştır.

Sınırlılıklar

Çalışma, tarama sonucu literatür de en sık karşılaşılan, farklı ülkelerde geliştirilmiş ve halen uygulanmakta olan 10 okulöncesi eğitim bilim programı ile ve araştırma kapsamına alınan temel bilimsel süreçlerden "gözlem, tahmin, ölçüm, sıralama/sınıflama/karşılaştırma, iletişim, deneme/deney, veri kaydetme, sonuç çıkarma" becerileri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, "durum çalışması" deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmalarında, bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma kapsamına alınan 10 okulöncesi eğitim bilim programının belirlenmesinde, öncelikle literatür taraması yapılmış ve taramada en sık rastlanan 20 okulöncesi eğitim bilim programı ve yaklaşım listelenmiştir. Daha sonra 20 okulöncesi eğitim programı ve yaklaşımlar incelenerek, 5 yaklaşım ve güncel olmayan 5 program çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Ve güncel olarak uygulanmaya devam eden 10 program çalışma kapsamına alınmıştır.

Veri Analizi

Çalışmadan elde edilen bulgular içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Cohen, Manion ve Morrison (2007)'a göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir.

İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmada öncelikle; literatür taraması sonucu araştırma kapsamına alınan programların çevirisi yapılmış, çeviriler ile ilgili uzmangörüşü alınmıştır. Ardından temel bilimsel süreç (gözlem, tahmin, ölçüm, sıralama/sınıflama/karşılaştırma, iletişim, denem/deney, veri kaydı ve sonuç çıkarma) becerilerinden oluşan kategoriler belirlenmiştir.

Daha sonra bu kategorileri içeren bir kod listesi oluşturulmuş, belirlenen tarama ve seçim ölçütlerine göre "açık içerik" kullanılarak kodlamalar yapılmıştır. İkinci olarak TBSB'nin programda birbirleriyle ilişkili(birbiri ile bağlantılı) ele alınması ve öğretmenin programdaki rolü, "gizli içerik" kullanılarak kodlanmıştır. Yapılan kodlamaların güvenirliği için yeniden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında kodlamalardan elde edilen veriler incelenerek düzenlemiş, temalara ayrılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

OKULÖNCESİ EĞİTİM BİLİM PROGRAMLARI

Aşağıda, dünyada ki farklı ülkelerde, farklı zamanlarda okulöncesi dönem çocukları için geliştirilmiş bilim programlarından bazılarına yer verilmiştir. Bu programlardan bazıları sadece okulöncesi döneme yönelik olarak

geliştirilmiş, bazıları ise okulöncesi dönemden ilköğretim ve lise eğitimini de kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Çalışma kapsamına alınan bu programların ortak noktaları, yukarıda ifade edilen genel problemin çözümüne yönelik olarak; öğretmenlerin bilim öğretme ve uygulamada güvensizliklerinin giderilmesi, erken dönemden itibaren çocukların bilimsel okur yazar olma temellerinin atılması, onların bilimsel düşünme, bilimsel araştırma yapma ile ilgili becerilerinin geliştirilmesi, amacı ile hazırlanmış olmalarıdır.

1.Science Lab: Science Lab, Okulöncesi dönemde bilim öğrenmeye yönelik bir teşebbüstür. Almanya da okulöncesi eğitimde bilim öğrenmeyi desteklemek amacıyla 2002 yılında oluşturulmuştur. Eğitimciler/uzmanlar ve aileler tarafından "çocuklara bu yaşlarda bilim en iyi nasıl öğretilir?, probleminden yola çıkılarak müfredat geliştirilmiştir. Küçük çocukların gruplar halin de kendilerini çevrelerindeki dünyayı keşfetmeleri hedeflenmiştir. Ve araştırma tabanlı bir metodolojiye dayanarak müfredat geliştirilmiştir. Science Lab, bugün Almanya da erken çocuklukta doğal bilim öğrenme ihtiyacını karşılamada eğitim sisteminin tek sağlayıcısıdır. Anaokulu ve ilköğretim okullarında Science Lab "afternoon schools" ve yanı sıra eğitimciler aracılığı ile sağlanmaktadır. Science Lab kursları, Almanya'nın 60'ın üzerinde bölgede gerçekleştirilmektedir. Science Lab içeriği; biyoloji, kimya, fizik, astronomi, jeoleji ve büyük çeşitlilikte disiplinler arası, konuları kapsar. Çocukların doğru cevaba kendi kendilerine ulaşması esastır. Onların doğal gözlem ve deneyimleri aracılığı ile cevaba ulaşması desteklenir. *Çocukların bu süreci bir oyun gibi hissetmesi vurgulanmaktadır.* Çocuklara bir soru verilir ve bulguları ile cevaba ulaşması için Science Lab eğiticileri tarafından soru cevap aracılığı ile teşvik edilir. Çocuklar oyun oynadığını hissederken aslında soru sorarak onların tahmin etmesi denemeleri, tahminlerini test etmeleri için tartışarak cevaba ulaşmaları desteklenir. Konu seçimi yaş gruplarına göre yapılır. Science Lab da her oturum sonrasında çocuklar ile birlikte değerlendirme esastır. Sömestre sonunda bu değerlendirme aileler ile birlikte yapılır. Dönem içinde de çeşitli bilgilendirme kitapçığı ile ailelerinde evde çocuklarının bilim deneyleri aracılığı ile öğrenmeleri desteklenmektedir. Science Lab ailelere sürekli geri bildirimde bulunularak deneyimleri güçlendirilmektedir. Science Lab eğiticileri; sağlam bir akademik geçmişe sahip olan, doğal bilimler konusunda hevesli ve küçük çocukların meraklarına karşı hayranlıkları olan, bir backgrounda sahiptirler.

Eğitimciler, Science Lab ağının bir parçası olan ve sürekli kendini müfredat uygulama, kendi kendine eleştirel yaklaşımda bulunma ile ilgili pozitif ve güçlü bir gelişim süreci izlemektedirler ve diğer eğitimciler ile işbirliği içinde uygulamalarından elde ettikleri bilgileri paylaşarak deneyimlerini genişletmeye çalışılar. Öğretmenlerin bilim öğretmedeki güvensizlikleri eğitimlerle sağlam bir temel oluşturarak giderilmektedir. Öğretmenlere deneysel uygulamalar için uygulama malzemelerini içeren kitler verilmektedir. Science Lab Almanya'daki genç bilim adamlarını bulmak ve onları desteklemek için akademisyenler ile birlikte fon kaynaklarını bulmak için çalışmaktadır. Özetle; Science Lab çocukların doğal bilimi araştırarak öğrenmesi ve keşfetmeleri için geliştirilmiştir(Stuchtey, Dykerhoff and Menrad, 2006).

2. SAME-Science and Math Excellence: Bilim ve Matematik Eğitiminde Mükemmellik Programı: SAME (Bilim Ve Matematik, Eğitiminde Mükemmellik), Okul Öncesi Programı Ağı tarafından desteklenen birçok programdan biridir. SAME programın hedefi, yoksul bölgelerde mahalli okullardaki çocukların daha iyi okullarda eğitim gören çocuklardan geri kalmalarını önlemektir. Bu hedef doğrultusunda küçük çocuklar için uygun fen laboratuvarları ve malzeme sağlayarak, fen, matematik ve okuma yazma becerilerinin geliştirilerek çocukların ilerletilmesi için bir teşvik edici bir ortam sağlanmaya çalışılır. Çocukların temel bilim kavramlarını anlamaları ve çevrelerini keşfetmeleri için, onların doğal merakını kullanarak sorgulama yeteneklerini geliştirmeye çalışılır. Bilim programının nihai hedefi çocukların bilim okur yazarlığının sağlanabilmesidir. Bu yenilikçi program 18 anaokulunda uygulanmaktadır. Howard Hughes Tıp Enstitüsü(http://www.hhmi.org/) SAME programlarını finanse etmek için büyük bir hibe kapsamında 12 anaokulunu destekler.

SAME.'in amacı; İyi bir okulöncesi eğitim bilim programı ile, çocukların bilimsel süreç becerilerini(gözlem becerileri, sınıflandırılması ve iletişim vb.) geliştirmektir. Programda küçük çocukların doğuştan gelen merakları sayesinde bilim faaliyetlerinin her türlüsüne katılmaya hevesli olduğu ve çocukların bu doğal merakından faydalanarak erken çocukluk sınıflarında günlük yapılan faaliyetler ile bilimin birleştirilmesi önerilmektedir. Sınıflarda bir bilim merkezi oluşturulması tavsiye edilmektedir. Bu merkezlerin, pahalı olmayan materyallerden; "Büyük ve küçük büyüteçler, prizma, denge terazi, aynalar, mıknatıslar, renk kürekler ve gözlemlemek ve ölçmek için çeşitli nesnelerden oluşturulması önerilir. Aynı zamanda Modeller ve hayvan kuklaları her zaman iyi bir materyaldir. Ayrıca düzenli olarak malzeme eklemek yada değiştirmek çocukların keşifleri için destek olacağı

belirtilmektedir. Öğretmenlerin, çocuklara bilim etkinlikleri planlarken iyi bildiklerinden başlamasının altı çizilmektedir. Çocukların bu merkez de doğrudan gözlemleyebileceği ve ölçebileceği etkinlikler yapması desteklenmektedir. Programda; Bitkilerin, şekli, kokusu, boyutu, yaprağı, yaşam döngüsü vb.'nin çocuklar tarafından ayrıntılı gözlenmesi, incelenmesi, karşılaştırılması, dokusunun keşfedilmesi bile, etkili bir bilim faaliyeti olarak değerlendirilebileceği, bilim etkinliklerinde çocukların ulaşabileceği yakın çevrelerini kullanmaları önerilmektedir. Programda, Sınıfta bilim müfredatı için bir kaç basit ekleme yapmanın, yaratıcı düşünme, problem çözme ve keşif için sonsuz fırsatlar sağlayacağı da ifade edilmektedir. Böylece öğretmenlerin öğrencilerinin "süper bilim adamı" olma yollarını nasıl öğrendiklerini görebilecekleri üzerinde çalışılmaktadır(Gilson and Cherry, 2002).

3. Science Start: Science Start bilim temelli bir okulöncesi eğitim programıdır. Bu programın hem içerik hem süreç hedefleri vardır. Çocukların çevrelerindeki dünya hakkında zengin bilgi tabanı geliştirmek, içerik açısından önemli bir hedeftir. Süreç hedefi ise, birinci olarak entelektüel gelişimi, ikinci süreç hedefi ise alıcı ve ifade edici dil becerileri, problem çözme, becerileri, öz denetim becerileri ve özellikle problemin tanımlanmasında dikkat becerileri, analiz ve çözüm becerilerini içerir. Science Start programının dayandığı varsayımlar; programın çıkış noktası okulöncesi yıllarda gelişimsel başarının desteklenmesindeki endişeler olmuştur. Entelektüel gelişim okulöncesi yıllarda uygun ortamlarda gelişir. Doğru uygulanan Science Start programı 3-6 yaş arasındaki çocukların gelişimini desteklemek için ev dışı bir ortam sağlar. Okulöncesi yıllarda gelişimin bir parçası olan ve daha sonraki akademik öğrenme için önemli bir temel sayılan alıcı ve ifade edici dil, problem çözme, öz düzenleme, dikkat yönetimi, programın gerekliliği konusundaki varsayımlarıdır.

Dikkat ve öz düzenleme; programda uzun süre ilgisini çeken faaliyetler yoluyla küçük çocukların dikkat düzenlemelerinin gelişimini destekler. Açık uçlu sorularla çocukların keşfetmelerini desteklemek, çocukların çevrelerindeki dünya hakkında daha fazla bilgi edinmeleri için onların isteklerine duyarlı olmak önemlidir.

Problem çözme becerisi; Science Start programında günlük aktiviteler "düşün ve sor; planla ve tahmin et; uygula ve gözle; raporla ve ifade et" döngüsü içinde bilimsel akıl yürütmenin basitleştirilmiş hali olarak düzenlenir.

Dil becerileri; Science Start programında çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini kazandırmak ve uygulama için kapsamlı fırsatlar, günlük etkinlikler organize edilir.

Bilgi bankası; Science Start programının 4. Bileşeni dünya hakkında zengin bir bilgi tabanı oluşturmaktır. Biyolojik olarak dil öğrenmeye ve yürümeye hazırlanır gibi, çocukların etraflarındaki dünya hakkında bilgi edinmeleri desteklenmektedir.

Science Start programının özellikleri; programda çocukların tecrübeleri yoluyla algılayabileceği bilim içerik konuları belirlenmiştir. Ve konular, her gün bilim etkinlikleri üzerine inşa edilmekte ve ertesi günün bilim etkinlikleri için bir temel sağlayacak bir bütünlük içinde ele alınır.

Science Start programında uygulama; programı diğer programlardan ayıran okulöncesi eğitim programlarında yer alan büyük grup küçük grup aktivitelerinin uygulanması sırasındaki yapısal döngü arasındaki ilişkidir. Örneğin hava, ışık, kendimizi ölçmek" gibi uzun bir deneyim içeren konular hakkında öğretmen çocukları 4 aşamada yönlendirir. Sorular aracılığı ile keşfetmelerini sağlayan deneyim fırsatları yaratır. Örneğin: hava konusunda bir veya birkaç hafta çocukların sorularının üzerine inşa edilmiş araştırma yapmaları, gözlemlerini sürdürmeleri desteklenir. Bu planlama ve uygulamayı içerir. Bu anlamda proje yaklaşımının özelliklerini içerir. İkinci aşama tekrarlama döngüsüdür. Öğretmenler aktivite sırasında çocukların bilimsel akıl yürütmenin basitleştirilmiş 4 bölümünden oluşan "düşün ve sor, planla ve tahmin et, uygula ve gözlemle, raporla ve ifade et" döngüsü sürecini yaşatır. Böyle bir etkinlik sonunda elde edilenler bir sonraki gün yapılabilecekler başka bir etkinliğe yol açar. Gün boyunca bazı noktalarda günün araştırması hakkında bir rapor hazırlanır. Rapor araştırma sürecindeki kritik bileşenleri yansıtan "grafikler, tablolar, kelime listeleri, çizimler vb. Örneğin: gölge ve ışık konusunda ölçüm becerisinin kullanılması desteklenir. Science Start Programı 1996-1997 yılında geliştirilmeye başlamıştır. Science Start öğretmenlerin mesleki gelişimi için "etkin ve verimli bir mekanizma" oluşturma çalışmaları Ulusal Bilim Vakfı'nın desteği ile(National Science Foundation Grant) sürdürülmektedir(French, 2004).

4. STEM-Science, Technology, Engineering, Mathematics: Bilim, Mühendislik, Teknoloji ve Matematik Eğitimi: Program tüm Amerikalılar için bilim ve teknoloji alanında ABD'nin üstünlüğünü sürdürmesi için bir eylem planı olarak 2007 yılında Ulusal Bilim Kurulu(NRC) tarafından başlatılmış ve devam etmektedir. Bilim öğrenme, bilim öğretme ile ilgili erken çocukluktan itibaren hazırlanan tüm programlarda STEM eğitimi verilmesini içerir. STEM eylem planı geliştirilirken uluslar arası sınav olan PISA ve TIMMS skorlarında ABD öğrencilerinin daha üst sıralarda yer alması gerekliliği ortaya konmuştur. STEM, anaokulundan liseye kadar tüm ABD vatandaşı öğrencilerin bilim okuryazarlığı alanında eğitilmesini ve bu eğitimin uluslar arası sınav sonuçlarına yansıması amaçlanmıştır. Böylece bilim alanında STEM alanlarında dünya liderliğini devam ettirmeyi planlamaktadır. STEM programının 4 temel hedefi; 1.Bilgi ve anlayış, 2. Beceriler, 3. Hazırlık, 4. Duygulardır. Programda Küçük çocukların kendi bilgi ve anlayışları ile çevrelerinde ki olayları derinlemesine araştırmaya fırsatları olduğunda, bu dört tür öğrenme hedeflerini kazanması muhtemeldir görüşü vurgulanır(Beering, 2007).

5. Boulder Journey School And Hawkins Centers Of Learning: Boulder Journey School And Hawkins Öğrenme Merkezi: Boulder Journey School, Ellen Hall direktörlüğünde okulöncesi dönem çocukları için kurulmuş yenilikçi bir okuldur. Boulder Journey School Colorado Depertment Of Education And The Universty Of Colorado Denver işbirliği ile yürütülmektedir. Boulder Journey School'da okulöncesi eğitim öğretmenlerinin bilim etkinliklerini uygulamada potansiyelini en üst düzeye çıkaracak yollara rehberlik edilir. Boulder Journey School 1994 yılında kurulmuştur. Boulder Journey School'da Bir yılda 250 çocuk ve aileleri tam günlük okul ve Reggio Emilio programı uygulanır. David Hawkins de dahil olmak üzere hem klasik hem de çağdaş filozoflardan ilham alınarak okulda çocuklara ve eğitimcilere rehberlik edilmektedir. Hawkins, öğrenmek ve öğretmek için çocukların öğretmenlerinin kapasitesinin projelere ilham kaynağı olduğunu ve bu kapasitenin bol bol desteklenmesi gerektiğini vurgular. Hawkins merkezi ile Boulder Journey School İşbirliği, 2004 yılında başlamıştır. Hawkins Room adı altında okulda bir oda oluşturulmuştur. Hawkins merkezi tarafından Boulder Journey School öğretmenleri, öğrenme/öğretme için teşvik edilmektedir. Ve Hawkins merkezi tarafından okula bir çok materyal hibe edilmiştir. Bu malzemelerin özelliği, geri dönüşümlü olması, tel, halat, şerit metre, ahşap parçaları, vb. dir. "Hız, ivme, mesafe, zaman, sürtünme" gibi kavramlar hakkında Hawkins Room'da çocuklar, öğretmenleri ile birlikte küçük gruplar halinde bilim eğitimi almaktadır. Örneğin yukarıda sıralanan materyallerle 2 yaşındaki çocukların "eğim" denemeleri yapmalarının desteklenmesi, 18 aylık çocukların eğimli bir düzenekten topu geçirmesi için çeşitli yollar denemesi gibi. Boulder Journey School programında çizim yoluyla 4-5 yaşındaki çocukların semboller geliştirmesi ve böylece çizim dilini keşfetmesi desteklenir. Boulder Journey School programında öğretmenler öğrencilerinin bilim etkinlikleri kapsamında bilimsel süreç becerilerini kullanarak etkinlikler planlama konusunda hem rehberlik almakta hem de Boulder Journey School'da öğrencileri ile birlikte uygulamalar yapmaktadır(Hall, 2010).

6. Inquiry-Based Science Seattle Preschools: Seattle Anaokullarında Araştırma Temelli Bilim Programı: Seattle anaokullarındaki öğrenciler için sorgulama tabanlı bir bilim programı geliştirilmiştir. Bu bilim programında çocukların anlamlı bilimsel keşifler yapabilmeleri amaçlanmıştır. Programda öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili sınıf destekleri sağlanmıştır. Program okulöncesi çocuklar için gelişimsel olarak uygun olan beklentileri tanımlar. Üç-beş yaşındaki çocukların "tahminler yapması, gözlemlemesi, kısa araştırmalar yürütmesi, gözlemlerini kayıt altına alması" özetle Temel bilimsel süreç becerilerini kullanması desteklenir. Bu araştırma tabanlı bilim programı sayesinde öğrenciler, bilimsel araştırmayı inşa eden ve onların dünya hakkında kavramsal anlayış kazanması için pozitif bilimsel tutum geliştirmeleri ve bilimsel okuryazar olmaları hedeflenmektedir(Nesholm and Anderson, 2010).

Bu programda öğretmenlerin eğitim alması ve bilim konularını derste sürekli uygulaması, öğrencilerinin bilimsel dil ve araştırmaya teşvik etmeleri desteklenmektedir. Programda derinlemesine bilimsel araştırma ile beş yaşındaki çocukların zengin başarılı deneyimler edinebileceğine inanılır. Ayrıca programda öğrencilerin uygulamalar sırasındaki gözlemlerini dizüstü bilgisayara(notebook) kaydetmesi desteklenir. Programda pozitif bir bilimsel tutum geliştirmek, bilim okuryazarı bireylerin bulunduğu bir toplum inşa edilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere; mesleki gelişim ve sınıf desteği sağlayarak, bilim malzemeleri ile sorgulamaya dayalı bilim öğretmeleri için eğitim verilir(Nesholm and Anderson, 2010).

7. ECHOS-Early Chilhood Hands-On Science: Erken Çocuklukta Uygulamalı Bilim Programı: ECHOS, uygulamalı interaktif okulöncesi bilim programıdır. ECHOS, ECEAP(Erken Çocukluk Eğitimi Ve Yardım Programı: Early Childhood Education and Assistance Program) ile birlikte kullanılır. Program ile ilgili iki yılı kapsayan araştırma devam etmektedir. Program; araştırma temelli, okulöncesi çocuklar için tasarlanmış, erken çocukluk standartları ile uyumlu, eleştirel düşünme içeren, öğretmenleri de kapsayan ve programın kullanımını kolaylaştıran rehberlik dosyaları içerir.Eğitim Bilimleri Enstitüsü kapsamlı bir "erken çocukluk fen bilim müfredatı, değerlendirme araçları ve mesleki gelişim programı" geliştirmek amacıyla Miami Üniversitesi ile ortaklaşa Miami Bilim müzesini kurmuştur. ECHOS Programının genel amacı; bütün çocukların okula hazır bulunurluklarının artırılması için bir etki alanı olarak bilimsel araştırma ile, çok küçük çocukların "üst düzey düşünme becerileri ile ilgili temel bilim kavramlarını ve temel bilimsel süreç becerilerini" öğrenebileceğini göstermektir. Tam gelişmiş okulöncesi bilim müfredatı, dokuz birim halinde küçük çocukların 20 dakikalık bölümler halinde ve bilim etkinliklerinden oluşmaktadır. Dil/okuryazarlığı, matematik, yaratıcı sanatlar için bir öğretmen ve yardımcısı ile sürdürülür. ECHOS yaşam, yeryüzü ve fizik bilimlere odaklanır. Müfredat, araştırma tabanlı fen deneyimleri ve keşif ile bütünleştirilir. Müfredat birimleri giderek karmaşıklaşan bir seyirde Bilimsel süreç becerilerinin uygulanmasını kapsar (ECHOS, 2014).

8. Preschool Pathways to Science (PrePS©): Preschool Pathways to Science (Preps©) okulöncesi çocuklar için geliştirilmiş bilim ve matematik programıdır. Okulöncesi müdürleri, öğretmenler, diğer personel ile tam bir işbirliği içinde gelişim psikologlarının da bulunduğu bir ekip tarafından geliştirilmiştir. Bu programda özellikle "bilimsel süreç becerilerinin" kazanılmasının önemine dikkat çekilerek bilim tabanlı bir öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Program araştırma temelli tasarlanmış ve sınıf uygulamaları kritik önem taşımaktadır. Programın oluşturulmasının çıkış noktası, gelişim araştırmalarının son yıllarda okulöncesi çocuklarının bazı güçlü bilişsel yetkinlikleri ve öğrenme potansiyellerine dikkat çekmesi olmuştur. Bilginin oluşturulmasında çocuğun aktif rol olması esasına dayanan bir öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Program teorisi: birçok gelişim teorisinden etkilenmiştir. Ancak bilişsel gelişim, programın oluşturulmasında merkeze alınmıştır. Programda öğretmenin her çocuğun derinlemesine gözlem yapacağı, veri kaydı yapacağı, tahmin becerisini geliştirecek etkinlik ortamları düzenlemesi, fırsat yaratması, esastır. Öğretmen programda oyunsu süreci kullanır. Örneğin; "elmanın içinde kaç tane çekirdek olabilir?, bilim adamları gibi tahminlerinizi söyleyin", gibi ifadelerle çocukların merakları canlı tutulur.

Bilimsel dil kullanımı; Çocukların doğal dünyayı araştırmaları ve bunu yaparken tekrar tekrar bilimsel süreç becerilerini uygulamaları desteklenmektedir. Çocukların uygulamalar sırasında öğrendikleri yeni kelimeleri kullanarak bilimsel bir dil kullanmaya teşvik edilmeleri önemlidir. Çocuklar bilim deneyimleri ile meşgul iken öğretmen onların temel bilimsel süreç becerileri ile ilgili terimleri malzemeleri de kullanarak uygun kavramlarla eşleştirmelerini destekler.

Programda Öğretmen, keşif dolu bilimsel deneyimlerin gerçekleşebileceği bir ortam hazırlar. Birçok okulöncesi öğretmeninin çocukları eğlendirmek ve şaşırtmak için bilim faaliyetleri düzenlemelerinin aksine, çocuğun deneyimler aracılığı ile kavramsal bağı kurarak ve bilginin inşasını kendi gerçekleştireceği fırsatlar oluşturur. Edinilen tecrübenin(aynı kavram üzerinde) daha derin bir anlayış gerçekleştirebilmeleri için yeni keşifler yapabilmeleri için başlangıç noktası olarak kullanılmasına fırsat yaratılır. Örneğin: elmanın içindeki tohumlarla ilgili deneyimden sonra, meyvelerin hepsinin tohumları içinde midir, yoksa dışında olanda var mıdır?, tohumlar nereden geliyor?, hayvanlarda tohum var mı?, sebze tohumları var mı, neredeler?, bir makinanın içi ile hayvanın içi farklı mıdır?, sorularını yöneltir.

Öğretmen; deneyimleri çeşitlendirmek ve genişletmek için Preps© programında, keşif içeren bir çok soru oluşturabilir. Özetle programda; biyolojik değişimi ve yaşam döngülerini içeren bir veya iki kavram (konu) seçilir ve bu merkez kavram etrafında keşiflerle dolu sayısız deneyim fırsatı oluşturulur. Çok tekrar veya benzer deneyimlerin tekrarlanmasının amacı, sadece bir veya iki fırsat verilen çocuğun bilgiyi inşa etmek için yeterli fırsatları kaçırabileceği düşüncesidir. Bu nedenle Preps programında öğretmenler birbirine bağlı, birbiri ile uyumlu kavramlarla ilgili çok sayıda deneyim yaşamaları için etkinlik planlar. Bu nedenle bir merkezi kavram ile ilgili bir veya iki haftalık bir müfredat planlaması yapılırken diğer aylar ya da tüm yıl boyunca merkezi bir kavram derin keşif için deneyimler sağlar.

Merkezi kavramların Seçimi; Preps© programında; çocukların erken yaştan itibaren aktif bir şekilde kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelidir, felsefesi esas alınmıştır. Müfredat konularında öğretmenlerin yaratıcılığı temeldir. Ancak müfredat konuları belirlenirken bilim ile ulusal standartlarla bağlantılı olması, çocukların tahminlerle, gözlemle, ölçümle, veri kaydı ile, bilimsel iletişimi kullanarak zengin deneyimlerde bulunabileceği kavramların seçilmesi ve bilim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi önerilir (Gelman and Brenneman, 2004).

9. S.E.E.D-Science For Early Educational Development Project: Erken Çocukluk Gelişimi İçin Bilim Projesi/Programı: S.E.E.D. Programı, Pasadena Unified School District ile işbirliği içinde anaokulundan ilköğretimin sonuna kadar Erken Dönem Bilim Eğitimi amacıyla geliştirilmiştir. Programda "uygulamalı deneme" yaklaşımı, her sınıfta yılda dört adet bilim kiti vererek yapılır. Her kit, biyoloji, fizik ve yer bilimleri gibi konuları içerir. Bilim kitleri altı ile sekiz haftalık bir süre için ödünç verilir. Çocukların kanıta dayalı gözlem ve değerlendirme ile, kendi bilgilerini inşa etmesi için öğretmenlerin işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etmesi temeline dayanır. Öğretmenler bilim öğretimi konusunda güçlendirilerek bilim öğretimi ile ilgili kaygılarının üstesinden gelmeleri desteklenir. S.E.E.D. Projesine Ulusal Bilim Vakfı NRC, fon sağlar ve CalTech profesörleri danışmanlık yapar. Öğretmenlere bilim içerik, pedagoji ve değerlendirme ile ilgili devamlı eğitim verilerek güçlendirilir.
S.E.E.D. Projesinin Felsefesi;
a. Bilim öğrenmek için en iyi yol, bilim yapmaktır;
b. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilim adamları ve mühendisler ile birlikte ortak bir reform üretmek için çabalamaları gereklidir;
c. Proje, tüm öğrenciler için bilim eğitimini geliştirmek zorundadır;
d. Proje, ülke genelinde geniş bir uygulama alanına sahiptir değişim için bir model sağlamak gerekir (COEHP, 2013).

10. My Teaching Partner-Mathematics/Science Project: MTP-M/S programı erken okul başarısızlığı ve bu çocukların öğretmenlerine rehberlik ederek, risk altındaki çocukların ihtiyaçlarına hizmet etmek amacıyla oluşturulmuştur. Anaokulunda matematik ve bilim için bir yıllık müfredat; öğrencilerin derin bilgi ve becerilerini geliştirmek için bir iskele görevi görüp, zengin bilişsel zorluklar sağlayarak araştırma aktivitelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Her aktivite farklılaştırılmış öğretim ve uzantıları için öğretim ipuçları ve öğrencileri ile birlikte yüksek kalitede bir veya daha fazla sayıda kısa video gösterileri, yüksek verimli öğretmenlik uygulamasını(içeriği zengin web tabanlı öğretim destekleri, öğretmenlerin hazırlıkları sırasında kolay ulaşım sağlaması için müfredat içerikli uygulamaların evde ve okulda gün boyunca erişilebilirliği)kapsar.

MTP-M/S 2008-2009 uygulama sonuçları; öğrencilerin matematik ve bilim öğrenmeyi teşvik için müfredatın etkili olduğunu göstermiştir. 2009-2010'da yapılan randomize çalışmanın analizleri ise, yüksek verimli öğretmenlik uygulamasının kalitesini ve öğrencilerin Matematik ve Bilim öğrenmelerini teşvik ettiği, hem de müfredat ve öğretim etkinliklerinin olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Erken çocukluk gelişiminde My Teaching Partner-Mathe-Science, eğitim iletişimi ve teknoloji derneği 2010 üstün uygulama ödülüne layık görülmüştür. Bu proje kapsamında geliştirilmiş olan program halen online olarak öğretmenler tarafından kullanılmaktadır(Kinzie, 2014).

Okulöncesi Bilim Eğitiminde Önerilen Yaklaşımlar: Literatür tarandığında çalışma kapsamına alınan okulöncesi eğitim bilim programlarının yanı sıra, okulöncesi eğitim için geliştirilmiş ve uzun yıllardır kullanılmaya devam eden bazı yaklaşımlarında "bilim eğitimde" kullanılabileceği önerilmektedir.

Katz (2010), okulöncesi eğitim öğretmenlerinin, Teknoloji, Mühendislik ve Matematiği İçeren Bilim (STEM)" eğitimi ile ilgili karşı karşıya kaldıkları zorlukların, "proje yaklaşımı" ile giderilebileceğini çeşitli çalışmalarla ortaya koymuştur. Ayrıca "proje yaklaşımının" STEM hedeflerine ulaşmada potansiyel katkısının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Proje yaklaşımında çocuklar, kendi bilgi ve anlayışları doğrultusunda TBSB kullanarak çevrelerinde ki olayları bir dizi soru ile derinlemesine araştırmaya başlar. Projelerde çocuklar, sorularına cevap ararken öğretmenleri tarafından tahminde bulunmaya teşvik edilir. Bu adım onların sorularını cevaplamak ve onların öngörülerini sınamak için verilerini iletişim becerisi ile tartışmalarını izler. Yanı sıra deney, ölçüm, çizim, gibi geniş bir yelpazede cevaplar, yeni bilgi ve anlayışlar ile tartışılarak sonuca varılır (Katz,2010).

"Montessori, High/Scope, Yaratıcı Müfredat Ve Reggio Emilia" gibi yaklaşımlar da, okulöncesi eğitimde iyi uygulamalar olarak çok uzun yıllardır uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlar çoğunlukla öğretmenin, kolaylaştırıcı, provokatör ve uygun içerik sağlayıcı rollerine vurgu yapar. Bu yaklaşımlarda öğretmen çocuğu uygun içerik konularında önce sıkıştırıcı, daha sonra bu durumdan nasıl kurtulabilirim, bu problemi nasıl çözebilişimi, keşfetmeye yönelik bir teşvik sağlar.Sözü edilen yaklaşımların tümü"çocuklar en iyi yaparak öğrenirler", felsefesini benimser.Bu çerçeve de çocuklar, konu ile ilgili sonuç çıkarabilmek için gözlem yapma, tahminde bulunma, dili duyma ve kullanma yetişkinlerle işbirliği yapma ve kendinden daha büyük çocuklarla fikir geliştirme için teşvik edilirler. Bu yaklaşımlar özellikle bilimsel akıl yürütme alışkanlığı edinmeye yardımcı olur. *Bu nedenle bu yaklaşımlar, bilim eğitimin de etkili görülmektedir*(Johnson, 1999).

Yukarıda sözü edilen yaklaşımların okulöncesi bilim eğitiminde kullanılması, erken dönemde çocukların bilimin süreçlerini kullanmalarını destekleyecektir.

BULGULAR

Aşağıda dünyada farklı ülkelerde, farklı zamanlarda geliştirilmiş ve halen uygulanmakta olan okulöncesi eğitim bilim programlarının "TBSB'ni kapsama durumu ve ele alınma şekli ile programlarda öğretmenin rolüne yönelik bulgular, iki farklı tablo halinde verilmiştir.

Tablo 1: Okulöncesi Eğitim Bilim Programlarının TBSB'ni Kapsama Durumu ve Ele Alınma Şekli

Programlar	TBSB'ni Kapsama Durumu ve Ele Alınma Şekli
Science Lab: Okulöncesinde bilim öğrenmeye yönelik bir teşebbüs olduğundan TBSB'nin hepsini kapsamaktadır. Öğrenme süreci çocukların çevrelerini keşfetmeye yöneliktir. Müfredat araştırma tabanlı olarak geliştirilmiştir. Çocukların oyun oynadığını hissederken onların belirlenen soruyla ilgili tahmin etmesi, denemesi, tahminini test etmesi için ölçmesi, karşılaştırması, tartışması ve cevaba ulaşması desteklenir, kısaca bütün TBSB birbirleri ile bağlantılı kullanılır.	
SAME Science and Math Excellence: Programda bilim okuryazarlığının sağlanması hedeflendiğinden tüm TBSB'ni kullanılır. Çocukların gün boyu fen, matematik ve okuma yazma becerilerinin geliştirilerek ilerletilmesi için teşvik edici bir ortam sağlamak hedeflenmiştir. Çocukların doğuştan gelen meraklarından faydalanarak gün içindeki tüm faaliyetler ile bilimin birleştirilmesi ve bu bağlamda TBSB'nin bir birleri ile bağlantılı kullanılması önemlidir.	
Science Start: Programın süreç hedeflerinden en önemlisi analiz ve çözüm becerileridir ve tüm TBSB'ni kapsar. Programda günlük aktiviteler "düşün ve sor; planla ve tahmin et; uygula ve gözle; raporla ve ifade et; döngüsü içinde bilimsel akıl yürütmenin basitleştirilmiş hali olarak uygulanır. Çocukların tecrübeleri yolu ile algılayabilecekleri içerik konularına yönelik bilim kavramları sabahtan itibaren tüm etkinliklerde birbirine geçiş yapılarakTBSB birbirleri ile bağlantılı kullanılır, ertesi gün daha da derinleştirilerek sürdürülür, büyük /küçük grup etkinlikleri arasında yapısal döngü kurulur.	
STEM Science, Technology, Engineering, Mathematics: Bilim, mühendislik, teknoloji ve matematik eğitimini içerdiğinden program tüm TBSB kapsar.STEM programının bilim ile ilgili 4 temel hedefi; 1.Bilgi ve anlayış, 2. Beceriler, 3. Hazırlık, 4. Duygulardır. Ve küçük çocukların kendi bilgi ve anlayışları ile çevrelerinde ki olayları derinlemesine TBSB'ni kullanarak araştırmaya fırsatları olduğunda, bu dört tür öğrenme hedeflerinin kazanılacağı varsayılır. Ve TBSB birbirleri ile bağlantılı kullanılır.	
Boulder Journey School And Hawkins CentersOf Learning: Okul programı öğrencilerin tüm TBSB kullanabileceği uygulamaları 18 aylıktan itibaren yapmaya başlaması üzerine inşa edilmiştir. Okulda çocukların araştırmaları önemli bir öğrenme sürecidir. Program, Reggio Emilio yaklaşımı üzerine inşa edilmiş, daha sonraları ise Hawkins Merkezi tarafından okulda Hawkins Room kurulmuş ve tüm gün uygulamalı etkinlikler burada oyun şeklinde gerçekleşmektedir. Hawkins Merkezi tarafından hibe edilen çoğu geri dönüşümlü malzemelerle çocukların gün boyu "hız, ivme, mesafe, zaman, sürtünme" gibi kavramlar hakkında denemeler yaparak TBSB'ni birbirleri ile bağlantılı kullanmaları desteklenir.	
Inquiry-Based Science Seattle Preschools: Programda pozitif bir bilimsel tutum geliştirerek bilim okuryazarı bireylerin bulunduğu bir toplum inşa edilmesi hedeflendiğinden dolayısı ile program tüm TBSB' nin aktif uygulamalarla kullanılmasını kapsar. Programda çocukların anlamlı keşifler yapabilmesi için tahminler yapması,	

gözlemlemesi, araştırma yürütmesi, verileri kayıt altına alması desteklenir. Özetle TBSB'nin birbirleri ile bağlantılı kullanılması desteklenir.

ECHOS Early Chilhood Hands-On Science: Program, bilimsel araştırma ile bütün TBSB' nin kullanarak küçük çocukların üst düzey düşünme becerilerine yönelik temel kavramları öğrenmelerine odaklanılır.Program yeryüzü, yaşam, ve fizik bilimlere odaklanarak araştırma tabanlı deneyimlerle ve keşif ile temel TBSB'nin birbirleri ile bağlantılı uygulanmasını içerir.

Preschool Pathways to Science (PrePS©): Programda özellikle TBSB'nin kazanılmasının önemine dikkat çekilerek bilim tabanlı bir öğrenme yaklaşımı kullanılır.Program araştırma temelli tasarlanmış ve sınıf uygulamaları kritik önem taşımaktadır. Programda çocukların bilimsel dil kullanarak doğal dünyayı araştırmaları ve bunu yaparken de tekrar tekrar TBSB'ni birbirleri ile bağlantılı şekilde etkinliklerde kullanmaları desteklenmektedir.

S.E.E.D.-Project Science For Early Educational Development: Program erken dönem bilim eğitimi amacı ile tüm TBSB'ni kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Program uygulamalı deneme yaklaşımı ile her sınıfa yılda dört bilim kiti verilerek yapılır. Her kit biyoloji, fizik ve yer bilimlerini içerir. Çocuklar bu kitleri, kanıta dayalı gözlem ve değerlendirme ile yani TBSB'ni birbirleri ile bağlantılı kullanılır.

My Teaching Partner-Mathematics/Science: MTP Bilim programının içeriği TBSB'nin tümünü kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. TBSB'nin kullanımını içeren uygulamaları kapsayan videolar online olarak öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur.Öğrencilerin derin bilgi ve becerilerini geliştirmek için zengin bilişsel zorluklar sağlayarak araştırma aktiviteleri uygulanır. MTP-S bilim programı sorgulama becerileri, yaşam, toprak ve fizik bilimlerinin temel kavramlarına odaklanılır ve uygulamalar, TBSB'nin birbirleri ile bağlantılı kullanılması şeklinde gerçekleşir.

Çalışma kapsamına alınan 10 okulöncesi eğitim bilim programı analiz edildiğinde "her bir programın uygulanma şeklinin, eğitim kitlerinin farklılıklar göstermelerine rağmen ortak nokta olarak; TBSB'nin tümünü kapsadığı ve programların hepsinde TBSB'nin uygulamalarda tek tek ele alınmasından daha çok, birbiri ilişkili yani birbirleri ile bağlantılı kullanılacak şekilde ele alındığı (tablo 1) görülmektedir. Yani bu programlarda TBSB,gün içindeki bilim etkinliklerinde tek tek ele alınma sıklığından daha çok, belirlenen içerik konuları üzerinde birbiri ile bağlantılıkullanılmakta ve bu uygulama şekli önerilmektedir.Programlarda öğrencilerin, belirlenen içerik konusunda uzun soluklu veya derinlemesine araştırmaları için "önce tahminde bulunmaları, tahminlerini test etmek için gözlem yapmaları, ölçmeleri, denemeleri, iletişim kurmaları, veri kaydetmeleri ve bunun ardından sonuca varmalarının" desteklendiği söylenebilir.

Tablo 2: Okulöncesi Eğitim Bilim Programlarında Öğretmenin Rolü

Programlar	Öğretmenin Rolü
Science Lab: Programda öğretmen, araştırarak çocukların doğru cevaba kendilerinin ulaşmalarını destekleyici bir rol üstlenir. Bunun için öncelikle çocuklara bir soru verir ve TBSB kullanarak bulguları ile cevaba ulaşmalarını destekler. Öğretmenler konu ile ilgili sağlam bir backgroundda sahiptir. Eğitimciler diğer eğitimciler ile işbirliği içinde uygulamalarında elde ettikleri bilgileri paylaşarak deneyimlerini genişletmeye çalışırlar.	
SAME Science and Math Excellence: Öğretmen öğrencilerinin çevrelerini keşfederek temel kavramları anlamaları için onların doğal merakını kullanıcı bir rol üstlenir ve öğrencilerinin "süper bilim adamı" olma yollarını nasıl görebilecekleri üzerinde çalışır.	
Science Start: Programda öğretmenin rolü, TBSB rehberliğinde uzun ve derin araştırmaları içeren konularda çocukları öncelikle sorular aracılığı ile keşfetmelerini sağlayan deneyim fırsatları yaratmaktır. Öğretmen gün boyu çocukların belirlenen soruları TBSB'ni kullanarak tekrar tekrar araştırmalarını gözlemlemelerini destekleyici bir rol üstlenir..	
STEM Science, Technology, Engineering, Mathematics: Programda öğretmenin rolü, Amerika da ki tüm öğrencilerin erken dönemden itibaren bilim okuryazarı olmalarını desteklemektir. PISA ve TİMMS gibi sınavlarda öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamaktır.	
Boulder Journey School And Hawkins CentersOf Learning: Okulda öğretmenlerin rolü, bilim etkinliklerini uygulamada öğrencilerinin potansiyelini en üst düzeye çıkaracak yollara rehberlik etmektir. Bunun için öğretmenler, Reggio Emilia yaklaşımını uygulamanın yanında öğrencilerinin bilim etkinlikleri kapsamında TBSB	

kullanmaları konusunda Hawkins Merkezinden ünlü fizikçi David Hawkins ve Françes'den rehberlik alır ve bu uygulamaları okulda oluşturulmuş olan Hawkins Room da gerçekleştirir.

Inquiry-Based Science Seattle Preschools: Programda öğretmenler, öğrencilerinin bilimsel bir dil kullanarak bilim konularını uygulamaları için onları teşvik edici bir rol üstlenir.

ECHOS Early Chilhood Hands-On Science: Öğretmenler için programın doğru uygulanmasını kolaylaştıran rehberlik dosyalarını her an yol gösterici olarak kullanır ve çocukların TBSB kullanarak araştırma ve keşif içeren interaktif uygulamalar yapmalarını destekleyici bir rol üstlenir.

Preschool Pathways to Science (PrePS©): Bilginin oluşturulmasında çocuğun aktif rol alması esasına dayanan öğrenme yaklaşımı kullanıldığından öğretmenin rolü, çocuğun aktif olarak derinlemesine gözlem yapacağı, veri kaydı yapacağı, tahmin becerisini geliştirecek etkinlik ortamları düzenleyerek fırsatlar yaratmaktır. Programda öğretmen keşif dolu bilimsel deneyimlerin gerçekleşebileceği oyunsu bir sürecin yaşandığı ortam yaratır.

S.E.E.D. Project Science For Early Educational Development: Programda öğretmenler kendilerine verilen bilim kitleri aracılığı ile, öğrencilerinin işbirlikçi öğrenme ile kendi bilgilerini inşa etmelerini destekleyici bir rol üstlenir.

My Teaching Partner-Mathematics/Science: Programda öğretmen, çocukların çoklu duyularını kullanarak günlük çevre araştırmalarını yapmasını, soru sormasını, tahminde bulunmasını, inceleme ve gözlemleri ile bilgi toplamalarını ve sonuca ulaşmaları için rehber rolündedir. Öğretmenler için "uygulama destek sistemi" kurulmuştur. Öğretim uygulamalarını içeren yüksek kalitede 130 video bulunmaktadır. Çocukları bilim öğrenmeye teşvik etmek için öğretmenler özel stratejiler kullanır.

Tablo 2 incelendiğinde, okulöncesi eğitim bilim programlarında öğretmenin rolünün günlük öğrenme döngüsünde öğrencilerinin; "aktif olmalarını, keşfetmelerini, sevinç ve heyecan ile sürece katılmalarını, bilim adamlarının izlediği yolları kullanarak araştırma yapmalarını, doğru cevaba kendilerinin ulaşmasını, sorulara cevap aramada onların doğal merakını kullanmayı, onların bilim okuryazarı olmalarını, bilim etkinliklerini uygulamada potansiyellerini en üst seviyeye çıkaracak yollara rehberlik etmeyi ve uygulamalarda bilimsel bir dil kullanmalarını", desteklemek olduğu görülmektedir.

Ayrıca programlara ilişkin diğer bulgular ise; Öğretmenlerin, geleneksel öğretmen rollerinden farklı bir rol üstlenerek *öğrencilerinin belirlenen soru doğrultusunda "tahminde bulunmalarını, tahminlerini test etmek için gözlem yapmalarını, ölçmelerini, denemelerini, iletişim kurmalarını, veri kaydetmelerini ve bunun ardından sonuca varmalarına" fırsat yaratacak ortamlar hazırlaması*,

Öğretmenin programda *keşif dolu bilimsel deneyimlerin gerçekleşebileceği "oyunsu bir sürecin yaşandığı ortam"hazırlaması,*

Programları uygulayacak öğretmenlerin, *ilgili programı uygulama konusunda sürekli eğitim alarak kendini yenilemede güçlü bir gelişim süreci izlediği, programı uygulamada rehber kılavuz kitapçıkları takip etmeleri, programa ait eğitim kitlerini basamak basamak uygulamalarının sağlanmasıdır.*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmacılar tarafından bilimsel süreç becerilerinin okul öncesi dönemden itibaren geliştirilmesine büyük önem verilmektedir(Taşar ve ark., 2002).Öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve öğretim becerilerinin profesyonel gelişim fırsatları ile güçlendirilmesi ise, "temel bilimsel süreç becerilerinin" kazanımı için oldukça önemlidir(Copley ve Pardon, 1999).

Okulöncesi dönem çocukları için bilim;
a) Bilim, çocukların erken öğrenmelerinin kritik bir parçasıdır.
b) Bilim, çocukların doğal dünya hakkındaki merakını oyun ile gidermeleri için güçlü bir katalizördür.
c) Bilim, uygun rehberlik ile bu doğal merak ve dünyayı anlama için gerekli temel olguları keşfetmek için yapacakları araştırma becerilerini kullanmalarına olanak sağlar.

d) Bilim, erken dönemde çocukların birbirleri ile çalışmaları dahil olmak üzere diğer önemli becerilerini, büyük ve küçük motor kontrolü, dil ve erken matematiksel anlayışlarını geliştirmek ve kullanmak için zengin bir bağlamdır.
e) Çocukların deneyimleri çok çeşitli olmasına rağmen, bilimsel düşüncenin destekleyici unsurlarını düzenleyerek akıl yürütmenin çok çeşitli yollarını kullanabilir(akt:Worth, 2010; Duschl ve diğ., 2007).

Bu noktada bilim etkinlikleri; kaliteli okulöncesi eğitim programının temel bileşeni olarak görülmelidir. Bilim etkinliklerini öğretmen "araştırma bazlı" düzenlemelidir. Öğretmenler; hizmet içi eğitimlerle bilim etkinliklerinin içeriğini ve uygulamasını geliştirerek öğrencilerinin temel bilimsel süreç becerilerini kazanmalarını desteklemelidir. Öğretmen kaliteli bilim eğitimi için çocuğun bilgiyi kendi inşa edebileceği şekilde uygun sistemler yaratmaya odaklanmalıdır. Okulöncesi dönemde çocukların bilime karşı pozitif tutuma sahip olmaları, onların gelecekte okul içinde ve dışında öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip olmalarını sağlayacaktır (Brenneman ve diğ, 2009).

TBSB'nin okulöncesi dönemden itibaren kazanılmasının ilköğretim ve ilerisinde bütünleştirilmiş süreç becerilerinin kazanımının bir ön koşulu olduğu düşünülürse, okulöncesi dönemde çocuğa verilecek uygun eğitim ile onun bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirecek ileriki yıllarda bu becerileri aktif kullanmasına yardımcı olacaktır.

NRC (National Research Council, 1996)'e göre, Okulöncesi dönemde araştırmaya dayalı bilim öğrenme fırsatları sağlanan çocukların, daha sonraki eğitim sonuçları olumlu yönde etkilenebilir. Çünkü bu kritik alanlarda artan başarı, okuma yazma ve çalışma becerilerini olumlu yönde etkileyebilir (akt;Brenneman ve diğ.,2009).

Worth and Grollman, (2005)'e göre nitelikli bir okulöncesi eğitim programında bilim; çocukların öğrenme anlayışlarına uygun bir "bilim içeriğine" dayanmalıdır. Bu tür programlarda bilim; sınıfın ayrılmaz bir parçasıdır ve küçük çocuklar için belirlenmiş genel hedefleri destekler. Yetenekli bir öğretmen için programda bilimin yeri son derece önemlidir. Dikkatle tasarlanmış bir çerçevede çocukların ilgisini çekecek ve açık hedefleri olan, oyun ve sorulardan oluşan bir bilim planlaması yapar. Her eğitim programında olduğu gibi okulöncesi eğitim programında da bilim öğretme ve öğrenmede en önemli rol öğretmenindir.

Faulkner-Schneıder, (2005) ise öğretmenlerin farklı şekillerde bilimden yararlanmak gerektiğini bilerek, doğal oyun merkezli bir müfredat içine bilim aktivitelerini entegre etmesi gerektiğini vurgular. Bilim bir "eklenti" ya da erken çocukluk programının ayrı bir parçası olarak görülmemelidir. Bilim, tüm diğer müfredat alanı içine entegre edilmelidir (Worth, 2010).

Worth (2005), okulöncesi eğitim sınıflarında bilimsel süreç becerilerinin tek tek kullanılması yerine, İçerik ve bilimsel süreç becerilerinin birleştirilerek birbiri ile bağlantılı ele alınmasını içeren uygulamalara *daha fazla yer verilmesini önermektedir*.

NSTA(2002) ilköğretim okullarına sorunsuz bir geçiş oluşturmak için okulöncesi eğitimde bilim öğrenmenin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda NSTA, Çocukların gün içinde arkadaşları ile birlikte oyun yoluyla her gün bir çok deneyim yaşadıkları, Ancak öğretmenlerin çocukların bu deneyimlerini sorularla daha derin araştırmalara dönüştürmeleri ve çocukların bulgularını diğerleri ile tartışmaları için "iletişim ve veri yorumlama becerisi" bağlamında teşvik edici ortam yaratmaları gerektiği vurgulamaktadır. Ayrıca, dikkatlice hazırlanmış açık uçlu sorular ile araştırmaya dayalı bir ortam yaratılarak çocukların doğal ilgi ve yeteneklerine odaklanılması gerektiği belirtilmektedir. Küçük çocuklar için güvenli bir ortamda her gün araştırma temelli zengin bir keşif ortamı içeren bilimsel süreç becerilerinin kullanılacağı" kasıtlı oluşturulmuş fırsatlar sağlanmasını belirtmektedir(NSTA, 2014). Çalışma kapsamına alınan 10 okulöncesi eğitim bilim programı ile ilgili elde edilen bulguların, NSTA'nın çeşitli araştırmalarla ortaya koyduğu yukarıda sıralanan önerileri ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışma, dünyadaki okulöncesi eğitim bilim programlarının bazıları ile ilgili kapsamlı literatür bilgisi ortaya koymak ve bu programların temel bilimsel süreç becerilerini içermeleri yönünden incelenmesi amacı ile

yapılmıştır. Bu amaçla; 1. Programların TBSB'nin ne kadarını kapsadığı, ne şekilde ele alındığı, 2. Programlarda öğretmenin rolünün ne olduğu, ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, çalışma kapsamına alınan okulöncesi eğitim bilim programlarının hepsinin, TBS'den" gözlem, tahmin, ölçüm, sıralama/sınıflama/karşılaştırma, iletişim, deneme/deney, veri kaydetme, sonuç çıkarma"becerilerinin tümünü kapsadığı görülmüştür. Ayrıca bu programlarda TBSB'nin günlük aktivitelerde tek tek ele alınmasından daha çok birbiri ile bağlantılı(ilişkili) ele alındığı gözlenmiştir.

Yanı sıra programlarda öğretmen rolünün, birbirine benzer olduğu, "geleneksel öğretmen rolünden farklı, öğrencilerinin aktif katılımını destekleyen, provokatör, teşvik edici, keşfetmeyi destekleyen bir yapıda olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, "belirlenen soru" kapsamında oyunsu bir süreç de öğrencilerinin TBSB'ni kullanarak araştırma yapacağı etkinlik ortamı yarattığı gözlenmiştir. Özetle çalışmadan elde edilen bulguların, NSTA'nın erken dönemde öğrencilerin, bilim öğrenmesi için geliştirilecek programların, nasıl olması ile ilgili ifade ettiği unsurlar ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamında yer alan programların önemli ortak noktalarından biri, bu programların, ülkelerinde "ulusal bilim vakfı, ulusal bilim enstitüleri, üniversitelerin ilgili bölümleri gibi", ulusal olarak desteklenmeleridir. Çoğu büyük bir proje olarak başlamış ve halen programlar uygulanmaya devam etmektedir. Ülkemizde ise okulöncesi eğitimde yaygın kullanılan "ulusal bir okulöncesi bilim programının" olmayışı önemli bir problemdir. İlgili kuruluşlar, araştırmacılar, uygulayıcılar tarafından ulusal bir okulöncesi eğitim bilim programının şekil 1'de özetlendiği gibi geliştirilmesi önerilebilir.

Şekil 1: Ulusal okulöncesi eğitim bilim programının geliştirilmesi

Not 1: Bu çalışma Sara Kefi'nin doktora tezinden türetilmiştir.

Not 2 : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Beering C.S. (2007). A Natıonal Actıon Plan For Addressıng The Crıtıcal Needs Of Theu.S. Scıence, Technology, Engıneerıng, And Mathematıcs Educatıon System, National Science Foundation, p.v. http://www.nsf.gov/nsb, (Erş. Tar. 11/06/2014).

Brenneman, K.,Stevenson-Boyd, J, And Frede, C.,E. (2009). Math andScience in Preschool: İssue:19: http://nieer.org/resources/policybriefs/20.pdf, (Erş. Tar.12/03/2014)

Can, Taşkın,B., Pekmez Şahin, E. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bilimin Doğası Ölçeğinin Geliştirilmesi, e-Journal of New World Sciences Academy s.,192, Volume: 3, Number: 2 ArticleNumber: C0057.

Cohen, L.,Manion, L., &Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.

COEHP. (2013). S.E.E.D: Project, ScienceEducationGlossary: S, Universty Of Arkansas, College Of Educaton And Healt Professions... :http://coehp.uark.edu/pase/7411.php,,,,universty, (erş.tar. 08/08/2013).

Copley J. And Padrón.Y. (1999). Preparing Teachers of young Learners: Professional Development of Early Childhood Teachers in Mathematics and Science, Fostering High Quality Programs, Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education, Copyright © 1999 by the American Association for the Advancement of Science (AAAS) ISBN 0–87168–629–5. Washington.

Duschl, Richard A. Schweingruber, Heidi A. & Shouse, Andrew W. (2007). Taking science to school: Learning and teaching, science in grades K-8. Washington, DC: National Academies Press; Board on Science Education, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.

Diamond, K., Justice, M-L., Seiger, S-R., Synder, A. (2013). Synthesis Of Research On Early İntervention And Early Childhood Education, July, 2013,https://www.ies. ed.gov/ncser/pubs/20133001/pdf

ECHOS. (2014). Early Childhood Hands-On Science Curriculum , Copyright © 2014 Patricia And Phillip Frost Museum Of Science, http://www.miamisci.org/echos/(erş.tar.13/06/2014).

Ergin, Ö., Şahin-Pekmez, E. ve Öngel-Erdal, S. (2005). Kuramdan Uygulamaya Deney Yoluyla Fen Öğretimi (1. Baskı). İzmir: Dinazor kitapevi.

French L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum, Early Childhood Research Quarterly 19, 138–149, ELSEVİER, http://is.muni.cz/www/384/14510754/pre-school-s2.0-S0885200604000055-main.pdf(erş:01/09/2014).

Faulkner-Schneider, L. A. (2005). Child CareTeachers' Attitudes, BeliefsAnd Knowledge Regarding Science And İmpact On Early Childhood Learning Opportunities. PhDThesis. Oklahoma State University University.

Gelman R. And Brenneman K. (2004). Science learning pathways for young children, Early Childhood Research Quarterly 19 (2004) 150–158, Published by ElsevierInc.
Gilson K.,and Cherry V. (2002). Science in the Preschool Classroom,
http://www.childcarelounge.com/articles/Science-in-the-Preschool-Classroom.pdf erş.tar.08/03/2015

Johnson, J.R. (1999). The forum on early childhood science, mathematics, and technology education. In American Association for the Advancement of Science (AAAS). Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education. Washington, DC: AAAS, pp. 14-25.

Katz G.,L. (2010). STEM in the Early Years, University of Illinois at Urbana-Champaign, SEED Papers: Published Fall 2010,http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/katz.html, (erş.tar.14/12/2012).

Kinzie M. (2014). Efficacy Trial of MyTeachingPartner-Mathematics and Science Curricula and Implementation Support System, Institution: University of Virginia, http://www.edyssy.com/display_grant/564384,http://myteachingpartner.net, (erş.tar. 04/06/2014)
Lind, K. (2000). Exploring science in early childhood education. A Developmental Approach. Cengage Learning
Nesholm K. ve Anderson C. (2010). Inquiry-Based Science in Seattle Preschools ECRP: SEED, Papers: Published Fall, http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/nesholm.html(erş. Tar.12:12:2012).

National Academy of Science (NRC). (1996). National Science Education Standards (Report). National Academy Press.

Nationa lResearch Council (NRC). (2007). Taking science to school: Learning and teaching science in grades K–8.p.vii, Washington, DC: National Academies Press.

National Research Council (NRC). (2012). A frame work for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and coreideas. Washington, DC: National Academies Press.

National Science Teachers Association (NSTA). (2002). NSTA Position Statement: Elementary School Science.

National Science Teachers Association (NSTA). (2014). NSTA Position Statement: Early Childhood Science Education,p.1-5.

Roehrig, G.H, Dubosarsky, M., Mason, A., Carlson, S., & Murphy, B. (2011). We Look More, Listen More, Notice More: Impact of Sustained Professional Development on Head Start Teachers' Inquiry-BasedandCulturally-RelevantScienceTeaching*Practices.* Journal of Science Education and Technology.20(5), 566–578.

Stuchtey S.,Dyckerhoff F.&Mueller-Menrad S. (2006). Science-Lab, a private initiative to innovate pre-school learning, Germany, The Second European Conference on Primary Science and Technology Education Science is Primary II, Engaging the new generation, Stockholm, Sweden, http://www.cienciaviva.pt/rede/upload/Science_is_primary_II_proceedings_full_version.pdf,(erş.tar. 25/ 03/ 2014).

Şahin-Pekmez, E. (2001). Fen Öğretmenlerinin Bilimsel Süreçler Hakkındaki Bilgilerinin Saptanması. Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, İstanbul, 543-549.

Tan, M., Temiz, B. K. (2003). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri Ve Önemi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 13 (1) 89-101.

Taşar, M. F., Temiz, B. K. ve Tan, M. (2002). İlköğretim Fen Öğretimi Programında Hedeflenen Öğrenci Kazanımlarının Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Sınıflandırılması. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
Zorlu F., Zorlu Y., Sezek F Ve Akkuş H.(2014) Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri İle Seviye Belirleme Sınavı Sonuçlarının Karşılaştırılması Ekev Akademi Dergisi Yıl: 18 Sayı: 59 (Bahar 2014).

Worth K., (2005), Exploring Nature, Center for Science Education, Education Development Center, Inc., Newton, MA, http://cse.edc.org**.**

Worth, K.,(2010) Science in Early Childhood Classrooms: Content and Process, Published Fall, http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/worth.html,(erş.Tar.11:12:2012).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 24 ISSN: 2146-9199

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ'NİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ İÇİN UYGULANABİLİRLİĞİ'NİN BELİRLENMESİ

Doç. Dr. M. Sabri Kocakülah
Balıkesir Üniversitesi
Necatibey Eğitim Fakültesi
sabriko@hotmail.com

Arş. Gör. V. Nilay Kırtak Ad
Balıkesir Üniversitesi
Necatibey Eğitim Fakültesi
nilaykirtak@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin üniversite öğrencileri için de uygulanabilir olup olmadığını belirlemektir. Ölçek orijinal haliyle korunarak, bir eğitim fakültesinde okuyan 514 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin geneline ait Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı .890 olarak bulunmuştur. Dört faktörden (iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler) oluşan ölçeğin, her bir faktörünün güvenirlik katsayıları ise sırasıyla, .683, .810, .615, .874 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapılarının uygunluğu için LISREL 8.8 programı kullanılarak, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Test edilen modelin uyum indeksleri (X^2=1983.25, N=514, df=734, X^2/df=2.70, p=0.00; RMSEA=.058, GFI=.84, CFI=.93, AGFI=.82, NFI=.89, NNFI=.92, SRMR=.063) bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri açısından model ve gözlenen veri arasında uyum olduğu ve önerilen modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin üniversite öğrencilerine de uygulanabileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal duygusal öğrenme becerileri, ölçek, doğrulayıcı faktör analizi.

DETERMINING THE APPLICABILITY OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS SCALE FOR UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

This study aims to determine whether Social Emotional Learning Skills Scale, which has been developed by Kabakçı and Korkut Owen (2010), can be administered to university students. The scale's original form was preserved and it was administered to 514 preservice teachers in one education faculty in Turkey. Cronbach-alpha reliability coefficient for the whole scale was found to be as .890. It has been reported that the scale consist of four factors (problem solving skills, communication skills, self - esteem enhancing skills and coping with stress skills) and each factor has the reliability coefficient of .683, .810, .615, .874 respectively. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted by using LISREL 8.8 software to test the eligibility of the scale's factor structures. Goodness of fit indices (X^2=1983.25, N=514, df=734, X^2/df=2.70, p=0.00; RMSEA=.058, GFI=.84, CFI=.93, AGFI=.82, NFI=.89, NNFI=.92, SRMR=.063) of the tested model was calculated. It has been found that there is a harmony between model and observed data in terms of goodness of fit index values. It is also understood that the proposed model shows an acceptable level of compliance with data obtained in this study. These results suggest that the scale developed by Kabakçı and Korkut Owen (2010) can be applied to university students.

Key Words: Social emotional learning skills, scale, confirmatory factor analysis.

GİRİŞ

Sağlıklı ve mutlu bir birey olmanın en önemli boyutlarından birisi sosyal ve duygusal açıdan bireyin kendisini yeterli hissetmesidir. Bireyin kişiliği, cinsiyeti, çocukluğu, yaşı, zekâsı, kardeş sayısı, doğum sırası, ailenin büyüklüğü, sosyo-ekonomik-kültürel durumu, dili, sosyal etkinliklere katılımı, arkadaş ilişkisi, anne-babanın çocuk yetiştirme tutumu, gibi değişkenler bireyin sosyal-duygusal gelişimini etkilemektedir (Ahmetoğlu, 2009; Durualp, 2014).

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ); duygusal zeka, sosyal zeka ve sosyal-duygusal yeterlilikleri bir arada içermektedir. Bilişsel kuramcılar, sosyal-duygusal zekayı olgunlaşmanın bir parçası olarak ele almaktadır. Ayrıca, bireyin başarısına etki eden faktörler arasında sosyal-duygusal zeka önemli bir yer tutmaktadır (Arslan, Akın ve Demir, 2012).

SDÖ, bireylerin yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için, yaşamlarındaki sosyal ve duygusal yönleri anlamaları, düzenlemeleri ve ifade etmelerini onlara öğreten bir yaklaşımdır (Kabakçı ve Totan, 2013). Sosyal duygusal öğrenme farklı yazarlarca farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Elias (2006), sosyal-duygusal öğrenmeyi, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma, duygularını ifade etme ve yönetme, güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, etkili iletişim kurma ve sürdürme gibi yaşam görevlerini sürdürmek için ihtiyaç duyulan becerileri geliştirme süreci olarak tanımlamıştır. Casel (2005) ise, sosyal-duygusal öğrenmeyi, bireyin iş ve okul yaşamında başarılı olması için gereken temel yeterlilikleri kazanması olarak tanımlamaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri Korkut'a (2004) göre, problem çözme becerileri (Cohen, 2001; Elias, 2001), iletişim becerileri (Patti ve Lantieri, 1999; Pasi, 2001), kendilik değerini arttıran beceriler (Cohen, 2001; Elias, 2006) ve stresle başa çıkma becerileri (Marlow, Bloss ve Bloss, 2000) olmak üzere 4 beceri alanı biçiminde gruplanmıştır. Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blikiewicz'e (2009) göre de görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz-düzenleme olarak gruplamıştır.

İçinde bulunan sosyal ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişilerarası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal ilişkilerin arttırılmasında önemli rol oynamaktadır. Sosyal ve duygusal yetersizliğin, küçük yaşlarda, şiddet, sigara-alkol-madde bağımlılığı, AIDS, ergen gebeliği, düzensiz uyku, beslenme alışkanlıkları ve olumsuz çatışma çözme gibi davranışları arttırdığı görülmektedir. Bu olumsuz davranışlar, yetişkinlikte daha ciddi boyutlara ulaşmaktadır (Burke, 2002).

Çocukların, topluma uyum sağlayabilmesi için olumlu sosyal-duygusal becerilere sahip olması gereklidir. Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde, sosyal-duygusal davranışların desteklenmesi, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmayı, işbirliği içerisinde çalışabilmeyi, başkalarının haklarına ve duygularına saygı duymayı, kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilmeyi ve gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmeyi, empati kurabilmeyi, arkadaşları tarafından kabul edilmeyi sağlayacaktır. Bu sebeple, öncelikle aile içinde ve daha sonra okullarda çocukların sosyal-duygusal gelişimine önem vermek gerekmektedir. Sosyal-duygusal davranışların desteklenmesinde anne-babalara ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir (Durualp, 2014; Kabakçı ve Korkut Owen, 2010). Aile çevresi, sosyal ve duygusal becerilerin artması için en uygun ortamdır. Bununla birlikte, okullarda da bu yeterliliklerin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Bu yüzden çocukların akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi önemli ve gerekli görülmektedir (Ahmetoğlu, 2009).

Sosyal duygusal öğrenme, akademik başarı, öğrenme süreci motivasyonu, okula ilginin artması, işbirliği sürecine aktif katılım, sosyal becerilerin ön plana çıkması ve problem çözme becerilerinin gelişmesi açısından öğrenciler üzerinde oldukça etkili olmaktadır. SDÖ alanında öğrenci özellikleri, öğrencilerin kendi özelliklerini likert tipi ölçme araçları kullanarak değerlendirmeleriyle ölçülmektedir (Kam, Greenberg ve Kusche, 2004).

Yapılan literatür araştırmasında, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilgili Türkçe'ye çevrilerek kullanılan çeşitli ölçeklerin olduğu görülmüştür (Arslan, Akın ve Demir, 2012; Kabakçı ve Korkut Owen, 2010). Fakat bu ölçeklerin ilköğretim seviyesinde uygulandığı ve daha büyük yaş grupları için mevcut bir ölçeğin olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple, yeni bir ölçek geliştirmek yerine, mevcut ölçeklerden birinin üniversite düzeyinde de uygulanabilir olup olmadığı test edilmek istenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, fazla sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir fikir edinmek amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup veya örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarını kapsamaktadır (Gay ve Airasian, 2000; Karasar, 2008; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın ulaşılabilir evreni, Marmara Bölgesi'ndeki bir eğitim fakültesinde okumakta olan bütün öğretmen adaylarıdır. Araştırmanın örneklemi, bireyler yerine grupların tesadüfî olarak seçildiği küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Gay ve Airasian, 2000). Sekiz farklı bölümde okumakta olan 514 öğretmen adayı ile çalışılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Örneklemin Özellikleri

Bölüm	*Frekans (N)*	*Bölüm*	*Frekans (N)*
Fen Bilgisi Öğretmenliği	166	Kimya Öğretmenliği	30
Böte Öğretmenliği	57	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	73
Fizik Öğretmenliği	83	Matematik Öğretmenliği	28
Biyoloji Öğretmenliği	45	Okulöncesi Öğretmenliği	32

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, 1343 ilköğretim öğrencisine (6-7-8.sınıf) uygulanmış ve psikometrik özellikleri belirlenmiştir. 40 madde ve 4 faktörden oluşan ölçek (Tablo 2), 4'lü likert tipindedir. Öğrencilerden ölçekte yer alan her durumun kendisine ne kadar uyduğunu 1-4 arasında dereceleyerek göstermeleri istenmektedir. Maddelere verilen tepkiler, 4=Bana Tamamen Uygun, 3=Bana Oldukça Uygun, 2=Bana Pek Uygun Değil, 1=Bana Hiç Uygun Değil şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek puan 160'tır.

Tablo 2: Alt Boyutlar ve Faktör Maddeleri

Alt Boyut	*Faktör Maddeleri*	*Toplam Madde Sayısı*
İletişim becerileri	1, 9, 14, 17, 22, 28, 31, 32, 37	9
Problem çözme becerileri	6, 7, 10, 11, 12, 16, 23, 25, 29, 30, 35	11
Stresle başa çıkma becerileri	2, 3, 5, 13, 18, 19, 21, 26, 27, 34	10
Kendilik değerini arttıran beceriler	4, 8, 15, 20, 24, 33, 36, 38, 39, 40	10
TOPLAM		40

Test-tekrar-test güvenilirliğine göre ölçeğin tamamının güvenilirliği .85, alt ölçekler için ise .69, .82, .70 ve .85 bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analiziyle belirlenen 4 faktörlü yapı, doğrulayıcı faktör analiziyle de incelenmiş ve iyi uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür (X^2=1282.02, N=597, df=727, X^2/df=1.76, p=0.00; RMSEA=.036, GFI=.90, CFI=.96, AGFI=.89, NFI=.92, NNFI=.96, SRMR=.049). Ölçek hem bireysel hem de grup olarak uygulanabilmekte olup cevaplama süresi yaklaşık 15 dakikadır (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 ve LISREL 8.8 istatistik programları kullanılarak analizler yapılmıştır. SPSS 15'e girilen veriler, LİSREL 8.8 programına aktarılarak kullanılmıştır.

Çok sayıda gözlenen veya ölçülen değişken tarafından temsil edilen gizil yapıları içeren, çok değişkenli istatistiksel analizleri tanımlamak amacıyla Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis: CFA) kullanılmaktadır. DFA, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) (Explanatory Factor Analysis: EFA) ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere yararlanılan faktör analizidir (Şimşek, 2007).

DFA, ölçme modellerinin geliştirilmesinde sık kullanılan ve önemli kolaylıklar sağlayan bir analiz yöntemidir. Bu yöntem, önceden oluşturulan bir model aracılığıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizil değişken (faktör) oluşturmaya yönelik bir işlemdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılmakta veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır. Bu araştırmada kullanılan ölçek, yazarlar tarafından AFA'ya tabi tutularak hazırlandığı için bu çalışmada sadece önceden belirlenmiş bu yapının test edilmesi gerekmektedir. Bu sebeple ölçeğe dair sadece DFA yapılarak, sonuçlar yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada, Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin üniversite öğrencilerinde de uygulanabilir olup olmadığını belirlemek için ölçek orijinal haliyle korunarak, bir eğitim fakültesinde okuyan 514 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Güvenirlik

Ölçeğin geneline ait Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı .890 olarak bulunmuştur (Tablo 3). Her bir faktörün Cronbach-alpha güvenirlik katsayıları ise sırasıyla, .683, .810, .615, .874 olarak belirlenmiştir (Tablo 4) ve bulunan güvenirlik katsayıları anketin güvenirliği için yeterli bulunmuştur.

Tablo 3: Ölçeğin Geneline ait Güvenilirlik Analizi Sonucu

Cronbach's Alpha	*Cronbach's Alpha Based on Standardized Items*	*N of Items*
.880	.890	40

Tablo 4: Ölçeğin Alt Ölçeklerinin İç Tutarlık (Cronbach-Alpha) Katsayıları

Alt Ölçekler	*İç tutarlık katsayıları*
İletişim becerileri	.683
Problem çözme becerileri	.810
Stresle başa çıkma becerileri	.615
Kendilik değerini arttıran beceriler	.874

Ölçeğin faktör yapılarının uygunluğu için LISREL 8.8 programı kullanılarak, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör yapısı Ek 1'de verilmiştir. Test edilen modelin uyum indeksleri (X^2=1983.25, N=514, df=734, X^2/df=2.70, p=0.00; RMSEA=.058, GFI=.84, CFI=.93, AGFI=.82, NFI=.89, NNFI=.92, SRMR=.063) bulunmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre öncelikle p değerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu değer beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın (X^2 değerinin) manidarlığı hakkında bilgi vermektedir. Dolayısıyla p değerinin manidar olmaması arzu edilmektedir. Fakat bu çalışmada da olduğu gibi örneklem büyüklüğünün büyük olması sebebiyle p değeri manidar çıkmaktadır. Bu yüzden genellikle p değerinin manidar olması pek çok çalışmada tolere edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Bir diğer uyum indeksi X^2 değeridir. Ancak X^2 tek başına değerlendirilen bir istatistik değildir. X^2, serbestlik derecesine oranlanarak değerlendirmeye alınmalıdır. Bu çalışmada X^2 /df oranı 2,70'dir. X^2 /df oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması ise orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir. Bu durumda ölçeğe ait X^2 /df oranı mükemmel uyum göstermektedir (Şimşek, 2007).

Ölçeğe ait RMSEA değerinin .058 olduğu görülmektedir. RMSEA değerinin .05'den küçük olması mükemmel ve .08'den küçük olması iyi uyuma işaret ederken, .10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret etmektedir (Şimşek, 2007). Bu durumda ölçeğimize ait RMSEA değeri iyi uyum göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarında yer alan diğer uyum istatistiklerinden GFI ve AGFI değerlerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Şimşek, 2007). Ölçeğe ait değerler incelendiğinde GFI değerinin .84 ve AGFI değerinin ise .82 olduğu görülmektedir. Bu durumda GFI ve AGFI değerlerinin kritik değerde oldukları söylenebilir.

RMR ve standardize edilmiş RMR değerlerinin .05'in altında olması mükemmel uyuma, .08'in altında olması iyi uyuma ve .10'un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir (Şimşek, 2007). Ölçeğe ait RMR (.034) ve standardize edilmiş RMR (.063) değerleri incelendiğinde, RMR ve standardize edilmiş RMR değerlerinin iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde ise, bu değerlerin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Şimşek, 2007). Ölçeğe ait değerler incelendiğinde NNFI (.92) ve CFI (.93) değerlerinin iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

Bu uyum indeksi değerleri açısından model ve gözlenen veri arasında uyum olduğu ve önerilen modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin üniversite öğrencilerinde de kullanılabileceğini göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin üniversite öğrencileri için de uygulanabilir olup olmadığını belirlenmiştir. Ölçek orijinal haliyle korunarak, 514 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin geneline ait Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı .890 ve her bir faktörün güvenirlik katsayıları ise sırasıyla, .683, .810, .615, .874 olarak belirlenmiştir.

Anketin faktör yapılarının uygunluğu için LISREL 8.8 programı kullanılarak, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Test edilen modelin uyum indeksleri (X^2=1983.25, N=514, df=734, X^2:df=2.70, p=0.00; RMSEA=.058, GFI=.84, CFI=.93, AGFI=.82, NFI=.89, NNFI=.92, SRMR=.063) bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri açısından model ve gözlenen veri arasında uyum olduğu ve önerilen modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin bu haliyle üniversite öğrencilerine de uygulanabileceğini göstermektedir.

ÖNERİLER

SDÖBÖ ölçeğinin uygulanabilirliği çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

- Uygulanan bu ölçek, ilköğretim seviyesindeki öğrencilere göre hazırlanmıştır. Dolayısıyla bazı maddeler üniversite seviyesindeki öğrenciler için çok kolay gelmiştir. Ölçekte yer alan bu maddeler yaş düzeyi dikkate alınarak geliştirilebilir ve tekrar uygulaması yapılabilir.
- Bu ölçek, yazarları tarafından ilköğretim, bu araştırmada da yükseköğretim seviyesinde uygulanmıştır. Daha sonraki çalışmalarda, ortaöğretim seviyesinde uygulanarak, psikometrik özellikleri belirlenebilir. Bu sayede her yaş grubuna uygulanmış olacaktır.
- Literatür incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili geliştirilen ölçeklerin genellikle ilköğretim seviyesinde olduğu görülmüştür. Bu sebeple daha büyük yaş grupları için de ölçeklerin geliştirilmesi önerilmektedir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ahmetoğlu, E. (2009). *Sosyal gelişim. Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi* (Ed: Y. Fazlıoğlu), 39-62, İstanbul: Kriter Yayınları.

Arslan, S., Akın, A., ve Demir, S. (2012). *The validity and reliability of the Turkish version of social-emotional learning scale (SELS)*. International Conference on New Trends in Education, 5-7 June, Prague, Czech Republic.

Burke, R.W. (2002). Social and emotional education in the classroom. *Kapa Delta Pi Record*, 38(3), 108-111.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

Casel. (2005). CASEL: *The first ten years 1994-2004 building a foundation for the future*, Chicago: University of Illinois.

Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (pp. 3-29). New York: Teacher College Press.

Coryn, C.L.S., Spybrook, J.K., Evergreen, S.D.H. & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment Online First*, *January 28*, 1-13.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010), *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 26,* 13-25.

Elias, M. J. (2001). Prepare children for the tests of life, not a life of tests. *Education Week*, *21(4),* 40.

Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), The *educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Gay, L. R. & Airasian, P. (2000). *Educational Research: Competencies for analysis and application* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Kam, C., Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (2004). Sustained effects of the paths curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *12(2),* 66-78.

Kabakçı, Ö. F., ve Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması*. Eğitim ve Bilim, 35* (157), 152-166.

Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6*(1), 40-61.

Karasar N. (2008) *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

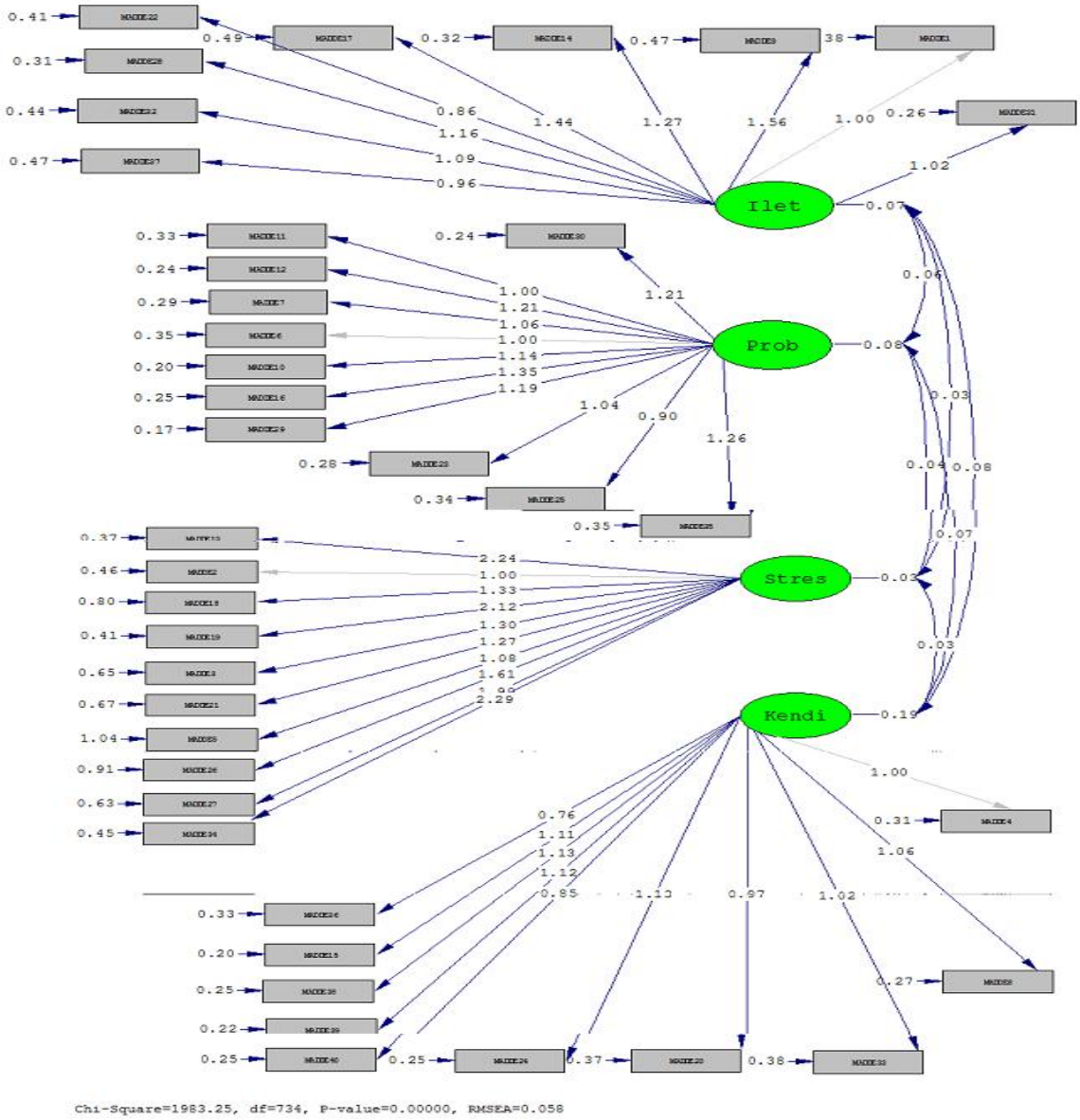
Marlow, L., Bloss K., & Bloss, D. (2000). Promoting social and emotional competency through teacher/counselor collaboration. *Education*, 120 (4), 668-674.

Pasi, R.J. (2001). *Higher expectations promoting social emotional learning and academic achievement in your school.* New York: Teacher College Press.

Patti, J., & Lantieri, L. (1999). Waging peace in our schools social and emotional learning through conflict resolution. In J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts social emotional learning and the passage into adolescence* (pp.126-136). New York: Teachers College Press.

Şimşek, Ö. F. (2007), *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.

Ek 1: SDÖBÖ'nün Faktör Yapısı (N=514)



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199

TRABZON HALKININ KÜRESEL ISINMAYA YÖNELİK BİLGİ VE FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Gökhan Demircioğlu
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi
OFMAE Bölümü, Trabzon
demircig73@hotmail.com

Doç. Dr. Hülya Demircioğlu
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi
OFMAE Bölümü, Trabzon
hulyadem76@hotmail.com

Özet

Küresel ısınma önlenemezse gelecekte geri dönülmesi imkânsız sonuçlar doğuracaktır. Bu nedenle, bireylerin bu konudaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi problemin çözümüne katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, çalışmaya katılan bireylerin küresel ısınmaya yönelik bilgi düzeyleri ve farkındalıklarının belirlenmesidir. Çalışmanın örneklemini, Trabzon şehir merkezinden rastgele seçilen 500 kişi oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve meslek değişkenleri göz önünde tutularak dengeli bir dağılım oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak betimsel (survey) tarama kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak 14 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketten elde edilen veriler ki-kare ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, çalışmaya katılan bireylerin küresel ısınmanın farkında oldukları, ancak küresel ısınmanın meydana getireceği etkiler ve küresel ısınmayı önleme çabaları konusunda bilgi ve farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığını göstermektedir. Ayrıca, bireylerin küresel ısınmaya yönelik bilgi ve farkındalık düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve meslek açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Çevre Eğitimi, Küresel Isınma, Trabzon Halkı.

RESEARCH ON LEVELS OF PUBLIC INFORMATION AND AWARENESS IN TRABZON ABOUT GLOBAL WARMING IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Abstract

Global warming will cause irreparable damage in the future if it cannot be prevented. Therefore, determining the public information and awareness on the issue will contribute to the solution of the problem. The aim of the study is to identify the levels of information and awareness of global warming with the help of participants. The sample of the study consisted of 500 people randomly chosen from the center of Trabzon province. As determining the sample, gender, age, educational level and occupational variables were taken into consideration and it was tried to be created a balanced distribution. In this study, survey research method was used. A questionnaire consisted of 14 questions was prepared as data collection tool. The data obtained from the survey were analyzed by chi-square. The data indicates that the participants of the study are aware of global warming; however they are not at sufficient level of information for the possible effects and the prevention efforts of global warming. Furthermore, there are statistically significant differences between the levels of public information and awareness about global warming in terms of gender, age, educational level and occupation.

Key Words: Environment Education, Global Warming, Trabzon Public.

GİRİŞ

Çağımızın en önemli problemlerinden biri hızla gelişen ve değişen dünyada gittikçe büyüyen çevre sorunlarıdır. Çevre sorunlarının en önemlilerinden biri de küresel ısınma konusudur. İnsanların çeşitli faaliyetleri sonucunda atmosferde bulunan ve sera gazları (su buharı, CO_2, kloroflorokarbon (CFC), azot oksitleri ve metan) olarak adlandırılan bazı gazların artması sonucunda, atmosferin yeryüzüne yakın kısımlarının ve yerkürenin katı kısmının sıcaklığının yapay olarak artması sürecine küresel ısınma denmektedir (Çepel, 2008). Küresel ısınma, sera etkisinin artması sonucu oluşmaktadır (McKinney & Schoch, 2003; Eroğlu, 2009). Kara ve deniz buzullarının erimesi ile deniz seviyesinin artması, doğal afetlerin şiddetini arttırarak yaşanması, yüksek yağışların ve taşkınların artması, kuraklıkların artması, iklim değişimleri nedeniyle tarımsal üretimin azalması ve bazı bitki ve hayvan türlerinin yok olması küresel ısınmanın önemli sonuçları arasında yer almaktadır (Venkataramanan, 2011; Sever, 2013). Küresel ısınmaya insanların davranışları sebep olduğu için bu durum temelde bir eğitim sorunudur. Eğitimden çevre sorunlarına çözüm getirebilmek amacıyla bireyleri bilinçlendirme aracı olarak yararlanılabilir. Ancak çevresel sorunların çözümünde eğitim tek başına yeterli değildir. Bireylerin, ailelerin, işletmelerin, toplulukların ve hükümetlerin de karar ve sorumluluk almaları gerekmektedir. Eğitimin yanı sıra, küresel ısınmaya yönelik kamuoyunda farkındalık oluşturarak bireylerin bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Sever, 2013).

Çevrenin insan yaşamı üzerindeki öneminin farkında olmayan bireyler, çevreye yönelik olumsuz davranışlar sergilemekte, doğal dengeyi bozmakta ve çevreye zarar vermektedirler (Timur ve Yılmaz, 2011). Çevre duyarlılığı yüksek bireyleri yetiştirmenin ilk yolu aileden geçtiği için öncelikle halkı bilinçlendirmek ve onlara farkındalık kazandırmak gelecek nesillere daha temiz ve yaşanılır bir dünya bırakmak açısından son derece önemlidir. Çevreyle ilgili konularda kişiler birbiri üzerinde oldukça etkilidir (Güven, Yurdatapan, Benzer ve Şahin, 2013). Bireylerin temiz ve sağlıklı bir ortamda yaşama yönelik geliştirecekleri tutum ve davranışların olumlu ya da olumsuz olmasında, hayatlarında oldukça önemli bir yere sahip olan ailelerin büyük bir katkısı vardır. Bu nedenle, radikal önlemlerle ortadan kaldırılabilecek olan çevre sağlığı sorunlarında toplum bireylerine ve topluluklara yer, zaman ve kişi özelliklerine uygun, pratik çözüm önerileri götürülmedikçe ilerleme sağlanması çok zordur (Güler ve Çobanoğlu, 1994). Bu nedenle, bireylerin bu konudaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi problemin çözümüne katkı sağlayacaktır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, çalışmaya katılan Trabzon halkının küresel ısınmaya yönelik bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının belirlenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevaplar, yaş değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevaplar, cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevaplar, eğitim düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevaplar, meslekleri açısından farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Çalışmada, betimsel tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda asıl amaç, incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır. Bu nedenle örneklem oldukça geniş tutulur. Geniş örnekleme ulaşmanın en kolay yolu da anketlerdir. Anketler aracılığıyla nicel veriler toplanır ve bu verilerin istatistiksel çözümlemeleriyle genellemelere ulaşılmaya çalışılır (Çepni, 2010). Bu çalışmada Trabzon halkının küresel ısınmaya bakış açısı analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Trabzon şehir merkezinde çalışmanın değişkenlerine dikkat ederek rastgele bir şekilde örneklem oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde çalışmanın betimsel tarama yönteminin kriterlerini sağladığı söylenebilir. Betimsel çalışmalarda dikkat edilen diğer bir konu ise ortama müdahale edilmemesi, var olan durumun olduğu gibi resmedilmeye çalışılmasıdır. Bu çalışmada da örnekleme herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Katılımcı sayısı mümkün olduğunca geniş (500 kişi) tutulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle elde edilen sonuçların evrene (Trabzon halkı) genellenebileceği düşünülmektedir.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini, Trabzon şehir merkezinden rasgele seçilen 500 (250 bayan, 250 erkek) kişi oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve meslek değişkenleri göz önünde tutularak dengeli bir dağılım oluşturulmaya çalışılmıştır. Örneklemin sahip olduğu özellikler, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklemin Sahip Olduğu Özellikler

Yaş (N= 500)					Eğitim Düzeyi (N= 500)					Meslek (N= 500)									
18-24	25-30	31-35	36-40	41 ve üstü	İlköğretim	Lise	Yüksek Okul	Üniversite	Yüksek lisans ve üstü	Öğretmen	Memur	Özel Sektör	Sağlık Sektörü	Öğrenci	Ev Hanımı	İşçi	Serbest Meslek	Mühendis	Emekli
f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
62	68	89	119	162	83	129	74	180	34	59	63	44	49	62	88	45	51	16	23

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 14 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anket soruları, Çağlar, Meçik, Carkanat, Karataş ve Onan (2008) tarafından yapılan bir çalışmadan alınmıştır. Anket soruları, çevre eğitimi konusunda çalışmaları olan 3 öğretim üyesine incelettirilmiştir. Son hali verilen anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ankete katılan bireylerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve meslek), ikinci bölümde küresel ısınma hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Küresel ısınma ile ilgili anket sorularının içeriği Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Küresel ısınma ile ilgili anket sorularının içeriği

Soruların içeriği	Soru maddeleri
Küresel ısınma hakkında genel bilgiler	1, 2, 3
Küresel ısınmanın ekonomik, politik ve sosyal etkileri	4, 5, 6, 7
Küresel ısınmayla mücadelede kullanılan yöntemler	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14

Verilerin Analizi

Küresel ısınma ile ilgili görüşleri ortaya çıkarmak için yapılan anketten elde edilen veriler, ki-kare testi kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan bireylerin anket sorularına verdiklerin cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Bireylerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Dağılımı

SORULAR	Cevap seçenekleri	f	%
Soru 1 **Sizce en önemli küresel sorun hangisidir?**	Küresel ısınma	235	47
	Savaşlar	49	9,8
	Küreselleşme	37	7,4
	Terör olayları	40	8
	Çevre kirliliği	42	8,4
	Deniz kirliliği	3	0,6
	Hava kirliliği	15	3
	Ormanların azalması	16	3,2
	Ekolojik dengenin bozulması	47	9,4
	Biyoçeşitliliğin ve doğal kaynakların azalması	16	3,2

Soru 2 **Küresel ısınma ile ilgili medyada yer alan araştırmaları, haberleri, gelişmeleri hangi sıklıkta takip ediyorsunuz?**	Her zaman	37	7,4
	Genellikle	102	20,4
	Ara sıra	190	38
	Denk gelirse belki	157	31,4
	Hiç bir zaman	14	2,8
Soru 3 **Küresel ısınmanın en önemli nedeni hangisidir?**	İnsan kaynaklı sera gazları	219	43,8
	Sanayileşme	165	33
	Güneş ışınları	53	10,6
	Tarımsal faaliyetler	10	2
	Ormansızlaşma	37	7,4
	Fikrim yok	16	3,2
Soru 4 **Küresel ısınmanın neden olacağı en önemli etki hangisidir?**	Üretimde azalma	65	13
	Su rezervlerinin azalması	188	37,6
	Salgın hastalıklar	45	9
	Tarımsal üretimde azalma	33	6,6
	Enerji temininde güvenilirlik	9	1,8
	Göç	6	1,2
	Yoksulluk	8	1,6
	Yiyecek kıtlığı	9	1,8
	Kuraklık	80	16
	Çölleşme	40	8
	Üretimdeki düşüklüğe bağlı olan işsizlik	5	1
	Fikrim yok	12	2,4
Soru 5 **Kyoto Sözleşmesi nedir?**	Çevrede yaşayan canlı türlerini araştırmak için ülkelerin bir araya gelip imzaladığı sözleşme	71	14,2
	Türkiye'nin AB'ye girmesi için sunulan şartlar	5	1
	Küresel ısınmaya neden olan gazların salınımını kısmak üzere sanayi ülkelerine çeşitli sınırlamalar getiren anlaşma	244	48,8
	Bilmiyorum	180	36
Soru 6 **Kyoto Protokolünü Türkiye imzalamış mıdır?**	İmzalamıştır	198	39,6
	İmzalamamıştır	42	8,4
	Bilmiyorum	260	52
Soru 7 **Ülkemizde küresel ısınma ile mücadelede gerekli önlemlerin alındığına inanıyor musunuz?**	Evet	101	20,2
	Hayır	279	55,8
	Fikrim yok	120	24
Soru 8 **Küresel ısınmaya yönelik bireysel önlemlerden hangilerini uyguluyorsunuz?**	Suyu tedbirli kullanıyorum	215	31,9
	Elektriği tedbirli kullanıyorum	120	17,8
	Çöpleri ayrıştırıyorum	59	8,7
	Toplu taşıma araçlarını kullanıyorum	87	12,9
	Çevreye zararı az olan ürünler kullanıyorum	77	11,5
	Bitki yetiştiriyorum	82	12,3
	Çevre kuruluşlarına destek sağlıyorum	17	2,5
	Diğer	5	0,8
	Bireysel alışkanlıkları değiştirmek soruna çözüm getirmeyecektir	11	1,6
Soru 9 **Küresel ısınma ile mücadelede yenilenebilir enerji kaynaklarını alternatif bir çözüm olabilir mi?**	Evet	294	58,8
	Hayır	63	12,6
	Fikrim yok	143	28,6

Soru 10 **Küresel ısınma ile mücadelede sizce hangi yöntem diğerlerinden daha etkili olabilir?**	Halkın eğitimine ve bilinçlenmesine yönelik etkinlikler	333	66,6
	Yasal düzenlemeler	108	21,6
	Sivil toplum kuruluşlarının önleyici çabaları	59	11,8
Soru 11 **Küresel ısınmayı önlemek için yapabileceğiniz en büyük katkı ne olabilir?**	Elimden gelen her şeyi yapar, tüm gücümle önlemek için çalışırım	269	53,8
	İlgili kuruluşlarda görevler alır, maddi manevi destek veririm	135	27
	İlgili kuruluşlara maddi destek veririm, başka bir şey yapamam	24	4,8
	Bireysel olarak çaba göstermenin bir anlamı olmadığından, bir çaba göstermem	72	14,4
Soru 12 **Küresel ısınmanın bir çözümü olduğuna inanıyor musunuz?**	Evet	382	76,4
	Hayır	54	10,8
	Fikrim yok	64	12,8
Soru 13 **Küresel ısınma ile mücadelede bireysel fedakârlık yaparak yaşantınızda değişiklikler yapmayı düşünür müsünüz?**	Evet	340	68
	Hayır	54	10,8
	Yaşantımın küresel ısınmaya etki ettiğini düşünmüyorum	106	21,2
Soru 14 **Küresel ısınmaya yönelik bir etkinliğe katıldınız mı?**	Evet	31	6,2
	Hayır	469	93,8

Tablo 3'te görüldüğü gibi, günümüzde dünyamızın karşı karşıya kaldığı en önemli sorun (soru 1), küresel ısınma olarak görülmektedir. Örneklemin yaklaşık yarısı küresel ısınmayı büyük bir sorun olarak görmesine rağmen, yarısından fazlası (%20,4 ve %38), küresel ısınma ile ilgili medyada yer alan araştırmaları, haberleri, gelişmeleri genellikle (%20,4) ya da ara sıra (%38) takip ettiklerini ifade etmişlerdir (soru 2). Çalışmaya katılanların %43,8'i küresel ısınmanın en önemli nedeni (soru3) olarak insan kaynaklı sera gazlarını gördüklerini söylemişlerdir. Bunu %33 oranında sanayileşme takip etmektedir. Bireylerin %37,6'sı su rezervlerinin azalmasını küresel ısınmanın getireceği en önemli etki (soru 4) olarak görmektedirler. Bunu %16 gibi bir oranla kuraklık ve %13 gibi bir oranla üretimde azalma izlemektedir. Çünkü suyun azalması, beraberinde kuraklığı ve üretimde azalmayı getirecektir. Kyoto sözleşmesi ile ilgili 6. soruda ise, araştırmaya katılanların %39,6'lık kısmı Türkiye'nin bu sözleşmeyi imzaladığını bildiği, %52'sinin de bu durumdan haberdar olmadığı görülmektedir. Anketin uygulandığı bireylerin %20,2'si Türkiye'de küresel ısınma ile mücadelede gerekli önlemlerin alındığını, %55,8'i ise alınmadığını söylemişlerdir (soru 7).

Ankete katılanların %45,2'si küresel ısınmaya karşı bireysel olarak önlem aldığını, %43,6'sı ise yeterli derecede önlem almadığını ifade etmişlerdir (soru 8). Örneklemin yarısından fazlası (%58,8), küresel ısınma ile mücadelede yenilenebilir enerji kaynaklarını alternatif bir çözüm olarak görmektedir (soru 9). Konu hakkında fikri olmayan bireylerin oranı ise %28,6'dır. Araştırmaya katılan bireylerin %66,6 gibi büyük bir oranı halkın eğitimine ve bilinçlendirilmesine yönelik etkinlikleri diğerlerinden daha etkili bulmaktadır (soru 10). Geriye kalan bireylerin %21, 6'sı yasal düzenlemelerin, %11,8'i ise sivil toplum kuruluşlarının önleyici çabalarının daha etkili olabileceğini düşünmektedirler. Bireylerin yarısından fazlası (%53,8) küresel ısınmayı önlemek için elinde gelen her şeyi yapacağını ve tüm gücüyle çalışacağını belirtmiştir (soru 11). Örneklemin %27'lik kısmı ilgili kuruluşlarda görevler alabileceğini, %14,4'lük kısmı ise bireysel olarak çaba göstermenin bir yararı olmayacağını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %76,4 gibi büyük bir oranı küresel ısınmanın bir çözümü olduğuna inanmaktadır (soru 12). Ancak bireylerin %10,8'si küresel ısınmanın bir çözümü olmadığını ve %12,8'si bu konuda bir fikirlerinin olmadığını söylemişlerdir. Anketin 13. sorusuna katılımcıların %68'i küresel ısınma ile mücadelede bireysel fedakârlık yaparak yaşantılarında değişiklikler yapmayı düşündüklerini söylerken, %10,8'i bu konuda bir değişiklik yapmayacaklarını, %21,2'si ise yaşantılarının küresel ısınmaya etki etmediğini düşündüklerini

belirtmişlerdir. Anketin son sorusunda ise, bireylerin %93,8'i küresel ısınma ile ilgili herhangi bir çalışmaya katılmadıklarını, %6,2'si böyle bir çalışmaya katıldıklarını dile getirmişlerdir (Tablo 3).

Çalışmada incelenen ilk faktör, katılımcıların anket sorularına verdikleri cevapların yaş arttıkça değişip değişmediğidir. Örnek olarak anketin 1, 4 ve 5. sorularına katılımcıların yaş değişkeni açısından verdikleri cevaplar Tablo 4'te verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, katılımcıların soru 1 (X^2= 74,334; Sd= 36), soru 4 (X^2= 77, 709; Sd= 44), soru 5 (X^2= 36,853; Sd=12), soru 7 (X^2= 29,336; Sd= 8), soru 9 (X^2= 28,230; Sd= 8), soru 10 (X^2= 17,989; Sd= 8) ve soru 13 (X^2= 36,405; Sd= 8)'e verdikleri cevaplar istatistiksel olarak yaş değişkeni açısından farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Diğer sorularda ise yaş değişkeni anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Tablo 4: Anketin 1, 4 ve 5. Sorularından Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

		18-24	25-30	31-35	36-40	41 ve üstü
		f	f	f	f	f
Soru 1 Sizce en önemli küresel sorun aşağıdakilerden hangisidir?	Küresel ısınma	24	37	37	57	80
	Savaşlar	10	5	10	10	14
	Küreselleşme	2	7	6	15	7
	Terör olayları	10	5	1	12	12
	Çevre kirliliği	3	3	14	7	15
	Deniz kirliliği	-	1	1	-	1
	Hava kirliliği	2	6	3	1	3
	Ormanların azalması	-	1	6	3	6
	Ekolojik dengenin bozulması	9	2	6	9	21
	Biyoçeşitliliğin ve doğal kaynakların azalması	2	1	5	5	3
Soru 4 Küresel ısınmanın neden olacağı en önemli etki hangisidir?	Üretimde azalma	11	8	11	19	16
	Su rezervlerinin azalması	14	29	31	55	59
	Salgın hastalıklar	11	1	7	18	8
	Tarımsal üretimde azalma	1	2	7	8	15
	Enerji temininde güvenilirlik	2	2	3	1	1
	Göç	-	1	1	-	4
	Yoksulluk	3	2	1	1	1
	Yiyecek kıtlığı	-	3	1	4	1
	Kuraklık	13	11	15	4	37
	Çölleşme	6	6	9	7	12
	Üretimdeki düşüklüğe bağlı olan işsizlik	-	1	1	1	2
	Fikrim yok	1	2	2	1	6
Soru 5 Kyoto Sözleşmesi nedir?	Çevrede yaşayan canlı türlerini araştırmak için ülkelerin bir araya gelip imzaladığı sözleşme	2	6	9	28	26
	Türkiye'nin AB'ye girmesi için sunulan şartlar	-	-	-	4	1
	Küresel ısınmaya neden olan gazların salınımını kısmak üzere sanayi ülkelerine çeşitli sınırlamalar getiren anlaşma	39	34	52	39	80
	Bilmiyorum	21	28	28	48	55

Çalışmada incelenen ikinci faktör, katılımcıların anket sorularına verdikleri cevapların cinsiyet açısından değişip değişmediğidir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların oluştuğu 1., 2. ve 5. sorulardan elde edilen veriler, Tablo 5'te verilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre soru 1 (X^2= 60,372; Sd= 7), soru 2 (X^2= 60,372; Sd= 4) ve

soru 5 (X^2= 7, 930; Sd=3)'te anlamlı farklılıklar bulunmuştur (p<0,05). Diğer sorularda ise cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Tablo 5: Anketin 1., 2. ve 5. Sorularından Cinsiyet Değişkenine Yönelik Elde Edilen Bulgular

		Kız f	**Erkek f**
Soru 1 Sizce en önemli küresel sorun aşağıdakilerden hangisidir?	Küresel ısınma	123	112
	Savaşlar	18	31
	Küreselleşme	18	19
	Terör olayları	14	26
	Çevre kirliliği	22	20
	Deniz kirliliği	2	1
	Hava kirliliği	9	6
	Ormanların azalması	6	10
	Ekolojik dengenin bozulması	24	23
	Biyoçeşitliliğin ve doğal kaynakların azalması	14	2
Soru 2 Küresel ısınma ile ilgili medyada yer alan araştırmaları, haberleri, gelişmeleri hangi sıklıkta takip ediyorsunuz?	Her zaman	27	10
	Genellikle	48	54
	Ara sıra	104	86
	Denk gelirse belki	66	91
	Hiç bir zaman	5	9
Soru 5 Kyoto Sözleşmesi nedir?	Çevrede yaşayan canlı türlerini araştırmak için ülkelerin bir araya gelip imzaladığı sözleşme	35	36
	Türkiye'nin AB'ye girmesi için sunulan şartlar	4	1
	Küresel ısınmaya neden olan gazların salınımını kısmak üzere sanayi ülkelerine çeşitli sınırlamalar getiren anlaşma	134	110
	Bilmiyorum	77	103

Çalışmada ele alınan üçüncü değişken katılımcıların eğitim düzeyidir. Anketin 9. sorusu hariç tüm sorularında eğitim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Eğitim değişkenine göre 3. ve 6. sorulardan elde edilen bulgular, örnek olarak Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Anketin 3. ve 6. Sorularından Eğitim Değişkenine Yönelik Elde Edilen Bulgular

		İlköğretim	**Lise**	**Yüksekokul**	**Üniversite**	**Yüksek lisans ve üstü**
		f	**f**	**f**	**f**	**f**
Soru 3 Küresel ısınmanın en önemli nedeni hangisidir?	İnsan ürünü sera gazları	26	48	30	94	21
	Sanayileşme	30	48	19	56	12
	Güneş ışınları	9	16	13	15	-
	Tarımsal faaliyetler	3	3	2	1	1
	Ormansızlaşma	9	10	5	13	-
	Fikrim yok	6	4	5	1	-
	TOPLAM	**83**	**129**	**74**	**180**	**34**
Soru 6 Kyoto Protokolünü Türkiye imzalamış mıdır?	İmzalamıştır	22	50	26	78	22
	İmzalamamıştır	6	7	8	16	5
	Bilmiyorum	55	72	40	86	7
	TOPLAM	**83**	**129**	**74**	**180**	**34**

Ki kare analizi sonucunda elde edilen istatistikler; soru 1 (X^2= 44,470; Sd= 28; p<0,05), soru 2 (X^2= 39,926 Sd= 16; p<0,05), soru 3 (X^2=80,39; Sd= 16; p<0,05), soru 4 (X^2= 41,792; Sd=24; p<0,05), soru 5 (X^2= 24,438; Sd=12; p<0,05), soru 6 (X^2= 19,09; Sd= 8; p<0,05), soru 7 (X^2= 19,091; Sd=8; p<0,05), soru 10 (X^2= 38,459; Sd=8;

p<0,05), soru 11 (X^2= 32, 624; Sd=12; p<0,05), soru 12 (X^2= 27,343; Sd=8; p<0,05), soru 13 (X^2= 16,272; Sd=8; p<0,05) ve soru 14 (X^2= 11,047; Sd=4; p<0,05) için parantezler içerisinde belirtildiği gibidir.

Çalışmada incelenen dördüncü değişken katılımcıların meslekleriydi. Meslek değişkenine göre yapılan ki kare analizi sonucunda, soru 1 (X^2= 162,228; Sd=28), soru 2 (X^2= 60,372 Sd= 16), soru 3 (X^2= 69,271; Sd=16), soru 4 (X^2= 129,508; Sd=24), soru 5 (X^2= 63,404; Sd=12), soru 7 (X^2=40,731; Sd=8), soru 11 (X^2= 42,700; Sd=12), soru 12 (X^2=36,405; Sd=8) ve soru 14 (X^2= 23,749; Sd=4)'te istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Meslek değişkenine göre 7. ve 12. sorulardan elde edilen bulgular örnek olarak Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Anketin 7 ve 12. Sorularından Meslek Değişkenine Yönelik Elde Edilen Bulgular

		Öğretmen	**Memur**	**Özel sektör**	**Sağlık sektörü**	**Öğrenci**
		f	**f**	**f**	**f**	**f**
Soru 7 Türkiye'de küresel ısınma ile mücadelede gerekli önlemlerin alındığına inanıyor musunuz?	Evet	15	9	8	18	8
	Hayır	32	45	15	27	42
	Fikrim yok	11	9	20	10	11
	TOPLAM	**58**	**63**	**43**	**55**	**61**
		Ev hanımı	**İşçi**	**Serbest meslek**	**Mühendis**	**Emekli**
		f	**f**	**f**	**f**	**f**
	Evet	16	9	13	3	2
	Hayır	47	25	20	11	15
	Fikrim yok	24	12	17	1	5
	TOPLAM	**87**	**46**	**50**	**5**	**22**
		Öğretmen	**Memur**	**Özel sektör**	**Sağlık sektörü**	**Öğrenci**
		f	**f**	**f**	**f**	**f**
Soru 12 Küresel ısınmanın bir çözümü olduğuna inanıyor musunuz?	Evet	53	44	29	48	50
	Hayır	2	8	4	1	9
	Fikrim yok	3	11	10	6	2
	TOPLAM	**58**	**63**	**43**	**55**	**61**
		Ev hanımı	**İşçi**	**Serbest meslek**	**Mühendis**	**Emekli**
		f	**f**	**f**	**f**	**f**
	Evet	58	30	39	12	19
	Hayır	16	8	3	2	1
	Fikrim yok	13	8	8	1	2
	TOPLAM	**87**	**46**	**50**	**5**	**22**

TARTIŞMA

Küresel ısınma konusu, 2000'li yıllarda insan faaliyetleri sonucunda doğada meydana gelen istenmedik değişikliklerin gündelik yaşamı etkilemeye başlamasıyla çok önemli bir sorun haline gelmiştir. Bunun üzerine küresel ısınmanın farkındalığı üzerine yapılan çalışmalarda, küresel ısınmanın ciddi bir sorun olarak algılandığı görülmektedir (Çağlar, Meçik, Carkanat, Karataş ve Onan, 2008; Temelli, Kurt ve Keçeci Kurt, 2011; Derman, Çakmak, Yaşar ve Gürbüz, 2013; Yayar, Kaplan ve Şimşek, 2014). Bu çalışmada da küresel ısınma örneklemin yaklaşık yarısı tarafından dünyamızın karşı karşıya kaldığı en önemli sorun olarak ifade edilmiştir. Bu şekilde kabul görmesine rağmen, örneklemin yarısından fazlasının (bkz. Tablo 3) küresel ısınma ile ilgili medyada yer alan araştırmaları, haberleri, gelişmeleri genellikle (%20,4) ya da ara sıra (%38) takip ettiklerini söylemeleri oldukça şaşırtıcıdır. Ortaya çıkan bu sonuç, katılımcıların gün geçtikçe bu sorundan daha çok etkileneceğimiz ve

zarar göreceğimiz gerçeğini net olarak görememelerinden kaynaklanmış olabilir. Bunun bir nedeni de, medya ve kitle iletişim araçlarında küresel ısınmanın, diğer kişisel ve sosyal konulardan daha az öneme sahip olarak değerlendirilmesi (Lorenzoni ve Pidgeon, 2006) olabilir.

Anketten elde edilen en önemli bulgulardan biri de, katılımcılardan bazılarının küresel ısınmayı önlemek için bireysel olarak çaba göstermenin bir yararı olmayacağına inanmaları (%14,4) ve yaşantılarının küresel ısınmaya etki etmediğini düşünmeleridir (%21,2; Tablo 3). Bu durum, bireylerin küresel ısınmanın önlenmesi, en azından yavaşlatılması için alınabilecek önlemleri bilmemelerinden ya da henüz bu tedbirlerin farkında olmamalarından kaynaklanabilir. Oysa alınacak bireysel tedbirler belki yaşamımızı daha da kolaylaştıracak, belki de zenginleştirecektir. Bu konuda alınabilecek bireysel tedbirler Gülbahar (2008) tarafından şu şekilde sıralanmıştır: suyu tasarruflu kullanmak, organik tarım ve hayvancılık ürünlerini tercih etmek, ambalajlı gıdaların üretim, tüketim tarihlerini ve içindekiler bölümünü okumak, ağaç dikmek, temizlik ürünlerinin kullanma ve saklama talimatlarına dikkat etmek, su ısıtıcılarını kışın 2 derece aşağı, yazın 2 derece yukarı ayarlayarak yılda 1000kg karbondioksit tasarrufu sağlamak, toplu taşıma araçlarını tercih etmek, geri dönüşümü desteklemek, ambalajında geri dönüşüm işareti olan ürünleri tercih etmek, plastik ambalaj kullanımını en aza indirmek, sigara içmemek, bilgisayar ve ofis malzemelerini kullanım talimatlarına uygun kullanmak, enerji, kâğıt ve diğer tüketim malzemelerinin israfını önleyici tedbirler almak, kozmetik ürünlerin kullanma ve saklama talimatlarına dikkat etmek, geri dönüşümlü ambalajı olan ve ozon tabakasına zarar vermeyen ürünleri tercih etmek, zehirli kimyasallar içeren madde ve ürünleri çevremizden uzak tutmak.

Anketin 5. sorusunda bireylerin %48,8'inin Kyoto Sözleşmesinin ne anlama geldiğini bildiği, %36'sının ise bilmediği görülmektedir. Demircioğlu, Demircioğlu ve Yadigaroğlu (2015) tarafından yapılan bir çalışmada fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarından oluşan örneklemin %30'unun KYOTO protokolünü hiç duymadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, üniversite öğrencilerinin %44,1'inin KYOTO protokolünü bilmediği literatürde vurgulanmaktadır (Oğuz, Çakcı ve Kavas, 2011). Görüldüğü gibi bu çalışmada elde edilen sonuç, literatürü desteklemektedir.

Bu çalışmada küresel ısınma konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili yapılan anket sonucunda, yaş, cinsiyet, eğitim ve meslek değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benzer şekilde literatürde yapılan çalışmalarda insanların çevreye yönelik davranışlarının sosyo-ekonomik koşullardan, yaşanılan ortam, eğitim seviyesi, cinsiyet, meslek, ekolojik bilgi gibi değişkenlerden etkilenebildiği iddia edilmektedir (Alp, Ertpınar, Tekkaya ve Yılmaz, 2008; Worsley ve Skrzypiec, 1998). Bununla birlikte, McCright (2010) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet, tam zamanlı çalışma, ev hanımı, ebeveynlik gibi sosyal rollerin, küresel ısınma farkındalığını etkilemediği bulunmuştur.

Bireylerin yaş seviyeleri arttıkça, küresel ısınma, küresel ısınmanın beraberinde getirdiği sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik bilgi ve farkındalıkta bir artış olmuştur. Bireylerin büyük bir çoğunluğunun küresel ısınmanın en önemli nedenleri arasında sera gazlarının olduğunu söylemeleri günümüz sorunun farkında olduklarını göstermektedir (Tablo 3, soru 3). Nakiboğlu (2007) ve Erol ve Gezer (2006) tarafından yapılan araştırmalarda da katılımcıların yaşları yükseldikçe çevreye yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu artış, yaş ilerledikçe gelecek kaygısının daha fazla hissedilir olmasından kaynaklanmış olabilir. Çocuklarına yaşanabilir bir dünya bırakma çabası, ancak ebeveyn olduktan sonra daha önemli hale gelmektedir.

Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında, erkeklerin bayanlara göre, küresel ısınmanın farkındalığında daha önde oldukları söylenebilir. Ancak yapılan birçok çalışmada tam tersi bir durumla karşılaşılmıştır (Kaya, Akıllı ve Sezek, 2009; Özsoy, Özsoy ve Kuruyer, 2011; Yayar, Kaplan ve Şimşek, 2014). Bizim toplumumuzda her ne kadar son zamanlarda kız çocuklarının eğitimine daha fazla önem verilmeye başlandıysa da, hâlihazırda erkek çocukların eğitimi daha ön planda olduğu için bu sonuç ortaya çıkmış olabilir. Farklı araştırmalarda ise cinsiyet faktörünün bu konuda etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Eagles & Demare, 1999; Özdemir, 2010; Yousuf ve Bhutta, 2012).

Eğitim düzeyinin artması ile küresel ısınmanın etkilerinin farkındalığının arttığı tespit edilmiştir. Öğrenci, öğretmen, mühendis olan katılımcıların diğer meslek gruplarına göre küresel ısınma ile ilgili farkındalığının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç literatürdeki çalışmaların sonucuyla benzerdir (Yılmaz, Çelik

ve Yağızer, 2009; Yayar, Kaplan ve Şimşek, 2014). Nakiboğlu (2007) da bir araştırmasında orta yaş üstü, evli ve yükseköğretim mezunu olan bireylerin bulunduğu gruptakilerin çevreye duyarlı bir ürüne, diğerlerine oranla daha fazla ödeme yapmayı uygun ördüklerini ve çevreci satın alma davranışı gösterdiklerini saptamıştır. Bireylerin gelir düzeylerinin artmasıyla küresel ısınmanın önlenmesine verilen desteğin artmasına (Dietz vd., 2007) yönelik elde edilen sonuçlar da bu durumu desteklemektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Küresel ısınma konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili yapılan anket sonucunda, yaş, cinsiyet, eğitim ve meslek değişkenleriyle ilgili tercihler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu çalışmada, bireylerin küresel ısınmayı büyük bir sorun olarak gördükleri, küresel ısınma ile ilgili haberleri ve gelişmeleri genellikle takip ettikleri, küresel ısınmanın doğuracağı etkilerden endişe duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu etkilerin neler olabileceği konusunda yeterli bilinç düzeyine sahip olmadıkları görülmüştür. Bunun akabinde küresel ısınma ile mücadelede yeterli önlem almadıklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Sera gazlarının salınımına yönelik KYOTO protokolünü katılımcıların %36'sının duymadığı ve %15,2'sinin ise protokolün içeriğini yanlış açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Küresel ısınmayı önlemeye yönelik olarak farklı değerlerin farkındalığının sağlanması yaşanabilir bir dünya için oldukça önemlidir. Çevreye yönelik çalışmaların ve bilgilendirme faaliyetlerinin sadece okullarda yapılan eğitimle sınırlı kalmaması, tüm topluma yaygınlaştırılması çevre bilincinin kazandırılması açısından gereklidir. Küresel ısınmanın önlenmesi sadece fiziksel ve ekolojik değişimi değil aynı zamanda sosyal bir değişimi de içermelidir (Adger vd., 2009). Bireyden başlayarak tüm toplumu bu konuda ayağa kaldırmak için sivil toplum kuruluşlarının, vakıfların ve tüm eğitim kurumlarının önce farkındalık oluşturması, sonra çözüm üretici etkinlikler düzenlemesi öncelikli hedeflerden biri haline getirilmelidir.

Yılmaz ve diğerleri (2002) çalışmasında Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin çevre hakkındaki bilgilerini genellikle yazılı ve görsel medyadan öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç değerlendirildiğinde, yazılı ve görsel medyanın, kitle iletişim araçlarının çevre duyarlılığı oluşturmada ve çevreyle ilgili konularda farkındalığı artırmada etkin bir rol oynadığını göstermektedir. Bu yüzden çevre eğitimi, yaşam boyu değerlendirilmeli, yazılı ve görsel medyada bu doğrultuda programlar hazırlanmalıdır. İnsanlar, kendi faaliyetlerinin ekosistemleri nasıl etkilediği konusunda bilgi edindikçe çevreye yönelik daha olumlu davranışlar sergileyeceklerdir (Pe'er, Goldman ve Yavetz, 2007; Yücel Işıldar, 2008; Hsu ve Roht, 1998).

Küresel ısınmanın en önemli nedenlerinden biri olan fosil yakıtlarının kullanımının minimuma indirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Yenilenebilir enerji kaynakları konusunda bireylerin bilinçlendirilmesi, fosil yakıtların kullanımının ne kadar zararlı olduğunu görmelerine yardımcı olacaktır.

İnsanlar, enerji tüketimi, doğal kaynakların kullanımı ve atıkların geri dönüşümü gibi alanlarda alacakları bireysel önlemlerle küresel ısınmanın etkilerini azaltma noktasında büyük adımlar atmış olacaklardır.

Bu çalışma, Trabzon ilindeki 500 kişi ile sınırlıdır. Küresel ısınma konusunda daha geniş ölçekli çalışmalar yapılabilir. Ayrıca küresel ısınma konusunda yapılan bu tür çalışmaların ülke geneline yaygınlaştırılarak sonuçların paylaşılması geleceğimiz açısından oldukça önem arz etmektedir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Adger, W. N., Dessai, S., Goulden, M., Hulme, M., Lorenzoni, I., Nelson, D. R., Naess, L. O., Wolf, J. & Wreford, A. (2009). Are there social limits to adaptation to climate change?. *Climate Change*, 93, 335-354.

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

Çağlar, Ü., Meçik O., Carkanat, S., Karataş, G. ve Onan, M. T. (2008). Küresel *ısınmanın ekonomik politik ve sosyal etkileri eskişehir kent merkezinde bir araştırma*. 11. Uluslararası İktisat Öğrencileri Kongresi, Ege Üniversitesi İİBF, İzmir.

Çepel, N. (2008). *Ekolojik sorunlar ve çözümleri*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, Ankara.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* Geliştirilmiş 4.Baskı, Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi.

Demircioğlu, G., Demircioğlu, H. ve Yadigaroğlu, M. (2015). Fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeylerinin değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Baskıda.

Derman, M., Çakmak, M., Yaşar, M. D. ve Gürbüz, H. (2013). Sera etkisinin iklim değişikliği üzerindeki etkisi: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi,* 2(3), 12-25.

Dietz, T., Dan, A. & Shwom, R. (2007). Support for climate change policy: Social psychological and social structural influences. *Rural Sociology*, 72(2), 182-214.

Eagles, P. F. J. & Demare, R. (1999). Factors influencing children's environmental attitudes. *Journal of Environmental Education,* 30(4), 33-37.

Eroğlu, B. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erol, G. H. & Gezer, K. (2006). Prospective elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education, 1*(1), 65-77.

Gülbahar, O. (2008). Küresel ısınma, turizme olası etkileri ve Türkiye. *KMU İİBF Dergisi*, 10(15), 160-198.

Güler, Ç. ve Çobanoğlu, Z. (1994). *Çevre sağlığı konusunda toplum eğitim ilkeleri*. Aydoğdu Ofset, Birinci Baskı, Ankara, URL: http://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/css37.pdf**.**

Güven, İ., Yurdatapan, M., Benzer, E. ve Şahin, F. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ile sağlıklı yaşama yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4) (Özel Sayı), 1431-1448.

Hsu, S. J. & Roth, R. E. (1998). An assessment of environmental literacy and analysis of predictors of responsible environmental behaviour held by secondary teachers in the Hualien Area of Taiwan. *Environmental Education Research, 4(3).*

Kaya, E., Akıllı, M. ve Sezek, F. (2009). Lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 43-54.

Lorenzoni, I. & Pidgeon, N. F. (2006). Public views on climate change: Europe and USA perspectives. *Climate Change*, 77, 73-95.

McCright, A. M. (2010). The effects of gender on climate change knowledge and concern in the American Public. *Population and Environment*, 32, 66-87.

McKinney, M. & Schoch, R. (2003). *Environmental science system and solutions (Third Edition).* Canada & London: Jones and Bartlett Publishers.

Nakiboğlu, B. (2007). Tüketimin çevreci boyutu: Çevreci tutum ve davranışlara göre pazar bölümlemesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 423-438.

Özdemir, C. (2010). *Biyoloji ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsoy, S., Özsoy, G. & Kuruyer, G. (2011). Turkish pre-service primary school teachers' environmental attitudes: Effects of gender and grade level. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 12*(2).

Pe'er, S., Goldman, D. & Yavetz, B. (2007). Environmental Literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education, 39*, 45-59.

Sever, D. (2013). Türkiye ve İngiltere'deki fen bilimleri alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının küresel ısınmaya yönelik düşünceleri. *İlköğretim Online*, 12(4), 1212-1221.

Temelli, A., Kurt, M. ve Keçeci Kurt, S. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(2), 208-220.

Timur, S. ve Yılmaz, M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31, (303-320).

Venkataramanan, S. (2011). Causes and effects of global warming. *Indian Journal of Science & Technology*, 4(3).

Worsley, A. ve Skrzypiec, G. (1998). Environmental attitudes of senior secondary school students in South Australia. Global Environmental Change, 8(3), 209-225.

Yayar, R., Kaplan, Ç. ve Şimşek, Ü. (2014). Küresel Isınmanın ekonomik, sosyal ve çevresel etkilerinin farkındalığı: Türkiye'den (TR 83 Bölgesi) deneysel bulgular. *Business and Economics Research Journal*, 5(3), 81-95.

Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve önerileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 156-162.

Yılmaz, V., Çelik, H. E. ve Yağızer, C. (2009). Çevresel duyarlılık ve çevresel davranışın ekolojik ürün satın alma davranışına etkilerinin yapısal eşitlik modeliyle araştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-14.

Yousuf, A. & Bhutta, S. (2012). Secondary School students' attidude towards environmental ıssues in Karachi Pakistan. *International Journal of Scientific &Engineering Research*,10, 1-8.

Yücel Işıldar, G. (2008). Meslek yüksek okulları boyutunda "çevre eğitimi'nin çevreci yaklaşımlar ve davranışlar üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 759-778.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Doç. Dr. Murat Tuncer
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi
mtuncer@firat.edu.tr

Doç. Dr. H. Güner Berkant
K.S.Ü. Eğitim Fakültesi
hgberkant@gmail.com

Okt. Yunus Doğan
Fırat Üniversitesi
Yb.Dil.Y.O.
ydoğan@firat.edu.tr

Özet

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin alt yapısı 1979 yılında geliştirilmiş ve bu süreçte pek çok araştırmada kullanılmıştır. Ancak bu araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmamıştır. Ölçeğin orijinal hali dört faktörlü bir yapıya sahiptir. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği öncelikle tercüme süreci ve madde anlamları açısından dilbilimciler ve alan uzmanlarınca incelenmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü ve 19 maddelik yapısı ile toplam varyansın %54,180'ini açıkladığı ve Cronbach alpha güvenirlik katsayısının .88 olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçeğin KMO değeri .880 ve Bartlett's testi anlamlıdır. Bu yapının doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre x^2/sd'i 1.929, CFI değeri .912, GFI değeri .905, RMSEA değeri .059 ve SRMR değeri .061 bulunmuştur. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bu değerler ölçeğin geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini taşıdığını göstermektedir. Bu ölçeğin yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumların ölçülmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce Dersi, Tutum Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik.

THE VALIDITY AND RELIABILITY OF THE SCALE OF ATTITUDE TOWARD ENGLISH LESSON

Abstract

The background of the scale of attitude toward English lesson was developed in 1979 and has been used in many studies in the process. However, validity and reliability of the scale was never conducted in any of these studies. The original of the scale has a four-factor structure. The scale of attitude toward English lesson was first examined by the experts of the relevant study-field in terms of its translation and item meanings. An explanatory and confirmatory factor analysis was done for the scale. At the end of the explanatory factor analysis, with its four-factor and 19-item structure, the scale explains the 54.180 % of the total variance, and the Cronbach alpha value was .88., the KMO value was .880 and the Barlett's test was significant. According to the confirmatory factor analysis, the x^2/sd value of this structure is 1.929, the CFI value is 912, the GFI is .905, the RMSEA value is .059 and the SRMR value is 061. These values show that the scale bears the validity and reliability criteria. It is thought that this scale is suitable for use in the measurement of attitudes toward English as a foreign language.

Key Words: English Lesson, Attitude Scale, Validity and Reliability.

GİRİŞ

Son çeyrek asır boyunca artan küreselleşmeye eşlik eden toplumlar arası sosyo-ekonomik ilişkilerin yoğunlaşması, internet ve yenilikçi teknolojilerin yaygınlaşması okur-yazar modern bireye yeni bir yükümlülük getirmiştir. Gerek ulusal gerekse uluslararası çok-kültürlü ve çok-dilli bir toplumsal yapının söz konusu olduğu günümüz dünyasında, kişilerarası iletişimin sağlıklı yürütülebilmesi muhatabının dilini anlamayı, diğer bir deyişle yabancı dil öğrenmeyi ve bilmeyi gerektirmektedir. Ancak karmaşık bir süreç olan yabancı dil öğrenimi her zaman başarıyla sonuçlanamamaktadır. Yabancı dil öğrenimini etkileyen öğretim programı, öğretim yöntem ve teknikleri, sosyo-kültürel faktörler, anadili etkisi gibi pek çok dışsal faktörlerin varlığından söz edilebilir. Ancak son zamanlarda yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmaların, bu değişkenlerden çok, gittikçe daha büyük ölçekte, bireysel farklar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Dörnyei, 2005; Skehan, 1989).

Yabancı dilde başarıyı etkileyen bireysel farklar, kişilik, dil yeteneği, motivasyon, öğrenme stilleri ve stratejileri, tutum ve inançlar, yaratıcılık, kaygı, ve benzeri bilişsel ve duyuşsal özellikleri kapsamaktadır. Bu bireysel farklardan olan yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlar, yabancı dile yönelik araştırmaların her zaman odağında olmuş ve bireysel farklar bağlamında en fazla araştırılan değişkenler olmuşlardır (Baker, 1992; Bartram, 2010; Dörnyei&Csizer, 2002; Gardner&Lambert, 1972; Masgoret&Gardner, 2003; Morgan, 1993; Oller vd., 1977). İlgili alanyazın incelendiğinde, tutumun önemi konusunda araştırmacıların gösterdiği fikir birliğinin tutumun tanımı konusunda mevcut olmadığı görülmektedir. Alan yazında yapılan tanımlardan (Allport, 1954; Garrett, 2010; Oppenheim, 1992; Sarnof, 1970) tutumun herhangi bir objeye, kişiye veya kuruma yönelik bireyin kabul veya reddetme yönünde davranmaya duygusal olarak hazır oluş hali veya eğilimi olduğu, doğrudan gözlemlenemeyecek psikolojik bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Genel özellikleri bağlamında, Baker (1992) tutumların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bir yapıya sahip olduğunu; olumluluk veya olumsuzluk dereceleri değiştiği için boyutsal olduklarını; öğrenildiklerini ve kalıcı olduklarını ancak deneyimler sonucunda değişebildiklerini belirtmektedir.

Yabancı dile yönelik tutumların yabancı dilde akademik başarı üzerindeki etkisi pek çok araştırmacı tarafından belirgin bir biçimde dile getirilmiştir ve tutumlarla akademik başarı arasında güçlü korelasyonlar rapor edilmiştir. Bu araştırmalara Gardner&Lambert (1972), Hidalgo (1984), Baker (1992), Masgoret&Gardner (2003), Huguet vd., (2008), Bartram (2010) ve Lightbown&Spada (2011) örnek olarak gösterilebilir. Pozitif tutumların daha fazla akademik başarıya ve tersine negatif tutumların ise akademik başarıda düşüşe sebep olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda oldukça iddialı olsa da, Gardner (2001) yeterince olumlu tutumun olmadığı bir dil öğreniminin boş bir girişim olduğunu söylemiştir (Akt. Dörnyei, 2005). Yabancı dilde akademik başarı üzerinde bu derece önemli bir rolü olan tutumların doğru bir şekilde ölçülmesi de büyük önem arz etmektedir. Bazı araştırmacılar tutumların tek boyutlu olarak ölçümlerinin doğru olmadığını, tutumların çok boyutlu yapıları dolayısıyla çok-boyutlu ölçeklerle ölçülmeleri gerektiğini ve böylelikle çok daha iyi sonuçlar elde edileceğini belirtmişlerdir (Gardner, 1985; Masgoret&Gardner, 2003; Renaud, 2013; Silverman&Subramaniam, 1999).

YÖNTEM

Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçek Aiken (1979) tarafından dört faktörlü olarak öğrencilerin matematik ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Aiken (1979) ölçeği ilk olarak İranlı öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri derslerine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanmıştır. 24 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert biçimindedir. Derecelendirme Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) şeklindedir. Aiken (1979) yaptığı faktör analizi çalışmasında 4 boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Bunlar Matematik Sevgisi (1, 5, 9, 13, 17 ve 21. maddeler), Matematik Motivasyonu (2, 6, 10, 14, 18 ve 22. maddeler), Matematiğin Önemi (3, 7, 11, 15, 19 ve 23. maddeler) ve Matematik Korkusu (4, 8, 12, 16, 20 ve 24. maddeler) olarak etiketlenmiştir. Her boyuttaki maddelerden 3'ü negatif ve 3'ü pozitiftir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Aiken (1979) tarafından .81 olarak bulunmuştur. Bu veri toplama aracının alt yapısı Tunç-Özgür (2003) tarafından İngilizce dersine yönelik tutumu ölçmek amacıyla uyarlama çalışmasında kullanılmış ve ölçek son haliyle Başkent Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçek için

Tunç-Özgür (2003) tarafından geçerlik çalışması yapılmamış, ölçeğin tek boyutlu olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu veri toplama aracı ayrıca Çelebi (2009) tarafından kullanılmış ve Cronbach alpha katsayısı .87 olarak rapor edilmiştir. Ayrıca Çimen (2011) yaptığı çalışmada ölçeği kullanmış ve Cronbach alpha katsayısı .89 olarak hesaplamıştır. Ancak söz konusu çalışmalarda da ölçek için geçerlik çalışması yapılmadığı gözlenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması Fırat Üniversitesi Mühendislik Fakültesi programlarını kazanan ve yabancı dil hazırlık eğitimi alan 271 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin dört faktörlü bir yapısı vardır. Bu yapıya ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

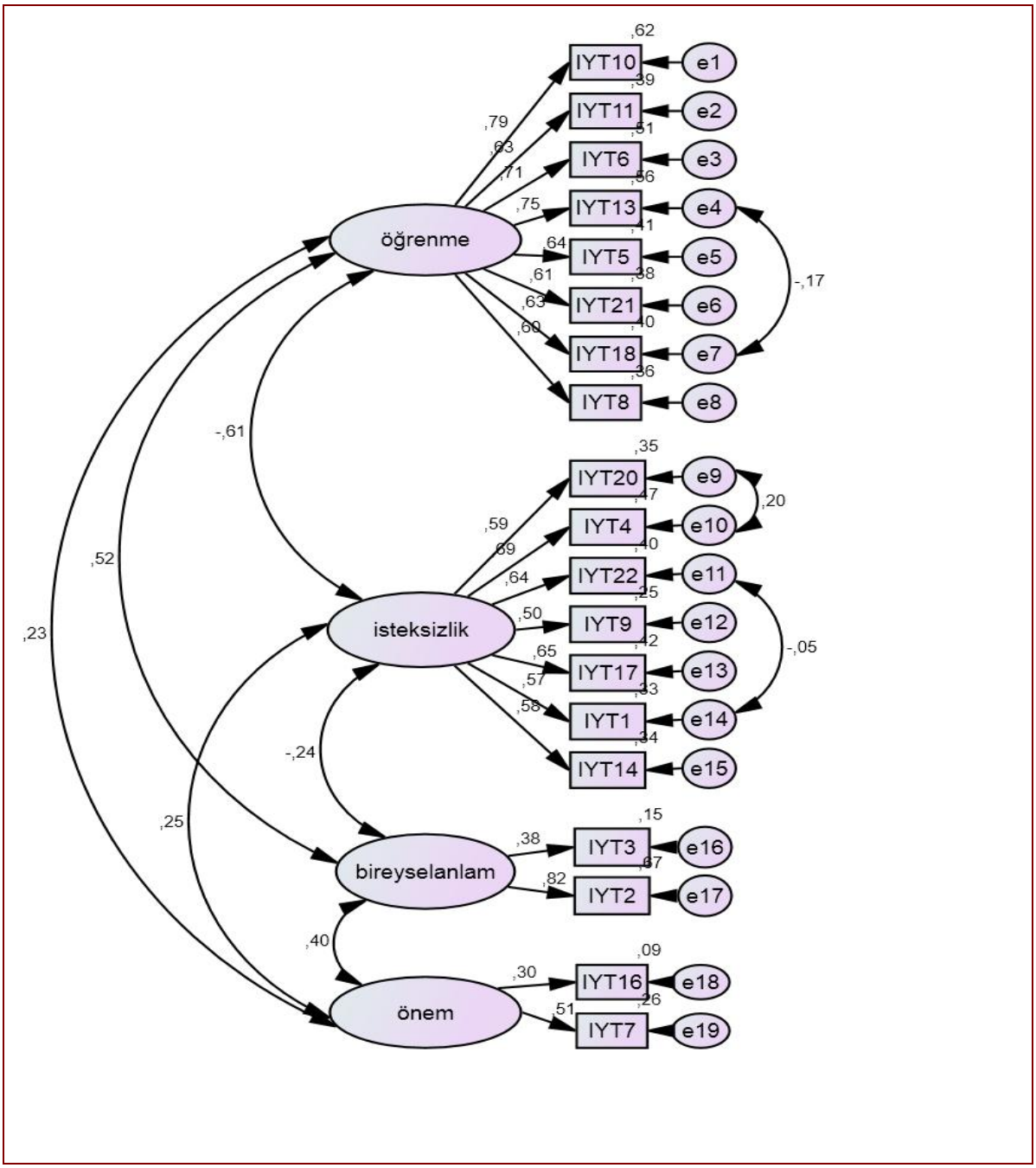
Tablo 1: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	**ÖYT**	**BA**	**İK**	**İÖ**
10. Daha fazla İngilizce bilgisi öğrenmeye meraklıyım	.804			
11. İngilizce beynimizi geliştirir ve düşünmeyi öğretir.	.769			
6. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak isterim	.710			
13. İngilizce benim için zevkli ve güdüleyicidir.	.707			
5. Genellikle okulda İngilizce öğrenmekten zevk aldım.	.672			
21. İngilizce alıştırmalar yapmayı severim.	.625			
18. Eğitimim boyunca alabildiğim kadar İngilizce almaya çalışırım	.575			
8. İngilizce çalışırken son derece sakinim	.526			
16. İngilizceyi anlamaya çalışmak beni endişelendirmez.		.738		
7. İnsanlar için diğer dersler İngilizceden daha önemlidir.		.587		
20. İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.			.755	
4. İngilizce kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.			.714	
22. İngilizceyi çok çalışmak için çok istekli değilim.			.691	
9.İngilizce çalışmayı nadiren severim			.634	
17. İngilizce anlamsız ve sıkıcıdır.			.587	
1. İngilizce çok ilgi çekici bir ders değildir.			.548	
14. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak istemem			.536	
3. İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir.				.779
2. İngilizce becerilerimi geliştirmek ve bu dili daha fazla öğrenmek isterim.				.702
Eigenvalues	5.838	2.077	1.225	1.154
Variance (%)	30.728	10.932	6.446	6.074
Cumulative (%)	30.728	41.660	48.106	54.180
Cronbach Alpha	.865	.264	.802	.386
Cronbach Alpha (Toplam)				.865
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)				.880
Bartlett's Test of Sphericity (X^2= 1634,461), df=171, Sig.=.000				

ÖYT: Öğrenmeye yönelik tutum, BA : Bireysel anlam, İK: İstek ve Kaygı, İÖ: İngilizcenin Önemi

Tablo 1'de de görüleceği üzere ölçeğin dört faktörlü yapısındaki madde faktör yükleri .526 ile .804 arasında değişmektedir. Madde faktör yükleri sınır değeri olarak kabul edilen .320'nin üzerinde olduğundan, ayrıca madde faktör yükleri arasında bir binişikliğin olmadığı görüldüğünden açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin dört faktörlü yapısının uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğin bu dört faktörlü yapısıyla açıklanan toplam varyansın %54,180 olması ve ölçeğin tamamına yönelik Cronbach alpha katsayısının .865 bulunması ölçeğin kullanılabilirliğini destekleyen diğer bulgular olarak ifade edilebilir.

Açımlayıcı faktör analizine tabi tutulan ve faktör yapısı belirlenen ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile bu faktör yapısının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi şekil 1'deki gibi elde edilmiştir.



Şekil 1: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 1'de DFA modeli verilen ölçeğin uyum indekslerine bakılarak yapılan modellemenin yerinde olup olmadığına bakılmalıdır. Alanyazında DFA analizi için öngörülen uyum indekslerinin ölçeğinin uyum indeksleri karşılaştırılarak yapılan modellemelerin başarısı test edilmelidir. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin DFA analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin DFA Uyum İndeks Değerleri

CMIN	DF	P	CMIN/DF	CFI	GFI	IFI	RMSEA	SRMR
275.829	143	.000	1.929	.912	.905	.914	.059	.0618

Tablodaki uyum indekslerine bakıldığında X^2 /sd değerinin 1.929 olduğu, IFI, CFI ve GFI değerlerinin 1'e ve RMSEA ve SRMR değerlerinin 0'a yakın bulunduğu görülmektedir.

TARTIŞMA

Alanyazında verilerin modele uyumunun test edilmesi için birçok analiz çeşidine başvurulduğu görülmektedir. Bu analizlerden bazıları X^2, X^2 /sd GFI, NFI, CFI, RMSEA'dır (Stapleton, 1997). Model uyumları konusunda ölçüt alınacak belirteçler ile ilgili farklı görüşler dile getirilmesine karşın birçok uyum belirtecinin 0-1 arasında değer aldığı ve değerlerin 1'e yaklaşmasının iyi uyum göstergesi olarak kabul edildiği söylenebilir (Totan, İkiz ve Karaca, 2010).

Model uyumu konusunda en önemli ölçütlerden biri X^2 değeridir Kay kare uyum iyiliği, gözlenen korelasyon matrisinin, kuramsal korelasyon matrisinden ne derecede uzaklaştığının ölçüsünü verir. Düşük X^2 değeri model ile verinin iyi uyum gösterdiğinin bir ölçüsüdür (Çokluk vd., 2010). X^2 /sd olarak gösterilen uyum ölçüsü ise, kay kare değerinin serbestlik derecesine bölümünü ifade etmektedir. Elde edilen oranın 2 ya da 3'ün altında kalmasını mükemmel (Schreiber vd., 2006), 5'in altında kalmasını ise orta düzeyde uyumun işareti olarak kabul etmektedir (Sümer, 2000). Elde edilen n X^2 /sd değerinin 1,929 bulunması bu kriter açısından ilk ölçütün sağlandığı şeklinde yorumlanabilir. Çokluk vd. (2010) küçük örneklemlerde X^2 değerinin küçüldüğünü dolayısıyla da model uyumunun arttığını belirtmektedirler. Bunun içindir ki X^2'nin yanı sıra RMSEA, SRMR, GFI ve CFI gibi uyum indekslerine de bakılmalıdır. GFI ve CFI 0.00 ile 1.00 arasında değişen değerler almakta, bu iki değer için test edilen ölçek değerinin 1'e yakın olması istenmektedir. GFI'nin .95 ve üzeri değerler alması verilerin modele uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir (Schreiber vd. 2006). Bununla birlikte GFI' nin .85 ve üzerinde olması, model-veri uyumu için yeterli kabul edilmektedir (Sümer, 2000). Bentler'in karşılaştırmalı uyum indeksi (the Bentler's comparative İndex) olarak da bilinen karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fit index- CFI), var olan modeli, örtük değişkenler arasında ilişki olmadığını varsayan yokluk modeli ile karşılaştırır. CFI, 0.00 ile 1.00 arasında değişen değerler almaktadır. CFI indeksi için .90 ve üzeri değerler modeli kabul edebileceğimiz değerlerdir. .95 ve daha büyük değerler veri uyumunun mükemmelliğini göstermektedir (Sümer, 2000). İndeksin .90 ve üzerinde çıkması veri grubundaki %90 oranındaki kovaryans, önerilen model ile açıklanabileceğini ifade eder. RMSEA ve SRMR değerlerinin sıfıra yakın veya .05'den küçük olması model-veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). Ancak .08 ve daha küçük değerlerin de model-veri uyumu için kabul edilebileceği bildirilmektedir (Schreiber vd., 2006). Ayrıca IFI'nin de (Incremental Fıt Index) .90'nın üzerinde olması istenen bir diğer ölçüt olarak gösterilebilir (Wilson ve Muon, 2008). Bütün bu belirteçler elde edilen sonuçlar ile karşılaştırıldığında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının başarılı olduğu söylenebilir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aiken, L. R. (1979). Attitudes toward mathematics and science in Iranian middle schools. *School Science and Mathematics*, *79*(3), 229-234.

Baker, C. (1992). Attitudes and languages. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Bartram, B. (2010). Attitudes to modern foreign language learning. London, UK: Continuum.

Çelebi, S. (2009). *Teachers and Students' Views on Anxiety in English Classrooms and Attitudes Towards English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Çimen, S. (2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamalı. Ankara: Pegem Yayınları.

Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. & Csizer, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23*, 421–462.*

Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning.* Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. New York: Cambridge University Press.

Hidalgo, M. G. (1984). Attitudes and behavior toward English in Juarez Mexico. *Anthropological Linguistics*. *26*(4), 376-392.

Huguet, A., Lapresta, C. & Madariaga, J.M. (2008): A study on language attitudes towards regional and foreign languages by school children in Aragon, Spain. *International Journal of Multilingualism*, *5*(4), 275-293.

Lightbown, P. & Spada, N. (2011) *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press.

Masgoret, A. M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, *53*(1), 123–163.

Morgan, C. (1993). Attitude change and foreign language culture learning. *Language Teaching*, 26, 63-75.

Oller, J., Baca, L.,&Vigil, F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A socio linguistic study of Mexican Americans in the southwest. *TESOL Quarterly*, *11*(2), 173-183.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London, UK: Continuum.

Renaud, R. D. (2013). Attitudes and Dispositions. In J. Hattie& E.M. Anderman (Eds), International Guide to Student Achievement (pp. 57-58). New York: Routledge.

Schreiber, J., B., Stage, F., K., King, J., Nora, A. & Barlow, E., A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *The Journal of Educational Research, July/August, Vol. 99, No. 6.*

Skehan, P. (1989). Individual differences in second-language learning. London: Edward Arnold.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. Türk Psikoloji Yazıları, *3*(6), 49-74.

Tavşancıl, E. (2010). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Totan, T., İkiz, E. & Karaca, R. (2010). Duygusal öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28.

Tunç Özgür, S. (2003). *Use of Language Learning Strategies in relation to Student Characteristics at Baskent University.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta DoğuTeknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Wilson, P. M. & Muon, S. (2008). Psychometric properties of the exercise identity scale in a university sample. http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_Wilson%20Muon_IJSEP.pdf adresinden 15 Ocak 2012 tarihinde ulaşılmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199

ERGEN PARA TUTUMU ÖLÇEĞİ TÜRKÇE FORMU: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Doç. Dr. Ahmet Akın
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Bölümleri Bölümü
aakin@sakarya.edu.tr

Uzm. Psikolojik Danışman Ahmet Kahraman
Çekmeköy RAM
ahmetkahraman6014@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Beutler ve Gudmunson (2012) tarafından geliştirilen Ergenler için Para Tutumları Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır. Araştırma 330 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin orijinal formda olduğu gibi iki boyutta (ayrıcalık bekleme ve sorumlu davranma) uyum verdiği görülmüştür (x^2= 53.76, sd= 31, RMSEA= .047, GFI= .97, CFI= .98, AGFI= .94, IFI= .98, and SRMR= .050). Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik kat sayıları ölçeğin ayrıcalık bekleme alt boyutu için .77, sorumlu davranma alt boyutu için .66 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde-test korelasyonları .32 ile .68 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlara göre Ergenler için Para Tutumları Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Ergen para tutumu, geçerlik, güvenirlik, doğrulayıcı faktör analizi.

TURKISH VERSION OF ADOLESCENT MONEY ATTITUDE SCALES: THE STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Abstract

The aim of this research is to examine the validity and reliability of the Turkish version of the Adolescent Money Attitude Scales (Beutler & Gudmunson, 2012). Participants were 330 high school students. Results of confirmatory factor analysis demonstrated that this scale yielded two factors (Entitlement and Conscientiousness), as original form (x^2= 53.76, df= 31, RMSEA= .047, GFI= .97, AGFI=.94 CFI= .98, IFI= .98, and SRMR= .050). Cronbach alpha internal consistency reliability coefficients of the scale were .77 for entitlement, .66 for conscientiousness. Corrected item-total correlations ranged .32 to .68. Thus Adolescent money attitude can be used as a valid and reliable instrument.

Key Words: Adolescent money attitude, validity, reliability, confirmatory factor analysis.

GİRİŞ

Para geçmişten günümüze bireylerin günlük yaşantısının önemli bir parçasıdır. Bireylerin para tutumu psikolojik sosyolojik ve ekonomik faktörlerden etkilenmektedir. Para insanlar için sosyal statü, güç, başarı, değer görme aracı ve yaşamsal ihtiyaç olarak görülebilmektedir (Uçkun & Ermiş, 2008).

Paraya ilişkin tutum, değer ve inançlar bireyler arasında farklılık göstermektedir (Mitchell & Mickel, 1999). Para tutumu bireylerin çocukluk dönemlerindeki ailesinin ekonomik durumu, anne-baba kardeşlerin para tutumları, cinsiyet ve yaş değişkenleri ile yakın zamanda algılanan ekonomik durum gibi değişkenlerce oluşmaktadır (Özgen & Bayoğlu, 2005). Para tutumları ile Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi arasında ilişkinin olup olmadığını

sorgulamak amacıyla Oleson'ın (2004) yaptığı araştırmada, bireylerin bulundukları aşamalar ilerledikçe bireyler için paranın öneminin daha az olduğu görülmektedir. Saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme aşamalarında olan bireyler parayla daha az ilgilenmektedirler.

Yüksek duygusal zekaya sahip bireylerde paraya verilen önem azalmaktadır (Engelberg & Sjöberg, 2006). Güç ve prestij olarak ortaya çıkan para tutumu erkeklerde kadınlara göre daha yüksektir (Li, Jiang, An, Shen, & Jin, 2009). Ayrıca yaşanılan şehir büyüklüğü arttıkça da paraya verilen önem azalmakta olup, düşük eğitim düzeyindeki kişilerin paraya ilişkin kaygılarının yüksek eğitimli bireylere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Simkiv, 2013).

Paranın günümüz materyalist dünyasında öneminin artması açısından para tutumunun kavramsal olarak incelenmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle ergenlerde para tutumu, paraya verilen önem, sosyal yapı içinde paraya verilen değer ve ergenlerin para kullanımlarının incelenmesi onların farkındalık düzeylerinin arttırılmasında yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır. Bu çalışmanın amacı Beutler ve Gudmunson (2012) tarafından geliştirilen Ergen Para Tutum Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamak ve Türk lise öğrencilerinden oluşan bir örneklemde geçerlik ve güvenirliğini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik analizleri Sakarya ilinde çeşitli liselerde öğrenim gören 330 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

Ölçme Araçları

Ergen Para Tutumu Ölçeği: Ergen Para Tutum Ölçeği (Adolescent Money Attitude Scale; Beutler & Gudmunson, 2012) 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ayrıcalık bekleme ve sorumlu davranma şeklinde iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ayrıcalık bekleme boyutu ergenlerin ebeveynlerinin parasal yönden kendilerine destek sağlamak zorunda olduklarına ve paralarını diledikleri gibi kullanma hakkına sahip olduklarına olan inancı olarak tanımlanabilir. Sorumlu davranma boyutu ise ergenlerin para kullanım sürecinde ebeveynlerine karşı sorumlu olduklarına ve temkinli davranmalarına yönelik inançları olarak tanımlanabilir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin 5'li likert tipi bir derecelendirmeye ("1" Kesinlikle katılmıyorum, "5" Kesinlikle katılıyorum) bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin orijinali için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde iki boyutlu modelin uyum indeksi değerleri: $\chi 2$= 48.3 (df = 34, p = .053) CFI = .98, TLI = .97, RMSEA = .04 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sırasıyla .76 ve .82 olarak bulunmuştur.

İşlem

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde ölçeği geliştiren Ivan F. Beutler'den ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin izin alınmıştır. İlk aşamada, ölçeğin İngilizce formu iyi düzeyde İngilizce bilen 2 öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve dil bilgisi açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Ardından denemelik Türkçe form, psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan 3 öğretim üyesine inceletilerek görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık yöntemiyle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam korelâsyonuyla incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için LISREL 8.54 ve SPSS 15 paket programları kullanılmıştır (Joreskog & Sorbom, 1996).

BULGULAR

Madde Analizi ve Güvenirlik

Ergen Para Tutum Ölçeği'nin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .68 arasında sıralandığı görülmüştür. Madde analizi sonucunda ölçeğin tüm maddelerinin madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ölçütünü karşıladığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ayrıcalık bekleme için .77, sorumlu davranma boyutu için .66 olarak bulunmuştur. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199

Tablo 1: Ergen Para Tutum Ölçeği Düzeltmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

	Madde No	*rjx*		Madde No	*rjx*
Yetki	1	.38	Sorumluluk	7	.52
	2	.67		8	.32
	3	.68		9	.47
	4	.43		10	.48
	5	.39			
	6	.51			

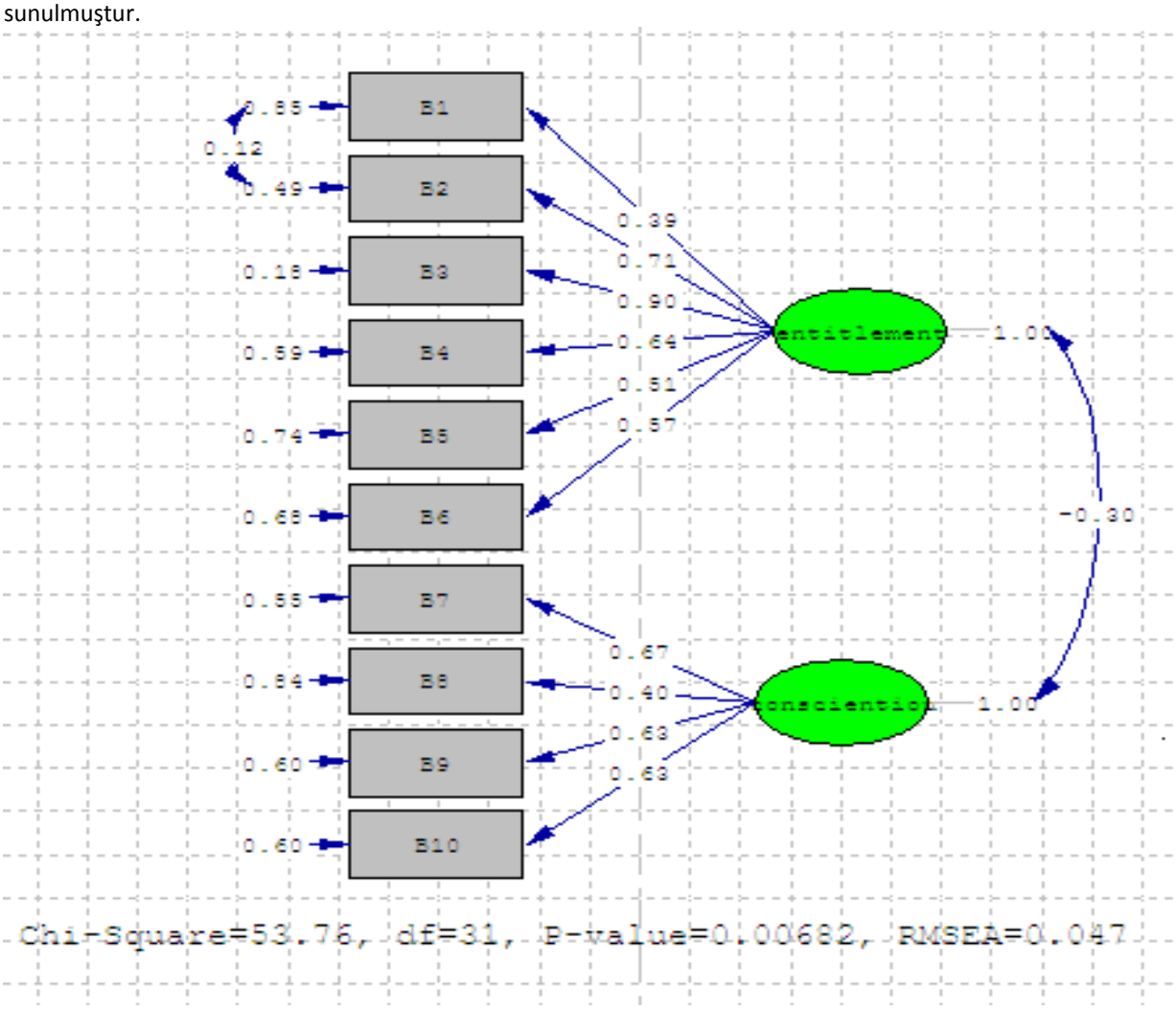
Yapı Geçerliği

Ergen Para Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Ergen Para Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

x^2	sd	x^2/sd	RMSEA	CFI	IFI	GFI	AGFI	SRMR
53.76	31	1,73	.047	.98	.98	.97	.94	.050

Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde 10 maddeden oluşan, iki boyutlu Ergen Para Tutum Ölçeği'nin iyi uyum verdiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1: Ergen Para Tutum Ölçeğine İlişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri

YORUM/TARTIŞMA

Bu çalışmada, Beutler ve Gudmunson (2012) tarafından geliştirilen Ergen Para Tutum Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ergen Para Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliği DFA ile incelenmiştir. DFA için uyum indeksi sınırları göz önüne alındığında, modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyuştuğu görülmektedir.

Ergen Para Tutum Ölçeği'nin güvenirlik katsayılarının yüksek bulunması, güvenirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenirlik düzeyinin .70 olduğu (Kayış, 2010) dikkate alınırsa, Ergen Para Tutum Ölçeği'nin güvenirliğini belirlemeye yönelik olarak elde edilen bulgular ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Madde-toplam korelasyon katsayılarının yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği göz önüne alındığında (Büyüköztürk, 2004) madde toplam korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ergen Para Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen tüm bulgular, bu ölçeğin ergenlerin para tutumları düzeyini belirlemek amacıyla yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda, test tekrar test yöntemiyle ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla para tutumu ile diğer ilişkili kavramlar arasındaki bağlantılar; geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış başka ölçekler aracılığıyla incelenebilir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Beutler, I. F., & Gudmunson, C. G. (2012). New adolescent money attitude scales: Entitlement and conscientiousness. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 23(2), 18-31.

Engelberg, E., & Sjöberg, L. (2006). Money attitudes and emotional intelligence. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(8), 2027–2047.

Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8 Reference guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi. Bulunduğu eser: Kalaycı, Ş. (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* (ss. 404-409). Ankara, Asil yayın dağıtım.

Li, D., Jiang,Y., An, S., Shen, Z., & Jin,W. (2009). The influence of money attitudes on young Chinese consumers' compulsive buying. *Young Consumers, 10*(2), 98-109.

Mitchell,T. R., & Mickel, A. E. (1999). The meaning of money: An individual-difference perspective. *The Academy of Management Review*, 24(3), 568-578.

Oleson, M. (2004). Exploring the relationship between money attitudes and Maslow's hierarchy of needs. *International Journal of Consumer Studies*, 28(1), 83–92.

Özgen, Ö., & Bayoğlu, A. S. (2005). Turkish college students' attitudes towards money. *International Journal of Consumer Studies*, 29(6), 493–501.

Simkiv, M. (2013). Money attitude of Ukrainian young people: Socio-demographic aspect. *Journal of Education Culture and Society, 2,* 36-45.

Uçkun, N., & Ermiş, Ö. (2008). Çalışanların paraya karşı tutumlarının belirlenmesi ve paraya karşı tutumların ücret tatminlerine etkisi: Kağıt ve basım sanayi sektöründe bir uygulama. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar, 45*(526), 59-68.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199

MÜZİK BİÇİMLERİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. H. Onur Küçükosmanoğlu
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Devlet Konservatuarı
Piyano ve Gitar Ana Sanat Dalı
h_onur_k@hotmail.com

Özet

Gerçekleştirilen bu çalışmanın temel amacı müzik biçimleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmek ve geliştirilen bu ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmaktır. Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları, N.E.Ü. Ak.E.E.F Güzel Sanatlar eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki "123" öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçekte tutumun duyuşsal, algı ve ilgi boyutu ele alınmıştır. Analizler için Spss 16.00 istatistik programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin bütün maddelerini içeren Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .97, duyuşsal boyutu ölçen maddelerin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .95, İlgi-AlgıBoyutunu ölçen maddelerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Döndürülmüş bileşenler matrisi analizi sonuçlarına göre ölçek maddelerinin Kaiser-Meyer-Olkin değeri .962 ve Barlett testi sonucu anlamlı bulunmuş (p< .05), Sonuç olarak ölçeğin "Müzik Biçimleri" dersine yönelik algı, ilgi ve duyuşsal tutumlarının belirlenmesinde güvenle kullanılabileceği ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Tutum ölçeği, Müzik Biçimleri, Geçerlik-Güvenirlik.

A RESEARCH ON DEVELOPING ATTITUDE SCALE TOWARDS MUSIC STYLES COURSE

Abstract

The mailn objective of this study is to developed a attitude scale for music form lessons. It also performed reliability and validity analyses for this scale. The reliability and validity analyses of the scale were conducted in collaboration with 116 students enrolled in Necmettin Erbakan University's Ahmet Kelesoglu Faculty of Education Music Education Program. Scale covers the attitude of affective, perception and attention dimensions. The collected data were analyzed and evaluated using the SPSS 16.00 Package Program. The construct validity of the scale was examined by factor analysis. The Cronbach's Alpha reliability coefficient for all items on the scale was .97 For the items related to affective dimension, it was .95, and for the items related to perception-attention, it was .86. According to the results of rotated components matrix analysis, the Kaiser-Meyer-Olkin value of the scale items was .96 and the Bartlett's test result was significant (p<.05). To conclude, the study determined that the scale was reliable for use in measuring attitude of affective, perception and attention dimension at music form course.

Key Words: Attitude Scale, Music Form, Reliability and Validity.

GİRİŞ

Tutum en geniş anlamıyla, bireyin psikolojik bir değer içeren nesne veya konular karşısında vaziyet alma biçimidir (Tolan, 1983, s.383-384). Bireyin bir konuya karşı gösterdiği tutumlar, duyuşsal alana girmektedir. Bir bireyin bir obje ya da uyarana karşı tutumunun ne olduğunu bilmemiz, o bireyin ilgili uyarana karşı davranışının da ne olacağını tahmin edebilmemizi sağlayacaktır. Bu durum uygulamada son derece önemli olmaktadır (Üstüner, 2006, s.112). Okullarda yürütülen eğitim öğretim etkinliklerinin çeşitli amaçlarından birisi de bireyin duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi ve bireye bu özelliklerin kazandırılmasıdır (Gömleksiz, 2003, s. 216).
Katz ve Stotland'a (1959) göre tutumun 3 temel boyutu vardır.

1. Duygusal Boyut

Duyuşsal öğeler pozitif veya negatif etkiler içerir. Tutumlar duyuşsal öğeleri içerme derecesine göre farklılaşır. Bazı tutumlar tamamıyla mantığa sığmaz olup, bu duyuşsal öğe dışında çok az şey gerektirir. Politik tutumlar buna örnek olarak verilebilir. Politik fikirlerin bir setinden hoşlanıp bir kısmından hoşlanmayan kişi, bunun nedeninin söylemeyip büyük ölçüde duyuşsal öğeye sahip olan bir tutum yansıtır. Çoğu tutumlar bu tabiattadır.

2. Bilişsel Boyut

Tutumlar içerdikleri bilgi ve inanç derecelerine göre farklılaşırlar. Bazı tutumlar oldukça düşünselleştirilmişlerdir. Bir şahıs bir politik yapı içerisinde görev alır, çünkü bütün mevcut delilleri göz önünde tutarak, aldığı görevin en kabul edilebilir bir görev olduğuna karar verir. Bazı tutumlar doğru olmayan bilgiler ve yanlış inançlar birikimine dayanır. Her ne kadar doğru bilgi göstermeseler de bunlar bilişsel elementlerdir. Bir şahsın bir olay hakkında kuvvetli hisleri olmayabilir ve bir tutum gösterebilir, öyle ki duyuşsal öğesi de önemsizdir. Diğer taraftan kişinin tutumları sadece üst düzeyde düşünselleştirilmiş olmakla kalmayıp hatta kuvvetli bir duyuşsal öğeye de sahip olabilir. Zekaya ait ve duyuşsal öğe birlikte çalışmasına rağmen, bağımsız öğelerdir. Bilişsel kelimesi bilmeyi içerir. Bu sebepten bir tutumun bilişsel öğesi, inançlara veya bilgiye dayanan tarafıdır.

3. Eylem Boyutu

Her bir öğrencinin psikolojik tutumu açıklanmış tutumların davranışla çok az ilişkisi olduğu gerçeğinden etkilenmiştir. Bir şahıs kuvvetli dini tutumlar gösterir ve kilisedeki üyeliği onun kiliseye üye olduğunu söylemekten pek öteye gidemez. Böyle bir durumda dini tutumların herhangi bir esaslı eylem öğesi eksiktir. Eylem öğesinin diğer öğelerden bağımsız olduğu gerçeği eğitim planlaması için önemlidir. Tutum eğitimi adına süregelen daha çok tutumların bilişsel ve duyuşsal öğelerinin eğitimidir, bu öğeler asla eylem sistemlerine dönüşmez (Aktaran Köklü, 1995).

Bireylerin bir dizi cümle ya da sıfat dizisine gerçek duyguları doğrultusunda tepkide bulunmaları istenir. Bu cümle ya da sıfat listelerine ölçek denilmektedir. En sık kullanılan Thurstone, Likert, Guttman ve Duygusal Anlam ölçekleri olmaktadır. Likert ölçeklerinde, cümlelerin bir boyut üstünde yerleştirilmesi onları Thurstone ve Guttman Ölçeklerinden ayırır (Köklü, 1995:.87).

Likert ölçeği en kullanışlı soru formlarından birisidir. Bu ölçek 1932'de Rensis Likert tarafından geliştirildiği için bu şekilde isimlendirilmiştir. Bu ölçekler bir şahsın tek bir objeye karşı gösterdiği tutuma ilişkili olarak hazırlanmış cümle serisi içerir. Bu ölçeklerde iki tür cümle yapısı görülmektedir. Birinci tip, ilgi objesine karşı olumu bir tutumu gösteren onaylama cümleleridir. Kinci tip cümleye karşı olumsuz bir tutumu gösteren onaylama cümleleridir. Likert ölçekte bu tür olumlu ve olumsuz cümleler yaklaşık eşit sayıda oluşturulmaya çalışılır. Bu ölçeğin en çok kullanılan formatında ölçeğin kullanıldığı cevaplayıcılar her bir cümleyi onaylama derecesini göstermek üzere yönlendirilir. Likert ölçeklerde ikili, üçlü, dörtlü, altılı ve yedili seçenekler kullanılmakta, ancak beşli ölçek en pratiği olmaktadır (Köklü,1995: 89-90).

Literatür taramasında müzik eğitimi ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu görülmüştür (Rainey, 2002; Güdek, 2007; Canakay, 2007; Özmenteş, 2007; İnan, 2010; Tufan ve Güdek; 2008; Gün, 2007; Otacıoğlu, 2005; Yıldırım, 2009; Çevik, 2010).

Her sanat dalında form (biçim, şekil) vardır ve sanat eserleri bu form içinde yerini bulur ve bir değer kazanır. Heykel, mimari ve resimde formlar derhal göze çarptığı için tanınması ve anlaşılması daha kolaydır. Müzikte eseri sonuna kadar dinlemek edebiyatta ise okumak gerekir (Cangal, İX). Mimari eserler söz konusu olduğunda, köprüler, binalar, çeşmeler camiler vb., edebiyatta şiirler, romanlar, hikayeler vb, gibi biçimler nasıl hatıra geliyorsa, müzikte de şarkılar (Liedler), sonatlar, rondolar ve fügler, peşrevler, saz semaileri, oyun havaları, taksimler başlıca müzik biçimleridir. Batı müziğinde bir sonat (allegro, adagio, sczherzo, allegretto gibi) bölümlerden; bölümler temalar, periyodlar, cümleler, motifler gibi cümleciklerden; en küçük bir müzik fikri olan bir motif ise seslerden oluşur. Türk müziğinde ise haneler ve teslimlerle örneklenebilir (Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Biçimleri Dersi Öğretim Programı, 2006: 5).

Ülkemizde Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında 3. sınıf 2. dönemde yürütülen "Müzik Biçimleri" dersi, müfredat ve programlar incelendiğinde, başlangıcından günümüze kadar tek ve çoksesli müziğin ezgi, ritim, armoni ve formla ilgili yapılarını inceleyerek mevcut formlar hakkında gereken bilgileri vermeyi, müzik eserlerinin yapı ve şekillerini tanıtmayı amaçlar. Bu sayede öğrencinin müzik biçimlerine ait bilgileri kavrayarak duyduğu, okuduğu, söylediği ve çaldığı bir eserin biçimini tanımasını ve eseri biçimine uygun olarak icra edebilmesini sağlamaktır.

"Müzik Biçimleri" dersini alan öğrencilerin bir kısmı bu derse karşı olumsuz tutumlar ortaya koymakta ve bu tutumlar öğrencinin müzik biçimlerini öğrenmesinde ciddi bir engel oluşturmaktadır. Öğrencilerin müzik biçimlerini öğrenmelerinde karşılaştıkları zorlukların başında derse karşı gösterilen bu olumsuz tutumlar gelmektedir.

Yukarıda ifade edilen tanımlardan yola çıkılarak çalışmada, duyuşsal ve ilgi-algı boyutu ele alınarak müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin "Müzik Biçimleri" dersine karşı duyuşsal ve ilgi-algı tutumlarını belirlemek için "Müzik Biçimleri Dersi Tutum Ölçeği" geliştirmek ve geliştirilen bu ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmasını yapmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Ölçek maddelerinin oluşturulmasında ilk olarak literatür taraması yapılarak konuyla ilgili benzer araştırmalar incelenmiştir. İncelenen bu araştırmalardan elde edilen ölçek maddelerinin bir kısmı aynen korunarak bir kısmı da daha düzenli bir anlatıma kavuşturularak araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Böylelikle 23 madde elde edilerek uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 4 madde ölçekten çıkarılmış ve 11 olumlu 8 olumsuz toplam 19 madde ile son şeklini alan "Müzik Biçimleri Dersi Tutum Ölçeği" pilot denemeye hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada ölçek için en uygun ölçek türü olduğuna inanılan "Beşli Likert Tipi Ölçek" kullanılmıştır. Olumlu ifadeli maddeler “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır.

Gerekli düzenlemeler yapılarak oluşturulan 19 maddelik ölçeğin pilot çalışması 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında "Müzik biçimleri Dersi"ni almış Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 118 öğrenci ile yapılmıştır. Pilot deneme sonucunda elde edilen veriler kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulduğu tespit edilen 2 ölçek araştırmadan çıkarılarak 116 adet ölçek araştırma kapsamında tutulmuştur. Ölçeğin geçerlik-güvenirlik analizi SPSS - 16..00 paket programında yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Müzik biçimleri Dersi Tutum Ölçeği'ne yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Örneklem grubundan gelen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett testi ile açıklanabilir (Büyüköztürk, 2007; Karagöz ve Köstereliogğlu, 2008). Bu çerçevede, Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması ve KMO değerinin 0,50’den büyük çıkması beklenmektedir. İlgili literatüre göre KMO değeri .60 orta, .70 iyi, .80 çok iyi, .90 mükemmel olarak kabul edilmektedir (Bryman ve Cramer, 1999; Şeker, Deniz ve Görgen, 2004). Bartlett testi sonucu ve KMO değeri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun İncelenmesi

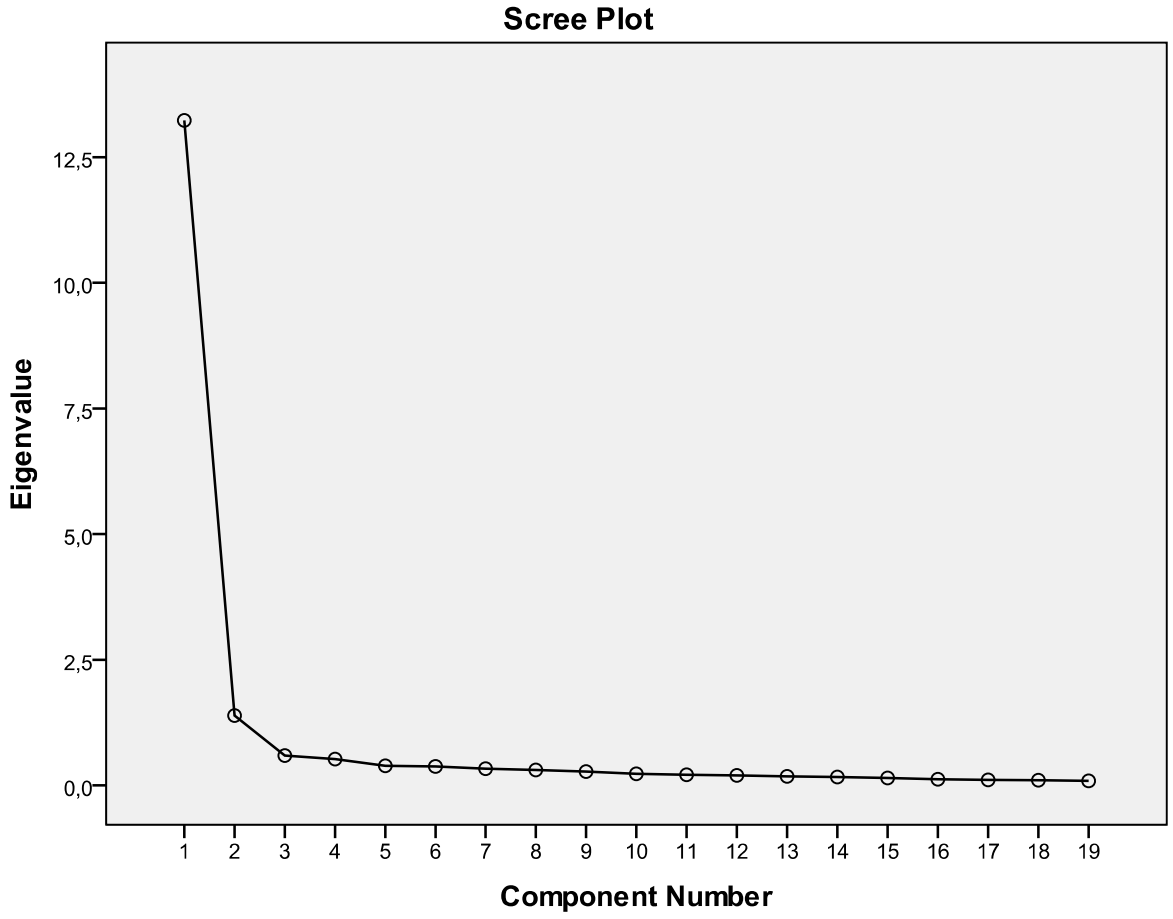
Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği		.96
Bartlett Testi	Ki-Kare Değeri	2.44
	Sd	171
	p (p<0,05)	.00

Tablo 1 de görüldüğü üzere KMO katsayısının .96 çıkması örneklem büyüklüğünün mükemmele yakın olduğunu ve Bartlett testi sonucunun ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun varlığını ortaya koyması, elde edilen veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett testi değişkenler arasında yeterli düzeyde bir ilişki olup olmadığını gösterir. .05 anlamlılık derecesinden daha küçük bir p değeri bulunması, değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 2: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Maddeler	Başlangıç Değerleri			Döndürülmüş Yük Değerleri		
	Toplam	% Varyans	Kamülatif	Toplam	% Varyans	Kamülatif
1	13.23	69.63	69.63	8.19	43.15	43.15
2	1.38	7.31	76.94	6.42	33.79	76.94
3	.59	3.12	80.07			

Toplam değerlere bakıldığında başlangıç öz değeri 1'in üzerinde olan iki faktör bulunmaktadır (tablo 2). Bu iki faktörün varyansa yaptığı katkının % 76.94 olduğu görülmektedir. Faktör sayısına karar verirken değerlendirilmesi gereken önemli husus, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının önemidir. % varyans değerlerine bakıldığında iki bileşenin de önemli ölçüde varyansa katkı sağladığı görülmektedir. Bu durumda faktör sayısının iki faktörlü sınanmasına karar verilmiştir.



Şekil 1: Yamaç Çizgi Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde çizgi grafiğinde yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı bileşenlerin 1 ve 2 numaralı faktörler olduğu, 3 numaralı faktörden itibaren grafiğin yatay bir görünüm aldığı anlaşılmaktadır. Buna göre ölçeğin içerdiği anlamlı faktör sayısının 2 olduğu açıktır.

Faktör sayısını belli ederek ölçekteki maddelerin uygunluğu hangi maddelerin ölçekten çıkarılacağını belirlemek amacıyla döndürülmüş bileşenler matrisi uygulanmıştır. Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın mümkün olduğunca yüksek olması beklenen bir durumdur. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması istendik bir durumdur. Çözümleme sonucunda elde edilen değerlere göre maddelerin ölçekte yer almasında bir maddenin yalnızca bir faktörde en az .30 faktör yükü ile yer alması ve birden çok faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az .1 değerinden daha büyük olması durumunda madde ölçekte tutulmuştur. Çok faktörlü bir yapıda, birden fazla çok faktörde yüksek yük değeri veren ölçek maddeleri, binişik madde olarak tanımlanır ve bu binişik maddelerin ölçekten çıkartılması düşünülebilir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 3: Birinci Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde Sayısı	**Faktörler**	
	Faktör 1	**Faktör 2**
MADDE13	.85	.28
MADDE16	.85	.28
MADDE14	.84	.33
MADDE15	.81	.35
MADDE18	.80	.28
MADDE7	.76	.35
MADDE11	.74	.46
MADDE17	.72	.47
MADDE10	.67	.55
MADDE12	.66	.52
MADDE19	**.62**	**.56**
MADDE9	.60	.44
MADDE3	.33	.84
MADDE1	.19	.83
MADDE2	.33	.83
MADDE4	.45	.82
MADDE5	.48	.75
MADDE6	.57	.70
MADDE8	**.62**	**.65**

Tablo 3 incelendiğinde birinci döndürülmüş bileşenler matrisinde 8. ve 19. madde kabul düzeyinden (.30) büyük olmasına rağmen hem birinci hem de ikinci faktörde sahip olduğu yük değerleri .1'den küçük olduğundan binişiktir ve ölçekten çıkarılmış, diğer maddeler ise ölçekte tutularak döndürülmüş bileşenler matrisi yeniden hesaplanmıştır.

Tablo 4: İkinci Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde Sayısı	Faktörler	
	Faktör 1	Faktör 2
MADDE13	.85	.28
MADDE16	.85	.28
MADDE14	.84	.32
MADDE15	.81	.35
MADDE18	.80	.28
MADDE7	.76	.34
MADDE11	.75	.46
MADDE17	.72	.46
MADDE10	.67	.55
MADDE12	.67	.52
MADDE9	.61	.44
MADDE3	.34	.84
MADDE1	.19	.83
MADDE2	.33	.83
MADDE4	.45	.82
MADDE5	.48	.74
MADDE6	.58	.70

Tablo 4 incelendiğinde ölçek maddelerinin tamamı madde kabul düzeyinden (.30) büyüktür ve binişik madde olmadığı için ölçek maddeleri elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre açıklanan toplam varyans tablosu tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Maddeler	Başlangıç Değerleri			Döndürülmüş Yük Değerleri		
	Toplam	% Varyans	Kamülatif	Toplam	% Varyans	Kamülatif
1	11.75	69.14	69.14	7.48	44.03	44.03
2	1.38	8.12	77.27	5.65	33.24	77.27
3	.57	3.39	80.67			

Tablo 5'te görüldüğü üzere 8. ve 19. maddelerin analiz dışı bırakılması ile iki faktörün varyansı açıklama oranının % 77.27 olduğu görülmüştür. Tablo 5'te görüldüğü gibi, ölçekteki iki faktörün açıkladığı varyansın, birinci faktör için % 44.03, ikinci faktör için % 33.24 olduğu görülmüştür. İki faktörün tümü toplam varyansın % 77.27'sini açıklamaktadır. Bu varyans değeri iki faktörlü bir ölçek için iyi seviyede kabul edilebilir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2007).

Ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre faktörlere göre dağılımı ile faktör yükleri Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6: Faktörler ve Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler	
	Faktör 1	Faktör 2
MADDE12	.85	
MADDE15	.85	
MADDE13	.84	
MADDE14	.81	
MADDE17	.80	
MADDE7	.76	
MADDE10	.75	
MADDE16	.72	
MADDE9	.67	
MADDE11	.67	
MADDE8	.61	
MADDE3		.84
MADDE1		.83
MADDE2		.83
MADDE4		.82
MADDE5		.74
MADDE6		.70

Faktör analizi, birbirleriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (Faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanılanabilir (Büyüköztürk,2007, s.472). Faktörlerin yorumlanması ve adlandırılması faktör yükleri dikkate alınarak yapılır. Buna göre, değişkenin ortak faktörle olan korelasyonu ±0,30'dan büyükse o değişkenin söz konusu ortak faktörle anlamlı bir ilişki gösterdiği kabul edilmektedir. (Albayrak, 2006, s. 124-125). Tablo 6'da faktör yükü değerleri sunulan maddeler için yapılan analizler faktör 1'in " 1,2,3,4,5,6,", Faktör 2'nin "7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17" maddelerini içerdiğini göstermiştir. Toplanan verilere faktör analizi uygulanmış, işlemlerin sonucunda 17 madde iki faktörde toplanmış, Duyuşsal Boyut ve İlgi-Algı Boyutu şeklinde 2 boyutlu olarak belirlenmiştir.

Tablo 7: Alt Üst Puanlarına Dayalı Olarak Yapılan Madde Geçerlik Analizi

Maddeler	Alt Üst Gruplar	N	Ort.	Ss	t	df	p*
Madde 1	Alt	33	2.19	.83	-8.88	60	.00
	Üst	33	4.03	.79			
Madde 2	Alt	33	2.00	.73	-12.37	60	.00
	Üst	33	4.09	.59			
Madde 3	Alt	33	2.00	.85	-11.09	60	.00
	Üst	33	4.32	.79			
Madde 4	Alt	33	2.22	.92	-13.43	60	.00
	Üst	33	4.70	.46			

Madde 5	Alt	33	2.29	.97	-11.34	60	.00
	Üst	33	4.58	.56			
Madde 6	Alt	33	1.61	.71	-16.05	60	.00
	Üst	33	4.12	.49			
Madde 7	Alt	33	2.54	1.20	-8.06	60	.00
	Üst	33	4.51	.62			
Madde 8	Alt	33	1.80	.83	-8.65	60	.00
	Üst	33	3.64	.83			
Madde 9	Alt	33	2.00	1.06	-11.92	60	.00
	Üst	33	4.58	.56			
Madde 10	Alt	33	2.35	1.17	-10.81	60	.00
	Üst	33	4.77	.42			
Madde 11	Alt	33	2.12	.95	-12.10	60	.00
	Üst	33	4.48	.50			
Madde 12	Alt	33	2.45	1.02	-9.78	60	.00
	Üst	33	4.51	.56			
Madde 13	Alt	33	2.12	1.17	-11.00	60	.00
	Üst	33	4.64	.48			
Madde 14	Alt	33	2.12	1.17	-11.00	60	.00
	Üst	33	4.64	.48			
Madde 15	Alt	33	2.41	1.33	-9.18	60	.00
	Üst	33	4.74	.44			
Madde 16	Alt	33	1.61	.66	-16.04	60	.00
	Üst	33	4.25	.63			
Madde 17	Alt	33	2.09	.83	-11.11	60	.00
	Üst	33	4.22	.66			

Tablo 7 incelendiğinde, madde ayırt ediciliğinin belirlenmesi için ölçekten elde edilen ham puanların büyükten küçüğe doğru sıralandığı görülmektedir. Bu sıralama sonucuna alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların, puan ortalamaları bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonucunda maddelerden elde edilen puanların üst ve alt grup ortalamaları arasında tüm ölçek maddeleri için $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, maddelerin kendi içinde ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ve iç geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Her bir madde puanı ile toplam test puanı arasındaki korelasyonu incelemek amacı ile test maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach Alfa güvenirliği hesaplanır. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha üstünde olması test puanlarının güvenirliği için yeterli olabilir (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenirliği Cronbach Alpha güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. 17 maddeden oluşan bu ölçeğin tüm olarak Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .97, duyuşsal boyutu ölçen 1-6 maddelerin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .95, İlgi-Algı Boyutunu ölçen 7-17. maddelerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen verilere göre geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .97, KMO değeri .96, Bartlett Testi .00 bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri Müzik Biçimleri Dersi Tutum Ölçeği'nin öğrencilerin Müzik Biçimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmede güvenle kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Geliştirilen ölçekte 10'u olumlu, 7'si olumsuz toplam 17 madde bulunmaktadır. Ölçekte, birinci faktör yüklerindeki maddeler (1,2,3,4,5,6) tutumun duyuşsal boyut, ikinci faktör yüklerine sahip maddeler ise (7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17) tutumun ilgi-algı boyut düzeyini ölçmektedir. Ölçeğin tamamından alınacak en düşük puan 17, en yüksek puan 85, Duyuşsal boyuttan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30 ve ilgi-algı boyutundan alınabilecek en düşük puan 11 en yüksek puan ise 55'tir. Ölçek, müzik biçimleri dersine karşı öğrencilerin tutumlarının duyuşsal, İlgi ve algı boyutlarını ölçülmeye yönelik geliştirilmiştir. Diğer dersler için de benzer ölçekler geliştirilerek o dersle ait tutumların ölçülmesinin derslerin amacına yönelik hedeflere ulaşma konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

ALBAYRAK, Ali, Sait, (2006), Uygulamalı Çok Değiskenli Ðstatistik Teknikleri, Asil Yayın Dağıtım,Ankara.

Bryman, A.ve Cramer, D. (1999). Quantitative Data Analysis with SPSS Release 8 for Windows, London and New York, Taylor & Francis e-Library, Routledge.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı, 7. baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Canakay, E. (2007). Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Cangal, N. (2010). Müzik Formları. Arkadaş Yayınevi: Ankara.

Çevik, D. B. (2010). Armoni Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Milli Eğitim Dergisi, Yayına kabul edildi (22.07.2010).

Gömleksiz, M.N. (2013). İngilizcede Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1): 215-226.

Güdek, B. (2007). Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gün, N. (2007). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Derslerindeki Başarı Durumları ve Başarılarını Etkileyen Faktörler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

İnan, E. (2010). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğrencilerinin Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi İle İlgili Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karagöz, Y. & Köstereliogğlu, İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu ile Geliştirilmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21, 81-98.

Köklü, N. (1995). tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. Ankara Üniversitesi Dergisi, 28(2): 81-93.

Otacıoğlu, S. G. (2005). Müzik Öğretmenliği Piyano Eğitimi Dersi İçin Bir Model Denemesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özmenteş, S. (2007). Çalgı Çalışma Sürecinde Özdüzenlemeli Öğrenme İle Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Rainey, V. J. (2002). The Development of The Rainey Musical Attitude Scale, Using the Thurstone Scale as a Model, to Measure Attitudes of Music Educators and Principals Toward the Value of Music in the North Carolina Public School Curriculum. Nonpublished Dissertation, The University of North Carolina.

Şeker, H., Deniz, S. & Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. Milli Eğitim Dergisi, 164**,** 105-118.

Tolan, B. (1985). Toplum Bilimlerine Giriş: Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji. Savaş Yayınları: Ankara.

Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (1), 75-90.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Kuram ve Uygulamada Eğitim, 45: 109-127.

Yıldırım, K. (2009). Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

MÜZİK BİÇİMLERİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere göre size uygun olan seçeneği "X" işareti ile doldurunuz.	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
1. Müzik biçimleri dersi sevdiğim bir derstir.					
2. Müzik biçimleri dersinden yapılan tüm etkinliklerden hoşlanırım.					
3. Müzik biçimleri dersine katılmadığımda üzülürüm.					
4. Müzik biçimleri dersine katılmaktan **hiç hoşnut değilim.**					
5. Müzik biçimleri dersi olduğu gün **mutsuz olurum.**					
6. Müzik biçimleri dersi **seçmeli** olsa çok sevinirim.					
7. Müzik biçimleri dersinde **gergin olurum.**					
8. Müzik biçimleri ders saati yetersizdir.					
9. Müzik biçimleri dersi eğlenceli bir derstir.					
10. Müzik biçimleri dersinde başarılı olmak benim için önemlidir.					
11. Müzik biçimleri dersinin müzik eğitimimde önemli bir yeri olduğunu düşünüyorum.					
12. Müzik biçimleri dersinden iyi notlar alabilirim.					
13. Müzik biçimleri dersi **zaman kaybıdır.**					
14. Müzik biçimleri dersini **anlayamayacağımı düşünüyorum.**					

15. Müzik biçimleri dersi **gereksizdir.**					
16. Müzik biçimleri dersine çalışmayı severim.					
17. Müzik biçimleri dersinde tüm ilgimi derse veririm.					

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DOĞAL SAYILARDA ÇARPMA İŞLEMİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK SEMBOL-PROBLEM-MODEL BAĞLAMINDA GELİŞTİRDİKLERİ ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Kürşat Yenilmez
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlköğretim Bölümü
kyenilmez@ogu.edu.tr

Arş. Gör. Candaş Uygan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlköğretim Bölümü
cuygan@ogu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının doğal sayılarda çarpma işleminin öğretimine yönelik kullanılan üç temel araç olan sembol, problem ve model bağlamında geliştirdikleri etkinliklerin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 64 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmen adaylarından doğal sayılarda çarpma işleminin öğretimine yönelik sembol-problem-model sıralamasına uygun olacak şekilde bir etkinlik tasarlamaları istenmiştir. Sınıf öğretmeni adayları tarafından tasarlanan etkinlikler verilen sıralamaya uygun olup olmadığı, söz konusu aracı temsil edip etmediği ve çarpma işlemini gerektirip gerektirmediği kriterleri açısından betimsel analizle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının tasarlamış olduğu etkinliklerin bazılarının sembol-problem-model sıralamasına uygun olmadığı, söz konusu aracı tam olarak temsil etmediği ancak çoğunluğunun çarpma işlemini gerektiren türden olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına dayanarak doğal sayılarda çarpma işleminin öğretimine yönelik sembol-problem-model araçlarının kullanımına ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik eğitimi, Doğal sayılarda çarpma işlemi, Sembol-Problem-Model.

INVESTIGATION OF THE ACTIVITIES PREPARED BY PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT TEACHING MULTIPLICATION OF NATURAL NUMBERS IN THE CONTEXT OF USING SYMBOL-PROBLEM-MODEL TOOLS

Abstract

The purpose of this study is to investigate the activities prepared by prospective primary school teachers about teaching multiplication of natural numbers in the context of using symbol-problem-model tools. Study group were consist of the 64 third grade students in education faculty primary school education graduate program in a government university in central Anatolia in Turkey. They were asked to prepare an activity about teaching multiplication of natural numbers in the context of using symbol-problem-model tools in the study. Descriptive analysis was used for investigating the activities in terms of sort compliance, compliance tools and compliance with the multiplication operation. As a result of the study, the activities prepared by prospective primary school teachers' were generally requiring multiplication but some of them were ranking inappropriate and some of them were not represent the tools compliance tools. According to the results of the study, some suggestions were given about preparing activities about teaching multiplication of natural numbers in the context of using symbol-problem-model tools.

Key Words: Mathematics education, Multiplication of Natural Numbers, Symbol-Problem-Model tools.

GİRİŞ

Günümüz bilgi toplumunu oluşturan bireylerin iyi birer matematik okuryazarı olmaları gerekmektedir. Matematik okuryazarlığının temel göstergelerinden birisi de matematikte yeterli kavramsal ve işlemsel bilgiye sahip olmaktır (Yenilmez ve Ata, 2013). Bu nedenle ilköğretim düzeyinde bireylere yeterli kavramsal bilginin yanında dört işlem becerisinin de kazandırılması amaçlanmaktadır. Dört işlem ile ilgili bilgi ve becerilerin kazanılması öncelikle "işlem" kavramının anlaşılmasına bağlıdır (Baykul, 2012). İşlem bir kümenin iki elemanı arasında kurulan bir ilişkidir ve ilkokul matematik öğretim programı kapsamında işlem öğretimi doğal sayılar, kesir sayıları ve ondalık kesirler ile birlikte ele alınmaktadır (MEB, 2009). Bu konu alanlarındaki öğrenmeler çocukların işlem hissini geliştirmelerine ve bu sayede dört işlemi birbiriyle ve gerçek dünya ile ilişkilendirmelerine yardımcı olmaktadırlar (Van de Walle, 2012). Bununla beraber ilkokul düzeyinde işlem kavramının öğretiminde kullanılabilecek üç önemli araç vardır. Bunlar; modeller, problemler ve sembollerdir (Baykul, 2012).

Modeller, birleştirme, ayırma, yeniden düzenleme ve benzeri ilişkilerin elde edilmesinde kullanılır. Problemler, işlemlerin günlük hayattaki kullanımlarını ifade ederler. Problemlerin çözümlerinde daha önceden öğrenilen bilgiler kullanılır, ancak çözüm yolu belli değildir. Çözüme giden yolun bulunması problemi çözenden beklenmektedir (Baki, 2008; Baykul, 2012). Problem aracının kullanımı matematik öğretiminin temel yollarından birisi olmakla birlikte NCTM (2000) problem çözmeyi matematiğin tüm konu alanlarının öğretiminde yer alması gereken temel süreç standartlarından birisi olarak açıklamıştır. Semboller ise kavramları ve ilişkileri açıklamada matematik dilinin kullanımını içerir (Esty, 1992). İşlemlerle ilgili kavramların anlaşılabilmesi için öğrencilerin sık sık modeller, problemler ve semboller arasında dolaşmaları gerekir. Bu çerçevede işlem kavramı ile ilgili çalışmalara problemle başlanarak buradan model ve sembole geçiş yapılabileceği gibi, yeri geldiğinde sembolle başlayıp problem ve model araçlarına da geçiş yapılabilir. Bu geçişler dört işlemlerden "çarpma öğretiminde" de önemli yere sahiptir. Bunun yanında belirtilen araçların çarpma öğretiminde kullanılmasında üç temel yaklaşıma da dikkat edilmesi önemlidir (Baykul, 2012). Bu yaklaşımlar; tekrarlı toplama, satır ve sütun şeklinde dizilim ve kartezyen çarpımdır.

Tekrarlı toplama, her birinde eşit sayıda eleman bulunan kümelerin birleştirilmesi ve birleşim kümesindeki eleman sayısının bulunmasıdır. Buna göre çarpma aynı sayının çok kereler toplamının kısa yazılışı olarak düşünülebilir. Örneğin, 4 x 2 her birinde iki eleman bulunan dört kümenin birleşimindeki eleman sayısını ifade eder (Altun ,2005). Tekrarlı toplama modeli ilkokul düzeyindeki çocuklar için en kolay model olarak görülmektedir. Çünkü çocuğun problemi çözmesi için toplama işleminden getirdiği bilgileri kullanması yeterlidir (Olkun ve Toluk - Uçar, 2012). Ancak bu yaklaşımda karşılaşılabilecek kavramsal engellerden birisi bir grubun birçok nesne içerdiğini düşünürken aynı zamanda grupların birer tekil yapı olarak anlamlandırmasıdır (Van de Walle, 2012). Satır ve sütun şeklindeki dizilim (matris dizilimi) nesnelerin sayılarını, satır ve sütun sayıları üzerinden hesaplamaya dayalı bir yaklaşımdır. Çarpmanın bu anlamı tekrarlı toplamaya göre daha zordur (Olkun ve Toluk – Uçar, 2012). Kartezyen çarpım iki gruptaki elemanların her birinden birer tane alınarak yapılabilecek bütün ikililerin sayısının bulunmasıdır.

Çarpma işleminin öğrenimi bağlamında öğrencilerin ilgili yaklaşımları kavrayabilmeleri ve araçlardan etkili biçimde yararlanabilmeleri gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin belirtilen araçlara ve yaklaşımlara yönelik yeterli alan bilgisinin yanında farklı araçlar arasındaki ilişkileri ve geçişleri yansıtan uygun öğretim etkinliklerini hazırlayabilecek yeterli pedagojik alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Ball, Hill ve Bass, 2005; Shulman, 1987). Dört işlem öğretimine yönelik literatürde çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Baki (2013) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının bölme işlemine yönelik matematiksel bilgilerini ve hazırladıkları etkinliklerdeki öğretimsel açıklamalarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının önemli bir bölümü bölme işleminin algoritmasını kavrayamamışlar ve yetersiz öğretimsel açıklamalara yer vermişlerdir. Bir başka çalışmada Toluk-Uçar (2011) sınıf ve matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde yaptıkları öğretimsel açıklamaları matematiksel bilgileriyle etkileşimli olarak incelemiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının matematiksel anlamalarının ve öğretimsel açıklamalarının işlemsel düzeyde olduğu görülmüştür.

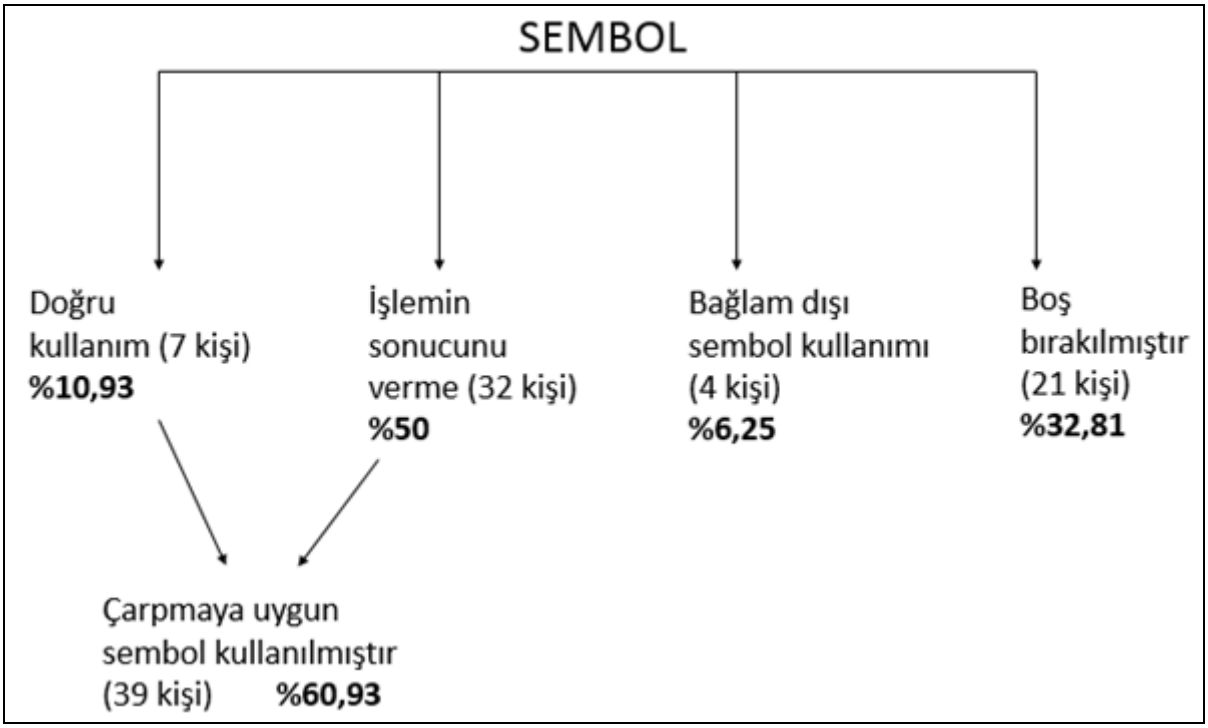
Literatürdeki bu çalışmalara bakıldığında dört işlem öğretiminde "çarpma işlemi öğretimine" yönelik öğretmen adaylarının alan ve pedagojik alan bilgilerinin incelendiği çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle çarpma işleminin öğretimine odaklanılan bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının doğal sayılarda çarpma işleminin öğretiminde üç temel araç olan sembol-problem-model bağlamında geliştirdikleri etkinliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmada ilgili araçların sembol-problem-model sırasındaki kullanımı ele alınmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel türde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcıları İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği lisans programında 2014 – 2015 öğretim yılının güz döneminde Matematik Öğretimi I dersini almakta olan 64 üçüncü sınıf öğrencisidir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan Etkinlik Geliştirme Formu kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla katılımcılardan «*doğal sayılarda çarpma işleminin öğretimine yönelik sembol-problem-model sıralamasına uygun olacak biçimde bir etkinlik*» tasarlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar tarafından tasarlanan etkinlikler, "söz konusu aracın kavramsal ve öğretimsel yönden doğru kullanımı", "araçların çarpma işlemini temsil etmesi", "istenilen sıraya uygunluk" kriterlerine göre incelenmiştir.

BULGULAR

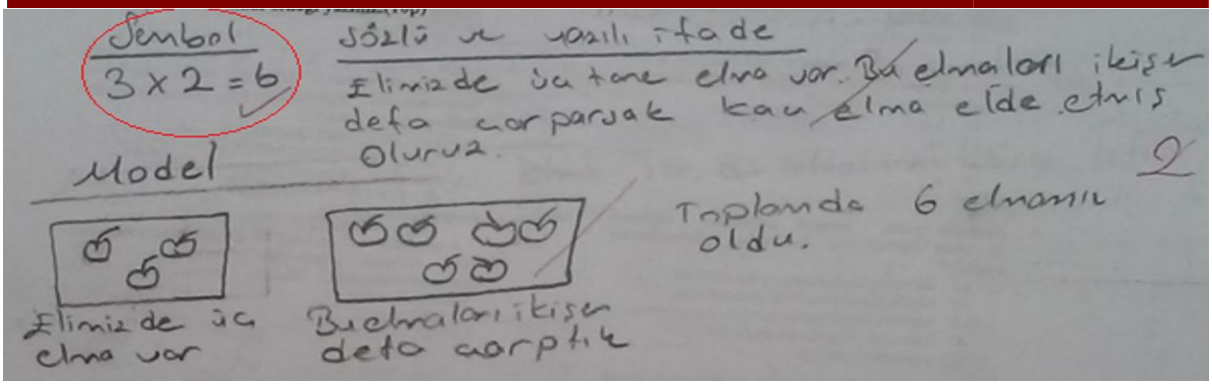
Araştırma verilerinin analizi sonucunda katılımcıların hazırladıkları öğretim etkinliklerinde sembol aracını kullanım biçimlerine yönelik kategorilere ulaşılmış ve bunlar Şekil 1'de görselleştirilmiştir.



Şekil 1: Öğretmen adaylarının etkinliklerinde sembol aracını kullanım biçimleri

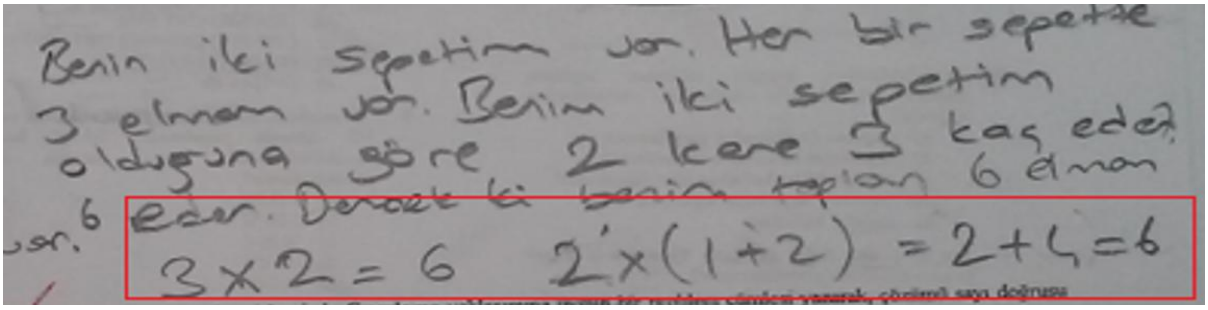
Şekil 1'deki bulgulara göre 39 katılımcının sembol aracını çarpmaya uygun olarak kullandıkları; bunlardan 32 kişinin ise etkinlikte işlem sonucunun gizliliğine dikkat etmeden sembol aracına yer verdikleri görülmüştür (Şekil 2).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199



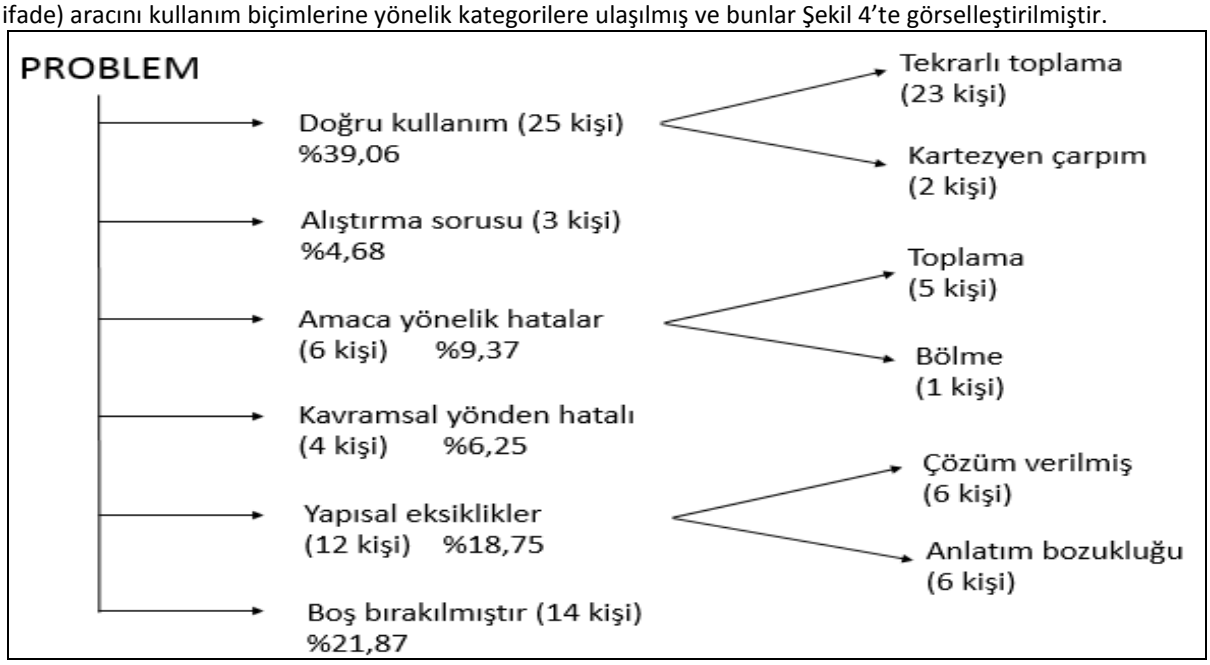
Şekil 2: Sembol aracının etkinlikte işlemsel sonucunun gizliliğine dikkat edilmeden kullanılması

Bununla beraber 4 katılımcının sembol kullanımında çarpma bağlamı dışındaki işlemsel sembollere yer verdikleri ve öğretimsel amacın dışına çıktıkları görülmüştür. Örnek olarak Şekil 3'te bir katılımcının sembol aracını çarpma işleminin toplama işlemi üzerine dağılma özelliğini göstermede kullandığı görülmektedir. Bu katılımcıların sembol aracını kullanmada öğretimsel hatalar sergiledikleri ortaya çıkmıştır.



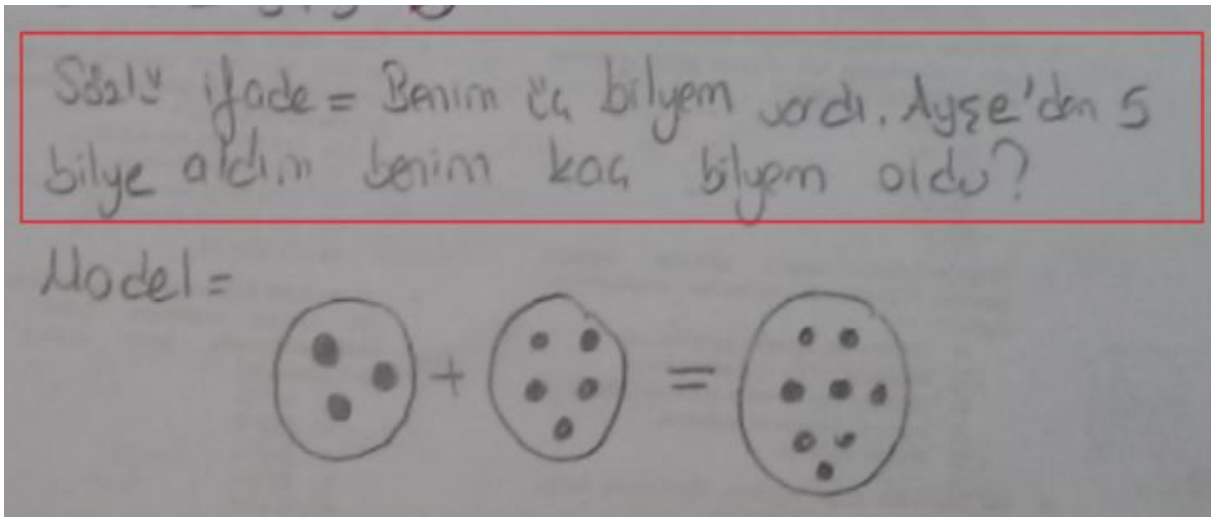
Şekil 3: Etkinlikte bağlam dışı sembol kullanımına yer verilmesi.

Diğer yandan katılımcılardan 21 kişinin etkinliklerinde sembol aracına yer vermedikleri ve bu adımı boş bıraktıkları görülmüştür. İkinci olarak, katılımcıların hazırladıkları öğretim etkinliklerinde problem (sözlü – yazılı ifade) aracını kullanım biçimlerine yönelik kategorilere ulaşılmış ve bunlar Şekil 4'te görselleştirilmiştir.

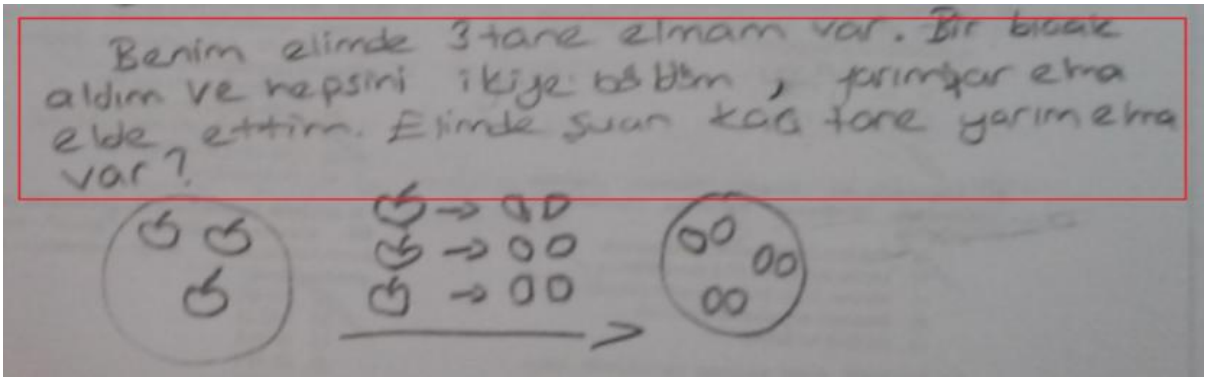


Şekil 4: Öğretmen adaylarının etkinliklerinde problem aracını kullanım biçimleri

Şekil 4'e göre katılımcılardan 25 kişinin problem aracını hatasız kullandığı; bunlardan 23 kişinin tekrarlı toplamaya yönelik problem oluşturduğu; 2 kişinin kartezyen çarpıma yönelik problem kurduğu görülmüştür. Bunun yanında katılımcılardan 3 kişinin alıştırma türünde soru hazırladığı; 6 kişinin hazırladıkları problemlerde toplama ve bölme işlemini kullanma gibi öğretimsel amaca yönelik hatalar yaptıkları; 4 kişinin kavramsal yönden hatalar içeren problemler kurdukları; 12 kişinin problemlerinin anlatım bozukluğu ve çözümün metin içerisinde verilmesi gibi yapısal eksiklikler içerdikleri görülmüştür. Katılımcılardan 14 kişi etkinliklerinde problem aracına yer vermemiştir. Bulgular kapsamında toplama ve bölme gibi öğretimsel amaca yönelik hatalara Şekil 5 ve Şekil 6'da örnekler verilmiştir.

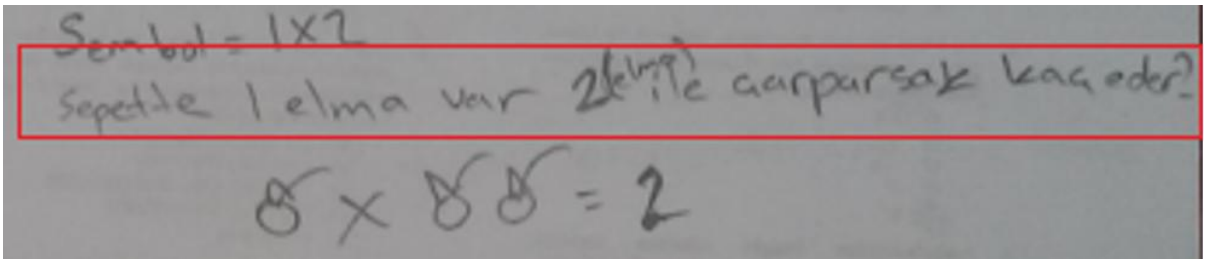


Şekil 5: Toplama yönelik problem içeren etkinlik örneği



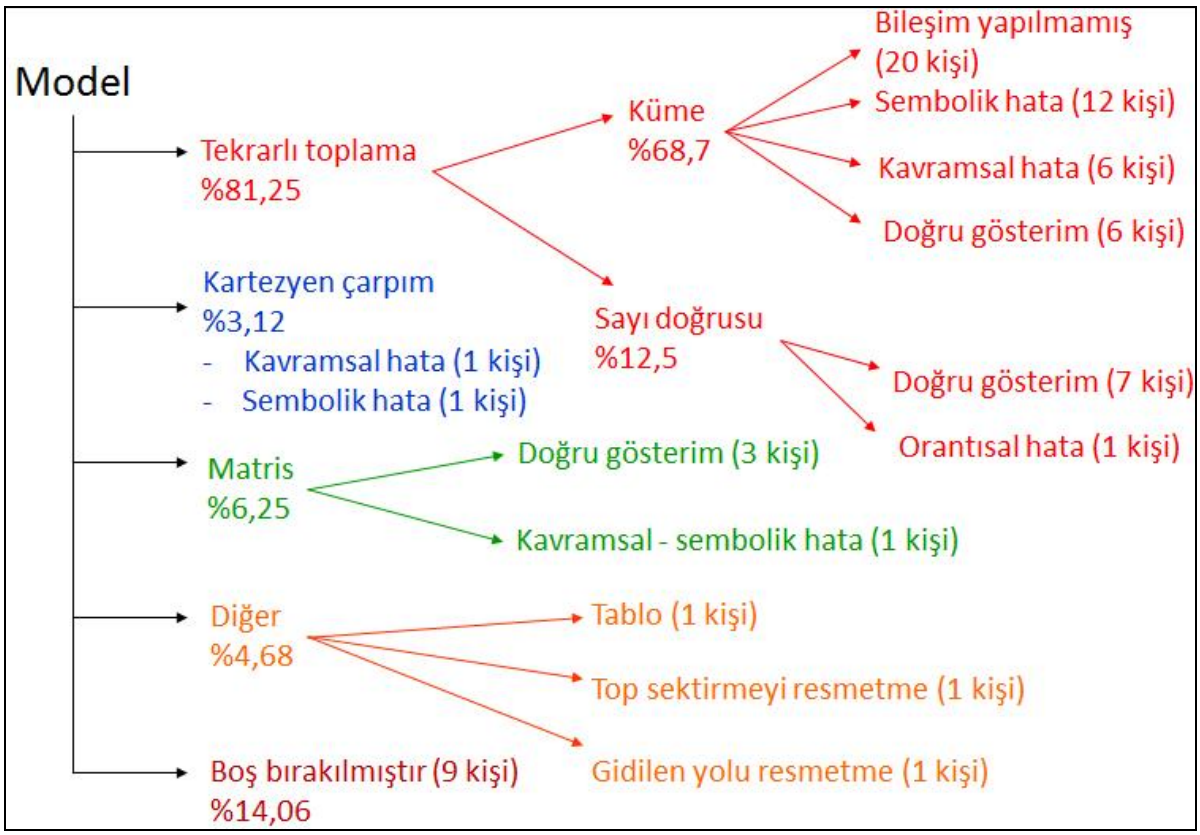
Şekil 6: Bölmeye yönelik problem içeren etkinlik örneği

Kavramsal yönden hatalı problem içeren bir etkinlik örneği Şekil 7'de görülmektedir.



Şekil 7: Kavramsal yönden hatalı problem içeren etkinlik örneği

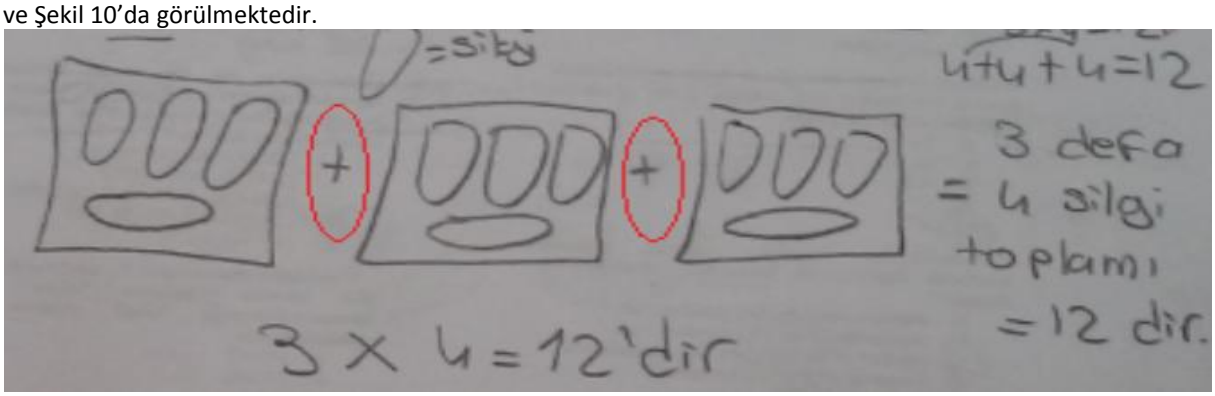
Üçüncü olarak, katılımcıların hazırladıkları öğretim etkinliklerinde model aracını kullanım biçimlerine yönelik kategorilere ulaşılmış ve bunlar Şekil 8'de görselleştirilmiştir.



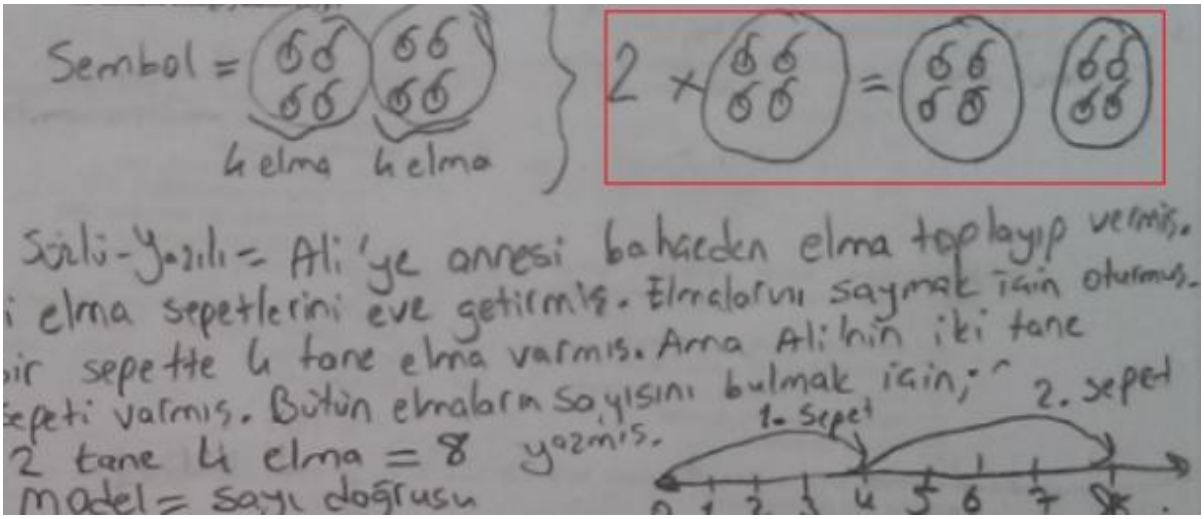
Şekil 8: Öğretmen adaylarının etkinliklerinde model aracını kullanım biçimleri

Şekil 8'e göre katılımcılardan 52 kişinin etkinliklerinde tekrarlı toplamaya yönelik modellere yer verdikleri; bunlardan 44 kişinin küme modelini, 8 kişinin ise sayı doğrusu modelini kullandığı görülmüştür. Küme modelini kullanan katılımcılardan 20 kişinin modellerinde bileşimi göstermedikleri; 12 kişinin modellerinin sembolik hatalar içerdiği; 6 kişinin modellerinin kavramsal hatalar sergiledikleri; 6 kişinin ise küme modelini hatasız kullandıkları görülmüştür. Sayı doğrusu modelini kullanan katılımcılardan 7 kişinin modeli doğru biçimde kullandığı; 1 kişinin ise sayı doğrusu modelini orantısal yönden hatalı olarak oluşturduğu görülmüştür. Katılımcılardan 2 kişi kartezyen çarpıma yönelik model kullanırken; 1 kişinin kavramsal, 1 kişinin de sembolik yönden hatalı modeller oluşturdukları görülmüştür. Öğretmen adaylarından 4 kişi matris dizilimine yönelik model oluştururken 3 kişi hatasız model oluşturmuş; 1 kişi ise modelinde kavramsal-sembolik hatalar yapmıştır. Bunun yanında 3 katılımcı tablo oluşturma ve problem durumunu görselleştirme gibi yollar tercih etmişlerdir. Katılımcılardan 9 tanesi etkinliklerinde model aracına yer vermemişlerdir.

Bulgular ışığında katılımcıların model oluştururken yaptıkları sembolik hata kategorisine ilişkin iki örnek Şekil 9 ve Şekil 10'da görülmektedir.

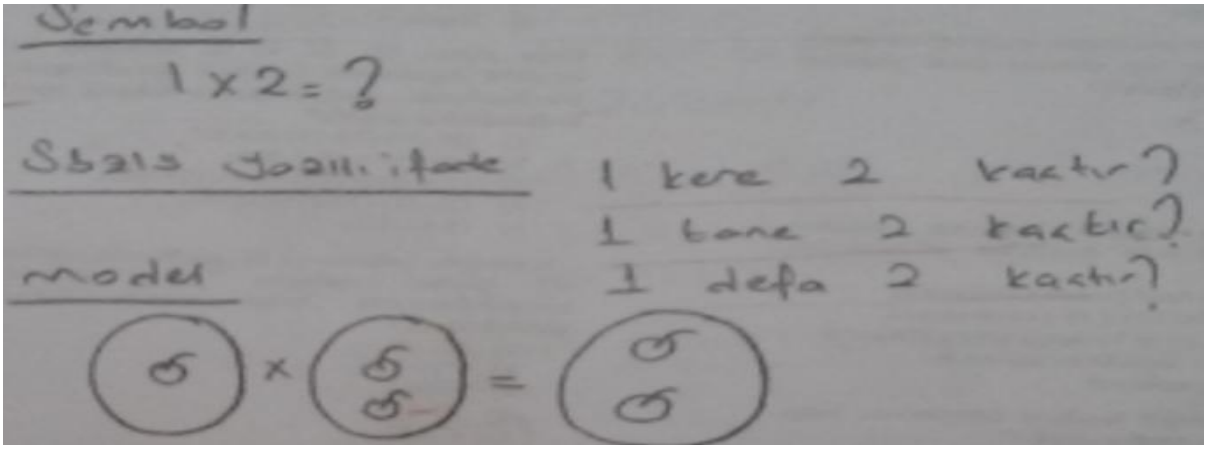


Şekil 9: Sembolik yönden hatalı model içeren birinci etkinlik örneği



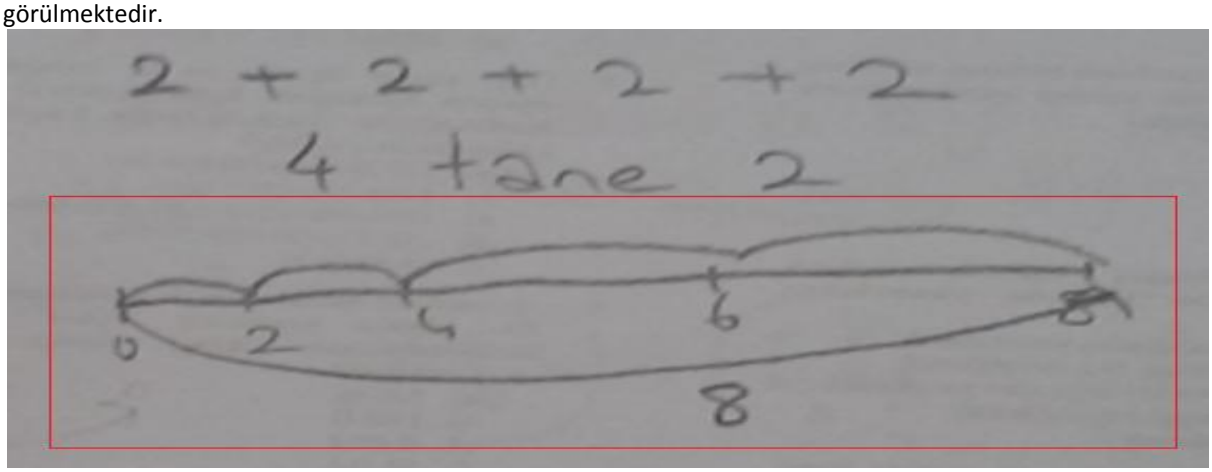
Şekil 10: Sembolik yönden hatalı model içeren ikinci etkinlik örneği

Diğer yandan kavramsal yönden hatalı model içeren bir etkinlik örneği şekil 11'de görülmektedir.



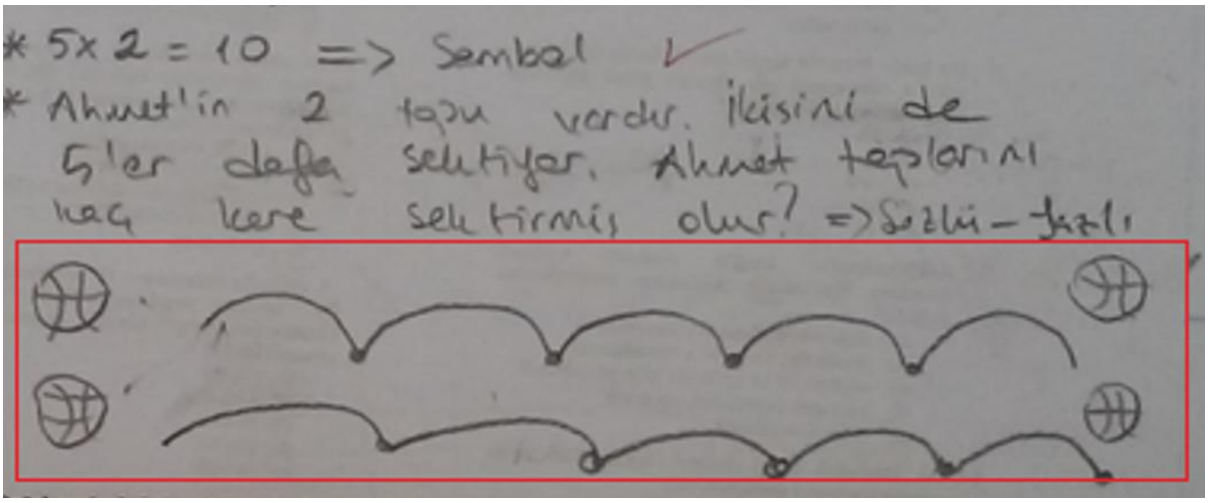
Şekil 11: Kavramsal yönden hatalı model içeren etkinlik örneği

Sayı doğrusu modelinde orantısal yönden hatalı model oluşturan katılımcının etkinliği Şekil 12'de görülmektedir.



Şekil 12: Orantısal yönden hatalı sayı doğrusu modeli içeren etkinlik

Problem durumunu görselleştirmeye yönelik bir etkinlik örneğine Şekil 13'te yer verilmiştir.



Şekil 13: Problem durumunun görselleştirilmesini içeren bir etkinlik örneği

Katılımcılar tarafından hazırlanan etkinlikler araştırmada ele alınan sembol-problem-model sıralamasına uygunluğu açısından değerlendirildiğinde; 28 katılımcının sırayı hatasız bir şekilde ele aldığı, 2 katılımcının araçları yanlış sırada kullandığı, 34 katılımcının ise sıra içerisindeki adımlardan birisini boş bıraktığı görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bulgular ışığında katılımcıların çarpma işleminin öğretimine yönelik hazırladıkları etkinliklerde, sembol aracının kullanımında sonucun gizliliğine dikkat etmedikleri, bağlam dışı semboller kullanabildikleri, önemli bölümünün ise sembol aracını hiç kullanmadığı görülmüştür. Bu bulgular katılımcıların önemli bölümünün etkinlik hazırlarken sembol aracına nasıl yer verileceğine ya da sembol kullanımının ne ifade ettiğine yönelik bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Problem (sözlü – yazılı ifade) aracının kullanımında ise, katılımcıların büyük bölümünün tekrarlı toplama yaklaşımına yönelik problem hazırladıkları, az sayıdaki katılımcının kartezyen çarpım ve matris dizilimini temele aldığı, bir kısım katılımcının alıştırma türünde soru hazırladığı görülmüştür. Bunun yanında katılımcıların kurdukları problemlerde kavramsal, yapısal ve bağlamsal hataların ortaya çıkabildiği görülmüştür. Ayrıca katılımcılardan önemli bölümünün etkinliklerinde problem aracına yer vermediği görülmüştür.

Bu sonuç katılımcıların problem aracına yönelik bilgilerinde eksikliler olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının (Işık ve Kar, 2012a) ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının (Işık ve Kar, 2012b) problem kurma çalışmalarına ilişkilerine yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının basit işlemler gerektiren alıştırma türünde sorular hazırladıklarını, matematiksel kavramlar ile problem verilerini ilişkilendirmede zorlandıklarını ve kavramları problem için hatalı kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu çerçevede ilgili araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Kılıç'ın (2013) araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin doğal sayılarla dört işlem gerektiren problem kurma etkinliklerini incelediği araştırmasında öğrencilerin istenilen işlemin dışındaki işlemlere yönelik problem kurdukları, problemlerinde eksik veri kullandıkları ve alıştırma türünde soru yazdıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının problem aracına yönelik eksikliklerinin ilkokul kademesindeki öğrencilerde de benzer eksikliklere neden olabildiği düşünülmektedir.

Model aracının kullanımı bağlamında katılımcıların önemli bir bölümünün tekrarlı toplamayı tem el alan model kullandıkları; bunun yanında katılımcıların küçük bir bölümünün matris dizilimi, kartezyen çarpım ve problem içerisindeki verileri görselleştirmeye dayalı çizimler kullandıkları görülmüştür. Bunun yanında bazı katılımcıların tekrarlı toplamaya yönelik küme modelini kullanırken küme birleşimini ortaya koymadıkları; etkinliklerinde

sembolik, kavramsal, ilişkisel hatalar yapabildikleri ve sayı doğrusu gösterimini kullanan öğretmen adaylarının bu modeli oluştururken orantısal hatalar yapılabildiği görülmüştür. Son olarak araştırmanın sonuçları, sıra bağlamında katılımcıların büyük bölümünün sembol-problem-model sıralamasına uygun etkinlik hazırladığını; diğer yandan önemli sayıda katılımcının etkinliklerde yer vermesi beklenen bu araçlardan birisini eksik bıraktığı görülmüştür.

Çarpma işleminin öğretimine yönelik hazırlanan etkinliklerde kullanılan araçlar katılımcıların hem alan bilgileri hem de öğretimsel açıklamalarıyla (Kinach, 2002) ilişkili olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının çarpma işleminin öğretimine yönelik bilgilerinde sınırlılıkların olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın bu sonuçları literatürde öğretmen adaylarının işlem öğretimine yönelik alan bilgilerine ve öğretimsel açıklamalarına odaklanan çeşitli araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Baki, 2013; Ball, Thames & Phelps, 2008; Charalambous, 2010; Toluk – Uçar, 2011).

ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlar ışığında eğitimcilere ve araştırmacılara bir takım öneriler sunulmuştur.

1. Sonraki araştırmalarda sınıf öğretmeni adaylarının kartezyen çarpım ve matris dizilimi kavramları açısından yeterli ön bilgiye sahip olup olmadıkları incelenebilir.
2. Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan matematik öğretimi dersleri kapsamında çarpma işlemi öğretiminde sembol, problem ve model araçlarının kullanımına yönelik yeterli uygulamalar yapılabilir. Ayrıca bu dersler kapsamında problem kurmaya yönelik çalışmalara da yer verilebilir. Bu çalışmalarda tekrarlı toplamanın yanı sıra kartezyen çarpım ve matris dizilimine yönelik etkinliklerin de ele alınabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan model kurma çalışmalarında da kartezyen çarpım ve matris dizilimine yönelik uygulamalar öğretmen adaylarının bu yaklaşımları anlamasına katkı sağlayabilir.
3. Bu çalışma bağlamında sembol – problem – model sırası temele alınmıştır. Farklı sıralamalara odaklanan çalışmaların sınıf öğretmeni adaylarının işlem öğretimine yönelik bilgilerine farklı bir bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Altun, M. (2005). *Matematik Öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayıncılık.

Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi.* Ankara: Harf Yayıncılık.

Baki, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının bölme işlemi ile ilgili matematiksel bilgileri ve öğretimsel açıklamaları. *Eğitim ve Bilim*, *38*(167), 300 – 311.

Ball, D. L., Hill, H. H., & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *American Educator*, Fall, 14-46.

Ball, D.L.,Thames, M. H. & Phelps, G.(2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389-407.

Baykul, Y. (2012). *İlkokulda Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Charalambous, C. Y. (2010). Mathematical knowledge for teaching and task unfolding: An exploratory study. *The Elementary School Journal, 110* (3), 247-278.

Esty, W. W. (1992). Language concepts of mathematics. *FOCUS on Learning Problems in Mathematics*, *14*(4), 31 – 55.

Işık, C. ve Kar, T. (2012a). Sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma becerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(23), 190 – 214.

Işık, C. ve Kar, T. (2012b). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde bölmeye yönelik kurdukları problemlerde hata analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 2289 – 2309.

Kılıç, Ç. (2013). İlköğretim öğrencilerinin doğal sayılarla işlem gerektiren problem kurma etkinliklerindeki performanslarının belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, 256 – 274.

Kinach, B. M. (2002). Understanding and learning to explain by representing mathematics: Epistemological dilemmas facing teacher educators in the Secondary mathematics 'methods' course. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *5*(2), 153 -186.

MEB. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 1 – 5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

National Council of the Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics.* Reston, VA: Author.

Olkun, S. ve Toluk – Uçar, Z. (2012). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi.* Ankara: Eğiten Kitap.
Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harward Educational Review*, *57*(1), 1–22.

Toluk – Uçar, Z. (2011). Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi: öğretimsel açıklamalar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *2*(2), 87 – 102.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2012). İlkokul ve Ortaokul Matematiği (Çeviri: Edt. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yenilmez, K. ve Ata, A. (2013). Matematik okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6*(2), 1803 – 1816.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 30 ISSN: 2146-9199

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FİZİĞE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Doç. Dr. M. Zafer Balbağ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
zbalbag@ogu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ersin Karademir
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
ekarademir@ogu.edu.tr

Özet

Günlük hayatımızda fiziğin olmadığı herhangi bir an düşünülemez. Fizik, yaşantımızın vazgeçilmez ihtiyaçlarından biri olmuş ve hayatımızla bütünleşmiştir. Bu bağlamda, fizik eğitiminin yeri ve önemi de yadsınamaz bir şekilde değer kazanmıştır. Bu çalışmanın amacı, İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen (İFBÖ) adaylarının fiziğe yönelik tutumlarını incelemektir. Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının, fiziğe yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre (sınıf, cinsiyet, akademik başarı, mezun olunan lise türü) karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Model uyarınca, veri toplamak amacıyla, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerine Nalçacı vd. (2011) tarafından geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır. Veri toplama aracı ile elde edilen veriler SPSS paket programı yardımıyla bilgisayarda çözümlenmiş, yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen Bilgisi, Öğretmen Adayları, Fizik, Tutum.

INVESTIGATION OF THE ATTITUDES FOR PHYSICS OF SCIENCE TEACHER CANDIDATES

Abstract

Any moment in our lives is not unthinkable physics. Physics become one of the essential needs our lives and integrated with our lives. In this context, the role and importance of physics education has gained an incontrovertible value. The aim of this study, investigate of the attitudes for physics of science teacher candidates. In this research, science teacher candidates, the attitudes for physics for their views according to some variables (gender, class, academic success, graduated high school type) are aimed to compare. Survey model was used in the study. . Data were collected by a questionnaire which developed by Nalçacı et al. (2011) for prospective Eskisehir Osmangazi University Science Teachers to. The collected data were analyzed by SPSS and recommendations have been developed in line with the conclusions reached.

Key Words: Science, teacher candidates, physics, attitude.

GİRİŞ

Fen, bilimsel düşünme ve bu bilimsel düşünmeyi uygulamaya koyma işidir (Topsakal, 1999). Bu nedenle, fen bilimleri; canlı ve cansız varlıkları, bunlar arasındaki ilişkileri neden-sonuç yorumu yaparak ortaya koymaya çalışan bir bilim dalıdır. Fen bilimlerinin insan yaşamıyla ilgili ortaya koyduğu gelişme ve değişiklikler, birçok ülkenin fen bilimleri öğretimi sürecine daha fazla önem vermesine yol açmıştır (Çepni vd. 1995; Akdeniz, 1997; Değirmençay, 1999; Ekici vd., 2002). Fen eğitimi, öğrencilere çevrelerindeki bilimsel bakışlara yönelik yararlı ve etkin anlayışlar oluşturarak, sorgulama yoluyla öğrenmenin etkili yollarını geliştirme ve fen etkinliklerinin doğası

ile güçlülük ve sınırlılıklarını anlayabilmeleri olanağını sağlar (Harlen, 2000). Fen bilimleri dersleri denildiğinde fizik, kimya, biyoloji başta olmak üzere pek çok ders akla gelmektedir. Bunların içerisinde fizik, diğer fen bilimleri derslerinin de olduğu gibi oldukça önem arz etmektedir. Nalçacı vd. (2011)' e göre Fen'in disiplinlerinden biri olan fizik için; ''Fizik evrensel bilimin kendisidir. Deney ve gözlemlerle evreni anlamamızı ve algılamamızı sağlar" denilmektedir. Fiziğin anlaşılması ve gelecek nesillere aktarılması bu derse olan ilgi ve tutumlar ile sağlanabilir (Nalçacı vd. 2011). Tutum, bireylerin öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileme gücüne sahip en önemli duyuşsal özelliklerden biridir. Bununla birlikte, tutumlar, etkileri ve değişiklikleri artış gösteren bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bindak 2004). Mbajiorgu ve Reid (2006) ve Reid'e (2006) göre tutumların fizikte önemli olduğu dört alan vardır. Bunlar fiziğe karşı tutum, fizik konularına karşı tutum, fizik öğrenmeye karşı tutum ve bilimsel (metotlara ilişkin) tutumdur. Bu bağlamda, fiziğe ilişkin ilgi, tutum ve değerleri olumlu bir şekilde öğrencilere kazandırabilmek oldukça yarar sağlayıcı görülmektedir. Zacharia, (2003)'e göre etkili bir fizik öğretimi öğrencilerin fiziğe karşı tutumlarını arttırmalı ve farklı şekillerde öğrenmeye teşvik etmelidir.

Bu nedenle, öğretmen adaylarının fiziğe yönelik tutumları ile icra edecekleri meslekleri arasındaki ilişki, öğretmenlerin hem kendilerinin kazanacakları hem de öğrencilerine kazandıracakları tutumlar ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen adaylarının, fizik bilimine olan tutumları incelenerek fizik biliminin öğretilmesine ve eğitimine katkıda bulunulabilir. Bu araştırmayla İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen(İFBÖ) Adaylarının fiziğe yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi akademik başarı, mezun olunan lise türü) karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İFBÖ öğretmen adaylarının fiziğe yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. İFBÖ öğretmen adaylarının fiziğe yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İFBÖ öğretmen adaylarının fiziğe yönelik tutumları akademik ortalamaya göre farklılaşmakta mıdır?
4. İFBÖ öğretmen adaylarının fiziğe yönelik tutumları mezun olunan lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

İFBÖ adaylarının fiziğe yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelendiği bu araştırmada, amaca uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği üzere tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Araştırma kapsamına giren öğretmen adayı sayısı 229'dur. Ölçme aracı olarak Nalçacı vd. (2011) tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının Cronbach alpha değeri 0.94 olarak belirtilmiştir (Nalçacı vd., 2011). Bu araştırmada elde edilen Cronbach alpha değeri 0,922' dir.

Çalışma Grubu

Araştırma, bir devlet üniversitesinin ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği lisans programında 2014–2015 öğretim yılında öğrenim gören 229 ilköğretim fen bilgisi öğretmeni adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 206'sı (%90) kadın iken 23'ü (%10) erkek öğrencidir. Araştırmanın çalışma grubu hakkındaki diğer genel bilgiler tablo 1 de verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu hakkındaki diğer genel bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1'den de görüldüğü gibi araştırmaya katılan İFBÖ adaylarının 206'sı (%90) kadın iken. 23' ü (%10) erkektir. Aynı zamanda, araştırmada yer alan öğrencilerin 160'ının (%69.8) 2–2.99; 27'sinin (%11.8) ise 3–3.99 aralığında akademik ortalamalarının olduğu; çoğunun genel lise ve Anadolu lisesi mezunu (207 öğrenci, % 90.4) olduğu görülmektedir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Genel Özellikleri

Katılımcılar		n	%
Cinsiyet	Kadın	206	90
	Erkek	23	10
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	54	23.6
	2.Sınıf	48	21.0
	3.Sınıf	48	21.0
	4.Sınıf	79	34.5
Akademik Ortalama	0-1.99	42	18.3
	2-2.49	80	34.9
	2.5-2.99	80	34.9
	3-3.49	27	11.8
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	115	50.2
	Anadolu Lisesi	92	40.2
	Anadolu Öğretmen Lisesi	11	4.8
	Diğer	11	4.8

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Fiziğe Yönelik Tutumlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

FİZİK TUTUM MADDELERİ	N	En Küçük	En Büyük	$\overline{X}$	s.s.
1.Fizik konuları ilgimi çeker.	229	1,00	5,00	3,37	1,074
2.Fizikle ilgili konuları tartışmayı severim.	229	1,00	5,00	3,15	1,107
3.Fizik dersini severim.	229	1,00	5,00	3,16	1,094
4.Fizik konuları ile ilgili ileri düzeyde bilgi edinmek isterim.	229	1,00	5,00	3,44	1,144
5.Çalışma zamanımın çoğunu fizik konularına ayırırım.	229	1,00	5,00	2,54	0,980
6.Fizik biliminin amaçlarında biri de insanların daha iyi yaşamasını sağlamaktır.	229	1,00	5,00	4,04	0,834
7.Fizik bilgisinin, mezun olduktan sonra işime yarayacağını düşünüyorum.	229	1,00	5,00	4,12	0,870
8.Fizikteki formüller ve semboller bana karmaşık gelir.	229	1,00	5,00	2,70	1,189
9. Fizik derslerinin ders saatinin daha az olmasını isterim.	229	1,00	5,00	3,21	1,097
10. Dünyayı yorumlamak için Fizik bilgisi gereklidir.	229	1,00	5,00	4,06	0,874
11. Fizik biliminin gelişimi için yapılan ekonomik harcamalar gereksizdir.	229	1,00	5,00	4,17	0,859
12. Fizik dersleri sıkıcıdır.	229	1,00	5,00	3,10	1,123
13. Fizik konularına sadece notlarımı yüksek tutmak için çalışırım.	229	1,00	5,00	3,00	1,219
14. İleride mesleğimin fizik bilimi ile ilgili olmasını isterim.	229	1,00	5,00	2,74	1,127
15. Fizik konularının anlaşılması zordur.	229	1,00	5,00	2,16	0,980
16. Fizik bilimi ile ilgili bir belgesel gördüğümde izlerim.	229	1,00	5,00	3,45	1,171
17. İnsanların fizikle ilgilenip çoğu zamanını fizik bilimine ayırmasına anlam veremiyorum.	229	1,00	5,00	3,66	1,084
18. Teoremlerin dayandığı fiziksel mantığı öğrenmek isterim.	229	1,00	5,00	3,52	1,016
19. Fiziksel olayların nedenlerini sorgulamak anlamsızdır.	229	1,00	5,00	3,99	0,946
20. Boş zamanlarımda fizik problemleri ile ilgilenmek hoşuma gider.	229	1,00	5,00	2,48	0,994

21. Fizik öğrenmek zahmete değer bir uğraştır.	229	1,00	5,00	3,86	0,899
22. Zorunlu olmasam fizik derslerine girmezdim.	229	1,00	5,00	3,14	1,295
23. Fizik dersleri zordur.	229	1,00	5,00	2,10	1,047
24. Fizikle ilgili haberler okumaktan hoşlanırım.	229	1,00	5,00	3,42	1,072
25. Çalışsam bile fizik derslerinde başarılı olacağımı inanmıyorum.	229	1,00	5,00	3,37	1,269
26. Fizikteki gelişmelerden haberdar olmak isterim.	229	1,00	5,00	3,72	1,004
27. Fizikteki başarımı insanların takdir etmesi hoşuma gider.	229	1,00	5,00	4,00	0,939
28. Ünlü fizikçilerin buluşlarını nasıl gerçekleştirdiklerini merak ederim.	229	1,00	5,00	4,03	0,959
29. Fizik sınavına hazırlanırken soru çıkmayacak yerlere çalışmam.	229	1,00	5,00	2,59	1,176
30. Derslerde öğrendiğim fizik bilgisinin günlük hayatta ne işe yaradığını bilirim.	229	1,00	5,00	3,53	0,915
ORTALAMA				3,327	

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının fiziğe yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan 30 maddenin 7 'sine ortalama olarak üç puan altında, 6 tanesine dört ve üzeri, kalan 17 maddeye de üç ile dört arasında puan verilmiştir. Bu maddelerden en yüksek puan verilen maddeler 7. ve 11. maddeler iken, en düşük puanlama yapılan maddeler 15. ve 23. maddelerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin söz konusu derse ilişkin tutumlarının, genel olarak olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 3: İFBÖ Adaylarının Fiziğe Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**S. S.**	**t**	**p**
Tutum	Erkek	23	105,48	13,674	1,639	,103
	Kadın	206	99,20	17,784		

Cinsiyet değişkenine göre ölçeğe verilen cevaplardan elde edilen sonuçların; farklılık gösterip göstermediğini test etmek ve iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için, bağımsız gruplar t-testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 3' de sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre kadın ve erkek öğretmen adayları arasında; fiziğe yönelik tutumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca göre, İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının fiziğe yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre değişmemektedir. İlköğretim fen bilgisi erkek ve kadın öğretmen adaylarının fiziğe yönelik tutumlarının aynı olduğu söylenebilir.

Tablo 4: İFBÖ Adaylarının Fiziğe Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

(4a)		**N**		**S.S.**	**En Küçük**	**En Büyük**
Sınıf Düzeyi / Tutum	Birinci Sınıf	54	94,18	17,781	63,00	124,00
	İkinci Sınıf	48	99,29	16,136	47,00	135,00
	Üçüncü Sınıf	48	104,31	15,615	67,00	139,00
	Dördüncü Sınıf	79	101,29	18,412	53,00	135,00
	Toplam	229	99,83	17,492	47,00	139,00

(4b)	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	*p*	Gruplar arası farklılıklar
Sınıf Düzeyi/Tutum	Gruplar arası	2867,677	3	955,892	3,215	,024	III-I IV-I
	Grup içi	66896,681	225	297,319			
	Toplam	69764,358	228				

I:Birinci Sınıf; II: İkinci Sınıf; III: Üçüncü Sınıf; IV: Dördüncü Sınıf

İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının, fiziğe yönelik tutum puanlarının sınıf düzeylerine göre ortalama, standart sapma, en büyük ve en küçük değerlerini veren ANOVA sonuçları Tablo 4a ’da sunulmuştur. Ayrıca gruplar arasındaki farklılıkları belirtmek üzere yapılan post hoc analizi sonuçları da, Tablo 4b’ de belirtilmiş olup; fiziğe yönelik tutum puanlarının sınıf düzeylerine göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Buna göre; İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının fiziğe yönelik tutumları sınıf düzeyine göre incelendiğinde; üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının tutumlarının, birinci sınıf öğretmen adaylarının tutumlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının özellikle üçüncü ve dördüncü sınıflara geldiklerinde sınıf düzeyinin artması ile birlikte fiziğe olan tutumlarının da belirgin bir şekilde yükseldiği görülmektedir. Bu durumun böyle bir gelişim göstermesi öğretmen adaylarının üst sınıflara gelene kadar aldıkları ders, destek ve deneyimlerin olduğu söylenebilir.

Tablo 5: İFBÖ Adaylarının Fiziğe Yönelik Tutumlarının Akademik Ortalamaya Göre ANOVA Sonuçları

(5a)		N	$\overline{X}$	S.S.	En Küçük	En Büyük
Akademik Ortalama / Tutum	0-1,99	42	97,19	19,049	47,00	139,00
	2,00-2,49	80	97,97	16,302	66,00	126,00
	2,50-2,99	80	99,84	18,261	53,00	135,00
	3,00-3,49	27	109,41	13,159	74,00	137,00
	Toplam	229	99,83	17,492	47,00	139,00

(5b)	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	*p*	Gruplar arası farklılıklar
Akademik Ortalama	Gruplar arası	3044,526	3	1014,842	3,422	,018	IV-I IV-II IV-III
	Grup içi	66719,832	225	296,533			
	Toplam	69764,358	228				

I: 0–1.99, II: 2.00–2.49, III: 2.50–2.99, IV: 3.00-3.49

Öğretmen adaylarının, fiziğe yönelik tutum puanlarının akademik ortalamalarına göre ortalama, standart sapma, en büyük ve en küçük değerlerini veren ANOVA sonuçları Tablo 5a’de sunulmuştur. Ayrıca gruplar arasındaki farklılıkları belirtmek üzere yapılan post hoc analizi sonuçları da, Tablo 5b’de belirtilmiş olup; fiziğe yönelik tutum puanlarının akademik ortalamalarına göre, gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Buna göre; fiziğe yönelik tutumlarının; dördüncü grup (3,00-3,49) not ortalamasına sahip öğrencilerin, birinci(0-1,99), ikinci (2,00-2,49) ve üçüncü grup (2,50-2,99) not ortalamasına sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre, akademik ortalaması 3’ün üzerinde olan öğretmen adaylarının diğer akademik ortalamaya sahip öğretmen adaylarına göre fiziğe olan tutumları açısından daha olumlu tutum içinde oldukları söylenebilir.

Tablo 6: İFBÖ Adaylarının Fiziğe Yönelik Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre ANOVA Sonuçları

(6a)		N	$\overline{X}$	S.S.	En Küçük	En Büyük
Mezun Olunan Lise Türü / Tutum	Genel Lise	115	99,08	16,637	53,00	139,00
	Anadolu Lisesi	92	100,46	18,013	54,00	135,00
	Anadolu Öğretmen Lisesi	11	109,73	16,038	76,00	137,00
	Diğer Liseler	11	92,54	20,854	47,00	117,00
	Toplam	229	99,83	17,492	47,00	139,00

(6b)	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	*p*	Gruplar arası farklılıklar
Mezun Olunan Lise	Gruplar arası	1762,327	3	587,442	1,944	,123	-
	Grup içi	68002,031	225	302,231			
	Toplam	69764,358	228				

Öğretmen Adaylarının, fiziğe yönelik tutum puanlarının mezun olunan lise türüne göre ortalama, standart sapma, en büyük ve en küçük değerlerini veren ANOVA sonuçları tablo 6 (a)'da sunulmuştur. Ayrıca gruplar arasındaki farklılıkları belirtmek üzere yapılan post hoc analizi sonuçları da, tablo 6 (b)'de belirtilmiş olup; fiziğe yönelik tutum puanlarının mezun olunana lise türüne göre, gruplar arasında bir anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

İFBÖ adaylarının fiziğe yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmada, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. İFBÖ adaylarının fiziğe yönelik tutumları genel olarak olumludur.
2. İFBÖ adaylarının kadın ve erkek öğrenciler arasında; fiziğe yönelik tutumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
3. İFBÖ adaylarının fiziğe yönelik tutumlarının; üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.
4. İFBÖ adaylarının fiziğe yönelik tutumlarının; dördüncü grup (3,00-3,49) not ortalamasına sahip öğrencilerin, birinci(0-1,99), ikinci (2,00-2,49) ve üçüncü grup (2,50-2,99) not ortalamasına sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.
5. İFBÖ adaylarının fiziğe yönelik tutum puanlarının mezun olunana lise türüne göre, gruplar arasında bir anlamlı farklılık saptanmamıştır

ÖNERİLER

1. Araştırma daha farklı değişkenler üzerinde gerçekleştirilebilir.
2. Sınıf Düzeyine ilişkin oluşan farklılığın nedenleri araştırılabilir.
3. Akademik ortalamaları 3'ün üstünde olan öğretmen adaylarının fiziğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonucun nedenleri araştırılabilir.
4. Araştırmaya ilaveten nitel bir araştırma yapılarak farklılıkların nedenleri daha iyi ortaya konulabilir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akdeniz. A. R. (1997). "Ders Geçme ve Kredi Sisteminde Fizik Müfredatlarının Uygulanmasının Değerlendirilmesi" Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15: 79–85.

Bindak, R., 2004. Geometri Tutum Ölçeği Güvenirlik Geçerlik Çalışması ve Bir Uygulama, Dicle Üniv. Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

Çepni, S., Akdeniz, A.R. ve Ayas, A. (1995). "Fen Bilimlerinde Laboratuvarın Yeri ve Önemi (III): Ülkemizde Laboratuvar Kullanımı ve Bazı Öneriler", Çağdaş Eğitim, S.206, s.24-28.

Değirmençay, Ş.A. (1999). Fizik Öğretmenlerinin Laboratuar Becerileri, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

Ekici. F. T. Ekici. E. ve Taşkın. S. (2002). "Fen Laboratuarlarının İçinde Bulunduğu Durum" V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Harlen, W. (2000). Teaching Learning Assesing Science 5-12 Üçüncü Basım, London: Paul Chapman Publishing Co., .

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 20. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Mbajiorgu, N. & Reid, N. (2006). *Factors Influencing Curriculum Development in Higher Education Physics. A Physical Sciences Practice Guide*. Hull: Higher Education Academy Physical Sciences Centre Press.

Nalçacı, İ.Ö., Akarsu, B., Kariper, İ.A.,(2011), "Orta Öğretim Öğrencileri İçin Fizik Tutum Ölçeği Derlenmesi ve Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi, Volume 1, Issue 1, Journal of European Education.

Reid, N. (2006) Thoughts on attitude measurement. *Research in Science & Technological Education*. 24(1), 3–27.

Topsakal. S. (1999). Fen Öğretimi. İstanbul: Alfa Basım Yayım ve Dağıtım.

Zacharia, Z. (2003). Beliefs, Attitudes, and Intentions of Science Teachers Regarding the Educational Use of Computer Simulations and Inquiry-Based Experiments in Physics. *Journal of Research in Science Teaching, 40*(8), 792–823.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA MATEMATİK KAYGISININ EĞİTİME YANSIMASI

Öğr.Gör. Meryem Aygün
Celal Bayar Üniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
meryem.aygun@cbu.edu.tr

Yrd.Doç.Dr. Seda Durukan
Celal Bayar Üniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
seda.durukan@cbu.edu.tr

Öğr.Gör.H. Zeki Diril
Celal Bayar Üniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
hzekidiril@gmail.com

Yrd.Doç.Dr. İbrahim Aydın
Celal Bayar Üniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
İbrahim.aydin@cbu.edu.tr

Özet

Çalışmada Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile bireysel özellikleri arasındaki ilişkiye ulaşmak amaçlanmıştır. Bunun için 2014 2015 eğitim öğretim yılında Celal Bayar Üniversitesi Manisa Meslek Yüksekokulu'na devam eden 200 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Matematik dersi, disiplinler arası bir bilim dalı olduğundan matematik bilincinin aşılanması, günlük hayattaki öneminin farkına vardırılması, matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirilmesi, var olan kaygının belirli bir düzeyde tutulabilmesi için öğrencilere bu konuda nasıl yardımcı olunabileceği hedeflenmiştir. Bunun için öncelikle okulumuz öğrencilerine anket düzenlenerek olumsuzlukların temel sebebi öğrenilmeye çalışılmıştır. Matematiğe karşı önyargıların nelerden kaynaklı olduğu belirlenerek bunlara yönelik çalışmaların yapılması amaçlanmıştır. Anket çalışmasında aile desteği, cinsiyet farklılığı, ailenin eğitim durumu gibi demografik değişkenler ön plana çıkmıştır. Bu çalışmada eksikliklerin giderilmesi konusunda çözüm önerileri araştırılmış, tartışmalara yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik, demografik değişkenler, öğrenciler, anket çalışması, tutum.

REFLECTION TO EDUCATION OF MATHEMATICS ANXIETY IN VOCATIONAL SCHOOLS

Abstract

In this study, İt is intended to achieve vocational school student's attitudes towards mathematics course with the realitionship between individual characteristics. So, In 2014-2015 academic year, 200 students continuing to Celal Bayar University Manisa Vocational school constitute the sample of the reseaches. Because of mathematics is an interdisciplinary branch of science, mathematics awareness is required.Importance in everyday life should been aware of. A math lesson and have positive attitude should be developed. For this, It is aimed how to help students in order to hold a certain level of the anxiety. So a survey was organized to the students and the main reason for the negative has been trying to learn. What is induced of the prejudice againist to mathematics by determining is intended to be done work for them. in the survey, family support, gender differances and educational status of the family such as demographic variables came to the fore.. The student's anxiety respectively to result from authority,limit of time,the pressure of expectation.in theb study for deficiencies were investigated,discussions are included.

Key Words: Vocational school, mathematics, demographic variables, students, survey, attitude.

GİRİŞ

Matematik, merkezi konumda bulunan disiplinler arası bir bilim dalıdır. Bu yönüyle, özellikle Eğitimde, matematiğin sevdirilmesi, öğretilmesi ve matematik bilincin aşılanması önemlidir. İlköğretimden başlayarak, üniversiteye kadar, öğrencilerin en çok çekindikleri veya korktukları derslerin başında matematik dersi gelmektedir. Bu korkunun oluşmasında, matematik dersinin çok zor olmasından ziyade, öğrencilerde özellikle, ilköğretim yıllarında oluşan olumlu veya olumsuz tutumun etkisi büyük rol oynamaktadır. Matematik bilincin oluşmasında önemli etkiye sahip olan tutumun etkisinin araştırılması önemlidir.

Tutum, bireyin nesnelere, fikirlere, kurumlara, olaylara ve diğer insanlara ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarını organize eden bir eğilimdir. Bireye aittir; bireyin duygu, düşünce ve davranışlarında tutarlı olmasını sağlar. Bir süre sonra belirli bir konuda, kendisi ile ilgili yeterli ya da yetersiz olduğuna dair değerlendirmeler yaparak, bu konularda inançlar geliştirmeye başlar. Herhangi bir konudaki veya bilgideki yetersizlik duygusu, güven eksikliğini doğurur ve bireyin o konudan uzak durmasına neden olur. Başarısızlık inancı böylece giderek artar. Bu durum bireyin kaygı anlamında birtakım yaşantılar yaşamasına neden olur. Bu durum tutum ve kaygının ilişkili olduğunu göstermektedir. Tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal üç boyutu vardır. Bu üç boyut birbirinden kesin çizilerle ayrılmaz; birbirleriyle ilişkilidir ve etkileşim halindedir. Aynı zamanda birbirleriyle tutarlılık gösterirler. Sonradan öğrenilir. Bir tutum ne kadar güçlüyse onu değiştirmek de o kadar zordur.

Kaygı ise; kişinin dış dünyasından ve ya iç dünyasından gelen bir uyaranla karşılaştığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel tepkilerdir. Bazen dürtüleyerek yaratıcı ve yapıcı davranışlara teşvik eden, bazen de bu tür davranışları engelleyen, genellikle huzursuzluk yaratan bir duygu olarak nitelendirilir. Öğrenme yaklaşımlı kuramlara göre kaygı, koşullanma yoluyla kazanılan bir duygu olup dürtü özelliği taşır. Öğrencilerdeki ilk matematik kaygısı, genellikle ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerle ortaya çıkar. Ortaya çıkan bu kaygı, öncelikle öğrencilerde güven eksikliğine ve motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır. Bu olumsuzluklar öğrencilerin, ilköğretimden başlayarak daha ileri eğitim kademelerinde matematikten kaçınmalarına ve başarısızlıklarına neden olmaktadır. Öğrenmeyi etkileyen önemli faktör derse karşı geliştirilen kaygıdır. Öğrencilerin kişilik özelliklerinden, derslerin içeriklerinden ve ya olumsuz yaşantılarından kaynaklanabilen kaygı ortadan kaldırılmadan öğrencinin derste başarı göstermesi söz konusu olamaz.

Bizim çalışmamızda, Meslek Yüksekokulunda okuyan inşaat ve makine programı öğrencilerinin matematik dersine karşı kaygı düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan lise ve öğrenim gördükleri program türü gibi farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Celal Bayar Üniversitesi, Manisa Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören makine ve inşaat programı öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları ve kaygı düzeylerinin ne durumda olduğunu, ne gibi faktörlerden etkilendiklerini araştırmak amaçlanmaktadır.

1. Matematik kaygı düzeyi cinsiyet ve yaş değişkenine bağlı mıdır?
2. Öğrencilerin kaygı düzeyleri mezun oldukları lise türüne bağlı mıdır?
3. Öğrencilerin kaygı düzeyleri öğrenim gördükleri programa bağlı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde örneklem olarak alınan yaklaşık 300 öğrenciye anket düzenlenmiştir.

Araştırma Örneklemi

Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 Celal Bayar Üniversitesi Manisa Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören 1. ve 2. sınıf örgün - ikinci öğretim Makine, İnşaat programı öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 1: Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

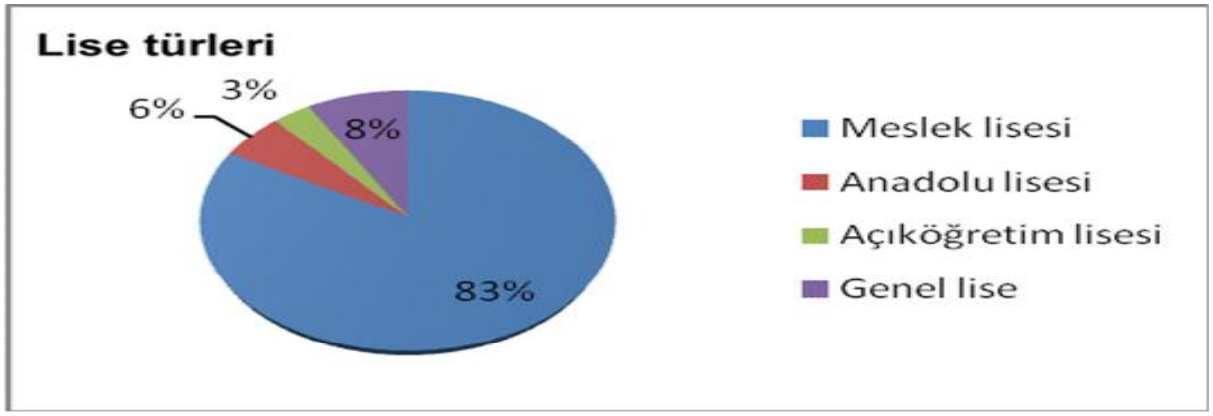
Program Adı	Sınıf	Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
İnşaat Teknolojisi örgün	1-2	21	46	67
İnşaat Teknolojisi II. öğretim	1-2	14	55	69
Makine Teknolojisi örgün	1-2	-	55	55
Makine Teknolojisi II. öğretim	1-2	2	61	63

Tablo 1 çalışmaya katılan öğrencilerin özelliklerini yansıtmaktadır. Eğitim gören öğrencilerin çoğunluğu sınavsız geçişle gelmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin başarı seviyesi düşük durumdadır. Fakat inşaat teknolojisi ikinci öğretim öğrencileri sınavla geldikleri için örgün eğitimde bulunan öğrencilere göre daha yüksek başarı göstermektedirler. Dolayısıyla ankette bulunan Matematik beni korkutmuyor Matematik sevdiğim dersler arasındadır. Matematiği hayatım boyunca birçok yerde kullanacağım. Sorularına HER ZAMAN cevabını vermişlerdir. Matematik çalışırken gergin olurum. Bundan başka matematik dersi almak istemiyorum. Keşke diğer derslerde matematik kullanmam gerekmeseydi. Matematik sınavına nasıl çalışacağımı bilmiyorum gibi sorulara ise HİÇBİR ZAMAN cevabını vermişlerdir. Meslek lisesi mezunu öğrencileri ise; Zorunlu olmasam matematik derslerine girmezdim. Başkalarıyla matematik hakkında konuşmaktan hoşlanmam sorularına HER ZAMAN cevabını vermişlerdir.

Tablo 2: Mezun olunan lise türünün kaygı üzerinde etkisi

Genel Lise	18
Anadolu /Anadolu Öğr. Lisesi	12
Meslek lisesi	183
Açık öğretim lisesi	7

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin mezun oldukları lise türleri istatiksel olarak bulunmaktadır. Yapılan ankette öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde açık lise mezunu ve meslek lisesi mezunu öğrencileri;
Matematik denince aklıma karmaşık, anlaşılmaz şeyler, gelir. Matematik derslerinde bana daima soru sorulacağından endişe duyuyorum. Şimdi matematik anlıyorum fakat giderek zor olacağından endişe ediyorum. Sorularına "HER ZAMAN" cevabını vermişlerdir.



Tablo 3: Anne baba eğitim durumuna göre matematik kaygı düzeyi

Annenin eğitim durumu	
İlkokul	125
Ortaokul	72
Lise	32
Üniversite	3
Babanın eğitim durumu	
İlkokul	80
Ortaokul	112
Lise	34
Üniversite	8

TARTIŞMA SONUÇ

Bu araştırmada celal bayar üniversitesi Manisa Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 1. ve 2. Sınıf öğrencilerine anket uygulanarak matematik kaygı düzeyleri, cinsiyet, öğrenim gördüğü lise türü, anne-babanın eğitim durumu değişkenleri bakımından incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre; Anadolu lisesi veya genel lise çıkışlı öğrencilerin matematiğe karşı daha ilgili dolayısıyla özgüven sahibi oldukları görülmektedir. Başarısız öğrenciler ise matematik ile ilgili sorunlarının ilköğretim ve ya lisedeki eğitimlerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Öğrencilerin öğreten hakkındaki tutumlarının çok önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Dersin öğrenciye aktarılış şekli ve pekiştireçlerin, anlayışın çok önemli olduğunu anketlerde öğrenciler özellikle belirtilmektedir. Öğrencilerin öğretmene karşı tutumları olumlu ise ders ile ilgili kaygı düzeyi düşmekte ve başarı oranı böylece artmaktadır. Matematiğe karşı olumlu tutum sahibi olan fakat başarısızlık gösteren öğrenciler kendilerini ders çalışmamakla suçlamaktadırlar.

Anket sonuçlarına göre velilerin öğrenciler üzerinde etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Veli desteğinin her zaman öğrenci üzerinde başarı sağlamasına yardımcı olduğu söylenmektedir. Fakat ebeveynlerin meslekleri ile öğrencilerin kaygısı arasında bir bağlantı görülmemektedir.

Yapılan anket sonucuna göre makine programı ve inşaat örgün öğretim öğrencilerinin matematik kaygılarının yüksek çıktığı ve matematiği sevmedikleri görülmektedir. Sebebine genel olarak bakıldığında bu öğrencilerin meslek lisesi çıkışlı olduğu dolayısıyla matematik hakkında hiçbir yorum yapamadıkları hatta keşke toplama, çıkarma, çarpma ve bölmeden ibaret olsaydı diye yorumlara ulaşılmaktadır.

Bu yüzden meslek lisesinde matematik ders kredi sayısı fazla olduğu için öğretmenler öğrencilere ders anlatırken daha basit şekilde matematik dersini sevdirilerek, günümüz teknolojisini kullanarak Bilgisayar destekli, oyuna dayalı yöntemlerle öğrencilere yardımcı olmalıdırlar.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Duatepe, A. , Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum Ölçeği Geliştirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-17: 45-52.

İlhan, M. ve Sünkür, Ö. , M. (2012). Matematik Kaygısı ile Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, Nisan ss.178-188.

Tektaş, M. (2010) . Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik tutumları ve bireysel farklılıklarının incelenmesi. SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, ISSN:1303- 8370,Cilt:13,Sayı:19,Yıl:10,Konya.

Yenilmez, K. ve Özabacı N. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik ile İlgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:14.

EK 1

Bölümü: **Yaş:** **Mezun olduğu Lise:**
Cinsiyet: **Anne babanın eğitim durumu:** **Anne- Babanın Mesleği:**

Matematik Kaygı ve Tutum Ölçeği

		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman
1	Matematik denince aklıma Karmaşık, anlaşılmaz şeyler, gelir.					
2	Matematik derslerinde tahtaya kalkmak bana zor geliyor.					
3	Matematik derslerinde bana daima soru sorulacağından endişe duyuyorum.					
4	Şimdi matematik anlıyorum fakat giderek zor olacağından endişe ediyorum.					
5	Matematik sınavlarından korktuğum kadar diğer sınavlardan korkmam.					
6	Matematik dersinden kalacağımdan korkarım.					
7	Matematik dersine girdiğimde kendimi korkudan kasılmış hissederim.					
8	Matematik sınavına nasıl çalışacağımı bilmiyorum.					
9	Benim için matematik çok eğlencelidir.					
10	Matematik derslerinde soru sormaktan korkuyorum.					

11	Matematik beni korkutmuyor.	
12	Matematik sevdiğim dersler arasındadır.	
13	Matematiği hayatım boyunca birçok yerde kullanacağım.	
14	Matematik çalışırken gergin olurum.	
15	Yeni bir matematik problemiyle uğraşırken kendimi rahat hissederim.	
16	Matematiği anlamaya çalışmak zaman kaybıdır.	
17	Matematik çalışmanın hiçbir teşvik edici yanı yok.	
18	Matematik öğrenmek zahmete değerdir.	
19	Matematik çalışırken sıra dışı bir soruyla karşılaşınca yanıt bulana kadar uğraşırım.	
20	Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanacağımı sanmıyorum.	
21	Bazı insanların matematikten nasıl bu kadar hoşlandıklarını anlamıyorum.	
22	Zorunlu olmasam matematik derslerine girmezdim.	
23	Matematiği iyi bilmem çalışma olanaklarımı artıracaktır.	
24	Matematiksel düşünme yeteneğine sahip değilim.	
25	Matematik bir bilim değil sadece bir araçtır.	
26	Matematik alanında iddialıyım.	
27	Başkalarıyla matematik hakkında konuşmaktan hoşlanmam.	

28	Bundan başka matematik dersi almak istemiyorum.	
29	Bu dersin mesleğime hiçbir katkısı yoktur.	
30	Keşke diğer derslerde matematik kullanmam gerekmeseydi.	
31	Matematik, aklı geliştirmeye yardım eder.	
32	Matematik, düşünmeyi öğretir.	

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİKLERİ İLE ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yard. Doç. Dr. Zehra Certel
Akdeniz Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, 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
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, İzmir
ranavarol@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeylerini cinsiyet, başarı ve spor yapma durumu değişkenlerine göre incelemek ve öz-yeterlik ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma örneklemini, Antalya ilinde bulunan iki lisenin 9. ve 11. sınıflarında öğrenim gören yaş ortalaması ($\overline{X}_{yaş}$=16.52±.89) olan 410 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Muris (2001) tarafından geliştirilen Telef ve Karaca (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öz-yeterlik Ölçeği" ve Tuzgöl-Dost (2004) tarafından geliştirilen, Özen (2005) tarafından lise formuna uyarlanan "Öznel İyi Oluş Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin duygusal öz-yeterlikleri istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur. Öznel iyi oluş düzeyi ve öz-yeterlilik öğrenci okul başarı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Spor yapan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ve öz-yeterlikleri spor yapmayanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak yüksektir. Öznel iyi oluş düzeyi ile öz-yeterlik arasında ise pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ergen, öz-yeterlik, öznel iyi oluş, okul başarısı, spor yapma.

THE INVESTIGATION OF THE RELATION BETWEEN THE HIGH SCHOOL STUDENTS' SELF EFFICACY AND SUBJECTIVE WELL-BEING

Abstract

The aim of this study is to examine both the self-efficacy and subjective well-being of adolescents differs according to gender, school success, doing sport and to prove the relationship between self-efficacy of adolescents and subjective well-being. The sample of the study was students (n=410) attending two public high schools in the ninth and eleventh grades ($\overline{X}_{age}$=16.52±.89) in Antalya. The data were collected by "Subjective

Well- Being Scale" which was created by Tuzgöl-Dost (2004) and adapted to high school form by Özen (2005) and "Self-Efficacy created by Murris (2001) and adapted to Turkish by Telef and Karaca (2012). As a result, emotional self-efficacy of boys are higher than girls. There is a significant difference between self-efficacy and subjective well-being in terms of school success and doing sport. There is a positive and significant correlation between subjective well-being and self-efficacy.

Key Words: Adolescent, self-efficacy, subjective well-being, school success, doing sport.

GİRİŞ

Öz-yeterlik, özellikle öğrenme ve performans gibi eğitim ile ilgili süreçlerde önemli bir belirleyici olarak Sosyal-Bilişsel Kuram kapsamında (Bandura; 1989, 1994, 1997) sıkça araştırılan ve adından söz ettiren bir kavramdır. Bireyin inançlarının onun bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişiminde önemli etkileri vardır. Yapılan birçok araştırmada öz-yeterlilik inançlarının başarıyı ve edimi diğer beklenti inançlarından daha iyi yordadığının tespiti (Britner, Pajares 2001) bu inancın önemini artırmıştır. Bandura (1994) "öz-yeterliği kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancı" olarak tanımlamıştır. Öz-yeterliğin önceki performans başarıları ve gelecekteki performans arasında aracı bir değişken olduğu ileri sürülmüştür (Lane, Devonport, Milton ve Williams, 2003). Kotaman, (2008) ise öz-yeterliğin yeni bir becerinin kazanılmasında ya da yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesinde ve daha sonra bu yeni becerinin ya da öğrenimin uygulamaya konmasında kritik bir işlev gördüğünü belirtmiştir.

Herhangi bir konuda öz-yeterliği yüksek olan bir kişi, o konuyla ilgili kendine güven duyar ve bu güveni de davranışlarına yansır. Düşük öz-yeterliğe sahip insanlar, konuları gözlerinde büyüterek, onların gerçekte olduklarından daha zor olduğuna inanabilirler. Bu inanç da stresi ve depresyonu arttırarak, problem çözme vizyonunu daraltmaktadır. Yüksek öz-yeterlik ise kişinin zor işler ve etkinliklere huzur ile yaklaşılmasını sağlamaktadır (Pajares, 1996). Sonuç olarak, bireylerin öz-yeterlik inançlarının başarı düzeyleri üzerinde güçlü bir belirleyici ve yordayıcı olduğu söylenebilir.

Öz-yeterliğin, birbirleri ile etkileşim halinde olan dört kaynaktan oluştuğu düşünülmektedir (Bandura, 1994, Yavuzer ve Koç 2002). Bunlar şöyle sıralanmaktadır: 1. Performans Başarıları: Bireyin yaptığı işlerde gösterdiği başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir. Dolayısıyla gösterilen başarı onun daha sonra buna benzer işlerde de başarılı olacağının bir göstergesidir. 2. Dolaylı Yaşantılar: Başka kişilerin başarılarını görmek, kişinin kendisinin de başarı beklentisine girmesini sağlayabilir. Kendimizden beklentilerimiz diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. 3. Sözel İkna: Bir davranışı başarıyla ortaya koyabileceğimize ilişkin söz ve öğütler bireyin cesaretlenmesini ve öz-yeterliğinin değişmesini sağlayabilir. 4. Duygusal Durum: Bireyin davranışı yapacağı sırada bedensel ve duygusal olarak iyi olması, onun bu davranışa girişimde bulunma olasılığını yükseltir.

Bandura (1997) güçlü bir öz-yeterliğin, başarı ve iyilik halinin oluşmasına yardımcı olduğunu ve en önemlisi kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağladığını belirtmektedir. İyilik hali, öznel iyi-oluş kavramlarından bir tanesidir. Genel olarak iyilik hali kavramı, "bireyin bedensel, ruhsal ve sosyal boyutlarda işlerliğinin geliştirilmesinin amaçlandığı bir yaşam biçimi" olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2006). İyilik halinin oluşması ve iyi yaşamın ne olduğunun sorgulanması, iyi bir yaşam sürme arzusu öznel iyi oluşa ilişkin tartışmaları başlatmıştır. Konuşma dilinde "mutluluk" olarak kullanılan iyi yaşam, alanyazında "öznel iyi oluş" olarak yer almaktadır (Diener, 2000). Öznel iyi oluş, bireylerin yaşam doyumlarına ve olumlu - olumsuz duygulanımlarına ilişkin genel bir değerlendirmedir (Diener, 1984). Yaşamda karşılaşılan olaylar içerisinde sürekli farklı duygular yaşayan insan, mutlu ya da üzüntülü olduğunda kendisine neler olduğunu değerlendirerek kendi hayatına ilişkin bazı yargılamalarda bulunmaktadır. Kişilerin yaşamı değerlendirmeleri ne kadar çok olumlu duygu ve düşüncelerle dolu ise öznel iyi oluş düzeyi o kadar yüksek olmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2005). Başka bir deyişle öznel iyi oluş insanların yaşamlarını nasıl değerlendirdiklerinin bilimsel adı olup kişinin yaşamındaki değerlendirmelerin çeşitli tiplerini içeren (özsaygı, neşe, yaşam doyumu, başarma duygusu gibi) şemsiye bir kavramı içermektedir (Diener, 2006).

Öznel iyi oluş ile ilgili yapılan çalışmalarda (Kahneman ve ark., 1999; Diener, 1984) öznel iyi oluş hali üç boyut olarak tanımlanmıştır. Bunlar; yaşam doyumu, pozitif duygu ve negatif duygudur. Yaşam doyumu; mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini ve günlük ilişkiler içinde olumlu duygunun olumsuz duyguya egemen olmasını ifade eder (Vara, 1999). Olumlu duygular; sevinç ve sevgi gibi pozitif duyguları belirtir. Olumlu ya da hoş duygulanım; insanların olaylara gösterdiği tepkilerin yansımaları olduğu için öznel iyi-oluşun bir parçasıdır. Bu tepkiler; kişinin yaşamını geliştirmesine yarayan yollardır (Diener, 2006). Olumsuz duygular; insanların yaşamlarındaki sağlık, olaylar ve koşullarla ilgili olumsuz sonuçlara verdikleri tepkilerin sonucunda ortaya çıkan negatif duygulardır. Olumsuz ya da hoş olmayan tepkiler; kızgınlık, üzüntü, anksiyete ve endişe, stres, engellenme, suçluluk, utanç ve düşmanlık gibi temel şekillerde ortaya çıkar. Olumsuz duygularla ilişkili yaşantıların, uzaması etkili davranış da bulunmayı engeller ve yaşamı mutsuz yapar. Boyutun üç hali birlikte ele alındığında, kişilerin yaşamlarını değerlendirmeleri ne kadar çok olumlu duygu ve düşünce ile doluysa öznel iyi oluş düzeyi o kadar yüksek olmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2005). Duyguların, öznel iyi-oluş halinin merkezi olmasının birkaç nedeni vardır. Öncelikle kişiler, her zaman belli bir düzeyde duygu hisseder ve bu duygular sürekli olarak kişinin hoşnutluk veya hoşnutsuzluk duygularına katkı sağlarlar. İkinci olarak, yaşanılan duygu kişinin yaşamını değerlendirmesiyle ilişkilidir. Diener, (2006) öznel iyi oluşun diğer değişkenleri olarak; iyimserlik ve başarma duygusunun da öznel iyi-oluşun bir parçası olduğunu hatta bu kavramların dört bileşen olarak kabul edilebileceğini ifade etmiştir.

Öznel iyi-oluş alanı anlık ruhsal durumlara değil daha uzun dönemli duygulara odaklanmıştır. Bu nedenle öznel iyi oluş araştırmaları kısa süreli duygulara oranla uzun süreli iyilik hali duygularına dayanır (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Duygular, süre giden yaşantının hoşluğunu veya nahoşluğunu belirlediğinden, iyi olma değerlendirmelerinde ağırlıklı oranda yer alırlar (Yetim, 2001). Öznel iyi oluş kişinin kendi bakış açısından ölçülür. İnsanlar kapasiteleri hakkında yargıda bulunurken fiziksel ve duygusal durumlarını da göz önünde bulundururlar. Öznel iyi oluş alanında kişilerin kendilerinin sahip olduğu iyilik haline inançlarının büyük önemi vardır (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Her bir kişinin bir öznel iyi oluş seviyesi vardır, bilinçli olarak bunu düşünmeseler bile psikolojik yapısı düzenli bir şekilde kişinin mutluluğunu gösterir (Diener ve diğ., 1997). Öznel iyi oluşun yüksek olması kişinin, yaşam doyumu algısının yüksek olması, çoğunlukla hoş duygular, haz duyguları içerisinde olması ve nadiren üzüntü, keder, öfke gibi olumsuz duyguları yaşaması beklenir. Bunun aksine, iyi oluşu düşük olan kişinin, yaşamından doyumsuz olması, az düzeyde olumlu duygular, haz yaşaması ve daha sık öfke, gerginlik, tedirginlik gibi olumsuz duyguları yaşaması beklenir (Yetim, 2001).

Ergenlik vücuttaki fiziksel ve duygusal değişikliklerin yoğun olarak yaşandığı psiko-sosyal bir karmaşa dönemi olarak nitelendirilebilir. Bu dönem ergenlerin gelişimlerine yardımcı olabilirken aynı zamanda uyum problemlerinin de ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Ergenler çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinin sancıları, gelecek için okul, dershane, sınav cenderesi gibi birçok olumsuz stres kaynaklarıyla karşı karşıyadırlar. Ergenliğe yetersizlik duygusu ile girme ergene gelecekteki rollerini ve sorumluluklarını yerine getirme de sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Mcknight, Huebner ve Suldo, 2002). Düşük öz-yeterlik inançlarına sahip ergenlerin yüksek düzeyde psikolojik belirti gösterdikleri belirtilmiştir (Solberg ve Villarreal, 1997; Riffert, Paschon ve Sams, 2005). Ergenlik döneminde ruh sağlığı için yüksek duygusal öz-yeterlik önemli bir faktördür. Ergen, olumsuz duygular ile başa çıkma yeterliğine sahip olduğunda kendisine olan güvenini arttırarak olumsuz duyguların üstesinden daha kolay gelebilmektedir (Willemse, 2008). Bandura (1994) çocukluktan yetişkinliğe geçişi kolaylaştırmak için öncelikli olarak başarı deneyimleri inşa edilerek kişisel yeterliğin güçlendirilmesini savunmaktadır. Bu nedenle kişisel yeterlik inançları yaşamın tüm önemli geçişlerinde düzenleyici fonksiyonuna rağmen, özellikle ergenlik döneminde daha da önem kazanmaktadır (Caprara ve diğer., 1998) Yapılan çalışmalarda ergenlerde öz-yeterliğin akademik performans, depresif durum ve ankyesitenin tahmin edilmesinde oldukça önemli katkısı olduğu belirtilmiştir (Ehrenberg, 1984; Muris, Schmidt, Lambrichs ve Meesters, 2001; Wei, Russell ve Zakalik, 2005; Karademas, 2006; Salami, 2008). Ayni şekilde yaşam doyumu, öz-saygı, mutlu olmanın yolları, başa çıkma stratejileri konularında yapılan çalışmalarda öznel iyi oluş düzeyi ile anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur (Köker, 1991; Nalbant, 1993; Yorulmaz ve Eryılmaz, 2006; Eryılmaz, 2009; 2010). Yapılan alanyazın taramasında Özbay ve diğ., (2011) üniversite öğrencileri üzerinde öznel iyi oluş ve sosyal öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi; Doğan ve Yılmaz (2013) ise üniversite öğrencileri üzerinde benlik saygısının bir alt boyutu olarak öz-yeterlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkiye'de genç nüfusun diğer Avrupa ülkelerine göre daha fazla olduğu düşünüldüğünde; ergenlerde öz-yeterlik inancını yükseltmek, uyum sağlayıcı ve öznel iyi oluşu etkileyen faktörleri belirlemek ve uygulamaya koymak önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada ergenlerin öz-yeterlik inançları ile öznel iyi oluşları düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır**.**

Evren ve örneklem

Araştırma, Antalya ili merkez ilçede orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan iki lisede öğrenim gören yaş ortalaması ($\overline{X}_{yaş}$=16.52±.89) olan 410 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %52.7 (n=216) kız, %47.3 (n=194) erkek öğrencidir. Öğrencilerin %31.2 (n=128) si 9. sınıfta, %68.8 (n=282) 'i 11. sınıfta öğrenim görmektedirler. Öğrencilerden %15.9 (n=65) hiç spor yapmamakta, %67.6 (n=277)'ı düzensiz olarak ara sıra spor yapmakta, %16.6 (n=68) 'ı düzenli ve lisanslı olarak haftada en az üç kez spor yapmaktadır. Lise öğrencilerinin bir önceki dönem %14.6 (n=60)'ının karnesinde zayıfı bulunmakta, %39.5 (n=162)'inin karnesinde zayıfı bulunmamakta, %26.6 (n=109)'ı teşekkür almış ve %19.8 (n=79)'i takdir almıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler "Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği", "Öznel İyi Oluş Ölçeği (Lise formu)" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişiler Bilgiler Formu" ile toplanmıştır.

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği: Muris (2001) tarafından 14–17 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Telef ve Karaca (2012) tarafından 933 ergen üzerinde yapılmıştır. Öz-yeterlik Ölçeği 21 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek üç alt boyuta sahip ve her alt boyutunda yedişer madde bulunmaktadır. Sosyal öz-yeterlik boyutu ergenlerin akran ilişkilerini ve girişkenlik yeteneğini fark etme düzeylerini ölçmeye yöneliktir. Akademik öz-yeterlik boyutu ise ergenlerin akademik beklentilerini gerçekleştirme, akademik konuları başarma ve kişinin kendi öğrenme davranışını yönetme yeteneğini algılaması ile ilgili ölçümlerdir. Duygusal öz-yeterlik boyutu ise ergenlerin olumsuz duygularıyla baş etme yeteneğini algılamayı ölçmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puan ergenin ilgili öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna ve ölçekten alınan düşük puan ise ergenin öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin güvenirlik çalışması Cronbach alfa ve test tekrar test yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86, akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da ölçeğin geneli içi .90, akademik öz-yeterlik için .81, sosyal öz-yeterlik için .83, duygusal öz-yeterlik için .80 olarak bulunmuştur.

Öznel İyi Oluş Ölçeği (Lise Formu): Kişinin yaşam doyumunu etkileyen alanlara ilişkin kişisel yargılar ile olumlu ve olumsuz duygu ifadelerinden oluşan 37 maddelik beşli likert tipi bir ölçektir. Tuzgöl-Dost (2004) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin, Özen (2005) tarafından lise formu geliştirilerek lise öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 185, en düşük puan ise 37'dir. Ölçekten alınan yüksek puan öznel iyi oluşun yüksek, düşük puan öznel iyi oluşun düşük olduğunu göstermektedir (Özen, 2005). Ölçeğin Cronbach Alpfa güvenirlik katsayısı .91, test- tekrar- test uygulaması sonucu hesaplanan Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Özen (2005) ile Tuzgöl–Dost'un (2004) üniversite öğrencileri için hazırladığı formun faktör yapısı karşılaştırıldığında uyum katsayısının.85 olduğu görülmüştür. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Araştırmada kişisel bilgiler için betimsel istatistik yöntemlerinden frekans (n), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini aptaamak amacıyla

Kolmogorow Smirnow testi yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için cinsiyet, başarı durumu ve spor yapma durumu değişkenlerinde t testi, Anova, Tukey testi ve değişkenler arası ilişkiyi saptama ise Pearson Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öz-yeterlik ölçeğinde ve öznel iyi oluş ölçeğinde almış oldukları puan ortalamaları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Öz-Yeterlik Ve Öznel İyi Oluşlarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar

	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	t	P
Akademik öz-yeterlik	Kız	216	22.49	4.81		
	Erkek	194	21.91	5.49	1.138	.256
Sosyal öz-yeterlik	Kız	216	24.40	5.60		
	Erkek	194	23.75	5.75	1.159	.248
Duygusal öz-yeterlik	Kız	216	21.44	5.81		
	Erkek	194	23.12	5.18	-3.065**	.002
Genel öz-yeterlik	Kız	216	68.34	13.53		
	Erkek	194	68.75	13.72	-.331	.741
Öznel iyi oluş	Kız	216	118.44	19.46		
	Erkek	194	116.09	18.08	1.271	.204

**p<.01

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetine göre duygusal öz-yeterlik boyutunda (t=-3.065, p=.002; p<.05) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğrencilerin duygusal öz-yeterliği kız öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Akademik öz-yeterlik, (t=1.138, p=.256; p>.05), sosyal öz-yeterlik (t=1.159, p=.248; p>.05), genel öz-yeterlik (t=-.331, p=.756; p>.05) ve öznel iyi oluşlarında (t=1.271, p=.204; p>.05) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmemiştir. Kız ve erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri, sosyal öz-yeterlikleri, genel öz-yeterlikleri ve öznel iyi oluş düzeyleri benzerdir. Öğrencilerin öz-yeterlik ve öznel iyi oluşlarının okul başarı durumlarına göre dağılımına ilişkin sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Öz-Yeterlik Ve Öznel İyi Oluşlarının Okul Başarı Durumlarına Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar

Ölçek	Okul Başarısı	n	$\overline{X}$	ss	F	p	Fark
Akademik öz-yeterlik	Zayıfım var	60	19.72	5.44			1-2
	Zayıfım yok	162	22.14	4.93	6.925**	.000	1-3
	Tşk aldım	109	22.88	5.17			1-4
	Takdir aldım	79	23.35	4.72			
Sosyal öz-yeterlik	Zayıfım var	60	21.53	6.08			1-3
	Zayıfım yok	162	23.09	5.81	14.703**	.000	1-4
	Tşk aldım	109	26.65	4.69			2-3
	Takdir aldım	79	24.58	4.89			3-4
Duygusal öz-yeterlik	Zayıfım var	60	20.28	5.51			
	Zayıfım yok	162	23.14	5.32	3.993**	.008	1-2
	Tşk aldım	109	22.13	5.11			
	Takdir aldım	79	22.03	6.41			
Genel öz-yeterlik	Zayıfım var	60	61.53	14.18			1-2
	Zayıfım yok	162	68.36	13.94	7.889**	.000	1-3
	Tşk aldım	109	71.66	11.78			1-4
	Takdir aldım	79	69.96	13.12			
Öznel iyi oluş	Zayıfım var	60	109.87	13.97			1-2
	Zayıfım yok	162	121.14	22.48	6.736**	.000	1-3
	Tşk aldım	109	118.43	14.20			
	Takdir aldım	79	113.67	17.36			

**p<.01

Tablo 2 de görüldüğü gibi öğrencilerin okul başarı durumlarına göre akademik öz-yeterlik (F=6.925, p=.000; p<.05), sosyal öz-yeterlik (F=14.703, p=.000; p<.05), duygusal öz-yeterlik (F=3.993, p=.008; p<.05), boyutlarında, genel öz-yeterlik (F=7.889, p=.000; p<.05) ve öznel iyi oluş düzeyleri (F=6.736, p=.000; p<.05), arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Genel olarak zayıfı olan öğrencilerin, diğer okul başarı durumunda olan öğrencilere göre akademik, sosyal ve genel öz-yeterlik puan ortalamaları düşük bulunmuştur. Duygusal öz-yeterlikte zayıfı olan öğrencilerin puan ortalamaları zayıfı olmayan öğrencilere göre düşüktür. Öznel iyi oluşta ise zayıfı olan öğrencilerin zayıfı olmayan ve teşekkür alan öğrencilere göre puan ortalamaları daha olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öz-yeterlik ve öznel iyi oluşlarının spor yapma durumlarına göre dağılımına ilişkin sonuçlar tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Öz-Yeterlik Ve Öznel İyi Oluşlarının Spor Yapma Durumuna Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar

Ölçek	Spor yapma	n	$\overline{X}$	ss	F	P	Fark
Akademik öz-yeterlik	Yapmıyorum	65	19.05	4.42	15.839**	.000	1-2 1-3
	Ara sıra yapıyorum	277	22.76	5.17			
	Takımdayım	68	23.03	4.57			
Sosyal öz-yeterlik	Yapmıyorum	65	20.06	5.32	29.462**	.000	1-2 1-3 2-3
	Ara sıra yapıyorum	277	25.39	5.34			
	Takımdayım	68	22.66	5.20			
Duygusal öz-yeterlik	Yapmıyorum	65	19.28	5.94	13.874**	.000	1-2 1-3
	Ara sıra yapıyorum	277	22.48	5.43			
	Takımdayım	68	24.06	4.75			
Genel öz-yeterlik	Yapmıyorum	65	58.38	11.69	24.114**	.000	1-2 1-3
	Ara sıra yapıyorum	277	70.64	13.46			
	Takımdayım	68	69.75	11.54			
Öznel iyi oluş	Yapmıyorum	65	106.78	15.85	14.202**	.000	1-2 1-3
	Ara sıra yapıyorum	277	118.53	18.97			
	Takımdayım	68	122.53	17.36			

**p<.01

Tablo 3 de görüldüğü gibi spor yapma durumlarına göre akademik öz-yeterlik (F=15.839, p=.000; p<.05), sosyal öz-yeterlik (F=29.462, p=.000; p<.05), duygusal öz-yeterlik (F=13.874, p=.008; p<.05), boyutlarında, genel öz-yeterlik (F=24.114, p=.000; p<.05) ve öznel iyi oluş düzeyleri (F=14.202, p=.000; p<.05), arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulanan ölçeklerin tüm boyutlarında ara sıra spor yapan ve okul veya kulüp takımında yer alan öğrencilerin ölçek puan ortalamaları hiç spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin öz-yeterlik ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişki tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Öznel İyi Oluşları İle Öz-Yeterlik Arasındaki İlişki

	Akademik öz-yeterlik	Sosyal öz-yeterlik	Duygusal öz-yeterlik	Genel öz-yeterlik
Öznel iyi oluş	r=.371** P=.000	r=.439** P=.000	r=.449** P=.000	r=.507** P=.000

**p<.01

Tablo 4 incelendiğinde lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile akademik öz-yeterlik (r=.371, p=.000), sosyal öz-yeterlik (r=.439, p=.000), duygusal öz-yeterlik (r=.449, p=.000), boyutlarında, genel öz-yeterlikleri (r=.507, p=.000), arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur (p<.01).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerini ile öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet, okul başarısı ve spor yapma durumu değişkenlerine göre incelemek ve öz-yeterlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, ergenlerin akademik, sosyal ve genel öz-yeterliğinin kız veya erkek olma durumuna göre benzer düzeyde olduğu; erkeklerin ise duygusal öz-yeterliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde bu bulguyu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Muris, 2001; Ehrenreich ve Pincus, 2007; Willemse, 2008; Çelikkaleli ve Gündüz, 2010, Telef ve Karaca, 2011). Muris (2001, 2002) ve Bacchini ve Magliula (2003) ergenlikte kızların erkeklerden daha düşük duygusal öz-yeterlik sergilediklerini ve yüksek düzeyde anksiyete, stress ve depresyona maruz kaldıklarını ve bu nedenden dolayı duygusal öz-yeterliklerinin düşük olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca ergenlik döneminde erkeklerin kızlara göre olumsuz duyguları daha az yaşamaları ve olumsuz duygularla daha kolay başa çıkabilmeleri duygusal öz-yeterliklerinin yüksek olmasının bir diğer nedeni olabilir. Nitekim McRae ve arkadaşları (2008) cinsiyet farklılıklarını araştırdıkları çalışmalarında, erkeklerin kızlara göre negatif duygularını düzenlemede daha yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre genel öz-yeterlik durumları incelendiği; bazı çalışmalarda erkeklerin öz-yeterliklerinin yüksek olduğu (Shelton, 1989; Pintrich ve De Groot, 1990; Çetin, 2007), bazı çalışmalarda cinsiyet üzerinde öz-yeterliğin etkisi olmadığı (Pajares, 1996; McKenzie, 1999; Vardarlı, 2005; Kumar ve Lal, 2006; Keskin ve Orgun, 2006; Yıldırım ve İlhan, 2010) görülmüştür. Öz-yeterlik ile ilgili araştırmalarda bu farklılığın kültürlerin cinsiyet rolleri ile ilgili tanımlamalarından (Scholz ve diğ., 2002) ve eğitimsel faktörlerden (Bacchini ve Magliula, 2003) kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir. Bu araştırmada ergenlerin öznel iyi oluş düzeyi cinsiyete göre değişmemektedir. Literatürde gerçekleştirilen çalışmalarda, bireylerin öznel iyi oluşlarının cinsiyete bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur (Dost, 2004; Özen, 2005; Cihangir-Çankaya, 2009; Canbay, 2010; Eryılmaz ve Ercan, 2011). Yapılan çalışmalar araştırmamızı destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularında okul başarısı artıkça ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterliklerinin de artığı saptanmıştır. Birçok araştırmada (Chen ve Westwood, 2007; Carpenter, 2007) öz-yeterlik ile akademik başarı ve akademik edim arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Multon ve diğ., (1991) 1977 ile 1988 yılları arasında yapılan öz-yeterlik ile ilgili 36 çalışmayı analiz ettiklerinde öz-yeterlik inançlarının farklı eğitim seviyelerinde (ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite) akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bandura (1997) okulda başarılı olmak için yeterli donanıma sahip olduğunu düşünen çocukların genellikle iyi edim gösterdiklerini saptamıştır. Yardımcı (2007) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde üzerinde yaptığı çalışmada okul başarısı artıkça akademik başarı öz-yeterliğinin artığını belirtmiştir. Bandura ve diğ., (1996) duygusal ve sosyal öz-yeterliğin sosyal destek ve tatmin edici ilişkiler sağlayarak akademik performansı etkilediğini saptamışlardır. Bu bağlamda kişiler arası ilişkileri güçlü çevresindekilerle iyi iletişim kuran, olumsuz duygular ile kolayca başa çıkabilen ve akademik konularda kendi öğrenme davranışını yönetme ve kontrol etme yeteneğine sahip hisseden ergenlerin öz-yeterliklerinin yüksek olması doğal görünmektedir. Bu araştırmada akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin akademik başarısı yüksek öğrenciye göre öznel iyi oluş düzeyleri düşük bulunmuştur. Özen (2005), ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerine yönelik yaptığı bir araştırmada, akademik başarılarını iyi olarak algılayan ergenlerin öznel iyi oluşlarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada fiziksel egzersiz yapmayan ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ara sıra egzersiz yapan ve takımda oynayan sporcu ergenlere göre daha düşük bulunmuştur. Bu bulguya göre spor yapmanın akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliği arttırdığı söylenebilir. Nitekim Kafkas ve diğ., (2010) beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada lisanslı spor yapan öğrencilerin öz-yeterliklerinin spor yapmayanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir Alanyazın taramasında fiziksel egzersiz ile yapılan çalışmalarda düzenli egzersiz programlarına devam eden ergenlerin sosyal yetkinlik beklentilerinin arttığı, öz saygılarının olumlu yönde geliştiği, sorumluluk alma ve verilen görevleri yerine getirmede daha başarılı oldukları ve egzersizin stres ve sosyal etkenler üzerinde olumlu etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Hoffstetter ve diğ.,1990; Ryan ve Dzewaltowski, 2002; Öztürk ve Koparan Şahin, 2007; Cengiz ve İnce, 2013). Bu araştırmalar çalışmamızı destekler niteliktedir.

Bu araştırmada, fiziksel egzersiz yapan öğrencilerin fiziksel egzersiz yapmayan öğrencilere göre öznel iyi oluş düzeyleri yüksek bulunmuştur. Dünya Sağlık Örgütü sporu 2005 yılında ruh sağlığını koruyucu önlemler arasına almıştır ve her gün 30 dakika spor yapılması önerilmektedir. Fiziksel aktivite herkes için önemlidir ve sadece fiziksel sağlığın iyileştirilmesi için değil, aynı zamanda psikolojik, toplumsal ve sosyal yararları açısından da çok daha önemlidir. Aktivite esnasında salgılanan bir takım özel hormonlar, (antidepresan ve haz almayı etkileyici) beyinde haz almayı sağlamaktadır. Spor ayrıca kişiler arasında etkileşim ve iletişimi sağlamakta ve işbirliğini geliştirmektedir. Spor kişinin bedenini ve kendini umursamasını, kendine verdiği değeri ve benlik saygısını artırmaktadır. (Akandere, 2003; Arslan ve diğ. 2011) Bu bağlamda düzenli aktivite yapan lise öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek çıkması alanyazını desteklemektedir.

Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Alanyazın taramasında Özbay ve diğ. (2011) yaptıkları araştırmada öznel iyi oluş ile sosyal öz-yeterlik arasında pozitif (r=.28) bir ilişki bulmuştur. Ayni şekilde Doğan ve Eryılmaz (2013) benlik saygısının bir alt boyutu olarak alındığı çalışmalarında öz-yeterlik ile öznel iyi oluş arasında pozitif (r=.53) yönde bir ilişki ortaya koymuşlardır. Ergenlerin öz-yeterlikleri arttıkça öznel iyi olma durumları da artmaktadır.

Sonuç olarak bireyin yaşam doyumunda ve pozitif duygulanımında öznel iyi oluş ve öz-yeterlik kavramlarının önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Ergenlerin öz-yeterlik ve öznel iyi oluş düzeyini etkileyen faktörlerin başında aile, çevre, eğitim sistemi sayılabilir. Öz-yeterlik ve öznel iyi oluş kavramları birbirine yakın iki kavram olarak değerlendirilebilir. Buradan yola çıkılarak, öğrencinin öz-yeterliğine katkı sağlanarak, olumlu duygulanımı arttırılarak ve dolaylı olarak öznel iyi olma düzeyi yükseltilebilir. Başka bir deyişle bireyin öz-yeterliğini geliştirme öznel iyi oluşa da katkı sağlayabilir. Ancak bu durumun deneysel çalışmalarla desteklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullara ve geniş örneklem gruplarına yapılarak desteklenmesinin alanyazına katkı getireceği umulmaktadır.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akandere, M. (2003). Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Tıp Dergisi, Sendrom,* 4(2),1.

Andrews, FM. & Withey, S,B. (1976). Social indicators of well-being. New York: Plenum Press.

Arslan, C. Güllü, M. & Tutol, V. (2011). Spor yapan ve yapmayan ilköğretim öğrencilerinin depresyon durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Nigde University Journal of Physical Education And Sport Science.s.* 5 (2), 120-132.

Bacchini, D. & Magliulo, F. (2003). Self-Image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence.* 32(5), 337–350.

Bandura A (1989) Social cognitive theory. In E. Barnouw (Ed.), *International Encyclopedia of Communications* (pp. 92–96). New York: Oxford University Press.

Bandura, A. Barbaranelli, C. Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted ımpact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206–1222.

Bandura A (1997) Self-efficacy: the exercise of control. New York Freeman.

Britner, S. L. & Pajares, F. (2001), Self-efficacy beliefs, motivational, race ,and gender in middle school science, *Journal of Women and Minaritin in Science and Engineering, 7, 271-285.*

Canbay, H. (2010). *lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül üniversitesi, İzmir.

Caprara, G. V. Scabini, E. Barbaranelli, C. Pastorelli, C. Regalia, C. & Bandura, A. (1998). Impact of adolescents' perceived self-regulatory efficacy on familial communication and antisocial conduct. *European Psychologist,* 3, 125–132.

Carpenter, S. L. (2007). *A* comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation and achievement across grade level: meta-analysis. Unpublished Master's Thesis, Simon Fraser University,

Cengiz,C. ve İnce, M. L. (2013). Farklı okul ortamlarındaki çocukların okul sonrası fiziksel aktivitelerde algıladıkları öz-yeterlikleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi 11(21) ,* 135-147,

Cihangir-Çankaya, Z. (2005). Öz-belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu, iyi olma. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Ünivesitesi, Ankara.

Çelikkaleli, Ö. ve Gündüz, B. (2010). *Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları*. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19(2), 361–377.

Çetin, B. (2007). *Yeni İlköğretim Programı (2005)* Uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Chen, N. & Westwood, P. (2007). Self-Efficacy, Personal Worries, and School Achievement of Primary School Students in Hong Kong. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 16 (2), 143–154.

Diener, E. (2006). Frequently asked questions, about subjective well-being (Happiness and life satisfaction) (http://s.psych.uiuc.edu/~ediener/faq**.** html).

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55, 34-43.*

Diener, E. Suh, E. & Oishi, S. (1997), Recent findings on subjective well-being, *Indian Journal of Clinical Psychology,* 24(1): 25- 41.

Deiner, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Doğan, T. (2006). Üniversite Öğrencilerinin iyilik halinin "maneviyat" ve "serbest zaman" boyutlarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 3 (26), 1-16.*

Doğan, F. ve Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 33 (Ocak 2013/I), ss. 107-117*

Dost, T.M. (2004). Üniversite *Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Ehrenberg, M. F. Cox, D. N. & Koopman, R. F. (1991). The relationship between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence*, 26, 361–374.

Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 7 (4), 975-989.

Eryılmaz, A. (2010). Ergenler için öznel iyi oluşu artırma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* IV,(33), 81-88.

Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 139-151

Hoffstetter, C. R. Hovell, M. F. & Sallis, J. F. (1990). Social learning correlates of exercise self- efficacy; early experiences with physical activity, *Social Science And Medicine,* 31, 1169-1176.

Kafkas, E. Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Investigation of the relationship between preservicephysical education teachers' sense of self-efficacy and professional concerns. *Inonu Unıversıty Journal Of The Faculty Of Educatıon*. 11(2), 93-111.

Kahneman, D. Diener, E. & Schwarz, N. (ed). (1999). Well-being: The foundations of hedonic psychology. New York: Russell Sage Foundation.

Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being the mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281–1290.

Keskin, G. Ü. ve Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*. 7, 92–99.

Kotaman, H. (2008). Öz-yeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. XXI. (1), 111–133. http://kutuphane. Uludağ. edu. tr/Univder/uufader. Htm.

Köker, S. (1991). *Normal* ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kumar, R. ve Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249–254.

Lane, A. M. Devonport, T. E. Milton, K. E. & Williams, L. C. (2003). Self-efficacy and dissertation performance among sport students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2(2), 1–8.

McKenzie, J. K. (1999). Correlatıon between self-effıcacy and self-esteem in students. A Research Paper, University of Wisconsin.

Mcknight C.G, Huebner E.S. & Suldo, S. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behaviour, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology In the Schools,* 39 (6), 677-687.

Multon, K. D. Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30–38.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149.

Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337–348

Muris, P. Schmidt, H., Lambrichs, R. & Meesters, C. (2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 555–565.

Özbay, Y. Palancı M. Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2), 325-345*

Özen, Ö. (2005). Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, F. ve Koparan Şahin, Ş. (2007). Comparison of the social self efficacy results of 9-13 age groups ındividuals who do sports and don't do (Bursa Sample) *Elementary Education Online, 6(3), 468-479*.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–578.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology,* 82(1), 33–40.

Riffert, F. Paschon, A. & Sams, J. (2005). School development: self-efficacy, anxiety, aggression and social ıntegration. http://www.sbg.ac.at/erz/people/riffert.htm

Ryan, J. G. & Dzewaltowski, D. (2002). Comparing the reationships between different types of self efficcey and phsical actitivity in youth. *Healt Eeducatoıns And Behavoir*, 29(4), 491.

Salami, S. O. (2008). Psychopathology and academic performance among nigerian high school adolescents: the moderator effects of study behaviour, self-efficacy and motivation. *J. Soc. Sci*, 16(2), 155–162.

Scholz, U. Gutierrez-Dona, B. Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242–251.

Solberg, V. S. & Villarreal, P. (1997). Examination of self-efficacy, social support, and stress as predictors of psychological and physical distress among hispanic college students. *Hispanic Journal of Behavioral Science,* 19, 182–201.

Telef, B,B. ve Karaca, R. (2012). çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 169-187

Tuzgöl Dost, M. (2004). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(23), 103–110.

Vara, S. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumu ve genel yasam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, İzmir.

Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, izmir.

Wei, M. Russell, D. W. & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A Longitudinal Study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602–614.

Willemse, M. (2008). *Exporing* the relationship betwen self-efficacy and aggressıon in a group of adolescents in the peri-urban town of worcester. Unpublısh Master of Art Thesis. University of Stellenbosch.

Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(1), 35-44.

Yetim, Ü. (2001). Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri, (1. Basım), İstanbul: Bağlam Yayınları.

Yıldırım, F. ve İlhan, İ.Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi. 1-8.*

Yorulmaz, A. ve Eryılmaz, A.(2006). Erg*en öznel iyi oluşunun özsaygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi.* Ulusal 14. Psikoloji Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Ankara, Hacettepe Üniversitesi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOPEDAGOJİK EĞİTİM YETERLİLİKLERİ İLE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Türkan Argon
AİBÜ, Eğitim Fakültesi, Bolu
turkanargon@hotmail.com

Mehmet İsmetoğlu
Akçakoca Anadolu Lisesi Müdür Yard.
mehmetismetoglu@hotmail.com

Didem Çelik Yılmaz
Akçakoca Anadolu Lisesi İngilizce Öğret.
didemcelikyilmaz@gmail.com

Özet

Çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olan entegrasyonda içerik bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojinin kesişiminden oluşan teknopedagojik eğitim, teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda geliştirilmiş önemli modellerden biridir. Günümüzde öğretmen yeterliliklerinden biri haline gelen teknopedagojik eğitimde, öğretmenlerin bu yeterliliğe yenilikçilik vizyonuyla beraber sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü teknopedagojik eğitimin doğası yenilikçiliği bir gereklilik haline getirmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, eğitimde teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu konusundaki yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik yeterlik düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde desenlenmiştir. Araştırma Düzce ilinde görev yapan farklı branşlarda 460 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Veriler Kabakçı Yurdakul'un (2012) Teknopedagojik Eğitim Yeterlilik Ölçeği ve Kılıçer ve Odabaşı'nın (2010) Türkçeye uyarladığı ''Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'' ile toplanmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis Testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, kişisel değişkenlerden sadece cinsiyet değişkeninin teknopedagojik eğitim yeterliğine ilişkin görüşlerde anlamlı fark ortaya çıkardığı ve öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Teknopedagojik Eğitim, Bireysel Yenilikçilik, Branş öğretmeni.

THE OPINIONS OF BRANCH TEACHERS ABOUT THEIR TECHNOPEDAGOGICAL EDUCATION COMPETENCIES AND INDIVIDUAL INNOVATIVENESS LEVELS

Abstract

A multidimensional process, technopedagogical education is a result of the intersection of content knowledge, pedagogical knowledge and technology. It is one of the most important models for integration of technology to education. As innovativeness is a necessity for Technopedagogıcal education, teachers should have technopedagogıcal education competencies and innovative vision. The purpose of this research is to present branch teachers' competencies about technology integration and individual innovativenesses. The sample of the research was figured with relational survey model. The universe of the study consists of 460 branch teachers who work in Düzce. Research data were collected via Technopedagogical Knowledge Competency Scale, developed by Kabakçı Yurdakul (2012) and Individual Innovativeness Scale, adapted to Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010). On data analysis; percentage, frequency, Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis Test and correlation analysis have been used. According to research results, it has been confirmed that teachers'

technopedagogical education competencies and individual innovativeness levels are at medium-level, In individual variables, only gender variables create meaningful difference on technopedagogical education competency and there is a positive directional and meaningful relation at medium-level between teachers' opinions on their technopedagogical competencies and individual innovativeness

Key Words: Technopedagogical Education, Individual Innovativeness, Branch Teachers .

GİRİŞ

İnsanlığın yerleşik hayata geçmesiyle başlayan ve binlerce yıl süren tarım devrimini insanlığın yaşadığı ilk değişim dalgası olarak niteleyen Toffler (2008), endüstri devrimini ikinci dalga, içerisinde bulunduğumuz çağı ise teknolojinin kestirilemeyen hızı ve kapsamı nedeniyle elektronik çağ, uzay çağı, bilişim çağı gibi isimlerle nitelendirmiştir. Bu süreçte dünyayı derinden etkileyen teknolojik değişim ve gelişmeler, toplum yapısına uyum sağlayabilecek niteliklerle donanımlı bireylerin yetiştirilme düşüncesini ortaya çıkarmış ve eğitim bu işlevi gerçekleştirecek temel faktör olarak görülmüştür (İnanç 1994'den akt. Duman, 2008). Yetiştirilen bireylerin bilgiye en kısa sürede ulaşabilen, ayıklayabilen, sunabilen, yorumlayabilen ve en önemlisi üretebilen bireyler olması hedeflenmiş (Demirel, 2011), bu hedef için de teknoloji önemli bir araç olarak görülmüştür. Teknolojinin eğitim literatürüne girişi ise Yunan filozoflarının, bilginin sistematik olarak öğrenme sanatına uygulanmasına tecne tanımını kullanmalarıyla başlamıştır. Teknolojinin eğitimde kullanımının temel amacı zihinsel kuralların formüle edilerek öğretim sürecinin sistematik olarak daha verimli hale getirilmesidir (Baytak, 2014). Bu amaçla günümüze kadar öğretimin kalitesini arttırmak amacıyla teknolojinin kullanıldığı, teknolojide yaşanan gelişmelerle orantılı olarak da eğitim araştırmalarında konuya ilginin arttığı görülmektedir. Söz konusu amaç teknolojinin salt materyal olarak kullanılmasını değil, öğretim süreçleri, tasarımı, öğretme-öğrenme kuramları, eğitim öğretim ortamlarının düzenlenmesi, eğitim teknolojisi vb. kavramların yapısal ve işlevsel olarak tartışılmasını da beraberinde getirmiştir.

Kaya ve Yılayaz (2013) bilim okuryazarı birey olarak tanımladıkları çağımızın bireylerini araştıran sorgulayan, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen ve teknolojiyi kullanabilen bireyler olması gerektiğini, bu bireylerin yetişmesinin ise üniversitelerde teknolojiyi kullanan öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu durum öğretmen nitelik ve yeterliliklerinin bu çerçevede yeniden şekillendirilmesini gerektirmektedir. Özellikle belirlenen niteliklere öğretmenlerin azami derecede sahip olmaları, bilimsel çalışma ve tartışmalarla ele alınmakta ve bu yeterliklerin birer standarda dönüştürülmesi için çalışmalar sürdürülmektedir. Nitekim Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği (International Society for Tecnology in Education-ISTE) Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartlarında; teknoloji ile ilgili temel işlem ve kavramları bilme, teknoloji destekli farklı değerlendirme stratejilerini kullanma, mesleki gelişim için teknolojik değişimleri takip etme, kendini geliştirme, teknoloji kullanımı konusunda sosyal etik, yasal ve insani konularla ilgili ilkeleri sınıfta uygulama gibi pek çok noktada öğretmenlerin teknoloji ile ilgili standartları yakalamasını öngörmüştür (Demiraslan-Usluel, 2005). Yine Avrupa Birliği Eğitim Konseyi de benzer şekilde 2010 yılında hazırladığı Eğitim ve Öğretim 2010 Raporunda, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler içerisinde Bilgi İletişim Teknolojilerini (BİT) öğretme-öğrenme süreçlerine entegre etme, bilginin bulunup oluşturulabileceği ağlarda öğrencileri destekleme, öğrenmeyi bir yaşam süreci gibi görme, alanlarında yüksek düzeyde bilgi sahibi olma, sınıflarda BİT'in veri arama amaçlı bir teknik araçtan öteye geçirme, kültürel ve sözel sınırları aşmada iletişim araçlarını kullanma vb. yeterlilikleri göstermiştir (Yurdakul Kabakçı, 2013). Eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşım ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinin giderek önem kazanması, motivasyon, eğitici yetenekler, öğretmen verimliliği, bilgi çağının gerekliliği ve yeni öğretim tekniklerini desteklenmesi gibi nedenler de öğretmenlerin teknolojiyi kullanmasını gerektirmektedir (Robyler ve Edwards 2005'den akt: Çakır ve Yıldırım, 2009). Bu doğrultuda güçlendirilmiş öğrenme ortamları, öğrenci öğrenmelerdeki artış ve öğretmenin öğretim sürecini yönetimindeki işlevselliği göz önüne alındığında BİT'in öğrenme öğretmen süreçlerine entegrasyon çalışmaları giderek önem kazanmak durumunda kalmıştır (Demiraslan-Usluel, 2005).

Türkiye'de teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlama ve istenilen yeterliliklere sahip bireyler yetiştirme amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 1990'lı yıllarda müfredata BİT ile ilgili dersler koymuş ve formatör öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. Bunun için 1992'den itibaren Müfredat Laboratuvar Okulları projesini

uygulamaya konulmuş, 2000'li yılların başında bilgi teknolojileri koordinatör öğretmeni yetiştirmek amacıyla üniversitelerde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümleri açılmıştır. Ayrıca Dünya Bankası ve Avrupa Birliği Fonlarından sağlanan desteklerle MEB her okula bir bilgisayar laboratuvarı kurulması ve tüm okulların geniş bant internet erişimlerinin sağlanması için altyapı çalışmalarını başlatmış ve bu süreci belirli bir düzeye getirmiştir. Öğretmenlerin BİT'e erişimlerini ve okuryazarlık düzeylerini arttırmak amacıyla da "Gelecek İçin Eğitim Programı" çerçevesinde yaklaşık 500 bin öğretmeninin BİT okur yazarı olması hedeflenmiştir (Perkmen ve Tezci, 2011). Son olarak "Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesini" hayata geçirmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojisi donanımlarını kullanarak etkin materyaller kullanmak amacıyla da Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemeden geçmiş e-içeriklerin olduğu sosyal bir platform tasarlanıp, öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur (http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=4**).** Görüldüğü gibi teknoloji ile ilgili uygulamalarda Türk eğitim sisteminde hem öğretmen eğitimi hem de okullarda kullanımına yönelik ciddi anlamda çalışmalar devam etmektedir.

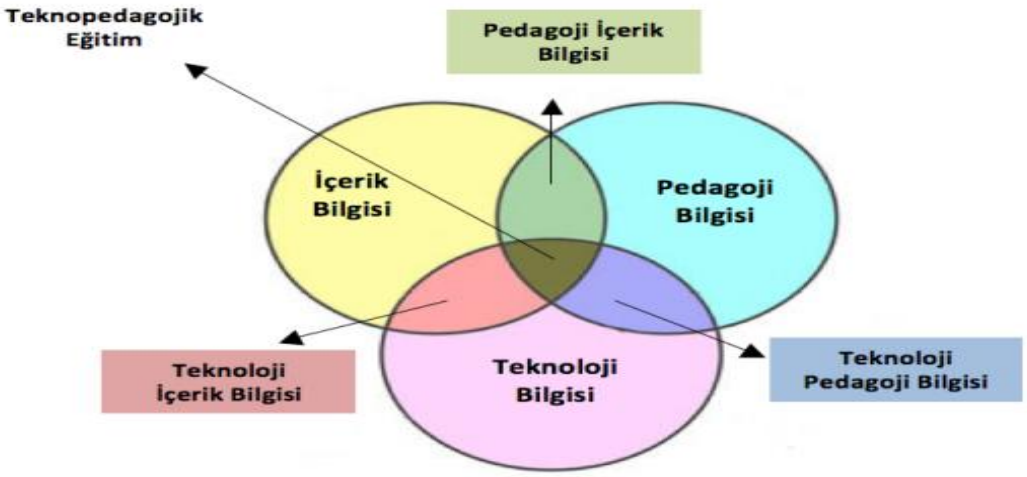
Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu

Eğitimde teknoloji entegrasyonu güncel teknolojilerin edinilmesi kadar yönetimsel, öğretimsel ve kurumsal (öğrenci, öğretmen, veliler, yönetim, politika, teknoloji kaynakları, teknoloji tabanlı uygulamalar vb.) anlamda farklı değişkenleri göz önünde bulundurulması gereken çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir (Kabakçı-Yurdakul, 2011). Bu süreçte ders planları ve programlar, değerlendirme süreci hazırlığı ve planlanması, resmi yazışmalar yönetimsel boyutu; sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin planlanması, öğretim sürecinin planlanıp yürütülmesi ve uygulamaların yapılıp değerlendirilmesi öğretimsel boyutu; internette gezinme ve kişisel bilgi ve dosyaları depolama kişisel iletişim boyutunu oluşturmaktadır (Kuşkaya Mumcu, Koçak Usluel, 2010). Araştırma yapma, power-point sunma, çoklu ortam sunumu, proje için veri toplama gibi farklı şekillerde kullanımı söz konusu olan teknolojinin eğitimde kullanımına dair farklı bakış açıları vardır. Bu bakış açılarının bazılarında kullanılan teknolojik araç ile öğrencilerin öğrenmelerinin zenginleştirilip arttırılması ön plana çıkarken, bazılarında teknolojinin öğretici tarafından etkili bir biçimde kullanılabilmesi ve öğretim programının bir parçası haline getirilmesine vurgu yapılmaktadır (Mazman-Usluel, 2011). Bu doğrultuda eğitimde teknoloji entegrasyonu öğrencinin aktif olarak teknoloji ile bilgiyi yapılandırması, ortaya bir ürün çıkartması olarak değerlendirilebilir. Teknoloji entegrasyonunun özünde teknolojiyi sınıfta öyle bir şekilde kullanılma söz konusudur ki, teknoloji olmadan öğretmek mümkün olmasın (Perkmen ve Tezci, 2011). Bu durumu Çakır ve Yıldırım (2009), öğrencilerin tekonolojiyi kendi kitapları, haritaları veya kalemlerini kullanmasına benzer kolaylıkta kullanmaları şeklinde belirtmektedir.

Teknolojinin eğitime entegre edilmesini, entegrasyonun birçok dinamiği barındırması ve bunlardan etkilenmesi, farklı öğrenme kuramlarına göre farklı entegrasyon yaklaşımlarının benimsenmesi, teknoloji-eğitim etkileşiminin doğası gereği sürekli yenileşmenin yaşanması (Kaya ve Usluel, 2011) gibi birçok değişken önemli derecede etkilemektedir. Bu konuda yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sorunlar bu durumu göstermektedir. Teknolojinin derslerde daha çok bilgi aktarım aracı olarak kullanılması, öğretim metotlarının teknoloji ile çeşitlendirilememesi, zaman ve eğitimsel yazılım yetersizlikleri ve öğretmenlerin pedagojik inançları, öğretmenlerin teknolojiyi öğrencilerin yüksek seviyedeki kavramsal yeteneklerini desteklemek yerine çalışma kâğıdı ve testler oluşturmak için kullanmaları, öğretmenlerin pedagojik ve hizmet içi eğitim eksikliklerinden dolayı eğitimsel yazılımları kullanmada zorluk yaşamaları buna örnektir (Seferoğlu, Akbıyık ve Bulut, 2008). Bunun yanında Demiraslan ve Usluel (2008) öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini derslerinde etkin bir şekilde kullanabilmeleri için öğrencilerin gereksinimlerine uygun araç ve yöntemleri seçmeleri, öğretim yöntemlerini etkin bir biçimde tasarlamaları ve yeni öğretim stratejileri geliştirmelerinin gerekliliği; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz'ın (2012) öğretmen adaylarının öğretme–öğrenme süreçlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik yeterlilik kazanabilmesi için yenilikçilik özelliklerinin yanı sıra aynı zamanda teknolojiyi mesleki ve alan bilgisi ile bütüncül kullanmalarına olanak veren bir yapıya ihtiyaç olduğu gerçeği bu durumu desteklemektedir. Yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi oldukça güncel bir konu olan teknoloji entegrasyonu, eğitimin en önemli bileşenlerinden biri haline gelmiş durumdadır.

Alan yazında teknoloji entegrasyonuna yönelik olarak, Teknoloji Entegrasyonu Planlama Modeli, Sistematik BİT Entegrasyonu Modeli, Apple Geleceğin Sınıfların Modeli ve Sosyal Model gibi modeller teknolojik altyapı ve sistemlerin eğitimsel ortamlara eklenmesini vurgulayan teknolojik bakış açısıyla yaklaşan modellerin olduğu

görülmektedir. Bu modeller içinde Geliştirilmiş Pierson Modeli ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Modeli (Mishra ve Koehler, 2006) BİT araçlarıyla beraber pedagojiyi ve teknolojiyi bütünleştirerek eğitim ortamlarının tasarlanmasını, her ikisi arasındaki bağı güçlendirecek olan içeriğin de sürece katılarak üç boyutlu bir bakış açısının oluşması gerektiği öne sürmektedir (Kabakçı Yurdakul, 2013; Kuşkaya, Mumcu, Haşlaman ve Koçak-Usluel, 2008). Modellerin tanımlanması ve öğrenme-öğretme sürecinde aktif olarak kullanılabilmesinde öğretmen yeterliliği önemli bir unsurdur (Mishra ve Koehler, 2006; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2012; Kaya ve Yılayaz, 2013). Bu durum Shulman tarafından Pedagojik İçerik Bilgisi (PİB) kuramıyla öne sürülmüştür. Shulman, öğretmen bilgisi ile pedagojik içerik bilgisini harmanlayarak öğretme kavramına yeni bir bakış açısı getirmiş (Mishra ve Koehler, 2006), onunla başlayan pedagoji ile içerik bilgisinin harmanlanması süreci, 1999'da Pierson'ın teknoloji entegrasyonunu teknoloji–pedagoji-alan bilgisinin birleşimi veya teknolojinin pedagoji ve alana entegrasyonu olarak tanımlanmasıyla farklı bir boyut kazanmıştır. 2006'da Mishra ve Koehler tarafından kavramsal boyut kazandırılan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ya da Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB) Modeli kuramsal bir yapıyla literatüre girmiştir (Kaya ve Yılayaz, 2013). TPİB üç ana bileşen ya da disiplinin birbirine eklemlenmesi sonucu ortaya çıkmış (Öztürk ve Horzum, 2011) ve bu bileşenlerin kesişimine teknopedagojik eğitim yaklaşımını denmiştir (Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci, Kurt, 2014).



Şekil 1: Teknopedagojik Eğitim Bileşenleri, Kaynak: Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci, Kurt, 2014.

TPİB içerik bilgisi pedagojik aktivitelerden bağımsız olan konu alanı (Cox ve Graham, 2009), pedagoji bilgisi öğrencinin bilişsel, sosyal, gelişimsel özelliklerini temel alarak, konu içeriğinin öğretilmesi sürecidir (Mishra ve Koehler, 2006). İçerik bilgisi ile pedagojik bilginin kesişiminden oluşan pedagojik içerik bilgisi Shulman'ın (1986) belirttiği Pedagojik İçerik Bilgisi yaklaşımıyla benzer olup, belirli bir alana yönelik etkili öğretimin sağlanmasını ifade etmektedir. Bu bilgi alanı içeriğe hangi öğretim yönteminin uygun olduğuna, başarılı bir öğretim için içeriğin öğrenci özelliklerine göre nasıl yapılandırılacağına ve sunulacağına ilişkin kararları içerisinde barındıran TPİB öğretmenlerin, eğitim-öğretimde teknoloji kullanımı ve entegrasyonunda hangi yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koyan, belirli bir içeriğin öğretilmesi sürecinin planlanmasından değerlendirilmesine kadar bütün aşamalarda öğretimin kalitesi ve niteliğini arttırmak için teknolojinin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını ifade etmektedir (Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci, Kurt, 2014).

Teknolojinin eğitime entegrasyonunu ifade eden ve entegrasyon sürecini öğretmen yeterlilikleri açısından önemseyen Teknopedagojik Eğitim Modelinin temel unsurları öğretim stratejileri ile öğrenci özelliklerinin iyi biliniyor olması, öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun teknolojik materyallerin seçimidir. Kabakçı Yurdakul'un (2013) Niess'ten aktardığına göre, öğretme-öğrenme, teknoloji bilgisi ve alan bilgisindeki gelişmelerin etkin bir şekilde bileşimini ifade eden teknopedagojik eğitimin uygulanabilmesi için gerekli bileşenler;

-Öğrencinin öğrenmesine yardım için teknolojinin kullanıldığı öğretimin her yönüyle anlaşılması,
-Belli bir konunun öğretilmesi için öğretim stratejilerinin ve sunum tekniklerinin bilinmesi,
-Konunun öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerin sahip olunan bilgi, düşünce, anlayış ve kavram yanılgıları ile teknoloji kullanımı konusuna nasıl dikkat edileceğini bilmesi ve
-Eğitim programında bulunan konunun anlatımında öğrenmeyi arttırmak için kullanılması gereken teknolojilerin ve materyallerin bilinmesi, şeklindedir.

Pedagoji, içerik bilgisi ve teknolojinin bileşimiyle ortaya çıkan teknopedagojik eğitim; tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma olmak üzere 4 alt faktörden oluşmaktadır (Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci, Kurt, 2012). Öğretim süreci öncesi durum tespiti, bu süreçte kullanılacak yöntem ve teknik, kullanılacak araç gereç ve diğer materyallerin belirlenmesi *tasarım faktöründe;* etkili öğretim için teknolojiyi işe koşarak öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğretim sürecinin etkililiğinin ölçülmesi ve değerlendirme *uygulama faktöründe*; bilginin doğruluğu, gizliliği ve güvenliği, fikri mülkiyet ile öğretmenlik meslek etiğinin gerektirdiği yeterlilikler *etik faktöründe;* öğretmenlerin içerik, pedagoji ve teknolojik alanda karşılaşabilecekleri sorunları çözme ve bu becerileriyle diğer öğretmenlere rehberlik yapmaları *uzmanlaşma faktöründe* yer almaktadır (Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Çoklar, Kılıçer, Kurt ve Birinci, 2011). Belirtilen faktörler göz önüne alındığında teknopedagojik eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanmasından değerlendirmesine, tasarımından öğretmen yeterliliklerine kadar öğretimin her aşamasında öğretmen yeterliliklerine vurgu yapmakta, bilginin edinimi, kullanımı, güvenliği ve gizliliğine önem vermektedir. Yine model pedagoji ve teknoloji alanlarının tümünde ya da kesişimlerinde karşılaşılan sorunlara çözüm getiren, yeni öğrenme yaşantıları üretebilen, uzman ve lider öğretmen istemektedir. Bu durumda teknopedagojik eğitim yapabilmek için öğretmen yeterlilikleri içinde aranılan özelliklerden birinin yenilikleri öğretme öğrenme süreçlerine entegre eden bireyler olmaları gereği ortaya çıkmaktadır.

Bireysel Yenilikçilik

Teknolojinin doğası gereği ortaya çıkan yenilik, bunu öğretecek ve uygulayacak bireylerde yenilikçilik özelliği ile ortaya çıkmıştır. Yenilik, bir birey, grup ya da toplum tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da obje; yenilikçilik ise değişim ve yeni olanı denemeye karşı olan isteklilik içerisindeki bireylerin veya kuruluşların yeniliği diğerlerine göre daha önce benimseme derecesidir (Rogers, 1983). Daha önce tasarlanmış olanın dışına çıkmak (Bursalıoğlu, 2010) olarak da tanımlanan yenilikçilik, değişmek, risk almak, daha da önemlisi bilinenin dışına çıkmayı göze alma, yaratıcılık, fikir önderliği gibi kavramları içerisinde barındıran geniş yelpazede bir kavramdır (Demirel ve Seçkin, 2008; Kılıçer, 2010; Özgür, 2013). Günümüzde yenilikçilik, uzun dönemli verimlilik, kalite ve esnekliğin başlıca koşulu olarak değerlendirilmekte ve sürdürülebilir örgütsel başarının altyapısını oluşturmaktadır (Öğüt, 2012).

1900'lü yılların başından günümüze kadar ortaya çıkan herhangi bir yeniliğin birey ya da toplum tarafından kabul edilmesi ve yaygınlaşmasının nasıl olduğuna dair pek çok kuram bulunmaktadır. Herhangi bir yeniliğin toplumda öncelikle az insan tarafından kabul edildiği fakat zamanla kabul edenlerin sayısının arttığını ileri süren Tarde'nin S Eğrisi, yeniliğin zamana bağlı olduğu ifade edilmektedir. Tarde'nin görüşünü destekleyen Pemberton'nun Simetrik Eğrisi ise zaman bağlamında kültürel özellikleri benimseyen, toplumdaki bireyleri normal dağılım eğrisinin orta noktası etrafında dağıtan, uç noktalara doğru bu sayının azaldığını ifade eden bir modeldir. Aynı zamanda yeniliğin yayılımı ile ilgili olarak yürütülen bu çalışmalarda zaman içerisinde yeniliğin kabulünde bireylerin psikolojik ve demografik özelliklerine de vurgu yapılmıştır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Örün, Orhan, Dönmez, Kurt, 2015). Yeniliklerin benimsenmesi ya da yayılması ile ilgili kabul gören diğer kuram Rogers'ın Yeniliğin Yayılımı Teorisi, yeniliğin yayılımını bazı bileşenlere bağlamış, bunları yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem olarak belirlemiştir (Rogers, 1983). Kurama göre yeniliğin kendisi olan fikir, uygulama veya nesne doğru iletişim kanallarıyla yayılmakta, ilk defa yenilik olarak algılanan bilgiyi reddetme ya da benimseme süreci zaman bileşenini ile ifade edilmektedir. Sosyal sistem, ortak bir hedefe ulaşmak için ortaklaşa sorun çözme çabasında olan ve birbiriyle ilişkili birimlerin oluşturduğu sistemdir. Yine kuramda toplumu oluşturan bireylerin farklı kişilik özellikleri ve geçmiş yaşantıları gibi nedenler bir yeniliği yavaş ya da çabuk benimsetebilirken, yeniliğe karşı daha az ya da daha çok dirençli oluşturabilmekte, bireysel farklılıklar nedeniyle risk hem alınıp hem alınamamaktadır (Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014; Rogers, 1983; Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Yenilikçiliğin yayılımı kuramı bireyleri yenilikçiliğe karşı yaklaşımları açısından yeniliği hızlı kabul edenden en yavaşına doğru yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçiler olmak üzere beş farklı kategoriye ayırmaktadır (Rogers, 1983). Yenilikçiler toplumda bir yeniliği ilk kez deneyen girişken, eğitimli, bilimsel bilgiye güvenen, teknoloji kullanımında güçlü, düşünme becerileri üst düzey olan bireylerdir ve yenilik hakkındaki belirsizliklerle baş etme güçleri üst seviyededir. Öncüler yeniliği erken benimseyen ve yenilikler hakkında toplumun diğer üyelerine bilgi veren ve yol göstericilerken, sorgulayıcılar yeniliklere karşı temkinlidirler, risk

alma konusunda isteksizdirler. Kuşkucular yeniliklere karşı şüpheci ve çekingen bir tavır içindeyken gelenekçiler yeniliklere karşı önyargılı olup, önceki nesiller ne yapmışsa onu yaparlar Eğer bir yenilik gelenekçiler tarafından kabul edilmişse, o fikir yenilikçiler için artık demode olmuştur (Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014).

Eğitimin öncelikli amacı bireyleri hayata hazırlamak ve edindikleri teorik bilgileri uygulamaya dökebilme becerisi kazandırmaktır. Bunun gereği olarak bireylere rol model olan öğretmenlerin sürekli değişen koşullara ayak uydurabilen yenilikçiliği özümsemiş kişiler olması önemlidir. Özgür'ün (2013) Richhart'tan aktardığı üzere yenilikçi öğretmen mesleki alanda gelişmeyi ön şart sayan söz konusu müfredatı öğrencinin de katılabileceği etkinliklerle donatan, eğitim sürecinde yeni yaklaşımları kullanan ve gelenekselleşmiş yöntemleri değiştirebilen, bunları yeni beceriler haline getirebilen kişiler olmalıdır. Eğitim kurumları da yenilikçiliği kurumsal ilkeleri arasına ekleyerek öğretmenlerini de bu anlayış doğrultusunda yenilikçi birey olmaları ve uygulamaları noktasında desteklemelidir.

Teknopedagojik Eğitim ve Bireysel Yenilikçilik

Teknopedagojik eğitim bir yenilik olarak değerlendirildiğinde bu yeniliğin uygulama koşulları, uygulayıcı konumundaki öğretmen yeterlilikleri, uygulamada karşılaşılan problemler ve çözüm yolları ve yeniliği yayılmasında karşılaşılan engellerin belirlenmesi, yeniliğin hayata geçirilmesi ve yayılmasında önem arz etmektedir. Teknoloji alanındaki hızlı değişim ve bunun eğitim alanına yansımasına dair araştırmalar şüphesiz eğitim alanındaki geliştiriciler için önemlidir. FATİH ve benzer diğer entegrasyon çalışmaları Türkiye'de teknoloji entegrasyonuna dönük önemli çalışmalardır. Bu entegrasyonun eğitim bileşeniyle örtüşmesinde ise uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin meslek öncesi ve meslek içerisinde hizmet içi eğitimler yoluyla yeterliliklerinin artırılmasıyla gerekmektedir (Korucu ve Olpak, 2015; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2012; Özgür, 2013). Özellikle öğretmenlerin eğitim ve öğretim ile ilgili araştırmaları yürütmesi, yenilikçi eğitim teorilerini öğrenmesi ve edindikleri bilgileri eğitim öğretimin tüm aşamalarında kullanmaları, yenilikçi düşünce ve uygulama becerileri açısından önemlidir (Xu ve Chen, 2010'den akt. Kılıç ve Tuncel, 2014). Bu durum geleceğin öğretmeni için belirlenen temel nitelikteki standartlardan biridir ve toplumun geleceği için önemlidir. Nitekim OECD'ye göre bir ülkenin refah düzeyinin ve istihdam gücünün artması, o ülkenin inovasyon yapma ve yenilikleri benimseme kabiliyetine bağlıdır (Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014).

Yenilik, eğitim örgütleri açısından değişime ayak uydurma, yönetsel ya da yapısal yönden çağın gereklerine uygun çözümler üretme erişilebilirliğinin kolaylaştırılması, teknolojik yeniliklere uyum sağlama gibi özelliklerin itici kavramı durumundadır. Eğitimin planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde yenilik ayrı bir öneme sahiptir. Bu süreçlerin tamamında bilimsel gelişmelere ayak uyduran ve bu yenilikleri eğitim-öğretime uyarlayabilen öğretmenler, temel hedef olan öğrenme gerçekleştirilmiş olacak, aynı zamanda okul yine bu yenilikçi bireyler sayesinde hedeflerini gerçekleştirme imkânı bulacaktır. Yenilikçiliğin olası sonuçları ise toplumun beklentisine uygun nitelikte üretken insan yetiştirme, akademik başarıyı arttırma ve müfredat programlarının iyileştirilmesi gibi etkenlerdir. Bu durumda yenilikçiliğin doğal bir sonucu olarak öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarının arttırılması önem kazanmaktadır (Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014).

Sonuç olarak bu bulgular teknoloji ve eğitim bilimlerinde meydana gelen değişim ve gelişmeler ışığında, öğretmenlerin öğretme öğrenme süreçlerinde teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin belirlenmesi ve bir yenilik olarak bu uygulamaların benimsenmesi ve yaygınlaştırılmasında, öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşüncesini ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda yapılan çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik görüşleri ne düzeydedir?
2. Orta öğretim branş öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ve bireysel yenilikçilik özellikleri cinsiyet, branş, kıdem, eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim özellikleri ve bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Karasar'a (2013) göre ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ve tarama yoluyla bulunan ilişkilerin, neden–sonuç ilişkisinden çok değişkenlerden birinin durumunun bilinmesi halinde diğerin sonuçlarının kestirilmesinde önemli sonuçlar verebilmektedir. Bu model yoluyla yürütülen araştırmada branş öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki korelasyon yoluyla çözümlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Düzce ili genelinde 105 ortaokul ve 39 lisede görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu okullarda 2014–2015 eğitim öğretim yılında 1765 öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmenlerin tamamına ulaşılmayacağı ve elde edilen sonuçların genellenebilmesi için örneklem alma yoluna gidilmiş, basit seçkisiz örnekleme modeli kullanılmıştır. Krejcie ve Morgan'a (1970) göre 1800 öğretmeni 317 öğretmen temsil etmektedir. Araştırmada bu sayının üzerine çıkılarak 460 öğretmene ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	231	50,2
	Erkek	229	49,8
Kıdem	5 yıl ve altı	158	34,3
	6-10 yıl	107	23,3
	11-15 yıl	98	21,3
	16 yıl ve üstü	97	21,1
Eğitim durumu	Ön Lisans	19	4,1
	Lisans	388	84,3
	Lisansüstü	53	11,5
Branş	Sözel	276	60,0
	Sayısal	144	31,3
	Yetenek – beceri	40	8,7
Toplam öğretmen sayısı		460	100,0

Tablo 1'e göre öğretmenlerin %50,2'si kadın, %49,8'i erkek; %34,3'ü 5 yıl ve altı, %23,3'ü 6-10 yıl, 21,3'ü 11-15 yıl 21,1'i ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip; %4,1'i ön lisans, 84,3'ü lisans ve 11,5'i lisans üstü eğitim mezunu; %60,0'ı sözel, %31,3'ü sayısal % 8,7'si ise müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlardan oluşan yetenek ve beceri derslerine girmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin kişisel bilgilerine ulaşmak için kişisel bilgi formu, Teknopedagojik Eğitim Yeterlilik Ölçeği (TPACK) ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır.

TPACK Yeterlilik Ölçeği, Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci ve Kurt (2012) tarafından geliştirilen, toplam 33 madde ile tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi olup ''rahatlıkla yapabilirim'', ''yapabilirim'', ''kısmen yapabilirim'', ''yapamam'' ve ''kesinlikle yapamam'' şeklindedir. Tüm ölçeğe ilişkin Cranbach's alfa katsayısı .96'dır. Ölçekten alınacak en yüksek puan 165, en düşük puan 33'tür ve hesaplanan puan 165'e yaklaştıkça teknopedagojik yeterlilik artmakta, 33'e yaklaştıkça azalmaktadır. Ölçek ile elde edilen verilerin değerlendirilmesinde 1.00-2.33 aralığı için ''düşük düzey'', 2,34–3,67 aralığı için ''orta düzey'' ve 3,68–5,00 için ise ''ileri düzey'' şeklindedir.

Türkçeye uyarlaması Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından gerçekleştirilen "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'' 5'li Likert tipi olup, 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek üzerinden hesaplanan puanlara göre bireyler yenilikçilik özellikleri açısından kategorize edilebilmektedirler. Bireyler hesaplanan puan 80 üstünde ise yenilikçi, 69-80 puan arasında ise öncü, 57-68 puan arasında ise sorgulayıcı, 46-50 puan arasında ise kuşkucu, 46 puan altında ise gelenekçi olarak yorumlanmaktadır. Genel olarak 68 puan üstü alan bireyler oldukça yenilikçi olarak değerlendirilirken, 64 altı puan alan bireyler yenilikçilikte düşük olarak yorumlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .89 olup, her bir ölçek maddesinin faktör yükü .54 ile .72 arasında değişmektedir.

Bu araştırmada her iki ölçek de alt boyutları açısından ele alınmadan toplam ölçek puanları üzerinden değerlendirilmiştir. Yapılan hesaplamalarda TPACK Yeterlilik Ölçeği'nin iç tutarlık katsayısı olan Cranbach's alfa katsayısı .97 olarak tespit edilirken, Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinde .64 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS for Windows 22.0 programında çözümlenmiştir. Araştırma verileri alt problemlere göre analiz etmeden önce, verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılım normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre tüm değişkenlerin normal dağılım göstermediği bulunmuş ($p<.05$) ve bu nedenle bu çalışmada non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre araştırmada kişisel değişkenler için yüzde, frekans; bireysel yenilikçilik ve teknopedagojik yeterlilikleri belirlemede standart sapma ve ortalama; cinsiyet değişkeninde Mann-Whitney U testi, kıdem değişkenlerinde Kruskal-Wallis Testi, bireysel yenilikçilik ve teknopedagojik yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi (spearman's rho) yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Teknopedagojik Yeterlilik ve Bireysel Yenilikçiliğe Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 2'de teknopedagojik eğitim yeterliği ve bireysel yenilikçiliğe yönelik öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2: Teknopedagojik Eğitim Yeterliği ve Bireysel Yenilikçiliğe Yönelik Öğretmen Görüşleri

Ölçekler	N	$\overline{X}$	ss
Teknopedagojik Eğitim Yeterliği	460	3,89	21,919
Bireysel Yenilik Ölçeği	460	3,46	5,4797

Tablo 2'de öğretmen görüşleri incelendiğinde teknopedagojik eğitim yeterliliği $\overline{X}$ =3,89 ile orta düzeyde; bireysel yenilikçilik düzeyleri $\overline{X}$ =3,46 ile orta düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin hem teknopedagojik eğitim yeterliliği hem de bireysel yenilikçilik konusunda orta düzey yeterliğe sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. Bu bulgu aynı zamanda öğretmenlerin her iki konuda da istenilen düzey yeterliğe sahip olmadıklarını da göstermektedir. Öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik düzeyi olarak kendilerini orta düzeyde değerlendirmesinin altında teknolojiyi derslerde daha çok bilgi aktarım aracı olarak kullanmaları ya da araştırma yapma ve bilgiye ulaşmada sınırlı kullanılmaları olabilir. Bir diğer neden de meslek öncesi ve meslek içi alınan eğitimlerin yetersizliği olabilir. Çünkü öğretmenler lisans eğitimleri sürecinde teknopedagojik eğitime yönelik az sayıda ders almakta ve teorik bilgilerini uygulama imkânını çok fazla bulamamaktadırlar. Bu durum onların kazanacakları yeterliklerin de sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda var olan müfredatın teknopedagojik içerik bilgisine uygun olarak hazırlanmamış olması ya da yetersizliği öğretmenlerin bunu ihtiyaç olarak görmelerine de engel olmaktadır. Diğer taraftan teknolojiyi eğitim uygulamalarına aktarabilen öğretmenler aynı zamanda değişim ve gelişimleri izleyebilen ve bunu sınıfta uygulayabilen yenilikçi öğretmenlerdir. Yenilikçilik öğretmenlerin var olan durumlarına farklılık getirmektedir aynı zamanda risk almayı gerektirir. Bu öğretmenler, eğitim sürecinde geleneksel yöntemlerin dışına çıkıp yeni yaklaşımları kullanabilen, ders müfredatını öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda çeşitli aktivitelerle donatan öğretmenlerdir. Bunu yapabilmeleri için de kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Fakat araştırma öğretmenlerin kendilerini bireysel yenilikçilik anlamında da istenilen düzeyde yeterli görmediklerini ortaya çıkarmıştır.

Teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda dağılımları incelendiğinde ise Tablo 3'deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 3: Teknopedagojik Eğitim Yeterliği ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımları

Ölçekler	Düzeyler	f	%
Teknopedagojik Eğitim Yeterliği	Düşük düzey	19	4,2
	Orta düzey	192	41,7
	İleri düzey	249	54,1
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	Gelenekçi	8	1,7
	Kuşkucu	45	9,8
	Sorgulayıcı	190	41,3
	Öncü	161	35,0
	Yenilikçi	56	12,2
Toplam		460	100

Tablo 3'e göre öğretmenlerinin %54,1'i kendilerini ileri düzeyde yeterliğe sahip olarak nitelerken %41,7'si orta düzey ve %4,2'si düşük düzey olarak nitelemektedir. Bu bulgu öğretmenlerin yarısının teknopedagojik eğitim yeterliliği düzeyi olarak kendisini ileri düzeyde yeterli görürken, yaklaşık diğer yarısının da orta düzeyde yeterli gördüğü anlamına gelmektedir. Bireysel yenilikçilik olarak nitelendirildiğinde öğretmenlerin %41,3'ü kendilerini sorgulayıcı olarak nitelendirirken, %35,0'ı öncü, %12,2'si yenilikçi, %9,8'i kuşkucu, %1,7'si ise gelenekçi olarak nitelendirmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin çoğunun kendisini sorgulayıcı olarak nitelendirdikleri, küçük bir kısmının kuşkucu ya da gelenekçi oldukları anlaşılmaktadır. Sorgulayıcı olmaları herhangi bir yeniliği kabullenmeden önce yeniliğin denenmesini ve belli bir yarar algısının oluşumu neticesinde kabullendiklerini, temkinli bir yaklaşım içerisinde olduklarını göstermektedir. Yeniliğin yayılımı kuramına göre, bu durum öğretmenlerin yeniliği aramaya ve denemeye yönelik isteklilik durumunun var olduğunu ancak yenilik ve değişime karşı kaygılı ve temkinli yaklaştıklarını da belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır. Yenilik düzeylerine göre sıralandığında öğretmenlerin sorgulayıcı, öncü, yenilikçi, kuşkucu ve gelenekçi şeklinde bir sıralama olduğu görülmüştür. Ayrıca sorgulayıcıların ardından öğretmenlerin ikinci sırada kendilerini öncü görmeleri önemsenmesi gereken bir durum olduğu söylenebilir.

Kişisel Değişkenlere Yönelik Bulgular

Cinsiyet Değişkeni

Tablo 4'de cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve bireysel yenilik düzeyine ilişkin görüşlerine ait bulgular yer almaktadır,

Tablo 4: Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri İle Bireysel Yenilikçiliklerini Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Mann-Whitney U Sonuçları

Ölçek	**Değişken**	**N**	$\overline{X}$	**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Teknopedagojik Eğitim Yeterliği Ölçeği	Kadın	231	210,21	48558,00	21762,000	,001
	Erkek	229	250,97	57472,00		
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	Kadın	231	226,71	52371,00	25575,000	,539
	Erkek	229	234,32	53659,00		

Tablo 4'de öğretmen görüşleri incelendiğinde, cinsiyet değişkeni teknopedagojik eğitim yeterliğine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkartırken ($p<.05$), bireysel yenilikçilik özelliklerinde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır ($p>,05$). Bu bulgu doğrultusunda kadın ve erkek öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik görüşleri birbirine benzerken; teknopedagojik eğitim yeterliğine ilişkin görüşleri birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Anlamlı fark çıkan teknopedagojik eğitim yeterliğine ilişkin kadın ve erkek öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin ($\overline{X}$ =250,97) kendilerini kadın öğretmenlerden ($\overline{X}$ =210,21) daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Toplumsal yapıda kadın ve erkeğin farklı rolleri yüklenmiş

olmaları ve bu rollerde öncelik sırasının değişmesi sonucun bu şekilde çıkmasında etken olabilir. Kadının okul dışı rolleri ve sorumluluklarının daha fazla ve baskın olması bu alana dönük öncelik sırasının daha sonralarda gelmesi, kendilerini geliştirmelerinde daha pasif ya da çekimser kalmalarına neden olabilir. Bireysel yenilikçilik düzeyi olarak kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip olmalarının altında ise aynı okul ortamında eşit şartlar altında çalışıp, eğitim öğretim sürecinin ortak amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaları ve bu noktada birbirlerini etkilemeleri olabilir.

Kıdem değişkeni

Tablo 5'de kıdem değişkenine göre öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve bireysel yenilik düzeyine ilişkin görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 5: Teknopedagojik Yeterlik ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	N	$\overline{X}$	sd	χ2	p
Teknopedagojik Eğitim Yeterliği Ölçeği	5 yıl ve altı	158	225,25	3	5,421	,143
	6-10 yıl	107	248,71			
	11-15 yıl	98	240,62			
	16 yıl ve üstü	97	208,75			
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	5 yıl ve altı	158	228,82	3	,295	,961
	6-10 yıl	107	236,61			
	11-15 yıl	98	228,64			
	16 yıl ve üstü	97	228,38			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin kıdem değişkeninin hem teknopedagojik eğitim yeterliğine ilişkin görüşlerinde hem de bireysel yenilikçilik özelliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir (p>,05). Elde edilen bulgular doğrultusunda 5 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenlerle 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterliğine ve bireysel yenilikçilik özelliklerine ilişkin görüşleri birbirine benzerdir. Diğer bir ifade ile kıdem değişkeni öğretmen görüşlerinde etkili bir değişken değildir. Öğretmen görüşlerinde kıdemin her iki ölçekte de fark yaratmamasının altında öğretmenlerin teknolojiyi benzer şekilde derslerde daha çok bilgi aktarım aracı olarak kullanmaları ya da aldıkları meslek öncesi ve hizmet içi eğitimlerde benzer eğitimleri almaları olabilir. Çünkü alınan eğitim içerikleri birbirine benzer olup, bu durum mesleğin başında ya da ileriki aşamalarında olan öğretmenlerin benzer yeterlikleri kazanmalarına neden olduğu gibi, aynı yaklaşım ve tutumlara maruz kalmalarına neden olabilmektedir.

Eğitim durumu değişkeni

Tablo 6'da eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve bireysel yenilik düzeyine ilişkin görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 6: Teknopedagojik Yeterlik ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	N	$\overline{X}$	sd	χ2	p
Teknopedagojik Eğitim Yeterliği Ölçeği	Ön lisans	19	176,61	2	4,517	,105
	Lisans	388	230,20			
	Lisansüstü	53	252,02			
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	Ön lisans	19	224,32	2	2,355	,308
	Lisans	388	227,21			
	Lisansüstü	53	256,79			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumu değişkeninin hem teknopedagojik eğitim yeterliğine hem de bireysel yenilikçilik özelliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir (p>,05). Elde edilen bulgular doğrultusunda ön lisan, lisan ve lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterliği ve bireysel yenilikçilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu

anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile eğitim durumu değişkeni, öğretmen görüşlerinde etkili bir değişken değildir. Bu bulgu öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi aldıkları eğitimlerin birbirine benzer olmasından kaynaklanabilir.

Branş değişkeni

Tablo 7'de branş değişkenine göre öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve bireysel yenilik düzeyine ilişkin görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 7: Teknopedagojik Yeterlik ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	N	$\overline{X}$	sd	χ2	p
Teknopedagojik Eğitim Yeterliği Ölçeği	Sözel dersler	276	228,63	2	,408	,815
	Sayısal dersler	144	236,00			
	Yetenek dersleri	40	223,63			
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	Sözel dersler	276	227,15	2	,842	,656
	Sayısal dersler	144	238,81			
	Yetenek dersleri	40	223,74			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin branş değişkeninin, teknopedagojik eğitim yeterliğine ve bireysel yenilikçilik özelliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir (p>,05). Elde edilen bulgular doğrultusunda sözel, sayısal ya da yetenek derslerine giren öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterliğine ve bireysel yenilikçilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile branş değişkeni öğretmen görüşlerinde etkili bir değişken değildir.

Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri İle Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Arasındaki İlişki

Tablo 8'de öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasındaki spearman's rho korelasyon katsayısı verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri İle Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon tablosu (Spearman's rho)

Değişken	Bireysel Yenilikçilik Özellikleri
Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri	0,409**

**p<,01

Tablo 8'e göre öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (r=0.409, p<.01). Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterliklerine yönelik görüşleri arttıkça bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik görüşlerinin de arttığı ya da teknopedagojik eğitim yeterliklerine yönelik görüşleri azaldıkça bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik görüşlerinin de azaldığı söylenebilir. Bu durum okullarda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin artırılması için teknopedagojik eğitim yeterliklerine önem ve yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Teknopedagojik eğitim yeterliklerinin geliştirilmesinde tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma boyutlarında yeterli donanıma sahip olmaları; öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve teknik, araç gereç ve diğer materyalleri belirlemeleri, bu değişkenleri etkili bir şekilde öğretim ve değerlendirme için işe koşmaları, içerik, pedagoji ve teknolojik alanda karşılaştıkları sorunları çözmeleri ve diğer öğretmenlere rehberlik yapmaları ile öğretmenlik meslek etiğinin gerektirdiği bilginin doğruluğu, gizliliği ve güvenliği gibi etik unsurlara dikkat etmeleri anlamına gelmektedir. Belirtilen değişkenler teknopedagojik eğitim yapabilmek için öğretmen yeterlilikleri içinde aranılan özelliklerden birinin yenilikleri takip edip izleyen ve bu yönde kendilerini geliştiren yani yenilikçi bireyler olmalarını gerektirmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri orta düzeydedir. Öğretmen dağılımları incelendiğinde %54,1'i kendini ileri düzeyde yeterli olarak nitelerken, %41,7 si orta, %4,2'si düşük

düzey yeterli olarak nitelemiştir. Bireysel yenilikçilik düzeyi olarak öğretmenlerin %41,3 kendilerini sorgulayıcı olarak nitelendirirken, %35,0'ı öncü, %12,2'si yenilikçi, %9,8'i kuşkucu, %1,7'si ise gelenekçi olarak nitelendirmektedirler.

Cinsiyet değişkeni, teknopedagojik eğitim yeterliğine ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkartırken, bireysel yenilikçilik özelliklerinde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Erkek öğretmenler teknopedagojik eğitim yeterliğine yönelik kendilerini kadınlardan daha yeterli bulmaktadır.

Kıdem, eğitim durumu ve branş değişkenleri öğretmenlerin ne teknopedagojik eğitim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde ne de bireysel yenilik düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Kıdem değişkeni açısından 5 yıl ve altı, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler, eğitim durumu açısından ön lisan, lisan ve lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenle ve branş değişkeni açısından sözel, sayısal ve yetenek derslerine giren öğretmenler birbirine benzer görüşlere sahiptir.

Öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterliklerine yönelik görüşleri arttıkça bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik görüşlerinin de arttığı ya da teknopedagojik eğitim yeterliklerine yönelik görüşleri azaldıkça bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik görüşlerinin de azaldığı söylenebilir.
Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerileri geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin teknopedagojik yeterliklerini artırmak amacıyla meslek öncesi lisans eğitimleri ve hizmet içi eğitimlerinde eğitim içerikleri ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenerek, uygulamaya dönük etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini artırmak doğrultusunda farkındalık oluşturmak amacıyla yeni yaklaşım ve farklı uygulamalara yer veren eğitimler düzenlenmeli ve bu eğitimlerde edindikleri deneyimleri okullarda uygulamaları istenmelidir.
- Kadın öğretmenlerin, teknopedagojik eğitim yeterliklerini yükseltmek amacıyla hizmet içi eğitimlerde kadınlara öncelik verilerek cesaretlendirilmelidir.
- Eğitim müfredatı ve içeriği teknopedagojik yeterlik ve yenilikçilik açısından öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini ihtiyaç hissedecekleri şekilde düzenlenebilir.
- Bu araştırma farklı okul tür ve düzeyleri ile öğretmen grupları üzerinde yürütülebileceği gibi, yapılacak olan nitel çalışmalarla daha ayrıntılı bilgiler ortaya konulabilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Baytak, A. (2014*). Eğitimde WEB teknolojilerinin kullanımı*. Ankara Pegem Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara. Pegem Akademi

Cox S. ve Graham, C.R. (2009). Diagramming TPACK in practice: Using an elaborated model of the TPACK framework to analyze and depict teacher knowledge. *Tech Trends*, 53 (5), 60-69. 22.04.2015 tarihinde http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11528-009-0327-1 adresinden alınmıştır.

Çakır R., Yıldırım S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürler? *İlköğretim Online,8 (3), 952-964.* 01.03.2015 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr adresinden alınmıştır.

Çuhadar, C., Bülbül, T. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online,* 12 (3),797-807. 17.04.2015 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr/vol12say3/v12s3m14.pdf adresinden alınmıştır.

Demiraslan, Y. ve Koçak Usluel, Y. (2005). Bilgi iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonun öğretmenlerin durumu. *The Turkish Online Journal Of Educational Tecnology- TOJET,* 4(3), Article 15, 109-113. 17.04.2015 tarihinde http://www.tojet.net/articles/v4i3/4315.pdf adresinden alınmıştır.

Demirel Ö. (2011). *Eğitimde yeni yönelimler internet tabanlı öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Duman B. (2008). *Öğrenme öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1), 189-202. 17.04.2015 tarihinde http://sbeski.cu.edu.tr/dergi/dosyalar /2008.17.1.481.pdf adresinden alınmıştır.

Kabakçı Yurdakul, I., Odabaşı, H.F., Kılıçer, K, Çoklar, A.N., Birinci, G., Kurt, A.A. (2009). Ulusal standartlar açısından teknopedagojik eğitime dayalı öğretmen yeterliliklerinin oluşturulması. *İlköğretim Online*, 13(4), 1185-1202. DOI: http://dx.doi.org/10.17051/io.2014.76490.

Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 397-408.

Kabakci Yurdakul, I., Odabasi, H.F., Kilicer, K, Coklar, A.N., Birinci, G., Kurt, A.A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58 (3), 964-977. 22.04.2015 tarihinde http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S03601 31511002569 adresinden alınmıştır.

Kabakçı Yurdakul, Işıl., Odabaşı, H. F., Kılıçer, K., Çoklar, A. N, Birinci, G., Kurt, A. A. (2014). Ulusal Standartlar Açısından Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretmen Yeterliklerinin Oluşturulması. *İlköğretim Online, 13* (4), 1185-1202. 17.04.2015 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr/vol13say4/v13s4m5.pdf adresinden alınmıştır.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.

Kaya, Z. ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen Eğitimine Teknoloji Entegrasyonu Modelleri Ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi.*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (8), 57-83. 17.04.2015 tarihinde http://webb.deu.edu.tr/baed /giris/baed/8_4.pdf adresinden alınmıştır.

Kaya, G. ve Koçak Usluel, Y. (2011). Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Bit Entegrasyonunu Etkileyen Faktörlere Yönelik İçerik Analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31, 48-67.

Kılıç H. ve Ayvaz Tuncel Z. (2014). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ve Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37. 17.04.2015 tarihinde http://www.ijocis.org/FileUpload/ds144289/File/2014_7_3.pdf adresinden alınmıştır.

Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ) Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.

Korucu A. T. ve Olpak Y. Z. (2015) Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin faklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5 (1), 111-127. 17.04.2015 tarihinde http://dergipark.ulakbim.gov.tr/etku/article/view/5000093917/5000087462 adresinden alınmıştır.

Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for resaerch activities. *Educational and Psychological Measurmen*t, 30, 608. Sage Publications.

Kuşkaya Mumcu, F., Koçak Usluel Y. (2010). ICT in vocational and technical schools: Teachers' instructional, manageiıal and personal use matters. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 98-106. 17.04.2015 http://www.tojet.net/articles/v9i1/9112.pdf adresinden alınmıştır.

Mazman S. G. - Koçak Usluel Y. (2011) Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: Modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1(1), 62-79.* 17.04.2015 tarihinde file:///C:/Users/turkan/Downloads/5000055480-5000073599-1-PB.pdf adresinden alınmıştır.

Mishra, P. ve Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Mumcu Kuşkaya, F., Haslaman, T., Koçak Usluel, Y. (2008). Indicators of effective technology integration based on technological pedagogical content knowledge model. International Educational Technology Conference (IECT) 2008, 6 – 8 Mayıs. Eskişehir, Türkiye.

Öğüt, A. (2012). *Bilgi çağında yönetim*. Ankara: Nobel Akademi.

Örün, Ö., Orhan, D., Dönmez, P. ve Kurt, A.A. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ve teknoloji tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1) ,65-76.*

Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (2), 409-420. 17.04.2015 tarihinde http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/viewFile/100200043 1/1002000329 adresinden alınmıştır.

Öztürk, E. ve Horzum, M. B. (2011). Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlaması. *Ahi Evren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(3), 255-278.

Perkmen, S. ve Tezci, E. (2011). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu: Materyal geliştirme ve çoklu ortam tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.

Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations.* (3rd ed.) New York: Free Press. 01.03.2015 tarihinde https://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=v1ii4QsB7jIC&oi=fnd&pg=PR15&dq=DIFFUSION+OF+INNOVATIONS+Third+Edition+Everett+M.+Rogers&ots=DKUutKVp6T&sig adresinden alınmıştır.

Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C., Bulut, M. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgisayarların öğrenme/öğretme sürecinde kullanımı ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 273-283.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. 17.04.2015 tarihinde http://coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/matharticles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf adresinden alınmıştır.

Toffler, A. (2011). *Üçüncü dalga*. Ankara: Koridor Yayınları.

Yılmaz Öztürk, Z. ve Summak, M. S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, Special Issue 1, 844-853. Doi : 10.14486/IJSCS158. 17.04.2015 tarihinde http://www.iscsjournal.com/Makaleler/1224681921_si_1_52ozturk.pdf adresinden alınmıştır.

Yurdakul Kabakçı, I. (2013). *Teknopedegojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık

http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php (Erişim tarihi, 28.02.2015)

http://www.iste.org/standards/standards-for-teachers (Erişim tarihi, 05.03.2015)

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 34 ISSN: 2146-9199

ANADOLU LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ DAVRANIŞLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Salih Paşa Memişoğlu
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi EBB.
Bolu
memisoglus@hotmail.com

Mehmet Çakır
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ankara
mhmtckr_2009@hotmail.com

Gamze Çakır
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İzmir
gmzckr35@hotmail.com

Özet

Bu çalışma ile Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının belirlenmesi ve bu davranışların bazı değişkenler açısından farklılaşma durumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılında İzmir ili Konak merkez ilçesinde bulunan, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi Anadolu Liselerinde (N=6) görev yapan (N=334) öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yolu tercih edilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma tarihi itibari ile görev yapan 334 öğretmene veri toplama aracı dağıtılmıştır. Dağıtılan veri toplama araçlarından 247'si geri dönmüş, geri dönen veri toplama araçlarının 232'si değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz ve Karataş (2004) tarafından geliştirilen "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının "Genellikle" düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin çoğunlukla öğrenci merkezli eğitim modelini sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen merkezli, Öğrenci merkezli.

EXAMINING TEACHER BEHAVIOURS WITHIN CLASSROOM WORKING AT ANATOLIAN HIGH SCHOOLS IN TERMS OF SOME VARIABLES

Abstract

The purpose of the study is to identify teacher behaviours within classroom working at official Anatolian High Schools and to investigate that behaviours in terms of some variables such as gender, seniority, branch and marital status. The population of this research consists of 334 teachers working at Anatolian High Schools (N=6) connected the provincial directorate for national education in Konak central district in İzmir province in 2013-2014 academic year. In the study no sampling was used and it was tried to reach the whole population. As of the date of the study, the data collection instruments were handed out to 334 teachers. 247 data collection instruments returned and 232 returning data collection instruments were evaluated. "Personal Information Form" prepared by the researcher and "Teacher Behaviours Within Classroom Scale" developped by

Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz and Karataş (2004) were used in order to collect the data. According to the results obtained from the research it was determined that the grade of teacher behaviours within classroom working at Anatolian High Schools is at the "general" level and the teachers use the student-centered education method mostly. Also, it was found that there isn't a meaningful significance between teacher behaviours within classroom and some variables such as gender, seniority, branch and marital status.

Key Words: Tecaher centered, student centered.

GİRİŞ

Eğitim genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın, kişiliği gelişmekte ve davranışı farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşmektedir (Fidan, 1996). Eğitim sürecinin bu denli verimli olabilmesinde belki de en kritik görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel öğesidir. Öğretim hizmeti niteliğinin yükselmesinde, gerek öğretme ortamının bir parçası, gerekse kaynak olarak öğretmenin önemli rolü bulunmaktadır. Öğretmenden, öğretme faaliyetlerini öğrencilerde belli geçerli yaşantıları oluşturacak nitelikte düzenlemesi beklenmektedir. Öğretmen davranışı, öğrencilerin geçerli öğrenmelerine katkısı ölçüsünde önem kazanmıştır (Ertürk, 1972). Yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre öğrenme ürünlerindeki değişkenlik öğretmenin fiziksel niteliklerinden ziyade sınıftaki öğretme-öğrenme ortamının niteliği ile açıklanabilmektedir (Bloom, 1979). Öğretim hizmetinin niteliğini ise büyük oranda öğretmen davranışları belirlemektedir.

Eğitim sisteminde temel girdi öğrencidir. Bilginin hızlı değişimi ve tüketimi, bilgiyi üreten, yapılandıran ve etkili kullanan öğrenciler yetiştirmeyi kaçınılmaz yapmıştır (Tuncel, 2011) Öğrenci niteliklerinde amaçlanan bu değişimin gerçekleşip gerçekleşmemesinde belirleyici olacak olan hususlardan biri de eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli uygulayıcısı olan öğretmenlerin kullandıkları öğretim modeli olacaktır. Bu noktada öğretmenlerin, sınıf içi davranışlarında öğretmen merkezli eğitimi mi yoksa öğrenci merkezli eğitimi mi benimsedikleri hususu gündeme gelmektedir.

Sınıfta öğretmen, öğrenme - öğretme etkinliklerini gerçekleştirirken ya kendini merkeze alır ya da öğrenciyi merkeze alır. Başka bir deyişle ya kendisi aktif olur ve dersi kendisi işler, ya da etkinlikleri öğrencilerin yapmasını sağlar (Özbebit, 2007). Büyüköztürk ve diğerleri (2004)'e göre öğretim yöntemine ilişkin izlenen sınıf içi öğretmen davranışları ikiye ayrılmaktadır. Bu davranışlardan biri öğretmen merkezli (geleneksel) eğitimi diğeri ise öğrenci merkezli eğitimi yansıtır.

Öğretmen Merkezli (Geleneksel) Eğitim

Geleneksel yaklaşım, sınıf içi yaşantılarda ve bu yaşantıların aktarıldığı eğitim etkinliklerinde öğretmenin etkin, öğrencinin edilgen bir konumda olduğu yaklaşımdır. Öğretmen - öğrenci ilişkileri, aşırı ölçüde yapılandırılmıştır. Sınıfta otorite olan öğretmen, disiplinin sağlanması için otokratik yöntemleri kullanır. Sınıfta ortaya çıkabilecek her türlü sorunun çözümüne ilişkin öğretmenin önceden bildiği yollar vardır. Sınıfın kuralları nesneldir ve mutlaka uyulmalıdır. Bu yaklaşımda öğretmenler için esas olan öğrencileri kontrol etmektir. Öğretmenler sınıfta öğrencilerin aktif olmasını, kontrolü kaybetmek olarak yorumlarlar (Aydın, 2011).

Geleneksel eğitim sisteminde, dersler, programlar, ödevler, ders saatleri ve benzeri hususlar düzenlenirken öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları hesaba katılmaz. Bu eğitimde ön planda tutulan müfredat ve öğretmendir. Öğretmen merkezli eğitimde egemen olan geleneksel disiplin anlayışında öğrenciden her durumda kayıtsız şartsız uyumlu davranması beklenir. Bu zorunlu uyumlu davranma bazen olumsuz sonuçlar doğurmakta ve baskıcı tutumlara karşı disiplinsiz davranışların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Kafadar, 1997).

Öğretmen merkezli eğitimde öğretmenler öğrenciler üzerinde mutlak otorite kurarlar çünkü onlar için sınıfın ve öğrencilerin kontrol edilmesi en önemli husustur (Dollard ve Christensen, 1996). Eleştirmenler, öğretmen merkezli eğitimde kayıtsız itaat etmenin inisiyatif kullanmaya, pasif öğrenci olmanın ise aktif öğrenci olmaya göre daha değerli olduğunu öne sürerler (Freiberg, 1999).

Khaled (2013)'e göre öğretmen merkezli eğitimde;
a. Öğrenciler pasiftir, sürekli alıcı konumundadırlar ve bilgiyi öğretmenden transfer ederler.
b. Öğrenciler kendi öğrenme yöntemleri üzerinde hiçbir tasarrufa sahip değildirler.
c. Ölçme-değerlendirme, öğretim metotları ve müfredatla ilgili tüm kararlar sadece öğretmen tarafından alınır.

Frieberg (1999)'a göre öğretmen merkezli eğitimde öğretmenler birtakım kuralları, sınıf içi etkinlikleri ve lüzumu halinde uygulanması muhtemel yaptırımları öğrencilerle beraber kararlaştırmak yerine doğrudan kendileri belirler ve bu suretle öğrenciler üzerinde otorite kurar ve onları sıkı biçimde kontrol ederler. Lovitt (1990)'a göre öğretmen merkezli eğitimde öğretmenler sınıf düzeni için gerekli olan kuralları genellikle okulun ilk günlerinde belirler ve eğer öğrenciler uygun olmayan tutum ve davranışlar sergiler ise bir takım haklardan mahrum bırakma, kaş çatma ve sınıfın önünde azarlama gibi cezalara müracaat ederler.

Öğretmen merkezli eğitimi dersin akışına, öğrencilerin nasıl yönlendirileceğine ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına öğretmenin karar verdiği, öğretmen odaklı bir eğitim olarak tarif eden Gürses (2010) tüm zayıflıklarına rağmen öğretmenlerin bu eğitim modelini tercih nedenlerini şöyle açıklar:
a. Sınıfların kalabalık olması,
b. Derslerin müfredat yapısı,
c. Öğretmenlerin yetiştirildikleri kurumlarda, öğretim yöntemlerini yeterince kavrayamamaları,
d. Kolay ve zahmetsiz olması,
e. Daha ekonomik olması,
f. Yeni öğretim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından, yeterince takip edilmemesi,
g. Kısa zamanda çok bilgi aktarılabilmesi,
ğ. Öğrencileri yeni konuyla tanıştırmada, konuların tekrarını yapmada, konuları özetlemede etkili bir yöntem olması.

Öğrenci Merkezli Eğitim

Okullarda benimsenen öğrenci profili; bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip, araştırmacı ve sorgulayıcı, bilgiyi ezberleyen değil bilgiye ulaşabilen, bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, iletişim kurma becerilerine sahip, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, kendini gerçekleştirmiş ve yaratıcı, üretken, takım çalışmasına yatkın, öğrenmeyi öğrenmiş ve yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş bireylerdir. Bu bakış açısı, eğitimin odaklandığı alanlarda kaçınılmaz bir değişim sürecini başlatmaktadır. Sistemin çıktısı olan öğrencinin niteliklerinde hedeflenen değişim, öğrenciyi doğrudan sistemin merkezine yerleştirme gerekliliğini ve bunun sonucunda öğrenci merkezli öğretim anlayışını gündeme getirmektedir (Bal, 1999).

Öğrenci merkezli eğitim insan ögesine yönelik bir süreçtir. Sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur. Geleneksel eğitimde geçerli olan otorite, bu yaklaşımda yerini etkileşmeye bırakmıştır. Etkileşmenin önemi ortaya çıktıktan sonra, öğrenciyi etkilemek için çeşitli teknik ve yöntemler geliştirilmiştir. Güdüleme, liderlik, terapi ve duyarlık eğitimi etkilemede en çok kullanılan yöntem ve teknikler arasındadır (Aytekin, 2004).

Ryan ve Cooper (2001), öğrenci merkezli eğitimde öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin sorunlarını ve bu sorunların altında yatan nedenleri derinlemesine irdelediklerini ve bu sayede bir taraftan öğrencilerin durumunu tam olarak anlamaya çalışırken diğer taraftan da söz konusu problemler için muhtemel çözüm yolları bulmak için çaba sarf ettiklerini ifade eder. Edwards (2004) da öğrenci merkezli eğitimde öğretmenlerin, öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerini diri tutmak maksadıyla performans çalışması, oyun, rol oynama, tartışma, analitik düşünme ve sorgulama gibi öğretim metot ve tekniklerini kullandıklarını söyler.

Aydın (2011)'e göre ise öğrenci merkezli eğitimde, katılımcı ve esnek bir yapılandırma esastır. Bu eğitim modeli, öğrencinin duygusal, zihinsel ve düşünsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Eğitim - öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer alır. Öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil, öznesidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amaçları gibi etkinlikler birlikte tartışılarak belirlenir. Tartışmalarda öğretmen rehberlik rolünü üstlenir. Bu yaklaşımda sınıf, öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç; okul, çevre aile gibi dış faktörlerin etkileştiği bir sistem olarak algılanır. Sınıf içi yaşam, dış dünyadan yalıtılmış bir ortam değil, canlı ve dinamik süreçler toplamıdır. Öğretmen bu dinamiklerin farkında olan ve bu dinamikleri sınıfın eğitsel amaçları doğrultusunda yönlendiren kişidir. Öğrenci merkezli eğitim, çağdaş düşünebilen ve

düşündüğünü ifade edebilen, araştıran, karşılaştığı sorunları bildikleri ile ve mantığı ile çözebilen insanın yetişmesine yardımcı olmaktadır.

Özdemir ve Yalın (1998)'e göre öğrenci, sınıf ve laboratuvardaki etkinliklerin merkezidir. İşlenen konu ikinci derecede önemlidir. Hayat, iş, aile ve toplum ilişkileri, ulusal ve kişisel ihtiyaçlara yönelik bazı temel kavram ve ilkeleri anlamak ve kabul etmek durumundadır. Öğrenci, sağlam bir kavram ve kurallar temeline sahip olduğunda, yeni edindiği bilgileri her zaman bu temel kavram ve ilkeler çerçevesinde özümseyerek, yaşam boyu öğrenmeye katılmış olacaktır. Şengül (2005)'e göre öğrenci merkezli eğitimde egemen olan disiplin anlayışı içseldir. "Çocuk, öğrenmeye güdüleyici bir ortamda kendi isteği ile karara katılarak, sorumluluklar alarak, başarma duygusunu tadarak disiplinli birey olabilir" (Alıcıgüzel, 2001,165). Weimer (2002) ve Wohlfarth (2008)'e göre öğrenci merkezli eğitimde;

a. Öğrenci oldukça aktiftir ve neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğine dair fazlasıyla bilgiye sahiptir.
b. Öğrenci öğrenme sürecine doğrudan dahil olur ve öğrenme sorumluluğu vardır.
c. Öğretmenin nasıl öğreteceğinden ziyade öğrencinin nasıl öğreneceğine odaklanılır.
d. Öğretmenler daha aktif ve katılımcı bir öğretim yöntemi uygulayabilmek için yansı ve ders notlarını bir kenara bırakırlar ve onları kullanmazlar.

Pierce ve Kalkman (2003)'e göre öğrenci merkezli eğitim, öğrenci motivasyonunun artırılması ve öğrenmenin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi noktasında öğretmenlere önemli fırsatlar sunmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması, öğrencilere ilgi alanları doğrultusunda farklı seçenekler sunması ve eğitim öğretim etkinliklerinde işbirliğini teşvik etmesinin yanı sıra öğretmenlerin düşünce ve bilgilerini yapılandırmalarına imkân tanıyan stratejileri içermesi nedeniyle öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Alan yazın incelendiğinde az da olsa sınıf içi öğretmen davranışları ile ilgili araştırmalar rastlamak mümkündür.

Tuncel (2011), "Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarının Beden Eğitimi ve Diğer Branş Öğretmenleri Açısından Karşılaştırılması" konulu araştırmasında öğretmenlerin sınıf içinde genellikle öğrenci merkezli davranışlar sergilediğini tespit etmiştir. Bununla birlikte sınıf içi öğretmen davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olduğu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıf içinde daha fazla öğrenci merkezli davranış sergiledikleri görülmüştür. Aynı araştırmada sınıf içi öğretmen davranışlarının branş ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Büyüköztürk ve diğerleri (2004), "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi" konulu araştırmalarını toplam 301 öğretmen üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının genellikle öğrenci merkezli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf içi öğretmen davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olduğu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla öğrenci merkezli davranış sergiledikleri görülmüştür. Aynı araştırmada, sınıf içi öğretmen davranışları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farkın olduğu ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla öğrenci merkezli davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Güven ve Demirhan (2006), "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Görüşleri"ni belirlemek üzere yaptıkları araştırma sonucunda, genel olarak öğretmen davranışlarının öğrenci merkezli sınıf yönetim anlayışını yansıtan davranışlar ile benzerlik gösterdiğini saptamıştır. Aynı araştırmada mesleki hizmet yıllarına göre genç öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini deneyimli öğretmenlere göre daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2004), yerli ve yabancı literatürü taramak suretiyle yaptığı "Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları" konulu araştırmasında elde ettiği verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin eğitim ve geliştirilmesi programlarında, bireysel gelişimi ve bireysel farklılıkları merkeze alan, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarını esas kabul eden ve bu yaklaşımları sınıf yönetiminde gerçekleştirebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Singer (1996), "Öğretim Üyelerinin Benimsediği Öğretim Paradigmalarının Belirlenmesi" başlıklı araştırmasının sonucunda kadın öğretim üyelerinin erkek öğretim üyelerine göre daha fazla öğrenci merkezli davranışlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin uyguladıkları öğretim modelinin türü öğrenmenin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bilgiyi araştırıp keşfederek, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandıran bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının belirleyici etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Yeni nesillerin yetiştirilmesinde, temel davranışların okul ve dolayısıyla sınıf içerisinde yapılan eğitim - öğretim etkinliklerinde kazandırıldığı düşünülürse, bu noktada sınıf içi öğretmen davranışlarının rolünün ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulguların sınıf içi öğretmen davranışları ile ilgili literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmekte; ayrıca bu bulguların öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının, okullarda yetiştirilmek istenen ideal öğrenci profilleri üzerindeki rollerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu araştırmada Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışları bazı değişkenler de dikkate alınarak araştırılmış ve var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışları hangi düzeydedir?
2. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyete göre sınıf içi davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıf içi davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre sınıf içi davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıf içi davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma mevcut olan bir durumu tanımlamaya ve açıklamaya çalıştığından dolayı tarama modelindedir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılında İzmir ili Konak merkez ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi Anadolu Liselerinde (N=6) görev yapan (N=334) öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yolu tercih edilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma tarihi itibari ile görev yapan 334 öğretmene veri toplama aracı dağıtılmıştır. Dağıtılan veri toplama araçlarından 247'si geri dönmüş, geri dönen veri toplama araçlarının 233'ü değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

DEĞİŞKENLER							TOPLAM
CİNSİYET		ERKEK			KADIN		
	N	150			82		232
	%	64,7			35,3		100
KIDEM		(0-5)	(6-10)	(11-15)	(16-20)	(21 VE ÜSTÜ)	
	N	84	37	28	33	50	232
	%	36,2	15,9	12,1	14,2	21,6	100
BRANŞ		YBC. DİL.		FEN DERS.	SOS. DERS.	UYG. DERS.	
	N	70		66	74	22	232
	%	30,2		28,4	31,9	9,5	100
MEDENİ DURUM		EVLİ			BEKÂR		
	N	167			65		232
	%	72			28		100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 232 öğretmenin % 64,7'sinin erkek, % 35,3'ünün kadın; % 36,2'sinin 0-5 yıl, % 15,9'unun 6-10 yıl, % 12,1'inin 11-15 yıl, % 14,2'sinin 16-20 yıl ve % 21,6'sının 21 yıl ve üstü kıdeme sahip; % 30,2'sinin yabancı dil öğretmeni, % 28,4'ünün fen dersleri öğretmeni, % 31,9'unun sosyal dersler öğretmeni ve % 9,5'inin uygulamalı ders öğretmeni; % 72'sinin evli, % 28'inin ise bekar olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği: Çalışmada veri toplama aracı olarak Büyüköztürk ve ark. (2004) tarafından geliştirilen "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği" (SÖDÖ) kullanılmıştır. Sınıf içi Öğretmen Davranışları Ölçeği, 27 maddeden oluşmaktadır ve Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği olarak tasarlanmıştır. Ölçek, 'Hemen Hemen Her Zaman' (5), 'Genellikle' (4), 'Bazen' (3), 'Nadiren' (2), 'Hemen Hemen Hiçbir Zaman' (1) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin tamamı olumlu maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 27, en yüksek puan 135'dir. Ölçekten alınacak yüksek puan, öğrenci merkezli öğretmen davranışlarının sıklıkla gösterildiğini ifade etmektedir. Sınıf içi Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından yapılmış, ölçeğin iç tutarlık kat sayısı olan Cronbach Alpha değeri 0.904 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.911 olarak bulunmuştur. Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklerin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Sınırları

Puan Aralığı	Verilen Puan	Seçenekler
1.00 – 1.80 arası görüşler	1	"Hemen Hemen Hiçbir Zaman"
1.81 – 2.60 arası görüşler	2	"Nadiren"
2.61 – 3.40 arası görüşler	3	" Bazen"
3.41 – 4.20 arası görüşler	4	"Genellikle"
4.21 – 5.00 arası görüşler	5	"Hemen Hemen Her Zaman"

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, branş ve medeni durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Anketler, 12/05/2014 tarihinde dağıtılmaya başlanmış ve 20/05/2014 tarihine kadar toplanmıştır. Anket formları, okul müdürlüklerine bizzat gidilerek uygulanmaları sağlanmıştır. Öğretmenlere yanıtlanmak üzere sunulan anketler, yanıtlandıktan sonra uygulamacı tarafından tek tek okullar gezilerek toplanmıştır. Uygulama esnasında araştırmanın amacı hakkında bilgiler öğretmenlerle paylaşılmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamındaki SPSS 20.0 for Windows paket programına yüklenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ise frekans (f), yüzde (%), ortalama ($\overline{X}$) , standart sapma (S) hesaplanmış; ikili karşılaştırmalarda Bağımsız Gruplar T-testi; çoklu karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada elde edilen veriler çeşitli istatistiksel işlemlerden geçirilerek anlamlı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarının Düzeyine İlişkin Bulgular

	N	$\overline{X}$	Ss
Öğretmen Davranışları Düzeyi	232	3,92	,466

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının $\overline{X}$ =3,92 ortalamayla "Genellikle" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında öğrenci merkezli tutumu genellikle sergiledikleri ve derslerin işlenişi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin icrasında öğrencilerin aktif olmalarını sağlayacak öğretim yöntemlerini uyguladıkları söylenebilir.

Güven ve Demirhan (2006), beden eğitimi öğretmenlerin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada da genel olarak öğretmen davranışlarının öğrenci merkezli sınıf yönetim anlayışını yansıtan davranışlar ile benzerlik gösterdiği saptamıştır. Tuncel (2011), sınıf içi öğretmen davranışlarını beden eğitimi ve diğer branş öğretmenleri açısından karşılaştırmak maksadıyla yaptığı araştırmasında öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci merkezli davranışları genellikle sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Çakır (2015)'te ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin öğrenci merkezli davranışları genellikle sergilediklerini saptamıştır. Literatürdeki bu bulgular ile mevcut araştırma bulgusu örtüşmektedir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Erkek	150	106,48	12,461	230	,834	,405
Kadın	82	105,04	12,840			
Toplam	232					

Tablo 4'te verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık (p>,05) göstermediği görülmektedir. Yani, hem bayan öğretmenler ($\overline{X}$ =105,04) hem de erkek öğretmenler sınıf içi davranışlarında öğrenci merkezli davranışlar sergilemektedir.

Büyüköztürk ve diğerleri (2004) ise sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinin geliştirilmesi maksadıyla yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla öğrenci merkezli davranışlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Tuncel (2011)'de araştırmasında cinsiyet değişkeni dikkate alındığı takdirde, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre sınıf içinde daha fazla öğrenci merkezli davranış sergilediklerini bulmuştur. Benzer biçimde Çakır (2015)'te araştırmasında bayan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında erkek öğretmenlere nazaran daha fazla öğrenci merkezli davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Singer (1996) çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla öğrenci merkezli davranışlara sahip olduklarını bulmuştur. Literatürdeki bu bulgular ile mevcut araştırma bulguları örtüşmemektedir. Bu durumun nedeni özellikle 2005 yılından itibaren öğrenci merkezli eğitim modelinin gerek bakanlık gerekse ilgili eğitim öğretim kurumlarınca teşvik edilmesi, ön planda tutulması ve bu konuda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesi ve neticesinde cinsiyet fark etmeksizin tüm öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim modelini benimsemiş olmaları olabilir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf İçi Öğretmen Davranışları	Gruplar Arası	510,485	4	127,621	,803	,525
	Gruplar İçi	36090,304	227	158,988		
	Toplam	36600,789	231			

p> .05, kategoriler: “0-5 yıl=1”, “6-10 yıl =2”, “11-15 yıl =3”, “16-20=4”, “21 ve üzeri yıl =5”

Tablo 5’te verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Yani meslek hayatının başında olan öğretmenler ile ilerleyen yıllarında olan öğretmenler sınıf içi davranışlarında öğrenci merkezli davranışları sergilemektedir.

Güven ve Demirhan (2006), yaptıkları araştırmada meslek yaşamının ilk yıllarında olan öğretmenlerin sınıf kontrolünü daha iyi sağlayabilmek için öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini benimsediklerini tespit etmişlerdir. Çakır (2015)’te 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran daha fazla öğrenci merkezli davranışlara sahip olduklarını saptamıştır. Literatürdeki bu bulgular ile mevcut araştırma bulgusu örtüşmemektedir. Bu durumun nedeninin araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Söz konusu araştırma ortaokuldan sonra sınavla öğrenci alan ve öğrencilerinin belli seviyenin üzerinde olduğu Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Öğrenci niteliği ve profili dikkate alındığında öğretmenlerin disiplini tesis etme sorununu çok fazla yaşamayacakları ve öğrenci merkezli eğitim esaslarını daha kolay uygulayabilecekleri değerlendirilmektedir. Bu bağlamda eğitim fakültesinden yeni mezun olup öğretmenliğe henüz başlamış genç öğretmenlerin de tecrübeli öğretmenler gibi benzer sınıf içi davranışlar sergilemelerinin özellikle Anadolu Liseleri için anlamlı bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarının Öğretmenlerin Branşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf İçi Öğretmen Davranışları	Gruplar Arası	1224,693	3	408,231	2,631	,051
	Gruplar İçi	35376,096	228	155,158		
	Toplam	36600,789	231			

p> .05, kategoriler: “Ybc. Dil=1”, “Fen Ders. =2”, “Sos. Ders. =3”, “Uyg. Ders.=4”

Tablo 6’daki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile branşları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Yani, hem yabancı dil grubu, hem fen dersleri grubu, hem sosyal dersler grubu ve hem de uygulamalı dersler grubu öğretmenleri sınıf içi davranışlarında öğrenci merkezlidir.

Büyüköztürk ve ark. (2004), yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre sınıf içinde daha fazla öğrenci merkezli davranışlar sergilediklerini bulmuştur. Çakır (2015) ise sınıf öğretmenlerinin ilkokul ve ortaokulda görev yapan diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla öğrenci merkezli davranışlar sergilediklerini tespit etmiştir.

Ancak yukarıda ifade edilen araştırmalar, sınıf öğretmenleriyle diğer branş öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarını ortaya koymaya yönelik araştırmalardır. Mevcut araştırma ise Anadolu Liselerinde görev yapan

branş öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma bulgusunu destekleyen ya da desteklemeyen herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Tablo 7: Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

Medeni Durum	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Evli	167	105,84	12,589	230	- ,255	,799
Bekar	65	106,31	12,676			
Toplam	232					

Tablo 7'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile medeni durumları arasındaki fark (p>,05) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani sınıf içi öğretmen davranışları öğretmenlerin medeni durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 7'deki bulgulara göre bekâr öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarının ($\overline{X}$ =106,31) evli öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları ($\overline{X}$ =105,84) gibi öğrenci merkezli olduğu görülmektedir.

Çakır (2015)'te araştırmasında gerek bekâr gerekse evli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında öğrenci merkezli eğitim modelini benimsediklerini tespit etmiştir. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırma bulgusu birbiriyle uyumludur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırma Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının düzeyini belirlemek ve söz konusu davranışları bazı değişkenler açısından incelemek maksadıyla yapılmıştır.

Araştırma sonucunda Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının "Genellikle" düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında öğrenci merkezli tutumu genellikle sergiledikleri ve derslerin işlenişi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin icrasında öğrencilerin aktif olmalarını sağlayacak öğretim yöntemlerini uyguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve medeni durumlarına göre sınıf içi davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaya yönelik öneriler;

a) Öğrenci merkezli eğitim modelinin ehemmiyeti, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına sürekli vurgulanarak bu adayların söz konusu modeli benimsemeleri sağlanmalıdır.

b) Halihazırda görevde bulunan öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim modeli esaslarının bilinmesi ve uygulanması konusunda farkındalıklarının artırılması maksadıyla ilgili eğitim kurumlarınca hizmet içi eğitim kursları, seminer, sempozyum vb. etkinlikler düzenlenmelidir.

c) Bakanlık veya il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince düzenlenecek etkili öğretmenlik seminerleriyle; Modern eğitim öğretim yaklaşımları çerçevesinde, hedeflenen öğrenci profilinin yetiştirilebilmesi için öğrenci merkezli eğitim modelinin kaçınılmaz bir süreç olduğu, bu sebeple öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını söz konusu model doğrultusunda belirlemelerinin gerekliliği sürekli olarak telkin edilmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

a) Araştırma konusu farklı konularla ilişkilendirilerek (öğrenci davranışları, öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu vb.) ele alınabilir.

b) Araştırma özel Anadolu Liselerinde de gerçekleştirilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

c) Araştırma yeni değişkenler ilave edilerek (öğretmenlerin eğitim düzeyi, yaş, görev yapılan okulun öğrenci sayısı vb.) ele alınabilir.

d) İzmir ili Konak merkez ilçesine bağlı bulunan Anadolu Liselerinde yapılan bu araştırma farklı il ve ilçelerde uygulanabilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alıcıgüzel, İ. (2001). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim***.** Sistem Yay. İstanbul.

Aydın, A. (2011). Sınıf *yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aytekin, H. (2004) "Çağdaş *sınıf yönetimi yaklaşımında ideal öğretmen modeli*". Sınıf Yönetimi (Ed. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Bal, H. (1999). Öğrenci *merkezli* eğitim. http://adana.meb.gov.tr/SAYFALARI ome.htm adresinden 10/08/2014 tarihinde erişilmiştir.

Bloom, B. S. **(**1979**).** *İnsan* nitelikleri *ve okulda öğrenme*. (Çeviren : D. Ali Özçelik). Ankara : Milli Eğitim Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş; Kılıç, E; Karadeniz, Ş. ve Karataş, S. (2004). *Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik analizleri*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı:38, ss:212-229.

Can, N. (2004). Öğretmenlerin *geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları.* Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 16 Yıl : 2004/1 (103-119 s.)

Çakır, M.(2015). Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dollard, N., & Christensen, L., (1996). *Constructive classroom management*. *Focus on Exceptional Children,* 29(2), 1-24.

Edwards, C. (2004). Classroom *management and discipline* (4th Ed.). New York: John Wiley & Sons.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara : Yelkentepe Yayınları.

Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm.* Boston: Allyn and Bacon.

Fidan, N ve Erden, M. (1996). *Eğitime giri*ş. Ankara: Meteksan

Gürses, A. (2010). Geleneksel *öğretim nedir, ne değildir. araştırma projesi eğitimi çalıştayı.* Çanakkale. maycalistaylari.comu.edu.tr/calistaykimya/sunumlar adresinden 12/08/2014 tarihinde erişilmiştir.

Güven, B., Demirhan G., "Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşleri", H.Ü. Spor Bilimleri Dergisi, 17(4), s.158-172, 2006.

Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma* , Feryal Matb., İstanbul.

Khaled, A. (2013). Teacher-Centered *Versus Learner –Centered Teaching Style*. Al Ain University of Science and Technology College of Education. The Journal 22 of Global Business Management Volume 9, Number 1, February 2013.

Lovitt, T. (1990). Managing *inappropriateb ehavior in the classroom.* Virginia: The Council for Exceptional Children.

Özbebit, G. (2007). İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve kullanım sıklıkları. Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, S. ve Yalın, H. Ý. (1998). *Her yönüyle öğretmenlik mesleği***,** Ankara.

Pierce, J.W. ve Kalkman, D.L. (2003) *Applying learner-centered principles in teacher education*. Theory into Practice*,* 42 (2). 127-132

Ryan, K., & Cooper, **J.** (2001). *Those who can, teach.* New York: Houghton Mifflin Company.

Singer, E. (1996). Espoused teaching paradigms of college faculty.*Research in Higher Education,* 37(6). 656-679

Şengül, T. (2005). Geleneksel *ve çağdaş eğitim anlayışında ilgi ve disiplin*. Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı: 166.

Tuncel, S.D. (2011). Sınıf *içi* öğretmen *davranışlarının beden eğitimi ve diğer branş öğretmenleri açısından karşılaştırılması*. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2011, IX (2) 65-69.

Weimer, M. (2002). Learner-Centered Teaching. San Francisco: Jossey Bass.

Wohlfarth, De De and et.al (2008). Student Perceptions of Learner-Centered Teaching. In Sight: A Journal of Scholarly Teaching,Volume 3.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

DALGALAR ÜNİTESİNDEKİ KAZANIMLARIN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Canel Eke
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakütesi
ceke@akdeniz.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, eski ve yeni ortaöğretim fizik dersi öğretim programı içinde yer alan dalgalar ünitesinin kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemektir. Dalgalar ünitesi, yeni fizik dersi öğretim programında 10. sınıf ve 12.sınıf fizik öğretim programında yer almakta olup, 10. sınıf dalgalar ünitesinde 11, 12.sınıf dalgalar ünitesinde 7 kazanım olup, toplamda 18 kazanım yer almaktadır. Eski fizik dersi öğretim programında ise dalgalar ünitesi 9. sınıftan 12.sınıfa kadar tüm fizik dersi öğretim programında yer almaktadır. Eski fizik dersi öğretim programına göre 9.sınıf dalgalar ünitesinde 9, 10.sınıf dalgalar ünitesinde 10, 11. sınıf dalgalar ünitesinde 8 ve 12.sınıf dalgalar ünitesinde 32 kazanıp olup, toplamda 59 kazanım yer almaktadır. Yeni ve eski fizik dersi öğretim programı, dalgalar ünitesinde yer alan bu kazanımlar yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Dalgalar Ünitesi, Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı.

DETERMINATION OF OBJECTIVES OF WAVES TOPICS ACCORDING TO THE REVISED BLOOM'S TAXONOMY

Abstract

Aim of this study is to investigate objectives of waves topics of the Turkish high school old and new physics curriculum according to the revised Bloom's taxonomy. The new curriculum of high school physics includes waves topics in 10th and 12th grades. There are 11 objectives for 10th grade and 7 objectives for 12th grade, and 18 objectives in total. In contrast, there were 9, 10, 8 and 32 objectives for 9th, 10th, 11th and 12th grades respectively (total of 59) by the old physics curriculum. The objectives of waves topics of the old and new curriculums of high school physics have been investigated comparatively by using the revised Bloom's Taxonomy.

Key Words: Revised Bloom's Taxonomy, Waves topics, Curriculum of high school physics.

GİRİŞ

Eğitim, toplumlardaki bireylerin yetişmesinde ve gelişmesinde büyük katkı sağladığından dolayı toplumların gelişmesi için gerekli olan öğelerden birisidir. Eğitim ile bireylere kazandırılmak istenen davranışlar öğretim programları içinde yer alan kazanımlar ile belirlenmektedir. Bu kazanımların boyutu ise taksonomiler kullanılarak belirlenmektedir. Eğitimde taksonomiler, sınıflandırma yapmak amacıyla kullanılmakta olup öncelikli olarak değerlendirme ve kazanımlar üzerine odaklanmaktadır, eğitim alanında yapılan sınıflandırmalarda genellikle 1956 yılında Bloom ve arkadaşları (Buick, 2010; Bloom, Englehart ve Furst, 1956) tarafından geliştirilmiş ve daha sonraki yıllarda yapılan düzenlemelerle günümüze kadar gelen Bloom taksonomisi kullanılmaktadır. Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen orijinal taksonomi basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere 6 basamaktan oluşan bir yapıya sahiptir ve bir davranışın kazandırılması bir önceki davranışın kazandırılmasını gerektirir (Krathwohl, 2002). Bloom, orijinal taksonomisinin; insanlar, konular ve sınıf seviyeleri arasındaki iletişimi

kolaylaştırmak için öğrenme hedefleri ile ilgili ortak bir dil sağlayacağına, belirli bir ders veya öğretim programının geniş eğitim hedeflerinin (bu hedefler; ulusal, eyalet ve bölgesel standartlar içinde bulunur) özel anlamını belirlemek için bir temel olacağına, bir ünite, ders veya öğretim programındaki eğitimsel hedeflerin, aktivitelerin ve değerlendirmelerin uyumunu belirleme aracı olarak kullanılacağına, eğitimsel ders veya öğretim programının sınırlandırılmış genişlik ve derinlik boyutlarının aksine çeşitlendirilmesine karşı eğitimsel olasılıkların aralığına bir bakış açısı sağlayacağına inanmıştır (Krathwohl,2002; Köğce, Aydın ve Yıldız, 2009). Öğretim programlarındaki ve öğretim yöntem ve tekniklerindeki değişimler ile orijinal taksonominin davranışçı yaklaşımı temel alması, bilişsel alanda yapılan sınıflamanın tek boyutta olması ve bir davranışın kazandırılması bir önceki davranışın kazandırılmasını gerektirmesi orijinal taksonominin eksikleri olarak ortaya çıkmıştır (Arı, 2011). Bu eksikleri ortadan gidermek için Anderson vd diğ. (2001) yenilenmiş Bloom taksonomisini geliştirmişlerdir (Krathwohl,2002). Yenilenmiş Bloom taksonomisi, bilgi boyutu (Olgusal Bilgi, Kavramsal Bilgi, İşlemsel Bilgi ve Bilişötesi Bilgi) ve bilişsel süreç boyutu (Hatırlamak, Anlamak, Uygulamak, Analiz Etmek, Değerlendirmek ve Oluşturmak) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır, orijinal taksonominin kavramları isim formundan fiil formuna dönüştürülmüştür, orijinal taksonomideki bilgi boyutu hatırlama olarak değiştirilmiş, sentez ve değerlendirme basamakları yer değiştirmiş, kavrama ve sentez basamakları anlamak ve oluşturmak olarak yeniden adlandırılmıştır (Forehand, 2010). Amer (2006), yapmış olduğu çalışmada yenilenmiş Bloom taksonomisinin, öğretim programındaki hedeflerinin açık, kısa ve görsel bir şekilde analizinde kullanılabileceğini, öğretmenlerin kazanımlarla aktivitelerin karıştırmamasına yardımcı olacağını, öğretmenlerin öğrenme-öğretme etkinleri ile değerlendirme arasındaki ilişkileri anlamalarına yardımcı olacağını, öğretim programının öğretim ve materyal, kazanımlar, standartlar ve test açısından uyumluluğun incelemesinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Bloom taksonomisinin Amer (2006) tarafından belirtilen bu yararları ülkemizde fizik dersi sorularının ve kazanımlarının değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Karaman (2005), Erzurum ilinde bulunan liselerdeki fizik sınav sorularını Bloom taksonomisine göre analiz etmiştir, Bakırcı ve Erdemir (2010), fizik öğretmeni adaylarının mekanik konularını Bloom taksonomisine göre öğrenebilme düzeylerini araştırmışlardır, üniversiteye giriş sınavında (ÖSS) soruları fizik soruları ile bazı liselerde sorulan fizik sınav sorularını Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir (Azar, 2005; Kocakaya ve Gönen, 2010). Eke (2013), modern fizik ünitesindeki kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemiştir.

Ülkemizde lise fizik dersi öğretim programının 2013-2014 yılında 9.sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak değiştirilmesine karar verilmiştir. Lise fizik dersi öğretim programının değişmesiyle birlikte üniteler yeniden düzenlenmiş ve kazanımlar yeniden belirlenmiştir.

Bu çalışmada amaç, eski (2007 yılında uygulanmaya başlanan) ve yeni (2013-2014 yılında uygulanmaya başlayan) lise fizik öğretim programında dalgalar ünitesinde yer alan kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemektir.

YÖNTEM

Eski ve yeni ortaöğretim fizik öğretim programında yer alan dalgalar ünitesinin kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre, herhangi bir olaya, nesneye, bireye vb. olaylara ilişkin geçmişe ya da günümüze ait bilgilerin tamamını gözden geçirilerek sınıflandırılması, toparlanması ve düzenlenmesi mantığına dayanan tarama modeli (Şimşek, 2012) kullanılarak, verilerin önceden var olan kategori veya boyutlara göre özetlenmesi ve yorumlanmasına dayanan betimsel analiz (Akbulut, 2012) kullanılarak incelenmiştir. Ortaöğretim eski fizik öğretim programı dalgalar ünitesinde 9.sınıfta 9 kazanım, 10.sınıfta 10 kazanım, 11. sınıfta 8 kazanım ve 12. sınıfta 32 kazanım olmak üzere toplamda 59 kazanım yer almaktadır. Ortaöğretim yeni fizik öğretim programında dalgalar ünitesi 10. ve 12. sınıflarda yer almakta olup, 10.sınıfta 11 kazanım ve 12.sınıfta 7 kazanım olmak üzere toplamda 18 kazanım bulunmaktadır.

BULGULAR

Ortaöğretim eski fizik öğretim programı 9.sınıf dalgalar ünitesindeki kazanımlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Ortaöğretim Eski Fizik Öğretim Programı 9.Sınıf Dalgalar Ünitesi Kazanımları (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011)

	Kazanımlar
1	Titreşim ve dalga kavramlarını örneklerle açıklar.
2	Dalga boyu ve periyodu örneklerle açıklayarak birimlerini belirtir.
3	Periyot ve frekans arasındaki ilişkiyi belirler.
4	Dalgaların enerji taşıdığını örnekler vererek açıklar.
5	Dalgaları titreşim doğrultusuna ve taşıdığı enerjiye göre sınıflandırır.
6	Dalganın ilerleme hızı, dalga boyu ve frekansı arasındaki ilişkiyi belirler.
7	Ortamın özelliklerinin dalgaların ilerleme hızını nasıl etkilediğini fark eder.
8	Çevresinde gerçekleşen bir dalganın dalga boyunu, frekansını, periyodunu ve hızını hesaplar.
9	Deprem kaynaklı can ve mal kaybını önleyecek bir yapı modeli oluşturur.

Ortaöğretim eski fizik öğretim programı 9.sınıf dalgalar ünitesinin kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi Tablo 2'de gösterilmiştir. Tablo 2'ye göre kazanımların 7 tanesi bilgi boyutuna göre kavramlar bilgisi, bilişsel süreç boyutu açısından 4 tanesi anlama, 1 tanesi uygulama ve 2 tanesi analiz etme boyutundadır. 2 kazanım ise bilgi boyutu açısından işlemler bilgisi, bilişsel süreç boyutu açısından biri uygulama boyutunda diğeri ise oluşturma boyutundadır.

Tablo 2: Ortaöğretim Eski Fizik Öğretim Programı 9.Sınıf Dalgalar Ünitesi Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Oluşturma
Olgular Bilgisi						
Kavramlar Bilgisi		1, 2, 4, 7	6	3, 5		
İşlemler Bilgisi			8			9
Biliş Ötesi Bilgi						

Ortaöğretim eski fizik öğretim programı 10.sınıf dalgalar ünitesindeki kazanımlar Tablo 3'te gösterilmiştir

Tablo 3: Ortaöğretim Eski Fizik Öğretim Programı 10.Sınıf Dalgalar Ünitesi Kazanımları (MEB, 2008a)

	Kazanımlar
Sarmal yaylar ve teller üzerindeki dalgalarla ilgili olarak öğrenciler;	
1	Atma ve periyodik dalga oluşturarak ikisi arasındaki farkı açıklar.
2	Atmaların sabit ve hareketli uçtan yansımasını deneyerek gösterir.
3	Bir ortamdan başka bir ortama geçerken yansıyan ve iletilen atmaların özelliklerini deneyerek karşılaştırır.
4	İki atmanın/dalganın karşılaşması durumunda meydana gelebilecek olayları deneyerek keşfeder
Su dalgalarıyla ilgili olarak öğrenciler;	
5	Oluşturduğu doğrusal ve dairesel su dalgaları üzerinde; dalgaların ilerleme yönü, dalga tepesi, dalga çukuru, dalga boyu, genlik, periyot ve frekansını belirler.
6	Doğrusal ve dairesel su dalgalarının düzlem ve parabolik engelde nasıl yansıdığını keşfeder.
7	Stroboskop kullanarak bir su dalgasının hızını hesaplar.
8	Bir ortamdan başka bir ortama geçerken kırılmaya uğradığını deneyle gösterir.
9	Dalga boyu ve yarık genişliği arasındaki ilişkinin kırınım olayına etkisini deneyerek gösterir.
10	Bir girişim deseni oluşturarak çift tepe, çift çukur ve düğüm noktalarını belirler.

Ortaöğretim eski fizik öğretim programı 10.sınıf dalgalar ünitesinin kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi Tablo 4'te gösterilmiştir. Tablo 4'e göre kazanımların tümü bilgi boyutu açısından

işlem bilgisi boyutunda, bilişsel süreç boyutu açısından 6 tanesi uygulama boyutu 4 tanesi ise analiz etme boyutundadır.

Tablo 4: Ortaöğretim Eski Fizik Öğretim Programı 10.Sınıf Dalgalar Ünitesi Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Oluşturma
Olgular Bilgisi						
Kavramlar Bilgisi						
İşlemler Bilgisi			2, 5, 6, 7, 8, 9	1, 3, 4,10		
Biliş Ötesi Bilgi						

Ortaöğretim eski fizik öğretim programı 11.sınıf dalgalar ünitesindeki kazanımlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Ortaöğretim Eski Fizik Öğretim Programı 11.Sınıf Dalgalar Ünitesi Kazanımları (MEB, 2008b)

	Kazanımlar
Ses dalgalarıyla ilgili olarak,	
1	Sesin oluşumu ve yayılması için gerekli olan şartları açıklar.
2	Sesleri frekansına göre sınıflar.
3	Doppler olayını açıklayarak örnekler verir.
4	Rezonans olayını deneyle gösterir.
5	Yansıma, kırılma, soğurulma veya girişim olaylarını dikkate alarak geliştirilen yaygın düzeneklerde bu olayların nasıl kullanıldığını açıklar.
Aydınlanma ile ilgili olarak,	
6	Işık demeti ve ışık ışınlarını çizeceği şekil üzerinde açıklar.
7	Işığın doğrusal yolla üç boyutta yayıldığını gösteren deney yapar.
8	Işık şiddeti, ışık akısı ve aydınlanma şiddeti arasındaki farkı belirtir.

Ortaöğretim eski fizik öğretim programı 11.sınıf dalgalar ünitesinin kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi Tablo 6'da gösterilmiştir. Tablo 6'ya göre kazanımlar bilgi boyutu açısından 5 tanesi kavramlar bilgisi ve 3 tanesi işlemler bilgisi boyutunda yer almaktadır. Kavramsal bilgi boyutunda yer alan kazanımların bilişsel süreç boyutu açısından 3 tanesi anlama, 2 tanesi ise analiz etme boyutundadır. İşlemler bilgisi boyutundaki kazanımların bilişsel süreç boyutu açısından 1 tanesi anlama ve 2 tanesi uygulama boyutundadır.

Tablo 6: Ortaöğretim Eski Fizik Öğretim Programı 11.Sınıf Dalgalar Ünitesi Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Oluşturma
Olgular Bilgisi						
Kavramlar Bilgisi		1, 3, 6		2,8		
İşlemler Bilgisi		5	4,7			
Biliş Ötesi Bilgi						

Ortaöğretim eski fizik öğretim programı 12.sınıf dalgalar ünitesindeki kazanımlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Ortaöğretim Eski Fizik Öğretim Programı 12.Sınıf Dalgalar Ünitesi Kazanımları (MEB, 2009)

	Kazanımlar
Işığın yansımasıyla ilgili olarak;	
1	Düz aynada görüntü oluşumunu çizerek gösterir.
2	Düz aynada görüş alanına etki eden faktörleri keşfeder.
3	Küresel aynalarda cismin farklı konumları için görüntünün nasıl oluştuğunu gösteren deney yapar.
4	Küresel aynalarda görüntü oluşumunu çizerek açıklar.
5	Küresel aynalarda oluşan görüntünün konumunu ve boyunu hesaplar.
6	Birden fazla ayna türü kullanarak fonksiyonel bir optik alet tasarlar ve yapar.
Işığın kırılmasıyla ilgili olarak;	
7	Işığın kırılmasının nedenini açıklar.
8	Bir ortamın kırma indisinin nasıl bulunduğunu açıklar.
9	Işığın kırılması ile ilgili sayısal problemler çözer.
10	Işığın kırılması sonucu ortaya çıkan olaylara günlük yaşamdan örnekler verir
11	Farklı ortamda bulunan bir cismin görünür derinliğini hesaplar.
12	Işığın çeşitli ortamlardan geçerken renklerine ayrılmasının nedenini sorgular.
13	Işığın bir ortamdan diğerine her zaman geçemediğini deney yaparak gösterir.
İnce ve kalın kenarlı merceklerle ilgili olarak;	
14	Özel ışınların kırılmasını deneyerek gösterir.
15	Cismin farklı konumları için görüntünün nasıl oluştuğunu gösteren deney yapar.
16	Görüntü oluşumunu çizerek gösterir.
17	Oluşan görüntünün konumunu ve boyunu hesaplar.
18	Farklı göz kusurlarını gidermede hangi merceğin uygun olacağını nedenleriyle açıklar.
19	Gözlük numarasını kullanarak merceğin cinsini ve odak uzaklığını belirler.
Renklerle ilgili olarak;	
20	Cisimlerin renkli görülmesinin nedenini deney yaparak sorgular.
21	Işık renklerinin karışımı sonucunda farklı renklerin ortaya çıktığını gösterir.
22	Işık ve boya renkleri arasındaki farkı açıklar.
23	Daha iyi görmek için fon ve yazı renklerini en uygun şekilde seçer.
Elektromanyetik dalgalarla ilgili olarak;	
24	Elektromanyetik dalganın oluşumunu açıklar.
25	Tayfda yer alan elektromanyetik dalgaların özeliklerine uygun olarak kullanıldığı yerleri açıklar.
26	Doppler olayının günlük yaşam uygulamalarını içeren problemler çözer.
27	Görünür ışığın polarizasyonunu günlük yaşamdan örneklerle açıklar.
Işığın dalga doğasıyla ilgili olarak;	
28	Kırınım olayını gösteren deney yapar.
29	Optik aletlerin ayırma (çözme) gücünü karşılaştırır.
30	Girişim olayını deney yaparak açıklar.
31	Kırınım, girişim ve polarizasyon olaylarından yola çıkarak ışığın dalga özeliği de gösterdiği sonucuna varır.
32	Işığın birbirinin tümleyicisi olan dalga ve tanecik doğasına sahip olduğu sonucuna varır.

Ortaöğretim eski fizik öğretim programı 12.sınıf dalgalar ünitesinin kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi Tablo 8'de gösterilmiştir. Tablo 8'e göre bilgi boyutuna göre kazanımların 10 tanesi kavramlar bilgisi boyutunda 22 tanesi ise işlemler bilgisi boyutundadır. Kavramlar bilgisi boyutunda yer alan tüm kazanımlar bilişsel süreç boyutuna göre anlama boyutunda yer almaktadır. İşlemler bilgisinde yar alan kazanımların bilişsel süreç boyutu açısından 1 tanesi anlama, 17 tanesi uygulama, 3 tanesi analiz etme ve 1 tanesi oluşturma boyutunda bulunmaktadır.

Tablo 8: Ortaöğretim Eski Fizik Öğretim Programı 12.Sınıf Dalgalar Ünitesi Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Oluşturma
Olgular Bilgisi						
Kavramlar Bilgisi		2, 7, 10,18, 22, 24, 25, 27, 31, 32				
İşlemler Bilgisi		8	1, 3, 4, 5, 9, 11, 13, 14, 15, 16,17, 19, 21, 23, 26, 28, 30	12, 20, 29		6
Biliş Ötesi Bilgi						

Ortaöğretim yeni fizik öğretim programı 10.sınıf dalgalar ünitesindeki kazanımlar Tablo 9'de gösterilmiştir.

Tablo 9: Ortaöğretim Yeni Fizik Öğretim Programı 10.Sınıf Dalgalar Ünitesi Kazanımları (MEB, 2013)

	Kazanımlar
Dalga ve dalga hareketinin temel değişkenleri ile ilgili olarak;	
1	Titreşim, dalga boyu, periyot, frekans, hız ve genlik kavramlarını açıklar ve ilişkilendirmeler yapar.
2	Dalgaların enerji taşıdığı çıkarımını yapar.
3	Dalgaları titreşim ve ilerleme doğrultusuna göre sınıflandırır.
4	Atma ve periyodik dalga oluşturarak aralarındaki farkı açıklar.
Su Dalgası ile ilgili olarak;	
5	Doğrusal ve dairesel su dalgaları için dalgaların ilerleme yönü, dalga tepesi ve dalga çukuru kavramlarını açıklar.
6	Doğrusal ve dairesel su dalgalarının düzlem ve parabolik engelden yansımasını çizer ve açıklar.
7	Su dalgalarında dalga hızının bağlı olduğu değişkenleri analiz eder.
Ses dalgası ile ilgili olarak;	
8	Sesin oluşumu ve yayılması için gerekli olan şartları analiz eder.
9	Rezonans olayını açıklayarak rezonansın oluşturabileceği problemleri ve sağlayabileceği avantajları tartışır.
10	Yankıyı azaltmak ve ses yalıtımı sağlamak için tasarımlar geliştirir.
Deprem dalgaları ve dalgaların özellikleri ile ilgili olarak;	
11	Deprem dalgasını tanımlar ve oluşum sebeplerini açıklar.

Ortaöğretim yeni fizik öğretim programı 10.sınıf dalgalar ünitesinin kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi Tablo 10'da gösterilmiştir. Tablo 10'a göre bilgi boyutuna göre 5 kazanım kavramlar bilgisi ve 6 kazanım işlemler bilgisi boyutunda yer almaktadır. Kavramlar bilgisi boyutunda yer alan kazanımlar bilişsel süreç boyutu açısından 3 tanesi anlama, 1 tanesi uygulama ve 1 tanesi ise analiz etme boyutunda yer almaktadır. İşlemler bilgisinde yer alan kazanımlar bilişsel süreç boyutuna göre 1 tanesi anlama, 4 tanesi analiz etme ve 1 tanesi oluşturma boyutunda yer almaktadır.

Tablo 10: Ortaöğretim Yeni Fizik Öğretim Programı 10.Sınıf Dalgalar Ünitesi Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Oluşturma
Olgular Bilgisi						
Kavramlar Bilgisi		2, 5, 11	3	1		
İşlemler Bilgisi		6		4, 7, 8, 9		10
Biliş Ötesi Bilgi						

Ortaöğretim yeni fizik öğretim programı 12.sınıf dalgalar ünitesindeki kazanımlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Ortaöğretim Yeni Fizik Öğretim Programı 12.Sınıf Dalgalar Ünitesi Kazanımları (MEB, 2013)

Kazanımlar	
Dalgalarda kırınım, girişim ve doppler olayı ilgili olarak;	
1	Su dalgalarında kırınım olayının dalga boyu ve yarık genişliği ile ilişkisini belirler.
2	Su dalgalarında girişim olayını analiz eder.
3	Işığın tek yarıkta kırınımına ve çift yarıkta girişimine etki eden değişkenleri analiz eder.
4	Kırınım ve girişim olaylarını inceleyerek, ışığın dalga doğası hakkında çıkarımlar yapar.
5	Doppler olayının etkilerini açıklar ve doppler olayına günlük hayattan örnekler verir.
Elektromanyetik dalga ile ilgili olarak;	
6	Maxwell denklemlerini yorumlayarak elektromanyetik teorinin ortaya çıkışını açıklar.
7	Elektromanyetik dalgaların oluşum yollarını araştırır.

Ortaöğretim yeni fizik öğretim programı 12.sınıf dalgalar ünitesinin kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi Tablo 12'de gösterilmiştir. Tablo 12'ye göre, kazanımların tümü bilgi boyutuna göre kavramlar bilgisi boyutunda yer almaktadır. Bilişsel süreç boyutuna göre ise 3 tanesi anlama, 1 tanesi uygulama ve 3 tanesi analiz etme boyutunda yer almaktadır.

Tablo 12: Ortaöğretim Yeni Fizik Öğretim Programı 12.Sınıf Dalgalar Ünitesi Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Oluşturma
Olgular Bilgisi						
Kavramlar Bilgisi		4, 5, 6	7	1, 2, 3		
İşlemler Bilgisi						
Biliş Ötesi Bilgi						

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaöğretim eski ve yeni fizik öğretim programlarındaki dalgalar ünitesindeki kazanımlar yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz edilmiştir. Bu yapılan analiz sonuçlarına göre; ortaöğretim eski ve yeni fizik öğretim programı dalgalar ünitesi kazanımları bilgi boyutu açısından olgular bilgisi ve biliş ötesi bilgi ile ilgili kazanıma yer verilmemiştir. Bilişsel süreç boyutu açısından değerlendirildiğinde hatırlama ve değerlendirme düzeylerinde bir kazanım ifadesi yer almamaktadır. Bilişsel süreç boyutunun oluşturma basamağı ile ilgili eski fizik öğretim programı 9.sınıf ve 12.sınıf kazanımlarından birer tanesi oluşturma boyutundadır yeni fizik öğretim programında ise sadece 10.sınıf öğretim programındaki kazanımların 1 tanesi bu boyuttadır.

Bu sonuçlara göre, eski ve yeni fizik öğretim programı dalgalar ünitesinde yer alan kazanımlar bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutuna göre eşit bir dağılım göstermemektedir. Kazanım ifadeleri hazırlanırken bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutuna göre eşit bir dağılım yapılmalıdır. Eski ve yeni fizik öğretim programı dalgalar ünitesi kazanımlarında bilişsel süreç becerilerinin üst basamakları olan değerlendirme ve oluşturma basamakları ile

ilgili kazanımlara yer verilmemiştir. Öğrencilerin üst bilişsel becerileri kazanabilmesi için bu basamaktaki kazanımlara yer verilmelidir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2015"de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akbulut, Y. (2012). Veri Çözümleme Teknikleri. Bulunduğu Eser: Şimşek, A.(Ed.) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (ss.162-195). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayını. 17.04.2015 tarihinde http://aop.eogrenme.anadolu.edu.tr/eKitap/ARY101U.pdf adresinden alınmıştır.

Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (1), 213-230.

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York:Longman.

Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice),*11 (2),749-772.

Azar, A. (2005). Analysis of Turkish high-school physics-examination questions and university entrance exams questions according to Blooms' taxonomy. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (Journal of Turkish Science Education),*2 (2),144-150.

Bakırcı, H. ve Erdemir, N. (2010). Fizik öğretmenliği adaylarının mekanik konularını Bloom taksonomisine göre öğrenebilme düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*3 (38),81-91.

Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I:Cognitive domain.* New York: Longmans, Green.

Buick, J.M. (2010). Physics assessment and the development of a taxonomy. *European Journal of Physics,*2 (1),12-27.

Eke, C. (2013). Modern fizik ünitesindeki kaznimlarin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Symposium on Changes and New Trends in Education, Symposium Proceedings Book*, vol.1 (pp.338-342). Retrieved April 10, 2015, from http://egtsemp.konya.edu.tr/pdf/proceedings_vol1.pdf

Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology (pp.41-47). Retrieved April 10, 2015, from http://www.textbookequity.org/oct/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf.

Karaman, I. (2005). Erzurum ilinde bulunan liselerdeki fizik sınav sorularının Bloom taksonomisinin basamaklarına göre analizi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,*25 (1),77-90.

Kocakaya, S. ve Gönen, S. (2010). Analysis of Turkish high-school physics-examination questions according to Bloom's taxonomy. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching,*11 (1).

Köğce, D., Aydın, M. ve Yıldız, C. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: Genel Bir Bakış. *İlköğretim Online (Elementary Education Online),* 8 (3),1-7.

Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice,*41 (4),212-264.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2008a).Ortaöğretim Fizik Dersi 10.Sınıf Fizik Öğretim Programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2008b).Ortaöğretim Fizik Dersi 11.Sınıf Fizik Öğretim Programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009).Ortaöğretim Fizik Dersi 12.Sınıf Fizik Öğretim Programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011).Ortaöğretim Fizik Dersi 9.Sınıf Fizik Öğretim Programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013).Ortaöğretim Fizik Dersi (9,10,11 ve 12.Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara. 17.04.2015 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden alınmıştır.

Şimşek, A. (2012). Araştırma Modelleri. Bulunduğu Eser: Şimşek, A.(Ed.) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (ss.80-106). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayını. 17.04.2015 tarihinde http://aop.eogrenme.anadolu.edu.tr/eKitap/ARY101U.pdf adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

21.YÜZYIL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEMELER: ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Nihat Kotluk
Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
nihatkotluk@gmail.com

Doç. Dr. Serhat Kocakaya
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Eğitim Fakültesi OFMAE Fizik Eğitimi ABD
skocakaya@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı fizik öğretiminde dijital öykülemelerin öğrencilerin 21.yy becerilerine etkisini öğrenci görüşleri açısından incelemektir. Çalışma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Van Merkez Vangölü Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde 32 öğrenciyle, 6 haftalık süreyle yürütülmüştür. Öğrencilerden, oluşturdukları dijital öyküleri sosyal medyada paylaştıktan sonra, dijital öykülemeler ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrenciler dijital öyküleme sürecinde; (a) belirledikleri konularda araştırma yaptıklarından *öğrenme ve yenilenme becerilerinin*, (b) araştırdıkları bilgileri ve çoklu ortam materyallerini (video, ses, müzik) hikaye panosu vb görevler için birbiri ile ilişkilendirdiklerinden *bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin*, (c) süreçte farklı görevleri (senaryo yazmak, seslendirme yapmak, değerlendirme gibi) bulunduğundan ve gerçekleştirilen etkinliklerde aktif bir rol aldıklarından *yaşam ve meslek becerilerinin* geliştiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Dijital Öyküleme, Fizik Öğretimi, 21.yy Becerileri.

DIGITAL STORYTELLING FOR DEVELOPING 21st CENTURY SKILLS: FROM HIGH SCHOOL STUDENTS' POINT OF VIEW

Abstract

The purpose of this study is to examine high school students' views about the effect of Digital Storytelling on The purpose of this study is to examine high school students' views about the effect of Digital Storytelling on developing the 21st century skills. The study was applied to 32 students from Van Gölü Vocational High School during six weeks in 2013-2014 academic year in the district of Van. After students created and shared digital stories in social media, views from students about digital stories were obtained via structured interviews. The descriptive analysis was used for data analysis. Students stated that during this process, (a) They searched for topics and gathered data and thus improve their learning and innovation skills, (b) They combined multimedia materials such as video, sound, music and visuals etc. with the data that they gathered and thus improve their ICT skills, (c) They highlighted that they were actively engaged in activities like commenting, evaluating and voiceover and thus improve their life skills.

Key Words: Digital storytelling, Physics Instruction, 21st century skills.

GİRİŞ

Toplumda, bilgide ve teknolojide son yıllarda meydana gelen hızlı ve köklü değişimler birçok kişi ve kurumu etkilemektedir. Eğitim de bu kurumlardan biridir. İnternet, bilgi ve teknolojide hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı çağımızda, eğitim sistemlerinde bireylerden beklenen nitelikler de değişmektedir. Yaşanan değişimler eğitsel açıdan da bazı değişimleri meydana getirmektedir. Dijital çağ diye adlandırılan bu çağda öğrencileri iş

ortamlarına ve hayata hazırlamak için gerekli olan yeni beceriler ve yeterlilikler hem eğitim hem de iş dünyasının odak noktasını oluşturmaktadır (Lemke, Coughlin, Thadani & Martin, 2007).

Bu hızlı değişimlerden sonra bireylerden beklenen bilgi ve beceri şu an için farklılaşmış durumdadır. Artık sadece bilgiyi öğrenmek yeterli değildir. Bilginin nasıl öğrenildiği, içeriği ve gerçek hayatta pratiğe dökülmesi hayati önem taşımaktadır. Öğrenilen bilgi bireylere yaratıcılık, yenilikçilik, girişimcilik, liderlik gibi beceriler kazandırılabilmelidir. Bu beceriler 21. yy ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olmalıdır. Bu sebeple de neyi nasıl öğrettiğimizin değeri tüm dünyada önem kazanmış ve 21.yy becerilerinin neler olduğu veya neler olabileceği farklı çevrelerce tartışılmaktadır.

Son yıllarda tüm dünyada eğitim alanında en çok tartışılan, üzerinde araştırmalar yapılan, konferanslar düzenlenen konulardan birisi 21.yüzyıl becerileri ve bu becerilerin eğitim yoluyla kazandırılmasıdır (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TÜSİAD], 2012). Bu amaçla birçok kurum ve kuruluş bireylere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu veya olabileceği konusunda araştırmalar yaparak bu becerileri belirlemeye çalışmışlardır (Partnership for 21st century skills [P21], 2006; EnGauge, 2003; Assessment and Teaching of 21st Century Skills [ATCS], 2007; National Educational Technology Standards [NETS or ISTE], 2007; ''Technological Literacy Framework for the National Assessment of Educational Progress [NAEP]'', Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2005; European Uninon [EU], 2002).

Farklı Kurum ve Kuruluşlarca Belirlenen 21.yy Becerileri

Öğrencilerin/bireylerin 21.yüzyılda sahip olmaları gereken 21.yy becerilerinin neler olduğu, bu doğrultuda eğitim programlarına eklenmesi, programlardan çıkarılması ve programlarda geliştirilmesi gereken durumların neler olduğu konusunda kurum ve kuruluşların çalışmalarında farklılıklar ve benzerlikler bulunmaktadır (Dede, 2010). Fakat çalışmalarda özellikle üzerinde durulan bazı 21. yy becerileri bulunmaktadır. Farklı kurum ve kuruluşlarca belirlenen 21. yy becerileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Farklı Kurum ve Kuruluşlarca Belirlenen 21.yy Becerileri

P21	EnGauge	ATCS	ISTE/ NETS	EU	OECD
Öğrenme ve Yenilik Becerileri 1. Eleştirel düşünme ve problem çözme 2. Yaratıcılık ve Yenilik 3. İletişim ve işbirliği **Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri** 1. Bilgi okuryazarlığı; 2. Medya okuryazarlığı; 3. Teknoloji okuryazarlığı **Yaşam ve Kariyer Becerileri** 1. Esneklik ve Uyum 2. Girişimcilik	**Keşfedici Düşünme** 1. Uyumluluk, karmaşıklık yönetimi ve öz-yönetim 2. Meraklılık, yaratıcılık ve risk alma 3. Üst düzey düşünme ve mantık yürütme **Etkili İletişim** 1. Takım ruhu, işbirliği ve kişilerarası yetenekler; 2. kişisel, sosyal ve yurttaş sorumluluk 3.İnteraktifiletişim **Dijital Çağ Okuryazarlığı** 1. Temel, bilimsel, ekonomik ve teknoloji okuryazarlığı 2. Görsel ve Bilgi	**Düşünme Yolları** 1. Yaratıcılık ve Yenlik 2. Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme 3. Liderliği öğrenme, üstbiliş **Çalışma Yolları** 1.İletişim 2. İşbirliği (takım çalışması) **Çalışma Araçları** 1. Bilgi okuryazarlığı 2. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT)	**Yaratıcılık ve Yenilik** 1.Yaratıcı düşünme, bilgi inşası, ürün geliştirme ve teknoloji kullanma süreçleri 2.Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme **İletişim ve İşbirliği** Öğrencilerin işbirliği içinde çalışması ve iletişim kurması için dijital medya ve ortamları kullanması **Teknoloji işlemleri ve Kavramları** Teknoloji kavramlarını, sistemlerini ve işlemlerini anlama **Araştırma ve Bilgi Akışı** Dijital araçlarla bilginin toplanması, kullanımı ve	**Öğrenmeyi Öğrenmek** **İletişim** 1. Anadilde iletişim 2. Yabancı dilde iletişim **Dijital Yetenekler** **Kültürel Farkındalık ve İfade** **Sosyal ve yurttaşlık ile ilgili yetkinlik** **İnisiyatif ve girişimcilik hissi**	**Heterojen Gruplarla Etkileşim** 1.Başkalarıyla iyi ilişkiler 2. İşbirliği ve takımla çalışma 3. Çatışma çözme ve yönetme **Araçların İnteraktif Kullanımı** 1. Dilin, sembollerin ve yazının interaktif kullanımı 2. Bilgi ve bilimin interaktif kullanımı 3. teknolojinin interaktif

ve Öz-Yönetim 3. Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler 4. Üretkenlik ve Sorumluluk 5. Liderlik ve Sorumluluk	okuryazarlığı 3. Çok kültürlülük okuryazarlığı ve küresel farkındalık **Yüksek Üretkenlik** 1. Sonuçları yönetme, planlama ve öncelik verme 2. Günlük yaşam araçlarının etkili kullanımı 3. Üretimle ilgili yetenek, yüksek kaliteli ürün	okuryazarlığı **Dünyada Yaşam** 1. Yerel ve küresel vatandaşlık 2. Yaşam ve kariyer 3. Bireysel ve sosyal sorumluluk	değerlendirilmesi **Dijital Vatandaşlık** Teknoloji ile ilgili toplumsal ve kültürel sorunları anlama	kullanımı **Bağımsız-Özerk Davranma** 1. *'Büyük resim'* içinde davranma 2.Yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yönetme 3. Haklarını, savunmak, öne sürmek

Farklı kurum/kuruluşlarca 21.yy becerileri kapsamına alınan ve tüm çalışmalarda değinilen ortak 4 beceri bulunmaktadır. Bunlar; *iletişim, işbirliği, bilgi-medya-teknoloji (ICT) okuryazarlığı, sosyal ve kültürel yetenekler*dir. Bununla birlikte *yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, üreticilik* becerileri yine üzerinde en çok durulan (P21, EnGauge, ATCS ve NETS/ISTE) beceriler olarak görülmektedir. *Öğrenmeyi öğrenme* (ATCS, EU), *öz-denetim* (P21, En Gauge, OECD), *planlama* (En Gauge, OECD), *esneklik ve uyumluluk* (P21, EnGauge) gibi beceriler ise birden fazla kurum/kuruluşça 21.yy becerileri kapsamına alınmıştır.

21.yy becerileri ile ilgili tablo incelendiğinde günümüzde bireylerden etkili bir iletişime sahip olmaları, takım ruhuyla ve işbirliği içinde esnek ve uyumlu çalışmaları, bilgi-medya ve teknoloji okuryazarı olmaları, yaratıcı-eleştirel düşünmeleri, problem çözmeleri, üretim yapmaları, sosyal ve kültürel yeteneklerini geliştirmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri, öz-düzenleme yapabilmeleri beklendiği anlaşılmaktadır.

Eğitim sistemleri değinilen bu becerilere sahip bireyler yetiştirmelidir. Bu amaçla eğitim programları bu becerileri kazandıracak şekilde geliştirilmeli, sınıf ortamlarında eğitim-öğretim faaliyetleri bu yönde düzenlenmelidir. Kullanılacak yöntem ve teknikler bu amaca hizmet etmeli, öğrenmeyi etkili hale getirmek için öğrenci merkezli yaklaşımla, etkileşimi ve işbirliğini destekleyen, teknolojik araç ve yazılımlar ile zengin öğrenme ortamlarının hazırlanmasını sağlayacak yeni yaklaşım, kuram, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu yaklaşımlardan biri de dijital öyküleme yöntemi olabilir.

Dijital Öyküleme

Literatürde dijital öyküleme ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır: Dupain & Maguire (2005) dijital öykülemeyi görsel, ses, video ve animasyon gibi çoklu ortam öğelerinin bir araya getirilerek bir öykü oluşturulması olarak tanımlarken, Chung (2007) metin, görsel, video ve ses gibi dijital öğelerin bir bütün şeklinde bilgisayar ortamında çoklu ortam sunumu olarak tanımlamıştır. Ancak genel anlamda dijital öyküleme, bir konu hakkında mültimedya araçlarını kullanarak hikaye oluşturmak ve bu hikayeyi çoklu ortamlarda paylaşmak olarak tanımlanır (Robin, 2008; Nguyen, 2011). Tüm dijital öyküler belirli bir konu ile ilgili grafik, metin, seslendirme, video ve müzik gibi öğelerin bir araya getirilmesi ile oluşturulur.

Dijital Öyküleme Süreci

Dijital öykülemede bireyler/öğrenciler bir konu seçer, bu konu üzerinde araştırma yapar, konu üzerinde yapılan araştırmalardan elde edilen bilgileri kullanarak bir metin yazar ve tümünü bir bütün haline getirir. Daha sonra bu senaryoyu grafik, resim, ses, metin, video ve müzik gibi değişik türdeki çoklu ortam öğelerini bir araya getirerek bir video oluşturur ve kendi sesiyle hikayeyi anlatır. Son olarak videolar bilgisayarda ya da web ortamında izlenebilir kısa filmler haline getirilir (Robin, 2008). Hazırlanan öyküler öğrenciler tarafından izlenilir ve öğrenciler izledikleri dijital öyküleri değerlendirir.

Dijital Öyküleme ve 21.Yüzyıl Becerileri

Dijital öyküleme ve 21.yy becerileri ile ilgili olarak Robin (2008), dijital öykü oluşturma sürecinin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağladığını; Jakes (2006) bu yöntemin 21. yüzyıl becerilerinden çoğunu kazandırdığını; Jakes & Brennan (2005) dijital öykülemenin 21. yüzyıl'da toplumun beklentilerini karşılayan öğrenciler yetiştirmek için gerekli olan becerileri öğrencilere kazandırabildiğini belirtmektedir. Niemi, Harju,Vivitsou, Viitanen, Multisilta & Kuokkanen (2014), öğrencilerin dijital öyküler hazırlarken birçok 21.yy becerilerini kazandıklarını ifade etmektedir. Ancak Türkiye'de dijital öykülemelerin öğrencilerin 21.yy becerilerine etkisine yönelik Karakoyun (2014) tarafından ilköğretim öğrencileriyle yapılan çalışma dışında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genelde fen bilimleri özelde ise fizik öğretiminde dijital öykülemelerin öğrencilerin 21.yy becerilerine etkisine yönelik bu çalışmanın yapılması ihtiyacı oluşmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı 21.yüzyıl ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliğe sahip olduğu ifade edilen ''dijital öyküleme'' yöntemini ele alarak fizik öğretiminde dijital öykülemelerin öğrencilerin 21.yy becerilerine etkisini öğrenci görüşleri açısından incelemektir. Bu amaçla aşağıda yer alan alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Dijital öyküleme sürecini öğrencilerin bilgi-medya-teknoloji okuryazarlığı becerilerinin gelişiminde etkili midir?
2. Dijital öyküleme sürecini öğrencilerin iletişim-işbirliği-yardımlaşma becerilerinin gelişiminde etkili midir?
3. Dijital öyküleme sürecini öğrencilerin planlama-sorumluluk-üretkenlik becerilerinin gelişiminde etkili midir?
4. Dijital öyküleme sürecini öğrencilerin problem çözme-eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması özellikle eğitim alanında .''nasıl'' ve ''niçin'' sorularını temel alır ve araştırılan olay veya durum kendi doğal kapsamında çalışmaya katılan kişiler, çalışmanın yapıldığı yer ve zamanla sınırlı olarak araştırılır. Katılımcıların açıklamaları ve görüşmelerden elde edilen bilgilerle çalışılan durum hakkında karar verilir (Hancock & Algozzine, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da çalışma grubundaki 32 öğrenciden dijital öyküler hazırladıktan sonra dijital öyküleme süreci hakkında görüşleri alınarak dijital öykülemelerin 21.yüzyıl becerilerine etkisi incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Van ili merkezinde bir lisenin 10.sınıfında okuyan 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin 14 tanesi kız 18 tanesi erkektir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi düşüktür. Öğrencilerden 15 tanesinin evinde bilgisayar 8 tanesinin evinde internet bağlantısı bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler görüşmeciye esnek bir bakış açısı, kişisel görüş ve yargıların kökenlerine inmeyi sağlayan yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Bu tür görüşmelerde katılımcılara sorulacak sorular önceden hazırdır. Araştırmacı bu sayede konunun farklı noktalara gitmesini engeller (Karasar, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşmede sorulacak soruların belirlenmesi için araştırmanın amacına uygun olarak 21.yüzyıl becerilerine ilişkin literatür taranmıştır. 20 tane açık uçlu soru içeren taslak form oluşturulmuştur. Araştırmacıların ve uzmanların incelemeleri ardından 10 soruluk görüşme formu hazırlanmıştır. Son aşamada 4 öğrenciyle görüşme yapılarak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada amaca ulaşıldığından bu formun son haliyle kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşme formunda 'Dijital öykü oluşturma sürecinde fizik, bilgisayar ve internet ile ilgili neler öğrendiniz?', 'Dijital öykü oluşturma sürecinde ne tür problemler yaşadınız? Bu problemlere yönelik neler yaptınız?'' gibi sorular yer almıştır.

Uygulama Süreci

Uygulamadan önce okulda görevli fizik öğretmenine 6 hafta süreyle dijital öykü hazırlama eğitimi verilmiş ardından süreç başlamıştır. Öğrencilerle yapılan tüm uygulamalar ders saatleri içerisinde yapılmıştır. Fizik öğretmeni dersin ilk 10 dakikasında konuyu kendi anlatmıştır. Dersin kalan 30 dakikalık bölümünde ise öğrenciler dijital öykülerini hazırlamışlardır. Ayrıca okulda çalışmanın başından sonuna kadar yapılan tüm uygulamalarda araştırmacılar öğretmene sürekli rehberlik etmiştir. Yürütülen çalışmanın uygulama süreci Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Dijital Öyküler Hazırlama Süreci

1.hafta	Süreç Hakkında Bilgi Verilmesi	Dijital Öykülemenin Tanıtılması, Örnek Videoların İzletilmesi	Windows Movie Maker programının tanıtılması
2.hafta	Öğrencilerin Modern Fizik Ünitesinden İlgilerini Çeken Bir konu Seçmesi	Seçilen Konunun Seçilme Nedenlerinin Açıklanması	Seçilen Konuyla İlgili İçerik Taraması
3.hafta	Senaryoların Düzenlenmesi	Senaryoların Gruplar İçerisinde Tartışılması	Görseller için Tarama Yapılması
4.hafta	Görsellerin Düzenlenmesi	Senaryo-Görsel Uyumu Tartışmaları	Fon Müziği İçin Tarama Yapılması
5.hafta	Görsel-Müzik-İçerik Uyumunun Sağlanması	Fon Müziklerinin ve Öğrencilerin Seslerinin Videolara Yüklenmesi	Oluşturulan 3-5 Dakikalık Dijital Öykülerin Web Ortamına Yüklenmesi
6.hafta	Web Ortamında Yer Alan Her Bir Videonun Diğer Öğrenciler tarafından İzlenmesi	Web Ortamında Yer Alan Her Bir Videonun Diğer Öğrenciler Tarafından Yorumlanması, Değerlendirilmesi	Video Sahiplerinin Eleştirilere Dönüt Vermelerinin Sağlanması Düzeltmeler Yapması

Altı haftalık uygulama sürecinin ardından her bir öğrenci kendisine ait bir dijital öykü oluşturmuştur. Dijital öykülerin süreleri 1,41 saniye ile 4,42 saniye arasında değişmektedir. Dijital öykülerde öğrencilerin araştırdığı, müzik yükleyerek seslendirdiği konuların doğruluğu fizik öğretmeni tarafından bilimsel bir süzgeçten geçirilmiştir. Youtube' de ''VAN GÖLÜ TEKNİK EML DST'' adı altında bir kanal oluşturulmuş ve öğrencilerin bu kanalda öykülerini yayınlamaları ve arkadaşlarının öykülerini (toplamda 32 dijital öykü) ses tonunun etkililiği, ses-müzik-görsel uyumu vb. açıdan değerlendirmeleri sağlanmıştır. Uygulama süreci sonunda çalışmaya katılan 32 öğrenciyle dijital öykülemeler ile ilgili görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin görüşleri kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz yapılmıştır. Bu yaklaşımda amaç görüşme sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Verilerin yorumlanmasında, öğrencilerin görüşleri aynen kullanılmıştır. Verilerin yorumlama esnasında görüşlerin aynen sunulması, okuyucuya varılan sonuçla, elde edilen verileri karşılaştırma olanağı sağlamaktadır. Ayrıca betimsel analizde veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da veriler önceden belirlenen; a) Bilgi-medya-teknoloji becerileri, b) Planlama-sorumluluk-üretkenlik becerileri, c) İletişim-işbirliği-yardımlaşma becerileri ve d) Problem çözme-eleştirel düşünme becerileri temaları altında incelenmiştir.

Araştırmacıların Rolü

1. Araştırmacı her hafta ders saatinden önce okulda bulunmuş ve o gün yapılacaklarla ilgili öğretmeni bilgilendirmiştir. Ders saatlerinde sınıfta yer almış, ders süresince sınıfta gözlem yapmış ve öğrencilerin gruplarında sırasıyla yer almıştır. Öğrencilerin neler yaptığını ve karşılaştığı sorunları bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözümleri not almıştır.
2. Çalışma sonunda öğrenciler ile çalışmanın genel değerlendirmesini yapmış ve her biri ile yaklaşık 30 dakika süren 32 görüşme yürütmüştür. Bu süreçte ses kayıt cihazıyla görüşmeler kayıt altına alınmış, görüşmelerden sonra kayıtlar araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve yazılar analiz edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular başlangıçta belirlenen bilgi-medya-teknoloji becerileri, iletişim-işbirliği-yardımlaşma becerileri, planlama-sorumluluk-üretkenlik becerileri ve problem çözme-eleştirel düşünme becerileri temaları altında sunulmuştur. Öğrencilerin görüşleri ad ve soyadlarının baş harfleri kodlanarak verilmiştir.

Bilgi-Medya-Teknoloji Becerileri

a) Fizik Bilgisi

Dijital öykülemeler ile öğrenciler fizik dersinde modern fizik konusu ve fizik bilim adamları ile ilgili çok farklı ve yeni bilgiler öğrendiklerini, bu yöntemin farklı ve ilgi çekici olduğunu, araştırma becerilerinin geliştiğini, konunun daha iyi anlaşıldığını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

''Fiziğin doğuşu, klasik fizik ve modern fizik arasındaki fiziğin değişim süreci, fiziğe katkıda bulunan bilim adamlarını ve onların gerçekleştirdiği deneyleri ve deneylerin sonuçlarını bu sonuçlarla da fiziğin yorumunu öğrendim.''(N.K)

''Oluşturduğumuz dijital öyküler konunun daha anlaşılır olmasını ve iyi öğrenmemizi sağladı. Konunun daha derinine indik diğer konular gibi sadece deftere yazıp 1 veya 2 soru çözüp geçmedik'' (A.Y)

b) Bilgisayar-İnternet Teknolojileri

Öğrenciler başlangıçta bilgisayar kullanmayı bilmediklerini bu sayede öğrendiklerini bazıları ise bilgisayar kullanmayı bildiğini fakat bu tür araştırma amaçlı kullanmadığını belirtirken, internete girmeyi, internette sosyal paylaşım siteleri ve eğlence dışında ilk defa derslerle ilgili araştırma yapmayı, hazırlanan dijital öyküyle ilgili ses-görsel uyumu sağlamayı, Windows movie maker programını, video hazırlamayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

''DST oluşturma süreci bilgisayar kullanma becerimi, modern fizik ünitesini gerçekten iyi anlamamı ve kendi öykümü oluşturmama yardımcı oldu'' (N.K)

''Bilgisayarı daha iyi kullanmayı nasıl araştırma yapılacağını yeni bilgilerin nasıl öğrenileceğini gmail nasıl kurulduğunu DST kurmayı vb. daha bir çok şeyi öğrendim ve öğrendiğim için de çok mutluyum.'' (Z.A)

''Bilgisayarı daha önce facebook veya twitter amaçlı kullanıyordum bazen de araştırma ama bu dst (dijital öyküleme) sonucu bilgisayarı daha çok araştırma yapmak için kullanmam gerektiğini öğrendim (Ş.P)

''İnternetle hiç aram yoktu ama DST sayesinde öğrendim. Hayatımda ilk defa video hazırladım.''(B.M)

''Öncelikle DST için neler yapmam gerektiğini, resim müzik gibi kavramları nasıl DST de kullanacağımı öğrendim. Bilgisayarı daha etkili kullanmasını ve program indirmesini ve kurmasını öğrendim. Videoda resim müzik ve ses uyumunun nasıl olması gerektiğini öğrendim.'' (H.D)

İletişim-İşbirliği-Yardımlaşma Becerileri

Dijital öyküleme sürecinin öğrencilerin iletişim-işbirliği-yardımlaşma becerilerinin gelişimine etkisi hakkında öğrenciler; problem yaşadıkları konularda arkadaşlarından yardım aldıklarını, birbirleriyle iletişim halinde olduklarını sürekli birbirlerine soru sorduklarını, daha önce aralarında bu denli bir iletişim ve işbirliği olmadığını, birbirlerinin deneyim ve araştırmalarından faydalandıklarını, dijital öyküleme sürecinde özellikle video seslendirirken Türkçeyi etkili bir şekilde kullanmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

''İlk duyduğumda endişeye kapıldım çok korktum gerçekten ama arkadaşlarla yapıp bitirdiğimizde çok kolay geldi.''(S.A)

''İlk önce nasıl yapıldığını bilmediğim için çok problem yaşadım fakat daha sonra birilerinin yardımıyla üstesinden geldim ''(Ş.D)
''Grup çalışması ve dayanışma ile bütün bilgileri öğrendik.''(F.T)
''Arkadaşlarım o kadar severek çalışıyordu ki ben de çalışmak istedim.'' (H.Ö)
''Konuyla ilgili resimler bulmaya çalışınca sorun yaşadım fakat hocalarıma danışarak ve arkadaşların yardımlarıyla bu sorunumu çözdüm''(Z.A)
''Kendi sesimi dinlemek çok farklı bir şey, videodaki sesin kendi sesim olduğuna inanmıyorum böyle bir şey çok tuhaf oluyor sesin müzikle ve fotoğraflarla uyumlu olduğunu görmek başka bir duygu''(S.A)

Planlama-Sorumluluk-Üretkenlik Becerileri

Dijital öyküleme sürecinin öğrencilerin planlama, sorumluluk ve üretkenlik becerilerinin gelişimine etkisi hakkında öğrenciler; sürecin başında endişe duyduklarını ancak süreçle birlikte her aşamayı planlayıp ilerleme sağladıklarını, aşamalı ve planlı ilerlediklerini, yaptıkları yanlışları düzelttiklerini, sürecin tamamında sorumluluk aldıklarını, sürekli aktif olduklarını ve süreç sonunda da ürettikleri öykülerden mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

''...daha sonra bir konu seçip o konuyla ilgili adım adım araştırma yaptım. Videomu iyi kötü bitirdiğim de çok sevindim ve başka videolar yapmayı düşündüm.''(F.A)
''Her arkadaşım kendi sesiyle ve kendi seçtiği müzik ve fotoğraflarla videosunu oluşturdu. Bu videolar herkes tarafından izlendi bu da bize mutluluk ve bir şeyler üretme duygusu verdi''
''Kendi başıma bir iş yaptığım için kendime olan güvenimi bir kat daha arttırdı. Buda artık kendi başıma böyle bir ödevi yapabileceğimi gösterdi ''(N.K)
''Artık istediğim zaman kısa film yapabilirim''(A.B)
''İnternette videom olunca güzel bir duygu hissettim güzel bir etkinlik oldu benim için'' (M.P)
''İlk önce nasıl yapıldığını bilmediğim için çok problem yaşadım fakat daha sonra aşama aşama planladık ve üstesinden geldim''
''Şimdi bir videom var evet hem de benim. ''(H.D)

Problem Çözme-Eleştirel Düşünme

Dijital öyküleme sürecinin öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi hakkında öğrenciler; başlangıçta çok zorlandıklarını, yapamayacaklarını düşündüklerini ancak süreçle birlikte karşılaştıkları tüm problemlere çözümler üretmeye çalıştıklarını, başarılı çözümler bulduklarını, bu şekilde 'zorluk' kavramının üstesinden geldiklerini, uğraşınca ve isteyince her problemin çözülebilir olduğunu, arkadaşlarının hazırladıkları videoları değerlendirdiklerini, hazırlanan videoları birbirlerinin videolarıyla kıyasladıklarını, videolarda ses-görsel-müzik-içerik uyumuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

''İlk gün çok zor geldi nasıl yapacağım dedim! ...hiç bir şeyin zor olmadığını sadece biraz uğraşılması gerektiğini anladım. Süreç sonunda oturup 31 diğer videoyu kendi videomla karşılaştırdım.''(Ş.Y)
''Baştan sona video kurmada sorun yaşadım öncelikle bir türlü metine karar veremedim metin tamamlandıktan sonra sesim hiç olmadı, ses ile görsel arasında bir türlü uyum sağlayamadık, çözümler bulduk'' (P.Ç)
''İlk önce kitaptan konuları okuduk. Senaryoyla ilgili ses kaydı yaptım. Bulduğum resimlerle ses kaydıyla bir video hazırladım bunları yaparken bazen yapamayacağım diye korktum heyecanlandım bitirdiğimde de çok mutlu oldum.''(Z.A)
''En büyük sorunum sesimdi. Ona bir çözüm getiremedim tekrar yeni bir müzik buldum, sesimi kaydetmeye başladım. Resimlerim alakasızdı yeni resimler bulmaya başladım. Hep uğraştım'' (S.Y)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonunda 32 öğrencinin tamamı dijital öykülerini oluşturmuştur. Tüm öğrencilerden görüşler alınmıştır. Tüm görüşler 21.yy becerileri açısından incelenmiştir.

Ulaşılan bulgulara göre, öğrenciler modern fizik, modern fizikteki konular ve fizik ile uğraşan bilim adamları ile ilgili araştırma yaptıklarını, konularla ve bilim adamlarıyla ilgili yeni bilgiler öğrendiklerini (bilgi), bilgisayar, Google-Gmail hesabı kullandıklarını, internetten ses-görsel-müzik-grafik araştırması yaptıklarını ve Youtube ortamında video paylaştıklarını (medya) ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullandıklarını (teknoloji) belirtmişlerdir.

Bu durum dijital öykülerin 21.yy becerilerinden bilgi-medya-teknoloji becerilerinin gelişimine etkisini göstermektedir. Bu çalışmada olduğu gibi Gakhar (2007) da dijital öykülemelerin öğrencilerin araştırdıkları konulara yönelik bilgilerini arttırmada etkili olduğunu, Robin (2008) ve Ohler (2006) de dijital öyküler ile öğrencilerin medya becerilerinin geliştiğini ve Doğan (2012) da dijital öykülerin öğrencilerin teknoloji becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Dijital öyküler hazırlanırken öğrenciler hazırladıkları videolarına kendi sesleriyle seslendirme yapıklarını, birbirlerinin videolarını izledikten sonra öykülerine Youtube üzerinden yorum yaptıklarını ve süreçte daha önce hiç olmadığı kadar birbirlerinin fikirlerine başvurduklarını (iletişim); süreçte sürekli birbirlerine yardımcı olduklarını (işbirliği-yardımlaşma) belirtmişlerdir. Bu durum dijital öykülerin 21.yy becerilerinden iletişim-işbirliği-yardımlaşma becerilerinin gelişimine etkisini göstermektedir. Bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde Sadık (2008) da dijital öykülerin öğrencilerde iletişim ve işbirliğini arttırdığını belirtmektedir.

Öğrenciler dijital öyküleme etkinliklerinde öyküleri adım adım oluşturduklarını (planlama), sırasıyla her hafta bir adım ilerleyerek öykü oluşturma sürecini tamamladıklarını ve süreçte aktif olduklarını (sorumluluk) ve yeni bir ürün ortaya koyduklarını (üretkenlik) belirtmişlerdir. Bu durum dijital öykülerin 21.yy becerilerinden planlama-sorumluluk-üretkenlik becerilerinin gelişimine etkisini göstermektedir. Benzer şekilde Jakes (2006) da dijital öykülerin bireylerde üretkenlik becerisini geliştirdiğini, Robin (2008) de dijital öyküleme sürecinde öğrencinin süreçte aktif olduğunu, sorumluluk aldığını ve süreç sonunda kendine ait bir ürün oluşturarak üretkenlik becerisinin geliştiğini belirtmektedir.

Dijital öyküleme etkinliklerinde öğrencilerin arkadaşlarının öykülerini değerlendirdiklerini, değerlendirirken ses-görsel uyumu, sesin hızı ve şiddeti, görsellerin ilgi çekiciliği ve konuyla uyumu gibi kriterlere dikkat ettiklerini ve çözüm önerilerini sunduklarını (eleştirel düşünme), dijital öyküleri hazırlama sürecinde karşılaştıkları sorunları çözmeye çalıştıklarını (problem çözme) belirtmişlerdir. Bu durum dijital öykülerin 21.yy becerilerinden problem çözme-eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisini göstermektedir. Benzer şekilde Yang & Wu (2012) ve Robin (2008) de dijital öykülerin diğer kişiler tarafından değerlendirilmesiyle eleştirel düşünme becerisinin geliştiğini, Dupain & Maguire (2005) ve Yuksel, Robin & Mcneil de (2011) de dijital öyküler ile öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin bilgi-medya-teknoloji becerilerinin, iletişim-işbirliği-yardımlaşma becerilerinin, planlama-sorumluluk-üretkenlik becerilerinin ve problem çözme-eleştirel düşünme becerilerinin dijital öykü hazırlama sürecinde yapılan uygulamalara bağlı olarak geliştiği belirlenmiştir. Bu durum dijital öykülemelerin 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Karakoyun (2014) da dijital öykülerin öğrencilerin 21.yy becerileri diye adlandırılan becerileri kazandırmakta etkili bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. Niemi ve diğerleri (2014) de öğrencilerin dijital öyküler hazırlarken birçok 21.yy becerilerini kazandığını ifade etmektedir.

Dijital öykü hazırlama sürecinde, bu çalışmada yapıldığı gibi öğrencilerin konuyu seçmeleri, bu konu üzerinde araştırma yapmaları, elde edilen bilgileri kullanarak bir metin yazmaları ve tümünü bir bütün olarak ilginç bir öykü haline getirmeleri, daha sonra bu öykü ile grafik, resim, ses, metin, video ve müzik gibi değişik türdeki öğeleri birleştirerek öykü oluşturulup bilgisayarda ya da web ortamında izlenebilir kısa film haline getirmeleri 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında etkili uygulamalar olabilir. Çünkü bu süreç öğrencilerin öğrenme sürecine katılmalarını, öğrenmelerinden sorumluluk almalarını, araştırma yapmalarını ve teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmalarını, birlikte çalışmalarını ve problemleri çözmelerini gerektirmektedir.

Dijital öyküleme ile ilgili bu süreçler öğrencilere 21.yy becerilerini kazandırmakta etkili olabilmektedir. Dolayısıyla eğitim programlarına bu yöntemin eklenmesi ve öğretmenlerin bu yöntemi kullanmaları derse olan ilgiyi arttırabilir, öğrencileri sürece aktif olarak katabilir ve öğrencilerde 21.yüzyılda beklenilen becerileri geliştirebilir. Ancak dijital öykülemeler ile ilgili özellikle ülkemizde daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışmada 6 hafta süre içerisinde ve sadece bir konuda (modern fizik) dijital öykülemeler yapılmıştır. İleride dijital öyküleme ile ilgili yapılacak çalışmalarda sürecin farklı konularda ve daha uzun süreli olacak şekilde planlanması, dijital öykülemenin etkisi hakkında daha etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60 (2), 17-22.

Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. In J. Bellanca & R. Brandt, Eds, 21st Century Skills, pp.51-76. Bloomington, IN: Solution Tree Pres.

Dogan, B. (2012). Educational Uses of Digital Storytelling in K-12: Research Results of Digital Storytelling Contest (DISTCO) 2012. P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* 2012 (s.1353-1362). Chesapeake, VA: AACE. 15.02.2015 tarihinde http://www.editlib.org/p/39770 adresinden alınmıştır.

Dupain, M. & Maguire, L. (2005). Digital storybook projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum. *21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*. 06.12.2014 tarihinde http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/05_2014.pdf adresinden alınmıştır.

Europese Commissie. (2002). eEurope 2005: An information society for all. Brussel: Europese Commissie.

Gakhar, S. (2007).The influence of digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions, *Masters Abstracts International*, 46(1).

Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide fobeginning researchers*. Teachers College Press.

International Society for Technology in Education (2007). The national educational technology standards and performance indicators for students. Eugene, OR: ISTE.

Jakes, D.S. & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An Introduction to digital storytelling. 15.01. 2015 tarihinde http://bookstoread.com/etp/earle.pdf adresinden alınmıştır.

Jakes, D. (2006). Standards-Proof your digital storytelling Efforts. TechLearning, 10.02.2015 tarihinde http://www.techlearning.com/tech/media-coordinators/0018/standards-proofyour-digital-storytelling-efforts/43347 adresinden alınmıştır.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*.(14. Baskı). *Ankara:* Nobel Yayın Dağıtım.

Karakoyun, F. (2014). Examining the views of elementary school students and pre-service teachers about digital storytelling activities in online environment. Ph.D Thesis. Anadolu University, Institute of Educational Science, Eskişehir, Turkey.

Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V., & Martin C., (2002). EnGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age. Naperville, IL: North Central Regional Education Laboratory. 03.03.2015 tarihinde http://www.ncrel.org/engauge/skills/skills.htm adresinden alınmıştır.

Nguyen, A. T. (2011). *Negotiations and challenges in creating a digital story: The experience of graduate students*. Dissertation (Ed. D.), University of Houston.

Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., & Kuokkanen, A. (2014). Digital Storytelling for 21st Century Skills in Virtual Learning Environments. *Creative Education*, *2014*.

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris, France: OECD.

Partnership for 21st Century Skills. (2006). A state leader's action guide to 21st century skills: A new vision for education. Tucson, AZ: Partnership for 21st Century Skills.

Robin, B. (2008). *The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool, Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* New York. Lawrence Erlbaum Associates

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, *56*(4), 487-506.

Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, (2012). *"21. Yüzyıl Becerilerinin Eğitim Yoluyla Kazandırılması: Eğitimde İçerik ve Yöntem"* Konferansı. 05.03.2015 tarihinde http://www.tusiad.org.tr/bilgi-merkezi/sunumlar/21.yuzyil-becerilerinin-egitim-yoluyla-kazandirilmasi-egitimde-icerik-ve-yontem-konferansi/ adresinden alınmıştır.

Yang, Y. T. C. & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, *59* (2), 339-352.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013).Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Seçkin Yayıncılık, Ankara*.

Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. M. Koehler ve P. Mishra (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* 2011 (p. 1264-1271). Chesapeake, VA: AACE.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI ÜZERİNE BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

Doç. Dr. Murat Tuncer
Fırat Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
mtuncer@firat.edu.tr

Oktmn. Ender Özeren
Dicle Üniversitesi
enderozeren@gmail.com

Özet

Bu araştırmada alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine yapılmış araştırmaların meta analiz yöntemine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel meta analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2004-2011 yılları arasında program değerlendirme alanında yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu kapsamda 128 araştırmaya ulaşılmıştır. Niteliksel meta analiz çalışmasına bu 128 araştırmanın tamamı, niceliksel meta analiz çalışmasına ise öngörülen kriterleri taşıyan 6 araştırma dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularından birkaçı şöyledir; Meta analize dâhil edilen çalışmalardaki veriler sabit etki modeline göre; 0.341 standart hata ve % 95'lik güven aralığında üst sınır 0.818 ve alt sınır 0.527 ile etki büyüklüğü değeri 0.146 olarak hesaplanmıştır. İstatistik manidarlığı (z-testine göre) 0.424 (p=.671) olarak bulunmuştur. Q-istatistiği (homojenlik testi) değerinin 8.156 olduğu gözlenmiştir. Q değerinin bu kadar düşük çıkması farklılaşmanın az olduğunu göstermektedir. Ayrıca hesaplanan bu Q değerine göre rastgele etki modeli yerine sabit etki modelinin kullanılması gerektiği görülmüştür. Ortalama etki büyüklüğü değeri ES=0.146 olarak hesaplanmıştır. Bir diğer ifadeyle cinsiyetin alternatif ölçme araçlarını kullanabilme üzerindeki etkisinin pozitif yönde (.146) olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Alternatif Ölçme araçları, Meta Analiz, Program Değerlendirme.

A META-ANALYSIS ON ALTERNATIVE MEASUREMENT AND ASSESSMENT INSTRUMENTS

Abstract

This study aims to evaluate the studies done on the alternative measurement and assessment instruments with a meta-analytical method. Both qualitative and quantitative methods of meta-analysis were used in the study. The research group of the study consists of the studies done in the field of program evaluation within the years of 2004-2011. 128 studies were reached within this context. In the qualitative meta-analysis, all of the 128 studies were included, while only 6 studies bearing the criteria determined beforehand were included in the quantitative meta-analysis. Some of the findings are as follow: The data included in the meta-analysis were calculated according to the Standard effect model as; in 0.341 standard error and 95 % confidence interval the top border 0.818 and the bottom border 0.527 the effect size as 0.146,. The statistical significance (according to z-test) was found to be 0.424 (p=.671). The Q-statistics value (test of homogeneity) was observed to be 8.156 . The fact that Q value was so low means that the variance is low. Moreover, according to this Q-value, it was suggested that instead of the random effect model, the Standard effect model should be used. The mean effect size value was calculated as ES=0.146. In other words, it was seen that the effect of gender on using alternative measurement instruments was in the positive way (.146).

Key Words: Alternative measurement instruments, meta-analysis, program evaluation.

GİRİŞ

Dünya bilimine katkı sağlayabilecek, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, özgüveni yüksek bir neslin yetiştirilmesi günümüz programlarının amaçları arasında yer almaktadır. Ülkemizde de bu yönde bir arayış olduğu görülmektedir. Bu arayışın bir sonucu olarak temelinde "yapılandırmacılık" anlayışının yer aldığı yeni bir program anlayışına geçilmiştir. Baş'a göre (2011) yeni programın pilot uygulama sonuçları öğrenciyi ezbercilikten uzaklaştıran, problem çözme becerisi kazandıran, üst düzey düşünebilme becerilerini yerleştirmeyi hedefleyen bir program olduğu yönündedir.

2004 yılına kadar uygulanmakta olan program modeli; idealizm ve realizm akımlarına dayanmakta, öğretim sürecinin merkezinde öğretmen yer almaktadır. Bu modelde öğrenci günlük hayatta kullanmayacağı pek çok gereksiz bilgiyi olduğu gibi ezberlemiş, üzerinde düşünme gereği duymamıştır (Akçadağ, 2010). 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan, 2005-2006 öğretim yılında uygulamasına geçilen yapılandırmacı eğitim modeli ise temelde ilerlemecilik felsefesine ve pragmatizm akımına dayanmaktadır. İlerlemecilik felsefesinin özünde öğrencinin eğitim öğretim sürecine yaparak yaşayarak katılması, günlük hayatta işe yarayacak bilgileri edinmesi, her şeyden önce öğrenmeyi öğrenmesi esastır (EARGED, 2010). Yeni anlayışta öğrenci, araştıran, sorgulayan, bilgiyi değil bilgiye ulaşma yollarını kazanmayı hedefleyen, bilgiye "işleyen hipotezler takımı" olarak yaklaşmayı tercih eden kişi profilindedir (Çelik, 2011).

Alan yazında eski programlara yönelik olarak yapılan program değerlendirme çalışmalarında bu programların günün gerçeklerine ve ihtiyaçlarına cevap veremediği, davranışçı yaklaşıma göre planlanıp dışsal değerlendirmelerin ön planda olduğu, kaynak ders kitaplarının yetersiz olduğu, fiziksel şartlar anlamında kusurlar olduğu, rehberlik faaliyetlerinin istenildiği biçimde yürütülemediği gibi çeşitli bulgulara yer verilmiştir (Demirel, 2002; Varış, 1996; Berk, 2008; Gelen ve Beyazıt, 2007). Bu eksiklikler ışığında uygulamaya konulan yeni programların da değerlendirilmesiyle karşılaşılan sorunlar bağlamında bir karşılaştırma fırsatı doğmuştur. Yeni programlarda karşılaşılan sorunlar bir sınıflamaya tabi tutulduğunda programın değerlendirme öğesine yönelik sorunların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu yönde bulgular içeren araştırmalara Küçükahmet (2005), Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005), Acat ve Uzunkol(2010), Anıl ve Acar (2008),Tuncer (2010) ve Tuncer ve Berkant (2012) örnek olarak gösterilebilir. Yapılan araştırmalarda sınıfların kalabalık olması nedeniyle sorunlar yaşandığı (Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009; Okur ve Azar, 2011; Erdal (2007), öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı hissettikleri (Arslan, Kaymakçı ve Arslan, 2009; Bal ve Özkülekçi, 2010; Metin ve Özmen, 2010; Tuncer, 2010) gibi bulgular göze çarpmaktadır.

Programların dinamik olması ve çağın değişen ihtiyaçlarını karşılaması esastır (Saracaloğlu ve diğerleri, 2010). Programlar bir taraftan uygulanırken diğer taraftan sürekli olarak değerlendirilerek görülen aksaklıkların giderilmesine çalışılmaktadır. Bu nedenledir ki Demirel (2002:173) program değerlendirme faaliyetlerinin programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verilebileceği bilgiler içerdiğini belirtmektedir. Uşun (2012:10) ise program değerlendirmeyi bilimsel araştırma süreçlerini esas alan ve sistematik bir veri toplama süreci içeren, programın doğruluğu, gerçekliği, yeterliği, uygunluğu gibi özellikleri hakkında bilgi veren bir faaliyet olarak görmektedir. Program değerlendirmeye ilişkin bu tanımlardan yola çıkarak yapılan bilimsel araştırmaların programların durumu hakkında bilgi edinmenin bir yolu olduğunu söyleyebiliriz. Alan yazında yeni programlara yönelik pek çok araştırma yapıldığı gözlenmektedir. Ne var ki yapılan araştırmalar sundukları bulgular ile anlam kazandıklarından farklı yöntemlerin kullanıldığı araştırmaların yapılması önemli görülmektedir. Zira Balcı (2011:12) bilimsel yöntemi "*Bilimin en ayırt edici özelliklerinden birisi ampirik doğası; ikincisi de bulgulara nasıl ulaşıldığını, araştırmanın tekrar edilmesini, aynı ya da benzer materyallerle onların kontrolünü ve sonuçların test edilmesini mümkün kılan bir dizi prosedür*" şeklinde tanımlamaktadır. Deneysel araştırmalarda neden sonuç ilişkisi test edilebilirken (Büyüköztürk, v.d., 2008:137), tarama modelinde var olan durum betimlenmektedir (Karasar, 2009:77). Nicel yöntem altında sınıflanan deneysel ve tarama modelleriyle karşılaştırıldığında nitel yöntemlere yönelik son yıllardaki eğilim ise Ekiz (2009:163)'e göre bilgi üretimindeki sessizlikten kaynaklanmaktadır. Bu araştırmada programın ölçme ve değerlendirme öğesine yönelik araştırmaların meta analiz yöntemine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle program değerlendirme çalışmalarında sıklıkla başvurulan tarama ve deneysel yöntemin dışına çıkılarak farklı bir açıdan bakılmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Meta analiz, aynı konuda farklı yer, zaman ve merkezlerde yapılmış olan araştırma sonuçlarını niteliksel ve niceliksel olarak birleştirmeye yardımcı olan istatistiksel bir yöntemdir (Karasoy ve Ata, 2008). Bir başka tanıma göre ise bireysel çalışmalardan elde edilen deneysel bulguların birleştirilmesi, sentezlenmesi ve yorumlanması amacıyla kullanılan istatistiksel prosedürlerdir (Wolf (1986)'dan akt Şahin ve Tekdal, 2005). Sağlam ve Yüksel (2007)'in aktardığına göre meta analiz için Chambers (2004) "*en göze çarpan yöntem*" ve "*istatistiksel süreç*" ifadelerini kullanırken, Egger ve Smith (1997), "istatistiksel birleştirme" ifadelerini kullanmışlardır.

Araştırmacılar meta analiz çalışmalarının yürütülmesini farklı şekillerde ele almışlardır. Sağlam ve Yüksel (2007)'in aktardığına göre meta analiz dört, beş ve yedi aşamalı gibi farklı şekillerde ele alınmıştır. Örneğin yedi aşama araştırma sorusunun belirlenmesi, alan yazın taraması, analize dâhil edilecek olan çalışmaların seçimi, çalışmaların kodlanması, verilerin analizi için etki büyüklüğünün belirlenmesi, istatistiksel analiz ve analizin sonuçlandırılması ve yorumlanması şeklinde sıralanmaktadır. Bir çalışmanın meta analize dâhil edilmesi için, araştırma konusu içerisinde ve analiz için gerekli istatistik verilere sahip olması gerekmektedir (Özcan ve Bakioğlu, 2010).

Meta analizde sabit etkili modeli (Fixed Effects Model) ve rastgele etkili modeli (Random Effects Model) olmak üzere iki istatistiksel model kullanılmaktadır (Yıldız ve Tez, 2009).Sabit etki modeli seçilen tüm çalışmaların tamamen aynı etkiyi tahmin etmesi varsayımına dayanır. Rastgele etki modeli ise çalışmaların kendi içlerinde oluşan varyansı ve çalışmalar arası varyansı dikkate alarak bir değerlendirme yapmanın daha doğru olabileceğini kabul eder.

Meta analiz sürecinde verilerin değerlendirilmesinde niteliksel meta analiz ve niceliksel meta analiz olmak üzere iki yol izlenebilir. Niteliksel meta analizde yapılmış çalışmalar uygun model ve kullanılacak istatistiksel yöntemlere göre gruplara ayrılır. Analize dâhil edilecek olan her bir çalışma niteliksel olarak incelenir ve çalışmaların karakteristik özellikleri her biri için ayrı ayrı belirlenir. Kriterlere uygun olmayan çalışmalar sonucu olumsuz etkilememesi için çıkarılmalıdır (Çelebi, 2002). Niceliksel meta analiz ise yapılmış farklı çalışmaları birleştirerek gelecekte bu konu ile ilgili olarak araştırma yapacak olan araştırıcılara yol göstermek için geliştirilmiş bir istatistiksel yöntemdir. Bu araştırmada hem niteliksel hem de niceliksel meta analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2004-2011 yılları arasında program değerlendirme alanında yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu kapsamda 128 araştırmaya ulaşılmıştır. Niteliksel meta analiz çalışmasına bu 128 araştırmanın tamamı, niceliksel metaanaliz çalışmasına ise öngörülen kriterleri taşıyan 6 araştırma dâhil edilmiştir. Niceliksel meta analiz sürecinde MetaWin2.0 (Demo Sürümü) paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan 128 araştırma, araştırmacıların cinsiyetleri açısından ele alındığında araştırmacıların 140'ının erkek (%56), 110'unun kadın (%44) olduğu görülmüştür. Araştırmacıların unvanları dikkate alındığında ise 24 araştırmacının Prof. Dr., 18 araştırmacının Doç. Dr., 77 araştırmacının Yrd. Doç. Dr., 37 araştırmacının araştırma görevlisi, 14 araştırmacının Dr., 3 araştırmacının öğretim görevlisi, 1 araştırmacının öğretmen, 2 araştırmacının uzman ve 74 araştırmacının lisansüstü öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre yeni ölçme ve değerlendirme konusunda araştırma yapmış araştırmacılardan en kalabalık grubu sırasıyla Yrd. Doç. Dr.'ların ve lisansüstü öğrencilerinin oluşturduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar Anabilim dalına göre ele alındığında yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda en çok araştırmayı sırasıyla Eğitim Bilimleri ve Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalı akademisyenleri, ilköğretim, Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi programlarından yapıldığı tespit edilmiştir. 128 araştırmanın 10'u 2011, 20'si 2010, 18'i 2009, 32'si 2008, 23'ü 2007, 17'si 2006, 3'ü 2005 ve 5'i 2004 yıllarında yapılmıştır. Bu araştırmalardan 96'sı nicel, 19'u nitel ve 13'ü karma olarak nitelenen hem nicel hem de nitel yönteme göre yapılmıştır. 128 araştırmanın 68'i tez, 44'ü makale ve 16'sı bildiri niteliğindedir. Niceliksel meta analiz sürecine alınan 6 çalışma tablo 1'de verilmiştir.

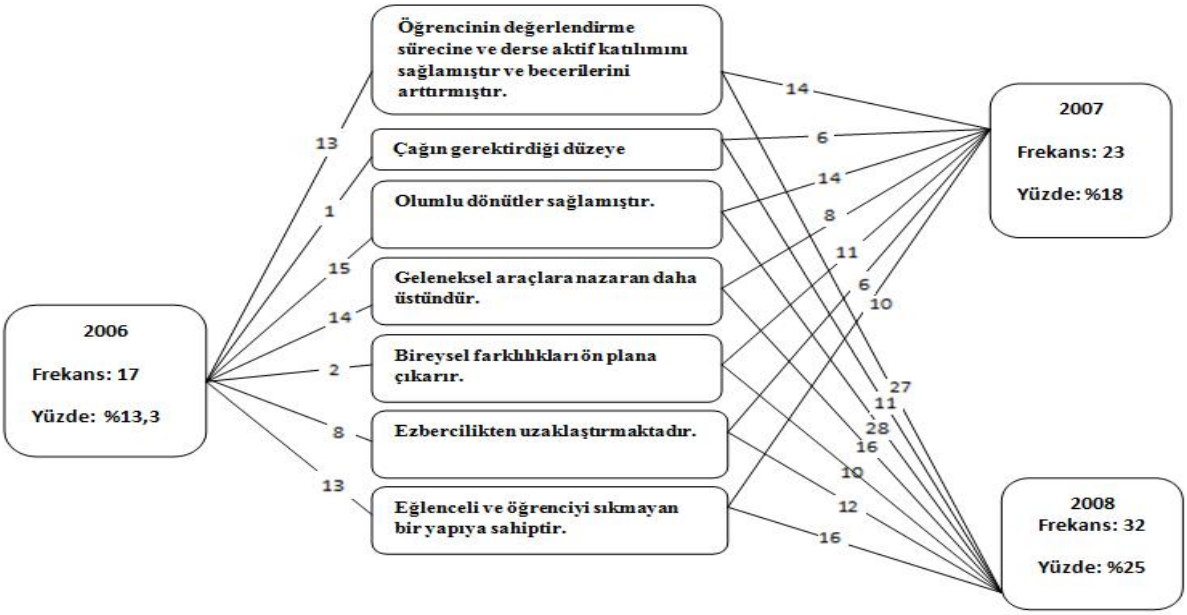
Tablo 1: Niceliksel Meta Analiz Sürecine Alınan Çalışmalar

Araştırmacı (lar)	Araştırmanın Konusu
Adıyaman (2005)	İlköğretim 4. 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Düzeyleri
Eğri (2006)	Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği
Güneş (2007)	Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri
Kuran ve Kanatlı (2009)	Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Özdemir (2007)	İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflarda 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli)
Yaman (2011)	Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Algıları

Tablo 1'de görüldüğü gibi niceliksel meta analiz sürecine alınan 6 çalışma 2005 (1 araştırma), 2006(1 araştırma), 2007(2 araştırma), 2009 (1 araştırma) ve 2011 (1 araştırma) yıllarında yapılmıştır.

BULGULAR

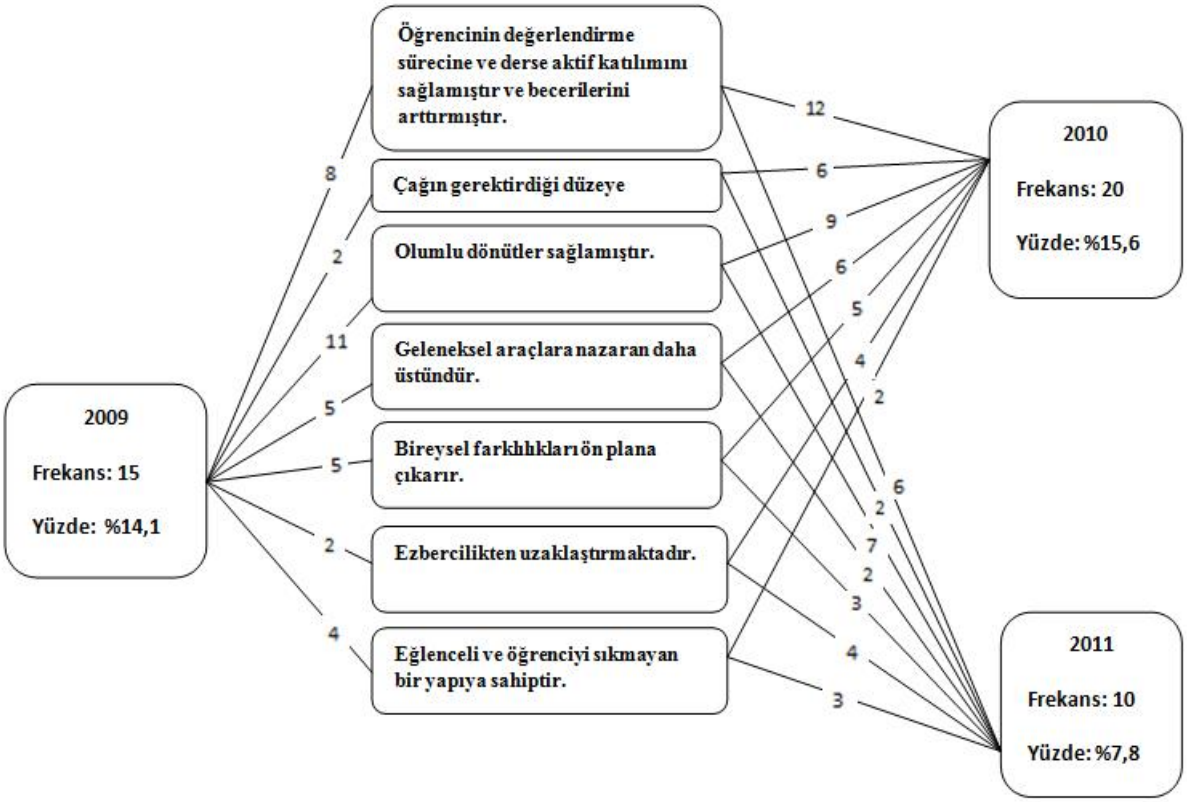
Araştırmanın yöntem bölümünde de açıklandığı gibi hem niceliksel hem de niteliksel meta analiz yapıldığından elde edilen bulgularında bu şekilde sınıflanması uygun görülmüştür. Araştırmanın niteliksel meta analiz sürecinde elde edilen bulgular sistematik bir yapı içermesi bakımından üçer yıllık dönemler (2006-2008 ve 2009-2011) halinde ve içerdikleri olumlu ve olumsuz bulgular açısından ele alınmıştır. Üçer yıllık dilimler açısından sınıflanan araştırmaların birlikte gösterildiği şekillerdeki frekans değerleri ait olduğu yılda kaç çalışmanın olduğunu, okların üzerinde gösterilen değerler ise bulgunun o yıla ait kaç çalışmada karşımıza çıktığını göstermektedir. Yüzde olarak verilen değer ise o yıl ortaya koyulmuş çalışma sayısının toplam çalışma sayısı olan 128 araştırmaya oranıdır. Buna göre 2006 ile 2008 yılları arasında yapılmış çalışmalarda elde edilen olumlu bulguların frekans ve yüzdeleri şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: 2006 İle 2008 Yılları Arası Elde Edilen Olumlu Bulguların Frekans Ve Yüzdeleri

Şekil 1'de de görüldüğü gibi bu üç yıllık dilimde en fazla araştırma 2008 yılında (32 araştırma) yapılmıştır. 2006-2008 yılları arasında yapılan çalışmaların olumlu bulguları arasında ilk sırayı alternatif araçların "*olumlu dönütler sağlaması*" almıştır. Bu bulgu 72 araştırmanın 54'ünde karşımıza çıkmıştır. İkinci olarak "*öğrencilerin değerlendirme sürecine ve derse aktif katılımını sağlamıştır ve becerilerini arttırmıştır*" gelmektedir. Son olarak 18 araştırmada "*öğrencileri çağın gerektirdiği düzeye ulaştırmıştır*" bulgusuna ulaşılmıştır.

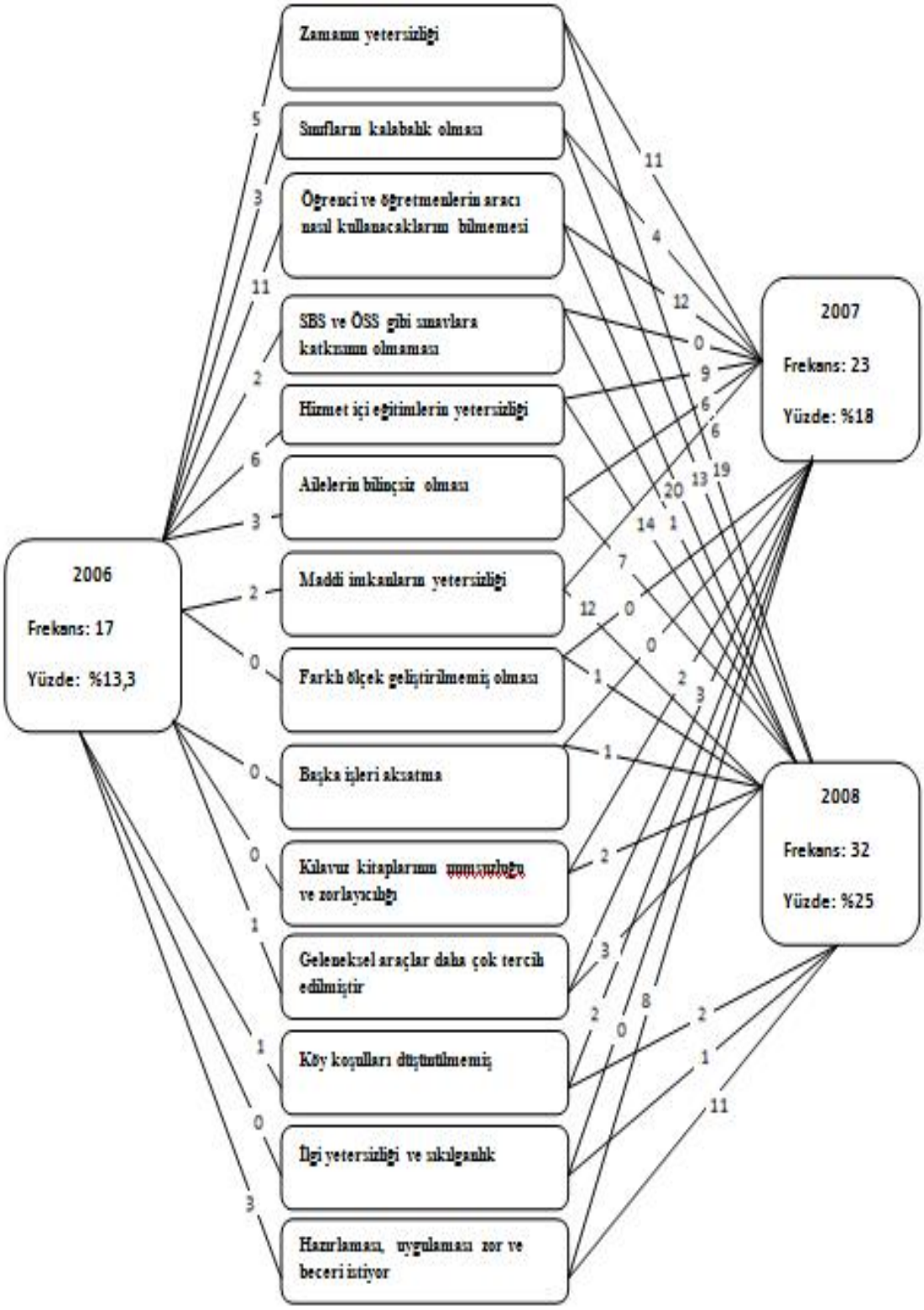
Araştırma kapsamına alınan 128 araştırmanın ikinci üç yıllık diliminde (2009 - 2011) elde edilen olumlu bulgular ise şekil 2'de özetlenmiştir.



Şekil 2: 2009 İle 2011 Yılları Arası Elde Edilen Olumlu Bulguların Frekans Ve Yüzdeleri

İkinci üç yıllık dilimdeki en fazla araştırma 2010 yılında yapılmıştır. Bu üç yılda en fazla sonuç alternatif araçların "*olumlu dönütler sağlaması*"yla ilgilidir. Bu bulgu 45 araştırmanın 27'sinde görülmektedir. Bu değeri 26 sonuçla "*öğrencilerin değerlendirme sürecine ve derse aktif katılımını sağlamıştır ve becerilerini arttırmıştır*" bulgusu takip etmektedir. En az bulgu 9 sonuçla " *eğlenceli ve öğrenciyi sıkmayan bir yapıya sahiptir*" bulgusu olmuştur.

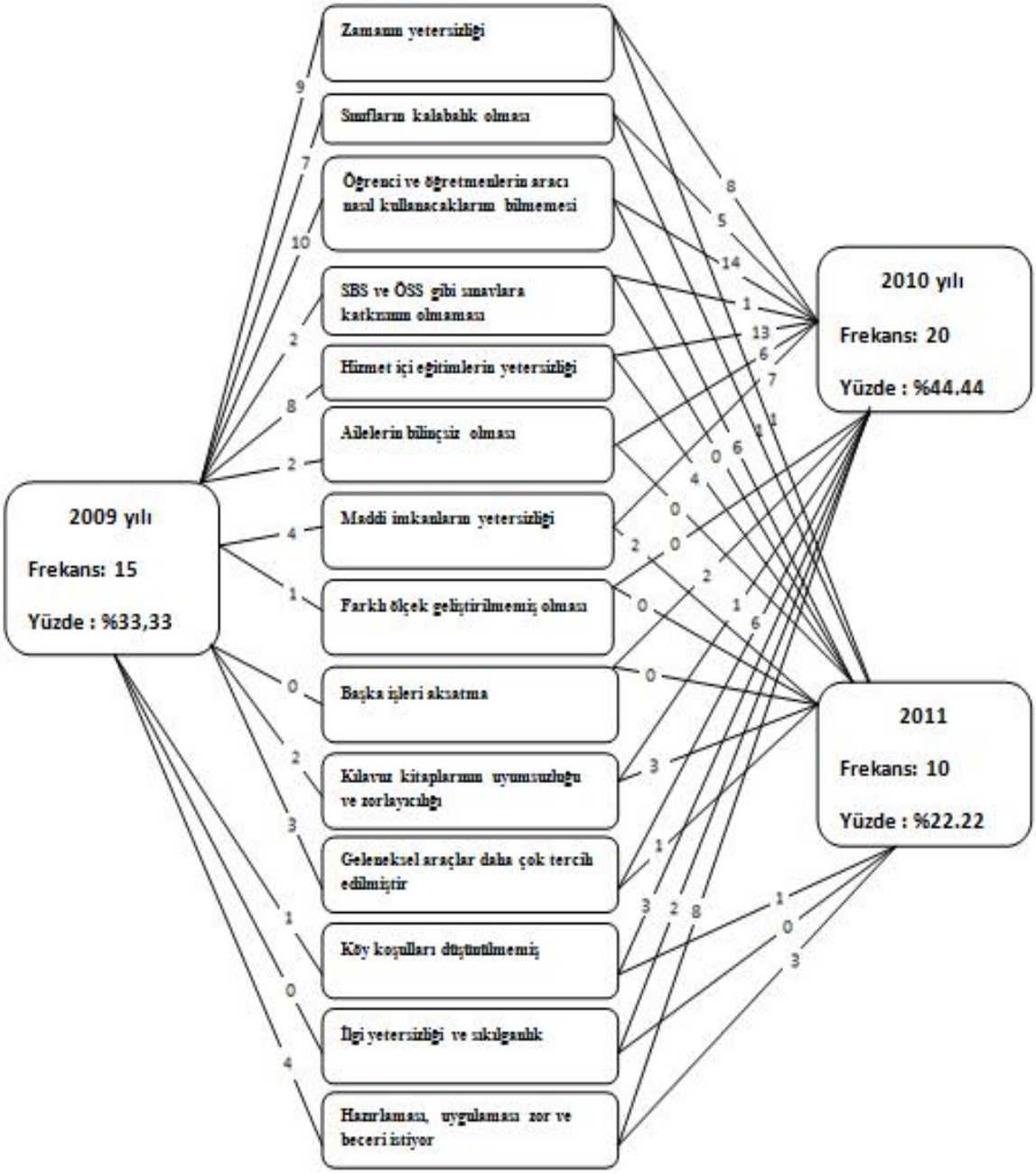
Araştırma kapsamına alınan 128 araştırmanın ilk üç yıllık diliminde (2006 - 2008) ulaşılmış olumsuz bulgular ise şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3: 2006 İle 2008 Yıllar Arası Elde Edilen Olumsuz Bulguların Frekans Ve Yüzdeleri

Şekil 3'de verilen üç yıllık dilimdeki en fazla araştırma 2008 yılında 32 çalışmayla karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen olumsuz bulgulara bakıldığında en fazla sonuç alternatif araçların "*öğrenci ve öğretmenler tarafından nasıl kullanacaklarını bilmemesi*" ile ilgili olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu 72 araştırmanın 43'ünde karşımıza çıkmaktadır. Bu bulguyu 35 sonuçla "*zamanın yetersizliği*" bulgusu takip etmektedir. Bazı yıllarda hiç olumsuz

bulguya rastlanmadığı da görülmüştür. 2009 ile 2011 yıllar arası elde edilen olumsuz bulgular ise şekil 4'te görülmektedir.



Şekil 4: 2009 İle 2011 Yıllar Arası Elde Edilen Olumsuz Bulguların Frekans Ve Yüzdeleri.

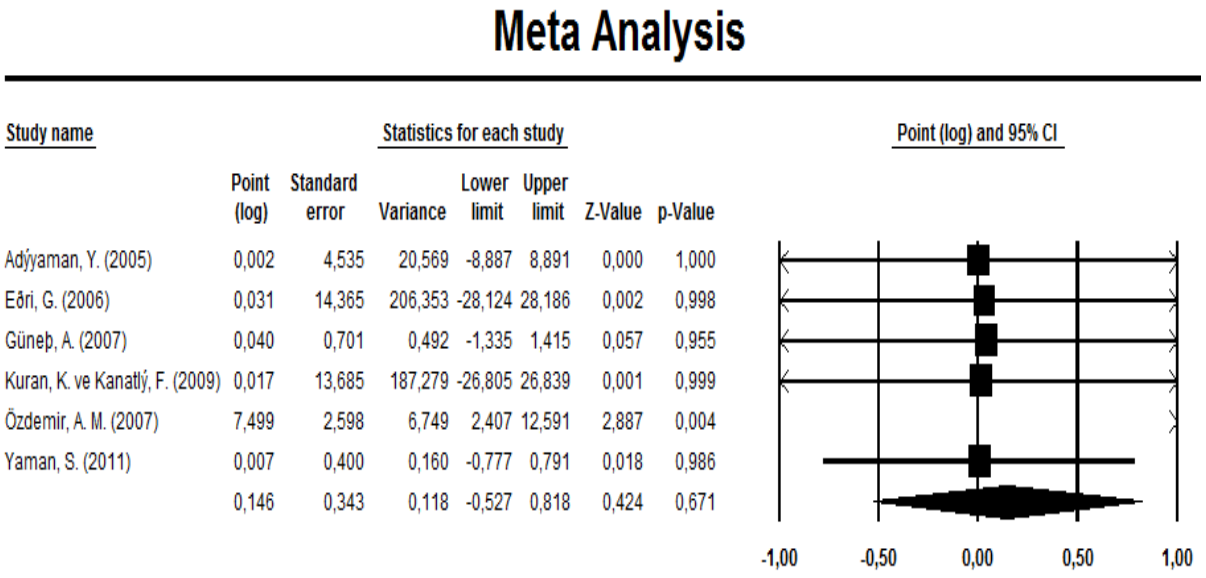
Bu zaman dilimdeki en fazla araştırma 2010 yılında yapılmıştır. Bu üç yılda en fazla sonuç "*öğrenci ve öğretmenlerin aracı nasıl kullanacaklarını bilmemesi*" ile ilgilidir. Bu bulgu 45 araştırmanın 30'unda görülmektedir. Daha sonra bu değeri 25 sonuçla "*hizmet içi eğitimlerin yetersizliği*" bulgusu takip etmektedir. En az bulgu ise "*farklı ölçek geliştirilmemiş olması*"dır.

Araştırmanın niceliksel meta analiz sürecinde araştırma kapsamına alınan 128 araştırmadan ölçüt uygunluğu kriterini taşıyan (cinsiyet, etki büyüklüğü, varyansv.b.) 6 çalışma analiz edilmiştir. Bu analize yönelik sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2:Cinsiyetin Alternatif Ölçme Araçlarını Kullanabilme Üzerindeki Etkisine Yönelik Meta Analiz Sonuçları Tablosu

		Etki büyüklüğü ve % 95 güven aralığı					Null Testi (2-Tail)		Heterojenlik		
Model	Ç. Sayısı	Point estimate	Varyans	AAlt sınır	Üst sınır	z-value	P p-value	QQ-value	df(Q)	P-value	I-squared
Sabit	6	0,146	0,118	0,553	0,818	0,424	0,671	8,156	5	0,148	38,694
Rastgele	6	0,559	0,553	-0,898	2,016	0,752	0,452				

Tablo 2'de görüldüğü gibi meta analize dâhil edilen çalışmalardaki veriler sabit etki modeline göre; .341 standart hata ve % 95'lik güven aralığında üst sınır .818 ve alt sınır .527 ile etki büyüklüğü değeri .146 olarak hesaplanmıştır. İstatistik manidarlığı (z-testine göre) .424 (p=0,671) olarak bulunmuştur. Q-istatistiği (homojenlik testi) değerinin 8,156 olduğu gözlenmiştir. Q değerinin bu kadar düşük çıkması farklılaşmanın az olduğunu göstermektedir. Ayrıca hesaplanan bu Q değerine göre rastgele etki modeli yerine sabit etki modelinin kullanılması gerektiği görülmüştür. Bu analize yönelik etki büyüklüğü grafiği ise şekil 5'te görüldüğü gibidir.



Şekil 5: Cinsiyetin alternatif ölçme araçlarını kullanabilme üzerindeki etkisine yönelik ortalama etki büyüklüğü grafiği

Şekil 5'de de görüldüğü gibi ortalama etki büyüklüğü değeri ES=.146 olarak hesaplanmıştır. Cinsiyetin alternatif ölçme araçlarını kullanabilme üzerindeki etkisinin pozitif yönde (.146) olduğu gözlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın niteliksel meta analiz boyutunda elde edilen bulgulara bakıldığında; yapılan araştırmalarda en çok rastlanan olumlu bulguların programların *"öğrencilerin değerlendirme sürecine ve derse aktif katılımını sağlaması"* olduğu görülmüştür. Bu bulguyu sırasıyla programların *"Çağın gerektirdiği düzeye ulaştırması", "olumlu dönütler sağlaması", "Geleneksel ölçme araçlarına göre işlevsel olması", Bireysel farklılıkları ön plana çıkarması ve ezberci anlayıştan uzaklaştırması" ve "Eğlenceli olması ve öğrenciyi sıkmaması" olduğu görülmüştür.* Çiftçi (2010) de öğrencilerin performans görevlerini yerine getirirken sürece katılabildiklerini, kaygı düzeylerinin azaldığını ifade etmiştir. Niteliksel meta analiz boyutunun olumsuz bulgularına bakıldığında ise sırasıyla en çok "*Zamanın yetersiz olması*", "*Sınıf mevcudunun kalabalık olması*", "*Öğretmen ve öğrencilerin alternatif ölçme araçlarını nasıl kullanacaklarını bilmemesi*", "*SBS ve ÖSS gibi sınavlara etkisi*" , "*Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği*", "*Ailelerin bilinçsiz olması*", "*Maddi imkânların yetersizliği*", "*Farklı ölçekler geliştirilmemiş olması*", "*Alternatif araçların başka işleri aksatması*", "*Kılavuz kitapların uyumsuzluğu ve zorlayıcılığı*", "*Daha çok geleneksel ölçme araçlarının tercih edilme*", "*Kırsal alanların düşünülmemiş olması*" ve "*Hazırlanmasının ve uygulanmasının zor olması ve beceri istemesi*" gibi bulgulara ulaşılmıştır. Her ne kadar Şan (2008) ve Tabak (2007) öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme sürecinin yönetilmesinde zaman kaygısı yaşadıklarını ifade etmişse de bu kaygının deneyime bağlı olarak yıldan yıla azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme ve değerlendirme anlamında yaşanan sorunları öğretmen deneyimi ile ilişkilendiren Kılıç (2007) ve Mamur (2009) hizmet içi eğitimlerin sayı ve niteliğinin arttırılması ile bu sorunların aşılabileceği iddiasındadırlar. Bulut (2004) ve Kanatlı (2008) ise sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında gözlenen sorunlardan biri "*SBS ve ÖSS gibi sınavlara etkisi*" konusundadır. Bu bulguya en çok 2006 yılında ulaşılmıştır. Bu sorunun ilerleyen yıllarda oldukça azaldığı görülmüştür. Bu durum başarısızlığın programlardan kaynaklandığı yönündeki algıdaki bir gerileme olarak değerlendirilebilir. Belki de yeni programlar bu sınavlar açısından daha uygun olarak nitelenmektedirler. Buna karşın Acat ve Uzunkol (2010)'un araştırma sonuçlarında öğrencilerin sorumlu oldukları standart sınavlara hazırlanmak için zaman bulamadıklarını yeni eğitim sisteminin yapılan sınavlarla örtüşmediğini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında dikkati çeken bir diğer bulgu hizmet içi eğitim eksikliği sorununun bazen oldukça fazla bazen de az dile getirilmesidir. Yapılan araştırmaların pek çoğunda hizmet içi eğitime olan ihtiyaç dile getirilmişken öğretmenlerin bu konuda kararsız kalmaları dikkat çekicidir. Bu sonuç öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede yaşadıkları sorunların bilgi eksikliğinden kaynaklanmış olabileceği iddiasını zayıflatmaktadır.

Ailelerin alternatif ölçme ve değerlendirme sistemleri hakkında yetersiz bulunduğu en belirgin dönem 2006-2007 yıllarıdır. Bu bulgu sistemin henüz yeni olduğu bir dönem olması açısından elde edilen sonuçları mantıklı kılmaktadır. Çocuk-yetişkin işbirliğine dayalı bu yeni modellerde öğretmen ve öğrenciler kadar velilerin de bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu konuda yapılacak aile eğitimlerinin gerekliliğine yönelik vurgulara Duban ve Küçükyılmaz (2008)'ın araştırmalarında da rastlanmaktadır.

"*Maddi imkanların yetersizliği*" boyutuyla özellikle 2007-2008 yıllarında kaygı düzeyinde ciddi bir artış olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, alternatif ölçme araçlarının kullanılmaya başlandığı ilk yıllarda ailelerin bu yeni yaklaşımları maddi bir yük olarak algıladıklarını göstermektedir. Kaymakçı ve Arslan (2009) öğrenciye yaptırılacak etkinlikler seçilirken ailelerin maddi olanaklarını dikkate alınmasının programı daha uygulanabilir kılabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın niceliksel meta analiz boyutunda ise cinsiyetin alternatif ölçme araçlarını kullanabilme üzerindeki etkisinin pozitif yönde (.146) olduğu gözlenmiştir. Cohen, Manion ve Morrison, (2007)'a göre korelasyon katsayısı etki büyüklüklerini; .00 ile ± .10 arasında ise zayıf; ± .10 ile .30 arasında ise küçük; ± .30 ile .50 arasında ise orta; ± .50 ile .80 arasında ise güçlü; ± .80 üzerinde ise çok güçlü etki olarak sınıflanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri .15 ile .40 aralığında kaldığı için W.Thalheimer ve S.Cook'a (2006) göre etkisi küçük düzeyde, Welkowitz, Ewen ve Cohen'a (2000) göre ise küçük ve orta arasında bir düzeydedir (Özcan ve Bakioğlu 2010). Bu sonuç cinsiyetin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkin biçimde kullanımı üzerinde zayıf bir etkiye

sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna göre ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda yaşanan sorunlara cinsiyet değişkeni açısından yaklaşılabileceği görüşü zayıflamıştır. O halde bu yaklaşımların kullanılabilirliği ve etkililiği hususunda başka değişkenlerin etkisi araştırılmalıdır. Zira geçen süre zarfında bu yaklaşımlara yönelik sorunların varlığını koruduğu gözlenmiştir.

Bu çalışmada başlangıçta 128 araştırmadan faydalanılmıştır. Oysaki araştırmanın niceliksel meta analiz boyutunda araştırma sayısı 6'ya kadar düşmüştür. Bu durum eğitim alanında yapılan çalışmalarda ortak bir dilin sağlanamadığını göstermektedir. Ortak bir paydanın yaratılamamış olması araştırma bulgularının genellenebilmesini tehlikeye düşürmektedir. Araştırma neticesinde aşağıdaki öneriler geliştirelmiştir:

- Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabilirliğini arttırmak için gerekli görülen bir başka düzenleme okul ve sınıf ortamlarının donanımsal olarak daha üst düzeye getirilmesiyle ilgilidir. Kent, kasaba ve köy okullarında alt yapı sorunu giderilmeli kütüphane, internet, laboratuvar ortamları oluşturulmalıdır.
- Standart sınavlarla yeni eğitim öğretim modeli arasında uyum sağlanmalıdır. Etkinlik temelli bir öğretim sürecinin uygulanması ve bu sistemin aralarına standart sınavların dağıtılması öğrencilerin zaman yönetimi konusunda stres yaşamamalarına olanak sağlayacaktır.
- Öğrencilere yaptırılacak etkinliklerin seçiminde ekonomiklik boyutu dikkate alınmalıdır. Kentsel ve kırsal kesimde yaşayan öğrenciler birlikte düşünülmelidir. Öğrencilerin, etkinlikleri yaparken karşılaştıkları sıkıntılar dikkate alınmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Kılavuz kitaplarının, daha açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Kılavuz kitaplarda yer alan etkinlik örneklerinin çeşitlendirilmesi, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçları oluşturmada yaratıcı düşünmelerini destekleyecektir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Acat, M. B. ve Uzunkol, E. D. (2010). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,29,*337-356.

Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4. 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Düzeyleri.* Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Akçadağ, T. (2010). Yeni Öğretim Programları ve Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı. 26.11.2012 tarihinde http://www.mehmethekim.com/em-yazinmenu-35/315-yenkret-programlari/1090-yenret-proamlari-ve-yapilandirmaci-et-yaklami.html adresinden alınmıştır.

Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, V*(II), 44-61.

Arslan, A. S., Kaymakçı, Y. D. ve Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28, 1-12.

Bal, M. S. ve Özkülekçi, G. (2010). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s.*79-83).

Balcı, A. (2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Baş, G. (2011). Eğitim Programlarında Yapılandırmacılık.

Berk, F. (2008). *Eski ve yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında tarih konularının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim A.B.D., Adana.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çelebi, N. Y. (2002). *Verilerin Değerlendirilmesinde Meta Analiz,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, F. (2011). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. 20.11.2012 tarihinde http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/sayi11/1-15.pdf adresinden alınmıştır.

Çiçek, A. İ. (2005). Yeni öğretim programları ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımı. 26.11.2012 tarihinde http://www.mehmethekim.com/em-yazinmenu-35/315-yenkret-programlari/1090-enret-proamlari-ve-yapilandirmaci-et-yaklami.html adresinden alınmıştır

Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(3), 934-951.

Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, VI*(I), 122-141.

Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.

EARGED, (2010). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. 22.11.2012 tarihinde http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?g=70 adresinden alınmıştır.

Ekiz, D. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdal, H. (2007). 2005 İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Eğri, G. (2006). *Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 51, 457-476.

Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s.*17–40).

Güneş, A. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Kanatlı, F. (2008). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Karasoy, D. ve Ata, N. (2008). Yaşam Verilerinin Meta-Analizi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Dergisi (E-Dergi)*, 3(2) 211-218.

Kılınç, A. (2007). Bir öğretim stratejisi olarak kavram haritalarının kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV, (II), 21-48.

Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, (12), 209-234.

Küçükahmet, L. (2005). Hayat bilgisi programının değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar. VIII. *Yeni ilköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s.,*373–381).

Mamur, N. (2010). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*, 20.11.2012 tarihinde http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/620516220_175-188.pdf adresinden alınmıştır.

Metin, M. ve Özmen, H. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim (hie) ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(3),819-838.

Okur, M. ve Azar, A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(2), 387-400.

Özcan, Ş. ve Bakioğlu, A. (2010). Bir meta analitik etki analizi: okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim almalarının göreve etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38:201-212.

Özdemir, A. M. (2007). *İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflarda 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,18.

Saracaloğlu, S., Yılmaz, S., Çengel, M., Çöğmen, S., Karademir, Ç. A. ve Kanmaz, A. (2010). Elementary teachers' views about their roles in curriculum development and evaluation process: The case of Denizli. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2,2427-2434.

Şahin, M. C. ve Tekdal, M. (2005). Internet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Etkililiği: BirMeta-Analiz Çalışması, *Akademik Bilişim Konferansı, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.*

Şan, İ. (2008). *Lise II. Sınıf Biyoloji Dersinde Okutulan Bitkilerde Taşıma Sistemi Konusunun Kavram Haritalarıyla Öğretiminin Başarıya Etkisi"*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Tabak, R. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme–Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi (Muğla İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.

Tuncer, M. ve Berkant, H. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim programlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,*11(42),22-039.

Tuncer, M. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirmede yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından performans değerlendirmeye ilişkin düşünceleri (Kahramanmaraş ili örneği). II.* Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uşun, S. (2012). Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller. Ankara:Anı Yayıncılık.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Yaman, S. (2011). Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Algıları. İlköğretim Online, 10(1), 244-256.

Yıldız, N. ve Tez, M. (2009). Meta-analizinde Kategorik Verilerin Birleştirilmesinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler: Aktif ve Pasif Sigara İçicilerin Değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 38, (2), 134-146.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 39 ISSN: 2146-9199

ÖĞRENCİLERİN KİMYA DERSLERİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Gökhan Demircioğlu
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi
OFMAE Bölümü, Trabzon
demircig73@hotmail.com

Doç. Dr. Hülya Demircioğlu
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi
OFMAE Bölümü, Trabzon
hulyadem76@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin kimya derslerinde akıllı tahta kullanılmasına yönelik tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Çalışma, Trabzon il merkezinde bulunan bir lisenin 9 ve 10. sınıflarında öğrenim gören toplam 136 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumları, akıllı tahta tutum ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçek, Tataroğlu ve Erduran (2010) tarafından matematik dersi için geliştirilmiş ve güvenirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçek kimyaya uyarlanmış ve güvenirliği 0,87 olarak belirlenmiştir. Çalışma, betimsel (survey) tarama araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel analizi, bağımsız örneklemli t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılarak yapılmıştır. Tutum ölçeğinden elde edilen verilerden, öğrencilerin tutum ortalamasının yüz üzerinden 80,57 olduğu belirlenmiştir. Buradan öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin tutum puanları, cinsiyet açısından farklılık göstermezken sınıf düzeyi, ailelerinin gelir düzeyi ve teknoloji yeterlilik düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir ($p<0,05$).

Anahtar Sözcükler: Kimya eğitimi, Akıllı tahta, Tutum.

EXAMINING STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS THE USE OF INTERACTIVE WHITEBOARD IN CHEMISTRY COURSES IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Abstract

The aim of this study is to evaluate the high school students' attitude level of using an interactive whiteboard in chemistry courses, in terms of different variables. The study was conducted with 136 students in ninth and tenth grades of a high school in the centre of Trabzon province. The students' attitude towards smart board was determined with the interactive whiteboard attitude scale. The scale used in this study was developed for math courses by Tataroğlu and Erduran (2010) and reliability coefficient was calculated as 0.89. In this study the scale was adapted for chemistry and its reliability was obtained as 0.87. The study was carried out in the frame of survey research method. The statistical analysis of the data taken from the scale was made with independent samples t-test and one-way ANOVA. The data taken from the scale indicates that the average of students' attitude was determined as 80.57. So, it can be said that the students' attitude towards interactive whiteboard is precisely high. The students' attitude points make no differences in terms of gender, nevertheless the points showed significant differences in terms of class level, their families' income level, and technology-efficacy level ($p<0.05$).

Key Words: Chemistry education, Interactive Whiteboard, Attitude.

GİRİŞ

Değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte sınıf ortamlarında kullanılan teknolojik malzemeler de değişmekte ve sayıları giderek artmaktadır. Bu değişime paralel olarak bilgi kaynaklarına ulaşım yolları ve hızı da artmaktadır. Birey bulunduğu ortamdan gerekli teknolojik donanımla hemen her türlü bilgiye ulaşabilecek bir konuma gelmiştir. Bu bilinçle eğitim ortamlarında bilgisayar, projeksiyon cihazı ve akıllı tahtalar hızla yerini almaktadır. Teknolojinin eğitim öğretim ortamlarına entegrasyonu olarak adlandırılan bu süreçte hiç şüphesiz en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu sürecin başarısı ve öğrencilerin okulda teknolojiyi etkili olarak kullanması, öğretmenlerin davranışlarına ve teknolojiyi sahiplenme isteklerine bağlıdır (Becker, 1994; Christiensen, 2002; Hew & Brush, 2007; Jacobsen ve diğerleri, 2002; Pierson, 2001; Yıldırım, 2007). Ülkemizde bu süreç, özellikle akıllı tahtalara yönelik "FATİH (Fırsatları Artırma, Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi ile desteklenmektedir. Proje, tüm sınıflara akıllı tahta monte edilmesi ve bu tahtaların öğretmenler ve öğrenciler tarafından aktif bir şekilde kullanılmasını hedeflemektedir. Akıllı tahta, dokunmatik ekranı sayesinde kullanıcı ile etkileşim sağlayan ve bir projeksiyon cihazı yardımıyla bilgisayara bağlanarak kullanılan bir araçtır (Türel ve Demirli, 2010; Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011). Ekranı interaktif olduğu için öğrenci ya da öğretmen ekranda yapılanlara müdahale edebilmekte ve ders esnasında yapılan değişiklikleri kaydedebilmektedir. Videolar, animasyonlar ve öğrenme nesneleri gibi çok çeşitli materyallerin kullanılmasına imkân tanımasıyla da öğrenme sürecini önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır (Erduran ve Tataroğlu, 2009).

Alan yazındaki pek çok araştırmada akıllı tahtayla yapılan öğretimin başarıyı arttırdığı vurgulanmaktadır (Geer ve Barnes, 2007; Ekici, 2008). Bir kısmında ise akıllı tahta kullanımının başarı üzerinde etkisi olmadığı tutum ve derse karşı ilgi gibi duyuşsal özellikleri olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Wall, Higgins ve Smith, 2005; Elaziz, 2008; Akdemir, 2009; Tataroğlu, 2009; Kaya ve Aydın, 2011; Sünkür, Arabacı ve Şanlı, 2011; Çoklar ve Tercan, 2014). Beauchamp ve Kennewell (2008) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada akıllı tahtanın öğrenci motivasyonunu arttırdığını, bununla birlikte bu süreçte öğretmenin kullandığı yaklaşımın da önemli olduğunu belirlemişlerdir.

Ayrıca sınıflarda akıllı tahta kullanımının görsel ve işitsel yönden zengin öğrenme ortamları oluşturduğu (Beeland, 2002), motivasyon, dikkat süresi, odaklanma ve derse katılımı arttırdığı (Beauchamp ve Kennewell, 2008) vurgulanmaktadır. Her öğrenci öğrenme şekli açısından diğerlerinden farklıdır. Görsel öğrenenler görerek öğrenirler ve resimlerle düşünebilirler. En iyi öğrenmeyi diyagramlar, videolar, not alma vb. gibi görsel gösterimler aracılığıyla gerçekleştirebilirler. Dokunsal öğrenenler, hareket ederek, yaparak ve dokunarak en iyi öğrenirler. İşitsel olanlar ise dinleyerek, tartışarak ve konuşarak en iyi kavrarlar. Akıllı tahtalar diğer teknolojik ürünlerle karşılaştırıldığında (tv, video, tepegöz, vb.) görsellik, ses, hareket, etkileşim ve dokunma gibi çok farklı özellikleri bir arada bulundurduğundan önemli bir üstünlük sağladığı söylenebilir (Gündoğdu, 2014). Bu özellikleri açısından akıllı tahtalar tüm öğrenme stillerine sahip öğrencileri destekleyebilir.

Dersten derse aynı şeyleri yapmak, diğer bir ifade ile rutine bağlamak ve hep aynı formatta dersleri işlemek zamanla sıkıcı olabilir. Ancak öğretmenler, ses, video, resim ve animasyonlarla dersleri bu rutinin dışına çıkarıp daha heyecan verici bir hale getirebilirler. Zaten ilave her yeni ve farklı etki, muhtemelen öğrencilerin ilgi ve katılımının canlı kalmasına katkı sağlayacaktır. Bu açıdan değerlendirildiğinde akıllı tahtaların başarıdan ziyade motivasyonu arttırdığı daha muhtemeldir. Motivasyonun artması beraberinde başarıyı getirecektir. İnternet, bilgisayar, görüntüleme teknikleri, animasyonlar, simülasyonlar gibi birçok detayı barındıran akıllı tahtalar öğrenciler için etkileyici, ilgi çekici ve heyecan verici öğrenme ortamları oluşturabilmektedir. Bu açıdan soyut kavramlar içeren fen derslerindeki başarının arttırılmasında ümit vericidir. Akıllı tahtaların belirtilen özellikleri kullanılmadığı takdirde normal tahtalardan çok da farklı sonuçlar doğurmayacağı açıktır. Yıldızhan (2013) tarafından yapılan bir araştırmada akıllı tahtaların "*farklı özellikleri kullanıldığı ölçüde diğer tahtalardan daha etkili*" olduğu saptanmıştır.

Ailelerin gelir düzeyindeki artışa bağlı olarak çocuklarının fen bilgisi derslerine olan tutumlarının arttığı iddia edilmektedir (Akgün, Aydın ve Öner Sünkür, 2007). Yılmaz (2006) tarafından matematik dersine yönelik olarak yapılan tutum belirleme çalışmasında da benzer sonuç elde edilmiştir. Yine literatürde ailenin sosyo-ekonomik

durumunun çocukların derse olan tutumlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Reid ve Skryabina, 2002). Buradan hareketle, ailelerin gelir düzeyi arttıkça çocuklarına sunabilecekleri teknolojik imkânlar artacağından, teknolojik araç-gereçlere daha fazla aşina olacaklardır. Bu nedenle, yine teknolojik bir araç olan akıllı tahtaya yönelik tutum ailenin gelir düzeyine bağlı olarak değişim gösterebileceği düşünülmektedir.

Alan yazın incelemesinden elde edilen sonuçlar, akıllı tahtaya yönelik çalışmaların sonuçlarının birbirleriyle örtüşmediğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısını, öğrencinin derse karşı tutumunu nasıl etkilediği konusunda yeterli kanıt bulunmamaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar, tutumun önemli ve dinamik bir değişken olduğunu ve eğitimin kalitesinin arttırılması için daha derinlemesine ve farklı değişkenler açısından araştırılması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin yeni bir teknolojik araç olan akıllı tahtaya yönelik tutumlarının düzeyinin belirlenmesi ve bu durumu etkileyen unsurların ortaya konması önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin kimya derslerinde akıllı tahta kullanılmasına yönelik tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumları sınıf düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik düzeyleri ailelerinin gelir düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumları teknoloji yeterlik düzeyleri açısından değişim göstermekte midir?

YÖNTEM

Çalışma, betimsel (survey) tarama araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Karasar (1999) geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi tasvir etmeyi amaçlayan araştırmalar için en uygun yöntemin betimsel tarama olduğunu vurgulanmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumları, cinsiyet, ailelerinin gelir düzeyleri ve teknolojiye yönelik algı düzeyleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Görüldüğü gibi öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumları mevcut haliyle belirlenmekte ve farklı değişkenler açısından karşılaştırılmaktadır. Diğer bir ifade ile öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunmadan mevcut durumları ölçülmeye çalışılmaktadır.

Örneklem

Çalışma, Trabzon il merkezinde bulunan bir lisenin 9. ve 10. sınıflarında öğrenim gören toplam 136 öğrenci ile 2013-2014 eğitim öğretim yılının bahar döneminin son ayı içerisinde yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 72'si 9. sınıf ve kalan 64'ü 10. sınıfta öğrenim görmektedir. Bunların 77'si erkek, 59'u kız öğrencidir.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumları, akıllı tahta tutum ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçek, Tataroğlu ve Erduran (2010) tarafından matematik dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçek, 13 olumlu ve 9 olumsuz olmak üzere toplam 22 5'li Likert tipi madde içermektedir. Maddeler "Tamamen katılıyorum"-5, "Katılıyorum"-4, "Kararsızım"-3, "Katılmıyorum"-2 ve "Hiç katılmıyorum"-1 şeklinde derecelendirilmiştir. Yaptıkları çalışmada ölçeğin 4 alt faktörden oluştuğunu belirlemişlerdir. Birinci faktör toplam varyansın %19,3'ini, ikincisi %18,6'sını, üçüncüsü %12,4'sini ve dördüncüsü %6,8'sini açıklamaktadır. Bu faktörlerden birincisi "akıllı tahtaya yönelik olumsuz tutum boyutu" , ikincisi "akıllı tahtaya yönelik olumlu tutum boyutu", üçüncüsü "motivasyonel etki boyutu", dördüncüsü "akıllı tahtanın verileri saklama özelliği boyutu" şeklinde adlandırılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirlik katsayısını 0.89 olarak bulmuşlardır. Bu çalışmada ölçek, tek faktörlü olarak kabul edilmiş ve sonuçlar tek faktör üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçeğin kimyaya uyarlama çalışması üç uzman tarafından yapılmıştır. Sonrasında ölçek 180 öğrenciye uygulanmış ve güvenirliği 0,87 olarak belirlenmiştir. Öğrencilere uygulanmak amacıyla hazırlanan ölçeğe, cinsiyet (kız, erkek), ailelerinin gelir düzeyleri (0-1000TL, 1000-2000TL, 2000-3000TL, 3000-4000TL ve 4000TL ve

üzeri) ve teknolojiye yönelik yeterliklerini hangi düzeyde (düşük, orta, iyi, çok iyi) gördüklerini belirten üç soru ilave edilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçek verilerinin analizine başlanmadan önce olumsuz ifadelere ait puanlar dönüştürülmüştür. 5 olan puan 1, 4 olan puan 2, 2 olan puan 4 ve 1 olan puan 5 olacak şekilde dönüştürülmüştür. 3 olan puanlar değiştirilmeden bırakılmıştır. Her öğrencinin ölçeğin tamamından elde ettiği puan 5 üzerinden hesaplanmıştır. Sonrasında çalışmada ele alınan faktörler açısından öğrencilerin aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Cinsiyet gibi ikili istatistiksel karşılaştırmalarda bağımsız örneklemli t testi ve ailelerin gelir düzeyi gibi ikiden daha fazla olan grup karşılaştırmalarında ANOVA ve çoklu karşılaştırmalar için TUKEY HSD testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde akıllı tahta tutum ölçeğinden elde edilen veriler, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenci ailelerinin gelir düzeyi ve öğrencilerin teknolojiye yönelik yeterlik algı düzeyleri açısından ayrı ayrı sunulmuştur.

Araştırmanın birinci problemi, öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla ölçekten elde edilen verilere bağımsız örneklemli t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin tutum ölçeğinden elde ettiği puanların cinsiyet değişkenine göre ortalama ve standart sapma değerleri ve t testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Cinsiyete Yönelik Bağımsız Örneklemli t Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Erkek	77	3,68	0,59	134	0,365	0,716
Kız	59	3,64	0,63			
Toplam	136	3,66	0,61			

Öğrencilerin tamamının tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3,66 ve standart sapması 0,61 olarak belirlenmiştir (Tablo 1). Beş üzerinden hesaplanan bu ortalamanın yüz üzerinden karşılığı, 80,57'dir. Buradan öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Kırbağ Zengin, Kırılmazkaya ve Keçeci (2011) öğrencilerin akıllı tahtaya karşı tutumları ve akıllı tahtanın öğrenci başarısına olan etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilerin tamamının geleneksel ders işleyişi yerine akıllı tahtayı tercih ettiği görülmüştür.

Tablo 1' den akıllı tahtaya yönelik erkeklerin tutum puanlarının ortalamasının (3,68) kızların ortalamasından (3,64) az da olsa daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(134)=0,365$; $p=0,716$). Buradan lise öğrencilerinin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının cinsiyet açısından farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci problemi, öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu hipoteze yönelik bağımsız örneklemli t testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Düzeyine Yönelik Bağımsız Örneklemli t Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
9.sınıf	72	3,77	0,59	134	2,23	0,027
10.sınıf	64	3,54	0,61			

Tablo 2' den akıllı tahtaya yönelik 9. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının ortalamasının (3,77) 10. sınıf öğrencilerinin ortalamasından (3,54) 0,23 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(134)=2,23$; $p=0,027$). Buradan lise öğrencilerinin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyi açısından farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, 9. sınıf öğrencilerinin kimya dersinde akıllı tahta ile ilk

kez karşılaşmalarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, öğrencilerin okulda teknolojiyi etkili olarak kullanması, öğretmenlerin davranışlarına ve teknolojiyi sahiplenme isteklerine bağlı olduğu unutulmamalıdır (Christiensen, 2002; Hew & Brush, 2007; Pierson, 2001; Yıldırım, 2007). Armstrong ve diğerleri, (2005) akıllı tahtanın öğrenme-öğretme ortamlarına entegrasyonu konusunda öğretmen yeterliklerini araştırmışlar ve öğretmenlerin bu konuda yeterli olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Buradan, akıllı tahtanın sınıf ortamına monte edilmesinin ve yazılımlarının yüklenmesinin entegrasyon için yeterli olmadığı söylenebilir.

Çalışmanın üçüncü problemi, öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının ailelerinin gelir düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Burada ailelerin gelir düzeylerine yönelik 0-1000TL, 1000-2000TL, 2000-3000TL, 3000-4000TL ve 4000TL ve üzeri şeklinde beş kategori oluşturulmuştur. Bu probleme yönelik verilerin analizinden elde edilen kişi sayısı (N), ortalama ve standart sapma değerleri (Ss) Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3: Öğrenci ailelerinin gelir düzeylerine yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	N	Ortalama	Ss
1) 0-1000 TL	14	3,24	0,72
2) 1000-2000 TL	34	3,68	0,67
3) 2000-3000 TL	50	3,57	0,46
4) 3000-4000 TL	24	3,84	0,63
5) 4000TL ve üzeri	14	4,03	0,54

Tablo 3'ten görülebileceği gibi en düşük ortalamaya (3,24) ailelerinin gelir düzeyi 0-1000TL arasında olan öğrenciler sahipken, en yüksek ortalamaya da (5,03) ailelerinin gelir 4000TL ve üzerinde olan öğrenciler sahip olmuşlardır. Buradan, öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi arttıkça akıllı tahtaya bakış açıları da pozitif yönde bir artış gösterdiği söylenebilir. Ancak burada önemli olan mevcut değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığıdır. Bunu belirlemek için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrenci Ailelerinin Gelir Düzeyine Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p	Anlamlı Fark TUKEY HSD
Gruplar arası	5,6	4	1,40	4,10	0,004	5-1
Gruplar içi	44,70	131	0,34			4-1
Toplam	50,31	135				

Tablo 4 incelendiğinde ailelerin gelir düzeylerine yönelik ortalamalardan ez az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($F(4;131)=4,10$; $p=0,004$). Bu farklılığın hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla verilere çoklu karşılaştırma testlerinden biri olan ve sıklıkla kullanılan TUKEY HSD uygulanmıştır. Bu testin sonuçları, 5. grup ile 1. grup ve 4. grup ile 1. grup arasındaki ortalama farklılıklarının manidar olduğunu göstermektedir ($p<0,05$; Tablo 3). Buradan gelir düzeyi ile teknolojik ürünlere bakış arasında mandar bir ilişki olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile gelir düzeyi arttıkça bireylerin teknolojiye bakış açıları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmaktadır. Burada meydana gelen farklar sadece 5. ve 4. grup ile 1. grup arasında olduğu, tüm gruplar arasında olmadığı göz ardı edilmemelidir. Birbirine yakın olan gelir düzeylerine sahip öğrencilerin tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Ailelerin çocuğun teknolojik anlamdaki taleplerini maddi anlamda yerine getirebilmesi, beraberinde teknolojiyle daha fazla içli dışlı olmasına ve teknolojik araçlara olan ilgi ve tutumunun artmasına neden olacaktır. Benzer şekilde ailelerin gelir düzeyindeki artışa paralel olarak öğrencilerin fen derslerine (Akgün, Aydın ve Öner Sünkür, 2007) ve matematik dersine (Yılmaz, 2006; Reid ve Skryabina, 2002) yönelik tutumlarının arttığı vurgulanmaktadır.

Çalışmanın dördüncü problemi, öğrencilerin kendilerini teknoloji anlamında hangi düzeyde gördükleri ile akıllı tahtaya yönelik tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığıdır. Bu alt probleme yönelik elde edilen tanımlayıcı istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik İlgi Düzeyi Faktörü Açısından Bulunan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ortalama	Ss
Çok İyi	44	3,78	0,56
İyi	53	3,63	0,60
Orta	39	3,57	0,66
Toplam	136	3,66	0,61

Bu soruda öğrencilere "çok kötü", "kötü", "orta", "iyi" ve "çok iyi" seçenekleri verilmesine rağmen ilk iki seçeneği işaretleyen olmadığından tabloda sadece geri kalan üç seçenek yer almaktadır. Tablo 5'ten görüldüğü gibi kendini teknolojiye karşı orta seviyede görenlerin ortalaması 3,57, iyi düzeyde görenlerin ortalaması 3,63 ve çok iyi düzeyde görenlerin ortalaması ise 3,78 bulunmuştur. Ortalamalarda düzenli bir artış olduğu göze çarpmaktadır. Bu artışın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bu analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Tutum Ölçeğinden Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik İlgi Düzeyi Faktörü Açısından Elde Edilen Verilere Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p
Gruplar arası	1,076	2	0,54	1,45	0,237
Gruplar içi	49,228	133	0,37		
Toplam	50,305	135			

ANOVA analizi sonucu elde edilen veriler, öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının teknolojiye yönelik ilgi düzeyleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($F(2;133)=1,45$; $p>0,237$; Tablo 6). Burada beklenen teknolojiye karşı ilgi düzeyi yüksek olan çocukların akıllı tahtaya yönelik tutumlarının da yüksek olmasıdır. Ortalamalar üzerinden değerlendirildiğinde bir artış var, ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Farkın anlamlı olmamasının nedeni, öğrencilerin teknolojiye yönelik ilgi düzeylerini doğru bir şekilde yansıtamamış olmaları olabilir. Burada öğrencilerden teknolojiye yönelik ilgi düzeylerini belirtilen kategorilerden hangisine uygunsa onu işaretleyerek göstermeleri istenmiştir. Farklı bir uygulama, örneğin teknolojiye yönelik tutum anketi ya da mülakat, yardımıyla bu seviyeler belirlenseydi, belki de sonuç daha farklı çıkabilirdi.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğrencilerin kimya derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın bulgularından öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutum puanlarının yüz üzerinden 80,57 olduğu görülmektedir. Buradan öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmadan elde edilen verilerden, çalışmada birinci faktör olarak ele alınan cinsiyetin öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çalışmadan elde edilen en ilginç sonuç, sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde azalmasıdır. Diğer bir ifade ile akıllı tahtayla etkileşim süresi arttıkça, tutum bunun tersi yönde azalmaktadır. Bu sonuç, akıllı tahta kullanımına yönelik benzer uygulamalara maruz kalan öğrencilere genellenebilir.

Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi arttıkça akıllı tahtaya yönelik tutumlarının da arttığı bu çalışmada elde edilen diğer önemli bir sonuçtur. Bu sonuç sadece akıllı tahta üzerinden tartışılmamalıdır. Temelinde öğrencinin teknoloji ile ne kadar ilişkili olduğuyla alakalı bir durumdur. Bu etkileşim arttıkça doğal olarak öğrencilerin teknolojik diğer araç-gereçlere karşı ilgisi de artmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin teknolojiye yönelik ilgi düzeyleri 39'unun orta, 53'ünün iyi ve 44'ünün çok iyi olduğu tespit edilmiştir. Tutum ölçeğinden elde edilen ortalamalar da belirtilen sırada artış göstermiş, ancak bu artışlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buradan teknolojiye yönelik ilgi ile akıllı tahtaya yönelik tutum arasında az da olsa bir ilişki olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumlarının yüksek olması öğretmenler tarafından akıllı tahtanın daha etkili kullanılması ile desteklenmelidir. Aksi takdirde sürekli aynı uygulamalarla karşılaşan öğrencilerin tutumları azalacaktır. Böylelikle akıllı tahtalardan beklenen etki istenilen düzeyde gerçekleşmeyecektir. Bu süreçte öğretmenler alana özgü akıllı tahta uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim seminerlerine alınmalıdır. Bu seminerlerde akıllı tahta ile öğrencilerin iletişimin arttırılmasına yönelik uygulamaların neler olduğu ve nasıl geliştirilebileceği tartışılmalıdır. Maalesef öğretmenlere yönelik seminerler, bazı pilot okullar dışında fazla yaygınlaşamamıştır.

Sonuçların özellikle sınıf düzeyi açısından farklılaşması, sonraki çalışmalarda daha fazla sayıda sınıf düzeyi üzerinden daha derinlemesine araştırılabilir. 9, 10, 11 ve 12. sınıflardan birer ya da daha fazla gruplar seçilerek daha geniş ölçekli bir çalışma yapılabilir. Çünkü bu çalışmada sadece birer grup üzerinden ve sadece 9 ve 10. sınıflar kullanılarak bu sonuca ulaşılmıştır.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, H. (2011). Akıllı Tahtalar ve Öğretim Uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(8), 457-471.

Akdemir, E. (2009). A*kıllı tahta uygulamalarının öğrencilerin coğrafya ders başarıları üzerine etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Akgün, A., Aydın, A. ve Öner Sünkür, M. (2007). İlköğretim bölümü öğrencilerinin fen derslerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açıcından incelenmesi. *A.Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-14.

Akgün, E., Yılmaz, E. O. ve Seferoğlu, S. (2011). Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi: Karşılaştırmalı bir inceleme*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB11)*, 2-4 Şubat, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Armstrong, V., Barnes, S., Sutherland, R., Curan, S., Mills, S. & Thompson, I. (2005). Collaborative research methodology for investigating teaching and learning: The use of interactive whiteboard technology. *Educational Review Journal,* 57(4), 455-466.

Beauchamp, G. & Kennewell, S. (2008). The influence of ICT on the interactivity of teaching. *Education and Information Technologies,* 13(4), 305-315.

Becker, H. J. (1994). How exemplary computer-using teachers differ from other teachers: Implications for realizing the potential of computers in schools. *Journal of Research on Computing in Education*, 26(3), 291–321.

Beeland, W. D. (2002). "Student engagement, visual learning and technology: can interactive whiteboards help?" [Online] Retrieved on 12-September-2011, at URL: http://chiron.valdosta.edu/are/Artmanscrpt/vol1no1/beeland_am.pdf**.**

Christiensen, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(4), 411-433.

Çoklar, N. ve Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online, 13(1),* 48-61.

Ekici, F. (2008). *Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Elaziz, F. M. (2008). *Attitudes of students and teachers towards the use of ınteractive whiteboards in EFL classrooms*. Unpublished Master Thesis. The Department of Teaching English as a Foreign Language, Bilkent University. Ankara.

Erduran, A. ve Tataroğlu, B. (2009). Eğitimde akıllı tahta kullanımına ilişkin fen ve matematik öğretmeni görüşlerinin karşılaştırılması. *9th International Educational Technology Conference* (IETC 2009), 14-21.

Geer, R. & Barnes, A. (2007). Cognitive concomitants of interactive board use and their relevance to developing effective research methodologies. *International Education Journal*. 8(2), 92-102.

Gündoğdu, T. (2014). Bir öğretme-öğrenme aracı olarak akıllı tahta. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 392-401.

Hew, K. F. & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Education Technology Research & Develeopment*, 55, 223–252.

Jacobsen, M., Clifford, P. & Frieson, S. (2002). Preparing teachers for technology integration: Creating a culture of inquiry in context of use. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(3), 363-388.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi, Nobal yayın dağıtım, 9.Basım, Ankara.

Kaya, H. ve Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Journal of World of Turks.* ZFWT. 3, 1.

Kırbağ Zengin, F., Kırılmazkaya, G. ve Keçeci, G. (2011). "Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutuma etkisi", 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Lewin, C., Somekh, B. & Steadman, S. (2008). Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: The process of change in pedagogic practice. *Education and Information Technologies.* 13, 291-303.

Pierson, M. E. (2001). Technology practice as a function of pedagogical expertise. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 413- 430.

Reid, N. & Skryabina, E. A. (2002). Attitudes towards physics. *Research in Science and Technological Education*, 20(1), 67-81.

Sünkür, M., Arabacı, İ.B. ve Şanlı, Ö. (2011). Akıllı tahta uygulamaları konusunda ilköğretim ıı. Kademe öğrencilerinin görüşleri (Malatya ili örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences. 7, 1,* 313-321.

Tataroğlu, B. (2009). *Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının 10. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematik dersine karşı tutumları ve öz-yeterlik düzeylerine etkileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Türel, Y. K. ve Demirli, C. (2010). Instructional Interactive Whiteboard Materials: Designers' Perspectives, *Procedia Social and Behavioral Sciences* (WCLTA 2010), 9, 1437–1442.

Wall, K., Higgins, S. & Smith, H. (2005). The visual helps me understandthe complicated things: pupil views of teaching and learning withinteractive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 851–867.

Yıldırım, S. (2007). Current utilization of ICT in Turkish basic education Schools: A review of Teacher's ICT use and barriers to integration. *International Journal of Instructional Media*, 34(2), 171-186.

Yıldızhan, Y.H. (2013). Temel Eğitimde Akıllı Tahtanın Matematik Başarısına Etkisi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 5.

Yılmaz, M. (2006). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 240-248.

Zengin, F. K., Kırılmazkaya, G. ve Keçeci, G. (2011). Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutuma etkisi. *5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri Sempozyumu.* 22-24 Eylül, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

FEN LİSESİNDE YAŞANAN SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

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

Fatoş Yücedağ
Akdeniz Üniversitesi
fatosyucedag@hotmail.com

Berrak Emir Yücel
Akdeniz Üniversitesi
berrakemiryucel@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı; Antalya Döşemealtı Yusuf Ziya Öner Fen Lisesinde yaşanan sorunları ve bu sorunlara ilişkin okulun öğretmen, öğrenci ve yöneticilerinin bakış açısıyla belirleyerek çözüm önerileri sunmaktır. Nitel olarak bütüncül tek durum desenli durum çalışması olarak tasarlanan araştırmanın katılımcılarını; 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında okulda görev yapan 4 öğretmen, 3 yönetici ve 4 farklı sınıf seviyesinde eğitim gören toplam 15 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmede veriler, araştırmacılar tarafından not alınarak elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik ve metafor analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okulda yaşanan sorunların belirlenmesi, en aza indirgenmesi ve daha etkin yönetilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen lisesi, sorunlar, çözüm önerileri.

TEACHERS', STUDENTS' AND ADMINISTRATORS' OPINIONS ON THE PROBLEMS EXPERIENCED AT SCIENCE SCHOOL: A CASE STUDY

Abstract

This study aims to identify the problems of Antalya Döşemealtı Yusuf Ziya Öner Science High School according to the students', teachers' and school administrators' views as well as offering suggestions to these problems. The research is a qualitative study and also in pattern of holistic-single case study. The participants are 15 students attending four different grades, 4 teachers and 3 school administrators of the school during 2013-2014 Academic Year. The attendants were determined among volunteers and structured interview forms were used as data collection instruments. The data of these interviews were obtained by note-taking by the researcher. Content and metaphor analysis methods were applied to the collected data. As an outcome of the research some suggestions have been offered in order to identify and minimize the problems at school as well as managing the school more effectively.

Key Words: Science School, problems, Suggested Solutions.

GİRİŞ

Özellikle II. Dünya Savaşı ile birlikte başlayan, ülkeler arasındaki teknoloji yarışı, ulusları öncelikle orta öğretim çağından itibaren yeni öğretim programları saptamaya yöneltmiştir. Türkiye'de 1950'li yıllardan itibaren oluşmaya başlayan bu düşünce ile 3 Nisan 1962 gün ve 675 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı emri ile "Fen Lisesi Açılması Konusu İnceleme Komisyonu" kurulmuştur. Komisyon tarafında hazırlanan raporda Fen Lisesi kurulması ile fen sahasında üstün kabiliyet gösteren çocukların eğitilmesi için özel fırsatların doğacağı böylelikle Türkiye'de endüstri ve yükseköğrenim için araştırmacıların yetiştirilmesinin sağlanacağı belirtilmiştir.1963 yılı başlarında Fen Lisesi fikri 4'lü proje olarak ele alınmıştır. Bu projeye Milli Eğitim Bakanlığı, Ford Vakfı, ODTÜ ve AID (Milletlerarası Kalkınma Teşkilatı) katılmışlardır. Hazırlanan programa göre Fen Lisesi projesinin Ankara'daki Üniversiteler ve ABD'nde Florida State Üniversitesi tarafından ortaklaşa yürütülmesi öngörülerek Proje 23 Ekim 1963'de fiili olarak başlamıştır. Böylece; Türkiye'de Fen Lisesi kurulması fikri proje olarak ele alındıktan sonra, Milli Eğitim Bakanlığı'nda "Fen Lisesi Projesi Danışma Kurulu" kurulup 1963 yılında faaliyete başlamıştır. Bu kurul, önce 6'sı Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi, 4'ü ODTÜ'nden 10 üniversite öğretim üyesi seçerek projeye bilimsel yönden katkılarını sağlamıştır. Danışma Kurulu ayrıca Fen Lisesinde Matematik, Kimya, Fizik ve Biyoloji derslerini okutacak 30 öğretmen seçmiş, daha sonra yapılan sınavlarla diğer öğretmenler belirlenmiştir. Seçilen fen dersleri öğretmenleri özel eğitimlere tabi tutulup Amerika'ya gönderilerek branşlarında ki gelişmeleri tetkik ve takip etmişler. Ders programları hazırlamışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı Test ve Araştırma Bürosunun yaptığı iki dereceli bir sınavla 96 öğrenci seçilmiş ve 1964 Ekim ayında Fen Lisesi eğitim ve öğretime faaliyetine fiilen başlamıştır. Fen Lisesi projesi 1967 yılına kadar Türk bilim adamları ve eğitimcilerinden oluşan "Fen Lisesi Yönetim ve Danışma Kurulu" adında bir komisyon tarafından yürütülmüş, o tarihten sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na bırakılmıştır. 1982 yılına kadar tek fen lisesi olarak eğitim veren okulun adı 1982 yılından sonra Ankara Fen Lisesi olarak değiştirilmiştir (MEB,2013a).

10/01/1999 tarihli ve 23579 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Fen Liseleri Yönetmeliğine göre, Fen liseleri; eğitim-öğretim süresi 4 yıl olan yatılı ve karma okullardır. Bu okullarda öğrenci velilerinin istekleri doğrultusunda gündüzlü öğrenciler de öğrenim görebilirler. Fen Liseleri, öncelikle fen alanı ile ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır. Fen liselerinde, Bakanlıkça uygun görülen ders çizelgeleri ve öğretim programları uygulanır. Fen programlarında laboratuvar ve uygulama çalışmalarına ağırlık verilir. Eğitim-öğretim Türkçe yapılır. Matematik ve fen grubu derslerindeki teknik terimlerin yabancı dildeki karşılıkları da öğretilir. Temel amacı " Bilim İnsanı" yetiştirmek olan bu okulların en büyük özelliği yurt genelinde yapılan sınavlarda tercih sıralaması sonucu oluşan en yüksek puanları alan öğrencilerden oluşmasıdır. Bunun yanı sıra bu okullarda görev yapan öğretmenler de yazılı ve sözlü sınavlardan geçerek göreve gelirler. Görevleri süresince de seminer, kurs ve hizmet içi eğitimlerle sürekli kendilerini geliştirmeleri sağlanır. Ayrıca 10/01/1999 tarihli 23579 sayılı yönetmelik ek-1 formuna alanında yüksek lisans yapmış olmaları maddesinin eklenmesiyle verilen eğitimin kalitesi bir basamak daha yükseltilmeye çalışılmıştır(MEB, 1999).

Bugün Türkiye genelinde toplam 144 Fen Lisesinin 2.032 dersliğinde 19.316'sı erkek, 19.354'ü kadın olmak üzere toplam 38670 öğrencimiz eğitim görmektedir. Bu kurumlarımızda 2.137'si erkek, 807'si kadın olmak üzere 2.032 öğretmenimiz görev yapmaktadır(MEB,2013b). Fen lisesi Türkiye'de genel liseler arasında en çok tercih edilen, en prestijli ve girmesi en zor olan lisedir (Doğan, Oruncak ve Günbayı, 2003). Üniversiteye %100 öğrenci yerleştirme oranı göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde ortaöğretim kurumları arasında en kaliteli eğitimin verildiği fen liselerinin buna rağmen sorunları vardır. Bu sorunları sistem açısından, öğrenciler, yöneticiler ve öğretmenler açısından 4 başlık altında değerlendirmek mümkündür.

Bu araştırmada Türk Eğitim Sisteminin sorunları çerçevesinde orta öğretim kurumlarından Fen Liselerinde yaşanan sorunlar nelerdir? Problem cümlesi çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır.

Öğrenci açısından,
1. Fen Liselerini tanımlar mısınız? Fen Liseleri Size ne anlam ifade ediyor? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?
2. Okulda arkadaş/akranlarınızla yaşadığınız sorunlar nelerdir? Çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Öğretmenlerinizle yaşadığınız sorunlarınız nelerdir? Çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Okul yöneticileri ile yaşadığınız sorunlarınız nelerdir? Çözüm önerileriniz nelerdir?

5. Öğretmenleriniz size göre alanlarında yeterli midir? Bu konuda yaşadığınız sorunlar nelerdir? Çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Bilimsel faaliyetlere katılımınız yeterli midir? Beklentileriniz nelerdir?
7. Okulda yeterli sosyal, kültürel, sportif faaliyet yapılmakta mıdır? Katılım yeterli midir?
8. Aldığınız eğitim üniversiteye yönelik beklentilerinizi karşılıyor mu? Neden?
9. Bunların dışında okulunuz ya da eğitiminizle ilgili yaşadığınız aksaklıklar, sorunlar nelerdir? Sizce nasıl çözülür?
10. Okulu bir eşya, canlı, makine ya da aklınıza gelecek herhangi bir şeye benzetmeniz gerekse bu ne olur? Neden?

Yönetici ve Öğretmen açısından,
1. Fen liselerini tanımlar mısınız? Fen liseleri size ne anlam ifade ediyor? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?
2. Öğrencilerle yaşadığınız sorunlar nelerdir? Çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Meslektaşlarınızla yaşadığınız sorunlar nelerdir? Çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Velilerle yaşadığınız sorunlar nelerdir? Çözüm önerileriniz nelerdir?
5. Öğretmen olarak kendinizi alanınızda yeterli buluyor musunuz? Yetersiz gördüğünüz noktalar varsa bu durum sizce nasıl çözülebilir?
6. Bilimsel faaliyetlere katılma ve bunları sürdürme konusunda sorun yaşıyor musunuz?
7. Bunların dışında okul ve öğretimle ilgili yaşadığınız sorular nelerdir? Sizce nasıl çözülebilir?
8. Okulu bir eşya, canlı, makine ya da aklınıza gelecek herhangi bir şeye benzetmeniz gerekse bu ne olur? Neden?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Bu araştırmada durum (örnek olay) araştırması yöntemi kullanılmıştır ve Bütüncül Tek Durum desenindedir. Durum çalışmaları; olgu/olay ile içerik arasındaki sınırların açık bir şekilde belirlenmediği; ancak bir olgunun/olayın kendi gerçek yaşam ortamında araştırıldığı ve "Nasıl?" ya da "Niçin?" sorularının sorulduğu görgül bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamada kullanılan görüşme, doküman analizi ve metafor analizi kullanılarak veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu veri toplama yöntemlerinden ilki görüşme formlarıdır. Görüşme yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizi katılımcılarla yapılan görüşmelerden başlar. Verilerin analizi sırasında, veriler sürekli olarak kaydedilir ve daha sonra kategorilere ayrılır. Görüşme kayıtları düzenli olarak gözden geçirilir (Cohen, Manion and Morrison, 2007). Katılımcıların Fen liselerinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcı türüne (Yönetici ve Öğretmen, Öğrenci) uygun bireysel görüşme formunda dönüştürülerek uygulanmıştır. Araştırmada ikinci veri toplama yöntemi olarak Doküman Analizi kullanılmıştır. Varolan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamayı "belgesel tarama" (Madge, 1965), "belgesel gözlem" (Duverger, 1963), Rummel (1968) ve daha pek çok araştırıcı "döküman yöntemi" olarak tanımlamaktadırlar. Best (1959) ise bu yöntemi mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi olarak ifade etmektedir (Karasar, 2005). Araştırmada üçüncü veri toplama yöntemi metaforlardır. Nitel araştırmada metaforlar anlaşılması güç gerçeklikleri tanımlamada güçlü bir strateji olarak işlev görür (Miles & Huberman, 1994). Katılımcıların, okula ilişkin ürettikleri metaforların, Fen liselerinde yaşanan sorunları yansıtacağı düşüncesinden yola çıkarak katılımcılardan okul hakkında metafor üretmeleri istenmiştir. Bu amaçla katılımcılara "Okulu bir eşya, canlı, makine ya da aklınıza gelecek herhangi bir şeye benzetmeniz gerekse bu ne olur? Neden?" sorusu sorulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Antalya ili Döşemealtı ilçesi Yusuf Ziya Öner Fen Lisesinde görev yapmakta olan 4 yönetici, 34 öğretmen ve 354 öğrenci oluşturmaktadır(MEB,2013c). 3 yönetici, 4 öğretmen ve 15 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede katılımcı istekliliği gözetilmiştir.

BULGULAR

ÖĞRENCİLERİN FEN LİSESİNDE YAŞADIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesindeki öğrencilerin Fen liselerinin tanımına ilişkin görüşlerini yorumlarsak; %27 (f 4/15) ile Bilim İnsanı Yetiştiren Okul tanımlamasının ilk sırayı aldığı görülmektedir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

" Fen liseleri bilim insanı yetiştiren okullardır bence." (Ö3, 1,1)

"Fen lisesi bilim adamı yetiştirmek üzere kurulmuş, elit öğrencilerin seçildiği bir okuldur." (ö9,1,1)

"Gerçek anlamda eğitim verdiği pozitif bilimler alanında akademisyen, araştırmacı, bilim adamı yetiştirmeyi amaçlayan eğitim kurumudur." (ö12,1,1)

Daha sonra %20 (f 3/15) ile Sayısal Zekâsı/Yeteneği Olanların Yetiştiği Okul olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Fen liselerinin anlamı benim için fen ve teknolojiyle yakından ilgilenip, sayısal bilimlere ilgi duyan, bu konuda yetenekli öğrencilerin bir araya getirilip yetiştirildiği okullardır." (ö2,1,2)

"Fen liseleri genellikle sayısal zekâsı gelişmiş insanların kendilerini geliştirmek için eğitim aldıkları lise türü." (ö4,1,2)

"Alanı sayısal olan öğrencilerin eğitim aldıkları liselerdir." (ö13,1,2)

Ardından %13(f 2/15) ile gereksiz ve yoğun ders programı olma, bilim yuvası olma, doktor-mühendis yetiştiren kurum olma ve amacından/işlevinden uzaklaşmış olan kurum tanımlamaları gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Fen lisesi çalışan, genç beyinleri mahveden bir kuruluştur. Gereksiz ve yoğun ders içerikleri ve aşırı derecede abartılan sınav hazırlığı -gereksiz test, müfredat dışı konu." (ö1,1,3)

"Fen lisesi Türkiye'deki en zorlu okul türünün başında gelir. Gereksiz bilgilerin bulunduğu bir okuldur. Derslerde detaya girilen bölümler oldukça fazla." (ö10,1,3)

"Fen liseleri Türkiye'nin bilim yuvaları olarak nitelendirilen kurumlarıdır, benim kafamda." (ö6,1,4)

"Fen liseleri benim gözümde Türkiye'nin seçilmiş öğrencilerinin eğitim gördüğü bilim yuvalarıdır." (ö8,1,4)

"Ancak ülkemizde bu okul daha çok doktor ve mühendis yetiştirmekle meşguldür." (ö12,1,5)

" İlerideki meslek seçimi tıp veya mühendislik alanında olacak kişiler için uygun bir lise." (ö15,1,5)

"Fen liseleri bilim adamı yetiştirmek amacından çok uzaklaşmış olup bilimden, öğrenmekten ziyade ezber, not mantığı yerleşmiş olup amaç ezberleyip yazılıdan yüksek not almak, sınavı geçmek dışında pek bir şey ifade etmemektedir." (ö7,1,6)

"Giderek işlevini yitirmiştir. Deney ve fen bilimlerinin daha ağırlıkta olması gereken bir lisedir. Fakat günümüzde bunların üstünde yeteri kadar durulmamaktadır." (ö11,1,6)

Katılımcılar %7 8f 1/15) oranında İse üniversite kazandıran bir kurum olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yeteri kadar çalışırsak istediğimiz üniversiteye bizi sokabilecek yerdir." (ö5,1,7)

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesindeki öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini yorumlarsak; %40 (f 6/15) ile ilk sırayı sorun yaşamadıklarını belirtenlerin aldığı görülmektedir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Herhangi bir sorun baş göstermiyor." (ö9,2,1)

"Okuldaki arkadaşlarımızla hiçbir sorunumuz yok." (ö10,2,1)

"Arkadaşlarımdan memnunum, sorun yok." (ö15,2,1)

Daha sonra %27 (f 5/15) ile 'bencillik' gelmektedir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bazen yatılı arkadaşların bencilce davranışlarıyla karşılaşıyorum." *(ö6,2,2)*

"Arkadaşlarımla seyrek şekilde problem yaşıyorum. Bunlar kendini yanındakinden üstün görme, diğer insanların haklarını önemsememek ve bencillik." *(ö8,2,2)*

Öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini %7 (f 1/15) ile sosyalleşememe, üniversite sınavı baskısı/stresi, gruplaşma ve dönemcilik, küçük sorunlar, başkaları üzerinden şaka yapılması oluşturmaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bazı öğrenciler bu okulun sadece çalışmak ve test çözmekten ibaret olduğunu düşünüyor. Bu durum onların sosyalleşmesini engelliyor. Aile baskısı da bu durumu arttırıyor." *(ö1,2,3)*

"Okulda arkadaşlarımın sayısal dersler, fen, genel kültür anlamında kendini geliştirmek yerine, üniversite sınavlarının yarattığı stresten dolayı bu sınavlara odaklanmaları, kendilerine yeni ufuklar açmaya meraklı olamayacak kadar baskı altında kalmaları beni derinden üzüyor." (ö2,2,4)

"Yaşadığım sorunlar çok küçük şeyler ve kendi kendime çözebiliyorum." (ö4*,2,5)*

"Benim yaşadığım tek sorun arkadaşlarımın genellikle şakalarını ve esprilerini başka bir kişi üzerinden yapmasıdır. Bence kendilerine bir çeki düzen vermeliler." (ö5*,2,6)*

"Fen lisesinde gruplaşmalar ve yatılı-gündüzlü ayrımı var. Dönemcilik anlayışı da var. Bu yüzden pek çok dönem kavgaları ve olumsuz olaylar olmakta." (Ö11*,2,7)*

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesindeki öğrencilerin öğretmenleriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini yorumlarsak; %40 (f 6/15) ile ilk sırayı sorun yaşamadıklarını belirtenlerin aldığı görülmektedir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Öğretmenlerimizle genel olarak bir sorun yaşamıyoruz." (Ö6,3,1)

"Öğretmenlerimden memnunum." (Ö15,3,1)

Daha sonra %27 (f 4/15) ile öğretmenlerin yetersiz olması ve %13 (f 2/15) ile de kaba tavırlı olmaları gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bazı hocalar da bilgili olsa da anlatamıyor, anlatmıyor. bazı hocalar da çok bilgisiz." (Ö14,3,2)

"Bazı öğretmenlerimiz bilgileri ne kadar iyi olsa da bize aktarmada pek başarılı değil." (Ö1,3,2)

"Anlamadığım bir şeyi sorunca bazı öğretmenlerin verdiği karşılık hoşuma gitmiyor. Daha dikkatli olabilirler." (Ö4,3,3)

"Bazı öğretmenlerin kabadayı tavırları veya birbirleriyle yaşadıkları sorunları bize yansıtmaları hoş değil." (Ö7,3,3)

Öğrencilerin öğretmenleriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini %7 (f 2/15) ile öğretmen baskısı, çok ödev verilmesi, İlgisiz davranma ve Hatalarını kabul etmeme oluşturmaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Öğretmenlerimizin bazıları öğrencilerle pek ilgilenmemekte." *(Ö2,3,4)*

"Öğretmenler üzerimizde baskı kuruyor." (Ö11*,3,5)*

"Hocalar ders konusunda çok ödev veriyor." *(Ö10,3,6)*

"Bazı öğretmenlerimiz bazı yazılı sınavlarda yaptıkları hataları kabul etmiyor." *(Ö12,3,7)*

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesindeki öğrencilerin Okul yöneticileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini yorumlarsak; %53 (f 8/15) ile ilk sırayı sorun yaşamadıklarını belirtenlerin aldığı görülmektedir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Okul yöneticileriyle sorun yaşamıyoruz." (Ö3,4,1)

"Hiç sorunum olmadı." (Ö4,4,1)

"Yöneticilerle sorun yaşamıyorum." (Ö8,4,1)

Sosyal aktivitelerin azlığı, yapıcı yaklaşılmamasının ve Pansiyon sorunlarının %13 (f 2/15) oranında yaşanan sorunlar arasında yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Okul yöneticilerimizin yönetimde pek sıkıntısı yok. Ama daha fazla etkinlik, gezi yapmalı idare. Bu konuda destek olmalı." (Ö1,4,2)

"Sosyal faaliyetlere destek açısından ciddi sıkıntılar yaşıyoruz." (Ö12,4,2)

"Bir yatılı olaraktan… Yemekhanedeki tabaklar çok pis!" (Ö10,4,3)

"Yurttaki meseleleri bir türlü çözemiyorlar. Bir sigara içilmesini bile kontrol edemiyorlar. Bilerek ve isteyerek müdahale etmediklerini düşünüyorum. Dönemcilik denen üst dönemin alt döneme baskısını durdurmuyorlar. çok sert davranıyorlar, bağırış çığırışlarla yurda giriyorlar. Daha sakin bir üslup çok iyi olurdu." (Ö14,4,3)

"Yöneticilerin bir kısmı enerjik, istekli ve çalışkan olmasına rağmen diğer bir kısmı oturmayı tercih etmekte, sorunlara yapıcı yaklaşmamakta." (Ö2,4,4)

"Okul yöneticilerimiz genel olarak bizimle ilgilense de bazılarının moralimizi bozan konuşmaları oluyor. Daha çok bizi teşvik etmeye yönelik olmalılar." (Ö9,4,4)

Öğrencilerin okul yöneticileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini %7 (f 1/15) ile isteklerinin sorgulamadan kabul edilmesini istemeleri oluşturmaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"En büyük sıkıntımız 'zeki' diye adledilen bizim gibi öğrencilere sorgulamadan yapmalarını istediğimiz şeyleri kabul ettirmeye çalışmaları. Eğer sorgulamadan kabul etseydik bugün bu okulda olmazdık en başta." (Ö6,4,5)

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesindeki öğrencilerin öğretmenlerinin alanlarında yeterli olup olmadıklarına ilişkin görüşlerini yorumlarsak; %47 (f 7/15) oranında bazı öğretmenlerini yetersiz; %40 (f 6/15) oranında da bazı öğretmenlerinin bilgiyi aktarma konusunda sorunlu olduğunu belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bazı öğretmenlerimiz belki yetersiz, belki de aktarmada sıkıntı çekiyorlar. Okul genç beyinli öğretmenleri hak ediyor." (Ö1,5,1)

"Her öğretmenimiz için yeterlidir demek yeterli olan öğretmenlerimiz için haksızlık etmek olur. Buradaki en büyük sorun öğretmenlerimizin kendi alanlarındaki yeteneklerini ölçmek yerine onları genel bir fen liseleri sınavı ile okullara göndermek. Yeterli bilgi birikimleri olsa bile öğrencilere aktarma durumunda büyük sıkıntılar yaşanıyor." (Ö6,5,1&2)

"Çoğunlukla yeterliler. Ama birkaç öğretmen konusunda sıkıntılarımız var. O öğretmenin girdiği ders o yıl sıkıntılı oluyor ve ileride toparlamak da hiç kolay olmuyor. Bu okullara öğretmen alınırken daha hassas davranılmalı." (Ö7,5,1)

"Öğretmenlerimizin çoğu alanlarında yeterli ancak … isimli hocalarımız biyoloji ve matematik konusunda tam bir rezalet." (Ö10,5,1)

"Bazıları alanında kendini geliştirmiş, üst düzey bir bilgiye, anlayış ve kavrayışa ulaşmış olmasına rağmen, bir kısmı anlatım konusunda çok başarılı olmayan, iyi niyetli olmalarına karşın yerleri başka okullar olan öğretmenler. Öğretmenlerin fen liselerine giriş sınavlarının alanları doğrultusunda zorlaştırılması, belki de öğrenci değerlendirmelerine tabii tutulması gerek." (Ö2,5,2)

"Öğretmenlerimiz alanlarında yeterliler ama bazıları bize aktarma konusunda sorun yaşıyor bence. Kendilerini bize göre ayarlamaları gerekiyor bence." (Ö3,5,2)

"…yeterli bilgi birikimleri olsa bile öğrencilere *aktarma durumunda büyük sıkıntılar yaşanıyor." (Ö6,5,2)*

"Öğretmenlerimizin çoğu alanlarında yeterli bilgiye sahip. Ancak bilgilerini öğrencilere aktarmada problemler oluşabiliyor. Daha öğrenci seviyesinde bir anlatımla çözümlenebilir. Tabii birçoğu da çok bilgisiz! O kadar bilgisiz ki, ben anlatıyorum ya dersi arkadaşlara." (Ö14,5,1&2)

Öğrencilerin %33'nün (f 5/15) öğretmenlerini alanlarında yeterli buldukları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Evet yeterliler. Sorunum yok." (Ö4,5,3)

"Bence alanının en iyisi olan öğretmenler okulumuzda çalışmaktadır." (Ö5,5,3)

"Bence yeterli ve bu konuda herhangi bir sorun yaşamıyorum." (Ö15,5,3)

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesindeki öğrencilerin Bilimsel faaliyetlere katılımlarının yeterli olup olmadığına ilişkin görüşlerini yorumlarsak; %73 (f 11/15) oranında yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bilimsel faaliyetlerin okulumuzda büyük bir önemi olması gerekiyor ama faaliyet konusunda yetersiziz" (Ö1,6,1)

"Kesinlikle hayır -yetersiz." (Ö7,6,1)

"Bilimsel faaliyetler okulda çok az." (Ö10,6,1)

"Ben hayal kırıklığına uğradım, çok daha fazla bilimsel aktivite istiyordum bu okula gelirken. Şu anda 4. senedeyim ve en ufak bir deney yapmadık. Gerçek anlamda fen lisesinde sıfır deney. Laboratuvarların sadece adı var, içi boş. Ya da bir-iki malzeme olsa bile hocalar tembel, bilgisiz ve kullanmıyorlar. bir bilim şenliği adı altında bir fuar düzenlendi. Ben utandım ona bilim demeye. Utanmasalar pile kablo bağlayıp ampulü yakıp sergileyeceklerdi hocalarımız. Benim için utanç verici bilimsel aktiviteler oldu. Hocalarımızın eğitimi gerekli." (Ö14,6,1)

Öğrencilerin %27'sinin (f 4/15) bilimsel faaliyetlere katılımlarını yeterli buldukları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Evet yeterli. Benim pek bir beklentim yok." (Ö4,6,2)

"Kişisel olarak bir etkinliğim bulunmasa da katılım yeterli zannımca." (Ö12,6,2)

"Bence yeterli. laboratuvarlarımızda birkaç eksik var o kadar." (Ö15,6,2)

7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesindeki öğrencilerin sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere katılımlarının yeterli olup olmadığına ilişkin görüşlerini yorumlarsak; %60 (f 9/15) oranında faaliyetlerin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Okulda yeterince sosyal, kültürel faaliyet yapılmıyor bence." (Ö3,7,1)

"Kesinlikle yapılmamaktadır. En başta hiçbir sosyal ve kültürel aktiviteyi barındırmamaktadır bünyesinde." (Ö6,7,1)

"Hayır. Öğrencilerin çoğu birer odun olarak mezun olmaktadır genelde." (Ö7,7,1)

"Hayır, geliştirilebilir. Bazı faaliyetler okulda ders kaynayacak diye olmuyor." (Ö11,7,1)

"Okulda sosyal ve kültürel faaliyet olarak herhangi bir şey yok." (Ö14,7,1)

Öğrencilerin %27'sinin (f 4/15) okuldaki sosyal, kültürel, sportif faaliyetleri yeterli bulduğu görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Okulumuzda bu tür faaliyetlere imkân vardır, her dönem okul içi sportif turnuvalar düzenlenmektedir." (Ö2,7,2)

"Evet, hatta fazla bile." (Ö4,7,2)

"Okulda her yıl turnuvalar, sene sonunda ise müzik dinletileri yapılmaktadır." (Ö9,7,2)

"Bence yeterli. Katılımlar da yeterli, bu konuda bir sıkıntı yok." (Ö15,7,2)

Katılımcıların %7'sinin (f 1/15) okuldaki sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere öğrenci katılımını düşük bulduğu; yine %7'sinin (f 1/15) yapılan faaliyetlerden haberdar olmadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Okulumuz beden eğitimi öğretmeni özveri ile çalışmakta ama öğrenci sayısının azlığı katılımın düşük olmasına neden oluyor." (Ö1,7,3)

"Okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlerden pek haberim yok." (Ö8,7,4)

8. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesindeki öğrencilerin aldığı eğitimin üniversiteye yönelik beklentilerini karşılayıp karşılamadığına ilişkin görüşlerini yorumlarsak; %73 (f 11/15) oranında beklentilerini karşıladığını belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Aldığım eğitim üniversiteye yönelik beklentilerimi karşılıyor." (Ö3,8,1)
"Aldığımız eğitim genel olarak belli bir düzeyin üzerinde ve konuları öğrenme bakımından oldukça iyi." (Ö9,8,1)
"Eğitim anlamında sınav sisteminin oldukça üstünde bilgiler yükleniyor." (Ö12,8,1)

"Karşılıyor. Eğitim yeterli." (Ö15,8,1)

Fen lisesindeki öğrencilerin aldığı eğitimin üniversiteye yönelik beklentilerini karşılayıp karşılamadığına ilişkin görüşlerini %27 (f 4/15) oranında beklentilerini karşılamadığı yönünde belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Kesinlikle karşılamıyor." (Ö6,8,2)

"Bir bilgisayar bilimlerine âşık öğrenci olarak lisede bölümümle ilgili en ufak bir bilgi öğrenmedim. Yurt dışında IT BİLİMLERİ lisede başlıyor, ilkokulda bile başlayan var. Daha bilimsel ve alansal eğitim görmemiz gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler bilgilenmek istiyorsa kısıtlanmamalı. Hocalarımız maalesef yardımcı değil. Eğitim sistemimiz yardımcı değil." (Ö14,8,2)

9. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesindeki öğrencilerin okul ya da eğitimleriyle ilgili yaşadıkları aksaklıklar ya da sorunların ne olduğunu tespit etmeye ilişkin görüşlerini yorumlarsak; %40 (f 6/15) oranında ulaşım sorunu yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yaşadığım en büyük problem ulaşım." (Ö3,10,1)

"Yatılı olmayan öğrencilerin okula ulaşımı uzun sürmektedir." (Ö11,10,1)

"Okul konumu açısından çok ters bir yerde bana göre. Açıkçası dağın başında desek yanlış olmaz." (Ö12,10,1)

Fen lisesindeki öğrencilerin %27 (f 4/15) oranında eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarına ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Notlarımın ortalamasının Anadolu liselerine göre düşük olacak olması ve sınav sisteminin değişerek notlara önem verilmesi beni endişelendiriyor." (Ö5,10,2)

"Sınıfların kalabalık olması yani kontenjanların artmış olması beni rahatsız ediyor." (Ö8,10,2)

"En büyük sorun eğitim sistemimiz. Sistem adeta ben ne yaparsam bir nesli daha çöpe atarım, düşünen bireyler yerine beyninin üstü kapatılmış, örselenmiş öğrencilerden bir gelecek yaratırım şeklinde planlanmış. Elbette bu kadar genç nüfusa sahip bir gelişmemiş ülkenin düşünen bireylerinin olması yanlış bir şey." (Ö9,10,2)

"Son sene yaptıkları kontenjan artışından dolayı sınıflar biraz kalabalık. Anadolu liselerinden farkı kalmamış kontenjan konusunda." (Ö15,10,2)

Fen lisesindeki öğrencilerin %20 (f 3/15) oranında pansiyon koşullarının iyi olmadığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"… Aynı zamanda yemekler de biraz problem oluyor." (Ö3,10,3)

"Sadece yemekler biraz daha iyi olabilirdi." (Ö4,10,3)

"Yurt hayatında problemler olabiliyor. Yurtlarımızın durumu kötü. Yemekler iyi denetlenmiyor." (Ö14,10,3)

% 7 (f 1/15) oranla aitlik, bilimsel projelerin yetersizliği ya da sorun yaşamadıkları gibi nedenler öğrencilerin okul ya da eğitimleriyle ilgili yaşadıkları aksaklıklar ya da sorunları oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bazı özel okullar dışında birçok okulda olduğu gibi, okulumuz bilim olimpiyatlarına hazırlık ve proje bakımından yetersiz." (Ö2,10,4)

"Aitlik problemi. Ait olduğum yere ulaştığımda çözüleceğini umut ediyorum." (Ö7,10,5)

"Herhangi bir sorun yok." (Ö13,10,6)

10. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesindeki öğrencilerin okula ilişkin algılarını; %20 (f 3/15) oranla fabrika; %13 oranla fotokopi metaforlarını kullanarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Bir fabrikaya benzetirim; çünkü herkesi basmakalıp aynı tip yetiştiriyor." (Ö1,11,1)

"Fabrika. En mantıklı ve en benzer o. Çünkü mesela öğrenciler işçiyken, öğretmenler ve yöneticiler patron olabiliyor. Bunun gibi. . " (Ö4,11,1)

"Fabrika. Okuldaki öğrenciler de fabrika işçileri." (Ö13,11,1)

"Fotokopiye. Herkese aynı bilgiyi veriyor. Farklı bir yönlendirme yok." (Ö10,11,2)

"Fotokopi makinesi. Çünkü herkesi aynı bilgilerle dolduruyor." (Ö15,11,2)

Öğrencilerin okula ilişkin algılarını ayrıca %7 (f 1/15) oranlarla sırasıyla fonksiyonlar, testere, döner tezgâhı, yazılı kâğıdı, elektrik süpürgesi, yaşlanmış bilge, aksayan bilgisayar, yarış atı üretim çiftliği, güneş batmayan imparatorluk ve google metaforlarını kullanarak yansıttıkları görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Okulu fonksiyonlara benzetiyorum. Tabii ki daha aktif ve canlıyız. Ama her okulun belli bir denklemi var ve biz 9.sınıfta okula girip, yani işleme sokulup 12.sınıfta onlar bize ne verirlerse onu alıp gidiyoruz. Bu işlemlerden bazıları bizi bir kalıba sokmaya çalışmak oluyor, bazıları açılmamızı sağlıyor ama mezun olduktan sonra hepimiz aynı işlemden geçmiş oluyoruz sonuçta." (Ö3,11,3)

"Testereye benzetirim. Çünkü bizi şekil almamış bireyler olarak alıyor ve istedikleri gibi bize şekil veriyor. Yani okuldaki öğretmenlerimizin düşünce şekillerine sahip bir şekilde çıkıyoruz bu kapılardan." (Ö6,11,4)

"Aşçısı pek becerikli olmayan bir döner tezgâhı. Her ne kadar etin bir kısmı pişip amaçlarına uygun parçalar haline gelseler de, bir kısmı iyi pişemeyip veya yanıp, pişirilmeye uygun olmasına rağmen heba olmaktadır." (*Ö2,11,5)*

"Zorluk derecesi yüksek olan yazılı kâğıdı." (*Ö5,11,6)*

"Elektrik süpürgesi. Merakımızı, düşünme yeteneğimizi, umutlarımızı sömüren, hayatımızı mengeneler, kurallar arasına sıkıştıran, içi çürük kokan bir makine. Yenilikler, yeni fikirler, düşünmek yok. Kurallar, formüller var sadece." (*Ö7,11,7)*

"Okulumuz yaşlanmış bir bilge gibi. Çünkü okulumuz fiziki olarak çökmüş gibi görünmesine karşın aldığımız eğitim gayet iyi." (*Ö8,11,8)*

"Aksayan bir bilgisayara benzetilebilir. Genel olarak problemler çözülüp işleniş düzenlenmeye çalışılsa da sürekli problemler ortaya çıkıyor." (*Ö9,11,9)*

"Yarış atı üretim çiftliği." (*Ö11,11,10)*

"Güneş batmayan imparatorluk. Sebebi uzun süre en donanımlı öğrencileri yetiştiren ve bulunduran kurum. Son yıllarda İngiltere gibi sallantılı dönemler geçirmekte; Mesela sınav sistemi, dershaneler, OBP Puanı değişimi." (*Ö12,11,11)*
"Google. Sınırsız bilgi kaynağı yani. Ne kadar iyi araştırırsanız o kadar iyi sonuçlar elde edersiniz. Nereye yönlenmek isterseniz oraya gitmenizi sağlar. Spam sonuçlarla da karşılaşırsınız ama bunları boş verip doğruya yönlenebilirsiniz." (*Ö14,11,12)*

YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN FEN LİSESİNDE YAŞADIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin fen liselerinin tanımına ilişkin görüşlerini genel olarak yorumlarsak; %13 (f 2/15) ile üstün zekâlı öğrencilerin eğitim-öğretim almaları için yapılan eğitim kuruluşu olduğu tanımının ilk sırayı aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Üstün zekâlı öğrencilerin eğitim-öğretim almaları için yapılan eğitim kuruluşudur." (Ö3,1,1)
"Üstün zekâlı öğrencilerin eğitim gördüğü akademik liselerdir. Ülkenin ihtiyaç duyduğu alanlarda potansiyel olarak ihtiyaç karşılayan kurumlardır." (Y3,1,1)

%7 (f 1/15) ile de üniversitelere öğrenci hazırlayan liseler olduğu; seçilen öğrencilerle seçme haklarını kazanmış görünen öğrencilerden oluştuğu; sayısal derslerin ağırlıkta olduğu, araştırmacı ve sorgulayıcı öğrencilerin bulunduğu orta öğretim kurumları olduğu; zeki, çalışkan öğrencileri üniversite kazanma çabası ile sistem içinde bu arzu ve artılarını yok eden okullar olduğu; sadece test çözmek için öğrenciler yetiştirilen uygulama ve bilim üretmen bir yer olduğu tanımları yer almaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Üniversitelere öğrenci hazırlayan liseler." (Ö1,1,2)

"Seçilen öğrencilerle seçme haklarını kazanmış görünen öğrencilerden oluşuyor." (Ö2,1,3)

"Sayısal derslerin ağırlıkta olduğu, araştırmacı ve sorgulayıcı öğrencilerin bulunduğu orta öğretim kurumlarıdır." (Ö4,1,4)

"Fen liseleri zeki, çalışkan öğrencileri üniversite kazanma çabası ile sistem içinde bu arzu ve artılarını yok eden okullardır." (Y1,1,5)

"Fen liseleri, fen alanında başarılı öğrencilerin öğrenim gördüğü bir lisedir. Sayısal zekaları güçlü öğrencilerin seçilerek geldiği liselerdir. Bu liselerin kuruluş amacı güzel ama zamanla sınav sisteminin azizliği ile öğrenciler sadece test çözmek için yetiştiriliyor. Uygulama ve bilim üreten bir yer değil." (Y2,1,6)

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri genel olarak yorumlarsak; %13 (f 2/15) ile, öğrencilerin sosyalleşemediklerinden kaynaklanan, Başarıya koşullanıp doyumsuz olmalarından kaynaklandığını ifade edebiliriz. Yine %13 ile Sorun yaşamadıklarını belirttikleri tabloda görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"En büyük sorun; doyumsuzluk-başarı doyumsuzluğu- ve sosyalleşememe." (Y1,2,1)

"Hep verilmeyi, almayı isteyen bir öğrenci potansiyeline ve kültürüne sahipler. Egoist ve bencil olup paylaşımcı değiller. Sosyal ilişkilerde zayıflardır." (Y2,2,1)

"Öğrenciler daha çok başarıya koşullanmış bir şekilde, aksi takdirde öğrencilerde yoğun kaygı durumları ortaya çıkıyor. Çözüm önerisi sistem hep böyle seçme, eleme, en iyisini alma şeklinde devam ettiği sürece bir çözüm göremiyorum." (Ö2,2,2)

"En büyük sorun; doyumsuzluk-başarı doyumsuzluğu- ve sosyalleşememe." (Y1,2,2)

%7 (f 1/15) ile de Kendilerine çok güvenmeleri, Egoist ve bencil olmaları ve Düzen-sorumluluk kavramlarının eksikliği sorunlarının olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Öğrenciler her konuda kendilerine güveniyorlar. Bu güzel ama bazen sınırları ayarlayamaya-biliyorlar. Rehberlik çalışmaları çözüm olabilir." (Ö4,2,4)

"Hep verilmeyi, almayı isteyen bir öğrenci potansiyeline ve kültürüne sahipler. Egoist ve bencil olup paylaşımcı değiller. Sosyal ilişkilerde zayıflardır." (Y2,2,5)

"Fen lisesi öğrencisi hedefi olan öğrenciler olduğu için hiçbir disiplinlik olay yok. Ancak her şeyi aileleri çocukları adına yaptığı için düzen-sorumluluk kavramı eksik. Diğer liselerden bu yönüyle farklı." (Y3,2,6)

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri genel olarak yorumlarsak; %20 (f 3/15) ile sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Sorun yaşadığımız söylenemez. Ancak bazen görüş ve bakış açısı farkları olabiliyor. Bu da normaldir." (Ö3,3,1)

"Hiçbir sorunum yoktur." (Ö4,3,1)

%13 (f 2/15) ile Anti-sosyal oldukları ifade edilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Zamanla öğretmenlerimiz öğrencilere benziyor onlar da doyumsuz ve anti sosyal bir yapıya bürünüyorlar." (Y1,3,2)

"Öğretmenlerde de sosyal ilişkiler pek o kadar gelişmiş değildir. Akademik ve bilimsel dünyanın içerisinde kimlik ve kişilik kazanma eğilimleri öne çıkmaktadır." (Y3,3,2)

%7 (f 1/15) ile de doyumsuz olmaları ve öğretim boyutuna ağırlık verip eğitim boyutunu ihmal etmeleri yaşanan sorunlar arasında yer aldığı belirtilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Zamanla öğretmenlerimiz öğrencilere benziyor onlar da doyumsuz ve anti sosyal bir yapıya bürünüyorlar." (Y1,3,3)

"Öğretmenler sadece öğretim boyutuna ağırlık verip eğitim boyutunu ihmal etmektedirler. Onlara göre en iyi öğrenci en başarılı öğrencidir. Her ne kadar bu inkâr edilse de bu böyle oluyordur." (Y2,3,4)

"Öğrencileri fen liseliler diye etiketleyip bunun dışına çıkamadıklarını düşünüyorum. siz yaparsınız, siz yapmalısınız diye sürekli bir güdüleme." (Ö2,3,5)

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenci velileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri genel olarak yorumlarsak; %20 (f 3/15) ile başarı odaklı/doyumsuz olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Veliler ilköğretim başarı modundan çıkamayan. Başarıya alışmış, başarısızlık durumunda kaygılanan." (Ö2,4,1)

"Yine aynı başarı doyumsuzluğu. Çocuklarını yarış atı gibi görmeleri başarısızlığı asla kabullenememe." (Y1,4,1)
"Veliler çocuklarını bir makine gibi görüp sürekli çalışmalarını istiyor. Bu yönüyle çatışmalar yaşanabiliyor." (Y2,4,1)

%7 (f 1/15) ile de beklentilerinin yüksek olması, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmalarına izin vermemeleri, katılımcı olmamalarının yaşanan sorunlar arasında yer aldığı belirtilmiştir. Yine %7 (f 1/15) ile de Sorun yaşanmadığı görüşü belirtilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Veli beklentilerinin yüksek olması bazen öğrencileri olumsuz etkiliyor." (Ö1,4,2)

"Derslere daha çok önem verdiklerinden, sosyal etkinliklere katılmalarına izin vermiyorlar. çözüm sosyal etkinliklerin öneminin anlatılması." (Ö3,4,3)
"Veli potansiyeli genelde eğitimli kültürlü ama okula karşı katılımcı değiller. Hep devletten beklentileri yüksektir." (Y3,4,4)

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin okulda görev yapan öğretmenleri mesleki olarak yeterli görüp görmediklerine ilişkin görüşleri genel olarak yorumlarsak; %33 (f 5/15) ile öğretmenleri alanlarında yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerin bazıları aşağıda verilmiştir:

"Çoğu öğrenci dersimi çok gerekli görmediği için yeterli görüyorum. Öğretmeni, öğrenci çalışmaya iter diye düşünüyorum." (Ö4,5,1)

"Gayet yeterliler." (Y1,5,1)

"Öğretmenleri yeterli buluyorum. İstese de istemese de çalışmak zorunda çünkü çocuklar zorluyor." (Y2,5,1)

"Öğrenci hazır bulunuşluğu açısından zaten akademik olarak kendilerini geliştirmektedirler. Bu bir süreç olup tecrübelerle elde edilmeye çalışılmaktadır." (Y3,5,1)

%7 (f 1/15) ile Yeterince hizmet içi eğitim verilmediği ve Yine %7 (f 1/15) ile de Yeni ve farklı beceriler geliştirme gereksinimi duydukları yönünde görüş belirtilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yeni ve farklı beceriler geliştirmek." (Ö1,5,2)

"Yeterince hizmet içi eğitimlerin olmadığını, yapılanların da yapılıyor diye yapıldığını düşünüyorum." (Ö2,5,3)

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fen lisesi öğretmen ve yöneticilerin bilimsel faaliyetlere katılma ve bunları sürdürme konusunda sorun yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin görüşleri genel olarak yorumladığımızda bilimsel faaliyetlere katılma ve bunları sürdürme konusunda %27 (f 4/15) oranla sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Evet, bu konuda teşvik yeterli değil." (Ö2,6,1)

"Bulmuyorum. Çünkü bilimsel proje ve benzerlerindeki başarıların karşılığı ödülü yetersiz oluşudur." (Y1,6,1)

"Okulun amacı bilimsel projeleri faaliyetleri öne çıkarmak ama gerçekte öyle olmayıp geleceğini düşündüklerinden LYS sınavlarını öne almaktadır." (Y2,6,1)

"Yeterince yapıldığı kanaatindeyim. Ama fen liselerinin misyonuna uygun olarak daha çok yapılması gerekiyor. Bunun da eğitim ve sınav sisteminin değiştirilmesinde görüyorum." (Y3,6,1)

Katılımcıların %13 (f 2/15) ile bu konuda sorun yaşanmadığı belirtirken katılımcılar %7 (f 1/15) ise alanlarında bilimsel faaliyet yapılmadığı belirtilmiştir.

7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Genel olarak fen lisesinde çalışan yönetici ve öğretmenler okul ve öğretimle ilgili %13 (f 2/15) oranla sık sistem değişikliği ve paydaşların isteksizliği ve %7 (f 1/15) ile de uzaklık ve sosyalleşme konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Devamlı sistem değiştiği için sorunlar yaşamaktayız. Devletin bir eğitim politikası olmalıdır." (ö3,7,1)

"Önemli bir problem yok. Sadece sınav sisteminin at yarışına döndürmesinden başka." (Y3,7,1)

"Öğrencilerin daha istekli ve coşkulu olması gerekir. Severek ve isteyerek öğrenme gerçekleşmeli." (ö1,7,2)

"Okuldan beklentilerin yalnızca kısıtlı ve sınırlı olan imkânlarla idarecilerden beklenmesi ancak okul içi ve dışı paydaşların ait olma ve paylaşma ve katılımcı duyguları da o kadar zayıftır." (Y2,7,2)

"Okulun uzaklığı dışında bir sorun yok." (ö4,7,3)

"En büyük sorun sosyalleşme. Hayatı öğrenme konusundan etkin çalışma yapmak." (Y1,7,4)

8. Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Okul" kavramını nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılardan okulu bir 'şeye' benzetmeleri istenmiştir. Okul örgütünün mevcut yapısını tanımlamak için, yönetici ve öğretmenlerin kullandığı metaforlar aşağıda verilmiştir:

"Uzay gemisi. Yolcuları öteki gezegene taşıyor." (ö1,8,1)

"Test-matik gençler." (ö2,8,2)

"Araba. Çalışırsa gider." (ö3,8,3)

"Bir çeşit fabrika; biraz farklı modellerde ürünler yetiştiriyor." (ö4,8,4)

"Canlı olarak inek, makine olarak computer. İnek çünkü sürekli ders çalışıyorlar; computer çünkü sadece verdiklerinizi alabiliyorsunuz." (Y1,8,5)

"Su değirmeni misali gibi." (Y2,8,6)

"Makine çünkü eğitim sistemi öyle." (Y3,8,7)

DOKÜMAN ANALİZİ

1997 yılında Antalya Merkez Kaleiçi mevkiinde eğitim öğretime başlayan Yusuf Ziya Öner Fen Lisesi Antalya'nın ilk ve en başarılı fen lisesi olma özelliğini taşımaktadır. 1998-1999 Eğitim-Öğretim yılında İl Milli Eğitim Müdürü Süleyman AKYÜZ' ün Antalyalılara yapmış olduğu çağrı üzerine Yusuf Ziya Öner adına oğlu Ziya Denizhan ÖNER para bağışında bulunmuş ve böylece Yusuf Ziya Öner Fen Lisesi adıyla eğitim ve öğretime başlamıştır. 2003 yılında Döşemealtı ilçesi, Yeşilbayır mahallesindeki yeni binasına taşınmış olup eğitim faaliyetlerine burada devam etmektedir. Türkiye'nin değişik yerlerinden gelen öğrenciler Antalya Yusuf Ziya Öner Fen Lisesi'nde eğitim görmektedirler. Okul fen alanları eğitimine dayalı dört yıllık yatılı ve karma eğitim vermektedir. Okulun bulunduğu yer Antalya merkeze 20 km uzaklıkta olup yeni bir yerleşim yerindedir (MEB, 2013a)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Nitel olarak bütüncül tek durum desenli durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada Fen Lisesinde yaşanan sorunlar okulun öğretmen, öğrenci ve yöneticilerinin bakış açısıyla belirlenmiş ve sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur.

Araştırma bulgularına göre genel olarak katılımcılar Fen Lisesini bir bilim yuvası olarak tanımlarken; aynı zamanda bu amacından uzaklaşmış görmektedirler. Bunun sebebi olarak fen liselerinin başarı ölçütü olarak üniversiteye yönelik beklentileri karşılamak olduğunda hemfikirdirler. Ayrıca, ailelerde ve okulda yaşanan başarılı olma baskısının, öğrencilerin stres ve kaygılarını arttırdığını; sosyalleşmelerine de engel olduğunu belirtmektedirler. Bu bulgu Edirne Fen Lisesi rehberlik sevisi tarafından yapılan çalışma sonucu ortaya çıkan 'Öğrencilerin sosyal faaliyetlere olan gereksinimleri okulun en önemli sorunu olarak belirtilmiştir.' bulgusuyla tutarlılık göstermektedir (Edirne Fen Lisesi, 1999).

Katılımcıların büyük çoğunluğu aynı zamanda sosyal kültürel ve sportif faaliyetleri ve bunlara katılımı yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu; Fen Liseleri Daire başkanlığının yaptığı araştırmada ortaya çıkan, Türkiye genelinde düzenlenen sportif faaliyetlerde en başarısız olan okulların fen liselerinin olduğu bulgusuyla tutarlılık içindedir (MEB, 2001).

Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde en çok rahatsız oldukları nokta 'bencillik' olarak ifade edilmiştir. Bu bulgu Halpin'in (1967) okulun yakın, içten ve candan ilişkilerin olduğu ya da olması gereken bir örgüt olduğu görüşünü desteklemediği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler öğretmenleriyle yaşadıkları en temel sorunu, bazılarının alanlarında yetersiz olmaları; bazılarının da bilgilerini aktarmada yetersiz olmaları şeklinde belirtmişlerdir. Bu bulgunun, Bağran'ın (2003), 'Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bu Okullardan Beklentileri' adlı çalışması sonucunda, ortaya çıkan Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin, 'öğretmeninin bilgi ve birikimine önem verdiği' bulgusuyla tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucu ortaya çıkan bir diğer bulgu da, pansiyonda kalan öğrencilerin yemekler ve diğer koşullar konusundaki rahatsızlıklarıdır. Öğrencilerin Pansiyon yemeklerinden memnun olmaması Karataş ve Atıcı'nın (2014). "Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Okullarının Pansiyonunda Kalan Öğrencilerin Pansiyonla İlgili Görüşleri" adlı çalışmasındaki öğrencilerin Pansiyonda temizlik ve yemeklerden memnun olmamaları yönündeki görüşleriyle tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonucu ortaya çıkan bulgulardan biri de öğrencilerin bilimsel faaliyetlere katılımı yetersiz bulmaları ve laboratuarların 'kilitli' olmasından, kullanılmamasından şikâyetçi olmalarıdır. Aynı konuda yine Bağran'ın (2003) 'Fen Lisesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bu Okullardan Beklentileri' adlı çalışması sonucunda ortaya çıkan

öğrencilerin okulda bilimsel faaliyetlerle ilgili beklentilerinin yüksek olduğu, aynı zamanda da teorik bilgilerden öte bol bol deney yaparak tartışarak bir konuyu öğrenmek istedikleri bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda dikkat çeken bir diğer bulgu ise öğretmenler alanlarında yeterli ve nitelikli, Yeni ve farklı beceriler geliştirme gereksinimlerini karşılayan hizmet içi eğitim alamamaktan rahatsızdır. Bu bulgular, Günbayı ve Taşdöğen'in (2012) "ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: bir durum çalışması" adlı çalışmasındaki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları ile ilgili belirttikleri öneri ve beklentiler arasından; hizmet içi eğitim programlarının sayıları arttırılmalı, hizmet içi eğitim Programlarının çeşitleri arttırılmalı, hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli şeklindeki görüşleriyle tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonucu dikkat çeken bulgulardan biri de, katılımcıların büyük çoğunluğunun ortak sorunlarından biri olan okulun yerleşim yeri ve ulaşım problemidir. Bu durumun Yusuf Ziya Öner Fen Lisesinde okulun tarihsel gelişimi ile ilgili yapılan doküman analizinde ulaşılan "Okulumuzun bulunduğu yer Antalya merkeze 20 km uzaklıkta olup yeni bir yerleşim yerindedir." bilgisiyle tutarlı olduğu görülmektedir

Bilim yuvası niteliği taşıması beklenen Fen Liselerinin en büyük sorunlarından biri, bu okullarda araştırma ve deneye dayalı, bilim üreten eğitimden uzaklaşılmasıdır. Bu durumun kaynağı olarak, üniversite sınavında başarılı olma kaygısı görülmektedir. Bilimsel projelere katılımın üniversiteye girişte ek puan getirmesi bu soruna çözüm getirebilir. Bu faaliyetleri teşvik edip yürütecek, öğrencilerin beklentilerini karşılayacak nitelikte öğretmenlerin, uygun hizmet içi eğitimle yetiştirilip Fen Liselerinde görev almalarının sağlanması da çözüme katkı sağlayacaktır.

Başarı ve sınav kaygısının yarattığı baskı bir diğer sorundur. Bu sorun etkili Rehberlik çalışmalarıyla çözülebilir. Etkili Rehberlik hizmetleriyle öğrencilerin daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmaları ve sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere katılımları sağlanabilir.

Yatılı öğrencilerin pansiyonda yaşadıkları sorunları, rehberlik servisi ve okul yönetiminin işbirliği içinde çözebileceği düşünülmektedir.

Okulun ulaşım sorunu yerel yönetimlerin ulaşım hizmetleriyle işbirliğine gidilerek kolaylıkla çözülebilir.

Sistemin sürekli değişmesi sonucu yaşanan sorunlar ise ancak devletin siyaset üstü bir eğitim politikasının olması ile çözüme kavuşabilir.

Not : Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bağran, Oğuz (2003) Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin bu okullardan beklentileri (Trakya üniversitesi açık erişim sistemi) http://193.255.140.91:8080/jspui/handle/1/57

Cohen, L.,Mannion, L. And Morrıson, K. (2007). *Research methods in education*. UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

Doğan M. , Oruncak B., Günbayi İ., "Problems and solutions for high school physics In Turkey", Physics Education, vol.37, pp.543-546 , 2002

Edirne Fen Lisesi (1999); *Öğrenci Sorunları* Edirne Süleyman Demirel Fen Lisesi Rehberlik Servisi tarafından yapılan 11.11.1999 tarihli çalışma, Edirne.

Günbayı, İ. &Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: bir durum çalışması.*İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 87-117

Halpin, A. (1967). *Theoryandresearch in administration.* New York:Macmillan.

MEB.(1999). *Fen liseleri yönetmeliği.* http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/54/01/868957/dosyalar/2014_10/14021851_27095206_fenlisesiyonetmeligi.pdf adresinden elde edildi.

MEB. (2001). *Liseler Arası Faaliyetler.* MEB fen liseleri daire başkanlığı. Faaliyet değerlendirme raporu Ankara.

MEB (2013a). *Fen lisesinin kuruluşu tarihçesi.* http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/06/119664/dosyalar/2013_07/08114555_fenlsesnnkurulutarhes.pdf adresinden 10.04.2015 tarihinde elde edilmiştir.

MEB. (2013b). *MEB 2012-2013 istatistikleri.* http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf adresinden 10.04.2015 tarihinde elde edilmiştir.

MEB. (2013c). *Antalya fen lisesi bilgileri.* http://antalyafenlisesi.meb.k12.tr/ adresinden 10.04.2015 tarihinde elde edilmiştir

Miles, M.B & Huberman,M.A. (1994) .*Qualitative analysis: An expanded source book* (2nd ed.).Thousand Oaks, CA: Sage

Karataş S., Atici M., (2014). Sınavla öğrenci alan ortaöğretim okullarının pansiyonunda kalan öğrencilerin pansiyonla ilgili görüşleri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4 (2): 167-177.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (Third Ed.). London: Sage Publications Ltd.