Jret

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Ağustos 2015

Cilt 4
Sayı 3

http://www.jret.org

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt 4 Sayı 3 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
Ağustos 2015 Cilt: 4 Sayı : 3 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 Ağustos 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
Ağustos 2015 Cilt 4 Sayı 3 ISSN: 2146-9199

İÇİNDEKİLER.....v

01. ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARI
01. ATTITUDES OF PRE-SERVICE TEACHERS TO COMPUTER ASSISTED EDUCATION
Yrd. Doç. Dr. Hakan Karatas, Yrd. Doç. Dr. Bülent Alcı, Arş. Gör. Belkıs Karabıyık.....1

02. MÜZİK EĞİTİMİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ EŞLİK UYGULAMASI VE UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
02. APPLICATION OF COMPUTER ASSISTED ACCOMPANIMENT IN MUSIC EDUCATION AND STUDENT VIEWS
Öğr. Gör. Dr. Gözde Yüksel, Öğr. Gör. Önder Mustul.....10

03. HESAPLAMALI TASARIM YAKLAŞIMININ BİLGİSAYAR DESTEKLİ TASARIM EĞİTİMİNE ETKİSİ
03. THE IMPACT OF COMPUTATIONAL DESIGN APPROACH ON COMPUTER-AIDED DESIGN EDUCATION
Öğr. Gör. Sertaç Karsan Erbaş.....17

04. ÇEVRİMİÇİ İŞİTME EĞİTİMİ UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMALI İNCELEMESİ
04. A COMPARATIVE STUDY ON ONLINE EAR TRAINING APPLETS
Yrd. Doç. Dr. M. Devrim Babacan.....24

05. VERİ MADENCİLİĞİ VE ANADOLU ÜNİVERSİTESİ AÇIKÖĞRETİM SİSTEMİNDE BİR UYGULAMA
05. DATA MINING AND AN APPLICATION IN ANADOLU UNIVERSITY OPEN EDUCATION SYSTEM
Yrd. Doç. Dr. Sinan Aydın, Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul.....36

06. AKILLI EKRANLARDA MOBİL SAĞLIK UYGULAMALARI
06. MOBILE HEALTH APPLICATIONS IN SMART SCREEN
Öğr. Gör. Emel Güler, Prof. Dr. Gülsün Eby.....45

07. GERÇEKLEŞTİRİLEN ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ KAPSAMINDA KULLANILAN E-PORTFOLYO SİSTEMİNİN EĞİTİM YÖNETİMİNE VE DENETİMİNE KATKILARI
07. THE CONTRIBUTIONS OF E-PORTFOLIO SYSTEM TO THE EDUCATION MANAGEMENT AND INSPECTION
Öğr. Gör. Dr. Esra Fıratlı.....52

08. MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA VERİLEN İLETİŞİM DERSİNİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: TURGUTLU MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ
08. THE EFFECT OF COMUNICATION COURSE ON VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS: THE SAMPLE OF TURGUTLU VOCATIONAL SCHOOL
Yrd. Doç. Dr. Zülfiye Acar.....64

09. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE UYGULAMA DERSLERİNİN ÖNEMİNİN İRDELENMESİ
09. DISCUSSION OF THE IMPORTANCE OF PRACTICE COURSE IN VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION
Yrd. Doç. Dr. Sibel Onat Hattap.....71

10. MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA VERİLEN MUHASEBE EĞİTİMİNDE STAJIN ÖNEMİ, SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
10. THE IMPORTANCE OF INTERNSHIP GIVEN ACCOUNTING EDUCATION IN VOCATIONAL SCHOOL OF HIGHER EDUCATION, ITS PROBLEMS AND SOLUTIONS
Yrd. Doç. Dr. Berna Demir.....76

11. MUHASEBE EĞİTİMİNDE UYGULAMALI BİLİMLER YÜKSEKOKULLARININ YERİ

11. THE IMPORTANCE OF APPLIED SCIENCE IN ACCOUNTING EDUCATION
Yrd. Doç. Dr. Aysel Güney.....81

12. YETİŞKİN EĞİTİMİ BAKIŞ AÇISIYLA ELGİNKAN VAKFI ÇALIŞMALARI
12. ELGINKAN FOUNDATION, WITH ADULT EDUCATION PERSPECTIVE
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Kılıç.....86

13. UZAKTAN İNGİLİZCE DERSİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
13. ANALYZING A DISTANCE EDUCATION ENGLISH COURSE IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES
Okut. Nazife Şen Ersoy.....95

14. ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENME KAYGILARI İLE İNGİLİZCE ÖZYETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ
14. THE INVESTIGATION OF HIGH-SCHOOL STUDENTS' ENGLISH LANGUAGE LEARNING ANXIETY AND SELF-EFFICACY BELIEFS
Doç. Dr. Aytunga Oğuz, Emine Akkaş Baysal.....107

15. BULUT TABANLI UYGULAMALARIN KİŞİSEL ÖĞRENME ORTAMI OLARAK KULLANIMI
15. USAGE OF CLOUD-BASED APPLICATIONS AS PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT
Ayşe Peri Mutlu.....118

16. ÇEVRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA OYUNLAŞTIRMA: ROZET KULLANIMI
16. GAMIFICATION IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENT: THE USE OF BADGE
Öğr. Gör. Can Güler, Öğr. Gör. Emel Güler.....125

17. YETİŞKİNLERİN DÜŞÜNCE HAYATINDA OLUMLU İZ BIRAKAN ÖĞRETMENLERİN ORTAK KİŞİLİK VE DAVRANIŞ ÖZELLİKLERİ
17. COMMON PERSONALITY TRAITS AND BEHAVIOR OF TEACHERS WHO HAS POSITIVE LONG LASTING IMPRESSION IN ADULTS' THINKING LIFE
Doç. Dr. Cengiz Şimşek, Seniha Tuzluca.....131

18. SINIF ÖĞRETMENLERİNE GÖRE İDEAL İLKOKUL ÖĞRENCİSİ NASIL OLMALIDIR? - ESENLER İLÇESİ ÖRNEĞİ-
18. HOW THE IDEAL PRIMARY SCHOOL STUDENTS WOULD BE FOR THE CLASSROOM TEACHERS? -FOR EXAMPLE ESENLER DISTRICT-
İlker Akgül.....142

19. EVLİ BİREYLERİN SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ İLE YAŞAM DOYUMLARI VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
19.THE MARRIED INDIVIDUALS WITH PERCEIVED SOCIAL SUPPORT LEVEL RELATIONSHIP BETWEEN LIFE SATISTIFACTION AND PROBLEM SOLVING SKILLS
Öğr. Gör. Hülya Gümüş.....150

20. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DUYARLIKLARI İLE MÜKEMMELİYETÇİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
20. AN INVESTIGATION OF RELATION BETWEEN SELF COMPASSION AND PERFECTIONISM AMONG PSYCHOLOGICAL GUIDENCE AND COUNSELING STUDENTS
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar, Psiklg. Hatice Büyükköse Tezcan 163

21. ÖĞRENME DENEYİMLERİ BAĞLAM MODELİ
21. LEARNING EXPERIENCES CONTEXT MODEL

Doç. Dr. Mehmet Emin Mutlu.....173

22. ÖĞRENME STİLLERİ KONUSUNDA YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ
22. INVESTIGATION OF THE THESIS ON LEARNING STYLES IN TURKEY
Arş. Gör. Neriman Ataseven, Doç. Dr. Aytunga Oğuz.....192

23. TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN FİZİK DERSİNE İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ VE FİZİK DERSİNDEN BAŞARISIZLIKLARINI OLUMSUZ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
23. VOCATIONAL TECHNICAL HIGH SCHOOL STUDENTS OF PHYSICAL SCIENCE BASIS OF COURSE VIEWS AND PHYSICS COURSE EVALUATION BY FAILURE FROM THE NEGATIVE FACTORS AFFECTING STUDENTS ' VIEWS
Dr. Mahmut Sarı.....206

24. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE SINAVSIZ GEÇİŞLE VE SINAVLA GELEN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
24. ASSESSMENT OF THE MATHEMATICAL SUCCESS OF THE STUDENTS ACCEPTED WITH OR WITHOUT AN ENTRANCE EXAMINATION TO VOCATIONAL SCHOOLS
Yrd. Doç. Dr. Seda Durukan, Öğr. Gör. Meryem Aygün, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Aydın, Öğr. Gör. H. Zeki Diril.....211

25. ÖĞRETMEN ADAYLARININ AHLAK KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR KULLANIMLARI
25. USING METAPHOR OF PRESERVICE TEACHERS CONCERNING MORAL CONCEPTS
Doç. Dr. S. Armağan Köseoğlu.....219

26. BEŞİNCİ SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
26. TEACHERS' VIEWS ON THE INSTRUCTIONAL PROGRAM OF 5TH GRADE MATHEMATICS
Sesil Özdal, Yrd. Doç. Dr. Hakan Karatas.....226

27. GÜZEL SANATLAR LİSESİ PİYANO DERS KİTAPLARINDA TÜRK PİYANO ESERLERİNE YER VERİLME DURUMU
27. TURKISH PIANO WORKS IN THE SCHOOL OF FINE ARTS PIANO COURSE BOOKS
Tolga Güler, Doç. Dr. Ferit Bulut.....237

28. ORTAOKUL 6. SINIF MÜZİK DERSİ ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABINA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME
28. AN EVALUATION OF THE GUIDEBOOK FOR MUSIC TEACHERS INSTRUCTING 6TH CLASS OF SECONDARY SCHOOL
Doç. Dr. Damla Bulut.....246

29. FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ, KAYNAŞTIRMA ÖĞRETMENİ VE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI
29. THE METAPHORS DEVELOPED BY PRESERVICE SCIENCE TEACHERS CANDIDATES FOR THE CONCEPTS IN " INCLUSIVE EDUCATION, INCLUSIVE TEACHER AND INCLUSIVE STUDENT "
Öğr. Gör. Gülşen Altıntaş, Öğr. Gör. Öznur Baykan, Emine Kahraman, S. Uğur Altıntaş.....273

30. ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE SINAV TÜRLERİNİN İKİLİ KARŞILAŞTIRMA YÖNTEMİ İLE ÖLÇEKLENMESİ
30. SCALING THE TYPES OF TEST USING PAIRED COMPARISON METHOD ACCORDING TO THE VIEWS OF TEACHER CANDIDATES
Öğr. Gör. Esin Tezbaşaran.....283

31. MESLEK YÜKSEKOKULU MATEMATİK MÜFREDATI İLE DGS SORULARI ARASINDAKİ KORELASYON
31. CORRELATION BETWEEN VOCATIONAL SCHOOL CURRICULUM OF MATHS

AND QUESTION OF VERTICAL TRANSTATION EXAM
Öğr. Gör. Meryem Aygün, Yrd. Doç. Dr. Seda Durukan, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Aydın,
Öğr. Gör. H. Zeki Diril.....289

32. GEORGES SEURAT VE SANAT EĞİTİMİNDEKİ YERİ: GÖRSEL ALGININ DOĞASIYLA VAR OLAN MEKÂNA İLİŞKİN BİR İNCELEME
32. GEORGES SEURAT AND THE PLACE IN ART EDUCATION: A STUDY INTO THE SPACE THROUGH THE NATURE OF VISUAL PERCEPTION
Arş. Gör. Dr. Aylin Beyoğlu.....293

33. PROGRAM DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE BİREYSEL FARKLILIKLARIN ÖNEMİ
33. THE IMPORTANCE OF INDIVIDUAL DIFFERENCES IN PROGRAM EVALUATION
Çiğdem Candan, Berna Tuncer, Yrd. Doç. Dr. Hakan Karatas.....307

34. UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME UYGULAMALARI: TARİHÇE VE GELİŞİM
34. PRACTICES OF DISTANCE EDUCATION FOR TEACHER TRAINING: HISTORY AND DEVELOPMENT
Prof. Dr. Yücel Gelişli.....313

35. TERS-YÜZ EDİLMİŞ SINIFLAR
35. FLIPPED CLASSROOMS
Abdulkadir Karadeniz.....322

36. İNTERNETTE "UZAKTAN ÖĞRETİM" İÇİN ARAMA
36. SEARCH FOR "DISTANCE LEARNING" ON THE INTERNET
Yrd. Doç. Dr. Serap Öztürk.....327

37. AŞIRI BİLGİ ARTIŞININ BİLGİYE ERİŞİM SÜRECİNDEKİ ETKİLERİ: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ENFORMATİK BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ
37. THE EFFECT OF INFORMATION OVERLOAD ON ACCESSING INFORMATION: ISTANBUL UNIVERSITY INFORMATICS DEPARTMENT CASE
Arş. Gör. Şebnem Özdemir, Prof. Dr. Sevinç Gülseçen.....334

38. OKULÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI İÇİN HAZIRLANMIŞ "ÇOCUK HAKLARI" TEMALI PANO UYGULAMALARI (PİLOT ÇALIŞMA)
38. CHILD RIGHTS THEMED BOARD DESIGNS FOR PRESCHOOL CHILDREN (PILOT STUDY)
Arş. Gör. Gamze Bilir Seyhan, Yrd. Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever.....345

39. 60-68 AYLIK ÇOCUKLARA İLETİŞİM BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA "İLETİŞİM BECERİLERİ PROGRAMININ" ETKİSİNİN İNCELENMESİ
39. THE EFFECT OF THE "COMMUNICATION SKILLS PROGRAMME" ON THE ACQUISITION OF COMMUNICATION SKILLS IN 60-68 MONTHS OLD CHILDREN
Prof. Dr. Alev Önder, Dr. Asude Balaban Dağal, Arş . Gör. Duygu Şallı.....355

40. BLOOM'UN YENİLENMİŞ TAKSONOMİSİNE GÖRE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ İNCELENMESİ
40. THE EXAMINATION OF SOCIAL STUDIES CURRICULUM OBJECTIVES BASED ON REVISED BLOOM'S TAXONOMY
Doç. Dr. Soner Mehmet Özdemir, Arş. Gör. Serhat Altıok, Nurcan Baki.....363

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 01 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARI

Yrd. Doç. Dr. Hakan Karatas
Yıldız Teknik Üniversitesi
hkaratas@yildiz.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Bülent Alcı
Yıldız Teknik Üniversitesi
alci@yildiz.edu.tr

Arş. Gör. Belkıs Karabıyık Çeri
Yıldız Teknik Üniversitesi
belkis@yildiz.edu.tr

Özet

Eğitim ortamlarında uygulanan öğrenme-öğretme faaliyetlerinde etkisi görülmeye başlanan bilgisayar teknolojilerini etkili kullanmak eğitimciler açısından önemli hâle gelmiştir. Bilgisayar destekli eğitimin başarıya ulaşabilmesi için eğitimi uygulayacak olan öğretmenlerin bu konudaki becerileri kadar tutumları da oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, Yıldız Teknik Üniversitesi Formasyon Programında eğitim gören farklı alanlardaki öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimi ilişkin tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma gurubunu, 190 kız, 63 erkek olmak üzere toplam 253 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek için Arslan (2006) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde cinsiyete ilişkin farkı belirmek için bağımsız guruplarda t testi; alanlara göre farkı belirlemek için tek yönlü varyans analizi istatistiksel işlemleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, erkek öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutumlarının kızlardan yüksek olmasına rağmen cinsiyete göre anlamlı fark çıkmamıştır. Ayrıca alanlara göre fen bölümü öğretmen adaylarının BDE tutum puanları diğer alan öğretmenlerinden yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar destekli eğitim, tutum, öğretmen adayları.

ATTITUDES OF PRE-SERVICE TEACHERS TO COMPUTER ASSISTED EDUCATION

Abstract

Using computer technologies whose effect is seen in learning-teaching activities implemented educational environments efficiently has gained importance in terms of educators. In order that computer assisted education can succeed, the attitudes of teachers' carrying out education are as important as their skills on this matter. This study aimed at determining the attitudes of pre-service teachers of different domains studying at Pedagogical Formation program of Yildiz Technical University. The participants of the study are composed of 253 pre-service teachers (190 female and 63 male). To determine the attitudes of pre-service teachers to computer assisted education "Attitude Scale to Computer Assisted Education" developed by Arslan (2006) was used. For the analysis of data, t-test for independent groups was conducted to determine pre-service teachers' attitudes in terms of gender and the analysis of one-way ANOVA was used to determine pre-service teachers' attitudes in terms of domains. As a result of the analysis, although the attitudes of male pre-service teachers was higher than that of female pre-service teachers, statistically significant difference was not found. As it was analyzed according to domains, though the attitudes of Science pre-service teachers were higher than Maths and Social pre-service teachers statistically significant difference was not found.

Key Words: Computer assisted education, tutum, pre-service teachers .

GİRİŞ

Bilgi ve teknolojinin hızla gelişmesi bilgi toplumlarının ortaya çıkmasını sağlayarak, toplumların teknolojik gelişmeleri izlemeleri ve kendilerine uyarlamalarını zorunlu hale getirmiştir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili kılınabilmesi için teknolojiyi eğitim alanı ile bütünleştirmek kaçınılmaz hale gelmiştir. Teknolojideki hızlı gelişmeler sayesinde eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılabilecek araç gereçlere her gün yenileri eklenmektedir. Özellikle eğitim sisteminin yapısı ve eğitim ortamlarında uygulanan öğrenme-öğretme faaliyetlerinde etkisi görülmeye başlanan bilişim teknolojilerini etkili kullanmak eğitimciler açısından önemli hâle gelmiştir (Pala, 2006). İşman (2003) eğitim teknolojisini, öğrenme–öğretme ortamlarını etkili bir şekilde tasarlayan, öğrenme ve öğretmede meydana gelen sorunları çözen, ürünün kalitesini ve kalıcılığını arttıran bir akademik sistemler bütünü olarak tanımlamaktadır. Genel olarak eğitim ortamlarında teknoloji, araştırmalar, eğitim hizmetlerinin yönetimi, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve öğrenme ve öğretme etkinliklerinde kullanılmaktadır (Tosun, 2006). Eğitim ortamında kullanılan teknolojilerin başında bilgisayar gelmekte ve ders sunumu, araştırma yapma, rapor hazırlama, ödev yapma gibi çeşitli amaçlar için sınıf içerisinde veya sınıf dışında kullanılmaktadır. Okullarda öğretme öğrenme ortamını etkili hale getirmenin yolu öğrencilere uyarıcı zenginliği ile derse katılmalarını sağlamaktır. Bu noktada bilgisayarın eğitim ortamında kullanılması uyarıcı zenginliği sağlayan bir unsur olmasını sağlamıştır. Gelişmiş teknoloji ürünü olan bilgisayarların öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılmaya başlamasıyla birlikte "Bilgisayar Destekli Eğitim" (BDE) kavramı ortaya çıkmıştır. BDE, öğrencinin karşılıklı etkileşim yoluyla eksiklerini ve performansını tanımasını, dönütler alarak kendi öğrenmesini kontrol altına almasını, grafik, ses, animasyon ve şekiller yardımıyla derse karşı daha ilgili olmasını sağlamak amacıyla eğitim-öğretim sürecinde bilgisayardan yararlanma yöntemidir (Baki, 2002).

Eğitimciler günlük yaşamda bilgisayarı rahatlıkla kullanabilen bir öğrenci kitlesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bununla birlikte eğitimciler, mevcut ulaşılabilen teknoloji ürünlerini kullanma becerilerini geliştirememeleri durumunda eğitim programlarında yer alan içeriği, öğrencilere geleneksel yöntem ve materyallerle aktarmada çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedirler (Aksoy, 2003). Bu açıdan eğitimcilerin gelişen teknolojiyi sınıfta kullanabilmeleri için öncelikle teknolojiyi benimsemeleri, yakından takip etmeleri ve teknolojiye karşı olumlu tutum göstermeleri, teknolojiyi eğitim-öğretim ortamına aktarabilmeleri ve teknolojinin etkin kullanımı açısından öğrencilere rehberlik edebilmeleri büyük önem taşımaktadır.

Bilgisayar Destekli Eğitim

Bireylere temel becerileri kazandırma hedefi ile birlikte, günümüzde bilgisayarların eğitim alanında kullanılma gereksinimi eğitim sisteminin aşırı derecede artması, öğrenci sayısının hızla çoğalması; bilgi miktarının artması ve içeriğin karmaşıklaşması, öğretmen yetersizliği, bireysel kabiliyet ve farklılıkların önem kazanması gibi nedenlerden doğmaktadır (Alkan, 2005;181). Bu gereksinimler ve güncel değişimler içerisinde bilgisayarların eğitimdeki önemi ve bilgisayarları diğer teknolojik araçlardan ayıran en önemli özellikleri; üretim, öğretim, yönetim, sunu ve iletişim aracı olarak kullanılmasıdır (Yalın, 2007;162).

BDE, bilgisayarların öğrenme-öğretme ve okul yönetimi ile ilgili bütün faaliyetlerde kullanılması (Demirel vd, 2001) ve teknolojinin öğrenme ortamı olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendirici, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği ve kendi kendine öğrenme ilkelerini uygulayabileceği bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Bu özellikleriyle BDE eğitim-öğretim ortamlarında içerik aktarımı, araştırmalar, eğitim hizmetlerinin yönetimi, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve öğrenme - öğretme etkinliklerinde kullanılmaktadır (Tosun, 2006). Odabaşı (1998), BDE'yi, bilgisayarların ders içeriklerini doğrudan sunma, başka yöntemlerle öğrenilenleri tekrar etme, problem çözme, alıştırma yapma ve benzeri etkinliklerde öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılmasıyla ilgili uygulamalar olarak tanımlamaktadır. Farklı uygulamalar olarak görünseler bile BDE uygulamaları, görevleri, kullanım biçimleri ve amaçları yönünden ele alındığında çok fazla benzerlik gösterirler (Dinçer, 2006). Bilgisayarın eğitimdeki önemi ve bilgisayarı diğer araçlardan ayıran en önemli özelliği bir üretim, öğretim, yönetim, sunu ve iletişim aracı olarak kullanılabilmesidir (Yalın, 2007).

Şahin ve Yıldırım (1999:58) BDE'yi, öğretim sürecinde öğrencilerin bilgisayarda programlanan dersler ile etkileşimde bulunduğu, öğretmenin rehber, bilgisayarın ise ortam rolünü üstlendiği etkinlikler olarak tanımlamaktadır. "Bilgisayar Destekli Eğitim" denildiğinde eğitim-öğretim etkinlikleri sırasında eğitim ortamını zenginleştirmek ve kalitesini yükseltmek için öğretmene yardımcı bir araç olarak bilgisayarlardan yararlanılması anlaşılmaktadır (Demirel ve diğerleri, 2004:129). Bir başka ifadeyle, bilgisayar destekli eğitimde, bilgisayarlar eğitim ve öğretimi destekler nitelikte kullanılmaktadır. Burada, dersin ve belirlenen hedef ve davranışların öğrencilere temel öğreticisi öğretmendir (İşman, 2005:248). Bilgisayarın eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmasının pek çok fayda sağladığı bilinmektedir. Bunların başında, BDE yapıldığı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin BDE yapılmayan sınıflara göre tutumlarının olumlu yönde değiştiği, aynı zamanda teorik ve deneysel sınavlarda daha başarılı olduklarıdır (Akçay, Tüysüz ve Feyzioğlu, 2003; Yenice ve diğerleri, 2003; Çekbaş ve diğerleri, 2003; Özgen, Özbek ve Çelik, 2006; Efe ve Bakır, 2006).

Bilgisayar Destekli Eğitim ve Öğretmen Tutumu

Eğitimde bilgisayarlardan yararlanabilmek için gerekli bir takım faktörler olup bunların başında öğretmen eğitimi gelmektedir. Eğitimde program uygulayıcı rolünü üstlenen öğretmenlerin bilgi teknolojilerini eğitimde etkili kullanabildiği ölçüde eğitimin verimi artacaktır (Odabaşı: 1998). Eğitim kurumlarında bilgisayar eğitimlerinden etkili sonuçlar alınabilmesi için geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutum ve kaygı gibi özelliklerinin bilinmesi bilgisayarların öğrenme öğretme sürecinde etkili olarak kullanılabilmesinde önem taşımaktadır (Çelik ve Bindak, 2005). Ayrıca, öğretmenlerin başarılı bir şekilde bilgisayar destekli dersleri verebilmesi, kendisinin kullandığı teknoloji hakkında rahat olması, onunla ilgili sıkıntılarını ve zorluklarını çözmüş olmasına bağlıdır (Baki, 1996; 137). Öğrenme hızını belirleme, etkileşimli öğrenme, öğretim yazılımlarının kullanımı, zaman tasarrufu gibi özellikleri ile BDE öğrenciler ve öğretim elemanları için bir çok imkan sunmaktadır. BDE'nin getirdiği olanaklardan yararlanmak için öğretmen ve öğrencilerin yaklaşımları önemli bir bileşen olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim ortamında bilgisayarın kullanımına yönelik yaklaşımlar bu aygıtın etkin kullanımında oldukça önemli bir etkiye sahiptir.

BDE, bilgisayardan eğitim-öğretim etkinliklerini zenginleştirmek ve kalitesini yükseltmek üzere eğitimciye yardımcı bir araç olarak yararlanılmasıdır (Akkoyunlu, 1998). Eğitim-öğretim sisteminde bu derece önemli bir kullanım alanına sahip olan BDE uygulamasında başarının yakalanmasında etkili olan en önemli faktörlerin başında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algıları gelmektedir. İlgili alan yazında da BDE eğitim konusunda öğretmen adaylarının bilinçlendirilmesi ve görevlerinde başarılı olmaları noktasında tutum faktörünün önemine ilişkin birçok araştırma bulunmaktadır (Shashaani, 1993; Arslan, 2006a; Sadık, 2006; Schumacher & Morahan-Martin, 2001; Shapka & Ferrari, 2003; Bindak ve Çelik, 2006; Pektaş vd., 2008; Asan, 2002; Kol, 2010; Demiralay vd., 2009; Erkan, 2004; Pala, 2006; Günhan vd. 2008; Yılmaz vd., 2010; Çelik ve Bindak, 2005; Usta ve Korkmaz, 2010; Yenilmez ve Ersoy, 2008; Pamuk ve Peker, 2009; Birgin vd., 2008; Yılmaz ve Ekici, 2007; Deniz, 2007; Gerçek vd., 2006; Arslan, 2008; Teo, 2008; Ocak, 2008; Pamuk, 2007; Yenilmez ve Sarıer, 2007; Erdoğan, 2006).

Bu çalışmanın amacı, Yıldız Teknik Üniversitesi Formasyon Programında eğitim gören farklı alanlardaki öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimi ilişkin tutumlarını belirlemek, tutumlarını cinsiyet ve alan gibi değişkenlere göre incelemektir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

- Yıldız Teknik Üniversitesi Formasyon Programında eğitim gören farklı alanlardaki öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Yıldız Teknik Üniversitesi Formasyon Programında eğitim gören farklı alanlardaki öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumları alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Yıldız Teknik Üniversitesi Formasyon Programında eğitim gören öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelendiği bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma, bir konudaki herhangi bir durumu saptamayı hedefleyen araştırma modelidir (Erdoğan, 1998). Betimsel araştırma modeli bir taraftan gerçeğin ne olduğunu bulmak ve var olan mevcut duruma anlam vermek gibi işlevleri yerine

getirirken diğer taraftan nedenleri açıklayarak temeldeki ilkeleri anlamlandırıp anlamayı amaçlamaktadır (Ural ve Kılıç: 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi formasyon programında eğitim gören 190 kız ve 63 erkek olmak üzere toplam 253 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Alanlarına göre çalışma gurubu, 73 Matematik, 62 Fen ve 115 Sosyal alandan öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak Arslan (2006) tarafından geliştirilen ve geçerlik, güvenirlik çalışması yapılan, Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimi uygulamaya yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bir veri toplama ölçeğidir. Ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından ilk olarak 41 maddelik deneme ölçeği hazırlanmış, faktör yükleri ve madde-toplam korelasyonları katsayısı düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemden sonra 20 maddelik nihai ölçek belirlenmiştir. Bu maddelerden 10'u olumlu, 10'u olumsuz özellik göstermektedir. Ölçekteki maddeler, "Kesinlikle katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde belirtilen beşli likert ölçeğinde düzenlenmiştir (Arslan, 2006).

Verilerin Analizi

Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden ve bilgi formundan elde edilen veriler, araştırılan problemler doğrultusunda frekans, yüzde, t testi ve varyans analizi (anova) istatistiksel tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiş, elde edilen bulgulara göre yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubuna ait kişisel bilgilere ilişkin bulgular, araştırmanın problemi doğrultusunda, ilgili istatistiksel işlemler sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Alan Değişkenlerine Göre BDE Tutum Ölçeği Puanlarının Dağılımı

	N	$\overline{X}$	S	S. E.
Cinsiyet				
Kız	190	74.90	14.70	1.06
Erkek	63	76.11	14.26	1.79
Alan				
Fen	73	75.35	15.17	1.77
Matematik	62	77.50	13.42	1.70
Sosyal	115	73.33	14.65	1.36

Tablo 1 incelendiğinde, kız öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutum puan ortalamasının 74.90, erkek öğretmen adaylarının ise 76.11 olduğu görülmektedir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan ortalamasının 100 olduğu düşünüldüğünde hem kız hem de erkek öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, fen alanındaki öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutum puan ortalaması 75.35, matematik alanındaki öğretmen adaylarının 77.50 ve sosyal alanındaki öğretmen adaylarının 73.33'dür. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan ortalamasının 100 olduğu düşünüldüğünde fen, matematik ve sosyal alandaki öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutum puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız t-testi uygulanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının BDE'ye İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t-Test Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	t	p
BDÖ Tutum	Kız	190	74.90	14.70	.57	.99
	Erkek	63	76.11	14.26		

Tablo 2'de görüldüğü gibi, kız öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutum puanlarının ortalaması 198.26, erkek adayların puanlarının ortalaması ise 196.78'dir. Yapılan bağımsız t-testi sonucunda, kız öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutum puanlarının erkeklere göre daha yüksek olmasına rağmen, kız ve erkek öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=.99>.05).

Öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutum puan ortalamalarının alana göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için istatistiksel analiz olarak varyans analizi (anova) uygulanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının BDE'ye İlişkin Tutum Puanlarının Alana Göre Varyans Analizi (ANOVA) Test Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	402.88	2	201.44	.95	.38
Grup içi	52038.01	247	210.68		
Toplam	52440.90	249			

Öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutum puanlarının alana göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan varyans analizi sonucunda, matematik, fen ve sosyal alanlara göre oluşturulan grupların BDE'ye ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (F=.95; p=.38>.05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitimde bilgisayarlardan yararlanabilmek için gerekli bir takım faktörler olup, bunların başında öğretmen eğitimi gelmektedir. Öğretmenlerin meslek yaşamlarında gerekli olan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların çoğunu hizmet öncesi eğitim yaşantılarında kazandıkları bilinmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bilgisayar destekli eğitimden etkili sonuçlar alınabilmesi için öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutumlarının bilinmesi bilgisayar destekli eğitim sürecinde niteliğin arttırılabilmesi yönünde önem taşımaktadır. Olumlu tutumların öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenci ve öğretmen başarısını yükselttiği ve programın etkililiğini arttırdığı; olumsuz tutumların ise öğrenmeyi engellediği, bu nedenle de öğrenci ve öğretmen başarısını düşürdüğü ve programın etkililiğini azalttığı söylenebilir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin yüksek derecede olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Öğretmen veya öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara bakıldığında bilgisayara ve bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumların çoğunlukla olumlu olduğu görülmektedir (Erkan, 2004; Asan, 2002; Arslan, 2008; Pektaş vd., 2008; Aşkar ve Umay, 2001; Samancı, 2000). Buna göre öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimi olumlu ve yararlı buldukları söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen sonuç, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında bilgisayar destekli eğitimden yararlanacaklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada BDE'ye ilişkin tutum puanının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde bazı çalışmalarda cinsiyete göre tutumların anlamlı farklılık göstermediği (Sezer, 2011; Çobanoğlu, 2008; Birgin vd., 2008; Shapka & Ferrari, 2003; Çobanoğlu, 2008; Başarıcı ve Ural, 2009; Özgen, Obay ve Bindak, 2009; Yıldırım ve Kaban, 2010; Şahin ve Akçay, 2011; Üzel ve Özdemir, 2008; Yenilmez ve Karakuş, 2007; Çelik ve Bindak, 2005; Baki vd., 2008; Pala, 2006; Pektaş vd., 2008; Asan, 2002; Kutluca ve Ekici, 2010; Kuş, 2005), ancak bazı çalışmalarda ise anlamlı farlılık olduğu gözlenmiştir (Sadık, 2006; Shapka & Ferrari, 2003; Schumacher & Morahan-Martin, 2001; Shashaani, 1993; Teo, 2008; Kutluca ve Ekici, 2010; Levin ve Gordon, 1989; Pratt vd., 2002).

Ayrıca, alanlara göre fen bölümü öğretmen adaylarının BDE tutum puanları diğer alan öğretmenlerinden yüksek olmasına rağmen BDE'ye ilişkin tutum puanının alana göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

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, H., Tüysüz, C. ve Feyzioğlu, B. (2003). Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisine Bir Örnek: Mol Kavramı ve Avogadro Sayısı, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2 (2), 57-66.

Akkoyunlu, B. (1998). Bilgisayar ve Eğitimde Kullanılması. Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir. 33 - 45.

Aksoy, H. H. (2003). Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme. Eğitim Bilim Toplum. 1 (4),4-23.

Alkan, C. (2005). Eğitim Teknolojisi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Arslan, A. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz yeterlik Algısı Ölçeği, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1), 191-198.

Arslan, A. (2006b). Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1), 191-198.

Arslan, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları ile Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (24), 101–109.

Asan, A. (2002). Fen ve Sosyal Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları. Eğitim Araştırmaları, 7 (1).

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlik Algısı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,1-8.

Baki, A. (2002). Öğrenen ve Öğretenler için Bilgisayar Destekli Matematik, Ankara: TÜBİTAK/Ceren Yayınları.

Baki, A., Kutluca, T. & Birgin, O. (2008). Matematik Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi. VIII. International Educational Technology Conference Bildiriler Kitabı, 6–9 May, 77–81, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Baki, A. (1996). Matematik Öğretiminde Bilgisayar Herşey Midir?. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 135-143.

Başarıcı, R., Ural, A., (2090). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumları, International Online Journal of Educational Sciences, 1(1), 165-176.

Bindak, R. ve Çelik, H.C. (2006). Öğretmenler İçin Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Eurasian Journal of Educational Research, 22, 38-47.

Birgin, O., Kutluca, T. & Çatlıoğlu, H. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kullanım Durumları ile Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 16-18 Mayıs 2007, 1205-1219. Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, Çanakkale.

Çekbaş,Y., Yakar, H., Yıldırım, B. ve Savran, A. (2003). Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrenciler Üzerine Etkisi. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(4), 64-66.

Çelik, H. C. & Bindak, R. (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (10), 27–38.

Çobanoğlu, İ. (2008). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Öğretime ve Bilgisayara Yönelik Tutumları. I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 16–18 Mayıs 2007, 298–306. Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, Çanakkale.

Demiralay, R., Başarmak, U., Karadeniz, Ş., (2009). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutumlarının, Bilgisayar Yaşantıları Açısından Değerlendirilmesi, 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 7-8-9 Ekim 2009, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2004). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (4.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Deniz, L. (2007). Prospective Class Teachers' Computer Experiences and Computer Attitudes. International Journal of Social Sciences, 2 (2), 116-122.

Dinçer, S. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim ve Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış, Akademik Bilişim 2006, 9-11 Şubat, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Efe, N. ve Bakır, S. (2006). İlköğretim 8. Sınıfta Üreme Konusunun Bilgisayar Destekli Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 271-284.Erdoğan, 1998).

Erdoğan, Y. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Biçimlerine Göre Bilgisayar Destekli Eğitim Tutumlarının ve Bilgisayar Başarılarının Karşılaştırılması. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 3 (2), 1-9, www.insanbilimleri.com

Erkan, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12, http://www.manas.kg

Gerçek, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M. & Soran, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kullanımına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 130–139.

Günhan, B. C., Yavuz G. ve Başer, N. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi ve Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması. I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu,16-18 Mayıs 2007, 1370-1383.

İşman, A. (2003). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Değişim Yayınları. İstanbul.

Kol, S. (2010). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İnternete Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere İncelenmesi. International Conference On New Trends And Their Implications, 11-13 November, Antalya-Turkey.

Kuş, B. (2005). Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum ve Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 177-188.

Lewin, T. ve Gordon, C. (1989). Effect of Gender and Computer Experience on Attitudes Toward Computers. Journal of Educational Computing Resaerch, 5 (1), 69-88.

Ocak, M. (2008). The Relationship Between Gender and Computer Experience of Using a Computer Algebra System. Journal of Computers in Mathematics & Science Teaching, 27 (3), 287-297.

Odabaşı, F. (1998). Bilgisayar (Bölüm 8: Bilgisayar destekli eğitim), Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No:582.

Özgen, K., Obay, M., Bindak, R. (2009). Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Düsbed) ISSN: 1308-6219, 1(2).

Özgen, N., Özbek, R. ve Çelik, H.Ç. (2006). Coğrafya Eğitiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 261-270.

Pala, A. (2006).İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,16,177-188.

Pamuk, S. ve Peker, D. (2009). Turkish Pre-Service Science and Mathematics Teachers' Computer Related Self-Efficacies, Attitudes and the Relationship between these Variables. Computers & Education, 53, 454-461.

Pamuk, E. (2007). İlköğretim Matematik ve Fen Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumları ve Etki Eden Faktörler. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, 5-7 Eylül.

Pektaş, H. M., Köse, S., Çelik, H., Katrancı, M. ve Pektaş, E. (2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumları. II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 16-18 Nisan, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.

Pratt, K., Trewern, A. ve Lai, K.W. (2002). Secondary Students' Attitudes towards Using Computers as a Learning Tool: Some New Zealand Observations. International Conference on Computers in Education-ICCE'02, pp.593, http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/CIE.2002.1186015.

Sadık, A. (2006). Factors Influencing Teachers' Attitudes toward Personal Use and School Use of Computers: New Evidence From a Developing Nation. Evaluation Review, 30 (1), 86–113Samancı, 2000).

Schumacher, P., & Moharan-Martin, T. (2001). Gender, Internet and Computer Experiences. Computers in Human Behavior, 17(1), 95-110.

Sezer, A. (2011). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 4/1, 1-19.

Shapka, J. & Ferrari, M. (2003). Computer-related Attitudes and Actions Teacher Candidates. Computers in Human Behavior, 19 (3), 319–334.

Shashaani, L. (1993). Gender-based Differences in Attitudes toward Computers. Computers & Education, 20 (2), 169–181.

Şahin, A. ve Akçay, A. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(2), 909-918.

Teo, T. (2008). Pre-service Teachers' Attitudes towards Computer Use: A Singapore Survey. Australasian Journal of Educational Technology, 24 (4), 413-424.

Tosun, N. (2006). Bilgisayar Destekli ve Bilgisayar Temelli Öğretim Yöntemlerinin, Öğrencilerin Bilgisayar Dersi Başarısı ve Bilgisayar Kullanım Tutumlarına Etkisi: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği, Trakya Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, www.tez2.yok.gov.tr.

Ural, A & Kılıç, İ., (2006). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi, Detay Yayıncılık, Ankara.

Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlikleri Ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 1335-1349.

Üzel, D. ve Özdemir, E. (2008). İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ) Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarıyla Öğrencilerin Başarılarının İncelenmesi. 8th International Educational Technology Conference, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 6-9 Mayıs 2008, 274-279.

Yalın, H.İ. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (2. Baskı).Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, H.C. ve Erbil, E. (2003). Fen Bilgisi Derslerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 152-158.

Yenilmez, K. ve Ersoy, M. (2008). Matematik Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları. 8th International Educational Technology Conference, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 6-9 Mayıs 2008, 600-603.

Yenilmez, K. ve Karakuş, Ö. (2007). İlköğretim Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimine İlişkin Görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 87-98.

Yenilmez, K. ve Sarıer, Y. (2007). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimine İlişkin Düşünceleri. I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 16-18 Mayıs 2007, Çanakkale, 1184- 1204.

Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime Karşı Tutumları. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2), 158-168.

Yılmaz, İ., Ulucan, H. ve Pehlivan, S. (2010). Beden Eğitimi Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,11(1),105-118.

Yılmaz, M. ve Ekici, G. (2007). Farklı Düzeylerde Bilgisayar Dersi Alan Sınıf Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. I. Uluslar arası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Çanakkale, 16-18 Mayıs 2007, 593-612.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 02 ISSN: 2146-9199

MÜZİK EĞİTİMİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ EŞLİK UYGULAMASI VE UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Öğr. Gör. Dr. Gözde Yüksel
N.E.Ü A.K.E.F Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
gozdecoskun@hotmail.com

Öğr.Gör. Önder Mustul
N.E.Ü A.K.E.F Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
ondermustul@hotmail.com

Özet

İçerisinde bulunduğumuz çağın teknolojik gelişmeleriyle doğru orantılı olarak eğitim alanında kullanılan materyallerde de hızlı bir gelişim gözlenmektedir. Özellikle müzik eğitimi gibi uygulamalı derslerin ön planda olduğu alanlarda yenilikçi öğretim materyalleri büyük önem kazanmaktadır. Buradan yola çıkarak araştırmanın amacı yenilikçi öğretim materyallerine örnek gösterilebilecek, bilgisayar destekli eşliklerin müzik eğitiminde ne şekilde kullanıldığını performansa dayalı bir uygulama ile ortaya koymak ve uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaçla çalışma, 2014-2015 eğitim- öğretim yılının II. yarıyılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan 10 'u keman 10'u flüt olmak üzere toplam 20 kişilik bir çalışma gurubu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk basamağında öğrenciler 1 ders saati süresince kendilerine önceden verilen eserleri, bilgisayar destekli eşlikler kullanılarak çalıştırılmıştır. İkinci basamakta ise araştırmacılar tarafından oluşturulan eşlik değerlendirme formu yardımıyla öğrencilerin program hakkındaki görüşleri toplanmıştır. Değerlendirme sürecinde öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere betimsel analiz uygulanmış, bulgular ve benzer çalışmalar incelenerek sonuç ve tartışma bölümü oluşturulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Bilgisayar Destekli Eşlik, Performans.

APPLICATION OF COMPUTER ASSISTED ACCOMPANIMENT IN MUSIC EDUCATION AND STUDENT VIEWS

Abstract

It is a fact that a rapid devolopment is observed in materials used in educational field in direct proportion to the technological devolopments in our era. Innovative teaching materials gain great importance particularly in fields such as music education in which applied courses are at the forefront. Starting from this point of view, the aim of the survey is to reveal how computer assisted accompaniments, which can be set as an example to innovative teaching materials, are used in music education by a performance-based practice and evaluate the views of students related to the practice. For this purpose, the study has been carried out with totally 20 students, including 10 violin and 10 flute students, studying at Music Education department in Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Academy of Fine Arts in the second term of 2014-2015 academic year. In the first step of the study, studentsexercised the pieces given to them previously by using the computer assisted accompaniments during a lesson. In the second step, views of the students about the program were collected with the help of a accompaniment evaluation form created by the researchers. Descriptive analsis in evaluation phase and a result and discussion section has been created by examining the findings and similar studies.

Key Words: Music education, Computer Assisted Accompaniment, Performance.

GİRİŞ

İçerisinde bulunduğumuz çağa ayak uydurabilmek adına bireyler, yalnızca okur yazar olma değil aynı zamanda teknolojiyi etkin ve rahat kullanabilme zorunluluğunu da üzerlerinde hissetmektedir. Bu nedenle birçok meslek grubunda iş gören bireylerde teknolojiyi iyi kullanabilme özellikleri aranmaktadır. Bu mesleklerden biri de hiç kuşkusuz öğretmenliktir. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) iyi bir öğretmende bulunması öngörülen özellikler arasında "yenilik ve gelişmelere açık olma, kendini sürekli yenileyebilme, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme" gibi özelliklere yer vermekte ve bu özelliklerin birçok eğitimci tarafından da kabul gördüğünü vurgulamaktadır. Öyle ki teknolojinin önemi eğitimin birçok alanında vurgulanmakta, konuya ilişkin araştırmalar giderek artmaktadır (Yılmaz, 2007; Yavuz, Coşkun, 2008; Akteke-Öztürk, Arı, Kubuş, Gürbüz, Çağıltay, 2008).

Geleneksel anlamdaki müzik eğitimi dünyanın pek çok ülkesinde teknoloji desteği ile çok etkili ve çok boyutlu hâle gelmiştir. Profesyonel müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının müfredat programlarında yer alan teknolojiler müzik öğrenme ortamını, teknolojik öğrenme merkezine dönüştürmektedir. Bu okullarda kullanılan MIDI, bilgisayar, software, internet,televizyon, DVD, CD, CD-ROM, elektronik çalgılar vb. teknolojiler geleceğin müzisyenlerinin ve müzik eğitimcilerinin bilgi, beceri ve performanslarını geliştirmekte, yaratıcılıklarını ve motivasyonlarını artırmaktadır. Türkiye'deki üniversitelerde pek çok eğitim alanında teknoloji destekli eğitim verilmekteyken, müzik alanında teknolojinin kullanımı henüz tam anlamıyla başlatılamamıştır (Kasap,2007:447). Ancak müzik eğitimi alanında da teknoloji odaklı tasarlanmış öğretim ortamlarının yaygınlaştırılması ve özellikle teknoloji içerikli derslerde ilgili programların kullanımının müzik öğretmeni adaylarına öğretilmesi çağın gerekliliğidir. Aynı zamanda teknolojik materyaller müzik eğitimi anabilim dallarındaki eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılabilecek birtakım eksikliklerin giderilmesine de yardımcı olabilir. Bu eksikliklerden birisi olarak bahsedebileceğimiz önemli bir sorun, pek çok öğrencinin çalgısıyla seslendireceği eserlerin piyano eşliğini yaptırabilecek düzeyde bir eşlikçi bulamaması nedeniyle eşlikle çalamıyor olmasıdır. Bu durum öğrencilerin birlikte çalmanın getirdiği birçok kazanımdan yoksun kalmasına sebep olabilmektedir. Müzik eğitimine ilişkin birçok araştırmada bu kazanımlar öğrenci motivasyonunu artırma, zevkli bir çalışma ortamı yaratma, kendine güven duygusunu geliştirme, başka çalgıları dinleyerek çalabilme, temiz ses üretme (entonasyon), çok sesli duyumu geliştirebilme şeklinde ifade edilmektedir (Mustul,2005:23-24;Çilden,Şendurur,2003:3).

Ayrıca bu durum biz eğitimcileri pratik bir çözüm arayışına yöneltmektedir. Teknolojinin araç-gereçlerinden faydalanmak, dolayısıyla bilgisayarı bu ihtiyaca da cevap verebilecek bir yöntemle kullanmak, mevcut eksikliği çabucak giderebilir ve öğrencilerimizin çalıştıkları eserlere hemen her ortamda eşlik yapabilecek bir desteği bulmalarını da sağlayabilir. Piyano partilerinin bilgisayar desteğiyle ses dosyalarına dönüştürülmesi, öğrencilerin eserleri eşlikle çalışma sürecine katkı sağlayabilir. Eşliklerin ses dosyasına dönüştürülmesi ise bazı programlar yardımıyla mümkün olabilmektedir. Bilgisayarımızda yazdığımız notaları aynı zamanda sese çevirip çalabilen Finale, Mus2, Sibelius vb. programlar, uygun bir elektronik klavye ile kullanabileceğimiz MIDI teknolojisi veya internet üzerinden üye olunarak hem nota yazıp besteler yapabildiğimiz hem de bir çok eserin orkestra ve piyano eşliklerine ulaşabildiğimiz Notation Musician gibi programlar da günümüzde sıkça kullanılmaktadır.

Bu araştırmada, müzik yazılımları içerisinde oldukça popüler bir yere sahip olan ve pek çok müzik eğitimcisinin kullandığı nota yazma programlarından Coda Music üretimi Finale programı ve Notation Software firması tarafından üretilen Notation Musician programının, bilgisayar desteği ile piyano eşlikli eser çalışma/çalma ihtiyacını önemli ölçüde giderebileceği fikrinden yola çıkılmıştır. Finale programı sayesinde nota kağıdında yazılı olan bir piyano partisini bilgisayarımızda kolaylıkla yazabilir veya bir tarayıcı ile sayfayı "tiff" formatında tarayıp programın içine atarak dinleyebilmekteyiz. Notation Musician programı ise benzer pek çok kullanım özelliğine sahip olsa da bir çeşit MIDI dosyası düzenleme programıdır. Program sayesinde internetten bulduğumuz veya elimizde var olan MIDI dosyalarımızı düzenleyebilir, ekleme yapabilir, MIDI ses dosyaları indirerek çıktısını alabiliriz.

1980'lerin başında ortaya çıkarak bilgisayar ile müzik ilişkisine yeni boyutlar kazandıran MIDI, "Musical Instrument's Digital Interface" yani "Müzik Enstrümanları Dijital Arabirimi "dir. Babacan ve Babacan'a göre (2011:1) özellikle MIDI teknolojisi sayesinde bilgisayarda sadece nota yazmak değil, elektronik klavyeleri

kullanarak müzik yazma, yani besteleme de daha kolay hâle gelmiştir. Bir müzik öğretmeni bu yazılımlardan birini kullanarak okulda öğrettiği şarkılara istediği şekilde (müzisyenler arasında "alt yapı" şeklinde geçen) eşlik (akompanya/ accompany) yazabilir, önemli sahne görevlerinde veya koro eşliği olarak renkli ve zengin düzenlemeler yapabilir. Bu araştırmada da çeşitli yollarla ses dosyasına dönüştürülmüş bilgisayar destekli piyano eşliklerinin öğrenciye motivasyon, müzikalite, entonasyon, bütünlük, sabit tempoda çalabilme becerisi, özgüven geliştirme gibi birtakım kazanımlar sağlaması hedeflenmiştir.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı müzik eğitiminin önemli bir kolu olan çalgı eğitiminde bilgisayar destekli eşlik uygulamasının ne şekilde kullanıldığını ortaya koymak ve uygulamayı öğrenci görüşleri açısından değerlendirmektir.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden literatür tarama ve görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan görüşme yönteminde ise görüşme formu yaklaşımı izlenmiştir. "Görüşme formu , benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır"(Patton,1987:111). Görüşme formundan elde edilen verilere betimsel analiz uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005:224) göre betimsel analiz; görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtılması amacıyla daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı bir analiz şeklidir ve doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Araştırmada toplanan veriler üç tema altında özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Birinci temada "Eşlikle çalma deneyimi", ikinci temada "Motivasyon, müzikal yorumlama, entonasyon, orjinal tempoya ulaşma ve bütünlüğü sağlama " davranışları, üçüncü temada ise " Uygulamaya ilişkin özgün görüş ve fikirler " ortaya konmuştur. Elde edilen bulgulardan ve benzer çalışmalardan yola çıkarak sonuç ve tartışma bölümü oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi anabilim Dalın' da öğrenim görmekte olan 10'u flüt, 10'u keman olmak üzere toplam 20 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada bilgisayar destekli eşlik uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu yardımıyla toplanmıştır.

Araştırma Süreci

Araştırmanın ilk basamağında flüt ve keman öğrencilerinin dönem içerisinde çalıştıkları eserleri, bilgisayar ortamına aktarılmış orjinal piyano eşlikleri ile birlikte çalmaları sağlanmıştır. İkinci basamakta ise öğrencilerden kendilerine verilen görüşme formunu doldurarak yapılan uygulamayı değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın değerlendirme aşamasında ise görüşme formundan elde edilen verilere betimsel analiz uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci Temaya İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada birinci tema; öğrencilerin eşlikle çalma deneyimini anlamak amacıyla oluşturulmuş ve görüşme formunda yer alan 3 soru bu tema altında değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin "Bölümünüzde düzenli olarak eserlerinize eşlik eden bir eşlikçiniz var mı?" sorusuna verdiği cevaplara bakıldığında 20 öğrencinin tamamının "hayır" cevabını verdiği, aynı temayı oluşturan diğer bir soru olarak "Orkestra veya piyano eşliğinde eser çalma tecrübeniz oldu mu?" sorusuna 17 sinin "evet", 3'ünün "hayır" cevabını verdiği ve son olarak "Sizce bir eseri eşliksiz çalmak bir eksiklik midir? Neden?" sorusuna 18'inin "evet eksikliktir", 2'sinin hayır eksiklik değildir cevabını verdiği, eşliksiz çalmanın bir eksiklik olduğunu düşünen öğrencilerin, verdikleri cevabı, eserin bütününü anlamanın tek yolunun eseri eşlikle çalmak olduğu görüşüne dayandırdığı, eşliksiz çalmanın bir eksiklik olmadığını düşünen öğrencilerin ise verdikleri cevabı eşliksiz çalmanın bir eksiklik olmadığı fakat eşlikle çalmanın daha eğlenceli ve faydalı olduğu görüşüne dayandırdığı bulgularına ulaşılmıştır.

Ö1 "Bence eksikliktir.Çünkü kişi ne çaldığının farkına arkadan eşlik gelince varıyor. Eserin tadına bu şekilde varılabilir. Eseri çaldığında karşındaki kişi ne çaldığını anlayabiliyor ve kulağa hoş geldiği için eserin hazzına varabiliyorsun"
Ö2"Eksikliktir çünkü bir eserin bütünü zaten eşlikle çalındığında ortaya çıkıyor"
Ö3 "Başlangıç aşamasında eser eşliksiz çalışılabilir. Fakat çalım aşamasında mutlaka eşlik olması gerekir. Eşliksiz çalınan eser yarımdır, tamamlanmamıştır, bir anlamı yoktur"
Ö4 "Eser ortaya çıktıktan sonra eşlikle çalmamak eksikliktir. Eşlik eserdeki armoniyi daha iyi anlamama esere uyum sağlamama, eserin dönem açısından karakterini anlamama en önemlisi eseri yorumlamama sebep olur"
Ö5 " Tabi ki de eksikliktir. Çünkü eseri başka bir videodan dinlediğimizde tek çalmıyor, illa bir eşlikçisi vardır. Eşliksiz çalmak birazcık da tuzsuz çorbaya benzer"
Ö6" Bence bir eksiklik değildir ama eşlik ile beraber çalmak çalışmak çok daha faydalı, çekici ve zevkli olur. "

Öğrencilerden alınan cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin tamamının öğrenim gördüğü bölümde düzenli bir eşlikçisinin olmadığı ve büyük bir kısmının bunun bir eksiklik olduğunu düşündüğü söylenebilir. Ayrıca eserleri eşliksiz çalmanın bir eksiklik olduğunu düşünen öğrencilerin tamamının, geçmiş yaşantılarında eşlikle çalma deneyimi yaşamış olan öğrenciler olması, araştırma açısından oldukça manidardır.

İkinci Temaya İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci teması uygulamanın öğrencilere motivasyon, müzikal yorumlama, entonasyon, orjinal tempoya ulaşma ve bütünlüğü sağlama davranışları açısından bir katkısının olup olmadığını anlamak amacıyla oluşturulmuş ve görüşme formunda yer alan 5 sorudan elde edilen cevaplar bu tema altında değerlendirilmiştir.

Buna göre "Bilgisayar destekli eşlikle çalışmak/çalmak sizi motivasyon açısından ne şekilde etkiledi?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin 18'inin bilgisayar destekli eşlik uygulamasından zevk aldıkları ve uygulamayı motivasyon açısından faydalı bulduğu diğerlerinin ise uygulamayı eşlik ortamı açısından yapay bulduğu ve motivasyon açısından yetersiz gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır.
Ö1 "Eseri daha etkili çaldığımı ve çalışırken zevk aldığımı gördüm".
Ö2 "Esere olan ilgimi arttırdı. Boş bir şekilde çalmaktansa bilgisayar eşliğinde çalarak zevk aldım".
Ö3" Eserleri daha büyük zevkle çaldım. Sesleri daha doğru basmamı sağladı".
Ö4" Bilgisayar destekli eşlikle çalışmak/çalmak eser çalışmayı zevkli hale getirdi. Müzikal olarak bir bütünlük oluştu. Bu da çalışmalarıma olumlu bir şekilde yansıdı".
Ö5" Olumlu yönde etkiledi. Daha hevesli ve istekli çalıyorum. Çalışma isteğim artıyor".
Ö6" Bilgisayar eşliğinde eser çalışmak iyi bir çalıma katkı sağlayacaktır fakat motivasyon açısından beni çok fazla etkilememiştir. Eşlikçim yoksa sade çalmayı tercih ederim".

"Bilgisayar destekli eşlikle çalışmak/çalmak, eseri yorumlamanızı müzikal açıdan ne şekilde etkiledi?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin 15'inin uygulamayı nüans ve eserin dönemsel özelliklerini daha iyi anlamayı ve hissetmeyi kolaylaştırması açısından faydalı bulduğu, 5'inin ise bilgisayar destekli eşlikleri, müzikal dinamikleri tam olarak sağlama ve yorumlamaya elverişlilik açısından yetersiz bulduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
Ö1"Eseri yorumlamamı olumlu bir şekilde etkiledi. Nüansları ve parçayı daha kolay bir şekilde yorumlayarak çalmamı sağladı".
Ö2"Parçanın içerisinde geçen nüansları yapmak ve nefes yerlerinde daha dikkatli olmam açısından olumlu etkiledi".
Ö3"Farkında olmadığımız bazı dönem özelliklerini eşlikle hissettiğimiz için bizim çalımımızı da olumlu yönde etkiledi".
Ö4"Nüansları yapmak ve hissetmek daha kolay oldu".
Ö5" Olumu yönde etkiledi. Eşliksiz yapılan bir çalışmaya göre eşlikle yapılan çalışmalar eseri, müziği hissedip müzikaliteye daha önem veren çalışmalar yapmama yardımcı oluyor".
Ö6" Esere istediğim yorumu katamamamdan kaynaklı müzikal açıdan olumsuz etkilediğini düşünüyorum".
Ö7" Bilgisayar ortamında nüans, nefes gibi koşullar olmadığından eser tek düze çalınıyor. Fazla yorumlama imkanı olmuyor"

"Bilgisayar destekli eşlikle çalışmak/çalmak sizi entonasyon açısından ne şekilde etkiledi?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin tamamının bilgisayar destekli eşlik deneyimini, doğru frekansta referans ses sağlaması nedeniyle etkili bulduğu, bu sayede pesleşme veya tizleşme gibi durumları daha kolay fark edebildiği ve entonasyon hatalarını düzeltebildiği bulgusuna ulaşılmıştır.
Ö1"Olumlu yönde etkiledi . Bilgisayardaki eşlik sesleri temiz ve doğru çaldığından dolayı, eseri çalmada ve sesleri düzeltmede yardımcı oldu".
Ö2"Yanlış çaldığım sesleri fark etmemi sağladı. Doğru sesi bulup düzelttim".
Ö3" Çok olumlu yönde etkiledi. Eşlikten referans sesleri sürekli duymak entonasyon problemimi azattı".
Ö4" Esere piyano eşlik ediyor. Üflemeli bir enstrüman çaldığım için nefes yerlerine uymadığımda cümle sonlarında ses düşmeleri görülen bir şeydi. Ama eşlik ile çalıştığımda nefes yerlerine daha dikkat ettiğimi gördüm ve entonasyon açısından bu beni daha güçlü kıldı".
Ö5 " Çaldığım eserle eşlik arasındaki uyumu duyma olanağım olduğundan entonasyon açısından daha dikkatli olmamı sağladı".
Ö6 " Olumlu yöndeydi. Tona girme, tonu duyma ve daha temiz çalma açısından önemli".
Ö7 " Bilgisayardan eşlikle eser çalışmak entonasyonumu olumlu yönde etkilemektedir. Tondan çıkıp entonasyonu kaybetmek zor olacaktır".

"Bilgisayar destekli eşlikle çalışmak/çalmak sizi eserin orjinal temposuna ulaşmak açısından ne şekilde etkiledi?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin tamamının uygulamayı eserin orjinal temposuna ulaşmaya istek uyandırması bakımından etkili bulduğu ayrıca eşliklerin metronom hızının ayarlanabilir olmasının, eseri sağlıklı bir şekilde hızlandırmada kolaylık sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.
Ö1"Kademe kademe hızlandırdığımız için giderek hızlanmam konusunda yardımcı oldu ve ritimsel destek sağladı".
Ö2"Kimi zaman orjinal tempoya ulaşmakta güçlük çeksem de eşlikli çalışmak doğru metronomla eseri çalışmama ve hızlanmama katkı sağladı".
Ö3"Olumlu etkiledi. Eserin orjinal temposuna ulaşmak için yavaş bir tempoyla başladım ama eşlikle yaptım ayrıntılarına baka baka ve orjinal temposuna ulaştım".
Ö4" Bilgisayar destekli eşlik programıyla çalışmak eserin orjinal temposuna ulaşmamda bana yardımcı oldu ve beni eseri orjinal tempoda çalmaya mecbur bıraktı".

"Bilgisayar destekli eşlikle çalışmak/çalmak sizi eseri duraksamadan çalmanız (bütünlük) açısından ne şekilde etkiledi?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin 19'unun bilgisayar destekli eşlikleri eserin bütünlüğünü sağlama açısından faydalı bulduğu , 1 kişinin ise bilgisayar destekli eşlikleri bütünlüğü sağlamada etkili bulmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.
Ö1"Eşlikle çaldığımda eseri bir noktada kaybetsem bile yeniden yakalamaya çalışırım".
Ö2 "Nerede yanlışlarım olduğunu gördüm ve bölmeden duraksamadan devam ettim".
Ö3 " Bana kazandırdığı en olumlu etki bütünlüğü sağlamam oldu".
Ö4 " Konser esnasında olacak bir aksaklıkta parçaya nasıl devam edeceğimi öğrenmem konusunda yardımcı oldu ve esere hakimiyetimi arttırdı".
Ö5 "Bilgisayar destekli eşlikle çalışmak, eseri bir bütün halinde çalma açısından büyük katkı sağlamaktadır. Yaptığım hatalardan sonra duraksamadan, eşliği yakalayabilme becerisi kazandırmaktadır".

İkinci temayı oluşturan tüm sorular değerlendirildiğinde bilgisayar destekli eşlik uygulamasının, öğrencilerin çoğunda motivasyon açısından; hem eğlenceli hem öğretici, eseri müzikal yorumlamada; fikir verici, entonasyon açısından; kontrol sağlayıcı, eseri orjinal temposuna ulaştırma ve bütünlüğü sağlama açısından ;yardımcı bir etki yarattığı söylenebilir.

Üçüncü Temaya İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü teması öğrencilerin Uygulamaya ilişkin özgün fikir ve görüşlerini saptamak amacıyla oluşturulmuş ve görüşme formunda yer alan bir soru bu tema altında değerlendirilmiştir. Buna göre "Bilgisayar destekli eşlik uygulamasıyla ilgili görüşlerinizi/eklemek istediklerinizi lütfen belirtiniz" sorusuna 10 öğrenci görüş bildirmiştir. Elde edilen görüşlerin birçoğunda , bilgisayar destekli eşlik programının eğlenceli, özgüveni ve çalıcılığı geliştirici bir öğretim materyali olarak görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Ö1" Bence bütün eserler eşlikle çalınmalı. Ondaki duygu bambaşkadır".
Ö2"Piyano eşliği olan eserleri mutlaka eşliğiyle birlikte çalmalıyız fakat her an çalışmak için mutlaka finale programında yazıp (ya da başka bir program) sık sık tekrar etmeliyiz. Yanımızda bulundurmalıyız".
Ö3" Eserin anlaşılması ve eşliğe alışmak açısından bilgisayar destekli eşlik güzel bir kaynak sağlamakta".

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın ilk temasına ilişkin bulgulara bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmının geçmiş yaşantılarında eşlikle çalma deneyimine sahip oldukları fakat mevcut öğrenme ortamlarında düzenli bir eşlikçisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu durum öğrenciler için bir eksikliktir. Öğrenci görüşlerine paralel olarak Tufan ve Tufan'ın (2009) araştırmasında da alan çalgısının çalışılması ve derslerin eşlikli olarak yapılması konularında öğrencilerin ve öğretmenlerin neredeyse tamamı eşlikçi sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin neredeyse tamamının görüşü, bilgisayar destekli eşlik çalışmalarının söz konusu ihtiyacı karşılayacağı yönündedir. Ayrıca Angı ve Birer de (2013) çalışmasında çalgı eğitiminde eserleri eşlikli olarak çalmanın her yönden faydalı olacağını belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci temasına ilişkin bulgulara bakıldığında bilgisayar destekli eşlik uygulamasının öğrenci motivasyonunu artırmada etkili olduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna paralel olarak Ergen ve Bilen 'in (2010) çalışmasında da eşlikle keman çalmanın özgüven ve keman dersine ilişkin tutum üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada söz edilen sonucun, eşlikli çalma sayesinde zevkli bir öğrenme ortamının oluşması, öğrencinin öğretmeniyle bütünleştiği duygusunu yaşaması, başlangıç aşamasında yapılan egzersizlerin eşlikli çalışıldığında müzik yapma hissi uyandırarak öğrencinin bıkkınlığa düşmesine izin vermemesi, başarılı olduğunu hissetmesi gibi nedenlerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bulgulara göre bilgisayar destekli eşlik uygulaması öğrencilerin müzikal davranışlarını da büyük ölçüde olumlu etkilemiştir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Tufan ve Tufan'ın (2009) çalışmasına katılan öğretmenler de öğrencilerin daha önce eserlerin eşliklerini neredeyse hiç tanımadıklarını, prova imkânları olmadığı ya da çok az olduğu için müziği bütünüyle seslendiremediklerini, müzikalite ve yorumla ilgili önemli sorunlar yaşadıklarını belirtmiş, bilgisayarla eşlik desteği aldıktan sonra öğrencilerin müzik yapmada daha anlamlı sonuçlara ulaştıklarına vurgu yapmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu bilgisayar destekli eşlikle çalışmanın entonasyon hatalarını fark etmeye ve düzeltmeye yardımcı olduğu yönündedir. Bu sonuca paralel olarak Angı ve Birer (2013), Ergen ve Bilen (2010), Tufan ve Tufan (2009) da öğrencilerin eşlikli çalma sayesinde entonasyon açısından ortaya çıkan problemlerle baş etme konularında gelişim gösterdiğini, üst düzeyde dikkat kazandığını ve eşlikle çalmayanlara göre çalımlarının pozitif yönde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır.

Bilgisayar destekli eşlikle çalmak öğrencilerin eserin orjinal temposuna ulaşmasına ve eserin bütünlüğünün sağlanmasına da büyük ölçüde katkı sağlamıştır. Tufan ve Tufan'ın (2009) çalışmasında , prova imkânları olmadığı ya da çok az olduğu için müziği bütünüyle seslendiremeyen öğrencilerin, müzikalite ve yorumla ilgili önemli sorunlar yaşadığını bilgisayarla eşlik desteği aldıktan sonra öğrencilerin müzik yapmada daha anlamlı sonuçlara ulaştığını vurgulamıştır.

Araştırma sonuçları diğer araştırmaların sonuçlarıyla bir arada değerlendirildiğinde eşlikle çalmanın çalgı eğitimi açısından önem taşıdığı, çalıcının özgüvenini motivasyonunu artırdığı, entonasyon, müzikalite bütünlük, tempo gibi önemli müzikal unsurlar açısından yaşanan problemleri aşmada faydalı olduğu, eşliğin akustik olarak sağlanamadığı ortamlarda bilgisayar destekli eşliklerin büyük ölçüde eksikliği giderebileceği ve bu yönüyle çalgı eğitiminde önemli bir öğretim materyali olarak görüldüğü genel sonuçlarına varılmıştır.

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

Akteke-Öztürk, B. (2008) Öğretim Teknolojileri Destek Ofisleri ve Üniversitedeki Rolleri. Akademik Bilişim Bildiri Kitapçığı

Angı, Ç.E., Birer Hamzaoğlu, A.R. (2013) Keman Öğretiminde Karşılaşılan Entonasyon Problemleri ve Çözüm Önerileri. Sanat Eğitimi Dergisi. Cilt 1, Sayı 2.

Babacan, M.D. Babacan, E. (2011) Midi Klavyenin Okul Şarkılarındaki Kullanımına Yönelik Uygulama Çalışması. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ

Çelikten,M. Şanal, M. Yeni, Y. (2005) Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri.Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

Çilden Ş.,Şendurur Y. (2003) Keman İçin Piyano Eşlikli Albüm. Evrensel Müzik Evi, Ankara.

Ergen, D.,Bilen, S. (2010) İlköğretim Düzeyinde Eşlikli Çalmaya Dayalı Keman Eğitiminin Entonasyon, Özgüven Ve Tutum Üzerindeki Etkisi.Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dersgisi. Cilt 1, Sayı 1.

Kasap Tecimer, B. (2007) Müzik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara.

Mustul, Ö. (2005) Keman Eserlerinin Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabailim Dalı Programlarındaki kullanım Durumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Patton, M.Q. (1987) How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, C.A:Sage.

Tufan,E. Tufan, S. (2009) Yaylı Çalgılar ve Piyanoya Ait Eşliklerin Bilgisayar Yardımıyla Stüdyo Ortamında Çalışılmasının Öğrenci Performansına Etkisi. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir

Yıldırım, A.,Şimşek, H. (2005) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 03 ISSN: 2146-9199

HESAPLAMALI TASARIM YAKLAŞIMININ BİLGİSAYAR DESTEKLİ TASARIM EĞİTİMİNE ETKİSİ

Öğr. Gör. Sertaç Karsan Erbaş
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Enformatik Bölümü
Bomonti Kampüsü- İstanbul
sertac.erbas@msgsu.edu.tr

Özet

Hesaplamalı tasarımı bilgisayarın araç olarak kullanıldığı ve algoritmalara dayalı tasarım olarak da tanımlamak mümkündür. İlk anda mühendislik disiplinine ait bir tanım gibi düşünülebilir. Ancak son yıllarda farklı disiplinlerde de kullanılmaya başlandığını görüyoruz. Bu yaklaşımla tasarım sürecini, var olanın soyutlanması ve yeniden oluşturulması gibi aşamalara ayırıp, süreç kontrolünü de sağlayabiliriz. Bu çalışmada hesaplamalı tasarım yaklaşımı ile tasarlanan bir oluşum ele alınmış ve bu uygulamanın bilgisayar destekli tasarım eğitimine olan etkisi incelenmiştir. Süreç sonunda elde edilen bu oluşumun malzeme detayları, sürecin bir parçası olarak düşünülmüş ve kontrolü yapılmıştır. Sonuç olarak hesaplamalı tasarım yaklaşımının tasarım ve eğitimde kullanılmasının gelişmeye açık ve gerekli bir alan olduğu kanısına varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Hesaplamalı tasarım, Eğitimde Hesaplamalı Tasarım, Bilgisayar Destekli Tasarım Eğitimi.

THE IMPACT OF COMPUTATIONAL DESIGN APPROACH ON COMPUTER-AIDED DESIGN EDUCATION

Abstract

Computational design could be defined as a sort of design performed based on algorithms by the use of computers as a tool. It might be considered as a sub-definition under engineering discipline at first sight. However, it has come to be adopted by various other disciplines lately. This approach makes process control possible by classifying design process into several phases such as abstracting and reconstructing the existing structure. This study focuses on a formation designed with computational design approach in order to analyse the impact of the application on computer aided design training. The material details of the formation acquired at the end of the process were checked since those details are considered to be part of the process. As a result, it is concluded that use of computational design approach is an important domain that should be improved in terms of design and training purposes.

Key Words: Computational design, Computational Design on Education, Computer Aided Design Education.

GİRİŞ

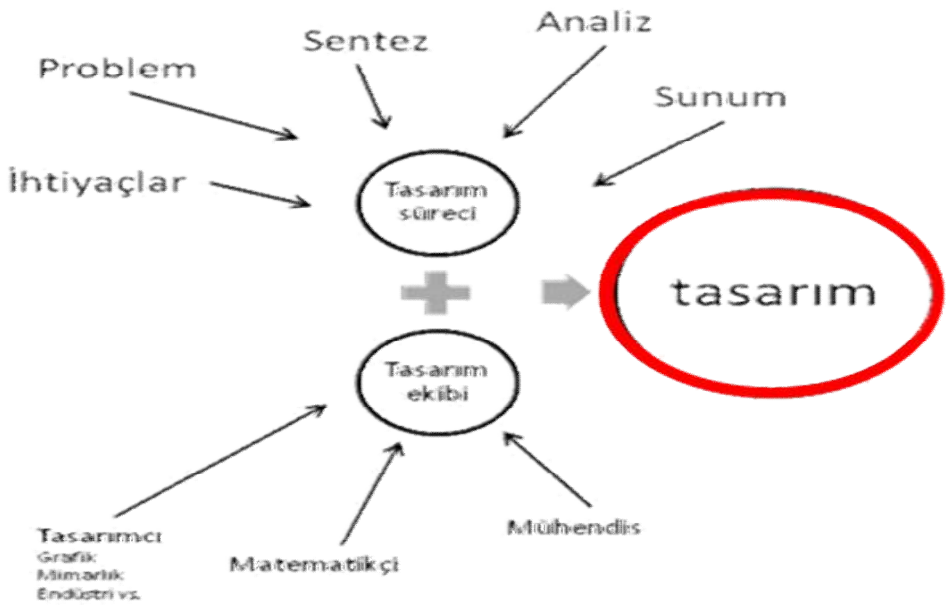
Bu çalışmanın amacı gelişen teknoloji ile birlikte hesaplamalı tasarım yaklaşımı olarak ele alacağımız kavramın bilgisayar destekli tasarım eğitimine etkisini ve dolayısıyla katkısını araştırarak eğitimdeki yerini irdelemektir.

YÖNTEM

Çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi, Bilgisayar Ortamında Mimarlık Lisansüstü Programında yürütülmekte olan Hesaplamalı Tasarım ve Hesaplamalı Tasarım Temel Kavramları derslerinde yapılan ve yöntem olarak Hesaplamalı tasarım yönteminin kullanıldığı örnek projeleri kapsamaktadır.

Tasarım ve Tasarım Süreci

Tasarım kavramının tanımlarından birisi zihinde canlandırılan biçim veya fikirdir. Bu biçim bir obje, bir oluşum veya bir form olabilir. Tasarımcının zihninde canlanan fikir eğitim ve aynı zamanda eğlence amaçlı olabileceği gibi bir problemin çözümüne yönelik de olabilir. Bir ihtiyacın çözümlenmesi için düşünülmesi de olasıdır. Dolayısıyla bu biçimin veya bu tasarımın ortaya konması için bir sürece ihtiyaç vardır. Bu süreci tasarım süreci olarak isimlendirebiliriz. Aynı zamanda tasarım sürecini "ihtiyaçların belirlenmesi, sorunun ortaya konması, sentez, analiz, geliştirme ve sunum" olarak tanımlayabiliriz (Tokman, 1999:74,75). Tasarım fikrinin gerçekleşebilmesi yani süreç boyunca en baştan beri zihninde canlandırdığı biçime ulaşabilmesi için tasarımcının farklı disiplinlerden, farklı bakış açılarına sahip profesyonellerle daha yakından çalışması zorunluluk haline gelmeye başlamıştır. Tasarım ekibi olarak tanımlayacağımız bu kişilerin tasarım sürecinde yer alması şarttır. Yenilikçi ve yaratıcı bir tasarım eğitiminin geleneksel tasarım eğitiminden farklı bir yönünü de bu durum oluşturmaktadır. Şekil 1.



Şekil 1: Tasarım şeması

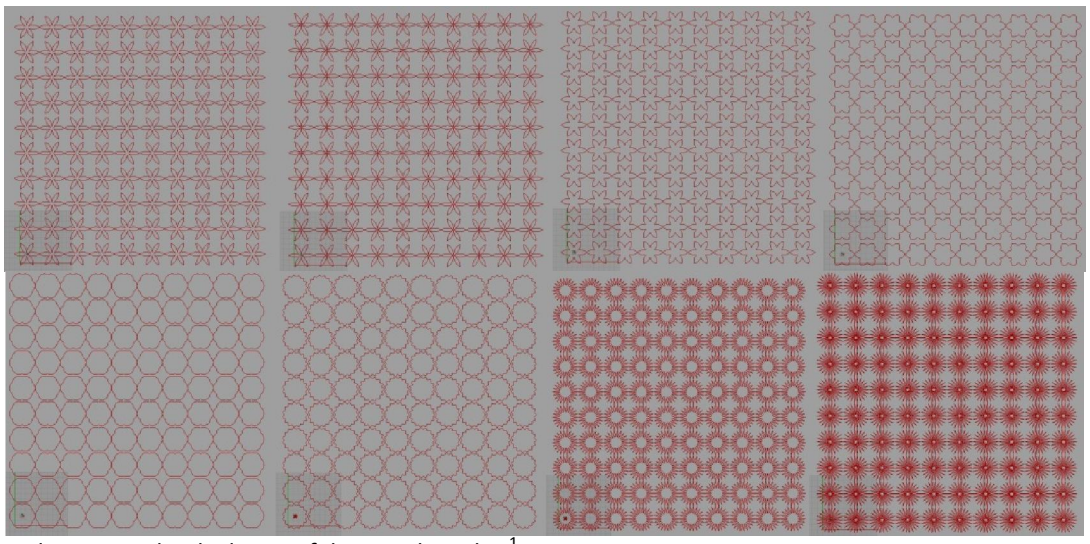
Hesaplamalı Tasarım

Tasarımcının bu biçim veya forma ulaşırken kullandığı araçlar gelişen teknoloji ile birlikte değişmeye başlamıştır. En büyük yardımcı bilgisayar ve bilgisayar ortamı olmaya başlamıştır. Tasarımın her aşamasında kullanılabilmesi bilgisayar kullanımını zorunluluk haline getirmeye de başlamıştır. Dolayısıyla tasarımcı biçimi ortaya koyarken düşünme şeklini de ortaya koymaya başlamıştır. Klasik veya geleneksel yöntemlerin, düşüncelerin yerine daha yenilikçi, daha alternatifli biçimlerin elde edilebileceği bir düşünce şekli gelmiştir. Bu düşünce şeklini hesaplamalı düşünce_computational thinking olarak isimlendirmekteyiz. Temelini algoritma ve algoritmik düşünceden almaktadır ve tasarımcının farklı disiplinlerden bir ekip ile çalışmasını gerektirmektedir.

Algoritma

Algoritma bir problemin çözümü için düşünülen ve sıralanan işlem basamakları olarak tanımlanır. Bilgisayar bilimlerinin temel kavramı olmakla birlikte teknoloji gelişimi ile bütün disiplinlerde kullanılır hale gelmiştir. Hesaplamalı tasarım yaklaşımının temelini oluşturan algoritma ve algoritmik düşünce sayesinde tasarımda bütünü oluşturan her bir parçanın değişken özelliklerine göre tasarımın yeniden türetilmesi ve üretilmesi mümkündür. Parametrik tasarımın altyapısını da yine bu düşünce oluşturur. Amaç parçalar arasındaki ilişki kurgusunu yapabilmektir. Şekil 2.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 03 ISSN: 2146-9199



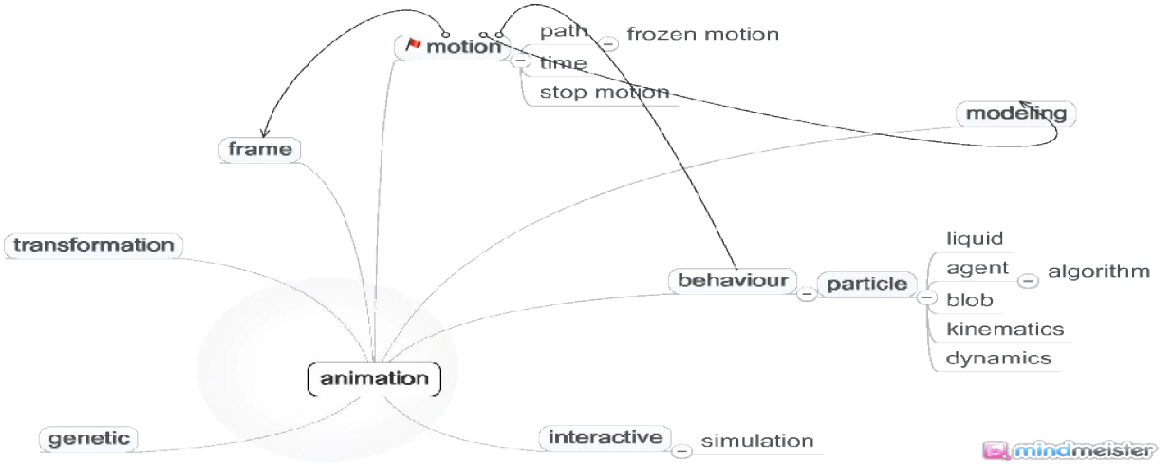
Şekil 2: Algoritma tabanlı alternatif desen çalışmaları[1]

Hesaplamalı Tasarım Süreci

Hesaplamalı tasarım sürecini bir takım başlıklar halinde irdeleyebiliriz. Bu başlıklar bütünü parçalara ayırma, örüntü tanıma, örüntü türetme, soyutlama, algoritma oluşturma ve son olarak malzeme organizasyonu olarak düşünülebilir. Bu başlıkların her biri bilgisayar ortamında düzenlenip gerçekleştirilebilir. Alternatif üretim için gerekli aşamalar olarak da düşünülebilir. Dolayısıyla bilgisayar destekli eğitime en büyük katkısı soyutlama ve algoritma düzeni ile alternatifli ürünlerin elde edilmesine olanak tanıması ve kolaylıkla öğrenilebilmesidir. Düşünce tarzı eskilere dayanmaktadır. John Dewey, Hillary Putnam gibi eğitimci ve düşünürler de bu düşünce tarzı ile ilgili çalışmalar yapmış ve eserler ortaya koymuşlardır.

Örnek Projeler

Bu çalışmada örnek olarak iki farklı proje kullanılmıştır. Her iki projenin de amacı seçilecek bir kavram üzerinden uzantı_extension çalışması yapmaktır. Var olan bir nesne veya oluşum incelenecek, hesaplamalı tasarım teknikleri kullanılarak bu nesne veya oluşuma başka bir nesne veya oluşum eklenecektir. Tasarım sürecinde önce kavram üzerinden gidilerek tasarımın genel çerçevesi çizilmiştir. Seçilen kavram animation kavramıdır. Bu kavram farklı disiplinlerde farklı anlamlar içerdiğinden bu çalışmada kullanılacak anlamı hareket_motion olarak belirlenmiştir. Şekil 3.

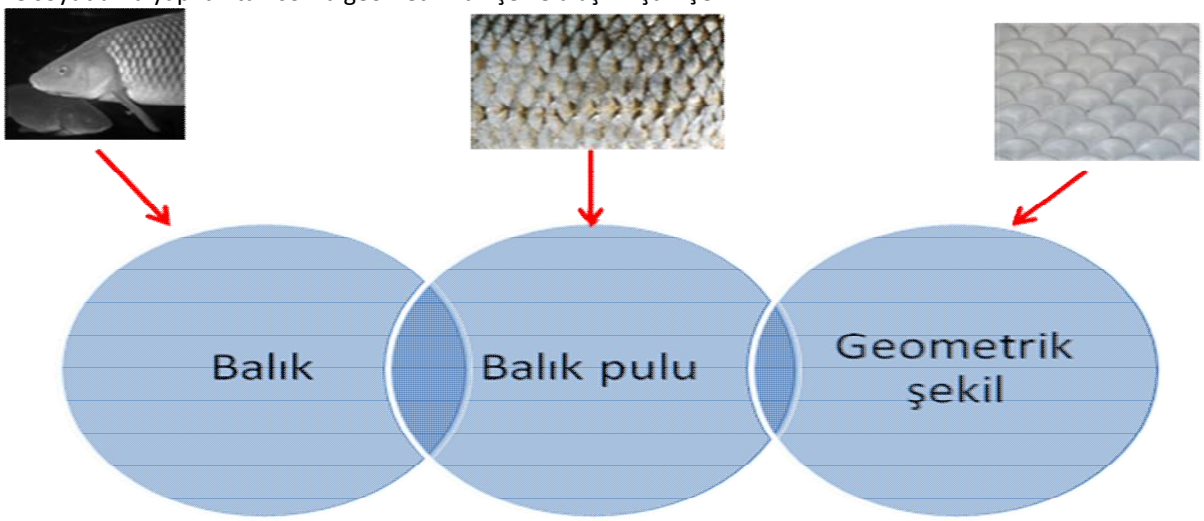


Şekil 3: Kavram çalışması[2]

[1] Rhinoceros-Script kullanılarak Biçim Grameri lisansüstü dersinde yapılmıştır.

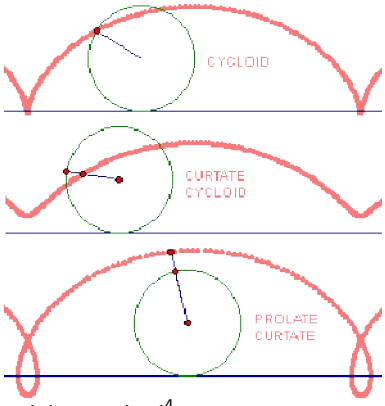
[2] Mind meister yazılımı kullanılarak oluşturulmuştur.

Nature_extension isimli çalışmada doğada bulunan bir oluşumun soyutlanarak yeni bir oluşum olarak elde edilmesi amaçlanmıştır. Seçilen oluşum balık puludur. (fish_scale) Balık pulu üzerinde örüntü tanıma çalışması ve soyutlama yapıldıktan sonra geometrik bir şekle ulaşılmıştır. Şekil 4.



Şekil 4: Fish_scale ve geometrik şekil.

Elde edilen geometrik şekil matematikte kullanılan bazı tanım ve kavramlarla karşılaştırılarak cycloid[3] kavramına ulaşılmıştır. Şekil 5.



Şekil 5: Cycloid[4]

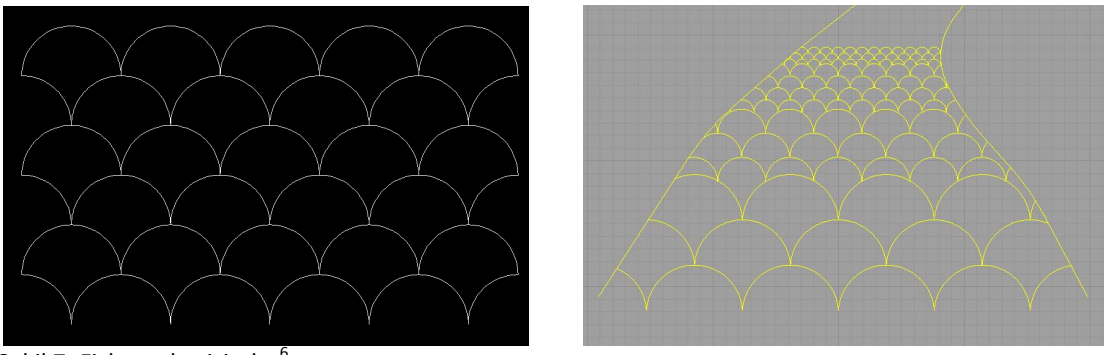
Elde edilen bu geometrik formun pek çok mimari tasarımda kullanıldığı görülmüştür. Şekil 6.

Şekil 6: Uygulama örneği[5]

[3] Cycloid is the curve traced by a point on the rim of a circular wheel as the wheel rolls along a straight line without slippage.

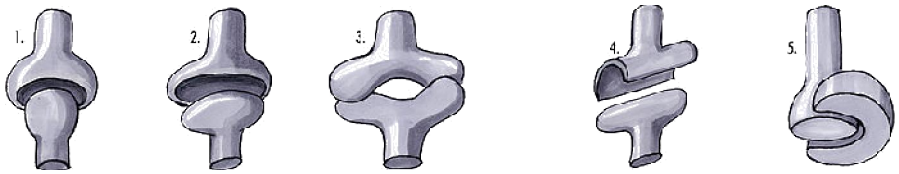
[4] http://www.daviddarling.info/encyclopedia/C/cycloid.html

Bu çalışmada fiziksel modele dönüştürme imkânı kısıtlı olduğundan sadece maket model olarak gerçekleştirilmiştir. Bütün hesaplamalar ve modelleme işlemleri bilgisayar ortamında yapılmıştır. Şekil 7.



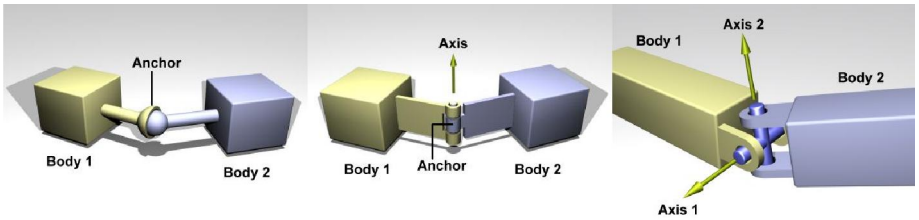
Şekil 7: Fish_scale çizimler[6]

Body_extension isimli çalışmada ise insan vücudunda bulunan bir oluşumun soyutlanarak yeni bir oluşum olarak elde edilmesi amaçlanmıştır. Seçilen oluşum omuz_kol_el oluşumudur. Öncelikli olarak insan vücudundaki omuz_kol_el yapısı incelenerek bu oluşumdaki eklemler ve yapıları araştırıldı. Şekil 8.



Şekil 8: Eklem tipleri[7]

Bu eklem tiplerinde özellikle dönme açıları incelendi. Birbirleriyle olan kinetik ilişkileri araştırıldı. Elde edilen örüntünün temel robotik uygulamalarda kullanılan robot kol mekanizması eklemleriyle benzerlik gösterdiği görüldü. Şekil 9.



Şekil 9: Robot kol eklem tipleri[8]

Bu mekanizmanın matematiksel ifadesi elde edildi ve bütün alanlarda kullanılmakta olan robot teknolojisi ile örtüştüğü gözlendi. Fiziksel modele dönüşüm bu çalışmada daha kolay oldu. Devrelerle kontrol edilen bir robot kol tasarımı yapıldı. Şekil 10.

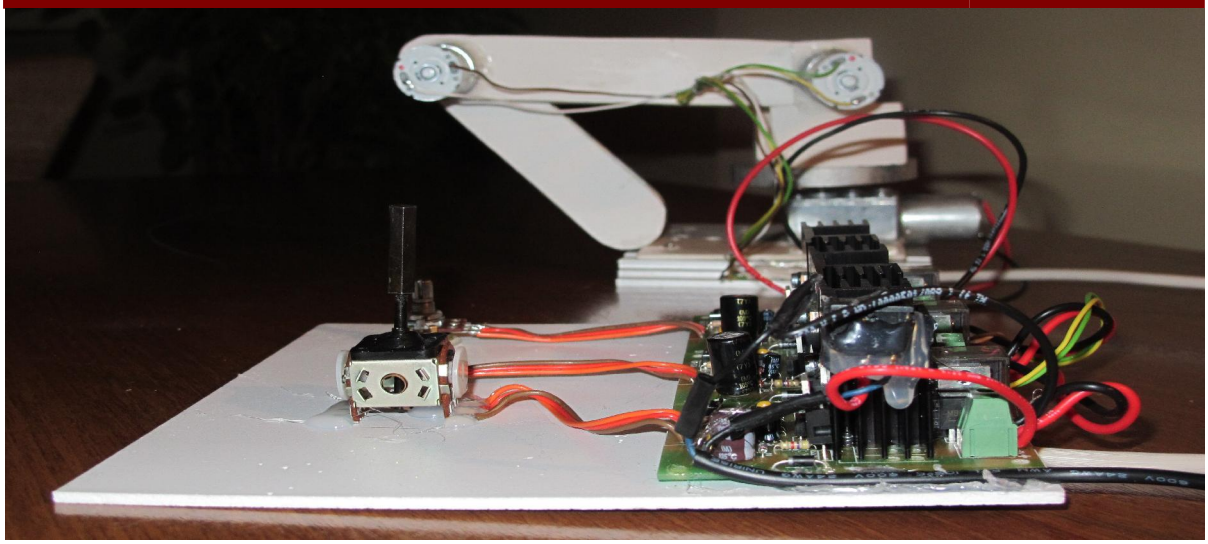
---

[5] http://yediteperehberi.blogspot.com.tr/2012/09/havaalanna-ulasm.html

[6] AutoCAD ve Rhinoceros yazılımları kullanılarak yapılmıştır.

[7] http://tr.wikipedia.org/wiki/Eklem

[8] http://ode-wiki.org/wiki/index.php?title=Manual:_Joint_Types_and_Functions



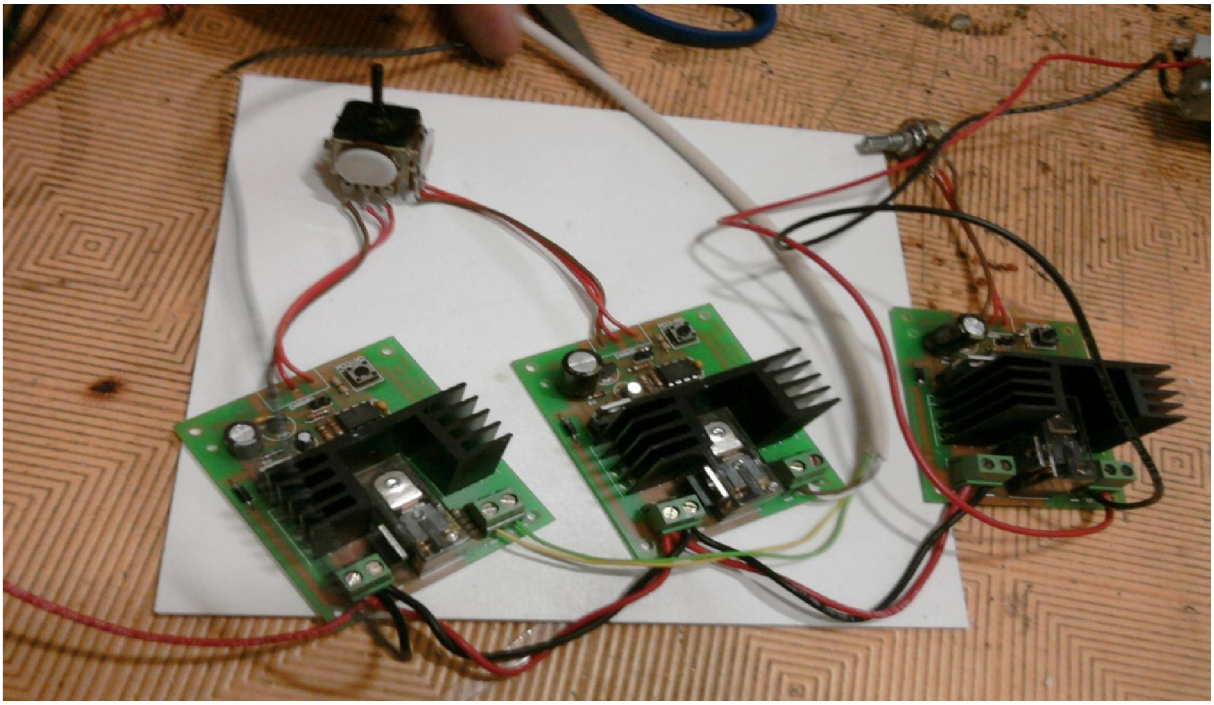
Şekil 10: Robot kol

Malzeme

Nature_extension çalışmasında fiziksel modele dönüştürme imkânı kısıtlı olduğundan sadece maket model olarak oluşum gerçekleştirilmiştir. Hesaplamalı tasarım teknikleri kullanılarak yapılan bütün modelleme işlemleri bilgisayar ortamında yapılmıştır.

Body_extension çalışmasında fiziksel modele dönüşüm bir robot kol_robot_arm tasarımı üzerinden yapılmıştır. Bu robot kol bilgisayar ortamında modellendikten ve hesaplamaları yapıldıktan sonra fiziksel olarak gerçekleştirilmiş ve çalışır duruma getirilmiştir. Bu robot kolun oluşturulmasında kullanılan sistem geri beslemeli bir sistem değildir. Bu çalışmada kullanılan bazı malzemeler şu şekildedir: Şekil 11.

- 360^0 dönme hareketini sağlayan DC motor
- Hareket serbestliği sağlayan DC motorlar
- Kontrol üniteleri ve devreleri



Şekil 11: Kullanılan bazı malzemeler

SONUÇ

Bu çalışmada animation_hareket kavramı sabit tutularak her iki extension_uzantı çalışmasında ortak olarak kullanılmıştır. Seçilen kavramla ilişkili olarak var olan oluşumlar belirlenmiştir. İki çalışmada da hesaplamalı tasarım aşamaları kullanılmıştır. Bu aşamaları oluşumların çözümlenmesi, var olan örüntünün_pattern elde edilmesi, elde edilen örüntünün soyutlanarak yeni bir örüntü elde edilmesi, yeni örüntünün türetilmesi ve yeni oluşumun elde edilmesi, yeniden kurulması_reconstruction, malzeme belirleyerek fiziksel modele dönüştürülmesi şeklinde sıralayabiliriz. Bu sıralamadaki her aşamada tasarımcının soyutlama becerisi ile birlikte hesaplamalı tasarım yaklaşımı önem kazanmaktadır. Tasarımcının zihninde canlandırdığı form, biçim veya nesneye ulaşmak için kullanılan bu yöntem alternatifli çalışma olanağı sunduğu gibi algoritma şeklinde izlenebilen bir süreç olması nedeniyle geri dönüşlere de olanak tanımaktadır. Tasarım eğitimi veren üniversitelerde bu yaklaşımın da öğretilmesi ve uygulama örnekleri yapılması gerekmektedir. Bu alan gelişmeye açık ve gerekli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

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

Akipek, Ö. F., 2012. Hesaplamalı Tasarım Temel Kavramları Dersi, Basılmamış Ders Notları.

Çolakoğlu, B., 2012. Hesaplamalı Tasarım Lisansüstü Dersi. YTÜ-Fen Bilimleri.

Çolakoğlu, B., 2012. Biçim Grameri Lisansüstü Dersi. YTÜ- Fen Bilimleri.

Tokman, L. Y., 1999. Bilgisayar Teknolojisinin Mimarlık Lisans Öğretimine Etkilerinin Araştırılması, Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Anabilim Dalı Bilgisayar Ortamında Mimarlık Programı, İstanbul, 74,75.

http://en.wikipedia.org/wiki/Cycloid adresinden 16.04.2015 tarihinde alınmıştır.

http://www.daviddarling.info/encyclopedia/C/cycloid.html adresinden 20.04.2015 tarihinde alınmıştır.

http://yediteperehberi.blogspot.com.tr/2012/09/havaalanna-ulasm.html adresinden 22.04.2015 tarihinde alınmıştır.

http://tr.wikipedia.org/wiki/Eklem adresinden 22.04.2015 tarihinde alınmıştır.

http://ode-wiki.org/wiki/index.php?title=Manual:_Joint_Types_and_Functions 22.04.2015 tarihinde adresinden alınmıştır.

www.tdk.gov.tr adresinden 15.04.2015 tarihinde alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 04 ISSN: 2146-9199

ÇEVRİMİÇİ İŞİTME EĞİTİMİ UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMALI İNCELEMESİ

Yrd. Doç. Dr. M. Devrim Babacan
N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.D.
Meram- Konya
devrimbabacan@gmail.com

Özet

İşitme eğitimi (diğer adıyla kulak eğitimi), müzik eğitiminin önemli bir parçasını oluşturur. Öğrencinin sadece müziği okuması, yazması veya çalması değil, notaları, aralıkları, dizileri ve akorları da tanımlayabiliyor ve birbirinden rahatça ayırt edebiliyor olması gerekir. Bu kabiliyet için müzik eğitimi veren kurumlarda birbirinden farklı müfredata ve yoğunluğa sahip işitme eğitimi dersleri bulunmaktadır. Nevar ki öğrencilerin ders dışı çalışma yapmak istediklerinde onlara doğru seviyede, doğru soruları sorabilecek bir yardımcıya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu, bir öğretmeni veya bir öğrenci arkadaşları olabilir. Bu noktada internette bulunan, öğrencinin yardımına koşabilecek çok sayıda uygulama mevcuttur. Programlama dili olarak Java veya ActionScript kullanılarak yazılmış bu yazılımların konu anlatımı, içeriği, öğrenciye verdiği ve öğrenciyi test ettiği konuları, ekranı kullanma biçimleri şeklinde pek çok farklılıkları bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi kulak eğitimi veren siteleri inceleyerek, avantajlarını ve eksiklerini karşılaştırmalı şekilde ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: İşitme Eğitimi, Çevrimiçi, Uygulama.

A COMPARATIVE STUDY ON ONLINE EAR TRAINING APPLETS

Abstract

Ear training is an important part of music education. Student should not only read, write or play the music, but also determine the notes, intervals, scales, chords, and distinguish from each other. To develop this ability, music schools have different curriculums or course programs. However, students may need a person who can help them about questioning with right questions in right level. This person can be a teacher or a friend. At this point, numerous applications that can help the student could be found on the internet. Those applications written in Java or ActionScript programming language have many differences on subject presentation, content, the way using the screen space etc. The purpose of this study is to examine these applets and find out the advantages and disadvantages in comparative way.

Key Words: Ear Training, Online, Application.

GİRİŞ

Eğitim alanında teknolojinin hem eğitim programları içeriğinde hem de eğitime yardımcı araç olarak kullanımı günümüzde oldukça yaygınlaşmıştır. Koç (2004:5) bilgisayar destekli müzik eğitim yazılımlarının müziğin temellerini oluşturan konularda öğretmenin ve öğrencinin yorulmak bilmeyen yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Tecimer'e göre (2006:2), web-tabanlı eğitim materyalleri, CD-ROM, yazılım programları, e-mail ve tartışma alanları ile sanal ortamda öğrenciler için verilen derslerin yönetimi oldukça kolaydır ve sanal ortamda öğrenme yöntemlerini, ders içeriklerini, tartışmaları, değerlendirmeleri, ödevleri vb. tanımlayabilmektedir. Levendoğlu'na göre (2004:3), enteraktif yazılımlarda kulak eğitimi alanında da büyük ilerlemeler sağlanmıştır. Kulağın müziksel işitme kapasitesini artırmaya yönelik bu programlarda aralıklar, akorlar, diziler, ritim ve dikte gibi konular ele alınmaktadır.

İşitme Eğitimi, müzik eğitiminin önemli bir parçasıdır. İşitme kabiliyeti, öğrenci sadece çalgı çalıyor olsa da gerekli olan bir özelliktir ve solfej, bestecilik, düzenleme yapmak, notaları, aralıkları, dizileri ve akorları tanımlayabilmek ve birbirinden rahatça ayırt edebiliyor olabilmek gibi pek çok aktivitede ihtiyaç duyulacak bir beceridir. Öğrenci, bu yeteneğini geliştirebilmek için özel bir çalışmaya ve süreye ihtiyaç duyar. Bunun için müzik eğitimi veren kurumlarda birbirinden farklı müfredatta ve yoğunlukta İşitme Eğitimi dersleri bulunmaktadır. Ne var ki öğrencilerin ders dışı çalışma yapabilmeleri için, kendi kendilerine soru üretebilmeleri ve bu soruları uygulayabilmeleri gerekmektedir. Öğrenci konuyu kavramış olsa da yeterli kapsamda, doğru seviyelerde ve doğru soruları hazırlayabilecek bir yardımcıya ihtiyaç duyabilecektir. Bu, bir öğretmen veya bir arkadaşı olabilir. Bu olanağa sahip olmayan veya her zaman erişemeyen bir öğrenci, çevrimiçi olarak kullanıma hazır bulunan uygulamalardan faydalanabilir.

Amaç

İnternette kulak eğitimiyle ilgili fazla sayıda olmasa da pek çok uygulama mevcuttur. Gerek yazılım lisanları, kullanım kolaylıkları/zorlukları ve uyumluluk problemleri, gerekse içerik olarak farklılık göstermektedirler. Bu çalışmada belirli bir kapsama sahip beş uygulama, içerikleri, birbirilerine göre artı ve eksiklikleri, çalışana yönelik sundukları seçenekleri, kişiselleştirilebilir yönleri ve kullanabilirlikleri açısından karşılaştırılmıştır. Özellikle içerik yönünden tablolaştırılmış ve öğrenciye sunduğu sorular incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, sadece faydalılık açısından öğrenciye en uygun uygulamanın saptanması değil, işitme eğitimine yardımcı olarak çevrimiçi ortamda çalışılabilecek en uygun yazılımları tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırma tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılacak site örnekleri sayısı çok fazla olmadığı için içlerinde özellik bakımından en geniş içeriğe sahip yazılımlar listelenmiş, çalışanla enteraktif şekilde etkileşimde bulunabilen uygulamalar çalışmaya dahil edilmiştir. Buna göre Teoria.com, Musicalmind.org, Musictheory.net, Eartrainingmastery.com ve Earbeater.com siteleri içerik analizi yöntemiyle kapsamlı olarak incelenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1: Ders Anlatımları

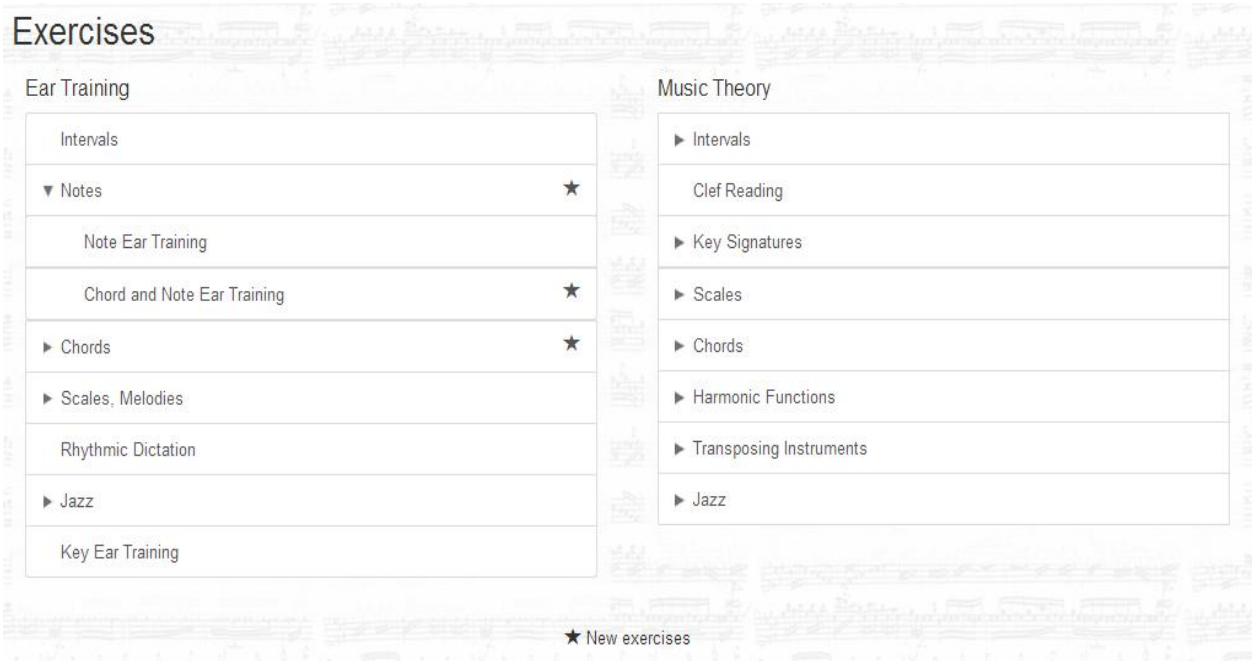
	teoria.com	musicalmind.org	musictheory.net	eartrainingmastery.com	earbeater.com
Teori anlatımı	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmada kullanılan Teoria.com, Musictheory.net ve Eartrainingmastery.com adlı sitelerde ayrıca ders anlatımına da yer verilmiştir. Dersler genel olarak temel veya basit bir seviyeye yönelik, animasyon şeklinde hazırlanmıştır. Tablo 2'de ise ise bu sitelerin işitme çalışmalarına dair içerdikleri konular görülmektedir.

Tablo 2: İşitme Çalışmaları Konuları

	teoria.com	musicalmind.org	musictheory.net	eartrainingmastery.com	earbeater.com
Tek nota duyma	✓	✓	✓	✓	✓
Aralık duyma	✓	✓	✓	✓	✓
Akor duyma	✓	✓	✓	✓	✓
Caz akorları	✓	✓	✓	✓	✓
Dizi tanımlama	✓	✓	✓	✓	✓
Nota diktesi	✓	✓	✓	✓	✓
Melodi diktesi	✓	✓	✓	✓	✓
Ritim diktesi	✓	✓	✓	✓	✓

Teoria.com

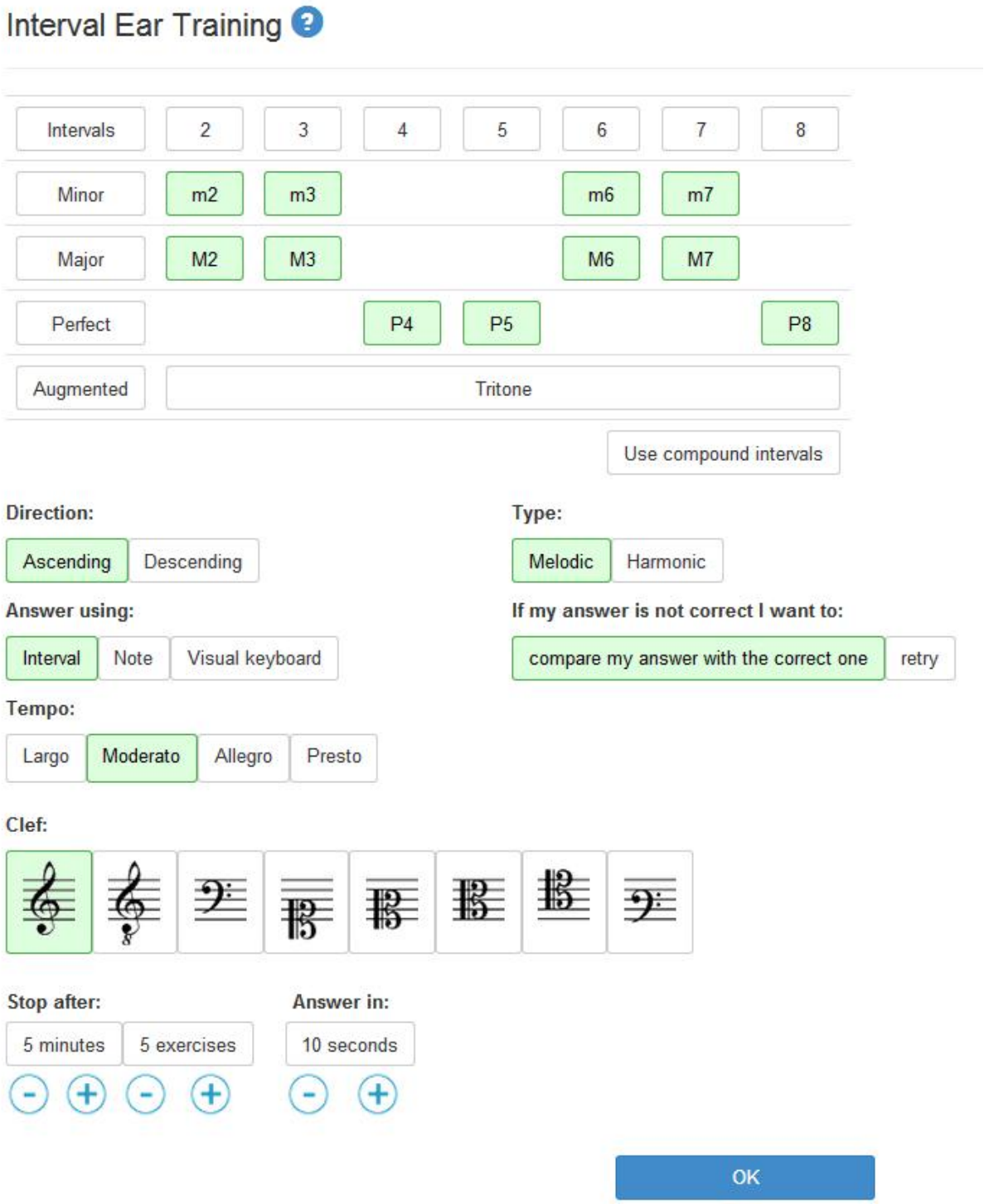


Şekil 1: Teoria.com - Egzersizler Sayfası

Bu site özellikle Seçenekler (Options) sayfasıyla çalışana yapabileceği çalışmalarla ilgili geniş seçenekler sunmaktadır. Seçenekler sayfası her çalışma bölümüne göre farklı düzenlenmiştir. Şekil 1'de, aralık duyma çalışmasının seçenekleri görülmektedir. Uygulama, çalışma sonunda çalışana çalışma süresi, soru sayısı, doğru/yanlış sayısı, yüzde cinsinden puan gibi detaylı bir durum raporu verebilmektedir.

Şekil 2'de sorularda kullanılması istenilen aralıklar (k2, k3, k6, k7, B2, B3, B6, B7, T4, T5, triton veya T8 ya da tamamı karışık gibi), artan ya da azalan yön, melodik ya da armonik şekil, soru sorma hızı, anahtarı gibi seçimlerin yanı sıra cevap verme yöntemi de seçilebilmektedir. Cevap girişi kısmında üzerinde aralık adlarının yazılı olduğu kutucuklar, nota isimleri kutucukları veya görsel bir klavye yardımıyla cevaplar verilebilir. Seçeneklere göre, yanlış verilen cevaplar doğrusuyla karşılaştırılabilir veya soru tekrarlanabilir. İsteğe göre sınırlı süre veya soru sayısı belirlenebilir veya bir cevap verme süresi belirlenebilir.

Teoria.com, çalışmaları kulak ve teori şeklinde ikiye ayırmıştır. Kulak çalışması bölümünde, aralık (iki nota duyulur, ilk nota görsel olarak verilir, ikinci nota istenir), nota duyma (birlik notalardan oluşan bir seri nota duyulur, ilk nota görsel olarak verilir, verilen sesler istenir), akorla nota duyma (bir akor duyulur ve adı verilir, bir nota duyulur, notanın ne olduğu istenir), akor tanımlama (bir akor duyulur, akorun ilk notası görsel olarak verilir, akorun -minör, majör, artık veya eksik şeklinde- tanımlanması istenir), kadans tanımlama (ilk akor duyulur, kadans duyulur, akorların tek tek derecelendirilmesi ve tanımlanması istenir), caz kadans tanımlama (ilk akor verilir, kadans duyulur, akorların tek tek isimlendirilmesi ve tanımlanması istenir), dizi tanımlama (dizi duyulur, ilk sesi verilir, dizinin tanımlanması istenir), ezgi diktesi (metronom duyulur, ilk nota görsel olarak verilir, birer vuruşlarla melodik ezgi duyulur, notalanması istenir), iki sesli ezgi diktesi (metronom duyulur, ilk notalar görsel olarak verilir, farklı tartımlarla melodiler duyulur, notalanması istenir), caz akorları (bir akor duyulur, akorun ilk notası görsel olarak verilir, akorun son notası duyulur, akorun tanımlanması istenir), ton duyma (ipucu olmaksızın bir tonda kısa bir melodi ve kadans duyulur, tonun/kararın ne olduğu istenir).



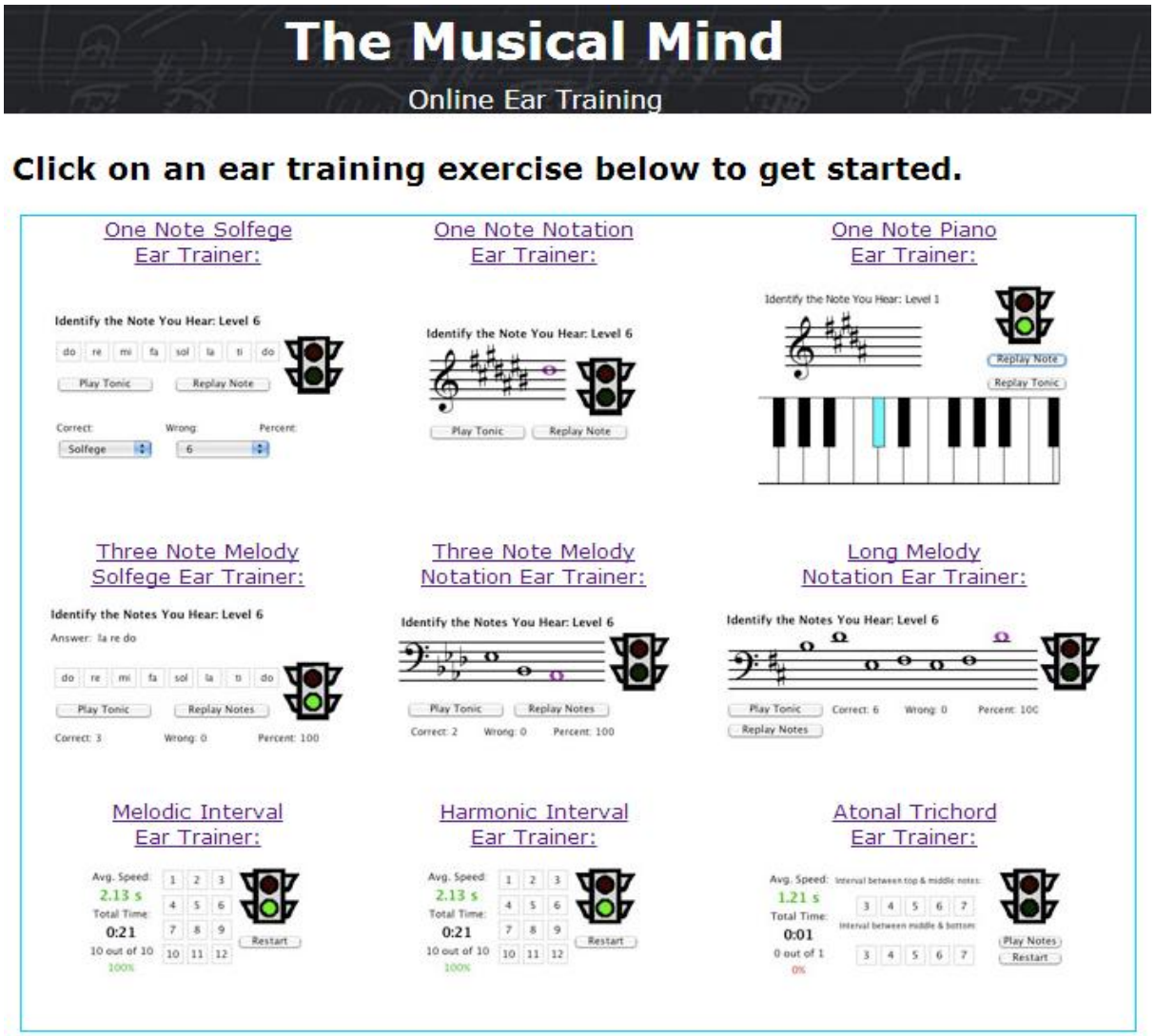
Şekil 2: Teoria.com - Seçenekler Sayfası

Teori bölümünde ise, aralık oluşturma (görsel olarak ilk nota verilir, çıkıcı ya da inici olarak bir aralık verilir, ikinci nota istenir), aralık tanımlama (görsel olarak iki nota verilir, aralığın ne olduğu istenir), anahtar okuma (görsel olarak dizekte bir anahtar ve notalar verilir, metronom duyulur, klavye aracılığıyla notaların çalınması istenir), donanım oluşturma (dizekte anahtar verilir, bir ton adı verilir, donanımını istenir), donanım tanımlama (dizekte

bir anahtar ve donanım verilir, tonun adı istenir), dizi oluşturma (dizekte anahtar, donanım ve ilk nota verilir, dizi adı verilir, notalayarak dizinin oluşturulması istenir), dizi tanımlama (dizekte anahtar, donanım ve bir dizi verilir, seçeneklerden dizinin tanımlanması istenir), akor kurma (dizekte anahtar, ton ve akordan bir ses verilir, nasıl bir akor kurulması gerektiği verilir, kalan notaların notalanması istenir), akor tanımlama (dizekte anahtar, ton ve bir akor verilir, akorun tanımlanması istenir), armonik fonksiyon/akor kurma (dizekte anahtar ve ton verilir, hangi dizi üzerine ne tip bir akor kurulacağı, dizideki derecesi ve akorun çevrimi verilir, notalayarak kurulması istenir), armonik fonksiyon/akor tanımlama (dizekte anahtar, ton ve bir akor verilir, akorun dizide kaçıncı derece olduğu ve tanımlanması istenir), transpoze/okuma çalışması (dizekte, transpoze bir çalgıya ait anahtarda ve tonda melodi verilir, aktarılacak standart tonun seçilmesi istenir, melodinin seçilen tona aktarılması istenir), transpoze/yazma çalışması (dizekte, herhangi standart bir tonda bir melodi verilir, aktarılacak transpoze tonun seçilmesi istenir, melodinin seçilen tona aktarılması istenir), caz/akor, dizi ve modlar (görsel olarak bir caz akoru adı verilir, akorun hangi mod ile ilintili olduğu sorulur), caz/modlar ve diziler (dizekte bir dizi verilir, hangi moda ait olduğu istenir) çalışmaları bulunmaktadır.

Her iki bölümdeki tüm çalışmalara girilmeden önce detaylı bir seçenekler sayfası görüntülenir. Soruların detayları, seviyesi veya süresi gibi seçenekler belirlenerek çalışmanın zorluğu ayarlanabilir.

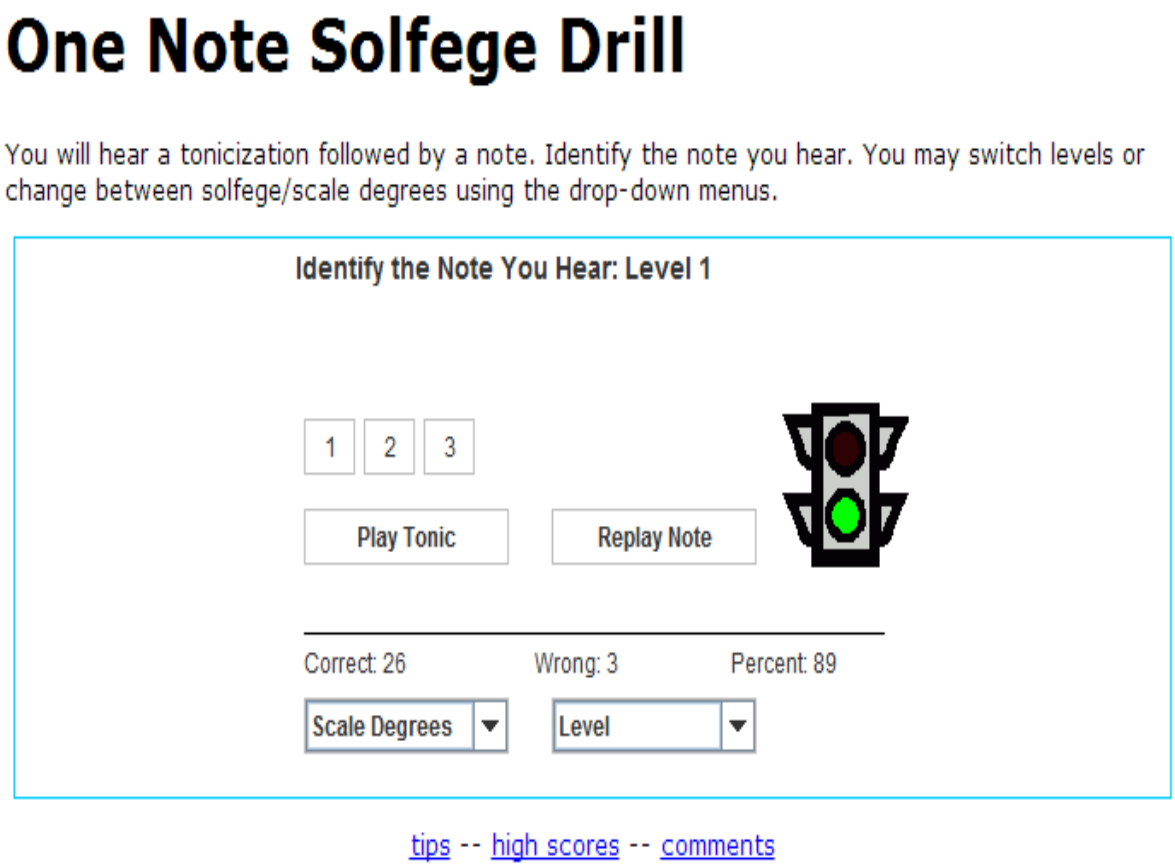
Musicalmind.org



Şekil 3: Musicalmind.org – Anasayfası

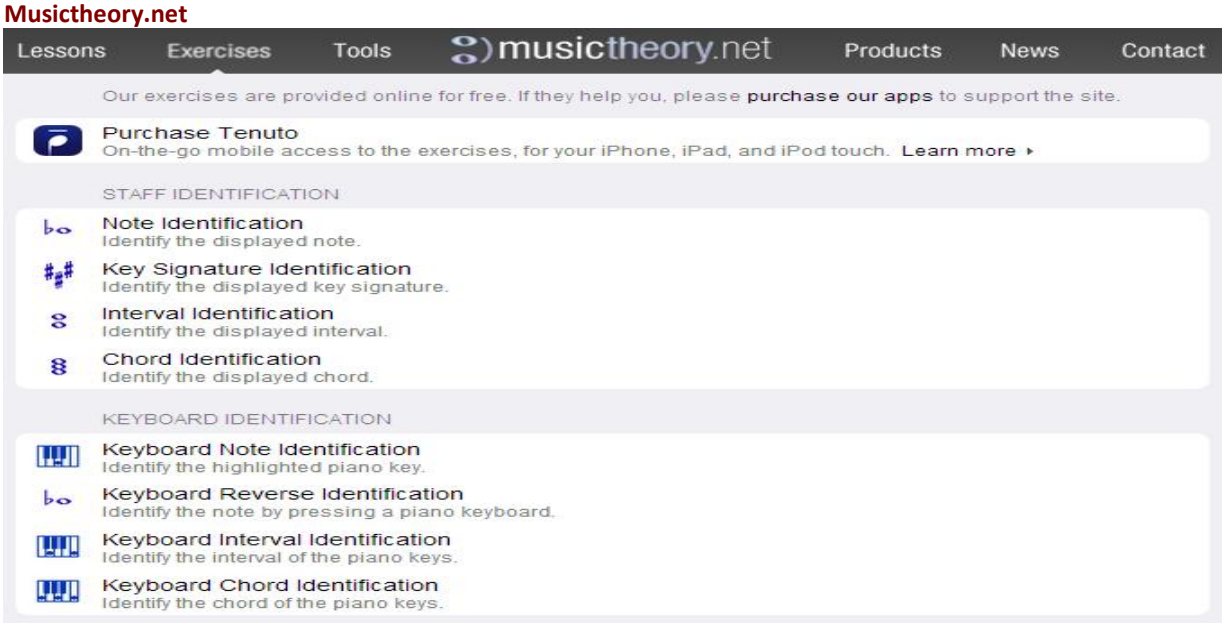
Görece daha basit yapıda, belirli bir anlayışla tasarlanmış, Java uygulamalarından oluşan bir sitedir. Bazı tarayıcılarda çalışma veya yavaş yüklenme problemleri yaşanabilmektedir. Güncellenmiş Java eklentisinin güvenlik ayarlarından bu problem çözülebilir. Bu sitede çalışmalar üç ana kategoride toplanmış. Tek Nota Duyma Çalışması bölümünde, tek nota solfej (bir kadans ardından nota duyulur, kutucuklara tıklayarak notanın tespiti istenir - Bkz. Şekil 4.), tek nota notalama (dizekte donanım verilir ve kadans duyulur, tek nota duyulur, fare ile notanın düzek üzerine işaretlenmesi istenir) ve tek nota piyano çalışması (dizekte donanım verilir ve kadans duyulur, duyulan tek notanın klavyeye fare ile tıklanarak cevabı istenir) bulunmaktadır. Diğer bölüm olan Melodi Duyma Çalışması'nda, üç nota solfej (bir kadans ve ardından üç adet nota duyulur, kutucuklara tıklayarak notaların tespiti istenir), üç nota notalama (dizekte donanım verilir ve kadans duyulur, üç nota duyulur, fare ile notaların dizek üzerine işaretlenmesi istenir), melodi notalama çalışması (kadans ve ardından bir seri nota duyulur, fare ile duyulan notaların dizek üzerine işaretlenmesi istenir) bulunmaktadır. Son bölüm olan Aralık Duyma Çalışması'nda ise melodik aralık (peşpeşe iki nota duyulur, yarım aralıksa 1'e, tam aralıksa 2'ye tıklanması istenir), armonik aralılk (aynı anda iki nota duyulur, duyulan sesler arası yarım aralıksa 1'e, tam aralıksa 2'ye tıklanması istenir) ve üç sesli akor aralık çalışması (üç sesli bir akor duyulur, akorun üst iki sesinin aralığı ve alt iki sesinin aralığı ekrandaki rakamlara tıklanması istenir) çalışmaları yer almaktadır.

Bazı çalışmalarda süre tutulması ve özellikle ortalama olarak en kısa sürede cevap verilmesi beklenmektedir. Her çalışmaya özgü seviye ve detay ayar özellikleri konulmuştur.



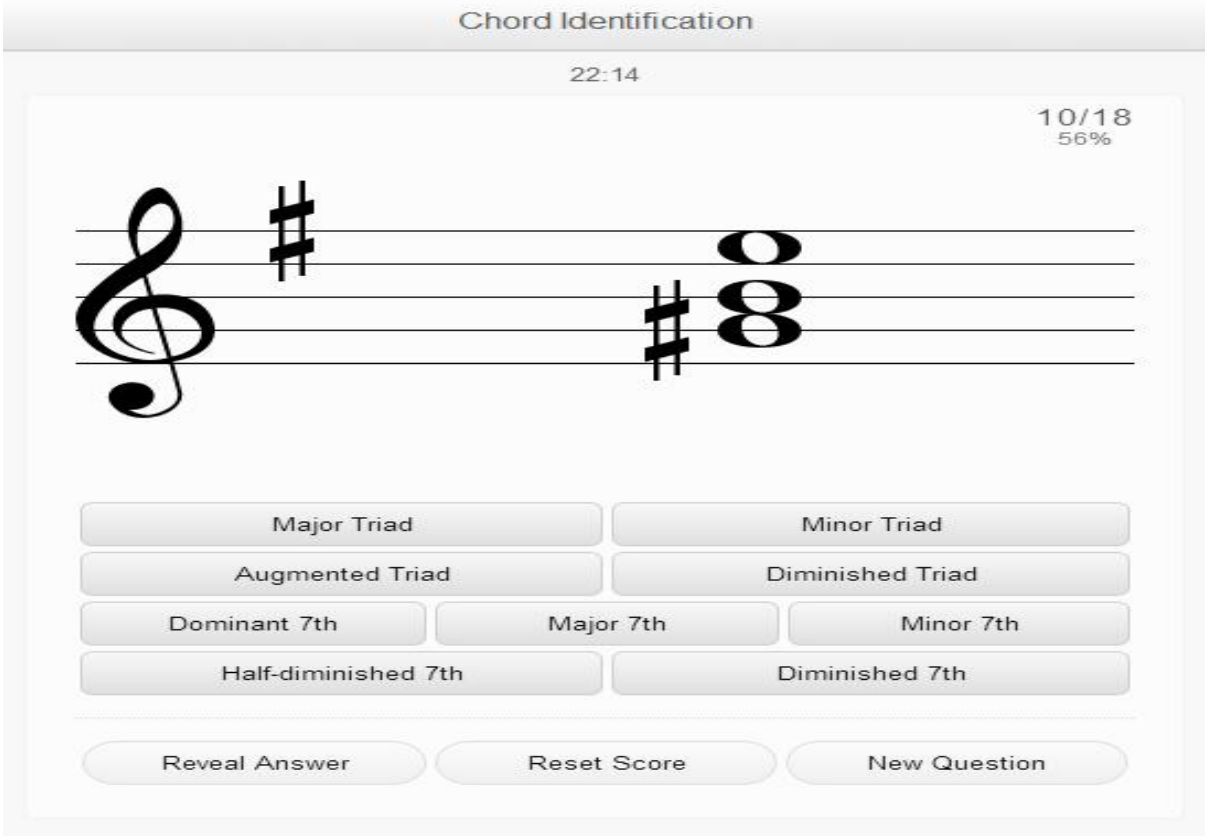
Şekil 4: Musicalmind.org - Tek Nota Solfej Çalışması

Musictheory.net



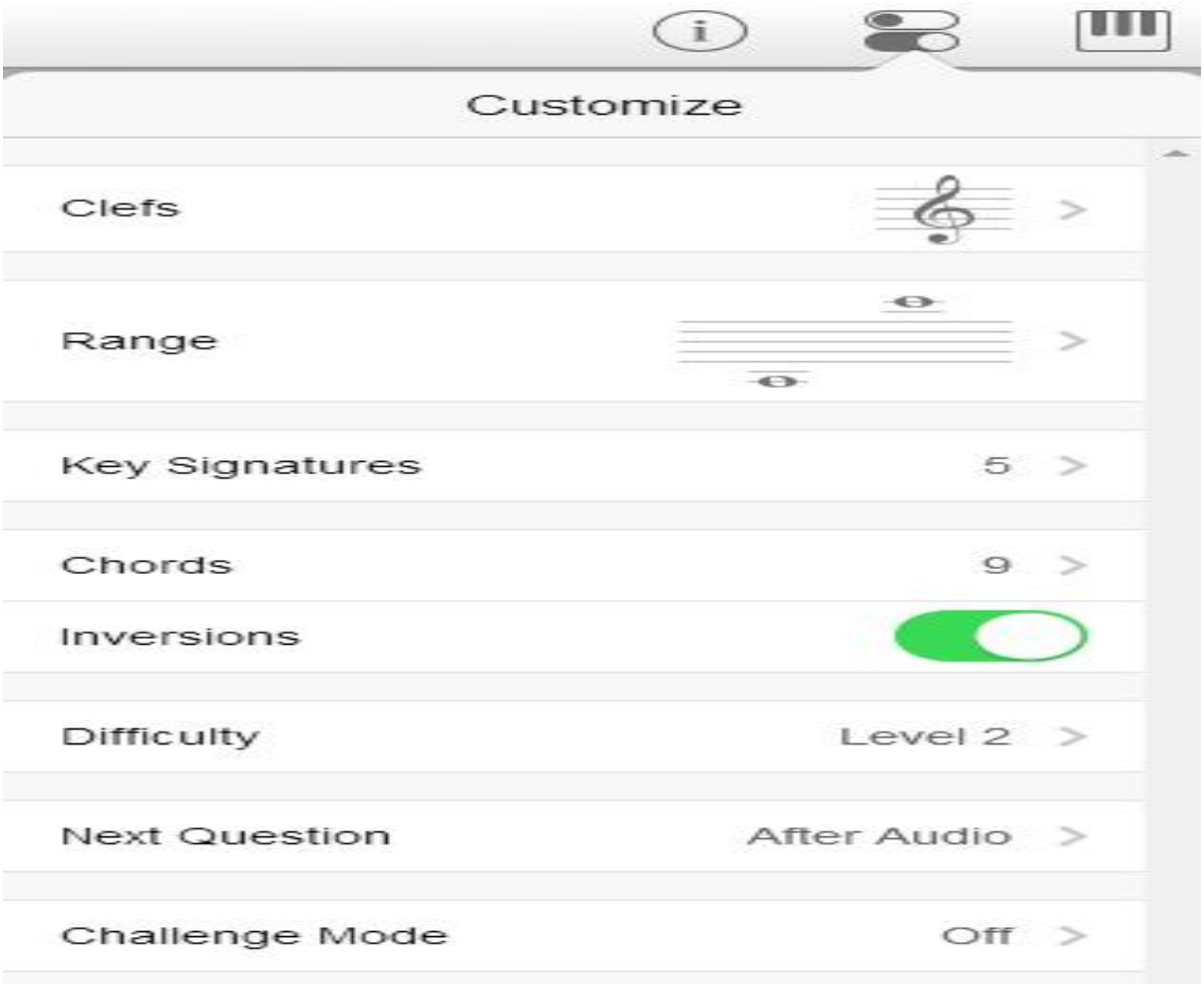
Şekil 5: Musictheory.net – Anasayfası

Bu site, çalışma bölümünü dört ana kategoriye ayırmış, beşinci bölümü de öğretmen için tasarlamıştır. İlk kategori dizekle ilgili çalışmalardan oluşmaktadır; Nota tanımlama (dizekte görsel olarak bir nota verilir, nota adı istenir), donanım tanımlama (dizekte bir donanım verilir, tonun ne olduğu istenir), aralık tanımlama (dizekte bir donanım ve iki sesli aralık verilir, aralığın tanımlanması istenir) ve akor tanımlama (dizekte bir donanım ve akor verilir, akorun tanımlanması istenir).



Şekil 6: Musictheory.net – Akor Tanımlama Çalışması

Teoria sitesindeki gibi bu uygulamada da içinde bulunulan çalışmayla ilgili anahtar, soru aralığı, ton genişliği, akor tür çeşitliliği, çevrim olup olmayacağı, zorluk seviyesi gibi oldukça detaylı seçeneklere yer verilmiş, bu sayede çalışmanın seviyesinin değiştirilebilirliği ve dolayısıyla verimliliği artırılmıştır.



Şekil 7: Musictheory.net – Akor Tanımlama Seçenekler Sayfası

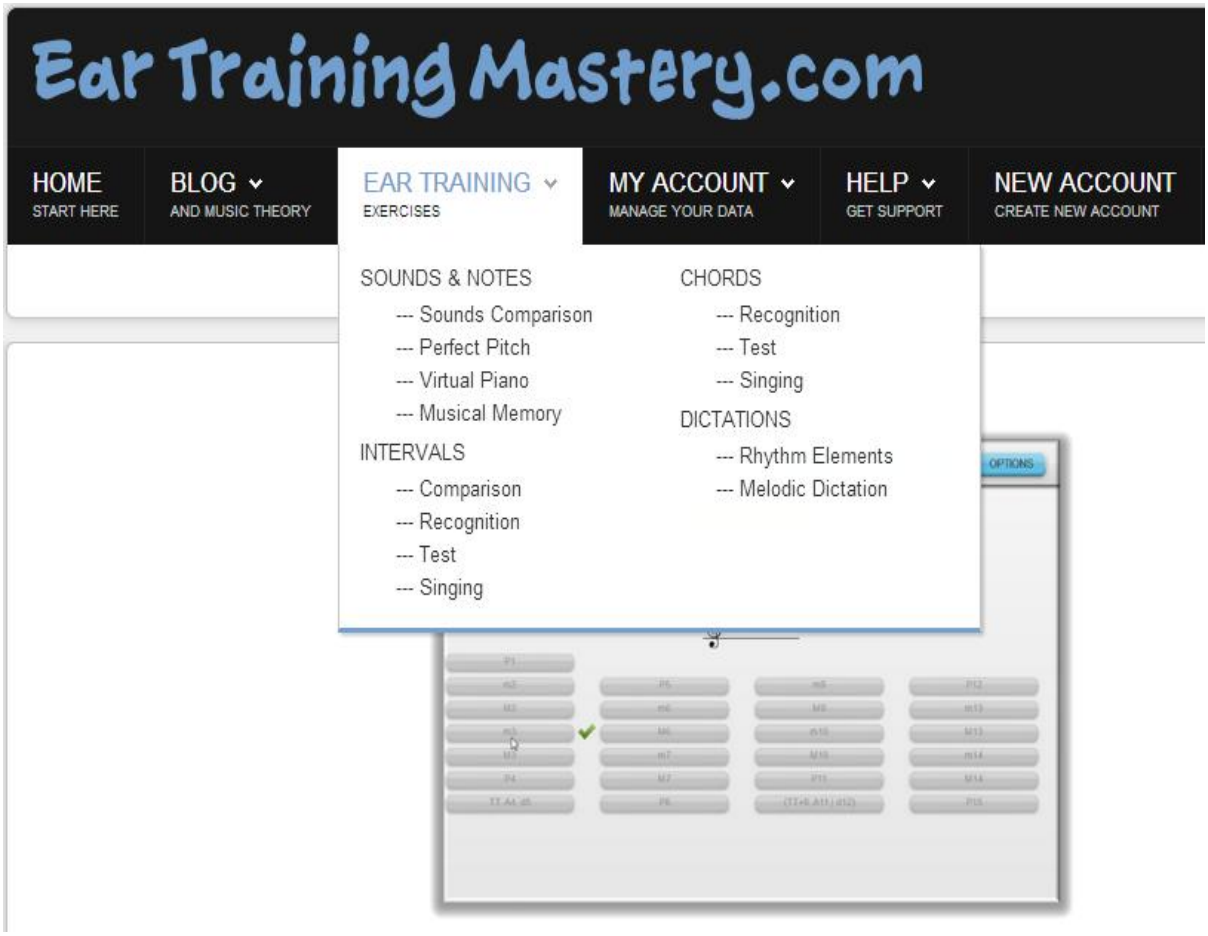
İkinci kategoride klavye odaklı çalışmalara yer verilmiştir. Klavyeden nota tanımlama (klavyede bir nota renklendirilir, notanın adı istenir), klavyede nota kanımlama (dizekte anahtar ve ton içinde görsel olarak bir nota verilir, klavye üzerinde notaya tıklanması istenir), klavyeden aralık tanımlama (klavyede iki nota renklendirilir, notaların aralık adı istenir), klavyeden akor tanımlama (klavyede bir akor renklendirilir, akorun türü istenir). Üçüncü kategori gitar çalışması yapan öğrenciler için düşünülmüştür. Klavye çalışmalarına benze şekilde perdelerden nota, aralık ve akor tanımlama çalışmalarına yer verilmiştir.

Dördüncü kategori işitme çalışmalarıyla ilgili olarak nota duyma çalışması (bir do notası ve ardından soru notası duyulur, ikinci notanın adı istenir, verilen cevabın ardından yeni hedef soru gelir ve cevabı istenir), aralık duyma çalışması (peş peşe iki nota duyulur, aralık adı istenir), dizi duyma çalışması (bir dizi duyulur, dizinin türü istenir) ve akor duyma çalışması (bir akor duyulur, akorun türü istenir) kısımlarından oluşmaktadır.

Son kategori daha çok öğretmen için düşünülmüştür. Öğretmen yukarıda açıklanan herhangi bir çalışmanın soru seviyesini, zorluğunu veya süresini istediği gibi ayarlayarak bir sayfa adresi oluşturur. Bu adresi öğrencisine vererek bu çalışmayı yapmasını, bitiminde kendisine verilecek doğrulama kodunu isteyerek çalışmanın nasıl netice verdiğini görebilmektedir. Bu sitede ayrıca ton, anahtar ve değiştirici işaret hesaplama, aralık ve akor

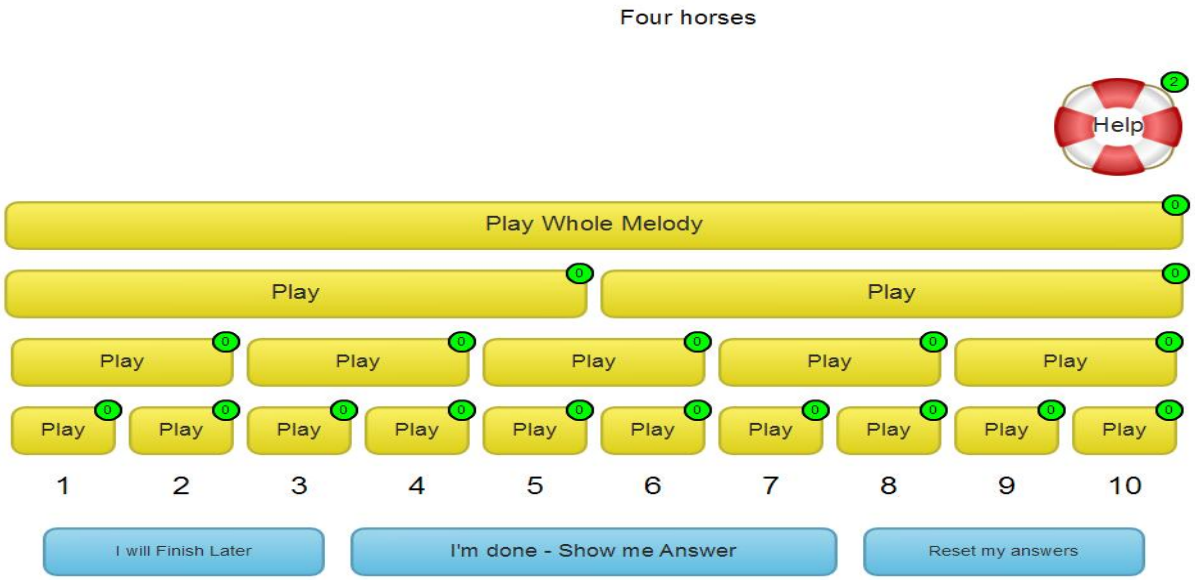
hesaplama, ton içi derece analizi, tempo saptayıcı, boş dizek oluşturucu, görsel piyano klavyesi gibi pratik olarak her an yardımcı olabilecek faydalı uygulamaları da çalışana sunmaktadır.

Eartrainingmastery.com



Şekil 8: Eartrainingmastery.com – Anasayfası

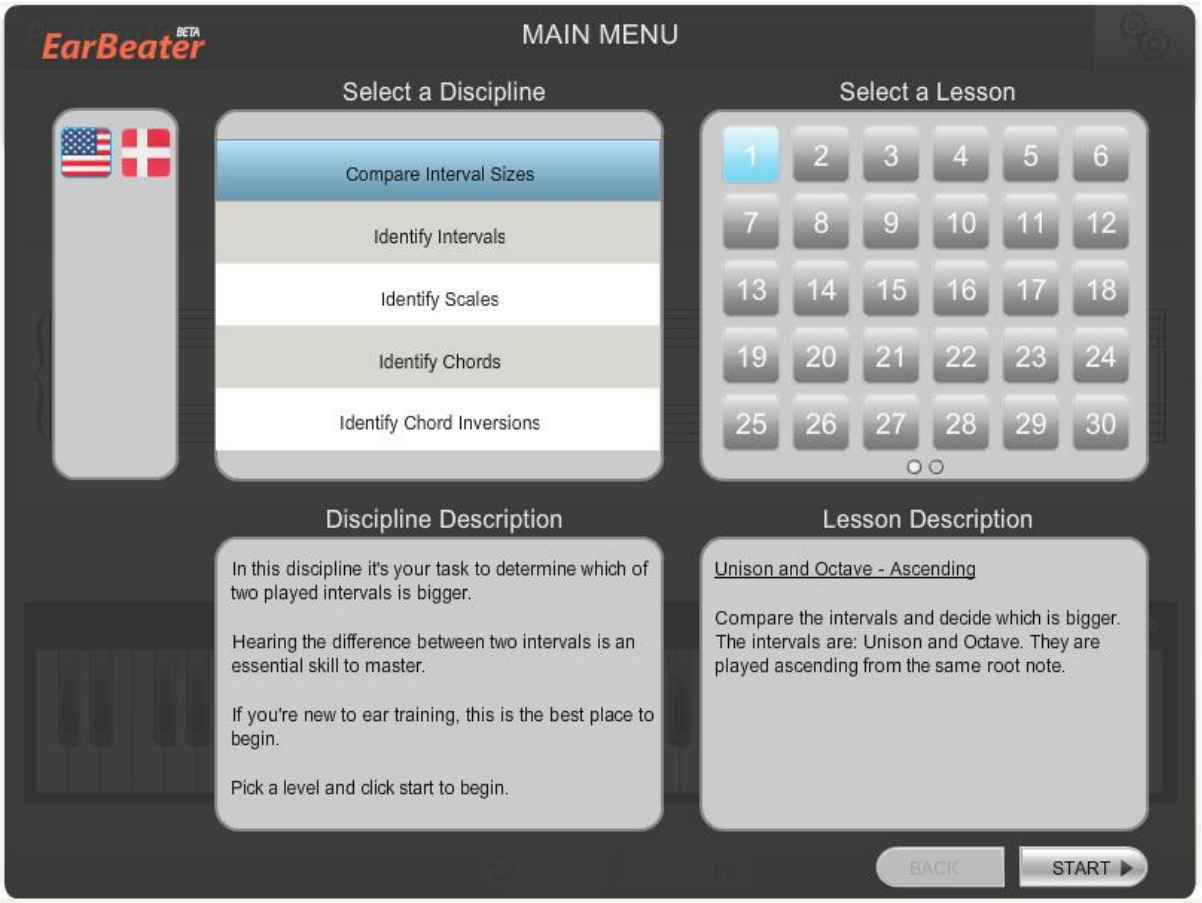
Eartrainingmastery, görsellik ve ayarlanabilirlik yönünden görece daha basit yapıda hazırlanmış çalışmalar sunmaktadır. Dört bölümden oluşmaktadır. Sesler ve Notalar bölümünde ses karşılaştırma (iki ses duyulur, hangisinin daha pes ya da eşit olup olmadığı sorulur), tam duyma (referans olmadan bir nota duyulur, klavye üzerinde notanın ne olduğu istenir), müzikal hafıza (ekran görünen kutucuklardaki sesleri eşleştirerek en kısa sürede elimine edilmesi istenir) çalışmaları bulunmaktadır. Aralıklar bölümünde aralık karşılaştırma (aynı anda gelen iki ayrı çift ses duyulur, hangi çiftin aralığının daha küçük olduğu sorulur), aralık tanıma (iki sesten oluşan bir aralık duyulur, aralığın tanımlanması istenir), test (ön ayarlara göre kullanıcıya aralık testi uygulanır), nota söyleme (dizekte bir nota verilir ve duyulur, çıkıcı ya da inici olarak bir aralık verilir ve hedef nota kullanıcıdan mikrofon aracılığıyla ses olarak istenir) çalışmaları yer almaktadır. Akorlar bölümünde akor tanıma (dizekte bir akor verilir ve duyur, akorun tanımlanması istenir), test (ön ayarlara bağlı olarak akorlardan oluşan bir seri sorunun cevaplanması istenir) ve akor söyleme çalışmaları yer almaktadır. Dikte bölümünde ise ritmik öğeler (referans metronomu ve ardından bir tartım duyulur, doğru tartım kutucuğunun seçilmesi istenir) ve şekil 9'daki melodik dikte (hazır melodi kütüphanesinden bir melodi seçilmesi istenir, melodinin zamanı, tonu ve ilk notası istenir, sonraki sayfada ölçüler tek tek dinlenebilir fakat cevap kontrolü karşılaştırmalı olarak yapılmalıdır) çalışmaları bulunmaktadır.



Şekil 9: Eartrainingmastery.com – Melodi Diktesi

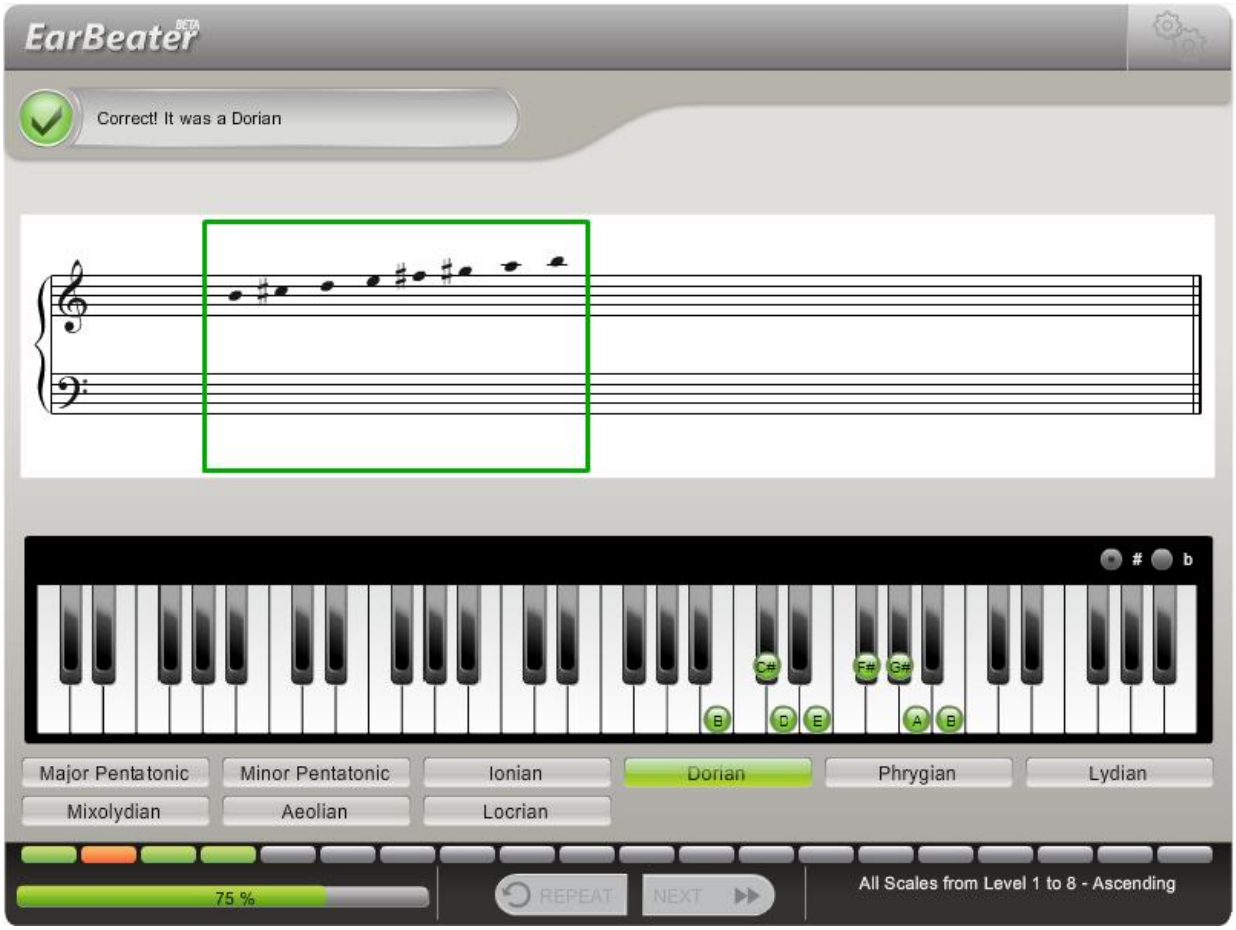
Bu site de Musictheory.net sitesindekine benzer şekilde çalışmalarınızı hesabınızda tutmakta ve daha sonra elde ettiğiniz puanları inceleme ve işleme imkânı vermektedir.

Earbeater.com



Şekil 10: Earbeater.com – Anasayfası

Bu site, diğer sitelere göre basit yapıda görünmektedir ve çalışmalar beş bölümde toplanmıştır. Bir bölüme tıklandığında konuya ait bilgi ve otuzdan fazla ders seçeneği görülmektedir. Konular sırasıyla aralık karşılaştırma (peş peşe iki ayrı aralık duyulur, hangisinin daha büyük olduğu istenir), aralık tanımlama (iki nota duyulur, aralığın tanımlanması istenir), şekil 11'deki dizi tanımlama (bir dizi duyulur, dizinin tanımlanması istenir), akor tanımlama (bir akor duyulur, akorun tanımlanması istenir) ve akor çevrimleri tanımlama (kök veya çevrim durumda bir akor duyulur, akorun tanımlanması istenir) şeklindedir.



Şekil 11: Earbeater.com – Dizi Tanımlama

TARTIŞMA VE SONUÇ

İşitme eğitimi denilince akla ilk gelen öğe önemli oranda aralık duymadır. Söz konusu uygulamaların önemle yer verdikleri çalışmaların da aralık, akor ve dizi duyma, saptama etütleri olduğu görülmektedir. Bir öğretmenle birebir çalışan bir öğrencinin, öğretmeninin soracağı soruları anlık olarak değiştirebilmesi ve çeşitleyebilmesi gibi bir avantajı olacaktır. Web uygulamaları ise kullanıcıya, program yazarı tarafından daha önce girilmiş olan hazır soruları veya soru algoritmalarını iletecektir. Bu da sınırlı ve yapay bir çalışma ortamına neden olacaktır. Fakat araştırma dâhilindeki sitelerden Teoria ve Musictheory'nin soru içeriğinin genişliğini değiştirebilme ve zorluk seviyesiyle oynayabilme özelliği, girişte bahsedilen öğretmenle birebir ortamına oldukça yaklaştıran bir avantaj sağlamaktadır.

Temel çalışmaların ötesinde sadece Teoria sitesi caz armonisine ve akorları ile ilgili ileri seviye çalışmalara yer vermiştir. Caza özgü #9, #11 ve 13'lü ve bunlarla beraber artık akorların duyumu ve tespiti ile ilgili önemli çalışmalar site mevcuttur. Ayrıca caz akor yürüyüşleri üzerine duyma çalışmaları akor tınılarının kulakta yer etmesi açısından önemli çalışmalar sayılabilir. Bu araştırmanın konu odağı her ne kadar işitme çalışmaları olsa da Teoria, Musictheory ve Eartrainingmastery sitelerinin müzik teorisi sayfaları, bu konuda araştırma yapan veya bilgi edinmek isteyen öğrenciler için faydalı kaynaklardır.

Araştırmada incelenen tüm siteler, öğrencinin işitme kabiliyetine katkıda bulunacak nitelikte uygulamalara sahiptir. Birbirinden farklı vurgulara ve yöntemlere sahip olsalar da bir ya da birkaç uygulamayı berbaber çalışmak öğrencinin işitme yeteneğini çok daha pratik olarak kullanmasını sağlayabilir. Uygulamaların sahip olduğu tek dezavantaj Türkçe dilini desteklemiyor olmaları denebilir. Anlaşılabilirliğin artması için mevcut sitelerin lisan desteğinin artırılması gereklidir veya Türkçe siteler ve uygulamalar yazılmalıdır.

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

Alvira, J. R. Teoría : Music Theory Web. Retrieved April 20, 2015 from http://www.teoria.com/

Koç, A., (2004) Günümüzde Bilgisayar Destekli Müzik Yazılımlarının Müzik Eğitimine Katkıları. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi*, SDÜ, (7-10 Nisan), Isparta

Levendoğlu, O., (2004)., Teknoloji Destekli Çağdaş Müzik Eğitimi. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi*, SDÜ, (7-10 Nisan), Isparta

MusicTheory.net. Retrieved April 20, 2015 from http://www.musictheory.net/

Ristow, G. The Musical Mind – Online Ear Training. Retrieved April 20, 2015 from http://www.musicalmind.org/

Szwarcsoft. Ear Training Mastery. Retrieved April 20, 2015 from http://www.eartrainingmastery.com/en/

Tecimer, B., (2006)., *İnternet Ve Yaşam Boyu Müzik Eğitimi*, MÜZED, Kış, Sayı 15,(8-9). 03.04.2015, tarihnde www.muzikegitimcileri.net adresinden alınmıştır.

Vestergaard, M. Free Online Ear Training for Musicians. Retrieved April 20, 2015 from http://www.earbeater.com/online-ear-training

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 05 ISSN: 2146-9199

VERİ MADENCİLİĞİ VE ANADOLU ÜNİVERSİTESİ AÇIKÖĞRETİM SİSTEMİNDE BİR UYGULAMA

Yard. Doç. Dr. Sinan Aydın
Anadolu Üniversitesi
snaydin@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul
Anadolu Üniversitesi
aeozkul@anadolu.edu.tr

Özet

Veri madenciliğinin uygulandığı birçok alanda olduğu gibi eğitimde de anlamlı ilişkilerin araştırılabileceği ve faydalı bilginin türetilebileceği geniş veritabanları mevcuttur. Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde eğitim gören öğrencilere ilişkin farklı kaynaklardaki veriler bir araya getirilerek öğrenci performansını tahmin etmeye yönelik veri madenciliği uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uzaktan Eğitim Sisteminin planlama faaliyetlerine katkı sağlayabilecek öğrenci performansını değerlendirmeye yönelik farklı sınıflama modelleri kullanılarak karşılaştırma yapılmıştır. Öğrenci başarısını tahmin etmeye yönelik olarak tahmin performansı en yüksek C5.0 karar ağacı algoritmasının kullanıldığı model en yüksek başarıyı elde etmiştir. Modelin karar kuralları sisteme entegre edilerek öğrenci başarısının tahmini amacıyla kullanılabileceği öngörülmektedir. Bu sayede Açıköğretim Sisteminin sonraki döneme ait faaliyetlerin planlanmasında önemli bilgilere sahip olunabilecektir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bireyin öğrenme alışkanlıklarını etkilerken oluşan veri dağlarının modern yöntemlerle analiz edilmesi giderek önem kazanmaktadır. Bu çalışmada veri madenciliği tanımlanarak örnek bir çalışmaya yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Veri madenciliği, sınıflama algoritmaları, açıköğretim sistemi.

DATA MINING AND AN APPLICATION IN ANADOLU UNIVERSITY OPEN EDUCATION SYSTEM

Abstract

Nowadays, like in other fields of study where data mining is applied, large databases are also available in education, from which meaningful relationships could be discovered and useful knowledge extracted. Within the scope of this study, data mining application is conducted in order to predict student performance by conjoining data from different sources about students enrolled to Anadolu University Distance Education System. Comparison studies have been conducted using different clustering models to predict student performance which could contribute planning activities of Distance Education System. The model in which C5.0 decision tree algorithm is used had achieved the highest success in predicting student performance. It is foreseen that the system can be used for predicting student achievement by integrating the decision rules of the proposed model. Consequently, important information will be obtained to be used in planning future activities of Open Education System. While the developments in information and communication technologies are effecting learning habits of individuals, it becomes more important to analyze accumulated data mountains using modern methods. Data mining has been described and a case study has been conducted in this paper.

Key Words: Data Mining, classification algorithms, Open Education System.

GİRİŞ

Günümüzde iletişim ve mobil teknolojilerdeki gelişmeler hem çok çeşitli verinin kaydedilmesini hem de bunların manyetik ortamda saklanmasını kolay ve ucuz hale getirmiştir. Teknolojinin sağladığı olanaklar yoluyla büyük miktar ve çeşitteki veriler farklı özelliklere sahip veritabanı yönetim sistemlerinde depolanmaktadır. Yönetsel kararlar için anlamlı olabilecek kaynakları oluşturan bu verileri inceleme ve analiz etmede kullanılan yöntemler ve basit araçlar verilerin bir çığ gibi büyümesi ve karmaşık hale gelmesiyle yetersiz kalmış, yeni yöntem ve teknolojilerin geliştirilmesi ihtiyacının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda, bilgi teknolojileri, istatistik, makine öğrenmesi, veritabanı teknolojileri ve ilgili diğer disiplinleri bir araya getiren veri madenciliği yaklaşımı yeni bir veri analiz yöntemi olarak ortaya çıkmıştır.

Veri madenciliği "kullanıcılara yeni yöntemlerle anlaşılabilir ve faydalı olan verileri özetlemek ve aralarındaki beklenmeyen ilişkileri bulmak için genellikle büyük gözlemsel veri kümelerinin analiz edilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Hand, Manila ve Smyth, 2001). Tanımdaki "gözlemsel veri" kavramı "deneysel veri" kavramının tam tersini ifade etmektedir. Veri madenciliği, gerçekleştirilen işlemin doğası gereği toplanan verilerle ilgilidir. Veri madenciliğini istatistikten ayıran bir özellik, veri madenciliği uygulamalarının veri toplama stratejisi üzerinde rol oynamamasıdır.

Veri madenciliğinde uygulanan modelleme teknikleri tahmin etmeye ve tanımlamaya yönelik modeller olarak iki kategoriye ayrılır. Tahmin edici modeller, sonucu bilinen verilerden hareketle sonucu bilinmeyen veriler üzerinde tahmin üretmeyi amaçlarken tanımlayıcı modeller ise veritabanındaki verinin genel özelliklerini tanımlarlar.

Veri madenciliği uygulamalarında öncelikle incelenen sistemle ilgili problem tanımlanır. Tanımlanan probleme ilişkin veri madenciliği veritabanının oluşturulması için birçok farklı kaynaktan toplanan verilerin bir araya getirilmesi gerekmektedir. Verilerin veri madenciliğine uygun hale getirilmesi, eksiklerinin ya da hatalarının araştırılarak giderilmesi için veri temizleme, veri bütünleştirme, veri dönüşümü ve veri azaltma gibi ön hazırlık süreçleri uygulanır.

Verinin özelliklerinin anlaşılması ve uygun veri analiz tekniğinin seçilmesinde özet istatistikler ve görselleştirme tekniklerinden faydalanılır. Veri madenciliği farklı görevleri yerine getirmek amacıyla pek çok farklı algoritmayı kullanır. Algoritmalar veriyi inceler ve incelenen verinin özelliklerine en uygun modeli belirler. Veri madenciliğinde geliştirilen modeller sınıflama, kümeleme, birliktelik kuralları oluşturma, örüntü tanımlama gibi görevlerin yerine getirilmesinde kullanılırlar.

Veri madenciliğinin son yıllarda eğitimde de anlamlı ilişkilerin araştırılabileceği ve faydalı bilginin türetilebileceği geniş veritabanları oluşmuştur. Özellikle bulut teknolojisi ve sosyal medya uygulamaları öğrenmenin daha verimli hale getirilmesini amaçlayan öğrenme analitiği kavramını ortaya çıkarmıştır.

Açıköğretim ve Uzaktan Öğrenme Sistemlerinde öğrenci başarısının tahmin edilmesi bir sonraki dönem için faaliyetlerin planlanması açısından oldukça önemlidir. Öğrenci sayısı bakımından dünyada mega üniversiteler arasında yer alan Anadolu Üniversitesinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin, kitap basım sayılarının, akademik danışmanlık faaliyetlerin planlanmasında öğrenci sayılarının önceden kestirilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada öğrencilerin derslerindeki başarılarını başka bir deyişle performanslarını önceden tahmin edilmesine yönelik bir model önerilmiştir. Farklı sınıflama teknikleri kullanılarak karşılaştırılmış ve en iyi model çözüm olarak önerilmiştir.

VERİ MADENCİLİĞİ NEDİR?

"Veri tabanlarında bilgi keşfi" ve "veri madenciliği" literatürde birbirine yakın anlamlarda kullanılmaktadır. Usama M. Fayyad'a göre "veritabanlarında bilgi keşfi" veriden faydalı bilgiyi keşfetme süreci, "veri madenciliği" ise veriden örüntülerin çıkarılması için algoritmaların uygulanması olarak tanımlanır (Fayyad ve diğerleri, 1996). Veri madenciliği hedeflenen sonuçları elde edebilmek için, analiz edilmek üzere hazırlanmış verilere

algoritmaların uygulandığı bilgi keşif sürecinin adımı olarak görülmektedir. Bununla beraber endüstride, medya ve veritabanı araştırmalarında "veri madenciliği" terimi "veritabanlarında bilgi keşfi" teriminden daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle sürecin tamamı genellikle veri madenciliği olarak anılmaktadır. Veri madenciliği veritabanı sistemleri, istatistik, makine öğrenmesi, görselleştirme ve enformasyon bilimini içeren disiplinler arası bir alandır.

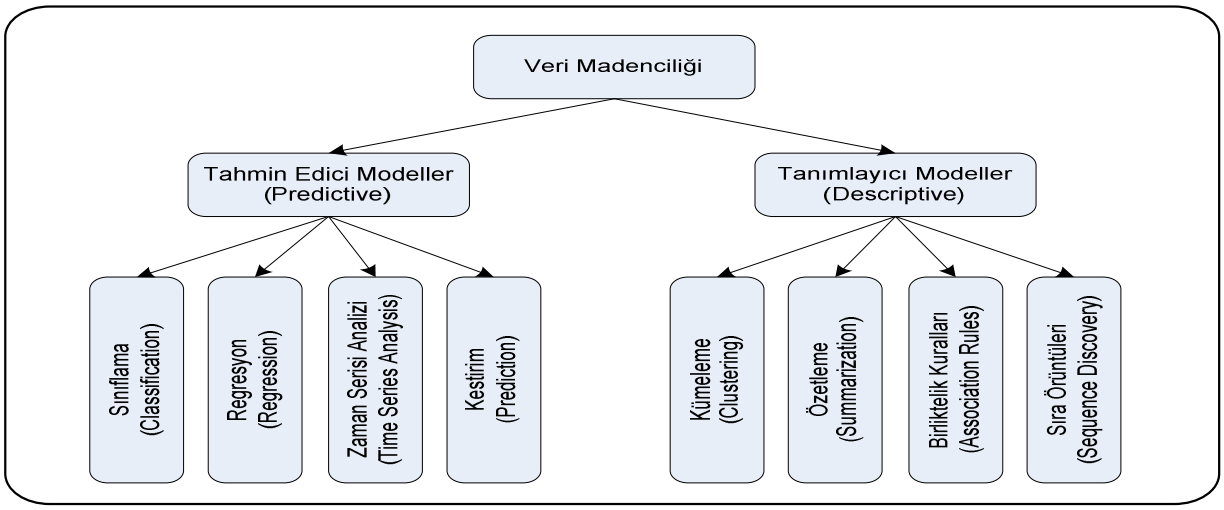
Veri Madenciliğinde Süreç ve Modelleme

Veri madenciliği işlevlerinde teoriye dayalı modellerin oluşturulması, verideki gürültü ve eksik değer sorunlarının giderilmesi ve verinin anlaşılmasında istatistik bilimine dayalı tekniklerden faydalanılmaktadır. Veri madenciliği uygulamalarının birçoğunda veri kaynağı olarak veritabanı yazılımları kullanılmaktadır. Veritabanı yazılım sistemleri verileri depolamanın yanında verileri ilişkilendirmek, özetlemek, çok boyutlu verileri işlemek gibi fonksiyonları yerine getirirler. Veri madenciliği için verinin hazırlanmasında veritabanı teknolojilerinden faydalanılır. Verinin anlaşılmasında ve örüntülerin tanımlanmasında faydalanılan bir alan da görselleştirmedir. Görselleştirme verinin tablolar ve grafikler halinde görüntülenmesini sağlayan teknolojileri içerir. Veri madenciliği sistemleri analiz türüne ve verinin içeriğine bağlı olarak uzaysal veri analizi, örüntü tanımlama, görüntü analizi, sinyal işleme, web teknolojisi, ekonomi, iş dünyası, biyoinformatik veya fizyoloji alanlarına ilişkin teknikleri bütünleştirebilir (Han ve Kamber, 2001).

Veri madenciliği modellerinde diğer önemli bir kavram ise makine öğrenmesidir. Makine öğrenmesi aslında insanın öğrenmesine benzer bir yapıdadır. İnsanlar çocukluk döneminde temel kavram tanımlarını şekillendirmede tümevarım yöntemini kullanırlar. Hayvanlar, bitkiler, bina yapıları ve bunun gibi kavramları ifade eden örnekleri görürüz. Birey örneklere verilen isimleri işitir ve kavram özelliklerini tanımladığına inandığını seçerek sınıflama modelini oluşturur. Daha sonra bu modelleri benzer yapıdaki nesneleri tanımlamada kullanır. Bu tür öğrenme "tümevarıma dayalı denetimli kavram öğrenme" veya kısaca "denetimli öğrenme" (supervised learning) olarak tanımlanır (Roiger ve Geatz, 2003). Denetimli öğrenmeyle, girdi verilerinin değerleri kullanılarak çıktı değerleri tahmin edilmeye veya öğrenilmeye çalışılır. Bu süreçte öncelikle sonuçları bilinen veriler üzerinde bir sınıflama yapılır ve sonuçları bilinmeyen veri kümesi için sonuçlar tahmin edilmeye çalışılır. "Denetimsiz öğrenmede" (unsupervised learning) önceden tanımlanmış bir sınıfa ait olmayan verilerden model oluşturulur. Veri örnekleri, kümeleme sistemleri tarafından tanımlanan bir benzerlik taslağına göre gruplandırılır. Elde edilen kümelerin anlamı, bir veya birden çok değerlendirme tekniğinin yardımıyla kullanıcı tarafından belirlenir. Denetimsiz öğrenme modellerinde bir çıktı alanı söz konusu değildir.

Veri Madenciliği Görevleri ve Uygulama Adımları

Veri madenciliğinde farklı görevleri yerine getirmek için pek çok farklı algoritmalar kullanılır. Bu algoritmalar verilere uygun modeli bulmaya çalışır. Algoritmalar verileri inceler ve özelliklerine en uygun modeli seçer. Veri madenciliği görevleri "tahmin edici" ve "tanımlayıcı" modeller olmak üzere iki kategoriye ayrılır (Dunham,2003). Bu kategoriler ve modeller Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Veri Madenciliğinde Modeller

Tahmin edici modeller, sonuçları bilinen verileri kullanarak ilgili unsurlar için bir tahmin modeli oluşturur. Elde edilen bu model, sonuçları bilinmeyen unsurların tahmin edilmesinde kullanılır. Örneğin bir hastanede bir hastalığa ilişkin veri setini düşünelim. Veri madenciliği teknikleri uygulanarak hastalığa ilişkin geçmiş olaylardan elde edilmiş tıbbi veriler ve hasta durumu verilerinden bir tahmin modeli oluşturulabilir. Bu model sayesinde, hastaneye yeni gelmiş bir hastanın hastalığına ilişkin tahmin testler sonrası oluşan tıbbi veriler kullanılarak yapılabilir. Tahmin edici modeller sınıflama, regresyon, zaman serisi analizi ve kestirim olmak üzere dört grup olarak sınıflandırılabilir.

Tanımlayıcı modeller verilerdeki örüntü veya ilişkileri tanımlarlar. Bu modeller tahmin edici modellerin aksine analiz edilen verilerin özelliklerini incelemek için kullanılan modellerdir. Örnek olarak sigorta poliçesini yenilememiş müşterilerin benzer özelliklerini belirleyecek bir kümeleme çalışması verilebilir. Kümeleme, özetleme, birliktelik kuralları, sıra örüntüleri keşfi modelleri tanımlayıcı modeller olarak nitelendirilir.

Pek çok veri madenciliği sistem yazılımı geliştiren kuruluş, kullanıcılara yol göstermek amacıyla bir uygulama süreç modeli önerirler. Bu modeller genellikle ardışık adımların yürütülmesiyle kullanıcıları hedefe ulaştırmayı amaçlar.

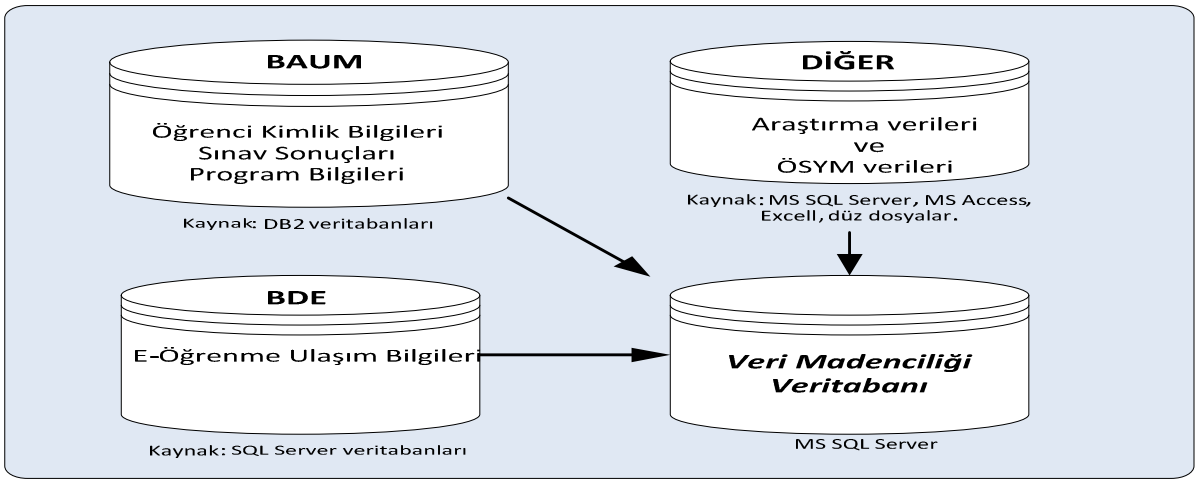
YÖNTEM

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde veri madenciliği uygulamalarında takip edilen adımlar sırası ile uygulanmıştır.

Öncelikle öğrenci başarısının tahmininde kullanılabilecek, sistemde farklı kaynaklardaki veriler tek bir veritabanında birleştirilmiştir. Oldukça zaman alan bu süreçte toplanan veriler birleştirilerek veri temizleme, tamamlama ve özetleme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Veri madenciliği veritabanı MS SQL Server veritabanı yönetim yazılımında, veri madenciliği modelleri ise SPSS veri madenciliği yazılımında gerçekleştirilmiştir.

Veri Madenciliği Veritabanının Hazırlanması

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde öğrencilere ait veriler ilgili organizasyonların bilgi sistemlerinden elde edilmiştir (Şekil 2). Bunlardan ilki Anadolu Üniversitesinin tüm öğrenci bilgi siteminin yer aldığı Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi (BAUM) veritabanlarıdır. Bu veritabanlarında öğrencilere ait kimlik bilgileri ve sınav sonuç bilgileri yer almaktadır. Diğer bir veri kaynağı ise Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrencilerin faydalandığı e-öğrenme faaliyetlerinin sunulduğu Bilgisayar Destekli Eğitim Birimi (BDE) veritabanlarıdır. Öğrencilere ait diğer bir veri kaynağı da öğrenci profilini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen verilerdir. ÖSYM tarafından sisteme yerleştirilen öğrencilere ilişkin ÖSYM verileri öğrencilere ait bir diğer veri kaynağıdır.



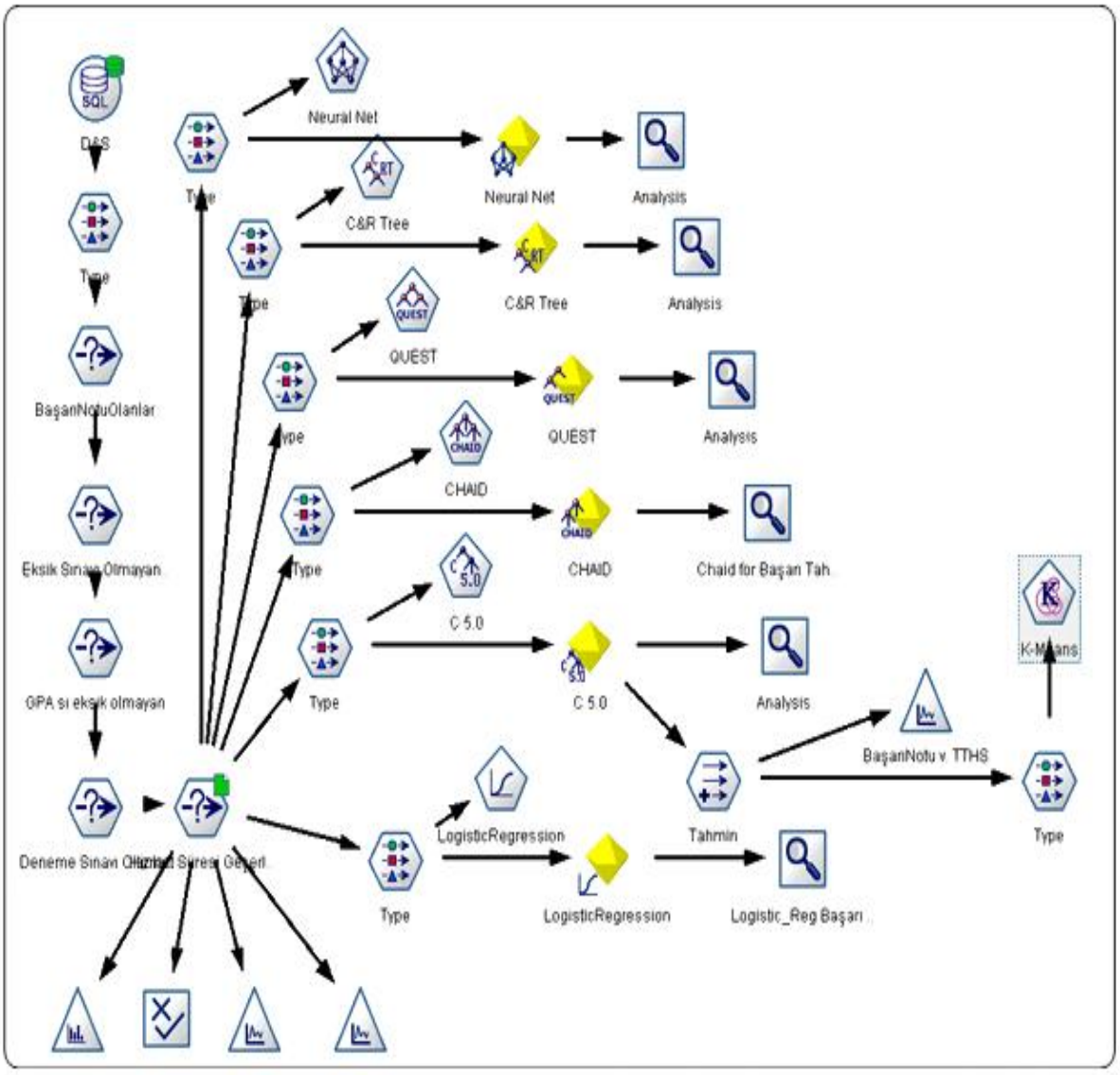
Şekil 2: Veri Kaynakları

Öğrenci Performansının Tahmini İçin Uygulanan Modelleri

Öğrenci başarısının tahmin edilmesinde farklı sınıflama algoritmalarını uygulanmıştır. Farklı veri kaynaklarından elde edilen veriler hazırlık süreci sonrasında veri madenciliği için kullanılacak bir veri ambarında depolanmıştır. Veri ambarı MS SQL veritabanı sisteminden modelleme ve veri analizinin gerçekleştirildiği SPSS Clementine veri madenciliği yazılımına aktarılmıştır. Tahmin modellerinin geliştirilmesinde kullanılan veri setinin özellikleri aşağıda tanımlanmıştır.

- ✓ Analizde 2004-2005 ve 2005-2006 öğrenim yıllarına ait öğrenci not, kimlik ve e-öğrenme faaliyetlerinden elde edilmiş veriler kullanılmıştır.
- ✓ Herhangi bir nedenle ara sınavı veya yılsonu ve bütünleme sınavı değerlendirilmemiş öğrenciler veri kümesinden çıkarılmıştır. Sınava girmemiş öğrenciye ait yapılacak bir başarı tahmini geçeğe uygun olmayacaktır.
- ✓ e-öğrenme hizmetlerinde bir dakikadan daha az süre harcanmış öğrenci hareketleri ve öğrencinin sorumlu olmadığı derse veya derslere ilişkin e-öğrenme faaliyetleri veri setine dahil edilmemiştir.
- ✓ e-öğrenme ders oturumlarının son faaliyetlerinde harcanan sürelere ilişkin eksik değerler, öğrencinin aynı dersine ilişkin aynı hizmette harcadığı sürenin ortalaması ile tamamlanmıştır.
- ✓ e-öğrenme sürelerine ilişkin aykırı değerler veri setine alınmamıştır.
- ✓ Öğrencilerin deneme sınavları oturumunda hiçbir soru yanıtlamadan sonlandırılmış deneme sınavı verileri veri kümesine dahil edilmemiştir.
- ✓ Analizde kullanılan veri seti 180.554 adet öğrencinin 129 adet dersine ilişkin 429.757 satır kayıttan oluşmaktadır.
- ✓ SPSS Clementine yazılımında "Özellik Seçme" işlevi kullanılarak öğrencinin başarı durumu ile ilgili olan 11 özellik modellerin girdi değişkeni olarak belirlenmiştir. Bu girdi olarak yer alan değişkenler aşağıda sıralanmıştır.
  - Dersin adı,
  - E-hizmet faydalanma süreleri (e-Kitap, e-Sesli kitap, e-Alıştırma, e-TV ve e-Sınav),
  - Öğrencinin dersi kaçıncı kez aldığı,
  - Değerlendirilen sınavlarının ortalaması,
  - Öğrenci yaşı,
  - Deneme sınavlarında doğru cevapladığı soru sayısı,
  - Deneme sınavlarındaki başarı oranı.

Öğrencinin ilgili derste dönem sonu notunun tahmin edilmesi amacıyla oluşturulan Modellerde mevcut verinin %50'si eğitim %50'si test verisi olarak kullanılmış ve modellerin geçerliliği test edilmiştir. Tahmin modellerinin oluşturulmasında SPSS Clementine yazılımında C5.0 karar ağacı, lojistik regrasyon, yapay sinir ağı, CHAID karar ağacı, C&RT karar ağacı ve QUEST modelleri oluşturulmuştur.



Şekil 3: Öğrenci Performans Tahmini İçin Oluşturulan Clementine Analiz Görünümü

SINIFLAMA MODELLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğrenci performans tahmini için oluşturulan modeller verinin tamamı üzerinde test edilmiştir. Clementine yazılımında "Test" düğümü kullanılarak elde edilmiştir. Modellerin değerlendirilmesi amacıyla uygulanan test sonuçlarından elde edilen doğruluk oranları ve risk matrisleri Tablo 1'de özetlenmiştir. Risk matrislerinde satırlar gerçek durumları sütunlar ise test aşamasında tahmin edilen değerleri ifade etmektedir. C5.0 algoritması 319.563 "Geçti" ve 84.985 "Kaldı" sonucunu doğru, ancak 28.652 "Kaldı" ve 59.557 "Geçti" sonucunu hatalı tahmin ederek en yüksek geçerlilik oranını sağlamıştır.

Şekil 4'te doğru ve hatalı tahmin edilmiş değerlerin, öğrencilerin başarı notu ve toplam e-öğrenme hizmet sürelerine göre saçılma grafiği verilmiştir. Bu grafiğe göre hatalı tahmin edilmiş verilerin daha çok e-öğrenme hizmet sürelerinin nispeten daha az olduğu veriler olduğu görülmektedir. Ayrıca hatalı tahmin edilen verilerin başarı notunun 50 etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum öğrenci hakkındaki bilginin az olması tahminin doğruluğunu doğrudan etkilediğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 05 ISSN: 2146-9199

Tablo 1: Modellerin Doğruluk Oranları Ve Risk Matrisleri

Algoritma	Doğruluk Oranı	Risk Matrisi		
C5.0	% 82.14		**Geçti**	**Kaldı**
		Geçti	319.563	28.652
		Kaldı	59.557	84.985
Logistic Regression	% 78.53		**Geçti**	**Kaldı**
		Geçti	314.154	34.061
		Kaldı	71.733	72.809
Neural Net	%77.80		**Geçti**	**Kaldı**
		Geçti	310.196	38.019
		Kaldı	71.376	73.166
CHAID	%77.65		**Geçti**	**Kaldı**
		Geçti	312.956	35.259
		Kaldı	74.878	69.664
C&RT	%77.45		**Geçti**	**Kaldı**
		Geçti	381.949	36.266
		Kaldı	74.860	69.682
QUEST	%75.00		**Geçti**	**Kaldı**
		Geçti	315.525	32.690
		Kaldı	90.505	54.037

Şekil 4: C5.0 Algoritması Tahmin Değerlerinin Başarı Notu Ve Toplam Hizmet Süresi Saçılma Grafiği

Modelin eğitim ve test aşamasında iki öğretim yılına ait verilerin kullanılması modelin tutarlılığını da arttırmıştır. Sadece tek öğretim yılı için oluşturulan modelin doğruluk oranının %85 üzerinde olmasına rağmen modelin diğer öğretim yılı verileriyle çalıştırılması doğruluk oranını %65 değerine kadar düşürmektedir. Bu nedenle tek bir öğretim yılı yerine birden fazla öğretim yılı verisiyle türetilen tahmin modelleri daha tutarlı olmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada gerçekleştirilen veri madenciliği uygulamasında öğrencilerin performanslarına ilişkin bir tahmin modelinin oluşturulması gerçekleştirilmiştir. Tahmin modelinin oluşturulabilmesi için öncelikle sistemde yer alan veri kaynakları bir araya getirilerek veritabanı oluşturulmuştur. Öğrenci bilgi sistemi ve e-öğrenme sisteminden sağlanan veriler, veri madenciliği uygulama adımları takip edilerek modelleme aşamasına hazır hale getirilmiştir. Uygulamada SPSS Clementine veri madenciliği yazılımı kullanılmıştır. Öğrencinin kimlik, geçmiş başarı ve e-öğrenme kullanım güncelerini girdi parametresi olarak kullanan tahmin modelleri C5.0, Logistic Regression, Neural Net, C&RT, CHAID ve QUEST algoritmaları çalıştırılarak elde edilmiştir. Bu modellere geçerlilik testi uygulanarak C5.0 ile elde edilen karar ağacı modeli en iyi tahmin modeli olarak seçilmiştir. C5.0 algoritması ile elde edilen tahmin modeli %82,1 doğruluk oranı sağlamıştır.

Mevcut sistemde gelecek dönem öğrenci sayısı tahminleri geçmiş dönemde elde edilen başarı oranları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri madenciliği analizi ile geliştirilen model ise öğrenci performansını; e-öğrenme faaliyetlerini, geçmiş başarı ve yaş bilgilerini kullanarak öğrenci bazlı tahmin gerçekleştirmektedir. Tahmin modelinde kullanılan verilerin çevrimiçi hale getirilmesi ve modelin karar kurallarına dönüştürülerek uygulamaya konması etkin planlama faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Tahmin modelinin e-öğrenme sistemi için de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Dönem sonu notunun düşük olduğu tespit edilen öğrencinin başarısının arttırılmasına yönelik olarak öğrenme yönetim sisteminin öğrenciye öneride bulunması, motivasyonu arttıracak çözümler ya da farklı öğretme stratejileri ile olumsuz durumun giderilmesi için çözümler geliştirilebilir.

Ayrıca analizin yapıldığı yıllarda Anadolu Üniversitesi e-öğrenme sisteminde öğrencilerin sistem içerisindeki davranışlarına ilişkin ayrıntılı verinin toplanmadığı gözlenmiştir. Yeni e-öğrenme sistemleri tasarımı gerçekleştirilirken öğrencilerin sistem içindeki davranışları hakkında ayrıntılı bilgilerin toplanması; öğrenci, yönetici, sistem tasarımcısı ve eğitimcilere büyük katkılar sağlayacaktır. Öğrencilerin öğrenme özelliklerini yansıtabilecek verilerin toplanması ve öğrenme örüntülerinin keşfedilmesi, gelecekte kişiselleştirilmiş ya da zeki e-öğrenme ortamlarının tasarımına 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

Hand, D., Manila, H. & Smyth, P.(2001). *Principles of Data Mining.* USA: MIT Press.

Fayyad, U. M., et.al.(1996). *Advances in Knowledge Discovery and Data Mining*. USA: MIT Press.

Han, J & Kamber, M. (2001). *Data Mining*. USA: Academic Press.

Roiger, R. J.& Geatz, M. W. (2003). *Data Mining.* USA: Pearson Education.

Dunham, M. H. (2003). *Data Mining Introductory and Advanced Topics*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Berthold, M. & Hand, D.(2003). *Intelligent Data Analysis. Second revised and extended edition*. Berlin: Springster.

Nong, Ye. (2003). *The Handbook of Data Mining*. USA: Lawrence Erlbaum Assoc., Inc.

Merceron, A. & Yacef, K. (2004). Mining Student Data Captured From a Web-based Tutoring Tool: Initial Exploration and Results. *Journal of Interactive Learning Research*, 15, 4: 319–346.

Merceron, A. & Yacef, K. (2005). Tada-ed for Educational Data Mining. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 7, 1, 267–287.

CRISP-DM Consortium.(2000). *CRISP-DM 1.0 Step-by-Step Data Mining Guide.* Retrieved September 2007, from www.crisp-dm.org

Ma, Y., et.al. (2001). Targeting the Right Students Using Data Mining. *The Seventh ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*. (pp.457–464), USA: San Francisco, California, 26-29 Ağustos 2001.

SPSS Inc. Clementine 9.0 Node Reference. USA:2004.

Standford University. (1995) *Cross-Validation and the Bootstrap: Estimating the Error Rate of a Prediction Rule*. USA: Standford.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 06 ISSN: 2146-9199

AKILLI EKRANLARDA MOBİL SAĞLIK UYGULAMALARI

Öğr. Gör. Emel Güler
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
Eskişehir
emelgoksal@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Gülsün Eby
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
Eskişehir
gkurubac@anadolu.edu.tr

Özet

2015'li yıllara gelindiğinde akıllı telefonların ve tabletlerin kullanımının artmasıyla, mobil uygulamaların kullanımında da artış meydana gelmektedir. Mobil teknolojilerin sağlık sektöründe de kullanılmaya başlaması mobil sağlık uygulamalarının yükselmesine neden olmaktadır. Bireyler günlük hayatlarında sağlıklarını takip etmek için mobil uygulamalar kullanabilmektedir. Kalp atış/tansiyon kontrolü yapmak, kalori hesaplamak, ilaç kullanım zamanlarını kontrol etmek, gebelik sürecini takip etmek vb birçok etkinlik için mobil uygulamalar geliştirilmektedir. Benzer şekilde sağlık kuruluşları da hastalarının takipçisi olmak için mobil uygulamaları kullanmaya başlamışlardır. Uygulama marketleri incelendiğinde sağlık ile ilgili yapılan birçok uygulama olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmada sağlık hizmetleri için geliştirilen ve en yaygın kullanılan mobil uygulamalar incelenecektir. Çalışmanın amacı ise bir mobil sağlık uygulaması geliştirilmeden önce mevcut durumun analiz edilmesi ve yeni geliştirilebilecek uygulamaların ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

Anahtar Sözcükler: m-Sağlık, e-Sağlık, Mobil Teknolojiler.

MOBILE HEALTH APPLICATIONS IN SMART SCREEN

Abstract

In the year 2015 with the increasing use of smartphones and tablets, it comes the increase occurred in the use of mobile applications. The usage of mobile technologies in the healthcare sector leads to an increase in mobile health applications. Person can use mobile applications to keep track of their health in their daily lives. Mobile applications are being developed for many activities such as heart / do blood pressure checks, calculate calories, medication to control the time, to follow the pregnancy process. Similarly, health organizations have also started to use mobile applications to become a follower of their patients. When the application markets, it is observed that there are many applications which are related to health. This study will examine mobile applications have been made for health services and the most widely used mobile applications. The goal of the study is to analyze the current situation before development a mobile health application and determine the needs of new applications can be developed.

Key Words: m-Health, e-Health, Mobile Technologies.

GİRİŞ

Günlük yapılacak işler mobil teknoloji ile daha pratik, esnek zamanlarda, istenilen ortamlarda yapılabilmektedir. Akıllı telefonlar ve tabletlerin günlük yaşamın bir parçası haline dönüşmesi bireylerin kişisel aktivitelerinde de değişikliğe yol açmaktadır. Mobil teknolojilerin sağlık alanında da artarak kullanımı mobil sağlık uygulamalarının sayısında artışa neden olmaktadır. Geliştirilen mobil sağlık uygulamaları ile bireyler kişisel sağlık hizmetlerine istedikleri yer ve zamanda erişebilmektedirler.

Mobil sağlık uygulamaları, bireylere kendi sağlıklarını takip etmek, kendilerine ait sağlık bilgilerine istedikleri zaman ve yerden erişebilmek için fırsatlar sunmaktadır. Bu sayede bireyler kendi kendilerinin takipçisi olmaktadırlar. Mobil sağlık uygulamaları aynı zamanda bireylerin sağlık uzmanları ve sağlık kurumları ile iletişimini sağlamaktadır. Benzer şekilde sağlık kurumları da hastalarının takiplerini mobil sağlık uygulamaları aracılığı ile yapabilmektedirler.

MOBİL (m) SAĞLIK

Dünya Sağlık Örgütü, mobil sağlığı, tıbbi sağlık uygulamalarının mobil telefonlar, hasta takip araçları, kişisel dijital asistanlar gibi teknolojiler ile desteklenmesi olarak tanımlamaktadır (Goe,2011). Ulusal Sağlık Enstitüleri Vakfı (Foundation for the National Institutes of Health)'na göre mobil sağlık, mobil iletişim cihazları aracılığı ile sağlık hizmetlerinin sunulmasıdır (Torgan, 2009). Bu çalışma bağlamında mobil sağlık "tıbbi hizmet ve sağlık uygulamalarının, mobil teknoloji desteği ile sunulması" olarak tanımlanabilir.

m-Sağlık'ın sağlayabileceği imkan ve fırsatlar neredeyse sınırsızdır. Bu fırsatlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir (Greenspun, ve Coughlin, 2012):

- Gerçek zamanlı bilgileri ve mesajları paylaşan bir iletişim aracı olarak işlev görebilme.
- Soyutlanmayı azaltan ve bakımı eve getirebilen bir uzaktan izleme görevi üstlenebilme.
- Hastanın sağlık durumunu gerçek zamanlı izleyebilen ve rapor eden bir araç olabilme.
- Hem hastanın hem de sağlık uzmanlarının iki taraflı iletişime geçebileceği bir video konferans özelliği sunabilme.
- Kullanıcıya egzersiz yapma veya ilaçlarını alma konusunda onu motive edip hatırlatmalar yapabilen bir arkadaş olabilme.

m-Sağlığın sunabileceği imkanlar oldukça fazla olmasına rağmen sağlık hizmetlerinin önemli ve riskli bir alan olduğu unutulmamalıdır. Bundan dolayı mobil uygulama geliştirilirken dikkatli ve özenli olunması önemli bir kriterdir.

m-Sağlık Uygulamaları Tasarımı

Bir mobil sağlık uygulaması tasarlarken hedef kitle seçimi, ekran tasarımı, içerik hazırlama gibi dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar mobil uygulamayı kullanacak sağlık hizmetleri çalışanları ve hastalara yönelik olarak ele alınabilir. Sağlık hizmetleri sağlayıcıları için mobil sağlık uygulaması tasarımlarken dikkat edilmesi gereken unsurlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Yee, 2013):

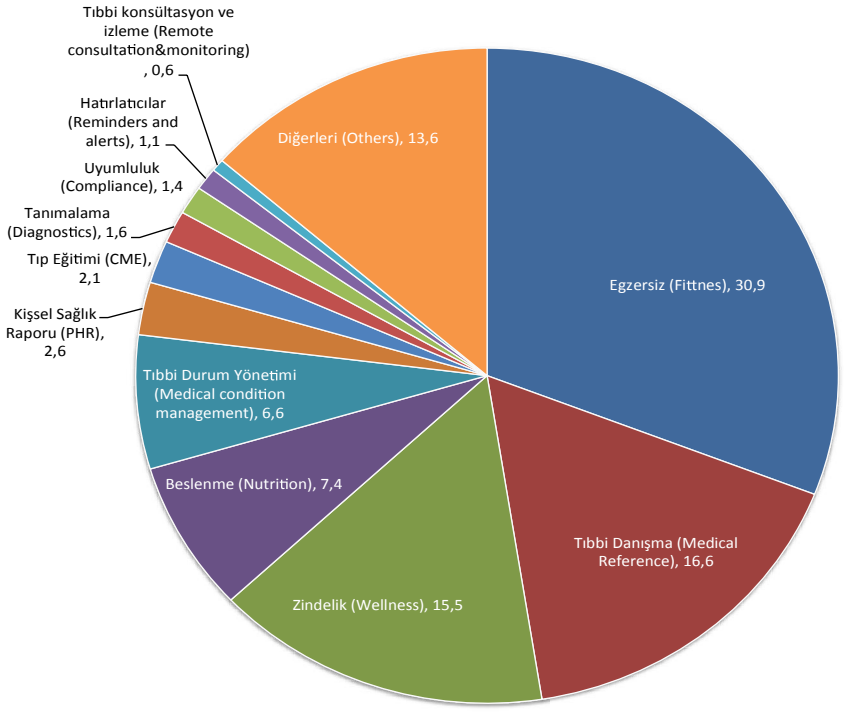
- *Sağlayıcılar için ihtiyaçlar iyi kavranmalı:* Eğer uygulama, sağlık çalışanlarına yönelik yapılmışsa onların kişisel ihtiyaçlarına yönelik olmasına dikkat edilmelidir.
- *Sağlık çalışanlarının çalışma zamanları göz önünde bulundurulmalı:* Doktorların kullanabileceği bir sağlık uygulamasında, onların çalışma zamanları göz önünde bulundurulmalıdır. Uygulama üzerinden hasta ile iletişime geçmesi için zamanlamanın iyi yapılması önemlidir.
- *Sağlık çalışanları için anlamlı veriler belirlenmeli:* Birçok uygulama sağlık uzmanları hastanın durumunu anlamak için hastanın sağlık verilerini görüntüler. Uygulamada hasta ile ilgili gereksiz bilgiler yerine anlamlı verilerin gösterilmesi bilgi kalabalığının önüne geçilmesini sağlar.
- *HIPAA uyumluluğuna dikkat edilmeli:* Uygulamanız hasta bilgilerini erişiyor ve tedavi desteği sağlıyorsa, Uygulamanız HIPAA uyumlu olmalıdır. HIPAA hastaların korumalı sağlık bilgilerinin gizliliğini sağlamak için belli kurallardan oluşan bir yasadır.

Mobil sağlık uygulamalarında hastalar için tasarım yapılırken dikkat edilmesi gereken unsurlar şu şekilde sıralanabilir (Yee, 2013):

- *Erişilebilirlik:* Hastaların herhangi bir engeli (zihinsel, fiziksel) olup olmadığı düşünülerek, tasarım yapılırken erişilebilirlik konusunda titiz davranılmalıdır.
- *Farklı hastalar için tasarım:* Tasarım yapılırken basitlik ve kullanışlılık ön planda olmalıdır, uygulamanın her yaş grubundan hastanın kullanacağı düşünülerek tasarım yapılmalıdır.
- *Farklı dillerde tasarım:* Her kullanıcı İngilizce bilmek zorunda değildir. Farklı kişilere ulaşabilmek için uygulamada farklı dil seçenekleri olmalıdır.
- *Standart kurallar ve sözleşmeler:* Her kullanıcının teknolojiyi çok iyi kullanabilmesi beklenemez. Bundan dolayı uygulamanın işlevselliği için alışılmış tasarım seçenekleri kullanılabilir.
- *Davranış değiştirme için tasarım:* Mobil sağlık uygulamalarının birçoğunun temelinde hastada (kullanıcıda) davranış değiştirme bulunmaktadır. Eğer uygulamanın başarılı olması isteniyorsa oyunlaştırma, hatırlatma gibi değişik yöntemlerle hastanın uygulamada ikna edilmesi gerekmektedir.
- *İşlevsellik ve verimlilik:* Sağlık uygulamalarının kullanıcıda etkili olabilmesi için düzenli olarak kullanılması gerekir. Uygulamada aynı şeyleri (ölçümleri kaydetmek, birden fazla not almak) tekrar tekrar yapmak kullanıcıyı sıkabilir. Bu nedenle tasarım yapılırken kullanıcıya kullanım kolaylığı sağlamak önemlidir.
- *Görüntü ve verilerin görselleştirilmesi:* Kullanıcıların bilgileri daha kolay kavrayabilmesi için uygulama görsellerle zengileştirilebilir. Örneğin; egzersiz için harcanan saatler ile birlikte hastanın ortalama kan basıncı anlık olarak verilebilir.

m-Sağlık Uygulamaları Pazarı

Sağlık Bilgi ve Yönetim Sistemleri Derneği (Healthcare Information and Management Systems Society -HIMSS) yöneticilerinden Collins, sağlık bilişimi alanında mobil sağlık pazarının en hızlı büyüyen alanlardan biri olduğunu, ayrıca hasta bakım hizmetlerinde mobil teknolojilerin etkisinin artarak büyüdüğünü belirtmektedir (HIMSS, 2014). Üçüncü yıllık HIMMS Mobil Araştırma'sına göre hastaların %62'nin hasta portalları, telesağlık hizmetleri, uzaktan izleme cihazları gibi tanımlanan mobil araçlardan en az birine erişimi olduğu gözlenmektedir. Klinisyenler birçoğu, hasta bakımını desteklemek (hasta bilgilerine bakmak, erişemediği kişisel sağlık bilgilerine bakmak) için teknolojiyi kullanmaktadırlar. HIMMS araştırma raporunda, klinisyenlerin hukuk ve politika alanındaki stratejileri incelendiğinde %59'un mobil teknoloji planı olduğu, %29'unun plan geliştirdiği gözlenmektedir. Ayrıca HIPAA yasalarının kuruluşlara ait m-sağlık ortamını etkileyeceği belirtilmektedir.



Grafik 1: Kategorilere Göre Mobil Sağlık Uygulamaları (research2guidance, 2014)

Mobil teknolojilerin kullanımının gelişerek artması, yapılacak uygulamalarda da artış meydana getirmektedir. IOS ve Android Uygulama marketleri incelendiğinde mobil sağlık alanında 100,000'in üzerinde uygulama vardır ve "Sağlık&Fitnes" ve "tıp" alanındaki uygulamaların daha çok olduğu gözlenmektedir (Jahns, 2013). Uygulama marketinin %30.9'u Sağlık&Fitnes, %16.6'sı tıp, %15.5'i zindelik, %7.4'ü beslenme ve %6.6'sı tıbbi durum yönetimi uygulamalarından oluşmaktadır (Grafik 1).

YÖNTEM

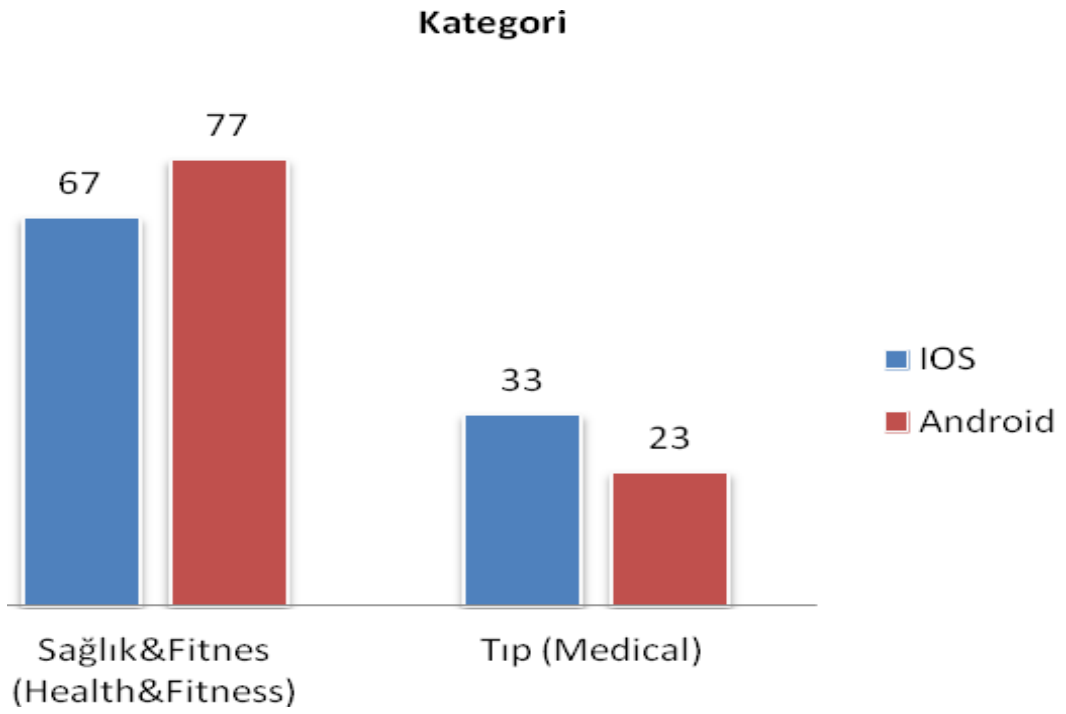
Mobil sağlık uygulamaları çeşitli araştırmacı ve araştırma şirketleri tarafından incelenmektedir. Bu çalışma kapsamında HealthTap tarafından değerlendirilmiş uygulamalar incelenecektir. HealthTap, uygulama mağazaları ve kullanıcılar tarafından verilen mobil sağlık uygulamalarının oylarına karşılık, doktorlar tarafından oylanan en iyi mobil sağlık uygulamalarını listelemiştir. HealthTap, doktorlar tarafından oylanan uygulamalar ile, kullanıcılar ve kendileri için en kullanışlı, güvenilir ve doğru uygulamaların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Doktorlar, uygulamaları üç kritere göre değerlendirmektedir (HealthTap, 2014):

1. Tıbbi doğruluk, geçerlilik ve yasallık (Medical accuracy, validity, soundness)
2. Uygulamanın etkililiği (App effectiveness)
3. Kullanım kolaylığı (Ease of use)

Bu çalışma kapsamında m-Sağlık alanında en çok uygulama içeren bölüm olan "Sağlık&Fitnes" uygulamaları incelenmiştir. Bu alandaki ilk 100 uygulama, IOS ve Android marketler için ayrı ayrı ele alınmıştır (AppRx Top Health, 2014). Mobil sağlık uygulamalarının incelenmesinde, kategoriler, ödeme durumu (ücretli-ücretsiz), ve çoklu dil seçeneği sunulması kriterleri ele alınmıştır.

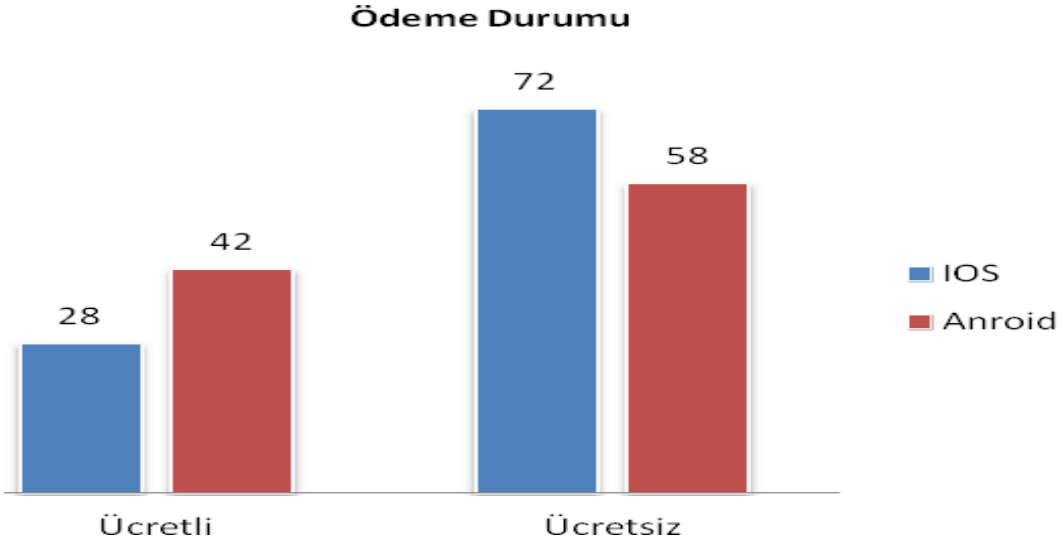
BULGULAR

Çalışma kapsamında IOS ve Android marketlerde yer alan Sağlık&Fitnes alanındaki 100 mobil sağlık uygulaması incelenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.



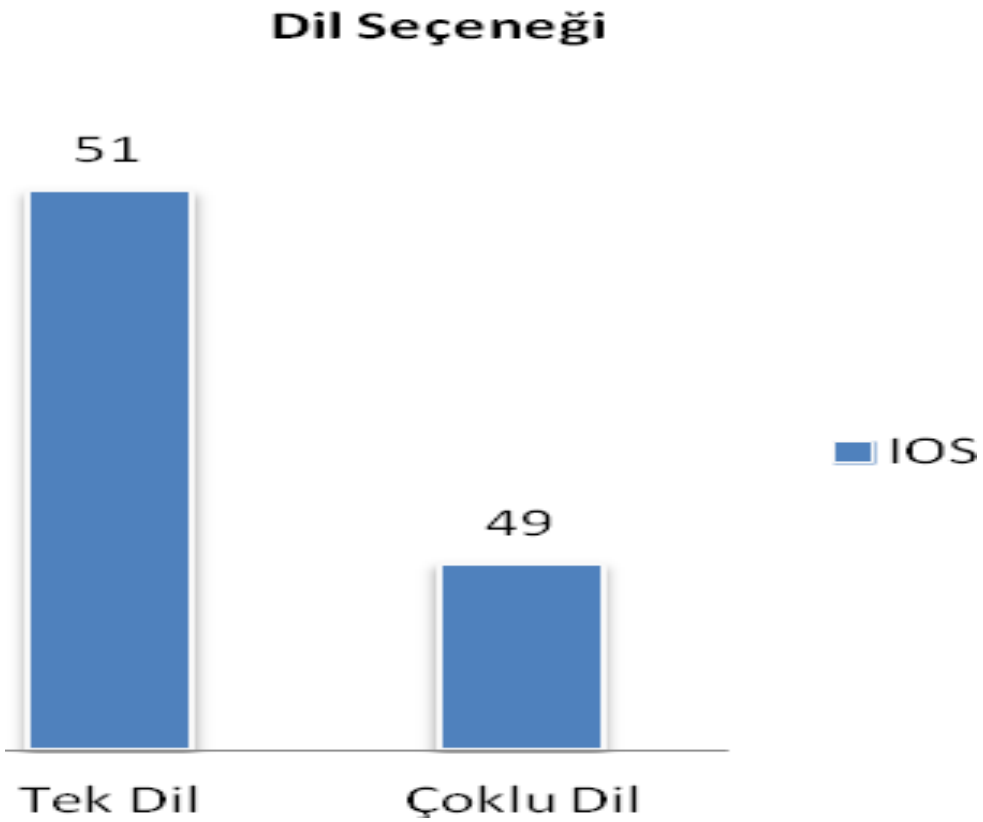
Grafik 2: Kategorilerine Göre Mobil Sağlık Uygulamaları

Kategorilerine göre ilk 100 mobil sağlık uygulaması incelendiğinde, sağlık&fitnes alanında Android platformunda 77 uygulama varken tıp alanında 23 uygulama olduğu gözlenmektedir. IOS platformundaki uygulamalar incelendiğinde 67 sağlık&fitnes uygulaması ve 33 tıp alanında uygulama olduğu gözlenmektedir.



Grafik 3. Ödeme Durumlarına Göre Mobil Sağlık Uygulamaları

Mobil uygulamaların ödeme seçenekleri incelendiğinde, IOS platformunda (72) Android platformuna (58) göre daha fazla ücretsiz uygulama olduğu gözlenmektedir.



Grafik 4: Sunduğu Dil Seçeneğine Göre Mobil Sağlık Uygulamaları

Mobil uygulamaların sunduğu dil seçenekleri incelendiğinde, IOS platformundaki uygulamaların 51'inin tek dil seçeneği (İngilizce) sunduğu gözlenmektedir. Anroid platformundaki uygulamalar için dil seçeneği market özelliklerinde yer almamaktadır, bundan dolayı bir veriye ulaşılamamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma kapsamında doktorlar tarafından önerilen yabancı m-sağlık uygulamaları incelenmiştir. Uygulamalar incelendiğinde hem IOS hem Anroid platformunda Sağlık&Fitnes alanındaki uygulamaların, tıp alanındaki uygulamalara göre daha fazla olduğu gözlenmektedir. Her iki platformda yer alan ücretsiz uygulamaların daha fazla olduğu gözlenmektedir. Farklı ve daha çok kişiye ulaşma açısından önemli bir kriterdir. Uygulamaların tek dil seçeneği sunması, uygulamaya sınırlı sayıda kişinin ulaşmasına neden olabilir. Farklı dil seçenekleri ile daha geniş bir kitleye uygulamaların ulaşması sağlanabilir.

Sağlık sektörü hem önemli hem de riskli bir alandır. Bu nedenle m-sağlık uygulamalarını hazırlama sürecinde içerik hazırlarken dikkatli davranılmalı, içerik doğru bilgiler içermeli ve sürekli güncel tutulmalıdır. Uygulama tasarım aşamasında ve içerik hazırlama sürecinde alanında uzman kişilerden (doktor, hemşire, vb) bilgi ve yardım alınabilir. Uygulama marketlerinde yer alan uygulamaların tamamı güvenli olmayabilir. Bu nedenle uygulama hakkında yeterince bilgi edinmek (doktora, uzmana danışmak) olası olumsuz durumlar için önleyici bir tedbir olabilir.

m-Sağlık uygulamaları konusunda incelenebilecek farklı başlıklar bulunmaktadır. Hastalara yönelik yapılan uygulamalar, sağlık çalışanlarına yönelik yapılan uygulamalar, sağlık eğitimine yönelik yapılan uygulamalar, farklı platformlara yönelik yapılan uygulamalar gibi konular incelenebilecek araştırma konularına örnek olarak sayılabilir.

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

AppRx Top Health & Medical Apps for IOS, Annual Report. 10.01.2015 tarihinde http://healthtap-marketing.s3.amazonaws.com/apprx2014/HealthTapAppRx2014_iOS.pdf adresinden alınmıştır.

AppRx Top Health & Medical Apps for Android, Annual Report. 10.01.2015 tarihinde http://healthtap-marketing.s3.amazonaws.com/apprx2014/HealthTapAppRx2014_Android.pdf adresinden alınmıştır.

Greenspun, H., & Coughlin, S. (2012). *mHealth in an mWorld: How mobile technology is transforming health care*. Deloitte Center for Health Solutions.

Goe (2011). *mHealth, New horizons for health through mobile Technologies.* 02.02.2015 tarihinde http://www.who.int/goe/publications/goe_mhealth_web.pdf adresinden alınmıştır.

HealthTap. (2014). *HealthTap Releases AppRx Report, Naming Top Doctor-Recommended Health & Medical Apps of 2014*. Retrieved January 10, 2015 from http://blog.healthtap.com/2015/01/healthtap-releases-apprx-report-naming-top-doctor-recommended-health-medical-apps-of-2014.

HIMSS (2014). *HIMSS Analytics 2013 Mobile Technology Survey Examines mHealth Landscape.* Retrieved March 13, 2015 from http://www.himss.org/News/NewsDetail.aspx?ItemNumber=28628.

Jahns, R. G. (2013). The market for mHealth app services will reach $26 billion by 2017. research2guidance. Retrieved February 12, 2015 from

http://research2guidance.com/the-market-for-mhealth-app-services-will-reach-26-billion-by-2017.

Researh2Guidance, (2014). Fitness and Medical reference apps are the largest mhealth app categories Retrieved February 12, 2015 from http://mobihealthnews.com/wp-content/uploads/2014/05/R2G-chart.jpg.

Torgan, C. (2009). *The mHealth summit: local & global converge.* Washington DC. Retrieved January 10, 2015 from http://caroltorgan.com/mhealth-summit/.

Yee, A. (2013), *Designing Mobile Health Apps: Special Considerations.* Retrieved March 22, 2015 from http://littlegreensoftware.com/designing-mobile-health-apps-special-considerations.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 07 ISSN: 2146-9199

GERÇEKLEŞTİRİLEN ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ KAPSAMINDA KULLANILAN E-PORTFOLYO SİSTEMİNİN EĞİTİM YÖNETİMİNE VE DENETİMİNE KATKILARI

Öğr. Gör. Dr. Esra Fıratlı
Anadolu Üniversitesi
Açık Öğretim Fakültesi
Eskişehir
efiratli@anadolu.edu.tr

Özet

Teknolojik olanakların artması ve eğitim gereksinimlerinin farklılaşması, günümüzde başta internet olmak üzere yeni iletişim teknolojilerinin uzaktan eğitim programlarına yeni yaklaşımlar kazandırmasına yol açmıştır. Öğretmen ihtiyacının giderilebilmesi amacıyla; Milli Eğitim Bakanlığı ve Anadolu Üniversitesi arasında yapılan protokol ile, Açıköğretim Fakültesi bünyesinde İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı açılmıştır. Programda dört farklı uygulama dersi bulunmaktadır. E-portfolyo sisteminde belirlenen izlenceye uygun haftalık programlar; öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları arasındaki etkileşim aracılığıyla yürütülmektedir.

Bu çalışmada, İÖLP e-portfolyo sisteminde yararlanılan eğitim yönetimi ve denetimi uygulamalarının son durumu değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda çeşitli kuramsal değerlendirmelere yer verilirken, eğitim yönetimi ve denetimi kavramları irdelenerek, programa sağladığı işlevselliğe ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, iletişim teknolojileri, e-portfolyo, eğitim yönetimi ve denetimi.

THE CONTRIBUTIONS OF E-PORTFOLIO SYSTEM TO THE EDUCATION MANAGEMENT AND INSPECTION

Abstract

The advances in technological opportunities and differentiation of educational needs have led new communication technologies, especially the internet, to gain new approaches to the distance education programs at the present day. In order to serve the need for more teachers; the undergraduate program in English teaching, namely, English Language Teaching Degree Program (ELTP), has been launched within the scope of Open Education Faculty according to the protocol signed between The Ministry of Education and Anadolu University. There are four different practice lessons in the program. The weekly program, determined in accordance with syllabus in ELTP e-portfolio system, is being conducted via the interaction between teacher candidates, practice teachers and practice teaching assistant personnels.

In this study, the latest situation of the applications of educational management and inspection methods utilized in ELTP e-portfolio system have been evaluated. Multiple theoretical appraisals in the direction of purpose of the study have been included; along with the evaluations related to the functionality that the concepts of education management and inspection have provided to program, by examining them.

Key Words: Distance education, communication technologies, e-portfolio, education management and inspection.

GİRİŞ

İletişimde teknolojik araçların kullanılması birçok kişi için yeni ve zor kabul edilebilir olabilmektedir. Bu yüzden iletişimin kalitesini artırmak amacıyla karşılıklı geri bildirim verilmelidir. Özellikle iletişim tarzı, miktarı, sıklığı, açıklık ve netlik konularında geri bildirime ihtiyaç duyulmaktadır.

İletişim kavramı incelendiğinde, farklı ve çok sayıda tanım olmasına rağmen, bu tanımların ortak noktaları vurguladığı görülmektedir. Bu nedenle iletişim; bilgiyi anlamlandırma, bilgi alışverişi ve paylaşma süreci olarak değerlendirilebilir. İletişim, karar vermede de önemli bir işleve sahiptir. Yeterli ve doğru bilgilere ulaşmadan, bir sorunun çözümü bulunamaz.

İletişim; insanların uyumlu bir şekilde çalışmalarını sağlayan bir bağ olarak nitelenebilir. Etkin bir grup çalışması arzu ediliyorsa, bu grubu oluşturan bireyler arasında düşüncelerin ve bilgilerin karşılıklı olarak paylaşılması önem kazanmaktadır. İletişim; planlama, örgütleme, kontrol ve denetleme gibi temel yönetim fonksiyonlarının başarılmasına yardımcı olmaktadır.

Alvin Toffler'e göre; "Eğer teknoloji büyük bir makine, güçlü bir hızlandırıcı olarak tanımlanırsa, bilgiye de bu makinenin yakıtı olarak bakmak yerinde olur".

Teknolojik gelişmeler doğrultusunda, eğitim ve öğretim alanında yeni yaklaşımlara yönelme gereği duyulmuştur. Özellikle öğretmen yetiştiren programlar, bu gelişmelerin etkisiyle geleceğin öğretmenlerini yetiştirmede teknolojik olanaklardan yararlanmaya başlamıştır. Bu teknolojik gelişimlerin eğitim alanındaki önemli uygulamalarından birisi de, uzaktan eğitim yöntemlerinin yükseköğretimde kullanılmaya başlamasıdır.

Günümüzde geliştirilen öğretmen eğitimi programları öğretmen olacak öğrenciye (öğretmen adayına) alan ve meslek bilgisi vermenin yanı sıra, genel kültürü arttırıcı dersleri ve öğretmenlik becerisi kazandırma çalışmalarını (uygulama çalışmalarını) kapsamaktadır (Okçabol, 2005: 13-17).

Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı, bu gelişmeler ve fakülte-okul işbirliği anlayışı temel alınarak 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte öğretmen açığını kapatmak amacı ile başlatılmıştır. İngilizce öğretmenliği adayları kuramsal bilginin yanı sıra 3 ve 4. Sınıftan itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda staj görürken, uygulama yaparak öğretmenlik deneyimi kazanmaktadırlar.

Herhangi bir eğitim programı planlanırken, dikkate alınması gereken noktalardan bir tanesi de eğitimin verileceği yer ya da mecranın seçilmesidir. Bu seçim yapılırken, öğrenme–öğretme etkinlikleri kapsamında kullanılan sistemlerden birisine karar verirken, bunların avantaj ve dezavantajlarına dikkat etmek gerekir. Geleneksel öğretim yöntemlerinden ders anlatım yönteminde; tek yönlü bir öğrenme sürecinde, öğrenenler bilgiyi anlatan eğitmenlerinden pasif olarak edinmektedir. En etkili öğrenme sürecinin, öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif ve etkileşimli olarak katılımının teşvik edildiği durumlarda gerçekleştiği görüşü yaygınlık kazanmaktadır.

2009 yılında programda e-portfolyo uygulaması başlatılarak, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayları arasındaki etkileşim etkili hale getirilerek, öğretmen adaylarının yansıtma yapmaları ve öğretmenleri ve arkadaşları ile duygu, düşünce ve gerçekleştirdikleri uygulamaları tartışmaları amaçlanmıştır (Keçik, 2012: 7).

İnternet, e-portfolyo gibi teknolojiler sayesinde sanal gruplar çalışmalarını daha kapsamlı yürütülebilmektedir. Bu iletişim teknolojilerinin grup çalışmaları ile bütünleştirilmesi kadar, bu teknolojik olanakların sanal grupların çalışmalarını nasıl geliştirebileceği ve ne ölçüde yerine getirebileceği sorusunun yanıtları beklenmektedir.

Hızla değişen toplumsal eğilimlere ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamak için, sınırları aşan, yeni bir bilgi paylaşımı anlayışı yapılanmaktadır. Bilgi toplumu olma yolunda hızlı ilerlemelerin yaşandığı son yıllarda, sistem yaklaşımı başarıya ulaşmak için önemlidir. Bilginin öne çıkması, bilginin güç olma ve güç sağlama özelliklerini

arttırmıştır. Öğrenme-Öğretme etkinlikleri kapsamında ortaya çıkan karmaşık iletişim biçimlerini ve farklı bakış açılarını sistem düşüncesi bütünleştirir. Sistem kavramı; bütünün, parçalarının toplamından daha fazla olduğunu vurgulaması açısından önem taşımaktadır.

Enformasyon, sistemler için yaşamsal bir girdidir. Ancak enformasyon, hem duyumsal hem de kod açma sürecinin bilişsel boşluk sınırlaması yüzünden, belirli bir durumda mevcut olan enformasyonun tümünü algılamak imkânsızdır. Kişiler arası iletişimde olduğu gibi sistem olarak örgütler, seçici bir şekilde çevrelerindeki temel enformasyonla ilgilenirler (Kaya, 2003: 74). Günümüz toplumlarının giderek artan enformasyon ihtiyaçları doğrultusunda, yönetim ve denetim faaliyetlerinin de bilgiye uyum sağlaması beklenmektedir. Bu süreçte mevcut teknolojilerden yararlanmak, etkin bir yönetim planı yapmak, denetim projeleri üzerine yoğunlaşmak ve etkili bir iletişim sistemi kurmak gerekmektedir.

Öğrenme anlık bir olay değil, karmaşık bir süreçtir. Deneyime dayalı öğrenmede, bilgilerin ve birikimlerin paylaşılmasından dolayı, motivasyonu artırıcı bir anlayış öne çıkmaktadır. Böylelikle öğrenme süreciyle, sorunlara çözüm bulunması, yeni fikirler geliştirilmesi ve açık iletişim kurulması sağlanmaktadır. Aslında öğrenme; daha fazla bilgi edinmek değil, istediğimiz hedeflere ve sonuçlara ulaşma becerilerimizi geliştirmektir. Yönetim sürecinde, örgütlemenin ve eş güdümlemenin etkili aracı, işgörenler arasında çok yönlü çalışan bir iletişim ağı kurmaktır. Yönetsel iletişim, işgörenler arasında etkileşimi oluşturarak onların birlikte düşünmelerini; düşüncelerini sorun çözmeye yöneltmelerini; yaratıcılıklarını işe koşarak yönetimin niteliğini arttırmalarını; örgütü öğrenen örgüt niteliğine kavuşturmalarını sağlar. Örgütün toplam niteliğini artıracak bir iletişim sürecinin, bilişim sistemiyle desteklenmesi gerekir. Yönetime uygun kurulan ve etkili bir bilişim sistemi, her işgörene edimini en iyi ve en yüksek düzeyde yapmak için, gereken bilgiyi zamanında, yeterli düzeyde ve yerinde ulaştırır (Başaran, 2000: 194).

Yönetim yapısı itibarıyla ve dinamikleri gereği iletişim teknolojilerini kullanmak durumundadır. Yönetim ve denetim faaliyetlerinin etkinliği, teknolojiyi verimli bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. Farklı iletişim teknolojilerinin farklı amaçlar ve katılımcıları desteklemek için kullanılabilmekte olduğu görülmektedir. Bu boyutlar göz önüne alınarak, amaçları destekleyecek bütünleşik bir iletişim stratejisine ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle paydaşlar arasındaki iletişimi desteklemek, yönetmek ve denetlemek mümkün olabilmektedir. Kullanılan teknolojik araçlar farklı yer ve zamanlarda bulunmaya göre farklılık göstermektedir. Amaçlar doğrultusunda hizmet edecek teknolojiler, bilgi paylaşımını kolaylaştırma odaklı olarak seçilmelidir. İletişim teknolojilerinin farklı şekillerde kombinasyonu mümkündür.

Fayol'a göre yönetim, "ileriyi görmek (planlama), örgütlemek, kumanda etmek, eşgüdüm sağlamak ve kontrol etmek" olarak tanımlanabilir. Görüldüğü gibi Fayol'un yönetimi beş işleve ayırmak suretiyle yaptığı bu tanım, yönetsel kuram için bir çatı oluşturmaktadır. Fayol bu kavramsal çatı altına on dört yönetim ilkesi yerleştirir: **(1)** iş bölümü, **(2)** yetki ve sorumluluk, **(3)** disiplin, **(4)** kumanda birliği, **(5)** yönetim birliği, **(6)** genel çıkarların kişisel çıkarlara üstünlüğü, **(7)** iyi bir ödüllendirme sistemi, **(8)** merkezcilik, **(9)** kademe zinciri, **(10)** düzen, **(11)** adil ve eşit davranma, **(12)** personelin devamlılığı, **(13)** önayak olmak (inisiyatif), **(14)** birlik ruhu'ndan oluşan bu ilkeler esnek olabilmeli ve ihtiyaca uyarlanabilmelidir. Yönetimle ilgili bu ilkeleri kullanmak oldukça güç bir sanattır. Tecrübe, zekâ, karar verme ve kıyaslayabilme gibi önemli nitelikleri gerektirir (Can, 2005: 48).

Yönetim; bir örgütü, kurumu, projeyi ve programı amaçlarına ulaştıracak işleri yapmak için bir araya gelen insanları eyleme geçirme sürecidir. Yönetim sürecinin başarıya ulaşması, güç birliğine bağlıdır. Yönetim süreci içerisinde ortaya çıkan değişimler denetlenebilmelidir. Yönetim sürecinin yönelimi, sürekli yenileşmeye doğru olmalıdır. Yönetim, sürekli olarak toplumsal değişmeleri izlemek ve değişen toplum beklentilerine göre amaçlarını geliştirmek zorundadır.

Teknolojilerin uygun ve etkin bir şekilde kullanımı için eğitim büyük önem taşımaktadır. Özellikle yönetim ve denetim faaliyetlerini gerçekleştiren kişilerin teknoloji kullanımı konusunda ve sorun çıktığında, sorunu çözebilme yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir. Farklı yerlerde bulunan kişiler arasında bilgi paylaşımını sağlayan rutin bir mekanizma olmadığında, ciddi sıkıntılar yaşanabilmektedir. Yer ve zaman açısından ayrım olmasına rağmen katılımcılar arasındaki bilgi paylaşımı sürecini yönetmek demek; iletişim stratejilerini ve insani süreçleri de içine alan geniş alanları yönetmek anlamına gelmektedir. Yönetim ve denetim fonksiyonlarını

harekete geçirebilmek için, farklı ihtiyaçlara hizmet edebilen iletişim teknolojisi alternatiflerinden de yararlanabilmek demektir. Yönetim düşüncesinde; yönetim tarzı, amaçlar, bilgilendirme, katılım ve bütünleşme genel işleyişi özetlemektedir.

İyi seçilmiş iletişim teknolojileri sanal grupların yönetim ve denetim faaliyetlerinde önem kazanmaktadır. Katılımcıların yer ve zaman açısından dağınıklık derecesi ne kadar fazlaysa, grubun karşılaşacağı zorluklar da o kadar fazladır. Etkili iletişim kurulabilmesi sayesinde yönetime ve denetime katkı sağlanabilmektedir. Sanal grupların yönetim ve denetim etkinliğinde hedefleri tam olarak belirlemek, temel kurallar oluşturmak, doğru teknolojiyi seçmek ve kullanmak, etkin bir iletişim sağlamak, sistemi kullanma farklılıklarına rağmen sisteme uyum kazanmak gerekmektedir.

Sanal ortamlarda görüşmeler ve sanal ortama giriş sıklıkları, sanal gruplar açısından önem kazanmaktadır. Bazı katılımcılar çok sık sisteme bağlanırken, bazıları aynı sıklıkta bağlanamamaktadır. Bu durum bazı sorunlara neden olabilmekte, bu yüzden de katılımcıların bağlanma sıklıklarının uyumlaştırılması önem kazanmaktadır. Bu denetimler ihtiyaçlar, görevler ve sorumlulukların nitelikleri doğrultusunda düzenlenmelidir. Bu bağlamda bilgi paylaşımı sağlanarak, bir dengenin oluşturulması gerekmektedir. Sanal ortamları paylaşan, sanal gruplarda bilginin toplanması, yönetilmesi, denetlenmesi, özetlenmesi ve dağıtılması gereklidir. Sanal gruplarda yaşanan bazı sorunlardan dolayı aksaklıklar olabilmektedir. Önemli olan bu sorunların çözülmesi ve grubun faaliyetlerine devam edebilmesidir. Grup üyeleri motive edilmeli ve yönlendirilmelidir. Sanal ortamları yöneten ve denetleyen gruplarda, iletişimin başarı açısından anahtar rolü kazandığı söylenebilir. Sanal gruplarda bilgiler farklı şekillerde paylaşılırken, birçok katılımcı çalışmanın gidişatı noktasında geride kalabilmekte veya işleyişi anlamada zorlanabilmektedir.

Gerçekleştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri kapsamında yararlanılan teknolojik gelişmeler paralelinde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında kullanılan e-portfolyo sistemi, programın daha etkin ve verimli kullanımı için yeni olanaklar sunmuştur. 4. sınıfta öğretmen adayları güz dönemi okul deneyimi sürecinde, çeşitli öğretim etkinlikleri ile öğrendikleri kuramsal bilgileri, uygulamaya dönüştürürken, stajyer öğretmenlik pratiği de yapmaktadır. Bahar dönemi, öğretmenlik uygulaması sürecinde ise, öğretmen adayları hazırladıkları ders planlarını sürekli geliştirerek, sınıfın sorumluluğunu üstlenmektedir. Kullanılan e-portfolyo sisteminin, eğitim yönetimine ve denetimine sağlayacağı katkılar, sadece öğretmen adayları açısından değerlendirilmemelidir.

Süreç; planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları gözetilerek, ayrıntılı çalışmalar yapılarak incelenmelidir. Bu nedenle e-portfolyo aracılığıyla, uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının, öğretmen adayları ile paylaştıkları bilgiler ve deneyimler sayesinde, mesleğe hazırlık dönemindeki kazanımlarının artırılması hedeflenmektedir. Sürecin işleyişinde oluşabilecek sorunlar, e-portfolyo sisteminin eğitim yönetimi ve denetimi açısından etkin kullanılabilmesine bağlı olarak giderilebilir.

YÖNTEM

Tarama Modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey, konu ya da nesne, kendi koşulları içinde, var olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

Araştırmanın etkililiği kullanılan yönteme bağlıdır. Değerlendirme amaçlı birçok yöntem bulunmaktadır. Bunlar arasında; anket, görüşme, proje, gözlem, test ve alan incelemelerini görmek mümkündür. Programı analiz etmek için, programın nasıl gittiğini görmek gerekir. Programın işleyiş süreci hakkında nesnel bilgiler edinebilmek için, yeni denetleme yöntemleri geliştirmek ve programın eksilerini eleştirmek önem kazanır.

Evren ve Örneklem

Evren ve örneklem etkileşimi: Araştırmaya katılan bireylerin oluşturduğu örneklemin evreni temsil edebilme yeterliliği, araştırma sonuçlarının evrene yorumlanabilmesi bakımından önemlidir. Evreni temsil etmeyen çalışma grupları, araştırmanın dış geçerliğini azaltır.

Çalışmanın evrenini İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının kullandığı e-portfolyoda, Güz ve Bahar Dönemlerinde dört ayrı uygulama dersine kayıtlı olan 1479 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem olarak; Bahar Dönemi Öğretmenlik Uygulaması dersine kayıt yaptıran 462 öğretmen adayı seçilmiştir.

Çalışma Grubu

E-portfolyoya ağ protokolü, erişim izinleri ve şifreleri olan 6 kişiden (sistem yöneticisi, program koordinatörü, program koordinatör yardımcısı ve koordinasyon birimi çalışanları) oluşmaktadır.

BULGULAR

Tarama modeli ile bulunan ilişkiler, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanmamalıdır. Ancak bu yönde belirgin ipuçları edinilebilir. Örneğin bir araştırmanın üzerine yoğunlaştığı değişkendeki durumun bilinmesi ile diğer değişkenin kestirilmesi yönünde yararlı sonuçlar verebilir.

Zaman sınırlılığı araştırma planlamasının ne kadar süreyi kapsayacağı konusudur. Bu uzun dönemli olabileceği gibi, kısa bir dönemi de içerebilir.

Eğitim, toplumdaki değişimlerden etkilenmektedir ve bu değişimlere göre kendini yeniden düzenleme gereği duymaktadır. Eğitim sistemi, nitelikli insan gücünü yetiştiren sistemdir. Böylelikle eğitim; bireyin niteliğini arttırmakta, kendi kendisini geliştirmesini sağlamakta ve yeni olanaklar sunmaktadır.

Bireyin yaşamında önceden belirlediği amaçlara ulaşabilmesi için, sistematik bir planlama sürecini başlatması gerekir. Planlarını yönetmesi ve denetlemesi sahip olunan kaynakların rasyonel kullanımını sağlamaya yöneliktir. Bu zorluklara rağmen, kaynak kullanımındaki dengelilik ve tutarlılık mümkün gözükmektedir. Çünkü eğitim planlamasının yönetimi ve denetimi, nicel ve nitel olarak ulaşmayı hedeflediğimiz noktaların eğitim için kullanılabilme düzeniyle ilgilidir. Eğitim düzeninin karmaşık iç ve dış yapılarının, değişen koşullar altında nasıl dengede tutulabileceğinin saptanması gerekir. Eğitim sistemindeki değişimler, geleneksel eğitim yönetimi yaklaşımlarının yanında, daha etkili yaklaşımları gerektirmektedir. Eğitim kurumları da bu değişimlere uyum sağlamak ve toplumu bu değişimlere hazırlamak zorundadır.

Teknolojideki gelişmeler sonucunda bireylerin beklentileri de sürekli değişmektedir. Çağdaş yönetim anlayışında, insan boyutu temel alınmaktadır. Yöneticinin asli görevi sistemi çalışır düzeyde tutmaktır. Bu da programın amaçlarının ve hedeflerinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesiyle olanaklıdır. Bu amaca ulaşabilmek için insan kaynaklarının yanı sıra, teknolojik kaynakların da rasyonel bir biçimde kullanılması önem kazanır.

Son yıllarda, özellikle eğitim kurumlarının değişime uyum sağlayabilen ve değişime yön verebilen kurumlar olmaları beklenmektedir. Bilgi yönetimi; kurum yapısındaki süreçleri ve etkileşimleri kapsayan faaliyetlerden oluşan karmaşık bir bütündür. Bu sayede bilgi elde etmek, saklamak, koordine etmek, düzenlemek ve dağılımını sağlamak olanaklı hale gelir. Kurumlarda; bilgiyi paylaşan bir iletişim ortamı yaratabilmek için, bilgiyi bir güç olarak değil, bilgiyi paylaşmayı bir güç olarak kabul etmek gerekir.

Etkili ve doğru kararlar alırken; kararların olası sonuçlarına ilişkin tahminler, alternatifler, içinde bulunulan ve gelecekteki durum değerlendirmeleri için bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı; AÖF'e bağlı dört yıllık bir öğretmen yetiştirme programıdır. Ülkemizdeki Eğitim Fakültelerinde uygulanmakta olan örgün İÖLP'na eşdeğer bir programdır. Programda hem örgün, hem de uzaktan öğretimin birleştirildiği bir **«karma eğitim modeli»** uygulanmaktadır. Programın ilk iki yılı kısmen örgün

(yüz yüze eğitim), son iki yılı ise tamamen uzaktan öğretim sistemi ile sağlanmaktadır. İÖLP dördüncü sınıfta yer alan uygulama dersleri; güz döneminde okul deneyimi, bahar döneminde ise öğretmenlik uygulamasıdır.

ADIYAMAN:14485335700-GÜLCAN ÖZKAN	Okul Adı: ESENTEPE ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: HÜSEYİN ÜNİŞEN Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. ESRA AKINCI TAŞÇI	9 dakika önce
ANKARA:50755562094-OLCAY YÜCESOY	Okul Adı: HÜRRİYET ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: ESEN AŞKIN ARTUK Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. BERRİN KARASAÇ	2 hafta önce
ANTALYA:13687557934-BAYRAM AHMET BAYRAKTAR	Okul Adı: BAŞÖĞRETMEN ATATÜRK O.O. Uygulama Öğretmeni: MÜJDAT ÜLKER Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. DENİZ EMRE	8 gün önce
BALIKESİR:12448110944-UMUT YAVUZ	Okul Adı: İSTANBULLUOĞLU SOSYAL BİLİMLER LİSESİ Uygulama Öğretmeni: DUYGU İŞGÜDER Uygulama Öğretim Elemanı: Öğr. Gör. CÜNEYİT ARAS	9 gün önce
BATMAN:24707670700-TARIK ARI	Okul Adı: ZİYA GÖKALP ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: ALİ ARİ Uygulama Öğretim Elemanı: Öğr. Gör. DENİZ ATACAN	12 dakika önce
BURSA:21496359694-EMEL KILIÇLIOĞLU	Okul Adı: VAHİDE AKTUĞ O.O Uygulama Öğretmeni: İNCİ ÜLKER Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. DERYA GEREDE	10 gün önce
ÇORUM:28945433042-SUAT SAY	Okul Adı: ÇORUM ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: GÜVEN ŞENTARLI Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. MERVE IŞIK	8 gün önce
DİYARBAKIR:24214651308-ERGÜN CİZRELİ	Okul Adı: BORSA İSTANBUL 75.YIL Y.B.O Uygulama Öğretmeni: RECAİ AKALIN Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. ELA AKGÜN ÖZBEK	54 dakika önce
EDİRNE:13316056050-GÜLER DAĞLI	Okul Adı: EDİRNE SOSYAL BİLİMLER LİSESİ Uygulama Öğretmeni: SERAFİN KARAPİRE Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. EDA ARSLAN KUL	4 gün önce
ELAZIĞ:20177076998-GAMZE KÜÇÜKÖNDER	Okul Adı: AZİZ GÜL O.O Uygulama Öğretmeni: GİZEM GÜL Uygulama Öğretim Elemanı: Öğr. Gör. BARIŞ DİNÇER	16 saat önce

ESKİŞEHİR:37273459730-HALİME POYRAZ	Okul Adı: TAYFUR BAYAR ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: ŞEYDA ÜNAL Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. HAKAN AVCI	10 gün önce
GAZİANTEP:16115087010-RAMAZAN DÖLEK	Okul Adı: GAZİANTEP ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: OSMAN OĞUZ ÖZMEN Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. KADİR ÖZSOY	5 gün önce
GİRESUN:28423728400-HASRET ÖZDEMİR	Okul Adı: MUSTAFA KEMAL O.O Uygulama Öğretmeni: PINAR ALKAN Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. İSMAİL İRTEM	9 gün önce
HAKKARİ:30877260474-YASEMİN BOZKUŞ	Okul Adı: ATATÜRK O.O Uygulama Öğretmeni: BERRİN ERGİN Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. MEHMET DURANLIOĞLU	4 gün önce
HATAY:13433271824-GÜLAY GÜLGE	Okul Adı: SELİM NEVZAT ŞAHİN ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: SERPİL FAİZ Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. JALE ÇELİK	4 gün önce
ISPARTA:13228814830-BEKİR CANSU	Okul Adı: GAZİ SOSYAL BİLİMLER LİSESİ Uygulama Öğretmeni: FATİH ERMEZ Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. NEŞE AYŞİN SİYLİ	3 saat önce
İSTANBUL ANADOLU:15049188466-SILA KAMİLE TEMİZ	Okul Adı: KADIKÖY ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: ESEN NAJİM Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. MUHİTTİN TİMUÇİN DENKTAŞ	10 gün önce
İSTANBUL AVRUPA:15083925058-ÖZGE AKCAN	Okul Adı: PERTEVNİYAL LİSESİ Uygulama Öğretmeni: NİHAN MAHMURE KELEŞ Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. NUMAN AYDIN	2 gün önce
İZMİR:42502359088-EYLEM AMANATOĞLU	Okul Adı: İZMİR ATATÜRK ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: AYŞİM DERYA AŞAN Uygulama Öğretim Elemanı: Öğr. Gör. ORHAN GÖK	2 gün önce
KAHRAMANMARAŞ:19301107912-RAMAZAN BAŞA	Okul Adı: KADRİYE ÇALIK ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: NEVİN HÜLYA TAŞKIRAN Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. YUSUF ÖZTÜRK	2 hafta önce
KAYSERİ:21149303654-ÇİĞDEM KOÇAK	Okul Adı: REFİKA KÜÇÜKÇALIK O.O Uygulama Öğretmeni: VAHDET EDİŞ Uygulama Öğretim Elemanı: Yard. Doç.Dr. SELMA KARA	8 gün önce

KONYA:24007720822-ADNAN ÖZDEMİR	Okul Adı: KONEVİ ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: MUSTAFA KARTAL Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. HACER YILMAZ BULGURU	17 saat önce
KÜTAHYA:58426416028-ZEYNEP ÖZLÜSOYLU	Okul Adı: KÜTAHYA ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: OSMAN YETGİN Uygulama Öğretim Elemanı: Öğr. Gör. ÖZMEN ALTAN	4 gün önce
MARDİN:13025841756-NİHAL EYİGÜN	Okul Adı: İMKB SOSYAL BİLİMLER LİSESİ Uygulama Öğretmeni: HİLAL ARAS Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. SEVİM ÇALIŞKAN	4 gün önce
MUĞLA:11006399920-FATMA YILMAZ	Okul Adı: MUĞLA ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: SERAP ŞAHİN Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. TANER SOFRACI	17 saat önce
NEVŞEHİR:45739729310-AHMET TÜRKA	Okul Adı: CUMHURİYET O.O. Uygulama Öğretmeni: BERRİN BOZBEK Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. GÜLÇİN ARSLAN	4 gün önce
OSMANİYE :43535080604-ALİ ŞAMİL FİZAN	Okul Adı: MİTHAT PAŞA İLK. Uygulama Öğretmeni: ÜLKÜ ARISOY Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. UĞUR ARIMAN KIRLAK	5 ay önce
SAMSUN:10451965810-NESLİHAN SÖZEN	Okul Adı: SAMSUN ATATÜRK O.O Uygulama Öğretmeni: İMRAN HANCI Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. SALİH UZUNER	7 gün önce
ŞANLIURFA Yeni il:46399261820-ŞEHRİBAN ŞAHİN	Okul Adı: FEVZİ ÇAKMAK O.O. Uygulama Öğretmeni: YASEMİN DOĞAN Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. SAMET DENİZ	10 gün önce
TOKAT:37429566350-MUSTAFA KILIÇARSLAN	Okul Adı: ATATÜRK ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: ESMA SÖYLEMEZ Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. ZEHRA DERDİYOK	20 saat önce
TRABZON:44935054622-TARIK İPEK	Okul Adı: CUDİBEY O.O Uygulama Öğretmeni: HALİL İBRAHİM PEKŞEN Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. ZEHRA HERKMEN ŞAHBAZ	3 gün önce
UŞAK :73963073626-ABDULLAH DURSUN	Okul Adı: UŞAK LİSESİ Uygulama Öğretmeni: ALİ KELEŞ Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. ZERRİN GÜNAYDIN	2 saat önce
VAN:40582471720-FİRDEVS ERZEN	Okul Adı: SALİH YILDIZ İ.O. Uygulama Öğretmeni: BETÜL ÇELİKER Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. SEÇKİN KORKMAZ	4 gün önce

YOZGAT:35759247710-NURAY SUSUZ	Okul Adı: ERDOĞAN AKDAĞ O.O Uygulama Öğretmeni: AYSEL ERDEM BAYRAM Uygulama Öğretim Elemanı: Öğr. Gör. SELİN YILDIRIM	18 saat önce
ZONGULDAK:29075488452-DOĞAN KIRMIZI	Okul Adı: MERKEZ ERDEMİR ANADOLU LİSESİ Uygulama Öğretmeni: AYŞE ÖZAYDIN Uygulama Öğretim Elemanı: Okt. ZÜBEYDA DURMUŞ	10 gün önce

İÖLP bahar dönemi "öğretmenlik uygulaması" dersi; 65 ilde, 65 il uygulama koordinatörü, 78 okul müdürü, 78 okul koordinatörü, e-portfolyoda ataması yapılan 462 öğretmen adayı, 175 uygulama öğretmeni ve 172 uygulama öğretim elemanı ile yürütülmüştür.

1. HAFTA: ÖĞRETMEN ADAYI= 397
2. HAFTA: ÖĞRETMEN ADAYI= 439
3. HAFTA: ÖĞRETMEN ADAYI= 455
4. HAFTA: ÖĞRETMEN ADAYI= 459

1. HAFTA: UYGULAMA ÖĞRETİM ELEMANI= 92
2. HAFTA: UYGULAMA ÖĞRETİM ELEMANI= 133
3. HAFTA: UYGULAMA ÖĞRETİM ELEMANI= 159
4. HAFTA: UYGULAMA ÖĞRETİM ELEMANI= 172

1. HAFTA: UYGULAMA ÖĞRETMENİ= 57
2. HAFTA: UYGULAMA ÖĞRETMENİ= 82
3. HAFTA: UYGULAMA ÖĞRETMENİ= 145
4. HAFTA: UYGULAMA ÖĞRETMENİ= 175

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitim planlamasında yönetimin gerçekleştirilebilmesi bazı koşullara bağlıdır. Bunlar; gelişmiş bilgi ve iletişim teknolojisini kullanmak, stratejik planlama yapabilmek, kolektif bakış açısı oluşturabilmek ve program kaynaklarının devamlı değerlendirilebilmesidir.

Yükseköğretim planlamasının ilk amacı, eğitim hizmeti sunulurken herkese fırsat ve olanak eşitliği sağlamaktır. Ülkemizin eğitim alanında başlattığı yeniden yapılanma hareketinin önemli örneklerinden biri Açıköğretim Fakültesidir. Ülkenin ulusal hedefleri doğrultusunda yükseköğretimin planlanması, Yüksek Öğretim Kurumu'nun temel görevlerinden biridir. Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelerle sağlanan işbirliği ile, Yüksek Öğretim Kurumlarının öğrenci kontenjanlarını belirleme, program açmak ve kapatmak gibi çalışmaları bulunmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler doğrultusunda gerçekleştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri kapsamında yeni uygulama yöntemlerinden birisi e-portfolyodur. Özellikle eğitim alanında e-portfolyo uygulamasının potansiyelinin farkına varılarak ciddi oranda kullanmaya başlanmıştır. Sistem bilinçli şekilde yönetildiğinde ve denetlendiğinde, birçok alanda diğer geleneksel yöntemlerden daha faydalı olabilmektedir. Sistemin yapısının ve dinamiklerinin anlaşılması, katılımcılar arasındaki iletişim etkinliğinin niteliğine bağlıdır. Yeni stratejiler, yöntemler, uygulamalar ve araçlar geliştirilebilmelidir. Zaman içinde bunlar gözden geçirilerek yeniden yapılandırılmalıdır.

Yönetim ve denetim süreçlerinde, rastgele hareket edilmemelidir. Kurum içinde eğitim programının işleyişi için, gösterilen çabaların daha iyi koordine edilmesi sağlanmalıdır. E-portfolyo sistemi, kaynakların en etkin biçimde

kullanılmasına yardımcı olmalıdır. Günümüzde eğitim planlaması anlayışı da hızla değişmektedir. Bu değişim ihtiyaçların çeşitlilik arz etmesi ile paralellik göstermektedir. Bu doğrultuda eğitim sisteminin hem anlamı hem de kapsamı değişmiştir.

Teknolojilerin kullanımı vasıtasıyla bilgilerin nasıl iletileceği konusunda ortak bir uzlaşım sağlanmalıdır. İşlerin nasıl yapılması ve yürütülmesi gerektiği konusunda izlenceler belirlenmelidir. İletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağı hususunda kurallar oluşturmak gerekmektedir. Zaman içerisinde uygulamalar tekrar gözden geçirilerek, ziyaret edilerek, günün şartları çerçevesinde yeniden ele alınmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Sanal ortamları paylaşan katılımcıların birçok farklılıkları beraberinde getirdikleri unutulmamalıdır. Bu farklılıklar yönetim ve denetim faaliyetlerinin daha dikkatli yürütülmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden farklı grupların özelliklerini belirten kategorilere uygun projeler üretmek gerekmektedir. Diğer taraftan farklı üyelerin eşleştirilmesi ve birlikte çalışmalarına imkân tanınması birbirlerinden öğrenmeye yol açmalıdır. Katılımcıların farklılıkları dikkate alınmalıdır. Farklı düşüncelerin, farklı iletişim kanalları ile iletilmesine çalışılmalıdır.

Yönetim faaliyetleri kısa ve uzun süreli sonuçları olan kararlarla desteklenmektedir. Yönetimin istikrarlı bir şekilde hedeflerine ulaşabilmesi için, önceden belirlenen varsayımlar ve beklentiler sürekli gözden geçirilmelidir. Bunu yaparken alternatif denetleme yöntemlerini teşvik edilmelidir. Denetim faaliyetlerinin de hayati önem taşıdığı bilinmektedir. Yöneticiler ve çalışanlar önceden ortaya çıkabilecek sorunlar hakkında değerlendirmeler yapabilmelidir. Öncelikle işleyişi engelleyen nedenler incelenmelidir. Öngörülen sonuçlar ve çözümler, ortaya çıkanlarla karşılaştırılmalıdır. Son olarak da, yönetim planlarının gerçekleştirilebilmesi için denetleme eylemlerinin belirli periyotlarda uygulanması gerekmektedir.

Sistemin nasıl çalıştığı mutlaka izlenmeli ve denetlenmelidir. Öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarının e-portfolyoya katılım düzeyleri ve iletişim şekilleri izlenerek, gerekli olduğunda müdahale edilmelidir.

Hangi alanda olursa olsun, eğitim programlarının içeriğine son şekli verilmeden önce, farklı öğrenme-öğretme etkinlikleri kapsamında eğitim gereksinimleri saptanmalıdır. Burada unutulmaması gereken nokta, program içerikleri güncel olmalı, teori ve pratik çalışmalar birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Mesleki geliştirme programlarında önemli bir yer tutan ve görmezlikten gelinen bir konu ise; programın izlenerek, elde edilen veriler doğrultusunda edinilen bilgilerin yönetilmesi ve denetlenmesidir. Bir eğitim programının başarıya ulaşması için programın başlangıcından, sonuna kadar değerlendirilmesi, gerekli görülen değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılabilmesi gerekmektedir. Programın işlerliğinin olup, olmadığını görebilmek için somut delillere gereksinim vardır. Bu da ancak objektif ölçütlere bağlı kalınarak yapılan değerlendirmeler ile mümkündür. Denetleme; programın gelişimi, yararları, program süresince karşılaşılan güçlükleri ve programın katılımcıları üzerindeki etkilerini görebilmek için mutlaka yapılmalıdır. Bu tür değerlendirmeleri yapmak, daha sonra düzenlenecek eğitim ve geliştirme programlarına yardımcı olabilecektir.

Yönetim ve denetim sağlamak konuları oldukça karmaşık bir süreçtir. Program hakkında sürekli bilgi toplamak zor olabilir. Çünkü programın işleyişi içinde hazırlık aşamasından, uygulama aşamasının başlangıcından, sonuna kadar ilerleyen süreçte program üzerinde yer alan farklı kurumlar ve gruplar bulunmaktadır. Böyle bir süreci değerlendirmek ve objektif bilgiler elde etmek sonraki çalışmalar için yarar sağlayabilir.

Ön kontroller (Feedforward); koruma amacı ile yapılmaktadır. Programın etkili bir biçimde yürütülebilmesi için, kullanılacak kaynakların denetlenmesine yarar. Süreç sırası kontroller; programın işleyişi sırasında yapılan denetimdir. Son kontroller (Feedback) ise; proje ya da program tamamlandıktan sonra yapılmaktadır. Belirtilen kontroller güz döneminde ve bahar döneminde üç defa tekrarlanmaktadır.

Ülke genelinde, farklı coğrafi bölgelere yayılmış uygulama eğitim merkezlerinin tek elden yürütülmesi amacıyla programın yönetim ve denetim faaliyetleri, AÖF bünyesinde oluşturulan **«koordinasyon birimi»** tarafından gerçekleştirilmektedir. Uygulama dersleri yönetim sitesi; sistem yöneticisi, program uygulama koordinatörlüğü yöneticileri ve çalışanları tarafından kullanılmaktadır.

Gerçekleştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri kapsamında kullanılan e-portfolyo sisteminin, eğitim yönetimine ve denetimine katkılarının değerlendirilmesi, programın amaçlarını ve sorumluluklarını yerine getirmesini destekleyebilir. Programın planlama ve karar verme süreçlerine ilişkin bilgiler vermek, daha sonraki durumları tahmin etmek ve anlamak açısından yararlıdır. Bu amaçla incelemeler ve araştırmalar yapmak, var olan programı geliştirirken, diğerlerine uygulanabilir örnek oluşturabilir.

Program içeriği güncel ve katılımcıların eğitim gereksinimlerine uygun olmalıdır. Program sürekli olarak gözlenmeli, programın başında, ortasında ve sonunda denetlemeler yapılmalıdır. Bu tür değerlendirmeler vasıtasıyla, eksiklikler ortaya çıkarılabilir ve daha sonraki programların hazırlanma aşamasında görev alacak kişilere yardımcı olunabilir.

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

Altunay, D. (2011). Uzaktan İngilizce Öğreniminde E-öğrenme, Birim Balcı Demirci, Gonca Telli Yamamoto, Uğur Demiray (Ed.),Türkiye'de E-Öğrenme - Gelişmeler ve Uygulamalar içinde, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

AÖF İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Program Kılavuzu(2010): http://eogrenme. anadolu.edu. tr/iolp/genel-bilgiler/Documents/IOLP Program Kilavuzu.pdf , Erişim Tarihi:15.11.2013.

Aydın, B. (2011). Yabancı Dil Öğretiminde Eşzamanlı (Senkron) Sınıf, Birim Balcı Demirci, Gonca Telli Yamamoto, Uğur Demiray (Ed.),Türkiye'de E-Öğrenme - Gelişmeler ve Uygulamalar içinde, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Başaran, İ. E. (2000). Yönetim. Ankara: Feryal Matbaası.

Can, H. (2005). Organizasyon ve Yönetim. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Caner, M. (2012). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Öğretmen Adayı Kitabı, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir 2012, s.13.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.). (2008). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algıları. *10th.* International Educational Technology Conference Proceedings Book, 2 (ss. 1126-1133).

Doğan. M. (2007). Kurumsal Yönetim. Ankara:Siyasal Kitabevi.

Gülbahar,Y. ve Köse, F. (2006. Öğretmen Adaylarının Değerlendirme için Elektronik Portfolyo Kullanımına İlişkin Görüşleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 39, sayı: 2, 75-93.

Gültekin, M. (1993). Öğretmen Adayları İçin Uygulama Modelleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25(2)

Hakan, A., Özgür, A.Z., Kara, E., Kürüm, D. ve Özkanal, B. (2004). Açıköğretim Sistemi Lisans Programlarının Değerlendirilmesi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Işık,H. ve Evin, İ. (2005). Öğretmenlik Uygulaması Etkinlikleri ve Uygulama Okulları ile İlişkiler. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 3, 30.

İstifçi, İ. (2011). Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Son Sınıf Öğrencilerinin E-öğrenme Ortamı Olarak Web 2.0 Araçlarından Haberdarlıkları, Birim Balcı Demirci, Gonca Telli Yamamoto, Uğur Demiray (Ed.),Türkiye'de E-Öğrenme - Gelişmeler ve Uygulamalar içinde, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Kaya, B. (2003). Bütünleşik Kurumsal İletişim. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kaya, S. (2011). E-Portfolyo Uygulaması, Özlem Melek Kaya (Ed.), Öğretmenlik Uygulaması içinde, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Keçik, İ. (2012). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Öğretmen Adayı Kitabı, İlknur Keçik, Belgin Aydın, Fatma Hülya Özcan (Ed.) Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir 2012, s.5.

Moore, M & Kearsley, G. (2012). Distance Education: A System Wiew of Online Learning, Third Edition. Belmont, CA: Wadsworth.

Okçabol, R. (2005). Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Özcan, H. (2011). İngilizce Öğretmenliğinde Topluma Hizmet Uygulamaları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Rautenbach, L. (2007). An Electronic Learning (e-learning) Readiness Model for Distance Education in the Workplace . Ph.D. Thesis, North-West University, Potchefstroom Campus.

Somuncuoğlu, D. (2005). Türkiye'de ve Dünya'da Uzaktan Eğitim Uygulamaları. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,Yıl:9, Sayı 3, s.89.

Ülgen, H ve Mirze S. K. (2004). İşletmelerde Stratejik Yönetim. İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 08 ISSN: 2146-9199

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA VERİLEN İLETİŞİM DERSİNİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: TURGUTLU MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ

Yrd. Doç. Dr. Zülfiye Acar
Gaziantep Üniversitesi
İletişim Fakültesi
zulfiyeacar@gantep.edu.tr

Özet

Meslek Yüksekokullarına gelen öğrencilerin çoğu fakülteye puanı yetmediği için ya da liseden fakülteye geçemeyeceği için bu okulları basamak olarak kullanan öğrencilerdir. Bir kısmı ise askerliği ertelemek, lise mezunu olarak kalmamak gibi nedenlerle bu okullara gelmektedir. Bu amaçlarla gelen öğrencilerin okula ve derslere uyumu çok kolay olmamakta, birey olarak hayata eksiden başlarını düşünmekte ve gelecekle ilgili çok fazla plan yapmamakta ve kendilerine hedef belirlemektedirler. Öğrencilerin 1. ya da 2. Sınıfta aldıkları iletişim dersleri onlara rehberlik saati gibi gelmekte, derslerde kendilerini ifade etme şansı bulmakta ve yoğun geçen meslek dersleri arasında bu dersi kendilerini rahat ifade edecekleri bir platform olarak değerlendirmektedirler. İletişim dersinin öğrencilere ne kattığını öğrenmek amacıyla dersi alan 20 öğrenci ile derinlemesine görüşme yapılarak dersin kendilerine ne kattığı ve dersle ilgili düşünce ve yorumları öğrenilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden bazıları "derse yoklama zorunluluğu olmadığı halde kendisini iyi hissetmek için" geldiğini söylerken, "İletişim dersinden sonra DGS'de başarılı olacağıma inandım" gibi yorumlar yapmışlardır.

Anahtar Sözcükler: Meslek Yüksekokulu, İletişim, İletişim dersi.

THE EFFECT OF COMUNICATION COURSE ON VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS: THE SAMPLE OF TURGUTLU VOCATIONAL SCHOOL

Abstract

Most of the students who come to vocational schools are either can't get enough score for faculty or use this school as stair to pass to faculty. Many of them come to these schools to delay military service or not want to be only high school graduate. The students who come just for these reasons can not aggree with courses and school, they think that they start to life as negative and don't make any plan for their future and don't have any goal for their life. For these students who take communication course at first or second year of school think that the course look like guidance counselor course and they can have chance to express themselves. To find out the effects of communication course on students we made interview with twenty students. By this interview students sad their opinions and interpretations about the course.

Key Words: Vocational school, communication , communication course.

GİRİŞ

Mesleki ve teknik eğitimin asıl amacı, bireylerin profesyonel yaşamda geçerliliği olan bir iş sahibi olmasının yanında mesleki anlamda kendisine katkı sağlayacak bilgilerle özel yaşantısında iyi bir birey olmasına katkı sağlayacak temel bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır. Bu amaçlardan hareketle ortaöğretim ve yükseköğretimde hizmet veren kurumlar mesleki tecrübe isteyen farklı sektörlere işin her kademesinde faydalı olabilecek ve işin gerektirdiği özelliklere sahip bireyler yetiştirmektedirler. Mesleklerin gerektirdiği temel özelliklere sahip bireyleri yetiştiren bu kurumların ders program ve içeriklerini sektörleri baz alarak

belirlemeleri hem çalışan hem de iş veren açısından verimi ve kaliteyi arttırmaktadır. Bu anlamda mesleki ve teknik eğitim veren kurumlar ülkenin ve bireylerin gelişmesinde de önemli hale gelmektedir(Sezgin,1989).

Ülkemizde hemen her üniversiteye bağlı olarak ilçelerde meslek yüksekokulu düzeyinde eğitim verilmektedir. İlçenin ya da bölgenin ihtiyacına cevap verecek şekilde açılan meslek yüksekokullarında sadece bölgeden değil diğer farklı bölgelerden de öğrenciler gelmektedir.

Meslek yüksekokullarında öğrencilere genellikle ilk yıl genel kültür dersleri ile birlikte temel dersler ve zorunlu dersler verilmektedir. İkinci yıl ise daha çok meslek derslerinin teorisi ve uygulaması birlikte verilmektedir. İletişim dersi ise bazı bölümlerde ilk yıl, bazı bölümlerde ise ikinci yıl verilmektedir. Araştırmanın konusu olan Turgutlu Meslek Yüksekokulu'nda önceki yıllarda tüm bölümlerde zorunlu olarak Genel ve Teknik İletişim ve İletişim adıyla verilen ders son yıllarda sadece birkaç bölümde zorunlu olarak okutulmakta, diğer bölümlerde ise bu dersin yerine bölümle ilgili meslek derslerine ağırlık verilmektedir.

Liseyi bitirir bitirmez bu okullara gelen öğrenciler yaşları ve ailelerinin sosyokültürel yapılarına bağlı olarak çeşitli iletişim sorunları yaşamaktadır. İletişim dersi ile öğrencilerin hayata ve kendilerini bakışı değişmekte, meslek lisesine geldikleri için kendileri ile ilgili olan olumsuz düşünceleri değişmekte ve daha olumlu düşüncelerle mezun olmaktadırlar.

Meslek Yüksekokulları ve Mesleki Eğitim

Meslek Yüksek Okullarının açılmasındaki amacı; üniversite kapılarında yığınları önlemenin dışında gerçek anlamda sanayinin ihtiyacı olan ara kademe teknik elemanlarının öğretimini gerçekleştirmektir. Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu işbirliği ile 2002 yılında başlatılan bir projeyle (MEB-YÖK) Meslek Lisesi mezunu öğrencilerin sınavsız bir şekilde Meslek Yüksekokulları'na kabulü başlamıştır (**http://tr.wikipedia.org/**). Her anlamda ve hızlı yaşanan gelişmelere ve teknolojik değişimlere bağlı olarak birçok ülke kaçınılmaz olarak bu şartlara uyum sağlama sorunu yaşamaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan farklı meslek türleri ve teknolojinin her alanda kullanımı iş dünyasını etkilemekte ve iş gücünden beklenen nitelikler değişmekte ve bu yönde ihtiyaçlar artmaktadır. Gelişen her ülke gibi ülkemizdeki işsizlik sorunu en çok genç nüfusu etkilemektedir. Gençlerin mesleki anlamda daha nitelikli bireyler olarak yetişmelerini amaçlayan ve son yıllarda sayıları artan meslek yüksekokulları sektörün ara eleman ihtiyacını da bu şekilde karşılamayı hedeflemektedir. (Fırat ve Özel, 2003:). Sadece sektöre istihdam sağlamakla kalmayan aynı zamanda ülkemizin küresel rekabet şartlarında farkını ortaya koyabilmesini sağlayacak insan gücünü yetiştirecek meslek yüksekokullarına bu anlamda önemli görevler düşmektedir (Akyurt 2009).

Meslek Yüksekokullarında İletişim Dersinin Önemi

Meslek Yüksekokullarına geçişin sınavsız olması öğrencilerin okula ve kendilerine bakışını etkilemektedir. Liseden sınavsız olarak geçiş yapılan bu okullardaki öğrencilerin bir çok özelliklerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu özellikler; Meslek lisesi mezunu oldukları için başarısız oldukları düşüncesi, okulu bitirdikten sonra ne yapacaklarıyla ilgili fikirlerinin olmaması, geleceğe dair hedef ve beklentilerinin pek fazla olmaması, yaş itibarıyla genç olarak tanımlanacak yaşta olmaları, aile ile eğitim ve iş konularında sorunlar yaşamaları sayılabilir. Bu okullara geçişin sınavsız olması öğrencilerin kendi tercihlerinin dışında fakültelere yerleşemediklerinden zorunlu olarak tercih ettikleri okullar haline gelmesine neden olmuştur. Kızgın'ın (2005:) 872 meslek yüksekokulu öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği ve sınavsız geçiş sistemiyle meslek yüksekokullarına gelen öğrencilerle ilgili yaptığı araştırmada sınavsız gelen öğrencilerin sınavla gelen öğrencilere oranla başarısız oldukları sonucu görülmektedir. Henden'in (2006) sınavsız geçiş üzerine yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçları görmek mümkündür. Sınavsız geçiş sistemi meslek yüksekokullarındaki başarısızlığı arttırmakla kalmayıp, öğrencilerin de bu sistemden memnuniyetsizliklerine neden olmaktadır.

Tunç (2005) ise sınavsız geçişin meslek liseleri öğrencilerini "nasıl olsa meslek yüksekokuluna yerleştirilecekleri" anlayışı nedeniyle üniversite sınavı için çaba göstermekten alıkoyduğu; meslek liselerinden yeterli donanımı elde etmeden gelen öğrencilerin meslek yüksekokullarında başarıyı düşürdüğü, meslek yüksekokullarından ayrılma oranlarının yüksek olduğu ve bu bağlamda meslek yüksekokulu öğrencilerinin hem kalite hem de sayısında düşüş olduğu yönündeki bulgulara dikkat çekmektedir.

Meslek Yüksekokullarında verilen iletişim dersi özellikle teknik bölümlerin yoğun olduğu okullarda öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, günlük hayattan uygulamalar ve örneklerle iletişime dair bilgi sahibi olacakları bir ders olmasının yanında mesleki derslerin yanında öğrencilerin deyimiyle " rehberlik dersi" ya da "terapi" gibi algılanmaktadır.

İletişim dersi ile bu okullardaki öğrencilere kendilerini tanımalarından başlayarak, kişilerarası iletişim, kurum içi iletişim, iş görüşmeleri, empati, etkin dinleme başta olmak üzere toplumun bir üyesi olarak başka insanlarla iletişimlerini ve hayatlarını kolaylaştıracak konularda destek olacak bilgiler verilmektedir. Öğrencilerin çoğunun liseden hemen sonra bu okullara geldikleri düşünülürse yaş itibarıyla da kendileriyle ve başkalarıyla iletişim sorunu yaşayacak bir gruptan söz etmek mümkündür.

Örneklemin seçildiği okuldaki öğrencilerden iletişim dersin alanların bir çoğunda özgüven eksikliği, aileleri ile problem yaşama, hayata dair beklentilerinin neredeyse hiç olmaması, hedef belirleyememe ve kendilerine inanmama gibi özelliklerinin olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında günlük hayatta kullanılan selam verme, teşekkür etme, izin alma, kendisini ifade etme, başkalarını dinleme ve onların düşüncelerine saygı gösterme gibi küçük alışkanlıkları çok ciddiye almadıkları ve uygulamadıkları da gözlenmiştir. Toplumun temel taşlarından ve geleceğin şekillendiricilerinden biri olan üniversite gençliğinin toplumda etkin olmaları için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılması için iletişim dersi gibi derslere önem verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin hayatta var olma mücadelesinde kendilerine yol gösterecek derslerden biri olan iletişim dersinin öğrencilerin gelişimi ve kendilerine yol göstermeleri açısından oldukça önemlidir.

İletişim kişilerarası etkileşimin temel yapısını oluşturması nedeniyle bireylerin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. İletişim günlük yaşantımızı devam ettirmek için gerekli olan insan ilişkilerini düzenlememize yardımcı olmaktadır. Bu ilişkilerin sağlıklı bir biçimde oluşturulup devam ettirilmesi etkin bir iletişim becerisine ihtiyaç vardır. Bu nedenle kişilerarası ilişkiler ve iletişim becerileri konusunun ciddi bir biçimde değerlendirilmesi ve bireylerin iletişim becerilerinin tanımlanarak eksik yönlerinin giderilmesi gerekmektedir(Deniz, 2003).

Her bireyin iletişme verdiği önem kendisini, başkalarını ve dış dünyayı algılama tarzı ile yakından ilişkilidir. Algılama tarzı bireyin sahip olduğu değerlendirme gücü, yakın çevresi ,şe etkileişimi ve çevresinden aldığı mesajları yorumlamasının toplamı ile ilgilidir. Bunun yanında, bireyin çevresindekilerinin iletişim tarzları da önemli bir referanstır. Bu nedenle, iletişim tarzının öğrenilen bir yönünün de olduğu görülmektedir(Çam,1997). İnsan, doğuştan iletişime ilişkin bir donanımla dünyaya gelse de iletişim örüntüleri, iletişim becerileri bir anda insanın karşısına çıkmaz. Birey çevre ile etkileşime girerek iletişim kurmayı öğrenir (Deniz,2003).

İletişimi etkin bir biçimde kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip olmak bireyin başta ailesi olmak üzere okul ve iş yaşamı gibi dahil olduğu her ortamda başarılı olmasına katkı sağlamaktadır. Bu becerilere sahip kişiler yaşamları boyunca karşılaştıkları her türlü engelle daha kolay başa çıkabilmekte ve sadece kendileri değil iletişim halinde oldukları herkesin hayatına olumlu katkı sağlamaktadırlar (Deniz, 2003).

Profesyonel iş yaşamının her alanında önemli olan ve birçok durumda eksikliği hissedilen iletişim özellikle öğretmenlik gibi bazı meslek grupları için önemli olarka düşünülse de aslında tüm meslekler için önemlidir. Birey mesleği ne olursa olsun bir şekilde başkalarıyla iletişim halinde olmak durumundadır.

Genellikle insan ilişkilerinin ön plana çıktığı mesleklerde çok önemli olduğu düşünülen iletişimin insan ilişkilerine dayanmayan teknik içerikli meslekler için de gereklidir(Akyurt ve diğerleri, 2009). Bu yüzden özellikle teknik bölümlerin yoğun olduğu okullarda iletişim dersi ya seçmeli ders olarak konulmakta ya da tamamen kaldırılmaktadır. Oysa bireyin kendisi ile sağlıklı iletişim kurması ve bunu diğer insanlara yansıtabilmesi açısından da iletişim önemli ve gereklidir. Doğumundan ölümüne kadar iletişim halinde olan insanoğlu bu süreci ne kadar iyi yönetirse o kadar başarılı olacaktır.

Henden (1996) yüksekokulu öğrencilerinin iletişim sorunları olduğundan yola çıkarak bu sorunları yönetim, çevre ve arkadaş grupları ile olan sorunlar olarak üç başlık altında toplamıştır. Yönetim ile iletişim sorunu olarak; öğrencilerin problemlerinin çözümlenmesi için okul yönetimi ile diyaloga girememeleri ve sorunlarım

belirtmede çekingen davranmaları gösterilebilir. Öğrencilerin arkadaşları ile olan iletişimde ise kendisiyle dalga geçileceği düşüncesi ile görüşlerini çok rahat ifade edemediği gözlenmiştir. Öğrencinin aile durumu, cinsiyeti, mezun olduğu okul gibi etkenler de iletişim problemlerinin nedenlerinden sayılabilir.

Öğrenciler özellikle okul idaresi ya da öğretim elemanlarıyla olan problemlerini çözmek için kendilerine yakın buldukları öğretmen elemanlarından yardım istemekte ya da ebeveynlerini okula göndermektedirler. Uygulamanın yapıldığı meslek yüksekokulunda öğrencilerin haklı olsalar bile kendilerini savunamadıkları bunun için aracı kullanmaya eğilimli oldukları gözlemlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma yöntemi olarak görüşme tekniği seçilmiştir. İletişim dersi alan öğrencilerden rasgele seçilen 7 kız ve 13 erkek öğrenciyle iletişim dersi ile ilgili düşüncelerini ve iletişim dersinin kendileri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla derinlemesine görüşme yapılmıştır. Mezun öğrencilerle iş yerleri ve önceden belirlenen mekanlarda yüz yüze yapılmıştır. Mezun olmayan öğrencilerle okulda görüşülmüştür. Bu öğrencilerden beş tanesi mezun durumdadır. Görüşmede öğrencilerin dersi almadan önceki düşünceleri, dersin onların üzerindeki etkileri ve mezun olduktan sonraki dönemde iletişim dersinin kendilerine katkı sağlayıp sağlamadığı hakkında bilgi vermeleri istenmiştir.

Araştırmalarda yaygın kullanılan veri toplama tekniklerden biri olan görüşme ya da mülakat; önceden hazırlanmış soruları sorduğu ve karşısındaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Kuş, 2003) Araştırmanın amacı her hangi bir hipotezi test etmekten çok, öğrencilerin deneyimlerini anlamaya yönelk olması nedeniyle görüşme tekniği kullanılmıştır. Çünkü bu tekniği kullanmanın temel amacı genellikle bir hipotezi test etmek degil; bunun aksine diger insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır. Bu nedenle odaklaşılan nokta diğer insanların öyküleri, betimlemeleri ve düşünceleridir (Seidman, 1991) .

Özetle bu çalışmada iletişim dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmaya ve anlamaya öncelik tanıyan niteliksel bir yaklaşım kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Turgutlu Meslek Yüksekokulu öğrencileri ve mezunları, örneklem ise Genel ve Teknik İletişim ve İletişim dersini alan tesadüfü örneklem yöntemiyle seçilmiş öğrencilerdir.

BULGULAR

Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin dersle ilgili olarak derse girmeden önceki düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Görüşülen öğrencilerin çoğu iletişim dersini gereksiz ve anlamsız bulduğunu belirtmiştir. Meslek öğrenme hevesiyle üniversiteye geldiklerini ve iletişim dersinin zaman kaybı olduğunu ifade etmişlerdir. Bazıları ise lisedeki rehberlik dersi ile aynı olduğunu düşündükleri için derse çok olumlu bakmadıklarını ifade etmişlerdir.

Selçuk Üniversitesi inşaat teknikerliği öğrencileriyle yapılan bir araştırmada öğrenciler Genel ve Teknik iletişim dersini en az fayda görecekleri ders olarak değerlendirmişlerdir (Uğur, Yüksel, Bekem ve Kormaz, 2008).

Görüşme yapılan öğrencilerden birkaç tanesi içeriğini tam olarak bilmemekle birlikte dersin hocasının kadın olmasının derse gelmek için bir neden olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Meslek derslerinin liselerde ve meslek yüksekokullarında çoğunlukla erkek hocalar tarafından verilmesi dersin farklı olabileceğini düşünmelerini sağlamıştır.

Öğrencilerden iki tanesi dersin içeriği ile ilgili önceki yıllarda mezun olan arkadaşlarından bilgi aldığını, dersin işleniş şeklinin dikkatini çektiğini ve kendisini iyi hissedebileceği bir ortam olacağı için dersle ilgili olumlu düşündüğünü ifade etmiştir.

Kendisi ile görüşme yapılan öğrencilerin neredeyse hepsi iletişim dersini güzel konuşmayı öğrenecekleri bir ders olarak görmektedirler. Bunun nedenini sorulduğunda ise; lisede konuşamadıklarını, toplum önünde nasıl konuşacaklarını bilmedikleri için bunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

"Arkadaşlar arasında konuşurken çok rahatım, kalabalık önünde ya da birisi bana bir şey sorduğunda nasıl konuşacağıma dair hiçbir fikrim yoktu. Arkadaşlarım benim çok rahat ve konuşkan olduğumu söylerlerdi. Lisede hiçbir hocam bana konu hakkında ne düşündüğümü ya da kendimle veya gündelik hayatla ilgili sorular sormamıştı. İletişim dersinde neredeyse her ders herkese sorular soruluyordu ve herkes ilk başlarda çekinerek ama zamanla daha rahat cevaplar veriyordu. Kendi adıma bu ders kendimi ifade etmem ve başkaları ne der diye düşünmeden konuşmamı sağlamam açısından iyi oldu. Okulda verilecek mesleki bir kurs için mülakat yapıldığında hiç çekinmeden her soruya cevap verdim ve kursa kabul edildim. Bu dersi almadan bu mülakat yapılsaydı kesinlikle başarılı olamazdım." Şeklinde görüş belirten T.K öğrencilerin ders sırasında kendilerine söz hakkı verilmesinin kendilerine sağladığı faydalara iyi bir örnektir.

İkinci aşamada ilk dersle ilgili izlenimleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Bir öğrenci bununla ilgili olarak " hayatımın hiçbir anında bu kadar iyi ve rahat olduğum bir ders olmamıştı" derken başka bir öğrenci " o zamana kadar olan derslerde hocalar bize hep susun diye bağırırdı, ilk defa bir hocamız konuşmadığımız için bağırıyordu ve biz ne yapacağımızı şaşırmamıştık" cümlesiyle bireylerin kendilerini ifade etme şansı bulmayan öğrencilerin yetişkin birer birey olduklarında da bu sorunu yaşayacaklarını belirtmiştir.

Öğrenciler ilk derste iletişim dersinin kendilerine ne katacağını anlayabilmelerinin yanında, derse gelmeleri için nedenler de bulduklarını belirtmişlerdir. Dersin hocasının herkesin ismini öğrenmek için çaba göstermesi, bunun için kendilerinden yardım istemesi, herkesin bir özelliğini fark etmesi öğrencilerin derse gelme nedenleri arasında sayılabilir. Bu konuda bir öğrenci "ses tonumun güzel olduğunu daha önce söyleyen olmamıştı, hocanın önce benimle dalga geçtiğini düşündüm sonra baktım herkesin bir yönünü keşfediyor, o gün ben ve birçok arkadaşım derse gelmenin bize kendimizi iyi hissettireceğini düşündük" diyerek bireylerin olumlu kişisel özelliklerinin fark edilmesinin iletişimdeki önemine değinmektedir.

Aile, arkadaşlar, özel arkadaşlıklar ve işyerlerinde iletişim sorunu yaşayan öğrenciler bu derse katıldıktan sonra başta kendileriyle ve çevrelerindeki kişilerle iletişimlerinde olumlu gelişmeler olduğu söylemelerinin yanında, hayata daha olumlu baktıklarını ve bir şeyleri yapıp başarılı olabileceklerine dair düşünmeye başladıklarını da belirtmişlerdir.

Öğrencilerin dersle ilgili düşünceleri genellikle olumludur. Kendilerinin farkına varmayı, hedef belirlemeyi, iletişimin sadece konuşmaktan ibaret olmayıp iyi iletişim için başka özelliklerin de olması gerektiğini öğrenmişlerdir. Meslek yüksekokulu öğrencisi oldukları için kendilerinin ve başkalarının olumsuz düşüncelerine rağmen olumlu düşünebilmeyi öğrenmişlerdir. Okulu bitirmeyi bile hayal edemezken, DGS sınavı ile fakülteye geçmeyi hedeflemişlerdir. Kendilerine güven ve saygı duymayı öğrenmelerinin yanında başka insanları dinlemeyi ve anlamayı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Derste yoklama zorunlu olmadığı halde derse geldiklerini belirten öğrenciler, hocanın not kaygısını gidermesinin ve derste iyi zaman geçirmeye vurgu yapmasının kendilerini derse gelmeye ve katılmaya motive ettiklerini belirtmeleri de görüşmenin önemli sonuçlarındandır.

Öğrencilerin iletişim dersi ile ilgili görüş belirttikleri ortak bir nokta ise dersin sınavlarında sorulan soruların konuyla ilgili kendi düşüncelerini ölçmeyi amaçlamasından dolayı sınavlarda rahat oldukları, kendi görüşlerini ifade etmelerinin kendilerini mutlu ettiği ve daha başarılı olduklarıdır.

Günlük hayata dair bilinen ama uygulamasında eksik kaldıkları konuların -bu konuların başında gülümsemek, selamlaşma, teşekkür etme, hal hatır sorma vs gelmektedir- uygulamalarıyla görmelerinin gündelik hayatlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Kız öğrencilerin dikkati çektikleri bir konu da dersin hocasını kendilerine model olarak almalarıdır. Görüşmelerde kız öğrencilerin Işini iyi yapan kadınlara olan hayranlıklarını belirterek, insanların hayatına

dokunmanın önemini bu derste gördükleri ve kendilerinin de bu işi yapmaya motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Mezun olan öğrencilerin iletişim dersi ile ilgili düşünceleri ise hemen hemen aynıdır. Meslek yüksekokulu öğrencisi olmanın eksi yanlarını iletişim dersiyle tamamladıklarını belirtmelerinin yanında, geriye dönüp baktıklarında akıllarında olumlu olarak kalan derslerden birinin iletişim dersi olduğunu belirtmişlerdir. İş hayatına atılan öğrenciler iş görüşmelerine dair öğrendiklerini uygulayabildiklerini, iş yerlerindeki iletişimlerinde derst öğrendiklerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Dikey geçiş yapan öğrencilerden bir tanesi ise "hocam bana güvenmeseydi ve bana güvendiğini sürekli tekrar etmeseydi sanırım bu konuda kendime hiç bir zaman güvenemezdim" demiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Lise eğitimini tamamladıktan hemen sonra sınavsız olarak meslek yüksekokullarına geçen öğrenciler yaşları ve hayata bakışlarıyla itibarıyla sorunlar yaşamaktadır. Meslek liselerinin olumsuz algılanması bu okulları tercih eden öğrencilerin de olumsuz algılanmalarına neden olmaktadır. Bu okullardan mezun olan öğrenciler kendilerine olan güvensizlik ve başta aileleri olmak üzere toplumun kendileri hakkındaki olumsuz düşünceleriyle meslek yüksekokullarına geçiş yapmaktadırlar. Geçiş yapan öğrencilerin farklı nedenleri olmakla birlikte çoğunlukla "iki yıllık da olsa üniversite üniversitedir" "gideyim de belki mezun olunca bir iş bulurum" "askerlikte işime yarar" şeklinde düşünmektedirler. Öğrencilere iletişim derslerinde sorulan " okul bitince ne yapmayı düşünüyorsunuz?" "bu okula neden geldiniz?", "okul bittikten sonra neler yapmak isterseniz" "kendinizi nasıl tanımlarsınız?" sorularına verilen olumsuz cevaplar her zaman daha çok olmuştur.

Yaş itibarıyla genç olmaları da kendilerine olan bakış açılarını etkilemektedir. İyi birey olmanın koşulunun iyi okul kazanmakla neredeyse eş tutulduğu ülkemizde öğrencilerin sırf bu anlayış yüzünden kendilerini olumsuz olarak değerlendirdiği aynı okulda dokuz yol boyunca verilen İletişim derslerinde gözlemlenmiştir.

Hayata dair beklenti ve hedefi yok denecek kadar az olan öğrencilerin en büyük eksikliği kendilerine yol gösteren kimse olmamasıdır.. Bunun da ötesinde asıl sorun kendilerine aileleri başta olmak üzere öğretmenlerinin ve diğerlerinin güvenmemesi ve bunu da çoğu kez kendilerine açıkça belirtmeleridir. Ders sırasında bu durumu sıkça dile getiren öğrencilerin bazılarının en büyük isteği kendilerine "senden bir şey olmaz" diyen ebeveyn ve öğretmenlerine kendilerine ispatlamalarıdır.

İki kredilik iletişim dersinde öğrenciler bir dönem boyunca öncelikle kendilerini tanıma ile artı ve eksi yanlarını değerlendirmenin yanında kişilerarası iletişim, kurum içi iletişim, etkin dinleme, iletişim çatışmaları, empati, sözsüz iletişim, yazışma türleri, özgeçmiş hazırlama ve iş görüşmeleri gibi konuları teorik ve uygulamalı olarak öğrenmektedirler. Öğrencilerin başta çok sıcak bakmadığı ve ilgi göstermediği iletişim dersleri yoğun meslek derslerinin arasında keyifle geçirecekleri bir zaman olarak değerlendirilmektedir. Son iki yılda bir çok bölümde kaldırılan ve ilgili bölümün yöneticileri tarafından da zaman kaybı olarak değerlendirilen iletişim derse öğrencilere sadece ve sadece kendilerine güvenmeyi ve iyi şeyler yapabilecekleri konusunda kendilerine inanmalarını sağlaması açısından 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

Akyurt, N., (2009). "Meslek yüksekokulları ve marmara üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin genel profili", *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 4* (11).

Akyurt, N., Öznaz, D. Balıkçı M. , Şekercioğlu, Y., Sarı, O., Altıkardeş, A. ve Bekiroğlu, N. (2009), "Mesleki Eğitimde İletişimin Önemi ve Marmara Üniversitesi Örneği", I. Uluslararası V. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 27-29, Mayıs, Konya, 2372-2392.

Balcı, A.,(2001). *Sosyal bilimlerde araştırma.* Ankara:Pegem Yayıncılık

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

Deniz, İ., (2003). "*İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeylerine Etkisi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Henden, R. (2006). "Üçüncü yılda sınavsız geçiş uygulamaları: alaplı meslek yüksekokulu örneği", *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi.* Cilt 2, Sayı 4,157-168.

Henden, R.,(1996)."Meslek yüksekokulu öğrencilerinin, doğal, toplumsal nitelikleri ve yaşam standartları" *Eğitim Yönetimi,* Yıl 2, Sayı 2, Bahar 1996

Kızgın, Y., (2005). "Sınavsız geçiş (METEB) sistemi ile gelen öğrencilerin başarılarının istatistiki analizi: muğla üniversitesi muğla meslek yüksekokulu örneği", *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, Haziran 2005, 119-129.

Kuş, E., (2003). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nitel mi, Nicel mi*?.Ankara:Anı Yayıncılık

Tunç, A. ,(2005)."Yüksekokullarına sınavsız geçişin değerlendirilmesi" *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, 75-81.

Sezgin S.İ., (1989***).*** *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.

Uğur L.O., Yüksel, E., Bekem,İ.ve Korkmaz, S., (2008). "İnşaat teknikerliği eğitimi üzerine bir alan araştırması", *Online Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu,* Cilt 7, Sayı :3.

http://tr.wikipedia.org/ (Erişim Tarihi, 24.04.2015).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 09 ISSN: 2146-9199

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE UYGULAMA DERSLERİNİN ÖNEMİNİN İRDELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Sibel Onat Hattap
MSGSÜ MYO
Mimari Restorasyon Programı
sibel.hattap@msgsu.edu.tr

Özet

Meslek yüksekokulunda verilen iki yıllık eğitimde teori derslerinin yanısıra, mezuniyet sonrası istihdam için uygulama derslerinin önemi büyüktür. Bu derslerin sağlıklı yapılabilmesi için uygun atölyeler ve malzemeler temin edilmelidir. Öğrencilerin teorisini gördüğü örneğin ahşap, taş gibi malzemelere, mozaik tekniklerine, malzemeyi tanıyarak hakim olması atölyelerde birebir üzerlerinde uygulama yapması öğretilen bilgileri pratikte görmesini, özümsemesini sağlayacaktır. Bu çalışmada, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Programı kapsamında gecmişte ve günümüzde verdiğim dersler arasında bulunan taş, ahşap ve mozaik derslerinin teorisi yanısıra atölyede yapılan uygulamalar irdelenecek ve koruma kavramı ile birlikte örneklerle ele alınacak, öğrenme çıktıları değerlendirilecektir.

Anahtar Sözcükler: Meslek Yüksekokulları, Uygulama Dersleri, Koruma Kavramı.

DISCUSSION OF THE IMPORTANCE OF PRACTICE COURSE IN VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION

Abstract

As well as theory lessons which is given at vocational high school in two years, application courses have great importance for emphysement after graduation. The appropriate workshops and materials must be provided for these courses can be run correctly. Together with theoretical training on materials such as wood, stone and mosaic; one to one practices on ateliers are provide students to have full knowledge about these materials and comprehend them. In this study; as well as the theory of wood and mosaic lectures which are given by me between past and present in the scope of the Mimar Sinan Fine Art University, Vocational School of Architectural Restoration Program, the applications made in the workshop will be examined and will be dealt with in conjunction with the concept of protection and learning outcomes will be assessed.

Key Words: Vocational schools, Practice Course, Conservation Concept.

GİRİŞ

Meslek yüksekokullarında teori derslerinin yanısıra uygulama derslerinin önemi büyüktür, 2 yıllık eğitim ile teknik ara eleman olarak yetiştirilen öğrencilerin mezun olduktan sonraki iş hayatlarındaki başarılarında uygulama derslerinin yeterli ve etkin olarak verilmesinin mesleki açıdan katkısı çok önemlidir.

Özellikle Mimari Restorasyon Programında koruma bilinci ile eğitim verilen öğrencilerin, çalıştay ve staj ile pekiştirdikleri uygulama dersleri arasında ahşap, taş, mozaik ve kalemişi vb derslerde atölye çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Bu atölye çalışmalarında teorisini gördükleri derslerin uygulaması yapılmaktadır.

Meslek Yüksekokullarında Uygulama Dersleri ve Atölye Çalışmaları

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Programı ders programında yer alan ve tarafımdan verilen Ahşap Teknolojisi, Mozaik Yapım Teknikleri, Bozulma Sebepleri, Koruma Ve

Onarım Yöntemleri gibi üç saat olan derslerde 1 saat teorinin yanısıra 2 saat ilgili atölyede gerçekleşen uygulama dersleri yapılmaktadır.

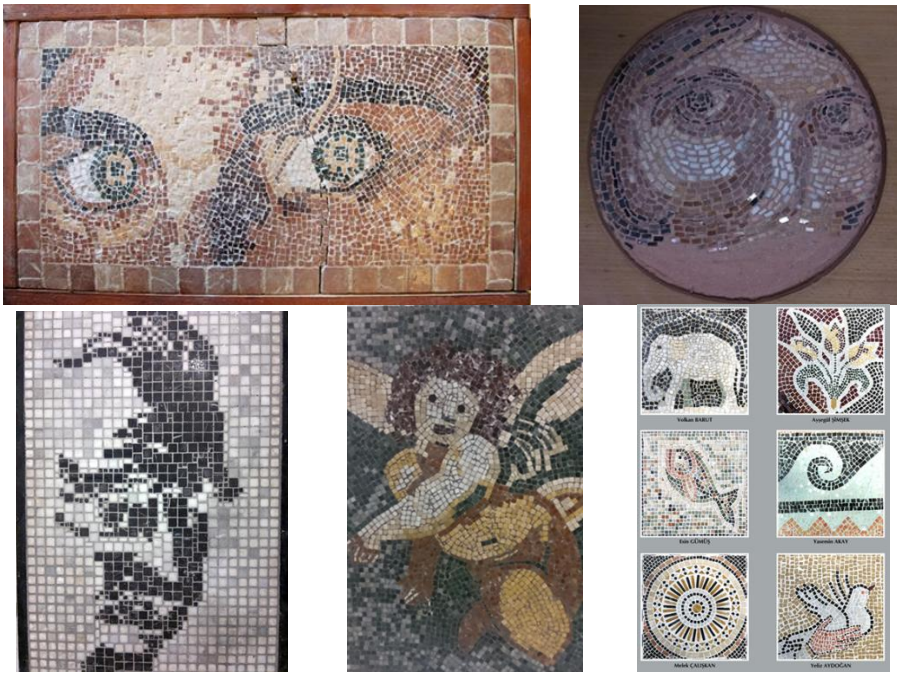
Ahşap teknolojisi dersinde teorik olarak, ahşabın elde ediliş süreci, yapısal, fiziksel, kimyasal özellikleri, dayanıklı, orta, az dayanıklı ağaç türleri, geleneksel mimarimizde ve günümüzde kullanım yerleri, yapıda kullanıma uygun ağaç türleri, ahşabın kullanım alanları, bozulma mekanizmaları, koruma ve onarım metotları ele alınmaktadır. Dersin uygulama kısmında ise, yapılacak ahşabın türü belirlendikten sonra, genellikle kavak ve ıhlamur işleniş kolaylığı açısından tercih edilerek, kullanılacak motif, tarihi eserlerde yer alan gülçe, rozet, çarkıfelek vb. olarak, öğrenci isteği de dikkate alınarak seçilir, 20x20x3 cm boyutunda ahşap üzerine karbon kağıdı kullanarak çizilir, çeşitli boyutlarda ıskarpelalar ile gerekli güvenlik tedbirleri alınarak, lif doğrultuları vb. işleniş kuralları da göz önünde tutularak ahşap biçimlendirilir. Böylece öğrenciler, teoride gördükleri ahşap işleme tekniklerini uygulama yaparak pekiştirmektedirler.

Resim 1: Ahşap Teknolojisi Dersi (Yrd.Doç.Dr. Sibel Onat Hattap) Atölye Çalışmaları

Resim 2: Ahşap Teknolojisi Dersi (Yrd.Doç.Dr. Sibel Onat Hattap), Öğrenci Çalışmaları

Mozaik Yapım Teknikleri, Bozulma Sebepleri, Koruma ve Onarım Yöntemleri dersinde, teorik olarak yapıldığı dönemin kültür ve yaşam biçimini yansıtan birer tarihi, kültürel değer ve sanat eseri olan mozaiklerin tarihte kullanım süreci, önemi, kullanım alanları, işlenen konular, yapım teknikleri, bozulma mekanizmaları, koruma ve onarım metotları, günümüzde mozaik kullanımı görsel olarak zenginleştirilerek anlatılır. Daha sonra öğrenciler ile İstanbul Büyük Saray Mozaik Müzesi'ne ve Ayasofya Müzesi'ne gidilerek dönem mozaikleri, geçirdikleri onarım ve bugünkü durumları yerinde incelenir. Ayrıca bir taş fabrikası ziyaret edilerek, doğal taşın ocaktan elde edilen blok halinden mozaik taşı haline gelene kadar geçirdiği süreç yerinde görülür. Dersin uygulama kısmında ise yapılacak mozaiğin konusu geçmişte kullanılan konular ve öğrenci isteği de dikkate alınarak doğru yönlendirme ile seçildikten sonra, resmin boyutu ve kasnak ölçüleri belirlenerek, uygun renkteki 1x1x1 cm taşlar (tesseralar) derlenir. Gerektiğinde file kullanılarak, mdf altlık ile yapılan kasnağa resim yapıştırılır. Taşlar derz dolgusu bırakılacak veya bırakılmayacak şekilde dizilir. Desen tamamlandıktan sonra, derz dolgu payı bırakılan mozaiğe uygun renkteki derz dolgusu hazırlanarak dökülür, bu esnada taşan kısımlar sünger ile temizlenir ve kuruması beklenir. Böylece öğrenciler teoride gördükleri mozaik yapım tekniklerini uygulama ile pekiştirerek, gelecekte şantiyedeki bir çalışma ortamında mozaik ile karşılaştıklarında nasıl koruma ve onarım yapacakları hakkında bilgi sahibi olmaktadırlar.

Resim 3: Mozaik Yapım Teknikleri, Bozulma Sebepleri, Koruma ve Onarım Yöntemleri Dersi (Yrd.Doç.Dr. Sibel Onat Hattap) Atölye Çalışmaları



Resim 4: Mozaik Yapım Teknikleri, Bozulma Sebepleri, Koruma Ve Onarım Yöntemleri Dersi (Yrd.Doç.Dr. Sibel Onat Hattap Atölyesi) Öğrenci Çalışmaları

Resim 5: Mozaik Yapım Teknikleri, Bozulma Sebepleri, Koruma ve Onarım Yöntemleri Dersi (Yrd.Doç.Dr. Sibel Onat Hattap Atölyesi) Öğrenci Çalışmaları

Taş Teknolojisi dersinde teorik olarak, doğal taşın ocaktan fabrikaya elde ediliş süreci, fiziksel, kimyasal özellikleri, doğal taş türleri, yapıda kullanıma uygun doğal taş türleri, doğal taşın kullanım alanları, geçmişten günümüze kullanım süreci, bozulma mekanizmaları, koruma metotları ele alınmaktadır. Dersin uygulama kısmında ise, işlenecek doğal taşın türü belirlendikten sonra (genellikle marmara mermeri tercih edilmektedir) işlenecek şekil, tarihi eserlerde yer alan gülçe, rozet, çarkıfelek, Selçuklu çifte kartal vb. motifler olarak, öğrenci isteği de dikkate alınarak seçilir, 20x20x3 cm boyutunda doğal taş üzerine karbon kağıdı kullanarak çizilir, çeşitli

boyutlarda elmas uçlu taşçı kalemleri ile gerekli güvenlik tedbirleri de alınarak, taş işlenir. Böylece öğrenciler teoride gördükleri doğal taş işleme tekniklerini uygulama yaparak pekiştirmiş olmaktadırlar.

Resim 6: Taş Teknolojisi Dersi Atölyesi (Yrd.Doç.Dr. Sibel Onat Hattap) Öğrenci Çalışmaları

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan uygulamalar öğrencilerin sadece rölöve, restorasyon ve malzeme onarımları, kalemişi vb bezeme teknikleri kapsamında teoride öğrendikleri bilgileri, mesleki uygulama olarak da pekiştirmelerini sağlamakla kalmayıp, özellikle malzemeler üzerinde pratik yapmaları, restorasyonda kullanılan malzeme özelliklerini detaylı olarak öğrenmeleri ve sonrasında bir restorasyon ya da konservasyon uygulamasında görev aldıklarında bilinçli bir yol izlemelerini sağlamaktadır. Sonuç olarak, uygulama dersleri ve sonrasında yaptıkları staj ile yaz çalıştayları öğrencilerimize mezuniyet sonrası iş istihdamı açısından da büyük katkı sağlamaktadır.

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

Cheek, M. (2000). *Making Mosaics*, London: New Holland Publishers (UK) Ltd.

Jobst, W., Erdal, B., Gurtner, C. (1997). *İstanbul Büyük Saray Mozaiği*, İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
Günay, R. (2002). *Geleneksel Ahşap Yapılar Sorunları ve Çözüm Yolları*, , İstanbul: Birsen Yayınevi.

Hattap, S.O., (2000). Ahşap Teknolojisi Yayınlanmamış Ders Notları, İstanbul.

Hattap, S.O., Fotoğraf Arşivi.

Gökdoğan, O., Sarıgöz, O. (2012). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin 'Mesleki Uygulama Dersleri ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi',* Hakkari Üniversitesi , Eğitim Fakültesi, Yüksekova MYO, 20.04.2015 tarihinde http://www.yasambilimleridergisi.com/makale/pdf/1356293149.pdf adresinden 11.04.2015 tarihinde alınmıştır.

http://www.msgsu.edu.tr/tr-TR/egitim/422/Page.aspx adresinden 11.04.2015 tarihinde alınmıştır.

http://www.msgsu.edu.tr/msu/pages/150.aspx1 adresinden 11.04.2015 tarihinde alınmıştır.

http://www.msgsu.edu.tr/msu/pages/66.aspx adresinden 12.04.2015 tarihinde alınmıştır.

http://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87al%C4%B1%C5%9Ftay adresinden 15.04.2015 tarihinde alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA VERİLEN MUHASEBE EĞİTİMİNDE STAJIN ÖNEMİ, SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Yrd. Doç. Dr. Berna Demir
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu
berna.demir@bilecik.edu.tr

Özet

Meslek Yüksekokulları, öğrencilere, bir meslekle ilgili teorik ve uygulamalı bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla mesleki eğitim veren yükseköğretim kurumlarıdır. Meslek Yüksekokullarında yer alan Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programlarında ise muhasebe alanında mesleki eğitim verilmektedir. Muhasebe eğitiminin amacına ulaşabilmesi, öğrencilere muhasebe teorisi ile ilgili bilgilerin yanı sıra uygulamaya yönelik bilgi ve becerilerin de kazandırılmasına bağlıdır. Bu nedenle iş hayatına uyum sağlamak ve mesleki tecrübe kazanmak açısından staj, eğitimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Staj yapacak öğrencinin stajın önemini kavraması ve staj yeri yetkilisinin deneyimi ve stajyeri geleceğin meslek elemanı olarak görmesi, staj döneminin etkin ve verimli geçmesi açısından çok önemlidir. Ancak staj döneminde çeşitli sorunlar yaşanmakta ve stajın işlevselliği azalmaktadır. Bu çalışmada staj döneminde karşılaşılan sorunlar ve staj döneminin başarılı geçmesi için yapılması gerekenler üzerinde durulacaktır.

Anahtar Sözcüker: Meslek Yüksekokulu, Muhasebe Eğitimi, Staj.

THE IMPORTANCE OF INTERNSHIP GIVEN ACCOUNTING EDUCATION IN VOCATIONAL SCHOOL OF HIGHER EDUCATION, ITS PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract

Vocational schools of higher education are higher education institutions providing students with a theoretical occupational and vocational training in order to upload them practical knowledge and skills. In the accounting and taxation programs given in vocational school of higher education, vocational training in accounting is thought. For the accounting education to reach its objectives, it is necessary to upload the students with practical knowledge and skills together with accounting theory. Therefore, in terms of adapting to working life and gain professional experience, internship is an important part of education. The candidate student understands the importance of internship, the experience of the authorized people at the workplaces, and their foreseeing the intern as a future-professional staff, are very important for the internship period to be effective and efficient. However, there may be several problems during the internship, and internship functionality may be reduced. In this study, the problems encountered during the internship and things to do for internship period to be successful.

Keywords: Vocational School, Accounting Education, Internship.

GİRİŞ

Meslek Yüksekokulları, mesleki eğitim veren ve uygulamaya yönelik meslek elemanı yetiştiren yükseköğretim kurumlarıdır. Eğitim süresi 2 yıldır ve mezun olan öğrencilere, bağlı bulunduğu üniversiteden ön lisans derecesinde diploma verilmektedir (Demir, 2012: 113). Meslek Yüksekokullarından mezun olabilmek için öğrencilerin 30 iş günü staj yapma zorunluluğu vardır.

Staj, kuramsal meslek bilgisine sahip kişilerin, aldıkları akademik bilgileri gerçek yaşamda kullanma ve deneme, diğer bir deyişle, edindiği bilgileri yaparak-yaşayarak davranışa dönüştürme deneyimi biçiminde tanımlanabilir (Çetin, 2005: 154).

Staj çalışmaları MEB-YÖK Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi kapsamında geliştirilen ve Meslek Yüksekokulları öğretim programlarının vazgeçilmez unsurlarından biridir. Staj çalışmaları öğrencilere yüksekokulda almış oldukları bilgi, beceri ve alışkanlıklarını gerçek ortamda gözlemlemesi ve uygulamasına olanak sağlamaktadır. Ancak, staj çalışmalarının başarılı olabilmesi için mutlaka konusunda uzman öğretim elemanları tarafından denetlenmesi gerekmektedir (Karacan ve Karacan, 2004: 169).

Staj uygulamasındaki mevcut iki taraftan biri gelecekte yapacağı işle ilgili bilgi, beceri ve deneyimini artırmak isteyen öğrenci, diğeri ise işinin niteliklerine uygun meslek adayını yetiştirmek üzere gerekli bilgileri veren staj yeri yetkilisidir (Karacan ve Karacan, 2004: 169).

Staj uygulaması, işletmelere ihtiyaç duydukları kaliteli ve yüksek eğitimli ara eleman ihtiyaçlarını karşılamada en önemli kaynaktan yararlanma olanağı sunarken öğrencilere de (Acar ve Tuğay, 2007: 3);

- İş hayatında gerçek uygulamaları görme,
- Meslekleri ile ilgili belli bir çevre edinme,
- Mesleki gelişimi için gerekli olan yeterlilik düzeyinin farkına varma,
- Sahip oldukları teorik bilgilerle uygulamayı uyumlaştırma,
- Mesleklerini yakından tanıma, olanaklarını sağlamaktadır.

Yukarıdaki kazanımların elde edilebilmesi için öncelikle öğrencilerin staja başlamadan önce staj konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Stajın bir zorunluluktan çok, kendilerine uygulama ile ilgili çok yönlü yararları olduğu konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde staj uygulaması bir zorunluluğu yerine getirmekten öteye gitmeyecektir (Acar ve Tuğay, 2007: 3).

MESLEK YÜKSEK OKULLARINDA MUHASEBE EĞİTİMİ VE STAJ

Meslek Yüksekokullarında Muhasebe Eğitimi

Muhasebe işletmenin içinde bulunduğu çevredeki değişimlerden doğrudan etkilenen ve kendini sürekli güncelleyen bir bilgi sistemidir. Bu bütün içinde yalnızca muhasebe bilgisi yeterli olmayıp, iktisat, maliye, hukuk, işletmecilik gibi bilgilerle muhasebecilerin donatılması gerekmektedir. Bu nedenle muhasebe eğitimin amacı muhasebe bilgisinin kazandırılmasının yanı sıra, bu bilgileri yorumlama, analiz etme ve karar almada kullanmasına yardımcı olacak diğer disiplinlerden faydalanmaktır (Zaif ve Ayanoğlu, 2007: 117).

Ülkemizde muhasebe eğitimi ortaöğretim kurumlarında lise düzeyinde ve yükseköğretim kurumlarında önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde yapılmaktadır. Eğitim ve öğretim süreçlerinde, her düzeyde nitelikli muhasebe elemanı gereksinimini karşılamak amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak da eğitim ve öğretim süreçleri şekillendirilmekte ve ders programları buna göre yapılandırılmaktadır. Özellikle Meslek Yüksekokullarında önlisans düzeyinde doğrudan muhasebe mesleğine yönelik nitelikli eleman yetiştirmeyi hedefleyen programlar açılmakta ve buna uygun öğretim yapılmaktadır (Şengel, 2011: 169).

Muhasebe programlarının amacı ön lisans düzeyinde verilecek eğitimlerle, işletmelerin ihtiyacı olan ön muhasebe elemanlarının yetiştirilmesidir. Nitekim Meslek Yüksekokullarının Muhasebe ve Vergi Uygulamaları

Programı ön lisans mezunları aldıkları iki yıllık eğitimlerle, uzun yıllardan beri ülkemiz işletmelerini ön muhasebe elemanı ihtiyacını karşılamış ve halen karşılamaya devam etmektedir (Otlu, Durmuş ve Solak, 2012: 36).

Muhasebe Eğitiminde Stajın Önemi

Muhasebe eğitiminin amacına ulaşabilmesi, öğrencilere muhasebe teorisi ile ilgili bilgilerin yanı sıra uygulamaya yönelik bilgi ve becerilerin de kazandırılmasına bağlıdır. Bu nedenle iş hayatına uyum sağlamak ve mesleki tecrübe kazanmak açısından staj, muhasebe eğitimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Ayrıca programdan mezun olabilmek için öğrencilerin 30 iş günü staj yapma zorunluluğu vardır.

Muhasebe ve Vergi uygulamaları programlarında okuyan öğrenciler,
- Özel sektöre ait işletmelerin muhasebe departmanlarında,
- Kamu sektörüne ait işletmelerin muhasebe departmanlarında,
- Serbest muhasebeci ve mali müşavirlik bürolarında,
- Yeminli mali müşavirlerin yanında,
- Bankalarda
- Yerel yönetimlerde staj yapmaktadırlar.

İşletmelerde yapılan staj, öğrencilerin meslek derslerinde almış olduğu bilgilerin uygulamalarını görmelerine, öğrenim boyunca almış olduğu uygulamaları tekrarlayarak pekiştirmelerine, kendi eksikliklerini tamamlamalarına, kabiliyetlerini geliştirmelerine, çağdaş teknolojinin yeniliklerini görüp öğrenmelerine fırsat verecek, gerçek iş hayatında çalışarak iş yerini, yönetimi, işçi/memur-işveren ilişkilerini, iş güvenliğini görerek öğrenmelerine ve iş hayatına hazırlanmalarına, işverence tanınarak denenmelerine olanak vererek istihdam edilmelerini sağlayacaktır (Meslek Yüksekokulları Staj Yönergesi).

Staj yapılan işletmede öğrenci staj süresince,
- İşletme hakkında temel bilgiler,
- İşletmenin örgüt yapısı ve işleyişi,
- İşletmede kullanılan belgeler,
- İşletmede kullanılan muhasebe paket programların işleyişi,
- Belgelere dayanarak tahsil, tediye, mahsup fişlerinin kesilmesi ve işlenmesi
- Yevmiye defteri, büyük defter, yardımcı defter ve mizanların düzenlenmesi
- Dönem sonu işlemlerinin yapılıp bilanço ve gelir tablosunun düzenlenmesi
- İşletme üretim işletmesi ise maliyet kayıtlarının yapılması
- İşletme ve banka arasındaki işlemlerin yürütülmesi
- İşçi ücret bordrolarının düzenlenmesi
- İşçi işe giriş-çıkış belgesi düzenlenmesi
- Vergi dairesine verilecek beyannamelerin düzenlenmesi (Muhtasar, KDV, geçici vergi, gelir vergisi ve kurumlar vergisi beyannameleri) gibi muhasebe uygulamalarını yaparak tecrübe kazanacaktır.

Staj öncesi, öğrencilerin stajın önemi ve gerekliliği konusunda bilgilendirilmesi, staj döneminin verimli geçmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

STAJ DÖNEMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Staj dönemi, öğrencilerin teorik olarak öğrendikleri muhasebe bilgilerinin kullanımını uygulamada görmeleri açısından çok önemlidir. Staj iş hayatının başlangıcını oluşturmaktadır. Bu nedenle, staj döneminin verimli geçmesi öğrenciye önemli katkılar sağlayacaktır.

Staj süresince, stajyer öğrenci ile çok iyi ilgilenen, muhasebe alanında bilgi ve tecrübelerini aktaran, öğrenciye mezun olduğunda istihdam olanağı sağlayan işletmeler bulunmaktadır. Ancak muhasebe meslek stajlarının değerlendirilmesi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar ve muhasebe staj koordinatörlüğüm süresince edinilmiş olunan bilgi ve deneyimler, işletmelerde yapılan stajlarda önemli sorunların olduğunu göstermektedir.

Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri aşağıdaki şekilde açıklanabilir.

- Öğrencilerin, stajın sadece okuldan mezun olmak için gerekli bir formalite olduğunu düşünmeleri, stajdan sağlanacak faydayı azaltmaktadır. Bu nedenle staj öncesi, öğrencilerin stajın önemi ve gerekliliği konusunda bilgilendirilmesi, staj döneminin verimli geçmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu konuda öğretim elemanlarına büyük sorumluluklar düşmektedir.
- Eğitim gördüğü alanı bilinçli olarak seçmiş olan ve mesleğini seven öğrenciler staj dönemini daha etkin ve verimli geçirmektedirler (Mankan, 2015: 741). Öğrencilerin istekli olması, staj yeri yetkilisinin öğrenciye olan güvenini arttırmaktadır.
- Öğrenciye uygun işletmenin bulunamamasından dolayı, staj yapılan işletme öğrenciye fayda sağlamamaktadır (Erol, 2004: 139). Meslekleri alanında tecrübe kazanmak için, öğrenciler mutlaka alanları ile ilgili işletmelerde ve departmanlarda staj yapmalıdırlar.
- İşletme stajının 30 iş günü yapılması çok önemlidir. Ancak, öğrenci staja gitmediğinde bu durumu önemsemeyen işletmeler bulunmaktadır. İşletmeler bu konuda daha dikkatli davranmalı ve stajyer öğretim elemanı tarafından denetlenmelidir.
- Staj yapılan işletmede işlerin yoğun olması, stajyere geçici eleman gözüyle bakılması, stajyerin bir yük olarak görülmesi ve önemsenmemesi staj döneminin verimli geçmesinde önemli bir engeldir (Karacan ve Karacan, 2004: 178) . Oysaki stajyer öğrenciler geleceğin meslek elemanıdır. Bu nedenle, muhasebe mesleği ile ilgili işleri ne kadar iyi öğrenirlerse, gelecekte topluma çok daha fazla fayda sağlayacaklardır.
- Öğrencilerin yakındıkları önemli konulardan birisi, staj döneminde mesleki gelişimlerini arttıracak işlerin yaptırılmamasıdır. Dışarı işlerinin yaptırılması, sürekli fotokopi çektirilmesi ve dosyalama yaptırılması, temizlik işlerinin yaptırılması öğrenciye hiçbir fayda sağlamayacaktır. Yapılması gereken stajyere güvenilmesi ve mesleği ile ilgili bilgilerin kazandırılmasıdır.
- İşletmeler, öğrencilere işletmelerinde staj olanağı sağlayarak staj süresince gözlemleyip, işin gerektirdiği özelliklerle stajyerin niteliklerini karşılaştırarak uygun elemanı işe alma olanağına sahip olacaklardır. İşletmeler açısından bu yöntem işe alma maliyeti en düşük ve zaman olarak da kısa sürede eleman tedariki sağlayan bir yöntem olmaktadır (Acar ve Tuğay, 2007: 2).
- Öğrenciler genellikle mali müşavirlik bürolarında staj yapmaktadırlar. Çünkü staja kabul edilme şansı daha yüksektir. Özel ve kamu sektörüne bağlı işletmelere kabul edilme olasılığı ise daha düşüktür. Üniversite-sanayi işbirliği sağlanırsa, bu sorun önemli ölçüde giderilecektir.
- Staj yapan öğrenciler öğretim elemanı tarafından denetlenmemektedir. Staja giden öğrencilerin mutlaka yerinde ve zamanında denetlenmesi gerekir. Denetim yapan öğretim elemanın harcamalarının karşılanması için "mesleki eğitim fonunun" oluşturulması gereklidir (Erol, 2004: 140, 142). Öğrenci, ikamet ettiği yerde staj yapmak istemektedir. Bu durum denetimi daha da zorlaştırmaktadır.
- Staj yapılacak işletmede stajyerlerden sorumlu eğitici personel bulunması öğrenciyi motive edecek ve staj dönemi daha verimli geçecektir.
- Yemek, yol parası, servis gibi olanaklar öğrenciye sağlanmalıdır. Aksi takdirde kısıtlı bütçeye sahip öğrenci staj döneminde sıkıntılar yaşayacaktır.
- Teori ile uygulama bütünlüğü tam olarak sağlanamamaktadır. Üniversite müfredat programları yeniden gözden geçirilmeli ve derslerde pratiğe yönelik uygulamalara da ağırlık verilmelidir Bunun için üniversite-sanayi işbirliğinin mutlaka kurulması gerekir (Erol, 2004: 141, 142).

SONUÇ

Meslek Yüksekokullarında yer alan Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programlarında okuyan öğrenciler için staj, mesleki gelişimde ve iş ortamını tanımada önemli katkılar sağlamaktadır. Staj öncesi, öğrencilerin stajın önemi ve gerekliliği konusunda bilgilendirilmesi, staj döneminin verimli geçmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Staj yapılan işletmede işlerin yoğun olması, stajyere geçici eleman gözüyle bakılması gibi sebepler staj döneminin verimli geçmesinde önemli bir engeldir. Stajyer öğrenciler geleceğin meslek elemanı oldukları için, staj döneminde kazanacakları mesleki deneyim çok önemlidir.

Staj yapılacak işletmede stajyerden sorumlu eğitici personel bulunmalıdır. Ayrıca stajın verimli geçmesi açısından öğrenciler öğretim elemanları tarafından denetlenmelidir. Üniversite-sanayi işbirliği sağlanırsa stajın öğrenciye ve işletmeye sağladığı katkılar daha da artacaktır.

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

Acar, D., Tuğay, O. (2007), "Üniversite Sanayi İşbirliği Bağlamında Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin KOBİ'lerde Staj Olanakları: Burdur'da Bir Araştırma", Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF Dergisi, 12.1, s. 1-12.

Çetin, Ş. (2005), "Öğrenci Stajlarında Yararlanılan Dersler Üzerine Ampirik Bir Değerlendirme: Mersin Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Örneği." Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi, Cilt: 16, Sayı: 2, s.153-169.

Demir, B. (2012), "Muhasebeye Yön Veren Gelişmeler ve Meslek Yüksekokullarında Verilen Muhasebe Eğitimine Yansımaları", Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 4, s. 109-120.

Erol, M. (2004), "Meslek Yüksekokullarında Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Staj Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Muhasebe ve Finansman Dergisi, 21, s.136-142.

Karacan, S., Karacan, E. (2004), "Meslek Yüksekokullarında (MYO) Yapılan Staj Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma: Kalite ve Verimlilik İçin İş Yerleri-MYO İşbirliğinin Gereği", Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (8) 2 : 168-184.

Mankan, E. (2015), "Mesleki Önlisans Programlarında Staj Eğitiminin Önemi: Bülent Ecevit Üniversitesi Çaycuma Meslek Yüksekokulu Örneği", Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS), Yıl: 3, Sayı: 10, s. 734-741.

"Meslek Yüksekokulları Staj Yönergesi", http://oidb.karabuk.edu.tr/yonerge/myo%20staj.pdf
Otlu, F., Durmuş, A.F. ve Solak, B. (2012), "Meslek Yüksekokulları Muhasebe ve Vergi Bölümlerindeki Muhasebe Eğitimi ve Bölümün Geleceği Hakkında Bir Araştırma: Malatya Meslek Yüksekokulu Uygulaması", Muhasebe ve Finansman Dergisi, 55, s. 35-48.

Şengel, S. (2011), "Türkiye'de Muhasebe Meslek Elemanı Talebi Üzerine Bir Araştırma." Muhasebe ve Finansman Dergisi, 50, s.167-180.

Zaif, F., Ayanoğlu, Y. (2007), "Muhasebe Eğitiminde Kalitenin Arttırılmasında Ders Programlarının Önemi: Türkiye'de Bir İnceleme", İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9.1, s.115-136.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 11 ISSN: 2146-9199

MUHASEBE EĞİTİMİNDE UYGULAMALI BİLİMLER YÜKSEKOKULLARININ YERİ

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

Özet

Türkiye de muhasebe eğitimi orta öğretimde ticaret liselerinde, yükseköğretim sistemi içerisinde ise ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında verilmektedir. Lisans düzeyinde ki muhasebe eğitimi ise üniversitelerin fakülte departmanlarında yoğun olarak işletme programlarında ayrıca daha az olarak iktisat, maliye ve diğer programlarında çoğunlukla da teorik eğitim olarak verilmekteyken bu eğitime son yıllarda uygulamalı Bilimler Yüksekokulları da katılmıştır.

Uygulamalı Bilimler Yüksekokullarında verilen muhasebe eğitimi incelendiğinde, Teorik bilginin yanı sıra uygulamaya da yer verildiği, 4.cü yılın hemen hemen uygulamaya ayrıldığı görülmektedir. Bu okulların amacı ele alındığında teori ile uygulamalıyı birleştirerek, işletmelerin istediği teori ve uygulamayı birlikte yapa bilen eleman ihtiyacını karşılamaya yönelik bir yapıyı da oluşturduğu söylenebilir.

Muhasebe eğitimindeki lisan eğitimi, işletmelere yönetici pozisyonunda eleman yetişmesine katkı sağlarken, ön lisan programlarındaki, işletmelerin ara eleman ihtiyacı karşılanmaya çalışılmaktadır. Uygulamalı bilimlerde muhasebe- denetim- muhasebe denetim programları ile denetim ve muhasebe alanında özel, kamu ve işletmelerde çalışabilecek elemanların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Muhasebe, eğitim, yer, önem, gelişme.

THE IMPORTANCE OF APPLIED SCIENCE IN ACCOUNTING EDUCATION

Abstract

Accounting education in Turkey is taught at Commercial Vocational School in secondary education, at Associate and Baclehor' degree, programme of Master and Doctoral in Higher Education System. Accounting education in Baclehor' degree is mostly taught in business programs in the faculties of the university department, as it is also less as economics, finance and often theoretical training in other programme. In recent years the School of Applied Sciences also participated in this trainning.

When the accounting education at the School of Applied Sciences is examined, as well as the application of theoretical knowledge is seen that even last year that left almost applications included. When the purpose of these colleges is considered, it could be said that the structure which is provided personel requirements of companies who is capable of using theory and practice by combining theory with practice.

Accounting education in Bachelor's degree, while contributing to the growth of the company employees on positions of Administrative; in Associate's degree is provided a intermediate employee for the companies. It is intended to train the staff to work in the public and businesses companies in the field of auditing and accounting owing to programme of accounting, audit and accounting audit at the School of Application Science.

Key Words: Accounting, Education, Field, importance, development.

MUHASEBE EĞİTİMİNİN GELİŞİM SÜRECİ

Ülkemizde muhasebe eğitimi orta öğretim kurumlarında lise düzeyinde ve yükseköğretim kurumlarında ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde verilmektedir. Formel yapı içinde verilen eğitim yanında birçok mesleki ve özel sektör kuruluşu da muhasebe eğitimi yapmaktadır.

Türkiye'de muhasebenin gelişimi ve bu gelişimi etkileyen faktörleri kronolojik olarak anlatmak mümkündür (Benligiray, Kepekçi, 1985,3). Türkiye'de muhasebe eğitiminin gelişimi üç dönem ele alınarak incelenebilir.

Bunlar;
- 1926'dan Önceki Dönem
- 1926-1960 Dönemi
- 1960'dan Sonraki Dönem (Bayazıtlı,2000,40).

Türkiye'de muhasebe uygulamaları ve eğitimi 1926 yılından önceki dönemde başlamış ve bu dönemde Fransız etkisinin olduğu görülmektedir (Aysan, 1995,111). Bu dönemde lise düzeyindeki okullarda muhasebe eğitimi yapılması yanında, yükseköğretim düzeyinde de muhasebe eğitimi yapılmaktadır (Güvemli, 2001, 246).

1926-1960 döneminde Türkiye'de çağdaş anlamda üniversitelerin kurulduğu dönemdir. Alman ekolünün muhasebe eğitimi üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bu dönemde üniversiteler içinde muhasebe eğitimi veren kürsüler oluşturulmuş ve muhasebe eğitiminin kapsamı genişletilmiştir (Bayazıtlı, 2000, 40). Bu dönemde yüksekokullarda ve üniversitelerde muhasebe eğitimine yer verilmektedir.

1960 ve sonraki dönemlerde Amerikan ve İngiliz ekolünün etkili olduğu bir dönemdir. Bu dönemin en belirgin özelliği muhasebeyi kurala bağlama çalışmalarında hesap planlarına yer verilmiş olmasıdır. Bu dönemde Kamu İktisadi Teşekkülleri Tekdüzen Muhasebe Sistemi benimsenmiştir. 1971 yılında uygulamaya konulmuştur.

Ayrıca Sermaye Piyasası kapsamındaki ortaklıklar için 1983 yılında Standart genel Hesap Planı, 1986 yılında bankacılık için Tekdüzen Hesap Planı ve 1994 yılında tüm işletmeler için Tekdüzen Hesap Planı uygulamaya konulmuştur (Bayazıtlı, 2000,41).

Ayrıca 1980 lerde muhasebe eğitim sürecinde etik eğitimi konuları da tartışılmaya başlamıştır. 1989 yılında yürürlüğe giren 3568 sayılı Meslek Kanunu, muhasebe mesleğinin hukukunu oluşturmakta ve 3568 Sayılı Meslek Kanunu ile yeni bir döneme giren muhasebecilik mesleğinin, kurumsallaşma süreci bir ölçüde muhasebe eğitimini de etkilemiştir.

Genel anlamda muhasebe standartları, muhasebe uygulamalarına yön veren ve finansal tabloların hazırlanmasına düzen getiren normlardır(Akgül ve Akay,2006:4). Finansal tabloların karşılaştırılabilir olması ve gerçeği yansıtması amacıyla muhasebe standartları oluşturulmuştur(Tetik ve Demirel,2002:186).2005 tarihinden sonra yürürlüğe girmiştir.

2013 de yürürlüğe giren 6102 sayılı Türk Ticaret kanunu ile muhasebe standartlarının uygulanması zorunlu hale getirilirken bu olgu muhasebe eğitimine de yansımıştır.

YÜKSEKÖĞRETİMDE MUHASEBE EĞİTİMİNİN YERİ

Yükseköğretimde verilen muhasebe eğitimini aşağıdaki şekilde gruplara ayırabiliriz(Yök. Gov.tr).

Ön lisans programlarında muhasebe eğitimi
- Muhasebe ve vergi uygulamaları bölümlerinde ayrıntılı olarak
- Pazarlama, Dış ticaret ve Bankacılık bölümlerinde kısmen verilmektedir.

Lisans Programlarında muhasebe eğitimi

- İktisadi ve İdari Bilimle Fakültelerinin,
  - İşletme programlarında ayrıntılı,
  - İktisat, Pazarlama, Maliye, Çalışma Ekonomisi ve Yönetim Organizasyon programlarında kısmen verilmektedir.
- İşletme fakültelerinde ayrıntılı,
- İktisat fakültelerinde kısmen verilmektedir.

Lisansüstü programlarında muhasebe eğitimi

- Muhasebe yüksek lisan programlarında
- Muhasebe Doktora programlarında verilmektedir.

Ayrıca Uzaktan eğitim ve Açık Öğretim de de muhasebe eğitiminin verildiği Programlar yer almaktadır.

Muhasebe eğitiminde Yükseköğretimde yer alan çeşitli üniversiteler, meslek mensuplarının yetiştirilmesi için kurs, seminer, panel gibi etkinlerde yer alarak meslek odaları ve meslek kuruluşları ile birlikte muhasebe eğitim programları hazırlamaktadırlar.

UYGULAMALI BİLİMLER YÜKSEKOLUNUN MUHASEBE EĞİTİMİNDE YERİ

Yükseköğretimde Uygulamalı bilimler Yüksekokulları 1995 yılında yer almaya başladı ve daha sonra hızla devlet ve özel üniversitelerde yaygınlaştı. Uygulamalı Bilimler Yüksekokullarının yapısı incelendiğinde muhasebe eğitiminin verildiği programların 2005 yılından sonra bu okullarda yer aldığını görmekteyiz.

Uygulamalı Bilimler Yüksekokullarında Muhasebe eğitimi;

- Muhasebe ve Finans yönetimi,
- Muhasebe,
- Muhasebe ve Denetim adlı bölümlerde verilmektedir.

Bu programların ders içerikleri incelendiğinde ilk yıllın genel derslerden oluştuğu, iki ve üçüncü yıllarda ağırlıklı olarak muhasebe derslerinin yer aldığı ayrıca, atölye ve seminer dersleri ile teorik derslerin uygulamasının ağırlık kazandığı,dördüncü yılın son döneminin ise staj ağırlıklı olduğu görülmektedir. Örneğin;(Bilecik Şeyh Edabali Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Muhasebe denetim Bölümü ders programı).

DERS PROGRAMI

BİRİNCİ YIL

I. Yarıyıl

Kodu	Dersin Adı	T	U	K	E
İNG I01	İngilizce İ	3	0	3	3
MAT 101	Matematik I	3	0	3	5
UBYI01	Mikro Ekonomi	3	0	3	5
UBY103	Hukukun Temel Kavramları	3	0	3	4
UBY105	İşletmeciliğin Temel Kavramları	3	0	3	5
UYB 107	Muhasebe Ve Denetim Tarihi	3	0	3	4
UYB109	Temel Bil. Teknolojisi Kullanımı	2	0	3	2
AİT 101	Atatürk İlkeleri I	2	0	3	1
TÜR 101	Türk Dili I	2	0	3	1
Toplam					**30**

II. Yarıyıl

Kodu	Dersin Adı	T	U	K	E
İNG I02	İngilizce İI	3	0	3	3
MAT 102	Matematik II	3	0	3	5
UYB102	Makro Ekonomi	3	0	3	5
UYB 104	Borçlar Hukuku	3	0	3	5
UYB106	Sosyal Bilim İlkeleri	3	0	3	5
UYB108	Muhasebe İlkeleri	3	0	3	5
AİT102	Atatürk İlkeleri II	2	0	3	1
TÜR102	Türk Dili-II	2	0	3	1
Toplam					**30**

İKİNCİ YIL

III. Yarıyıl

Kodu	Dersin Adı	T	U	K	E

IV. Yarıyıl

Kodu	Dersin Adı	T	U	K	E

UYB201	Finansal Muhasebe I	3	1	4	5
UYB203	İstatistik I	2	1	3	5
UYB205	Ticaret Hukuku	3	0	3	5
UYB207	İşletme Finansmanı	3	0	3	5
	Seçmeli Ders (10 AKTS)				
UYB209	Sosyal Politika	3	0	3	5
UYB210	Yönetim Ve Organizasyon	3	0	3	5
UYB211	Araştırma Yöntemleri	3	0	3	5
UYB212	Pazarlama Yönetimi	3	0	3	5
Toplam					**30**

UYB202	Finansal Muhasebe II	3	1	4	5
UYB204	İstatistik II	2	1	3	5
UYB206	Vergi Hukuku	3	0	3	5
UYB208	Ticari Matematik	3	0	3	5
	Seçmeli Ders (10 AKTS)				
UYB213	İnsan Hakları Ve Demokrasi	3	0	3	5
UYB214	Örgütsel Davranış	3	0	3	5
UYB215	Girişimcilik	3	0	3	5
UYB216	Hizmet Pazarlaması	3	0	3	5
Toplam					**30**

ÜÇÜNCÜ YIL

V. Yarıyıl

Kodu	Dersin Adı	T	U	K	E
UYB301	Bilgisayarlı Muhasebe I	3	1	4	4
UYB303	Maliyet Muhasebesi	3	1	4	4
UYB 305	Uluslararası Muhasebe Standartları I	3	0	3	4
UYB307	Vergi Muhasebesi	3	0	3	4
UYB309	Denetim	3	0	3	4
	Seçmeli Ders (10 AKTS)				
UYB311	Kurumsal Risk Yönetimi	3	0	5	5
UYB312	Adli Muhasebe	3	0	5	5
UYB 313	İhtisas Muhasebeleri	3	0	5	5
UYB 314	Stratejik Yönetim	3	0	5	5
Toplam					**30**

VI. Yarıyıl

Kodu	Dersin Adı	T	U	K	E
UYB302	Bilgisayarlı Muhasebe II	3	1	4	4
UYB 304	Yönetim Muhasebesi	3	1	4	4
UYB306	Uluslararası Muhasebe Standartları II	3	0	3	4
UYB308	Mali Tablo Analizi I	2	1	3	4
UYB 310	Muhasebe Ve Denetim Atölyesi I	2	1	3	4
	Seçmeli Ders (10 AKTS)				
UYB315	Uluslararası Denetim Standartları	3	0	3	5
UYB316	Meslek Yasası Ve Meslek Etiği	3	0	3	5
UYB317	İç Kontrol Ve İç Denetim	3	0	3	5
UYB318	Dış Ticaret İşlemleri Ve Muhasebesi	2	1	3	5
Toplam					**30**

DÖRDÜNCÜ YIL

VII. Yarıyıl

Kodu	Dersin Adı	T	U	K	E
UYB401	Muhasebe Organizasyonu	3	0	3	5
UYB402	Muhasebe Ve Denetim Atölyesi II	3	0	3	5
UYB403	Mali Tablolar Analizi II	3	0	3	5
UYB404	İşve Sosyal Güvenlik Hukuku	3	0	3	3
UYB405	Etkili İletişim Ve Sunuş Teknikleri	2	0	2	2
	Seçmeli Ders (10 AKTS)				
UYB406	Muhasebe Semineri	3	0	3	5
UYB407	Kurumsal Yönetim Semineri	3	0	3	5
UYB408	Büro Yönetimi Ve Organizasyonu	3	0	3	5
UYB409	Denetim Semineri	3	0	3	5
Toplam					**30**

VIII. Yarıyıl

Kodu	Dersin Adı	T	U	K	E
UYB410	Staj	2	20	20	20
UYB411	Muhasebe Ve Denetim Bitirme Projesi	0	10	10	10
Toplam					**30**

Kısaltmalar

T: Haftalık Teorik Ders Saati
U: Haftalık Uygulama Ders Saati
K: Dersin Kredisi
E: Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS-ECTS)

Uygulamalı Bilimler Yüksekokullarını İdari Bilimler Fakülteleri ve İşletme Fakültelerinden ayıran en önemli özellik teorik bilginin yanında uygulamaya yönelik derslerin yer alması ve öğrencilerin teori ve uygulamayla donanmış bireyler olarak mezun olmasının sağlanması ve işletmelerde daha rahat iş bulma imkanı sağlanmasıdır. Ayrıca verilen derslerle de mezun öğrencileri serbest muhasebeci ve mali müşavirlik sınavlarına, denetçilik sınavlarına hazırlamaktır. Yani;bu okullarda verilen muhasebe eğitiminin amacı, özel ve kamu da muhasebe ile ilgili alanlarda, vergi müfettişi, banka müfettişi, mali müşavir şeklinde ya da bağımsız denetim alanında hizmet vermek üzere, bağımsız denetim şirketlerinde istihdam edilecek bireyler yetiştirmektir. Ayrıca Uygulamalı bilimler Yüksekokullarında yer alan Turizm İşletmeciliği, Banka ve Sigortacılık bölümlerinde de muhasebe eğitimine yer verilmektedir. Böylece işletmelerin ihtiyaç duyduğu uygulamayı bilen kanunlardan anlayan muhasebe de teorik bilgisi tam olan elemanın yetiştirilmesi de sağlanmaktadır.

SONUÇ

Yükseköğretime uygulamalı bilimler yüksekokullarının yer alması ile birlikte muhasebe eğitiminin verildiği okul ve bölüm sayısı da artmıştır. Uygulamalı Bilimler Yüksekokulları ve bu okullar içinde yer alan muhasebe, muhasebe finans yönetimi ve muhasebe denetim bölümleriyle teorik bilginin yanında uygulamaya daha çok yer verilmeye başlanmış ve işletmelerde ihtiyaç duyulan muhasebe elamınım yetiştirilmesine daha çok katkı sağlanmıştır. Ayrıca bu mesleği yapmayı düşünenlerin yetiştirilmesine ve muhasebe mesleği içinde popüleritesi gelişmeye başlayan denetim alanında bu işi yapabilecek denetçilerin yetiştirilmesine de katkı sağlanacaktır

KAYNAKÇA

Akgül, B. Ataman ve Akay, H. (2006). Uluslararası Muhasebe Standartları ve Türkiye'deki Uygulama Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma. Türkmen Kitapevi, İstanbul.

Aysan M. (1995). Muhasebenin Tarihsel ve Çağdaş Konumlarından Geleceğe Bakış. Ankara: Türmob Yayınları, No:23.

Bayazıtlı E. (2000) Gelecek Yüzyılda Muhasebe Eğitimi, Ankara:TÜRMOB Yayınları–139.

Benligiray Y., Kepekçi, C. (1985) Türkiye VII. Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, Marmaris

Güvemli O.(2001). XX. Yüzyılın İlk Yarısında Muhasebe Eğitimi, XX Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, Antalya

Tetik N., Demirel B. (2002). Türkiye'de Kamuyu Aydınlatmaya Yönelik Düzenlemelerin Değerlendirilmesi-II, Yaklaşım Dergisi, Yıl:10, Sayı:119, Kasım.

www. Bilecik.edu.tr
www. Yok. Gov. Tr.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 12 ISSN: 2146-9199

YETİŞKİN EĞİTİMİ BAKIŞ AÇISIYLA ELGİNKAN VAKFI ÇALIŞMALARI

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

Özet

Bu araştırma, kuruluş yıllarından itibaren mesleki yetişkin eğitimi alanında gönüllü faaliyet gösteren *Elginkan Vakfı* çalışmalarını yetişkin eğitimi bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada, vakfın faaliyetlerini mesleki yaygın eğitim bakış açısından incelemek amacıyla ilgili literatür taranmış; Türkiye'de mesleki yetişkin eğitimi veren vakıflar ve bu vakıfları başında gelen Elginkan Vakfının çalışmaları betimsel olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim faaliyetlerinin hedef gruba etkili ve kapsamlı bir şekilde duyurulduğu; eğitimlerin alanında uzman kişilerce verildiği; kurs içeriklerinin Milli Eğitim Bakanlığı ile koordineli bir şekilde modüler hale getirildiği; eğitimler neticesinde pek çok kişinin meslek ve bilgi sahibi olduğu ve bunlardan bazılarının işe yerleştirildiği anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yaşam Boyu Öğrenme; Yetişkin Eğitimi; Mesleki Yetişkin Eğitimi; İş Yeri Temelli Öğrenme.

ELGINKAN FOUNDATION, WITH ADULT EDUCATION PERSPECTIVE

Abstract

This research aims to evaluate with adult education perspective, activities of Elginkan Foundation which operating volunteer activities in the field of vocational adult education. In this study, to examine the Elginkan Foundation's adult education activities, related literature was reviewed in terms of vocational adult education point of view and also vocational adult education foundations in Turkey were analyzed descriptively. As a result, it was understood that educational activities was announced in an effective and comprehensive manner to the target group; courses were given by the experts in their field; modular course contents were designed by the Elginkan Foundation and the Ministry of Education; as a result of courses many people had knowledge and some of them were placed to jobs.

Key Words: Life Long Learning; Adult Education; Vocational Adult Education; Work-based Learning.

GİRİŞ

80'lerin başlarından itibaren ortaya çıkan hızlı teknolojik değişmeler, yeni ürün ve süreçler, yönetimde ve iş örgütlenmesi ve yapısındaki değişmeler, piyasaların küreselleşmesi, iş yaşamına giriş öncesinde ve sonrasında becerilerin hızla eskimesine bu sebeple işlerin yitirilmesine sebep olmuştur. Böylece "işlendirilebilirlik"(employability) işçilerin becerilerinin gelişmesinde ve sürdürülmesinde *yaşam boyu öğrenmeyi* kritik bir değer haline getirmiştir(Cheallaigh, 2001:269).

Alınan bilgiler yıllar sonra değişen teknoloji sayesinde kullanılamaz hale gelmektedir. Buna dayalı olarak bir işyeri hizmet elemanını alırken ondan istediği beklentiler bir süre sonra yetersiz kalmaktadır. Bireyin üretkenliğini gelişen günün koşullarına göre devam ettirebilmesi için, onun daha değişik nitelikler kazanabilmesi gerekmektedir. Ültanır ve Ültanır' a göre(2005,3) 19. ve 20.yy insanı meslek öncesi eğitimden aldığı belli sayıdaki nitelikleri ile tüm yaşamını "iş sahibi" olarak devam ettirebilirken, 20.yy'ın sonlarından itibaren bu niteliklerine daha başka nitelikler katması gerektiğini hissetmeye başlamıştır. Ortalama olarak 10 yılda bir bu nitelik kazanma gerekliliği, bireyi yeni eğitimler alma ortamlarına sürüklemektedir. Başka bir deyişle, 2000'li yıllarda bireyler mesleklerini yerine getirirken ilerleyen yıllarda en az üç ya da dört kez yeniden meslek niteliklerini yenilemek ya da mesleklerini değiştirmek zorunda kalacaklardır. Bu da yaygın meslek eğitiminin

önemini artırmaktadır. Yörük, ve diğerlerine göre ise(2002,304) mesleki ve teknik öğretim, kalkınmanın hızlanması, istihdamın artırılması ve ülkenin rekabet gücünün yükseltilmesi yönünden kritik öneme sahiptir. Bu önemin toplumun her kesimine kavratılması gerekmektedir. Teknolojik çağa uyum sağlayabilmek için, ülkemizde de mesleki ve teknik eğitime gereken özenin gösterilmesine ihtiyaç vardır.

Günüç, Odabaşı ve Kuzu(2012,311) yaşam boyu öğrenmeyi kişisel, sosyal ve mesleki bağlamda ele almaktadırlar. Kişisel bağlamda yaşam boyu öğrenme, bireyin ilgili olduğu alanda daha iyi performans göstermesini ve kendi kişisel gelişimini sağlamasını amaçlamaktadır. Sosyal bağlamda yaşam boyu öğrenme, bir grubun belli bir amaç için bilgi paylaşımı ve var olan bilginin geliştirilmesi için bir araya gelmesi amaçlamaktadır. Bu süreçte birey sosyal becerilerini geliştirerek diğer bireylerle iletişime geçer. Mesleki bağlamda yaşam boyu öğrenme ise, bir meslek sahibi olmayan bireyleri meslek sahibi yapabilmeyi amaçlamanın yanı sıra bireyin meslekte daha iyi performans sağlaması için işlevsel bilginin geliştirilmesini temele almaktadır. Lowe'a göre yakın zamana kadar, örgün eğitim sistemi veya çıraklı eğitim sisteminden yetişen kişiler için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması yeterli görülmekteydi. Gerek işverenler, gerek istihdam edilenler ve işçi sendikaları çalışma hayatına girmiş olan işgücünün yetiştirilmesi için geniş olanaklar sağlanması ihtiyacını her geçen gün daha iyi görmektedirler(1985, 117).

Günümüzde bilhassa mesleki hizmet içi eğitim amacıyla yetişkinler için hazırlanan pek çok eğitim faaliyetinin beklenen verimi sağlayamadığı; katılımcılar tarafından zaman kaybı olarak nitelendirildiği görülmektedir. Dwyer(2004,79) bu durumun nedeni olarak yetişkin öğrenmesinin doğasına önem verilmemesini göstermiştir. Ona göre yetişkin eğitiminde yapılan en büyük yanlışlık, yetişkinlerin eğitiminin çocuk ve gençlerin eğitiminde olduğu gibi pedagojik yaklaşımla tasarlanması ve uygulanmasıdır. Oysa yetişkin öğrenmesi yapısı ve niteliği itibariyle çocuk ve gençlerin öğrenme sürecinden birçok açıdan farklıdır, bu nedenle androgojik bir yaklaşımla yetişkin eğitimi prensiplerine göre planlanmalıdır.

Yetişkin eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde yetişkin öğrenenlerin eğitim ortamında dikkat edilmesi gereken bazı özellikleri olduğundan bahsedildiği görülmektedir(Brookfield, 1986; Brundage ve Mackeracher,1980; Knowles, 1998; Güven ve diğerleri, 2008). Yetişkin öğrenmesi çocuk ve gençlerin öğrenmesi ile kıyaslandığında pek çok açıdan farklılıklar gösterdiği görülür. Yetişkin eğitimi programları tasarlarken veya uygulama aşamasında bu farklılıklardan doğan öğrenme özelliklerine dikkat edilmesi gerekir.

Yetişkinlerin öğrenme özellikleri ve yetişkin eğitimindeki prensipler şu şekilde sıralanmaktadır.
Bunlar;

1. Yetişkinler yaşamlarını kolaylaştıracak, problemlerini çözecek konuları öğrenmek isterler ve bu konularda öğrenmeye hazır ve açıktırlar. Öğrenme deneyimleri, yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek biçim ve zamanda eğitim ortamına sunulmalıdır. Bir başka deyişle ihtiyaçlar eğitsel yaşantılar örtüştüğünde daha verimli sonuçlar elde edilir.
2. Yetişkin öğrenen bir şeyi öğrenmeden önce onu neden öğrenmesi gerektiğini bilmek ister. Bu nedenle kurslara başlamadan önce ve derslere başlamadan önce yapılacak etkinlikler ve üzerinde çalışılacak konular hakkında yetişkinler bilgilendirilmelidir.
3. Yetişkinler kendi kararlarını kendileri vermek ve onların sorumluluğunu taşımak isterler. Bu nedenle, verilecek eğitimin tasarlanması ve uygulanması sürecinde mümkün olduğunca yetişkinlerle birlikte çalışılmalı ve onların görüşlerine değer verilmelidir.
4. Yetişkinler öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmak, deneyimlerini paylaşmak, görüşlerini açıklamak ve tartışmak isterler. Çocuk ve yetişkinde deneyimlerin anlamı farklıdır. Çocuk için deneyim onun dahil olduğu bir olay, yetişkin için ise onu var eden, onun o olmasını sağlayan tüm geçmişidir. Yetişkin eğitiminde öğrenenlerin deneyimlerini ihmal etmek onların kişiliklerini görmezden gelmek anlamına gelir. Bu nedenle öğrenme faaliyetleri katılımcıların daha önce bildikleri ya da deneyimleri üzerine yapılandırılmalıdır.
5. Yetişkinler için dışarıdan gelen güdüleyiciler(daha iyi iş, yüksek kazanç vb.) önemlidir; ama onlar için daha önemli olan iç güdüleyiciler ve baskılardır(iş doyumu, kendine güven, yaşam kalitesi vb.). Bu bir anlamda yetişkin eğitiminde avantaj olarak da kabul edilebilir, çünkü öğrenme motivasyonu daha çok içten olduğu için katılımcılar öğrenme ortamına kendileri motive olmuş olarak gelirler, bu durum da öğrenmenin kalitesini artırıcı bir özelliktir.

6. Yetişkinler öğrenme sürecinin tümünde aktif olarak rol almak ve deneyimlerini yansıtmak isteyecekleri için böyle bir grupta; işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri, örnek olay çalışması, rol oynama, grup tartışma teknikleri, yaratıcı düşünmeyi sağlayan teknikler kullanılmalıdır(Knowles, 1998;Güven ve diğerleri, 2008).

Karaman'a göre(2000) Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim veren kamusal ve özel kurumların oldukça dağınık bir görünüm sergilediği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Sanayi Bakanlığı, Milli Prodüktivite Merkezi, kamu kurum niteliğindeki meslek kuruluşları, işçi ve işveren sendikaları, özel firmalar ve vakıflar değişik kademe ve biçimlerde mesleki eğitim alanında çalışmalarda bulunmaktadırlar.

Bilgi Edinme Yasası uyarınca Vakıflar Genel Müdürlüğü, Vakıf Hizmetleri Daire Başkanlığından alınan bilgilere göre 2014 yılı itibariyle Türkiye'de birçok iş kolunda 45 adet vakıf mesleki eğitim yapmaktadır. Bunlar: Ankara Onkoloji Hastanesi Vakfı; Basım Sanayi Eğitim Vakfı; Bedensel Engelliler Güçlendirme Vakfı; Beyin Omurilik Sinir Hastalıkları Vakfı; Bursa Tophane Teknik Lisesi Endüstri Meslek Lisesi Güçlendirme Vakfı; Çırak Eğitim ve Öğretim Vakfı; Denizli Ticaret Odası Eğitim ve Kültür Geliştirme Vakfı; Fevzi Akkaya Temel Eğitim Vakfı; Florance Nightingale Hemşire Mektepleri ve Hastaneleri Vakfı; Genç Başarı Eğitim Vakfı; İçel Sanayi Araştırma Teknoloji Geliştirme ve Eğitim Vakfı; İlim ve Öğrenim Vakfı; İlke Eğitim ve Sağlık Vakfı; İstanbul Sanayi Odası Vakfı; İstanbul Teknik Üniversiteliler Vakfı; İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Araştırma ve Yardım Vakfı; İtfaiye Vakfı; Kahramanmaraş Teknoloji Vakfı; Konya Ticaret Odası Vakfı; Malkara Hüsniye Hanım Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Eğitim Vakfı; Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayi Destekleme Vakfı; Muhasebe-Finans Mesleki Yönetim Eğitim ve Kültür Vakfı; Murat Şefik Etaner Psikoterapi Eğitim Vakfı; Müteşebbis Gelişim Vakfı; Narlıdere İlçesi Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı; Nevin Baykent Sağlık ve Eğitim Vakfı; Öğretmen Akademisi Vakfı; Reklamcılık Mesleki Araştırma Geliştirme ve Eğitim Vakfı; Samsun Ticaret ve Sanayi Odası Eğitim Vakfı; Sigorta eksperleri Dayanışma ve Eğitim Vakfı; Sultanahmet Ticaret Liseliler Eğitim ve Araştırma Vakfı; Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı; Şirin-Ahmet Tekeli Kadın Hukukçuları Destekleme Vakfı; Tarımsal Gelişme Eğitim ve Sosyal Dayanışma Vakfı; Teknolojik Eğitimi Geliştirme Vakfı; Türk Kulak Burun Boğaz Baş ve Boyun Cerrahisi Vakfı; Türk Lions Beceri Kazandırma Vakfı; Türk Sigorta Enstitüsü Vakfı; Türk Sivil Havacılığını Geliştirme Vakfı; Türk Tekstil Vakfı; Türkiye İnşaat ve Tesisat İşçileri Eğitim Vakfı; Türkiye İş Bankası Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü Vakfı; Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Mikrocerrahi ve Rekonstrüksiyon Vakfı; Türkiye Kemik İliği Transplantasyon Vakfı; Üsküdar Din Görevlileri Vakfıdır.

Ayrıca internet sayfalarında yapılan inceleme neticesinde; Cafer Sadık Abalıoğlu Eğitim ve Kültür Vakfı; Bursa Coşkunöz Eğitim Vakfı, Kaleseramik Eğitim Vakfı, Gedik Eğitim ve Sosyal Yardım Vakfı ve Elginkan Vakfının da mesleki eğitime yönelik çalışmalar yaptığı görülmüştür. Tüm bu vakıfların ortak amacı ülke ekonomisine nitelikli işgücü kazandırmak ve mesleki eğitimin önemine dikkati çekmektir.

Bahsi geçen bu vakıflardan kuruluş yapısı ve işleyişi bağlamında belki de en dikkat çekici olanlarından biri de şüphesiz Elginkan Vakfıdır. Bu araştırmanın amacı, yetişkin eğitimin mesleki eğitim boyutunda dikkate değer faaliyetler yürüten Elginkan Vakfının çalışmalarını yetişkin eğitimi bakış açısıyla incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Türkiye'de örgün eğitimden sonraki dönemde ele alınan meslek eğitimine vakıfların yaptıkları katkılar oldukça önemlidir. İlgili alan yazın incelendiğinde; Türkiye'de meslek eğitimine katkı getiren vakıflardan bahseden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan misyonu, amaçları, işleyiş biçimi ve yapılan eğitimler bakımından son derece dikkat çekici yetişkin eğitimi faaliyetleri yürüten Elginkan Vakfının çalışmaları yetişkin eğitimi bakış açısıyla bilimsel anlamda ilk kez ele alınmaktadır. Çalışmanın bu açılardan önemli olduğu ve alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi faaliyetlerini mesleki yaygın eğitim bakış açısından incelemek amacıyla ilgili literatür taranmış; Türkiye'de mesleki yaygın eğitim veren vakıflar ve bu vakıfları başında gelen Elginkan vakfının çalışmaları betimsel olarak incelenmiştir.

Elginkan Vakfı

1954 yılında Anne Ümmehan Elginkan, oğulları Hüseyin Ekrem Elginkan ve Hüseyin Cahit Elginkan; Elginkan Vakfı'nın kurulma kararını alır; bu karar daha sonraki yıllarda çeşitli aşamaları takiben 1985'de hayata geçer. Türkiye'de yerleşik işletme gruplarında vakıf kurma ve/veya vakıflarla bağ kurma sıklıkla karşılaşılan bir uygulama olmamakla birlikte, topluluğun yönetimini bir vakıf aracılığı ile yapmak sıra dışı bir uygulama olarak görülmektedir.

Vakıf ile hedeflenen Elginkan Topluluğu'nun ebediyyen yaşaması ve milletine hizmet edebilmesidir. İlk başta ütopik görünebilecek bu hedef, günümüzde vakfı ve topluluğu kuran kişilerden hiçbiri hayatta olmamasına rağmen ilk kurulduğu yıllardan itibaren başarıyla uygulamaktadır. Çeşitli sektörlerde yaklaşık 3000 çalışanı ve 19 şirketi ile faaliyet gösteren Elginkan Topluluğu 'nun tüm geliri Elginkan Vakfı bünyesinde toplanmaktadır.

Vakıf Amaçları

Türk kültür değerlerini ve Türkçeyi araştırmak, araştırmaları desteklemek, korumak, yaşatmak ve tanıtmak; bilim, teknoloji ve eğitim alanındaki faaliyetleri teşvik etmek; ülke sanayiinin ihtiyaç duyduğu vasıflı iş gücü yetiştirilmesine ve bu suretle ülkenin istihdam imkânlarını artırıcı eğitim çalışmalarına katkıda bulunmak için okullar, eğitim kurumları açmak ve işletmektir(Akşit: 2008).

Vakfın Yapısı

Vakfın mütevelli heyeti aralarında İstanbul Teknik Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi gibi üniversitelerin yanı sıra Tübitak, Makine Kimya Endüstrisi gibi yirmi kuruluş temsilcisi ve 14 değişmez üyeden oluşmaktadır.

Vakfın Çalışmaları

Elginkan vakfı *eğitime destek faaliyetleri* ile çeşitli okul ve yurtlar açarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağışlayıp Türk Milletinin hizmetine sunarak; *burs programları* ile lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine burslar sağlayarak; *bilim kültür ve teknoloji alanındaki hizmet ve yatırımlar* ile Türk kültürü Araştırma ve Teknoloji ödülleri vererek ve Türk Dili ve Edebiyatı Kurultayı düzenleyerek; bunların yanı sıra üniversitelerin teknoloji tabanlı ürün ve hizmetlere yönelik girişimciliği ve yenilikçiliği desteklemek üzere geliştirdiği ödüllü yarışma projelerinde ana sponsor olarak; son olarak *mesleki eğitim alanında hizmet ve yatırımlar* sağlayarak Türk eğitimine ve iş dünyasına katkıda bulunmaktadır.

Elginkan Vakfı Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri

Elginkan Vakfının Manisa, Bolu ve İzmitte olmak üzere üç farklı ilde Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri bulunmaktadır. Açılışından bu yana, 30 Kasım 2014 itibariyle, Manisa'da 202.401, Bolu'da 64.148 ve İzmit'te 67.338 kişi olmak üzere toplam 333.887 kişiye eğitim verilmiştir (http://www.elginkanvakfi.org.tr).

Kuruluş Amaçları

Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezlerinin kuruluş amaçları;

- Üretim, kalite ve verimin artmasına katkıda bulunabilmek için sanayi kuruluşlarında çalışan elemanların, gelişen ve değişen teknoloji ile üretim şartlarına uyumlarını sağlamak amacı ile kurslar açmak,
- İleri üretim teknolojilerinin tanıtımın sağlayarak sanayicinin gerçek ihtiyacı olan vasıflı elemanları yetiştirmek,
- Organize sanayi bölgesindeki ve küçük sanayi sitesindeki sanayi kuruluşlarına mesleki eğitim hizmeti sunmak,
- İşsiz ve mesleksiz gençleri, sanayinin ihtiyaç duyduğu vasıflı bir eleman olarak yetiştirmek, onların kendi işyerlerini kurabilmelerine veya alanlarında iş bulabilmelerine yardımcı olmak,
- Araştırmacıları desteklemek,
- Bireylerin girişimcilik kabiliyetini ortaya çıkarmak ve geliştirmektir.

Eğitimler

Elginkan Vakfı Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri'nde eğitim faaliyetleri Geliştirme ve Uyum Kursları, Meslek Kursları ve Toplam Kalite Yönetimi Seminerleri olmak üzere 3 ana başlık altında yürütülmektedir. Vakıf bu eğitim faaliyetlerine ek olarak, uzaktan eğitim faaliyetleri de yapmaktadır.

a)Geliştirme ve Uyum Kursları
. makine alanında açılan geliştirme ve uyum kursları
. elektrik ve elektronik alanında açılan geliştirme ve uyum kursları
. tasarım alanında açılan geliştirme ve uyum kursları
. kaynakçılık alanında açılan geliştirme ve uyum kursları
. muhasebe alanında açılan geliştirme ve uyum kursları
. bilgisayar alanında açılan geliştirme ve uyum kursları
. dış ticaret, girişimcilik, diksiyon gibi diğer alanlarda verilen kurslardır.

b)Meslek Edindirme Kursları
.kaynakçılık
.muhasebe yardımcılığı
.tasarım
.doğalgaz tesisatçılığıdır.

c) Toplam Kalite Yönetimi Seminerleri
.mesleki ve teknik seminerler
.kalite belgelendirme seminerleri
.yönetim ve iletişim seminerleridir.

d)Uzaktan Eğitim Faaliyetleri
Elginkan Vakfı uzaktan eğitim faaliyetleri kapsamında "Elginkan Vakfı katılım belgeli ve Milli Eğitim Bakanlığı onaylı" eğitimler düzenlemektedir.

Elginkan Vakfı Katılım Belgeli Uzaktan Eğitimler

Kurs kapsamında 8, seminer kapsamında 4 Uzaktan Eğitim yapılmaktadır ve bu eğitimleri başarı ile tamamlayanlara *Elginkan Vakfı Katılım Belgesi* verilmektedir.
Kurs kapsamında;
Bilgisayar Destekli Tasarım (Unigraphics NX CAD),
Web Sayfası Tasarımı,
İleri Excel,
Sayısal Fotoğraf İşleme (Photoshop),
PHP İle Dinamik Web Programlama,
Bilgisayar Destekli Tasarım (SolidWorks),
Animasyon Tasarımı (Flash),
Veri Tabanı (Access)
Seminer kapsamında;
İş Sağlığı ve Güvenliği Temel Eğitimi Semineri,
Proje Yönetimi Semineri,
İletişim Becerileri Semineri,
Sorun Çözme teknikleri Semineri,

Elginkan Vakfı ve MEB Onaylı Uzaktan Eğitimler

Milli Eğitim Bakanlığı Onaylı uzaktan eğitim kurslarına katılanlar ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan sınavda başarı gösterdikten sonra başarı belgelerini alabilmektedirler. Bahsi geçen kurslar;
.Bilgisayar Kullanımı
.Bilgisayar Destekli 2boyutlu Çizim-AUTOCAD'dir(http://uzaktanegitim.ege.edu.tr).

Eğitmenler

Elginkan Vakfı Mesleki ve Tenik Eğitim Merkezlerindeki eğitimler, eğitim merkezlerinin kadrolu eğitimcileri, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı meslek liselerinin teknik öğretmenleri, üniversite öğretim görevlileri, konularında uzmanlaşmış danışmanlık şirketlerinde görevli yönetici ve eğitimciler tarafından verilmektedir. Eğitmenler, bilgilendirme ve ortak bir dil oluşturma amaçlı bir hizmet içi eğitim seminerine tabi tutulmaktadırlar.

Sertifikalandırma

Geliştirme ve Uyum Kursları ile Meslek Edindirme Kurslarının bitiminde kursiyerler Elginkan Vakfı tarafından uygulanan sınavlara tabi tutulmakta, başarılı olanlara bulunduğu illerdeki Halk Eğitim Merkezi ve Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylı "Başarı Belgesi" verilmektedir. Başarısız olan kişilere iki kez daha sınav hakkı tanınmakta, yine başarısız olunması durumunda eğitimin tekrar edilmesi istenmektedir. Ayrıca, verilen bu belgenin arka yüzünde, katılımcıların aldığı eğitim modüllerinin isimleri, aldıkları her bir eğitimin saat olarak süresi, yeterlikleri yer almaktadır. Seminerlere katılan katılımcılara da seminer sonunda sınav yapılmamakta, Elginkan Vakfı tarafından "Seminer Katılım Belgesi" verilmektedir.

Uzaktan Eğitim Uygulamalarında; Milli Eğitim Bakanlığı Onaylı Eğitimlerde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen sınav merkezlerinde açılan sınava tabi tutulmakta, başarılı olanlara Milli Eğitim Bakanlığı ile Elginkan Vakfı onaylı "Başarı Belgesi" verilmektedir. Başarısız olan kişilere iki kez daha sınav hakkı tanınır. Bu sınavlarda da başarısız oldukları taktirde eğitimin tekrar edilmesi istenir. Sınav Merkezleri değişken olup, katılımcı sayısına göre belirlenmektedir. Herhangi bir ilden Sınava katılacak olan katılımcı sayısı minimum 100 olduğunda o ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Milli Eğitim Bakanlığına bağlı herhangi bir okulda sınav merkezi açılabilmektedir. İlgili illerden sınava girecek katılımcı sayılarının 100 den az olması durumunda tebliğ ettikleri ikametgâhlarına en yakın ilde açılan sınav merkezlerine yönlendirilirler.

Elginkan Vakfı katılım belgeli eğitimlerde, sınavlar online olarak gerçekleştirilmektedir. Başarılı olan kişilere online olarak elektronik katılım belgesi düzenlenerek elektronik posta yolu ile gönderilir.

İhtiyaç Belirleme Çalışmaları

Kurs veya seminer verilmesi istenen konuları belirlerken sektörde faaliyet gösteren firma yöneticileri ile yapılan görüşmeler; kurslara katılan katılımcılardan ve kurslara hiç katılmamış çalışanlardan alınan görüşler; yakın zamanda iş hayatına dahil olacak üniversite öğrencilerinden ve yerel halktan alınan görüşler; Web sitelerindeki anketler; sosyal medya hesaplarındaki mesajlar; Türkiye İstatistik Kurumu raporları; İŞKUR tarafından hazırlanan aktif iş gücü ve istihdama yönelik raporlar dikkate alınmaktadır.

Eğitim Faaliyetlerinin Duyurulması

Elginkan Vakfının yapmayı planladığı eğitim faaliyetlerinin duyurulması öncelikle Vakıf Eğitim Merkezlerine (3 ildeki merkezin ayrı web siteleri, sosyal medya hesapları bulunmaktadır.) ait internet sitesinden ve facebook, twitter gibi sosyal ağlardan yapılmaktadır. Her yıl ocak ayında o yıla ait planlanan etkinlikler duyurulmakta, gerekli görüldüğünde bu eğitimlerde sonradan değişiklikler yapılabilmektedir. Bunun dışında kamu kurum ve kuruluşlarına kurs ve seminerler ile ilgili duyurular gönderilmekte; her öğretim dönemi başlangıcında illerde bulunan üniversitelerde faaliyetlere ilişkin tanıtım toplantıları yapılmakta; mail ve SMS yoluyla her yıl çok sayıda kişiye ulaşılmakta; yerel basın ve yayın kuruluşları ile irtibata geçerek vakıf, eğitim merkezleri ve faaliyetleri hakkında bilgilendirme ve son olarak el broşürü, afiş ve vakfın hazırladığı dergi vasıtasıyla potansiyel katılımcılar faaliyetlerden haberdar edilmektedir.

İçeriğin Belirlenmesi

Kurslarda verilen içeriği belirlemek amacıyla öncelikle üç ilden birer eğitmen Milli Eğitim Bakanlığı tarafından modül hazırlama eğitimine alınmıştır. Modül hazırlama eğitimi alan eğitmenler Teknik Eğitim Merkezlerinde kurs verecek alan uzmanı eğitmenlerle birlikte kurs programlarını hazırladıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığının onayına sunmakta, kabul gören modüller uygulanmaya başlanmaktadır. İçerik belirlenirken konuların çok kısa, çok basit, çok özet ve çok kolay anlaşılır hale getirilerek verilmesine ve bilgilerin uygulanabilir olmasına özellikle dikkat edilmektedir.

Ayrıca Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile 27 Aralık 2013 tarihinde yapılan protokol gereği Elginkan Vakfı sektörün beklentilerini programlara ve modüllere yansıtmak amacıyla bakanlığın yaptığı program geliştirme çalışmalarına da destek vermektedir.

Kurs Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi

Kurs ve seminerlerde yapılan faaliyetlerin etkinliği bir anket vasıtasıyla değerlendirilmektedir. Bu ankette eğitimin etkinliği ve eğitimcinin etkinliği ve eğitim alınması istenen konular başlığı altında 12 soru ile talep edilen eğitim ve önerileri içeren 2 adet ucu açık soru bulunmaktadır. Anket sonuçları eğitim merkezlerince istatistiki olarak değerlendirilmekte, ileride yapılması planlanan eğitimler için dikkate alınmaktadır.

Denetleme

Elginkan Vakfı faaliyetleri vakfın bünyesinde bulunan denetçiler tarafından düzenli aralıklarla denetlenmektedir. Ayrıca TSE tarafından da her yıl denetimler gerçekleştirilir. Elginkan Vakfı Eğitim Merkezlerinde TSE Kalite Sistemi uygulanmaktadır. Ayrıca Eğitim sonunda verilen başarı belgeleri Türk Standartları Enstitüsü kalitesindedir.

SONUÇ

Bilgi ekonomisinin güncel bir tartışma alanı oluşturduğu günümüzde; bilgi üretim faktörlerinin en etkini olma yolundadır. Bilgiye ulaşma ve bilgiye sahip olma kadar, ona yüksek teknolojinin çekici gücü niteliği kazandırarak kullanabilmek, ulusların önemli hedefleri arasına girmektedir. Mesleki eğitim, bilginin üretim ve teknolojiye dönüştürüldüğü bir süreç olarak değerlendirildiğinde, küreselleşen günümüz dünyasında daha büyük önem kazanmaktadır. Bu niteliği itibariyle, mesleki eğitime yönelik çalışmaların yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi hayati önem taşımaktadır. Türkiye'de meslek eğitiminin, çağdaş gelişmelere ayak uydurabilmesi ise kapsamlı bir eğitim seferberliğini gerektirmektedir. Bu nedenle, meslek eğitiminde, tüm kurumlarıyla devlet, özel sektör ve tüm sivil toplum kuruluşlarının ortak katkılarının bulunması zorunlu görülmektedir.

Ebedi ve sürdürülebilir bir vakıf kurma amacıyla kurulan Elginkan Vakfı kuruluşundan günümüze yetişkinlerin mesleki eğitimine ve dolayısıyla ülke ekonomisine yaptığı katkılardan dolayı örnek bir model teşkil etmektedir. Mesleki gelişim ve uyum ile meslek kazandırma çalışmalarının yanı sıra son yıllarda başlanan uzaktan eğitim faaliyetleri de Mesleki Teknik Eğitim Merkezlerinin çalışma alanını genişletmiştir. Vakfın önde gelen Üniversiteler, ilgili bakanlıklar, bilim ve sanayi kuruluşları, İŞKUR, KOSGEB ve illerdeki Ticaret ve Sanayi Odaları gibi kurum ve kuruluşlarla yakın işbirliği içinde olması verilen eğitimin kalitesinin artması ve işe yerleştirme açısından son derece önemlidir.

Bilindiği üzere yetişkinlere sağlanan eğitim faaliyetleri ne kadar kaliteli olursa olsun hedef kitleye yeterince duyurulmadığı ve açıklanmadığı zaman amacına ulaşamamaktadır. Elginkan Vakfının eğitim faaliyetlerini duyurmak amacıyla yapılan çalışmaların kapsamının oldukça geniş olduğu anlaşılmaktadır. Sadece Mesleki Teknik Eğitim Merkezlerinin bulunduğu illerle sınırlı kalmayıp ülke genelinde vakfın faaliyetlerini duyurma amaçlı ciddi çaba sarf edildiği görülmektedir. Öte yandan Mesleki Teknik Eğitim Merkezlerinde verilen kursların programlarının Milli Eğitim Bakanlığınca verilen eğitimlere uyumlu olacak şekilde modüler hale getirilmesi ve sertifikalandırılması da dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur.

ÖNERİLER

Elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmaktadır;

- Elginkan vakfı eğitmenleri sunum ve iletişime yönelik hizmet içi eğitim almaktadırlar. Ancak bu eğitimler incelendiğinde eğitmenleri yetişkin eğitimi ve androgoji konusunda bilgilendirmeye yönelik bir kurs programı sunulmadığı görülmüştür. Bu nedenle eğitmenlere ileride verilecek eğitimlerin yetişkin öğrenmesinin doğası, özellikleri, yetişkin eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ve eğitim ortamında kullanılacak yöntem ve teknikler gibi konuları içeren bir program dahilinde verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.
- Elginkan Vakfınca yapılan eğitimlerde kurslar belirlenirken sektörün ihtiyaçlarına yönelik oldukça farklı veri kaynaklarından görüş alınmaktadır. Vakıfça yapılan ihtiyaç belirleme çalışmalarının bilimsel yaklaşımla

ihtiyaç analizine dönüşebilmesi için, yapılandırılmış anket veya başka veri toplama araçları ile bireylere ulaşılmasının verilerin güvenirliği açısından daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Vakıf hali hazırda kursları tamamlayan katılımcılardan eğitimin etkililiği, eğitimcinin etkililiği ve eğitim alınması istenen konular hususunda görüşlerini almaktadır. Sadece kursa katılan katılımcıların değil, diğer veri gruplarının da(sektörde faaliyet gösteren firma yöneticileri, kurslara hiç katılmamış çalışanlar, üniversite öğrencileri ve yerel halk vs.) görüşleri de yapılandırılmış anket formları vasıtasıyla alınıp istatistiksel olarak yorumlanıp değerlendirilebilir.

- Kursların sonunda verilen eğitimlere ilişkin yapılan değerlendirme çalışmalarının daha bilimsel bir yaklaşımla hazırlanmış ölçme araçları ile yapılması ileride verilecek eğitimlerin niteliğinin artırılması açısından önemlidir.
- Elginkan Vakfının Mesleki Teknik Eğitim Merkezlerinin bulunduğu iller sağladıkları fayda bağlamında şanslı sayılabilecek konumdadır. Merkezlerin Türkiye genelinde daha fazla ile yayılması ülke ekonomisi ve eğitimi için bir kazanç olacaktır. Bu noktada devletin ilgili kurumlarının da vakıf çalışmalarını ve varlığını desteklemesi gerekmektedir.
- Bu araştırma Türkiye'de mesleki eğitim alanında faaliyet gösteren vakıflardan Elginkan Vakfının çalışmalarını ele almaktadır. Türkiye'de bu alanda faaliyet gösteren diğer vakıfların çalışmalarını betimsel anlamda inceleyen bir çalışma yapılmasının alan yazına katkı getireceği 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

Akşit, H. (18-19 Nisan 2008). *Aile İşletmelerinde Kurumsallaşma Süreci: Elginkan Modeli*. 3. Aile İşletmeleri Kongresi. İstanbul Kültür Üniversitesi.

Brookfield, S.(1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Fransisco: Jossey- Bass.

Brundage, D. & Mackeracher, D. (1980). *Adult Learning Principles and Their Application to Program Planning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Cheallaigh, M.N.(2001). Life Long Learning-How the Paradigm Has Changed in the 1990s.(Eds. Descy, P & Tessaring M.) *Training in Europe*. Volume 1. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities.

Dwyer, R.J. (2004). *Employee Develeopment Using Adult Education Principles.* Instructional and Commercial Training. Vol.36, Issue 2. 79-85.

Günüç, S., Odabaşı, H.F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(2). 309-325.

Güven, F., Gökmen, S. ve Hancı A. (2008). *Yetişkin Eğitimi Klavuzu*. TC. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Yayınları. Ankara.

Karaman, A.(2000). Türkiye'de Meslek Eğitimine Yönelik Ortak Faaliyetler. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi.* sayı.43-44.173-188.

Knowles, M. (1998). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resourse Development.* 5th Edition. M.A. Butterwirth-Heinemann.

Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitimine Toplu Bak*ış. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. Ankara.

TC. Başbakanlık Vakıflar Genel Müdürlüğü Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği. 03.12.2014 tarih ve 16750 sayılı başvuru.

Ültanır, E ve Ültanır, G.(Haziran 2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye'de Yetişkinler Eğitiminde Profesyonel Standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, ss. 1-23.

Yörük, S., Dikici, A. Ve Uysal, A. (2002). Bilim Toplumu ve Türkiye'de Mesleki Eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(2). 299-312.

İnternet Kaynakçası

Cafer Sadık Abalıoğlu Eğitim ve Kültür Vakfı. 08.07.2014 tarihinde http://www.csavakfi.org.tr adresinden alınmıştır.

Bursa Coşkunöz Eğitim Vakfı. 12.09.2014 tarihinde http://www.bucosev.com adresinden alınmıştır.

Kale Seramik Vakfı. 12.09.2014 tarihinde http://www.ksvvakfi.org/ adresinden alınmıştır.
Gedik Vakfı. 15.09.2014 tarihinde http://www.gedik.com.tr adresinden alınmıştır.

Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayii Destekleme Vakfı. 03.10.2014 tarihinde http://www.meksa.org.tr adresinden alınmıştır.

Elginkan Vakfı. 16.08.2014 tarihinde http://www.elginkanvakfi.org.tr adresinden alınmıştır.

Elginkan Vakfı, Uzaktan Eğitim Portalı. 16.08.2014 tarihinde http://uzaktanegitim.ege.edu.tr/elginkan/ adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. 14.09.2014 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

Bolu Elginkan Vakfı. 16.08.2014 tarihinde http://boluelginkanvakfi.org.tr adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 13 ISSN: 2146-9199

UZAKTAN İNGİLİZCE DERSİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Okut. Nazife Şen Ersoy
Dumlupınar Üniversitesi
Kütahya
sen.nazife@gmail.com

Özet

Bu çalışma Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin zorunlu bir ders olan "İngilizce 1" dersine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitim teknolojileri yoluyla sunulan "İngilizce 1" dersinin içerik, etkililik, memnuniyet ve kullanışlılık boyutlarına ilişkin görüşlerinin derinlemesine anlaşılabilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Ege Bölgesi'ndeki bir Yükseköğretim kurumuna bağlı beş Meslek Yüksekokulu'nda yürütülmüştür. Katılımcı grubunu, 2013-2014 akademik yılının güz döneminde İngilizce 1 dersini alan 1. sınıf öğrencilerinin tümü oluşturmaktadır. Tarama modelinde desenlenen bu çalışmanın verilerinin toplanmasında üç bölümden oluşan bir sormaca kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler büyük çoğunlukla derste kullanılan öğretim teknolojilerinden memnundur ve bunların kullanıcı dostu olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilerin çoğu ders içeriğini ilgi çekici bulmaktadır ve öğretim elemanı ile iletişim ve etkileşimde genellikle herhangi bir sorun yaşamamaktadırlar. Ancak, öğrencilerin bir kısmının derslerde teknik sorunlar ve öğrenme güçlüğü yaşadıkları, bu dersi geleneksel biçimde yüz yüze almayı tercih ettikleri ve karşılarında somut bir öğretmen figürü görmek istedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, İngilizce öğretimi.

ANALYZING A DISTANCE EDUCATION ENGLISH COURSE IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Abstract

This study was conducted to determine the views and perceptions of Vocational College students on a compulsory course called "English I" and it has been conducted in five vocational schools of a state university in Eastern Aegean Region in Turkey. The objective of the present study is to expand our understanding of students' views regarding the content, effectiveness, usability and satisfaction of an English Course which is administered via distance education technologies. This is a descriptive study and data were collected through a survey consisting of three parts in Fall semester in 2013-2014 academic year. Results indicate that students are mostly satisfied with course media and find the course content appealing. They mostly don't experience any interaction or communication problem with their tutor. However, some students still prefer to take face to face courses and see a teacher figure before themselves due to technical infrastructure and nature of the course.

Key Words: Distance education, English language education.

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler eğitim alanına da büyük oranda yansımış ve buna bağlı olarak teknoloji destekli eğitim uygulamalarının yanı sıra öğretim teknolojileri yolu ile tamamen uzaktan verilen dersler de yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu gelişme ve değişmelere Türkiye de kayıtsız kalmamış ve ülkemizde de eğitimin farklı kademelerinde yoğun olarak bu teknolojilerden yararlanılmaya başlanmıştır. Özellikle Yükseköğretim kurumları bu sürece hızlı biçimde adapte olmuş ve harmanlanmış öğretimin yanı sıra uzaktan öğretim teknoloji yoluyla verilen dersler yaygınlaşmıştır.

Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 01.02.2013 tarihli toplantısında alınan karara göre "Yükseköğretim kurumlarının; ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde diploma programları ile senatoları tarafından uygun görülmesi halinde, birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı dersleri uzaktan öğretim yoluyla verilebilir." Yine aynı toplantıda uzaktan öğretimin uygulanışına yönelik alınan karara göre "Uzaktan öğretim programları ile uzaktan öğretim yoluyla verilmesi uygun görülen dersler, ağ üzerinden eşzamanlı olarak çevrimiçi teknolojilerle verilir. Derslerin yürütülmesinde kitap, radyo, televizyon, ses ve görüntü diskleri (CD/DVD) vb. çevrimdışı teknolojilerden de yararlanılabilir. Öğretim, yüz yüze ders ve uygulamalarla da desteklenebilir." (YÖK, 2013). Alınan bu kararlar doğrultusunda, Türkiye'de Yükseköğretim düzeyinde özellikle tüm fakülte ve programlarda verilen zorunlu ortak dersler olan Türk Dili, Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi ve Yabancı Dil dersleri uzaktan öğretim teknolojileri yoluyla verilen dersler arasındadır. Bu derslerin tümünün ya da bazılarının uzaktan verildiği kurumlara İstanbul Üniversitesi**,** Ortadoğu Teknik Üniversitesi**,** Sakarya Üniversitesi**,** Şeyh Edebali Üniversitesi**,** Dumlupınar Üniversitesi örnek gösterilebilir.

Uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşması ile birlikte bu uygulamaların çeşitli boyutlarda incelenip değerlendirilmesine ilişkin bilimsel araştırmaların da yapılması gereksinimini doğmuştur. Alanyazına bakıldığında Türkiye'de ve Dünya'da özellikle uzaktan dil öğretimine yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları şu şekildedir:

Şirin ve Tekdal (2015), Gaziantep Üniversitesi'nde 1.sınıf öğrencilerine uzaktan öğretim teknolojileri yoluyla verilen İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 akademik yılının bahar döneminde kurumun merkez ve taşra kampüslerindeki 410 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında üç bölümden oluşan bir anket kullanılmış ve araştırma sonucunda dersin eğitimde teknoloji kullanımı, öğrencilere istediği an istediği mekânda dersi takip edebilme ve kendi hızında öğrenme olanağı sunma gibi özellikleri bakımından olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin bilgisayara karşı olumsuz tutum içinde oldukları ve yabancı oldukları derste kullanılan uzaktan öğretim sistemi ile ilgili ders başlamadan önce bilgilendirmenin yapılmasını istedikleri belirlenmiştir.

Gürbüz (2014), "Öğrencilerin Türkiye'deki Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri" adlı bir araştırma ile, Anadolu Üniversitesi'ndeki uzaktan eğitim ile sunulan farklı programlara yönelik bir inceleme yapmışlardır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada, amaçlı örneklem alımına gidilerek farklı işlerde çalışan ve farklı bölümlerde öğrenim gören 10 öğrenci seçilmiş ve araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine yönelik olarak çoğunlukla olumlu görüş sahibi oldukları ve sunulan eğitimin kalitesi ve zaman ve mekân esnekliği sunması bakımından öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, sistemin olumsuz yönleri arasında öğrencilerin işlenen derslere bire bir uygun materyal bulmakta zorlanmaları, derse yönelik bir sorunla karşılaştıklarında karşılarında doğrudan ulaşabilecekleri bir öğretim elemanının olmaması ile verilen materyal ve dersleri yetersiz bulmaları gibi sorunlar öne çıkmaktadır.

"Uzaktan Öğrenenlerin Gereksinimlerini Karşılama" adlı Islam ve Ferdowsi tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen bir çalışma ise, Bangladeş Açık Üniversitesi'nde Eğitim programından yüksek lisans öğrenimi gören 22 öğrencinin deneyimlerine dayanmaktadır. Araştırmanın verileri ikisi açık uçlu olmak üzere toplam 10 soruluk bir anket ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin genel olarak derste kullanılan içerik, ödevlere verilen dönütler ve süre ile zaman yönetimi bakımından memnun olduklarını; ancak derse yönelik sunulan öğrenci destek hizmetlerini yetersiz bulduklarını göstermektedir.

Bir diğer çalışmada ise, Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Memnuniyet Modeli'ne ilişkin öğrencilerin algılarını belirlenmeye çalışılmıştır (Sahin ve Shelly, 2008). Bu çalışmada Teknoloji Kabul Modeli ve alanyazın doğrultusunda, bilgisayar kullanma becerisi, uzaktan eğitimin esnekliği ve kullanışlılığı ile uzaktan eğitime yönelik memnuniyet değişkenleri incelenmiştir. 195 lisans öğrencisinin katıldığı ve Yapısal Eşitlik Modeli'nin uygulandığı bu araştırma sonucunda, uzaktan eğitimin geleneksel eğitime göre daha çok esneklik sunduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bilgisayar kullanım becerisi yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitimin esnekliğine yönelik daha olumlu görüş sahibi oldukları, bilgisayar kullanım becerisinin sınırlı olmasının uzaktan eğitimin

esnekliğini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği ve bilgisayar kullanma becerisi ile esnekliğin de uzaktan eğitime yönelik memnuniyeti etkilediği ortaya çıkmıştır.

İşman, Dabaj, Altınay ve Altınay tarafından 2004 yılında gerçekleştirilen bir araştırma ile öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algıları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Alanyazındaki mevcut çalışmalara dayalı olarak çıkarımlarda bulunulan bu araştırma sonucunda, genel olarak öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algıları ile kullanılan içerik arasında yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiş ve buna göre uzaktan eğitim yapan kurumların kullanılan içeriğe daha çok özen göstermesi ve uzaktan öğretime uygun içeriklerin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, yine uzaktan eğitim sunan üniversitelerin, uzaktan eğitim derslerinin niteliğini doğrudan etkilediği için, en güncel telekomünikasyon alt yapısına sahip olmasının öğretimi aksatacak sorunların önlenebilmesi için önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, araştırmaya göre uzaktan öğretim yapan öğretim elemanlarının uzaktan öğretimde kullanılan farklı uygulama, araç ve aktiviteler konusunda kendilerini geliştirebilmeleri için kurumların çeşitli eğitim olanakları yaratmaları gerekmektedir.

Leonard ve Guha (2001) bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları için uzaktan öğretim teknolojileri yoluyla yürütecekleri bir ders tasarlayarak, ders sonunda, öğretmen adaylarının bu dersteki deneyimlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Gönüllü katılımın esas alındığı bu araştırmada, 44 öğretmen adayı yer almıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ders materyallerine erişmede sorun yaşamadığı, bu ders sayesinde bilgisayar kullanma becerilerinin geliştiği ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında öğretim elemanından kolayca destek alabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin çoğuna göre bu dersi çevrimiçi olarak almak geleneksel yollarla verilen bir ders almaya göre çok daha zorlayıcıdır ve yine çoğu öğrenci bu ders ile olan uzaktan öğrenme deneyiminden memnun kalmıştır.

O'malley ve McCraw (1999) öğrencilerin uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve sınıf ortamında öğrenme deneyimleri üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma için geliştirilen ölçek Yönetim, Muhasebe, Finans ve Bilgi Sistemleri derslerini alan ve farklı bölüm ve meslek gruplarından 128 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğu uzaktan öğrenmeyi etkili bulmamakta ve uzaktan öğretim yoluyla geleneksel öğretime kıyasla daha iyi öğrenemediklerini düşünmektedirler. Geleneksel öğretime karşın uzaktan öğretimin avantajlarına ilişkin ise, uzaktan öğrenmenin öğrenenlere daha çok esneklik sunduğu ve bu şekilde zamanlarını daha etkili kullanabildikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, öğrencilerin daha fazla uzaktan öğretim yoluyla sunulan bir ders almak istemedikleri yönündedir.

Bu araştırma, uzaktan öğretim olarak yürütülen ortak zorunlu bir ders olan İngilizce dersinin ilgili alanyazında da incelenen boyutlardan bazıları olan etkililik, memnuniyet, içerik ve kullanışlılık açısından öğrenci görüşlerine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Söz konusu İngilizce dersi haftalık ders programındaki gün ve saatinde senkron (eşzamanlı) olarak Adobe Connect Senkron Web Konferans yazılımı üzerinden gerçekleştirilmektedir. Her senkron ders sırasında, ders sistem tarafından kaydedilip arşivlenmektedir. Derse ve konulara ilişkin herhangi bir güçlükle karşılaşan öğrenciler, diledikleri zaman canlı ders videosunu asenkron (eşzamansız) olarak sistem üzerinden izleyebilirler. Bunun yanı sıra, derslerde kullanılan tüm materyaller haftalık olarak öğrenciler ile paylaşılmakta ve öğrenciler diledikleri şekilde bu materyalleri gerek sistem üzerinden erişip kullanabilir, gerekse bilgisayarlarına ya da taşınabilir belleklerine kaydederek bilgisayar üzerinden açıp çalışabilir veya çıktılarını alabilirler. Öğrencilere ders ve derste kullanılacak sistemin tanıtılması amacıyla her akademik dönem başında öğretim elemanı tarafından yüz yüze bir bilgilendirme toplantısı yapılır. Öğrenciler ve öğretim elemanı bilgilendirme toplantısı ile birlikte vize ve final sınavlarında olmak üzere, dönemde en az üç kez yüz yüze görüşme olanağına sahiptir. Ayrıca derste kullanılan sistemde (LMS) gerekli durumlarda öğrencilerin soru ve sorunlarını öğretim elemanına iletebilmesi amacıyla -dersin Facebook sayfasının yanı sıra- mesaj/e-posta seçeneği mevcuttur.

Bu araştırma, araştırmanın gerçekleştirdiği Yükseköğretim kurumuna bağlı İngilizce dersinin uzaktan eğitim yoluyla verildiği yüksekokullardaki öğretme-öğrenme sürecinin en önemli paydaşlarından olan öğrenci görüşlerinin belirlenmesi ve bu sayede dersin eksik ve güçlü yönlerinin, öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açılarının ve dersin geliştirilmesi gereken yönlerinin anlaşılması bakımından önem taşımaktadır. Böylece ilerleyen dönemlerde, öğrencilere daha çok hitap eden daha etkili bir öğretim tasarımı yapılabileceği ve algılanan sorunların daha kolaylıkla giderilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Uzaktan İngilizce dersini alan Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin bu derse yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda dört soruya cevap aranmıştır:
"İngilizce 1" dersini alan öğrencilerin;

1. dersin içeriğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. derse yönelik memnuniyet düzeyleri nedir?
3. derste kullanılan sistem ve araçların kullanışlılığına yönelik görüşleri nelerdir?
4. dersin etkililiğine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2013-2014 akademik yılında uzaktan eğitim teknolojileri yoluyla verilen "İngilizce 1" dersini alan söz konusu yükseköğretim kurumuna bağlı beş Meslek Yüksekokulu'ndaki öğrencilerle sınırlıdır. Ayrıca araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen sormaca ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Uzaktan İngilizce dersinin farklı değişkenler açısından öğrenci görüşlerine göre incelenebilmesi için, bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da hala var olan durumları var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan ve onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermeyen araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ege Bölgesi'ndeki bir yükseköğretim kurumuna bağlı İngilizce derslerinin uzaktan eğitim yolu ile yürütüldüğü beş Meslek Yüksekokulu'ndaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, 2013-2014 akademik yılının güz döneminde bu beş Meslek Yüksekokulu'ndaki öğrencilerden "İngilizce 1" dersini alan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örneklem alımına gidilmemiş, söz konusu beş Meslek Yüksekokulundaki İngilizce 1 dersini almakta olan tüm ön lisans öğrencileri araştırmaya dâhil edilmiştir. Buna göre, katılımı gönüllülük esasına dayalı olan bu çalışmada, toplam 341 öğrenci yer almıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerinin toplanmasında öğrencilerin "İngilizce 1" dersine yönelik görüşlerinin içerik, memnuniyet, kullanışlılık ve etkililik bakımından belirlenebilmesi için üç bölümden oluşan bir sormaca kullanılmıştır. Sormacanın ilk bölümünde öğrencilerin genel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. İkinci bölümünde ise *hiç katılmıyorum* ile *kesinlikle katılıyorum* arasında değişen likert tipi 26 soru yer almaktadır. Sormacanın son bölümünde ise, öğrencilerin dersin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri ile dersin geliştirilmesini istedikleri yönlerine ilişkin toplamda üç açık uçlu soru bulunmaktadır.
Sormaca web-tabanlı bir ölçme aracı oluşturma yazılımı kullanılarak sanal ortama aktarılmış ve bir alan uzmanının görüşüne sunulduktan sonra internet üzerinden mesaj ve e-posta aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır. Ayrıca senkron (eşzamanlı) dersler sırasında da araştırma katılımcılara duyurulmuş ve veri toplama aracının erişi linki onlarla paylaşılmıştır. Sormaca katılımcıların cevaplaması için final sınavlarının sonuna dek 25 gün boyunca açık tutulmuş ve bu süre sonunda, toplamda 341 öğrencinin sormacayı cevaplayarak araştırmaya katıldığı görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 18.0 paket programı kullanılmış ve elde edilen verilerin frekans (n), yüzde (%) ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Açık uçlu soruların analizinde ise, araştırma soruları doğrultusunda belirlenen temalar kapsamında, elde edilen verilerin kavramsal kodlamaları yapılmıştır. Bu analiz araştırmacı tarafından elle yapılmıştır.

BULGULAR

Bölüm 1. Demografik Bilgiler

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	%
Kadın	196	57
Erkek	145	43
Toplam	341	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya 196'i kadın ve 145'i erkek olmak üzere toplam 341 öğrenci katılmıştır.

Tablo 2: Öğrencilerin Dersi Daha Önceden Alma Durumu

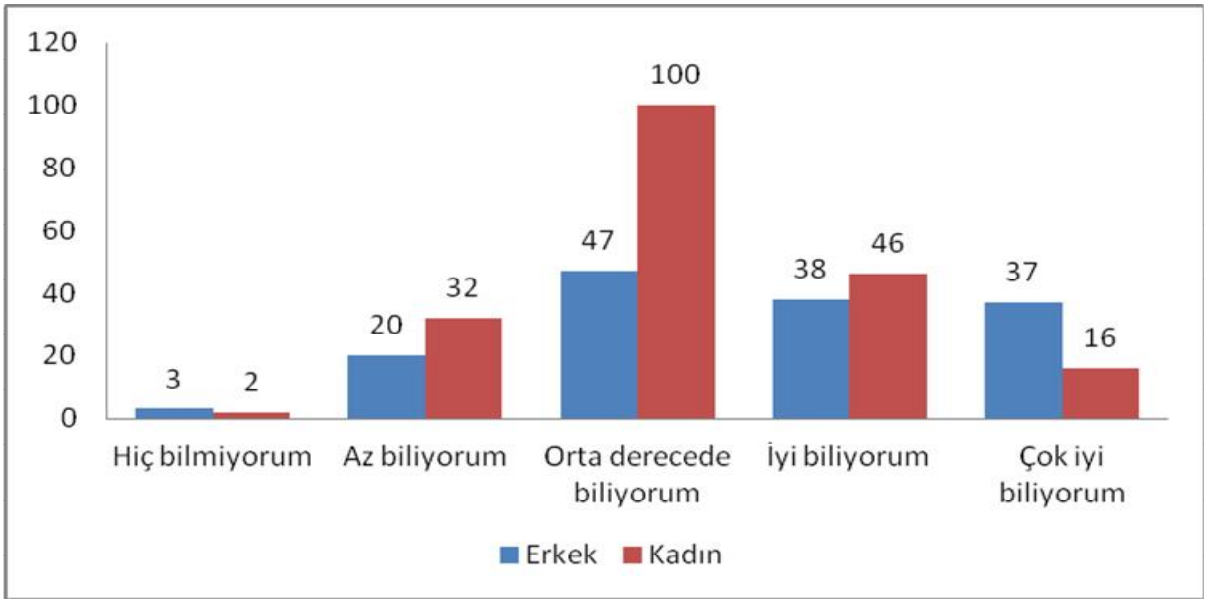
Dersi alma durumu	Sayı	%
İlk kez	320	94
Alttan	17	5
Yükseltmek için	4	1
Toplam	341	100

Tablo 2'de gösterilen öğrencilerin bu dersi daha önce alıp almama durumlarına bakıldığında, 320'sinin bu dersi ilk kez aldığı, 17'sinin alttan ve dördünün de yükseltmek için aldığı görülmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Daha Önce Uzaktan Bir Ders Alma Durumu

Durum	Toplam	Bayan	Erkek
Aldım	56	40	16
Almadım	285	156	129
Genel toplam	341	196	145

Tablo 3'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin 56'sı daha önce uzaktan öğretim yoluyla verilen bir ders almıştır. Öğrencilerin 285'inin ise bu ders ilk uzaktan öğretim ders deneyimidir.



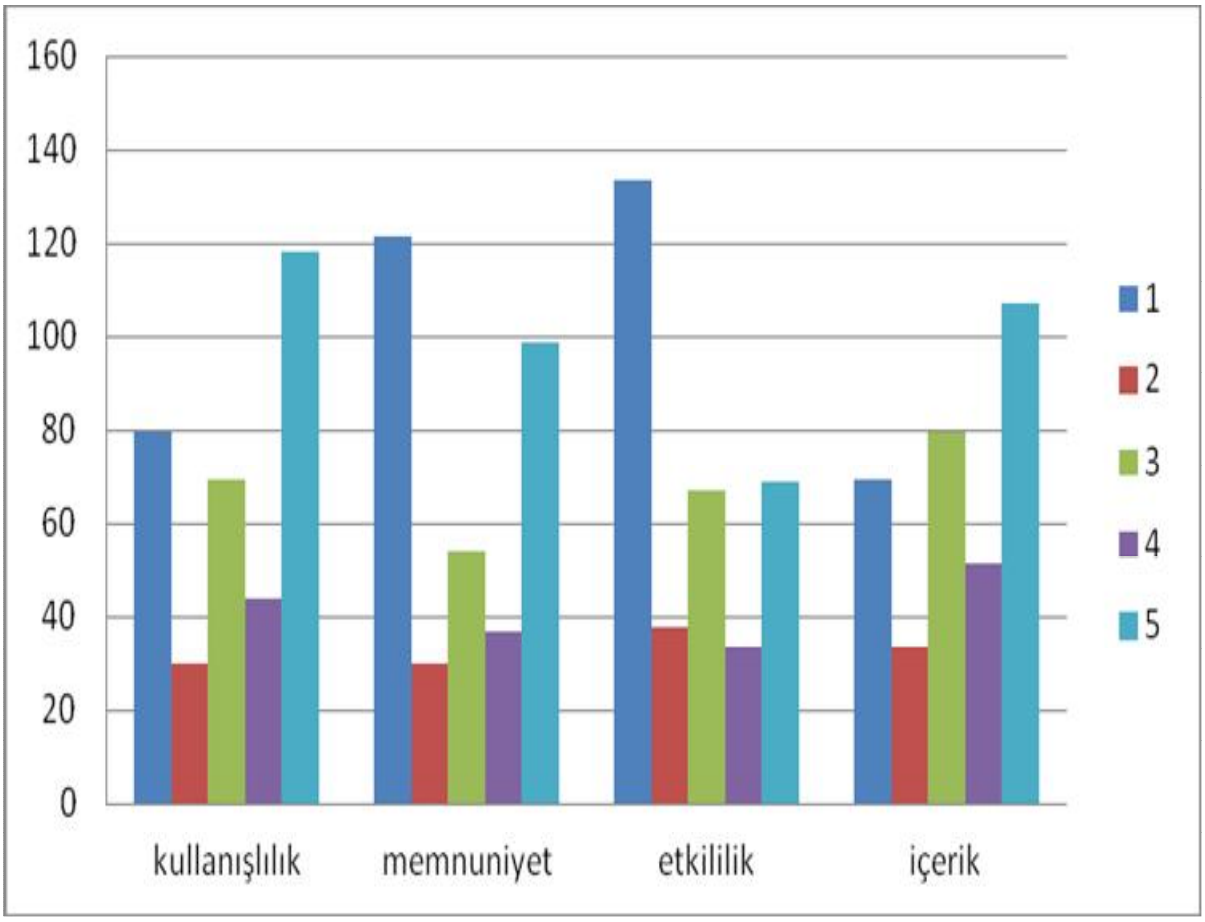
Şekil 1: Bilgisayar Kullanma Becerisi

Bilgisayar kullanma becerileri bakımından öğrencilerin dağılımına bakıldığında, Tablo 1'e göre öğrencilerin yarısına yakınının orta düzeyde bilgisayar kullanma becerisine sahip olduğu, 53 öğrencinin çok iyi düzeyde bilgisayar kullanabildiği ve çok azının (n=5) ise hiç bilgisayar kullanmayı bilmediği söylenebilir.

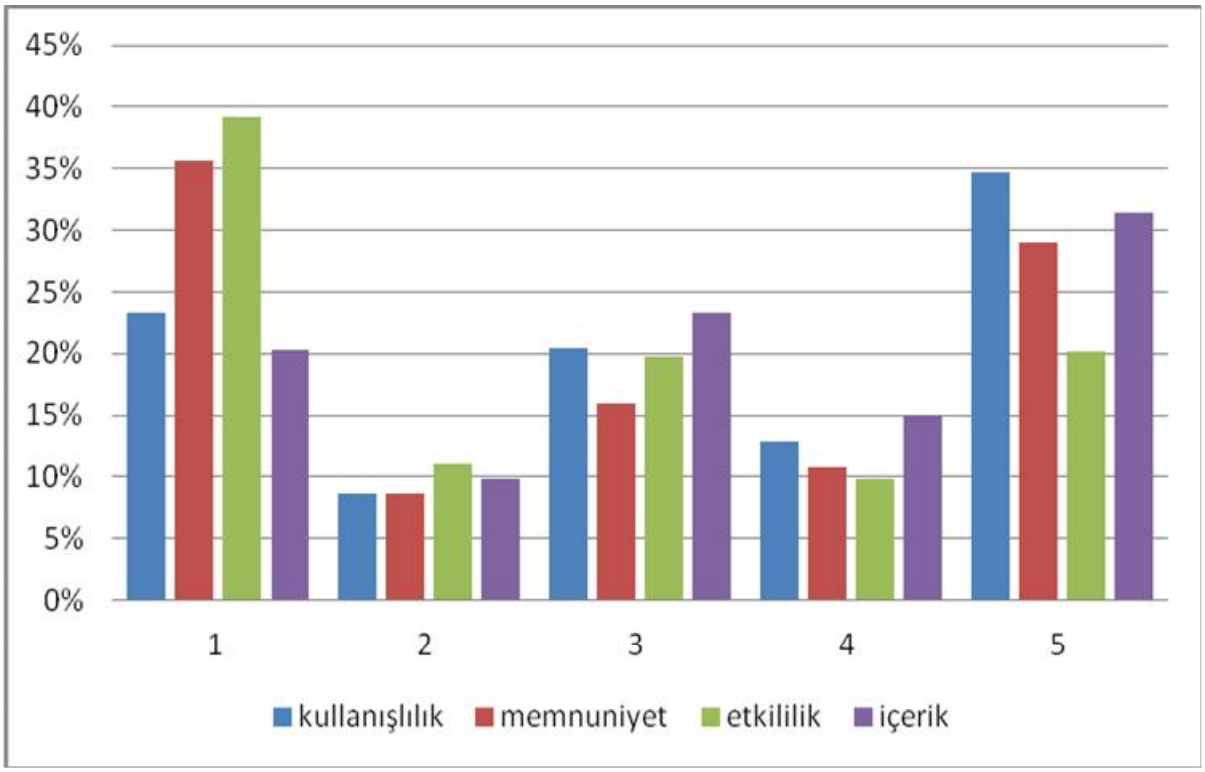
Bölüm 2. Likert Tipi Sorular

Araştırmanın ikinci bölümünde, uzaktan eğitim İngilizce dersine yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla, katılımcılara beşli likert tipi 26 soru yöneltilmiştir. Bu sorularla özellikle dört değişken bakımından öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu değişkenler; memnuniyet düzeyi, içerik, kullanışlılık ve etkililiktir.

Likert tipi ölçek bölümünde katılımcılara 8 kullanışlılık, 10 memnuniyet, 4 etkililik ve 4 içerik değişkenine yönelik soru sorulmuştur. Bu bölümde madde sayısı fazla olduğu için her maddeye verilen cevaplar tek tek açıklanmayacak, değişkenler bazında elde edilen ortak sonuçlar paylaşılacaktır. Ayrıca bu sorulara verilen cevaplar, soru sayıları değişkene göre farklılık gösterdiği için toplam değerler soyu sayısına oranlanarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevapların değişkenlere göre dağılımları Şekil 2 ve Şekil 3'te gösterilmiştir:



Şekil 2: Derse Yönelik Görüşlerin Değişkenlere Göre Sayısal Dağılımı



Şekil 3: Derse Yönelik Görüşlerin Değişkenlere Göre Yüzdelik Dağılımı

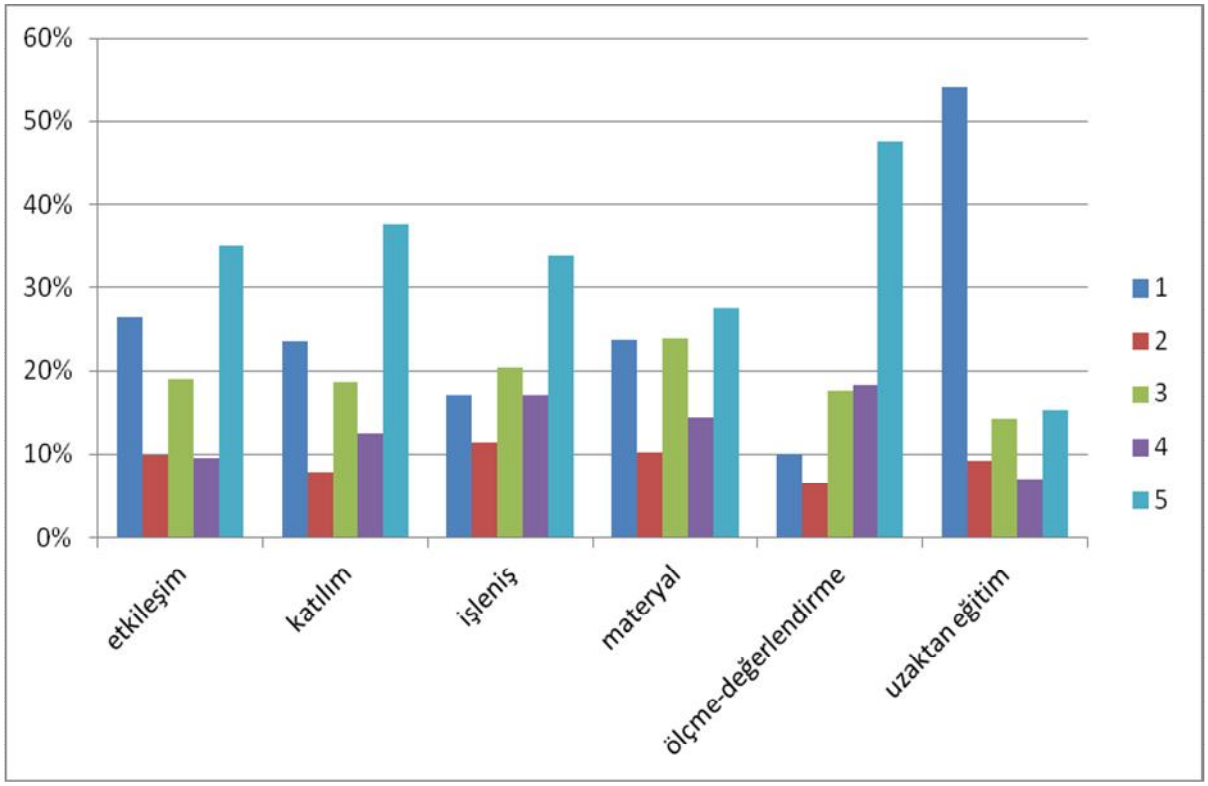
Şekil 2'de araştırmaya konu olan İngilizce dersine yönelik görüşlerin dört değişkene göre sayısal dağılımı, Şekil 3'te ise bu değişkenlerin yüzdelik dağılımı verilmiştir. Buna göre, uzaktan eğitim sisteminin kullanışlılığına yönelik görüşlerin dağılımına bakıldığında 118 öğrencinin (%35) "kesinlikle katılıyorum" biçiminde görüş belirttiği ve 80 öğrencinin ise uzaktan eğitim sistemini hiç kullanışlı bulmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce 1 dersine yönelik memnuniyet düzeylerine bakıldığında, öğrencilerin üçte birinden biraz fazlasının (n=122) düşük, üçte birine yakınının ise memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Memnuniyet düzeyinin çok düşük ve çok yüksek düzeyde olduğu öğrenci sayısının birbirine yakın oluşunun, öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerine sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Uzaktan öğretim teknolojileri yoluyla yürütülen bu dersin etkililiğine yönelik görüşler incelendiğinde, öğrencilerin %39'unun "kesinlikle katılmıyorum" u işaretlemiştir. Buna göre, bu öğrencilerin dersin uzaktan eğitim yoluyla verilmesini etkili bir uygulama olarak görmedikleri söylenebilir. Diğer yandan, 69 öğrencinin dersi çok etkili, 67 öğrencinin ise orta düzeyde etkili bulduğu belirlenmiştir.

Son olarak, sormacada öğrencilerin derslerde kullanılan materyallere ve içeriğine yönelik görüşleri de belirlenmek istenmiştir. Şekil 2'ye göre, 107 öğrenci ders içeriğine yönelik olarak beş puan üzerinden beş verirken, 67 öğrencinin ise bir puan vererek derste kullanılan materyallere yönelik olarak olumsuz görüş belirttiği söylenebilir.

Öte yandan, likert tipi sorulardan elde edilen verileri daha detaylı olarak inceleyebilmek ve daha anlamlı çıkarımlarda bulunabilmek için, verilen cevaplar ana değişkenlere bağlı bazı alt değişkenlere göre tekrar analiz edilmiştir. Bu değişkenler etkileşim, katılım, işleniş, materyal, ölçme-değerlendirme ve uzaktan eğitim olmak üzere altı tanedir. Alt değişkenler bazında yapılan analize göre dağılım Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4: Derse İlişkin Görüşlerin Alt Değişkenlere Göre Dağılımı

Şekil 4'e göre, İngilizce 1 dersinin sunduğu etkileşim olanaklarına bakıldığında, öğrencilerin çoğu (%35) çok yüksek, % 26'sı ise çok düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Dersin sunduğu katılım kolaylığı ve esnekliğine ilişkin olarak ise, öğrencilerin %37'sinin çok yüksek düzeyde olduğuna ilişkin görüş belirttiği görülmektedir. Yine öğrencilerin geneline oranla çoğu uzaktan eğitim yolu ile verilen bu dersin işlenişin memnundur.

Öte yandan, derste kitap kullanılmaması ve öğretim elemanları tarafında geliştirilen materyallere ilişkin öğrenci görüşlerinin çok düşük, orta ve çok yüksek aralıklarında birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca Şekil 2'ye göre öğrencilerin yarısına yakınının derste uygulanan ölçme-değerlendirme sistemine ilişkin memnuniyet düzeyinin çok yüksek olduğu söylenebilir. Son olarak, tüm diğer değişkenlerin yanı sıra genel olarak uzaktan eğitim uygulamasına yönelik ise öğrencilerin yarısından biraz fazlasının olumsuz görüş sahibi oldukları söylenebilir.

Bölüm 3. Açık Uçlu Sorular

Araştırmada, veri toplamada kullanılan sormacanın üçüncü bölümünde öğrencilerin "İngilizce 1" dersine yönelik görüşlerinin daha derinlemesine belirlenip incelenebilmesi için üç açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular öğrencilerin 1) dersin olumlu yönlerine, 2) dersin olumsuz yönlerine ve 3) dersin geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüşlerini anlamaya yöneliktir.

1) Dersin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşler: Araştırmada uzaktan öğretim teknolojileri yolu ile yürütülen İngilizce 1 dersinin olumlu yönlerine ilişkin sorulan açık uçlu soruya 63 öğrenci cevap vermiştir. Öğrencilerin ifadeleri kodlanarak temalandırıldığında, ders işlenişi, esneklik ve tekrar olanağı temaları öne çıkmaktadır.

Öğrencilerin verdiği cevaplara göre, öğrencilerin dörtte biri ders işlenişine yönelik olumlu görüş belirtmiştir. Bu konuda özellikle dersi veren öğretim elemanlarının öğrencilere karşı ilgililiği, öğretmeye yönelik istekliliği ve dersi işleyiş biçimleri öğrencilerin memnun oldukları yönler arasında gösterilebilir. Bir öğrencinin "Hocamızın

güzel anlatımı ve dersi en iyi şekilde işlemesi benim için çok büyük bir avantaj…" biçimindeki ifadesi ile bir başka öğrencinin "en çok beğendiğim özellik hocamızın ilgisi" şeklindeki ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Açık Uçlu Anket, 137 ve 214). Bir başka öğrenci ise, bu derse yönelik sorunun dersin işlenişinden değil öğrencinin kendisinden kaynaklandığını vurguladığı görüşünü "Bence ders yeterince anlaşılır biçimde anlatılıyor. Ama İngilizce dersini ilk okuldan bu zamana kadar zor geçtim. Meslek lisesinde okumam da ayrı bir dezavantaj oldu. Birde İngilizce kelimeleri aklımda tutamıyorum. Yani sorun dersin anlatılma biçiminde değil, sorun bende." şeklinde dile getirmiştir (Açık Uçlu Anket , 158).

Ders işlenişinin yanı sıra, öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri bir diğer konu da dersin uzaktan yürütülmesinin sağladığı esnekliğe yöneliktir. Bu bağlamda öğrencilerin yaklaşık üçte biri ders için okula gitme gerekliliklerinin olmaması ve diledikleri yerden derse katılabilmelerinin uzaktan öğretimin bir avantajı olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğrenci "uzaktan eğitim olduğu için aparttan da girebiliyorum bu sayede okula gitmek zorunda kalmıyorum" biçiminde görüşünü ifade etmiştir (Açık Uçlu Anket, 302). Bir diğer öğrenci ise esnekliğin yanı sıra bu şekilde sunulan derste yüz yüze verilen derse oranla daha az konsantrasyon sorunu yaşadıklarına yönelik düşüncesini "…istediğimiz herhangi bir yerden derse bağlanabilmemiz, kampüse gitmeye gerek kalmadığı için derse geç kalma gibi bir durum da söz konusu değil, sınıf ortamında dış etkenlerden dolayı illaki bir odak dağınıklığı oluyor uzaktan eğitimde konuya daha dikkatli bir şekilde hakim olabiliyoruz…" şeklinde dile getirmiştir (Açık Uçlu Anket, 24).

Son olarak, tekrar olanağı da dersin olumlu yönlerine ilişkin öne çıkan temalar arasındadır. Buna göre öğrenciler, dersin konu anlatım videosunun asenkron (eşzamansız) olarak 7/24 erişilerine açık olmasını ve diledikleri zaman dersi tekrar izleyebilme olanaklarının olmasını bu dersin olumlu yönleri arasında göstermişlerdir. Örneğin; bir öğrenci bu konuda "anlamadığımız yer tekrar izleyebiliriz" ve bir başka öğrenci de "istediğimiz zaman izleyebiliyoruz" biçiminde görüş belirtmiştir (Açık Uçlu Anket, 17 ve 284).

2) Dersin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler: Araştırmada ayrıca öğrencilere "İngilizce 1" dersinin olumsuz buldukları yönlerine ilişkin görüşleri de sorulmuştur. Bu soruya sadece 56 öğrenci cevap vermiş ve öğrencilerin geri kalanı soruyu boş bırakmıştır. 56 öğrenciden yedisi ise, "yok" cevabını vererek dersin olumsuz bir yönü olmadığı belirtmiştir. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerdeki teknik aksaklıklar, öğretim elemanı ile etkileşim, teknik yetersizlikler ve İngilizce dersinin doğasına uymaması gibi sebeplerden ötürü dersin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine sıcak bakmadıkları söylenebilir.

Cevaplara bakıldığında, sormacadaki açık uçlu sorulara cevap veren öğrencilerin çoğunun dersin olumlu ya da geliştirilmesi gereken yönlerini belirtmenin yanı sıra, dersin uzaktan olmasını önemli bir sorun olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu bağlamda; bazı öğrencilerin "yüz yüze daha etkili olacağını düşünüyorum", "Uzaktan eğitim olduğu için pek anlaşılır olmuyor", "…yüz yüze işlenen dersler kadar etkili olmuyor", "Birebir yüzyüze olmadığı için bir dezavantaj olarak görüyorum", "…tek eksik var oda hocamızla böyle uzaktan ders işliyoruz" ve "sınıfta işlediğin kadar kesinlikle faydalı olmaz… anneyle yüz yüze konuşmak varken neden uzaktan internet üzerinden görüşesin ki?" biçimindeki ifadeleri bu durumu örnekler niteliktedir (Açık Uçlu Anket, 11, 38, 146, 281 ve 310). Buna göre bu öğrencilerin İngilizce dersinin yüz yüze verilmesini tercih ettikleri söylenebilir.

Öte yandan, öğrencilerden bazıları yaşadıkları teknik sorunlar sebebi ile bu dersin uzaktan eğitim yoluyla yapılmasını olumsuz bir uygulama olarak görmektedir. Bu öğrencilerin genellikle sistemi açmakta zorlanma ve ders sırasında internetin kopması ve buna bağlı olarak sesin kesilmesi gibi teknik sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Bir öğrencinin "internet üzerinden olması çok kötü bir yönü yurtta genellikle internet kesiliyor…" biçimindeki ve bir başka öğrencinin "…ders işlerken bazen ses gidip gelmiyor bazen ise görüntü donup kalıyor…" şeklindeki açıklaması derse yönelik karşılaşılan teknik sorunlara örnek olarak gösterilebilir (Açık Uçlu Anket, 8 ve 361).

Öğretim elemanı ile etkileşimin kısıtlı olması da öğrencilerden bazıları tarafından bir sorun olarak dile getirilmiştir. Bu öğrenciler genellikle öğretim elemanlarını yüz yüze göremedikleri ve onlarla yeterince etkileşime giremedikleri için dersin uzaktan öğretim olmasına karşı olduklarını belirtmişlerdir. Nitekim bir

öğrencinin "hocayla birebir iletişime geçmek istiyorum sanal ortamda ders işlemek yararlı bulmuyorum…" şeklinde görüşü bu bulguyu örnekler niteliktedir (Açık Uçlu Anket, 74).

Bunların yanı sıra, öğrencilerin içinde bulunduğu fiziki koşullar sebebi ile çeşitli teknolojik yetersizliklerin olması da bu derse yönelik sahip olunan olumsuz düşüncelerin sebeplerinden biri olarak gösterilmiştir. Ders bilgisayar ortamında ve internet üzerinden eşzamanlı olarak yürütülmekte ve eşzamansız etkinliklere katılım için yine bilgisayar ve internet bağlantısı gerekmektedir. Bu durum, kişisel bilgisayarı olmayan ya da herhangi bir bilgisayara erişim imkanı olmayan öğrenciler için derse katılımı güçleştiren bir etmen olarak gösterilmiştir. Nitekim bir öğrenci durumla ilgili olarak "…dinlemek istesem bile bilgisayarım olmadığından dolayı ya okulda yada arkadaşlardan alıp zar zor dersi dinliyorum ve o dersi bi daha takip etme şansım az zorlanıyorum" şeklinde görüşünü ifade etmiştir (Açık Uçlu Anket, 36).

Son olarak, bazı öğrencilere göre dersin doğası gereği uzaktan eğitime uygun olmaması da bir diğer sorundur. Bu konuda iki öğrenci görüşünü ifade etmiştir. Bu öğrencilerden biri bu duruma ilişkin "…normal bir ders olsa yapılır mesela tarih (v.b) ama biz türkçeyi zor konuşurken ingilizceyi sınıfta değilde uzaktan nasıl anlarız" şeklinde düşüncesini dile getirmiştir (Açık Uçlu Anket, 169). Öğrencinin bu görüşünden, bazı derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin uygun ve sorunsuz olabileceği ancak İngilizce gibi dil derslerinin yüz yüze verilmesinin daha doğru olduğunu düşündüğü çıkarımı yapılabilir.

3) Dersin Geliştirilmesi Gereken Yönlerine İlişkin Öneriler: Öğrencilerin dersin geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri yönlerine ilişkin soruya 73 öğrenci cevap vermiştir. Bu öğrencilerden üçü herhangi bir detaylı yorum yapmayarak "yok" biçiminde yazarak, geliştirilmesi gereken bir yönü ya da bu yönde bir önerileri olmadığını belirtmiş, bir öğrenci de önerisinin olmadığını çünkü uzaktan eğitim yöntemi ile daha iyi öğrendiğini vurgulamıştır (Açık Uçlu Anket, 188). Geri kalan cevaplar incelendiğinde, önerilerin dersin sınıf ortamında işlenmesi/yüz yüze eğitim ve ders kitabı temalarının etrafında yoğunlaştığı görülmektedir.

Dersin geliştirilmesi gerek yönlerine ilişkin öğrencilerin çoğu dersin sınıf ortamında yani geleneksel yöntemlerle ve yüz yüze işlenmesi yönünde öneride bulunmuşlardır. Bazı öğrencilerin "yüzyüze eğitim öğrenci için daha iyi olur diye düşünüyorum", "yüksek okulumuza öğretmen gönderilmesi ve derslerin uzaktan işlenmemesini istiyor ve öneriyorum" ile "İngilizce dersini örgün eğitim olarak görmek istiyorum" biçimindeki ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir (Açık Uçlu Anket, 194, 237 ve 324). Dersin yüz yüze verilmesi hususunda bazı öğrenciler, örgün eğitime kayıtlı öğrenciler olmalarını gerekçe olarak göstermişlerdir. Bir öğrencinin "önerim bu uzaktan eğitim uygulamasının yüz yüze verilmesidir örgün eğitim adı altında tamamlamaya çalıştığımız bir eğitimde uzaktan eğitim uygulaması yanlış…" ve bir başka öğrencinin "uzaktan eğitim almak isteyen zaten o okula giderdi biz örgün eğitim istiyoruz başımızda öğretmen olsun istiyoruz bunun için örgün eğitimi seçtik" biçimindeki görüşleri bu bulguya örnek olarak gösterilebilir (Açık Uçlu Anket, 63 ve 309).

Dersin geliştirilmesine yönelik önerilerden bir diğeri de ders kitabına yöneliktir. Soruya verilen cevaplara bakıldığında az sayıda katılımcının bu konuda görüş belirttiği (n=5) söylenebilir. Örneğin; 159 ve 27 nolu katılımcıların "İngilizce kitabının verilmesini ordan çalışılmasını istiyorum böyle etkili çalışma olmuyor" ve bir başka katılımcının "çalışacak kitabimiz yok çalışmak zor oluyo..." biçimindeki ifadeleri bu bulguyu desteklemektedir. Buna göre, öğrencilerin derse ait bir ders kitabının olmasının öğrenmelerine yardımcı olacağını ve sınavlardaki başarılarını arttıracağı görüşünde oldukları söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma Ege Bölgesi'ndeki bir Yükseköğretim kurumuna bağlı Meslek Yüksekokullarında uzaktan öğretim teknolojileri yoluyla yürütülen ve zorunlu bir ders olan "İngilizce 1" dersine yönelik ön lisans öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile derse görelik içerik, memnuniyet, etkililik ve kullanışlılık değişkenlerine yönelik çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, araştırmanın gerçekleştirildiği dönem itibariyle bu dersi alan öğrenciler derste kullanılan ve öğretim elemanları tarafından geliştirilen içeriği ilgi çekici bulmakta ancak bu dersin kendine özgü bir ders kitabının olmayışını özellikle sınavlara hazırlanma bakımından olumsuz bir durum olarak görmektedir. Öğrencilerin derse yönelik memnuniyet düzeylerinin "çok düşük" ve "çok yüksek" olarak yoğunlaştığı ve bu durumun öğrencilerin öğrenme stilleri ve tercihleri ile ilişkili olabileceği

düşünülebilir. Öte yandan, öğrencilerin çoğunun uzaktan eğitimi etkili bir uygulama olarak görmedikleri ve sınıf ortamında yüz yüze öğrenim görmek istedikleri belirlenmiştir. Öğrenciler dersin uzaktan eğitim ile sunulan etkileşim olanaklarını yüksek düzeyde bulmakta ve derse istedikleri yerden katılarak okula gitmek zorunda olmamalarını da bu sistemin sunduğu olumlu bir olanak olarak görmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin dersin işlenişine ve öğretim elemanı ile iletişimde herhangi bir sorun yaşamadıkları belirlenmiştir. Ancak, bu dersin ve uygulanan sisteme yönelik olumlu görüşlere rağmen, öğrencilerin çoğu genel olarak teknolojik yetersizlikler ve aksaklıklar ile bir örgün eğitim kurumuna kayıtlı olmaları ve dersin doğasına aykırı buldukları için uzaktan eğitim uygulamasına karşıdır ve bu dersi geleneksel yöntemlerle sınıf ortamında ve yüz yüze almak istemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, şu önerilerde bulunulabilir:

- Kurumsal düzeyde uzaktan eğitime hazırbulunuşuluğu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Söz konusu Yüksekokullardaki teknolojik alt yapı yetersizliklerinin giderilmesi, ders sırasında karşılaşılan aksaklıkları önleyebilir.
- Ders sırasında karşılaşılan teknik aksaklıklara yönelik daha anlık çözümler geliştirilebilir.
- Öğretim programına, öğrencilerin birbiri ile ve öğretim elemanı ile etkileşimini artıracak ortamlar ve etkinlikler eklenebilir.
- Öğrencilerin derslerde ve sınavlara yönelik kullanacakları bir ders kitabı hazırlanabilir.
- Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını belirlemeye yönelik farklı çalışmalar yapılabilir.

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

Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil öğretimi. *Akademik Bilişim* konferansında sözlü olarak sunulmuştur. Konya, Selçuk Üniversitesi.

Gürbüz, F. (2014). Students' views on distance learning in Turkey: An example of Anadolu University Open Education Faculty. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2).

Islam, A. and Ferdowsi, S. (2014). Meeting the needs of distance learners of M.Ed Program: Bangladesh Open University Perspective. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2).

İşman, A., Dabaj, F., Altınay, Z. and Altınay, F. (2004). The Evaluation of Students' Perceptions of Distance Education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3).

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Leonard, J. and Guha, S.(2001).Education at the crossroads: online teaching and students' perspectives on distance learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1).

O'Malley, J. and H. McCraw (1999). Students perceptions of distance learning, online learning and the traditional classroom. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2(4). 26.04.2015 tarihinde http://www.westga.edu/~distance/omalley24.html adresinden alınmıştır.

Sahin, I., and Shelley, M. (2008). Considering Students' Perceptions: The Distance Education Student Satisfaction Model. *Educational Technology & Society*, *11*(3), 216–223.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu (2013). Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul Ve Esaslar. 28.04.2015 tarihinde https://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/uzaktan_ogretim_esas_usul.pdf/ adresinden alınmıştır.

Şirin, R. ve M. Tekdal (2015). İngilizce Dersinin Uzaktan Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(1).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENME KAYGILARI İLE İNGİLİZCE ÖZYETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Doç. Dr. Aytunga Oğuz
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Kütahya
aytungaoguz@hotmail.com

Emine Akkaş Baysal
Fatih Anadolu Lisesi
Afyonkarahisar
akkas85@yahoo.com

Özet

Çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 öğretim yılında, Afyonkarahisar il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim 280 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, "İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği" ile "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. İngilizce özyeterlik ölçeğinin güvenirlik değeri .95; yabancı dil kaygısı ölçeğinin güvenirlik değeri ise .94 olarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, Scheffe ve Pearson Correlation testleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı puanları ile İngilizce özyeterlik inanç puanları arasında alt boyutlarda (okuma, yazma, dinleme, konuşma) anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları ve öğrenme kaygıları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=-274$) bulunmuştur. Bulgulara göre, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygılarının giderilmesinin İngilizce İle İlgili özyeterlik inançlarını artırabileceği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretim, İngilizce Özyeterlik İnancı, İngilizce Öğrenme Kaygısı.

THE INVESTIGATION OF HIGH-SCHOOL STUDENTS' ENGLISH LANGUAGE LEARNING ANXIETY AND SELF-EFFICACY BELIEFS

Abstract

The aim of study is to examine the relationship between foreign language anxiety and English self-efficacy of high school students. This research was designed with relational screening model. The study was conducted with 280 high school students in Afyonkarahisar. "Self-efficacy Scale for English" and "Foreign Languge Anxiety Scale" were used. The relability of self-efficacy scale was calculated as .95 and the reliability of foreign language anxiety scale was calculated as .94. t-test, ANOVA, Scheffe and Pearson Correlation were used to analyze the data. According to findings, there is a meaningful difference between English language learning anxiety and the subdimensions (reading, writing, listening, speaking) English self-efficacy ($p<.05$). Moreover, there is an important negative relationship ($r=-274$) between self-efficacy and learning anxiety. According to findings, it can be said that the more the anxiety level of students decreases the more the level of their self efficacy increases.

Key Words: High-school students, English self-efficacy, Foreign language anxiety.

GİRİŞ

Toplumlar arası ilişkilerin ve işbirliğinin yaygınlaşması ve iletişim kanallarının hızla çoğalması sonucunda, bireylerin yabancı dil öğrenme gereksinimi daha da artmış ve böylelikle yabancı dil bilmek bireyin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri olmuştur (Crystal, 1997). Kachru (1990) ve Hamid'in (2009)de belirttikleri gibi, İngilizce global bir dil olarak önemli rol oynamaktadır. Pek çok ülkede İngilizce yeterliğine sahip olmanın Alaaddin'in lambasına sahip olmak gibi olduğu söylenir, çünkü İngilizce yeterliğine sahip olma bilim ve teknoloji, uluslar arası iş dünyası ve eğitime girişi garantilemenin yolu olarak görülmektedir.

Bireylerin hızla artan yabancı dil öğrenme ihtiyacının etkili öğrenme ortamlarında karşılanması gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarda bir yabancı dili öğrenmesini doğrudan ya da dolaylı olarak birçok etken olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının son derece önemli olduğu ve öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğu bilinmektedir(Horwitz, 1986). Bu nedenle yabancı dil öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması; öğretim programı, materyaller, öğretim teknikleri, öğrenme stratejileri gibi değişkenlerin geliştirilmesi gerektiği gibi öğrencilere olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulması ve duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi de önem taşımaktadır. Çünkü öğrenmeyi etkileyen etkenlerin bir kısmı duyuşsal özelliklerdir. Bireyin sahip olduğu tutum, motivasyon, yetenek, zeka düzeyi, genel uyarılmışlık hali, kaygı gibi duyuşsal etkenler öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır (Schunk, 2008). Nitekim bu özelliklerden biri olan kaygı ile ilgili yapılan araştırmalar (Aydın, 1999; Horwitz, 1986; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Horwitz ve Young, 1991; Ganschow ve Sparks, 1996; MacIntyre ve Gardner, 1994; Von Wörde, 1998), bireyin sahip olduğu kaygı düzeyinin yabancı dil öğrenmesinde rol oynayan önemli etkenlerden biri olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları yabancı dil kaygısı, öğrenmelerini, İngilizce dersi hakkında olumlu düşünmelerini ve kendilerini rahat hissetmelerini engellemektedir.

Kaygı ile ilgili bugüne dek çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Sapir ve Aranson (1990) kaygıyı; belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı düşüncesiyle bireyde oluşan hoş olmayan duygu durumu olarak; Spielberg (1972) ise sinir sistemini harekete geçiren gerginlik hissi olarak tanımlamıştır. Kyosti (1992), kaygının bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları içeren karmaşık bir durum olduğunu ileri sürmektedir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) ise yabancı dil kaygısını dil öğrenme sürecinin eşsizliğinden ortaya çıkan öğrenme ortamı ile ilgili öz benlik, inanç, duygu ve davranışlardaki karmaşıklık olarak tanımlamışlardır. MacIntyre ve Gardner (1993), yabancı dil kaygısını öğrenilmiş duygusal bir tepki olarak görmektedir. Başlangıçta öğrenenin yaşayabileceği basit bir kaygının, kaygı durumunun tekrar etmesi sonucu ikinci bir dil öğrenmeye karşı oluşan bir kaygı durumuna dönüşebileceğini belirtmişlerdir.

Birey bir alanda kendisini yeterli hissetmiyorsa, o alanda başarılı olamayacağına inanmakta ve bu inanç, kaygı ve strese neden olabilmektedir (Pajares, 1997). Ortaya çıkan kaygı düzeyinin yüksek olması, akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir (Wolters ve Pintrich, 1998). İlgili alanyazın incelendiğinde, pek çok araştırmada kaygı düzeyi ile yabancı dil başarısı arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Örneğin, Horwitz (2001), yüksek kaygı taşıyan öğrencilerin yabancı dil sınıfında konuşmaktan korktuklarını belirlemiştir. Kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin yabancı dil dersinde panikledikleri, kendilerini gergin hissettiklerini ve kafalarının karıştığını, çekingen olduklarını belirtmiştir. MacIntyre, Noels ve Clement (1997) araştırmalarında, dil kaygısı arttıkça öğrencilerin fikirlerini daha çok dile getirdiklerini ancak kompozisyon kalitesinin ve öz yeterlik inançlarının düştüğünü ortaya koymuşlardır. Andrade ve Williams (2009) da çalışmalarında yüksek kaygı taşıyan öğrencilerin yabancı dil sınıfında konuşmaktan korktukları sonucuna ulaşmışlardır. Yaptıkları araştırmanın bulguları, yabancı dil öğreniminde kaygının daha çok test sırasında ortaya çıktığını göstermektedir. Yabancı dil öğrencilerinin çoğunlukla dil bilgisi kurallarını bildiklerini ancak daha çok sözlü sınav ya da test sırasında bunları unuttuklarını dile getirmişlerdir. Yine; Türkiye'de gerçekleştirilen bazı çalışmalarda (Batumlu, 2006; Dalkılıç, 2001; Ergür, 2004; Gülsün, 1997; Oya, Manola ve Greenwood, 2004; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Sarıgül, 2000) yüksek kaygının yabancı dil öğrenmeyi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde kaygı düzeyini kontrol etmek kadar, öğrencilerin öz yeterlik inancına sahip olmaları da son derece önemlidir. Bandura (1977), öz yeterliği bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için

gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik inancı bireylerin yaşamlarındaki olaylara ilişkin performans gösterme yeteneklerine ait inançlardır ve bu inançlar bireyin ne hissettiğini, ne düşündüğünü, kendini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını belirlemektedir (Bandura, 1993).

Raoofi, Tan ve Chan (2012) düşük kaygı düzeyinin daha güçlü öz yeterlik inancına yol açtığını ifade etmişlerdir. Krashen (1987), dil öğrenmede duyuşsal faktörlerin rolünü vurgulayarak, ikinci dil öğrenme başarısını etkileyen sebepler arasında öz yeterlik ve kaygıyı göstermiştir. Motivasyon oranı yüksek, bütünleştirici tutumu olan, kendine güveni yüksek ve kaygı düzeyi düşük öğrencilerin dil öğrenme başarısının arttığını belirtmiştir. Kaygıdan uzaklaşan bir öğrenci, kendi dil öğrenimi hakkında daha net yargılara sahip olmakta ve başarısına engel oluşturan durumlardan nasıl sıyrılması gerektiğini bilmektedir. Pajares (2003), yabancı dilde yazma becerisi ile ilgili yaptığı çalışmasında, yazma becerisi hakkında olumlu inançlara sahip olan öğrenenlerin yazarken daha az kaygılı olduklarını ifade etmiştir. Yine Cheng (2004) çalışmasında yabancı dilde yazma kaygısı ile yabancı dil yazma öz yeterlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öztürk ve Saydam (2014), yabancı dilde yazmada öz yeterlik ve kaygı üzerine yaptıkları çalışmada üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce yazma kaygıları ile İngilizce yazma öz yeterlik inançları arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin var olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin İngilizce yazma kaygıları arttıkça, İngilizce yazma öz yeterlik inançlarının ciddi ölçüde düştüğünü belirtmişlerdir. Wang ve Li (2010) ise çalışmalarında okuma öz yeterliğinin önemli derecede okuma stratejileriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek okuma öz yeterliğine sahip olan öğrenenlerin düşük okuma öz yeterliğine sahip öğrencilere göre daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini etkileyen kaygı durumlarının kontrol edilmesi, İngilizce derslerinde kendilerini daha iyi ifade etmelerine, rahat hissetmelerine ve daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olmalarına yardımcı olabilir. İngilizce öğrenme kaygısı yüksek olmayan ve İngilizce öz yeterlik inancı güçlü olan öğrenciler İngilizce derslerinde daha başarılı olabilirler. Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygısının ve İngilizce öz yeterlik inançlarının belirlenmesi, öğrencilerin kaygı düzeylerinin kontrol altına alınmasına ve daha güçlü öz yeterlik inancına sahip olmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarının düzenlenmesine katkı getirebilir. Bu bağlamda ilgili alanyazın incelendiğinde yabancı dil kaygısını çeşitli değişkenler açısından ele alıp inceleyen farklı çalışmalar mevcuttur (Baş, 2013; Akpur, 2005; Batumlu, 2006; Çelebi, 2009; Dalkılıç, 2001; Onur, 2003; Sarıgül, 2000; Sertçetin, 2006; Baş 2014; Aydın ve Zengin, 2008; Batumlu ve Erden 2007; Bekleyen 2004; Aydın ve Takkaç, 2007; Önem 2010; Zhanibek, 2001). Yine ilgili alan yazında İngilizce öz yeterlik ile ilgili çalışmalar gözden geçirildiğinde öz yeterlik ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı, ancak çalışmaların özellikle İngilizcedeki dört temel beceriden birisine ilişkin özyeterlik inancını ele aldığı ve üniversite öğrencilerinin ya da öğretmenlerin özyeterlik inancına ilişkin gerçekleştirilmiş olduğu görülmüştür (Aktaş, 2014; Chang, 2004; Çubukcu, 2008; Öztürk ve Saydam, 2014; Pajares, 2003). Özellikle Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ve İngilizce öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda özellikle haftalık ortalama altı ders saati İngilizce dersi gören ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ve İngilizce öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin, yabancı dil kaygıları ile İngilizce öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını; öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile İngilizce öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1- Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyi nedir?
2- Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarının düzeyi nedir?
3- Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygıları;
a) Cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
b) Sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4- Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları;
a) Cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
b) Sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5- Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile İngilizce öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar'a göre (2009), bu model, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu modelde tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde öğrenim gören 3760 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde yansız örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Muijs, 2004). Araştırmanın örneklemini çalışma evreninden yansız örnekleme yöntemiyle seçilen ve ölçekleri gönüllü olarak ve eksiksiz yanıtlayan 280 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Örnekleme giren öğrencilerin, 158'i (% 56.4) kız ve 122'si (% 43.6) erkektir. Bu öğrencilerin 105 (% 37.5) tanesi 9. sınıfta; 73'ü (% 26.1) 10. sınıfta; 61'i (% 21.8) 11. sınıfta ve 41'i (% 14.6) 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, "İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı Anketi" ve "İngilizce Dersi İle İlgili Öz yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır.İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı Anketi (İÖEYDKA) Öğrencilerin yabancı dil kaygılarını belirlemek için Doğan (2008) tarafından geliştirilmiştir Ölçek 5'li Likert tipindedir ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, "Kesinlikle Katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Fikrim Yok (3)", "Katılmıyorum (2)", "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" aralıklarında puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 135'dir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı α=.91'dir. Bu çalışmada Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı α=.94 bulunmuştur.

İngilizce Dersi İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği (İDİİÖİÖ) ise Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, "Bana tamamen uyuyor (5)", "Oldukça uyuyor (4)", "Biraz Uyuyor (3)", "Çok az uyuyor (2)", "Bana hiç uyumuyor (1)" aralıklarında puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170'tir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı α=.94'dür. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa katsayısı α=.95 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

"İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı Anketi", "İngilizce Dersi İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği" ve kişisel bilgilerin yer aldığı ölçek formu 300 öğrenciye dağıtılmış ve eksiksiz doldurulduğu belirlenen 280 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen verileri cinsiyet değişkeni açısından incelemek için bağımsız gruplar t-testi; sınıf değişkeni açısından incelemek ve İngilizce öz yeterlik inancının alt boyutları ile İngilizce kaygı arasındaki farklılaşmayı incelemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizinde görülen farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ikili karşılaştırmalarda Scheffe testine başvurulmuştur. Ayrıca İngilizce öğrenimlerini etkileyen kaygı ve İngilizce öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Kullanılacak uygun testlere karar vermeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogrov-Smirnov Testi yapılarak test edilmiştir. Dağılım normal (p=0.20>0.05) olduğu için parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

BULGULAR

Bu bölümde ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı ve İngilizce öz yeterlik inançlarının düzeyleri incelenmiş; ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı ve İngilizce öz yeterlik inancı puanlarının cinsiyet ve sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ve öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1'de öğrencilerin yabancı dil kaygısı puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer almaktadır.

Tablo 1: Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	K	$\bar{x}$	s	x /K
Yabancı Dil Kaygısı	280	27.00	135.00	27	66.72	24.20	2.47

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ölçekten alabilecekleri en düşük puan 27.00 iken; alabilecekleri en yüksek puan 135.00'dir. Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygısına ilişkin ortalama puanları "katılmıyorum" aralığındadır ($\bar{x}$ = 2.47, s= 0. 89). Tablo 2'de İngilizce öz yeterlik inancı puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Alt Boyutlar	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	K	$\bar{x}$	s	x /K
İngilizce Öz Yeterlik İnancı	Okuma	280	8.00	40.00	8	23.63	6.30	2.95
	Yazma	280	10.00	50.00	10	27.19	7.89	2.71
	Dinleme	280	10.00	50.00	10	28.74	8.39	2.87
	Konuşma	280	6.00	30.00	6	16.35	5.05	2.72
	Toplam	280	34.00	170.00	34	95.92	24.46	2.82

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancına ilişkin puan ortalama puanları "biraz uyuyor" aralığındadır ($\bar{x}$ = 2.82, s=0.71). Alt boyutlara sırası ile bakıldığında ise "okuma" alt boyutunun puan ortalaması "biraz uyuyor" aralığında ($\bar{x}$ =2.95, s=0.78); "yazma" alt boyutunun puan ortalaması "biraz uyuyor" aralığında ($\bar{x}$ =2.71, s=0.68); "dinleme" alt boyutunun puan ortalaması "biraz uyuyor" aralığında ($\bar{x}$ =2.87; s= 0.83); "konuşma" alt boyutunun puan ortalaması "biraz uyuyor" aralığında ($\bar{x}$ =2.82, s=0.84) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yabancı dil kaygısına ait puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle Levene testi yapılmış ve dağılımın homojen olduğu anlaşılmıştır (p> .05). Bu nedenle ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlarına yer Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygısına Ait Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-test Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	s	Sd	t	p
Yabancı Dil Kaygısı	Kız	158	66.66	23.70	278	-0.045	.964
	Erkek	122	66.79	24.93			

Tablo 3'te erkek öğrencilerin kaygı puanlarının kız öğrencilerin kaygı puanlarına göre çok az farklılaşmakta olduğu görülmektedir. Bu ortalama farkı örnekleme dahil olan kız ve erkek sayısı ile ilgili olduğu düşünülebilir. Yapılan t-testi sonucunda kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini etkileyen yabancı dil kaygı puanları [$t_{(278)}$=-0.045; p>.05] arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel açıdan fark olmadığı görülmektedir. Tablo 4'te yabancı dil kaygı puanlarını sınıf değişkeni açısından değerlendirmek için yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygısına Ait Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	$\bar{x}$	s	F	p	Sheffe
Yabancı Dil Kaygısı	9. Sınıf	105	68.95	24.42	.640	.590	-
	10. Sınıf	73	65.49	22.05			
	11. Sınıf	61	63.91	25.68			
	12. Sınıf	41	67.36	25.33			

Tablo 4'te sınıfların ortalamalarına bakıldığında ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sınıflar arasındaki farklılığa bakıldığında ise aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [F=.640; p>.05].Tablo 5'de cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarına ait t-test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin İngilizce Öz yeterlik İnançlarına Ait Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	s	Sd	t	p
Okuma	Kız	158	24.30	5.93	278	2.40	.042
	Erkek	122	22.76	6.67			
Yazma	Kız	158	28.68	7.68	278	3.66	.000
	Erkek	122	25.27	7.78			
Dinleme	Kız	158	29.61	7.83	278	1.98	.048
	Erkek	122	27.61	9.98			
Konuşma	Kız	158	16.44	4.95	278	.323	.747
	Erkek	122	16.24	5.18			

Tablo 5'te tüm boyutlarda kız öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. t-test sonucu, "okuma" alt boyutunda [$t_{(278)}$=2.40; p<.05]; "yazma" alt boyutunda [$t_{(278)}$=3.66; p<.05] ve "dinleme" alt boyutunda [$t_{(278)}$=1.98; p<.05] kız ve erkek öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının farklılaştığı; ancak "konuşma" alt boyutunda [$t_{(278)}$=0.32; p>.05]; kız ve erkek öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançları arasında farklılığın olmadığı görülmektedir.Tablo 6'da öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı puanlarının sınıf değişkeni açsından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin İngilizce Öz yeterlik İnançlarına Ait Puanlarının Sınıfa Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İngilizce Öz Yeterlik İnancı	Sınıf	N	$\bar{x}$	s	F	p	Sheffe
Okuma	9. Sınıf	105	24.74	5.24	5.737	.001	9>12
	10. Sınıf	73	24.63	6.19			10>12
	11. Sınıf	61	22.57	6.61			
	12. Sınıf	41	20.58	7.41			
Yazma	9. Sınıf	105	28.84	6.62	5.704	.001	9>12
	10. Sınıf	73	28.15	7.17			10>12
	11. Sınıf	61	25.55	9.16			
	12. Sınıf	41	23.70	8.76			
Dinleme	9. Sınıf	105	30.26	7.01	4.388	.005	9>12
	10. Sınıf	73	29.54	8.27			
	11. Sınıf	61	27.54	8.35			
	12. Sınıf	41	25.19	10.65			

Konuşma	9. Sınıf	105	16.92	4.16	7.348	.000	9>12 10>11 10>12
	10. Sınıf	73	17.82	4.91			
	11. Sınıf	61	15.37	5.19			
	12. Sınıf	41	13.75	5.96			

Tablo 6'da okuma alt boyutuna [F=5.73; p<.05] bakıldığında ortalamaların az farkla birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sınıflar arasında okuma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonucuna göre 9-12 ve 10-12. sınıflar arasında olduğu, 9. ve 10. sınıfların lehine olduğu görülmektedir. Yazma alt boyutunda [F=5.70; p<.05] sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık vardır ve bu farklılığın 9-12 ve 10-12. sınıflar arasında ve 9 ile 10. sınıfların lehinedir. Dinleme alt boyutuna [F=4.38; p<.05] bakıldığında sınıf değişkenine göre öğrencilerin öz yeterlik inançlarında farklılığın olduğu ve bu farklılığın 9-12. sınıflar arasında ve 9. sınıfların lehine olduğu görülmektedir. Son alt boyut konuşmaya bakıldığında [F=7.34; p<.05] ise öğrencilerin öz yeterlik inançlarının sınıf değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir ve bu farklılık 9-12, 10-11, 10-12. sınıflar arasındadır. Farklılık 9. ve 10. sınıfların lehinedir. Tablo 7'de öğrencilerin yabancı dil kaygısı ile İngilizce öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları İle İngilizce Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki

		Yabancı Dil Kaygısı	Okuma	Yazma	Dinleme	Konuşma	İngilizce Özyeterlik
Yabancı Dil Kaygısı	r	1.00	-.318*	-.183*	-.247*	-.232*	-.274*
Okuma	r	-.318*	1.00	.680*	.732*	.698*	.873*
Yazma	r	-.183*	.680*	1.00	.687*	.685*	.875*
Dinleme	r	-.247*	.732*	.687*	1.00	.766*	.912*
Konuşma	r	-.232*	.698*	.685*	.766*	1.00	.871*
İngilizce Özyeterlik	r	-.274*	.873*	.875*	.912*	.871*	1.00

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi etkileyen kaygı düzeyleri ile İngilizce öz yeterlik inançları arasında negatif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir (r=-.274; p<.05). Bu sebeple öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen kaygıları azaldıkça İngilizce dersi öz yeterlik inancının da artacağı söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin, yabancı dil kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek, öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle öğrencilerin yabancı dil kaygısı puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce Öğrenmelerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı Anketi'ndeki maddelere "katılmıyorum" aralığında cevap vermişlerdir. Bu bulgu öğrencilerin yabancı dil kaygısına çok fazla sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce özyeterlik inancı alt boyutları olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait maddelere ise "biraz uyuyor" aralığında cevap vermişlerdir. Bu durum öğrencilerin orta düzeyde özyeterliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yabancı dil kaygıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektir. Hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler aynı oranda yabancı dil kaygısına sahiptirler. Öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini etkileyen yabancı dil kaygısı sınıf değişkeni açısında ele alındığında sınıflar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin puanları cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında okuma, yazma ve dinleme becerilerinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında farklılığın olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma, yazma ve dinleme alt boyutlarında daha fazla özyeterliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Konuşma boyutunda ise kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları çok

yakındır, kız ve erkek öğrencilerin özyeterlik inançlarında konuşma boyutunda bir farklılık yoktur. Ancak öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları sınıf değişkeni açısında ele alındığında okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı daha alt sınıflarda daha yüksek iken 11. ve 12. sınıfa geldiklerinde bu inancın düştüğü görülmektedir. Bu durum sınıf düzeyi ilerledikçe İngilizceyi daha az önemli görmeleriyle ilgili olabilir.

Yabancı dil kaygsı ile İngilizce özyeterlik inancı arasındaki korelasyon analizi düşük düzeyde negatif ama anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen kaygıları azaldıkça İngilizce dersi özyeterlik inançlarının artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Anyadubalu (2010), özyeterlik ve İngilizce dil performansı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı fakat İngilizce dil kaygısı ve özyeterlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Yuh-show (2001)'de yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil özyeterliği arasında güçlü negatif yönde bir ilişki vardır.Çubukcu (2008) ise yaptığı çalışmada yabancı dil öğrenme kaygısı ile özyeterlik arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüşmemektedir.

Mills, Parajes ve Herron (2007) yaptıkları çalışmada özdüzenleme için özyeterliğin Fransızca öğrenme kaygısından daha fazla Fransızca okuma ve dinleme başarısında önemli bir belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla özyeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadaki sonuçlarla kısmen örtüşmektedir. Tsai (2013), yaptığı çalışmada orta seviyedeki öğrencilerin daha üst ve en üst seviyedeki öğrencilere göre daha fazla yabancı dil öğrenme kaygısının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Yine aynı çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla yabancı dil kaygısına sahip olduğunu göstermektedir ve bu bağlamda bu çalışma ile örtüşmemektedir.

Gardner, Tremblay, Masgoret (1997) ve Wharton (2000) yaptıkları çalışmalarda dil öğrenme kaygısı ve yeterlilik seviyesi arasında negatif yönde yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. MacIntyre ve Gardner'ın (1994) çalışmalarına göre yabancı dil öğrenme kaygısı yüksek olan öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmekte zorlandıkları ve kendi yeteneklerini fark etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Pappamihiel'in (2002), çalışması kaygısı yüksek olan öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile akademik becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir.

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

KAYNAKÇA

Akpur, U. (2005). *Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Başarı Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Aktaş, T. (2014). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 3,* 26-38.

Anaydubalu, C. C. (2010). Self-Efficacy, Anxiety, and Performance in the English Language among Middle-School Students in English Language Program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, *5*(3), 193-198.

Aydın, B. (1999). *Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *4*(1), 81-94.

Aydın, S. ve Takkaç, M. (2007). İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerde Sınav Kaygısının Cinsiyet ile İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(1),* 259-266.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84 (2)*, 191-215.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28(2),* 117-148.

Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTU Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarının İngilizce Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Batumlu, D.Z. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları İle İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 3 (1),* 24-38.

Baş, G. (2013). İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(2), 411-424.

Baş, G. (2014). Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36 (2), 101-119.

Bekleyen, N. (2004). Foreign Language Anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2),* 27-39.

Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale developmentand preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, *13*, 317- 331.

Çubukçu, F. (2008). A Study On The Correlation Between Self-efficacy And Foreign Language Leaarning Anxiety.*Journal of Theory and Practice in education*, *4*(1), 148-158.

Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Doğan, A. (2008). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkez TÖMER Dil Dergisi, 139,* 48-67.

Ergür, D, O. (2004). Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26,* 48-53.

Ganschow, L. & Sparks, R. (1996). Anxiety about Foreign Language Learning among High School Women. *The Modern Language Journal, 80,* 199-212.

Gardner, R. C., Tremblay, P., & Masgoret, A. M. (1997). Toward a full model of second language learning: An empirical investigation, *The Modern Language Journal, 81(3)*, 344-362.

Gülsün, R. (1997). *An analysis of the relationship between learners' foreign language classroom anxiety and achievement in learning English as a foreign language in the freshman classes at the university of Gaziantep*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Hamid, O. (2009). *Sociology of language learning: Social biographies and school English achievement in rural Bangladesh.* Unpublished doctoral dissertation. University of Queensland, Australia.

Hancı Yanar, B. ve Bümen, T. N. (2012). İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(1)*, 97-110.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, *20*(3), 559-562.

Horwitz, E. K., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70*(1), 125-132.

Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics,* 21, 112-126.

Kachru, B.B. (1990). *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.

Kyosti, J. (1992). *Trait and test anxiety in the FL classroom*. (Eric Document No. 345551).

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1993). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition, 16*, 1-17.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of languag anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, *44*, 283-305.

MacIntyre, P. D., Noels, K. A. & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language profi ciency: The role of language anxiety. *Language Learning*, *47*(2), 265-287.

Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2007). Self-efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation. *Language Learning, 57*(3), 417–442.

Mujis, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS.* Sage Publications.

Onur, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Başarısının Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutum, Özsaygı ve Denetim Odağı Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Oya, T., Manola E. & Greenwood J. (2004). The influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese speakers of English. *Applied Cognitive Psychology*, *18*, 841-855.

Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 144-155.

Önem, E. (2010). The Relationship Among State-Trait Anxiety, Foreign Language Anxiety and Test Anxiety. *TÖMER Dil Dergisi*, 148, 17-36.

Öztürk, G. ve Saydam, D. (2014). Yabancı Dilde Yazmada Özyeterlik ve Kaygı: Türkiye'de Bir Durum Çalışması. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 10-21.

Pajares F. (1997) Current Directions in Self-efficacy Research. In: M. Maehr & P. R.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading& Writing Quarterly*, 19 (2), 139-158.

Pappamihiel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English, 36*, 327-355.

Raoofi, S., Tan, B.H. & Chan, S.H. (2012). Self-efficacy in second/ foreign language learning context. *English Language Teaching, 5 (11),* 60-73.

Sapir, S. & Aronson, A. E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorder in neurological patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, *55*, 503- 509.

Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Schunk, D. (2008). *Learning theories, an educational perspective*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Sertçetin, A. (2006). *Classroom foreign language anxiety among Turkish primary school students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Spielberg, C. D., (1972). A*nxiety: current trend in theory and research*. New York: Academic Press.

Tsai, C. C. (2013). The Impact of Foreign Language Anxiety, Test Anxiety, and Self-efficacy Among Senior High School Students Students in Taiwan. *International Journal of English Language and Linguistics Research, 1(3)*, 1-17.

Von Wörde, R. (1998). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, *8*(1), 1-15.

Wang, C., & Li, Y. (2010). An Empirical Study of Reading Self-efficacy and the Use of Reading Strategies in the Chinese EFL Context. *The Asian EFL Journal Quarterly, 12*(2), 144-162.

Wolters, C., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and selfregulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. Instructional Science, 26, 27-47.

Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning, 50,* 203-204.

Yuh-show, C. (2001). Learners' beliefs and second Language anxiety. *Concentric: Studies in English literature and linguistics, 27 (2),* 75 – 90.

Zhanibek, A. (2001). *The relationship between language anxiety and students' participation in foreign language classes.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 15 ISSN: 2146-9199

BULUT TABANLI UYGULAMALARIN KİŞİSEL ÖĞRENME ORTAMI OLARAK KULLANIMI

Ayşe Peri Mutlu
Anadolu üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi
aperi@anadolu.edu.tr

Özet

Bulut tabanlı uygulamalar günlük yaşantımızda kullandığımız sözcük işleme, hesap tablosu, sunum hazırlama vb. ofis uygulamalarını web ortamında kullanmamıza ve oluşturduğumuz belgeleri bulut depolama ortamında saklamamıza olanak sağlayan hizmetlerdir. Böylece başlangıç düzeyi ücretsiz olan bu hizmetlerle kişisel bilgi çalışması faaliyetlerinin önemli bir bölümü internete erişebilen akıllı telefon, tablet, dizüstü ve masaüstü bilgisayarlarda, hatta akıllı televizyonlarda gerçekleştirilebilmektedir.

Kişisel öğrenme ortamları, öğrenenlerin kendileri tarafından, eğitim kurumlarından bağımsız olarak tasarladıkları, geliştirdikleri ve yönettikleri öğrenme ortamlarıdır. Bireyler böylece, yaşam boyu öğrenme süreçlerindeki öğrenme etkinliklerini kişisel öğrenme ortamlarında planlamakta, gerçekleştirmekte, paylaşmakta, değerlendirmekte ve etkinlikle ilgili öğrenme malzemelerini ve iletişim verilerini saklayarak tekrar erişebilmektedirler.

Bu çalışmada, öğrenenlerin kişisel öğrenme ortamlarında gerçekleştirebildikleri öğrenme etkinliklerini, ücretsiz Google Docs ve Office.com bulut hizmetlerini kullanarak ne ölçüde yerine getirebilecekleri kişisel öğrenme ortamı alanyazını ve bulut uygulamaların özellikleri incelenerek değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulardan yararlanarak yaşam boyu öğrenme için bulut tabanlı uygulamaların kullanımına yönelik bir çerçeve önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bulut tabanlı uygulamalar, kişisel öğrenme ortamları, yaşam boyu öğrenme.

USAGE OF CLOUD-BASED APPLICATIONS AS PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT

Abstract

Cloud based applications are the services that allow us to use office applications such as word processing, spreadsheets and presentations provided on web environments and enable us to store the documents on a cloud based milieu. Thus, these services which have free access at their beginning levels, may lead the personal study activities to be held via smart phones, tablets, laptops, desktops and even smart TVs with internet connection.

Personal Learning Environments are the areas which are designed, developed and run by the learners independently of educational institutions. By this way, learners may plan, realize, share and evaluate their learning activities within their lifelong process and keep their learning materials and retrieve them.

In this study, free cloud services including Google Docs and Office.com are interpreted in terms of learning on PLEs by focusing on literature related to personal learning environments and properties of cloud based applications. Based upon the findings, a framework towards cloud based applications is proposed for lifelong learning.

Key Words: Cloud based applications, personal learning environments, lifelong learning.

GİRİŞ

Bu çalışmada, öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme kapsamında kişisel öğrenme ortamlarının sağladığı olanaklar ile bu ortamlarda gerçekleştirdiği etkinlikler incelenecektir. Çalışmanın devamında, bulut teknolojilerine ve bulut hizmet modellerine değinilerek bu hizmet modellerinden SaaS (Software AS a Service) Yazılım Hizmet Servisinin kullanıcılara sağladığı hizmetler ele alınacaktır. İzleyen bölümde öğrenenlerin kişisel öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri öğrenme etkinliklerini, Google Docs ve Office.com ücretsiz bulut hizmetlerini kullanarak ne ölçüde yerine getirebilecekleri araştırılacaktır. Son olarak öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme kapsamında bulut tabanlı uygulamaların kullanımına yönelik bir çerçeve önerilecektir.

KİŞİSEL ÖĞRENME ORTAMLARI

Kişisel öğrenme ortamları arama motoru, blog, wiki, rss, sosyal ağlar, dosya paylaşım siteleri, sosyal yer imleri gibi Web 2.0 araçlarının bir kaynaştırma ya da başlangıç sayfası (start page) ile gevşek bir biçimde bir araya getirilmesi ile oluşturulmaktadırlar (Lubensky, 2006). Kişisel öğrenme ortamları ile biçimsel (formal) eğitim gören öğrenciler her eğitim dönemi sonunda sahip oldukları deneyim, içerik, bağlantı ve araçlara ait birikimlerini sıfırlamak zorunda kalmadan dönemden döneme ve kurumdan kuruma öğrenme ortamlarını birikimli olarak kullanmaya devam edebilmektedirler (Mott ve Wiley, 2009). Öğrenciler kişisel öğrenme ortamlarını biçimsel ya da yarı biçimsel (non-formal) öğrenme kurumlarıyla ilişkileri kesildikten sonra da biçimsel olmayan öğrenme ve öz-düzenlemeli öğrenme amacıyla etkin biçimde kullanabilirler. Diğer taraftan bireyler kişisel öğrenme ortamlarını doğrudan biçimsel öğrenmeyi desteklemek amacıyla da oluşturulabilirler. (Mutlu, 2014).

Kişisel öğrenme ortamları Web 2.0 ve sosyal ağ teknolojileri yardımıyla öğrenenlere geleneksel öğrenmede olduğundan daha farklı araçlar sunmakta ve daha farklı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır. Kişisel öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinlikler ve kullanılan araçların genel bir listesi Mutlu tarafından çeşitli yazarlardan yararlanarak serbestçe derlenmiş ve Tablo 1'de özetlenmiştir (Mutlu, 2014).

Bu tablodaki etkinlikler, araçlar ve bu araçların kullanımı için gerekli beceriler, sürekli gelişen teknolojilere bireyin ne ölçüde uyum sağladığına bağlıdır. Bu nedenle sürdürülebilir bir kişisel öğrenme ortamı aynı zamanda öğrenenin bu teknolojilere yönelik kişisel gelişimini de desteklemelidir (Mutlu, 2014).

Tablo 1: Kişisel Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Etkinlikler ve Kullanılan Araçlar

Etkinlik	Açıklama	Kullanılabilecek araçlar
İnternete erişim	Kişisel öğrenme sürecinin ağırlıklı olarak internette ve bulutta gerçekleştirilmesi	Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome
Öğrenme sürecini planlama	Kişisel öğrenme amaçlarının belirlenmesi, çalışma takviminin hazırlanması, yapılacaklar ve yapılanların listelenmesi	Google Calendar, Google Goals, Tasks ToDo List eklentileri
Günlük notlar ve fikirleri kaydetme	İnternet üzerinden ve mobil cihazlardan bütün notların ve fikirlerin kaydedilmesi ve bulut ortamında saklanması	Evernote, Springpad
Bilgiyi arama	Gereksinim duyulan bilginin bulunduğu kaynakların belirlenmesi	Google Search, Google Blog Search
Bilgi kaynaklarına erişme	Akademik bilgi, ansiklopedik bilgi ve ders içeriklerine erişilmesi	Wikipedia, Google Scholar, Google Books, Google News, MIT OpenCourseware, Open University Open Learn, TÜBA ADM, iTunesU, YouTube Edu, Flickr, SlideShare, Scribd, …

Bilgiden haberdar olma	Binlerce siteye dağılmış içerikte ekleme-güncelleme yapıldığında otomatik haberdar olunması	Google Reader, Google Alerts
Belge oluşturma	Öğrenme sürecinde yeni belgelerin oluşturulması	Google Docs, Google Drive, Microsoft SkyDrive, Gliffy, Prezi
Belge saklama	Belgelerin her ortamdan erişilebilecek biçimde bulutta saklanması	Google Drive, Microsoft SkyDrive, Dropbox
Birlikte çalışma	Başkalarıyla birlikte çalışarak içerik oluşturma	WikiSpaces, pbWorks
Birebir ağ oluşturma	Başkalarından öğrenmek, başkalarıyla bilgiyi paylaşmak ve tartışmak amacıyla sosyal ağlara dâhil olunması	Twitter, Facebook, LinkedIn, Google+
İletişim kurma	Başkalarıyla bir konu üzerinde eşzamanlı ya da eşzamansız görüşme yapılması	Gmail, Google Talk, Microsoft Live Messenger, Skype
Bilgi kaynaklarını paylaşma	İnternette ihtiyaç duyulan bilginin bulunduğu yerlere ait yer imlerinin ve yorumların başkalarıyla paylaşılması	Delicious, Diigo
Bilgiyi yayınlama/paylaşma	Öğrenme sürecinde oluşturulan yeni bilginin başkalarıyla paylaşılması	Blogger, Facebook, Google+, Twitter, Youtube, Flickr, Picassa, SlideShare, Scribd

BULUT BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ

Bulut bilişim (Cloud computing) veya işlevsel anlamıyla çevrim içi bilgi dağıtımı; bilişim aygıtları arasında ortak bilgi paylaşımını sağlayan hizmetlere verilen genel addır. Bulut bilişim bu yönüyle bir ürün değil, hizmettir; temel kaynaktaki yazılım ve bilgilerin paylaşımı sağlanarak, mevcut bilişim hizmetinin; bilgisayarlar ve diğer aygıtlardan elektrik dağıtıcılarına benzer bir biçimde internet üzerinden kullanılmasıdır (Wikipedia, 2015).

Bulut bilişim; şimdiye kadar web hizmetleri sayesinde sosyal paylaşım siteleri, dosya paylaşım portalları veya dosya transfer protokolleri (ftp – File Transfer Protocol) üzerinden yapılan bilgi paylaşımını, bir adım daha öteye götürerek her an her yerde erişilecek bir yapıya ulaşmıştır. Bu sayede küreselleşen dünya daha da küçülmüş, kişisel ya da kurumsal bilgilere ulaşmak çok daha kolay hale gelmiştir (Armutlu, 2014).

Bulut teknolojileri çalışmalarımızı ve hayatımızı daha kolay hale getirmektedir. Kişiler verilerini herhangi bir bilgisayarda saklayacaklarına, bilgisayarları dışındaki bulutta saklayarak diledikleri yerden diledikleri zaman verilerine erişerek bilgisayarlarına indirebilir, çıktı alabilir, başkalarıyla paylaşabilir, verilerin üzerinde tekrar tekrar çalışma olanağı bulabilir, başkalarıyla ortak çalışmalar yapabilir.

Bulut teknolojisinin avantajlarından bahsederken değindiğimiz, bilgi paylaşımı aynı zamanda işbirlikli öğrenmeye de katkı sağlamaktadır. Çünkü bulut teknolojisi, çalışma gruplarına, ortak bir platformda, belirli projeler üzerinde, işbirliği içerisinde çalışmalar yapabilme olanağı sağlar. Grup üyeleri, eşzamanlı olarak aynı çalışma üzerinde çalışabilmekte, birbirleri ile fikir ve bilgi alışverişi yapıp, çalışma sonucu elde edilen verileri ortaklaşa değerlendirebilmektedirler (Sarıtaş ve Üner, 2015).

İşbirlikli öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bireylerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği, eğitim öğretim sürecine öğrencinin en aktif şekilde katıldığı görülmektedir (Aksoy ve Doymuş, 2011). Bulut Teknolojisi kullanılarak tasarlanmış öğretim ortamlarının işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme ve bireysel öğrenme süreçlerini destekleyebileceği düşünülmektedir (Sultan, 2010).

Bulut bilişimde her kullanıcı, bulut sistemine istediği bilgisayardan ulaşabilmekte ve sistemin sunduğu hizmetlerden istediği ölçüde yararlanabilmektedir. Bulut bilişimin kullanıcılara sunduğu hizmet modelleri şunlardır;

Altyapı Hizmetleri (Infrastructure as a Service - IaaS): Altyapının bir bulut servisi olarak sunulması modelinde müşteri ihtiyacı olan işlemci, depolama, ağ kaynağı ve diğer temel bilişim kaynaklarını kendisi yapılandırabilmekte ve bunların üzerine ihtiyacı olan işletim sistemi ve uygulamaları kurabilmektedir. Müşterinin alt yapı üzerinde yönetimi ve tam bir kontrolü olmamasına rağmen, işletim sistemi seviyesinde sisteme tam bir hâkimiyeti bulunmakta ve bazı ağ bileşenlerini (Firewall gibi) yönetebilmektedir (Yüksel, 2012). IaaS hizmetleri ile daha çok sistem uzmanları hedef alınmaktadır.

Platform Hizmetleri (Platform as a Service – PaaS): Servis sağlayıcı, müşteriye kendi uygulamasını geliştirip, çalıştırabileceği bir platform sunar. Bu platform uygulamanın geliştirileceği, çalıştırılacağı ortamla birlikte, tamamlayıcı servisleri ve gerekli teknolojik altyapıyı da kapsar. Kullanıcının kendi kurduğu uygulama dışında, platform altyapısını oluşturan bileşenler üzerinde herhangi bir kontrolü ve yönetim imkânı yoktur (Yüksel, 2012). PaaS hizmetleri ile uygulama geliştiriciler hedef alınmaktadır.

Yazılım Hizmetleri (Software as a service – SaaS): Kullanıcıların uygulamalara erişmek için kendi sistemlerine herhangi bir kurulum yapmadan internete bağlı herhangi bir ortamdan bulut bilişim üzerindeki uygulamalar erişerek çalışma yapabilmeleridir. Uygulamalara, web tarayıcıları gibi ara yüzler (Web tabanlı e-posta gibi) aracılığı ile çeşitli kullanıcı cihazlarından erişilebilmektedir. Müşteriler alt yapıdaki ağ, sunucu, işletim sistemi ve depolama aygıtları gibi bileşenleri yönetmez veya denetlemez. Ancak kullanıcıya has uygulama ayarları yapılabilir(Yüksel, 2012).

Örneğin; bir Google hizmeti olan “GoogleDrive” uygulaması; dosya arşivleme, yönetim ve paylaşım işlemleri gerçekleştiren bir uygulamadır (drive.google.com). Bu uygulama ile dosya ve belgeler Google sunucuları üzerinde saklanarak (IaaS) yine “GoogleApps” platformu üzerinden (PaaS) son kullanıcıya ulaştırmaktadır. Kullanıcının “GoogleDrive” hizmetinden yararlanabilmesi için birçok erişim noktası mevcuttur. Bunlar çevrimiçi çalışan bir web tarayıcı hizmeti, işletim sistemleri için bir masaüstü uygulama ara yüzü ve mobil cihazlar için bir mobil ara yüzü olarak ortaya çıkmaktadır (Armutlu H., 2014). SaaS hizmetleri ile kullanıcılar hedef alınmaktadır.

GOOGLE DOCS VE OFFICE.COM

Yaygın olarak kullanılan çevrimiçi ofis araç takımları Google (docs.google.com) ve Microsoft (Office.com) tarafından sunulmaktadır. Kullanıcıların bu hizmetlerden yararlanabilmeleri için bir Google hesabı ve bir Microsoft hesabı sahibi olmaları yeterlidir. Office.com ve Google Docs hizmetlerinin özellikleri Tablo 2’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 2: Google Docs ve Office.com Bulut Hizmetlerinin Karşılaştırılması

Google Docs	Office.com	Açıklama
Sözcük işlemci, işlem tablosu, sunum programı, grafik düzenleyici, anket yazılımı ve dosya barındırma hizmet içerir.	İşlem tablosu, sunum, not alma, sözcük işlemci, eposta, takvim, adres defteri ve dosya barındırma hizmetini içerir.	
Google Drive: 15 GB ücretsiz çevrimiçi depolama alanı sunar.	**OneDrive:** 15 GB ücretsiz çevrimiçi depolama alanı sunar.	
Belgeler Windows ve MacOS masaüstü ofis uygulamalarıyla uyumludur.	Belgeler Windows ve MacOS masaüstü ofis uygulamalarıyla uyumludur.	
Android mobil uygulamaları ile çalışır.	Windows Phone, iOS mobil uygulamaları ile çalışır.	
Dökümanlar, e-Tablolar veya Slaytlarla oluşturulacak dosyalar depolama alanını kullanmaz.	Kişisel dosyalar depolama alanı içindedir.	Gmail’de gönderilip alınan e-posta iletileri, e-posta ekleri, ve 2048X2048 pikselden büyük fotoğraflar depolama alanını

		kullanır.
Word, Excel, PowerPoint, e-Tablo belgelerini çevrimiçi olarak GoogleDrive üzerinde kaydedebilir, bu belgeler başkaları ile paylaşılabilir ve üzerlerinde aynı anda çalışılabilir.	Word, Excel, PowerPoint, OneNote belgelerini çevrimiçi olarak OneDrive üzerinde kaydedilebilir, bu belgeler başkaları ile paylaşılabilir ve üzerlerinde aynı anda çalışılabilir.	
Formlar: Anket oluşturulabilir, gezi planlanabilir, etkinlik kayıtları yönetilebilir ve test oluşturulabilir.	Onedrive da başkaları tarafından doldurulacak kayıt formu ya da anket oluşturulabilir.	
	Publisher: Broşür, bülten kartpostal, tebrik kartı veya e-posta bülteni oluşturulabilir.	Publisher aracını kullanmak ücretlidir.
	Access: Tarayıcı tabanlı veritabanı uygulamalarını hızla oluşturmaya yönelik kullanımı kolay bir araçtır	Access aracını kullanmak ücretlidir.
"Connect Apps to Drive" özelliği ile Google Play'de çok sayıda uygulamayı Google drive içerisinde kullanma olanağı.	Hazır Word, Excel, Powerpoint Şablonları ile hızlı kullanım; Office Mağazası ile yeni uygulamalar ekleme olanağı.	

BULUT TEKNOLOJİLERİNE DAYALI BİR KİŞİSEL ÖĞRENME ORTAMI TASARIMI

Kişiler yaşam boyu öğrenme kapsamında kendi kişisel öğrenme ortamları bir bulut üzerinde tasarlayabilirler mi? Bu soruya yanıt aramak amacıyla Office.com ve Google Docs ücretsiz hizmetleri gözden geçirildiğinde, öğrenenlerin bulut ortamında Tablo 3'deki öğrenme etkinliklerini gerçekleştirebildikleri görülmektedir.

Tablo 3: Google Docs ve Office.com Bulut Hizmetlerinde Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler

Etkinlik	**Google Docs**	**Office.com**
İnternete erişim	Akıllı telefon, tablet veya bilgisayardan Google Chrome (Google Docs kapsamı dışında bir hizmet) ile erişim sağlanabilir.	Akıllı telefon, tablet veya bilgisayardan Microsoft Internet Explorer (Office.com kapsamı dışında bir hizmet) ile erişim sağlanabilir.
Öğrenme sürecini planlama	Google Takvim (Google Docs kapsamı dışında bir hizmet)	Microsoft Takvim
Günlük notlar ve fikirleri kaydetme	Google Dökümanlar kullanılarak günlük notlar alınabilir.	OneNot ile günlük notlar alınabilir.
Bilgiyi arama	Google Arama (Google Docs kapsamı dışında bir hizmet)	Microsoft Bing Arama (Office.com kapsamı dışında bir hizmet)
Bilgi kaynaklarına erişme	-	-
Bilgiden haberdar olma	-	-
Belge oluşturma	Word, Excel, PowerPoint belgeleri kullanılarak öğrenme etkinlikleri oluşturulabilir.	Word, Excel, PowerPoint belgeleri kullanılarak öğrenme etkinlikleri oluşturulabilir.
Belge saklama	Oluşturulan öğrenme etkinlikleri GoogleDrive bulut ortamında saklanabilir.	Oluşturulan öğrenme etkinlikleri OneDrive bulut ortamında saklanabilir.
Birlikte çalışma	GoogleDrive 'da oluşturulan öğrenme etkinliklerini başkalarıyla paylaşarak ortak çalışmalar yapılabilir.	OneDrive 'da oluşturulan öğrenme etkinliklerini başkalarıyla paylaşarak ortak çalışmalar yapılabilir.

Birebir ağ oluşturma	Google Plus (Google Docs kapsamı dışında bir hizmet)	-
İletişim kurma	Gmail (Google Docs kapsamı dışında bir hizmet) ve Google Hangout (Google Docs kapsamı dışında bir hizmet)	Outlook.com ve Microsoft Skype (Office.com kapsamı dışında bir hizmet)
Bilgi kaynaklarını paylaşma	-	-
Bilgiyi yayınlama/paylaşma	Google Drive ile dosya paylaşımı	OneDrive ile dosya paylaşımı
Bilgiyi sürdürülebilir kılma	GoogleDrive da gerçekleştirilen etkinliklere yaşam boyu erişim sağlanarak güncel kalmaları sağlanabilir.	OneDrive da gerçekleştirilen etkinliklere yaşam boyu erişim sağlanarak güncel kalmaları sağlanabilir.

Tablo 3'den elde edilen bulgulara göre her iki bulut hizmeti de "Bilgi kaynaklarına erişme", "Bilgiden haberdar olma" ve "Bilgi kaynaklarını paylaşma" konularındaki etkinliklere destek vermemektedirler. Ayrıca her iki bulut hizmetinde de etkinliklerin bir bölümünün aynı firmaların ürünleri olan fakat bulut hizmeti kapsamında yeralmayan hizmetlerle yerine getirilebildiği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaşam boyu öğrenme, uygulama ve destek hizmet sistemleri yüksek kaliteli kaynak entegrasyonu ve paylaşım kolaylığı sağlamak için, internet tabanlı olması gerekmektedir. Hızlı büyüyen bilişim teknolojilerinden biri olan bulut bilişim; büyük ölçekli yapısı, sanallaştırma özelliği, güvenilirliği, genişleme imkânı ve yüksek kaynak kullanımı sayesinde hizmet platformları oluşturmak için ideal bir bilişim teknolojisidir. Ayrıca, bulut bilişim teknolojileri internet üzerinde çeşitli ağlardan yeni kaynakları kendisine entegre ederek; esnek, isteğe bağlı ve düşük maliyetle hizmetleri kullanıcılara sunmaktadır (Xiao vd., 2012).

Yaşam boyu öğrenmede teknolojinin önemini göz önünde bulundurduğumuzda, kişisel öğrenme ortamı olarak bulut teknolojilerinin kullanılarak öğrenme etkinliklerinin oluşturulması kişinin edindiği öğrenmeyi sürdürülebilir kılmaktadır.

Bu bağlamda öğrencilerin edinmiş oldukları öğrenmelerine ilişkin bulut ortamında gerçekleştirebilecekleri etkinlikler sunularak, bulutta kendi öğrenme ortamlarını oluşturmaları yönünde yönlendirmeler yapılarak öğrencilerin öğrenim durumları bittikten sonrada öğrenmelerine ait oluşturdukları etkinlikleri yaşam boyu öğrenme çerçevesinde devam ettirebilirler.

Tablo 1'de verilen etkinliklerin gerçekleştirilmesi amacıyla çok sayıda Web 2.0 aracı önerilmiştir. Aynı öğrenme etkinliklerinin çoğunun Tablo 3'de Office.com ve Google Docs hizmet kümeleriyle de gerçekleştirilebildiği görülmektedir. Kişisel öğrenme ortamlarının bulut hizmetleriyle oluşturulması olgusu Office.com ve Google Doc hizmetleri açısından değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara varılabilir:

- Öğrenenlerin bu iki araç kümesinden birisini seçerek daha az sayıda Web 2.0 aracıyla öğrenme etkinliklerini sürdürmesi öğrenme ortamının kullanımını kolaylaştıracaktır
- Her iki araç kümesine ait hizmetleri sunan firmaların ürünlerine daha uzun süre destek vermeleri kişisel öğrenme ortamının sürdürülebilirliğini destekleyecektir.
- Araç kümelerindeki araçlara kendilerine ait OneDrive ve Google Drive gibi bir bulut depolama ortamından erişilebilmesi, kişisel öğrenme ortamının başlangıç sayfası (Start Page) gereksinimini bir ölçüde karşılamaktadır.
- Her iki araç kümesinin masaüstünde çalışan ofis yazılımlarıyla uyumlu olması öğrenme etkinlikleri esnasında oluşturulan belgelerin bulut ortamından masaüstüne ve masaüstünden bulut ortamına aktarılabilmesine olanak sağlamaktadır.
- Her iki araç kümesinin ücretsiz sürümlerine ek olarak ücretli daha üst özelliklere sahip sürümlerinin varlığı ile kişisel öğrenme ortamının gereksinim duyulduğunda kapasitesinin büyütülebilmesi sağlanabilmektedir.
- Her iki araç kümesine masaüstü bilgisayarların yanı sıra tablet ve akıllı telefonlardan da erişmek mümkündür. Hizmetler çevrimiçi sunulduğu için senkronizasyon sorunu yaşanmamaktadır.

Önerilen yaklaşımın olumsuzlukları da bulunmaktadır. Bunların başında şirket bağımlılığı, çevrimiçi çalışma zorunluluğu, belgeler büyüdükçe daha yüksek bant genişliğine gereksinim duyulması, masaüstünde oluşturulan çok karmaşık yapıdaki belgelerin kullanımında yaşanan sorunlar, Facebook ve Twitter gibi sosyal ağlara erişimin bulut ortamıyla bütünleşik hale getirilememesi gelmektedir. Ayrıca öğrenenlerin "Bilgi kaynaklarına erişme", "Bilgiden haberdar olma" ve "Bilgi kaynaklarını paylaşma" amacıyla bulut tabanlı kişisel öğrenme ortamlarıyla bütünleşik olmayan dış uygulamalar kullanmaları gerekmektedir.

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

Aksoy, G. ve Doymuş, K. (2011). Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi. *Gazi Üniversitesi* Eğitim *Fakültesi Dergisi*, 31(2), 43-59.

Armutlu, H.(2014). *Bulut bilişim tabanlı öğrenme yönetim sistemi tasarımı ve gerçeklenmesi.* Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Google Docs. https://www.google.com.tr/intl/tr/docs/about/ adresinden 29.04.2015 tarihinde erişildi.

Lubensky, R. (2006). The present and future of Personal Learning Environments (PLE), Ron Lubensky's Blog, 29.04.2015 tarihinde http://www.deliberations.com.au/2006/12/present-and-future-of-personal-learning.html adresinden alınmıştır.

Mott, J., & Wiley, D. (2009). Open for Learning: The CMS and the Open Learning Network. *In Education*, 15(2).

Mutlu, M.E. (2014). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Öğrencileri İçin Bir Kişisel Öğrenme Ortamı Çerçevesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Eduocatin and Teaching)* Cilt: 3 Sayı: 3, 119-134 pp, Ağustos 2014, ISSN: 2146-9199, 29.04.2015 tarihinde http://www.jret.org/ FileUpload/ks281142/File/11.mutlu.pdf adresinden alınmıştır.

Office.com. https://office.live.com/start/default.aspx adresinden 29.04.2015 tarihinde erişildi.

Sarıtaş, M. T. ve Üner, N. (2013). Eğitimdeki Yenilikçi Teknolojiler: Bulut Teknolojisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(3).

Sultan, N. (2010). Cloud computing for education: a new dawn? *International Journal of Information Management*, 30(2), 109–116.

Wikipedia (2015). Bulut Bilişim. 29.04.2015 tarihinde http://tr.wikipedia.org/wiki/Bulut_bili%C5%9Fim adresinden alınmıştır.

Xiao, J., Wang, L., Zhu, X., Wang, M., & Ng, J. (2012). Design and implementation of a cloud-learning service platform. In *Web Intelligence and Intelligent Agent Technology (WI-IAT), 2012 IEEE/WIC/ACM International Conferences on* (Vol. 3, pp. 296-300). IEEE.

Yüksel, H. (2012). *Bulut bilişim el kitabı*. 29.04.2015 tarihinde https://yukselis.wordpress.com/2012/01/27/bulut-bilisim-el-kitabi/ adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 16 ISSN: 2146-9199

ÇEVRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA OYUNLAŞTIRMA: ROZET KULLANIMI

Öğr. Gör. Can Güler
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
Eskişehir
canguler@anadolu.edu.tr

Öğr. Gör. Emel Güler
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
Eskişehir
emelgoksal@anadolu.edu.tr

Özet

Oyunlaştırma kullanıcının motivasyonunu artırmak için sürece dahil olmasını sağlayan uygulamalardır. Spordan eğitime, alışverişten finansa pek çok alanda kullanılan oyunlaştırmada rozetler önemli bir etkiye sahiptirler. Çünkü oyun tasarımcıları için rozetler, ürün ve hizmetlerinin tanıtımında teşvik edici ve etken bir yoldur. Rozetler aracılığıyla sistemdeki hedeflerin tamamlanması ve oyunda/uygulamada sürekli olarak ilerlemenin devam etmesi sağlanır. Bireyler uygulamada başarılı olmak, sertifika almak için rozetleri kullanabilirler. Bu çalışmada oyunlaştırmanın bileşenlerinden biri olan rozetler ile ilgili bilgilendirme yapılacaktır. Ayrıca oyunlarda ve uygulamalarda rozet kullanımına yönelik örnekler incelenecektir. Bu çalışmanın amacı çevrimiçi öğrenme ortamlarında rozet tasarımlarının nasıl olması gerektiği ve rozetlerin nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine ilişkin öneriler sunmaktır.

Anahtar Sözcükler: Rozet, oyunlaştırma, oyun tabanlı öğrenme.

GAMIFICATION IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENT: THE USE OF BADGE

Abstract

Gamification is applications that allow the user to involve in the process in order to improve his/her motivation. Badges have an important effect on Gamification which is used in many areas such as sports, education, shopping and finance. Because, from the point of game designers, badges are an effective and encouraging way of promoting of products and it's services. The completion of targets in the system and continuing of the progress in the game or application are provided by the badges. People can use badges to be successful in application and obtain certification. The study will inform about badges that are one of the gamification components. In addition, examples about use of badges in games and applications will be analyzed. The aim of the study is to offer advice about how should be the badge design in online learning environments and how to use the badge effectively.

Key Words: Badges, gamification, game-based learning.

GİRİŞ

Öğrenenlerin zaman ve mekandan bağımsız olarak bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirdikleri çevrimiçi öğrenme, teknolojinin gelişimiyle birlikte farklı olanaklara sahip olmaktadır. Bu da öğrenmeye her geçen gün daha esnek bir yapı kazandırarak öğrenenin istediği anda ve yerde öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayabilmektedir. Bu esneklik öğrenenler tarafından doğru yönetilmediği takdirde ise motivasyon kaybına neden olarak onları çevrimiçi öğrenme ortamlarından uzaklaştırabilir. Dolayısıyla motivasyon unsurunun göz önünde bulundurulduğu bir öğretim tasarımıyla daha etkili bir öğrenme süreci oluşturulabilir. Nitekim yapılan çalışmalarda da motivasyonun başarılı bir çevrimiçi öğrenme için önemli olduğu söylenmektedir (Lim, 2004). Bu

noktada öğrenen motivasyonunu sağlama adına gerçekleştirilecek etkinliklerle çevrimiçi öğrenmenin etkinliği arttırılabilir. Bu etkinliklerden biri de oyunlaştırma kavramıdır.

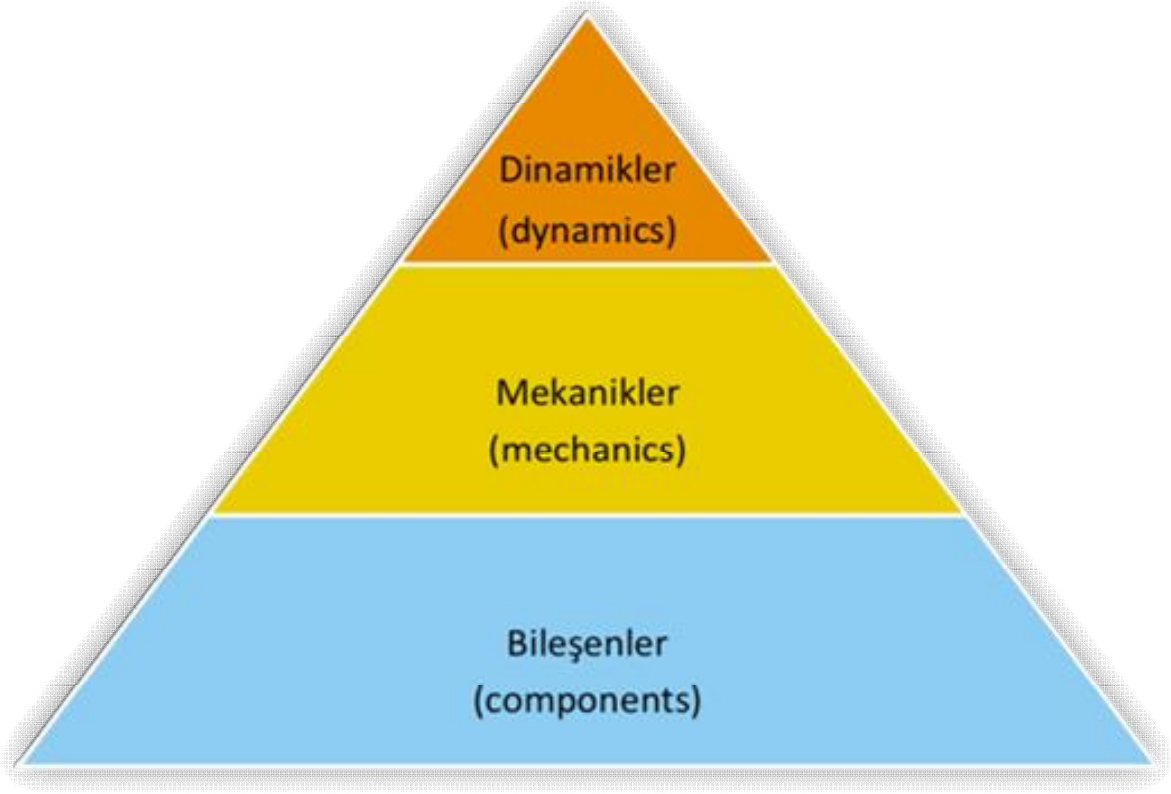
OYUNLAŞTIRMA

Yapılan çalışmalarda oyunlaştırma (gamification) kavramı; izleyiciyle iletişime geçmek ve problem çözmek için oyunsal düşünme süreci ve mekaniği (Zichermann ve Linder, 2010), oyun bağlamında olmayan oyun tasarım öğelerinin kullanılması (Deterding vd., 2011), insanlarla iletişime geçmek, olayları güdülemek, öğrenmeyi aşılamak ve problemleri çözmek amacıyla oyun-tabanlı mekanizmaları kullanmak ve oyunsal düşünmek (Kapp, 2012) olarak tanımlanmaktadır.

Oyunlaştırmadaki amaç, öğrenme sürecinin öğrenenler açısından daha çekici hale getirilmesini sağlayabilmektir. Daha eğlenceli etkinliklerin olduğu bir öğrenme ortamıyla öğrenenlerde motivasyon sağlanarak farlı bir öğrenme deneyimi kazandırılabilir. Dolayısıyla oyunlaştırmanın işe koşulduğu bir öğrenme tasarımında motivasyon önemli bir unsur olabilir.

Psikoloji alanında motivasyon içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon bireylerin kendilerinden kaynaklanan durumlardır; dışsal motivasyon ise örneğin bir ödülü kazanmak için çevresel etkenlerin sebep olduğu durumlardır (Zichermann ve Cunningham, 2011). İçsel olarak motive olan öğrenenler dış etkenlere ihtiyaç duymaksızın kendi motivasyonunu kendisi sağlayarak yapacakları herhangi bir işte en iyi performansı ortaya koymaya çalışırlar. Dışsal motivasyonda ise dış etkenler rol oynar. Olumlu ya da olumsuz yönde bir etki söz konusu olabilir. Örneğin; takdir, övgü, ödül vb. gibi etkenler motivasyon üzerinde olumlu yönde bir etki bırakabilir.

Oyunlaştırma kavramını daha iyi açıklayabilmek için yapılan çalışmaları incelemek yararlı olabilir. Werbach ve Hunter (2012) oyunlaştırmayı; dinamikler (dynamics), mekanikler (mechanics) ve bileşenler (components) olmak üzere üç kategoriden oluşan bir yapıyla açıklamaya çalışmıştır.



Resim 1:. Oyun unsurları hiyerarşisi (Werbach ve Hunter, 2012)

Dinamikler (Dynamics): Yapının en üst seviyesi dinamiklerdir. En önemli oyun dinamikleri:

1. Kısıtlamalar (Constraints): Sınırlılıklar veya zorunlu takaslar,
2. Duygular (Emotions): Merak, rekabet gücü, hayal kırıklığı, mutluluk vb.,
3. Öyküleme (Narrative): Tutarlı, devam eden hikaye,
4. İlerleme (Progression): Oyuncunun büyümesi ve gelişmesi,
5. İlişkiler (Relationships): Dostluk, durum, fedakarlık vb. duyguları üreten sosyal etkileşimler.

Mekanikler (Mechanics): Mekanikler, oyuncu katılımı sağlayan ve eylemi ileriye taşıyan temel süreçlerdir. Önemli mekanikler şunlardır:

1. Meydan okuma (Challenges): Çözümü için çaba gerektiren bulmaca ya da diğer görevler,
2. Şans faktörü (Chance): Raslantısal unsurlar,
3. Rekabet (Competition): Bir oyuncu ya da grup kazanırken diğerlerinin kaybetmesi,
4. İşbirliği (Cooperation): Oyuncuların hedefe ulaşmada birlikte çalışmaları,
5. Geribildirim (Feedback): Oyuncunun nasıl yaptığı hakkında bilgi,
6. Kaynak kazanımı (Resource Acquisition): Yararlı veya toplanabilen öğelerin elde edilmesi,
7. Ödüller (Rewards): Bazı eylem ya da başarıların yararı,
8. İşlemler/Alışveriş (Transactions): Doğrudan veya aracılar vasıtasıyla oyuncular arasındaki ticaret,
9. Sıra (Turns): Değişen oyuncularla sıralı katılım,
10. Kazanma Durumları (Win states): Bir oyuncu ya da grubun kazanma, beraberlik ya da kaybetme durumlarıyla ilişkilendirilmiş kavramları meydana getiren hedefler.

Bileşenler (Components): Mekanik veya dinamiklerin içerdiği formlardan çok daha spesifik formlardır. Önemli oyun bileşenleri şunlardır:

1. Kazanımlar (Achievements): Tanımlanan hedefler,
2. Avatarlar (Avatars): Oyuncu karakterinin görsel temsili,
3. Rozetler (Badges): Kazanımların görsel temsili,
4. Zorlu mücadele (Boss Fights): Bir seviye atlamada aşılması gereken zorlu mücadele,
5. Koleksiyonlar (Collections): Rozet veya öğeleri toplama,
6. Mücadele (Combat): Genellikle kısa ömürlü olarak tanımlanmış bir çarpışma,
7. İçerik açma (Content Unlocking): Yalnızca oyuncular hedeflere ulaştığında kullanılabilen görünüm,
8. Hediye vermek (Gifting): Başkalarıyla kaynakları paylaşma olanakları,
9. Liderlik sıralaması (Leaderboards): Oyuncu ilerlemesi ve kazanımların görsel görüntüsü,
10. Seviyeler (Levels): Oyuncu ilerlemesinde tanımlanan adımlar,
11. Puanlar (Points): Oyun ilerlemesinin sayısal temsili,
12. Sorgulamalar (Quests): Hedefler ve ödüller ile önceden tanımlanmış zorluklar,
13. Sosyal Grafikler (Social Graphs): Oyun içinde oyuncuların sosyal ağ gösterimi,
14. Ekipler (Teams): Ortak bir hedef için birlikte çalışan oyuncuların gruplarını tanımlama,
15. Sanal Eşyalar (Virtual Goods): Gerçek para değerinde olan ya da o şekilde hissettirilen oyun varlıkları.

Etkili bir oyunlaştırma tasarımında bu unsurların bir arada olacağı bir yaklaşım benimsemek tasarımın saygınlığını artırabilir. Diğer taraftan bu unsurların tamamının kullanıldığı bir oyunlaştırma yaklaşımı yerine amaca ve ihtiyaca yönelik unsurların seçimi tasarım sürecini kolaylaştırabilir. Bu çalışma kapsamında oyunlaştırma bileşenlerinden *rozetlerin* çevrimiçi öğrenme ortamında kullanımı incelenecektir.

ROZETLER

Rozetler, bugüne kadar bireylerin görev ve yetki gibi çeşitli kriterlere göre sınıflandırıldığı bir çok alanda yer bulmuştur. Yüksek eğitimdeki ilerleme derecelerini (Yrd. Doç., Doç., Prof.) gösteren bir ünvan, güvenlik güçlerindeki bir rütbe, fabrika çalışanlarının kullandığı mavi-beyaz yaka veya belli bir grubun üyeliğini gösteren bir arma gibi rozetler, hiyerarşi ve düzen göstergesidir. Rozetlere ilişkin bu örnekler daha da çeşitlendirilebilir. Onlardan biri de rozetlerin sanal ortamlardaki kullanımıdır.

Rozetler; web sayfalarında ya da diğer sanal ortamlarda, ikon ya da logo şeklinde bulunan dijital işaretlerdir. Rozetler; bir projenin bitişi, bir yeteneğe sahip olma ya da bir tecrübenin işareti gibi başarılar için kurumlar,

şirketler, gruplar ya da bireyler tarafından ödüllendirmenin bir belirteci olarak kullanılırlar (Educause, 2012). Başka bir çalışmaya göre ise rozetler, kazanımların/başarıların ya da yeteneklerin/becerilerin görsel sunumu olarak ifade edilebilir (Mozilla Foundation vd., 2012).

Yapılan bazı çalışmalarda (Ahn, Pellicone ve Butler, 2014) rozetler üç genel tema çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar:

1. *Davranışlar için motive edici olarak rozetler (badges as a motivator for behaviour):* Rozetler öğrenenleri görevlere katılmalarına ya da bir görevi tamamlamaya teşvik etme işlevi görebilirler. Rozetlerin bu yönü, gerçekleştirilmesi planlanan etkinliklere oyunlaştırmanın dahil edilmesiyle kullanılabilir. Rozet kazanımıyla birlikte teşvik edilen öğrenenler arasında bir rekabet ortamı yaratılarak rozet toplama motive edici bir unsur haline gelebilir.

2. *Pedagojik bir araç olarak rozetler (badges as a pedagogical tool):* Rozetler öğrenme ve öğretme aktivitelerinin tanıtımında önemli bir rol oynayabilir. Rozetlerin öğrenenler tarafından görülebilir olduğu sistemlerde öğrenenler, öğrenme yolu aktivitelerini gözlerinde canlandırabilir. Bu sayede etkinlikler bağlamında bir yol haritası çıkartılarak öğrenenler açısından bir farkındalık yaratılabilir. Rozetleri pedagojik araç olarak görmek, öğrenme sürecindeki rozetlerin oynadığı rolü betimlemede yardımcı olur. Örneğin, iyi tasarlanmış rozetler, hangi bilgi ve yeteneğin değerli olduğunu gösterebilir.

3. *İşaret ya da ehliyet olarak rozetler (badges as signal or credential):* Rozet kavramının diğer bir özelliği de diploma gibi belgelere bir alternatif oluşturmaktır. Eğitim kurumlarından alınan resmi diplomalar potansiyel bilgi ve becerileri işaret ettiğinden eğitim, iş ve sosyal hayatta önemli rol oynar. Ancak işverenler potansiyel çalışanının ne bildiğini ve ne yapabildiğini gösteren diploma notunu soyut bilgi olarak görürler. Diploma bir kişinin sahip olduğu özel yeteneklerle ilgili bilgi veremez. Rozetler bu noktada tamamlayıcı olup kişinin ince yetenekleri konusunda bilgi verebilir. Dolayısıyla rozetler; bir kişinin yetenekleri ya da becerileri hakkında detaylı bilgi sağlayabilir.

Açık Rozet Sistemi

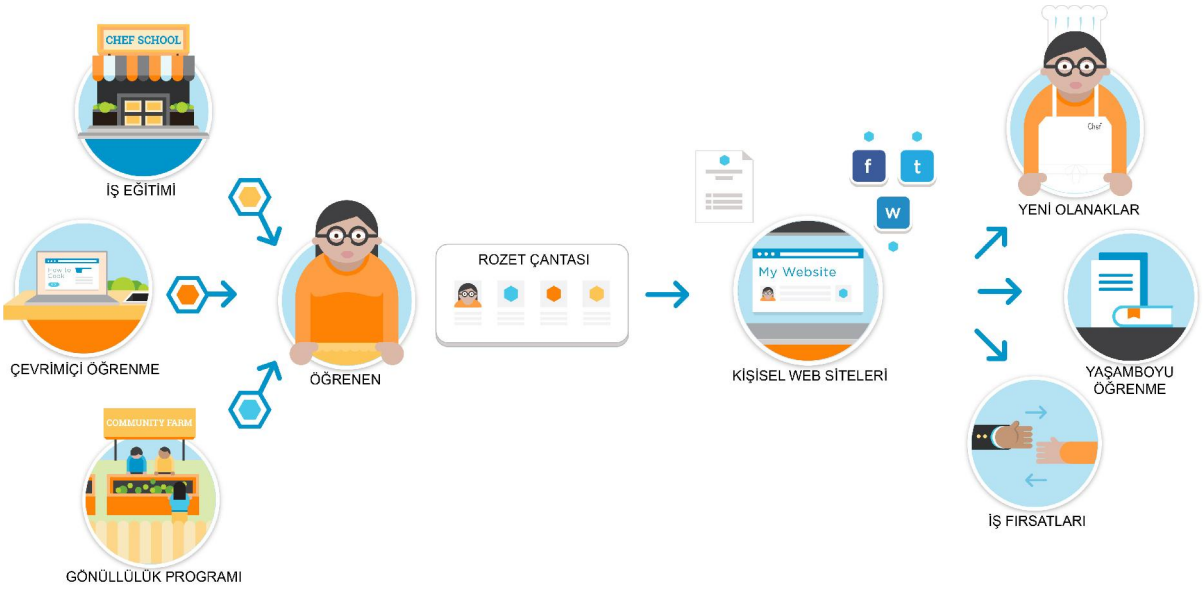
Bir dijital rozet kazanılan bir becerinin çevrimiçi temsilidir. Açık rozetler ise bu bağlamı bir adım daha ileri taşır ve güvenilir kuruluşlar aracılığıyla beceri, ilgi ve başarıların doğrulanmasına imkan verir ve gelecekte erişim ve inceleme için meta-veri olarak rozet görüntü dosyasına bu bilgi eklenir. Sistem açık standardına dayalı olduğundan kazanımların tam olarak detaylandırılabilmesi için farklı yayıncılardan elde edilen rozetler birleştirebilir. Rozetler, web üzerinde istenilen yerde görüntülenebilir ve ister eğitim ister yaşam boyu öğrenme isterse de istihdam için olsun paylaşılabilir (Knight, Casilli vd., 2014).

Mozilla ve MacArthur Vakfı bağlantılı öğrenme için bir rozet sistemi geliştirme ve uygulama çalışmalarına öncülük etmiş ve bu sistemi desteklemede rozetler aracılığıyla öğrenenler için kaynak ve rehberlik desteğinin yanı sıra altyapı için de birlikte hareket etmektedirler. Bu rozet sisteminin çerçevesi aşağıdaki unsurları içerir (Mozilla Foundation vd., 2012):

- Rozetler (beceri, ilgi alanları, nitelikleri, statü ve başarılarıyla ilişkili rozetler)
- Değerlendirme (öğrenme ve beceri geliştirmenin somut kanıtı, rozetleri alanı belirleme, beceri değerlendirmesi)
- Altyapı (farklı deneyimlerde rozet kazanımının desteklenmesi, rozetleri taşıma, her bireysel rozet değerini artırma).

Açık rozetlerin kullanıldığı sistemler arasında temel çalışma prensipleri bakımından benzerlikler olsa da detaylar bir sistemden diğerine farklılık gösterebilir. Bu sistemlerden biri de Mozilla Açık Rozet Altyapısı (OBI)' dır. Bu sistemi kullanarak öğrenen, derslere katılıp sınavları geçerek ya da diğer aktiviteleri tamamlayarak rozet kazanmak için yayıncıya özgü kriterleri yerine getirir. Yayıncı bu kriterlerin karşılandığını ve meta-veri eşliğinde kayıt altına alınmaya devam ettiğini doğrular. Bu meta-veri yayıncının adını, alıcının adresini, kritere bağlantılı rozetlerin kısa açıklamalarını içerir. Kazanç elde eden, diğer yayıncılardan gelen rozetlerin yanı sıra rozetlerini saklayabileceği portföy tarzı sunucu hesaplarına rozetlerini yerleştirir. Bu rozet depolama yerleri Mozilla tabanlı Rozet Çantası olabileceği gibi, OBI şartnamesini kullanan diğer bir yayıncı da olabilir. Mozilla Rozet Çantası

kullanan rozet sahipleri, bunları gizli de tutabilir, hepsini ya da bir kısmını sitelerde, sosyal medyada, platformlarda ve ağlarda sergileyebilirler (Educause, 2012).



Resim 2: Açık Rozetler (The Badge Alliance, 2014)
(https://www.badgealliance.org/why-badges)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Rozetlerin güvenilir kurumlarca akreditasyonu gerçekleştirilip kullanımı yaygınlaştıkça hükümet tarafından bir eğitim politikası olarak tanınabilir. Bir eğitim standardına dönüştüğünde ise rozetler, başta eğitim sektörü olmak üzere diğer sektörlerde de güçlü bir etki yaratacağı düşünülmektedir. Rozetlerin oyunlaştırma uygulamalarıyla süreçlere dahil edilmesinin öğrenenlerin kariyer gelişimleri açısından önemli bir rolü olabilir. Çünkü rozet sahipleri edindiği bilgi ve becerileri kanıtlama imkanına sahip olacaklardır. Bu da onlar için yeni iş fırsatları demektir.

Oyunlaştırmanın öğrenme ortamlarında kullanımının olumlu sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ise bir öğretim tasarımı yapılırken oyun unsurlarının tasarıma dahil edilmesi öğrenen motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir. Bu sayede öğrenenler daha zevkli daha eğlenceli bir öğrenme deneyimi yaşayacaklardır. Bununla birlikte kazandırılması düşünülen bilgi, yetenek, beceri, tutum, alışkanlık ve ilgiler konusunda öğrenenlerin rozetler aracılığıyla haberdar edilmesi, öğrenme sürecinde öğrenen için bir yol haritası sağlayabilir. Başka bir deyişle rozetlerin öğrenenler tarafından görülebilir olduğu sistemlerde, öğrenenler öğrenme yolu aktivitelerini gözlerinde canlandırabilir.

Öğrenenlerin neleri başarmaları gerektiği ve bu başarıya nasıl ulaşacakları konusunda bir ön bilgilendirme öğretenin rehberlik rolünü güçlendirebilir. Ayrıca alışılagelmiş test tekniği yöntemiyle değerlendirilen öğrenenler, buna alternatif olarak tasarlanacak bir rozet sistemiyle değerlendirilirse daha gerçekçi ve daha doğru bir değerlendirilmeye tabi tutulabilirler. Son olarak tasarımı yapılması planlanan rozetler farklı disiplinlerde farklı türlere göre çeşitlendirilirse pedagojik bağlamda hangi bilgi ve yeteneğin değerli olduğu öğrenenlere gösterilebilir.

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

Ahn, J., Pellicone, A., & Butler, B. S. (2014). Open badges for education: what are the implications at the intersection of open systems and badging?. *Research in Learning Technology*, 22.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). ACM.

Educause. (2012). *7 things you should know about badges*. Retrieved April 14, 2015 from http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7085.pdf.

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons.

Knight, E., Casilli, C., Lee, S., Goligoski, E., McAvoy, C., Brennan, B., et.al. (2014). *Badges*. Retrieved February 7, 2015 from https://wiki.mozilla.org/Badges.

Lim, D. H. (2004). Cross Cultural Differences in Online Learning Motivation, *Educational Media International*, 41:2, 163-175.

Mozilla Foundation, *Peer 2 Peer University & MacArthur Foundation*. (2012). Open Badges for lifelong learning. Retrieved March 5, 2015 from https://wiki. mozilla.org/images/5/59/OpenBadges-WorkingPaper_012312.pdf.

The Badge Alliance. (2014). *Open Badges help you share your skills & interests with the world*, Retrieved April 07, 2015 from https://www.badgealliance.org/why-badges.

Werbach, K., ve Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business.* Wharton Digital Press.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps.* O'Reilly Media, Inc.

Zichermann, G. & Linder, J. (2010). *Game-Based Marketing: Inspire Customer Loyalty Thorugh Rewards, Challenges, and Contests.* John Wiley & Sons, Inc.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 17 ISSN: 2146-9199

YETİŞKİNLERİN DÜŞÜNCE HAYATINDA OLUMLU İZ BIRAKAN ÖĞRETMENLERİN ORTAK KİŞİLİK VE DAVRANIŞ ÖZELLİKLERİ

Doç. Dr. Cengiz Şimşek
Fatih Üniversitesi
İstanbul
csimsek@fatih.edu.tr

Seniha Tuzluca
Fatih Üniversitesi
İstanbul
stuzluca@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada; yetişkinlerin düşünce hayatında olumlu iz bırakan öğretmenlerin, görece olumlu kabul edilen hangi ortak kişilik özellikleri ve tutumlarının öğrenciyi derinden etkilediği, öğretmenlerin, öğrencilerinin hayatlarına dokunabilmek için kişiliklerini ve tutumlarını ne yönde geliştirmeleri gerektiği incelenmiştir. Araştırmanın yürütülmesinde "genel tarama modeli" kullanılmıştır. Görüşlerin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından yapılandırılmış "Yetişkinlerin Düşünce Hayatında Olumlu İz Bırakan Öğretmenlerin Ortak Kişilik ve Davranış Özellikleri Anketi" hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu en az ilkokul eğitimi almış 18 yaş üstü 100 kişi oluşturmaktadır. Elde edilen veriler frekans yığılmaları, yüzde, basit tablolama ve aritmetik ortalama yardımıyla yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişime açık, sevgi dolu, güler yüzlü olması, öğretmenlikle ilgili tutumu; mesleğini seven, aydınlatıcı, yol gösterici, genel özellikleri ise mantıklı, özgüvenli, olgun ve sevgi dolu olmaları en çok iz bırakan kişilik özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara dayalı olarak öğretmenlere, uygulayıcılara ve araştırmacılara kişisel olgunluğa ulaşma ve tutumları olumlu yönde geliştirebilme konusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen kişiliği, Tutum, Öğrenci görüşleri, Öğretmenin eğitimi.

COMMON PERSONALITY TRAITS AND BEHAVIOR OF TEACHERS WHO HAS POSITIVE LONG LASTING IMPRESSION IN ADULTS' THINKING LIFE

Abstract

In this study; it is investigated what general type of personality traits and attitudes of teachers who had positive lasting impression in personal thought of adults, deeply affected students and in what direction teachers must develop their personality traits and attitudes to touch students' lives. In the conduct of research "general screening model" is used. "Survey of Common Personality Traits and Behavior of Teachers Who Have Positive Long Lasting Impression in Adults' Thinking Life" has been configured by researchers in order to determine the opinions. 100 people groups, who have graduated from at least primary school and older than 18 years old, have been identified for the survey. The questionnaire was administered to the required sample. The data were interpreted with the aid of simple tables of statistical process and frequency agglomerations, arithmetic mean and percentage. According to survey results; the most emphasised personality charecteristics of teachers in Turkey are; being communicative, lovely, friendly, attitudes about their profession; loving his/her profession, enlightening, guiding, general characteristics of a teacher; being mature, self-confident and sensible. Based on the results, some suggestions are proposed to teachers, practitioners and researchers in the name of accessing to personal maturity and develop positive attitudes.

Key Words: Personality of Teachers, Attitude, Thoughts of Students, Education of Teacher.

GİRİŞ

Araştırmalara göre eğitim ve öğretimin en temel öğesi öğretmen ve öğrencidir. Fiziksel elverişlilik ve diğer faktörler ise sonra gelmektedir. Öğretmenin kişisel özellikleri, onun doğuştan sahip olduğu ve yaşantılar yoluyla geliştirdiği özelliklerinin bütünüdür; öğrencinin okula, derse, öğretmene yönelik ilgi, tutum ve davranışlarının, bu özelliklerden etkilenmemesi imkânsızdır. Alan yazın incelendiğinde bireyin kişilik özellikleri adı altında şu özelliklerin sıralandığı görülecektir: Sevecenlik, hoşgörülü, demokratik, çağdaş olmak, yardımsever, güleryüzlü, sabırlı, anlayışlı, yardımsever, olmak; karakter özellikleri ise öğretmekten keyif alan, olgun, özgüvenli, mantıklı, arkadaş canlısı, iletişime açık ve mantıklı olmaktır.

İnsan için eğitim yaşama hakkı gibi kutsal, vazgeçilemez, devredilemez doğal bir haktır. Eğitim yoksa, insan da yoktur. İnsan henüz sınırlarını tanımlayamadığımız engin bir öğrenme, yaratma, sevgi ve hizmet potansiyeli ile dünyaya gelir. Hiçbir görev en değerli yaratıcı ve üretici kaynak olan “insan”ı eğitmekten daha önemli kabul edilemez (Özcan, 2011). Psikolojik terminolojiye baktığımızda öğretmenin "bir otorite figürü" olduğu dikkat çekmektedir. O, gücün bir "temsilcisi”dir. Çünkü çok büyük güç ve otorite sahibidir. Diğer insanlar onu çocuklara danışman rolüne atamışlar ve sorumluluğunu başarması için güç ve özgürlük vermişlerdir. Bir öğretmen olarak onun başarı ve başarısızlığının çoğu, onun gücünü nasıl kullandığının neticesidir. Bela’a (1969) göre öğretmenin gücünü kullanmada oynadığı, aile üyesi, danışman ya da patron rolü öğrenmeyi yönlendirici rolü, mesleki uzmanlık rolü, yargıç rolü, rehber ve terapist rolü gibi birçok rolleri vardır (Bandura, 1969; Bela, 1969, Akt. Sümbül, 2010). Bu roller öğrencilerin okul ve sonraki yetişkinlik hayatlarında değişik yer edebilir, farklı algılardan dolayı farklı etkileşimler yaratabilir. Akılda kalan, yaşantımızda, düşüncemizde iz bırakanlar ise bu rolleri iyi veya kötü oynayan, kişilik, karakter ve tutumları ile fark yaratan öğretmenlerdir.

Çağdaş tanımlamada öğretmenlik “İnsan davranışlarını ve yeteneklerini geliştiren davranış mühendisi ya da performans mühendisi olan meslek adamı” olarak belirtilmektedir. Çağdaş öğretmenin yeterlilik alanları da yeniden tanımlanmıştır. Buna göre öğretmenlerde kişisel yetenek olarak; özbilinç, özdüzenleme (özkontrol, güvenilirlik, vicdanlılık, uyumluluk, yenilik), güdü (başarma, bağlılık, inisiyatif, iyimserlik), sosyal yeterlilik olarak empati, ikna, etki, liderlik, iletişim becerileri aranmaktadır (Kilimci ve diğ. 2011). Aytaç’a (2013) göre öğretmenin rolü “Modern öncesi eğitimde; kral, uzman, usta, modern eğitimde; robot, kişisel olmayan uzman bilgi kanalı, bilgisayara dayalı öğretimde azalan etki, postmodern öğretimde ise; radikal, yeniden yapılandırmada uzman, anlatılan bir öykü ya da olayın bütün baskın ve marjinal taraflarını çok yönlü ortaya koyan, eğitim-öğretim materyallerini etkili kullanan pedagog”dur.

Okulu ve çocuklarımızın eğitimini etkili kılan, öğretmenlerdir. Çünkü onlar okulun kalbidir. Öğretmen sınıf içi süreçlerin ve bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinin temel aktörüdür. Her ne kadar sınıfın örgütlenme biçimi, fiziksel özellikleri, öğretimi etkilemekte ise de sınıf içi süreçlerde temel belirleyici öğretmendir (Şişman, 2013). Şüphesiz etkili öğretim, mesleki yeterlilik, akademik başarıya rehberlik etme, derse hazırlanma, kültürel ve entelektüel birikim, doğru materyalleri kullanmak, sürekli kendini yenileyen, öğrenen, öğretmen olmak 21.yüzyılın en önemli öğretmenlik özelliklerindendir. Bu özellikler ise zaman geçtikçe çeşitlenip, değişmektedir. Değişmeyen tek şey ise öğretmenin sahip olması gereken sevecenlik, olgunluk, özgüven, güler yüzlü, sıcak, güvenilir, demokratik, destekleyici, çağdaş olma gibi kişilik ve tutum özellikleridir. Bunlar farklı çağlarda, öğretme yöntemleri ne olursa olsun, uygun öğrenme ortamlarının gerçekleşmesini sağlayacak insani özelliklerdir. Bahsedilen kişilik özelliklerine ilaveten birçok araştırma sonucu herkesçe kabul gören genel öğretmen özellikleri; açık fikirli ve esnek olması; yeniliklere açık, bilgilerini yeni durumlara uygulayabilmesi, öğrenci ve meslektaşlarına saygılı olması, empati kurabilmesi, öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup uygun değişiklikler yapabilmesidir.

Kişiliğimiz bizi başkalarından ayıran, doğuştan sahip olduğumuz ve yaşarken geliştirdiğimiz özelliklerimizin toplamıdır. Kişiliğin gelişiminde, aile dışındaki çevre önemli rol oynamaktadır. Kişiliğin oluşmasında bireyi çevreleyen toplum yapısı, değerler, inanç ve ahlak yapısı, okul ve öğretmen önemli bir etkendir (Çelikten vd., 2005). Öğretmen adayı belli bir kişilik yapısı oluşturmuş olarak öğretmenlik mesleği için gereken eğitimi almaya başlar. Bu eğitimin kendi kişilik yapısında olumlu değişiklikler oluşturması beklenmektedir (Kesicioğlu, 2012). Öğretmenlerin nitelikleri hakkında yapılan araştırmalara göre öğretmen performansı çok kompleks insan

fenomenlerinden birisidir. Bu nedenle öğretmenin etkililiği ve etkili öğretmen kişiliği, kesinlikle basit bir konu değildir (Sümbül, 2010) ayrıca öğretmenlerin kişilik özelliklerinin araştırmalara konu edinilmesi doğru bir yaklaşımdır. Çünkü öğretmenlerin kişilik özellikleri öğretimin ön gereklilikleri ile birlikte düşünüldüğünde ortaya tam bir kazan – kazan durumu çıkmaktadır (Sementi, 2000, Akt. Okut, 2009). Sınıf içinde ılımlı, demokratik bir ortamın oluşabilmesi için öğretmen hoşgörülü olmalıdır. Öğrenciler arasındaki farklılıklara özellikle anlayabilme kapasitesi farklılıklarına karşı sabırlı olmalıdır. Sevgisiz eğitim olmaz; öğretmen öğrencileri sevmelidir. Öğretmenin başarısı da öğrenciye dersini sevdirmekle mümkündür. Sevecen öğretmen, öğrencileri ile olumlu bir ilişki kurar. Sevgi, güveni de beraberinde getirir. Esprili öğretmenler aynı zamanda dersini daha eğlenceli hale getirebilir. Öğretmen öğrencilerini öğrenmek için destekleyici, güdüleyici olmalı, onları öğrenmeye karşı cesaretlendirmeli ve destek olmalıdır. Başarısız öğrencileri ise başarılı olabileceklerine inandırabilmelidir. Giyimi kuşamı, konuşmasıyla temiz bir örnek, mesleğini seven, tarafsız, çağdaş, önyargılı olmayan, yardım sever, dürüst, eleştiriye açık, adil, dengeli olmalıdır ki, olumlu özelliklere sahip nesiller yetişebilsin. Öğretmen insan yetiştiriyorsa kendisi de tam anlamıyla insan olabilmelidir. Öğrenciler de tüm insanlar gibi kabullenilme, sevilme ihtiyacı duyarlar. Sevgi ve sıcak bir ortamda ise öğrenciler değerleri benimsemede daha başarılı olacaklardır. Günümüzde öğretmenlerden beklenen bilgi aktarıcı olmasından çok, öğrenmeyi öğretmedir. Ancak bunun için her anlamda yeterli olmalı ve bu yeterlilikler birbirlerini tamamlayıcı özellikler içermelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterlilikleriyle ilgili olarak "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Taslağı" geliştirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Bu taslak "Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî gelişim", Öğrenciyi Tanıma, "Öğrenme ve Öğretme süreci", "Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme", Okul, Aile ve Toplum ilişkileri" ve "Program ve İçerik Bilgisi" olmak üzere altı ana yeterlik, bu yeterliklere ilişkin 38 alt yeterlik ve 251 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu taslakta nitelikli öğretmen özellikleri özetle şu şekilde sıralanmıştır; Öğretmen öğrenci farklılıklarını, onları tanıyarak ve analiz ederek öngörmelidir, planlıdır, plan yapmaya inanır, etkili materyal kullanır, etkili yöntem ve teknikler geliştirir, öğrencileri öğrenmede etkili kılar, değerlendirme stratejileri geliştirir, rehberdir, öğrencilerin temel becerilerini geliştirir, öğrencinin kapasitesine göre farklı öğretim stratejileri uygular, yetişkin eğitiminde donanımlıdır, ders dışı etkinlikler planlar ve katılır, kendini geliştirir, okul yapı ve işleyişini bilir, velilerle görüşür, işbirliği yapar. Bu nitelikler bir öğretmen için fazla gelebilir ancak öğretmenin hareket noktası iyi niyet olmalıdır. İyi niyet hepsini tam anlamıyla yapamasa da elinden geleni yapıp en iyisini ortaya çıkarmasında yardımcı olur. Olumlu bir kişilik özelliği olan yardımseverlik ise tecrübeli öğretmenlerin, diğer öğretmen arkadaşlarına rehberlik etmesi hususunda etkili olabilir.

Kimler Başkasının Hayatında İz Bırakabilir?

Bilincimiz kadar, bilinçaltımız da önemli derecede hayatımızı etkiler. Bilinçaltı, daha sonra kullanılmak üzere her şeyin kaydedildiği, saklandığı bilişsel bir depo alanıdır. Hislerimiz, travmalarımız, mutlu anlarımız, özlemlerimiz, tatlı ve acı anılar bilinçaltımıza istem dışı yerleşirler. Fakat insanda fazla etki bırakmayan, önemsiz bulduğumuz kişiler, olaylar, duygular ve yaşantılar zamanla belleğimizden kaybolabilir. Muhsin Yazıcı (2014) İz Bırakan Öğretmenler başlıklı yazısında Zülfü Livaneli (Sanatçı), Nazlı Ilıcak (Gazeteci-yazar), Adnan Bali (İşbankası GM), Gülten Dayıoğlu(Yazar), Osman Sınav(Yapımcı), Saadettin Saran(İşadamı), Can Dündar (Gazeteci), Mustafa Ceceli (Sanatçı), Altan Erkekli (Tiyatrocu) gibi ünlü ve başarılı isimlerle röportaj yapmıştır. Bu ünlü kişilerin, ilerlemiş yaşlarına rağmen, yeteneklerini keşfeden, onları yüreklendiren, bazı öğretmenlerini ad ve soyadlarıyla, heyecan ve minnetle andıklarını belirtmiştir. Bu kişiler, adam olmasını sağladığı, diğeri aşık olmayı öğrettiği, bir diğeri ana gibi koruduğu, bir kısmı başarılı ve disiplinli olmaya özendirdiği, okuma sevgisi aşıladığı, yeteneklerini fark ettiği ve ona güvendiği için öğretmenini sevgiyle ve heyecanla anmaktadırlar. Bir kişi çoğu öğretmeninin adını hatırlayamazken, özellikle bir öğretmenini hatırasında ayrıntılarıyla hatırlayıp, minnet duyabiliyorsa, o öğretmen, o insanın hayatında kendisini anlamlı kılabilmiştir.

Öğrenci ve Öğretmen Etkileşimi

Öğretmeninin etki gücünü arttıran en önemli faktörlerden birisi olumlu bir öğrenme ortamı yaratmasıdır. Yapılan araştırmalar öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen etkileşimin eğitim ve öğretimde en önemli unsur olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, vurgulanan bu etkileşimde, olumlu ya da olumsuz çok önemli bir etkendir. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmenin, öğrencinin dersten ya da okuldan uzaklaşmasına, derslerinde başarısız olmasına sebep olabileceği düşünülürse, öğretmenin kişilik özelliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır (Gülşen ve diğ. 2014). Öğretmenlerin kişilik özelliklerini en açık şekilde gözlemleyebileceğimiz yer sınıftır. Hem eğitimin hem de öğretimin yapıldığı sınıf, öğretmenin her anlamda

kişilik ve diğer tüm özellikleriyle öğrenciyi etkileyebileceği bir yerdir. Kişilik farkları ve özellikleri, öğretmenin vasıflarını da değiştirmektedir. Öğrenci okulda sadece çeşitli bilgiler, beceriler, yetenekler değil, değerler, görüşler, tutum ve davranışlar da öğrenir. Öğretmenin tutumu, öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılma durumunu dolayısıyla öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir (Gülşen ve Gökyer, 2014). Öğrenciler hangi yaşta olursa olsun öğretmenlerinin gönderdikleri sözlü veya sözsüz mesajlara karşı oldukça duyarlıdır. Öğretmenin beden dilini, gerginliğini, negatif veya pozitif enerjisini, yüzünü okumayı küçük yaştan itibaren öğrenirler. Ayrıca öğretmenler bilmelidir ki, öğrenciler artık farklı bilgi kaynaklarından da beslenmekte, değerlendirme becerileri daha da yükselmektedir. Etkili öğretmenlerin özellikleri ile ilgili araştırmalarda yer alan katılımcılardan en etkili ya da etkisiz öğretmenlerini tanımlamaları istendiğinde öğretmenlerin öğretim ve kişilik kategorilerindeki özelliklerine vurgu yaptıkları göze çarpmaktadır (Hindman, 2004, Akt. Okut, 2009). Genel bir ifadeyle öğrenciler; mesleki bilgileri ile olumlu kişilik özelliklerini birleştiren öğretmenlerde yetiştiklerinde daha başarılı olabilmektedir. Günümüzde değişmeye başlayan öğrenmenin yapılandırmacı yaklaşımı, işbirliği ve işbirlikçi öğrenmeyle ilgilenmektedir. Eğitimciler öğrenmeyi gerçek duruma çevirdiklerinde, tartışma, grubun yaptığı etkinliklerle bütünleşmiş ve öğrenme diğer bireylerle desteklenmişse, öğrenmeye ilgi arttırılmış olur (Hoy ve Miskel, 2012). Baker ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada sıcak, dürüst ve çatışmacı olmayan öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okula uyum sağlamalarına ve olumlu etkideki okul etkinliklerine katılmalarına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan bir başka araştırma (Birch ve Ladd, 1997), öğretmenleri ile olumlu ilişkiler içerisinde olan öğrencilerin okula ve sınıf disiplinine, öğretmenleri ile ilişkilerinde sorun yaşayan öğrencilerden nispeten daha iyi uyum sağladıklarını göstermektedir. Yine bu konuda yapılan diğer araştırma sonuçlarında, öğretmenlerinden destek gördüğünü düşünen öğrencilerin okullarını daha çok sevdikleri, öğretmenlerinden yeterince destek görmediğini düşünen öğrencilerin ise okula gitmek istemedikleri ortaya konmuştur (Baker ve diğ., 2008; Birch ve Ladd, 1997, Akt.Terzi ve İpek, 2010).

Toplumumuzda çalışan anne ve babaların yeterince evde olamayıp çocukları ile kaliteli vakit geçirememesi ve bunun için de fazladan vakit ayırmaya hayat şartlarından dolayı istekli olmamasından dolayı öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim daha etkili ve daha uzun süreli olmaktadır. Anne babalar, her an birlikte oldukları çocuklarını, bazen tam olarak tanıyamamakta ve onların psiko-sosyal gelişimini istediği gibi geliştirememektedir. Bunun sebebi: ebeveynlerin çocukların sadece fiziksel bakımına yönelik beslenme, günlük bakım, uyku, sağlık problemleri gibi durumları sorumluluk bilinciyle dikkate alması ancak çocukların günlük hayatta yaşadığı olaylar karşısındaki düşüncelerini, tepkilerini, üzüntülerini, sevinçlerini, yani ruhsal yönlerini gerektiği kadar algılamamalarıdır (Erduran, 2012). Bu aşamada çocukların yetişmesinde öğretmenler devreye girmektedir.

Bursalıoğlu'na (2014) göre çevre ile etkileşimi öngören açık sistem teorisi çevreyi ön plana aldığından okul-çevre ilişkisini daha çok önemser. Eğitimin fiziksel boyutlarından farklı, canlı, hissedilir bir güç olan öğretmenlerin sahip olduğu olumlu kişisel özellik ve tutumlar, kendisinin öğrencileri ve tüm çevresiyle etkileşimlerini değiştirecektir. Bu sayede öğrenciler evde aile fertlerini, dolayısıyla toplumun genelini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bir örgütün yaptığı veya yapmadığı her şey o örgütün itibarını olumlu ya da olumsuz etkiler. Saygın bir itibar ise paydaşlar arasındaki etkileşim ve değerlendirmeleri sonucu gelişir (Sarıkaya, 2008). Okulda ve okul dışında da öğretmenlerin öğrenci ve çevresi ile ilişkilerini pozitif yönde geliştirmesi durumunda hem okulun itibarı yüceltilmiş hem de öğretmen kendi etkinliğini arttırmış olacaktır. Öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen pozitif ilişki, öğrencinin okula uyumu, olumlu davranışlar gerçekleştirmesi ve akademik başarısını yükseltmesinde önemli bir faktördür.

YÖNTEM

Betimsel olan bu araştırmanın yürütülmesinde "genel tarama modeli" kullanılmıştır. Görüşlerin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından yapılandırılmış "Yetişkinlerin Düşünce Hayatında Olumlu İz Bırakan Öğretmenlerin Ortak Kişilik ve Davranış Özellikleri Anketi" hazırlanmıştır. Basit tablolama yöntemi kullanılmış olup frekans yığılmaları, yüzdelik oran ve aritmetik ortalama kullanılarak, öğretmenlere ait hangi kişilik özelliklerinin yetişkinlerin düşünce hayatında etkili olup, iz bıraktığı analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu en az ilkokul eğitimi almış 18 yaş üstü toplam 100 kişi oluşturmaktadır. Grup oluşturulurken cinsiyet ve eğitim durumlarının orantısal dağılımına dikkat edilmiştir.

Verileri Toplama Aracı

Görüşlerin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından yapılandırılmış "Yetişkinlerin Düşünce Hayatında Olumlu İz Bırakan Öğretmenlerin Ortak Kişilik ve Davranış Özellikleri Anketi" hazırlanmıştır. 13 sorudan oluşan bu anketin maddelerinin oluşturulması amacıyla öncelikle ilgili alan yazın taraması yapılıp öğretmenlere ilişkin ne gibi kişilik özelliklerinin öne çıktığı belirlenerek, sık karşılaşılanlar ankete madde olarak eklenmiştir. Uzman görüşünden yararlanılarak ankete son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yüzdesel orandan, frekans yığılmalarından ve basit istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında gruplandırma ve sıralama teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında görüşleri incelenen çalışma grubuna ilişkin demografik veriler ve görüşlerine ilişkin veriler aşağıda paylaşılmıştır. Çalışma grubunun %50'si kadın, %50'si erkek olup tüm katılımcılar en az ilkokul mezunudur.

Tablo 1: Katılımcıların Yaş ve Eğitim Durumuna Göre Demografik Veriler

	Yaş Aralığı (%)	**Eğitim Durumu (%)**
KADIN	18-20 %0 21-25 %15 26-30 %5 31-40 %60 41 ve üstü %20	Ortaokul %35 Lise %25 Üniversite %15 Yüksek lisans ve Ü.%25
ERKEK	18-20 %0 21-25 %15 26-33 %25 31-40 %40 41 ve üstü %20	Ortaokul %15 Lise %25 Üniversite %35 Yüksek lisans %25

Kadın katılımcıların %35î ortaokul, %25'i lise, %15'i üniversite, %25'i yüksek lisans ve üstü eğitime sahiptir. Erkeklerin %15'i ortaokul, %25'i lise, 35'i üniversite, %25'i yüksek lisans ve üstü eğitime sahiptir.

Görüşlere İlişkin Veriler

Katılımcıların düşünce hayatlarında iz bırakan öğretmenlerin hangi eğitim kademesinde böyle bir etki yaptıklarına ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Etkilendikleri Eğitim Kademsi

Eğitim Kademesi	**Kadın %**	**Erkek %**
Anaokulu	5	0
İlkokul	55	10
Ortaokul	10	40
Lise	10	20
Dershane	20	30

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan iz bırakan öğretmenin hangi eğitim kademesinde bu etkiyi yaptığını gösteren Tablo 2'deki veriler incelenmiş; sonuçlarda erkek ve kadın cinsiyetine ait anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Tabloya göre kadınların % 55'i ilkokuldaki öğretmenlerden etkilendiklerini ifade ederken,

erkeklerin %40'ı ortaokul kademesindeki öğretmenlerini etkili bulmuşlardır. Bu bulgular kadınların erkeklere nazaran öğretmenlerden daha erken yaşlarda etkilendikleri, erkeklerin ise ilkokuldan ziyade ilerleyen eğitim kademelerinde daha çok etkilendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların öğretmenlerini ne sıklıkla düşündükleri, rol model olma sıklıkları ve her alanda onları yeterli görüp görmediklerine ilişkin veriler cinsiyetleri dikkate alınmadan karşılaştırmalı olarak Tablo 3, 4 ve 5'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenin Ne Sıklıkta Hatırlandığı

Sıklık	Genel Yüzde
Ara sıra	62%
Çok seyrek	25%
Çoğu zaman	10%
Her zaman	3%

Tablo 4: Öğretmenin Rol Model Olma Sıklığı

Sıklık	Genel Yüzde
Çok seyrek	50%
Ara sıra	40%
Çoğu zaman	5%
Her zaman	5%

Tablo 5: Öğretmeni Her Alanda Yeterli Görme

Sıklık	Genel Yüzde
Ara sıra	40%
Çoğu zaman	32%
Her zaman	18%
Çok seyrek	10%

Cinsiyete bakılmaksızın oluşturulan Tablo 3'de katılımcıların "Hangi sıklıkla öğretmeninizi aklınızdan geçirirsiniz?"sorusuna ağırlıklı "ara sıra" seçeneğini (%62) işaretlediklerini görmekteyiz. Araştırmanın bir başka alt problemi olan öğretmenlerin katılımcılara göre rol modelliğini ölçen "Öğretmenimin benim için rol model olduğunu düşünürüm" ifadesi (Tablo 4), cinsiyet farkı gözetmeksizin incelenmiş, katılımcılarının %50'sinin "çok seyrek", %40'ının "ara sıra" seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Başka bir alt problem olan öğretmen becerilerinin değerlendirildiği "Öğretmenim bütün beceriler anlamında yeterli idi" ifadesine (Tablo 5) katılımcıların %40'ı "ara sıra", %32'si "çoğu zaman" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu sonucun, katılımcıların öğretmenlerini hayatlarında iz bırakan olarak görmelerine rağmen yetişkin hayatlarında bu öğretmenleri fazla önemsemedikleri, onları sadece birer öğretmen olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların hangi öğretmen özelliklerini hayatlarında iz bırakan nitelikte olduğunu düşündüklerine ilişkin veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Akılda Kalan Kişilik Özellikleri

Kişilik özellikleri	Kadın %	Erkek%	Ẋ
Sevgi dolu	35	20	27,5
Güler yüzlü	30	40	35
İletişime açık	30	55	42,5
Otoriter	20	40	30
Hoşgörülü	20	50	35
Yardımsever	15	20	17,5
Anlayışlı	15	25	20
Esprili	15	25	20
Dost canlısı	10	0	5
Sabırlı	10	35	22,5

Araştırmanın problemi olan öğretmene ait hangi kişilik özelliklerinin etkileyici olduğunu belirlemeye yönelik "Bu öğretmen hangi kişilik özellikleri ile aklınızda kaldı?" sorusuna kadın katılımcıların işaretledikleri birden fazla özelliklerin frekansı ile erkek katılımcıların işaretledikleri özellikler arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Kadın ve erkek katılımcıların aklında kalan öğretmenlerinin ortak özellikleri en çok; iletişime açık, güler yüzlü olmasıdır. Kadın katılımcıların en çok sevgi dolu olması ifadesini, erkek katılımcıların iletişime açık ve hoş görülü olması ifadesini işaretledikleri görülmüştür. Verilerde dikkat çeken, kadın ve erkeklerin cinsiyet kişiliklerine uygun davranışların önemsenmesidir. Kadınlarda en çok sevgi ve güleryüzlü olma bir öğretmenin akılda kalan davranışı olarak tercih edilirken, erkekler için otoriter öğretmen davranışı daha fazla dikkat çeken davranış olarak ifade edilmiş. Bu farklılığın sebebi cinsiyetin doğal yapısından kaynakladığı şekliyle yorumlanabilir.

Tablo 7: İz Bırakan Öğretmen Davranışlarının Yaşam Alanlarına Göre Oranları

Yaşantı Alanı	Oran %
Düşünce yaşantım	30
Kişiliğim	23
Öğrenim hayatım	19
İş yaşantım	17
Ailem	11

Tablo 7'de öğretmenlerin "Yaşantınızın hangi alanında etkili oldu?" sorusuna ağırlıklı olarak "düşünce yaşantım" (%30) ve "kişiliğim" (%23) seçenekleri işaretlenmiştir. Bu tablodaki verilere Tablo 2'deki iz bırakan davranışların erken yaş dönemlerinde kazandırıldığı verileriyle birlikte bakıldığında, en çok neden düşünce hayatlarında ve kişiliğinde etkili olduğu anlamlı çıkmaktadır. Bu veriye "kişiliğin erken yaşlarda geliştiği" ilkesi de açıklık getirmektedir. Diğer yaşam alanı olan kategoriler hayatın ileri yaş kademleridir ve bu kısımda çoğunlukla kişiler kendi yönelimleriyle yaşamlarına yön verirler.

Tablo 8: Öğretmenliğin Karakteristik Özelliklerini Tanımlayan Davranışları

Tutum özellikleri	Kadın %	Erkek %
Mesleğini seven	65	45
Güdüleyici-destekleyici	25	30
Aydınlatıcı-yol gösterici	25	50
Çağdaş-demokratik	20	50
Açık fikirli-esnek	15	30

Araştırmanın bir alt problemi olan öğretmenlik tutumları Tablo 8'de incelenmiş ve kadın katılımcıların öğretmeninin tutumunu tanımlarken en çok frekansla "mesleğini seven" ifadesini işaretlediğini, erkek katılımcıların, en çok "aydınlatıcı-yol gösterici", "çağdaş-demokratik", "mesleğini seven" seçeneklerini işaretlediklerini görmekteyiz. Kadınların öğretmenliği en çok "mesleğini seven" (%65) özelliğiyle tanımlamasını, kadınların öğretmenlik mesleğine sevgiyle yaklaşmaları, bu mesleğin kişinin mesleğine kendini adamasını gerektirici bir meslek olarak bakıyor olmalarıyla yorumlanabilir. Buna karşın erkeklerde en fazla değerle "Aydınlatıcı-yol göstericilik" ve "çağdaş-demokratlık" (%50) özelliklerinin ise genelde erkeksi bir özellik olduğu, bu nedenle erkeklerin de kadınlarda olduğu gibi cinsiyete bağlı özelliklere dikkat ettikleri şekliyle yorumlanabilir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Hangi Özelliklerinin Etkilemede Rol Oynadığına İlişkin Veriler

Özellikler	Kadın %	Erkek %	Aritmetik Ort.
Öğretmenlik becerileri	35	55	45
İletişim becerileri	40	45	42,5
Kişilik özellikleri	25	50	37,5
Anlık bir olay karşısındaki tutumu	25	30	27,5
Fiziksel görünüşü	20	20	20

Araştırmanın problemi olarak belirlenen, katılımcıların genelinin aklında kalan öğretmeninin özelliği olarak "iletişim becerileri" ve "öğretmenlik becerileri" seçeneğini işaretlediğini, erkek katılımcıların ayrıca kişilik özellikleri seçeneğini de ağırlıklı (%50) işaretledikleri görülmüştür. Veriler incelendiğinde katılımcıların öğretmene öğretmenlik becerilerini gerektirecek yeterlilikler açısından dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Bir öğretmenin fiziksel görünümünün diğer özellikler açısından o kadar da önemsenmediği dikkat çekmektedir. Yine de %20'lik bir oran da fiziksel görünüme dikkat ediliyor olması yine de göz ardı edilmemesi gerektiği olarak yorumlanabilir.

Tablo 10: Öğretmeninizin Özelliklerini Tanımlama

Özellikler	Kadın%	Erkek %	Aritmetik Ort.
Öğrenmek ve öğretmekten keyif alır	35	50	42,5
Mantıklıdır	45	35	40
Olgun bir kişilik yapısı vardır	35	40	37,5
Arkadaşça davranır	20	50	35
Hoşgörülüdür	20	50	35
Özgüvenlidir	25	40	32,5
Sevgi ve saygı doludur	20	40	30
Anlayışlıdır	15	25	20
Esprilidir	10	25	17,5

Araştırmanın alt problemlerinden olan öğretmen özelliklerine kadın katılımcılar en çok "mantıklıdır" seçeneğini, erkek katılımcılar en çok "arkadaşça davranır" ve "hoş görülüdür", en yüksek aritmetik ortalama ile "Öğrenmek ve öğretmekten keyif alır" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Tablodaki verilerde öğretmenlerin özellikle mesleki davranış özelliklerinin en fazla ifade edilmiş olmalarını akılda kalan öğretmenlerin mesleğini iyi icra eden kişiler oldukları şekliyle yorumlanabilir. Diğer kişisel özelliklerin de az da olsa yine de önemsendiğini görmek, etkili öğretmenlikte en önemli özelliğin mesleki beceriler, ardından kişisel özellikler olduğunu vurgulanabilir.

Tablo 11:Cinsiyet ve Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Hatırlanma Oranları

Eğitim Kademesi	Erkekler%	Kadınlar%
Ortaokul	45	5
İlkokul	30	70
Lise	10	10
Dershane	15	15
Anaokulu	0	0

Kadın ve erkek katılımcıların hangi eğitim kademesindeki öğretmenini anımsadığını karşılaştırmalı gösteren Tablo 11'de kadın katılımcıların %70 oranla ilkokul öğretmenlerini, erkek katılımcıların ise %45 oranla ortaokulda bulunan öğretmenlerini anımsadıklarını görmekteyiz. Bu verilerde şaşırtıcı olarak Erkeklerin en fazla etkilenme kademsi olan ortaokul seviyesinde kadınların neredeyse yok denecek kadar bir etkilenme oranı ortaya çıkmıştır. Kadınların özellikle ilkokulda etkilenme oranlarının yüksek çıkmasını o yaş döneminde kız öğrencilerin daha duygusal oldukları, ilkokul kademesindeki öğretmenlerin de diğer kademelere göre daha duygusal ve yardım becerilerinin yüksek oluşuna bağlayabiliriz. Erkeklerin ise kendilerini daha çok ortaokul kademsinde kendilerini ifade etme imkanı buldukları, bu dönemde gelişimsel olarak daha aktif oldukları, bu nedenle bu kademe öğretmenlerinin daha ideal, daha orantılı davranışlar sergiledikleri, bu nedenle de erkekler için daha ilgi çekici nitelik kazandıkları şekliyle yorumlanabilir.

Tablo12

Tutum özellikleri	Kadın f
Mesleğini seven	80
Aydınlatıcı-yol gösterici	40
Güdüleyici-destekleyici	40
Açık fikirli-esnek	30
Çağdaş-demokratik	30

Tablo 13

Akılda kalan özellikler	Kadın f
Mantıklıdır	90
Öğrenmek ve öğretmekten keyif alır	50
Olgun bir kişilik yapısı vardır	40
Özgüvenlidir	40
Hoşgörülüdür	30
Sevgi ve saygı doludur	30
Esprilidir	20
Anlayışlıdır	20

Tablo 14

Kişilik özellikleri	Kadın f
Sevgi dolu	60
İletişime açık	50
Güler yüzlü	40
Yardımsever	30
Esprili	30
Sabırlı	20
Anlayışlı	20
Hoşgörülü	10

Tablo 12'de kadın katılımcıların "Yaşantınızda iz bırakan öğretmenin öğretmenlikle ilgili tutumu neydi" sorusunda en çok "mesleğini seven" seçeneğini işaretlediğini, Tablo 13'de "Öğretmeninizin özelliklerini nasıl

tanımlarsınız" sorusunda en çok "mantıklıdır" seçeneğini, Tablo 14'de "Bu öğretmen hangi kişilik özellikleri ile aklınızda kaldı?"sorusunda en çok "sevgi dolu" ifadesini işaretledikleri görülmüştür. Kadın cinsiyeti açısından bakıldığında etkili bir öğretmenin mesleğini seven, mantıklı ve sevgi dolu olması en fazla tercih edilen öğretmenlik davranışı olduğu görülmektedir. Bu veriler ikinci sırada yer alan özelliklerle karşılaştırılması durumunda kadın cinsiyeti bakımından doğrudan mesleki davranışların önemsendiği yorumu yapılabilir.

Tablo 15

Kişilik özellikleri	Erkek f
Güler yüzlü	50
İletişime açık	50
Otoriter	40
Sabırlı	40
Sevgi dolu	30
Esprili	30
Yardımsever	20
Dost canlısı	0

Tablo 16

Tutum özellikleri	Erkek f
Aydınlatıcı-yol gösterici	70
Mesleğini seven	50
Güdüleyici-destekleyici	30
Çağdaş-demokratik	30
Açık fikirli-esnek	0

Tablo 17

Öğretmenin Özellikleri	Erkek f
Özgüvenlidir	50
Arkadaşça davranır	50
Öğrenmek ve öğretmekten keyif alır	40
Olgun bir kişilik yapısı vardır	40
Sevgi ve saygı doludur	40
Anlayışlıdır	40
Mantıklıdır	30
Esprilidir	30

Tablo 15'de erkek katılımcıların "Bu öğretmen hangi kişilik özellikleri ile aklınızda kaldı?" sorusunda en çok "güler yüzlü" ve "iletişime açık" ifadesini, Tablo 16'da "Öğretmenlikle ilgili tutumu neydi?" sorusunda en çok "aydınlatıcı-yol gösterici" ifadesinin seçildiği, Tablo 17'de "özelliklerini nasıl tanımlarsınız" sorusunda en çok "arkadaşça davranır" ve "özgüvenlidir" seçeneklerinin işaretlendiğini görüyoruz.

TARTIŞMA

Araştırmada erkek katılımcıların, düşünce yaşantılarında iz bırakan öğretmenlerinin daha çok ortaokul kademesinde bulunduğunu, akıllarında kalma sebeplerinin ağırlıklı olarak öğretmenin hoş görülü, güler yüzlü, iletişime açık ve otoriter olmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Bunun sebebi ortaokul çağlarında ergenleşmeye başlayan erkek çocukların daha fazla hareketlenip, hata yapmaya müsait olmaları ve öğretmenlerin bu tavırları hoş görerek, güler yüzlü, sevecenlikle karşılayıp, karşılıklı konuşarak, ikna etme çabalarından aynı zamanda da otorite gösterip denge kurmaya çalışmalarından kaynaklanıyor olabilir. Kadın katılımcılar ise ağırlıklı ilkokul kademesindeki öğretmenlerini anımsayıp, onların sevgi dolu, güler yüzlü, iletişime açık olma özelliklerini belirtmişlerdir. Bu sayılan özelliklerin, küçük yaştaki kız çocukları için duygusal boyutta önemli etkileşim araçları olduğu söylenebilir. İlk ve ortaokul öğrenimi sırasında öğretmenler öğrencileri ile daha çok ilgilenip branşlaşma henüz olmadığından öğrenciler ile daha fazla birlikte olduklarından öğrenciler için öğretmen daha etkili bir rol model olabilir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmen adaylarının özellikle sevecenlik, güler yüzlülük, iletişime açık olarak kişiliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Kişilik özellikleriyle, sınıf yönetimi ve öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkinin önemi, incelenen çalışmalarda tespit edilmiştir. Buna göre; öğretmenin sınıf yönetimi niteliklerini etkileyen en önemli boyutlardan birinin öğretmenin kişilik özellikleri olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen, kişilik özelliklerine uygun davranışlar göstererek sınıfta uygun şekilde eğitim-öğretim faaliyetleri yapmaya çalışacaktır (Cotton, 2000; Erdle, Murray ve Rushton, 1985; Henson ve Chambers, 2002; Korthagen, 2004; Peng, 1999; Yılmaz ve Çavaş, 2008, Akt. Keleşoğlu, Aksu ve Aktaş, 2013).

Öğretmenler, kişilerin düşünce yaşantılarında ve kişilik gelişimlerinde etkili olmaktadır. Katılımcılara göre öğretmenin mesleğini severek yapması önemli bir tutumdur. Küçükahmet (1999) yaptığı bir araştırmada, ideal öğretmenin nasıl davranacağına üniversite öğrencilerinin görüşlerini alarak cevap bulmaya çalışmıştır. Araştırmaya göre ideal öğretmen; mesleğini seven, önyargılı olmayan, çağdaş, dürüst, esprili, öğrencilerini seven, konusunda uzman, öğrenciyi derse katan, dersini sevdiren, sınıfta tatlı-sert olan, öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilen ve bu duruma uygun davranabilen kişilik ve tutum özellikleri ile tanımlanmıştır (Küçükahmet, 1999, Akt. Dilekmen, 2008) Erkek katılımcılar buna ek olarak çağdaş ve demokratik olmasına da önem vermektedir. Katılımcıların geneline baktığımızda öğretmenin iletişim becerilerinin yüksek olması en önemli öğretmenlik özelliklerinden biridir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim herkesin yapabileceği, sıradan bir iş değildir. Özel yetenek, kişilik ve karakter özelliklerine sahip, bu amaç için özenle yetiştirilmiş öğretmenlerin yapması gerekir. Mevzubahis bir toplumun yeni nesilleri olduğundan, öğretmenin her halinden toplumun beklentisi büyüktür. Öğretmen adaylarının seçiminde öğretmenlik mesleğini seven ve isteyen adayların seçilmesi, nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımıdır denilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenmek ve öğretmekten keyif alan, sevgi dolu, özgüvenli, olgun, mantıklı, iletişime açık, güler yüzlü, aydınlatıcı-yönlendirici gibi öğretmen özellikleri, kişilerin düşünce yaşantılarında iz bırakan öğretmenlerin ortak özellikleridir.

Öğretmenlik mesleğini seçeceklerin bu mesleğin özelliklerini bilerek, kavrayarak ve benimseyerek mesleğe talip olmaları beklenir. İnsanları özellikle çocukları seven, onların öğrenme, gelişme ve yeni davranışlar edinmelerinden mutlu olan, zevk alan, sabırlı, dayanıklı, gülümseyebilen, affedebilen adaylar öğretmenlik mesleğini seçmelidir. Öğretmenin belirtilen kişilik ve tutum özelliklerini gösterebilmesi, bunları uygulayabilmesi, sabrına ve nefsini terbiye etmesine, kendisi ile "iyi olmak" adına mücadelesine bağlıdır. Her öğretmenin kişisel olarak zayıf yönleri, olgunlaşmamış kişilik özellikleri olabilir bu çok insani bir durumdur. Ancak söz konusu çocuklar olunca ve öğretmenlik gibi profesyonel bir meslek olunca, kişisel sorunların ya da yetersizliklerin bir kenara bırakılıp en iyilerin bu mesleği yapması beklenir. Bu eleme öğretmene hem en iyisi olmanın hazzını hem de özel seçilmiş olmanın verdiği gururla, güdülenmesini arttırır.

İlköğretim kademesindeki öğretmenler naif, duygusal, sevgiye ihtiyaç duyan ilköğretim kız çocuklarını okuturken kendilerinin sevecenlik ve iletişimsel özelliklerini geliştirmeye yönelik kitaplar, çalışmalar okuyup, yaratıcı drama dersleri almaları önerilebilir.

Aynı şekilde ortaokul öğretmenleri pedagojik eğitimlerini sürekli yenileyerek, ergenliğe geçmeye başlayan erkek öğrencilerinin aşırılıklarını nasıl olumlu davranışa dönüştürebileceklerini, demokratik kültürü nasıl daha çok yayabileceklerini, sevecen, iletişime açık olup aynı zamanda otoritelerini nasıl koruyabileceklerini araştırabilirler. Bu gibi araştırmaların değişen zaman aralıklarında yapılması çağın en tercih edilen öğretmen davranışlarını ortaya koyacaktır.

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

Aytaç, T. (2013). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmalar*: *Okul merkezli yönetim* (2.baskı). Ankara: Nobel. s:2.

Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (12.Baskı). Ankara: Pegem Akademi. s:8.

Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı: 19. ss: 207-237. 27.02.2015 tarihinde https://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_19/11%20(207-237.%20syf.).pdf adresinden alınmıştır.

Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. Atatürk Üniversitesi Dergisi. Doi: 1020000539.

Erduran, T. (2012). *Aile içi iletişim ve çocuk gelişimi.* İstanbul: Truva Yayınları. s:9.

Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2014a). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*.(3.Baskı). Ankara: Anı. s:5.

Gülşen, C. (Edi.), Bostancı, A.B., Akan, D., Yolcu, H., Aydoğan, İ., Helvacı, M.A. ve diğ. (2014b). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. (3.Baskı). Ankara: Anı. s:27.

Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama.* (7.baskı). (Çev.edi., Turan, S.). Ankara: Nobel Yayınları. s:75.

İpek, C. Ve Terzi, A. R. (2010). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi: Van İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 16(3). ss: 433-456, https://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/viewFile/.../5000047805 adresinden 03.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Kesicioğlu, O.S. ve Deniz, Ü. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) Cilt 13, Sayı 2, ss: 1-13. 02.03.2015 tarihinde https://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/.../JKEF_13_2_2012_1-13.pdf adresinden alınmıştır.

Kilimci, S. A. (Edi.), Ünal, L.I., Gümüş, A., Gürbüz, C., Karslı, M.D., Güven, S.ve diğ. (2011).*Türkiye'de öğretmen yetiştirme*. (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi. s:59.

Kurt, H., Keleşoğlu, A. Aksu, Ö. Aktaş, M. (2013). Öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişkisinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:2 Sayı:2 Makale No:22
Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Taslağı. 12.03.2015 tarihinde http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html adresinden alınmıştır.

Okut, L.(2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*. Yayınlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi.

Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi nitelikleri ve gücü*. (1.baskı). Ankara: Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi. sf:18.

Sarıkaya, M. (2008). *Kurumsal sosyal sorumluluğa yeni bir bakış: Paydaş teorisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi.

Sümbül, Ali M. (2010). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Cilt 16. Sayı 2. ss:253-275. 15.03.2015 tarihinde https://pegem.net/dosyalar/dokuman/1240-20120208173433-sunbul.pdf adresinden alınmıştır.

Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı.* (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yazıcı, M. (2014) *İz bırakan öğretmenler*. 10.03.2015 tarihinde
http://www.muhsinyazici.com/egitim/index.php/iz-brakan-egitimciler.html adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

SINIF ÖĞRETMENLERİNE GÖRE İDEAL İLKOKUL ÖĞRENCİSİ NASIL OLMALIDIR? - ESENLER İLÇESİ ÖRNEĞİ-

İlker Akgül
Cumhuriyet İlkokulu(MEB)
ilkerakgul1988@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı ideal ilkokul öğrencisinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği sorusuna yanıt aramaktır. Nitel araştırma yaklaşımı esas alınarak yürütülen araştırmanın çalışma grubu Esenler İlçesinde Sınıf Öğretmenliği yapan 14 öğretmendir. Veri toplanmadan önce araştırmacılar çalışmanın amacıyla ilgili olarak öğretmenlere bilgi vermiştir. Veri toplamak amacıyla katılımcılara bir görüşme uygulanmış, öğretmenlerden eğitim-öğretim yaşantılarında onları en çok etkileyen öğrencileri düşünerek ideal öğrenci profilini oluşturmaya yönelik cevaplar sözlü olarak alınmış ve daha sonra cevaplar çözümlenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak temalar belirlenmiş ve ideal ilkokul öğrencisinin sahip olması gerektiği özellikler ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İdeal ilkokul öğrencisi, özellik, Esenler.

HOW THE IDEAL PRIMARY SCHOOL STUDENTS WOULD BE FOR THE CLASSROOM TEACHERS? -FOR EXAMPLE ESENLER DISTRICT-

Abstract

The purpose of this research is about find an answer to 'How the ideal primary school students would be?'. The study group of the research conducted on the basis of qualitative research approach who are 14 teachers in the Esenler district. Before the data collection, researchers have been given the information to their teachers regarding the purpose of the study. We applied an interview with the participants in order to collect data for the answer of 'Creating the ideal student profile up to teacher's education experiences.' and orally got answerred individually, then all were analyzed. The collected data were analyzed by using content analysis. The results obtained starting from themes that identified and it has been demonstrated to have the necessary characteristics of an ideal primary school.

Key Words: Ideal Primary School Profile, Attribute, Esenler.

GİRİŞ

Okul, bir amaç doğrultusunda bireylerin işleri ve birbirleriyle olan ilişkileri biçimleri tarafından vasıflandırılan toplumsal sistemdir (Aydın, 2012). Okul, toplum içersindeki bireylerin eğitilmesi görevini üstlenen toplumsal bir kurumdur (Erden, 2001). Kurumların işlevini yerine getirebilmesi için, kurumdaki bireylerin rolleri ve bu rollerin gerektirdiği davranışlar vardır. Okulda da öğrenci konumunda bulunan bireylerden bu rolün gerektirdiği davranışları göstermesi beklenir (Fidan ve Erden, 1996). Akan(2010)'a göre okul ortamında öğretmen ve öğrenci karmaşık ilişkiler içerisindedir (Gülşen, 2010). Bunun için öğrenci kavramını tanımlamalı ve buradan yola çıkarak ideal öğrenci özellikleri üzerine fikir yürütmeliyiz.

Dönmez(2004)'e göre öğrenci, okulun ve eğitim sisteminin varlık nedenidir. Öğrenci olmazsa okulda var olmaz (Şişman ve Turan, 2004). Topses(2004)'e göre öğrenci, eğitim sürecinde, eğitim ve öğretim süreçlerini bir bütün içinde yaşayan ve bu yaşantı sonucunda, bilişsel, duyuşsal, psikomotor davranışlarının yanında, etik davranışların da amaçlı ve pozitif yönde değiştirilmek istenen bireydir (Küçükahmet, 2004). Öğrencilerden

beklenen bilişsel ve akademik özelliklerin yanı sıra, beklenen düzeyde etik ve duyuşsal özelliklere sahip olmasıdır.

Alanda, İdeal bir öğrencinin sahip olması gereken özelliklerden çok, olumsuz öğrenci davranışlarına odaklanılmıştır. Aslında olması gereken ideal öğrenci tipini ve bulunması gereken özellikler üstüne hem fikir olarak, ideal öğrenci özellikleri belirlenmelidir.

Bu çalışma ülkemizdeki sınıf öğretmenlerine göre ideal bir ilkokul öğrencisinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerine göre ideal ilkokul öğrencisinin özelliklerinin belirlenerek, elde edilen verilerden yola çıkılarak bölgelere uygun ideal öğrenci profilinin ortaya koyulmasıdır.

Araştırmanın Önemi

Yapılan çalışma ''İdeal İlkokul Öğrencisinin Özelliklerinin'' belirlenmesi ve alana sağlayacağı katkıdan dolayı önemlidir. Bunun yanı sıra bu çalışmayla birlikte diğer bölgelerde yapılacak çalışmalar ülkemizdeki ideal öğrenci profilinin oluşturulması ve bu noktada gerekli çalışmaların yapılması açısından da önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim(fenemonoloji) tercih edilmiştir. Fenemonojik çalışmalar birkaç kişinin bir olgu üstüne veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2013). Bu yaklaşımda etkili, duygusal ve genellikle yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygundur (Merriam, 2013). Bize tam anlamıyla yabancı olmayan, ancak tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmak için fenemonoloji uygun bir yapı oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, İstanbul Esenler'de görev yapan 14 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Olgubilim çalışmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da sınıf öğretmenleriyle belirlenen sorular üstünden görüşme yapılmıştır. Görüşmede öğretmenin meslekte kaçıncı yıl içerisinde olduğu, kendilerine göre ideal ilkokul öğrencisinin özelliklerinin neler olduğu ve tanımlarından yola çıkarak kendi öğretmenlik hayatlarında ideal bir öğrencilerinin olup olmadığı sorularıyla görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ile yapılan görüşmeler yüz yüze yürütülmüştür. Her bir görüşme öncesi görüşülecek kişiye konu hakkında ön bilgi verilmiş, kendisinin belirlediği yer ve zamanda görüşmeyi yapabilmek için randevu alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların bilgisi dâhilinde Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sırasında öğretmenleri yönlendirici, araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinde öncelikle ses kayıtları ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler çerçevesinde kodlamalar yapılmış, belirlenen temalar kapsamında altına yerleştirilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak, cevaplar kodlanmıştır. Bu kodlamalar sonucunda sınıf öğretmenlerine göre ideal öğrencilerde bulunması gerek özellikler iki tema(başlık) altında

toplamıştır. Buna göre ideal öğrencide bulunması gereken özellikler ''Kişisel Özellikler'' ve ''Akademik Özellikler'' olarak sınıflandırılmıştır. Bu doğrulta öğretmenlerden alınan cevaplardan elde edilen kodlamalar ile birlikte, Tablo 1'de ideal öğrencilerde bulunması gereken özellikler sınıflandırılmıştır.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerine Göre İdeal Öğrencilerde Bulunması Gereken Özellikler (Verilen Cevaplardan Elde Edilen Kodlama Tablosu)

	İdeal Öğrencide Bulunması Gereken Kişisel Özellikler	**İdeal Öğrencide Bulunması Gereken Akademik Özellikler**
Ö1	Düzenli olma, ailesi ve öğretmenine hoşgörülü, paylaşımcı ve yardımlaşan, dürüst	
Ö2	Söz alma kurallarını bilen, arkadaşlarına nasıl davranması gerektiğini bilen, sorumluluk sahibi	Tek başına derslerini yapabilen, kendi ödev sorumluluğunu bilen, kapasiteli
Ö3	Sorumluluk duygusu gelişmiş, yanlış yaptığında pişmanlık yaşayan, şiddetten uzak duran	
Ö4	Öz denetim becerileri yüksek, gereksinimlerini karşılayabilen, disiplinli ve saygılı	Veli tarafından doğru motive edilen, öğrenmeye meraklı ve istekli, kovalayan öğrenci, belli bir zeka seviyesi, problem çözme yeteneği olan,
Ö5	Saygılı, sorumluluk alan, kendi özelliğinin farkında olan, gerçek kimliğinin farkında olan, hatalarını bilen, özür dileyebilen, teşekkür etmesini bilen, paylaşmayı bilen,	
Ö6	Saygılı, sevgisini gösteren, temiz, hayvanları ve doğayı seven	Elinden gelen gayreti gösteren, çalışkan, tembel olmayan
Ö7	Etik değerlere önem veren, ülkesinin milli ve manevi değerlerine bağlı olan, saygılı, hoşgörülü, empati yeteneği gelişmiş olan	Akademik olarak öğrenmeye meraklı, çok soru soran, öğrendikleriyle yetinmeyen, öğrendikleri üzerine düşünen, öğrendiklerinden yeni çıkarımlar yapan, okuma isteği olan, araştıran, ezberlemeyen, sorgulayan, öğrenme anlamında farkındalığı olan,
Ö8	Büyüklerine saygılı, küçüklerine sevgili, vatanına milletine faydalı işler yapan, hoşgörülü, empati yapabilen, arkadaşlarına daima yardım eden, lider,	
Ö9	Saygı duyulan, çevresine aura yayabilen, lider, aile ve çevresiyle iyi iletişim kurabilen,	Ailesi tarafından desteklenen, istekli, hırslı, yetinmeyen ve üstüne katmaya çalışan, öğrendiklerinin üzerine bir şeyler ekleyen, ön çalışma yapan
Ö10	Kendine güvenen, özgüveni yüksek, saygılı, terbiyeli, bastırılmış olmayan(engellenmeyen)	Çalışma disiplinini kazanmış,
Ö11	Saygılı, dürüst, duyarlı, ailesiyle geçimli	
Ö12	Temiz,	Okula karşı hevesli ve istekli, ailesi tarafından desteklenen
Ö13	Birey olduğunun farkında olan, özgüveni olan, tutarlı olan, düzenli olan, temiz-titiz olan	Ezberci olmayan, problem çözme becerisi olan
Ö14	Vatanını bayrağını seven, dürüst olan, öğretmeninin bir dediğini iki etmeyen,	Okula hazırlıklı gelen, sorgulayıcı

Tablo 1' de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin beklediği(istediği) ideal ilkokul öğrencisinde bulunması gereken kişisel özelliklerden ilk sırayı saygılı olma özelliği alırken, dürüst olma, hoşgörülü olma, milli ve manevi değerlere bağlı olma, sorumluluk sahibi olma, temiz olma özellikleri takip etmiştir. Öğrencilerden beklenen kişisel özellikler empati becerisine sahip olma, kendi özelliklerinin farkında olma, lider olma, özgüven sahibi olma, paylaşımcı olma, sevgisini gösterebilme ve yardımsever olma şeklinde sıralanmıştır. Bu özelliklere ek olarak ailesi ile geçinebilme, etrafına aura yayabilme, bastırılmış(engellenmiş) olmama, disiplinli olma, doğru davranmayı bilme, duyarlı olma, etik önem değerlere önem verme, kendi gereksinimlerini karşılayabilme, gerçek kimliğinin farkında olma, hatalarını bilme, hayvanları ve doğayı sevme, iyi iletişim kurabilme, kendine güvenme, öğretmenin bir dediğini iki etmeme, özdenetim becerilerinin yüksek olması, özür dileyebilme, söz almayı bilme, şiddetten uzak olma, teşekkür edebilme, terbiyeli olma, tutarlı olma, titiz olma ve yanlış yaptığında pişmanlık duyabilme özelliklerinden bahsedilmiştir.

Yukarıdaki cevaplara baktığımızda öğretmenlerin ideal ilkokul öğrencisinde bulunması gereken kişisel özelliklerde öncelikle etik değerlere sahip olunması gerektiği ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenler öğrencilerin dürüst, saygılı, hoşgörülü, sorumluluk sahibi ve milli manevi değerlere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler öncelik olarak etik değerlerin sahip olunmasının yanı sıra, bu öğrencilerden empati becerilerine sahip olma, kendilerini keşfedebilme, liderlik özelliklere sahip olma, paylaşımcı olma, özgüven sahibi olma, sevgisini gösterebilme ve yardımsever olma gibi özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Buradan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerimiz öğrencilerden donanımlı olmalarını beklemektedir.

Ayrıca öğretmenlerden bazılarının verdiği cevaplar dikkat çekici özelliklerdir. *Ö7:''çevresine aura yayabilen''* cevabıyla öğrencinin çevresini etkileyebilme gücünden bahsetmiştir. *Ö5:''hatalarını bilen, özür dileyebilen, teşekkür etmesini bilen''* cevabıyla öğrencinin olumlu ve olumsuz davranışlarını anlayarak, bu durumlarla ilgili yapması gerekenleri vurgulamıştır. *Ö3:''şiddetten uzak duran''* yanıtıyla öğrencinin fiziksel ve sözel olarak şiddetten uzak durması gerektiğini, böylece çevresiyle ve kendisiyle ilgili olumsuz ilişkilerden uzak durulabileceğine vurgu yapmıştır. *Ö6:''hayvanları ve doğayı sevme''* cevabıyla öğrencilerin salt kendini değil, çevresindeki insanları, hayatı paylaştığı diğer canlıları yani hayvanları ve insanların içinde var olduğu doğayı sevmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Yukarıdaki tabloda Ö14 için: *'Öğretmenin bir dediğini iki yapmama''* çözümlemesine ulaşılmıştır. Ancak yukarıdaki tablo bir kodlama tablosudur. Ö14'ün verdiği tam cevapta şu sözlere yer verilmiştir:*''...Öğretmenin bir dediğini iki etmeyecek. Öğretmenin işi ona yol göstermek. Nasıl çalışacağını öğretmek. Ondan sonra tabi çocuk bir şeyler öğrenmeye başladığında daha anlayışlı birey olacak… ''* Buradan baktığımızda olumsuz bir yargı gibi görünen bir cevapta, aslında öğretmenin kastettiği öğretmenin rehber olması gerektiği, öğrencinin rehber olan öğretmeni takip ettiğinde başarılı olabileceği sonucudur.

Yukarıdaki verilerden yola çıkılarak sınıf öğretmenlerine göre ideal bir ilkokul öğrencisinde bulunması gereken kişisel özellikler şu şekilde maddeler halinde belirtilebilir:

1. Dürüst olma
2. Saygılı olma
3. Hoşgörülü olma
4. Milli ve manevi değerlere sahip olma
5. Sorumluluk sahibi olma
6. Temiz olma
7. Empati becerisine sahip olma
8. Kendi özelliklerinin farkında olma
9. Lider olma
10. Özgüven sahibi olma
11. Paylaşımcı olma
12. Yardımsever olma
13. Hatalarının farkında olma
14. Hayvanları ve doğayı sevme
15. Şiddetten uzak durma
16. Teşekkür edebilme

17. Özür dileyebilme
18. Kendi gereksinimlerini karşılayabilme
19. Yaptığı işlerler titiz olma
20. Kurallara uyma

Tablo 1' de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin ideal ilkokul öğrencisinde bulunması gereken akademik özelliklerden ilk sırayı öğrenmeye karşı istekli olma ve veli tarafından motive edilme(desteklenme) yer almaktadır. Bunun yanı sıra ezberlemeyen, ön çalışma yapan, öğrenmeye meraklı olan, öğrendikleriyle yetinmeyen, öğrendikleri üzerine düşünen, problem çözme yeteneği olan ve öğrendiklerinden yeni çıkarımlar yapan, belli bir kapasiteye sahip olan öğrenci modeli sınıf öğretmenlerine ideal ilkokul öğrenci modelidir.

Ayrıca araştırma yapma, çalışkan olma, , çalışma disiplinine sahip olma, gayretli olma, hırslı olma, ödev ve sorumluluğunu bilme, öğrenmede farkında olma, soru sorma, sorgulama, tek başına derslerini yapma ve tembel olmama özellikleri de belirtilmiştir.

Yukarıdaki cevaplara baktığımızda öğretmenler ideal ilkokul öğrencisinden beklenen öncelikle öğrenmeye karşı istekli olma ve veli tarafından motive(desteklenmesi) edilmesidir. Yani öğretmenler ideal bir öğrencinin öğrenmeye karşı bir isteğinin olması gerektiğini, böylece öğrenmenin daha kolay olacağını, ayrıca ebeveyni tarafından desteklenen, öğrenmeye motive edilen öğrencinin daha başarılı olacağı belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencinin ideal bir öğrenci olması için meraklı, ezberlemeyen, öğrendikleriyle yetinmeyen ve daha fazlasını isteyen, problem çözme becerisine sahip, öğrendiklerinden sonuçlar çıkarabilen ve belli bir kapasiteye sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Burada daha çok öğretmenlerin ideal öğrencinin akademik olarak başarılı olmaları için öğrenmeyi öğrenen, konulara karşı ilgisi olan, problem çözebilen bir seviyede olması gerektiği ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarından çok çalışkan olmalarının, ödev sorumluluklarını bilmelerinin, gayretli olmalarının daha önemli olduğunu vurgulamıştır.

Yukarıdaki verilerden yola çıkılarak sınıf öğretmenlerine göre ideal bir ilkokul öğrencisinde bulunması gereken akademik özellikler şu şekilde maddelendirilebilir:

1. Öğrenmeye istekli olma
2. Veli tarafından motive edilme(desteklenme)
3. Meraklı olma
4. Ön çalışma yapma
5. Öğrendikleriyle yetinmeme
6. Öğrendikleri üzerine düşünme
7. Öğrendikleri üzerinden çıkarımlar yapma
8. Problem çözme becerisine sahip olma
9. Çalışkan olma
10. Ödevlerini yapma
11. Çalışma disiplinine sahip olma
12. Soru sorma ve sorgulama

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Grubun Cinsiyet Ve Mesleki Çalışma Yılları

ÖĞRETMENLER	CİNSİYET	MESLEKİ ÇALIŞMA YILI
Ö1	ERKEK	9
Ö2	ERKEK	19
Ö3	ERKEK	8
Ö4	ERKEK	5
Ö5	KADIN	2
Ö6	KADIN	18
Ö7	ERKEK	12
Ö8	ERKEK	6
Ö9	ERKEK	9
Ö10	KADIN	10
Ö11	ERKEK	3

Ö12	KADIN	14
Ö13	ERKEK	13
Ö14	ERKEK	7

Tablo 2'ye baktığımızda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 10 tanesi erkek, 4 tanesi bayandır. Sınıf öğretmenlerin çalışma yılları 2 ile 19 yıl arasındadır.

Tablo 3: Öğretmenlerin İdeal Öğrenci Tanımlarına Uygun Olarak Verdikleri Cevaplar

ÖĞRETMENLER	**İDEAL ÖĞRENCİ ÖRNEĞİ**
Ö1	VAR
Ö2	VAR
Ö3	VAR
Ö4	VAR
Ö5	VAR
Ö6	VAR
Ö7	VAR
Ö8	VAR
Ö9	VAR
Ö10	YOK
Ö11	VAR
Ö12	VAR
Ö13	VAR
Ö14	VAR

Öğretmenlerden elde edilen cevaplardan yola çıkarak bir öğretmen haricinde diğer tüm öğretmenlerin kendilerinin oluşturduğu ideal öğrenci özelliklerine sahip olan öğrencilere örnek verebildikleri görülmektedir. Ancak Ö10'nun Tablo 1 de belirttiği; *'' Kendine güvenen, özgüveni yüksek, saygılı, terbiyeli, bastırılmış olmayan(engellenmeyen), Çalışma disiplinini kazanmış''* ideal ilkokul öğrencisi özelliklere sahip bir öğrencinin olmadığı ve bundan dolayı örnek veremeyeceğidir. Buradan ideal ilkokul öğrencisinin bir hedef olduğu ve ideal öğrenciye ulaşılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerine göre ideal ilkokul öğrencisinin sahip olması gereken özellikler tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde, öğrencilerde bulunması gereken özellikler iki başlık altında-Kişisel Özellikler ve Akademik Özellikler- toplanmıştır. Buna göre ideal ilkokul öğrencisinin sahip olması gereken kişisel özellikler; dürüst olma, saygılı olma, hoşgörülü olma, milli ve manevi değerlere sahip olma, sorumluluk sahibi olma, temiz olma, empati becerisine sahip olma, kendi özelliklerinin farkında olma, lider olma, özgüven sahibi olma, paylaşımcı olma, yardımsever olma, hatalarının farkında olma, hayvanları ve doğayı sevme, şiddetten uzak olma, teşekkür edebilme, özür dileyebilme, kendi gereksinimlerin karşılayabilme, yaptığı işlerde titiz olma, kurallara uymadır. İdeal ilkokul öğrencisinde bulunması gereken akademik özellikler ise ; öğrenmeye istekli olma, veli tarafından desteklenme, meraklı olma, ön çalışma yapma, öğrendikleriyle yetinmeme, öğrendikleri üzerine düşünme, öğrendikleri üzerinden çıkarımlar yapma, problem çözme becerisine sahip olma, çalışkan olma, ödevlerini yapma, çalışma disiplinine sahip olma, soru sorma ve sorgulamadır.

Erden (2001)'e göre öğrencilerden beklenen davranışlar; okula düzenli ve zamanında gelme, okul araç-gereç ve materyallerini sınıfa getirme, sınıf ve ev ödevlerini düzenli olarak yapma, sınıftaki etkinliklere katılma, dersi dinleme ve okul ve sınıf kurallarına uymadır. Buradaki tespitler ile elde ettiğimiz sonuçlara baktığımızda, daha çok akademik özellikler üzerine vurgu yapılmıştır.

Arık, A., Arkonaç, S. A., Yılmazer, N. Ve Cinan, S. (1991)'de yaptığı çalışmada lise öğretmenlerine göre ideal bir öğrencide bulunması gereken özellikler; araştırıcı, öğrenen, çalışkan, dürüst, saygılı, terbiyeli, gayretli, azimli, insanları seven, sorumluluk sahibi, irdeleyici tutuma sahip olmalarıdır. Bu araştırmada ideal öğrencide

bulunması gereken kişisel ve akademik özelliklerden de bahsedilmiştir. Buradan baktığımızda elde ettiğimiz sonuçlarla bu sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerine göre ideal ilkokul öğrencisinde bulunması gereken özellikler belirlenmiştir. Bu özellikler tespit edilerek, ideal öğrenci hedefi oluşturulabilir ve bu hedef doğrultusunda öğrenci idealize edilebilir. Ayrıca ideal öğrenci tanımının ülkemizdeki bölgelere, hatta şehirlere göre değişebileceği ön görülmektedir. Onun için bölge bölge ideal öğrenci özellikleri belirlenebilir. Ayrıca tüm Türkiye'den uygun örneklemler alınarak Ülkemize göre İdeal Öğrenci tanımlanabilir. Eğitimde en önemli faktörlerden biri olan öğrencinin sahip olması gereken özellikler göz önünde bulundurularak planlamalar yapılabilir. Çünkü her bölgeye göre ideal öğrenci algısı değişebilir. Böylece çevreye daha uyumlu, daha başarılı bireyler yetiştirilebilir.

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

Akan, D. (2010). ''Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı'' Ed: Gülşen, C. Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Arık, A., Arkonaç, S. A., Yılmazer, N. Ve Cinan, S. (1991).Bir Grup Lise Öğretmeninin İdeal Öğrenci İle İlgili Algıları. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 3, 17-23.

Aydın, İ. (2012). Alternatif Okullar. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri-Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (Çev. Ed: Bütün, M. ve Demir, S. B.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dönmez, B. (2004). "Sosyal Sistem Olarak Sınıf ve Sınıfın Öğrenme İklimi" Ed: Şişman M. ve Turan S. Sınıf Yönetimi, Pegem A Yayıncılık. 1. Baskı. Ankara.

Erden, M. (2001).Sınıf Yönetimi. İstanbul: Alkım Yayınları.

Fidan, N., ve Erden, M. (1996). Eğitim Bilimine Giriş. REPA Eğitim Yayınları:1, Ankara.

Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber. (Çev. Ed: Turan, S.) Ankara: Nobel Yayınevi.

Topses, G. (2004). "Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik Etmenler ve Sorunlar" Ed: Leyla Küçükahmet, Sınıf Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, 6. Baskı, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretmenim;

Bu çalışmamda ideal ilkokul öğrencisinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği soruna yanıt aramaktayım. Bu noktada siz değerli öğretmenlerimizin eğitim-öğretim hayatınız boyunca elde ettiğiniz tecrübelerden yola çıkarak sizi etkileyen öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak sorularımı cevaplamanızı beklemekteyim.

Gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim.

İlker AKGÜL

S1: Cinsiyetiniz: Bay ( ) Bayan ( )

S2: Mesleki Çalışma Yılınız:

S3: Size göre ''İdeal İlkokul Öğrencisi'' hangi özelliklere sahip olmalıdır?

S4: Sizin eğitim-öğretim yaşantınızda aklınızda kalan bir öğrenci var mı?

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 19 ISSN: 2146-9199

EVLİ BİREYLERİN SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ İLE YAŞAM DOYUMLARI VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Öğr. Gör. Hülya Gümüş
Sosyal Hizmet Uzmanı
Adalet Bakanlığı
Ankara Personel Eğitim Merkezi
gumushulya@gmail.com

Özet

Sosyal desteğin bireyin beden ve ruh sağlığı açısından önemi son yıllarda yapılan araştırmaların bulgularındandır. Sağlıklı bireylerin, sağlıklı aileler oluşturacağı yaklaşımından hareketle, bu araştırmanın amacı evli bireylerin, algılanan sosyal destek düzeyleri, problem çözme becerileri ve yaşam doyumu puanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla yürütülmüş olan çalışmanın örneklemini Ankara ilinde bulunan çalışan evli bireyler oluşturmaktadır. 500 evli bireye Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Problem Çözme Envanteri, kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde, SPSS İstatistik Paket Programı kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda evli bireylerin problem çözme becerisi ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre evli bireylerin yaşam doyumları ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sosyal destek, problem çözme, yaşam doyumu.

THE MARRIED INDIVIDUALS WITH PERCEIVED SOCIAL SUPPORT LEVEL RELATIONSHIP BETWEEN LIFE SATISTIFACTION AND PROBLEM SOLVING SKILLS

Abstract

One of the findings of the the social support studies carried out in the recent years reveals that the social support is important for the physical and mental health of an individual. Given the approach that the healthy individuals will start healthy families; the aim of this study- which deals with the relationship between the social support, problem solving and life satisfaction in terms of the married individuals- is to identify whether the perceived social support level predict the problem solving skills and life satisfaction scores significantly or not. The sample of this study comprises of married and working individuals from Ankara city. The sample group comprised a total of 500, 246 of which are females and 254 males. In this study; Personal Information Form to gather the demographical data, Problem Solving Inventory to measure the problem solving skills, Life Satisfaction Scale to measure the life satisfaction levels and Multidimensional Perceived Social Support Scale to measure the social support levels were used. SPSS Statistical Package Programme was used for the analysis of the data collected through the questionnaire.

According to the results of the correlation analysis conducted in order to identify the relationship between the perceived social support levels and the problem solving skills of the married individuals, it was observed that there was significantly positive relationship at a high level between the problem solving skills and perceived social support levels of the married individuals. According to the results of the correlation analysis conducted in order to identify the relationship between the perceived social support levels and the life satisfaction levels of

the married individuals, it was observed that there was significantly positive relationship at a high level between the life satisfaction and perceived social support levels of the married individuals.

Key Words: Social support, problem solving, life satisfaction.

GİRİŞ

Bir kavram olarak aile, ekonomik, sosyal, politik ve psikolojik yönleriyle araştırmacıların ilgi odaklarından birisidir. Günümüzde pek çok araştırmacı ve uzman dikkatlerini, aile dinamiklerini incelemeye ve geliştirmeye yönlendirmiştir.

Ailenin yapı taşı olan evlilik ilişkilerinde, son yıllarda artmakta olan problemler ve meydana gelen boşanmalar, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemli bir sorun haline gelmeye başlamıştır(Canel,2007).

Araştırmalar son 30 yılda dünyada boşanma oranlarında dramatik bir artış olduğunu, örneğin Amerika'da yeni ve ilk evliliklerin en az yarısının boşanma ile sonuçlandığını göstermektedir. Diğer toplumlarda olduğu gibi ülkemizde de temel değerlerin zaafa uğraması, nüfusun şehirlerde toplanması, iletişim teknolojileri ve kitle iletişim araçlarındaki gelişmeler, tüketim kültürünün değişmesi, bireysel değerlerin ön plana çıkması ile birlikte toplumun temeli olan aileyi yıkıma götüren aile içi şiddet ve boşanma olgusu birey, toplum ve hukuk açısından giderek daha önemli bir olgu haline gelmiştir.

Türkiye'de boşanma İstatistikleri son olarak 2002 yılında yayınlanmıştır. İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü (NVİ) verilerine göre 2000'li yıllarda ülkemizde boşanma hem sayı hem de oran olarak artış göstermiştir.

Sağlıklı bir toplum olabilmek ve toplumsal sorunların üstesinden gelebilmek için; aile yaşamının iyileştirilmesine yönelik yaklaşımların belirlenmesi, ailelerin güçlendirilmesi ve ailelerin sürdürülebilirliğine ilişkin kavramların açıklanması gerekmektedir.

Her insanın hayatı boyunca çeşitli sorunlarla karşılaşması ve bu sorunların üstesinden gelmek için uygun çözüm yolları araması doğaldır ve bu yaşam boyunca sürmektedir. Yaşam boyu karşı karşıya kaldığımız problem ise, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur (Taylan, 1990). En genel anlamıyla problem, bir olumsuzluk ve belirsizlik ifadesi olarak da tanımlanabilir (Sarıhan, 1998).

Problem çözmenin önemli bir ilişki kurma becerisi olduğunun altını çizen Erbek ve diğerleri, (2005) ilişki kurma becerilerinin ise evlilikte mutluluk ile bağlantılı olduğunu belirtmektedirler.

Evli bireyler yaşadıkları problemleri çözme sürecinde zaman zaman arkadaş, akraba, resmi kurum ve kuruluşlardan destek almaktadırlar.

Dışarıdan gelen sosyal destek bireyin karşılaştığı problemlerle baş etmesini kolaylaştırmaktadır (Dündar,2008;Korkut,2002).

Sosyal destek kavramına bakılacak olursa, bireyin hayatında her zaman yardım bulabileceği kişilerin bulunması ve yardım alabilmesi olarak tanımlanır. Sosyal desteğin sevgi, şefkat, benlik saygısı gibi temel sosyal gereksinimleri karşılayarak, fiziksel ve psikolojik sağlığı doğrudan olumlu olarak etkilediği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra aile ve arkadaşları ile ilişkilerinde sorunlarını aşabilmesi, çevreye uyum sağlaması yaşam güçlükleriyle başa çıkmada kişinin en önemli yardımcısıdır (Ünüvar,2003). Sarason sosyal desteği, kişinin güvenebileceği ilişkiler yoluyla, sosyal kaynaklardan yararlanabilme derecesi şeklinde tanımlamıştır (Akt:Elmacı, 2006); aynı zamanda sosyal destek insanlar arasındaki karşılıklı etkileşimdir. Bireylerin özelliklerinden, ilişkinin niteliklerinden, sosyal ve kültürel durumlardan etkilenen dinamik bir olaydır. Bu dinamik süreçte sosyal destek düzeyi yüksek bireyler, problemlere daha kolay uyum sağlamakta; sorunların üstesinden daha kısa sürede gelebilmektedirler (Lara,1998).

Bireyin yaşamında pek çok açıdan iyi olma halini ifade eden yaşam doyumu; genel olarak kişinin kendi yaşamından duyduğu memnuniyeti ifade etmektedir. Kişiden kişiye farklılık gösteren yaşam doyumu, günlük ilişkiler içinde olumlu duygunun olumsuz duyguya egemen olması olarak da tanımlanabilir (Deniz ve Yılmaz, 2004; Veenhoven, 1991; Diener ve Diener, 1995).Öznel iyi oluşun bilişsel yanı olarak ele alınan yaşam doyumu ile ilgili alanyazın sosyal destek ile iyi oluş arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Türkmen,2001).

Aile, toplumun temel birimi olma özelliğini ve temel fonksiyonlarını modern çağın şartları altında da sürdürmektedir. Son yıllarda dünyanın ve ülkemizin yaşadığı hızlı değişim, aileyi, temel işlevlerini yerine getirmede sorunlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Aile danışmanlığı hizmetleri hızla artmakta, eşler arası sorunlar üzerine eğilen kurumların ve yapılan akademik çalışmaların sayısı çoğalmaktadır.

Evlilik konusunda Batı literatürü incelendiğinde 19. yüzyılın başından beri, evliliğin çeşitli yönlerine ilişkin araştırmaların yapıldığı dikkati çekmektedir. Ülkemizde ise evlilik kavramının incelenmesi yakın geçmişe dayanmakta ve bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir (Demiray, 2006). Türk toplumu üzerinde evlilik ilişkisini açıklamaya çalışan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok uyum ve doyum kavramlarını ele aldığı görülmektedir (Çakır, 2008; Çınar, 2008; Demiray, 2006; Ergin, 2008; Fidanoğlu, 2007; Güngör, 2007; Güven, 2005; Kalkan, 2002; Özen, 2006)Sosyal destek sistemlerinin eşlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumları üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri, problem çözme becerileri ve yaşam doyumu puanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
2. Evli bireylerin problem çözme becerileri çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Evli bireylerin yaşam doyumları çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
4. Evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
5. Evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Sağlıklı Aile ve Sosyal Destek, Problem Çözme, Yaşam Doyumu İlişkisi

Bireyin, toplumun bir parçası olarak yaşamını sürdürmesinde sağlık anahtar role sahiptir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 1948 yılında sağlığı; "sadece hastalığın ve sakatlığın olmaması değil, aynı zamanda tam bir fiziksel, sosyal ve ruhsal iyilik halidir" şeklinde tanımlamıştır. Sağlığı geliştirme yaklaşımında sağlık sadece içinde bulunulan bir durum olarak değil, daha çok fonksiyonların bir bütünü, bireylerin sosyal ve ekonomik olarak üretken olmaları olarak değerlendirilmektedir (Onur, 1995). Aile açısından sağlık kavramına bakıldığında, ailenin fonksiyonlarının yerine getirilebilmesi için aile üyelerinin 'tam bir iyilik halinde' olmaları gerekmektedir.

Evlilik, aile kurumu ve aile üyeleri; toplum için önemli ve doğal bir sosyal destek kaynağı olarak görülmektedir (Robertson, 1988.akt: Yıldırım1997).

Aile desteği gibi arkadaş desteği de ruhsal sağlık açısından oldukça önemlidir. Burke ve Weir (1978) arkadaş desteğinden daha fazla doyum sağlayan lise öğrencilerinin daha az stres, daha az psikosomatik şikayet ve daha az olumsuz duygu gösterdiklerini vurgulamaktadırlar. Bu konudaki bir diğer çalışmada, Wentzel (1998) arkadaş desteğinin toplum yanlısı amaçların olumlu yordayıcısı olduğunu ve duygusal sıkıntılarla negatif ilişkili olduğunu saptamıştır. Chou (1999) öznel iyilik hali üzerinde arkadaş desteğinin bağımsız etkiye sahip olduğu ve yakın arkadaş sayısı ile olumlu duygular arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır (Akt: Doğan,2008).

Literatürde, aile ve arkadaş desteğinin benlik saygısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Lackoviç-Grgin ve Dekoviç, 1994; Franco ve Levitt, 1998; Rosenfeld ve Richman, 1998). Sonuç olarak, araştırmalar sosyal desteğin depresyon, olumlu duygular, uyum, benlik saygısı, stres ve psikolojik sıkıntılar ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal destek artıkça depresyon, stres ve psikolojik

belirtilerde azalma olurken, benlik saygısı, uyum, sağlık ve toplum yanlısı davranışlarda artma olduğu görülmektedir (Akt: Doğan, 2008).

Hünler ve Gençöz (2003) bir evliliğin yürütülmesi sırasında karşılaşılan problemlerin doğru problem çözme stratejileri ile çözülmesinin, ilişki için yapıcı ve olumlu sonuçlar doğuracağını belirtmektedirler. Ayrıca yaptıkları araştırma sonucuna göre, algılanan evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Evlilik ilişkisinde, bireylerin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin gerçekleşmemesi, esler arasındaki etkileşim, paylaşma ve sosyal ilişkilerin hoşgörü sınırlarını aşacak şekilde ciddi şekilde bozulması, eşlerin birinde ya da her ikisinde birden stres oluşturmakta ve bu durum doyumun azalması ile birlikte boşanmaya doğru gidilmesine neden olmaktadır (Özgüven, 2000).

Guidubaldi ve Cleminshaw (1985) çiftlerin genel yasam doyumlarının ve yasam tarzlarının evlilik doyumlarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamış, eşlerin evlilik doyumlarının ve çocukların sosyalleşmesinin eşlerin davranışları ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca eşlerin ebeveyn rollerini sürdürmelerinin evlilikten aldıkları doyumun yüksek olması ile ilgili olduğunu vurgulayarak doyumu yüksek olan eşlerin ebeveyn rollerini sürdürürken çocuklarına karşı daha açık ve ilgili olduklarını belirtmiştir.

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Evlilik ilişkisinde eşlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin problem çözme becerileri ve yaşam doyumları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan, bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada kullanılacak olan model, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan tarama modelidir. Best'e (1970) göre doğada ve toplumda var olduğu şekliyle ele alınan ilişkilerin, uygulamaların, bakış açılarının, inançların veya tutumların ne olduğunun betimlenmesi; var olan durumun önceden gerçekleşen bir olayla ilişkili olma durumunun belirlenmesi ve bu durumun şu anki şartları etkileme olasılığının kestirilmesi ile ilgili araştırmalar, tarama türü araştırmalar olarak kabul edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000: 169).

Çalışmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygunluk örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygunluk örnekleme yöntemi rastlantısal yolla değil karşımıza çıkan ya da erişebildiğimiz popülasyon birimlerinin örnekleme dahil edilmesidir (Fraenkel, Wallen, 2006). Bu araştırmanın örneklemini Ankara ilinde bulunan çalışan evli bireyler oluşturmaktadır.

Araştırmaya 246 kadın, 254 erkek katılmıştır. % 34,4' ü evliliğinin 5-10. Yılında, % 28' i 1-5. Yılında, %28,6'sı 0-1. yılındadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri, Yaşam Doyumu Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan ve toplam on iki sorunun bulunduğu bilgi formunda demografik özellikler, evlilik yılı, çocuk sayısı, eğitim durumu, yerleşim yeri ve akraba gruplarına yakınlık durumu soruları yer almaktadır.

Problem Çözme Ölçeği-PÇÖ (Problem Solving Inventory): Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Ölçeği (PÇÖ), problem çözme süreci aşamalarını belirleyen, kişilerin kendi problem çözme davranışları ve yaklaşımları hakkında ne düşündüklerini değerlendiren bir araçtır. Ölçek psikolojik danışmanlık, tıp ve eğitim alanlarında, bireyin problem çözme ya da başa çıkma biçimini belirlemede kullanılabilmektedir. Türkiye uyarlaması Şahin ve diğerleri (1993) tarafından yapılmış ölçek 6 puanlı likert tipinde 35 maddeden oluşmaktadır. "1" tamamen katılmayı, "6" ise tamamen katılmamayı göstermektedir.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan 192'dir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

Yapılan çalışmalar sonunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise 0,72 ile 0,85 arasında bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları ise 0,25 ile 0,71 arası 104 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ve alt ölçeklerin test tekrar-test güvenirlik katsayıları r =.83 ile r =. 89 arasında değişmektedir (Şahin ve diğ.,1992). Bu çalışmada da; ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,95, problem çözme yeteneğine güven alt ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,93, yaklaşma-kaçınma alt ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,91, kişisel kontrol alt ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,74 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Araştırmada, bireylerin yasam doyumlarını ölçmek amacıyla, Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen yasam doyumu ölçeği- The Satisfaction with Life Scale (SWLS) - kullanılmıştır. Yasam doyumu ölçeği, bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, likert tarzı 7 dereceli (1: kesinlikle katılmıyorum – 7 : Kesinlikle katılıyorum) 5 maddeden oluşmaktadır. Diener ve arkadaşları orijinal çalışmada ölçeğin güvenirliğini Alpha = .87 olarak ,ölçüt bağımlı geçerliğini ise .82 olarak bulmuşlardır. Ölçek Türkiye'deki popülasyona Yetim (1993) tarafından uygulanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenirliği oldukça yüksek bulunmuştur. (Alpha = . 86) ve test-tekrar test güvenirliği .73 (Akt;Yetim, 2001). Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı tekrar yapılmış ve Cronbach Alfa değer. 81 olarak bulunmuştur.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçegi-ÇBASDÖ (Multidimensional Scale of Perceived Social Support MSPSS): Zimet ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen bu ölçek, araştırmada yer alan değişkenlerden biri olan sosyal desteğe ilişkin veri toplama amacını gerçekleştirmek için kullanılmıştır. Ölçek toplam 12 maddeden oluşmakta ve her madde yedi basamaklı bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. ÇBASDÖ "Kesinlikle hayır 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Kesinlikle evet" şeklinde 7 dereceli olarak düzenlenmiş likert tipi bir ölçektir.

Ölçeğin aileden, arkadaştan ve özel insandan alınan sosyal destek olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte yer alan 3. , 4. , 8. , 11. sorular aileden alınan desteği, 6., 7., 9., 12. sorular arkadaştan alınan sosyal desteği ve 1. , 2. , 5. , 10. sorular özel insandan alınan desteği kapsayan maddelerdir. Her bir destek kaynağına ilişkin maddelerden alınan puanlar kendi içlerinde toplanarak üç ayrı sosyal destek puanı, üç ayrı tür sosyal destek puanlarının toplanmasıyla da genel bir sosyal destek puanı elde edilmektedir. Alt ölçeklerden alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 28'dir. Alt ölçeklerden alınan puanların toplanması ile elde edilen toplam ölçek puanından alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 84'tür. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

ÇBASDÖ ülkemizde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 1995 yılında Eker ve Arkar (1995) tarafından yapılmıştır. Normal, medikal ve Psikiyatrik/psikolojik problemleri olan deneklerin oluşturduğu örneklem gruplarıyla yürütülen bu çalışmada ölçeğin üç faktörlü yapısını destekleyen bulgular elde edilmiştir. İç tutarlılığı ölçmek için Cronbach alfa yöntemi kullanılmıştır. Aile alt ölçeğinin güvenirliği Alpha: .85, arkadaş alt ölçeğinin güvenirliği Alpha: .88, özel bir insan alt ölçeğinin güvenirliği Alpha: .92, toplam puanın güvenirliği Alpha: .89 bulunmuştur. Bu çalışmada da; Aile alt ölçeğinin güvenirliği Alpha: .97, arkadaş alt ölçeğinin güvenirliği Alpha: .96, özel bir insan alt ölçeğinin güvenirliği Alpha: .98, toplam puanın güvenirliği Alpha: .87 bulunmuştur.

Ölçeğin faktör yapısına ve geçerliliğine ilişkin Zimet ve arkadaşları (1988) tarafından yapılan çalışmalar önerilen üç faktörlü yapıyı desteklemiştir. Ayrıca ölçeğin geçerliliğinin tatminkâr düzeyde olduğu Zimet ve arkadaşları, Kazarian ve McCabe (1991) , tarafından yapılan çalışmalar ile ortaya koyulmuştur. Bunun yanı sıra yapılan çalışmalar genel olarak ölçeğin ve ayrı ayrı alt ölçeklerin iç tutarlılıklarının ve test tekrar test güvenirliliklerinin yüksek olduğunu göstermiştir (Zimet ve diğ.,1988, Kazarian ve McCabe1991).

BULGULAR

Bu bölümde evli bireylerin sosyal destek, problem çözme ve yaşam doyumu puanlarının cinsiyet, yaş, evlilik yılı, çocuk varlığı, eğitim durumu, gelir durumu, yerleşim yeri, akraba yerleşim yakınlığı, akraba ilişkisel yakınlığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı; algılanan sosyal destek puanı ile problem çözme ve yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada ilk olarak analizler yapılmadan önce test edilmesi gereken varsayımlar incelenmiştir. Her bir ölçekten elde edilen veriler için aykırı değerler (outlier), kayıp veri (missing data), normallik (multivariate) analizleri yapılmıştır. Varsayımlar test edildikten sonra verilerin çok değişkenli istatistiklere uygun olduğu görülmüştür.

Ardından araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçları tespit edilmiştir. "Evli bireylerin algılanan sosyal destek, problem çözme becerileri ve yaşam doyumları düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?" Alt amaçlarına ilişkin yapılan analizler ve bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Evli Bireylerin Sosyal Destek ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 1: Cinsiyet t-Testi Sonuçları

Sosyal Destek

Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Sd**	**T**	**P**
Kadın	246	47.80	16.86	498	2.12	.011
Erkek	254	51.15	18.25			
Problem Çözme						
Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Sd**	**T**	**P**
Kadın	246	100,2967	7,20808	498	2.29	.000
Erkek	254	102,2323	11,15491			

Evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. t(498)=2.12, p< .05. Erkeklerin algılanan sosyal destek düzeyleri ($\bar{X}$=51.15), kadınların algılanan sosyal destek düzeyinden ($\bar{X}$= 47.80) yüksektir. Sosyal destek ve cinsiyet ilişkisini ele alan çalışmaların bir kısmında cinsiyet ile sosyal destek arasında ilişki bulunmazken (Bell, Leroy ve Stephenson, 1982; Russell ve Catrona, 1991; Murrell ve Norris,1991; Uzman, 2002; Şimşek, 2000); bazı araştırmalarda (Colarassi, 2001; Güngör, 1996; Bayram, 1996; Frey ve Rothlisberger, 1996) kadınların, erkeklere oranla daha çok sosyal destek aldıkları ortaya çıkmıştır. Evli bireylerin problem çözme becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. t(498)=2.29, p< .01. Erkeklerin problem çözme becerileri ($\bar{X}$=102,23), kadınların problem çözme becerilerinden ($\bar{X}$= 100,29) yüksektir.

Evli Bireylerin Sosyal Destek, Problem Çözme Becerileri ve Yaşam Doyumu Puanlarının Evlilik Yılı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 2: Evlilik Yılı Anova Sonuçları

Sosyal Destek

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	24886,569	3	8295,523	31,514	,000
Grupiçi	130564,429	496	263,235		
Toplam	155450,998	499			
Problem Çözme					
Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	4986,583	3	1662,194	20,771	,000
Grupiçi	39692,217	496	80,025		
Toplam	44678,800	499			
Yaşam Doyumu					
Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	448,785	3	149,595	3,117	,026
Grupiçi	23808,183	496	48,000		
Toplam	24256,968	499			

Analiz sonuçları evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri arasında evlilik yılı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir değişle evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri, evlilik yıllarına göre değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 5-10 yıl arasında evli olanların sosyal destek düzeyleri ($\overline{X}$= 48,2209), 0-1 yıl arasında evli olanların sosyal destek düzeylerinden ($\overline{X}$= 46,6154) daha fazladır. 1-5 yıl arasında evli olanların sosyal destek düzeyleri ($\overline{X}$= 59,0000) tüm gruptan daha fazladır. 10 ve üzeri yıl arasında evli olanların sosyal destek düzeyleri ise ($\overline{X}$= 34,0222) tüm gruptan daha azdır. Güven(2004), eşlerin birbirlerinden algıladıkları destek düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında evlilik süresi bakımından 1-5 yıl evli olanların daha fazla süredir evli olanlara göre eşlerinden daha fazla destek gördüklerini algıladıkları bulgusuna ulaşmıştır. 5-10 yıl arasında evli olanların sosyal destek düzeyleri, 0-1 yıl arasında evli olanların sosyal destek düzeylerinden daha fazladır. Bu da ailenin henüz kuruluş aşaması olarak değerlendirebileceğimiz ilk yıllarda çekirdek aile içinde ilişkilerin yoğun olduğu daha sonraki yıllarda ise çocuk sahibi olma ile birlikte akraba çevresinin desteğinin aile içinde fark edilir şekilde artması ile değerlendirilebilir. 1-5 yıl arasında evli olanların sosyal destek düzeyleri tüm gruptan daha fazladır. Sosyal destek sistemleri 10 ve üzeri yıl yıl arasında evli olanların sosyal destek düzeyleri ise tüm gruptan daha azdır. Aile yaşam döngüsü açısından bakıldığında 10 ve üzeri yıl evliliklerde çocukların eğitim, evlilik gibi sebeplerle evden ayrılmaları bir etken olarak değerlendirilebilir. Analiz sonuçları evli bireylerin problem çözme becerileri arasında evlilik yılı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir değişle evli bireylerin problem çözme becerileri, evlilik yıllarına göre değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 5-10 yıl arasında evli olanların problem çözme becerileri ($\overline{X}$= 100,7209), 0-1 yıl arasında evli olanların problem çözme becerilerinden ($\overline{X}$= 98,8462) daha fazladır. 1-5 yıl arasında evli olanların problem çözme becerileri ($\overline{X}$= 105,9714) tüm gruptan daha fazladır. 10 ve üzeri yıl arasında evli olanların problem çözme becerileri ise ($\overline{X}$= 96,5556) tüm gruptan daha azdır. Analiz sonuçları evli bireylerin yaşam doyumu arasında evlilik yılı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir değişle evli bireylerin yaşam doyumu, evlilik yıllarına göre değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 5-10 yıl arasında evli olanların yaşam doyumu ($\overline{X}$= 31,6279), 0-1 yıl arasında evli olanların yaşam doyumlarından ($\overline{X}$=31,2937) daha fazladır. 1-5 yıl arasında evli olanların yaşam doyumu ($\overline{X}$= 32,4357) tüm gruptan daha fazladır. 10 ve üzeri yıl arasında evli olanların yaşam doyumları ise ($\overline{X}$= 28,8444) tüm gruptan daha azdır.

Evli Bireylerin Sosyal Destek, Problem Çözme Becerileri ve Yaşam Doyumu Puanlarının Çocuk Varlığı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 3: Çocuk Varlığı Durumu t-Testi Sonuçları

Sosyal Destek

Çocuk	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**T**	**p**
Var	341	52.33	15.17	498	5.39	.000
Yok	159	43.43	20.84			
Problem Çözme						
Çocuk	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**T**	**p**
Var	341	100,9619	6,89853	498	,888	.000
Yok	159	101,9623	13,40456			
Yaşam Doyumu						
Çocuk	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**T**	**p**
Var	341	33,6540	3,53019	498	11.28	.000
Yok	159	26,9057	9,77001			

Evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri çocuklarının olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. t(498)=5.39, p< .01. Çocukları olanların algılanan sosyal destek düzeyleri ($\overline{X}$=52.33), çocukları olmayanların algılanan sosyal destek düzeyinden ($\overline{X}$= 43.43) yüksektir. ASAGEM(2009) tarafından

gerçekleştirilen "Boşanma Nedenleri Araştırması"nda da vurgulandığı gibi araştırmacılar ailenin sahip olduğu çocukların çoğu kez boşanmayı engelleyen en önemli faktör olduğu üzerinde ısrarla durmaktadırlar. Çocuk sahibi olmakla birlikte ebeveynler sorumluluk alma, model olma ve yeni bir bireyin yetiştirilmesi görevlerini üstlenmektedirler. Bu durum gerek eşler arasında gerekse diğer aile ve akraba desteğini gündeme getirmekte, özellikle çalışan annelerin arttığı büyük şehirlerde çocuk bakımı konusunda sosyal destek sistemlerini harekete geçirmektedir. ASAGEM (2010), çocukların gündüz bakımlarını gerçekleştiren kişilerin anneden sonra babaanne ve anneanne olduğunu bildirmektedir. Evli bireylerin problem çözme becerileri çocuklarının olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. t(498)= ,888 p< .01. Çocukları olanların problem çözme becerileri ($\overline{X}$=100,9619), çocukları olmayanların problem çözme becerilerinden ($\overline{X}$= 101,9623) düşüktür. ASAGEM (2009) Boşanma Nedenleri Araştırması bulguları da çocuk yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili olarak kadınların (% 34), çocuk bakımı konusunda erkeklere oranla eşleriyle daha çok sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Evli bireylerin yaşam doyumu çocuklarının olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. t(498)=11.28 p< .01. Çocukları olanların yaşam doyumu ($\overline{X}$=33,6540), çocukları olmayanların yaşam doyumundan ($\overline{X}$= 26,9057) yüksektir.

Evli Bireylerin Sosyal Destek ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Akraba Yerleşim Yakınlığı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 4: Sosyal Destek Düzeyi ve Akraba Yerleşim Yakınlığı Anova Sonuçları

Sosyal Destek

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	8053,257	3	2684,419	9,033	,000
Grupiçi	147397,741	496	297,173		
Toplam	155450,998	499			

Problem Çözme

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4311,950	3	1437,317	17,661	,000
Grupiçi	40366,850	496	81,385		
Toplam	44678,800	499			

Analiz sonuçları evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri arasında akraba yerleşim yakınlığı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir değişle evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri, akraba yerleşim yakınlığına göre değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Her iki akraba grubuna da yakın oturanların sosyal destek düzeyleri ($\overline{X}$= 50,7907), eşinin akraba grubuna yakın oturanların sosyal destek düzeylerinden ($\overline{X}$= 46,7692) daha fazladır. Kendi akraba grubuna yakın oturanların sosyal destek düzeyleri ($\overline{X}$= 53,3934) tüm gruptan daha fazladır. Hiçbir akraba grubuna yakın oturmayanların sosyal destek düzeyleri ise ($\overline{X}$= 43,7520) tüm gruptan daha azdır. ASAGEM (2010) "Aile Yapısı Araştırması", ailelerin yüzde 35 oranında ailesi ile aynı şehirde oturduğu, aynı evde yaşama durumu yüzde 27, kayınvalide/kayınpeder ile oturma durumu ise yüzde 11' dir. Hiçbir akraba grubuna yakın oturmayanların sosyal destek düzeylerinin tüm gruptan daha az olması farklı sosyal destek sistemleri olarak arkadaş, profesyonel destek ve resmi kurum desteğinin ülkemizde akraba-aile desteğine kıyasla çok daha düşük düzeyde olduğunun bir göstergesidir. Analiz sonuçları evli bireylerin problem çözme becerileri arasında akraba yerleşim yakınlığı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir değişle evli bireylerin problem çözme becerileri, akraba yerleşim yakınlığına göre değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Her iki akraba grubuna da yakın oturanların problem çözme becerileri ($\overline{X}$= 101,2674), eşinin akraba grubuna yakın oturanların problem çözme becerilerinden ($\overline{X}$= 98,3974) daha fazladır. Kendi akraba grubuna yakın oturanların problem çözme becerileri ($\overline{X}$= 104,4408) tüm gruptan daha fazladır. Hiçbir akraba grubuna yakın oturmayanların problem çözme becerileri ise ($\overline{X}$= 97,7520) tüm gruptan daha azdır. Toplumumuzda akraba grupları önemli bir sosyal destektir ve problem çözme sürecinde önemli ölçüde aile bireylerini

desteklemektedirler. Ancak bazı araştırmalarda ise aile ve akrabalara yakınlık eşler arasında farklı bir problem olarak ortaya çıkmaktadır(ASAGEM, 2009).

Evli Bireylerin Sosyal Destek Puanlarının Akraba İlişkisel Yakınlığı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 5: Akraba İlişkisel Yakınlığı Anova Sonuçları

Sosyal Destek

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	14693,506	3	4897,835	17,259	,000
Grupiçi	140757,492	496	283,785		
Toplam	155450,998	499			
Problem Çözme					
Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	2464,872	3	821,624	9,654	,000
Grupiçi	42213,928	496	85,109		
Toplam	44678,800	499			
Yaşam Doyumu					
Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	6413,867	3	2137,956	59,431	,000
Grupiçi	17843,101	496	35,974		
Toplam	24256,968	499			

Analiz sonuçları evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri arasında akraba ilişkisel yakınlığı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir değişle evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri, akraba ilişkisel yakınlığa göre değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Her iki akraba grubuna da yakın hissedenlerin sosyal destek düzeyleri ($\overline{X}$= 52,0526), hiçbir akraba grubuna yakın hissetmeyenlerin sosyal destek düzeylerinden ($\overline{X}$= 48,1000) daha fazladır. Kendi akraba grubuna yakın hissedenlerin sosyal destek düzeyleri ($\overline{X}$= 52,1290) tüm gruptan daha fazladır. Eşinin akraba grubuna yakın hissedenlerin sosyal destek düzeyleri ise ($\overline{X}$= 36,0000) tüm gruptan daha azdır. Ülkemizde son 50 yılda göç ve kentleşmeye bağlı olarak yaşanan toplumsal değişim sürecinde ikincil ilişkilerin daha yaygın olacağı düşünülmekle birlikte akrabalık bağlarının ve komşuluk ilişkilerinin güçlü bir şekilde devam ettiği görülmektedir. Bireyler ve aileler kente göç etseler de akrabalarına yakın mekanlara yerleşmekte ve ilişkilerini burada da sürdürmektedirler(ASAGEM,2010). Analiz sonuçları evli bireylerin problem çözme becerileri arasında akraba ilişkisel yakınlığı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir değişle evli bireylerin problem çözme becerileri, akraba ilişkisel yakınlığa göre değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Kendi akraba grubuna yakın hissedenlerin problem çözme becerileri ($\overline{X}$= 102,4946), hiçbir akraba grubuna yakın hissetmeyenlerin problem çözme becerilerinden ($\overline{X}$= 99,1167) daha fazladır. Her iki akraba grubuna yakın hissedenlerin problem çözme becerileri ($\overline{X}$= 102,5263) tüm gruptan daha fazladır. Eşinin akraba grubuna yakın hissedenlerin problem çözme becerileri ise ($\overline{X}$= 96,3182) tüm gruptan daha azdır. ASAGEM (2010) "Aile Yapısı Araştırması" nda akrabalarla ne tür ilişkilerin kurulduğu sorusuna verilen cevaplara göre; %4 ev işleriyle ilgili, %5 çocuk bakımıyla ilgili, %9 nakdi, % 4 gıda yardımı, % 24 sorunların paylaşımı yönünde ilişkiler kurulmaktadır. Bu da bir sosyal destek sistemi olarak aile ve akrabaların, evli bireylerin, problem çözme sürecinde aktif olduğunun bir göstergesidir. Analiz sonuçları evli bireylerin yaşam doyumu arasında akraba ilişkisel yakınlığı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir değişle evli bireylerin yaşam doyumu, akraba ilişkisel yakınlığa göre değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Her iki akraba grubuna yakın hissedenlerin yaşam doyumu ($\overline{X}$= 32,5158), hiçbir akraba grubuna yakın hissetmeyenlerin yaşam doyumundan

($\overline{X}$= 31,8167) daha fazladır. Kendi akraba grubuna yakın hissedenlerin yaşam doyumu ($\overline{X}$= 33,2509) tüm gruptan daha fazladır. Eşinin akraba grubuna yakın hissedenlerin yaşam doyumu ise ($\overline{X}$= 22,4091) tüm gruptan daha azdır. Diener ve Diener (1995) ise üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırmanın sonucunda, öğrencilerin doyumun en yüksek düzeylerini arkadaşlar ve aile doyumundan algıladığı bulgusuna ulaşmıştır.

Evli Bireylerin Sosyal Destek Puanları ile Problem Çözme Becerisi Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

"Evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?" Alt amacına ilişkin yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre evli bireylerin problem çözme becerisi ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. r=0.741, p<.01. Buna göre algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça, problem çözme becerisinin artacağı söylenebilir.

Evli Bireylerin Sosyal Destek Puanları ile Yaşam Doyumu Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

"Evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?" Alt amacına ilişkin yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre evli bireylerin yaşam doyumları ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. r=0.67, p<.01. Buna göre algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça yaşam doyumunun da artacağı söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma evli bireylerin algılanan sosyal destek düzeylerinin, problem çözme becerileri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada evli bireylerin problem çözme becerisi ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki olduğu; evli bireylerin problem çözme becerisi ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ailenin korunması, fonksiyonlarını yerine getirebilmesi için desteklenmesi çalışmaları son yıllarda ülke politikası olarak ele alınmakta, devlet kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler aracılığıyla çeşitli çalışmalar sürdürülmektedir. Bu alanda çalışmak üzere yetiştirilen meslek elemanları için, aileyi çeşitli boyutlarıyla ele alan araştırmaların gerçekleştirilmesi, ailenin desteklenmesi, problemlerinin çözümünde yaklaşım yöntemleri ve hangi boyutlarda çalışılacağı konuları açısından önemlidir. Sağlıklı ailelerin sağlıklı bireylerin yetişmesi için uygun bir ortam olacağı ve genel olarak da sağlıklı bir topluma ulaşılacağı söylenebilir.
Aile içerisinde zaman zaman çeşitli sorunlar yaşanmakta ve çözüm için aileler farklı yollara başvurmaktadır. Sosyal destek kaynakları olarak tanımlanan aile, akraba, arkadaş, kurum ve kuruluşlardan alınan danışmanlıklar ailenin problem çözme süreçlerinde aktif rol almaktadır.

Bireylerin sorunları konuşabileceği birilerinin varlığı bile anlamlı sosyal destek kaynaklarının olduğunu göstermektedir (Korkut, 2002). Yalnızlık ve sosyal destek eksikliği psikolojik rahatsızlıklara neden olduğu gibi bireye sağlanan sosyal destek yaşamda karşılaşılan stresli durumların etkileriyle başa çıkma stratejilerini kullanmada avantaj sağlamaktadır (Plotnik, 2007). Problem çözme, kişide bütün eğitim ve öğretim etkinliklerinin bir sonucu olarak oluşan bir beceri ise de, bireylerin desteklenmesi ile bu beceri daha kolay ve daha etkili bir biçimde gerçekleşir ve kişinin yaşam uyumunu kolaylaştırır. Problem çözme, stresli ve kaygılı olaylar ile başa çıkabilme, psikolojik sağlık ve uyumla ilişkilidir ve bütün bunlar mevcut veya algılanan sosyal destek ile yakından ilgilidir (Okanlı, Tortumluoğlu ve Kırpınar, 2003).

Boşanma öncesinde evlilikte yaşanan problemlerine çözüm yolu olarak kadınların yüzde 40'ı zamana bıraktığını, yüzde 34'ü aile büyüklerinden yardım istediğini, yüzde 16'sı akraba ve arkadaşlardan yardım istediğini, yüzde 14'ü evliliklerine aracı olanlara başvurduğunu, yüzde 13'ü ise muhtar, müftü, imam, öğretmen gibi kanaat önderlerine, sivil liderlere başvurduklarını belirtmiştir. Boşanan erkeklerin evliliklerinde sorunların çözümünde başvurdukları yollar, kadınlarınkine benzemektedir. Evlilikte yaşanan sorunlarla ilgili olarak aile büyüklerinden yardım isteyenlerin oranının her iki cinsiyette fazla oluşu (kadınlarda %34, erkeklerde %31), ülkemizdeki aile yapısının özelliklerinden olan aile bireyleri arasındaki ilişkilerin sıklığı, kuşatıcı bağların bulunması, dayanışma ve paylaşmaya yönelik ilişki yoğunluğu hakkında da bilgi vermektedir (ASAGEM, 2009). Bu bilgiler ve araştırma

bulguları sorun yaşayan ailelerin problem çözme sürecinde, sosyal destek sistemlerinin önemini ortaya koymaktadır.

Sosyal destek ve yaşam doyumu ilişkisini inceleyen Wan ve Jaccard (1996) da çalışmalarında sosyal destek ile yaşam doyumu arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Yapılan birçok çalışmada da arkadaşlıklardan alınan doyum ile öznel iyi olma arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Anderson, 1977; Campbell, Converse ve Rodgers, 1976; Falkman, 1973; Aktaran Yetim 2001).

Görülmektedir ki sosyal destek kaynakları evli bireyler için gerek problem çözme süreçlerinde gerekse yaşam doyumlarında önemli rol almaktadır. Sosyal destek kaynaklarını keşfetmek, problem çözme süreçlerinde aileyi bu destek sistemleriyle güçlendirmek bu alanda çalışan meslek elemanları için bir alternatif olmaktadır. Bu noktada aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Ülkemizde aile ile çalışacak uzmanların yetiştirilmesinde sorumlu olan eğitim kurumlarının, sosyal destek sistemleri konularında çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır.
Ülkemizde aile destek hizmetlerinin ve bu hizmetleri veren merkezlerin yaygınlığı arttırılmalı ve bireylerin bu hizmetler hakkında bilgilendirilerek ulaşmaları kolaylaştırılmalıdır.
Evli bireylere evlilik ilişkisinin geliştirilebilir nitelikte bir kavram olduğunu, yardım arayışlarına başvurulabileceğini ve evlilik problemlerinin çözümsüz olmadığını anlatmak için bilgi verici danışmanlık yada grup rehberliği hizmetleri verilmelidir.
Anaokulundan başlayarak, eğitimin tüm kademelerinde problem çözme, iletişim, stresle baş etme gibi konuları ele alan müfredat programları geliştirilerek bireylerin kendileri ve çevreleri ile uyum içinde olmaları sağlanmalıdır.
İlişkileri içerisinde sorun yaşayan çiftlerin danışma ortamlarına başvurmaları teşvik edilmeli, bu konuda bilinçlendirme ve bilgilendirmeye yönelik çalışmalar tasarlanmalıdır.
Evlilik ilişkisini dolayısıyla da aile içi ilişkileri desteklemek amacıyla düzenli olarak Evlilik Okulları açılmalıdır.
Aile danışma merkezlerinin işlevlerinin genişletilmesi ve yerel uygulama modellerinin arttırılması sağlanmalıdır.
Avrupa Birliği, Kalkınma Ajansları ve sivil toplum kuruluşları ile aileyi destekleyecek, güçlendirecek projelerin hazırlanması ve yürütülmesi sağlanmalıdır.

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

ASAGEM (2009), " Boşanma Nedenleri Araştırması", Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Yay No:140, Ankara.

ASAGEM (2010), " Aile Yapısı Araştırması", Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Yay No:146, Ankara.

Bayram, D.; (1999), "Bir Grup Gençte Ruhsal Belirti ile Sosyal Destek İlişkisi", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Canel, A.N.; (2007), "Ailede Problem Çözme, Evlilik Doyumu Ve Örnek Bir Grup Çalışmasının Sınanması", Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul.

Cohen, L., Manıon, L., Morrıson, K.; (2000), "Research Methods in Education", (5th ed.). London:Routledge Falmer.

Çakır, S.; (2008), "Evli bireylerin evlilik uyumlarının ana-babalarına bağlanma düzeyleri ve demografik değişkenler açısından incelenmesi", Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çınar, L.; (2008), "*Evlilik doyumu: cinsiyet rolleri ve yardım arama tutumu"* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demiray, Ö.; (2006), "*Evlilikte uyumun demografik değişkenlere göre incelenmesi",* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Deniz, M.E. ve Yılmaz, E.; (2004), "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004,Malatya.

Dıener, E. ve Dıener, M.; (1995), "Cross–cultural correlates of life satisfaction and self-esteem" , Journal of Personality and Social Psychology, 68 (4):653-663.

Dündar, S.; (2008), "Polislerin Umutsuzluk Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Polis Bilimleri Dergisi 10(3),77-92

Elmacı F.; (2006), "Parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan aileye sahip ergenlerin depresyon ve uyum düzeylerinde sosyal desteğin rolü" , Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilim Dergisi; 6 (2): 405-423.

Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N., & Alpkan, R.L.; (2005), "Evlilik uyumu", *Düşünen Adam, 18* (1), 39-47.

Ergin, N.G.; (2008), "Evli ve boşanmış kişilerin evlilik uyumu ve cinsiyetçilik açısından karşılaştırılması", Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Fidanoğlu, O.; (2006), "*Evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişki",* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Fraenkel, J., Wallen, N.; (2009), "How to Design and Evaluate Research in Education", McGraw Hill

Guıdubaldı, J., Helen, K.; (1985), "The development of the Cleminshaw-Guidubaldi Parent Satisfaction Scale" , Journal of Clinical Child Psychology. C.14, S.4, 293–298.

Güngör, H. C.; (2007), "*Evlilik doyumunu açıklamaya yönelik bir model geliştirme.* Yayımlanmamış doktora tezi", Gazi Üniversitesi, Ankara.

Güven, N.; (2005), "İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumu ile ilişkisi", Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kalkan, M.; (2002), "*Evlilik ilişkisini geliştirme programının evlilerin evlilik uyum düzeyine etkisi",* Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Kazarıan S.S., Mccabe, S.B.; (1991), "Dimensions of social suport in the MSPSS: Factorial structure, reliability, and theoretical implications", J Comm Psyc; 19:150-160.

Korkut, F.; (2002), "Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23:177-184

Lara, M., Leader, J. , Klein, D.N.; (1998), "What is social support?", Harvard Mental Health Letter; 14(12): 6-8.

Onur, B.; (1995), "Ergenliği Anlamak", Ankara: İmge Kitabevi.

Okanlı, A., Tortumoğlu, G. ve Kırkpınar, İ.; (2003), "Gebe kadınların ailelerinden algıladıkları sosyal destek ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki", *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 4,* 98-105.

Özen, A.; (2006), "Evlilik uyumunun yordayıcıları olarak karı ve kocaların değer uyumları ve eşlerin çatışma çözüm stilleri", Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Özgüven, İ.E.; (2000), " Evlilik ve Aile Terapisi", Ankara: Pdrem Yayınları.

Plotnık, R.; (2007), "*Psikoloji'ye giriş",* (Çev. Tamer Geniş). İstanbul:Kaknüs Yayıncılık.

Sarıhan, İ. H.; (1998), "Yenilikçi Düşünme ve Problem Çözme Teknikleri", Teknoloji Yönetimi, Beta Basım, İstanbul.

Şahin, N.H.,Şahin, N., Heppner, P.P.; (1993), "Psychometric properties of the problem solving ınventory in a group of turkish university students", Cognit Ther Res ; 17: 379-396.

Taylan S.; (1990), "Heppner'in Problem Çözme Ölçeğinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışmaları", Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Türkmen, M.; (2001), "Öznel İyi Oluşun Yapısı ve Anababa Tutumları, Özsaygı ve Sosyal Destekle İlişkisi Bir Model Sınaması", Doktora Tezi.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı,Ankara.

Ünüvar, A.; (2003), "Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Veenhoven, R.; (1991), "Is happiness relative?", Social Indicates Research, 24 (1): 1-34.

Yetim, Ü.; (2001), "Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri", İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Yıldırım, İ.; (1997), "Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenirliği ve geçerliği", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13: 81-87.

Zımet G., Dahle, N., Zımet, S. ve Farley, G.; (1988), "The Multidimensional Scale Of Perceived Social Support", The Journal Of Personality Assesment, 52 (1): 30-41.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 20 ISSN: 2146-9199

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DUYARLIKLARI İLE MÜKEMMELİYETÇİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
İstanbul
motrar@marmara.edu.tr

Psiklg. Hatice Büyükköse Tezcan
Aydoğdu Koleji
İstanbul
haticebtezcan@yahoo.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, İstanbul ilinde bulunan devlet ve özel üniversitelerdeki rehberlik ve psikolojik danışma öğrencilerinin öz-duyarlık ile mükemmeliyetçilikleri arasında ilişkiyi ortaya koymaktır.Araştırmada üzerinde durulan konu rehberlik ve psikolojik danışma öğrencilerinin danışmanlık sürecinde ve mesleği uygularken yetenekleri, farkındalıklarının onlara sağlayacağı yarar ve bu konuda yapılacak çalışmalara yol göstermek amacıyla ele alınmıştır.

Tarama modelinde hazırlanan araştırmada, örneklem grubu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki devlet üniversitesi ve özel üniversitelerden tesadüfi oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilen 707 üniversite öğrencisidir. Veri toplamak amacıyla Neff (2003b) tarafından geliştirilen Öz-duyarlık ölçeği, Hewitt Flett (1991) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar kullanılarak özduyarlık ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile bulunmuştur. Yapılan araştırma sonucunda, öz-yargılama, izolasyon, aşırı özdeşleşme, öz-duyarlık ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik arasında; öz-yargılama, izolasyon, aşırı özdeşleşme, öz-duyarlık ile başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik arasında; öz-yargılama, izolasyon, aşırı özdeşleşme, öz-duyarlık ile sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik arasında, öz-yargılama, izolasyon, aşırı özdeşleşme, öz-duyarlık ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahiptir.

Anahtar Sözcükler: Özduyarlık, Mükemmeliyetçilik, Eğitim Fakültesi.

AN INVESTIGATION OF RELATION BETWEEN SELF COMPASSION AND PERFECTIONISM AMONG PSYCHOLOGICAL GUIDENCE AND COUNSELING STUDENTS

Abstract

Aim of this study is that to determine relation between self-compassion and perfectionism among psychological guidance and counseling students in local and private universities which is located in province of Istanbul. Research subject aims to help psychological guidance and counseling students in their counseling process, and in their applying skills, benefits of their awareness, to guide them for future studies on this subject.

Study prepared in the survey model, sample group which is consist of 707 university students selected by random cluster sampling disproportionately from local and private universities, located in province of Istanbul during 2013-2014 academic year. To collect data, Self-Compassion Scale (SCS) developed by Neff (2003b), Multidimensional Perfectionism Scale (MPS) developed by Hewitt & Flett (1991), and Personal Information

Form designed by researcher were used. Using the scores obtained from the scales, the relationship between perfectionism and self-compassion was found by Pearson Product Moment Correlation Coefficient. According to the findings of this study, there is significantly positive correlation between self-judgment, isolation, over identification, self-compassion and self-oriented perfectionism; between self-judgment, isolation, over identification, self-compassion and socially prescribed perfectionism; between self-judgment, isolation, over identification, self-compassion and perfectionism.

Key Words: Perfectionism, Self - Compassion, Faculties of Education.

GİRİŞ

Öz duyarlık doğu felsefelerinde yüzlerce yıllık bir geçmişe sahip olmakla birlikte, batılı psikologlar için oldukça yeni bir kavramdır (Akın,Akın & Abacı, 2007). Neff (2003b), öz duyarlığı, öz kabulün sağlıklı bir biçimi olarak görmüştür. Öz duyarlık, kontrol edilemeyen yaşam olaylarından ya da kişisel kusur ve başarısızlıklardan kaynaklanan, acı duyguları oluştuğunda, kendine karşı iyi olmayı, kendini önemsemeyi ve kendine karşı anlayışlı olmayı içerir (Neff & Beretvas, 2012). Bireyin karşılaştığı sıkıntı ve zorluklar karşısında kendini hırpalamadan, sorunlarla kendini aşırı özdeşleştirmeden, kendini soruna kaptırmadan yoluna devam etmesine yardımcı olan bireyin psikolojik iyiliği için önemli bir kavramdır.

Neff (2003b), öz duyarlığı 3 temel bileşenle tanımlamıştı ; öz yargılamaya karşı öz sevecenlik, izolasyona karşı paylaşımların bilincinde olma ve aşırı özdeşleştirmeye karşı bilinçliliktir. Neff'e göre birey, kişisel başarısızlık durumunda ya da bir zorlukla karşılaştığında, öz-duyarlık bu 3 bileşeni gerekli kılmaktadır. Öz sevecenlik, kişinin kendisini sertçe yargılamak ya da öz eleştiri yapmak yerine kendisine karşı genişletilmiş iyilik ve anlayışlı olmasını içermektedir (Neff, 2003a). Bireyin zorluklarla karşılaşması durumunda kendisini suçlayarak, zulmetmek yerine, benliğine karşı iyi davranmasını içerir.

Paylaşımların bilincinde olmak, kişinin deneyimlerini ayrı ve izole olarak görmek yerine, geniş insan deneyiminin parçası olarak görmesidir. Yaşadığı sıkıntının insan tecrübesinin (insan yaşamının) kaçınılmaz bir parçası olduğunu farkına varmayı içerir (Neely, Schallert, Mohammed, Roberts & Chen, 2009). Hata ve yanlışların insan doğasının bir parçası olduğunun bilincinde olmaktır. Bireyin, dünyada o hatayı yapan tek kişi olmadığının bilincinde olmasıdır.

Bilinçlilik, acı veren duygu ve düşünceleri aşırı özdeşleştirmek yerine kişinin dengeli bir farkındalık içinde olmasıdır. Bireyin acı veren olaylara karşı dengeli bir davranış sergilemesini sağlar, kendisiyle aşırı özdeşleşmesini önler. Kişinin duygu ve düşüncelerini bastırmak ya da yalanlamak yerine, onları eleştirmeden olduğu gibi kabul etmesidir (Neff, 2012).

Çok boyutlu bir kişilik özelliği olan mükemmeliyetçilik ise, bir işte mükemmel olmak için aşırı ve haddinden fazla çaba göstermektir. Ayrıca mükemmeliyetçilik, mükemmelin mümkün olduğuna inanma ve ona ulaşma çabası ve kişinin kendisi ve başkaları için yüksek standartlar belirleme eylemi olarak tanımlanmıştır. Mükemmeliyetçilik "kendine yönelik", "başkalarına yönelik" ve "toplumsal beklentiye dayalı" olmak üzere üç boyutta tanımlanmıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, kişinin kendisi için gerçekçi olmayan ve ulaşılması imkansız boyutta standartlar belirleme eğilimidir. Bu standartlar kişinin kendisine yöneliktir ve buna kişisel eleştiri ve kendi hatalarını kabul etmeme eşlik eder. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, bireyin başkaları için belirlediği gerçekçi olmayan standartlara uymasını beklemesidir. Toplumsal beklentiye dayalı mükemmeliyetçilik ise bireyin, insanların kendisinden imkansız şeyler beklediği şeklinde bir inanca sahip olma eğilimidir (Karataş, 2012).

Araştırmalar fazla mükemmeliyetçi düşüncelerin, bir dizi olumsuz (self thoughts) öz düşüncelerle ilişkili olduğunu bulmuştur. Bireyin kendisiyle alakalı olumlu düşüncelerin, başkalarıyla alakalı olumlu düşüncelerle de ilişkili olduğunu göstermiştir (Flett, Hewitt, Blankstein & Gray, 1998).

İlerde psikolojik yardım hizmeti verecek olan psikolojik danışma öğrencilerinin kişilik özellikleri önemli bir konudur. Psikolojik danışmanların eğitimle kazandıkları bilgi ve becerilerin yanı sıra bazı kişilik özelliklerine, bir takım becerilere ve yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Bu özelliklere, cesaretlendirici olma, destekleyici olma, sıcaklık, yakınlık, tolerans, içtenlik, kendini açabilme, problem çözebilme, açık görüşlülük, esneklik, empati kurabilme, ince düşünme, aktif dinleyebilme, sorumluluk alabilme, güvenilir olma, benlik saygısı, aktif olma, güç ve kontrol becerisine sahip olma,anlayış, uyumlu ve dengeli olma, sabırlılık, dürüstlük örnek olarak gösterilebilir (Knoff, Hines & Kromrey, 1995; Knoff, McKenna & Riser, 1991; Kepçeoğlu, 1999:260, Akt. Yavuz, 2006).

Ülkemizde Psikolojik Danışmanların yeterlilikleri, çeşitli problemleri ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programlarının sorunları akademisyenler, alanda çalışan uzmanlar ve öğrenim gören öğrenciler tarafından sıklıkla tartışılan ve ortaya konan bir durum olmakla birlikte, bu duruma ampirik açıdan veri teşkil eden çok az araştırma bulunmaktadır (Yavuz, 2006).

Yapılacak bu çalışmada rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin öz duyarlık ve mükemmeliyetçiliklerinin ortaya konması bize yeni bilgiler kazandıracağı gibi öğrencilerin danışma sürecine bu özellikler açısından ne denli yeterli olduklarını belirlemede referans olacaktır.

Literatür incelendiğinde, daha çok yeni bir kavram olan öz duyarlığın, ülkemizde çok az araştırmaya konu olduğunu görülmektedir. Ayrıca öz duyarlık ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi konu olan ilk çalışma olması açısından bu çalışma önemlidir.

Bu nedenle, bu çalışmada Istanbul ilindeki devlet ve özel üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışma böümünde okuyan 707 üniversite öğrencisinin özduyarlıkları ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Araştırma, İstanbul'da devlet ve özel üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışma bölümünde eğitim görmekte olan öğrencilerin öz duyarlık ve mükemmeliyetçilik yönünden karşılaştırılması için yapılan ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modelinde bir çalışmadır.

İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arası ilişkiler korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 1994).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu , İstanbul ilindeki devlet ve özel 7 üniversitede öğrenim görmekte olan tesadüfi oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilen 541'I kız 166 erkek 707 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Kız	541	76,5	76,5	76,5
Erkek	166	23,5	23,5	100,0
Toplam	707	100,0	100,0	

Tablo 1'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin 541'i(%76,5) kız öğrencilerden,166'sı (%23,5) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla Neff (2003b) tarafından geliştirilen Öz-duyarlık ölçeği, Hewitt Flett (1989) tarafından geliştirilen Çok Boyutlı Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Öz Duyarlık Ölçeği: Öz duyarlık Neff'in (2003b, akt.Akın,Akın & Abacı, 2007) geliştirdiği Öz duyarlık Ölçeği ile ölçülmektedir. Öz Duyarlık Ölçeği, alt boyutlarıyla ilişkili özellikleri değerlendiren ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesine dayanan bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan toplam puan öz-duyarlık seviyesini göstermektedir.

Öz-duyarlık Ölçeğinde (1) hiçbir zaman (2) nadiren (3) sık sık (4) genellikle ve (5) her zaman şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirme vardır. 26 maddelik bir ölçme aracı olan Öz duyarlık Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, öz duyarlık yapısını oluşturan 6 alt boyutun varlığı doğrulanmıştır: Özsevecenliğe karşı öz yargılama, paylaşımların bilincinde olmaya karşı izolasyon ve bilinçliliğe karşı aşırı özdeşleşme. Bu alt ölçeklere ait maddelerin faktör yükleri, öz sevecenlik için .71-.77 yargılama için .65-.80, paylaşımların bilincinde olma için .57-.79, yabancılaşma için .63-.75, bilinçlilik için .62-.80 ve aşırı-özdeşleşme için .65-.78 arasında değişmektedir. İç tutarlılık güvenirlik katsayıları alt ölçekler için sırasıyla .78, .77, .80, .79, .75 ve .81 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise sırasıyla .88, .88, .80, .85, .85 ve .88 olduğu görülmüştür (Neff, 2003b, akt.Akın, Akın & Abacı, 2007).

Akın, Akın ve Abacı (2007) uyum geçerliği çalışmasında Öz duyarlık Ölçeği ile benlik saygısı arasında .59 ve .55 , sosyal ilişki arasında .41 ve yaşam doyumu arasında .45 ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda Öz duyarlık Ölçeği ile depresyon, anksiyete, öz-eleştiri ve nörotik mükemmeliyetçilik arasında negatif ilişkiler olduğu görülmüştür (sırasıyla, -.51, -.65, -.65, -.57). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar Öz duyarlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğinin sağlandığını ve psikolojik sağlığı önemli ölçüde yordadığını göstermektedir.

Öz duyarlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını Akın, Akın ve Abacı (2007)'de Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 633 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışma ile gerçekleştirmişlerdir. Öz duyarlık Ölçeği'nin yapı geçerliğini araştırmak için yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA)'nde öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Sonra örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Yapılan analizler toplam varyansın % 68'ini açıklayan, 26 madde ve 6 alt ölçekten meydana gelen bir ölçme aracı elde edilmiş ve alt boyutlarda yer alan maddelerin orijinal formdaki maddelerle birebir örtüştüğü görülmüştür. Öz duyarlık Ölçeği'nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı faktör analiz (DFA) uygulanmıştır. Yapılan DFA'da elde edilen modelin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları öz sevecenlik alt ölçeği için .77, özyargılama için .72, paylaşımların bilincinde olma için .72, izolasyon için .80, bilinçlilik için .74 ve aşırı özdeşleşme için .74 olarak bulunmuştur. Öz duyarlık Ölçeği'nin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .48 ile .71 arasında olduğu gözlenmiştir. Ayrıca toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların t-testi analiziyle incelenmesi sonucu, bu iki grubun birbirlerinden anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür (Soyer, 2010).

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Hewit-Flett (1991) tarafından geliştirilen ölçeğin üniversite öğrencileri için Türkçeye uyarlama çalışması Oral (1999) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 45 madde olup 7'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilen toplam puan mükemmeliyetçiliğin seviyesini göstermektedir (Hewitt-Flett,1991; Oral,1999, akt; Karataş, 2012). Ölçeğin kendine yönelme, başkasına yönelme ve sosyal kurallara yönelik mükemmeliyetçilik olmak üzere üç alt boyutu vardır. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans %31'dir. Güvenirlik hesaplamalarında Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .91, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .73 ve başkalarınca belirlenen mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .80 olarak bulunmuştur (Oral, 1999, akt; Karataş, 2012). Ayrıca Tuncer ve Voltan-Acar (2006) Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin güvenirliği kapsamında Cronbach Alpha

katsayılarını incelemiş ve toplam mükemmeliyetçilik için .86, kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .86, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .65 ve başkalarınca belirlenen mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .78 olarak bulmuşlardır. Ayrıca Karataş'ın (2012) çalışmasında elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kendine yönelik mükemmeliyetçilik için .88, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik için .51 ve başkalarınca belirlenen mükemmeliyetçilik için .71 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver:21.0" programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum p<,05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde, rehberlik psikolojik danışma öğrencilerinin öz duyarlık düzeyleri ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatiksel çözümlemeleri sonucunda ede edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Kişisel bilgi formunda elde edilen, örneklemi oluşturan rehberlik ve psikolojik danışma öğrencilerine ait verilerin (yaş, cinsiyet, üniversite, sınıf, kardeş) dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2: Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
18 ve altı	63	8,9	8,9	8,9
19 yaş	126	17,8	17,8	26,7
20 yaş	181	25,6	25,6	52,3
21 yaş	155	21,9	21,9	74,3
22 ve üstü	182	25,7	25,7	100,0
Toplam	707	100,0	100,0	

Tablo 2'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin 63'ü (%8,9) 18 ve altı yaşında, 126'sı (%17,8) 19 yaşında, 181'i (%25,6) 20 yaşında, 155'i (%21,9) 21 yaşında, 182'si (%25,7) 22 ve üstü yaşındadır.

Tablo 3: Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Kız	541	76,5	76,5	76,5
Erkek	166	23,5	23,5	100,0
Total	707	100,0	100,0	

Tablo 3'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin 541'i(%76,5) kız öğrencilerden, 166'sı (%23,5) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 4: Üniversite Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Fatih Üni.	119	16,8	16,8	16,8
İstanbul Üni.	105	14,9	14,9	31,7
İst. Aydın Üni.	119	16,8	16,8	48,5
İst. Kültür Üni.	58	8,2	8,2	56,7
İSZÜ	83	11,7	11,7	68,5
Marmara Üni.	146	20,7	20,7	89,1
Yıldız Tek. Üni.	77	10,9	10,9	100,0
Total	707	100,0	100,0	

Tablo 4'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin 119'u(%16,8) Fatih Üniversitesi,105'i (%14,9) İstanbul Üniversitesi,119'u (%16,8) İstanbul Aydın Üniversitesi,58'i (%8,2) İstanbul Kültür Üniversitesi,83'ü (%11,7) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (İSZÜ),146'sı (%20,7) Marmara Üniversitesi, 77'si (%10,9) Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 5: Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
1. Sınıf	225	31,8	31,8	31,8
2. Sınıf	255	36,1	36,1	67,9
3. Sınıf	158	22,3	22,3	90,2
4. Sınıf	69	9,8	9,8	100,0
Total	707	100,0	100,0	

Tablo 5'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin 225'i (%31,8) 1.sınıf, 255'i (%36,1) 2.sınıf, 158'i (%22,3) 3.sınıf, 69'u (%9,8) 4.sınıftır.

Tablo 6: Kardeş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Tek Çocuk	33	4,7	4,7	4,7
İki Kardeş	122	17,3	17,3	21,9
Üç Kardeş	220	31,1	31,1	53,0
Dört Kardeş	169	23,9	23,9	76,9
Beş Kardeş	111	15,7	15,7	92,6
Altı ve üstü	52	7,4	7,4	100,0
Total	707	100,0	100,0	

Tablo 6'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin 33'ü (%4,7) tek çocuk, 122'si (%17,3) iki kardeş, 220'si (%31,1) üç kardeş, 169'u (%23,9) dört kardeş, 111'i (%15,7) beş kardeş, 52'si (%7,4) altı ve üssü kardeşe sahiptir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan rehberlik ve psikloljik danışma öğrencilerinin Öz Duyarlık Ölçeği'nden ve ölçeğin Öz Sevecenlik, Öz Yargılama, Paylaşımların Bilincinde Olma, İzolasyon, Bilinçlilik, Aşırı Özdeşleşme alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öz sevecenlik, Öz Yargılama, Paylaşımın Bilincinde Olma, İzolasyon, Bilinçlilik, Aşırı Özdeşleşme ve Öz Duyarlık Ölçeği Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Öz sevecenlik	707	3,09	,703
Öz Yargılama	707	2,53	,769
Paylaşımın Bilincinde Olma	707	3,13	,750
İzolasyon	707	2,65	,830
Bilinçlilik	707	3,23	,741
Aşırı Özdeşleşme	707	2,78	,875
Öz Duyarlık Toplam	707	2,89	,355

Tablo 7'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin öz sevecenlik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$=3,09 standart sapması ss=,703; öz-yargılama ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$=2,53 standart sapması ss=,769; paylaşımın bilincinde olma ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$=3,13 standart sapması ss=,750; izolasyon ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$=2,65 standart sapması ss=,830; biliçlilik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$=3,23 standart sapması ss=,741; aşırı özdeşleşme ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$=2,78 standart sapması ss=,875; öz-duyarlık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$=2,89 standart sapması ss=,355 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan rehberlik ve psikolojik danışma öğrencilerinin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden ve ölçeğin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik, Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik, Sosyal Düzene Yönelik Mükemmeliyetçilik alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik, Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik, Sosyal Düzene Yönelik Mükemmeliyetçilik ve Mükemmeliyetçilik Ölçeği Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	707	4,34	,716
Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik	707	4,06	,576
Sosyal Düzene Yönelik Mükemmeliyetçilik	707	3,99	,726
Mükemmeliyetçilik Toplam	707	4,13	,531

Tablo 8'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerininkendine yönelik mükemmeliyetçilik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =4,34 standart sapması ss=,716; başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =4,06 standart sapması ss=,576; sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =3,99 standart sapması ss=,726; mükemmeliyetçilik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =4,13 standart sapması ss=,531 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşuran rehberlik ve psikolojik danışma öğrencilerinin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden aldıkları puanlarla Öz Duyarlık Ölçeği toplam puanı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları tablo 9 da aşağıda verilmiştir.

Tablo 9: Öz Duyarlık Ölçeği Puanları ile Mükemmeliyetçilik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	N	r	p
Öz Duyarlık Mükemmeliyetçilik	707	,273	,000

Tablo 9'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin öz duyarlık ölçeğinden aldıkları puanlarla mükemmeliyetçilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönlü anlamlı bulunmuştur (*r=,273; p<,001*).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan araştırma sonucunda, öz-yargılama, izolasyon, aşırı özdeşleşme, öz-duyarlık ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın bu bulgusu kendine yönelik mükemmeliyetçi bireylerin kendilerine yönelik öz eleştirilerinin yüksek olduğunu düşündürürken öz yargılamayı, mükemmele ulaşma çabasında kendisini dışa kapattığı, soyutladığını akla getirirken izolasyona, kendisini problemin içerisinde kaybettiğinden dolayı aşırı özdeşleşmeye yönelebilmektedirler.

öz-yargılama, izolasyon, aşırı özdeşleşme, öz-duyarlık ile başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın bu bulgusu mükemmeliyetçi bireylerin kendisinden başkalarına yönelik yargılamalarının artması onları sert eleştirileri, kişinin ilişkilerinde çatışmaların doğması dolayısıyla izolasyonun oluşmasına neden olunabilir. Bu kişiler başkalarına iş veremezler, yaptıklarını beğenmez, sürekli hata bulurlar.

öz-yargılama, izolasyon, aşırı özdeşleşme, öz-duyarlık ile sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın bu bulgusu sosyal düzenin yer aldığı mükemmeliyetçilik düşüncesinde temelinde bireyin sorumluluk duygusundan kaçan bireyin kendisiyle yüzleşmemesi, farkındalığın oluşmaması ve toplumu, düzeni bu nedenle suçlamasına dayandığı düşünülürse süperego fikrini akla getirmektedir. Kişi etrafın ya da düzenin kendisine baskı kurduğunu düşünürken öfke duyabilir, saldırganlaşabilir, yalnız kalabilir. Ya da bu düşünecelerin tersi de akla gelmektedir. Başkalarının sevgi ve saygısını kazanmak için mükemmel olmaya çalışarak, hayatlarını ve tercihlerini başkalarının değerlendirmesine göre şekillendirebilirler.

öz-yargılama, izolasyon, aşırı özdeşleşme, öz-duyarlık ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kirkpatrick (2005) araştırmasında öz duyarlığın pozitif göstergelerle (mutluluk, iyimserlik, yaşam doyumu, kendini kabul vb.), mükemmeliyetçiliğin ise negatif göstergeler (kaygı, depresypn, öz eleştiri vb.) olumsuz faktörlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu bilgiden yola çıkarak öz duyarlık ve mükemmeliyetçilik arasında negatif ilişki olduğu fikri akla gelmektedir. Fakat araştırmamızda öz duyarlık puanları arttıkça çok boyutlu mükemmelliyetçilik puanlarıda artmaktadır. Ayrıca izolasyon, aşırı özdeşleşme ve öz yargılama alt ölçekleri ile mükemmeliyetçilik arasında da pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu sonuca ulaşılmasında kendine karşı öz duyarlı olamayan bireylerin mükemmeliyetçiliğe daha yatkın oldukları çıkarımını yapılabilir.

Neff (2003a, b) öz duyarlı bireylerin, öz duyarlı olmayanlara göre daha olumlu zihinsel sağlık özelliklerine sahip olacağını çünkü sıkıntı ve başarısızlık deneyimlerinin abartılmayacağını ve bu deneyimlerin kendini suçlama ile sürekli hale getirilmeyeceğini; sonuçta öz duyarlı bireylerde kaygı ve depresyon sıklığının önemli ölçüde az olacağını belirtmiştir. Bireyin kendisiyle alakalı olumlu düşüncelerin, başkalarıyla alakalı olumlu düşüncelerle de ilişkili olduğunu göstermiştir (Flett, Hewitt, Blankstein & Gray, 1998).

Sonuçta bireyin psikolojik iyi olma haline ulaşmasında hayattaki tüm değerlerin etkili olduğu gerçeğinden yola çıkarak Atabek (1999)'in dediği gibi *"Hayatta doğru başarılar kazanmak isteyen insan, 'aklın ve duyguların büyük gücünü' tanımayı, geliştirmeyi ve dengelemeyi bilmelidir. Hayatta kazanılacak en büyük başarı, insanın kendi güçlerini tanımasıdır, geliştirmesidir, dengelemesi"* gerekmektedir.

Özduyarlık ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarına etkisini inceleyen araştırmalar yapılarak, uygulamaların daha etkin ve etkili yürütülmesi ve işlevselliğin daha da arttırılması sağlanabilir. .Üniversite öğrencileri ve üniversite çalışanlarına yönelik özduyarlık ve mükemmeliyetçilik konusunda bilgilendirici etkinlikler düzenlenerek kişilerarası iletişimin kalitesi arttırılabilir.

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

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

Atabek, E. (1999). *Bizim duygusal zekâmız*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Gray, L. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75* (5), 1363.

Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W., & Mikail, S. F. (1991). The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *3*(3), 464.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, Z. (2012). Kontrol odağının yordayıcıları olarak saldırganlık ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) Cilt 13, Sayı 3, Sayfa 247.

Kirkpatrick, K. L. (2005). *Enhancing Self-Compassion Using a Gestalt Two-Chair İntervention.* Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin, TX, USA.

Neff, K.D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, *2* (2), 85-101.

Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*(3), 223-250.

Neff, K. D. (2012). The science of self compassion. In C.Germer & R. Siegel (Eds.), *Compassion and Wisdom in Psychotherapy* (pp. 79-92). New York: Guilford Press.

Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2012). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity*, *12*(1), 78-98.

Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M., & Chen, Y. J. (2009). Self- kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being. *Motivation and Emotion*, *33*(1), 88-97.

Soyer, U. (2010*). Özel eğitim öğrencilerinin öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tuncer, B. & Voltan Acar, N. (2006). Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 14 (2), 1-17.

Yavuz, Ç. (2006). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinde Öznel İyi Olma Hali, Psikiyatrik Belirtiler ve Bazı Kişilik Özellikleri:Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

ÖĞRENME DENEYİMLERİ BAĞLAM MODELİ

Doç. Dr. Mehmet Emin Mutlu
Anadolu Üniversitesi
memutlu@anadolu.edu.tr

Özet

Öğrenme deneyimleri yaşam deneyimleri içerisinde yeralırlar ve her öğrenme deneyimine yaşam deneyimlerinin temel bağlamları eşlik eder. Bağlamlar deneyimlerin daha sonra anımsanması, farkına varılması ve anlamlandırılması için gereklidirler. Benzer deneyimler benzer bağlamlara sahip olduğu için deneyimlerin sınıflandırılması ve deneyimlere ait kişisel bilgi tabanının yönetimi için etkili bir bağlam modeline gereksinim vardır. Bu çalışmada öncelikle alanyazınında öğrenme süreçleri için önerilen bağlam modelleri taranarak incelenmiştir. Ardından "yaşam deneyimleri bağlam modeli (LECOM)'nden yararlanarak öğrenme deneyimlerinin yaşam günlüğü ile yakalanmasına dayalı bir yaklaşımla birlikte uygulanabilecek bir kavramsal "öğrenme deneyimleri bağlam modeli" geliştirilmiştir ve modelin anlamsal çıkarımlar yapmak açısından etkinliği çeşitli örneklerle incelenmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde "öğrenme deneyimleri bağlam modeli" değerlendirilerek, bu model ile gerçekleştirilebilecek çalışmalar, uygulama alanları ve modelin pratik gereksinimleri karşılaması için yapılabilecek geliştirmeler tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yaşam deneyimleri bağlam modeli, öğrenme deneyimleri, öğrenme bağlamları, ontoloji, anlamsal ağ.

LEARNING EXPERIENCES CONTEXT MODEL

Abstract

Learning experiences are placed among life experiences and fundamental contexts of life experiences accompany each of the learning experiences. Contexts are required to remember, realize and give meaning to the experiences later on. An efficient contextual model is required for management of the personal knowledge base and classification of similar experiences with similar contexts. In this study, the suggested context models for learning processes in literature are scanned and examined. Then, by using "learning experiences context model (LECOM)" a conceptual "learning experiences context model" which is based on capturing learning experiences via life logging system, is developed and efficiency of the model for interpreting semantic inferences is examined via various examples. In the conclusion section, studies, application areas and developments which are required to be made for meeting practical requirements of the model are discussed by evaluating learning experiences concept model.

Key Words: Life experiences context model, learning experiences, learning context, ontology, semantic web.

GİRİŞ

Dey ve arkadaşları tarafından "bağlam" kavramının tanımı "bir varlığın durumunu karakterize etmek amacıyla kullanılan enformasyon" olarak yapılmıştır (Dey vd., 2001). Varlık, bir kullanıcı ve bir uygulama arasında gerçekleşen etkileşimle ilgili bir kişi, yer ya da nesne olabileceği gibi kullanıcının ve uygulamanın kendisi de olabilir.

Bağlam kavramının daha biçimsel bir tanımı Desmoulins ve Azouaou (2006) tarafından verilmiştir:

- Bir X öğesinin bağlamı, Y, X'in çevresinde olmak koşuluyla, Y öğesinin bütün P özellikleridir.
- Y, X'e anlam verir.
- P, X'le ilgilidir.

Bağlam kavramının öğrenme alanındaki kullanımına yönelik bir tarama yapan Capuano ve arkadaşları (2014)'na göre öğrenme bağlamı alanyazınında iki farklı yaklaşımla ele alınmaktadır:
Birinci yaklaşımda yazarlar öğrenme bağlamı kavramıyla, öğrenme etkinliklerine katılan öğrenenlerin bağlamına odaklanırlar. Bu amaçla öğrenenin iç bağlamları (beklentileri, düşünceleri ve inançları), profili (kişisel enformasyonu, kişilik özellikleri, uzmanlık düzeyi), öğrenme özellikleri (öğrenenin öğrenme yaklaşımı, niyeti ve öğrenme stili) vb. ele alınır.

İkinci yaklaşımda ise yazarlar öğrenme kavramıyla öğrenme nesnesi ya da öğrenme etkinliğinin bağlamını dikkate alırlar. Konu alanının, dersin ve öğrenme nesnesinin kapsamı, içeriği, teknolojik ve pedagojik özellikleri, e-öğrenme mimarisi, öğrenme amaçları, öğrenmenin gerçekleşeceği ortam ve yer, altyapı, öğrenme etkinliğinin organizasyonel yapısı, öğrenmenin yapılandırılmışlık düzeyi vb. veriler değerlendirilir (Capuano vd., 2014).

Teknoloji destekli öğrenme alanındaki bağlam modellerini tarayan Verbert ve arkadaşları 12 farklı çalışmada yer verilen bağlam öğelerinin tümünü içeren kapsayıcı bir bağlam çerçevesi önermişlerdir (Verbert vd., 2012). Bu çerçevede, bilgi işlem (yazılım, donanım, ağ), konum (nitelik nicelik, yakınlık, yönelim, iletişim), fiziksel koşullar, zaman (zaman etiketi, zaman aralığı), kaynaklar (genel, eğitsel, teknik, notlar, ilişkiler), kullanıcı (temel enformasyon, bilgi, ilgi, amaçlar (kısa dönemli, uzun dönemli), öğrenme biçimleri, duygulanımlar, arkaplan), etkinlik (eylem, görev, amaç, konu) ve sosyal ilişkiler bağlamlarına yer vermişlerdir.

Bağlamlarla ilgili modelleme çalışmalarında güncel bir yaklaşım ontoloji tabanlı modelleme yaklaşımıdır (Hoareau, 2009). Ontoloji belirli bir alandaki kavramların, kavramların özelliklerinin ve kavramlar arasındaki ilişkilerin biçimsel olarak kesin bir biçimde tanımlanmasıdır. W3C kurumu tarafından anlamsal ağ (semantic web) alanında kullanılmak amacıyla 2003 yılında geliştirilen ağ ontoloji dili (OWL - Web Ontology Language)'nin popüler olmasıyla bağlam ontolojilerini geliştirme çalışmalarında da OWL yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (W3C, 2015). Öğrenme bağlamlarına yönelik olarak geliştirilen ontoloji tabanlı modellerin uygulama alanı geniş bir çeşitliliğe sahiptir:

- Eğitim amacıyla kullanılan mobil teknolojilerin tanımlanmasına yönelik ontoloji (Ahmed ve Parsons, 2011)
- Öğrenme nesnesi içeriğine not eklenmesine yönelik ontolojiler (Gašević vd., 2007; Aloui ve Gargouri, 2013).
- Ders içeriğine yönelik alan ontolojileri oluşturma (Boyce ve Pahl, 2007)
- Kişiselleştirme ve bağlamlaştırma için bağlam ontolojisi (Capuano vd., 2014)
- Öğrenme nesnesi ontolojileri (Jeremić vd., 2011)
- Öğrenme tasarımı ve öğrenme içeriğini birleştiren ontolojiler (Knight vd., 2005)
- Yansıtıcı öğrenme için bağlam farkındalıklı çerçeve Greenberg vd., 2006)
- Çevrimiçi işbirlikli öğrenmeye yönelik ontolojiler (Jeremić vd., 2012)
- Kişiselleştirilmiş ve işbirlikli öğrenme için bağlam ontolojisi (Moore ve Hu, 2007
- Kişiselleştirilmiş öğrenmeye yönelik ontolojiler (Jovanović vd, 2006)
- Öğrenme kişisel ontolojisi (Osborne, 2013)
- Öğrenen davranışı ontolojisi (Softic vd., 2013)
- e-öğrenmede öğrenme bağlam modeli (Tankeleviciene ve Damasevicius, 2009)
- İşle bütünleşik öğrenme için bağlam modeli (Ulbrich vd., 2006)
- Bağlam farkındalıklı e-öğrenme için öğrenme bağlamları (Capuano vd., 2011; Das ve Bhaskar, 2010; Sudhana vd., 2013)
- Bağlam farkındalıklı uyarlamalı öğrenme (Yaghmaie ve Bahreininejad, 2011)
- Bağlam farkındalıklı mobil öğrenme için bağlam ontolojisi (Wu, 2010)
- Bağlam farkındalıklı her yerde öğrenme ortamı tasarımı (Yang, 2006)
- Bağlam farkındalıklı öneri sistemi (Yu vd., 2007)
- Biyoloji dersi için bağlam farkındalıklı yaşam günlüğü sistemi (Barreau vd., 2006).

Geliştirilen modellerde ağırlıklı olarak bağlam farkındalıklı sistemlerin amaçlandığı görülmektedir. Bağlam farkındalıklı sistemler çevredeki bağlamı algılayarak, kullanıcıya bu bağlamla ilgili olarak, kullanıcının görevinin gerektirdiği enformasyonu ya da hizmeti sunan sistemlerdir (Abowd vd., 1999). Taranan yayınlarda bağlam farkındalıklı modellerin kişiselleştirilmiş öğrenme, uyarlamalı öğrenme, mobil öğrenme, her yerde öğrenme ve öneri sistemlerinin geliştirilmesinde kullanıldığı görülmektedir.

Öğrenme alanında geliştirilen ontolojilerin bireyin sanal ortamlardaki öğrenme etkinliklerine odaklandığı; fiziksel ve sosyal ortamlardaki öğrenme deneyimlerini dikkate almadığı görülmektedir. Oysa öğrenme süreci yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve sanal ortamlarda olduğu kadar fiziksel ve sosyal ortamlarda da gerçekleşir.

Bu çalışmada öğrenme süreci, bir öğrenme etkinlikleri kümesi olarak değil, yaşam deneyimleri içerisine serpilmiş bir dizi deneyim olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda, LECOM Yaşam Deneyimleri Bağlam Modeli (Mutlu, 2015a) öğrenme deneyimleri için uyarlanarak, yaşam günlüğü sistemiyle yakalanan öğrenme deneyimlerinin bağlamları için kavramsal bir model tasarlanacaktır.

Bu amaçla izleyen bölümde öğrenme deneyimleri ve bu deneyimlere eşlik eden bağlamlarla ilgili önceki çalışmalar incelenmiş; ardından LECOM modelinin kavramları, aralarındaki ilişkiler ve özellikleri gözden geçirilmiştir. Araştırmanın geliştirme bölümünde LECOM modeline ait kavramlarla öğrenme deneyimleri alanında bir ontoloji oluşturmak için bir kavramsal bir model oluşturulmuştur.

YAŞAM DENEYİMLERİ BAĞLAM MODELİ

LECOM Yaşam deneyimleri bağlam modeline göre bireylerin yaşam deneyimine kişiler, yerler, olaylar, davranışlar, özellikler, duygular ve varlıklar bağlamları eşlik eder (Mutlu, 2015a). Deneyimi çevreleyen bağlamların fiilleri (ilişkileri) deneyimi yaşayan öznenin filleridir. Diğer bir deyişle deneyimi yaşayan birey bir "yer" in içinde bulunur, "kişiler" ile iletişim kurar, "olaylar" yaşar vb. İki birey aynı gözlemlenebilir bağlamlara sahip deneyimi yaşamış olsalar bile, bu deneyimler bireylerin gözlemlenemeyen bağlamlarındaki farklılıklardan dolayı iki farklı deneyim olacaktır.

Bireyin yaşam deneyimi içerisinde başka bireylere ait deneyimleri de gözler. Başkalarına ait bu deneyimler bireyin kendi deneyim havuzuna yerleştirilmezler. Bir başka özneye ait deneyimler bireyin deneyiminde içerik olarak yer alabilirler.

Bağlamlar bireyin deneyimlerini ifade edebilmeleri için yeterli dil öğelerini içermelidirler. Diğer bir deyişle her deneyim bağlam fiillerinin kümesiyle tanımlanabilmelidir. Diğer bir deyişle X deneyimi esnasında Y yerinde bulunulmuş; K kişileriyle iletişim kurulmuş; O olayları yaşanmış; DA davranışları gerçekleştirilmiş; Ö özellikleri değişmiş; DU duyguları hissedilmiş; V varlıkları kullanılmış olabilir.

Ontoloji

Ontoloji, söylemin bir alanına ait kavramların (sınıflar), kavramların niteliklerinin (özellikler) ve özelliklerin sahip olduğu kısıtlılıkların biçimsel olarak kesin biçimde tanımlanmasıdır. Pratikte bir ontoloji geliştirmek şu aşamaları içerir (Noy ve McGuinness, 2001):

- Ontolojideki sınıfları tanımlamak
- Sınıfları bir taksonomik hiyerarşi içerisinde düzenlemek (altsınıf – üstsınıf) (Bu düzenleme esnasında kavramlar arasında ilişkiler tanımlanır)
- Özellikleri ve bu özelliklerin alabileceği değerlerin yapısını tanımlamak
- Bireyleri oluşturmak için özelliklere değer yerleştirmek.

Ontolojideki sınıfların özelliklerine değer atayarak elde edilen bireylerle bir bilgi tabanı oluşturulur. Gerçekte bir ontolojinin sona erdiği çizgide bilgi tabanı başlar (Noy ve McGuinness, 2001). (Noy ve McGuinness, 2001).

LECOM Yaşam Deneyimleri Bağlam Modeli'ndeki Sınıflar

Yaşam deneyimleri bağlam modelinde (Mutlu, 2015a) yeralan temel kavramlardan yararlanarak aşağıdaki sınıflar tanımlanmıştır:

- "Yaşam günlüğü" sınıfı ile "T" zamanında "C" cihazından pasif biçimde konum, görüntü ve ekran görüntüsü günlükleri ile aktif biçimde ses, video, ekran videosu ve metin içeriklerini yakalayan bir aracın yapısı tanımlanmaktadır. Yaşam günlüğü aracı bir zaman çizgisi (ağacı); seçili bir tarihteki günlük verisi ve içerik verisi görüntüleyicisi ve seçili bir yıl, ay ya da tarihteki seçili günlük verileri için sınırsızca yorum eklemeye olanak sağlayan bir veritabanı içermektedir.

- "İçerik" sınıfı ile "T" zamanında "C" cihazından yakalanan görüntü, ekran görüntüsü, ses, video, ekran videosu ve metin dosyalarını barındıran veri kümesinin yapısı tanımlanmaktadır.
- "Etkinlik/olay yorumu" sınıfı ile yaşam günlüğünün zaman çizgisinde verilen bir "T" zamanına ait günlük ve içerik kayıtlarının birey tarafından gözden geçirilmesiyle farkedilen eylem ve oluş kümesine ait sözel açıklama tanımlanmaktadır.
- "Bağlam" sınıfı ile yaşam günlüğünde "T" anındaki etkinlik/olay yorumlarının birey tarafından gözden geçirilmesiyle farkedilen kişi, yer, olay, davranış, varlık, özellik ve duygu değerlerinin yapısı tanımlanmaktadır.
- "Deneyim" sınıfı ile yaşam günlüğünde "T" anında yaşanan ve o andaki bağlam değerlerinin bir araya getirilmesiyle sözel olarak ifade edilen olguya ait kişisel bilgi kümesinin yapısı tanımlanmaktadır.
- "Epizod yorumu" ile aynı anda ya da ardışık olarak gerçekleşen birbiriyle ilişkili etkinlik ya da olayların yorumlarının oluşturduğu bilgi kümesinin yapısı tanımlanmaktadır.
- "Öykü yorumu" ile aynı anda ya da ardışık olarak gerçekleşen birbiriyle ilişkili epizodların yorumlarının oluşturduğu bilgi kümesinin yapısı tanımlanmaktadır.

Yaşam deneyimleri bağlam modelinde deneyimler üzerinde belirli bir ayrım gerçekleştirilmeden bütün yaşam deneyimlerinin kapsandığı varsayılmaktadır. Gerçekte insan yaşamındaki bütün deneyimler dikkate alındığında ortaya bir "kişisel büyük veri" çıkmaktadır (Gurrin vd., 2014). Bireyin yaşamındaki deneyimler birbirinden bütünüyle soyutlanamasa da pratikte yaşamın belirli deneyimlerine odaklanılabilir. Örneğin, sosyal deneyimler, kültürel deneyimler, sağlık deneyimleri, finansal deneyimler, iş deneyimleri, öğrenme deneyimleri vb. Her deneyimden bir şeyler öğrenildiği için öğrenme deneyimleri diğer deneyim gruplarına göre yaşam deneyimlerinin bütününe daha fazla bağımlıdırlar.

ÖĞRENME DENEYİMLERİ

"Öğrenme deneyimi" Mutlu (2015b) tarafından, öğrenme ve deneyim kavramlarının ansiklopedik tanımlarından yola çıkarak, "yeni bilgi, davranış, beceri, değer ya da tercihleri kazandıran, değiştiren ya da güçlendiren katıldığımız ya da maruz kaldığımız fiziksel, zihinsel, duygusal, ruhani, dini, sosyal ya da sanal olay ya da etkinlik" olarak tanımlanmıştır.

Bireyin yaşam boyu öğrenme deneyimlerini yönetebilmesi için yaşam günlüğüne dayalı "öğrenme deneyimleri yönetimi yaklaşımı" önerilmiştir: (a) günlük yaşam faaliyetleri bir yaşam günlüğü sistemiyle pasif ve aktif biçimde sürekli yakalanarak kaydedilir. (b) daha sonra birey kendi günlüklerini zaman çizgisi boyunca tarayarak ve aktif biçimde kaydettiği içeriği inceleyerek, gerçekleştirdiği etkinlikleri ve yaşadığı olayları yorumlar, (c) deneyime ait bağlamları elde eder, (d) öğrenme deneyimlerini anlamlandırır, (e) öğrenme deneyimlerini planlar, izler ve değerlendirir (Mutlu, 2015b).

LECOM modelindeki temel sınıflar "öğrenme deneyimleri" bağlamında değerlendirildiğinde aşağıdaki gözlemlerle karşılaşılır (Mutlu, 2014b).

- "Yaşam günlüğü" ile öğrenenin önceden planlayarak ve bilinçli olarak yaşadığı öğrenme deneyimlerinin yanı sıra planlamadan ya da bilincinde olmadan yaşadığı öğrenme deneyimleri de yakalanır.
- Öğrenen bilinçli bir biçimde öğrenme deneyimlerine ait görüntü, ses, video ve metin biçiminde "içerik" kaydedebilir.
- Öğrenen yaşam günlüğünü tarayarak, öğrenme etkinliklerini olduğu kadar öğrenmeye yol açan olayları da farkedebilir ve "etkinlik/olay yorumu" oluşturabilir.
- Öğrenen "etkinlik/olay yorumu" oluştururken kullandığı sözcüklerden yola çıkarak öğrenmeyle ilişkili "bağlam" değerleri elde edebilir. Gerekirse bu amaçla yaşam günlüğü ile yakaladığı ve kaydettiği verileri tekrar gözden geçirerek "etkinlik/olay yorumu" cümlelerini günceller.
- Öğrenen "bağlam" değerlerini kullanarak yaşadığı öğrenme deneyimini kesin bir biçimde tanımlayabilir.
- Öğrenen zaman çizgisi boyunca aynı anda ya da ardışık olarak gerçekleşen birbiriyle ilişkili öğrenme deneyimlerinden "öğrenme epizodlarını" belirleyebilir.
- Öğrenen zaman çizgisi boyunca aynı anda ya da ardışık olarak gerçekleşen birbiriyle ilişkili öğrenme epizodlarından "öğrenme öykülerini" belirleyebilir.

Öğrenme deneyimleri, bir bölümü yaşam deneyimlerinden, bir bölümü de öğrenmenin doğasından kaynaklanan özelliklere sahiptir.

- Öğrenme deneyimleri özneldir. Deneyimin merkezinde özne yer alır. Deneyimi farketmek, yorumlamak ve bağlamlarını elde etmek öznel bir süreç olmakla birlikte nesnel yaşam günlüğü ve içeriğine dayalı olduğundan dolayı kanıtlanabilir sonuçlar üretir.
- Öğrenme deneyimi fiziksel ortamda, sanal ortamda ya da dijital ortamda gerçekleşebilir. Yaşam günlüğü bu ortamlara ait hatırlatıcı günlük verisi kaydederken, öğrenen bu ortamlardaki öğrenme içeriğini de daha sonra deneyimi tekrar yaşamak için kaydedebilir.
- Öğrenen, yaşam günlüğü günlüklerini tarayarak yaşadığı öğrenme deneyimlerine ait aşağıdaki gruplandırmaları gerçekleştirebilir (Mutlu, 2014a):
  - Öğrenme deneyimleri yaşam genişliğinde öğrenme, yaşam derinliğinde öğrenme ve yaşam boyu öğrenme deneyimleri olarak gruplandırılabilir.
  - Yaşam genişliğinde öğrenme deneyimleri biçimsel, yarı biçimsel ya da biçimsel olmayan deneyimler halinde gerçekleşebilir.
  - Biçimsel olmayan öğrenme deneyimleri deneyimin önceden planlanmış olması ve yaşanırken farkında olunması durumlarına göre öz-düzenlemeli öğrenme, tepkisel (tesadüfi öğrenme, bütünleştirmeci öğrenme ve üstü örtük (sözsüz) öğrenme olarak adlandırılabilmektedir.
  - Öğrenme deneyimleri yapılandırılmış deneyimler, yarı yapılandırılmış deneyimler ve yapılandırılmamış deneyimler olarak gruplandırılabilir.
  - Öğrenen öğrenme deneyimlerine ait hiyerarşik yapıdaki etkinlik/olay, epizod ve öykü yorumlarıyla otobiyografik anılarını organize edebilir, deneyimlerini anlamlandırabilir.
  - Öğrenme deneyimlerine eşlik eden bağlamlarla birey kişisel (öğrenme) bilgi tabanını oluşturabilir.

ÖĞRENME DENEYİMİ BAĞLAMLARI

LECOM Yaşam deneyimleri bağlam modelinden ödünç alınan bağlam değişkenleri "öğrenme deneyimleri" göz önüne alındığında Tablo 1'deki alt sınıfları oluşturacaklardır:

Tablo 1: Bağlam Değişkenleri

Bağlam Değişkeni	Özellikleri (Mutlu, 2015a)'dan uyarlanmıştır.	Öğrenme deneyimlerinde karşılaşılan alt sınıfları
Kişiler	Deneyimin aktörü dışında deneyimlere eşlik eden gerçek, sanal ya da kurgusal bireylerdir. Kişilerin kullanıcıyla olan ilişkileri göz önüne alınarak bir ağaç yapısı oluşturulabilir. Bu ağaç bireyin yakın çevresindeki az sayıda kişiden başlayıp uzak ya da geçmişteki çevresindeki sınırsız sayıda kişiye kadar dallanabilir.	Öğrenme deneyimlerine ait kişiler öğreticiler, diğer öğrenenler, alan ve konu uzmanları, içerik sağlayıcıları gibi çok çeşitlilik gösterir.
Yerler	Deneyimlerin içinde yer aldığı mekânlardır. Deneyim esnasında yer ya da yerlerin içinde bulunulur. Yerler, bireyin uzun süreler yaşadığı yerlerden başlayıp, kısa süreli ziyaret ettiği yerlere ve kuruluşlara kadar dallanabilir.	Öğrenme deneyimlerine ait yerler eğitim kurumları, iş ortamları, kişisel öğrenme çevreleri, sosyal öğrenme ortamları, kütüphane/müze/gösteri gibi kültür kaynakları, eğitim amaçlı geziler/ seyahatlerde bulunulan yerler gibi geniş çeşitliliğe sahiptir.
Olaylar	Deneyimlere eşlik eden tüm yaşam olayları, ikinci el olaylar ve üçüncü el olaylar bu türe girer. Olaylar bireyin maruz kaldığı "oluş"lardır. Olaylar genellikle bireyin başına gelir, birey bu olaylara şahit olur, yaşar ya da başkalarından duyar.	Öğrenme deneyimlerine yol açan ya da eşlik eden olaylar bireyin eğitsel olayları, öğrenmeyi tetikleyen psikolojik, sosyal ve kültürel olaylar, yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşan derinliğinde öğrenme olayları gibi geniş çeşitliliğe ve zaman dilimine dağılmışlardır.
Davranışlar	Deneyimlere eşlik eden fiziksel ya da sanal eylemler ve etkinliklerdir. Bu çalışmada	Öğrenme davranışları yıllık, dönemlik, haftalık, günlük olarak ayrı ayrı

	davranış kelimesi bir etkiye karşı gelen tepki olarak değil, birey tarafından gerçekleştirilen bir hareket olarak ele alınacaktır. Böylece işlem, eylem, etkinlik, hareket, alışkanlık, adet vb. insan davranışlarının bütününe yer verilebilecektir. Normalde bireyin verilen bir andaki etkinliği deneyimi ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır. Davranışlar boyutunda tek tek etkinlikleri değil, etkinliklerin oluşturduğu örüntüler ele alınmaktadır. Davranış örüntüleri zamansal olarak gruplandırılabilir: yıllık, mevsimlik, aylık, haftalık, hafta içi, hafta sonu, günlük davranışlar gibi.	planlanabilmekte ve gerçekleştirilebilmektedir. Diğer taraftan öğrenme deneyimlerini ifade etmek amacıyla kullanılan benzer etkinlikler/olayların bir süre sonra bireyin öğrenme davranışı kalıbı haline geldiği görülebilir.
Varlıklar	Deneyimlerde yeralan (insan dışı) varlık kümesi. Bireyin deneyim esnasında etkileşimde bulunduğu varlıklar bu bağlam türünü oluştururlar. Varlıklar fiziksel varlıklar olabileceği gibi sanal varlıklar da olabilirler. Ev hayvanları vb. canlı varlıklar da bu kategoridedir.	Öğrenmeyle ilgili varlıklar öğrenme sürecinde yararlanılan araçlar, altyapı, kaynaklar, içerik vb. materyalden oluşmaktadır. Bireyin kitap, dergi, müzik, video vb. içerik arşivi de öğrenme deneyimlerinden toplanmış varlıklardır.
Duygular	Deneyim esnasında bireyin iç dünyasını oluşturan hisler, duygudurumlarını ve duygulanımları (afekt) kapsar. Duygular bir deneyimi daha sonra hatırlamak için çok önemli bir bağlamdır. Etkinlik/olaylar yorumlanırken anlık duygulardan daha çok duygudurumların not edilmesine daha fazla önem verilmelidir.	Öğrenme deneyimlerinde hissedilen duygular ağırlıklı olarak alanyazınında "akademik duygular" olarak bilinen duygulardır. Bunlar, keyif alma, umutlanma ve gurur duyma gibi pozitif harekete geçirici duygular; rahatlama gibi pozitif yavaşlatıcı duygular; kızgınlık, kaygı ve utanç gibi negatif harekete geçirici duygular ile çaresizlik ve sıkılma gibi negatif durdurucu duygulardır (Pekrun, Goetz, Titz, and Perry; 2002).
Özellikler	Deneyimler tarafından değerleri değiştirilen niteliklerdir. Bu nitelikler arasında bünye özellikleri, sosyal özellikler, kariyer özellikleri, eğitim özellikleri, aile özellikleri, kültürel özellikler ve diğer rollere ait sahip olunan özellikler bulunmaktadır.	Öğrenme deneyimlerinin değiştirdiği özellikler arasında uzmanlık düzeyi, akademik kariyer, kazanılan yetkinlikler, başarı durumu, tamamlama durumu, vb. değişkenler yer almaktadır

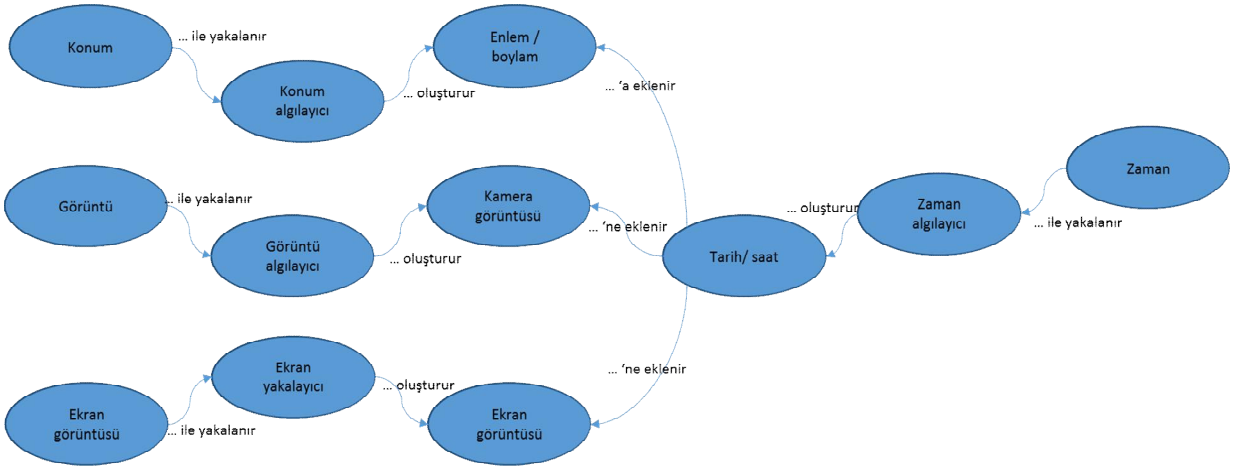
ÖĞRENME DENEYİMLERİ BAĞLAM MODELİ – KAVRAMSAL MODEL

Çalışmanın bu bölümünde öğrenme deneyimleri bağlam modeli bir kavramsal modeli olarak tanımlanacaktır. Bu amaçla modeli oluşturan kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkiler mümkün olduğunca görselleştirilerek tanıtılacaktır. Bu süreçte LECOM yaşam deneyimleri bağlam modelindeki temel sınıflar ve alt sınıflarının yanı sıra yardımcı sınıflardan da yararlanılacaktır. Kullanılan görselleştirme yaklaşımında kavramlar/sınıflar için elips şekli, kavramlar arasındaki ilişkiler için yönlü ok ve ok üzerinde konumlandırılan metinler kullanılmıştır. Örneğin Şekil 1'de gerçekliğe ait verinin bir algılayıcı tarafından yakalanarak günlük verisinin oluşturulması gösterilmiştir. Şekillerin okunuşunda okun yönü dikkate alınarak, ilk elipsteki kavram ile cümleye başlanır, ikinci elipsteki kavram okun üzerindeki metinde üç nokta ile belirtilen yerde kullanılarak, metindeki sözcüklere yer verilir. Şekil 1'deki görsel sözcüklerle ifade edilirse sırasıyla (a) "Gerçekliğe ait veri algılayıcı ile yakalanır"; (b) "Algılayıcı günlük verisi oluşturur" cümleleri elde edilir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

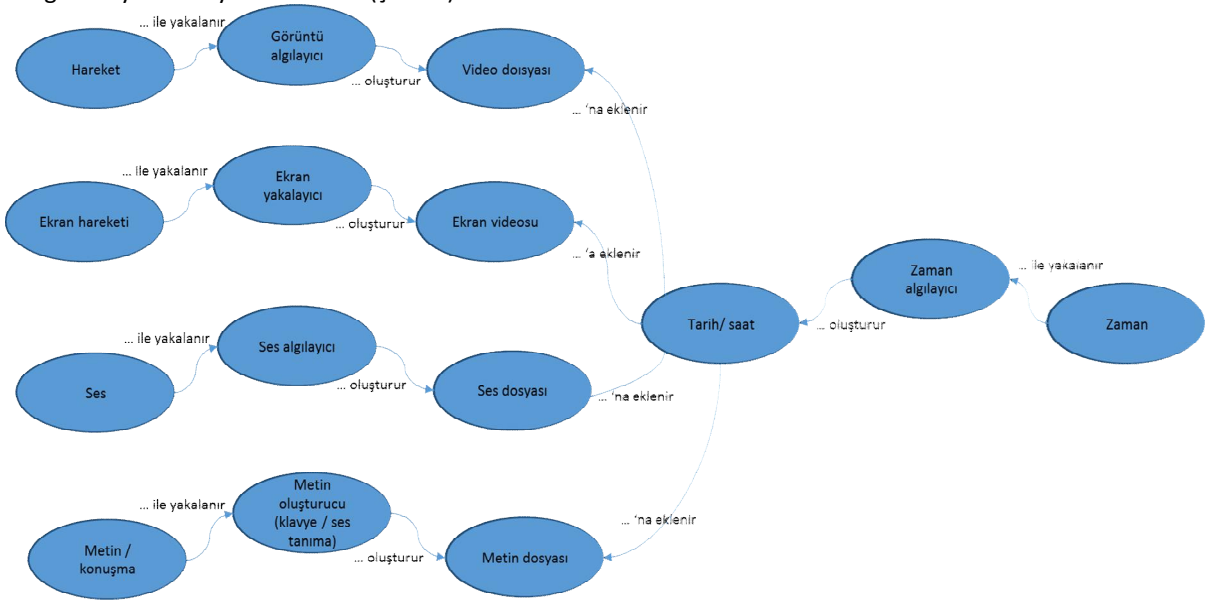
Şekil 1: Deneyimlerin Yakalanması

Yaşam günlüğü sistemi algılayıcılar tarafından çevreye ait verileri pasif bir biçimde (kullanıcının çabası olmadan) kendiliğinden ve sürekli olarak yakalayarak; yakalanma anına ait zaman verisiyle etiketlemekte ve ilgili veri dosyalarına kaydedilmesini sağlamaktadır (Şekil 2).



Şekil 2: Pasif Yakalama

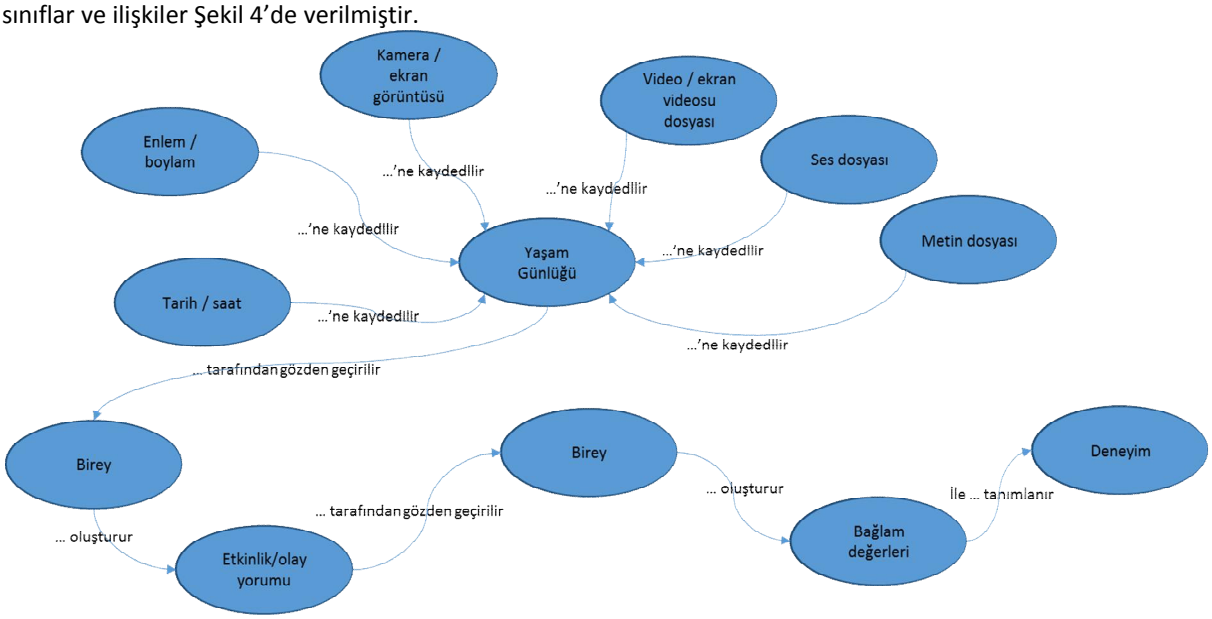
Yaşam günlüğü öğrenenin bilinçli çabasıyla başlatılan aktif içerik kaydını yaparak zaman verisiyle etiketlemekte ve ilgili dosyalara kaydetmektedir (Şekil 3).



Şekil 3: Aktif Yakalama

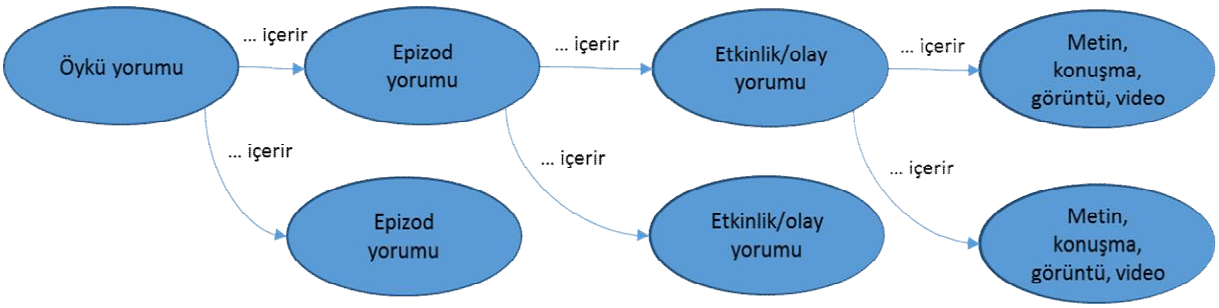
Yaşam günlüğü sistemiyle hem aktif biçimde günlük verisi yakalama, hem de pasif biçimde içerik kaydetme süreçleri Mutlu (2014a)'de ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Yaşam günlüğü ile yakalanan ve kaydedilen günlük ve içerik verisinin birey tarafından gözden geçirilmesiyle etkinlik/olay yorumlarının oluşturulması, bağlamların elde edilmesi ve deneyimin tanımlanması sürecine ait sınıflar ve ilişkiler Şekil 4'de verilmiştir.



Şekil 4: Deneyimleri Tanımlamak

Yaşam günlüğünde belirli bir anda (örneğin bir gün içerisindeki) yeralan günlük ve içerik verilerinin birey tarafından gözden geçirilmesiyle etkinlik ve olayların farkedilmesi ve anımsanması sağlanır. Birey anımsadığı etkinlik ya da olayı ayrıntılı olarak betimlediğinde bir etkinlik/olay yorumu elde edilir. Birey daha sonra belirli bir zaman dilimindeki (örneğin bir ay içerisindeki) etkinlik/olay yorumlarını gözden geçirerek birbiriyle ilişkili olanları epizodlar halinde tekrar yorumlayabilir. Bu amaçla yeni bir epizod başlatır ya da varolan bir epizoda ekleme yapar. Bir etkinlik/olay birden fazla epizodda bulunabilir. Birey daha uzun zaman diliminde (örneğin 6 ay ya da bir yıl) gerçekleşen birbiriyle ilişkili epizodlardan (yaşam) öyküleri tanımlayabilir. Yeni bir yaşam öyküsü başlatabilir ya da varolana ekleyebilir. Bir epizod birden fazla öykünün öğesi olabilir (Şekil 5). Etkinlik/olay yorumları yaşam günlüğünün veritabanında zaman ağacının "gün" düğümlerinde saklanırken, epizod yorumları zaman ağacının "ay" düğümlerinde, öykü yorumları ise zaman ağacının "yıl" düğümlerinde saklanabilir (Mutlu, 2014b).

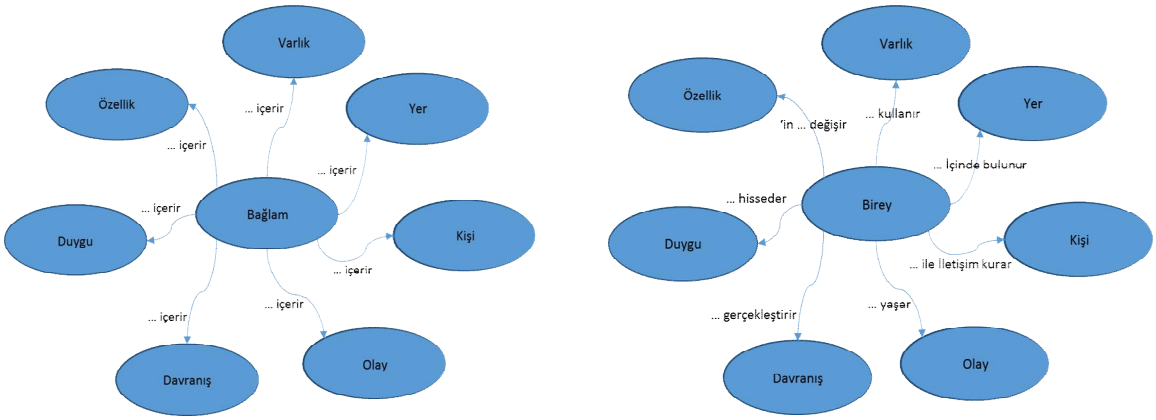


Şekil 5: Deneyimlerin Yorumlanması

Bağlamlar

Birey belirli bir zaman diliminde (örneğin bir hafta) ayrıntılı olarak betimlenmiş etkinlik/öykülerden o ana eşlik eden kişi, yer, olay, davranış, özellik, duygu ve varlık bağlam değişkenlerinin aldığı değerleri çıkartabilir (Şekil 6a). Bağlam filleriyle bağlam değişkenlerinin aldığı her bağlam değeri (nesne) ile birey (özne) arasında bir ilişki (fiil) kurulabilir (Şekil 6b).

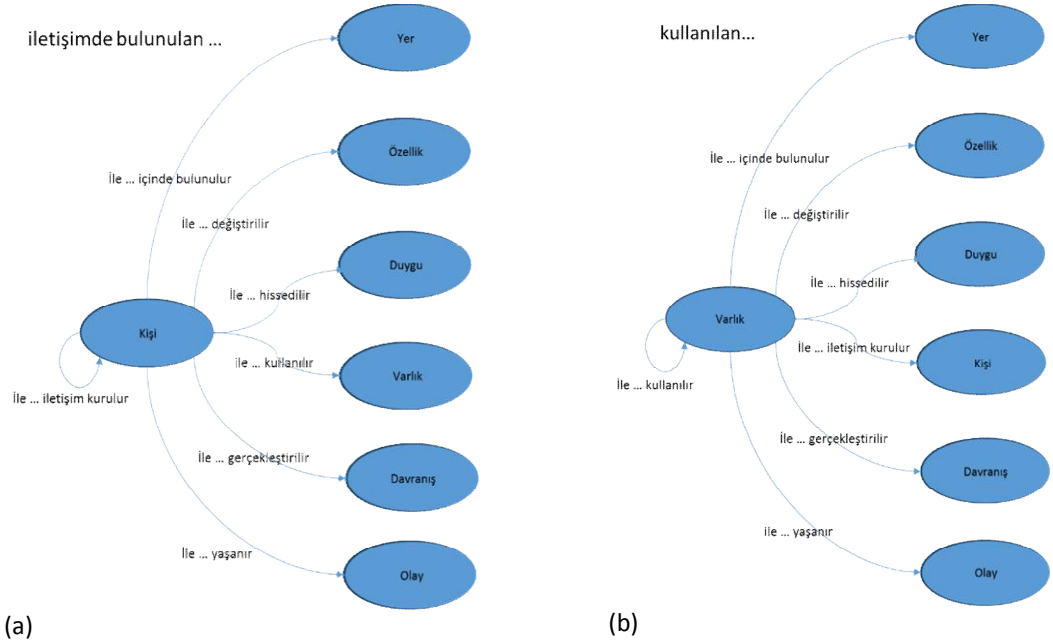
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199



(a) (b)

Şekil 6: (a) Bağlam Değişkenleri, (b) Bağlam Fiilleri

Bütün bağlamlar birbiriyle ilişkilendirilebilirler. Örneğin, "kişi" bağlam değeri ile diğer bağlam değerleri aynı cümle içinde kullanılabilir. Böyle bir cümleye örnek olarak "T anında iletişimde bulunulan K kişisi ile D davranışı gerçekleştirildi" verilebilir (Şekil 7a). Varlık bağlamı değeri için "T anında kullanılan V varlığı ile O olayı yaşandı" cümlesi örnek verilebilir (Şekil 7b).

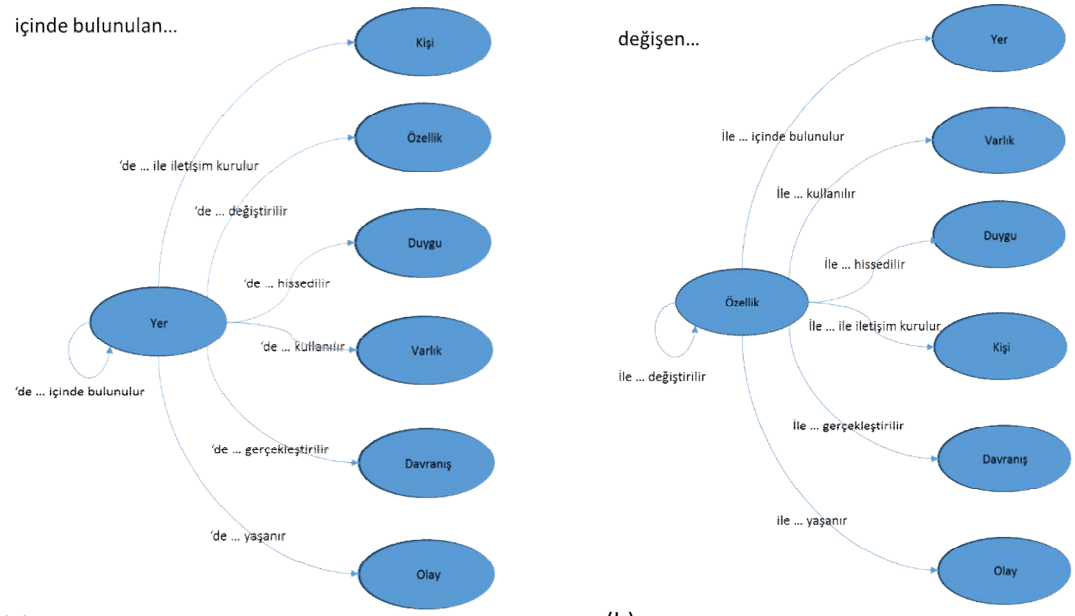


(a) (b)

Şekil 7: (a) İletişimde Bulunulan Kişinin Diğer Bağlamlarla İlişkisi, (b) Kullanılan Varlığın Diğer Bağlamlarla İlişkisi

Yer bağlam değerine örnek cümle "T anında içinde bulunulan Y yerinde D duygusu hissedildi" (Şekil 8a); özellik bağlam değerine örnek cümle "T anında değişen Ö özelliği ile V varlığı kullanıldı" (Şekil 8b).

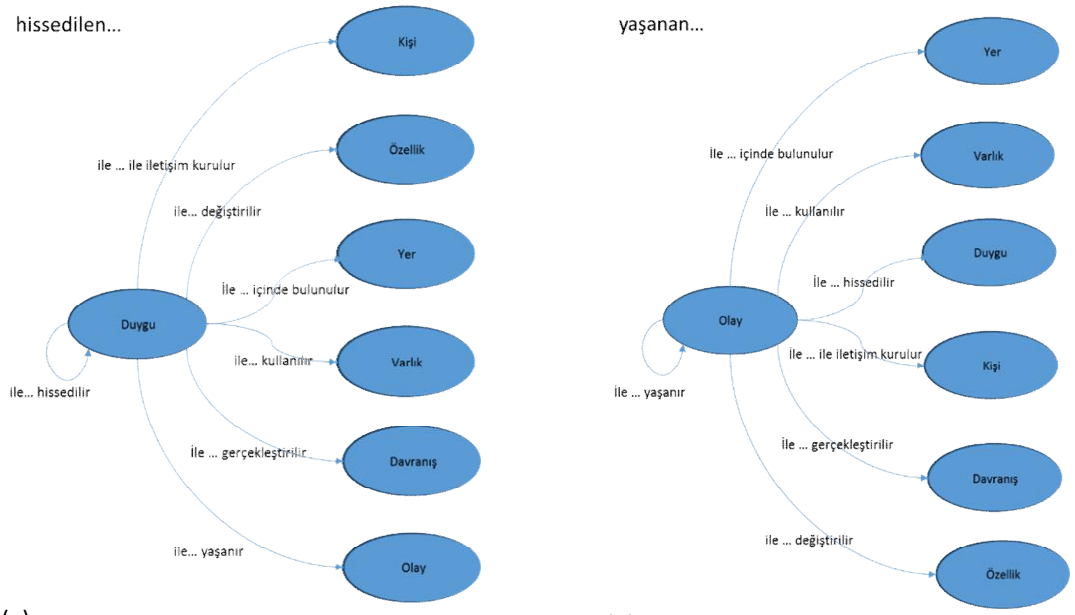
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199



(a) (b)

Şekil 8: (a) İçinde Bulunulan Yerin Diğer Bağlamlarla İlişkisi, (b) Değişen Özelliğin Diğer Bağlamlarla İlişkisi

Duygu bağlam değeri için "T anında hissedilen duygu ile K kişisiyle iletişimde bulunuldu" (Şekil 9a); olay bağlam değeri için "T anında yaşanan O olayı ile Y yerinde bulunuldu" (Şekil 9b) cümleleri örnek verilebilir.

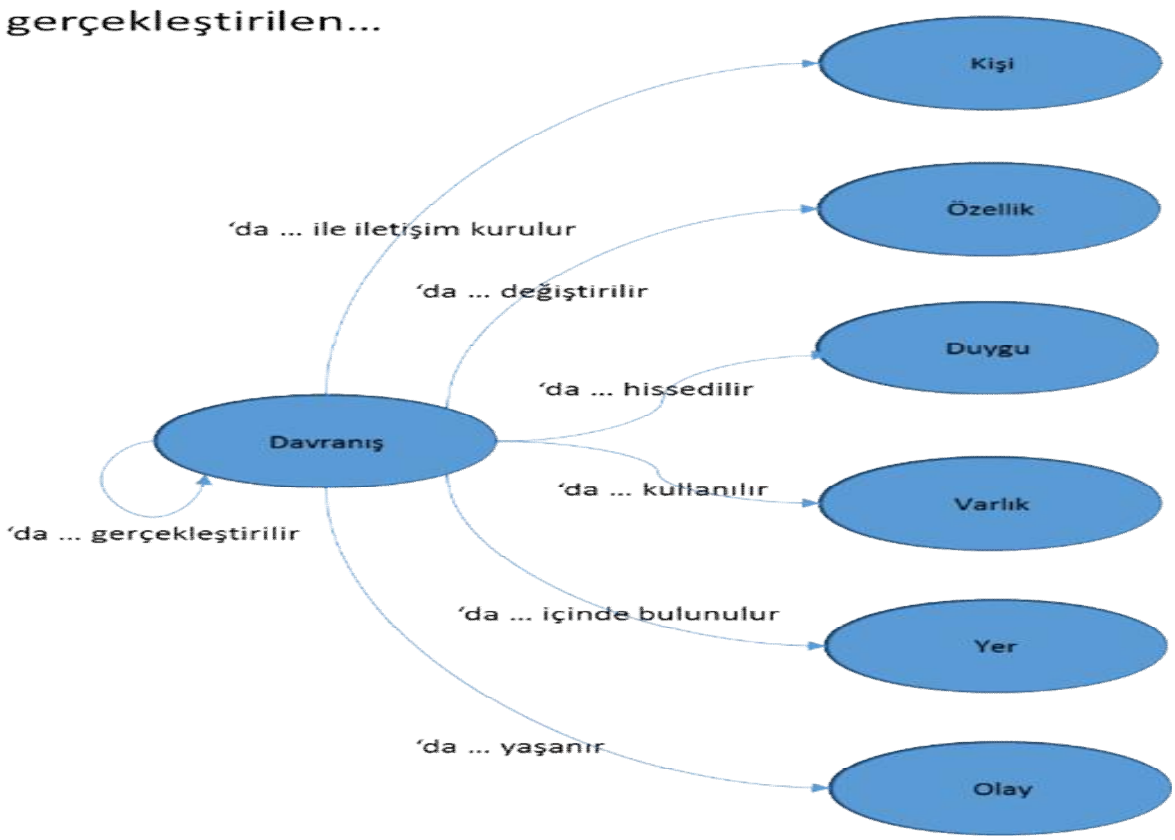


(a) (b)

Şekil 9: (a) Hissedilen Duygunun Diğer Bağlamlarla İlişkisi, (b) Yaşanan Olayın Diğer Bağlamlarla İlişkisi

Davranış bağlam değerinin diğer bağlamlarla birlikte kullanımına örnek olarak "T anında gerçekleştirilen D davranışı ile Ö özelliği değişti" verilebilir (Şekil 10).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199



Şekil 10: Gerçekleştirilen Davranışın Diğer Bağlamlarla İlişkisi

Bağlamlar arasında kurulabilecek ikili cümlelerin toplu ifadesi Tablo 2'deki bağlam matrisinde gösterilmiştir. Benzer yaklaşımla üçlü, dörtlü ve daha fazla bağlam değerini aynı cümle içerisinde kullanımına örnekler verilebilir. Örneğin, "T anında Y yerinde yaşanan O olayı (nedeniyle) K kişisiyle (birlikte) D davranışı gerçekleştirilerek Ö özelliği değiştirildi."

Tablo 2: Bağlam Matrisi

	Yer	Kişi	Olay	Davranış	Özellik	Duygu	Varlık
Bağlam boyutunun Zaman ve Deneyim ile tanımlanması	Verilen bir zamandaki deneyimde içinde bulunulan yerler	Verilen bir zamandaki deneyimde iletişim kurulan kişiler	Verilen bir zamandaki deneyimde yaşanan (birinci el, ikinci el ya da üçüncü el) olaylar	Verilen bir zamandaki deneyimde gerçekleştirilen davranışlar	Verilen bir zamandaki deneyimde değişen (fiziksel, psikolojik, sosyal) özellikler	Verilen bir zamandaki deneyimde hissedilen duygular (ve duygu durumlar)	Verilen bir zamandaki deneyimde kullanılan (fiziksel, kurgusal, dijital ya da sanal) varlıklar
Yer boyutunun zaman ve diğer bağlam boyutlarıyla tanımlanması	Verilen bir zamanda içinde bulunulan yerler	Verilen bir zamanda içinde bulunulan yerlerde iletişim kurulan kişiler	Verilen bir zamanda içinde bulunulan yerlerde yaşanan olaylar	Verilen bir zamanda içinde bulunulan yerlerde gerçekleştirilen davranışlar	Verilen bir zamanda içinde bulunulan yerlerde değişen özellikler	Verilen bir zamanda içinde bulunulan yerlerde hissedilen duygular	Verilen bir zamanda içinde bulunulan yerlerde kullanılan varlıklar
Kişi boyutunun zaman ve diğer bağlam boyutlarıyla tanımlanması	Verilen bir zamanda iletişim kurulan kişilerle içinde bulunulan yerler	Verilen bir zamanda iletişim kurulan kişiler	Verilen bir zamanda iletişim kurulan kişilerle yaşanan olaylar	Verilen bir zamanda iletişim kurulan kişilerle gerçekleştirilen davranışlar	Verilen bir zamanda iletişim kurulan kişilerle değişen özellikler	Verilen bir zamanda iletişim kurulan kişilerle hissedilen duygular	Verilen bir zamanda iletişimde bulunulan kişilerle kullanılan varlıklar

Olay boyutunun zaman ve diğer bağlam boyutlarıyla tanımlanması	Verilen bir zamanda yaşanan olaylarda içinde bulunulan yerler	Verilen bir zamanda yaşanan olaylarda iletişim kurulan kişiler	Verilen bir zamanda yaşanan olaylar	Verilen bir zamanda yaşanan olaylarda gerçekleştirilen davranışlar	Verilen bir zamanda yaşanan olaylarda değişen özellikler	Verilen bir zamanda yaşanan olaylarda hissedilen duygular	Verilen bir zamanda yaşanan olaylarda kullanılan varlıklar
Davranış boyutunun zaman ve diğer bağlam boyutlarıyla tanımlanması	Verilen bir zamanda gerçekleştirilen davranışlarda içinde bulunulan yerler	Verilen bir zamanda gerçekleştirilen davranışlarda iletişim kurulan kişiler	Verilen bir zamanda gerçekleştirilen davranışlarda yaşanan olaylar	Verilen bir zamanda gerçekleştirilen davranışlar	Verilen bir zamanda gerçekleştirilen davranışlarda değişen özellikler	Verilen bir zamanda gerçekleştirilen davranışlarda hissedilen duygular	Verilen bir zamanda gerçekleştirilen davranışlarda kullanılan varlıklar
Özellik boyutunun zaman ve diğer bağlam boyutlarıyla tanımlanması	Verilen bir zamanda değişen özelliklerde içinde bulunulan yerler	Verilen bir zamanda değişen özelliklerde iletişim kurulan kişiler	Verilen bir zamanda değişen özelliklerde yaşanan olaylar	Verilen bir zamanda değişen özelliklerde gerçekleştirilen davranışlar	Verilen bir zamanda değişen özellikler	Verilen bir zamanda değişen özelliklerde hissedilen duygular	Verilen bir zamanda değişen özelliklerde kullanılan varlıklar
Duygu boyutunun zaman ve diğer bağlam boyutlarıyla tanımlanması	Verilen bir zamanda hissedilen duygularla içinde bulunulan yerler	Verilen bir zamanda hissedilen duygularla iletişim kurulan kişiler	Verilen bir zamanda hissedilen duygularla yaşanan olaylar	Verilen bir zamanda hissedilen duygularla gerçekleştirilen davranışlar	Verilen bir zamanda hissedilen duygularla değişen özellikler	Verilen bir zamanda hissedilen duygular	Verilen bir zamanda hissedilen duygularla kullanılan varlıklar
Varlık boyutunun zaman ve diğer bağlam boyutlarıyla tanımlanması	Verilen bir zamanda kullanılan varlıklarla içinde bulunulan yerler	Verilen bir zamanda kullanılan varlıklarla iletişim kurulan kişiler	Verilen bir zamanda kullanılan varlıklarla yaşanan olaylar	Verilen bir zamanda kullanılan varlıklarla gerçekleştirilen davranışlar	Verilen bir zamanda kullanılan varlıklarla değişen özellikler	Verilen bir zamanda kullanılan varlıklarla hissedilen duygular	Verilen bir zamanda kullanılan varlıklar

Bağlamların Çıkartılması ve Bağlam Ontolojisinin Oluşturulması

Bir etkinlik/olay yorumunda o ana ait bütün bağlam değerlerinin çıkartılması sonucunda, bu bağlam değerlerinin kümesi deneyimi tanımlamak/etiketlemek için yeterli olacaktır. Örneğin bir T anına ait etkinlik/olay yorumu şu şekilde olsun:
"T anında evde Genel Matematik 1 dersinin "Ünite 2 - İşlevler" konusunu çalıştım. Genel Matematik ders kitabının yanı sıra internette ders anlatım videoları izledim. Ders çalışırken Ali geldi. Çalışmaya bir saat ara verdim ve Ali ile sohbet ettim. Çalışmanın sonunda ünite sonundaki soruları çözebildim. İşlevler konusunu kavramış oldum. Kendimi bu konuda yeterli hissediyorum".

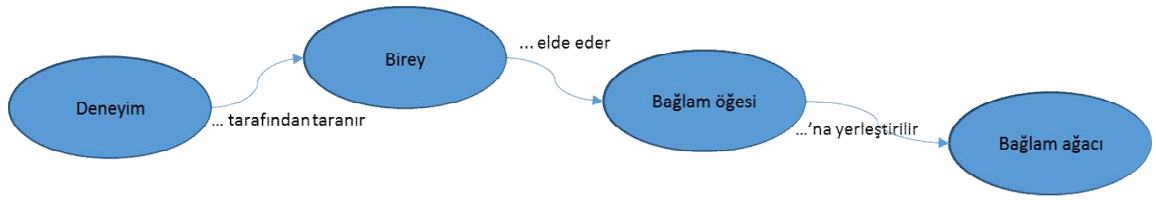
Bu yorumdan bağlam değişkenlerine ait bağlam değerlerinin çıkartılması sonucunda "T" anı için bağlamlarla etiketlenmiş aşağıdakilere benzer cümleler kurulabilir ve yaşam günlüğünün veritabanında etkinlik/olay yorumunun içerisinde ya da deneyime ait bir kayıt olarak saklanabilir:

- [Yer] "Ev"
- [Varlık] "Genel Matematik 1 - Ünite 2 - İşlevler"
- [Davranış] "Ders çalıştım"
- [Varlık] "Ders anlatım videoları"
- [Davranış] "Ders anlatım videoları izledim"
- [Kişi] "Ali"
- [Olay] "Ali geldi"
- [Davranış] "Ali ile sohbet ettim"
- [Özellik] "İşlevler konusunu kavradım"
- [Duygu] "Kendimi yeterli hissettim"

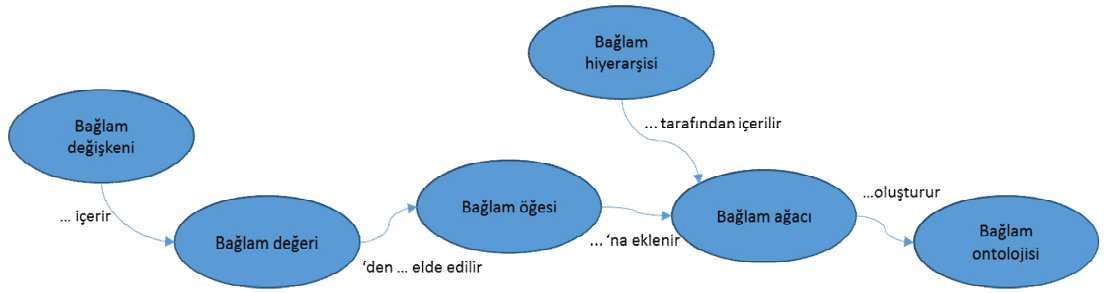
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

Her bağlam değişkeni için bir bağlam ağacı oluşturulur ve bu ağaca hiyerarşik olarak gereksinim duyulan her düzey için alt düğümler eklenebilir. Kullanıcı bağlam ağaçlarındaki her düğüm ve alt düğümlere bağlam öğelerini tanımlamak ve içinde yer aldıkları deneyimlere ait bağlantılar oluşturmak için sınırsızca kayıt ekleyebilir.

Bir deneyime eşlik eden bağlam değişkenlerindeki bağlam değerleri karşı gelen bağlam ağacına (eğer ağaçta bu değere karşı gelen öğe bulunmuyorsa) deneyimi tanımlayan bir kayıtla birlikte öğe olarak eklenir. Eğer bu öğe ağaca önceki deneyimlerde eklenmişse, bu öğeye sadece güncel deneyimi tanımlayan bir kayıt eklenir (Şekil 11a). Örneğin "Kişiler" bağlam ağacında (ontolojisinde) "Ali" bağlam değerine karşı gelen bir öğe bulunmuyorsa birey bağlam ağacına "Ali" öğesini ekler ve bu öğeye "T" anındaki deneyimi ifade eden bir kayıt oluşturur. Eğer "Kişiler" bağlam ağacında "Ali" öğesi bulunuyorsa sadece bu öğeye "T" anındaki deneyimi ifade eden yeni kayıt oluşturur. Böylece "Ali" öğesiyle birlikte yaşanan deneyimler öğeye ait kayıtlar olarak tutulmuş olur. Birey ayrıca "Kişiler" bağlam ağacına "Arkadaşlar" alt sınıfı ekleyerek, "Ali" öğesini bu alt sınıfa taşıyabilir (Şekil 11b).



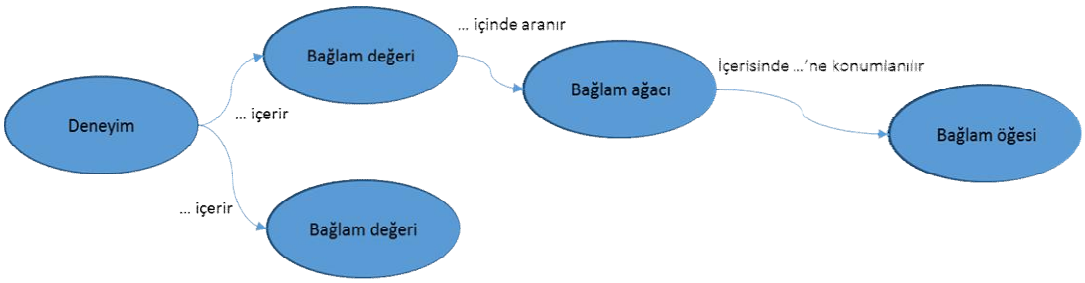
(a)



(b)

Şekil 11: (a) Deneyimlerden Bağlamları Elde Etmek, (b) Deneyimlerdeki Bağlamlardan Ontoloji Elde Etmek

Deneyimlerden bağlamlara geçmek için bir deneyime eşlik eden bir bağlam değeri bağlam ontolojisinde aranır ve bulunan öğeye konumlanılır (Şekil 12a). Bağlam öğelerinden deneyimlere erişmek için bir bağlam ağacındaki bir öğeye ait deneyim kayıtları listelenir. Bu süreci bağlam öğelerine deneyim kaydı eklemeden gerçekleştirmek de mümkündür. Bu amaçla verilen bir bağlam öğesinin hangi deneyimlerde yeraldığını bulmak amacıyla yaşam günlüğü veritabanındaki deneyim yorumları (ya da bağlam kayıtları) taranır ve öğenin etiketiyle karşılaşılan deneyimler listelenir (Şekil 12b).

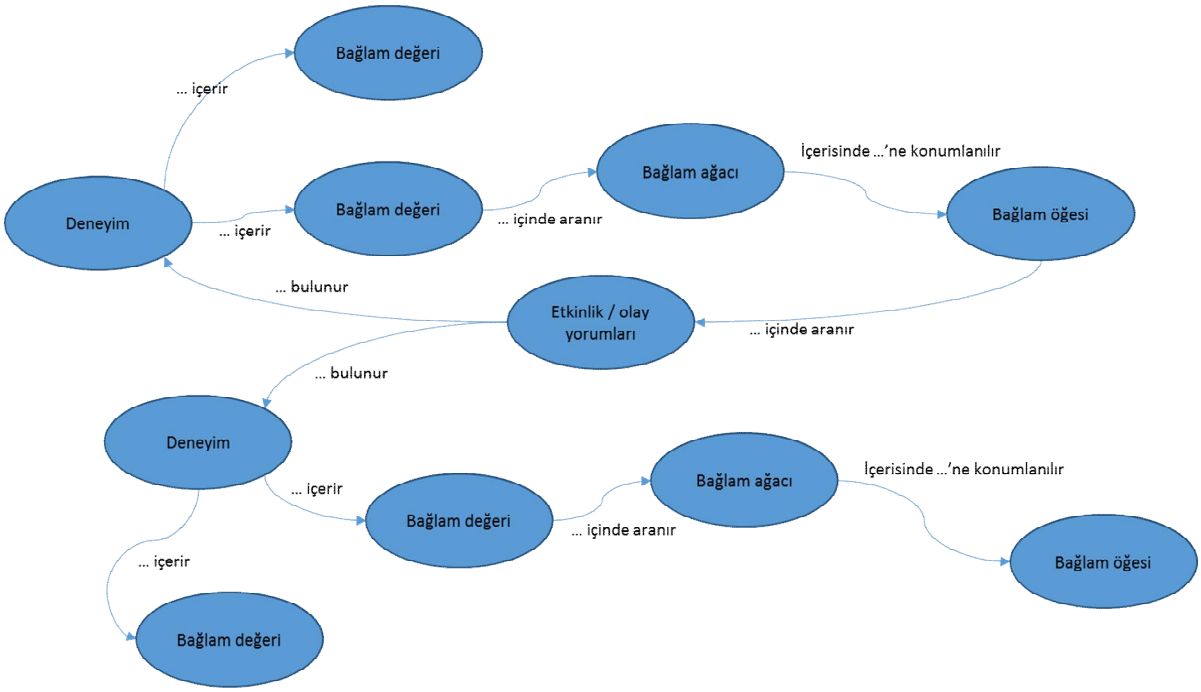


(a)

(b)

Şekil 12: (a) Deneyimlerden Bağlam Öğelerine Geçmek, (b) Bağlam Öğesinden Deneyime Geçmek

Bağlam öğelerinden deneyimler aracılığıyla diğer bağlamlara erişmek için bir bağlam ağacındaki bir öğeden bu bağlamı içeren bir deneyime geçilir, bu deneyimden, deneyimdeki diğer bağlamlara geçilebilir. Burada oluşan anlamsal ağ üzerinde deneyimlerden bağlamlar aracılığıyla diğer deneyimlere geçmek de mümkündür (Şekil 13).



Şekil 13: Bağlam Öğelerinden Diğer Bağlamlara Erişmek

Kavramsal Modelin Bir Ontoloji Dili İle Biçimselleştirilmesi

Kavramsal bağlam modelinin paylaşılabilir bir model haline gelmesi için bir ontoloji dili ile tanımlanması gerekmektedir. Bu amaçla kullanılabilir ontoloji editörleri bulunmaktadır. Web Ontology Language (OWL) yaygın olarak kullanılan bir ontoloji dilidir, Protégé ve Fluent gibi editörler tarafından desteklenmektedir. Öğrenme Deneyimleri Bağlam Modelinde bulunan sınıfların bir bölümü özgün sınıflar iken bir bölümü de diğer modellerde yaygın olarak kullanılan sınıflardır. Yaygın olarak kullanılan sınıflar için genel kabul görmüş hazır şemaların kullanılması tercih edilmelidir. Bu yaklaşımla geliştirilecek sistemlerin sadece kişisel "deneyim-bağlam" kapalı anlamsal ağı üzerinde değil, bağlı açık veri (linked open data) üzerinde tarama yapması ve sorgulama sonuçları getirmesi mümkün olacaktır. Tablo 3'de yararlanılabilecek hazır şemalar ve içerdikleri sınıflara ait bir liste verilmiştir.

Tablo 3: Hazır Şemalar

Şema	**Yararlanılabilir Sınıflar**
Schema.org	CreativeWork, Book, Movie, MusicRecording, Recipe, TVSeries; AudioObject, ImageObject, VideoObject; Event; Organization; Person; Place, LocalBusiness, Restaurant; Product, Offer, AggregateOffer, Review, AggregateRating; Action
Friend of a friend (FOAF) http://xmlns.com/foaf/spec/	Agent, Document, Group, Image, LabelProperty, OnlineAccount, OnlineChatAccount, OnlineEcommerceAccount, OnlineGamingAccount, Organization, Person, PersonalProfileDocument, Project
Personal Knowledge Ontology - http://www.epistemics.co.uk/staff/nmilton/ontology/standardframe.htm	People, Events, Incidents, Event Properties, Life History, Time, Periods, Actions, States, Transitions, Characteristics, Behaviours, Decisions, Aspirations, Resources, Abilities, Beliefs, Interests, Places, Jobs/Roles, Relationships
DBPedia Ontolojileri (Kullandığı ontoloji 750'ye yakın sınıf ve altsınıftan oluşmaktadır) http://mappings.dbpedia.org/server/ontology/classes/	Activity, Agent, Device, Event, Media, Place, Work
OSCAF Ontolojileri (2006-2013) (Herbiri kendisine ait sınıf kümesi içermektedir.)	NAO - The (NEPOMUK) Annotation Ontology [http://www.semanticdesktop.org/ontologies/2007/08/15/nao] PIMO - Personal Information Model Ontology [http://www.semanticdesktop.org/ontologies/2007/11/01/pimo#] TMO - Task Model Ontology [http://www.semanticdesktop.org/ontologies/2008/05/20/tmo#] NUAO - The (NEPOMUK) User Action Ontology [http://www.semanticdesktop.org/ontologies/2010/01/25/nuao#] DDO - The (Digital-Me) Device Ontology [http://www.semanticdesktop.org/ontologies/2011/10/05/ddo#] DUHO - The (Digital-Me) User History Ontology [http://www.semanticdesktop.org/ontologies/2011/10/05/duho#] …
Intelligent Learning Extended Organisations (IntelLEO) Ontology Framework (Çerçeve öğrenmeyle ilgili bir dizi ontolojiyi içermektedir. Her ontoloji kendi sınıflarını içermektedir.) http://www.intelleo.eu	Learning Context Ontology Activities Ontology Ontology for User and Team Modelling Competences Ontology Competence Management Ontology Workflow Ontology Organization Structure Ontology Annotations Ontology Ontologies for Learning Content Modelling ALOCoM Core Ontology ALOCoM Content Structure Ontology ALOCoM Content Type Ontology Domain ontologies (one domain ontology for each Business Case)
Contextus Ontolojileri http://www.contextus.net/stories Stories Ontology	Assertion, EventList, EventSlot, Interpretation, Story,
Daha fazla ontoloji incelemek için yararlanılabilecek ontoloji kitaplıkları	Linked Open Data Graph http://inkdroid.org/lod-graph/ Daml Ontology Library http://www.daml.org/ontologies/ Protégé Ontology Library http://protegewiki.stanford.edu/wiki/Protege_Ontology_Library

Modelin İşleyişi

Tasarlanan kavramsal modelin işleyişi bu modeli kullanarak oluşturulan varsayımsal bir yaşam günlüğü sistemi kullanılarak tanıtılacaktır:

Birinci aşama (günlük ve içerik kaydetme): Öğrenen, yaşam günlüğü sistemini kullanmaya başlar. Yaşam günlüğü sistemi pasif biçimde sürekli olarak her 30 saniyede bir masaüstü, dizüstü ve tablet bilgisayarlarından kamera görüntüsü, ekran görüntüsü ve konum verisi yakalar, bulut üzerinden çalışma bilgisayarına aktarır. Öğrenen daha sonra tekrar erişemeyeceği bir içeriği barındıran bir öğrenme etkinliği gerçekleştirmeye ya da olayı yaşamaya başladığında, bu içeriği ses, video, ekran videosu ve/veya metin biçiminde aktif biçimde yakalayarak yaşam günlüğüne gönderir.

İkinci aşama (yorumlama): Öğrenen 3-4 günde bir kez günlük ve içerikleri gözden geçirerek, farkettiği ve/veya hatırladığı öğrenme deneyimlerine ait etkinlik/olay yorumları oluşturur. Yorumlar seçili güne ait kayıtlar halinde kaydedilir ve isteğe bağlı olarak her zaman güncellenebilir. Genellikle günlük etkinlik/olay yorumlarının sayısı 10'u geçmez. Ayda bir kez o ay içerisinde gerçekleşen etkinlik/olay yorumlarından epizodlar belirlenir ve epizod yorumları olarak seçili aya ait kayıtlar olarak kaydedilir. Yılda bir kez epizod yorumları taranarak seçili yıla ait öyküler saptanır ve oluşturulan öykü yorumları yıla ait kayıtlar olarak kaydedilir.

Üçüncü aşama (bağlamları çıkartma ve ontolojiye ekleme): Öğrenen 1-2 haftada bir kez etkinlik/olay yorumlarını tarar ve etkinlik/olaya eşlik eden bağlamları (bağlam değişkenlerinin aldığı bağlam değerlerini) belirler. Yorum içinde ya da ayrı bir kayıt olarak kaydeder. Bu süreç gelecekte yaşam günlüğüne etkili yüz tanıma, ses tanıma, mekân tanıma ve nesne tanıma yazılımlarının eklenmesiyle kolaylaştırılabilir. Elde edilen bağlam değerleri yaşam günlüğüne bütünleşik ontoloji veritabanına kaydedilirler. Bu amaçla her bağlam değeri karşı gelen bağlam ağacı içerisinde aranır ve karşı gelen bağlam öğesine deneyimle ilgili bir kayıt olarak eklenir. Bu işlem bir yazılım aracılığıyla yeterli güvenilirlikte yapılabilir. Eğer bir bağlam öğesi bulunamazsa (ilgili bağlam değeriyle ilk kez karşılaşılmışsa) öğrenen bağlam değerini bağlam ağacına yeni bir öğe olarak kendisi ekler ve deneyimle ilişkilendirir.

Dördüncü aşama (anlamsal ağın kullanımı): Yaşam günlüğünde deneyim veritabanında her deneyim için oluşturulan bağlam değerleri ile ontoloji veritabanında her bağlam öğesi için oluşturulan deneyim kayıtları arasında bir anlamsal ağ oluşturmak mümkündür. Öğrenen, ağın grafik yapısını kullanarak deneyimler üzerinde gezinebilir, bir deneyimdeki bağlamları listeleyebilir, bir deneyime ait seçil bir bağlamın geçmişte içinde yeraldığı deneyimlere erişebilir. Öğrenen, bu tür görsel dolanımın yanısıra ontoloji sorgulama dillerini kullanarak karmaşık sorgular yapabilir. Örneğin "Ali ile birlikte yaşadığım deneyimlerde hangi varlıkları kullanıyordum?", "Ders çalışırken kendimi yeterli hissettiğim yerler nereleridir?" türünden sorulara anlamlı yanıtlar alınabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada bireyin yaşam boyu öğrenme deneyimlerinin karmaşık doğasının yapılandırılmasına olanak sağlayacak bir kavramsal model tasarlanmıştır. Kökeni LECOM yaşam deneyimleri bağlam modeli olan bu kavramsal modelin bir sonraki aşaması biçimsel ontolojilerin oluşturulmasıdır. Biçimsel öğrenme deneyimleri bağlam ontolojileri üzerinde tasarlanacak yaşam günlüğü sistemleri ile yaşam boyu öğrenenlerin öğrenme süreçlerini desteklenebilecektir.

Yaşam günlüğü sistemi kullanılmaya başlandıktan sonra bağlam ağaçları deneyimlerden gelen bağlam değerleriyle dolacaktır ve öğrenen için bir öğrenme bilgi tabanı oluşmaya başlayacaktır. Böyle bir öğrenme bilgi tabanı ile öğrenen, öğrenmeyle ilgili davranışlarını, öğrenmeyle değişen/kazanılan özelliklerini, öğrenme ortamlarını, üstlendiği öğrenme rolleri ve öğrenmeyle ilgili kişilerle ilişkilerini, yaşadığı öğrenme olaylarını, öğrenmeyle ilgili öznel algılarını ve öğrenme sürecinde yararlandığı varlıklara ait, birbiriyle bağlanmış bilgi kümesine sahip olacaktır. Öğrenmeye odaklanmış böyle bir kişisel bilgi tabanının varlığı öğrenenin öğrenme sürecinin bütünüyle farkında olmasını, öğrenmeye yönelik üst biliş becerilerinin gelişmesini, öğrenme süreçlerinde edindiği örtük bilginin açığa çıkartılmasını, öğrenme deneyimlerine tekrar erişerek diğer

deneyimleriyle ilişkilendirebilmesini, öğrenme deneyimlerini planlama, izleme-denetleme ve değerlendirme faaliyetlerini daha etkili gerçekleştirebilecektir.

Bu çalışmada önerilen kavramsal modelin Protege Ontology Editor ve Fluent Ontology Editor gibi yaygın kullanılan ontoloji düzenleyicileriyle OWL ve RDF formatlarında biçimsel hale getirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte sınıfların veri özellikleri ve çıkarım yapmaya olanak sağlayan kuralların belirlenmesi gibi ayrıntıları tasarlanmalıdır. Ayrıca gerektiği yerlerde hazır şemalardan yararlanılarak bağlı açık veri kaynaklarına erişim olanağı kazandırılmalıdır.

Bu çalışmayı temel alarak gerçekleştirilebilecek bir başka çalışma ise bireylerin yaşam günlüğü ile yakaladıkları öğrenme deneyimlerinden yararlanarak "öğrenme deneyimleri portfolyosu" hazırlamalarına olanak sağlayacak bir sistemin tasarlanmasıdır. Zaman çizgisi tabanlı bir portfolyo hazırlamak geleneksel olarak mümkün iken, bu çalışmadaki sonuçlardan yararlanarak bağlam tabanlı portfolyoların hazırlanması da mümkün olabilecektir.

TEŞEKKÜRLER

Not 1: Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 114K579 nolu araştırma projesi kapsamında desteklenmiştir.

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

Ahmed, S., & Parsons, D. (2011). COMET: Context ontology for mobile education technology. *Lecture Notes in Computer Science (including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 6738 LNAI, 414–416.

Aloui, N., & Gargouri, F. (2013). OARLCAM : An Ontology-based Approach for Reusing and Learning through Context-aware Annotations. *Memory*, 02(05), 1094–1108.

Azouaou, F., & Desmoulins, C. (2006). Taking teaching context into account for semantic annotation patterns. In *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing* (pp. 543-548). Springer Berlin Heidelberg.

Barreau, D., Crystal, A., Greenberg, J., Sharma, A., Conway, M., Oberlin, J., et al. (2006). Augmenting memory for student learning: Designing a context-aware capture system for biology education. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 43(1), 1-6.

Boyce, S., & Pahl, C. (2007). Developing domain ontologies for course content. *Educational Technology & Society-ETS*, 10(3), 275-288.

Capuano, N., Gaeta, M., Salerno, S., & Mangione, G. R. (2011). An ontology-based approach for context-aware e-learning. *Proceedings - 3rd IEEE International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems, INCoS 2011*, 789–794.

Capuano, N., Mangione, G., Pierri, A., & Salerno, S. (2014). Personalization and Contextualization of Learning Experiences based on Semantics.*International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *9*(7), 5-14.

Das, M., Bhaskar, M., Chithralekha, T., & Sivasathya, S. (2010). Context Aware E-Learning System with Dynamically Composable Learning Objects.*International Journal on Computer Science and Engineering*, *2*(4), 1245-1253.

Dey, A. K., Abowd, G. D., & Salber, D. (2001). A conceptual framework and a toolkit for supporting the rapid prototyping of context-aware applications.*Human-computer interaction*, *16*(2), 97-166.

Abowd, G. D., Dey, A. K., Brown, P. J., Davies, N., Smith, M., & Steggles, P. (1999, January). Towards a better understanding of context and context-awareness. In *Handheld and ubiquitous computing* (pp. 304-307). Springer Berlin Heidelberg.

Gašević, D., Jovanović, J., & Devedžić, V. (2007). Ontology-based annotation of learning object content. *Interactive Learning Environments*, 15(1), 1–26.

Greenberg, J., Crystal, A., Sharma, A., Méndez, E., Oberlin, J., & Shoffner, M. (2006). Memex metadata (M2) for reflective learning. In *Proceedings of the 2006 international conference on Dublin Core and Metadata Applications: metadata for knowledge and learning* (pp. 169–179).

Gurrin, C., Smeaton, A. F., & Doherty, A. R. (2014). Lifelogging: Personal big data. *Foundations and Trends in Information Retrieval*, 8(1), 1-125.

Hoareau, C., & Satoh, I. (2009). Modeling and processing information for context-aware computing: A survey. *New Generation Computing*, *27*(3), 177-196.

Jeremic, Z., Milikic, N., Jovanovic, J., Brkovic, M., & Radulovic, F. (2012). Using Online Presence to Improve Online Collaborative Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 7(S1), 828–35.

Jeremić, Z., Milikić, N., Jovanović, J., Radulović, F., Brković, M., & Devedžić, V. (2011). OP4L: Online Presence Enabled Personal Learning Environment. In *Proceedings B of the 20th International Electrotechnical and Computer Science Conference (ERK 2011)* (pp. 417-420).

Jovanović, J., Gašević, D., & Devedžić, V. (2006). *Dynamic assembly of personalized learning content on the semantic web* (pp. 545-559). Springer Berlin Heidelberg.

Knight, C., Gašević, D., & Richards, G. (2005). Ontologies to integrate learning design and learning content. *Journal of Interactive Media in Education*, 2005(1), Art-6.

Moore, P., & Hu, B. (2007). A context framework with ontology for personalised and cooperative mobile learning. In *Computer Supported Cooperative Work in Design III* (pp. 727-738). Springer Berlin Heidelberg.

Mutlu, M. E. (2014a). Çoklu Cihazlı ve Çoklu Algılayıcılı Yaşam Günlüğü İle Öğrenme Deneyimlerinin Yakalanması İçin Bir Çerçeve Önerisi. *Asya Öğretim Dergisi (Asian Journal of Instruction), 2014 – 2(1(ÖZEL)*), 1-17.ISSN:2148-265, http://e-aji.com/index.php/aji/article/download/48/pdf_18 (30.04.205 tarihinde erişildi).

Mutlu, M. E. (2014b). Öğrenme Deneyimlerinin Yorumlanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4. ISSN: 2146-9199, 21-45 pp, http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/03.mutlu.pdf (30.04.205 tarihinde erişildi)

Mutlu, M.E. (2015a). Yaşam Deneyimleri için Bir Bağlam Modeli (LECOM). *XVII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri.* 4-6 Şubat 2015. Anadolu Üniversitesi Eskişehir. http://ab.org.tr/ab15/bildiri/269.docx (30.04.205 tarihinde erişildi).

Mutlu, M.E. (2015b), Design and Development of a Digital Life Logging System for Management of Lifelong Learning Experiences, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 174, 12 February 2015, Pages 834-848, ISSN 1877-0428, (http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815007296**)** (30.04.205 tarihinde erişildi).

Noy, N. F., & McGuinness, D. L. (2001). Ontology development 101: A guide to creating your first ontology. *Stantford Medical Informatics Technical Report*, SMI-2001-0880.

Osborne, F. (2013). A POV-based user model: From learning preferences to learning personal ontologies. *Lecture Notes in Computer Science (including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 7899 LNCS, 376–379.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, *37*(2), 91-105.

Softic, S., Taraghi, B., Ebner, M., De Vocht, L., Mannens, E., & Van De Walle, R. (2013). Monitoring learning activities in PLE using semantic modelling of learner behaviour. *Lecture Notes in Computer Science (including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 7946 LNCS, 74–90.

Sudhana, K. M., Raj, V. C., & Suresh, R. M. (2013, January). An ontology-based framework for context-aware adaptive e-learning system. In *Computer Communication and Informatics (ICCCI), 2013 International Conference on* (pp. 1-6). IEEE.

Tankeleviciene, L., & Damasevicius, R. (2009). Towards a Conceptual Model of Learning Context in E-learning. *2009 Ninth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 5, 645–646.

Ulbrich, A., Scheir, P., Lindstaedt, S. N., & Görtz, M. (2006). A context-model for supporting work-integrated learning. In *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing* (pp. 525-530). Springer Berlin Heidelberg. W3C. (2015) Web Ontology Language, http://www.w3.org/2001/sw/wiki/OWL (30.04.205 tarihinde erişildi).

Wu, J. (2010, May). An Ontology-Based Context Awareness Approach in Autonomous Mobile Learning. In *E-Business and E-Government (ICEE), 2010 International Conference on* (pp. 1755-1759). IEEE.

Yaghmaie, M., & Bahreininejad, A. (2011). A context-aware adaptive learning system using agents. *Expert Systems with Applications*, 38(4), 3280–3286.

Yang, S. J. H. (2006). Context Aware Ubiquitous Learning Environments for Peer-to-Peer Collaborative Learning. *Educational Technology & Society*, 9, 188–201.

Yu, Z., Nakamura, Y., Jang, S., Kajita, S., & Mase, K. (2007). Ontology-based semantic recommendation for context-aware e-learning. In *Ubiquitous Intelligence and Computing* (pp. 898-907). Springer Berlin Heidelberg.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 22 ISSN: 2146-9199

TÜRKİYE'DE ÖĞRENME STİLLERİ KONUSUNDA YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ

Arş. Gör. Neriman Ataseven
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
nerimantunc@hotmail.com

Doç. Dr. Aytunga Oğuz
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
aytungaoguz@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de öğrenme stilleri konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesidir. Araştırma tarama modelinde tasarlanmış bir meta-değerlendirme çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini; YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen 78 tez oluşturmaktadır. Araştırma, 2004-2014 yılları arasında Türkiye'de öğrenme stilleri konusunda yapılmış olan ve " stil, öğrenme stili, öğrenme stilleri, learning style" anahtar sözcükleriyle taranarak tam metnine ulaşılabilen lisansüstü tezlerle sınırlıdır. Ulaşılabilen tezler; tezin yayınlanma yılı, danışmanının unvanı, alanı, enstitü, enstitünün bağlı olduğu üniversite, tezin türü, çalışılan değişken türü, anahtar sözcük sayısı, yöntem, model, örneklem, veri toplama aracı değişkenlerine göre incelenmiştir. Verilerin analizinde "doküman analizi" tekniği kullanılmıştır. Öğrenme stili ile ilgili tezlerin daha çok 2007-2011 yıllarında yapıldığı ve bunların çoğunlukla yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tezlerde öğrenme stiliyle birlikte daha çok başarı, cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve tutum değişkenlerinin çalışıldığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme, Öğrenme stili, lisansüstü tez.

INVESTIGATION OF THE THESIS ON LEARNING STYLES IN TURKEY

Abstract

Purpose of this research is to analyze the dissertations which have done in Turkey about learning style in terms of some features. This research is a survey model meta-evaluation study. Research sample is composed of 78 dissertations in YOK National Theses Database which can be accessed in full text. The research is limited by the dissertations about learning style written in Turkey between the years 2004-2014 and scanned with the keywords such as "stil, öğrenme stili, öğrenme stilleri, learning style" and that were accessed in full text. Disssertations that can be accessed was analyzed according to the publication year of dissertation, title of advisor, field, institute, university, type of thesis, number of keywords, variabletypestudied, methods, model, sample, data collection tool and type of analysis was analyzed according to the type of analysis variables. "Document analysis" technique was used in the analysis of the data. It was determined that intensity of the dissertations are beetween 2007-2011 and that researches are mostly master's dissertations. Furthermore success, gender, class, parental education and attitude are mostly studied variables.

Anahtar Sözcükler: Learning, Learning Style, Graduate Dissertations.

GİRİŞ

Bir ülkede insanlara verilen eğitimin niteliği o ülkenin gelişmesinde, kalkınmasında ve birçok alanda başarılar elde etmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle kalkınmak isteyen toplumlar bireylere daha etkili ve

verimli öğrenme ortamları oluşturma çabası içinde olmalıdırlar. Eğitim sistemlerinde bu çabalar; eğitim programlarının geliştirilmesi, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretim teknikleri ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi vb. gibi birçok açıdan gerçekleştirilebilir. Ancak bireylerin eğitim süreçlerinden yararlanabilmesi bireysel özelliklerine göre farklılaştığından öğrenme ortamlarında bireylerin benzer (ortak) yönlerinin olduğu kadar bireysel farklılıklarının da dikkate alınması gerekmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Öğrenme bireyi diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliktir. Her birey öğrenir, fakat aynı hızda ve düzeyde öğrenemez. Bir bireyin öğrenme koşulları diğerine uymaz. Çünkü öğrenme parmak izi gibi (Babadoğan, 2000; Can,2011; Yenice ve Saracaloğlu, 2009) bireye özgüdür. Öğrenmenin bireyden bireye değişiklik göstermesi bireysel farklılıklardan kaynaklanır. Öğrenme sürecine etki eden bireysel farklılıklar arasında; zihinsel gelişim, öğrenme yaklaşımı, çalışma yönelimleri ve öğrenme stilleri önde gelmektedir (Felder ve Brent, 2005). Bireyin öğrenmesini önemli ölçüde etkileyebilenve eğitim öğretim etkinliklerinde yoğun olarak tartışılan bireysel farklılıklardan birisi bireyin öğrenme stilidir (Kurt ve Ekici, 2013).

Öğrenme stili kavramı, öğrenmedeki bireysel farklılıkların incelenmesi sonucu ortaya çıkmıştır (Kaplan ve Kies, 1995). Grasha (1996: 4) öğrenme stillerini "bireyin bilgiyi alma, akranları ve öğretmeni ile etkileşimde bulunma ve öğrenme yaşantısına katılmasını etkileyen bireysel özellikleri" olarak açıklamaktadır. Kolb (1985)ise öğrenme stillerini bilgiyi alma ve işleme sürecinde bireylerin izledikleri yollar olarak tanımlamıştır. Öğrenme stili genel olarak bireyin öğrenmeye yönelik tercihi ve yaklaşımıdır.

Öğrenme stilleriniçeşitli boyutları açısından inceleyen pek çok öğrenme stili modeli bulunmaktadır. Bu modeller uygulanarak öğrenme stiline dayalı öğretim gerçekleştirilmektedir (Kurt ve Ekici, 2013). Fer (2011),öğretimde öğrenme stillerinindikkate alınmasının dersi zenginleştirdiğini; ders programlarını, öğretim yöntemlerini, değerlendirme yöntemlerini ve öğrenciye rehberlik etmeyi daha iyi hale getirdiğini belirtmektedir. Öğrencinin öğrenme stilinin farkında olmanın bir yararı da öğrenme stillerine göre düzenlenen öğrenme ortamının başarıyı arttırmasıdır (Biggs, 1998; Cornett, 1983; Güven, 2004; Orr, Park, Thompson ve Thompson, 2009; Riding ve Rayner, 1998). Birey kendisine özgü yollarla öğrendiğinden öğrenme daha kalıcı ve kolay bir biçimde gerçekleşmektedir (Bilasa, 2011). Öğrenci kendi öğrenme stiline uygun bir öğrenme-öğretme sürecinde daha hızlı öğrenebilir ve başarılı olabilir. Buna karşılık öğrencilerin farklı öğrenme stilleri olduğu gerçeğinin göz ardı edilmesi ve tek tip bir öğretim gerçekleştirilmesi durumunda, sadece öğrenme stilli bu tip öğretime yatkın olan öğrenciler başarılı olabilirken; diğer öğrenciler ise öğrenme güçlükleri yaşayabilirler. Öğrenme stillerinin öğrenmedeki bu etkilerinden dolayı öğrenme stilleri konusunda birçok araştırmanın (Beşoluk ve Önder, 2010; Cox, Sproles ve Sproles, 1988; Demir, 2008; Diaz ve Cartnel, 1999; Ekici, 2013; Truluck ve Courtenay, 1999)yapıldığı görülmektedir. Ancak Türkiye'de öğrenme stilleri konusunda yapılmış tezleri inceleyen ve bu tezleri bir araya getirip ortak düşünce ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğrenme stilleri ile ilgili bir meta değerlendirme çalışmasının bu gereksinimi giderebileceği, bu konudaki boşlukları belirleyerek alana katkı getirebileceği düşünülmektedir. Bu araştırma da bu gereksinimden hareketle yapılmıştır. Çalışmanın gelecekte bu konuda yapılacak olan araştırmalara yol gösterebileceği öngörülmektedir.
Bu çalışmanın amacı Türkiye'de öğrenme stilleri konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:
Öğrenme stilleri konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin;

1. Düzeyi, kabul yılı, yapıldığı il ve üniversite, sunulduğu enstitüye göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmacının alanı ve danışmanın unvanına göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırma yöntemi, araştırma modeli, örneklemi, kullanılan veri toplama aracı, anahtar sözcük sayısına göre dağılımı nasıldır?
4. Çalışılan değişkenlere göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Bu araştırmada, Türkiye'de "Öğrenme Stilleri" konusunda yapılan ve Ulusal Tez Merkezi'nden tam metinlerine ulaşılan tezler belirlenen ölçütler açısından var olduğu şekliyle değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrenme Stilleri konusunda yapılmış olan tezlerin genel değerlendirilmesi amaçlandığından, meta-değerlendirme yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de 2004-2014 yılları arasında öğrenme stilleri konusunda yapılan, YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan ve "stil, öğrenme stili (stilleri), öğrenme sitili, learning style" anahtar sözcükleriyle taranarak tam metnine ulaşılabilen 78 lisansüstü tez oluşturmaktadır (EK 1). Araştırma evren üzerinde gerçekleştirilmeye çalışılmış örneklem alınmamıştır.

Veri toplama Süreci ve Analizi

Verilerin analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle, örneklem grubunda yer alan tam metnine ulaşılan tezler YÖK Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı'nın web sitesinden pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci aşamada bilgisayar ortamına aktarılan tezler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda; türüne, kabul yıllarına, yapıldığı üniversitelere, sunulduğu enstitülere, araştırmacının alanına, danışmanın unvanına, araştırma yöntemine, araştırma modeline, örneklem türüne, kullanılan veri toplama araçlarına, anahtar sözcük sayısına, çalışılan değişkenlere ve yapıldığı ile göre temalara ayrılmıştır. Daha sonraher bir temaya ait alt kategoriler belirlenerek sınıflandırılmıştır. Üçüncü aşamada ise tezlerin belirlenen kategorilere göre dağılımlarını sayısallaştırmak için frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Tezlerin Düzeyi, Yayınlanma Yılı, Yapıldığı İl, Yayınlandığı Üniversite, Sunulduğu Enstitüye Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Araştırmada öncelikle araştırma kapsamındaki tezlerin düzeylerine, yayınlanma yılına, yapıldığı üniversite ve sunulduğu enstitüye göre dağılımları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Türkiye'de Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılmış Tezlerin Düzey, Yıl, İl, Üniversite ve Enstitüye Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Değişkenler		f	%
TezinDüzeyi	Yüksek Lisans	60	76.9
	Doktora	18	23.1
Tezin Yılı	2004	7	9
	2005	2	2.6
	2006	3	3.8
	2007	11	14.1
	2008	12	15.4
	2009	5	6.4
	2010	14	17.9
	2011	12	15.4
	2012	0	0
	2013	8	10.3
	2014	4	5.1
Tezin Yapıldığı İl	İstanbul	18	23.1
	Ankara	15	19.2
	Konya	4	5.1
	İzmir	3	3.8
	Denizli	3	3.8
	Bolu	3	3.8
	Adana	3	3.8
	Afyon	2	2.6
	Zonguldak	2	2.6
	Aydın	2	2.6
	Edirne	2	2.6
	Birden Fazla	6	7.7
Üniversite	Marmara Üniversitesi	6	7.7
	Ankara Üniversitesi	5	6.4

	Yeditepe Üniversitesi	5	6.4
	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4	5.1
	Pamukkale Üniversitesi	4	5.1
	Çukurova Üniversitesi	4	5.1
	Yıldız Teknik Üniversitesi	4	5.1
	Hacettepe Üniversitesi	3	3.8
	Selçuk Üniversitesi	3	3.8
	Afyon Kocatepe Üniversitesi	3	3.8
	Dokuz Eylül Üniversitesi	3	3.8
	Osmangazi Üniversitesi	2	2.6
	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	2	2.6
	Adnan Menderes Üniversitesi	2	2.6
	İnönü Üniversitesi	2	2.6
	Anadolu Üniversitesi	2	2.6
	Diğer	16	20.6
Enstitü	Eğitim Bilimleri	34	43.6
	Sosyal Bilimler	33	42.3
	Fen Bilimleri	10	12.8
	Sağlık Bilimleri	1	1.3

Tablo 1'de görüldüğü gibi, tezlerin % 76.9'u (60) Yüksek Lisans, % 23.1'i (18) Doktora düzeyindedir. Tezlerin % 9'u (7) 2004 yılında, % 2.6'sı (2) 2005 yılında, % 3.8'i (3) 2006 yılında, % 14.1'i (11) 2007 yılında, % 15.4'ü (12) 2008 yılında, % 6.4'ü (5) 2009 yılında, % 17.9'u (14) 2010 yılında, % 15.4'ü (12) 2011 yılında, % 10.3'ü (8) 2013 yılında ve % 5.1'i (4) de 2014 yılında kabul edilmiştir. 2012 yılında bu alanda yapılmış lisansüstü teze rastlanmamıştır. Öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun İstanbul'da (%23.1) ve Ankara'da (%19.2) yapıldığı görülmektedir. Tezlerin 4'ü Konya'da yapılmıştır. İzmir, Denizli, Bolu, Adana illerinde üçer tez yapılırken; Afyon, Zonguldak, Aydın ve Edirne illerinde ikişer tez yapılmıştır. Tezlerin 6'sı ise birden fazla ilde gerçekleşmiştir. Tezlerin en fazla Gazi Üniversitesi (% 7.7) ve Marmara Üniversitesi'nde (% 6.4) yapıldığı görülmektedir. Daha sonra bu üniversiteleri sırasıyla Ankara Üniversitesi (% 6.4), Yeditepe Üniversitesi (% 6.4), Abant İzzet Baysal Üniversitesi (% 5.1), Pamukkale Üniversitesi (% 5.1), Çukurova Üniversitesi (% 5.1), Yıldız Teknik Üniversitesi (% 5.1), Hacettepe Üniversitesi (% 3.8), Selçuk Üniversitesi (% 3.8), Afyon Kocatepe Üniversitesi (% 3.8), Dokuz Eylül Üniversitesi (% 3.8), Osmangazi Üniversitesi (%2.6), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi (% 2.6), Adnan Menderes Üniversitesi (% 2.6), İnönü Üniversitesi (% 2.6), Anadolu Üniversitesi (% 2.6)izlemektedir. Bazı üniversitelerde (Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi) öğrenme stilleri konusunda yalnızca bir tez yapılmış olup örneklemde yer alan tezlerin % 20.6'sını (16) oluşturmaktadır. Tezlerin % 43.6'sı (34) eğitim bilimleri, % 42.3'ü (33) sosyal bilimler, % 12.8'i (10) fen bilimleri enstitülerinde; % 1.3'ü (1)ise sağlık bilimleri enstitüsünde sunulmuştur.

Araştırmacının Alanına ve Danışmanın Unvanına Göre Tezlerin Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, tezi gerçekleştiren araştırmacının alanına ve danışmanın unvanına göre tezlerin dağılımı belirlenmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Türkiye'de Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılmış Tezlerin Araştırmacının Alanı ve Danışmanın Unvanına Göre Dağılımı

Değişkenler		**f**	**%**
Araştırmacının Alanı	EPÖ	22	28.2
	İlköğretim	22	28.2
	Ortaöğretim	7	9
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	5	6.4
	ELT	4	5.1

	BÖTE	3	3.8
	Eğitim Bilimleri	3	3.8
	Güzel Sanatlar	2	2.6
	PDR	2	2.6
	Ölçme ve Değerlendirme	2	2.6
	Diğer	6	7.7
Danışman Unvanı	Yrd. Doçent	35	44.9
	Profesör	22	28.2
	Doçent	18	23.1
	Doktor	3	3.8

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmacıların % 28.2'si (22) Eğitim Programları ve Öğretim, % 28.2'si İlköğretim, % 9'u Ortaöğretim, % 6.4'ü Eğitim Yönetimi ve Denetimi, % 5.1'i ELT, % 3.8'i BÖTE, % 3.8'i (3) Eğitim Bilimleri, % 2.6'sı (2) Güzel Sanatlar, % 2.6'sı Psikolojik Danışma ve Rehberlik, % 2.6'sı (2) ölçme ve değerlendirme alanlarındadır. Diğer araştırmacılar ise Bilgi Teknolojileri, Yetişkin Eğitimi, Mimarlık, Tıp Eğitimi, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ve Özel Eğitim alanlarındadır. Ayrıca tez danışmanlarının % 28.2'si (22) Profesör, % 23.1'i (18) Doçent, % 44.9'u (35) Yardımcı Doçent, % 3.8'i (3) ise Doktor'dur.

Türkiye'de Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılmış Tezlerin Araştırmanın Yöntemi, Modeli, Örneklemi, Veri Toplama Aracı ve Anahtar Sözcük Sayısına Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacına göre, tezlerin araştırma yöntemi, modeli, örneklemi, veri toplama aracı ve belirtilen anahtar sözcük sayısına göre dağılımları incelenmiştir. Bu inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Türkiye'de Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılmış Tezlerin Araştırma Yöntemi, Araştırma Modeli, Örneklem, Veri Toplama Aracı ve Anahtar Sözcük Sayısına Göre Dağılımları

Değişkenler		f	%
Model	Tarama	58	74.4
	Deneysel	7	9
	Nedensel Karşılaştırma	3	3.8
	Çok modelli	2	2.6
	Karma yöntem	5	6.4
	Diğer	3	3.8
Yöntem	Nicel	72	92.3
	Nitel	1	1.28
	Karma	5	6.41
Örneklem	İlköğretim	25	32.1
	Ortaöğretim	17	21.8
	Eğitim Fakültesi(E.F.)	16	20.5
	Üniversite (E.F.hariç)	9	11.5
	İkiden fazla grup	5	6.4
	Öğretmen	1	1.3
	Diğer	5	6.4
Veri Toplama Aracı	KÖSE	30	38.5
	Araştırmacılar	10	12.8
	Grasha-Riechmann	8	10.3
	Marmara	8	10.3
	LSI	3	3.8
	LSS	3	3.8
	Reid	2	2.6
	BIG16	2	2.6
	Diğer	12	15.4
Anahtar Sözcük Sayısı	2	8	10.3
	3	20	26

	4	13	16.7
	5	10	12.8
	6	8	10.3
	7	2	2.6
	Belirtilmemiş	17	21.8

Tablo 3'de görüldüğü gibi, öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin % 92.3'ü (72) nicel, % 1.28'i (1) nitel, % 6.41'i (5)karma araştırmalardır. Tezlerin % 74.4'ü (58) tarama, % 9'u deneysel, % 3.8'i, nedensel karşılaştırma modelindedir. Araştırmaların % 2.6'sı (2) çok modellidir. Ayrıca tezlerin % 6.4'ü (5) karma veri toplama yöntemi kullandığı için nitel ve nicel modeller birlikte kullanılmıştır. Bunların yanı sıra tezlerde yapısal eşitlik modeli (% 1.3), ölçek uyarlama (% 1.3) ve ölçek geliştirme (% 1.3) çalışmaları da mevcuttur. Ayrıca tezlerinin farklı örneklem türleri üzerinde yapıldığı görülmektedir. Örneklem türünün daha çok ilköğretimde (% 32.1), ortaöğretimde (% 21.8), Eğitim Fakültesinde (% 20.5) ve üniversitelerin diğer fakültelerinde(% 11.5) öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin (% 1.3), yetişkinlerin (% 1.3), özel yetenek sınavına girenlerin (%1.3), harp okulu öğrencilerinin (% 1.3), üstün yetenekli öğrencilerin (%1.3) katıldığı birer araştırmaya rastlanmıştır. Ayrıca 1 çalışmada (% 1.3) araştırma örneklemini öğrenme stilleri konusunda yapılmış makaleler oluştururken 5 çalışmada (% 6.4) ise birden fazla örneklem grubu bulunmaktadır. Tezlerde kullanılan veri toplama aracı incelendiğinde en fazla Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri'nin (KÖSE) (% 38.5) kullanıldığı görülmektedir. Bunu sırayla araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler (% 12.8), Grasha ve Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği (% 10.3), Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (% 10.3), Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Envanteri (% 3.8), Oxford, Cohen ve Chi tarafından geliştirilen Learning Style Survey (% 3.8), Reid tarafından geliştirilen Algısal Öğrenme Stili Tercih Anketi (% 2.6) ile BIG16 Öğrenme Biçemleri Ölçeği (% 2.6)izlemektedir. Stil Analiz Ölçeği (%1.3),Felder ve Solomon tarafından geliştirilen Index of Learning Style (% 1.3), Kişisel öğrenme Stilleri Testi (% 1.3), Beyin Başat Öğrenme Stilleri Ölçeği (% 1.3), Sever tarafından geliştirilen (% 1.3), Gregorc Öğrenme Stilleri Ölçeği (% 1.3), Myer-Briggs Tip Belirleyicisi (% 1.3), Renzulli, Rizza ve Smith tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Ölçeği (% 1.3), Vermunt Öğrenme Stilleri Ölçeği (% 1.3), gözlem formu (%1.3), görüşme formu (% 1.3) en az kullanılan veri toplama araçlarıdır. Ayrıca tezlerin anahtar sözcük sayıları incelendiğinde % 26'sında 3 tane, % 17.7'sinde 4 tane, % 12.8'inde 5 tane, % 10.3'ünde 2 tane, % 10.3'ünde 6 tane, % 2.6'sında 7 tane anahtar sözcük kullanıldığı görülmüştür. İncelenen tezlerin% 21.8'inde (17) ise anahtar sözcük belirtilmemiştir.

Türkiye Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılmış Tezlerde Çalışılan Değişkenlere Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda, Türkiye'deöğrenme stilleri konusunda yapılmış tezlerin çalışılan değişkenlere göre dağılımları belirlenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4: Türkiye Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılmış Tezlerin Çalışılan Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	**f**	**%**
Başarı	39	50
Stil Dağılım	43	55.1
Cinsiyet	38	48.7
Sınıf	17	21.8
Anne-baba eğitim	11	14.1
Tutum	11	14.1
Bölüm/Alan	7	9
Öğrenme stratejileri	7	9
Okul türü	7	9
Sosyo-ekonomik düzey	5	6.4
Öz yeterlilik	4	5.1
Mezun olduğu okul	4	5.1
Yaş	3	3.9
Sınav Kaygısı	3	3.9
Anne-baba meslek	2	2.6
Okul öncesi eğitim alıp almama	2	2.6
Kendi odası olup olmama	2	2.6

Bir günde ders çalışmaya ayırdığı süre	2	2.6
Fakülte	2	2.6
Dil seviyeleri	2	2.6
Problem çözme becerisi	2	2.6
Çalışma alışkanlıkları	2	2.6
Motivasyon	2	2.6
Kalıcılık	2	2.6
Okul rehberlik hizmetinden yararlanıp yaralanmama	2	2.6
Kardeş sayısı	2	2.6
Öğretmen/öğretim üyesi öğretme stili	2	2.6
Erişi düzeyi	2	2.6
Diğer	2	2.6

Tablo 4'de görüldüğü gibi, araştırmalarda, öğrenme stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Tezlerin %55.1'inde (43) örneklemdeki bireylerin stillerinin dağılımlarına yer verilmiştir. Tezlerin % 50'sinde (39) başarı, % 48,7'sinde (38) cinsiyet, % 21.8'inde (17) sınıf, % 14.1'inde (11) anne ve baba eğitim durumu, % 14.1'inde (11) tutum, % 9'unda (7) bölüm/alan, % 9'unda (7) öğrenme stratejileri, % 9'unda okul türü, % 6.4'ünde (5) sosyo-ekonomik düzey, % 5.1'inde (4) öz yeterlilik, % 5.1'inde (4) mezun oldukları okul, % 3.9'unda (3) yaş, % 3.9'unda (3) sınav kaygısı değişkenleri ile çalışılmıştır. Ayrıca her biri % 2.6'lık (2) bir oranda olmak üzere; anne-baba mesleği, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, kendi odası olup olmama durumu, bir günde ders çalışmaya ayırdığı süre, fakülte, dil seviyesi, problem çözme becerisi, çalışma alışkanlıkları, motivasyon, kalıcılık, okul rehberlik hizmetinde yararlanma durumu, kardeş sayısı, öğretmenin/öğretim üyesinin öğretme stili, erişi düzeyi değişkenleri ile çalışılmıştır. Alana özgü takip ettikleri kaynaklar, internet kullanım durumları, eğitim düzeyi, denetim odağı inancı, ödev yapma stilleri, kişilik tipleri, mükemmeliyetçilik özellikleri, eleştirel düşünme, bulunduğu sınıfın mevcudu, sorgulayıcı öğrenme becerileri, velinin öğrenme stili, kaybolma durumları, okuma stratejileri, yetenek, bilimsel süreç becerileri, okulun yeri, en çok sevilen ders, çoklu zekâ, okudukları bölümü tercih sıraları, il, üniversite, I. ve II. öğretim olma durumları, fizik öğrenme stilleri, öğretmenlik yeterlik algıları ve sosyal beceri değişkenleri yalnızca birer tezde çalışılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkiye'de öğrenme stilleri konusunda 2004-2014 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerin düzeyi, kabul yılı, yapıldığı il ve üniversite, sunulduğu enstitü, araştırmacının alanı, danışmanın unvanı, araştırma yöntemi, araştırma modeli, örneklem türü, kullanılan veri toplama aracı, anahtar sözcük sayısı, çalışılan değişkenler açısından dağılımlarına göre değerlendirilmiştir. İncelenen tezlerin büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Bu konuda yapılan doktora tezlerinin daha az sayıda olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, Türkiye'de genel tabloya bakıldığında, yüksek lisans çalışmalarının doktora çalışmalarından daha fazla yapılması olabilir. Gürgen'e (2009) göre bir yılda üretilen yüksek lisans alanındaki tez sayısı yaklaşık 16.000 iken doktora alanındaki tez sayısı yaklaşık 4.000'dir. Bu sonuç göz önüne alınırsa öğrenme stillerini daha kapsamlı inceleyebilecek ve bu konuda yenilikler ortaya koyabilecek doktora tezlerinin yapılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca yapılan tezler 2007-2011 yılları arasında yoğunlaşırken 2012 yılında bu konuda yapılmış herhangi bir teze ulaşılamamıştır. Bunun nedeni öğrenme stilleri konusunun çok çalışıldığı ve bu konunun orijinalliğini yitirdiği düşüncesi olabilir.

Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan tezlerin en fazla Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeni bu üniversitelerde tezlere danışmanlık yapan öğretim elemanlarının öğrenme stilleri konusunda çalışmış olması ya da yeterli kuramsal bilgiye sahip olması ve öğrencilerini bu noktada yönlendirmesi olabilir. Ayrıca Marmara Üniversitesi'nde geliştirilen Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin bu üniversitede öğrenme stilleri konusunda daha çok çalışma yapılmasını sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda, öğrenme stilleri konusunda farklı üniversitelerde de çalışmalar yapılmasının bu konuda yapılan çalışmalara farklı perspektiflerden bakılmasını sağlayabileceği düşünülebilir. Ayrıca tezler en fazla İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerde yapılmıştır. Bunun nedeni bu illerde birden fazla üniversitenin yer alması olabilir. Gelecekte bu konudaki tezlerin diğer illerdeki üniversitelerdede yapılması önerilebilir. Tezler birden fazla ilde yapılıp iller arasında karşılaştırmalar da yapılabilir. Öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin daha çok Eğitim Bilimleri ve

Sosyal Bilimler Enstitülerinde yapıldığı görülmektedir. Öğrenme stilleri konusunun eğitim, öğretim ve öğrenme konuları ile ilişkili olması nedeniyle bu konudaki tezlerin çoğunlukla Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yürütülmesi beklenen bir durumdur. Bu konudaki tezlerin Sosyal Bilimler Enstitülerinde yapılmasının nedeninin ise bu enstitülerin bulunduğu üniversitelerde eğitim bilimleri enstitülerinin olmamasından ve eğitim ile ilgili araştırmaların Sosyal Bilimler Enstitülerinde yürütülmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin yazarları daha çok eğitim programları ve öğretim alanı ile ilköğretim alanındadır. Öğrenme stilleri öğrenme-öğretme sürecini etkileyen önemli etkenlerden biri olduğundan eğitim programları ve öğretim alanına girdiği ve tezlerin daha çok bu alanda yapılmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. İlköğretim alanında da öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrenme stillerinin bu süreçteki rolünün belirlenmesi için yapılan çalışmalara ilköğretim alanında da rastlanması doğaldır. Diğer alanlarda da çalışmaların yapılması öğrenme stillerinin daha ayrıntılı incelenmesini sağlayacağından bu konuda farklı alandaki araştırmacıların da çalışmalar yapması önerilebilir. Ayrıca tez danışmanlarının unvanları incelendiğinde, en fazla Yardımcı Doçentlerin danışman olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Profesör, Doçent ve Doktor unvanına sahip danışmanlar izlemektedir. Bu farklılığın nedeni üniversitelerin bünyesindeki mevcut öğretim elemanı potansiyeli olabilir. Öğretim elemanlarının unvanlara göre dağılımları üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir.

Öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin büyük bir çoğunluğunda nicel yöntem kullanıldığı görülmektedir. Karma yöntemin az sayıda kullanıldığı, nitel araştırmanın ise 1 tane olduğu belirlenmiştir. Büyük çoğunluğu nicel yöntemde yapılan çalışmalarda çoğunlukla tarama modeli kullanılmıştır. Meta değerlendirme türünde yapılan bazı araştırmalarda da (Arık ve Türkmen, 2009; Şimşek ve diğ.,2009) araştırma yöntemi olarak daha çok nicel yöntem, araştırma modeli olarak ise tarama modelinin kullanıldığı belirtilmektedir. Nicel çalışmaların nitel ve karma çalışmalardan daha çok tercih edilmesinde zaman ve çaba harcama konusunda araştırmacılar için daha az sıkıntı yaratması neden olarak gösterilebilir. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemli araştırmalarda daha güvenilir sonuçlar elde edilebilir; çünkü her iki yöntemin farklı üstün yönleri vardır (Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013). Bu açıdan düşünüldüğünde, öğrenme stilleri konusunda karma yöntemle daha çok çalışma yapılması önerilebilir. Ayrıca konuyu derinlemesine inceleyen nitel çalışmalar da tasarlanabilir. Öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin çalışıldığı örneklem en fazla ilköğretim, ortaöğretim ve eğitim fakültesi öğrencileridir. Bunun nedeni, eğitimin ilk kademelerinde ve bu kademelere öğretmen yetiştirmede öğrenme stillerini dikkate alarak etkili öğrenme ortamı oluşturulmasına önem verilmiş olabilir. Başka bir neden de bu örneklem gruplarına daha kolay ulaşılabilmesi olabilir. Yapılan araştırmaların özünde ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine daha nitelikli bir öğrenme-öğretme süreci sağlamak olduğu ve bu bağlamda öğrenme stillerinin önemli bir etkiye sahip olduğu düşünüldüğünde örneklem grubunun daha çok ilköğretim ve ortaöğretimden belirlenmesi beklenen bir sonuçtur. Ayrıca bu kurumlara öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının da öğrenme stillerinin belirlenmesive bu doğrultuda yetiştirilmesi gerektiği düşüncesinden hareketle, eğitim fakültelerinden de örneklem belirlendiği söylenebilir. Bu sonuca göre öğrenme stilleri konusunda araştırmalarda farklı örneklem gruplarıyla çalışılması ve sonuçlarının karşılaştırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca Türkiye'deki öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlendiği daha kapsamlı çalışmalar yapılıp yurtdışında yapılmış çalışma sonuçlarıyla da karşılaştırılabilir. Böylece öğrenme stillerinin ülkeden ülkeye farklılık gösterip göstermediği ve etkileri belirlenebilir.

Öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE) kullanılmıştır. Bu bulgu Aşkın'ın (2006) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. KÖSE'nin araştırmalarda sıklıkla kullanılmasının nedeni,Kolb'un öğrenme stilleri modelinin bu alanda yapılmış ilk çalışmalardan olması veKÖSE'nin birçok faklı örneklemde kullanılması olabilir. Ayrıca tezlerin birçoğunda araştırmacılar öğrenme stilleri konusunda kendi ölçeklerini geliştirmektedirler. Bunun nedeni, araştırmacıların Türkiye'deki öğrencilere özgü geliştirilip uygulanan ölçeğin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceğini düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Öğrenme stillerinin kültürel etmenlere göre farklılaştığı (Hale, 1982; Joyve Kolb, 2008; MoreveHughes, 1997) göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'deki öğrencilere yönelik öğrenme stili ölçeğinin geliştirilmesi bu alanda yapılan çalışmalara katkı sağlayabilir. Nitekim Şimşek'in (2007), geliştirdiği Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin 8 tezde kullanıldığı belirlenmiştir.

Öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerde çoğunlukla 3 anahtar sözcük belirtilirken, büyük bir kısmında da hiç belirtilmemiştir. Anahtar sözcüklerin belirtilmesi gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalar için büyük öneme sahiptir. Çünkü araştırmacılar bir çalışmaya başlarken öncelikle alan yazıntaramasına gereksinim duyarlar ve taramalar da anahtar sözcükler kullanılarak yapılır. Araştırmacılaralan yazında yer alan birçok çalışma içerisinde kendi çalışma konusu ile ilgili alanları anahtar sözcüklerle aramalar yaparak elde eder. Böylece kısa sürede birçok araştırmaya ulaşılabilir. Ayrıca bir çalışmanın anahtar sözcüklerine bakıldığında o çalışmaya ilişkin ön bilgi elde edilmiş olur (Tatar ve Tatar, 2008). Bütün bunlar göz önüne alındığında her araştırmada anahtar sözcüğe yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerde örneklemdeki kişilerin stil dağılımları incelenirken daha çok başarı, cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumları, tutum değişkenleri ile çalışıldığı görülmektedir.Bu konuda yapılmış tezlerde sadece bu değişkenler üzerinde odaklanılmaması ve farklı değişkenlerle de çalışılması gerektiği söylenebilir. Çünkü öğrenme stili farklı yönlerden araştırıldığında, konunun farklı boyutları ortaya konulabilir ve konu daha iyi açıklanabilir. Gelecek araştırmalarda öğrenme stilleri konusunda incelenebilecek bu değişkenler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme gibi bazı düşünme türleri; öz-yeterlilik, kaygı, motivasyon gibi duyuşsal özellikler olabilir. Ayrıca farklı kültürde yaşayan bireylerin öğrenme stilleri karşılaştırılarak kültürün öğrenme stilleri üzerindeki etkisi 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 sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş biçimidir.

KAYNAKÇA

Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yayınlanan Bilimsel Dergilerde Yer Alan Makalelerin İncelenmesi. In *The First International Congress of EducationalResearch Presentation I. cilt, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi* (ss. 1-3).

Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme*. Milli Eğitim, 147,* 61-63.

Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, *9(2),* 679-693.

Biggs, J. (1999). *TeachingforQuality Learning at University.* Buckingham, UK: SREH and Open UniversityPress.

Bilasa, P. (2011). Öğrenme Stilleri ve Stil Odaklı Öğretim Tasarımı. Bulunduğu eser: Filiz, S.B. (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (ss. 207-231). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, Ş. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41,* 70-82.

Cornett, C.E. (1983*). WhatYouShouldKnowAboutTeachingand Learning Styles.*Bloominton, IN: Phi Delta Kapa Educational Foundation. 25.04.2015 tarihinde http://eric.ed.gov/?id=ED228235 adresinden alınmıştır.

Cox, D.,Sproles, E. ve Sproles G. (1988). Learning Style VariationsBetweenRuraland Urban Students. *Research İn RuralEducations*, *5(1),* 27-31.

Demir, T. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(4),* 129-148.

Diaz, D.P. ve Cartnel, R.B. (1999). Students' Learning Styles in TwoClasses: Online Distance Learning and Equivalent On-Campus. *CollegeTeaching,47(4),* 130-135.

Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb Öğrenme Stilleri Modellerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *38(167),* 211-225.

Felder, R.M. ve Brent, R. (2005). UnderstandingStudentDifferences. *Journal of EngineeringEducation, 94(1),* 57-72.

Fer, S. (2011). Öğrenme Stilleri ve Stil Odaklı Öğretim Tasarımı. Bulunduğu eser: Fer, S. (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*(ss.200-215). Ankara: Anı Yayıncılık.

Grasha, A.F. (1996). *Teachingwith Style*. Pittsburg, Pa: Alliance.

Gürgen, G. (2009). Lisansüstü Tezlerin Topluma Yararlılık İlkesi BakımındanDeğerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü IV. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu* (9-21 Ekim 2009).

Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Hale, J.E. (1982). *Black Children: TheirRoots, Cultureand Learning Style*. United States of America: JHU Press.

Joy, S. veKolb, D. A. (2009). Aretherecultural differences in learningstyle?.*International Journal of InterculturalRelations, 33(1),* 69-85.

Kaplan, E.J. ve Kies, D.A. (1995). TeachingStylesand Learning Styles: WhichCame First?.*Journal of Instructional Psychology, 22(1).*

Kolb, A.D. (1985). *Learning Style Inventory.* Boston: McBer and Company.

Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Bireysel Farklılıklar ve Öğretime Yansımaları. Bulunduğu eser: Ekici, G. ve Güven, M. (Ed.) *Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama örnekleri* (ss. 39-81). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Bulunduğu eser: Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D(Ed.)*Eğitimde Bireysel Farklılıklar*(ss. 1-11). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

More, A. J.,&Hughes, P. (1997). AboriginalWays of Learning and Learning Styles.27. 04. 2015 tarihinde http://www.nvit.ca/docs/aboriginal%20ways%20of%20learning%20_%20learning%20styles.pdf adresindenalınmıştır.

Orr, B., Park, O., Thompson, D. ve Thompson, C.(1999). Learning Styles of PostsecondaryStudentsEnrolled in Vocational Technical Institutes*. Learning*, *36(4).*

Riding, R. ve Rayner, S.(1998). *CognitiveStylesand Learning Strategies.* London: David FultonPublishers.

Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T., ve Çiğdem, H. (2009). İki Binli Yıllarda Türkiye'deki Eğitim Teknolojisi Araştırmalarında Gözlenen Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2),* 115-120.

Şimşek, Ö. (2007*). Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 YaşÇocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tatar, E. ve Tatar, E. (2008). Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Araştırmalarının Analizi-I: Anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16),* 89-103.

Truluck, J.E. ve Courtenay, B.C. (1999). Learning Style PreferencesAmongOlderAdults. *EducationalGerontology*, *23(3),* 221-236.

Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3),* 1767-1781.

Yenice, N. ve Saracaloğlu, A.S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1),* 162-173.

EK-1-

YÜKSEK LİSANS TEZLERİ		
TEZİN ADI	**YAZAR**	**YIL**
1. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Ders Çalışma Stratejileri ile Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki (ÇOMÜ Örneği)	Abdurrahman Köse	2010
2.Farklı Test Formatları ile Ölçülen Dil Başarısının; Öğrencilerin Tutumları, Kaygı Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri İle İlişkisinin İncelenmesi	Adnan Gülözer	2010
3.Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri	Aslı Gündoğan Çögenli	2011
4.Öğrencilerin Karma Öğrenme Yöntemine ve Yöntemin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Başarı, Cinsiyet ve Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi	Benlihan Uğur	2007
5.Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Beşiktaş İlçesi Örneği)	Bircan Gül	2011
6.İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Tutumları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki	Burcu Erol	2013
7.Comparison andContrast of the Learning Styles of ThePrep Class StudentsandTheTeachingStyles of the English Teachers at SomeAnatolian High Schools	Burçak Yılmaz	2004
8.In PartialFulfillment of TheRequirementsfort he Degree of Master of Science in theDepartment of EducationalSciences	Cevriye Güneş	2004
9.Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Demet Yılmaz	2011
10.İnşaat Sektöründe Öğrenme Stilleri	Deniz Atlı	2009
11.Öğretmen Adaylarının Alan Eğitimi ve Bazı Psikososyal Değişkenlere Göre Denetim Odağı Eğilimleri ile Öğrenme Stilleri Tercihleri	Deniz Keleş	2009
12.İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarısı ve Tutumu Arasındaki İlişki (Afyonkarahisar İl Örneği)	Derya Koç	2007
13.İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Dilek Özer	2010
14.İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Bilgisayar Tutumları ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	Eda Yüksel	2010
15.Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma	Elif Kayacık	2013
16.Öğrenen İle Öğretenin Öğrenme Stilinin Eşleşmesinin Öğrencilerin Türk Halk Edebiyatı Ders Başarılarına Etkisinin İncelenmesi	Emine Zehra Demirci	2009
17.The RelationshipBetween Learning StylesandPersonalityTraits of StudentsFrom Boğaziçi UniversityFaculty of Education	Erdal Yanardöner	2010
18.Öğrenme Stilleri ile İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki	Ersen Yazıcı	2004

19.Öğrenme Stilleri: İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	Ertan Sever	2008
20.Öğrenme Stillerine Göre Yapılandırılan Öğrenen Kontrolünün Öğrenci Başarısına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisinin İncelenmesi	Esma Aybike Sever	2007
21.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları	Fatma Altun	2010
22.7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Matematik Öğretmenlerinin Öğretme Stillerinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısı Üzerine Etkisi	Fatma Şentürk	2010
23.Öğrenme Stillerinin ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları	Fatmagül Topuz	2014
24.İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi	Feray Kaya	2007
25.İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Funda Günaydın	2011
26.İlköğretim 6,. 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Arsındaki İlişkinin Belirlenmesi	Gamze Işık	2011
27.İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişki	Gizem Bengiç	2008
28.Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Gözde Çiğdem	2010
29.Endüstri Meslek Liselerinde Eğitim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri, Sınav Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (Kocaeli İli, Gebze İlçesi Örneği)	Habip Zengin	2008
30.Investigating TheRelationshipBetween Learning StylesandTheEffectiveness Of On-LineSupolementaryMaterial	Hakan Cangır	2010
31.Geliştirilen Öğrenme Stilleri Ölçeği Sonuçlarının Değerlendirilmesi	Hatice Ebru Özkardeş	2008
32.Paralel Çoklu Ortamlarla Öğrenmede Öğrenme Stillinin Kaybolmaya Etkisi	Hayriye Tuğba Doğan	2007
33.İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ileBazı Derslerdeki Akademik Başarıları Arsındaki İlişkinin İncelenmesi	Hüseyin Toğrul	2014
34.KPSS'ye Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	İsmet Yücel Koç	2013
35.Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi Türkçe ve İngilizce Bölümü 1. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri	Işıl İrem Budakoğlu	2011
36.The Effect of Reading Strategy Training On High School Students' Learning Style	Mehmet Abi	2014
37.Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri ve Öğrenme Stilleri	Mehmet Koçyiğit	2011
38.Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	Menekşe Eskici	2008
39.İlköğretim 6., 7., 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri, Cinsiyetleri, Akademik Başarıları ve Ders Grupları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki	Mutlu Biçer	2010
40.Algısal Öğrenme Stilleri Açısından İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının ve Öğretmen Uygulamalarının İncelenmesi	Nevruz Uğur	2008
41.Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi	Özlem Aşkın	2006
42.Young EFL Learners' Learning Styles: MatchesandMismatchesBetweenLearners' PreferenceandTheirTeachers' Perception	Özlem Yahyaoğlu Yardım	2011
43.Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimim Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik	Pınar Denizoğlu	2008

Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi		
44.İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki	Ramazan Yurtseven	2010
45.Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi	Remzi Demir	2010
46.Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Sakine Alaçayır	2011
47.İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Selin Eryılmaz	2013
48.Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	Serhat Süral	2008
49.Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Serpil Açık	2013
50.İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Tercihleri ile Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	Serpil Utanır	2008
51.Lise Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Değerlendirilmesi	Seyhan Demir Ölçer	2010
52.Öğrenme Stilleri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki	Sinan Pazarlı	2009
53.Sınıf Öğretmenliği Programında Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Öğrenme Stillerine Uygunluğunun Değerlendirilmesi (D.Kolb Örneği)	Süeda Erol Çalışır	2008
54.Vermunt (1994) Öğrenme Stilleri Envanterinin Türkçeye Uyarlanması	Şenel Sencer Tektaş	2010
55.Öğrenme Stilleri, Akademik Özyeterlilik, Seviye Belirleme Sınavı Puanları ve Öğrenci Özellikleri Değişkenlerinin Lise 1. Sınıf Akademik Başarısını Yordama Gücü Üzerine Bir Araştırma	Şeyda Keleşoğlu	2011
56.Deniz Harp Okulu 1. Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise ve Lisans Ders Grupları ile Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	Tercan Tepehan	2004
57.İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)	Tuğba Koçak	2007
58.Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri	Türker Dinçer	2007
59.Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Matematik Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki	Yasin Albayrak	2008
60.Öğrenme Stiileri ve 4MAT Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi	Zekiye Öztürk	2007
DOKTORA TEZLERİ		
61.Kişilik, Bilişüstü ve Akademik Başarının Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Başarıdaki Öğrenme Stili Farklılıkları	Ahmet Sapancı	2011
62.9. Sınıf Kimya Dersi Kimyasal Bağlar Konusunun Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımı ile İşlenmesinin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi	Aysun İnal	2013
63.Öğrenme Stilleri ve Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Biyoloji Dersindeki Başarı ve Tutumları Üzerine Etkisi	Derya Günay Ermurat	2013
64.Kimya Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Öğrenme Stili Tercihleri, Öz Kontrollü Öğrenme ve Motivasyon Faktörlerinin Etkisi	Evrim Ural Alşan	2009
65.Flüt Öğretiminde Psikolojik Tip Kuramına Dayalı Öğrenme Stili Odaklı Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi	Gözde Yüksel	2013
66.İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencileri, Öğretmenleri ve Velilerinin Öğrenme Stili Profillerinin Değerlendirilmesi	Gülay Bedir	2007
67.Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hdeflerine Erişi Düzeyi	İlke Evin Gencel	2006

68.Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihlerine Uygunluğu	Levent Çelik	2004
69.Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri	Meltem Gökdağ	2004
70.Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki	Meral Güven	2004
71.Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademil Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki	Mustafa Otrar	2006
72.Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü	M.Onur Cesur	2008
73.Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişki	Onur Zahal	2014
74.İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli Kullanılarak Öğretilmesinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi	Orçun Bozkurt	2005
75.Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'ninGeliştirlmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi	Özgür Şimşek	2007
76.Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlilik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü	Sertel Altun	2005
77.İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkilerin Sosyal Etkileşime Dayalı Öğrenme Stilleri	Tanju Deveci	2011
78.Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi	Zeliha Zuhal Güven	2007

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 23 ISSN: 2146-9199

TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN FİZİK DERSİNE İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ VE FİZİK DERSİNDEN BAŞARISIZLIKLARINI OLUMSUZ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Mahmut Sarı
Akdeniz Üniversitesi
Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu
Antalya
mahmutsari2005@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin fizik dersinden başarısızlık nedenleri öğrenci görüşlerinden yararlanarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Akdeniz Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'na kayıt yaptıran öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini, bu okula 2013-2014 öğretim yılında kayıt yaptıran öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu aynı okulun otomotiv teknolojisi, makina, gaz tesisat teknolojisi ve iklimlendirme ve soğutma programlarında öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler anket yöntemiyle elde edilmiştir. **A**nket fizik dersini alan toplam 195 öğrenciye uygulanmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen verilerin frekans ve yüzde olarak analizi yapılarak çözüm önerileri getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fizik dersi, başarıya etki eden nedenler, öğrenci görüşleri, öğrenci başarısı.

VOCATIONAL TECHNICAL HIGH SCHOOL STUDENTS OF PHYSICAL SCIENCE BASIS OF COURSE VIEWS AND PHYSICS COURSE EVALUATION BY FAILURE FROM THE NEGATIVE FACTORS AFFECTING STUDENTS ' VIEWS

Abstract

In this study, the graduates of vocational high schools students from physics class failure reasons students intended for determination by taking advantage of the views. Work, Akdeniz University School of technical sciences vocational school was carried out with the participation of students enrolling from. The study of the universe, this school 2013-2014 academic year constitutes students enrolling. The study group consisted of the same school automotive technology, machine, gas installation technology and air conditioning and refrigeration programs now constitute the first class studying. The data obtained in the study survey method have been obtained. The survey was implemented total of 195 students physics class The frequency of data obtained from the survey results and analysis solutions as a percentage has been introduced.

Key Words: Physics courses, factors that affect success, student opinions, student success.

GİRİŞ

Bir toplumun her alanda ilerlemesine yön veren etkenlerin başında eğitim gelir. Eğitim, ilköğretimden başlayan orta öğretim ve yüksek öğretim şeklinde devam eden bir süreçtir. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeye ve değişmeye ayak uydurabilmek ve gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmek için alanında iyi yetişmiş, öğrenmiş olduğu bilgileri hayata geçirebilen, başarılı ve üretken bireylerin yetiştirilmesi eğitime önem vermekle mümkün olabilmektedir. Fizik derslerinin, öğrencilerin bilimsel düşünme, inceleme, araştırma yeteneklerinin gelişmesinde ve onların pozitif düşünen bireyler olmalarını sağlaması bakımından önemli bir yeri vardır. Öğrencilere bu yeteneklerin kazandırılmasında derslerin etkili öğretim yöntemleriyle anlatılması büyük önem oluşturmaktadır. Fizik öğretiminde, her şeyi öğretmekten çok öğrencinin içinde yaşamakta olduğu örnekleri ele alıp bunlar üzerinde gözlem, inceleme ve deneyler yaptırılarak birtakım kuru bilgileri ezberletme yerine olay ve

varlıklar arasındaki ilişkiler bilimsel yolla inceletilmelidir. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrenciye mevcut bilgileri aktarma yerine bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreci ile ilgili bilgi ve becerileri gerektirir. Öğrenmenin en iyi yolu yaparak ve yaşayarak öğrenmedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim sistemi, ilköğretim üzerine öğrenim süresi dört yıl olan, öğrencileri hayata, iş alanlarına ve yükseköğretime hazırlayan programların uygulandığı okullardır. Mesleki ve teknik orta öğretimi başarıyla tamamlayan öğrenciler doğrudan iş yaşamına katılabilecekleri gibi istedikleri takdirde bitirdikleri programın devamı niteliğinde veya buna en yakın programların uygulandığı, meslek yüksekokulu ön lisans programlarına sınavsız olarak yerleşebilmektedirler (Çakmak, 2010; Kelecioğlu, 2006). Üniversiteye girişte farklı katsayı uygulaması sonucunda meslek liselerinde öğrenci sayısında azalma olmuş ve bu okullar cazibelerini yitirmeye başlamıştır. Meslek liselerinin dolmayan kontenjanları, daha az yetenekli öğrencilerle doldurulmak durumunda kalınmış ve bu durum öğrenci sayısının azalması yanında öğrenci kalitesinde düşüşlere neden olmuştur. Mesleki ve teknik lise mezunlarına üniversiteye girişlerinde ve bu liselere girişi özendirmek amacıyla meslek liselerinden meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş uygulaması başlatılmıştır. Bu uygulama ile meslek lisesi mezunu öğrenciler, üniversite sınavına girmeden meslek yüksekokullarına yerleştirilmiş olmaları, öğrencilerin eğitim ve öğretim düzeylerinin düşük olmasından dolayı öğrenme ve ders çalışma alışkanlıklarının yeterli olmadığı görülmüştür. Öğrenciler, yeterli çalışma göstermeden başarılı olma alışkanlıklarını meslek yüksekokullarında devam ettirmek istemeleri öğrencileri başarısız kılmaktadır (Tunç, 2005). Meslek lisesi mezunu öğrencilere ek puan uygulaması ile mezun oldukları meslek lisesinin devamı niteliğindeki meslek yüksekokulu programlarına yönlendirilmekte olmalarına rağmen öğrencilerin bu durumdan memnun olduklarını söylemek güçtür. İsteksiz ve sınav sisteminin gereği olarak olarak programlara gelen öğrencilerle ne kadar etkin ve verimli eğitim-öğretim yapılacağı ve bu durumda ne kadar nitelikli meslek elemanı yetiştirme amacına ulaşılabileceği düşündürücüdür.

Günlük hayatta ve meslek seçiminde önemli bir ders olarak karşımıza çıkan fizik pek çok öğrenci için sıkıcı bir ders olarak bilinmektedir. Bu nedenle fizik dersi, öğrencilerin en çok korktuğu ve başarısız olduğu derslerden birisi olarak bilinmektedir ve bu durum öğrencilerin fizik derslerini öğrenmede zorlanmalarına sebep olmaktadır. Fizik dersi daha çekici hale getirilmeli ve öğrencilerin ilgilerini çekebilen ve onları ezberci eğitimden kurtarabilecek şekilde derslerin anlatılması öğrencilerin konuları anlamalarını kolaylaştıracaktır (Aycan ve Yumuşak, 2002). Fizik dersindeki konuların ve kavramların öğretilmesinde çok fazla sayısal işlemlere girmeden günlük hayattaki olaylardan örneklere yer verilerek, öğrencilerin yaşayarak ve hissederek öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Fizikle ilgili konular öğretilirken bu konularla ilgili öğrencilerin önceden edindikleri bilgilerin dikkate alınması gerekir. Öğrencilerin başarısının olumlu yönde etkileyebilecek ve öğrencinin fizik dersine karşı ilgi ve tutumları olumlu yönde değişebilecektir(Taşlıdere ve Eryılmaz, 2002). Öğrencilerin fizik dersine karşı ilgi ve başarısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden birisi fizik ve matematik dersi arasındaki bağlılıktır. Fizik dersinden başarılı olmak isteyen her öğrencinin matematik bilgisinin yeterli olması gerekmektedir. Matematik dersinde başarılı olan öğrencilerin fizik dersinde daha başarılı olduğu, fizik ve matematik derslerinde başarılı olan öğrencilerin, fizik dersine karşı ilgilerinin yüksek olduğu görülmektedir (Aycan ve diğ. 2006).

Okul çağındaki gençler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklı okulları tercih etmektedirler. Ülkemizde orta öğretimdeki öğrencilerin %40,8'i meslek liselerinde, %59,2'si genel liselerde okumaktadır(Kenar 2010). Öğrencilerin başarılı olmalarının sağlanması, ancak başarıyı etkileyen nedenlerin belirlenmesi ile mümkündür. Bu nedenle, başarıyı etkileyen nedenlerin bilinmesi gerekir. Meslek liselerinden mezun olan ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin fizik derslerine karşı olumsuz görüşleri vardır. Öğrencilerin fizik dersine karşı olumsuzluk göstermeleri bu derslerden başarısız olmalarına neden olmakta ve bu durum yüksekokul programlarında yer alan fizik dersindeki başarı oranlarını etkilemektedir. Bir çok öğrenci fizik dersinin zor olduğunu ve başaramayacağını düşünerek bu derse karşı olumsuz tutum geliştirmektedir.

MATERYAL VE METOT

Bu çalışmada, meslek liselerinden mezun olan ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin fizik derslerindeki başarısını olumsuz yönde etkileyen nedenlerin öğrenci görüşlerinden yararlanarak belirlenmesi

amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini, 2013-2014 öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'na kayıt yaptıran öğrenciler ve çalışma grubunu aynı okulun otomotiv teknolojisi, makına, gaz tesisat teknolojisi ve iklimlendirme soğutma programlarında öğrenim gören toplam 195 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak 15 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Sınıf ortamında anket formlarının nasıl doldurulacağı hakkında öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra anket formlarının doldurulması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler toplam 195 birinci sınıf öğrencisine uygulanan anket yöntemiyle elde edilmiş ve bu verilerin frekans ve yüzde olarak analizi yapılmıştır.

Bu çalışma, 2013-2014 öğretim yılında, Otomotiv Teknolojisi, Makine, Gaz Tesisatı Teknolojisi ve İklimlendirme Soğutma programlarında öğrenim gören toplam 195 birinci sınıf öğrencileri ve fizik dersiyle sınırlı olup diğer derslerdeki başarı ve başarısızlıkları dikkate alınmamıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Akdeniz Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Otomotiv Teknolojisi, Makine, Gaz Tesisatı Teknolojisi, İklimlendirme Soğutma programlarında öğrenim gören öğrencilerin fizik derslerindeki başarısızlık nedenlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmaya toplam 215 öğrenci katılmış ve verilen anket formunu rastgele doldurmuş olan öğrenciler olduğundan 195 öğrencinin cevapladığı anketler değerlendirmeye alınmış ve anket verilerinden bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Anket çalışmasına katılan 195 öğrencinin, mezun oldukları okul türü ve öğrenim gördükleri programa göre dağılımı; 65'i (%33) Anadolu Teknik Lisesinden; 60'ı (%31) Teknik Liseden; 70'i (%36) Endüstri Meslek Lisesinden mezun oldukları, 55'i (%28) Otomotiv Teknolojisi; 50'si (%26) Makine, 50'si (%26) Gaz Tesisat Teknolojisi, 40'ı (%20) İklimlendirme ve Soğutma programında öğrenim görmekte oldukları belirlenmiştir.

Tablo 1: Okumakta olduğunuz programı seçmenizde sizi yönlendirenler

Okuduğunuz programı seçmenizde sizi yönlendirenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kendi isteğimle	83	43
Ailem	35	18
Öğretmenlerim	23	12
Akraba ve Aile Dostları	34	17
Arkadaşlarım	20	10
Toplam	195	100

Tablo 2: Fizik derslerinde sınıf içi etkinliklere katılma durumları

	Otom.Tek.		**Makine**		**Gaz Tes.Tek**		**İklm.Soğ.**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Her zaman katılıyorum	12	22	9	18	8	15	4	10	33	17
Çoğu zaman katılıyorum	10	18	10	20	10	20	13	32	43	22
Ara sıra katılıyorum	17	31	14	28	15	28	10	25	56	29
Çok az katılıyorum	9	16	11	22	10	18	7	18	37	19
Hiç katılmıyorum	7	13	6	12	7	13	6	15	26	13
Toplam	55	100	50	100	50	100	40	100	195	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi ankete katılan öğrencilere fizik derslerinde sınıf içinde yapılan etkinliklere katılıp katılmadıkları katılıyorsanız ne sıklıkla katıldıkları soruya otomotiv teknolojisi programında öğrenim gören öğrencilerin %31'i ara sıra katılıyorum,% 18 i çoğu zaman katılıyorum, %22'si her zaman katılıyorum, % 16'sı u çok az katılıyorum ve %13'ü hiç katılmıyorum, Makine programında öğrenim gören öğrencilerin %28'i ara sıra katılıyorum,%20'i çoğu zaman katılıyorum, %18'i her zaman katılıyorum, % 22' si çok az katılıyorum ve %12'si hiç katılmıyorum, Gaz tesisatı teknolojisi programında öğrenim gören öğrencilerin%25'i ara sıra katılıyorum, % 20'si çoğu zaman katılıyorum, %15'i her zaman katılıyorum, % 18'i çok az katılıyorum ve %15'i hiç katılmıyorum, iklimlendirme soğutma programında öğrenim gören öğrencilerin %25'i ara sıra katılıyorum,% 32'si çoğu zaman katılıyorum, %10'u her zaman katılıyorum, % 18'i çok az katılıyorum ve %15'i hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir.

Tablodan görüldüğü gibi çok az katılıyorum ve hiç katılmıyorum yanıtını veren öğrencilerin sayısı üç sınıf için toplamda %32 dir. Bu oldukça yüksek bir orandır ki sınıf içi etkinliklere katılmamanın fizik derslerinde başarıyı olumsuz etkilediğini gösterir.

Öğrencinin, öğrenme için aktif olması gerekir. Sınıf içinde yapılan tartışmalara katılarak, soru sorarak, öğrendiklerinden yeni anlamlar çıkararak konuları değişik açılardan değerlendirmeye çalışma gibi aktiviteler, öğrenci başarısını artırmaktadır.

Tablo 3: Fizik derslerinde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen nedenler

	Otom.Tek.		Makine		Gaz Tes.Tek		İklm.Soğ.		Toplam	
Başarıyı etkileyen nedenler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Fizik derslerinden temelim zayıf	15	27	11	22	12	24	11	28	49	25
Fizik derslerini anlamıyorum	13	24	14	28	10	20	8	20	45	23
Ders çalışırken canım sıkılıyor	8	15	10	20	12	24	10	25	40	21
Kendimi derse veremiyorum	9	16	7	14	7	14	6	15	29	15
Katılmıyorum	10	18	8	16	9	18	5	12	32	16
Toplam	55	100	50	100	50	100	40 100		195 100	

Tablodaki verilere göre öğrencilerin fizik derslerinde başarılarını olumsuz yönde etkileyen nedenler, çalışırken canlarının sıkılması ve kendilerini derse tam olarak verememeleri, konular hakkında temel bilgilerinin olmaması ve bu nedenle de konuları anlayamadıkları şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendileriyle ilgili olan sorunları öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olmalarına, dolayısıyla da derslerde başarısız olmalarına neden olur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Akdeniz Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Otomotiv Teknolojisi, Makine, İklimlendirme ve Soğutma ve Gaz Tesisatı Teknolojisi programlarında eğitim gören birinci sınıf öğrencilerinin fizik derslerinden başarısız olma nedenleri öğrenci görüşlerinden yararlanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada toplam 195 öğrenciye anket uygulanmış ve anket formlarının değerlendirilmesiyle bazı sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin fizik derslerini anlamada çektikleri zorluklar ve nedenleri araştırılmış ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu fizik derslerini anlamakta zorluk çektikleri belirlenmiştir.Meslek yüksekokullarındaki öğrenciler üzerindeki genel bulgu, sayısal derslerden son derece başarısız olduklarıdır. Anket, Akdeniz Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 17 ile 23 arasında değişmekte olup, öğrencilerin %58'inin yaşı 19'dur. Örneklem grubunu oluşturan 195 öğrencinin; 65'i (%33) Anadolu Teknik Lisesi; 60'ı (%31) Teknik Lise; 70'i (%36) Endüstri Meslek Lisesinden mezun olmuşlardır. Öğrencilerin programlara göre yüzde dağılımları, Otomotiv Teknolojisi (%28), Makine (%26), Gaz Tesisatı Teknolojisi (%26), İklimlendirme Soğutma (%21) dır.

Çalışmaya katılan 195 öğrencinin; 55'i (%26) Otomotiv Teknolojisi, 50'si (%26) makine, 50'si (%26) Gaz Tesisat Teknolojisi, 40'ı (%21) İklimlendirme ve Soğutma programında öğrenim görmektedirler. Programlara göre dağılım homojen bir yapı göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, meslek alanını seçmelerinde rol oynayan en önemli kişi veya kişiler olarak, (%43) kendi isteğinin etkili olduğu, (%18) ailesinin etkili olduğu, (%12) öğretmenlerinin yönlendirmesinin etkili olduğu, (%12) arkadaşlarının etkili olduğu, (%17) akrabalarının etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin büyük bir kısmı öğrenim gördüğü alanı kendileri seçmiştir. İnsanlar ilgi duydukları ve kendileri için önemli olan şeyleri öğrenmeye çalışırlar. Bu nedenle, fizik derslerinin sevdirilmesi, ilgi çekici hale getirilmesi ve derslerin teorik anlatımıyla birlikte daha fazla örnek problemler çözülmesi gibi etkinliklere yer verilmelidir. Fizik derslerindeki başarısızlığın en önemli nedenlerden birinin öğrencilerin bu dersi sevimsiz, karmaşık, zor ve yaşamdan kopuk olarak düşünmeleridir. Bu nedenle fizik dersleri ilgi çekici hale getirilmelidir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler başarısızlıklarının en büyük nedeni olarak mezun oldukları bir önceki okuldan iyi yetişmemiş olmalarını öne sürmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilere fizik dersinden başarısızlıklarına etki eden nedenler sorusuna verdikleri cevaplarda, öğrencilerin

çoğu ders çalışmadıklarından, temellerinin zayıf olmasından ve derse odaklanamamalarından dolayı bu dersi başaramadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin başarılı olmalarının sağlanması, ancak başarıyı etkileyen nedenlerin belirlenmesi ile mümkündür.

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

Aycan Ş., Yumuşak A. (2002) Lise Fizik Müfredatındaki Konuların Anlaşılma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* 16-18 Eylül, Ankara.

Aycan, Ş., Yumuşak, A. (2006) Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Fizik ve Matematik Derslerindeki Başarıları ile Fiziğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Demirci Lisesi Örneği) *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi ,* Ankara.

Çakmak, A. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-dergisi.

Kelecioğlu, H. (2006). Meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş sisteminde öğrenci başarısına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri.

Kenar, N. (2010). Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Genel Değerlendirmesi.

Taşlıdere E., Eryılmaz A**.** (2002) Kavramsal Yaklaşım Metodunun Öğrencilerin Fiziğe Karşı Tutumlarına ve Fizik Başarılarına Etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* Ankara.

Tunç, A., (2005), Yüksek Okullarına Sınavsız Geçişin Değerlendirilmesi, ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi,Cilt

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 24 ISSN: 2146-9199

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE SINAVSIZ GEÇİŞLE VE SINAVLA GELEN ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Seda Durukan
Celal Bayar Üniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
seda.durukan@cbu.edu.tr

Öğr. Gör. Meryem Aygün
Celal Bayar Üniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
meryem.aygun@cbu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Aydın
Celal Bayar Üniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
ibrahim.aydin@cbu.edu.tr

Öğr. Gör. H. Zeki Diril
Celal Bayar Üniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
hzekidiril@gmail.com

Özet

Meslek Yüksekokullarına giriş; meslek liselerinden sınavsız geçişle ve Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin yaptığı sınav sonucunda gerçekleşmektedir. İnşaat Teknolojisi eğitimi teknik içeriği dolayısı ile sayısal beceriye ve analitik düşünceye oldukça bağlıdır. Öğrencilerin derslerdeki başarılarını matematik başarıları direkt olarak etkilemektedir. Bu çalışmada, Meslek Yüksekokulumuz İnşaat Teknolojisi öğrencilerinin sayısal derslerinin temelini oluşturacak olan matematik dersindeki kapasiteleri ve başarıları irdelenmiş, durum tespiti yapılıp ilgili önerilerde bulunulmuştur. Son 3 dönem içindeki matematik dersine kayıtlı öğrencilerimiz sınavla ve sınavsız geçişle gelen öğrenci yüzdesine göre değerlendirilmiştir. Bununla beraber, sınavla gelen ve sınavsız geçişle gelen öğrencilerin matematik dersindeki ders tekrarı da incelenmiştir. Sonuç olarak sınavsız geçişle ve sınavla gelen öğrencilerin, sayısal becerilerini temsilen seçilen matematik dersinde, karşılaştırmaları ve analizleri yapılmış olup grafiklerle sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Meslek yüksekokulu, sınavsız geçiş, sayısal beceri.

ASSESSMENT OF THE MATHEMATICAL SUCCESS OF THE STUDENTS ACCEPTED WITH OR WITHOUT AN ENTRANCE EXAMINATION TO VOCATIONAL SCHOOLS

Abstract

Vocational Schools accept students with or without an entrance examination ruled by Student Selection and Placement Center. The education of construction technology program strongly depends on the numerical ability and analytical thoughts due to its technical education content. The students' mathematics attitude and their success on mathematics directly influence their general success on the other courses. In this study, the success and the capacity of the students of Construction Technology program on mathematics which comprises the basics of the other numerical courses was investigated. The students who have taken mathematics in the last 3 semester were reviewed in terms of percentages of the students accepted with an entrance examination

whether not. It's shown that the students accepted without an entrance examination were less successful on mathematics than the students accepted with an entrance examination. Students accepted with no entrance examination also found to have more repetitions on mathematic course.

Key Words: Vocational school, entrance examination, numerical ability.

GİRİŞ

Mesleki ve Teknik Orta ve Yükseköğretim Kurumları Arasında Program Bütünlüğünün ve Devamlılığının Sağlanması Projesi veya diğer adıyla Sınavsız Geçiş Projesi yasa tasarısı haline getirilmiş ve 10 Temmuz 2001 tarihinde 4702 Sayılı Kanun olarak yasalaşmış; 2002-2003 eğitim-öğretim yılı başından itibaren de Meslek Yüksekokulları'na (MYO) bu yasa uyarınca öğrenci alınmaya başlanmıştır (MEB-YÖK, 2002-1). Buna göre mesleki ve teknik liselerinden mezun olan öğrenciler istedikleri takdirde, bitirdikleri programların devamı niteliğinde veya buna yakın programların uygulandığı, öncelikle kendi mesleki ve teknik eğitim bölgesi içinde yer alan veya bölgesi dışındaki meslek yüksekokullarına sınavsız olarak yerleştirilebilmektedir (Ergin ve Yağcı, 2003). Sınavsız geçiş sisteminin bir yıllık uygulaması sonucunda, MYO programlarının kontenjanlarının dolmadığı görülmüştür. Sınavsız geçiş sistemi ile MYO'larına öğrenci alımının ikinci yılında, yüksekokulların boş kalan programlarına "ek kontenjan döneminde" ÖSYM tarafından genel liselerden de öğrenci alınması esası getirmiş olup üniversitelerin lisans programlarını kazanamayan öğrencilere MYO'larına girebilme fırsatı verilmiştir (MEB-YÖK, 2002-2). Sınavsız geçiş projesini takiben konu ile ilgili çalışmalarda, öğrencilerin orta öğretimden sonra MYO'larına sınavsız kayıt yaptırmalarının ve buralarda eğitim almalarının onlarda bir üniversiteye devam ediyormuş duygusu uyandırmadığı belirtilmiştir (Henden ve Tunç, 2005).

Sınavsız geçişle birlikte MYO öğrenci profilinde karşılaşılan en önemli husus meslek liselerinden gelen mezunların eğitim-öğretim kalitesindeki düşüklüktür. Türeli ve Çağlar'ın (2007) "Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçiş ve ÖSS Puanı ile Gelen Öğrencilerin Genel Başarı Oranlarının Karşılaştırılması (Isparta MYO Örneği)" çalışmalarında Isparta Meslek Yüksekokulu'na sınavsız geçişle gelen öğrencilerle ÖSS puanı ile gelen öğrencilerin başarı ortalamalarının karşılaştırılmalarında, ÖSS puanı ile gelen öğrencilerin sınavsız geçişle gelen öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Dursun (2008) "Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması" adlı araştırmasında MYO'ya yerleşme durumuna göre; matematik derslerinde sınavla gelen öğrencilerin sınavsız geçişle gelen öğrencilerden daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Meslek liselerinden mezun olan ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin sayısal derslere karşı olumsuz görüşleri ve kaygıları vardır. Bu kaygı ve olumsuz görüş, öğrencilerin sayısal derslerden başarısız olmalarına neden olmakta ve yüksekokul programlarında yer alan tüm sayısal derslerdeki başarı oranlarını kötü etkilemektedir. Sarı (2014) çalışmasında bu öğrencilerin sayısal derslerdeki başarılarını olumsuz yönde etkileyen faktörleri öğrencilerin kendi görüşlerinden yararlanarak derlemiştir. Oysaki öğrencilere yabancı bir dil gibi gelen sayısal dersler, kazandırdığı düşünce ve problem çözme becerileriyle bireyin gelişimine çok yönlü katkı ve yarar sağlamaktadır (Ersoy, 2003). Araştırma bulgularına göre öğrenciler başarısızlıklarının en büyük nedeni olarak mezun oldukları bir önceki okuldan iyi yetişmemiş olmalarını öne sürmektedirler. Meslek liselerinden sınavsız geçişle gelen öğrencilerin tüm temel bilimlerden oldukça düşük düzeyde bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bununla beraber öğrencilerin bu bilgilere sahip olmayı önemsemek gibi bir kaygı ve tutumları da bulunmamaktadır. Reusser (2000) tarafından yapılan "Öğrencilerin Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlerin Öğrenim Yapısı ve Öğrenci Çevresi Yönüyle İncelenmesi" isimli çalışmada; genel olarak başarının öğrenme, stratejiler ve inançlarla ilişkili olduğu burada da en büyük faktörün aile olduğu vurgulanmıştır. Temel matematik becerilerinin çok azı genlerden geçse de, ailenin yetiştirme tarzı matematik de başarıyı ciddi ölçüde etkilediği bilinmektedir. Uysal (2007) tarafından yapılan " Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yerleşme Durumunun Matematik Başarısına Etkisi" isimli çalışmasında ise sınavsız yerleşen öğrencilerin matematik başarısının daha düşük olduğu ve cinsiyetin başarıda bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Aslında matematik soyut kavramlar ile inşa edilen düzenli ve kesin biçimi ile alışkın olduğumuz günlük düşünce esasına dayanır. Matematik, bireylerin problem çözme yeteneğini geliştirir ve hızlı düşünmeye sevk eder ve teknik branşlarda eğitim alıp

tekniker olarak hizmet verecek bireylerin matematik dersi vasıtası ile bu becerilere ve kazanımlara sahi olması beklenir.

Yukarıda da belirtildiği gibi meslek yüksekokullarına giriş, meslek liselerinden sınavsız geçişle ve Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) yaptığı sınav sonucunda gerçekleşmektedir. Celal Bayar Üniversitesi Manisa MYO İnşaat Teknolojisi programı öğrencileri de bu şekilde karma öğrencilerden oluşmaktadır. İnşaat Teknolojisi eğitimi teknik içeriği dolayısı ile sayısal beceriye ve analitik düşünceye oldukça bağlıdır. Öğrencilerin derslerdeki başarılarını matematik tutumları ve başarıları direkt olarak etkilemektedir. Bu çalışmada, MYO'muz İnşaat Teknolojisi öğrencilerinin, sınavsız geçişle gelen ve sınavla gelen öğrenciler olmak üzere sayısal derslerinin temelini oluşturacak olan matematik dersindeki kapasiteleri ve başarıları irdelenmiş, durum tespiti yapılıp ilgili önerilerde bulunulmuştur.

YÖNTEM

Bu çalışmada örneklem olarak son 3 dönem içindeki matematik dersine kayıtlı öğrenciler seçilmiştir. Meslek Yüksekokulumuzda güz yarıyılında Matematik I, bahar yarılında ise Matematik II dersi mevcuttur. Bu örneklemin başarı durumları ise ilgili dersten aldıkları notlar baz alınarak incelenmiştir. Öğrenciler sınavla gelen ve sınavsız geçişle gelen olarak 2 grupta değerlendirilmiştir. Meslek yüksekokulumuzdaki sınavla gelen ve sınavsız geçişle gelen öğrenci dağılımı yüzdesi de belirlenmiştir. Öğrencilerin dersten aldıkları notun değerlendirilmesinin yanı sıra ders tekrarları da incelenmiştir. Her bir dönemdeki matematik dersine kayıtlanmış sınavla gelen ve sınavsız geçişle gelen öğrenci yüzdeleri belirlenmiş olup ilgili dönemdeki not ortalamaları ve ders tekrarları tablolar ve grafiklerle sunulmuş ve karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin her bir dönemdeki başarı durumlarının yanında toplam durumları da incelenmiştir. Bununla beraber, öğrencilerin derslerden finalde geçme diğer bir deyişle bütünlemeye kalma durumları da incelenmiş ve finalde geçme oranı adıyla tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

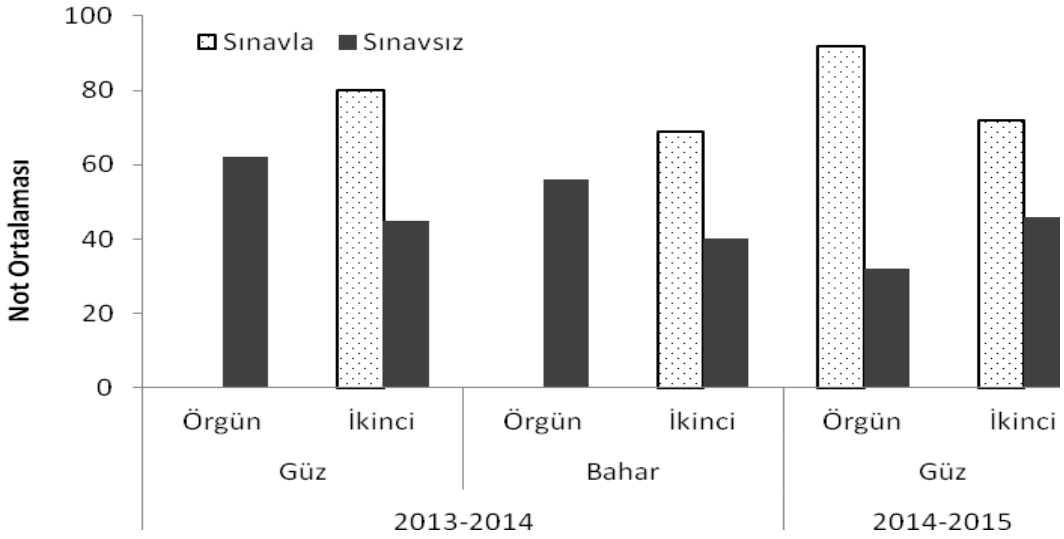
BULGULAR

Son 3 dönem içindeki matematik dersine kayıtlı öğrencilerimiz sınavla gelen ve sınavsız geçişle gelen öğrenci yüzdesine göre değerlendirilmiştir. 2014-2015 eğitim öğretim güz yarıyılında İnşaat Teknolojisi programı örgün eğitim öğrencilerinin sınavla gelen öğrencileri toplam öğrencilerin %9'unu; ikinci eğitim öğrencilerinin sınavla gelen öğrencileri de toplam öğrencilerin %74'ini oluşturmaktadır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise İnşaat Teknolojisi programı örgün eğitim öğrencilerinde sınavla gelen öğrenci bulunmamakta ve ikinci eğitim öğrencileri arasında da sınavla gelen öğrenciler toplam öğrencilerin güz yarıyılında %70'ini bahar yarıyılında da %80'ini oluşturmaktadır.

Sınavla gelen ve sınavsız geçişle gelen öğrencilerin başarı durumları grafiklerle ayrı ayrı irdelenmiştir. Bunun sonucunda sınavsız geçişle gelen öğrencilerin, sayısal becerilerini temsilen seçilen matematik dersinde sınavla gelen öğrencilere göre daha az başarılı oldukları tespit edilmiştir. Sınavla gelen ve sınavsız geçişle gelen öğrencilerin matematik dersindeki ders tekrarı da incelenmiş olup, sınavsız geçişle gelen öğrencilerde ders tekrarı yüzdesinin daha büyük olduğu belirlenmiştir.

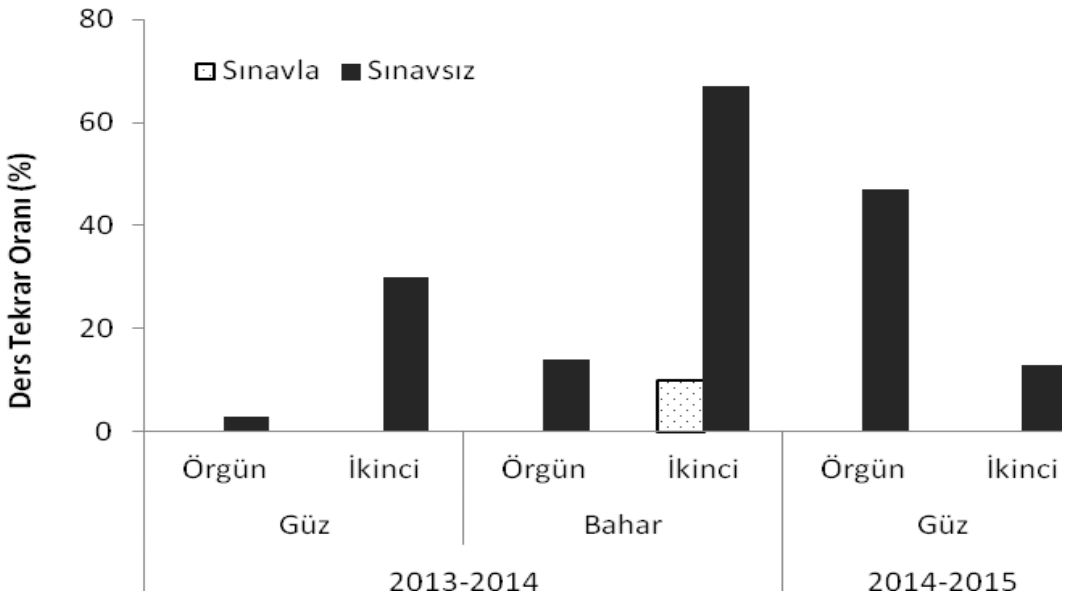
Tablo 1: Sınavla Gelen ve Sınavsız Geçişle Gelen Öğrencilerin Not ve Dersi Tekrar Etme Durumları

			Sınavla Gelen Öğrenci (%)	Not Ortalamaları		Ders Tekrar Oranı (%)	
				Sınavla	Sınavsız	Sınavla	Sınavsız
2013-2014	Güz	Örgün	0	-	62	-	3
		İkinci	70	80	45	0	30
	Bahar	Örgün	0	-	56	-	14
		İkinci	80	69	40	10	67
2014-2015	Güz	Örgün	9	92	32	0	47
		İkinci	74	72	46	0	13
Ortalama			38	78	47	3	29



Şekil 1: Sınavla Gelen ve Sınavsız Geçişle Gelen Öğrencilerin Not Durumları

Tablo 1 ve Şekil 1'de sınavla gelen ve sınavsız geçişle gelen öğrencilerin not durumları sunulmuştur. Sınavla gelen öğrencilerin not ortalamalarının her zaman sınavsız geçişle gelen öğrencilerin not ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Hatta bazı dönemlerde (2014-2015, Güz, Örgün) sınavla gelen öğrencilerin not ortalamaları, sınavsız geçişle gelen öğrencilerin not ortalamalarından 2.875 kat fazla olduğu görülmüştür. Aradaki en az fark 2014-2015 eğitim öğretim yılının güz dönemi ikinci öğretim öğrencilerinde görülmüş olup sınavla gelen öğrencilerin not ortalamaları, sınavsız geçişle gelen öğrencilerin not ortalamalarından 1.57 kat fazla olduğu belirlenmiştir. Genel ortalamalar göz önüne alındığında ise bu oran 1.66'dır.



Şekil 2: Sınavla Gelen ve Sınavsız Geçişle Gelen Öğrencilerin Dersi Tekrar Etme Durumları

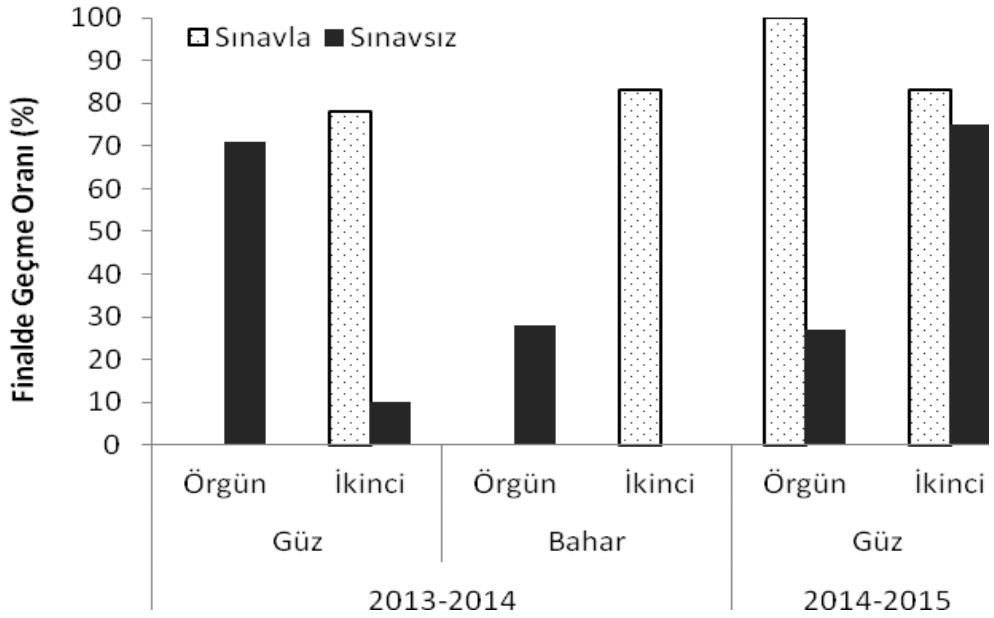
Tablo 1 ve Şekil 2'de sınavla gelen ve sınavsız geçişle gelen öğrencilerin dersi tekrar etme durumları sunulmuştur. Ders tekrarında ise oldukça ilginç sonuçlar elde edilmiştir. Sınavla gelen öğrencilerin 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında ikinci öğretimde, 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında ikinci

öğretimde, 2014-2015 eğitim öğretim yılında da güz yarıyılında hem örgün hem de ikinci öğretimde hiçbiri ders tekrarına kalmamıştır. Bununla beraber aynı dönemlerde sınavsız geçişle gelen öğrencilerin ders tekrarları sırasıyla %30, %47 ve %13'ü bulmaktadır. 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında ikinci öğretimde sınavla gelen öğrencilerin ders tekrarı %10 iken sınavsız geçişle gelen öğrencilerin ders tekrarı %67 olmuştur. Genel ortalamaya bakıldığında ise sınavla gelen öğrencilerin ders tekrarı %3, sınavsız geçişle gelen öğrencilerin ders tekrarı ise %29 olarak bulunmuştur.

Tablo 2: Sınavla Gelen ve Sınavsız Geçişle Gelen Öğrencilerin Final Sınavında Geçme Durumları

			Sınavla Gelen Öğrenci (%)	Finalde Geçme Oranı (%)	
				Sınavla	Sınavsız
2013-2014	**Güz**	**Örgün**	0	-	71
		İkinci	70	78	10
	Bahar	**Örgün**	0	-	28
		İkinci	80	83	0
2014-2015	**Güz**	**Örgün**	9	100	27
		İkinci	74	83	75
Ortalama			38	86	35

Tablo 2 ve Şekil 3'te sınavla gelen ve sınavsız geçişle gelen öğrencilerin dersi final sınavında geçme durumları sunulmuştur. Öğrencilerin finalde geçme yüzdeleri de araştırılmış ve genel ortalamaya göre; sınavla gelen öğrencilerin finalde geçme oranı %86 iken sınavsız geçişle gelen öğrencilerin finalde geçme oranı %35 olarak bulunmuştur. Bununla beraber 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında örgün öğretimde sınavla gelen öğrencilerin hiçbiri bütünlemeye kalmadan final sınavında geçmiştir. Aynı dönemde sınavsız geçişle gelen öğrencilerin finalde geçme oranı ise sadece %27'dir. 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında ikinci öğretimde sınavsız geçişle gelen öğrencilerin hiçbiri final sınavında başarılı olamamış ve hepsi bütünlemeye kalmıştır, daha sonra da bu öğrencilerin sadece %33'ü dersten geçebilmiştir. Aynı dönemde sınavla gelen öğrencilerin %83 finalde geçmiş ve sonuç olarak da bu öğrencilerin %90'ı dersten başarılı olmuştur.



Şekil 3: Sınavla Gelen ve Sınavsız Geçişle Gelen Öğrencilerin Final Sınavında Geçme Durumları

TARTIŞMA VE SONUÇ

Meslek Yüksekokullarına sınavsız geçişle gelen öğrencilerin başarı düzeylerine ait literatür bulguları da bu çalışmada olduğu gibi pek iç acıcı değildir. Bazı çalışmalar üniversiteye giriş sınavındaki başarılarını bazıları da üniversite eğitimi sürecindeki başarılarını sunmaktadır. Taşdemir (2013) çalışmasına göre, 2005'te yapılan öğrenci seçme sınavına giren öğrencilerin liselerine göre 45 matematik sorusuna verdikleri net doğru sayıları; Fen Liseleri için 38,52, Anadolu Liseleri için 27,86, Anadolu Öğretmen Liseleri için 24,77, Genel Liseler için 5,72, Teknik Liseler için 5,41, Anadolu Ticaret Liseleri için 4,15, Çok Programlı Liseler için 3,13, İmam Hatip Liseleri için 1,38, Endüstri Meslek Liseleri için 0,98 olarak verilmiştir. Uçar ve Özerbaş (2013) çalışmasına göre; 2012'de lisans programlarına yerleşme durumları Endüstri Meslek Lisesi Mezunları için %1,8, Teknik Lise Mezunları için %13,6, pek çok meslek lisesinin başarı oranı için ise %4-7 olarak belirtilmiştir. Akyurt, Şahin, Demirbaş vd. (2008)'lerinin yaptığı araştırmada Sağlık MYO'nda en başarılı lise sıralaması Genel Liseler, İmam Hatip Liseleri, Özel ve Anadolu Liseleri, Sağlık Meslek Liseleri olarak belirlenmiştir. Kendi branşlarında lise eğitimi almış öğrencilerin başarı sıralamasında en altta yer almaları oldukça düşündürücüdür.

Bu çalışmada son 3 dönem içindeki matematik dersine kayıtlı öğrencilerimiz sınavla ve sınavsız geçişle gelen öğrenci yüzdesine göre değerlendirilmiştir. Sınavla gelen ve sınavsız geçişle gelen öğrencilerin matematik dersindeki ders tekrarı da incelenmiştir. Sonuç olarak sınavsız geçişle ve sınavla gelen öğrencilerin, sayısal becerilerini temsilen seçilen matematik dersinde, karşılaştırmaları ve analizleri yapılmış olup grafiklerle sunulmuştur. Bununla beraber, öğrencilerin derslerden finalde geçme diğer bir deyişle bütünlemeye kalma durumları da incelenmiş ve finalde geçme oranı adıyla tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

Bunun sonucunda sınavsız geçişle gelen öğrencilerin, sayısal becerilerini temsilen seçilen matematik dersinde sınavla gelen öğrencilere göre daha az başarılı oldukları tespit edilmiştir. Sınavla gelen ve sınavsız geçişle gelen öğrencilerin matematik dersindeki ders tekrarı da incelenmiş olup, sınavsız geçişle gelen öğrencilerde ders tekrarı yüzdesinin daha büyük olduğu belirlenmiştir. Sınavla gelen öğrencilerin not ortalamaları, sınavsız geçişle gelen öğrencilerin not ortalamalarından genel ortalamalar göz önüne alındığında 1.66 kat fazla olduğu belirlenmiştir. Yine genel ortalamaya bakıldığında sınavla gelen öğrencilerin ders tekrarı %3, sınavsız geçişle gelen öğrencilerin ders tekrarı ise %29 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin finalde geçme yüzdeleri de araştırılmış ve genel ortalamaya göre; sınavla gelen öğrencilerin finalde geçme oranı %86 iken sınavsız geçişle gelen öğrencilerin finalde geçme oranı %35 olarak bulunmuştur. Bu çalışmaya ait bulgular literatürdeki bulgularla da uyum içindedir. Çağlar ve Türeli (2005) çalışmalarında toplam 435 kişilik bir örnek kütle üzerinde yapılan bir araştırmada sınavla gelen 232 öğrenci için başarı ortalamasını 55,6 sınavsız gelen 203 kişiye ait ortalama başarı ortalamasını ise 29,3 olarak belirlemişlerdir. Bununla beraber, Karagül, Karagül ve Doğan (2011)'nin çalışmasında öğrencilerin 4'lük not sistemine göre sınav akademik başarı ortalamaları sınavla geçiş için 2.68, sınavsız geçiş için 2.49 olarak hesaplanmıştır. Mezuniyet süreleri ortalamaları açısından karşılaştırıldığında ise sınavlı geçiş öğrencileri için 771 gün, sınavsız geçiş öğrencileri için 962 gün mezun olma süreleri belirlenmiştir.

Bu çalışma da dahil olmak üzere farklı yıllardan verilen örneklerden de görülebileceği üzere maalesef teknik ve meslek lisesi mezunu öğrencilerinin başarı düzeyleri oldukça düşüktür. Öğretim elemanlarının bu konudaki düşüncesi ise Eker (2003)'in çalışmasında incelenmiştir. Eker (2003)'ten alınan bazı bilgiler aşağıda sunulmuştur. Öğretim elemanlarının;

- %79'u "Sınavsız Geçiş Projesi öğrenci kalitesini düşürmektedir" görüşüne ***kesinlikle*** katıldığını
- %89,7'si "Sınavsız Geçiş Projesi ile gelen öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini" ***kısmen ya da kesinlikle*** yetersiz bulduğunu
- % 91,4'ü "Sınavsız Geçiş Projesi ile gelen öğrencilerin temel bilimlerdeki seviyelerinin" ***düşük*** olduğunu
- %84,5'i "Sınavsız Geçiş Projesi ile gelen öğrencilerin ***çalışmasalar bile sistemin kendilerini mezun edeceğini*** düşündüklerini"

ifade etmişlerdir.

Bu bulguları destekleyen sonuçlar daha sonra Henden (2006) çalışmasında da sunulmuştur. Bu çalışmaya göre öğrencilerin bir kısmı, askerlik görevini erteletmek, ailesinin sağlık sigorta güvencesinden bir süre daha faydalanmak veya üniversitelerin mediko-sosyal yardım ve katkılarından yararlanmak amacıyla meslek

yüksekokullarına gelmektedirler. Öğrencilerin amacı eğitim-öğretim değil, diploma sahibi olmaktır. Literatüre bakıldığında ya da kendi gözlemlerimizle sınavsız geçişle gelen öğrencilerin sadece matematik değil mesleki derslerde de daha az başarılı olduğu görülmektedir. Meslek liselerindeki öğrencilerin eğitimleri sadece kısa yoldan meslek edindirmek kapsamından çıkarılıp üniversitelerde de devam edebilecekleri yönde güncellenmelidir. Öğrencilerin başarı durumları ne olursa olsun "bir şekilde sistemin onları mezun edeceği" algısından "henüz lise aşamasında iken" uzaklaştırılmaları gerekmektedir. Başka bir açıdan yaklaşılırsa, unutulmamalıdır ki sınavsız geçişle gelen her bir öğrenci kendisinden daha başarılı sınavla gelecek olan diğer bir öğrencinin yerini almakta ve dolayısı ile eğitimin seviyesinin de düşmesini sağlamaktadır. Sınavsız Geçiş Projesi'nin tekrar değerlendirilip, koşulların özendirici şekilde güncellenmesi gerekmektedir. Sınavsız geçişin, Henden R. (2006)'da da önerildiği gibi, ancak ilgili meslek liselerinde dereceye girilmesi halinde (mesela ilk %20'lik dilim gibi) gerçekleşmesi tarafımızca önerilmektedir. İlk %'lik dilime giremeyen öğrenciler yine sınava tabi tutulup kendi alanları için ek puan uygulaması yapılması tarafımızca 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

Akyurt, N., Şahin, H., Demirbaş, B., Özkan, N., Gayef, A., Bekiroğlu, N., vd. (2008). Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Yüksekokulu'na sınavlı ve sınavsız geçiş ile kayıt yaptıran öğrencilerin mezuniyet başarılarının karşılaştırılması. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 155-169.

Çağlar, N., Türeli, N. (2005), Meslek Yüksekokullarına sınavsız geçişle ve ÖSS puanı ile gelen öğrencilerin genel başarı oranlarının karşılaştırılması, *Süleyman Demirel Universitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 10 (2), 369-377.

Dursun, F. (2008). *Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin karşılaştırılması*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Eker, S. (2003). Meslek yüksekokullarına sınavsız geçişin öğrenci başarılarına etkileri. *Mevzuat Dergisi*, Aralık, 6, 72.

Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim Online*, 2(1), 18-27.

Henden, R. (2006). Üçüncü yılda sınavsız geçiş uygulamaları: Alaplı Meslek Yüksekokulu örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt 2, Sayı 4, 157–168.

Henden R., Tunç A. (2005). Mesleki ve teknik öğretimde sınavsız geçiş uygulamaları. *Milli Eğitim* Dergisi, 165, s.59.

Karagül, K., Karagül, N., Doğan, M. (2011). Sınavlı ve sınavsız geçiş için akademik bir karşılaştırma. *Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumu (*UMYOS*)*, 25-27 Mayıs, Kuşadası, Aydın.

Mesleki Ve Teknik Eğitimde Orta ve Yüksek Öğretim Kurumları Arasında Program Bütünlüğünün ve Devamlılığının Sağlanması (Sınavsız Geçiş) Bilgi Kılavuzu (2002-1). http://osym.gov.tr/dosya/1-28963/h/sinavsiz.pdf [Erişim Tarihi: 28.04.2015].

Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarından Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçiş Uygulama Esasları (2002-2).
http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/MESLEK%C4%B0%20VE+TEKN%C4%B0K+ORTA%C3%96-%C4%9ERET%C4%B0M+KURUMLARINDAN+MESLEK+Y%C3%9CKSEK+OKULLARINA+SINAVSIZ+GE%C3%87%C4%B0%C5%9E%20UYGULAMA+ESAS.pdf/8a7537bb-2d63-412b-bfc1-842c7cd77a5c [Erişim Tarihi: 28.04.2015].

Reusser, K. (2000). Success and failure in school mathematics: effects of instruction and school environment. *European Child & Adolescent Psychitary*, 9 (2), 18-25.

Sarı, M. (2014). Meslek Yüksekokullarında okuyan öğrencilerin sayısal derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkileyen nedenlerin öğrenci görüşlerinden yararlanarak incelenmesi (Akdeniz Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, Mayıs, 3 (2), 297-301.

Taşdemir, C. (2013). Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BEÜ Fen Bilimleri Dergisi BEU Journal of Science* 2(2), 154-162.

Türeli, N., Çağlar, N. (2007). Meslek Yüksekokullarına sınavsız geçiş ve ÖSS puanı ile gelen öğrencilerin genel başarı oranlarının karşılaştırılması (Isparta MYO örneği*). 4. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu*, ss.418-421, 14-16 Mayıs, Bergama İzmir.

Uçar, C., Özerbaş, M. A. (2014). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching,* Mayıs, 2 (2), 242-253.

Uysal, F. (2007). A comparison of the success of vocational school students in basic mathematics based upon their method of placement in university. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7 (2), 991- 997.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AHLAK KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR KULLANIMLARI

Doç. Dr. S. Armağan Köseoğlu
İ. Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
armagany@istanbul.edu.tr

Özet

Bu araştırma; İ.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2. Sınıf öğrencilerinin "ahlak" kavramına ilişkin tanımlarını metaforlar aracılığıyla incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz yarı yılında Eğitim Psikolojisi dersine devam eden ve daha önce ahlak gelişimi ile ilgili ders almamış olan 32 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcılardan, ahlak tanımlarını almak için "ahlak…… benzer; çünkü……" şeklinde yazılı ifadeyi tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler betimsel veri analizi tekniği ile incelenmiştir. 32 katılımcının 43 tane metafor kullandığı görülmüştür. Metaforlar; ahlak kavramına ilişkin 3 kategoride toplanmıştır. Bunlar: davranış olarak ahlak, bilişsel olarak ahlak ve duygu olarak ahlak'tır. Katılımcıların ahlak kavramına ilişkin açıklamaları olumludur. Sonuçların literatürdeki kuramsal açıklamalarla benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Ahlak, ahlaki gelişim, metafor, öğretmen adayı.

USING METAPHOR OF PRESERVICE TEACHERS CONCERNING MORAL CONCEPTS

Abstract

The purpose of this study is to determine the concept of "moral" through the use of metaphors. The participants for this study are from second grades' students in program of Social Science Education in University of İstanbul Hasan Ali Yücel Faculty of Education. To collect the data, each participant was asked to complete the prompt "Moral is like . . . because . . ." Qualitative data collection techniques were used in this research. The desciriptive analysis technique was used to analyze and interpret the data. According to the results, 32 participants developed 43 metaphors. These metaphors were gathered in 3 categories. These 3 categories are: moral as a behavior, moral as a cognition and moral as a emotion. Results show that participants' moral concepts and knowledge are generally positive and also matching with literatüre.

Key Words: Moral, moral development, metaphors, teacher candidate.

GİRİŞ

"Ahlak" kelimesinin sözlük anlamlarına bakıldığında; Büyük Türkçe Sözlük*'te bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağtöre,* Oğuzkan'ın; Eğitim Terimleri Sözlüğü *(1974)'nde ise; toplu olarak yaşayan bireylerin uymak zorunda bulundukları eylem ve davranış kurallarına verilen ad, bir kimsenin içinde yaşadığı toplumsal çevrenin törelerine uyma yetisi* olarak tanımlanmaktadır.

Ahlakın gelişim süreci içinde "değerler sistemi oluşturma" olarak tanımlandığına ilişkin (Erden ve Akman, 1997) görüşlerin yanı sıra bireyin doğru ile yanlışı ayırt edebilmesini sağlayan ilkeler ve değerler bütünü olarak tanımlayan hatta bilişsel gelişim ile sosyal gelişim arasında bir gelişim dönemi olduğunu ileri süren açıklamalar da bulunmaktadır (Can, 2007). Genel olarak ahlak nedir? sorusuna yanıt arandığında ahlakın, doğruyu yanlıştan ayırt etmek ve bu ayrıma göre davranmak, erdemli davranışlarda onur duygusu yaşamak ve insanın ölçütleri

çiğneyen eylemleri için suçluluk veya utanç duyma yeteneği olarak tanımlandığı görülmektedir (Güngör- Aytar, 2008).

Ahlakın tanımına ilişkin genel geçer kabul görmüş açıklamaları getirebilmek, ahlakın hem evrensel hem de kültürel (yerel) özelliklere duyarlı olması nedeniyle oldukça güçtür. Evrensel ahlak ilkeleri açısından adam öldürmek, cinayet işlemek, rüşvet almak dünyanın neresinde olursa olsun yasal açıdan suç olarak tanımlandığı gibi ahlaki olmayan davranış olarak da kabul görmektedir. Ahlaki açıdan bu evrensel boyut olarak dikkati çeken bir noktadır. Ancak kültürel farklılıklara, yerel özelliklere duyarlı ahlaklı davranış olarak nitelendirilebilecek bazı davranışlardan söz etmek de mümkündür. Örneğin bazı kültürlerde, büyüklerin elini öpmek, büyüklerin yanında sigara içmemek "saygı" çerçevesinde düşünülen ve "ahlaklı" davranış olarak tanımlanan durumlardır. Yine bazı kültürlerde evlilik bağı olmaksızın çiftlerin bir arada yaşaması toplum tarafından kabul görüp onaylanan bir durumken bazı kültürlerde ise böyle bir davranış "ahlaklı olmayan" bir davranış olarak görülerek kınama, eleştiri vb tepkiler ile karşılaşıla bilmektedir. Böylesi bir durumda neyin ahlaklı neyin ahlak dışı olduğunun tespit edilmesinde içinde yaşanılan toplumun, kültürün, gelenek-görenek gibi kabul görmüş değerlerin, inançların, birey ve toplumların kollektif bilinçlerinin varlığından söz etmek mümkündür.

Çocuk ve gençlerin eğitiminde aileleri kadar okulların ve öğretmenlerinin varlığı önem taşımaktadır. Ahlaki gelişimde, çocukların ve gençlerin günün büyük bir süresinde etkileşim halinde oldukları öğretmenlerinin "ahlak" kavramı hakkında ne bildikleri dikkati çeken bir nokta olmaktadır. Öğretmen adaylarının henüz mesleğe hazırlandıkları öğrencilik aşamasında "ahlak" kavramına ilişkin bakışlarını tespit etmek ise bu araştırmanın amacını oluşturmuştur. Bu noktadan hareketle, meslek bilgisi dersleri içinde yer alan "Eğitim Psikolojisi" dersini ilk kez alan ve daha önce "ahlaki gelişim" ile ilgili akademik öğrenme deneyimine girmemiş öğretmen adaylarının ahlak kavramına ilişkin tanımları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmada, katılımcılar; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans programına devam eden ve Eğitim Psikolojisi dersini Güz yarı yılında almakta olan 2. Sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Derse devam eden ve daha önce lisans eğitimi sırasında "ahlak gelişimi" ile ilgili ders almadığı ifade edilen öğrencilerin birbirine benzer özellikler gösterdikleri sayıtlısı ile amaçlı örnekleme yönteminden benzeşik (homojen) örneklemeye uygun olarak belirlenmiştir. Uygulamanın yapıldığı gün derse devam eden 32 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Benzeşik (homojen) örneklemede amaç, benzeşik bir örneklem oluşturmak yoluyla belirgin bir grubu tanımlamaktır (Yıldırm & Şimşek; 2006).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Veriler metaforlar aracılığıyla toplanmıştır. Metafor; bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araçtır (Saban, 2008). Katılımcıların ahlak kavramına ilişkin tanımlarını alabilmek için "Ahlak……gibidir. Çünkü……." ifadesini tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin analizinde katılımcıların metaforlar aracılığıyla yaptıkları benzetmeler ve açıklamalar nitel araştırma yönteminin, betimsel veri analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Veri analizinde elde edilen bulgular, ahlak gelişimi ile ilgili alanyazında yer alan kuramsal açıklamalar doğrultusunda değerlendirilmeye alınmışlardır.

BULGULAR

Elde edilen veriler incelendiğinde 32 katılımcının 43 tane metafor üretildiği görülmüştür. Bazı katılımcılar birden fazla metafor kullanmışlardır. Üretilen metaforlar okunarak düzenlenmiş ardından benzer başlıklar altında olanlar bir araya getirilmişlerdir. Sözkonusu metaforların ilgili literatürde ahlak kavramıyla ilgili yapılan kuramsal açıklamalara göre üç farklı başlıkta toplandığı görülmüştür. Bu başlıklar altında yer alan metaforlara aşağıda yer verilmiştir.

Ahlaki duygu- duyuşsal tanımlar, ifadeler, duygu öne çıkmış edebi ifadeler

Anne-baba sevgisi, Çocuğun gülüşü, su, güneş, deniz, gökyüzü ve güzel bir çiçeğe benzer bunlar mutlu olmayı, mutlu etmeyi sağlar. İnsanın içindeki güzelliği ortaya çıkarır. Güzel düşünen güzel görür
Kılıç yarasına benzer çünkü küçük yaşlarda kazılır ve yaşam boyu devam eder. Bu yüzden küçük yaşlarda kazandırılan değerlerin önemi büyüktür ve kalıcı izli olacaktır.
Vicdana benzer, kendi içinde yaşadığı bir duygudur. Cezadan dolayı suç işlememek ahlaksızlıktır
Kitaba benzer çünkü kitap okumak zevklidir ve farklı olabilir ahlak kuralları da farklı olabilir ve değerlidir
İçsese benzer kişinin kendisinin muhasebesidir
Meyve veren ağaca benzer çünkü yeşerdikçe gelişir ödülü insan yararınadır, beğenilir takdir edilir
Ağaca benzer su verirseniz beslenir büyür
Gece karanlıktaki yıldıza benzer parlayarak yol gösterir, ışık saçar
Mutlu toplumun anahtarıdır, hoşgörü içinde yaşamayı sağlar. Sevginin onurun duyarlılığın göstergesidir
Suya benzer can verir, hayat bulur, toplumsal faaliyetlerin tümüdür
Ağaca benzer çünkü ormandaki ağaçlar bir arada görünmeyen birlik ve dayanışmayı gösterir, biri varsa diğeri de vardır
Ahlak **temiz bir eve benzer** çünkü temiz bir ev hem misafirlere hem de içinde yaşayanlara mutluluk saçar, güzel insan hem kendisine hem de başkalarına güzel bakar güzel görür

Ahlaki biliş-Ahlaki yargı (kavramsal tanım üzerinden açıklama, ilkeler, olgusal) ile ilgili ifadeler

Ölümle yaşam arasındaki çizgiye benzer toplumun kurallarına uyan ve uymayanı ayıran bir çizgidir
Düzenli çalışan çark gibidir, ilişkileri düzenler. Toplumu düzenler. Bunlar olmadığında toplumsal huzursuzluğa yol açar
Erdeme benzer çünkü erdem sahibi olan ideal insandır. Ahlaklı insan topluma yön verebilir
Yasa-toplumdaki kargaşayı önleyen ilkelerdir.
Görgü kuralına benzer toplumda belirli kalıplardadır, toplumdan, çevreden, sosyal ortamlardan etkilenir
Öğretmene benzer, çünkü öğretmen insanların iyi olanı seçmesini doğru olanı yapmasını ister, hayatlarını anlamlı ve huzurlu yaşamalarını ister
Devletlerin aralarında oluşturduğu anlaşmalara benzer çünkü insanlar biraraya gelerek başkalarından gelebilecek tehlikelere karşı ahlakın arkasına sığınırlar
Yazılı olmayan kurallar-uygun davranışlar, ilişkileri belirleyen kurallar
Karar vermek- Doğru ve yanlışı ayırma kapasitesi
Kültür ve toplumun yapısını belirleyen olgu
Toplumun kalıplarına ait olgulardır, **yöresel kıyafetler** gibi farklılaşabilir
Aynaya benzer toplumun kurallarını kalıplarını ilkelerini yansıtır
Gece-gündüze benzer, ahlaklı insan gündüz gibi aydınlatır, güneşle yolunu bulabilir, toplum tarafından örnek gösterilebilir. Gece ise karanlıktır kimseye örnek olmaz. Ahlaklı olmak aileden başlar ve ahlak eğitimi alınmalıdır, ahlak kuralları öğrenilmelidir
Hakikate bahşedilmiş **bir silaha benzer** çünkü erdemden yoksun hakiki düşünce olamaz

Ahlaki davranışla ilgili ifadeler

Katı beklentilerin yumuşatılmış halidir çünkü toplum içerisinde bireylerin davranışlarını belirler
Sorumluluk isteyen davranışlar
İyi-kötü davranışlar
Sosyal kurallara uygun davranma, toplum tarafından kabul edilen davranışlar
İskelete benzer çünkü toplumun yapısını dik tutan davranışlardan oluşur
Kişiliğe benzer çünkü küçüklükten kazanılan öğrenilen şeylerdir
Lastiğe benzer nereye çeksen oraya gider ahlak kuralları da farklıdır farklı davranışlar olabilir, toplumdan dışlanmamak için uyumlu davranışlar gösterilebilir
Bir fidana benzer bir ağacın yavaş yavaş büyüyüp meyve vermesi gibidir insanların birbirlerine karşı uyguladıkları davranış biçimlerinden biridir

Ahlak bir **anneye benzer** çünkü anne çocuğuna kötü, çirkin veya uygunsuz davranışta bulunmaz. Çocuğuna her zaman sevgi, merhametle ve şefkatle muamele eder.

Bulgular incelendiğinde; ahlak kavramına ilişkin tanımların; literatürde yer alan kuramsal açıklamaların öne çıkardığı ahlaki duygu, ahlaki biliş ve ahlaki davranış başlıkları altında toplanabileceği görülmüştür. Ahlak tanımı için üretilen metaforların en çok ahlaki duygu ve biliş başlıklarında yer aldığı görece daha az olarak ahlaki davranış üzerinden tanımlandığı tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar tarafından düzenleyici, kural koyucu, ilkeleri öne çıkaran ve kalıcı değerler olarak metaforların verildiği görülürken bazı katılımcılar için ise değişken, sanatsal, edebi ifadelerle güçlendirildiği ve sembolik anlatımlar üzerinden duyguya dayalı özellikler olarak tanımlandığı ve ahlakın tanımlayıcı öğelerine ait ifadelerin bulunduğu görülmektedir. Hem bireysel hem de toplumsal ahlak anlayışına dayalı açıklamaların olduğu dikkati çekmektedir.

TARIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde; 32 katılımcının 43 metafor kullanmış olduğu görülmektedir. Bu metaforlara ilişkin kavramsal açıklamalar incelendiğinde ise; ahlak kavramını katılımcıların alanyazındaki ahlak gelişimi içinde yer alan kuramsal çerçevedeki belirli başlıkları işaret ederek ele aldığı görülmektedir.

Ahlaki davranışlarla ilgili olarak araştırmacıların odaklandıkları genel olarak üç alan dikkati çekmektedir. Birbirlerinden çok katı sınırlarla ayrılamayan ve birbirleriyle aynı zamanda etkileşime sahip bu alanlar; ahlaki *düşünce* ve *yargıların* gelişimini kapsayan *bilişsel boyut*, ahlaki *davranış* ve *değerlerin* gelişimini içeren *duygusal boyut* ve ahlaki *davranışların* gelişimiyle ilgilenen *davranışsal boyuttur* (Akt: Çiftçi, 2007).

Ahlaki düşünce daha çok ahlak gelişiminde ahlaki bilişi öne çıkarmıştır. Bilgi işleme kuramını ve bilişsel gelişimi de temel alarak ahlak gelişimiyle ilgili çalışmalara dayanmaktadır. *Ahlaki davranış* ise ahlak ile ilgili süreçleri davranışçı yaklaşımın temel kavramları olan, öğrenme, pekiştirme, ödül ve ceza ile birlikte incelemiştir. Sosyo-bilişsel açıklamalar ile modele ve gözleme dayalı öğrenme deneyimi, öğrenilen davranışı içselleştirilmesi ve özyeterlilik gibi kişisel bazı özellikler üzerine yoğunlaşılmıştır. *Ahlaki duygu* kavramı temel alınarak açıklama getiren kuramsal bakışta ise psikanalitik kuramın etkisi görülmekle birlikte, vicdan gelişimi, suçluluk, utanç, empati ve özgecilik gibi ahlaki gelişimin duygusal yönü ve kişilik özelliklerinin incelendiği görülmektedir. Ahlaki gelişimi incelemek üzere yapılan pekçok araştırmanın kuramsal açıklamalarında; *ahlaki düşünce, ahlaki davranış* ve *ahlaki duygu* başlıklarını referans alarak yaptıkları bilinmektedir (Çiftçi, 2007; Santrock, 2001; Sprinthall & Sprinthall, 1990; Termini & Golden, 2007; Woolfolk, 2007; Westen, 1999).

Ahlaki Davranışlar üzerinden ahlakın tanımlamalar için; ahlak gelişimini belirleyen, kültürel normların doğru veya yanlış değerler olarak içselleştirilmesidir. Bu yaklaşımda değerler görecelidir ve içinde yaşanılan kültüre dayanmaktadır. Ahlaklılığın kaynağı aktarılan değerlerin içselleştirilmesine bağlıdır. Olumlu toplumsal davranışta bu sürecin sonunda ortaya çıkmaktadır ve sürecin kendisi pekiştireç haline gelmektedir. Bu süreçte model alma ve taklit önemlidir ve yetişkinlerin koyduğu ödül ve cezalar hangi davranışın doğru hangisinin yanlış olduğunu belirlemektedir (Akt: Güngör- Aytar, 2008).

Ahlaki Duygu üzerinden ahlakın tanımlamalar için Psikanalitik kurama göre çocuğun güven, sevgi, şefkat, yakınlık gibi ihtiyaçlarının ebeveyni tarafından karşılanması, yetişkinlerle sağlıklı özdeşim kurulması, ebeveynin kural ve yasaklarının çocuk tarafından içselleştirilmesi, vicdan gelişiminin ve benlik saygısı oluşumunda önemli yer tutmaktadır. Bu özellikler ahlaki gelişimin "ahlaki duygu" boyutuna katkı sağlamaktadır. Yine başkalarının bakış açısına duyarlı olma anlamına gelen empati, karşılık beklemeksizin ve bencilce olmayan şekilde yardımseverlik anlamına gelen özgecilik, merhamet, saygı, adalet, dürüstlük, cömertlik, sadakat gibi ahlaki açıdan önemli değerlerin kazanımı ve suçluluk-utanç gibi duyguların gelişiminde erken çocukluk yıllarında ebeveyn-çocuk ilişkisinin yeri vurgulanmaktadır.

Ahlaki biliş ise; ahlaki gelişiminde açısından istenilen özelliklerin kazandırılmasında çocuğa deneme, keşfetme ve öğrenme fırsatı sunması ve bunun için uygun koşulları oluşturması gerekmektedir. Girişimde bulunması için çocuğa ortam sağlamanın yanı sıra onu cesaretlendirmek, denetlemek yerine desteklemek, çabasını takdir etmek, davranışlarının sonuçlarıyla baş başa bırakarak içdisiplini kazanmasını saplamak, sonuçlar üzerine

yargılayarak güç mücadelesi yapmak yerine akıl yürütmesine ve yüksek düzeyli düşünme becerilerini kullanmasına imkan vermek önemlidir. Çocuğa düşünmesi için zaman vermek başarısızlık halinde durumun telafisi için deneme fırsatı sunmak gereklidir.

Çocuğun gelişiminde, aile içerisinde ebeveynin, sınıf ortamında ise öğretmenin rolü önemlidir. Özellikle erken dönemde bu iki kaynaktan gelen olumlu ve istendik bilgi ve uygulamalar çocuğun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır. Çocuk açısından kazanılan bilgi, beceri ve tutumlar, ilerleyen süreçte etkin biçimde kullanılarak ve günlük yaşam içerisinde genelleştirilerek yaygınlaştırılacak ve dış dünyayla dengeli, uyumlu ve doyumlu bir ilişki kurmanın imkanını sunabilecektir. Gerek çocuklar gerekse ergenler için okul, aile yaşamının dışında toplumsallaşma sürecinin en hızlı ve en yoğun yaşandığı ortamlardan birisidir. Akademik yaşantının yanı sıra grup kurallarının, normların, değerlerin oluşturulduğu toplumun kurallı yaşamının ve uyum sürecinin bir örneği olan okul ortamı, akran ilişkisini, öğrenci-öğretmen ilişkisini içermesi nedeniyle özel davranış kalıplarını da gerektirmektedir.

Başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarına karşı duyarlı ve bireysel farklılıklara saygının esas alındığı bir sınıf ortamını oluşturmak öğretmenden beklenen bir görevdir. Olumlu sınıf ikliminin oluşturulması, herkesin üzerinde uzlaştığı ve katıldığı sınıf kurallarının belirlenmesi ve sınıf kültürünün yaratılması öğretmenin "lider" özellikleriyle de ilişkili görünmektedir. Öğretmenin tutumu ebeveyn tutumlarına benzer biçimde öğrenci-öğretmen iletişimi ve etkileşimi açısından oldukça önem taşımaktadır. Gerek akademik gerekse kişilik gelişimi açısından öğretmenin mesleğine, öğrencilerine ve hatta dış dünyaya karşı tutumu rol modeli olarak öğrencisiyle ilişkisinin yönünü de belirlemektedir. Ahlak gelişimi açısından öğretmenin fonksiyonu düşünüldüğünde, duygu, düşünce ve davranışlarıyla rol modeli olan öğretmenin sınıf içi uygulamalarında da kültürün, değerler sisteminin, normların, görgü kurallarının uygulayıcısı ve aktarıcısı olacağı bilinmelidir.

Ahlak gelişimine katkı sağlayan okulu ve sınıf içi uygulamaları temel alan farklı program örnekleri aşağıda özetlenmiştir (Akt: Santrock, 2001):

- Müfredatın içine yerleştirilmiş ahlaki eğitim: Özel bir ahlaki gelişim programı yerine müfredatın bir parçası olacak şekilde okuldaki derslerle birlikte sunulacak bir ahlak eğitimini içermektedir. J. Dewey tarafından (1933) önerilen bu yaklaşımda, ahlaki değerlerin okul ve sınıf içerisinde öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle birlikte uygulanacağı ve ahlaki bir atmosferin yaratılacağı bir eğitimden sözedilmektedir.
- Ahlak gelişimine ilişkin bir diğer eğitsel bakış da, karakter eğitimidir. Bu eğitim yaklaşımında doğrudan öğrenciye yönelik temel ahlaki konularda eğitim verildiği görülmektedir. Bu eğitsel anlayışta amaç "ahlaki okur-yazarlık" sağlayarak, öğrencinin başkasına zarar vermesini ve kendisinin de ahlaki olmayan davranışlardan zarar görmesini önlemektir.
- Değerlerin belirlenmesi yaklaşımında ise öğrenciden kendi değerlerini oluşturması ve başkalarının değerlerine ilişkin bir algı oluşturması ve onları anlayabilmesi beklenir.
- Bilişsel ahlaki eğitim yaklaşımında, öğrencinin ahlaki yargı gelişimine katkı sağlayacak adalet, demokrasi vb değerlerin öğrenilmesi için gerekli olan inançları temel almaktadır. Bu anlayışta öğrencilerin işbirliği, sorumluluk, güven gibi ileri düzeyde ahlakla ilgili kavramları oluşturmaları hedeflenmektedir.
- Rest'in dört bileşen modeli, Rest (1995) tarafından geliştirilen bu eğitim anlayışında, ahlaki gelişim dört temel süreç üzerine oturtulmaktadır. Ahlaki duyarlık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki karakter kavramlarından oluşmaktadır. *Ahlaki duyarlılık*; davranışlarımızın başkalarını nasıl etkileyeceğine ilişkin duyarlılık ve farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır. *Ahlaki yargı*; davranışın doğru veya yanlış olduğuna ilişkin karar verme sürecini içermektedir. *Ahlaki motivasyon,* ahlaki değerlerin başkalarının ahlaki değerleriyle olan ilişkisi üzerinde durmaktadır. Burada bireyselden çok toplulukçu bir bakış açısı söz konusudur. *Ahlaki karakter* ise, karakter özellikleri, içdisiplin gibi kavramlar üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda amaç oluşturma ve bu amaca ulaşma sırasında izlenen karakter özelliklerine dikkati çekmektedir.

Benson, Leffert, Scales, ve Blyth 1998'de yaptıkları çalışmalarında sağlıklı bir toplumun oluşturulmasında çocuk ve gençlerle çalışılırken dikkate alınması gereken kırka yakın konu başlığını ileri sürmüşlerdir. Bu başlıklara bakıldığında akıl ve ruh sağlığı açısından sağlıklı bireylerin sağlıklı toplumları oluşturacağı düşüncesinden hareketle çocukların dahil oldukları bireysel ve toplumsal sistemlerin bir arada sunulduğu görülmektedir. Sistemik bakış altında sunulan modelin çocuk ve gençlerin ahlaki gelişimlerine de olumlu katkılarının olacağı

düşünülmektedir. Başlıkları aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür (Akt: Lerner, Anderson, Bilalbegovic'Balsano, Dowling, and Bobek, 2003):

- Aile; aile desteği, aile içi sağlıklı iletişim kurma, aile içi sınırları belirleme, ailenin çocukları üzerinde kontrolü, sıcak ve yakın ilişki geliştirme, evde birlikte zaman geçirme,
- Okul; okul kuralların açık ve anlaşılır olması, ailenin okul ile bağlarını güçlendirmesi, okul başarısında ebeveynin etkin sorumluluk alması, ebeveynin ve okulun çocuğa ilişkin olumlu beklenti içinde olması, öğrenmeye istekli olmak,
- Akranlar; olumlu akran ilişkisi kurma ve geliştirebilme, madde bağımlılığı vb zararları hakkında bilgilenmek ve uzak durmak, akran desteği almak,
- Diğer yetişkinlerle olan ilişkiler; aileden olmayan olumlu rol modeli olabilecek yetişkinlerle ilişki kurabilme ve komşuluk ilişkileri kurabilme, komşularla ilişki ve etkileşim içinde olma,
- Toplum değerleri; toplum içinde sorumluluk alma, toplum projelerinde görev alma, kültürel farklılıklara duyarlık geliştirme,
- Boş zaman etkinlikleri; yaratıcı etkinliklere zaman ayrılması, sportif etkinliklere belirli bir düzende devam edilmesi, okuma alışkanlığı kazandırılması,
- Değer oluşturma; başkalarını önemsemek, sorumluluk almak, eşitlik ve adalet duygusunun kazanımı, dürüstlük, duyarlık, empati,
- Kişisel gelişim; karar verme, plan yapma, zaman yönetimi, başa çıkma becerilerinin kazanımı, çatışma çözme, kendini yönetme, benlik saygısı, amaç edinme ve geleceğe olumlu bakmak gibi öneriler sunulmaktadır.

Bu araştırma öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Araştırmadan elde edilen veriler, nitel araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda düşünülmelidir. Ayrıca öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bu araştırma sonuçlarından hareketle, meslek yaşantısının içinde yer alan ve farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerle hem nitel ve hem de nicel araştırmaların yapılması bu çalışmanın sınırlılıklarını giderecek öneriler arasında 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

Büyük Türkçe Sözlük. Ankara: TDK yayınları.

Can, G. (2007) Kişilik gelişimi. *Eğitim psikolojisi. Gelişim, öğrenme, öğretim*. Binnur Yeşilyaprak (Ed). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çiftçi, N.(2007) Ahlak gelişimi. *Eğitim psikolojisi*. Alim Kaya(Ed). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erden, M. & Akman, Y. (1997) *Eğitim psikolojisi. gelişim, öğrenme, öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Güngör-Aytar, A. (2008) Ahlaki (Törel) gelişim. *Eğitim psikolojisi*. Ayten Ulusoy(Ed). Ankara: Anı Yayıncılık.

Lerner, R. M.; Anderson, P.; Bilalbegovic'Balsano; Dowling, E. and Bobek, D., A. (2003) Applied developmental science of positive human development- In. R. M. Lerner; M. A. Easterbrooks; J. Mistry (Eds) *Handbook of Psychology: Developmental Psychology* Vol:6 John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.536-558.

Oğuzkan, F. (1974) *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK yayınları.

Saban, A (2008) Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. *55, 459-496.*

Santrock, J. W. (2001) *Adolescence* (8th ed.) USA: Mc Graw Hill, NY.

Schuitema, J & Wiel Veugelers, G. D. (2008) Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies.*
http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713741620~db=all~tab=issueslist~branches=40 - v40 (1), 69 - 89 .

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1990) *Educational psychology*. (5 th ed.). USA: Mc Graw Hill,NY.

Termini, K. A & Golden, J. A. (2007) Moral behaviors: what can behaviorists learn from the developmental literature? *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*. 3(4) 477-493.

Westen, D. (1999) *Psychology. Mind, brain & culture.* USA: Wiley & Sons Inc.

Woolfolk, A. (2007) *Educational psychology* (10th ed.) USA: Pearson Education Inc.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2006) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

BEŞİNCİ SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Sesil Özdal
Yıldız Teknik Üniversitesi
sesilozdal@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Hakan Karatas
Yıldız Teknik Üniversitesi
hkaratas@yildiz.edu.tr

Özet

Bu araştırma, 2013-2014 öğretim yılında uygulanmaya başlanan 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının etkililiğine yönelik öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, İstanbul'da farklı özel orta okullarda görev yapan 7 matematik öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Veriler, kategoriler altında sınıflandırılarak sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin, yeni 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programını benimsedikleri, programın başarısına inandıkları, programın hedeflerine ulaşmakta olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Yeni programın öngördüğü özellikle teknoloji tabanlı etkinlikler ve programın başarısı için öğretmenlere eğitimler verilmesi önerisiyle sonlandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul, matematik, öğretim programı, program geliştirme.

TEACHERS' VIEWS ON THE INSTRUCTIONAL PROGRAM OF 5TH GRADE MATHEMATICS

Abstract

This study aims to define teachers' views on the efficiency of the instructional program of 5th grade Mathematics. In this study, qualitative research method was used. The data, which was presented by categorising, was collected via the semi-structured interviews with seven Mathematics teacher working in different private colleges. As a result of the study, it was found that teachers adopted to new program, believed in the success of the program and thought that it would reach its objectives. The study was finalized with the recommendations on technology focused in-service training would be necessary for the teachers' improvement and program's success.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul, matematik, öğretim programı, program geliştirme.

GİRİŞ

Galileo, yıllar önce, "Bilim gözlerimiz önünde duran 'evren' dediğimiz o görkemli kitapta yazılıdır. Ancak yazıldığı dili ve alfabesini öğrenmeden bu kitabı okuyamayız. Bu dil matematiktir; bu dil olmadan kitabın bir tek sözcüğünü anlamaya olanak yoktur." demiştir. Gauss da "Matematik bilimlerin kraliçesidir." diyerek onu desteklemiştir. Gelişen ve değişen çağımızda da Galileo'nun sözü hep doğru kalmıştır. Her öğretim sisteminde, matematik anadil öğretiminden sonra ilk sırayı almaktadır (Bloom, 1998, Akt. Özer). Bu yüzden matematik eğitiminin devletlerin eğitim sistemlerinde önemli yeri vardır.

Altun'a göre özellikle gelişen toplumlarda bireyler, demokratik ortamda geleceklerini kendi iradeleri ile oluşturmak istemektedirler; matematiği önemli kılan öğelerden en önemlisi problem çözmeyle uğraşmanın

insanın düşünme, muhakeme etme yeteneklerini geliştirmesidir. Kendini ifade edebileceği dili öğrendikten sonra akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel becerilerin ileri seviyede olması için matematik öğretiminin etkililiğine, çağın ihtiyaçlarını karşılamasına önem verilmelidir. Son on yıl incelendiğinde matematik eğitiminde çağı yakalamaya yönelik tutum sergilenmiştir (Altun, 2006).

Bilim ve teknolojide değişen koşullarla birlikte eğitimde, haliyle matematik eğitiminde de bakış açımız ve onları ele alışımız önemli ölçüde farklılaşmıştır. Önceleri matematikte kağıt kalem uzun hesaplama becerilerine daha çok önem verilirken bugün, teknoloji kullanma, tahmin etme, zihinden yaklaşık hesap yapma, veri yönetimi, çeşitli problem çözme stratejileri ve matematikse iletişime daha çok önem verilmektedir (Olkun & Toluk Uçar, 2007).

Altun'a göre özellikle gelişen toplumlarda bireyler, demokratik ortamda geleceklerini kendi iradeleri ile oluşturmak istemektedirler; matematiği önemli kılan öğelerden en önemlisi problem çözmeyle uğraşmanın insanın düşünme, muhakeme etme yeteneklerini geliştirmesidir. Kendini ifade edebileceği dili öğrendikten sonra akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel becerilerin ileri seviyede olması için matematik öğretiminin etkililiğine, çağın ihtiyaçlarını karşılamasına önem verilmelidir. Son on yıl incelendiğinde matematik eğitiminde çağı yakalamaya yönelik tutum sergilenmiştir (Altun, 2006).

Gelişen, değişen çağımızda toplumun ihtiyaçları ve eğitimden beklentileri değiştikçe eğitim programlarının da, eksik yönlerin irdelenmesi, değerlendirilip yeniden tasarlanması gerekmektedir (Mercan, 2011).

Bu bağlamda 2005 yılında uygulamaya giren matematik programı Cansız ve Baki'nin incelemesinden de anlaşılacağı gibi şu önemli noktalara sahiptir:
…Yaşanan tüm bu gelişmelere paralel olarak ülkemizde 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan matematik öğretim programında, matematiği öğrenme aktif bir süreç olarak ele alınarak, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır (Cansız Aktaş & Baki, 2013; 204).

1-5. sınıf tüm derslerin eğitim programları bir yıldan kısa bir süre içinde, akademisyenlerin de desteğiyle hazırlanmış, Ağustos 2004'te açıklanmış, Kasım 2004'te Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak uygulamaya konulmuş ve 2005 yılı içinde uygulanacağı duyurulmuştur. 2004-2005 öğretim yılı içinde pilot uygulaması yapılan yeni programlar, pilot uygulamanın sonuçları alınmaksızın uygulamaya konulmuştur (Umay, Akkuş, & Duatepe Paksu, 2006).

2012'de Güven'in incelemesine göre:
2012 yılında, Türk Eğitim sisteminde yapılan köklü değişim de öğretmenleri derinden etkilemiştir. Buna göre 18. Milli Eğitim şurasında alınan kararlar doğrultusunda 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu sistemle 5+3 kesintisiz 8 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim sistemi 4+4+4 olarak kesintili olarak uygulanmaya başlamış ve ilk 4 yıl ilkokul, ikinci 4 yıl ortaokul, üçüncü 4 yıl lise olarak düzenlenmiştir (Güven, 2012; 556).

Devlet okullarında daha önce 6, 7 ve 8. sınıfların dersine giren söz konusu branş öğretmenleri yeni sistemle birlikte 5. sınıfların derslerine de girmeye başlamışlardır (MEB, 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular - Cevaplar, 2012).
Programda yapılan bu değişiklik ile programa yeni ilkeler eklenmiş, bu ilkelerin gerçekleşebilmesi için programda kazanımlar azaltılmış 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, 5. sınıfta da yenilenmiş ders çizelgeleri uygulanmaya başlanacak. Yeni ders çizelgelerinde Matematik dersinin haftalık ders saati bir saat artırmıştır. Program yeni değiştiği için bu tür bir araştırma daha önce yapılmamıştır. Bu çalışma yapılan program değişikliğinin etkililiğini, öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisi olup olmadığını öğretmen görüşleri doğrultusunda saptamayı amaçlamaktadır. Yeni programı bu sene uygulayan öğretmenlerin görüşleri ile bahsi geçen ilkelerin gerçekleşebilmesi için yeterli zamanın ortaya çıkıp çıkmadığı ve öğrenmede ne tür bir değişiklik olduğu öğretmen görüşleri çerçevesinde araştırılmak istenmiştir. Bunun için aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır. Ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerinin;

1. 5. Sınıf Matematik dersi öğretim yeni programının etkililiği hakkındaki düşüncesi nasıldır?

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

2.Kazanımların azaltılması ve ders saatinin bir saat arttırılmasıyla derslerin işlenişinde ve öğrenmede nasıl değişiklikler meydana gelmiştir?

2013-2014 Eğitim- Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Matematik Programındaki Değişiklikler Nelerdir?

Tablo 1: Eski Matematik Programı Kazanımlarının Alt Öğrenme Alanlarına Göre Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları

ÖĞRENME ALANI	ALT ÖĞRENME ALANLARI	KAZANIM SAYILARI	SÜRE / DERS SAATİ	ORANI (%)
SAYILAR	1. Doğal Sayılar	3	6	4
	2. Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	4	8	6
	3. Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi	4	8	6
	4. Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi	7	10	7
	5. Doğal Sayılarla Bölme İşlemi	5	10	7
	6. Kesirler	6	10	7
	7. Kesirlerle Toplama İşlemi	2	5	3
	8. Kesirlerle Çıkarma İşlemi	3	6	4
	9. Kesirlerle Çarpma İşlemi	1	3	2
	10. Oran ve Orantı	2	4	3
	11. Ondalık Kesirler	4	7	5
	12. Ondalık Kesirlerle Toplama ve Çıkarma İşlemleri	1	3	2
	13. Yüzdeler	4	5	3
	Toplam	46	85	59
GEOMETRİ	1. Çokgenler	4	4	3
	2. Dörtgenler	5	5	3
	3. Çember	3	3	2
	4. Simetri	2	3	2
	5. Örüntü ve Süslemeler	1	3	2
	6. Düzlem	2	3	2
	7. Geometrik Cisimler	6	6	4
	Toplam	23	27	18
ÖLÇME	1. Uzunlukları Ölçme	2	3	2
	2. Çevre	4	5	3
	3. Alan	5	5	3
	4. Zamanı Ölçme	1	3	2
	5. Sıvıları Ölçme	2	3	2
	6. Hacmi Ölçme	2	3	2
	Toplam	16	22	14
VERİ	1. Çizgi Grafiği	3	4	3
	2. Tablo ve Şema	2	2	2
	3. Aritmetik Ortalama	1	2	2
	4. Olasılık	3	2	2
	Toplam	9	10	9
GENEL TOPLAM		94	144	100

Tablo 2: Konulara göre Yeni Matematik Programında Kazanım Sayıları- Yaklaşık Ders Süresi ve Oranlar

Ünite No	Konular	Kazanım Sayısı	Süre	
			Ders Saati	Yüzde (%)
1	Doğal Sayılar (5.1.1.1. – 5.1.1.3. Kazanımlar)	3	9	5
	Doğal Sayılarla İşlemler (5.1.2.1. – 5.1.2.12. Kazanımlar)	12	30	16
	Zaman Ölçü Birimleri ve Problem Çözme (5.2.3.3. Kazanım)	1	3	2
2	Araştırma Soruları Üretme, Veri Toplama, Düzenleme ve Gösterme (5.3.1.1. - 5.3.1.3. Kazanımlar)	3	6	3
	Veri Analizi ve Yorumlama (5.3.2.1. Kazanım)	3	9	5
3	Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler (5.2.1.1 – 5.2.1.5. Kazanımlar)	5	16	9
	Üçgen ve Dörtgenler 1 (5.2.2.1. – 5.2.2.2 Kazanımlar)	2	7	4
4	Kesirler (5.1.3.1. – 5.1.3.7. Kazanımlar)	7	20	11
	Kesirlerle İşlemler: Toplama ve Çıkarma (5.1.4.1.– 5.1.4.2. Kazanım)	2	9	5
	Ondalık Gösterim (5.1.5.1. – 5.1.5.5. Kazanımlar)	5	16	9
	Yüzdeler (5.1.6.1. – 5.1.6.4. Kazanımlar)	4	12	7
5	Uzunluk Ölçüleri (5.2.3.1. , 5.2.3.2. Kazanımlar)	2	12	7
	Üçgen ve Dörtgenler 2 (5.2.2.3. – 5.2.2.5. Kazanımlar)	3	9	5
	Alan Ölçme (5.2.4.1. – 5.2.4.4. Kazanımlar)	4	13	7
	Geometrik Cisimler (5.2.5.1. – 5.2.5.3. Kazanımlar)	3	9	5
	Toplam	57	180	100

Tablolar incelendiğinde 94 kazanım 57 kazanıma düşürülmüştür. Doğal Sayılar konusunda Kesirlerde Çarpma İşlemi, Oran ve Orantı, Çember, Simetri, Düzlem, Sıvıları Ölçme, Hacim Ölçme, Çizgi Grafiği ve Olasılık konuları tamamen çıkarılmıştır. Eklenen bir konu olmadığı gibi eksilen kazanımlarla oluşan süre kalan kazanımlara paylaştırılmıştır.

Yeni Matematik Programı ve İlkeleri

MEB'in 2013 yılında oluşturduğu yeni matematik programında ise göze çarpan ve bir önceki programa göre daha fazla üzerinde durulan noktalar aşağıdaki gibidir:

- Problem çözme temelli öğrenme ortamlarından yararlanılmalıdır.
- Öğrencilerin somut deneyimlerinden anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencinin derse aktif katılımı amaçlanmalıdır.
- Anlamlı öğrenme amaçlanmalıdır.
- Bireysel farklılıklar gözetilmelidir.
- İş birliğine dayalı öğrenmeye önem verilmelidir.
- Gerçekçi öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
- Öğrenmeyi destekleyici dönütler verilmelidir.
- Bilgi ve iletişim teknolojileri etkin bir şekilde kullanılmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu, 2013)

Bu ilkeler incelendiğinde özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına dikkat çekilmektedir. Ayrıca Peker, Dede (1985) ve Abdüsselam (2006)'ya göre yeni teknolojilerin matematik eğitiminde kullanılmasının yararları, başarıyı artırmanın yanı sıra, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme, ilgiyi arttırma, matematik derslerine karşı duyulan endişe ve korkuyu azaltma ve daha da önemlisi analitik ve kritik düşünme gibi etkili düşünme alışkanlıkları geliştirme açılarından önemli görülmektedir (Peker & Dede, 1985; Abdüsselam, 2006).

Matematik Programının Uygulamasında Yaşanılan Sorunlar

Uçar ve Demirsoy'un yaptığı araştırmadan anlaşıldığı üzere uygulanmaya başlanmasıyla öğretmenler kendi deyimleriyle geleneksel ve geleneksel olmayan bu iki yeni yaklaşım arasında karmaşaya düştüklerini söylemişlerdir. Araştırmalarında öğretmenlerin bu karmaşalarının nedeninin de yeni yaklaşıma göre dersleri nasıl anlatacaklarını bilmemeleri olduğu şeklinde belirtmişlerdir. Bu bağlamda, onların aktardıklarına göre "Manouchehri ve Goodman'ın da (2000) iddia ettiği gibi öğretmenlerin öğretim biçimleri önlerine yenilikçi programların konulmasıyla bir anda değişmemektedir". Çünkü kendileri de bu şekilde eğitim görmemişler ve bu konuda eğitilmeye ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin yeni programın felsefesini özümsemeleri için onlara hizmet içi eğitimler verilmelidir (Toluk Uçar & Demirsoy, 2010; 321-332).

Hizmet içi eğitim almanın öğretmenlerin yeni programa uyum sağlamada etkililiğini araştıran kendi makalelerinde araştıran Okur, Bekdemir, Kasar; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre "İş Birliğine Dayalı Öğrenmeyi" anlamlı olarak daha çok tercih ettiklerini bulgularında belirtmişlerdir (Bekdemir, Okur, & Kasar, 2011).

Öğretmen görüşleri incelendiğinde: 4. ve 5. sınıflarda 2010 yılında uygulanmaya başlanan programda yeni programların uygulamadaki etkililiğini araştıran Butakın ve Özgen (2007), 15 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin yeni matematik programını "çok" düzeyde etkili olduğunu düşünmekte ve olumlu tutum sergilemektedirler. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen yarısı (%48.5) Eğitim Fakültesi mezunu olup, yeni matematik programını "orta" düzeyde etkili olduğuna inanmaktadırlar. (Bekdemir, Okur, & Kasar, 2011; 82-94).

Meşin'in aktarımına göre Küpçü ve Kardeş (2007), "Matematik Öğretim Programında ve Uygulamada Yapılandırmacılık Yansımaları" isimli çalışmalarında elde ettikleri sonuçllara bakıdığında ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni programın uygulanmasında karşılaştığı en büyük problemin zaman konusunda yaşandığını göstermiştir (Küpçü ve Kardeş, 2007, Akt: Meşin, 2008).

Yine Meşin'in aktarımıyla Tantürk (2007), "İlköğretim İkinci Kademede 1986 ve 2006 Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması " isimli araştırmasında 2005- 2006 eğitim ve öğretim yılında 5. sınıftan kademeli olarak uygulanan yeni Matematik dersi programı ile önceki programın farklılıkları incelemiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında zaman yetersizliği nedeniyle kitapta bulunan etkinliklerin her birinin uygulanamadığını belirtilmiştir (Tantürk 2007, Akt: Meşin, 2008).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ele alınıp, kapsamlı olarak anlatılacaktır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada 5. Sınıf matematik dersi için yeni geliştirilmiş olan öğretim programının detaylı ve derinlemesine analiz edilmesini sağlayan nitel bir çalışmadır.

Bu araştırma nitel araştırma uygun olarak tasarlanmış fenomenolojik bir çalışmadır. Fenomenolojik yaklaşım insan deneyimlerini çalışmak için uygundur (Sharan, 2013;26).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında özel okullarda matematik öğretmenliği yapan 7 kişi ile görüşülmüştür. Bu öğretmenler seçilirken eski ve yeni programlara hakim olmalarının önemsenmesi açısından 2012-2013 ve 2013-2014 öğretim yıllarında üst üste 5. Sınıflara girmiş olmalarına dikkat edilmiştir. Değişen sistemle branş öğretmenleri devlet okullarında ilk defa 2013-2014 öğretim yılında 5. Sınıfa girmiş olmalarından dolayı özel okul öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. 7 öğretmenin demografik yapısı aşağıdaki Tablo3'te belirtilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Yaş- Cinsiyet ve Eğitim Durumu Dağılımı

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu
K1	Bayan	26	Lisans
K2	Bayan	26	Yüksek Lisans
K3	Erkek	32	Yüksek Lisans
K4	Bayan	33	Yüksek Lisans
K5	Bayan	24	Yüksek Lisans
K6	Bayan	26	Lisans
K7	Bayan	29	Yüksek Lisans

Çalışmaya katılan 7 kişiden 6 sı bayan 1 i erkektir. Çalışma grubunda ki öğretmenlerin yaşları 24 ile 33 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Yapılan bir araştırmada veriler, farklı kaynaklardan çeşitli yollarla elde edilir ve bu kaynak ve yolların seçimi verinin özelliğine, veri kaynağının durumuna, araştırmacının imkanına bağlıdır (Balcı, 2013).

Sosyal bilimlerde verilerin kaynağı insanlardır ve onların bilgi ve görüşlerine başvurulur. Bu bilgi ve görüşleri almanın belirli teknikleri vardır. Bunlar: anket, görüşme ve gözlem tekniklerdir (Cebeci, 2010). Çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu sorulardan oluşan, Görüşme Formu'na (Ek-A) bağlı kalınarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının algıladıklarını kendi düşüncesiyle anlatmasını sağlar (Sharan, 2013). Açık uçlu sorular sorulup, cevaplar eksik kalması durumunda keşfedilmesi gereken konunun daha da açılmasını sağlaması açısından avantajlıdır (Sharan, 2013). K1 ile yapılan görüşme 02.05.2014 tarihinde çalıştığı okulun bilgisayar laboratuvarında saat 17.15 ile 18.00 saatleri arasında yapılmış, 45dk sürmüştür. K2 ile yaşadığı evin yakınında halka açık bir mekanda 04.05.2014 tarihinde saat 14.00 ile 15.00 saatleri arasında görüşülmüştür. K3 ile 07.04.2014çalıştığı okulun zümre öğretmenler odasında saat 17.10 ile 18.00 saatleri arasında görüşme

yapılmıştır. K4 ile 01.05.2014 tarihinde kendi evinde yapılan görüşme 15.00 da başlamış ve 1 saat sürmüştür. K5 ile çalıştığı okulun toplantı salonunda 05.05.2014 tarihinde saat 13.25 ile 14.25 arasında görüşme yapılmıştır. K6 ile 06.05. 2014 tarihinde çalıştığı okulun boş bir sınıfında 16.00 da başlayan görüşme 17.00 da sona ermiştir. K7 ile yapılan görüşme kendi evinde 10.05.2014 tarihinde 12.00 da başlamış 1 saat sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veri analizi, insanların ne söylediğinin, araştırmacının yorumlama, ona anlam verme sürecidir (Sharan, 2013). Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Sharan'a göre içerik analizi süreci verilerin kodlanması ve kategorilerin oluşturulmasını da kapsar (Sharan, 2013; 196). Görüşmelerden elde edilen veriler kodlama yapılarak, kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcıların konu hakkındaki kanaat ve görüşlerinin ayrı ayrı görülebileceği tablolar oluşturulmuştur.

BULGULAR

Yöneltilen her bir soru için, katılımcılardan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Soru 1: *"5. Sınıf Yeni Matematik Programının etkililiği hakkında neler düşünüyorsunuz?"*
Katılımcıların Soru 1'e verdikleri cevaplar Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4: Soru 1 için katılımcıların verdikleri cevapların analiz sonuçları

Katılımcılar	**Kategoriler**		
	Etkililik	**Olumlu Yönler**	**Olumsuz Yönler**
K1	Etkili değil	Öğrenciler konuları bildiğini görüp motive oluyorlar. Öğrenci merkezli.	4. sınıfın tekrarı gibi, öğrenciler yeni çok az şey öğreniyorlar. İçerik az.
K2	Etkili	Konuları tam öğreniyorlar. Ezberden uzak	Konular gerekli düzeyde azaltılmış
K3	Etkili	Keşfederek öğrenmeyi sağlamaktadır. Uygulamalara ve etkinliklere yönelik çalışmaların bol olduğu bir program.	Kısıtlı kazanımlar, kısıtlı kavramlar
K4	Etkili	Öğrenci merkezli, anlama keşfetme ve öğrenme ilkeli, teknoloji kullanımına uygun.	Olumsuz yönler ortadan kalkmış.
K5	Etkili	Tam öğrenmeyi gerçek anlamda sağlıyor, işbirlikçi ve yapılandırmacı	Olumsuz yönü yoktur.
K6	Etkili	Öğrenci merkezli, yapılandırmacı	Olumsuz yönler yeni program ile ortadan kalkmış
K7	Etkili	Eski programı yetiştirme zorluğu ortadan kalkmıştır. Öğrenci merkezli, yapılandırmacı, etkinlik temelli	Yoktur

Tablo incelendiğinde katılımcıların verdiği cevapların üç ana kategoride incelenebileceği görülür Bunlar: Programın Etkililiği, Programın Olumlu Yönleri ve Programın Olumsuz Yönleridir. Altı katılımcı yeni programı eskisine göre daha etkili bulmuş, bir katılımcı ise programın etkili olmadığı görüşünü bildirmiştir.

Programın olumlu yönleri konusunda ise katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi düzenlenmiş, her maddenin karşısında da frekansı belirtilmiştir.

Öğrenci merkezli (4), Motivasyon sağlayan (1), Tam öğrenmeyi esas alan (2), Ezberden uzak (1), Keşfederek öğrenmeyi esas alan (1), Teknoloji kullanımına uygun(1), İşbirlikçi (1), Yapılandırmacı (3), Programı yetiştirme zorluğu olmayan (1), Etkinlik temelli (2)

Burada K1 katılımcısının verdiği cevap dikkat çekicidir:
"Fakat öğrenciler daha fazlasını yapabilecekken çok hafif bir müfredatı takip ediyoruz. Örneğin çember konusunun müfredattan çıkartılması ile birlikte öğrenciler çevre konusunu işlerken hiçbir yeni bilgi öğrenemediler.4. sınıfla tamamen aynı çevre konusunu işledik, tekrar ettik diyebilirim. Özellikle bir alt sınıftan iyi gelen öğrencilerin hafifletilmiş 5. sınıf müfredatında sıkıldıklarını ve daha fazlasını yapmak istediklerini gözlemledim. Bu tip öğrenciler için kendi yazdığım ödev ve sınıf içi etkinlik sorulara çok daha düşündürücü sorular ekledim. Eklemek zorunda hissettim. Farklı kaynaklardan yararlandım. Bir de şöyle bir durum var 5. sınıf müfredatı bu kadar hafiflemişken test kitaplarında kaynak kitaplarda çok zorlayıcı sorular yer alıyor ve öğrenciler gerçekten zorlanıyorlar. Bu nedenle öğrencinin ufkunu genişletmek adına onları farklı soru tipleriyle de karşılaştırdım."

Etkili olduğunu düşünen, K3 katılımcısının ise:" 5. Sınıflar için daha ayrıntılı ve içerik açısından çok iyi düşünülmüş bir program." görüşü de dikkat çekicidir.

Soru 2: *Yeni programda kazanımların azaltılmasının ve ders saatinin arttırılmasının öğrenme süreçlerine etkisi hangi yönde olmuştur?*

Tablo 5: Soru 2 için katılımcıların verdikleri cevapların analiz sonuçları

Katılımcılar	**Kategoriler**	
	Olumlu Yönler	**Olumsuz Yönler**
K1	Daha fazla etkinlik yapabiliyorum.	4. sınıftan farklı yeni konu miktarı çok azdır.
K2	Öz bilgiyi almalarını ve bilginin daha kalıcı olmasını sağlamıştır. Daha fazla örnek çözülebiliyor.	Öğretmenlerin de bu yönde eğitilmiş olması gerekir
K3	Anlaşılamayan konular daha rahat tekrar edilebiliyor ve örnek sayısı arttırılıyor.	Bazı kazanımlar gerekli idi, çıkartılması iyi olmamıştır.
K4	Konu işlenişi kolay ve müfredatın yetiştirilmesi daha rahat. Etkinlik daha fazla yapılabiliyor.	Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli.
K5	Kazanıma düşen zaman artmıştır. kazanımların pekiştirilme oranı eskiye oranla daha fazladır.	Öğretmen eğitilmedikçe program değişse öğrenme süreçlerine fayda sağlamaz
K6	Konuların pekiştirilmesinde önemli katkısı	
K7	Konular tam öğreniliyor	Seviyesi iyi olan sınıflarda konular az geliyor ne kadar da fazla etkinlik yapılsa veya teknoloji desteği kullanılsa

"Yeni programda kazanımların azaltılmasının ve ders saatinin arttırılmasının öğrenme süreçlerine etkisi hangi yönde olmuştur? " sorusuna katılımcıların cevapları iki kategori altında toplanmıştır. Bunlar: Yeni durumun öğrenme süreçlerine "Olumlu Yönleri" ve "Olumsuz Yönleri".

Katılımcılar genel olarak olumlu yönlerinin üzerine dikkat çekmişlerdir. Tüm katılımcılar daha önceki yıllarda müfredat programını yetiştiremediklerini ve yapılandırmacı programın beklediği etkinliklere gerektiği ölçüde layıkıyla yer veremediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılardan olumsuz yön olarak da görüşler alınmıştır. Bunlar: Kazanımların azaltılması ve ders saatinin azaltılmasıyla, seviyeleri yüksek olan öğrenenler için kazanımların hafif kaldığından, 4. Sınıftan farklı olarak yeni öğrenilen çok az kazanımın bulunmasından ve çıkan bazı kazanımların gerekliliğinden bahsetmiştir. Geri kalan

öğretmenler ise olumsuz yönler olarak öğretmenlerin de eğitilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Tüm katılımcılar bu durumun öğrenenlerin konunun pekiştirilmesi ve sonraki senelere matematik adına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Diğer yandan sorulara verilen cevaplar ve nedenleri frekanslarıyla birlikte şöyle sıralanmaktadır:
Etkinliklere daha fazla yer verilebilmesi (2), Konular iyi pekiştirilebiliyor (2), Kalıcı öğrenme sağlanıyor (1), Müfredat programı yetiştirilebiliyor(1), Daha çok örnek çözülebiliyor (1), Anlaşılmayan konular tekrar edilebiliyor(1)

Ayrıca, K1'in görüşüne göre "Hatta müfredatın hafiflemiş olması bazı öğrencilerin notlarını yükseltmesine ve matematik dersini daha fazla sevmesine neden oldu. 5 saat olması benim öğretmen olarak daha fazla etkinlik yapabilmemi ve daha fazla uygulama yapabilmemi sağladı. " cümlesi de matematiğe karşı tutum açısından dikkat çekicidir.

K3 katılımcısının belirttiğine göre:" Öğrencilere ondalık sayılarla çarpma ve bölme işlemi kazanımları verilmeden ondalık sayı şekilde verilen uzunluk ölçümlerinin çevrilmesi istenmekte, bu durumda bu kazanımın çıkarılması doğru olmamıştır".

K1 katılımcısının görüşüne bakıldığında: "Çember konusunun müfredattan çıkartılması ile birlikte öğrenciler çevre konusunu işlerken hiçbir yeni bilgi öğrenemediler."

K5 katılımcısı ise "Sürece etkinin olabilmesi içim ilk adım öğretmen eğitimindeki sürecinin ve hizmet içi eğitim sürecinin değiştirilmesidir. Planlama ve yapılandırmacı öğretimi benimseyemeyen bir öğretmenin dersi yapılandırmacı öğretimle ya da işbirlikçi öğretimle verimli bir şekilde işlemesi beklenemez. Gerekli alt yapı sağlanmadığı için planlamanın süreç boyutu sadece kağıt üzerinde kalmıştır. " şeklinde görüş bildirmiştir.

K7 katılımcısı da: "Öğretmenlerin etkinliklerini iyi planlamalılar. Teknolojiden daha fazla faydalanmalılar. Etkinliklerini yeni web2.0 araçlarını kullanarak yapabilirler, zaman sınırı ortadan kalktığına göre her şey daha çok öğretmenin yaratıcılığına ve bu araçları kullanmalarına kalmıştır. Bunlar için de yine eğitimler düzenlenebilir, bizim okulumuz mesela bu eğitimleri kendi bünyesinde vermekte, uygulanmasını da beklemektedir." şeklinde öneriler getirmiştir.

Soru 3: **"***Eski ve yeni program arasında tercih yapma durumunda kalırsanız hangisini tercih edersiniz, Neden?"*

Tablo 6: Soru 1 için katılımcıların verdikleri cevapların analiz sonuçları

Katılımcılar	**Kategoriler**	
	Tercihi	**Tercihinin Nedeni**
K1	Yeni program	Gerçek anlamda yapılandırmacı Öğrenci aktif, öğrenci motive oluyor
K2	Yeni program	Bilgiyi kalıcı kılıyor, öğrenmeye fırsat veriyor
K3	Yeni program	Ezberci değil, etkinliklere yer verilebiliyor, konular öğrenilmeden geçilmiyor
K4	Yeni program	Her konunun üzerinde ayrıntısı ile duruluyor. Etkinlik, günlük hayata bağlama yapılabiliniyor.
K5	Yeni program	Konular hızlıca geçilmek zorunda kalmıyor
K6	Yeni program	Tüm konular öğrenilerek geçiliyor
K7	Yeni program	Etkinliklerle öğrenci gerçek anlamda bilgiyi yapılandırabiliyor, etkinlikleri yapmak için de yeterli zaman var

Önceki programın zamana bağlı konuların yetiştirilememe probleminin ortadan kalkmış olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcılar programın ilkelerini yerine getirebiliyor, etkinlikler yapıp, öğrenenin keşfederek, akranları ile işbirliği kurarak, bilgiyi kendinin yapılandırmasına fırsat verebildikleri görüşündedirler.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan öğretmenler yeni Matematik Dersi Öğretim Programını etkili bulmuşlardır. Eski ve yeni programlar arasında tercih yapmaları istense, yeni programı tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Buradan öğretmenlerin yeni programı eskiye göre daha fazla benimsedikleri sonucuna varabiliriz. İki programda da yapılandırmacı yaklaşımın bulunması doğrultusunda Bekdemir, Okur, & Kasar'ın araştırmalarındaki gibi eski programı benimseyen öğretmenlerin yeniyi de kabullenmiş olmaları şaşırtıcı değildir.

Katılımcılar, yeni programda azaltılan kazanımların ve eklenen bir saatin öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katkısının olduğunu, kalan kazanımların pekişerek öğrenildiğini ve bunun tam öğrenmeye katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri Küpçü ve Kardeş'in (2007) belirttiği eski programın uygulanmasındaki zaman probleminin varlığı ile paralellik göstermektedir. Ayrıca yeni programla bu problemin aşıldığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar %100 oranla yeni programı tercih etmektedir. Katılımcıların, yeni matematik programı hakkındaki olumlu görüşleri ve programı tercih nedenleri birlikte ele alındığında, görüşlerin; programın zaman kısıtının ortadan kalktığı, etkinliklere daha fazla yer verilebilir hale gelmiş olması, kazanımların pekiştirilerek, öğrenilmeden geçilmeye fırsat vermemesi konularında yoğunlaştığı görülmektedir.

Tüm bunlarla birlikte öğretmen yapılandırmacı, işbirlikçi yaklaşımı benimsemedikçe program nasıl değişirse değişsin ilkelerin gerçekleşemeyeceği görüşü de önemlidir. Bu noktada öğretmene hizmet içi eğitim sağlanmadıkça programın hedeflerine tam anlamıyla gerçekleşemeyecektir, bu sorun da Bekdemir, Okur, & Kasar (2011) ve Toluk Uçar & Demirsoy (2010) 'un da araştırmalarında belirttiği gibi önem arz etmektedir.

ÖNERİLER

Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda eksiklikleri giderebilmek için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Yeni matematik Hizmet İçi Eğitim etkinliklerinde, programın temel ilkelerinin, uygulamalarının, amaçlarının öğretmenlere tanıtılmasına ağırlık verilmelidir. Gerekirse bu konuda deneyimli öğretmenlerden de sadece teorik olmayan uygulamalı eğitimler de verilmelidir.
2. İlgili, araştıran öğretmenler etkinlikler için yeni kaynaklar üretilmeli, bu da MEB veya başka kurumlar tarafından teşvik edilmelidir.
3. Öğretmenlere etkinliklerini verimli hale getirmek, çağımızı yakalamaları için bilgisayar destekli ders yapabilmeleri için de eğitimler verilebilir. web2.0 gibi araçlar tanıtılabilir.
4. Yapılan bu araştırma nitel bir çalışmadır. Aynı konu çerçevesinde nicel çalışmalar da yapılarak, daha fazla katılımcı ile çalışılıp, bu çalışma daha da genişletilebilir.

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

Özer, Ö. (2012). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Tam Öğrenme Modeline Göre Matematik Dersindeki Erişi Düzeyleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki., (s. 1).

Abdüsselam, M. (2006). Matematiksel Denklem Ve İfadelerin Bilgisayar Ortamında Grafikleştirilerek Öğretilmesinin Eğitime Katkıları.

Altun, M. (2006). Matematik Öğretiminde Gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIX (2)* , 223-238.

Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yönrem ve Teknik ve İlkeler.* Ankara: Pegem Akademi.

Bekdemir, M., Okur, M., & Kasar, N. (2011). 2005-İlköğretim Matematik Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin. *EÜFBED - Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi Cilt-Sayı: 4-1*.

Bloom, S. (1998). *İnsanNitelikleri ve Okulda Ögrenme, Çev: D.Ali Özçelik.* Milli Egitim.

Butakın, V., & Özgen, K. (2007). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının (4. Ve 5. Sınıf) Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 8* , 82- 94 .

Cansız Aktaş, M., & Baki, A. (2013). Yeni Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:21 No:1* , 203-222.

Cebeci, S. (2010). *Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri.* İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.

Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı = Reform mu? *İlKöğretim Online11(3),* , 556-577.

Küpcü, A. R. & Kardeş, D. (2007). *Matematik Öğretim Programında ve Uygulamada Yapılandırmacılık Yansımaları* I. Ulusal İlköğretim Kongresi. Ankara, Türkiye.

Meşin, D. (2008). Yenilenen Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programının Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Karsılaştıkları Sorunlar 58.

MEB. (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular - Cevaplar.* Milli Eğitim Bakanlığı: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf adresinden alınmıştır

MEB. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mercan, Z. (2011). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumu Boyutunun Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu. (2013). *Ortaokul Matematik Dersi (5.,6.,7.,8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara.

Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi.* Ankara: Maya Akademi.

Peker, M., & Dede, Y. (1985). Matematik Öğretmeni Adaylarının Geometriye Yönelik Tutumları Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki.

Sharan, B. (2013). *Nitel Araştırma.* Nobel.

Toluk Uçar , Z., & Demirsoy, N. (2010). Eski-Yeni İkilemi: Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel İnançları Ve Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 39* , 321-332.

Umay, A., Akkuş, O., & Duatepe Paksu, A. (2006). Matematik dersi 1.-5. Sınıflar Öğretim Programının NCTM Prensip ve Standartlarına Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 198-211.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

EK A: Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU
Tarih: Görüşme Başlama Saati: Görüşme Bitiş Saati: Katılımcı Kodu:

GİRİŞ

Değerli meslektaşım,
Bildiğiniz gibi 4+4+4 yeni eğitim sistemi ile 2013 yılında Ortaokul Matematik Öğretim Programı da değişikliğe uğramış ve okullarımızda 2013-2014 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlandı. Ben, bu programın etkililiği, öğrencilerin öğrenmelerine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma yürütüyorum. Bu araştırma çerçevesinde gönüllü katılımınızla sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Unutmayınız ki; araştırma sonuçları sizlerin bu programı uygulamada yaşadığınız sorunların, eksik yönlerin dile getirilmesine ve eğer varsa karşılaştığınız problemlerin çözümüne de yardımcı olabilecektir.

Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Kimliğinizle ilgi hiçbir bilgi yer almayacaktır.

Görüşmemizin yaklaşık olarak 45 ila 60 dakika arası süreceğini tahmin ediyorum.

Demografik Sorular:
Şu anda kaçıncı sınıf(ları) okutuyorsunuz?
Mesleki Deneyiminiz?
Eğitim Düzeyiniz?

Görüşme Soruları
1. *5. Sınıf Yeni Matematik Programının etkililiği hakkında neler düşünüyorsunuz?*
Niçin etkili?
Niçin etkili değil?
2. *Yeni programda Kazanımların azaltılmasının ve ders saatinin arttırılmasının öğrenme süreçlerine etkisi hangi yönde olmuştur?*
Olumlu Yönleri ?
Olumsuz Yönleri?
3. Eski ve yeni program arasında tercih yapma durumunda kalırsanız hangisini tercih edersiniz?
Neden?

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199

GÜZEL SANATLAR LİSESİ PİYANO DERS KİTAPLARINDA TÜRK PİYANO ESERLERİNE YER VERİLME DURUMU

Tolga Güler
MEB Bor 100. Yıl Yatılı Bölge Ortaokulu
Bor- Niğde
tolga.guler@hotmail.com.tr

Doç. Dr. Ferit Bulut
Niğde Üniversitesi
Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
Niğde
feritbulut@hotmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, Güzel Sanatlar Lisesi Piyano 9 – 10 – 11 – 12 Ders Kitaplarının incelenerek, söz konusu kitaplarda Türk piyano eserlerine yer verilme durumunu değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Ders Kitapları; Türk piyano müziği bestecilerine yer verilme durumu, Türk piyano eserlerine nicelik bakımından yer verilme durumu, eserlerde eğitsel edisyon ögelerine yer verilme durumu, eserlerde ölçü belirteci çeşitlerine yer verilme durumu, eserlerde makamsal dizilere yer verilme durumu ve eserlerde temel piyano çalma tekniklerine yer verilme durumu bakımından incelenmiştir. Araştırmada veriler literatür taraması ve doküman analizi yapılarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda, Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Ders Kitaplarının; Türk piyano eserlerine nicelik bakımından yer verilme, eserlerde ölçü belirteci çeşitlerine yer verilme, eserlerde makamsal dizilere yer verilme durumunun çeşitlilik bakımından yeterli düzeyde olmadığı, bunun yanında yer verilen eserlerde, temel piyano çalma teknikleri ve eğitsel edisyon ögelerini taşımaları bakımından yeterli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Güzel Sanatlar Lisesi, Piyano Ders Kitapları, Türk Piyano Eserleri.

TURKISH PIANO WORKS IN THE SCHOOL OF FINE ARTS PIANO COURSE BOOKS

Abstract

The aim of this research is to analyze Piano 9 – 10 – 11 – 12 Course Books in Fine Art High Schools, and determine if Turkish music piano works take place in aforementioned course books. In line with this purpose, Piano Course Books in Fine Art Highschools are analyzed in order to determine if following themes are covered in the contents of such books; Turkish piano music composers, Turkish music works in terms of quantity, educational edition objects in musical works, types of time signature in musical works, mode scales in musical works, basic piano playing techniques. Data in research are obtained through literature survey and document analysis. According to research findings, it is concluded that Piano Course Books in Fine Art High Schools do not have sufficient contents in the scope of following factors; types of Turkish music works in terms of quantity, lack of time signature in works, lack of mode scales in musical works; in addition, the musical works in these books have sufficient content in order to indicate basic piano playing techniques and educational edition objects.

Key Words: Fine Art High Schools, Piano Course Books, Turkish Piano Works.

GİRİŞ

Türkiye'de, güzel sanatlar liseleri, mesleki sanat eğitimi veren ortaöğretim kurumlarıdır. Bu kurumlarda verilen mesleki müzik eğitimi de bu alana yönelen bireylere genel kültür eğitimi ile birlikte mesleki müzik eğitimine yönelik temel bilgi ve beceri kazandırma, değiştirme ve geliştirme sürecini kapsar.

Bu süreç, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen amaçlar doğrultusunda, alanında uzman eğitimciler tarafından, bir program dâhilinde gerçekleştirilerek, bireylere müzik eğitiminin genel kapsamında yer alan davranışsal ve içeriksel açıdan, müziksel işitme-okuma-yazma eğitimi, çalma-söyleme-dinleme eğitimi, müziksel beğeni oluşturma ve geliştirme eğitimi, müziksel bilgilenme-kültürlenme eğitimi, müziksel yaratıcılık ve duyarlılık eğitimi, müziksel kişilik oluşturma eğitimi ve bunların yanında program kapsamında yer alan özel alan yeterliliklerini kazandırmayı amaçlar (Uçan,2005: 14-15).

Bu kapsamın en temel öğelerinden birini oluşturan çalgı eğitimi sürecinde, öğrencilere çalgıları ile ilgili temel bilgileri ve teknik davranışları kazandırmaya yönelik bir eğitim uygulanır.

Güzel sanatlar liselerinde verilen çalgı eğitimi türlerinden biri olan "piyano eğitimi ve öğretimi, müzik eğitimi programının temelini oluşturur. Bu eğitimin içeriği aşamalı olarak, teknik alıştırma ve etütleri, Türk ve dünya bestecilerinin eserlerinden örnekleri, eğitim müziği örneklerini, piyano literatürü ile okul müzik eğitiminde öğrenme öğretme tekniklerini kapsar" (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB],2006: 7).

Bu çerçevede ders öğretim programları, eğitimciler, öğretim ortamının niteliği, eğitim sürecinde etkili olan öğe ve unsurlar; ders kitapları da önemli eğitsel materyaller olarak karşımıza çıkmaktadır.

Güzel sanatlar liselerinde kullanılan piyano ders kitapları, piyano dersi öğretim programındaki kazanımlara uygun olarak düzenlenen etkinlikler çerçevesinde, kuramsal bilgi ve uygulamaya yönelik ögeleri içeren (alıştırma, etüt, eser) temel kaynaklardır.

Bu kaynaklar, icraya yönelik alıştırma ve etüt örneklerini ve farklı dönemlere ait değişik formlarda eserleri içermektedir. Ayrıca bu kaynaklar, öğrencilerin gerek bu çalgıya ait teknik ve müziksel davranışları kazanmaları gerekse Türk müziği ve Batı müziği piyano edebiyatını tanımaları bakımından oldukça önem taşımaktadır. Pamir'e göre (1984: 4), piyano eğitimi süresince öğrencilere mümkün olduğu kadar farklı üsluplarda eserler icra ettirilerek piyano edebiyatı tüm zenginliği ile tanıtılmalıdır.

Günümüzde, Türk piyano edebiyatı, içerdiği (gerek özgün yapıtlar gerekse geleneksel müziklerimizden yararlanılarak yazılan) yapıtlarla oldukça zengin bir görünüm sergilemektedir. Batı'nın 500 yıllık birikimini, kısa sürede inceleme, öğrenme, özümseme ve özgün Türk ezgileriyle yoğurarak Batı tarzında Türk çoksesli müziğini oluşturma başarısını gösteren Türk bestecileri, piyano için değişik yapıtlar bestelemişlerdir (Kahramankaptan, 2008: 3). Böylelikle Türk bestecileri, geleneksel Türk müziğinin, kendine özgü dizi, ritim ve ezgisel yapısını, büyük bir titizlikle işleyerek ortaya koydukları eserlerle piyano edebiyatına birbirinden farklı renkler sunmuşlardır. Sun'a göre (1998: 4), "bu tür yapıtlar, geleneksel Türk müziği değerlerinden kaynaklanan, uluslararası müzik birikiminden yararlanan, her bestecinin kendi anlayışını yansıtan, çağdaş Türk müziği yapıtlarıdır… Bununla birlikte, bu tür müziklerde, çağdaş bir anlayışla, geleneksel Türk müziğinin ölçülerinden, biçimlerinden, makam dizilerinden de yararlanılmış; ortaya, geleneksel olmayan, yeni Türk müziği ürünleri çıkmıştır." Bahsi geçen bu zengin eser dağarcığının eğitsel önemi göz önüne alındığında, öğrenciye mümkün olduğunca Türk piyano edebiyatı tüm zenginliği içinde tanıtılmalıdır. Böylelikle, öğrencide beklenilen müziksel gelişimin ve yüksek bir icra yetisinin oluşumuna olumlu katkı sağlanacaktır.

Piyano eğitiminde Türk piyano eserlerinin kullanılmasının;

1. Türk müziği ritmik yapının kavranması ve icrası,
2. Tampere sisteme uyarlanmış Türk müziği makam dizilerinin tanınması ve icrası,
3. Bu makam dizilerinin çokseslilik bakımından işlenişinin tanınması ve icrası bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir (MUSPART,2014).

Araştırmada bu önem doğrultusunda aşağıda belirlenen problem cümlesine yanıt aranmıştır.

Problem Cümlesi

Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Ders Kitaplarında Türk piyano eserlerine yer verilme durumu nedir?

Alt Problemler

1. Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Ders Kitaplarında Türk piyano eserlerine nicelik bakımından yer verilme durumu nedir?
2. Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Ders Kitaplarında yer alan Türk piyano eserlerinde eğitsel edisyon ögelerine yer verilme durumu nedir?
3. Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Ders Kitaplarında yer alan Türk piyano eserlerinde ölçü belirteci çeşitlerine yer verilme durumu nedir?
4. Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Ders Kitaplarında yer alan Türk piyano eserlerinde makamsal dizilere yer verilme durumu nedir?
5. Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Ders Kitaplarında yer alan Türk piyano eserlerinde temel piyano çalma tekniklerine yer verilme durumu nedir?
6. Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Ders Kitaplarında Türk piyano müziği bestecilerine yer verilme durumu nedir?

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel türdedir. Örnekleme alınan eserlerin, belirlenen alt problemler doğrultusunda içerik analizi yapılarak veriler elde edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Bu bulgulardan hareketle ilgili yorumlar yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Güzel Sanatlar Lisesi Piyano 9-10-11 ve 12. Sınıf Ders Kitaplarındaki eserler (alıştırma, etüt vb.), örneklemini ise bu eserlerden, makamsal yapıda olan Türk piyano eserleri oluşturmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1: Türk Piyano Eserlerine Nicelik Bakımından Yer Verilme Durumu

Sınıf		Eserler				
		Makamsal Yapıda		Diğer Yapıda		
		%	f	%	f	Toplam Eser
9		5,71	**4**	94,28	**66**	70
10		8,92	**5**	91,07	**51**	56
11		6,38	**3**	93,61	**44**	47
12		12,19	**5**	87,80	**36**	41
TOPLAM	**f**	**17**		**197**		**214**
	%	**7,9**		**92,1**		**100**

Tablo 1'de Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan Makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinin ve diğer yapıdaki eserlerin (tonal, modal) nicel dağılımı görülmektedir. 9. sınıf piyano ders kitabında icra etmeye yönelik 4 makamsal yapıda, 66 diğer yapıda eser olduğu; 10. sınıf piyano ders kitabında icra etmeye yönelik 5 makamsal yapıda, 51 diğer yapıda eser olduğu; 11. sınıf piyano ders kitabında icra etmeye yönelik 3 makamsal yapıda, 44 diğer yapıda eser olduğu; 12. sınıf piyano ders kitabında icra etmeye yönelik 5 makamsal yapıda, 36 diğer yapıda eser olduğu gözlenmiştir. Toplamda piyano ders kitaplarında 17 adet makamsal yapıda (%7,9), 197 adet diğer yapıda (%92,1) eser olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle piyano eğitiminde basamak sistemine uygun olarak, tampere sisteme uyarlanmış makamsal yapıdaki Türk piyano eserlerinin çeşitliliğinin nicel olarak azlığı dikkat çekmektedir. Bu nicel durum hem sınıf hem de sınıflar bazında karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, piyano dersi öğretim programında

belirtildiği üzere; öğrencilerin *Türk piyano eserlerinden bir dağarcık oluşturmaları* bakımından değerlendirildiğinde ve Türk piyano müziğinin zengin dağarcığının sahip olduğu kültürel ve sanatsal değerler yanında bu kapsamda yazılan eserlerin icrasıyla kazanılacak olan müziksel davranışlar düşünüldüğünde, piyano ders kitaplarında yer alan makamsal yapıdaki Türk piyano eserlerinin nicelik durumunun yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2: Türk Piyano Eserlerinde Eğitsel Edisyon Ögelerine Yer Verilme Durumu

Sınıf	Eser	Parmak no	Gürlük terimleri	İfade / Hız Göstergesi	Tempo değişiklikleri	Diğer Ögeler
9	**42.Alıştırma**	Var	mf, p, decresc.	♩=88	rit.	Legato
	62. Alıştırma "Nihal-i Gül"	Var	f, mf, p, decresc.	♩=88	rit.	Legato
	63.Alıştırma "Hüzün"	Var	mp, mf, ceresc., decresc	♩=80	-	Legato
	65.Alıştırma "Yalnızlık"	Var		♩=84	-	Legato, Non-Legato
10	**Hüseyni Sentez**	Var	p, mp, ceresc., decresc.)	♪=176		Legato
	Kürdi Sentez	Var	p, mf, f, ceresc., decresc.	♩.=60	rit.	Legato Mordan
	Kağnı	Var	p, pp, f, ceresc., decresc., espress.	Largo	-	Legato Simile Vurgu İşareti Portato İşareti
	Köy Yolunda	Var	p, mf, f, cresc., dim.	♩=176	rit., poco rit.	Legato Stakato Puandorg
	Drama Köprüsü	Var	mf, mp	♪=196	rall.	Legato
11	**Karcığar Etüt**	Var	-	♩.=50	-	Legato
	Söke Oyun Havası	Var	-	♪=176	-	Legato
	Nikriz Etüt	Var	-	♩=120	-	Legato
12	**Akşam**	Var	mp, mf, ff, pp, cresc., decresc	Andante	rit., a tempo	Legato Puandorg marc. Pedal işareti (bas,bırak)
	Segâh Maye Nefes	Var	mp, mf, f, cresc., decresc.	Moderato	rit.	Legato Vurgu işareti Puandorg
	Mukadderat	Var	mp, p, mf, f	Andante	-	Legato Pedal işareti Oktav İşareti Puandorg
	Ninni	-	p, pp, ppp, mf, poco cresc., decresc.	Calmato	-	Legato Vurgu işareti Pedal işareti Simile

	Kağnı	Var	p, pp, f, ceresc., decresc., espress.	Calmato (*10. Sınıf Piyano Kitabında Largo*)	-	Legato Portato İşareti Vurgu İşareti Simile

Tablo 2'de Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinde eğitsel edisyon ögelerine (parmak numarası, gürlük terimleri, ifade terimleri, hız göstergesi, tempo değişiklikleri vb. diğer ögelere) gereğince yer verildiği gözlenmektedir.

Bu bulgulardan hareketle edisyon ögelerine, mesleki müzik eğitiminin verildiği ortaöğretim kurumu olan güzel sanatlar liseleri piyano ders kitaplarında, öğrencilerin gerek teknik davranışları doğru kazanmaları gerekse müziksel ifadelerini geliştirmeye yönelik yardımcı ögeleri içermeleri bakımından oldukça önemli boyutta yer verildiği söylenebilir. Bu durumun piyano eğitiminin niteliğine ve öğrencilerin kazanımları gerçekleştirmedeki yeterlik düzeylerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 3: Türk Piyano Eserlerinde Ölçü Belirteci Çeşitlerine Yer Verilme Durumu

Sınıf	**Eser**	**2/4**	**3/4**	**5/8**	**6/8**	**9/8**	**12/8**
9	42.Alıştırma	*					
	62. Alıştırma "Nihal-i Gül"		*				
	63.Alıştırma "Hüzün"		*				
	65.Alıştırma "Yalnızlık"		*				
10	Hüseyni Sentez			*			
	Kürdi Sentez				*		
	Kağnı	*					
	Köy Yolunda		*				
	Drama Köprüsü			*			
11	Karcığar Etüt				*		
	Söke Oyun Havası					*	
	Nikriz Etüt	*					
12	Akşam		*				
	Segâh Maye Nefes					*	
	Mukadderat		*				
	Ninni						*
	Kağnı	*					
	TOPLAM	**4**	**6**	**2**	**2**	**2**	**1**

Tablo 3'te Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan Makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinde ölçü belirteci çeşitlerine yer verilme durumu görülmektedir. Toplamda piyano ders kitaplarında bulunan makamsal yapıdaki Türk piyano eserlerinin 4'ünün 2/4'lük, 6'sının 3/4'lük, 2'sinin 5/8'lik, 2'sinin 6/8'lik, 2'sinin 9/8'lik, 1'inin 12/8'lik olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle günümüze değin yazılmış makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerindeki ritimsel çeşitlilik ve zenginlik göz önüne alındığında, Türk müziğinin ritimsel yapısının bilişsel ve devinişsel açılarından kavranması doğrultusunda kitapta yer verilen eserlerin tablodaki nicel durumun yetersiz bir durum oluşturduğu yorumu yapılabilir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199

Tablo 4: Türk Piyano Eserlerinde Makamsal Dizilere Yer Verilme Durumu

Sınıf	Eser	Kürdi	Hüseyni	Nihavent	Hicaz	Hüzzam	Karcığar	Nikriz	Rast	Saba	Segah Maye	Karma
9	42.Alıştırma											Nikriz-Nihavent
	62. Alıştırma "Nihal-i Gül"								*			
	63.Alıştırma "Hüzün"			*								
	65.Alıştırma "Yalnızlık"			*								
10	Hüseyni Sentez		*									
	Kürdi Sentez	*										
	Kağnı	*										
	Köy Yolunda		*									
	Drama Köprüsü		*									
11	Karcığar Etüt						*					
	Söke Oyun Havası				*							
	Nikriz Etüt							*				
12	Akşam					*						
	Segâh Maye Nefes										*	
	Mukadderat									*		
	Ninni*	*										
	Kağnı	*										
	TOPLAM	**4**	**3**	**2**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**

*Ninni adlı İlhan Baran'a ait eserin, kitaptaki yer alan etkinlikte eserin cümle yapısına göre hangi tempoda çalınabileceğini saptayarak eserin sol elini çalma, eserin sol elini üzerinde yazan pedal işaretlerine uyarak çalma ve eser üzerinde temayı bularak işaretleme etkinliklerine yer verilmiştir. Dolayısıyla eserin tamamının icraya dönük çalışılması belirtilmemiştir.

Tablo 4'te Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan Makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinde makamsal dizilere yer verilme durumunun nicel dağılımı görülmektedir. Toplamda piyano ders kitaplarında bulunan makamsal yapıdaki Türk piyano eserlerinin 4'ünün Kürdi, 3'ününHüseyni, 2'sinin nihavent, 1'inin hicaz, 1'inin Hüzzam, 1'inin Karcığar, 1'ininNikriz, 1'inin Rast, 1'inin Saba, 1'inin Segah Maye, 1'inin de karma yapıda (nikriz-nihavent) olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle günümüze değin yazılmış makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerindeki çeşitlilik ve zenginlik göz önüne alındığında, Türk müziğinin zengin makamsal yapısının, tampere sisteme uyarlanması yoluyla öğrenciler tarafından kavranması ve bu kapsamda yazılan eserlerin icrası edilmesiyle müziksel davranışların kazanılması bakımından tablodaki nicel durumun yetersiz bir durum oluşturduğu düşünülmektedir.

Bunun yanında; 12. Sınıf Piyano Ders Kitabında, Tampere sisteme uyarlanmış segah makamı dizisine örnek olarak gösterilen "Segah Maye Nefes" adlı eserin segah maye dizisiyle yazıldığı tespit edilmiştir. Bu durum makam dizisine yönelik örnek olarak verilen eserin eğitsel özelliği göz önüne alındığında segah dizinin kavranması bakımın eksik doğuracağı şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199

Tablo 5: Türk Piyano Eserlerinde Temel Piyano Çalma Tekniklerine Yer Verilme Durumu

Sınıf	Eser	Dizi Tekniği	Akor Tekniği	Arpej Tekniği	Çift Ses Tekniği	Oktav Tekniği
9	42.Alıştırma	*				
	62. Alıştırma "Nihal-i Gül"	*		*		
	63.Alıştırma "Hüzün"	*	*	*		
	65.Alıştırma "Yalnızlık"	*	*	*		
10	Hüseyni Sentez	*		*		
	Kürdi Sentez	*				
	Kağnı	*	*		*	
	Köy Yolunda	*	*	*		
	Drama Köprüsü	*	*		*	
11	Karcığar Etüt	*	*		*	
	Söke Oyun Havası	*			*	
	Nikriz Etüt	*		*		
12	Akşam	*	*		*	*
	Segâh Maye Nefes	*	*		*	
	Mukadderat	*	*	*	*	*
	Ninni	*		*	*	
	Kağnı	*	*		*	
	TOPLAM	**17**	**10**	**8**	**9**	**2**

Tablo 5'de Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan Makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinde temel piyano çalma tekniklerine yer verilme durumunun nicel dağılımı görülmektedir. Toplamda piyano ders kitaplarında bulunan makamsal yapıdaki Türk piyano eserlerinden 18'inin dizi tekniğini, 11'inin akor tekniğini, 8'inin arpej tekniğini, 10'unun çift ses tekniğini, 2'sinin oktav tekniğini içerdiği tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan Makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinde temel piyano çalma tekniklerine yer verilme durumunun, programda belirtilen gerek teknik kazanımlar gerek öğrenme alanı uygunluğu bakımından içerdikleri teknik çalma alışkanlıkları itibariyle, piyano eğitiminin niteliğinde son derece etken, tekniksel kazanımların doğru icra ve müzikaliteye etkisi göz önüne alındığında, öğrencilerin piyano dersi öğretim programdaki kazanımları gerçekleştirmedeki yeterlik düzeylerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 6: Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Ders Kitaplarında Türk Piyano Müziği Bestecilerine Yer Verilme Durumu

	Gülnur SAYAR	İlhan BARAN	İlhan TONGER	Metin SÜNER	Naci MADANOĞLU	Ulvi Cemal ERKİN
Sınıf	**ESER ADI**					
9	-42. Alıştırma -62. Alıştırma "Nihal-i Gül"	-	-	-	-63. Alıştırma "Hüzün" -65.Alıştırma "Yalnızlık"	-
10	-Hüseyni Sentez -Kürdi Sentez	-	-Köy Yolunda	-Drama Köprüsü	-	-Kağnı
11	-Karcığar Etüt -Söke Oyun Havası (Düzenleme) -Nikriz Etüt	-	-	-	-	-

12	-	-Ninni	-	-	-Akşam -Segâh Maye Nefes (Düzenleme) -Mukadderat	-Kağnı
TOPLAM	**7**	**1**	**1**	**1**	**5**	**1**

Tablo 6'da Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan Makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinde Türk piyano müziği bestecilerine yer verilme durumunun nicel dağılımı görülmektedir. Toplamda piyano ders kitaplarında bulunan makamsal yapıdaki Türk piyano eserlerinin 7'sinin Gülnur Sayar'a, 1'inin İlhan Baran'a, 1'inin İlhan Tonger'e, 1'inin Metin Süner'e, 5'inin Naci Madanoğlu'na, 2'sinin (aynı eser farklı sınıflarda yinelenmiş) Ulvi Cemal Ekin'e ait olduğu tespit edilmiştir.

Bunların dışında Güzel Sanatlar Liseleri 11. sınıf piyano ders kitabında yer alan "Masal" adlı eser makamsal yapıda olmadığı için Ahmed Adnan Saygun'a tabloda yer verilmemiştir.

Bu bulgulardan hareketle günümüze değin yazılmış makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerindeki, bestecilik bakımından çeşitlilik göz önüne alındığında, gerek bu alandaki bestecilerin tanınması gerekse bu bestecilerin ait eserlerdeki piyano yazısı tekniğinin tanınmasının yararlılığı düşünüldüğünde, tablodaki nicel durumun yetersiz bir durum oluşturduğu düşünülmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Piyano dersi öğretim programında belirtildiği üzere; Milli sanat eserlerini tanıma ve yorumlamanın sağlanması, piyano ile ilgili Türk müziği eserlerinden bir dağarcık oluşturulması, Türk müziği ile Batı müziğini klâsik ve folklorik yönleriyle karşılaştırılması, Türk müziğinin dünya müziği içindeki yerinin analiz edilmesi, müzik eğitimi yoluyla Türk toplumunun sosyo-kültürel gelişimine katkıda bulunulması göz önüne alındığında ve araştırmanın bulguları ışığında:

1. Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinin *nicelik durumu*nun son derece yetersiz olduğu,
2. Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinde *eğitsel edisyon ögeleri*ne (parmak numarası, gürlük terimleri, ifade terimleri, hız göstergesi, tempo değişiklikleri vb. diğer ögelere) gereğince yer verildiği,
3. Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan Makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinde *ölçü belirteci çeşitleri*ne yer verilme durumunun nicel ve çeşitlilik bakımından yetersiz olduğu,
4. Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan Makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinde *makamsal dizi*lere yer verilme durumunun nicel ve çeşitlilik bakımından yetersiz olduğu,
5. Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan Makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinde *temel piyano çalma teknikleri*ne yer verilme durumunun yeterli düzeyde olduğu,
6. Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan Makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinde *Türk piyano müziği bestecileri*ne yer verilme durumunun nicel ve çeşitlilik bakımından yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçları ışığında:

1. Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinin *nicelik durumu*nun artırılması,
2. Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan Makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinin, *ölçü belirteci çeşitliliği* bakımından nicel durumunun artırılması,
3. Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında yer alan Makamsal yapıda olan Türk piyano eserlerinin, *makamsal dizi*leri içerme durumunun nicel ve çeşitlilik bakımından artırılması,

4. Güzel Sanatlar Liseleri piyano ders kitaplarında, Makamsal yapıda Türk piyano eserleri olan *Türk piyano müziği bestecileri*ne yer verilme durumunun nicel ve çeşitlilik bakımından artırılması 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

Bulut, F. & Güler, T. (2014). *Piyano eğitiminde kullanılan Türk piyano eserlerinin incelenmesi*. Uluslararası Müzik ve Sahne Sanatları Sempozyumunda (MUSPART) sözlü olarak sunulmuştur. 20-26 Eylül 2014, Zonguldak, Bülent Ecevit Üniversitesi.

Kahramankaptan, Ş.(2008). *Piyano için çocuk parçaları, Türk çocuk parçaları*. Yeşim Gökalp Cd Kitapçığı. AK Müzik Yapım Org.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014).*Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Piyano Ders Kitabı 9*. Devlet Kitapları, Beşinci Baskı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014).*Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Piyano Ders Kitabı 10*. Devlet Kitapları, Beşinci Baskı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014).*Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Piyano Ders Kitabı 11*. Devlet Kitapları, Beşinci Baskı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014).*Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Piyano Ders Kitabı 12*. Devlet Kitapları, Dördüncü Baskı.

Pamir, L. (Tarihsiz). *Çağdaş piyano eğitimi*. İstanbul: Beyaz Köşk Yayınları.

Sun, M. (1998). *Türk müziği makam dizileri*. Ankara: Evrensel Müzikevi, Önder Matbaası.

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar İlkeler Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*, (Genişletilmiş 3. Basım). Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199

ORTAOKUL 6. SINIF MÜZİK DERSİ ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABINA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Damla Bulut
Niğde Üniversitesi
Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi ABD
Merkez Yerleşke - Niğde
dbulut@nigde.edu.tr

Özet

Araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf müzik dersi öğretmen kılavuz kitabının incelenerek, söz konusu kitabın konu adı-öğrenme alanı-kazanım-içerik ilişkisini değerlendirmektir. Belirtilen amaç doğrultusunda ortaokul 6. sınıf müzik dersi öğretmen kılavuz kitabının ilgili boyutları ayrı ayrı ve birbirleriyle ilişkisi yönünden bir bütün olarak incelenmiştir. Bu incelemeler ışığında söz konusu kılavuz kitabın konu adı-öğrenme alanı-kazanım-içerik ilişkisi ile bu boyutların örtüşme durumu tespit edilmiştir. Araştırmada veriler literatür taraması ve doküman analizi yapılarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda, ortaokul 6. sınıf müzik dersi öğretmen kılavuz kitabının; 18 farklı konuyu içerdiği, konu adı-öğrenme alanı, konu adı-kazanım, öğrenme alanı-kazanım, öğrenme alanı-içerik, kazanım-içerik ilişkisinin çoğunlukla düşük bir düzeyde olduğu, bu boyutların tam olarak örtüşmediği, konu adı-içerik ilişkisinin ise çoğunlukla bulunduğu, bu boyutların birbiri ile çoğunlukla örtüştüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul, 6. Sınıf, Müzik Dersi, Öğretmen Kılavuz Kitabı.

AN EVALUATION OF THE GUIDEBOOK FOR MUSIC TEACHERS INSTRUCTING 6TH CLASS OF SECONDARY SCHOOL

Abstract

The aim of this research is to analyze the guidebook for music teachers instructing 6th class of secondary school, and evaluate the relations of aforementioned guide book in terms of lecture-learning domain-attainment-content. In line with this purpose, related dimensions of the guidebook for music teachers instruction 6th class of secondary school are separately analyzed and then analyzed as a whole for relations between each other. In the light of these analysis, lecture-learning domain-attainment-content relations of the book, and the coincidence of these dimensions are determined. Data are obtained through literature survey and document analysis. According to research findings, it is concluded that the guidebook for music teachers instructing 6th class of secondary school consists of 18 different lectures; the relations between lecture and-learning domain, lecture and attainment, learning domain and attainment, learning domain and content, attainment and content are low level; these dimensions do not completely coincide with each other; lecture-content relation is high level, consequently these dimensions mostly coincide with each other.

Key Words: Secondary School, 6th Class, Music Lesson, Teacher Guidebook.

GİRİŞ

Öğrenme ve öğretme kavramları bir eğitim sürecinin en önemli iki unsurudur. Okulun varlık gerekçesi olan öğrencilerin yetişmesi tamamen bu iki önemli unsura bağlıdır (Özden, 1999:8). Bacanlı'ya göre (2001:145) öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla herhangi bir canlı varlığın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı/sürekli değişikliklerdir. Bir başka tanıma göre öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi (yaşantı) sonucu oluşan kalıcı değişmeler ve davranış değişikliğinin kalıcı olmasıdır (Büyükkaragöz ve

Çivi, 1997:23-24). Birey, doğumundan ölümüne kadar sürekli olarak çevresindeki diğer bireylerle etkileşim içindedir ve bu etkileşim sonucunda farklı tecrübeler kazanır. Söz konusu tecrübeler sonucu ortaya çıkan kalıcı değişimler öğrenme olarak nitelendirilir (Demirel ve Yağcı, 2003:1). Dolayısıyla, kalıcılık göstermeyen davranış değişikliklerine öğrenme denilemez. Çünkü, öğrenmenin gerçekleşmesi davranışın kalıcılığı ile mümkündür.

Siral'a göre (1981) öğrenmeyi niteleyen belli başlı özellikler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğrenme davranışta bir değişmenin meydana gelmesi halidir.
2. Davranıştaki değişme oldukça kalıcı ve uzun sürelidir. Yani öğrenme oldukça kalıcı bir davranış değişikliğidir.
3. Öğrenme bireyin aktif oluşunun, bir takım edimlerde bulunmasının veya yaptığı egzersizlerin sonucudur.
4. Öğrenme gerçekleşmiş ise transfer edilmesi de söz konusudur.
5. Öğrenme doğrudan doğruya gözlenemez. Gözlenebilen bireyin performansıdır. Performans ise öğrenme ile birlikte başka değişkenlerin de ortak fonksiyonudur.
6. Öğrenme kişinin daha sonra karşılaşacağı durumlara farklı bir yaklaşım göstermesidir.
7. Öğrenme davranışın referans çerçevesindeki işaret ve ipuçlarında değişme demektir (Aydın ve diğerleri, 2011:158).

Öğretme ise bireyin öğrenmesini sağlama eylemidir. Bireyin öğrenmesi, onun davranışında nispeten kalıcı bir değişme olması anlamına geldiğine göre, öğretme de bireyin davranışında böyle bir değişiklik meydana getirme işidir (Özçelik, 1998:1). Başka bir ifade ile öğretme, bireyin öğrenmesine etki etme eylemidir. Öğretme, öğretmen tarafından planlanmış bir öğretim sürecidir ve öğrencilere belirli amaçlara göre davranışlar kazandırılır. Söz konusu davranışların kazanılması için belirli yaşantıların hazırlanması gerekir. Bu bağlamda öğretme, öğrenmenin amaçlarına göre başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi sürecidir (Türkoğlu, 2005:171-172). Bu süreçte genel anlamda öğrenmeyi yönlendirme ya da kılavuzlama yapılır. Kısaca öğretme, bilgi aktarma işi değil, planlı ve programlı bir şekilde yönlendirme ya da bireye rehberlik etme işidir (Demirel ve Yağcı, 2003:2).

Eğitim sürecinin bir diğer önemli kavramı ise öğretimdir. Özçelik (1998: 5) öğretimi, bir dersin öğretim programında belirlenen esaslara uygun bir öğrenme-öğretme süreci için gerekli hazırlıkların yapılması, böyle bir sürecin gerçekleştirilmesi ve bu sürecin ürün olarak ortaya çıkması beklenen davranışların tümü görülünceye kadar olabildiğince etkili ve verimli bir şekilde sürdürülmesi hizmetleri olarak tanımlamaktadır. Söz konusu hizmetler kapsamında yani öğretim sürecinde öğretmenin öğrencinin ilgisini çekmesi, doğru yanıtlarını pekiştirmesi, yanlışlarını düzeltmesi, öğrencilere dönüt vermesi ve öğrencilerin etkin olarak öğretim sürecine katılmasını sağlaması beklenir (Gözütok, 2004:51). Öğretimden beklenen verimin elde edilmesi ve istenilen amaçlara ulaşılması için öğretmen gibi önemli bir elemanın yanında belirli ölçülere göre dikkatlice yapılacak öğretim planlarına da ihtiyaç vardır (Tozlu, 2003:117). Bu öğretim planlarının öncelikle ders öğretim programına ve bu program doğrultusunda hazırlanacak ders kitabına katkısı büyüktür.

Örgün eğitim kapsamında öğrenci, öğretmen, ders içeriği ve çevreyi bir araya getirip, onları etkileştiren ve eğitimi sistematik bir işleyişe yönelten de yine ders öğretim programıdır (Uçan, 2005:60). Ders kitabı ise, ders öğretim programında yer alan, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir. Bu materyaller öğrenme sürecinde sağlıklı ve verimli öğrenmelerin gerçekleşmesi, öğrenmelerin kalıcı olabilmesi için diğer öğretim araçlarına oranla daha önemli bir yere sahiptirler (Aşıcı ve diğerleri, 2005:2-40). Çünkü ders kitapları, ders konularına ait bilgileri öğrencilerin kendi kendilerine okuyarak, sıralı ve doğru bir biçimde öğrenmeleri için öğretim programına uygun olarak hazırlanmış yazılı metinleri içermektedir (Ataman ve diğerleri, 2001:6). Dolayısıyla ders kitapları için; örgün eğitim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin, belirlenmiş olan ders öğretim programının amacına uygun olarak yürütülmesini sağlayan; öğretmenlere, söz konusu programda ön görülen bilgileri aktarmada; öğrencilere, yeni bir bilginin edinilmesinde ve daha önceden edinilen bilgilerin pekiştirilmesinde kılavuzluk yapan; elde etme imkânı ve kullanımı kolay olan en önemli kaynaklardır denilebilir (Bulut, 2011:270).

Ders kitabı, genelde eğitim açısından düşündüğümüzde, öğretmeninin kitabı değildir, öğrencinin kitabıdır. Bu nedenle öğretmen, izleyeceği ders kitabını çok iyi tanımalı ve her satırını, her örneğini eleştirerek olumlu ve olumsuz yönlerini belirleyerek yanlışları düzeltmeli, uygun örnekler bulmalı, bilgi eksikliklerini tamamlamalıdır

(Günay ve Özdemir, 2003:149-150). Ancak bu sayede eğitimci ve onun kılavuzluğundaki ders kitabı öğrencilerin istenilen bilgi ve becerileri edinmelerine katkı sağlayabilecektir.

Her eğitim alanında olduğu gibi müzik eğitimi alanında da ders öğretim programı ve ders kitabının niteliği, eğitimin içeriğini ve işleyişini etkilemektedir. Çünkü örgün müzik eğitimi, kişilikleri oluşmuş, toplumsal yaşayışın hazzını duymuş, milli ve evrensel müzik sanatına yönelerek bilim, teknik ve güzel sanatların diğer dallarıyla birlikte müzikte de çağdaş uygarlığın yaşayıcı, uygulayıcı ve yaratıcı bir ortağı durumuna gelmiş genç kuşakların yetişmesini amaçlamaktadır (Süer, 1980:22). Bu amacın gerçekleşmesi ise müzik eğitiminin maksatlı, planlı ve düzenli, kolay, hızlı ve yoğun, etkili, verimli ve nitelikli olarak, belirli aşamalarda, belirli süreler içinde, belirli hedeflere yönelik olarak, belirli konularda, belirli ortamlarda, belirli eğiticilerce düzenlenen etkinlikler ile (Uçan, 2005:176) içeriği müzik dersi öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış, bilgileri sistematik olarak sunan, öğrencinin daha önceden öğrendiği bir bilgiyi istediği zaman tekrar etmesine ve öğrencinin kendi kendine bağımsız olarak çalışabilmesine fırsat veren nitelikli müzik ders kitaplarıyla yürütülmesine bağlıdır.

Bu doğrultuda günümüz ilköğretim müzik dersi öğretim programı incelendiğinde, Cumhuriyet döneminden bu yana birçok değişime uğradığı, son olarak 2006 yılında "yapılandırmacı yaklaşım" doğrultusunda hazırlanıp, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünce teşkil edilen Müzik Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirildiği ve 2007-2008 öğretim yılı itibariyle de yürürlüğe girdiği görülmektedir. Söz konusu program, genel müzik eğitimi içerisinde yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin her yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle düzenlenmiştir. Öğrencilerin müziği etkinlikler aracılığıyla yaşayarak hayatlarının ayrılmaz bir parçası hâline getirmelerine ve müzik yoluyla;

- Kendisi ve çevresiyle barışık,
- Ulusal ve uluslararası kültürleri tanıyan,
- Vatan ve millet sevgisine sahip,
- Çevresindeki olaylara, değişim ve gelişmelere duyarlı,
- Güzel sanatların her türüne açık,
- Mutlu, kişilikli ve öz güvenli bireyler olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir vizyonu bulunmaktadır (MEB, 2007: 4-5).

Söz konusu program ile ilköğretim müzik derslerinde ders kitabı uygulaması kaldırılmış, yerine yardımcı kaynaklar olarak Öğretmen Kılavuz Kitabı (ÖKK) ve Öğrenci Çalışma Kitabı (ÖÇK) getirilmiştir. ÖKK, ilgili öğretim programlarında yer alan kazanım ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen ünite, konu, tema, öğrenme alanlarıyla ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan basılı eser olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009). Ataman ve diğerlerine göre (2001:6) öğretmen kitapları olan kılavuz kitaplar daha çok öğretmene dersi nasıl işleyeceği konusunda hazır bilgiler veren bir başvuru materyalidir. Bu kitaplar rehber olarak hazırlanırlar, öğretmenin ağzından çıkacak olan sözcükleri içermezler, sadece öğretmenin uygulayacağı yöntemler için yardımcı olurlar.

Müzik dersi ÖKK'ları da aynı amaç için yazılmış ve söz konusu özellikleri içeren yardımcı kaynaklardır. Bu kılavuz kitaplar, "Konu Adı", "Öğrenme Alanı", "Kazanımlar", "Uyarılar", "Ders İçi ve Diğer Dersler İle İlişkilendirme", "Süre", "Araç–Gereçler", "Ders Öncesi Hazırlık", "Etkinlikler" ve "Ölçme Değerlendirme " boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlar içerisinde öğrenciye kazandırılması gereken müziksel bilgi ve davranışların bir bütün olarak ele alıp işlenmesini sağlayan, konu adı, öğrenme alanı, kazanım ve içerik boyutlarının kapsamı, her bir boyutun birbiri ile ilişkisi, birbirlerini çağrıştırma ve birbirleri ile örtüşme durumu, müzik öğretiminin istenen hedeflere ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu boyutlar öğretim sürecinde, müzik öğretimiyle ulaşılmak istenen hedefler ile öğrencilere kazandırılmak ya da onlarda geliştirilmek istenen hedef davranışların niteliğini etkileyen boyutlardır. Dolayısıyla konu adı, öğrenme alanı, kazanım ve içerik boyutlarının müzik öğretimi sürecindeki niteliği ve işlevselliği, öğrencilere nitelikli bir müzik öğretimi verilebilmesinin, öğrencilerin nitelikli müziksel davranışları kazanmalarının, bu davranışları geliştirmelerinin ve değiştirmelerinin/dönüştürmelerinin ön şartıdır denilebilir. Söz konusu kitaplardaki konuların müzik öğretimi sürecindeki niteliğinin ve işlevselliğinin değerlendirilmesi ise nitelikli bir müzik öğretim sürecinin sağlanabilmesi için bir gerekliliktir.

Bu gereklilik doğrultusunda araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nın konu adı-öğrenme alanı-kazanım-içerik ilişkisini değerlendirmektir. Belirtilen amaç doğrultusunda ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nın ilgili boyutları ayrı ayrı ve birbirleriyle ilişkisi yönünden bir bütün olarak incelenmiştir. Bu incelemeler ışığında söz konusu kılavuz kitabın konu adı-öğrenme alanı-kazanım-içerik ilişkisi ile bu boyutların örtüşme durumu tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma betimsel nitelikte, nitel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünce teşkil edilen Müzik Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilerek 2007-2008 öğretim yılı itibariyle de yürürlüğe giren, 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik sonucu getirilen yenilikler doğrultusunda düzenlenerek 2012-2013 öğretim yılı itibariyle yeniden basılan ortaokul (ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf) müzik dersi yardımcı kaynakları[1], örneklemini ise belirtilen kaynaklardan olan ortaokul 6. sınıf (ilköğretim 6. sınıf) müzik dersi ÖKK oluşturmaktadır.

Araştırmada konunun kuramsal temellerinin oluşturulması aşamasında literatür taraması yapılmıştır. Bunun yanında doküman analizi yapılarak ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda yer alan konu adı-öğrenme alanı-kazanım-içerik ilişkisi incelenmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005:187). Bu incelemeler doğrultusunda 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda yer alan konuların;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisi, konu adlarının ilgili öğrenme alanını çağrıştırma ve bu öğrenme alanı ile örtüşme durumu,
- Konu adı-kazanım ilişkisi, konu adlarının ilgili kazanımı çağrıştırma ve bu kazanım ile örtüşme durumu,
- Konu adı-içerik ilişkisi, konu adlarının ilgili içeriği çağrıştırma ve bu içerik ile örtüşme durumu,
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisi, öğrenme alanı ve ilgili kazanımın örtüşme durumu,
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisi, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin örtüşme durumu,
- Kazanım-içerik ilişkisi, kazanım ve ilgili içeriğin örtüşme durumu değerlendirilmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi "Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik İlişkisi Nasıldır?" olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları tablolar oluşturularak yorumlanmıştır.

Tablo 1: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Birinci Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
1.Millî Marşımız	●Dinleme, Söyleme, Çalma	●İstiklâl Marşını anlamına uygun söyler	●İstiklâl Marşı'nın sözlerinin yazılması ve şiir olarak doğru okunması; Sözler üzerinde nefes yerlerinin belirtilmesi; Şiirin müzik cümlelerine bölünerek okunması; Marşın CD'den dinletilmesi; Nefes yerlerini belirten tablo gözetilerek CD ile birlikte söylenmesi; Marşı seslendirirken hissedilen duygu ve düşüncelerin paylaşımı

[1]2012 yılında 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik sonucu getirilen yenilikler doğrultusunda eğitim 4+4+4 olmak üzere 12 yıl zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2012a). Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmiştir (MEB, 2012b). Bu sistem dâhilinde müzik dersleri incelendiğinde; ilk 4 yılı ve ikinci 4 yılı kapsayan müzik derslerinin yürütülmesinde esas alınan ders öğretim programında bir değişiklik olmadığı, hâlen ilköğretim müzik dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar) olarak uygulandığı, ÖKK'nın ise yine ilköğretim ÖKK şeklinde aynı isimle ancak farklı yazarlar tarafından yeniden ele alındığı görülmüştür.

Tablo 1. incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanı ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Millî Marşımız" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "müzik kültürü", "müziksel algı ve bilgilenme" ve "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanlarının kapsamına da girebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili kazanımı çağrıştırmadığı ve bu kazanım ile örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirtilen kazanıma ulaşılması istenen konu adı "Millî Marşımız" şeklinde genel olarak verilmiştir. Kazanım hem duyuşsal hem de devinişsel alana yönelik bir kazanımdır. Ancak ilgili konu adı buna yönelik değildir. Bilişsel ve sezgisel alanlarla ilgili bir ad olarak da değerlendirilebilir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili içeriği çağrıştırmadığı ve bu içerik ile örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Millî Marşımız" şeklinde genel olarak verilmiştir. Bu ad her türlü içeriğe yönelik olabilir.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili kazanımın tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, öğrenme alanı dinleme-söyleme-çalma şeklinde üç farklı boyutu kapsamaktadır. Kazanım ise bu boyutlardan sadece bir tanesi olan söyleme boyutuna yöneliktir.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, içeriğe yönelik etkinlikler ile öğrenme alanının sadece dinleme ve söyleme boyutları ilişkilidir. Oysa ki, öğrenme alanı dinleme-söyleme-çalma şeklinde üç farklı boyutu kapsamaktadır. Çalma boyutuna içerikteki hiç bir etkinlikte yer verilmediği görülmektedir. Bunun yanında içerikte "müziksel algı ve bilgilenme" öğrenme alanına yönelik etkinliklerin olduğu da görülmektedir. Ancak bu etkinlikler öğrenme alanı olarak ele alınmamıştır.
- Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanım ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirlenen kazanım duyuşsal ve devinişsel alana yönelik bir kazanımdır. İlgili içerikte yer alan etkinliklerin neredeyse tamamı devinişsel olarak söyleme boyutu ile ilişkilidir, duyuşsal alanla ilişkilendirecek etkinlikler ile desteklenmemiştir. Son etkinlikte duyuşsal alan ile ilişki kurulmak istendiği ancak bunun tam olarak gerçekleştirilemediği söylenebilir.

Tablo 2: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın İkinci Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
2.Müziğin Dili	●Müziksel Algı ve Bilgilenme ●Dinleme, Söyleme, Çalma	●Temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (do dizisi) ●Öğrendiği notaları seslendirir	●Dizi kavramı hakkında bilgi verilmesi; Do dizisinde henüz öğrenilmeyen notalara dikkat çekilmesi; Çıkıcı ve inici dizilerin dizek üzerinde gösterimi; Öğrenilen yeni notaların isimlerinin ilgili nota altlarına yazımı; Kalın do ince do farklılığının algılatılması; Dizek üzerinde yazılan çıkıcı ve inici dizilerin çalgı ile seslendirilmesi; Do dizisi seslerinden oluşan "Üç Şey" adlı şarkının seslendirilmesi

Tablo 2 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanları ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Müziğin Dili" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "müzik kültürü" ve "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanlarının kapsamına da girebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımları tam olarak çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirtilen kazanımlara ulaşılması istenen konu adı "Müziğin Dili" şeklinde genel olarak verilmiştir. Her ne kadar belirlenen kazanımlar müziğin dilini oluşturan unsurları içerse de belirlenen ad müziğin diline ait pek çok kazanımı farklı kazanımları da çağrıştırmaktadır.
- Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte, konu adı "Müziğin Dili" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla ilgili içerik müziğin diline yönelik etkinlikleri içerse de bu ad müziğin diline ait her türlü içeriğe yönelik olabilir.

- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili kazanımın tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanına belirlenen ilk kazanım bu öğrenme alanı ile örtüşse de dinleme-söyleme-çalma şeklinde üç farklı boyutu kapsayan öğrenme alanı ile ilgili olarak belirlenen ikinci kazanımın sadece söyleme boyutunda kaldığı, dinleme ve çalma boyutlarına yönelik kazanımların bulunmadığı gözlenmiştir.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanlarının ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanına yönelik olarak ele alınan dizi kavramı hakkındaki içerik bu alan ile örtüşse de bu içeriğin tamamlayıcısı olan dinleme-söyleme-çalma şeklinde üç farklı boyutu kapsayan öğrenme alanı ile ilgili sadece söyleme boyutuna yönelik olarak "Üç Şey" adlı şarkının seslendirilmesi içeriğe alınmıştır. Hem müziksel algı ve bilgilenme hem de dinleme-söyleme-çalma öğrenme alanının pekiştiricileri olan dinleme ve çalma boyutlarına yönelik etkinliklere ilgili içerikte yer verilmemiştir.
- Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirlenen kazanımların ilki bilişsel alana yöneliktir. İlgili içerik incelendiğinde "Üç Şey" adlı şarkının seslendirilmesi olan son etkinliğe kadar sıralanan tüm etkinliklerin bu alana yönelik verildiği söylenebilir. Ancak, gerek ilk kazanıma yönelik içeriğin gerekse ikinci kazanıma yönelik içeriğin pekişmesini sağlayıcı duyuşsal ve devinişsel etkinliklerin yetersiz kaldığı görülmektedir. Konu bu içerik ile bilişsel alana yönelik olarak yüzeysel olarak işlenmekte ve yine yüzeysel olarak bir tane söyleme boyutu bulunan etkinlik ile son bulmaktadır.

Tablo 3: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Üçüncü Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
3.On Altılık Notalar	●Müziksel Algı ve Bilgilenme	●Temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (On altılık notalar)	●Farklı vuruşları temsil eden şekillerden oluşmuş tablodaki sayışmanın ritmik olarak tekrarı; Tablodaki şekillere göre alkış ile ritim tutulması; Farklı ritimlerde oluşturulmuş kartların rastgele dizilmesi ve ortaya çıkan tartımın el çırparak seslendirilmesi; Ritim kartları üzerindeki numaralara göre kartları sıralayarak "İğne Battı" adlı sayışmanın tartımının oluşturulması; Sayışmanın oluşan tartım ile el çırparak ve sözleri söylenerek seslendirilmesi; Tartım kalıbı seslendirilirken on altılık notalarda sıraya vurulması; "Bahçeye İndim ki" ve "Malatya" adlı türkülerin on altılık notalara dikkat edilerek seslendirilmesi; 8 ölçü içerisinde gösterilen notaların isimlerinin, süre değerleri ve vuruş sayılarının yazılması

Tablo 3 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanı ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "On Altılık Notalar" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "müzik kültürü", "dinleme, söyleme, çalma" ve "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanlarının kapsamına da girebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ve ilgili kazanımın tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, "temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (on altılık notalar)" kazanımına ulaşılması istenen konu adı "On altılık notalar" şeklinde genel olarak belirlenmiştir. Konu adı on altılık notalara ilişkin farklı kazanımları da çağrıştırmaktadır. Bunun yanında, kazanımın devinişsel alana yönelik olarak belirlendiği konu adının ise bilişsel, duyuşsal ve sezgisel alanlarla ilgili bir ad olarak da değerlendirilebileceği söylenebilir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte, konu adı "Onaltılık Notalar" şeklinde genel olarak verilmiştir. Her ne kadar ilgili içerikte onaltılık notalara yönelik etkinlikler bulunsa da bu ad onaltılık notalara ilişkin her türlü içeriğe yönelik olabilir. Ayrıca konu içeriğinin, ilgili kazanıma yönelik olarak

on altılık notaların kullanıma ilişkin içeriğinin sınırlı ve yüzeysel olarak ele alındığı görülmektedir. Böyle bir içerik ile tam öğrenmenin gerçekleştirilmesinin mümkün olamayacağı düşünülmektedir.

- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, öğrenme alanı ile ilgili kazanımın örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, öğrenme alanı müziksel algı ve bilgilenme olarak bilişsel alana yönelik biçimde kazanım ise devinişsel alana yönelik biçimde belirlenmiştir. Öğrenme alanı doğrultusunda öğrencilerin yeni bir bilgi veya davranış edinmeleri beklenmektedir. Oysa ki kazanım daha önceden öğrenilmiş bilgilerin kullanımı şeklinde yazılmıştır.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin bulunmadığı, öğrenme alanı ile ilgili içeriğin örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, öğrenme alanı müziksel algı ve bilgilenme olarak bilişsel alana yönelik biçimde ilgili içerik ise devinişsel alana yönelik biçimde belirlenmiştir. Öğrenme alanı doğrultusunda öğrencilerin yeni bir bilgi veya davranış edinmelerini kapsayan içerik bulunmamakta, ilgili içerik daha önceden öğrenilmiş bilgilerin kullanımına yönelik etkinlikleri kapsamaktadır.
- Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanım ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirlenen kazanım devinişsel alana yönelik bir kazanımdır. İlgili içerikte yer alan etkinlikler her ne kadar devinişsel alana yönelik olarak düşünülse de yüzeysel olarak ele alındıkları bu nedenle kazanıma ulaşmada yetersiz oldukları söylenebilir.

Tablo 4: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Dördüncü Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
4.Atatürk	●Dinleme, Söyleme, Çalma	●Atatürk'le ilgili marşları, şarkıları anlamlarına uygun seslendirir ●Seslendirdiği müziklerde hız ve gürlük basamaklarını uygular	●Atatürk'ü konu alan bilinen marş ve şarkılardan örnekler verilmesi; "Ata'm" marşı ve "Atatürk'ü Anış" şarkılarının dinletilmesi ve sözlerinin okutulması; Bu marş ve şarkıda anlatılmak istenenin sorulması; CD veya mp3'ten dinletilmesi; Dinletilen ezgilerin hız ve gürlük farklılıklarını tespit için hız ve gürlük terimleri hakkında bilgi verilmesi; dinletilen marş ve şarkının hissettirdiği duyguların sorulması; Hız ve gürlük durumlarına dikkat çekilmesi ve şarkıların bu terimlere uygun çalınıp söylenmesinin şarkının anlamını pekiştirdiğinin anlatılması; "Ata'm" marşı ve "Atatürk'ü Anış" şarkılarının kulaktan yansılama yöntemiyle öğretilmesi; hız ve gürlüklerine uygun şekilde söyletilmesi; 10 Kasım Atatürk haftası ile ilgili bir marş veya şarkı bulunmasının, bulunan marş veya şarkının hız ve gürlük basamaklarının etkinlik kitabındaki ilgili boşluğa yazılmasının ödev olarak verilmesi

Tablo 4. incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ve öğrenme alanının tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Atatürk" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "müzik kültürü", "müziksel algı ve bilgilenme" ve "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanlarının kapsamına da girebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili kazanımları çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirtilen kazanıma ulaşılması istenen konu adı "Atatürk" şeklinde genel olarak verilmiştir. Kazanım devinişsel alana yönelik olarak belirlenmiştir. Ancak ilgili konu adı buna yönelik değildir. Bilişsel, duyuşsal ve sezgisel alanlarla ilgili bir ad olarak da değerlendirilebilir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili içeriği çağrıştırmadığı ve bu içerik ile örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte, konu adı "Atatürk" şeklinde genel olarak verilmiştir. Her ne kadar ilgili içerikte Atatürk'ü konu alan marş ve şarkı örneklerine yer verilse de bu ad Atatürk'ü konu alan her türlü içeriğe yönelik olabilir.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili kazanımların tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, öğrenme alanı dinleme-söyleme-çalma şeklinde üç farklı boyutu

kapsamaktadır. Kazanımlar ise bu boyutlardan sadece söyleme boyutuna yöneliktir. Dinleme ve çalma boyutlarına yönelik bir içeriğin bulunmaması öğrenme alanı-kazanım ilişkisini düşürmektedir.

- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, içerikteki ilgili etkinlikler ile öğrenme alanının dinleme ve söyleme boyutu ilişkilidir. Oysa ki, öğrenme alanı dinleme-söyleme-çalma şeklinde üç farklı boyutu kapsamaktadır. Çalma boyutuna içerikteki hiç bir etkinlikte yer verilmediği görülmektedir.
- Kazanım-içerik ilişkisinin kurulduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, belirlenen kazanımlar devinişsel alana yönelik kazanımlardır, ilgili içeriğin de bu alana yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Beşinci Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
5.Hece Bağı	●Dinleme, Söyleme, Çalma ●Müziksel Algı ve Bilgilenme	●Temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (Hece bağı) ●Öğrendiği notaları seslendirir	●Tarzanın bağırışının taklidi; Bu bağırışın bir ezgisi olduğuna dikkat çekilmesi ve bağırışın notalarının tahtaya yazılması; Bağırışın tek bir "A" harfi ile nasıl seslendirileceğinin sorulması; Notaların birbirine bağlanması için ne gerektiğine ilişkin tartışma yapılması; Hece bağını çiziminin beklenmesi; "Silifke'nin Yoğurdu" adlı türkünün hece bağı olmadan tahtaya yazılması; Hece bağı ile ilgili bilgiler verilmesi; Türkünün bona ve solfejinin yapılması; Türkünün notalarının altına hece bağlarının çizilmesi; Türkünün incelenmesi ve seslendirilmesi; Çalışma kitabında hece bağları belirtilen iki ezginin blok flüt ile çalınması; "Mavi Yeleğin Oğlan" ve "Cilveloy" adlı türkülerin hece bağlarına dikkat ederek seslendirilmesi

Tablo 5 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ile öğrenme alanını tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Hece Bağı" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak her ne kadar belirlenen öğrenme alanlarının kapsamına girse de "müzik kültürü" ve "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanları içerisinde de değerlendirilebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ile kazanımların tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirtilen kazanımlara ulaşılması istenen konu adı "Hece Bağı" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla bu ad bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel olmak üzere tüm öğrenme alanlarının kapsamına girebilecek kazanımlar ile örtüşebilir. Bu doğrultuda incelendiğinde, birinci kazanımın bilişsel alana yönelik ve konu adı ile ilişkilendirilebilecek bir kazanım olduğu ikinci kazanımın ise konu adı ile hiçbir ilişkisi bulunmadığı söylenebilir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte, hece bağı konusunun farklı örnekler ile tartışılmasına, açıklanmasına, yazılmasına, seslendirilmesine ve çalınmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Dolayısıyla konu adı içeriğe yöneliktir. Konunun, ilgili içerik ile tam öğrenmeyi gerçekleştirebileceği düşünülmektedir. Ancak, ilgili içerikte, konu adının "Hece Bağı" şeklinde genel olarak verilmesi bu adın hece bağı konusunu kapsayan her türlü içeriğe yönelik olabileceğini de düşündürmektedir.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanlarının ilgili kazanımlardan ilkini çağrıştırdığı, bu kazanım ile örtüştüğü ancak ikinci kazanım için bunun gerçekleşmediği söylenebilir. Çünkü, dinleme, söyleme, çalma öğrenme alanı ile müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanları temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (hece bağı) şeklinde belirlenen birinci kazanım ile ilişkilidir. Ancak hece bağı konusu 6. sınıf düzeyinde ilk defa değinilen ve öğrencilerin algı ve bilgilenmesine yönelik teorik bir konu olmasından dolayı birinci öğrenme alanı müziksel algı ve bilgilenme ikinci öğrenme alanı ise dinleme, söyleme, çalma olarak ele alınmalıdır. Burada tersi bir sıra izlendiği gözlenmiştir. Öğrendiği notaları seslendirir kazanımının ise sadece dinleme, söyleme, çalma öğrenme alanı ile ilişkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin yeni bir nota

öğrenmeleri söz konusu olmadığı için buna ilişkin kazanımın müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı ile bir ilişkisinin bulunduğu söylenemez.

- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin bulunduğu, öğrenme alanlarının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte, hece bağı konusunun farklı örnekler ile tartışılmasına, açıklanmasına, yazılmasına, seslendirilmesine ve çalınmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Dolayısıyla ilgili içeriğin dinleme, söyleme, çalma ile müziksel algı ve bilgilenme kapsamında oluşturulduğu gözlenmiştir. Konunun, ilgili içerik ile tam öğrenmeyi gerçekleştirebileceği düşünülmektedir.
- Kazanım-içerik ilişkisinin birinci olarak değinilen temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (hece bağı) kazanımında kurulduğu, bu kazanımın ilgili içerik ile örtüştüğü söylenebilir. Ancak, ilgili içerikte öğrencilerin yeni öğrendikleri notalara yönelik bir bilginin ve işleyişin bulunmaması öğrendiği notaları seslendirir kazanımı ile içeriğin örtüşmemesi durumunu ortaya çıkarmaktadır. Dolayısı ile ikinci olarak değinilen öğrendiği notaları seslendirir kazanımı ile içerik ilişkisinin bulunmadığı, bu kazanımın ilgili içeriği çağrıştırmadığı ve bu içerik ile örtüşmediği söylenebilir.

Tablo 6: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Altıncı Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
6.Müzikte Çok Seslilik	●Dinleme, Söyleme, Çalma	●Basit çok sesli şarkılar söyler ●Öğrendiği notaları seslendirir	●Kanon hakkında bilgi verilmesi; Nasıl yapıldığının örneklenmesi; "Çok Çalışkan Olmalıyız" şarkısının kulaktan yansılama yöntemiyle öğretilmesi ve kanon olarak birkaç kez tekrar edilmesi; Çalınacak "Sağlık" şarkısı hakkında ve kanon seslendirebilmek için gerekenler hakkında bilgi verilmesi; Blok flüt ile parmak egzersizlerine geçilmesi; Öğrencilerin iki gruba ayrılarak çalacakları yerlerin gösterilmesi ve birkaç kez pekiştirilmesi; "Sağlık" şarkısının önce birlikte sonra çok sesli olarak seslendirilmesi

Tablo 6 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ile öğrenme alanının tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü konu adı "Müzikte Çokseslilik" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "müzik kültürü", "müziksel algı ve bilgilenme" ve "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanlarının kapsamına da girebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ile kazanımların tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirtilen kazanımlara ulaşılması istenen konu adı "Müzikte Çokseslilik" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla bu ad bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel olmak üzere tüm öğrenme alanlarının kapsamına girebilecek kazanımlar ile örtüşebilir. Bu doğrultuda incelendiğinde, birinci kazanımın devinişsel alana yönelik ve konu adı ile ilişkilendirilebilecek bir kazanım olduğu, ikinci kazanımın ise konu adı ile hiçbir ilişkisi bulunmadığı söylenebilir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte, müzikte çok seslilik konusuna Kanon ile giriş yapılmış ve konunun farklı örnekler ile açıklanmasına, seslendirilmesine ve çalınmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Dolayısıyla konu adı içeriğe yöneliktir. Konunun, ilgili içerik ile tam öğrenmeyi gerçekleştirebileceği düşünülmektedir. Ancak, ilgili içerikte, konu adının "Müzikte Çokseslilik" şeklinde genel olarak verilmesi bu adın hece bağı konusunu kapsayan her türlü içeriğe yönelik olabileceğini de düşündürmektedir.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili kazanımların tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, öğrenme alanı dinleme-söyleme-çalma şeklinde üç farklı boyutu kapsamaktadır. Kazanımlar ise bu boyutlardan sadece bir tanesi olan söyleme boyutuna yöneliktir.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, içerikteki ilgili etkinlikler ile öğrenme alanının sadece söyleme ve çalma boyutu ilişkilidir. Oysa ki, öğrenme alanı dinleme-söyleme-çalma şeklinde üç farklı boyutu kapsamaktadır. Dinleme boyutuna içerikteki hiç bir etkinlikte yer verilmediği görülmektedir. Bunun yanında ilgili içerik Kanon hakkında bilgi verilmesini de kapsamaktadır. Bu içerik müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı ile

birebir ilişkilidir. Ancak bu konuda müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanına yer yerilmediği görülmüştür.

- Kazanım-içerik ilişkisinin birinci olarak değinilen basit çok sesli şarkılar söyler kazanımında kurulduğu, bu kazanımın ilgili içerik ile örtüştüğü söylenebilir. Ancak, ilgili içerikte öğrencilerin yeni öğrendikleri notalara yönelik bir bilginin ve işleyişin bulunmaması öğrendiği notaları seslendirir kazanımı ile içeriğin örtüşmemesi durumunu ortaya çıkarmaktadır. Dolayısı ile ikinci olarak değinilen öğrendiği notaları seslendirir kazanımı ile içerik ilişkisinin bulunmadığı, bu kazanımın ilgili içeriği çağrıştırmadığı ve bu içerik ile örtüşmediği söylenebilir.

Tablo 7: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Yedinci Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
7.Yurdumuzdaki Müzik Türleri	●Dinleme, Söyleme, Çalma ●Müzik Kültürü ●Müzikte Yaratıcılık	●Yurdumuzdaki başlıca müzik türlerini ayırt eder ●Yurdumuzdaki müzik türlerinden seçkin örnekler seslendirir ●Dinlediği değişik türdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder	●Yurdumuzda bulunan müzik türlerinin sorulup tahtaya yazılması ve eksiklerin öğretmen tarafından tamamlanması; Türk halk ve Türk sanat müziği, pop müzik ve çok sesli Türk müziğinin doğuşu ve genel özellikleri hakkında bilgi verilmesi; Çalışma kitabındaki müzik türlerine ilişkin oyunun kitap üzerinde yaptırılması; "Süt İçtim" türküsünün söyletilmesi, çalgı ile çalınması; Öğrencilerin eserin türünü yazmaları ve düşüncelerini yazılı olarak belirtmeleri; Çalgı ile eşlik edilerek "Kapat Gözlerini" şarkısının seslendirilmesi; Öğrencilerin eserin türünü yazmaları ve düşüncelerini sözlü olarak belirtmeleri; Çalgı ile eşlik edilerek "Samanyolu" şarkısının seslendirilmesi; Öğrencilerin eserin türünü yazmaları ve düşüncelerini sözlü olarak belirtmeleri; Çalgı ile eşlik edilerek "Yollarda Aradım İzlerini" şarkısının seslendirilmesi; Öğrencilerin eserin türünü yazmaları ve düşüncelerini görsel olarak belirtmeleri; "Süpürgesi Yoncadan" türküsünün veya 2-3-4 sesli olarak yazılmış herhangi bir çok sesli Türk müziği eseri dinletilmesi; Öğrencilerin eserin türünü yazmaları ve düşüncelerini sözlü olarak belirtmeleri; Öğrencilerin müzik türleri hakkında öğrendiklerini yazmalarının istenmesi

Tablo 7 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanları ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Yurdumuzdaki Müzik Türleri" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "müziksel algı ve bilgilenme" öğrenme alanının kapsamına da girebilir. Ayrıca, müziksel yaratıcılık öğrenme alanı müzikte yaratıcılık olarak yanlış yazılmıştır.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirtilen kazanımlara ulaşılması istenen konu adı "Yurdumuzdaki Müzik Türleri" şeklinde genel olarak verilmiştir. Bu konu adı bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel olmak üzere tüm öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar ile ilişkili olabilir. Ancak, ilgili kazanımlar incelendiğinde bilişsel bir kazanıma yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca, "Yurdumuzdaki Müzik Türleri" konu adı öncelikle "Yurdumuzdaki Müzik Türlerini Tanır" kazanımı ile ilişkilidir. Bu kazanıma yer verilmemesi dikkat çekicidir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü söylenebilir. Ancak, konunun ilgili içerik ile yüzeysel olarak geçildiği ve böyle bir içerik ile tam öğrenmenin gerçekleştirilmesinin mümkün olamayacağı düşünülmektedir. Çünkü ilgili içerikte konu adında belirtilen yurdumuzdaki müzik türlerinin tamamına değinilmemiş sadece Türk halk müziği, Türk sanat müziği, pop müzik ve çok sesli Türk müziği türleri ele alınmış ve bu türlere yönelik birer örnek esere yer verilmiştir.

- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili kazanımların tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, dinleme-söyleme-çalma öğrenme alanı dinleme-söyleme-çalma olmak üzere üç farklı boyutu kapsamaktadır. Kazanımlar ise bu boyutlardan sadece bir tanesi olan söyleme boyutuna yoğunlaşmıştır. İlgili kazanımların müzik kültürü öğrenme alanına yönelik olduğu söylenebilir ancak müziksel yaratıcılık öğrenme alanına giren ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici, ortaya çıkarıcı her hangi bir kazanım bulunmamaktadır.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte Türk halk müziği, Türk sanat müziği, pop müzik ve çok sesli Türk müziği türlerinin her biri için dinleme-söyleme-çalma etkinliklerine yer verilmemiştir. Ayrıca, müziksel yaratıcılık öğrenme alanına giren ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici, ortaya çıkarıcı her hangi bir etkinliğe yer verilmemiştir.
- Kazanım-içerik ilişkisinin bulunduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin örtüştüğü söylenebilir. Ancak, konunun ilgili içerik ile yüzeysel olarak geçildiği ve böyle bir içerik ile tam öğrenmenin gerçekleştirilmesinin mümkün olamayacağı düşünülmektedir. Çünkü ilgili içerikte konu adında belirtilen yurdumuzdaki müzik türlerinin tamamına değinilmemiş sadece Türk halk müziği, Türk sanat müziği, pop müzik ve çok sesli Türk müziği türleri ele alınmış ve bu türlere yönelik birer örnek esere yer verilmiştir.

Tablo 8: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Sekizinci Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	**Öğrenme Alanı**	**Kazanım**	**İçerik**
8.Müzik ve Dans	●Müziksel Algı ve Bilgilenme ●Müziksel Yaratıcılık	●Müziklerde aynı ve farklı bölümleri dansa dönüştürür ●Müziklerde aynı ve farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder	●"Çağrı" adlı şarkının yansılama yoluyla öğretilmesi; Şarkının A bölümünün farklı B bölümünün farklı bedensel hareketler ile tamamlanması ve bunun tekrarı; Farklı ezgiler olan A ve B bölümlerinin anlaşılması için ritim çalgılarıyla seslendirmek üzere gruplar oluşturulması ve "Kahraman" adlı şarkının kulaktan yansılama yoluyla öğretimi; Ritim çalgılarıyla farklı bölümlerin farklı çalgılar ile çalınması

Tablo 8 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanları ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Müzik ve Dans" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "dinleme-söyleme-çalma" ve "müzik kültürü" öğrenme alanlarının kapsamına da girebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Müzik ve Dans" şeklinde genel olarak verilmiştir. Bu adın birinci sırada yer alan müziklerde aynı ve farklı bölümleri dansa dönüştürür kazanımı ile ilişkili olduğu, ikinci sırada yer alan müziklerde aynı ve farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder kazanımı ile bir ilişkisinin bulunmadığı düşünülmektedir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte, konu adı "Müzik ve Dans" şeklinde genel olarak verilmiştir. Bu ad her türlü içeriğe yönelik olabilir. Ayrıca konunun, ilgili içerik ile yüzeysel olarak geçildiği ve böyle bir içerik ile tam öğrenmenin gerçekleştirilmesinin mümkün olamayacağı düşünülmektedir.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, öğrenme alanlarının ilgili kazanımları çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanına yönelik olarak öğrencilerin müzik ve dans konusuna ilişkin algı ve bilgilerini geliştirici, değiştirici, çeşitlendirici bir kazanım ile müziksel yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak, geliştirecek, zenginleştirecek bir kazanıma yer verilmemiştir.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, içerikteki ilgili etkinlikler öğrencilerin müzik ve dans konusuna ilişkin algı

ve bilgilerini geliştirici, değiştirici, çeşitlendirici değildir. Dolayısıyla müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı ile de ilişkili olmadıkları söylenebilir. Aynı durum müziksel yaratıcık öğrenme alanı için de geçerlidir.

- Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, ilgili içeriğin birinci sırada yer alan müziklerde aynı ve farklı bölümleri dansa dönüştürür kazanımı ile ilişkili olduğu, ikinci sırada yer alan müziklerde aynı ve farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder kazanımı ile bir ilişkisinin bulunmadığı düşünülmektedir.

Tablo 9: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Dokuzuncu Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
9.Ritim Kalıbı İle Eşlik	●Müziksel Yaratıcılık	●Ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder	●Tahtaya dörtlük, sekizlik ve on altılık notalardan oluşan kalıplar yazılması; Bu kalıpların altına ritimlerine uygun şehir isimlerinin yazılması; Örnek ritim kalıbının her heceye bir alkış gelecek şekilde seslendirilmesi; Farklı ritim kalıpları ile benzer birkaç örnek yapılması; Noktalarla verilen ritim kalıbının notalarının yazımı, uygun şehir isimlerinin yazımı ve alkış ile seslendirilmesi; Çalışma kitabında noktalarla verilen ritim kalıbının incelenmesi ve altında yer alan tartımlardan hangisi ile eşleştiğinin buldurulması ve alkış ile seslendirilmesi; "Karlı Dağlar" şarkısının öğretimi; Şarkı seslendirilirken doğaçlama eşlik yapılması; Kitap üzerinde ritim kalıbı oluşturulması ve şarkıya oluşturulan ritim kalıbı ile eşlik edilmesi; "Akvaryum" şarkısına kitap üzerinde ritim kalıbı oluşturulması ve oluşturulan ritim kalıbı ile şarkıya eşlik edilmesi

Tablo 9 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanı ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Ritim Kalıbı İle Eşlik" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "dinleme-söyleme-çalma", "müzik kültürü" ve "müziksel algı ve bilgilenme" öğrenme alanlarının kapsamına da girebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili kazanımı çağrıştırdığı ve bu kazanım ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, "Ritim Kalıbı İle Eşlik" konusu ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder kazanımı ile ilişkili olarak yorumlanabilir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, ilgili içerik incelendiğinde "Ritim Kalıbı İle Eşlik" konusuna yönelik bu konuyu çağrıştırıcı yazma ve seslendirme etkinliklerine yer verildiği görülmüştür.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunduğu, öğrenme alanının ilgili kazanımı çağrıştırdığı ve bu kazanım ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, müziksel yaratıcılık öğrenme alanı öğrencilerin müziksel yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak, geliştirecek, zenginleştirecek ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder kazanımı ile ele alınarak verilmiştir.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, ilgili içerik incelendiğinde müziksel yaratıcılık öğrenme alanına yönelik bu öğrenme alanını çağrıştırıcı yazma ve seslendirme etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Bu etkinlikler aynı zamanda müziksel algı ve bilgilenme ile dinleme-söyleme-çalma öğrenme alanlarının da kapsamına girebilecek etkinliklerdir. Ancak, müziksel algı ve bilgilenme ile dinleme-söyleme-çalma öğrenme alanları burada kapsam dışında tutulmuştur.
- Kazanım-içerik ilişkisinin bulunduğu, kazanım ve ilgili içeriğin örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte öğrencilerin ezgilere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder kazanımına ulaşabilmelerine yönelik yazma ve seslendirme etkinliklerine yer verildiği söylenebilir.

Tablo 10: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Onuncu Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
10.Uzatma Bağı ve Çoğaltma Noktası	●Müziksel Algı ve Bilgilendirme ●Dinleme, Söyleme, Çalma	●Temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (Uzatma bağı, çoğaltma noktası) ●Öğrendiği notaları seslendirir	●Uzatma bağı ve çoğaltma noktası ile ilgili bilgiler verilmesi; Çalışma kitabında verilen ritim kalıplarının ve nota sürelerinin incelenmesi, altındaki sembollerin farklı renkteki kalemlerle işaretlenmesi; Uzatma bağı ve çoğaltma noktasına dikkat ederek "Ezgi" ve "Neşeli Günler" adlı şarkıların ve "Sazıma" adlı türkünün seslendirilmesi

Tablo 10. incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanları ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Uzatma Bağı ve Çoğaltma Noktası" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "müzik kültürü" ve "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanlarının kapsamına da girebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Uzatma Bağı ve Çoğaltma Noktası" şeklinde genel olarak verilmiştir. Bu adın birinci sırada yer alan temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (uzatma bağı, çoğaltma noktası) kazanımı ile ilişkili olduğu, ikinci sırada yer alan öğrendiği notaları seslendirir kazanımı ile bir ilişkisinin bulunmadığı düşünülmektedir. Ayrıca belirlenen kazanımlar bilişsel ve devinişsel öğrenme alanlarına yönelik bir kazanımlardır. Ancak ilgili konu adı genel bir ad olarak belirlendiğinden duyuşsal ve sezgisel öğrenme alanları ile ilgili bir ad olarak da değerlendirilebilir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, ilgili içerik incelendiğinde "Uzatma Bağı ve Çoğaltma Noktası" konusuna yönelik, bu konuyu çağrıştırıcı teorik bilgilere, yazma ve seslendirme etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Ancak konunun, ilgili içerik ile yüzeysel olarak geçildiği ve böyle bir içerik ile tam öğrenmenin gerçekleştirilmesinin mümkün olamayacağı düşünülmektedir.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili kazanımların tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, birinci sırada yer alan müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanına yönelik olarak yine birinci sırada yer alan temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (uzatma bağı, çoğaltma noktası) kazanımı öğrencilerin uzatma bağı, çoğaltma noktası konuları ile ilgili olarak algılarının ve bilgilenmelerinin geliştirilmesine yönelik ele alınmalarından dolayı ilişkilidir. Ancak, ikinci sırada yer alan dinleme, söyleme, çalma öğrenme alanı ile yine ikinci sırada yer alan öğrendiği notaları seslendirir kazanımını her ne kadar ilişkili gibi görünse de bu konu dâhilinde öğrencilerin yeni bir nota öğrenmeleri söz konusu olmadığı için bu iki boyutun ilişkisinden söz etmek mümkün değildir. Bu kazanımın müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı ile de bir ilişkisinin bulunduğu söylenemez. Burada ayrıca müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanının müziksel algı ve bilgilendirme olarak yanlış yazıldığı da görülmüştür.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, birinci sırada verilen müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı ile uzatma bağı, çoğaltma noktası ile ilgili olarak verilen teorik içerik örtüşmektedir. Ancak içerikte yer alan seslendirme etkinlikleri dinleme, söyleme, çalma öğrenme alanının sadece söyleme boyutu ile ilişkilidir. Oysa ki, öğrenme alanı dinleme-söyleme-çalma şeklinde üç farklı boyutu kapsamaktadır. Dinleme ve çalma boyutlarına içerikteki hiç bir etkinlikte yer verilmediği görülmektedir.
- Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, temel müzik yazı ve öğelerini kullanır (uzatma bağı, çoğaltma noktası) kazanımına ulaşabilmek için ilgili içerikte bu konuyla ilgili teorik bilgilerin verilmesi etkinliğine yer verilmiştir. Ancak, bu konu dâhilinde öğrencilerin yeni bir nota öğrenmeleri söz konusu olmadığı için öğrendiği notaları seslendirir kazanımına ilişkin içerik söz konusu değildir. Dolayısıyla bu kazanım ile ilgili içeriğin bir ilişkisi yoktur.

Tablo 11: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Onbirinci Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
11.İnsan Sesinin Oluşumu	●Müziksel Algı ve Bilgilenme	●İnsan sesinin oluşumunu açıklar	●İnsan sesinin nasıl oluştuğu sorularak bilgi paylaşımının sağlanması; Sınıfa getirilen balonların şişirilmesinin, ağız kısmını iki ucundan gerdirerek havanın boşaltılmasının ve ses çıkarılmasının istenmesi; Duyulan sesin oluşumunun tartışılması; Sesin oluşumunun verilen örnek ile ilişkilendirilmesi; Parmakların ses tellerine konarak ses çıkarılması ve titreşimin hissedilmeye çalışılması; Sınıfa getirilen telli çalgının herhangi bir telinin veya hazırlanan tahta üzerine gerilmiş olan lastiğin titreştirilmesi; Telin titreştiği sürece sesin oluştuğunun, titreşimin bitmesiyle de sona erdiğinin gözlenmesi; Sesin oluşumu için gerekli organların sorulması ve bu konuda bilgi verilmesi; Görselden yararlanarak sesin oluşumunun anlatılması; Etkili ve güzel konuşmanın sağlıklı bir sesle ve doğru bir nefesle olduğunun vurgulanması; Diyafram nefesi hakkında bilgi verilmesi; Konunun diğer dersler ile ilişkisinin hatırlatılması; Çalışma kitabındaki kelime bulma oyununun oynatılması; "Yurdumda" şarkısının kulaktan öğretme yöntemiyle öğretilmesi; İnsan sesinin oluşumu ile ilgili öğrenilenlerin düşünülerek şarkının söylenmesi

Tablo 11 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili öğrenme alanını çağrıştırdığı ve bu öğrenme alanı ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, konu adı "İnsan sesinin oluşumu" şeklinde insan sesinin oluşumuyla ilgili bilgileri kapsayan belli bir konuya ve bilişsel alana yönelik olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "müzik kültürü", "dinleme-söyleme-çalma" ve "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanlarının kapsamına girmemektedir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili kazanımı çağrıştırdığı ve bu kazanım ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, insan sesinin oluşumunu açıklar kazanımına ulaşılması istenen konu adı "İnsan sesinin oluşumu" şeklinde birebir kazanıma yönelik olarak belirlenmiştir. Kazanım bilişsel alana yönelik bir kazanımdır. İlgili konu adı da buna yöneliktir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte, insan sesinin oluşumuna yönelik olarak teorik bilgi verilmesi, konuyla ilgili tartışma yapılaması, örnekler ile konuyla ilişki kurma, gözlem yaparak konuyu kavrama ve seslendirme ile konuyu pekiştirme etkinliklerine yer verilmiştir.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunduğu, öğrenme alanının ilgili kazanım ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, hem öğrenme alanı hem de kazanım bilişsel alana yöneliktir.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin bulunduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, ilgili etkinlikler ile öğrenme alanı bilişsel alana yöneliktir ve birebir ilişkilidir.
- Kazanım-içerik ilişkisinin bulunduğu, kazanım ve ilgili içeriğin tam olarak örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, belirlenen kazanım bilişsel alana yönelik bir kazanımdır. İlgili içeriğin de insan sesinin oluşumuna yönelik olarak teorik bilgi verilmesi, konuyla ilgili tartışma yapılaması, örnekler ile konuyla ilişki kurma, gözlem yaparak konuyu kavrama ve seslendirme ile konuyu pekiştirme etkinlikleri ile bu alana yönelik olduğu söylenebilir.

Tablo 12: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Onikinci Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
12.Atatürk ve Müzik	●Müzik Kültürü	●Atatürk'ün müzikle ilgili temel düşüncelerini kavrar ●Atatürk'ün müzikle ilgili görüşlerini anlamak için çeşitli kaynaklardan yararlanır	●Atatürk'ün müzik ile ilgili düşüncelerinin sorulması; Bu düşüncelerin vurgulanması ve bu düşünceler ışığında yapılan çalışmaların örnekler ile açıklanması; Verilen bilgiler ışığında Atatürk ve müzik hakkında öğrenilenlerin paylaşımı ve tamamlayıcı bilgiler ile eksiklerin giderilmesi; Bir sonraki derse Atatürk'ün Türk müziğine ilişkin görüş ve düşünceleri hakkında araştırma yapmalarının ve çalışma kitabında 2. etkinliğin b bölümündeki boşluğa yazmalarının ödev olarak verilmesi; Atatürk'ün müziğe ve sanatçıya verdiği değerin örneklerle (müzik için söylemiş olduğu sözlerle) ifade edilmesi; Yapılan araştırma sonucunda çalışma kitabında 2. etkinliğin b bölümündeki boşluğa yazılanların okunması; Atatürk'ün sevdiği türkülerden "Bilâl Oğlan" ve "Bülbülüm" türkülerinin dinletilmesi ve kulaktan yansılama yoluyla öğretilmesi

Tablo 12 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanını tam olarak çağrıştırmadığı ve bu öğrenme alanı ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Atatürk ve Müzik" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "dinleme, söyleme, çalma", "müziksel algı ve bilgilenme" ve "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanlarının kapsamına da girebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımları tam olarak çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirtilen kazanımlara ulaşılması istenen konu adı "Atatürk ve Müzik" şeklinde genel olarak verilmiştir. Kazanımlardan ilki Atatürk'ün müzikle ilgili temel düşüncelerini kavrar, ikincisi ise Atatürk'ün müzikle ilgili görüşlerini anlamak için çeşitli kaynaklardan yararlanır şeklinde bilişsel alana yönelik olarak belirlenmiştir. Ancak ilgili konu adı her ne kadar bu öğrenme alanına yönelik olsa da duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alanlarla ilgili bir ad olarak da değerlendirilebilir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte, konu adı "Atatürk ve Müzik" şeklinde genel olarak verilmiştir. Bu ad her türlü içeriğe yönelik olabilir. Ayrıca konunun, ilgili içerik ile yüzeysel olarak geçildiği ve böyle bir içerik ile tam öğrenmenin gerçekleştirilmesinin mümkün olamayacağı düşünülmektedir.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, öğrenme alanının ilgili kazanımları çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, öğrenme alanı öğrencilere müzik kültürü kazandırmaya, öğrencilerin müzik ile ilgili genel kültürlerini arttırmaya yönelik öğrenme alanı olan müzik kültürü şeklinde belirlenmiştir. Oysa ilgili kazanımların her ikisi de öğrencilerin müziksel algılarının ve bilgilerinin geliştirilmesine yönelik olarak bilişsel öğrenme alanı kapsamında bulunan müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı dâhilindedir. Dolayısıyla burada müzik kültürü öğrenme alanı ile bilişsel alana yönelik belirlenen kazanımların örtüşmesinin mümkün olamayacağı söylenebilir.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanının ilgili içeriği tam olarak yansıtmadığı ve ilgili içerik ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, içerikteki ilgili etkinliklerden bazıları müzik kültürü öğrenme alanı kapsamında ve öğrencilere müzik kültürü kazandırmaya, öğrencilerin müzik ile ilgili genel kültürlerini arttırmaya yöneliktir. Ancak bunun yanında içerikte, öğrencilerin Atatürk ve müzik konusuyla ilgili algı ve bilgilerini geliştirmeye, bu algı ve bilgilerini paylaşmaya, araştırma yapmaya, araştırma sonuçlarını kullanmaya, okumaya, konuyla ilgili örnek eser dinletilmesine ve seslendirilmesine yönelik etkinliklerde bulunmaktadır. Bu doğrultuda ilgili içerik ile örtüşen ve ilgili içeriği çağrıştıran müziksel algı ve bilgilenme ile dinleme, söyleme, çalma öğrenme alanlarının da konu dâhiline alınması gerekmektedir.

- Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirlenen kazanımlar bilişsel alana yönelik kazanımlardır. İlgili içerikte yer alan etkinlikler ise bilişsel öğrenme alanın yanı sıra duyuşsal, sezgisel ve devinişsel öğrenme alanlarına da yöneliktir. Dolayısıyla, bu öğrenme alanına yönelik etkinlikleri destekleyici kazanımların da belirlenmesi gerektiği görülmüştür. Buna yönelik olarak, Atatürk'ün müzik hakkındaki görüş ve düşüncelerini hisseder, Atatürk'ün müzik hakkındaki görüş ve düşüncelerini açıklar ve Atatürk'ün sevdiği türkülerden örnekleri dinler ve bunları seslendirir kazanımlarının da eklenmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 13: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Onüçüncü Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
13.6/8'lik Şarkılarla Dans Edelim	●Dinleme, Söyleme, Çalma ●Müziksel Algı ve Bilgilenme ●Müzikte Yaratıcılık	●Farklı ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir ●Temel müzik yazı ve ögelerini kullanır ●Farklı ritmik yapıdaki müzikleri harekete dönüştürür	●Barış Manço'nun 6/8'lik "Unutamadım" şarkısının CD'den dinletilerek 6/8'lik ölçünün ve kuvvetli zamanlarının hissedilmesinin beklenmesi; 6/8'lik ölçü hakkında bilgi verilmesi ve farklı devinimler ile hissedilmesinin sağlanması; "Unutamadım" şarkısının kulaktan öğretimi; Öğrencilerin gruplara ayrılarak bireysel ve grup olarak şarkıya uygun kendi danslarını yaratmalarının istenmesi; Tahtaya yazılan ritim kesitleri üzerinde ölçülerin belirtilmesinin istenmesi; "Ezgi" adlı 6/8'lik ezginin tahtaya yazılması, altına 6/8'lik vuruşları temsil eden ok işaretlerinin çizimi, ok işareti üzerinde bulunan her bir çentiğin bir sekizlik notayı temsil ettiğinin ifade edilmesi; Notaların isimlerinin bu çentikler üzerinde gösterilmesinin istenmesi, notalar yazıldıktan sonra ok işaretlerine uyarak 6/8'lik ölçünün vurdurulması ve ezginin bonasının yapılması; Ezginin solfejinin yapılması ve blok flüt ile çaldırılması; "Dere" adlı şarkının ölçü çizgilerinin çizilmesinin istenmesi ve şarkının seslendirilmesi, "Üç Alma" ve "Okula Başladık" adlı şarkıların seslendirilmesi; Öğrencilerin gruplara ayrılarak şarkılara uygun biçimde kendi danslarını yaratmaları; Yaratılan dansların sınıfta sergilenmesi ve en güzel dansın seçilerek ödüllendirilmesi

Tablo 13 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili öğrenme alanlarını çağrıştırdığı ve bu öğrenme alanları ile örtüştüğü söylenebilir. Ancak, konu adı "6/8'lik Şarkılarla Dans Edelim" şeklinde 6/8'lik ölçü yapısına ve bu yapı ile ilişkili müziklere ve devinişsel odaklı dansa yönelik olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "müzik kültürü", öğrenme alanlarının kapsamına da girebilir. Çünkü konu adı belirtilen kapsamlar dâhilinde öğrencilere müzik kültürü kazandırılmasını ve onların bu konudaki müzik kültürlerinin geliştirmesini de çağrıştırmaktadır.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili kazanımları çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirtilen kazanımlar farklı ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir, temel müzik yazı ve ögelerini kullanır ve farklı ritmik yapıdaki müzikleri harekete dönüştürür şeklinde genel olarak verilmiştir. Bu kazanımların 6/8'lik ölçü yapısı ile ilişkisi kurulmamıştır. Söz konusu kazanımların konu adı doğrultusunda 6/8'lik ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir, temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (6/8'lik ölçü) ve 6/8'lik ritmik yapıdaki müzikleri harekete dönüştürür şeklinde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, konu adı "6/8'lik Şarkılarla Dans Edelim" şeklinde devinişsel odaklı dansa yönelik olarak belirlenmiştir. Bu ad daha önceki sınıflarda ve ya konularda 6/8'lik ritmik yapıya ilişkin temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığını bu konuda ise dans ile ilişkilendirilerek belirtilen ritmik yapının pekiştirilmesinin amaçlandığını düşündürmektedir. Oysa ilgili kazanımlar incelendiğinde bu düşünceyi desteklemedikleri görülmüştür.

- Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte, konu adı "6/8'lik Şarkılarla Dans Edelim" şeklinde devinişsel odaklı dansa yönelik olarak belirlenmiştir. Bu ad daha önceki sınıflarda ve ya konularda 6/8'lik ritmik yapıya ilişkin temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığını bu konuda ise dans ile ilişkilendirilerek belirtilen ritmik yapının pekiştirilmesini ve öğrencilerin 6/8'lik ritmik yapıyla dans etmelerini amaçlayan etkinlikleri çağrıştırmaktadır. Oysa ilgili içerik incelendiğinde bu düşünceyi desteklemedikleri görülmüştür. Belirlenen etkinlikler bu amaçtan önce öğrencilerin dinleme, bilgi edinme ve devinme ile 6/8'lik ritmik yapıyı önce öğrenmelerini, seslendirmelerini, konuyla ilgili yazma, söyleme ve çalma etkinlikleri yapmalarını amaçlamaktadır. Dolayısıyla ilgili içerik doğrultusunda konu adı "6/8'lik Ritmik Yapı" şeklinde düzeltilmelidir.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, öğrenme alanları ile ilgili kazanımların örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, öğrenme alanı birinci öğrenme alanın dinleme-söyleme-çalma şeklinde üç farklı boyutu kapsamaktadır. Birinci kazanım ise bu boyutlardan sadece bir tanesi olan söyleme boyutuna yöneliktir ve 6/8'lik ritmik yapı ile birebir ilişkili değildir. İkinci öğrenme alanı müziksel algı ve bilgilenmedir. Buna ilişkin kazanım yine 6/8'lik ritmik yapı ile ilişkilendirilmeden temel müzik yazı ve ögelerini kullanır şeklinde genel olarak ifade edilmiştir. Üçüncü öğrenme alanı ise müziksel yaratıcılık yerine müzikte yaratıcılık olarak yanlış verilmiştir ve yine 6/8'lik ritmik yapı ile ilişkilendirilmeden farklı ritmik yapıdaki müzikleri harekete dönüştürür şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla öğrenme alanı ve kazanımların birbirini çağrıştırdığı veya birbiri ile örtüştüğü söylenemez.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, içerikteki ilgili etkinlikler her ne kadar verilen öğrenme alanları ile ilişkili olsa da 6/8'lik ritmik yapı ile ilişki sadece belirli örnek eserler ile kurulmaya çalışılmıştır. Ayrıca ilgili içerik öğrencilerin dinleme, bilgi edinme ve devinme etkinlikleri ile 6/8'lik ritmik yapıyı önce öğrenmelerini, seslendirme, yazma, ve çalma etkinlikleri ile bu konuyu pekiştirmelerini, böylece konuyla ilgili müzik kültürlerinin gelişmesini ve dinledikleri örnek eserlere uygun devinimler yapmalarını ve yaratıcılıkları doğrultusunda kendi danslarını oluşturmalarını kapsamaktadır. Dolayısıyla ilgili içerik doğrultusunda birinci öğrenme alanı müziksel algı ve bilgilenme, ikinci öğrenme alanı dinleme söyleme çalma, üçüncü öğrenme alanı müzik kültürü, dördüncü öğrenme alanı ise müziksel yaratıcılık olarak içerik ile örtüşecek sıra ile verilmelidir.
- Kazanım-içerik ilişkisinin bulunmadığı, kazanımların ilgili içeriği çağrıştırmadığı ve ilgili içerik ile örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirtilen kazanımlar farklı ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir, temel müzik yazı ve ögelerini kullanır ve farklı ritmik yapıdaki müzikleri harekete dönüştürür şeklinde genel olarak verilmiştir. Oysa ilgili içerikte yer alan etkinlikler incelendiğinde, 6/8'lik ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir, temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (6/8'lik ölçü) ve 6/8'lik ritmik yapıdaki müzikleri harekete dönüştürür kazanımları ile ilişkili oldukları görülmüştür.

Tablo 14: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Ondördüncü Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
14.Atatürk'ün Müzik Sevgisi	●Müzik Kültürü ●Dinleme, Söyleme, Çalma	●Atatürk'ün Türk müziğine ilişkin düşüncelerini kavrar ●Müzikle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır ●Atatürk'le ilgili marşları, şarkıları anlamlarına uygun seslendirir	●Atatürk'ün müzik ile ilgili söylediği sözler hakkında yapılan araştırmaların paylaşımı; Atatürk'ün sevdiği türkü ve şarkı örneklerini içeren CD veya mp3 çalardan müzikler duyurulması; Atatürk'ün Türk müziği ile ilgili 1 Kasım 1934'te Mecliste yaptığı konuşmanın yer aldığı metnin okutulması; Bu metinden anlaşılanların belirlenmesi için örnek sorular sorulması ve düşüncelerin paylaşımı; Çalışma kitabı 1. etkinlikte yer alan metine göre verilen boşlukların doldurulması; Atatürk'ün müziğin farklı türlerine olan ilgisinden bahsedilmesi; Atatürk'ün dinlemeyi ve söylemeyi sevdiği müziklerden örnekler verilmesi; "Atatürk" adlı şarkının notaları ile seslendirilmesi; "Vardar Ovası" ve "Manastır" türküsünün sözlerinin çalışma kitabındaki ilgili etkinlikte bulunan boşluğa yazılması ve türkülerin kulaktan yansılama yoluyla öğretilmesi

Tablo 14 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanlarını tam olarak çağrıştırmadığı ve bu öğrenme alanları ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Atatürk'ün Müzik Sevgisi" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "müziksel algı ve bilgilenme" ve "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanlarının kapsamına da girebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili kazanımları çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirtilen kazanımlara ulaşılması istenen konu adı "Atatürk'ün Müzik Sevgisi" şeklinde genel olarak verilmiştir. Kazanımlardan ilki Atatürk'ün Türk müziğine ilişkin düşüncelerini kavrar şeklinde Atatürk ve Türk müziği eksenlidir. Bu kazanımın Atatürk'ün müzik sevgisi konusu ile ilişkisi yoktur. İkinci kazanım ise müzikle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır şeklinde yine Atatürk'ün müzik sevgisi ile ilişkisi bulunmayan genel bir kazanımdır. Bu kazanım konu adı doğrultusunda Atatürk'ün müzik sevgisi ile ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır şeklinde düzeltilmelidir. Üçüncü kazanım ise yine "Atatürk'ün Müzik Sevgisi" konu adı ile ilişkisi hiç bulunmayan Atatürk'le ilgili marşları, şarkıları anlamlarına uygun seslendirir olarak belirlenmiştir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili içeriği çağrıştırmadığı ve bu içerik ile örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Atatürk'ün Müzik Sevgisi" olarak Atatürk'ün müzik sevgisini anlatan, bunları yansıtan, öğrencilerin Atatürk'ün yaptıklarından ve söylediklerinden müziğe olan sevgisini anlamalarını kapsayan bir içeriği düşündürmektedir. Ancak ilgili içerikte, Atatürk'ün müzik ile ilgili söylediği genel sözlere yönelik araştırma yapılması ve bunların paylaşımı, Atatürk'ün sevdiği türkü ve şarkı örneklerinin dinletilmesi, Atatürk'ün Türk müziği ile ilgili konuşma metninin okutulması, düşüncelerin paylaşımı, Atatürk'ün müziğin farklı türlerine olan ilgisinden bahsedilmesi, Atatürk'ün dinlemeyi ve söylemeyi sevdiği müziklerden örnekler verilmesi, "Atatürk" adlı şarkının notaları ile seslendirilmesi, "Vardar Ovası" ve "Manastır" türkülerinin sözlerinin yazılması ve türkülerin öğretilmesi etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerden öğrencilerin Atatürk'ün yaptıklarından ve söylediklerinden müziğe olan sevgisini anlamalarının mümkün olmayacağı söylenebilir.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanlarının ilgili kazanımları tam olarak çağrıştırmadığı ve bu kazanım ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, birinci öğrenme alanının öğrencilere Atatürk'ün müzik sevgisi ile ilgili müzik kültürü kazandırmaya, öğrencilerin Atatürk'ün müzik sevgisi ile ilgili genel kültürlerini arttırmaya yönelik olarak müzik kültürü şeklinde belirlendiği, ikinci öğrenme alanının ise Atatürk'ün müzik sevgisini anlatan örnek eserlerin dinletilerek, söyletilerek ve çaldırılarak öğrencilere aktarılmasına yönelik olarak dinleme, söyleme, çalma olarak belirlendiği düşünülmektedir. Ancak ilgili kazanımlar incelendiğinde bu kapsamlardaki öğrenme alanlarına yönelik olmadığı, bu öğrenme alanlarına çok genel ve ilişkisiz kazanımların yazıldığı görülmüştür.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanlarının ilgili içeriği tam olarak yansıtmadığı ve ilgili içerik ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, birinci öğrenme alanı öğrencilere Atatürk'ün müzik sevgisi ile ilgili müzik kültürü kazandırmaya, öğrencilerin Atatürk'ün müzik sevgisi ile ilgili genel kültürlerini arttırmaya yönelik olarak müzik kültürü, ikinci öğrenme alanı ise Atatürk'ün müzik sevgisini anlatan örnek eserlerin dinletilerek, söyletilerek ve çaldırılarak öğrencilere aktarılmasına yönelik olarak dinleme, söyleme, çalma olarak belirlenmiştir. Ancak ilgili içerikte, incelendiğinde Atatürk'ün müzik ile ilgili söylediği genel sözlere yönelik araştırma yapılması ve bunların paylaşımı, Atatürk'ün sevdiği türkü ve şarkı örneklerinin dinletilmesi, Atatürk'ün Türk müziği ile ilgili konuşma metninin okutulması, düşüncelerin paylaşımı, Atatürk'ün müziğin farklı türlerine olan ilgisinden bahsedilmesi, Atatürk'ün dinlemeyi ve söylemeyi sevdiği müziklerden örnekler verilmesi, "Atatürk" adlı şarkının notaları ile seslendirilmesi, "Vardar Ovası" ve "Manastır" türkülerinin sözlerinin yazılması ve türkülerin öğretilmesi etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler ile öğrencilerin Atatürk'ün müzik sevgisi ile ilgili müzik kültürü kazanmalarının, Atatürk'ün müzik sevgisi ile ilgili genel kültürlerinin arttırabileceklerinin ve Atatürk'ün müzik sevgisini anlatan örnek eserlerin dinletilerek, söyletilerek ve çaldırılarak öğrencilere aktarılmasının mümkün olmayacağı söylenebilir.
- Kazanım-içerik ilişkisinin bulunmadığı, kazanımların ilgili içeriği çağrıştırmadığı ve bu içerik ile örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirtilen kazanımlardan ilki Atatürk'ün Türk müziğine ilişkin düşüncelerini kavrar şeklinde Atatürk ve Türk müziği eksenlidir. İkinci kazanım ise müzikle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır şeklinde genel bir kazanımdır. Üçüncü kazanım ise Atatürk'le ilgili marşları, şarkıları anlamlarına uygun seslendirir şeklinde yine genel olarak belirlenmiştir.

Tablo 15: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Onbeşinci Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
15.5/8'lik Şarkılar	●Dinleme, Söyleme, Çalma ●Müziksel Algı ve Bilgilenme	●Farklı ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir ●Temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (5/8'lik aksak ölçü)	●"Ben Seni Sevduğumi Dünyalara Bildirdum" adlı 5/8'lik türkünün dinletilmesi; Dinlerken alkış ile tempo tutulmasının istenmesi ve ritmin hissettirilmesi; Çalışma kitabı 2. etkinlikte yer alan ezginin ölçülerinin kitap üzerinde çizdirilmesi; Örnek ritim kalıplarının ölçülerinin yazılmasının istenmesi; "Yenice Yolları" türküsünü ve "Sevgi Çiçekleri" şarkısının seslendirilmesinin sağlanması; şarkıların sınıf düzeyine göre blok flüt ile çaldırılması

Tablo 15 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili öğrenme alanlarını çağrıştırmadığı ve bu öğrenme alanları ile örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "5/8'lik Şarkılar" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "müzik kültürü" ve "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanlarının kapsamına da girebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımları tam olarak çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirtilen birinci kazanım farklı ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir şeklinde genel olarak verilmiştir. Bu kazanımın 5/8'lik ölçü yapısı ile ilişkisi kurulmamıştır. Söz konusu kazanımın konu adı doğrultusunda 5/8'lik ritmik yapıdaki müzikleri seslendirir şeklinde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. İkinci kazanım ise temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (5/8'lik aksak ölçü) şeklinde öğrencilerin 5/8'lik ritmik yapıya ilişkin temel bilgi ve becerileri öğrenmesine yönelik olarak bilişsel alan kapsamında verilmiştir. Ancak, konu adı "5/8'lik Şarkılar" şeklinde devinişsel alana yöneliktir. Bu ad daha önceki sınıflarda ve ya konularda 5/8'lik ritmik yapıya ilişkin temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığını bu konuda ise ilgili ritmik yapıdaki şarkılar ile ilişkilendirmeler yapılarak belirtilen ritmik yapının pekiştirilmesinin amaçlandığını düşündürmektedir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte, konu adı "5/8'lik Şarkılar" şeklinde birebir 5/8'lik şarkılara yönelik olarak verilmiştir. Bu ad içeriğin söz konusu ritmik yapıda olan şarkıların dinlenmesine, söylenmesine ve çalınmasına yönelik etkinlikleri içerdiğini düşündürmektedir. Ancak, ilgili içerik incelendiğinde buna yönelik etkinliklerin sınırlı sayıda örnek eser ile ele alındığını bu etkinliklerin dışında 5/8'lik ritmik yapıya ilişkin temel bilgi ve becerileri öğretilmesine yönelik etkinlikleri de içerdiği görülmüştür**.**
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili kazanımların tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, öğrenme alanı dinleme-söyleme-çalma şeklinde üç farklı boyutu kapsamaktadır. Birinci kazanım ise bu boyutlardan sadece bir tanesi olan söyleme boyutuna yöneliktir. Dinleme ve çalma boyutlarına yönelik kazanım bulunmamaktadır. İkinci olarak verilen temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (5/8'lik aksak ölçü) kazanımı ise her ne kadar müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı ile ilişkili olsa da öğrenciler daha önceki sınıflarda veya daha önceki konularda 5/8'lik aksak ölçü kapsamına ilişkin bir öğrenme gerçekleştirmedikleri için burada bu ölçüyü kullanmalarında önce anlamalarına, kavramalarına ve açıklamalarına yönelik olarak 5/8'lik aksak ölçüyü kavrar şeklinde öncü temel oluşturucu bir kazanıma yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, içerikteki ilgili etkinlikler ile dinleme, söyleme, çalma olarak üç boyutlu olan öğrenme alanının her bir boyutunu farklı bir eser üzerinde ele almıştır. Müziksel algı ve bilgilenmeye yönelik etkinlikler ise yüzeysel olarak geçilmiştir. Böyle bir içerik ile 5/8'lik aksak ölçü konusuna yönelik olarak tam öğrenmenin gerçekleştirilmesinin mümkün olamayacağı düşünülmektedir.
- Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirlenen kazanımlardan birincisi devinişsel alana yönelik olarak seslendirme etkinliğini çağrıştırmaktadır. İçerikte seslendirme etkinliği bulunmaktadır. Ancak, dinleme ve çalma

etkinliklerine de yer verilmiştir. Bu etkinlikler kazanım olarak ele alınmamıştır. İkinci kazanım ise bilişsel alana yönelik olarak temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (5/8'lik aksak ölçü) şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin 5/8'lik aksak ölçüyü anlamalarına, kavramalarına ve açıklamalarına yönelik temel oluşturucu etkinlikler bulunmasına rağmen 5/8'lik aksak ölçüyü kavrar şeklinde öncü temel oluşturucu bir kazanıma yer verilmesi dikkat çekicidir.

Tablo 16: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Onaltıncı Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
16.Sesin Değişimi	●Müziksel Algı ve Bilgilenme	●Ergenlik dönemi ses değişim özelliklerini fark eder	●Mutasyon dönemi hakkında bilgi verilmesi ve bu değişimin erkek ve kızlarda nasıl ve ne zaman başladığının anlatılması; Bu dönemde seste olabilecek değişikliklerin ve ses sağlığı için alınması gereken önlemlerin vurgulanması; Konu ile ilgili olarak Fen ve Teknoloji dersi ile ilişki kurulması; Bu dönemde çocuklarda bedensel ve ruhsal olarak ne gibi değişimlerin olduğunun sorulması ve konuya ilişkin bilgi ve düşüncelerin paylaşımı; Ses kayıtlarından şarkı söyleyen çocuk korosu ve yetişkin korosundan örnek müzikler dinletilmesi; Dinlenen seslerin hangi yaş grubu bireylere ait olduğunun tahmin edilmesinin istenmesi; Mutasyon döneminde olan bir kişi ile olmayan bir kişinin seslerinin farklı olabileceğinin ifade edilmesi

Tablo 16 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili öğrenme alanını çağrıştırdığı ve bu öğrenme alanı ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, konu adı "Sesin Değişimi" şeklinde insan sesinin değişimi ile ilgili bilgileri kapsayan belli bir konuya ve bilişsel alana yönelik olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "müzik kültürü", "dinleme-söyleme-çalma" ve "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanlarının kapsamına girmemektedir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili kazanımı çağrıştırdığı ve bu kazanım ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, ergenlik dönemi ses değişim özelliklerini fark eder kazanımına ulaşılması istenen konu adı "Sesin Değişimi" şeklinde birebir kazanıma yönelik olarak belirlenmiştir. Kazanım bilişsel alana yönelik bir kazanımdır. İlgili konu adı da buna yönelik olarak yorumlanabilir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, ilgili içerikte, ergenlik dönemi (mutasyon dönemi) ses değişimine yönelik olarak teorik bilgi verilmesi, bu dönemde seste olabilecek değişikliklerin ve ses sağlığı için alınması gereken önlemlerin vurgulanması, diğer branşlar ile ilişki kurularak konunun pekişmesinin sağlanması, konuyla ilgili bilgi ve düşüncelerin paylaşımı yapılaması, dinleme etkinlikleri ile konuya yönelik örnekler verilmesi etkinliklerine yer verilmiştir.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunduğu, öğrenme alanının ilgili kazanım ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, hem öğrenme alanı hem de kazanım bilişsel alana yöneliktir. Ancak burada ergenlik dönemi ses değişim özelliklerini fark eder kazanımından önce ergenlik dönemi ses değişim özelliklerini açıklar kazanımına yer verilmesinin öğrenme alanı ile daha çok örtüşeceği de söylenebilir.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin bulunduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, ilgili etkinlikler ile öğrenme alanı bilişsel alana yöneliktir ve birebir ilişkilidir.
- Kazanım-içerik ilişkisinin bulunduğu, kazanım ve ilgili içeriğin tam olarak örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, belirlenen kazanım bilişsel alana yönelik bir kazanımdır. İlgili içeriğin de ergenlik dönemi (mutasyon dönemi) ses değişim özelliklerine yönelik olarak teorik bilgi verilmesi, bu dönemde seste olabilecek değişikliklerin ve ses sağlığı için alınması gereken önlemlerin vurgulanması, diğer branşlar ile ilişki kurularak konunun pekişmesinin sağlanması, konuyla ilgili bilgi ve düşüncelerin paylaşımı yapılaması, dinleme etkinlikleri ile konuya yönelik örnekler verilmesi gibi bilişsel alana yönelik etkinlikler ile ele alındığı görülmüştür.

Tablo 17: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Onyedinci Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
17.Marşlar	●Dinleme, Söyleme, Çalma	●Toplum hayatında önemli yer tutan marşlarımızı doğru söyler ●Atatürk'le ilgili marşları, şarkıları anlamlarına uygun seslendirir	●Bilinen marşların isimlerinin sorulması ve tahtaya yazılması; Bu marşlardan en çok bilinenlerden bir kaçının sınıfla birlikte öğretmenin çalgısı eşliğinde söylenmesi; Marşlar seslendirilirken dikkat edilmesi gereken doğru tempo ve gürlükle söylemenin öneminin vurgulanması; "Cumhuriyet Marşı"nın notalarının tahtaya yazılması; Marşın sözlerinin şiir olarak okutulması; Solfeji yapıldıktan sonra marşın söylenmesi ve çalgı ile seslendirilmesinin sağlanması; "Cumhuriyet Marşı" seslendirilirken neler hissedildiğinin sorulması ve bunların paylaşımı; "Gençlik Marşı"nın notalarının tahtaya yazılması; Marşın doğru bir şekilde hız ve gürlük basamaklarına dikkat edilerek söylenmesinin sağlanması; Marşı seslendirirken hissedilenlerin sorulması ve bunların paylaşımı; Türkçe dersinin ilgili kazanımı ile ilişkilendirilmesi için marşın ezberlenmesinin sağlanması

Tablo 17 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanını tam olarak çağrıştırmadığı ve bu öğrenme alanı ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Marşlar" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak "müzik kültürü", "müziksel algı ve bilgilenme" ve "müziksel yaratıcılık" öğrenme alanlarının kapsamına da girebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımları tam olarak çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirtilen kazanımlara ulaşılması istenen konu adı "Marşlar" şeklinde genel olarak verilmiştir. Kazanımlar devinişsel alana yönelik bir kazanımlardır. Ancak ilgili konu bilişsel, duyuşsal ve sezgisel alanlarla ilgili bir ad olarak da yorumlanabilir.
- Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Marşlar" şeklinde genel olarak verilmiştir. Bu ad her türlü içeriğe yönelik olabilir. Ayrıca konu ilgili içerikte marşlardan en çok bilinenlerden bir kaçının sınıfla birlikte öğretmenin çalgısı eşliğinde söylenmesi, Cumhuriyet Marşı ve Gençlik Marşı ile sınırlandırılmıştır. Burada en çok bilinen marşların neler olduğu belirli değildir. "Marşlar" şeklinde genel olarak verilen bir konu adı altında sadece Cumhuriyet Marşı ile Gençlik Marşı'nın ele alınması dikkat çekicidir. Konunun, ilgili içerik ile yüzeysel olarak geçildiği ve böyle bir içerik ilen tam öğrenmenin gerçekleştirilmesinin mümkün olamayacağı düşünülmektedir.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili kazanımın tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, öğrenme alanı dinleme-söyleme-çalma şeklinde üç farklı boyutu kapsamaktadır. Kazanımlar ise bu boyutlardan sadece bir tanesi olan söyleme boyutunda ve devinişsel alana yönelik olarak ele alınmıştır.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, içerikteki ilgili etkinlikler ile öğrenme alanının söyleme ve çalma boyutu ilişkilidir. Oysa ki, öğrenme alanı dinleme-söyleme-çalma şeklinde üç farklı boyutu kapsamaktadır. Dinleme boyutuna içerikteki hiç bir etkinlikte yer verilmediği görülmektedir. Bunun yanında içerikte marşlar seslendirilirken dikkat edilmesi gereken doğru tempo ve gürlükle söylemenin öneminin vurgulanmasına, Cumhuriyet Marşı seslendirilirken neler hissedildiği paylaşılmasına ve Gençlik Marşının ezberlenmesine yönelik etkinlikler de bulunmaktadır. Marşlar seslendirilirken dikkat edilmesi gereken doğru tempo ve gürlükle söylemenin öneminin vurgulanması ile Gençlik Marşının ezberlenmesi bilişsel alana yönelik etkinliklerdir. Bu etkinliklere yönelik olarak müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı kapsam dâhiline alınmasının gerektiği söylenebilir.

- Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, belirlenen kazanımlar devinişsel alana yönelik bir kazanımlardır. Ancak ilgili içerikte devinişsel alana yönelik etkinliklerin yanında marşlar seslendirilirken dikkat edilmesi gereken doğru tempo ve gürlükle söylemenin öneminin vurgulanması ile Gençlik Marşının ezberlenmesi şeklinde bilişsel alana, Cumhuriyet Marşı seslendirilirken neler hissedildiği paylaşılması şeklinde ise duyuşsal alana yönelik etkinlikler de bulunmaktadır.

Tablo 18: Ortaokul 6. Sınıf Müzik Dersi ÖKK'nın Onsekizinci Sıradaki Konu Adı-Öğrenme Alanı-Kazanım-İçerik Boyutları ve Bu Boyutların Kapsamı

Konu Adı	Öğrenme Alanı	Kazanım	İçerik
18.Kendi Ezgimi Oluşturuyorum	●Dinleme, Söyleme, Çalma ●Müziksel Algı ve Bilgilenme ●Müziksel Yaratıcılık	●Müzik çalışmalarını sergiler ●Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir ●Öğrendiği notaları seslendirir ●Temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (do1-do2 arasındaki sesler)	●R. Korsakov'a ait "Flight of the Bumble Bee"adlı eserin tercihen orkestra versiyonunun dinletilmesi; Eserin anlatmak istediğinin ve eserin hissettirdiklerinin sorulması ve yorumların alınması; Eseri dinlerken düşünülmesi gerekenlerin belirtilmesi; Eserin tekrar dinletilmesi ve sözleri olmayan müziklerin de çok şey anlatabileceklerinin vurgulanması; Verilen ritim kalıbını kullanarak belirtilen kurallara uygun ezgi oluşturulmasının istenmesi; Ortaya çıkan ezgilerin çalgı ile çalınarak öğrencilere dinletilmesi; Beğenilen ezgilerin tahtaya yazılıp seslendirilmesi ve bir ya da bir kaçının kartonlara yazılarak sınıf panosuna asılmasının sağlanması; Tahtaya 4/4'lük ölçüde bir ezginin başlangıç ölçüsü olabilecek nitelikte ve do ile başlayan bir motif yazılması; Yazılan bu ölçünün arkasına yazılabilecek ölçünün düşünülmesi, bunun için çalgıların kullanımının da sağlanması; Oluşturulan bir ölçülük ezgilerin dinlenmesi; Başlangıçtaki ölçünün devamı olabilecek niteliktekinin seçilip tahtaya yazılması, bu şekilde oluşacak ölçü sayısının sekize tamamlanması; Ezgi oluşturulurken birinci cümlenin sonunun yarım karar, ezginin sonunun ise tam karar olmasına dikkat edilmesi, Ortaya çıkan ezgiyi öğrencilerin çalgıları ile seslendirmelerinin sağlanması; Örnek ezgiye öğrencilerle birlikte söz yazmaya çalışılması ve bu şarkının sınıfın şarkısı ilan edilerek sınıf panosuna asılması

Tablo 18 incelendiğinde;

- Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanlarını tam olarak çağrıştırmadığı ve bu öğrenme alanları ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, konu adı "Kendi Ezgimi Oluşturuyorum" şeklinde genel olarak verilmiştir. Dolayısıyla konu öğrenme alanı olarak öncelikle ve sadece müziksel yaratıcılık öğrenme alanı kapsamına girebilir.
- Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili kazanımları çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, "Kendi Ezgimi Oluşturuyorum" konu adı öncelikle ve birebir olarak "Bilinen notalardan ve nota değerlerinden oluşan ezgiler oluşturur" kazanımı ile ilişkilidir. Ancak bu kazanım yerine burada "Müzik çalışmalarını sergiler", "Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir", "Öğrendiği notaları seslendirir" ve "Temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (do1-do2 arasındaki sesler)" kazanımlarına yer verilmiştir. Bu kazanımlara yönelik olarak konu adının "Kendi Ezgimi Oluşturuyorum" yerine "Kendi Ezgimi Seslendiriyorum" şeklinde düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, "Müzik çalışmalarını sergiler" kazanımının "Kendi Ezgimi Oluşturuyorum" konu adı ile ilişkisiz olduğu söylenebilir. Bunun yanında "Öğrendiği notaları seslendirir" ve "Temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (do1-do2 arasındaki sesler)" kazanımları da daha

önceki derslerde edinilen kazanımlar olduğu için burada yeni ulaşılacak kazanımlarmış gibi ele alınmalarının doğru olmadığı yorumu yapılabilir.

- Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü, ilgili içerik incelendiğinde, öğrencilerin kendi ezgilerini oluşturabilmelerine yönelik olarak, verilen ritim kalıbına uygun ezgi oluşturma, bu ezgileri yazma, çalma ve dinleme, etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Ancak bu etkinliklere geçmeden önce verilen R. Korsakov'a ait "Flight of the Bumble Bee"adlı eserin tercihen orkestra versiyonunun dinletilmesi, eserin anlatmak istediğinin ve eserin hissettirdiklerinin sorulması ve yorumların alınması, eseri dinlerken düşünülmesi gerekenlerin belirtilmesi, eserin tekrar dinletilmesi ve sözleri olmayan müziklerin de çok şey anlatabileceklerinin vurgulanması etkinliklerinin "Kendi Ezgimi Oluşturuyorum" konu adı ile hiçbir ilişkisinin bulunmadığı söylenebilir.
- Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanlarının ilgili kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, müziksel yaratıcılık öğrenme alanı ile ilişkisi bulunan bir kazanım bulunmamaktadır. Sadece dinleme, söyleme, çalma öğrenme alanı ile ilişkili olan "Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir" kazanımına yer verilmiştir. "Müzik çalışmalarını sergiler" kazanımının ne müziksel yaratıcılık ne de dinleme, söyleme, çalma öğrenme alanı ile bir ilişkisi söz konusu değildir. . Bunun yanında "Öğrendiği notaları seslendirir" ve "Temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (do1-do2 arasındaki sesler)" kazanımları da daha önceki derslerde edinilen kazanımlar olduğu için burada yeni ulaşılacak kazanımlarmış gibi ele alınmaları doğru değildir ve bu kazanımlar ile ilişkili öğrenme alanı da bulunmamaktadır.
- Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, ilgili içerik incelendiğinde, müziksel yaratıcılık öğrenme alanı ile ilişkili olan verilen ritim kalıbına uygun ezgi oluşturma, başlangıç ölçüsü verilen ezgiyi belirli kurallar çerçevesinde tamamlama (yazma) etkinlikleri ile dinleme, söyleme, çalma öğrenme alanı ile ilişkili olan yazılan ezgileri, çalma ve dinleme, etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Dinleme, söyleme, çalma öğrenme alanının söyleme boyutuna yönelik etkinlikler eksiktir. Ayrıca, öğrencilerin yeni bir bilgi edinmelerine yönelik olarak ele alınan müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanına yönelik herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.
- Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin örtüşmediği söylenebilir. Çünkü, ilgili içerik incelendiğinde sadece "Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir" kazanımına yönelik etkinliklerin bulunduğu görülmüştür. "Müzik çalışmalarını sergiler" kazanımına yönelik olarak öğrencilerin çalışmalarını sergileyebilecekleri konser, dinleti v.b. gibi herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. "Öğrendiği notaları seslendirir" ve "Temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (do1-do2 arasındaki sesler)" kazanımları da daha önceki derslerde edinilen kazanımlar olduğu için burada yeni ulaşılacak kazanımlarmış gibi ele alınmaları doğru değildir ve bu kazanımlar ile ilişkili etkinlikler de bulunmamaktadır.

SONUÇLAR

Araştırma bulguları doğrultusunda;

- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda birinci sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanı ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili kazanımı çağrıştırmadığı ve bu kazanım ile örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili içeriği çağrıştırmadığı ve bu içerik ile örtüşmediği; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili kazanımın tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanım ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda ikinci sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanları ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımları tam olarak çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili kazanımın tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanlarının ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda üçüncü sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanı ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin

düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ve ilgili kazanımın tam olarak örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, öğrenme alanı ile ilgili kazanımın örtüşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin bulunmadığı, öğrenme alanı ile ilgili içeriğin örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanım ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği,

- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda dördüncü sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ve öğrenme alanının tam olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili kazanımları çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili içeriği çağrıştırmadığı ve bu içerik ile örtüşmediği; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili kazanımların tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin kurulduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüştüğü,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda beşinci sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ile öğrenme alanını tam olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ile kazanımların tam olarak örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanlarının ilgili kazanımlardan ilkini çağrıştırdığı, bu kazanım ile örtüştüğü ancak ikinci kazanım için bunun gerçekleşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin bulunduğu, öğrenme alanlarının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü; Kazanım-içerik ilişkisinin birinci olarak değinilen temel müzik yazı ve ögelerini kullanır (hece bağı) kazanımında kurulduğu, bu kazanımın ilgili içerik ile örtüştüğü,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda altıncı sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ile öğrenme alanının tam olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ile kazanımların tam olarak örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili kazanımların tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin birinci olarak değinilen basit çok sesli şarkılar söyler kazanımında kurulduğu, bu kazanımın ilgili içerik ile örtüştüğü,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda yedinci sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanları ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili kazanımların tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin bulunduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin örtüştüğü,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda sekizinci sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanları ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adı ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, öğrenme alanlarının ilgili kazanımları çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile örtüşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda dokuzuncu sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanı ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili kazanımı çağrıştırdığı ve bu kazanım ile örtüştüğü; Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunduğu, öğrenme alanının ilgili kazanımı çağrıştırdığı ve bu kazanım ile örtüştüğü; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin bulunduğu, kazanım ve ilgili içeriğin örtüştüğü,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda onuncu sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanları ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin

düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili kazanımların tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği,

- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda onbirinci sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili öğrenme alanını çağrıştırdığı ve bu öğrenme alanı ile örtüştüğü; Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili kazanımı çağrıştırdığı ve bu kazanım ile örtüştüğü; Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunduğu, öğrenme alanının ilgili kazanım ile örtüştüğü; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin bulunduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüştüğü; Kazanım-içerik ilişkisinin bulunduğu, kazanım ve ilgili içeriğin tam olarak örtüştüğü,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda onikinci sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanını tam olarak çağrıştırmadığı ve bu öğrenme alanı ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımları tam olarak çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, öğrenme alanının ilgili kazanımları çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile örtüşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanının ilgili içeriği tam olarak yansıtmadığı ve ilgili içerik ile tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda onüçüncü sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili öğrenme alanlarını çağrıştırdığı ve bu öğrenme alanları ile örtüştüğü; Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili kazanımları çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, öğrenme alanları ile ilgili kazanımların örtüşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin bulunmadığı, kazanımların ilgili içeriği çağrıştırmadığı ve ilgili içerik ile örtüşmediği,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda ondördüncü sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanlarını tam olarak çağrıştırmadığı ve bu öğrenme alanları ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili kazanımları çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili içeriği çağrıştırmadığı ve bu içerik ile örtüşmediği; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanlarının ilgili kazanımları tam olarak çağrıştırmadığı ve bu kazanım ile tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanlarının ilgili içeriği tam olarak yansıtmadığı ve ilgili içerik ile tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin bulunmadığı, kazanımların ilgili içeriği çağrıştırmadığı ve bu içerik ile örtüşmediği,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda onbeşinci sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili öğrenme alanlarını çağrıştırmadığı ve bu öğrenme alanları ile örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımları tam olarak çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili kazanımların tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda onaltıncı sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili öğrenme alanını çağrıştırdığı ve bu öğrenme alanı ile örtüştüğü; Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili kazanımı çağrıştırdığı ve bu kazanım ile örtüştüğü; Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin bulunduğu, öğrenme alanının ilgili kazanım ile örtüştüğü; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin bulunduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüştüğü; Kazanım-içerik ilişkisinin bulunduğu, kazanım ve ilgili içeriğin tam olarak örtüştüğü,
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda onyedinci sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanını tam olarak çağrıştırmadığı ve bu öğrenme alanı ile tam

olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili kazanımları tam olarak çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili içeriği tam olarak çağrıştırmadığı ve bu içerik ile tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili kazanımın tam olarak örtüşmediği, Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanı ve ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği,

- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda onsekizinci sırada bulunan; Konu adı-öğrenme alanı ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, konu adının ilgili öğrenme alanlarını tam olarak çağrıştırmadığı ve bu öğrenme alanları ile tam olarak örtüşmediği; Konu adı-kazanım ilişkisinin bulunmadığı, konu adının ilgili kazanımları çağrıştırmadığı ve bu kazanımlar ile örtüşmediği; Konu adı-içerik ilişkisinin bulunduğu, konu adının ilgili içeriği çağrıştırdığı ve bu içerik ile örtüştüğü; Öğrenme alanı-kazanım ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanlarının ilgili kazanımlar ile tam olarak örtüşmediği; Öğrenme alanı-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, öğrenme alanları ile ilgili içeriğin tam olarak örtüşmediği; Kazanım-içerik ilişkisinin düşük bir düzeyde olduğu, kazanımlar ile ilgili içeriğin örtüşmediği,

tespit edilmiştir.

Dolayısıyla, ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nın, 18 farklı konuyu içerdiği, konu adı-öğrenme alanı, konu adı-kazanım, öğrenme alanı-kazanım, öğrenme alanı-içerik, kazanım-içerik ilişkisinin çoğunlukla düşük bir düzeyde olduğu, bu boyutların tam olarak örtüşmediği, konu adı-içerik ilişkisinin ise çoğunlukla bulunduğu, bu boyutların birbiri ile çoğunlukla örtüştüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda;

- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nın araştırmada tespit edilen eksikleri giderilmelidir. Bunun için ilgili kitabın konu adı-öğrenme alanı, konu adı-kazanım, konu adı-içerik, öğrenme alanı-kazanım, öğrenme alanı-içerik ve kazanım-içerik ilişkisini yükseltmeye, söz konusu boyutların birbirini çağrıştırma ve birbiri ile örtüşme durumunu arttırmaya yönelik iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nda yer alan konuların yüzeysel bir içerik ile işlenmeleri önlenmelidir. Buna yönelik olarak konu içeriklerinin tam öğrenmeyi sağlayıcı nitelikte yeniden oluşturulması sağlanmalıdır.
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nın araştırma kapsamın dışında tutulan diğer boyutlarının değerlendirilmesine yönelik benzer araştırmalar yapılmalı ve söz konusu kitabın mevcut yapısı incelenerek ortaokul müzik eğitimi ve öğretimi sürecindeki işlevselliği ortaya konmalıdır.
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nın genel müzik eğitimindeki işlevselliği farklı araştırmalar ile tespit edilmelidir.
- Ortaokul 6. sınıf müzik dersi ÖKK'nın yapılan araştırma sonuçları dikkate alınarak belirli aralıklar ile yeniden gözden geçirilmeli ve düzeltmeler yapılarak ortaokul müzik eğitim-öğretiminin hizmetine sunulmalıdır.
- Ortaokul 6. sınıf dışındaki diğer tüm sınıfların müzik dersi ÖKK'larının genel müzik eğitimindeki işlevsellikleri de benzer şekilde araştırmalar ile incelenmeli ve tespit edilmelidir.
- Ülkemizde, ortaokul müzik derslerinde ders kitabı uygulaması yeniden uygulamaya getirilerek ders öğretim programında ön görülen bilgilerin öğrencilere doğru ve sistemli bir şekilde aktarımı ile öğrencilerin, hem yeni bir bilgiler edinmesi hem de öğrendikleri bilgileri pekiştirebilmesi sağlanmalıdır.
- Ortaokul müzik ders kitaplarının ve kılavuz kitaplarının yazımı için genel müzik eğitimi ile konu alanı ders kitabı inceleme ve değerlendirme alanlarında uzman olan müzik öğretmenleri ve akademisyenler titizlikle seçilmelidir.

önerileri geliştirilmiştir.

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

Aşıcı, M. ve diğerleri (2005) Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Editörler: Özcan Demirel, Kasım Kıroğlu, Ankara: Pegem A Yayınları.

Ataman, A. ve diğeleri (2001) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Editör: Leyla Küçükahmet, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, B. ve diğerleri (2011) Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim, Editör: Binnur Yeşilyaprak, Ankara: Pegem Akademi.

Bacanlı, H. (2001) Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bulut, D. (2011) "İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğrenme Alanı ve Kazanım Boyutlarına İlişkin Eleştirisel Bir Yaklaşım", e-Journal of New World Sciences Academy, Volume:6, No:2.

Büyükkaragöz, S., ve Çivi, C. (1997) Genel Öğretim Metotları, İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

Çelik, M. ve Şendağ, B. A., (2012). İlköğretim Müzik 6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.

Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (2003) Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: MEB Basımevi.

Günay E. ve Özdemir M., A. (2003) Müzik Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Gözütok, F. D., (2004). Öğretmenliğimi Geliştiriyorum. Ankara: Siyasal Kitabevi.

MEB, (2007). İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı. Ankara.

MEB, (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, http:// mevzuat. meb. gov.tr/html/27449_0.html (Erişim tarihi: 10. 04. 2015).

MEB. (2012a). 12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar. http://www.meb.gov.tr/duyurular/ duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf. (Erişim Tarihi: 26.03.2013).

MEB. (2012b). 12 yıllık zorunlu eğitime yönelik genelge. http://www.meb.gov.tr/haberler/ 2012/12 YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf. (Erişim Tarihi: 26.03.2013).

Özçelik, D. A., (1998). Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özden, Y. (1999) Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Süer, R., (1980). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Öğretim, Doktora Tezi, Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Tozlu, N. (2003) Eğitim Felsefesi, Ankara: MEB Yayınları.

Türkoğlu, A., (2005). 109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisine Giriş. İstanbul: Kare Yayınları.

Uçan, A., (2005). Müzik Eğitimi, Evrensel Müzikevi, Ankara.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ, KAYNAŞTIRMA ÖĞRETMENİ VE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Öğr. Gör. Gülşen Altıntaş
Celal Bayar Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları Anabilim Dalı
Manisa
gulsencbu@gmail.com

Öğr. Gör. Öznur Baykan
Celal Bayar Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları Anabilim Dalı
Manisa
oznur.baykan@cbu.edu.tr

Emine Kahraman
eminekahraman07@gmail.com

S. Uğur Altıntaş
Cumhuriyet İlkokulu Sınıf Öğretmeni
Manisa
ugur45tr@mynetm.com

Özet

Bu çalışma 2013-2014 öğretim yılında 4. sınıf fen bilgisi öğretmenliği programında bulunan 77 öğretmeni adayının katılımıyla Kaynaştırma Eğitimi dersinde kaynaştırma eğitimine, kaynaştırma öğretmenine ve kaynaştırma öğrencisine ilişkin metaforik algıları incelenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının kavramlara ilişkin bitki metaforları yapmaları istenmiştir. Öğretmen adayları kavramlara ilişkin 51 bitki metaforu geliştirmiştir. Metaforlar; 1) Çiçek 2) Ot 3) Meyve 4) Ağaç olarak dört kategoriye ayrılmıştır. Çalışmada içerik analizi ve Kay-kare testi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyeti, mezun olduğu lise ve öğrenim zamanına (I. Öğretim- II. Öğretim) göre veriler değerlendirilmiştir. Genel olarak kategoriler arasında öğretmen adaylarını kaynaştırma eğitimine, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisine ilişkin farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim durumunda farklılık gözlenmezken mezun olduğu lise düzeyinde farklılık gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Metafor, Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğrencisi, Kaynaştırma Öğretmeni.

THE METAPHORS DEVELOPED BY PRESERVICE SCIENCE TEACHERS CANDIDATES FOR THE CONCEPTS IN " INCLUSIVE EDUCATION, INCLUSIVE TEACHER AND INCLUSIVE STUDENT "

Abstract

İn this research, preservice science teachers candidates for " inclusive education, inclusive teacher and inclusive student" were examined on the concepts developed metaphors. Working group of the 2013-2014 academic year Celal Bayar Universty Education Faculty 4th science teacher candidates who constitute candidates. The science teachers candidates were asked for developing metaphors fifty one concepts by completing the sentences such as; "the inclusive education is like……, because ..... ; the inclusive teacher is like……, because .....; the inclusive student is like……, because....." Metaphors were categorised and analyzed according to the classification of the plants,: 1) Flowers 2) Grass 3) Fruit 4) Wood. In the study, content analysis

technique was used and the data were analyzed with quantitative method and Chi-square test technique. Science Teacher candidates in the event of differences in gender and education level of high school graduation has been observed that the differences observed.

Key Words: Metaphor, İnclusive Education, Science Teachers.

GİRİŞ

Ülkemizde her birey eğitim alma özgürlüğüne sahiptir ve her birey eğitimde eşit hak, fırsat ve imkanın sağlanması devlet politikasıdır. Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle birlikte eğitim alması, onların toplumla bütünleşmesi kaynaştırma programlarının yürütülme şekline bağlıdır. Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2006)'da kaynaştırma eğitimi; *"Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları"* olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile özel gereksinimli olan çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar ile aynı ortamlarda eğitilerek, birbirlerini daha yakından tanımaları, farklılıkları olan bireyler için ön yargılardan kurtulmaları, bireysel farklılıkların olabileceğinin kabullenilmesi amaçlanmaktadır (Cankaya, Korkmaz 2012). Kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerin toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırdığı (Kırcaali-İftar, 1998), akranlarıyla bir arada bulunarak tüm okul etkinliklerinden yararlanmalarına imkan sağladığı, akademik ve sosyal davranışların kazanımında etkili olduğu (Güzel Özmen, 2003) belirtilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında öğretmenler sınıfı içi etkinlikleri, eğitim programlarını, sınıf ortamını kaynaştırma öğrencisine uygun olacak şekilde düzenlemelidir. Kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesinde sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya eğitimine ve öğrencisine karşı sergilediği tutum önemli bir etkendir.

Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu (2011) raporunda, kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunların temelinde, kaynaştırma eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan destek eğitim hizmetlerinin yetersizliğinin vurgulandığı, mevzuatta yer alan gelişmelerin uygulamaya yansıtılmasında sorunlar yaşandığına dikkat çekilmiştir. Eğitim Reformu Girişimi (2011)'e göre Türkiye'de kaynaştırmayla ilgili yasa ve yönetmeliklere ve kaynaştırma öğrencisi sayısının giderek artmasına rağmen, yapılan araştırmalar uygulamada sorunlar yaşandığına işaret ediyor. Özel eğitime gereksinimi olan ilköğretim kaynaştırma öğrencileri bağlamında yapılan çalışmalar incelendiğinde kaynaştırmanın özellikle hafif düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin akademik becerilerini (örn., matematik ve okuma becerileri, standart test puanları, bireyselleştirilmiş eğitim planı amaçlarına ulaşma, vb.) ve sosyal davranışlarını (örn., akademik etkinlikle ilgi olma davranışı, öğrenme motivasyonu, okula ve öğrenmeye olumlu tutum, vb.) olumlu etkilediğine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Son yıllarda birçok alanda kullanılan metaforlar; kişilerin olgu ve olaylara karşı oluşturdukları yansımaları farklı kavramlarla ifade etme aracı olarak kullanılmış ve birçok araştırmacının dikkatini çekmiştir. Metaforlar olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). Gündelik yaşantımızda kullandığımız kavramlar doğası gereği metaforiktir (Lakoff ve Johnson, 2005). Metafor bir algı aracıdır (Arnett, 1999). Metaforlar (benzetmeler, eğretilemeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir. Metaforlar günlük hayattaki muğlak kavramların somut olarak daha anlamlı biçimde yapılandırılmasını sağlar ve bu süreçte güçlü zihinsel model rolü oynarlar (Örücü, 2012). Morgan'ın (1998: 14) da vurguladığı üzere: 'Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen *bir düşünce biçimi* ve *bir görme biçimi* anlamına gelir.' Metaforun bir öğretim aracı olarak kullanılmasının en önemli sebeplerinden birisi uzun süre akılda tutmayı sağlayıcı bir ortam yaratabilmesidir (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Goldstein, 2005).

Son dönemlerde metaforlar eğitim araştırmalarında sık sık kullanılmış ve öğrenci, yönetici, öğretmen, araştırma görevlisi gibi kavramlar, eğitimle etkileşim içinde olan bireylerin metaforik algılarıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır (Cerit, 2008; Saban, 2008; Güven & Güven, 2009; Oflaz, 2011; Özdemir, 2012). Metaforlarla ilgili eğitim alanında yapılan araştırmalara bakılacak olursa; ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin

metafor algıları (Şahin ve Baturay, 2013); metaforlar çalışmaları öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları algıları (Saban, Koçbeker, Saban, 2006; Saban, 2004); kültür ve öğretmen metaforları (Çelikten, 2005); sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Geçit ve Gençer, 2010); ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algıları (Güven ve İleri, 2006); öğretmen adaylarının coğrafya kavramına yönelik algıları (Öztürk, 2007); öğretmen adaylarının öğrenci kavramına yönelik algıları (Saban, 2009); öğretmen adaylarının matematik öğretmeni kavramına yönelik algıları (Güler, Öçal ve Akgün, 2011); matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (Güler, Akgün ve Öçal, Doruk, 2012); öğretmen adaylarının fen bilgisi ve fen bilgisi öğretmeni kavramına yönelik algıları (Altıntaş, Kahraman, Ülger ve Altıntaş, 2013), 6.sınıf öğrencilerinin 'Maddenin Tanecikli Yapısı' ünitesi kavramlarına ilişkin metaforik algıları (Altıntaş, Kahraman, Ülger ve Altıntaş, 2014); Gültekin (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada ilköğretim öğretmen adaylarının eğitim programına yükledikleri metaforlar incelenmiştir. Aykaç ve Çelik (2011)'in öğretmen ve öğretmen adaylarının ve Taşdemir ve Taşdemir (2011)'in öğretmenlerin üzerinde yaptıkları çalışmalarda, ilköğretim okullarında uygulanan ilköğretim programlarına yönelik hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada Celal Bayar üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 'İlköğretimde Kaynaştırma' dersini alan fen bilgisi öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlarına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metafor aracılığı ile ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlarına ilişkin üretmiş oldukları metaforları nelerdir?
2. Üretilen metaforlar bitkilerin sınıflandırılması dikkate alındığında 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlarına yönelik metaforları hangi gruplar altında toplanabilir?
3. Temalar arasında öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim durumu (birinci öğretim - ikinci öğretim) ve öğrenim gördüğü lise düzeyi bakımından farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden 'Olgubilim (Fenomenoloji)' araştırması olarak desenlenmiştir. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fenomenoloji tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Akturan ve Esen, 2008). Öğretmen adaylarının kavramlara yönelik metafora ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesinde 'içerik analizi' tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen ham verilerin anlamlandırılarak belirli bir çerçeve oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra düzenlenerek kod ve kategorilerin ortaya çıkarak somutlaşmasını sağlamaktadır (Patton, 2002).

Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında, Celal Bayar üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören 'İlköğretimde Kaynaştırma' dersini alan 4.sınıf öğretmen adayları arasında 77 fen bilgisi öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 45 (% 58.44)'i kız, 32 (% 41.56)'si ise erkektir. Katılımcıların öğrenim durumlarına göre dağılımları 47 (% 61.04)'ü birinci öğretim, 30 (% 38.96)'si ikinci öğretimde eğitimlerini sürdürmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü lise düzeylerine göre dağılımı 15 (% 19.48)'ü Anadolu Lisesi, 57 (% 74.03)'si Düz (Genel) lisesi, 5 (% 6.49)'u Çok Programlı Lisede eğitim almışlardır.

Verilerin Toplanması

Fen bilgisi öğretmen adaylarının 'İlköğretimde Kaynaştırma' ya yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla *'kaynaştırma eğitimi …gibidir; çünkü …'* , *'kaynaştırma eğitiminde branş öğretmeni … gibidir; çünkü …'* ve

'kaynaştırma öğrencisi …gibidir; çünkü …' şeklinde verilen ifadeleri 40 dakikalık bir sürede tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerden metafor oluştururken kavramlara ilişkin bitki metaforları yapmaları istenmiştir. Metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda 'gibi' kavramı genellikle 'metaforun konusu' ile 'metaforun kaynağı' arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır (Saban, 2009). Araştırmada *'çünkü'* kavramına da yer verilerek katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları istenmiştir (Saban, 2008).

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada, verilerin değerlendirilmesinde 'içerik analizi' tekniği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının verileri incelenmiş ve her veri numaralandırılarak spss paket programına aktarılmıştır. Öğretmen adaylarının her birine numaralar verilmiş ve örneğin 1.öğretmen adayı (Ö-1) şeklinde gösterilmiştir. Eğer katılımcılar ürettikleri metaforlar mantıklı bir gerekçe sunmadılarsa bu metaforlar dikkate alınmamıştır. Her bir metaforun nedeni ayrı ayrı incelenerek kategoriler ve temalar meydana getirilmiştir. Çalışmada yapılan bitki metaforları bitkilerin özelliklerine göre sınıflandırılmış 1) Çiçek, 2) Ot, 3) Meyve, 4) Ağaç olarak 4 temaya ayrılmıştır. SPSS'e verilerin aktarılması, düzenlenmesi ve analizi: Araştırma sürecinde elde edilen bütün veriler, metaforlar ve geliştirilen kavramsal kategoriler SPSS programına aktarılmıştır. Burada öncelikle katılımcıların demografik bilgileri incelenmiştir. Ardından 51 metafor ve 4 kavramsal kategoriyi temsil eden katılımcıların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri incelenmiş ve yorumlanmıştır. Ardından kavramsal kategorilerin arasında farklılık olup olmadığı tek örneklem için Kay-kare testi ile sınanmıştır. Kategorilerin Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine, kaynaştırma öğrencisine ve kaynaştırma öğretmenine cinsiyet, öğrenim durumu ve mezun olunan lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise iki değişken için Kay-kare testi ile sınanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde oluşturulan metaforlar kategorilere göre gruplandırılmış ve tablolar halinde verilip, katılımcıların özgün ifadeleri ile desteklenmiştir. Öğretmen adaylarının bütün kavramlara ilişkin 51 çeşit bitki metafor oluştururken; 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin 27 çeşit, 'kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin 29 çeşit ve 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin 24 çeşit metafor oluşturmuşlardır.

Öğretmen adaylarının yapmış oldukları metaforlar **'kaynaştırma eğitimine'** ilişkin; *'papatya, gül, erguvan, menekşe, sardunya, ayçiçeği, sarmaşık, küstüm otu, kır çiçekleri, orkide, renkli orkide, gelincik, kardelen, fındık, üzüm, çiçek, domates,lale, aşılanmış ağaç, çiçek bahçesi, kaktüs, çınar ağacı, fesleğen, şeker pancarı, çuha çiçeği, yonca, kavak'*, '**kaynaştırma öğretmenine'** ilişkin; *'papatya, yaban çiçeği, gül, menekşe, sarmaşık, eğrelti otu, kır çiçekleri, orkide, beyaz zambak, kardelen, ağaç, kivi, çiçek, çimen, sarıcı bitki, lale,kök, bitki, buğday, kaktüs, tohum, çınar ağacı, çilek, çam ağacı, incir, kırmızı gül, karagül, söğüt ağacı, orman'*, '**kaynaştırma öğrencisine'** ilişkin*;'papatya, gül, menekşe, fide, ayçiçeği, sarmaşık, küstüm otu, kır çiçekleri, orkide, gelincik, kardelen, ağaç, çiçek, lale, aşılanmış ağaç, kaktüs, pamuk, fidan, filiz, çam ağacı, kırmızı gül, dikenli gül, akşam sefası, orman'* metaforları yapılmıştır. Sadece **'kaynaştırma eğitimine'** ilişkin *'erguvan, sardunya, renkli orkide, fındık, üzüm, domates, çiçek bahçesi, fesleğen, şeker pancarı, çuha çiçeği, yonca, kavak'* sadece **'kaynaştırma öğretmenine'** ilişkin *'yaban çiçeği, eğrelti otu, kır çiçekleri, beyaz zambak, kivi, çimen, sarıcı bitki, kök, bitki, buğday, tohum, çilek, çam ağacı, incir, karagül, söğüt ağacı'* sadece **'kaynaştırma öğrencisine'** ilişkin *'fide, pamuk, fidan, filiz, çam ağacı, dikenli gül, akşam sefası'* metaforları yapılmıştır. Her üç kavrama ilişkin yapılan ortak metaforlar *'papatya, gül, menekşe, sarmaşık, kardelen, kaktüs, çiçek, orkide, lale'* ; kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencisine ilişkin yapılan ortak metaforlar *'küstüm otu, ayçiçeği, kır çiçekleri, gelincik, aşılanmış ağaç'*; kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisine ilişkin yapılan ortak metaforlar *'orman, ağaç, kırmızı gül'* ; kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğretmenine ilişkin yapılan ortak metafor *'çınar ağacı'* metaforları yapılmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

Tablo 1: 'Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğretmeni, Kaynaştırma Öğrencisine' Kavramlarına İlişkin Temaların Frekans Ve Yüzdesi

	Kaynaştırma Eğitimi		**Kaynaştırma Öğretmeni**		**Kaynaştırma Öğrencisi**	
Temalar	**Frekans**	**Yüzde**	**Frekans**	**Yüzde**	**Frekans**	**Yüzde**
Metafor Yok	8	10.39	18	23.37	4	5.20
Çiçek	51	66.23	24	31.17	41	53.25
Ot	10	12.99	11	14.29	21	27.27
Meyve	2	2.60	8	10.39	5	6.49
Ağaç	6	7.79	16	20.78	6	7.79
Toplam	77	100	77	100	77	100

Tablo 1'de oluşturulan temalar dikkate alındığında 77 öğretmen adayının 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin en çok 51 (% 66.23) çiçek teması ve en az 2 (% 2.60) oranıyla meyve teması, 'kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin en çok 24 (31.17) çiçek teması ve en az 8 (% 10.39) oranıyla meyve teması, 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin en çok 41 (53.25) çiçek teması ve en az 5 (% 6.49) oranıyla meyve teması çerçevesinde metafor oluşturulmuştur.

Tablo 2: 'Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğretmeni, Kaynaştırma Öğrencisine' Kavramlarına İlişkin Cinsiyet Ve Temaların Frekans

		TEMALAR							
KAVRAMLAR	**CİNSİYET**	**Metafor Yok Fr.**	**Çiçek Fr.**	**Ot Fr.**	**Meyve Fr.**	**Ağaç Fr.**	**Total**	**X^2**	**p**
Kaynaştırma Eğitimi	**Kız**	4	31	8	0	2	45	6.633	0.157
	Erkek	4	20	2	2	4	32		
Kaynaştırma Öğretmeni	**Kız**	10	16	7	2	10	45	4.645	0.326
	Erkek	8	8	4	6	6	32		
Kaynaştırma Öğrencisi	**Kız**	4	25	11	3	2	45	4.833	0.305
	Erkek	0	16	10	2	4	32		
Toplam		30	116	42	15	28	231		

Tablo 2'de 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlarına ilişkin yapılan metaforlar sonucu oluşturulan temalara ilişkin cinsiyet frekansları verilmiştir. Toplamda kavramlara ilişkin (231) metafor yapılmış; (30) metafor yapılmamış, (116) çiçek teması, (42) ot teması, (15) meyve teması ve (28) ağaç temasında metafor oluşturulmuştur. Kavramlara ilişkin (45) kız öğretmen adayı, (32) erkek öğretmen adayı metafor oluşturmuştur. Kız öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin en çok (31) çiçek teması, en az (2) ağaç temasında ve meyve temasında metafor yapılmamıştır; 'kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin en çok (16) çiçek teması ve en az (2) meyve temasında; 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin en çok (25) çiçek teması ve en az (2) ağaç temasında yapmışlardır. Erkek öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin en çok (20) çiçek teması ve en az (2) ot ve meyve temasında; 'kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin en çok (8) çiçek teması ve en az (4) ot temasında; 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin en çok (25) çiçek teması ve en az (2) meyve temasında metafor yapmışlardır.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerine ilişkin metaforik algılarında çiçek, ot, meyve ve ağaç olmak üzere dört farklı kategori ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için kay kare testi sonucuna göre, cinsiyet ile kaynaştırma öğrencisi ($x^2_{(4)}$= 4,833, p> 0,05), kaynaştırma öğretmeni ($x^2_{(4)}$= 4,645, p> 0,05) ve kaynaştırma eğitimi ($x^2_{(4)}$= 6,633, p> 0,05) kategorileri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

Tablo 3: 'Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğretmeni, Kaynaştırma Öğrencisine' Kavramlarına İlişkin Öğrenim Durumu Ve Temaların Frekansı

		TEMALAR							
KAVRAMLAR	ÖĞRENİM DURUMU	Metafor Yok Fr.	Çiçek Fr.	Ot Fr.	Meyve Fr.	Ağaç Fr.	Total	X^2	p
Kaynaştırma Eğitimi	1.Öğretim	4	33	6	0	4	30	3.916	0.417
	2. Öğretim	4	18	4	2	2	47		
Kaynaştırma Öğretmeni	1.Öğretim	7	16	9	4	11	47	6.840	0.145
	2. Öğretim	11	8	2	4	5	30		
Kaynaştırma Öğrencisi	1.Öğretim	3	25	15	2	2	47	4.148	0.386
	2. Öğretim	1	16	6	3	4	30		
Toplam		30	116	42	15	28	231		

Tablo 3'de 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlarına ilişkin yapılan metaforlar sonucu oluşturulan temalara ilişkin öğrenim durumu frekansları verilmiştir. Toplamda kavramlara ilişkin (231) metafor yapılmış; (30) metafor yapılmamış, (116) çiçek teması, (42) ot teması, (15) meyve teması ve (28) ağaç temasında metafor oluşturulmuştur. Kavramlara ilişkin (30) 1.öğretim öğretmen adayı, (47) 2.öğretim öğretmen adayı metafor oluşturmuştur. 1.öğretim öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin en çok (33) çiçek teması, en az (4) ağaç ve meyve temasında metafor yapılmamıştır; 'kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin en çok (8) çiçek teması ve en az (2) ot temasında; 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin en çok (25) çiçek teması ve en az (2) meyve ve ağaç temasında yapmışlardır. 2.öğretim öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin en çok (18) çiçek teması ve en az (2) meyve ve ağaç temasında; 'kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin en çok (8) çiçek teması ve en az (2) ot temasında; 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin en çok (16) çiçek teması ve en az (3) meyve temasında metafor yapmışlardır.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının kaynaştırma Öğrencisine ilişkin metaforik algılarında çiçek, ot, meyve ve ağaç olmak üzere dört farklı kategori ile öğrenimleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için kay kare testi sonucuna göre, öğrenim ile kaynaştırma öğrencisi ($x^2_{(4)}$= 4,148, p> 0,05), ile kaynaştırma öğretmeni ($x^2_{(4)}$= 6,840, p> 0,05) ve kaynaştırma eğitimi ($x^2_{(4)}$= 3,916, p> 0,05) kategorileri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 4: 'Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğretmeni, Kaynaştırma Öğrencisine' Kavramlarına İlişkin Lise Düzeyi Ve Temaların Frekansı

		TEMALAR							
KAVRAMLAR	LİSE DÜZEYİ	Metafor Yok Fr.	Çiçek Fr.	Ot Fr.	Meyve Fr.	Ağaç Fr.	Toplam	X^2	p
Kaynaştırma Eğitimi	Anadolu Lisesi	1	8	1	0	5	15		
	Düz (Genel)	6	39	9	2	1	57	18.978	0.015
	Çok Programlı	1	4	0	0	0	5		
Kaynaştırma Öğretmeni	Anadolu Lisesi	5	4	1	2	3	15		
	Düz (Genel)	12	19	9	6	11	57	3.589	0.892
	Çok Programlı	1	1	1	0	2	5		
Kaynaştırma Öğrencisi	Anadolu Lisesi	1	6	7	1	0	15		
	Düz (Genel)	2	32	13	4	6	57	8.148	0.419
	Çok Programlı	1	3	1	0	0	5		
Toplam		30	116	42	15	28	231		

Tablo 4'de 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlarına ilişkin yapılan metaforlar sonucu oluşturulan temalara ilişkin öğrenim almış olduğu lise düzeyi frekansları verilmiştir. Toplamda kavramlara ilişkin (231) metafor yapılmış; (30) metafor yapılmamış, (116) çiçek teması, (42) ot teması, (15) meyve teması ve (28) ağaç teması oluşturulmuştur. Kavramlara ilişkin (15) Anadolu Lisesi, (57) Düz (Genel) Lise ve (5) Çok Programlı Lisede öğrenim almış olan öğretmen adayı metafor oluşturmuştur. 'Kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin öğretmen adaylarının Anadolu Lisesinde en çok (8) çiçek teması, en az (1)ot temasında ve meyve temasında metafor oluşturulmamıştır. Düz (Genel) Lisesinde en çok (39) çiçek teması ve en az (1) ağaç temasında; Çok Programlı Lisesinde sadece (4) çiçek temasında temasında metafor oluşturulmuştur. 'Kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin öğretmen adaylarının Anadolu Lisesinde en çok (4) çiçek temasında ve en az (1) ot temasında; Düz (Genel) Lisesinde en çok (19) çiçek teması ve en az (6) meyve temasında; Çok Programlı Lisesinde (2) ağaç temasında metafor yapılmış, (1) çiçek ve ot temasında metafor yapılmıştır. 'Kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin öğretmen adaylarının Anadolu Lisesinde en çok (7) ot teması, en az (1) meyve temasında metafor yapılmış ve ağaç temasında metafor yapılmamıştır. Düz (Genel) Lisesinde en çok (32) çiçek teması ve en az (4 meyve temasında; Çok Programlı Lisesinde (3) çiçek temasında ve (1) ot temasında metafor oluşturulmuştur.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının kaynaştırma Öğrencisine ilişkin metaforik algılarında çiçek, ot, meyve ve ağaç olmak üzere dört farklı kategori ile mezun olunan lise arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için kay kare testi sonucuna göre, mezun olunan lise ile kaynaştırma öğrencisi ($x^2_{(4)}$= 8,148, p> 0,05) ve kaynaştırma öğretmeni ($x^2_{(4)}$= 3,589, p> 0,05) kategorileri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin metaforik algılarında çiçek, ot, meyve ve ağaç olmak üzere dört farklı kategori ile mezun olunan lise arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için kay kare testi sonucuna göre, mezun olunan lise ile kaynaştırma eğitimi ($x^2_{(4)}$= 3,589, p< 0,05) için oluşan kategori arasında anlamlı bir ilişki vardır.
Tablolarda bulunan 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlara ilişkin öğretmen adaylarının yapmış oldukları bazı özgün metaforlar ve yüklenen anlamlar şöyledir:
Kaynaştırma eğitiminde branş öğretmeni menekşe gibidir. Çünkü bu çiçekler etrafına renk saçıyor, koku saçıyor, öğretmenlerde öğrencilerine bilgi saçıyorlar. (Ö-2)
Kaynaştırma eğitiminde branş öğretmeni papatya gibidir. Çünkü papatyalar her yerde açar ve etrafı güzelleştirirler. Bu öğretmenlerde her öğrenciyle ilgilenerek onları güzelleştirirler.(Ö-3)
Kaynaştırma eğitiminde branş öğretmeni gül gibidir. Çünkü sevgiyle eğitimini vermeye çalışır. (Ö-48)
Kaynaştırma eğitiminde branş öğretmeni çınar ağacı gibidir. Çünkü dayanıklı ve tüm öğrencileri gölgesinde toplayabilen. (Ö-40)
Kaynaştırma eğitiminde branş öğretmeni çimen gibidir. Çünkü ezilse de, yorulsa da yeniden doğar. (Ö-14)
Kaynaştırma öğrencisi küstüm otu gibidir. Çünkü yanlış bir şey söylediğimizde öğrenciyi incitebiliriz. (Ö-5)
Kaynaştırma öğrencisi akşam sefası gibidir. Çünkü vakti geldiğinde açar ve öğrenir. (Ö-54)
Kaynaştırma öğrencisi kardelen gibidir. Çünkü zor şartlarda hayatta kalmayı başarabilir. (Ö-60)
Kaynaştırma öğrencisi orkide gibidir. Çünkü diğer çiçeklere göre azdır ve hassastır, özel olarak ilgilenilmesi gereklidir. (Ö-18)
Kaynaştırma öğrencisi gül gibidir. Çünkü yeni açmış gül yaprakları parlar ve kokusu güzeldir. (Ö-16)
Kaynaştırma öğrencisi fidan gibidir. Çünkü zamanla büyür. (Ö-29)
Kaynaştırma eğitimi orkide gibidir. Çünkü tertemiz ve saftır. (Ö-8)
Kaynaştırma eğitimi çiçek bahçesi gibidir. Çünkü bu bahçede her renkte çiçekler vardır. Dikenli, dikensiz çiçekler vardır. (Ö-19)
Kaynaştırma eğitimi kardelen gibidir. Çünkü zorluklara rağmen eğitime devam eder. (Ö-40)
Kaynaştırma eğitimi kaktüs gibidir. Çünkü normal bireylerden ayıran olumsuz yönleri olan bireyler olsa da gayet sevimli, insan gibi yaşamayı hak eden bireylerdir. (Ö-58)
Kaynaştırma eğitimi sarmaşık gibidir. Çünkü öğrenciyi sarıp sarmalar. (Ö-23)
Kaynaştırma eğitimi fındık gibidir. Çünkü ne kadar bakım yaparsan o kadar verim alırsın. (Ö-12)
Kaynaştırma eğitimi lale gibidir. Çünkü farklı farklı renkleri içererek herkesin özelliklerini belirler. (Ö-49)

SONUÇLAR

Bu çalışmada Celal Bayar üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 'İlköğretimde Kaynaştırma' dersini alan Fen bilgisi öğretmenliği öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma

öğrencisi' kavramlarına ilişkin bitki metafor yapmaları istenmiştir. Yapılan metafor çeşitliliğine bakıldığında kavramlara ilişkin birbirine yakın çeşitlilikte metafor yapılmıştır; 'kaynaştırma eğitimi' kavramına ilişkin 27 çeşit, 'kaynaştırma öğretmeni' kavramına ilişkin 29 çeşit ve 'kaynaştırma öğrencisi' kavramına ilişkin 24 çeşit metafor yapılmıştır. Yapılan metaforlara genel olarak bakıldığında kaynaştırma öğrencisi daha çok çiçeğe ve çiçekli bitkilere benzetilerek metafor yapılmıştır. Bu çalışmada aynı zamanda öğretmen adaylarının farklı kavramlara ilişkin aynı bitki metaforu yaptıkları gözlenmiştir. Her üç kavrama ilişkin yapılan ortak metaforlar *'papatya, gül, menekşe, sarmaşık, kardelen, kaktüs, çiçek, orkide, lale'* metaforlar oldukça fazladır ve öğretmen adayları bu kavramları birbirine çok yakın kavramlar olarak zihinlerinde bir şemaya sahiptir. Bu sonuçlar göre öğretmen adayları kavramlara ilişkin benzer farkındalık sergilediği ve kavramlara ilişkin benzer algılara sahip oldukları gözlenmiştir.

Çalışmada tablolar incelendiğinde kavramların tamamına ilişkin temalar arasında en çok çiçek temasında metafor oluşturulmuş ve en az meyve temasında metafor oluşturdukları gözlenmiştir. Bu sonuçlar kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi kavramlarını daha çok çiçekli bitkilere benzetildiği gözlenmiştir. Kız ve erkek öğrenciler arasında; kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi kavramları en çok çiçek temasında metafor oluşturmuşlardır. Öğrenim durumuna göre; 1.öğretim ve 2.öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının her ikisi de kavramlara ilişkin en çok çiçek temasında metafor oluşturmuşlardır. Kaynaştırma öğretmeni kavramı Çok Programlı Liseler düzeyinde ağaç temasında; kaynaştırma öğrencisi Anadolu Lisesi düzeyinde ot temasında en çok metafor oluşturmuştur. Ama genel olarak lise düzeyinde kavramlar incelenirse kavramlarına ilişkin diğer bütün liselerde en çok çiçek temasında metafor oluşturulmuştur.

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının 'kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi' kavramlarına ilişkin bitki metaforlarını inceleyen (Altıntaş, Baykan, Kahraman ve Altıntaş, 2015) yaptıkları çalışmada; öğretmen adaylarının, kavramlara ilişkin kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencisi en çok çiçek temasında metafor oluşturulurken, kaynaştırma öğretmeni en çok ot temasında metafor oluşturulmuştur. Bu sonuçlar kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencisi kavramlarını daha çok çiçekli bitkilere, kaynaştırma öğretmenini otlu bitkilere benzetildiği gözlenmiştir. Sınıf öğretmen adayları ve Fen bilgisi öğretmen adayları kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencisi kavramları en çok çiçek temasında metafor oluşturulurken, kaynaştırma öğretmeni kavramında (Sınıf öğretmen adayları ot temasında, Fen bilgisi öğretmen adayları çiçek temasında metafor oluşturmuştur) farklılık göstermektedir. Öğretmen adayları branşlarına göre kaynaştırma öğretmenini farklı bir kategoriye yerleştirdiğini söyleyebiliriz. Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerine ilişkin metaforik algılarında çiçek, ot, meyve ve ağaç olmak üzere dört farklı kategori ile, cinsiyet ve öğrenim durumları ile kaynaştırma öğrencisi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma eğitimi kategorileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Mezun olunan lise ile kaynaştırma öğrencisi ve kaynaştırma öğretmeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken kaynaştırma eğitimini ile anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

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

Akturan, U. ve Esen, A.(2008). Fenomenoloji (ss. 83-98), *Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Editörler: Baş, T. ve Akturan, U.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Altıntaş, G., Öznur, B., Kahraman, E., Altıntaş, S. U. (2015). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencilerine ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching (JRET), 4 (1),* 15, 2146-9199.

Altıntaş G., Kahraman E., Ülger E. ve Altıntaş S. U. (2014*).* Fen ve Teknoloji Dersi 'Maddenin Tanecikli Yapısı' ünitesi kavramları üzerine öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3 (3),* 20, 2146-9199.

Altıntaş G., Kahraman E., Ülger E. ve Altıntaş S. U. (2013*). 'Fen bilgisi' dersi ve 'Fen bilgisi öğretmeni' kavramları üzerine fen bilgisi öğretmeni adaylarının geliştirdikleri metaforlar*. TheFifth International Congress of Educational Research. 6 - 9 June, Çanakkale.

Arnett, R. C. (1999). Metaphorical Guidance: Administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration, 37*(1), 80-89.

Arslan M. M. ve Bayrakçı M. (2006). "Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi." *Milli Eğitim, 171,* 100-108.

Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2011). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulan bildiri, Eskişehir, Türkiye.

Cankaya, Ö. ve Korkmaz İ. (2012) İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(1), 1-16.*

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

Çelikten, M. (2005). *Kültür ve öğretmen metaforları*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.

Geçit, Y. ve Gençer, G. (2010). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi, 23*, 1-19.

Güler, G., Öçal, M. F. ve Akgün, L. (2011). Preservice mathematics teachers' metaphors about mathematics teacher concep. *Procedia Social and Behavioral Sciences 15*, 327–330.

Güler, G., Akgün, L., Öçal, M. F. ve Doruk M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2),* 2146-9199.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Education*, *38*(169).

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

Güven, S., ve Güven, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 503-512.
Eğitim İzleme Raporu (ERG) (2011).
http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2011.19.12.12.WEB_.pdf

Güzel-Özmen, R. (2003). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman (Ed.), *Özel eğitime giriş* (51-83). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Goldstein, L. S. (2005). "Becoming A Teacher As A Hero's Journey: Using Metaphor In Preservice Teacher Education." *Teacher Education Quarterly*, *32 (1),* 7–24.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No:1018.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil (Çev:Gökhan Yavuz Demir), Paradikma Yayınları, İstanbul.

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

Oflaz, G. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin "matematik" ve "matematik öğretmeni" kavramlarına ilşikin metaforik algıları.* Ankara: Siyasal Kitapevi.

Örücü, D. (2012).Primary school teachers' metaphorical perspective stowards classroom and classroom management: acomparative case study. *Elementary Education Online, 11(2)*, 342-352, 2012.

Özdemir, M. (2012) Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*,213-224.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). 31.05.2006 Tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete.

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

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

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

Saban, A. (2008) Okula ilişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7* (2), 281-326.

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

Şahin, Ş. Ve Baturay, M. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21 (1),*177-192.

Taşdemir, M., ve Taşdemir, A. (2011). Teachers' metaphors on K-8 curriculum in Turkey. 2nd International Conference on New Trends in EducationandTheirImplications, Antalya-Turkey.

Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu (2011). Kaynaştırma /bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi.
http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Kaynastirma_Politika_Onerileri.pdf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 30 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE SINAV TÜRLERİNİN İKİLİ KARŞILAŞTIRMA YÖNTEMİ İLE ÖLÇEKLENMESİ

Öğr. Gör. Esin Tezbaşaran
İstanbul Üniversitesi
tezbasaranesin@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, 2014-15 eğitim-öğretim güz yarıyılında Ölçme ve Değerlendirme dersi almış olan öğretmen adaylarının görüşleri üzerinden sınav türlerinin ölçeklenmesi amaçlanmıştır. Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarında okuyan 161 öğrencinin katılımı ile altı farklı sınav türünün, ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklemesi yapılmıştır. Bu çalışma öğretmen adaylarının programlarına ve cinsiyetlerine göre sınav türleri ölçeklerinin karşılaştırılması ile elde edilen sonuçları kapsamaktadır. Karşılaştırmalar, sınav türlerinin ölçek değerleri ve uyarıcı sırası üzerinden yapılmış, buna göre programlar ve cinsiyetler arası farklılıklar yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınav türleri, İkili Karşılaştırma Yöntemi.

SCALING THE TYPES OF TEST USING PAIRED COMPARISON METHOD ACCORDING TO THE VIEWS OF TEACHER CANDIDATES

Abstract

This study aims to scale the types of test according to the views of teacher candidates who took Measurement and Evaluation Course in the autumn term of 2014-15. With the participation of 161 teacher candidates studying in the programs of Primary School Teaching, Guidance and Psychological Counselling and Religion Culture and Moral Knowledge, 6 different test types have been scaled with the paired comparison method. This study reveals the results obtained via the comparison of test type scales according to the genders and programs of the teacher candidates. The comparisons have been made depending on the scale values and order of stimulus, and the differences between programs and genders have been interpreted.

Key Words: Types of test, Paired comparison method.

GİRİŞ

Eğitimde ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminin önemli sac ayaklarından biridir. Tüm sistemlerde olduğu gibi eğitim sisteminin çalışabilirliğinin analizi ancak sisteme entegre edilmiş ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile mümkündür. Eğitim sisteminin her basamağına ve tüm paydaşlarına, uygun ölçmeler sonucunda elde edilmiş veriler üzerinden yapılan değerlendirmeler ile dönüt sağlanır. Ölçme ve değerlendirmeler, sistemde tasarlananı, yapılmakta olanı ve yapılacakları tespit etmek ve sağlıklı ilerleme açısından vazgeçilmezdir.

Öğretme, öğrenme, ölçme ve değerlendirmenin birbiri ile olan ilişkisi öğretim sürecinin adımları içinde gözlenebilir (Miller, Linn ve Gronlund, 2009): Öğretim hedeflerini hazırlama, öğrenme ihtiyaçlarının ön değerlendirmesi, öğrenme –öğretme etkinliklerini sağlama, süreci izleme ve öğrenme güçlüklerini belirleme, öğrenme çıktılarını değerlendirme, sonuçlara göre öğrenme ve öğretim sürecini iyileştirme. Eğitim sisteminde öğretme ve öğrenmenin niteliğini belirlemek için öğretim programına göre öğrenciler üzerinden yapılan ölçme ve değerlendirmeler, sınıf içi öğrenmelerin yanısıra öğretim programını, okul programının etkililiğini ve ileriki eğitim ve mesleki gelecekleri için öğrencilere rehberlik açısından önemli dönütler sağlar.

Ölçme ve değerlendirme sürecini baştan ele almak gerekirse, ilk olarak öğretim hedeflerinin sınıflandırmasına dikkat çekmek gerekebilir. Öğretim hedefleri öğrenmenin doğasına göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda olmak üzere üçe ayrılır. Bu üç önemli alanda tam bir taksonomi (aşamalı sınıflama) planlanır (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956). Buna göre cevaplanması gereken ilk soru, öğretim hedeflerinin hangi alanında ölçüm yapılacağıdır. İlgili alana dair nasıl ölçme yapılacağı ise, ikinci olarak cevaplanması gereken sorudur.

Eğitim sisteminin ilk ve ortaöğretiminde, ağırlıklı olarak, bilişsel alan hedefleri mevcuttur. Bilişsel alan, bilginin tanınmasını ya da bellekten çağırılmasını gerektiren ve entellektüel yetenek ve becerilerin gelişimi ile ilgili olan öğretim hedeflerini kapsar (Bloom ve diğ., 1956).

Bilişsel alan hedefleri için, ağırlıklı olarak, başarı testleri ölçme aracı olarak kullanılır. Bir başarı testi bilgi denilen bütünün ne kadarını kavrayabildiğini ölçmek amacıyla tasarlanır (Morrow, Jackson, Disch ve Mood, 1995). Bilişsel alandaki hedeflerin başarı düzeylerini ölçülmesinde en etkili yöntem, soruların yazılı olarak verildiği ve cevapların yazılı ya da işaretlenerek belirtildiği yöntemdir (Morrow ve diğ., 1995).

Davranışçılık ekolünün ortaya çıkardığı ölçme araçları olarak başarı testleri, öğrenilenin davranışa dökülmesi ile gözlenebilir hale getirilmesini sağlar. Bu tür testlerin maddeleri sorular, görevler gibi uyarıcıları içerir ve bireyin ne bildiğini ya da ne kadarını yapabildiğini belirlemeyi amaçlar (Ghiselli, Campbell ve Zedeck, 1981). Tüm öğrenenler için iyi yapılandırılmış ve periyodik olarak uygulanan başarı testleri öğrenmeyi destekler (Anastasi, 1988). Bu nedenle eğitim sistemleri, öğretim süreci boyunca belli sayıda ve belli aralıklarla başarı testlerinin uygulama planını yayınlarlar.

Öğretim sistemlerinde daha çok okul öğrenmelerini takip etmek ve derse ait öğretim hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla öğretmen yapımı başarı testleri uygulanır. Ancak bir testten istenen faydayı sağlayabilmek için test planı ile işe başlamak gerekir. Furst (1958:191), olası en iyi testi ortaya koymak için, test hazırlayanın bir plan yapması gerektiğini belirtir ve bu planı testin amacının açıkça belirlenmesi, testin teknik konularında karar verme ana başlıkları altında detaylandırır. İlk aşama olan test sonuçlarından nasıl yararlanılacağı ve hangi kararlar için kullanılacağının açıkça belirtilmesinin yanısıra, başarı testleri için belirtke tablosu kullanmak oldukça önemlidir. Yoklanacak davranışlarla, bu amaçla gözlenecek öğe ya da işaretçilerin saptanmasında belirtke tablolarından yararlanılır (Özçelik, 2010).

Testin teknik konularında karar verme aşaması ise oldukça detaylı ve önemli bir aşamadır. Bir testin karar verilmesi gereken teknik ayrıntıları şöyle sıralanır (Furst, 1958):

1. Test Formu- soru ya da problem tipi; madde tipi
2. Soru için gerekli kaynak materyaller
3. Testin uzunluğu-madde sayısı
4. Soruların zorluk düzeyleri ve ranjı
5. Soruların ayırdedicilik gücü düzeyleri ve ranjı
6. Soruların soru kağıdı üzerinde düzenlenmesi-soruları konulara ya da hedeflere göre gruplama
7. Cevap kayıtlarının ayarlanması –cevap formu ya da cevap kağıdının belirlenmesi
8. Zaman sınırlamasının belirlenmesi
9. Şans başarısını engellemek için uyarıların hazırlanması
10. Test formunun fiziksel özellikleri- sayfa yapısı, sayfa düzeni, baskı türü
11. Puanlama sistemi
12. Sonuçları raporlama düzeni

Test türlerini oluşturan farklı soru tipleridir. Furst (1958:198), soru tiplerini iki grupta sınıflandırır:

1. Serbest cevaplı: Kısa cevaplı sorular, Uzun/genişletilmiş cevaplı sorular
2. Seçenekli: Çok seçenekli, sınıflandırmalı

Wilson, Robeck ve Michael (1974:465), ise uzun cevaplı yazılı (essay) ve objektif testler olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Objektif testleri, diğerinden ayıran nokta, cevap anahtarının tek tip olması ve puanlama güvenirliğinin yüksek olmasıdır.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğretmenlik programlarına göre geçirmiş oldukları öğrencilik yaşantıları ve pedagojik bilgileri çerçevesinde farklı test maddelerinden oluşan sınavların, en çok tercih edilenden başlamak üzere, derecelendirerek sıralamak ve sınavların birbirinden uzaklıklarını belirlemektir.

Problem cümlesi

Öğretmen adayları tarafından ölçeklendirilen sınavların, sıralaması ve dereceleri program ve cinsiyetlere göre nedir?

Sınırlılıklar

Bu araştırmada ortaya çıkan bilgi araştırmaya dahil edilen sınav türleri içindir ve yalnızca çalışma grubu üzerinden elde edilen bir bilgi olup genelleme yapılamaz.

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Bu araştırma bir durum tespiti yapmayı amaçladığı için bir tarama araştırması niteliğindedir. Aynı zamanda bir ölçeklendirme çalışmasını da barındırdığından ötürü uygulamalı araştırma kapsamına girmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği (54 öğrenci), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (39 öğrenci) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (61 öğrenci) programlarında okuyan toplam 154 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler programda yer alan *Ölçme ve Değerlendirme* dersini alıp tamamlamış olanlardan seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin 104'ü kız, 50'si erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Ölçekleme yöntemi olarak ikili karşılaştırmalar yöntemi kulanılmıştır. Bu yönteme uygun olarak hazırlanmış veri toplama aracında, farklı madde tiplerinden oluşan 6 farklı sınav türünün ikili kombinasyonlarından oluşan 15 adet madde bulunmaktadır. Bireylerden bilişsel alanda başarı ölçümleri açısından düşünülerek, ikililerden birinin tercih edilmesi istenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen sınav türleri aşağıdaki gibidir:

- Sözlu sınavlar (SS)
- Uzun cevaplı yazılı sınavlar (UCYS)
- Kısa cevaplı yazılı sınavlar (KCYS)
- Boşluk doldurma tipinde kısa cevaplı yazılı sınavlar (BDKCYS)
- Doğru-yanlış tipinde sınıflama gerektiren sınavlar (D-YS)
- Çoktan seçmeli sınavlar (ÇSS)

Türk eğitim sisteminde, uzun yıllar boyunca, başarı değerlendirmesi için yazılı yöntemin yanı sıra bilişsel alandaki öğretim hedeflerinin ölçülmesinde sözlü sınavlarda kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmanın kapsamına sözlü sınavlar da dahil edilmiştir. Sözlü notu uygulaması 2013 yılında ortaöğretim kurumlarından kaldırılmış ve yerine performans ve proje çalışmaları notu getirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Yine İlköğretimde Sözlü notu verilmesi uygulamasına ilişkin İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 37. Maddesi 2006 yılında yürürlükten kaldırılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Verilerin Analizi

Ölçekleme yöntemi olarak Thurstone tarafından geliştirilen ikili karşılaştırmalar yöntemi kulanılmıştır. Bu yöntem, ölçek geliştirmede uyarıcı merkezli yaklaşım ya da yargı yaklaşımına göre geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda bireylerin tepkilerindeki değişkenlik, uyarıcıların birbirleri arasındaki farklılıklar olarak nitelendirilir (Torgerson, 1958).

İkili karşılaştırma yönteminin teorik temeli, karşılaştırmalı yargı kanununa dayanır (Turgut ve Baykul, 1992). İkili karşılaştırma yönteminin temel sayıltıları vardır (Turgut ve Baykul, 1992):

1. Bir gözlemciye uygulanan her uyarıcı, gözlemciye bir ayırd etme süreci verir; gözlemci bu sürecin sonunda, uyarıcıyı ölçekleme boyutunda bir nokta ile eşler.
2. Organizmadaki anlık değişmeler sebebiyle gözlemci, bir uyarıcı tarafından her zaman aynı şekilde uyarılmayabilir veya gözlemci bu uyarıcıyı aynı şekilde algılamayabilir. Bu sebepten bir U_j uyarıcısına N gözlemci tarafından eşlenen noktalar birbirinden farklıdır. Bu noktaların ölçekleme boyutundaki dağılımı normaldir.
3. Bu dağılımın ortalaması U_j uyarıcısının ölçek değeri ve standart sapması da ayırt etme dağılımının standart sapmasıdır.

Bu araştırmada yöntemin V. özel hali uyguyanmıştır. V. Hal Thurstone'un uyarıcı ölçek değerleri farkını belirlemek için geliştirdiği karşılaştırmalı yargı kanunu (1) olarak bilinen denklemin bir özel halidir.

$$S_j - S_k = z_{jk}\sqrt{\sigma_j^2 + \sigma_k^2 - 2r_{jk}\sigma_j\sigma_k} \quad (1)$$

Karşılaştırmalı yargı kanunu, iki uyarıcıya verilen tepkilerin birbirinden bağımsız olması nedeniyle aralarında korelasyon olmadığının kabul edilmesi, uyarıcıları ayırt etme dağılımlarının birbirine eşit ve sabit bir değer olacağının kabul edilmesi, bunun yanısıra bu değerinde ölçekleme birimi olarak kabul edilmesi nedeniyle (1) numaralı denklem (2) numaralı denkleme dönüşerek V. özel halini alır (Turgut ve Baykul, 1992).

$$S_j - S_k = z_{jk} \quad (2)$$

BULGULAR

Sınav türleri, öğretmen yetiştirme programları çerçevesinde üç program üzerinden incelendiğinde, sıralamaya göre, en az tercih edilen sözlü sınavlar, en çok tercih edilen ise çoktan seçmeli sınavlardır (Tablo 1). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı (RPD) öğrencileri ile Sınıf Öğretmenliği (SNF Ö.) programı öğrencilerinin sınav türleri sıralamasında bir farklılık görünmemekle birlikte, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği programındaki (DKAB Ö.) öğrencilerinin kısa cevaplı yazılı sınav, boşluk doldurmalı kısa cevaplı yazılı sınav ve doğru-yanlış soru tipindeki sınavların sıralaması farklılık göstermektedir. Bu bölümdeki öğrenciler, bu üç sınav türünü birbirine çok yakın olarak derecelendirmiştir ($KCYS_{DKAB\ Ö.}$=1,0591; $BDKCYS_{DKAB\ Ö.}$=1,1773; $UCYS_{DKAB\ Ö.}$=1,0444). RPD ve SNF Ö. öğrencileri ikinci tercihlerinde D-YS türünü seçerken, üçüncü sırada kısa cevap gerektiren sorulardan oluşan KCYS ile boşluk doldurma gerektiren BDKCYS türünü yaklaşık olarak aynı derecede tercih etmişlerdir ($KCYS_{RPD}$=1,0527 ve $BDKCYS_{RPD}$=1,0260; $KCYS_{SNF\ Ö.}$=0,8771 ve $BDKCYS_{SNF\ Ö.}$=0,8530). DKAB Ö. öğrencilerinin sınav türlerini dercelendirme ranjı diğer iki bölüme göre daha geniştir ($Ranj_{DKAB\ Ö}$=1,9008) (Tablo 1). Ayrıca bu bölümün SS türünü diğer sınavlardan oldukça ayrık tuttuğu görülmektedir.

Tablo 1: Öğretmenlik Programlarına Göre Sınav Türlerinin Dereceleri

Sınav Türleri	DKAB Ö.	RPD	SNF Ö.
SS	0,0000	0,0000	0,0000
UCYS	1,0444	0,5386	0,3857
KCYS	1,0591	1,0527	0,8771
BDKCYS	1,1773	1,0260	0,8530
D-YS	1,5428	1,4353	1,2926
ÇSS	1,9008	1,6045	1,6113

Sınav türleri çalışma grubundaki kız ve erkek öğrenciler bazında sıralandığında Birinci tercihleri ÇSS, ikinci tercihleri D-YS, beşinci tercihleri UCYS ve son tercihleri SS olmak üzere ortaktır. Ancak üçüncü ve dördüncü tercihleri sırasıyla kızlarda KCYS ve BDKCYS iken, erkeklerde tersine üçüncü tercih BDKCYS, dördüncü tercih ise KCYS'dir (Tablo 2). Her iki cinste de derecelendirme ranjı yaklaşık aynı olmakla birlikte ($Ranj_{KIZ}$=1,6568; $Ranj_{ERKEK}$=1,6839); erkekler ÇSS ve D-YS türünü, sınavlardan ayrı tuttukları, daha çok tercih ettikleri görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2: Cinsiyete Göre Sınav Türlerinin Dereceleri

Sınav Türleri	Kız	Erkek
SS	0,0000	0,0000
UCYS	0,6597	0,5452
BDKCYS	1,0139	0,9943
KCYS	1,1883	0,7397
D-YS	1,4028	1,4362
ÇSS	1,6568	1,6839

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okullarda uygulanan ölçme araçlarından sıkça kullanılan ve öğrencilerin öğrenim yaşantılarında deneyimledikleri sınav türleri, öğretmen adaylarının görüşleri temel alınarak, ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklendirilmiştir. Bu çalışmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlik programı, Sınıf Öğretmenliği Programı ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarında okuyan öğretmen adayları sözlü, uzun cevaplı yazılı, kısa cevaplı yazılı, boşluk doldurmalı kısa cevaplı yazılı, doğru-yanlış soru tipinde sınıflandırmalı ve çoktan seçmeli sınavlar olmak üzere altı sınav türünü derecelendirmişlerdir.

Ortaya çıkan bulgulara göre programlardaki öğretmen adaylarının tepkilerine göre, sözlü sınavları en son tercih olarak sıralanmış ve diğerlerinden uzak olarak derecelendirilmiştir. Bu durum cinsiyetler için de geçerlidir. Buna göre sözlü sınavlar istenmeyen bir sınav türüdür. Sözlü sınavlara görece uzak mesafede tercih sırasında sondan ikinci sınav türü ise uzun cevaplı yazılı sınavlardır. Yanlızca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü uzun cevaplı sınavları, kısacevaplı ve boşluk doldurmalı kısa cevaplı sınav tipi ile yakın derecelerde sıralamış ve net bir ayrım görülmemektedir. Buna göre bilişsel alana ait öğrenme düzeylerinin yoklanmasında geçerliği düşük olan sözlü sınavların tercih edilmemesi öğretmen adayları açısından doğru bir yaklaşımdır.

Çoktan seçmeli sınavlar ise hem program hem de cinsiyet bazında diğerlerine göre en tercih edilen sınav türüdür. Bunu derece olarak yakın takip eden sınav türü, doğru-yanlış soru tipindeki sınavlardır. Program bazında kısa cevaplı ve boşluk doldurmalı soru tipindeki sınavlar birbirlerine çok yakın sıralanmışlardır. Ancak cinsiyet bazında kızlar kısa cevaplı yazılı sınavları üçüncü sırada boşluk doldurmalı kısa cevaplı yazılı sınavları dördüncü sırada terceh ederken erkekler de bu sıralama tersine dönmüştür.

Buna göre literatürde boşluk doldurma soru tipindeki sınavlar kısa cevaplı sınav kategorisine girmekle birlikte öğretmen adayları bu iki soru tipindeki sınavları farklı olarak derecelendirmişledir. Çoktan seçmeli sınavların diğer sınav türlerine kıyasla en çok tercih edilmesi durumunun incelenmesi gerekir. Bu sınav türünü teknik olarak mı yoksa öğrenci bakış açısıyla farklı bir stratejik avantaj nedeni ile mi tercih ettikleri yeni bir araştırma konusu olarak çalışılabilir.

Bu çalışmada yapılan karşılaştırmaların bir sınırlılığı, program ve cinsiyetlere göre katılımcı sayılarının eşitsizliği ve bazı gruplarda sayıların diğerlerine göre az olmasıdır. Bu çalışma, farklı programlarda okuyan öğretmen adayları üzerinde daha yoğun katılımlı bir araştırma ile sürdürülebilir. Ayrıca tercih nedenlerinin sorgulanacağı bir çalışma, sınavlar açısından öğrenen profilini çıkarmak için yararlı olabilir.

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

Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing*. New York: Macmillan Publishing Company.

Bloom, B.S, Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman Group Ltd.

Furst, E.J. (1958). *Costructing Evaluation Instruments*. New York: Longmans, Green and Co.

Ghiselli, E.E., Campbell, J.P., Zedeck, S. (1981). *Measurement Theory for The Behavioral Sciences*. San Francisco: Freeman and Company.

Miller, M.D, Linn, R.L., Gronlund, N.E. (2009). *Measurement and Assessment in Teaching*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. 2 Mayıs 2006 Tarih ve 26156 Sayılı Resmi Gazete. 10.02.2015 tarihinde mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/.../09043814_yonetmelik.doc adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği*. 7 Eylül 2013 Tarih ve 28758 Sayılı Resmi Gazete. 10.02.2015 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm adresinden alınmıştır.

Morrow, J.R., Jackson, A.W., Disch, J.G., Mood, D.P. (1995). *Measurement and Evaluation in Human Performance*. USA: Human Kinetics

Özçelik, D.A. (2010). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Torgerson, W.S. (1958). *Methods of Scaling*. New York: John Wiley § Sons, Inc.

Turgut, M.F., Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Wilson, J.A.R, Robeck, M.C., Michael, W.B. (1974). *Psychological Foundations of Learning and Teaching*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

MESLEK YÜKSEKOKULU MATEMATİK MÜFREDATI İLE DGS SORULARI ARASINDAKİ KORELASYON

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

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Aydın
Celal Bayar Üniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
ibrahim.aydin@cbu.edu.tr

Öğr. Gör. H. Zeki Diril
Celal Bayar Üniversitesi
Manisa Meslek Yüksekokulu
hzekidiril@gmail.com

Özet

Bu çalışmada isteyerek ve ya istemeyerek meslek liselerine oradan direk geçişle ya da ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) sonucuyla ön lisans programlarına yerleşen öğrenciler ele alınmıştır. Bu öğrencilerin ön lisans da aldıkları matematik dersi, DGS (Dikey Geçiş Sınavı) ile uyumlu ve yeterli olup olmadığı tartışılmaktadır. Müfredat sayısal yetenek konularını içermekte fakat sayısal mantık dersleri müfredatta olursa ne kadar etkili ya da verimli olur? Öğrencilere anket düzenlenerek fikirleri alınmıştır. 2000-2014 yılları arasında çıkmış sorular incelenmiş konu dağılımı ve matematik ortalamaları belirlenmiştir. Çünkü meslek yüksekokulları teknik eleman yetiştirmenin yanında asıl amacı ülkemizdeki eğitim seviyesini yükseltmek olduğundan ön lisans öğrencilerini lisans programlarına yerleştirme de daha fazla yardımcı olmaktır. Öğrencilere meslek yüksekokullarının üst eğitim kurumuna geçmekte bir ara basamak olduğu bilinci uyandırılmaya çalışılmalıdır. Tartışmalara ve yorumlara yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik, Dgs, müfredat, ön lisans.

CORRELATION BETWEEN VOCATIONAL SCHOOL CURRICULUM OF MATHS AND QUESTION OF VERTICAL TRANSTATION EXAM

Abstract

The students who study at industrial vocational high school in an intentionally or unwillingly way and later registered in an associate with a degree verticial transfer or osym'sresult are handled in this study it is discussed that the math lesson which is taken at associate degree program is whether it is proper and sufficient or not with vertical transtation exam for this students.the cirriculum includes numerical ability subjects but if the numerical logic subjects are in the sylllabus, how will effective or sufficient ?ıt has been gotten student's opinion by arranging questions naire to them.ıt has been examined retired questions between 200-2014 years,determined the distribution of topic and the averages of maths.because vocational schools not only to train technique staff,but also because of its main goal is to raise the level of education in getting in to undergraduate program the associate degree students more.It should have been tried to arouse consciousness of being break step in passing upper educational institution of vocational school to students.there has been discussions and comments.

Key Words: Mathematics, vertical transtation exam, associate degree, curriculum.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Dikey Geçiş Sınavı (DGS), 2000 yılından bu yana meslek yüksekokulları ile açık öğretim ön lisans programlarından mezun olan öğrencilerin örgün öğretim lisans programlarına geçiş yapmaları için Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından her yıl Temmuz ayının ikinci haftasında yapılmakta olan sınavın adıdır. Sınavda uygulanmakta olan testin genel amacı, lisans öğrenimindeki başarıda etkili olan sayısal ve sözel içerikli akıl yürütme becerilerinin ölçülmesidir. Sınavın soru sayıları ise 60 sözel 60 sayısal olarak toplamda 120 soru olarak belirlenmiştir. Bu amaçla hazırlanan sorular, ön lisans programlarında kazanılan bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik olmamaktadır.

YÖNTEM

Meslek Yüksekokulu'nda DGS ye hazırlanan öğrencilere anket düzenlenerek öğrencilerin cevaplarına göre müfredat ve çıkmış sorular analiz edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 1 de 2009-2014 yılları arasında DGS de çıkan soruların konu analizi yapılmıştır.

Tablo 1: DGS Yıllara Göre Soru Dağılım Analizi

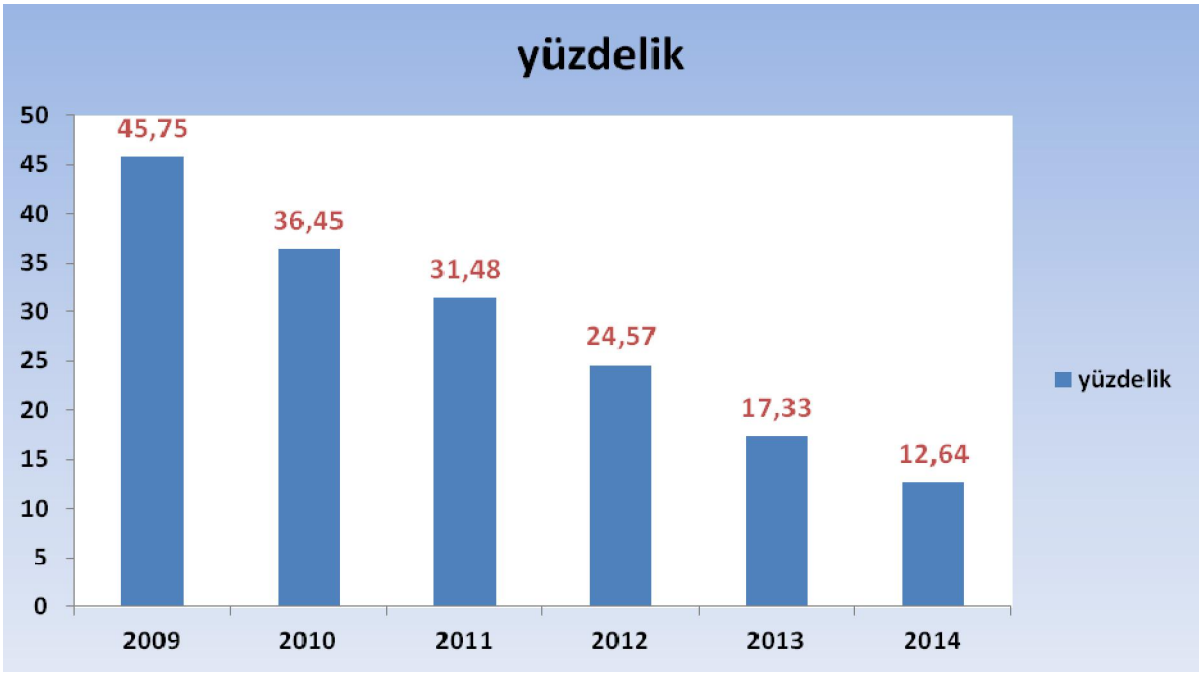
Sayısal konu dağılımları	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Temel kavramlar	2	2	3	4	6	6
Sayı sistemleri	2	12	8	6	2	2
Bölünebilme kuralları	-	1	-	3	1	1
Basit eşitsizlikler	4	4	3	2	4	2
Mutlak değer	1	1	-	1	1	2
Rasyonel sayılar	1	1	2	2	2	-
Ondalık sayılar	-	1	-	1	2	1
Köklü sayılar	2	1	1	1	2	2
Üslü sayılar	2	1	3	1	3	3
Oran - orantı	2	2	1	4	2	1
Denklem çözme -özdeşlik	3	2	2	1	2	1
Çarpanlara ayırma	-	1	3	2	3	1
Problemler	14	15	14	14	13	15
İşlem	3	-	1	1	1	1
Modüler aritmetik	-	-	-	-	-	2
Geometri	-	9	5	13	10	7
Sayısal mantık	20	20	28	20	22	15
Permütasyon –kombinasyon olasılık	1	3	1	1	2	2
Analitik	1	1	2	1	1	1

Yukarıdaki tabloya bakıldığında sayısal yetenek ve sayısal mantık soru dağılımları görülmektedir. Derslerde Müfredat gereği sayısal yetenek ve matematik II konuları anlatılmaktadır. Fakat DGS sınavında matematik II konularından soru sorulmamaktadır. Ve müfredatta bulunmayan sayısal mantık soru sayısı Tablo 1 den de görüldüğü üzere sınavın %25'lik kısmını oluşturmaktadır. Yapılan anket sonuçlarından da öğrencilerin DGS de başarılı olabilmeleri için müfredatta bulunmayan sayısal mantık konularının da müfredata eklenmesi DGS başarı

oranını artıracağı yönündedir ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) 2009-2014 yılları arasında sınava giren öğrencilerin matematik ortalamalarını yayınlamıştır. Aşağıdaki tabloda veriler belirtilmektedir.

Tablo 2: DGS Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler

		SORU SAYISI	ORTALAMA
SAYISAL	**2009**	80	36,66
	2010	80	29,16
	2011	80	25,187
	2012	80	19,662
	2013	80	13,869
	2014	60	7,585



Grafik 1: % Oranları

Yukarıdaki hem grafik1 deki hem tablo 2 deki verilere bakıldığında çözülen sayısal soru sayılarının ortalaması son yıllara doğru azalmaktadır. Bunun sebebi olarak hem tablo 1 deki sayısal mantık soru sayılarının artması hem de derslerde sayısal mantık konularının yer almaması görülmektedir. Normal şartlarda sayısal mantık sorularını öğrencilerin eğitim almadan yapması gerekirken meslek yüksekokullarında öğrenci başarısızlığının yaygın olması bunu imkânsız hale getirmektedir. Başarı seviyesinin düşüklüğü özellikle matematik eğitiminin yeterli şekilde ciddiyetle ele alınmamasına bağlansa da sayılamayacak kadar çok küçük sebep olduğu da yadsınamayacak bir gerçektir. Bu küçük sebeplerden bazıları motivasyon düşüklüğü, matematiğin gereksiz olduğuna olan inanç, matematiğin diğer bilimlerle olan ilişkisine bilim adamlarının da yeterince eğilmemesi, oluşan disiplinler arası kopukluk, üniversite sınavı gibi dönemeçlerde sıklıkla çalışılarak değil, ezberleyerek daha başarılı olunduğuna dair yanlış güven, matematiğin çoğu zaman sadece matematik için yapılması ve üretilmesi sonucu oluşan halk ve üniversite arasındaki yapay kopukluklar sayılabilir. Oysa iş dünyasında Vergnaud, (2002)direkt olarak kullanılan şu matematik konularını sayar: oran ve orantı, grafik okuma, haritalandırma, değerlendirme, analiz etme ve yuvarlama. Bu konular aslında her matematik konusunun içinde tekrar tekrar yer almaktadır. Bu yüzden temel matematik bilgisi meslek yüksekokullarında okuyan öğrenciler için de elzem olmalıdır. ve bir yük olmaktan çıkarılmalıdır.

TARTIŞMA SONUÇ

Genelde bir okulun başarısı değerlendirilirken başarıdaki en önemli payın okulun öğrencilerine ait olduğu söylenir. Okullarına gelen öğrenci niteliğinin düşüklüğü MYO öğretim üyelerinin en başta gelen yakınmasıdır. MYO'lara giriş sınavlı ve sınavsız olmak üzere iki çeşittir. Genel orta öğretim (lise) mezunları YGS (Yükseköğretim Geçiş Sınavı) ile girerken mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarına 2002 yılında 4702 sayılı yasayla sınavsız giriş hakkı verilmiştir. Sınavsız geçiş bu okullarda zaten var olan öğrenci kalitesi sorununu daha da büyütmüş. Sınavsız geçiş uygulaması orta öğretimde başarıları zayıf olan öğrencileri MYO'lara yöneltmekte. Bu öğrencilerin başarısızlıkları MYO'larda da devam etmektedir.

Öğrenci niteliğine yönelik eleştiriler mesleki ve teknik ortaöğretime giriş için de yapılmaktadır. İlköğretimden meslek liselerine gelen öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilgileri konusunda temel bilgilerden yoksun olduğu ve bu bilgileri orta öğretimde de alamadan mezun oldukları; MYO'lara sınavsız geçen bu öğrencilerin çok zorlandıkları ve önemli bir bölümünün eğitimi tamamlayamadıkları öğretmelerin eleştirileri arasında. Sınavsız geçişin kaldırılması zayıf öğrencilerin MYO'lara geçişini engelleyerek öğrenci niteliğini yükseltir kuşkusuz. Ancak bu yöntemin doğru olup olmadığı tartışılır. Zayıf öğrenci sorununu bu öğrencilerin üst eğitime geçişlerini engellemek yerine ilköğretimde ve orta öğretimde eğitim kalitesinin artırılması ile çözmek doğru olandır. MYO'larda müfredatın güncellenmesi, özellikle ön lisanstan lisansa dikey geçiş imkânları genişletilmelidir. Daha fazla eğitim almak isteyen bireylere yollar açık olmalıdır.

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

İlhan, M. , M. Ö. S, (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.*

Kenar, N. (2008). MESS Eğitim Vakfı, Türkiye'de mesleki eğitim ve Meslek yüksekokulları. http://www.messegitim.com.tr/ti/799/0/TURKIYEDE-MESLEKI-EGITIM-VE-MYOLAR 22.04.2015 tarihinde erişilmiştir.

Kipel, Ç. ,Ö. , (2014)**.** Meslek yüksekokulunda limit, türev, integral konuları üzerine bir vaka araştırması. Journel of education and humanities theory and practice, ISSN: 1309-8659,sayı 4.

http://www.osym.gov.tr/dosya/1-71527/h/2014-dgs-sayisalbilgiler.pdf 22.04.2015 tarihinde erişilmiştir.

http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69773/h/2013-dgs-sayisalbilgiler.pdf 22.04.2015 tarihinde erişilmiştir.

http://www.osym.gov.tr/dosya/1-60731/h/2012-dgs-sayisal-bilgiler.pdf 22.04.2015 tarihinde erişilmiştir.

http://osym.gov.tr/dosya/1-58021/e/2011dgs-sayisalbilgiler.pdf 22.04.2015 tarihinde erişilmiştir.

http://www.osym.gov.tr/belge/1-12107/2010-dgs-sayisal-bilgiler.html 22.04.2015 tarihinde erişilmiştir.

http://www.osym.gov.tr/belge/1-11624/2009-dgs-sonuclara-iliskin-sayisal-bilgiler.html 22.04.2015 tarihinde erişilmiştir

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.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

GEORGES SEURAT VE SANAT EĞİTİMİNDEKİ YERİ: GÖRSEL ALGININ DOĞASIYLA VAR OLAN MEKÂNA İLİŞKİN BİR İNCELEME

Arş. Gör. Dr. Aylin Beyoğlu
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi
Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı
aylingrbz@hotmail.com

Özet

Sanat ve Sanat Eğitimi açısından önem taşıyan Georges Seurat, "Grand Jatte Adasında Bir Pazar Günü Öğleden Sonra" isimli eserinde, nehir kıyısı, kıyıda dönemin modasına uygun giyinmiş hanımefendiler, beyefendiler ve çocuklara yer verdiği bir dış mekân resmetmiştir. Sanatçı eserin konusunu Fransa'da Grand Jatte Adası'ndan almıştır. Sanatçı, zengin bir sınıfın dinlenme günü olan Pazar gününü resmetmiştir.

Araştırmada; Sanat Eğitimi, mekân kavramı, sanatçı Georges Seurat, sanatçının "Grand Jatte Adasında Bir Pazar Günü Öğleden Sonra" isimli eseri ve sanatçının eserleri ile içerisinde yer aldığı sanat akımı, akım sanatçılarının eserleri ve dönemin diğer sanat akımları ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Georges Seurat' nın eserleri, içerisinde bulunduğu dönemin sanatçılarının eserlerinden ve dönemin diğer sanatçılarının eserlerinden konuya uygun örnekler seçilerek incelenmiştir. Bu araştırma betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Bu araştırma Georges Seurat' nın, 1984-1986 yılları arasında tamamladığı "Grand Jatte Adasında Bir Pazar Günü Öğleden Sonra" isimli eseri ile sınırlandırılmıştır. Yapılan araştırma doğrultusunda elde edilen verilerle sonuç bölümü oluşturulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Georges Seurat, görsel algı, sanat, sanat eğitimi.

GEORGES SEURAT AND THE PLACE IN ART EDUCATION: A STUDY INTO THE SPACE THROUGH THE NATURE OF VISUAL PERCEPTION

Abstract

Art and art education of importance to Georges Seurat, "Sunday Afternoon on the Island of la Grand Jatte" in his work named, riverside, dressed in the fashion of the period on the ladies, gentlemen and children, painted in an exterior space. The subject of the work the artist has taken from Grand Jatte Island in France. The artist, a wealthy class has painted Sunday day of rest.

In the research; the literature about Art education, the concept of space, artist Georges Seurat, the artist's "Sunday Afternoon on the Island of la Grand Jatte", the work and the artist with works of art featuring the flow within the current artists, works and other art movements of this period are studied. Georges Seurat's works, including the works of artists of the period and the works of other artists of the period relevant examples are explored by selecting. This research is designed by descriptive scanning model. This research Georges Seurat completed between the years of 1984-1986 "Sunday Afternoon on the Island of la Grand Jatte" was limited to the work. With the data obtained in accordance with the research department of the results has been created.

Key Words: Georges Seurat, visual perception, art, art education.

GİRİŞ

Sanat Eğitimi görme duyusunun işlevinin ağırlıkta olduğu, görme yetisinin kazandırılması için önem taşıyan bir eğitimdir. Sanat Eğitimi birey için görme, gördüğünü algılama, anlamlandırma, yorumlama ve bu gibi eylemlerin sonucunda yeni bir eser ortaya koyma ya da var olan eseri görmeyi öğrenme açısından eğitim sisteminin

vazgeçilmez bir parçasıdır. Görmeye bağlı olarak, ışığın yarattığı bir izlenimin, gözün retina tabakasına bir an yansımasıyla sentez olayı meydana gelmektedir. Bunu resimde ifade etmek ise renk tonlarını optik olarak, gözde birbirine karışımını sağlamakla mümkündür. Başka bir deyişle ışığın ve onun karşılığı gölgenin optik olarak gözde birbirine karışmasını resim aracılığıyla gerçekleştirmek gerekir. Bu karışım olayı ışığın yayılma derecelenmelerine ait kontrast kurallarına göre oluşmalıdır(Çellek, 2003). Seurat'ın neredeyse tüm çalışmaları bu kontrast yasaları kuramına uygun olarak yapılmıştır. George Seurat 19. Yüzyıl Fransız sanatında Yeni İzlenimcilik Akımı'nın öncü temsilcilerinden biridir. Çağdaş bilimsel anlayışa ve görme teorilerine dayanan bir renk felsefesi olan Noktacılık üslubuna öncülük etmiştir. Sanatçı, bu felsefeyi resim anlayışına uyarlayarak paletini, her bir rengin belirli bir duygu taşıması şeklinde, önceden belirleyeceği bir sistem yaratmaya girişmiştir. Sanatçı, her renk varyasyonunun sükûnet, neşe ya da hüzün etkisi yaratarak izleyicinin bir duygusal tepkisine karşı geleceğine inanmıştır(Buchholz, Bühler, Hille, Kaeppe, Stotland, 2012: 376). Seurat'ın Noktacılık üslubunun ve İzlenimcilik Akımı'nın özelliklerini yansıtan "*Grand Jatte Adasında Bir Pazar Günü Öğleden Sonra"* isimli eserinin sanatçının üslubuyla mekânın incelenmesinin bireye resimde mekân konusunu görme, anlama, kavrama ve yorumlama aşamalarında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, Sanat Eğitiminde mekân konusunda bireylerin karşılaştıkları problemlerin giderilmesinde ve bu kavramın kazanılmasında sanatçı Seurat'ın ve eserlerinin öneminin incelenmesini ortaya koyan bir araştırmadır.

YÖNTEM

Araştırmada; Sanat Eğitimi, mekân kavramı, Georges Seurat, sanatçının "Grand Jatte Adasında Bir Pazar Günü Öğleden Sonra" isimli eseri ve sanatçının eserleri ile içerisinde yer aldığı sanat akımı, akım sanatçılarının eserleri ve dönemin diğer sanat akımları ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırma Georges Seurat' nın, 1984-1986 yılları arasında tamamladığı "Grand Jatte Adasında Bir Pazar Günü Öğleden Sonra" isimli eseri ile sınırlandırılmıştır. Araştırma alan-yazına ve görsel belgelere dayalı olarak betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir.

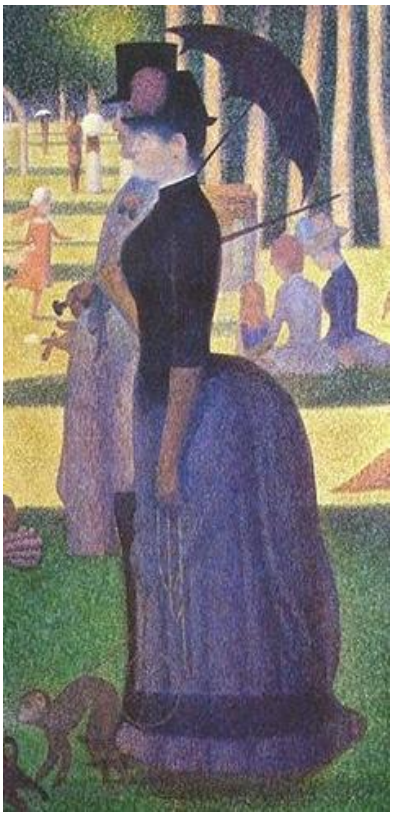
BULGULAR

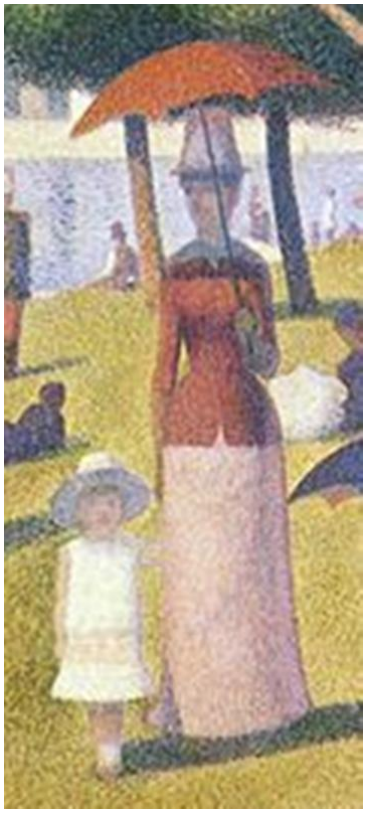
Resim 1: George Seurat'ın, *"Grand Jatte Adasında Bir Pazar Günü Öğleden Sonra"*, 1884-86, tuval üzerine yağlıboya, 207,6x308 cm, Chicago Sanat Enstitüsü.[1]

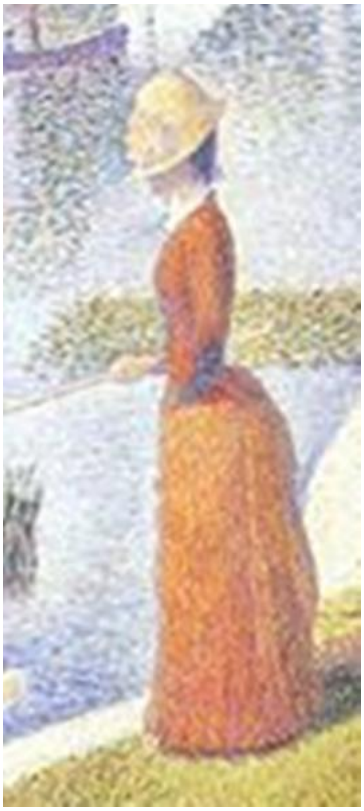
[1]E. L. Buchholz, G. Bühler, K. Hille, S. Kaeppe, I. Stotland, Sanat, NTV Yayınları, İstanbul, 2012, s. 377.

George Seurat Resim 1'deki bu eserinde, Grand Jatte Adasında bir nehir kıyısına, o döneme ait kıyafetlerle giyinmiş genelde şapkalı bay, bayan ve çocuklara, nehrin içerisinde yelkenlilere, evlere, ağaçlara, hayvanlara bir dış mekân oluşturarak yer vermiştir. Resim 1'de olgusal anlamın tasvir aşamasında: sanatçı, ana eksende şemsiyeli bir kadına ve onun elini tutan beyaz elbiseli küçük kız çocuğuna, ana eksenin sağında ise: siyah şemsiye tutan kadına ve şapkalı adama yer vermiştir. Ana eksenin sağındaki bu çifti: manzaraya bakarken göstermiş ve hemen önlerinde, küçük bir maymun ve otların arasından bir şeyler yiyen büyük siyah köpeğe koşan küçük bir köpeği resmetmiştir. Ana eksenin solunda: bir kadına, şapkalı bastonlu bir adama, hemen kadının yanında dirseğine yaslanarak uzanmış bir başka adama ve adamın ilerisinde ayakta durmuş balık tutan bir kadına ve yanında oturan başka bir kadına yer vermiştir. Ana eksenin arkasında ise: yine oturan ve ayakta duran kadınları, erkekleri ve oynayan çocukları tasvir etmiştir.

Seurat'ın, "Grande Jatte Adasındaki Bir Pazar Günü" adlı bu tablosunun verdiği ilk izlenim, huzurlu bir yaz gününü anını dondurularak resmedilmiş gibidir. Ciddi fakat nüktedan, hareketli fakat "donuk" görünen sahne, antik Yunan ve Mısır sanatlarını anımsatan yepyeni bir teknikle gerçekleştirilmiş edebi bir modern hayat imgesidir(Selvi, 2010: 366). Sanatçı Parislileri; kentsoylularla, farklı toplumsal sınıflardan insanları bu adanın ve Pazar gününün tadını çıkarmak için kıyıda adanın bir bölümünde bir araya toplamıştır. Dönemin üst sınıfının hayvanlarından maymun, şımarık sevimli küçük köpek, seksek oynayan kız, iki farklı tekneden aksi yönde yayılan duman ve uçan kelebeklerle sanatçı huzurlu bir anı resmetmiştir. Sanatçı eserinin konusunu Grande Jatte Adası'ndan almıştır. Bu ada: Fransa'da Seine Nehri'nde bulunan bir adadır. Sanatçı, bu dış mekân manzarasında dolaşan, balık tutan, huzurlu bir gün geçiren ve dinlenen insan figürlerini geometrik formlarla durgunluk hissi yaratarak resmetmiştir. Sanatçı ana eksenin sağında önde yer alan maymunu, ana eksendeki şemsiyesi kadının ve adamın asalet içiren görüntüsünün yanında maymun ve köpeği oldukça hareketli olarak sembolize etmiştir.
Sanatçı çalışmanın desenlerinde hacim ve şekillerin belirlenmesi için siyah beyaz karşıtlığına büyük ölçüde önem vermiştir. Peyzaja canlılık veren kişilerin tümü aşağı yukarı profilden, bunların arasında sadece ortadaki figür önden resmedilmiştir. Bundaki amaçta yapıtta yer verilerin olayların bu kişinin çevresinde döndüğünü vurgulamak olmuştur (Hautecoeur, 1980: 84). Eserdeki ayakta duran ve oturan figürler birbirleriyle dengelenmiştir.


Resim 2: Şık Çift


Resim 3: Şemsiyeli Kadın ve Kız Çocuğu


Resim 4: Balık Tutmak

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

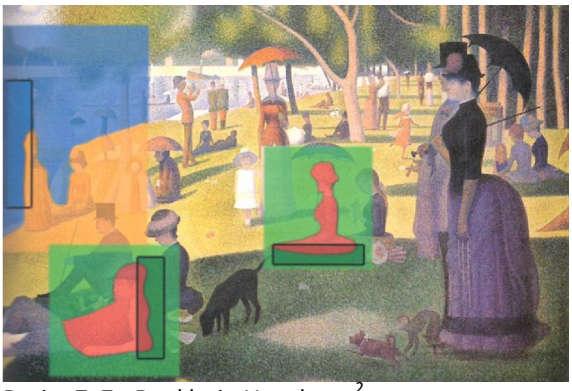
Resim 1'den ayrıntı alarak inceleyecek olursak: Resim 2'de o dönemin modasına uygun giyinmiş kadınla, onun silindir şapkalı partneri saygıdeğer bir görüntü çizerler, ama kadının tasmalı maymunu kadının şehvet düşkünü adamında müşterisi olduğunu ima ettiği düşünülmektedir. Resim 3'te ana eksende yer verilen kadın asil duruşuyla dikkat çekmektedir. Resim 4'te balık tutan kadın ise, o zamanın modası olan kelime oyunuyla balık tutmakla günah işlemeye gönderme yapıldığı düşünülmektedir(Selvi, 2010: 367).

Resim 5: Yalıtılmış Grup

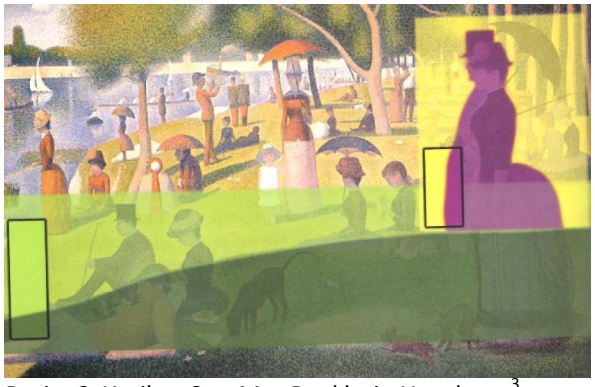
Resim 6: Oyunbaz Maymun

Resim 5'te farklı toplumsal sınıflardan gelen bu üç figür(pipo içen kaslı gemici, kitap okuyan hanımefendi ve bastonlu, silindir şapkalı züppe) gerçekte bir arada görülmeyecek üç kişidir. Eserde fiziksel olarak birbirlerine çok yakın otursalar da, karakterler psikolojik açıdan birbirlerinden yalıtılmış durumdadırlar. Resim 6'daki maymun ise şehvet düşkünlüğünün simgesi olarak kabul edilmektedir(Selvi, 2010: 367).

Eserde mekândaki ışık-gölge düzenine bakılacak olursa, orta plana düşen sarı ışık gün ortasını, ön plana vuran gölgeler ise günün akşama doğru ilerlediğini işaret etmektedir. Sanatçı, kısa figürleri uzun gölgeli, uzun figürleri ise kısa gölgeli çalışılarak bir zıtlık yaratmış, bunun yanı sıra bazı figürlerde gölgeler kaybolmaktadır.



Resim 7: Zıt Renklerin Uygulanışı[2]



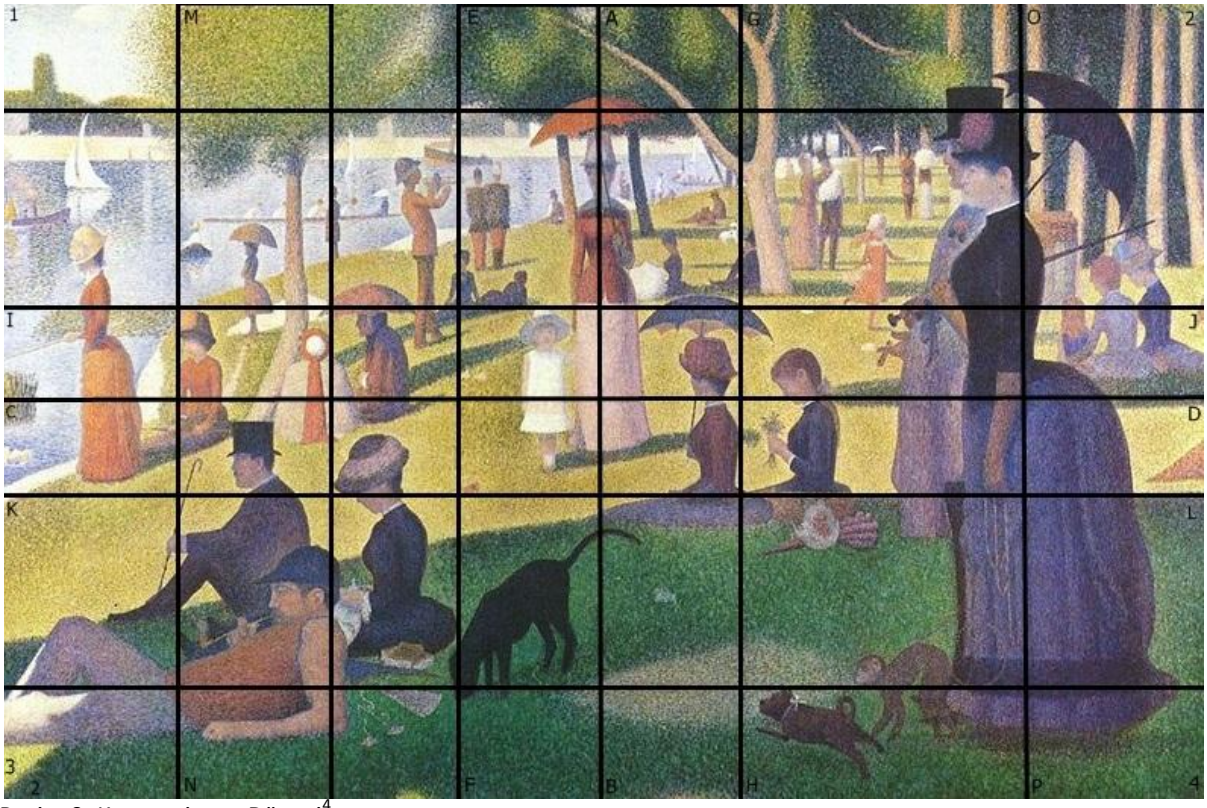
Resim 8: Yeşil ve Sarı-Mor Renklerin Uygulanışı[3]

Resim 7'de kırmızı, o renge bakan kişinin retinasında, kırmızı rengin tamamlayıcısı olan yeşile dönüşebilmiş, kırmızının yanına yerleştirilmiş bir yeşil, bu kez çok daha yeşil görünmektedir. Bu tip bir tamamlanma, karşılıklı olarak desteklenmiştir. Aynı şekilde, kırmızının yanındaki mavi, yeşile çok daha yakın olmaktadır. Tüm bunlar "eş zamanlı renklerin karşıtlığı yasası" na işaret etmektedir. Kırmızıya baktıktan sonra başka bir bölgeye bakıldığında, bu bölge tamamen kırmızının tamamlayıcı rengi olan yeşil olarak görülmektedir. Bu durumsa "renklerin art ardalığı yasasına" işaret etmektedir. Resim 8'de görüldüğü gibi temel rengin üzerine ışık

[2] Akbulut, D. Resim Neyi Anlatır(1. Basım). İstiklal Kitabevi, İstanbul, 2006, s. 119.

[3] Akbulut, a.g.e., s. 118.

yansımaları da eklemiştir. Turuncu, sarı yardımıyla güneş ışığı yansısını da daha etkili göstermiştir. Otlar üzerinde görülen gölgede, turuncu, sarı, mavi, mor ve kırmızı dokunuşlarla oturtulmuş bir zıtlık dikkati çekmektedir. İnsanlar ve ağaçlar üzerindeki gölgeyse, pembe, lal ve mor fırça vuruşlarıyla güçlendirilmiştir. Sayısız küçük dokunuş yardımıyla oluşturulan bu yeni renk yerleşim düzeni, aynı zamanda resmin dengesini de değiştirmiştir. Güneş alan otlar üzerinde yansıyan sarı renk, aynı anda hafif kahverengi sarı, bazı yerlerde toprak rengine yakın bir görünüme bürünmüştür. Sarının ve narçiçeği renginin karışımı, gerçekte, turuncu ve sıcak renkli bir kahverengi meydana getirmiştir. Ressamın turuncu olarak vermeye çalıştığı birçok giysi, tüm tabloya kahverengiye yakın bir kırmızı görünüm sağlamıştır. Aynı şekilde, güneş gören yeşille, güneş görmeyen, yani gölgede kalmış yeşil arasında keskin bir kontrast dikkat çekmektedir(Akbulut, 2006: 117-120).



Resim 9: Kompozisyon Düzeni[4]

Seurat'a göre, her şeyden önce bir çalışmayı oluşturmanın ilk koşulu, desen ve eskizlerin hazırlanması olmuştur. Daha sonra da eldeki öğelerin bilimsel bir biçimde düzenlenmesine önem vermiştir. Eserin kompozisyonunu oluşturmak için sanatçı 29 desen, 30 pano, 3 tuval çalışması yapmıştır. Eserinde çeşitli kompozisyon yöntemleri uygulayan sanatçı simetriye de önem vermiştir. Yüzeyi iki eşit parçaya ayırmak için merkezi bir eksen kullanmıştır. Eser, her bakımdan düzenli bir çalışmadır. Bu düzenli görünüm eksenlere göre ve yan tarafların yansıma noktaları üstüne uygulanan doğrular, uyumlu çizgiler aracılığıyla sağlanmıştır. Kenar dikeylerinin orta ya da en uç oranında bölüştürülmesi işlemi sonunda elde edilen yatay uyumlu çizgilerden biri ana eksenin sağındaki ağacın tabanı, diğeri de koyu lekenin ana eksenin sağ üst kesimini belirlemiştir. Dikey uyumsal çizgilerden biri iki askerin ve uzanmış adamın yanındaki kadının çevresinden, diğeri de çiçeklerden bir demet yapan kızla küçük köpeğin suratı çevresinden geçmiştir. Eserin kompozisyonu açık kompozisyondur. Çünkü sanatçı, mekân adanın nehir kıyısından bir görüntü olsa da hayali bir eser yaratmıştır. Eser, ressamın kendisinin uyarladığı manzaranın somut biçimidir. Resim 9'u inceleyecek olursak; AB ve CD eksenleri ana ekseni yani, olayların etrafında döndüğü asıl kişinin yerini ve oturan kadınların başlarının yüksekliğini belirtmektedir. EF, GH, IJ, KL çizgileri bazı kişilerle ağaçların pozisyonunu ve büyük gölgelerin düzeyini saptamaktadır. 1E, 3F ve G2, H4

[4] L. Hautecoeur, Empresyonistler. Başkan Yayınları, İstanbul, 1980, s. 68.

dikdörtgenlerinin orta ve en uç oranda bölüştürülmesi diğer kişileri sınırlamakta, 1I ve 2J dikdörtgenine ilişkin olanda ufuk çizgisini vermektedir(Hautecoeur, 1980: 68).

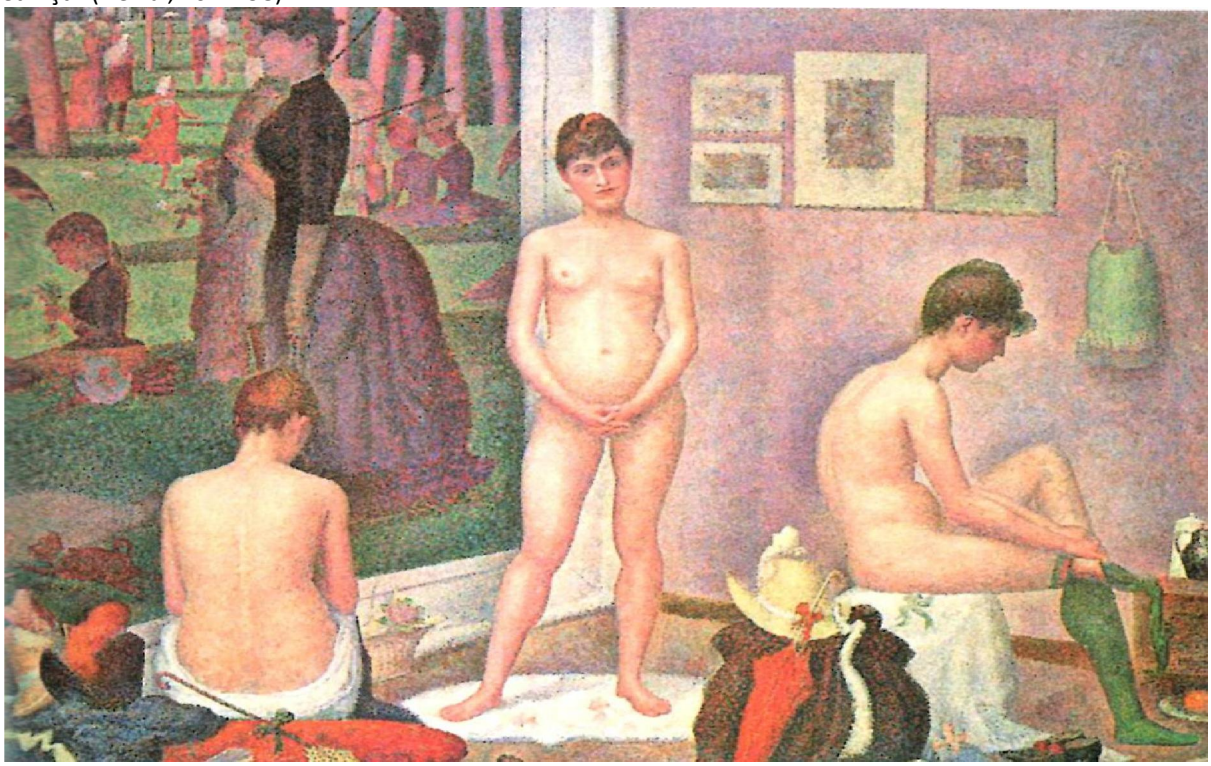
Seurat, yazı geçirmek için Cannes'e gitmiş ve burada ilk olarak divizyonizm teorisini pratiğe dökmüştür. Divizyonizm, renk etkilerinin, boyanın palet üzerinde karıştırılması yerine, optik efekt ile verildiği, küçük saf renk alanlarının tuvalin üzerinde yan yana konarak, bir rengin parlaklığının, kendisinden sonra gelen ikinci bir renkle tamamlanması tekniğidir. Seurat, tekniğini Resim 1'de resmin tüm yüzeyinde geçerli kılmıştır. Sanatçı gördüklerine ya da hissettiklerine göre değil, çalışılmış teorilere göre resim yapmıştır. Renk ve optik karışım konusundaki en yeni tezleri uygulamıştır. Saf renkleri yan yana nokta nokta boyamıştır. Bu renklerin seyircinin gözünde birleşip tek renk olacağını, ışığın verdiği gibi bir etkiyi vereceğini düşünmüştür. Duyguları anlatabilmek için çizgisel bir formül kullanmıştır: yukarı giden köşegen= mutluluk; aşağı giden köşegen= hüzün; yatay= sakinlik ifadesidir(Cumming, 2006: 320).

Resim 10: George Seurat, "Asnieres'de Nehir Banyosu Yapanlar", 201x301 cm,Tual Üzerine Yağlıboya, 1883-84, Tate Galeri; Londra.[5]

Resim 10'da sıcak bir yaz öğleden sonrasında Seine kıyısında Paris'in banliyösü tabir edilen parkta, kendi kendilerince eğlenen uzaktaki fabrikanın işçilerini göstermektedir. Dinlenme saatlerine vurgu, parlak güneşli sahne ve durgun nehir ile ifade edilmiştir. Resim 10'da resim 1'deki gibi bir açık kompozisyondan oluşan dış mekân resmidir. Eserde kıyının açısı nehir ve kara arasında sahneyi ikiye bölmektedir. Dış mekân içerisinde yeşil alan sahneyi çerçeveler ve sağ üstte koyu gölgelendirilmiş ağaçlar, sol alttaki koyu kahverengi unsurları dengelemektedir. Sanatçı resmin mekânı için puantilist teknikle bazı tamamlayıcı canlı tonları kullanmıştır. Bunlar: turuncu ve mavi, kırmızı ve yeşil, sarı ve mordur. Bu resimde noktalar henüz Resim 1'de kullandığı minimal noktalar haline gelmemiştir. Mekân içerisinde nehirdeki sandalın sudaki yansımasında sudaki uyuşuk hareket ve ışıltıyı elde etmek için renklerin düzgün çizgilerini kullanmıştır. "Asnieres'de Su Sefası" adlı tablosu ile sanatçı, görüntüyü, gerekli ton ve renk hacimleri yaratmak için saf renklerin art arda sıralanmış oldukça küçük izleriyle oluşturma ilkesini bu çalışmayla oluşturmaya başlamış, Resim1' deki "Grand Jatte Adasında Bir

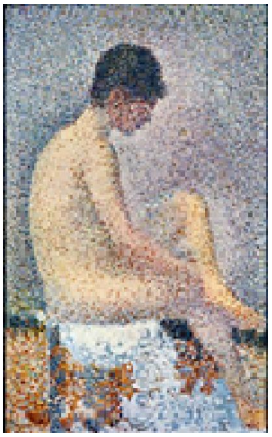
[5] D. Newal. Empresyonistler(Ayrıntıda Sanat). İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2012, s. 98.

Pazar Günü Öğleden Sonra" adlı çalışmasıyla bu teknikte mükemmele ulaşmıştır. Örneğin yeşili mavi ile sarıyı palette karıştırmak yerine, iki ana rengi küçük noktalar halinde tuval üzerinde yan yana uygulayarak elde etmiştir (Newal, 2012: 98).

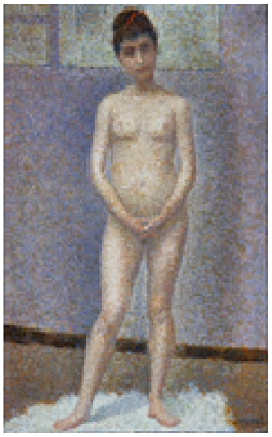


Resim 11: George Seurat, "Poz Veren Kadınlar", 1888, Tuval üzerine yağlıboya, 39,4x48,7 cm, Heinz Berggruen Koleksiyonu, Londra.[6]

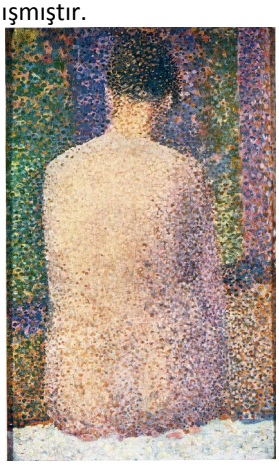
Seurat Resim 11'de bir iç mekân içerisinde üç ayrı model resmetmiştir. Ana eksende ayakta duran nü bayan modelin sağındaki model çoraplarını giyerken, solundaki model ise arkası dönük olarak çalışılmıştır. Mekanın içerisinde şemsiyeler ve kıyafetler görülmektedir. Sanatçı Resim 1'den bir ayrıntı alarak, manzaranın bir bölümünü, şemsiyeli kadın ve adamı oldukça büyük boyutlarda mekânın duvarına resmetmiştir. Mekânda iki resim iç içe planlanmıştır. Resim 11'deki eserini oluşturmak için pek çok model çalışmıştır.



Resim 12: Seurat, Profilden Model, 1886, ahşap üzerine yağlıboya, 25x16 cm.[8]



Resim 13: Seurat, Model, 1886-87, 25x16 cm, Orsay Müzesi, Paris.[7]



Resim 14: Seurat, Model, panel üzerine yağlıboya, 24,5x 15,5 cm, Orsay Müzesi, Paris.[9]

[6] P. H. Feist, Impressionism. Ed. I. F. Walther. Taschen, Köln, 1997, s. 301.

[7] Buchholz, Bühler, Hille, Kaeppe, Stotland, a.g.e., s. 376

Resim 12'de sanatçı profilden görünen bir modeli kendi üslubuyla yorumlamıştır. Mavi rengin hâkim olduğu bir arka plana ve turuncu rengin hâkim olduğu model, sandalyede oturur biçimde resmedilmiştir. Resim13 ağırlıklı olarak mavi ve turuncu noktalardan oluşmuş çıplak figür heykelsi bir pozda adeta donmuş gibi görünmektedir. Her rengin farklı alanlarda farklı miktarlarda kullanımı ışık ve gölgeyi yaratmaktadır(Buchholz, Bühler, Hille, Kaeppe, Stotland, 2012: 376). Resim 14 sanatçı modeli arkadan resmetmiştir. Resim 11 için yaptığı model araştırmalarından biri olan bu çalışmada kullandığı renk noktacıkları oldukça belirgindir.

Resim 15: Seurat, "Sirk", 1891, tuval üzerine yağlıboya, 186x150 cm, Orsay Müzesi, Paris.[10]

Resim 16: Seurat, "Gösteri(Sirkte Yan Performans)", 1887-88, tuval üzerine yağlıboya, 99,7x150 cm, Metropolitan Sanat Müzesi, New York, ABD.[11]

Resim 15 popüler bir Paris eğlencesi olan Fernando Sirki'nin stilize edilmiş bir tasviridir. Sanatçı Noktacılık tarzını benimsemiş olsa da bu eserinde renk ve çizginin duygusal niteliklerine yoğunlaşmıştır. Noktacılık'a özgü matematiksel uyumu yansıtmaktadır. Sirk gösterisi sahnesi kompozisyonun temelini oluşturan çemberler, dikdörtgenler ve çizgiler kullanılarak geometrik bir biçimde verilen birçok farklı figürün toplamından meydana gelmektedir. Diyagoneller ve kemer formları görüntüye dinamizm katmaktadır. Sanatçının, özellikle kırmızı, mavi ve sarı rengin ağırlıkta olduğu fırça darbeleri, yapay ışıkla bir illizyon yaratma değil, gördüklerini canlı ve anlamlı biçimde ifade etme amacını taşımaktadır(Grant, 2007: 540; Buchholz, Bühler, Hille, Kaeppe, Stotland, 2012: 377).

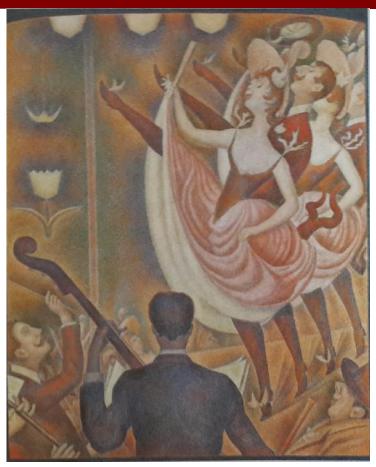
Resim 16 ile sanatçı, Paris'in bir işçi sınıfı mahallesine kurulmuş merkezde ayakta duran kukuletalı trombonu yerleştirilerek, sirkin dışındaki bir bando sahnesini betimlemiştir. Dokuz gaz alevi ve kukuletalı trombonu, imgeye bir törenin simetrilerini kazandırmıştır(Bell, 2009: 352). Sanatçı bu gezici sirkten çok etkilenmiş ve eskizlerini defalarca oluşturup altın oran özelliklerine de sahip olan bu resmi oluşturmuştur.

[8] Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, Yem Yayın, İstanbul, 1997, s. 1648.

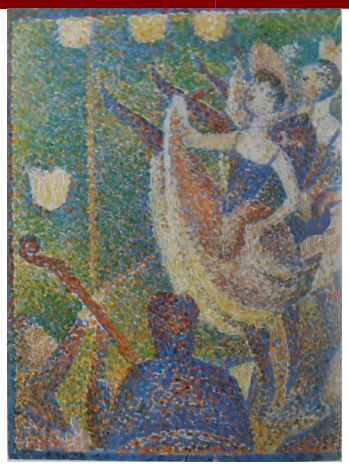
[9] Feist, a.g.e., s. 298.

[10] Buchholz, Bühler, Hille, Kaeppe, Stotland, a.g.e., s. 377.

[11] J. Bell, Sanatın Yeni Tarihi, NTV Yayınları, İstanbul, 2009, s. 352.



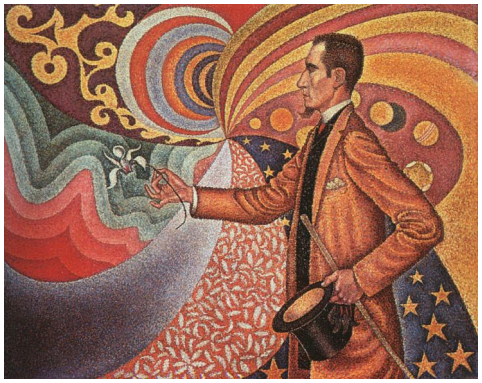
Resim 17: Seurat, "Patırtı(Kankan Dansı)", 1889, Tuval üzerine yağlıboya, 172x140 cm, Kroller-Müller Devlet Müzesi, Otterlo[12]



Resim 18: Seurat, "Sahnedeki Dansçılar", 1889,panel üzerine yağlıboya, 21,8x15,8 cm,Courtauld Enstitü Galerisi, Londra.[13]

Resim 17' de sanatçı sahnede kankan dansı yapan figürleri ve figürlere bakan müzisyenleri resmetmiştir. Figürleri sağ planda birbirine paralel olarak geometrik formlarla çalışmıştır. Dansçılardan ön plandaki bayan figüründen sonra bir erkek, bir bayan olarak sıralanmıştır. Resim 18'deki sahnedeki dansçılar resim 17'nin bir ön çalışmasıdır. Sanatçı burada daha çok Noktacılık tekniğine ağırlık vermiştir. İki çalışmasında kompozisyonu hemen hemen aynı olsa da renk değerleri oldukça birbirinden farklıdır.

Resim 19: Seurat, "Kendini Pudralayan Genç Kadın", 1889-90, tuval üzerine yağlıboya, 95,5x79,5 cm, Courtauld Enstitü Galerisi.[14]



Resim 20: Paul Signac, "Fèlix Fènèon'un Portresi", 1890, tuval üzerine yağlıboya, 73x92 cm, Modern Sanatlar Müzesi, New York, ABD.[15]

Resim 19'da Seurat, bir iç mekân içerisinde anlık bir görüntüyü eserin sağ bölümüne yerleştirdiği bir genç kadını kendini pudralarken resmetmiştir. Eserin sol üst bölümünde diğer bölüme açılan pencereden görünen masanın üstünde saksıda bir çiçeğe yer vermiş, eserine derinlik kazandırmıştır. Resim 20'de Signac eserin sağ tarafına bir elinde şapka ve sopa tutan diğer eliyle çiçek tutan top sakallı erkek figürü yerleştirmiştir. Eserin arka planını çeşitli geometrik desenlerle bölmelere ayırmıştır. Esere kaynağı belli olmayan, yapay ışıkla açık koyu değerleri uygulanmıştır. Resim 20'deki sanatçının eseri Seurat'ın resim 15'teki eseri ile benzerlik göstermektedir ve 1881'deki bağımsızlığı simgelemektedir. Bu çalışma dekoratif yapay bir şekilde yapılmış olup Empresyonizmin ilerlemesine katkı sağlamıştır(Post-Impressionism, 1979: 211). Dekoratif taç yapraklar, yıldızlar ve küreler bir

[12] V. Charles, j. Manca, M. McShane, D. Wigal, 1000 Muhteşem Resim. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2012, s. 372

[13] Feist, a.g.e., s. 318.

[14] Feist, a.g.e., s. 319.

[15] Selvi, a.g.e., s. 362.

kimono[16]yu çağrıştırırken, Amerikan bayrağı ve güneş sistemi Fènèon'un bazı özel ilgi alanlarını temsil etmektedir(Selvi, 2010: 362). Sanatçı eserinde mekânı soyutlamıştır.

Teknik açıdan bakıldığında Empresyonist ressamlar, biçim ve rengi olması gerektiği gibi değil; ışığın çarpıcı etkileri altında, gerçekten gördükleri gibi resmettiler. Bu, onları sanatın birçok geleneksel ilkesini terk etmeye yöneltmiştir. Nesnelere biçimlerini veren ve hacim etkisi uyandıran kesin çizgiler bırakılarak, yerine birbirinden ayrı fırça dokunuşlarından yararlanılmıştır. Geometrik kurallar üzerine kurulmuş perspektif yerine; boşluğu ve hacmi belirlemek için ön plandan başlayarak gerilerde ufka kadar uzanan dereceli tonlar ve renk çeşitlerinden faydalanılmıştır(Sérullaz, 2004: 15).

Resim 21: Claude Monet, "Rouen Katedrali Serisi", 1893, tuval üzerine yağlıboya, 100x65 cm[17]

Resim 21'de görüldüğü gibi Monet, Rouen Katedrali'nin ana giriş kapısını günün değişik saatlerinde resmetmiştir. Sanatçı belli bir zaman dilimini yakalama fikrini, mimari bir görünümle bağlantılı olarak geliştirmek istemiştir. Şövalesini bir mağazanın içine kurmuş ve gotik katedrali yarım saatte bir resmetmiştir. Eserleriyle katedraldeki tüm değişiklikleri kaydetmiş, 28 resimlik bir dizi oluşturmuştur(Zeidler, 2005: 70). Empresyonist sanatçılar arasından yer alan Monet Resim 21'deki gibi birçok dizi resimler yapmış ve 20 yüzyıl sanatçılarına da öncü olmuştur.

Resim 22: Pierre Auguste Renoir, "Sandal Partisi", 1880-81, Tuval Üzerine Yağlı Boya, 172x129 cm, Phillips Koleksiyonu, Washington[18]

[16] Japonya'da geleneksel bir giysi.

[17] C. Heinrich. Monet. Taschen ve Remzi Kitabevi, İstanbul, 2006, s. 60.

[18] F. Demir. Ed. Art Book Empresyonizm, Dost Kitabevi, Ankara, 2004, s. 116.

Renoir Resim 22'de açık havada bir partideki insanların eğlenceli hallerini masada oturur ve ayakta durur vaziyette resmetmiştir. Eserde ön planda bize yakın olan karşılıklı oturan iki figür vurgulanmış ve esere sol tarafında eğik halde dik duran bir figür ve onun yanında resmin hemen hemen ortasında bize doğru bakar vaziyette bir bayan figürü yerleştirilmiştir. Eserdeki figürler bu eserinde olduğu gibi genellikle yakın arkadaşlarından oluşmuştur. Sanatçı bu eserindeki gibi pek çok açık hava sahnesi çalışmıştır.

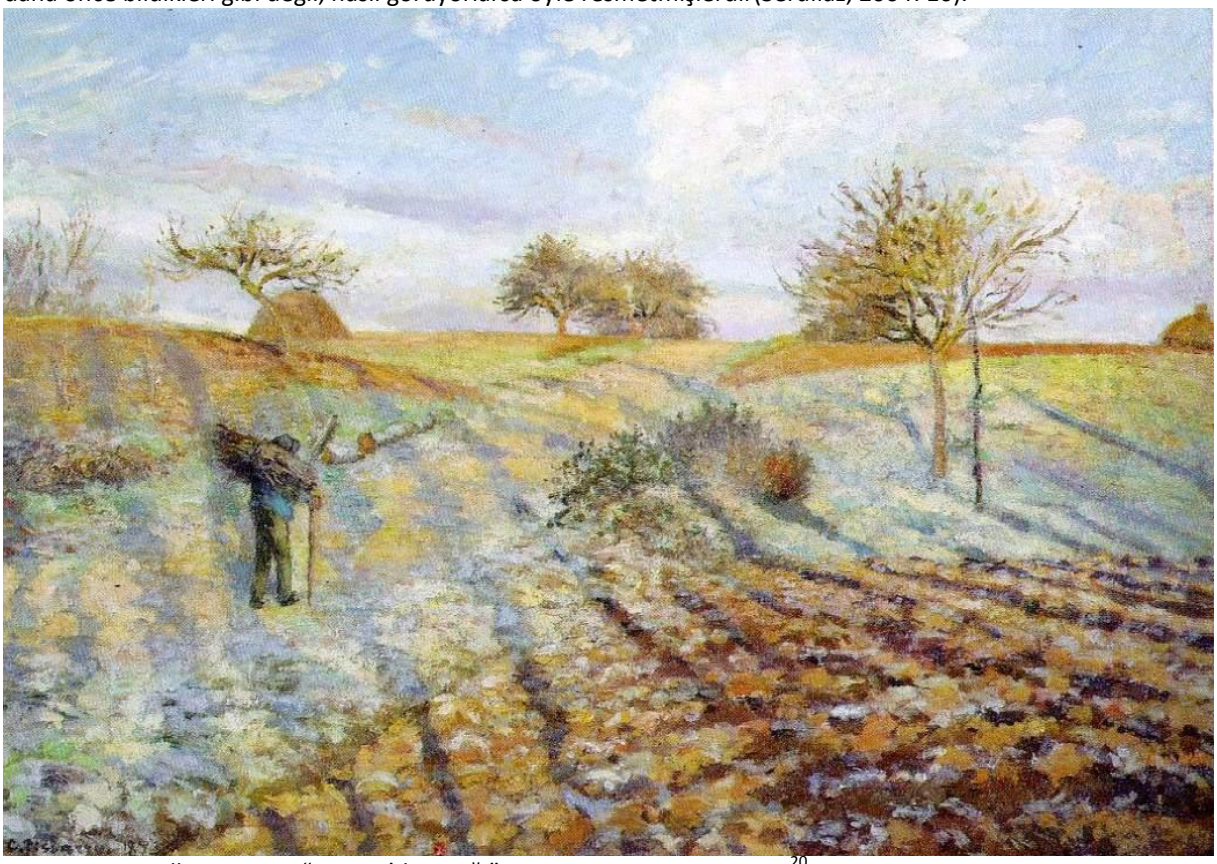
İzlenimci Sanatçılar resimlerinde, dış mekânları, doğa güzelliklerini duyularla ve düşünce boyutuyla ele almaya başlarken, akıl, güçlü biçimde etkin olmuştur. İzlenimci Sanatçılardan Manet, "Duvarları tarihsel, akademik resimlerin değil, pazar yerleri, tren istasyonları, Seine üzerindeki köprüleri, parklarıyla yeni bir çağı gösteren resimlerin süslemesi gerektiğini" (Fischer, 2003;72) belirtmiştir.

Resim 23: Henri-Edmond Cross, "Altın Adaları", 1891-92,Tuval üzerine yağlıboya, 59x54 cm, Orsay Müzesi, Paris.[19]

[19] Feist, a.g.e., s. 323.

Empresyonizmin bir diğer sanatçısı olan Cross Resim 23'te, özellikle Hyres adalarını gösteren bu renk ve güneşe övgü ilahisiyle eserini güneş ışığına boğmuştur. Eserde adalar üst bölümde mavi rengin koyu tonlarının yoğun biçimde kullanılmasıyla belirginleştirilmiştir. Sanatçının mekânı uzamsal alanla dekoratif biçimde kullanması Empresyonizm'in soyut bir yönde ilerleyeceğine işaret etmektedir(Selvi, 2010: 362). Sanatçı eserini mavi ve sarı rengi noktalar halinde yan yana getirerek oluşturmuştur. Eserde Noktacılık tekniğinin kullanımı belirgin bir şekilde görülmektedir.

Empresyonist ressamlar, güçlü şiddetli kontrastlarıyla ışık gölge alanları kullanmaktan vazgeçmişlerdir. Siyahlar griler, saf beyaz, çeşitli kahverengiler ve aşı boyası, koyu kahverengi, gibi renkleri paletlerden çıkarmışlardır. Sadece maviler, yeşiller, sarılar, portakal rengi, kırmızı ve menekşe rengi kullanmaya başlamışlardır. Nesneleri daha önce bildikleri gibi değil, nasıl görüyorlarsa öyle resmetmişlerdir(Sérullaz, 2004: 16).



Resim 24: Camille Pissarro, "Ennery'de Kırağı", 1873, Orsay Müzesi, Paris[20]

Pisarro manzara resminin mekânın özünü yakalaması gerektiğini anlayan sanatçılardan biridir. Resim 24'te sanatçı doğal bir çevrede insanı yansıtmaya çalışmıştır. Sanatçı eserinde kırağı kaplı tarlada belki de sıcak bir eve ve ocağa odun taşımanın zahmetini tek bir figür ile göstermeye çalışmıştır. Düzenli sıralanmış ağaç gölgelerinin güçlü çaprazları, ufak tepeler ve tekerlek izleri ile kesilmekte ve geçişin oluşturduğu yarıklar bütün kompozisyonu vurgulayarak yolu ortaya çıkarmaktadır. Eserdeki yalınlık, yumuşak toprak renkleri, mekânın derin boşluğunu gizlemektedir(Newal, 2012: 28).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sanat ve Sanat Eğitiminde kazanılan eğitimde görme duyusu ağırlıkta olmak üzere duyular büyük önem arz etmektedir. Ünver'in (2002)'de belirttiği gibi: "Duyular aracılığıyla alınan izlenimlerle düşünme eyleminin gerçekleştiği, görsel yetiye sahip olmadan üretken düşünmenin mümkün olamayacağı kanıtlanmıştır"(Ünver,

[20] Newal, a.g.e., s. 26.

2002: 25). Seurat'ın eseri ve mekân olgusu Sanat Eğitimi'nde görsel algıyla birlikte görsel yetinin kazanılmasında bireye katkı sağlayacak bir eserdir.

Karakuş'un (2001), Empresyonist Dönem ile ilgili araştırmasında belirttiği gibi: "Empresyonist dönemden öncede ressamlar doğaya bakıp resmetmişlerdir. Ancak burada güneş ışığının görüşmeyişinin sebebi, bu resimlerin atölyede yapılmış olmasıdır" (Karakuş, 2001: 42). Seurat, İzlenimci Sanatçıların yanı sıra eserlerindeki mekânlarda sadece güneş ışığını kullanarak ışık-gölge vermeyip; bunun yanı sıra, mekânlarında yeni bir tekniğinde uygulayıcısı olmuştur.

Ergüven(2002) Seurat'ı şu şekilde ele almaktadır: "Seurat gibi sanatçıların resimlerine ancak uzaktan bakıldığında, resmin algılanmasına imkân sağlayan noktacı resim, renk ve hava perspektifini geliştirmenin ötesinde, çok daha farklı oluşumlar hazırlamıştır. Resmin kendi gerçekliği adına, mekân ve yüzeyi parçalara ayıran yaklaşım, önemli bir dönüm noktası olmuştur"(Ergüven, 2002: 76- 77). Seurat'ın "Grand Jatte Adasında Bir Pazar Günü Öğleden Sonra" eseri Noktacılık tekniğinin tüm özelliklerinin uygulandığı bir eserdir. Eserde mekân renk noktalarının yan yana gelmesiyle oluşturulmuştur. George Seurat bu eseriyle divizyonizm teorisini pratiğe dökmüştür. Bu akımın kurallarına göre bir rengin parlaklığı, kendisinden sonra gelen renge bağlıdır ve bu da resmin tüm yüzeyinde geçerli olmuştur. Eser bu tekniğin icat edilmesinde ve uygulanmasında son derece önemli olmuştur. Seurat'ın bu eseri paha biçilemez bir eserdir. Sanatçının eseri ve geride bıraktığı eserler günümüzde de resim sanatçılarına ve eğitimcilerine yol gösterecek sıra dışı bir yaratıcının mirası olarak kabul edilebilir.

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

Akbulut, D. (2006). *Resim neyi anlatır.* (1. Basım). İstanbul: İstiklal Kitabevi.

Bell, J. (2009). *Sanatın yeni tarihi.* İstanbul: NTV Yayınları.

Buchholz, E., L., Bühler, G., Hille, K., Kaeppe, S., Stotland, I. (2012). *Sanat.* İstanbul: NTV Yayınları.

Cumming, R. (2006). *Görsel rehberler sanat.* İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Çellek, T. Görsel Tasarım Öğeleri. *Fotografya Dergisi*, Sayı: 10, http://fotografya.fotografya.gen.tr/issue-10/temel_tasarim.html (10.03.2015).

Ergüven, M. (2002). *Yoruma doğru.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Fıscher, E. (1995). *Sanatın gerekliliği*. İstanbul: Payel Yayınları.

Grand, R. (2011). (Ed. S. Farthing& E. Doğanay). *Ölmeden önce görmeniz gereken 1001 resim.* (s. 729). Çin: Caretta.

Karakuş, D. (2001). *Empresyonist dönemdeki ışık ve renk kullanımının resimlerimdeki etkisi,* Yüksek lisans eser metni, Mimar Sinan Üniversitesi, İstanbul.

Hautecoeur, L. (1980). *Empresyonistler.* İstanbul: Baskan Yayınları.

Newal, D. (2012). *Empresyonistler(Ayrıntıda Sanat).* İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Post Impressionism, Cross – Currents in European Painting. (1979). Ed. John House**,** Mary Anne Stevens. *Royal Academy of Arts,* London.

Selvi, S. (Ed.). (2010). *Sanat atlası,* İstanbul: Boyut Yayıncılık.

Sérullaz, M. **(**2004). *Empresyonizm sanat ansiklopedisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ünver, E. (2002). *Sanat Eğitimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Zeidler, B. (2005). *Monet.* İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

PROGRAM DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE BİREYSEL FARKLILIKLARIN ÖNEMİ

Çiğdem Candan
Yıldız Teknik Üniversitesi
cicandan@gmail.com

Berna Tuncer
Yıldız Teknik Üniversitesi
bernayurdasavas@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Hakan Karatas
Yıldız Teknik Üniversitesi
hkaratas@yildiz.edu.tr

Özet

Program değerlendirme, uygulama sonucunda eğitim programının etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Son yıllarda eğitim programı değerlendirme sürecinde öğrenenlerden kaynaklanan bireysel farklılıkların dikkate alınmasının büyük önem taşıdığı vurgulanmakta ve bu süreçte doğru bir sonuç elde etmek için bireysel farklılıkların mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmektedir. Aynı zamanda, bu durumun öğrencilerdeki bireysel farklılıkları ortaya çıkarmada ve başarılı olacakları doğru yönlendirmeler yapılmasında etkin bir rolü olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılarak bireysel farklılıkların program değerlendirme sürecindeki yeri ve öneminin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, sürece yönelik yapılan değerlendirmenin bireysel farklılığı ortaya çıkarmada daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu yolla program değerlendirme çalışmalarında bireysel farklılıkların etkisinin artırılması sağlanmakta ve bu durum da eğitimde kalite artışını beraberinde getirmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı, program değerlendirme, bireysel farklılıklar, başarı.

THE IMPORTANCE OF INDIVIDUAL DIFFERENCES IN PROGRAM EVALUATION

Abstract

Developing a curriculum is to decide on the effectiveness of the curriculum. Individual differences in education is also crucial. Hence, individual differences have to be taken into account during the evaluation of the curriculum. In this study, document analysis tecnique, one of the qualitative method designs, has been utilized. The aim of this study is to identify the place and the importance of individual differences in the evaluation process of the curriculum. At the end of the study, it has been identified that the natural process evaluation is more effective in identification of individual differences. In this way, increasing the efficiency of individual differences is provided in the works of curriculum evaluation, which results in increase in the quality of education.

Key Words: Education Curriculum, evaluation of the curriculum, individual differences, success.

GİRİŞ

Program geliştirme; eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2009) ve program geliştirme, öğrenmeyi en etkili biçimde gerçekleştirmek için yapılır (Fidan, 1986). Program geliştirme; planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşur (Oliva, 1997) Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Demirel, 2009). Bu bağlamda okullarda uygulanan programların etkililiğini belirlemede program değerlendirme çalışmaları önemli bir yere sahiptir (Özdemir, 2009).

Eğitimde program geliştirme ile değerlendirme iç içedir. Değerlendirme, program geliştirme sürecinin önemli bir aşamasıdır ve sürekliliğini oluşturur. Alınan sonuçlar ve dönütler programın daha iyi geliştirilmesi amacıyla kullanılır (Varış, 1988). Eğitim programının işlevini yerine getirebilmesi için sistemli ve bilimsel olarak geliştirilmesi gerekir. Program geliştirmenin, eğitim programını etkili biçimde değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik bir süreç olduğu (Marsh ve Willis, 2007) düşünülürse,eğitim programlarının sürekli biçimde gözden geçirilmesine ve güncelleştirilmesine ihtiyaç vardır (Özdemir,2009).

Eğitim programları öncelikle benzerlikler üzerine kurulur, uygulamada ise bireysel farklılıklara göre düzenlemeler yapılması beklenir. Eğitim bireysel farklılıklara duyarlı olabildiği ölçüde başarılı olabilir (Kuzgun vd.,2006). Bu nedenle eğitimin her aşamasında yapılan değerlendirme çalışmaları kritik bir öneme sahiptir. Aktepe (2005)'e göre; Türkiye'deki okullarda sınıflardaki öğrenci sayılarının çok olması,öğretmenin öğrenciyi tanımasını güçleştirmekte ve dolayısı ile de hem öğretmenin hem de öğrencinin başarısı ve performansı olumsuz etkilenmektedir. Bu durumun temel nedeni bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi olarak yorumlanabilir. Bu nedenle program değerlendirme çalışmalarında bireysel farklılıkların dikkate alınması programın etkililiği açısından son derece önemlidir çünkü eğitimde bireysel farklılıkların ön plana çıkarılması öğrenci başarısını arttıracaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, program değerlendirme çalışmalarında bireysel farklıkların önemini vurgulamaktır.

Bu çalışmada "Program değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların yeri ve önemi nedir?" sorusuna cevap aranmaktadır.

Literatür Taraması

Özçelik'e göre, değerlendirme; eldeki bilgilere veya verilere anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşulları karşılama, belli anlamlarda olup olmama bakımlarından yorumlama işlemidir (akt. Özdemir,2009). Şeker (2014), değerlendirme sürecinde 3 temel öğeye vurgu yapmaktadır. Bunlardan ilki, verilerin sistematik olarak toplanması; ikicisi, bu verilerin uygun ölçütlere göre analiz edilmesi ve son olarak karar verilmesidir. Demirel (2009) program değerlendirmeyi programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlamıştır. Program değerlendirme, eğitim programının yenilenmesini, geliştirilmesini ve yürütülmesini desteklemek için yapılır ve program değerlendirmeyle programın sürekliliğinin sağlanması amaçlanır (Özdemir,2009).

Ornstein ve Hunkins (2014)'e göre program değerlendirmenin temel amaçları programın istenilen sonuçları üretip üretmediğini, uygulama öncesi ve sonrasında programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemektir. Buna benzer şekilde, Güven ve İleri (2006) bireylere öğretim programlarının başlangıçta belirlediği hedeflere ne derecede ulaştığına yönelik dönüt alabilmek, uygulamada ortaya çıkan eksiklik veya aksaklıkların giderilebilmesi için programların değerlendirilmesinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Fitzpatrick ve arkadaşları (2004)'na göre program değerlendirme; planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde üç aşamadan oluşur. Planlama aşaması, değerlendirme sürecinin ilk ve en önemli basamağıdır . Bu aşamada ölçme araçları, amaçları ve kullanılma sıklıkları ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılır. Uygulama aşamasında, planlama aşamasında alınan kararlar yorumlanır ve raporlanır. Son aşama olan değerlendirme aşamasında ise bu süreçte yaşanan eksiklik ve hatalar ortaya çıkarılır (akt. Özdemir,2009).

Program Değerlendirme Çeşitleri

Program değerlendirme çeşitleri; amaçlarına, türlerine, kıyaslamaya ve planlanışına göre dört başlıkta incelenebilir.

*Amaçlarına göre değerlendirme:*Tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olmak üzere 3 çeşittir. Demirel (2009) tanılayıcı değerlendirmeyi bireyin programa başlamadan önce önkoşul niteliğindeki kişisel özelliklerini tanımlamak için yapılan değerlendirme olarak tanımlamıştır. Biçimlendirici değerlendirme Sönmez (2012) tarafından öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşadığı davranışları ve bu süreçteki aksaklıkları tamamlamak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirme olarak ifade edilmiştir. Marsh ve Willis (2007) düzey belirleyici değerlendirmenin bireyin programın son hedefine ulaşıp ulaşmadığını ulaştıysa ne derecede ulaştığının bilgisini verdiğini ifade eder.

Türlerine göre değerlendirme: Ertürk (1998) program değerlendirme türlerini 6 grupta ele almıştır: Program tasarımına bakarak, eğitim ortamına bakarak, başarıya bakarak, hedefe bakarak, ürüne bakarak ve öğrenmeye bakarak.

Kıyaslamaya göre değerlendirme: Norma dayalı ve ölçüte dayalı olmak üzere iki tür değerlendirmeden söz edilebilir. Norma dayalı değerlendirme Marsh ve Willis (2007) tarafından birbirine benzer öğrencilerin birbiriyle kıyaslanması sonucunda ölçülen değerlendirme olarak tanımlanmıştır. Şeker (2014) ölçüte dayalı değerlendirmede referans noktasının genellikle içerikler ve hedefler olduğunu ifade etmiştir.

Planlanışa göre değerlendirme: Düzenli ve düzensiz olmak üzere iki tür değerlendirmeden söz edilebilir. Marsh ve Willis (2007)'e göre düzenli değerlendirme planlı ve genellikle birey açısından rahatsız ediciyken düzensiz değerlendirme bireyin doğal ortamında gerçekleştiğinden daha sürdürülebilir ve daha az rahatsız edicidir.

Bireysel Farklılıklar

Bireyler ilgi, beceri, zeka, öğrenme biçimi, kişilik yapısı gibi özelliklerine göre farklılık gösterirler. Bu farklılıklar öğretim sürecinin her aşamasında önemli bir yere sahiptir çünkü her birey tektir ve her birinin farklılığı eğitime çeşitlilik olarak dönmektedir. Eğitimde program geliştirme çalışmalarının verimli olabilmesi için her aşamada olduğu gibi değerlendirme aşamasında da bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle de bireysel farklılıkların iyi bilinmesi ve bu alanda yapılmış çalışmaların incelenmesi önem arz etmektedir.

Bireysel farklılık denince akla ilk olarak fiziksel farklılıklar gelmektedir. Çevre ve genetik yapı bu farklılıkların oluşmasını sağlar ama önem derecesi hala tartışma konusudur. Kuzgun ve Deryakulu'na (2006) göre, bireye genetik olarak aktarılan gizil güçler çevre etkileşimi olmadan ortaya çıkamamakta; öte yandan, çevresel faktörler kalıtım göz önünde bulundurulduğunda bir anlam ifade etmektedir. Kısacası, önem derecesi ne olursa olsun, birey çevre ve kalıtımın etkileşimi sonucunda birey olur.

Zeka da yetenekler de hem kalıtım hem de çevrenin etkileşimi sonucunda bireyin öğrenme sürecinde kullandığı en önemli unsurlardandır. Zeka, Gardner (1989) tarafından problem çözme veya bir ya da birden çok kültürel ortamda değerlenmiş ürünlere şekil verme kapasitesi olarak tanımlanmıştır (akt. Demirel, 2014). Bu tanımı yapan Gardner aynı zamanda zekayı göz önünde bulundurup bireysel farklılığı bu anlamda en çok gözeten Çoklu Zeka Kuramının da öncüsüdür. Bir diğer kavram yetenek ise, Bennett ve meslektaşları(1966) tarafından herhangi bir davranışı öğrenebilmek için doğuştan getirilen kapasitenin çevre ile etkileşimi sonucunda geliştirilmiş ve yeni öğrenmelere hazır hale getirilmiş bölüm olarak tanımlanır (akt. Kuzgun, 2006).

İlgi, birey için zekasını ve yeteneğini kullanarak başarıya ulaşabilmesi için gerekli öğelerden biridir. Roe (1965) ilgiyi bireyin iç uyarıcı ile bir olaya ya da bir nesneye kendiliğinden yöneldiği, dikkatini verdiği, gözlemlediği, üzerinde durup düşündüğü ve zevkle yaptığı işler olarak ifade etmiştir (akt. Kuzgun, 2006). Bu tanımdan da yola çıkılarak ilginin de bireysel farklılık nedeni olduğu düşünülebilir.

Eğitimde bireyler öğrenme biçimlerine göre de farklılık gösterirler. Keefe (1979)'e göre, öğrenme biçimi öğrenenlerin öğrenme ortamını nasıl algıladığının, onunla nasıl iletişim kurduğunun ve ona nasıl tepki verdiğinin nispeten tutarlı göstergelerinin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik özellikleridir (akt. Brown, 2000). Öğrenme türleri dikkate alındığında, Brown (2000)'a göre alan bağımlı-alan bağımsız, sağ ve sol beyin işlevleri, belirsizlik hoşgörüsü-belirsizlik hoşgörüsüzlüğü, yansıtıcı-girişken ve görsel-işitsel tipler olmak üzere bazı sınıflamalar ortaya çıkmıştır.

Öğrenenin kişilik özellikleri de bireysel farklılık oluşturması açısından önemlidir. Özsaygı olarak da adlandırılan ve benlik değerinin, özgüvenin veya kendini kabulün kişisel ve bütünsel duygularını ifade eden *benlik saygısı* (Leory, 1996); bireyin egosunu korumak için oluşturduğu bir dizi savunma olarak tanımlanan ve benlik saygısıyla ters orantılı olan *ket vurma* (Brown, 2000); bilgiye dayanarak zekice tahminler yapabilme yeteneği olarak ifade edilen *risk alma* (Rubin ve Thompson, 1982); zarar veren ve yardımcı olan türleri olan *endişe* (Oxford, 1999); *içe ve dışa dönüklük* (Brown, 2000) vurgulanması gereken özelliklerden bazılarıdır.

YÖNTEM

Bu araştırmada program değerlendirme çalışmalarında bireysel farklıkların yeri ve önemini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Evren ve Örneklem

Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanıldı. Geçerlik ve güvenirliği sağlamada örneklem seçiminin önemli olduğu düşünülerek dokümanlar seçilirken doğru, tarafsız olmalarına ve araştırmanın konu alanının ihtiyaçlarını sağlamalarına özen gözen gösterildi. Mümkün olduğunca farklı uzmanlık alanlarından ve kültürlerden yazarların çalışmaları incelenmeye çalışıldı.

Çalışmada kullanılacak dokümanları belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından birtakım tarama ve seçim ölçütleri belirlenmiştir. Ölçütler belirlendikten sonra bireysel farklılıklar, program değerlendirme ve program geliştirme ile ilgili araştırmacılar tarafından ulaşılan kaynaklar incelenmiştir. Doküman olarak tezler, akademik dergilerde yayınlanmış makaleler ve kitaplar kullanılmıştır. Makalelere Yıldız Teknik Üniversitesi veri tabanı (http://www.ktp.yildiz.edu.tr) ve arama motoru (http://scholar.google.com.tr) kullanılarak, Türkiye'de yazılmış tezlere Yüksek Öğretim Kurulu'nun internet sitesi (https://tez.yok.gov.tr) üzerinden, kitaplara ise Yıldız Teknik Üniversitesi'nin kütüphanesi aracılığı ile ulaşılmıştır.

Yönteminin Güçlü Yanları ve Sınırlılıkları

Araştırmada kullanılan kaynakların niteliği, araştırmacı tarafından uzun incelemeler sonucunda sistematik olarak taranması ve eğitim programları karşılaştırılırken bir çok kaynağın kullanılması araştırmanın güçlü yönlerini oluşturmaktadır. Araştırmada sadece yazılı kaynaklara bağlı kalınması, tek bir yöntemin kullanılması ve sınırlı sayıda dokümana ulaşılabilmesi araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

BULGULAR

Eğitim programları uygulanmaya başlamadan önce öğrencilerin kişisel özelliklerini iyi tanımlamak çok önemlidir. Tanılayıcı değerlendirmenin, önkoşul niteliğindeki kişisel özellikleri tanımlamak için yapıldığı düşünülürse, bu değerlendirme türünün bireysel farklılıkları ortaya çıkarmada etkili olduğu söylenebilir. Tanılayıcı değerlendirmede gözden kaçan ya da ihmal edilen farklılıklar biçimlendirici değerlendirme aşamasında tanımlanır ve gerekli düzeltmeler yapılır. Düzey belirleyici değerlendirmede ise, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak için, değerlendirme yapılırken önceden belirlenmiş ölçütler yerine bireylerin kişisel özelliklerini dikkate alan normlar kullanılmalıdır.

Kıyaslamaya göre yapılan değerlendirmelerde, ölçüte göre yapılan değerlendirmede referans hedef ve içerik olduğundan öğrencilerin bireysel farklılıkları göz ardı edilebilir. Buna karşın, norma dayalı değerlendirme, birbirine benzer öğrencilerin kıyaslanması nedeniyle öğrencilerin özellikleri daha ön plandadır.

Planlanışa göre değerlendirme türlerini incelediğimizde, düzenli değerlendirmenin daha kurallı olduğunu ve bireyin değerlendirmeden haberdar olması nedeniyle doğal olmadığını görmekteyiz. Düzensiz değerlendirme ise, doğal süreçte gerçekleştiğinden ve bireyi rahatsız etmediğinden dolayı bireysel farklılıklar açısından daha etkilidir.

Program değerlendirme sürecinde bireysel farklılıklar ürün odaklı program değerlendirme modellerinden çok süreç odaklı program değerlendirme modellerinde ön plandadır. Çünkü ürün odaklı değerlendirme modelleri sonuca ve geline noktaya odaklanır ama süreç odaklı modeller bireylerin süreç içerisindeki gelişimini, yaşantılarını ve nereden nereye geldiğini önemser.

Kısaca özetleyecek olursak, bireysel farklılıkların program değerlendirme sürecinin her aşamasına dahil edilmesi etkili bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlar.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bireyler kişilik özellikleri bakımından çeşitlilik gösterirler. Bu özelliklerin farkında olmak eğitimde büyük avantaj sağlar. Hatta dezavantaj gibi görünen özellikler bile uygun program değerlendirme çalışmaları ile avantaja dönüştürülebilir. Örneğin, tanılayıcı değerlendirme sonucu şiddete eğilimi olduğu belirlenen bir öğrenci bu eğilimini olumlu bir yöne yönlendirmesi sağlanarak bir spor dalında eğitim görürse, hem olumsuz duygularıyla başa çıkmış olur hem de o spor dalında başarılı olur.

Program değerlendirmede ve bireyin değerlendirilmesinde mümkün oldukça sürece odaklı değerlendirme yapılmalıdır. Bunun için de bireysel farklılıklar konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olunmalıdır. Bu da ancak şu şekilde mümkün olabilir: Program geliştirme komisyonunda bulunan personelin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin bireysel farklılıklar konusunda bilinçlendirilmesi amacıyla hizmet içi eğitimler verilebilir. Bunun yanında öğretmenler öğrenciilerin bireysel farklılıklarını rahatça ortaya koyup bundan fayda sağlayabilmeleri için uygun eğitim ve öğretim ortamları oluşturabilirler. Öğrencilerin de kendilerini tanıyabilmeleri ve kişilik özelliklerini analiz edebilmeleri için rehberlik çalışmaları yapılabilir. Aynı şekilde rehberlik servisi ile öğretmenlerin yürüteceği ortak bir çalışma sonucu öğrencinin sosyo-ekonomik çevresinin tanınması ve varsa olumsuzlukların giderilmesi, giderilemiyorsa bununla ilgili düzenlemelerin yapılması çok önemlidir.

Program geliştirme hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olduğu için, değerlendirme aşamasında yapılan her türlü çalışmada bireysel farklılıkların temele alınması, programa süreklilik de kazandıracağından bütün bir programın bireysel farklılıklar çerçevesinde geliştirilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle, eğitim programlarının bireysel farklılıklar temelinde geliştirilmesinde ve süreklilik kazandırılmasında program değerlendirme kritik bir öneme sahiptir. Sonuç olarak, bireysel farklılıkların dikkate alınması eğitimin her aşamasında olduğu gibi program değerlendirme çalışmalarında da eğitimde kalitenin artması için önemli ve gereklidir.

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

Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 15-24.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching.* New York: Pearson Education Company.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme.* Pegem Akademi: Ankara.Eğitimde bireysel faklılıklar (2006). Ankara: Nobel.

Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

Marsh, C. J.& Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. New Jersey: Pearson Education Company.

Ornstein, A.C. ve Hunkins, F.P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler, sorunlar.* (çeviren Arı, A.) Eğitim Kitabevi: Konya.

Özçelik, D.A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim.* Pegem Akademi: Ankara.
Rubin, J. and Thompson, I. (1982) How To Be a More Successful Language Learner. Boston: Heinle and Heinle.

Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı.* Anı Yayıncılık:Ankara.

Şeker, H. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme : Kavramlar ,yaklaşımlar.* Anı Yayıncılık: Ankara

Şeyihoğlu, Ş. (2010). *Sanat eğitiminde bireysel farklılıkların kaynağı: Baskın öğrenme stilleri.* Milli Eğitim, (186), 56-71.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 34 ISSN: 2146-9199

UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME UYGULAMALARI: TARİHÇE VE GELİŞİM

Prof. Dr. Yücel Gelişli
G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi
gelisli@gazi.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, uzaktan eğitim ile öğretmen yetiştirme uygulamalarının tarihsel süreçteki gelişimi ve bugünkü uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma betimsel bir çalışma olup veriler ilgili alan yazınından elde edilerek, günümüzdeki öğretmen yetiştirme sistemi içinde uzaktan eğitim uygulamaları değerlendirilmiştir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 1974 yılından itibaren uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirme uygulamaları başlamıştır. İlk olarak 1974 yılında Deneme Yüksek Öğretmen Okulu kurulmuş, bu okul kapanınca 1975 yılında kurulan Yaygın Öğretim Kurumu uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirme sorumluluğunu ele almıştır. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı YÖK kanunu ile Anadolu Üniversitesine bağlı Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur. Türkiye'de başlangıçta bu fakülte aracılığı ile uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirme uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Yetiştirme, Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitimle Öğretmen Yetiştirme.

PRACTICES OF DISTANCE EDUCATION FOR TEACHER TRAINING: HISTORY AND DEVELOPMENT

Absract

The aim of this study is to examine the historical development of distance education for teacher training and contemporary practices. In this descriptive study, data was collected through literature review and distance education practices for teacher training were evaluated. Ministry of National Education initiated the practices of distance education for teacher training in Turkey in 1974. A Teacher College (Deneme Yüksek Öğretmen Okulu) was founded in 1974 and when this school was abolished, An Institution of Distance Education (Yaygın Öğretim Kurumu), which was founded in 1975, took the responsibility of teacher training through distance education. Open Education Faculty was founded in Anadolu University with the 2547 with the Higher Education Law (Law no. 2547) which was enacted in 1981. In Turkey, teacher training through distance education was carried out initially by this faculty.

Key Words: Teacher Training, Distance Education, Distance Education for Teacher Training.

GİRİŞ

Toplumların gelişmişlik düzeyleri ile eğitim uygulamaları arasında sıkı bir ilişki vardır. Gelişmiş toplumlar eğitime önemli yatırımlar yaparak, eğitim hizmetlerini tüm ülkeye yayarak kalkınmışlık düzeylerini artırmayı amaçlamışlardır. Bu nedenle eğitim kademelerinde okullaşma oranlarını artırarak, tüm nüfusu asgari düzeyde zorunlu eğitimden geçirme amaçlarını işe koşmuşlardır. Ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri, ekonomik imkânlar, okul çağındaki nüfusun genel nüfusa oranı, öğretmen sayıları, teknolojik yetersizlikler ve eğitime karşı oluşan kültürel tutumlar eğitim hizmetlerinin ülkedeki bireylere ulaşmasında önemli sorunlar ortaya çıkarmaktadır.

Eğitimde yenileşme ya da reform çabaları evrensel bir görünüm sergilemektedir. Dünyadaki bütün ülkeler eğitim sistemlerinde ya kısmen ya da bütünüyle bir yenileşme uğraşı içinde bulunmaktadır. Eğitimde yenileşme çabalarında, Türkiye'nin de önemli bir yeri vardır. Ülkemizde, zaman zaman, biriken eğitim sorunlarının çözümü için önemli reform hamlelerine girilmiştir(Kaya, 2002, 3). Ancak yinede eğitimde istenilen hedeflere zaman

zaman ulaşılamamaktadır. Eğitimi tüm topluma yayma çabalarının önündeki önemli engelleri şu şekilde sıralayabiliriz;

1. Okul çağındaki bireylerin ekonomik yetersizliklerden dolayı eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamaması, erken yaşlarda çocukların ekonomik hayata atılması,
2. Kültürel tutumlardan dolayı özellikle kız çocuklarının okula gönderilmemesi erken yaşlarda kızların evlendirilmesi
3. Devletin ekonomik yetersizliklerinden dolayı eğitim yatırımlarında ortaya çıkan sorun, gecikme ve yetersizlikler, boş geçen dersler
4. Okul çağı nüfusunun genel nüfusa oranının yüksek olması, okullaşma oranının düşük kalması
5. Bireylerin farklı eğitim talepleri, gece okulları, devam zorunluluğunun olmaması
6. Teknolojik gecikmeler, eğitim hizmetlerinin yaygınlaşamaması
7. Yönlendirme sisteminde yaşanan sorunlar, sınavlarla geçiş sistemi

Ülkelerin eğitim konusunda ortaklaşa benimsedikleri görüşlere karşın, eğitimle ilgili araştırma bulguları ve kitle iletişim araçlarından edinilen bilgilerden anlıyoruz ki, hemen her ülke değişik basamak ve düzeylerde eğitim sorunları giderek artan biçimde varlığını sürdürmektedir. Bu sorunların artarak sürmesinde çağımızın ekonomik, sosyal ve teknolojik koşullarındaki hızlı değişimin toplumsal yapılara yansıması ve bu yapıları da değiştirmeye çalışması etkili olmaktadır. Böyle bir durum eğitim sistemlerini yeniden incelemeye alıp sorgulamayı gündeme getirmektedir. Eğitim sorunlarının geleneksel çözüm arayışlarıyla çözümlenemediği görülünce ülkelerin eğitimci ve yöneticileri yeni arayışlara yönelmektedirler. Bu yeni arayışların temelinde şu gerekçelerin olduğu söylenebilir(Kaya, 2002, 7):

1. Aynı anda büyük kitlelere eğitim hizmeti verilememesi.
2. Bireylerin ilgi ve yeteneklerinin yeterince dikkate almaması.
3. Bireyler için gerekli olan bilgilerin ve bilgi miktarının iyi belirlenememesi.
4. Uygun bilginin uygun yöntem ve tekniklerle sunulamaması.
5. Gerekli bilginin etkili olarak kısa sürede kazandırılamaması.

Bu gerekçeler herkese daha iyi eğitim olanaklarının sağlanması yönünde yeniliklere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu sorunların üstesinden gelmek amacıyla eğitim uygulamalarında hem uygulayıcılar hem de çözüm üreticilerinin arayışları, teknolojik gelişmelerle birlikte farklı arayışlar ve yöntemleri ortaya koymaktadır. Eğitim sorunlarına çözüm getirme ve yaygınlaştırma araçlarından biride eğitimde teknoloji kullanımıdır. Eğitimde teknoloji kullanarak gerçekleşen eğitim uygulamalarından birisi de uzaktan eğitim uygulamalarıdır.

Uzaktan eğitim, daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürebilmek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek amacıyla farklı fiziksel mekânlardaki öğretmen ve öğrencilerin, çeşitli iletişim teknolojileri yardımıyla etkileşimde bulundukları, öğretme-öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği bir sistemdir (Yalın, 2001: 204).

Uzaktan öğretim ise, fiziksel olarak öğrencilerin bulundukları yerlerde olmasını gerektirmeksizin, teknolojinin imkânlarından yararlanılarak, öğrenci ve öğretmenlerin bir sanal dershane ortamında değişik şekillerde karşı karşıya getirildikleri, planlı bir öğretim şeklidir. Uzaktan Eğitim, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütülme olanağı bulunmadığı durumlarda eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir. Uzaktan eğitim ile her düzeyde ve yaşta istekli tüm öğrencilere hizmet götürülmektedir. Uygulamalarda, okuma-yazma, ilk, orta, meslek okulu, yetişkinler eğitimi, ön lisans, lisans ve lisansüstü öğretim yapılmaktadır.

Uzaktan eğitim, öğretimin önemli bir kısmının öğrenenin bulunduğu yer ve zamanda bulunmayan biri tarafından yürütüldüğü bir eğitim süreci olarak da tanımlanmaktadır. Açık öğrenme (Open Learning) ise erişim, zaman ve mekân, hız, çalışma yöntemi gibi sınırlandırıcı unsurların en aza indirgendiği öğretim materyallerinin kullanımına dayanan örgütlenmiş bir eğitim etkinliğidir. 'Açık ya da uzaktan öğrenme' kavramı, öğretmenlere okullarında ulaşan; onlara öğrenme kaynakları sağlayan; kurumlara bizzat kendileri gitmeden niteliklerini arttırmalarına/yeterlik kazanmalarına yardımcı olan ya da nerede ve ne zaman çalışmak isterlerse istesinler, bilgilerini güncel tutmaları için onlara yeni fırsatlar sunan eğitim yaklaşımlarını kapsayan bir *şemsiye* kavram olarak kullanılmaktadır(Kangai, Bukaliya, 2011).

Açık ve uzaktan öğrenmedeki esneklik ve tam ya da yarı zamanlı bir iş ile eş zamanlı olarak yürütülebilecekleri gerçeği, çoğunlukla öğretmenler ve okul yöneticileri açısından cazip bulunmaktadır. Bazı açık ve uzaktan öğrenme programları nitelik/ehliyet kazanmayı sağlarken, bazıları bu tür bir imkân sağlamaz; bazıları bireylere bazıları ile gruplara hitap eder; bazıları detaylı biçimde örgütlenmiştir, bazıları ise öğretmenlere öğrenme süreci için kaynak sağlama yoludur. Tüm bu programlar açık ve uzaktan öğrenme kapsamı altında yer alır(Fyle, 2013;2).

Öğretmenleri yetiştirmek onların eğitimlerinin niteliklerini artırmak eğitim sistemlerinin önemle ele aldıkları konular içerisinde yer alır. Dünyanın birçok ülkesinde eğitimde yeni teknolojilerin kullanımı teşvik edilmektedir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikler gelişen teknoloji ile birlikte büyük bir dönüşüm geçirmektedir. Öğretmenlerin mesleki standartlarının geliştirilmesinde hızla değişen teknolojilerin sunduğu imkânlardan yaralanmak gerekir. Bu süreçte öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak hızlı ve esnek uygulanabilir programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Gelişen teknolojilerin sunduğu fırsatlardan bina, açık ve uzaktan öğrenme, gibi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada uzaktan eğitim ve açık üniversite uygulamalarının önemli katkısı olacaktır (Mahruf, Shohel, 2012; 93). Buradan hareketle bu çalışmada uzaktan eğitimin sunduğu çeşitli yol ve yöntemlerden öğretmen yetiştirmede tarihsel süreçte nasıl yararlanılmıştır? Sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, uzaktan eğitim ile öğretmen yetiştirme uygulamalarının tarihsel süreçteki gelişimi ve bugünkü uygulamaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirme nasıl bir gelişim süreci izlemiştir?
2. Uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirme modelleri nelerdir?
3. Uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirmede bugünkü uygulamalar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma betimsel bir çalışma olup doküman incelemesi yöntemi ile veriler ilgili alan yazınından elde edilerek, çözümlenmiş, tarihsel süreç ve günümüzdeki öğretmen yetiştirme sistemi içinde uzaktan eğitim uygulamaları bu süreç ile incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Uzaktan Eğitimle Öğretmen Yetiştirme

Uzaktan eğitim yıllardır, öğretmen yetiştirmek ve öğretmenleri değişen bilim ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamalarına yardımcı olmak onları geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Kırk yıl önce göçmenler için öğretmen yetiştiren UNESCO, UNRWA/UNESCO Eğitim Enstitüsüyle ilk olarak buna buna öncülük etmiştir. Belki de ilk planlanmış-organize edilmiş uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirme girişimi 1960'larda UNESCO'nun uygulamasıyla gerçekleşmiştir. Bu yıllarda UNESCO, sayıları 5 yılda % 90'dan % 9'a düşen Filistinli mülteci öğretmenleri yetiştirmek için bir eğitim kurumu kurmuştur (Lynd, 2005; 28). 1960'lı yıllar boyunca, uzaktan eğitim, mektupla öğretim, radyo ve sınıf uygulamalarının kısmi olarak denetlenmesinden oluşan projeler yoluyla Botsvana, Kenya, Malavi, Svaziland ve Uganda'da öğretmen yetiştirmek amacıyla kullanılmıştır. 1970'lerde Afrika'da hükümetler ilköğretime kayıtların hızlı biçimde geliştirilmesi yönünde bir karar almıştır ve bu sebeple Nijerya, Tanzanya ve Zimbabve'de bir başka uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirme projesi dalgası ortaya çıkmıştır. 1995 itibariyle, yaklaşık 40 ülke (18'i Afrika, 11'i Latin Amerika ve 8'i Asya'da olmak üzere) öğretmen yetiştirmede uzaktan eğitimin bir biçimini kullanmıştır(Fyle, 2013;2). Bu programların uygulamadaki başarısı değişse de, elde edilen deneyimler uzaktan eğitimin öğretmenlerin öğrenmeleri ve mesleki yeterlikler kazanmalarını sağlamak için kullanılabileceğini ortaya koymuştur(Kangai, Bukaliya, 2011).

UNESCO'nun hazırlamış olduğu bir rapora göre, 2015 yılı sonunda her çocuğun ilköğretim düzeyinde eğitim alabilmesi için dünyada en az 2.6 milyon öğretmene ihtiyaç olacaktır. Bu öğretmen ihtiyacı, Sahra Altı Afrika, Arap Devletleri ve Güney ve Batı Asya gibi gelişmekte olan ülkelerde oldukça önemlidir. Bu önemli ihtiyacı karşılamak amacıyla, çeşitli teknoloji ile geliştirilmiş modelleri, yöntemleri ve biçimleri içeren uzaktan eğitim olası bir çözüm olarak ortaya konmuştur(Fyle, 2013;1-2).

Uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirme modelleri tarihsel süreç içerinde bilişim teknolojileri, öğretim teknolojilerindeki değişime paralel bir şekilde gelişmeler göstermiştir. Bu değişim sürecinde uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirme anlayışlarında gelişmeler yeni model ve uygulamaları ortaya koymuştur. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz(Burns, 2011; 9-120);

1. Baskı Temelli Uzaktan Eğitim

Basılı materyallere dayalı iletişim mektuplaşma/haberleşme uzaktan eğitimin en eski biçimidir. Bu tür uygulamaların en ucuz uzaktan eğitim uygulamaları olduğu görülmüştür. Bazen, düşük bütçe, uygun olmayan alt yapı gibi sebeplerle bazı ülkelerde öğretmen eğitimi için en uygun model basılı materyallere dayalı uzaktan eğitimdir.

2. İşitsel Temelli Uzaktan Eğitim

Öğretmen yetiştirmede işitsel temelli öğretim radyo yayınlarını, Etkileşimli Radyo Öğretimini ve giderek artan podcastleri kapsar. Baskıya dayalı eğitimde olduğu gibi, radyo yayınları çoğunlukla öğretmenlere yöneltilir. İçerik öğretmenler için oluşturulur ve formal öğrenme (öğretmenler için) sınıf dışında gerçekleşir. Özellikle çatışma/karışıklık alanlarında ve uzak ya da ayrılmış bölgelerde, işitsel öğretimin, baskıya dayalı öğretime kıyasla, öğretmene bilgi ulaştırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Radyo yayınlarına dayalı teknolojiler düşük ücretlerle yeni dinleyiciler kazanabilir. Ayrıca, radyo ve kasetçalarlar ve CD oynatıcılar kullanımı kolay ve dünyanın en fakir bölgelerinde bile ulaşılabilir araçlardır.

3. Televizyon Temelli/Televizyona Dayalı Uzaktan Eğitim

Görme duyusunun öğrenme üzerindeki rolü yüksektir, televizyon temelli uzaktan eğitim uygulamaları görme temelli öğrenmeye destek olur, hatta sağlar. Öğretmenler, diğer öğretmenlerin yeni yollar kullanarak çalıştığını, işbirliğini arttırmak için 40 kişilik bir sınıfta televizyon kullandığını, kendi tecrübe ettikleri bir ortamda aynı öğrenme türleri ve aynı yerel bağlamda bir yeniliğin başarılı bir biçimde uygulandığını gördüklerinde, fayda sağlarlar. Öğretmenlerin, diğer öğretmenleri yeni öğretim teknolojilerini kullandıklarını ve başarılı olduklarını gördüklerinde, kendilerinin de başarma konusunda güvenleri ve inançları artar. Öğretmenden beklenen çeşitli uygulama modellerini televizyon temelli/televizyona dayalı uzaktan eğitime dayalı bu ortamlar sunar, öğretim etkinliklerini uygulamaya yönelik rehberlik eder, öğretmenlerin açıklaması güç süreçler konusundaki kavrayışlarını güçlendirir. Öğretmenler televizyon yayınlarını izleyerek birçok şeyi gözlemleyebilir ve bunları uygulayabilirler.

4. Multimedya Temelli Uzaktan Öğrenme

Multimedya, yazılı, işitsel, görsel vb. çok sayıda içerik formatlarını birleştiren araçlardır. Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için uzun kazanımdır, kapsamlı biçimde kullanılan multimedya öğretmen eğitiminde geçmişi çok eski olmayan, son yıllarda kullanılmakta ancak bu durum günümüzde uygulama yöntemleri yeni uygulamalarla değişmektedir. Özellikle dijital öğrenme oyunları öğretmenler için bir yeni öğrenme aracı olarak ortaya çıkmaya başlamıştır.

5. Uzaktan öğrenme için Kurulmuş/Mevcut Web tabanlı modeller

En hızlı gelişen uzaktan eğitim modellerinden biri Web tabanlı ya da on line öğrenmedir (aynı zamanda e-öğrenme olarak ifade edilir). Bu model, okul ya da ev ortamlarında internet erişim oranının yüksek olduğu ve teknolojik becerilerin kapsamlı biçimde yaygınlaştığı, Amerika Birleşik Devletleri, Güney Kore, Singapur, Japonya, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda ve Avrupa'nın büyük çoğunluğunda kullanılmaktadır. İnternet erişim oranının yüksek oldu ülkelerde web tabanlı model daha da yaygınlaşmaktadır. Aslında, dünyanın birçok yerinde online öğrenme uzaktan eğitim ile eş/denk görülmektedir.

6. Web tabanlı öğrenme için gelişmekte olan yeni uygulamalar

Web tabanlı birçok uygulama öğretmen yetiştirmede yeni yeni önem kazansa da, potansiyel uzaktan eğitim aracı olarak, özellikle iki araç incelemeye değerdir: Web 2.0 uygulamaları ve üç boyutlu ortamlar. İlk bakışta söz konusu bu iki uygulamanın çok az ortak noktası olduğu düşünülebilir ancak aralarında birçok bağlantı vardır. Öncelikle, bu uygulamalar yaratıcıdır ve kullanıcılar için etkili biçimde yapılandırıldıklarında onların hem bireysel

hem de işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılar elde etmesine yardımcı olur. Ayrıca genç ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler de dahil olmak üzere genç kesim bu uygulamalara aşinadır.

7. Uzaktan öğrenme için mobil teknolojiler

Son yıllarda, mobil teknolojiler giderek artan biçimde de öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde kullandıkları araçlar olarak yaygınlaşmaktadır. Bu öğrenme türü mobil ya da m-öğrenme ve artan biçimde de ubiquitous (aynı zamanda her yerde bulunan) ya da u-öğrenme olarak adlandırılmaktadır. U-öğrenme temel olarak küçük mobil ağ tabanlı araçlar – cep telefonları, akıllı telefonlar, tabletler vb. - yoluyla yürütülen e-öğrenmeyi kapsar; böylece öğrenenler bilgiye, arkadaşlarına ya da kaynaklara aynı anda aynı yerden açık erişimle ulaşabilirler.

Mobil teknolojiler öğrenci ve öğretmenleri öğrenme ve öğretme sürecine dahil etmek için alternatif bir yol ortaya koymuştur. Bu araçlar, masaüstü bilgisayar ya da laptop bilgisayarlardan daha ucuz, taşınabilir ve kolay kullanılabilir niteliktedir. Çoğu gelişmiş ülkede, birçok girişim, cep telefonlarını dil ve matematik öğrenme sürecini güçlendirmek, ev ödevleri vermek ve internet erişimi sağlamak amacıyla kullanmıştır. Örneğin, öğretmenler öğrencilerine SMS ya da MMS yoluyla ev ödevi vermiştir. Taşınabilir medya oynatıcıları da öğrencilerin kayıtlar yardımıyla dinleme ve pratik yaparak, dil edinimini desteklemek amaçlı kullanılabilir.

Teknoloji çağında bilim adamları, öğretmen eğitim programlarının tüm biçimleri bağlamında teknolojiyi kullanarak daha etkili öğretmen yetiştirme yollarını araştırmaktadırlar. Teknolojinin yeni interaktif formları kullanılarak, açık ve uzaktan öğrenme yöntemlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde önemli bir rolü vardır. Yeni metodolojiler ve teknolojik araçlar giderek her düzeyde öğretmenlerin mesleki gelişiminde teorik ve pratik unsurları birleştirerek yeni uygulamaları ortaya çıkarmakta ve bunları birleştirmektedir. Açık ve uzaktan eğitim hızlı bir evrimden geçtiğini ve mobil teknolojilere kullanım ve ulaşım avantajlarından dolayı yönelme eğilimi artmaktadır. Bu bilgi ve iletişim teknolojileri ile uyumlu öğretmen yetiştirme programları uzaktan eğitim önemli bir rol oynamıştır. Bu anlamda uzaktan eğitim hem lisans eğitiminde hem de hizmet içi eğitimde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için kullanılmaktadır.

Öğretmen eğitimi, etkin bir uzaktan eğitim için ana unsurdur. Öğretmenler teknoloji ve öğrenme arasındaki ilişki hakkında eğitilmelidir. Ayrıca öğretmenlere etkileşimi artırmak ve teknolojiyi işletmek için gerekli olan bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır. Bu bilginin eksikliğinde öğretmen materyalleri kendi dersinin hedeflerine uyarlamada kullanamayacaktır. Amerika'da yapılan araştırmalar öğretmenlerin % 57'sinin yeni teknolojileri kullanmaya istekli olduğunu göstermiştir(Özerbaş, 2005,s.91).

Uygulamada uzaktan eğitim, öğretmenlerin becerilerini yükseltmek için özel tasarlanmış programlar yoluyla öğretmenlerin, mesleki gelişimini desteklemek içinde kullanılmaktadır. Açık ve uzaktan eğitim çözümleri avantajlara sahip interaktif ve etkileşimli ortamlar, teknolojik olamayan uygulama ve okula dayalı öğrenme yerine okul dışında öğretimi desteklemek ve iyileştirmek için anahtar rol üstlenmektedir. Ancak teknolojinin yetersiz olduğu durumlarda sınıfta öğrenme hep geçerlidir(Mahruf, Shohel, 2012; 94).

Perraton göre (2010; 6), uzaktan eğitim öğretmen eğitimini desteklemek için kullanılmaktadır. Açık ve uzaktan eğitim yaygın birincil, ikincil veya üçüncül öğretimde bir arka plan ile mesleğe giren öğretmenler için başlangıç, öğretmen eğitimi için kullanılır olmuştur, ama çoğu zaman bir birini destekleyecek şekilde organize edilmiştir (AKT; Mahruf, Shohel, 2012; 96).

İletişim teknolojisi ile eğitim teknolojisinin gelişen ve zenginlesin olanaklarını kullanarak kitlelere eğitim hizmeti sunmayı olanaklı kılan uzaktan eğitim yaklaşımı, öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde etkili ve sürekli olarak kullanılmaya elverişli önemli bir seçenektir. Nitekim uzaktan eğitim yaklaşımı, günümüzde dünyanın birçok ülkesinde okul programlarında yer alan herhangi bir dersin içeriğindeki yenilikleri kazandırmayı amaçlayan dar kapsamlı bir programdan doktora programına dek tüm tür ve düzeylerdeki programlarla öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerinde uygulanmaktadır. İngiltere, Federal Almanya, Norveç, Pakistan, Hindistan, Kenya ve Sri Lanka, öğretmenlerin eğitimi için uzaktan eğitim yaklaşımından yararlanan ülkelerden birkaçıdır(Özer,1990).

Çeşitli çalışmalar, uzaktan eğitimin öğretmen yetiştirmede önemli role sahip olduğunu göstermiştir. Nitelikli ve uluslar arası sertifikalı öğretmen için artan talebi karşılamak önemli öğretmen yetiştirme problemidir. Bu sorunu çözmek ve artan öğretmen talebini karşılamanın yollarından biride açık üniversiteler ve uzaktan eğitim olarak görülmektedir. Uzaktan eğitimle ulusal ve uluslar arası belirlenmiş eş standartlarda, nitelikli eş zamanla uluslar arası rekabet edebilecek öğretmen yetiştirilebilir.

Uzaktan eğitimin çeşitli yöntemleri bu fikri destekler niteliktedir. Uzaktan eğitimin bazı sakıncalarına rağmen teorik ve uygulamalı dersler için oluşturulacak ayrı uygulamalarla başarı şansı artabilir. Bunun önemli yollarından biri okul tabanlı olarak gerçekleştirilecek uygulamalardır. Teorik dersler uzaktan eğitimin teknik ve yöntemleriyle, uygulamalı dersler fakülte ve okullarda yaptırılarak öğretim desteklenebilir. Ayrıca uzaktan eğitimle, öğretmenlerin hizmetteki verimini artırmak için sürekli hizmetiçi eğitim verilebilir. Bununda dünyada birçok örnekleri vardır.

Türkiye'deki Uygulamalar

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Dünya'da birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de çok sık gündeme gelen tartışılan bir konudur. Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmiştir. Özellikle son 30 yılda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemeler bu konuda çok uzun yıllar sürebilecek çalışmaların da işaretçileridir. 1998 yılında öğretmen yetiştirme alanında YÖK tarafından yapılan yeni düzenlemeler bu halkanın en son zincirlerinden birisi sayılabilir(Seferoğlu, 2004; 40).

Türkiye'de uzaktan eğitimle ilgili ilk düşünceler ve tartışmalar 1927 -1960 yılları arasında mektupla okuma yazma öğretimi amacıyla gündeme gelmiş ancak somut bir adımın atılmadığı görülmektedir. Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamasını, 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü başlatmıştır. Bu uygulamada, bankalarda çalışanlar mektupla öğrenim görmüşlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde uzaktan eğitim uygulamaları ilk kez 7.11.1960 tarihinde "Mektupla Öğretim" adı altında ve deneme öğretimi olarak başlamıştır. Bu denemeden sonra 26.2.1966 tarihinde Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Mektupla öğretim 1966 yılında Genel Müdürlük düzeyinde örgütlenmiş, sistem örgün ve yaygın eğitim alanında yaygınlaştırılmıştır. Bu çalışmaları 1974 yılında Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi kurulması izlemiştir. 1974 yılında kurulan diğer bir uzaktan eğitim kurumu da, Deneme Yüksek Öğretim Okulu'dur. Bu kurumda planlanan çalışmalar gerçekleştirilememiş ve amaca ulaşılamamıştır. Kuruluşundan bir yıl sonra da kapatılmıştır.1975 yılında, daha önce kurulmuş olan Deneme Yüksek Öğretmen Okulu kapatılırken, lise ve dengi okul mezunlarına öğrenim olanağı sağlamak amacıyla Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur. 1.7.1974 tarih ve 420-14053 sayılı Bakanlık onayı ile de bu merkeze bağlı olarak Mesleki ve Teknik Öğretim Mektupla Öğretim Okulu adı ile bir okul açılmıştır. Mektupla Öğretim Okulu'nda mesleki-teknik kursların yanı sıra, Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri ile Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ve Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulunun bütün bölümlerinin programları uygulanmaya konulmuştur. Bu programlara 1974-1975 öğretim yılında yaklaşık 50 bin öğrenci kaydedilmiştir. Mektupla Öğretim Merkezi 26.9.1975 gün ve 01/3745 sayılı Bakanlık Onayı ile kurulan Yaygın Yükseköğretim Kurumuna bağlanmıştır(Kaya, 2002; 30-31. Kazu, Özdemir, 2002. Özerbaş,2005;96).

1970'li yıllarda YAYKUR'da, Açık Öğretim Dairesi Başkanlığına bağlı olarak açık öğretim, Örgün Yükseköğretim Dairesi Başkanlığı'na bağlı olarak da örgün öğretim programları uygulanmıştır. Bu programlardan bazıları öğretmen yetiştirme ile ilgilidir. YAYKUR'a bağlı Açık Öğretim Programları; mesleki ve teknik kurslar, mektupla öğretim programları, ara insan gücü yetiştirmeye yönelik programlar ve dışarıdan bitirme programlarında öğretim vermiştir. Bu programlardan bazıları öğretmen yetiştirme ile ilgilidir. Öğretmen yetiştiren mektupla öğretim programları, mektupla öğretim merkezinden devralınan, Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu öğretim programlarıdır. Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri Programları dışındaki programlara kayıtlı öğrenciler, 1975-1976 öğretim yılında ilgili okullara devredilmişlerdir. Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri Programlarının uygulanmasına da 1978-1979 öğretim yılında son verilmiş ve bu programları tamamlayamayan öğrenciler, Ankara Gazi Eğitim Enstitüsüne (Gazi Yüksek Öğretmen Okulu) aktarılmışlardır(Kaya, 2002).

Ayrıca dışarıdan okul bitirme programlarıyla farklı uygulamalar da yapılmıştır. Bunların bir kısmı öğretmen yetiştirme ile ilgilidir. Bunlar, iki yıllık Eğitim Enstitüleri, Yüksek İslam Enstitüleri, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu programlarıdır. İki yıllık eğitim Enstitüleri programlarına ilköğretmen okulu çıkışlılar, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu programlarına ticaret lisesi çıkışlılar, Yüksek İslam Enstitüleri Programlarına ise imam hatip okulu çıkışlılar öğretmen yetiştirmek amacıyla 1975-1976 öğretim yılında kaydedilmişlerdir. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri programlarına kayıtlı öğrenciler için yaz uygulamaları düzenlenmiş; bu öğrenciler, daha sonraki öğretim yıllarında Bursa ve Kayseri Eğitim Enstitülerine devredilmişlerdir. Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu ile Yüksek İslam Enstitüleri programlarına kayıtlı öğrenciler ise 1975- 1976 öğretim yılından sonra okullarına devredilmişlerdir. Tüm programlarla ilgili eğitim öğretim hizmetlerini, 1978 yılına kadar mesleki ve teknik kurslar ile eğitim enstitüleri programları dışındaki programları 1978 yılında kurulan Açık Yüksek Okul Müdürlüğü yürütmüştür. 22 Kasım 1978 gün ve 56312 sayılı Bakanlık onayı gereğince Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü organizatörlüğünde YAYKUR, İlköğretim Genel Müdürlüğü ve Özlük İşleri Genel Müdürlüğünce ortaklaşa hazırlanan "Orta Öğrenimli İlkokul Öğretmenleri Yüksek Öğrenime Kavuşturma Projesi" doğrultusunda iki yıllık eğitim enstitüsü tamamlama programlarına kaydedilen yaklaşık 15.000 ilkokul öğretmeni ile ilgili hizmetlerin yürütülmesini, Açık Yüksek Okul Müdürlüğü yüklenmiştir. Açık Yüksek Okul 29.1.1981 gün ve 209/301 sayılı Bakanlık onayı ile kapatılmış; 24.4.1981 gün ve 1154 sayılı Bakanlar onay ile de "Mesleki ve Teknik Mektupla Öğretim Okulu'nun adı Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu" olarak adı değiştirilmiştir(Kaya, 2002: 32).

1980 darbesinden sonra 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile bütün yükseköğretim kurumları üniversitelere devredilmiştir. Geniş kitlelere yükseköğretim ulaştırmak amacıyla bu yasada, yüksek öğretim düzeyinde uzaktan eğitim yapma görevi üniversitelere verilmiştir. Bir yıl sonra ise, uzaktan eğitim görevini Anadolu Üniversitesi üstlenmiştir. Bu kapsamda Anadolu Üniversitesi bünyesinde bir Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur. Bu fakülte, uzaktan eğitim konusunda öğretim, araştırma, yayın hizmetleri vermek amacıyla kurulmuştur(Kaya, 2002; 30-33. Kazu, Özdemir, 2002. Özerbaş,2005; 96).

Açık Öğretim Fakültesi bünyesinde, 1982-1983 öğretim yılında İş İdaresi ve İktisat, 1989-1990 öğretim yılında Eğitim Ön lisans, Batı Avrupa ve Turizm Eğitim programları başlatılmıştır. Kurulduğu ilk yılda yalnızca İş İdaresi ve İktisat programlarında eğitim veren Açık Öğretim Fakültesi, günümüzde ön lisans, lisans tamamlama ve lisans düzeyinde 26 değişik programla eğitim vermektedir(Kaya, 2002; 33). Açık Öğretim Fakültesi programlarına tüm lise mezunu öğrenciler üniversite sınavı ile yerleştirilmiştir. Okul başlangıçta iktisat ve işletme ağırlıklı programlar yürütürken daha sonra hemşirelik, Yabancı Diller, Matematik, Fen Bilimleri, Turizm, Ticaret ve özel sektör için eğitim programları, v.b. lisans tamamlama öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimi ön lisans programlarında öğretim vermiştir (Demiray, 2002).

Uzaktan eğitim yaklaşımı, Türkiye'de de 1970'li yıllardaki sonuçsuz kalan girişimler sayılmazsa 1985 yılından bu yana öğretmen eğitiminde kullanılmaktadır. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nce uzaktan eğitim yaklaşımıyla uygulanan eğitim ön lisans programı ile 130.000 dolayındaki ortaöğretim çıkışlı ilkokul öğretmeninin eğitilmesi amaçlanmıştır. Bu program aracılığıyla üç yıllık bir zaman dilimi içinde 116.736 öğretmenin iki yıllık yükseköğrenim görmesi sağlanmıştır. Uygulanan uzaktan eğitim programında, özel olarak hazırlanmış basılı gereçler, televizyon ve radyo programları ve akademik danışmanlık etkinlikleri işe koşulmuştur. Açık Öğretim Fakültesi'nce 1989-1990 öğretim yılında Halk Eğitim Merkezi öğretmenlerine yönelik ön lisans programı başlatılmıştır. Öte yandan, 1990-1991 öğretim yılında, ortaöğretim kurumlarında çalışan yaklaşık 100.000 dal öğretmenin Açık Öğretim Fakültesi'nce yine uzaktan eğitim yaklaşımıyla lisans tamamlama programları çerçevesinde eğitilmesi kararlaştırılmıştır, 1990 yılında başlatılan 54.000 orta dereceli okul öğretmenine yönelik lisans tamamlama programı idi gerçekleşmiştir (Özer, 1990; 2).

Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı(OÖLP), 25.01.2000 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan protokol sonucunda açılması kararlaştırılan Anadolu Üniversitesinin dört yıllık bir lisans programıdır. Kız meslek liselerinin ilgili bölümlerinden mezun olan ve ÖSYS sonucunda OÖLP'ye yerleştirilen öğrenciler lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyacı doğrultusunda okulöncesi öğretmeni olarak atanmışlardır (Öztürk, Terlemez, Gürses, 2003; 108). Milli Eğitim Bakanlığı ile Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü arasında 28.02.2000 tarihinde İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Protokolü de imzalanmıştır. Bu çerçevede İngilizce öğretmenlik lisans programları açılmıştır.

Yüksek Öğretim Kurulu 9 Şubat 2012 tarihinde yapmış olduğu toplantıda devrim niteliğinde sayılacak bir karar alınmış, alınan bu kararla öğretmenlik programlarında açık veya uzaktan eğitim sistemiyle lisans programlarına öğrenci alınmaması hususundaki kararı da dikkate alınarak 2012-1013 eğitim-öğretim yılı da dahil olmak üzere Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi bünyesinde yer alan Okul Öncesi Öğretmenliği ile İngilizce Öğretmenliği programları ile öğrenci alan mevcut uzaktan eğitim öğretmenlik programlarının öğrenci alımının durdurularak kapatılmasına karar vermiştir.

Yeni eğitim öğretim yılında, artık uzaktan eğitim, açık öğretim yoluyla öğretmenlik eğitimi veren bölümlerin kapatılması kararlaştırılmıştır. Ancak bu karara rağmen 2013-2014 öğretim yılında açılan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarında uzaktan eğitim uygulamasına izin verilmiş, binlerce öğretmen adayı kursiyer uzaktan eğitim yoluyla öğretim görmüştür(http://www.uzaktanegitimrehberi.com).

SONUÇ

Hızlı teknolojik gelişmelere ayak uyduramamak çağın yakalanmasında önemli problemlerden biridir. İletişim teknolojisi ile eğitim teknolojisinin gelişen ve zenginlesin olanaklarını kullanarak kitlelere eğitim hizmeti sunmayı olanaklı kılan uzaktan eğitim yaklaşımı, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitiminde etkili ve sürekli olarak kullanılmaya elverişli önemli bir seçenektir.

Çeşitli çalışmalar, uzaktan eğitimin, öğretmen yetiştirmede önemli role sahip olduğunu göstermiştir. Ancak nitelikli ve uluslar arası sertifikalı öğretmen için artan talebi karşılamak önemli öğretmen yetiştirme problemidir Uzaktan eğitimin çeşitli yöntemleri bu fikri destekler niteliktedir. Uzaktan eğitimin bazı sakıncalarına rağmen teorik ve uygulamalı dersler için oluşturulacak ayrı uygulamalarla başarı şansı artabilir. Bunun önemli yollarından biri okul tabanlı olarak gerçekleştirilecek uygulamalardır. Teorik dersler uzaktan eğitimin teknik ve yöntemleriyle, uygulamalı dersler fakülte ve okullarda yaptırılarak öğretim desteklenebilir. Ayrıca uzaktan eğitimle, öğretmenlerin hizmetteki verimini artırmak için sürekli hizmet içi eğitim verilebilir. Bununda dünyada birçok örnekleri vardır.

KAYNAKÇA

Burns,M.(2011). Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods, Washington, DC: Education Development Center, Inc.

Demiray, U.(2002). A Revıew Of The Lıterature On The Open Educatıon Faculty In Turkey 1982-2002, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Fitzpatrick, A And F, Julia.(2011); Certifying Teachers Through Distance Education Improving Quality Education İn Junior Secondary Schools İn Sierra Leone, Commonwealth Education Partnerships.

Fyle, C.O.(2013). Teacher Education MOOCs for Developing World Contexts: Issues and Design Considerations, Sixth International Conference of MIT's Learning International Networks Consortium (LINC), June 16 – 19, 2013 Cambridge, Massachusetts.

Kaya.Z.(2002).Uzaktan Eğitim, Ankara: PegemA Yayınları.

Kazu,İ.Y., Özdemir,O.(2002)Teknik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimle İlgili Görüş Ve Beklentileri (Fırat Üniversitesi Örneği), XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim 2002 Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.

Kangai,C., Bukaliya,R. (2011). Teacher Development Through Open And Dıstance Learnıng: The Case For Zımbabwe International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 2(4),124-141.

Lynd M.(2005),Fast-Track Teacher Traınıng: Models For Consıderatıon For Southern Sudan Written for the American Institutes of Research and the Sudan Basic Education Program, School-to-School International A project funded by USAID.

Mahruf M., Shohel. C.(2012). Open and Distance Learning for Teachers' Professional Development: The English in Action (EIA) Model for the Global South**,** Ed:Joi L. Moore and Angela D. Benson**,**International Perspectives of Distance Learning in Higher Education,Intech, DOI: 10.5772/2404, www.intechopen.com

Özer, B.(1990). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Sürekli Eğitimi. Http://Www.Emu.Edu.Tr/Bekirozer/Makale/(1990).%20%C3%96 Gretmenlerin%20uzaktan%20.Pdf

Özerbaş,D.(2005).Türkiye ve Dünyada Uzaktan Eğitim Uygulamaları, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,3,85-100.

Mahruf,.M., Shohel, C. ().Open and Distance Learning for Teachers' Professional Development: The English inmAction (EIA) Model for the Global South,The Open University United Kingdom.

Öztürk, S., Terlemez, M.S., Gürses,N.(2003), Öğretim Teknolojisi Olarak Televizyonda Görselleştirme ve Sunuş: Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı Uygulamaları, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(4),108-114.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58, 40-45.

Yalın H.İ., (2001). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

http://www.uzaktanegitimrehberi.com/yok-uzaktan-egitim-acik-ogretim-ve-ikinci-ogretim-ogretmenlik-bolumlerini-kapatti/

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

TERS-YÜZ EDİLMİŞ SINIFLAR

Abdulkadir Karadeniz
Anadolu üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
abdulkadirkaradeniz@anadolu.edu.tr

Özet
Öğrencinin pasif katılımcı olduğu ve öğretmen kontrolünde yürütülen geleneksel sınıf modeli öğrenme yaklaşımlarının, yeni eğitsel teknolojilerin ve öğrenen özelliklerinin ve öğrenme beklentilerinin etkisiyle son zamanlarda değişim göstermektedir. Bu değişim sınıf dışı zamanın da kullanımı yönünde yapılanmaları ortaya çıkarmaktadır. Bu yapılanmalardan biri de ters-yüz edilmiş sınıf modelidir. Ters-yüz edilmiş sınıflarda sınıf içi etkinliklerin öğrencilere sınıf dışında sunulması, geleneksel yapıda sınıf dışında yapılması beklenen ödev ve etkinliklerin de sınıf içerisine getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin merkeze alınarak, aktif katılımlarını öngören günümüz öğrenme-öğretme kuramlarıyla uyumlu bir model olan ters-yüz edilmiş sınıfların yapısına değinmek ve bilinmeyen yönlerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Eğitim, ters-yüz edilmiş sınıf, karma eğitim.

FLIPPED CLASSROOMS

Abstract
The model of traditional classroom conducted by course instructors in which students are supposed to be passive participants has been recently changed with the effect of new instructional technologies, learner features and learning expectations. This change has occurred new structures of non-class time consume. Among these new structures, one of them is called 'flipped classrooms'. The flipped classroom can be described as a model in which in-class activities are presented to students out of class and bring assignments and activities into classrooms that are supposed to be done out of class within a traditional pattern. In this study, the focal aim is to touch upon the structure of a flipped classroom model that is in accord with today's learning-teaching theories in which learners are in the center of learning and discover the unknown aspects of the above-mentioned model.

Key Words: Distance Education, flipped classroom, blended learning.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze eğitim sisteminde önemli değişimler olmuştur ve bu değişimler devam etmektedir. Öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrencinin merkeze alındığı öğrenme yaklaşımlarına geçişte birçok farklı yöntem ve model eğitim ortamlarında kullanılagelmiştir. Teknolojideki gelişmelerin de etkisiyle öğrencilerin bireysel olarak içeriklere ulaşabildiği, müdahale edebildiği ve kendi hızına göre takip edebildiği bir yapı günümüzde eğitim sürecinde tercih edilen oluşumlardan biri haline gelmiştir (Bishop & Verleger, 2013). Bu dönüşümün temel sebepleri arasında, öğrencilerin dinleyerek, izleyerek ya da okuyarak; yani pasif olarak katılımla yeni fikirlerin ve üst düzey becerilerin geliştirilemeyecek olması ve sadece öğretmenin sunumunu izleyerek öğrencilerin karmaşık bilişsel süreçlerden geçerek probleme geçerli çözümü üretemeyeceği gösterilebilir. Bu durumda öğrencilerin problemlerle yalnız başlarına uğraşmaları da istenilen etkiyi yaratmayacaktır. Öğrenciler sorunla yüzleşirken akranlarıyla ve rehberlik yapan öğretmeniyle sınıf ortamında olması gerektiği genel olarak eğitimciler tarafından önerilmektedir (Reich, 2012). Bu öneriler doğrultusunda eğitimdeki yaklaşımın değişimi ve değinildiği gibi öğrenme süreçlerinin şekillendirilmesi sınıf yapısının ve sınıf

dışı etkinliklerin de tamamen değişmesi şeklinde yorumlanabilir. Geleneksel yaklaşımla tamamen çelişen bir yapının amaçlandığı düşünülürse bu durum için "sınıfların ters-yüz edilmesi" ifadesi yerinde olacaktır.

Ters-Yüz Edilmiş Sınıfların Ortaya Çıkışı

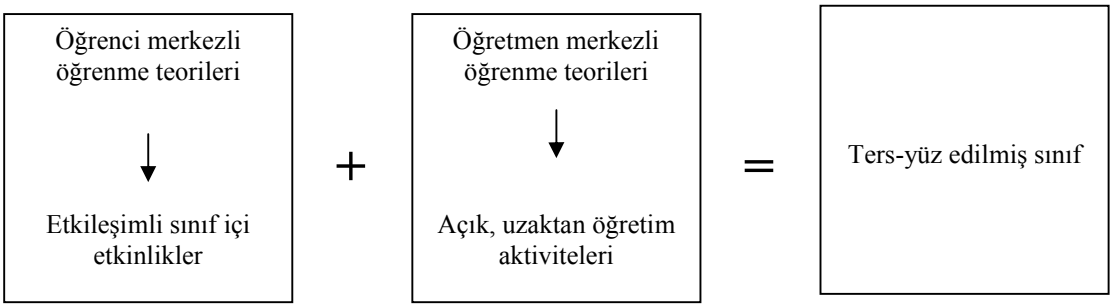
Derslerin kaydedilmesi ve farklı bir ortamda izlenmesi kameranın ve devamında internet teknolojilerini gelişmesiyle paralellik göstermektedir. Bu doğrultuda sınıf içi etkinliklerin dışarıya taşınması için teknolojik gelişmelerin tarihsel gelişiminden bahsedilebilir. Ancak başlangıç olarak MIT'in Açık ders malzemeleri üzerine yaptığı önemli çalışmaları sınıf dışı etkinliklerin oluşumu için başlangıç olarak ifade etmek yanlış olmayacaktır (Bishop & Verleger, 2013). Sınıf içi etkinliklerle birlikte bu oluşumu planlamak ve sınıf yapısını değiştirmek adına yapılan çalışmalar ise farklı bir başlangıç noktasını işaret etmektedir. Sonraki bölümde ters-yüz edilmiş sınıfın model olarak nasıl kullanılmaya başlandığına değinilmiştir.

2007 yılında Colorado, Woodland Park Lisesi'nde kimya öğretmenleri olan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams dersi kaçıran öğrenciler için bir çözüm düşünmüş ve derslerini kaydedip çevrimiçi ortamda yayınlayabilecekleri bir yazılım satın almışlardır ve derslerini kaydederek yayınlamışlardır. Bu yaklaşım dersi kaçıran öğrenciler için bir fırsat olmuş ve öğrenciler ders materyallerine ilgi göstererek eksiklerini gidermişlerdir. Ancak ilginç bir durum gözlenmiş ve derse katılmış olan öğrencilerin de çevrimiçi ortamda yer alan öğrenme malzemelerine dersi tekrar etmek için ilgi gösterdikleri fark edilmiştir. Bu durum Bergmann ve Sams'e sınıf içi zamanın tekrar gözden geçirilmesi ve radikal bir değişiklik yapılabileceği yönünde fikir vermiştir. Bu doğrultuda dersteki konuları sınıfta anlatarak zaman kaybetmek yerine, sınıf içinde uygulamaya dönük, problem çözmeye odaklı, etkileşimli çalışmalar yapmanın daha yerinde bir fikir olacağını ve ders konularının da çevrimiçi ortamda sınıf dışında izlenebileceğini öne sürmüşlerdir. Bu durum ters-yüz edilmiş sınıfların ortaya çıkışı olarak kabul edilmektedir (Frydenberg, 2012; Tucker, 2012).

Ters-Yüz Edilmiş Sınıflar

Temel olarak, sınıf içi etkinliklerin sınıf dışına, sınıf dışı etkinliklerin ise sınıf içine çekilmesi olarak tanımlanan (Lage, Platt, & Treglia, 2000) ters-yüz edilmiş (Flipped(inverted)) sınıflar son dönemde fen, matematik ve diğer derslerde popüler bir pedagojik yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Ters-yüz edilmiş sınıflarda, öğrenciler ders videolarını bilgisayarlarından, tabletlerinden, akıllı telefonlarından ya da başka medya oynatıcılarından sınıf dışındayken izleyebilmektedir. Sınıf içine ise ödevlerini getirerek öğrenme sürecine daha aktif katılmaktadır(Knewton.com, 2011).

Bishop ve Verleger (2013) çalışmalarında ters-yüz edilmiş sınıflar için ayrıntılı bir tanımlama giderek sınıf içinde etkileşimli grup tabanlı öğrenme aktiviteleri ve sınıf dışı bilgisayar tabanlı bireysel öğrenme aktiviteleri olarak iki bölümden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıdaki şekil Bishop ve Verleger (2013)'in ters-yüz edilmiş sınıf modelinin şematik gösterimidir (Şekil 1).



Şekil 1: Ters-yüz edilmiş sınıf modeli

Ters-Yüz Edilmiş Sınıfların Kullanımı

Son dönemde kullanımı artan tekniklerden biri olan ters-yüz edilmiş sınıfların kullanımı geleneksel yaklaşıma göre daha iyi bir planlamayı ve takibi beraberinde getirmektedir. Başarıya ulaşabilmek için sadece sınıf içi etkinliklerin değil, aynı zamanda sınıf dışı etkinliklerin de doğru ve etkili planlanması gerekecektir. Ders dışı etkinlikler için hazırlanan ders anlatımlarının anlaşılır, tekrar edilebilir ve etkili olmasına özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda etkili sunular hazırlanarak videolara dönüştürülebilir ve internet üzerinden öğrencilere ulaştırılabilir.

(Bergman & Sams, 2012; Day, 2008). Derse sınıf dışında hazırlanmış olan öğrenci sınıfa konunun farkında olarak gelecek ve etkileşimli grup aktivitelerine dahil olabilecektir. Ters-yüz edilmiş sınıf yapılanmasında sınıf dışı etkinliği yerine getiren öğrencinin sınıf içi sürecine aktif katılımını sağlamak için de dersin çok iyi yapılandırılmış olması gerekir. Sınıf içi dersin nasıl planlandığını örneklendirmek açısından Frydenberg (2012)'un çalışmasından yararlanılmıştır.

Öğrenci sınıf dışında ders anlatımını işledikten sonra sınıf içinde ders anlatımına gerek kalmayacak, dersin başından sonuna etkileşimli grup aktivitelerine yer verilebilecektir. Sınıf dışında öğrencilerin kendilerinden beklenen ödevlerin yapımında yalnız kalmamaları için eğitmenlerle istedikleri zaman bir araya gelebilecekleri bir planlama yapmışlardır. Bunun dışında sınıf içinde öğrenciler için daha karmaşık sorunlar yarattıklarını ve grup aktivitelerine yönlendirdiklerini, iki saatlik bir birliktelik için süreci de aşağıdaki gibi planladıklarını belirtmişlerdir.

- 5 dakika: karşılama ve duyurular
- 5 dakika: ders dışı videolara dayalı hızlı soru-cevap
- 5 dakika: sınıfının etkinliğini açıklamak
- 40 ile 45 dakika: gruplar halinde sınıf etkinliği tamamlamak
- 15 ila 20 dakika: her grubun etkinliğini incelemek, neler yaptıklarını paylaşmalarını sağlamak ve karşılaştıkları sorunları tartışmak

Sınıfı Ters-Yüz Ederken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Geleneksel sınıf yapısından ters-yüz edilmiş modele geçiş sürecinin büyük bir dönüşüm olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Sınıf yapısının değişimi sürecinde yukarıda da bahsedildiği gibi tasarım sürecinin çok dikkatli şekilde planlanması gerekmektedir. Geleneksel yaklaşım düşüncesinden uzaklaşılmalı ve Miller (2012)'in de değindiği gibi etkili bir ters-yüz sınıf yaratmak için bazı süreçlere dikkat edilmesi gerekmektedir.

Anlamlı İçerik: Kaydedilecek içeriğin neye göre belirlendiğini öğretmenin belirlemesi be göz önünde bulundurması gerekmektedir. İlgili içeriğin sınav için gerekli olduğu ya da mezuniyet için kullanılacağı gerekçesi öğrencinin ilgisini çekemeyebilir. Bu doğrultuda öğrencinin farkındalık duygusunu arttıracak, problemle karşılaştığında gerçek yaşama aktarabileceği, yaratıcı ve anlamlı bir içerik olmalıdır.

İlgi Çekici Modeller: Öğrenci için anlamlı içerik hazırlanırken öğrencinin bu içeriği nasıl kullanacağı da önemli bir olgudur. Öğrenci edinmiş olduğu içeriği sınıf ortamında deneyime dönüştürebilmelidir. Bu doğrultuda öğretmenin sınıf içi etkinliklerinin tasarımında problem tabanlı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme, grupla etkileşimli öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi modellerden yararlanması gerekir.

Teknoloji: Öğretmenin ters-yüz edilmiş sınıf modeli için hangi teknolojilerden yararlandığı da önemli bir olgudur. Anlamlı içeriğin aktarımında hangi teknolojinin daha etkili hangi teknolojinin öğrenme sürecine engel olacağını öğretmenin dikkatli şekilde analiz etmesi gerekir. Bu süreçte öğretmenin hazırladığı videonun hangi ortamlarda oynatılabileceği, mobil teknolojileri destekleyip desteklemediği, videonun boyutu ve görüntü kalitesi gibi birçok etkeni göz önünde bulundurmalıdır.

Yansıtma: Öğrenciler için hazırlanmış bütün videolar için öğretmenin bir beklentisi olmak durumundadır. Öğretmen, öğrencilerin izledikleri ve işledikleri video kapsamında neler öğrendiklerinin farkında olmalarını ve öğrendiklerini yansıtmalarını, transfer etmelerini ve uyarlamalarını beklemelidir. Yansıtma beklentisi eğer genel yapı kapsamında bütün süreç için planlanan bir olgu olmazsa ters-yüz edilmiş sınıfların etkili olmasını beklemek yanlış bir tutum olacaktır. Öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirebilmek ve dersin amaçları doğrultusunda yansıtabileceği içerikler ve etkinliklerle uğraştırmak gerekir.

Zaman ve Mekân: Öğrencilerin videoları ev ödevi olarak yapmalarını beklemek ve bu süreçte onlara destek olmamak adil olmayabilir. Bütün öğrencilerin aynı imkânlara sahip olamayacağı düşüncesiyle sınıf dışı etkinliklerde de öğrencilere destek olabilecek bir yapının tasarlanması gerekebilir. Bir diğer konu da öğrencilerin videoları kendilerine uygun zaman ve mekânda izlemelerine olanak tanımaktır. Böylece öğrenci özel bir binaya ihtiyaç duymadan ulaşılabilir ortamda yer aldığında kendi yönetiminde, istediği zaman aralığında videoları izleyebilecektir.

Ters-yüz Edilmiş Sınıfların Avantajları

Bergmann ve Sams'in radikal değişiklik olarak ifade ettiği ters-yüz edilmiş sınıflar öğretmen ve öğrenci için birçok avantaj sağlamaktadır. Bu avantajlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Fulton, 2012; Herreid & Schiller, 2013).
Ters-yüz edilmiş sınıf;

- Öğrencilerin kendi hızlarına göre hareket etmesini sağlayacaktır.
- Ev ödevlerinin sınıf içinde yapılması öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri belirlemesine yardımcı olacaktır.
- Öğretmenler müfredatı çok daha kolay düzenleyebilir ve güncelleyebilir.
- Güncel müfredat 7/24 öğrencilere sağlanabilir.
- Sınıf içi zaman daha etkili ve yaratıcı kullanılabilir.
- Öğretmenler raporlama yöntemiyle öğrencilerin gelişimin, ilgilerini ve katılımlarını ortaya çıkarabilir.
- Yeni öğrenme yaklaşımlarında temel alınan öğrencinin merkeze alınması durumu ile bire bir örtüşen bir yapı olduğundan yeni öğrenme yaklaşımlarıyla derslere destek sağlanabilir.
- 21. yy becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.
- Öğrencilerle araştırma yapmak için daha fazla zaman sağlayabilecektir.
- Öğrenciler sınıf içinde bilimsel malzemelerle daha fazla vakit geçirebilecek ve farkındalıkları daha fazla gelişecektir.
- Sınıf içinde ve sınıf dışında dersle sürekli bir uğraş sağlayacaktır.
- Öğrenciler öğrenme ortamına daha aktif şekilde katılacaklardır ve bu durum öğrencilerin yaptıkları işi sevmelerine sebep olacaktır.

Öğrenci Açısından Ters-yüz Edilmiş Sınıflar

Fulton (2012)'un da değindiği gibi öğrenciler aktif oldukları ve kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları ortamlardan daha fazla verim almaktadırlar. Bu durum bazı çalışmalar tarafından incelenmiş ve Fulton'u destekler sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin McLaughlin, Gharkholonarehe ve Davidson (2014), eczacılık üzerine yaptıkları çalışmada geleneksel sınıf yaklaşımı yerine ters-yüz edilmiş sınıf modelini kullanmış ve öğrencilerin öğretmen merkezli bir yapıdan çok öğrenme sürecinde aktif katılıma yakın olduklarını, ders dışı ve içi etkinliklerin kendilerine daha çok fayda sağladığını sonuçlarında belirtmiştir. Benzer şekilde Frydenberg (2012), elektronik tablo uygulaması kapsamlı bir çalışma yapmış ve öğrencilerin ters-yüz edilmiş sınıf modelini diğer sınıf modeline göre daha fazla benimsediklerini, diğer derslerin de bu modele göre tasarlanması gerektiğini ve derslerde anlatım yerine uygulamalara yer verilmesinin daha verimli olduğunu belirtmiştir.

SONUÇ

Belirtildiği gibi ters-yüz edilmiş sınıflar için eğitimsel yapının önemli bir dönüşümü demek yanlış olmayacaktır. Bu dönüşümün sadece aktivite düzeyinde olmaması, öğrenciden öğretmene genel zihniyetin de dönüşüme ve değişime uğraması gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler kadar sınıf dışı etkinliklere de ağırlık vermeleri gerekmekte ve öğrencilerin sorumluluk almalarını ve etkileşime girmelerini kendilerine asli öncelik olarak belirlemeleri gerekmektedir. Bunun yanında teknoloji okur-yazarlığını da arttırmalı ve etkili video teknikleri ve öğretim tasarımı süreçlerine hakim olmaları beklenmektedir.

Öğrenciler açısından ise ters-yüz edilmiş sınıflar daha fazla emek ve uğraş anlamına gelmektedir. Öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri süreçte aksamalarına sebep olabilir. Grup içi etkileşimin öğrenmeyi olumlu etkileyeceği ön görülebilir. Bu doğrultuda grup içi etkinliklere öğrencilerin yoğun katılımı beklenmektedir. Bu katılım sadece öğrenci sayesinde değil dersi yöneten ve yürüten kişinin etkisiyle gerçekleşebilecektir.

Eğitimsel hedefler arasında zaman ve maddiyat açısından ekonomiklik hedeflenmektedir. Bu doğrultuda ters-yüz edilmiş sınıflar tek başına ekonomik olma ilkesiyle bağdaşmıyor olarak görünebilir ancak uzun vadede ulaşılacak sonuçlar sonrasında bu algının yanlış olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar arasında öğrencilerin aktif katılımının üst düzey becerileri geliştireceği, sınıf içi uygulamalarla edinilen bilgilerin gerçek yaşamda karşılaşılan bir probleme daha rahat uyarlanabileceği ve öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluklarının arttırılması gerçek yaşama daha hızlı adapte olabilmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda

ters-yüz edilmiş sınıf modelinin geleneksel modele nazaran daha iyi sonuçlar doğuracağı ve eğitimden beklenen üst düzey gelişim hedefine ulaştırmada önemli bir adım olacağı öngörülmektedir.

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

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). How the Flipped Classroom Is Radically Transforming Learning. Retrieved June 1, 2012, from The Daily Riff: http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A Survey of the Research. 120th ASEE Annual Conference & Exposition (pp. 1-18). Atlanta, GA:

ASEE. Erişim Tarihi 17 Ocak 2014
[url: http://faculty.up.edu/vandegri/FacDev/Papers/Research_flipped_classroom.pdf].

Day, J. (2008). Investigating Learning with Web Lectures . *Georgia Institute of Technology.*

Frydenberg, M. (2012). Flipping Excel. *2012 Proceedings of the Information Systems Educators Conference,* New Orleans Louisiana, USA.

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology,* 39(8), 12–17.

Herreid, C. F., and Schiller, N. A. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching,* 42(5), 62-67.

Knewton.com. (2011). The Flipped Classroom Infographic. Erişim Tarihi 17 Ocak 2014 [url: http://www.knewton.com/flipped-classroom/].

Lage, M. J., Platt, G. J., Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. The Journal of Economic Education, 31(1), 30-43.

McLaughlin, J. E., Gharkholonarehe, N., and Esserman, D. A. (2014). The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. Academic Medicine, 89(2).

Miller, A. (2012). Five Best Practices for the Flipped Classroom. Erişim Tarihi 20 Ocak 2014 [url: http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller].

Reich, J. (2012). Rethinking Teaching and Time with the Flipped Classroom. EdTech Researcher Education Week. Erişim Tarihi 20 Ocak 2014
[url:http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/06/rethinking_teaching_and_time_with_the_flipped_classroom.html].

Tucker, B. (2012) The Flipped Classroom. Education Next, 12 (1). Erişim Tarihi 18 Ocak 2014 [url: http://educationnext.org/the-flipped-classroom/].

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

İNTERNETTE "UZAKTAN ÖĞRETİM" İÇİN ARAMA

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

Özet

İnternet, bilgi paylaşımı ve bilgiye ulaşmak için sonsuz olanak sağlamaktadır. Bu olanaktan yararlanmanın bir yolu da internet tabanlı uzaktan öğretimdir. Uzaktan öğretim yöntemlerinden yararlanılarak sunulan ücretli ve ücretsiz pek çok özel öğretim ortamı vardır.

Türkiye'de ihtiyaç sahibinin; bir öğretim kurumuna bağlı kalmadan sistemli, online bir öğretim ortamına (gerek kişisel gelişim gerek mesleki gelişim için) ulaşması için çok kullanılan arama motorlarında farklı (online eğitim, uzaktan öğretim, uzaktan eğitim gibi) bağlamlarla arama yapılarak önerilen Türkçe online eğitim, uzaktan öğretim ve eğitim sitelerinin sunduğu eğitim paketleri incelenecektir.

Anahtar Sözcükler: Online eğitim, online öğretim, uzaktan öğretim, web tabanlı öğretim kuruluşları.

SEARCH FOR "DISTANCE LEARNING" ON THE INTERNET

Abstract

Internet providing endless possibilities to achieve information sharing and knowledge . One way to benefit from these facilities is an internet-based distance education. There are many methods that make use of Distance Education special education provider.

In Turkey ; system without being tied to a teaching institution , online into an educational environment (for professional and personal development etc.) to reach different from commonly used search engines (Google %94.84 - key words : online education, distance education, distance training etc.) suggested online training by searching with context , distance education and training training packages Offered by the site will be investigated

Key Words: Online education, online training, distance training, web-based training institutions.

GİRİŞ

İnternet; kullanıcılarına hastane randevusu almaktan, sosyal gruplara katılmaya, alış veriş yapmaktan sınır ötesi eğitime uzanan olanaklar sağlamaktadır.

Uzaktan öğretimde, basılı kaynakların yanı sıra radyo, televizyon yayını, ses ve video kayıtları, etkileşimli ses ve video (CD-ROM, DVD-ROM) kullanımı artık bilgisayar tabanlı etkileşim araçlarının sağladığı olanaklarla kullanılmaktadır.

İnternetin yaygın olarak kullanılması, farklı araçlarla öğretim ortamı sunan uzaktan öğretim için önemli bir avantaj sağlamıştır. Dizüstü bilgisayarlardan akıllı telefon ve tabletlere uzanan araçlar ve gelişen internet olanakları, kişilerin çok farklı mekân ve zamanlarda web tabanlı öğretime ulaşmalarını sağlamaktadır. Her yeni aracın sahip olduğu olanakların, öğretim sürecinin şekillenmesine katkısı olması beklenir. Kişiler; bu sistemde bir yandan farklı araçları (akıllı telefon, bilgisayar, tablet gibi...) kullanmayı öğrenirken, bir yandan da bilgisayarın ortam olarak sunduklarıyla oluşturulan bir öğrenme sürecine girmektedirler. Uzaktan öğretimin, her yerde herkes için ve zaman kısıtı olmadan sürdürülebildiği, son ve en etkili olarak kendini bulduğu ortam; web tabanlı eğitimdir. Bu ortam, bilinen tüm materyallerin başarıyla kullanılmasını sağlamaktadır. Ders –konu videoları, yazı, çizim vb. gibi görsel- işitsel malzemeler ve kaynak metinlerin yanı sıra öğretici ile öğrenenleri aynı anda bir araya getiren ortamlar(senkron dersler) webde rahatlıkla kullanılmaktadır. İnternette uzaktan öğretim yapan, özel sektör eğitim kuruluşlarından da; uzaktan öğretime doğru yaklaşım ve kurumsal destek ve bu olanakları kullanarak öğrenenlere hizmet vermesi beklenmektedir.

Uzaktan öğretim yöntemiyle eğitim gören ve görmek isteyenlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. İnternet ortamında bulunan bu eğitim ortamlarına, arama motorları kullanılarak ulaşıldığı da bilinmektedir. TÜİK verilerine göre; Türkiye'deki hane halkı internet kullanıcılarının %25. 7 si; okul, üniversite, mesleki kuruluşlar ile ilgili faaliyetler için arama yapıldığını göstermektedir.(TÜİK Ocak-Mart 2013). Yine TÜİK verileri yapılan aramalar içinde de eğitim ve kurslarla ilgili bilgi arama oranını da %45. 9 olarak göstermektedir (TÜİK Ocak-Mart 2014).

Uzaktan öğretimden söz edebilmek için kimi temel koşulların olması gerekmektedir. Bunların başında öğretim sürecinde ortam ve zaman esnekliğinin olması, öğrenene kendi kendine öğrenme olanakları ile senkron–asenkron eğitim olanakları gelir.

Uzaktan öğretimle eğitim veren özel kuruluşların öğrenenlere sağladığı öğrenim olanakları aşağıdaki dört ana başlık ve 19 alt baylıkta sıralanan bilgileri taşıması beklenir.

1. **Web Sitesinin Sağladığı Güven Alanı**
a. Sitede uzaktan öğretimle ilgili açıklama
b. Yönetici/sahip bilgileri
c. Referansları
d. Programların akreditasyon bilgileri
2. **Öğrenen ve Öğretici koşulları**
a. Öğreticilerin yeterliliği
b. Öğrenenden istenilen temel koşullar
c. Kayıt Koşulları
d. Ölçme Değerlendirme açık mı?
3. **Verilen Öğretimin Koşulları**
a. Zaman/mekân esnek mi?
b. Derslerin Örnekleri
c. Öğretme biçimleri
d. Öğretim Materyalleri
e. Program Bilgisi
f. Danışmanlık
4. **Öğrenci Destek Hizmeti**
a. Rehberlik
b. Öğrenen, öğretici ortamı (öğrenenin eşzamanlı ya da e-posta ile öğreticiye ulaşabilmesi)
c. Bilişim-teknoloji desteği
d. Katılımlı Ortamlar
e. Derslerle İlgili Bilgi (amaç, akış)

Bu çalışmada, internette, web temelli öğretim (Uzaktan öğretim) görmek isteyen kişilerin arama motorundan yararlanarak bu hizmeti ne kadar alabildikleri ve uzaktan öğrenme uygulamalarının etkili olacak şekilde tasarlanıp, uygulanmasına yeterince özen gösterilip gösterilmediği yukarıdaki özellikler doğrultusunda araştırılacaktır.

YÖNTEM

Yöntem olarak; ihtiyaç sahibinin web arama motorunda uzaktan öğretim ve web tabanlı uzaktan öğretimi çağrıştıracak bağlamlarda yapılan arama sonucu ulaşılan sitelere bakılan genel tarama yöntemi kullanılmıştır (Uyguçgil, Demiray 2015). İnternet üzerinden eğitim veren web sayfasının taşıması gereken temel özelliklerden çok, uzaktan öğretimin bu sitelerde kendisine nasıl yer bulduğu, hangi konularda eğitim verdikleri, kullandıkları öğretim materyallerinin neler olduğu, öğrenci destek hizmetleri sorgulanmıştır.

Web Arama Motorunda yapılan aramanın sonucu çıkan ilk sayfada yer alan site adreslerindeki sitelere ulaşılıp ilgili sayfalar (bilgilerin değişebileceği varsayımından dolayı) kaydedilmiştir.

Web Sitelerinin sundukları hizmetin taşıdığı özellikleri ortaya koymak amacıyla 4 başlık, 19 soru belirlenmiştir. Belirlenen sorular; kaynak taraması yapılarak, uzaktan öğretimin özellikle de web destekli uzaktan öğretimin temel özellikleri göz önüne alınarak oluşturulmuştur.

Arama sonucu ortaya çıkan bu sitelerin hedef kitleleri, öğretim içerik ve amaçları farklıdır. Homojen bir yapı içinde olmamaları soruların cevaplarına ulaşmayı zorlaştırmış, kimi zaman çıkarsamalar yapılmak zorunda kalınmıştır.

Özel kuruluşların web sitelerinin taşımaları gereken temel özelliklerinden çok, öğrenen- ihtiyaç sahibine sunulan hizmetlerden yola çıkılarak sorgulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Türkiye'de en çok kullanılan web arama motoru Google'de[1] aynı gün 11 temel bağlam 11 de aynı bağlama ücretsiz sözcüğü eklenerek 22 anahtar sözcük(bağlamla)[2] arama yapılmıştır. Araştırmada kullanılan arama motorunun geçtiğimiz yıllarla ilgili bir saptaması, en çok arama yapılan konuların başında eğitimle ilgili aramalarının olduğudur.(1) Arama yapılırken internette arama yapmanın kuralları göz önünde tutulmaya çalışılmıştır. "Aramaya başlamadan önce araştırılan konuyu ifade edebilen birbirinden farklı kelimeler tek tek denenmelidir."(Karaaslan, Çelik 2003). Web arama motorunda ilk sayfada çıkıyor olmak firmalar açısından önemlidir. (2) Bu durum, firmaların markalarının bilindik ve itibarlı olmasını gerektirmektedir. Arayan kişi için de ihtiyacı olanı, yani aradığını ilk sayfada bulması önemlidir. Reklamlar dışında, ilk sayfadaki on site ve toplamda da 220 sitenin adresine ulaşılmıştır. Farklı sözcükler aynı adresi gösterebildiği gibi aynı sayfada aynı site farklı özelliği nedeniyle birkaç kez yer alabilmiştir. Bu nedenle toplam 89 siteye ulaşılmıştır. Bu 89 sitenin içinden üniversiteler, MEB, kişisel ve bilimsel bloglar, kurum içi eğitim hizmeti verenler, bilişim desteği veren siteler, grupların (tüketiciler, öğretmenler, memurlar gibi) iletişim siteleri ayrıntılı analizin dışında bırakılmıştır. Listedeki siteler aşağıda yer almaktadır.

[1] 1. Google (%94.84) 2. Yandex (%3.04) 3. Bing (%1.38) 4. Yahoo (%0.46) (İstatistikler 01.01.2014-29.11.2014 tarihleri arasına göredir. (StatCounter İstatistikleri)

[2] E- öğretim, ücretsiz e-öğretim, e-eğitim, ücretsiz e-eğitim, uzaktan eğitim sertifika, ücretsiz uzaktan eğitim sertifika, uzaktan öğretim sertifika, ücretsiz uzaktan öğretim sertifika, uzaktan eğitim, ücretsiz uzaktan eğitim, online eğitim, ücretsiz online eğitim, e-sertifika, ücretsiz e sertifika, e akademi, ücretsiz e akademi, uzaktan öğretim, ücretsiz uzaktan öğretim, e-öğrenme sertifika, ücretsiz e öğrenme sertifika, internet üzerinden eğitim veren siteler ve internet üzerinden ücretsiz eğitim veren siteler.

1. 7 24 egitim
2. ab.org.tr
3. academia.edu.
4. academia.org
5. aegon
6. akilli.com
7. aktifegitim
8. anadoluüniversitesi
9. ankaraüniversitesi
10. atilimüniversitesi
11. bahcesehiruniversitesi
12. bedavaingilizce
13. bezmialemuniversitesi
14. bilecikuniversitesi
15. bitliserenuniversitesi
16. biyolojigunlugu
17. blogoguz.blogspot
18. busuu
19. canliegitim
20. dersvizyon
21. dunya.com
22. e akademi.com
23. http://eakademi.info/Privacy.aspx
24. e kitaprojesi
25. e akademi.org
26. e ogrenme.net
27. e sertifika.org
28. egelisim
29. egeuniversitesi
30. egitimhane
31. egitimonline.com
32. egitimsitem.com
33. elearningtr
34. enocta
35. enuygun.com
36. evimdekiders
37. formmemurlar
38. forumdonanimhaber
39. gaziüniversitesi
40. gedizüniversitesi
41. hrdrgi
42. http faruk.gunay.in
43. ilkokulkaynak
44. iienstitu
45. infinityteknoloji.com
46. islemegitim.com
47. istanbuluniversitesi
48. istanbulaydinuniversitesi
49. itfpratik
50. kafkasuniversitesi
51. limasollunaci
52. liste10
53. lol-akademi.com
54. marmarauniversitesi
55. mezun.com
56. milliegitimbakanligi
57. morpakampüs
58. ninova.İTÜ
59. nlpat
60. ogretimteknolojileri
61. ogretmenpusulasi
62. pegemuzaktanegitim
63. ppd.com
64. sakaryauniversitesi
65. sanalkurs
66. sanalokulumuz
67. selcukuniversitesi
68. serdaracom
69. sertifikam.com
70. sertifikapress
71. sikayetvar.com
72. tbb.besorgtr
73. teknoist.com
74. teknoturk
75. teknozort
76. tr-tr.facebook.com
77. trakyauniversitesi
78. usakuniversitesi
79. uzaktanegitim.com
80. uzaktanegitim.gen
81. uzaktankurs
82. uzaktanyds
83. vitaminegitim
84. webrazzi.com
85. wikipedia
86. www.chip
87. Yalovauniversitesi
88. Yesdil
89. Yildizuniversitesi

BULGULAR

Araştırmanın örnekleminde yer alan web sitelerinin hangi içeriklerde olduğuna bakıldığında elde edilen sonuç Tablo 1'de görülmektedir. Uzaktan öğretim yapan sitelerin başında yaklaşık %26 ile üniversiteler gelmektedir. Araştırmanın konusunu oluşturan, uzaktan öğretim yöntemiyle eğitim veren özel kuruluşlara ait sitelerin toplam içindeki yeri yaklaşık %30'dur.

Tablo 1: Arama Motorundan Ulaşılan Sitelerin İçerikleri

Konular- Amaçlar	**Site Sayısı**	**%**
Üniversitelerin Web Siteleri	**23**	25.84
İlk, Orta ve Lise Öğrencilerine Yönelik Destek ve Sınava Hazırlık Web Siteleri	**11**	**12.36**
Kişisel ve Mesleki Gelişim (Eğitim) Web Siteleri	**10**	**11.24**
Konuyla İlgili Bilgilendirme ve Yönlendirme yapan Web Siteleri	7	7.87
Bilişim Teknolojileri, Teknik Destek ve İletişim Web Siteleri	7	7.87
Mesleki Dayanışma ve İletişim Web Siteleri	4	4.5
Dergi, Gazete, e-kitap Web Siteleri	5	5.62
Kişisel ve Bilimsel Web Siteleri (Bloglar)	4	4.5
Yabancı Dil Web Siteleri	**4**	**4.5**
Yüz yüze Eğitim	2	2.25
Sınava Hazırlık	**1**	**1.12**
Ders, Bilgi, İletişim, Pazarlama(canlı eğitim)	**1**	**1.12**
Tüketici Hakları iletişim, Dayanışma Web Siteleri	1	1.12
Milli Eğitim Bakanlığı	1	1.12
Kurumlar için Eğitim Paketi Hazırlayan Web Siteleri	**1**	**1.12**
Kurumsal Facebook Web Siteleri	1	1.12
Wikipedia	1	1.12
İnternet Televizyonu	1	1.12
İnternette Oyun	1	1.12
Kongre Web Siteleri	1	1.12
Kurum içi uzaktan öğretim	1	1.12
Satılık İsim-yer	1	1.12
TOPLAM	**89**	**100**

Tablo 2: İncelenen Sitelerin İçerikleri

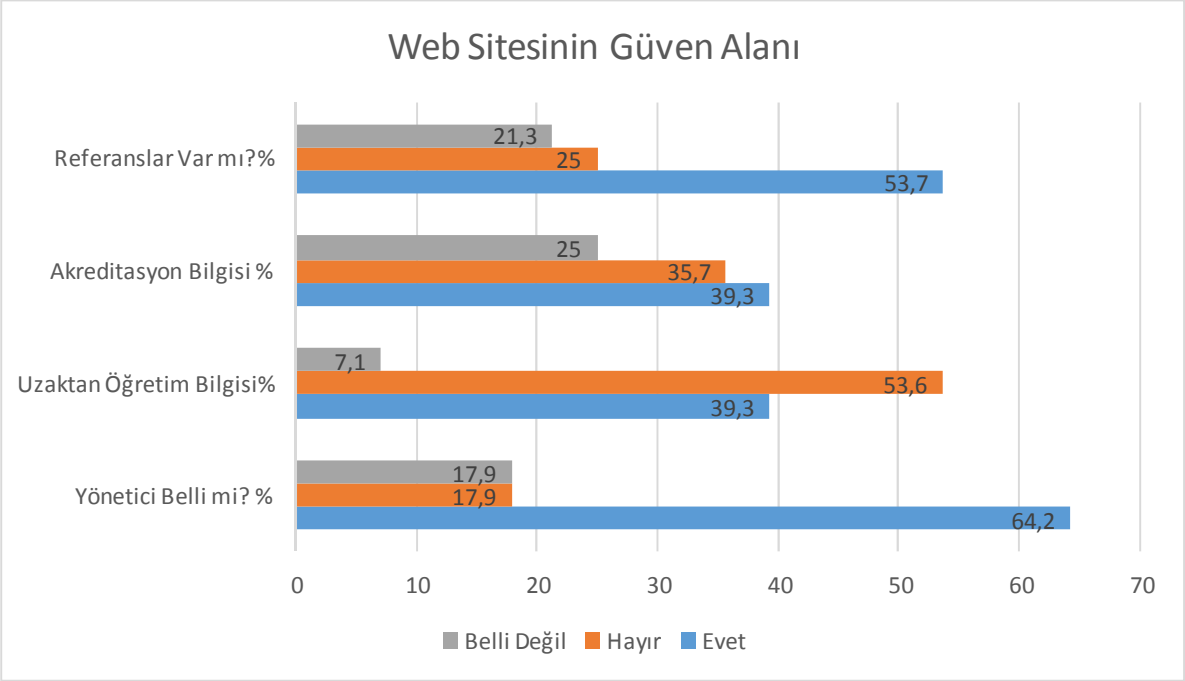
Konular- Amaçlar	Site Sayısı	Oran %
İlk, Orta ve Lise Öğrencilerine Yönelik Destek ve Sınava Hazırlık Web Siteleri	11	39,3
Kişisel ve Mesleki Gelişim (Eğitim) Web Siteleri	10	35,7
Yabancı Dil Öğreten Web Siteleri	4	14,3
Sınava Hazırlık	1	3,57
Ders, Bilgi, İletişim, Pazarlama(canlı eğitim)	1	3,57
Kurumlar için Eğitim Paketi Hazırlayan Web Siteleri	1	3,57
TOPLAM	**28**	**100**

Bu kuruluşların faaliyet alanları şunlardır;

- Kişisel Gelişim Eğitimleri (Yabancı Dil Eğitimleri, 10 Derste Sunuş Yapma Teknikleri, Öfke Kontrolü, Dengeli Beslenme, Organik Gıda Nedir Ne Değildir? gibi)
- İlk ve orta öğrenim gören öğrencilerin yaygın olarak dershanelere devam ettiği bilinmektedir. Bu öğrenci grubuna yönelik derslere destek vermektir.
- Sınavlara Hazırlık Eğitimleri (üniversiteye hazırlık, resmi kuruluşlara giriş)

- Mesleki Gelişim Eğitimleri (kurum ya da kuruluşların kendi personeli için hazırlanan; kurumsal işleyiş, satış, pazarlama ya da insan kaynakları gibi farklı konulardaki hizmet içi eğitim paketleri hazırlanmakta ya da kişilerin yaptıkları işlerde kendilerini geliştirmek için özel ya da mesleki birlikler tarafından aracılığıyla yapılmaktadır).

Web sitesinin ilk sayfasında yer alan bilgilerin bir kısmı, öğrenenin o sitede verilen hizmetler konusunda bilgi sahibi olarak güvenini sağlamak için gereklidir. Bunlardan kimileri, yapılan işin bilinçli olarak yapılıp yapılmadığı, verilen eğitimin kabul görmüşlüğü, yönetici ya da sahibin belli olmasıdır. Grafik1'de bu soruların cevapları değerlendirilmektedir.



Grafik 1: Web Sitesinin Güven Alanı

Uzaktan öğretim programlarının öğrenme süreci özel olarak tasarlanmalıdır. Bu süreç, öğrenenlerin özelliklerine, konuya ve kullanılacak materyallere göre desenlenmelidir. Uzaktan öğretimle ilgili olarak sitelerde yer alan bilgiler bir makale ağırlığında ciddi bilgilerin yer aldığı web siteleri ile "biz artık çevrimiçiyiz, derslerimizi bundan sonra internetten de izleyebilirsiniz" cümlesi arasındadır. Uzaktan öğretim yapan web siteleri uzaktan öğretimle ilgili bilgi vermemelerinin nedeni; belki de bu işin nasıl olacağını bilmeleri ve uygulamamalarıdır. Uzaktan öğretim (Web temelli ya da değil) yapan kurumların öğrenenlere sunduğu olanakların baştan açıkça belli olması gerekmektedir. Öğrenen, eğitim alacağı programda(konuda), kullanılacak olan öğretim materyalleri ve kullanım biçimlerini(deneme ve uygulamalarını, yüz yüze kurs-dersleri, senkron a-senkron uygulamaları, DVD, e-kitap, e-dergi, kitap, CD gibi) ve eğitim sürecini(Programın süresi, yöntemi ve ölçme değerlendirme gibi) baştan bilmelidir. Bu bilgilerle kendi kişisel öğrenme planını yapabilir, eksiklerini gözden geçirebilir.

Genellikle yüz yüze yapılan ve yaygın olarak da soru-çözüm kitaplarının kullanıldığı dershanelerin kitapları var, öğretmenler ders anlatıyorlar. "Öyleyse buraya gel(e)meyen öğrenciye nasıl ulaşırız?" Sorusuna verilen bir cevap bu siteler olmuştur. Bilişim altyapısı kurulup öğrencilere bu yolla ulaşılmıştır. Bu ulaşma senkron-asenkron olabilmektedir.

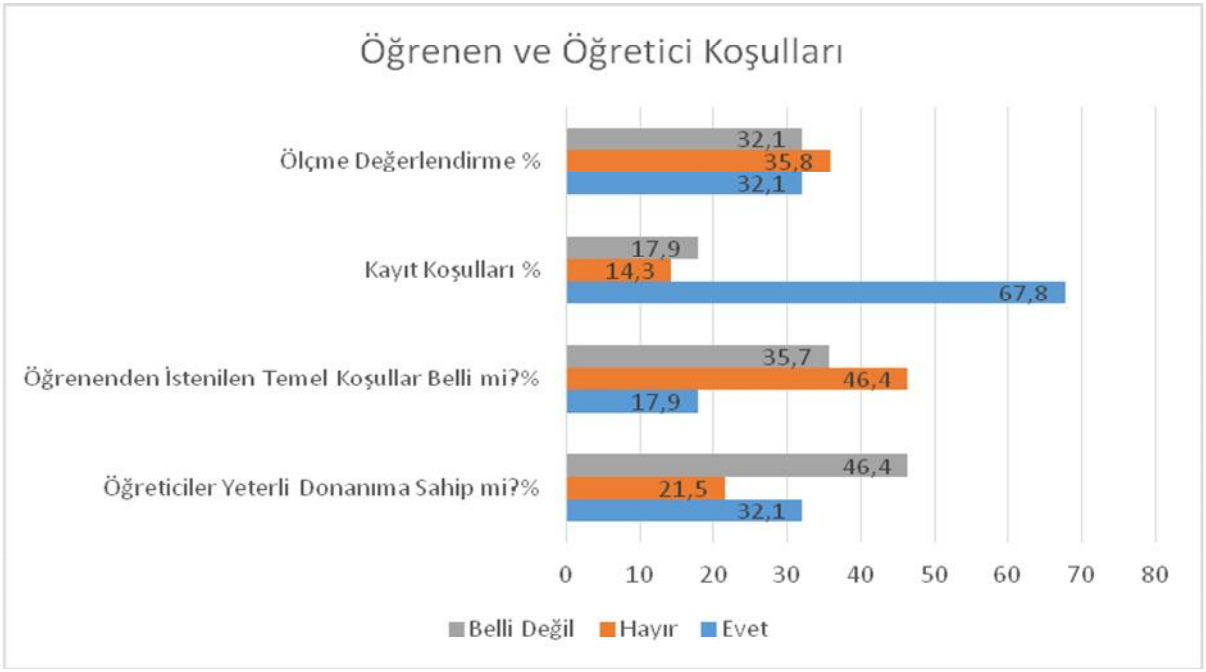
Yönetici/Sahip bilgisinin olması, yapılan işe ne kadar önem verilip sahiplenildiğini, öğrenenin de gerektiğinde ulaşılacak bir sorumlu bulması ve bu kişiyle ilgili bilgiler de kurumun güveni açısından önemlidir.

Programların akreditasyonunun olması, bu konuyla ilgili değerlendirme kuruluşunca verilmiş bir uygunluk belgesine sahip olmaktır. Böylelikle kurum, sunduğu hizmete dair güven telkin eder. Sistemli eğitimde alınan eğitimin geçerliliği önemlidir. Akreditasyon konusu biraz karışık olarak yer almaktadır. Öğrenene verilen eğitim hizmetinden çok, verilen sertifika belgelerinin akreditasyonundan söz edilmektedir. Kimi web siteleri sadece eğitim vermekte, isteyen olursa başka bir organizasyonu yönlendirerek katılanlarına sertifika verilmesini sağlamaktadır.

Kurumsal referanslar gösterilmektedir. Bu referanslar ulusal ya da uluslararası işbirlikleri ve hizmet verilen kurumların isimlerinin yazılması şeklindedir. Kimi sitelerde de oluşturulan serbest kürsülerde, öğrenenlerin aldıkları eğitimle ilgili düşüncelerine yer verilmektedir.

Grafik 1 de; web sitelerinin yaptıklarını iddia ettikleri "uzaktan öğretim" le ilgili ne kadar bilgi sahibi oldukları sorusunun cevabı %60 oranında olumsuzdur. Sitelerin yaklaşık % 60'ında akreditasyon bilgisine ulaşılmamıştır. Uzaktan öğretim yapan kuruluşların, Pazar açısından ulusal değil uluslararası akreditasyonlara ihtiyacı vardır. Bu durum, verilen hizmete güveni sarsmaktadır.

Grafik 2'de, uzaktan öğretim hizmetini alan ve verenlerin öğretim sürecinin sağlıklı ilerlemesi için sahip olmaları gereken temel bilgiler ve özellikle de ölçme değerlendirme konusu değerlendirilmektedir.



Grafik 2: Öğrenen ve Öğretici Koşulları

Grafik 2, özel sektör eğitim kuruluşlarındaki öğrenen ve öğretici ile ilgili bilgilerin bulunmadığını göstermektedir. Bu ortamda bir araya gelen öğrenen ve öğreticilerin özelliklerinin karşılıklı olarak bilinmesi sistemin başarısı açısından önemlidir. Öğretici, hazırlayacağı öğrenme materyalini öğrenenin özelliklerini bilerek hazırladığında sonuç daha başarılı olacaktır. Öğrenen de verilen bilginin kaynağını bilmek ister. Sistem, öğrenenlerin sahip olması gereken özellikleri bilinip; kullanılacak öğretim materyallerini, araçları ve derslerin bilgi düzeylerini belirleyerek başarılı bir öğretim sürecinin tasarlanması üzerine kurulmuştur.

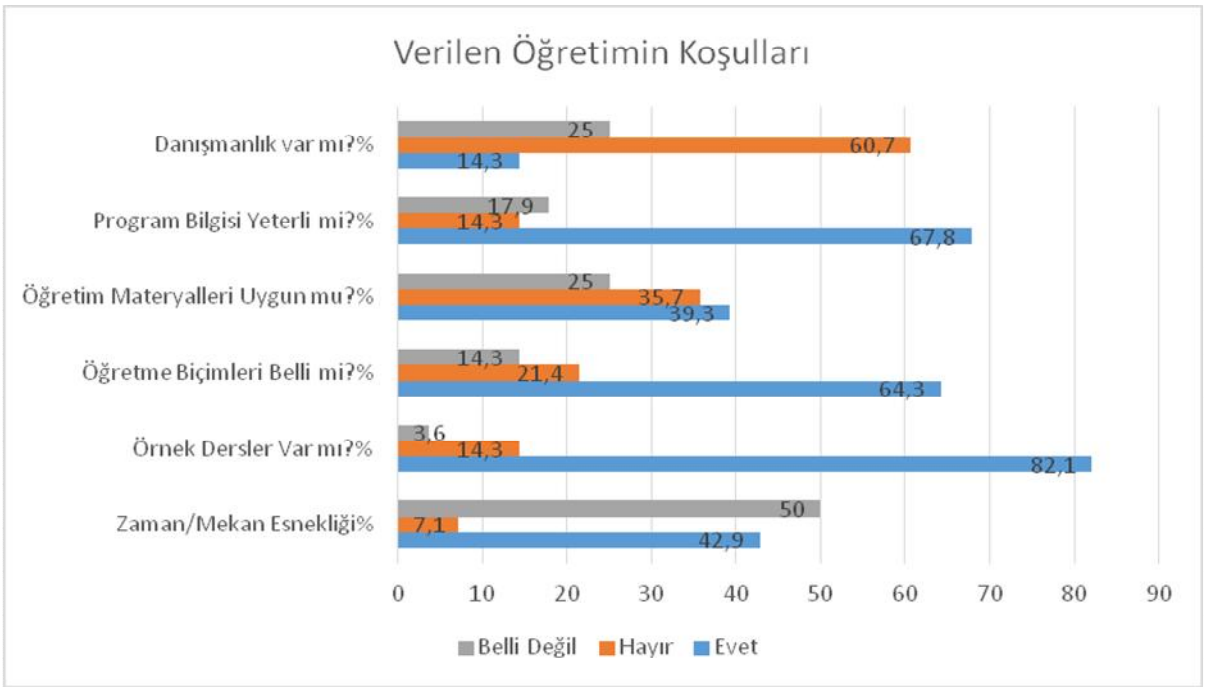
Bilginin kaynağı önemlidir. Öğreticilerin akademik ve deneyim özgeçmişlerinin sitede açıkça yer alması gerekmektedir. Öğreticilerin bilgileri çoğunlukla paylaşılmamıştır. Birebir ders veren öğreticiler açıklanmakta, programın tasarımını yapanların yanı sıra videolarda ya da ses kayıtlarında kimler olduğu bilinmemektedir. Burada öğreticilerin sitelerin çoğunda başlangıçta belli olmadığı programlar, hatta derslerin ayrıntılarda belli

olmaktadır. Öğreticilerle ilgili olarak çıkan %32 olumlu izlenim, bu sürecin bilgi kaynağının yetersizliğini, dolayısıyla da verilen eğitimin yetersizliğini ortaya koymaktadır.

Bir öğretim sürecine dahil olmak için ne tür koşullar istendiği kayıt koşullarında yer alır. Bu koşullarla öğrenenin sahip olması gereken öğrenim düzeyi, teknik donanım ve bu donanımı kullanma bilgi ve becerisi önemlidir. Araştırmadaki sitelerde bu koşullar başlık olarak yer almaktadır. Ancak, kayıt koşullarının çoğunda 18 yaş sınırı ve ödeme koşullarına uymaktan başka bir ön koşula rastlanmamıştır. Böyle olunca kayıt koşullardaki ücret konusuna da bakılmıştır. Kimi sitelerde site üzerinde olan materyaller ücretsizken, paketlere ulaşılmak istendiğinde ücretler yazılmakta, kimilerinde ise sadece üyelik istenmektedir.

Ölçme ve değerlendirme konusu uzaktan öğretimin de temel konularındandır ve öğrenim çıktılarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenenlerin aynı çatı altında olmamaları başarı ölçütünün objektif olmasına engel değildir. Sitelerin çoğunda, satılan programlardan ne kadar süre ile yararlanabileceği bilgisiyle birlikte bu süre içinde başvurulursa sertifika alınabileceği bilgisi yer almaktadır. Yani hiçbir ölçme değerlendirme yapılmamaktadır. Dershane biçiminde hizmet veren sitelerde ise, zaman zaman yapılan online sınavlardan söz edilmektedir.

Grafik3, web sitelerinde; öğretim koşullarının uzaktan öğretim özelliklerini taşıyıp taşımadığı konusundaki bilgilerle ilgilidir.



Grafik 3: Verilen Öğretimin Koşulları

Grafik 3, uzaktan öğretim yöntemiyle eğitim yapan özel kuruluşların, öğretim koşullarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu koşulların kimileri, uzaktan öğretimin sahip olduğu ve gücünü oluşturan temel koşullardır. Danışmanlık ve zaman- mekân esnekliği konusu dışında kalan; örnek derslerin olması, öğretme biçimlerinin ve program bilgilerinin bu sitelerde yer alması uzaktan öğretim koşullarının sağlanması açısından önemlidir.

Öğrenen bir programı tercih edeceği zaman, programla ilgili aklında soru işareti kalmamalıdır. Kişisel gelişim için örneğin "10 Derste Sunum Teknikleri" konusunda bir eğitim almak istiyorsanız, "çalışın, birkaç kez okuyun, karşınızdakinin gözlerine bakın" diyen bir video izlemek mi, onun yerine bu program için önerilen öğretim materyallerini, deneme yapma olanaklarının olup olmayacağını söylemek mi önemlidir? Öğrenenin, sadece online soru çözmenin uzaktan öğretim olmadığını bilmesi gerekmektedir.

Örnek derslerin sitede yer alması, hizmet alan öğrenenin; karşısında nasıl bir program olduğunu, bu programda nasıl bir süreçten geçileceğini görerek karar vermesini sağlar. Örnek ders olarak, genellikle senkron bir dersin kaydı, online sınavlar, ya da konuyla ilgili videoların yer aldığı saptanmıştır. Ancak içerik olarak amaca hizmet etmediği gözlenmiştir.

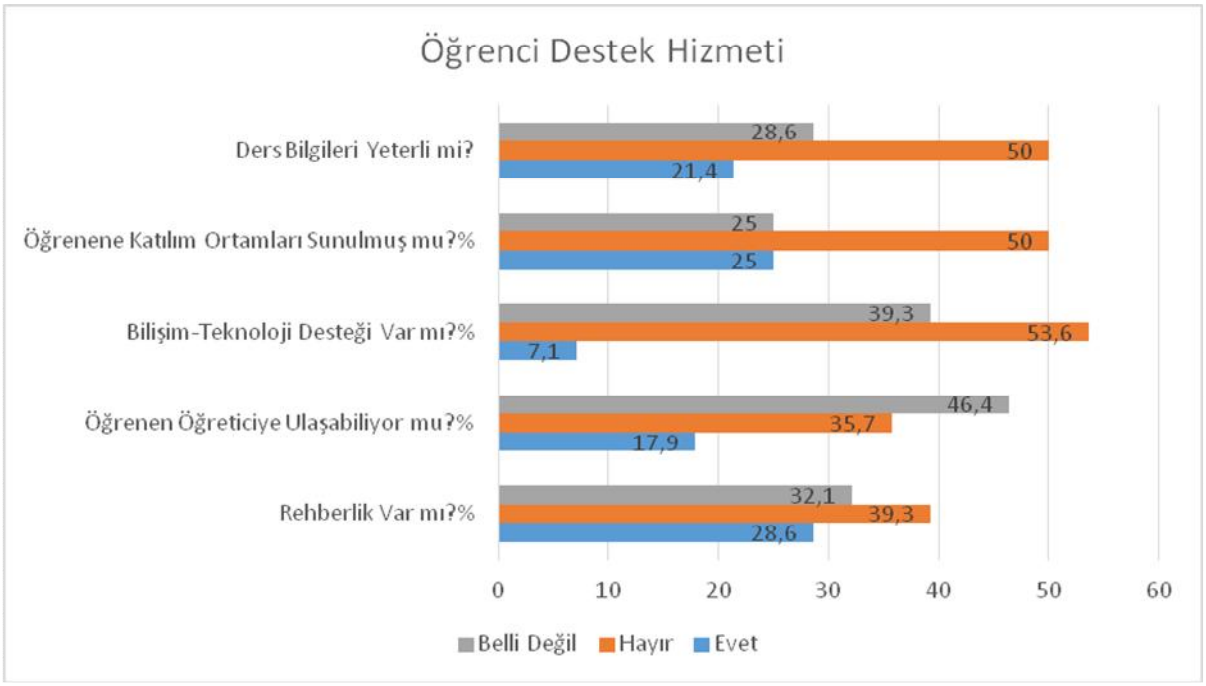
Web tabanlı öğretimde danışmanlıkların yöntemlerin yanı sıra özel olarak tasarlanmış DVD, e-kitap, e-dergi, etkileşimli alıştırmalar, akıllı tahtalar, ses, görüntü ve animasyon dosyaları da kullanılabilmektedir. Bu materyallerle ilgili olarak açıklayıcı bir tanıtımın kullanılmadığı gözlenmiştir.

Ders videolarını içinde çok az özel üretilmiş video olduğu saptanmıştır. Örneğin, akıllı tahta uygulamasının seslendirilerek ders videosu olarak kullanıldığı gözlenmiştir.

İncelenen sitelerin %60'ında olmayan danışmanlık, senkron ders siteleri dışında öğretim materyalleri içinde yer almamaktadır.

Uzaktan öğretimde danışmanlık hizmetini de yerine getiren senkron eğitim, incelenen sitelerin %46'sında bulunmakta yani sitelerin yarısında bile senkron eğitimin kullanılmadığı saptanmıştır.

Uzaktan öğretimde öğrenci destek hizmetleri "öğrenenin kendisini yalnız hissetmeden öğretim sürecini geçirmesi açısından önemlidir" Grafik 4, web sitelerinin öğrenenlere sağladığı bu olanakları değerlendirmektedir.



Grafik 4: Öğrenci Destek Hizmeti

Kendi kendine öğrenme becerisinin geliştirilmesine dayanan uzaktan öğretimde, öğrenenin gereksinimlerinin baştan düşünülüp ona göre bir yol çizilmesi gerekmektedir. Uzaktan öğretim, artık teknolojik okuryazarlık da gerektirmektedir. Bu nedenle bu konudaki destek çok önemlidir. Bu amaçla çok değişik konularda öğrenciye destek verilebilir. Ancak, burada temel düşünce öğrencinin ve uygulanacak programın özellikleridir. Öğrenen, öğrenim süreci boyunca nelerle karşılaşacağı konusunda bilgilendirilmelidir. Çıkabilecek sorunlarla ilgili gerekli uyarılarda bulunulmalıdır, programda hangi derslerin olduğu, kullanılacak öğretim materyalleri, gerekli olan

donanım ve yazılımlar, sorun çıktığında kimlerle görüşülebileceği gibi. Burada önemli olan öğrenenin kendini yalnız hissetmemesi ve ihtiyacı olduğunda birilerine ulaşabileceğini bilmesidir.

Özellikle ilk, orta, lise öğrencilerine verilen destek eğitimlerinde rehberlik çok önemlidir. Bu alandaki destek, öğrenenin meslek seçimine katkıda bulunmaktan psikolojik sorunlarına kadar uzayabilir. İncelenen sitelerde, bu bölümün öneminin göz ardı edildiği rahatlıkla söylenebilir. Verilen hizmetlerin ayrıntılı bilgilerinin baştan verilmiyor olması, öğrenen için önemli bir sorundur.

Derslerin belirlenen öğretim amaçlarının açıkça belli olması, öğretim materyallerinin tanıtılmış ve nasıl kullanılacağının belirtilmiş olması, öğretme biçimlerinin (derslerin asenkron, senkron olması, saatleri gibi) ayrıntılarının paylaşılması, iptallerin önceden duyurulması gibi. Kurum tarafından öğrenenlerin kullanacağı bir ortak buluşma ortamı yaratılması; sosyal grup bağı yanı sıra mesleki, kişisel bilgi alışverişini de sağlayabilir.

SONUÇ

Uzaktan öğretim, online ya da uzaktan eğitim adıyla açılan uygulamadaki web siteleri, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Uzaktan Öğretim Yapan Dershane ve Kurslar Yönergesine bağlı olarak çalışmaktadırlar. Bu yönergede Uzaktan öğretim: İletişim araçlarından yararlanılarak yapılan yaygın eğitim-öğretim faaliyetlerini ifade eder. MEB Diye tanımlanmakta ve bu alandaki hizmet de, denetim de bu yönergeye bağlı olarak yapılmaktadır (Resmi Gazete 2012).

İnternet, kullanıcısına değişik olanaklar sağlar. İşletmeler bu olanakla; ürettiği ürün ve hizmeti tanıtır ve satarken tüketici de bu olanakla o ürün ve hizmeti tanır, satın alır ve kullanır. Bu nedenle bu mecrayı doğru kullanmak gerekir.

Araştırmada yer alan web sitelerinde uzaktan öğretim sisteminin bir tasarım gerektirdiği bilgisine inanç okunmamaktadır. Bu konu bir uzmanlık alanıdır. Uzaktan öğretim yapan özel sektör kuruluşları; öğrenim sürecini, bu konuda deneyim ve bilgi sahibi uzman kişilerden yardım alarak oluşturmalıdır.

İşletmeler, internetin sağladığı olanakları; üretimden tanıtım ve satışa kadar hemen her alanda kullanır. Tüketici de bu olanakla o ürün ve hizmeti tanır, satın alır ve kullanır. Bu nedenle, bu mecrayı her iki tarafın da doğru kullanması gerekir.

Kuruluşlar Açısından;

- Uzaktan Öğretim alanında hizmet veren özel sektör kuruluşlarının; öğrenim süreci ve öğretim materyallerinin uzaktan öğretim konusunda deneyim ve bilgi sahibi uzman kişilerden yardım alarak oluşturmalıdır.
- Uzaktan öğretim konusunda doğru uygulamalar yapan eğitim kuruluşlarının da aynı çabayı internette "görünür" olmak için de göstermeleri gerekmektedir.

Öğrenen- ihtiyaç Sahipleri Açısından;

- Ne öğrenecekleri kadar hangi materyalleri kullanacakları, bu eğitimin sonucundaki kazanımlarının ne olacağı konusunda bilinçli olmaları ve o doğrultuda taleplerde bulunmaları gerekmektedir.
- İhtiyacı olan eğitim alanı ile ilgili doğru hedefe ulaşmak için sadece arama motorlarından yararlanmamalıdırlar.

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

Aküner, C., İnternet Üzerinden Eğitim Platformu Geliştirme Kriterleri ve Uygulama Örneği. Tojet January.2005 ISSN: 1303-6521volume 4 Issue 1 Article 18 http://www.tojet.net/articles/v4i1/4118.pdf Erişim Tarihi 10 Mart 2015.

http://shiftdelete.net/Erişim Tarihi 20 Mart 2015.

http://www.ilksayfadacikmak.net/seo-firmalari Erişim Tarihi 20 Mart 2015.

Kararaslan, E., T. Çelik (2003) "İnternet Üzerinden Araştırma Yöntemlerinin Etkin Kullanılması" Akademik Bilişim www.karaaslan.net/bildiri Erişim Tarihi 10 Mart 2015.

(MEB) Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları yönetmeliği Resmi Gazete 20 Mart 2012 Sayı: 28239 http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_01/19020908_17012015yonetmelik.pdf Erişim Tarihi 18 Mart 2015.

Şimşek, N., Türkiye'deki E-öğrenme Uygulamalarının Sektörel Aktörleri, Kullanılan Teknolojiler ve Yararlanıcılarına İlişkin Analitik Bir Betimleme 2010, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 9(18),101-123 http://www.ebuline.com/pdfs/18Sayi/EBU18_6.pdf Erişim Tarihi 10 Mart 2015.

Turhan, E. "Web tabanlı Öğretimde Etkileşim ve Öğrenci Destek Hizmetlerinin Geliştirilmesi" Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu (23-25 Mayıs 2002,Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). *24/05/2002* https://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/ Erişim Tarihi 28 Mart 2015.

TURKAKSITE Akreditasyon Nedir?
http://www.turkak.org.tr/TURKAKSITE/AkreditasyonAkreditasyonNedir.aspx /Erişim Tarihi 27 Mart 2015.

TÜİK Son Üç Ay İçinde İnternet Kullanan Bireylerin İnterneti Kişisel Kullanma Amaçları http://www.tuik.gov.tr/ PrehaberBultenleri.do?id=4104 / Erişim Tarihi 27 Mart 2015.

TÜİK "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Sonuçları, 2013" - Results of the ICT Usage in Households and by individuals, 2013 http://tuik.gov.tr?prehaberBultenleri.do?id=4104 / Erişim Tarihi 18 Mart 2015

Ulukan, C. ve B. Baraz, "Web Sitelerinin Analizi Yoluyla İnternet'e Dayalı Eğitim Veren Üniversitelerin Değerlendirilmesi" Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. III, S.1 06/2001.

Uyguçgil G. ve U. Demiray (2015) Açık ve Uzaktan Eğitimde Bir Pazarlama İletişimi Aracı Olarak Web Siteleri ve Sosyal Medya AUAd 2015, Cilt 1, Sayı 1, 1-138 Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd auad.anadolu.edu.tr

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 37 ISSN: 2146-9199

AŞIRI BİLGİ ARTIŞININ BİLGİYE ERİŞİM SÜRECİNDEKİ ETKİLERİ: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ENFORMATİK BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ

Arş. Gör. Şebnem Özdemir
İÜ Enformatik Bölümü
sebnemozde@gmail.com

Prof. Dr. Sevinç Gülseçen
İÜ Enformatik Bölümü
sevincg@yahoo.com

Özet

Bilgi İletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, insanoğlunun bilgiye erişimini kolaylaştırmıştır. Ancak bu erişim kolaylığıyla birlikte üretilen, paylaşılan ve güncellenen bilgide kontrolsüz ve aşırı bir artış meydana gelmiştir. Aşırı bilgi artışı kavramı, bireyin kapasitesinden çok daha fazla bilgiye maruz kalması ve bilgi yardımcı bir unsurken engelleyici hale dönüşmesini ifade etmektedir. Gerçekten de gün içerisinde alından e-posta, sms sayısının fazlalığı, sosyal ağlardaki hızlı değişkenlik, günlük takip edilen online bilgi kaynaklarındaki sirkülasyon düşünüldüğünde, bireylerin bilişsel, duyusal ve iletişim açısından aşırı bir yüklenme ile karşı karşıya kaldıklarını söylemek mümkündür. Bir sonraki aşamada bireyler, farkında olmaksızın, aşırı yüklendikleri hissine kapılmaktadırlar. Bu durum yorgunluk ve çeşitli sendromlar şeklinde daha sonra kendini göstermektedir. Bu çalışmanın amacı; bilişim alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin bilgiye erişim süreçlerinde, aşırı bilgilenmenin etkilerini incelemektir. Elde edilen verilerin analizine dayanılarak, bilgi edinme sürecini olumsuz etkilediği, merak, heyecan gibi öğrenmeyi tetikleyici unsurların azalarak, umutsuzluk, karasızlık ve karamsarlık gibi öğrenme ve araştırma sürecine ket vuran duyguların artmasına neden olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aşırı Bilgi Artışı, Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT), Bilişim, Online Kaynaklar, Arama Motorları.

THE EFFECT OF INFORMATION OVERLOAD ON ACCESSING INFORMATION: ISTANBUL UNIVERSITY INFORMATICS DEPARTMENT CASE

Abstract

Rapid changes in Information and Communication Technologies provides quick access to information. In spite of that produced, shared, and updated information is unrestrainedly increased and overloaded. The term of Information overload presents the situation to be exposed to much more information over the individuals' capacity of perception. It also expresses conversion in information from usefulness towards obstructiveness. Because of the amount of e-mails, instant messages, rapid status updates in social networks, fluctuation and circulation on online information source and etc., individuals are confronted to cognitive overload, communication overload, and sensory overload. In the next phase, they feel information overload even if they don't realize and exactly describe. That overload becomes fatigues and syndromes. The goal of this study is to analyze the effect of information overload on informatics department' postgraduate students' process of accessing information. According to results information overload negatively effects obtaining information. Individuals' positive feeling, which trigger the learning, such as curiosity and excitement decrease, and their negative feelings, such as despair, instability, and pessimism, which inhibits learning and research wiling, increase.

Key Words: Information overload, Information and Communication Technologies, Informatics, Online Resources, Search engines.

GİRİŞ

Bilgi ve İletişim Teknolojilerindeki hızlı gelişim ve değişim sayesinde bireyler, zaman ve mekandan bağımsız olarak bilgiye erişebilmektedirler. Günümüz dünyasında bilginin ne denli stratejik bir öneme sahip olduğu düşünüldüğünde, erişimdeki bu hızın bireylere, toplumlara ve organizasyonlara önemli bir avantaj sağladığı söylenebilmektedir. Ancak bu avantaj; artan kaynak sayısı, bilginin dolaşımındaki hıza karşın bireyin algılama kapasitesindeki kısıt düşünüldüğünde, bilgi toplumu açısından tartışmalıdır. Nitekim Kominiarczuk ve Ledzińska (2014) bilgi toplumunun bireylerinin, bilgiye neredeyse kısıtlama olmaksızın eriştikleri için büyük miktarlardaki bilgiye gömülüyormuş gibi hisseden bir topluluk haline dönüştüklerini belirtmiştir. 1970'lerde kurumsal bilişim sistemlerinin yaygınlaşmasıyla başlayan ve günümüzün, bilgi çağının, negatif sonuçlarından bir tanesi aşırı bilgi artışıdır (Bettis-Outland, 2012). "Information overload" ve "information overload sydrome" kavramları ile ifade edilen bu negatif durum; Türkçeye Özdemir (2015) tarafından Aşırı Bilgi Artışı (ABA), Aşırı Bilgilenme (AB) ve Aşırı Bilgilenme Sendromu (ABS) olarak çevrilmiştir.

Aşırı bilgi artışı; bireyin erişmeye çalıştığı bilgiden bağımsız olarak bilginin hacmindeki artış durumunu ifade etmektedir (Özdemir, 2015). Gerçekten de internetten 60 saniye içerisinde 204.709.030 adet e-posta gönderilmekte, 2.928.317 adet Google araması yapılmakta, 39.326 uygulama indirilmekte, 865 yeni web sitesi oluşturulmakta, 541.046.217 GB global IP verisi transfer edilmekte, 2.384.009 yeni Facebook beğenisi yapılmakta ve 178.711 yeni fotoğraf eklenmekte, 245.537 yeni tweet atılmakta, toplam süresi 172 saati bulan videolar Youtube'a eklenmekte ve 3.319.337 kişi tarafından izlenmektedir (What Happens on the Internet in 60 Seconds, 2015). Edmunds ve Morris (2000); elektronik kaynaklardan elde edilen bilginin artışının belli bir bilgiyi ararken erişilen bilginin hacminin büyümesine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Bireyin, aşırı bilgi artışından doğrudan ve baskın bir biçimde etkilenmesi ile aşırı bilgilenme ortaya çıkmaktadır. Aşırı bilgilenme; bireyin işleme kapasitesinin çok üzerinde bilgiye maruz kalması (Tushman, 1978; Maltz & Kohli, 1996; Strother & Ulijn, 2012) ve bu bilginin yardımcı olmaktan ziyade engelleyici bir unsura dönüşmesini (Bawden, Holtham, & Courtney, 1999; Bergamaschi & Leiba, 2010) ifade etmektedir. Önceki çalışmalar; aşırı bilgilenme ile algılama sürecinde stres artışı (Misra &Stokols, 2011), hatırlama güçlüğü (Peavler, 1974), karar vermenin zayıflaması arasında bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Aşırı bilgilenme dört yapısal kısıta bağlı olarak kendini göstermektedir. Bunlar (Hargittai, Neuman, & Curry, 2012);

- Zaman Hassasiyeti: Bireyin bilgiyi değerlendirmesindeki zamansal kısıt.
- Karar Vermenin Gerekliliği: zaman hassasiyetine bağlı olarak kararın belli bir zaman dilimi içerisinde ortaya konulması zorunluluğu.
- Bilginin Yapısı: Aranılan bilgi ile elde edilen bilginin ilgililik durumuna bağlı kısıt.
- Bilginin kalitesi: elde edilen bilginin eksik ve yanlış bilgiden ne kadar ayrışmış olmasına bağlı kısıt.

Aşırı bilgilenmenin doğal bir sonucu olarak "okuduğunu anlayabilme, bilginin derinliğini keşfedilme" süreci artık bilgi ile mücadele haline dönüşmektedir (Carr, 2010).

YÖNTEM

Araştırma nicel yöntemlerden tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler tanımlayıcı analiz kullanılarak incelenmiştir.

Örneklem grubuna "yoruma açık bir araştırma sorusu verilerek bu sorunun cevabına yönelik olarak internet üzerinden araştırma yapmaları, elde ettikleri bilgileri yorumlayarak cevaplandırmaları" görevi verilmiştir. Katılımcılar araştırmaya devam etme süreleri boyunca online anketteki soruları yanıtlamış, duygu durumlarındaki değişimi ve araştırmaya devam etme isteklerini beşli likert tipindeki soruları cevaplandırarak ifade etmişlerdir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni İstanbul'da bilişim üzerine lisansüstü eğitim gören bireylerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul Üniversitesi Enformatik Bölümü Lisans Üstü eğitim gören 20 kız (%40) ve 30 erkek (%60) toplam 50 öğrenciyi içermektedir. Tablo 1'de örneklem grubunun yaş aralıkları verilmektedir.

Tablo 1:Örneklem Grubunun Yaş Aralıkları

Yaş aralığı	n	%
22-26	18	36
27-31	20	40
32-36	6	12
37-41	5	10
42 ve üzeri	1	2

Veri Toplama Aracı

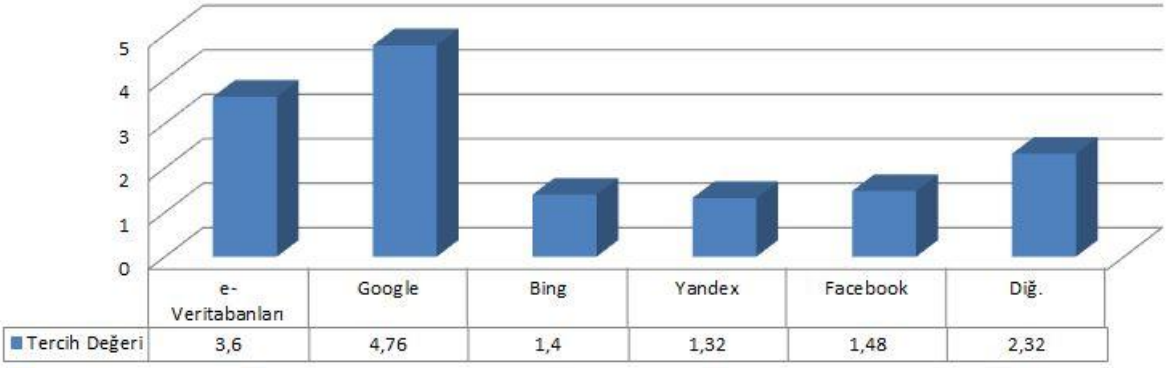
Veri toplama aracı olarak Google Docs üzerinde düzenlenen "Aşırı Bilgi Artışı Anketi" (https://docs.google.com/forms/d/1zHKsjObQzTIZU_0rBLYUMgAko4lt7A54mzTa1MtwG_w/viewform?c=0&w=1) kullanılmıştır. On iki bölümden oluşan ankette; çoktan seçmeli, açık uçlu ve beşli likert tipinde olmak üzere toplam 272 soru bulunmaktadır. Anket; cevaplayıcıların demografik bilgiler ve başlangıç bölümü hariç diğer bölümlere "araştırmaya devam etmek istiyor musunuz" sorusuna olumlu yanıt vermeleri esasına göre kurgulanmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları başlangıç aşaması ve ilerleme-ayrılma aşaması olarak iki parçaya ayrılabilmektedir. Başlangıç aşamasında örneklem grubun bilgi edinmede başvurduğu kaynak türleri, kaynak bazında tercih ağırlıkları, ilk aramaların karşılaştıkları alternatif bilgi kaynağı sayısı ve bu sayı karşısındaki hislerine yönelik bulgular verilmektedir. İlerleme-ayrılma aşamasında örneklem grubunun Google arama motorunu kullanarak eriştikleri bilgi kaynaklarını inceledikçe yaşadıkları duygu değişimleri ve araştırmaya devam etme isteklerine yönelik bulgular verilmektedir.

Başlangıç Aşaması

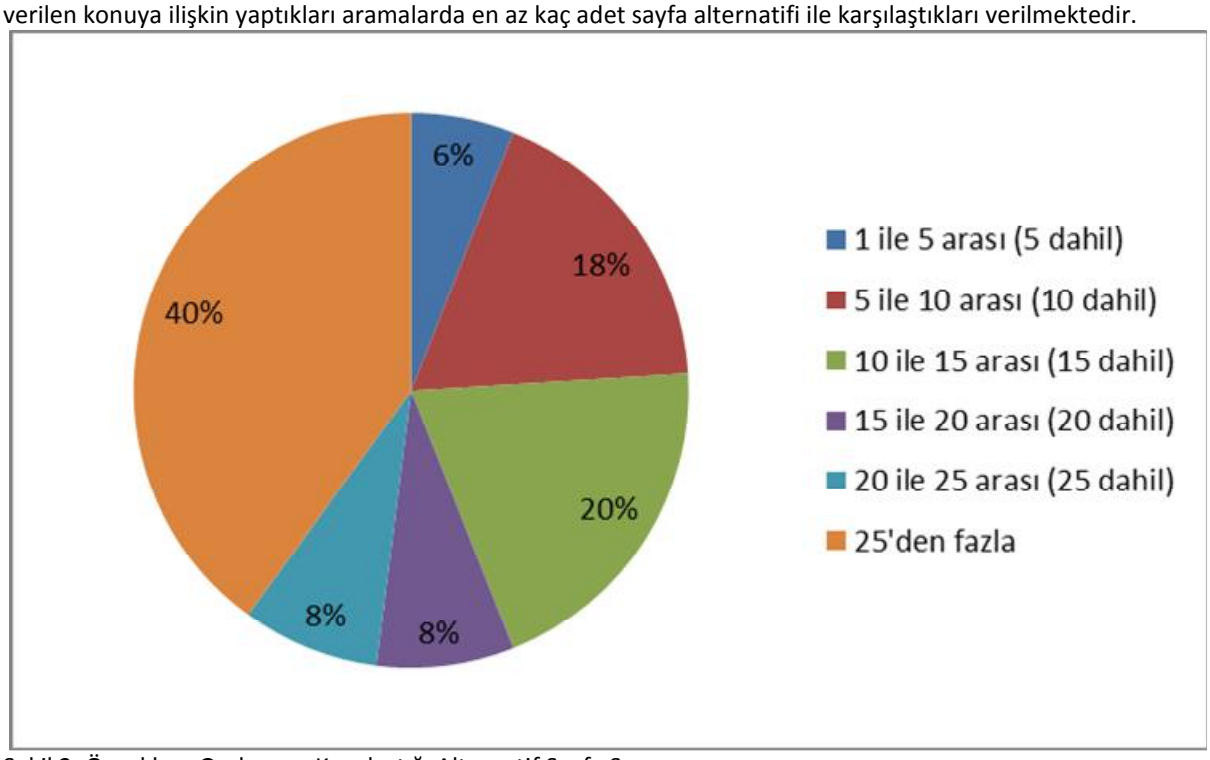
Örneklem grubuna araştırma yaparken internet üzerinden hangi kaynakları tercih ettikleri sorularak, 1 ile 5 arasında bir tercih değeri vermeleri istenmiştir (1=en az tercih edilen, 5=en çok tercih edilen). Elde edilen değerler 1-5 aralığına normalize edilmiştir. Şekil 1'de örneklem grubunun bilgiye erişimde tercih ettikleri kaynaklar ve tercih değerleri verilmektedir.



Şekil 1: Örneklem Grubunun Bilgiye Erişimde Tercih Ettikleri Kaynaklar ve Tercih Değerleri

Şekil 1 incelendiğinde araştırmacıların ağırlıklı olarak Google arama motorunun bilgi edinme kaynağı olarak kullandıkları görülmektedir. Diğerleri başlığı analiz edildiğinde örneklem grubun çeşitli bloglar, konu kapsamına göre kurulmuş grupları ve toplulukları da bilgi edinme amaçlı kullandıkları anlaşılmıştır.

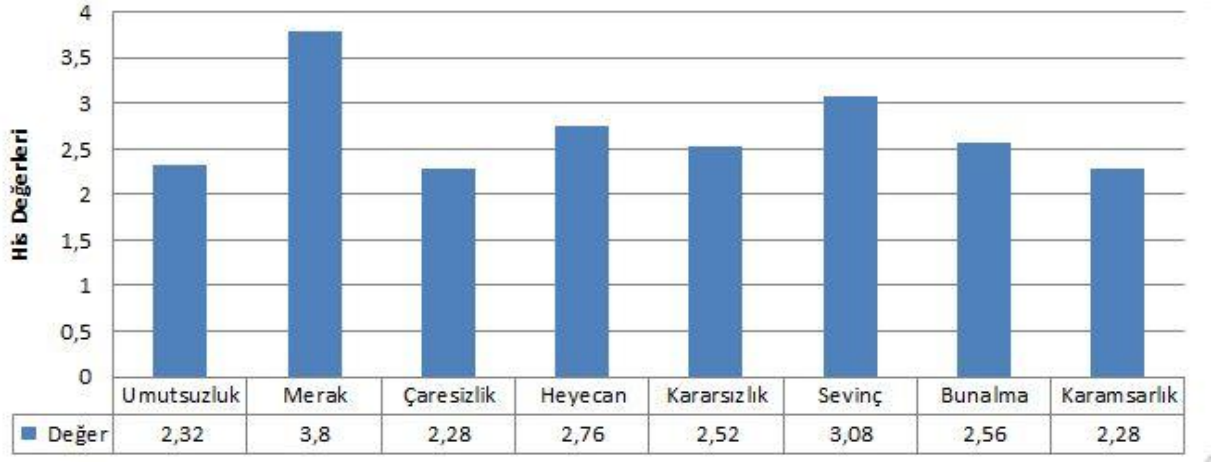
Yaptıkları arama esnasında karşılaştıkları sayfa bazlı seçenek sayısı sorulmuştur. Şekil 2'de örneklem grubun verilen konuya ilişkin yaptıkları aramalarda en az kaç adet sayfa alternatifi ile karşılaştıkları verilmektedir.



Şekil 2: Örneklem Grubunun Karşılaştığı Alternatif Sayfa Sayısı

Şekil 2 incelendiğinde; katılımcıların büyük bir kısmının her bir sayfasında farklı kaynakların sunulduğu 25 sayfadan fazla alternatifle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Ortalama standart bir aramada sayfa başına 10 farklı seçenek sunulduğu düşünüldüğünde, örneklem grubun büyük bir kısmının en az 250 farklı bilgi kaynağı ile baş başa kaldıkları söylenebilmektedir.

Örneklem grubuna karşılaştıkları alternatif bilgi kaynağı sayısı karşısında "umutsuzluk, merak, çaresizlik, heyecan, kararsızlık, sevinç, bunalma, karamsarlık" hislerini 1 en az, 5 en yoğun hissedilen olacak şekilde puanlamaları istenmiştir. Şekil 3; 1 ile 5 aralığında normalize edilmiş his değerlerini içermektedir.



Şekil 3: Örneklem Grubun His Değerleri

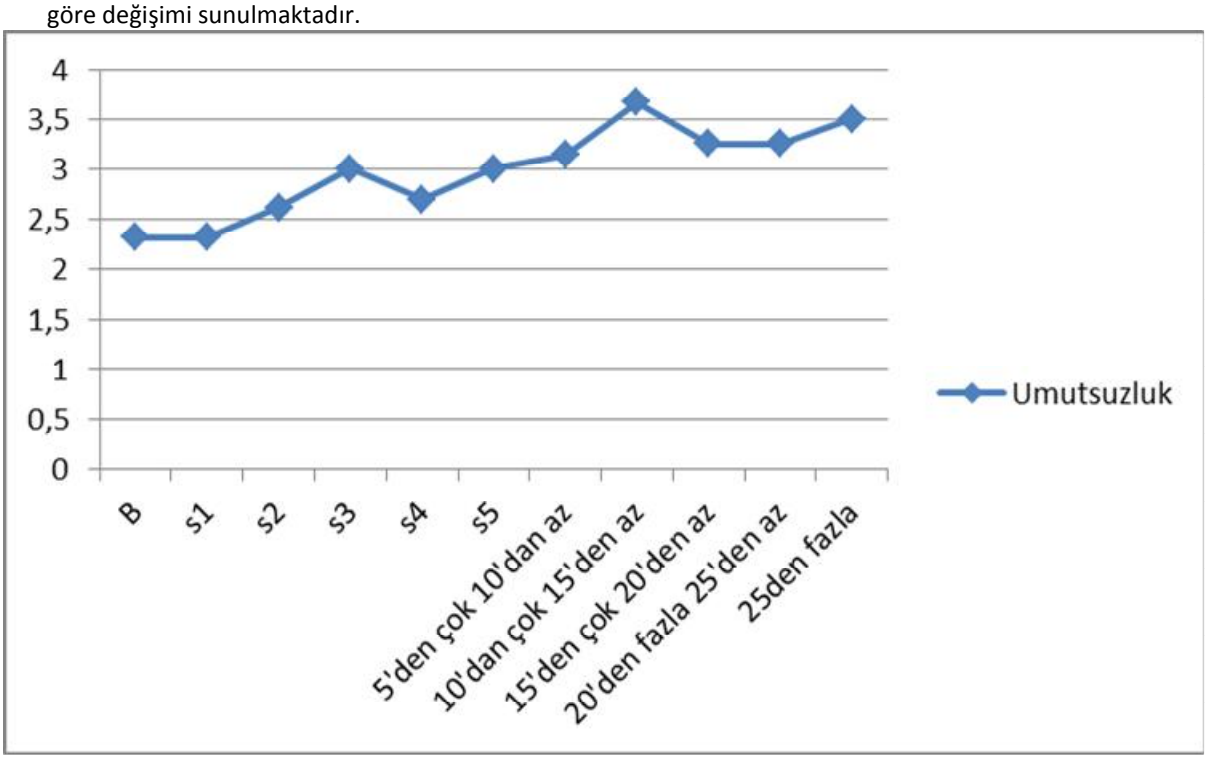
Şekil 3 incelendiğinde örneklem grubun araştırma başlangıcında yoğunluklu olarak merak duygusunu yaşadıkları, bu duyguyu ise sevinç ve heyecanın takip ettiği görülmektedir.

İlerleme-Ayrılma Aşaması

Örneklem grubuna Google arama motoru üzerinden eriştikleri bilgi kaynakları aracılığıyla bilgi edinmeye başladıkları ilk andan, ayrılmaya karar verdikleri ana kadar "umutsuzluk, merak, çaresizlik, heyecan, kararsızlık, sevinç, bunalma, karamsarlık" hislerini 1 en az, 5 en yoğun hissedilen olacak şekilde puanlamaları istenmiştir. Bu puanlamalar şekillerde aşağıda verilen durumlara göre ifade edilmektedir:

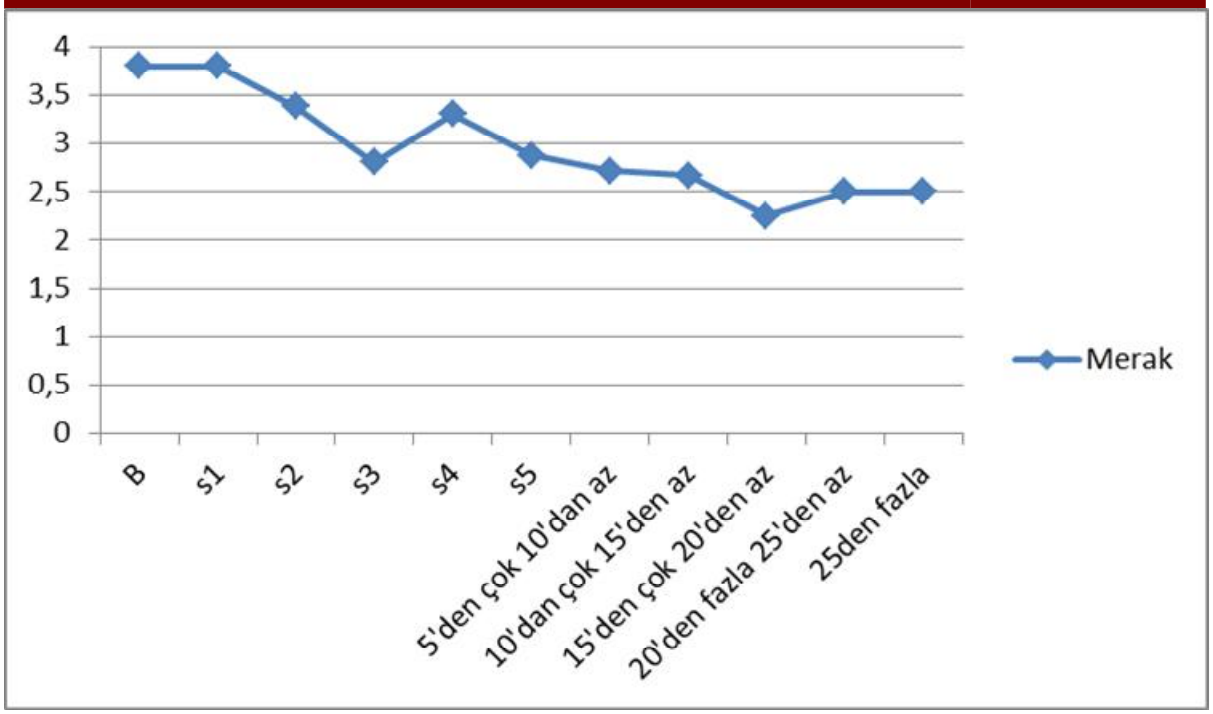
- B; arama butonuna basıldığı anda
- S1; en az 10 alternatif içeren ilk sayfada bilgilenme sürecini
- S2; en az 10 alternatif içeren ikinci sayfada bilgilenme sürecini
- S3; en az 10 alternatif içeren üçüncü sayfada bilgilenme sürecini
- S4; en az 10 alternatif içeren dördüncü sayfada bilgilenme sürecini
- S5; en az 10 alternatif içeren beşinci sayfada bilgilenme sürecini
- 5'den çok 10'dan az (10 dahil); en az 10 alternatif içeren 5 sayfadan çok 10 sayfadan az (10 dahil) sayıdaki sayfalardaki bilgilenme sürecini
- 10'den çok 15'dan az (15 dahil); en az 10 alternatif içeren 10 sayfadan çok 15 sayfadan az (15 dahil) sayıdaki sayfalardaki bilgilenme sürecini
- 15'den çok 20'dan az (20 dahil); en az 10 alternatif içeren 15 sayfadan çok 20 sayfadan az (20 dahil) sayıdaki sayfalardaki bilgilenme sürecini
- 20'den çok 25'dan az (25 dahil); en az 10 alternatif içeren 20 sayfadan çok 25 sayfadan az (25 dahil) sayıdaki sayfalardaki bilgilenme sürecini
- 25'den çok; en az 10 alternatif içeren 25 sayfadan fazla sayıdaki sayfalardaki bilgilenme sürecini

Elde edilen değerler 1 ile 5 aralığında normalize edilmiştir. Şekil 4'de umutsuzluk hissinin verilen değerlere göre değişimi sunulmaktadır.



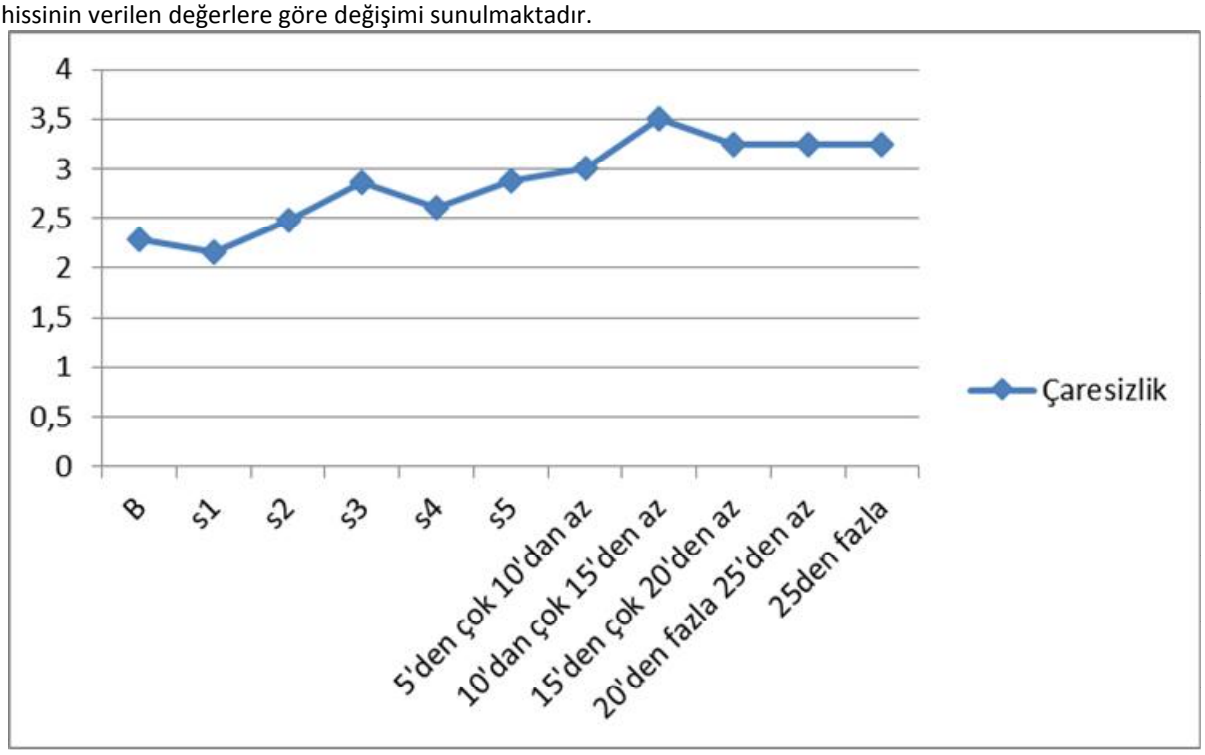
Şekil 4: Umutsuzluk Hissinin Verilen Değerlere Göre Değişimi

Şekil 4 incelendiğinde; ilk bilgi kaynağı alternatifleri ile karşılaşmada belli bir seviyede olan umutsuzluğun, kaynakları okuma ve istenilen bilgiye erişilmeye çalışma sürecinde giderek arttığı görülmektedir. Şekil 5'de merak hissinin verilen değerlere göre değişimi sunulmaktadır.



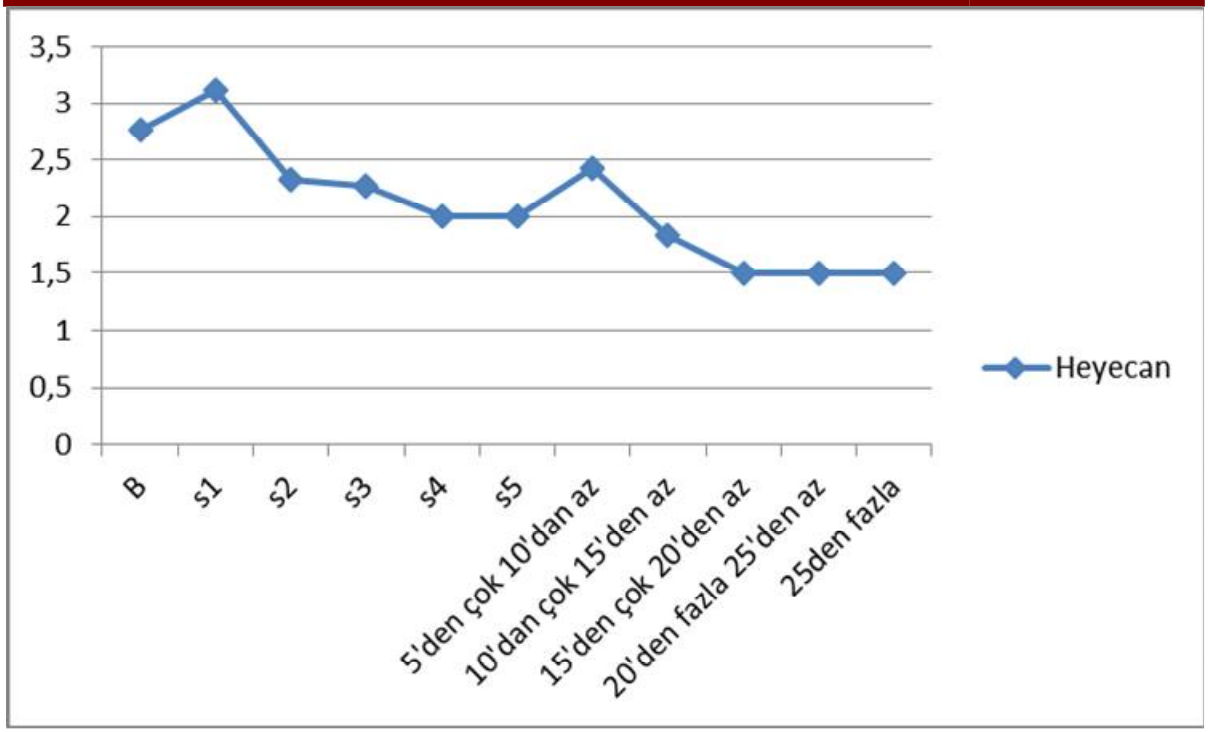
Şekil 5: Merak Hissinin Verilen Değerlere Göre Değişimi

Şekil 5 incelendiğinde; ilk bilgi kaynağı alternatifleri ile karşılaşıldığında yüksek olan merak hissinin, kaynakları okuma ve istenilen bilgiye erişilmeye çalışma sürecinde giderek düştüğü görülmektedir. Şekil 6'de çaresizlik hissinin verilen değerlere göre değişimi sunulmaktadır.



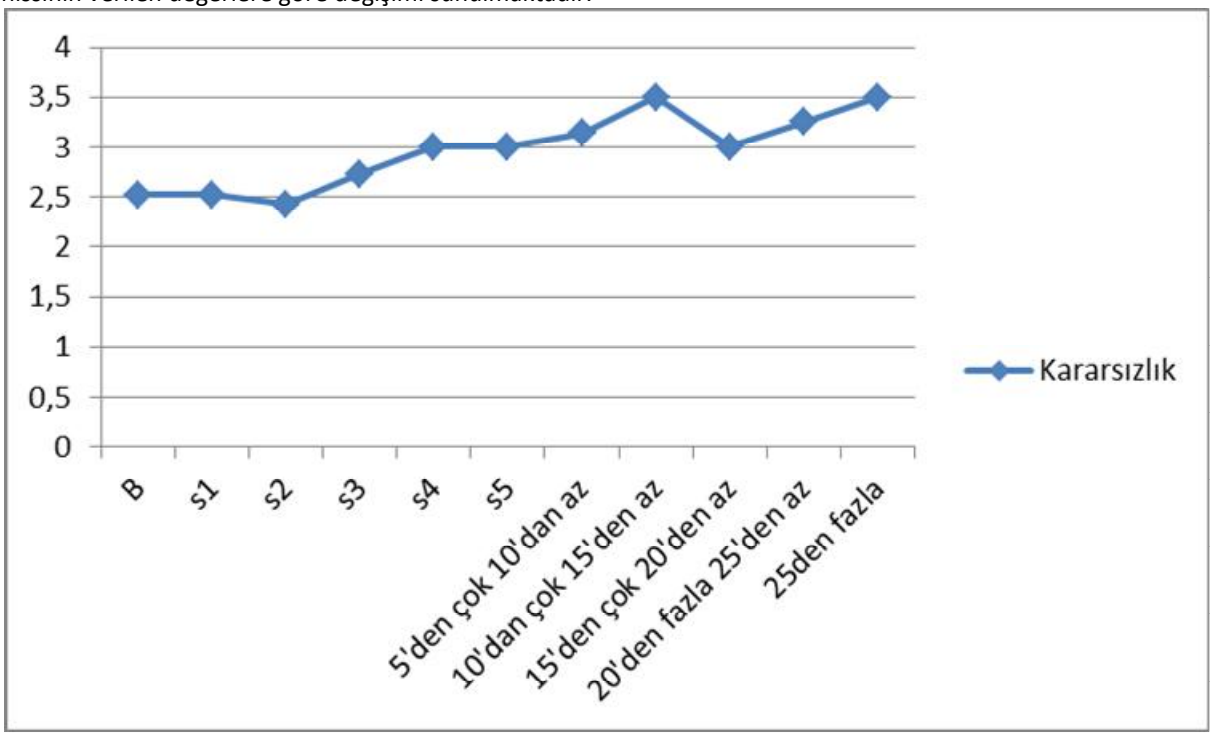
Şekil 6: Çaresizlik Hissinin Verilen Değerlere Göre Değişimi

Şekil 6 incelendiğinde; ilk bilgi kaynağı alternatifleri ile karşılaşıldığında belli bir seviyede olan çaresizlik hissinin, kaynakları okuma ve istenilen bilgiye erişilmeye çalışma sürecinde giderek yükseldiği ve belli bir seviyede sabitlendiği görülmektedir. Şekil 7'de çaresizlik hissinin verilen değerlere göre değişimi sunulmaktadır.



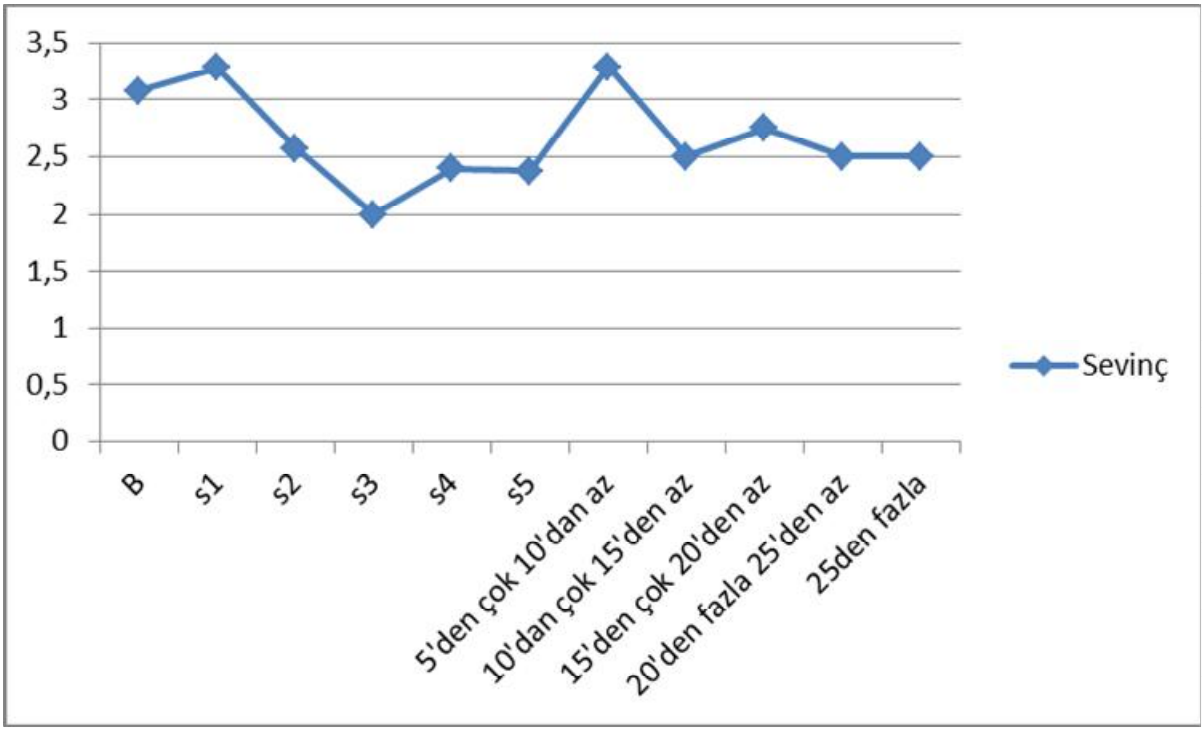
Şekil 7: Çaresizlik Hissinin Verilen Değerlere Göre Değişimi

Şekil 7 incelendiğinde; ilk bilgi kaynağı alternatifleri ile karşılaşıldığında yüksek olan heyecanın, kaynakları okuma ve istenilen bilgiye erişilmeye çalışma sürecinde giderek düştüğü görülmektedir. Şekil 8'de karasızlık hissinin verilen değerlere göre değişimi sunulmaktadır.



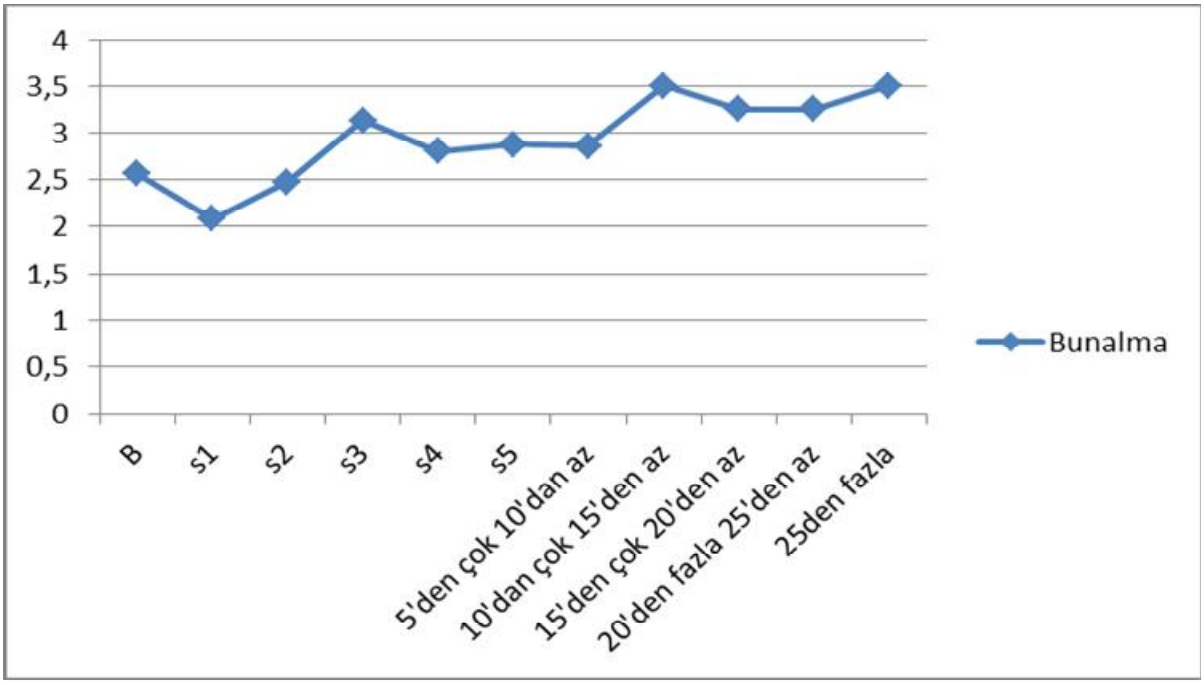
Şekil 8: Karasızlık Hissinin Verilen Değerlere Göre Değişimi

Şekil 8 incelendiğinde; ilk bilgi kaynağı alternatifleri ile karşılaşıldığında belli bir seviyede olan kararsızlığın, kaynakları okuma ve istenilen bilgiye erişilmeye çalışma sürecinde giderek yükseldiği görülmektedir. Şekil 9'de sevinç hissinin verilen değerlere göre değişimi sunulmaktadır.



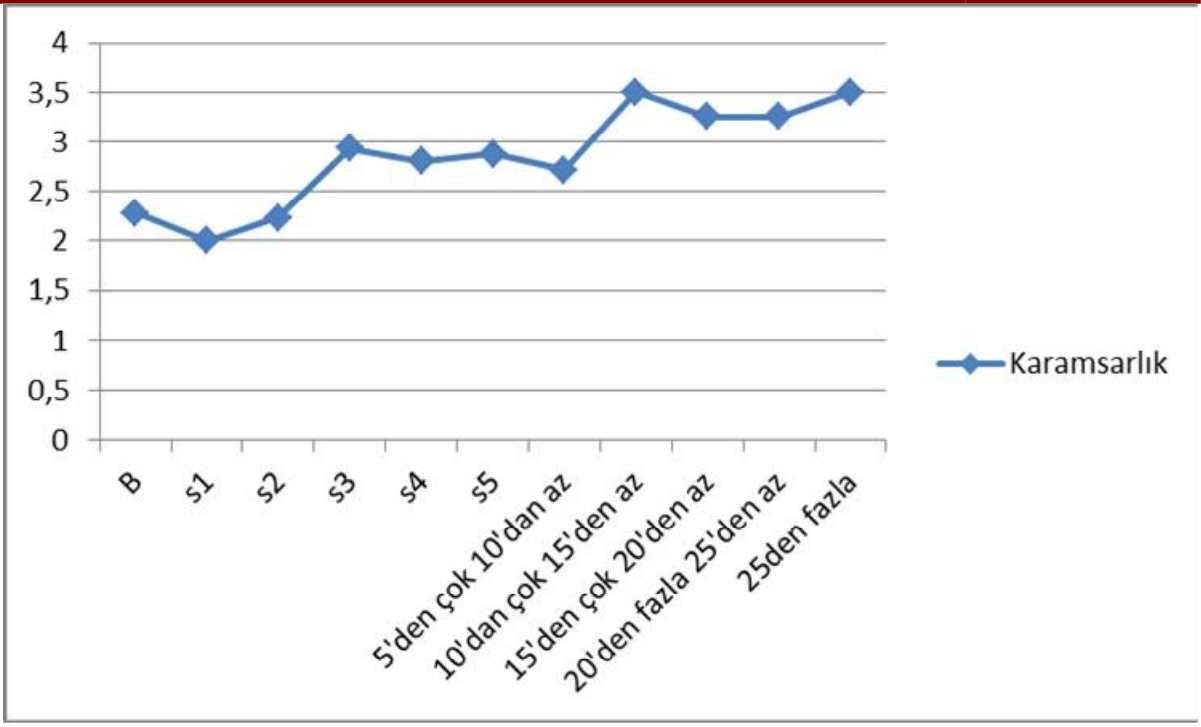
Şekil 9: Sevinç Hissinin Verilen Değerlere Göre Değişimi

Şekil 9 incelendiğinde; ilk bilgi kaynağı alternatifleri ile karşılaşıldığında yüksek olan sevincin, kaynakları okuma ve istenilen bilgiye erişilmeye çalışma sürecinde giderek düştüğü görülmektedir. Şekil 10'de bunalma hissinin verilen değerlere göre değişimi sunulmaktadır.



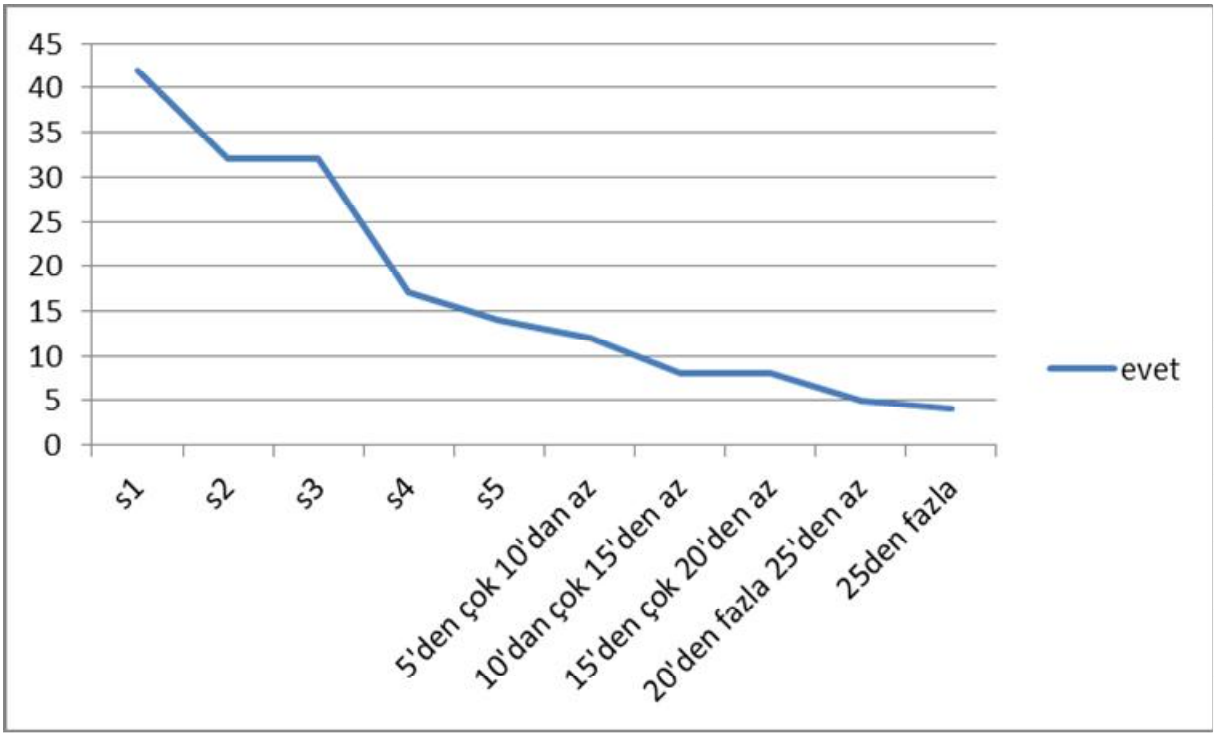
Şekil 10: Bunalma Hissinin Verilen Değerlere Göre Değişimi

Şekil 10 incelendiğinde; ilk bilgi kaynağı alternatifleri ile karşılaşıldığında belli bir seviyede olan bunalma hissinin, kaynakları okuma ve istenilen bilgiye erişilmeye çalışma sürecinde giderek yükseldiği görülmektedir. Şekil 11'de karamsarlık hissinin verilen değerlere göre değişimi sunulmaktadır.



Şekil 11: Karamsarlık Hissinin Verilen Değerlere Göre Değişimi

Şekil 11 incelendiğinde; ilk bilgi kaynağı alternatifleri ile karşılaşıldığında belli bir seviyede olan karamsarlık hissinin, kaynakları okuma ve istenilen bilgiye erişilmeye çalışma sürecinde giderek yükseldiği görülmektedir. Örneklem grubuna ilk sayfada bulunan bilgi kaynaklarını incelemeyi tamamladıkları andan itibaren bilgilenmeye devam edip etmek istemedikleri sorulmuştur. Şekil 12'de örneklem grubunun devam etme isteğinin değişimi verilmektedir.



Şekil 12: Örneklem Gurubun Devam Etme İsteğinin Değişimi

Şekil 12 incelendiğinde; devam etme isteğinin sayfa alternatifleri ilerledikçe azaldığı ve örneklem grubunda devam eden sayısının azalarak 4 kişiye (%8) düştüğü görülmektedir. Nitekim araştırma başlangıcında 50 kişi olan örneklem grubu daha birinci sayfadaki kaynakları inceleme sürecinde 8 kişinin ayrılması ile %16'lık bir araştırmacı kaybı yaşamıştır. Her biri en az 10 farklı kaynak içeren sayfalarda ilerleme esnasında örneklem grubundan ayrılmalar devam etmiş, nihayetinde araştırmaya devam etme gücünü örneklemden sadece 4 kişi (%8) kendilerinde bulabilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Aşırı bilgi artışının, bireyin bilgiye erişim sürecindeki en temel etkisi aşırı bilgilenmedir. Aşırı bilgilenme ile birey; elde etmeye çalıştığı bilgiye erişmekte zorluk yaşamakta, kazandığı bilginin ihtiyacını ne kadar karşıladığından şüphe duymaktadır. Bu durum öğrenme ve araştırma sürecinin başlangıcında taşıdığı olumlu duyguların azalarak yerini sürece ket vurabilecek olumsuz duygulara bırakmaktadır. İstanbul Üniversitesi Enformatik Bölümü lisansüstü programında eğitim gören 50 öğrenciden oluşan örneklem grubuyla yürütülen çalışmada; başlangıç aşamasındaki olumlu duygular olan sevinç, heyecan ve merakın, aşırı bilgilenme ile giderek azaldığı görülmüştür. Benzer şekilde ilerleme-ayrılma aşaması olarak adlandırılan kısımda olumsuz duygular olan kararsızlık, çaresizlik, karamsarlık ve bunalma hissinin giderek arttığı gözlenmiştir. Gerçekten de aşırı bilgilenme ile stres, kararsızlık, baskı altında hissetme, umutsuzluk ve kaygı tetiklenmektedir (Hiltz & Turrof, 1985; Edmunds & Morris, 2000; Farhoomand, 2002). Benzer şekilde aşırı bilgilenme, bireyin karar verme (Fukukura, 2013), yaratıcılık düzeyi (Dean & Webb, 2011) ve problem çözme becerisini (Ahern & Kirby, 2011) olumsuz etkilemektedir. Akorfu (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite bölüm başkanlarının aşırı bilgi artışına maruz kalması ile oluşan aşırı bilgilenmenin, başta stres olmak üzere performanslarını etkileyecek pek çok problemin oluşmasına neden olduğu ortaya konulmuştur. Örneklem grubunda daha ilk 10 kaynağın incelenmesi esnasında çözülmeler başlamıştır. Grup üyeleri doğru bilgiye eriştiklerinden emin olamadan, aşırı bilgilenme sorunu ile baş edememelerine bağlı olarak araştırmayı bırakmayı tercih etmişlerdir. Bilişim sektöründe lisansüstü eğitim gören, aldıkları eğitim gereği bilgisayar okuryazarlıkları daha yüksek ve bilgi yönetimini daha nitelikli yapabilen örneklemin yaşadığı aşırı bilgilenme sorunu, farklı sektörlerde varlığını daha baskın şekilde gösterecektir. Sonuç olarak ülkemizdeki sayısal bölünme düşünüldüğünde bilgi edinme ve öğrenme süreci için önemli bir sorun haline dönüşen, yaratıcılığı ve karar verme sürecini olumsuz etkileyen bu durumun sektörel ve bilgi erişim alışkanlıkları bazında değerlendirilerek sınıflandırılması gerekmektedir.

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

Ahern, A., & Kirby, D. (2011). *Beyond individual differences organizing processes, information overload, and classroom learning.* New York: Springer.

Akorfu, G. K. (2013). Measuring information overload within the private university system. *Journal of Information Technology Management*, 59-69.

Bawden, D., Holtham, C., & Courtney, N. (1999). Perspectives on information overload. *Aslib Proc New Inf Perspect*, 249-255.

Bergamaschi, S., & Leiba, B. (2010). Information overload. *IEEE Internet Computing*, 1-13.

Bettis-Outland, H. (2012). Decision-making's impact on organizational learning and information overload. *Journal of Business Research*, 814-820.

Carr, N. (2010). *The Shallows*. Newyork: Norton and Company.

Dean, D., & Webb, C. (2011). Recovering from information overload. *McKinsey Quarterly*, 80-88.

Edmunds, A., & Morris, A. (2000). The problem of information overload in business organisations:a review of the literature. *International Journal of Information Management*, 17-28.

Farhoomand, A. F. (2002). Managerial information overload. *Communications of the ACM*, 27-131.

Fukukura, J. F. (2013). Psychological distance can improve decision making under information overload via gist memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 658-665.

Hargittai, E., Neuman, W. R., & Curry, O. (2012). Taming the Information tide: perceptions of information overload in the American home. *The Information Society*, 161-173.

Hiltz, S., & Turrof, M. (1985). Structuring computermediated communication systems to avoid information overload. *Communications of the ACM*, 680-689.

Kominiarczuk, N., & Ledzińska, M. (2014). Turn down the noise: Information overload, conscientiousness and their connection to individual well-being. *Personality and Individual Differences*, S76.

Maltz, E., & Kohli, A. (1996). Market intelligence dissemination across functional boundaries. *Journal of marketing Research*, 47-61.

Misra, S., & Stokols, D. (2011). Psychological and health outcomes of perceived information overload. *Environment and Behavior,* 1-23.

Ozdemir, Ş. (2015). Aşırı bilgi artışı. Bulunduğu Eser: Gülseçen, S. (Ed.), *Bilgi Yönetimi: Bilgi Türeticileri, Büyük Veri, İnovasyon, Kurumsal Zeka* (Baskıda). İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Peavler, W. S. (1974). Pupil Size, information overload andperformance differences. *Psychophysiology*,559–66.

Strother, J. B., & Ulijn, J. M. (2012). The challenge of information overload. *Professional Communication Conference (IPCC),2012 IEEE International* (s. 1-3). IEEE.

Tushman, M. a. (1978). Information processing as an integrating concept in organizational design. *Academy of Management Review*, 613-624.

What Happens on the Internet in 60 Seconds. (2015, 05 09). The internet in 60: http://whathappensontheinternetin60seconds.com/ adresinden alındı.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

OKULÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI İÇİN HAZIRLANMIŞ "ÇOCUK HAKLARI" TEMALI PANO UYGULAMALARI (PİLOT ÇALIŞMA)

Arş. Gör. Gamze Bilir Seyhan
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD
gamzebilirseyhan@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD
belginarslan6@hotmail.com

Özet

Bu çalışma, okulöncesi çocukları için hazırlanmış pano tasarımlarının tanıtımını amaçlamaktadır. Tasarımlar, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi öğretmen adayları tarafından Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında geliştirilmiştir. 12 tasarımının tanıtıldığı çalışmada tema olarak "çocuk hakları" belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile beyin fırtınası ve odak grup görüşmesi yapılmış, odak görüşmesinde Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi temel alınmıştır. Öğretmen adayları çalışmak istedikleri çocuk haklarını belirlemiş ve bununla örtüşen panolar planlamaya çalışmışlardır. Çocukların gelişimsel özelliklerinin dikkate alındığı tasarımlarda çocuklar için tehlikeli olabilecek zararlı materyaller kullanılmamıştır. Adaylar, malzemelerin dayanıklı ve taşınabilir olması konusunda yönlendirilmişlerdir. Pano tasarımları, 1 haftası beyin fırtınası ve odak grup görüşmesi; 2 haftası atölye çalışması olarak 3 haftada tamamlanan 12 ders saati sürmüştür. Bu süreçte araştırmacılar öğretmen adaylarına geribildirimler vermişlerdir. Tasarlanan çocuk bilgilendirme panolarının, çocukların zihinsel gelişimlerine katkıda bulunduğu, hayal dünyalarını genişlettiği ve konuya dikkat çekmede yararlı olduğu düşünülmektedir. "Çocuk hakları" üzerine çalışılmasının ise öğretmen adaylarının konuyu içselleştirmelerine katkıda bulunabileceğine inanılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk hakları, okul öncesi, pano.

CHILD RIGHTS THEMED BOARD DESIGNS FOR PRESCHOOL CHILDREN (PILOT STUDY)

Abstract

This study is aimed to introduce board designs developed in Instructional Technologies and Material Development by teacher candidates from Ege University, Preschool Education. 12 designs are introduced and "child rights" were specified as subject. Brainstorming and focus group discussion were conducted with candidates. The focus group discussion was grounded on The United Nations Convention on the Right of the Child. Teacher candidates chose the right and planned the designs for that right. Children's developmental characteristics were considered and dangerous materials were not used. Candidates were directed about designs' durability and portability. The process continued during 3 weeks, 1 week for introduction, 2 week for workshops. Feedback was provided by researchers. It is thought that children informing boards contribute to children's cognitive development, support their imaginary world and are beneficial for taking attention to child rights. Besides, working on child rights could make contribution to teacher candidates' internalization of the subject.

Key Words: Child rights, preschool, board designs.

GİRİŞ

Birey, doğum anından başlayarak sahip olduğu genler ve içinde bulunduğu çevrenin etkisi altında kalarak gelişim göstermektedir. Bireyin yaşamında gelişimin en hızlı olduğu ve yaşanan olayların etkilerinin uzun süreli devam ettiği kritik dönem ise erken çocukluktur. Yavuzer (2010) çocukluğu doğumdan başlayan ve ergenliğe

kadar devam eden gelişim olarak tanımlamaktayken, Postman (1995) ise bakım ve korunmaya ihtiyacı olan, mesleki olarak herhangi bir deneyim ve yeterliliğe henüz sahip olmayan ve 0 ile 18 yaş arasında bulunan bireyler olarak tanımlamaktadır. Postman'ın çocuk tanımıyla benzer şekilde, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu da Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan Madde 1'de çocuğu "On sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır." ifadesi ile betimlemektedir. Bu bağlamda, doğumdan itibaren on sekiz yaşına kadar her birey çocuk sayılmaktadır ve bu dönem içinde dikkat edilmesi gereken en önemli aralıklardan biri de erken çocukluktur. Okul öncesi dönemi de içine alan erken çocukluk döneminde ele alınacak konuların ve verilecek eğitimin dikkatle planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Böylelikle, bireyin yaşamında uzun süreli olumlu değişiklikler yaratılabilir ve devam ettirilebilir.

Okul öncesi dönemde ele alınması gereken konulardan biri de çocuk hakları ve eğitimidir. Çocuk hakları, kanuni ve ahlaki bakımdan bütün çocukların sahip oldukları eğitim, sağlık, barınma, her türlü sömürü ve istismardan korunma haklarını ifade eden evrensel bir kavram olarak ifade edilmektedir (Akyüz, 2001). Çocukların sahip oldukları hakları bilmeleri kendilerini bu hakların ihlaline karşı koruyabilmeleri için önem taşımaktadır. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocuk haklarına yönelik eğitimlerin verilmesi önemlidir. Çünkü çocuk haklarını içselleştirerek hayata geçirmeyi, başka bireylerin de hakları olduğunu bilmeyi ve genel anlamda tüm haklara saygı duymayı öğretmenin en etkin yolu eğitimdir (Turupcu ve Gültekin Akduman, 2015). Böylelikle, hakları bilen, haklara saygılı ve bu hakların korunabilmesi için üzerine düşen görevleri yerine getiren bireyler yetiştirilebilecektir. Bu çocukların erken dönemde edindikleri çocuk hakları ile ilgili bilgiler ve konuyla ilgili aldıkları eğitim sayesinde gelecek yaşamlarında da insan hakları için benzer sorumluluklar taşımaları beklenebilir. Bir diğer ifadeyle, okul öncesi dönemde verilen çocuk hakları eğitiminin toplumun uzun vadede insan haklarına saygılı bir şekle gelmesini sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca, Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi içerisinde yer alan maddelerden biri de çocuğun eğitim hakkıyla ilgilidir. Bu maddeye göre, dünyadaki tüm çocukların eğitim alma hakları bulunmaktadır. Washington (2010) çocuk hakları eğitiminin amacını çocukları içinde bulundukları toplumda, ailelerinde ve bireysel ilişkilerinde diğerleriyle birlikte yaşamalarına hazırlamak olduğunu belirtmektedir.

İnsanlığın temeli olarak çocuk ve çocukluk ele alındığında, insan haklarının temelinin de çocuk hakları olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu noktada, çocuklar olmaksızın bir toplum düşünülemeyeceği gibi, çocuk hakları uygulanmadan da insan haklarının istenilen düzeye çekilmesi mümkün olmayacaktır (Unutkan, 2008). Çocuk haklarının korunabilmesinin ve çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebilmesinin çocuk ve toplum için önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun için de toplumda bulunan herkesin çocuk haklarına gereken ilgiyi göstermesi ve bu konu ile ilgili girişimlere katılması gerekmektedir (Washington, 2010). Ayrıca, Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 42.maddesinde taraf devletlerin çocuk haklarını toplumda bulunan tüm bireylere öğretmekle yükümlü oldukları belirtilmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 1997).

Çocuk haklarının tüm dünya çocukları için aynı olmasını sağlayacak en kapsamlı sözleşme 1989 yılında kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'dir. Bu sözleşme, dünyanın tüm çocukları için hiçbir ayrım yapılmaksızın aynıdır. Bu sözleşmeyi imzalayan tüm devletler çocuk haklarının korunması için üzerine düşeni yapmakla yükümlüdür. Türkiye bu sözleşmeyi 1990 yılında imzalamıştır (Akyüz, 2013). Bu sözleşme kapsamında, çocuk hakları yaşama hakları, gelişme hakları, koruma hakları ve katılma hakları olarak gruplanmaktadır (Moroğlu, 2003). Taraf devletlerin çocukların bu haklarını koruması beklenmektedir.

Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi içerisinde yer alan hakların verilecek eğitimler aracılığıyla çocuklar tarafından bilinmesi ve devlet yönetiminin başta olmak üzere bu kuralların ihlal edilmemesi için herkesin üzerine düşeni yapması çocuk hakları ihlalini en aza indirecektir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde soyut bir kavram olarak düşünülebilecek çocuk haklarının çocuklara nasıl öğretilebileceğine dair yollar üzerinde çalışılmalıdır. Turupcu ve Gültekin Akduman (2015) görsel ve işitsel olarak hazırlanmış uyaranlar kullanılarak çocuk hakları konusunda çocukların farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Görsel olarak kullanılabilecek uyaranlardan biri de çocuklar için özel olarak tasarlanacak konu ile ilgili materyallerdir.

Eğitimde, özellikle okul öncesi dönemde materyal kullanımı çocuklara ulaşabilmek açısından önem taşımaktadır (Arslan Cansever ve Bilir Seyhan, 2015). Bu dönemde somut şeyleri anlayabilecek düzeyde olan çocuklar için

soyut kavramların somutlaştırılması önem taşımaktadır. Ancak bu şekilde çocuklara ulaşılabilir ve öğretilmek istenilenler çocuklara verilebilir. Çocuk haklarının da çeşitli materyaller aracılığıyla somutlaştırılarak çocuklara öğretilmesi çocukların bu hakları anlamalarını, öğrenmelerini ve içselleştirmelerini kolaylaştıracaktır. Okul öncesi dönemde, çocuklar için hazırlanabilecek materyallerden biri de bilgilendirme panolarıdır. Çocuklar için hazırlanacak çocuk hakları temalı bilgilendirme panoları ile hakların somutlaştırılması sağlanabilir ve böylelikle çocukların bu soyut kavramı öğrenebilmeleri için fırsat yaratılabilir. Etkili bir şekilde hazırlanacak bilgilendirme panoları ile çocukların dikkatleri çekilebilir, ilgili konuya ilişkin farkındalıkları artırılabilir ve bilinç geliştirmeleri sağlanabilir. Okul öncesi eğitimde öğretmen, ilgi çekici bir görselliği olan, iletmek istediği mesajla ilgili bir görsel ve yazılı mesaj taşıyan bilgilendirme panoları kullanarak vermek istediği eğitimin amacına ulaşabilir. Bu çalışma kapsamında da çocuklar için tasarlanacak bilgilendirme panolarında çocuk hakları konusu ele alınmıştır.

Okul öncesi dönemde, çocukların üzerinde en büyük etkisi olan yetişkinlerden olan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk hakları ile ilgili materyaller hazırlama konularında bilgili olmaları önemli görülmektedir. Böylelikle, uygun şekilde materyaller hazırlayarak çocuk hakları konusunu sınıflarındaki çocuklara aktarabilmekte, onların haklarını öğrenmeleri ile bu hakları içselleştirmelerini sağlayabilmektedirler. Bu kapsamda, okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde bu konularda deneyim kazanmaları gerekmektedir. Eğitim Fakülteleri bünyesinde yürütülen Okul Öncesi Eğitimi lisans programları içeriğinde materyal geliştirmeye yönelik bir takım dersler yer almaktadır. Bu derslerden biri de Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersidir. Bu ders bünyesinde öğretmen adayları, hem öğretim teknolojileri konusunda bilgi edinip deneyim kazanmakta hem de belirlenmiş konular kapsamında çeşitli yöntemlerle materyal tasarlamayı öğrenmektedirler. Dersin işleyişinde "çocuk hakları" gibi özel konular seçilerek öğretmen adaylarının gelecekteki profesyonel yaşamları için deneyim kazanmaları sağlanmaya çalışılmakta ve bu öğretmenlik yaşantıları bakımından önemli görülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi lisans programında yürütülen Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında, öğretmen adaylarının "çocuk hakları" temasını kullanarak okul öncesi dönem çocukları için bilgilendirme panoları tasarlamaları istenmiştir. Bu çalışmada ise bu ders kapsamında öğretmen adayları tarafından tasarlanarak geliştirilen 12 bilgilendirme panosunun tanıtımı amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın, konuyla ilgili olarak öğretmen adayları tarafından tasarlanıp geliştirilen somut örnekleri sunması açısından okul öncesi öğretmen adaylarına, alanda çalışan okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerine ve konu ile ilgili çalışan akademisyenlere fayda sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada kullanılan verileri toplamak için doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Eğitimde, doküman inceleme yöntemi öğrencilerin ödevlerini, sınavlarını, ders planlarını, öğretmen ve öğrenci kitaplarının incelenmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).Bu çalışma kapsamında doküman inceleme yönteminin kullanılma nedeni ise öğretmen adayları tarafından geliştirilmiş olan okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan çocuk hakları temalı bilgilendirme panolarının tanıtımının yapılıyor olmasıdır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama aşamasında öncelikle Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adayları 2014 – 2015 eğitim yılı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında okul öncesinde materyal kullanımı ve bir materyal örneği olarak panolar hakkında bilgilendirilmişlerdir. Bununla birlikte, pano tasarımlarında tema olarak belirlenen çocuk hakları konusunda da öğretim elemanı tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmen adayları ile Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi temel alınarak beyin fırtınası ve odak grup görüşmesi yürütülmüştür. Odak grup görüşmesinde çocuk haklarının panolara ne şekilde uyarlanabileceği üzerine çalışılmıştır. Bu basamakların ardından öğretmen adayları çalışmak istedikleri çocuk haklarını belirlemiş ve bununla örtüşen panolar planlamaya çalışmışlardır. 3-6 yaş grubunun gelişimsel özelliklerinin göz önünde bulundurulduğu pano tasarımlarında çalışılan malzemeler adayların seçimine bırakılmakla birlikte araştırmacılar tarafından çocuklar için tehlikeli olabilecek kesici, delici vb. (toplu iğne, raptiye, çivi, sim vb.) zararlı materyallerin kullanımına izin

verilmemiştir. Adaylar, malzemelerin dayanıklı ve taşınabilir malzeme olması konusunda araştırmacılar tarafından yönlendirilmişlerdir. Pano tasarımları, 1 haftası beyin fırtınası ve odak grup görüşmesi; 2 haftası atölye çalışması olmak üzere 3 haftada tamamlanan 12 ders saati sürmüştür. Atölye çalışması olarak adlandırılan bu süreçte araştırmacılar öğretmen adaylarıyla panolarını birebir çalışarak geribildirimler vermişlerdir. Bu süreç sonunda ortaya çıkan bilgilendirme panoları bu çalışmanın verileri olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Geliştirilen panoların değerlendirilmesi için araştırmacılar tarafından bazı kriterler kullanılmıştır. Bu kriterler şu şekilde sıralanmaktadır; sağlamlık-dayanıklılık, tekrar kullanılabilirlik, taşınabilirlik, işlevsellik, yaratıcılık-özgünlük ve tasarım öğelerine uygunluk (Arslan Cansever ve Bilir Seyhan, 2015). Bu kriterler çerçevesinde geliştirilen materyallerin amacına ulaşabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, sağlamlık-dayanıklılık, tekrar kullanılabilirlik kriterleri geliştirilen materyalin uzun ömürlü olmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, taşınabilirlik ve işlevsellik kriterleri materyallerin geliştirildikten sonra bir kenara kaldırılmasını önleyerek etkili şekilde kullanılmasına olanak vermektedir. Yaratıcılık-özgünlük kriteri ise öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından önemli olarak görülmektedir. Yaratıcı öğretmenler yetiştirebilmek için lisans dönemlerinde öğretmen adaylarının yaratıcı süreçlere dâhil edilmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Tasarım öğelerine uygunluk kriteri ile de geliştirilen materyallerin görsel açıdan uygun olması sağlanabilmektedir. Öğretmen adayları tarafından geliştirilen tüm bilgilendirme panoları bu kriterler ışığında değerlendirilmiş ve kriterlere en uygun olan on iki tasarım bu çalışma için seçilmiştir. Bu tasarımlar çalışmanın bulgular kısmında tanıtılmaktadır.

BULGULAR

Bu panoda sözleşmenin "Ayrı ülkelerde yaşayan anne, baba ve çocukların birlikte yaşamaları için devletler tarafından her türlü kolaylık gösterilir" maddesi (Madde 10) ele alınmıştır. Panoda dünya haritası üzerine parçalanmış bir aile yerleştirilmiş, devlet ise aile üyelerinin arasında köprü olarak temsil edilmiştir. Panoda straforlu karton kullanılmış olup üzeri mavi kumaşla kaplanmıştır. Yeşil fon kartonuyla ise kıtalar hazırlanmıştır. Aile bireylerine ait figürler ile köprü ve mesaj yazısı renkli evalardan yapılmıştır.

Resim 1: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 10.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Panoda Madde 2 ele alınmıştır. Madde genel olarak "devletin çocuğun her türlü ayırıma veya cezaya tâbi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemi alması"nı içermektedir. Panoda çocukların dil,din,cinsiyet ayrımı yapılmaksızın her yerde yaşama hakkının olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte çocukların kendilerini dünyanın değişik yerlerinde görebilecekleri bir panodur. Dünyanın elips şekli mukavva ile verilmeye çalışılmış, üzeri mavi keçe ile kaplanmıştır. Kıtalar da keçeden hazırlanmıştır. Dünya üzerine Amerika, Afrika ve Asya kıtalarını temsilen birer çocuk yerleştirilmiştir. Çocukların baş kısımları takıp çıkarılabilen sistemde hazırlanmıştır.

Resim 2: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 2.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

Resim 3-4: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 1.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 1. Maddesi'ne göre 18 yaşına dek her birey "çocuk" sayılmaktadır. Çocuğu temsil eden figürün üzerindeki şemsiye devleti simgelemekte olup çocuğun devlet tarafından korunduğuna, korunması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Katlanabilirlik özelliği ile kolaylıkla taşınabilen bu pano mukavva kalıp üzerine farklı renklerdeki evalar kullanılarak hazırlanmıştır. Şemsiyenin üzerine mesaj için bir çerçeve yapılmış böylece mesajların zaman zaman değiştirilebilmesine olanak tanınmıştır.

Bu panoda "Çocuğun eğitim hakkı"nı ele alan Madde 28 konu edilmiştir. Panoda ülkemizde gün geçtikçe çoğalan ve önüne geçilemeyen "çocuk işçiler" vurgusu verilmeye çalışılmıştır. Her çocuğun eşit olduğu ve bu eşitliğin de eğitime yansıtılması gerektiğini vurgulamak amacıyla aynı çocuk figürü hem çocuk işçi ve hem de okula giden bir çocuk olarak kullanılmıştır. Panoda mukavva, karton ve eva kullanılmıştır. Alt zemin mukavvayla sabitlenip ten rengi kartonla kaplanmıştır. Kıyafetler renkli evalardan hazırlanmıştır.

Resim 5: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 28.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Bu panoda Madde 7 konu edilmiştir. Söz konusu maddeye göre "her çocuğun bir isme ve vatandaşlığa sahip olma hakkı vardır. Devlet, çocuk doğduğunda bu ismi kaydeder ve çocuğa bir kimlik verir." Panoda kimliklerini ellerinde tutan farklı cinsiyetten iki çocuğun bir şemsiyenin(devlet figürünü temsilen) altında el ele tutuşmaktadırlar. Panonun bebekleri için mukavvadan bebek kalıpları çizilmiş, kalıplar kesildikten sonra üzerine bir miktar elyaf yapıştırılarak üzeri keçeyle kaplanmıştır. Daha sonra bebeklerin içine alabildiği kadar elyaf doldurulmuştur. Bebeklerin kıyafetlerinde renkli keçeler kullanılmıştır. Şemsiye için de benzer biçimde mukavvadan kalıp çıkarılmış üzerine yine elyaf yapıştırılıp keçeyle kaplanmıştır. İçine alabildiğince elyaf doldurulmuş olup şemsiyenin kenarları ve sapı süsleme tüllerle kaplanmıştır. Şemsiyenin üzerine kırmızı keçeden panonun başlığı yazılmıştır.

Resim 6: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 7.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Bu panoda da Madde 2 ele alınmıştır. Hatırlanacağı üzere Madde 2 "devletin çocuğun her türlü ayırıma veya cezaya tâbi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemi alması"nı içermekteydi. Panoda kuşa devlet anlamı yüklenmiş, kuşun kanatlarının altında da barındırdığı farklı kültür, dil, din vb. ögelere yer verilmiştir. Panoda öncelikle mukavvadan kuşun kalıbı çıkarılmış ve üzeri mavi keçe ile kaplanmıştır. Kuşun kanatlarının üzerine altları straforlu mukavva ile desteklenmiş çocuk resimleri yerleştirilmiştir. Taşınabilirlik açısından kuşun kanatları katlanılabilir biçimde tasarlanmıştır.

Resim 7: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 2.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Pano "Çocuğun yaşama ve gelişim hakkı" olarak özetlenebilecek Madde 6'yı ele almıştır. Bilindiği üzere her çocuk hayal kurarak büyür. Çocuğun kurduğu hayaller, onun gelişimde önemli bir yere sahiptir. Öncelikle bilişsel gelişim olmak üzere gelişim alanlarını olumlu yönde etkiler. Tasarımda çocukların ellerindeki uçurtmalar ile gökyüzüne doğru yol almakta olduğu duygusu verilmeye çalışılmıştır. Panoda büyük mukavva üzerine renkli kartonlarla çalışılmış çocuk figürleri ise eva kullanılarak yapılmıştır.

Resim 8: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 6.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Resim 9-10-11-12: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 6.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Resim 9'daki panoda da "çocuğun temel yaşam ve gelişim hakkı"nı içeren Madde 6 ele alınmıştır. Erken çocukluk döneminin gelişim evreleri 5 aşama halinde panoya aktarılmıştır. Pano mukavvadan çıkartılan kalıp el üzerine keçe kaplanarak yapılmıştır. Pano ellerden katlanabilir biçimde tasarlanmıştır. Her parmakta farklı aktiviteler yapan çocuklara yer verilmiş bu çocuklar ise evalardan yapılmıştır.

Bu panoda Madde 12 ele alınmıştır. Bu madde "çocuğun görüşlerine saygı gösterilmesini öngörmektedir. Bu maddeye göre "yetişkinler çocukları etkileyecek kararlar alırken, çocuk özgür biçimde düşündüğünü söyleme ve görüşlerinin alınacağı durumlarda kararlarının hesaba katılması hakkına sahiptir. Ve bu hakka herkesin saygı duyması gerekmektedir". Bu tasarımda çocukların dikkatini çekmek amacıyla sihirbaz şapkasından çıkan bir tavşan resmedilmiş, tavşanın elinde tuttuğu sihirbaz değneğine ise mesaj yerleştirilmiştir. Materyalin hazırlanmasında farklı renk ve kalınlıklardaki keçeler ve foto blok kullanılmıştır. Panonun düzgün durması için ise tüm tasarımın arkasına mukavvadan destek yapılmıştır.

Resim 13: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 12.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Pano, "engelli çocukların sahip oldukları hakları" ele alan Madde 23 ile ilgilidir. Bu madde panoda çocuğu yeteneği ölçüsünde topluma kazandırma ve daha bağımsız bir yaşam sürmesi için destekleme olarak ele alınmıştır. Panonun dayanıklı olması için mukavva kullanılmış, üzerinde kullanılan keçe mukavvaya makine ile dikilmiştir. Panonun katlanabilir olması için tekerlekli sandalyenin kol kısmı ve tekerleği ayrı parçalar olarak tasarlanmıştır.

Resim 14: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 23.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

Panonun ana fikri sözleşmede çocukları ilgilendiren bütün girişimlerde "çocuğun yüksek yararı temel düşüncedir" olarak ifade edilen Madde 3'tür. Söz konusu yüksek yarar çok geniş kapsamlı olabileceğinden bu panoda eğitim öncelikli olarak ele alınmıştır. Kaliteli eğitimin her çocuğa yüksek yarar sağlayacağı kabulünden hareketle tasarlanan panonun tamamı kalın ve ince keçelerden yapılmıştır. Cinsiyet ayrımı yapmamak için saç yerine farklı renklerdeki çiçekler kullanılmıştır. Dayanıklılık kriterinin yerine getirilebilmesi amacıyla çocuk figürü ve düşünce baloncuğu dikilerek keçeye tutturulmuştur. Panonun işlevselliği ise baloncuğa yerleştirilen pencere ile sağlanmaya çalışılmıştır.

Resim 15: Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 3.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

"Devlet, esenliğine herhangi bir biçimde zarar verebilecek her türlü sömürüye karşı çocuğu korur" ifadesinin yer aldığı Madde 36'nın çalışıldığı bu panoda devleti simgeleyen koruyucu bir melek figürü kullanılmıştır. Mukavva zemin üzerine yerleştirilen 5 mmlik fotoblok üzeri keçe ile kaplanmıştır. Çocuğun saçlarında yün, çoraplarında ise polar kullanılmıştır. Başındaki halesinde ise dışı kumaş kaplı telden yararlanılmıştır. Buluta mesaj için asetattan bir cep yerleştirilmiştir.

Resim 16. Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 36.Maddesi İle İlgili Bir Pano Tasarımı

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında okul öncesi dönem çocukları için geliştirdikleri çocuk hakları temalı pano tasarımları tanıtılmıştır. Öğretmen adayları için yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı olarak görülebilecek olan panoların geliştirilme süreci önemli bir kazanım olarak değerlendirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan "Eğitme Öğretme Yeterlilikleri"nden biri doğrudan öğretmenin materyal geliştirme becerisi ile ilgilidir. Bu ilgili maddeye göre, nitelikli bir şekilde yetişmiş öğretmenin etkili bir öğretim materyalinin öğrenme üzerindeki etkisini bilmesi, farklı öğrencilere hitap eden, değişik özelliklerden oluşan materyalleri geliştirmesi ve geliştirilen bu materyalleri amacına uygun bir şekilde kullanması beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2002; Seferoğlu, 2004). Ayrıca, öğretmenin materyal kullanması çoklu öğrenme ortamı yaratmasına, çocukların bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına hitap etmesine, çocukların dikkatini çekmesine, hatırlamayı kolaylaştırmasına, anlaması güç kavramları basitleştirmesine olanak sağlamaktadır (Akçay, Feyzioğlu ve Tüysüz, 2003). Bu çalışmada geliştirilmiş olan panolar çocukların gelişim düzeylerine dikkat edilerek hazırlanmıştır. Böylelikle, panoların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için çocukların gelişimlerine, sahip oldukları özelliklere ilgilerine ve bilgilerine dayandırılması sağlanmıştır. Hitap edilen kesimin yeteneklerinin, başarı düzeylerinin ve ilgilerinin materyalin etkili kullanılması için önemli bir dayanak olduğu düşünülmektedir (Hollingsworth ve Hoover, 1999). Öğretmenin çocukların özelliklerini dikkate alarak yeni materyaller araştırması, geliştirmesi, seçmesi ve bunları kullanması çocukların kapasitelerinin gelişmesine ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine imkân tanımaktadır (Güven, 2006). Bu bağlamda, öğretmen adaylarına materyal geliştirme konusunda etkili bir deneyim fırsatı yaratıldığı düşünülmektedir. Yanpar Yelken (2009) tarafından da vurgulandığı üzere öğretmen yetiştiren programlarda materyal geliştirme sürecinin uygulamalı olarak verilmesinin öğretmen adaylarına katkıda bulunması hedeflenmiştir. Bu çalışma kapsamında, beyin fırtınası ve odak grup görüşmesi süreçlerinden itibaren öğretmen adaylarının etkin bir şekilde çalışmaya katılmış olmalarının sağlanmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle, öğretmen adayları için yaparak yaşayarak öğrenme imkanı tanınarak, çağdaş eğitim anlayışına uygun bir süreç gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Çağdaş eğitim anlayışına göre, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi, edinilen bilgilerin teorikten pratiğe aktarılması, öğretmenin öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırması ve rehber olması önemli görülmektedir (Aslan ve Arslan Cansever, 2009). Bununla birlikte, süreç kapsamında araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına geliştirdikleri pano tasarımları ile ilgili sürekli dönüt verilmiş olmasının da çağdaş eğitim anlayışının öğretmenin rehber olması boyutuyla birbirini desteklediği ifade edilebilir.

Çalışma kapsamında, öğretmen adayları tarafından geliştirilen pano tasarımlarında çocuk hakları temasının kullanılmasının öğretmen adaylarına çeşitli yönlerden katkıda bulunması hedeflenmiştir. İnsan haklarının temeli olarak da görülebilecek çocuk hakları eğitiminin erken yaşlarda başlaması gerektiği ifade edilmektedir (Washington, 2010). Ayrıca, hakların uygulamalarının bireyler tarafından gerçek yaşamlarında deneyimlenmesi, farklılıklara saygı gösteren, insancıl bakış açısına sahip olan, barışçıl bir yaklaşım sergileyen, seven ve sevilen

bireylerin yetişerek huzur dolu bir yaşamın oluşturulması bakımından oldukça önemli görülmektedir (Unutkan, 2008). Çocuk hakları konusunda eğitim almış çocukların bu konuda daha bilgili oldukları, diğerlerinin haklarına da saygı gösterdikleri ve bu haklara yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri ifade edilmektedir (Covell ve Howe, 1999). Bununla birlikte, çocukların çocuk hakları ile ilgili etkinliklere katılmak istedikleri (Neslitürk ve Ersoy, 2007) ve bu konu ile ilgili eğitimden zevk aldıkları belirtilmektedir (Decoene ve DeCock, 1996). Bu bağlamda, erken dönemlerde çocuklara haklarını öğretebilmek ve etkili bir çocuk hakları eğitimi verebilmek için öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda farkındalık kazanmaları ve bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin üniversite eğitimleri kapsamında çocuk hakları konusunda bilgilendirilmeleri ve konuyla ilgili çalışmalarda yer alarak deneyim kazanmaları gelecekteki profesyonel iş yaşantıları için sağlam bir temel oluşturmalarına olanak sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda gelecekteki öğrencilerine model olabilmeleri için de bu konu ile ilgili bilgilendirilmeleri gerekli görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının pano tasarımları için çocuk hakları teması üzerinde çalışmalarının onların bu konuyu içselleştirebilmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları konu ile ilgili bilgilendirildikten sonra, beyin fırtınası ve odak grup görüşmesinde fikirlerini belirtmişler, tartışmışlar ve üzerinde çalışmak istedikleri hakka karar vermişlerdir. Daha sonra, seçtikleri hakla ilgili pano tasarımları planlamışlar ve uygulamaya geçirmişlerdir. Tüm bu adımlar öğretmen adaylarının çocuk hakları konusu ile ilgili farkındalık kazanmalarına, çalışmalar planlamalarına, uygulamalar yapmalarına ve çalışmalarının sonuçlarını görmelerine olanak tanımıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın çocuk hakları konusunda öğretmen adaylarına olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, tüm bu bilgiler ışığında, öğretmen adayları için önemli olarak görülen bu sürecin ve süreçte ortaya çıkan ürünlerin öğretmen adayları ve araştırmacılar için eğitsel bir değer taşıdığı ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının belirli temalar çerçevesinde çocuklar için pano hazırlamaları ve ortaya çıkan ürünlerin kongre, konferans, sergi vb. toplantılarda paylaşımı ile hali hazırda kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin çocuk bilgilendirme panoları hazırlamaları için teşvik edilmeleri, konuya ilişkin verilebilecek uygulamalı seminerlerle bu alanda pratik yapmalarının sağlanması ve işlevsel pano örneklerinin ise paylaşımı önerilebilir.

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, H., Feyzioğlu, B. ve Tüysüz, C. (2003). Kimya öğretiminde bilgisayar benzeşimlerinin kullanımının lise öğrencilerinin başarısına ve tutumuna etkisi.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *3*(1), 7-26.

Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, *151*(1).

Akyüz, E. (2013). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması*. Pegem Akdemi, Ankara.

Arslan Cansever, B. ve Bilir Seyhan, G. (2015). Introduction and evaluation of the notice boards designed for pre-school children and their parents within the framework of "media literacy" theme. *World Journal of Education, 5*(1), 82-93.

Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *Türk Bilim Araştırma Vakfı (TUBAV) Bilim Dergisi, 2*(3), 333-340.

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

Decoene, J. ve DeCock, R. (1996). *The children's rights project in the primary school in Bruges*. Bulunduğu eser: Verhellen, E. (Ed.), *Monitoring children's rigths* (627-636). The Hague:Kluwer Law International.

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

Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, *4*(2), http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/39/30

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Moroğlu, N. (2003). Türkiye'de ve dünyada çocuk hakları. Bulunduğu eser: Moroğlu, N. (Ed.),*Ulusal ve uluslararası hukukta çocuk hakları*(ss. 29-85). İstanbul: Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.

Neslitürk, S. ve Ersoy, A. F. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukhaklarının öğretimine ilişkin görüşleri. Eğitimde Kuram ve Uygulama *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi,3*(2) 245-257.

Unutkan, Ö. P. (2008). İnsan hakları, çocuk hakları ve eğitimi. Bulunduğu eser: Oktay, A. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 98-120). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58*, 40-45.

Turupcu, A. ve Gültekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi eğitim ve çocuk hakları. Bulunduğu eser: Uyanık Balat, G. (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* (ss.235-252). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

UNICEF (1997). *Dünya çocuklarının durumu,* Ankara.

Yanpar Yelken, T. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 83-98.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 39 ISSN: 2146-9199

60-68 AYLIK ÇOCUKLARA İLETİŞİM BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA "İLETİŞİM BECERİLERİ PROGRAMININ" ETKİSİNİN İNCELENMESİ

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

Dr. Asude Balaban Dağal
Marmara Üniversitesi
asudebd@marmara.edu.tr

Arş . Gör. Duygu Şallı
Marmara Üniversitesi
duygu.salli@marmara.edu.tr

Özet

Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-68 aylık çocukların belli bir program çerçevesinde iletişim becerilerinin geliştirilmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. "İletişim Becerisi Programı" oluşturulurken okul öncesi öğretim modellerinden "grup çalışması" modeli kullanılmıştır. Bu modelde amaç, iletişim becerilerinin gelişimi konusunda çocuklara destek olmaktır. Öğretim tekniklerinden, sohbet, soru-cevap, grup tartışması, zihinde canlandırma, rol oynama, oyun oynama, sanat çalışması gibi teknikler kullanılmıştır. Çok boyutlu olarak kurgulanmış "iletişim becerisi programı" nın bu yaş grubu çocuklar üzerindeki etkisini incelemek bu çalışmanın amacını oluşturmuştur. İstanbul İli'nde devlet ilköğretim okullunda anasınıfına devam eden 60-68 aylık çocuklar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 42 çocuk katılmıştır. Çocuklar deney ve kontrol gruplarına tesadüfi olarak atanmışlardır. Deney grubuna "İletişim Becerileri Programı" uygulanmıştır. Kontrol grubu ise Milli Eğitimin standart eğitim programına devam etmiş, iletişim becerileri konusunda da herhangi bir yönlendirme de bulunulmamıştır. Her iki gruba programdan önce "İletişim Becerileri Ölçeği" uygulanarak grupların çalışılacak olan konuda farklı olmadığı saptanmış olup, sontest olarak yine "İletişim Becerileri Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulamalar deney grubu lehine sonuç vermiş, izleme testleri de yapılarak "iletişim becerisi programı"nın sürekliliği de test edilmiş ve sonucun olumlu olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İletişim becerileri, okul öncesi dönem, iletişim becerileri programı, 60-68 aylık çocuklar.

THE EFFECT OF THE "COMMUNICATION SKILLS PROGRAMME" ON THE ACQUISITION OF COMMUNICATION SKILLS IN 60-68 MONTHS OLD CHILDREN

Abstract

The aim of this research was to develop communication skills in 60-68 months children who attended to preschool institutions, by using a special programme.The pre-school teaching model was used to develop the communication skills programme. The aim of this model was to support children in developing communication skills. Therefore various techniques such as role playing, imagination, conversations, question and answer sessions, group debates, games and art activities were used. The aim of this multi-dimensionally designed communication skills programme was to test the effectiveness of the programme on the children of the mentioned age group. Children who attended a governmental kindergarten in Istanbul constituted the study group of the research. Forty two children were included in the study. Children were randomly appointed to the experimental and control groups. Communication skills programme was applied for the experimental group. Control group attended the standard education programme of the Ministry of Education and were not given any directives which may be related to communication skills. Both groups were tested by the "Communication

Skills Scale" before the programme, which revealed no differences between the groups. Post testing was also done by using the same scale. The programme's results were in favour of the experimental group. Follow up tests were conducted in order to scrutinize the continuity of the communication skills programme, and it indicated that the results were not different after three weeks period.

Key Words: Communication skills, preschool period, communication skills programme, 60-68 months old children.

GİRİŞ

İnsanlararası iletişim; kişilerin birbirlerine bilinçli veya bilinçsiz olarak iletmek istedikleri duygu ve düşüncelerini aktardıkları bir süreçtir. Bu sürecin başarısı, bireyin yaşamındaki mutluluğun temelini oluşturur (Yavuzer, 2008; 11). İnsanların sosyal ilişkileri başlatıp sürdürmelerinde kullandıkları temel araç olan iletişim sosyal etkileşimin temelidir (Hazen, Black, 1989).

Okul öncesi eğitimin temel amacı; çocuk ilköğretime başlamadan önce, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal bir bütün olarak gelişmesi için uygun bir öğrenme ortamında, uygun bir eğitim programının yaşama geçirilmesidir (Taner, Başal, 2005). Okul öncesi dönem için vurgulanması gereken bir başka konu da çocuğun bu dönemdeki gelişim özellikleridir. Okul öncesi dönemle ilgili en kritik gelişim süreçlerinden birisi, çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlama sürecini konu eden "sosyal gelişim" sürecidir. Bu süreçte sürekli olarak gereksinim duyduğu temel sosyal beceri ise iletişim becerisidir (Hinde, 1974; akt: Dökmen, 2006).

Altı yaşından önce çocuğun iletişim davranışlarını kazanması önemli ölçüde dil gelişimiyle ilgilidir. Ancak iletişim dil gelişimiyle sınırlı değildir. Jestler, yüz ifadeleri ve mimikler, göz kontağı, kişiler arası mesafe, bedenin duruşu, dokunma, aktif dinleme, sessizlik, mesaj sırasını gözetme, iletişime davet, empati, bakış açısı alma (diğer kişinin bakış açısını üstlenme ve neler hissettiğini bilme), şifre değiştirme (konuşma tarzını diğer kişilere göre ayarlama), iltifat da iletişim davranışları arasında yer almaktadır. Dil ve iletişim becerileri; psikomotor, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim ile paralel olarak ele alındığında sağlıklı bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlayacaktır (Görgülü, 2009; 12). Okul öncesi dönemdeki sosyal ilişkiler, deneyimleri sekillendirmekle beraber, bireyin ileriki yıllardaki sosyal- duygusal uyumunu etkileyebilmektedir (Gülay, 2009). Sosyal ilişkilerin sağlanabilmesi ise sağlıklı kurulan iletişim becerileri ile mümkün olabilecektir.

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

Buradan hareketle 60-68 aylık çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında "iletişim becerileri programının" etkisinin incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "60-68 Aylık Çocukların İletişim Becerilerinin Kazandırılmasında İletişim Becerileri Programı etkili midir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Sınırlılıklar

1. Uygulama 2014 -2015 eğitim öğretim yılı ile.
2. Çalışma grubu milli eğitim bakanlığına bağlı resmi okul öncesi kurumuna devam eden 60-68 aylık çocuklar ile sınırlıdır.
3. Bulgular 60-68 aylık çocuklarının öğretmenlerinin uyguladığı araştırmacılar tarafından hazırlanan iletişim becerileri ölçeği ve yine araştırmacılar tarafından hazırlanan iletişim becerileri programı ile ilgili elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Verilerin toplandığı çalışma grubunda yer alan çocukların aileleri, orta sosyo ekonomik düzey aileler ile sınırlandırılmıştır.

Önem

1. Okul öncesi eğitim alanında çocuklar için hazırlanan programlarda iletişim becerilerinin de önemsenmesi ve desteklenmesi gerekliliğine dikkatin çekilmesi açısından önemlidir.
2. Bu araştırma, 60 – 68 aylık çocukların, iletişim becerilerinin gelişmesini destekleyen bir programın alana kazandırılması açısından önemlidir.
3. Bu konu kapsamında yeni çalışmalara rehberlik etmesi açısından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve uygulanan program aşağıda tanıtılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 60-68 aylık çocukların iletişim becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacılar (Önder,Dağal, Şallı;2015) tarafından geliştirilen iletişim becerileri değerlendirme ölçeği kullanılmıştır.Bu ölçeğin iç tutarlılığı (cronbch alpha).98 dir.

Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda dört ayrı alt ölçek belirlenmiştir. Bu alt ölçeklerin isimleri "Aktif İletişimde Bulunma", "İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma", "İletişimde Kurallara Uyma", "Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme" şeklinde belirlenmiştir. Alt boyutların iç tutarlılık değerleri ise; "Aktif İletişimde Bulunma" Boyutunun Cronbach Alpha Değeri; 0.979, "İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma" Boyutunun Cronbach Alpha Değeri; 0.974, "İletişimde Kurallara Uyma" Boyutunun Cronbach Alpha Değeri; 0.970, F4 "Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme" Boyutunun Cronbach Alpha Değeri ;0.870 dir.

Aşağıda, belirlenen söz konusu alt ölçeklerin tanımlarına yer verilmiştir.

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

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

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

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

İletişim Becerilerini Geliştirme Programı

Bu araştırmada uygulanan "İletişim Becerilerini Geliştirme Programı"nı deney grubunda bulunan çocukların iletişim becerilerine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Programın geliştirilme sürecinin birinci aşamasında; iletişim becerilerinin kuramsal temelleri, iletişimi etkileyen etmenler ve çeşitli sınıf düzeylerinde uygulanmış olan iletişimi geliştirme programları incelenmiştir. İkinci aşamasında; iletişimin geliştirilmesinde etkili olabilecek ilgili konular araştırılmıştır. Üçüncü aşamasında; çocukların iletişimlerini güçlendirecek noktalara yönelik amaçlar belirlenmiştir. Dördüncü aşamasında; program içeriğini oluşturmak için amaçlara uygun etkinlikler seçilmiştir.

İletişim becerilerini geliştirme programının uygulanmasında, okul öncesi öğretim modellerinden "grup çalışması" modeli kullanılmıştır. Bu modelde amaç, iletişim becerileri konusunda yardımcı olmaktır. Bu nedenle çeşitli drama, oyun ve sanat teknikleri kullanılmıştır. Öğretim tekniklerinden, sohbet, soru-cevap, grup

tartışması, zihinde canlandırma, rol oynama, oyun oynama, sanat çalışması gibi teknikler kullanılmıştır. Bu çalışmada grup lideri grubu çok iyi tanıyan sürekli sınıf ile birlikte olan sınıf öğretmenidir.

İletişim becerilerini geliştirme programı sekiz oturumda uygulanmıştır. Program, araştırmacılar tarafından belirlenen plan, uygulama süreci ve etkinlikler çerçevesinde, sekiz hafta süre ile, haftada her gün 10-15 dakikalık bir etkinlik şeklinde uygulanmıştır. Bazı oturumların süreleri 10-15 dakikayı aşmıştır. Ayrıca zaman zaman beklenmeyen durumlar gerçekleşmesi (okulun kar tatiline girmesi gibi...) nedeniyle o gün uygulanamayan bir etkinlik sonraki günlerde iki etkinlik olarak uygulanmıştır. İletişim becerilerini geliştirme programında ele alınan konular genel olarak "aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındaki kişiye olumlu tepki gösterme" üzerine odaklanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu deneysel araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve orta sosyo ekonomik düzeyden 60-68 aylık çocuklarla yapılmıştır. Çocukların 21'i deney ve 21'i kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Çocuklar deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmıştır. Böylece çalışmaya iletişim becerisi ölçeği ön test puanları arasında ölçeğin bir alt boyutu hariç farklılık bulunmayan 42 öğrenci katılmıştır.

Uygulama

Deney ve kontrol gruplarına araştırmacılar tarafından geliştirilen iletişim becerileri ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra kontrol grubu milli eğitim temelli eğitim programına devam ederken deney grubuna 8 hafta boyunca araştırmacılar tarafından hazırlanan iletişim becerileri programı uygulanmıştır. Programın sonunda deney ve kontrol gruplarına iletişim becerileri ölçeği son test olarak uygulanmış aynı zamanda programın etkisinin sürekliliğini test etmek amacıyla son testten 3 hafta sonra deney grubuna izleme testi de ayrıca yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme aracından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından puanlanmıştır. Deney ve kontrol grubuna katılan öğrencilerin ön test uygulamalarından aldıkları ham puanlar çizelge haline getirilmiş ve grupların aritmetik ortalamaları, minimum-maksimum değerleri ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. İletişim Becerilerini Geliştirme programının etkili olup olmadığına ilişkin yorumlar, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark t test ile sınanarak yapılmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan izleme testlerinin analizleri de 3 hafta sonra t testi ile yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel amacı olan "İletişim Becerilerini Geliştirme Programının" etkili olup olmadığına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların sunulmasında araştırmanın genel amacı ve genel amaç doğrultusunda alt amaçların sırası izlenmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubuna Katılan 60-68 aylık Grubu Çocukların Öntest Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

	denort	konort
N	21	21
Ortalama	3,3623	3,0531
Std. Sapma	,61296	,38324
Minumum	2,17	2,48
Maksimum	4,37	3,65
Kolmogorov-Smirnov Z	,554	,825
Asymp. Sig. (2-tailed)	,919	,503

Tablo 1'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına uygulanan "Kolmogorov-Smirnov" testleri verilerin normal dağılım gösterdiğini belirlemiştir.

Tablo 2: Deney Ve Kontrol Gruplarının İletişim Becerilerine İlişkin Almış Oldukları Toplam ölçek Ve Alt ölçekler Öntest Puan Ortalamaları Fark Testi

		Ortalama	N	ss	df	t	p
İletişim becerileri	donkotg	3,3623	21	,61296	20	1,960	,057
	konkotg	3,0531	21	,38324			
Aktif iletişimde	donaib	3,527	21	,88642	20	1,378	,178
	konaib	3,223	21	,38146			
İletişimde diğerlerini dikkate alma	konidda	2,860	21	,503	40	1,362	,181
	donidda	3,106	21	,655			
İletişimde kurallara uyma	doniku	3,4762	21	,53234	32,417	3,045	,005
	koniku	3,065	21	,31405			
Karşısındakine olumlu tepki gösterme	donkotg	2,881	21	,804	33,053	-,116	,909
	konkotg	2,904	21	,490			

Tablo 2'de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan 60-68 aylık çocuklar ile kontrol grubunda yer alan 60-68 aylık çocuklar arasında iletişim becerileri ön test puanları açısından bir farklılık bulunmamıştır (t(20)=1,960, p=0,057). Bu durum deneysel çalışma için gerekli bir durumdur. Bu noktada deney ve kontrol gruplarının iletişim becerileri açısından farklı olmadıkları saptanmıştır (Deney X_{ort}=3,36; Kontrol X_{ort} =3,05). Deney ve kontrol grubunda yer alan 60-68 aylık çocukların iletişim becerileri altölçeklerinden "aktif iletişimde bulunma" (t(20)=1,378, p=0,178), "iletişimde diğerlerini dikkate alma" (t(20)=1,362, p=0,181), "karşısındakine olumlu tepki gösterme" (t(33,053)=-,116, p=0,909), alt ölçeklerinde ön test puanları açısından bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir deyişle deney ve kontrol grupları iletişim becerileri bu alt boyutlar açısından benzer sonuçlar vermiştir. Ancak "iletişimde kurallara uyma" (t(32,417)=3,045, p=0,005), alt boyutunda öntestte gruplar arasında eşitlik sağlanamadığı için bu altboyutla ilgili karşılaştırma yapılamamıştır.

Tablo 3: Kontrol Grubunun İletişim Becerilerine İlişkin Almış Oldukları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları Fark Testi

		Ortalama	N	ss	df	t	p
İletişim becerileri	donkotg	3,0821	21	,38636	20	-2,250	,036
	konkotg	3,1532	21	,35124			
Aktif iletişimde	donaib	3,3159	21	,38146	20	,713	,484
	konaib	3,2952	21	,39133			
İletişimde diğerlerini dikkate alma	konidda	2,8462	21	,57358	20	-1,948	,066
	donidda	2,9341	21	,50576			
Karşısındakine olumlu tepki gösterme	donkotg	3,0821	21	,38636	20	-2,250	,666
	konkotg	3,1532	21	,35124			

Tablo 3'te görüldüğü gibi; kontrol grubunda yer alan 60-68 aylık çocukların iletişim becerileri öntest puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir (t(20)=-2,250, p=0,036). Kontrol grubunda yer alan çocukların iletişim becerilerinden "aktif iletişimde bulunma" (t(20)=,713, p=0,484), "iletişimde diğerlerini dikkate alma" (t(20)=-1,948, p=0,066) ve "karşısındakine olumlu tepki gösterme" (t(20)=-2,250, p=0,666) alt boyutlarında ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre kontrol grubunda iletişim becerileri açısından program uygulanmadığı halde iletişim becerilerinin gelişiminde toplam puan açısından bir artış görüldüğü söylenebilir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının İletişim Becerilerine İlişkin Almış Oldukları Son Test Puan Ortalamaları Fark Testi

		Ortalama	N	ss	df	t	p
İletişim Becerileri	dsonort	4,4638	21	,35631	20	11,961	,000
	kSonort	3,1087	21	,37760			
Aktif iletişimde bulunma	dsonaib	4,4381	21	0,57526	40	7,241	,000
	ksonaib	3,2127	21	0,52009			
İletişimde diğerlerini dikkate alma	dsonidda	4,3480	21	,41682	40	10,222	,000
	ksonidda	2,908	21	,49489			
Karşısındakine olumlu tepki gösterme	dsonkotg	4,5476	21	,444	40	11,374	,000
	ksonkotg	2,904	21	,490			

Tablo 4'te görüldüğü gibi; deney grubunda yer alan 60-68 aylık çocukların iletişim becerileri sontest puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan çocukların son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t(20)=11,961, p=0,000). Her bir alt ölçek değerlendirildiğinde de "aktif iletişimde bulunma" (t(20)=7,241, p=0,000); "iletişimde diğerlerini dikkate alma" (t(20)=10,222, p=0,000); "karşısındakine olumlu tepki gösterme" (t(20)=11,374, p=0,000) altölçeklerinde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılıkların yönü incelendiğinde ise tüm alt ölçeklerde deney grubu lehine fark olduğu görülmüştür (aktif iletişimde bulunma: $deney_{sonort}$ =4,4381; $kontrol_{sonort}$=3,2127; "iletişimde diğerlerini dikkate alma: $deney_{sonort}$ =4,3480; $kontrol_{sonort}$=2,908; Karşısındakine olumlu tepki gösterme: $deney_{sonort}$ =4,5476; $kontrol_{sonort}$=2,904).

Tablo 5: Deney Grubunun İletişim Becerileri Ölçeğinin Tümünden Ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Sontest Puan Ortalamalarının İzleme Testi Puan Ortalamaları İle Karşılaştırılması

		Ortalama	N	ss	df	t	p
İletişim Becerileri	dsonort	4,45	21	,36	20	-,560	,581
	kSonort	4,46	21	,35			
Aktif iletişimde bulunma	dsonaib	4,44	21	,57	20	,679	,505
	ksonaib	4,43	21	,57			
İletişimde diğerlerini dikkate alma	dsonidda	4,32	21	,43	20	-1,323	,201
	ksonidda	4,34	21	,41			
Karşısındakine olumlu tepki gösterme	dsonkotg	4,56	21	,25	20	-,224	,825
	ksonkotg	4,57	21	,25			

Tablo 5'de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan 60-68 aylık çocuklar 3 hafta sonra tekrar son teste tabi tutulmuşlar ve yapılan programın etkisinin sürekliliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucu son testler ve izleme testleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır (t(20)=-,560, p=0,581). Bu durumda "iletişim becerileri programının" etkisinin yanı sıra sürekliliği de saptanmıştır. Aynı şekilde analizler tüm alt ölçekler için de yapılmıştır. Sonuç olarak "aktif iletişimde bulunma" (t(20)=,679, p=0,505), "iletişimde diğerlerini dikkate alma" (t(20)=-1,323, p=0,201),"karşısındakine olumlu tepki gösterme" (t(20)=-,224, p=0,825), alt boyutlarında da son testler ve izleme testleri arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Deney ve kontrol gruplarının iletişim becerileri puanları ve alt ölçek iletişim puanları öntestleri değerlendirildiğinde "iletişimde kurallara uyma" alt boyutu dışındaki tüm alt gruplarda eşitlik sağlanmıştır. Bu

nedenle "iletişimde kurallara uyma" alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması ile ilgili analizler yapılmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilere yapılan analiz sonuçlarına göre hazırlanan iletişim becerileri programının etkili olduğu görülmüştür. Her bir alt boyut deney öncesi ve sonrası analiz edildiğinde önemli derecede farklılıklar göze çarpmaktadır.

Kontrol grubu kendi içinde ön test ve sonteste tabii tutulduğunda "aktif iletişimde bulunma", "iletişimde diğerlerini dikkate alma" ve "karşısındakine olumlu tepki gösterme" boyutlarında farklılık tespit edilmemiştir. "İletişimde kurallara Uyma" boyutuna ilişkin kontrol grubunda ön ve son test karşılaştırmasına bu çalışmada yer verilmemiştir. Bunun nedeni deney ve kontrol grubunda ön test puanlarının eş düzeyde çıkmamasıdır. Ancak iletişim becerileri toplam puanında farklılık son test lehine kontrol grubunda da görülmüştür. Buradan hareketle kontrol grubunun iletişim becerilerinin de geliştiği söylenebilir ancak kontrol grubunun iletişim becerilerindeki bu artışın kaynağı konusunda net bir neden öne sürmek eldeki bilgiler doğrultusunda mümkün değildir.

Deney ve kontrol grupları son test sonuçları değerlendirildiğinde sonuç hem toplam puan açısından hem de alt boyut puanları açısından deney grubu lehine bulunmuştur.

İlgili literatür tarandığında, Görgülü'nün (2009) 5-6 yaş çocuklarıyla yaptığı çalışmasında drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin iletişim becerilerinden "nezaket içerikli iletişim" alt boyutunda farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Görgülü'nün yapmış olduğu araştırma; buradaki çalışmayla "iletişimde kurallara uyma" boyutu ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan "sözel iletişim kurma", "sözel olmayan iletişim kurma" ve "iletişim engellerinden kaçınma" gibi iletişim becerileri ile ilgili boyutlarda iki çalışma arasında benzerlik bulunmamaktadır.

Ayrıca, Akoğuz'un 2002 yılında hazırlamış olduğu tezinde de kendisinin geliştirdiği iletişim becerilerine ilişkin programın etkilisi ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan söz konusu çalışmanın buradaki çalışmadan farkı; 60-68 aylık çocuk grubuna değil, 9-13 yaş grubuna uygulanmış olması ve iletişim becerilerinden sözlü,sözsüz ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olması yönündedir.

Uluslararası literatürde okul öncesi dönemi çocukların iletişim becerilerini ölçmeye yönelik araştırmaların (Amann & Anderson, 2014; Kjellmer, Hedvall, Fernell, Gillberg, & Norrelgen, 2012; Maratsos, 1973) daha çok risk grubu çocuklarla (otistik, işitme engeli..vb) yapıldığı, iletişim programlarının etkisinin araştırılmasından çok durum tespitine yönelik yani bu gruptaki çocukların iletişim özelliklerini konu edinen çalışmalar olduğu görülmüştür.

ÖNERİLER

1. İletişimde kurallara uyma alt boyutunda da programın etkisinin incelenebilmesi için deney ve kontrol gruplarının öntest eşitliğinin sağlandığı bir araştırmanın yapılmasında yarar vardır.
2. Çalışmada kullanılan ölçeğin orta sosyo ekonomik düzey dışındaki sosyo-ekonomik düzeylerde de güvenilir ve geçerli olduğunun saptanmasıyla programın diğer sosyo ekonomik düzeylerde de aynı etkiyi sağlayıp sağlamadığı test edilebilir.
3. Bu ölçek ve program kullanılarak risk grubu çocuklarla da çalışılabilir.

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

Akoguz, M. (2002). İletisim Becerilerinin Gelistirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Egitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Amann, E., & Anderson, I. (2014). Development and validation of a questionnaire for hearing implant users to self-assess their auditory abilities in everyday communication situations: the Hearing Implant Sound Quality Index. Acta Oto-laryngologica , 134 (9), 915-923.

Dökmen, Ü. (1996). Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ergin, H. (2003). İletişim Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

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

Gülay, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 12 (22), 82-93.

Hazen, N; Black,B. (1989). Preschool Peer Communication Skills: The Role of Social Status and Intaraction Context. Child Development. Vol.60. No.4 pp.867-876.

Kjellmer, L., Hedvall, A., Fernell, E., Gillberg, C., & Norrelgen, F. (2012). Language and Communication Skills in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders: Contribution of Cognition, Severity of Autism Symptoms, and Adaptive Functioning to the Variability. Research in Developmental Disabilities , 33, 172-180.

Maratsos, M. (1973). Nonegocentric Communication Abilities in Preschool Children. Child Development , 44 (3), 697-700.

Önder, A; Dağal, B. A; Şallı, D. (2015). 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Cilt:4 sayı:1.

Taner, M., & Başal, A. (2005). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. Eğitim Fakültesi Dergisi , 8 (2), 395-420.

Yavuzer, H. (2008). Çocuk Eğitimi El Kitabı. (23. Basım). Remzi Kitabevi. İstanbul

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

BLOOM'UN YENİLENMİŞ TAKSONOMİSİNE GÖRE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ İNCELENMESİ

Doç. Dr. Soner Mehmet Özdemir
Kırıkkale Üniversitesi
ozdemir.soner@gmail.com

Arş.Gör. Serhat Altıok
Kırıkkale Üniversitesi
serhataltiok@hotmail.com

Nurcan Baki
nurcanbaki123@gmail.com

Özet

Bloom ve arkadaşları tarafından 1950'li yılların ortalarında geliştirilen bilişsel alanın sınıflandırılması daha sonraki yıllarda, Anderson ve Krathwohl editörlüğünde bir grup tarafından gözden geçirilerek, üzerinde bir takım değişiklikler ve düzenlemeler yapılmış ve yenilenmiş Bloom taksonomisi olarak yayınlanmıştır. Bu çalışmada, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanan 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programındaki bilişsel alanın kapsamına giren kazanımların, gözden geçirilmiş Bloom taksonomisinin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarının hangi basamağına girdiğinin tespiti yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma modeline göre tasarlanmış ve veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda sosyal bilgiler programındaki kazanımların çoğunlukla; bilgi birikimi boyutu içinde "kavramsal bilgi" kategorisi kapsamına girdiği, bilişsel süreç boyutu içinde ise "anlama" basamağında yoğunlaştığı (%40) belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretim programlarında kazanımların öğrencilerin yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmelerine, özgün fikirler ve ürünler ortaya koymalarına, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve kendi bilişsel süreçlerini fark etme, izleme, denetleme ve düzenlemelerine (üstbiliş) yardımcı olacak biçimde yapılandırılmaları önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bloom taksonomisi, sosyal bilgiler programı, bilişsel alan, kazanım.

THE EXAMINATION OF SOCIAL STUDIES CURRICULUM OBJECTIVES BASED ON REVISED BLOOM'S TAXONOMY

Abstract

Taxonomy of cognitive domain developed by Bloom and his colleagues in mid 1950s was reviewed by a group under Anderson and Krathwohl editorship in the later years and published as revised Bloom's Taxonomy with a number of changes and adjustments. This study aims to determine the objectives related to cognitive domain in 4th-7th grade Social Studies Curriculum to be included under which categories of knowledge dimension and cognitive process dimension of revised Bloom's Taxonomy. This study was designed based on the qualitative research model and the data were collected through document analysis method. The results of the present study show that while three fifths of the objectives of social studies curriculum are included in the scope of "conceptual knowledge" category of the knowledge dimension; they are included mostly (40%) in the scope of "understand" category of the cognitive process dimension. Based on the findings, it is suggested that in the curriculum development processes, objectives are required to be structured in a way that they should help students solve the problems encountered in real life, create original ideas and products, improve their creativity and critical thinking skills, monitor, evaluate, regulate and be aware of their cognitive processes (metacognitive knowledge).

Key Words: Bloom's taxonomy, social studies curriculum, cognitive domain, objective.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Eğitim kurumlarının etkili olabilmesi büyük oranda eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlı ve planlı olarak yürütülebilmesine bağlıdır. Eğitim programı, bu faaliyetlerin amaçlı ve planlı bir şekilde yürütülmesinde en temel unsuru oluşturmaktadır (Anderson ve diğ. 2010). Bu bağlamda, eğitim programı kavramı Marsh ve Willis (2007)'in aktardığı şekilde; "okulun sorumluluğunda planlanmış ve öğrencilere geniş bir öğrenme ortamında bilgi ve becerileri kazanabilmeleri için sağlanan öğrenme yaşantılarının tümü" olarak tanımlanabilir. Parkay (2006) ise eğitimde program geliştirme literatürünü analiz ederek ulaştığı tanımda eğitim programını "planlı ya da plansız biçimde öğrencilerin eğitimini ve gelişimini sağlayan (bazen de engelleyen) yaşantılar" olarak görmektedir. Ülkemizde program geliştirme alanının kurucularından Varış (1988) ise eğitim programını "bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük ders içi ve ders dışı tüm faaliyetler" şeklinde ifade etmiştir.

Eğitimin hemen hemen her düzeyinde ve alanında bireylere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum, değer, alışkanlık vs. öğrenme ve yeterlikler eğitim ve öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilir. Hangi düzeyde veya alanda olursa olsun bir eğitim veya öğretim programının, uluslararası ve ulusal düzeyde program geliştirme alan uzmanlarının hem fikir olduğu, dört temel ögesi vardır. Bunlar; "hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme-değerlendirme" ögeleridir. Bir eğitim veya öğretim programının etkili olabilmesi, bu ögelerin tümünün bilimsel verilere ve yaklaşımlara dayalı olarak, sistematik ve uygulanabilir biçimde oluşturulmasına bağlıdır denebilir. Ayrıca, programın başarılı biçimde yürütülebilmesi için dört ögenin birbiriyle uyumlu, aynı zamanda ilişkili biçimde yapılandırılması gerekir. Eğitim programının bu dört ögesi içinde, hedeflerin ayrı bir önemi ve işlevi vardır.

Eğitimde hedef Saylor, Alexander ve Lewis (1981)'in ifade ettiği gibi, "öğrenme etkinliklerine ya da yaşantılarına katılım yoluyla gerçekleşmesi beklenen öğrenci davranışlarındaki açık ve kesin değişmeler" ya da "programdaki belirli derslerin veya ünitelerin amaçlanan eğitimsel çıktıları" (Posner, 2003) şeklinde tanımlanabilir. Eğitimde hedefler genel olarak dikey ve yatay boyutta düzenlenmektedir. Dikey boyutta uzak, genel ve özel hedefler yer alırken (Ertürk, 1998), yatay boyutta ise bilişsel (cognitive), duyuşsal (affective) ve devinişsel (psychomotor) alanlara (Demirel, 2014) bağlı olarak hedefler belirlenir. Eğitimde uzak hedefler, eğitim sisteminin politik felsefesini yansıtırken, genel hedefler uzak hedefin bir bakıma yorumu şeklinde düşünülebilir. Bir başka ifade ile uzak hedefler, kapsadığı insan nitelikleri açısından biraz daha ayrıntılandırıldığında elde edilen hedeflere eğitimin genel hedefleri denir. Eğitim kademelerinin ve okulların hedefleri bu türdendir. Sünbül (2007: 64-65)'ün belirtiği gibi, ulusal eğitim sistemleri hakkında karar veren en üst mekanizmalar tarafından eğitimin genel hedefleri belirlendikten sonra, değişik eğitim kademelerine ve okul düzeylerine yönelik genel hedefler belirlenir. Buna göre, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimin genel hedefleri, hatta aynı kademedeki farklı okul türlerinin (örn. fen liseleri, meslek liseleri, Anadolu liseleri vb.) genel hedefleri ayrıntılı biçimde belirlenir. Özel hedefler ise, öğrenciye kazandırılması ya da öğrencinin kazanması düşünülen özellikler olup bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanırlar (Ertürk, 1998; Özçelik, 1998). Derslerin ve konuların hedefleri özel hedeflere örnek verilebilir. Özel hedefler veya bugünkü öğretim programlarında geçen şekliyle kazanımlar, Ornstein ve Hunkins (2004: 281-282)'e göre, davranışsal ve davranışsal olmayanlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Davranışsal hedefler, öğrencilerin belli bilgi veya becerileri elde edip etmediğinin ölçülebilir ve gözlenebilir olma durumuna göre ifade edilmesini gerektirirken, davranışsal olmayan hedefler ise somut biçimde gözlenemeyen veya ölçülemeyen ve analitik düşünme, takdir etme gibi bilişsel ve duyuşsal öğrenme süreçlerini içermektedir. Davranışsal hedeflere karşı olan bazı eğitimciler davranışçılığın izlerini taşıdığı için kesinleştirilmiş hedefleri reddederler. Bu eğitimciler, çoğu öğrenmenin açık biçimde ve ölçülebilir öğrenci davranışı şeklinde sonuçlanmadığını iddia etmektedir.

Eğitimde uzak, genel ve özel hedeflerin çeşitli düzeylerde sağladığı pek çok katkıdan veya faydadan söz edilebilir. Hedefler, en genel düzeyde eğitim sisteminde ülkenin, toplumun ve bireylerin ihtiyacı doğrultusunda nitelikli bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlar. Bunun yanında, bir anlamda eğitim sisteminin belkemiğini oluşturan hedeflerin eğitim sistemini örgütleme, uygulama ve değerlendirmede yön gösterici, seçici ve eleyici bir ölçüt niteliğini taşıma (Bilen, 2002), okulun sorumluluk ve rollerini belirlemeye, okuldaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin seçimine, ulusal düzeyde, okul düzeyinde veya ders kapsamında değerlendirme yapmaya ve

program geliştirme çalışmalarına temel teşkil etmeye olanak sağlama (Varış, 1988) gibi önemli faydalar sağladığı söylenebilir.

Bir eğitim programında gerek genel hedefler, gerekse bugünkü programlarda kazanımlar olarak ifade edilen özel hedefler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alan kapsamında belirlenir. Bunun nedeni, bireylerin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenmeleri ya da kazanmaları beklenen bilgi, beceri, tutum, değer, anlayış vb. özelliklerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanı kapsamına girmesidir. Bu bakımdan, öğretim programlarını geliştiren uzmanlar hangi alanda veya derste olursa olsun öğrencilerin ulaşması/kazanması arzulanan söz konusu genel hedefleri ve kazanımları bu öğrenme alanlarının özelliklerini ve düzeylerini dikkate alarak düzenlerler.

Eğitim veya öğretim programlarında hedeflerin belirlenmesinde ve düzenlenmesinde etkili olan bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanının her biri kendi içinde sistematik ve aşamalı (hiyerarşik) biçimde sınıflandırılmaktadır. Buna program geliştirme literatüründe hedeflerin taksonomisi (sınıflandırılması) denmektedir. Gronlund (1991)'a göre, sınıflandırma sistemi psikologlar, öğretmenler ve test uzmanları tarafından program geliştirme, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılması için geliştirilmiştir. Sistem, öğrenme çıktılarının en iyi öğrenci performanslarındaki değişimlere göre tanımlanabileceği varsayımına dayandığı için, özellikle kendi derslerinin hedeflerini/kazanımlarını performans terimlerinde ifade etmek ya da düzenlemek isteyen öğretmenler için oldukça kullanışlıdır.

Eğitim amaçlarının sistematik biçimde sınıflandırılması ilk olarak Benjamin Bloom ve bir grup eğitimcinin çalışmaları sonucu gerçekleştirilmiştir. Bloom ve arkadaşları 1949 yılından başlayarak, yoğun bir çalışma sonunda eğitim amaçlarını bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor (devinimsel) olarak kategorize etmiş ve bu alanları kendi içinde hiyerarşik ya da aşamalı bir şekilde sınıflandırmışlardır (Doğanay ve Sarı, 2007: 44). Bloom ve arkadaşları ilk olarak 1956 yılında yayınladıkları bilişsel alanın sınıflandırmasını yapmışlardır. Bu sınıflamayı daha sonra Krathwohl, Bloom ve Masia tarafından 1964 yılında ortaya konan duyuşsal alan sınıflaması takip etmiştir. Psiko-motor alanın aşamalı biçimde sınıflandırılması ise 1972 yılında A.J. Harrow ve yine aynı yıl E.J. Simpson tarafından gerçekleştirilmiştir. Bunların dışında, literatürde bu üç öğrenme alanına ilişkin geliştirilen çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır (Örn. Mager'in Öğretim Hedeflerini Hazırlama (1962) ve Gagne'nin Öğrenme Ürünleri Modeli (1965) çalışmaları gibi), ancak gerek dünyada gerekse ülkemizde en fazla kabul edilen ve en yaygın biçimde kullanılan sınıflandırmalar yukarıda sözü edilenler olmuştur.

Bilişsel alan zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta veya ağırlıkta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alan (Demirel, 2014) iken, duyuşsal alan ilgi, tutum, özgüven, herhangi bir şeyi sevme (yurt sevgisi, insan sevgisi gibi), ulusal ülkülere bağlılık, fikirlere karşı hoşgörülü olma, çevreyi, araç-gereci temiz tutma, zamanı etkili kullanma vb. gibi çeşitli duygu ve davranış tarzlarını, eğilimleri kapsar. Psiko-motor alan ise zihin-kas koordinasyonu gerektiren davranışları kapsar (Senemoğlu, 2009) ve öğrenilmiş becerilerin kodlandığı alandır (Sönmez, 2004). Bu çalışmada, sosyal bilgiler programındaki kazanımların bilişsel alanın gözden geçirilmiş/yenilenmiş taksonomisine göre incelenmesi amaçlandığından, duyuşsal ve psiko-motor alanla ilgili sınıflandırmaların ayrıntısına girilmemiştir.

Bilişsel Öğrenme Alanının Sınıflandırılması (Bloom Taksonomisi)

Eğitim hedeflerinin sınıflandırılması (taksonomisi), yapılan öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin öğrenmesini arzuladığımız veya beklediğimiz durumları sınıflandırmaya yarayan bir yapı veya çerçevedir (Krathwohl, 2002). Eğitim hedeflerini sınıflandırma çalışmaları ilk olarak Bloom ile birlikte 34 uzmanın katıldığı bir grup tarafından 1949-1953 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Bloom'un editörlüğünde yayınlanan kitap (1956) otuzun üzerinde araştırmacının kendi meslektaşlarıyla ve lisansüstü derslerde tartışılarak ve geniş katılımlı olarak öğretmenlerin, program ile ilgili kişilerin, eğitim ve araştırma uzmanlarının görüşleri de alınarak oluşturulmuştur (Şeker, 2010).

Bilişsel alan kapsamına giren öğrenmeler bilginin zihinsel süreçlerden geçirilerek elde edilmesi ve günlük yaşamda kullanılmasını içerir (Özdemir, 2014). Bloom taksonomisinin temel fikri, eğitimcilerin öğrencilerinin ne bilmelerini istediklerinin basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sıra içerinde düzenlenebilir olduğudur. Diğer bir ifade ile öğrencilerin bilmeleri gerekenlerin eğitimsel hedefler olarak ifade edilmesi gerektiğidir. Sınıflamadaki

seviyeler ardı ardına sıralanmıştır. Bir üst seviyeye geçmeden önce bir alt seviyeye tam olarak ulaşılması gerekmektedir (Huitt, 2009, Akt. Tutkun, 2009). Bloom ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu bilişsel alan sınıflandırması en basit biçimde öğrenilmesi beklenen bilgi ve olgulardan, en karmaşık biçimde öğrenilmesi öngörülen üst düzey öğrenmelere kadar, hedef veya kazanımların hiyerarşik biçimde birbiri üzerine inşa edilmesi şeklinde oluşturulmuştur. Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında geliştirilen bilişsel alan sınıflandırması altı basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar: 1. Bilgi, 2. Kavrama, 3. Uygulama, 4. Analiz, 5. Sentez ve 6. Değerlendirme şeklindedir. Bu basamaklar da kendi içinde alt basamaklara ayrılmıştır.

Bloom taksonomisi uzun yıllar boyunca başta ABD olmak üzere, ülkemiz de dâhil tüm dünyada eğitimde program geliştirme çalışmalarının yanı sıra öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında ve ölçme değerlendirme süreçlerinde başvurulan temel referans veya kaynak olarak işlev görmüştür. Ancak, Bloom ve arkadaşlarının 1956 yılında geliştirdiği bilişsel alan taksonomisi ile ilgili daha sonraki yıllarda yeni sınıflandırmalar ortaya çıkmıştır. Özellikle hümanistik psikolojinin ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim süreçlerinde ağırlığını hissettirmesi, Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen orijinal taksonominin öğrenme-öğretme süreçlerinde, başta öğrenci merkezli eğitim, üst düzey öğrenme ve düşünme becerilerinin kazandırılması gibi, birçok konuda eksikliklerinin ortaya çıkması nedeniyle çeşitli eleştiriler dile getirilmiştir (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Arı, 2011). Ayrıca, orijinal taksonominin tek boyutlu ve hiyerarşik biçimde düzenlenmesinin getirdiği sorunların yanı sıra; gelişim ve öğrenme, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme gibi alanlardaki gelişmelerin taksonomi ile birleştirilmesi/bütünleştirilmesi ihtiyacı (Bümen, 2006) ortaya çıkmıştır. Bütün bunların sonucunda, bazı eğitimciler bilişsel alana yönelik çeşitli sınıflandırmalar yapmışlardır.

Yüksel (2007)'in literatüre dayalı biçimde aktardığı gibi, bilişsel alanla ilgili çok sayıda program geliştirmeci veya eğitimci tarafından bir takım sınıflandırmalar ortaya konmuştur. Bunlar arasında; Gerlach ve Sullivan (1967), De Block (1972), Tuckman (1972), Williams (1977), Hannah ve Michaelis (1977), Gagne ve Briggs (1979), Stahl ve Murphy (1981), Romizowski (1981), Quellmalz (1987), Haladayna (1997), Marzano (1992, 2001), Anderson ve arkadaşları (2001) yer almaktadır. Bunlardan bir kısmı, bilişsel alanı tek boyutlu bir yapıda, bazıları da çok boyutlu biçimde ele almıştır. Bu sınıflandırmalardan, bilişsel alanın iki boyutlu bir matris şeklinde sınıflandırıldığı, onlarca eğitimcinin, eğitim psikoloğunun ve ölçme değerlendirmecinin katılımıyla oluşturulan ve Durmuş Ali Özçelik tarafından da Türkçeye çevrilen Anderson, Krathwohl ve arkadaşlarının sınıflandırması bu çalışmada kullanıldığı için, bu sınıflandırma genel hatlarıyla aşağıda tanıtılmıştır.

Bilişsel Alanın Yenilenmiş/Gözden Geçirilmiş Sınıflandırması (Taksonomisi)

1995'te Bloom'un eski bir öğrencisi olan Lorin W. Anderson, 21. yüzyıl öğrenci ve öğretmenlerine uyarlamak amacıyla bilişsel alan taksonomisinin geliştirilmesi için bir çalışma grubu kurmuştur. Bu grupta bilişsel psikologlar (R. Mayer, P. Pintrich ve M. Wittrock), program geliştirme ve öğretim uzmanları (L. W. Anderson, K. Cruikshank ve J. Raths) ile ölçme ve değerlendirme uzmanları (P. Airasian, D. Krathwohl) bulunmuştur. 1995'ten 2000 yılına kadarki 5 yıllık süre içinde sekiz eğitimci ve araştırmacıdan oluşan bu grup yılda 2 kere düzenli olarak Bloom'un Taksonomi olarak bilinen bilişsel alanla ilgili sınıflandırmayı yeniden düzenlemek ve geliştirmek amacıyla toplanmıştır (Anderson, 1999, 2005; Forehand, 2005, Akt. Arı, 2011).

Bu yeni sınıflandırmayı yapmanın gerekçelerini Anderson ve diğerleri (2010) şu şekilde açıklamaktadır:
1. "Eğitimcilerin ilk haliyle taksonominin değeri üzerindeki dikkatlerinin yeniden yönlendirilmesine ve ona tarihi bir doküman olarak bakmalarının yanı sıra, birçok bakımdan ileride kaynak olarak görmelerine gerek olduğu";
2. "Bloom taksonomisinin ilk geliştirildiği 1956'dan beri toplum yaşamından pek çok değişme olmuş ve bunlar, eğitim hakkındaki düşünce ve uygulamaları değiştirmiştir. Bugün çocukların nasıl geliştikleri ve öğrendikleri, öğretmenlerin nasıl planlama yaptıkları, öğrettikleri ve öğrencilerini değerlendirdikleri hakkında daha çok bilgi sahibi olunması."

Anderson ve Krathwohl (2001)'un editörlüğünde oluşan çalışma grubunun ortaya koyduğu "Boyutlandırılmış Aşamalı Sınıflama Çizelgesi" iki boyutlu matris/tablo üzerinde gösterilmektedir. Tablonun dikey boyutundaki satırlar bilgi boyutunu, yatay boyutundaki sütunlar da bilişsel süreç boyutunu içermektedir. Bilgi boyutu, öğrenciler ne biliyor? Bilişsel süreç boyutu da öğrenciler nasıl düşünüyor? Sorularına cevap aramaktadır (Demirel, 2014). Bilgi ve süreç olan bu iki boyut eğitimcilere sadece öğretilecek konunun türünü değil, aynı

zamanda amaçlanan bilişsel stratejileri göz önünde bulundurarak kazanımlar oluşturmalarına yardımcı olmayı sağlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Yenilenmiş taksonominin bilgi birikimi boyutunda; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel adında dört bilgi yer alırken, bilişsel süreç boyutunda ise; hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yer verilmiştir. Bu iki boyut ve alt boyutları tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Bilişsel Alanın Yenilenmiş Taksonomisinin Boyutları (Kaynak: Anderson ve diğerleri, 2010)

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Çözümleme (analiz)	5. Değerlendirme	6. Yaratma
Olgusal bilgi						
Kavramsal bilgi						
İşlemsel bilgi						
Üstbilişsel bilgi						

Genel olarak incelendiğinde, bilişsel alanla ilgili yeni taksonomide bir takım değişiklik ve düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Öncelikle taksonominin temel basamakları önceden; "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" şeklinde belirlenmişken, yeni taksonomide bu basamaklar; "hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme (analiz), değerlendirme ve yaratma" şeklinde düzenlenmiştir. Yeni taksonomide bilgi (knowledge) basamağı hatırlama (remember), kavrama (comprehension) basamağı anlama (understand) şeklinde adlandırılmışken, değerlendirme basamağı son basamaktan 5. basamağa çekilmiş, daha önce sentez olarak isimlendirilen basamak ise yaratma (create) adıyla son basamakta yer almıştır. Yeni taksonomide bilişsel alanın sadece temel basamaklarında değil, alt basamaklarında ve kapsamlarında da değişiklik ve yenilikler yapılmıştır. Bunun yanında, yeni taksonomideki en önemli değişiklik, bilişsel öğrenmelerle ilgili dört ana bilgi birikimi kategorisinin oluşturulmasıdır. Anderson ve diğerleri (2001)'nin önerdiği yeni taksonomide bu bilgi birikimi kategorileri şunlardır: 1. Olgusal bilgi, 2. Kavramsal bilgi, 3. İşlemsel bilgi ve 4. Üstbilişsel bilgi (Özdemir, 2014).

Olgusal bilgi; öğrencilerin bir konu alanıyla veya disiplinle ilgili mutlaka bilmeleri gerekli olan ya da içinde problem çözecekleri temel ögeleri kapsamaktadır. Bunlar daha çok önceki taksonomideki bilgi, yeni kategorideki hatırlama basamağında yer alabilecek öğrenmelerdir. Örneğin, bir konu ile ilgili terimler, olgular, kavramlar, simgeler vb. gibi. **Kavramsal bilgi** kategorisinde ise; geniş bir bilgi, olgu, olay yapısının temel ögeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan ögelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkileri kapsamaktadır. Örneğin, sınıflamalar, kategoriler, ilkeler, genellemeler, kuramlar, modeller vb. gibi. **İşlemsel bilgi**; bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerdir. Örneğin, beceri ve algoritmalar, yöntem ve teknikler, ölçütlere yönelik bilgiler gibi. **Üstbilişsel bilgi** ise; bilişle ilgili bilgileri kapsar ve bireyin kendi bilişleri hakkındaki farkındalığı ve onunla ilgili bilgi sahibi olması durumudur. Örneğin, stratejik bilgi, kendisi hakkındaki bilgi, bilişsel görevlerle ilgili bilgiler vb. gibi (Anderson ve diğerleri, 2010; Bümen, 2006).

Taksonominin orijinal halindeki gibi, gözden geçirilmiş/yenilenmiş taksonomi de bilişsel süreç boyutunun altı temel kategorisine göre, kendi içinde farklılaştığına inanılan bir hiyerarşiye sahiptir. Hiyerarşinin en altında bulunan "hatırlama" "anlamadan" daha az karmaşık iken, "anlama" da "uygulamadan" daha az karmaşıktır ve bu şekilde diğer basamaklar da bir öncekinden daha az karmaşık yapıya sahiptir. Bununla birlikte, gözden geçirilmiş taksonomi öğretmen kullanımına daha fazla ağırlık verdiğinden, katı hiyerarşi, kategorilerin birinden diğerine geçişine izin vermek için esnek hale getirilmiştir (Krathwohl, 2002).

Forehand (2005) revize edilen yeni taksonominin farklılıklarını üç grupta incelemiştir. Bunlar; 1) Terimsel Değişim: Bloom'un 6 önemli kategorisi isimden fiile çevrilmiş, en düşük seviye olan bilme hatırlama olarak

değiştirilmiş, kavrama ve sentez ise yeniden adlandırılmıştır. 2) Yapısal Değişim: Bloom'un orijinal taksonomisi tek boyutluyken geliştirilen taksonomi ise bilgi ve bilişsel olarak iki boyutludur. 3) Amaçsal Değişim: Bloom taksonomisine göre, genişletilmiş yeni taksonomi daha da geniş gruplara hitap etmektedir (Arı, 2011).

Genel olarak, yenilenmiş sınıflandırmanın program geliştirme, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve öğretmen yetiştirme alanlarına çağın getirdikleri ve anlayışına uygun bir yenilik getirdiği söylenebilir (Tutkun, Demirtaş, Erdoğan ve Arslan, 2010). Ülkemizde bilişsel alanın gözden geçirilmiş taksonomisine eğitimcilerin ilgisi son yıllarda giderek artmasına karşın, ülkemizde henüz öğretim programı geliştirme çalışmalarında kullanıldığına dair bir bulgu veya doküman mevcut değildir. Oysa yeni taksonominin getirmiş olduğu önemli yenilikler ve değişlikler bulunmaktadır ve bunların geliştirilen öğretim programlarının başta kazanımlar (hedefler) olmak üzere tüm boyutlarında dikkate alınmasının ya da daha önceden geliştirilen programların yenilenmiş taksonominin boyutlarına ve ilkelerine ne kadar uygun olduğunun belirlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Her ne kadar, 2005 yılında geliştirilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının kazanımlarının belirlenmesinde bilişsel alanın eski veya yeni sınıflandırmasının dikkate alındığı belirtilmemiş olsa da, programların kazanımlarının oluşturulmasında genel olarak taksonomik yaklaşımdan yararlanıldığı gözlenmektedir.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı 2005-2006 yılından itibaren uygulanan 4, 5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki bilişsel alanın kapsamına giren kazanımların, yenilenmiş/gözden geçirilmiş taksonominin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarının hangi basamaklarına girdiğini belirlemektir. Türkiye'de yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilgili çalışmaların çoğunlukla yeni taksonominin tanıtımına ve derslere uyarlanabilirliğine (Bümen, 2006; Yüksel, 2007; Bekdemir ve Selim, 2008; Tutkun, 2009; Köğçe, Aydın ve Yıldız, 2009; Delibaş, 2013; Tutkun ve diğerleri, 2013), ülkemizde ve uluslararası alanda tanınma durumuna (Arı, 2011; Arı, 2013) ve derslerin ölçme-değerlendirme (sınav soruları gibi) süreçlerine (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Tanık ve Saraçoğlu, 2011; Arı ve Gökler, 2012; Gökler, Aypay ve Arı, 2012; Kuzu, 2013; Eroğlu ve Kuzu, 2014) yönelik yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında farklı derslerin öğretim programlarındaki kazanımların yeni taksonomiye uygunluğunun analizinin yapıldığı çok az çalışma (Öner Sünkür ve Gezer, 2013; Gezer, Şahin, Sünkür ve Meral, 2014; Eke, 2015) bulunmaktadır. Literatürde sosyal bilgiler programlarının veya program kazanımlarının analizine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan, yapılan bu çalışmanın bu alandaki ihtiyacı karşılaması yönünden önemli olduğu söylenebilir.

Çalışmada elde edilen bulguların sosyal bilgiler öğretmenlerine, alan uzmanlarına ve bu konu ile ilgilenen tüm eğitimcilere kazanımların ne anlama geldiği, nasıl kazandırılabileceği ve değerlendirilebileceği konularında ışık tutacağının yanı sıra, sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuttukları programda yer alan kazanımların ve bu kazanımlar yoluyla öğrencilerin kazanacakları bilgi, beceri, tutum, değer vb. özelliklerin bilişsel alanın hangi boyutlarında olduğunu fark etmelerine ve buna dayalı olarak öğrenme-öğretme sürecini tasarlamalarına ve uygulamalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma nitel araştırma modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, olay ve durumların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı (Yıldırım ve Şimşek, 2006) bir araştırma desenidir. Bu araştırma deseni kapsamında, verilerin kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlayan doküman incelemesi yöntemi (Merriam, 2013) kullanılmıştır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda, çalışmada MEB tarafından 2005 yılında geliştirilen ve o yıldan bugüne kadar uygulanan 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bulunan 174 kazanım, Anderson ve Krathwohl tarafından gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarının hangi basamaklarına girdiği doküman incelemesi yoluyla belirlenmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada ilk olarak, araştırmacılar öğretim programının her bir sınıf düzeyindeki ünitelerde yer alan kazanımları dört hafta boyunca birbirinden bağımsız biçimde incelenmiştir. Araştırmacılar, inceledikleri sınıf düzeyinde yer alan kazanımların taksonominin boyutlarının hangi basamaklarına girdiği ile ilgili ön çalışmalar yapmıştır. Ön çalışmalar sonucunda yapılan sınıflandırmalar, araştırmacılar tarafından dört hafta boyunca 60 ile 90 dakika arasında süren odak grup toplantılarında tartışılmış ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu tartışma ve değerlendirmelerde, programda yer alan kazanımların yenilenmiş taksonomi matrisindeki "*bilgi birikimi boyutu*" altında yer alan "*olgusal bilgi*", "*kavramsal bilgi*", "*işlemsel bilgi*" ve "*üstbilişsel bilgi*" ve "*bilişsel süreç boyutu*" altında yer alan "*hatırlama*", "*anlama*", "*uygulama*", "*çözümleme*", "*değerlendirme*" ve "*yaratma*" kategorilerinden hangisine uygun olduğu konusunda kararlar verilmiştir.

Toplantılarda çoğunlukla kazanımların hangi boyut ve basamağa girdiğine ilişkin görüş birliğine varılırken, görüş ayrılığına düşülen kazanımlar için öğretim programında kazanımlara yönelik verilen etkinlikler, örnekler ve açıklamalar incelenmiş ve fikir alışverişi yoluyla bu kazanımlarla ilgili de görüş birliğine ulaşılmıştır. Bununla birlikte, daha önce de bahsedildiği gibi, geliştirilen program doğrudan doğruya bilişsel alanın eski veya yeni taksonomisine göre düzenlenmediği için bazı kazanımlar gerek bilgi birikimi boyutuna gerekse de bilişsel süreç boyutuna tam olarak oturmamaktadır.

Çalışmada iç geçerliği sağlamak amacıyla, tespiti yapılan kazanımların incelenmesi için ikisi eğitim bilimleri, biri sosyal bilgiler alanından üç uzmanın (öğretim elemanı) görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda, her bir sınıf ve ünite düzeyinde bazı kazanımların sınıflama tablosundaki yerlerinde (gerek bilgi birikimi gerekse bilişsel süreç boyutunda) değişiklikler yapılmış ve buna göre Sosyal Bilgiler 4-7. Sınıf Programındaki kazanımların bilişsel alanın yenilenmiş taksonomisindeki yerleri kesinleştirilmiştir. Ayrıca, sosyal bilgiler programında dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar kazanımların bir bölümü duyuşsal boyuttadır. Bu kazanımların duyuşsal alanın kapsamına girdiğine ilişkin tabloların altına not düşülmüştür. Verilerin analizinde, her bir sınıf düzeyinde hangi boyut ve basamağa kaç tane kazanımın girdiğini göstermek amacıyla yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır

BULGULAR

Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Taksonomiye Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Bilişsel Alanın Gözden Geçirilmiş Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	4	10.26	1	2.56	-		-	-	5	12.82
Anlama	1	2.56	16	41.03	-		-	-	17	43.59
Uygulama	-		-	-	5	12.82	-	-	5	12.82
Çözümleme	-		7	17.95	1	2.56	-	-	8	20.51
Değerlendirme	-		1	2.56	-		-	-	1	2.56
Yaratma	-		-		3	7.69	-	-	3	7.69
Toplam	5	12.82	25	64.10	9	23.08	-	-	39	100

* 7 kazanım duyuşsal boyutta bulunmuştur.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 46 kazanımdan 7'si duyuşsal alana girmektedir. Geriye kalan 39 kazanım incelendiğinde, "bilgi birikimi" boyutu kapsamında; kazanımların 5'i "***olgusal bilgi***", 25'i "***kavramsal bilgi***" ve 9'u da "***işlemsel bilgi***" kategorisine girmektedir. Buna karşın, sosyal bilgiler 4. sınıf programında "**üstbilişsel"** bilgi kategorisinde yer alan kazanım bulunamamıştır. Elde edilen bulgulara göre, Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Programındaki kazanımlar içinde en fazla "***kavramsal bilgi***"

kategorisinde kazanım tespit edilmiştir.

Taksonominin "bilişsel süreç boyutu" açısından incelendiğinde ise, kazanımların 5'i "***hatırlama***", 17'si "***anlama***", 5'i "***uygulama***", 8'i "***çözümleme (analiz)*** ", 1'i "***değerlendirme***" ve 3'ü de "***yaratma***" basamağında yer almaktadır. Buna göre, Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Programında en fazla "**anlama**" basamağında kazanım belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Taksonomiye Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 3: Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Bilişsel Alanın Gözden Geçirilmiş Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	6	14.64	-	-	-	-	-	-	6	14.63
Anlama	2	4.88	9	21.95	1	2.44	-	-	12	29.27
Uygulama	-	-	-	-	2	4.88	-	-	2	4.88
Çözümleme	1	2.44	12	29.27	-	-	-	-	13	31.71
Değerlendirme	-	-	3	7.32	1	2.44	-	-	4	9.76
Yaratma	-	-	-	-	4	9.76	-	-	4	9.76
Toplam	9	21.95	24	58.54	8	19.51	-	-	41	100

* 5 kazanım duyuşsal alan kapsamındadır.

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 46 kazanımdan 5'i duyuşsal alanla ilgilidir. Programdaki duyuşsal alan kapsamı dışında yer alan 41 kazanım incelendiğinde, "**bilgi birikimi boyutu**" açısından kazanımların 9'u "**olgusal bilgi**", 24'ü "**kavramsal bilgi**" ve 8'i de "**işlemsel bilgi**" kapsamına girmektedir. Bunun yanında, Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programında "**üstbilişsel bilgi**" kapsamında kazanım saptanmamıştır.

"Bilişsel süreç boyutu" bakımından ise ele alındığında, kazanımların 6'sı "**hatırlama**", 12'si "**anlama**", 2'si "**uygulama**", 13'ü "**çözümleme**", 4'ü "**değerlendirme**" ve 4'ü de "**yaratma**" basamağında yer almaktadır. Tabloda yer alan bulgular göz önüne alındığında, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında en fazla "**kavramsal bilgi**" kategorisinde ve "**anlama**" basamağında kazanım bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Taksonomiye Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4: Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Bilişsel Alanın Gözden Geçirilmiş Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	2	5.41	14	37.84	-	-	-	-	16	43.24
Uygulama	-	-	-	-	2	5.41	-	-	2	5.41
Çözümleme	-	-	9	24.32	-	-	-	-	9	24.32
Değerlendirme	-	-	7	18.92	1	2.70	-	-	8	21.62
Yaratma	-	-	1	2.70	1	2.70	-	-	2	5.41
Toplam	2	5.41	31	83.78	4	10.81	-	-	37	100

* 6 kazanım duyuşsal boyutta bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı'nda yer alan 43 kazanımdan 6'sı duyuşsal alandadır. Bunun

dışında kalan 37 kazanım "**bilgi birikimi boyutu**" yönünden incelendiğinde, kazanımların 2'si "**olgusal bilgi**", 31'i "**kavramsal bilgi**" ve 4'ü de "**işlemsel bilgi**" kapsamındadır. Buna karşılık, sosyal bilgiler programı 6. Sınıf programında "**üstbilişsel bilgi**" kapsamında kazanıma rastlanmamıştır.

Bunun yanında, kazanımlar bilişsel süreç boyutu bakımından incelendiğinde, "**hatırlama**" boyutunda kazanım bulunmamakta, kazanımların 16'sı "**anlama**", 2'si "**uygulama**", 9'u "**çözümleme**", 8'i "**değerlendirme**" ve 2'si "**yaratma**" basamağında da bulunmaktadır.

Bu bulgulara göre, Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programındaki kazanımlar içinde bilgi birikimi boyutunda, 4. ve 5. Sınıf programlarında olduğu gibi, en fazla "**kavramsal bilgi**" kategorisinde kazanım bulunmakta olup, bilişsel süreç boyutunda ise en fazla ağırlığı yine "**anlama**" basamağındaki kazanımların oluşturduğu göze çarpmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Taksonomiye Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 5: Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Bilişsel Alanın Gözden Geçirilmiş Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	1	2.70	-	-	-	-	-	-	1	2.70
Anlama	9	24.32	7	18.92	1	2.70	-	-	17	45.95
Uygulama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Çözümleme	5	13.51	4	10.81	1	2.70	-	-	10	27.03
Değerlendirme	3	8.11	5	13.51	-	-	-	-	8	21.62
Yaratma	-	-	-	-	-	-	1	2.70	1	2.70
Toplam	18	48.65	16	43.24	2	5.41	1	2.70	37	100

* 2 kazanım duyuşsal boyut kapsamındadır.

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre, Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Öğretim Programında yer alan 39 kazanımdan 2'sinin duyuşsal alana girdiği belirlenmiştir. Geriye kalan 37 kazanımdan 18'i "**olgusal bilgi**", 16'sı "**kavramsal bilgi**", 2'si "**işlemsel bilgi**" ve 1'i de "**üstbilişsel bilgi**" kapsamında bulunmuştur.

Bilişsel süreç boyutu yönünden bakıldığında ise programdaki kazanımların 1'i "**hatırlama**", 17'si "**anlama**", 10'u "**çözümleme**", 8'i "**değerlendirme**" ve 1'i de "**yaratma**" basamağındadır. Bununla birlikte, 7. Sınıf Programında "**uygulama**" basamağında kazanım saptanamamıştır.

Elde edilen bulgular, Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Öğretim Programındaki kazanımlar içinde en çok birikimi boyutunda yer alan "**olgusal bilgi**" kategorisinde, bilişsel süreç boyutunda ise en fazla "**anlama**" basamağında kazanımın bulunduğunu göstermiştir.

Sosyal Bilgiler 4-7. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Bilişsel Alanın Gözden Geçirilmiş Taksonomisine Göre Sınıflandırılmasına Yönelik Genel Bulgular

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler 4. 5. 6 ve 7. Sınıf Programında bulunan tüm kazanımlar incelendiğinde, toplam 174 kazanımın 20'sinin duyuşsal alanın, 154'ünün ise bilişsel alanın kapsamına girdiği tespit edilmiştir. Programda bilişsel alanın kapsamına giren kazanımlar içinde, taksonominin "**bilgi birikimi**" boyutu bakımından kazanımların yaklaşık üçte ikisinin (%62.3) "**kavramsal bilgi**" kategorisine girdiği, yaklaşık 5'te birinin ise "**olgusal bilgi**" (%22) kapsamında olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, programdaki kazanımların %15'ini ise "**işlemsel bilgi**" niteliğindeki kazanımlar oluşturmaktadır. Buna karşılık, bilgi birikimi boyutunda en az kazanımın "**üstbilişsel bilgi**" kategorisinde (f=1, % 0.65) yer aldığı bulunmuştur.

Tablo 6: Sosyal Bilgiler Dersi 4-7. Sınıf Programındaki Kazanımların Bilişsel Alanın Gözden Geçirilmiş Taksonomisine Göre Genel Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	11	7.14	1	0.65	-	-	-	-	12	7.79
Anlama	14	9.09	46	29.87	2	1.30	-	-	62	40.26
Uygulama	-	-	-	-	9	5.84	-	-	9	5.84
Çözümleme	6	3.90	32	20.78	2	1.30	-	-	40	25.97
Değerlendirme	3	1.95	16	10.39	2	1.30	-	-	21	13.64
Yaratma	-	-	1	0.65	8	5.19	1	0.65	10	6.49
Toplam	34	22.08	96	62.34	23	14.94	1	0.65	154	100

* 20 kazanım duyuşsal boyut kapsamında bulunmuştur.

Kazanımların "**bilişsel süreç**" boyutu yönünden analizi yapıldığında ise, en fazla ağırlığa sahip basamağın "**anlama**" olduğu dikkati çekmektedir. Sosyal bilgiler programındaki kazanımların beşte ikisi (%40.2) anlama basamağında belirlenmiştir. Anlama basamağından sonra en fazla ağırlığa sahip basamak çözümlemedir. Elde edilen bulgulara göre, kazanımların 4'te birinin "**çözümleme**" basamağında olduğu görülmektedir. Buna karşın, bilişsel süreç boyutunda en az kazanımın "**uygulama**" (f=9, %5.8) basamağında olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sosyal bilgiler programındaki kazanımların %13.6'sı "**değerlendirme**", %7.8'i "**hatırlama**" ve %6.5'i de "**yaratma**" basamağında bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1956 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve uzun yıllar boyunca tüm dünyada öğretim programlarında ve öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanmasında, geliştirilmesinde, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde temel kaynaklardan biri olan bilişsel alan taksonomisi, Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından revize edilip 2001 yılında yayınlanarak eğitimcilerin hizmetine sunulmuştur. Son yıllarda yenilenmiş veya gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisine ilgi daha da artmakta ve yeni taksonomiye dayalı çalışmaların sayısının hızla arttığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada Sosyal Bilgiler 4-7. Sınıf Dersi Öğretim Programındaki bilişsel alanın kapsamına giren kazanımların, yenilenmiş/gözden geçirilmiş taksonominin bilgi birikimi boyutunun hangi kategorisine ve bilişsel süreç boyutunun hangi basamağına girdiğinin tespiti yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, Sosyal Bilgiler 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Programındaki kazanımların bilişsel alanın gözden geçirilmiş taksonomisinin "bilgi birikimi" boyutu bakımından çoğunlukla "**kavramsal ve olgusal bilgi**" (yaklaşık %85) kapsamına girdiği, çok az kısmının (%15) ise "**işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi**" kategorisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretim programındaki kazanımların daha çok olgular, terimler, sınıflamalar vb. gibi temel bilgi türleri üzerine yoğunlaştığını, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarına aktarma veya kullanmayı, bir şeyin nasıl yapılacağını ve problem çözmelerini içeren işlemsel bilgi (Anderson ve diğ. 2010) ile "bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesi, izlemesi, denetlemesi ve düzenlemesi için yaptığı işlemleri ifade etmek üzere kullanılan (Brown, 1987; Flavell, 1987; Metcalfe ve Shimamura, 1996; Nelson, 1999; Nelson ve Narens, 1996, Akt. Karakelle, 2012) "üstbilişsel bilgi"ye yönelik kazanımların fazla yer almadığı söylenebilir. Hâlbuki öğrencilerin kendi üstbilişsel etkinliklerinin farkında olmalarının ve bu bilgilerini düşünme ve uygulamaya uygun bir şekilde adaptasyonu için kullanmalarının önemini gösteren çalışmaların yapılması, bu konuya verilen önemi giderek artırmaktadır (Krathwohl, 2002).

Bununla birlikte, bilişsel süreç boyutu açısından ise kazanımların önemli kısmının (yaklaşık %66) "**anlama ve çözümleme**" basamaklarında yer aldığı saptanmıştır. Bu şekliyle, sosyal bilgiler programının genel olarak öğrencilerin programın içeriğinde bulunan terim, olgu, olay, durum, ilke, kavram vb. özellikleri içeren kazanımları anlamalarını ve analiz etmelerini amaçladığı ve bu yönüyle öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Buna karşılık, programda yer alan kazanımların sadece %12.3'ünün "**uygulama**" ve

"**yaratma**" basamaklarında olduğu bulunmuştur. Buna göre, programın problem çözmeyi ve özgün ürünler, fikirler vb. ortaya koymayı gerektiren becerileri kapsayan kazanımlara fazla yer vermediği ileri sürülebilir. Oysa bireylerin anlamadan daha fazlasına ihtiyaçları vardır ve anladıklarını kullanmaları gerekir. Bireylerin yöntemsel bilgilerini harekete geçirmesi ve bunları hem bilinen hem de bilinmeyen işlere ve durumlara uygulaması gerekir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Sonuç olarak, öğretim programlarındaki kazanımların öğrencilerin değişik fikirleri sınama, geliştirme, çözüm önerileri üretme ve uygulamaya yönelik düşünmelerini sağlayacak (Özden, 2005), öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yaşamda kullanmalarına ve karşılaştıkları problemleri etkili biçimde çözebilmelerine yardımcı olacak problem çözme becerileri ve Chance (1986, Akt. Schneider, 2002)'in tanımladığı şekilde olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği olarak adlandırılabilecek eleştirel düşünme becerilerini (Özdemir, 2005) kapsaması oldukça önemlidir. Ayrıca, yine programlarda öğrencilerin bilgileri, ögeleri, parçaları veya kısımları zihinlerinde daha önce var olmayan bir örüntü veya yapı şeklinde organize ederek bunlardan yeni bir bütün oluşturmalarını (Anderson ve diğerleri, 2010) içeren yaratıcı düşünmeye yönelik kazanımlara da fazlaca yer verilmesi gerekir.

Teşekkür: Bu çalışmanın bildiri kısmına katkı sağlayan Atilla Oğuz, Emel Başyiğit, Havva Nur Gölbaşı, Kemal Tezel ve Mustafa Olgun'a teşekkür ederiz.

Not: Bu çalışma, 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education - ICONTE'de sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş ve genişletilmiş şeklidir.

KAYNAKÇA

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R., & diğ. (Eds.) (2010). *Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi.* (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.

Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 749- 772.

Arı, A., & Gökler, Z.S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve sbs sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Niğde, 2012.

Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 259-290.

Ayvacı, H. Ş., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(1), 13-25.

Bekdemir, M., & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 185-196.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim, 31*(142), 3-14.

Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş Bloom taksonomisi). *Turkish Studies, 8*(10), 241-249.

Demirel, Ö. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2007). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s. 37-81). Ankara: PegemA Yayınları.

Eke, C. (2015). Dalgalar ünitesindeki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. 6th International Congress on New Trends in Education (ICONTE). Antalya, 24-26 Nisan 2015.

Eroğlu, D., & Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(1), 72-80.

Ertürk, S. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Gezer, M., Şahin, İ.F., Öner Sünkür, M., & Meral, E. (2014). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 433-455.

Gökler, Z.S., Aypay, A., & Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları sbs soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, *1*(2), 115-133.

Gronlund, N. E. (1991). *How to write and use instructional objectives*. New York: MacMillan Publishing Company.

Karakelle, S. (2012). Üstbiliş, genel yetenek ve problem çözme becerisi ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 239-250.

Köğce, D, Aydın, M., & Yıldız, C. (2009). Çeviri: Bloom taksonomisinin revizyonu: genel bir bakış (A revision of Bloom's taxonomy: an overview). *İlköğretim Online,* 8(3), 1-7.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212-218.

Kuzu, T.S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 37*(1), 58-76.

Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum*: *alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations: principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev. Ed. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.

Öner Sünkür, M., & Gezer, M. (2013). Fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *4th International Conference on New Horizons in Education* (İNTE), 25-27 Haziran 2013, Roma, İtalya.

Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 297-316.

Özdemir, S. M. (2014). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme süreçlerinin unsurları. G. Ocak (ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s. 57-117). Ankara: Pegem Akademi.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Parkay, F. W. (2006). *Curriculum and instruction for becoming a teacher*. Boston: Pearson.

Posner, G. (2003). *Analyzing the curriculum*. (3rd ed.). New York: McGraw-Hill Humanities.

Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Şeker, H. (2010). Bloom'un taksonomisinden bilişsel süreç boyutlarının sınıflandırılmasına doğru revize edilen taksonomi üzerine. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(39), 1-9.

Tanık, N., & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 4*(4), 235-246.

Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., Erdoğan, D. G. & Arslan, S. (2010). Bloom orijinal bilişsel alan sınıflaması ile yenilenmiş sınıflamanın karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(10), 350-359.*

Tutkun, Ö. F. & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(3), 14-22.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: "teori ve teknikler*". Ankara: A.Ü. Basımevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alan sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 479-509.