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

Kasım 2015

Cilt 4
Sayı 4

http://www.jret.org

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Haşim Özüdoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Şahin, Yıldız Teknik Üniversitesi,Türkiye
Doc. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, Pamukkale Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur Koksal, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yüksel Göktaş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.
Doç. Dr. Zekai Öztürk, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ali Kürşat Erümit, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Aytekin Demircioğlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Burak İnner, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Cengiz Poyraz, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Cihat Demir, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Dilek Karışan, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Fatih Gürbüz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Gülşah Batdal Karaduman, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Hatice Güngör Seyhan, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Hilal Çelik Kazıcı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Hüşeyin Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Huseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İsmet Şahin, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Kemal Baytemir, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Kemalettin Deniz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. M. Ali Dombaycı, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Nilgün Tosun, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Nursel Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Oytun Sözüdoğru, British University of Nicosia, TRNC
Yrd. Doç. Dr. Öykü Özü, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Perihan Şara, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Seda Ayvazoğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Pekdoğan, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Seyithan Demirdağ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Süheyla Bozkurt, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Temel Topal, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Türkan Karakuş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Yasin Aslan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Yücel Kayabaşı, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Başak Uysal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Canan Cengiz, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erinç Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hulusi Alp, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlkay Abazaoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Mevlüt Gündüz, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Nazime Tuncay, Milli Eğitim Bakanlığı, KKTC
Dr. Sara Kefi, İzmir Foça Belediyesi, Türkiye
Dr. Zeynep Uğurlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye

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

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

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

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

01 Kasım 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
Kasım 2015 Cilt 4 Sayı 4 ISSN: 2146-9199

İÇİNDEKİLER.....v

01. WEB TABANLI EĞİTİMİN VERİMLİLİĞİNİN İNCELENMESİ
01. THE EFFECTIVENESS OF WEB-BASED TRAINING
Uzm. Turgut Pura, Uzm. Kardeş Aslan.....1

02. UZAKTAN EĞİTİM SİSTEMLERİ İÇİN GELİŞTİRİLEN DUYGUSAL HESAPLAMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN BİR İNCELEME
02. AN INVESTIGATION ON AFFECTIVE COMPUTING APPLICATIONS DEVELOPED FOR DISTANCE EDUCATION SYSTEMS
Yrd. Doç. Dr. Müzeyyen Bulut Özek.....8

03. UZAKTAN EĞİTİMİN GELECEĞİ: MOOC (MASSIVE OPEN ONLINE COURSE)
03. THE FUTURE OF DISTANCE EDUCATION: MOOC (MASSIVE OPEN ONLINE COURSE)
Araş. Gör. Merve Ergüney.....15

04. TÜRKİYE'DEKİ AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME PROGRAMLARININ BİR ANALİZİ: EĞİLİMLER VE ÖNERİLER
04. AN ANALYSIS OF OPEN AND DISTANCE LEARNING PROGRAMS IN TURKEY: TRENDS AND RECOMMENDATIONS
Yrd. Doç. Dr. Serpil Koçdar, Yrd. Doç. Dr. Tülay Görü Doğan.....23

05. WEB TABANLI UYARLAMALI ZEKİ ÖĞRETİM SİSTEMLERİ VE ÖRNEK BİR UYGULAMA
05. ADAPTIVE WEB-BASED INTELLIGENT TUTORING SYSTEMS AND AN APPLICATION
Yrd. Doç. Dr. Buket Doğan, Gülçin Arı.....37

06. ONLİNE SINAV SİSTEMLERİNDE GÜVENLİK SORUNLARI VE GÜVENLİ ONLİNE SINAV GİRİŞ UYGULAMASI
06. SAFETY PROBLEMS IN ON-LINE TEST SYSTEM AND A CASE STUDY
Öğr. Gör. Kadir Keskin, Prof. Dr. Ali Güneş.....48

07. UZAKTAN EĞİTİMDE KALİTE STANDARTLARI
07. QUALITY STANDARDS IN DISTANCE EDUCATION
Betül Tonbuloğlu, Yrd. Doç. Dr. Hasan Aydın.....55

08. BİLİMSEL BİLGİNİN EPİSTEMOLOJİK YAPISI HAKKINDA FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ: ARTVİN ÖRNEKLEMİ
08. PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' VIEWS ON EPISTEMOLOGY OF SCIENCE: THE CASE OF ARTVIN
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Cansız, Yrd. Doç. Dr. Sibel Açışlı, Dr. Nurcan Cansız.....71

09. PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMINA KATILAN ÖĞRENCİLERİNİN TEKNOPEDAGOJİK EĞİTİM YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ
09. EXAMING TECHNOPEDOGOGIC EDUCATION SUFFICIENCIES OF STUNDENTS JOIN PEDOGOGIC FORMATION PROGRAMS ACCORDING TO SOME VARIABLES
Prof. Dr. Selahattin Gönen, Ferit Kocakaya.....82

10. SINIF İÇİ DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN ÇÖZÜMÜNDE DAVRANIŞ YÖNETİM SİSTEMİNİN ETKİSİ
10. EFFECT OF BEHAVIOR MANAGEMENT SYSTEM ON CLASSROOM BEHAVIOR PROBLEMS SOLUTIONS
Yrd. Doç. Dr. Metin Zontul, Cüneyt Ali Mert.....91

11. TÜRKİYE'DEKİ İLLERİN 2012/2013 ÖRGÜN EĞİTİM İSTATİSTİKLERİ BAKIMINDAN SINIFLANDIRILMASI VE SIRALANMASI
11. CLASSIFICATION AND RANKING OF THE CITIES IN TURKEY DEPENDING ON THE 2012/2013FORMAL EDUCATION STATISTICS
Semih Küçükyılmaz, Doç. Dr. Serpil Aktaş, Arş. Gör. Özge Karadağ……98

12. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ
12. DEVELOPING A SCHOOL CLIMATE SCALE FOR UNIVERSITY STUDENTS
Doç. Dr. Ali Rıza Terzi……111

13. ÖĞRETİM ELEMANI ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
13. INSTRUCTOR'S ORGANIZATIONAL IDENTIFICATION SCALE (VALIDITY AND RELIABILITY)
Okt. Derya Eker……118

14. FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ 10. SINIF ELEKTRİK VE MANYETİZMA ÜNİTESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
14. THE PHYSICS CURRICULUM EVALUATION OF 10TH GRADE ELECTRIC AND MAGNETISM UNIT
Arş. Gör. Sevgi Koç, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yayla……125

15. KONSERVATUVARIN KOMPOZİSYON VE ORKESTRA ŞEFLİĞİ ANASANAT DALINDA ÖĞRENİM GÖREN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKLERİNDEN BEKLENTİLERİ
15. EXPECTATIONS OF CONSERVATORY COMPOSITION AND CONDUCTING UNDERGRADUATE MAJORS FROM THEIR PROFESSIONS
Doç. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç, Doç. Ebru Güner Canbey, Doç. Dr. Onur Nurcan……135

16. FEN, MATEMATİK ALANLARINDAN MEZUN VE 2013 KPSS'YE KATILAN ADAYLARIN BAŞARI DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
16. COMPARISON OF CANDIDATES FROM SCIENCE, MATHEMATICS SUCCESS IN 2013 KPSS
Osman Yıldırım, Muhammet Raşit Koca……148

17. GENÇLERİN CİNSEL SAĞLIK KONUSUNDA BİLGİ DÜZEYLERİNİ ARTIRICI BİR MÜDAHALE: AKRAN EĞİTİMİ PROJESİ
17. AN INTERVENTION TO INCREASE SEXUAL HEALTH INFORMATION LEVELS OF YOUTH: PEER EDUCATION PROJECT
Yrd. Doç. Dr. Sultan Güçlü, Arş. Gör. Emel Elem, Arş. Gör. Ayşegül Unutkan……156

18. HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE UYGULANAN DİZGELİ EĞİTİMİN/ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ
18. INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF SYSTEMATIC EDUCATION/LEARNING APPLIED IN LIFE SCIENCES COURSE
Öğr. Gör. Cihad Şentürk……163

19. GERÇEKÜSTÜCÜLÜK (SÜRREALİZM) SANAT AKIMININ MODA TASARIMI ÖĞRENCİLERİNİN YARATICILIKLARINA ETKİSİ
19. THE EFFECT OF SURREALIST ART MOVEMENT IN FASHION DESIGN EDUCATION ON STUDENTS CREATIVITY
Doç. Dr. Fatma Koç, Uzm. Başak Şoher……173

20. BİLFEN MESLEKİ İLGİ ENVANTERİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
20. THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF BILFEN VOCATIONAL INTEREST INVENTORY
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar, Yrd. Doç. Dr. Azize Nilgün Canel……186

21. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKULDAKİ NÖBET GÖREVLERİNDEKİ ÖNCELİKLİ DAVRANIŞLARI
21. PRIORITY BEHAVIORS OF PRIMARY TEACHERS ABOUT SCHOOL GUARD DUTY
Doç. Dr. Nida Bayındır……199

22. ÖZGECİLİĞİ ARTIRMAYA YÖNELİK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZGECİLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ
22.THE EFFECT OF PSYCHO-TRAINING PROGRAM ON ALTRUISM LEVELS OF UNIVERSITY STUDENTS
Yrd. Doç. Dr. Pervin Nedim Bal, Cemrenur Topuz……206

23. SERBEST ZAMAN ETKİNLİKLERİ DERSİNDE TERCİH EDİLEN ETKİNLİKLERİN KULLANILMA SIKLIKLARININ İNCELENMESİ
23. ANALYSING THE FREQUENCY OF OCCURERENCE OF THE FAVOURED ACTIVITIES IN THE LEISURE TIME ACTIVITIES LESSON
Yrd. Doç. Dr. Semra Şen, Arş. Gör. İsmail Sarıkaya……217

24. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDAKİ ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN TUTARLILIK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
24. EVALUATING OF NARRATIVE TEXTS' COHERENCE LEVEL IN COURSEBOOKS TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS
Arş. Gör. Dr. Nurşat Biçer, Arş. Gör. İsmail Çoban……228

25. FEN VE MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DİLE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ARAŞTIRILMASI
25. INVESTIGATION OF SCIENCE AND MATHEMATICS TEACHER CANDIDATES' VIEWS ABOUT THE LANGUAGE IN MATHEMATICS TEACHING
Arş. Gör. Dr. Yavuz Yaman, Doç. Dr. Dilek Ç. Gülten……238

26. ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİLİKLERİ KAZANMALARI ÜZERİNE ETKİSİ
26. THE EFFECT OF TEACHING PRACTICE COURSE ON ACQUIRING THE OCCUPATIONAL SKILLS OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS
Yrd. Doç. Dr. Cevat Eker……246

27. MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE ANA ÇALGILARINI KULLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ
27. ANALYSING MUSIC TEACHERS' USE OF THE MAIN INSTRUMENTS DURING THE MUSIC COURSES
Yrd. Doç. Dr. Emrah Lehimler……257

28. YETENEK YÖNETİMİNİN ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK İLE İLİŞKİSİ: ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI ÖRNEĞİ
28. RELATIONSHIP BETWEEN TALENT MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL EFFECTIVENESS: THE CASE OF PRIVATE SCHOOLS
Yrd. Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Arş. Gör. Dr. Pelin Taşkın……268

29. İLKÖĞRETİM ÇAĞINDAKİ SOSYAL UYUM VE DAVRANIŞ BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN DAVRANIŞ BOZUKLUKLARININ DÜZELTİLMESİNDE FİZİKSEL AKTİVİTE VE OYUN ETKİNLİKLERİNİN ETKİSİ
29. THE EFFECT OF PHYSICAL ACTIVITY AND GAME ACTIVITIES, ON ADAPTIVE BEHAVIORS OF CHILDREN WITH SOCIAL ADJUSTMENT AND BEHAVIOR DISORDER
Dr. Hulusi Alp, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Çamlıyer……286

30. ERZURUM ÖRNEKLEMİNDE ŞEHİR MERKEZİ VE KIRSAL BÖLGEDE YAŞAYAN ANNELERİN ÇOCUKLARININ OYUN VE OYUNCAKLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
30. AN ANALYSIS ON THE OPINIONS OF MOTHERS WHO LIVE IN THE CITY CENTER AND THE RURAL AREA ABOUT THEIR CHILDREN'S PLAY AND TOYS: THE SAMPLE OF ERZURUM
Doç. Dr. Fatma Tezel Şahin, Arş. Gör. Aslı Balcı, Arş. Gör. Zeynep Nur Aydın Kılıç, Yrd. Doç. Dr. Ayşenur Yazar……298

31. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİNE GÖRE İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN RESMİ MÜFREDATA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
31. VIEWS OF OFFICIAL CURRICULUM FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS
Yrd. Doç. Dr. Mualla Murat, Yrd. Doç. Dr. Somayyeh Radmard, Gökçe Yıldırım……312

32. MESLEKİ EĞİTİM, BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ALANI ÖĞRETİM PROGRAMLARININ GÜNCELLİĞİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
32. A STUDY ABOUT THE ACTUALITY OF OCCUPATIONAL RETRAINING, INFORMATION TECHNOLOGY PROGRAMS
Yrd. Doç. Dr. Nursel Yalçın, Berker Kılıç……323

33. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE LABORATUAR KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
33. MIDDLE SCHOOL STUDENTS OPINIONS ABOUT USE OF LABORATORIES ON SCIENCE COURSE
Yrd. Doç. Dr. Ayberk Bostan Sarıoğlan……333

34. MUHASEBE VE DENETİM MESLEĞİNDE ETİK
34. ETHICS IN ACCOUNTING AND AUDITING PROFESSIONS
Yrd. Doç. Dr. Berna Demir……341

35. UZAKTAN EĞİTİM VE ÖĞRETİM ÜYELERİNİ UZAKTAN EĞİTİME TEŞVİK EDEN FAKTÖRLER
35. DISTANCE EDUCATION AND PROMOTION FACTORS TO THE FACULTY OF DISTANCE EDUCATION
Dr. İlkay Abazaoğlu, Hasan Umurhan ……353

36. TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (SİİRT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)
36. TURKISH TEACHER CANDIDATES ' READING HABIT ANALYSIS FROM VARIOUS ATTITUDES TOWARDS (SIIRT UNIVERSITY EXAMPLE)
Yrd. Doç. Dr. Erhan Akın……364

037. YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE KAYGI ÜZERİNE BİR ALAN YAZIN TARAMASI
037. A LITERATURE REVIEW ON ANXIETY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING
Okt. Zekeriya Hamamcı, Okt. Ezgi Hamamcı……374

38. TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİMİNDE ÇOKLU ORTAM ARAÇLARINDAN FAYDALANMAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
38. TURKISH TEACHERS TAKE ADVANTAGE OF MULTIMEDIA TOOLS FOR MAINSTREAMING AN INVESTIGATION OF STUDENTS ' EDUCATION
Yrd. Doç. Dr. Erhan Akın……384

39. MESLEKİ VE TEKNİK LİSELERDE KULLANILAN UYGULAMALI DERS SINAVLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
39. STUDENT VIEWS OF SKILLS TESTS USED IN VOCATIONAL AND TECHNICAL HIGH SCHOOLS
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Bahar, Bülent Kobak ……394

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

40. GENEL FİZİK LABORATUARI I DERSİNDE BİLİMSEL HİKÂYELERİN KULLANILMASINA YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ
40. THE OPINIONS OF SCIENCE TEACHER CANDIDATES ABOUT USING OF SCIENTIFIC STORIES IN GENERAL PHYSICS LABORATORY I COURSE
Öğr. Gör. Dr. Ayşe Nesibe Köklükaya, Öğr. Gör. Dr. Ezgi Güven Yıldırım……402

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

WEB TABANLI EĞİTİMİN VERİMLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Uzm. Turgut Pura
İstanbul Aydın Üniversitesi
turgutpura@aydin.edu.tr

Uzm. Kardeş Aslan
İstanbul Aydın Üniversitesi
kardesaslan@aydin.edu.tr

Özet

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Günümüzde eğitim modeli teknoloji ile birleşip bir adım daha ileriye gitmiştir. Eğitimini tamamlamak isteyen kişiler zamandan ve mekândan bağımsız olarak hem kariyerlerini hem de eğitimlerini bir üst kademeye taşımak isterler. Bu kişiler için web tabanlı eğitim oldukça önem taşımaktadır. Bu aşamada karşımıza çıkan en büyük tartışma konusu web tabanlı eğitim mi yoksa yüz yüze eğitim mi kişi üzerinde daha çok etkili olduğudur. Bu çalışmada Lisans ve Ön lisans kademelerindeki kişiler üzerinde web tabanlı eğitim sistemi incelenerek kişilerin başarısı, verimi, bilgisayar ve internet kullanımı ve motivasyonu ile ilgili konular araştırılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde kişilerin bilgisayar ve internet kullanımının daha etkin olduğu, motivasyonun arttığı, aldıkları eğitimi tekrar edebilme fırsatlarına sahip olduklarından web tabanlı eğitimin daha verimli olduğu ve başarının yüz yüze eğitime göre bir adım daha önde olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Web tabanlı eğitim, yüz yüze eğitim, internet.

THE EFFECTIVENESS OF WEB-BASED TRAINING

Abstract

Recent technology advances and the increasing business demands enhance web based training organisations. The effectiveness of traditional teaching methods has been questioned as educators and students search for alternative ways of presenting material, and improving academic performance. As a result of such enquiry, the use of computers and the Internet have become integral parts of student learning in today's classroom. The current research study is to compare and determine the effectiveness of traditional teaching methods or web-based training.

According to comparison of learning otcomes, the results indicate that using of the web-based training significantly impacted students' scores from pre-test to final post-test. The following research studies guided this outcome, (1) the computer technology and the Internet allow student to have facilitated as well as motivated the development of web-based tutorials, (2) web-based tuitorials assit to reviewe educational materials, (3) interactive diagnostic testing, all with immediate feedback and explanations.

Key Words: Web-based training, traditional training, internet.

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji insan hayatında önemini arttırmaya hızla devam etmektedir. Özellikle ülkemizin internet ile tanışmasıyla birlikte kişiler ihtiyaçlarını internet üzerinden karşılamaya başlamışlardır. İnternet kullanımının hızlı bir şekilde yayılması bilgisayar kullanımı arttırmış ve teknolojinin ilerlemesiyle insanlara birçok olanak sağlamıştır.

Birçok alan özellikle eğitim alanı başta olmak üzere internet kavramı ile karşı karşıya gelmişlerdir. Alanlarının başına elektronik anlamına gelen "e-" ekini alarak yeni bir anlam kazanmışlardır. Günümüzde en sık karşılaşılan e-öğrenme (uzaktan eğitim) kavramı ülke genelinde özellikle eğitimlerini internet üzerinden tamamlamak isteyen kişiler arasında git gide yaygınlaşmaya başlamıştır. Böylece eğitim almak isteyen kişiler için günlük rutin işlerini bozmadan istediği zaman ve mekânda eğitimlerini tamamlama olanağı bulmuşlardır.

Başta Açık öğretim programları olmak üzere birçok gelişmiş eğitim kurumları bütün derslerini ya da birkaçını senkron (çevrimiçi) olarak öğrencilerine sunmaya başlamıştır. Her geçen gün birçok eğitim kurumu yapılan çevrimiçi eğitimin faydalarını görüp kendi kurumlarında hayata geçirmeye başlamıştır. Eğitim kurumlarının verdiği dersler haricinde kişisel gelişimini sağlamak isteyen ya da eksik kaldığı güncel konuları tamamlamak isteyen bireyler için e-öğrenme büyük bir fırsat haline gelmiştir. Özellikle lisansüstü eğitimini tamamlamak isteyen ve iş hayatı sürecinde bu eğitimini tamamlamaya fırsatı olmayan kişiler için büyük bir olanak haline gelmiştir.

Her alanda olduğu gibi internet kullanımı ile birlikte yaşanan bazı sorunlar olmasına karşın birçok yöntem geliştirilmiş ve çıkan sorunlar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada e-öğrenme ele alınarak uzaktan eğitimin gelişimi, çıkan sorunlar ve bunların çözümleri ayrıca sonucunda e-öğrenmenin verimliliği üzerinde durulmuştur.

WEB TABANLI EĞİTİM

Gelişen teknoloji ile birlikte uzaktan eğitim aynı oranda gelişme göstermiştir. Bu gelişmeye göre uzaktan eğitimin tarihçesini Mclendon (1999) dört evrede açıklamıştır. Bu açıklamaya göre, sıralarsak; "Mektupla Eğitim", "Çoklu Ortam Modeli", "Tele Öğrenme Modeli" ve "Esnek Öğrenme Modeli" olarak ifade edilmiştir.

Birinci Evre: Mektup İle Eğitim

Mektup ile eğitimi uzaktan eğitimin başlangıcı olarak düşünebiliriz. Eğitim veren kurum tarafından posta ile yürütülen eğitime Mektupla Eğitim denmektedir. Fiziksel engeli olan ve evden dışarı çıkamayan bireyler için ayrıca görme engelli ve sağır bireyler için ideal bir eğitim yöntemiydi. 1919 yılında ilk radyo istasyonu kurulana kadar bu eğitim yaygın bir biçimde devam etmiştir (Bulurman B. , 2003).

İkinci Evre: Çoklu Ortam Modeli

Radyo istasyonunun kurulması ile birlikte ikinci evre başlamıştır. 1919 yılında ABD'de radyo ve televizyon kullanımı ile birlikte uzaktan eğitim için görsel ve işitsel öğeleri aktarmada başlangıç olmuştur ve günümüze kadar gelmiştir. Yapılan eğitimler kayıt altında tutulabildiği için tekrar izleme olanağı doğmuştur.

Üçüncü Evre: Tele Öğrenme Modeli

Televizyon ve radyo yayını yanında sesli konferanslar, video konferanslar gibi kavramları kapsar. Senkron dediğimiz model tele öğrenme modelini kapsamaktadır. Ders veren eğitimci herhangi bir yerden bir sınıfta bulunan öğrenci topluluğuna ulaşıp derslerini verebileceği gibi, farklı yerlerde bulunan öğrencileri bir araya getirip eğitimlerini senkron olarak verebilir (Nipper , 1989 ve Pelton , 1991 ve Taylor , 1992).

Dördüncü Evre: Esnek Öğrenme Modeli

Bu evrede internetin tamamen devreye girdiğini görebiliriz. Öğrenciler ve öğretmenler iletişimlerini internet tabanlı olarak sağlamaktadırlar. İnternet ile eğitime ulaşım, kaynaklara ulaşım, sanal sınıf modelinin oluşturulması, otomatik cevap veren sistemlerin oluşturulması sağlanmıştır. Günümüzde birçok üniversite

uzaktan eğitim modeline geçmiştir. Ayrıca Daugherty ve Funke (1998) ' e göre uzaktan eğitimin öğrencilere birçok fayda sağlamıştır. Özellikle 24 saat sınırsız erişimin sağlanması en büyük özelliklerinden bir tanesidir.

Uzaktan eğitim sistemi eş zamanlı (senkron) ya da ayrı zamanlı (asenkron) olarak internet üzerinden öğrencilerin ve öğretmenlerin iletişim kurup bir araya geldiği öğrenme şekli e-öğrenmedir(Çekiç , 2010). Geniş iletişim ağları ile Web tabanlı eğitime ulaşılabilmektedir. En büyük faydaları zaman ve yer bakımından esneklik sağlanmasıdır. Bireyler kapalı bir alan ya da belirli zaman diliminde eğitime katılmaları yerine zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitimlerini tamamlama olanağı bulmuşlardır. Ayrıca istediği her zaman sınırsızca eğitimlerini tekrar alma, konu ile soru sorma ihtiyacı duyduklarında eş zamanlı olarak yanıt bulma şanslarına ulaşmışlardır. Uzaktan eğitim 1994 ve sonrasında network teknolojisinin ve donanımsal özelliklerin daha da ilerlemesiyle birlikte band genişliğini arttırılması sağlanmıştır. Ses ve görüntü aktarımda en üst kaliteye ulaşılmıştır (L. Sherry , 1996).

Teknolojinin hızlı bir biçimde ilerlemesi birçok kolaylık ve yenilik getirmiş olmasına rağmen beraberinde bazı sorunları da getirmiştir. Bu teknolojik ilerleme özellikle Türkiye'nin her bölgesine eşit olarak yayılamamıştır. Ekonomik açıdan gelişememe, eğitim düzeyi açısından farklılık, eğitimin öneminin tam olarak anlaşılamaması, alt yapının gelişmemiş şehirlerde tam olarak sağlanamaması gibi sorunları getirmiştir. Uzaktan eğitimin en çok geliştiği ve sorunların en aza indirildiği ABD, Avustralya ve İngiltere ülkeleri başta gelmektedir (Türkiye Bilişim Şurası [TBŞ], 2002).

E- ÖĞRENME

Türkiye'deki eğitim kurumlarının geneline bakıldığı zaman kalabalık sınıf içinde eğitim vermeye çalışan bir eğitimci ve verilen bilgileri en iyi biçimde özümsemeye çalışan öğrenci potansiyeli dikkati çekmektedir. Hepimizin bildiği gibi sınıf ortamı, kişinin motivasyonu, ders esnasındaki öğrencinin psikolojik durumu gibi birçok konu kişinin eğitimini etkileyen temel unsurlardır(Bacanlı, 2007). Öğretmen ve öğrencinin iletişim düzeyini eşit tutmak, herkese eşit hakları sağlamak kişiler üzerinde motivasyonu arttırır ve psikolojik bir rahatlık sağlamaktadır. Burada e-öğrenme önemli bir rol oynamaktadır. Bireyler yer ve mekândan bağımsız olarak eşit olanaklar altında derslerine erişebilirler. Dersler kayıt altına alındığı ders esnasında anlamadığı konuları daha sonradan erişip tekrar izleme olanağı bulurlar. Öğrenciler ders esnasında ya da sonrasında anlamadığı yerleri öğretmenine sorarak cevaplarına ulaşabilirler. İnternet üzerinden istediği bilgileri eş zamanlı olarak araştırabilirler. Böylece geleneksel eğitimin sunamadığı birçok olanaklara sahip olmuş olurlar. Geleneksel öğrenim ile e-öğrenmeyi karşılaştıracak olursak tablo 1'deki verilere ulaşırız (Cebeci , 2004).

Tablo 1: Geleneksel Öğrenim İle E-Öğrenmenin Karşılaştırılması

	Geleneksel Öğrenim	E-Öğrenim
Mekan	Belirli bir ortama bağımlı	Belirli bir ortama bağımlı değil
Zaman	Belirli bir zamana bağlı	Belirli bir zaman sınırlaması yok
Hız	Daha yavaş	Daha hızlı
Ortam	Aynı ortamda yüz-yüze eğitim	Farklı ortamlarda uzaktan erişim ile eğitim
Erişilebilirlik	Belirli saat ve zaman aralığında erişilebilir.	Saat ve zaman sınırlaması olmadan erişilebilir.
Sayı	Bulunduğu ortama bağlı olarak belirli sayıdaki kişiler	Kişi sayısı sınırlaması yoktur
Aktarım	Öğrencinin öğrenme süresine bağlı olarak bilgi aktarımı sağlanır	Öğrencinin öğrenme sürecinde kısıtlama olmadığı için daha yaygın bilgi aktarımı sağlanır

Kaynak: Cebeci, Z., (2004).

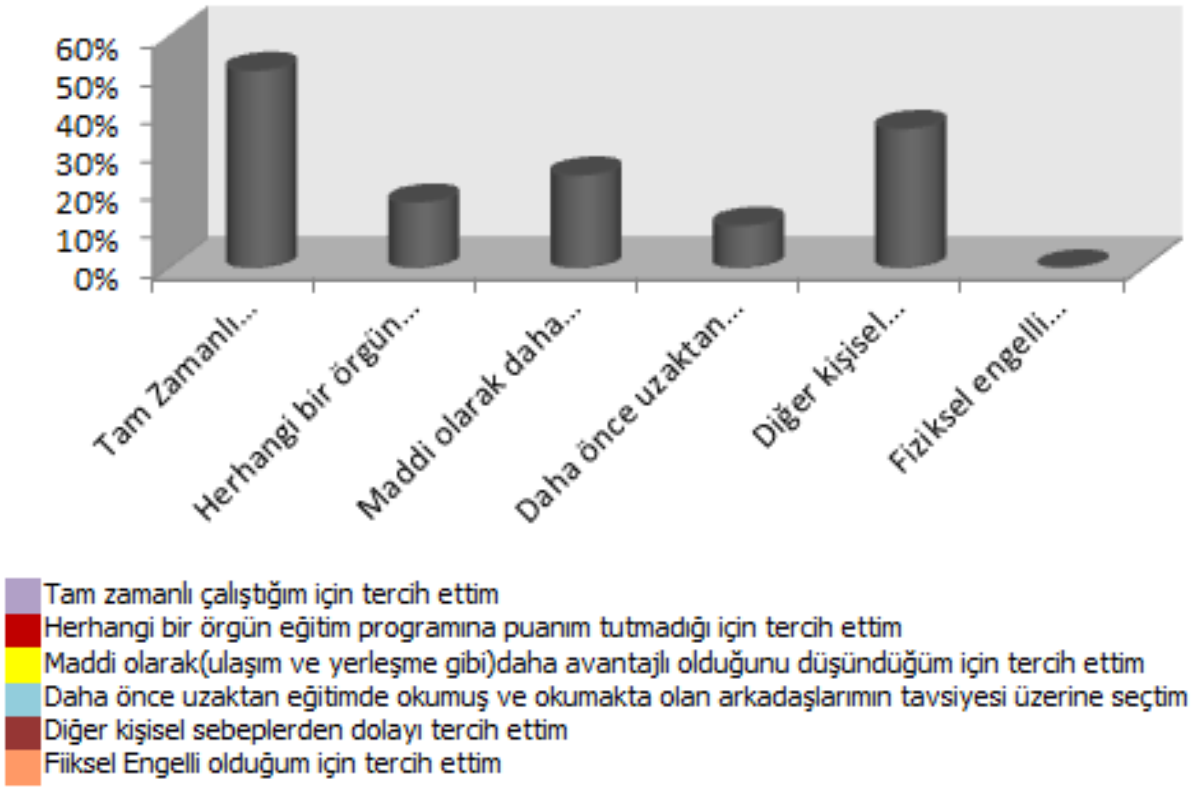
Tablo 1. 'deki verileri incelediğimizde mekan ve zamandan bağımsız bir eğitimin özellikle ülkemizin şartlarını göz önünde bulundurduğumuzda büyük bir avantaj olarak ortaya çıkmaktadır. Kişiler hem maddi hem de manevi yönden fayda görmektedir. Eğitimlerini kendi planlamaları ile istediği zaman uygulayıp kariyerlerinde ilerleme sağlamışlardır.

Tablo 2: 2014 - 2015 Yılı Ön Lisans Programları Uzaktan Eğitim ve Örgün Eğitim Bilgileri

YIL	ÖSYM'ye Başvuran	Örgün Eğitim Kontenjan	Örgün Eğitime Yerleşen	Uzaktan Eğitim Kontenjan	Uzaktan Eğitim Yerleşen
2014	2.086.087	361.038	336.407	10.002	8972

Kaynak: ÖSYM, 2014

Tablo 2. 'deki 2014 yılındaki Türkiye'de bulunan üniversitelerin açmış olduğu tüm bölümleri içeren ön lisans uzaktan eğitim programlarına yerleşme bilgileri verilmiştir (ÖSYM , 2014).Örgün bir eğitime yerleşememiş ya da eğitimlerini belirli bir mekan ve zamana bağlı kalmadan tamamlamak isteyen ya da ekonomik şartlardan dolayı eğitimlerini web tabanlı olarak tamamlamak isteyen bireylerin uzaktan eğitimi tercih etmektedir. Uzaktan eğitimin tercih edilme sebepleri yapılan Grafik 1 de ki araştırmada detaylıca ortaya konmuştur (Baturay ve Bay, 2009).



Grafik 1: Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi Tercih Etme Nedenleri
Kaynak: Baturay ve Bay, 2009

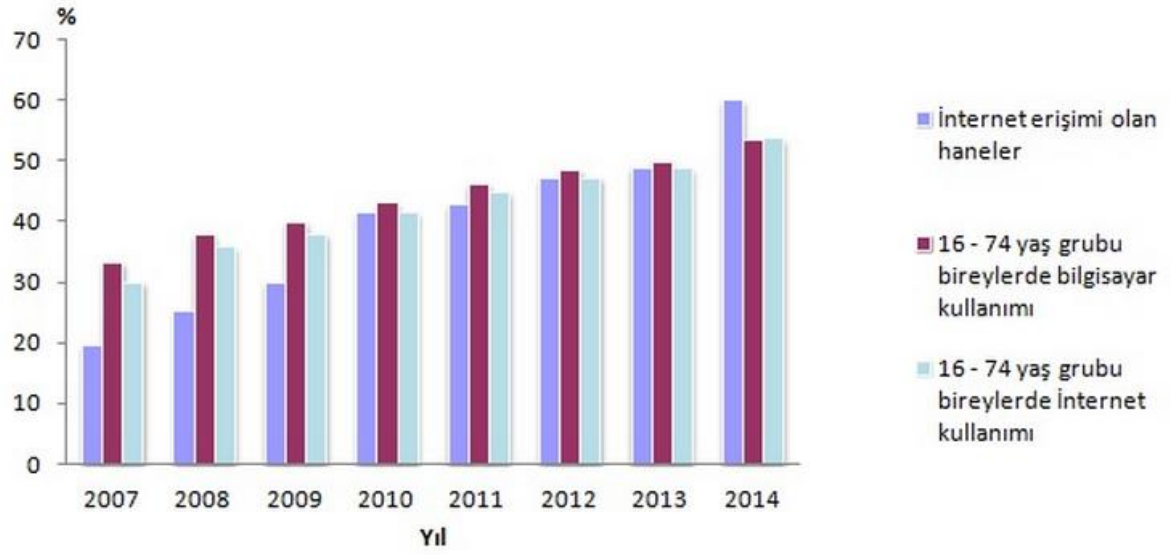
E- ÖĞRENME İLE İLGİLİ SORUNLAR

Konu ne olursa olsun her zaman bir problem ile karşı karşıya kalabiliriz. Önemli olan çıkan problemlerin en hızlı ve en doğru biçimde çözüme kavuşturabilmemizdir. E-öğrenme konusunda da karşımıza bazı problemler çıkmıştır. Bu problemlerden bazılarını sıralayacak olursak (Cebeci, 2004):

- Okulda e-öğrenmeyi düzgün yürütecek gerekli donanım ve teçhizata sahip stüdyoların bulunmaması,
- Bilgisayarların gerekli güç ve performansta olmamaları,
- İnternet bağlantısının sağlıklı olmaması,

- Bilgisayarların istenilen performansta yürütülmesini sağlayacak gerekli yazılımların sağlanamaması,
- Eğitim kurumunda çalışan ve gerektiğinde yardım edebilecek teknik elemanların az olması,
- Ev ortamında e-öğrenmeyi sağlayacak gerekli bilişim araçlarının bulunmaması.

Tüm bu genel sorunların içinde internet bağlantı probleminin çözümü günden güne aşama kayıt etmektedir. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) halkın Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre 2014 yılı Nisan ayında Türkiye genelinde internet erişim imkanına sahip oran Şekil 1 de verilmiştir. Türkiye genelinde internet kullanım hakkına sahip evlerin oranı %60,2 'ye kadar yükselmiştir. Bu oran 2013 yılında %49,1 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 1: Türkiye Genelinde Bilişim Teknolojileri Sahiplik Durumu
Kaynak: TÜİK , 2014

SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllara bakarak internet kullanımının artışı ve buna bağlı olarak bilgisayar kullanımının artışı göze çarpmaktadır. Eğitim sektöründe teknolojinin ilerlemesiyle uzaktan eğitimin kullanımı kolaylaşmış ve kişiler bakımından önem kazanmıştır. Günümüzde e-öğrenme ile ortaya çıkan imkânlar ciddi bir model olarak karşımıza gelmiştir.

Temel sorunlar olan donanım, kişilerin bilgilendirilmesi, internet kullanım alanının genişletilmesi, teknik ihtiyaçların giderilmesi, yeteri eleman sağlanması gibi etmenlerin yavaş yavaş ortadan kalkması uzaktan eğitim için temel sorunlarında kalkacağı anlamına gelmektedir.

E-Öğrenme ile sınıf ihtiyacı ortadan kalmış ve mekandan bağımsız olarak bireyler eğitimlerini tamamlamışlardır. Eğitimlerini alabilmek için sınıflarına gitmek yerine bağlı oldukları eğitim kurumunun sağlayacağı platformu kullanarak derslerine ulaşmışlardır. Sınıf içinde yaşayabilecekleri motivasyon eksiklerini ortadan kaldırarak kendini rahat hissedecekleri bir ortamda derse katılmışlardır.

Uzaktan eğitim ile eğitimi alan kişi kendisine uygun bir zamanda eğitimini tamamlama olanağı bulmuştur. Zamandan bağımsız bir şekilde isteği saat diliminde kayıt altına alınmış olan derslerini izleme olanağı bulmuştur. Dersin anlatıldığı ortamının sağladığı olanaklardan dolayı (sohbet odaları, akıllı tahta, ses, resim, vb.) hızlı geri bildirim, öğrenci ve öğretmen arası kolay iletişim gibi olanaklar sağlanmıştır. Ders anlatımı için kullanılan materyaller ile daha verimli ve etkin bir eğitim sağlanmıştır. Sağlanan web tabanlı eğitimin verimliliği ile öğrenciler dersin konusunu öğrenene kadar istediği zaman diliminde kendilerini eğitme fırsatı sağlamışlardır. Böylece kendi hızlarına göre konuyu tamamen kavrayana kadar eğitimlerini alabilmişlerdir.

Web tabanlı eğitim öğrenciler için verimli olduğu kadar öğretmenler içinde verimli olmuştur. Öğretmenler gürültü karmaşası olmadan sadece dersine odaklanıp konularını anlatmışlardır ve öğrencilerin sorularında kayıp olmadan sırasıyla her öğrencinin sorusunu cevaplama fırsatı bulmuşlardır.

Açıklamalarım ek olarak web tabanlı eğitim, nüfusun hızla artmasıyla bağlantılı olarak üniversite sınavına girip örgün bir programa yerleşemeyen öğrencilerin eğitimini tamamlaması özellikle ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim alma olanağı sağlamış olur. Ekonomik açıdan ise eğitimini tamamlayamamış ve çalışmak zorunda olan bireyler için uzaktan eğitim öğrenci verimliliği açısından bir olanak olmuş olur. Böylece istedikleri kariyer hedeflerine uzaktan eğitim ile ulaşmış olurlar.

Not: Bu çalışma 21-23 Mayıs 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi'nde 7 ülkenin katılımıyla düzenlenen 1st International Congress on Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bacanlı, (2007). Eğitim Psikolojisi. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Baturay, M. ve Bay, Ö. F. (2009). Uzaktan Öğretimi Tercih Eden Öğrencilerin Demografik Özellikleri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2009), 17-26.

Bulurman, B. (2003). On-Line Eğitim.

Cebeci, Z. (2004). Türkiye'de E-Öğrenim Sorular, Sorunlar ve Bazı Öneriler. Akademik Bilişim Konferansı 11-13 Şubat 2004. KTÜ, Trabzon.

Çekiç U. (2010). Uzaktan Eğitim Sistemi Tasarımı. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Daugherty, M. ve Funke, B.L. (1998). University faculty and student perceptions of Web-based instruction. Journal of Distance Education.

Genç Tercih, (2014). 2014 - 2015 Yılı 2 Yıllık Ön lisans Programları Uzaktan Eğitim (Öğretim) Taban Puan ve Kontenjan Bilgileri. http://www.genctercih.com/2014-2-yillik-uzaktan-egitim-bolumleri.pdf adresinden 01.05.2015 tarihinde alınmıştır.

Hedef AÖF, (2014). Açıköğretim Öğrenci Anketi Sonuçları. http://www.hedefaof.com/aof-haberler/haber-goster/acikogretim-ogrenci-anketi-sonuclari adresinden 02.05.2015 tarihinde alınmıştır.

Korkmaz, (2014). Eğitimde Yeni Yaklaşım: E-Öğrenme. http://www.izto.org.tr/portals/0/argebulten/2014temmuzeogrenme.pdf adresinden 14.05.2015 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2013). Yıllara Göre Mezun Öğrencilerin Üniversiteye Yerleşme Durumu. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/45/14/971865/dosyalar/2013_09/30094718_nv.yerleme.pdf adresinden 02.05.2015 tarihinde alınmıştır.

Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing, Mindweave: Communication, Computers and Distance Education. Oxford: Pergamon.

ÖSYM, (2014). Başvuran Aday Sayısı, Adayların Başvuru Bilgilerinde Değişik Yapabilmeleri ve Yüksek Seçim Kurulu Kararı. http://www.osym.gov.tr/belge/1-20574/2014-osys-basvuran-aday-sayisi-adaylarin-basvuru-bilgil-.html adresinden 22.04.2015 tarihinde alınmıştır.

ÖSYM, (2014). 2014–ÖSYS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/yerlestirme/2014-OSYS-YerlestirmeSonuclar%C4%B1naIliskinSayisalBilgiler23072014.pdf adresinden 02.05.2015 tarihinde alınmıştır.

Pelton, J. N. (1991). Technology and education: Friend or foe?. Research in Distance Education, 3, 2, 2-9.

Sherry, L. (1996). Issues in distance learning, International Journal of Educational Telecommunications, vol. 1, no.4, pp. 337 - 365,Virginia.

Taylor, J.C. (1992). Distance education and technology in Australia: A conceptual framework. International Council for Distance Education Bulletin, 28: 22-30.

TBŞ. (2002). Bilgi Toplumuna Doğru, Taslak Rapor, Eğitim çalışma grubu (Editör: Sevgi Korkut). Türkiye Bilişim Şurası. 10-12 Mayıs 2002. Ankara

TÜİK, (2014). Türkiye İstatistik Kurumunun 2014 Hane Halkı Bilişim Araştırma Raporu. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16198 adresinden 20.04.2015 tarihinde alınmıştır.

Weller, M. J. (1999). A web based, distance education course on computers and the Internet for entry-level students. Proc.ICEE 99,Ostrava,Czech Republic.

Wikipedia, (2015). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi. http://tr.wikipedia.org/wiki/Uzaktan_e%C4%9Fitimin_tarihsel_geli%C5%9Fimi adresinden 12.05.2015 tarihinde alınmıştır.

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

UZAKTAN EĞİTİM SİSTEMLERİ İÇİN GELİŞTİRİLEN DUYGUSAL HESAPLAMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN BİR İNCELEME

Yrd. Doç. Dr. Müzeyyen Bulut Özek
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
muzeyyenbulut@gmail.com

Özet

Geleneksel uzaktan eğitim sistemleri eğitim ortamlarının birçoğunda olduğu gibi öğrenmenin sadece bilişsel kısmına hitap etmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda duyguların bireylerin öğrenme stratejilerini, bilişsel kaynaklarını, motivasyon ve akademik başarılarını önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır. Sevgi, umut, istek, inanç gibi olumlu duyguların öğrenmeye pozitif; öfke, kızgınlık, küskünlük ve üzüntü gibi olumsuz duyguların ise negatif yönde etki ettiği bulunmuştur. Bu nedenle bireyi bedeni, zihni ve duygularıyla bir bütün olarak kabul eden sistemlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla yapay zeka teknikleri kullanılarak bir bilgisayar sisteminin bireyin duygusal durumunu tanımasını sağlayan duygusal hesaplama konusunda araştırmalar yapılmaktadır. Duygusal hesaplama ile bireylerin yüz hareketlerinden, ses tonundan, fare tıklamalarından ve sistem ile gerçekleştirdiği diyaloglardan duygusal durumu tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmada çağdaş uzaktan eğitim sistemleri için geliştirilen duygusal hesaplama uygulamaları ele alınmaktadır. Alan yazınının incelenmesiyle duygusal hesaplamanın gün geçtikçe daha fazla ilgi çektiği ve uzaktan eğitim sistemlerinin daha iyi bir öğrenme ortamı hedefine ulaşması yolunda ümit verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, duygusal hesaplama, yapay zeka.

AN INVESTIGATION ON AFFECTIVE COMPUTING APPLICATIONS DEVELOPED FOR DISTANCE EDUCATION SYSTEMS

Abstract

Traditional educational systems take into account only cognitive dimension of learning as in most of the educational environment. However, in research it was appeared that emotions affect learning strategies, cognitive sources, motivation and academic achievement of people. Positive emotions such as love, hope, desire, belief have positive impact on learning. On the other hand the negative emotions such as anger, resentment and sadness influence an individual negatively. Therefore systems which accept body, mind and emotion together form the whole person, should be developed. Researchers have studied affective computing that deals with the possibility of making computers able to recognize human emotions using artificial intelligent techniques. Affective computing detect affect by using different types of data source like facial expressions, speech, mouse clicks and dialogs. In this study affective computing applications are investigated for modern distance education systems. With the review of the literature, it was determined affective computing attract more and more attention every day and hopes for the goal of a better learning environment.

Key Words: Distance education, affective computing, artificial intelligence.

GİRİŞ

Uzaktan eğitim ilgileri, yetenekleri, yaşları, öğrenim düzeyleri farklı kitlelere öğretimi bireyselleştirerek yaşam boyu sınırsız öğrenme olanağı sağlamaktadır. Başarılı uzaktan eğitim uygulamaları, sistemlerin geliştirilmesi aşamasında öğretim tasarımına verilen önem ile gerçekleşir. Uzmanlar (Herring & Smaldino, 1997; Kearsley,

2000; Schrum, 1999; Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2000) her hangi bir uzaktan eğitim uygulamasına başlamadan önce ayrıntılı bir tasarım sürecinden geçilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu tasarım sürecinde uzaktan eğitim programının kimin için geliştirileceği, uzaktan eğitimde yer alan eğitim öğretim süreçlerinde hangi bilgilerin öğretilmesi gerektiği, hedef ve davranışlar belirlendikten sonra bunların gerçekleştirilmesi için yapılması gerekenler ve ölçme değerlendirme faaliyetleri belirlenir (İşman ve Eskicumalı, 2001).

Uzaktan eğitim tasarım sürecinin ilk aşamasında, öğrencilerin genel özellikleri, hazır bulunuşluk düzeyleri tespit edilir. Yapılan son araştırmalar (Ammar, Neji, & Alimi, 2005; Colin, Clegg & Smith, 2007; Ma, Wang, & Jinglian, 2008; Gömleksiz ve Kan, 2012; Öztürk, 2003; Topbaş, 2012; Lin, Wu, & Hsueh, 2014) duygular ve öğrenme arasında belirgin bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu nedenle tasarımın bu ilk aşamasında duyguların ve bireyin duyuşsal özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekir.

ÖĞRENMEDE DUYGULARIN ROLÜ

Biliş ve duygular eski Yunan kültüründe birbirinden ayrı düşünülmüş ve duyguların düşünme açısından önem taşımadığı fikrine inanılmıştır. Filozoflar ve âlimler yüzyıllar boyu bu görüşten etkilenmiştir. Bu nedenle biliş daha popüler bir kavram olmuştur (Lehman, 2006: 12). 1900'lü yılların başında karakter oluşumuna ilişkin yapılan çalışmalarda duyguların önemi üzerinde durulmuşsa da Bloom ve arkadaşları (1964), Habermas (1988), Dewey (1899), Knowles (1980), duyguların öğrenme açısından önemini daha geniş biçimde duyuran isimler olmuştur (Beard, vd., 2007: 237).

Topbaş (2012)'a göre, insanın biri bilişsel diğeri duygusal olmak üzere iki beyni bulunmaktadır. Beynimizin dış yüzeyinde bulunan bilişsel beyin mantıklı olup düşünce ve dilsel işlevlere ev sahipliği yapar ve görevini yerine getirirken sembollerden yararlanır. Beynimizin iç yüzeyinde bulunan duygusal beyin ise vücudumuzun fizyolojik işlevlerini kontrol eder ve dış çevreyle ilişkileri düzenler. Duygusal beyin, kişinin öğrenme nesnesine yönelmesinde veya ondan uzaklaşmasında ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmasında etkin olmaktadır.

Caine ve Caine (2002), "beyin en iyi nasıl öğrenir" sorusuna yanıt veren beyin temelli öğrenme yaklaşımında duyguların önemine dikkat çekmektedir. Öğrenmeyi; ümit, beklentiler, özsaygı düzeyi, sosyal etkinliklere dayalı duygu ve düşüncelerin etkileyip düzenlediğini ve duygu ve bilişin birbirinden ayrılamadığını vurgulamıştır.

Goleman (1995), birisi düşünen diğeri hisseden iki ayrı zihne sahip olduğumuzu vurgulayarak; bu iki zihnin birbirlerini etkilediğini ve bireyin zihinsel yaşantısını oluşturmak için sürekli etkileşim halinde bulunduklarını belirmektedir. Duyguların yerine aklı koymak yerine duygular ve akıl arasında denge kurmaya çalışmanın doğru olacağını ifade etmektedir. Başka bir ifade ile zihinle kalbin uyumunu sağlamanın ve duyguları zekice kullanmanın bireye önemli faydalar sağlayacağını savunmaktadır.

Araştırmalar (Rana, 2006), beyindeki duygu ve düşünme merkezleri arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Beyne içerden ve dışardan gelen bütün bilgiler, düşünce ile ilgili olan kısımda işlemden geçirilmeden önce, duygu faaliyetleri ile ilgili bölgeye gönderilir ve burada değerlendirilir. Mutlu olmadığımız veya sinirli olduğumuz zamanlarda sinyallerin duygu işleme bölgelerinde hapsedilmesinden dolayı yeterince iyi düşünme gerçekleşmez. Beyinde bulunan duygu işleme merkezlerinin, beden üzerinde etkileri güçlüdür. Öfke, kindarlık, saldırganlık, endişe-korku, keder-hüzün-depresyon gibi negatif duygular beyindeki yüksek dereceli mantıkî düşünme merkezlerini kilitleyerek, kişinin bir konu üzerine odaklanmasını zorlaştırır. Bu durum öğrenmeyi zorlaştırır, hattâ bazı durumlarda imkânsız hâle getirir.

Duygu temelli problemler yaşayan ve bunlarla baş edemeyen çocuğun zihni, yaşadığı problemlerle meşgul olduğu için dikkat ve enerjisi negatif duygulara yönelir; dolayısıyla dikkatini derslere veremeyen çocuk öğrenemez. Tam aksine, güven, sevgi ve şefkat gibi pozitif duygularla beslenen çocukta ise düşünme kabiliyeti olumlu yönde harekete geçirildiğinden dolayı öğrenme de kolay olur.

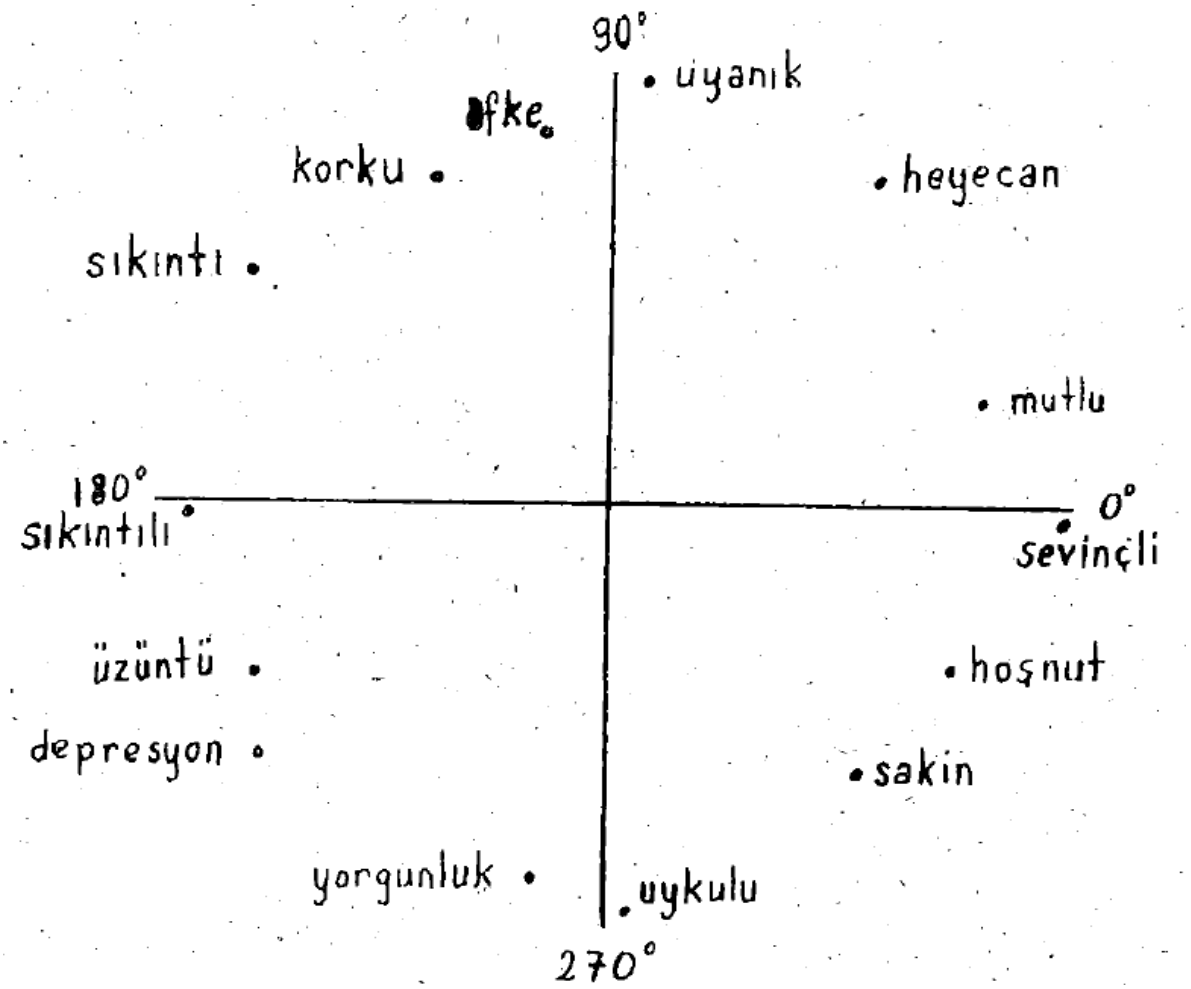
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 02 ISSN: 2146-9199

DUYGULARIN BELİRLENMESİ

Duygusal hesaplama olarak tanımlanan insanların doğal yollardan gerçekleştirebildiği insan duygularını anlama yeteneğinin bilgisayarlara kazandırılması, gün geçtikçe daha fazla ilgi gören bir alandır (Picard, 2000; Baranyi, 2010). İnsanların duygularına doğrudan erişerek algılamak mümkün olmadığından kişinin dışa vurduğu ifadeler incelenerek çıkarım yapılmaktadır. Dışa vurulan ifadeler arasında, yüz ifadeleri (Ekman ve Friesen, 2003) oldukça önem taşımaktadır.

Don Norman (1981) duyguları sınıflandırmak amacıyla yaptığı çalışmaların birinde, duyguların yüz farklı biçimde kategoriye ayrılmasını ve tanımlanmasını sağlarken, Ekman ve Friesen (2003) yaptıkları çalışmada yüz hareketlerini kodlama sistemi kullanmıştır ve duygusal bir durumla yüz kasları arasındaki bağlantıyı ortaya koymuştur. Bu çalışmalar sonucunda yüz hareketlerinin ortaya çıkmasını sağlayan temel duygular mutluluk, üzüntü, şaşırma, tiksinme, kızgınlık ve korku olarak belirlenmiştir (Craig, D'Mello, Wiherspoon ve Graesser, 2007).

Russell (1980), duygusal yüz ifadelerini adlandırmak amacıyla fotoğraflar üzerinde yaptığı çalışmada çeşitli duygu sınıflarının iki boyutlu bir koordinat sistemine dairesel olarak yerleştiğini savunmaktadır. Şekil 1'de gösterilen bu iki boyutlu koordinat sisteminde x ekseni sevinçli-sıkıntılı, y ekseni ise uyanık uykulu duygu sıfatları ile tanımlanmıştır. Örneğin 0°'de sevinç, 45°'de heyecan, 180°'de sıkıntılı, 270°'de uykulu ifadeleri bulunmaktadır.



Şekil 1: Russel'e (1980) göre "sevinçli-sıkıntılı" ve "uyanık- uykulu" adlı iki boyut üzerine, çeşitli sınıflara ait duygu adlarının dairesel olarak dizilişi

Duygu belirlenmesi konusunda günümüze kadar yapılan çalışmalar, insan görüntülerinin bir video kamerasıyla alınıp görüntü işleme teknolojisiyle analiz edilmesini içermektedir. Bu çalışmalar kapsamında, insan vücudunun kısmi analizi, insan vücudunun bütün analizi, el kol hareketlerinin analizi, jest ve mimik analizi, iskelet yapısı analizi, yüz belirleme ve duygu okuma işlemleri gerçekleştirilmektedir. Bu analizleri gerçekleştiren algoritmalar temel olarak mimik ve jestlerin analiz edilmesi ve sınıflandırılması aşamalarını içermektedir. Analiz ve sınıflandırma aşamalarında kullanılan teknikler; görüntü işleme tekniklerini uygulayan algoritmalar ve birkaç farklı bileşeni bir arada değerlendirerek sonuç üreten yöntemlerdir. Bu bileşenler; insan yüzü ifadeleri, vücut hareketleri, baş hareketleridir.

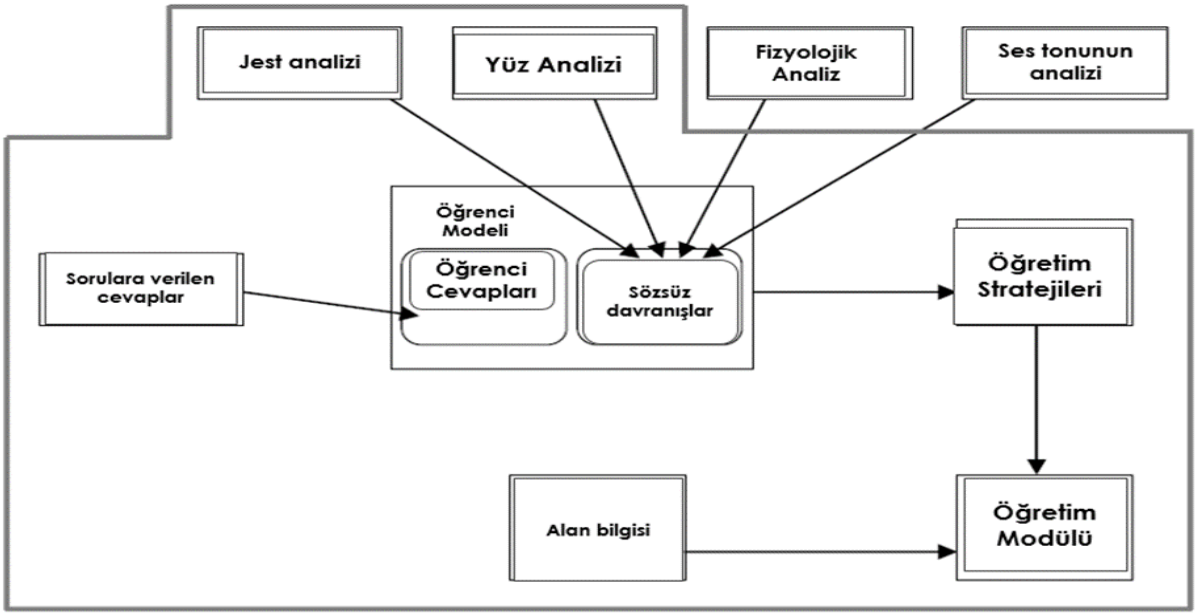
DUYGUSAL HESAPLAMA ALANINDAKİ ÇALIŞMALAR

MIT media lab, öğretimde duygusal hesaplama teknolojisi üzerinde çalışan ilk araştırmacı grubudur. Geliştirdikleri öğretim sistemleri, yüz ifadelerini kaydeden kamera ve insan vücuduna bağlanan biyosensörler yardımıyla veri toplamaktadır. Bu verilere göre "duygu asistanı" duyguları tanıyacak programı ayarlamaktadır.

Ma, Liu ve Sang (2005), duygusal hesaplamaya dayalı bir e-öğrenme sistemi önermektedir. Önerilen sistemde kullanıcı öğrenme süreci boyunca gerçek zamanlı olarak izlenmektedir. Bu süreçte duygusal hesaplama sunucularına kullanıcının yüz ifadeleri ve konuşmaları kaydedilmektedir. Sistemde ajan olarak adlandırılan bilgiyi toplayarak içeriği organize edebilme, karar vermek için mantıksal sınama yapma özelliği olan yazılım parçaları kullanılmaktadır (Yılmaz & Kılıç-Çakmak, 2011; Yaghmaie & Bahreininejad, 2011). Kullanıcının doldurduğu anket ve duygusal hesaplama sunucularından alınan bilgilere göre geribildirim ajanı, değerlendirme sonuçlarını çalışma tavsiye ajanına iletmektedir. Çalışma tavsiye ajanı da bu parametre ve önceki öğrenme sonuçlarına göre kullanıcıya uygun öğretim materyallerini sunmaktadır.

D'Mello, Olney, Williams ve Hays (2012), öğrencilerin desten kopma ve sıkılma durumlarını tespit edip yanıtlayan diyalog tabanlı bir sistem geliştirmişlerdir. Biyoloji öğretimi için tasarlanan sistemde, ticari bir göz izleme cihazı (Tobii T60TM) kullanılarak öğrencilerin dersen kopma süreleri takip edilir ve bakış duyarlı diyaloglar ile öğencinin dikkati hareketli pedagojik danışmana çekilmeye çalışılır. Öğrenci belirli bir süre ekran dışında bir yere baktığında öğrencinin koptuğu düşünülmektedir. Dersten kopan öğrenci diyalog hareketleriyle yeniden etkinleştirilmeye çalışılır.

Cabada (2012) ve diğerleri, sosyal ağlarla duyuşsal öğretim sistemlerini birleştiren bir yaklaşım sunmaktadır. Fermat adı verilen sistemde Genie isimli bir karekter sosyal ağdaki kullanıcının duygu durumuna göre rehberlik yapmaktadır. Ayrıca geliştirilen sistem yedi duygu durumunu tanımaktadır.



Şekil 2: (Sarrafzadeh, Alexander, Dadgostar, Fan, & Bigdeli, 2008).

Sarrafzadeh, ve diğ. (2008), ilkokul düzeyinde matematik dersinin öğretimi için bir duygusal öğretim sistem tasarlamışlardır. Tasarlanan sistemin öğrenci modeli, öğretim stratejileri, alan bilgisi ve öğretim modülü olmak üzere dört ana bileşeni bulunmaktadır. Öğrenci modeli ise iki bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlerden ilki öğrencilerin sorulara verdiği cevapları ikincisi öğrencilerin sözlü olmayan davranışlarını analiz etmektedir. Sözlü olmayan davranışlar olarak jest, yüz, fizyolojik ve ses tonu seçilmiştir. Öğretim modülü bileşeni öğrenci modeline uygun olarak uygun öğretim stratejisini seçmektedir. Alan bilgisi bileşeni ise bu öğretim stratejisine uygun öğretim materyalini öğrenciye sunmaktadır.

SONUÇ

Etkili bir uzaktan eğitim sistemi tasarımı için duygular göz önünde bulundurulmalıdır. Tasarlanan sistemin öğrencinin duygu durumunu kontrol eden bir yapısı bulunmalıdır. Tespit edilen olumsuz duyguların olumlu duygulara dönüşmesi sağlanmalı ve sistem öğrencinin ilgi, istek, inanç ve güven gibi olumlu duygularını harekete geçirmelidir.

Öğrenebilmek için önce öğrenmeye istekli olmak gerekir. Öğrenme, öğrenenin sorumluluğunda olduğu için, öğrenenin isteklilik durumu son derece önemlidir. Eğer birey, öğreten davranışlarını kendisi açısından tatmin edici buluyorsa, onun rehberliğinde daha kolay öğrenmeler gerçekleştirebiliyor; aksi durumda, onun üzerinden bilgiye ulaşmak istemiyor. Öğrenenin istekli olması için ilgi çekici görseller, açık grafikler, örnekler, net hedefler ve zorlayıcı alıştırmalar kullanılabilir ve öğretilen materyalin öğrenen yaşamı ile ilgisi vurgulanabilir.

Öğrencinin ilgisini çekebilmek için kullanılan materyaller gerçek hayattan alınmalıdır. Başka bir ifadeyle öğrencinin yaşamı ile ilgisi vurgulanmalıdır. Çünkü öğrenci gerçek yaşamla bir bağ kurduğunda derse daha iyi motive olmaktadır.

Öğrencilerin uzaktan eğitim derslerinizde başarabileceklerini hissetmeleri ve öğrenme konusundaki amaçlarına ulaşmaya yeterli olduklarına kesinlikle inanmaları gerekir. Bunu yanı sıra öğrenim sürecinde güvenilir ve inanılır olarak algılanmak da önemlidir. Kullanılan öğretim materyalinin zorluk derecesi öğrencinin cesaretini kırmayacak şekilde ayarlanmalı ve öğrenciler verilen görevin üstesinden gelecek durumda olduklarına inanmalıdır. Öğrenenler ancak öğretene güvendiğinde ve inandığında ödevlerini tamamlamak için zaman ve kaynak harcamaya eğilimli olacaktır.

Not: Bu çalışma 21-23 Mayıs 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi'nde 7 ülkenin katılımıyla düzenlenen 1st International Congress on Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ammar, M. B., Neji, M., & Alimi, A. M. (2005). The integration of an emotional system in the intelligent system. In Computer Systems and Applications, 2005. The 3rd ACS/IEEE International Conference on (p. 145). IEEE.

Baranyi, P., & Csapo, A. (2010, November). Cognitive infocommunications: coginfocom. In Computational Intelligence and Informatics (CINTI), 2010 11th International Symposium on (pp. 141-146). IEEE.

Cabada, R. Z., Estrada, M. L. B., Beltr'n, J. A., Cibrian, R., García, C. A. R., & Pérez, Y. H. (2012). Fermat: merging affective tutoring systems with learning social networks. In Advanced Learning Technologies (ICALT), 2012 IEEE 12th International Conference on, 337-339, IEEE.

Caine, R.N & Caine, G. (2002). Beyin Temelli Öğrenme (Çev. Editörü : Gülten Ülgen), Nobel Yayınları, Ankara.

Colin, B. Clegg S. & Smith K. (2007). Acknowledging the Affective in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 33(2), 235-252.

Craig S. D., D'mello S., Witherspoon A. & Graesser A. (2008). Emote Aloud During Learning with Autotutor: Applying The Facial Action Coding System to Cognitive-Affective States During Learning. *Cognition & Emotion*, 22(5), 777-788.

D'Mello, S., Olney, A., Williams, C., & Hays, P. (2012). Gaze tutor: A gaze-reactive intelligent tutoring system, *International Journal of Human-Computer Studies*, 70(5), 377-398.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues. Ishk.

Goleman, D. (1995). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?,(*çev. Banu Seçkin Yüksel, 2005), 29. Baskı, İstanbul: Varlık Yayınları.

Gömleksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2013). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 8 (8), 649-664.

Herring, M., & Smaldino, S. (1997). *Planning for interactive distance education: A handbook*. Washington, DC:AECT Publications.

İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2001). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme* (3. Baskı), Adapazarı: Değişim Yayınları.

Kearsley, G. (2000). *Online Education: Learning and Teaching in Cyberspace* (Toronto, ON: Wadsworth).

Lehman, R. (2006). The Role of Emotion in Creating Instructor and Learner Presence in the Distance Education Experience. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2 (2), 12-26.

Lin, H. C. K., Wu, C. H., & Hsueh, Y. P. (2014). The influence of using affective tutoring system in accounting remedial instruction on learning performance and usability. *Computers in Human Behavior*, 41, 514-522.

Ma, X., Wang, R. & Jinglian, L. (2008). The e-Learning System Model Based on Affective Computing. *Seventh International Conference on Web-based Learning, IEEE,* 54-56.

Norman, D. A. (1981). Categorization of action slips, *Psychological review,* 88 (1), 1.

Öztürk, İ. (2003). Mutlu Kişiler Daha İyi Öğrenir! E-Learning'i Olumlu Duygularla Nasıl Daha Etkili Kılabilirsiniz? 01.01.2015 tarihinde http://ilkayozturk.com/2013/12/09/mutlu-kisiler-daha-iyi-ogrenir-e-egitimlerde-olumlu-duygulari-tesvik-edin/ adresinden alınmıştır.

Picard, R. W., (2000). Affective Computing, MIT Press. Massachusetts.

Rana, B. (2006). Duygular ve Öğrenme. 01.03.2015 tarihinde http://www.sizinti.com.tr/konular/ayrinti/duygular-ve-ogrenme.html adresinden alınmıştır.

Russel, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.

Sarrafzadeh, A., Alexander, S., Dadgostar, F., Fan, C., & Bigdeli, A. (2008). "How do you know that I don't understand?" A look at the future of intelligent tutoring systems, *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1342-1363.

Schrum, L. (1999). Technology professional development for teachers. *Educational Technology Research and Development,* 47(4), 83-90.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education.* Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Topbaş, E. (2012). Duygusal Beyin İnsan Öğrenmesini Nasıl Etkiler? *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 143, 18-21.

Yaghmaie, M., & Bahreininejad, A. (2011). A context-aware adaptive learning system using agents. *Expert Systems with Applications*, 38(4), 3280-3286.

Yılmaz, R., & Kılıç-Çakmak, E. (2011). Sanal öğrenme ortamlarında sosyal model olarak eğitsel arayüz ajanları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 243-264.

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

UZAKTAN EĞİTİMİN GELECEĞİ: MOOC (MASSIVE OPEN ONLINE COURSE)

Araş. Gör. Merve Ergüney
Gazi Üniversitesi
İletişim Fakültesi
m.ozdemir55@hotmail.com

Özet

Yirminci yüzyılın sonlarında dünyada yaşanan ve hâlâ devam eden hızlı nüfus artışı ve buna bağlı olarak klâsik öğrenme-öğretme (eğitim-öğretim) faaliyet ve yöntemlerinin yetersiz kalması, eğitim-öğretim alanında yeni arayışlara yol açmıştır. Son yıllarda radyo, televizyon, bilgisayar, internet, uydu, fiber optik vb. bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, eğitim faaliyetlerinin işleyişini etkileyerek yeni eğitim-öğretim yöntemlerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Bu gelişmenin yansımalarından biri de, 2008 yılında kullanılmaya başlayan ve giderek yaygınlaşan, Türkçe karşılığı 'Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders' olan, 'MOOC' (Massive Open Online Course)'lardır. MOOC sınırsız kullanıcıya internet üzerinden ücretsiz erişime izin veren çevirimiçi derslerden oluşmaktadır. MOOC dersleri; videolar, problemler, anketler ve görsellerin yanı sıra, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin kendi aralarında etkileşim sağlamalarına yarayan kullanıcı forumlarını da içermektedir. MOOC'lar aynı standart ve kalitedeki eğitimin sınırsız olarak tüm dünyada gerçekleşmesine imkân tanımaktadır.

MIT, Harvard, Berkeley, Texas, CalTech gibi dünyanın pek çok önde gelen üniversitesi Coursera, Udacity, edX ve Khan Academy gibi MOOC 'Açık Kaynak Sunucu' kuruluşlar aracılığıyla dersler vermektedir. Sadece Coursera adlı şirket Mayıs-2015 itibarıyla 119 anlaşmalı üniversite ile, 1029 farklı ders imkânı sunarak, 12.800.760 kişiye eğitim hizmeti vermektedir. Bu sayılar göz önünde bulundurulduğunda, kanaatimizce, önümüzdeki yıllarda hem üniversitelerin kendi aralarındaki anlaşmaları hem de web teknolojilerindeki yeni gelişmeler sayesinde, eğitimdeki MOOC kullanımı daha da artacak, hatta yükseköğretimin yerini alabilecek bir konuma gelecektir.

Bu çalışmanın amacı dünyada MOOC alanında yaşanan gelişmeleri kısaca tanıtmak ve MOOC'ların yakın gelecekte eğitimde hangi ölçüde yer alabileceği sorusuna cevap verebilmektir. Bu çalışma, MOOC konusunda henüz devam etmekte olan tartışmalara katkıda bulunmak ve gelecekteki eğitim ve öğretim yönelimlerine ışık tutmak açılarından önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim-öğretim, Eğitimin Geleceği, Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders, MOOC, Massive Open Online Course, Online Eğitim.

THE FUTURE OF DISTANCE EDUCATION: MOOC (MASSIVE OPEN ONLINE COURSE)

Abstract

Rapid population growth that experienced at the end of the twentieth century and still being experienced all over the world and correspondingly the inadequacy of classical teaching-learning (education-training) activities and methods, has given rise to new searches in the field of education-training. In recent years, the developments made in radio, television, computer, internet, satellite, fibre optic etc. information technologies has affected the operation of education activities and made a contribution to the development of new education-training methods. One of the reflections of this development is 'MOOC' (Massive Open Online Course), of which Turkish equivalent is 'Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurs' that was started to be used in 2008 and become prevalent gradually. MOOC is comprised of online courses that let unlimited user access freely via internet. MOOC courses also include user forums, which is used by students and academicians for providing interaction among themselves, besides videos, problems, questionnaires, visuals. MOOCs make the education in the same standard and quality being realized unlimitedly all over the world.

A great deal of leading universities in the whole world such as MIT, Harvard, Berkeley, Texas, CalTech are giving lectures through MOOC 'Open Source Server' companies like Coursera, Udacity, edX and Khan Academy. Just

the Coursera named company is giving education service to 12.800.760 people by providing 1029 different course opportunities with 119 agreed universities as of May-2015. When these numbers are taken into consideration MOOC use in education will increase further and even they will reach such a position that it may take the place of higher education thanks to the agreements among universities and new developments in web technologies in the following years, to our knowledge.

The objective of this study is to introduce the developments realized in MOOC field all over the world shortly and respond the question about to what extent the MOOCs will take place in education in the near future. This study is essential for contributing to discussions, which are still in progress, in MOOC subject and setting light to education and training tendencies in the future.

Key Words: Education-training, the Future of the Education, Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurs, MOOC, Massive Open Online Course, Online Education.

GİRİŞ

'Sanayi toplumu'ndan sonraki süreçte temel üretim ve güç faktörü 'bilgi' olmuş ve bu bağlamda 'bilgi toplumu' 1960'lı yıllardan itibaren gerçekleşen süreçte önem kazanmıştır. Bilgi artışının hızlı olması, toplumsal yaşamın en önemli özelliklerindendir. Bilgi toplumu olma yönünde gösterilen çabaların sonuç verebilmesi için, toplumun farklı kesimlerinin bilgiye erişimde özgür olması büyük önem taşımaktadır.

Bilgi teknolojileri ile toplumun eğitim bakımından kendini geliştirebilmesi, büyük ölçüde zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenme malzemelerine erişim imkânı bulmasına bağlıdır. Günümüzde, gelişen teknoloji ile birlikte özellikle internetin yaygınlaşması, bilgiye erişimde sınırların kalkmasına vesile olmuştur. 'Bilgi çağı' olarak adlandırılan yirminci yüzyılın son çeyreğinde, 'bilgi'nin dünya genelinde açık erişim alt yapısı aracılığıyla herkesin erişimine açılması düşüncesi birçok ülke tarafından desteklenmektedir. Açık erişim sayesinde, bilimsel araştırmalara, açık kaynak kodlu yazılımlara ve açık ders malzemelerine vb. birçok kaynağa ulaşmak mümkün hale gelmiştir.

İlk kez 1700'lerde Amerika'da mektup yoluyla yapılan, ardından yazılı ders materyallerinin postayla gönderilmesi ile çeşitlenen, radyo-televizyon ve sinemanın da dahil olmasıyla multi-medya çağına giren ve nihayetinde bilgisayar ve internet teknolojileri aracılığıyla daha elverişli hale gelen 'uzaktan eğitim' sürecinin son uzantılarından biri de 'MOOC'tur.

Internet sayesinde kitleleri bir araya getirerek yeni bir öğrenme deneyimi sunan 'Massive Open Online Course' (MOOC), Türkçe çevirisiyle de 'Kitlesel Açık Çevirimiçi Dersler' (KAÇK), üniversite derslerinin, herkese açık ve ücretsiz çevrimiçi bir platformda verildiği, içeriğin genellikle video ile aktarıldığı, binlerce kişinin etkileşime geçerek öğrenme deneyimine katıldığı bir eğitim-öğretim modelidir.

Bu çalışma kapsamında literatür tarama yöntemi ile uzaktan eğitim ve MOOC konusunu ele alan basılı ve görsel materyaller incelenmiştir. Basılı materyaller kapsamında kitap, makale, bildiri ve yazılı basında yer alan kaynaklar incelenirken, görsel materyaller kapsamında internet üzerinden, MOOC konusu üzerine hazırlanan videolar ve açık kaynak sunucu kuruluşların (Coursera, Edx, Udacity, Futurelearn, Openstudy, Codeacademy, Openlearning, NPTEL, Khan Academy, Udemy ve ALISON) sunmuş olduğu MOOC öğrenme ortamında yer alan videolar incelenmiştir.

Çalışmanın amacı kapsamında, dünyada ve Türkiye'de MOOC alanında yaşanan gelişmeleri kısaca tanıtmaya ve MOOC'ların yakın gelecekte eğitimde hangi ölçüde yer alabileceği konusuna açıklık getirilmeye çalışılacaktır.

MOOC (MASSIVE OPEN ONLINE COURSE): TANIM VE KAPSAM

MOOC (Massive Open Online Course); internet ortamında genellikle üniversiteler tarafından sunulan ve herkesin kayıt olarak içeriğini takip edebileceği dersler olarak tanımlanabilir. Dersler ücretsiz veya cüz'i bir

miktar ücrete sahiptir. İçeriği hazırlayan üniversite veya kişilere göre değişse de genellikle derslerde konu anlatımları, videolar, testler, ödevler, tartışma platformları ve bloglardan yararlanılmaktadır (Glance, 2013). Bu bilgilerden yola çıkarak MOOC'ların kitlesel büyüklükte öğrenciye fırsat eşitliği sağlayan, demokratik bir öğrenme biçimi olduğunu söylemek mümkündür.

MOOC kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için, aşağıda kavramı oluşturan kelimelerin ne ifade ettiği açıklanmıştır:
Kavramın ilk kelimesi olan 'Kitlesel' (*massive*), genelde büyük öğrenci sayılarıyla (milyonlarca) ilişkilendirilmektedir (Carr, 2012). Öğrenenlerin sayı olarak fazlalığının yanı sıra kullanılan araçların çeşitliliği ve büyüklüğü, yani fiziksel kampüs sınırlarının dışında küresel mega sınıfların oluşturulması da 'kitlesel' kavramıyla vurgulamaktadır.

'Açık' (*open*) kelimesi derslerin herkes tarafından erişilebilir olduğunu tanımlamaktadır. Açıklık, öğrencilerin MOOC sistemine katılmasını veya sistemden ayrılmasını; bu derslerin süresince öğrencilerin birbirleriyle etkileşim ve iletişimde bulunmasını, aynı zamanda açık müfredatı ifade etmektedir (Rodriguez, 2012). Açıklık, bilgiyi talep eden bireyler ve bilgi kaynakları arasında sınırların ortadan kalktığı öğrenme faaliyetlerini ifade etmektedir. MOOC'lara katılmak için genellikle sadece e-posta adresi yeterli olmaktadır.

'Çevrimiçi' (*online*) kelimesi derslerin çevrimiçi ortamlarda, ağlar üzerinden bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu imkanları kullanarak aktarıldığını ifade etmektedir.

Kavramın son kelimesi olan 'ders' (*course*), öğrenme-öğretme faaliyetinin akademik bir plan ve programa bağlı, pedagojik temelleri olan bir süreç çerçevesinde gerçekleştiğini ifade etmektedir.

MOOC sağlayıcıları, öğrenenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerini hayat boyu sürdürebilmelerine imkân tanımaktadır. MOOC'lar aracılığı ile tıp, mühendislik, felsefe, yabancı dil gibi bir çok bilim dalında, çok geniş bir yelpazede eğitimler sunulmaktadır.

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE MOOC UYGULAMALARI

Stanford, MIT, Haward, Berkeley, Duke gibi dünyanın önde gelen bir çok üniversitenin yanı sıra MOOC tarzında ders açan pek çok girişimci kuruluş bulunmaktadır. Türkiye'de de son yıllarda MOOC hizmeti veren üniversite ve kuruluşların sayısı artmaktadır. Aşağıda dünyada ve Türkiye'de yapılan MOOC uygulamaları, örnekler ile kısaca anlatılacaktır.

Dünyada MOOC Uygulamaları

MOOC kavramı ilk defa George Siemens ve Stephen Downes tarafından 2008 yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır (Cormier & Siemens, 2010). MOOC kavramı "çoklu online rol oyunu" (massively multiplayer online role playing game) adından esinlenerek oluşturulmuş bir kavramdır. 2008 yılında Kanada'daki Manitoba Üniversitesinde açılan ve 12 hafta süren "Connectism and Connected Knowledge" adlı derse 2325 öğrenci (25'i para ödeyip dersi krediden saydırıp 2300 öğrenci ise para ödemeden dersi kredisiz almak üzere) çevrimiçi kayıt yaptırmıştır (Downes, 2011). 2011 yılında ise Stanford Üniversitesi yapay zekâ (artifical intelligent) adlı dersi açmış ve 190 farklı ülkeden 160 bin öğrencinin bu derse kayıt yaptırdığını duyurmuş ve böylece MOOC'lar birçok kişinin dikkatini çekmeyi başarmıştır (Pappano, 2012; Waldrop, 2013). Bugün ise MOOC'lar sayesinde dünyada bir çok kuruluş tarafından yüzbinlerce hatta milyonlarca kişiye ulaşma imkânı sağlanmaktadır. Bu denli büyük kitlelere ulaşabilme imkânı bulunduğundan MOOC uygulamalarına ulusal hükümetler, telekomünikasyon şirketleri ve vakıflar tarafından destek verilmektedir.

Derslerin ve ödev, sunum, bilgi paylaşımı gibi derslerle ilgili tüm faaliyetlerin tamamen internet üzerinden yapılmasını sağlayan uzaktan eğitim ve MOOC konusunda ABD, diğer ülkelere göre açık ara fark ile önde gitmektedir.

2011 yılından bugüne kadar dünyada MOOC hizmeti veren kuruluşların sayısı hızla artmaktadır. Bunlardan bazıları; Coursera, Edx, Udacity, Khan Academy, Futurelearn, Openstudy, Codeacademy, Openlearning, NPTEL,

Udemy ve ALISON gibi kuruluşlardır. Aşağıda bu kuruluşlar arasında en büyük öğrenci kitlesine sahip olan bazı kuruluşlar ile ilgili kısa bilgiler verilmiştir.

Coursera: İnternet üzerinden ücretsiz ders yayınlayan Coursera, Stanford Üniversitesi'nden Bilgisayar Bilimleri profesörleri Andrew Ng ve Daphne Koller tarafından kurulmuş bir eğitim platformudur. Coursera'nın internet sitesinden (https://www.coursera.org/) edinilen bilgilere göre, şirketin partneri olan Amerika ve Avrupa'daki önde gelen üniversitelerden, çeşitli öğretim üyelerinin ders videoları bulunmaktadır. Ayrıca, Coursera küresel çeviri ortakları aracılığı ile konu başlıkları belirlenmiş derslerin tamamını Rusça, Portekizce, Türkçe, Japonca, Ukrayna, Kazakistan ve Arapça'ya çevirmektedir. Coursera, MOOC sağlayıcısı, sekiz farklı ülkeden önde gelen eğitim kurumlarıyla disiplinlerarası derslerin tüm içeriklerini çevirerek yayınlamak üzere çeviri işbirliği yapıyor. Coursera üye sayısının arttırmak için, derslerin içeriğini dünyanın dört bir yanında farklı dillere çevirecek kurumlar ile anlaşmalar yapmaktadır.

Üniversiteler arası işbirliğiyle eğitim konularını sürekli genişleten Coursera, mühendislik, beşeri bilimler, tıp, biyoloji, sosyal bilimler, matematik, fizik, işletme, hukuk ve daha birçok alanda ders yayınlamaktadır.
Aralarında Türkiye'den Koç Üniversitesi'nin de bulunduğu 119 anlaşmalı üniversite ile çalışan, 1029 farklı ders imkânı sunan kuruluşun, 12.800.760 kursiyeri bulunmaktadır. Koç Üniversitesi 2013 yılında Coursera ile işbirliği gerçekleştirmiştir. İşbirliği kapsamında, platforma ücretsiz üye olan öğrenciler, dünyanın sayılı bilim insanlarının ders videolarını ücretsiz izleyebilmektedir.

EdX: Dünyanın önde gelen iki üniversitesi Harvard ve MIT'in (Massachusetts Teknoloji Enstitüsü) derslerini kitlelerin erişimine sunmak amacıyla, 60 milyon dolarlık fonla 2012 yılında kurulan edX, bugün Stanford, Berkeley gibi Amerika'nın önde gelen üniversiteleriyle birlikte uluslararası üniversitelere de açılarak 39 anlaşmalı üniversite ile 500 farklı ders imkânı sunan, alanında öncü kurumlardan biridir. Google ve Amazon gibi teknoloji şirketleriyle de yaptığı çevrimiçi eğitim işbirlikleri sayesinde edX, dünya genelinde dört milyondan fazla öğrenciye ulaşmaktadır (https://www.edx.org/)

Türkiye'de edX, Turkcell işbirliğiyle MITX ve Turkcell'in ortak hazırladığı Innovator's MBA (Girişimcilik MBA) programı Türkçe ve İngilizce olarak 'Turkcell Akademi' (http://www.turkcell.com.tr/akademi) üzerinden 9 Ocak 2015 itibariyle, ücretsiz erişime açılmıştır.

Udacity: Udacity, Stanford Üniversitesi akademisyenlerinden biri olan Sebastian Thrun tarafından 2011 yılında online eğitim platformu olarak kurulmuştur. Çok kısa zamanda Udacity'ye 190'dan fazla ülkede 160.000'den fazla öğrenci kayıt olarak dersler almaya başlamıştır.

Udacity kurulduğu yıl olan 2011'den bugüne kadar, bünyesine pek çok ders eklemiş ve katılımcı sayısını giderek artırmıştır. Önceleri üniversite dersleri kapsamında daha çok bilgisayar ve mühendislik derslerine odaklanan MOOC sağlayıcı, şimdilerde bireylerin meslekî gelişimlerine de katkı sağlayabilecek derslere yer vermeye başlamıştır. İlk yıl 160.000'den fazla katılımcıyla derslere başlayan Udacity'nin bugün iki milyonu aşkın katılımcısı bulunmaktadır (https://www.udacity.com/)

Khan Academy: 2004 yılında Salman Khan adlı Bangladeş kökenli ABD'li bir finans uzmanının, binlerce kilometre ötede kendisinden yardım isteyen kuzenine internet üzerinden matematik çalıştırma uğraşıyla başlayan süreç, 2006 yılında bu eğitim sürecinin farklı eğitim konularına da uyarlanarak YouTube'a yüklenmesiyle Khan Academy'nin temelleri atılmıştır. Bugün itibarıyla 1.5 milyonu aşkın kişinin 300 milyondan fazla izlediği ders videolarıyla dünyanın en büyük MOOC uygulamalarından biridir. Khan Academy "herkese, her yerde, dünya standartlarında, bedelsiz eğitim!" sloganıyla eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir.

2014 yılında 'Khan Academy Türkçe' çalışmalarına başlayan kuruluş, dersleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın kısa adı EBA olan Eğitim Bilişim Ağı'nda yayınlamakta ve ülke genelinde binlerce okula ulaşmaktadır. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile yapılan bir işbirliği çerçevesinde eğitim içeriğinden geçmişte dilediği eğitimi alma imkânı olmamış ya da eksiklerini telafi etmek isteyen bireylerin de yararlanması amaçlanmaktadır. Khan Academy Türkçe'nin tüm finansmanı Bilimsel ve Teknik Yayınları Çeviri Vakfı tarafından karşılanmaktadır (www.khanacademy.org.tr/).

TÜRKİYE'DE MOOC UYGULAMALARI

Her ne kadar yıllardır posta, radyo, televizyon ve internetle uzaktan eğitim faaliyetleri yürütülüyor olsa da, Türkiye'de MOOC uygulamaları, özellikle ABD ve Avrupa'nın oldukça gerisindedir. MOOC'lar sayesinde 2008 yılından bugüne, özellikle son birkaç yıl içinde dünyada milyonlarca kişiye eğitim imkânı sunulmuştur. Türkiye bu yeni eğitim-öğretim modelini henüz yeni yeni tanımaya ve bu modele adapte olmaya başlamıştır. Aşağıda bu yeni eğitim modelinin Türkiye'deki birkaç uygulama örneğine değinilecektir.

E-Üniversite: Türkiye'de ilk MOOC uygulaması 2013 yılında e-üniversite adıyla http://www.e-universite.com.tr/ adresi üzerinden faaliyete girmiştir. E-üniversite, tüm dünyada geçerli, uluslar arası akreditasyona sahip olan ve lisans, yüksek lisans ve doktora diplomaları veren bir MOOC platformudur.

Zaman ve mekan sınırlaması olmadan cep telefonlarından, tablet veya bilgisayardan internet bağlantısı aracılığı ile dersleri takip edebilme imkanı sunan e-üniversite sayesinde lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olabilmek mümkündür. Aynı zamanda tüm dünyada tanınan üniversitelerin akademisyenlerinden ücretsiz e-dersleri takip etmek ve e-sertifika programlarına katılma imkanı bulunmaktadır.

Anadolu MOOCs: Anadolu Üniversitesi, 'yaşamboyu öğrenme odaklı dünya üniversitesi olma' vizyonuna ulaşmak amacıyla Anadolu MOOCs adı altında mooc.anadolu.edu.tr/ adresi üzerinden isteyen herkesin alabileceği MOOC'lar sunmaktadır.

Anadolu MOOCs platform olarak OpenEdX platformunu kullanmaktadır. Bu platform yukarıda bahsedilen Harvard ve MIT ortaklığı olan EdX girişiminin gerçekleştirdiği bir MOOC platformudur. Açık kaynak kodlu olarak paylaşılan platform alınarak yerelleştirilmiştir. Bu Anadolu Üniversitesinin EdX girişimine katıldığı anlamına gelmemektedir (http://mooc.anadolu.edu.tr/).

AtademiX: Atatürk Üniversitesi bünyesindeki Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin yürütmüş olduğu ve dünyada hızlı bir şekilde yaygınlaşan MOOC hareketinin Türkiye'deki ilk kurumsal uygulaması olan AtademiX, Avrupa MOOC listesinde yerini almıştır.

AtademiX, 29 Aralık 2014 tarihinde dört ders ile öğretim sürecine başlayarak, Osmanlı Türkçesi, Biyoistatistiğe Giriş, Arapçaya Giriş ve Elektronik Ticaret isimli derslerin öğretim süreci 3 bini aşkın öğrencinin katılımıyla tamamlamıştır. AtademiX devam eden süreçte bünyesine farklı disiplinlerden çeşitli dersleri eklemeyi amaçlamaktadır (http://atademix.atauni.edu.tr/).

AtademiX'te dersler internet üzerinden çeşitli ders materyalleri ve alıştırma/uygulamalar yardımıyla işlenmektedir. Bu dersler farklı öğrenim düzeyine sahip isteyen herkesin katılımına açıktır.

Akadema: Anadolu Üniversitesi'nin henüz bir proje aşamasında olan, hayata geçtiği takdirde Türkiye'de en büyük MOOC sağlayıcısı sayılabilecek, Akadema'nın çok yakında faaliyet göstermesi beklenmektedir. Akadema akademisyenlerin kendi uzmanlık alanları bağlamında şekillendirebilecekleri yaşam boyu öğrenmeye yönelik her türlü eğitim-öğretim faaliyetini kapsayacak biçimde tasarlanmıştır.

Akadema üzerinden öğrenenlere, Bilgisayar Teknolojileri, İş Yaşamı ve Bilgi Yönetimi, İletişim ve Yeni Medya, Kişisel Gelişim Yaşam ve Sağlık, Fen Bilimleri, Sanat ve Edebiyat gibi farklı disiplinlerden derslerin sunulması hedeflenmiştir. Projenin ilerleyen aşamalarında diğer üniversitelerin alanlarında uzman öğretim üyelerinin de Akadema üzerinden dersler verebilmesi sağlanacaktır (http://akadema.anadolu.edu.tr/)

MOOC'LAR NASIL VE KİMLER TARAFINDAN KULLANILABİLİR?

Dünyanın neresinde olursa olsun, öğrenci olan veya olmayan herkese açık olan, köklü üniversitelerde, birçok farklı uzmanlık alanında, farklı bilgi ve deneyim seviyelerinde öğrenci ve profesyonellere yönelik tasarlanmış

MOOC'lardan faydalanmak mümkündür. MOOC'lara genellikle internet adresi üzerinden ad-soyad, e-posta adresi gibi bilgilerle kayıt olarak dersleri takip edebilme imkânı bulunmaktadır.

MOOC ortamlarında binlerce hatta yüzbinlerce öğrenen olabilmekte ve genellikle kayıt oranlarının yüksek olmasına rağmen dersleri takip eden ve dersleri tamamlayanların sayısı kayıt olanların sayısına göre düşük olduğu görülmektedir. MOOC ortamlarına kayıt olan öğrencilerin binler hatta yüzbinlerce olmasından dolayı, dersi biterenlerin sayısı örgün öğretimle ders bitirenlere oranla çok daha fazladır.

İncelenen internet sitelerinde MOOC sisteminde bir şeyler öğrenebilmek için herhangi bir önkoşul olmadığı tespit edilmiştir. Kayıt olmak ve öğrenmeye dair isteğin olması yeterlidir. de Waard'a göre (2011) bu sistemde genellikle üç çeşit katılımcı tipi vardır:

- *Sessiz Katılımcılar (Lurking Participants):* Sadece dersleri takip ederek, ders kayıtlarını seyretmek veya mevcut ders kaynakları arasında dolaşmak gibi pasif katılım sağlamaktadırlar. Bu katılımcıların amacı öğrenme ortamında neler olup bittiğini görmektir.
- *Orta Derecede Aktif Katılımcılar (Moderately Active Participants):* Birkaç konu ile ilgilenirler ve o konu başlığı altındaki kişilerle etkileşimde bulunurlar. İlgili konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olurlar, not ve deneyim paylaşımında bulunurlar ve sorularına yanıt alırlar.
- *Yüksek Derecede Aktif Katılımcılar (Memorably Active Participants):* En az beş veya altı konuya katılım gösterirler. İlgili konuda öneri geliştirirler, akran ve uzman yardımı alırlar.

MOOC'LARIN YARARLARI VE SAKINCALARI

MOOC'ların Yararları

MOOC'ların örgün eğitim ve diğer uzaktan eğitim modellerine göre bir çok yararı bulunmaktadır. MOOC Guide internet sitesine göre MOOC' ların faydaları aşağıdaki gibidir;

- İnternet bağlantısı olan her yerde eğitim imkânı,
- Ana dilde eğitim imkânı,
- Bir çok ders aracı ve materyali arasından seçim yapabilme imkânı,
- Zaman ve mekandan bağımsız olmak,
- Kolay ve hızlı ders hazırlanabilmesi,
- Paylaşılabilir ve yeniden kullanılabilir ders materyalleri,
- Resmiyetten uzak bir öğrenme ortamı,
- Öğrenenler arasındaki etkileşim ile öğretimin desteklenmesi,
- Eğitim almak için ön koşulun olmaması ve eğitim veren kurumu seçebilme özgürlüğü,
- Düşük ücretli ya da ücretsiz kaliteli eğitim olanağı,
- Bireyin kendi hızında ve istediği zaman da öğrenmesini sağlaması,
- Hayat boyu öğrenmeyi desteklemesi (https://moocguide.wikispaces.com/).

MOOC Guide internet sitesinde sıralanan yukarıdaki yararların yanı sıra kanaatimizce MOOC'ların;

- Bir işte çalışanlara eğitim-öğretim imkânı sunması,
- Belli bir meslek veya uzmanlık alanı konusunda bilgi sahibi olmak isteyenlerin bilgi ve yeteneklerini geliştirmesini sağlaması,
- Materyallerin çok çeşitli olması ve zengin içeriklerle desteklenmesi,
- Öğrencinin, kendi hızında ilerlemesine imkan sağlaması ve geri bildirimlerin zamanında ve yerinde alınmasını sağlaması,
- Katı bir müfredatla bağlanan öğrencilerin müfredatın esnekleştirilmesi ile kendi eğilimine uygun dersler alabilmesi,
- Maliyetleri düşürerek eğitim-öğretimin çok geniş bir kitleye ulaşmasına yardımcı olması,
- Engelliler, hastalık nedeniyle evden dışarı çıkamayanlar ve hamileler için bulundukları yerden eğitim-öğretim imkanı sağlaması gibi yararları da vardır.

MOOC hizmeti veren internet siteleri incelenerek, sitelerin büyük bölümünün sertifika fırsatı sundukları tespit edilmiştir. Bu sertifikalar genel olarak ücretli olmakla birlikte öğrenenlere gerek öğrenim süreçlerinde gerekse iş

hayatında birçok imkân sağlamaktadır. Bazı MOOC sağlayıların sertifika uygulaması olmasa da, birçoğunun internet sitesinde geçerli diploma ve sertifika uygulaması olduğu belirlenmiştir.

MOOC'ların Sakıncaları

MOOC'ların yararlarının yanı sıra sakıncaları da bulunmaktadır. MOOC'ların sakıncaları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Öğrenenler kendi ders içeriklerini oluşturmada zorluk çekilmektedir
- Öğrenenlerin başarılarının değerlendirilmesi bakımından, online eğitimde 'kopya' sorunu vardır (Car, 2012).
- Dijital olarak hazırlanmış ders materyallerini takip edebilmek için belli bir beceri gerekir.
- Dersleri takip etmek için zaman ve çaba gerekir.
- Yeterli donanımın (bilgisayar, hoparlör web-cam v.b.) ve internet bağlantısının olması gerekmektedir.
- Kişisel gelişimin parçası olan üniversite deneyimini (okul iklimi) sunmamaktadır.
- Katılımcıların kendi kendine ders çalışma ve izleme disiplinine sahip olmaları gerekmektedir.
- Dersleri izlemek katılımcıların insiyatifinde olduğu için ders bırakma oranları yüksektir.
- Laboratuar ortamında çalışma imkanının olmaması ve deneye dayalı derslerin uzaktan verilememesi.

GELECEKTE MOOC'LARIN EĞİTİM-ÖĞRETİMDEKİ YERİ

Son birkaç yıl içerisinde geleneksel eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında prestijli üniversitelerin (MIT, Harvard, Stanford, Yale gibi) MOOC uygulamaları aracılığıyla, açık kitlesel eğitime yöneldiği, bu kapsamda uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin iç içe geçtiği görülmektedir.

Kanaatimizce, MOOC'lar önümüzdeki yıllarda teknik alt yapının oluşturulması ve hukukî düzenlemelerin yapılmasıyla birlikte Türkiye'de de hatırı sayılır bir konuma gelecektir. Anadolu Üniversitesi'nin projeleri arasında yer alan Akadema ve Atatürk Üniversitesi'nde hayata geçirilen AtademiX gibi MOOC sağlayıcılar ülke genelinde yaygınlaşarak, üniversitelerde okutulan bir çok ders MOOC'lar aracılığı ile verilecektir. Bu konuda devlet üniversitelerinin yanı sıra özel üniversitelerin de ciddi çalışmaları vardır.

Gelecekte, dünyanın bazı üniversitelerinde olduğu gibi Türkiye'de de örneğin MOOC'lardan alınan bir dersi başka bir üniversitenin örgün ya da uzaktan eğitim programında saydırabilmek mümkün hale gelecektir. Hatta MOOC'ların bu denli hızla yayılması ve üniversiteler tarafından dikkate alınması göz önünde bulundurulduğunda, gelecekte birçok üniversite ders kredilerinin tamamının MOOC'lar ile tamamlanmasını sağlayacak sistemler geliştirerek, öğrenenlere diploma imkânı sunacaklardır.

Şimdilerde bir çok akademisyen tarafından, gelecekte MOOC'ların kampüs yaşamının yerini alabileceği tartışmaları kanaatimizce hiç de yersiz değildir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünya üzerinde her geçen gün katılımcı sayısının arttığı MOOC uygulamalarının, Türkiye tarafından yakından takip edilerek, böylesine avantajlı bir eğitim modelinden yararlanma yoluna gidilmesi yerinde olacaktır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu konusunda devlet ve ilgili kurumlar tarafından politikalar oluşturulması, gelişmiş ülkelerin eğitim alanındaki başarılarını yakalayabilmek açısından son derece önemlidir.

MOOC'ların daha etkili olması için bu dersleri teşvik edici hukukî düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Ayrıca MOOC'ların açılması için belli teşvikler yapılması yerinde olacaktır. Bununla birlikte, üniversitelerin MOOC konusunda öğretim elemanlarını teşvik etmesi, teknik donanımı sağlaması, online ders materyallerinin hazırlandığı merkezler kurması gerekmektedir.

Teknoloji politikası kapsamında, hem ülke genelinde hem de dünya genelindeki tüm bireylerin daha fazla erişime sahip olması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de internetin daha hızlı olması, internet alt yapısının sağlamlaştırılması, bireylerin bilgisayar sahibi olması, internet erişiminin ucuz olması oldukça önemlidir.

Not: Bu çalışma 21-23 Mayıs 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi'nde 7 ülkenin katılımıyla düzenlenen 1st International Congress on Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Carr, N. (2012, September 27). The crisis in higher education, 3. MIT Technology Review. Retrieved May 3, 2015, from http://www.technologyreview.com/featuredstory/429376/the-crisis-inhigher-education/

Cormier, D., & Siemens, G. (2010). Through the open door: open courses as research, learning, and engagement. EDUCAUSE Review, 45(4) 30-39. Retrieved May 3, 2015, from http://www.educause.edu/ero/article/through-open-door-open-courses-researchlearning-and-engagement

de Waard, I., Koutropoulos, A., Özdamar Keskin, N., Abajian, S. C., Hogue, R.; Rodriguez, C.O., & Gallagher, M. S. (2011). Exploring the MOOC format as a pedagogical approach for mLearning. Proceed1ings from *mLearn,* Beijing, China, 3. Retrieved May 3, 2015, from http://mlearn.bnu.edu.cn/The_Ten_Outstanding_Papers.html

Downes, S. (2011). Connectivism' and Connective Knowledge. Huffpost Education, 2-4. Retrieved May 3, 2015, from http://bsili.3csn.org/files/2010/06/Places_to_Go-__Connectivism__Connective_Knowledge.pdf

Glance, D. (2013). The teaching and learning foundations of MOOCs, 4. Retrieved May 3, 2015, from http://theconversation.com/the-teaching-and-learning-foundations-ofmoocs-14644

http://akadema.anadolu.edu.tr/

http://atademix.atauni.edu.tr/

https://www.coursera.org/

https://www.edx.org/

http://www.e-universite.com.tr/

http://www.khanacademy.org.tr/

http://mooc.anadolu.edu.tr/

https://moocguide.wikispaces.com/

https://www.udacity.com/

Pappano, L (2012). The Year of the MOOC-The New York Times. 4. Retrieved May 3, 2015, from http://www.nytimes.com /2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-coursesare-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all&_r=0.

Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford like courses: Two successful and distinct course formats for massive open online courses. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 3. Retrieved May 3, 2015, http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ982976.pdf

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

MESLEKİ EĞİTİM, BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ALANI ÖĞRETİM PROGRAMLARININ GÜNCELLİĞİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Yrd. Doç. Dr. Nursel Yalçın
Gazi Universitesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Ankara
nyalcin@gazi.edu.tr

Berker Kılıç
Milli Eğitim Bakanlığı
Terme Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Samsun
berker.kilic@gmail.com

Özet

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı hem örgün hem de yaygın eğitim kurumları tarafından Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında hazırlanan öğretim programları kullanılmaktadır.Her bir meslek alanı, mesleğin alt dalları ve bu dallarda öğrenciyi diplomaya götüren ortak ve dala özgü modüllerden oluşmaktadır. Bu modüllere ait dokümanlar MEB tarafından, yeterliliğe dayalı çerçeve öğretim programlarına bağlı olarak hazırlanmakta ve okullarda kullanıma sunulmaktadır.

Bilişim Teknolojileri Alanı, Ağ İşletmenliği, Bilgisayar Teknik Servisi, Veritabanı Programcılığı, Web Programcılığı alt dallarından oluşmaktadır.

Bu çalışmada Bilişim Teknolojileri Alanı altındaki meslek dalları içerisinde MEB tarafından hazırlanan modül dokümanlar, güncel gereksinimler açısından değerlendirilecek, bu dokümanlarda yer alan konuların, güncel uygulamalar ve teknikler ile karşılaştırılması yapılacaktır. Karşılaştırmada modüllere ait yeterliliklere bağlı kalınarak, öğrencinin mesleğin icrasında en güncel bilgilerle donanabilmesi lehine yeni teknikler ve alternatif yöntemler açısından değerlendirilecektir. Böylece, Bilişim Teknolojileri Alanı öğrencilerinin, öğrenim gördükleri meslek liselerinde, hangi modüllerde ve derslerde güncelleme ihtiyacının olduğu tespit edilecek, önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki Eğitim, Modüler Sistem, Yeterlilik, Çerçeve Öğretim Programı, Bilişim Teknolojileri Meslek Alanı.

A STUDY ABOUT THE ACTUALITY OF OCCUPATIONAL RETRAINING, INFORMATION TECHNOLOGY PROGRAMS

Abstract

Teaching programs that are prepared within "Project for Strengthening Vocational Education and Training System" are used by education institutions which are both formal and common connected to Ministry of National Education.Every job field consists of its subsections and modules which lead the student to the diploma in these subsections and spesific to that subsection. Documents belong to these modules are prepared subjected to frame teaching programs by Ministry of National Education and are presentated in schools. Information Technology Area consists of subsections such as Network Management, Computer Maintenance, Database Programming and Web Programming.

In this study, module documents that are prepared by Ministry of National Education within job subsections that are under Information Technology Field will be evaluated in terms of actual needs, subjects in these documents will be compared to actual applications and techniques. In the comparison , sticking to

qualifications belong to the modules, the student will be evaluated in terms of new techniques and alternative methods if he has the most updated information while performing his job. So, the need to update of students studying Information Technology Field about which modules and subjects they are exposed to in their schools will be identified and recommendations will be made.

Key Words: Occupational retraining, Modular System, Qualification, Curriculum Framework, Information Technology Job Field.

GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı hem örgün hem de yaygın eğitim kurumları tarafından Mesleki Eğitimi Güçlendirme Projesi (MEGEP) kapsamında hazırlanan öğretim programları kullanılmaktadır.

MEGEP, 4 Temmuz 2000 tarihinde, ülkemiz ile Avrupa Birliği arasında yapılan anlaşma kapsamında Eylül 2002 tarihinde başlatılmış ve 5 yıl sürmüştür. Bu proje ile iş dünyası ve mesleki ve teknik eğitim veren okullar arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi ve Ulusal Yeterlik Sistemi kurularak mesleki eğitim sisteminin niteliğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Sonuçları güncel mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının eğitim programlarının temelini oluşturan MEGEP projesi kapsamında ulusal meslek yeterlikleri belirlenmiş ve mesleki-teknik ortaöğretim, mesleki yeterliklere dayalı modüler sistem doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır (Adıgüzel ve Berk, 2009).

Modüler sistem, 2004–2006 yılları arasında pilot okullarda uygulanmış ve 2006-2007 öğretim yılından itibaren mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yaygınlaştırılmıştır. Modüler sisteme geçişle birlikte 2005–2006 öğretim yılından itibaren, 9'uncu sınıflardan başlamak üzere eğitim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır.

Modüler sistemde modüller, ulusal ve uluslararası iş gücünden beklenen temel yeterlikler ve işveren görüşleri ve mesleki yeterlikler dikkate alınarak belirlenmişlerdir. Bu sayede mezun öğrencilerin kendi meslek alanlarında istihdam edilebilmelerinin kolaylaştırılması amaçlanmıştır (Adıgüzel ve Berk, 2009).

MEGEP'in amacı, mesleki ve teknik eğitimi is piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırmaktır (Emirgil, 2009). İş piyasası ihtiyaçlarının güncel teknolojiler ışığında zamanla değiştiği, özellikle Bilişim Teknolojileri (BT) gibi dönüşüm hızı yüksek alanlarda, öğrencilere verilen mesleki eğitimin niteliği daha fazla önem kazanmaktadır.

Küreselleşme süreci ile birlikte teknolojik gelişmelerin de etkisiyle bilgi teknolojilerine dayalı üretim süreçlerinde meydana gelen dönüşüm, en doğrudan etkisini iş gücü piyasalarında ve mesleki kompozisyonu dönüşüme uğratarak bilgi ve becerilere olan talebi farklılaştırması noktasında göstermektedir (Emirgil, 2009).

Mesleki eğitimde, öğrencilerin güncel bilgilerle iş piyasalarına geçişinin, işveren açısından yeni üretim yöntem ve tekniklerine doğrudan adapte olabilmesi, işe alımlarında elemanlarının kullanılan teknolojilere daha hızlı adapte olması, yeni alınan personelin kendi bilgi birikimi ile gelerek işyerine değer katması, işten çıkarılma riskleri ile daha az karşılaşması, mezuniyet alanı dışındaki sektörlerde çalışmak zorunda kalmaması gibi avantajları vardır.

Özelde ise BT alanının, diğer pek çok meslek alanı ile kıyaslandığında, yöntem ve tekniklerin çok daha yüksek bir değişim hızına sahip olması, mesleki eğitimde, eğitim-öğretim içeriğinin daha hızlı güncellenmesi zorunluluğunu beraberinde getirmektedir.

Bu çalışmadaki amaç, mesleki eğitimde BT alanı ders içeriklerini modül ve öğrenme faaliyeti seviyesinde inceleyerek, öğrencilerin güncel bilgilerle donatılmış olarak mezun olabilmeleri için öneriler geliştirmeye çalışmaktır.

Bu çalışmada;

- Giriş bölümünde, ülkemizde mesleki ve teknik eğitim kurumlarında uygulanan modüler sistem hakkında kısaca bilgilendirme yapılmış ve BT Alanı'nın ders saatleri, modül ve öğrenme faaliyeti sayıları açısından durumu hakkında bilgi verilmiştir.

- Yöntem bölümünde, BT Alanı modül ve öğrenme faaliyetleri hakkında bilgiler verilmiş ve yapılacak incelemenin kapsamı belirlenmiştir. BT Alanı derslerinin modül ve öğrenme faaliyetleri incelenmiş, Bulgular başlığı altında öğrenme faaliyetleri ve modüllerin ve ders içeriklerinin güncelliği, teknolojik gelişmeler ışığında eksiklik ve güncellik açısından değerlendirilmiştir.

- Tartışma ve Sonuç bölümünde, öğrenme faaliyetlerinde karşılaşılan eksiklik ve güncellik sorunları doğrultusunda, öğrencilere yönelik olarak hazırlanan ders materyallerinin sektör beklentileri açısından sürekli güncelliğinin korunabilmesi için öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Mesleki Eğitimde Modüler Sistem Nedir?

Her bir meslek alanı, mesleğin alt dalları ve bu dallarda öğrenciyi diplomaya götüren ortak ve dala özgü modüllerden oluşmaktadır. MEB tarafından öğretmenlere hazırlattırılan bu modüller, yeterliliğe dayalı çerçeve öğretim programlarına bağlı olarak hazırlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Çerçeve Öğretim Programları (ÇÖP) da yine MEB tarafından alan öğretmenleri ve sektör temsilcilerinin oluşturduğu komisyonlarca belirlenmektedir.

Modüller, ÇÖP'de belirtilen yeterlikler çerçevesinde, her bir yeterlik için en az bir öğrenme faaliyeti hazırlanması suretiyle, Öğrenme Faaliyetleri'nden oluşmaktadır (MEB, 2015).

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumlarında Anadolu Meslek Lisesi (AML) ve Anadolu Teknik Lisesi (ATL) olmak üzere iki farklı okul türünde öğretim yapılmaktadır. Bu okul türleri için derslerin saatleri ve uygulamalarında ufak tefek değişiklikler olabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011).

BT Alanı, Ağ İşletmenliği, Bilgisayar Teknik Servisi, Veritabanı Programcılığı, Web Programcılığı alt dallarından oluşmaktadır. BT Alanına ait 4 meslek dalında öğretimi yapılmakta olan ortak ve dala özgü dersler AML ve ATL okul türleri için MEB tarafından önerilen ders süreleri ile birlikte aşağıdaki şekildedir.

Tablo 1: AML ve ATL Türündeki Okullar İçin BT Meslek Dalları ve Dal Dersleri

	Ağ İşletmenliği	Bilgisayar Teknik Servisi	Veritabanı Programcılığı	Web Programcılığı
	AML / ATL	AML / ATL	AML / ATL	AML / ATL
Mesleki Gelişim	2 / 2	2 / 2	2 / 2	2 / 2
Bilişim Teknolojilerinin Temelleri	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4
Paket Programlar	2 / 2	2 / 2	2 / 2	2 / 2

Programlama Temelleri	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3
Temel Elektronik ve Ölçme	2 / 2	2 / 2	2 / 2	2 / 2
Bilişim Teknik Resmi	2 / 2	2 / 2	2 / 2	2 / 2
Açık Kaynak İşletim Sistemi	2 / 2	2 / 2	2 / 2	2 / 2
Mesleki Yabancı Dil (Bilişim)	2 / 2	2 / 2	2 / 2	2 / 2
Ağ Sistemleri ve Yönlendirme	12 / 13			
Sunucu İşletim Sistemi	5 / 5			
E-Posta Sunucu	6 / 8			
Bilgisayarlı Devre Tasarımı		2 / 2		
Elektronik Uygulamaları		6 / 8		
Sistem Bakım Onarım		8 / 13		
Sistem Kontrol Uygulamaları		3 / 3		
Sunucu İşletim Sistemi ve Ağ Güvenliği		4 / 4		
Veritabanı			5 / 7	
Nesne Tabanlı Programlama			11 / 13	
Gelişmiş Internet Uygulamaları			4 / 4	
Grafik ve Animasyon				6 / 5
Veritabanı Organizasyonu				2 / 3
Web Tasarımı ve Programlama				10 / 12
Internet Programcılığı				4 / 6
TOPLAM DERS SAYISI	43 / 45	43 / 49	43 / 43	42 / 45

* BT Alanı haftalık ders çizelgelerinden hesaplanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014-2015).

AML ve ATL okul türleri arasındaki fark, Tablo-1'de görüldüğü gibi bazı derslerin, ders sürelerindedir. Ders sürelerinin farklı olmasının nedeni ise, öğrencilerin 12. Sınıfta İşletmelerde Beceri Eğitimi (İBE) adı altında sene içinde yahut yaz tatillerinde staj görüyor olmalarından kaynaklanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Kısaca ders içerikleri modüllerden, modüller ise öğrenme faaliyetlerinden oluşmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma içerisinde, kısa bir süre sonra gireceğimiz 2016 yılı tarih olarak baz alınacak ve 2014, 2015 yıllarında yazılan modüllerin güncel içeriğe sahip oldukları kabul edilmiştir. 2007-2013 yılları arasında yazılan modüller içerik açısından tek tek değerlendirilmiştir. Bu kısıtlama ile değerlendirilen modül sayısı 120'dir. Değerlendirme, modülün kapsadığı her bir öğrenme faaliyetinin güncellenme gereksinimi olup olmadığına dair, Güncel/Kısmen Güncel/Güncel Değil gruplamaları ile yapılmıştır. Bu yolla içerik değerlendirmesi yapılan öğrenme faaliyeti sayısı 390'dır. Güncel olduğu kabul edilen ve henüz yazılmamış olan modüllere ait öğrenme faaliyetleri ile bu sayı 492'ye ulaşmaktadır.

BT Alanı tüm dallar için toplamda 149 adet modülden, MEGEP projesinin uygulanmaya başlanmasından bu yana 138 tanesi farklı zamanlarda yazılarak öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. En eski modülün yazım yılı 2007 en yenisinin yazım yılı ise 2015'dir. Henüz yazılmamış olan modül sayısı ise 11'dir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007-2015).

Yazılmamış olan 11 modüle ait 37 öğrenme faaliyetinin 2016 yılı içerisinde yayınlanacağı ve yayın tarihi itibariyle güncel olacağı için "Güncel" olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2: Derslere Göre Güncel, Kısmen Güncel ve Güncel Olmayan Öğrenme Faaliyeti Sayıları

	Modül Sayısı	Öğrenme Faaliyeti Sayısı	Güncel Öğrenme Faaliyeti Sayısı	Kısmen Güncel Öğrenme Faaliyeti Sayısı	Güncel Olmayan Öğrenme Faaliyeti Sayısı	Yazılmamış Öğrenme Faaliyeti Sayısı
Mesleki Gelişim	6	29	**29**	0	0	0
Bilişim Teknolojilerinin Temelleri	5	19	0	2	**17**	0
Paket Programlar	4	29	0	0	**29**	0
Programlama Temelleri	4	10	0	**8**	2	0
Temel Elektronik ve Ölçme	4	15	**13**	2	0	0
Bilişim Teknik Resmi	2	5	**3**	1	1	0
Açık Kaynak İşletim Sistemi	3	11	2	4	**5**	0
Mesleki Yabancı Dil (Bilişim)	3	7	2	**5**	0	0
Ağ Sistemleri ve Yönlendirme	15	39	**28**	6	2	3
Sunucu İşletim Sistemi	7	25	8	3	0	**14**
E-Posta Sunucu	5	18	**13**	0	0	5
Bilgisayarlı Devre Tasarımı	2	11	0	0	0	**11**
Elektronik Uygulamaları	10	33	**29**	2	0	2
Sistem Bakım Onarım	16	44	6	8	**30**	0
Sistem Kontrol Uygulamaları	5	13	**7**	0	0	6
Sunucu İşletim Sistemi ve Ağ Güvenliği	5	14	**8**	1	3	2
Veritabanı	7	15	4	0	**11**	0
Nesne Tabanlı Programlama	14	37	**23**	9	5	0
Gelişmiş Internet Uygulamaları	5	17	2	**6**	4	5
Grafik ve Animasyon	6	31	0	0	**31**	0
Veritabanı Organizasyonu	4	9	2	0	**7**	0

Web Tasarımı ve Programlama	12	49	3	13	**33**	0
Internet Programcılığı	5	12	0	**8**	4	0

* BT Alanı ders bilgi formlarından hesaplanmıştır (MEB, 2011) (MEB, 2007-2015).

Tablo 2'de görüldüğü gibi;

- Güncel olmayan öğrenme faaliyetlerinin çoğunlukta olduğu dersler 7 adettir. Bu dersler, Bilişim Teknolojilerinin Temelleri, Açık Kaynak İşletim Sistemi, Paket Programlar, Sistem Bakım Onarım, Veritabanı, Grafik ve Animasyon, Web Tasarımı ve Programlama dersleridir (MEB, 2007-2015).
- Kısmen güncel öğrenme faaliyetleri çoğunlukta olan dersler 4 adettir. Bu dersler Programlama Temelleri, Mesleki Yabancı Dil (Bilişim), Gelişmiş Internet Uygulamaları, Internet Programcılığı dersleridir (MEB, 2007-2015).
- Güncel öğrenme faaliyetlerinin çoğunlukta olduğu dersler 9 adettir. Bu dersler, Mesleki Gelişim, Temel Elektronik ve Ölçme, Bilişim Teknik Resmi, Ağ Sistemleri ve Yönlendirme, E-Posta Sunucu, Elektronik Uygulamaları, Sistem Kontrol Uygulamaları, Sunucu İşletim Sistemi ve Ağ Güvenliği, Nesne Tabanlı Programlama dersleridir (MEB, 2014 ve MEB, 2007-2015).
- Öğrenme faaliyetlerinin çoğunluğu yazılmamış olan dersler 2 adettir. Bu dersler, Sunucu İşletim Sistemi, Bilgisayarlı Devre Tasarımı dersleridir (MEB, 2007-2015).

Tablo 3: BT Tüm Meslek Dallarına Ait Modülerin Yazım Yıllarına Dağılımı

MODÜL YILI	MODÜL SAYISI	ÖĞRENME FAALİYETİ SAYISI
2007 tarihli modül sayısı	2	6
2008 tarihli modül sayısı	0	0
2009 tarihli modül sayısı	0	0
2010 tarihli modül sayısı	0	0
2011 tarihli modül sayısı	33	127
2012 tarihli modül sayısı	39	122
2013 tarihli modül sayısı	46	135
2014 tarihli modül sayısı	17	62
2015 tarihli modül sayısı	1	3
Yazılmayan modül sayısı	11	37
TOPLAM	149	492

* BT Alanı ders bilgi formlarından hesaplanmıştır (MEB, 2011) (MEB, 2007-2015).

Tablo 3'de görüldüğü gibi, 2011-2012-2013 yıllarında BT Alanı modüllerinin yazımları ağırlık kazanmıştır. Ancak BT mesleğinin, özellikle yazılım alanının sürekli yeni sürümlerle gelişiyor olması, hazırlanan modüllerin güncelliğini kısa bir süre içerisinde kaybetmesine neden olmaktadır.

Modüllerin yeterince güncel olmaması, öğrencilerin güncel bir eğitim alamamasına, piyasa şartlarına göre yeterli donanımlara sahip olamamasına ve benzeri olumsuzluklara neden olmaktadır.

Diğer taraftan yüzlerce modülün tek bir merkezden görevlendirmeler aracılığı ile güncellenmeye çalışılması, ortak aklın çalıştırılamamasına, içerik niteliği açısından kısıtlı kalınmasına neden olmaktadır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

Mevcut Öğrenme Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 4: Güncel, Kısmen Güncel ve Güncel Olmayan Gruplarına Göre Öğrenme Faaliyeti Sayıları ve Oranları

MODÜL HAZIRLANMA YILI	MODÜL SAYISI	ORAN %	ÖĞRENME FAALİYETİ SAYISI	GRUBA GÖRE ORAN %	GÜNCEL ÖĞRENME FAALİYETİ	GRUBA GÖRE ORAN %	KISMEN GÜNCEL ÖĞRENME FAALİYETİ	GRUBA GÖRE ORAN %	GÜNCEL OLMAYAN ÖĞRENME FAALİYETİ	GRUBA GÖRE ORAN %
2007	2	1,34	6	1,22	1	0,46	1	0,92	4	2,45
2008	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2009	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2010	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2011	33	22,15	127	25,81	32	14,61	28	25,69	**67**	**41,10**
2012	39	26,17	122	24,80	21	9,59	**57**	**52,29**	44	26,99
2013	46	30,87	135	27,44	**63**	**28,77**	23	21,10	48	29,45
2014	17	11,41	62	12,60	62	28,31	0	0,00	0	0,00
2015	1	0,67	3	0,61	3	1,37	0	0,00	0	0,00
Yazılmayan	11	7,38	37	7,52	37	16,89	0	0,00	0	0,00
TOPLAM	149	100,00	492	100,00	219	100,00	109	100,00	163	100,00

* BT Alanı ders modüllerinden hesaplanmıştır (MEB, 2007-2015).

Tablo 4'te de görüleceği gibi, güncel olmayan 163 öğrenme faaliyetinin 67'si, yani, % 41,10'si 2011 yılına ait, kısmen güncel olan 109 öğrenme faaliyetinin 57'si, yani % 52,29'u 2012 yılına ait, güncel 219 öğrenme faaliyetinin 63'ü, yani % 28,77'si 2013 yılına aittir.

Buradan anlaşılacağı üzere, öğrenme faaliyetlerinin yazımı üzerinden geçen her bir yıl, güncelliklerini hızla kaybetmelerine neden olmaktadır.

Tablo 5: Yıllara Göre Güncel, Kısmen Güncel ve Güncel Olmayan Öğrenme Faaliyeti Sayıları ve Oranları

MODÜL HAZIRLANMA YILI	ÖĞRENME FAALİYETİ SAYISI	YILA GÖRE ORAN %	GÜNCEL ÖĞRENME FAALİYETİ	YILA GÖRE ORAN %	KISMEN GÜNCEL ÖĞRENME FAALİYETİ	YILA GÖRE ORAN %	GÜNCEL OLMAYAN ÖĞRENME FAALİYETİ	YILA GÖRE ORAN %
2007	6	100,00	1	16,67	1	16,67	4	66,67
2008	0	-	0	-	0	-	0	-
2009	0	-	0	-	0	-	0	-
2010	0	-	0	-	0	-	0	-
2011	127	100,00	32	25,20	28	22,05	**67**	**52,76**
2012	122	100,00	21	17,21	**57**	**46,72**	44	36,07
2013	135	100,00	**63**	**46,67**	23	17,04	48	35,56
2014	62	100,00	62	100,00	0	-	0	-
2015	3	100,00	3	100,00	0	-	0	-
Yazılmayan	37	100,00	37	100,00	0	-	0	-
TOPLAM	492	100,00	219	44,51	109	22,15	163	33,13

* BT Alanı der modüllerinden hesaplanmıştır (MEB, 2007-2015).

Tablo 5'te de görüleceği üzere, 2007 yılının % 66,67 ile en fazla güncel olmayan öğrenme faaliyetinin bulunduğu yıl olduğu görülmektedir. Ancak, bu yılda hazırlanan ve değerlendirmeye alınan toplam öğrenme faaliyetinin yalnızca 6 olmasının objektif değerlendirme yapmayı engellediği düşünülmektedir.

Diğer taraftan, aynı yıla ait öğrenme faaliyetleri kendi arasında değerlendirildiğinde de tablo-3'dekine benzer bir durumla karşılaşılmaktadır. 2011 yılına ait 127 öğrenme faaliyetinin 67'si, yani % 52,76'sı güncel değil, 2012 yılına ait 122 öğrenme faaliyetinin 57'si, yani % 46,72'si kısmen güncel, 2013 yılına ait öğrenme faaliyetinin 63'ü, yani % 46,67'si günceldir.

Tablo 6: Toplam Öğrenme Faaliyeti Sayısına Göre Güncel, Kısmen Güncel ve Güncel Olmayan Öğrenme Faaliyeti Sayıları ve Oranları

MODÜL HAZIRLANMA YILI	ÖĞRENME FAALİYETİ SAYISI	TOPLAMA GÖRE ORAN %	GÜNCEL ÖĞRENME FAALİYETİ	TOPLAMA GÖRE ORAN %	KISMEN GÜNCEL ÖĞRENME FAALİYETİ	TOPLAMA GÖRE ORAN %	GÜNCEL OLMAYAN ÖĞRENME FAALİYETİ	TOPLAMA GÖRE ORAN %
2007	6	1,22	1	0,20	1	0,20	4	0,81
2008	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2009	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2010	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2011	127	25,81	32	6,50	28	5,69	**67**	**13,62**
2012	122	24,80	21	4,27	**57**	**11,59**	44	8,94
2013	135	27,44	**63**	**12,80**	23	4,67	48	9,76
2014	62	12,60	62	12,60	0	0,00	0	0,00
2015	3	0,61	3	0,61	0	0,00	0	0,00
Yazılmayan	37	7,52	37	7,52	0	0,00	0	0,00
TOPLAM	492	100,00	219	44,51	109	22,15	163	33,13

* BT Alanı der modüllerinden hesaplanmıştır (MEB, 2007-2015).

Tablo 6'dan yıllara ve güncellik durumuna göre öğrenme faaliyeti sayıları ağırlıklandırıldığında, en yüksek üç ağırlığa sahip yıllar ve durumları sırasıyla 2011 yılına ait güncel olmayan öğrenme faaliyetleri (67 - % 13,62), 2012 yılına ait kısmen güncel öğrenme faaliyetleri (57 - % 11,59), güncel öğrenme faaliyetleri (63 - % 12,80) olduğu görülmektedir.

Bu veri de, Tablo 3 ve Tablo 4'e paralel olarak, öğrenme faaliyetlerinin yazımı üzerinden geçen sürenin, öğrenme faaliyetinin güncelliğini yitirmesine neden olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Modüller, MEB tarafından hazırlanan ÇÖP'ler doğrultusunda, görevlendirilen BT Öğretmenleri tarafından hazırlanmaktadır. MEB tarafından yapılan kontroller sonrasında ise kullanıma sunulmaktadır. Bu süreç, yukarıdaki tablo ve değerlendirmeler doğrultusunda BT alanı için yeterince hızlı bir devinime sahip değildir.

Yani, güncel teknoloji ve piyasa ihtiyaçlarının değişim hızı, modüllerin hazırlanma hızının üzerindedir. Fakat istenen ve beklenen, öğrencilerin en güncel bilgilerle donatılmış olarak meslek liselerinden mezun olmalarıdır.
Bulgular bölümünde elde edilen sonuçlara göre, 2011 yılı için güncelliğini kaybetmiş öğrenme faaliyetlerinin oranının % 52'nin üzerinde olması, aynı yıl için kısmen güncel öğrenme faaliyetlerinin ise % 22'nin üzerinde olması, 4-5 yıllık süre içerisinde, 2011 yılında hazırlanan öğrenme faaliyetlerinin 4'te 3'ünün güncelliğini kaybetmiş veya kaybetmek üzere olduğunu göstermektedir.

Açıktır ki bu durum, öğretim programlarının sektör temsilcileri ile birlikte hazırlandığı gerçeği ile birlikte değerlendirildiğinde, BT Alanı için mesleki eğitimde, öğrencilere kazandırılan yeterliliklerin her geçen yıl sektör beklentilerinden giderek uzaklaşıldığını göstermektedir.

Bu durumu düzeltmenin yolu, içerik hazırlama sürecine alternatif yollar geliştirmekle mümkündür.

Modül Dokümanları Kullanmak Yerine Alternatifler

Modülleri oluşturan öğrenme faaliyetlerinin, sürekli güncel kalabilmesi için, mevcut öğrenme faaliyetlerinin yıllar içerisinde hızla güncelliğini kaybetmesinden dolayı aşağıdaki öneriler ortaya koyulmuştur.

Modüller Milli Eğitim Bakanlığı'na ait MEGEP web sitesi aracılığı ile yayınlanmaktadır. Basılı olarak öğrencilere dağıtımı yapılmaması nedeni ile modüllerin öğrenciler tarafından da indirilebileceği, öğrencilere hitap eden bir site aracılığı ile de yayınlanması sağlanabilir.

Modül içerikleri, öğrenme faaliyeti yapısı korunarak, öğrenciler için hazırlanan web siteleri aracılığı ile bir eğitim materyali yapısında sunulabilir. Bu konuda Wiki siteleri örnek alınabilir.

Mesleki eğitim alan öğrenci ve meslek dersi öğretmenlerine hitap eden süreli bir yayın hazırlanması ve okullara MEB tarafından ulaştırılması, meslek alanları ile ilgili öğretmen ve öğrencilerin en kısa sürede bilgilendirilmelerini sağlayacaktır.

Modüller öğretmenler tarafından yazılmakta fakat öğretmenlerin kimler olduğu bilinmemektedir. Modüllere yazarı olan öğretmen hakkında bilgiler eklenmeli, öğretmen ve okulu onure edilmeli, öğretmenler modül yazımına özendirilmelidir.

Modüller yazılması için öğretmenlere ödenen ücretler ders saati ile hesaplanmamalı, yazarlıkta bilinen hali ile telif ücreti sisteminde ücret ödemesi yapılarak öğretmenler modül yazımına özendirilmelidir.

Modüller mevcut halinde Internetten tek tek indirilmektedir. Her bir ders tek tek indirilebilmeli, öğrencilerin meslek alanı veya dalı için tüm modülleri birlikte indirebilmesi sağlanmalıdır.

Modüllerin öğrenciler tarafından kullanımında, öğrencilere dağıtımı yapılan tablet bilgisayarlarda kullanabilecekleri bir uygulama hazırlanmalıdır.

Yalnızca program geliştirmede değil, içerik geliştirmede de sektör temsilcileri ile işbirliği geliştirilmelidir.

Not: Bu çalışma 05-07 Kasım 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 4th World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS 2015'de sözlü bildiri olarak kabul edilmiştir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, O.C., Berk, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar: Yeterliğe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 6 Sayı 1, 220-236.

Emirgil, B.F. (2009). Yeni Meslekçi Eğitim Yaklaşımı ve Yeni Meslekçi Paradigmalarının Türkiye'deki Yansıması Olarak MEGEP. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, Sayı 56, 575-600.

MEB. (2006). MEGEP Uygulama Kılavuzu (Öğretim Programları ve Modüler Öğretim). http://megep.meb.gov.tr/dokumanlar/Diger/ogretmen_kitap.pdf (erişim 12 Ekim 2015)

MEB. (2007-2015). Bilişim Teknolojileri Ders Bilgi Formları. http://megep.meb.gov.tr/dokumanlar/Ders Bilgi Formları/Eski Alanlar/BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ_DBF.rar (erişim 12 Ekim 2015).

MEB. (2007-2015). Bilişim Teknolojileri Alanı Modülleri. http://megep.meb.gov.tr/Default.aspx?page=moduller (erişim 12 Ekim 2015).

MEB. (2011). Bilişim Teknolojileri Alanı Çerçeve Öğretim Programı. http://megep.meb.gov.tr/dokumanlar/10.SINIF (2015-2016)/10 ÇÖP/BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ_ÇÖP_10.pdf (erişim 12 Ekim 2015).

MEB. (2014). 9. Sınıf Mesleki Gelişim Dersi Ders Bilgi Formu. http://megep.meb.gov.tr/dokumanlar/Ders Bilgi Formları/MESLEKİ GELİŞİM_DBF.pdf (erişim 12 Ekim 2015).

MEB. (2014-2015). Bilişim Teknolojileri Alanı Haftalık Ders Çizelgeleri. http://megep.meb.gov.tr/?page=ogretimProgramlari (erişim 12 Ekim 2015).

MEB. (2015). Bireysel Öğretim Materyali (Modül) Yazım Kılavuzu. http://megep.meb.gov.tr/dokumanlar/EK2-Bireysel öğrenme materyali yazım kılavuzu.pdf (erişim 12 Ekim 2015).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE LABORATUAR KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Ayberk Bostan Sarıoğlan
Balıkesir Üniversitesi
Necatibey Eğitim Fakültesi
abostan@balikesir.edu.tr

Özet

Fen derslerinin temelinde laboratuar kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin aktif olarak çalışabileceği laboratuar ortamlarının oluşturulması fen dersinin gereklilikleri arasındadır. Bu çalışma ortaokul 5., 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde laboratuar kullanılmasına ilişkin görüşlerinin araştırılması amacı ile yapılmıştır. Bu amaçla her sınıf düzeyinden 100 öğrenciye (toplamda 400 öğrenci) dört açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu sorularda öğrencilerin laboratuar kullanımı hakkındaki genel düşünceleri, okuldaki fen laboratuarının sahip olduğu koşulların yeterliği, fen derslerinde laboratuar kullanma sıklıkları ve bu konudaki düşünceleri ve laboratuar kullanımı ile ilgili karşılaştıkları güçlükler sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevapların betimsel analiz yapılmış ve cevaplar belirli kategoriler altında toplanmıştır. Öğrenci cevaplarının bu kategoriler altında yer alma frekansları hesaplanmıştır. Sonuçta öğrenciler okullarda fen laboratuarlarını yeterli görmediklerini ve fen derslerinde laboratuar kullanımının sıklığının arttırılması gerektiğini belirtmiştir. Fen öğretmenleri laboratuar kullanımı ile ilgili daha donanımlı ve bilgili olmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul öğrencileri, fen laboratuarı kullanımı, betimsel analiz.

MIDDLE SCHOOL STUDENTS OPINIONS ABOUT USE OF LABORATORIES ON SCIENCE COURSE

Abstract

On the basis of the science course using of laboratory has an important place. Creating laboratory environments where students can work in active is between the requirements of science course. The aim of this study is to investigate the views of secondary 5th, 6th, 7th and 8th grade students on the use of laboratory at the science course. For this purpose, a questionnaire consisting of four open-ended questions to 100 students (a total of 400 students) from each gradel evel were applied. General thoughts on laboratory use of students in this question the sufficiency of conditions that have the science laboratory at school, and frequency of use in laboratory science and thoughts on this subject and the difficulties faced regarding the use of laboratory was asked. Students' answers were analyzed with descriptive analysis and grouped under spesific categories. Students response frequency included under these categories are calculated. Ultimately, students stated they do not see enough using science laboratory at science courses and need to increase the frequency of use it. Science teachers must be better equipped and knowledgeable on the use of laboratory.

Key Words: Middle school students, use of science laboratories, descriptive analysis.

GİRİŞ

2004 yılında değişen fen ve teknoloji programında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temele alınmış ve öğrencilerin daha aktif olduğu öğrenme ortamlarının gerekliğine vurgu yapılmıştır (MEB, 2006). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrenciyi merkeze alan ve öğrencilerin aktif olduğu öğrenme ortamlarında öğrenmenin daha etkili olduğuna vurgu yapan bir yaklaşımdır (Atwater, 1998; Duit & Treagust, 1998; Özmen, 2004). Fen eğitiminde laboratuar kullanımı öğrencilerin keşfederek öğrenmelerini kolaylaştırdığını konusunda ortak görüş

belirten çok sayıda çalışma yapılmıştır (Duit, 2009). Bu durumda fen derslerinde laboratuar kullanımı oldukça önemli olduğu görüşü belirtilebilir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesinin öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkili olduğunu belirten çok sayıda çalışma yapılmıştır (Freedman, 1997; Hofstein, Levi-Nahum & Shore, 2001; Hofstein & Lunetta, 2004). Bu çalışmalar sonucunda ortak kanı öğrencilerin aktif olduğu ve deneyerek öğrenmenin sağlandığı ortamlarda öğrencilerin daha başarılı olduğudur. Alanyazında fen bilgisi derslerinde laboratuar kullanımı ile ilgili fen bilgisi öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin fikirlerini araştırmak üzere çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Fen derslerinde laboratuar kullanımının önemine değinen ve öğrencilerin fen derslerine laboratuar kullanımına ilişkin tutumlarını (Çakır, Şenler & Göçmen Taşkın, 2007; Yeşilyurt, Kurt & Temur, 2004) ve fen öğretmenlerinin laboratuar kullanımına yönelik tutumlarını (Yıldız, Aydoğdu, Akpınar & Ergin, 2007) ve öğretmenlerin fen deneylerinin amaçlarına yönelik tutumlarını (Yıldız, Akpınar, Aydoğdu & Ergin, 2006) araştıran çok sayıda çalışma yapılmıştır. Alanyazında öğretmen adaylarının fen laboratuar kullanımına ilişkin çalışmalarda yer almaktadır. Bu çalışmalara örnek olarak Can (2012) fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuar uygulamalarına yönelik düşüncelerini farklı değişkenler açısından incelediği çalışma verilebilir. Araştırmanın sonucunda laboratuar kullanımına ilişkin düşünceler cinsiyete göre farklılık göstermez iken, öğretim türü, sınıf düzey ve lisedeki laboratuar deneyimlerine göre farklılık göstermektedir.

Uluçınar, Cansaran ve Karaca (2004) öğretmenlerin fen bilgisi dersinde laboratuar kullanımına ve okullardaki fen bilgisi laboratuar koşullarının yeterliğine ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenler laboratuarı kısmen kullandıklarını ve okullarda laboratuar koşullarının yetersiz olduğunu ve sınıf mevcutlarının laboratuarda ders işlemek için çok kalabalık olduğunu belirtmiştir. Güneş, Şener, Germi ve Can (2013) 37 fen bilgisi öğretmeninin ve 637 öğrencinin fen laboratuarı kullanımına ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırma beşli likert tipi anketle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarında öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğu malzeme eksikliğinden dolayı deney yapamadıklarını belirtmektedir. Ayrıca öğrenciler sınava hazırlık yapmak için derslerde çok fazla deney yapmadıklarını belirtmektedirler. Laboratuar kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar arasında genellikle laboratuvara karşı geliştirilen tutum üzerinde duran çalışmalar daha fazla sayıda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde laboratuar kullanımına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Ortaokul öğrencilerine fen derslerinde laboratuar kullanma ile ilgili düşünceleri, laboratuar kullanma sıklıkları, okuldaki fen laboratuarlarının koşulları ve laboratuar kullanmada karşılaştıkları güçlükler ile ilgili fikirlerinin ortaya çıkarılmasına yönelik sorular sorulmuştur. Öğrenciler laboratuar kullanımı ile ilgili fikirlerini belirtebilecek ve fikirler ışığında fen derslerinde laboratuar kullanımı ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılabilecektir. Fen derslerinde öğrencilerin laboratuar kullanımının bir gereklilik olarak görülmesi öğrencilerin laboratuar kullanımına ilişkin görüşlerine önem kazandırmaktadır. Öğrencilerin laboratuar hakkında fikirleri ışığında laboratuar kullanımı ve laboratuar koşulları ile ilgili aksayan yönlerin neler olduğu belirlenebilecek ve böylece öğrenci fikirleri de göz önüne alınarak laboratuar ortamının düzenlenmesi sağlanabilecektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama yönteminde, mevcut durumun doğasının açıklanmasında belirli bir zaman dilimi içerisinde veri toplamayı ve karşılaştırma yapılan duruma karşıt olan mevcut durumun özelliklerini açıklamayı gerektirir (Cohen, Manion & Morrison, 2005). Tarama çalışmaları mevcut durumu tartışmak için kullanılabilir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan 4 ortaokulda öğrenim gören toplam 400 öğrenci ile yürütülmüştür. Ortaokul beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinden eşit sayıda öğrenci çalışmada yer almaktadır. Çalışma toplam 8 fen bilgisi öğretmenin derse girdiği 16 sınıftaki öğrenciler ile yapılmıştır. Bu dört ortaokuldan birinde laboratuar olanakları oldukça kısıtlı, diğerinde laboratuar malzemesi sıkıntısı yaşanmakta ve diğer iki okulda laboratuar olanakları yeterlidir.

Veri Toplama ve Analizi

Ortaokul öğrencilerinin fen derlerinde laboratuar kullanımına ilişkin görüşlerin belirlenmek için dört açık uçlu sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Bu ankette yer alan sorular araştırmacı tarafından ortaokul öğrencilerinin fen derslerinde laboratuar kullanımı ile ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması amacı ile hazırlanmıştır. Anket geçerlik çalışmaları için 100 ortaokul öğrencisine uygulanmış ve öğrencilerin sorularda anlamakta zorlandıkları kısımlar düzeltilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin açık uçlu sorulara verdikleri cevapların analizi betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde veriler belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmada verilerin analizinde kullanılan temalar belirlenirken öğrencilerin analiz edilen soruya verdikleri cevaplarkullanılmıştır. Temalar altında yer alan öğrenci cevaplarının frekansı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin fen derslerinde laboratuar kullanımına ilişkin görüşlerinin sorulduğu soruların analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak Tablo 1'de öğrencilerin fen bilimleri dersinde laboratuar kullanımına ilişkin görüşlerinin analizinden elde edilen bulgulara değinilmiştir.

Tablo 1: Laboratuar Kullanımı Hakkındaki Görüşlerin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	**5. Sınıf n (%)**	**6. Sınıf n (%)**	**7. Sınıf n (%)**	**8. Sınıf n (%)**
Deney yaparak daha kolay öğreniyorum	22	3	18	35
Laboratuar ortamı güzel	12	8	10	14
Laboratuarda deney yapmak eğlenceli	8	6	1	2
Laboratuar temiz ve düzenli	7	-	-	-
Laboratuarda öğretmen rehberliğinde deney yapıyoruz	1	10	-	7
Olumsuz Görüşler				
Laboratuar malzemeleri yetersiz	28	32	-	7
Laboratuar küçük ve sınıf kalabalık	4	11	4	10
Laboratuar malzemeleri eski ve bozuk	6	-	1	4
Laboratuar ortamı düzenli değil (temizlik, yerleşim)	6	4	-	-
Deneyleri sınıfta yapıyoruz	6	10	11	5
Laboratuara gitmiyoruz	-	16	49	12
Laboratuarda bilgisayardan deneyleri seyrediyoruz	-	-	6	-
TEOG sınavı dolayısıyla az deney yapıyoruz	-	-	-	4
Toplam	**100**	**100**	**100**	**100**

Ortaokul öğrencileri fen bilimleri dersinde laboratuar kullanımına ilişkin olumlu görüşler kadar olumsuz görüşler de belirttiği görülmektedir. Fen derslerinde laboratuar kullanımına ilişkin deney yapmanın öğrenmeyi kolaylaştırdığı cevabı ile en fazla 8. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. 5. sınıf öğrencilerinin %22'si bu görüşü paylaşırken, 7. sınıf öğrencilerinin %18'i, 6. sınıf öğrencilerinin %3'ü deney yapmanın öğrenmeyi kolaylaştırdığı cevabını vermiştir. Laboratuar ortamının güzel olduğu cevabı ile her sınıf düzeyinde yaklaşık birbirine yakın oranlarında karşılaşılmıştır. Bu cevap ile en fazla %14 ile 8. sınıf öğrencilerinde, en az %8 ile 6. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Laboratuarda deney yapmanın eğlenceli olduğu cevabı ile en fazla 5. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmış ve öğrencilerin %8'i bu cevabı vermiştir. Bu cevap ile en az 7. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Laboratuarın temiz ve düzenli olduğu cevabı ile sadece 5. sınıf öğrencilerinin %7'sinde karşılaşılmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde bu cevaplar ile karşılaşılmamıştır. Laboratuarda öğretmen rehberliğinde deney yaptıklarını 6. sınıf öğrencilerinin %10'nu, 8. sınıf öğrencilerinin %7'si, 5. sınıf öğrencilerinin %1'i belirtmiştir.

Laboratuar kullanımı hakkındaki olumsuz düşüncelerden en sık karşılaşılanı laboratuar malzemelerinin yetersizliği sonucu deney yapılamadığıdır. Bu cevap ile en sık 6. sınıf öğrencilerinin %32'sinde karşılaşılmıştır. Bu cevap ile 7. sınıf öğrencileri arasında karşılaşılmamıştır. Laboratuarın küçük olduğunu ve sınıfın bu ortam için

kalabalık olduğu cevabı ile en sık 6. sınıf öğrencilerinin %11'inde en az 5. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinde aynı oranda karşılaşılmıştır. Laboratuar malzemelerinin eski ve bozuk olduğu cevabı ile en sık 5. sınıf öğrencilerinde, diğer sınıf düzeylerinde daha az oranda karşılaşılırken ve 6. sınıf öğrencilerinde hiç karşılaşılmamıştır. Laboratuar ortamının düzenli olmadığından (yeteri kadar temiz olmadığı, laboratuarda yerleşim düzeninin iyi planlanmaması) ve bu nedenle laboratuarı kullanmaktan hoşlanmadıkları cevabı ile en sık 5. sınıf ve daha sonra 6. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Bu cevap ile 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmamıştır. Deneyleri laboratuar ortamında değil sınıf ortamında yapıyoruz cevabı ile en fazla 6. sınıf ve 7. sınıf düzeylerinde birbirine yakın oranda karşılaşılırken en az 8. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Laboratuara gitmiyoruz cevabı çok sık karşılaşılan bir cevap olmakla birlikte en sık 7. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Bu cevap ile 7. sınıf öğrencilerinin %49'unda karşılaşılmış ve bu cevap 7. sınıf öğrencilerinin verdiği cevaplar arasında en sık karşılaşılan cevap olmuştur. 6. sınıf öğrencilerinin %16'sı, 8. sınıf öğrencilerinin %12'si bu cevabı verirken, 5. sınıf öğrencilerinde bu cevap ile karşılaşılmamıştır. Laboratuarı yapamadığımız deneyleri bilgisayarda seyretmeye gidiyoruz cevabı ile 7. sınıf öğrencilerinin %6'sında karşılaşılırken bu cevap ile diğer sınıf düzeylerinde karşılaşılmamıştır. TEOG sınavından dolayı daha az deney yapıyoruz cevabı ile sadece 8. sınıf öğrencilerinin %4'ünde karşılaşılmıştır.

Tablo 2'de ortaokul öğrencilerinin fen laboratuarı koşullarının fen derslerini işlemek için yeterli olup olmadığı konusundaki cevaplarının analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 2: Laboratuar Koşulları Yeterliği Hakkında Görüşlerinin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Olumlu Görüşler	**5. Sınıf n (%)**	**6. Sınıf n (%)**	**7. Sınıf n (%)**	**8. Sınıf n (%)**
Yaptığımız deneyler için yeterli	28	19	5	32
Laboratuarda yeterli malzeme mevcut	11	2	-	-
Oldukça yeterli	10	12	29	2
Laboratuar yeterli ama geliştirilmeli	-	4	-	6
Olumsuz Görüşler				
Deney için yeterli malzeme yok	34	32	20	33
Deneyleri kendimizin yapabileceği bir ortam yok	6	6	11	8
Deney malzemelerini kendimiz getiriyoruz	-	4	-	1
Okulda bütün sınıfların fen derslerinde kullanabileceği sayıda laboratuar yok	-	9	-	-
Deney yapmıyoruz	-	5	25	10
Deneyleri sınıfta yapıyoruz	2	-	-	1
Deney malzemeleri eski ve bozuk	9	7	10	7
Toplam	**100**	**100**	**100**	**100**

Laboratuar yeterliliği ile ilgili soruda laboratuardaki malzemelerin yaptıkları deneyler için yeterli olduğu cevabı ile en sık 8. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Daha sonra en sık 5. sınıf öğrencilerinin %28'inde, 6. sınıf öğrencilerinin %19'unda ve 7. sınıf öğrencilerinin %5'inde karşılaşılmıştır. Laboratuarda yeterli malzemenin mevcut olduğundan 5. sınıf öğrencilerinin %11'i ve 6. sınıf öğrencilerinin %2'si bahsetmektedir. Bu cevap ile diğer sınıf düzeylerinde karşılaşılmamıştır. Laboratuar olanaklarının oldukça yeterli olduğundan en sık 7. sınıf öğrencileri bahsetmiş ve öğrencilerin %29'unda karşılaşılmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin %12'sinde, 5. sınıf öğrencilerinin %10'nunda ve en az olarak da 8. sınıf öğrencilerinin %2'sinde karşılaşılmıştır. Laboratuar olanaklarının yeterli ancak geliştirilmesi gerektiğinden 6. sınıf öğrencilerinin %4'ü, 8. sınıf öğrencilerinin %6'sı bahsetmektedir.

Fen laboratuar koşullarının fen derslerini işlemek için yeterli olmadığı yönünde görüş belirten öğrencilerin açıklamalarını içeren cevaplar şu şekilde verilmiştir. Bu soruda bütün sınıf düzeylerinde en sık deney yapmak için yeterli malzeme olmaması cevabı ile karşılaşılmıştır. 5. sınıf, 6. sınıf ve 8. sınıf düzeylerine bu cevap ile birbirine çok yakın oranlarda karşılaşılmış ve öğrencilerin yaklaşık üçte biri bu kategoride yer alan cevaplar vermiştir. 7. sınıf öğrencilerinin %20'sinin verdiği cevaplar bu kategoride yer almıştır. Öğrenciler deneyleri kendi başlarına yapabilecekleri bir laboratuar ortamının olmadığından bahsetmiştir. Bu cevap ile en sık 7. sınıf öğrencilerinde karşılaşılırken en az 5. sınıf ve 6. sınıf düzeyinde eşit oranda karşılaşılmıştır. Laboratuarda yeterli

malzeme olmamasından dolayı deney malzemelerini kendilerinin getirdiğinden 6. sınıf öğrencilerinin %4'ü, 8. sınıf öğrencilerinin %1'i bahsetmektedir. Diğer sınıf düzeylerinde bu cevap ile karşılaşılmamıştır. Okulda fen derslerinin diğer sınıfların dersleri ile çakıştığı ve bu nedenle bütün sınıfların fen laboratuarını kullanamadığı cevabı ile sadece 6. sınıf öğrencilerinin %9'unda karşılaşılmıştır. Fen derslerinde deney yapmadıkları cevabı ile en sık 7. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Bu cevap ile 5. Sınıf öğrencilerinde karşılaşılmamıştır. Laboratuar şartlarının yetersizliğinden deneyleri sınıfta yaptıkları cevabı ile 5. sınıf öğrencilerinin %2'sinde, 8. sınıf öğrencilerinin %1'inde karşılaşılmıştır. Deney malzemelerinin eski ve bozuk olduğundan en fazla 7. Sınıf öğrencileri bahsetmektedir. Bu cevabı 5. sınıf öğrencilerinin %9'u, 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin %7'si vermiştir.

Tablo 3'de fen bilimleri dersinde laboratuar kullanma sıklığı ile ilgili öğrenci cevaplarının analizinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3: Laboratuar Kullanma Sıklığı Hakkındaki Cevaplarının Analizinden Elde Edilen Bulgular

Görüşler	**5. Sınıf n (%)**	**6. Sınıf n (%)**	**7. Sınıf n (%)**	**8. Sınıf n (%)**
Nadiren	28	30	21	22
Arasıra	24	20	9	21
Haftada bir veya iki kez	4	5	2	6
Kitapta deney olduğu zaman	29	15	14	17
Sınıfta yapamadığımız deneyleri yapmaya	2	-	-	14
Çok sık	6	-	-	5
Laboratuara gitmiyoruz	7	30	54	15
Toplam	**100**	**100**	**100**	**100**

Fen bilimleri dersinde laboratuar kullanma sıklığı ile ilgili bütün sınıflarda en sık karşılan cevap nadiren laboratuar kullandıkları cevaplarıdır. Nadiren laboratuar kullandığını belirten öğrenciler fen derslerinde yeteri kadar laboratuar kullanmadıklarını belirtmiştir. Bu cevap ile en fazla 6. sınıf öğrencilerinde en az 7. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Arasıra laboratuar kullandıklarını 5. sınıf öğrencilerinin %24'ü, 6. sınıf öğrencilerinin %20'si, 8. sınıf öğrencilerinin %21'i ve 7. sınıf öğrencilerinin %9'u belirtmiştir. Haftada bir veya iki kez laboratuar kullandıklarından en fazla %6 ile 8. sınıf öğrencilerinde en az da %2 ile 7. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Kitapta deney olduğu zamanlarda laboratuara gittiklerinden en fazla 5. sınıf öğrencileri bahsetmiş ve %29 oranında karşılaşılmıştır. Bu cevap ile diğer sınıf düzeylerinde birbirleri ile yakın oranda karşılaşılmıştır. Sınıf ortamında yapamadıkları deneyleri yapmak için laboratuarı kullandıkları cevabı ile 8. sınıf öğrencilerinin %14'ünde, 5 sınıf öğrencilerinin %2'sinde karşılaşılmıştır. Bu cevap ile diğer sınıf düzeylerinde karşılaşılmamıştır. Laboratuara çok sık gittiklerinden 5. sınıf öğrencilerinin %6'sında, 8. sınıf öğrencilerinin %5'inde karşılaşılırken diğer sınıf düzeylerinde karşılaşılmamıştır. Fen derslerinde laboratuara gitmediklerinden en sık 7. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır ve öğrencilerin yarıdan fazlası bu görüşü belirtmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin %30'u, 8. sınıf öğrencilerinin %15'i fen derslerinde laboratuara gitmediklerinden bahsetmiştir. Laboratuara gitmediğini belirtme oranı 5. sınıflarda %7'e düşmüştür.

Fen bilimleri dersinde laboratuar kullanımı ile ilgili karşılaşılan zorluklar ile ilgili öğrencilerin verdiği cevapların analizinden elde edilen bulgulara Tablo 4'de yer verilmiştir.

Laboratuar kullanımı ile ilgili karşılaşılan zorluklar olarak öğrenciler çok sayıda görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden en sık karşılaşılanı deney malzemelerinin eksik olması sonucu deney yapamadıkları cevabıdır. Bu cevap ile en fazla 8. sınıf öğrencilerinde %29 oranında, en az 7. sınıf öğrencilerinde %15 oranında karşılaşılmıştır. Diğer bir sık karşılaşılan cevap laboratuar ortamının düzenli olmaması ve deney için gerekli malzemeleri laboratuarda bulamamaları, malzemelerin düzenli yerleştirilmediği cevabı ile en fazla 7. sınıf öğrencilerinde en az 8. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Laboratuarda oturma düzeninde deneyi göremediklerinden ve deneyi anlamakta zorlandıklarından en sık 8. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Bu cevap ile 5. sınıf öğrencilerinin %16'sında, 6. sınıf öğrencilerinin %11'inde ve 7. sınıf öğrencilerinde %12'inde karşılaşılmıştır. Fen derslerinde laboratuar kullanmadıkları cevapları ile 7. sınıf öğrencilerinin %33'ünde, 6. sınıf öğrencilerinin %25'inde, 8. sınıf öğrencilerinin %9'unda ve 5. sınıf öğrencilerinin %1'inde karşılaşılmıştır. Fen derslerinde laboratuar

kullanmadıkları cevabı ile en fazla 7. sınıf öğrencilerinde en az 5. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Laboratuarda deney yaparken zorluk ile karşılaşmadığı cevabı ile en sık 5. sınıf öğrencilerinde en az 7. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Deney yaparken deney malzemelerin bozulması veya kırılması sonucu deneyin yarım kaldığı cevabı ile 5. sınıfta %7, 6. sınıfta %4 ve 8. sınıfta %3 oranında karşılaşılmıştır. Yaptıkları deneylerin zor olduğu ve bu nedenle deney yaparken zorlandıkları cevabı ile en fazla %6 oranı ile 8. sınıf öğrencilerinde karşılaşılırken, en az %2 oranı ile 6. Sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Bu cevap ile karşılaşılma oranı 5. sınıf ve 7. sınıf düzeyinde %4 oranında olmuştur. Okuldaki başka sınıfların fen derslerinde laboratuarı kullandıkları için laboratuara gidemedikleri cevabı ile en fazla 5. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Bu cevap ile 8. sınıf öğrencilerinde karşılaşılmamıştır. Deney sırasında yeterince güvenlik önlemi alınmadığı cevabını sadece 6. sınıfta bir öğrenci vermiştir.

Tablo 4: Laboratuar Kullanırken Karşılaşılan Zorlukların Analizinden Elde Edilen Bulgular

Görüşler	5. Sınıf n (%)	6. Sınıf n (%)	7. Sınıf n (%)	8. Sınıf n (%)
Deney sırasında malzemelerin bozulmazı ve kırılması	7	4	-	3
Laboratuarın düzenli olmaması	17	13	29	8
Laboratuar yerleşim düzeninde deneyi görememek	16	11	12	27
Deney malzemelerinin eksik olması	21	23	15	29
Laboratuar kullanmıyoruz	1	25	33	9
Yaptığımız deneylerin zor olması	4	2	4	6
Okulda başka sınıfların dersleri ile çakışması	4	2	2	-
Laboratuarda güçlük ile karşılaşmıyorum	30	19	5	18
Deney sırasında yeterince güvenlik önlemi alınmamsı	-	1	-	-
Toplam	**100**	**100**	**100**	**100**

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarda ortaokul öğrencilerinin fen derslerinde laboratuar kullanımını çok yeterli olmadığını düşündüğü görülmektedir. Öğrenciler fen derslerinde laboratuar kullanımı ve kullanma sıklığı ile ilgili cevaplarında çoğunlukla olumsuz görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada araştırmada yer alan dört ortaokuldan birinde laboratuar şartlarının yetersiz olduğu bilinmektedir. Benzer olarak Bulut (2006) okullarda fen laboratuar koşullarını araştırdığı çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin yaklaşık %93'ü okulda fen laboratuarı olduğunu, %7'si ise okulda fen laboratuarı bulunmadığını belirtmiştir. Ortaokullarda fen laboratuarı bulunma oranı %100'e çıkmış değildir. Bu nedenle bazı okullarda öğrenciler fen derslerinde laboratuarı kullanamamakta ve deneyleri sınıf ortamında yapabilmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin laboratuarı kullanmadıklarını belirttikleri, laboratuvara gitmediklerini ya da deneyleri sınıfta yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Laboratuar kullanımı ile ilgili öğrenci cevaplarında sık karşılaşılan bir cevap olan deney yaparak daha kolay öğreniyorum fikrini Freedman (1997), Hofstein, Levi-Nahum ve Shore (2001) ve Hofstein ve Lunetta (2004) çalışmalarında belirtmiştir. Laboratuar ortamında deney yapmanın öğrencilerde öğrenmeyi kolaylaştırdığı öğrencilerin kendi cevapları ile de desteklenmiştir. Öğrenciler laboratuarda deney yapmayı eğlenceli ve güzel bulduğunu belirtmiştir. Laboratuar ortamının deney yapmak için yeterliliği konusunda laboratuar malzemelerinin yeterli olduğunu düşünen öğrenci her sınıf düzeyinde çok fazla değildir. Bu cevaplar çalışmaya dahil edilen laboratuar koşulları yeterli olan iki ortaokulda öğrenim gören öğrenciler arasından verilmiştir. Bu öğrenciler arasında da laboratuar koşullarının geliştirilmesi gerektiğini düşünen öğrenciler bulunmaktadır. Ancak laboratuar koşullarının yeterliği ile ilgili olumsuz görüş belirten öğrenci sayısı her sınıf düzeyinde yüksek orandadır. Bu soruda bütün sınıf düzeylerinde en sık deney malzemelerinin eksik olduğu cevabı ile karşılaşılmıştır. Laboratuara ilişkin görüşler ve laboratuarda karşılaşılan zorluklar ile ilgili sorularda bütün sınıf düzeylerinde sık sık bu cevap ile karşılaşılmıştır. Şener, Germi ve Can (2013)'nın çalışmalarında benzer olarak fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin büyük çoğunluğu laboratuarda malzeme eksikliğinden kaynaklı deney yapamadıkları belirtilmiştir. Laboratuar kullanımı ile ilgili olumsuz görüşlerden biri olan laboratuar ortamının küçük olduğu ve sınıfın bu ortamda deney yapmak için çok kalabalık olduğu cevabı ile bütün sınıf düzeylerinde karşılaşılmıştır. Benzer olarak, Uluçınar, Cansaran ve Karaca (2004) yaptıkları çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin deney yapmak için sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler laboratuar kullanımı ile ilgili farklı zorluklardan bahsetmektedir. Bu görüşler arasında yapılan deneylerin

öğrencilere zor geldiği cevabı ile bütün sınıflarda karşılaşılmıştır. Deneylerin öğrencilerin zorlanmayacağı şekilde düzenlenmesi öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracak ve anlamlı öğrenme sağlanabilecektir. TEOG sınavına hazırlık 8. sınıflarda laboratuarda deney yapma sıklığını azaltmış ve bu cevap ile 8. sınıf düzeyinde karşılaşılmıştır. Laboratuar kullanma sıklığı ile ilgili soruda öğrenciler bütün sınıf düzeylerinde nadiren laboratuarı kullandıklarından bahsetmiştir. Laboratuarı hiç kullanmadıklarını belirten öğrenci sayısı her sınıf düzeyinde bulunmaktadır. Bu öğrencilerin bir kısmı okulundaki laboratuar şartları olmayan öğrenciler iken bir kısmı ise okulda laboratuar şartları yeterli olduğu halde laboratuarı kullanmayan öğrencilerden oluşmaktadır. Laboratuar kullanımını kitapta deney olduğu zaman o deneyi yapmaya gittikleri sıklığı ile açıklayan her sınıf düzeyinde öğrenci sayısı fazla sayıda mevcuttur. Öğrenciler laboratuar gitme sıklığını kitapta deney olma sıklığı ile ilişkilendirmiştir. Öğrenciler laboratuar sınıfta yapamadıkları deneyleri yapmaya gittiklerini belirterek sınıf ortamını da deney yapmak için kullandıklarını belirtmiştir. Çok sık laboratuvara gittiklerinden sadece 5. ve 8. sınıf düzeylerinde az sayıda öğrenci bahsetmiştir. Çok sayıda çalışmada fen derslerinde laboratuar kullanmanın önemine değinilirken laboratuvarı sık kullanma oranı düşüktür. Laboratuarda deney yaparken herhangi bir güçlük ile karşılaşmadığını her sınıf düzeyindeki öğrencide karşılaşılmıştır ve bu cevap ile en fazla 5. sınıf düzeyinde karşılaşılmıştır. Okullarda çok fazla sınıf ve şube varken sadece tek bir laboratuar olması bütün sınıfların her derste laboratuar kullanmasını engellemektedir. Öğrenciler laboratuvara gidecekleri zaman laboratuarın başka sınıflar tarafından kullanılmasını karşılaştıkları bir güçlük olarak belirtmiştir. Sadece 6. Sınıfta bir öğrenci bahsetmiş olsa bile laboratuarda yeterince güvenlik önlemi alınmadığından bahsetmiştir. Bu durum laboratuarda çeşitli kazalara neden olabilmektedir ve bu konuda yeterli önlemin alınması gerekmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında okullarda fen bilgisi laboratuar koşullarının iyileştirilmesine yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Ortaokullarda fen laboratuar koşullarının çok yeterli olmadığı sonucunda okullarda laboratuarların fiziki şartlarının iyileştirilmesine yönelik okul yönetimleri tarafından planlama yapılmalıdır.
- Okullarda fen bilgisi öğretmenleri tarafından laboratuar malzemeleri envanteri çıkarılmalı ve fen deneylerini yapmak için gerekli malzemeler devlet malzeme ofisinden istenmelidir.
- Okullarda fen bilgisi öğretmenleri laboratuar düzenini sağlamalı ve bu ortamı deneylerin rahatça gerçekleştirilebileceği şekilde düzenlemelidir.
- Okullarda ders programı düzenlenirken sınıfların laboratuarı kullanması için fen derslerinin birbiri ile çakışmaması sağlanmalıdır.
- Öğrenciler fen derslerinde deney yapmanın öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmeleri sonucu fen derslerinde laboratuar kullanımı sıklığı arttırılmalıdır.
- Fen derslerinde öğrencilerin bireysel deneyler yaparak öğrenmelerinin sağlanması teşvik edilmelidir.

Not: Bu çalışma 05-07 Kasım 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 4th World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS 2015'de sözlü bildiri olarak kabul edilmiştir.

KAYNAKÇA

Atwater, M.M. (1998). Social constructivism: Infusion into the multicultural science education research agenda. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (8), 821-837.

Bulut, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Can, Ş. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuar Uygulamalarına Yönelik Düşüncelerinin Cinsiyet, Öğretim Türü, Sınıf Düzeyi ve Lise Laboratuar Deneyimleri Açısından Araştırılması. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9 (1), 3-12.

Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2005). (5 th ed.) Research methods in education. *British Library Cataloguing in Publication Data,* ISBN 0-203-22434-5 Master e-book ISBN

Duit, R. & Treagust, D.F. (1998). Learning in Science- From Behaviourism Towards Social Constructivism and Beyond (ed: Fraser, B.J. & Tobin, K.G.), The interantional handbook of science education. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 3-25.

Duit, R. (2009). Bibliography – STCSE students' and teachers' conceptions and science education. Kiel, Germany: University of Kiel.

Freedman, M.P. (1997). Relationship among Laboratory Instruction, Attitude toward Science and Achievement in Science Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34 (4), 343-357.

Güneş, M.H., Şener, N., Topla Germi, N. ve Can, N. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinde Laboratuvar Kullanımına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11.

Hofstein, A., Levi-Nahum, T., & Shore, R. (2001). Assessment of the learning environment of inquiry- type laboratories in high school chemistry. *Learning Environments Research*, 4, 193-207.

Hofstein, A. & Lunetta, V. N. (2004). The Laboratory in Science Education: Foundations for the Twenty-First Century. *Science Education* 88 (1), 28- 54.

Kozcu Çakır, N., Şenler, B. ve Göçmen Taşkın, B. (2007). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4), 637-655.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, (2006), Ankara.

Özmen, H. (2004). Fen Öğretimine Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3 (1), 100-111.

Uluçınar, Ş., Cansaran, A. ve Karaca, A. (2004). Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 465,475.

Yeşilyurt, M., Kurt, T. ve Temur, A. (2004). İlköğretim Fen Laboratuarı için Tutum Anketi Geliştirilmesi ve Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 104-114.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldız, E., Akpınar, E., Aydoğdu, B. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Deneylerinin Amaçlarına Yönelik Tutumları. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3 (2), 2-18.

Yıldız, E., Aydoğdu, B., Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2007). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Deneylerine Yönelik Tutumları. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 24 (2), 71-86.

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

MUHASEBE VE DENETİM MESLEĞİNDE ETİK

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

Özet

Kamu ve özel sektöre ait işletmeler, üretim yapmak, topluma hizmet etmek, kar elde etmek, istihdamı sürekli kılmak gibi amaçlar için kurulan kurumlardır. Bu amaçların yerine getirilmesi ve sağlıklı kararlar alınabilmesinde üretilen finansal bilgilerin rolü büyüktür. Muhasebe, işletmenin durumu ile ilgili finansal bilgileri üreten ve sunan bir bilgi sistemidir. İşletme ile ilgili kişi ve kurumların doğru kararlar alabilmesi için muhasebede üretilen bilgilerin doğru ve güvenilir olması büyük önem taşımaktadır. Bu konuda muhasebecilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Ayrıca tarafsız ve uzman kişiler tarafından denetimin yapılması, bilgilerin güvenilirliğini daha da arttıracaktır. Etkin bir yönetim bilgi sistemi için iyi işleyen bir muhasebe ve denetim sistemi zorunludur. Muhasebe ve denetimden beklenen yararların sağlanabilmesi için meslek mensupları tarafsızlık, sorumluluk, gizlilik, dürüstlük, güvenilirlik gibi mesleki etik kurallarına uymalıdır. Bu çalışmada, muhasebe ve denetimde etiğin önemi ve ulusal ve uluslararası kuruluşlarca yapılan etik ile ilgili düzenlemeler üzerinde durulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Muhasebe Mesleği, Denetim Mesleği, Etik, Meslek Etiği.

ETHICS IN ACCOUNTING AND AUDITING PROFESSIONS

Abstract

Public and private sector organizations are those which are established to make production, serve the public, make profits, and provide continuous employment. Financial knowledge in reaching these objectives and making good decisions is very important. Accounting is an information system which generates financial knowledge about an organization and gives it us. In order for people and institutions to make affective decisions, it is essential for the knowledge generated in accounting be accurate and reliable. Accountants bear tremendous responsibility on this. Besides, that audit is carried out by impartial experts will improve reliability of the knowledge further. A well-functioning accounting and audit system for effective management information system are essential. In order to realize the expected benefits from the accounting and auditing, professionals must comply with the codes of professional ethics such as impartiality, responsibility, confidentiality, integrity, and reliability. This study will put emphasis on the importance of ethics in accounting and auditing and regulations produced by national and international organizations relating to ethics

Keywords: Accounting Profession, Auditing Profession, Ethics, Professional Ethics

GİRİŞ

Etik, bir insanın davranışları esnasında kullandığı ahlaki ilkeler bütünüdür. Kişilerin nasıl davranmaları gerektiğini gösteren etik; görev ve sorumlulukları esas alan bir davranış kuralı ya da disipline işaret etmekte ve bir kişinin neyi yapıp neyi yapmaması gerektiği konusunda davranış biçimini tanımlayan kuralları konu edinmektedir (Kutlu, 2008: 146).

Meslek, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde, "Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş" şeklinde tanımlanmıştır.

Meslek etiği, bir mesleğin icrası esnasında toplum yararı gözetilerek uyulması gereken davranış kuralları olarak tanımlanabilmektedir. Meslek etiğinin en önemli yanlarından biri, dünyanın neresinde olursa olsun, aynı meslekte çalışan bireylerin bu davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekli olmasıdır (TESMER).

Günümüzde her meslekte, mesleğin gereklerinin yerine getirilebilmesi için meslek mensuplarının bir takım kişisel, mesleki ve ahlaki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Meslek mensuplarının bu niteliklere sahip olmaları, hem meslek mensubunun, hem de mesleğin gelişmesine büyük katkılar sağlayacaktır (Sakarya ve Kara, 2010: 58).

Sorumluluk, yükümlülük, ödev gibi kavramlar etik açısından çok önemlidir. Meslek mensubu kendi kişisel çıkarlarının yanı sıra, müşterilerinin, meslektaşlarının, toplumun ve devletin de çıkarlarını gözetmeli ve sorumluluklarını yerine getirmelidir. Toplumun meslek mensuplarından beklentisi adil ve herkes tarafından saygı gösterilen bir davranış içinde bulunmalarıdır (İşgüden ve Çabuk, 2006: 61).

Mesleğin örgütlenmesi ve mesleki etik kuralların belirlenmesi; meslek mensuplarının meslek etiğine uygun davranmaları, mesleğin gelişmesi ve toplumun güveninin kazanılması açısından büyük önem taşımaktadır.

MUHASEBE VE DENETİM KAVRAMI

Muhasebe, işletme için finansal sonuçlar doğuran olay ve işlemlere ait verileri parasal tutarlar ve gereğinde diğer sayısal veriler halinde toplayan, bu verileri, işletme ile ilgisi olan belli başlı kişilerin gereksinim ve amaçlarını gözönünde bulundurarak kayıt, sınıflandırma ve analiz yoluyla işleyen, elde ettiği sonuçları çoğunluğu dönemsel olarak düzenlenen özetleyici raporlar halinde ilgilere sunan sistematik bir bilgi sağlama düzeni olarak tanımlanabilir (Bozkurt, Sezer ve Karakuş, 2013: 63).

Muhasebede üretilen bilgilerin doğru, tarafsız ve güvenilir olması, işletme ile ilgili tarafların doğru kararlar alabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu konuda muhasebecilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Ayrıca tarafsız ve uzman kişiler tarafından denetimin yapılması, bilgilerin güvenilirliğini daha da arttıracaktır. Etkin bir yönetim bilgi sistemi için iyi işleyen bir muhasebe ve denetim sistemi zorunludur.

Muhasebenin ürettiği mali tabloların, muhasebe standartlarına uygunluğunu, yine denetim standartlarına göre inceleyerek, muhasebe bilgilerinin güvenilirliğini artıran muhasebe denetimi, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde ekonomik sistemin önemli bir parçasıdır. Denetçi tarafından üretilen raporlar, başta sermaye piyasası yatırımcıları olmak üzere, güvenilir bilgiye ihtiyaç duyan bütün kesimleri ilgilendirir (Uzay, Tanç ve Erciyes, 2009: 127).

Muhasebe ve denetim birbirleriyle yakın ilişki içinde iki kavramdır. Çünkü muhasebesiz denetim olmaz ve denetimin gerekliliği muhasebenin gerekliliğini beraberinde getirir. Muhasebesiz denetleme dayanaksız; denetimsiz muhasebe ise sağlamasızdır (Uzay, Tanç ve Erciyes, 2009: 127).

MUHASEBE VE DENETİM MESLEĞİNDE ETİĞİN ÖNEMİ

Muhasebe ve denetim mesleği, ülkenin iktisadi bütünlüğünü oluşturan kurum, işletme, vakıf, dernek, sendika gibi birimlerin, muhasebe ve denetim işlerini; yasalara, kurallara, ilkelere ve yöntemlere uygun, tarafsız, nesnel, sır tutar ve güvenilir bir tutumla; belirli bir yerde ve kendi sorumluluklarında yapan bireylerin sürekli olarak edindikleri iş ve uğraş alanıdır (Çukacı, 2006: 95).

Muhasebe ve denetimden beklenen yararların sağlanabilmesi ve meslek itibarının korunması için meslek mensupları tarafsızlık, sorumluluk, gizlilik, dürüstlük, güvenilirlik gibi mesleki etik kurallarına uymalıdırlar.

Meslek mensubu, devletten topluma, mesleki kuruluşlardan müşterilere kadar çok geniş bir alanda sorumlulukları olan kişidir. Edindiği bilgi ve deneyimini, bunu talep edenlere muhasebe mesleği ile ilgili yasaların ve mesleki kuruluşların öngördüğü sınırlar ve açıklamalar çerçevesinde sunmalıdır. Meslek mensubu

bu görevi yerine getirirken zaman zaman ahlak kurallarıyla çelişkiye düşebilir. Bu sorunları gidermede mesleğin gerektirdiği meslek etiği önemli bir rol oynamaktadır (Bilen ve Yılmaz, 2014: 59).

Son yıllarda, meslek etiğine uygun olmayan davranışlar sonucu yaşanan olumsuz gelişmeler (Ör: Enron Skandalı), toplumun her alanında olduğu gibi muhasebe ve denetim mesleğinde de etik ve güven tartışmalarını gündeme getirmiş ve meslek etiği ile ilgili çalışmalar daha da hız kazanmıştır.

MUHASEBE VE DENETİM MESLEĞİNDE ETİK İLE İLGİLİ DÜZENLEMELER

Muhasebe ve denetimde etik kurallarla ilgili ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından çok kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Muhasebe ve denetim meslek mensuplarının uymaları gereken etik kurallar belirlenmiş, meslek kuruluşları tarafından etik eğitimi çalışmaları başlatılmış, meslek etiği ile ilgili teorik ve uygulamalı kitap ve makaleler yayınlanmış, muhasebe etik kongreleri düzenlenmiş ve üniversitelerin ders müfredatlarında etik ile ilgili derslere yer verilmiştir.

Muhasebe ve denetim etiği ile ilgili ulusal ve uluslararası meslek örgütleri tarafından geniş kapsamlı düzenlemeler yapılmaktadır. Meslek mensuplarının uymaları gereken etik kurallar, meslek örgütlerinin belirlediği ilkeler çerçevesinde şekillenmektedir.

ULUSLARARASI KURULUŞLAR VE YASALAR TARAFINDAN YAPILAN DÜZENLEMELER

Amerika Sertifikalı Kamu Muhasebecileri Enstitüsü (AICPA) Tarafından Yapılan Düzenlemeler

Amerika'da muhasebe mesleği ile ilgili önemli bir kuruluş olan AICPA tarafından 1966 yılında, "Muhasebe Mesleğinde Meslek Ahlakı Standartları" yayınlanmıştır. Bu standartlar 1988 yılında Enstitünün Mesleki Davranış Yasası'nda yapılan değişiklikle yeniden düzenlenmiştir. Söz konusu davranış kuralları, olması gereken davranışları içeren prensipler ve meslek ahlakına uygun olmayan davranışları açıklamaktadır ve muhasebe mesleği ile uğraşan tüm üyeler için uyulması zorunludur (Bilen ve Yılmaz, 2014: 59).

Mesleki Davranış Yasası'nda yer alan ilke ve kurallar aşağıda açıklanmıştır (Çukacı, 2006: 100-101):
AICPA Mesleki Davranış Yasası İlkeleri:
-Sorumluluklar; bağımsız olarak çalışan meslek elemanlarının adına iş yaptıkları bireye, meslektaşlarına ve kamuya karşı eşit mesafeli olduklarını bilerek faaliyetlerin herhangi bir tarafın lehine veya aleyhine bozulmaması.
-Kamu çıkarı; yapılan faaliyetler sonucunda kamu yararı gözetilerek genel ekonominin aleyhinde durumların ortaya çıkmasını engellemelidir.
-Dürüstlük; sorumlu olunan tüm tarafların hakkının her ne nedenle olursa değişmeyeceği fikrinin sorumlu olunan taraflara verilerek onların nezdinde gerekli güvenin sağlanmasıdır,
-Tarafsızlık ve Bağımsızlık; taraf adına ücret karşılığı iş yapılıyor olsa bile, meslek elemanlarının yapılan iş sürecinde bağımsız olduğunu düşünerek tarafsız olarak faaliyetlerini sürdürmesidir.
-Özenli çalışma; sorumluluk bilinci içerisinde yerine getirilen faaliyetleri, taraflardan birini mağdur etmeyecek biçimde, teknik bilgiye sahip olarak meslek ahlakının vermiş olduğu bilinç dahilinde hareket etmesidir.
-Sunulan hizmetin kapsamı ve niteliği; meslek elemanlarının sunacakları hizmetlerin yasada belirtilenler dışında kalanlarını tercih ederken, işin nitelik ve kapsamını belirlemede meslek etiğini göz önünde tutarak tercih edilmesidir.

AICPA Mesleki Davranış Yasası Kuralları:
-Bağımsızlık; meslek mensubu faaliyetlerine devam ederken yapmış olduğu işin belirli bir taraf için veya devlet için yapıldığı düşüncesi ile hareket etmelidir.
-Dürüstlük ve Tarafsızlık; muhasebe faaliyetleri yerine getirilirken çıkar çatışmalarına girmeksizin, işletmenin mali yapısının olduğu gibi gösterilmesi için, herhangi bir grup veya bireylerin etkisi altında kalınmamalıdır.
-Genel Standartlara Uyum; mevcut yasalar doğrultusunda mesleki yeterliliğe ulaşmış, gerekli mesleki hassasiyeti göstererek, belirli bir plan dahilinde çalışmalıdır.
-Standartlara Uyum; meslek elemanının faaliyetlerini sürdürmesi sırasında meslek örgütleri tarafından kabul edilen standartlara uygun davranmalıdır.

-Muhasebe ilkeleri ve uyum; muhasebe faaliyetlerinin yerine getirilmesinde meslek elemanları Genel Kabul Görmüş Muhasebe Kavram ve İlkelerine uygun davranışlar sergilemelidir.
-Müşteri bilgilerinin gizliliği; adına iş yapılan müşterinin faaliyetlerinin sonucunda çıkan ekonomik veya muhasebe bilgilerinin işletmenin dışında bulunan birey ve gruplara açıklanmayarak o bilgiler sır nitelikli olarak saklanmalıdır.
-Şartlı ücret; yapılacak işlerin niteliği belirlendikten sonra ücret (Konulan alt ve üst limitler dahilinde olmak şartı ile) işin sonunda değil başında takdir edilmelidir.
-Meslek onuru ile bağdaşmayan davranış; meslek elemanlarının sorumlu oldukları gruplardan birisi olan meslektaşlarının genel itibarını ve meslek mensubunun kendi bireysel itibarını ve mesleğin gelecekteki onuru ile bağdaşmayan her türlü hakaretten kaçınılmalıdır.
-Reklam yapma yasağı; gerçek nitelikli olmayan veya abartılı şekilde bilgi verilmesi sonucunda veya bir baskı unsuru kullanılarak dayatma sonucu müşteri temin edilmemelidir.
-Komisyon ve danışma ücretleri; meslek elemanının kendi faaliyet alanı dışındaki, bir mal veya ürünün temin edilmesi veya bir hizmetin sunulmasının temin edilmesi için aracılık yaparak bunun sonucunda ücret almamasıdır.
-Meslek unvanı ve mesleği icra biçimi; mevcut yasaların vermiş oldukları yetkilerin kullanılabilmesi için, verilen meslek unvanı haricinde bir unvanın kullanılmamasıdır.

Uluslararası Yüksek Denetim Kurumları Teşkilatı (INTOSAI) Tarafından Yapılan Düzenlemeler

INTOSAI, 1953'te Küba'nın başkenti Havana'da gerçekleştirilen uluslararası kongre sonucunda oluşturulmuş; daha sonrasında ise bağımsız ve siyaset dışı bir organizasyon olarak Birleşmiş Milletler üyesi tüm ülkelerin yüksek denetim kurumlarının üyesi olduğu uluslararası bir organizasyon haline gelmiştir (Koçberber, 2008: 71).

INTOSAI, 1998 yılı Kasım ayında Uruguay'ın başkenti Montevideo'da yaptığı 44. Yönetim Kurulu toplantısında kamu sektöru denetçileri için hazırlanmış olan Mesleki Etik Kurallarını ('Code of Ethics') onaylayarak kamuoyuna açıklamıştır (Akyel, 2010: 108).

INTOSAI Mesleki Etik Kurallarına yön veren ilkeler aşağıdaki başlıklar altında belirlenmiştir (Koçberber, 2008: 71-73).
-Dürüstlük; INTOSAI etik ilkelerinin en önemlisi dürüstlüktür. Dürüstlük genel olarak doğruluk ve adalet kavramlarıyla ölçülmektedir. Kamuoyunda kendilerine duyulan güven duygusunu sürekli kılabilmek için denetçilerin davranışları kusursuz ve şüphe uyandırmayacak biçimde olmalıdır.
-Bağımsızlık; Denetçiler denetledikleri kurumdan bağımsız olmak ve inceledikleri konuları nesnel bir şekilde ele almak durumundadırlar. Bağımsızlık ilkesini "nesnel davranış" ve "yansızlık" başlığı altında iki alt ilke şekillendirmektedir. Denetçinin bağımsızlığı, kişisel veya dış çıkarlar nedeniyle hiçbir şekilde zedelenmemelidir.
-Tarafsızlık; Yüksek denetim kurumunun gerçekte var olan ve kamuoyu tarafından da varlığı algılanan politik tarafsızlığının korunması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle denetçiler denetim sorumluluklarını tarafsız bir biçimde yerine getirebilmek için politik etkilerden uzak kalmaya özen göstermelidirler.
-Çıkar Çatışmasından Kaçınılması; Denetçiler bağımsızlıklarını ve dürüstlüklerini zedeleyebilecek veya böyle bir görüntünün verilmesine neden olabilecek hediye veya para ödüllerini reddederek bağımsızlıklarını korumalı ve muhtemel bir çıkar çatışmasını önlemelidirler.
-Meslek Sırlarının Saklanması; Denetim süreci içinde elde ettikleri bilgiyi denetçiler üçüncü şahıslara yazılı veya sözlü olarak açıklamamalıdırlar. Ancak; Yüksek Denetim Kurumunun olağan çalışmasının gereği olarak ve yasalar veya diğer hukuki düzenlemelerle belirlenmiş sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla yapılan açıklamalar bunun dışındadır.
-Mesleki Yeterlilik ve Mesleki Gelişime Açık Olma; Denetçiler, yürürlükteki denetim, muhasebe ve mali yönetim standartlarını, politikalarını, prosedürlerini ve uygulamalarını bilmeli ve bunları uygulamalıdırlar. Ayrıca, denetçiler denetlenen kurumun faaliyetlerini yönlendiren anayasal, yasal ve kurumsal prensip ve standartlar hakkında da yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar.

Uluslararası İç Denetçiler Enstitüsü (IIA) Tarafından Yapılan Düzenlemeler

Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Uluslararası İç Denetçiler Enstitüsü'nün (IIA) 190 ülkede 180.000 den fazla üyesi bulunmaktadır (IIA). Türkiye İç Denetim Enstitüsü (TİDE), Uluslararası İç Denetçiler Enstitüsünde ülkemizi temsil etmektedir.

Enstitü, üyelerinin uyması gereken etik kurallar hazırlamıştır. Etik kuralları belirleme amacı, Enstitü tarafından, iç denetim mesleğinde etik kültürü oluşturmak ve yaygınlaştırmak olarak açıklanmıştır. Etik kurallar için dört temel ilke ve 11 davranış kuralı belirlenmiştir. Bu ilke ve kurallar aşağıda verilmiştir (Koçberber, 2008: 76-77):
İlkeler:
- Dürüstlük,
-Tarafsızlık,
-Meslekî Ehliyet
-Sır Saklamadır.

Davranış kuralları:
-Üyeler ve CIA (Certified Internal Auditor)'ler görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirirken dürüst, objektif ve gayretli olacaktır.
-Üyeler ve CIA'lar kurumlarının meseleleri ile ilgili tüm konularda veya hizmet sundukları kişilere bağlılık gösterecektir. Fakat üyeler ve CIA'lar bilerek herhangi bir uygunsuz veya yasal olmayan bir faaliyetin tarafı olmayacaktır.
- Kurumlarına veya iç denetim mesleğine yakışmayan faaliyetlere bilerek katılamazlar.
-Kurumun çıkarı ile çatışan veya görev ve sorumluluklarını objektif olarak yerine getirmelerini engelleyici faaliyetlere girmekten kaçınırlar.
-Mesleki kararlarına zarar verecek veya zarar verebileceği tahmin edilen, çalışanlardan, müşterilerden, satıcılardan ve kurumsal iş ilişkisinde bulundukları kişi ve kuruluşlardan değerli herhangi bir şeyi/hediyeyi kabul edemezler.
-Sadece mesleki yeterlilikleri ile tamamlamayı bekledikleri hizmetleri yüklenirler.
-"İç Denetim Uygulama Standartları" ile uyum sağlanması için uygun yöntemleri kullanırlar.
-Görevleri sırasında elde ettikleri bilgileri kullanırken sağduyulu olurlar. Gizli bilgileri, kişisel kazançları için kullanamayacakları gibi, yasalara aykırı veya kurum menfaatine zarar verecek şekilde kullanamazlar.
-İşlerin sonuçlarını raporlarken, bildikleri tüm belgelere dayalı olarak gerçekleri ortaya koyarlar. Eğer bu gerçekler ortaya konmazsa, incelemede bulunan faaliyet raporları çarpıtılabilir veya yasal olmayan uygulamalar gizlenebilir.
-Uzmanlıklarında iyileşme ve hizmetlerin kalite ve etkinliği için sürekli olarak gayret gösterirler.
-Mesleki uygulamalarda "enstitü" tarafından bildirilen yeterlilik, ahlaklılık ve itibar yüksek standartlarını koruma yükümlülüğünün bilincinde olurlar. Üyeler, "kararnamelere" uyar ve enstitünün hedeflerini desteklerler.

Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC) Tarafından Yapılan Düzenlemeler

IFAC, 1977 yılında kurulmuş olup, 130 ülkeden 175 kuruluşa bağlı eğitim, endüstri ve ticaret konularında çalışan ve bağımsız denetim faaliyetinde bulunan yaklaşık 2,8 milyon üyesi bulunmaktadır (IFAC). Ülkemizi TÜRMOB (Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali müşavirler Odaları Birliği) temsil etmektedir.

IFAC'a bağlı olan Uluslararası Etik Standartlar Kurulu (IESBA), profesyonel muhasebecilere yönelik etik standartları oluşturmaktadır.
Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu Etik Kuralları, tüm meslek mensuplarınca uygulanacak kurallar, sadece bağımsız çalışanlarca uygulanacak kurallar ve bağımlı çalışanlarca uygulanacak kurallar olarak üç alt başlık altında sınırlandırılmıştır. Belirlenen ilke ve kurallar aşağıda verilmiştir (IFAC, 2015; TÜRMOB, 2013):
Muhasebe meslek mensubu, aşağıdaki temel ilkelere uyacaktır.
- Dürüstlük - bütün mesleki ilişkilerinde ve iş ilişkilerinde dürüst ve açık sözlü olmak zorundadır.
- Tarafsızlık -mesleki veya iş yargılamalarında önyargılara, çıkar çatışmalarına yer vermemeli veya bunun gibi diğer şeylerin gereksiz etkilerini önemsememeli, bunlara izin vermemelidir.
-Mesleki Yeterlilik ve Gerekli Özen -uygulamalar, yasalar ve teknik çerçeve içerisinde güncel gelişmelere bağlı olarak, bir müşteri veya işverenin doyurucu mesleki hizmet almasını güvence altına almak için gerekli düzeyde mesleki bilgi ve beceriyi koruması ve uygun teknik ve mesleki standartlarla uyum içinde olmalı ve dikkatli hareket etmelidir.
- Gizlilik -meslek ve iş ilişkilerinin bir sonucu olarak, elde edilen bilgilerin gizliliğine saygı göstermek zorundadır, açığa vurmak için yasal, mesleki bir hak veya sorumluluk olmadıkça, tam ve özel yetkisiz olarak üçüncü kişilere bu bilgileri aktaramaz.

-Mesleki Davranış - konu ile ilgili yasalara ve düzenlemelere uymak zorunda, mesleği gözden düşürecek herhangi bir hareketten kaçınmalıdır.
Serbest meslek faaliyetinde bulunan muhasebecilere uygulanacak kurallar:
-Mesleki Görevlendirme
-Çıkar Çatışması
-İkinci Görüşler
-Ücret ve Diğer Çeşit Ödemeler
-Mesleki Hizmetlerin Pazarlanması
-Hediye ve İkramlar
-Müşteriden emanet olarak alınan varlıklar
-Tarafsızlık - Bütün Hizmetler
-Bağımsızlık – Denetim ve İnceleme Hizmetleri
-Bağımsızlık - Diğer Güvence Sözleşmeleri
Bağımlı çalışan muhasebecilere uygulanacak ahlak kuraları ise şunlardır;
-Potansiyel Anlaşmazlıklar
-Bilginin Hazırlanması ve Raporlanması
-Yeterli Uzmanlıkla Hareket Etme
-Finansal Çıkarlar
-Rüşvetler

Sarbanes - Oxley Yasası ile Yapılan Düzenlemeler

Küresel etkili muhasebe ve denetim skandalları finansal bilgilere ve bağımsız denetim şirketlerine olan güveni sarsmıştır. Kaybedilen güvenini tekrar sağlamak üzere 2002 yılında ABD'de 11 ana başlıktan oluşan Sarbanes - Oxley Yasası çıkarılmıştır. SOX Yasası, ABD'de muhasebe ve denetim anlamında dünyadaki en önemli yasalardan birisidir. SOX Yasası uygulamada etkisini hemen göstermiş muhasebe ve denetimde etik çalışmaları dahil tüm yasal düzenlemelerde dikkate alınan küresel bir dönüm noktası haline gelmiştir (Bilen ve Yılmaz, 2014: 61).

SOX Yasasının getirdiği başlıca düzenlemeler şunlardır (Dinç ve Cengiz, 2014: 225);
-PCAOB (Kamu Gözetim Kurulu)'un oluşturulmuştur.
-Denetlenen firmalarda defter tutma vb. hizmetler yasaklanmıştır.
-Hukuki danışmanlık hizmetleri yasaklanmıştır.
-Denetlenen firmada iç denetim sağlanması hizmeti yasaklanmıştır.
-Hile ile ilgili yeni federal suçların oluşturulmasıdır.

Sarbanes Oxley Yasası ile birlikte; bağımsız denetim şirketlerinin denetim dışı hizmetlerine sınırlamalar, şirketlerin mesleki etik kurallarını oluşturma zorunluluğu, periyodik raporlarla kamuya açıklanacak yükümlülüklerin arttırılması, bilanço dışı işlemler ve önceden tahmin edilebilen finansal sonuçlar için daha sıkı kurallar benimsenmesi gibi yeni düzenlemeler getirilmiştir (Dinç ve Cengiz, 2014: 226).

Sarbanes Oxley Yasasının 11 Ana Başlığı (Akküçük, 2009: 9);
-Halka açık şirketlerin muhasebe gözetim kurulu
-Denetçi bağımsızlığı
-Kurumsal sorumluluk
-Kamuyu aydınlatıcı şirket açıklamaların geliştirilmesi
-Mali analiz ile uğraşanların çıkar çatışması
-Kurul kaynak ve otoritesi (Sermaye Piyasası Kurulu)
-Çeşitli çalışmalar ve raporlar
-Yolsuzluklar için cezai müeyyideler
-Beyaz yaka cezai müeyyidelerindeki artışlar
-Kurumsal vergi iadesi
-Kurumsal yolsuzluk ve hesap verebilirlik.

ULUSAL KURULUŞLAR VE YASALAR TARAFINDAN YAPILAN DÜZENLEMELER

Maliye Bakanlığı Tarafından Yapılan Düzenlemeler

1992 tarihinde Maliye Bakanlığı Tarafından 1 Sıra No'lu Muhasebe Sistemi Uygulama Genel Tebliği yayınlanmıştır. Tebliğde, amacın; bilanço usulünde defter tutan gerçek ve tüzel kişilere ait teşebbüs ve işletmelerin faaliyet ve sonuçlarının sağlıklı ve güvenilir bir biçimde muhasebeleştirilmesi, mali tablolar aracılığı ile ilgililere sunulan bilgilerin tutarlılık ve mukayese edilebilirlik niteliklerini koruyarak gerçek durumu yansıtmasının sağlanması ve işletmelerde denetimin kolaylaştırılması olduğu belirtilmiştir.
Tebliğde 12 temel muhasebe kavramı açıklanmıştır. Bu kavramlardan, meslek etiği ile ilgili olanlar aşağıda verilmiştir. Birinci kavram olan "sosyal sorumluluk kavramı" etik ile doğrudan ilgilidir ve meslek mensuplarının etik kurallara uymasını zorunlu kılmaktadır.

Etik ile ilgili kavramlar:
-Sosyal Sorumluluk Kavramı : Bu kavram, muhasebenin işlevini yerine getirme hususundaki sorumluluğunu belirtmekte ve muhasebenin kapsamını, anlamını, yerini ve amacını göstermektedir. Sosyal sorumluluk kavramı; muhasebenin organizasyonunda, muhasebe uygulamalarının yürütülmesinde ve mali tabloların düzenlenmesi ve sunulmasında; belli kişi veya grupların değil, tüm toplumun çıkarlarının gözetilmesi ve dolayısıyla bilgi üretiminde gerçeğe uygun, tarafsız ve dürüst davranılması gereğini ifade eder.
- Tarafsızlık ve Belgelendirme Kavramı : Bu kavram, muhasebe kayıtlarının gerçek durumu yansıtan ve usulüne uygun olarak düzenlenmiş objektif belgelere dayandırılması ve muhasebe kayıtlarına esas alınacak yöntemlerin seçilmesinde tarafsız ve ön yargısız davranılması gereğini ifade eder.
- Tutarlılık Kavramı : Bu kavram, muhasebe uygulamaları için seçilen muhasebe politikalarının, birbirini izleyen dönemlerde değiştirilmeden uygulanması gereğini ifade eder. İşletmelerin mali durumunun, faaliyet sonuçlarının ve bunlara ilişkin yorumların karşılaştırılabilir olması bu kavramın amacını oluşturur. Geçerli nedenlerin bulunduğu durumlarda, işletmeler, uyguladıkları muhasebe politikalarını değiştirebilirler. Ancak bu değişikliklerin ve bunların parasal etkilerinin mali tabloların dipnotlarında açıklanması zorunludur.
- Tam Açıklama Kavramı: Bu kavram, mali tabloların bu tablolardan yararlanacak kişi ve kuruluşların doğru karar vermelerine yardımcı olacak ölçüde yeterli, açık ve anlaşılır olmasını ifade eder. Mali tablolarda finansal bilgilerin tam olarak açıklanması yanında, mali tablo kalemleri kapsamında yer almayan ancak alınacak kararları etkileyebilecek, gerçekleşmesi muhtemel olaylara da yer verilmesi bu kavramın gereğidir.
-Özün Önceliği Kavramı: Bu kavram, işlemlerin muhasebeye yansıtılmasında ve onlara ilişkin değerlendirmelerin yapılmasında biçimlerinden çok özlerinin esas alınması gereğini ifade eder. Genel olarak işlemlerin biçimleri ile özleri paralel olmakla birlikte, bazı durumlarda farklılıklar ortaya çıkabilir. Bu takdirde, özün biçime önceliği esastır.

3568 Sayılı Meslek Kanunu'nda Etik ile İlgili Düzenlemeler

Ülkemizde muhasebe mesleğinin örgütlenmesini sağlayan 3568 Sayılı Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu 13.06.1989 Tarih ve 20194 Sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

Bu Kanunun amacı, işletmelerde faaliyetlerin ve işlemlerin sağlıklı ve güvenilir bir şekilde işleyişini sağlamak, faaliyet sonuçlarını ilgili mevzuat çerçevesinde denetlemeye, değerlendirmeye tabi tutarak gerçek durumu ilgililerin ve resmî mercilerin istifadesine tarafsız bir şekilde sunmak ve yüksek meslekî standartları gerçekleştirmek üzere, "Serbest Muhasebecilik", "Serbest Muhasebeci Malî Müşavirlik" ve "Yeminli Malî Müşavirlik" meslekleri ve hizmetleri ile Serbest Muhasebeci Malî Müşavirler ve Yeminli Malî Müşavirler Odaları, Serbest Muhasebeci Malî Müşavirler ve Yeminli Malî Müşavirler Odaları Birliğinin kurulmasına, teşkilat, faaliyet ve denetimlerine, organlarının seçimlerine dair esasları düzenlemektir (Madde 1).

Kanuna göre, Serbest muhasebeci malî müşavirler ve yeminli malî müşavirler odaları, bu Kanunda yazılı esaslar uyarınca meslek mensuplarının ihtiyaçlarını karşılamak, meslekî faaliyetlerini kolaylaştırmak, bu mesleklerin genel menfaatlere uygun olarak gelişmesini sağlamak, meslek mensuplarının birbirleriyle ve iş sahipleri ile olan ilişkilerinde dürüstlüğü ve güveni hâkim kılmak üzere meslek disiplini ve ahlakını korumak maksadıyla kurulan, tüzelkişiliğe sahip, kamu kurumu niteliğinde meslek kuruluşlarıdır (Madde 14) .

Kanununda yer alan etikle ilgili mesleki düzenlemeler;
-bağımsızlık
-tarafsızlık
-dürüstlük
-güvenirlilik
-mesleki dikkat ve özen
-reklam yasağı
-sır saklama gibi unsurları içermektedir.
Kanunun 48. maddesinde, mesleğin vakar ve onuruna aykırı fiil ve hareketlerde bulunanlarla, görevlerini yapmayan veya kusurlu olarak yapan yahut da görevinin gerektirdiği güveni sarsıcı hareketlerde bulunan meslek mensupları hakkında, muhasebe ve müşavirlik hizmetlerinin gereği gibi yürütülmesi maksadı ile durumun niteliğine ve ağırlık derecesine göre disiplin cezaları verildiği ve bu cezaların neler olduğu açıklanmaktadır.

Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği (TÜRMOB) Tarafından Yapılan Düzenlemeler

3568 sayılı Meslek Yasasına bağlı olarak kurulan TÜRMOB, muhasebe mesleğine yön veren ve muhasebe mesleğine ilişkin yasal düzenlemeleri yapan yetkili bir organdır.

TÜRMOB tarafından 18.10.2001 tarihli 24557 sayılı Resmi Gazete'de "Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Meslek Ahlak Kuralları İle İlgili Mecburi Meslek Kararı" yayınlanmıştır.

TÜRMOB bu yönetmelikle mecburi meslek kararlarını yayımlayarak etik kurallarının oluşturmasından öncülük yapmıştır. Bu yönetmeliğin ikinci bölümünde "Genel Mesleki Standartlar" başlığı altında etik kuralları belirtilmiştir. Bu kurallar:
-Dürüstlük, Güvenirlik ve Tarafsızlık
-Sır Saklama
-Mesleki Özen ve Titizlik
-Sorumluluk alma
-Bağımsızlık
-Haksız rekabet yasağı.

TÜRMOB, 19.10.2007 Tarihli ve 26675 Sayılı Resmî Gazete'de uluslararası standartlarla uyumlu, çağdaş düzenlemeler içeren "Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirlerin Mesleki Faaliyetlerinde Uyacakları Etik İlkeler Hakkında Yönetmelik"i yürürlüğe almıştır.

Yönetmeliğin amacı; tüm üyeleri en üst derecede mesleki bilgiye sahip, sosyal sorumluluk bilinci olan, etik değerlere bağlı, rekabet anlayışı daha kaliteli hizmet sunumu biçiminde oluşmuş, güvenilir ve saygın bir meslek mensupları kitlesi oluşturmak hedefine ulaşmak için muhasebe meslek mensuplarının meslekî ilişkilerinde uymaları gereken asgari etik ilkeleri belirlemektir (Madde 1).

Etik Yönetmelik, meslek mensubunun belirleyici özelliğini kamu yararına uygun hareket etme sorumluluğu olarak ortaya koymuş, meslek mensubunun yönetmelikte belirtilen etik ilkelere uyması gerekliliğini belirlemiştir. Meslek yasasına göre bir meslek unvanına sahip olan, bağımsız veya bağımlı olarak çalışan tüm meslek mensupları ile bunların oluşturduğu şirketlerin faaliyetleri bu yönetmelik kapsamındadır (Madde 2).

Yönetmelikte yer alan ve tüm meslek mensuplarının uymaları zorunlu Temel Etik İlkeler;
-Dürüstlük
-Tarafsızlık
-Mesleki Yeterlilik ve Özen
-Gizlilik
-Mesleki Davranıştır.

Bağımsız meslek mensuplarının uyacakları etik kurallar ise;
-Müşteri Kabulü,
-Sözleşme Kabulü,
-Çıkar Çatışmaları,
-İkincil Görüşler,
-Ücretler ve Diğer Gelirler,
-Mesleki Hizmetlerin Pazarlanması,
-Hediyeler ve Ağırlamalar,
-Müşteri Varlıklarının Muhafazası,
-Tüm Hizmetlerde Tarafsızlık,
-Güvence Sağlama Amaçlı Sözleşmeler,
-Bağımsızlık ve
-Sözleşme Dönemi ile ilgilidir.

Bağımlı çalışan meslek mensupları için de;
-Giriş, Tehdit ve Önlemler,
-Potansiyel Çıkarlar,
-Bilginin Hazırlanması ve Raporlanması,
-Yeterli Uzmanlık Bilgisi ile Hareket Etme ve
-Finansal Çıkarlar şeklinde etik ilkeler oluşturulmuştur .

Muhasebe meslek mensuplarının etik eğitimi çok önemli mesleki konulardan birisidir. Bu amaçla TÜRMOB tarafından 27 Mart 2014 tarih ve 28954 sayılı Resmi Gazete'de "Muhasebe Meslek Mensuplarının Etik Eğitimi ve Etik Sözleşme Yapılması Hakkında Tebliğ" yayınlanmıştır.

Bu Tebliğin amacı; etik öğrenme yönünde isteklilik yaratarak, etik eğitimi ve etik davranış gelişimini sağlamak üzere, muhasebe meslek mensupları ile bunların bağlı oldukları meslek odası arasında yapılacak etik sözleşmenin ve sözleşme yapılması öncesinde meslek mensubunun tabi olacağı etik eğitiminin usul ve esaslarını belirlemektir (Madde 1).

Yönetmeliğin ilk bölümünü oluşturan, Kavramsal çerçeve*;* tehditlere karşı önlemleri belirtirken önceliği eğitim olarak belirlemektedir. Ailede başlayan etik eğitimin, yaşam boyu sürdüğü ve etiğin öğrenilebilir ve öğretilebilir olduğundan hareketle **"TÜRMOB Etik Eğitim Projesi"** oluşturulmuştur (TESMER).

TÜRMOB Etik Eğitim Uygulaması teorik ve pratik eğitim süreçlerini içermektedir. Teorik eğitim süreci portal üzerinden uzaktan eğitim yöntemi ile pratik eğitim süreci ise meslek odalarında yüz yüze eğitim yöntemi ile yürütülmektedir (TESMER).

TÜRMOB tarafından ayrıca Muhasebe Etik Kongreleri düzenlenmektedir. Düzenlenen kongreler aşağıda verilmiştir (TÜRMOB-Kongre).

I. Uluslararası İş Etiği Kongresi	İş Etiği	21 Eylül 2012 / Ankara
VI. Muhasebe Etik Kongresi	6. Türkiye Etik Kongresi ve Avrupa İş Etiği Ağı 28. Yıllık Toplantısı	26-27 Haziran 2015 / İstanbul
V. Muhasebe Etik Kongresi	Etik Eğitim	5 Nisan 2014 / Aydın
IV. Muhasebe Etik Kongresi	Etik Eğitim	8 Aralık 2012 / Denizli
III. Muhasebe Etik Kongresi	Muhasebe Etiğinde Güncel Yaklaşımlar	9 Nisan 2011 / Hatay
II. Muhasebe Etik Kongresi	Yaşamda ve Meslekte Etik	20 Şubat 2010 / İstanbul
I. Muhasebe Etik Kongresi	Ahlak'tan Etik'e; Kurallardan Etik Kültüre	11 Nisan 2009 / Mersin

Sermaye Piyasası Kurulu (SPK) Tarafından Yapılan Etik İle İlgili Düzenlemeler

1981 yılında 2499 sayılı Sermaye Piyasası Kanunu ile kurulan Sermaye Piyasası Kurulu (SPK), idari ve mali özerkliğe sahip düzenleyici ve denetleyici bir kamu kurumudur.

Kurul, meslek etiği ile ilgili önemli düzenlemeler yapmış ve etik ile ilgili tebliğler yayınlamıştır. Yayınlanan 1 ve 16 nolu tebliğlerde meslek etiği ile ilgili konular yer almaktadır.

SPK tarafından yayınlanan "Sermaye Piyasasında Mali Tablo ve Raporlara İlişkin İlke ve Kurallar Hakkındaki 1 No'lu Tebliğ'in birinci bölümünde madde 3'te muhasebenin temel kavramları sıralanmış ve muhasebe politikalarının seçilmesinde ve bu politikaların uygulanmasında bu kavramların esas alınacağı açık olarak belirtilmiştir. Bu kavramlardan tutarlılık, ihtiyatlılık, tam açıklama, sosyal sorumluluk, tarafsızlık ve özün önceliği kavramları etik ile ilgilidir.

SPK tarafından yayınlanın "Sermaye Piyasasında Bağımsız Denetim" hakkındaki 16 sayılı Tebliğinde denetçilerde aranılan nitelikler ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bu niteliklerden etikle ilgili olanlar;
-Mesleki yeterlilik
-Bağımsızlık
-Mesleki özen ve titizlik
-Ticarete ve mesleğe aykırı faaliyet yasağı
-Reklam yasağı
-Sır saklama yükümlülüğü
-Karşılıklı ilişkiler ve haksız rekabet
-Ekip çalışmasında görev, yetki ve sorumluluk dağılımıdır.

Kamu Gözetimi Kurumu (KGK) Tarafından Yapılan Etik İle İlgili Düzenlemeler

KGK, kamu Gözetimi alanında uluslararası gelişmelerin gereği olarak yeni Türk Ticaret Kanunu uyarınca öngörülen bağımsız denetim alanını düzenlemek üzere 660 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile 2 Kasım 2011 tarihinde kurulmuştur.

KGK'nın temel amacı, yatırımcıların çıkarlarını ve denetim raporlarının doğru ve bağımsız olarak hazırlanmasına ilişkin kamu yararını korumak ile doğru, güvenilir ve karşılaştırılabilir finansal bilginin sunumunu sağlamaktır. Bu doğrultuda başta borsa şirketleri, bankalar, sigorta şirketleri olmak üzere belirlenen büyük ölçekli şirketlerin denetimlerini gözetmek ve izlemek için kurulmuştur.

KGK tarafından, 21 Mayıs 2015 tarihinde 29362 sayılı Resmi Gazete'de "Bağımsız Denetçiler İçin Etik Kurallar Hakkında Tebliğ" yayınlanmıştır.

Tebliğde yer alan temel ilkeler;
-Dürüstlük
-Tarafsızlık
- Mesleki Yeterlilik ve Özen
- Sır saklama (gizlilik)
- Mesleğe uygun davranıştır.
Tebliğde, bağımsız denetçilerin karşılaşabilecekleri ve temel ilkelere uyumu engelleyen tehditler oluşturan veya oluşturabilecek durumlar da açıklanmaktadır.

SONUÇ

Muhasebe ve denetim mesleğinde, mesleğin gereklerinin yerine getirilebilmesi ve kamu çıkarının sağlanması için meslek mensupları mesleki etiğe uygun davranmalıdırlar. Son yıllarda, meslek etiğine uygun olmayan davranışlar sonucu yaşanan olumsuz gelişmeler, toplumun her alanında olduğu gibi muhasebe ve denetim mesleğinde de etik ve güven tartışmalarını gündeme getirmiş ve meslek etiği ile ilgili çalışmalar daha da hız kazanmıştır.

Uluslararası ve ulusal meslek kuruluşları tarafından, muhasebe ve denetim meslek mensuplarının uymaları gereken etik ilkeler belirlenmiş, meslek kuruluşları tarafından etik eğitimi çalışmaları başlatılmış, meslek etiği ile ilgili teorik ve uygulamalı kitap ve makaleler yayınlanmış ve muhasebe etik kongreleri düzenlenmiştir.

Uluslararası mesleki kuruluşlar olan, Amerika Sertifikalı Kamu Muhasebecileri Enstitüsü (AICPA), Uluslararası Yüksek Denetim Kurumları Teşkilatı (INTOSAI), Uluslararası İç Denetçiler Enstitüsü (IIA), Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC) tarafından ve Sarbanes-Oxley Yasasında etik ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Ulusal mesleki kuruluşlar olan, Maliye Bakanlığı, Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği (TÜRMOB), Sermaye Piyasası Kurulu (SPK), Kamu Gözetimi Kurumu (KGK) tarafından ve 3568 Sayılı Meslek Kanunu'nda da etik ile ilgili düzenlemeler yer almaktadır.

Bağımsızlık, tarafsızlık, dürüstlük, güvenirlilik, sır saklama (gizlilik), çıkar çatışmasından kaçınılması, haksız rekabet yasağı, kamu çıkarı, mesleğe uygun davranış, mesleki dikkat ve özen, mesleki yeterlilik, özenli çalışma, reklam yasağı, sorumluluk alma, ticarete ve mesleğe aykırı faaliyet yasağı gibi ilkeler uluslararası ve ulusal kuruluşlar tarafından kabul edilen ilkelerdir. Muhasebe ve denetimden beklenen yararların sağlanabilmesi ve kamu yararı için meslek mensupları bu ilkelere uymalıdır.

KAYNAKÇA

Akküçük, U. (2009). "İş Etiğinde Sarbanes-Oxley (SOX) Yasası'nın Etkisi ve Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Yansımaları", İş Ahlakı Dergisi, 2(3), s. 7-17.

Akyel, R. (2010). "Günümüz Kamu Denetimi Anlayışının Uluslararası Düzeyde Oluşumu ve Gelişimi ile Türk Kamu Denetimine Yansımasının Değerlendirilmesi", Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences, 7(1), s. 101-126.

Bilen, A., Yılmaz, Y. (2014). "Muhasebe Mesleğinde Etik ve Etikle İlgili Çalışmalar", Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2(6), s. 57-72.

Çukacı, Y. C. (2006). "Kamuyu Aydınlatmada Muhasebe Meslek Elemanının Etik Anlayışı ve İzmir İlinde Bir Uygulama", Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(1), s. 89-111.

Dinç, Y. ve Cengiz S. (2014). "Muhasebe Denetiminde Hata ve Hilenin Denetçi Etiği Açısından İncelenmesi: Enron Skandalı Örneği", Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 5(1): 221-236.

IFAC (2015). Handbook of the Code of Ethics for Professional Accountants. IFAC, http://www.ifac.org/
Erişim Tarihi: 01.09.2015.

IIA, https://na.theiia.org/membership/Pages/Membership.aspx, Erişim Tarihi: 18.09.2015.

İşgüden, B. ve Çabuk, A. (2006). "Meslek Etiği ve Meslek Etiğinin Meslek Yaşamı Üzerindeki Etkileri", Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(16), 59-86.

KGK, "Bağımsız Denetçiler İçin Etik Kurallar Hakkında Tebliğ", Resmi Gazete No: 29362, Resmi Gazete Tarihi: 21.05.2015.

KGK, Tanıtım Broşürü, http://www.kgk.gov.tr/contents/files/Pdf/KGK_Brosur.pdf.

Koçberber, S. (2008). "Dünyada ve Türkiye'de Denetim Etiği", Sayıştay Dergisi, 68, s. 65-89.

Kutlu, H.A. (2008). "Muhasebe Meslek Mensupları ve Çalışanlarının Etik İkilemleri: Kars ve Erzurum İllerinde Bir Araştırma", Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Sayı: 63 (2), s. 143-170.

Maliye Bakanlığı, “1 Sıra No' lu Muhasebe Sistemi Uygulama Genel Tebliği” , Resmi Gazete No: 21447 (M), Resmi Gazete Tarihi: 26/12/1992.

Sakarya, Ş., ve Kara, S. (2010). "Türkiye’de Muhasebe Meslek Etiğine Yönelik Düzenlemeler ve Meslek Mensupları Tarafından Algılanması Üzerine Bir Alan Araştırması" , KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 12(18), s. 57-72.

SPK, “Sermaye Piyasasında Bağımsız Denetim Hakkında Tebliğ (Seri No: X/16)”, Resmi Gazete No: 22570 (ASIL), Resmi Gazete Tarihi: 04.03.1996.

SPK, “Sermaye Piyasasında Mali Tablo ve Raporlara İlişkin İlke ve Kurallar Hakkındaki Tebliğ (Seri:XI, No:1)”, Resmi Gazete No: 20064, Resmi Gazete Tarihi 29.1.1989.

TESMER-Temel Eğitim ve Staj Merkezi, http://etik.tesmer.org.tr/content/2819, Erişim Tarihi: 01.10.2015.
Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü, http://www.tdk.gov.tr/.

TÜRMOB (2013). Muhasebe Meslek Meslek Mensupları İçin Etik Kurallar El Kitabı.

TÜRMOB, “Muhasebe Meslek Mensuplarının Etik Eğitimi ve Etik Sözleşme Yapılması Hakkında Tebliğ”, Resmi Gazete No: 28954, Resmi Gazete Tarihi 27.03.2014.

TÜRMOB, “Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirlerin Mesleki Faaliyetlerinde Uyacakları Etik İlkeler Hakkında Yönetmelik”, Resmi Gazete No: 26675, Resmi Gazete Tarihi: 19.10.2007.

TÜRMOB, “Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Meslek Ahlak Kuralları İle İlgili Mecburi Meslek Kararı”, Resmi Gazete No: 24557, Resmi Gazete Tarihi: 18.10.2001.

TÜRMOB, Kongreler, http://etik.tesmer.org.tr/post/49, Erişim Tarihi: 01.10.2015.

Uzay, Ş., Tanç, A. ve Erciyes, M. (2009). “Türkiye'de Muhasebe Denetimi: Geçmişten Geleceğe-1”, Mali Çözüm Dergisi, 95, s. 125-140.

3568 Sayılı Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu, Resmi Gazete No: 20194, Resmi Gazete Tarihi 13.06.1989.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

UZAKTAN EĞİTİM VE ÖĞRETİM ÜYELERİNİ UZAKTAN EĞİTİME TEŞVİK EDEN FAKTÖRLER

Dr. İlkay Abazaoğlu
Milli Eğitim Bakanlığı
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme
Genel Müdürlüğü
ilkayabazaoglu@meb.gov.tr

Hasan Umurhan
Milli Eğitim Bakanlığı
hasanumurhan@gmail.com

Özet

Eğitim kavramı bilgi teknolojilerinin gelişimi ile farklı bir boyuta taşınmış ve bu gelişime bağlı olarak teknoloji eğitimin değişmez bir parçası haline gelmiştir. Uzaktan eğitimin popülerliğinin artması öğretim üyelerini uzaktan eğitim yöntemi ile ders vermeye teşvik eden faktörlerin neler olduğu sorusunu akıllara getirmektedir. Bu çalışmada uzaktan eğitim yöntemi ile ders veren ya da daha önce uzaktan eğitim yöntemi ile ders vermiş öğretim üyelerini, eğitim uygulamalarını uzaktan eğitim yöntemi ile yapmaya yönlendiren faktörler incelenmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Çalışmada betimsel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Öğretim üyelerini uzaktan eğitim yöntemine teşvik eden faktörlerin tespit edilebilmesi için anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket Gazi Üniversitesi'nde hali hazırda uzaktan eğitim yöntemi ile ders veren ya da daha önce ders vermiş 68 öğretim üyesine uygulanmış ve anket sonuçlarından yola çıkarak, öğretim üyelerini uzaktan eğitim yöntemine teşvik eden faktörler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, uzaktan eğitim yönteminin; (1) Kampüsteki derslere erişemeyen yeni bir kitleye ulaşma imkânı sunması, (2) Çalışma şartlarını esnek olması (örneğin; yer, zaman sınırının olmayışı), (3) Mekân bağımsızlığı sayesinde boş zaman sunması gibi faktörlerin öğretim üyelerini uzaktan eğitim yöntemine teşvik ettiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, teşvik eden faktörler, bilgi ve iletişim teknolojileri, e-öğrenme.

DISTANCE EDUCATION AND PROMOTION FACTORS TO THE FACULTY OF DISTANCE EDUCATION

Abstract

With the development of information technology education concept moved to a different size and has become a fixed part of the training depending on the development of technology. The increasing popularity of distance education and distance learning faculty of the factors that promote teaching brings to mind the question of what happened. It has also presented information on the historical development of distance education. In this study, distance learning and distance education course or before that method was taught by faculty members, referring to the training practices of distance learning factors were examined. Screening model of the descriptive method was used in this study. Survey is designed to enable detection of the factors that encourage faculty members to distance education. The survey was applied to Gazi University in distance education with courses that already or have taught previously Based on the survey results and 68 faculty members, faculty members have been identified factors that promote distance education method. As a result, the method of distance education; (1) the access to classes on campus a new audience to reach the opportunity to present, (2) working conditions to be flexible (eg, location, lack of time limits), (3) Through the Space independence was determined to encourage the faculty of factors such as the present leisure to distance education.

Keywords: Distance education, promoting factors, information and communication technologies, e-learning.

GİRİŞ

Uzaktan eğitimin eğitim içerisindeki rolü ve etkisinin artması özellikle uzaktan eğitimi veren eğitimcilerin, göreceli olarak bu eğitim biçimine karşı tutum ve davranışlarının belirlenmesini daha da önemli hale getirmiştir. Gunawardena ve Mc Isaac (2013) Uzaktan Eğitim programlarının hızla büyümeye devam edeceğini ve bu büyümenin sebeplerinden birinin; küresel çapta hızla büyüyen eğitimli işgücü ihtiyacı ve kurulu eğitim sistemlerinin mali kısıtlamaları ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda Uzaktan Eğitim'in çalışan yetişkinlere hayat boyu öğrenme imkânları sunduğunu ve bunun dünya çapında toplumların eğitilmesinde önemli bir rol oynadığını öne sürmüşlerdir.

Uzaktan eğitim, öğrenme ve öğretim arasındaki ilişki Keegan (1996) tarafından Şekil 1'de gösterildiği gibi açıklamış ve Kaya (2002) bu ilişkiyi "Uzaktan eğitim öğretme ve öğrenme öğelerini bir araya getiren bir terim" olarak ifade etmiştir.

Şekil 1: Uzaktan Öğretim ve Uzaktan Öğrenme İlişkisi (Kaya, 2002).

Uzaktan eğitime ait farklı tanımlar yer almaktadır. Ülkemizden ve yurt dışından bilim insanlarının çeşitli tanımları var olduğu gibi yine ülkemizdeki ve yabancı kaynaklı bazı kurumlar tarafından da çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Sakarya Üniversitesi (2006) tarafından yapılan tanıma göre uzaktan eğitim "Öğrencilerin fiziki bir okul ortamına gereksinim duymadan bireysel olarak yerleşik bulunduğu ortamda eğitilmesi olarak tanımlanabilir. Bilgilerin uydu, video, ses, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi ve benzer araçlar ile elektronik olarak uzak bir mekâna ulaştırılması veya öğretmenin ve öğrencinin farklı mekânlarda bulunduğu bir eğitim sistemi olarak da tanımlanabilir (Tuncer ve Tanaş, 2011).

Verdiun ve Clark (1994), Uzaktan Eğitimi çok genel bir şekilde "Eğitimci ve öğrenen kişi birbirlerinden uzak mesafelerde olduğunda herhangi bir resmi öğrenme gerçekleşebilir." olarak tanımlamıştır. Gelişen teknolojinin uzaktan eğitime ve uzaktan eğitimin tanımına etkisini Delice (2009), uzaktan eğitim yerine artık daha dar kapsamlı olan e-öğrenme yönteminin kullanılabileceğinden bahsetmiş ve Uzaktan Eğitimde genellikle öğrencilerin yazılı, sesli, video vs. öğrenme kaynaklarına ulaşmak için bilgisayar kullanarak web ortamında bilgisayarlı uzaktan eğitim sistemlerine bağlandıklarını belirtmiştir.

Abacus (2000), NEA (National Education Association - Amerikan Ulusal Eğitim Derneği) için yürütülen araştırmada öğretim üyelerinin uzaktan eğitime bakışının uzaktan eğitimi hangi yolla verdiklerine göre farklılıklar gösterdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte web- tabanlı eğitim veren öğretim üyelerinin uzaktan eğitime daha olumlu baktıkları belirtilmiştir.

Ülkemiz ve dünyadaki gelişmelere paralel olarak, uzaktan eğitimle verilen ders sayısı, özellikle lisans düzeyinde hızla artmaktadır. Bu çalışmada, ülkemizde uzaktan eğitimle ders veren ya da daha önce ders vermiş öğretim üyelerine uygulan anket ile onları uzaktan eğitime yönlendiren nedenler belirlenmeye çalışılmıştır.

Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Günümüzde uzaktan eğitim denildiğinde aklımıza ilk gelen doğal olarak teknoloji ve internet üzerinden yapılan eğitimlerdir. Ancak uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine baktığımızda, uzaktan eğitimin gerçekleşmesinde gelişmiş bilişim teknolojilerinin olmazsa olmaz olmadığı daha iyi anlaşılacaktır.

Uzaktan eğitim uygulamalarının uzunca bir geçmişe sahip olduğu ve bu uygulamaların eski çağlarda başladığı kabul edilmektedir. Bunun en önemli nedeninin ise, öğretmen ile öğrenci arasındaki öğretim amaçlı yazışmanın resmi bir eğitim olarak görülmesi olduğu sanılmaktadır (Kaya, 2002).

Uzaktan eğitim uygulamasından ilk bahsedilme tarihi 20 Mart 1728'dir. Boston Gazetesinde yer alan reklamda kısa yolları (stenografi) anlatan öğretmen Caleb Phillips stenografiyi, ülke çapında stenografi sanatı öğrenmeye istekli herkese haftalık olarak gönderdiği bir kaç saatlik dersler ile Boston'da yaşayan kişilere doğrudan öğretildiğindeki kadar mükemmel olarak öğreteceğini iddia etmiştir. Bundan yaklaşık yüz yıl sonra uzaktan eğitime ait daha kesin kanıtlar bulunmaktadır. İsveç'in Lund şehrindeki üniversitenin haftalık yayınlanan 1833 yılı 30. sayısındaki reklamda posta (mektup) ortamında kompozisyon öğretileceği ilan edilmiştir Bir diğer uzaktan eğitim çalışması da İngiliz Isaac Pittman'a aittir. Pitman 1840 yılında steno öğretmeye başlamıştır (Holmberg, 2005).

1856 yılına gelindiğinde, uzaktan eğitim alanında örgütlü girişimlerin başladığı görülmektedir. Langenscheid dil okulu ilk örgütlü girişim olarak kabul edilmektedir. Bu okulun kurulmasının ardından 1884 yılında yine Almanya' da öğrencileri üniversite giriş sınavına hazırlayan Rustinches Uzaktan Öğretim Okulu açılmıştır. 1898 yılında İsveç'te, Hans Hermond kendi adıyla anılan ve uzaktan eğitim uygulayan liseyi kurmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde uzaktan eğitim izlerinin, Anna Aliot Ticknor tarafından 1873 yılında kurulan Evde Çalışmayı Destekleme Derneği'ne dayandığı kabul edilmektedir. Avustralya'da ilk uzaktan eğitim, 1910 yılında yükseköğretim basamağında başlatılmıştır. Avustralya ilk ve orta öğretim basamağında uzaktan eğitim uygulayan ilk ülke olmuştur. Yeni Zelanda' da uzaktan eğitim uygulamalarına 1922 yılında Yeni Zelanda Mektupla Öğretim Okulu'nda başlanmıştır. Polonya'da gece kurslarına devam eden öğrencilere, televizyondan öğrenme olanakları sağlamak üzere, 1966-1968 yılları arasında deneme niteliğinde, uzaktan eğitim çalışmalarında girişilmiştir. İspanya'da 1972 yılında, Ulusal Uzaktan öğretim Üniversitesi kurulmuş ve bu üniversite 1973 yılında öğretime başlamıştır (Kaya,2002).

Türkiye'de Uzaktan Eğitim

Türkiye'de ilk uzaktan eğitim çalışmaları 1924 yılında Dewey'in sunduğu "Öğretmen Eğitim Raporu" ile gündeme girmiştir. İkinci öneri; 1927 yılında okuma- yazma öğretimi için "Muhabere Yoluyla Tedrisat" uygulamasıdır. Üçüncü öneri; 1950 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nün eğitimde uzaktan öğretim yönetiminden yararlanma" önerisidir. Dördüncü öneri; 1933-1934 yıllarında mektupla öğretim kurslarının açılması ile ilgilidir. Beşinci öneri; 1960 yılında orta dereceli meslek okulu mezunlarına üniversite kapılarını açmak ve bunları yetiştirmek üzere mektupla öğretim yönteminin uygulaması ile ilgilidir. Altıncı öneri ise; 1962 yılında Milli Eğitim Şurası'nın okullara devam etmek isteyenlerin mektupla öğretim yoluyla yetiştirilmeleri ile ilgili tavsiye kararıdır (Koşar, 2005).

İlk mektupla öğretim kursları 1958-1959 yılında özellikle Ankara dışında bulunan bankacılar için uygulanmıştır (İşman, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde uzaktan eğitim uygulamaları ilk kez 7.11.1960 tarihinde "Mektupla Öğretim" adı altında ve deneme öğretimi olarak başlatılmıştır (Kaya, 2002).

VII. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlardan sonra mektupla eğitim daha planlı olarak uygulanmaya başlamıştır. Mektupla Yüksek Öğretim Merkezinin kurulması, Deneme Yüksek Öğretmen Okulunun (8 Mayıs 1974) eğitime başlaması 1974 yılındaki önemli gelişmelerdendir (İşman,2011). Yükseköğretim kademesinde uzaktan öğretim alanındaki bu ilk girişimler on beş ay sonra yerini Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu'na (YAYKUR) bırakmıştır. Ancak yükseköğretim deki bu girişimler başarılı olamamıştır (Alkan, 1996).

Açık İlköğretim Okulu; 1998-1999 eğitim öğretim yılında 68 bin 886 öğrenciyle yola çıkan kurum aynı dönemde 2 bin 897 öğrenci mezun etmiştir. Kuruluşunun 14. Yılında aktif öğrenci sayısı 250 bini aşmış, mezun sayısı ise 410 bin 859 olmuştur. 21.07.2012 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Açık İlköğretim Okulu yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile adı "Açık Öğretim Ortaokulu" olarak değiştirilmiştir (İnternet,2012).

Açık Öğretim Lisesi; 1992 yılında kurulan uzaktan öğretim teknolojilerini kullanarak lise öğrenimi veren ve bu hizmeti merkezi sistemle yürüten, Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı bünyesinde kurulmuştur. FRTE

Başkanlığı ile Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü 03.04.1998 tarih ve 4359 sayılı kanunla Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü adı altında toplanmıştır. Kayıt ve kayıt yenileme işlemleri internet üzerinden yapılmakta olan AÖL de yüz yüze öğretim uygulaması yoktur (İnternet, 2012).

Türkiye'de bu resmi devlet girişimlerinin yanı sıra özel kesimde de eğitim uygulamalarının yer aldığı görülmektedir. 1973-1974 yıllarının istatistik verilerine göre beş özel kurumun uzaktan öğretim yaptığı görülmektedir. İlk girişim 1953 yılında FONO tarafından yabancı dil öğretiminde uygulanmıştır (Alkan, 1996).
Yüksek Öğretim Kurulu'nun 1999 sonunda başlattığı " Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yüksek Öğretim" çalışmaları sonrasında Türkiye'de uzaktan öğretim çalışmaları belirli bir düzen içinde yürütülmeye başlanılmıştır (Uşun,2006). Uşun (2006) uzaktan eğitim programları ve uygulamaları konusunda uluslararası düzeyde oldukça eski bir geçmişe sahip olan Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişimi ve uygulama biçimlerini 11 aşamada ele almıştır.

Web tabanlı uygulamalarda başlangıç sayılabilecek Orta Doğu Teknik Üniversitesinin (ODTÜ) 1998 yılında başlattığı İDEA (İnternete Dayalı Asenkron Eğitim) ile Bilişim İletişim Teknolojileri Sertifika Programı her sene tekrarlanmaktadır (Çekiç, 2010).

YÖNTEM

Öğretim üyelerini uzaktan eğitime teşvik eden faktörlerin tespit edilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmanın bu bölümünde, araştırma için kullanılan araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama tekniği ve verilerin analiz edilmesine ait bilgiler yer almaktadır. Bu çalışmada betimsel yöntemlerden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli araştırması Bir gruptaki çeşitli özellikleri belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve ark. 2009).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, Gazi Üniversite'sinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim yöntemi ile ders veren ya da geçmişte ders vermiş olan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Üniversitede uzaktan eğitim veren 98 öğretim elemanının tamamı ile iletişim kurulmuş ve veri toplama aracı olarak hazırlanan anket ulaştırılmıştır. Ancak öğretim elemanlarından 71'i hazırlanan anketi cevaplamıştır. Öğretim elemanlarından geri dönüt alınan anketler incelendiğinde 3 katılımcının anketteki sadece demografik kısmı doldurduğu belirlenmiş ve bu üç anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 68 öğretim elemanının elde edilen anket sonuçlarına göre değerlendirme yapılmıştır.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırma verileri anket yöntemi ile toplanmıştır. Şenol (2012)'a göre anket; kanı araştırması stratejisiyle kişilerin belli bir konudaki düşüncelerini öğrenmek için kullanılan bir veri toplama yöntemidir.

Araştırma kapsamında Uzaktan Eğitim yöntemi ile hali hazırda ders veren ya da daha önceden ders vermiş öğretim üyelerini uzaktan eğitim yöntemine teşvik eden faktörlerin tespiti için anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde öğretim üyelerine ait bazı demografik özellikleri ve uzaktan eğitim ile ilgili bazı kişisel bilgileri belirlemeye yönelik 8 soru yer almaktadır. İkinci bölümünde ise öğretim üyelerini uzaktan eğitim yöntemine teşvik eden faktörleri belirlemeye yönelik 5'li likert tipinde 32 adet madde hazırlanmıştır. Maddeler "5 – Kesinlikle Katılıyorum", "4 – Katılıyorum", "3 – Kararsızım", "2 - Katılmıyorum" ve "1 – Kesinlikle Katılmıyorum" olarak derecelendirilmiştir.

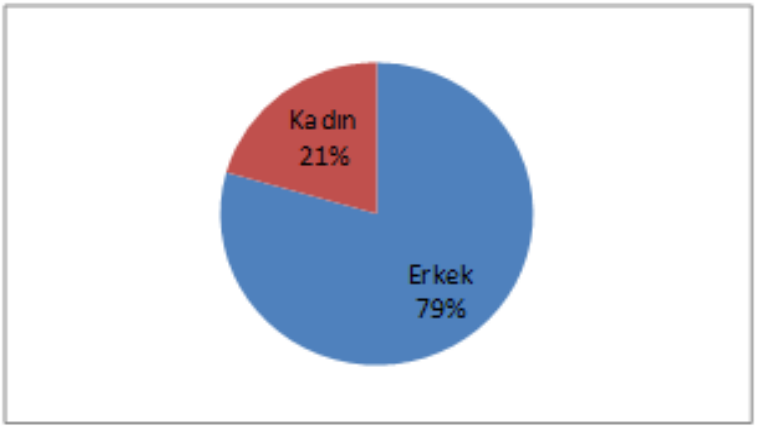
Anketin geliştirilmesinde literatürde bu alanda kullanılan çalışmalar incelenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak maddelerin kullanıma uygun olup olmama durumu ile ilgili üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda bazı maddeler çıkartılmış, bazı maddelerde değişiklikler yapılmış ve bazı yeni maddeler eklenmiştir. Uzman geri bildirimleri sonucunda oluşturulan anket internet ortamına aktarılarak öğretim üyelerinin erişimine açılmıştır. Anket linki Gazi Üniversitesi'nde uzaktan eğitim yöntemi ile ders veren öğretim üyelerine elektronik posta yoluyla ulaştırılmış, ayrıca tek tek elden ulaştırılmıştır.

BULGULAR

Öğretim Üyelerini Betimlemeye Yönelik Bulgular

Bu kısımda Gazi Üniversitesi'nde görevli uzaktan eğitim veren ya da daha önceden uzaktan eğitim vermiş 98 öğretim üyesinden anket formunu doğru ve tam cevaplayan 68'inin kişisel bilgilerine ait veriler yer almaktadır.

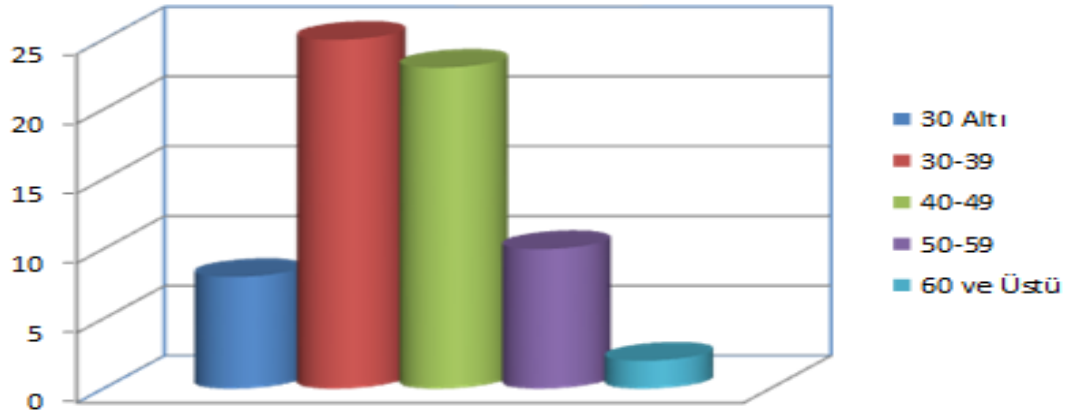
Öğretim üyelerinin cinsiyet bilgileri ile ilgili soruya verilen yanıtların dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2: Öğretim Üyelerinin Cinsiyetleri

Gazi Üniversitesi'nde hali hazırda uzaktan eğitimin içerisinde bulunan ve anketi yanıtlamış olan 68 öğretim üyesinin yaklaşık %80'ini erkek öğretim üyeleri oluşturmaktadır.

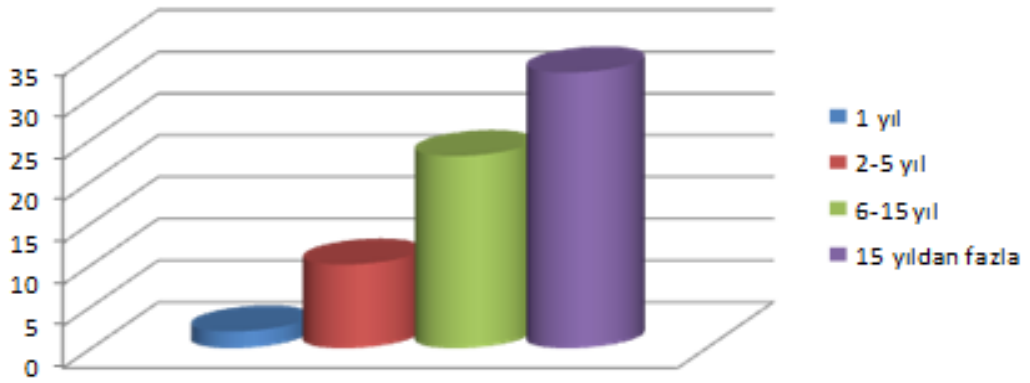
Öğretim üyelerinin yaş bilgileri ile ilgili soruya verilen yanıtların dağılımı Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3: Öğretim Üyelerinin Yaşları

Gazi Üniversitesi'nde hali hazırda uzaktan eğitimin içerisinde yer alan veya daha önce yer almış ve anketi yanıtlamış olan 68 öğretim üyesinin %80'inden fazlası 50 yaşının altındadır. Bu verilere göre 60 yaşının üzerinde yalnızca iki öğretim üyesi uzaktan eğitimin içerisindedir.

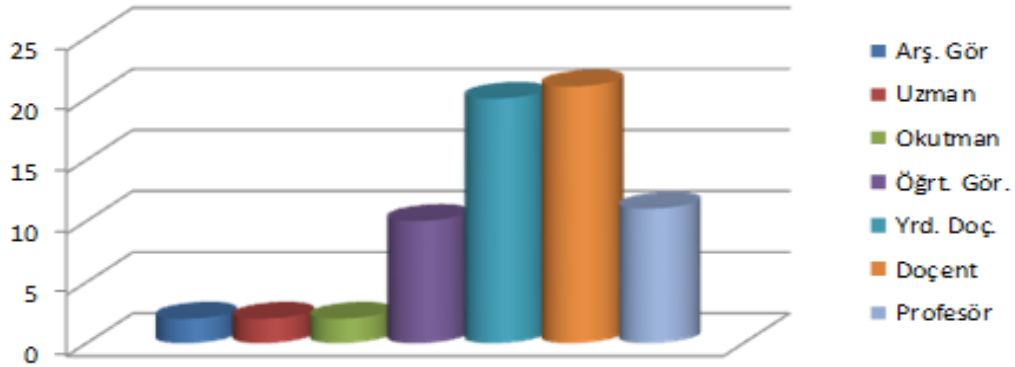
Öğretim üyelerinin eğitim deneyimi ile ilgili soruya verilen yanıtların dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4: Öğretim Üyelerinin Eğitimcilik Deneyimi

Ankete katılan Öğretim üyelerinin çoğunluğu 50 yaşının altında olmasına rağmen eğitimcilik deneyimleri fazladır ve yaklaşık %50'si 15 yıldan uzun bir süredir eğitimcilik yapmaktadır.

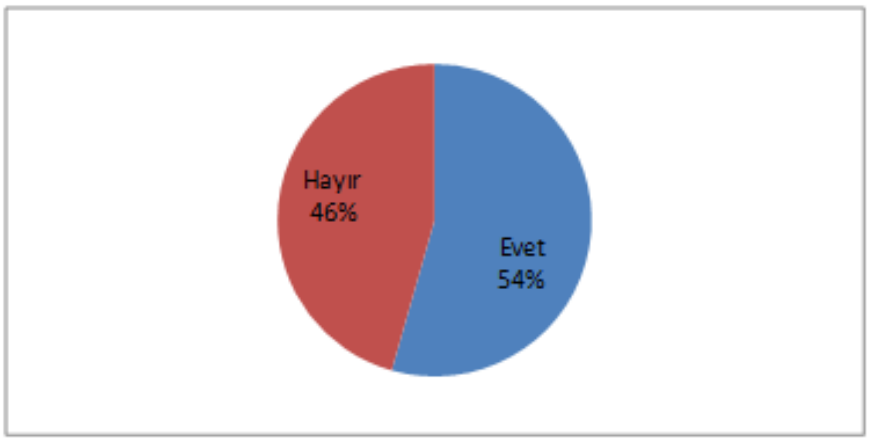
Öğretim üyelerinin akademik unvanları ile ilgili soruya verilen yanıtların dağılımı Şekil 5'de gösterilmiştir.



Şekil 5: Öğretim Üyelerinin Unvanları

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin yaklaşık yarısı doçent ve profesörlerden oluşmaktadır.

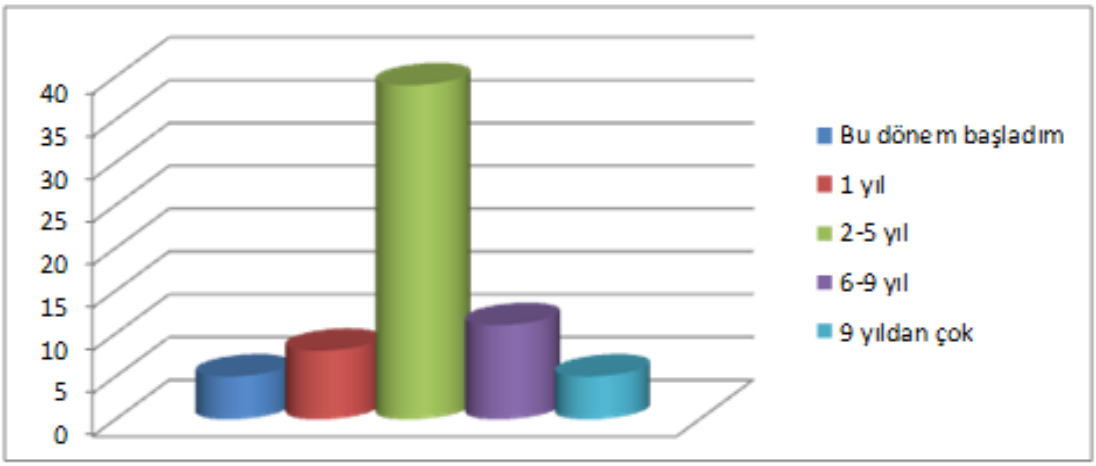
Öğretim üyelerinin uzaktan eğitime ilişkin herhangi bir kurs veya hizmet içi eğitim alıp almadıkları ile ilgili soruya verilen yanıtların dağılımı Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6: Öğretim Üyeleri Uzaktan Eğitim İle İlgili Kurs Alma Oranları

Ankete katılan öğretim üyeleri hali hazırda uzaktan eğitimde ders veren veya daha önceden ders vermiş öğretim üyeleri olmasına rağmen yaklaşık olarak yarısı uzaktan eğitim ile ilgili bir kurs veya hizmet içi eğitim almamış olduklarını belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin; eğitimcilik tecrübesi, akademik unvan olarak çok iyi bir tablo ortaya çıkmış olsa da uzaktan eğitim ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmamış olması şaşırtıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

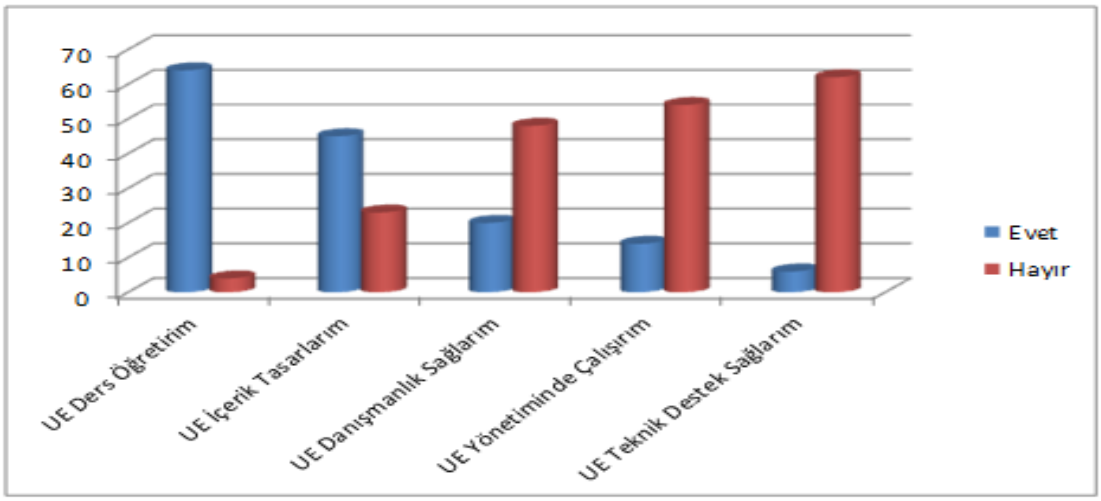
Öğretim üyelerinin uzaktan eğitimde ne kadar süredir yer aldıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtların dağılımı Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7: Öğretim Üyelerinin Uzaktan Eğitim Deneyimi

Ankete katılan öğretim üyelerinin çoğu uzaktan eğitimde de tecrübeli olduklarını verdikleri yanıtlarla ifade emişlerdir. Ankete katılan öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğu 1 yıldan daha uzun bir süredir uzaktan eğitimde çalıştığını belirtmişlerdir.

Öğretim üyelerinin uzaktan eğitimin hangi aşamalarında yer aldıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtların dağılımı Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8: Öğretim Üyeleri Uzaktan Eğitimin Hangi Aşamalarında Yer Almaktadır?

Ankete katılan öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğu UE ders verdiklerini belirttikleri halde çok azı teknik destek sağladığını ifade etmiştir. Yapılan çapraz analizde İçerik tasarlayan öğretim üyelerinin neredeyse hepsinin aynı zamanda uzaktan eğitimde ders verdiği de görülmüştür.

Öğretim Üyelerini Uzaktan Eğitime Teşvik Eden Faktörler

Öğretim üyeleri için hazırlanmış olan anketin ikinci kısmında yer alan maddeler 5'li likert tipi ölçek türündedir ("5 – Kesinlikle Katılıyorum", "4 – Katılıyorum", "3 – Kararsızım", "2 – Katılmıyorum" ve "1 – Kesinlikle Katılmıyorum"). Bu maddelerin amacı öğretim üyelerini uzaktan eğitim yöntemi ile ders vermeye en çok nelerin teşvik ettiğinin tespit edilmesidir.

Öğretim üyelerini uzaktan eğitim yöntemine teşvik edebileceği düşünülen olası faktörler sıralanmış ve öğretim üyelerinin maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin veriler ortalamalarına göre büyükten küçüğe doğru sıralanarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 verilerine göre, "Kampüsteki derslere erişemeyen yeni bir kitleye ulaşma imkânı sunması; Çalışma şartları (örneğin; yer, zaman sınırının olmayışı); Mekân bağımsızlığı sayesinde boş zaman sunması; Öğrenciler için ders esnekliği sağlaması; Bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmama olanak sunması" indeksleri öğretim üyelerini uzaktan eğitime teşvik eden faktörlerin başında gelmektedir.

Yine Tablo 1 verilerine göre, "Kişisel prestij ve statüyü arttırması; Akademik prestijimi arttırma fırsatları sunması; İş arkadaşlarımın destek ve teşviki; Okulun getirdiği bir yükümlülük olması; Materyal ve masraflar için ödenek alma imkânı sunması" indeksleri öğretim üyelerini uzaktan eğitime teşvik eden faktörler arasında en az etki eden faktörler olarak tespit edilmiştir.

Tablo 1: Öğretim Üyelerini Uzaktan Eğitim Yöntemine Teşvik Eden Faktörler

S. No	İfade	N	Ort.	Std. Sapma
19	Kampüsteki derslere erişemeyen yeni bir kitleye ulaşma imkânı sunması.	68	4,22	0,975
7	Çalışma şartları (örneğin; yer, zaman sınırının olmayışı).	68	4,19	1,026
27	Mekân bağımsızlığı sayesinde boş zaman sunması.	68	4,18	0,863
16	Öğrenciler için ders esnekliği sağlaması.	68	4,15	0,851
30	Bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmama olanak sunması.	68	4,1	0,964
1	Teknolojiye karşı kişisel ilgi ve motivasyonum.	68	4,04	1,014
2	Teknoloji ile ilgili bilgi birikimim.	68	3,99	1
3	Bilimsel gelişmeleri takip edebilme fırsatı sunması.	68	3,91	1,156
26	Uzaktan eğitimin fırsat eşitliği sunması.	68	3,85	0,981
23	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarının hemen alınması.	68	3,85	1,069
31	Gelecekte eğitim sistemlerinin uzaktan eğitim ile yürütülecek olmasına olan inancım.	68	3,79	1,087
8	Uzaktan eğitimde alınan ders ücretlerinin tatminkar olması.	68	3,75	1,042
17	Örgün eğitime göre farklı içerik sunma olanağı sağlaması.	68	3,71	1,023
29	Düzenli bir şekilde ders içeriklerini hazırlama ve geliştirmemdeki katkısı.	68	3,68	1,043
28	Ders içeriğine uyumlu materyaller sayesinde eğitimin daha verimli olması.	68	3,62	1,065
22	Ders kalitesini zenginleştirilme imkânı sunması.	68	3,51	1,165
20	Öğretim yeteneklerimi geliştirme imkânı sunması.	68	3,5	1,113
32	Kamera ve mikrofonla ders anlatmanın ders anlatma becerilerimi geliştirmeme katkısı.	68	3,5	1,216
25	Hazır uzaktan eğitim materyallerinin ulaşılabilirliği.	67	3,48	1,078
5	Kişisel araştırmaları öğretim materyali olarak kullanabilme fırsatı sunması.	67	3,48	1,223
21	Yöneticilerin destek ve teşviki.	68	3,4	1,095

24	Hazır uzaktan eğitim materyallerinin çokluğu.	68	3,4	1,095
4	Öğretim yükünü azaltması.	68	3,31	1,341
13	Okul tarafından teknik destek sağlanması.	68	3,24	1,173
14	Problem çözmeye, araştırmaya, eleştirel düşünmeye dayalı eğitim yöntemlerinin rahatlıkla uygulanabilir olması.	68	3,18	1,196
15	Uzaktan eğitim ile ilgili sunulan hizmet içi eğitimlerin kişisel gelişimime imkân sunması.	68	3,15	1,175
12	Genel iş doyumumu arttırması.	68	3,04	1,165
9	Kişisel prestij ve statüyü arttırması.	68	2,96	1,099
18	Akademik prestijimi arttırma fırsatları sunması.	68	2,93	1,097
11	İş arkadaşlarımın destek ve teşviki.	68	2,75	1,25
6	Okulun getirdiği bir yükümlülük olması.	68	2,41	1,237
10	Materyal ve masraflar için ödenek alma imkânı sunması.	68	2,28	1,077

SONUÇ

İlgili temel çalışmalardan biri ve en geniş kapsamlı olanı 1998 yılında Betts tarafından yapılmıştır. Betts (1998), öğretim üyelerini uzaktan eğitim yöntemine motive eden faktörleri içsel ve dışsal faktörler olarak ayırmış ve içsel faktörlerin daha fazla teşvik edici olduğunu öne sürmüştür. Betts çalışma sonucuna göre uzaktan eğitim yöntemi kullanan 86 öğretim üyesini uzaktan eğitim yöntemine dâhil olmaya teşvik eden faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Kampüse erişimi olmayan yeni bir öğrenci kitlesine erişme imkânı (Ortalama: 4,01),
2. Yeni fikirler geliştirme fırsatı sunması (Ortalama: 3,98),
3. Teknoloji kullanımına olan kişisel ilgi (Ortalama: 3,96) olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında elde ettiğimiz sonuçlara göre öğretim üyelerini uzaktan eğitim yöntemine teşvik eden faktörler, Betts'in elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir. Araştırma sonucunda Gazi Üniversitesi'nde görev yapan 68 öğretim üyesini uzaktan eğitim yöntemine dâhil olmaya teşvik eden faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Kampüsteki derslere erişemeyen yeni bir kitleye ulaşma imkânı sunması,
2. Çalışma şartları (örneğin; yer, zaman sınırının olmayışı),
3. Mekân bağımsızlığı sayesinde boş zaman sunması,
4. Öğrenciler için ders esnekliği sağlaması,
5. Bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaya olanak sunması olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda Gazi Üniversitesi'nde görev yapan 68 öğretim üyesini uzaktan eğitim yöntemi kullanmaya en az teşvik eden faktörler: (1) Materyal ve masraflar için ödenek alma imkânı sunması, (2) Okulun getirdiği bir yükümlülük olması, (3) İş arkadaşlarımın destek ve teşviki, (4) Akademik prestijimi arttırma fırsatları sunması, (5) Kişisel prestij ve statüyü arttırması olarak tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim yönteminin, öğretim üyelerinin "Problem çözmeye, araştırmaya, eleştirel düşünmeye dayalı eğitim yöntemlerinin rahatlıkla uygulanabilir olması" maddesine genel olarak "Karasızım" yanıtını vermeleri düşündürücüdür. Öğretim üyelerinin problem çözme ve eleştirel düşünmeye açık olmayan bir eğitim sürecinde öğrenmenin kalıcı olarak gerçekleşemeyeceği endişeleri burada da kendini göstermiştir. Ayrıca "Uzaktan eğitim ile ilgili sunulan hizmet içi eğitimlerin kişisel gelişimime imkân sunması" maddesi ile ilgili öğretim görevlilerinin verdiği yanıt, uzaktan eğitim yönteminin tercih edilip edilmemesi hususunda akıllarda bir soru işareti bırakmaktadır. Bunun yanında öğretim üyelerinin "Genel iş doyumumu arttırması" maddesine verdiği yanıt bu yöntemin uygulanmasının çok elzem durumlarda gerçekleştirilmesi gerektiğini bize göstermektedir. İş doyumunun olmaması eğitim sürecinin gerçekleştirilmesinde olumsuzluklara sebep olacaktır.

Öğretim üyelerinin; (1) Ders içeriğine uyumlu materyaller sayesinde eğitimin daha verimli olması, (2) Ders kalitesini zenginleştirilme imkânı sunması ve (3) Öğretim yeteneklerimi geliştirme imkânı sunması maddelerine vermiş oldukları yanıtlar "Kararsızım" ve "Katılıyorum" arası bir değer ortalama 3,5 düzeylerindedir. Verilen bu yanıtlar çerçevesinde Uzaktan eğitim yöntemi kişilerin almaları gereken eğitimden daha iyi bir verim alıp almaması, ders kalitesinin yükselip yükselmemesi ve kişinin öğretim yeteneklerine katkı sağlayıp sağlamaması hususunda net bir dönüt sağlamamaktadır.

Elde edilen veriler ışığında uzaktan eğitim yöntemi planlaması yapılırken bu tür yapılan araştırmaların incelenip, uzaktan eğitim yönteminin yüz yüze eğitim yönteminin uygulanamaması durumlarda gerçekleştirilebilmesi önerilmektedir. Uzaktan eğitim yöntemi ile kalıcı öğrenmenin gerçekleşmeme olasılığının yüksek olması nedeniyle yüz yüze eğitim yönteminin gerçekleştirilebileceği ortamların sağlandığı durumlarda uzaktan eğitim yönteminin kullanıldığı eğitim sürecinin tekrar yüz yüze eğitim yöntemi şeklinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abacus Associates, (2000). "A Survey Of Traditional And Distance Higher Education Members" http://www.nea.org/assets/docs/HE/DistanceLearningFacultyPoll.pdf adresinden 20.08.2013 tarihinde alınmıştır.

Alkan,C., (1996). "Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi", Türkiye First International Distance Education Symposium, Ankara, XXI (1996).

Betts, S.K., (1998). "Factors Influencing Faculty Participation In Distance Education IN Post Secondary Education In The United States: An Institutional Study", Doktora Tezi, The George Washşngton University The Graduate School Of Education and Human Development, Washington DC,135,137 (1998).

Çekiç, U., (2010). "Uzaktan eğitim sistemi tasarımı", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 10 (2010).

Delice, M., (2009). "Barriers to distance learning and solutions: the case of Turkish national police", Polis Bilimleri Dergisi, 12(4):22 (2009).

Gunawardena, N.C., and Mc Isaac, M. S., (2013). "Distance Education", 31.07.2013 tarihinde http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week10/Gunawardena-McIsaac-distance-ed.pdf adresinden alınmıştır.

Holmberg, B., (2008). "The Evolution, Principles and Practices of Distance Education", BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg, 13 (2008).

İnternet: (2012). Milli Eğitim Bakanlığı, "Açık İlköğretim Okulu- Okulumuz Hakkında", 17.07.2013 tarihinde http://www.aio.meb.gov.tr/sayfa.php?id=53 adresinden alınmıştır (2012).

İnternet: (2012). Milli Eğitim Bakanlığı, "Açık Öğretim Lisesi -Tarihçe", 17.07.2013 tarihinde http://www.aol.meb.gov.tr/sayfa_goster.asp?ID=530 adresinden alınmıştır (2012).

İşman, A., (2008). "Uzaktan Eğitim, 3. Baskı", Pegem Akademi, Ankara, 36-37 (2008).

İşman, A., (2011). "Uzaktan Eğitim, Geliştirilmiş 4. Baskı", Pegem Akademi, Ankara, 36-37,111 (2011).

Kaya, Z., (2002). "Uzaktan Eğitim, 1.Baskı", Pegema Yayıncılık, Ankara, 11-13, 27-31 (2002).

Keegan, D. (1996). Foundations of Distance Education, Third Edition, Routledge Falmer, New York.

Koşar, E., (2005) .“Uzaktan Eğitim”, Öğretim Teknolojileri ve materyal Geliştirme, Öğreti, Pegem A Yayınları, Ankara,133 (2005).

Tuncer, M., Tanaş, R., (2011). “Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli üniversiteleri örneği)”, İlköğretim Online, 10(2):776-784, (2011).

Uşun, S., (2006). “Uzaktan Eğitim”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 7-8,20,215-228,17 (2006).

Verduin, J. R., ve Clark, Jr. T. A., (1994). “Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları”, İ. Maviş, Kibele Sanat Merkezi, Eskişehir,7,15 (1994).Zembat, R.; Güven,Y., Önder, A.; Fathi, L. (1994).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (SİİRT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Yrd. Doç. Dr. Erhan Akın
Siirt Üniversitesi
erhanakin49@hotmail.com

Özet

Kitap okumanın vazgeçilmez bir öğrenme yolu olduğu gerçeğinden hareketle herkesin okuma alışkanlığını edinmesi gerektiği kabul edilen durumdur. Bu durum Türkçe öğretmeni adayları için daha da önemlidir. Buradan hareketle, çalışma grubu olarak Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 265 öğretmen adayı seçilmiştir. Veri toplanmasında, Susar Kırmızı (2012) tarafında geliştirilen Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS 22.0 Paket programı kullanılarak farklı değişkenler açısından analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı tutumlarının bütün alt boyutlar için yüksek düzeyde bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre ilk üç alt boyut için 2. sınıflar lehine anlamlı fark gösterirken son alt boyut için anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Cinsiyet değişkeni açısından da birinci alt boyutta kızlar lehine fark anlamlı iken diğer alt boyutlar için anlamlı fark bulunmamıştır. Maddi durumun iyi olmasının tutum düzeyini etkilemediği iki alt boyut içinse olumsuz etkilediği görülmüştür. Sonuçlar literatür doğrultusunda tartışılmış ve öneriler sunulmuştur

Anahtar Sözcükler: Türkçe, okuma alışkanlığı, tutum.

TURKISH TEACHER CANDIDATES ' READING HABIT ANALYSIS FROM VARIOUS ATTITUDES TOWARDS (SIIRT UNIVERSITY EXAMPLE)

Abstract

Reading of a learning path from the fact that it is the wish of everyone's reading habit as necessary to the transaction is accepted. This situation is all the more important for Turkish teacher candidates. Here, as a study group of Siirt, Turkish Education Department of the Faculty of education at the University of education 265 teacher candidate has been selected. In the collection of the data, let's focus on the side of the prospective teachers developed Red (2012) attitude towards the Scale Reading Habit. SPSS Package programme in terms of different variables using 22.0 analysed. Analysis as a result of the attitude of the habit of reading books all prospective teachers for the high level of child size. Class variable to the first three child dimension 2.no significant difference in favour of the class when the last child did not show significant difference for the dimension. The gender variable in terms of the difference in favor of the first child-sized girls while other significant difference was found for the lower dimensions. The financial situation is good, does not affect the level of attitude; for negative affects two child dimension. The results are discussed and recommendations presented in accordance with the literature.

Keywords: Turkish, reading habits, attitudes.

GİRİŞ

Okuma, yazılı görsellerden anlam çıkararak sözcükleri tanıma; sözcükleri, cümledeki anlamlarıyla algılama ve kavrama olarak tanımlanabilir (Demirel, 1999; Oğuzkan, 1997 Göğüş, 1978). Okuma okulla başlayan ve sürekli devam eden eylemdir. Okuma, insanların üzerinde anlaştıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp yorumlanması ve değerlendirilmesidir (Yalçın, 2002). Okuma, okuyucu ve yazar arasındaki etkili iletişim ve anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006). Okuma, yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve bütün diğer öğeleriyle görme, algılama işidir (Oğuzkan vd. 1998). Okuma, yazının anlamlı seslere dönüşmesidir (Demirel, 2003). Okuma; sözcüklerin, duyu organları yoluyla anlamlandırma, kavrama ve yorumlanmadır (Sever, 2004). Okuma eylemi; okunan şeyi anlayıp yorumlama bu yorumlama sonucu yeni yaşantılar kazanabilme düşüncesinden hareketle gerçekleşen bir eylemdir. Okuma becerisine sahip olmayan ya da bunu kullanamayan birey görebildiği ve duyabildiği kadar bilgiye sahiptir. Bilgi çağındaki kişilerin yetineceği bir durum değildir. İnsan her şeyi tecrübeyle öğrenme ve hayatını ona göre şekillendirme şansına sahip değildir. Bunun için bireylerin her zaman okumaya ihtiyacı vardır (Akın ve Çeçen, 2014).

Okuma eğitimi okulda başlayan ancak okulla sınırlı olmayan bir beceridir. Bu beceriyi geliştirmek ve alışkanlık haline getirmek aile ve eğitim ortamının birlikte yürütecekleri çaba sonucunda olabilir. Bundan dolayı öğretmen ve ailenin bu rollerinin farkında olmaları gerekmektedir. Bu da başta Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluklar getirir. Türkçe öğretmeninin bu sorumluluğunu yerine getirmesi için de okuldan mezun olmadan bu beceriyi bir alışkanlık haline getirmesi gerekir. Çünkü Türkçe öğretmeni sahip olmadığı bir alışkanlığı, durumu öğrencilerinden, velilerinden beklemesi çok mantıklı değildir.

Son dönemlerde öğrencilerde okuma sevgisinin zayıfladığı bilinen bir durumdur. Bu durum da toplumun geleceğini, kültürel değerlerinin aktarımını, öğrenimini; bilim, sanat vb. alanlarda çeşitli sıkıntılara sebep olacağı düşünülmelidir.Yapılan bir çok araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin ancak dörtte biri çocuklarının okuma alışkanlığını geliştirme ve kitap okumaya cesaretlendirme çabasını göstermektedir (Yalçın, 2002). Bu durumu göz önünde bulundurmak zorunda olan Türkçe öğretmen adaylarının öncelikle okuma eylemini alışkanlık haline getirmeleri gerekir. Okuma eyleminin alışkanlığa dönüştürülmesi ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesi için okuma eyleminin sürekli ve etkili hale getirmek gerekir. Sürekli kullanılan bir beceri ancak alışkanlık haline dönüşür ve gelişir.

Türkiye'de okuma alışkanlığı üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde vatandaşlarımızın çoğu düzenli ve eleştirel okuma kültürüne sahip olmadıkları görülmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Okuma alışkanlığının kazanılıp kazanılmadığını tespit etmek için Amerikan Kütüphane Derneği bazı tespitler yapar: Bireyler yılda 5 kitaptan az okuyorsa az okuyan okur; yılda 6 ile 20 arasında okuyorsa orta düzeyde okuyan okur tipi; yılda 20'den fazla kitap okuyorsa çok okuyan okur tipidir (Yılmaz, 2004). Çok okuyan okur tipi öğrenci yetiştirilmesi için en başta Türkçe öğretmen adaylarının bu seviyede olmaları lazım gelir.

Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutumu geliştirmeleri ve bunu alışkanlık haline getirmeleri için öncelikle öğretmenlerinin bu konuda olumlu tutuma sahip olması ve okumayı davranış haline getirmesi gerekir. Bunun için Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunun araştırılması önemlidir. Buradan hareketle Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?
2. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?
3. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?
4. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları anne- baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, verilerin toplanması ve analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada; betimleyici, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; var olan bir durumu ortaya çıkarmayı amaçlar. Önemli olan verilerin toplanması, tasnif edilmesi ve analizlerin ortaya çıkarılmasıdır (Çömlekçi, 2001). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaç edinen araştırma modelleridir. Konu olan olay, birey ya da nesne, bulunduğu şartlar içinde var olduğu gibi analiz edilmeye çalışılır. Tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla olan değişkenlerle değişim varlığını, derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003).

Evren ve Örneklem

Bu çalışma 2015–2016 Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümün 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 265 öğrenciden oluşmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda eldeki çalışmanın örneklemi, evrenin tamamını kapsamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Susar Kırmızı (2012) tarafından Geliştirilen Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeği kullanılmıştır. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçekte, katılıyorum, büyük ölçüde katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, pek katılmıyorum, katılmıyorum seçeneklerine yer verilmiş ve ölçeğe yönelik olarak belirlenen Cronbach's Alpha değeri ise 0,95'tir.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical PackageforSocialSciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında manwhitney-u testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında kruskall whallis testi kullanılmıştır. Kruskall whallis testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı olarak manwhitney-u testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Tanımlayıcı Özellikleri

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Sınıf	1	64	24,2
	2	64	24,2
	3	73	27,5
	4	64	24,2
	Toplam	265	100,0
Cinsiyet	Erkek	131	49,4
	Kız	134	50,6
	Toplam	265	100,0
Maddi Durum	Çok İyi	9	3,4
	İyi	64	24,2
	Orta	182	68,7
	Kötü	10	3,8
	Toplam	265	100,0

Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	38	14,3
	İlkokul mezunu	91	34,3
	Ortaokul mezunu	67	25,3
	Lise mezunu	51	19,2
	Üniversite mezunu	18	6,8
	Toplam	265	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	156	58,9
	İlkokul Mezunu	79	29,8
	Ortaokul Mezunu	22	8,3
	Lise Mezunu	8	3,0
	Toplam	265	100,0

Öğretmenler sınıf değişkenine göre 64'ü (%24,2) 1, 64'ü (%24,2) 2, 73'ü (%27,5) 3, 64'ü (%24,2) 4 olarak dağılmaktadır. Öğretmenler cinsiyet değişkenine göre 131'i (%49,4) erkek, 134'ü (%50,6) kız olarak dağılmaktadır. Öğretmen adaylarının maddi durum değişkenine göre 9'u (%3,4) çok iyi, 64'ü (%24,2) iyi, 182'si (%68,7) orta, 10'u (%3,8) kötü olarak dağılmaktadır. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre 38'i (%14,3) okuryazar değil, 91'i (%34,3) ilkokul mezunu, 67'si (%25,3) ortaokul mezunu, 51'i (%19,2) lise mezunu, 18'i (%6,8) üniversite mezunu olarak dağılmaktadır. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre 156'sı (%58,9) okuryazar değil, 79'u (%29,8) ilkokul mezunu, 22'si (%8,3) ortaokul mezunu, 8'i (%3,0) lise mezunu olarak dağılmaktadır.

Tablo 2: Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Düzeyi

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar	265	3,680	0,476	1,820	4,680
Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar	265	3,970	0,574	2,250	5,000
Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar	265	3,767	0,872	1,250	5,000
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	265	3,748	0,476	1,880	4,790

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar" düzeyi yüksek (3,680 ± 0,476); "kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar" düzeyi yüksek (3,970 ± 0,574); "kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar" düzeyi yüksek (3,767 ± 0,872); "kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum" düzeyi yüksek (3,748 ± 0,476) olarak saptanmıştır.

Tablo 3: Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumların Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar	Okuryazar Değil	156	3,704	0,474	1,087	0,780
	İlkokul Mezunu	79	3,628	0,510		
	Ortaokul Mezunu	22	3,690	0,421		
	Lise Mezunu	8	3,699	0,321		
Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar	Okuryazar Değil	156	3,974	0,579	2,202	0,532
	İlkokul Mezunu	79	3,918	0,606		
	Ortaokul Mezunu	22	4,023	0,454		
	Lise Mezunu	8	4,250	0,406		
Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar	Okuryazar Değil	156	3,769	0,863	0,597	0,897
	İlkokul Mezunu	79	3,706	0,931		
	Ortaokul Mezunu	22	3,898	0,714		
	Lise Mezunu	8	3,969	0,911		

Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	Okuryazar Değil	156	3,766	0,470	0,871	0,832
	İlkokul Mezunu	79	3,689	0,521		
	Ortaokul Mezunu	22	3,791	0,382		
	Lise Mezunu	8	3,856	0,358		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır(p>0.05).

Tablo 4: Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumların Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar	Okuryazar Değil	38	3,812	0,460	4,571	0,334
	İlkokul Mezunu	91	3,660	0,506		
	Ortaokul Mezunu	67	3,685	0,398		
	Lise Mezunu	51	3,693	0,429		
	üniversite Mezunu	18	3,447	0,671		
Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar	Okuryazar Değil	38	4,161	0,513	8,686	0,069
	İlkokul Mezunu	91	3,967	0,598		
	Ortaokul Mezunu	67	3,985	0,553		
	Lise Mezunu	51	3,922	0,545		
	üniversite Mezunu	18	3,660	0,634		
Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar	Okuryazar Değil	38	3,901	0,785	1,689	0,793
	İlkokul Mezunu	91	3,714	0,957		
	Ortaokul Mezunu	67	3,743	0,893		
	Lise Mezunu	51	3,873	0,673		
	üniversite Mezunu	18	3,542	1,016		
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	Okuryazar Değil	38	3,888	0,460	5,189	0,268
	İlkokul Mezunu	91	3,723	0,508		
	Ortaokul Mezunu	67	3,755	0,415		
	Lise Mezunu	51	3,766	0,411		
	üniversite Mezunu	18	3,503	0,649		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır(p>0.05).

Tablo 5: Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumların Maddi Duruma Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar	Çok İyi	9	3,379	0,438	5,210	0,157	
	İyi	64	3,685	0,533			
	Orta	182	3,698	0,448			
	Kötü	10	3,591	0,588			
Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar	Çok İyi	9	3,347	0,602	9,055	**0,029**	**2 > 1**
	İyi	64	4,035	0,550			**3 > 1**

	Orta	182	3,972	0,560			**4 > 1**
	Kötü	10	4,075	0,705			
Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar	Çok İyi	9	3,444	0,659	6,814	0,078	
	İyi	64	3,914	0,912			
	Orta	182	3,745	0,858			
	Kötü	10	3,525	0,961			
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	Çok İyi	9	3,391	0,410	7,962	**0,047**	**2 > 1** **3 > 1**
	İyi	64	3,782	0,518			
	Orta	182	3,758	0,458			
	Kötü	10	3,682	0,513			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar puanları ortalamalarının maddi durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=9,055; p=0,029<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; maddi durumu iyi olanların kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar puanları (4,035 ± 0,550), maddi durumu çok iyi olanların kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar puanlarından (3,347 ± 0,602) yüksek bulunmuştur. Maddi durumu orta olanların kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar puanları (3,972 ± 0,560), maddi durumu çok iyi olanların kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar puanlarından (3,347 ± 0,602) yüksek bulunmuştur. Maddi durumu kötü olanların kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar puanları (4,075 ± 0,705), maddi durum çok iyi olanların kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar puanlarından (3,347 ± 0,602) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları ortalamalarının maddi durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=7,962; p=0,047<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; maddi durumu iyi olanların kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları (3,782 ± 0,518), maddi durum çok iyi olanların kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanlarından (3,391 ± 0,410) yüksek bulunmuştur. Maddi durumu orta olanların kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları (3,758 ± 0,458), maddi durumu çok iyi olanların kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanlarından (3,391 ± 0,410) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar puanları ortalamalarının maddi durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır(p>0.05).

Tablo 6: Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumların Sınıfa Göre Ortalamaları

	Grup	**N**	**Ort**	**Ss**	**KW**	**p**	**Fark**
Öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar	1	64	3,659	0,466	9,707	**0,021**	**2 > 1** **2 > 3** **2 > 4**
	2	64	3,786	0,464			
	3	73	3,669	0,452			
	4	64	3,607	0,516			
Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar	1	64	4,047	0,597	4,679	0,197	
	2	64	4,022	0,466			
	3	73	3,978	0,595			

	4	64	3,832	0,613			
Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar	1	64	3,688	0,913	5,954	0,114	
	2	64	3,988	0,760			
	3	73	3,805	0,797			
	4	64	3,582	0,976			
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	1	64	3,740	0,480	8,092	**0,044**	**2 > 4**
	2	64	3,853	0,442			
	3	73	3,750	0,449			
	4	64	3,650	0,522			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=9,707; p=0,021<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; 2. sınıfların olanların öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar puanları (3,786 ± 0,464), 1. sınıfların olanların öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar puanlarından (3,659 ± 0,466) yüksek bulunmuştur. 2. sınıfların olanların öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar puanları (3,786 ± 0,464), 3. sınıfların olanların öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar puanlarından (3,669 ± 0,452) yüksek bulunmuştur. 2. sınıfların öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar puanları (3,786 ± 0,464), 4. sınıfların olanların öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar puanlarından (3,607 ± 0,516) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=8,092; p=0,044<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; 2. Sınıfların kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları (3,853 ± 0,442), 4. sınıfların kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanlarından (3,650 ± 0,522) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

Tablo 7: Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumların Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	**N**	**Ort**	**Ss**	**MW**	**p**
Öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar	Erkek	131	3,627	0,487	7 521,500	**0,044**
	Kız	134	3,731	0,462		
Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar	Erkek	131	3,949	0,619	8 534,000	0,696
	Kız	134	3,991	0,528		
Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar	Erkek	131	3,689	0,950	8 102,000	0,276
	Kız	134	3,843	0,783		
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum	Erkek	131	3,699	0,503	7 842,000	0,134
	Kız	134	3,797	0,445		

Öğretmen adaylarının öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=7 521,500; p=0,044<0,05). Erkeklerin öğrenme gereksiniminin karşılanması ve

eğlenmeye ilişkin tutumlar puanları (x=3,627), kızların öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar puanlarından (x=3,731) düşük bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçe öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce kitap okumanın önemini hakkında bilinçlenmiş ve bunu alışkanlık haline getirmiş olması gerekir. Genelde bütün öğretmenlerin özelde ise Türkçe öğretmenlerinin öğrenciler için model olması gerekir. Davranış olarak sergilenmeyen bir durumun bilgi olarak sunulması çok zordur. Bu durumda Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu çoktur. Ancak öğretmenlerin kitap okuma ve bunu alışkanlık haline getirmiş olmada çok iyi durumda olmadıkları çeşitli araştırmalar sonucunda da görülmektedir (Kurulgan ve Çekerol, 2008; Yalınkılıç, 2007; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010).

Türkçe öğretmen adaylarının okuma tutumları üzerine yapılan çalışmada kızların erkeklere göre daha fazla kitap okumayı sevdikleri, kitap okuma alışkanlıklarının daha iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir (Özbay vd. 2008). İlköğretim ve Türkçe Eğitimi Bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılan başka bir çalışmada, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir (Bozpolat, 2010). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve genel kültür düzeylerinin belirlenmesi ve bunlar arasındaki ilişkinin elde edilmesine yönelik yapılan çalışmada öğretmen adaylarının okuma tutumlarının iyi sayılabileceği fakat genel kültür düzeylerinin düşük olup okuma tutumuyla arasında anlamlı ilişki olmadığı vurgulanmıştır (Kuzu, 2013).

Bu çalışmada elde edilen bulgulara ilişkin şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:
1. Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bütün alt boyutlar için yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Tablo 2). Veriler incelendiğinde, Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ve tutumu iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum Türkçe öğretmen adayları için mutlak suretle kazanılması gereken bir davranış olması gerektiği gerçeğiyle örtüşmektedir.

2. Okuma alışkanlığına yönelik tutumun anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği sonucuna varılmıştır (Tablo 3ve 4). Bu da Türkçe öğretmen adaylarının bağımsız hareket edebildikleri ve aile faktöründen kısmen de olsa kurtuldukları şeklinde yorumlanabilir.

3. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar ortalamalarının maddi durumu iyi olanların, maddi durumu çok iyi olanlardan yüksek; maddi durumu orta olanların maddi durumu çok iyi olanlardan yüksek; maddi durumu kötü olanların maddi durumu çok iyi olanlardan yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları, maddi durumu iyi olanların maddi durumu çok iyi olanlardan yüksek; Maddi durumu orta olanların, maddi durumu çok iyi olanlardan yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumları, kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumları maddi durum değişkeni açısından grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (tablo 5). Buradan hareketle maddi durumun iyi olması her zaman okuma alışkanlığına ve tutumuna olumlu etki etmediği hatta bazen olumsuz etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

4. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumları, kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumları sınıf değişkeni açısından 2. sınıflar lehine yüksek bulunurken kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutum ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır (tablo 6).

5. Öğretmen adaylarının öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık kızlar lehine göstermiştir. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar, kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (tablo 7).

Öneriler

Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı edinmeleri ve bunu davranış haline getirmeleri için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe öğretmen adaylarının Okuma alışkanlığı edinmeleri ve bunun hakkında olumlu tutumu sahibi olmaları için ders içerikleri ve müfredat buna uygun olarak düzenlenmelidir.

2. Türkçe öğretmen adaylarının aktif rol alacakları çalışmalar yapılmalı, okuma programları düzenlenmeli ve Türkçe öğretmen adaylarının bu bilinçle yetiştirmeleri sağlanmalıdır.

3. Ders hocaları bu konuda örnek davranış sergilemeli ve sürekli kitaplar hakkında sınıf ortamında tartışma konuları açmalıdır.

4. Bu alan değişik açılardan çalışmalara konu edinilmeli ve sonuçlar üniversite yönetimiyle paylaşılıp gerekli tedbirler alınmalıdır.

Not: Bu çalışma 05-07 Kasım 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 4th World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS 2015'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akın, E. Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 9 (8),* 91-110

Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Aslantürk, E., Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1),* 155–176.

Bozpolat, E (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)", *Zeitschrift für die Welt der Türken, 2/1,* 411-428.

Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatiksel Anlamlılık Sınamaları*. Eskişehir: Bilim Teknik Yayınevi.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Demirel, Ö.(1999). *Türkçe Öğretimi,* Ankara: MEB Yayınları.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi,* Ankara: Gül Yayınları.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (2),* 237-258.

Kuzu, T. (2013). Öğretmen Adaylarının Okumaya Karşı Tutumları ile Genel Kültür Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2/6, s. 55-72.

Odabaş, H., Odabaş, Y. Z. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası, 9 (2),* 431-465.

Oğuzkan, F. (1997). *Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Emel Matbaacılık.

Oğuzkan, F., Kavcar, C. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Özbay, M., Bağcı, H., Uyar, Y. (2008), Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9/15,* 117– 136.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 7/3, (2353-2366).*

Yalınkılıç, K. (2007) Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(1),* 225-241.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası, 5(2),* 115-136.

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

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE KAYGI ÜZERİNE BİR ALAN YAZIN TARAMASI

Okt. Zekeriya Hamamcı
Düzce Üniversitesi
zekeriyahamamci@yahoo.com

Okt. Ezgi Hamamcı
Düzce Üniversitesi
ezgihamamci@duzce.edu.tr

Özet

Yabancı dil öğrencisinin belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içerisinde gösterdiği tepki olarak tanımlanan yabancı dil kaygısı karmaşık ve çok boyutludur. Uzun yıllar yabancı dil öğretmenleri ve araştırmacılar dil öğreniminin bazı öğrenciler için stres verici bir olay olduğunun farkında olmuşlar ve öğrencilerinin temel dil becerilerini geliştirmek için yabancı dil öğreniminde yaşanan kaygıyı araştırma, tanımlama ve ölçme ile uğraşmışlardır. Bu araştırma, kaygı ve yabancı dil kaygısı kavramlarını tanımlamayı, kaygı türlerini açıklamayı, yabancı dil kaygısı üzerine ülkemizde ve yurtdışında yapılan bilimsel çalışmaları (a) yabancı dil kaygısının sebepleri, (b) yabancı dil kaygısı ve dil öğrenimi arasındaki bağıntı, ve (c) yabancı dil kaygısının dil öğrenimine etkileri açısından özetlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, cinsiyet, yaş, dil öğrenimi tecrübesi, başarı bağımsız değişkenleri ile kaygı arasındaki ilişkiler ve yabancı dil kaygısını giderme yolları da bu araştırmada vurgulanacaktır.

Anahtar Sözcükler: Kaygı, yabancı dil kaygısı, dil öğretimi, dil öğrenimi.

A LITERATURE REVIEW ON ANXIETY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract

Foreign language anxiety identified as a reaction to specific situations at specific periods of time by the students is complex and multidimensional. Researchers and foreign language teachers have been aware of the fact that language learning is a stressful issue for the students; and thus they have been studying to improve students' basic language skills experiencing anxiety while learning a foreign language. This study aims to identify and explain the terms anxiety and foreign language anxiety; and present a brief summary of studies in terms of the causes of foreign language anxiety; foreign language anxiety and its relation with language learning and the effects of foreign language anxiety to language learning. Besides,the relation between anxiety and gender, age, language learning experience, success independent variables and ways to overcome foreign language anxiety are presented in the study.

Keywords: Anxiety, foreign language anxiety, language teaching, language learning.

GİRİŞ

Uzun yıllar yabancı dil öğretmenleri ve araştırmacılar dil öğreniminin bazı öğrenciler için stres verici bir olay olduğunun farkında olmuşlar ve öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmek için yabancı dil öğreniminde yaşanan kaygıyı araştırma, tanımlama ve ölçme ile uğraşmışlardır (Hewitt & Stephenson, 2011). Horwitz (2001) birçok araştırmacının kaygının dil öğrenimini etkileyen en önemli duyusal etken olduğuna inandığını vurgulamaktadır. Yapılan son araştırmaların bulguları da kaygının öğrencilerin veriyi işleyişlerini ve ürünü çıkarışlarını etkilediğini ortaya çıkarmaktadır (Sheen, 2008). Bazı araştırmacılar kaygının öğrenme çıktıları üzerine olumlu etkisi olduğunu belirtmelerine rağmen (Spielman & Radnofsky, 2001), çoğu araştırmacı ise kaygının öğrenme çıktıları

üzerine olumsuz etkisi olduğu görüşünü savunmaktadır (Cheng, Horwitz, Schallert, 1999; Horwitz, 2001; MacIntyre & Gardner, 1994).

Yabancı dil kaygısı üzerine çalışan uzmanlar öğrencilerin yabancı dil kaygılarını azaltmak için birçok çözüm üretmişlerdir. Söz konusu alan yazınında belirtilen yabancı dil kaygısını azaltmaya yönelik teknikler arasında olumlu yaşantılara odaklanma ile öğrencilerin olumsuz öz-bağıntılı bilişlerinin dönüşümü (MacIntyre & Gardner, 1991); duyusal hata düzeltme tekniklerini kullanma (Gregersen, 2003); dinlenme egzersizlerine katılma, davranışsal sözleşme, ve dergi tutma (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986); gerçekçi beklentiler geliştirme (Price, 1991); öz-etkililik duygularını artırma (Pappamihiel, 2002); grup dinamik etkinliklerini izlenceye ekleme (Clement, Dörnyei, & Noels, 1994); öğrenci destek sistemleri tasarlama (Horwitz ve diğerleri, 1986); daha fazla olumlu pekiştireç verme; sınıfın iletişim yapısını değiştiren ikili ve küçük grup çalışmalar, oyunlar, benzeşimler ve yapılı egzersizler yoluyla dinlendirici ve samimi sınıf ortamı yaratma (Crookall & Oxford, 1991) ve portfolyo kullanımı (Öztürk & Çeçen, 2007) sayılabilir.

KAYGI, YABANCI DİL KAYGISI VE KAYGI TÜRLERİ

Kaygı kavramı birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Taş (2006) kaygıyı "kişinin bir uyaranla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu" olarak tanımlamaktadır. Aydın & Zengin'e (2008) göre, kaygı geniş anlamıyla "sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durumdur." Yabancı dil kaygısı ise, "ikinci bir dili öğrenirken ya da kullanırken ortaya çıkan endişe ve olumsuz duygusal tepki" olarak tanımlanmaktadır (Young, 1999). Yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrencisinin belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içerisinde gösterdiği tepki olarak betimlenmektedir (MacIntyre, 1994). Yabancı dil kaygısı karmaşık ve çok boyutludur. Bireyin kişiliği, durumsal etkenler (durumun resmiyeti, sayı, cinsiyet ve bildirişime katılanların kimliği) ve daha genel toplum-eğitsel ve siyasi etkenlerle kısmen bağıntılıdır (Dörnyei, 2005; Young, 1991).

Horwitz ve diğerleri (1986) yabancı dil kaygısını bildirişim kaygısı, sınav kaygısı olumsuz değerlendirilme korkusu olarak üç gruba ayırmıştır. Bildirişim kaygısı, "insanlarla bildirişimde bulunma ile ilgili korku ya da kaygı ile tanımlanan bir tür utangaçlıktır" (s. 127). Genellikle grup içinde konuşmakta sorun yaşayan bireylerin bildirişimsel durumla ilgili çok az kontrole sahip oldukları ve yaptıklarının sürekli olarak izlendiği yabancı dil sınıflarında konuşurken daha çok güçlük yaşamaları kaçınılmazdır. Sınav kaygısı "sınavlarda başarısız olma korkusundan kaynaklanan kaygıyı" göstermektedir (s. 127). Sınav kaygısına sahip olan öğrenciler çoğunlukla başarabileceklerinden daha fazlasını kendilerinden isterler ve gösterdikleri performansa üzülürler. Olumsuz değerlendirilme korkusu ise yabancı dil öğrencilerinin başkalarının kendilerini olumsuz yönde değerlendireceği düşüncesinden kaynaklanan bir korkusudur (Horwitz ve Young,1991).

YABANCI DİL KAYGISI ÜZERİNE YAPILAN BAZI ÇALIŞMALAR

İkinci dil öğreniminde duygunun önemini tanımanın sonucunda, araştırmacılar kaygı ile ilgili kuramlar kurmaya ve ikinci dil öğreniminde kaygıyı araştırmaya başladılar. Horwitz yabancı dil kaygısını kaygı ile ilgili alan yazının genel bağlamına yerleştirerek ve yabancı dil kaygısını belirgin bir biçimde ölçen bir ölçek geliştirerek alandaki bilgilerin artmasına büyük katkıda bulunmuştur. Ellis (2008) yabancı dil kaygısı üzerine yapılan araştırmaların genel olarak üç ana konuya odaklandığına dikkat çekmektedir: (1) yabancı dil kaygısının sebepleri; (2) yabancı dil kaygısı ve dil öğrenimi arasındaki bağıntı; (3) yabancı dil kaygısının dil öğrenimine etkileri. Aşağıdaki bölümde adı geçen üç ana konu ile ilgili ülkemizde ve yurtdışında yapılan akademik çalışmaların bir özeti sunulacaktır.

Yabancı dil kaygısının sebepleri

Araştırmacılar ve uzmanlar yabancı dil kaygısına birçok etkenin sebep olabileceğini belirtmektedirler. İlgili alan yazınında en çok vurgulanan etkenler arasında öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdüleri (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2002), öğrencilerin dil edinimi ile ilgili benimsedikleri görüşler (Gregersen, 2003; Horwitz, 1986), öğrencilerin kişilikleri (Dewaele & Furnham, 2000; Ehrman & Oxford, 1990, 1995), dil öğretmeninin öğrencileri ile etkileşim biçimi (Deci & Ryan, 1985; Vygotsky, 1986), öğrencilerin yabancı dille ilgili alt yapısı (Frantzen & Magnan, 2005) ve işbirlikçi gruplarla öğrenme (Oxford, 1997; Slavin, 1991) sıralanabilir. Young'a (1994) göre kaygıya sebep olan etkenler öğrenci bağıntılı, öğretmen bağıntılı ve eğitsel uygulama bağıntılı etkenler olarak üç

grupta incelenebilir. Sınıf ortamında konuşma etkinlikleri, olumsuz sınıf deneyimi, anadili konuşucuları, öğretmenin sert öğretim biçimi, öğrencinin anlatılan konuyu anlayamaması, öğrencinin öğrenme biçimi ve öğrenme bağlamı öğrencilerin kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır (Oxford, 1999; Reid, 1995; Samimy,1994). Young (1999) öğrencinin sınıfta arkadaşlarının önünde konuşmasının ya da sunum yapmasının yüksek kaygıya yol açan sınıf içi bir etkinlik olduğu açıklamaktadır.

Yabancı dil kaygısı ve dil öğrenimi arasındaki bağıntı

Yabancı dil kaygısı ve dil öğrenimi arasındaki bağıntıyı özellikle de dört temel becerileri inceleyen birçok araştırma yapılmıştır (Brown, 2000; Cheng, 2002; Ewald, 2007; Horwitz ve diğerleri, 1986; Young, 1992; Cheng, 1998, 2002; Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999; Horwitz & Garza, 1999; Saito & Samimy, 1996; Sellers, 2000). Bu araştırmalarda dil becerisine özgü ölçekler kullanılarak öğrencilerin yabancı dil kaygıları ölçülmüştür. Bazı araştırmacılar yabancı dil kaygısının dinleme anlama ile bağıntısını araştırmışlardır (Bacon, 1989; Gardner, Lalonde, Moorcroft, & Evers, 1987; Lund, 1991). Yapılan araştırmaların ortak bulgusu yabancı dil kaygısının öğrencilerin dinleme anlama becerisini engellediğini vurgulamalarıdır.

Liu'nun (2006) araştırması, (1) her dil yeterlik seviyesindeki çok sayıda öğrencinin sınıfta İngilizce konuşurken kaygılandığını, (2) dil yeterliliği yüksek olan öğrencilerin daha az kaygılı olmaya eğilimli olduklarını, (3) öğrencilerin en çok kaygıya öğretmene cevap verdiklerinde ya da tek başlarına sınıfta İngilizce konuştuklarında, en az kaygıya ise ikili çalışma yaptıklarında sahip olduklarını ve (4) konuşma İngilizcesine alıştıkça öğrencilerin sözlü bildirişimde amaç dilin kullanımı konusunda kendilerini daha az kaygılı hissettiklerini göstermiştir.

Yabancı dilde okuma becerisi ve yabancı dil kaygısı arasındaki bağıntı ile ilgili olarak birçok araştırmacı (Lee, 1999; Samimy & Tabuse, 1991) kaygının öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Saito, Horwitz & Garza'nın (1999) çalışması ise öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygı seviyeleri ile başarıları arasında negatif bağıntı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bazı araştırmacılar yazma kaygısının öğrencilerin yabancı dil derslerindeki üretimlerine etkisini incelemişlerdir (Cheng, 2002; Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999). Cheng (2002) öğrencilerin yazma kaygıları ile görüşlerini ve öğrenciler arasındaki farklılıkları araştırmış ve dil öğretmenlerinin öğrencilerine yazma becerilerini geliştirmeleri için yardım etmeleri gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Yabancı dil kaygısının dil öğrenimine etkileri

1960'lı yılların ortalarından beri araştırmacılar kaygının yabancı ya da ikinci dil öğrenimini engellediğini düşünmüşlerdir (Ewald, 2007). Bir çok araştırmanın bulguları biraz gerginliğin öğrencileri güdüleyebileceğini ve hatta onların dil öğrenmelerini hızlandırabileceğini belirtirken (örneğin, Spielmann & Radnofsky, 2001), diğer araştırmalar (örneğin, Gregersen, 2003; Gregersen & Horwitz, 2002; Horwitz, 1995, 2001; Sparks & Ganschow, 2007; Spielmann & Radnofsky, 2001; Young, 1999) kaygının yabancı dil öğrenimindeki olumsuz etkisini vurgulamışlardır. Kaygının öğrencilerin yabancı dil öğrenimine olumsuz etkisi olduğunu vurgulayan çalışmalar, öğrencilerin yaşadıkları yabancı dil kaygısını azaltan Doğal Yaklaşım (Krashen & Terrrell, 1983), Topluluk Dil Öğrenimi (Curran, 1972) ve Telkin (Lozanov, 1978) yabancı dil öğretim yöntemlerinin ortaya çıkmasına da katkıda bulunmuşlardır.

Littlewood'a (1984) göre yabancı dilin doğal olmayan bir şekilde öğretilmeye çalışıldığı sınıf ortamı, öğrencilerin kendilerini zayıf hissetmelerine sebep olmaktadır. Sınıf ortamında öğrenciler yeni öğrendikleri yabancı dili düzgün telaffuzla ifade edemezlerse, öğretmenleri tarafından eleştirileceklerini, düzeltileceklerini veya arkadaşları tarafından alay konusu olabileceklerini düşünmektedirler. Kendilerini güvensiz ve kaygılı bir ortamda hisseden dil öğrenenler, yabancı dilde iletişime psikolojik olarak kapanmakta ve bu durum eğer daha da ileri aşamaya ulaşacak olursa, öğrenmenin engellenmesine sebep olabilmektedir.

Gardner ve MacIntyre'ın (1993) belirttiği gibi, kaygı taşıyan öğrenciler ikinci dili rahatsızlık veren bir deneyim olarak algılamaktadırlar. Bundan dolayı, kendi istekleri ile dil etkinliklerine katılmamaktadırlar ve bu tür öğrenciler dilbilgisel ya da sesletimsel hata yapmaları durumunda üzerlerinde sosyal bir baskı oluşabileceğini düşünmektedirler. MacIntyre (1995) kaygının dinleme, öğrenme ve anlama gibi ikinci dil etkinliklerini de

etkilediğini ve kaygılı öğrencilerin dille ilgili kuralları, yanlış anlamaktan veya yorumlamaktan endişe duyduklarını belirtmektedirler.

CİNSİYET, YAŞ, DİL ÖĞRENİMİ TECRÜBESİ VE BAŞARI İLE KAYGI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Kaygı ve cinsiyet arasındaki ilişki

Türkiye'de yapılan çalışmalar dikkate alındığında, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin kaygı düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu belirtilebilir. Örneğin, Aydın & Takkaç'ın (2007) araştırmasında, 114 öğrenciye 22 maddeden oluşan sınav kaygı ölçeği uygulanmış, toplanan veri, istatistik olarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, cinsiyet ile sınav kaygısı arasında, sınav kaygısının sebep olduğu güvensizlik, rahatsızlık ve olumsuz isteklendirme dışında anlamlı bir bağıntı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Sınav kaygısı ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar dikkate alındığında, kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek oranda kaygılı olduklarını görülmektedir (Daly, Kreiser & Rogharr, 1994; Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 1997). Son olarak, Berger ve Shechter'in (1996) çalışmasında "kız öğrencilerin, kaygı ve rahatsızlık durumlarında, erkek öğrencilere kıyasla daha savunmasız oldukları bulgulanmıştır. Berger ve Shechter (1996) kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin kaygı ile mücadele etme yolları açısından farklı davranışlar sergilediklerini belirtmiş ve kız öğrencilerin kaygı ve rahatsızlık durumlarında erkek öğrencilere kıyasla daha savunmasız kaldıklarını vurgulamıştır.

Kaygı ve yaş arasındaki ilişki

Yaş ve yabancı dil kaygısı arasındaki bağıntıyı inceleyen çalışmalar çelişkili sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Donovan ve MacIntyre'ın (2005) yaptığı araştırma Anglo-Kanadalı üniversite öğrencilerinin lise ve ortaokul öğrencilerine kıyasla Fransızca ile ilgili yüksek düzeyde yabancı dil kaygısına sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Dewaele, Petrides ve Furnham'ın (2008) yaptığı araştırma erişkin çok dilli öğrencilerin yaşları ve onların iletişimsel kaygısı ya da yabancı dil kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak manidar olumsuz bir bağıntının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Diğer taraftan, yaş ve yabancı dil kaygısı ile ilgili alan yazınında kaygının öğrencilerin yaşı arttıkça azalmadığı ile ilgili yaygın olan görüşün tam tersini savunan araştırmalarda mevcuttur (Onwuegbuzie, Bailey, & Daley, 1999; Saito & Samimy, 1996).

Kaygı ve dil öğrenimi tecrübesi arasındaki ilişki

Öğrenciler dil öğrenimi tecrübesi kazandıkça ve yüksek seviyede dil yetisine sahip olduklarında yabancı dil kaygıları azalmaya başlamaktadır. Örneğin, Gardner, Tremblay ve Masgoret'in (1997) yaptıkları araştırma, Gardner, Smythe ve Clement'in (1979) Fransızca konuşmaya yönelik kaygılarının sadece 5 ya da 6 haftalık yoğun bir kurstan sonra dil yeterliğinin öz güven üzerindeki olumlu etkisi sebebiyle azaldığını göstermiştir. Diğer araştırmacılar bir dönemlik yoğun dil öğrenimi sonrasında öğrencilerin kaygı seviyelerinde benzer azalmalar olduğunu gözlemlemişlerdir (Baker & MacIntyre, 2000; Tanaka & Ellis, 2003).

Kaygı ve başarı arasındaki ilişki

Yabancı dil ya da sınav kaygısı ile başarı arasındaki bağıntıyı bulmaya çalışan araştırmalar iki değişken arasında olumsuz bir bağıntı olduğunu ortaya koymuştur (Akpur, 2005; Gregersen ve Horwitz, 2002; Horwitz, 2001; MacIntyre ve Gardner, 1991, 1994; Na, 2007; Sellers, 2000; Yang & Wang, 2001; Zeidner, 1998; Zeidner ve Matthews, 2005).

Yabancı Dil Kaygısını Giderme Yolları

Öğrencilerin dil öğrenimleri süresince yaşadıkları kaygıyı azaltma yolları konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin, Öztürk & Çeçen (2007) portfolyoların öğrencilerin dil öğrenimleri süresince gösterdikleri ilerlemeleri konusunda doğal bilgi sunduğunu ve öğrencilerin hedef dilde yaşadıkları yazma kaygılarını yok etme aracı olarak kullanılabileceğini önermektedirler. Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin yaşadıkları kaygıyı azaltmanın ya da yok etmenin diğer bir aracı olarak, birçok araştırmacı öğretmenin sınıf içinde işbirlikçi öğrenme etkinliklerine önem vermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Oxford, 1997; Slavin, 1991). Diğer taraftan, işbirlikçi öğrenme ile yabancı dil kaygısını azaltma ya da yok etme arasında olumsuz bir bağıntı olduğunu gösteren araştırmalar da ilgili alan

yazının da bulunmaktadır (Casado & Dereshiwsky, 2001; Dörnyei, 1994; Frantzen & Magnan, 2005; Oxford, 1997, 1999; Young, 1999).

Öğrencilerin dilbilgisel ya da sesletimsel hata(lar) yapmaları sağlıklı bir dil öğrenimi sürecinin somut bir göstergesidir. Dil öğretmenlerinin sınıf içerisinde kaygıya sebep olan durumları dikkatlice belirlemeleri ve incelemeleri gerekmektedir. Dil öğretmenlerinin ve ders kitabı yazarlarının öğrencilerin kaygılarını azaltacak öğretim etkinliklerine öncelik vermeleri gerekmektedir. Dil öğretmenleri öğrencilerine daha fazla anlaşılabilir veri verebilmek için sınıf içinde konuşma hızlarını yavaşlatabilirler. Kısacası, öğrencilere yabancı dil kaygılarını azaltmak amacıyla yardım etmenin ve öğrencileri sınıf ortamında daha üretmelerini sağlamak amacıyla güdülemenin dil öğretmeninin temel görevi olduğunu belirtilebilir.

Sparks ve Ganschow (2007) öğrencilerin yabancı dil kaygılarının dil becerileri geliştikçe azalacağını belirtmektedir. Yabancı dil kaygısı yaşama riski olan öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar, bu tür öğrencilerin özellikle yabancı dildeki üretimlerini artıran, dil becerilerinin belirgin ve açık bir biçimde öğretildiği, karmaşık dizgisel yaklaşımlardan oldukça yararlandıklarını vurgulamaktadır (Schneider, 1999; Schneider & Crombi, 2003).

SONUÇ

Bu araştırmada, ikinci ya da yabancı bir dili öğrenirken ortaya çıkan endişe ya da olumsuz duygusal tepki olarak tanımlanan yabancı dil kaygısının (Young, 1999) bildirişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak üç gruba ayrılabileceği vurgulanmıştır (Horwitz ve diğerleri 1986). Bireysel farklılıklardan biri olarak düşünülebilecek olan kaygının, öğrenme üzerindeki etkisinin göz ardı edilemeyeceği belirtilmiştir. Yerkes-Dodson ilkesi olarak da bilinen olumlu etkilerine rağmen (Cüceloğlu, 2007), yüksek kaygı düzeyinin öğrenme üzerinde olumsuz bir etkisi olduğuna da dikkat çekilmiştir (Horwitz, 2010; Krashen, 2002; Levine, 2008; Spielberger ve Vagg, 1995).

Araştırmacılar ve uzmanlar öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülerinin (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2002), öğrencilerin dil edinimi ile ilgili benimsedikleri görüşlerin (Gregersen, 2003; Horwitz, 1986), öğrencilerin kişiliklerinin (Dewaele & Furnham, 2000; Ehrman & Oxford, 1990, 1995), dil öğretmeninin öğrencileri ile etkileşim biçiminin (Deci & Ryan, 1985; Vygotsky, 1986) yabancı dil kaygısına sebep olan etkenlerden bir kısmı olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin yaşadıkları yabancı dil kaygısını azaltmak ya da ortadan kaldırmak için araştırmacılar ve dil öğretmenleri birçok çözüm önerisinde bulunmuşlardır. Ömer & Gedikoğlu'na (2007) göre, öğretmenler öğrencilerini sınıfta rahatlatmak için sınıfta anlatacakları konuları öğrencilerine önceden verip onlara hazırlanmaları için zaman tanımalıdırlar. Bu durum, hem öğrencilerin dil öğrenmelerini kolaylaştıracak hem de öğrencilerin endişe verici ortamdan uzaklaşmalarına katkıda bulunacaktır. Dil öğretmenlerinin öğrencilerini fırsat oldukça anadili İngilizce olan kişilerle konuşmaya cesaretlendirmeleri ve öğrencilerine yabancı dil öğrenimi sürecinde hata yapmaktan korkmamaları konusunda tavsiyede bulunmalıdırlar.

Not: Bu çalışma 05-07 Kasım 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 4th World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS 2015'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akpur, U. (2005). Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Aydın, S. & Takkaç, M. (2007). İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisi.

Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 4(1), 81-94.

Bacon, S. (1989). Listening for real in the second language classroom. *Foreign Language Annals*, 22, 543–551.

Baker, S.C., & MacIntyre, P.D. (2000). The role of gender and immersion language orientations. *Language Learning,* 50(2), 311-341.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Berger, R. & Shechter, Y. (1996). Guidelines for choosing an "intervention package" for working with adolescent girls in distress. *Adolescence*, 31(123), 709-719.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Addison Wesley Langman.

Casado, M. A., & Dereshiwsky, M. I. (2001). Foreign language anxiety of university students. *College Student Journal*, 35, 539-550.

Cheng, Y. (1998). Examination of two anxiety constructs: Second language class anxiety and second language writing anxiety. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Austin: University of Texas.

Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*.

Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-449.

Clement, R. & Dörnyei, Z., & Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning,* 44, 417-448.

Crookall, D., & Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. E. Horwitz, M. Horwitz, & J. Cope (Dü) içinde, *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Curran, C. A. (1972). *Counseling-learning: A whole-person model for education*. New York: Grune & Stratton.
Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı* (16. b.). İstanul: Remzi Kitabevi.

Daly, J. A., Kreiser, P. O., and Rogharr, L. A. (1994), Question-asking comfort: Explorations of the demography of communication in the eighth-grade classroom. *Communication Education*, 43, 27-41.

Deci, E. L., & Ryan. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
Dewaele, J-M., & Furnham, A. (2000). Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28, 355-365.

Dewaele, J-M., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58.4, 911–960.

Donovan, L. A., & MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports, 21*, 420–427.

Dörnyei, Z. (1994, Autumn). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74, 311-327.

Ehrman, M., & Oxford, R. (1995). Cognition Plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79, 67-89.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.

Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40(1), 122-142.

E.K. Horwitz & D.J. Young. (Dü), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Frantzen, D., & Magnan, S. S. (2005). Anxiety and the true-beginner-false-beginner dynamic in beginning French and Spanish classes. *Foreign Language Annals*, 38, 171-190.

Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*. 43, 157-194.

Gardner, R.C., Smythe, P.C., & Clement, R. (1979). Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 29, 305-320.

Gardner, R.C., Tremblay, P.F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal,* 81, 344-362.

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R., & Evers, F. T. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 29–47.

Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language- anxious students. *Foreign Language Annals*, 36 (1), 25 – 32.

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learner‟s reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal* , 86, 562-570.

Hewitt, E. & Stephenson, J. (2011). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillip's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 1-20.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly* , 20 (10), 559-562.

Horwitz, E.K. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research,* 23(7), 573-579.

Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*. 70/2, 125 – 132.

Horwitz, E.K. and Young, D.J. (Dü). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Horwitz, E.K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. (2002). Second language acquisition and second language learning. Eylül 10, 2015 tarihinde http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf adresinden alındı.

Krashen, S. D. & Tracy D. T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Alemany Press.

Lee, J. F. (1999). Clashes in L2 reading: Research versus practice and readers' misconceptions. D. J. Young (Dü) içinde, *Affect in second language and foreign language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 49–63). New York: McGraw-Hill.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34, 301-316.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: CUP.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedia.* New York: Gordon and Breach.

Lund, R. J. (1991). A comparison of second language reading and listening comprehension. *Modern Language Journal*, 73, 32–40.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.

MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283 – 305.

MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 90–99.

MacIntyre, P.D., Baker, S.C., Clement, R., Donovan, L.A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning,* 52 (3), 537–564.

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., and Daley, C. E. (1997), Foreign language anxiety among college students. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN.

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., and Daley, C. E. (1999). Relationship between anxiety and achievement at three stages of learning a foreign language. *Perceptual and Motor Skills,* 88, 1085-93.

Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, 443-456.

Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. Arnold, J. (Dü) içinde, *Affect in Language Learning.* (58-67). New York: Cambridge University Press.

Ömer, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 6(2), 67-78.

Öztürk, H. & Çeçen, S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL students. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 3(2), 218-236.

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.

Reid, J. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

Ryan, R. L., & Deci, E. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. E. L. Deci & R. M. Ryan (Dü) içinde, *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202 218.

Saito, Y. & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239 – 248.

Samimy, K.K., & Tabuse, M. (1992). Affective variables and a less commonly taught language: a study in beginning Japanese classes. *Language Learning,* 42, 377-398.

Schneider, E., & Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton.

Sellers, V. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33, 512 521.

Sheen, Y. (2008). Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning. *Language Learning.* 58(4), 835-874.

Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82.

Sparks, R.L. & Ganschow, M. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40(2), 260-287.

Spielberger, C.D. & Vagg, P.R. (1995). Test Anxiety: A Transactional Process Model. In C.D. Spielberger and Vagg, P.R. (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis.

Spielmann, G., & Radnofsky, M.L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *Modern Language Journal*, 85, 259-278.

Tanaka, K. & Ellis, R. (2003). Study abroad, language proficiency and learner beliefs about language learning. *JALT Journal,* 25, 63-85.

Taş,Y. (2006). Kaygı Nedir? Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi, Bilkent, Ankara, www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_sinavkaygi.html (5.10.2006).

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37**(**3), 308–328.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75(4), 426 – 437.

Young, D.J. (1994). New Directions in Language Anxiety Research. In C. Klee (ed.), *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses.* Boston: Heinle & Heinle.

Young, D. J. (ed.). (1999). *Affect in foreign language and second language learning*: *A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety-Current theory and research. A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Dü.) içinde, *Handbook of competence and motivation* (s. 141-163). New York: The Guilford Press.

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

TÜRKİYE'DEKİ AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME PROGRAMLARININ BİR ANALİZİ: EĞİLİMLER VE ÖNERİLER

Yrd. Doç. Dr. Serpil Koçdar
Anadolu Üniversitesi
serpilkocdar@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Tülay Görü Doğan
Çukurova Üniversitesi
tulaygoru@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yükseköğretim kurumları tarafından hangi düzeyde ve hangi alanlarda açık ve uzaktan öğrenme programlarının sunulduğuna yönelik verileri sayısal olarak ortaya koymak, bu sayısal veriler kapsamında eğilimleri belirlemek ve söz konusu programların geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır. Çalışmanın veri toplama sürecinde öncelikle konuya ilişkin bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve ardından Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Eğitim-Öğretim Dairesi Başkanlığı ile yazışmalar yapılarak söz konusu verilere ulaşılmıştır. Ayrıca verilerin geçerliğinin ve güvenirliğinin sağlanması için Ocak 2015 itibariyle Türkiye'de mevcut 184 üniversitenin ilgili web sayfaları taranmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Sonuç olarak, Türkiye'de 68 yükseköğretim kurumunda önlisans, lisans tamamlama, lisans ve yüksek lisans düzeyinde açık ve uzaktan öğrenmeyle sunulan toplam 505 program olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre üç kategoride eğilim saptanmıştır: (1) Programların düzeyine yönelik eğilimler, (2) Programların içeriğine yönelik eğilimler ve (3) Diğer unsurlara yönelik eğilimler. Bu bağlamda çalışmanın, Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme yöntemiyle yürütülen programlara yönelik güncel verileri içermesi ve bu programların geliştirilmesine ilişkin öneriler sunması itibariyle kurumlara, araştırmacılara ve uygulamacılara bir bakış açısı sağlayarak yol göstermesi hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Açık ve uzaktan öğrenme programları, uzaktan eğitim.

AN ANALYSIS OF OPEN AND DISTANCE LEARNING PROGRAMS IN TURKEY: TRENDS AND RECOMMENDATIONS

Abstract

The purpose of this study is to identify open and distance learning programs offered by the higher education institutions in Turkey quantitatively in terms of the level of study and subject area, identify the trends within the context of the identified numerical data, and make recommendations for the improvement of these programs. In the data collection process of the study, literature was reviewed at first and then the data were accessed by the correspondence communication with the Education Department of Higher Education Council. In addition, in order to provide validity and reliability of the data, websites of the 184 existing universities in Turkey by January, 2015 were searched. The data were tabulated and interpreted by content analysis method. As a result, it was founded that 68 higher education institutions offered 505 programs via open and distance learning in associate, bachelor's completion, bachelor's and master's levels in Turkey. Based on the findings of the study, three categories of trends were identified: (1) Trends regarding the level of the programs, (2) Trends regarding the subject of the programs and (3) Trends regarding the other issues. In this context, the study is intended to guide institutions, researchers and practitioners and provide a perspective on the programs, involving current quantitative data on the programs and presenting recommendations for the improvement of these programs.

Key Words: Open and distance learning programs, distance education.

GİRİŞ

Açık ve uzaktan öğrenme (open and distance learning), öğrenenlerin ve öğreticilerin zaman ve/veya mekân açısından bir arada olmadığı, öğrenenler, öğreticiler ve kaynaklar arasındaki etkileşimde uzaktan iletişim sistemlerinin kullanıldığı; bu nedenle özel ders tasarımı ve belirli yönetsel düzenlemeler yapılmasını gerektiren bir öğrenme sürecidir (Aydın, 2011; Moore ve Kearsley, 2012; Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012). Dünyada ilk açık ve uzaktan öğrenme uygulamaları 19. yüzyılda posta hizmetlerinin gelişmesiyle birlikte mektupla eğitim olarak başlamış, 1990'lı yıllarda bilgisayarlar arası kurulan internet ağının gelişmesi ile çevrimiçi ortamlara taşınmıştır (Moore ve Kearsley, 2012). Benzer şekilde, Türkiye'de de 1990'ların sonunda bilgisayar ağları kullanımının yaygınlaşmasıyla, çevrimiçi sunulan programlar ortaya çıkmış; böylece Anadolu Üniversitesi dışındaki diğer yükseköğretim kurumları da açık ve uzaktan öğrenme programları sunmaya başlamışlardır (Aydın, 2011).

Son birkaç yılda Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme sunan üniversitelerin sayısı hızla artmış olup; birçok üniversitede çeşitli alanlarda önlisans, lisans, lisans tamamlama ve yüksek lisans programları açılmıştır. Bununla birlikte, Türkiye'de kaç üniversitenin hangi düzeyde ve hangi alanlarda açık ve uzaktan öğrenme programı sunduğuna ilişkin güncel veriler bulunmamaktadır. Balaban (2012), çalışmasında bu programlarla ilgili sayısal bilgilere ulaşılamadığını belirtmektedir. Güncel sayısal verilere ulaşılamaması, programlarla ilgili analiz ve değerlendirme yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmanın amacı Türkiye'de kaç yükseköğretim kurumunun hangi düzeyde ve hangi alanlarda programlar sunduğunu sayısal olarak ortaya koymak, bu sayısal veriler kapsamında eğilimleri belirlemek ve söz konusu programların geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır. Bu bağlamda, çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de kaç yükseköğretim kurumu hangi düzeyde ve hangi alanlarda açık ve uzaktan öğrenme programı sunmaktadır?
2. Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme yöntemiyle sunulan programlara ilişkin eğilimler nelerdir?

TÜRKİYE'DE AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME

Açık ve uzaktan öğrenme alanındaki uygulamaları ifade etmek için alanyazında uzaktan eğitim, açıköğretim, e-öğrenme, web-tabanlı eğitim ve benzeri farklı kavramlar kullanılmaktadır. Aydın (2011), aralarında küçük farklar olsa da bu kavramların evrensel alanyazında genellikle birbirleri yerine kullanıldığını; Türkiye'de ise tamamen pratik nedenlerle uygulamaları farklı biçimde ifade edebilmek ve yasal mevzuatı daha kolay oluşturabilmek amacıyla açıköğretim, uzaktan eğitim ve e-öğrenme kavramlarının farklı uygulamaları nitelemek için kullanıldığını belirtmektedir. Aydın'a göre bunun nedeni Türkiye'de 1980'lerde başlayıp devam eden kitlesel Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi ile son yıllarda daha küçük gruplara odaklanan ve bilgisayar ağlarına dayalı yürütülen uygulamalar arasındaki ayrımı ortaya koymaktır. Aydın, dünyada akademik bir çalışma alanı olarak açık ve uzaktan öğrenme kavramının son yıllarda daha sık kullanılmaya başlandığını ve alanda bir standart sağlanması bakımından uzaktan eğitim, açıköğretim, e-öğrenme ve benzeri uygulamaları kapsayan *açık ve uzaktan öğrenme* kavramının kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme içerisindeki *açık* kavramı esneklik ve seçme hakkını, *uzaktan* kavramı öğrenenlerin birbirlerinden, öğreticilerden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bakımından ayrı olduklarını, *öğrenme* kavramı ise öğrenen-merkezli bir yaklaşımı vurgulamaktadır. Bu açıdan, bu araştırmada *açık ve uzaktan öğrenme* kavramı kullanılmıştır.

Türkiye'de ilk açık ve uzaktan öğrenme uygulamaları 1950'li yıllarda Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nde banka çalışanlarına yönelik verilen kısa süreli mektupla hizmet içi eğitim olarak başlamıştır (Aydın, 2011; Çallı, İşman ve Torkul, 2001). Okulların yükseköğretimdeki artan talebi karşılayamaması nedeniyle bazı mesleki konularda mektupla eğitim verilmesi amacıyla 1961 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur (Çallı, İşman ve Torkul, 2001). Bu merkez daha sonra genel müdürlük olarak faaliyet göstermeye başlamıştır (Aydın, 2011; Demiray ve Adıyaman, 2010). Bu uygulamaları Deneme Yüksek Öğretmen Okulu'nun ve Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YAYKUR) kurulması izlemiştir (Demiray ve Adıyaman, 2010). Buna karşılık, başta siyasi olmak üzere farklı nedenlerle beklenen

başarıyı gösteremeyen YAYKUR'un çalışmalarına 1979 yılında son verilmiştir (Aydın, 2011; Çallı, İşman ve Torkul, 2001; Demiray ve Adıyaman, 2010). Bu gelişmelerin ardından 1982 yılında 2547 sayılı yasa ile Anadolu Üniversitesi'ne uzaktan yükseköğretim yapma görevi verilmiştir (Çallı, İşman ve Torkul, 2001; Özkul, 2001). Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi bünyesinde İktisat ve İşletme lisans programları ile 1982-1983 öğretim yılında açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarına başlamıştır. Bazı ülkelerde öğrenenlere eğitim konusunda erişim ve esneklik sağlamak amacıyla sunulan açık ve uzaktan öğrenme, Türkiye'de yükseköğretimde kapasite sorununu çözme açısından önemli bir işleve sahip olmuştur (Özkul, 2000).

Bilgisayar ağları kullanımının yaygınlaşmasıyla, 1990'ların sonunda çevrimiçi sunulan programlar ortaya çıkmıştır. Bu programlardan ilki Bilgi Üniversitesi tarafından 2000 yılında başlatılan e-MBA programıdır. Bu girişimi 2001 yılında ODTÜ Bilişim yüksek lisans programı izlemiş; sonraki yıllarda Anadolu, Sakarya ve Mersin Üniversiteleri önlisans düzeyinde çevrimiçi programlar açmıştır (Aydın, 2011). Balaban, Şubat 2012'de gerçekleştirdiği çalışmasında 47 üniversitede sertifika programları hariç 222 açık ve uzaktan öğrenme programının olduğunu belirtmektedir. Ancak, 2012 yılından beri bu sayının hızlı bir şekilde arttığı söylenebilir.

YÖNTEM

Bu çalışmada veriler içerik analizi yöntemiyle toplanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır; bunun için toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre düzenlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, çalışmada veriler; alanyazın taraması, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Eğitim-Öğretim Dairesi Başkanlığı ile yapılan yazışmalar ve Türkiye'de Ocak 2015 itibariyle mevcut 184 üniversitenin (http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz) web sayfasının taranması aracılığıyla toplanmıştır. Alanyazın taraması yapıldıktan sonra Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının hangi düzeyde ve hangi alanlarda açık ve uzaktan öğrenme programı sunduğunu belirlemek amacıyla öncelikle Yükseköğretim Kurulu Eğitim-Öğretim Dairesi Başkanlığı'ndan 4 Ağustos 2014 tarihinde tüm programları içeren en güncel liste temin edilmiştir. Söz konusu liste 2013 yılsonu itibariyle sunulan programları içermektedir. İlk olarak listede bulunan bu programların devam edip etmediğini ve 2013 yılından beri listeye yeni programlar eklenip eklenmediğini saptamak amacıyla söz konusu üniversitelerin web sayfaları taranmıştır. Bir sonraki aşamada, YÖK'ten temin edilen listede yer almayan 125 üniversitenin web sayfaları taranmıştır. Web sayfası aracılığıyla elde edilemeyen bilgilere üniversitelerin ilgili birimlerine telefon edilerek ulaşılmıştır. Elde edilen verilere göre üniversite ve program sayıları güncellenmiştir. Son olarak, programlar düzeylerine, adlarına ve konularına göre sınıflandırılmıştır. Web sayfası tarama ve programları sınıflandırma işlemi, güvenirliği sağlamak amacıyla eş zamanlı olarak 2 farklı uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenirlik %95 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada yükseköğretim diploması sağlayan önlisans, lisans tamamlama ve yüksek lisans programları dikkate alınmış olup, sertifika programları bir derece veya diploma sağlamaya yönelik olmadığından kapsam dışında tutulmuştur. Araştırma, YÖK ile yapılan yazışmalarda elde edilen 2013 yılına ilişkin verilerle ve 2015 yılı içerisinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının ilgili web sayfalarının taranmasıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

BULGULAR

Çalışmanın bulgularında Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında sunulan açık ve uzaktan öğrenme programlarına ilişkin sayısal verilere ve bu programlara yönelik eğilimlere yer verilmiştir.

Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Sunulan Açık ve Uzaktan Öğrenme Programları

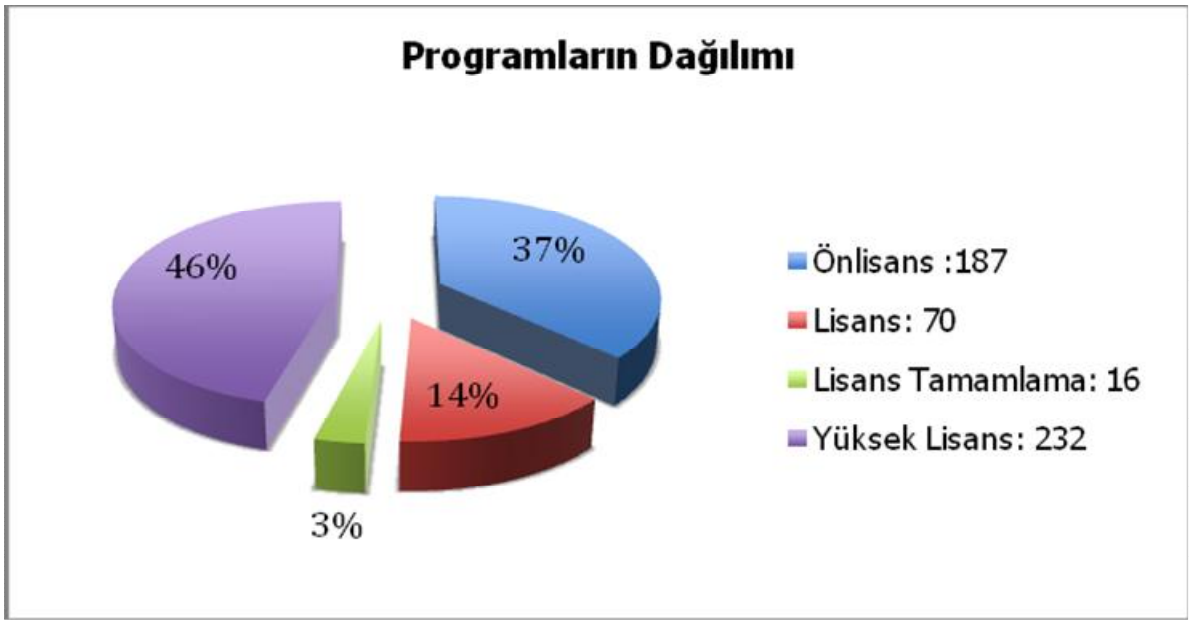
Elde edilen bulgulara göre, Türkiye'de 184 yükseköğretim kurumunun 68'i açık ve uzaktan öğrenme programı sunmaktadır. Bu kurumlardan 47'sinde açık ve uzaktan öğrenme yöntemiyle önlisans, 17'sinde lisans, 11'inde lisans tamamlama ve 56'sında yüksek lisans programları mevcuttur. Türkiye'deki 184 yükseköğretim kurumunun 47'sinde ise merkezler aracılığıyla açık ve uzaktan öğrenme etkinlikleri başlatılmış olup, henüz bir önlisans, lisans, lisans tamamlama veya yüksek lisans programının açılmadığı saptanmıştır. Açık ve uzaktan öğrenme programı sunan üniversiteler ve hangi düzeyde programa sahip oldukları, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Program Düzeyine Göre Türkiye'de Açık veya Uzaktan Öğrenme Sunan Üniversiteler

Sıra	Üniversite Adı	Önlisans	Lisans	Lisans Tamamlama	Yüksek Lisans
1	Afyon Kocatepe Üniversitesi	x	x		x
2	Akdeniz Üniversitesi	x			x
3	Amasya Üniversitesi	x			x
4	Anadolu Üniversitesi	x	x		x
5	Ankara Üniversitesi	x		x	x
6	Atatürk Üniversitesi	x		x	x
7	Atılım Üniversitesi	x			x
8	Bahçeşehir Üniversitesi				x
9	Bartın Üniversitesi	x	x		x
10	Başkent Üniversitesi				x
11	Beykent Üniversitesi	x	x		x
12	Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu	x			
13	Bingöl Üniversitesi	x			
14	Bitlis Eren Üniversitesi	x			
15	Bülent Ecevit Üniversitesi				x
16	Celal Bayar Üniversitesi	x	x		x
17	Cumhuriyet Üniversitesi	x		x	
18	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	x			x
19	Çankırı Kara Tekin Üniversitesi	x			
20	Çukurova Üniversitesi	x			x
21	Dicle Üniversitesi		x		x
22	Dokuz Eylül Üniversitesi	x			x
23	Ege Üniversitesi				x
24	Erzincan Üniversitesi	x			x
25	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi				x
26	Fatih Üniversitesi	x	x	x	x
27	Fırat Üniversitesi	x		x	
28	Gaziantep Üniversitesi				x
29	Gazi Üniversitesi				x
30	Gediz Üniversitesi	x			x
31	Hacettepe Üniversitesi				x
32	Hasan Kalyoncu Üniversitesi				x
33	Işık Üniversitesi				x
34	İnönü Üniversitesi	x	x	x	x
35	İstanbul Arel Üniversitesi	x			x
36	İstanbul Aydın Üniversitesi	x			x
37	İstanbul Bilgi Üniversitesi				x
38	İstanbul Esenyurt Üniversitesi				x
39	İstanbul Kültür Üniversitesi				x
40	İstanbul Medipol Üniversitesi	x	x		
41	İstanbul Üniversitesi	x	x	x	x
42	İzmir Ekonomi Üniversitesi				x
43	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	x			x
44	Kapadokya Meslek Yüksekokulu	x			
45	Karabük Üniversitesi	x	x		x
46	Karadeniz Teknik Üniversitesi	x	x		x
47	Kırıkkale Üniversitesi	x			
48	Kocaeli Üniversitesi	x			x

49	Maltepe Üniversitesi	x	x		x
50	Marmara Üniversitesi	x			x
51	Mersin Üniversitesi	x			x
52	Mevlana Üniversitesi	x			x
53	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	x			x
54	Namık Kemal Üniversitesi		x		
55	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	x			x
56	Okan Üniversitesi	x			x
57	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	x			x
58	Orta Doğu Teknik Üniversitesi				x
59	Plato Meslek Yüksekokulu	x			
60	Sakarya Üniversitesi	x	x		x
61	Selçuk Üniversitesi				x
62	Süleyman Demirel Üniversitesi	x			x
63	Trakya Üniversitesi	x			x
64	Uşak Üniversitesi	x			
65	Yeni Yüzyıl Üniversitesi	x			x
66	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi				x
67	Yüzüncü Yıl Üniversitesi				x
68	Zirve Üniversitesi		x		x
	TOPLAM	**47**	**17**	**11**	**56**

Türkiye'de önlisans, lisans, lisans tamamlama ve yüksek lisans düzeylerinde toplam 505 açık ve uzaktan öğrenme programı olduğu saptanmıştır. Bu programların %46'sı yüksek lisans (232), %37'si önlisans, %14'ü lisans ve %3'ü lisans tamamlama programlarından oluşmaktadır. Programların sayı ve yüzde olarak dağılımı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Açık ve Uzaktan Öğrenme Programlarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Türkiye'deki 187 önlisans programının 72 farklı türde programdan oluştuğu saptanmıştır. Bu programların adları ve program sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Türkiye'de Açık ve Uzaktan Öğrenmeyle Verilen Önlisans Programları ve Sayıları

Sıra	Program Adı	Sayı	Sıra	Program Adı	Sayı
1	Acil Durum ve Afet Yönetimi	1	37	Kimya Teknolojisi	1
2	Adalet	4	38	Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi	2
3	Aşçılık	1	39	Kozmetik Teknolojisi	1
4	Bankacılık ve Sigortacılık	3	40	Kültürel Miras ve Turizm	2
5	Bilgi Yönetimi	4	41	Laborant ve Veteriner Sağlık	1
6	Bilgisayar Programcılığı	28	42	Lojistik	2
7	Bilgisayar Teknolojisi	1	43	Marka İletişimi	1
8	Büro Yönetimi ve Sekreterlik	1	44	Medya ve İletişim	3
9	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	3	45	Mekatronik	2
10	Coğrafi Bilgi Sistemleri	2	46	Menkul Kıymetler ve Sermaye Piyasası	1
11	Çağrı Hizmetleri İşletmeciliği	1	47	Moda Tasarımı	2
12	Çağrı Merkezi Hizmetleri	2	48	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	9
13	Çocuk Gelişimi	10	49	Optisyenlik	1
14	Dış Ticaret	4	50	Ormancılık ve Orman Ürünleri	1
15	Eczane Hizmetleri	3	51	Özel Güvenlik ve Koruma	1
16	Elektrik	1	52	Pazarlama	1
17	Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtımı	1	53	Perakende Satış ve Mağaza Yönetimi	3
18	Elektronik	1	54	Radyo ve Televizyon Programcılığı	2
19	Elektronik Haberleşme Teknolojisi	3	55	Raylı Sistemler İşletmeciliği	1
20	Elektronik Teknolojisi	3	56	Saç ve Güzellik Hizmeti	1
21	Emlak ve Emlak Yönetimi	2	57	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	4
22	Ev İdaresi	1	58	Sosyal Hizmetler	2
23	Fotoğrafçılık ve Kameramanlık	1	59	Spor Yönetimi	1
24	Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi	1	60	Tarım	1
25	Grafik Tasarımı	1	61	Tıbbi Dokümantasyon	1
26	Halkla İlişkiler	1	62	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	4
27	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	2	63	Tıbbi Laboratuvar Teknikleri	1
28	Harita ve Kadastro	1	64	Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama	2
29	Havacılıkta Yer Hizmetleri Yönetimi	1	65	Tıbbi ve Aromatik Bitkiler	1
30	Hukuk Büro Yönetimi ve Sekreterliği	1	66	Turist Rehberliği	1
31	İlahiyat	1	67	Turizm ve Otel İşletmeciliği	5
32	İnsan Kaynakları Yönetimi	2	68	Turizm ve Seyahat Hizmetleri	1
33	İnternet ve Ağ Teknolojileri	2	69	Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik	2
34	İş Sağlığı ve Güvenliği	11	70	Yaşlı Bakımı	2

35	İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği	1	71	Yerel Yönetimler	2
36	İşletme Yönetimi	12	72	Yönetim Organizasyon	1
				TOPLAM	**187**

Türkiye'deki 70 lisans programının 28 farklı türde programı içerdiği belirlenmiştir. Bu programların adları ve program sayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Türkiye'de Açık ve Uzaktan Öğrenmeyle Verilen Lisans Programları ve Sayıları

Sıra	Program Adı	Sayı	Sıra	Program Adı	Sayı
1	Bankacılık ve Finans	1	15	İşletme	10
2	Bilgisayar Mühendisliği	2	16	Kamu Yönetimi	4
3	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	3	17	Konaklama İşletmeciliği	1
4	Coğrafya	2	18	Maliye	3
5	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı	1	19	Matematik	2
6	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	3	20	Muhasebe Bilgi Sistemleri	1
7	Ekonometri	2	21	Radyo Televizyon ve Sinema	1
8	Endüstri Mühendisliği	3	22	Sağlık Yönetimi	1
9	Felsefe	2	23	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	1
10	Gazetecilik	1	24	Sosyoloji	4
11	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	3	25	Tarih	3
12	İktisat	4	26	Türk Dili ve Edebiyatı	4
13	İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	27	Uluslararası İlişkiler	3
14	İnsan Kaynakları Yönetimi	2	28	Yönetim Bilişim Sistemleri	2
				TOPLAM	**70**

Türkiye'deki 16 lisans tamamlama programı 9 farklı türde programı içermektedir. Bu programların adları ve program sayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Türkiye'de Açık ve Uzaktan Öğrenmeyle Verilen Lisans Tamamlama Programları ve Sayıları

Sıra	Program Adı	Sayı
1	Ebelik	1
2	Endüstri Mühendisliği	1
3	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	1
4	Hemşirelik	1
5	İlahiyat	8
6	İşletme	1
7	Konaklama İşletmeciliği	1
8	Sağlık	1
9	Uluslararası Ticaret	1
	TOPLAM	**16**

Türkiye'deki 232 yüksek lisans programının ise 135 farklı türde programı içerdiği saptanmıştır. Bu programların adları ve program sayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Türkiye'de Açık ve Uzaktan Öğrenmeyle Sunulan Yüksek Lisans Programları

Sıra	Program Adı	Sayı	Sıra	Program Adı	Sayı
1	Adli Bilişim Tezsiz	1	69	Kadın Araştırmaları Tezsiz	1
2	Arkeoloji Tezsiz	1	70	Kalite Yönetimi (Tezsiz)	3
3	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Tezsiz	1	71	Kamu Yönetimi (Tezsiz)	5
4	Avrupa Birliği Hukuku Tezsiz	1	72	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Tezsiz	1
5	Bankacılık Tezsiz	1	73	Kent Yönetimi ve Coğrafi Bilgi Sistemi Tezsiz	1
6	Bankacılık ve Finans Tezsiz	3	74	Kimya Tezsiz	1
7	Bilgisayar Bilimleri Tezsiz	1	75	Konaklama İşletmeciliği Tezsiz	1
8	Bilgisayar Eğitimi	1	76	Kurumsal İletişim Tezsiz	1
9	Bilgisayar Müh. Tezsiz	2	77	Kültürel Miras Alanlarının Yönetimi Tezli	1
10	Bilgisayar Müh. Tezsiz (İngilizce)	1	78	Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi Tezsiz	1
11	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Tezsiz	3	79	Lojistik Yönetimi (Tezsiz)	2
12	Bilişim	1	80	Mahalli İdareler ve Şehircilik (Tezsiz)	1
13	Bilişim Sistemleri	2	81	Maliye (Tezsiz)	3
14	Biyoetik Tezsiz (İngilizce)	1	82	Maliye (Vergi Hukuku) Tezsiz	1
15	Biyoloji Tezsiz	1	83	Malzeme Bilimi ve Mühendisliği Tezsiz	1
16	Bütünleşik Pazarlama İletişimi Tezsiz	1	84	Matematik Tezsiz	3
17	Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	2	85	Muhasebe Tezsiz	1
18	Çağdaş Gazetecilik ve Yeni Yaklaşım Tezsiz	1	86	Muhasebe ve Denetim Tezsiz	2
19	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Ed. Tezsiz	1	87	Muhasebe ve Finansman Tezsiz	1
20	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Tezsiz	1	88	Mühendislik ve Teknoloji Yönetimi Tezsiz	1
21	Çevre Mühendisliği Tezsiz	1	89	Mühendislik Yönetimi Tezsiz	3
22	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	1	90	Müze Yönetimi Tezsiz	1
23	Deniz Turizmi Tezsiz	1	91	Orman Endüstri Mühendisliği Tezsiz	1
24	e-İşletme (Tezsiz)	5	92	Orman Mühendisliği	1
25	e-İşletme (Tezsiz) (İngilizce)	1	93	Ortadoğu Çalışmaları Tezsiz	1
26	e-Küresel Siyaset ve Uluslararası İlişkiler (Türkçe-Tezsiz)	1	94	Önleyici Rehberlik Tezsiz	1
27	e-Mühendislik Yönetimi (Tezsiz)	1	95	Pazarlama Tezsiz	3
28	Eğitim Programları ve Öğretim Tezsiz	4	96	Psikiyatri Hemşireliği	1
29	Eğitim Teknolojileri Tezsiz	1	97	Reklamcılık ve Halkla İlişkiler Tezsiz	1
30	Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Eko. (Tezsiz)	7	98	Sağlık Bilişimi	1
31	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezsiz	2	99	Sağlık Ekonomisi ve Farmakoekonomi Tezsiz	1
32	Elektrik-Elektronik Müh. Tezsiz	1	100	Sağlık Hizmetlerinde İletişim Tezsiz	1

33	Elektronik-Bilgisayar Eğitimi	1	101	Sağlık Kuruluşları Yöneticiliği Tezsiz	5
34	Enformatik	1	102	Sağlık Kurumları İşletmeciliği Tezsiz	3
35	Evde Bakım Hemşireliği	1	103	Sağlık Kurumları Yöneticiliği Tezsiz	1
36	Fen Bilgisi Eğitimi Tezsiz	2	104	Sağlık Kurumları Yönetimi (Tezsiz)	3
37	Finans Ekonomisi ve Yönetimi Tezsiz	1	105	Sağlık Yönetimi (Tezsiz)	3
38	Finans Tezsiz	1	106	Sanat Tarihi (Tezsiz)	1
39	Finans ve İktisat Tezsiz	1	107	Sermaye Piyasası Uzmanlığı (Tezsiz)	1
40	Finansal Ekonometri	1	108	Sınıf Öğretmenliği Tezsiz	4
41	Fizik Tezsiz	1	109	Sivil Hava İşletmeciliği Tezsiz	1
42	Gayrimenkul Değ. ve Finansman Tezsiz	1	110	Siyaset Bilimi Tezsiz	1
43	Gazetecilik Tezsiz	1	111	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Tezsiz	1
44	Gelişimsel Yetersizlikleri Olan Çocukların Öğret. Tezsiz	1	112	Sosyal Hizmet Tezsiz	1
45	Girişimcilik Tezsiz	1	113	Sosyoloji Tezsiz	1
46	Güvenlik ve Adli Bilimler (Tezsiz)	1	114	Tarım Ekonomisi Tezsiz	1
47	Halk Sağlığı Hemşireliği	2	115	Tarih Tezsiz	2
48	Hemşirelik Esasları	1	116	Taşınmaz Geliştirme Tezsiz	1
49	Hukuk Tezsiz	1	117	Toplumsal Yapı ve Sosyal Değişim Analizleri Tezsiz	1
50	İktisat Tezsiz	4	118	Turizm İşletmeciliği Tezsiz	1
51	İlaç Kimyası Tezsiz	1	119	Turizm Otelciliği Tezsiz	1
52	İletişim Bilimleri Tezsiz	1	120	Türk Dili ve Edebiyatı Tezsiz	1
53	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bil. Eğitimi Tezsiz	1	121	Türkçe Eğitimi Tezsiz	1
54	İngilizce İşletme Yönetimi	1	122	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (Tezsiz)	1
55	İnsan İlişkileri (Tezsiz)	1	123	Uluslararası İliş. ve Avrupa Birliği Tezsiz	1
56	İnsan Kaynakları ve Örgütsel Değişim Tezsiz	1	124	Uluslararası İlişkiler Tezsiz	1
57	İnsan Kaynakları Yön. ve Kariyer Danış. Tezsiz	1	125	Uluslararası Ticaret Tezsiz (Türkçe)	1
58	İnsan Kaynakları Yönetimi Tezsiz	1	126	Uluslararası Ticaret Tezsiz (İngilizce)	1
59	İnternet ve Bilişim Teknolojileri Yönetimi	1	127	Uzaktan Algılama ve Coğrafya Bilgi Sistemleri Tezsiz	1
60	İstatistik Tezsiz	1	128	Uzaktan Öğretim Tezsiz	1
61	İstatistiksel Bilgi Sistemleri Tezsiz	1	129	Üstün Zekâlıların Eğitimi Tezsiz	1
62	İş Güvenliği Tezsiz	1	130	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezsiz	1
63	İş Sağlığı ve Güvenliği Tezsiz	5	131	Yerel Yönetimler Tezsiz	2
64	İşletme (Tezsiz) (Türkçe)	25	132	Yöneticiler İçin İşletme (Tezsiz) (Türkçe)	1
65	İşletme (Tezsiz) (İngilizce)	4	133	Yöneticiler İçin İşletme (Tezsiz) (İngilizce)	1
66	İşletme ve Teknoloji Yönetimi Tezsiz	1	134	Yönetim Bilişim Sistemleri Tezsiz	5
67	İşletme Yöneticiliği (Tezsiz)	1	135	Yönetim Organizasyon Tezsiz	2
68	İşletme Yönetimi Tezsiz	5		**TOPLAM**	**232**

Türkiye'deki önlisans, lisans, lisans tamamlama ve yüksek lisans programları eğitim, fen, mühendislik, sağlık ve sosyal programlar olarak sınıflandırılarak incelendiğinde bu programların 14'ünün eğitim alanında, 27'sinin fen bilimlerinde, 13'ünün mühendislik alanında, 30'unun sağlıkla ilgili alanlarda, 160'ının ise sosyal bilimler alanında olduğu belirlenmiştir. Programların alanlar itibariyle dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Programların İçerik Olarak Dağılımı

	Eğitim	**Fen**	**Mühendislik**	**Sağlık**	**Sosyal**	**Toplam**
Önlisans	1	12	0	11	48	72
Lisans	1	1	2	1	23	28
Lisans Tamamlama	0	0	1	3	5	9
Yüksek Lisans	12	14	10	15	84	135
Toplam	**14**	**27**	**13**	**30**	**160**	**244**

Türkiye'de Açık ve Uzaktan Öğrenme Yöntemiyle Sunulan Programlara Yönelik Eğilimler

Bu bölümde, ilgili tablolarda yer alan sayısal verilerin yorumlanmasıyla Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme yöntemiyle sunulan programlara yönelik eğilimler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- *Açılan programların düzeyine yönelik eğilimler:*
  Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme yöntemiyle sunulan programların düzeyi incelendiğinde ağırlıklı olarak önlisans (47 üniversitede toplam 187 program) ve yüksek lisans (56 üniversitede toplam 232 program) programlarının açıldığı saptanmıştır. Lisans (17 üniversitede toplam 70 program) ve lisans tamamlama (11 üniversitede toplam 16 program) programlarının sayıca az olması, önlisans ve yüksek lisans programlarına yönelik bir eğilimin var olduğunu göstermektedir.

- *Programların içeriğine yönelik eğilimler:*
  Açık ve uzaktan öğrenme yöntemiyle sunulan önlisans, lisans, lisans tamamlama ve yüksek lisans programlarının içerik olarak dağılımı incelendiğinde genel olarak sosyal ağırlıklı alanlarda yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Önlisans, lisans, lisans tamamlama ve yüksek lisans programlarının toplamına bakıldığında eğitim (14), fen (27), mühendislik (13) ve sağlık (30) alanlarında programların açıldığı, ancak sosyal (160) alan içerikli programların sayısal olarak diğer alanlardan üstün olduğu gözlemlenmektedir.

- *Diğer eğilimler:*
  Açılan programlara yönelik eğilimlerden biri de yüksek lisans programlarının hemen hemen hepsinin tezsiz programlar olmasıdır. Bu programlardan bir kısmının İngilizce olarak açılması da diğer eğilimler arasındadır. Bununla birlikte, üniversitelerin birçoğunda İngilizce, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ve Türk Dili gibi zorunlu ortak dersler uzaktan verilmeye başlanmıştır. Bunun yanı sıra, birçok üniversitede örgün derslerden bazıları uzaktan verilmektedir. Ayrıca, bazı üniversitelerde mesleki gelişime yönelik olarak uzaktan sertifika programlarının açıldığı gözlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkiye'de 68 üniversitede önlisans, lisans tamamlama, lisans ve yüksek lisans düzeyinde toplam 505 program olduğu saptanmıştır. Balaban, 2012 yılında yaptığı çalışmada 47 üniversitede sertifika programları hariç 222 açık ve uzaktan öğrenme programı olduğunu tespit etmiştir. Kısaca, 2012 yılından beri açık ve uzaktan öğrenme programlarının sayısı iki katından fazla bir artış göstermiştir. Bazı üniversitelerde uzaktan verilen programların veya açık ve uzaktan öğrenme merkezlerinin olmaması bu üniversitelerin açık ve uzaktan öğrenmeye ilgi duymadıkları anlamına gelmemektedir. Birçok üniversite bir açık ve uzaktan öğrenme programına veya merkezine sahip olmasa da ortak zorunlu derslerin veya bazı örgün derslerin uzaktan verilmesi suretiyle açık ve

uzaktan öğrenme faaliyetleri içerisindedir. Başka bir ifadeyle, son birkaç yılda Türkiye'de yükseköğretim alanında açık ve uzaktan öğrenme faaliyetlerinin çok hızlı artış gösterdiği ve yaygınlaştığı gözlenmektedir.

Türkiye'de bugüne kadar açılan uzaktan programlar daha çok önlisans (187) ve yüksek lisans (232) düzeyindedir. Dünyadaki uygulamalar incelendiğinde, yükseköğretimde önlisans, lisans, yüksek lisans ve benzeri düzeylerin yanı sıra birçok alanda doktora düzeyinde uzaktan verilen programların yükselen bir eğilim olduğu görülmektedir (Evans and Green, 2013). Buna karşılık, YÖK tarafından yayınlanan Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar'a göre (https://www.yok.gov.tr/documents/10279/38502/uzaktan_ogretim_esas_usul_25022014.pdf/78353e67-ac60-46d4-85b1-10a3f4cec880), Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında yalnızca önlisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde uzaktan öğretim programları açılabilmektedir. Dünyadaki eğilimlere paralel bir şekilde uzaktan doktora programlarının da mevzuat içerisine dahil edilmesi gerektiği söylenebilir.

Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme programlarının sayısındaki hızlı artış, beraberinde birçok sorunu getirmektedir. Bu sorunlardan biri açık ve uzaktan öğrenmenin çeşitli alt alanlarında uzmanlığına sahip yetişmiş insan kaynağı yetersizliğidir (Aydın, 2012). Bir açık ve uzaktan öğrenme sisteminde ders tasarımı, ders sunumu, etkileşim, danışmanlık ve kayıt hizmetleri, öğrenen destek sistemleri, ölçme-değerlendirme sistemi ve benzeri birçok alt sistem bulunması itibariyle değişik hizmet birimlerinde çok sayıda yönetici, uzman ve çalışan görev yapmaktadır. Bu yapı içerisinde içerik uzmanları, öğretim tasarımcıları, grafik tasarımcıları, editörler, danışmanlar, ölçme-değerlendirme uzmanları, radyo ve televizyon program yapımcıları, web tasarımcıları olmak üzere birçok alanda uzmanlar ve yöneticiler yer almaktadır (Moore ve Kearsley, 2012). Williams'a (2003) göre, yükseköğretim kurumları açık ve uzaktan öğrenme programları açtıkça, çalışan personel için eğitim ve yetiştirme programları açma ve açık ve uzaktan öğrenme programlarını yürütmek için yeni iş pozisyonları yaratma gereksinimiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Açık ve uzaktan öğrenme alanı, yeni iletişim teknolojilerinin yanı sıra liderlik becerilerinin de kullanılmasını ve uygulanmasını gerektiren bir alandır (Kurubacak ve Yüzer, 2012). Bu açıdan, açık ve uzaktan öğrenmede liderlik ve uzmanlık veren programlar önemli bir işleve sahiptir. Anadolu Üniversitesi açık ve uzaktan öğrenme alanında tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarının yanı sıra doktora programı aracılığıyla bu gereksinimi karşılamaya çalışmaktadır. Buna karşılık, Türkiye'de mevcut uzaktan program sayısının 505 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, alana insan kaynağı yetiştirme amaçlı programların çeşitlenmesi gerektiği; diploma sağlamaya yönelik programların yanında hizmet içi eğitimler ve sertifika programlarıyla da insan kaynağının eğitilmesi ve yetiştirilmesine gereksinim olduğu söylenebilir.

Açık ve uzaktan öğrenme alanında yetişmiş insan kaynağı yetersizliği, tasarım sorunlarına neden olmaktadır. Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme programları tasarlanırken çoğu zaman yüz yüze eğitim modelleri aynen aktarılmaktadır (Aydın, 2012; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Evans ve Nation (2007) yüz yüze eğitim yapan üniversitelerin açık ve uzaktan öğrenme kuram, araştırma ve uygulamalarının yanı sıra alanın gerektirdiği uzmanlığı bilmeden yeni eğitim teknolojilerini kucakladıklarını ve açık ve uzaktan öğrenme sunduklarını belirtmektedir. Kendine özgü kavramlara, kuramlara, ilkelere, yaklaşımlara ve uygulamalara sahip; disiplinler arası ve bağımsız bir bilim dalı olan açık ve uzaktan öğrenmede (Aydın, 2011) öğrenen ve öğretenin ayrı yerlerde olması ve bu nedenle enformasyonun çeşitli teknolojilerle iletilmesi, sınıf içi eğitimden farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirmektedir (Moore ve Kearsley, 2012).

Derslerin tasarımı konusunda karşılaşılan bir diğer sorunun ise mevzuattan kaynaklandığı düşünülmektedir. Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar (https://www.yok.gov.tr/documents/10279/38502/uzaktan_ogretim_esas_usul_25022014.pdf/78353e67-ac60-46d4-85b1-10a3f4cec880) kapsamında uzaktan öğretim; "Yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak planlandığı ve yürütüldüğü, öğrenci ile öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşimine dayalı olarak derslerin bizzat öğretim elemanı tarafından aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın eş zamanlı biçimde verildiği öğretim" şeklinde tanımlanmaktadır.

Yukarıdaki tanım ile açık ve uzaktan öğrenme sadece eş zamanlı faaliyetlerle kısıtlı hale gelmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarını bu şekilde kısıtlamanın, öğrenenlerin zaman ve mekândan bağımsız olarak çalışma imkânına sahip olduğu açık ve uzaktan öğrenmenin kendi felsefesine aykırı olduğu ve açık ve uzaktan öğrenme faaliyetlerinin sağladığı esnekliği ortadan kaldırdığı söylenebilir. Derslerin ve derslerde yer alan etkinliklerin eş zamanlı veya eş zamansız olması, ders tasarımıyla ilgili olup, bu karar dersin gereksinimlerine

göre tasarımcılar tarafından verilmelidir. Ayrıca, gelişen ve değişen bilgi iletişim teknolojileri hemen hemen her alan için açık ve uzaktan öğrenme ortamlarının tasarımını olanaklı kılmaktadır. Araştırma kapsamında saptanan eğilimlerden biri olan programların içeriği alt başlığında sosyal alanlara yönelik bir ilginin varlığından söz edilmiştir. Bununla birlikte, özellikle mühendislik alanında çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmada, güncel teknolojilerle ve değişen öğrenme anlayışlarıyla birlikte öğrenme sürecinin açık ve uzaktan öğrenme yöntemi ile tasarlandığı programlara gereksinim duyulmaktadır (Görü Doğan ve Eby, 2014).

Türkiye'de karşılaşılan diğer sorunlar açık ve uzaktan öğrenme alanına karşı toplumdaki olumsuz algı, üniversitelerin ön analiz yapmadan ve plansız program açması, üniversitelerin ve öğrenenlerin teknolojik altyapı sorunları olarak sayılabilir (Aydın, 2012). Tüm bu sorunların programların kalitesini olumsuz etkilediği; diğer taraftan ulusal düzeyde sistematik bir kalite güvence ve akreditasyon çerçevesinin olmamasının da bu sorunların ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenmede süreç ve çıktılarda kaliteyi sağlamaktan daha çok erişim, eşitlik ve kapasite yaratma konularına önem verilmiştir (Özkul ve Latchem, 2011). Latchem, Özkul, Aydın ve Mutlu (2006), Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarında bir kalite güvence sistemine gereksinim olduğunu ve kalite güvencesi konusuna öncelik verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Koçdar ve Aydın (2013), açık ve uzaktan öğrenme programlarında kalite güvence ve akreditasyon faaliyetlerinin yürütülmesi için özerk bir kalite güvence ve akreditasyon kuruluşunun kurulmasını ve kuruluşun aşağıdaki işlevlere sahip olmasını önermektedir:

- Akreditasyon verilmesi,
- Kalite konusunda çalışmalar yapılması,
- Yol gösterici birtakım ilkelerin ve rehberlerin geliştirilmesi,
- Açık ve uzaktan öğrenmenin çeşitli alanlarında politikaların oluşturulması,
- Alanda gereksinim duyulan niteliklerde insan kaynağının yetiştirilmesi ve sertifikalandırılması,
- Eğitim programlarının düzenlenmesi,
- Açık ve uzaktan öğrenme sunan kurumlara her türlü konuda danışmanlık ve destek hizmeti verilmesi,
- Açık ve uzaktan öğrenme sunan kurumlar arasında ulusal ve uluslararası düzeyde işbirliği olanaklarının sağlanması.

Açık ve uzaktan öğrenme alanına özgü yukarıdaki işlevleri yerine getirecek; hem evrensel hem yerel unsurları barındıran bir kalite güvence ve akreditasyon kuruluşunun alanda karşılaşılan sorunların giderilmesine büyük ölçüde katkıda bulunacağı söylenebilir.

ÖNERİLER

Çalışma kapsamında saptanan eğilimler ve açık ve uzaktan öğrenme alanyazınında karşılaşılan sorunlar göz önüne alındığında, Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esasların açık ve uzaktan öğrenme alanında gelişen kuramlar ve değişen öğrenme anlayışları çerçevesinde yeniden düzenlenmesi ve bu kapsamda açık ve uzaktan öğrenme tanımının da güncellenmesi,
- Söz konusu mevzuatın yalnızca önlisans, lisans ve yüksek lisans programlarıyla sınırlandırılmaması; doktora programlarının açılmasına yönelik maddelerin de mevzuata dahil edilerek yükseköğretim kurumlarının bu konuda teşvik edilmesi,
- Açılan programların genellikle sosyal içerik ağırlıklı programlar olduğu göz önünde bulundurularak, mühendislik, eğitim, fen ve sağlık alanlarında da programların açılmasına yönelik girişimlerin artırılması ve yükseköğretim kurumlarının bu konuda desteklenmesi,
- Açık ve uzaktan öğrenme alanında yetişmiş insan kaynağının artırılması için alana yönelik programların açılması, diploma veren programlara ek olarak hizmet içi eğitim ve sertifika programlarının da eklenmesi,
- Açık ve uzaktan öğrenmede benzer programlar ve derslerde kurumlar arası işbirliğine gidilmesi ve kaynakların paylaşılması,
- Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik tanıtım, reklam ve pazarlama faaliyetlerinin artırılması; bireylerin bu konuda farkındalığının sağlanması,

- Türkiye'de yürütülen tüm açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının öğrenci sayıları, program türleri, program sayıları ve benzeri verilere erişimin sağlanması ve bu erişimin herkese açık olması için bir veritabanı sisteminin geliştirilmesi,
- İngilizce olarak açılan açık ve uzaktan öğrenme programlarında uluslararası işbirliklerinin sağlanması ve Erasmus öğrenci değişimi uygulamalarının bir benzerinin sanal olarak gerçekleştirilmesi,
- Alanda kavramsal olarak bir standart sağlanması açısından açık ve uzaktan öğrenme kavramının kullanılması,
- Yukarıda sıralanan önerilerin daha nitelikli ve sistematik bir biçimde yerine getirilebilmesini ve tüm faaliyetlerin koordine edilmesini sağlayacak bir açık ve uzaktan öğrenme kalite güvence ve akreditasyon kuruluşunun kurulması.

Benzer şekilde, Türkiye'de yürütülen açık ve uzaktan öğrenme programlarının niteliğine ve etkinliğine ilişkin bir durum saptaması yapılması amacıyla, gelecekte yapılacak çalışmalar için bu araştırmanın farklı kurumlar ve araştırmacılar tarafından söz konusu programların içeriği, tasarımı, görev alan insan kaynağı bakımından da daha ayrıntılı bir biçimde incelenmesi önerilebilir.

Not: Bu çalışma 21-23 Mayıs 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi'nde 7 ülkenin katılımıyla düzenlenen 1st International Congress on Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, C. H. (2012, Aralık). Dünyada ve Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi*'nde yapılan sunum, Ankara.

Balaban M. E. (2012). Dünyada ve Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme ve bir proje önerisi. http://erdalbalaban.com.tr/wp-content/uploads/2012/12/UE_UzaktanE%C4%9Fitim_EB.pdf Erişim tarihi: 20.01.2015

Çallı, İ., İşman, A., & Torkul, O. (2001) Sakarya Üniversitesi'nde açık ve uzaktan öğrenmenin dünü, bugünü ve geleceği. *1.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı*nda sunulan bildiri. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Çelen F.K., Çelik, A., & Seferoğlu, S.S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education,* 1(1), 25-34.

Demiray, U., & Adıyaman, Z. (2010). Giriş. İçinde U. Demiray ve Z. Adıyaman (Eds.), *Kuruluşunun 10. yılında Açıköğretim Lisesi ile ilgili çalışmalar kaynakçası (1992–2002)* (ss. 1-9). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Evans, T., & Green, R. (2013). Doctorates for professionals through distance education. İçinde M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (ss. 654-669). New York: Routledge.

Evans, T., & Nation, D. (2007). Globalization and emerging technologies. İçinde M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (ss. 649-659). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Görü Doğan, T., & Eby, G. (2014). Türkiye'de uzaktan bilgisayar mühendisliği lisans eğitimine ilişkin bir model. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 64-74.

http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz (Erişim tarihi: 02.01. 2015).

https://www.yok.gov.tr/documents/10279/38502/uzaktan_ogretim_esas_usul_25022014.pdf/78353e67-ac60-46d4-85b1-10a3f4cec880 (Erişim tarihi: 02.01. 2015).

Koçdar S., & Aydın C.H. (2013). Açık ve uzaktan öğrenme programlarında akreditasyon: Türkiye için bir model önerisi. *Uluslararası Yüksek Eğitimde Kalite Konferansı*'nda (ICQH) sunulan bildiri. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Kurubacak, G., & Yüzer, T. V. (2012). Building a theoretical background for distance education: Towards meta-communicative conversations. İçinde U. Demiray, G. Kurubacak ve T. V. Yüzer (Eds.), *Meta-communication for reflective online conversations: Models for distance education* (ss. 23-39). Hershey, PA: Information Science Publishing.

Latchem, C., Özkul, A. E., Aydın, C.H., & Mutlu, M. E. (2006). The open education system, Anadolu University, Turkey: E-transformation in a mega-university. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(3), 221-235.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3. Baskı). New York: Cengage.

Özkul, A. E. (2000). Anadolu University, Turkey. İçinde V. V. Reddy ve S. Manjulika (Eds.), *The world of open and distance learning* (ss. 95-112). Yeni Delhi: Viva Books Private.

Özkul, A. E. (2001). Anadolu University distance education system from emergence to 21st century. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE,* 2(1), 15-31.

Özkul, A.E., & Latchem, C. (2011). Progress towards assuring quality in Turkish distance education. *25. Asya Açık Üniversiteler Birliği (AAOU) Yıllık Konferansı*'nda sunulan bildiri. Malezya: Wawasan Açık Üniversitesi.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (5. Baskı). Boston: Allyn & Bacon.

Williams, P. E. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *American Journal of Distance Education*, 17(1), 45-57.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

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

WEB TABANLI UYARLAMALI ZEKİ ÖĞRETİM SİSTEMLERİ VE ÖRNEK BİR UYGULAMA

Yrd. Doç. Dr. Buket Doğan
Marmara Üniversitesi
buketb@marmara.edu.tr

Gülçin Arı
Bayrampaşa Mesleki ve Teknik A.L.
gulcinari@gmail.com

Özet

Bilişim sistemlerinin gelişmesi sonucunda zeki öğretim sistemleri de artık tüm öğrenenlere aynı içeriği sunmak yerine bireysel öğrenmeyi üst düzeyde sağlayacak olan Web Tabanlı Uyarlamalı Zeki Öğretim Sistemleri (WTUZÖS) adını almıştır. Öğrenci sayısının her geçen gün arttığı günümüz şartlarında zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme sağlayan bu tür sistemlerin öğrenmeye olumlu katkısı bulunmaktadır. Bu çalışmada Web Tabanlı Uyarlamalı Zeki Öğretim Sistemlerinin bileşenleri, uyarlama teknolojileri incelenmekte ve geliştirilen Web Tabanlı Uyarlamalı Zeki Öğretim Sistemi sunulmaktadır. Geliştirilen sistemin; bireysel öğrenmeyi desteklemesi ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım" dersinde kullanılabilecekleri yardımcı bir öğretim aracı olması hedeflenmiştir. Bu sistemde; öğrenciye dair bilgiler toplanarak, katman modeli ve stereotip model kullanılarak öğrenci modelinin oluşturulması ve uyarlamalı metin sunumu ve uyarlamalı gezinti desteği ile öğrencinin seviyesine uygun konu içeriği sunulması amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Web tabanlı uyarlamalı zeki öğretim sistemleri, uyarlamalı sunum, uyarlamalı gezinti desteği.

ADAPTIVE WEB-BASED INTELLIGENT TUTORING SYSTEMS AND AN APPLICATION

Abstract

As a result of the development of information systems, intelligent tutoring systems has changed to Adaptive Web-Based Intelligent Tutoring System (AIWBES) that will provide a high level individual learning instead of presenting every student the same content. Such systems provide time and place independent learning opportunity and have a positive contribution to the learning while the number of students is increasing nowadays. In this study, Adaptive and Intelligent Web-Based Educational Systems components and adaptation techniques are researched and developed Adaptive Web-Based Intelligent Tutoring System is presented. The developed system is aimed to support individual learning and intended to be a teaching tool that can be used in the Information Technology and Software lessons for students at the secondary schools. Our AIWBES collects students' data by the student's interaction through the system. With this information, the student model was created using the overlay model and stereotype model. The domain content is presented according to the knowledge level of the students by adaptive content presentation and adaptive navigation support techniques.

Key Words: Adaptive web based intelligent tutoring system, adaptive presentation, adaptive navigation support.

GİRİŞ

Bilgisayar ve internet teknolojilerinin eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılması zamandan ve mekândan bağımsızlık sağlama, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırma, geleneksel öğretim yöntemlerine yardımcı veya alternatif olma gibi olumlu özelliklere sahiptir (Clark ve Mayer, 2011).

Ancak, her öğrencinin öğrenme hızı, bilgi seviyesi, motivasyonu, yeteneği ve öğrenme yöntemi tercihi gibi özellikler farklılık gösterebilmektedir. Bu özellikler göz önüne alındığında öğrenciler için bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek sistemlere gerek duyulmuştur (Clark ve Mayer, 2011). Zeki Öğretim Sistemleri ile başlayan bu tür yardımcı öğretim sistemleri, günümüzde Web Tabanlı Uyarlamalı Zeki Öğretim Sistemi (WTUZÖS) adını almıştır (Iglesias, Martínez ve Fernández, 2003).

Web Tabanlı Uyarlamalı Öğretim Sistemleri öğretim yazılımlarının gelişimi aşamasında geleneksel yaklaşım olan içeriğin "herkese aynı içerik" anlayışından kaynaklı problemlere bir çözüm olarak doğmuştur (Brusilovsky, 2000). Bu sistemler her öğrencinin amaçları, tercihleri ve bilgilerinin bir modelini oluşturur. Bu modeli öğrencinin ihtiyaçlarına uyum sağlamak amacıyla öğrenciyle kurulan iletişim sırasında kullanır.

İlk WTUZÖS uygulamaları 1995 yılından sonra başlamıştır. Bu sistemlerin bazı örnekleri: CALAT (Nakabayashi ve diğerleri, 1995) ELMART (Brusilovsky, Schwarz ve Weber 1996), WINDS (Specht, Kravcik, Pesin ve Klemke, 2001), ITCS (Doğan ve Çamurcu, 2008), ISCARE (Muñoz-Merino Molina, Muñoz-Organero ve Kloos, 2012) , TERENCE (Alrifai, Gennari, Tifrea ve Vittorini, 2012), PeRSIVA (Chrysafiadi ve Virvou,2013)'dir.

İlk WTUZÖS'ün ortaya çıkışından sonra bu sistemlerde yeni zekâ ve uyarlama teknikleri geliştirilmiştir ve halen bu konudaki araştırmalar devam etmektedir.

Web Tabanlı Uyarlamalı Zeki Öğretim Sistemi Bileşenleri

Bir WTUZÖS kendini öğrenciye göre uyarlamalıdır. Bunun için öğretilecek alan bilgisinin ve öğrenci bilgi düzeyinin farkında olmalıdır. Ayrıca öğrencinin öğrenme işlemini gözlemlemelidir (Fan, 2004).Bu sistemler hipermedya ve öğrenci modelini bir arada kullanarak uyarlamalı hipermedya ortamı sağlamaktadır (Brusilovsky,1996).

Bu temel bileşenlerin her biri "model" olarak adlandırılıp farklı işlevleri yerine getirmek için oluşturulmuştur. Bunlar; alan modeli, öğretim modeli, öğrenci modeli ve arayüz modeli olarak dört temel birimden oluşmaktadır (Fan, 2004; Phobun ve Vicheanpanya, 2010).

- Ders içeriklerini barındıran alan modeli,
- Öğrenciye sunulacak bilgileri saptayan; bilginin ne zaman ve nasıl sunulacağını belirleyen öğretim modeli,
- Öğrencinin amaçları, tercihleri, bilgi düzeyi gibi bilgileri tutan öğrenci modeli,
- Sistemin öğrenciye görünen kısmını oluşturan ve öğrenciyle etkileşim sağlayan arayüz modeli.

Sistemde yer alan Alan Modeli, Öğrenci Modeli ve Öğretim Modeli birbiri ile haberleşerek, uyarlamalı hipermedya teknikleri olan uyarlamalı sunum ve uyarlamalı gezinti desteğinden faydalanır. Uyarlamalı sunum, öğrencinin bilgi ve durumuna uygun açıklamalar çıkmasını sağlarken, uyarlamalı gezinti desteği ise sistem içinde yer alan bağlantıların bireyselleşmesini ve uyarlanmasını sağlar (De Bra, Houben ve Wu,1999; Phobun ve Vicheanpanya, 2010).

WTUZÖS 'te Öğrenci Modeli

Öğrenci Modeli öğrencinin sistemle etkileşimleri sayesinde tespit edilen bilgi seviyesidir. Bu model, öğrencinin bilgi düzeyi, yetenekleri ve muhakeme yeteneğini tanımlamak için her öğrencinin performansını değerlendirir. Öğrenci modeli, öğrenciye uygun talimatlar vermek için öğrenci davranışlarından çeşitli bulgular oluşturur ve anlamlar çıkarır (Phobun ve Vicheanpanya, 2010) Öğrenci modeli sistemin öğrenci hakkındaki fikirlerini tasvir eder (Koch, 2000).

Eğer öğrenci için doğru bir modelleme yapılmaz ise, öğretim modelinde doğru bir karar verilemeyecektir. O nedenle öğrencinin doğru modellemesi bu öğrenme ortamından üst düzeyde fayda sağlamak için son derece

önemlidir. Yeni araştırma ve gelişmelere bağlı olarak farklı öğrenci modelleme yöntemlerine ilişkin araştırmalar devam etmektedir (Desmarais ve d Baker, 2012).

Örneğin en tipik öğrenci modelleme yöntemlerinden birisi olan Katman modelinde (Goldstein, 1977; Sison ve Shimura,1998) öğrenci bilgisi her zaman uzman bilgisinin bir alt kümesi olarak temsil edilmektedir. Stereotip öğrenci modeli (Kay, 2000) ise öğrencileri bazı özet sınıflar içinde gruplandırmaktadır. Stereotip öğrenci modelleri, uyarlamalı bir sistemin muhtemel tüm kullanıcılarını bilgi seviyelerine göre birden fazla gruba ayırarak kümelemeyi amaçlar. Aynı stereotipteki tüm kullanıcılar uyarlama mekanizmalarıyla aynı şekilde ele alınırlar (Brusilovsky ve Millán, 2007).

WTUZÖS 'te Kullanılan Uyarlama Yöntemleri

Uyarlama kavramı bilgisayarlı öğretim sistemi alanındaki çalışmalarda önemli bir konudur. Kesin sistem parametrelerini değiştirmeyi ve bu parametrelere göre öğrenci davranışlarına uyum sağlamaya izin veren sistemler "uyarlanabilir" olarak adlandırılır (Santally ve Senteni, 2005).

Tipik bir hipermedya dokümanı düğümler (nodes) veya bağlantılar tarafından ilişkilendirilmiş "sayfalardan" oluşur. Her sayfa sınırlı bilgi ve ilgili sayfalara bağlantılar içerir. Bu noktada uyarlama yapılabilecek olan kavramlar sayfa(içerik düzeyinde uyarlama) ve görünüm ile bağlantıların davranışıdır (bağlantı düzeyinde uyarlama). Uyarlamalı hipermedya literatüründe bu kavramlar "uyarlamalı sunum" ve "uyarlamalı gezinti desteği" adını alır (Brusilovsky, 2000).

Uyarlamalı Sunum incelenirken, öğretim materyalinin görselliğiyle ilgili olan "Uyarlamalı Multimedya Sunumu" ve öğretim materyalinin yazılı kısmını içeren "Uyarlamalı Metin Sunumu" şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Uyarlamalı multimedya sunumunda öğrenciyle etkileşimli materyaller sunulur. Grafik, ses, canlandırma gibi öğeleri barındırabilen bu materyallerin sunumunda; öğrencinin tercihleri, bilgisi, amacı gibi bilgilere göre uyarlama söz konusudur. Uyarlamalı metin sunumu, öğrencinin amaçları, önceki bilgisi ve diğer kişisel bilgileri ışığında içeriğin sunumunun değiştirilmesini sağlar. Uyarlamalı metin; organizasyonun, biçim ve/veya içerik miktarının değiştirilmesi için farklı stratejilerin bir arada kullanılmasını sağlar. Uyarlamalı sunum teknolojili bir sistemde, sayfalar statik değildir. Örneğin, uyarlamalı sunum teknolojileriyle, acemiler daha fazla ve basit ek açıklama alırken; uzman öğrenciler daha detaylı ve derin bilgi alırlar (Brusilovsky, 1998; De Bra, Brusilovsky ve Houben, 1999).

Uyarlamalı Gezinti Desteği ise "Doğrudan Rehberlik", "Bağlantı Sıralaması", "Uyarlamalı Bağlantı Gizleme", "Bağlantı Açıklaması" ve "Harita Uyarlaması" kavramları altında ele alınmaktadır (Brusilovsky, 1996; Brusilovsky,2000).

Uyarlamalı gezinti desteğinin amacı, bağlantı sunumu ve işlevselliğinin amaçlara uyarlayarak; öğrencinin amaçlarına, bilgisine ve diğer kişisel özelliklerine göre hiperortamda yolunu bulmasıdır. Öğrencinin yolunu bulmasını sağlamak için farklı seçenekler bulunmaktadır: (Brusilovsky, 2000).

Doğrudan Rehberlik: En basit uyarlamalı gezinti desteğidir. Sistem, takip edilmesi gereken en iyi bağlantıyı sayfada görünür yapar. Ya da ek olarak "bir sonraki en iyi sayfa"ya ulaşmayı sağlayan dinamik bir bağlantı (genellikle "sonraki" olarak adlandırılan) üretir.

Bağlantı Sıralaması: Sistem, belirli bir sayfaya ait tüm bağlantıları, öğrenci modelini ve en üstte bulunan bağlantının konuyla en ilgili bağlantı olması gibi, öğrenci için önemli bazı kriterleri göz önüne alarak sıralar.

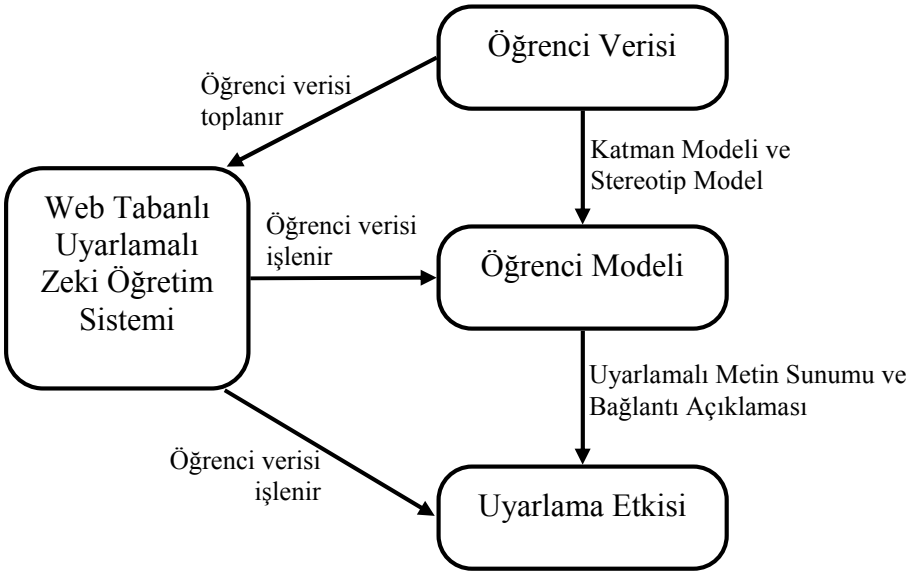
Bağlantıyı Gizleme: Sistem, öğrenciyi mevcut durumunda ona uygun olmayan bağlantılardan uzak tutmaya çalışır.

Bağlantı Açıklaması: Sistem, çeşitli yorumlarla bağlantıları açıklar. Bu yorumlar açıklanan bağlantıların durumu hakkında daha fazla bilgi verir. Açıklamalar, daha çok görünen işaretler şeklindedir. Genellikle semboller, yazı renkleri, boyutları ve tipleri şeklinde olur.

Harita Uyarlaması: Bu teknoloji kullanıcıya sunulan genel ve yerel hipermedya haritalarının uyarlanmasının çeşitli yollarını oluşturur.

YÖNTEM

Bu çalışmada, Şekil 1'de görülen ve Brusilovsky(1996) tarafından temel yapısı ortaya konan Öğrenci Modelleme-Uyarlama Döngüsü kullanılmıştır.



Şekil 1: Geliştirilen WTUZÖS için Kullanılan Öğrenci Modelleme- Uyarlama Döngüsü

Şekil 1'de görüldüğü gibi sistem, öğrenci verisini toplar ve bu veri ile öğrenci modelleme tekniklerinden katman ve stereotip modelini birlikte kullanarak öğrencinin bilgisinin bir özetini çıkarır.

Katman modeli ile öğrencinin her bölüme dair bilgisi değerlendirilir ve her bölümdeki uzmanlık seviyesi tespit edilir. Stereotip model ile öğrenciler seviyelerine göre zayıf, orta ve iyi olarak gruplara ayrılır ve öğrencilerin öğrenme seviyelerine göre içeriğe yönlendirilmeleri sağlanır.

Öğrencinin öğrenme düzeyine göre farklı içerik sağlanması, uyarlama etkisiyle gerçekleşmektedir. Uyarlama teknolojilerinden uyarlamalı metin sunumu ve bağlantı açıklaması kullanılarak uyarlama sağlanmıştır. Uyarlamalı metin sunumu kullanılarak öğrenciye sunulan içerik öğrencinin stereotipine, yani öğrenme düzeyine göre değişmektedir. Bağlantı açıklaması tekniği ile öğrenciye sistemdeki yeri ve durumu (örneğin hangi konuyu bitirdiği, hangi değerlendirme sınavını başarıyla tamamladığı, çalışması tavsiye edilen konular) gösterilerek rehberlik edilmiştir.

Bu sistemin oluşturulmasındaki amaç, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaokul müfredatında yer alan "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım" dersinde yardımcı öğretim aracı olarak kullanılmasıdır. Ders süresinin kısıtlı olması da göz önünde bulundurularak öğrencinin sadece ders içeriğiyle sınırlı kalmayıp, ders dışında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersiyle ilgili bir sistemden faydalanması hedeflenmiştir.

Hazırlanan WTUZÖS'te, MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersi modüllerindeki konu sıralaması takip edilmiştir.

Ders içerikleri görsel materyaller eklenerek ilgi çekici hale getirilmeye çalışılmıştır. Öğrenciye sunulan derslerin daha anlaşılabilir olması ve farklı öğrenme stillerine hitap edebilmek için konularla ilgili videolar (örneğin sabit sürücüye bilgilerin nasıl kaydedildiği), animasyonlar ve resimler eklenmiştir.

Gerçekleştirilen WTUZÖS'de ASP.NET web uygulama dili, kod kısmında C# programlama dili kullanılmıştır. Veritabanı için ise MS SQL Server programı tercih edilmiştir.

UYGULAMA

Geliştirilen WTUZÖS'ün temel bileşenleri; alan modeli, öğretim modeli, öğrenci modeli ve arayüz modelidir.

Alan Modeli

Alan modeli, sistemin alan bilgisinin tutulduğu kısımdır. İşlenen ders ile ilgili tüm bilgiler bu modelde saklıdır. Sistemin alan modelinde, konu başlıkları, konu içerikleri, üst konularla alt konuların bağlantıları, sorular ve soruların konularla bağlantıları yer almaktadır.

Öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bu çalışmada kullanılmak üzere alan modelinde "Dâhili Donanım Birimleri" konusu seçilmiştir. Hazırlanan sistemde; anakartlar, işlemciler, rasgele erişimli bellekler-RAM, sadece okunabilir bellekler-ROM, kasalar, disk sürücüleri ve donanım kartları konuları olmak üzere toplam yedi ana konu ve her bir ana konunun da ilgili alt konuları bulunmaktadır. Bu konular ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin faydalanabilmesi için tüm bu sınıf seviyelerinin anlayabileceği şekilde işlenmiştir. Konuları daha anlaşılabilir kılmak üzere, donanım birimlerinin çalışmasını ve montajını anlatan videolar, konularla ilgili resimler, animasyonlar eklenmiştir.

Öğretim Modeli ve Uyarlama

Öğretim Modeli öğrenciye hangi bilginin ne zaman, ne şekilde, hangi zorlukta ve kaç defa sunulacağını; değerlendirmenin ne zaman yapılacağını belirler. Bilgi sunulurken hangi uyarlama tekniklerinin kullanılacağına karar verir. Bunları yaparken de uyarlama teknolojilerinden faydalanır.

Hazırlanan çalışmada uyarlamalı sunum tekniklerinden uyarlamalı metin sunumu kullanılmıştır. Uyarlamalı metin sunumu ile öğrenciye değerlendirme sınavı sonucuna göre içerik sunulmaktadır. Her konu sonunda beş seçenekli çoktan seçmeli soruların yer aldığı bir değerlendirme sınavı yer almaktadır. Değerlendirme sınavında başarılı olamayan öğrenciye konu içeriği daha basitleştirilmiş ve konuyla ilgili en temel bilgileri içerek şekilde sunulmuştur.

Uyarlamalı gezinti desteği tekniklerinden bağlantı açıklaması ve bağlantı gizleme kullanılmıştır. Öğrencinin takip etmesi gereken bağlantı, değerlendirme sonucuna göre belirlenir ve öğrenci için en uygun sayfalar önerilir. Sistemde bağlantıların, yani konu başlıklarının yanlarında öğrenciye yol gösteren farklı semboller, sistemin bağlantı açıklaması tekniği kullanılan bölümünü oluşturur. Bu semboller ve anlamları Tablo 1 ve Tablo 2'de yer almaktadır. Semboller seçilirken öğrencilerin dikkatini çekecek ve akılda kalacak semboller olmasına dikkat edilmiştir. Örneğin, henüz çalışmaya başlanmamış konular için siyah yıldız simgesi, okunmuş ve değerlendirme sınav sonucuna göre başarılı olunmuş konular için mavi yıldız simgesi kullanılmıştır.

Alan modelinde yer alan "Bellekler" konusu içeriği itibariyle diğer konuların işlenmesinden ayrılmaktadır. Bu konuda uyarlamalı metin sunumu ve bağlantı açıklamasına ek olarak bağlantı gizleme yöntemi de kullanılmıştır. Bu konuda öğrenci seviyesine göre içerik basitleştirilebilmektedir. Yani öğrenci istenen bilgi düzeyinde değilse, konuyu daha basit ve temel olarak açıklayan bir sayfaya yönlendirilmekte ve öğrencininböğrenme düzeyine göre, öğrenciye gösterilen bağlantılar gizlenmekte veya gösterilmektedir.

Tablo 1: Konular İçin Kullanılan Semboller

Sembol	Kullanım Amacı
	Henüz çalışılmaya başlanmamış konular için kullanılır.
	Okunması tamamlanmış ve değerlendirme sınav sonucuna göre başarılı olunmuş konuları temsil eder.
	Okunması tamamlanmış ama değerlendirme sınav sonucuna göre tekrar tavsiye edilen bağlantıların yanında görülür.
	Açık olan sayfayı başka bir deyişle çalışılmakta olan konu bağlantısı yanında beliren semboldür.

Tablo 2: Değerlendirme İçin Kullanılan Semboller

Sembol	Kullanım Amacı
	Henüz çözülmeye başlanmamış değerlendirme sınavları için kullanılır.
	Çözülmüş ve başarılı olunan değerlendirme sınavlarını temsil eder.
	Çözülmüş ve başarısız olunan değerlendirme sınavları bağlantılarının yanında görülür.

Öğrenci Modeli

Öğrenci sisteme kayıt olduğu anda öğrenci hakkında elde edilen bilgilerle o öğrenci için bir öğrenci modeli oluşturulur. Oluşturulan öğrenci modelinde ilk aşamada öğrencinin kullanıcı adı, soyadı, şifre, okul numarası, doğum tarihi, e-posta, sisteme kayıt tarihi bilgileri tutulur. Öğrenci dersleri görüntüledikçe ve değerlendirme sorularına cevap verdikçe, öğrenci modelindeki derslere ve değerlendirme sonuçlarına dair tutulan kayıtlar güncellenir.

Öğrenci modelinde öğrenciyle ilgili öğrenci bilgileri, değerlendirme sınavlarına verdiği cevaplar, konularla ilgili durumu ve cevapları ile oluşan öğrenci değerlendirme bilgileri tutulmaktadır.

Hazırlanan çalışmada öğrenci modelleme tekniklerinden katman modeli ve stereotip model birlikte kullanılmıştır. Katman modelinde öğrencinin her bölüme dair bilgisi değerlendirilir. Öğrencinin her bölümdeki uzmanlık seviyesi tespit edilir. Bu tespit sistemin bilgisiyle karşılaştırılarak yapılır. Sistem bilgisi her zaman öğrenci bilgisinden üst seviyededir. Başka bir deyişle öğrenci bilgisini de içermektedir.

Katman modeli ile öğrencinin sistemde yer alan bilginin ne kadarına sahip olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Öğrenci modelinin bir kısmı, öğrencinin konu sonlarında yer değerlendirme sorularına verdikleri cevaplara göre oluşturulur. Öğrencinin yanlış yaptığı yani bilgi düzeyinin yeterli olmadığı sorular belirlenir. Yanlış olan sorunun bağlantılı olduğu alt konu öğrenciye tavsiye edilir. “1” durumu tavsiye edilmeyen, “2” durumu tavsiye edilen alt konular içindir. Buna göre öğrenci herhangi bir alt konuyla ilgili hiç yanlış yapmamışsa o konunun durumu “1” dir, yani tavsiye edilmez. Ancak öğrencinin yanlış yaptığı soruyla bağlantılı olan alt konunun durumu, öğrenciye tavsiye edilmek için “2” değeri alır.

Stereotip öğrenci modeli, sistemin tüm kullanıcılarını stereotip adı verilen gruplardan birine dâhil eder. Öğrenciler, konu sonlarında yer alan değerlendirme sınavı sonuçlarına göre stereotip modellerden olan zayıf, orta ve iyi şeklinde seviyelere ayrılırlar. Değerlendirme sınavı sonucunda zayıf olan bir öğrenci tekrar bu sınavı almasıyla daha üst seviyeler olan orta veya iyi seviyelerinden birine geçebilir.

Arayüz Modeli

Arayüz modeli tasarlanırken pencerenin üst kısmında yer alan ve menü seçeneklerinin bulunduğu bölüm hedeflenen öğrenci kitlesinin yaş grubu göz önünde bulundurularak renkli seçilmiştir. Arka planda güven ve huzur veren bir renk olan açık mavi tercih edilmiştir. Sayfanın genelinde yaratıcılığın rengi olarak anılan mor renk kullanılmıştır. Sayfadaki konu isimleri veya “üye ol” yazısı gibi bağlantı içeren metinlerde mor ile birlikte kullanıldığında görüntüde vurgu sağlayan yeşil ve turuncu kullanılmıştır (Karataş,2003).

Şekil 2'de görüldüğü gibi gerçekleştirilen arayüzde Anasayfa, Konular, Değerlendirme Sonuçları, Yardım, Hakkımızda ve İletişim olarak adlandırılan altı sekme yer almaktadır.

Uygulamanın anasayfasında ekrana öğrencinin ders içeriğine ulaşabilmesi için giriş yapması gerektiğine dair bir yazı ve giriş ekranı gelir. Öğrenci daha önce sisteme kayıt olmamışsa "üye ol" bağlantısına tıklayıp bilgilerini girerek kaydolur. Eğer Öğrenci sistemde kayıtlıysa giriş sayfasında bilgilerini girer. Sisteme giriş yapıldıktan sonra öğrencinin karşısına "Konular" sayfası gelir ve burada ilerlemesine izin verilir.

Şekil 2: Öğrenci Kayıt Ekranı

Daha önce herhangi bir giriş yapılmamış, bir ders üzerinde çalışılmamış veya değerlendirme sınavı çözülmemişse tüm bağlantıların yanlarında siyah simgeler görünecektir. Herhangi bir konuya tıklandığında, bu konunun simgesi yeşil renk alır. Konular bitirildikçe durumları, dolayısıyla yanlarında bulunan ve öğrenciyi yönlendiren simgelerin renkleri de Tablo 1'de belirtildiği şekilde değişmektedir. Aynı durum değerlendirme sınavları için Tablo 2'ye uygun olarak gerçekleştirilmektedir.

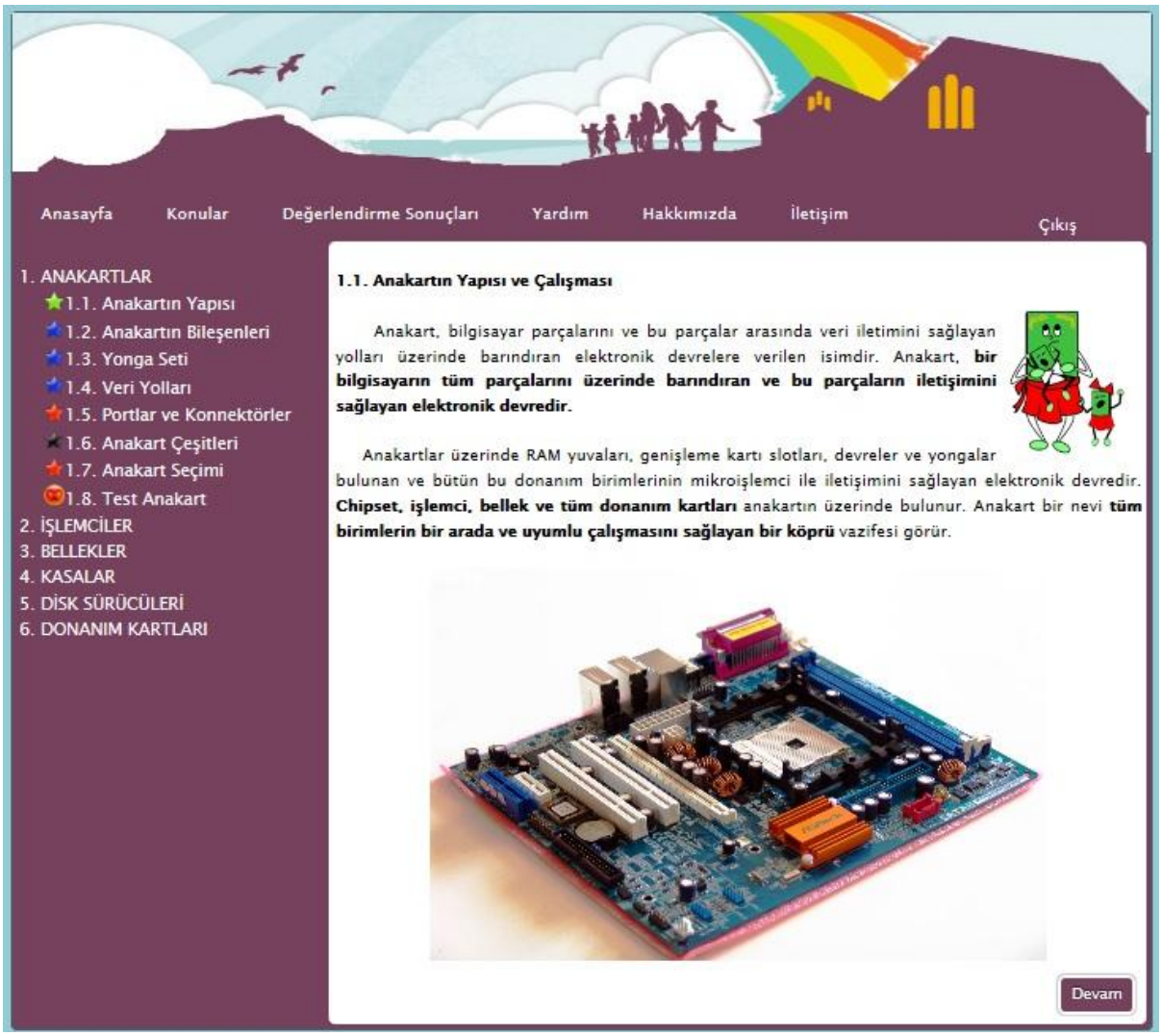
Sayfadaki bir başka sekme olan "Değerlendirme Sonuçları" kısmından öğrenci çözdüğü değerlendirme sınavlarının sonuçlarını görebilir. Hangi değerlendirme sınavına katıldığı, doğru ve yanlış cevaplarla boş cevap sayısını bu bölümden öğrenebilir. Ayrıca değerlendirme sınavlarını başarıyla geçip geçmediği bilgisine de ulaşabilir.

"Yardım" sayfasında öğrenciye sistemi nasıl kullanacağı hakkında rehberlik edilir. Bu sayfada sistemdeki simgelerin anlamları açıklanır. "Hakkımızda" sayfasında sisteme ulaşan kullanıcılar için sistemin hazırlanış amacına dair ilgili bilgi verilir. "İletişim" sekmesinde herhangi bir sorun yaşanması durumunda öğrencinin yardım için irtibat kurabileceği bir iletişim formu yer alır.

Gerçekleştirilen Sistemin Çalışması

Öğrencinin sistemde ilk olarak karşılaştığı sayfada; sisteme ulaşabilmesi için giriş yapması gerektiği, daha önceden kayıt olmamışsa "üye ol" bağlantısına tıklayarak üye olabileceği mesajı verilir. "Üye ol" bağlantısına tıklandığında, Şekil 2'de görüldüğü gibi kullanıcı kayıt sayfası yüklenir. Öğrenci kullanıcı adı, şifre, adı, soyadı, doğum tarihi, okul numarası, e-posta adresi bilgilerini girerek sistemdeki veritabanına kayıt edilir. Kullanıcı kaydı yapılarak, öğrencinin öğrenci modelindeki ilk bilgileri elde edilmiş olur.

Öğrenci sisteme giriş yaptıktan sonra Şekil 3'de görüldüğü gibi; öğrenci, sayfanın sol tarafında konu ana başlıklarının yer aldığı bir sayfayla karşılaşır. Bu başlıklardan birini seçerek dersi görüntüler. Görüntülediği sayfanın konu başlığının simgesi yeşil renk alır. Sayfanın altında yer alan "Devam" ve "Geri" düğmeleriyle seçtiği ders sayfaları arasında hareket eder. Dersi bitirip "son" butonuna bastığında çalışmakta olduğu konu başlığının yanındaki simge maviye dönüşecektir. Mavi simge bu konuyu bitirdiği anlamına gelir. Daha önce hiç çalışılmamış olan konu başlıklarının yanında siyah simge bulunmaktadır.



Şekil 3: Kayıtlı Bir Kullanıcı İçin Uyarlamalı Gezinti Desteğine Ait Bir Örnek Ekran

Konu seçimi konusunda herhangi bir kısıtlama yapılmamıştır. Konular "1.1, 1.2, 1.3" gibi düzeylerine göre numaralar ve yanlarında isimleri verilerek en uygun şekilde sıralanmıştır. Konu başlarındaki numaralandırma dikkate alınarak çalışılması tavsiye edilir. Buna rağmen öğrenci uygun gördüğü herhangi başka bir konuyu çalışabilir. Ancak öğrencinin konuların sonlarında yer alan değerlendirme sınavlarını çözebilmesi ve dersin geçilmesini sağlayacak olan 40 puanı alabilmesi için, tüm konuları sırasıyla çalışması tavsiye edilir.

Öğrenci, konuları görüntüleme sayısı konusunda kısıtlanmamıştır. Tüm konulara istediği kadar çalışabilmektedir. Öğrenci; konu başlığını seçti ve okumayı tamamladıysa, öğrenci modeli güncellenir, başka bir deyişle öğrencinin konuyla ilgili güncel bilgileri kaydedilir.

Sistemde yer alan değerlendirme sınavları konularda olduğu gibi istenildiği kadar görüntülenememektedir. Değerlendirme sınavları, en fazla iki kere çözülebilmektedir. Öğrencinin çok kez aynı çoktan seçmeli soruları cevaplamasının, gerçekçi olmayan sonuçlar doğuracağı düşüncesiyle böyle bir sınırlama kullanılması uygun görülmüştür.

Değerlendirme aşamasında soruların doğru cevaplarıyla öğrenci cevapları karşılaştırılır. Bu karşılaştırma sonucuna göre doğru ve yanlış sayısı Şekil 4' de görülen değerlendirme ekranında takip edilebilmektedir. Boş bırakılan soruların sayısı ise; toplam soru sayısından, öğrencinin cevapladığı soru sayısı çıkarılarak bulunur.

Şekil 4'de görülen "Durum" alanında öğrencinin değerlendirme sınavlarından aldığı puana göre durum bilgisini görebilmektedir. Tüm sınavlar 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. . Öğrencinin doğru cevap sayısı, toplam soru sayısına bölünüp 100 ile çarpılarak öğrencinin sınav sonucu hesaplanmaktadır. Herhangi bir değerlendirme sınav sonucuna göre öğrenci;

- 0-40 arası: Zayıf
- 41-70 arası: Orta
- 71-100 arası: İyi

olarak değerlendirilmektedir.

Sınav No	Sınav Adı	Soru Sayısı	Doğru	Yanlış	Boş	Durum
1	Anakart	10	10	0	0	İyi
2	İşlemciler	10	10	0	0	İyi
3	Ram	10	10	0	0	İyi
4	Rom	7	7	0	0	İyi
5	Kasalar	4	2	2	0	Orta
6	Disk_Suruculeri	9	1	8	0	Zayıf
7	Donanim_Kartlari	6	0	0	6	Çözülmedi

Şekil 4: Değerlendirme Sonuçları Sayfası

Öğrenci değerlendirme sınavını ilk defa çözdüğünde iyi veya orta gruplarından birine dâhil olacak puanı almışsa, bir kere daha çözmesine gerek yoktur. Ekrana bu değerlendirme sınavından başarılı olduğuna dair bir uyarı gelir. Öğrenci değerlendirme sınavını ilk defa çözdüğünde başarısız olmuşsa, yani zayıf grubuna dâhilse ikinci defa çözmesine izin verilir.

Değerlendirme sınavlarında konu içeriğinin durumuna göre soru sayısı değişmektedir. Konu içeriği ne kadar genişse sınavda yer alan soru sayısı da o kadar fazladır. Hedeflenen yaş grubu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaokul öğrencilerine uyguladığı sınavlarda soru başına düşen süre de dikkate alınarak, öğrencilere her soru için bir dakikalık cevaplama süresi verilmiştir.

Öğrencinin sistemle etkileşiminden sonra ortaya çıkan yeni bilgiler ve değerlendirme sonuçları öğrenci modeline kaydedilmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada gerçekleştirilen WTUZÖS öğretim sistemlerinin sahip olması gereken bireysel davranma görevini, uyarlama yöntemlerinden uyarlamalı sunum ve uyarlamalı gezinti desteği ile yapmaktadır. Bu sistemde, uyarlamalı sunum tekniklerinden uyarlamalı metin sunumu ile içeriğin öğrenciye göre değişimi sağlanmıştır. Uyarlamalı gezinti desteği için bağlantı gizleme ve bağlantı açıklaması yöntemleri kullanılmıştır. Bağlantı açıklaması yöntemi ile sitemdeki bağlantılarda çeşitli simgeler kullanılarak öğrencinin öğretim içeriği içinde çalışması gereken konuyu tespit etmesi sağlanmıştır.

Öğrenci modelinde katman modeli ve stereotip modellerinin birlikte kullanımı ile öğrenci bilgisinin temsili sağlanmaktadır. Öğrenci modelinden alınan bilgilere göre öğrenciye konu tekrarı önerisi, farklı düzeyde bir içerik ile çalışma ve alıştırma yapma imkânı verilmektedir. Sistemin tasarımında hedeflenen yaş grubu da göz önünde bulundurularak görsel öğelerin seçimine ve tasarımda kullanılan renklere özellikle dikkat edilmiştir.

Çalışmanın; öğrenci sayılarının her geçen gün arttığı, bireysel öğretimin güçleştiği günümüz öğretim koşullarında öğrenci ve öğretmenlere katkı sağlaması ve ders dışında da kullanılabilmesi öğretimi desteklemesi mümkündür. Gerçekleştirilen sistem öğretmene bir alternatif değildir. Ders dışında veya sınıf içindeki çalışmalarda, hem öğretmenin hem de öğrencinin faydalanabileceği bir yardımcı araç olması hedeflenmiştir.

Ayrıca bu çalışmada gerçekleştirilen WTUZÖS arayüz ve yapısı bakımından geliştirilebilir bir sistemdir. Örneğin kullanılan görsel ve işitsel içeriklerin haricinde kinestetik(dokunsal) öğrenme türü için de ayrıca içerik hazırlanabilir, farklı derslerde kullanılmak üzere alan modeli oluşturulabilir. Sistemde uyarlama sağlamak için yeni yaklaşım ve teknolojilerin kullanılması da daha etkin öğrenme sağlanması açısından önemlidir.

Not: Bu çalışma 21-23 Mayıs 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi'nde 7 ülkenin katılımıyla düzenlenen 1st International Congress on Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alrifai, M., Gennari, R., Tifrea, O. ve Vittorini, P. (2012). The Domain and User Models of the TERENCE Adaptive Learning System. *In: Proc. of eb-TEL 2012.*

Brusilovsky, P.(1996). Methods and techniques of adaptive hypermedia. *User Modeling and User Adapted Interaction (Special issue on adaptive hypertext and hypermedia),* v 6, n 2-3, 87-129.

Brusilovsky, P.ve Millán, E. (2007). User models for adaptive hypermedia and adaptive educational systems. In *The adaptive web* (pp. 3-53). Springer-Verlag.

Brusilovsky, P., (1999). Adaptive and Intelligent Technologies for Web-Based Education. *Künstlichw Intelligenz*, vol 4, 19-25.

Brusilovsky, P. (2000). Adaptive hypermedia: From intelligent tutoring systems to Web-based education. In *Intelligent Tutoring Systems* (pp. 1-7). Springer Berlin Heidelberg.

Brusilovsky, P., Schwarz, E.ve Weber, G. (1996). ELM-ART: An intelligent tutoring system on World Wide Web. In Frasson, C., Gauthier, G., & Lesgold, A. (Ed.), *Intelligent Tutoring Systems (Lecture Notes in Computer Science,* Vol. 1086). Berlin: Springer Verlag. 261-269.

Chrysafiadi, K. ve Virvou M. (2013). "PeRSIVA: An empirical evaluation method of a student model of an intelligent e-learning environment for computer programming". *Computers & Education*.

Clark, R. C. ve Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. USA:Pfeiffer.

De Bra, P., Brusilovsky, P. ve Houben, G., (1999). Adaptive hypermedia: From system to framework. *ACM Computing Survey,* 31(4).

De Bra, P., Houben, G. J. ve Wu, H. (1999). AHAM: a Dexter-based reference model for adaptive hypermedia. *In Proceedings of the tenth ACM Conference on Hypertext and hypermedia: returning to our diverse roots: returning to our diverse roots* (pp. 147-156). ACM.

Desmarais, M. C. ve d Baker, R. S. (2012). A review of recent advances in learner and skill modeling in intelligent learning environments. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 22(1-2), 9-38.

Dogan, B. ve Camurcu, A. Y. (2008). Association rule mining from an intelligent tutor. *Journal of educational technology systems*, *36*(4), 433-447.

Fan, L. (2004). Adaptation and Personalization in Web-based Learning Support Systems. The Second International *Workshop on Web-based Support Systems In Conjunction with IEEE/WIC/ACM WI/IAT'04*, 60-63.

Goldstein, P. (1977). Overlays : A Theory of modelling for computer - aided instructions, *AI Memo 406*, MIT, Cambidge, MA.

Iglesias, A., Martínez, P. ve Fernández, F. (2003). Navigating through the RLATES interface: A web-based adaptive and intelligent educational system, *In On The Move to Meaningful Internet Systems 2003: OTM 2003 Workshops (*pp. 175-184). Springer Berlin Heidelberg.

Karataş, S., (2003). Öğretim Amaçlı Web Sayfası Tasarımında Renk Kullanımı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 23, Sayı 2 (2003) 139-148.

Kay, J. (2000, January). Stereotypes, student models and scrutability. In *Intelligent Tutoring Systems* (pp. 19-30). Springer Berlin Heidelberg.

Koch, N.P.D. (2000), *Software Engineering for Adaptive Hypermedia Systems Reference Model*, Modeling Techniques and Development Process. Doktora Tezi, Ludwig Maximilian Üniversitesi Matematik ve Bilgisayar Bilimleri Bölümü, Münih,35-37.

Nakabayashi, K., Koike, Y., Maruyama, M., Touhei, H., Ishiuchi, S. ve Fukuhara, Y. (1995). *A distributed Intelligent-CAI System on the World-Wide Web.* Proceedings of the ICCE 95, 214-221.

Phobun, P. ve Vicheanpanya, J. (2010). Adaptive intelligent tutoring systems for e-learning systems. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010*), 4064–4069.

Muñoz-Merino, P. J., Molina, M. F., Muñoz-Organero, M. ve Kloos, C. D. (2012). An adaptive and innovative question-driven competition-based intelligent tutoring system for learning. *Expert Systems with Applications*, *39*(8), 6932-6948.

Santally, M.I. ve Senteni, A., (2005). Adaptation Models for Personalisation in in Web-based Learning Environments, *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, ISSN 2 (1).

Sison, R. ve Shimura, M. (1998). Student modeling and machine learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED)*, *9*, 128-158.

Specht, M., Kravcik, M., Pesin, L. ve Klemke, R., (2001). *Authoring Adaptive Educational Hypermedia in WINDS*. Proceedings of ABIS2001, Dortmund, Germany, 1-8.

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

ONLİNE SINAV SİSTEMLERİNDE GÜVENLİK SORUNLARI VE GÜVENLİ ONLİNE SINAV GİRİŞ UYGULAMASI

Öğr. Gör. Kadir Keskin
İstanbul Aydın Üniversitesi
kadirkeskin@aydin.edu.tr

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

Özet

Bu proje üç ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sırasıyla şöyledir:

- Online sınav sistemleri ve otomatik tanıma teknolojileri,
- Biyometrik tanıma teknolojileri ve parmak izi tanıma teknolojisinin(PİTT) teorik olarak ele alındığı bölüm,
- Parmak izi uygulamasında kullanılan yazılımın sunulduğu uygulama bölümü.

Teorik bölümde online sınav sistemleri ile otomatik ve biyometrik tanıma teknolojilerinden bahsedildikten sonra parmak izi uygulamalarının geçmişten günümüze kadar ki uygulama alanları ele alınmış. Ve geliştirme sürecinde PİTT 'nin gelecekte nerelerde kullanılacağından bahsedilirken, uygulama bölümünde yapılan çalışma için gerekli yazılım ve donanım gereksinimleri ve uygulamanın şekline göre oluşturulacak sistemden bahsedilmiştir.

Bu tez çalışmasında " güvenli online sınav giriş" uygulaması yapılmıştır. Projede Visual Studio 2010.NET platformuna C# dilinde PİTT teknolojisi ile parmak izi okuyucu kullanarak güvenli giriş yapmayı sağlayan yazılım geliştirilmiştir.

Bu yazılıma göre, kullanıcılar parmak izi okuyucuya parmak izlerini okuttuktan sonra sınav ekranına geçiş yapılır ve bu ekranda kullanıcı adı ile parolası onaylanarak güvenli bir şekilde sınav ekranı açılır. Kullanıcı buradan sınavlarını kontrol eder. Eğer kullanıcının tanımlı bir sınavı varsa sınavını tamamlar ve sınavdan çıkış yapar. Eğer giriş yapan kullanıcı, yönetici ise bu ekrandan sınav ataması, sınav tarihlerinin belirlenmesi ve soru düzenleme/ekleme vb. işlemler gerçekleştirir.

PİTT' ni tercih etmemizdeki faktörler; öncelikle en güvenli sistemlerden biri olması ve biyometrik sistemler içinde kullanımı en kolay olanı olmuştur. Ayrıca PİTT' in yakaladığı hızlı gelişim sayesinde geleceğin teknolojileri arasındadır.

Anahtar Sözcükler: PİTT, Online Sınav Sistemi, Biyometrik Sistemler, Visual Studio 2010.NET, C#.

SAFETY PROBLEMS IN ONLINE TEST SYSTEM AND A CASE STUDY

Abstract

This project consists of three main sections. These sections are as follows respectively:

- Online test systems and automatic identification technologies,
- Biometric recognition technology and fingerprint recognition technology (PİTT) section were discussed theoretically,
- Application section is about fingerprint application software

In the theoretical section, automatic and biometric recognition technologies with online exam system are mentioned, after that applications of fingerprint applications from the past to the present day were discussed. And in the development process, PITT was mentioned where it will be used in the future. Necessary software

and hardware requirements for studies in the application section and system to be established according to the type of the application were explained. In this thesis "secure online exam entry" application is made. The project has been developed in the C # language in Visual Studio platform 2010.NET . Application software allows logging in securely with using fingerprint reader with PITT technology. According to this software, users swipe a fingerprint through fingerprint reader, then the examination screen appears. In this screen, user have to login with username and password to access the test screen. The user controls the test from here. If there is a user-defined test, user complete this test and then log out of the exam. If user is a administrator, user can perform a lot of operations such as assign a exam, determining the exam date, adding/editing questions, etc.

PITT's first reason for preference are that it is an one of the most secure systems and it is the easiest to use in biometric systems. Additionally, due to the rapid development of PITT, it is among the technologies of the future.

Key Words: Pitt, Online Examination System, Biometric Systems, 2010.NET Visual Studio C #.

GİRİŞ

Teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde online ve uzaktan eğitim sistemleri de hızla yaygınlaşmaktadır. Dolayısıyla online eğitim sistemlerinde farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmakla birlikte en yaygın olarak çevrimiçi sınavlardır kullanılmaktadır. Bu sınav sistemlerinde yaşanacak en büyük güvenlik sorunu ise sınavlarda başkasının yerine sınava girme olasılıklarıdır.

Bu sorunun çözümü ise online sınavlara güvenli giriş sisteminin geliştirilmesidir. Çalışmada bu sorunun çözümüne yönelik olarak otomatik kimlik tanıma sistemleri ve biyometrik kimlik tanıma sistemleri incelenmiştir. Otomatik kimlik tanıma sistemleri, özellikle kurumsal uygulamalarda hata riskini ve güvenlik sorunlarını en aza indirmek için insan faktörünün aradan çıkarılarak toplanacak verilerin iş akışı süreci içinde kesintiye uğramadan otomatik ve hatasız olarak alınması şeklinde tanımlanır.

Biyometrik kimlik tanıma sistemlerinde ise, kullanıcı sisteme kendisine ait olan ve üzerinde her daim taşıdığı parmak izi, iris, ses, el geometrisi, yüz gibi bir fizyolojik özelliğini kullanarak giriş yapar. Kullanıcı bu şekildeki bir sisteme giriş yapmak istediğinde, sistem tarafından kullanıcının uygun biyometrik bilgisi (parmak izi, retina, ses retina) alınır. Alınan bu bilgi aynı kişiden alınıp veri tabanına kaydedilmiş biyometrik bilgi ile karşılaştırılır. Karşılaştırma sonucu doğru ise kişinin kimlik doğrulanması gerçekleştirilmiş olur.

Bu çalışmada online sınavlarda karşılaşılacak güvenlik sorununa en etkin çözüm olarak biyometrik kimlik tanıma sistemlerinden parmak izi tanıma teknolojisi kabul edilmiş ve güvenli online sınav giriş uygulaması geliştirilmiştir.

Parmak izi teknolojisi, parmak izi okuma cihazından aldığı veriler ile veri tabanında kayıtlı verilerin karşılaştırılması sonucu istenilen işlemleri gerçekleştirme mantığına dayalı çalışma sistemine sahiptir.
Bu sistemin çalışması;
İlk olarak,

- Parmak izini okuma ve sayısal formata çevirme
- Okunan parmak izinden bilgi üretme
- Üretilen bilginin saklanması

Daha sonra,

- Saklanan bilgi ile giriş bilgilerin karşılaştırılması
- Sistemin kontrolü ve sisteme giriş

şeklinde gerçekleşir.

ONLİNE EĞİTİM SİSTEMLERİ

Online Eğitim

Online eğitim öğrenciyle öğretmenin aynı mekânda olmaksızın aynı sanal ortamda bulundukları bir eğitim türüdür. Yani fiziksel bir sınıf ortamında bulunmadan sanal sınıf ortamlarıyla bir arada oldukları eğitim türüdür. Bu model eğitimlerde öğrenci ile öğretmen arasında sanal yollarla bir iletişim kurulur. Eğitimci(öğretmen) bir uçta ders verirken, öğrenciler konum ve mekân fark etmeden istedikleri ülkeden ve istedikleri yerden derse katılabilirler. Online eğitim sekron ve asekron olmak üzere iki türlü gerçekleşir.

Sekron Eğitim

Bu tür online eğitimlerde öğrenci ile öğretmen aynı anda aynı sanal ortamda bulunurlar. Öğretmen ders anlatırken öğrenciler canlı olarak sesli, görüntülü ve varsa materyal paylaşımı veya belge paylaşımları hepsini aynı anda takip edebilirler.

İstediklerinde mesaj yoluyla soru sorabilir ve cevap verebilirler. Eğer yönetici konumunda olan öğretmen söz hakkı verirse, donanımsal imkânı olan öğrenciler sesli olarak da derse katılıp söylemek istediklerini söyleyebilirler.

Asekron Eğitim

Bu tür online eğitim sistemlerinde öğrenci ile öğretmen aynı anda aynı sanal ortamda bulunmazlar. Öğretmenler tarafından yapılan dersler görsel ve/veya sesli olarak kaydedilip sisteme eklenir. Öğrenciler istedikleri zaman bu dersleri izleme ve dinleme imkânına sahiptirler.

ONLİNE EĞİTİMDE SINAV SİSTEMLERİ

Online eğitim sistemlerinde farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmakla birlikte en yaygın kullanılan yöntem çevrimiçi sınavlardır.

Çevrimiçi sınavlar, öğrencilerin belirtilen tarih ve saatte internete bağlı herhangi bir bilgisayar üzerinden sisteme giriş yaparak cevapladıkları sorulardan oluşan sınav türüdür.

Çevrimiçi sınavlarda sorular çoktan tek seçmeli, çoktan çok seçmeli boşluk doldurma, eşleştirme, kısa cevap, numaralı, doğru yanlış vb. soru türleri bulunmaktadır. Sınav değerlendirmesi sistemde belirtilen kriterlerde otomatik olarak sistem tarafından yapılmaktadır. Değerlendirme sonucu oluşturulan raporları, öğretim elemanları(sadece kendi verdiği dersleri), sistem sorumluları(tüm dersleri) ve öğrenciler(sadece kendi notlarını) kendi yetkileri kapsamındaki kısıtlılıklar doğrultusunda görebilmektedir.

Online Sınavlarda Güvenlik Sorunları

Online sınavlar çevrim içi olarak belirtilen saat ve sürede gerçekleşir. Özellikle sonuca etkisi yüzdelik olarak fazla olan sınavların(üniversitelerde final sınavları gibi) uygulanması laboratuvarlar ortamında gözetmenler eşliğinde yapılmaktadır. Her ne kadar sınavlar gözetmen eşliğinde olsa da sınav katılımcıları gözetmenler tarafından tanınmamaktadır. Özellikle fazla katılımlı sınav ve laboratuvarlarda öğrencilerin birbirleri yerine sınava girme olasılığı yüksektir. Bu çalışmada bu sorunun giderilmesi için katılımcıların(öğrencilerin) otomatik olarak tanınacağı sistemler araştırılmış ve parmak izi tanıma teknolojisi ile bir sınav giriş sistemi uygulaması geliştirilmiştir.

OTOMATİK KİMLİK TANIMA SİSTEMLERİ

Otomatik tanıma ve veri toplama sistemleri, özellikle kurumsal uygulamalarda hata riskini ve güvenlik sorunlarını en aza indirmek için insan faktörünün aradan çıkarılarak toplanacak verilerin iş akışı süreci içinde kesintiye uğramadan otomatik ve hatasız olarak alınması şeklinde tanımlanır.
Otomatik tanıma sistemleri temel olarak 5 grupta toplanabilir:

- OCR (optik karakter tanıma sistemleri)
- Akıllı Kart Sistemi
- Barkod Sistemleri
- RFID (Radyo Frekansı ile kimlik tanıma)
- Biyometrik Kimlik Tanıma Sistemleri (Yüz Tanıma, Parmak İzi Tanıma… vb.)

BİYOMETRİK KİMLİK TANIMA SİSTEMLERİ

Biyometri, kişileri fizyolojik ve davranışsal özelliklerine bağlı olarak tanımlayan bir bilim dalıdır. Biyometrik tanımlamalarda kriptoloji biliminden ya da bir güvenlik sisteminden bahsedilirken aslında bilgi güvenliğinden bahsedilmektedir. Bilgi, insanlarla paylaştıkça anlam kazandığına göre bilginin gizliliği sorumlu kimseler haricindeki kişilerle paylaşılmaması gerekmektedir. Bunun anlamı, bilginin bozulmadan, değiştirilmeden, başka birinin eline geçmeden sağlıklı bir şekilde ulaşması olarak düşünebilir. Bilgi sorumlu kişiler tarafından gizli değilken üçüncü şahıslar tarafından gizlidir.

Biyometrik sistemlerde bireylerden alınan parmak izi, iris, yüz tarama gibi örnekler, refarans olarak belirlenen bölümleri ve göstergeleri vasıtasıyla elektronik sistemlerin anlayacağı sayısal verilere dönüştürülüp şifrelenerek veri tabanına/depo aygıtlarına kaydedilmektedir. Daha sonra sisteme girmek isteyen bu kullanıcıların önceden vermiş oldukları örneklerdeki referans noktaları ile giriş esnasındaki örneklerin referans noktaları karşılaştırılarak her iki kayıtın uyumluluğu kontrol edilir. Sistemin güvenirliliğini belirleyen en önemli etken ise, belirlenen referans noktalarının fazlalığıdır. Ama maksimum seviyede alınacak referans noktasından daha fazla referans noktası belirlenmesi sisteme ekstra yük olacağından sistem geliştiricileri tarafından tercih edilmemektedir (Varol & Cebe, Yüz Tanıma Algoritmaları, 2011).

Biyometri bir diğer ifadeyle fertleri ayırt eden ölçeklendirilebilen davranışsal ve psikolojik karakterlerin kimliklerini tespit etmede kullanılabilen bilgisayar kontrollü sistemlerdir. Biyometrik sistemler ferdin bir tek kendinin sahip olduğu ve başkalarından ayıran fiziki veya davranış özelliklerinin bilinmesi prensibiyle çalışır.

Bu sistemde el geometrisi ve parmak izinin incelenmesi, konuşma ve ses analizleri, iris tanınması, yüz özelliklerinin karşılaştırılması gibi süreçler mevcuttur. Biyometrik teknolojiler çalışma yapısı olarak benzerlik gösterirler ve hepsi aynı mantık üzerinde çalışırlar. İlk olarak veriler alınır ve bu veriler sayısal formata çevrilerek ilgili alanda saklanır. İstenildiği zaman alınan bu veriler ile ilgili birey hızlıca eşleştirilir ve bir sonuca varılır. Bu sistemler çok yüksek hıza sahip olduklarından çok kısa sürede birçok eşleştirme yapabilirler.

Biyometrik kimlik tanıma sistemlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

- Ses tanıma
- Retina ve iris tanıma
- Yüz Tanıma
- DNA tanıma
- Parmak İzi Tanıma
- El Geometrisi

PARMAK İZİ TANIMA TEKNOLOJİSİ

Biyometrik teknolojiler içinde belki de en önemlisi olarak tanımlayabileceğimiz parmak izi uygulaması, taklit edilemez bir bilgi kaynağıdır. Parmak izi, parmak ucu derisinde, göz ile görülebilen çıkıntıların meydana getirdiği şekillerdir. Dış deriye ait bu çıkıntılara hat (papilla) denir. Parmaklar dikkatlice incelendiğinde, parmak izlerinin, birçok hattın farklı biçimlerde bir araya gelmesiyle oluştuğu görülmektedir.

Parmak izi sistemleri, parmak ucu derisinde olan çıkıntıların parmak izi okuyucu cihazlar aracılığıyla okunması sonucu, parmak ucu çıkıntılarının resmini alıp sayısal verilere dönüştürmesi sonucunda bu veriler üzerinden işlem yapmayı sağlayan sistemlerdir.

Parmak İzi Tanıma Teknolojisinin Dezavantajları

Şekil 1: Parmak izi görüntüsü

Parmak izi tanıma sisteminin en büyük dezavantajı parmak izi taklit problemidir. Bu problem parmak izinin alındığı parmağın canlılığını test edecek gelişmiş sensörlerin kullanılması ile giderilebilir.

Islak ve pürüzlü zeminlerde parmak izi alınamamaktadır. Dolayısıyla parmak izi alma işlemi daima kuru, pürüzsüz ve dış etkenlerden korumalı bir alanda yapılması gerekmektedir.

Yağlı veya kirli parmaklardan parmak izi alma zorluğunun yaşanması bir diğer dezavantajdır. Fakat bu problem doğru algoritmalar ve yüksek kaliteli sensörler en düşük seviyeye indirilebilir.

Parmak İzi Tanıma Teknolojisinin Avantajları

Otomatik kimlik tanıma sistemlerinde ve özellikle kartlı geçiş sistemlerinde olduğu gibi kişiler yanlarında kart, barkot vb materyal taşımazlar. Ya da kullanıcı adı ve şifrelerini akıllarında tutmak zorunda kalmazlar. Tüm biyometrik sistemlerde olduğu gibi parmak izi tanıma teknolojisinde de gerekli giriş bilgileri bireyin kendisindedir. Parmak izi tanıma teknolojisinde kullanıcılara ait bilgiler, kişinin parmak uçlarına tanımlanır. Dolayısıyla kartı unuttum, kaybettim gibi mazeretler tamamen ortadan kalkar. Parmak izi tercihinde kayıp, unutma, çaldırma gibi mazeretler sona erer. Başkasının kimliğini kullanma gibi sorunların çözümü için %100 güvenlidir. Parmak izinin başkasına transfer edileme, kaybedilme, çalınma ve kopyalanma gibi riskleri yoktur.
Parmak izi okuma teknolojisinin teknik avantajları;

- Hızlı Tanıma
- Bağımsız (standalone) ve/veya network üzerinden eş zamanlı çalışma
- Tümleşik ve/veya RFID Desteği
- Web & Network desteği
- Yüksek parmak izi kapasitesi
- Yüksek hareket kaydı
- Tek ve/veya çoklu geçiş kontrolü
- Çoklu iletişim seçeneği (TCP/IP, RS-232, Rs485, USB)
- Sarfı olmayan ekonomik çözüm
- Maksimum güvenlik ve güvenilirlik.

Parmak İzi Teknolojisinin Çalışma Mantığı

Bütün biyometrik ve akıllı sistemlerde olduğu gibi parmak izi tanıma sistemlerinde de ilk olarak parmak izinin sisteme kaydedilmesi gerekir. Kullanıcının yapmak istediği işlemde kullanacağı parmak izini referans olarak sisteme kaydetmesi ve daha sonra sistemi kullanacağı zaman sisteme kaydetmiş olduğu parmak izini sisteme tanıtması(cihaza okutması) gerekir.

Parmak izi okuma cihazı kurulduktan sonra sistem için hazırlanmış olan yazılım aracılığı ile iletişim sağlanır. Parmak izi okuma cihazı okuma üzerindeki sensör, parmak izini elektrik dalgaları aracılığıyla tanılar(parmak ucu çıkıntılarını resmedip sayısal formata çevirir).

Cihaz tarafından tanımlanan parmak izi (resmedilip sayısal formata dönüştürülen veri) ile veri tabanında kayıtlı olan parmak izleri(veri tabanında kayıtlı sayısal format veriler) karşılaştırılıp eşleşen parmak izi bulunur.

Cihazdan gelen parmak izi ile veri tabanında kayıtlı olan parmak izi eşleştikten sonra istenilen işlemler gerçekleşir. Bu sistemin çalışması, ilk olarak,

- Parmak izini okuma ve sayısal formata çevirme
- Okunan parmak izinden bilgi üretme
- Üretilen bilginin saklanması

  Daha sonra
- Saklanan bilgi ile giriş bilgilerin karşılaştırılması
- Sistemin kontrolü ve sisteme giriş

  Şeklinde gerçekleşir.

Bu sistemde iki temel bileşen mevcuttur. Bunlar; yazılım ve donanımdır.

Yazılım

Parmak izi tanıma sisteminin yazılımı parmak izi okuma cihazından gelen parmak izlerini(sayısal formata dönüştürülmüş verileri) işlemeye yarar. Yazılım aracılığıyla cihazdan gelen bilgiler hazırlanan sistemin ihtiyaç ve özelliklerine göre işlenir.

Donanım

Parmak izi teknolojisi ile oluşturulan sistemlerin temel donanımı parmak izi okuma cihazıdır. Parmak izi cihazları kullanıcıların parmak izi kayıtlarını alır ve kullanım anında veri tabanında kayıtlı olan parmak izleri ile eşleştirerek yapılacak işlemi otomatik olarak gerçekleştirir.

Parmak İzi Tanıma Teknolojisi ile Güvenli Online Sınav Giriş Projesi

Bu çalışmada Parmak İzi Tanıma Teknolojisi(PİTT) İle Online Sınav Girişi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada merkezi bir veri tabanı ve parmak izi tanıma sistemiyle güvenli bir şekilde otomatik olarak sınav girişinin işletilmesi ve kontrol edilmesi amaçlanmıştır. Donanım olarak kullanılan parmak izi okuyucu ile de her bilgisayarda ayrı ayrı olmak üzere sınav giriş kontrolü yapılmıştır. Böylece klasik olarak yapılan kimlik kontrol sistemine alternatif olarak, çevrim içi işletilebilen, kontrol edilebilen ve otomatik olarak öğrenciyi tanıyabilen, parmak izi ile kimlik oluşturma ve öğrenci tanıma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu sistemle tüm işlemler internet üzerinden veya yerel ağ üzerinden otomatik olarak yapılacağından, kimlik kontrolü esnasında zaman kazandıracaktır. Ayrıca sınav güvenliği de artırılacaktır. Özellikle çok katılımlı sınavlarda gözetmenler tarafından tanınmayan öğrenciler sistem tarafından tanınacaktır. Biyometrik tanıma vasıtasıyla parmak izi kullanılarak oluşturulan kimlikler ile öğrenciler sisteme kaydedilecek ve bu merkezi yönetim sayesinde öğrenci girişleri otomatik yapılacaktır. Böylece başkasının yerine sınava girmek isteyenler, sistem tarafından otomatik olarak tanınacak ve veri tabanında kimlik bilgileri olmayan kişilere sınav ekranı açılmayacaktır. Öğrenciler gözetmenler tarafından kabul edilip öğrenci kimliklerindeki hileler fark edilmese bile bu öğrenciler sınav giriş sistemi tarafından fark edilecek ve sınav ekranın açılması sistem tarafından engellenecektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Biyometrik Sistemler ve Parmak İzi Tanıma Teknolojisi araştırılmış, birçok kullanım alanı tespit edilmiştir. Parmak İzi Tanıma Teknolojisi bir çok takip sistemi için kullanılabileceği gibi online sınavlarda giriş için kullanılabileceği de bu çalışma ile kanıtlanmıştır.

Bu çalışmasında, bir öğretim kurumunda özellikle uzaktan eğitim gören ve öğretim görevlileri(sınav gözetmenleri) tarafından tanınmayan öğrencilerin sınav girişlerinin kontrollerinin sağlıklı şekilde yapılmasında sorunlar yaşanmaktadır. Bu çalışmada yapılan uygulamayla güvenli sınav girişinin yapılması sağlanmış ve başkasının yerine sınava girmenin önüne geçilmiştir.

Uygulamada, var olan web tabanlı sınavlara parmak izi tanıma teknolojisi ile giriş yapılabileceği kanıtlanmış. Ve parmak izi okuyucu cihaz ile web tabanlı sınav sisteminin login kısmının entegrasyonu sağlanmıştır.

Sisteme giriş yapacak olan her kullanıcının(yöneticiler de dâhil) parmak izi tanımlanıp parmak izlerini okutarak sisteme giriş yamaları sayesinde yöneticinin kullanıcı adı, parolası gibi bilgiler kullanılarak sorular üzerinde yapılacak tahribatın da önüne geçilmiştir.

Hata ve güvenliği üst seviyede olan sistem %0.01'lik bir hata payı ile çalışmaktadır. Bu hata payı, parmak izi okutma kalitesiyle 0' a kadar düşmektedir. Ayrıca parmak damar algılayıcı parmak izi okuyucu cihaz seçimiyle parmak izi kopyalama gibi sorunun da önüne geçilmiştir.

Bu tez çalışmasında, her bilgisayarda bir tane parmak izi okuyucu cihazı varsayılmıştır. Fakat her bilgisayarda bir parmak izi okuyucu cihaz konması maliyet açısından yüksek olduğu düşünülerek, parmak izi doğrulaması işlemi gerçekleştikten sonra login ile kullanıcı adı ve parola da doğrulanarak sınav girişi tamamen sağlanmıştır.

Dolayısıyla laboratuvar ortamlarında gözetmenler eşliğinde yapılan sınavlarda salon girişine bir parmak izi okuyucu konularak giriş sağlanabilir. Sınava girecek kullanıcı salon girişinde parmak izini okutur ve burada random olarak bir bilgisayar atanır ve kullanıcı sadece o bilgisayarda sınava giriş yapabilir. Belirtilen bilgisayarda ise login ile kullanıcı adı ve parolası ile ikinci güvenlik işleminden geçerek sınav girişi sağlanabilir.

Not: Bu çalışma 21-23 Mayıs 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi'nde 7 ülkenin katılımıyla düzenlenen 1st International Congress on Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ergen, B., & Çalışkan, A. (2011). Biyometrik Sistemler ve El Tabanlı Biyometrik Tanıma Karakteristikleri. *6th International Advanced Tecnologies Symposium(IATS'2011).* Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye,16-18 Mayıs.

Ergen, B., & Çalışkan, A. (2011). Biyometrik Sistemler ve El tabanlı Biyometrik Tanıma Karakteristilkleri. *6 th İnternational Advanced Technologies Symposium(IATS'11).* Elazığ.

Kınalıoğlu, İ. H., & Güven, Ş. (2011). Uzaktan Eğitim Sisteminde Öğrenci Başarısını Ölçülmesinde. *XIII. Akaddemik Bilişim Konferansı.* Malatya.

Kır, B., Öz, C., & Gülbağ, A. (2011). *Yapay Sinir Ağlarında Negative Correlation Learning.* Sakarya,Kocaeli.
mezun.com. (2014, 10 2). Ocak 6, 2015 tarihinde http://mezun.com/online-egitim/online-egitim-genel/uzaktan-online-egitim-nedir.html adresinden alındı.

Reid, K. (2003, eylül). The Barcode of the 21st. *National Petroleum News*, s. 36-42.

Şan, S. (2013). Yüksek Lisans Tezi. *Parmak Damar Tanıma Teknolojisi*, 6-17.

Varol, A., & Cebe, B. (2011, September 22-24). *Yüz Tanıma Algoritmaları*. Elazığ, Turkey.

Varol, A., & Cebe, B. (2011). Yüz Tanıma Algoritmaları. *5 th International Computer & Instructional Technologies Symposium* . Elazığ.

Yalçın, N. (2008, Mart). Konuşma Tanıma Teorisi ve Teknikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, s. 249-266.

Zaim, M. ,. (2009, Mayıs 13-15). Yeni Nesil Teknoloji Olarak Rfıd, Rfıd Sistem Yapıları Ve Bir Rfıd Sistem Tasarım Yaklaşımı. *5. Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumu (IATS'09),*, s. 2-3.

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

UZAKTAN EĞİTİMDE KALİTE STANDARTLARI

Betül Tonbuloğlu
Yıldız Teknik Üniversitesi
betultonbuloglu@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Hasan Aydın
Yıldız Teknik Üniversitesi
aydinh@yildiz.edu.tr

Özet

Uzaktan eğitim programlarının giderek yaygınlaştığı günümüzde bu durum nitelik sorunlarını ortaya çıkarmakta, bu sorunların çözülmesi için ise uzaktan eğitimde akreditasyon vazgeçilmez bir durum halini almaktadır. Uluslararası bir kapsama sahip olan, her kesimden insana hitap eden ve yaşam boyu öğrenmeye olanak tanıyan uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimle benzer nitelikte bir eğitim sağladığını belgeleyebilmek ve öğrencilere verdiği diplomayı veya sertifikayı farklı kurumlarda geçerli kılabilmek için belli kalite standartlarını bünyesinde barındırmalıdır. Türkiye'deki mevcut uzaktan eğitim programlarının belli standartlar çerçevesinde yapılandırılmamasının ve bu eğitimlerin değerlendirmesinin yapılmamasının getirdiği olumsuzlukları vurgulayan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu duruma rağmen uzaktan eğitimde kalite geliştirme çalışmalarına çok rastlanmamakta, daha çok erişim ve kullanışlılık çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Dünyada ise çok daha kapsamlı araştırmalar yürüterek uzaktan eğitim alanında faaliyette bulunan kurumları akredite eden kuruluşlar bulunmaktadır. Bu araştırmada, uluslararası akreditasyon kuruluşlarının uzaktan eğitimle ilgili yayınladıkları standartlar incelenerek, uzaktan eğitim veren üniversitelerin, verdikleri eğitimin niteliği konusunda nasıl bir kalite belirleme ve geliştirme çalışması yürütebilecekleriyle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, kalite standartları, akreditasyon.

QUALITY STANDARDS IN DISTANCE EDUCATION

Abstract

Distance education programs have been steadily becoming widespread nowadays, which brings along the problem of quality. Accreditation in distance education has become indispensable for overcoming such problems. Having an international scope, addressing people from any group and allowing lifelong learning, distance education should contain certain quality standards so that its similarity to face to face education in terms of quality will be certified, and diplomas or certificates to be granted to students will beconsidered valid at different institutions. There are numerous studies which point out to negative aspects of the lack of organization in the current distance education programs in Turkey in frame of certain standards, and the lack of assessment of such education. Despite this situation, studies rather address accessibility and practicality than focusing upon improvement of quality in distance education. As for the current situation across the world, there are bodies accrediting institutions which carry out much more extensive studies and perform activity in field of distance education. This study examines the standards published by international accreditation bodies on distance education and gives suggestions as to how universities providing distance education can perform a quality assessment and development study in respect of the quality of their education.

Key Words: Distance education, quality standards, accreditation.

GİRİŞ

E-öğrenme, birçok işlemin internete dayalı olarak yapıldığı günümüzde maliyet, zaman, performans vb. konularda sağladığı avantajlar dolayısıyla birçok ülkede rağbet görmektedir (Bayram ve diğerleri, 2008). Giering (2012), çevrimiçi dereceleme programlarındaki kısa zamanda gerçekleşen hızlı artışla, birçok üniversite ve kolejlerin öncelikle program geliştirmeye ve bu çevrimiçi programlara yapılan öğrenci kayıtlarına odaklandığını belirtmiş, bu durumun çevrimiçi eğitim alandaki başarıyı gösterdiğini vurgulamıştır. Yükseköğretimde çevrimiçi eğitim veren kurumlardaki ve bu kurumlarda eğitim gören öğrenci sayılarındaki hızlı artış, özellikle dünyanın gelişmiş ülkelerinde çevrimiçi eğitimde "kalite standartları" sorununu gündeme getirmiştir (Uysal ve Kuzu, 2011). Son dönemlerde uzaktan eğitim yoluyla sunulan derslerin kalitesi konusunda ortaya çıkan endişelerin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak yükseköğretimde kalite değerlendirme çalışmaları artmıştır (Lockee, Burton ve Potter, 2010). Çevrimiçi eğitim veren kurumların yeterli olmayan tecrübeleri ve altyapıları bu konuyu daha da ön plana çıkarmaktadır (Oblinger, Barone ve Hawkins, 2001). Kurumlar mutlaka kendi çevrimiçi öğrenme olanaklarının etkililiğini, öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını değerlendirmeli ve bu değerlendirme sonuçlarını kullanarak hedeflere ulaşma düzeyini geliştirmelidir (Middle States Commission on Higher Education, 2011).

Uzaktan yükseköğretimde kalitenin sağlanabilmesinin önemli yöntemlerinden biri, uzaktan eğitimde kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamalarıdır (Bakioğlu ve Can, 2013). Akreditasyon, en genel anlamıyla değerlendirme süreci anlamına gelmektedir, eğitim programlarının tanınması veya uygun standartları bulundurduğuna ilişkin belge vererek niteliğinin onaylanması olarak da tanımlanabilir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Platin (2011), akreditasyonu bir ürünün ya da hizmetin belli bir kalite standardını sağladığının belgelendirilmesi olarak tanımlamıştır. Eaton (2012), akreditasyonun işlevlerini kalitenin sağlanması, federal ve eyalet fonlarına erişim, özel sektör güveni yaratmak ve aktarımın kolaylaştırılması olarak belirtmiş, bu işlevleri şu şekilde açıklamıştır:

- *Kalitenin sağlanması.* Eaton, kolejlerin, üniversitelerin ve programların akredite edilmelerinin öncelikli amacının, öğrenciler ve halk için kalitenin sağlanması olduğunu ifade etmiş; akredite edilme durumunun, öğrenciler ve halk için kurumun veya programın en az eşik standartları karşıladığının göstergesi olduğunu belirmiştir (örneğin öğretim elemanlarında, öğretim programlarında, öğrenci hizmetlerinde ve kütüphanelerde). Akredite edilme durumunun, kurumlar ve programlar mali istikrarı sağlarsa devam edeceğini vurgulamıştır.
- *Federal ve eyalet fonlarına erişim.* Eaton, akreditasyonun, öğrenci yardımı ve diğer federal programlar gibi federal fonlara erişim için gerekli olduğunu belirmiştir. Öğrenciler normalde federal öğrenci yardım fonlarından, sadece kurum veya programlar tanınmış bir akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edilmiş ise yararlanabilmektedir. Kurumlara ve öğrencilere verilecek devlet fonlarının, akreditasyon durumuna göre şekillendiğini ifade etmiştir.
- *Özel sektör güveni yaratmak.* Eaton, kurumun veya programın akreditasyon durumunun, işverenler için iş başvurusu değerlendirilirken ve ek eğitim isteyen mevcut çalışanlar için eğitim desteği sağlanıp sağlanmayacağına karar verilirken önemli olduğunu vurgulamıştır. Özel kişiler ve vakıflar, özel bağışlar hakkında karar verirken akreditasyon durumlarına bakmaktadır.
- *Aktarımın kolaylaştırılması.* Akreditasyonun, öğrencilerin kolejler ve üniversiteler arasında derslerinin ve programlarının aktarımını kolaylaştırdığını, bu yüzden önemli olduğunu ifade etmiştir. Kredisi olsun veya olmasın, bir öğrenci akredite edilmiş bir kurumda aldığı bir dersi aktarmak istemektedir. Akreditasyon kurumları dikkate alındığında çeşitli faktörler açısından bir ama olsa da, akredite edilme durumunun, kurumun dikkatli bir şekilde incelendiği ve kalitesi hakkında önemli bir gösterge olarak kabul edildiği anlamına geldiğini belirtmiştir.

Akreditasyon kuruluşları, inceledikleri kuruluşları akredite etmek için belli standartlar geliştirmişler, belli kriterler yayınlamışlardır. Örneğin Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation- CHEA), incelediği kuruluşları akredite etmek için 6 standart belirlemiş, bu standartların akademik kalite güvencesine ve bir kurum veya programın iyileştirilmesine birincil derecede önem verdiğini vurgulamıştır. Bir kurumun CHEA tarafından akredite edilebilmesi için şu standartları taşıması gerekmektedir (CHEA, 2010):

1. Akademik kaliteyi geliştirme
2. Hesap verme sorumluluğunu gösterme
3. Uygun olan yerlerde, değişiklik ve gerekli iyileştirmeler için öz-inceleme ve planlama yapmayı teşvik etme
4. Karar vermede uygun ve adil prosedürleri izleme
5. Akreditasyon uygulamasının devam eden sürecini gösterme
6. Yeterli kaynaklara sahip olma

AKREDİTASYON KURULUŞLARI

Türkiye'de uzaktan eğitimde kaliteyi sağlama çalışmalarından çok erişim, eşitlik ve kapasite yaratma çalışmalarına önem verilmiştir (Özkul ve Latchem, 2011). Dünyada ise çok daha kapsamlı araştırmalar yürüterek uzaktan eğitim alanında faaliyette bulunan kurumları akredite eden kuruluşlar bulunmaktadır. Platin (2011), akreditasyonun 3 önemli boyutu olduğunu belirtmiş, bunları kalite standartları, bu standartları kullanarak değerlendirme yapacak ve belgeleme kararı verecek kuruluş ile belgeleme işleminde kullanılacak süreçler olduğunu belirtmiştir. Akreditasyon işleminin bu 3 önemli boyutundan biri olan akreditasyon kurumları farklı türlerde ve amaçlarda olabilmektedir. Eaton (2012), akreditasyon kurumlarını bölgesel akreditörler, milli inançla ilişkili akreditörler, milli kariyerle ilgili akreditörler ve programlı akreditörler olmak üzere 4 kategoriye ayırmıştır:

1. *Bölgesel akreditörler.* Kamuyu ve özeli akredite eden, kar amacı gütmeyen ve derece veren, iki ve dört yıllık kurumlar.
2. *Milli inançla ilişkili akreditörler.* Dinsel bağlantılı ve doktriner tabanlı kurumları akredite eden, kar amacı gütmeyen ve derece veren kurumlar.
3. *Milli kariyerle ilgili akreditörler.* Kâr amacı gütmeyen, kariyer odaklı, hem derece veren, hem de vermeyen, tek amaçlı kurumlar.
4. *Programlı akreditörler*. Özel programları, meslekleri ve hukuk, tıp, mühendislik ve sağlık meslekleri gibi bağlantısız okulları akredite eden kurumlar.

Amerika'da elektronik ortamda yürütülen eğitimlerde kalite standartlarının geliştirilmesi üzerine araştırmalar yapan Amerika Yükseköğretim Derneği (American Association for Higher Education- AAHE), Amerika Eğitim Konseyi (American Council of Education- ACE), Amerika Uzaktan Eğitim Konsorsiyumu (American Distance Education Consortium- ADEC), Amerika Öğretmenler Federasyonu (American Federation of Teachers- AFT), Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation- CHEA), Yükseköğretim Politikaları Enstitüsü (Institute for Higher Education Policy- IHEP), Maryland Çevrimiçi Konsorsiyumu (Maryland Online Consortium- MOL) , Ulusal Eğitim Derneği (National Education Association- NEA) , Kuzey Amerika Online Eğitim Komisyonu (North American Commission of Online Learning- NACOL), Güney Bölge Eğitim Kurulu (Southern Regional Education Board- SREB) , Sloan Konsorsiyumu (Sloan Consortium -Sloan-C) ve Batı Eyaletlerarası Yükseköğretim Komisyonu (Western Interstate Commission for Higher Education- WICHE) gibi kurumlar bulunmaktadır (Yeung, 2002).

Lockee, Burton ve Potter (2010), döküman incelemesi ve buna ek olarak telefon görüşmelerinden elde ettikleri bulgular çerçevesinde eğitimle ilgili geniş bir yelpazeyi temsil eden 10 kuruluşu incelemişlerdir. Bu kuruluşlar, lise sonrası için verilen uzaktan eğitim derslerinin etkili tasarımına ilişkin standartlar kümesine sahiptir. Bu veriler ayrıntılı olmasa da, verilen eğitimin kalitesine ilişkin algılar üzerine kapsamlı bir bakış açısı kazandırmak için geniş çeşitlilikte unsurları kapsayacak niteliktedir (Lockee, Burton ve Potter, 2010).

Tablo 1: Uzaktan Eğitim Programları İçin Standart Koyan Kuruluşlar (Lockee, Burton ve Potter, 2010)

	Kuruluşun İsmi	Türü	Misyon
1.	Distance Learning Accreditation Board (DLAB)	Akreditasyon Servisi	United States Distance Learning Association (USDLA) ana kurumu adına uzaktan dersler/ programlar için akreditasyon hizmetleri sağlar. http://www.usdla.org/html/resources/accreditation.htm
2.	Monterey Institute (MI)	Kâr amacı gütmeyen kuruluş	Eğitime erişimi geliştirmeyi amaçlamıştır.
3.	Sloan Consortium (Sloan-C)	Özel ilgi grubu (Sloan Vakfı tarafından desteklenen)	Kuruluşların sürekli olarak online programların kalitesini, ölçeğini ve genişliğini artırdığını öğrenmeye yardımcı olur. http://www.sloan-c.org/ effective/pillarreport1.pdf
4.	Southern Regional Education Board (SREB)	Kâr amacı gütmeyen kuruluş	SREB, eğitimi ilerletmek ve bölgenin sosyal ve ekonomik hayatını geliştirmek için birlikte çalışacak olan 16 üye eyaletin eğitim liderlerine ve hükümete yardımcı olur. http://www.sreb.org/programs/edtech/pubs/2006Pubs/06T05_Standards_quality_online_courses.pdf
5.	Institute for Higher Education Policy (IHEP)	Kâr amacı gütmeyen kuruluş	IHE, dünyada lise sonrası eğitim erişimi ve başarıyı artırmayı amaçlamıştır. http://www.ihep.org/assets/files//publications/M-R/QualityOnTheLine.pdf
6.	Southern Association for Colleges and Schools (SACS)	Bölgesel akreditasyon ajansı	On bir ABD güney eyaleti için (Alabama, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Mississippi, Kuzey Carolina, Güney Carolina, Tennessee, Texas ve Virginia) birincil derecedeki bölgesel akreditasyon ajansıdır. http://www.sacscoc.org/pdf/081705/distance%20education.pdf
7.	The Accrediting Bureau of Health Education Schools (ABHES)	Profesyonel akreditasyon ajansı	Amerika Birleşik Devletleri'nde, uzaktan eğitim yoluyla sunulanlar dahil olmak üzere ağırlıklı olarak sağlık eğitimi programları sunan özel Yükseköğretim kurumları için akreditasyon hizmetleri sağlar. www.abhes.org
8.	Accrediting Commission of Career Schools and Colleges of Technology (ACCSCT)	Profesyonel akreditasyon ajansı	Özel, lise sonrası kariyer okulları ve kolejler için akreditasyon standartları ve hizmetleri sağlar. www.accsct.org.
9.	Accrediting Council for Independent Colleges and Schools (ACICS)	Uzmanlaşmış akreditasyon ajansı	Yurtdışında ve Amerika Birleşik Devletleri'nde bağımsız, kamusal olmayan kariyer okulları, kolejler ve kuruluşların eğitimsel üstünlüğünü geliştirir. www.acics.org
10.	Distance Education and Training Council, Accrediting Commission (DETC)	Uzmanlaşmış akreditasyon ajansı	Özellikle uzaktan eğitim sağlayıcıları için eğitsel standartlar ve akreditasyon hizmetleri sağlar. k-12 okulları, lise sonrası kurumları, askeri kurumlar ve meslek örgütleri dahil olmak üzere çeşitli müşteriler, bu organizasyon tarafından hizmet almaktadır. www.detc.org

Amerika'da çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının geliştirilmesi üzerine araştırmalar yapan öncü kurumların isimlerini Yeung (2002) şu şekilde belirtmiştir:

- Amerika Yükseköğretim ve Akreditasyon Derneği (American Association for Higher Education and Accreditation- AAHEA)
- Amerika Eğitim Konseyi (American Council of Education- ACE)
- Amerika Uzaktan Eğitim Konsorsiyumu (American Distance Education Consortium- ADEC)
- Amerika Öğretmenler Federasyonu (American Federation of Teachers- AFT)
- Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation- CHEA)
- Yükseköğretim Politikaları Enstitüsü (Institute for Higher Education Policy- IHEP)
- Maryland Çevrimiçi Konsorsiyumu (Maryland Online Consortium- MOL)
- Ulusal Eğitim Derneği (National Education Association- NEA)
- Kuzey Amerika Online Eğitim Komisyonu (North American Commission of Online Learning- NACOL)
- Güney Bölge Eğitim Kurulu (Southern Regional Education Board- SREB)
- Sloan Konsorsiyumu (Sloan Consortium- Sloan-C)
- Batı Eyaletlerarası Yükseköğretim Komisyonu (Western Interstate Commission for Higher Education- WICHE)

Can (2012), açık ve uzaktan eğitim alanında faaliyette bulunan kurumları akredite eden kuruluşlardan en önemlilerini şu şekilde belirtmiştir:

- Uzaktan Eğitim Konseyi (Distance Education and Training Council- DETC),
- Uzaktan Eğitim Akreditasyon Konseyi (Accreditation Council for Distance Education- ACTDE),
- Uluslararası Akreditasyon Kuruluşu (International Accreditation Organization- IAO),
- Uzaktan Eğitim Akreditasyon Komitesi (Committee for Distance Education Accreditation- CDEA)
- Sürekli Eğitim Akreditasyon Konseyi (Accrediting Council for Continuing Education Training- ACCET).

Bu araştırmada ilgili literatür (Yeung, 2002; Can, 2012; Lockee, Burton ve Potter, 2010; Uysal ve Kuzu, 2011) incelendiğinde ulusal ve uluslararası düzeyde faaliyet gösteren 16 tane akreditasyon kurumu belirlenmiş, bunların uzaktan eğitim için yayınladıkları kalite standartları web sitelerinden temin edilmiştir. Bu kurumların belirlenmesinde, literatürdeki çalışmalarda bu kurumlara yapılan atıflar dikkate alınmış ve internet üzerinden kalite standartlarına erişilebilen kurumlar seçilmiştir. Belirlenen bu 16 akreditasyon kurumunun uzaktan eğitim için yayınladıkları kalite standartları incelenerek bu standartlar, belirli başlıklar altında ele alınacaktır. Bu araştırmada standartlarından yararlanılan akreditasyon kuruluşları şunlardır:

1. Amerika Yükseköğretim Ve Akreditasyon Derneği (American Association For Higher Education And Accreditation- AAHEA) (1996).
2. Amerikan Uzaktan Eğitim Konsorsiyumu (American Distance Education Consortium- ADEC)
3. Amerikan Öğretmenler Federasyonu (American Federation of Teachers- AFT) Uzaktan Eğitim: İyi Uygulama için Standartlar (2000)
4. Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation- CHEA)
5. Yükseköğretim Politikaları Enstitüsü (Institute for Higher Education Policy- IHEP) Alanda Kalite: İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimde Başarı için Standartlar(2000)
6. Maryland Çevrimiçi Konsorsiyumu (Maryland Online Consortium- MOL) Kalite Konusunda Standartlar (2003)
7. Kuzey Amerika Online Eğitim Komisyonu (North American Commission of Online Learning- NACOL) & Güney Bölge Eğitim Kurulu (Southern Regional Education Board- SREB) Çevrimiçi Dersler için Ulusal Kalite Standartları (2006)
8. Sloan Konsorsiyumu (Sloan Consortium- Sloan-C) Çevrimiçi Eğitimde Kalite için Elementler(2002)
9. Batı Eyaletlerarası Yükseköğretim Komisyonu (Western Interstate Commission for Higher Education- WICHE) Elektronik Ortamda Önerilen Akademik Derece ve Sertifika Programları için İyi Uygulama İlkeleri (1995)
10. Uzaktan Eğitim Konseyi, Akreditasyon Komisyonu (Distance Education and Training Council, Accrediting Commission- DETC)
11. Sürekli Eğitim Akreditasyon Konseyi (Accrediting Council for Continuing Education Training- ACCET)

12. Topluluk ve Kolejler Akreditasyon Komisyonu (Accrediting Commission for Community and Junior Colleges- ACCJC) Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Kılavuzu ve correspondence education (2013)
13. Avrupa E-Öğrenmede Kalite Vakfı (European Foundation for Quality in e-Learning- EFQUEL) UNIQUe E-Quality Label
14. Amerika Eğitim Konseyi (The American Council on Education- ACE) (2002) Guiding Principles for Distance Learning in a Learning Society
15. FuturEd (1999). Quality Guidelines For Technology-Assisted Distance Education.
16. Kuzey Kolejler ve Okullar Derneği (North Central Association of Colleges and Schools- NCA) ve Güney Kolejler ve Okullar Derneği (the Southern Association of Colleges and Schools- SACS).

KALİTE STANDARTLARININ TEMEL ALANLARI

Çevrimiçi eğitimde kalite standartları ilk defa Eğitim ve Öğretim, Kurumsal Bağlam ve Yükümlülük, Ölçme ve Değerlendirme temel alanları dikkate alınarak belirlenmiştir (Uysal ve Kuzu, 2011). Batı Eyaletlerarası Yükseköğretim Komisyonu (Western Interstate Commission for Higher Education- WICHE), yükseköğretimde e-öğrenme ortamlarında sunulan programların niteliğini artırmak için 1995 yılında Eğitim İletişimi Batı Ortaklığı (WCET: Western Cooperative for Educational Telecommunications) projesini başlatmıştır. WICHE (1995) tarafından geliştirilmiş olan ilkeler Eğitim Programları ve Öğretim, Kurumsal Bağlam ve Yükümlülük ile Ölçme ve Değerlendirme'dir. Kurumsal Bağlam ve Yükümlülük başlığı altında Rol ve Görev, Öğretim Elemanı Destek, Öğrenme Kaynakları, Öğrenciler ve Öğrenme Hizmetleri ile Destek Sorumlulukları kategorilerine yer verilmiştir.
Uzaktan eğitimde kalitenin değerlendirilmesi için temel kriterlerin belirlenmesi amacıyla sekiz bölgesel akreditasyon komisyonu tarafından Elektronik Derece ve Sertifika Programları için Altın Kurallar (Best Practices for Electronically Offered Degree and Certificate Programs) adlı temel kılavuz özelliği taşıyan bir belge ortaya konmuştur (Higher Learning Commission, 2000). Bu belgede akreditasyon standartları beş temel başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar; Kurumsal Çerçeve ve Taahhütler, Eğitim Programı ve Öğretim, Öğretim Elemanı Desteği, Öğrenci Desteği ile Ölçme ve Değerlendirme'dir.

CHEA, 2002'de yayınladığı "Uzaktan Eğitimde Akreditasyon ve Kalitenin Sağlanması- Accreditation and Assuring Quality in Distance Learning" başlıklı raporunda dokuz ulusal akreditasyon kuruluşunun uzaktan öğrenmenin değerlendirilmesi için birbirinden bağımsız olarak standartlar, politikalar veya süreçler geliştirdiğini belirtmiştir. Bunlardan bazılarının yeni standartlar şeklinde, bazılarının ise mevcut standartlara veya kriterlere ekleme şeklinde olduğunu vurgulamıştır. Bu standartlar, uzaktan öğrenmede kalitenin sağlanması için önemli kurumsal faaliyetlerin yedi temel işlevi üzerinde odaklanmıştır. Akreditasyon kuruluşları, uzaktan eğitimin kalitesini incelerken rutin olarak kurumsal faaliyetlerin yedi önemli alanını inceler (CHEA, 2002) :

1. Kurumsal Misyon. Bu kurumda uzaktan eğitim sunmak mantıklı mı?
2. Kurumsal Organizasyon Yapısı. Kurum kaliteli uzaktan eğitim sunmak için uygun şekilde yapılandırılmış mı?
3. Kurumsal Kaynaklar. Kurum, kaliteli uzaktan eğitim sunmak için yeterli finansmanı sağlamayı sürdürür mü?
4. Eğitim Programı ve Öğretim. Kurum, kaliteli uzaktan eğitim sunmak için uygun eğitim programı ve öğretim tasarımına sahip mi?
5. Fakülte Desteği. Uzaktan eğitim sunumuyla ilgilenen fakülte yetkilileri yeterli kaynaklara, tesislere ve ekipmana sahip mi?
6. Öğrenci Desteği. Öğrenciler tavsiyelere, danışmanlığa, ekipmana, tesislere ve uzaktan öğrenmeyi sürdürmeye yarayacak öğretimsel materyallere ihtiyaç duyuyor mu?
7. Öğrencinin Öğrenme Çıktıları. Kurum, öğrenci başarısı bulgularını temele alarak uzaktan öğrenmenin kalitesini düzenli şekilde değerlendiriyor mu?

Yükseköğretim Politikaları Enstitüsü (Institute for Higher Education Policy- IHEP), Alanda Kalite: İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimde Başarı için Standartlar (2000) başlıklı standart belirleme çalışmasında 7 temel alan ve bu temel alanların altında da 24 standart belirlenmiştir. Bu temel alanlar şu şekildedir:

1. Kurumsal Destek Ölçütleri
2. Ders Geliştirme Ölçütleri
3. Öğretme ve Öğrenme Süreci Ölçütleri
4. Ders Yapısı Ölçütleri
5. Öğrenci Destek Ölçütleri

6. Öğretim Elemanı Destek Ölçütleri
7. Ölçme ve Değerlendirme Ölçütleri

20 üniversite ve yüksekokulun birlikte çalışmasıyla oluşturulmuş olan Maryland Çevrimiçi Konsorsiyumu (Maryland Online Consortium- MOL), yayınladığı kalite standartlarında şu temel alanlara yer vermiştir:

1. Derse Genel Bakış ve Tanıtım Standartları
2. Öğrenme Amaçları (Yeterlilikler)
3. Ölçme ve Değerlendirme Standartları
4. Kaynaklar ve Materyaller
5. Öğrenen Etkileşimi ve Katılım Standartları
6. Ders Teknolojisi Standartları
7. Öğrenen Desteği Standartları
8. Erişebilirlik Standartları

Kuzey Amerika Online Eğitim Komisyonu (North American Commission of Online Learning- NACOL) ve Güney Bölge Eğitim Kurulu (Southern Regional Education Board- SREB), yayınladıkları Çevrimiçi Dersler için Ulusal Kalite Standartları (2006) raporunda şu başlıklara yer vermişlerdir:

1. İçerik
2. Öğretim Tasarımı
3. Öğrenci Değerlendirme
4. Teknoloji
5. Ders Değerlendirme ve Yönetim
6. 21. yy. Yeterlilikleri

Sloan Konsorsiyumu (Sloan Consortium- Sloan-C) (2002), çevrimiçi eğitimde kalite için 5 element belirlemiş, bu elementlerin isimlerini Etkili Öğrenme ,Uygun Maliyet, Erişim, Öğretim Elemanı Memnuniyeti ve Öğrenci Memnuniyeti olarak belirtmiştir.

Sürekli Eğitim Akreditasyon Konseyi (Accrediting Council for Continuing Education Training- ACCET), 1996 yılında geliştirdiği ve 2013 yılında güncellediği Etkileşimli Uzaktan Öğrenme Şablonunda (Interactive Distance Learning (IDL) Template) 8 standart belirlemiştir. Bu standartlar, Misyon, Yönetim, Finansal Uygulamalar, Öğretim Programları, Öğretimsel Sunum, Öğretim Personeli, Kabul ve Öğrenci Hizmetleri ile Değerlendirme ve Belgelendirme başlıkları altında ifade edilmiştir.

Topluluk ve Kolejler Akreditasyon Komisyonu (Accrediting Commission for Community and Junior Colleges- ACCJC), 2013'te yayınladıkları Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Kılavuzunda dört temel standart belirlemiş, bunları Kurumsal Misyon Ve Etki, Öğrenme Programları Ve Öğrenci Hizmetleri, Kaynaklar ile Liderlik Ve Yönetim şeklinde ifade etmiştir.

Avrupa E-Öğrenmede Kalite Vakfı (European Foundation for Quality in e-Learning- EFQUEL), UNIQUe E-Kalite Standartlarını kullandığını belirtmiş ve temel alanlar ile bu alanların altındaki kriterleri şu şekilde belirtmiştir:

1. Alan 1: Öğrenme/ Kurumsal Bağlam
   - Kriter1: Strateji ve e-Öğrenim
   - Kriter 2: Yenilik Taahhüdü
   - Kriter 3: Topluma Açıklık
2. Alan 2: Öğrenme Kaynakları
   - Kriter 1: Öğrenme İçin Kaynaklar
   - Kriter 2: Öğrenciler
   - Kriter 3: Üniversite Personeli
   - Kriter 4: Teknoloji & Ekipman
3. Alan 3: Öğrenme Süreçleri
   - Kriter 1: Sunumun Kalitesi
   - Kriter 2: Öğrenmenin Değerlendirilmesi
   - Kriter 3: İnsan Kaynakları Gelişimi

Kuzey Kolejler ve Okullar Derneği (North Central Association of Colleges and Schools- NCA) ile Güney Kolejler ve Okullar Derneği (the Southern Association of Colleges and Schools- SACS), uzaktan eğitim programlarını değerlendirmek için aynı standartlara sahip olup, bu standartlar Eğitim Programı ve Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme, Kütüphane ve Öğrenme Kaynakları, Öğrenci Hizmetleri ile İmkanlar ve Mali Durum temel alanlarını içermektedir.

Tüm bu akreditasyon kurumlarının yayınlamış oldukları standart alanları göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitim programlarının değerlendirilmesinde temel alınacak alanlar şu şekilde kategorize edilebilir:

1. Eğitim Programları ve Öğretim
a. Derse Genel Bakış ve Tanıtım
b. Öğrenme Amaçları (Yeterlilikler)
c. Ders Geliştirme
d. Öğretme ve Öğrenme Süreci
e. Ders Yapısı Ölçütleri
f. İçerik
g. Öğretim Tasarımı
h. Kaynaklar ve Materyaller
i. Öğrenen Etkileşimi ve Katılım
j. Teknoloji
k. Erişim
l. Erişebilirlik
2. Kurumsal Bağlam ve Yükümlülük (Kurumsal çerçeve ve taahhütler)
a. Liderlik ve Yönetim
b. Rol ve Görev
c. Kurumsal Misyon
d. Kurumsal Organizasyon Yapısı
e. Kurumsal Kaynaklar, Maliyet
f. Yenilik Taahhüdü
g. Topluma Açıklık
h. Öğretim Elemanı Desteği
i. Öğrenci Desteği
j. Kütüphane ve Öğrenme Kaynakları
k. Kabul ve Öğrenci Hizmetleri
l. Kurumsal Destek Ölçütleri
3. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim Programları ve Öğretim

Eğitimde kalite oluşturmaya ilişkin tüm faaliyetlerde, öğrencilerin eğitim ve öğretimi odak noktası olarak alınmaktadır; çünkü öğretim, okulların ve üniversitelerin en temel fonksiyonudur (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Akreditasyon kuruluşlarının uzaktan eğitim programları için yayınladıkları standartlara bakıldığında da, eğitim programları ve öğretim başlığı altında sayılabilecek birçok alan bulunmaktadır. Bunlar derse genel bakış ve tanıtımı, öğrenme amaçlarını, ders geliştirme sürecini, öğretme ve öğrenme sürecini, ders yapısını, dersin içeriğini, öğretim tasarımını, kaynaklar ve materyalleri, öğrenen etkileşimini ve katılımı, teknolojiyi, erişimi ve erişebilirlik alanlarını kapsamaktadır. Uzaktan eğitim programlarının niteliğini etkileyen en önemli unsurlardan biri, tüm bu sayılan alanlardaki yeterliliği ve sunduğu eğitimin içeriğidir. Bundan dolayı bu alanlardaki niteliğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Yaklaşık 20 devlet üniversitesi ve kolejden oluşan ve kar amacı gütmeyen bir uzaktan eğitim konsorsiyumu olan Amerika Uzaktan Eğitim Konsorsiyumu (American Distance Education Consortium - ADEC), web-tabanlı derslerin ve yaygın eğitim programlarının tanımlanması ve değerlendirilmesine kılavuz olması için belli ilkeler yayınlamıştır. ADEC'in yayınladığı ilkelere göre (ADEC, 2003), öğrenme deneyiminin açıkça belirtilmiş sonuçları ve amaçları olmalı, öğrenci aktif olmalıdır. Öğrenme ortamı farklı medyaların uygun kullanımını sağlamalı, bilgiye dayalı olmasının yanı sıra probleme dayalı da olmalıdır. Öğrenme deneyimleri, etkileşimi ve ilgi

alanlarının gelişimini desteklemelidir. Uzaktan eğitim uygulaması, demokratik bir toplumda eğitim ve öğretimin sosyal misyonuna katkıda bulunmalıdır. Ayrıca ADEC (2003), kaliteli bir web tabanlı öğretimin özelliklerini anlamlandırmayı teşvik etme, öğrenci kontrollü sistemlere bilgi dağıtma, karşılıklı öğretimi sağlama, öğrenci merkezli olma, grup işbirliğine ve işbirlikçi öğrenmeye izin verme, birden fazla düzeyde etkileşim sağlama, gerçek dünyaya odaklanma ve problem çözme olarak belirtmiştir.

Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation- CHEA), 2002'de yayınladığı "Uzaktan Eğitimde Akreditasyon ve Kalitenin Sağlanması- Accreditation and Assuring Quality in Distance Learning" başlıklı raporunda dokuz ulusal akreditasyon kuruluşunun uzaktan öğrenmenin değerlendirilmesi için birbirinden bağımsız olarak standartlar, politikalar veya süreçler geliştirdiğini belirtmiş, her bir alan için akreditörlerin standartlarından örnekler vererek bu kurumların uzaktan eğitimi daha kaliteli hale getirmek için gerekli değişiklikleri nasıl yaptıklarını açıklamıştır. CHEA, yayınladığı raporunun Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde standartların, öğretim programının içeriğini, verilen derecenin yapısını ve kurumun öğretim programını gözden geçirme ve güncelleme sürecini göstermesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca uzaktan sunum için konunun uygunluğunun, akreditasyon için dikkat edilmesi gereken konulardan biri olduğu vurgulanmıştır. Uzaktan öğrenme ortamı için gerekli akademik desteğin önemine işaret etmiş, kurumun bilgi sunmada kullandığı teknolojiler ve yöntemlerin incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Yükseköğretim Politikaları Enstitüsü (Institute for Higher Education Policy- IHEP), yayınladıkları "Alanda Kalite: İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimde Başarı için Standartlar" kılavuzunda (2000) öğretim materyallerinin belirtilen standartlara uygunluğu açısından, düzenli aralıklarla gözden geçirilmesi gerektiğine, öğrencilerin dersleri ve program gereksinimlerini analiz, sentez ve değerlendirme yapmalarını sağlayacak şekilde derslerin tasarlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretim üyeleriyle ve birbirleri ile etkileşiminin farklı yollarla kolaylaştırılması gerektiği, ödev ve sorulara yapıcı geri bildirimlerin zamanında verilmesi gerektiği, öğrencilere, kaynakların doğruluğunu değerlendirebilecek seviyede etkili araştırma yöntemleri bilgisinin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çevrimiçi program başlamadan önce öğrencilerin uzaktan öğrenme sorumluluğunu taşıma durumunu ve gerekli erişim kaynaklarına sahip olma durumunu belirlemenin önemi ifade edilmiştir. Öğrencilerin, dersin amaçları, derse ilişkin kavramlar, dersin öğrenme çıktıları gibi derslere ilişkin konularda bilgilendirilmesi gerektiği; web üzerinden sanal kütüphane gibi çevrimiçi öğrenme kaynaklarına erişebilmelerinin önemi; öğretim elemanları ve öğrencilerin, ödevlerin teslim tarihleri ve ödev sonuçlarının açıklanma tarihleri gibi konularda birlikte karar verebilmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Maryland bölgesinde bulunan 20 üniversite ve yüksekokulun birlikte çalışmasıyla oluşturulan Maryland Çevrimiçi Konsorsiyumu (Maryland Online Consortium- MOL), 2003 yılında yayınladığı kalite standartlarında derse nasıl başlanacağını ve tüm ders bileşenlerinin nerede bulunacağını açıkça belirten ders yönergelerinin bulunmasının önemine vurgu yapmış, öğrencilere dersin amacı ve yapısının tanıtılması gerektiğini, internet etiğine yönelik beklentilerin bildirilmesi gerektiğini, söz konusu disiplin için gerekli önkoşul bilgilerin ve yeterliliklerin belirtilmesi gerektiğini, öğretim elemanının öğrencilerle kurduğu ve öğrencilerin kendi aralarında kurdukları iletişimin önemini ifade etmiştir. Öğrenme amaç ve çıktılarının tutarlılığının, kaynaklar ve materyallerin yeterli derinlik ve genişliğe sahip olma durumunun, sunum- erişim ve kullanım amaçlarının kolaylıkla anlaşılmasının, telif hakkı ve kaynakça gösterme gibi durumların önemi belirtilmiştir. Ayrıca teknolojik araçların ve çevrimiçi ortamların, dersin öğrenme amaçlarını desteklemesi, ders için gereken teknolojilere öğrencilerin rahatlıkla erişebilmesi ve ders teknolojilerinin güncel olması önerilmiştir.

Kuzey Amerika Online Eğitim Komisyonu (North American Commission of Online Learning- NACOL) Doğu Bölgesi Eğitim Komisyonu (Southern Regional Education Board- SREB), 2006 yılında Çevrimiçi Dersler için Ulusal Kalite Standartları adlı bir döküman yayınlamışlardır. SREB, kaliteli bir çevrimiçi derste olması gereken standartları ders içeriği, öğretim tasarımı, öğrenci başarısını ölçme, teknoloji ve ders değerlendirme & yönetim olarak 5 tema altında incelemiştir. NACOL (2006) ise yaşadığımız çağa ayak uyduracak neslin yetişmesinin önemini de dikkate alarak SREB (2006) tarafından belirlenen temel alanların yanına 21. Yüzyıl Becerileri olarak yeni bir temel alan daha eklenmesine karar vermiştir (Uysal ve Kuzu, 2011). NACOL ve SREB'in yayınladıkları bu standartlarda içeriğe yönelik olarak dersin hedefleri ve amaçlarının ölçülebilir olması gerektiği, ders içeriği ve ödevlerin yeterli zorluk, derinlik ve genişlikte olması gerektiği, öğrencilerin ders kaynaklarına ve materyallere dersten önce ulaşabilmesi gerektiği, dersin anlaşılır bir tanıtımını sağlayan öğretim programına (syllabus)

ulaşılabilmesinin önemi, ders öğretmeni ve ders sağlayıcı ile nasıl iletişim kurulabileceğini gösteren bilgilerin olmasının gerekliliği, materyallerin telif haklarıyla ilgili bilgilendirmeler, öğretici kaynakları ve ders notlarının erişime açıklığı ve ölçüm yöntemleriyle ilgili açıklamalar belirtilmiştir. Öğretim tasarımıyla ilgili olarak ders tasarımının farklı yöntemleri içermesi, öğretim sürecinin üniteler ve dersler şeklinde düzenlenmesi, öğrencilerin öğrendikleri kavram ve becerilerin zamanla unutulmayacak şekilde tasarlanması, öğrencilerin aktif öğrenmesi, öğrenciler için farklı öğrenme stili ve tercihler içeren öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi, öğrencilerin üst düzey düşünme, eleştirel düşünme, neden-sonuç analizi yapabilme, artan karmaşıklıkta düşünme becerilerini geliştirecek fırsatlar sunulması, çok kültürlü eğitimi yansıtan dersin doğru, güncel ve ön yargısız bilgiler içermesi, okunabilirlik düzeyi, zamanında ve sık geribildirim sunulması ve etkileşim gibi konular vurgulanmıştır. Teknoloji başlığı altında ise ders ortamında dolaşmanın kolay olması gerektiği, donanım, web tarayıcı, ve yazılım gereksinimleri ile teknoloji kullanımına ilişkin ön koşulların belirtilmesinin önemi, derste içeriğe uygun özel araçlar ve yazılımların kullanılmasının gerekliliği, çevrimiçi eğitime uyum etkinliklerinin düzenlenmesi gibi unsurlar ifade edilmiştir. NACOL'ın 21. yy yeterliliği olarak eklediği standart ise öğrencilere ders süreci içerisinde; öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme, bilişim okuryazarlığı, yaratıcı ve eleştirel düşünme, küresel farkındalık gibi becerilerin kazandırılması olarak belirtilmiştir.

Kurumsal Bağlam ve Yükümlülük

Uzaktan eğitim yoluyla eğitim sunan kurumların, sundukları eğitimi nitelikli bir şekilde devam ettirebilmeleri ve öğrencilerine nitelikli bir hizmet verebilmeleri, kurumsal bazda yapacakları faaliyetlerle doğrudan ilişkilidir. Bundan dolayı akreditasyon kuruluşlarının uzaktan eğitim için yayınladıkları kalite standartlarında kurumsal bağlam ve yükümlülük başlığı altında sayılabilecek birçok alan bulunmaktadır. Uluslararası ve bölgesel çaptaki akreditasyon kuruluşlarının uzaktan eğitim için yayınladıkları standartlar incelendiğinde kurumların liderlik ve yönetim, rol ve görev, kurumsal misyon, kurumsal organizasyon yapısı, kurumsal kaynaklar, maliyet, yenilik taahhüdü, topluma açıklık, öğretim elemanı desteği, öğrenci desteği, kütüphane ve öğrenme kaynakları, kabul ve öğrenci hizmetleri ile kurumsal destek ölçütlerinin, kurumun akredite edilmesi için belli özelliklerde olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Sloan Konsorsiyumu (Sloan Consortium- Sloan-C), 2002'de yayınladığı Çevrimiçi Eğitimde Kalite için Elementler raporunda Etkili Öğrenme, Uygun Maliyet, Erişim, Öğretim Elemanı Memnuniyeti ve Öğrenci Memnuniyeti olmak üzere beş temel alan belirlemiş ve raporunda bunları "element" olarak isimlendirmiştir. Raporda nitelikli bir çevrimiçi eğitimin gerçekleştirilebilmesi için en azından yüz yüze eğitim programlarında gerçekleşen öğrenmedeki kadar etkili bir eğitimin sunulması gerektiği belirtilmiş; sunulan eğitimin uygun maliyetli olması, herhangi bir disiplindeki öğrenme kaynağına çevrimiçi olarak erişebilme durumu, çevrimiçi öğretim için öğretim elemanı katılımının sürmesi ve artması, güçlü bir öğretim elemanı farkındalığı, çevrimiçi öğretim sürecinden memnuniyet duyulması, öğretim elemanlarının çevrimiçi ve yüz yüze sunuş yöntemlerini bütünleştirmesi, öğrencinin öğretim elemanları ve diğer öğrenciler ile etkileşim düzeyi, öğrencinin öğrendikleri ile ders tanımında yazan öğrenme çıktılarının uygunluğu ve teknolojinin ve öğrenciye verilen desteğin yeterliliği unsurları ele alınmıştır.

Batı Eyaletlerarası Yükseköğretim Komisyonu (Western Interstate Commission for Higher Education- WICHE), yükseköğretimde e-öğrenme ortamlarında sunulan programların niteliğini artırmak için 1995 yılında Eğitim İletişimi Batı Ortaklığı (WCET: Western Cooperative for Educational Telecommunications) projesini başlatmıştır. WICHE (1995) tarafından geliştirilmiş olan ilkelerin kurumsal bağlam ve yükümlülükle ilgili kısımları incelendiğinde programla kurumun rol ve görevi arasındaki uyum, denetim ve onay süreçleri, öğretim elemanlarına destek hizmetleri, teknoloji kullanan görevlilere mesleki gelişim fırsatları, öğrencilerin uygun öğrenme kaynaklarına ulaşması, öğrenci hizmetlerine erişim, öğrencilere eğitim programı hakkında açık, tam ve güncel bilgi verilmesi, öğrencilerin ön bilgi ve teknik yeterliliğe sahip olma durumu, öğrencilere sunulacak teknik ve finansal destek, öğretim elemanı değerlendirme politikaları gibi konulara yer verildiği görülmüştür.

Uzaktan eğitimde akreditasyon kuruluşları arasında en köklü yapıya sahip kuruluşlardan biri olan Uzaktan Eğitim Konseyi (Distance Education and Training Council- DETC), yayınladığı standartlar el kitabında güncellenmiş standartlara yer vermiş, her akredite edilmiş kurumun bu standartları ve politikaları zorunlu olarak karşılaması gerektiğini belirtmiştir. DETC, uzaktan eğitimde bulunması gereken standartları on iki temel başlık altında toplamıştır. Yayınladıkları rapora göre uzaktan eğitim programları açıkça tanımlanmış ve ifade edilmiş misyona,

amaçlara ve hedeflere sahip olmalı, ulaşılabilir ve açıkça belirtilmiş eğitimsel hedefler, eğitsel ses, kaliteli eğitsel materyallerle ve uygun teknolojiyle desteklenmiş kapsamlı ve güncel bir öğretim programına sahip olmalı, tatmin edici eğitim hizmetleri sunmalı, öğrenci destek hizmetleri sunmalı, değerlendirme planı çıktıları doğrultusunda yeterli derecede öğrenci başarısı ve memnuniyeti göstermelidir. Ayrıca paydaşların nitelikleri ve görevleri, kurumun itibarı, başvuru koşulları, reklamlarının dürüstlüğü, mali sorumluluk, adil ve eşitlikçi ders ücretleri ve geri ödeme politikaları, yeterli tesise, teçhizata, sarf malzemelerine sahip olmak ve sürekli araştırma ve kendini geliştirme çalışmaları yapmak da nitelikli bir eğitim için sağlanması gereken kriterler olarak belirtilmiştir.

Sürekli Eğitim Akreditasyon Konseyi (Accrediting Council for Continuing Education Training- ACCET), 1996 yılında yayınladığı Etkileşimli Uzaktan Öğrenme Şablonu (Interactive Distance Learning (IDL) Template) raporunda misyon, yönetim, finansal uygulamalar, öğretim programları, öğretimsel sunum, öğretim personeli, kabul ve öğrenci hizmetleri, değerlendirme ve belgelendirme başlıkları altında uzaktan eğitimde kalite standartlarına yer vermiştir. Bu standartlar doğrultusunda bir kurumun akredite edilebilmesi için kurumun, ACCET'in misyonuyla, amacıyla ve standartlarıyla uyumlu bir misyona sahip olması, yeterli ve sorumlu bir şekilde yönetilmesi, etik olarak mali uygulamalarını göstermesi ve duyurması, öğretim programı tasarımı, materyalleri ve öğrenme çıktılarının ölçümlerinin eğitsel uygulamaları izlemesi, sağlam bir öğretimsel sunumu sağlamak için uygun ve etkili öğretim yöntemlerini ve diğer kaynakları kullanması, etkin bir eğitim ve öğretim hizmeti sunan kaliteli eğitmenlere sahip olması, sadece eğitim ve öğretim hizmetlerinden makul şekilde yararlanması beklenen nitelikli katılımcıları kaydetmesi, sonuçların misyon ve hedefleri ile uyumlu olmasını sağlamak için uygun değerlendirme yöntemleri kullanması ve gerekli tüm belgeleri koruması gerektiği belirtilmiştir.

Topluluk ve Kolejler Akreditasyon Komisyonunun (Accrediting Commission for Community and Junior Colleges-ACCJC) 2013 yılında yayınladığı Uzaktan Eğitimi Değerlendirme Kılavuzu ve Uzaktan Eğitim raporunda kurumsal misyon ve etki, öğrenme programları ve öğrenci hizmetleri, kaynaklar ile liderlik ve yönetim başlıkları altındaki standartlara yer vermiştir. Bu standartların kurumsal bağlam ve yükümlülüklerle ilgili kısımları incelendiğinde bir kurumun misyonunun, kurumsal planlama ve karar vermenin merkezi olması gerektiği, kurumun, belirlenen hedeflerine ulaşma yönündeki ilerlemesini değerlendirmesi ve iyileştirmeye yönelik kararlar alması gerektiği, değerlendirmenin hem nicel, hem de nitel verilerin analizine dayalı olması gerektiği, kurumun öğrenci destek hizmetlerinin kalite güvencesini vermesinin önemi, kütüphanenin ve diğer öğrenme destek hizmetlerinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılama yeterliliklerinin değerlendirilmesi gerektiği, uygun eğitim, öğretim ve deneyime sahip, nitelikli personellerin istihdam edilmesinin önemi gibi unsurlara yer verildiği görülmüştür. Ayrıca bir kurumun akredite edilebilmesi için, yeterli sayıda ve tam zamanlı sorumluluğu olan nitelikli öğretim üyelerini barındırması, insan kaynakları planlamasının kurumsal planlamayla entegre olması, programların ve hizmetlerin bütünlüğünü ve kalitesini değerlendirecek ve destekleyecek yeterli ve güvenli fiziksel kaynakların sağlanması, tüm teknoloji desteğin sağlanması, mali uygulamaların ve finansal istikrarın sağlam şekilde sağlanması için politikalara ve prosedürlere sahip olunması, karar verme süreçlerinde öğretim üyeleri, personel, yönetici ve öğrenci katılımını sağlayan yazılı bir politikanın belirlenip ve uygulanması, öğrenim programlarının, hizmetlerinin ve kurumun finansal istikrarının etkililiğinin, bütünlüğünün ve kalitesinin sağlanması için politikalar belirlemekle sorumlu bir yönetim kuruluna sahip olunması gerektiği belirtilmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır (Başol, 2013). Uzaktan öğretim sistemlerinde kullanılması gereken ölçme değerlendirme sistemlerinin yapısı ile yüzyüze eğitimdeki ölçme değerlendirmelerin yapısı arasında ise konumdan, zamandan ve öğrencinin sahip olduğu imkanlardan kaynaklanan bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar gözetilerek uzaktan eğitim sistemlerindeki ölçme değerlendirme işlemlerinin kurgulanması, sunulan eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliğinde artışı sağlayacaktır. Akreditasyon kuruluşlarının uzaktan eğitim için yayınladıkları standartlar incelendiğinde kurumların akredite edilebilmesi için ölçme- değerlendirme hususunda uyması gereken bazı kriterlerin olduğu dikkat çekmektedir.

Avrupa E-Öğrenmede Kalite Vakfı'nın (European Foundation for Quality in e-Learning- EFQUEL) kurum ve enstitüler için kullandığı UNIQUE Standartları (2011) incelendiğinde kurumların hem biçimlendirici (formative), hem de düzey belirleyici (summative) değerlendirme kullanması gerektiği, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini

yansıtılabilmesi için öğrencilere sürekli öz-değerlendirme yaptırılması ve kendilerini geliştirme girişimlerinin teşvik edilmesi gerektiği, kurumun değerlendirme sürecini güvenceye almak ve sonuçların gizliliğini sağlamak için uygun araç ve işlemlere sahip olması gerektiği, değerlendirme sürecinin her aşamasında denetim yapılarak değerlendirmede adalet ve şeffaflığın sağlanması gerektiği, bilgi hırsızlığı ve diğer yasa dışı eylemlerin olup olmadığını tespit eden yöntemlerin kullanılması ve bunların öğrencilere bildirilmesi gerektiği, öğrencilere zamanında, kapsamlı ve yapıcı geribildirimlerin verilmesinin önemi, değerlendirme sonuçlarıyla ilgili gelen şikayetler için etkili ve adil bir sistemin yer alması gerektiği ve akran değerlendirme yöntemlerinin desteklenmesinin, öğrencilerin grup çalışmasına teşvik edilmesinin önemi görülmektedir.

Amerika Eğitim Konseyi (The American Council on Education- ACE), 2002'de yayınladığı Öğrenme Toplumunda Uzaktan Öğrenme İçin Rehber İlkeler raporunda uzaktan eğitim programlarındaki öğrenme etkinliklerinin, gösterilebilir öğrenme çıktıları etrafında düzenlemesi gerektiğini belirtmiş, öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşmasına yardımcı olunması ve bu sonuçlardan hareketle öğrenme işleminin değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenme çıktılarının, içerikle, öğrencinin durumuyla ve uzaktan eğitim sunum sistemiyle ilişkili bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmış; öğrenmenin değerlendirilmesinin, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte, güncel ve uygun olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca amaçlanan öğrenme çıktılarının, öğrencilere açıklık, yararlılık ve uygunluğun sağlanması için düzenli olarak gözden geçirilmesinin önemine yer verilmiştir.

FuturEd'in 1999 yılında yayınladığı Teknoloji Destekli Uzaktan Eğitim İçin Kalite Kuralları başlıklı çalışmada öğrenmenin değerlendirilmesinin sık ve zamanında, uygun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren nitelikte, yazılı ve sözlü görevler, öz-değerlendirmeler, sunumlar ve sınavlar gibi çeşitli biçimlerde ve yeterliliğe dayalı olacak şekilde yapılandırılması tavsiye edilmiştir. Ayrıca öğrenmenin otantik değerlendirmesinin; yetişkinlerin yüzleştiği gerçek hayat deneyimlerinin veya çalışma alanındaki içeriğin temsilini sağlayacak nitelikte, ilgi çekici olan önemli sorunlar ve sorular aracılığıyla, rutin olmayan çok aşamalı görevler ve gerçek sorunlarla, öz-değerlendirme aracılığıyla ve performans modelleri ile zihin alışkanlıklarının değerlendirilmesi yoluyla yapılabileceği belirtilmiştir. Şeffaf, ilgili, gerçekçi, güvenilir ve geçerli kriterlere göre öğrenmenin değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Programın başarısının kanıtı için ise, ders içeriği ve hedeflerinin, öğrenme materyallerinin, öğretim tasarımının, öğretim ve eğitmenlerin, öğrenme ve öğrenci başarısının, politikalar ve yönetim uygulamalarının, işletme prosedürlerinin ve müşteri memnuniyetinin rutin şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Amerika'daki bölgesel akreditasyon kuruluşlarının en önemlilerinden olan North Central Association of Colleges and Schools (NCA) ve Southern Association of Colleges and Schools (SACS), ABD'deki akredite edilmiş 3077 kolej ve üniversitenin yarısından fazlasından sorumludur (CHEA, 2002). Bu kuruluşların ikisi de uzaktan eğitim programlarını değerlendirmek için aynı standartlara sahiptirler. NCA ve SACS'ın ölçme ve değerlendirme konusundaki standartları incelendiğinde, kurumun uzaktan eğitim programlarında başarılı öğrenci kapasitesini değerlendirmesi gerektiği belirtilmiş, bu öğrencileri kabul ve işe alma politikaları ve kararlarında bu değerlendirme bilgilerini kullanmasının önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca kurumun, kampüs tabanlı programlarla karşılaştırılabilirliğini sağlamak için uzaktan eğitim programlarının etkinliğinin (öğrencinin öğrenim çıktılarının değerlendirilmesi, öğrencinin akılda tutması ve öğrenci memnuniyeti dahil) değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu standartlara göre kurum öğrenci çalışmalarının bütünlüğünü ve verdiği diplomaların güvenilirliğini garanti etmelidir.

Yükseköğretim ve Akreditasyon Amerikan Derneği (AAHEA), bağımsız, üyelik tabanlı, kar amacı gütmeyen bir organizasyondur. AAHEA'nın 1996 yılında yayınladığı Öğrenci Öğrenmesinin Değerlendirilmesi İçin İyi Uygulama İlkeleri başlıklı raporda 10 başlık altında değerlendirmenin ne şekilde yapılması gerektiği anlatılmıştır. Bu rapora göre öğrencinin öğrenmesinin değerlendirilmesi, eğitimsel değerlerle başlamalı, çok boyutlu, entegre öğrenmenin anlaşılırlığını ve zamanla ortaya çıkarılan performansı yansıtmalı, açıkça belirtilmiş amaçlara sahip olmalı, çıktılara, fakat aynı zamanda eşit miktarda çıktılara neden olan deneyimlere dikkat etmeli, aralıklı değil sürekli yapılmalı, eğitimsel topluluğun her yerinden temsilciler değerlendirmeye dahil olmalı, insanların gerçekten önem verdiği sorular aydınlatılmalı ve kullanım konularıyla başlanmalıdır. Raporda başarılı bir değerlendirmenin iyileştirmelere yönelik olması gerektiği, değerlendirmenin en etkili şekilde açık, destekleyici

ve fırsat veren bir ortamda gerçekleştirilebileceği ve değerlendirme sayesinde eğitimcilerin, öğrencilere ve halka karşı sorumluluklarını tanımış olacağı belirtilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler, eğitim sistemini ve eğitim veren kurumları farklı platformlarda eğitim sunmaya zorlamaktadır. Bu teknolojik gelişmeler ışığında birçok uzaktan eğitim programı açılmakta, ancak eğitim kalitesinden emin olunmadan açılan bazı programlarda eğitim gören bireyler yeterli altyapıyı ve donanımı edinemeden mezun olmakta, bu durum ise niteliksiz iş gücünü doğurmaktadır. Yükseköğretimde örgün eğitim için kalite sağlama çalışmaları (Bologna Süreci gibi) yürütülmeye başlanmış olsa da, Bakioğlu ve Can'ın (2013) de belirttiği gibi yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitim programı, uzaktan eğitim merkezi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi açabilmelerinde akreditasyon/kalite güvencesi sistemi esas alınmamaktadır. Mevcut uzaktan eğitim programları için bir değerlendirme ve akreditasyon süreci olmayıp, yeni açılacak programlar ise YÖK bünyesinde faaliyet gösteren Uzaktan Eğitim Komitesi tarafından değerlendirilmekte ve bu değerlendirme sonucunda programların açılıp açılmaması konusunda karar verilmektedir (Koçdar, 2011).

Dünyada uzaktan eğitim programlarının belirli kalite standartlarına uygunluğunu, programların diğer üniversitelerce kabulünü ve ders aktarımı gibi işlemleri geçerli kılabilmek, üniversitelerin verdikleri uzaktan eğitim programlarının kalitesini belgelemek için akreditasyon uygulamalarının çok önemli olduğu ve birçok akreditasyon kuruluşunun bulunduğu görülmektedir. Akreditasyon kurumları farklı türlerde ve amaçlarda olabilmekte, bu kurumların içinde bölgesel nitelikte, kâr amacı gütmeyen, milli inançla ilişkili, milli kariyerle ilgili, programlı, profesyonel veya uzmanlaşmış akreditasyon ajansı türleri bulunabilmektedir.

Akreditasyon kuruluşları, inceledikleri kuruluşları akredite etmek için belli prosedürleri izlemekte ve yayınladıkları kriterlere üniversitelerin uymasını beklemektedirler. İlgili literatür taranarak ulaşılan uluslararası ve bölgesel akreditasyon kurumlarının uzaktan eğitim için yayınladıkları kalite standartları incelendiğinde, WICHE'nin (1995) sınıflandırmasına benzer şekilde bu standart alanlarının "Eğitim Programları ve Öğretim", "Kurumsal Bağlam ve Yükümlülük" ile "Ölçme ve Değerlendirme" olmak üzere 3 temel başlık altında toplanabileceği görülmüştür. Diğer akreditasyon kurumlarının yayınladıkları standart alanları incelendiğinde WICHE'nin (1995) sınıflandırmasındaki Eğitim Programları ve Öğretim temel başlığının altına ek olarak derse genel bakış ve tanıtım, öğrenme amaçları (yeterlilikler), ders geliştirme, öğretme ve öğrenme süreci, ders yapısı ölçütleri, içerik, öğretim tasarımı, kaynaklar ve materyaller, öğrenen etkileşimi ve katılım, teknoloji, erişim ve erişebilirlik alanlarının eklenebileceği, bu şekliyle daha kapsayıcı bir standart yapısı oluşturulabileceği görülmüştür. Aynı şekilde WICHE'nin yayınında Kurumsal Bağlam ve Yükümlülük başlığı altında bulunan rol ve görev, öğretim elemanı destek, öğrenme kaynakları, öğrenciler ve öğrenme hizmetleri ile destek sorumlulukları alanlarının yanı sıra diğer kurumların standartlarında bulunan liderlik ve yönetim, kurumsal misyon, kurumsal organizasyon yapısı, kurumsal kaynaklar, maliyet, yenilik taahhüdü, topluma açıklık ve öğrenci desteği alanlarının da bu başlık altında değerlendirilmesi yararlı bulunmuştur.

Kurumların uzaktan eğitim programlarını yapılandırırken, farklı akreditasyon kurumlarının uzaktan eğitim programları için yayınladıkları kalite standartlarını incelemeleri, kendi programlarını bu standartlar doğrultusunda değerlendirmeleri ve iyileştirici önlemler almaları, sunulan eğitimin kalite açısından güçlendirilmesi için son derece kritik bir öneme sahiptir. Kurumlar sundukları eğitimi gerek içerik, teknoloji, süreç, ders yapısı , öğrenme amaçları ve çıktıları gibi unsurlar açısından; gerek kurumsal bağlamı etkileyen öğretim elemanı ve öğrenci desteği, maliyet, misyon, öğrenme kaynakları ve yönetim gibi unsurlar açısından, gerekse de öğrencilerin başarılarını ölçme-değerlendirme ve bu değerlendirme çıktılarına göre eğitimi yeniden şekillendirme bakımından düzenli aralıklarla değerlendirmeli, öz değerlendirmelerinin yanı sıra farklı paydaşların da görüşlerini alarak programlarını iyileştirmelidir. Uzaktan eğitim programlarına yönelik akreditasyon çalışmaları ülkemizde kısıtlı olup, sayıca artırılması beklenmekte ve bu çalışmalardan elde edilen bulguların üniversitelerin ilgili uzaktan eğitim birimlerince dikkate alınmasının, sunulan eğitimi daha nitelikli hale getireceği umulmaktadır.

Not 1: Bu makale çalışması, BAP Komisyonunca kabul edilen 2015-09-01-DOP01 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

Not 2: Bu çalışma Betül Tonbuloğlu'nun doktora tezinden üretilmiştir.

Not 3: Bu çalışma 21-23 Mayıs 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi'nde 7 ülkenin katılımıyla düzenlenen 1st International Congress on Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

American Association For Higher Education And Accreditation (AAHEA). (1996). Principles of Good Practice for Assessing Student Learning. http://assessment.uconn.edu/docs/resources/AAHE_Principles_of_Good_Practice.pdf adresinden 05.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

Accrediting Council for Continuing Education Training (ACCET). (2010). Standards For Accreditation. http://docs.accet.org/downloads/docs/doc2.pdf adresinden 20.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

Accrediting Commission for Community and Junior Colleges (ACCJC). (2012). Guide To Evaluating Distance Education And Correspondence Education. http://www.accjc.org/wp-content/uploads/2012/08/Guide-to-Evaluating-DE-and-CE_2012.pdf adresinden 05.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

American Council on Education- ACE (2002). Guiding Principles for Distance Learning in a Learning Society.

American Distance Education Consortium. (2003). ADEC Guiding Principles for Distance Teaching and Learning. http://www.adec.edu/admin/papers/distance-teaching_principles.html adresinden 05.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

Bakioğlu, A. & Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon- Eğitimde Kalite.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bakioğlu, A. & Can, E. (2013). Açık ve Uzaktan Eğitimde Akreditasyon. (V. Yüzer, G. T. Yamamoto ve U. Demiray, Ed.). Türkiye'de E-Öğrenme, Gelişmeler ve Uygulamalar IV. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 3016, s.227-241.

Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Bayram, F., İbili E., Akbaş Ü., Orhan Z., Kantar M., Hakkari F., Doğan M., Linbichiler T., Niederl F. (2008). Farklı LMS Mimarilerinde E-Eğitim İçeriklerini Paylaştırmak İçin Paketleme Standartlarının Kullanımı. 2. Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansı, İstanbul.

Can, E.(2012).*Açık ve Uzaktan Eğitimde Akreditasyon Yeterlilik Düzeyinin İncelenmesi.*Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

CHEA (2012). Council for Higher Education Accreditation- Accreditation Serving the Public Interest.

Commission on Colleges, Southern Association of Colleges and Schools [CC/SACS](2000). *Distance education: Definition and domains - A policy statement*. Atlanta, GA: Southern Association of Colleges and Schools.

DETC Accreditation Handbook- Policies, Procedures, Standards and Guides of the Accrediting Commission. (2014). http://www.detc.org/UploadedDocuments/Accreditation%20Handbook/2014_Accreditation_Handbook.pdf adresinden 23.09.2014 tarihinde erişilmiştir.

Eaton, J. S. (2012). An Overview of U.S. Accreditation. Washington DC: CHEA- Council for Higher Education Accreditation.

EFQUEL- European Foundation for Quality in E-Learning. http://efquel.org/aboutus/ adresinden 08.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

FuturEd. (1999). Quality Guidelines For Technology-Assisted Distance Education. Erişim Adresi: http://futured.com/pdf/distance.pdf adresinden 05.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

Giering, J. A. (2012). *Use of evaluation to design quality online learning: understanding the shared experience.* Doctoral dissertation, Drexel University.

Higher Learning Commission. (2000). Best practices for electronically offered degree and certificate programs. http://www.niu.edu/assessment/manual/_docs/Best%20Practices.pdf adresinden 23.09.2014 tarihinde erişilmiştir.

Institute for Higher Education Policy [IHEP](2000*). Benchmarks for success in Internet-based distance education*. Washington, DC: Author. http://www.ihep.org/press/news-releases/quality-line adresinden 03.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

Koçdar, S. (2011). *Uzman Görüşlerine Göre Türkiye'de Uzaktan Eğitim Programlarının Akreditasyonu*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lockee, B. B., Burton, J. K., and Potter, K. R. (2010). Examining Standards for Education Systems.*The 11th International Conference on Education Research New Educational Paradigm for Learning and Instruction.* http://www.aect.org/publications/whitepapers/2010/ICER1.pdf adresinden 28.10.2014 tarihinde erişilmiştir.

Maryland Online Consortium (MOL). (2013). Quality Matters Rubric Standards 2011 - 2013 edition with Assigned Point Values. Erişim Adresi: http://www.elo.iastate.edu/files/2014/03/Quality_Matters_Rubric.pdf adresinden 20.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

Middle States Commission on Higher Education. (2011). *Distance learning programs: Interregional guidelines for electronically offered degree and certificate programs.* Retrieved from http://www.msche.org/publications/Guidelines-for-the-Evaluation-of-Distance-Education.pdf on 18.02.2015

North American Commission of Online Learning (NACOL) & Southern Regional Education Board (SREB). (2006). Standards for Quality Online Courses. Erişim Adresi: http://publications.sreb.org/2006/06T05_Standards_quality_online_courses.pdf adresinden 24.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

North Central Association of Colleges and Schools (NCA) and the Southern Association of Colleges and Schools (SACS). (2002). Erişim Adresi: www.apa.org/ed/resources/finalreport.doc adresinden 20.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

Oblinger, G. D., Barone, A. C., & Hawkins, L. B. (2001). *Distributed education: Challenges, choices, and a new environment for the American Council on Education.* USA: American Council on Education.

Özkul, A.E. ve Latchem, C. (2011). Progress towards assuring quality in Turkish distance education. *25. Asya Açık Üniversiteler Birliği (AAOU) Yıllık Konferansı*. Malezya: Wawasan Açık Üniversitesi.

Platin, B. E.(2011). MÜDEK akreditasyon ölçütleri: Önemi ve en sık rastlanan yetersizlikler. *Mühendis ve Makine*,*52* (621), 61-72.

Sloan Consortium (Sloan-C). (2003).Sloan-C Five Pillars of Quality Online Education. http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/handouts/Forum1.pdf adresinden 19.12.2014 tarihinde erişilmiştir.

Uysal, Ö. & Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi Eğitimde Kalite Standartları: Amerika Örnekleri. *Anadolu Journal of EducationalSciences International, 1*(1), 49-74.

Western Interstate Commission for Higher Education- WICHE (1995). Principles of good practice for electronically offered academic degree and certificate programs.

Yeung, D. (2002). Toward an effectivequalityassurance model Of Web-basedlearning: Theperspective of academicstaff. *Online Journal of Distance Learning Administration, 4*(2), 1-17.

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

BİLİMSEL BİLGİNİN EPİSTEMOLOJİK YAPISI HAKKINDA FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ: ARTVİN ÖRNEKLEMİ

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Cansız
Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
mustafacansiz@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Sibel Açışlı
Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
sacisli26@hotmail.com

Dr. Nurcan Cansız
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
nurcansiz7911@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Artvin Çoruh Üniversitesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adaylarının bilimsel bilginin epistemolojik yapısı hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Ayrıca öğretmen adayları, sınıf düzeyinde karşılaştırılmış olup, epistemolojik inançlarındaki benzer ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989) tarafından geliştirilen *Fen, Teknoloji ve Toplum Hakkındaki Görüşler* ölçeğinin bilimsel bilgini epistemolojik yapısını yansıtan 14 maddesi kullanılmıştır. İlgili ölçek Doğan-Bora (2005) tarafından Türkçeye çevrilmiş olup geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri "gerçekçi", "kabul edilebilir" ve "yetersiz" olarak sınıflandırılmış ve her madde için frekans hesaplanması yapılmıştır. Öğretmen adaylarından birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta olanların görüşleri birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Epistemolojik inançlar, bilimsel bilginin epistemolojik yapısı, bilimsel bilginin doğası, öğretmen adayları.

PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' VIEWS ON EPISTEMOLOGY OF SCIENCE: THE CASE OF ARTVIN

Abstract

The purpose of this study was to explore preservice science teachers' views about epistemology of science. A total of 99 freshman, sophomore, junior, and senior preservice science teachers in Artvin Coruh University participated in the study. In order to explore preservice science teachers' views about epistemology of science across years in teacher education program, the instrument "Views on Science-Technology-Society" (VOSTS) developed by Aikenhead, Ryan, and Fleming (1989) was administered to them. For this study, we utilized 14-item version of the instrument addressing the epistemology of science. It was translated into Turkish by Doğan-Bora (2005) and validity evidence was established. Data analysis was based on frequencies for each item and participants' answers were categorized as realistic, has merit, and naïve which was suggested by Rubba, ve Harkness (1996). The difference between preservice science teachers' years in teacher education program was compared.

Key Words: Epistemological beliefs, epistemology of science, nature of science, preservice science teachers.

GİRİŞ

Dünyanın çok çeşitli ülkelerinden birçok eğitimci ve araştırmacı bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmeyi fen eğitiminin temel amaçlarından birisi olarak kabul etmiştir (BouJaoude, 2002; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006; Zembylas, 2002). Bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek için de türlü adımlar atılmıştır. Yapılan reformlar arasında ve uluslararası literatürde en çok bilineni Amerika'da yürütülen Proje 2061 ve ortaya çıkan "Science for All Americans" (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1989) and "Benchmarks for Science Literacy" (AAAS, 1993) adlı iki üründür. Bütün Amerikalılar için Fen (Science for All Americans), bilimin doğasını ve bilim tarihini bilimsel okuryazarlığın iki temel boyutu olarak ele almıştır. Uluslararası reform hareketlerine paralel olarak, Milli Eğitim Bakanlığımız da 2004 yılında fen müfredatında reforma gitmiş ve ilerleyen yıllarda da yeniliklerine devam etmiştir. 2004 yılından itibaren Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu -bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir- olarak belirlenmiştir (MEB, 2006). Fen ve Teknoloji okuryazarı bir kişi "bilimin ve bilimsel bilginin doğasını, temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanır, ..." seklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006). Fen ve teknoloji okuryazarlığı için belirlenen yedi boyuttan birisi de bilimin doğasıdır (MEB, 2006).

Lederman (1992) bilimin doğasını, bilimsel bilginin doğasına özgü değerler ve varsayımlar olarak tanımlamıştır. Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz (2002) bilimin doğası için 8 boyut tanımlamıştır. Lederman ve diğerleri (2002) özellikle temel eğitimde (üniversite öncesi eğitim) öğrencilerin erişmesi gereken bilimin doğası boyutlarını belirtmişlerdir. Bunlar; bilimsel bilginin değişebilir doğası, delile dayalı doğası, öznelliği, çıkarımsal yapısı, yaratıcılık ve hayal gücü içermesi ve sosyal ve kültürel yapısıdır. Diğer üç ek boyut ise gözlem ve çıkarım arasındaki farklar, bilimde evrensel bir yöntemin olmaması ve bilimsel teori ve kanunlar arasındaki ilişkiler ve bunların işlevlerinin farkıdır. Öğrencilerin fen okuryazarı olmasının ön şartlarından biri bu boyutlardan yeterli bir anlayışa sahip olmasıdır. Bu nedenle öğrenciler bilimin doğası anlayışını geliştirmek için fen sınıflarında çeşitli uygulamalara dahil edilmelidir. Bilimin doğası hakkında öğrencilerin yeterli görüşlere sahip olabilmeleri için çeşitli uygulamalar literatürde bulunmaktadır. Açık-yansıtıcı etkinlik temelli öğretimin (Akerson, Abd-El-Khalick, ve Lederman, 2000; Cansiz, 2014; Çolak, 2009; Khishfe, 2008); deneysel fen programı (Jelinek, 1998); laboratuar etkinlikleri (McComas, 1993); jenerik aktiviteler (Lederman ve Abd-El-Khalick, 1998) öğrencilerin bilimin doğası görüşlerini geliştirmek için kullanılmıştır.

Öğrencilerin bilimin doğası hakkında istenen görüşleri geliştirebilmeleri için öncelikle fen öğretmenlerinin yeterli bilimin doğası anlayışına sahip olmaları beklenmektedir. Ulusal ve uluslararası birçok çalışma fen öğretmenlerinin yeterli bilimin doğası anlayışına sahip olmadığını; olsalar dahi çoğu kez öğrencilerine bilimin doğası boyutlarını öğretmelerinin mümkün olmadığını; ya da bunu öğretmek için yeteri düzeyde motive olamadıklarını göstermiştir (örn. Akerson ve Abd-El-Khalick, 2003; Akerson, ve Hanuscin, 2007; Bell, Lederman ve Abd-El-Khalick 2000; Hodson, 1993; Lederman, 1999). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Artvin Çoruh Üniversitesi'nde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin epistemolojik yapısı ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin epistemolojik yapısı hakkındaki görüşlerini betimlemeyi amaçlamış olan bir tarama çalışmasıdır.

Örneklem

Artvin ilindeki Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Eğitimi Öğretmenliği Programına kayıtlı fen bilgisi öğretmen adayları çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa kayıtlı, toplam 99 öğretmen adayı çalışmaya gönüllü katılmışlardır. Toplanan verilerle sadece Artvin ilindeki bu örneklemin bilimsel bilginin epistemolojik yapısı hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır ve Türkiye geneline genelleme yapmak amaçlanmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989) tarafından geliştirilen *Fen, Teknoloji ve Toplum Hakkındaki Görüşler (Views on Science-Technology-Society [VOSTS] Instrument)* ölçeği ile toplanmıştır. Anket 9 alt boyut ve toplamda 114 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar aşağıdaki gibidir:

- Bilim ve Teknoloji
- Toplumun Bilim ve Teknoloji üzerine etkisi
- Bilim ve Teknolojinin toplum üzerine etkisi
- Okuldaki bilimin etkisi
- Bilim insanının karakteristik özellikleri
- Bilimsel bilginin sosyal yapısı
- Teknolojinin sosyal yapısı
- Bilimsel bilginin doğası

Doğan-Bora (2005) yukarıda verilen alt boyutlardan Bilim ve Teknoloji, Toplumun Bilim ve Teknoloji üzerine etkisi, Bilim ve Teknolojinin Toplum Üzerine Etkisi, Bilim İnsanının Karakteristik Özelliği, Bilimsel Bilginin Sosyal Yapısı, Bilimsel Bilginin Karakteristik Özellikleri olmak üzere altı boyutundan uygun olan 25 maddeyi Türkçeye çevirmiş ve içerik geçerliliğini 4 uzmanın görüşünü alarak sağlamış; ayrıca anketin Türkçe versiyonunun güvenirliliğini .72 olarak bulmuştur. Bu araştırmada ise Türkçeye çevrilen 25 maddeden, bilimsel bilginin özellikleri ve bilimin doğası ile ilgili Doğan, Çakıroğlu, Çavuş, Bilican, ve Arslan (2011)'in de kullandığı 14 madde kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, Rubba ve Harkness (1996) tarafından VOSTS anketinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere geliştirilen üç kategori esas alınarak değerlendirilmiştir. Rubba ve Harkness (1996) katılımcıların bilimsel bilginin özellikleri ve bilimin doğası hakkındaki görüşlerini "gerçekçi", "kabul edilebilir" ve "yetersiz" olarak sınıflandırmıştır. Buna ilaveten her bir madde için kategorilere göre frekans belirtilmiş ve öğretmen adaylarının görüşleri hakkında sınıflar arasında karşılaştırma yapılmıştır.

BULGULAR

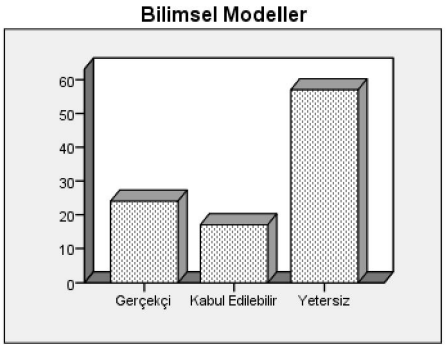
Bilimsel bilginin epistemolojik yapısı hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri ilgili ölçekteki on dört maddenin frekans dağılımı dikkate alınarak rapor edilmiştir.

Bilim İnsanlarının Yaptıkları Gözlemler ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunluğu farklı teorilere inanan bilim insanlarının yaptıkları gözlemlerin de farklı olacağı görüşündedirler. Şekil 1'den anlaşılacağı üzere, çalışmaya katılan 88 (89%) öğretmen adayı gerçekçi, 10 (10%) tanesi kabul edilebilir, bir tanesi ise bu konuda yetersiz görüşe sahiptir. Gerçekçi görüşe sahip öğretmen adayları, bilim insanlarının farklı yöntemler kullanarak deneyler yaptıklarını ve farklı şeylere dikkat ettiklerini benimsemektedir. Ayrıca bilim insanlarının farklı düşündüklerini, bu yüzden gözlemlerinin de farklı olacağını belirtmişlerdir.

Şekil 1: Öğretmen Adaylarının Gözlemlerin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

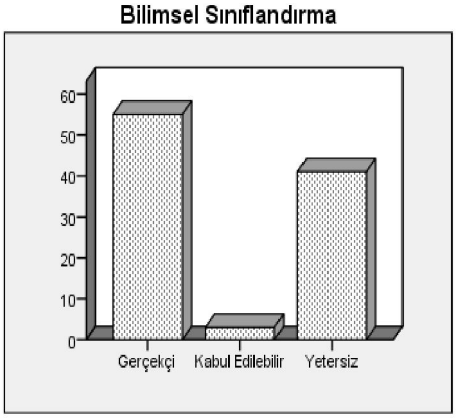
Bilimsel Modeller ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri



Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası (57 kişi) araştırma laboratuarlarında kullanılan birçok bilimsel modelin gerçeğin kopyası olduğunu düşünmektedir. Şekil 2'de de görüldüğü gibi katılımcıların 57'si (58%) yetersiz, 17'si (17%) kabul edilebilir, 24'ü (25%) gerçekçi görüşe sahiptir. Yetersiz görüşe sahip olan öğretmen adayları bilimsel modellerin gerçeğin kopyası olduğunu vurgulamıştır. Bu kişiler bilim insanlarının ifadelerine sorgusuz inanmamız gerektiğini, çünkü bilim insanlarının bu modellerin gerçekliğini bilimsel kanıtlarla gösterdiklerini savunmaktadır.

Şekil 2: Öğretmen Adaylarının Bilimsel Modeller Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

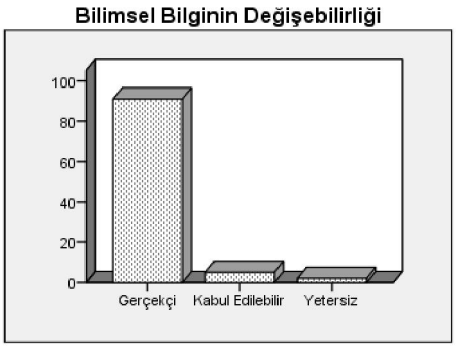
Bilim İnsanlarının Yaptığı Sınıflandırma ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri



Şekil 3'de öğretmen adaylarının bilim insanlarının sınıflandırmayı doğaya uygun olarak yaptıkları ve bunun tek doğru yol olduğu ile ilgili gerçekçi, kabul edilebilir ve yetersiz cevaplarının dağılımı verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarıya yakını bu konuda yetersiz görüşe sahipken diğer yarısı gerçekçi görüşe sahiptirler. Diğer bir deyişle; 99 öğretmen adayından 55'i gerçekçi bir görüş ortaya koymuş; bilim insanlarının sınıflandırma için her zaman tek bir yol kullanmadıklarını ve doğayı sınıflandırmanın birçok yolu olduğunu ancak karışıklığını önlemek adına evrensel bir sistem üzerinde anlaştıklarını belirtmişlerdir. Kırk bir öğretmen adayı ise yetersiz görüş (örn. bilim insanları sınıflandırmaların doğadaki gerçeklerle birebir uyumlu olduklarını kanıtlamışlardır) dile getirmişlerdir.

Şekil 3: Öğretmen Adaylarının Bilimsel Sınıflandırma Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

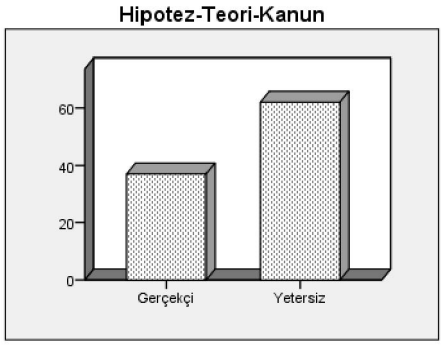
Bilimsel Bilginin Değişebilirliği ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri



Fen bilgisi öğretmen adaylarından büyük çoğunluğu (91%) bilimsel bilginin değişebileceği görüşünü benimsemişlerdir (Şekil 4). Bu öğretmen adayları bilimsel bilginin değişebileceğini çünkü bilim insanlarının yeni teknik ve geliştirilmiş araçlarla geçmişteki teorileri çürütebileceklerini veya bilimsel bilginin değişebilir olduğu çünkü yeni bulgularla eski bilgilerin tekrar yorumlanacağı gerçekçi görüşlerinden birini benimsemişlerdir.

Şekil 4: Öğretmen Adaylarının Bilimsel Bilginin Değişebilirliği Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

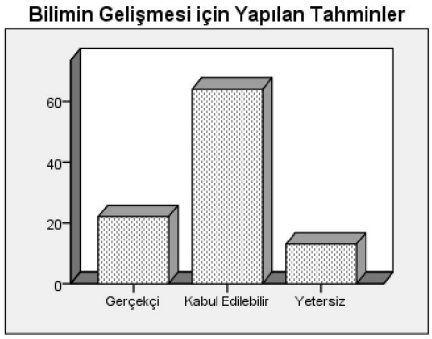
Hipotez, Teori ve Bilimsel Kanun ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri



Fen bilgisi öğretmen adayları Şekil 5'den de görüldüğü gibi hipotezlerin teoriye, teorilerin ise kanuna dönüşeceği konusunda gerçekçi olmayan görüşü daha çok benimsemişlerdir. Atmış iki öğretmen adayı hipotezlerin deneylerle test edilip doğrulanırsa teoriye dönüştüğü; teorilerin test edilip kanıtlanırsa kanuna dönüştüğü görüşüne sahiptirler. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 37 si ise teorilerin kanun olamayacağı çünkü kanunların olguları genel olarak tanımladığı, teorilerin kanunları açıkladığı ve destekleyici kanıtlarla hipotezlerin teori veya kanunlara dönüşebileceğini düşünmektedir.

Şekil 5: Öğretmen Adaylarının Hipotez, Teori ve Bilimsel Kanun ile ilgili Görüşlerinin Dağılımı

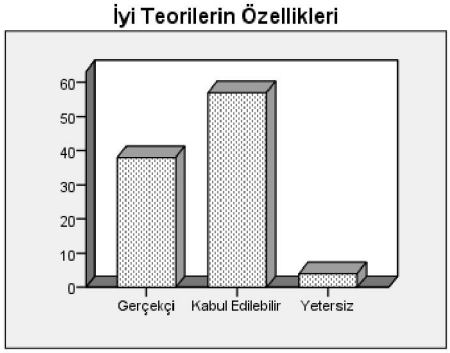
Bilimin Gelişmesi için Yapılan Tahminler ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri



Bu araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adayları bilim insanlarının yeni teorileri ya da kanunları geliştirirken doğa hakkında bazı tahminler yapmaları ve bilimin düzenli bir şekilde gelişmesi için bu tahminlerin doğru olması gerekir düşüncesi hakkında kabul edilebilir görüşlere sahiptirler (Şekil 6). Öğretmen adaylarının yüzde 64'ü kabul edilebilir görüşler bildirmişken, yüzde 22'si gerçekçi görüşe sahiptirler. Gerçekçi düşünen bireyler bu tahminlerin doğru olup olmamasına bakmamaktadır çünkü bilim insanlarının doğru veya yanlış tahminler yapıp yapmadığına bakmaksızın araştırmaya başlamaları gerektiğine inanmaktadırlar.

Şekil 6: Öğretmen Adaylarının Bilimin Gelişmesi İçin Yapılan Tahminler ile ilgili Görüşlerinin Dağılımı

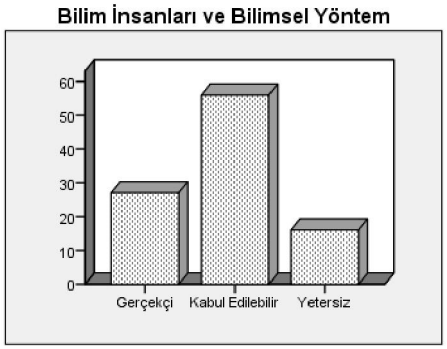
Nitelikli Teorilerin Özellikleri ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri



Fen bilgisi öğretmen adayları "Nitelikli bilimsel teoriler, gözlemleri iyi bir şekilde açıklar. Aynı zamanda iyi bir teori, karmaşık değil basit olur." İfadesinde sorulan nitelikli teorilerin özellikleri hakkında daha çok kabul edilebilir görüşe sahiptirler. Elli yedi öğretmen adayı nitelikli teorilerin bir şeyi hem basit hem de karmaşık bir yolla açıklayabileceğini düşünerek kabul edilebilir kategorisinde bulunmaktadırlar. Otuz sekiz öğretmen adayı ise iyi teorilerin basit, kısa ve anlaşılabilir olması gerektiğini ifade ederek gerçekçi olarak sınıflandırılmışlardır. Yetersiz görüşe sahip 4 öğretmen adayı ise, nitelikli teorilerin karmaşık olduğunu düşünmektedir.

Şekil 7: Öğretmen Adaylarının İyi Teorilerin Özellikleri ile ilgili Görüşlerinin Dağılımı

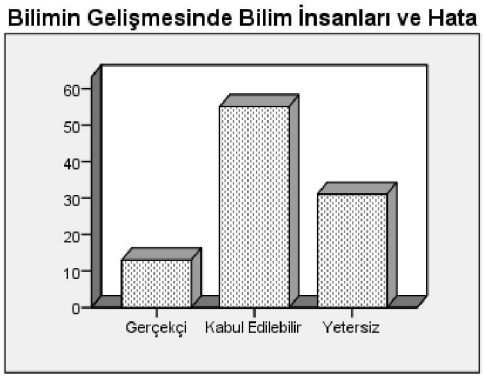
Bilim İnsanları ve Bilimsel Yöntemler ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri



Ankette bulunan "En iyi bilim insanları bilimsel yöntem basamaklarını izleyenlerdir" ifadesi ile ilgili gerçekçi düşünenler bilim insanlarının bilimsel yönteme ek olarak özgünlük ve yaratıcılığını da kullanması gerektiğine kabul etmeleri beklenmektedir. Çalışmaya katılan 99 öğretmen adayından 27'si bu şekilde düşünmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (56 kişi) kabul edilebilir görüşe sahiptirler. Bunlar bilim insanının geçerli, açık, mantıklı ve kesin sonuçlar sağlaması nedeniyle bilimsel yöntemi izlediğini veya bilimsel yöntemin birçok bilim insani için uygun olduğunu düşünmektedirler.

Şekil 8: Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanları ve Bilimsel Yöntem ile ilgili Görüşlerinin Dağılımı

Bilimin Gelişmesinde Bilim İnsanları ve Hata ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri



Bilimde hata yapılmaması ve hataların bilimin ilerlemesini yavaşlattığını düşünmek yetersiz bir düşüncedir. Çalışmadaki 99 öğretmen adayından Şekil 9'da görüldüğü üzere 33'ü bu görüşe sahiptir. Bu konuda gerçekçi düşünen öğretmen adaylarının sayısı sadece 13'tür. Elli beş öğretmen adayı ise hataların gelişen teknoloji ve araçlarla azaltılabileceği, böylece bilimin daha hızlı gelişebileceğini savunmaktadırlar. Buna ek olarak bazı hataların bilimi yavaşlatabileceği bazılarının ise yeni veya daha büyük buluşlara neden olabileceğini düşünmektedirler.

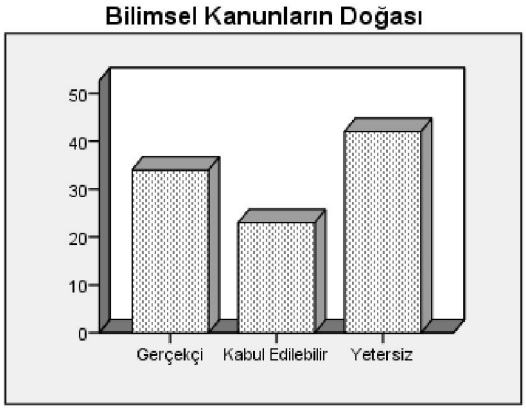
Şekil 9: Öğretmen Adaylarının Bilimin Gelişmesinde Bilim İnsanları ve Hata ile ilgili Görüşlerinin Dağılımı

Bilimsel Bilginin Belirsizliği ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Bilimsel bilginin kesin olmadığı, bilim insanlarının asla tüm gerçeklere sahip olmadığı, bilimde her zaman hata olasılığının olduğu, doğru bilgilere dayanarak yapılan varsayımların kesin değil sadece muhtemel olduğu bilimsel bilginin belirsizliği ile ilgili gerçekçi bir görüşü ortaya koymaktadır. Çalışmadaki öğretmen adaylarından yüzde 50'si (Bkz. Şekil 10) bu şekilde düşünmektedir. Katılımcıların yüzde 33'ü bununla ilgili kabul edilebilir, yüzde 17'si ise yetersiz görüşe sahiptirler. Yetersiz kategorisindeki fen bilgisi öğretmen adayları doğru ve yeterli bilgi olduğunda varsayımların kesin olacağını belirtmişlerdir.

Şekil 10. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Bilginin Belirsizliği ile ilgili Görüşlerinin Dağılımı

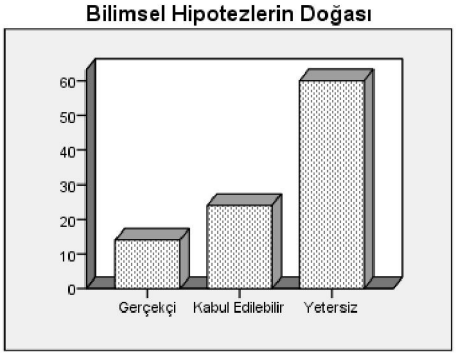
Bilimsel Kanunların Doğası ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri



"Bir sanatçı bir heykeli icat ederken, bir altın madencisinin de altın keşfettiğini farz edelim. Bazı insanlar bilim insanlarının bilimsel KANUNLARI keşfettiğini, bazıları ise icat ettiklerini düşünürler. Siz ne dersiniz?" sorusuna çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarından 34'ü bilimsel kanunların icat edildiğini çünkü bilim insanlarının doğanın yaptıklarını değil, doğanın yaptıklarını tarif eden kanunları icat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu gerçekçi kategorisini temsil eden bir cevaptır. Yetersiz görüşe sahip olan büyük çoğunluktaki (toplamda 42 kişi) öğretmen adayı ise bilimsel kanunların keşfedildiğini çünkü gerçeklere dayandığını düşünmektedir.

Şekil 11:Öğretmen Adaylarının Bilimsel Kanunların Doğası ile ilgili Görüşlerinin Dağılımı

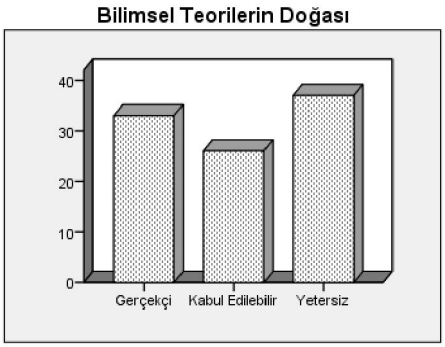
Bilimsel Hipotezlerin Doğası ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri



Bu kısımda ise fen bilgisi öğretmen adaylarına *bilim insanlarının hipotezleri keşfettikleri mi yoksa icat ettikleri mi* sorusu sorulduğunda nasıl cevap verdikleri incelenmiştir. Şekil 12 bu soru karşısında öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarla ilgili frekans dağılımını göstermektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yüzde 60'ı bilim insanlarının hipotezleri keşfettiklerini çünkü fikrin her zaman doğada açığa çıkarılmayı beklediğini, hipotezlerin deneysel gerçeklere dayandığını veya hipotezlerin önceden bilinen gerçeklere dayanılarak icat edildiğini belirtmişlerdir.

Şekil 12:Öğretmen Adaylarının Bilimsel Hipotezlerin Doğası ile ilgili Görüşlerinin Dağılımı

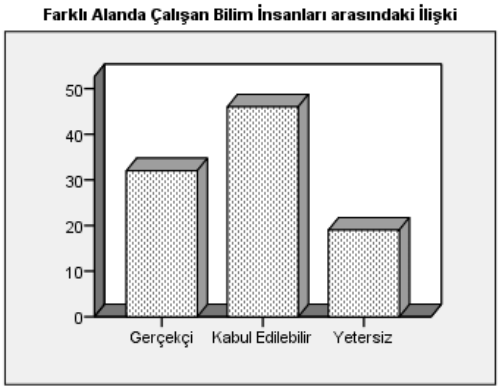
Bilimsel Teorilerin Doğası ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri



Şekil 13, bu çalışmaya gönüllü katılım sağlamış öğretmen adaylarının bilimsel teorilerin doğası ile ilgili görüşlerinin yeterlilik düzeyinin dağılımını göstermektedir. Otuz üç öğretmen adayı gerçekçi bakış açısını temsilen; bilim insanlarının teoriyi keşfetmediğini icat ettiklerini çünkü teorilerin bilim insanlarının keşfetmiş olduğu deneysel gerçeklerin yorumlanması olduğu şeklinde düşünmektedirler. Otuz yedi öğretmen adayı ise bu konuda yetersiz bir görüşe sahiptir. Diğer bir deyişle teorilerin keşfedildiklerini çünkü fikrin her zaman doğada açığa çıkartılmayı beklediğini savunmaktadır.

Şekil 13:Öğretmen Adaylarının Bilimsel Teorilerin Doğası ile ilgili Görüşlerinin Dağılımı

Farklı Alanda Çalışan Bilim İnsanları Arasındaki İlişki ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri



Bilimsel düşünceler bilim insanlarının bakış acısına veya onların alışkanlıklarına bağlıdır. Bu yüzden farklı alanlarda çalışan bilim insanları aynı şeye çok farklı açılardan bakarlar ve birbirlerinin çalışmalarını anlamakta zorlanırlar. Bu şekilde gerçekçi düşünen öğretmen adayı sayısı Şekil 14'te de görüldüğü gibi 32'dir. Kabul edilebilir bakış açısına sahip 46 öğretmen adayı ise farklı alanlarda çalışan bilim insanlarının birbirlerini anlamalarının kolay olduğunu çünkü bilim insanlarının zeki olduğunu, aynı anda değişik alanlarda çalışabileceklerini, gerçek bilimin alanı ne olursa olsun gerçek olduğunu düşünmektedirler.

Şekil 14:Öğretmen Adaylarının Farklı Alanda Çalışan Bilim İnsanları arasındaki İlişki ile ilgili Görüşlerinin Dağılımı

Bilimsel Bilginin Epistemolojik Yapısı Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Sınıf Düzeyinde Karşılaştırılması

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Bilimsel Bilginin Epistemolojik Yapısı Hakkındaki Görüşlerinin Sınıf Düzeyinde Karşılaştırılması

	Gerçekçi				**Kabul Edilebilir**				**Yetersiz**			
Sınıf:	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Gözlemlerin Doğası	68.4	81.8	94.4	97	26.3	18.2	5.6	3.0	5.3	0.0	0.0	0.0
Bilimsel Modeller	21.1	0.0	30.6	27.3	10.5	0.0	16.7	27.3	64.4	100.0	52.8	42.4
Bilimsel Sınıflandırma	57.9	45.5	50.0	63.6	0.0	0.0	5.6	3.0	42.1	54.5	44.4	33.3
Bilimsel Bilginin Değişebilirliği	84.2	90.9	100.0	87.9	5.3	9.1	0.0	9.1	10.5	0.0	0.0	0.0
Hipotez-Teori-Kanun	5.3	36.4	44.4	48.5	0.0	0.0	0.0	0.0	94.7	63.6	55.6	51.5
Bilimsel Tahminler	15.8	27.3	19.4	27.3	78.9	63.6	58.3	63.6	5.3	9.1	22.2	9.1
İyi Teorilerin Özellikleri	15.8	36.4	38.9	51.5	78.9	54.5	58.3	45.5	5.3	9.1	2.8	3.0
Bilim İnsanları ve Bilimsel Yöntem	15.8	27.3	27.8	33.3	73.7	54.5	55.6	48.5	10.5	18.2	16.7	18.2
Bilim İnsanları ve Hata	31.6	9.1	8.3	9.1	57.9	27.3	50.0	69.7	10.5	63.6	41.7	21.2
Bilimsel Bilginin Belirsizliği	52.6	63.6	41.7	51.5	21.1	9.1	44.4	36.4	26.3	18.2	13.9	12.1
Bilimsel Kanunların Doğası	31.6	63.6	33.3	27.3	5.3	9.1	25.0	36.4	63.2	27.3	41.7	36.4
Hipotezlerin Doğası	5.3	18.2	16.7	15.2	52.6	36.4	13.9	15.2	42.1	45.5	69.4	66.7
Teorilerin Doğası	15.8	45.5	41.7	30.3	26.3	45.5	27.8	18.2	52.6	9.1	30.6	45.5
Farklı Alanlarda Çalışan Bilim İnsanları	31.6	27.3	44.4	21.2	57.9	36.4	50.0	39.4	10.5	36.4	5.6	33.3

Not: Tablodaki 1, 2, 3 ve 4 sınıf düzeylerini göstermektedir. Diğer sayısal veriler ise öğretmen adaylarının her sınıf düzeyindeki yüzdelik dağılımlarını göstermektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçekteki 14 madde için belirttikleri görüşleri sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmıştır. Tablo 1'de de görüldüğü gibi gerçekçi görüşe sahip öğretmen adaylarının sınıf içindeki yüzdesinin genel olarak birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru artış gösterdiği bulunmuştur. Yetersiz görüşe sahip öğretmen adaylarının bilimsel bilginin epistemolojik yapısı hakkındaki sınıf içindeki yüzdesinin genel olarak birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru azaldığı bulunmuştur. Tablo 1 ölçekteki 14 madde için gerçekçi, kabul edilebilir ve yetersiz görüşe sahip öğretmen adaylarının sınıf içi yüzdelerini göstermektedir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı Artvin Çoruh Üniversitesi'nde Fen Bilgisi Öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adaylarının bilimsel bilginin epistemolojik yapısı hakkındaki görüşlerini belirlemek ve sınıf düzeyinde karşılaştırma yapmaktır. Çalışmada 14 maddelik bilimin doğasını ve bilimsel bilginin özelliklerini yansıtan bir ölçek kullanılmıştır. Öğretmen adayları bilimin doğasıyla ilgili bazı maddelerde daha çok gerçekçi görüşlere sahipken bazılarında ise daha çok yetersiz görüşe sahiptir. Örneğin bilimsel bilginin değişebilir olması ile ilgili öğretmen adaylarının neredeyse tamamına yakını gerçekçi bir görüş belirtmişlerdir. Bilimsel bilginin belirsizliği hakkında ise çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarısı gerçekçi, yüzde otuz üçü ise kabul edilebilir görüşe sahiptirler. Diğer yandan bilimsel modellerin doğası ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri yetersiz bulunmuştur. Diğer bir deyişle öğretmen adayları bilimsel modellerin gerçeğin kopyası olduğunu düşünmektedir. Buna ek olarak öğretmen adayları hipotez, teori ve kanun kavramları hakkında büyük ölçüde yetersiz görüşlere sahiptirler. Bulunan bu sonuç ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Doğan ve diğ., 2011; Doğanay, Demircioğlu ve Yeşilpınar, 2014, Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, Schwartz, 2002). Ölçekteki 14 maddenin yedisinde öğretmen adayları kabul edilebilir görüşler belirtmiştir. Örneğin bilimsel tahminler, nitelikli teorilerin özellikleri, bilimsel yöntem gibi konularda öğretmen adaylarının görüşleri kabul edilebilir bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmen adaylarının görüşleri genel anlamda kabul edilebilir niteliğe sahiptir. Hâlbuki literatürden çıkan genel sonuç öğretmen adaylarının yetersiz görüşlere sahip olduğu şeklindedir. Bu çalışmanın örneklemi detaylı incelendiğinde çalışmaya gönüllü katılan 3 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının toplamı, tüm örneklemin yaklaşık yüzde yetmişi iken, 1 ve 2. sınıf öğretmen adaylarının oranı yüzde otuzdur. Fen bilgisi öğretmen adayları 3. sınıfta Bilimin Doğası ve Bilimin Tarihi adlı dersi zorunlu olarak almaktadırlar. Diğer bir deyişle bilimin doğası hakkında bilgilenmektedirler. Bu çalışmanın örnekleminde 3 ve 4. sınıf öğretmen adayları fazla olduğu için genel olarak bilimsel bilginin yapısı hakkında kabul edilebilir görüşler ilgili literatürden oransal olarak yüksek bulunmuştur.

Çalışmada bulunan diğer bir bulgu ise bir, iki, üç ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının bilimin doğası ile ilgili görüşlerinin genel eğilimi, gerçekçi görüşlerin birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru artma eğilimi gösterirken yetersiz görüşlerin oranının azaldığı şeklindedir. Eğer bu çalışmada aynı öğretmen adaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar bilimin doğası ile ilgili görüşlerini inceleyip bu sonuca varsaydık, Artvin Çoruh Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programının öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu daha sağlam zeminde ileri sürebilecektik. Her ne kadar bununla ilgili deneysel temelli bir kanıtımız olmasa da, 3 ve 4. sınıf öğretmen adayları 1 ve 2. sınıfta okuyanlara göre, bilimin doğası hakkında daha gerçekçi görüşlere sahip olması, ilgili üniversitede eğitim gören öğretmen adaylarının bu gerçekçi görüşlere sahip olmasında katkı sağladığı söylenebilir.

Bu çalışmada her ne kadar kabul edilebilir görüşler daha fazla olsa bile, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin epistemolojik yapısı ile ilgili yeterli ve gerçekçi görüşlere sahip olmaları gerekmektedir. Bilimsel okuryazar öğrenciler yetiştirmekte fen bilgisi öğretmenlerinin rolü tartışılmazdır. Bu yüzden fen bilgisi öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri geliştirilmelidir. Öğretmen adayları için öğretmen yetiştirme programları yeterli imkânlar sunmalıdırlar. Aktif olarak görev yapan öğretmenler ise hizmet içi eğitim programlarıyla sürekli desteklenmelidir.

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

Aikenhead, G. S., Ryan, A.G., & Fleming, R.W. (1989). Views on science–technology–society (form CDN. mc. 5). Saskatoon, Canada: Department of Curriculum Studies, University of Saskatchewan.

Akerson, V. L., & Abd-El-Khalick, F.S. (2003). Teaching elements of nature of science: A yearlong case study of a fourth-grade teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 1025 –1049.

Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 37*, 295-317.

Akerson, V. L., & Hanuscin, D. L. (2007). Teaching nature of science through inquiry: Results of a 3-year professional development program. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 653– 680.

American Association for the Advancement of Science. (1989). *Science for all Americans.* Washington, D.C.

American Association for the Advancement of Science. (1993) *Benchmarks for science literacy*, New York: Oxford University Press.

Bell, R. L., Lederman, N. G., & Abd-El-Khalick, F. (2000). Developing and acting upon one's conception of the nature of science: A follow-up study. *Journal of Research in Science Teaching,* 37, 563–581.

BouJaoude, S. (2002). Balance of scientific literacy themes in science curricula: The case of Lebanon. *International Journal of Science Education, 24*(2), 139-156.

Cansiz, M. (2014). The effect of history of science instruction on elementary students' scientific literacy. Yayimlanmamis doktora tezi, Orta Dogu Teknik Universitesi, Ankara.

Colak, H. (2009). *Exploring the development of nature of science views and personal epistemologies of upper elementary and middle school students.* Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.

Doğan-Bora (2005), N. (2005). Türkiye'deki ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası hakkında görüşlerinin araştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Doğan, N., Çakıroğlu, J., Çavuş, S., Bilican, K. ve Arslan, O. (2011). Öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesi: Hizmet içi eğitim programının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 127-139.

Doğanay, A., Demircioğlu, T., ve Yeşilpınar, M. (2014). Öğretmen adaylarına yönelik bilimin doğası konulu disiplinler arası öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Turkish Studies, 9*(5), 777-798.

Hodson, D. (1993). Philosophic stance of secondary school science teachers, curriculum experiences, and children's understanding of science: Some preliminary findings. *Interchange*, 24, 41- 52.

Jelinek, D. J. (1998). *Student perceptions of the nature of science and attitudes towards science education in an experiential science program.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. San Diego, CA.

Khishfe, R. (2008). The development of seventh graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *45*(4), 470–496.

Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching, 29*(4), 331-359.

Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching, 36*(8), 916–929.

Lederman, N. G., & Abd-El-Khalick, F. (1998). *Avoiding denatured science: Activities that promote understandings of the nature of science.* In W. F. McComas (Ed). The nature of science in science education: Rationales and strategies (p.83–126). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Lederman, N.G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwatrz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *39*(6), 497–521.

McComas, W.F. (1993). *The effects of an intensive laboratory internship for secondary students on students' understanding of the nature of science: A quantitative approach.* Paper presented at the annual meeting of National Association for Research in Science Teaching. Atlanta, GA.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı. Ankara, Türkiye.

Rubba, . A., & Harkness, W. J.(1996). A new scoring procedure for the Views on Science-Technology-Society instrument. *International Journal of Science Education*, *18*(4), 387–400.

Zembylas, M. (2002). The global, the local, and the science curriculum: A struggle for balance in Cyprus. *International Journal of Science Education, 24*(5), 499-520.

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

PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMINA KATILAN ÖĞRENCİLERİNİN TEKNOPEDAGOJİK EĞİTİM YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Prof. Dr. Selahattin Gönen
Dicle Üniversitesi
Diyarbakır
sgonen36@gmail.com

Ferit Kocakaya
Dicle Üniversitesi
Diyarbakır
feritkocakaya@hotmail.com

Özet

Eğitim fakülteleri dışındaki farklı lisans programlarından mezun olan bireyler öğretmen olabilmek için pedagojik formasyon sertifika programlarına katılmaktadırlar. Günümüzde bilişim ve iletişim teknolojileri öğretim ortamlarında öğrenmeyi kolaylaştırma araçları olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu nedenle, öğretmen olmayı amaçlayan bireylerin teknopedagojik eğitim yeterliklerin araştırılması önemlidir. Bu çalışmada pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının bahar dönemi sonunda Türkiye'deki iki devlet üniversitesinde (Dicle Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi) pedagojik formasyon eğitimi alan 362 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak Kabakçı Yurdakul vd. (2012) tarafından geliştirilen Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama aracı ile elde edilen verilerin çözümlenmesi ve analizleri sonucunda öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Teknolojik kurs eğitimi alan öğretmen adaylarının teknopadagojik eğitim yeterliklerinin almayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu (P<.005), cinsiyet, branş ve yaş açısından teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Teknopedagojik eğitim yeterliği, öğretmen eğitimi, pedagojik formasyon.

EXAMING TECHNOPEDOGOGIC EDUCATION SUFFICIENCIES OF STUNDENTS JOIN PEDOGOGIC FORMATION PROGRAMS ACCORDING TO SOME VARIABLES

Abstract

Individuals who graduate from different licence programs out of education faculties join pedagogic formation programs to be teachers. Nowadays data processing and communication techniques are used commonly to make learning easy in education surroundings. Thus it is important to study technopedogogic education sufficiency for individuals who intend to be teachers. İn this study it has been purposed to examine student teachers' technopedogogic education sufficiency according to some variables who joined the pedagogic formation certificate program. Study is applied on 362 student teachers having pedagogic formation education in both two public universities (Dicle University and Yuzuncu Yil University) at the end of spring term in 2013 - 2014 education year. Technopedogogic educational sufficiency scale who developed by Kabakci Yurdakul et. al. (2012) for data saving means was used in the study which provided with describtional scanning technique. As a result of solution and analyzing datas obtained by data saving means, it is concluded that student teachers' technopedogogic education sufficiency are at the mid level. It has been observed meaningfully high statistical difference (P<.005) on technopedogogic education sufficiency of student teachers' who get technological education course thus who don't. It has also been observed no meaningful difference on technopedogogic education sufficiency due to gender, branch and age.

Key Words : Technopedogogic education sufficiency, teacher education, pedagogic formation.

GİRİŞ

Bilgi ve teknolojide yaşanan değişmeler öğretmenlerden beklenen nitelikleri de farklılaştırmış (Rakes, Fields ve Cox, 2006), öğretmenin sınıfta eğitim teknolojilerini etkin kullanma rolünü artırmıştır (Efe, 2011). Öğretmenler tarafından teknolojinin öğrenme ortamlarında amaca hizmet edecek nitelikte ve etkili bir biçimde kullanılması teknoloji okuryazarı bireylerin yetiştirilmesini kolaylaştıracaktır. Ancak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknoloji kullanma yeterliliklerinin düşük olması nedeniyle teknolojinin eğitime entegrasyonu açısından eğitim kurumlarında problemlerin yaşandığını gösteren birçok çalışma vardır. Yapılan çalışmalar birçok öğretmen ve öğretmen adayının kendi özel yaşamlarında bilgisayarları sıklıkla kullanmalarına rağmen eğitim teknolojilerini Öğretim programıyla bütünleştirme ve derslerinde kullanma konusunda aynı çabayı göstermediklerini belirtmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003; Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009; Çakır ve Yıldırım, 2009). Diğer yandan eğitim teknolojilerini kullanma konusunda eğitim alan öğretmenlerin de teknolojiyi eğitimle bütünleştirmede sorunlar yaşayabilmektedir (Çelik, Kocaman ve Önal, 2008; Yılmaz, 2007; Adıgüzel ve Yüksel, 2012). Bu bağlamda hizmet öncesinde öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları birçok öğretmen yetiştiren kurum için önemli bir konu haline gelmiştir (Chai, Koh ve Tsai, 2010). Eğitim sistemlerinde teknolojinin sıklıkla kullanılması nedeniyle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, teknolojiyi öğretimde kullanımı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği (Öztürk ve Horzum, 2011) hakkında çalışmalar ve öneriler yapılmıştır.

Günümüzde teknoloji odaklı modellerden pedagoji odaklı modellere doğru bir değişim görülmektedir. Teknoloji odaklı modellerin hedefi, öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin bilgi ve beceriler edinmeleri iken, pedagoji odaklı modellerin hedefi ise öğretmenlerin öğretim surecinde teknoloji kullanım bilgilerini pedagoji bilgileri ile ilişkilendirmeleridir (Yurdakul, 2011). Öğretmen eğitimine bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonunda her biri teknoloji ve pedagoji boyutlarının nasıl bir araya getirilmesi gerektiğini farklı bir bakış açıları ile ortaya koyan modeller bulunmaktadır. Bu modellerden birisi Shulman'ın (1986) Pedagojik İçerik Bilgisi'ni temel alan ve Koehler ve Mishra tarafından geliştirilen "Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi-TPIB" modelidir. Bu model Türkçeye uyarlanırken Teknolojik İçerik Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi veya Teknopedagojik Eğitim olarak nitelendirilmektedir. Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracını geliştiren araştırmacılar bu modeli Teknopedagojik Eğitim olarak nitelendirmişlerdir. Günümüzde pedagojik alan bilgisine ilişkin araştırmalar büyük bir hızla devam etmektedir ancak, gelişen teknolojiler ile birlikte öğretmenlerin eğitim teknolojilerini öğretim süreçlerine entegre etmeleri gerekmektedir. Bu gereklilik öğretmenlerin pedagojik alan bilgi yeterliklerinin yanı sıra öğretimde teknoloji entegrasyonu sağlamaya yönelik yeni öğretmen yeterliklerini gündeme getirmiş ve eğitim araştırmacılarına yeni çalışma sahaları oluşturmuştur. Koehler ve Mishra (2005) öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türlerine teknolojik bilgiyi entegre ederek bu bilgi türünü Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi olarak adlandırmışlardır. Mishra ve Koehler'e (2006) göre TPAB, teknoloji ile gerçekleştirilecek olan etkili bir öğretimin temelidir. TPAB; "kavramların gösteriminde teknoloji kullanımı", "konunun öğretiminde teknolojinin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda kullanımı", "nelerin kavramların öğrenilmesini kolaylaştırdığı veya zorlaştırdığı", "teknolojinin öğrencilerin karşılaştığı bazı problemleri çözmede nasıl yardım edebileceği", "öğrencilerin ön bilgilerinin neler olduğu", "teknolojinin mevcut bilgiler üzerine bilgiyi yapılandırmada ya da eski bilgileri güçlendirmek için nasıl kullanılabileceği" hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir.

Nitelikli öğretmen yetiştirmek, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen eğitimini, önerilen tek bir modele dayandırmak veya bir bakış açısına dayalı tanımlamak bazı sınırlılıklar doğurabilmektedir. Ancak Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), ABD ve AB ülkelerindeki birçok üniversitenin öğretmen yetiştirme programlarının tekrar revize edilmesi ve PAB ile TPAB ana kavramı etrafında şekillenmesini sağlamıştır (Abell, 2008; Koehler ve Mishra, 2008).

Türkiye'de teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlayabilmek adına büyük bütçeli projeler gerçekleştirmektedir. Bu projelerin en güncel olanı ise FATİH projesidir. Bu tür kapsamlı ve büyük bütçeli projelerin amacına ulaşmasında en büyük rol eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerindir. Teknolojinin eğitime etkili bir şekilde entegrasyonunu sağlamak ancak Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri kazandırılmış öğretmenler ile gerçekleştirilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin belirlenmesi ve bu yeterliklerin kazandırılması önemlidir.

Bu gereksinim ve öneme bağlı olarak çalışmanın amacı yakın bir gelecekte öğretmen olacak olan pedagojik formasyon eğitim programlarına katılan öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

YÖNTEM

Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi ile desenlenmiş araştırmalar, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadırlar (Karasar 2005).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcı grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır, Dicle Üniversitesi ve Van, Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitim programına katılan 171'i (%47) erkek, 191'i (%53) kadın toplam 362 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veriler pedagojik formasyoneğitimi programının bitiminde toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Özellikler	Özelliklerin kategorileri	N	%
Cinsiyet	Erkek	171	47
	Kadın	191	53
Yaş	21-24	150	41
	25-28	154	43
	29-32	43	12
	33 ve üstü	15	4
Branş	Fen Bilimleri	83	23
	Sosyal Bilimler	213	59
	Matematik	66	18
Teknolojik Kurs Alanlar	Evet	135	37
	Hayır	227	63
Toplam		362	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerini belirlemek amacıyla Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci ve Kurt (2012) tarafından geliştirilen Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipi 33 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı (Cronbachalpha katsayısı) .94 olarak belirlenmiştir. ölçeği oluşturan faktörlerin iç tutarlılık katsayıları ise. 82 ile. 90 arasında değerler almaktadır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Analizi

Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerini belirlemeye yönelik uygulanan veri toplama aracını eksik yanıtlayan katılımcıların verileri analiz dışında bırakılırken, veri toplama aracını tam yanıtlayan 362 katılımcının verileri değerlendirilmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan her bir katılımcının formu, 1'den başlanarak numaralandırılmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizlerinde elde edilen bulguların yorumlanmasında ölçekten alınan toplam puanlar ve alınan puanların aritmetik ortalamaları üzerinden yapılan hesaplamalar esas alınmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir. Ölçekten alınan puanlar 165'e yaklaştıkça Teknopedagojik Eğitim Yeterliği artmakta, 33'e yaklaştıkça da Teknopedagojik Eğitim Yeterliği azalmaktadır. Araştırmada betimsel istatistik yöntemlerinden Bağımsız guruplar t-testi, Tek Yönlü ANOVA ve Scheffe testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliği'nin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla ölçekten alınan toplam puanların ortalamaları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Ölçeğe Verdikleri Yanıtların Puan Ortalamaları

	N	($\overline{X}$)	SS	Ort. Karşılığı
TPACK Toplam Puan Ort.	362	128.80	15.827	Orta Düzey

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puan ortalamalarının $\overline{X}$=128.80 olduğu görülmektedir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından belirlemiş olan değerlendirme ölçütler göz önüne alındığında çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeği oluşturan Tasarım, Uygulama, Etik ve Uzmanlaşma faktörlerindeki yeterliklerin belirlenmesi amacıyla bu faktörlerden alınan puanların ortalamaları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Ölçeğin Alt Boyutlarına ait Betimsel İstatistikler

	N	($\overline{X}$)	SS	Ort. Karşılığı
Tasarım Puan Arit. Ort	362	3.85	.549	İleri Düzey
Uygulama Puan Arit. Ort		3.96	.526	İleri Düzey
Etik Puan Arit. Ort.		4.02	.568	İleri Düzey
Uzmanlaşma Puan Ort.		3.72	.670	İleri Düzey

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçeğin tüm faktörlerinde kendilerini ileri düzeyde yeterli gördükleri görülmektedir. Tablo 3'teki bu sonuçlar Tablo 2 ile karşılaştırıldığında birinin orta düzey diğerinin ileri düzey olarak değerlendirilmesi bir çelişki olarak görülmemelidir. Dikkat edildiğinde Tablo 2'teki değerler orta düzeyin üst sınırında iken Tablo 3 'teki değerler ileri düzeyin alt sınırında yer almaktadır. Bu nedenle aralarında çok küçük farklılıklar olsa da biri orta düzeyde diğeri ileri düzeyde değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4:Ölçekten ve Alt Faktörlerinden Alınan Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	P
Toplam	**Erkek**	171	129.89	16.26	360	1.245	.214
	Kadın	191	127.82	15.399			
Tasarım			38.71	5.70		.690	.491
			38.31	5.30			
Uygulama			48.01	6.096		1.264	.207
			47.17	6.493			
Etik			24.14	3.495		.42	.966
			24.13	3.338			
Uzmanlaşma			19.01	3.475		2.33	**.020***
			18.19	3.201			

***P<.05**

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin ve ölçeğin Tasarım, Uygulama ve Etik faktörlerinden alınan puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülürken, ölçeğin uzmanlaşma faktöründe erkek öğretmen adaylarının almış oldukları puan ortalamalarının kadın öğretmen adayların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri yaş değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Yaş Değişkenine Göre Ölçeğinin Alt Boyut Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi

	Varyans Kaynağı	K.T	S.D	K.O	F-Değeri	P
Toplam Puan	Gruplar arası	1270.700	3	423.567		
	Grup içi	89152.173	358	249.028	1.701	.166
	Toplam	90422.873	361			
Tasarım	Gruplar arası	189.593	3	63.198	2.113	.098
	Grup içi	189.593	358	29.908		
	Toplam	10896.497	189.593			
Uygulama	Gruplar arası	205.466	3	68.489	1.728	.161
	Grup içi	14189.020	358	39.634		
	Toplam	14394.486	361			
Etik	Gruplar arası	63.562	3	21.187	1.836	.140
	Grup içi	4131.532	358	11.541		
	Toplam	4195.094	361			
Uzmanlaşma	Gruplar arası	9.496	3	3.165	.280	.840
	Grup içi	4052.681	358	11.320		
	Toplam	4062.177	361			

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının hem Teknopedagojik Eğitim Yeterliği hem de ölçeğin Tasarım, Uygulama, Etik ve Uzmanlaşma faktörlerindeki yeterlikleri arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Branş değişkenine göre karşılaştırılmasından elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Branş Değişkenine Göre Ölçeğinin Alt Boyut Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi

	Varyans Kaynağı	K.T	S.D	K.O	F-Değeri	P
Toplam Puan	Gruplar arası	329.018	2	164.509		
	Grup içi	90093.855	359	250.958	.656	.520
	Toplam	90422.873	361			
Tasarım	Gruplar arası	5.309	2	2.655	.087	.916
	Grup içi	10891.188	359	30.338		
	Toplam	10896.497	361			
Uygulama	Gruplar arası	116.556	2	58.278	1.465	.232
	Grup içi	14277.930	359	39.771		
	Toplam	14394.486	361			
Etik	Gruplar arası	60.116	2	30.058	2.610	.075
	Grup içi	4134.978	359	11.518		
	Toplam	4195.094	361			
Uzmanlaşma	Gruplar arası	15.637	2	7.819	.694	.500
	Grup içi	4046.540	359	11.272		
	Toplam	4062.177	361			

Tablo 6'daki bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin branş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır (p< .05).

Bu çalışmada ayrıca, katılımcıların teknolojik cihaz veya yazılımlar ile ilgili eğitim kurslarına katılıp katılmadıkları sorgulanmıştır. Kurslara katılan ve katılmayan öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7:Ölçekten ve Alt Boyutlarından Alınan Puan Ortalamalarının Kurs Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Kurs Alma	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	P
Toplam	**Evet**	135	134.21	13.870	360	5.195	**.001***
	Hayır	227	125.58	16.066			
Tasarım			40.1556	5.048		4.532	**.001***
			37.5198	5.522			
Uygulama			49.5630	5.522		4.757	**.001***
			46.3921	6.468			
Etik			25.0370	2.892		3.946	**.001***
			23.6035	3.582			
Uzmanlaşma			19.4519	3.137		3.877	**.001***
			18.0617	3.378			

Tablo 7 incelendiğinde teknoloji eğitim kurslarına katılan öğretmen adaylarının hem ölçeğin tümünden hem de alt faktörlerinden almış oldukları puan ortalamalarının teknoloji eğitim kurslarına katılmayan öğretmen adaylarının almış oldukları puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir (p< .05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, pedagojik formasyon programlarına katılan öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim yeterlikleri cinsiyet, yaş, branş ve teknoloji eğitim kursuna katılma durumuna göre nasıl farklılaştığı sorgulanmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin orta düzeyde olduğu, ölçeğin tasarım uygulama, etik ve uzmanlaşma faktörlerinde ise ileri düzeyde yeterli oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç alanyazında Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ile yapılan çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Kabakçı Yurdakul (2011), Türkiye'deki farklı üniversitelerde öğrenim gören 3105 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim yeterliklerinin ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kabakçı Yurdakul'un çalışmasında kullanılan ölçek ile yürütülen bu çalışmada da elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Bir diğer çalışmada, Haşlaman, Kuşkaya-Mumcu ve Usluel (2007) öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgileri konusunda kendilerini ileri düzeyde yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin "ileri düzeyde" olduğu Çuhadar ve ark. (tarih???) tarafından yapılan bir çalışmada da ifade edilmiştir. Yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar, alanyazında öğretmen adaylarının etkili teknoloji kullanımı ve öğretim ortamlarına teknoloji entegrasyonunu sağlamaya yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarıyla birçok bakımdan örtüşmektedir (Choy, Wong & Gao, 2009; Gülbahar, 2008). Çalışmada öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Teknopedagojik Eğitim Yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Ölçeğin sadece uzmanlaşma faktöründe erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4). Bu sonuçlara göre, cinsiyetin uzmanlaşma alt boyutu dışında Taknopedagojik Eğitim Yeterliklerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Alanyazında da Teknopedagojik

Eğitim yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bildiren çalışmalara rastlamak mümkündür (Kaya, Özdemir, Emre ve Kaya 2011; Pala 2006; Gömleksiz ve Fidan 2011; Kazu ve Erten 2011). Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin yaş ve branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu yaş ve branş faktörünün öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çalışmada öğretmen adaylarının herhangi bir teknolojik eğitim kursuna katılma durumları sorgulanmış ve teknolojik eğitim kurslarına katılmanın Teknopedagojik Eğitim yeterlikleri üzerindeki etkililiği irdelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre teknolojik eğitim kurslarına katılan öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterlik puan ortalamaları ve ölçeğin alt faktörlerinden almış oldukları puan ortalamalarının, teknolojik eğitim kurslarına katılmayan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 7). Elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının, teknolojiyi eğitimle bütünleştirmede sorunlar yaşadığını gösteren (Çelik, Kocaman ve Önal, 2008; Yılmaz, 2007; Adıgüzel ve Yüksel, 2012) ve öğretmen adaylarının teknoloji ile pedagojiyi birleştirebilecekleri deneyimlere ve kurslara ihtiyaç duyduklarına dair (Chai, Koh, Tsai, 2010; Adıgüzel ve Yüksel, 2012; Rakes, FieldsandCox, 2006) diğer araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlarla da örtüşmektedir. Sonuç olarak Pedagojik formasyon eğitimine katılan öğrencilerin Teknopedagojik Eğitim yeterliklerinin orta düzeyde olduğu, Öğrencilerin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Cinsiyet (uzmanlaşma boyutu hariç), Yaş ve Branşa göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ve Teknolojik kurs alan öğrencilerin ölçekten ve ölçeğin tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma faktörlerinden almış oldukları puanların kurs almayan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçların ışığında araştırmacılara ve öğretmen eğitimcilerine önerilerde bulunulmuştur.

ÖNERİLER

- FATİH Projesi gibi yaygın ve büyük bütçeli projelerin amacına ulaşmasında en büyük rol öğretmenlerindir. Bu nedenle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerle Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin kazandırılması önemlidir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin gelişimini sağlayacak teknoloji destekli öğretimlere yer verilmelidir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının öğretim süreçlerine uyum sağlamasını amaçlayan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin daha verimli hale getirilmesi ve bu uygulamalarda öğretmen adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerini ortaya koyacak etkinlikleri gerçekleştirmesini sağlayacak olanaklar sağlanmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretim elemanlarının Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri tespit edilmeli ve bu yeterliklerin öğretmen adaylarına aktarılma süreçleri değerlendirilmelidir.
- Öğretmen adaylarının teknolojiyi öğretim süreçlerine aktarabilmeleri için bu ders ortamlarının tasarlanması ve sonrasında bu tasarıların gerçek sınıf ortamlarında uygulanmasını sağlayacak yeni dersler açılmalıdır.

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

Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. In. S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on ScienceEducation* 1105-1149. London: Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Adıgüzel, A. & Yüksel, İ. (2012). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri entegrasyon becerilerinin değerlendirilmesi: Yeni pedagojik yaklaşımlar için nitel bir gereksinim analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* (EFMED), 6(1), 265-286.

Akkoyunlu, B. & Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.

Chai, C. S., Koh, J. H. L. & Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Educational Technology & Society*, 13 (4), 63–73.

Choy, D.,Wong, A.F. L. & Gao, P. (2009). Studentteachers' intentions and actions on integrating technology into their classrooms during student teaching: A Singaporestudy. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(2), 175-195.

Çakır, R. & Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürler? *İlköğretim Online, 8*(3), 952-964.

Çelik, N., Kocaman, F. & Önal A.S. (2008). Burdur İli Merkez İlçe İlköğretim Öğretmenlerinin. Bilgisayar Okur-Yazarlık Seviyeleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(15), 1-13.

Efe, R. (2011). Science student teachers and educational technology: experience, intentions, andvalue. *Educational Technology & Society*, 14 (1), 228–240.

Erdemir, N. Bakırcı, H. & Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 6(3), 99-108.

Gömleksiz, M. N. & Fidan, E. K. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisine İlişkin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages,* Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/4 Fall 2011, .593-620 , Turkey.

Gülbahar, Y. (2008). Improvingthe Technology Integration Skills of Prospective Teachers Through Practice: A Case Study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET.* 7(4), Article 8.

Haşlaman, T., Kuşkaya-Mumcu, F., & Usluel, Y. K. (2007). Theintegration of information and communication technologies in learning and teaching process: A lesson plan example. *Educationand Science, 32*(146), 54-63.

Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 397-408.

Karasar. N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Z., Özdemir, T. Y., Emre, İ. ve Kaya, O. N. (2011). Exploring Preservice Information Technology Teachers' Perception of Self-Efficacy in Web-Technological Pedagogical Content Knowledge. *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11)*, 16-18 May 2011, Elazığ, Turkey.

Kazu İbrahim Y. & Erten Pınar (2011). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Web Pedagojik İçerik bilgisine İlişkin Görüşleri", 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 5-7 Mayıs 2011,Sivas, Türkiye.

Koehler, M.J. & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.

Koehler, M. J.,&Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology. (Ed.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge* (TPCK). New York: Routledge.

Öztürk, E. & Horzum, M.B. (2011). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin türkçeye uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 255-278.

Pala, A. (2006). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 16.*

Rakes, G.C., Fields, V.S., & Cox, K.E. (2006). The influence of teachers' technologyuse on instructional practices. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 411-426.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Yılmaz, M. (2007). "Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155–167.

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

SINIF İÇİ DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN ÇÖZÜMÜNDE DAVRANIŞ YÖNETİM SİSTEMİNİN ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Metin Zontul
İstanbul Aydın Üniversitesi
metinzontul@aydin.edu.tr

Cüneyt Ali Mert
İstanbul Aydın Üniversitesi
calimert@gmail.com

Özet

Örgün eğitim veren okullarda sınıf içerisinde öğrenci davranışı problemleri, eğitim sürecinin en çok sekteye uğratan sorunlardır. Bu çalışmanın amacı; eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde devamını sağlamak için kullanılan yöntem ve metotların günümüz teknolojisi ile geliştirilmiş versiyonu olan Davranış Yönetim Sisteminin öğrenci davranışı bozukluklarının giderilmesindeki etkilerinin araştırılmasıdır. Davranış Yönetim Sistemi eğitim dünyasının tablet kullanımına yönelik çalışmaları göz önünde bulundurularak webin mobil uyumlu teknolojileri ile geliştirilerek her platformda kullanılabilmesi sağlanmıştır.

Araştırma, sınıf içerisinde disiplinsiz davranışlarıyla ön plana çıkan öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir sınıfta yapılacaktır. Bunun için bir eğitim kurumunda davranış problemleri ile ön plana çıkan bir sınıfta derse giren bir branş öğretmeninin iki farklı dersinde uygulanacaktır. Öğretmenin devam eden derslerinde öğrenciler üzerinde hal-tavır, söz alarak konuşma, ders içi uygulaması ve ödev yapma gibi konularda gözlemler yapılacaktır. Aynı gözlemler Sınıf İçi Davranış Yönetim Sistemini kullandığı bir başka derste tekrar ele alınacaktır. Bir diğer aşamaysa öğrenci bakış açısıdır. Öğrencilere sistemin kullanılmadığı ders sonrasında dersin işleyişi, anlaşılırlığı, derse katılım isteği ve bu isteğin seviyesi sorulacak benzer sorgulama Davranış Yönetim Sisteminin kullanıldığı bir sonraki derste tekrar edilecektir.

Anahtar Sözcükler: Davranış Problemleri, Sınıf Yönetimi, Davranış Yönetim Sistemi, Sınıf İçi Davranışlar, Ders Hâkimiyeti.

EFFECT OF BEHAVIOR MANAGEMENT SYSTEM ON CLASSROOM BEHAVIOR PROBLEMS SOLUTIONS

Abstract

The teaching process in the schools with formal training is interrupted mostly by the student's behavior problems in the classroom. The aim of this study; to research is on clearing up the students' behavior disorder by the effect of Behavior Management System which is the today's version of the combination of the methods and ways with technology usage to provide the continuation of the process of proper teaching. To keep in mind the education world's studies about the tablet implementation in education, Behavior Management System make it used in all platforms by making it compatible with all the mobile technologies of the web.

The research will be in a classroom in which there are many students showing behavioral disorder and in which students come to the forefront by revealing weakness of discipline. So this will be applied in two different classrooms of a teacher who teach in a class with the students having behavioral disorder. During the teaching process of the teachers, there will be observation on the students with the topics of attitudes, speaking with permission, ongoing performance and doing homework. All the same observation process will be repeated in another classroom in which In Class Behavior Management System is used. The other phase is students' point of view. Students will be asked about the understanding of the topic, teaching process, the willingness of the participation to the learning period. The level of that willingness will be tested by some questions as well. A similar questioning will be done in a different lesson in which Behavior Management System is used properly.

Key Words: Behavior Problems, Class Management, Behavior Management System, Behavior In Class, Class Domination.

GİRİŞ

Örgün eğitim veren okullarda sınıf içerisinde öğretmenin sınıf hakimiyetini sağlamak için kullandığı türlü metodolojiler vardır. Bu metodlar sayesinde öğretmen öğrencilerine aktarmak istediklerini sağlıklı bir iletişim ortamında iletme fırsatı bulur. Öğretmenin bu metodolojilere olan hakimiyeti ve bunları sınıf içerisinde doğru zamanlarda kullanması bahsi geçen sağlıklı iletişim ortamının kalite derecesini belirler. Eğer eğitimci kişi yeteri kadar yönetim metodunu kendi ders anlatım tarzına dâhil edemediyse bu noktada sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci iletişiminde problemler meydana çıkar. Öğrencilerin dikkatini toplama, ilgilerini anlatılan konuya çekmek eğitimcinin belki de en önemli görevidir. Çünkü öğrenci tarafında öğrenme ancak bu ilginin toplanmasından sonra başlamaktadır. Aksi takdirde öğrenci sınıf içerisinde ilgisini çeken diğer uyarıcılara yöneltecek ve eğitim süreci sekteye uğrayacaktır. Bu konuda önemli bir araştırma yapan Aydın (1998) dersin akışını bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranış, istenmeyen davranıştır diye belirtmiştir.

Öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarının problemli olduğunu tespit etmek için bu davranışları dört madde de inceleyebiliriz:

1. Öğrencinin gösterdiği davranışın kendi öğrenimini veya sınıftaki başka bir öğrencinin öğrenimini engellemesi
2. Öğrencinin gene kendi dâhil sınıftaki bireylerin güvenliğini tehlikeye atacak davranışlar
3. Gösterilen davranışın sınıf hatta okul araç gereçlerine zarar veren boyuta gelmesi
4. Öğrencinin diğer öğrencilerin sosyalleşmelerini engelleyici davranışlarda bulunması.

Yukarıda sayılan davranış tespit ölçütlerine göre bazı öğrenci problem davranışlarını Başar (1999) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Öğrencinin derse geç katılması veya derse devam etmemesi
- Ders için herhangi bir hazırlık yapmadan, hatta herhangi bir araç gereç temini ihtiyacı duymadan gelmesi
- Dersin işleyişi esnasında uygun olmayan yer veya zamanda eğitim sürecini baltalayıcı konuşmalarda bulunması
- Ders esnasında o dersi ilgilendirmeyen farklı bir etkinlik içerisinde olması

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları sadece eğitim öğretimi engellemez diyen İlgar (2000), bununla birlikte bazı fiziksel ve psikolojik huzursuzlukları da beraberinde getirir. İstenmeyen davranışlardan bazıları, en büyük etkisini davranışı yapan üzerinde gösterir ama bir kısmı bunun ötesinde öğretmeni, sınıfın tümünü ve dersi olumsuz etkiler diye belirtmiştir.

Formasyon eğitiminde öğretmen adaylarına anlatılan öğretmenin sınıfın dikkatini toplamak için kullandığı klasik metotların bazıları şunlardır:

- Sınıf düzenini bozduğu düşünülen öğrenciye ismi ile doğrudan hitap etme
- Sınıf geneli dikkat dağınıklıkları için öğretmenin sesini yükseltmesi veya tahtaya tebeşirle vurup ses çıkarması

- Problem görülen öğrenciyi sınıftan çıkarma türünde negatif yaklaşımlar olduğu gibi
- Daha iyi davranış sergileyen öğrenciyi sınıfa örnek gösterme
- Öğrenciyle dersten sonra konuşma
- Katılım gösteren öğrenciye teşekkür etme ve notla veya (+) ile ödüllendirme
- Problem görülen öğrenci/öğrencilerin yanına giderek veya omuzuna dokunarak dikkat çekmeden uyarma yöntemleri türünde yöntemler sayılabilir.

Eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrenci durum ve davranışlarını da değerlendirmek için ellerinde çok ta farklı yöntemler bulunmamaktadır. Yıllardır süre gelen değerlendir biçimi olan öğrencinin yaptığı olumlu davranışlara (+) veya yıldız verme, olumsuz davranışlar için de (-) verme veya verilen yıldızları geri alma gibi uygulamalar yapılmaktadır. Hitap edilen öğrencilerin kademesi ve yaşı ilerledikçe bu uygulamaların bazıları da geçerliliğini yitirmektedir. Eğer öğretmen ders notları haricinde öğrencinin davranışlarını değerlendirecek farklı bir yöntemi yoksa sınıf içerisindeki eğitim sürecini aksatan davranışlarla karşılaştığında probleme çözüm üretememekte ve zaman-ders kaybını önleyememektedir.

Sınıf İçi Davranış Yönetim Sisteminin yukarıda etraflıca bahsedilen problemlerin çözümünde etkili olacağı düşünülmüştür.

Sınıf İçi Davranış Yönetim Sistemi Nedir?

Giriş bölümünde anlatılan ve öğrencilerde görülmesi istenmeyen davranışların ortadan kalkması için kullanılan klasik metotlara alternatif olarak geliştirilmiş online web sistemidir. Bu sistem öğrencinin eğitim sürecinde gerçekleştirdiği her davranış için anında geri bildirim almasına imkân sağlayan internet tabanlı platform bağımsız (PC, Tablet, Akıllı Telefon) bir sistemdir. Öğrenci yaptığı her davranıştan dolayı anında reaksiyon almakta ve öğretmenin kendisini fark ettiğini, yapılan davranışların hemen hemen hiç birinin gözden kaçmadığını görmektedir. Böylelikle gerçekleştirdiği davranışların türünü ve biçimini olumlu yönde değiştirmek için sahip olacağı düşünceye daha hızlı yönlendirilmektedir.

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

Şekil 1: Sınıf İçi Davranış Yönetimi Sistemi Akış Diyagramı

Şekil 2: Sınıf İçi Davranış Yönetim Sisteminden Ekran Görüntüleri

Sistemde öğrenciler yaptıkları her olumlu davranış için +1 puan, her olumsuz davranış için ise -1 puan almaktadırlar. Her ders sonunda öğrencinin o dersteki tüm dönemi veya sezonu kapsayan toplam puanı görülebilmektedir. Öğretmenler bu genel puana göre ve sistemin öğretmene sunduğu sınıf istatistiğine göre öğrenci gelişimlerini izleyebilmekte ve pratik bir şekilde değerlendirme şansı bulabilmektedir.

YÖNTEM

Sınıf içi davranış yönetiminin sağlıklı yapılabilmesi için öncelikle öğretmenin bu problemin tespitini yapacak yeterlilikte olması gerekmektedir. Bu tespitten sonra öğretmen probleme çözüm arayacaktır.

Bu çalışmaya benzer bir çalışma Afyon merkeze bağlı 19 ilköğretim okulunda görev yapan 107 sınıf öğretmenine uygulanan bir anket çalışması Yüksel (2005) tarafından yapılmış, yaş, cinsiyet, okuduğu okul, mesleki kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi araştırmanın değişkenleri olarak tespit edilmiştir. Araştırmayla istenmeyen davranışların sınıftaki öğrencilerin yüzde kaçında görüldüğü ve öğretmenlerin bu istenmeyen davranışlarla nasıl başa çıktıları, hangi yöntem ve metotları kullandıklarını belirlenmiştir.

Bu çalışmada problem tespiti ve çözümlerinin uygulanabilmesi için pilot bir sınıf seçilmiştir. Sınıf seçiminde dikkat edilen hususların başında sınıf içi problemlerinin orta düzeyde yaşandığı problem davranışlar gösteren ve bu tür davranış eğiliminde olmayan öğrencilerden oluşan karma bir sınıf ortamının belirlenmesidir. Tarif edilen sınıf içerisinde geleneksel yöntemlerle ders işlenmiş ve karşılaşılan problemlerle öğretmen klasik yöntemlerle çözüm aramıştır. Aynı sınıfın aynı öğretmenle bir başka dersinde bu sefer Sınıf İçi Davranış Yönetim Sistemi kullanılmış ve öğrencilerin bu sistemle yapılan derse olan tepkileri ölçülmüştür.

Çalışmanın örneklemini İstanbul'daki bir özel eğitim kurumunun Anadolu Meslek Lisesi 11.sınıf seviyesinde, yukarıda tarif edildiği gibi davranış bakımından karma olan bir 10 kişilik öğrenci grubunun bulunduğu bir sınıf oluşturmaktadır. Uygulanacak çalışmada Sınıf İçi Davranış Yönetim Sistemi'nin de kullanılacağı göz önünde bulundurularak öğrencilerin internete girebilecekleri cihazlara erişimi olması gerektiği düşünülmüş ve Anadolu Meslek Lisesinin bilişim teknolojileri alanındaki web programcılığı bölümü öğrencileri seçilmiştir. Öğrenciler 3 olumlu 3 te olumsuz davranışlarıyla değerlendirilmişlerdir. Olumlu davranışlar;

1. Derse hazırlıklı gelme
2. Ödevi zamanında yapma
3. Sınıf arkadaşına yardım etme

Olumsuz davranışlar ise;

1. Derse hiç bir hazırlık yapmadan gelme
2. Herhangi bir ödev getirmeme
3. Derse vaktinde gelmeme veya hiç katılmama

Bu olumlu davranışlara aldıkları olumlu tepkilerle öğrencilerdeki başka olumlu davranışların ortaya çıkıp çıkmayacağı ve ortaya çıkanların sayısı tespit edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda olumsuz olarak tabir edilen istenmeyen davranışların ise sayısındaki azalma olup olmayacağı da gene bu gözlemle tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğrenciler üzerinde istenmeyen davranışların giderilmesi için kullanılan klasik yöntemlerin etkisi ve buna karşın Sınıf İçi Davranış Yönetim Sistemi kullanılarak öğrencilerin bahsi geçen davranışlarındaki etkisi ve elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Yapılan gözlem sonucunda, tüm sınıfın her bir davranışı öğretmenle birlikte sınıfta bulunan araştırmacı kişi tarafından gözlemlenmiştir. Buna göre yöntem bölümünde söz edilen davranışlar ve sayıları aşağıdaki gibidir.

Tablo 1: Değerlendirilen Davranışlar (Klasik Yöntem)

Davranış (Olumlu-Olumsuz)	**Sayı**	**Reaksiyon**
Derse hazırlıklı gelme	4	Teşekkür etme
Ödevi zamanında yapma/getirme	6	(+) puan ile ödüllendirme
Sınıf arkadaşlarına yardım etme	3	-
Hazırlıksız derse katılım	6	Uyarı
Verilen ödevi teslim etmeme	4	(-) puan ile cezalandırma
Derse geç kalma	2	İdareye gönderme

Öğretmen derse hazırlıklı gelen öğrencilere genel bir teşekkür ifadesi kullanmıştır. Hazırlıklı olduğunu ilk olarak öğretmene gösteren öğrenci bu teşekkürün muhatabı olan ilk öğrenci ve tek öğrenci olmuştur. Derse hazırlıklı gelme olumlu davranışı gösteren öğrencilerin %75'i bekledikleri reaksiyonun tam olarak alamamışlardır. Ödevini zamanında yapmış ve getirmiş her öğrenci öğretmenden (+) puan almıştır. Burada öğretmenin ödüllendirme etkisi bu davranışı gösteren öğrencilerin %100'ünü kapsamıştır. Sınıf arkadaşına yardım eden öğrencilerden kendini gösterebilen sadece bir öğrenci vardır ve teşvik ve tebrik ifadesini sadece o öğrenci almıştır. Hazırlıksız derse gelenler ilk tespit edilen öğretmenin verdiği uyarının tümünün muhatabı olmuş ceza etkisi diğer eşit olarak dağıtılamamıştır. Ödevi teslim etmeyen her öğrenci öğretmenden (-) puan almıştır. Derse geç kalan her iki öğrenci de idareye gönderilmiş ve gösterilen olumsuz davranışa karşı alınan tepki %100 değerde olmuştur.

Sınıf İçi Davranış Yönetim Sistemi ile yapılan bir diğer dersteki gözlemlerin oranlarında eşit dağılım görmekteyiz. Sistemin getirdiği pratiklik sebebiyle öğrencilerden herhangi biri yaptığı her olumlu davranış için +1 puan, her olumsuz davranışları için ise -1 puan almıştırlar. Öğretmen yapılan her davranış için sistem üzerinden anında geri bildirim yapabildiği için öğrenci sınıf içerisindeki durumunu her daim görme şansı bulmuştur. +1 puan alan öğrencilerin %70'inde tekrar +1 puan alma isteği olduğu için olumlu farklı bir davranış sergilemek adına gayrete girdikleri gözlemlenmiştir. Gerçekleştirdiği istenmeyen davranışlar sebebiyle -1 puan öğrencilerin %60'lik bir kısmı da bu eksi puanları artıya çevirmek için gayret sarf ettikleri tespit edilmiştir. Aldıkları eksi puanlardan herhangi bir gayrete girmeyen öğrencilerin %75'i de tekrar eksi puan almamak için herhangi bir olumsuz davranış sergilememişlerdir. %25'lik kısımda ise herhangi bir değişiklik olmamıştır.

SONUÇ

Sonuç olarak sınıf, eğitim öğretimin yapıldığı ortamdır. Sınıfta sınıf içi ya da sınıf dışı etkenlerden kaynaklanan birçok nedenin öğrenciyi istenmeyen davranışa sevk ettiğini Türnüklü (2000) bahsetmiştir.

Özdayı (2004) ise her şeyin dört dörtlük gittiği, hiçbir istenmeyen davranışın olmadığı bir sınıfı hayal etmek bir bakıma gerçeği görememektir. Trafik kazalarını en iyi sistemlerde bile bütünüyle ortadan kaldırma olasılığının bulunmaması gibi, okullarda da disiplin sorunlarını bütünüyle ortadan kaldırmak olası değildir.

Eğitim öğretim etkinliklerinden beklenilen verimin elde edilebilmesi iyi bir sınıf düzenini gerektirir. Öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışları ile başa çıkabilmesi için iyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip olmaları gerekir. Sorun davranışların ortaya çıkmadan önlenmesi, öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımını artırır; öğretmenin enerjisinin ve zamanının önemli miktarını harcadığı istenmeyen davranışların ortaya çıkma olasılığını da düşürür.

Yüksel ve Ergün (2000) istenmeyen davranışların en aza indirilmesi için öğretmen, yönetici ve ailenin ortak çaba içinde olmaları, olaylara anlayışla yaklaşmaları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren programlarla onların motive edilmesi gerekmektedir diyerek ifade etmiştir.

Sınıf İçi Davranış Yönetim Sistemi tüm bu etkenlerin ortasında eğitimciye destek olabilecek nitelikle teknolojinin getirdiği imkânların eğitimde faydalı bir biçimde kullanılmasına olanak sağlayan sistemler arasında yerini almıştır. Özellikle eğitim teknologlarının ilgisini çekeceği düşünülen bu tür sistemlerle eğitim ortamlarında gerçekleştirilen süreçler daha sağlıklı ilerleyecek ve tam öğrenmeye bir kaç adım daha yaklaşılmış olacaktır. Tabii ki bu tür sistemler Türkiye'nin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapısının da göz önünde bulundurularak tavsiye edilmelidir. Bu sistem ve bunun gibi diğer eğitime teknolojik anlamda destek verecek sistemlerin kullanılabilmesi için Türkiye genelindeki eğitim ortamlarının teknoloji ihtiyacının belirli bir düzeyde giderilmesi gerekmektedir. Hali hazırda yürütülmeye devam eden Fatih Projesi bahsi geçen açığı kapatma konusunda atılan adımlardan bir tanesi olarak görülmektedir. Lakin teknolojinin eğitim ortamlarına kontrolsüz girmesinin önüne de geçilmeli, en azından minimum düzeyde bir oto kontrol sistemi kurulmalıdır. Bunun yanı sıra Sınıf İçi Davranış Yönetim Sistemi gibi eğitim dünyasını destekleyen ve sınıf yönetimini kolaylaştıran diğer sistemlerden de faydalanılmalıdır.

Not : Bu çalışma 21-23 Mayıs 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi'nde 7 ülkenin katılımıyla düzenlenen 1st International Congress on Distance Education and Educational Technology- ICDET'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aydın, A. (1998). Sınıf Yönetimi (ss.138). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi (ss.95). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

İlgar, L. (2000). Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi (ss.167). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Özdayı, N. (2004). Öğrenci ve Öğretmenlerin Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına Genel Bir Bakış. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler (Cilt 1, ss.375).

Türnüklü, A. (2000). Sınıf İçi Davranış Yönetimi, Eğitim Yönetimi, Cilt 15, Sayı 21, ss.142.

Yüksel, A. (2005). İlköğretim I. Kademe 1., 2. Ve 3. Sınıflarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Gözlem ve Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Yüksel, A. ve Ergün, M. (2000). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Yolları. 15.03.2015 tarihinde http://www.egitim.aku.edu.tr/davranis.doc adresinden alınmıştır.

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

TÜRKİYE'DEKİ İLLERİN 2012/2013 ÖRGÜN EĞİTİM İSTATİSTİKLERİ BAKIMINDAN SINIFLANDIRILMASI VE SIRALANMASI

Semih Küçükyılmaz
Hacettepe Üniversitesi
Fen Fakültesi, İstatistik Bölümü, Beytepe, Ankara
semihky7@gmail.com

Doç. Dr. Serpil Aktaş
Hacettepe Üniversitesi
Fen Fakültesi, İstatistik Bölümü, Beytepe, Ankara
spxl@hacettepe.edu.tr

Arş. Gör. Özge Karadağ
Hacettepe Üniversitesi
Fen Fakültesi, İstatistik Bölümü, Beytepe,Ankara
ozgekaradag@hacettepe.edu.tr

Özet

Çalışmanın amacı, bazı değişkenlere göre k-ortalama kümeleme analiziyle birbirine benzer yapıdaki illeri sınıflandırmak ve faktör analiziyle birbirine benzer yapıdaki değişkenleri faktörler altında toplayarak illeri başarı durumlarına göre sıralamaktır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı' nın Milli Eğitim İstatistikleri örgün eğitim 2012/2013 yıllığından elde edilen 20 değişkenli 1620 veri kullanılmıştır. K-ortalama kümeleme analizinde küme sayısı beş olarak bulunmuştur ve büyükşehirlerin beklenildiği gibi farklılık yarattıkları saptanmıştır. Faktör analizinde değişkenler dört faktör altında toplanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Faktör analizi, k-ortalama kümeleme analizi, eğitim istatistikleri.

CLASSIFICATION AND RANKING OF THE CITIES IN TURKEY DEPENDING ON THE 2012/2013FORMAL EDUCATION STATISTICS

Abstract

The purpose of the study is to classify similar provinces according to variables by k-means clustering analysis and put in order the provinces according to their success by gathering similar variables under the factors by factor analysis. For this purpose, 1620 data including 20 variables were taken directly by Ministry of Education's 2012/2013 formal education yearbook of education statistics. The cluster number is found as five by k-means clustering analysis and it can be seen that the metropolitans make difference as expected. From the factor analysis, variables are categorized into four factors.

Key Words: Factor Analysis, k-means clustering analysis, classification, education statistics.

GİRİŞ

Örgün eğitim belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimdir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını içerir. Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.

İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkan veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. İlköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, hem yükseköğretime veya geleceğe hazırlayan eğitim öğretim süreci ise genel ortaöğretim olarak adlandırılır.

Örgün eğitimin, plan ve program hedeflerine uygun bir biçimde işlerlik kazanması, gerekli verilerin doğru, güvenilir ve analiz edilebilir şekilde derlenmesi ile mümkündür. Eğitim planlamasının uygulanabilirliği tam, doğru ve güvenilir istatistikî bilgilerin seri bir biçimde derlenmesi ve kullanıcılara aktarılması ile mümkün olacaktır. Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim yayını, İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) ve yerleşim yeri düzeyinde okul, öğrenci, öğretmen, mezun ve yeni kayıt öğrenci sayıları ile uluslararası karşılaştırmalar yapılabilmesi amacıyla bazı eğitim göstergelerini kapsamaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013, 2013: III).

İBBS demografik araştırmalarda örneklem seçimi yapılması aşamasında oldukça sık kullanılan bir değişken haline gelmiştir. Özellikle söz konusu kitlede demografik, toplumsal, kültürel ve ekonomik farklılıkların karşılaştırılması amaçlanıyor ise ve kitle heterojen bir yapıya sahipse kitle birimleri arasında uygun bir sınıflama yapılması, istatistiksel analizlerin yapılması ve analiz sonuçlarının karşılaştırılmasında kolaylık sağlayacaktır. Yürürlükte olan İBSS, bölgeler arası gelişmişlik farklarının azaltılmasına yönelik olarak bölgelerin sosyo-ekonomik analizlerinin yapılması ve Avrupa Birliği (AB) ile karşılaştırılabilir veriler üretilmesi amacıyla AB bölgesel sınıflandırması olan SR kriterlerine göre tanımlanmıştır. Sınıflandırma üç düzeyden oluşmaktadır. İlk aşamada idari yapıya uygun olarak 81 adet il 3. düzeyde bölge birimleri olarak tanımlanmıştır. Ekonomik, sosyal, kültürel ve coğrafi yönlerden benzer iller belirli bir nüfus büyüklüğü de dikkate alınarak gruplanması ile 26 adet 2. Düzeyde bölge birimleri tanımlanmıştır. Yine aynı kritere göre 2. düzey bölge birimlerinin gruplanması sonucu 12 adet 1. düzeyde bölge birimleri tanımlanmıştır. Bu sınıflandırma, 28/08/2002 tarih ve 2002/4720 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile uygulanmaya başlanmıştır (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013, 2013: XX).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2012/2013 yıllığında eğitim göstergeleri 20 farklı değişken ile ifade edilmiştir. Mezun öğrenci sayılarını gösteren 17. ve 18. değişkenler dışında, diğer tüm göstergelere ait değerler, 2012/2013 eğitim yılı başında kaydedilmiştir. Mezun öğrenci sayıları 2011/2012 yılı sonunda mezun olan öğrenci sayılarını temsil etmektedir.

Değişkenlerden net okullaşma oranları, ilgili öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile aşağıdaki eşitlikteki gibi elde edilir.

$$Net\ okullaşma\ oranı = \frac{Teorik\ yaş\ grubundaki\ öğrenci\ sayısı}{Teorik\ yaş\ grubundaki\ toplam\ nüfus} x100$$

Öğrencilerin bitirdiği yaş temel alınarak; okul öncesi teorik yaş 3-5, ilköğretimde teorik yaş 6-13, ortaöğretimde teorik yaş 14-17, yükseköğretimde teorik yaş 18-22 olarak kabul edilmiştir.

Cinsiyet oranı ise belirli bir öğretim yılında ilgili öğretim türünün kız çocuk brüt okullaşma oranının, aynı öğretim yılında ilgili öğretim türünün erkek çocuk brüt okullaşma oranına olan göreli büyüklüğünü göstermektedir.

Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim göstergeleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1:Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim Göstergeleri

Değişken No	Eğitim Göstergeleri
1	İlkokul net okullaşma oranı (%)
2	Ortaokul net okullaşma oranı (%)
3	Genel ortaöğretim net okullaşma oranı (%)
4	İlköğretim cinsiyet oranı (Kız/Erkek)
5	Genel Ortaöğretim cinsiyet oranı (Kız/Erkek)
6	İlkokul okul başına düşen öğrenci sayısı
7	Ortaokul okul başına düşen öğrenci sayısı
8	İlkokul şube başına düşen öğrenci sayısı
9	Ortaokul şube başına düşen öğrenci sayısı
10	İlkokul öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
11	Ortaokul öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
12	İlkokul+Ortaokul derslik başına düşen öğrenci sayısı
13	Genel Ortaöğretim okul başına düşen öğrenci sayısı
14	Genel Ortaöğretim şube başına düşen öğrenci sayısı
15	Genel Ortaöğretim öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
16	Genel Ortaöğretim derslik başına düşen öğrenci sayısı
17	8. Sınıfı bitiren öğrenci sayısı
18	Genel Ortaöğretim mezun öğrenci sayısı
19	İlkokul yeni kayıt öğrenci sayısı
20	Genel Ortaöğretim yeni kayıt öğrenci sayısı

YÖNTEM

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012/2013 yıllığında yayınlanan, 81 il üzerinden elde edilen ve Tablo 1'de yer verilen 20 değişkene ait 1620 veriden oluşan veri seti incelenmiştir. Araştırma kapsamında ilk olarak eğitim göstergeleri bakımından benzer yapıdaki illerin uygun bir sınıflandırma yöntemi kullanılarak anlamlı sayıdaki k sınıfa atanması amaçlanmıştır. Tüm değişkenler üzerinden yapılan kümeleme analizine ek olarak, değişkenler eğitim düzeyleri bakımından ilkokul, ortaöğretim ve genel ortaöğretim olarak üç alt gruba ayrılmış ve alt gruplardaki değişkenlerden üzerinden kümeleme analizleri tekrarlanmıştır. Analizler sonucunda, eğitim düzeylerine göre kümelerde değişiklik gösteren iller tespit edilmiştir. Ardından 20 farklı değişken ile ifade edilen eğitim göstergeleri üzerinde boyut indirgemesine gidilerek, daha basit bir yapı üzerinden illerin sıralanması hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda illerin sınıflandırma aşamasında k-ortalama kümeleme analizi ve illerin eğitim göstergeleri bakımından sıralanması aşamasında faktör analizi kullanılmıştır. İzleyen alt bölümlerde K–Ortalama Kümeleme Analizi ve Faktör Analizi kısaca tanıtılacaktır.

K-Ortalama Kümeleme Analizi

Kümeleme analizi genel olarak birbirine benzer yapıdaki bireylerin aynı grup/küme altında toplanmasına olanak sağlayan çok değişkenli bir istatistiksel analiz tekniğidir. Kümeleme analizinin birkaç çeşidi olmakla birlikte, küme sayısı konusunda ön bilgi var ise veya araştırmacı anlamlı olacak küme sayısına karar vermiş ise bu durumda hiyerarşik olmayan ya da aşama sıralı olmayan kümeleme yöntemleri tercih edilmektedir. Ayrıca hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemlerinin kuramsal dayanaklarının güçlü olması da diğer bir tercih nedenidir. Hiyerarşik olmayan kümeleme başlığı altında pek çok teknikten söz edilmektedir. Ancak bunlardan en fazla kullanılanları Mac Queen tarafından geliştirilmiş olan 'k-ortalama tekniği' ile 'en çok olabilirlik tekniği'dir (Tatlıdil, 2002: 338). Çalışmada hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemlerinden k-ortalama tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte değişkenler, kümeler içi kareler toplamı en küçük olacak biçimde k kümeye bölünmektedirler.

K-ortalama tekniğinde aşağıdaki adımlar izlenerek birimler kümelere ayrılır (Tatlıdil, 2002).

1. Araştırıcının verilerden elde edeceği bilgilere göre ilk k nokta çekirdek nokta olarak alınır. Bu noktaların her birinin p değişken değerleri birer küme ortalama vektörü olarak kabul edilir. Küme ortalama vektöründen her bir birimin uzaklıkları hesaplanır.
2. Geriye kalan (*n-k*) birim en yakın ortalama vektörüne sahip kümeye atanır. Her atamadan sonra oluşan kümenin ortalama vektörü yeniden hesaplanır. Böylece, çekirdek noktaların verilerinden oluşan ortalama vektörü değiştirilir ve birimlerin yeni oluşan küme ortalama vektörüne göre uzaklıkları hesaplanır. En yüksek benzerliğe sahip birimler bir araya getirilir.
3. Küme içi varyansın minimum ve kümeler arası varyansın maksimum olduğu kümeleme yapısına ulaşıncaya kadar tüm birimler k kümeye atanmaya devam eder. Yinelemeli yaklaşımla uygun kümeleme sağlanır. Her aşamada birimlerin kümelerde yer alma olasılığı 0 ile 1 arasında değişir. Küme içi kovaryans matrisinin minimum olduğu koşul sağlanıncaya ve yakınsama kriterine eşit ya da daha küçük varyans farkına ulaşıncaya kadar parçalanma işlemine devam edilir.

Faktör Analizi

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiksel analiz tekniği olarak tanımlanabilir. Daniel'e (1988) göre faktör analizi, bir grup değişkenin kovaryans yapısını incelemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri, faktör olarak isimlendirilen çok daha az sayıdaki gözlenemeyen gizli değişkenler bakımından açıklamayı sağlamak üzere düzenlenmiş bir tekniktir (Akt.Stapleton, 1997). Rennie (1997) ise, faktör analizini, maksimum varyansı açıklayan az sayıda açıklayıcı faktöre (kavrama) ulaşmayı amaçlayan ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri temel alan bir hesaplama mantığına sahip analitik bir teknik olarak tanımlamaktadır.

Faktör analizinde $z_1, z_2, ..., z_p$ gibi p sayıda gözlemsel değişken ile $F_1, F_2, ..., F_p$ gibi yine p sayıda kurgusal değişken arasında, $z_j=a_{j1}F_1+a_{j2}F_2+...+a_{jp}F_p$ biçiminde doğrusal ilişkiler kurulmaktadır. Burada *z*'ler gözlemsel, *F*'ler ise kurgusal niteliktedir. Görüldüğü gibi, faktör analizi denklemleri, somut değişkenlerin soyut değişkenler üzerine bir regresyonu olarak anlam kazanmaktadır. *p* sayıda bağımlı değişken karşılığında gene *p* sayıda faktör yaratmakta yalınlık bakımından bir kazanç olamayacağından bağımlı değişkenlerle faktörler arasındaki doğrusal ilişki $m<p$ olmak üzere aşağıdaki biçimde oluşturulmaktadır:

$$z_j=a_{j1}F_1+a_{j2}F_2+...+a_{jm}F_m+\varepsilon_j, \; j=1, 2, ..., p$$

Yukarıdaki eşitlikte a_{jm} katsayıları j'inci değişkenin, m'inci faktör üzerindeki ağırlığını temsil etmektedir. Faktör analizi tekniğinde faktör sayısını bulmak için zorunlu olmamakla birlikte önemli temel bileşenlerin sayısını bulma yoluna gidilebilmektedir. Bu yaklaşımın altında faktör sayısının önemli temel bileşen sayısını geçemeyeceği düşüncesi yatmaktadır. Temel bileşen, belli sayıda bağımlı standart raslantı değişkeninin doğrusal bileşimi olarak dile getirilip kendi aralarında bağımsız olan raslantı değişkenleridir.

Bu çalışmada k-ortalama kümeleme analizi ve faktör analizi SPSS 20 paket programı yardımıyla uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları tablolar halinde özetlenerek izleyen alt bölümlerde verilmiş ve analiz sonuçları yorumlanarak, eğitim göstergeleri bakımından benzerlik gösteren iller ve faktörlere göre sıralamaları tespit edilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

K-Ortalama kümeleme analizi sonucunda uygun küme sayısı 5 olarak belirlenmiştir. Türkiye'deki 81 ilin eğitim durumunu belirleyen değişkenlerin tamamı bakımından 5 kümeye dağılımı Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: K-Ortalama Kümeleme Analizine Göre İllerin Kümelere Dağılımı

Küme	İLLER
1	TR100 İstanbul
2	TR212 Edirne, TR213 Kırklareli, TR222 Çanakkale, TR333 Kütahya, TR334 Uşak, TR412 Eskişehir, TR413 Bilecik, TR423 Düzce, TR424 Bolu, TR425 Yalova, TR522 Karaman, TR612 Isparta, TR613 Burdur, TR633 Osmaniye, TR711 Kırıkkale, TR712 Aksaray, TR713 Niğde, TR714 Nevşehir, TR715 Kırşehir, TR722 Sivas, TR723 Yozgat, TR811 Zonguldak, TR812 Karabük, TR813 Bartın, TR821 Kastamonu, TR822 Çankırı, TR823 Sinop, TR832 Tokat, TR833 Çorum, TR834 Amasya, TR902 Ordu, TR903 Giresun, TR904 Rize, TR905 Artvin, TR906 Gümüşhane, TRA12 Erzincan, TRA13 Bayburt, TRA22 Kars, TRA23 Iğdır, TRA24 Ardahan, TRB12 Elazığ, TRB13 Bingöl, TRB14 Tunceli, TRB22 Muş, TRB23Bitlis, TRB24 Hakkari, TRC13 Kilis, TRC34 Siirt
3	TR611 Antalya, TR621 Adana, TRC11 Gaziantep, TR622 Mersin, TR631 Hatay, TR521 Konya, TR310 İzmir, TR411Bursa, TRC21 Şanlıurfa, TRC22 Diyarbakır
4	TRC33 Şırnak, TR332 Afyonkarahisar, TR323 Muğla, TR211 Tekirdağ, TR322 Denizli, TRC12 Adıyaman, TR632 Kahramanmaraş, TRB11 Malatya, TR321 Aydın, TR721 Kayseri, TRB21 Van, TR901 Trabzon, TR221 Balıkesir, TRC32 Batman, TR331 Manisa, TR421 Kocaeli, TRA11 Erzurum, TR831Samsun, TRC31 Mardin, TR422 Sakarya, TRA21Ağrı
5	TR510 Ankara

Tablo 3, 81 ilin nihai küme merkezleri dikkate alındığında incelenen değişkenler açısından ortalama olarak nasıl konumlandıklarını göstermektedir.

Tablo 3:K-Ortalama Kümeleme Analizine Göre Kümelere Ait Ortalamalar

Değişken No	Küme 1	Küme 2	Küme 3	Küme 4	Küme 5
İlkokul net okullaşma oranı	100,00	98,14	98,94	98,89	99,00
Ortaokul net okullaşma oranı	95,00	92,50	92,97	92,44	96,27
Genel ortaöğretim net okullaşma oranı	36,00	34,29	34,14	32,65	46,19
İlköğretim cinsiyet oranı	102,47	101,52	101,57	101,52	102,19
Genel Ortaöğretim cinsiyet oranı	98,98	93,31	92,87	90,93	96,80
İlkokul okul başına düşen öğr. sayısı	608	130	240	164	369
Ortaokul okul başına düşen öğr. sayısı	560	210	354	267	492
İlkokul şube başına düşen öğr. sayısı	31	18	24	20	25
Ortaokul şube başına düşen öğr. sayısı	31	23	29	26	27
İlkokul öğrt. başına düşen öğr. sayısı	25	17	21	20	17
Ortaokul öğrt. başına düşen öğr. sayısı	25	16	21	19	19
İlkokul+Ortaokul derslik başına düşen öğr. sayısı	43	22	34	28	32
Genel Ortaöğretim okul başına düşen öğr. sayısı	553	344	566	473	565
Genel Ortaöğretim şube başına düşen öğr. sayısı	24	21	24	23	23
Genel Ortaöğretim öğrt. başına düşen öğr. sayısı	17	15	19	17	15
Genel Ortaöğretim derslik başına düşen öğr. sayısı	33	23	33	28	30
8. Sınıfı bitiren öğr. sayısı	210054	5534	36980	15785	75190
Genel Ortaöğretim mezun öğr. sayısı	64540	1695	10755	4637	29713
İlkokul yeni kayıt öğr. sayısı	293518	7175	54651	22610	97370
Genel Ortaöğretim yeni kayıt öğr. sayısı	77313	2123	13894	5961	33467

Yapılan k-ortalama kümeleme analizi sonunda 20 değişken arasından, *ilkokul net okullaşma oranı*, *ortaokul net okullaşma oranı*, *genel ortaöğretim net okullaşma oranı*, *ilköğretim cinsiyet oranı*, *genel ortaöğretim cinsiyet oranı ve genel ortaöğretim öğretmen başına düşen öğrenci sayısı* değişkenleri bakımında kümeler arasında fark

olmadığı %95 güven düzeyinde söylenebilir. Diğer 14 değişken bakımından 5 küme arasında istatistiksel olarak anlamlı olan farklılıklar söz konusudur.

Tablo 3'de verilen küme analizi sonuçlarına göre, mezun ve yeni kayıt yapan öğrenci sayıları karşılaştırıldığında, Küme 1'deki ortalama öğrenci sayıları, diğer kümlerden oldukça yüksektir. Örneğin 2011/2012 öğretim yılı sonunda *8. sınıfı bitiren öğrenci sayısı* 1. küme için ortalama 210054 iken, 2. küme için 5534, 3. küme için 36980, 4. küme için 15785 ve 5. küme için 75190 öğrencidir.

Örgün eğitim istatistikleri, farklı eğitim düzeylerine ait değişkenler içerdiği için, çalışmada tüm değişkenler üzerinden sınıflandırmaya ek olarak farklı eğitim düzeyleri bakımından da kümele analizleri yapılmıştır. İlkokul, ortaokul ve genel orta öğretime ait istatistikler aşağıdaki Tablo 4'de verildiği gibi üç alt gruba ayrılmıştır.

Tablo 4**:** Örgün eğitim istatistiklerinin üç farklı eğitim düzeyine göre alt gruplara ayrılması

İlkokul Değişkenleri	**Ortaokul Değişkenleri**	**Genel Ortaöğretim Değişkenleri**
İlkokul net okullaşma oranı	Ortaokul net okullaşma oranı	Genel Ortaöğretim net okullaşma oranı
İlköğretim cinsiyet oranı	İlköğretim cinsiyet oranı	Genel Ortaöğretim cinsiyet oranı
İlkokul okul başına düşen öğrenci sayısı	Ortaokul okul başına düşen öğrenci sayısı	Genel Ortaöğretim okul başına düşen öğrenci sayısı
İlkokul şube başına düşen öğrenci sayısı	Ortaokul şube başına düşen öğrenci sayısı	Genel Ortaöğretim şube başına düşen öğrenci sayısı
İlkokul öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	Ortaokul öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	Genel Ortaöğretim öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
İlkokul+Ortaokul derslik başına düşen öğrenci sayısı	İlkokul+Ortaokul derslik başına düşen öğrenci sayısı	Genel Ortaöğretim derslik başına düşen öğrenci sayısı

İlkokul değişkenleri üzerinden yapılan k-ortalama kümeleme analizi sonunda 6 değişken arasından, *ilkokul net okullaşma oranı*, *ilköğretim cinsiyet oranı* ve *ilkokul öğretmen başına düşen öğrenci sayısı* değişkenleri bakımında kümeler arasında fark olmadığı %95 güven düzeyinde söylenebilir. Diğer 3 değişken bakımından 5 küme arasında istatistiksel olarak anlamlı olan farklılıklar söz konusudur. İlkokul değişkenleri üzerinden yapılan k-ortalama kümeleme analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5**:**İlkokul Düzeyi Eğitim Değişkenleri Üzerinden Yapılan K-Ortalama Kümeleme Analizine Göre İllerin Kümelere Dağılımı

Küme	**İLLER**
1	TR715 Kırşehir, TR902 Ordu, TRA23 Iğdır, TR712 Aksaray, TR612 Isparta, TR713 Niğde, TR332 Afyonkarahisar, TR212 Edirne, TR323 Muğla, TRB21 Van, TR632 Kahramanmaraş, TR714 Nevşehir, TR321 Aydın, TR213 Kırklareli, TR711 Kırıkkale, TR331 Manisa, TR903 Giresun, TR901 Trabzon, TRC21 Şanlıurfa, TRC32 Batman, TR222 Çanakkale, TR221 Balıkesir, TR413 Bilecik, TR423 Düzce, TRC22 Diyarbakır, TRB12 Elazığ, TR811 Zonguldak, TR422 Sakarya, TRC31 Mardin
2	TR831Samsun, TRA11 Erzurum, TRA21Ağrı, TRB11 Malatya, TRC12 Adıyaman, TR333 Kütahya, TR334 Uşak, TR522 Karaman, TR613 Burdur, TR722 Sivas, TR723 Yozgat, TR813 Bartın, TR821 Kastamonu, TR822 Çankırı, TR823 Sinop, TR832 Tokat, TR833 Çorum, TR834 Amasya, TR905 Artvin, TR906 Gümüşhane, TRA12 Erzincan, TRA13 Bayburt, TRA22 Kars, TRA24 Ardahan, TRB13 Bingöl, TRB14 Tunceli, TRB22 Muş, TRB23Bitlis, TRB24 Hakkâri, TRC13 Kilis, TRC34 Siirt
3	TR100 İstanbul
4	TR510 Ankara, TR411Bursa, TRC11 Gaziantep, TR211 Tekirdağ, TR421Kocaeli

5	TR310 İzmir, TR322 Denizli, TR633 Osmaniye, TR611 Antalya,TR621 Adana, TR622 Mersin, TR631 Hatay, TR721 Kayseri, TR521 Konya, TR412 Eskişehir, TR425 Yalova, TR812 Karabük, TR424 Bolu, TR904 Rize, TRC33 Şırnak

Ortaokul değişkenleri üzerinden yapılan k-ortalama kümeleme analizi sonunda 6 değişken arasından, *ortaokul net okullaşma oranı* ve *ilköğretim cinsiyet oranı* değişkenleri bakımında kümeler arasında fark olmadığı %95 güven düzeyinde söylenebilir. Diğer 4 değişken bakımından 5 küme arasında istatistiksel olarak anlamlı olan farklılıklar söz konusudur. Ortaokul değişkenleri üzerinden yapılan k-ortalama kümeleme analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6**:** Ortaokul Düzeyi Eğitim Değişkenleri Üzerinden Yapılan K-Ortalama Kümeleme Analizine Göre İllerin Kümelere Dağılımı

Küme	İLLER
1	TR510 Ankara, TRC11 Gaziantep, TRC22 Diyarbakır
2	TRA11 Erzurum, TR333 Kütahya, TR334 Uşak, TR613 Burdur, TR722 Sivas, TR723 Yozgat, TR821 Kastamonu, TR822 Çankırı, TR823 Sinop, TR832 Tokat, TR905 Artvin, TR906 Gümüşhane, TRA12 Erzincan, TRA13 Bayburt, TRA22 Kars, TRA24 Ardahan, TRB14 Tunceli, TR715 Kırşehir, TR712 Aksaray, TR612 Isparta, TR713 Niğde, TR332 Afyonkarahisar, TR212 Edirne, TR323 Muğla, TR714 Nevşehir, TR903 Giresun, TR901 Trabzon, TR221 Balıkesir, TR413 Bilecik, TR423 Düzce, TR425 Yalova, TR812 Karabük, TR424 Bolu, TR904 Rize
3	TR621 Adana, TR211 Tekirdağ, TRB21 Van, TR622 Mersin, TR721 Kayseri, TRC32 Batman, TR310 İzmir, TR412 Eskişehir, TRC21 Şanlıurfa, TR411Bursa, TRB24 Hakkâri, TRB12 Elazığ, TR421Kocaeli, TRC31 Mardin, TRA21Ağrı
4	TR322 Denizli, TR633 Osmaniye, TR611 Antalya, TRC33 Şırnak, TR902 Ordu, TRA23 Iğdır, TR522 Karaman, TRC34 Siirt, TR632 Kahramanmaraş, TRC13 Kilis, TRB11 Malatya, TRC12 Adıyaman, TR521 Konya, TR213 Kırklareli, TR321 Aydın, TR631 Hatay, TR711 Kırıkkale, TR331 Manisa, TR834 Amasya, TRB23Bitlis, TR222 Çanakkale, TR833 Çorum, TR811 Zonguldak, TRB22 Muş, TR813 Bartın, TR422 Sakarya, TRB13 Bingöl, TR831Samsun
5	TR100 İstanbul

Genel ortaöğretim değişkenleri üzerinden yapılan k-ortalama kümeleme analizi sonunda 6 değişken arasından sadece *genel ortaöğretim net okullaşma oranı* değişkeni bakımında kümeler arasında fark olmadığı %95 güven düzeyinde söylenebilir. Diğer 4 değişken bakımından 5 küme arasında istatistiksel olarak anlamlı olan farklılıklar söz konusudur. Genel ortaöğretim değişkenleri üzerinden yapılan k-ortalama kümeleme analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7:Genel Ortaöğretim Düzeyi Eğitim Değişkenleri Üzerinden Yapılan K-Ortalama Kümeleme Analizine Göre İllerin Kümelere Dağılımı

Küme	İLLER
1	TR633 Osmaniye, TR632 Kahramanmaraş, TR211 Tekirdağ, TRC34 Siirt, TRB11 Malatya, TR321 Aydın, TR334 Uşak, TR721 Kayseri, TR310 İzmir, TRB12 Elazığ, TR421Kocaeli, TR424 Bolu, TR831 Samsun
2	TRC33 Şırnak, TRC32 Batman, TRB24 Hakkâri, TRC31 Mardin, TRC22 Diyarbakır
3	TR906 Gümüşhane, TR822 Çankırı, TR613 Burdur, TR723 Yozgat, TR712 Aksaray, TR612 Isparta, TRB14 Tunceli, TR332 Afyonkarahisar, TR212 Edirne, TRA24 Ardahan, TR903 Giresun, TR714 Nevşehir, TR413 Bilecik, TR823 Sinop, TR222 Çanakkale, TR333 Kütahya, TR905 Artvin, TR812 Karabük, TRA12 Erzincan, TR904 Rize, TR821 Kastamonu

4	TR510 Ankara, TRC11 Gaziantep, TR100 İstanbul, TR621 Adana, TRA23 Iğdır, TR611 Antalya, TRC13 Kilis, TRC12 Adıyaman, TRB21 Van, TR622 Mersin, TR631 Hatay, TRC21 Şanlıurfa, TR411Bursa, TRA21Ağrı, TR425 Yalova
5	TR412 Eskişehir, TRA11 Erzurum, TR722 Sivas, TR832 Tokat, TRA13 Bayburt, TRA22 Kars, TR715 Kırşehir, TR713 Niğde, TR323 Muğla, TR901 Trabzon, TR221 Balıkesir, TR423 Düzce, TR322 Denizli, TR902 Ordu, TR522 Karaman, TR521 Konya, TR213 Kırklareli, TR711 Kırıkkale, TR331 Manisa, TR834 Amasya, TRB23 Bitlis, TR833 Çorum, TR811 Zonguldak, TRB22 Muş, TR813 Bartın, TR422 Sakarya, TRB13 Bingöl,

Eğitim düzeylerine göre yapılan alt grup kümeleme analizi sonuçları ile tüm değişkenler üzerinden yapılan analiz sonuçları birlikte incelendiğinde bazı illerdeki değişkenlik oldukça göze çarpmaktadır. Örneğin tüm değişkenler, ilkokul alt grup değişkenleri ve orta öğretim alt grup değişkenleri üzerinden yapılan kümeleme analizi sonucunda başlı başına bir küme oluşturan İstanbul ili, genel orta öğretim düzeyindeki değişkenler bakımından, Ankara, Adana, Şanlıurfa gibi illerin de bulunduğu 4. Kümeye düşmüştür. Tüm değişkenler üzerinden yapılan analiz sonuçlarında tek başına bir küme oluşturan Ankara, eğitim düzeylerine göre alt grup değişkenleri üzerinden analiz yapıldığında, Bursa ile aynı kümeye dahil olduğu görülmektedir. Eğitim düzeylerine ait alt grup değişkenleri ile tüm değişkenler üzerinden yapılan analiz sonucunda kümelere düşen il sayılarının dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8**:** Eğitim Düzeylerine Göre Kümelere Düşen İl Sayıları

	Kümeler				
	Küme 1	**Küme 2**	**Küme 3**	**Küme 4**	**Küme 5**
İlkokul	29	31	1	5	15
Ortaokul	3	34	15	28	1
Genel Ortaöğretim	13	5	21	15	27
Genel	1	48	10	21	1

K- kümeleme analizi tekniği ile hem tüm değişkenler üzerinden, hem de üç farklı eğitim düzeyine ait değişkenler üzerinden birbirine benzer yapıdaki iller tespit edilmiş ve her bir analiz sonucunda iller 5 küme altında sınıflandırılmışlardır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında ise faktör analizi ile illerin sıralanması ele alınacaktır.

Faktör analizi sonucunda faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak varyansları hesaplanmıştır. Ortak faktör varyansı 0 ile 1 arasında bir değer alır. Alınan değerin 1'e yaklaşması ya da 0.60'ın üzerinde o değişkenin varyansa yaptığı katkının yüksek olduğunu, aksi takdirde 0'a yaklaşması katkının düşük olduğunu gösterir. Eğer değişken ortak faktör varyans değeri 0,60' ın altında bir değer almışsa analizden çıkartılır ve geriye kalan değişkenlerle analize devam edilir.

Faktör analizinde faktörlere ait özdeğerler uygun faktör sayısının belirlenmesinde yol göstericilerdir. Uygun faktör sayısının belirlenmesinde özdeğerlerin 1' den büyük olması koşulu aranır. Özdeğeri 1' den büyük kaç tane temel bileşen varsa o kadar da faktör vardır. 20 değişken üzerinden faktör analizi yapıldığında değişkenlerin 4 faktör altında toplandığını görülmektedir. Özdeğeri 1'den büyük olan bileşenlere ait diğer bir deyişle indirgenmiş analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Araştırmacı, bir faktör analizi tekniğini uygulayarak elde ettiğim kadar önemli faktörü, "bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık" sağlamak amacıyla bir eksen döndürmesine (rotation) tabi tutabilir. Faktör döndürme, çözümün temel matematiksel özelliklerini değiştirmez. Eksenlerin döndürülmesi sonrasında maddelerin bir faktördeki yükü artarken diğer faktörlerdeki yükleri azalır. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulurlar ve faktörler daha kolay yorumlanabilir (Tabachnick ve Fideli, 2001).

Tablo 9: Faktörlere ait Özdeğerler ve Varyans Açıklama Oranları

Temel Bileşen	Özdeğerler	Yüzde	Birikimli Yüzde	Döndürme Sonrasında Yükleme Karelerinin Toplamı	Yüzde	Birikimli Yüzde
1	9,728	48,642	48,642	6,753	33,766	33,766
2	4,513	22,564	71,206	5,816	29,079	62,845
3	1,474	7,369	78,575	2,827	14,135	76,980
4	1,135	5,677	84,252	1,454	7,272	84,252

Çalışmada *equamax dik döndürme* işlemi uygulanmıştır. Döndürme işlemi yapıldıktan sonra 1.faktörün toplam varyansı açıklama oranı %33.766, 2.faktörün toplam varyansı açıklama oranı %29.079, 3.faktörün toplam varyansı açıklama oranı %14.135 ve 4.faktörün toplam varyansı açıklama oranı %7.272 olarak hesaplanmıştır. Dört faktörün birlikte toplam varyansı açıklama oranı ise %84,252'dir.

Yapılan faktör analizi sonucunda, eğitim durumunu belirleyen 20 değişken 4 faktör altına toplanmıştır. Değişkenlerin faktörlere dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Değişkenlerin Faktörlere Dağılımı

Faktör 1	8. Sınıfı bitiren öğrenci sayısı Genel Ortaöğretim mezun öğrenci sayısı Genel Ortaöğretim yeni kayıt öğrenci sayısı İlkokul yeni kayıt öğrenci sayısı İlkokul okul başına düşen öğrenci sayısı Ortaokul okul başına düşen öğrenci sayısı
Faktör 2	Genel Ortaöğretim okul başına düşen öğrenci sayısı Genel Ortaöğretim şube başına düşen öğrenci sayısı Genel Ortaöğretim derslik başına düşen öğrenci sayısı Ortaokul şube başına düşen öğrenci sayısı Genel Ortaöğretim öğretmen başına düşen öğrenci sayısı İlkokul+Ortaokul derslik başına düşen öğrenci sayısı Ortaokul öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
Faktör 3	Genel ortaöğretim net okullaşma oranı Ortaokul net okullaşma oranı Genel Ortaöğretim cinsiyet oranı İlkokul öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
Faktör 4	ilköğretim cinsiyet oranı İlkokul net okullaşma oranı

SONUÇLAR

K-Ortalama kümeleme analizi sonucunda iller 5 küme altında toplanmıştır. İstanbul ve Ankara tek başlarına birer kümeyi oluşturmuştur. 4. Kümede bir yoğunluk bulunmaktadır. Bu yoğunluğu azaltmak için değişkenlerin yapısına göre gerekli uygulamalar yapılarak diğer kümelere yakınlaştırılmalıdır.

Faktör analizinde ise değişkenler 4 faktör altında toplanmıştır ve faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı %84.25 çıkmıştır. Tablo 11'e bakıldığında faktör 1' e göre illerin sıralanması görülmektedir. Buna göre eğitim düzeyi en iyi iller TR100 İstanbul, TR510 Ankara, TR310 İzmir, TR411 Bursa ve TR621 Adana olurken eğitim düzeyi en kötü iller ise TRA13 Bayburt, TRA22 Kars, TRB24 Hakkâri, TRC13 Kilis ve TRA24 Ardahan çıkmıştır.

Tablo 11:Faktör 1' e Göre İllerin Eğitim Durumu Sıralaması

1	TR100 İstanbul	7,41694	**28**	TR633 Osmaniye	0,00647	**55**	TRB13 Bingöl	-0,3622
2	TR510 Ankara	2,59523	**29**	TR831 Samsun	-0,0522	**56**	TR333 Kütahya	-0,3661
3	TR310 İzmir	1,62214	**30**	TR711 Kırıkkale	-0,0676	**57**	TR813 Bartın	-0,3711
4	TR411 Bursa	1,00514	**31**	TR221 Balıkesir	-0,0689	**58**	TR821Kastamonu	-0,3895
5	TR621 Adana	0,94753	**32**	TR613 Burdur	-0,0904	**59**	TRC31 Mardin	-0,3967
6	TR521 Konya	0,80411	**33**	TR901 Trabzon	-0,1065	**60**	TR424 Bolu	-0,4067
7	TR421 Kocaeli	0,77696	**34**	TR323 Muğla	-0,1517	**61**	TR423 Düzce	-0,418
8	TR611 Antalya	0,73101	**35**	TR413 Bilecik	-0,1537	**62**	TR812 Karabük	-0,4201
9	TRC11 Gaziantep	0,70032	**36**	TR723 Yozgat	-0,1948	**63**	TRC33 Şırnak	-0,4352
10	TR622 Mersin	0,64849	**37**	TRB11 Malatya	-0,2032	**64**	TRA12 Erzincan	-0,4485
11	TRC21 Şanlıurfa	0,62633	**38**	TR714 Nevşehir	-0,2057	**65**	TR823 Sinop	-0,4568
12	TR631 Hatay	0,36468	**39**	TR833 Çorum	-0,2136	**66**	TRC34 Siirt	-0,4624
13	TR211 Tekirdağ	0,34897	**40**	TR903 Giresun	-0,2178	**67**	TR425 Yalova	-0,4737
14	TR822 Çankırı	0,33641	**41**	TRA11 Erzurum	-0,2191	**68**	TRB23 Bitlis	-0,4749
15	TR721 Kayseri	0,24993	**42**	TR612 Isparta	-0,2245	**69**	TR834 Amasya	-0,489
16	TRC22 Diyarbakır	0,18586	**43**	TR904 Rize	-0,2297	**70**	TRB14 Tunceli	-0,5397
17	TR902 Ordu	0,1752	**44**	TR713 Niğde	-0,2362	**71**	TR334 Uşak	-0,5535
18	TR322 Denizli	0,16256	**45**	TR212 Edirne	-0,2406	**72**	TRC12 Adıyaman	-0,5684
19	TR412 Eskişehir	0,15224	**46**	TR222 Çanakkale	-0,2479	**73**	TR522 Karaman	-0,5982
20	TR331 Manisa	0,12495	**47**	TR712 Aksaray	-0,266	**74**	TRA23 Iğdır	-0,6084
21	TR832 Tokat	0,10321	**48**	TR213 Kırklareli	-0,2998	**75**	TR905 Artvin	-0,6611
22	TRB21 Van	0,08322	**49**	TRB22 Muş	-0,3118	**76**	TRC32 Batman	-0,6758
23	TR332 A.karahisar	0,06697	**50**	TR722 Sivas	-0,3136	**77**	TRA24 Ardahan	-0,7393
24	TR632 K.maraş	0,04867	**51**	TRA21 Ağrı	-0,3251	**78**	TRC13 Kilis	-0,7558
25	TR906 Gümüşhane	0,01855	**52**	TR811 Zonguldak	-0,342	**79**	TRB24 Hakkari	-0,7921
26	TR422 Sakarya	0,01312	**53**	TRB12 Elazığ	-0,3518	**80**	TRA22 Kars	-0,8301
27	TR321 Aydın	0,00943	**54**	TR715 Kırşehir	-0,3573	**81**	TRA13 Bayburt	-0,9401

Tablo 12' de faktör 2' ye göre illerin sıralanması görülmektedir. Buna göre eğitim düzeyi en iyi iller TRC22 Diyarbakır, TRC32 Batman, TRC11 Gaziantep, TRC33 Şırnak ve TRC31 Mardin olurken en kötü iller ise TR906 Gümüşhane, TR281 Kastamonu, TRA12 Erzincan, TRA11 Erzurum ve TR822 Çankırı çıkmıştır. Bu sıralamaya göre TR100 İstanbul 71. sırada, TR510 Ankara 25. sırada, TR310 İzmir 39. sırada çıkmıştır.

Tablo 12:Faktör 2' e Göre İllerin Eğitim Durumu Sıralaması

1	TRC22 Diyarbakır	2,90071	**28**	TR334 Uşak	0,25492	**55**	TR521 Konya	-0,54
2	TRC32 Batman	2,81028	**29**	TR715 Kırşehir	0,19804	**56**	TR722 Sivas	-0,5915
3	TRC11 Gaziantep	2,52131	**30**	TRA22 Kars	0,14738	**57**	TR222 Çanakkale	-0,6017
4	TRC33 Şırnak	2,28286	**31**	TR712 Aksaray	0,11295	**58**	TR903 Giresun	-0,6041
5	TRC31 Mardin	1,63759	**32**	TR412 Eskişehir	0,07219	**59**	TR832 Tokat	-0,6239
6	TRA23 Iğdır	1,49791	**33**	TR831 Samsun	0,03262	**60**	TR714 Nevşehir	-0,6278
7	TR621 Adana	1,49114	**34**	TR713 Niğde	0,01959	**61**	TR333 Kütahya	-0,7025
8	TRB24 Hakkari	1,45532	**35**	TR425 Yalova	-0,0106	**62**	TRA24 Ardahan	-0,7309
9	TRC21 Şanlıurfa	1,4399	**36**	TR321 Aydın	-0,0546	**63**	TRA13 Bayburt	-0,7881
10	TRC13 Kilis	1,07954	**37**	TR322 Denizli	-0,0622	**64**	TRB14 Tunceli	-0,8407
11	TR211 Tekirdağ	0,97558	**38**	TR323 Muğla	-0,124	**65**	TR833 Çorum	-0,8757
12	TRC12 Adıyaman	0,95746	**39**	TR310 İzmir	-0,1517	**66**	TR413 Bilecik	-0,8849
13	TRB21 Van	0,95338	**40**	TR213 Kırklareli	-0,2118	**67**	TR904 Rize	-0,9835
14	TR721 Kayseri	0,94169	**41**	TR424 Bolu	-0,2265	**68**	TR823 Sinop	-0,9956
15	TR633 Osmaniye	0,92643	**42**	TR812 Karabük	-0,2285	**69**	TR332A.karahisar	-1,022

16	TR631 Hatay	0,89154	**43**	TR331 Manisa	-0,2334	**70**	TR905 Artvin	-1,0295
17	TR632 K.maraş	0,79852	**44**	TR212 Edirne	-0,2786	**71**	TR100 İstanbul	-1,0328
18	TRB12 Elazığ	0,6895	**45**	TR612 Isparta	-0,3003	**72**	TR711 Kırıkkale	-1,0775
19	TR622 Mersin	0,67253	**46**	TR901 Trabzon	-0,3015	**73**	TR813 Bartın	-1,1313
20	TR611 Antalya	0,64322	**47**	TR811 Zonguldak	-0,3295	**74**	TR723 Yozgat	-1,1466
21	TR421 Kocaeli	0,5922	**48**	TR422 Sakarya	-0,3689	**75**	TR613 Burdur	-1,1484
22	TRB11 Malatya	0,59119	**49**	TRB22 Muş	-0,3786	**76**	TRB13 Bingöl	-1,1787
23	TR411 Bursa	0,57496	**50**	TR834 Amasya	-0,4488	**77**	TR822 Çankırı	-1,2143
24	TR522 Karaman	0,5625	**51**	TRB23 Bitlis	-0,4501	**78**	TRA11 Erzurum	-1,2262
25	TR510 Ankara	0,52611	**52**	TR423 Düzce	-0,4772	**79**	TRA12 Erzincan	-1,5172
26	TRC34 Siirt	0,49491	**53**	TR221 Balıkesir	-0,5129	**80**	TR821Kastamonu	-1,6113
27	TRA21 Ağrı	0,2743	**54**	TR902 Ordu	-0,5181	**81**	TR906Gümüşhane	-1,6258

Tablo 13' e bakıldığında faktör 3' e göre illerin sıralanması görülmektedir. Buna göre eğitim düzeyi en iyi iller TRB22 Muş, TRA21 Ağrı, TRC21 Şanlıurfa, TRB23 Bitlis ve TRC21 Van olurken, en kötü iller ise TRB14 Tunceli, TR334 Uşak, TR522 Karaman, TR812 Karabük ve TR510 Ankara çıkmıştır. Bu sıralamaya göre TR100 İstanbul 16. sırada, TR310 İzmir 57. sırada çıkmıştır.

Tablo 13**:** Faktör 3' e Göre İllerin Eğitim Durumu Sıralaması

1	TRB22 Muş	3,17864	**28**	TR813 Bartın	0,08104	**55**	TR221 Balıkesir	-0,5537
2	TRA21 Ağrı	2,99671	**29**	TRC13 Kilis	0,07871	**56**	TR904 Rize	-0,5544
3	TRC21 Şanlıurfa	2,31426	**30**	TR722 Sivas	-0,0044	**57**	TR310 İzmir	-0,5949
4	TRB23 Bitlis	2,23336	**31**	TRA12 Erzincan	-0,0211	**58**	TR621 Adana	-0,615
5	TRB21 Van	2,06498	**32**	TR711 Kırıkkale	-0,0499	**59**	TR425 Yalova	-0,6262
6	TRC34 Siirt	2,00211	**33**	TRA13 Bayburt	-0,0584	**60**	TR831 Samsun	-0,6609
7	TRB24 Hakkari	1,86913	**34**	TRC12 Adıyaman	-0,0678	**61**	TR721 Kayseri	-0,6699
8	TRB13 Bingöl	1,58118	**35**	TR413 Bilecik	-0,1103	**62**	TR323 Muğla	-0,6764
9	TR822 Çankırı	1,55702	**36**	TR903 Giresun	-0,1666	**63**	TR222 Çanakkale	-0,6873
10	TR906 Gümüşhane	1,3753	**37**	TR631 Hatay	-0,167	**64**	TR834 Amasya	-0,6917
11	TRC33 Şırnak	1,1918	**38**	TR333 Kütahya	-0,1794	**65**	TR612 Isparta	-0,6954
12	TRA11 Erzurum	1,13257	**39**	TR423 Düzce	-0,1933	**66**	TR322 Denizli	-0,7311
13	TRC31 Mardin	0,97045	**40**	TR213 Kırklareli	-0,2688	**67**	TR622 Mersin	-0,7349
14	TR723 Yozgat	0,88419	**41**	TR633 Osmaniye	-0,2878	**68**	TR905 Artvin	-0,748
15	TR832 Tokat	0,86887	**42**	TR712 Aksaray	-0,2962	**69**	TR212 Edirne	-0,8078
16	TR100 İstanbul	0,72951	**43**	TR411 Bursa	-0,318	**70**	TR321 Aydın	-0,8492
17	TR332 A.karahisar	0,63447	**44**	TRC11 Gaziantep	-0,3288	**71**	TR901 Trabzon	-0,8567
18	TRA22 Kars	0,50557	**45**	TR823 Sinop	-0,3311	**72**	TR611 Antalya	-0,9071
19	TR632 K.maraş	0,39073	**46**	TR331 Manisa	-0,378	**73**	TRB12 Elazığ	-0,9237
20	TR821 Kastamonu	0,37657	**47**	TR424 Bolu	-0,3787	**74**	TR412 Eskişehir	-0,9284
21	TR521 Konya	0,28759	**48**	TR613 Burdur	-0,4	**75**	TR715 Kırşehir	-1,028
22	TR902 Ordu	0,26097	**49**	TR713 Niğde	-0,4321	**76**	TRB11 Malatya	-1,065
23	TRC22 Diyarbakır	0,22933	**50**	TR714 Nevşehir	-0,4518	**77**	TR510 Ankara	-1,1038
24	TRA24 Ardahan	0,15107	**51**	TRA23 Iğdır	-0,4627	**78**	TR812 Karabük	-1,1708
25	TR422 Sakarya	0,14474	**52**	TR811 Zonguldak	-0,5334	**79**	TR522 Karaman	-1,2914
26	TRC32 Batman	0,12617	**53**	TR211 Tekirdağ	-0,5432	**80**	TR334 Uşak	-1,3851
27	TR833 Çorum	0,11796	**54**	TR421 Kocaeli	-0,5534	**81**	TRB14 Tunceli	-1,7958

Tablo 14' de faktör 4 e göre illerin sıralanması görülmektedir. Buna göre eğitim düzeyi en iyi iller TR821 Kastamonu, TRA12 Erzincan, TR904 Rize, TRA21 Ağrı ve TR422 Sakarya olurken en kötü iller ise TR822 Çankırı,

TR906 Gümüşhane, TR832 Tokat, TR715 Kırşehir ve TR613 Burdur çıkmıştır. Bu sıralamaya göre TR100 İstanbul 28. sırada, TR510 Ankara 33. sırada, TR310 İzmir 31. sırada çıkmıştır.

Tablo 14:Faktör 4' e Göre İllerin Eğitim Durumu Sıralaması

1	TR821 Kastamonu	1,79586	**28**	TR100 İstanbul	0,50597	**55**	TRB11 Malatya	-0,3549
2	TRA12 Erzincan	1,35379	**29**	TR411 Bursa	0,49158	**56**	TR621 Adana	-0,3848
3	TR904 Rize	1,3315	**30**	TR412 Eskişehir	0,41715	**57**	TR522 Karaman	-0,4254
4	TRA21 Ağrı	1,30929	**31**	TR310 İzmir	0,40867	**58**	TRA24 Ardahan	-0,4268
5	TR422 Sakarya	1,25214	**32**	TRC21 Şanlıurfa	0,39199	**59**	TRC34 Siirt	-0,4317
6	TR424 Bolu	1,21668	**33**	TR510 Ankara	0,37043	**60**	TR632 K.maraş	-0,4378
7	TR831 Samsun	1,0712	**34**	TR222 Çanakkale	0,3564	**61**	TR714 Nevşehir	-0,5093
8	TRC31 Mardin	1,05158	**35**	TR834 Amasya	0,34379	**62**	TR611 Antalya	-0,5157
9	TRC22 Diyarbakır	1,0415	**36**	TRC32 Batman	0,30325	**63**	TR211 Tekirdağ	-0,5464
10	TRA11 Erzurum	1,03244	37	TRA13 Bayburt	0,26679	64	TR322 Denizli	-0,6051
11	TRB13 Bingöl	1,02484	**38**	TR722 Sivas	0,25767	**65**	TR323 Muğla	-0,6501
12	TR812 Karabük	0,97079	**39**	TR331 Manisa	0,21944	**66**	TR212 Edirne	-0,7427
13	TR813 Bartın	0,9578	**40**	TR631 Hatay	0,13773	**67**	TR332A.karahisar	-0,7578
14	TR421 Kocaeli	0,95626	**41**	TR903 Giresun	0,11544	**68**	TR713 Niğde	-0,8176
15	TR905 Artvin	0,93336	**42**	TR901 Trabzon	0,08949	**69**	TRB14 Tunceli	-0,8335
16	TR811 Zonguldak	0,91041	**43**	TR721 Kayseri	0,02273	**70**	TR612 Isparta	-0,8696
17	TRB12 Elazığ	0,8735	**44**	TR711 Kırıkkale	-0,0012	**71**	TRC33 Şırnak	-0,8919
18	TR425 Yalova	0,83214	**45**	TR334 Uşak	-0,0142	**72**	TR712 Aksaray	-0,9795
19	TR333 Kütahya	0,77111	**46**	TR521 Konya	-0,0216	**73**	TRA23 Iğdır	-1,1327
20	TR823 Sinop	0,75623	**47**	TR622 Mersin	-0,0257	**74**	TR723 Yozgat	-1,1547
21	TR221 Balıkesir	0,73219	**48**	TR213 Kırklareli	-0,0351	**75**	TR902 Ordu	-1,4347
22	TRB22 Muş	0,71959	**49**	TR321 Aydın	-0,0432	**76**	TR633 Osmaniye	-1,6061
23	TR833 Çorum	0,67691	**50**	TRB21 Van	-0,1315	**77**	TR613 Burdur	-1,7337
24	TRB24 Hakkari	0,64849	**51**	TRA22 Kars	-0,1327	**78**	TR715 Kırşehir	-2,0224
25	TR423 Düzce	0,63813	**52**	TRC12 Adıyaman	-0,3007	**79**	TR832 Tokat	-2,4324
26	TR413 Bilecik	0,5827	**53**	TRC13 Kilis	-0,3037	**80**	TR906Gümüşhane	-2,8174
27	TRB23 Bitlis	0,57277	**54**	TRC11 Gaziantep	-0,3142	**81**	TR822 Çankırı	-3,8734

Genel olarak yapılan analizlere bakılırsa K-ortalama kümeleme analizinde nihai küme merkezleri incelendiğinde değişkenlerin %75' inin kümeler arasında farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda bu analizde büyükşehirlerin fark yarattığı görülmüştür. Metropolitan olmasından dolayı İstanbul ve Ankara illeri tek başlarına birer küme oluşturarak eğitim durumlarındaki beklenen farklılığı, analiz sonucunda da ortaya koymuşlardır. İzmir, Gaziantep, Adana gibi büyükşehirler de kendi içlerinde bir küme oluşturmuşlardır. Eğitim düzeylerine göre değişkenler üç alt gruba ayrıldığında ve alt grup değişkenleri üzerinden kümeleme analizleri tekrarlandığında, illerin eğitim düzeylerine farklı konumlandıkları tespit edilmiştir.

Faktör analizi sonuçları incelendiğinde değişkenlerin ortak varyansı açıklama oranları 0,60'dan yüksek çıkmıştır ve hiçbir değişkeninin analizden çıkarılmasına gerek kalmamıştır. 20 değişken 4 faktörde altında birleştirilerek boyut indirgemesi yapılmış ve bu 4 faktör toplam varyansın yaklaşık %84'lük büyük bir kısmını açıkladığı için basit yapıya ulaşmada oldukça başarılı bir sonuç elde edilmiştir.

Yapılan iki farklı istatistiksel analiz sonuçları karşılaştırıldığında K-ortalama kümeleme analizi sonucunda elde edilen gruplardaki illerin, faktör analizi sonrasında sıralandığında birbirlerine yakın konumda olduğu gözlemlenmiştir. Farklı iki amaç için yapılan analizden, birbirleri ile tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin ilköğretim cinsiyet oranı ve ilkokul net okullaşma oranı değişkenlerini içeren Faktör 4'e ait iller sıralaması incelenirse, en yüksek skor değerine sahip, Kastamonu, Erzincan ve Rize illerinin, kümeleme analizi sonucunda da Küme 4 altında birbirine yakın konumlandıkları gözlemlenmiştir.

Türkiye'de eğitimde var olan fırsat eşitsizliğinin temel kaynaklarından birisinin aile altyapıları olduğu görülmektedir. Eğitim, bireylere sosyal toplum ile etkileşimi sağlama konusunda destek verdiği gibi aynı zamanda bireylerin akılcı, bağımsız, çağdaş ve yenilikçi düşünmeye sevk eden bir araçtır. Türkiye 15 yaşın altındaki nüfusun genel nüfusa oranı bakımından dünyada çok yüksek bir orana sahip ülkelerden biridir. 2013-2014 Eğitim öğretim yılında eğitim kurumlarına göre kayıtlı öğrencilerin dağılımına bakıldığında: Okul öncesi: 1 059 495, İlkokul: 5 574 916, Ortaokul: 5 478 399, Genel lise: 1 805 471 ve Mesleki ve teknik lise: 2 307 713 öğrenci eğitim görmektedir (TÜİK, İstatistiklerle Türkiye, 2013). Bu nedenle eğitimde iyileştirme politikaları hayati önem kazanmaktadır. Özellikle globalleşen dünyada bilim ve teknolojide görülen gelişmeler doğrultusunda eğitimin her alanında yeni stratejiler geliştirilmesi ve uygulanılması kaçınılmaz olmuştur. Eğitimde kalitenin sağlanmasının yanı sıra bölgesel olarak eşitsizliklerin giderilmesi de çok büyük önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Tatlıdil, H., *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*, Ziraat Matbaacılık A.Ş., Ankara, Eylül 2002.

IBM Corp. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Yılmaz, Ö. ve V. Kaya, (2005), '*Genişleme Sürecindeki Avrupa Birliği: Ekonomik Performansa Dayalı Kümeleme Analizi*', Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:5, Sayı:1, ss:361-376.

Işık, S., K. Duman ve A. Korkmaz (2004), '*Türkiye Ekonomisinde Finansal Krizler: Bir Faktör Analizi Uygulaması*', Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt:19, Sayı:1, ss:45-69.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013,* Mart 2013.

Büyüköztürk, Ş. (2002), '*Faktör Analizi:Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı',* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:32, ss:470-483

İstatistiklerle Türkiye 2013, TÜİK.

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

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Doç. Dr. Ali Rıza Terzi
BAÜ, Necatibey Eğitim Fakültesi
terzioglu53@hotmail.com

Özet

Örgüt iklimi örgütsel alanyazının önemli kavramlarından biridir. Bu kavram okullarda okul iklimi olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında ilköğretim ve lise düzeyindeki okullarda okul iklimini öğrenci gözüyle ölçebilen okul iklimi ölçekleri bulunmaktadır. Ancak yükseköğretimdeki okullarda bu tip ölçeklere rastlanmamıştır. Bu çalışmada yükseköğretim okullarındaki iklimi öğrenci gözüyle ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen ölçek; okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğe uygulanan DFA sonucunda χ^2/Sd oranı 2.61, RMSA, .063, NFI, .096, NNFI, .097, CFI,.098, IFI, .098, RFI,.095, GFI, .095, AGFİ, .088 bulunmuştur. Bu veriler ölçeğin oldukça iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik değerleri okula bağlılık boyutu için a=.75, iletişim için a=.86, üçüncü boyutu olan öğrenme ortamı için a=.81 bulunmuştur. Ölçeğin geneli için güvenirlik a=.90 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel davranış, örgüt iklimi, okul, okul iklimi.

DEVELOPING A SCHOOL CLIMATE SCALE FOR UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

Organizational climate is one of the important notions in organizational literature. This notion is defined as school climate at schools. In literature, there are school climate scales that measure school climate in students' eyes at primary and high school levels. However, these types of scales are not seen at higher education institutions. In this study, to develop a scale which can measure the school climate in students' eyes is the main objective. The scale developed for university students has three sub-dimensions: commitment to school, communication and learning environment. In consequence of CFA, χ^2/Sd rate was found as 2.61, and RMSA, .063, NFI, .096, NNFI, .097, CFI,.098, IFI, .098, RFI,.095, GFI, .095, and AGFİ was.088. These data indicate that the scale has quite good adaptation values. Reliability values of the scale were found as a=.75 for dimension of commitment to school, a=.86 for communication and a= .81 for the third dimension. Reliability is calculated as a= .90 for overall of the scale.

Key Words: Organizational behavior, organizational climate, school, school climate.

GİRİŞ

Argyris (1958) tarafından bir bankada grup dinamiklerinin tanımlanmasına yönelik yapılan çalışmayla açıklanan örgüt ikliminin kavramsal olarak kullanılmaya başlaması ve ölçülmesine yönelik çalışmalar 1960'lı yıllara rastlamaktadır (Gök, 2009). Bu kavram örgütsel yaşamın süreklilik gösteren niteliğini açıklamaktadır. Halpin "birkaç okulu ziyaret edenler her bir okulun kendisine ait bir kişiliği olduğunu görürler" ifadesiyle okulların atmosferlerinin birbirlerinden farklılık gösterdiğini açıklamıştır (Korkmaz,2011). Örgüt iklimi, örgütün iç çevresine dair işgörenlerin algılarını etkileyen öğeler toplamı, fiziksel çevrenin yarattığı his, kişiler ve gruplar

arası ilişkilerin ürünü şeklinde farklı bakış açılarıyla tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2012; Schein, 1997). İklim örgütsel atmosferi değerlendirmekten ziyade, tanımlamaya veya ona karşı duygusal tepki göstermeyle ilişkilidir (Korkmaz, 2011). Yarım asırlık geçmişi olmasına rağmen iklim konusuna özellikle de okul iklimi konusuna olan ilgi devam etmektedir.

Okul iklimi okulların doğasını anlamada genel bir çerçeve, okulun çevresi tarafından algılanan duygular, öğrenciler, öğretmenler ve okul işgörenleri ve veliler arasındaki ilişkiler, okulun iyi bir öğrenme çevresi olup olmadığına dair düşünceler (Davis & Peck, 1992; Hoy &Miskel, 1987) olarak ifade edilmektedir. Okul iklimi öğrenme üzerinde pozitif anlamlı bir etki yapabileceği gibi, öğrenmenin önünde bir bariyer de olabilir. Araştırmacıların okul ikliminin okulun öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı üzerinde fark yaratacağını öne sürmelerine rağmen, okul iklimi kavramı üzerinde alanyazında uzlaşılmış bir tanım bulunmamaktadır (Bektaş & Nalçacı 2013; Freiberg, 1998). Bu farklılık okul iklimini ölçmek için geliştirilen ölçeklerde de görülmektedir. (Acarbay, 2006; Arastaman ve Balcı, 2013; Çalık ve Kurt, 2010). Bu araştırmada okul ikliminin yükseköğretim seviyesindeki okullarda öğrenci gözüyle ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Okul İkliminin Ölçülmesi

Örgüt ikliminin çok boyutlu bir yapısının olması bu boyutların farklı araştırmacılar tarafından farklı yönleri ile ele alınmasına neden olmaktadır. Örgüt iklimi kavramının; sorumluluk, ödül, özerklik, güven, moral, çatışma gibi çeşitli boyutlar altında ele alındığı ve incelendiği görülmektedir (Gök, 2009). Alanyazında okul iklimini ölçmek üzere farklı (ilkokul, ortaokul, lise) öğretim kademelerine yönelik ve farklı boyutlandırmalara sahip ölçeklere rastlanmaktadır. Bu alandaki başlangıç sayılabilecek ölçeklerin okul işgörenleri üzerinde yapıldığını söylemek mümkün gözükmektedir. Örneğin öğretmenlerin kendileri ve yöneticilerle olan ilişkilerini tanımlamaya yönelik Halpin ve Croft(1966; akt. Bursalıoğlu, 2012) öğretmen davranışlarını betimleyen çözülme, engellenme, moral ve samimiyet olmak üzere dört boyut, yönetici davranışlarını tanımlayan kendini işe verme, anlayış gösterme, yüksekten bakma ve yakından izleme olmak üzere okul iklimini toplam sekiz boyutta tanımlamaktadır. Halphin ve Croft (1966; akt. Bursalıoğlu, 2012) örgütsel iklimini açık iklimden kapalı iklime doğru yönelen bir çizgide tarif etmişlerdir.

Örgüt üyelerinin iş çevresi ile ilgili algı ve değerlerini ölçen Litwin ve Stringer (1968) tarafından geliştirilen örgüt iklimi anketi örgüt yapısı, teşvik, samimiyet, sorumluluk, bağlılık ve destekleyicilik algılarını işgörenlerin ilişki biçimlerine bakmaksızın ölçmekteydi. Hoy ve Clover (1986) ise ilköğretim okulları için geliştirdikleri "Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği'nde yer alan üçü öğretmen davranışlarına yönelik profesyonellik, samimiyet, ilgisizlik ve müdür davranışlarına yönelik diğer üç boyut ise destekleyicilik, yönlendiricilik ve sınırlayıcılık boyutları olmak üzere altı boyuttan oluşmaktaydı. Tagiuri (akt.Anderson; 1982) ekoloji (fiziksel değişkenler) sosyal çevre (okuldaki bireylerin özellikleri), toplumsal sistem (okuldaki faaliyet ve etkileşim örüntüleri ve kültürün (inançlar değerler normlar) iklimi ortaya çıkartan temel araçlar olarak ileri sürmüştür. Perkins (2006) göre de okul iklimi, öğrenme ortamı, insan ilişkileri, fiziksel ortam ve psikolojik atmosfer etkileşimi ile oluşur. Bu çerçevede, olumlu bir okul ortamı kurulması gerektiği oldukça açıktır. Okul etkinliği üzerine yapılan araştırmalar olumlu okul ortamının önemini vurgulamakta ve genellikle olumlu okul iklimi, etkili öğrenmenin gerçekleştiği bir okul iklimi olarak adlandırılmaktadır (Dietrich & Bailey, 1996). Sağlıklı okul iklimi ile ilgili olarak (Hoy & Feldman, 1987) düzenli ve ciddi bir ortam, akademik başarı için görünür ödüller, davranışlarda açıklık, karşılıklı güvene dayalı takım çalışmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Göründüğü üzere okul ikliminin boyutlandırılması ile ilgili olarak alanyazında bir görüş birliği yoktur.

Türkiye alanyazınında yapılan okul ikilimi araştırmalarında öğretmen ve yöneticilerin okul iklimini nasıl algıladığı üzerine daha çok çalışıldığı görülmekte ise de; okul iklimini ilk ve ortaöğretimde öğrencilerine göre ölçen özgün veya uyarlama ölçeklere rastlanmaktadır (Acarbay, 2006; Arastaman ve Balcı, 2013; Bugay ve diğerleri, 2015; Çalık ve Kurt, 2010).Ancak üniversite öğrencilerine dönük okul iklimi ölçeğine rastlanmamıştır. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin okudukları okullardaki iklimi ölçmeye yönelik bir ölçeğe ihtiyaç bulunmaktadır.

YÖNTEM

Üniversite Öğrencileri Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi

Üniversite Öğrencileri Okul İklimi Ölçeğinin(ÜÖİÖ) geliştirilmesinde şu şekilde bir yol izlenmiştir. Alanyazında var olan ilk orta lise öğrencileri okul iklimi ölçeklerinin üniversite öğrencilerinde kullanılamayacağı tespit edilmiştir. İlgili alanyazın taranarak okul iklimi ölçeğinin okula bağlılık, iletişim, öğrenme ortamı ve etkililik boyutlarından oluşturulmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Bu maksatla 50 soruluk soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan soru havuzu alan ve dil uzmanlarının görüşlerine sunulmuş alınan görüşler doğrultusunda 35 soruya indirilen taslak form, 2014- 2015 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 350 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır.

BULGULAR

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Üniversite öğrencileri için okul iklimi ölçeği için 35 soruya ilk önce açımlayıcı faktör analizi(AFA) uygulanmıştır. Ölçeğin KMO değeri .92 Barlett değeri .00 bulunmuştur. Ölçek, 5 madde *okula bağlılık*(1-5. maddeler), 6 madde iletişim (7-12. maddeler), 6 madde *öğrenme ortamı* (6-13-14-15-16-17. maddeler) olmak üzere 3 boyut ve 17 maddeden oluşmuştur. Etkililik boyutu ile ilgili maddeler yeterli faktör yüklerine ulaşmadığından ölçekten çıkartılmıştır.

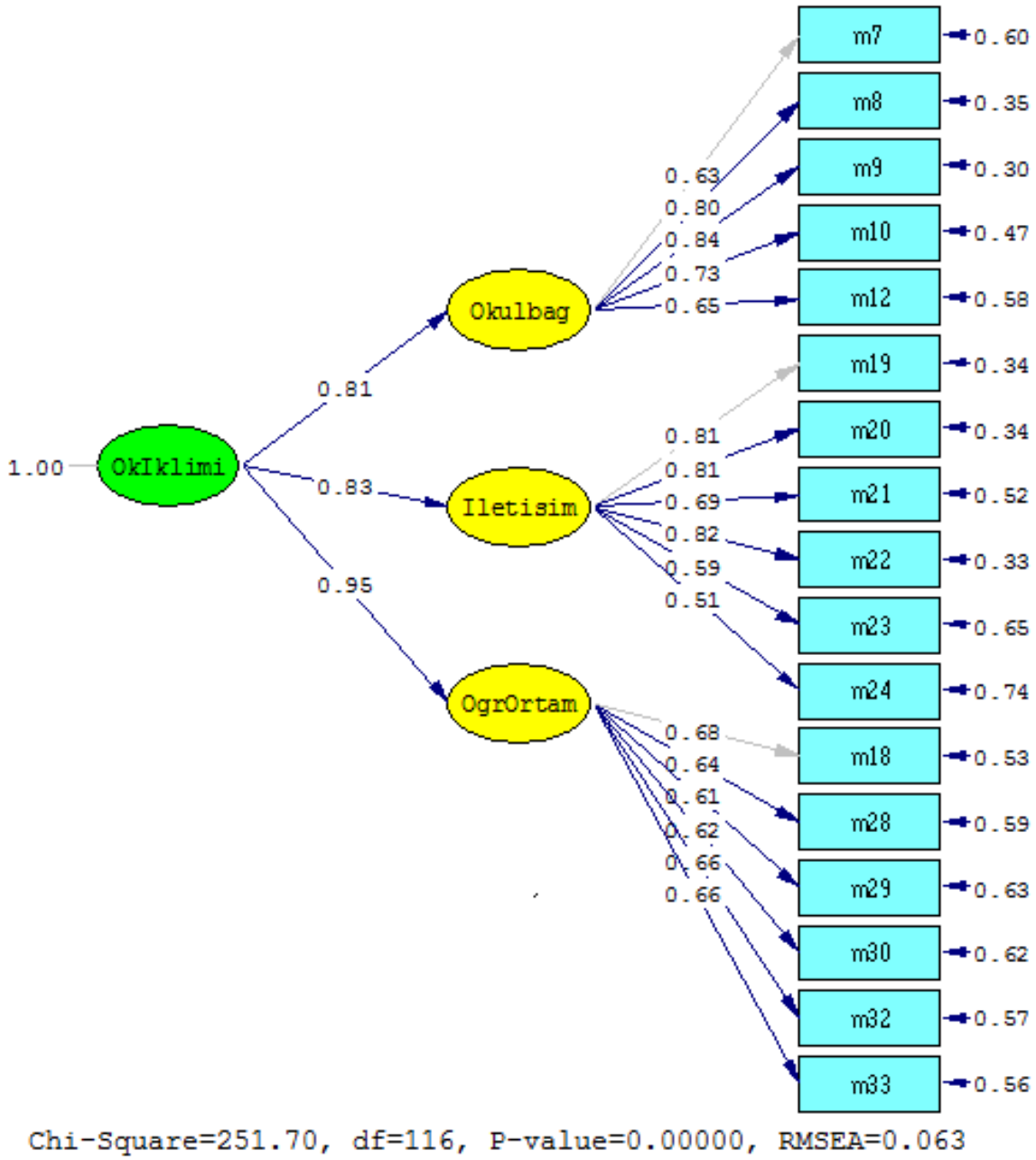
AFA sonucunda ölçeğin açıkladığı toplam varyans %56 tespit edilmiştir. Üç boyut için ölçeğin faktör yükleri .46 ile.76 arasında, madde toplam korelasyonları ise .34 ile .60 arasında değişmektedir. Ölçeğe araştırmacı tarafından güvenirlik analizi olarak Cronbach Alpha yapılmıştır. Ölçeğin 1. boyutu olan okula bağlılık için a=.75, 2. boyutu olan iletişim için a=86, üçüncü boyutu olan öğrenme ortamı için a=81 bulunmuştur. Ölçeğin geneli için güvenirlik a=.90 olarak hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi(DFA)

Araştırmada öncelikle okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı gizil faktörlerinin her birinin gözlenen değişkenleri açıklama durumları (t değerleri) ve ölçme modeli uyum indeksileri ayrı ayrı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda tüm faktörlerde gözlenen değişkenlerin açıklanma durumlarına ilişkin t değerleri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçme modeli uyum indeksleri ise Tablo 1'de verilen beklenen uyum değeri kritelerini karşılamıştır (okula bağlılık, RMSEA= 0.054, χ^2 /Sd= 1.86; iletişim, RMSEA= 0.031,χ^2 /Sd= 1.48; öğrenme ortamı, RMSEA= 0.037, χ^2 /Sd= 1.57).

Araştırmada ölçme modellerinin test edilmesi ve doğrulanmasının ardından okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı faktörlerine (birinci düzey faktörler) doğrudan etkisi olan okul iklimi faktörünün (ikinci düzey faktör) tanımlanması amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeli kurulmuştur. Bu sayede yapılar arası hiyerarşik ilişkilerin gösterilmesi amaçlanmıştır. Standart bir doğrulayıcı faktör analizinin aksine ikinci düzey faktör analizinde faktörler arası ilişkiler analiz edilmemektedir (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2012).

Okul ikliminin üç gizil değişkeni (okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı) ne ölçüde açıkladığına dair tanımlanan model Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1: Okul İklimi Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Elde Edilen Yol Şeması

Şekil 1 incelendiğinde maddelere ait hata varyanslarının 0.30 ile 0.74 arasında değiştiği görülmektedir. Gözlenen değişkenlerin gizil değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değeri incelemelerinde madde 7, 18 ve 19'a ait t değerleri 0.05 düzeyinde manidar değildir. Ancak bu maddelere ait hata varyansları yüksek olmadığı için ölçekte kalmaları yönünde karar verilmiştir. Şekil 1'de gösterilen yol şemasına yapısal model çerçevesinden bakıldığında okul ikliminin okula bağlılık (0.81), iletişim (0.83) ve öğrenme ortamını (0.95) açıklamada oldukça iyi yol katsayıları elde edildiği söylenebilir.

Tablo 1: Okul İklimi Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Model Uyum Ölçütleri	Bulunan Değer	Beklenen Uyum Değeri
χ^2 / Sd	2.16	< 3
RMSEA	0.063	0'a yakın
NFI	0.96	1'e yakın
NNFI	0.97	1'e yakın
CFI	0.98	1'e yakın
IFI	0.98	1'e yakın
RFI	0.95	1'e yakın
GFI	0.91	1'e yakın
AGFI	0.88	1'e yakın

Tablo 1'e göre model veri uyumu değerlendirilmesinde Ki-kare'nin Serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen χ^2/Sd oranının 3'ten küçük olması modelin veriyle mükemmel uyumlu olduğuna işaret etmektedir (Carmines ve Mclver, 1981). RMSEA değeri ideal olarak 0'a yakın istenmekle birlikte 0.05'ten küçükse mükemmel, 0.08'den küçükse iyi düzeyde (Jöreskog ve Sörbom, 1993) uyuma işaret etmektedir. NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI, GFI ve AGFI indeksleri teorik olarak 0 ile 1 arasında değerler almakla birlikte 1'e yakın olması model veri uyumunun sağlandığına, 0.95'ten büyük değer ise mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Ki-kare (χ^2) uyum iyiliği hipotez testinde p değerinin >0.01 ile anlamlı olmaması beklenmektedir. Ancak ki-kare uyum değerlendirmesi tek başına çok tutarlı bir değerlendirme kabul edilmemektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Tablo 1'de görüldüğü gibi Ki-kare/Sd oranı 3'ten küçük, RMSEA değerleri 0'a yakın ve 0.08'ten küçük, diğer indeksler ise beklenildiği gibi 1'e yakın elde edilmiştir. İstenilen uyum indeksi değerlerinin elde edilmesi gerekçesiyle, modelin doğrulandığı kabul edilebilir.

Üniversite öğrencileri için okul iklimi ölçeği, 1- Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Çoğunlukla, 5-Her zaman şeklinde artan biçimde puanlanan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan (her boyut düzeyinde veya ölçeğin toplamından) puanların aritmetik ortalamalarından 1.00 - 2.60' a kadar ortalamalar, okul ikliminin negatif (kapalı) bir iklim oluşuna, 2.61- 3, 40 arası ortalamalar orta düzeyde (**ehven-i şer**) bir iklimin varlığına, 3.41-5.00 arası puanlar ise pozitif (açık) bir iklimin varlığına işaret etmektedir**.**

Açık iklim iletişimde ve ilişkilerde açıklığı, işbirliğini, karşılıklı anlayışı ve yüksek derecede güveni gerektiren, destekleyici liderliği, üyelerin moralinin yüksek olduğu ve yapılan işten azami verimliliğin beklendiği bir iklimdir. Kapalı iklim açık iklimin tersine düşük güven, ilişkilerde kuşku ve yetersiz iletişimi, düşük moral, yüksek kaytarma, işbirliğinin düşük ve otoriter bir liderliğin olduğu iklim türünü tanımlamaktadır (Özdemir ve diğ., 2010). Ölçekte yer alan boyutlardan okula bağlılık, okulun üyesi olmaktan dolayı mutluluk duymayı ifade etmektedir. İletişim, öğretim elamanları ve okul yönetimiyle olan ilişkilerin mahiyetini, öğrenme ortamı boyutu ise okuldaki öğrenme fırsatlarını tanımlamaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokul ve lise düzeyinde öğretmen ve okul yönetimi ve kısmen de öğrenci gözüyle okul iklimini ölçmeye yönelik ölçme araçlarına rastlanmakta iken; üniversite düzeyindeki öğrencilere yönelik okul iklimi ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu nedenle toplumun nitelikli insan gücünü yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki okul iklimini öğrenci gözüyle ölçmek için nicel bir ölçme aracı geliştirilmesini amaçlayan bu çalışmada; okula bağlılık, iletişim ve öğrenim ortamı boyutlarından oluşan üniversite öğrencileri için bir okul iklimi ölçeği geliştirilmiştir.

Araştırmada AFA sonucunda belirlenen faktör yapısının geçerliliğini sınamak için yapılan DFA daχ^2/Sd oranı 2.16 bulunmuştur. Model veri uyumu değerlendirilmesinde χ^2/Sd oranının 3'ten küçük olması modelin veriyle mükemmel uyumlu olduğuna işaret etmektedir. Başka ifade ile modelin gerçek verilerle uyumlu olduğuna delil

teşkil etmektedir. Ancak ki-kare uyum değerlendirmesi tek başına çok tutarlı bir değerlendirme kabul edilmediğinden diğer uyum endeksleri devreye sokulmuş ve RMSEA değerleri 0'a yakın ve 0.08'ten küçük, diğer indeksler ise beklenildiği gibi 1'e yakın elde edilmiştir. İstenilen uyum indeksi değerlerinin elde edilmesi gerekçesiyle, modelin doğrulandığı kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi için yapılan Cronbach Alpha değerleri; 1. boyutu olan okula bağlılık için a=.75, 2. boyutu olan iletişim için a=86, üçüncü boyutu olan öğrenme ortamı için a=81 bulunmuştur. Ölçeğin geneli için güvenirlik a=.90 olarak hesaplanmıştır.

Okul iklimi üç boyutla ölçülemeyecek kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu çalışmada örgütsel etkililik boyutu da araştırmaya dahil edilmiş ancak yeterli faktör yüklerine ulaşamayan maddelerden dolayı bu boyut ölçekten çıkartılmıştır. Örgütsel etkililik, örgütsel imaj ve örgütsel güveni de içeren yeni ölçekler bu kapsamda düşünülebilir. Özellikle yükseköğretimdeki okullar açısından bu değişkenler önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeği'nin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenirlik ve geçerlik çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Anderson, C.S.(1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research, 52*(3), 368-420.

Arastaman, G. ve Balcı, A. (2013). Investigation of high school students' resiliency perception in terms of some variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 922-928.

Bektaş F. ve Nalçacı, A (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki.*Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.

Bugay,A., Aşkar, P.,Tuna,M.E.,Örücü, M.Ç. ve Çok, F. (2015).Okul iklimi ölçeği lise formu'nun Türkçe psikometrik özellikleri.*İlköğretim Online*, 14(1), 311-322.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları

Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, G. ve Çokluk, Ö. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Carmines, E.G. & McIver, S.P. (1981). *Analyzing models with unobserved variables: Analysis of covariance structures. In G. W. Bohrnstedt and E.F. Borgatta (Eds.), Social Measurement: Current Issues, 65-115.* Beverly Hills, California: Sage.

Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme.*Pegem Eğitim Öğretim Dergisi*,1(4), 73-85.

Davis, L. E., & Peck, H. I. (1992). *Outcome measures school climate*: Curriculum and instruction. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association,Knoxville,TN.

Dietrich, A., & Bailey, E. (1996). School climate: Common-sense solutions to complicated problems. *NASSP Bulletin*, *80*(576), 16-25.

Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways.*Educational Leadership*, 56(1), 22-26.

Jöreskog, K. G. & Sorböm, D. (1993*). Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.

Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary school climate: A revision of OCDQ. *Educational Administration Quarterly, 22*(1), 93-110.

Hoy, W., & Feldman, J. (1987). Organizational health: The concept and its measure [Electronic Version]. *Journal of Research and Development in Education*, *20*(4), 30-37.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, andpractice, 3rd edition.* New York: Random House.

Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 6(2), 587-605.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17*(1), 117-139.

Litwin, G.H., & Stringer, R.A. (1968). *Motivation and organizational climate.* Boston: Harvard Business School.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.

Perkins, B. (2006). Where We Teach: The CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria, VA: National School Boards AssociationSchneider,B.(1981).Work climates: an interactionist perspective. 24.05.2015 tarihinde http://oai.dtic.mil/oai/oai?verb=getRecord&metadataPrefix=html&identifier=ADA100414**.** adresinden alınmıştır.

Schein E. H. (1997). *Organizational culture and leadership*. San Francisco : Jossey-Bass

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

		Hiç bir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1	Kendimi okulumun bir parçası gibi görüyorum.	1	2	3	4	5
2	Üniversite sınavına gireceklere okulumu tercih etmelerini öneririm.	1	2	3	4	5
3	Okulumu her ortamda savunurum.	1	2	3	4	5
4	Okuduğum okulun öğrencisi olmak bir ayrıcalıktır.	1	2	3	4	5
5	Okulum hayata dair beklentilerimi karşılamaktadır.	1	2	3	4	5
6	Okulum mesleğimle ilgili bilgi ve becerileri yeteri düzeyde kazandırmaktadır.	1	2	3	4	5
7	Öğretim elemanları iletişime her zaman açıktır.	1	2	3	4	5
8	Öğretim elemanları beni dinlemek için gönüllü davranır.	1	2	3	4	5
9	Bir problemim olduğunda öğretim elemanlarına danışmaktan çekinmem.	1	2	3	4	5
10	Bir problem yaşadığımda öğretim elemanları yardım için elinden geleni yapar.	1	2	3	4	5
11	Okul yönetimi, öğrencileri uygulamalar hakkında zamanında bilgilendirir.	1	2	3	4	5
12	Uygulamalarla ilgili düşüncelerimi okul yönetimine yeterli düzeyde aktarabilirim	1	2	3	4	5
13	Okulumda öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı söz konusudur.	1	2	3	4	5
14	Okulum öğrenme için yeterli fiziksel donanıma sahiptir.	1	2	3	4	5
15	Okulumda var olan donanıma kolaylıkla erişebilir ve kullanabilirim.	1	2	3	4	5
16	Yeter ki öğrenmek isteyeyim. Okulumda bir fırsatını mutlaka bulurum.	1	2	3	4	5
17	Derslerde üst düzey (eleştirel, yaratıcı vb.) düşünmeye ağırlık verilir.	1	2	3	4	5

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

ÖĞRETİM ELEMANI ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Okt. Derya Eker
Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
drykyr@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının örgütsel özdeşleşme düzeylerinin belirlenebilmesi için Öğretim Elemanı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği geliştirmektir. Ölçek geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında Türkiye'deki 50 üniversiteden 232 öğretim elemanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonucunda 2 faktörlü, 13 maddeden oluşan ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0.939 ve Bartlett Küresellik testi χ^2 değeri 1817.711 ($p<.05$) bulunmuştur. Toplam varyansın %65,298'ini açıklayan, 2 faktörlü, 13 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin toplamı için 0.934 olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üniversite, Öğretim Elemanı, Örgütsel Özdeşleşme, Geçerlik, Güvenirlik.

INSTRUCTOR'S ORGANIZATIONAL IDENTIFICATION SCALE (VALIDITY AND RELIABILITY)

Abstract

This research aims to develop Instructor's Organizational Identification Scale so as to identify the organizational identification levels of the university instructors. Survey method is used in the research. Validity and reliability analysis of the scale are based on the replies of 232 instructors recruited in fifty different universities in Turkey. The completion of reliability and validity analysis has resulted in the final scale with two factors and 13 items. KMO value of the scale is 0.939 and the χ^2 value of Barlett test is 1817.711 ($p<.05$). The scale provides 65,298% of total variance. Cronbach-alpha is calculated 0.934 for the final scale.

Key Words: University; Instructor; Organizational Identification; Validity; Reliability.

GİRİŞ

Bireyin kendisi ve örgütü tanımlaması arasındaki bilişsel bağ olarak da ifade edilen örgütsel özdeşleşme (Dutton, Dukerich ve Harquail, 1994) "örgütün başarı ya da başarısızlık durumlarında örgüte aidiyetin, birlik olmanın algılanması" şeklinde tanımlanmaktadır (Ashforth ve Mael, 1989). Örgütsel özdeşleşme bireyin psikolojik olarak örgütü kendinin bir parçası olarak hissetmesidir (Scott ve Lane, 2000). Örgütsel özdeşleşme, sosyal özdeşleşmenin örgüt içindeki boyutudur ve örgüt ile birey arasındaki ilişkiyi açıklamaya yardım etmektedir (Cheney ve Tompkins, 1985).

Örgütsel özdeşleşme, bireyin örgütle istenen bağı olarak kabul edilmektedir (Dutton ve diğerleri, 1994; Ashforth ve Mael, 1989; Pratt, 1998). Üye özdeşleşmesinin güçlü paylaşımı, güçlü ve kararlı örgütsel kimlik ile sonuçlanırken, zayıf özdeşleşme örgütsel kimliğin bölünmesine ve değişmesine neden olur. Kendini örgütle özdeşleştiren örgüt üyeleri, örgütsel hedeflerini kendi bireysel hedefleri gibi kabul ederek örgüte daha uyumlu hareket ederler (Dutton ve diğerleri, 1994).

Ashforth ve Mael (1992), örgüt içinde algılanan gruplar arasındaki rekabet ile örgütsel özdeşleşme düzeyi arasında belirgin olarak olumsuz bir ilişki tespit etmiştir. Aynı üst grup altında, gruplar arasındaki algılanan rekabet, üst gruba yönelik özdeşleşme düzeyini azaltacak, alt grupla özdeşleşmeyi artıracaktır.

Ashforth ve Mael (1989) çalışmalarında sosyal kimlik teorisini kuramsal örgütsel literatüre dahil ederek, örgütsel özdeşleşme ile ilgili olarak şu bulguları sunmuşlardır;

- Örgüt diğer örgütlerle karşılaştırıldığında daha farklı (bir anlamda örgütün benzersiz olarak algılanması) algılanıyor ise, özdeşleşme potansiyeli yükselmektedir,
- Örgüt üyeleri örgütün kimliğinin yüksek düzeyde çekici olarak algıladıklarında, öz saygıları artmakta ve özdeşleşme gerçekleşmektedir,
- Örgüt üyeleri örgütün prestijini ne kadar yüksek düzeyde algılarlarsa, özdeşleşme potansiyelleri de o düzeyde artmaktadır,
- Hedeflerdeki ortaklık, etkileşim, benzerlik ve ortak geçmişe sahip olma özdeşleşmeyi geliştirmektedir, örgüt dışındaki gruplardan gelen tehditler, kişinin dahil olduğu gruba özdeşleşme düzeyini artırmaktadır.

Örgütle özdeşleşme bireyin bütünsel ihtiyaçlarını tatmin eder. (Pratt,1998). Özdeşleşme, kimlikte gelişen ve ortaya çıkan bir süreçtir. Özdeşleşme süreci, insanların kendileri ile belirgin değer odaklı bir kimlik arasında bağlantı kurmaları sonucu oluşur (Larson ve Pepper, 2003).

Örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme kavramları bazı yazarlar tarafından beraber kullanılırken (Ravasi ve Van Rekom, 2003; Albert ve diğ., 2000; Haslam ve diğ., 2003), bazı yazarlar örgütsel özdeşleşmenin örgütsel kimlikle ilişkili ama farklı bir kavram olduğunu belirtmişlerdir (Ashforth ve Mael, 1989; Dutton ve diğ., 1994; Dukerich ve diğ., 2002; Scott ve diğ., 1998).

Örgütsel kimliğin kişinin özdeşleşme düzeyini ne kadar etkilediği, örgütsel kimliğin kişide oluşturduğu çekicilik imajına göre değişir (Dutton ve diğerleri, 1994). Örgüt kimliği kişinin örgütle özdeşleşmesine bilişsel ve duygusal temel oluşturur (Hatch ve Schultz, 2002). Örgütsel kimlik ile duygusal olarak özdeşleşen bireyler, örgütsel kimliği destekleyen ya da tehdit eden konularda eylem alma isteği içinde olurlar (Gioia ve Thomas,1996).

Örgütsel kimlik kavramı "ben kimim" ya da "biz kimiz" sorusuna yanıt aramaktadır (Albert ve diğerleri, 2000). Özdeşleşme, örgüt üyesinin, örgütün ana örgütsel kimlik özellikleri ile kendini bütünleştirme derecesi olarak da açıklanmaktadır. Dolayısıyla kimlik ve özdeşleşme birbirleriyle ilişkili fakat birbirlerinden ayrı kavramlardır.

Örgütsel özdeşleşme, kişinin kendisini örgütle birlikte algılaması yani bir anlamda da örgüte bağlılık hissetmesi ve örgütün başarısını ve başarısızlığını kendisininmiş gibi görmesi olduğuna göre; örgütsel bağlılığın örgütsel özdeşleşmenin ön belirleyicilerinden biri olduğu söylenebilir (O'Reilly & Chatman, 1986).

Örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme kavramları arasında bir diğer farklılık da örgütsel bağlılık kavramının, bir materyal değişim ilişkisine dayanmasıdır. Davranışsal bir yaklaşım olan yan fayda kuramına göre örgütsel bağlılık, bireyin yan fayda sağlayarak ilgi alanları ile tutarlı aktiviteleri birbirine bağlaması ile olgunlaşır. Oysa özdeşleşmenin sosyal kimlik kuramı tarafından da tanımlanan doğasında çalışanın sadece duygusal bir tatmin edinebileceği belirtilmiştir (Karayiğit, 2008).

Örgütsel özdeşleşme bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurlardan oluşmaktadır (Cheney ve Tompkins,1987). Örgüt üyesi kendini ne kadar örgütle tanımlar ve örgüt özelliklerini benimserse, o derecede bu kimliği yansıtmaya yönelik düşünür, davranır ve hisseder (Ashforth, 2000).

Örgütsel özdeşleşme, bireyin kendini ifade ederken kullandığı nitelikler ve hedefler ile algılanan örgütsel kimlik içinde bulunan nitelik ve hedefler arasındaki bilişsel bağ derecesini göstermektedir. Kişilerin örgütleriyle özdeşleşmeleri arttıkça, örgütsel perspektiften hareket etme ve düşünme düzeyleri de artar (Dutton ve diğerleri,1994). Örgütsel özdeşleşme kişinin benliğini belirgin bir örgüt kimliği açısından tanımlamaya hazır olma durumudur. Örgütsel özdeşleşme düzeyinin belirleyicisi, örgütsel kimlik özellikleri ile ilgili algılamalardır (Haslam ve diğerleri, 2003).

Örgütüyle özdeşleşen çalışanlar, örgüt dışındaki insanlarla etkileşimde kendilerini örgütün temsilcisi olarak görme eğilimindedirler ve bu çalışanlar, stratejik ve iş kararlarına yönelik fırsatlarda örgüt çıkarlarını öncelikli tutmaktadırlar (Miller ve diğerleri, 2000). Özdeşleşme; örgüt üyelerini örgütsel karar önerilerini kabul etmeye ve örgütsel fonksiyonlara göre davranmaya yöneltir. Çalışanların örgütün amaçları ve değerlerindeki benzerlik

alanlarını algılamalarını sağlayarak örgütsel amaçları ve faaliyetleri şekillendirme fırsatı oluşturur (Cheney ve Tompkins, 1987). Örgütsel özdeşleşme bireylerin örgütten ayrılma niyetleri ile negatif bağlantılıdır. (Adler & Adler, 1988; O'Reily & Chatman, 1986; Riketta, 2005; Riketta & Van Dick, 2005).

Örgütsel özdeşleşme, "örgütün başarı ya da başarısızlık durumlarında örgüte aidiyetin, birlik olmanın algılanması" şeklinde tanımlanmaktadır (Ashforth ve Mael, 1989). Çalıştıkları örgütle güçlü bir şekilde özdeşleşen çalışanlar, örgüte "psikolojik bağlı" hale gelerek, örgütün başarısını ve başarısızlıklarını paylaşırlar (Ashforth ve Mael, 1992).

Bu araştırmada, üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının örgütsel özdeşleşme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Öğretim Elemanı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği'nin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öğretim Elemanı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği öğretim elemanlarının örgütsel özdeşleşmeleriyle ilgili mevcut durumu ortaya çıkaracağından yapılan araştırma yükseköğretim yönetimi anlayışlarına katkı sağlayacaktır. Yine bu araştırma ile örgütsel özdeşleşme konusunda yapılacak araştırmalara da katkılar sağlanabileceği umulmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden "tarama deseni" kullanılmıştır. Tarama deseni; bir evren içerisinde seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar ile evren genelindeki eğilim, tutum ve görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenebilmesini sağlar. Tarama deseni, bir grubun belirli bir konu ya da sorun hakkındaki görüşlerinin bir dizi soru aracılığıyla belirlenmesidir. Seçilen grup içindeki bireylerden grubun mevcut durumunu belirlemeyi, görüş, inanç ve tutumları hakkında bilgi elde etmeyi sağlar (Creswell, 2013). Verilerin kapsamlı ve hızlı bir şekilde toplanabilmesi için bu yöntem seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014 yılında Türkiye'deki 50 ayrı üniversitede görev yapmakta olan 232 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Öğretim Elemanı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde temel alınan "Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği", Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilmiştir ve orijinalinde 6 ifade içermektedir. Örgütsel özdeşleşme ölçeği başka araştırmalarda da (Tüzün, 2006; Mael, 1992) kullanılmıştır. Ashforth ve Mael (1992) araştırmalarında bu ölçeğin güvenirlik katsayısını .87 olarak bildirmiştir. Tüzün (2006) araştırmasında kullandığı ölçeğin güvenirlik katsayısını .78 olarak bildirmiştir. Bu ölçek, öğretim elemanlarının örgütsel özdeşleşmesini ölçebilmek amacıyla araştırmacı tarafından yeni ifadeler eklenerek tekrar geliştirilmiş ve Öğretim Elemanı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği olarak adlandırılmıştır.

Ölçek maddelerinin oluşturulması aşamasında öncelikle ilgili alanyazın taraması ile örgütsel özdeşleşme kavramının temel boyutları belirlenmeye çalışılmış ve buna paralel olarak 20 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun hazırlanmasında alan yazın taramasından elde edilen sonuçlara ek olarak farklı üniversitelerdeki öğretim elemanlarından örgütsel özdeşleşme kavramına ilişkin düşüncelerini serbestçe ifade etmeleri istenmiş ve 30 öğretim elemanının konuyla ilgili olarak yazdıkları cümleler değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonrasında elde edilen ortak kodlar ve temalar tekrar ele alınarak madde havuzuna 30 yeni madde eklenmiştir. Madde ekleme işlemi sonrasında toplam 50 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu 50 maddelik havuz Eğitim Bilimleri alanında uzman olan ve 4 farklı üniversitede görev yapmakta olan 6 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Öğretim üyeleri maddelerin içeriği, ifadelerin açık ve net oluşları, yönergenin uygunluğu ve sayfa düzeni gibi ölçütleri dikkate alarak maddelerde eksiltme ve cümlelerde anlamsal düzeltmeler yapmışlar böylelikle de ön uygulamada kullanılacak olan 13 maddeli ölçeğe ulaşılmıştır. Öğretim Elemanı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği 5'li Likert (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) ile derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretim Elemanı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği bir ön uygulama yapılarak 2014 yılında Türkiye'deki 50 ayrı üniversitede görev yapmakta olan 232 öğretim elemanına uygulanmıştır. Hatalı ve eksik dolduranlar çıkarıldığında 217 öğretim elemanına ait veri kullanılabilir bulunmuş ve analiz edilmiştir. Ölçeğin geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ve Cronbach alfa güvenirlik katsayıları SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Madde Analizi ve Ölçeğin Faktör Yapısının İncelenmesi

Ölçeğe maddelerinin seçimi için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine uygunluğuna ise KMO-Bartlett testi ile bakılmıştır. Ön uygulama sonucunda, Öğretim Elemanı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği'nin KMO değeri 0.939 ve Bartlett Küresellik testi χ^2 değeri 1817.711 ($p<.05$) bulunmuştur. Ölçülen niteliklerle ilgili temel faktörler ve yükleri belirlenmiştir. Alanyazında, bir maddenin faktör yük değeri için asgari büyüklüğün .32 olması yönünde yaygın bir görüş vardır (Büyüköztürk, 2010), bunun yanı sıra Büyüköztürk (2010) faktör yük değerlerini değerlendirmek amacıyla yüklerin büyüklüğü için kesme noktasının ne olması gerektiğine ilişkin kararın araştırmacının tercihleri ile ilgili bir sorun olduğunu belirtmiştir. Bu görüşten hareketle, .32 faktör yük değeri kesme noktası olarak benimsenmiştir. Faktör analizinde, faktörlerin belirlenmesi için Temel Bileşenler Analizi ve Varimaks döndürmesi yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .838 ile .518 arasında değiştiği görülmektedir. Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin toplamı için .934 olduğu tespit edilmiştir. Toplam varyansın % 65,298'ini açıklayan, 2 faktörlü, 13 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir.

Ölçekteki faktörlerin içeriklerine tekrar bakılarak, alanyazına da uygun şekilde ilk faktör bilişsel – davranışsal - duygusal örgütsel özdeşleşme; ikinci faktör örgütün algılanan dış prestiji olarak adlandırılmıştır. Ölçekteki 13 maddenin 10'u ilk faktörde ve 3'ü örgütün algılanan dış prestiji faktöründe yer almaktadır. Faktör adlarının belirlenmesinde kuramsal temeller dikkate alınmış ve ölçek geliştirme aşamasında da uzman görüşleri alınan ve Eğitim Bilimleri alanında görev yapan öğretim üyelerinin de görüşleri değerlendirilmiştir.

Ölçekteki faktörlere ilişkin öz değer ve bu faktörlerin açıkladığı varyans değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.
Tablo 1: Ön Uygulamada Öğretim Elemanı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği Faktörlerine İlişkin Öz Değer ve Varyans Değerleri

	Faktör Öz Değer	Açıklanan Varyans Yüzdesi (%)
Bilişsel – Davranışsal – Duygusal Örgütsel Özdeşleşme	7,405	56,965
Örgütün Algılanan Dış Prestiji	1,083	8,333
		Toplam: 65,298

Ölçekteki iki faktöre ilişkin Cronbach-alpha değeri hesaplanmıştır. Faktör 1, bilişsel-davranışsal-duygusal örgütsel özdeşleşme, için Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı 0.910; faktör 2, örgütün algılanan dış prestiji, için Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı 0.821'dir.

TARTIŞMA VE YORUM

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 13 madde ve 2 faktörden oluşan bir yapıda olduğu görülmüştür. Bu boyutlara ait analiz değerleri, maddelere ilişkin faktör yükleri, madde ortalamaları ve standart sapma oranları aşağıda verilmektedir.

Bilişsel – Davranışsal – Duygusal Örgütsel Özdeşleşme Faktörü

Bu faktörde 10 madde vardır. Bilişsel – davranışsal – duygusal örgütsel özdeşleşme faktöründeki maddelerin faktör yükleri, madde ortalamaları ve standart sapma oranları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Bilişsel – Davranışsal – Duygusal Örgütsel Özdeşleşme Faktörü

Faktör 1: Öğretim Elemanlarının Bilişsel – Davranışsal – Duygusal Örgütsel Özdeşleşmeleri				
Faktörde Yer Alan Maddeler	**Faktör I**	**Faktör II**	$\overline{X}$	**SS**
1. Diğer üniversitelerle karşılaştırdığımda bu üniversite benim için mükemmelliğin bir örneğidir.	.829		2.93	1.227
7. Kariyerimin geri kalanına bu üniversitede devam etmeyi isterim.	.814		3.54	1.221
2. Çalıştığım üniversitenin hedefleri aynı zamanda benim bireysel hedeflerimdir.	.810		3.07	1.200
13. Bu üniversiteyi, çoğu çalışanının aitlik hissettiği büyük bir aile olarak görüyorum.	.772		3.30	1.216
4. Çalıştığım üniversitenin toplumdaki imajı beni iyi bir şekilde temsil ediyor.	.769		3.35	1.181
8. Stratejik ve iş kararlarına yönelik fırsatlarda üniversite menfaatini ön planda tutarım.	.672	.379	3.68	.961
12. Başarı ve başarısızlık durumlarında kendimi üniversitenin bir parçası olarak görürüm.	.654	.533	3.63	1.016
9. Kendimi çalıştığım üniversitenin sahibi gibi hissederim.	.651	.484	2.81	1.332
6. Üniversiteye katkısı olacak işleri mecbur olmasam da yaparım.	.636	.367	3.83	.969
5. Çalıştığım üniversiteden bahsederken "biz" söylemini kullanırım.	.633	.477	3.64	1.210

Bu faktörde yer alan maddeler genel olarak öğretim elemanlarının bilişsel, davranışsal ve duygusal örgütsel özdeşleşme düzeylerini ortaya koymaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, bu faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .829 ile .633 arasında değiştiği görülmektedir.

Örgütün Algılanan Dış Prestiji Faktörü

Bu faktörde 3 madde vardır. Örgütün algılanan dış prestiji faktörü faktöründeki maddelerin faktör yükleri, madde ortalamaları ve standart sapma oranları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Örgütün Algılanan Dış Prestiji Faktörü

Faktör 2. Örgütün Algılanan Dış Prestiji Faktörü				
Faktörde Yer Alan Maddeler	**Faktör I**	**Faktör II**	$\overline{X}$	**SS**
11. Medya bir haberle çalıştığım üniversiteyi eleştirse, bu durumdan utanç duyarım.		.838	3.35	1.197
3. Başkalarının çalıştığım üniversite hakkında ne düşündüğünü merak ederim.		.720	3.69	1.140
10. Biri çalıştığım üniversiteden övgüyle bahsettiğinde bana iltifat edilmiş gibi hissederim.		.518	3.70	1.146

Bu faktörde yer alan maddeler öğretim elemanlarının örgütün dış prestijine dair algı düzeylerini ortaya koymaktadır. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .838 ile .518 arasında değişmektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının örgütsel özdeşleşme düzeylerinin belirlenmesi için Öğretim Elemanı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği'nin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bunun için, Türkiye'deki 50 ayrı üniversitede görev yapmakta olan 232 öğretim elemanına uygulama yapılarak, geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda 13 maddelik 2 faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken literatür taraması, madde havuzunun hazırlanması, ön uygulama, faktör ve güvenirlik analizleri aşamaları takip edilmiştir. Deneme formu olarak hazırlanan ölçek taslağından elde edilen 13 maddelik ölçeğin Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı 0.934'tür. Ölçeğin KMO değeri 0.939 ve Bartlett Küresellik testi χ^2 değeri 1817.711 ($p<.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda elde edilen verilere faktör analizi yapılması uygun görülmüştür.

Faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %65,298'ini açıklayan, 2 faktörlü, 13 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Bu faktörler, alanyazın doğrultusunda ve maddelerin özelliklerine göre sırasıyla bilişsel – davranışsal - duygusal örgütsel özdeşleşme ve örgütün algılanan dış prestiji olarak adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .838 ile .518 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin içinde bulundukları faktör ile ve her bir faktörün de hem birbirleri hem de ölçeğin tamamı ile korelasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Tablolarda da görüldüğü üzere, maddelerin içinde bulundukları faktör ile korelasyonları, pozitif ve yüksektir. Öğretim Elemanı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

Adler, P. A., & Adler, P. (1988). Intense loyalty in organizations: A case study of college athletics. *Administrative Science Quarterly*, *33,* 401–417.

Albert, S., Ashforth, B.E., & Dutton J.E. (2000). Organizational identity and identification: Charting new waters and building new bridges. *Academy of Management Journal, 25,* Special Issue.

Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, *14* (1), 20-39.

Ashforth, B. E., &Mael, F. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of organizational Behavior, 13* (2), 103-123.

Cheney, G., & Tompkins P.K. (1987). Coming to terms with organizational identification and commitment. *Central States Speech Journal*, *38* (1)*,* 1-15.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni.* Çev. Edt. Demir, S. B. Ankara: Eğiten Kitap.

Dukerich J.M., Golden, B., & Shortell S.M. (2002). Beauty ıs in the eye of the beholder: the impact of organizational identification, identity and image on physician cooperative behavior. *Administrative Science Quarterly, 47* (3)*.*

Dutton, J., Dukerich, J., & Harquail C.V. (1994). Organizational images and membership commitment. *Administrative Science Quarterly, 34,* 239-263.

Gioia D.A., & Thomas J.B. (1996). Identity, image and issue interpretation: Sense making during strategic change in academia. *Administrative Science Quarterly, 40,* 370-403.

Haslam, S.A., Eggins R.A., & Reynolds K.J. (2003). The ASPIRE model: Actualizing social and personal identity resources to enhance organizational outcomes, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *76* (1)*.*

Hatch, M., & Schultz M. (2002). The dynamics of organizational identity. *Human Relations, 55* (8)*,* 989-1005.

Karayiğit, K.Y. (2008). *Örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Larson, G. S., & Pepper, G. L. (2003). Strategies for managing multiple organizational identifications: A case of competing identities. *Management Communication Quarterly, 16,* 528-557.

Miller, V.D., Allen, M., Casey, M.K., & Johnson, J.R. (2000). Reconsidering the organizational identification questionnaire. *Management Communication Quarterly, 13* (4)*,* 626 – 658.

O'Reilly, C.A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology. 71,* 492-499.

Pratt, M.G. (1998). To be or not to be: Central question in organizational identification" identity in organizations. *Building Theory Through Conversation (eds. Whetten D.A ve Godfrey P.C.).* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ravasi, D., & Van Rekom J. (2003). Key ıssues ın organizational identity and identification theory. *Corporate Reputation Review, 6* (2), 118-132.

Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. Journal of Vocational Behavior, 66, 358–384.

Riketta, M., & Van Dick, R. (2005). Foci of attachment in organizations: A meta-analytic comparison of the strength and correlates of workgroup versus organizational identification and commitment. Journal of Vocational Behavior, *67*, 490–510.

Scott, C. R., Corman, S.R., & Cheney, G. (1998). Development of strucurational model of identification in the organization. *Communication Theory, 8 (3),* 298-336.

Scott, S.G., & Lane, V.R. (2000). A stakeholder approach to organizational identity, *Academy of Management Review, 25* (1)*,* 43-62.

Tüzün, K., İ. (2006). Ö*rgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; Uygulamalı bir çalışma.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.

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

FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ 10. SINIF ELEKTRİK VE MANYETİZMA ÜNİTESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Arş. Gör. Sevgi Koç
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
sevgitoluk@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yayla
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
ahmetyayla@yyu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, 2013 fizik öğretim programı değişikliği ile ilk kez 2014-2015 öğretim yılında uygulanmaya konulan ortaöğretim 10. sınıf fizik dersi elektrik ve manyetizma ünitesinin kazanımlarına yönelik olarak Tyler' in hedefe dayalı değerlendirme modeli temele alınıp, programın etkililiğini değerlendirmektir. Çalışma Van ili Turgut Özal Anadolu Lisesi' nin iki tane 10. sınıfıyla yürütülmüştür. Başarı testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması için ayrıca Van Türk Telekom Fen Lisesi 11. sınıfları ile Van Mesut Özata Anadolu Lisesi' nin 11. sınıflarında toplam 117 öğrenciye uygulanarak geliştirilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Programa başlamadan önce ön test, programın öğrenme öğretme süreçleri sonrası son test ölçümleri yapılarak ve ölçümler arasındaki farka bakılarak sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf içi etkinlikler, oluşturulan bir gözlem formuna tutulan notlardan oluşmaktadır. Verilerin analizinde ilişkili örneklemler için t testi ve gözlem verileri için ise betimsel analiz kullanılmıştır. Programın hedeflenen kazanımlarına ne ölçüde ulaşıldığına bakılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programları, fizik dersi öğretim programı, başarı testi, program değerlendirme.

THE PHYSICS CURRICULUM EVALUATION OF 10TH GRADE ELECTRIC AND MAGNETISM UNIT

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the effectiveness of the physics curriculum of 10th grade electric and magnetism unit's goals in which for the first time with the changes of 2013 physic curriculum was put in to practice in 2014-2015 academic year according to Tyler's goal based evaluation model. The study was conducted with two 10th grade classes of Turgut Özal High School in province of Van. From Van Türk Telekom Science-High School and Van Turgut Özal High Schools' 11th grade, a total of 117 students were applied for devoloping validity and reliability of achievement test. A Quantiative data collection tool as achievement test developed by researchers, were applied as pre test and post test. Before starting the program the pre test, after teaching and learning processes post test was applied and the difference between measurements gave the results. In addition, classroom activities consist of notes held in a form of an observation form. A Paired sample t test and as for the analyzing of observation data descriptive analysis was used. It has been searched in which extent the curriculum targeted goals were achieved.

Key Words: Educational Programs, Physics curriculum, achievement test, program evaluation.

GİRİŞ

Öğretim programları gelişen bilimsel ve teknolojik ilerlemeler çerçevesinde şekillenmektedir. Öğretim programlarının istenilen düzeyde olmasını sağlamak amacıyla var olan programın sağlıklı değerlendirmelerinin yapılması yeni programın geliştirilmesine katkı sunmada kolaylıklar sunar. Eğitim programları ise bilimsel paradigmaların etkisiyle şekillenmektedir. 19. yy' da pozitivist paradigmanın etkisiyle nedensellik ve nesnellik

üzerine ilişkilerin yürütüldüğünü ancak 20.yy' a gelindiğinde pozitivist paradigmayı reddeden araştırmacılar pozitivizm ötesi / yorumlamacı paradigmayı tercih etmeye başlamışlardır. Mekanik dünya görüşü yerini her şeyin birbiriyle ilintili olduğunu düşünen holografik dünya görüşüne bırakmıştır. Olaylara ilişkin genellemelerin olmadığını, genellemelerin yerini durumsallığa bıraktığı, katılım temelli süreçlerin önem kazandığı bir süreçten geçmiştir. 20.yy' da tüm dünyada eğitim programlarında bir reform yaşanmaya başlamıştır. Bu reformlar program geliştirme ile iç içe olan program değerlendirme yaklaşımlarını da etkilemişlerdir.

Yeni bir program ya da eğitim programı uygulandığında, genel beklenti onun etkiliğini zaman içerisinde incelemektir (Lewy,1977).

Program değerlendirme yaklaşımlarını; Ertürk (2013), program tasarısına bakarak, ortama bakarak; başarıya bakarak, erişiye bakarak, öğrenmeye ve ürüne bakarak yapılacak değerlendirme olmak üzere altı başlıkta ele almıştır. Bunun yanı sıra; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004), temel aldıkları öğeye ilişkin olarak hedef yönelimli (amaca dayalı), uzman odaklı, tüketici odaklı ve katılımcı odaklı olmak üzere 5 ana kategoride değerlendirme yaklaşımlarını ele almışlardır.

Amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımı ve bu yaklaşımın altında yer alan program değerlendirme modelleri, programın amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçlar doğrultusunda gerçekleşen çıktıların değerlendirilmesini temel alarak yapılan değerlendirmeler programın amaçlarının yenden gözden geçirilmesinde ve bu doğrultuda kazandırılması amaçlanan davranışların şekillenmesinde, etkinliklerin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Mathison' dan aktaran Yüksel ve Sağlam, 2014). Tyler, Metfessel ve Michael, Provus amaca dayalı program değerlendirme modeline dayalı ilk uygulayıcılar olarak literatürde yer almaktadırlar. Tyler (1949), tarafından geliştirilen hedefe dayalı program değerlendirme modeli, programda belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemeyi esas alan bir değerlendirme yaklaşımıdır.

Hedefe dayalı değerlendirmeyi ise; öğrencilerin programa başlamadan önce önkoşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanımlamak için yapılan değerlendirmeyi tanılayıcı (tanımaya yönelik) değerlendirme olarak tanımlamıştır. Biçimlendirici değerlendirme ise öğrencilerin programın yürütülmesi esnasında öğrenme güçlüklerinin ortaya çıkarılması, programa sürekli dönüt sağlaması ve iyileştirici önlemlerin alınmasını, program geliştirmecilere karar almada yardımcı olmasına yönelik olarak tanımlanmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2004; Lewy, 1977, Ertürk, 2013; Demirel, 2014).

Tyler, ilk ve kapsamlı çalışmasını 1930'lu yıllarda dört yıl ilköğretim, dört yıl ortaöğretim olmak üzere sekiz yıllık bir sürede yürüttüğü Sekiz Yıl Çalışmasında yürütmüştür (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Bu çalışma; Tyler'in hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı temele alınarak oluşturulan yöntemden yararlanılarak yürütülmüştür.

Tyler "Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli"nin aşamalarını şu şekilde belirlemiştir (Tyler, 1949):
1. Programın genel ve ayrıntılı hedeflerinin belirlenmesi,
2. Hedeflerin sınıflandırılması,
3. Davranışsal hedeflerin belirlenmesi,
4. Hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını gösterecek durumların belirlenmesi,
5. Ölçme araçlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi,
6. Öğrencilerin davranışa ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi,
7. Davranışsal hedeflerle verilerin karşılaştırılması.

Tyler' in hedefe dayalı değerlendirme modeli öğrenci performanslarına dayandırılarak, öğrenme-öğretmen sürecinin sonunda oluşan ürünün yeterliliğini sorgulayan bu değerlendirme yaklaşımı modeli öğrenci davranışlarında oluşan değişmeleri ve gelişmeleri temel alır. Amaçlara geçerliliği ve güvenirliliği sınanmış ölçme araçlarıyla ulaşılıp ulaşılmadığını, eğer ulaşmamışsa nedeni araştırılır. Sorun belirlenmiş amaçlardan kaynaklı ise amaçlar gözden geçirilir, gerekli gördüğü durumlarda bazı amaçlar programdan çıkarılır veya yeniden tanımlanır. Daha çok deneysel araştırma desenlerinin kullanıldığı bu modelde, bilişsel davranışların ölçülmesinde başarı testleri, devinimsel araçların ölçülmesinde gözlem formları ve performans testleri ve son

olarak duyuşsal davranışların ölçülmesinde ise tutum ölçeklerinden yararlanılabileceği belirtilmektedir (Erden, 1998).

Ülkemizdeki fizik öğretim programlarının tarihsel gelişimine bakıldığında, ilk çalışmanın 1934 yılında yapıldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla 1935, 1938 ve 1940 yıllarında fizik öğretim programları hazırlanmıştır. Ancak bu programların yalnızca okutulacak konuların başlıklarından oluştuğu görülmektedir (EARGED, 1998). 1992 ve 1996 yıllarında yapılan düzenlemelerde konu başlıklarının yerlerinin değiştirilmesinden öteye gidilmemiştir. 1998 yılında ise EARGED tarafından gerçekleştirilen fizik dersi program taslağı çalışması (EARGED, Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programlarının 1998) hedefler, davranışlar, etkinlikler ve ölçme değerlendirme gibi program öğelerini içermektedir; fakat bu taslak uygulamaya konulmamıştır. 1992 yılı ve sonrasında yapılan program değişikliklerinin hemen hemen hepsi, lise fizik dersi 1985 müfredatını esas alan, sadece konuların sınıflara dağılımını değiştiren biçimsel değişikliklerdir (Göçen ve Kabaran, 2013).

MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 03.06.2008 tarih ve 135 sayılı Kararı ile 2009-2010 öğretim yılından itibaren okutulması kararlaştırılan 10. sınıf Fizik öğretim programı yayınlanmıştır. Tüm bu gelişmeler çerçevesinde 2013'te bir kez daha revizyona gidilerek yeni öğretim programı tekrar düzenlenmiştir. 2007 program değişikliği ile 2013 program değişiklikleri arasında her sınıf türünde program içeriğinde çeşitli değişikliklere gidilmiştir.

Fizik dersi öğretim programının vizyonu, fiziğin yaşamın kendisi olduğunu özümsemiş, karşılaşacağı problemleri bilimsel yöntemleri kullanarak çözebilen, Fizik-Teknoloji-Toplum ve Çevre arasındaki etkileşimleri analiz edebilen, kendisi ve çevresi için olumlu tutum ve davranışlar geliştiren, bilişim toplumunun gerektirdiği bilişim okuryazarlığı becerilerine sahip, düşüncelerini yansız olarak ve en etkin şekilde ifade edebilen, kendisi ve çevresi ile barışık, üretken bireyler yetiştirmektir. Fiziği yaşamın her alanında görebilen, fiziği vizyonda bahsedilen becerilerle öğrenen ve becerilerini de fizik bilgisi ile geliştirebilen yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu vizyona ulaşmak için yaşam temelli yaklaşım ile bilgi ve beceri kazanımları Fizik Dersi Öğretim Programı'nın misyonunu oluşturmaktadır (MEB, 2007).

2007 fizik öğretim programının hedefleri genel özellikleri vurgulamakla birlikte, 2013 fizik öğretim programı ile benzerlikleri içermektedir. Hedefler açısından 2013 fizik öğretim programına göre uygulamada en önemli değişiklikler a) tarihi süreçlerin fiziğe katkısını anlamak ve b) delillere dayalı iddiaları gerekçelendirmek şeklinde ifade edilebilir. Bu yönüyle 2013 fizik öğretim programının hedefleri bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak dengelenmiş olarak görülmekte ve derin uygulamalarına yönelik ipuçları vermektedir (Yiğit, 2013).

Yiğit (2013), incelediği çalışmasında programın hedeflere ulaştırıcı özellikleri dersler temelinde kazanımlarla ifade edildiğini, 2013 fizik öğretim programında, beceri kazanımlarının (Problem Çözme Becerileri, Fizik-Toplum-Teknoloji-Çevre, Bilişim ve İletişim Becerileri, Tutum ve Değerler) ''bilgi'' kazanımları içinde geliştirilerek amaçlandığını belirtmiştir. Ayrıca bu dört farklı becerinin hem yeni konularda hem de kolaydan zora doğru içeriklerde geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bir öğretim programının 'niçin öğretelim?' sorusuna karşılık gelen hedefler programın temel öğelerinden olmakla birlikte bir öğretim programı tasarlanırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli faktörlerden birisidir. 9. Sınıf fizik dersi öğretim programlarında hedefler 1992 ve 2013 programlarında amaç olarak ifade edilirken, 2007 programında vizyon kapsamında açıklanmıştır. 2007 ve 2013 programlarında 1992 programından farklı olarak kazanımlara da yer verilmiştir. Bu değişimle öğrencide gözlenmek istenen davranış değişiklikleri belirlenen hedefler doğrultusunda belirlenmiştir (Göçen ve Kabaran, 2013).

Temel düzey olan 10. sınıf fizik dersi öğretim programı 9. sınıf fizik dersi öğretim programının devamı niteliğindedir. Bu programın en genel amacı bilimsel okur-yazarlığın geliştirilmesidir. 10. sınıf fizik derslerinde öğrenciler yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları olayları ve problemleri bilimsel bilgiler ışığında açıklayabilmeli, yorumlayabilmeli ve çözümler üretebilmelidir. 10. sınıf fizik derslerinde öğrencilerin detaylı matematiksel işlemlere girmeden fizik bilimi içinde yer alan basınç, kaldırma kuvveti, elektrik, manyetizma, dalgalar ve optik ile ilgili temel kavramları anlamlandırmaları hedeflenmektedir. Temel düzey fizik derslerinde öğrencilerin sadece zihinsel alanda bir gelişim sağlamaları değil, aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor alanlarda da

ilerlemeleri sağlanmalıdır. Fiziğin günlük hayatla ilişkisi kurularak fiziğin sınıf dışına taşınabileceği ve etrafımızda gerçekleşen olayları açıklayan bir bilim dalı olduğu anlayışı geliştirilmelidir (MEB, 2013).

Tablo 1: 2007 ve 2013 10. Sınıf Fizik Öğretim Programı Üniteleri

2007 Fizik 10. Sınıf Üniteleri	**2013 Fizik 10. Sınıf Üniteleri**
Kuvvet ve Hareket	Basınç ve Kaldırma Kuvveti
Elektrik	Elektrik ve Manyetizma
Dalgalar	Dalgalar
Madde ve Özellikleri	Optik
Modern Fizik	-

Tablo 1 'de görülen 2007 Fizik 10. sınıf ünitelerinden ''Madde ve Özellikleri'' ünitesi ile ''Kuvvet ve Hareket'' ünitesi 9. sınıfa aktarılmıştır. Ayrıca ''Modern Fizik'' ünitesi de 12. sınıfa aktarılmıştır.

Tablo 1' de 2013 değişikliği ile Fizik 10. sınıf programında yeni ünite olarak ''Optik'' ünitesi eklenmiş ve ''Elektrik'' ünitesine ek olarak manyetizma konusu da eklenerek ünite 2013 değişikliği ile ''Elektrik ve Manyetizma'' olarak belirlenmiştir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, 2013 fizik öğretim programı değişikliği ile ilk kez 2014-2015 öğretim yılında uygulanmaya konulan ortaöğretim 10. sınıf fizik dersi elektrik ve manyetizma ünitesinin kazanımlarına yönelik olarak Tyler' in hedefe dayalı değerlendirme modeli temele alınıp, programın etkililiğini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2013 fizik öğretim programı değişikliği ile 10. sınıf fizik dersi elektrik ve manyetizma ünitesi öğretim programı öğrenme ve öğretme sürecinde nasıl işe koşulmaktadır?
2. Programa katılan öğrenciler, programda belirtilen ve başarı testinde yer alan kazanımlara ne ölçüde ulaşılmıştır?
3. Programa katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Fizik 10. Sınıf öğretim programının Elektrik ve Manyetizma ünitesi çerçevesinde Tyler' in hedefe dayalı değerlendirme yaklaşımı temele alınarak değerlendirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel bir çalışma türü olan tek grup ön-test son-test modeli uygulanmıştır. Programa başlamadan önce ön test, program öğrenme öğretme süreçleri sonrası (son test) ölçümler yapılarak ve ölçümler arasındaki farka bakılarak sonuca ulaşılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma Van ili Turgut Özal Anadolu Lisesi 10. sınıfları 10B ve 10I sınıfları ile gerçekleşmiştir. Uygulama okulunun genel başarı düzeyi orta düzeydedir ve öğrenciler genel olarak orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelmektedir. Uygulama 10. sınıfa devam eden 2 sınıfta toplam 42 öğrenciyle yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, 10. sınıf fizik dersi elektrik ve manyetizma ünitesinin kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin nicel veriler geliştirilen başarı testi ile ön test ve son test uygulamaları yoluyla toplanmıştır. Ayrıca sınıfta uygulanan eğitim durumlarını, sınıf ortamı ve koşullarını fizik elektrik ve manyetizma ünitesinin sınıfta nasıl işe koşulduğunu belirlemek için her hafta iki ders süresince gözlem yapılmıştır.

Verilerin toplanma süreci

1. 10. sınıf fizik dersi elektrik ve manyetizma ünitesinin ön test ve son test uygulamaları için bir başarı testi geliştirilmiştir.
2. Uygulamaya başlamadan önce bir üst sınıf düzeyinde testin geçerlik ve güvenirlik çalışması Van Türk Telekom Fen Lisesi ve Van Mesut Özata Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerine yaptırılmıştır. 3. Sınıf içi gözlemde kullanılmak üzere gözlem formu oluşturulmuştur.

3. Uygulamaya 10. sınıf 2. ünite elektrik ve manyetizma ünitesinin başlangıcı ile 15 Aralık 2014'de başlayıp, 15 Mart 2015 'te elektrik ve manyetizma ünitesinin bitmesiyle sona ermiştir. Yani toplamda 11 hafta sürmüştür.
4. Toplamda iki sınıfta 14 ders saati gözlem yapılmıştır.
5. Geliştirilen başarı testi 2. ünite olan elektrik ve manyetizma ünitesinin sonunda tekrar aynı öğrencilere son test olarak uygulanmış ve ön test ile son test arasındaki fark incelenmiştir.

Başarı testi geliştirilirken; iki fizik öğretmeni, fizik alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınarak belirtke tablosu hazırlanmış ve belirtke tablosundaki kazanımlar dikkate alınarak geçmiş yıllarda Türkiye' de üniversiteye seçme ve yerleştirme sınavlarında yer alan sorular, ders kitaplarındaki sorular incelenerek hazırlanmıştır. İlk önce çalışmanın yapılacağı okul seçilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce bir üst sınıf düzeyinde testin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmayla 31 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test 11. sınıf toplam 117 öğrenciye uygulanarak güvenirliği (KR- 20: 0.81**)** hesaplanmış**,** kapsam geçerliği için çalışmanın yapıldığı okuldaki öğretmenlerden görüş alınmıştır. 31 maddeden oluşan testin ilk halinde 1. ve 4. maddeler güvenilirlik analizinde 0.20' nin altında kalmış fakat testin kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşü alınarak atılmamasına karar kılınmıştır. Başarı testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması 10. sınıfta bu konuyu almış 11. sınıflarda toplam 117 kişiye uygulanmıştır. Uygulamadan sonra gerekli düzeltmeler yapılmış 5 maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiş ve 26 maddelik son hali ile elektrik ve manyetizma başarı testi 10. sınıflarda ön test olarak uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir. 10. sınıf elektrik ve manyetizma ünitesi programda yer alan kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek amacıyla 2 sınıfta toplam 42 öğrenciye ön test olarak uygulandıktan sonra 11 hafta sonunda ise son test olarak uygulanmıştır.

Gözlem Formu: Çalışma kapsamında, öğrenme sürecinde sınıf içi etkinliklerinin uygulanması aşamasında öğrenci davranışlarının ve yetişeğin etkililiğinin belirlenebilmesi için Yurdakul'un (2004) doktora tezinde kullandığı gözlem formu uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından bu çalışmaya uyarlanmıştır. Geliştirilen bu gözlem formunda genel olarak sınıf ortamı, öğrenme etkinlikleri, öğrenci – öğrenci etkileşimi ve öğretmen–öğrenci etkileşimi şeklinde belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Öncelikle başarı testi güvenilirlik çalışması yapılmış ve güvenirlik katsayısı α = 0,81 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin önceki ve sonraki öğrenmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla SPSS istatistik programı kullanılarak ilişkili örneklemler için t testi yapılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Belirlenen kazanımların ulaşılabilirliği güçlük indeksi esas alınarak ortaya koyulmuştur. Hedeflerin ulaşılabilirliğini belirlemek için güvenilirlik katsayısı için alt sınır 0.70 olarak belirlenmiştir. Gözlem verileri sınıf ortamında araştırmacı tarafından not alınarak tutulmuştur ve bu veriler son test verilerinin yorumlanmasında kullanılmıştır.

BULGULAR

10. Sınıf Elektrik ve Manyetizma Başarı Testinin Geliştirilme Süreci

10. sınıf fizik dersi Elektrik ve Manyetizma Başarı Testi 10. sınıflarda da 2013 değişikliği ile uygulanan programın öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkililiğini ölçmek için çalışmanın başında ve sonunda uygulanmak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Elektrik ve Manyetizma ünitesi elektrik yükleri; akım, direnç, potansiyel fark, direnç; elektrik devreleri; mıknatıslar; akım ve manyetik alan ilişkisi konularını kapsamaktadır. İlk haliyle bu test 31 çoktan seçmeli testten oluşmakta iken hazırlanan testin geçerliliğini ölçmek için uygulama yapılacak okulda fizik öğretmeni olarak çalışan, öğrencilerin dersine giren ve dolaysıyla öğrencilerin öğrenme düzeyi hakkında bilgi sahibi olan iki fizik öğretmeni ile görüşülmüştür. Uzman görüşü ile geçerliliği sağlanmış olan ön test son haliyle pilot uygulamaya sunulmuştur.

Hazırlanan ön testin güvenirliğini test etmek için ise 10. sınıfta o konuları almış olan bir üst sınıfa yani 11. sınıflarda başarı testi, toplam 117 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamada sınav süresi yeterli gelmiştir ve yönergeler öğrencilerin çoğunluğu tarafından anlaşılmıştır. Uygulamadan sonra sonuçlara bakılarak her bir madde için madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğine bakılarak testin ortalama güçlüğü ve güvenirliğine karar verilmiştir. Pilot uygulama güvenirlik sonuçlarına göre testin ortalama güçlüğü ve ayırt edicilik indeksleri

(P=0.42, KR-20: 0.79) Bu sonuçlar geliştirilen 10. sınıf elektrik ve manyetizma başarı testi ile geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Madde ayırt edicilik indeksi 0.20'nin üstünde olanlar aynen başarı testine alınmış, altı sorunun madde ayırt ediciliği 0.20'den düşük çıkmış ancak 4 madde testten çıkarılmıştır Uzman görüşü alınarak 1. ve 4. madde 0.20 'nin altında olmasına rağmen kapsam geçerliğini sağlamak adına testten çıkarılmamıştır. Böylece son haliyle testin ortalama güçlüğü (P= 0.46) orta düzeyde kalmış ve testin güvenirliği (KR-20: 0.81) daha yüksek çıkmıştır. Böylece son haliyle bir ön çalışma ile madde analizi yapılmış, güvenirliği hesaplanmış geçerliliği için uzman görüşü alınmış başarı testi 10. sınıflara uygulanmıştır.

Ön Test- Son Test Uygulaması

Hazırlanan başarı testi aynı öğrenci grubuna ön test ve son test olarak uygulamanın başında (elektrik ve manyetizma ünitesinin başı) ve uygulamanın sonunda (elektrik ve manyetizma ünitesinin sonu) dersin öğretmeni tarafından uygulanmıştır. 26 maddelik testin uygulama sonucu elde edilen özellikleri Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2: Başarı Testinin Özellikleri

Başarı Testi	Ön Test	Son Test
Madde Sayısı	26	26
Aritmetik Ortalama	3.55	7.36
Maddelerin Ortalama Güçlük Derecesi	0.13	0.28
KR – 20 Güvenirliği	0.11	0.13

Öğrencilerin üniteye ilişkin ön bilgilerine bakmak için ön test yapılmış ve her bir maddenin güçlük indeksine bakılarak hazır bulunuşluk düzeyleri ölçülmüştür.

Öğretim programı öğrenme ve öğretme sürecinde nasıl işe koşulmaktadır?

10. sınıf fizik dersi öğretim programının elektrik ve manyetizma ünitesinin öğrenme-öğretme sürecinin nasıl işlediğini, hangi öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanıldığını be sınıf içi iletişimin nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla 7 hafta süreyle araştırmacı tarafından iki ders saati gözlem yapılarak veriler toplanmıştır.

Ön test madde güçlük indeksleri incelendiğinde bazı maddelerin (1,4) öğrencilerin çoğunluğu tarafından doğru cevaplandığı görülmektedir. Bu sorular ilköğretim 7. ve 8. sınıflar fen bilimleri dersinde elektrik ünitesi kapsamında verildiğinden ön bilgileri sebebiyle bu sorular çoğunluk tarafından doğru yanıtlanmıştır.

Son test sonuçlarına göre testin ortalama güçlüğü % 28'dir. 10. sınıf elektrik ve manyetizma ünitesi, öğrencilerin % 28'i tarafından öğrenildiği şeklinde yorumlanabilir.

Gözlemlerden elde edilen verilere göre ilk olarak fiziki ortamı değerlendirdiğimizde; sıralar arka arakaya sıralanmış bir düzende iki kişi oturacak şekilde sıralanmış, fizik laboratuarı ders için kullanılmamıştır. Sınıf mevcudu 24 kişi olmasına rağmen her hafta iki ya da üç kişi derse gelmemektedir.

Gözlemlerden elde ettiğimiz veriler çerçevesinde sınıf içi etkinlikleri değerlendirdiğimizde öğretmen sınıfta ders anlatırken ders kitabını baz almış ve konularla ilgili soruları çözerken farklı test kitaplarından yararlanmıştır. Öğrenme öğretme süreçleri daha çok soru çözümü üzerine gerçekleştirilmiştir. Elektrik yüklerini anlattıktan sonra elektroskobu derse getirerek deney yapmıştır. Öğretmen elektroskobun tanımını yapıp, elektroskobun topuzu ve yapraklarını tanıttıktan sonra yünlü kumaşı plastik çubuğa sürtüp, elektrikle yüklenmesini sağlayarak, elektroskobun yapraklarının açılmasını öğrencilere gösterdi ve öğrencilere yaptırdı. Elektroskop ders esnasında kullanılırken öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin olarak aşağıda öğretmenin bazı ifadelerine yer verilmiştir:
"Arkadaşlar elektroskobun nasıl çalıştığını anladınız mı? Çubuk ile bez birbirine sürtüldüğünde çubuk negatif yüklenir. Ve topuza dokundurulduğunda yapraklar açılır. Şimdi bu düzeneği tahtaya çizerek gösterelim'' (Öğretmen).

Deney malzemeleri sınıfa getirilerek yapılan derste öğrencilerin hemen hemen hepsi plastik çubuğu saçlarına sürüp elektroskobun topuzuna dokundurdular. Öğrencilerin derse katılımları esnasında kullandıkları ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

''Öğretmenim, bu elektroskobu kim icat etti? '', tahtaya yazdıklarınızı yazayım mı? (Öğrenci1).
''Hocam, ben de yapmak istiyorum'' (Öğrenci2).

Elektroskobun derse getirilmesiyle derse en az ilgili olan öğrenciler bile deneyi yapmak için uğraş vermişlerdir. Öğretmen sınıfta bir kez deney yaptırmış, diğer konuları öğretmen merkezli bir şekilde soru-cevap ve sunuş yoluyla ele almıştır. Ders esnasında not tutmayan, sınıfta dolaşan, arkadaşlarına laf atan öğrencilerden biri dersle ilgili bazı sorular sormuş fakat öğretmen ancak bazılarına cevap verebilmiştir. Öğretmen; ders esnasında konuları öğrencilerin günlük hayatla ilişkilendirmelerine yönelik olarak değil, test kitaplarında yer alan sorulardan sormuştur. Fizik dersi 10. sınıf öğretim programında elektrik ve manyetizma ünitesinde kazanımlar genellikle kavramların anlaşılması ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi esasına dayandırılarak hazırlanmıştır.

MEB (2013) öğrencilerin elektrik ve manyetizma ünitesi ile; elektrik ve manyetizma olaylarını anlamlandıracak temel kavramları yapılandırmaları, basit elektrik devrelerinin davranışını açıklayan matematiksel modeller geliştirmeleri ve akım ile manyetik alan ilişkisini analiz etmeleri amaçlanmıştır. Bu süreçte elde edilen kavramlar kullanılarak günlük hayatın bir parçası olan fotokopi makineleri, statik elektrikle çalışan baca filtreleri gibi statik elektriğin kullanıldığı araçların çalışma ilkeleri, elektrikli ev aletlerinin kullandığı enerji miktarları, enerji tasarrufu, elektriğin taşınması, konutlarda elektrik kablolarının dağılımı, sigortaların fonksiyonu, elektrik kaynaklı yangınlar, yıldırım, paratoner gibi durum ve olayları öğrenciler sorgulayabilmeli, araştırabilmeli ve problem durumlarını ortaya koyarak çözümler üretebilmelerinin sağlanacağını belirtilmiştir.

Programda özellikle vurgu yapılan günlük hayatla ilişkilendirme noktası göz ardı edilmiş. Daha çok soru cevap yoluyla ders işlenmiştir.

"Öğretmen arkadaşlar yarıçapları verilen kürelerle ilgili soruyu tahtaya yazıyorum... ''Formül karışık gelebilir'' ...(öğretmen).

Öğrencilerden bazıları diğerlerine göre dersi daha iyi takip etmekte, dersle ilgili sorular sormakta iken; bazıları ise dersle tamamen ilgisizdir. Öğretmen ise soruları tahtaya yazarak çözmelerini istemektedir. Yazmayanları ise uyarmaktadır.

Programa katılan öğrenciler, programda belirtilen ve başarı testinde yer alan kazanımları ne ölçüde kazanmışlardır?

Öğrencilerin başarı testinde yer alan hedef davranışları kazanıp kazanmadığını belirlemek için son test madde analizi sonuçlarında madde güçlük indekslerine bakılmıştır. Hedeflerin kazanıldığının alt sınırı 0.70 olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin konulara göre kazanımlara ulaşma düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: 10. Sınıf Elektrik ve Manyetizma Ünitesi Kazanımlara Ulaşılma düzeyi

	Kazanımlar	**Madde No**	**Madde güçlük indeksi ortalaması**
Elektrik Yükleri	Elektrik Yükünün özellikleri ve elektrikle yüklenme olayı	1, 2, 3, 4	0.40
Akım, Potansiyel Fark, Direnç	Elektrik akımı, direnç ve potansiyel farkı kavramları ve devreler üzerinde akım, direnç ve potansiyel fark arasındaki ilişkisi	5,6,7,8,17, 22, 23	0.19
Elektrik Devreleri	Basit elektrik devrelerinde direnç, potansiyel fark ve elektrik akımı kavramları ile ilgili problemler, pillerin kullanım amaçları, Elektrik enerjisi ve elektriksel güç kavramları, Kirchoff' un akımlar ve gerilimler kanunları	9,15,16,18,19,20,21,24,26	0.23

Mıknatıslar	Mıknatısın manyetik alan kuvvet çizgileri, Mıknatıslar arasındaki itme ve çekme kuvveti, Dünyanın oluşturduğu manyetik alanının sebepleri ve sonuçları	10,11,12,13,14,25	0.38

Tablo 3' te başarı testinde bulunan toplam 20 kazanım ve dört ünite konusu değerlendirildiğinde madde güçlüğü 0.70' in üstünde çıkan sonuç olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, 10. sınıf elektrik ve manyetizma ünitesinin ''elektrik yükleri'' konusuna ilişkin kazanımların % 40' ına; ''akım, potansiyel fark, direnç'' konusuna ilişkin kazanımların % 19' una; ''elektrik devreleri'' konusuna ilişkin kazanımların % 23' üne; ''mıknatıslar'' konusuna ilişkin kazanımların %38' ine öğrenciler tarafından ulaşılmıştır. Sınıf içi gözlemler esnasında ise en çok elektrik yükleri konusu işlenirken; öğretmenin tahtaya yazdığı sorulara katılım daha fazla gözlenmiştir. Akım, potansiyel fark ve direnç kavramlarına ilişkin olarak kazanımların en az kazanıldığı konu olduğu tespit edilmiştir. Sınıf içi gözlemler esnasında tahtaya yazılan sorulara bir kaç öğrenci tarafından cevaplanılmaya çalışılmıştır. Derslerin soru cevap şeklinde işlenmesi kavramların yeterince anlaşılmamasına neden olabilir. Öğrencilerin elektrik devrelerine ilişkin ders esnasında soru çözümlerinde zorlandıkları gözlenmiştir. Bu bulguları değerlendirdiğimizde kazanımlara ilişkin madde güçlük indeksleri belirlenen alt sınır 0.70' in altında kalmıştır.

Programa katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10. sınıf elektrik ve manyetizma ünitesinin etkililiğini belirlemek amacıyla çalışmanın başında ve sonunda öğrencilere uygulanan başarı testi ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklemler t Testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeylerine bakılmış ve ayrıca toplam puanlar arasındaki farka göre anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test puanlarının toplam puana göre ilişkili örneklemler t Testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Ön Test Ve Son Test Toplam Puanları, Elektrik Ve Manyetizma Ünitesinin Konularına Göre İlişkili Örneklemler T Testi Sonuçları

Ölçüm	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Ön test toplam puan	42	3.67	1.734	41	-10.272	.000
Son test toplam puan	42	7.50	2.200			
Ön test ''elektrik yükleri'' puanı	42	1.02	.643	41	-4.067	.000
Son test ''elektrik yükleri'' puanı	42	1.64	.727			
Ön test ''akım.direnç.potansiyel fark'' puanı	42	.33	.612	41	-6.561	.000
Son test ''akım,direnç,potansiyelfark'' puanı	42	1.38	.795			
Ön test ''elektrik devreleri'' puanı	42	1.17	1.102	41	-4.960	.000
Son test ''elektrik devreleri'' puanı	42	2.17	1.010			
Ön test ''mıknatıslar'' puanı	42	1.14	1.117	41	-5.634	.000
Son test ''mıknatıslar'' puanı	42	2.31	1.024			

$p<.05$

Tablo 4' de görüldüğü gibi öğrencilerin elektrik ve manyetizma ünitesini gördükten sonra başarı puanlarında anlamlı bir artış $t(41) = -10.272$, $p < .05$ olmuştur. Öğrencilerin elektrik ve manyetizma ünitesini görmeden önceki ön test toplam puanlarının ortalaması $\overline{X}$ =3.67 iken, öğretim programının uygulanmasından sonra son test toplam puanlarının ortalaması $\overline{X}$ =7.50' tur. Elektrik ve manyetizma ünitesinin tüm konularında öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış olmuştur. Başarı testinde toplam 26 soru olduğu göz önüne alındığında ön testte toplamda ortalama $\overline{X}$ =3.67 soru çözülmüş iken son testte toplamda ortalama $\overline{X}$ =7.50 soru çözülmüştür. Ön testte toplam puan üzerinde öğrencilerin soruların %15 oranını; son testte ise toplamda % 29 oranını çözdüğü görülmüştür.

Öğrenciler son testte en yüksek puanları mıknatıslar bölümünden almıştır, bunun üzerinde günlük hayatla ilişkilendirmeleri söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Başarılı bir fizik öğretiminin temel unsurlarından bir tanesi de başarılı bir ölçme sürecidir. Bunun için de hedeflenen öğrenme kazanımlarının sürecin en başında çok iyi ortaya konması ve süreç boyunca da sürekli göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Hem öğretim materyalleri ve stratejileri hem de ölçme değerlendirme aşamaları bu kazanımlara göre ilerlemelidir. Dolayısıyla, bu çalışmada da kazanımların sağlıklı bir şekilde hazırlanmasına azami dikkat gösterilmiş ve kazanım listesi bir fizik eğitimi uzmanı tarafından üç kez revize edilmiştir. Test geliştirme sürecinin diğer bir önemli basamağı da kazanımlara uygun soruları tayin etmektir. Bu çalışmada sorular ve kazanımların örtüşmesi konusuna çok dikkat edilmiş, çeşitli uzmanlara kazanımlar elektrik ve manyetizma başarı testi, test belirtke tablosu verilerek bu uzmanların görüşleri alınmıştır. Böylece kapsam ve uzman geçerliliği konusunda deliller toplanmıştır. Testin geçerliği ve güvenirliğini etkileyen bir diğer etken de testin uygulama aşamasında karşılaşılan zorluklar olabilir.

Öğrencilerin, ünitenin elektrik yükleri (elektrik yükünün özellikleri, elektrikle yüklenme olayı) konusunda daha iyi puan aldıkları görülmektedir, bu durum üzerinde ilköğretim fen bilimleri dersinin önemli konularından olan elektrik ünitesi ile ilgili öğrenmelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca günlük hayatla ilişkilendirmede kolaylıkla anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Sınıf düzeylerinde öğrencilerin elektrik devreleri (Kirchoff'un akımlar ve gerilimler kanunları, elektrik enerjisi ve elektriksel güç kavramları) konusunda daha düşük puanlar almışlardır. Bu konular üst düzey düşünme becerisi gerektirmekle birlikte, akım, direnç ve potansiyel fark kavramlarını da iyi anlamayı gerektirir.

Bir öğretim programının sınıf ortamında etkili olarak işe koşulup koşulmadığını anlamak için eğitim durumlarının incelenmesi ve gerekli değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin başarı düzeyleri çalışmanın başında ve sonunda kazanımlara göre oluşturulan başarı testiyle ölçülmüştür. Başarı testinden elde edilen sonuçlara göre ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmuş ama madde güçlükleri 0.70' in altında kalmıştır. Öğrencilerin belirlenen hedef kazanımlara ulaşılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programı işe koşulurken günlük hayatla ilişkilendirilmemiş ve soru cevap metodu kullanılmıştır. Eğitim yaşantılarının tam olarak programın temel aldığı yapılandırmacı anlayışa uygun olmadığı görülmektedir.

Bu bağlamda yeni yapılandırmacı anlayışa uygun olarak öğretim programının işe koşulması kazanımlara ulaşılmayı destekleyebilir. Uygun fiziki koşulların ve laboratuar ortamlarının sağlanması fen derslerinde yaşantıların zenginleşmesine katkı sunacaktır.

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

Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EARGED (1998). *Ortaöğretim kurumları fizik programı ihtiyaç belirleme analiz raporu*. Ankara. MEB.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayınları (6.baskı).

Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık (3. Baskı).

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education INC.

Göçen, G. ve Kabaran, H. (2013). Ortaöğretim 9. sınıf fizik dersi öğretim programlarının tarihsel süreç içerisinde karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi,* 1(2).

Lewy, A. (1977). *Handbook of curriculum evaluation*. Newyork: Longman Inc.

MEB (2007). Ortaöğretim 9. sınıf fizik dersi öğretim programı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2013). Ortaöğretim fizik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Ornstein, C. A. ve Hunkins, P.F. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and ıssues.* USA: Pearson Education, Inc. (4.baskı). Özçelik, D.A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago and London: The University of Chiago Press.

Yiğit, N. (2013). Ortaöğretim fizik dersi öğretim programı uygulamada ne getirebilir?.*Fen ve Fizik Eğitimi Sempozyumu*,26-27 Nisan 2013, KTÜ, Fen Fakültesi, Trabzon.

Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 15 ISSN: 2146-9199

KONSERVATUVARIN KOMPOZİSYON VE ORKESTRA ŞEFLİĞİ ANASANAT DALINDA ÖĞRENİM GÖREN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKLERİNDEN BEKLENTİLERİ

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

Doç. Ebru Güner Canbey
Dokuz Eylül Üniversitesi
Devlet Konservatuvarı
Kompozisyon ve Orkestra Şefliği Anasanat Dalı
gunerebru@hotmail.com

Doç. Dr. Onur Nurcan
Dokuz Eylül Üniversitesi
Devlet Konservatuvarı
Kompozisyon ve Orkestra Şefliği Anasanat Dalı
onur_nurcan@yahoo.com

Özet

Beklenti, bir umudun ifadesidir. Chaplin (1968) beklentiyi, "bir olgu veya olayın meydana gelme olasılığına işaret eder; ya olumludur ya da olumsuzdur" şeklinde tanımlamaktadır. Beklenti kavramı, hangi eylemin hangi sonuca yol açacağına ilişkin beslenen inançtır (Hampton vd., 1982). Bireyler, bir mesleğin eğitimini seçmeleri ile birlikte, seçtikleri mesleğe yönelik beklentiler oluştururlar. Dolayısı ile bireylerin, ileriki meslek yaşantılarında, mesleklerinden ne beklediklerine ilişkin görüşlerini araştırmak önem taşımaktadır. Ancak, konservatuvarın kompozisyon ve orkestra şefliği anasanat dalını tercih eden lisans öğrencilerinin mesleklerinden beklentileri bilinmemektedir. Şüphesiz ki, eğitimdeki başarı ve nitelik, öğrencilerin mesleklerinden beklentilerine bağlı olarak beklentilerinin ileride karşılanabilmesi ile ilişkilidir. Bu bağlamda, konservatuvarın kompozisyon ve orkestra şefliği anasanat dalında öğrenim gören lisans öğrencilerinin mesleklerinden beklentilerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma için altı öğrenci ile görüşülmüştür. İşe Uyum Teorisi ve İki Faktör Teorisine göre, öğrencilerin verdikleri yanıtlar açıklanarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, hem mesleki tatmin ile ilgili hem de kullanılan teorilerin geçerliliği ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Beklenti, Değer, Kompozisyon ve Orkestra Şefliği Anasanat Dalı Memnuniyeti.

EXPECTATIONS OF CONSERVATORY COMPOSITION AND CONDUCTING UNDERGRADUATE MAJORS FROM THEIR PROFESSIONS

Abstract

Expectation is the expression of hope. Chaplin (1968) defines expectation as "it refers to a fact or to an event; it is either positive or negative". The concept of expectation is having faith in which effect will be caused by a certain action (Hampton, et al., 1982). Individuals, once they select a certain field to be educated at, begin to form expectation towards that particular profession. Thus, it is important to explore individuals' expectations from their future careers. It is, however, not clear that what sort of expectations undergraduate composition majors hold toward their careers. Undoubtedly, success and qualification in education is directly linked with

the fact that students' professional expectations will be fulfilled in future. In this context, it is essential to research composition majors' expectations from their field of study. 6 students are reviewed for this study and students' responses are explained according to Adjustment Theory and Two-Factor Theory. Consistent with the gathered results, certain proposals are made regarding both professional satisfaction of students and the validity of theories utilized in this research.

Key Words: Expectation, Value, Contentment of Composition and Conducting Majors.

GİRİŞ

"Beklenti" geçmiş yaşantılara ve benzer alanlardaki deneyimlere dayanarak, gelecekte belli bir alandaki başarı ya da performansa ilişkin düşüncelerdir (Rotter, 1954). Bireyin geçmiş deneyimleri, geleceğe yönelik beklentilerini büyük ölçüde etkilemektedir.

Gelecekteki meslek ya da iş yaşamına yönelik beklentilere ilişkin olarak yapılan araştırmalarda, önceki başarı ya da başarısızlıkların meslek beklentisini etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Greenhause ve diğ., 1983). Maslow'un 1954 yılında yapmış olduğu klinik gözlemlere dayanarak oluşturduğu insan ihtiyaçlarının piramidinde yer alan saygınlık ihtiyacı, başarıyı; kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise kişinin tüm potansiyelini kullanabilmesi, yeteneklerini geliştirme, kendini yaratıcı ve üretken biçimde ortaya koyabilme ve yaratıcılığı geliştirme olarak tanımlanmaktadır (Maslow, 1970). Maslow (1970), bu ihtiyaçların kişide sürekli bir güdülenme yaratarak onu davranışa yönelteceğini söylerken, kişinin alt düzeydeki ihtiyaçları belli bir oranda doyurulmazsa, üst düzeydeki ihtiyaçların güdülenemeyeceğini savunur. Bu nedenle, eğitimde bu ihtiyaçların sürekli ve düzenli olarak karşılanması için çaba harcanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerinin alt düzeydeki ihtiyaçlarını karşılayarak bireysel potansiyelini ortaya koyması için kendini gerçekleştirme yolunda ilerlemesinde uygun ortam yaratmaya çalışmalıdır.

Bununla birlikte, öğrencilerin iş bulma kaygıları, onların mesleki beklentilerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin mesleki beklentilerinin olumlu yönde geliştirilmesi öğrenci başarısı açısından da önemli görünmektedir. Havighurst (1972), bireylerin ekonomik bir kariyerde karar kılarken yaşamları boyunca bir takım evreden geçtiklerini ileri sürmektedir. Geçirilen üniversite yaşantısının meslekle ilgili beklentileri etkilediğini gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Dalal & Singh, 1986). Bunun içindir ki eğitim kalitesinin değerlendirilmesinde öğrenci deneyimleri önemli bir boyut haline gelmiştir (Tricker, 2003).

Birey, gelecekte yapacağı mesleği ile ilgili ne denli iyi eğitim almış olursa olsun, mesleki başarı büyük ölçüde bireyin moral düzeyine bağlı olmaktadır. Bireyin yüksek morale sahip olmasının yolu ise, mesleğe başlangıçta mevcut olan ve meslekte geçen yıllar boyunca edinilen beklentilerin karşılanması ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısı ile bireylerin işlerinden beklentilerinin karşılanması moral ve iş tatminleri üzerinde etkili olmaktadır. Beklentilerini karşılayabildiği ölçüde iş tatminine sahip olan bireylerin, işte daha fazla çaba harcama ve başarılı olma olasılıkları yükselmektedir (Judge ve diğ., 2001). İş doyumu, bir alt yaşam alanı olarak, bireylerin yaşam doyumlarını doğrudan etkileyen bir kavramdır (Kumaş & Deniz, 2010). Yaşam doyumu, insan yaşamının en temel arayışlarından birisidir. Bireyin yaşam doyumuna bazı günlük aktivitelerin katkısının olması beklenir. Bu katkıyı sağlayan etkenlerin en önemlilerinden birisi de müziktir (Kapıkıran ve Yagcı, 2012). Nitelikli bir toplumun oluşturulmasında ve yaratıcı kişiliklerin geliştirilmesinde müzik eğitimi en etkili araçlardan biridir (Bilen, 1995).

YÖK'ün, 2014-2015 verilerinin yer aldığı Yükseköğretim istatistikleri raporuna göre, ülkemizde 34 adet devlet konservatuvarı, 4 adet vakıf üniversitesi müzik bölümü ya da sahne sanatları fakültesi bulunmaktadır (www.yok.gov.tr, 2015). Çoğunlukla Müzik bölümü, Sahne sanatları bölümü olarak ayrılan konservatuvarlarda, Sahne sanatları; Opera, Bale ve Tiyatro Anasanat Dalları'nda; Müzik bölümü ise Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar, Yaylı Çalgılar, Piyano, Kompozisyon ve Orkestra şefliği Anasanat dallarında eğitim vermektedir. Kompozisyon ve Orkestra şefliği Anasanat dalı lisans, yüksek lisans ve sanatta yeterlik programlarında eğitim veren, uluslararası anlayışta teorik ve uygulamalı olarak kompozisyon stil ve tekniklerine yönelik dersler aracılığı ile yaratıcılığı geliştirerek besteci yetiştiren bir daldır. Çağdaş Türk bestecileri yetiştirirken, repertuvara yeni müzik eserleri

kazandırmayı amaçlamakta olan kompozisyon sanat dalı aynı zamanda mezunları ile konservatuvarların diğer anasanat dallarının orta, lise ve lisans devrelerinde yer alan solfej, teori, form bilgisi ve armoni derslerine de öğretim elemanı sağlayan önemli bir kaynaktır. Konservatuvar çalgı dallarından mezun olan öğrencilerin çoğu, devlet, vakıf, özel senfoni ya da opera orkestralarında istihdam edilirken kompozisyon sanat dalı mezunlarının böyle bir imkânı bulunmamaktadır. Dolayısı ile kompozisyon alanında eğitim gören öğrencilerin gelecekten ve mesleklerinden beklentileri üzerine yapılacak araştırmalar ülkemizde bu alana yönelik istihdam ve iş tatmini konularında yapılacak yeni düzenlemelere de faydalı olacağını düşündürmektedir.

Bu çalışma, İki Faktör Teorisi (Herzberg, 1966) ile İşe Uyum Teorisi (Dawis & Lofquist, 1984) üzerine bina edilmiştir. Frederick Irving Herzberg (1923-2000) tarafından ileri sürülen İki faktör teorisi, iş tatmini ile ilgili geliştirilen en önemli kuramlardan biridir (Hitt ve diğ., 1989; Northcraft & Mragaret, 1990; Drafke & Kossen, 1997). Herzberg'in teorisi, çalışanın çalışma ortamından neler beklediği, çalışanları neyin daha fazla motive ettiği ile hangi çalışma koşullarının tatmin edici olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Buna ilaveten, Herzberg, bireylerine çalışma koşullarında mutsuz eden faktörleri ve daha çok çalışmalarını sağlayacak faktörleri sormuştur. Sonuçta, işyerindeki bazı faktörlerin olmaması halinde bireyin mutsuz olduğu; bazı faktörlerin olması halinde ise bireyin ekstra bir tatmin sağlamadıkları ortaya çıkarılmıştır (Luthans, 1995). Herzberg, ekstra tatmin sağlamayan bu faktörleri, dışsal (hijyen) faktörler olarak belirtmektedir. Ayrıca, işyerindeki bazı faktörlerin olmadığında bireyin doyumsuzluk yaşadığı, bazı faktörlerin olduğunda ise, bireyin iş performansını oldukça arttırdığı görülmüştür. Dışsal (hijyen) faktörler; maaş, statü, iş güvenliği, çalışma şartları ve koşulları vb. gereksinimlere cevap veren tatminsizliği engelleyici etmenlerdir (Herzberg, 1966; Herzberg, 1996). Yani, bu faktörler, bireyin çalışma ortamında kendini rahat hissetmesini sağlamaktadır. Bu faktörlerin olmaması durumunda, bireyi motive edebilmek zor iken, bu faktörlerin olması ise motivasyonu sağlamaz, sadece motivasyon için gerekli ortamı oluşturur. Eğer dışsal faktörler yeterli değil ise, bireyin işinde tatmini gerçekleşmeyecektir. İş performansını arttıran faktörlere içsel (motive edici) faktörler adı verilmektedir. İçsel (motive edici) faktörler; başarı, sorumluluk alma, tanınma, yeteneklerini ve hünerlerini sergilemek vb. etkenlerdir (Herzberg, 1966; Noell, 1976; Northcraft & Mragaret, 1990; Herzberg, 1996). Sonuçta, içsel faktörler ile birey kendi kendini motive ederek doyuma ulaşabilir ve verimliliği artabilmektedir (Gannon, 1979). Görülmektedir ki, motivasyon, içsel yani motive edici faktörler sağlanırsa gerçekleşmektedir. Motive edici faktörler doğrudan doğruya işe yönelik olup; hijyen faktörler ise genel itibariyle işin çevresi ile ilgilidir.

İşe Uyumu Teorisi, bireyin mesleğinin belirlendikten sonraki işinde başarılı olması kısmı ile ilgilenmektedir (Renfro-Michel ve diğ., 2009). Gothard ve diğ., (2001)'a göre, işe uyum teorisinin temelinde, birey ve çevrenin birbirlerine uyum sağlamak adına uğraş verdikleri ve her iki taraf için de bunun tatmin sağladığı varsayımı yatmaktadır (s. 13). İki Faktör Teorisi gibi, İşe Uyum Teorisi'de bireylerin ihtiyaçlarına yoğunlaşmaktadır. Bu teoriye göre, bireyin 21 ihtiyacı vardır ve bu ihtiyaçlar 6 değer altında toplanmıştır:
(1) **Başarı-**Bireyin yetenek ve hünerlerini sergilemesi ve "başarı" hissi elde etmesi,
(2) **Diğergamlık**-Başkaları ile uyumlu bir şekilde çalışabilme ve topluma hizmet olanağı,
(3) **Özerklik**-İşte bağımsız olma ve kontrolün bireyde olduğu hissi,
(4) **Rahatlık**- Kendini rahat ve stressiz hissetme,
(5) **Emniyet**- İşteki istikrar, düzen ve geleceği kestirebilmek,
(6) **Statü**- Diğer insanların gözünde saygınlık ve baskın konumda olmak (Dawis, 2002).

Bireylerin bu değerleri pekiştireçlerle (esnek çalışma ortamı, statü, para, iş garantisi vb.) karşılanırken; pekiştireçlerin bireylerin değerlerlerini karşılayabilme düzeyine ise uyum denir. Örneğin, birey paraya çok değer veriyorsa ve çalıştığı iş yeri pekiştireç olarak bireye iyi para kazandırıyorsa uyum yüksek olmaktadır. Ancak, birey iyi para kazandırmıyorsa uyumu düşük olacaktır. Bireyin iş tatminine etki eden en önemli faktörlerden birisi, uyum düzeyidir. Uyum yüksekse tatmin yüksek, uyum düşük ise tatminde düşük olmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Konservatuvarın kompozisyon ve orkestra şefliği anasanat dalında öğrenim gören lisans öğrencilerinin mesleklerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışmalar, araştırma yapılan veya yapılması planlanan bireylerin sahip oldukları görüş ve deneyimlere bağlı olarak ortaya çıkan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003). Nitel araştırmayı, Yıldırım ve Şimşek (2008), "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma" olarak tanımlamaktadır (s. 39). Buna ilaveten, nitel araştırmalar, belirli bir birey, grup, durum veya problem hakkında derinlemesine sonuç ortaya koymaktadır (Fraenkel & Wallen, 1996). Bu bağlamda, çalışmada nitel araştırma yönteminin seçilmesinin nedeni, öğrencilerin düşünceleri hakkında derinlemesine bilgi alabilmek içindir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Kompozisyon ve Orkestra Şefliği Anasanat Dalı son sınıf lisans öğrencileri arasından amaçlı örnekleme yolu ile seçilen altı öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Amaçlı örneklemede, seçim için önemli olan ölçütler belirlenerek, seçilen örneklemin araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülür (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 1999). Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür taranmıştır. Hazırlanan görüşme formu için kapsam geçerliliği açısından değerlendirilmek amacıyla alanının uzmanları tarafından görüşler alınmıştır. Uzmanlardan, görüşmede sorulacak soruların ele alınmak istenen konuyu tam olarak kapsayıp/kapsamadığı, soruların açık, net ve anlaşılır olup/olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların görüşlerine dayanarak yapılan düzenlemeler doğrultusunda görüşme soruları tekrar gözden geçirilerek uygulanan pilot çalışma ile görüşme formuna son şekli verilmiştir. Formda toplam 5 soru bulunmaktadır.

Araştırmacılar tarafından yapılan görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedip, fikirlerini çekinmeden açıklayabilecekleri ortamda her öğrenci ile ayrı ayrı yapılmıştır. Görüşmeler ortalama her bir katılımcı ile yaklaşık 15-20 dakika kadar sürmüştür. Buna ilaveten görüşmeler ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin isimleri kullanılmamıştır. Erkek öğrenciler E1, E2, vb., bayan öğrenciler K1, K2, vb., kodlarıyla isimlendirilmiştir. Çalışmada öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

- "Konservatuvarda eğitim görmeyi seçme nedenleriniz nelerdir?" belirtiniz.
- "Öğrenim gördüğünüz Sanat dalına ilişkin olarak başladığınız ilk yıldan bu süreye kadar beklentileriniz nelerdi, bu beklentilerinizin hangilerinin karşılandığını, hangilerinin karşılanmadığını düşünüyorsunuz?"
- "Mezun olduktan sonra kariyer hedeflerinizden bahseder misiniz?"
- "Seçtiğiniz kariyeri tercih etme sebepleriniz nelerdir?"
- "İleriki meslek yaşantınızda nelere değer veriyorsunuz?"

Verilerin Çözümlenmesi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. "Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Betimsel analizde, görüşme formunda öğrencilere yöneltilen sorular dikkate alınarak yorumlanarak düzenlenmiştir. Daha sonra, görüşmelerden elde edilen ham veriler kodlama yapılarak kategoriler oluşturulmuştur. Bu bağlamda,

veriler kategoriler altında sınıflandırılıp okuyucu için anlamlı hale getirilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak geçerlilik sağlanmıştır. Buna ilaveten, öğrencilerin verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından kodlanarak, güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın güvenirliğinin hesaplamasında; Güvenirlik=Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği %82.4 bulunmuştur.

BULGULAR

Öğrencilerin Konservatuvarda Eğitim Görmeyi Seçme Nedenleri

Öğrencilere ilk olarak, "Konservatuvarda eğitim görmeyi seçme nedenleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 1'de gösterilmiştir. Öğrencilerin konservatuvarda eğitim görmeyi seçme nedenlerine ilişkin görüşleri gruplandırılarak verilmiştir. Bazı görüşlerde birden fazla aday ortak görüş belirtmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Konservatuvarda Eğitim Görmeyi Seçme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
İleriye yönelik daha donanımlı müzik bilgisine sahip olabilmek	3	15.7
İyi düzeyde enstrüman çalabilmek	4	21.0
Nitelikli ve donanımlı piyanist olmayı istemek	1	5.26
İyi bir müzisyen olabilmek	2	10.6
Kaliteli ve nitelikli orkestra şefi olabilmek	4	21.0
Öğrenim gördüğümüz bölümdeki ekolü merak edip tanımak istemek	2	10.6
Bestecilerin tekniklerini tanımak, anlamak ve algılayabilmek	3	15.7
TOPLAM	19	100

Tablo 1'deki verilere göre, öğrencilerin 0.21'i iyi bir düzeyde enstrüman çalabilmek; diğer 0.21'i ise, kaliteli ve nitelikli orkestra şefi olabilmek; 0.16'sı daha donanımlı müzik bilgisine sahip olabilmek; diğer 0.16'sı ise bestecilerin tekniklerini tanıyıp anlayabilmek için konservatuvarda eğitim görmeyi seçtiklerini belirtmektedir.

Öğrencilerin soruya verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

"Küçük yaşta D.E.Ü. Devlet Konservatuvarı'nın açmış olduğu "Kursiyer" sınavını kazanarak yarı zamanlı öğrenci olmaya hak kazandım. Kursiyerlik eğitimim sırasında enstrüman çalmak ilgimi çekti ve bu yönde ileriye dönük eğitim alma düşüncem gelişti". (E1)

"Her bestecinin tekniğini tanımanın, ne düşündüklerinin anlamanın ve algılamanın tüm yaşama sığmayacağı görüşündeyim. Ufacık bir tema dahi o güne kadar uyguladığınız tekniğin üzerine bir şeyler koyabilir ve sizi bambaşka bir yola sokabilir. Edindiğim müzikal vizyona, kompozisyon ortamındaki değerli ve ekol sahibi hocalarımla daha birçok şey katabileceğimi düşündüm". (E3)

"Amacım, nitelikli bir müzik eğitimi alarak bu eğitimimi kendi müziğimi oluşturmada bana yardımcı olabilmesidir. Ayrıca iyi bir müzisyen olmak istiyorum. Bundan dolayı konservatuvarda okumayı seçtim". (K2)

"Çocukluğumdan beri TV'larda izlediğim piyanistlerden imrenerek aileme piyano çalmak istediğimi belirttim. Bunun üzerine araştırıp DEÜ Devlet Konservatuvarı'nda bu işin eğitimini alabileceğimi öğrendim. İlk başta çocuk korosu, daha sonra Piyano A.S.D. derken, Piyano A.S.D.'yken de yıllarca eserlerini seslendirdiğim değerli bestecilere imrendim ve kendime "Bu işi ben de yapabilirim" diyerek Kompozisyon ve Orkestra Şefliği Anasanat Dalı'nda bu günlere kadar geldim". (K1)

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sanat Dalına İlişkin Başlangıçtan Şu Ana Kadar ki Beklentileri

Öğrencilerin, öğrenim gördüğünüz sanat dalına ilişkin, başladığınız ilk yıldan bu süreye kadar beklentileriniz nelerdi, bu beklentilerinizin hangilerinin karşılandığını, hangilerinin karşılanmadığını düşünüyorsunuz? sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Kompozisyon Sanat Dalına İlişkin Olarak Başlangıçtan Şu Ana Kadar ki Beklentilerine İlişkin Düşünceleri

Görüşler	f	%
Öğrenim gördükleri sanat dalından eğitim almaktan mutlu olmaları	4	11.7
Derslere bakış açımızın olumlu ve pozitif yönde gelişmesi	4	11.7
Kurallara uygun olarak çalışmalar yapabilmeleri	3	8.82
Müziğin derinliklerine inebilmeyi ve müziği bir bütün olarak görebilmek	4	14.7
Kompozisyon Sanat dalındaki hocalarımızın donanımlı olması ve bilgilerini aktarabilmeleri	3	8.82
Tek başımıza eserleri analiz ederek, öğrendiğimiz bilgileri kendi yazdığımız eserlerde uygulayabilmek	3	8.82
Konservatuvar orkestrasını çalıştırabilmek	2	5.88
Öğretilen her bilginin ve her tekniğin uyarıcı nitelik taşıması ile beklentilerimizin gerçekleşmesi	1	2.94
Eğitimimiz boyunca yoğun bir şekilde çalgı eğitimi almamamız beklentimizi olumsuz etkilemektedir. Çünkü kompozisyon yaratırken yoğun bir şekilde çalgı eğitimi almış olmamız durumunda müziği yaratma sürecinde çok yardımcı olacaktır.	4	11.7
Bazı öğretmenlerin seviyeye uygun dersi işleyememesi	2	5.88
Uygulamalı eğitimin olmayışı	2	5.88
Ezbere dayalı bir eğitim sisteminin olması	1	2.94
Yatay geçiş ile geldiğim için, geldiğim yerde sağlıklı bir eğitim almamış olmamın yarattığı hayal kırıklığı	1	2.94
TOPLAM	34	100

Tablo 2'de; öğrencilerin 0.15'i öğrenim gördükleri sanat dalında, müziğin derinliklerine inebildikleri ve müziği bir bütün olarak görebildikleri için beklentilerinin gerçekleştiği üzerinde durmaktadır. 0.12'si, öğrenim gördükleri sanat dalının kendilerini mutlu edebilmesi ile beklentilerinin gerçekleştiğini; öğrencilerin diğer 0.12'si, eğitimleri boyunca yoğun bir şekilde çalgı eğitimi almamalarının beklentilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Öğrencilerin 0.09'u kurallara uygun olarak kompozisyon çalışmaları yaptıklarını, diğer 0.09'u ise, tek başlarına eserleri analiz edip, öğrendikleri bilgileri kendi yazdıkları eserlerde uygulayabildikleri için beklentilerinin gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin 0.06'sı; bazı öğretmenlerin seviyeye uygun dersi işleyememesi ile diğer 0.06'sının uygulamalı eğitimin olmayışından kaynaklanan beklentilerinin gerçekleşmediği üzerinde durmaktadır.

Öğrencilerin soruya verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

"İlk başlarda bir piyanist olarak müzik nasıl yorumlanır bunu iyi biliyordum. Kompozisyon ve Orkestra Şefliği Sanat Dalı'na girme amacım her şeyden önce müziğin derinliklerine inmek ve müziği bir bütün olarak öğrenmekti. Derslerden kazandığım en büyük deneyim ise, sadece hocaya bağlı kalmamak, araştırmak ve bol analiz yapmaktı. Bu derslerde öğrenilen bilgilerin diğer bestecilerin eserlerinde uygulanışını tatbik ederek, kendi yazdığımız eserlerimizde deneyimlediğimiz zaman gerçekten bu bilgileri bir kompozisyon öğrencisinin öğrenebildiği gerçeğidir. Beklentimi karşılamayan şeyler ise, konservatuvar gibi bir kurumda uygulamalı eğitim verilmeyen, yalnızca ezbere dayalı giden dersler ve eğitim sistemidir". (K1)

"Kompozisyon eğitimi, amatör olarak müziğe ilgi duyup işin bestecilik yönüyle uğraşmaya başladığımdan beri hep düşlediğim eğitimdi. Parçaları birleştirerek oynadığım bir oyundu benim için. Bu, biraz planlama, biraz doğaçlama ve bir artistik dokunuşu ile yeni bir şey ortaya koymak gibi. Kompozisyon, bu anlamda ihtiyaç duyduğum bir dil ya da ilham kaynağıdır. Nasıl ki her dilin, kültürüyle yoğrularak oluşturduğu kendi edebi ifade şekli varsa, müziğin de kendi tarihinin ortaya koyduğu ve hala şekillenmeye devam eden, yani yaşayan bir ifade şekli vardır. İhtiyaç duyduğumuz ilham, bu dilin kendisindedir". (K3)

Öğrencilerin Mezun Olduktan Sonraki Kariyer Hedefleri

Tablo 3'te, öğrencilerin "Mezun olduktan sonra kariyer hedeflerinizden bahseder misiniz?" sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 3: Öğrencilerin Mezun Olduktan Sonraki Kariyer Hedeflerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Akademik kariyer	4	23.5
Öğretmenlik yapmak	4	23.5
Enstrümanımızda ilerlemek	3	17.6
Yurtdışında eğitimimizi devam ettirmek	1	5.88
Sanatta yeterlilik yapmak	2	11.7
Doktora yapmak	2	11.7
Koro sanatçısı olabilmek	1	5.88
TOPLAM	17	100

Tablo 3 incelediğinde; öğrencilerin 0.24'ü hem akademik kariyer hem de öğretmenlik yapmak istemektedir. 0.18'i ise, enstrümanında ilerlemek istediğini belirtmektedir.

Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtlardan bazıları ise şöyledir:

"Mezun olduktan sonra bir konservatuvar bünyesinde kadro alıp akademik kariyer yapmak istiyorum". (K2)

Eğitimci kimliğimi sürdürmeyi istiyorum. Amacım, zamanında benim gibi kendi hazinelerini keşfedebilmiş öğrencilere tüm gayretimle ışık tutmak". (K3)

"Enstrümanımda kendimi geliştirerek daha nitelikli ve donanımlı olmak istiyorum". (K1)

Öğrencilerin Seçtikleri Kariyerleri Tercih Etme Sebepleri

Öğrencilere, "Seçtiğiniz kariyeri tercih etme sebepleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir ve yanıtlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Öğrencilerin Seçtikleri Kariyerleri Tercih Etme Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencilerin gelişim sürecini izleyebileceğiz.	2	9.09
Aldığımız eğitimle özgüvenimiz arttığı için öğrencilerimize daha kaliteli ve nitelikli bilgiler sunabileceğiz.	3	13.6
Bazı kişilik özelliklerimizin öğretmenliğe uygun olduğunu düşündüyoruz.	4	18.1
Aileden birisini model aldığımız için öğretmenliği tercih ettik.	2	9.09
Bazı kişilik özelliklerimizin öğretmenliğe uygun olmadığını düşündüğümüzden enstrümanlarımızda ilerlemek istedik.	2	9.09
Bilgilerimizi paylaşmayı sevdiğimiz için özel ders vermekten mutluluk duyuyoruz.	2	9.09
Orkestraları yöneterek yurtdışında ülkemizi en iyi şekilde temsil edeceğim.	1	4.54

Kendimizi müzikle ifade ederek, notalara şekli vererek istediğimiz biçimde seslendirebileceğiz.	4	18.1
Günümüzde ticari kaygılar nedeni ile ekonomik sıkıntı çekebileceğimizi düşündüğümüz için akademik kariyer yapmak istiyoruz.	2	9.09
TOPLAM	22	100

Tablo 4'deki verilere göre; seçtikleri kariyerleri tercih etme sebeplerine ilişkin olarak; öğrencilerin 0.18'i bazı kişilik özelliklerinin müzik öğretmenliğine uygun olduğunu düşünürken; diğer 0.18'i ise, kendilerini müzikle ifade edebilmek, notalara şekli vererek istedikleri biçimde seslendirebileceklerini vurgulamaktadır. Öğrencilerin 0.14'ü aldıkları eğitimle özgüvenlerinin arttığını ve dolayısı ile öğrencilerine daha kaliteli ve nitelikli bilgiler sunabileceklerini belirtmektedir. Öğrencilerin 0.09'u; ailesinden birisini model aldığını; diğer 0.09'u öğrencilerin gelişim sürecini izleyebileceklerini; diğer 0.09'u; bazı kişilik özelliklerinin öğretmenliğe uygun olmadığını düşündüklerinden enstrümanlarında ilerlemek istediklerini vurgulamaktadır. Öğrencilerin diğer 0.09'u öğrendikleri bilgileri paylaşarak özel ders vermekten mutluluk duyduklarını; bir diğer 0.09'u ise, günümüzde ticari kaygılar nedeni ile ekonomik sıkıntı çekebileceklerini düşündükleri için akademik kariyer yapmak istediklerini belirtmektedir.

Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtlardan bazıları şöyledir:

"Yeni bir müzik yapmak ya da bulmak, erken yaşlarımdan beri ulaşmak için sürekli kendimi telkin ettiğim bir hedef. Tek uğraşım hep bu idi. Hakkıyla yapabileceğime inandığım tek meslek olduğu kanısındayım. Dahası, içinde besteci bir yön olduğunun keşfinde olan kişilere rehberlik etmek istiyorum. Çünkü bunun beni beslediğine ve hep dinamik kıldığına inanıyorum". (K3)

"Eğitimcilik kariyerini seçme sebeplerimin başında öğrencilerin gelişim sürecini görmek ve onlarla birlikte kendimi de çeşitli şekillerde geliştirmek var. Bununla birlikte, ülkemizdeki sayılı üniversitelerden birinde uzun yıllar eğitim almanın verdiği güvenle eğitmek işimi daha çok sevmemi sağlamaktadır. Babamın üniversitede öğretim üyesi olması da eğitimcilik kariyerini seçmemi sağlayan sebeplerden biridir". (E1)

Öğrencilerin İleriki Meslek Yaşantılarında Nelere Değer Verdikleri

Öğrencilere, "İleriki meslek yaşantınızda nelere değer veriyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin İleriki Meslek Yaşantılarında Nelere Değer Verdiklerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Nitelikli öğrenciler yetiştirebilmek	5	16.6
Kendimizi geliştirebilmek	4	13.3
Statü	3	10
Mesleki yaşantımda aynı okulda çalışacağım öğretmenlerle olan iletişimimiz	2	6.66
Öğrencilere müziği sevdirebilmek	3	10
Öğrencilere bir enstrümanı sevdirebilmek	4	13.3
Bilgi aktarımının önemi	5	16.6
Saygınlık	4	13.3
TOPLAM	30	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi; ileriki meslek yaşantılarında öğrencilerin 0.17'si nitelikli öğrenciler yetiştirebilmeye; diğer bir 0.17'si ise; bilgi aktarımının önemine; 0.13'ü; kendilerini geliştirebilmeye; diğer 0.13'ü saygınlığa ve bir enstrümanı sevdirebilmeye; 0.10'u statüye; bir diğer 0.10'u ise, öğrencilere müziği sevdirmeye değer vermektedir.

Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtlardan bazısı şunlardır:

"Çalıştığım kurumlarda verdiğim en önemli değer doğru bilgiler öğretebilmek idi. Her seviyeye inerek akıllarda soru işareti kalmayacak şekilde öğretebilmek. Bence öğrenemeyen öğrenci değil, öğretemeyen öğretmen vardır. Bu yüzden bir öğrenci bir şeyi öğrenemediğimde hep kendimi sorgularım". (E2)

"Hayatı, tüm canlılar için önemli bir basamak olarak görüyorum. Kimilerimizin bu basamağa daha kalıcı izler bırakması gerektiği kanısındayım. Bu noktada "saygınlık" kavramının önemli ve evrensel bir değer olduğunu düşünüyorum. Şüphesiz ki, günümüz dünya düzeni bağlamında düşündüğümüzde, bu hayatı birlikte yaşadığım ailem ve sevdiklerimin sağlığı ve refahı için paranın ayrı bir önemi var. Saygınlığı olan bir statü elbette arzu edebileceğim bir konu. Fakat sadece para ve statünün olduğu bir hayat tercihim olamaz". (B3)

"Mesleki yaşantımda aynı okulda çalıştığım/çalışacağım öğretmen arkadaşlarımla olan iletişimim benim için en değer verdiğim konudur". (E1)

TARTIŞMA

Konservatuvarın Kompozisyon ve Orkestra Şefliği Anasanat Dal'ında eğitime Lisans programında başlayan bir öğrenci, bu programı tamamlayana kadar, Hazırlık Sınıfı dâhil olmak üzere beş yıllık bir eğitimden geçmektedir. Öğrencinin lisansüstü eğitime devam etmeyi seçmesi durumunda, Yüksek Lisans ve Sanatta Yeterlik (Doktora) programlarıyla birlikte bu süre en azından dokuz yılı bulmaktadır. Bu süreç içerisinde, öğrencinin Anadal Kompozisyon ve Anadal Orkestra Şefliği dersleriyle birlikte, bestecilik ve orkestra şefliği açısından büyük önem taşıyan Armoni, Kontrpuan, Füg, Form Bilgisi, Müzik Analizi, Enstrümantasyon, Orkestrasyon ve Partitür Okuma Çalma, 20. Yüzyıl Kompozisyon Teknikleri ve 20. Yüzyıl Kompozisyon Akımları gibi konularda temel bilgi ve becerileri kazanması hedeflenmektedir ("Derece Programları: Kompozisyon", 2012; http://www.deu.edu.tr/ders-katalog/2015-2016/tr/bolum_9287_tr.html).

Bu eğitimi alan besteci ve/veya orkestra şefi adayları, aynı zamanda, Kompozisyon ve Orkestra Şefliği derslerinde kendilerine öğretilen temel teknikleri uygulayabileceği çalışmalar yapmaya teşvik edilmektedir. Barok Dönemden günümüze dek var olan müzik stillerinde, uygun teknik yaklaşımları kullanarak besteler üretebilmek ve/veya bahsi geçen stillerde bestelenmiş, literatürden seçilen eserleri yönetebilmek bu çalışmaların odak noktasında yer almaktadır.

Bu bağlamda, seçmiş oldukları alanlardan yani gelecekteki mesleklerinden beklentileriyle ilgili öğrencilerle yapılan görüşmelerde, "konservatuvarda öğrenim görmeyi seçme nedenleri" sorulduğunda, büyük bir çoğunluk ileriye dönük daha donanımlı müzik bilgisine sahip olabilmek, iyi bir müzisyen olabilmek, kaliteli ve nitelikli bir orkestra şefi olabilmek, bestecilerin tekniklerini tanımak, anlamak ve algılayabilmek gibi gerekçeler belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrenciler, eğitimlerinin başlangıcından bu yana, beklentilerinin bir kısmının karşılandığını fakat bazı konularda ise beklentilerinin karşılanmadığını beyan etmişlerdir. Anket sorularına alınan yanıtlardan elde edilen bulgulara göre, çalgı eğitiminin (kompozisyon ve orkestra şefliği öğrenimi bağlamında) yetersiz olması, uygulamalı eğitimin olmaması, ezbere dayalı bir eğitim sisteminin uygulanması, öğrencilerin beklentilerinin karşılanmadığı konular arasında yer almaktadır.

"Mezun olduktan sonraki kariyer hedefleri" sorusuna ağırlıklı olarak; yüksek lisans, sanatta yeterlik ve doktora sürecini takiben akademik kariyer yapmak ve öğretmen olmak yönünde yanıtlar alınmıştır. Bu soruya verilen yanıtlar arasında, alanında yetkin ve aktif bir besteci olmak veya alanında yetkin ve aktif bir orkestra şefi olmak gibi bir tercihin beyan edilmemesi, ülkemizde uluslararası sanat müziği alanında eserler yazan bestecilerin sistemdeki genel sorunlar nedeniyle yaşamlarını sürdürebilmek için sadece bestecilikten yeterli maddi geliri elde edememelerinden kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmektedir. Orkestra şeflerinin durumu, herhangi bir kurumda orkestra şefi olarak kadro aldıkları varsayıldığında biraz daha iyi olmakla birlikte, gene de maddi açıdan uluslararası standartların oldukça altındadır. Bu nedenle, akademik kariyer yapmak öğrenciler için alternatif bir seçenek oluşturmaktadır. Görüşmede yer alan bir sonraki soruya (bkz. Soru 4) bazı öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar ise bu durumu doğrular nitelik taşımaktadır.

"Öğrencilerin seçtikleri kariyeri tercih etme sebepleri" sorusu, öğrencilerin ilk seçim aşamasındaki beklentilerine yönelik bir soru olarak yöneltilmiş, bu soruya cevap olarak gene ağırlıklı olarak öğretmen olmak, maddi-ekonomik kaygılardan dolayı akademik kariyer yapmak gibi yanıtlar alınmıştır. Her ne kadar öğrencilerin yaklaşık % 22'sinden orkestra şefliği yapmak ve besteci olmak ile ilgili yanıtlar alınsa da, bu yüzdenin geri kalanında öğrencilerin önemli bir kısmı salt ekonomik kaygılar nedeniyle gelecekte akademik kariyer ve öğretmenlik yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Yapılan bir çalışmada, mesleki ve sosyo-ekonomik beklentilerin bireylerin yaşam tatmin düzeyleriyle birebir ilintili olduğu ortaya çıkarılmıştır (Can ve Soyer, 2010). İlgili çalışma bu bulguyu destekler nitelik taşımaktadır. Dolayısıyla, Kompozisyon ve Orkestra Şefliği A.S.D. öğrencilerinin dörtte biri, akademisyenliğin kendilerine daha üst düzeyde bir yaşamsal tatmin sağlayacağını düşünmektedir.

Öğrencilere "ileriki meslek yaşantılarında nelere değer verdikleri" sorulduğunda; saygınlık, statü ve iletişim gibi değerler vurgulanmış olup, diğer sorulara verilen yanıtlarda olduğu gibi, öğretmenlik yapma isteği tekrar belirtilmiştir. Diğer bir anlatımla, saygınlık-statü sahibi ve öğrencilerle iyi iletişim kurup onlara müziği sevdirebilecek bir öğretmen olma isteği dile getirilmiştir. Görülmektedir ki, İşe Uyum Teorisi ile paralel olarak, kimi öğrenciler statüye, kimisi öğrencilerle etkili iletişim kurmaya önem vermektedir. Buna ilaveten, hiçbir öğrenci paranın çok önemli olduğunu belirtmemiştir. Bu bulgu, iki faktör teorisinin hipotezini (dışsal faktörler (para gibi) tatmine yol açmaz) desteklemektedir. Araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer bulguya göre, Kompozisyon ve Orkestra Şefliği Anasanat Dalı'nı tamamlayan konservatuvar öğrencilerinin, öğrenimleriyle ve gelecekleriyle ilintili mesleki beklentilerinin bir kısmının karşılandığı fakat yukarıda mercek altına alınan başka diğer konularda beklentilerin karşılanmadığı, ayrıca öğrencilerin geleceğe yönelik kaygılar taşıdığı anlaşılmaktadır. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada da, öğretmenlik mesleğine yaklaşan son sınıf öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin arttığı belirtilmiştir (Kurtuldu ve Ayaydın, 2010).

Konservatuvar kompozisyon bölümünde kayıtlı olan öğrenciler, müzik sanatının yaratı boyutunda eğitim almaktadırlar. Dolayısı ile bu eğitimin temel amacı, öğrencinin yukarıda bahsedilen bileşenleri (armoni, kontrpuan, form, orkestrasyon, vb.) belirli bir tutarlılık ve bütünlük içerisinde birleştirerek bir müzik kompozisyonuna yani bir müzik eserine dönüştürebilmesinin sağlanabilmesidir (Copland, 1999). Kompozisyon öğrencileri, konservatuvarlarda her akademik dönem ya da akademik yılda düzenlenen bölüm konserlerinde, eğitimleri sırasında üretmiş oldukları çalışmaları uygulamalı olarak deneyimleme fırsatını bulmaktadır. Ayrıca, lisans devresi son yılında olan öğrencilerin, senfonik orkestra için yapmış olduğu çalışmalar birçok konservatuvarda okul orkestraları tarafından seslendirilmektedir. Ancak, bölüm konserlerinde ilgili çalışmaları seslendirecek olan müzisyenler, kompozisyon öğrencilerinin ve kompozisyon bölümünde öğretim elemanı olan hocaların kişisel çabalarıyla olup, kimi durumlarda ilgili etkinliğin organizasyonu açısından zorluklar ve aksaklıklar yaşanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin geleceğe yönelik mesleki beklentilerini ve umutlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan bir çalışmada, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı öğrencilerinin gelecekle ilgili sahip olduğu beklentilerinin yüksek olmadığı saptanmıştır (Aras, 2011).

Orkestra şefliği öğrenimi gören öğrenciler ise, orkestra yönetme konusunda uygulama yapma yani gerçek bir orkestrayı provalarda ve konserlerde yönetme anlamında sorunlar yaşamaktadır. Bazı istisnai durumlar hariç, bu bölümde okuyan öğrenciler, orkestra şefliği tekniklerini öğrenmek, literatürde var olan eserleri çalışmak ve bunları piyano eşliğinde yönetmek dışında çoğu zaman senfonik bir orkestrayı yönetme şansını bulamadan lisans devresinden mezun olmakta ve sonrasında kendi kişisel çabalarıyla bu açığı telafi etme yoluna gitmektedir. Bu konuda, 20. yüzyılın önde gelen orkestra şeflerinden Charles Munch, orkestrayı, "bir orkestra şefinin enstrümanı" olarak tanımlamaktadır (Munch, 1990). Bu durum göz önüne alındığında, gerçek bir orkestrayı yönetme fırsatından mahrum kalan bir orkestra şefliği öğrencisini, elinde enstrümanı olmadan keman öğrenmeyi deneyen bir keman öğrencisi ile benzeştirmek de mümkündür. Orkestra şefi, yönettiği müziğin hem armoni, kontrpuan, form, ritmik ve doku yapısı gibi bütün bileşenleri hakkında gelişmiş bir kuramsal bilgiye sahip olmalı hem de orkestra kürsüsüne çıktığı zaman bunları uygulama yetisine sahip olmalıdır (Mimaroğlu, 1995).

Bu sonuçlara dayanarak, Kompozisyon ve Orkestra Şefliği Anasanat Dalı öğrencilerinin mesleki beklentilerini olumsuz yönde etkileyen unsurları en azından eğitim-öğretim sürecinde ortadan kaldırmaya yönelik getirilebilecek öneriler şöyle sıralanabilir:

- Belirli bir düzeye gelen orkestra şefliği öğrencilerinin okul orkestrası şefini asiste etmeleri, dolayısıyla provaların bir kısmında orkestra yönetme konusunda deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.
- Her akademik yıl, mevcut orkestra şefliği öğrencileri tarafından yönetilen ve konservatuvar orkestrasının yer alacağı karma bir konser düzenlenmelidir.
- Konservatuvarların lisans ve lisansüstü programlarına, Çağdaş Müzik Topluluğu veya benzeri bir isimle, enstrüman öğrencilerinin belirli bir kredi karşılığında alabileceği oda müziği dersleri konulmalı, kompozisyon öğrencilerinin bu topluluk için yazacağı yeni eserler konserlerde seslendirilmelidir.
- Yukarıda bahsi geçen topluluk aynı zamanda orkestra şefliği öğrencilerince de çalıştırılmalı, dolayısıyla orkestra şefliği öğrencilerine hem oda orkestrası yönetme deneyimi hem de modern teknikler içeren yeni eserler tanıma fırsatı sağlanmalıdır.
- Konservatuvar yönetimleri, maddi olanaklarının elverdiği sıklıkta ülkemizde ve dünyada faaliyet gösteren profesyonel oda müziği topluluklarını davet etmelidir. Bu topluluklarca kompozisyon ve orkestra şefliği öğrencilerine yönelik düzenlenecek seminerlerde öğrencilerin besteci-icracı ve orkestra şefi-icracı iletişimi konusunda profesyonel düzeyde deneyim kazanmalarına olanak tanınmalıdır.
- Öğrencilerin, öğrenim gördükleri konservatuvarın bağlı bulunduğu üniversitenin kariyer planlama birimine başvurmaları ve gerekli profesyonel yönlendirmelerden ve bağlantılardan faydalanmaları sağlanmalıdır. Üniversitenin böyle bir birimi bulunmaması durumunda, konservatuvar yönetimi kendi yapısı içerisinde böyle bir birim oluşturmalıdır.
- Öğretmenlik ve akademisyenlik odaklı bir kariyer düşünen Kompozisyon ve Orkestra Şefliği Anasanat Dalı öğrencilerinin, diğer bölümlerde okuyan öğrencilerle birlikte, Pedagojik Formasyon Sertifika Programına kayıt olması teşvik edilmelidir. Konservatuvarın bağlı bulunduğu üniversitede Eğitim Fakültesi olması durumunda, not ortalaması yüksek olan konservatuvar öğrencilerinin Sertifika Programına ücretsiz olarak kayıt olabilmeleri Üniversite Rektörlüğü tarafından sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Aras, A. (2011). Müzik Bölümü Lisans Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeylerinin Belirlenmesi: Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarı Örneği. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 31, Sayı 2 509-524.

Bilen, S. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, D. E. Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, s. 8.

Can, Y. ve Soyer, F. (2010). Mesleki ve Sosyo-Ekonomik Beklenti ile Yaşam Tatmini Arasındaki İlişki: Beden Eğitimi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2008(4),28.

Chaplin, J. P. (1968). Dictionary of Psychology. USA Dell Publishing Co. pp. 172.

Copland, A. (1999). *Whatto Listen for in Music*. New York: PenguinBooks Ltd.

Dalal, A. K., Singh, R. A. (1986). An Integration Theoretical Analysis of Expected Job Attractiveness and Saticfaction. International Journal of Physchology, 21 (4-5), 555-564.

Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). A psychological theory of work adjustment. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Dawis, R. V. (2002). Person-Environment Correspondence Theory. In D. Brown, Career choice and development (pp. 427-464). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Derece Programları: Kompozisyon (2012). http://www.deu.edu.tr/ders-katalog/2015 2016/tr/bolum_9287_tr.html (18.5.2015)

Drafke, M. W., & Kossen, S. (1997). The Human Side of Organizations, Addison Wesley, New York, pp. 281.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fraenkel J. R., & Wallen, N. E. (1996). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.

Gannon, M. J. (1979), Organizational Behavior, First Printing, USA. pp. 181.

Greenhaus, J. H., Seidel, C., & Marinis, M. (1983). The impact of expectations and values on job attitudes. Organizational Behavior and Human Performance,31 (3), 394-417.

Gothard, B., Mignot, P., Offer, M., & Ruff, M. (2001). Careers guidance In context. London: Sage Publications.

Hampton, D. R., C. E. Summer., Webber, R. A. (1982). Organizational behavior and the practice of management (4th Ed..). Illinois: Scott, Foresman and Company.

Havighurst, R. (1972) Developmental Tasks and Education (3rd.Ed.) New york: Dawid Mckay Co.

Herzberg, F. (1966). The Theory of Motivational and Maintenance Needs, Arizona State University.

Herzberg, F. (1996). Work and the Nature of Man, World Publishing Company.

Hitt, M. A. R., Denis, M., & Mathis, R. L. (1989). Management Concepts and Effective Practice, Third Edition, West Publishing Company, San Francisco.

Judge, T. A., & Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. Journal of Applied Psychology, 85 (5), 751-765.

Kapıkıran, S. Ve Yagcı, U. (2012). Loneliness and life satisfaction of adolescents: the mediator and moderator role of playing musical instruments and joining a band. Elementary Education Online, 11 (3), 738-747.

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kumaş, V. Ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 32,123 – 139.

Kurtuldu, M. T. ve Ayaydın, A. T. (2010). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 111.

Luthans, F. (1995). Organizational Behavior. (6. Basım). Usa: Mc Graw Hill Publishing Company, pp. 151.

Maslow, A. H. (1970). Motivation and Personality. New York: Harper & Row.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (Second Edition). California: SAGE Publications.

Mimaroğlu, İ. (1995). *Müzik Tarihi*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Munch, C. (1990). *Ben Bir Orkestra Şefiyim* (Ü. Birkan, Çev.). İstanbul: AFA Yayıncılık.

Noell, N. H. (1976). Herzberg's Two-Factor Theory of Job Satisfaction, Study Project Report (76-1), Defense Systems Management College, 1-38.

Northcraft, G, B., Mragaret, N. A. (1990), Organizational Behavior, the Dryden Pres, USA, pp. 139.

Renfro-Michel, E., Burlew, L., & Robert, T. (2009). The interaction of work adjustment and attachment theory: Employment counseling implications. Journal of Employment Counseling, 46 (1), 18-26.

Rotter, J. B. (1954). Social learning and clinical psychology., New York: Prentice-Hall

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). Örgütsel Psikoloji. (3. Basım). İstanbul: Alfa Basın Yayın, s. 115.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tricker, T. (2003). Student Expectations-How do we measure up?, 13.05.2015 tarihinde http://inter-disciplinary.net/ati/education/ioe/ioe2/tricker%20paper.pdf adresinden alınmıştır.

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

YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri (2015). Tablo 12., Önlisans ve lisans düzeyindeki öğrenci sayıları, 2014-2015, 13.05.2015 tarihinde https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2015/2015_T12_v2.pdf adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 16 ISSN: 2146-9199

FEN, MATEMATİK ALANLARINDAN MEZUN VE 2013 KPSS'YE KATILAN ADAYLARIN BAŞARI DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Eğitim Uzmanı Osman Yıldırım
M.E. B.
osmanyildirim@meb.gov.tr

Uzman Yardımcısı Muhammet Raşit Koca
M.E. B.
mrkoca@meb.gov.tr

Özet

Öğretmen yetiştiren fakültelerden (2013 Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki (KPSS)fen bilimleri/fen ve teknoloji, ilköğretim matematik, fizik, kimya, biyoloji ve lise matematik) mezun olan öğretmen adaylarının başarı durumlarını karşılaştırmaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlik alan bilgisi testine katılan hem eğitim fakültelerinden hem de fen edebiyat fakültelerden mezun ve öğretmen ataması yapılanlar üzerinde araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne ilgili alanlardan 31.334 adayın KPSS başarı puanları, 60-100 puan aralığı, cinsiyet, eğitim ve fen, fen-edebiyat fakültesi, sınava katılanların doğru ortalamaları ve atanan öğretmenlerin sayısal dağılımları gibi durumlar karşılaştırılmıştır.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin diğer fakülte mezunlarına göre fen ve matematik alanlarında başarılı oldukları ve daha fazla atanmaya hak kazandıkları gözlenmektedir. Bu çalışma, alan yazında öğretmenlik mesleğine bakış ve istihdam politikalarına ihtiyaç duyulan bilimsel veriyi sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: KPSS., Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi.

COMPARISON OF CANDIDATES FROM SCIENCE, MATHEMATICS SUCCESS IN 2013 KPSS

Abstract

Compared that candidate teachers, graduated from teacher training faculties science, science of technology, primary school mathematics, physics, chemistry, biology, secondary school mathematics departments, success in 2013 KPSS. In this context, Teaching Area Knowledge of the 31.334 candidates from related fields to test KPSS achievement points, 60-100 point range, gender, education and science, arts and sciences, the true average of the participants in the exam and conditions such as digital distribution of appointed teachers were compared.

It is observed that candidates graduated from education faculties are more successful in science of maths and deserved more. This study submits the needed scientific dates for respective of teaching profession and employment policies.

Key Words: KPSS, Teaching Knowledge Test Scores.

GİRİŞ

Eğitimin ve eğitim bilimcilerin üzerinde uzlaştığı en temel konu eğitimin öğretmen, öğrenci ve öğretim programından oluşan üç temel öğesi olduğu ve bu öğeler içerisinde en stratejik öneme sahip olanının da öğretmen olduğudur. Çünkü eğitim sisteminin başarısı, yetiştirilen öğretmenlerin başarısına bağlıdır(Erden, 1998). Bu nedenle öğretmenin hem eğitimi hem de istihdamı en tartışmalı konuların başında gelmektedir (Üstüner, 2004). Özellikle son yıllarda, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren programlarından mezun olan öğretmen adaylarının istihdamı hususu en önemli sorunlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan ve Şahin, 2009; Karagözoğlu, 2009). Öğretmenliğin sadece bilgi aktarmayla sınırlı olmadığı, özel ihtisas mesleği olduğu ve özel beceriler gerektirdiği günümüzde kabul görse de genel olarak ülkemizde bilimsel veriye dayalı bir istihdam politikasının olmayışı öğretmenlik mesleğinde yığılmalara neden olmuştur. Ayrıca üniversite mezunu herkesin öğretmenliğe kabul edilmesi kanunla "özel ihtisas mesleği" olarak tanımlanan öğretmenlik mesleğine memur zihniyetiyle bir yaklaşımı çağrıştırmakta ve çelişkili bir durum ortaya çıkarmaktadır (Atav ve Sönmez, 2013).

Hangi kademede olursa olsun öğretmenin yetiştirilmesi, seçilmesi ve nitelikli bir mesleki formasyona sahip olmasının sağlanması sürekli gündemde olan konulardır. Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Bahar, 2011; Erden, 1998). Öğretmenliğin sadece bilgi aktarmayla sınırlı olmadığı, özel ihtisas mesleği olduğu ve özel beceriler gerektirdiği günümüzde kabul görse de genel olarak ülkemizde bilimsel veriye dayalı bir istihdam politikasının olmayışı öğretmenlik mesleğinde yığılmalara neden olmuştur.

Öğretmen yetiştiren kurumların hesap verebilirliğinde mezunlarının sınavlarda elde ettiği puanlar önemli bir göstergedir. Bu puanlar, sınavın geçerli, yani amaca uygun ölçüm yapması durumunda, aynı zamanda mezunlarının istenen yeterliklere sahip olduğunun göstergesidir (Yüksel, 2013).

Türkiye'de öğretmen atamaları merkezi sınav uygulaması ile gerçekleştirilmektedir. Bu uygulama çeşitli kesimlerce desteklenmekte ya da eleştirilmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu sınava ilişkin çeşitli açılardan ele alınmış birçok çalışma görülmektedir. Sınavın içeriğine (Başkan ve Alev, 2009; Şahin, 2007), sınav kaygısına (Baştürk, 2007; Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2007), öğretmen adaylarının sınava yönelik tutumlarına (Karaca, 2011; Özsarı, 2008), görüşlerine (Çimen ve Yılmaz, 2011; Çoban, Gündoğdu ve Zirek, 2009; Döş ve Sağır, 2012; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Kablan ve Turan, 2006; Karataş ve Güleş, 2013; Kılıçkaya, 2009; Odabaş 2010) dair çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra üniversiteye giriş puanı, üniversite mezuniyet başarı puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlerle ele alan çalışmalar da vardır (Açıl, 2010; Atasoy, 2004; Bahar, 2006; Bahar, 2011; Ercoşkun ve Nalçacı, 2009; Ergün, 2005; Kablan, 2010; Özkan ve Pektaş, 2011; Yeşil, Korkmaz ve Kaya, 2007). Mevcut çalışmalar göstermektedir ki öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden fakültelerin kıyaslamasına dair bilgiler içermemektedir. Bu sınavları destekleyenler temelde öğretmenlik yeterliklerinin gözlenebilir, tanımlanabilir ve ölçülebilir olduğunu, bu sınavların kaliteli öğretmenlerden beklenen standartlara göre hazırlanması halinde bu niteliklere sahip öğretmen adaylarının bu sınavdan başarılı olacaklarını, böylece nitelikli kişilerin öğretmen olacağını ve bu sayede mesleğin statüsünün de artacağını savunmaktadırlar. Bununla birlikte araştırma sonuçları fakültede başarılı olan kişilerin bu sınavlarda da başarılı olduklarını göstermektedir (Yüksel, 2013). Dolayısıyla bu sınavların en azından bilgi açısından yeterli bireylerle yetersiz bireyleri ayırt edebildiği söylenebilir. Bu sonuçlar merkezi sınavdan yüksek puan alan kişilerin öğretmenlik bilgi ve becerilerinin de yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguları destekleyen yeterli sayıda araştırma bulunmadığından bu yoruma temkinli yaklaşmak gerekmektedir (Yüksel, 2013).

Bu çalışmada eğitimde hesap verilebilirliğin bir gereği olarak farklı kaynaklardan gelen öğretmen adaylarının (eğitim fakülteleri ve diğer fakülteler), öğretmenlik alan bilgisi (KPSS P121) testinden elde ettikleri başarı puanı yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik ölçüsü olarak alınmış ve hangi kaynaktan gelen öğretmen adaylarının daha yeterli olduğu belirlenmeye çalışılmıştır(Safran, Kan, Üstündağ, Birbudak, Yıldırım, 2013). Bu yolla hem öğretmenliğin özel ihtisas mesleği olduğu ve bu doğrultuda

bir takım özel beceriler gerektirdiği vurgulanarak genel olarak ülkemizde oluşturulacak istihdam politikalarına bilimsel veri üretmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma, 2013 yılında düzenlenmiş olan Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSSP-121 Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) katılan fen ve matematik alanlarından mezun (matematik, fizik, kimya ve biyoloji) 31.334 adayın KPSSP-121 testi sınav başarı puanları, 60-100 puan aralığı, cinsiyet, eğitim ve fen, fen-edebiyat fakültesi mezunu olup sınava katılanların doğru ortalamaları ve bu alanlarda (2.589) atanan öğretmenlerin sayısal dağılımları karşılaştırılmış ve bunlara öneriler geliştirilmiştir**.**

Evren ve Örneklem

Bu çalışma öğretmenlik mesleğine kaynaklık eden eğitim ve diğer fakülte mezunlarının 2013 Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSSP-10) KPSSP-121 testine (Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) katılan fen ve matematik alanlarından (fizik, kimya, biyoloji ve matematik) mezun öğretmen adaylarının sınav başarı durumlarını karşılaştırmaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlik alan bilgisi testine katılan hem eğitim, hem de fen, fen-edebiyat fakültelerden mezun ve 9 Eylül 2013 tarihinde ilk öğretmen ataması yapılanlar üzerinde araştırma gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

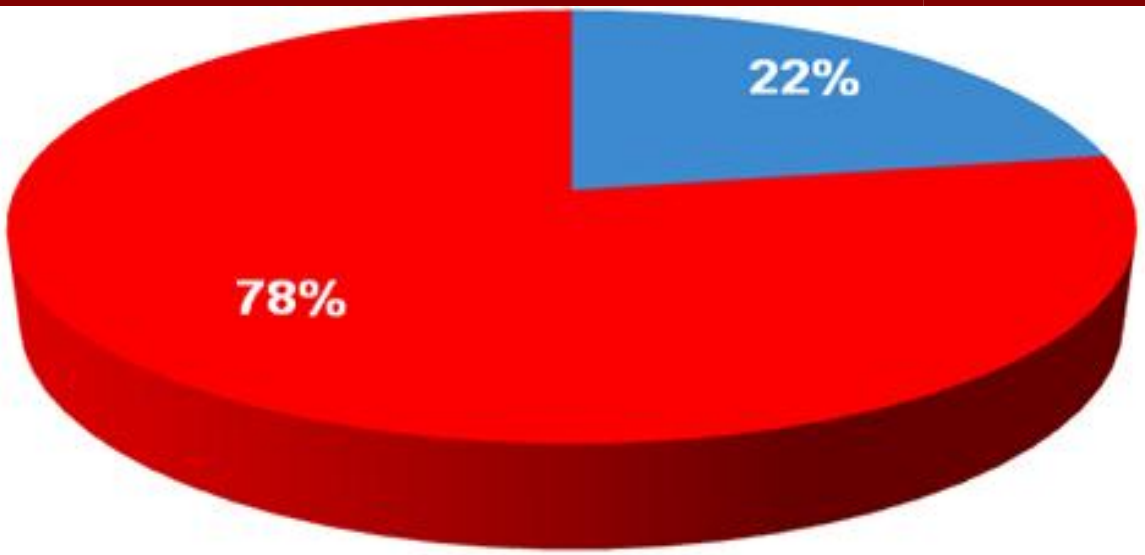
Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistikler hesaplanmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışma; branşlar bazında sınava katılan adayların eğitim fakültesi ya da diğer fakültelerden mezun olmalarına göre gruplandırılmıştır.

Araştırma; fen, matematik alanlarından mezun ve atanan öğretmenler (fizik, kimya, biyoloji ve matematik) üzerinden yürütülmüştür. Söz konusu alanlardan sınava giren 31.334 adayın sınav başarı durumları eğitim fakültesi yada diğer fakültelerden mezun olmalarına göre gruplandırılmış, branş ve alanlar bazında ayrı ayrı incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmen olarak atananların her branş için ayrı ayrı mezun oldukları fakültelere göre karşılaştırmaları yapılmıştır.

Tablo 1: Fen Matematik Alanlarından Mezun ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne Katılan Öğretmen Adaylarının Fakültelere Göre Dağılımı

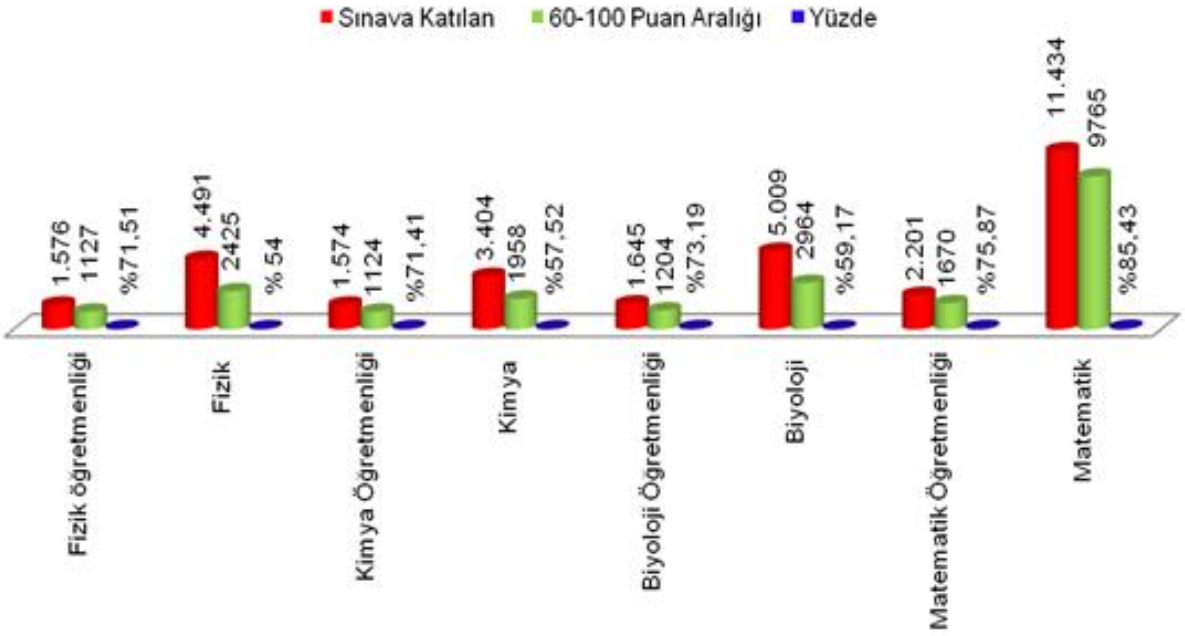
Eğitim Fakültesi				***Diğer Fakülte**			**Genel Toplam**
Bölüm	**Kadın**	**Erkek**	**Toplam**	**Kadın**	**Erkek**	**Toplam**	
Fizik	699	877	**1.576**	2.333	2.158	**4.491**	**6.067**
Kimya	863	684	**1.574**	2.386	1.018	**3.404**	**4.978**
Biyoloji	1.066	579	**1.645**	3.809	1.200	**5.009**	**6.654**
Matematik	997	1.204	**2.201**	6.378	5.056	**11.434**	**13.635**
Eğitim Fakültesi Toplam			**6.996**	**Fen, Edebiyat, Fen ve Edebiyat Fakültesi**		**24.338**	**31.334**

*****Fen, Edebiyat, Fen ve Edebiyat



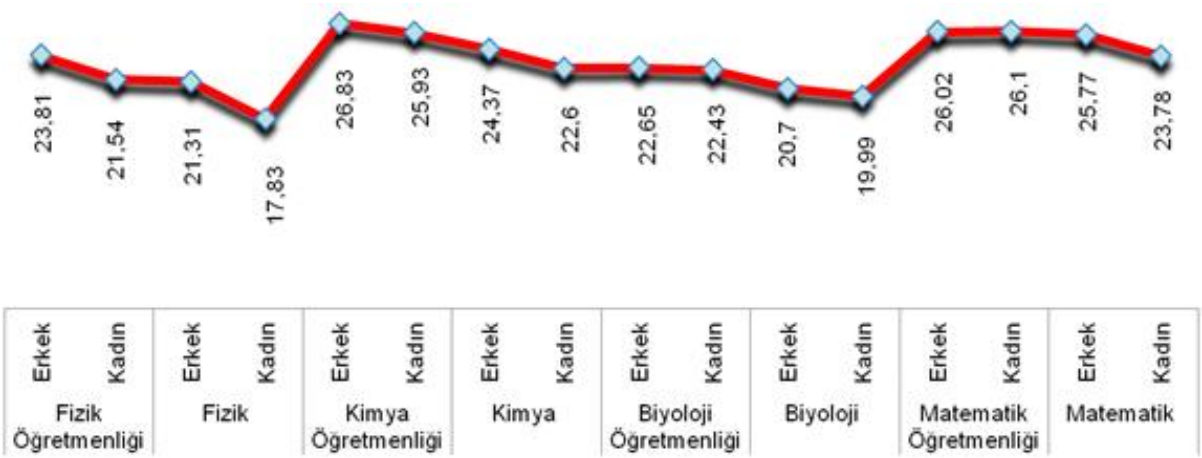
Şekil 1: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine Katılanların Fakültelere göre Dağılımı

Öğretmenlik alan bilgisi testine fen ve matematik alanlarından mezun **31.334** öğretmen adayı katılmıştır (Tablo 1). Bunların fakültelere göre dağılımı incelendiğinde % 78'i (24.338) fen, fen edebiyat, %22'si (6.996) ise eğitim fakültesi çıkışlıdır(Şekil 1).



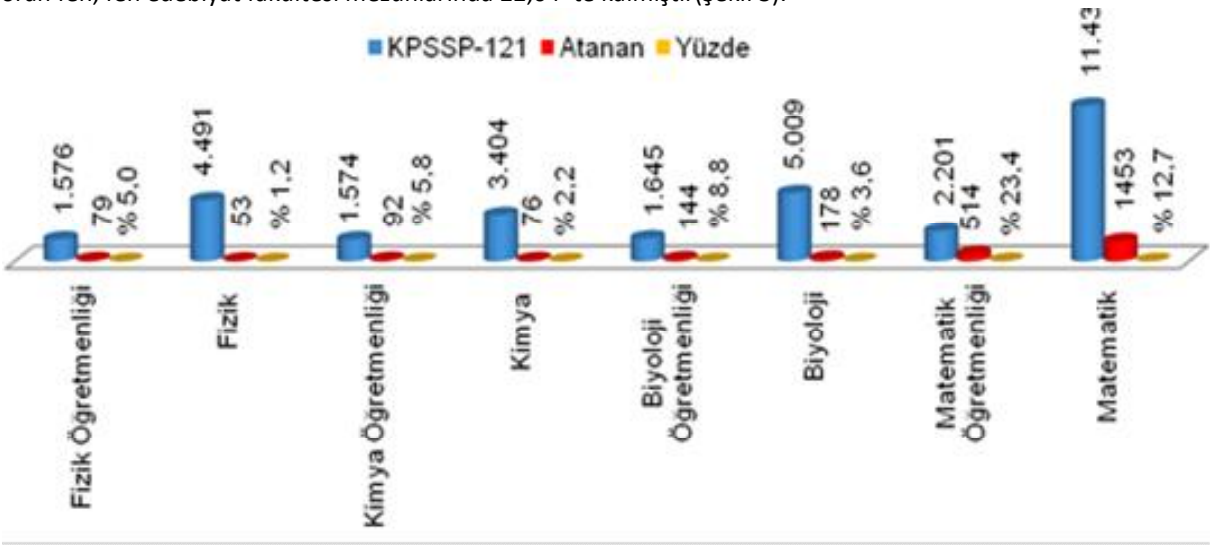
Şekil 2: Fen Matematik Alanlarından Mezun ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine Katılanların Branşlara Göre Ortalama Puan Dağılımı

Fen matematik alanlarından mezun ve öğretmenlik alan bilgisi testine katılanların 60-100 ortalama puan dağılımları karşılaştırıldığında; eğitim fakültesi (6.996) mezunlarının puan ortalaması %72,99 (5.125) iken, fen, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının puan ortalaması (24.338) ise %64,03 (17.112) dür (Şekil 2).



Şekil 3: Fen Matematik Alanlarından Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine Katılanların Ortalama Doğrularının Branş ve Cinsiyete Göre Dağılımı

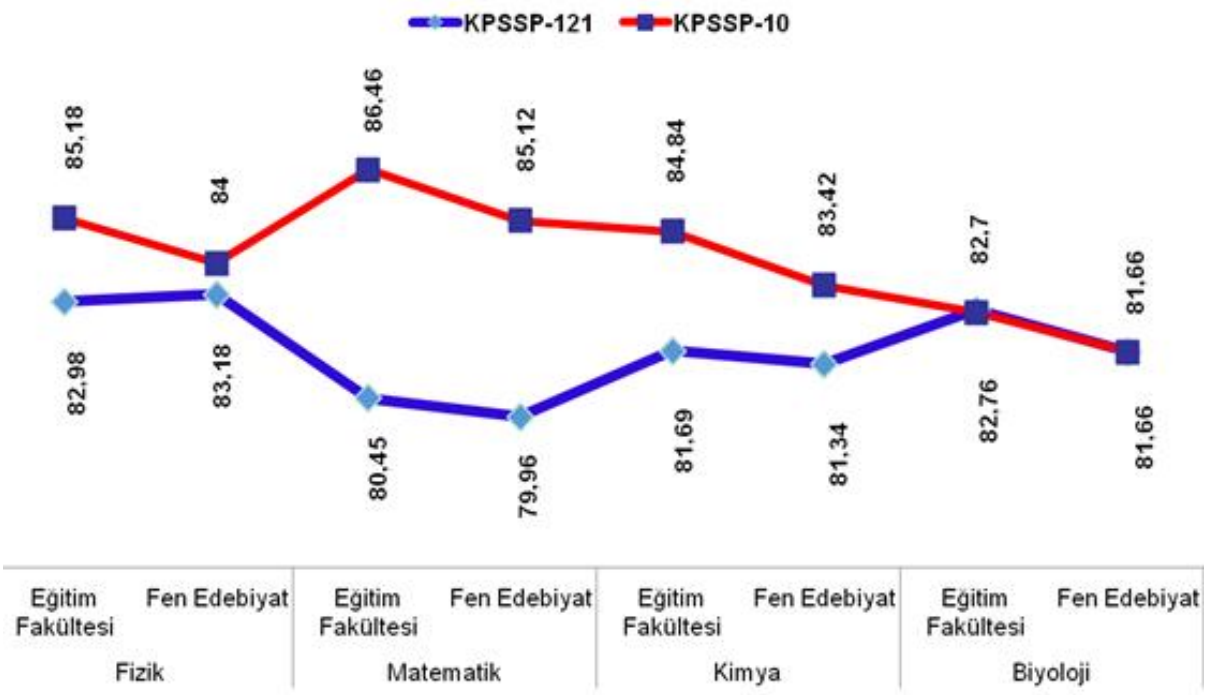
Fen ve matematik alanlarından mezun olup Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine katılanların cinsiyete ve fakültelere göre ortalama doğru sayıları karşılaştırıldığında; eğitim fakültesi mezunlarının doğru ortalaması 24,41 iken bu oran fen, fen edebiyat fakültesi mezunlarında 22,04' te kalmıştır(Şekil 3).



Şekil 4: Fen Matematik Alanlarından Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine Katılan ve Ataması Gerçekleştirilenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Fen ve matematik alanlarından mezun olup Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine katılan ve 9 Eylül 2013 tarihinde ilk ataması gerçekleştirilenlerin fakülteler ve branşlara göre atama durumları karşılaştırıldığında; biyoloji öğretmenliği mezunu ve sınava girenlerin %8,8'i, biyoloji mezunu ve sınava girenlerin %3,6'sı, atanmıştır.

Toplamda ise eğitim fakültesi mezunu ve sınava girenlerin (6.996) %11'i (829), fen, fen edebiyat fakültesi mezunu ve sınava girenlerin (24.338) %7'si (1760) atanmıştır (Şekil 4).



Şekil 5: Fen Matematik Alanlarından Sınava Katılanlar ve Atananların Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Fen matematik alanlarındın mezun ve öğretmenlik alan bilgisi testine katılan ve ataması gerçekleştirilenlerin fakülteler ve branşlara göre ortalama atama puanları; eğitim fakültesi mezunu olup Matematik öğretmenliğine atananların puan ortalaması 80,45 iken bu durum fen edebiyat fakültesi matematik mezunu ve atanan öğretmen adayının puan ortalaması 79,96'dır(Şekil 5).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma ile profesyonel bir meslek olan öğretmenliğin "**fen ve matematik alanlarında**" istihdamının hangi kaynaklardan ve nasıl karşılandığı belirlenerek mesleğe ilişkin istihdam politikaları hakkında görüş, yorum ve öneri geliştirmek, eğitimde hesap verilebilirlik ışığında KPSS puanları adayların yeterlik ölçüsü olarak alındığında asıl görevi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakülteleri ile diğer fakülte mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri karşılaştırılmıştır.

Fen ve matematik alanlarına ait Öğretmenlik Alan Bilgisi Test verileri incelendiğinde, sınava giren adayların büyük çoğunluğunu eğitim fakültesi dışındaki mezunlar oluşturmaktadır. Adayların sınav başarı ortalama puanları dikkate alındığında eğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarının ortalama başarı puanları diğer fakülte mezunlarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Bununla birlikte fen matematik alanlarından mezun ve Öğretmenlik Alan Bilgisi (KPSSP-121) Testi'ne 31.334 öğretmen adayı katılmıştır. Bunların fakültelere göre dağılımı incelendiğinde % 78'i (24.338) fen, fen-edebiyat, %22'si (6996) ise eğitim fakültesi çıkışlıdır.

Fen matematik alanlarındın mezun ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine katılanların 60-100 puan ortalamasının dağılımları karşılaştırıldığında; eğitim fakültesi (6.996) mezunlarının puan ortalaması 72,99 (5525) iken, fen, fen–edebiyat fakültesi mezunlarının puan ortalaması (24.338) ise 69,10 (17.112)dur. Sınav başarısını fakülte başarısı olarak değerlendirdiğimizde eğitim fakültelerinin ortalama başarı puanlarının diğer fakültelere göre yüksek çıkması başarılı olduklarının göstergesidir denilebilir.

Araştırma verileri ışığında eğitim fakültesi öğrencilerinin diğer fakülte mezunlarına göre özellikle fen ve matematik alanlarında başarılı oldukları ve daha fazla oranda atanmaya hak kazandıkları gözlenmektedir.

Ayrıca bu çalışmanın sonuçları Erden (1998), Bahar (2011), Atav ve Sönmez (2013) gibi birçok araştırmanın belirttiği üzere öğretmenliğin sadece bilgi aktarmayla sınırlı olmadığını, özel ihtisas mesleği olduğunu ve bir takım özel beceriler gerektirdiğini kanıtlar niteliktedir. Atav ve Sönmez (2013)'in belirttiği gibi özellikle istihdam politikası için bilimsel veri ya da dayanaklar gereklidir. Fakat bu araştırmacılar ülkemizde böyle bir veri ya da dayanağın bulunmadığını belirtmektedir. Bu araştırmanın sonuçları istihdam politikasında kullanılabilecek bilimsel veri ya da dayanağı sağlamaktadır.

Eğer bu sonuçlar dikkate alınacak olursa; istihdam politikaları belirlenirken eğitim fakültesi mezunlarının öncelikli olarak tercih edilmesi gerekliliği ortadadır. Bu çalışma, alan yazında birçok araştırmada belirtildiği gibi hem öğretmenlik mesleğine bakış ve istihdam politikalarının oluşturulmasında ihtiyaç duyulan bilimsel veriyi sunmaktadır.

Not: Bu makale 11-14 Eylül 2014 tarihleri arasında Çukurova Üniversitesinde düzenlenen XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

KAYNAKÇA

Açıl, Ü. (2010). Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile KPSS puanları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Atasoy, B. (2004). Eğitim fakültelerinin ÖSS ve KPSS puanları yönünden karşılaştırılması. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu,* 83-112, Ankara.

Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *Özel Sayı* (1), 01-13. Ankara.

Bahar, H. H. (2011). ÖSS puanı ve lisans mezuniyet notunun KPSS 10 puanını yordama gücü. Eğitim ve Bilim, 36(162), 168-181.

Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *31*(140), 68-74.

Başkan, Z. ve Alev, N. (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavında çıkan soruların öğretmenlik meslek derslerine göre kapsam geçerliliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 29-49.

Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(2), 163-176.

Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 4, 159-172.

Çoban, B., Gündoğdu, C. ve Zirek, O. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy, 4*(4), 244-255.

Doğan, N. ve Şahin A. E. (2009). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarına atanma durumunu yordayan değişkenler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 183-199.

Döş, İ. ve Sağır, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanma durumuna ilişkin algıları. *7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 24-26 Mayıs 2012, Malatya.

Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 1 (1), www.insanbilimleri.com, Erişim Tarihi: Kasım 2013.

Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının ÖSS, akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(2), 479-486.

Erden, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

Ergün, M (2005). İlköğretim okulları öğretmen adaylarının KPSS'deki başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(2), 311-326.

Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008) Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 35-43.

Kablan, Z. ve Turan, H. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kullanılan kamu personeli seçme sınavı (KPSS) hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* Muğla Üniversitesi, Muğla.

Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-18.

Karataş, S. ve Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6*(1), 102-119.

Kılıçkaya, F. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının KPSS hakkındaki görüş ve önerileri. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* Ege Üniversitesi, İzmir.

Odabaş, S. (2010). Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.

Özkan, R. ve Pektaş, S. (2011). Eğitim fakültesinde son sınıf öğrencilerinden mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Eğitim Fakültesi Örneği). *TÜBAR*. 30, 269-281.

Safran, M. Kan, A., Üstündağ, M. N, Birbudak, T.S., Yıldırım, O. (2014) 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi, TED Eğitim ve Bilim Dergisi. 39 (171),17 Ankara.

Tan, H. (1989). Türk eğitiminde kalite sorunu. M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi. 1 (1), 129-139.

Tümkaya, S., Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). KPSS'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(2), 953-974.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (7), 63-82.

Yeşil, R., Korkmaz, Ö. ve Kaya, S. (2007). Eğitim fakültesindeki başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı"ndaki başarı üzerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 19*(2), 149-160. Elazığ.

Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1 (Özel Sayı), 404-420. Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 17 ISSN: 2146-9199

GENÇLERİN CİNSEL SAĞLIK KONUSUNDA BİLGİ DÜZEYLERİNİ ARTIRICI BİR MÜDAHALE: AKRAN EĞİTİMİ PROJESİ

Yrd. Doç. Dr. Sultan Güçlü
Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya
sultanguclu82@gmail.com

Arş. Gör. Emel Elem
Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya
emelelem@gmail.com

Arş. Gör. Ayşegül Unutkan
Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya
aysegulunutkan@gmail.com

Özet

Akran eğitimi, gençlerin kendi yaşıtları ile mahremiyet içeren konularda rahatça soru sorabilmeleri açısından etkili bir yöntemdir. Bu çalışma da üniversite öğrencilerinin cinsel sağlık/üreme sağlığı konusunda bilgi düzeylerinin artırılmasında akran eğitiminin etkinliğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi son sınıf öğrencilerinden 200 gönüllü öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna Cinsel Sağlık/Üreme Sağlığı konularında 4 oturumdan oluşan eğitim uygulanmıştır. Veriler ön-test ve son-test ile elde edilmiş ve SPSS programında değerlendirilmiştir. Öğrencilere verilen eğitimlerden sonra öğrencilerin tüm konulardaki bilgi düzeylerinde artış gözlenmiştir. Kadınların tüm konulardaki bilgi düzeyleri erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin cinsel sağlık/üreme sağlığı konularında bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu gözlenmiştir. Akran eğitiminin ise bilgi düzeylerini artırmada son derece etkili olduğu saptanmıştır. Üniversitelerde akran eğitimcilerin yetiştirilmesinin yaygınlaştırılması, eğitimlerin farklı gruplara uygulanabilmesi için farklı disiplinlerle işbirliği yapılması ve öğrencilerin cinsel sağlık/üreme sağlığı konusunda danışmanlık alabilecekleri birimlerin oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Akran eğitimi, cinsel sağlık, üreme sağlığı, yetişkin eğitimi.

AN INTERVENTION TO INCREASE SEXUAL HEALTH INFORMATION LEVELS OF YOUTH: PEER EDUCATION PROJECT

Abstract

Peer education is an effective method in terms they can easily ask questions on matters including privacy with their peers. In this study, the sexual health of university students increasing their knowledge about reproductive health was conducted to assess the effectiveness of peer education. Dumlupınar University Faculty of Fine Arts has created a working group of senior students of 200 volunteer students. The study group Sexual Health/Reproductive Health issues of education consisting of four sessions were implemented. The data obtained by the pre-test and post-test and evaluated by SPSS. Increase the knowledge of students in all subjects was observed after the training given to students. The level of information on all aspects of women has increased significantly higher than male students. Students sexual health / reproductive health issues in the knowledge level was observed to be very low. Peer education is to increase the level of knowledge was found to be extremely effective.To expand the training of peer educators in universities, to cooperate with other disciplines to apply to different groups of students education and sexual health/reproductive unit can receive advice on the creation of health is recommended.

Key Words: Peer education, sexual health, reproductive health, adult education.

GİRİŞ

Akran terimi bir kişi ile aynı yaşta, durumda ve yetenekte olan diğer bir kişiyi tanımlamaktadır. Eğitim ise, bir öğrenme süreci sonrasında bilgi, tutum ya da inanç ve davranış yönünden gelişmektir. Akran eğitimi, bir yaklaşım, bir iletişim kanalı, bir yöntem, bir felsefe ve bir strateji olarak tanımlanan popüler bir kavramdır (Kelly ve ark., 2004; Campbell, 2005). Akran eğitimi gençlere yönelik eğitimlerde kullanılabilecek yöntemlerden biridir. Akran eğitimi "eğitim almaya istekli genç insanların uzmanlar tarafından etkileşimli yöntemlerle bilinçlendirilmelerinden sonra akranları ile birlikte gerçekleştirdikleri, gençlerin bilgi, tutum, inanç ve beceri yönünden gelişmesi ve kendi sağlıklarını koruma bilincini kazanmalarını amaçlayan eğitimsel etkinliklerdir (Yaslı, 2012).

Akran eğitiminin amacı, akran eğitimci olarak eğitilmiş kişilerin genç insanların güvenlerini, kapasitelerini ve liderlik becerilerini geliştirmesidir (Campbell, 2005). Bu kapsamda akran eğitimi kavramının dışında akran danışmanlığı, akran liderli eğitim, akran destekli öğretim, akran grubu, akran grubu eğitimi gibi kavramların aynı amaçla kullanıldığı da belirtilmektedir. Akran eğitiminin klasik eğitim yöntemlerinden farkı; klasik eğitim yöntemleri hiyerarşik bir ilişkiyi içermekte ve güç dengesizliği (eğiticiler ve öğrenciler arasında) açısından bir potansiyel oluşturmaktadır. Klasik eğitimde bilgi akışı eğiticiden öğrenciye doğru tek yönlü olma eğilimindedir. Akran eğitiminde, akranların birbirlerine ödül veya ceza vermeye yönelik bir pozisyonlarının olmaması uygulama, öğrenme ve gelişme açısından uygun bir ortamın oluşmasına neden olmaktadır (Özakbaş, 2005). Ergen bir insanın davranışı üzerinde akran grubunun etkisi büyük olmaktadır. Bu etki hem riskli hem de güvenli davranışlar üzerinde geçerlidir. Akran eğitimi, davranışlar üzerine akran etkisini olumlu yönde kullanmayı amaçlamaktadır (Dursun ve diğ., 2010).

Adölesan/gençlik dönemi fiziksel, cinsel ve psikososyal değişikliklerin meydana geldiği çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanmaktadır (Set, Dağdeviren ve Aktürk, 2006). Dünyada sayıları yaklaşık iki milyarı bulan adölesan ve gençler, korunmasız cinsel ilişki, Human Immunodeficiency Virus (HIV) enfeksiyonu dahil Cinsel Yolla Bulaşan Enfeksiyonlar (CYBE) ve istenmeyen gebelikler gibi önemli sağlık sorunları ile karşı karşıyadır (WHO, 2003). Nitekim Kahire'de yapılan Nüfus ve Gelişim Konferansı (1994) ve Pekin Dördüncü Dünya Kadın Konferansı (1995)'nda, adölesan/gençlerin Cinsel ve Üreme Sağlığı (CÜS) gereksinimlerine vurgu yapılarak, bugünkü çalışmaların temelleri oluşturulmuş; konferansa katılan tüm ulusların adölesanların CÜS hizmeti alması için yasal, düzenleyici ve sosyal engelleri kaldırması, gençlerin gebelik, CYBE, HIV/AIDS'ten korunmasını içeren programlar geliştirmesi önerilmiştir (ICPD, 1994)

Türkiye'de son on yılda yapılan çalışmalar ülke nüfusunun %26'sını oluşturan gençlerin CÜS gereksinimlerini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların sonuçları; (1) ilk cinsel ilişki yaşının tüm dünya ülkelerine benzer şekilde daha erken yaşlara doğru yöneldiğini (TNSA, 2003; Dönmez, 1999; Akın ve Özvarış, 2003; Kaya, Serin ve Genç, 2007), (2) gençlerin ilk cinsel deneyimlerinin büyük çoğunluğunu planlanmadan ve korunmasız şekilde yaşadığını (Yurdakul ve ark., 2005; Aras ve ark., 2005; Ateş ve ark., 2005; Siyez ve Siyez, 2007), (3) üreme sağlığı konusundaki bilgilerinin içerik ve niteliğinin yeterli olmadığını ve en çok kullanılan bilgi kaynaklarının akranlar, basın ve pornografik yayınlar olduğunu bildirmektedir (Cambaz ve ark., 2001; Yıldırım ve Apan, 2001; Bulut ve Ortaylı, 2004; Temiz ve ark., 2005). Bu çalışma da Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde okuyan öğrencilerin CÜS konularında bilgi düzeylerini ve farkındalıklarını artırmak amacıyla planlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin, ön test-son test tek gruplu deseni araştırmanın modelini oluşturmaktadır. Tek gruplu ön-test ve son-test modelinde bir gruba bağımsız değişen uygulanır ve uygulama öncesi ve sonrası ölçme yapılır. Modelde grubun ölçme araçlarından aldıkları ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalaması arasında anlamlı farklılık varsa uygulamanın etkili olduğu kabul edilir (Balcı, 2004; Karasar, 2002).

Çalışma Grubu

Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Güzel Sanatlar Fakültesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi ve Sosyal Sorumluluk Projeleri Birimi işbirliği ile gerçekleştirilen bu çalışmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören Güzel Sanatlar Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi seçilmemiş araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen gençlerle çalışma yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma soruları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin sosyo-demografik değişkenlerine yönelik 11 soru bulunmaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise öğrencilerin CÜS konularındaki bilgi düzeylerinin saptanması amacıyla araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen anket formu uygulanmıştır. Ankette yer alan 4 şıklı 48 madde için uzman görüşü alınmış, istenen niteliği ölçmede yetersiz kaldığı düşünülen 8 maddenin anketten çıkarılmasıyla soru adedi 40'a düşürülmüştür. Dört farklı oturum için her biri 10 sorudan oluşan 4 anket formu oluşturulmuştur. Puanlar her bir oturum için ayrı ayrı hesaplanmış, her doğru soruya 4 puan verilmiştir. Her bir anketten alınılabilecek minimum puan 0, maksimum puan 40 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere her oturum öncesi ön-testler ve oturumlar sona erdikten 15 gün sonra son-testler uygulanmıştır.

Eğitim Programı

Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere, 25 Kasım-05 Aralık 2014 tarihleri arasında 'Akran Eğitimi Programı' kapsamında 4 oturumdan oluşan eğitimler verilmiştir. Akran Eğitimi Programı'nın ilk oturumu 'Gençlerin Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı' ve 'Toplumsal Cinsiyet, Norm ve Değerler', ikinci oturumu 'Gençlerde Sık Görülen Sorunlar ve Riskli Davranışlar', üçüncü oturumu 'Cinsel Yolla Bulaşan Enfeksiyonlar (HIV/AIDS'in Önlenmesi), dördüncü oturumu ise 'Aile İçi İletişim ve Şiddet' konularından oluşmaktadır.

Akran eğitimleri, bu çalışmada gönüllü olarak yer almak isteyen, sosyal ilişkileri ve arkadaş çevreleri geniş, eğitim verilecek olan konular hakkında bilgi sahibi olan Dumlupınar Üniversitesi Hemşirelik Bölümü 4. Sınıf öğrencileri tarafından verilmiştir. İnteraktif eğitim tekniklerinin kullanıldığı eğitimlerin sonunda öğrencilere, konu ile ilgili öğrenciler tarafından oluşturulan broşürler ve eğitim kitapçıkları dağıtılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan bu araştırmada, CÜS akran eğitiminin ön-test ve son-test şeklinde uygulanması sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri bulunmuştur. Verilerin normal dağılıma uygunluğunun değerlendirilmesinde Kolmogorov-Simirnov çözümlemesi yapılmış, homojen bir dağılım gözlendiği için parametrik testler tercih edilmiştir. Öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırmasında Paired Samples T-Test, bağımsız grupların ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasında ise Independent-Samples T-Test SPSS 21.0 paket programı kullanılarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya 25.11.2014-05.12.2014 tarihleri arasında katılan yaş ortalamaları 21,90±2,31 olan Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin %58'i kadındır. Öğrencilerin %76,5'i şehir merkezinde, %34'ü evde tek başına yaşamaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%76) çekirdek aile yapısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin annelerinin %75'i ev hanımı, babalarının %38'i işçi statüsündedir. Ayrıca annelerinin %27,5'i, babalarının ise %49'u lise ve üzeri eğitim seviyesine sahiptir.

Öğrencilere verilen eğitimlerden sonra öğrencilerin cinsiyetlerine göre bilgi düzeylerinde farklılık gözlenmiştir ($p<.05$), (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1: Öğrencilere Verilen Eğitimlerden Sonra Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bilgi Düzeylerindeki Farklılık

Konular	Cinsiyet	N	$\bar{x}$±S	Sd	t	p
Gençlerin Cinsel ve Üreme Hakları, Toplumsal Cinsiyet	Kadın	40	28,32±6,5	54	3,08	.003
	Erkek	16	22,25±7,0			
Gençlerde Sık Görülen Sağlık Problemleri, Riskli Davranışlar	Kadın	22	26,90±9,5	44	2,61	.012
	Erkek	24	20,66±6,4			
Cinsel Yolla Bulaşan Enfeksiyonlar	Kadın	28	31,14±6,7	52	3,61	.001
	Erkek	26	24,15±7,4			
Aile İçi İletişim ve Aile İçi Şiddet	Kadın	26	30,00±5,4	42	5,63	.000
	Erkek	18	20,44±5,6			

Kadınların tüm konulardaki bilgi düzeyleri erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır (p<.05). Öğrencilere verilen eğitimlerden sonra öğrencilerin tüm konulardaki bilgi düzeylerinde artış gözlenmiştir (p<.01), (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2: Öğrencilere Verilen Eğitimlerden Sonra Öğrencilerin Bilgi Düzeylerindeki Farklılık

Konular	Testler	N	$\bar{x}$±S	Sd	t	p
Gençlerin Cinsel ve Üreme Hakları, Toplumsal Cinsiyet	Öntest	56	20,07±6,7	55	-6,61	.000
	Sontest	56	26,58±7,1			
Gençlerde Sık Görülen Sağlık Problemleri, Riskli Davranışlar	Öntest	46	18,26±8,2	45	-5,54	.000
	Sontest	46	23,65±8,5			
Cinsel Yolla Bulaşan Enfeksiyonlar	Öntest	54	17,85±7,7	53	-10,19	.000
	Sontest	54	27,77±7,8			
Aile İçi İletişim ve Aile İçi Şiddet	Öntest	44	21,81±7,2	43	-5,52	.000
	Sontest	44	26,09±7,2			

Öğrencilerin "gençlerin cinsel ve üreme hakları ile toplumsal cinsiyet" konuları hakkındaki puan ortalamaları 20,07±6,7'den 26,58±7,1'e; "gençlerde sık görülen sağlık problemleri, gençlerin riskli davranışları" konuları hakkındaki puan ortalamaları 18,26±8,2'den 23,65±8,5'e; "cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar" konusundaki puan ortalamaları 17,85±7,7'den 27,77±7,8'e; "aile içi iletişim ve aile içi şiddet" konuları hakkındaki puan ortalamaları ise 21,81±7,2'den 26,09±7,2'ye yükselmiştir (p<.01).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Adölesan dönemi gençlerin üreme sağlığı açısından risk altında oldukları bir dönemdir (Aras ve ark., 2005). Türkiye'de üreme sağlığına ilişkin konuların tabu olması gençlerin bu konuda doğru bilgiyi öğrenmelerinin ve olası risklerden kendilerini korumalarının önüne geçmektedir. Gençler utanma ve yargılanma kaygısıyla cinsel sağlıkları ile ilgili konularda ailelerine veya üreme sağlığı hizmeti veren birimlere başvuramamakta ve cinsel sağlıkla ilgili bilgileri çoğunlukla akranlarından öğrenmektedirler (Ateş, Karahan ve Erbayar, 2005; Gölbaşı, 2005; Kırmızıtoprak, 2007). Bu nedenle cinsel sağlık ve üreme sağlığı konusunda bilgili akran eğitimcilerin yetiştirilmesi ve bu eğitimcilerin akranları ile bilgi paylaşımında bulunması önem taşımaktadır.

Akran eğitimi gençlerin yargılamadan uzak, kendileri ile ilgili bilgileri rahatça paylaşabildikleri pozitif eğitim ortamlarının oluşturulması açısından değerli eğitim yaklaşımlarından biridir ve son yıllarda sıkça kullanılmaktadır. Dünyada bir çok ülkede sivil toplum kuruluşları ve devletin işbirliği ile üreme sağlığına ilişkin akran eğitimi ulusal programları yürütülmektedir (Hull, Hasmi & Widyantoro, 2004; Campbell, 2005; Cartagena ve ark., 2006). Örneğin, Endonezya'da yürütülen bir akran eğitimi programında 80 akran eğitimcisi tarafından 10 farklı bölgede yapılan eğitimlerde 4000 erişkin ve adölesana ulaşılmıştır (Hull, Hasmi & Widyantoro, 2004). Benzer şekilde Uganda'da Baaba Projesi kapsamında 170 kişi akran eğitimci olarak eğitilmiş ve bu eğitimciler sivil toplum örgütü üyeleri ile birlikte sokakta yaşayan çocuk ve gençlere yönelik aktiviteler planlamış ve uygulamışlardır (Campbell, 2005).

Türkiye'de ise son on yıldır gençlere yönelik akran eğitimi programı uygulama örnekleri bulunmaktadır. Örneğin, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, 1997- 2000 yılları arasında AIDS Savaşım Derneği'nin İstanbul'da yürüttüğü "Gençlik Akran Eğitimi" projesine destek olmuştur. Aynı projenin devamı, 2001-2005 yılları arasında "İşbirliği ve Ülke Programı" çerçevesinde Hacettepe Üniversitesi, AIDS Tedavi ve Araştırma Merkezi tarafından sürdürülmüştür (Karaca, 2009). İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı'nın Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu desteğiyle ve Uluslararası Çocuk Merkezi ile işbirliği içerisinde yürüttüğü bir başka projede, 2002 yılından itibaren Boğaziçi, Ege, Koç ve Yeditepe Üniversitelerinin Gençlik Danışma Birimleri'nde gençlere üreme sağlığı danışmanlığı ve hizmet sunumu, Bilgi Eğitim-İletişim materyali ve kontraseptif malzeme dağıtımı yapılmıştır (İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı, 2009).

Düz anlatım tekniğinden ziyade interaktif yöntemlerinin kullanıldığı ve akranlar tarafından verilen eğitimlerin daha fazla amacına ulaştığı yapılan çalışmalarda gösterilmektedir (Gölbaşı, 2005; Akın, 2006). Bu çalışmada da, eğitim öncesi bilgi puanları ile eğitim sonrası bilgi puanları arasında önemli derecede artışın olduğu dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Kırmızıtoprak (2007) CYBE ve güvenli cinsel yaşamla ilgili yaptığı çalışmasında, öğrencilerin bilgi puanlarının eğitim sonrasında anlamlı derecede arttığını ifade etmektedir. Saroj ve arkadaşları (2005) ve Özcebe'nin (2000) de üreme sağlığı ile ilgili yaptıkları müdahale çalışmalarının sonuçları, çalışmamızın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bunların yanında randomize klinik çalışmalarda ve meta analizlerde de araştırma bulgularımızı destekler biçimde, akran eğitimi programlarının bilgi puanını yükselttiği, cinsel ilişkiye başlama yaşını geciktirdiği, cinsel partner sayısını azalttığı, kondom kullanımını ve kontraseptif kullanımını artırdığı ortaya konulmuştur (Caron ve ark, 2004; Kirby ve ark, 2004; Gölbaşı, 2005; Akın, 2006).

Çalışmamızda eğitim verilen konuların her birinde anlamlı derecede bilgi puan artışının olması sevindirici bir bulgudur. Bu çalışma geleceğin sağlıklı toplumlarını oluşturacak gençlerin, bilgi düzeylerinin artırılması ve bu doğrultuda gelişebilecek riskli davranışların engellemesi açısından kıymetli bir çalışmadır. Bunların yanında, buradan edinilen sonuçlar uygulanacak olan yeni akran eğitimlerine rehberlik etmesi açısından önemlidir.

Çalışmamızın sonucunda öğrencilerin üreme sağlığı konusunda bilgi düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Yapılan akran eğitimi projesinin sonucunda öğrencilerin bilgi düzeylerinin önemli derecede yükseldiği belirlenmiştir. Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı eğitimlerin sadece Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerine verilmiş olması ve izlemlerin eğitimden iki hafta sonra yapılmasıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda eğitimlerin daha geniş örnekleme uygulanması ve müdahalenin uzun dönem etkilerini saptayabilmek adına farklı zamanlarda izlemlerin yapılması önerilmektedir. Bunun yanında üniversitelerde akran eğitimcilerin yetiştirilmesinin yaygınlaştırılması, eğitimlerin farklı gruplara uygulanabilmesi için farklı disiplinlerle işbirliği yapılması ve üniversitelerde öğrencilerin üreme sağlığı konusunda danışmanlık alabilecekleri birimlerin oluşturulması önerilmektedir.

Not: Bu çalışma Dumlupınar Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

KAYNAKÇA

Akın, A. ve Özvarış, Ş.B. (2003). Adölesanların Cinsel ve Üreme Sağlığını Etkileyen Faktörler Projesi. http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/adolesan.pdf adresinden 25.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Aras, Ş., Şemin, S., Günay, T., Orçın, E. ve Özan, S. (2005). Lise öğrencilerinin cinsel tutum ve davranış özellikleri. Türk Pediatri Arşivi, 40, 72-82.

Ateş, D., Karahan, A. ve Erbaydar, T. (2005). Üniversite öğrencileri güvenli cinselliği nasıl algılıyor? Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 14, 130-134.

Balcı, A. (2004). Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler (4.Baskı). Ankara: PagemA Yayıncılık.

Bulut, A. ve Ortaylı, N. (2004). Bir araştırmanın düşündürdükleri: Cinsel sağlık ama nasıl? Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 13, 60-63.

Cambaz, S., Avcık, S. ve Karadağ, N.,(2001). Balıkesir Üniversitesi Öğrencilerinin evlilik ve diğer cinsel yolla bulaşan hastalıklar hakkında bilgi düzeyleri. Hemşirelik Forumu Dergisi, 4, 40-43.

Campbell, S. (2005). Using peer education projects to prevent HIV/AIDS in young people. Nursing Standard, 20, 50-55.

Caron, F., Godin, G., Otis, J. & Lambert, L.D. (2004). Evaluation of a theoretically based AIDS/STD peer education program on postponing sexual intercourse and on condom use among adolescents attending high school. Health Education Reseach, 19 (2), 185-197.

Cartagena, R.G., Veugelers, P.J., Kipp, W., Magigav, K. & Laing, L.M. (2006). Effectiveness of an HIV prevention program for secondary school students in Mongolia. Journal of Adolescent Health, 39, 9-16.

Dönmez, L. (1999). Akdeniz Üniversitesi Turizm Yüksekokulu ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin cinsel tutum ve davranışları. HIV/AIDS Tıp Dergisi, 2, 147-151.

Dursun O. B., Güvenir, T. ve Özbek, A. (2010). Çocuk ergen ruh sağlığında epidemiyolojik çalışmalar: Yöntemsel bir bakış. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi, 2 (3), 401-406.

Gölbaşı, Z. (2005). Adölesan dönem üreme sağlığı sorunları ve etkileyen faktörler. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,8 (1), 100-108.

Hull, T.H., Hasmi, E. & Widyantoro, N. (2004). ‘‘Peer’’ educator initiatives for adolescent reproductive health projects in Indonesia. Reproductive Health Matters, 12, 29-39.

ICPD (International Conference on Population and Development). (1994). Kabul Edilen Eylem Planı, Kahire, 5-13 Eylül Birleşmiş Milletler, 8 -12.

İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı (2009). Akran Eğitimi Projesi.
http://www.ikgv.org/sws_dosyalar/oncelikler.doc adresinden 28.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Karaca, N. (2009). Üniversite Gençliği Arasında HIV/AIDS’ın Önlenmesi ve Akran Eğitimi Projesi. http://www.hatam.hacettepe.edu.tr/hatam644.shtml#6 adresinden 24.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi (11.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, F., Serin, Ö. ve Genç, A. (2007). Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin cinsel yaşamlarına ilişkin yaklaşımlarının belirlenmesi. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 6, 441-448.

Kelly, J.A., Murphy, K.J., McAuliffe, T.L., Roffman, R.A., Solomon, L.J., Winett, R.A. et.al. (1997). Randomised, controlled, community-level HIV-prevention ıntervention for sexual-risk behaviour among homosexual men in US cities. The Lancet, 350, 1500-1505.

Kırmızıtoprak, E. (2007). Gençlerin cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve güvenli cinsel yaşam konusunda bilgi ve davranışlarına akran eğitiminin etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Kirby, D.B., Baumler, E., Coyle, K.K, Basen-Engquist, K., Parcel, G.S., Harrist, R. et al. (2004). The "Safer Choices" intervention: its impact on the sexual behaviors of different subgroups of highschool students. Journal of Adolescent Health, 35 (6), 442-452.

Özakbaş, E.E. (2005). Üreme Sağlığında Akran Eğitimi. http://med.ege.edu.tr/~halksag/seminerler/200506/AkranEgitimi_EEO.pdf adresinden 29.04.2015 tarihinde alınmıştır.

Özcebe, H. (2000). Kırsal alanda adolesan ve gençlerin üreme sağlığı konusunda bilgi düzeyinin saptanması ve bilgi düzeyinin arttırılması için bir müdahale: Adolesan ve genç sağlık gönüllüsü. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Saroj, P., Rajesh, K., Indarjeet, W. & Arun, A. (2005). Reproductive health education intervention trial, Indian Journal Pediatrics, 72.

Set, T., Dağdeviren, N. ve Aktürk, Z. (2006). Ergenlerde cinsellik. Genel Tıp Dergisi, 16, 137- 141.

Siyez, E. ve Siyez, D.M. (2007). Ergenlerin cinsel yaşam deneyimlerinin bazı psikososyal değişkenler açısından değerlendirilmesi. Türk Üroloji Dergisi, 33, 56-63.

Temiz, G., Batmaz, M., Utaş Akhan, L., İlhan, N., Özhan, F. ve Özdilli, K. (2005). Üniversite Öğrencilerinin AIDS ile İlgili Bilgi ve Tutumları. http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf.php?id=250 adresinden 03.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (2003). Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması. http://www.hips.hacettepe.edu.tr/pdf/TNSA2003-AnaRapor.pdf adresinden 11.03.2015 tarihinde alınmıştır.

World Health Organization (2003). Guidelines for the Management of Sexually Transmitted Infections. Retrieved February 14, 2015, from http://applications.emro.who.int/aiecf/web79.pdf

Yaslı, G. (2012). Gençlerde sigaradan korunma konusunda akran eğitimi programının etkinliği. Türkiye Halk Sağlığı Dergisi, 10(2), 59-67.

Yıldırım, R.C. ve Apan, T. (2001). Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin HIV/AIDS konusunda bilgi düzeyleri. HIV/AIDS Tıp Dergisi, 4, 17-22.

Yurdakul, M., Çelik, T., Güneyli, H. ve Tokgöz, E. (2005). Mersin Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin cinsel yolla bulaşan hastalıklara ilişkin bilgilerinin değerlendirilmesi. Sağlık ve Toplum Dergisi, 15, 1-15.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE UYGULANAN DİZGELİ EĞİTİMİN/ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Cihad Şentürk
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu
Gülümbe Yerleşkesi, Merkez/Bilecik
cihad.senturk@bilecik.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ikinci sınıf "vücudum" ve "sağlığımı korumak için" konularında uygulanan dizgeli eğitim yönteminin etkililiğini değerlendirmektir. Çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Niğde'nin Ulukışla ilçesinde bulunan bir ilkokulda deney ve kontrol grubu olmak üzere iki sınıfla yürütülmüştür. Araştırmada nicel veriler başarı testi yoluyla toplanmıştır. Başarı testi hazırlanırken kazanımlar saptanmış, belirtke tablosuna yerleştirilmiş ve yerindeliği konusunda uzman kanısı alınmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliği konusunda uzman görüşü alınmıştır. Ölçme aracının genel güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa değeri 0.88 olarak bulunmuştur. Dizgeli eğitim programına başlamadan önce ön test, programın öğrenme öğretme süreçleri sonrası son test, uygulama tamamlandıktan bir ay sonra da kalıcılık testi ölçümleri yapılarak ve ölçümler arasındaki farka bakılarak sonuca ulaşılmıştır. Nitel veri elde etmek için ise deney grubu öğrencileri ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ilkokul ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde uygulanan dizgeli eğitim yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Dizgeli Eğitim, eğitim programı, program değerlendirme.

INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF SYSTEMATIC EDUCATION/LEARNING APPLIED IN LIFE SCIENCES COURSE

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the effectiveness of systematic educational method applied in life sciences course in "my body" and "maintaining my health" subjects in the second grade class of an elementary school. The study was conducted in the 2013-2014 academic year in two classes, consisting the experimental and control groups, in an elementary school located in Ulukışla district of Niğde province, Turkey. Quantitative data were collected through an achievement test in the study. In order to prepare the achievement test, the gains (objectives) were identified, inserted into table of test specifications, and expert opinion was obtained on their appropriateness. Expert opinion was also obtained about the content validity of the prepared measurement tool. The overall reliability coefficient of the measurement tool was found to be 0.88. A pre-test was performed before starting the systematic education program, a post-test was performed after the teaching and learning processes of the program, and persistence test were performed after one month following the completion of the program in order to draw a conclusion by looking at the differences between the measurements. Students in the experimental group were interviewed to obtain qualitative data. According to the findings of the study, it can be said that the systematic education method implemented in life sciences class in the second grade of the elementary school improved the academic achievements of students and ensured the persistence of learning.

Key Words: Systematic Learning, curriculum, program evaluation.

GİRİŞ

Hayat bilgisi dersi, insan, toplum ve doğa boyutunda ortak yaşamın tüm değerlerini içeren ve öğrencinin kuracağı çok boyutlu ilişki örüntüsünün bilinçle oluşturulmaya başlandığı birinci kademe derslerinin bel kemiğidir. İkinci kademe derslerinin de temeli olması niteliği ile diğer derslerden ayrıcalıklı ve öncelikli öneme sahiptir. Bu çerçevede Hayat Bilgisi dersinin doğal, toplumsal, sanatsal, düşünsel değerlerden oluşan alanların bir bileşkesi niteliğinde dinamik ve devingen bir ders olduğu söylenebilir (Akınoğlu, 2002; Binbaşıoğlu, 2003; Erden, 1997; Sönmez, 1998; Topses, 2001).

Hayat bilgisi, okula başlamadan önce çocukların dünyası, aileleriyle ve ailelerin çocuklara sağlayabildiği olanaklarla sınırlıdır. Okul, çocuklara yeni fırsatlar sunarak daha geniş bir dünyaya açılmalarını sağlar. Çocuklar da okulla birlikte yeni insanlar tanımaya ve yeni deneyimler edinmeye başlarlar. Hayat bilgisi dersi, toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanan bu ders, 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 ilköğretim programlarında yer almıştır. 2009 yılı programında da aynı adla yer almaktadır (MEB, 2009).

Milli Eğitim Programlarında ilkokul hayat bilgisi dersi ile ilgili birçok öğretim strateji, yöntem, teknik ve taktikleri önerilmiştir. Son zamanlarda önerilen yaklaşımlardan biri olan dizgeli eğitim, Veysel Sönmez tarafından olabilirlik felsefesi esas alınarak oluşturulmuş, tüm kuram, strateji, yöntem ve tekniklerin yeri geldikçe işe koşulduğu sentez bir yaklaşımdır. Dizgeli eğitimi (programlandırılmış öğretim, systematic learning), eğitim biliminin ilkelerine göre belirlenmiş kazanımlar (hedef davranışlar), içerik, eğitim ve sınama durumları ile dönütten oluşan dirik bir yapı olarak açıklamak mümkündür (Sönmez, 2004b; Alacapınar, 2007). Dizgeli eğitimde bilginin öğrenci tarafından bulunup çıkarılması, kullanılması ve yeniden oluşturulması temele alınmıştır. Dizgeli eğitim yaklaşımında öğrencinin değişik akıl yürütme yollarını kullanıp bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi bulup kullanması ve yeniden yaratması çok önemli bir ilkedir. Eğitsel oyunlar ve sevgi dizgeli öğretimin önemli değişkenlerinden biridir. Dizgeli öğretimde resimler, yansılar, örnek olaylar, diyaloglar, dramatizasyon üzerinde öğrenciler konuşup tartışmalı, ilkeleri, yöntemleri bulup çıkarmalıdır. Öğretmen rehberlik rolü üstlenerek yalnızca ipucu, dönüt, düzeltme vermelidir. (Sönmez, 2007).

Sönmez tarafından 1982 yılında önerilen ve ona göre ders planları düzenlenip uygulanan, her uygulama sonucuna bakılarak değerlendirilip geliştirilen bu model, köy enstitüleri modeli, tam öğrenme yaklaşımı, bilgi işleme süreci, bilgisayar destekli eğitim, olabilirlik felsefesi ve öğretmenlik uygulamalarının bir sentezi yapılarak oluşturulmuştur. Dizgeli eğitim ile bireyin kendini gerçekleştirmesi, sorun çözücü olması, yaratıcı düşünceler ortaya koyması, bilgiyi, beceriyi, duyguyu, sezgiyi bulması, anlaması, kullanması ve ondan yenilerini üretmesinin sağlanması amaçlanmıştır (Sönmez, 2004a).

Dizgeli öğretim modelinin temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Sönmez, 2004a; Alacapınar, 2007):

1. Hiçbir kuram, öğrenme ve öğretmeyi tek başına tümüyle açıklayamamaktadır.
2. Her davranış yani bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel özellikler tek bir kuram, yöntem, teknikle kişiye öğretilememektedir.
3. Her insan aynı davranışı aynı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikle öğrenememektedir. Aynı davranışı öğrenmek ve öğretmek için her insan farklı yolar kullanabilmektedir; çünkü insan hem birbirinden farklı, hem de çok boyutlu bir varlıktır.
4. İnsan tek bir etkinlikle öğrenememektedir. Pek çok etkinliği bir arada kullanınca davranışlar daha kalıcı olabilmektedir.
5. Davranışın düzeyi ve niteliği değişince farklı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikler, akıl yürütme yolarlı işe koşulmalıdır.
6. Öğretimde ders değil ünite temele alınabilir. Bu ünitenin etrafında matematik, Türkçe, resim, müzik, beden eğitimi vb. derslerin hedef davranışları kazandırılabilir.
7. Öğrenciye bilgiyi bulup çıkarma, anlama, kullanma ve yeniden üretip yaratma becerisi kazandırılabilir.

Bu modelde derste yapılacak etkinliklerin sırası şu şekilde olabilir: Üniteye başlamadan önce öğrencinin alanla ilgili ön bilgisini ölçmek için öntest uygulanır. Öntest sonunda bilişsel ve duyuşsal alanlarda üniteye hazır olmadıkları tespit edilen öğrencilere tamamlama eğitimi verilir. Eğitimden sonra ünitenin hedef davranışlarını kazandırma etkinliklerine başlanır. Öğrencinin bilgiyi bulup çıkarması, anlaması, kullanması ve yeniden üretip yaratması için değişik strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikler kullanılabilir. Ünitenin sonunda değerlendirme yapılarak, her öğrencinin hangi soruları doğru, yanlış, eksik yaptığının saptanması ve doğrulara pekiştireç, yanlış ve eksiklere ipucu verilerek düzeltilip tamamlattırılması, bunun için ek bir öğretim yapılması ve her öğrencinin tam öğrenme sınırının en alt basamağına (%70) getirildikten sonra diğer üniteye geçilmesi, tam öğrenme stratejisinin ve dizgeli öğretim modelinin bir gereğidir (Sönmez, 2004a). Dizgeli öğretim anlayışına dayalı olarak öğrenme-öğretme sürecinde bir ders aşağıda ifade edilen süreçte planlanır. Bu süreç sırasıyla; *i.* dikkat çekme, *ii.* güdüleme, *iii.* gözden *iv.* geçirme, *v.* geçiş, *vi.* geliştirme, *vii.* özet, *viii.* tekrar güdüleme, *ix.* kapanış, *x.* değerlendirme aşamalarından oluşur.

Dizgeli eğitim bir sentezdir. Tüm kuram, strateji, yöntem ve tekniklerinin derslerde nasıl kullanılacağının gösterildiği ve yapılandırılıp sunulduğu bir yaklaşımdır. Dizgeli öğretimle bir ders planı düzenlenirken, tüm öğrenme strateji, kuram, yöntem ve teknik ve taktiklerinin ortak ilkeleri göz önüne alınmalıdır. Dizgeli öğretim yaklaşımına dayalı bir ders modeli oluşturulurken Köy Enstitü'lerinde kullanılan Eğitmen Elkitapları, B. Bloom'un tam öğrenme modeli ile Gagne'nin görüşleri temele alınmıştır (Sönmez, 2004a).

Hayat bilgisi dersi ile insanın insandan, insanın doğadan öğrenmesi, içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, doğayı keşfederek anlaması, yaratıcılığını ve problem çözme gücünü geliştirmesi amaçlanmaktadır. Bu yönüyle bu ders aynı zamanda, keşfetme, yaratıcılığı geliştirme, doğanın dilini öğrenme ve doğanın gücünden yararlanma dersi olarak kabul edilebilir. Bu açıdan bakıldığında çevredeki bütün fiziksel ve toplumsal olgular, olaylar ve yaşam alanları bu derse bir kaynak oluşturduğu gibi bunların öğrenilmesi ise, ancak yaparak-yaşayarak öğrenmeye olanak sağlayan öğretim yöntem ve teknikleri ile mümkün olabilecektir (Aykaç, 2011). Dizgeli öğretimin temel ilkeleri yukarıda belirtilen hayat bilgisi kazanımları ile örtüşmektedir. Bu sebeple hayat bilgisi dersi öğretiminde dizgeli öğretimden yararlanmak öğrenmede kalıcılığı ve transferi kolaylaştıracaktır.

Ülkemizde dizgeli eğitim konusunda son yıllarda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar, dizgeli eğitimin öğrenci erişisine ve kalıcılığa, akademik başarıya, tutuma, algıya etkisi konularında yapılan alan araştırmalarıdır. (Alacapınar, 2007; Bekçi, 2006; Duman, 2009; Eldemir, 2012; Küçükoğlu, 2007; Piji, 2006; Sezginsoy ve Akkoyunlu, 2011; Sönmez, 2003; Takkaç, 2007). Bu araştırma ile dizgeli eğitim konusunda alana katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; Niğde Ulukışla ilçesinde bulunan bir ilkokulda ikinci sınıf hayat bilgisi dersi "vücudum" ve "sağlığımı korumak için" konularının öğretim sürecinde uygulanan Dizgeli Öğretim yönteminin öğrenci erişisi ve kalıcılığı üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. İlköğretim, orta öğretim ve yükseköğrenim seviyesinde farklı derslerde etkililiği ortaya konan dizgeli eğitim yaklaşımının hayat bilgisi dersi öğretiminde de etkililiğinin araştırılması gerekmektedir. Bu nedenle dizgeli öğretimin hayat bilgisi dersinin öğretiminde öğrenci erişişine etkisi araştırılmak istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde uygulanan dizgeli öğretimin öğrencilerin erişilerine ve kalıcı öğrenmeye etkisi var mıdır?
2. İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde uygulanan dizgeli öğretimin öğrenme-öğretme süreçlerine katkısı nedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, verilerin cinsi ve kaynağı, veri toplama araçları ve araştırmada kullanılan istatistikler üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

İlkokul ikinci sınıf hayat bilgisi dersi "vücudum" ve "sağlığımı koruyorum" konularında uygulanan dizgeli öğretim yaklaşımının öğrenci erişisi ve kalıcılığa etkileri ile öğrenme sürecine katkılarının araştırıldığı bu çalışmada, nicel

ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı "karma desen" (mixed design) (Creswell, 2012; Creswell ve Plano Clark, 2011; Fraenkel ve Wallen, 2009; Gökçek, 2014; Patton, 2002; Punch, 2011; Thomas, 2003) kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel deneme deseni ile nitel veri birleşiminden oluşan araştırma deseni uygulanmıştır. Balcı'ya (2010) göre ise karma desen, araştırmacının araştırmanın bir aşamasında ya da araştırma sürecinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarını karma olarak kullanmasıdır. Creswell'e (2009) göre karma yöntemin esas amacı, nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanımının araştırma problemleri ve karmaşık bir olgunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır.

Tablo 1: Araştırmanın Deseni

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest	Kalıcılık Testi	Nitel Veri Araçları
Deney Grubu	Erişi Testi 1	Dizgeli Öğretim Yönteminin Uygulanması	Erişi Testi 1	Kalıcılık Testi 1	1. Gözlem 2. Görüşme
Kontrol Grubu	Erişi Testi 1	Öğrenci Kılavuz Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanması	Erişi Testi 1	Kalıcılık Testi 1	

Çalışma Grubu

Araştırmada deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Niğde Ulukışla ilçesinde bulunan bir ilkokulun ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya deney grubunda 35 öğrenci, kontrol grubunda ise 36 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yer alan problemlerin çözümü için gerekli olan veriler ikinci sınıf hayat bilgisi dersi "vücudum" ve "sağlığımı korumak için" konularında hazırlanan dizgeli öğretim programı erişi testi yoluyla toplanmıştır. Kazanımlar saptanmış, belirtke tablosuna yerleştirilmiş ve yerindeliği konusunda uzman kanısı alınmıştır. Hangi kazanımın ölçüleceği belirtke tablosundan seçilmiş ve onlarla ilgili birer soru hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliği konusunda uzman kanısı alınmıştır. Ölçme aracının genel güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa değeri 0.88 olarak bulunmuştur. Araştırmada belirtilen nitel alt problemleri yanıtlayabilmek üzere gözlem ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Oluşturulan görüşme formlarının geçerliğini sağlayabilmek için taslak formlara ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Aynı zamanda, oluşturulan taslak görüşme formlarının "kapsam geçerliği" eğitim bilimleri alanında iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Hazırlanan formlar üzerinde uzmanlardan alınan geribildirimler doğrultusunda uygun görülen değişiklikler, düzeltmeler ve eklemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin puanları belirlendikten sonra grupların kendi içlerinde karşılaştırılmaları SPSS istatistik paket programı kullanılarak bağımlı-t testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının başarı testindeki karşılaştırmaları ise bağımsız-t testi kullanılarak yapılmıştır. Nitel veriler ise verileri için ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgular doğrultusunda çeşitli yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Gruplar	*n*	$\bar{x}$	*SS*	*sd*	*t*	*p*
Deney Grubu	35	13.2	5.51	69	-2.20	.31
Kontrol Grubu	36	16	5.19			

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde başarılarını karşılaştırmak için uygulanan ön test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir [$t_{(69)}$= -2.20, p>.05]. Grupların ön test ortalamalarına bakıldığında ($\bar{x}_{deney}$ = 13.2; $\bar{x}_{kontrol}$ = 16) iki grubun ortalaması birbirine yakın olmakla birlikte kontrol grubun ortalamasının azda olsa deney grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 3'te deney ve kontrol grubunun başarı testi son test sonuçlarının bağımsız-t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Gruplar	*n*	$\bar{x}$	*SS*	*sd*	*t*	*p*
Deney Grubu	35	32.42	1.61	69	8.09	.000
Kontrol Grubu	36	27.55	3.18			

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına yapılan son test ölçümlerine göre deney grubu ortalamasının ($\bar{x}_{deney}$ =32.42) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{x}_{kontrol}$ =27.55) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t Testi yapılmıştır. Sontest ortalamalarına göre deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır [$t_{(69)}$= 8.09, p<.05]. Deney grubuna uygulanan dizgeli eğitim sonunda gerçekleştirilen sontest sonucuna göre deney grubunun akademik başarısı kontrol grubunun başarısından anlamlı düzeyde yüksektir. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonunda öğrenciler dizgeli öğretim etkinlikleri ile eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin;

"Bu dersin sonunda kendi vücudumu tanıdım. Vücudumu korumam gerektiğini öğrendim. Dersteki etkinlikler beni çok heyecanlandırdı. Dersin başında Hacivat ve Karagöz gelerek bize vücudumuz hakkında bilgiler verdi. Çok eğlendik." [Ö1]

Ayrıca derste işe koşulan birçok yöntem ve teknikten biri olan istasyon tekniği öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlamış ve öğrenciler öğrenmeyi içselleştirmişlerdir. Ayrıca dizgeli öğretim ile öğrenciler yaşantı zenginliği geçirmişler ve bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

"Derste yaptığımız istasyon tekniğinde oyun hamurundan çeşitli canlıların vücudunu yaptık. Şiirler yazdık. Afişler yaptık. Şarkılar söyledik. Tüm bunlar benim için çok eğlenceliydi. Bu dersi ve derste öğrendiklerimi hiç unutamıyorum." [Ö3]

"Öğretmenimizi çok seviyorum. Bu derste bize çok farklı etkinlikler yaptırdı. Her şeyi biz yaptık. O hiç karışmadı. Arkadaşlarımla çok eğlendim. Dersi de iyi öğrendim. Vücudumun bölümlerini biliyorum. Vücudumu korumamam gerektiğini öğrendim." [Ö17]

Ayrıca dizgeli eğitim yaklaşımı kapsamında derste kukla oynatma, pandomim yapma, şiir yazma, bulmaca çözme, şarkı söyleme, video izleme, oyun hamuru ile oynama, afiş hazırlama, istasyon tekniği, görüşme yapma, plan hazırlama, gibi etkinlikler gerçekleştirilerek öğretimin çok daha zengin ve renkli olması sağlanmış. Öğrencilerin birçok duyu organına ve zekâ alanına hitap eden bu çalışmaların başarıyı artırdığı söylenebilir. Tablo 4'te deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi sonuçlarının bağımsız-t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Kalıcılık Sonuçlarının Karşılaştırılması

Gruplar	*n*	$\bar{x}$	*SS*	*sd*	*t*	*p*
Deney Grubu	35	33.37	1.88	69	16.32	.000
Kontrol Grubu	36	23.44	3.08			

Dizgeli öğretim uygulamasından bir ay sonra öğrencilere kalıcılık testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre deney grubu ortalamasının ($\bar{x}_{deney}$ =33.37) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{x}_{kontrol}$ =23.44) yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t Testi yapılmıştır. Kalıcılık testi ortalamalarına göre deney grubu ile kontrol grubu

arasındaki farkın anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır [$t_{(69)}$= 16.32 p<.05]. Deney grubuna uygulanan dizgeli eğitimden bir ay sonra gerçekleştirilen kalıcılık testi sonucuna göre deney grubunun kalıcı öğrenme düzeyi kontrol grubunun kalıcı öğrenme düzeyinden anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuçlara göre dizgeli öğretimin öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağladığı söylenebilir. Tablo 5'te deney ve kontrol grubunun başarı testindeki ön test-son test sonuçlarının bağımlı-t testi karşılaştırılmaları verilmiştir.

Sınıfta yapılan gözlem verilerine göre dizgeli eğitim ile öğrencilerin kendilerini ifade edebilecek rahat bir ortam oluşturulmuş, onların görüş ve düşüncelerine değer verilerek öğrenmenin tam merkezinde yer almaları sağlanmıştır. Öğrencilere oldukça deneyim yaşatılarak öğrenmenin kalıcı hale gelmesi sağlanmaya çalışılmıştır. İstatistik sonuçları ve görüşme sonucu öğrencilerden elde edilen veriler dikkate alındığında uygulamanın kalıcı öğrenmeyi sağladığı söylenebilir. Bu durum öğrenci görüşlerine de yansımıştır.

"Bu dersi işlerken öğretmenimiz bize çok farklı şeyler yaptırdı. Öğretmenimiz sınıfa kocaman bir kâğıt getirdi. Hepimiz ne yapacağımızı merek ediyorduk. Öğretmenimiz kâğıdı yere serdi. Arkadaşımız Mustafa'yı kâğıdın üstüne yatırdık ve onun vücudunu kâğıda çizdik. Daha sonra onun vücudunun bölümlerini arkadaşlarımızla beraber boyadık. Diğer arkadaşlarımız Mustafa'nın vücudunu kenarlarından keserek çıkardı. Artık sınıfımızda iki tane Mustafa olmuştu. Bu etkinliği hiç unutamıyorum." [Ö24]

"Bu derste öğrendiklerimi hiç unutmadım. Ders çok zevkli ve eğlenceliydi. Çok farklı etkinlikler yaptık. Vücudumuz ve sağlığımız ile ilgili her şeyi öğrendik." [Ö30]

"Benim unutamadığım etkinliklerden biri de sağlığımız ile ilgili yaptığımız günlük plandı. Ailemle birlikte bir plan yaptık. Sağlığımı korumama için neler yapmam gerektiğini plana yazdık. Sağlıklı olmak için nasıl beslenmem gerektiğini de. Şimdi her gün o plana bakarak sağlıklı yaşamak için neler yapmam gerektiğini kontrol ediyorum." [Ö9]

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Öntest-Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması

Gruplar	*Testler*	*n*	$\bar{x}$	*SS*	*sd*	*t*	*p*
Deney Grubu	Öntest	35	13.20	5.51	34	-25.17	.000
	Sontest	35	32.42	1.61			
Kontrol Grubu	Öntest	36	16	5.19	35	-15.11	.000
	Sontest	36	27.55	3.18			

Dizgeli eğitim programı öncesinde ve sonrasında deney grubuna uygulanan başarı testinden elde edilen verilerin bağımlı-t testi analizi sonucunda son test lehine anlamlı farklılık olduğu [$t_{(34)}$= -25.17, p<.05] tablodan anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde uygulanan dizgeli eğitim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı görülmektedir. Kontrol grubuna yönelik yapılan bağımlı-t testi analizi sonucunda da son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(35)}$= -15.11, p<.05]. Kontrol grubunda uygulanan eğitim öğrencilerin başarısını artırmıştır. Ancak tablodaki aritmetik ortalamalar ışığında öntest-sontest arasındaki farklara bakıldığında sontest lehine deney grubundaki farkın kontrol grubundaki farktan daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre hayat bilgisi dersinde uygulanan dizgeli eğitim uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarını daha fazla artırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Gözlemden elde edilen sonuçlara göre dizgeli eğitim uygulaması ile öğrencilerin ön bilgileri ve hazırbulunuşluk düzeyleri test edilmiş ve eksiklikler uygulama öncesi giderilmiştir. Ayrıca uygulamadaki etkinlikler ile öğrencilerin, öğrendikleri yeni bilgilerle önbilgilerini ilişkilendirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilere bol bol öğrendiklerini uygulama fırsatı sunulmuştur. Bunun yanında öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirecek (eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerisi) etkinliklere de yer verilmiştir. Tüm bu uygulamaların deney grubunun başarısını, kontrol grubuna göre daha fazla artırdığı söylenebilir.

"Derste kâğıt üzerine bir arkadaşımızı yatırarak onun vücudunu çizdik. Daha sonra vücudun bölümlerini boyadık. Sonra çizdiğimiz ve boyadığımız vücudu keserek çıkardık. Tahtaya astık. Çok eğlenceli oldu. Hem eğlendik hem öğrendik." (Ö25]

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Sontest-Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Gruplar	*Testler*	*n*	$\bar{x}$	*SS*	*sd*	*t*	*p*
Deney Grubu	Sontest	35	32.42	1.61	34	-8.72	.000
	Kalıcılık Testi	35	33.37	1.88			
Kontrol Grubu	Sontest	36	27.55	3.18	35	7.37	.000
	Kalıcılık Testi	36	23.44	3.08			

İlkokul ikinci sınıf hayat bilgisi dersi "vücudum" ve "sağlığımı koruyorum" konularında uygulanan dizgeli eğitim sonunda sontest uygulanarak uygulama süreci tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında kalıcılığı tespit etmek için bir ay sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine kalıcılık testi uygulanmıştır. Eğitim sonunda deney grubuna uygulanan sontest ile bir ay sonra uygulanan kalıcılık testinden elde edilen verilerin bağımlı-t testi analizi sonucunda kalıcılık testi lehine anlamlı farklılık olduğu [$t_{(34)}$= -8.72, p<.05] Tablo 5'ten anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre dizgeli eğitim uygulamasının kalıcı öğrenmeyi sağladığı söylenebilir. Kontrol grubuna yönelik yapılan bağımlı-t testi analizi sonucunda da kalıcılık testi aleyhine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(35)}$= 7.37, p<.05]. Kontrol grubunun sontest ve kalıcılık testi ortalamalarına bakıldığında kalıcılık testi puanlarında düşüş olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonunda da bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunda uygulanan eğitim kalıcılığı çok fazla sağlamammış ve öğrencilerde unutma meydana gelmiştir.

Deney grubuna uygulanan dizgeli eğitim ile doğrudan öğretim, akran etkileşimi, güvenli ve rahat bir ortamda deneyim yaşama, yaşantı zenginliği, çeşitli yöntem ve tekniğin işe koşulması, ödüllendirme, sürece yönelik değerlendirme ve tanılayıcı geribildirim sağlanmış ve öğrenmede kalıcılığı artırmak için her türlü önlem alınmıştır. Elde edilen veriler ışığında dizgeli öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda kalıcı öğrenmenin sağlandığı söylenebilir.

"Derste bilmeceler, bulmacalar, oyunlar, filmlerle çok eğlendik. Aynı zamanda dersi çok iyi öğrendik. Artık vücudumu daha iyi tanıyorum. Onu korumak için neler yapmam gerektiğini biliyorum. Bunun için sağlığıma çok dikkat etmeliyim." [Ö35]

"Derste çok farklı etkinlikler yapıyorduk. Daha önce görmediğimiz şeyleri de yaptık. Öğretmenimiz dersi bize çok güzel öğretti. Yaptığımız çalışmaları okulda sergiledik. Herkes çok beğendi." [Ö6]

TARTIŞMA VE SONUÇ

Hayat bilgisi dersi çocuğun yaşamı, kültürü, çevreyi, doğayı, insan ilişkilerini, duygularını, bedenini, akrabalarını hâsılı dünyayı anlama ve keşfetme yolunda karşısına çıkan önemli derslerden birisidir. Hayat Bilgisi dersi için farklı tanımlar ortaya atılmıştır. Örneğin, Binbaşıoğlu (2003) hayat bilgisi dersini "çocuğun içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevreyi incelemesini sağlayarak, çevresi ve çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler ile çevreye uyumda iyi alışkanlıklar ve gerekli beceriler öğretmek amacıyla düzenlenen bir ders" olarak tanımlamıştır. Dizgeli eğitim modelini kurucusu Sönmez (2005) ise hayat bilgisi dersini "doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler" olarak tanımlanmaktadır. Dizgeli eğitim eğitimin dizge yaklaşımına ve olabilirlik felsefesine göre yapılandırılıp; bireyin kendini gerçekleştirmesi, sorun çözücü olması, yaratıcı düşünmesi, bilgiyi, beceriyi, duyguyu, sezgiyi bulması, anlaması, kullanması ve yeni bilgi üreterek aktif olmasını hedeflemektedir (Sönmez, 2004a; 2005b). Bu bilgiler ışığında hayat bilgisi dersinin öğrencilere kazandırmak istediği hedefler ile dizgeli eğitim yaklaşımının temel ilkeleri birbirleri ile örtüşmektedir. Bu sebeple hayat bilgisi dersinde uygulanan dizgeli eğitim ve öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artıracağı ve öğrenmede kalıcılığı sağlayacağı söylenebilir.

Dizgeli Öğretim yöntemine göre yapılan eğitim sonunda öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki farka bakıldığında anlamlı fark bulunmuştur. Yani dizgeli eğitim yöntemi öğrencilerin erişilerine anlamlı düzeyde etkide bulunmuştur. Bir başka ifade ile dizgeli eğitim öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili

olmuştur. Ayrıca deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka bakıldığında sonucun manidar olduğu, başka bir ifade ile dizgeli öğretimin öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada uygulanan dizgeli eğitim yaklaşımının başarılı olma nedenleri; birçok etkinlikle öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edilmesi, öğrencilerin dikkatlerini çekecek materyallerin kullanılması, derste disiplinler arası bağlantılarla diğer derslerle (müzik, görsel sanatlar, Türkçe, oyun ve fiziki etkinlikler v.b.) ilişki kurulması, öğrencilerin aktif katılımının sağlanması, öğretmenin etkinliklere müdahale etmeyip rehberlik rolünü üstlenmesi, birçok strateji, yöntem ve tekniğin bir arada kullanılması, öğrenci ürünlerinin sergilenmesi, öğrencilere gerekli ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştireçlerin verilmesi, kukula oynatma, pandomim yapma, şiir yazma, bulmaca çözme, şarkı söyleme, video izleme, oyun hamuru ile oynama, afiş hazırlama, istasyon tekniği, görüşme yapma, plan hazırlama, gibi etkinliklerle öğretimin çok daha zengin ve renkli olması şeklinde sıralanabilir. Özellikle programın uygulama basamağındaki hedef ve davranışlar öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamış ve öğrenciler bu etkinliklerden çok zevk aldıklarını, bu etkinlikleri unutamadıklarını ve eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Tüm bunlar öğrencilerin akademik başarılarını artırmış ve kalıcı öğrenmeyi sağlamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dizgeli öğretim kullanılan grubun hayat bilgisi dersi toplam erişi ortalaması, yürürlükte olan hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulandığı grubun toplam erişi ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgu Sezginsoy ve Akkoyunlu (2011)'nun yapmış olduğu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Buna ilaveten dizgeli öğretim yöntemine göre eğitim verilen deney grubunda, unutma olayının kontrol grubuna oranla daha az olduğu söylenebilir. Öntaş (2014) de yaptığı araştırmada dizgeli eğitimin kullanıldığı grubun sosyal bilgiler dersi bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi erişi ortalamasının yapılandırmacı eğitimin kullanıldığı grubun bilgi düzeyi erişi ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşarak araştırmamızla benzer bir sonuç elde etmiştir.

Dizgeli eğitimin etkililiği amacı ile yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar Eldemir (2012)' in yapmış olduğu "Geleneksel Türk Sanat Müziği Dersinde Uygulanan Dizgeli Öğretim Yönteminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi" isimli araştırmadan elde edilen sonuçla, Piji (2006)'nin yapmış olduğu "Dizgeli Öğretime Göre Geliştirilen Eşlik Ders Programının Akademik Başarıya, Tutuma, Yeterlik Algısına ve Kalıcılığa Etkisi" isimli araştırmadan elde edilen sonuçla, Bekçi (2006)'nin yapmış olduğu "Dizgeli Eğitimin İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersindeki Erişisine Etkisi" isimli araştırmadan elde edilen sonuçla, Takkaç (2007)'ın yapmış olduğu "Dizgeli Eğitimin Sosyal Bilgiler Dersinde 5. Sınıf Öğrencilerinin Erişilerine Etkisi" isimli araştırmadan elde edilen sonuçla, Küçükoğlu (2007)'nun yapmış olduğu "Dizgeli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi" isimli araştırmadan elde edilen sonuçla ve Duman (2009)'ın yapmış olduğu "Dizgeli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi" isimli araştırmadan elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Yapılan araştırma sonucu ilkokul ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde uygulanan dizgeli eğitimin etkili olduğu, akademik başarıyı artırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı görülmüştür. Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Yapılacak yeni araştırmalarda hayat bilgisi dersi için Dizgeli Eğitim yaklaşımı farklı yaklaşımların sonuçları karşılaştırılabilir.
2. Daha geniş bir örneklem üzerinde araştırmalar yapılabilir.
4. Hazırlanan eğitim durumundaki eksiklikler belirlenip eğitim durumu yeniden düzenlenip işe koşularak değerlendirilebilir.
5. Dizgeli eğitim konusunda farkındalık sağlanarak etkililiği yapılan araştırmalarla ispatlanmış dizgeli eğitimin eğitimciler tarafından uygulamaları sağlanabilir. Bu konuda eğitimcilere seminerler, konferanslar, hizmetiçi eğitimler v.b. düzenlenebilir.
6. Dizgeli eğitimde öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerin sergilenmesi, diğer öğrenci veya kişilerle paylaşılması, öğrencinin kendini gerçekleştirilmesine ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlar. Öğrencinin ortaya koyduğu ürünler, öğretmenlerin ve okul idaresinin işbirliği ile okulda ya da yakın çevrede sergilenmelidir.

7. Dizgeli eğitim sürecinde öğretmen yapılan etkinliklere müdahil olmamalı, öğrencileri gözlemleyerek gerektiğinde onlara rehberlik yapmalıdır.

KAYNAKÇA

Akınoğlu, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. (Editörler: Cemil Öztürk, Dursun Dilek). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Alacapınar, F. G. (2007). Traditional education, computer assisted education, systematic learning and achievement. Eurasian Journal of Educational Research, 29, 13-24.

Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (1), 113-126.

Bekçi, B. (2006). Dizgeli eğitimin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersindeki erişisine etkisi. Muğla Üniversitesi, 15. Ulusal Eğitim Bilimleri (13-14 Eylül 2006) Kongresi, Muğla.

Binbaşıoğlu, C. (2003). Hayat bilgisi öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Creswell, J. W., and Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill-Prentice Hall.

Duman, B. (2009). Dizgeli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Eldemir, A. C. (2012). Geleneksel Türk sanat müziği dersinde uygulanan dizgeli öğretim yönteminin öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (17), 359-375.

Erden, M. (1997). Sosyal bilgiler öğretimi. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2009). How to design and evaluate research in education (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Gökçek, T. (2014). Karma yöntem araştırması. Metin, M. (Ed.), Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Küçükoğlu, A. (2007). Dizgeli öğretimin öğrenci erişisine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

MEB, (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu Ankara: MEB Yayınları.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Piji, D. (2006). Dizgeli öğretime göre geliştirilen eşlik dersi programının akademik başarıya, tutuma, yeterlik algısına ve tutuma etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Punch, K. F. (2011). Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar (Çev.: Boydak, D., Arslan, H. B., ve Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Sezginsoy, B. & Akkoyunlu, B. (2011). Sosyal bilgiler dersinde tarih bilinci oluşturmada dizgeli öğretimin etkililiği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 411-422.

Öntaş, T. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşım ile dizgeli eğitimin öğrenci erişisine etkisi arasındaki fark. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 2 (2), 43-51.

Sönmez, V. (1998). Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2003). Dizgeli eğitimle sınıf ortamında doğrudan demokrasi. Eğitim Araştırmaları Dergisi,11, 64-72.

Sönmez, V. (2004a). Dizgeli eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2004b). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2005a). Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Sönmez, V. (2005b). Program geliştirmede öğretmen elkitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2007). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. (13. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Takkaç, A. (2007). Dizgeli eğitimin sosyal bilgiler dersinde 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Thomas, R. M. (2003). Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Topses, G. (2001). Hayat bilgisi ders kitabı inceleme kılavuzu hazırlama gerekçesi. (Editör: Leyla Küçükahmet). Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu hayat bilgisi 1-3. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 19 ISSN: 2146-9199

GERÇEKÜSTÜCÜLÜK (SÜRREALİZM) SANAT AKIMININ MODA TASARIMI ÖĞRENCİLERİNİN YARATICILIKLARINA ETKİSİ

Doç. Dr. Fatma Koç
Gazi Üniversitesi
fatmaturankoc@gmail.com

Uzm. Başak Şoher
Koton Mağazacılık Tekstil San. ve Tic. A.Ş.
basaks@koton.com.tr

Özet

Bu çalışmada; Gerçeküstücülük (Sürrealizm) sanat akımının moda tasarımı eğitiminde öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemini ise, 2010-2011 eğitim öğretim yılı Moda Tasarımı Öğretmenliği 4.sınıf "Koleksiyon Hazırlama" dersinde tesadüfi yöntemle seçilen deney ve kontrol grupları oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda deney grubuna verilen eğitim öğrendikleri bilgi düzeyi, tutumları ve yaratıcılıklarına ilişkin değerlerde olumlu yönde gelişme gözlemlenmiş ve yaratıcılıklarını geliştiren başarı sağlanmıştır. Yaratıcılığın gelişmesinde öğrencilerin, sanat akımları ile ilgili kazanımları moda tasarımı alanına aktarılabilmesinde sanat akımlarına ilişkin eğitimin verilmesi gerekliliği ve önemi ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Gerçeküstücülük (Sürrealizm), yaratıcılık, moda, tasarım, eğitim.

THE EFFECT OF SURREALIST ART MOVEMENT IN FASHION DESIGN EDUCATION ON STUDENTS CREATIVITY

Absract

In this work, it is aimed that the effects of surrealism on creativity of students in education of fashion design. In this research, experimental design model was used with pretest and posttest control groups. The population of the study was consist of the students where they are in Gazi University Faculty of Vocational Education in Ankara. Also, the sample of the study is made the course of "Collection Preparing" in the 2012-2011 semester 4th year students in department of fashion designer teacher students who randomly selected experiment and control group.

At the end of the research, we achieve the success in the knowledge levels, attitudes and and their creativity successfully increase on the group. For that purpose, education of the art movements is crucial for development of creativity on students, because this directly affects the using new colors and forms that transfer to the fashion design course.

Key Words: Surrealism, creativity, fashion, design, education.

GİRİŞ

Bir tasarımcının farklı ve yaratıcı olabilmesi için ufkunu genişletmesi, çeşitli alanlara ilgi duyması ve farklı kaynaklardan faydalanması kaçınılmazdır. Nitelikli bir moda tasarımcısı olabilmek için de bilgi ve beceri dışında yaratıcı olmak en önemli unsurlar arasında yer alır. Sanat ve sanat anlayışları yüzyıllardır moda alanı ve moda tasarımcılarının vazgeçilmezleri arasında yer almış ve bazı zamanlarda genel görüntüsünden ya da anlatılmak istenen düşünceden, bazı zamanlarda da motiflerinden, renklerinden, biçimlerinden, etkilenerek tasarımlarını

oluşturmuşlardır. Gökay (2004:40) moda tasarımcılarının farklı kaynaklardan yararlanması gerekliliğini "moda tasarımı sürecinde yaratıcı düşünce yeteneğinin yeterince gelişmiş olması iyi bir moda tasarımcısı veya endüstriyel tasarımcı için önemlidir. Bu tasarımcıların kendi profesyonel alanlarındaki özel bilgilerin yanında toplumun sanat anlayışı, görsel ve geleneksel kültür ürünleri üzerinde de eğitilmiş olmalarını gerekli kılmaktadır" şeklinde açıklamıştır.

Moda, Sanat ve Yaratıcılık İlişkisi

Moda ilk anlamıyla daha çok giyim kuşamla ilgili bir kavramsa da, aslında kapsadığı alan çok daha geniştir ve farklı disiplinlerle yakın ilişkisi olduğu bilinmektedir. Sanat, her şeyden önce sanatsal bir disiplinse modaya da, bu kabulün geniş anlamı içinde yer verilebileceğini düşünen Givry (1998:27), sanat kavramını "Belirli bir becerideki ustalık; bir yapıt aracılığıyla belirli bir estetik ideali dile getiren yaratıcı etkinliktir" şeklinde tanımlamıştır. Özdemir (2009:1) ise sanatı "kendini ifade etme gücünün estetik duyguların açığa çıkması sonucu, özgün ve yaratıcı bir çerçevede yansımadır. Böylelikle yaratıcılık; somutun ötesine geçebilme, tek bir pencereden bakmama yeni görünenin ardındakini yakalama biçimidir" şeklinde tanımlarken sanat için yaratıcılığın önemini de vurgulamıştır.

Yaratıcılık, bireyi yeni fikirlere götürür. Ancak yeni demek yoktan var olmuş anlamında düşünülmemelidir. Yeni bir fikir çoğu kez bilinen fikirlerin birleşimidir ya da bir fikrin yeni bir çerçeveye ya da şekle sokulmuş halidir (Uygun,2010:3). Başka bir değişle yaratıcılık; sadece orijinal bir ürün ortaya koymak değil, bilinen mevcut bilgilerden yeni sentezler yapma, sorunlara farklı çözüm yolları üretme, yeni durumlara kolayca uyum sağlama ve nesnelerin işlevlerini alışılagelmişin dışında düşünmektir (Karataş ve Özcan, 2010). Yaratıcılık beyinde oluşur ve özünde özgün ve yepyeni şekillerde düşünebilme yeteneği yatar (Andreasen, 2009 :230). Bir başka görüşe göre de yaratıcılık insanın temel özelliğidir. Yaratıcı biliş; yaratıcılığın bütün insanların sahip olduğu yetenektir ve düşünme aşamasının doğal bir bölümüdür (Smith, Ward ve Finke,1995).

Bilimsel yaratıcı etkinlikte, öğrencilerin bilimsel yaratıcılığında bilginin rolünü anlamak önemlidir. Yaratıcı düşünme, bilgide problemleri ve boşlukları görme, fikir ve hipotezler geliştirme; özgün fikir üretimi; fikirler arasındaki ilişkiyi görme; düşünce bileşenlerini geliştirerek yeni bileşimler elde etme; sonuç olarak bir tasarım ve öngörü yaklaşımıdır (Liang, 2002, akt. Aktamış ve Ergin,2006). Yaratıcılığın oluşması için özgünlük, fayda ve ürün den oluşan üç bileşenin, yani bir şeyin yaratılması durumu söz konusudur (Andreasen, 2009: 22). Gow'a (2000) göre yaratıcılık, "ayrıntılar ve farklılıkları aramak için, gözlemleri yoğunlaştırmak ve derin, kuvvetli, yoğun gözlemler ile özgür düşünceleri toplamaktır." Torrance ise (1995:23) "problemlerin veya bilgideki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, hipotezlerin sınanması, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir" şeklinde tanımlayarak yaratıcılığın geliştirilebilen bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Yaratıcılık kavramı üzerinde bilim insanlarınca ulaşılan ortak nokta; yaratıcılığın yeni ve farklı bir şey yapmak olduğu yada gözlenebilen bir ürüne bağlı olarak yaratıcılığın değerlendirilebileceği şeklindedir (Erdoğdu,2006). Yaratıcılık bir süreçtir ve eğitimle geliştirilebilen bir kavramdır. Yetenek kalıtımsal olabilir ancak yaratıcılık öğretilir ve geliştirilebilir. Yaratıcı yetiler entelektüel birikim ve becerilerden kaynaklanır ve eğitimle geliştirilebilir (Çellek 2003: 5). Yeni, özgün ve çağdaş düşünceler üretmeyi öngören sanat eğitiminin en önemli amaçlarından birisi bireylerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirmektir (Isenberg, 1993, akt. Aral, 1999:12). Çellek (2003: 4) sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında yaratıcılığın "önceden birbiriyle ilişkisi olmayan kavram ve görsel unsurlar arasında bağlantılar kurma yeteneğidir" şeklinde tanımlarken, yaratıcı bireylerin bilgiyle donatılması gerekliliğini vurgulamıştır.

Moda ve Gerçeküstücülük (Sürrealizm)

Moda tasarımcılığı 20. yüzyıl başlarından itibaren daha önce biçimlendirilen tüm tarzlar ve giysi formlarının yeniden ele alınması ile köklü bir değişime uğratılarak gelişmiş ve ait olduğu dönemin sanat akımları ile trendlerin yansıtıldığı tasarımlarla tarihteki sürecine devam etmektedir (Lehnert, 2000). 1913 yılında Paul Poiret'in "ben bir sanatçıyım, giysi üreticisi değil" diyerek kendini sınıflandırdığı ve tasarımlarına simgesel bir boyut katmak için isimler vermesi ile birlikte toplum tarafından modanın sanat ile anılması gündeme gelmiştir. (Svendsen, 2008). Givry (1998) özellikle 20. yüzyılın başlarında, dönemin düşünce yapısını oluşturan değerleri, yarattıkları etkinin kaynağı ve araştırmalarının sonuçlarını birbirleri ile paylaşmaları moda ve sanatın

bütünleşmesinde etkili olduğu üzerinde durmuştur. Ayrıca, sanatla moda arasında kurulan yakınlığın en önemli nedenleri arasında moda tasarımcıları ve sanatçılar arasındaki ilişkilerin olduğunu savunmuştur.

Moda tasarımcılarının sanat dünyası ile diğer bir şekilde kurduğu ilişki şekli ise sanat akımlarının içinde yer almak ya da kıyafetlerini sanat akımlarının ilke ve yöntemlerine göre tasarlamak olmuştur (Özüdoğru, 2013:213). Moda tasarımcıları klasisizm, romantizm, barok ve rokoko vb. klasik sanat akımlarının karakteristik özellikleri ve zenginliklerini, özgün bir ifadeyle kumaş desenlerine ve giysi biçimlerine yansıtırken (Demir Parlak,2006: 4) 20 yüzyılın başlarından itibaren önemli bir ivme kazanan modern sanat akımlarından kübizm, gerçeküstücülük (sürrealizm), fütürizm, minimalizm, popart ve opart vb. pek çok sanat akımından da etkilenmişlerdir. Bazı moda tasarımcıları, sanatçıların yarattığı etkiyi birebir yansıtıp motife ya da biçime bağlı kalan ve gerçeğin nerdeyse aynısı olan bir anlatıma başvurmuşlardır; Kenzo'nun Van Gogh'a ya da Monet'ye, Cardin'in Magritto'e ve Gaultier'nin Pollock ya da Liner'e ilişkin çalışmaları bu tür çalışmalara örnek verilebilir. Buna karşılık Elsa Schiaparelli ve Saint Laurent gibi bazı modacılarda sanatçıların gerçek sözcüleri durumuna gelerek yalnızca onlardan alıntılar yapmakla yetinmeyerek giysinin bulunduğu mekanın düzenini de onların üsluplarına uygun biçimde donatmışlardır (Givry,1998).

1910'lu yıllar ile 1930'lu yıllar arasındaki dönemde batı sanatında çok hızlı bir etkinlik ve ilerleme gözlemlenmiştir. Bu dönemde "gerçeküstücülük (sürrealizm)" terimi ilk kez şair Apollinaire, 1917'de bir oyununu tanımlamak için kullanmıştır. 1924'te "Gerçeküstücülük Bildirgesi'ni" hazırlayan, akımın sözcüsü şair ve eleştirmen Andre Breton'a göre, "gerçeküstücülük (sürrealizim), bilinç ile bilinçdışını bütünleştiren bir yoldur ve bu bütünleşme içinde düşsel dünya ile gerçek yaşam gerçeküstü anlamda iç içe geçer" (Antmen,1999). Gerçeküstücülük akımı düşünceleri başka şekilde aktarmaya çalışmasından dolayı birçok sanat dalını etkilediği gibi, modayı da önemli ölçüde etkilemiş ve modanın imgelerini alarak giyimin ve modanın doğasına, mecaz anlamlar yüklemiştir (Demir Parlak,2006: 46).

1920'lerde kadın giyiminde başta Chanel olmak üzere Leger, Braque gibi ressamların ürettiği kübist eserlerde çizgiler ve eserlerin ele alma biçimiyle tamamen paralel bir görünüm oluşturulmuştur. Bu dönemde Chanel Modernizim'in işlevselci yanını temsil ederken Elsa Schiaparelli gerçeküstücülüğe (sürrealizim) yönelmiş ve modayı Gerçeküstücülük (sürrealizm) akımının bir parçası haline getirmek için Salvador Dali ile işbirliğine girmiştir (Svendsen, 2008). Schiaparelli'nin gerçeküstücülüğe (sürrealizim) duyduğu yakınlıkta bu akımın plastik sanatların bütün biçimlerine açılması onun yaratılarında kendini göstermiştir (Müller, 1998:35). Schiaparelli, ürünlerinde jelatin ve cam gibi malzemeleri kullanmaya başlamış, ayakkabı şeklinde şapkalar tasarlamış avangart stratejilerin öncüsü olmuş, beklenmedik renk ve malzemeleri ilk uygulayan modacı olmuştur (Svendsen, 2008).

Moda Tasarımı Eğitiminde Yaratıcılık

Sanat eğitimi yalnızca sanatı meslek edinmek için özel yeteneği olanlara yönelik olmayıp, okul öncesinden başlayarak yaşam boyunca çeşitli aşama ve basamaklarda sürdürülecek bir eğitsel süreç olarak görülmelidir. Günümüzde toplumlar bilgiye sahip bireylerin dışında düşünen, eleştiren, yapıcı, yaratıcı, üretici, keşfedici, aktif, kendini sürekli değiştiren ve yenileyen bireylere gereksinim duymaktadır. Bu sebeple eğitim programları bu özelliklere sahip bireyler yetiştirme amacı doğrultusunda yeniden yapılandırılmalıdır (Kaptan ve Kuşakçı, 2002). Andreasen (2009) yaratıcılığın çevre etkisi ve eğitim ile geliştirilebileceğini ve yaşam boyu süreceğini savunmuştur. Bu durumu oluşturmak için de hem bilime hem de sanata çok erken yaşlarda eşit olarak, sıkça ilgilenmelerinin sağlanması ve yaratı katkılarda bulunmaları için teşvik edilmesi gerekliliğini belirtmiştir.

İnsan; aklı, duyguları, nesnelliği, gerçekliği ve hayal dünyası ile bir bütündür ve ona verilecek eğitimin de bu bütünlüğün korunması ve geliştirilmesi ile gerçekleştirilebilir. Bu durumun korunması farklı alanlardan bilimsel disiplinlerle verilen eğitimler ile beslenerek mümkün olacaktır. Sanatçı bilime, siyasete, teknolojiye aşina olmalı ve işbirliği yapmalıdır. Böylece hayatla bütünleşen, onu kolaylaştıran sadeleştiren yaratıcılığı yüksek tasarımlar yapabilmesinin önü açılır (Özkeçeci, 2009). Moda tasarımında, belirli bir vizyona ve estetik değerlere sahip, gereksinimlere uygun çözümler üretebilen, yaratıcılığını sürekli geliştiren, işlevsel, özgün ve çağdaş niteliklerde tasarım yapan, tasarım sürecini organize edebilen ve uygulayabilen eğitimli tasarımcılara gereksinim duyulmaktadır (Koca ve Koç, 2009: 42). Bu niteliklerde moda tasarımcılarının yetiştirilmesinde öncelikle

öğrencilere kazandırılacak yaratıcı, estetik, özgür ve yenilikçi bir eğitim anlayışını gerektirmektedir. Moda tasarım eğitimi mutlaka görsel sanat eğitimi ile temellendirilmelidir.

Tasarımcı ürünlerini tasarlarken algılarını zenginleştirmesi, gözlem ve hafıza eğitimine önem vermesi, duygu ve düşüncelerini kullanma alışkanlığını geliştirmesi gereklidir (Koca ve Koç, 2009: 37). Sanat eğitimi bireylerin sadece sanat ile ilgili bilgi edinmesini değil, yaratıcılıklarını geliştirmesinde de önemli bir yere sahiptir. Sanat modanın içinde yer almaya devam ettikçe sanat eğitiminin önemi de daha çok artmaktadır. Moda tasarımı eğitimi ile öğrenciye moda ve giyim konusunda çeşitli bilgi ve beceri kazandırılır.

Nitelikli bir tasarımcı olabilmek için ise bilgi ve beceri dışında yaratıcı olmak da gerekir. Bir moda tasarımcısının farklı ve yaratıcı olabilmesi için ufkunu genişletmesi, çeşitli alanlara ilgi duyması ve farklı kaynaklardan faydalanması gerekmektedir. Bu kaynakların başında ise sanat gelmektedir. Modanın sanat dalları ile yakın ilişkisi olduğu ve birbirlerini tamamlaması sanat eğitiminin öğrencilerin olayları farklı algılayarak yorumlayabilme gibi özellikler kattığı ve yaratıcılıklarını geliştirilmesinde önemli katkılar sağlayacağı açıktır. Sanat ve moda arasındaki bu durum göz önüne alınarak sanat akımları ile ilgili verilen eğitimin moda tasarım öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerinde etkisi olup olmadığının belirlenmesi bir problem olarak görülmüştür. Bu nedenle "Koleksiyon hazırlama dersi sürecinde gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımının moda tasarım öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisinin belirlenmesi" bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu temel amaca ulaşmak için; aşağıda yer alan üç soruya yanıt aranmıştır:

1. Koleksiyon hazırlama dersi sürecinde sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusu ile ilgili bilgi alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Koleksiyon hazırlama dersi sürecinde sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusu ile ilgili bilgi alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Koleksiyon hazırlama dersi sürecinde sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusu ile ilgili eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin yaratıcılıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma; 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Moda Tasarım Öğretmenliği programı 4. Sınıf öğrencileri, "Koleksiyon Hazırlama" ders süreci ve ders içeriği, 20. Yüzyıl sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı kuramları ve haftada 8 ders saati, toplam 4 hafta (32 ders saati) uygulama süreci ile sınırlandırılmıştır. Bu araştırma; sanat ile moda arasındaki ilişkinin önemine vurgu yaparak, sanat akımlarının moda eğitimini etkileyip etkilemediğini belirlemek, sanat akımları ile ilgili verilecek eğitimin kendi alanlarında kullanılabilirliğini ve yaratıcılıklarını geliştirmede etken olup olmadığının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Konu ayrıca bu konu kapsamında yapılacak yeni çalışmalara rehberlik etmesi ve desteklenmesi gerekliliğine dikkatin çekilmesi açısından da önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, araştırma modelli yaklaşımlarında kullanılan tarama ve "gerçek deneme modellerinden" ön-test son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Öncelikle tarama model yöntemi kullanılarak konuya ilişkin önceki yayınlar taranmış ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın deneysel işlem sürecinde sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımının moda tasarım öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerinde olan etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla Karasar'ın (2009:87) "deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleri" olarak tanımladığı öntest- sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu model, "değişkenlerin ilişkili olduğuna dair kanıtlar sağlar" (Büyüköztürk, 2007:5).

Bu model bize, daha önce oluşmuş grupların aynen alındığını; ancak, şans yoluyla(random, yazı-tura) bunlardan bir tanesinin deney grubu, ötekinin de kontrol grubu olarak atandığını; grupların bir kez deney başlamadan önce, bir kez de deney bittikten sonra ölçüldüğünü göstermektedir (Kaptan,1998:85). Bu araştırmada Koleksiyon hazırlama dersinde sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı ile ilgili eğitim alacak

grup "deney grubunu", eğitim almayacak grup ise "kontrol grubunu" temsil etmiştir. Her iki gruba da sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) konusuna ilişkin deney öncesi ve deney sonrası bilgi ve tutumlarını ölçen ön test ve son test uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, yansızlık kuralı dikkate alınarak belirlenen 2010-2011 eğitim öğretim yılı Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Moda Tasarımı Öğretmenliği 4. Sınıf "Koleksiyon Hazırlama" dersi, 3. ve 4. grup öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada yansızlık kuralı dikkate alınarak deney (18) ve kontrol (14) grupları oluşturulmuştur. Her iki grupta da dersler, aynı araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Araştırmaya katılan moda tasarımı öğretmenliği öğrencilerinin yaş aralığı incelendiğinde; 20 ile 25 yaş aralığında (%41'inin 21 , %34'ünün 22 , %10'unun 23, %6'sının 24, %6'sının 25, %3'ünün ise 20) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan moda tasarımı öğretmenliği öğrencilerinin akademik başarı ortalamaları incelendiğinde; öğrencilerin % 53'ünün 3,00-3,42 arasındaki not ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin gelir durumları incelendiğinde; en yüksek yüzdelik dilimi %50 ile 600-1000 TL grubunun oluşturduğu, en düşük yüzdelik dilimi ise %3 ile 500 TL ve altı grubunun oluşturduğu gözlenmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşamlarının büyük çoğunluğunun %63'ünün şehir merkezinde , %12'sinin köyde geçirdikleri belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın deneysel bölümünü oluşturabilmek için araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan başarı testi, tutum ölçeği ve öğrencilerin yaratıcılıklarını ölçmek için yaratıcılık değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Deney öncesi ve deney sonrası deney ve kontrol grubuna uygulanacak olan sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı ile ilgili bilgileri içeren ve 20 sorudan oluşan başarı testi, deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. "Koleksiyon Hazırlama" dersinde deney grubuna 4 hafta (40 ders saati) süre ile araştırmacılar tarafından hazırlanan sanat akımları gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı ve moda ilişkisi ile ilgili bilgi ve görsel sunumlara ilişkin konu anlatımı yapılmıştır. Aynı süreç içerisinde kontrol grubuna "Koleksiyon Hazırlama" dersi içeriği doğrultusunda ders işleyiş süreci devam etmiştir. Ders süreci tamamlandıktan sonra, deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı testi tekrar son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusuna ilişkin tutumlarını belirleyebilmek için hazırlanan ölçek 5'li dereceleme likert tipi ve rastlantısal olarak sıralanan 16'sı olumlu, 14'ü olumsuz ifadeler şeklinde yazılmış 30 tutum maddesini içermektedir. Hazırlanan tutum ölçeği uzman görüşe sunulmuş, gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Başarı testi ile birlikte tutum ölçeği de öğrencilerin davranışlarındaki farkı ölçebilmek için deney öncesi ve deney sonrası ön test- son test olarak uygulanmıştır. Sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı ile ilgili ders verme süreci tamamlandıktan sonra konunun öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisini ölçmek amacıyla yaratıcılık kriterleri; yaratıcı düşünme tekniklerinden yola çıkılarak değerlendirme ölçeği hazırlanmıştır. Değerlendirme ölçeği, öğrencilerin yaratıcılıklarını ölçmek amacıyla anaokulu düzeyinden üniversite düzeyine kadar uygulanabilen Torrance (1972) "Yaratıcı Düşünme Testi"'nin "akıcılık", "esneklik", "orijinallik" ve "detaylara girme (ayrıntılandırma)" ölçütleri temel alınarak oluşturulmuştur.

Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Moda Tasarımı Bölümü öğretim elemanlarından iki öğretim üyesi ve bir uzmandan oluşan komisyon görüşleri alınarak geliştirilen değerlendirme ölçeği moda tasarımı alanı ürün-tasarım değerlendirme kriterleri doğrultusunda "Akıcılık" (4 alt madde), "esneklik" (3 alt madde), "orijinallik" (3 alt madde) ve "detaylara girme (ayrıntılandırma)" (2 temel 10 alt madde) olmak üzere 4 ana madde ve 20 alt maddeden oluşmuştur. Her bir maddeye ağırlıkları ve zorlukları doğrultusunda değerler verilmiş ve 100 puan üzerinden puanlandırılmıştır.

Yaratıcılığı ölçmek için deney ve kontrol gruplarından, koleksiyon hazırlama süreci doğrultusunda ders öğretim elemanı tarafından belirlenen temaya uygun moda çizimleri yapmaları istenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının tema doğrultusunda yapmış olduğu tasarımlar iki öğretim üyesi ve bir uzmandan oluşan komisyon tarafından

araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme ölçeği kullanılarak bireysel olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ailevi, ekonomik ve sosyal durumlarını belirleyebilmek için kişisel bilgi formu da hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizleri uygulanan başarı testinden, tutum ölçeğinden ve yaratıcılık değerlendirme ölçeğinden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi "SPSS 11.5" kullanılarak yapılmıştır. Öncelikle yapılacak analizlerin türünü belirlemek için verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Bu araştırmada Bilgi Düzeyinde Öntest Dağılımı Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi (iki yönlü) **0,596,** Bilgi Düzeyinde Sontest Dağılımı Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi (iki yönlü) **0,687** olarak tespit edilmiştir.

Anlamlılık hesaplamalarında sınır değeri kabul edilen 0,05'den büyük olması incelenen faktörün dağılımının normal olduğunu göstermektedir. Bu değerlere göre verilerin analizlerinde ilişkisiz (bağımsız) örneklemler t-testi (Independent Samples t-test) kullanılmıştır. t-testi; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2011:39). t-testi analizi için Ho: Kontrol = Deney, Hı: Kontrol ≠ Deney. Yapılan t-testi analizi sonucunda Anlamlılık Düzeyi (P) >Tablo Değeri (α) = 0.05 tablo değeri olduğu için Ho kabul edilebilir. Yani değişkenler istatistiksel yönden aynı olduğu kabul edilebilir. Aksi halde Anlamlılık Düzeyi (P)< Tablo Değeri (α)= 0.05 tablo değerinden küçük ise istatistiksel olarak fark olduğu kabul edilir.

Araştırmada yaratıcılık boyutunu değerlendirebilmek için t-testi ve Anova testi uygulanmıştır. Gruplar arası (denekler arası) desen, ilişkisiz ölçümleri gerektirir ve böyle bir desende grupların ortalama puanları arasındaki desenler için geliştirilen Anova modelleri kullanılır (Büyüköztürk, 2007: 7). Bir faktöre göre oluşan iki alt gruba ait ortalama puanların karşılaştırılması t-testi ve tekli Anova ile yapılabilirken, üç ya da daha çok gruba ait ortalama puanların karşılaştırılması için çoklu Anova önerilir (Büyüköztürk, 2007: 8). Komisyon tarafından değerlendirilen yaratıcılık kriterlerini değerlendirebilmek için tekli Anova testi kullanılmıştır. Değerlendiren komisyon üyelerinin arasında fark olup olmadığı tespit edilmiş, deney ve kontrol grubu arasında fark olup olmadığını ise t-testi ile hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya dahil edilen moda tasarımı öğretmenliği öğrencilerinin kişisel bilgileri , başarı durumları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın temel amacına ulaşmak için sanat eğitimine yönelik bilgi alan deney grubu ile almayan kontrol grubunun "koleksiyon hazırlama" dersi sürecinde oluşturdukları tasarımlarında yaratıcılıklarını geliştirme durumlarına ait elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda incelenerek yorumlar yapılmıştır.

Araştırmaya katılan moda tasarımı öğretmenliği öğrencilerinin boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri sorusuna alışveriş merkezlerinde gezerek (%62,5'inin bazen, %25'inin genellikle) yanıtını vedikleri, öğrencilerin %12,5'inin hiç katılmıyorum, %46,9'unun katılmıyorum, şeklinde yanıtlamaları araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun boş zamanlarını spor yaparak değerlendirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%40,6'sının bazen, %43,8'inin genellikle) Sinema, Tiyatro, Sergi vb. etkinliklerde, (%43,8'i bazen, %25'i genellikle,) ve Televizyon seyrederek ifadesini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun boş zamanlarında (%50'si bazen, %37,5'i genellikle) moda dergileri okuduklarını ancak moda kitabı okumayı (%25'i arasıra, %43,8'i bazen) ve sanat kitapları okumayı (%18,8'i hiç , %28,1'i arasıra, %37,5'i bazen) daha az tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin boş zamanlarında interneti oldukça yüksek bir oranda (%25'i bazen, %34,4'ü genellikle, %31,3'ü tamamen) kullandıkları belirlenmiştir.

Alt Problem 1: Koleksiyon hazırlama dersi sürecinde sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusu ile ilgili eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problemi yanıtlamak amacı ile deney öncesi deney ve kontrol grubunun sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konularına ilişkin ön test ve son test bilgi düzeyi veri toplama aracından elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Akademik Bilgi Düzeyi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonucu

Grup	n	$\bar{X}$	Sd.	t	P
Kontrol	14	11,64	0,651		
Deney	18	11,44	0,633	0,216	**0,831**

*(P)< 0.05

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu'na yapılan öntest ile iki grup arasında akademik bilgi düzeyi açısından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Tablo 1'de de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin sanat akımları ve gerçeküstücülük sanat akımı hakkında bilgi düzeyi ortalaması ($\bar{X}$ =11,44) ile kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X}$ =11,64) birbirine çok yakındır. Anlamlılık düzeyi (p)> α =0,05 (p=0,831) olduğu için Ho kabul edilebilir. Yani deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeylerinin istatistiksel olarak aynı olduğu yönündedir. Bu sonuç araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki moda tasarımı bölümü öğrencilerinin deney öncesi sanat akımları ve Gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı hakkında bilgi düzeyi yönünden eşit oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Akademik Bilgi Düzeyi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonucu

Grup	n	$\bar{X}$	Sd.	t	P
Kontrol	14	11,93	0,774		
Deney	18	17,56	0,590	-5,893	**0,000**

*(P)< 0.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusuna ilişkin eğitim verilen deney grubu öğrencilerinin deney öncesi başarı testi ortalama puanı $\bar{X}$ 11,44 iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}$ 17,56'ya yükselmiştir. Sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı hakkında eğitim verilmeyen kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ortalaması uygulama öncesi $\bar{X}$ 11,64 iken uygulama sonrası $\bar{X}$ 11,93'dür.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerine sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusuna ilişkin verilen eğitimin sontest puanları arasında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlılık düzeyi (p) < α =0,05 (p=0,000) olduğu için Hı kabul edilebilir. Deney grubunun ön test puanı ile son test puanı karşılaştırıldığında verilen eğitimin öğrencilerin bilgi düzeyini artırdığı ve deney ile kontrol grubunun bilgi düzeylerinde anlamlı bir farkın oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öntest ve sontest puanları arasındaki fark ile öğrencilerin sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımına ilişkin moda tasarımı alanına yönelik verilen eğitimin ilgilerini çektiği ve bu durum öğrencilerin bilgi düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında $\bar{X}$ 0,29 düzeyinde bir artış olmuştur. Bu artışın deney sürecinde kontrol grubu öğrencilerinin arkadaşları ile etkileşime girerek konuyu merak edip incelemelerinden kaynaklanabileceği şekillinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2: Koleksiyon hazırlama dersi sürecinde sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusu ile ilgili eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Tutum Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	Sd.	t	p
Kontrol	14	91,29	2,119	-0,897	**0,377**
Deney	18	93,44	1,344		

*(P)< 0.05

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubunun öntest tutum puan ortalaması $\overline{X}$91,29 iken, deney grubunun öntest tutum puan ortalaması $\overline{X}$93,44'dür. Yani deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımına karşı tutum düzeyleri istatistiksel olarak birbirine yakın olarak elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun fark puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anlamlılık düzeyi (p)> α =00,5 olduğu için Ho kabul edilebilir. Yansızlık kuralı dikkate alınarak belirlenen deney ve kontol grubunun deney öncesi almış oldukları eğitim düzeylerinin eşit olduğu varsayılmıştır. Öntest bilgi düzeyleri deney öncesi her iki grubun da eşit sayılabilecek düzeyde (deney grubu $\overline{X}$ =11,44, kontrol grubu $\overline{X}$ 11,64) bulunması bu durumu destekler niteliktedir. Bu nedenle birbirinden farklı düzeyde tutum göstermelerinin manidar olması da beklenemez. Bundan dolayı araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi tutumları arasında farkın olmaması ve benzer nitelikte tutumlar sergilemeleri öğrencilerin Tablo 1'deki deney öncesi öntest akademik bilgi düzeyi puanları ile tutarlıdır.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Tutum Puanlarına İlişkin t-testi sonuçları

Grup	**n**	$\overline{X}$	**Sd.**	**t**	**p**
Kontrol	14	90,57	2,618	-3,963	**0,000**
Deney	18	114,00	4,786		

*(P)< 0.05

Tablo 4'de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerine sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusuna ilişkin verilen eğitim sonrası deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusuna ilişkin eğitim verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Anlamlılık düzeyi (p) < α =0,05 (p=0,000) olduğu için Hı kabul edilebilir. Kontrol grubunun deney öncesi öntest tutum puanları $\overline{X}$ 91,29 iken, deney sonrası sontest puan ortalaması $\overline{X}$=90,57 düzeyinde kalmıştır. Deney grubunun deney öncesi sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımına yönelik verilen eğitim öncesi derse karşı tutum puanı $\overline{X}$ 93,44 iken deney sonrası sontest tutum puan ortalaması $\overline{X}$ 114,00'e yükselmiştir. Bilgi düzeyleri yönünden sontest puanlarında da anlamlı bir farklılık olan deney grubu tutum puanlarında da fark ortaya koymuştur. Bu sonuç sanat akımları ve sürrealizm sanat akımı konusuna ilişkin eğitim verildikten sonra deney grubunun bilgi düzeyinde önemli sayılabilecek oranda farklılık yaratırken aynı durum derse karşı tutumlarında da olumlu yönde farklılık göstermiştir. Bu sonuç öğrencilerin tutumlarında gözlenen değişimlerin manipüle edilen deneysel işleme bağlanabileceğini göstermektedir.

Alt Problem 3: Koleksiyon hazırlama dersi sürecinde sanat akımları ve gerçeküstücülük sanat akımı konusu ile ilgili eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin yaratıcılıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problemi yanıtlamak amacı ile deney sonrası araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcılıklarını ölçmek amacı ile "Koleksiyon Hazırlama" ders süreci içerisinde belirledikleri tema doğrultusunda kadın giysileri için koleksiyon oluşturmak amacı ile moda çizimi yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları moda çizimlerini değerlendirmek ve yaratıcılıklarını ölçmek için "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin "akıcılık, esneklik, orijinallik ve detaylara girme (ayrıntılandırma)" ölçütlerinden yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. İki öğretim üyesi ve bir uzman tarafından oluşturulan "değerlendirme komisyonu" tarafından puanlandırılan not ortalamalarına ilişkin veriler Tablo5'te, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık puanlarının karşılaştırmasına ilişkin t-testi sonuçları ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5: Ürün Değerlendirme Puan Ortalamaları

		n	$\overline{X}$	Sd.
Akıcılık Toplam Puan	Birinci Öğretim Üyesi	32	14,44	,630
	İkinci Öğretim Üyesi	32	14,09	,558
	Üçüncü Öğretim Üyesi	32	13,44	,688
	Toplam	**96**	**13,99**	**,361**
Esneklik Toplam Puan	Birinci Öğretim Üyesi	32	15,53	,557
	İkinci Öğretim Üyesi	32	16,34	,564
	Üçüncü Öğretim Üyesi	32	16,38	,529
	Toplam	**96**	**16,08**	**,317**
Orijinallik Toplam Puan	Birinci Öğretim Üyesi	32	13,38	,553
	İkinci Öğretim Üyesi	32	13,97	,554
	Üçüncü Öğretim Üyesi	32	12,34	,711
	Toplam	**96**	**13,23**	**,356**
Ayrıntılandırma Toplam Puan	Birinci Öğretim Üyesi	32	28,25	1,081
	İkinci Öğretim Üyesi	32	28,16	1,135
	Üçüncü Öğretim Üyesi	32	27,75	1,093
	Toplam	**96**	**28,05**	**,631**
Değerlendirme Puanı Toplam	Birinci Öğretim Üyesi	32	71,59	2,692
	İkinci Öğretim Üyesi	32	72,56	2,533
	Üçüncü Öğretim Üyesi	32	69,91	2,776
	Toplam	**96**	**71,35**	**1,529**

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin koleksiyon hazırlama sürecinde hazırladıkları kadın giysi tasarımı moda çizimleri değerlendirme puanlarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Tablo 5'de görüldüğü gibi değerlendirme komisyon üyelerinin bağımsız olarak değerlendirdiği ürünlere verilen puan ortalamalarının birbiri ile tutarlı olduğu gözlenmektedir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubunun Yaratıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

	Grup	n	$\overline{X}$	Sd	t	p
Akıcılık Toplam Puan	Kontrol	14	11,871	0,7576	3,819	**0,001**
	Deney	18	15,628	0,6369		
Esneklik Toplam Puan	Kontrol	14	13,771	0,4408	-7,550	**0,000**
	Deney	18	18,383	0,4153		
Orijinallik Toplam Puan	Kontrol	14	10,529	0,4605	-6,236	**0,000**
	Deney	18	15,333	0,5764		
Ayrıntılandırma Toplam Puan	Kontrol	14	23,021	1,0011	-6,129	**0,000**
	Deney	18	31,961	1,0229		
Değerlendirme Toplam Puanı	**Kontrol**	**14**	**58,700**	**2,3693**	**-6,571**	**0,000**
	Deney	**18**	**81,178**	**2,3865**		

*(P)< 0.05

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun yaratıcılık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları değerlendirildiğinde akıcılık, esneklik, orjinallik ve ayrıntılandırma puanları ve toplam puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Değerlendirmenin toplam puan ortalamalarına bakıldığında kontrol grubunun ortalamasının $\overline{X}$ 58,7 deney grubunun ortalamasının ise $\overline{X}$ 81,178 olduğu tespit edilmiştir. Anlamlılık düzeyi (p) < α =0,05 (p=0,000) olduğu için Hı kabul edilebilir. Moda tasarımı öğrencilerine

yaratıcılıklarını geliştirmek amacı ile verilen sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı ile ilgili verilen eğitimin önemli düzeyde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Karataş ve Özcan'ın (2010) yaratıcı düşünme etkinlikleri kullanımının öğrencilerin proje geliştirmeleri ve yaratıcılıkları üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştıkları araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Araştırmada yaratıcı bilişim teknolojileri etkinlikleriyle zenginleştirilmiş bilişim teknolojileri eğitimi ortamında bulunan öğrencilerin proje geliştirme başarıları, bilişim teknolojileri eğitimi ortamında bulunan öğrencilere göre farklı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki araştırmanın sonucuna göre uygun ortam ve teknikler kullanılarak yaratıcılığın eğitim ile geliştirilebileceğini söylemek mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Sanat eğitimi sadece sanatçı yetiştirmek için değil, bireylerin olaylara ve durumlara daha farklı yaklaşabilmeleri, yeni, yaratıcı fikirler üretip bunları geliştirebilmeleri açısından önemli ve gereklidir. Günümüzde moda tasarımı hayatımızda önemli bir rol almakta ve buna bağlı olarak moda tasarımı eğitimi de önem kazanmaktadır. Moda tasarımı eğitimi ile öğrenciye moda ve giyim konusunda çeşitli bilgi ve beceri kazandırılır. Nitelikli bir tasarımcı olabilmek için ise bilgi ve beceri dışında yaratıcı olmak da gerekir. Bir moda tasarımcısının farklı ve yaratıcı olabilmesi için ufkunu genişletmesi, çeşitli alanlara ilgi duyması ve farklı kaynaklardan faydalanması gerekmektedir. Amaç kişilerin içerisindeki özgün yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak olmalıdır. Sanat eğitiminin bireyselleştirilmesi birtakım zorluklarda getirebilir. Bu zorlukların en önemlisi verilen sanat eğitiminin çıktıları arasında yer alan yaratıcılığın ölçülmesi ve bu ölçütlerinin nasıl değerlendirilmesi durumudur. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı ile ilgili verilen eğitimin moda tasarım öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerinde etkisi olup olmadığının belirlenmesi bir problem olarak görülmüş ve öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesinde sanat akımları ile ilgili kazanımlarını moda tasarımı alanına aktarılabilmesi gerekliliği ve önemi ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusu ile ilgili eğitim verilen öğrenciler ile eğitim verilmeyen öğrencilerin deney öncesi bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada örneklem grubu tesadüfî yöntemle seçilmiştir ve bir grup deney, bir grupta kontrol grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan anket sonuçlarına göre, öğrenciler birbirine benzer demografik özelliklere sahiptirler ve aynı eğitim sürecinden geçtikleri için bilgi düzeyleri de aynıdır. Her iki grubun eşit olması araştırma için olumlu bir sonuç oluşturmuştur.

Sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusu ile ilgili eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin deney sonrası bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunun puan ortalamalarına bakıldığında öntest puan ortalaması $\bar{x}$11,44 ile sontest puan ortalaması ise $\bar{x}$17,56 olması deney grubuna sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusuna ilişkin verilen eğitimin öğrencilerin bilgi düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca kontrol grubunun öntest puan ortalamasının $\bar{x}$11,64 sontest puan ortalamasının ise $\bar{x}$11,93 olması eğitim sonucunda bilgi düzeyinin artması durumunu desteklemektedir.

Sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusu ile ilgili eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin deney öncesi tutum düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğrencilerin deney öncesi tutum düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı konusu ile ilgili bilgi alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin deney sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Deney sonucunda kontrol grubunun öntest tutum puan ortalaması ($\bar{x}$91,29) ile sontest tutum puan ortalamasının ($\bar{x}$90,57) birbirine yakın puanlar olması, deney grubunun öntest tutum puan ortalaması ($\bar{x}$93,44) ile sontest tutum puan ortalaması ($\bar{x}$114) arasında önemli sayılabilecek bir artışın olması deney grubuna verilen eğitimin öğrencilerin bilgi düzeyinde farklılık yaratırken aynı zamanda tutumlarında da olumlu yönde farklılık olduğu yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin deney sonrası yaptıkları uygulamalarda yaratıcılık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları değerlendirildiğinde akıcılık, esneklik, orjinallik ve ayrıntılandırma kriterleri açısından kontrol grubu

($\bar{x}$58,7) ile deney grubu ($\bar{x}$81,17) arasında toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum deney grubuna verilen eğitim başarı sağlamış ve öğrenciler sanat akımları ve gerçeküstücülük (sürrealizm) sanat akımı ile ilgili almış oldukları bilgileri yapmış oldukları tasarımlarında etkili bir şekilde kullanmışlar ve daha yaratıcı fikirlere sahip tasarımlar geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grupları bilgi ve tutum yönünde eşittiler. Deney grubu 4 hafta boyunca yoğun bir bilgi ve görsel materyal ile sürrealizm sanat akımı eğitimi almışlardır. Daha önceden herhangi bir teorik sanat eğitimi almayan deney grubunun tamamen ilgisini çekmiş ve konunun diğer yönlerini araştırma ve yorumlama kısmına geçmişlerdir. Özellikle 2. Hafta anlatılan derste bireysel katkılarının fazla olduğu gözlenmiş ve ilgi alanları diğer sanat akımlarına da geçmiştir. Görsel örneklerin gösterilmesiyle yaratıcılıklarını olumlu yönde etkileyerek düşüncelerini farklı biçimlerde yansıttıkları gözlenmiştir. Araştırmanın elde edilen sonuçlarından ve öğrencilerden alınan geri bildirimlerden anlaşılıyor ki moda tasarımı eğitimi içerisinde sanat eğitimine yönelik derslerin müfredatta yer alması gerekliliği gündeme gelmiştir. Çalışmanın kapsamı doğrultusunda sanat akımlarından birine daha yoğun olarak yer verilmiş ancak farklı sanat akımlarına yönelik verilecek eğitimlerin de görsel algıları arttırmada ve yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli katkıları olacağını söylemek mümkündür.

Öneriler

Sanat eğitimi ile bireylerin doğuştan getirdikleri yetenekleri geliştirerek yaratıcılıkları geliştirilebilmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara dayanılarak yaratıcılığın gelişmesi için yapılması gereken ve bu yolda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen öneriler arasında şunlar söylenebilir;

- ✓ Ülkemiz moda tasarımı ve tasarımcılığı göz önüne alındığında sanat kavramları ve görsel unsurlar arasında bağlantılar kurma yeteneğini kazanmış, dünyaca üne kavuşmuş, daha yaratıcı ve üretici moda tasarımcılarının yetiştirilmesi gerekliliği yeniden gözden geçirilmeli, yaratıcılığı üst düzeye ulaşmış tasarımcıların topluma kazandırılmasında sanat eğitiminin önemi gündeme getirilmelidir.
- ✓ Tasarım eğitiminde öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek amacı ile sanat yapıtlarının yer aldığı bölgeler, ülkeler ile sanat eserlerinin bulunduğu müze, sanat galerileri vb. yerlere ulaşmaları, sanat bienalleri, sergiler, sempozyum ve kongre vb. gibi etkinliklere katılımları sağlanmalıdır.
- ✓ Tasarım eğitimi veren tüm kurumlarda modern ve geleneksel sanatlara ilişkin uygulayıcı usta ve sanatçılara ulaşarak yapmış oldukları çalışmaları ve uygulama ortamlarında seminerler ve workshoplar düzenlenmeli ve öğrencilerin uygulamalara katılımları sağlanmalıdır.
- ✓ Eğitim kurumlarında sanat eğitimine yönelik müfredat programları geliştirilmeli ve sanat eğitiminin toplumun gelişmesindeki önemi vurgulanmalıdır.
- ✓ Yaşam boyu eğitim veren tüm kurum ve kuruluşlarda seminerler ve workshoplar düzenlenerek sanat, tasarım, yaratıcılık ve sanat eğitiminin toplum bireylerinin ve toplumsal yapının gelişmesinde ne kadar önemli olduğu vurgulanmalıdır.

Not: Bu Çalışma; Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı Eğitimi Anabilim Dalında Başak Şoher (2012) tarafından hazırlanan aynı adlı yüksek lisans tezinin verileri kullanılarak yapılandırılmıştır.

KAYNAKÇA

Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Eğitimi ve Yaratıcılık. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 77-83.

Andreasen, N. C., (2009). Yaratıcı Beyin, Dehanın Nörobilimi, (çev. Kıvanç Güey). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Antmen, A. (1999). A'dan Z'ye 20. Yüzyıl Sözlüğü. P Sanat Kültür Antika, 16, 8-77.

Aral, N. (1999). Sanat Eğitimi- Yaratıcılık Etkileşimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 11- 17.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Deneysel Desenler, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çellek T. (2003). Sanat ve Bilim Eğitiminde Yaratıcılık, Pivolka, 8, 3-11.

Demir Parlak, S. (2006). Giyim Modasında Gerçeküstücü Yaklaşımlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.

Erbay, M. (1998). Sanat Eğitiminin Temel ve Genel Eğitime Desteğinin Araştırılması. Sanat Çevresi, (239),38-39.

Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(12), 61-79.

Givry, V. D. (1998). Sanatın Yakın Dostu Moda. (çev. A. Sönmezay). P Sanat Kültür Antika, 12, 14-33.

Gow, G., (2000). Understanding and Teaching Creativity. Tech Directions, 59 (6), 32-34.

Gökay Yılmaz, M. (2004), Modanın Görsel Kültür ve Sanat Eğitimindeki Yeri. Eğitim ve Bilim, 133 , 39-46.

Isenberg, PJ. ve Jalongo, R.M. (I993). Creative Expression and Play in the Early Childhood Curriculum. New York: Mc Millan Inc. Pres.

Kaptan, F. ve Kuşakçı, F. (2002). Fen Öğretiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğrenci Yaratıcılığına Etkisi. 2 Ağustos 2010 tarihinde Web: http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/bkitabi/PDF/Fen/Poster/t5cd.pdf adresinden alınmıştır.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünmelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 225-243.

Koca, E. ve Koç, F. (2000). Giysi Tasarımında Yaratıcılık, e-Journal of New World Sciences Academy Vocational Education, 4, (1), 33-44.

Lehnert, G. (2000). A History Of Fashion, Almanya: Könemann.

Liang, J-C. (2002), "Exploring Scientific Creativity of Eleventh Grade Students in Taiwan." Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Texas at Austin.

Müller, F. (1998). Modanın Esin Kaynağı Sanat (çev. A. Sönmezay). P Sanat Kültür Antika, (12), 34-37.

Özdemir, Ç. (2009). İlköğretim I. Kademe Görsel Sanatlar Dersinde Üç Boyutlu Uygulamaların Öğrenci Yaratıcılığına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkeçeci, İ. (2009). Eğitime Sanatın Katkıları ve Yansımaları. 1. International Symposium on Sustainable Development, 9-10 Haziran, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina: 393-396.

Özüdoğru, Ş. (2013). Modern Sanat Akımları ve Moda, İdil Sanat ve Dil Dergisi, 6 (2), 211-238.

Smith S.M., Ward T.B. ve Finke R.A. (1995) Creative Cognition Approach, Cambridge, London: MIT Press.

Svendsen, L. (2008). Moda ve Sanat (çev. U. Apak). Sanat Dünyamız, 107, 87-109.

Şoher, B. (2012). Moda Tasarımı Eğitiminde Sürrealizm Sanat Akımının Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı Eğitimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Torrance, E.P. (1972). Tonance Test of Creative Thinking Directions Manual and Scoring Guide Figural Test Booklet A. Massachusetts: Personnel Press Inc, 1-45.

Torrance, E.P. (1995), Why To Fly? A Philosophy Creativity. New Jersey, Norwood: Ablex.

Uygun, E. (2010). Üç Boyutlu Kitap İllüstrasyonlarının İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmekteki Etkileri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 20 ISSN: 2146-9199

BİLFEN MESLEKİ İLGİ ENVANTERİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar
Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
motrar@marmara.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Azize Nilgün Canel
Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
nilgun.canel@marmara.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin mesleki ilgilerini belirleyebilecek, günümüz meslekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda içerik ve dil kapsamında güncellenmiş, geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı geliştirmektir. Araştırma 2013-2014 öğretim yılında 479 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Envanteri geliştirme sürecinde oluşturulan maddeler toplam 11 farklı ilgi alanı üzerinden tasarlanmıştır. Ölçeklerin faktör yapısını belirleyebilmek için her bir ölçeğe Açımlayıcı Faktör Analizi (EFA) uygulanmıştır. Ölçeklere ait Cronbach's Alpha iç tutarlılık değerleri, 0,75 ila 0,91 arasında değişmektedir. Madde toplam analizlerinde ve madde kalan analizlerinde tüm maddelerin korelasyonlarının pozitif yönde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayırdedicilik için yapılan analizlerde de tüm madde, faktör puanlarının ayırdedici olduğu gözlenmiştir. Sonuçta, lise öğrencilerinin mesleki ilgilerini ölçmeye yönelik, çok boyutlu, geçerli ve güvenilir, 71 madde ve 11 alt ölçekten oluşan bir envanter elde edilmiştir. Bulgular lise öğrencilerinin doğa bilimleri, sosyal bilimler, sosyal etkileşim-ikna, yabancı dil, ticaret, mekanik uğraşılar, iş ayrıntıları, edebiyat, güzel sanatlar, müzik ve sosyal destek ilgi alanlarını belirlemede ölçeklerin uygun niteliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki ilgi envanteri, meslek seçimi, mesleki rehberlik, açımlayıcı faktör analizi.

THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF BILFEN VOCATIONAL INTEREST INVENTORY

Abstract

The purpose of this work is to develop a valid and reliable means of test for high school students' vocational interest and an updated test according to modern socety needs and vocations. 479 high school students in the 2013-2014 academic year, constitute the sample of the research. The items have been designed 11 different point of interests. Exploratory factor analysis (EFA) has been used to assess the structure of the factors. Alpha coefficient among the factors ranges from 0,75 to 0,91. It has been observed that, in the process of item analysis, item-total and item-difference correlations are meaningful and that, in the analysis for distinctiveness, all item factor points are distinctive. At the end of the research, a multidimensional, valid and reliable inventory has been obtained for high school students' vocational interest, consisted 71 items and 11 subscales includes natural sciences, social sciences, social interaction- persuasion, foreign language, commerce, mechanics, job details, literature, fine arts, music and social support.

Key Words: Vocational interest inventory, career choice, vocational counseling,exploratory factor analysis.

GİRİŞ

Ülkemiz ve dünya koşulları dikkate alındığında meslek seçimi ve mesleğe yönlendirme yeni kuşak için gittikçe daha önemli bir hale gelmektedir. Ülkemiz koşullarında iki büyük ulusal sınavdan geçen öğrenciler kendi yaşıtları ile karşılaştırıldıkları sınavlarda her yıl daha fazla öğrenci arasından seçilmek zorunda kalmaktadırlar. Bu

rekabetçi ortamda öğrencilerin kendilerine uygun meslekleri seçebilmeleri, ortaöğretimden itibaren doğru ve uygun bir yönlendirmeyi ve hedef belirleme konusunun tesadüflere bırakılmadan profesyonel düzlemde ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Tüm dünyada, sürekli artan profesyonel işgücü ihtiyacı ve endüstrinin küreselleşmesinin, mesleki rehberliğe verilen önemi arttırdığı ve doğru meslek seçiminin gittikçe daha çok tartışıldığı göze çarpmaktadır. Bu bağlamda öğrencileri ilgi alanları doğrultusunda doğru mesleklere yönlendirmek, erken yaşlardan itibaren uygun meslek seçimi programları ve projeleriyle desteklenmekte ve bu amaçla güncel ve günün koşullarına uygun olarak hazırlanmış meslek seçimi veya meslek envanterlerine verilen önem giderek artmaktadır (Gysbers, 2005). Eğitim kademesinin hangi aşamasında görevli olursa olsun, psikolojik danışmanlardan beklenen en önemli işlev, öğrencilerin gelecekteki meslek ve kariyerlerine yönelik seçimler, kararlar ve hazırlıklarda yardımcı olmalarıdır. Bireyin, mesleki yönelişleri, tercihleri, seçimleri ve kariyer gelişimi sürecinde yer alan bazı mesleki gelişim görevleri, genel olarak eğitim süreci içinde gerçekleşir (Yeşilyaprak, 2012).

Meslek seçimi danışmanlığında en önemli ve ilk adım öğrencinin kendisini, ilgi, yetenek ve eğilimleri doğrultusunda tanımasını sağlamaktır. Mesleki rehberlik "gençlerin çeşitli meslekleri tanımaları ve kendi özelliklerine uygun olan meslekleri seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları ve mesleki yönden gelişmeleri amacıyla yapılan yardım hizmetleri" olarak tanımlanmaktadır ve bu doğrultuda geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Yeşilyaprak, 2008). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri ülkemizde halen sistematik ve gelişmiş bir düzeye ulaşmanın epeyce gerisindedir. Ülkemizde meslek seçimi konusunda ilk çaba ve hareketlerin, 1953'de kurulan Test Araştırma Bürosu ve 1954'de kurulan Rehberlik Merkezleri ile başladığı görülmektedir. Bu kuruluşlarda amaç, öğrencilerin ilgi, eğilim ve yeteneklerini ölçerek kendilerine uygun iş ve mesleğe yönelmelerine yardım amacıyla teknik ve araçlar hazırlama ve uygulama işlevidir. Bu dönemde yabancı testlerin uyarlamaları ile beraber, Hasan Tan'ın bir ilgi envanteri arayışı içerisinde geliştirdiği "Gazete Haberleri Testi (1972)" gibi kültüre özgü ölçek geliştirme çabaları da ortaya çıkmaya başlamıştır (Tan, 2000). Bu alandaki değerli çabalara örnek olarak, Özoğlu (1977) tarafından geliştirilen "Kuder İlgi Alanları Envanteri" ve Kuzgun (1989) tarafından geliştirilen "Edwards Kişisel Tercih Envanteri" uyarlama çalışmaları, yine Kuzgun tarafından geliştirilen "Kendini Değerlendirme Envanteri" ile "Üniversiteler, Yüksek Öğretim Programları ve Meslekler Rehberi" önemli çabalar arasında gösterilebilir (Yeşilyaprak, 2012).

Ülkemizde mesleklere ve iş dünyasına ilişkin güncel bilgileri sistematik olarak sunan bilgi sistemleri, veri tabanları henüz yeteri kadar gelişmemiştir. Mesleklere ve istihdam olanaklarına yönelik gelecek projeksiyonları yapılamamaktadır (Yeşilyaprak, 2012). Yapılan araştırmalar öğrencilerin daha çok mesleki bilgilendirmeye ihtiyaç duyduklarını ve mesleki rehberlik ve danışma işlemlerinin daha sistemli bir şekilde yapılması gerektiğini göstermektedir (Çoban, 2005). Kars ve arkadaşlarının (2014) yaptıkları araştırmada, lise son sınıf öğrencilerinde önemli bir oranda saptanan anksiyete ve depresyonun öğrencilerin meslek seçimini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Lise son sınıf öğrencilerine meslek seçimi hakkında rehberlik hizmeti verilmesinin ergen ve toplum sağlığı açısından faydalı olacağı sonucuna varılmıştır. Mesleki rehberlik ve yönlendirme, psikolojik danışmanlar içinde kendilerine bir yük ve sorumluluk getiren bir durumdur ve doğru yönlendirmenin yapılması konusunda etkin araçların olmaması, danışmanları da zor duruma sokabilmektedir. Gazioğlu, Bekçi, Güler ve Çakırdağ (2007) yaptıkları araştırmada, okullarında mesleki rehberliğin yeterli yapıldığına inanan danışmanların iş doyumlarının yapılmadığına inananlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hamamcı'nın (2013) ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin mesleki ve eğitsel kararlarını etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında, sırasıyla, baba, anne, kitap, dergi ve öğretmen faktörleri tespit edilmiştir. İlk iki sırada baba ve annenin etkin olması, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bir seçimin gerçekleşip gerçekleşmediğini düşündürmektedir. Çağımızda teknoloji ve endüstri alanındaki değişim ve gelişmeler toplumlarda yeni iş gruplarının ve mesleklerin ortaya çıkmasına, iş ve meslek yaşamında seçeneklerin artmasına ve karmaşıklaşmasına neden olmaktadır (Kuzgun, 2000). Şu ana kadar ülkemizde kullanılan çeşitli mesleki ilgi envanterleri bulunmakla birlikte, içerdikleri meslekler ve ilgi alanlarının güncellenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Kuzgun, 2005; Kuzgun, Bacanlı, 2005). Halihazırda kullanılan envanterlerin içerdikleri meslekler ve ilgi alanları açısından güncellenmesine duyulan ihtiyacın yanı sıra, ölçek maddelerinin kullanıldıkları dil açısından da güncellenmesi, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini kolaylaştıracak ve meslek seçimi konusunda ihtiyaçlarını karşılamakta yeterli ve güvenilir bir zemin sunacaktır. Bu bağlamda araştırmanın ana amacı,

öğrencilerin mesleki ilgilerini belirlemede kullanılacak pratik, güncel ihtiyaçlara uygun ve kapsamlı bir mesleki ilgi envanterinin geliştirilmesidir. Bu doğrultuda öğrenci seçiminden mesleki yönlendirmeye kadar çeşitli amaçlarla öğrencilerin ilgilerini tespit edebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Günümüz modern kariyer planlama ilkelerine uygun nitelikte, öğrencilerin eğilim ve ihtiyaçları göz önüne alınarak düzenlenmiş olan envanterin geçerlik ve güvenirliğinin sınanmasıyla, mesleki ilgilerini tespit edebilecek, akademik ve mesleki eğilimlerini saptayarak öğrencilere güvenilir yönlendirme yapabilecek bir envantere duyulan ihtiyacın karşılanması amaçlanmaktadır. Günümüzde anne babaların çocuklarının meslek seçimi üzerindeki etkileri dikkate alındığında, öğrencilerin kendi tercihlerinin farkına varmaları ve kimsenin etkisinde kalmadan netleştirmeleri önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada oluşturulan envanterde, anne ve babanın öğrenciyle ilgili algılanan tercihinin öğrencinin kendi esas ihtiyacı ile karşılaştırılmasının sağlandığı, daha önceki envanterlerde yer verilmemiş özgün bir kısmı da bulunmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda Türkiye koşullarına uygun ortaöğretim öğrencileri için kullanılabilecek bir mesleki ilgi envanteri geliştirmek amacıyla uygulanan geçerlik ve güvenirlik işlemlerine yer verilmiştir.

Ölçek Maddelerinin Geliştirilme Süreci

Ölçek maddelerinin geliştirilme süreci iki basamaktan oluşmaktadır. Bu süreç aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

I.Aşama: Lise öğrencilerinin mesleki ilgilerini ölçebilmeye yönelik ölçek maddelerinin oluşturulabilmesi için öncelikle, mesleki ilgi ve meslek seçimi konusundaki ilgili literatür ayrıntılı biçimde taranmıştır. Bu tarama esnasında literatürde mesleki ilgi kavramının bileşenlerine işaret edebilecek her türlü bilgi göz önüne alınmıştır. Ayrıca lise çağı ergenlik özellikleri ve bu çağda meslek seçimi konusundaki ilgili literatür taranmıştır. Ardından, bu konuda geliştirilmiş olan ölçekler incelenmiş ve yapılan araştırmalar gözden geçirilmiştir. Neticede, mesleki ilgi kavramını oluşturan temel niteliklere uygun olarak lise öğrencilerinin mesleki ilgilerini ölçebileceği düşünülen 109 maddeden oluşan bir deneme formu geliştirilmiştir.

II. Aşama: Ardından oluşturulan maddeler, her biri alanında uzman, daha önce ölçek geliştirme sürecinde bulunmuş, mesleki ilgi ve meslek seçimi literatüre hakim beş uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan, oluşturulan maddelerin, ölçmek istediği mesleki ilgi kavramının özelliklerini karşılayıp karşılamadığına dair görüşlerini almak amacıyla, maddelerin ölçekte yer aldıkları faktörler için uygunluğuna ilişkin cevaplarını Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği (1: bu madde kesinlikle uygun değil, 5: tam olarak uygun) üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlara gerektiğinde maddeler üzerinde düzeltme yapabilecekleri belirtilmiştir. Beş uzmanın görüşünün alındığı uzman değerlendirme formundan elde edilen veriler değerlendirilirken, maddelerin ilgili faktör altında yer almasının uygun olduğuna karar vermek için madde ortalama puanının $\bar{\alpha}$= 4.50 ve üzeri, standart sapmanın ise 0.70 ve altı olması ölçütleri temel alınmıştır. Ayrıca uzman görüşlerine bağlı olarak sorunlu olduğu ifade edilen maddelerin, öneriler doğrultusunda düzeltmeleri yapılmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından 9 madde ölçek taslağının dışına çıkarılmış, 2 maddenin de öneriler doğrultusunda düzeltmeleri yapılmıştır. Taslak ölçeğin, 98 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

Bilfen Mesleki İlgi Envanteri geliştirme sürecinde oluşturulan maddeler toplam 11 farklı ilgi alanı üzerinden tasarlanmıştır. Bu alanlar ve her bir ilgi alanının kuramsal temeli aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1: Bilfen Mesleki İlgi Envanteri'nin Tasarlanan Kuramsal Yapısı

Tasarlanan Faktörler	Baskın Nitelik/Etkinlik	Tipik Meslekler
Doğa Bilimleri İlgisi (DBİ)	Sistemli çalışmalara yatkınlık, neden sonuç ilişkilerini kurabilme, analiz sentez yeteneği, deneysel ortamlarda çalışabilme, analitik gözlem yapabilme, zengin entelektüel kapasite, eleştirel ve rasyonel düşünebilme, merak, doğa ilgisi.	Tıp, sağlık bilimleri, genetik, veterinerlik,diş hekimliği, eczacılık, fizik, kimya, biyoloji ile ilgili meslekler, uzay bilimleri ve astronotluk, matematik, su ürünleri ...

Sosyal Bilimler (Tarih-Coğrafya) İlgisi (SBİ)	Sistemli çalışabilme, kayıt tutma, araştırma, arşivleme, toplumsal olaylara ilgi duyma, geçmiş ve gelecek arasında ilişki kurabilme, neden sonuç ilişkileri kurabilme.	Tarih, jeoloji, arkeoloji, antropoloji, sanat tarihi, eğitim bilimleri, uluslar arası ilişkiler, çevre ve ziraat…
Sosyal Etkileşim-İkna İlgisi (SEİ)	İşbirliğine yatkınlık, ikna ve başkalarının üzerinde etki yaratabilme becerisi, dışadönüklük, kendine güven, sosyal yanı kuvvetli işler, eğlence ve etkileşim planlayabilme ve yürütebilme, organizasyon becerisi, kendini iyi ifade edebilme ve konuşkanlık.	Siyaset bilimleri, politikacı, basın yayın, hukuk (avukat,savcı..), pazarlama ve satış, halkla ilişkiler, menajerlik, uluslar arası ilişkiler, diplomatlık (kültür ataşesi, büyükelçi..), kamu yönetimi…
Yabancı Dil İlgisi (YDİ)	Gramer kurallarını kavrama yeteneği, dil öğrenmeye yatkınlık, yabancı dil konuşmaktan ve öğrenmekten zevk alma, kolay sözcük öğrenebilme.	Dil bilimi, batı ve doğu dilleri ve edebiyatı , eski çağ dilleri, mütercim tercümanlık, turizm ve otelcilik, turizm işletmeciliği, tur operatörlüğü, yabancı dil öğretmenliği, uluslar arası ilişkiler…
Ticaret İlgisi (Tİ)	Hesap yapabilme, kayıt tutabilme, ticarete ilgi duyma, büro işlerine yatkınlık, sorumluluk alabilme, risk alabilme, girişimcilik, finansal konulara, borsaya ilgi duymak.	Ekonomi, işletme, iktisat, pazarlama, satış, şirket yönetimi, bankacılık, sigortacılık, muhasebe, maliye, mali müşavir, finans sektörü…
Mekanik Uğraşılar İlgisi (MUİ)	Kas etkinliği gerektiren işler, motor beceri gerektiren işler, nesneler, eşya veya makine kullanımı gerektiren işler, mekanik çalışmalara yatkınlık, uzun süreli dikkat gerektiren işler, pratik düşünebilme yeteneği, çalıştığı işe motive olabilme.	Teknisyenlik, mühendislikler, elektrik elektronikle ilgili işler, bilgisayar (mühendislik, program, yazılım..), havacılık (pilot..), spor…
İş Ayrıntıları İlgisi (İAİ)	Dikkatli, titiz çalışma, kayıt tutabilme, özdenetim gücü, planlı davranabilme, sebat, sayılarla çalışmaktan hoşlanma, masa başında çalışabilme, hassas, ayrıntı gerektiren işlerle çalışabilme.	Bilimsel çalışma, akademisyenlik, işletme yönetimi, matematik, istatistik, eczacılık, muhasebe, mali müşavir…
Edebiyat İlgisi (Eİ)	Hikaye oluşturabilme yeteneği, hayal gücü, yaratıcı düşünce, okuma ilgisi, yazma ilgisi.	Yazar, köşe yazarı, basın yayın, gazeticilik, inema, radyo ve televizyon, Türk dili ve edebiyatı…
Güzel Sanatlar İlgisi (GSİ)	Estetik duyarlılık, sanatsal etkinlikler, yaratıcı düşünebilme, üçlü sezgi, sahneye yatkınlık, hayal gücünü kullanabilme, üç boyutlu tasarlayabilme, bağımsız çalışma.	Güzel sanatlar (resim, heykel..), sahne sanatları (sinema, tiyatro, dans, bale..), mimarlık, iç mimarlık, tasarım (grafik, mimari, eşya, moda, makine, mobilya,endüstriyel ürün v.b. tasarımı), peyzaj ve şehir planlama, çevre tasarımı, tekstil, dekorasyon, fotoğraf, sanat tarihi.
Müzik İlgisi (Mİ)	Müzik kavram ve kurallarını anlayabilme, ritim duygusu, enstrüman çalma ilgi ve yeteneği, melodi yakalayabilme, beste yapabilme, belirli bir enstrümana ilgi, müzik genel kültürüne sahip olma.	Müzisyen, kompozitör, devlet sanatçısı, orkestra elemanı, şan, opera, bale...
Sosyal Destek İlgisi (SDİ)	Yardımseverlik, başkalarının sorumluluklarını alabilme, insan sevgisi, ikna ve başkalarının	Psikoloji, psikolojik danışmanlık, halkla ilişkiler, sosyal hizmetler,

	üzerinde etki yaratabilme becerisi, empati kurabilme yeteneği, sabır, anlayış, içtenlik, başkalarına öğretebilme yeteneği.	üniversite öğretim üyesi ve öğretmenlik, sosyoloji, felsefe, özel eğitim, fizik tedavi ve rehabilitasyon, hemşirelik…

Testin yönergesinde cevaplamalar, katılımcıların maddeleri okuduktan sonra, ifadeleri kendilerine uygunluğu açısından *bana hiç uygun değil, bana uygun değil, bana uygun ve bana çok uygun* seçenekleri değerlendirecekleri şekilde oluşturulmuştur. Bu hazırlıkların ardından genel uygulamaya geçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2013-2014 eğitim öğretim yılında liseye devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Eksik cevap veren, demografik bilgileri ya da bazı eksik soruları cevaplamayan bireylerin formları analiz dışı bırakıldıktan sonra, 239'u (%50,1) erkek, 240'ı (%49,9) kız; yaş ortalaması $\bar{x}$=16,78; 115'i (%24,0) lise 1. sınıfa, 123'ü (%25,7) lise 2. sınıfa, 116'i (%24,2) lise 3. sınıfa, 125'i (%26,1) lise 4. sınıfa devam eden toplam 479 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Uygulama öncesinde sözlü ve yazılı yönerge de verilen ölçeğin uygulanması yaklaşık ortalama 30 dakika sürmüştür.

İşlemler

Aynı zamanda bir yapı geçerliği analizi olarak da tanımlananan faktör analizi, çok sayıda değişkenden bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı amaçlar (Ercan ve Kan, 2004; Büyüköztürk, 2002; Yıldırım, 1999). Bu amaçla ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için her bir ölçeğe tek tek Açımlayıcı Faktör Analizi (EFA) uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birilikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk, 2002). Bu doğrultudaki bir analizde, maddenin ilgili faktörde yer alıp almaması, o faktörle ilişkisi hakkında fikir veren yük değerinin yüksek olmasına bağlıdır. Madde faktör yük değerinin genellikle 0.45 ve daha yüksek olması istenmekle birlikte faktör yük değeri 0.30 olan maddeler de ölçekte tutulabilir (Thopmson, 2004; Gorsuch, 1974) Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna da KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. Ancak ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) (Thompson, 2004) sonucunda öncelikle maddelerin ortak yüklerine bakılmış ve ortak yükleri ,30'dan küçük olan madde/maddeler tespit edilmesi durumunda ilgili maddeler elenerek faktör analizi tekrarlanmıştır. Bu gibi durumlarda KMO ve Bartlett Testi değerlerinin anlamlılığının verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini yeniden ispatlamasının ardından Temel Bileşenler analizi tekrarlanmış ve maddelerin ortak yükü ,30'dan küçük olan bir madde olmadığı durumda işlemlere devam edilmiştir. Her bir alt boyutun ayrı bir ölçek olarak kabul edildiği uygulamada, ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilemesi amacıyla bir faktörlük bir yapı beklentisi ile gerçekleştirilen Temel Bileşenler analizi uygulanmış ve ölçeğin eigen değeri ile açıklanan toplam varyans miktarına bağlı olarak sergilediği yapı hesaplanmıştır.

Bu sonuçların ardından maddelerin faktördeki yüklerini görmek amacıyla döndürülmemiş bileşenler matriksi (Unrotated factor solution) (Basilevsky, 1994; Thompson, 2004) elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını gösteren yamaç-eğitim (scree-plot) grafiği de ayrıca incelenmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin tamamı, faktör içinde %50'den daha yüksek yük değeri elde ettiği takdirde, elenmesi gereken madde olmadığına karar verilerek ölçeğin güvenirlik değerlerinin hesaplanmasına geçilmiştir.

Güvenirlik analizi olarak ölçek ve alt ölçekler için iç tutarlılık (homojenlik) hakkında bilgi vermesi amacıyla Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı (internal consistency) hesaplanmıştır (Tezbaşaran, 1996; Yıldırım, 1999). Yapılan uygulamalar neticesinde ölçkelerin iç tutarlık katsayıları yüksek bulunmuştur. Ardından ölçeğin içerdiği maddelerin ve ölçek puanının ayırdediciliğini belirlemek amacıyla ayırdedicilik analizlerine geçilmiş ve bu amaçla bağımsız gruplar t-testi (independent samples t test) yapılmıştır. Ölçek maddelerinin ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere, üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<,001). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçek maddelerinin ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu işlemin ardından madde-toplam ve madde-kalan analizlerine geçilmiştir. Madde toplam (item-total) analizlerinde tüm maddelerin korelasyonlarının pozitif yönde ve madde kalan (item-reminder) analizlerinde tüm maddelerin korelasyonlarının pozitif yönde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar tüm maddelerin aynı yapı içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca her bir alt boyutu oluşturan maddelerin alt boyut toplam puanlarıyla anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonucunda, tüm maddelerin toplam puanla istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir (p<,001). Öte yandan standardizasyon işlemlerine güçlü maddelerle devam etmek amacıyla toplamla r<,50 olan tüm maddeler elenmiştir. İşlemlere kalan maddelerle devam edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilen, geçerlik ve güvenirlik analizlerine ait sonuçlara yer verilmiştir. Her bir ilgi alanı için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Her bir ilgi alanı için örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olup olmadığının anlaşılması için KMO değerleri ve Bartlett's değerlerinin anlamlılığı test edilmiştir. Temel Bileşenler analizinde maddelerin ortak yüklerinin ,30'dan küçük olması durumunda ilgili maddeler elenerek faktör analizi tekrarlanmıştır. Aşağıdaki tabloda her bir ölçek için elde edilen KMO ve Bartlett's değerleri yer almaktadır:

Tablo 2: Bilfen İlgi Envanteri KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Ölçekler	**Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği**	**Bartlett's Küresellik Testi**		
		X^2	**Sd**	**p**
DBİ	,900	2773,257	28	,000
SBİ	,826	900,278	10	,000
SEİ	,886	1068,935	21	,000
YDİ	,910	1427,012	21	,000
Tİ	,737	541,645	6	,000
MUİ	,909	1795,071	28	,000
İAİ	,811	949,557	15	,000
Eİ	,878	1104,866	15	,000
GSİ	,894	1987,803	21	,000
Mİ	,920	2342,006	21	,000
SDİ	,753	670,707	15	,000

Tablodandan izlenebileceği üzere, KMO değerleri örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu, Bartlett's değerlerinin anlamlılığı (p<,001) da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla özdeğeri (eigen) iki alınarak gerçekleştirilen Temel Bileşenler analizi (Principal Component Analysis) ile öncelikle maddelerin ortak yüklerine bakılmış ve ortak yükleri ,30'dan küçük olan maddeler elendikten sonra geriye kalanlar tespit edilerek işlemlere devam edilmiştir. Bu bağlamda DBİ ölçeğinden 1 madde, SBİ ölçeğinden 2 madde, SEİ ölçeğinden 2 madde, YDİ ölçeğinden 1 madde, Tİ ölçeğinden 2 madde, GSİ ölçeğinden 2 madde ve SDİ ölçeğinden 2 madde elenmiştir. Böylece toplam 12 madde ölçeklerden çıkartılmıştır.

Ölçeklerin tek faktörlü bir yapı sergilemesi amacıyla bir faktörlük bir yapı beklentisi ile gerçekleştirilen Temel Bileşenler analizi (Principal Component Analysis) sonucunda ölçeklerin her birinin eigen değerleri; DBİ için: 5,044; SBİ için: 2,990; SEİ için: 3,573; YDİ için: 4,058; Tİ için: 2,382; MUİ için: 4,440; İAİ için: 3,122; Eİ için: 3,484; GSİ için: 4,449; Mİ için: 4,797; SDİ için: 2,698 ve açıklanan toplam varyans miktarı ise DBİ için: % 63,050; SBİ için: % 59,793; SEİ için: % 51,038; YDİ için: % 57,978; Tİ için: % 59,547; MUİ için: % 55,504; İAİ için: % 52,032; Eİ için: % 58,061; GSİ için: % 63,564; Mİ için: % 68,530; SDİ için: % 44,969 olan bir yapı sergilediği hesaplanmıştır.

Bu sonucun ardından maddelerin faktördeki yüklerini görmek amacıyla döndürülmemiş bileşenler matriksi (unrotated factor solution) elde edilmiştir. Uygulamanın ardından Bilfen İlgi Envanteri ölçeklerini oluşturan maddelerin tamamının, faktörler içinde %50'dan daha yüksek yük değeri elde ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle elenmesi gereken maddeler olmadığına karar verilerek ölçeklerin güvenirlik değerlerinin hesaplanmasına

geçilmiştir. Güvenirlik analizi olarak Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı (internal consistency) hesaplanmış ve elde edilen sonuç aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3: Bilfen İlgi Envanteri Ölçeklerine Ait Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Değerleri

Faktör	C. Alpha
DBİ	,915
SBİ	,828
SEİ	,831
YDİ	,878
Tİ	,769
MUİ	,882
İAİ	,811
Eİ	,852
GSİ	,901
Mİ	,922
SDİ	,750

Tablodan da anlaşılacağı gibi ölçeklerin iç tutarlık katsayıları yüksek bulunmuştur. Bu sonucun ardından ölçeklerin içerdiği maddelerin ve ölçek puanlarının ayırdediciliğini belirlemek amacıyla, ayırdedicilik analizlerine geçilmiş, bu amaçla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Ölçeklerdeki maddelerin ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere, üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan bağımsız grup t-testi (independent samples t test) sonucunda, ölçeklerdeki tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (*p<,001*). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçeklerdeki maddelerin ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu işlemin ardından madde-toplam ve madde-kalan analizlerine geçilmiştir. Madde toplam (item-total) analizlerinde ölçeklerdeki tüm maddelerin korelasyonlarının pozitif yönde (*DBİ için:* r_{min}*=,633; SBİ için:* r_{min}*=,645; SEİ için:* r_{min}*=,659; YDİ için:* r_{min}*=,708; Tİ için:* r_{min}*=,670; MUİ için:* r_{min}*=,620; İAİ için:* r_{min}*=,597; Eİ için:* r_{min}*=,680; GSİ için:* r_{min}*=,737; Mİ için:* r_{min}*=,724 ve SDİ için:* r_{min}*=,596; p<,001*); öte yandan madde kalan (item-reminder) analizlerinde tüm maddelerin korelasyonlarının pozitif yönde anlamlı olduğu *(DBİ için:* r_{min}*=,538; SBİ için:* r_{min}*=,454; SEİ için:* r_{min}*=,496; YDİ için:* r_{min}*=,596; Tİ için:* r_{min}*=,431; MUİ için:* r_{min}*=,498; İAİ için:* r_{min}*=,425; Eİ için:* r_{min}*=,560; GSİ için:* r_{min}*=,631; Mİ için:* r_{min}*=,627 ve SDİ için:* r_{min}*=,440; p<,001*) tespit edilmiştir.

Ölçeklerin güvenirlikleri açısından madde toplam korelasyonları da hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayıredici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Bilfen İlgi Envanteri Ölçeklerine Ait Madde-Toplam Korelasyonları

	Puanlar		
Doğa Bilimleri	**N**	**r**	**p**
2	479	,627	,000
9	479	,714	,000
16	479	,438	,000
28	479	,351	,000
35	479	,692	,000
43	479	,826	,000
54	479	,834	,000
65	479	,807	,000
72	479	,727	,000
80	479	,832	,000
91	479	,514	,000

96	479	,219	,000
Sosyal Bilimler	**N**	**r**	**p**
3	479	,433	,000
11	479	,674	,000
17	479	,504	,000
29	479	,593	,000
36	479	,495	,000
44	479	-,293	,000
55	479	,484	,000
66	479	,542	,000
73	479	,719	,000
81	479	,747	,000
92	479	,711	,000
Sosyal Etkileşim İkna	**N**	**r**	**p**
4	479	,678	,000
18	479	,559	,000
30	479	,605	,000
37	479	,496	,000
45	479	,604	,000
56	479	,730	,000
67	479	,675	,000
75	479	,481	,000
82	479	,594	,000
93	479	,530	,000
97	479	,687	,000
Yabancı Dil	**N**	**r**	**p**
5	479	,763	,000
12	479	,741	,000
20	479	,445	,000
31	479	,693	,000
40	479	,739	,000
46	479	,762	,000
57	479	,544	,000
68	479	,726	,000
83	479	,730	,000
Ticaret	**N**	**r**	**p**
6	479	,508	,000
13	479	,398	,000
21	479	,709	,000
32	479	,671	,000
47	479	,740	,000
58	479	,543	,000
84	479	,547	,000
Mekanik Uğraşlar	**N**	**r**	**p**
7	479	,717	,000
14	479	,673	,000
22	479	,784	,000
41	479	-,489	,000
48	479	,629	,000
59	479	,819	,000
76	479	,744	,000
85	479	,620	,000

94	479	,814	,000
İş ayrıntıları	**N**	**r**	**p**
23	479	,371	,000
33	479	,781	,000
42	479	,678	,000
49	479	,718	,000
60	479	,582	,000
69	479	,783	,000
77	479	,568	,000
Edebiyat	**N**	**r**	**p**
24	479	,729	,000
50	479	,747	,000
61	479	,736	,000
70	479	,724	,000
78	479	,669	,000
86	479	,734	,000
95	479	-,220	,000
Güzel Sanatlar	**N**	**r**	**p**
8	479	,778	,000
25	479	,849	,000
38	479	,836	,000
51	479	,582	,000
62	479	,721	,000
71	479	,739	,000
79	479	,786	,000
87	479	,606	,000
98	479	,712	,000
Müzik	**N**	**r**	**p**
1	479	,824	,000
10	479	,783	,000
19	479	,849	,000
26	479	,709	,000
52	479	,835	,000
63	479	,907	,000
88	479	,834	,000
Sosyal Destek	**N**	**r**	**p**
15	479	,591	,000
27	479	,610	,000
34	479	,520	,000
39	479	-,175	,000
53	479	,575	,000
64	479	,563	,000
74	479	,624	,000
89	479	,628	,000
90	479	,510	,000

Tabloda görüldüğü üzere, ölçekleri oluşturan maddelerin alt boyut toplam puanlarıyla anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, tüm maddelerin toplam puanla istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir (p<,001). Öte yandan standardizasyon işlemlerine güçlü maddelerle devam etmek amacıyla toplamla r<,50 olan tüm maddeler elenmiştir. Elenen maddeler, doğa bilimleri ilgisi için 3 madde (16, 28, 96), sosyal bilimler (tarih-coğrafya) ilgisi için 4 madde (3, 36, 44, 55), sosyal etkileşim-ikna ilgisi için 2 madde (37, 75), yabancı dil ilgisi için 1 madde (20),

ticaret ilgisi için 1 madde (13), mekanik uğraşılar ilgisi için 1 madde (41), iş ayrıntıları ilgisi için 1 madde (23), edebiyat ilgisi için 1 madde (95), sosyal destek ilgisi için 1 madde (39) dur. İşlemlere kalan maddelerle devam edilmiştir. Tablodan anlaşıldığı üzere madde-toplam puan korelasyonları maddelerin ölçtükleri özellik açasından kişileri ayırt etme de ne kadar yeterli olduklarını göstermektedir. Tüm bu sonuçlar ölçeklerdeki tüm maddelerin aynı yapı içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Geçerlik güvenirlik işlemlerine 98 madde ile başlanmış ve elenen maddelerden sonra 71 madde ile süreç tamamlanmıştır. Son hali ile ölçek 11 farklı ilgi alanını ölçen 11 ölçekten oluşmaktadır. Bu ölçekler; Doğa Bilimleri İlgisi (8 madde), Sosyal Bilimler İlgisi (5 madde), Sosyal Etkileşim-İkna İlgisi (7 madde), Yabancı Dil İlgisi (7 madde), Ticaret İlgisi (4 madde), Mekanik Uğraşılar İlgisi (8 madde), İş Ayrıntıları İlgisi (6 madde), Edebiyat İlgisi (6 madde), Güzel Sanatlar İlgisi (7 madde), Müzik İlgisi (7 madde) ve Sosyal Destek İlgisi (6 madde) den oluşmaktadır.

Ölçeğin Puanlanması

Ölçeğin puanlanması için bir manuel bir de bilgisayar ortamında puanlama cetveli oluşturulmuştur. Manuel puanlamada, uygulamacının her kategorinin kapsamına giren sorulara ait çetele tutması ve her kategorinin toplam puanlarını tablonun altına yazması yoluyla puanlar elde edilmektedir. Böylece her faktörün kendi içinde toplam puanı elde edilebilmektedir. Toplamda en yüksek "Bana Çok Uygun" yanıtları gencin yatkın olduğu mesleki alanı göstermektedir. En yüksek "Bana Hiç Uygun Değil" yanıtı ise ise gencin uzak olduğu mesleki alanı göstermektedir. Yüksek puanlar daha çok "Bana Uygun Değil veya Bana Uygun"da yoğunlaşmışsa gencin meslek seçimi hala belirginleşmemiş olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten elde edilen puanların, mesleğe ilişkin baskın nitelikler ve etkinlikler ile bu nitelikleri karşılayan mesleklere ilişkin yorum cetveli de oluşturulmuştur. Sonuçlar bu tablo üzerinden yorumlanmaya müsaittir. Puanlamanın öğrencinin kendi şifresiyle sistem üzerinden gerçekleştirildiği online versiyonunda da elde edilen sonuçlarla ilgili meslek ve mesleki özelliklerinin yorumlandığı bir değerlendirme sistemi ayrıca oluşturulmuştur. Uygulama esnasında öğrenciye ilgi envanteri ile birlikte, kendi seçmek istediği mesleklerle anne babasının istediği meslekleri karşılaştırabileceği bir tablo da sunulmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma kapsamında lise öğrencilerinin mesleki ilgilerini ölçmeye yönelik çok boyutlu, geçerli ve güvenilir, 71 madde ve 11 alt ölçekten oluşan bir envanter elde edilmiştir. Elde edilen bulgular lise öğrencilerinin doğa bilimleri, sosyal bilimler, sosyal etkileşim-ikna, yabancı dil, ticaret, mekanik uğraşılar, iş ayrıntıları, edebiyat, güzel sanatlar, müzik ve sosyal destek ilgi alanlarını belirlemede ölçeklerin uygun niteliklere sahip olduğunu göstermektedir. Son yıllarda mesleki seçimi konusunda yeni ve işlevsel envanterler hazırlama konusundaki çabalar gözden geçirildiğinde, meslek seçimi ile beraber, mesleki ilgi, mesleki kararsızlık, mesleki değer gibi konularda sınırlı sayıda ölçek çalışması olduğu görülmektedir (Atlı, 2012; Çakır, 2004; Deniz, 2009;). Özellikle çok boyutlu ve geniş değerlendirme imkanı sunan ölçeklere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Deniz (2009), 13 yaş üzerindeki bireylerin mesleki ilgilerini ortaya koyabilecek geçerli ve güvenilir bir ilgi envanter oluşturmak üzere Mesleki Alan İlgi Envanteri (MAİ)'yi geliştirmiştir. Ölçeğin bu araştırmanın amacına benzer şekilde 14 faktörden oluştuğu görülmektedir.

Atlı (2012) lise öğrencilerinin mesleki değerlerini belirlemeye yönelik geliştirdiği envanter çalışmasında, öğrencilerin para, özgürlük, yardım, fiziksel özelliklerin kullanımı, iş sağlığı, yaratıcılık ve arkadaşlık mesleki değerlerinde çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterdiklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerde mesleki ilginin mesleki değerle birlikte ele alınarak gerekli planlamaların yapılması şüphesiz öğrencileri çok daha tatmin edici sonuçlara ulaştıracaktır. Mesleki kararsızlık da meslek seçimi konusunda ölçek ihtiyacı duyulan ele alınan faktörlerden bir olarak dikkate çarpmaktadır. Çakır (2004), mesleki kararsızlık içinde bulunan lise I. sınıf öğrencilerini tespit etmek amacıyla bir envanter geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçek mesleki kararsızlık içinde bulunan bireylerde, karar verme aşaması öncesinde en çok görülen 5 özellik dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu özellikler 1. İçsel çatışmalar, 2. Kendini yeterince tanımama, 3. Meslek ve alan bilgisi eksikliği, 4. Meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar, 5. Dışsal çatışmalardır. Benzer şekilde Akkoç'un (2012) yaptığı araştırmada öğrencilerin mesleki karar toplam puanları ile kariyer inançları envanterinin içsel tatmin puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmacı bu bağlam da, gençlerin

içsel tatminlerini arttıracak seçeneklerin farkına varabilmelerinin, bu alanları kapsayan ve kapsamayan meslekleri daha kolay ayırt edebilmelerine yardımcı olacağı ve kararsızlık yaşamalarını azaltabileceği sonucuna varılmıştır (Akkoç, 2012). Bu çerçeveden ele alındığında lise öğrencilerinin mesleki ilgilerinin farkına varabilmeleri bir kez daha önem kazanmaktadır. Öğrencilerin meslek seçim sürecinde mesleki ilgileri, mesleki değerleri ve mesleki karasızlıkları ile birlikte ele alındığında çok daha etkili bir sonuç elde edilmesine yardımcı olacak ve öğrencilerin mesleki olgunluklarını arttıracaktır.

Türkiye'de yapılan araştırmalar, öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği sonucunu vermektedir (Yeşilyaprak, 2012). Yapılan araştırmalar psikolojik danışmanlardan yardım alan öğrencilerin mesleki olgunluklarının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir (Çoban, 2005). Psikolojik danışmanları etkili ve pratik yöntemlerle öğrencilerin meslek seçimlerine rehberlik yapabilmeleri doğru tercihler üzerinde etkili olacaktır. Geliştirilen ölçek, lise öğrencilerinin dört senelik meslek seçim süreçleri içerisinde takiplerini kolaylaştırabileceği gibi, lise branş seçimlerinde de yol gösterici ipuçları sunabilir. Öğrencilerin özellikle lisenin ilk yılında böylesi bir envanterle takibe alınmaları, öğrencilerin tercihlerinin tespit edilmesi kadar, henüz tercihini netleştirmemiş öğrencilerin eğilimlerinin farkına varmaları ve eğilimleri üzerinde düşünmelerini de kolaylaştırıcı bir faktör olarak düşünülebilir. Üniversite seçme sınav sistemi öğrencilerin mesleki ilgilerini mümkün olduğu kadar doğru tahminlerle belirleyen böylesi ölçeklerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Elde edilen ölçek, günümüz koşullarına ve genç neslin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir içerik ve dil kullanılarak hazırlanmış olduğu için, ilgili literatürdeki benzer ölçeklerin bu konudaki eksiklik ve revizyon ihtiyaçlarını da karşılar niteliktedir. Bu çerçevede ölçeğin, ilerleyen çalışmalarda Türkiye'nin farklı sosyoekonomik ve farklı coğrafyalarında karşılaştırılmalarının yapılması ve farklı okul türlerinde elde edilen tercih eğilimleri açısından araştırılması önerilebilir. Ölçeğin yordayıcı gücünü test etmek açısından seçilen örneklemin boylamsal takibi ve ilerleyen zamanda hem okul hem de iş hayatına yönelik tercihleri incelenebilir.

Yeşilyaprak (2012) bilgisayar destekli mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı programlarına duyulan ihtiyacı, ülkemizde meslek seçimi konusunda var olan sorunlar başlığı altında ele almaktadır. Ülkemizde bu konudaki çabaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Erkalan, Calp ve Şahin'in (2012) kayda değer çabalarında Çoklu Zekâ Kuramı kullanılarak, meslek seçiminde önemli bir destek aracı olabilecek bir uzman sistem tasarlanmıştır. Böylece, bir otomasyon aracığıyla bireylerin, yapabilecekleri mesleklere insan desteği almadan daha kısa sürede ve daha doğru bir şekilde yönlendirilebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada da elde edilen ölçeğin, öğrencilerin kendi şifreleri ile takip edebilecekleri online bir versiyonu hazırlanmıştır. Oluşturulan sistem öğrencinin eğilimi olan meslekleri tespit etmeyi mümkün kılmakla beraber, mesleki ilgisinin ve kariyer yöneliminin en uygun olduğu, geliştirmesi gereken, zayıf ilgi gösterdiği veya uygun olmayan mesleki eğilimlerini de tespit etmeye müsait şekilde kurgulanmıştır. Böylece öğrencinin kendisindeki değişimleri liseden mezun olana kadar takip etmesi sağlanmıştır. Uygulama neticesinde öğrenci eğilim gösterdiği mesleğe ait baskın nitelikler ve ilgili alandaki meslekler konusunda da önceden hazırlanmış meselki bilgilendirme formu sayesinde bilgi sahibi olabilmektedir. Envanterin Türkiye için bir ilk olma niteliği taşıyan özel bir bölümü de, öğrencinin öne çıkan mesleki ilgi alanlarının, ailenin isteği ile uyumunu dikkate alarak özel bir değerlendirme sonucu verebilmesidir.

Bu bağlamda elde edilen ölçek, günümüz koşullarına uygun şekilde daha fazla ve yeni meslek alanları ile zenginleştirilmiş, günümüz koşullarına uygun bir dil ve içerikle düzenlenmiş, öğrenciye kendi kendini değerlendirme ve takip imkanı sunan, öğrencinin kendi seçimleri ile ailesinin isteklerini ayırt etmesini sağlayan, geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Not: Bu ölçek Bilfen Okullarının mesleki ilgiyi belirlemede duydukları ihtiyacı karşılamak üzere pratik bir envanter arayışı sonucunda, Bilfen Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin işbirliği ile oluşturulmuştur.

KAYNAKÇA

Akkoç, F. (2012). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (32), 49-70.

Atlı, A. (2012). *Lise öğrencilerinin mesleki değerlerinin incelenmesi.* İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, yayınlanmamış doktora tezi, Malatya.

Basilevsky, A. (1994). *Statistical factor analysis and related methods: theory and applications.* USA: John Wiley & Sons, Inc.

Büyüköztürk, Þ. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 32, 470-483.

Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(2), 1-14.

Çoban, A. E. (2005) Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 6 (10), 39-54.

Deniz, K. Z. (2009) Mesleki Alan İlgi Envanteri (MAİ) Geliştirme Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı:I, 289-310 http://efdergi.yyu.edu.tr

Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3) 211-216.

Erkalan, M., Calp, M. H. ve Şahin, İ. (2012) Çoklu Zekâ Kuramından Yararlanılarak Meslek Seçiminde Kullanılacak Bir Uzman Sistem Tasarımı ve Gerçekleştirilmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*. Cílt: 5, Sayı: 2, 49-55.

Gazioğlu, A. E. İ., Bekçi, B., Güler, Ç. Y., & Çayirdağ, N. (2007). İstanbul İli Özel ve Devlet Okullarında Mesleki Rehberlik Çalışmalarına İlişkin Durum Saptaması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27).

Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analysis.* USA: W. B. Saunders Company.

Gysbers, N. C. (2005) Comprehensive School Guidance Programs in the United States: A Career Profile. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5: 203–215. DOI 10.1007/s10775-005-8800-7

HAmacı, Z. (2013) İlköğretim Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Mesleki ve Eğitsel Kararlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:12 Sayı:44, 284-299.

Kars, V., Arslan, N., Erik, L., Avcı, N., Bucaktepe, P. G., Celepkolu, T., & Şahin, H. A. (2014). Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların anksiyete ve depresyonla ilişkisi. *Dicle Medical Journal/Dicle Tip Dergisi*, 41(1), 187-190.

Kuzgun, Y. (1989). *Edwards kişisel tercih envanteri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kuzgun, Y. (2000) *Meslek Danışmanlığı Kuramlar ve Uygulamaları*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Kuzgun, Y. (2005). *Akademik Benlik Kavramı Ölçeği. Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Programlar Dizisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). *Orta öğretim Öğrencileri için Mesleki Olgunluk Ölçeği El Kitabı.* Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Programlar Dizisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özoğlu, S. Ç. (1977). *Kuder ilgi alanları tercihi envanteri mesleki form CH el kitabı.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve uygulama* (3. bs). İstanbul: M. E. Basımevi.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: TPD Yayınları.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications.* USA: American Psychological Association, Washington, DC.

Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım*. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 1, 111-118.

Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM yayınları.

Ek 1: Örnek Maddeler

Doğa Bilimleri İlgisi 39 - Öğrenmeyi seviyorsam, bunda en büyük pay fen derslerinin. 26 - Proje çalışmalarında biyoloji ile ilgili konuları tercih ederim.
Sosyal Bilimler (Tarih-Coğrafya) 9 - Tarihi olayları anlatan romanları okuduğumda olayların içinde yaşar gibi olurum. 20 - Fırsat bulsam dünyadaki tüm tarihi eserleri görmek isterdim.
Sosyal Etkileşim-İkna 3 - Konuşurken insanları istediğim yönde etkileyebiliyorum. 40 - Yeter ki bana fırsat verilsin, çevremdekileri her türlü ikna ederim.
Yabancı Dil 32 - Yabancı dil dersleri okuldan zevk almamı sağlıyor. 48 - Yabancı dille uğraşan kişilerin hayatlarını ilgi çekici buluyorum.
Ticaret 14 - Ticaretle uğraşmadığım bir hayat düşünmem mümkün değil. 63 - Bir kasa limon al sat; tüm işlerden daha iyi? düşüncesindeyim.
Mekanik Uğraşılar 5- Tamir işleri için ilk fırsatta kendime bir alet kutusu hazırlayacağım. 15 - Bozulan oyuncakları tamir etmede üstüme yoktur.
İş Ayrıntıları 24 - Eşyalarım her zaman yerli yerindedir. 42- Kullandığım bilgisayarlarda dosyaları belirli bir sistem dâhilinde isimlendiririm.
Edebiyat 57 - İnternette sık sık takip ettiğim şiir siteleri var. 65 - Bir gazetede köşe yazarı olmak isterdim.
Güzel Sanatlar 17 - Görsel sanatlara karşı güçlü ilgilerim var. 58 - Görsel sanatlara ait bir alanda eğitim almayı diğer tüm alanlarda eğitim almaya tercih ederim.
Müzik 37 - Bir grupla müzik yapmanın benim için mümkün olduğunu düşünüyorum 45 - Müzik ve çalgılarla ilgili faaliyetler tam bana göre.
Sosyal Destek 38 - Eşyalarla ilgilenmektense insanlarla ilgilenmeyi tercih ederim. 54 - İnsanlarla uğraşılan meslekler tam bana göre.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKULDAKİ NÖBET GÖREVLERİNDEKİ ÖNCELİKLİ DAVRANIŞLARI

Doç. Dr. Nida Bayındır
DPÜ Eğitim Fakültesi, Kütahya
nidabayindir@yahoo.com

Özet
Eğitim öğretim yaşantılarının en temel öğesi kurumsal yapıdaki okuldur. Okul, hedeflere ulaşmada planlanmış bütün organizasyonların gerçekleştiği kontrollü bir çevredir. Bu çevrede bazen istenmeyen yaşantılarda gerçekleşebilir. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin okulda gerçekleşme olasılığı yüksek olan istenmeyen durum ve davranışlara karşı tuttukları nöbet görevlerindeki öncelikli davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin %55,8'i okulda öğretmenlerce nöbet tutulması, %44,2'si ise tutulmaması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin sadece %43,7'si ise tutulan nöbetin niteliğini yeterli bulmaktadır. Öğretmenlerin %62,1'i nöbet görevinde öncelikli olarak okula/sınıfa giriş çıkışları düzenlediğini ve güvenliği tehdit eden durumlara müdahale ettiğini, %61,6'sı okul bahçesinde ve koridorlarda öğrencileri kontrol ettiğini düşünmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni, okul nöbetleri, olumsuz durumlar.

PRIORITY BEHAVIORS OF PRIMARY TEACHERS ABOUT SCHOOL GUARD DUTY

Abstract
The education policies of government contains at desired behavior and development. Every contry, plans to short, mediom or long term at education aims to requested human features. These plans are implemented in school which first formal place. This environment can sometimes be undesirable behaviors. Research, was aimed priority behaviors of primary teachers about his school guard duty. According to a study, primary teachers 55.8% considers that the necessary of guard duty at schools. But 43.7% of primary teachers is to find enough at school guard duty. 61.6% of primary teachers considers primarily regulating the entrance and exit of school or class, providing security, controlling the students in school garden or school hall.

Key Words: Primary school teacher, school guard duty, negative conditions.

GİRİŞ

Devletlerin eğitim politikaları, istendik düzeyde tutum ve davranış geliştirmeye dönük yerel hedeflerden oluşmaktadır. Her ülke, ihtiyacı olan insan özelliklerine göre bu hedefleri kısa, orta ve uzun vadede planlar. Bu planlamanın uygulanmaya başladığı ilk resmi kurumlar ise okullardır. Kişisel olarak ailenin yaklaşımı ile belli bir yaşa gelen çocuk, bir zaman sonra devlet güvencesi ve kontrolü ile ulusal ve evrensel hedefler için okul denen kontrollü bir çevrede yetiştirilmeye başlanır. Yılda yaklaşık 180 iş günü olarak planlanan kurumsal örgün eğitim yaşantıları ile çocukların bilgilenmesi, sosyalleşmesi, kişilik gelişimi, fiziki ilerleyişi, ahlaki değerleri, duygusal tepkimeleri, vb. beceri alanları geliştirilmeye çalışılır. Deneyimlerle bu becerilerin pekiştirilmesi işi de yine okuldaki değişkenlere bırakılır. Çocuk, haftada 30 saatini ve buna ek olarak teneffüsleri eğitim öğretim sürecinin önemli bir parçası olarak okulda geçirir. Hem okul saatlerinde hem de bu saatler dışında (okul bahçesi ya da etüt amaçlı okul alanları) okul öğrencilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu geçirdiği önemli bir kültürlenme alanıdır (Özdemir, 2011, Özer ve Dönmez, 2007, Erkal ve Yertutan, 2010, Erol, 2009, Dönmez, 2001, Karal, 2011).

Okullar, sistematik eğitim öğretim yuvaları olmalarına rağmen, aynı zamanda, kontrolsüz istek ve deneyimlerin de yaşandığı yerlerdir. Öğrenci çoğu zaman doğruyu pekiştirerek bir şeyler öğrendiği gibi, bazen de yanlışları sınayarak bir şeyler öğrenebilir. Hatalar, bazen, doğru yolu görmede daha etkili olabilir. Kontrolün dışında

oluşan bu eğitim yaşantıları okul ortamlarında bazı sorunlara neden olabilmektedir. Öğrencinin teneffüste okul içinde olumsuz sayılabilecek davranışlar (kısa süreli dikkatsizlikler, kötü örnek olabilecek davranışlar, okul kurallarına karşı olan davranışlar, ön görülebilen önemli sorunlar, kavgalar, olası kazalar vb.) istenmeyen durumların oluşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler, ders saatleri dışında, teneffüslerde, okula giriş ve çıkışlarda (sınıf, koridor, lab, spor alanları, bahçe, kütüphane, vb.) çeşitli tehlikelere maruz kalabilmektedirler. Güvenli olmayan bir eğitim ortamında ise etkili bir öğrenmeden söz edilemez. Okul güvenliği, hem öğrenme öğretme yaklaşımları hem de öğrencilerin beden sağlığını koruma açısından değerlendirildiğinde bazı koruma önlemlerinin alınmasını gerektirir. Bu önlemler, okulun fiziki unsurlarının kontrolü, gıda ve temizlik hijyeni, psikolojik ve sosyolojik uyum, güvenlik önlemleri, öğrenci disiplini, okul işlerinin devamlılığı (ısı, ışık, gürültü, temizlik, düzen vb.) olarak sayılabilir. Gerekli olan bu önlemler alınmadığında ise okul kazaları, istenmeyen davranışların pekişmesi, sağlıksız ve tehditkâr bir çevrenin zararlı etkileri ile karşı karşıya kalınmaktadır. Okulun demografik ve fiziki yapısı bunun en temel belirleyicisidir. Okulda yaşanan güvenlik zâfiyetlerinin ve istenmeyen davranışların önlenmesi için pek çok okulda güvenlik teknolojilerinin de artarak kullanıldığı görülmektedir (Erkal ve Yertutan, 2010, Özer ve Dönmez, 2013, Gür ve Yıldız, 2009, Tabancalı ve Bektaş, 2009, Ergüder ve Yertutan, 2005, Çalık vd, 2011, Günay ve Özbilen, 2014).

Örneğin Eraslan ve Ayçan (2008) yaptıkları araştırmaya göre, okul kazalarının (bina içinde) %44'ü sınıfta, %31,9'u spor salonunda, %10,6'sı merdivenlerde, (bina dışında ise) %42,6'sı bahçede, %25,5' i ise yolda gerçekleşmektedir. Turhan ve Turan'ın (2012) yaptığı araştırmada da veli ve öğrencilerin %49,1'i okuldaki güvenlik eksikliklerinden öğretmenleri sorumlu tuttuklarını, Gömleksiz vd., (2008) nöbetçi öğretmenlerin teneffüste öğrencilerin birbirlerine uyguladıkları şiddette karşı ilgisiz kaldıkları, Yaman ve Ayar'a göre (2009) bazı öğretmenlerin bazı öğretmenlerce nöbet görevini layıkıyla yapmadıkları, Gündoğdu vd.,(2015)'e göre, öğretmenlerin nöbetlerde çok fazla şeyden sorumlu tutulduklarına, yöneticilerin nöbet yerlerini belirlerken sübjektif davrandıklarına ve okul çevresinin nöbeti zorlaştırdığına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Öğrenci güvenliği ve olumlu akademik yaşantıların devamlılığı için okulda bazı önlemlerin alınması gerekmektedir. Öğrencilerin okuldaki aktiviteleri, gözlendiği, denetlendiği ve kontrol edilebildiği oranda gün daha az riskli davranışlarla atlatılabilmektedir. Bu nedenle okul yönetimlerine, öğrencinin eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında karşılaşabilecekleri her türlü riskli durumu engellemek gibi bir görev düşmektedir. Okulların eğitim öğretim hizmetlerinin tam zamanlı olarak işlemesi, bir okul disiplininin yaratılması ve öğrenci sağlığının yasal devamlılığı nöbetçi öğretmenlik uygulaması ile gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Nöbetçi öğretmenler, MEB nöbet yönetmeliği ve okul tarafından düzenlenen nöbet görevlerine göre kendi devresinde teneffüslerde, okula giriş ve çıkışlarda, öğle arasında yemek zamanları gibi riskli zamanlarda nöbet tutmayı kapsamaktadır. Sorumluluk nöbet tutan öğretmene verilir. Bu durum, zaman zaman, nöbet tutan öğretmenlerin nöbetlerin asli eğitim öğretim faaliyetleri dışında olması gerekçesi ile tutulmaması gerektiği anlayışını oluşturabilmektedir. Halbuki eğitim bir süreç olarak düşünüldüğünde aktif öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yanında okul içindeki eğitim yaşantılarının da profesyonelce sürdürülmesi gerekliliği tartışılabilir (Gür ve Yıldız, 2009, MEB, 2014, Memduhoğlu ve Taşdan, 2007, Nezihoğlu ve Sabancı, 2010, Türnüklü vd, 2001).

Nöbetler, ülkemizde öğrencilerin teneffüslerde başıboş bırakılmaması ve sonuçları düşünüldüğünde günü en az riskle bitirmeyi hedefleyen rutin kontrol işi olarak algılanabilmektedir. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin okul nöbetlerinde öncelikli olarak yaptıkları rutinleri belirlemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma kapsamında 190 sınıf öğretmeninden veri toplanılmıştır. Anketler, 2014-15 öğretim döneminde Kütahya il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerine gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Eylül seminer döneminde öğretmenlere uygulanan anket verilerinin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı belirtilip öğretmenlerin objektif davranmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma, örneklemdeki öğretmenlerle ve kullanılan anketle sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan tek alt boyutu olan anket yoluyla toplanmıştır. Anketin uygulama öncesinde ilgili literatür taranmış, nöbetle ilgili öğretmen ve uzman görüşleri alınarak ankete son hali verilmiştir. Öncelikle 62 maddeden oluşan anket, uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda 44 maddeye indirilmiştir. Anketin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek için 30 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen verilere göre faktör yükü 0,30'un üzerindeki maddeler alınmış, 4 madde daha işlevselliği olmadığı için anketten çıkartılmıştır. Anketin KMO değeri 0,807 Barlet değeri ise 3006,177 olarak bulunmuştur. Anketin güvenirlik katsayısı ise 0,887 olarak bulunmuştur. Kolay ulaşılabilirlik yoluyla belirlenen örneklem grubundan elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlere, nöbetin gerekliliği ve nöbet görevinin niteliği ile ilgili sorulan 2 bağımsız değişken ile nöbet görevlerinin önceliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ise frekans ve yüzde hesaplamaları ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin okulda tuttukları nöbet görevlerinde öncelikli olarak yaptıklarını kapsayan araştırma bulguları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Nöbet Tutulmasını Gerekli Bulma Durumları

	fr	%	ort	ss.
EVET	106	55,8	1,442	0,497
HAYIR	84	44,2		
Toplam	190	100,0		

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %55,8'i okulda öğretmenlerce nöbet tutulması, %44,2'si ise tutulmaması gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Tutulan Nöbeti Yeterli Bulma Durumları

	fr	%	ort	ss.
EVET	83	43,7	1,563	0,497
HAYIR	107	56,3		
Toplam	190	100,0		

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %56,3'ü tutulan nöbeti yeterli bulmamakta, %43,7'si ise yeterli bulmaktadır.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Nöbet Tutmadaki Öncelikli Olarak Yaptıkları İşler

MADDELER %	*Herzaman*	*Çoğuzaman*	*Bazen*	*Nadiren*	*Hiç*	*Ortalama*	*S.sapma*
1-Öğrencinin okulla ilgili kişisel sorunlarıyla ilgileniyorum	12,6	36,3	8,9	37,4	4,7	2,85	1,19
2-Okul bahçesinde ve koridorlarda öğrencileri kontrol ediyorum	11,6	**61,6**	10,5	14,7	1,6	2,33	0,92
3-Okula/sınıfa giriş çıkışları düzenliyorum	12,1	**62,1**	7,4	16,8	1,6	2,33	0,94
4-Gerektiğinde ilk yardım yapabiliyorum	13,2	48,4	15,3	20,5	2,6	2,51	1,04
5-Öğrenci güvenliğini sağlıyorum	13,2	**54,2**	16,3	14,2	2,1	2,37	0,95
6-İlk ders başlamadan 30 dk önce okula geliyorum	14,7	**53,2**	15,3	14,2	2,6	2,36	0,98
7-Son ders bitiminden 30 dk sonra okuldan ayrılıyorum	10,5	**58,4**	15,3	12,6	3,2	2,39	0,94
8-Yemek veriliyorsa yemek yeme işlerini kontrol ediyorum	10,5	35,8	29,5	22,1	2,1	2,69	0,99

9-Okul giriş ve dağılma zamanlarında kontrollü geçiş sağlıyorum	3,7	47,9	33,7	12,6	2,1	2,61	0,83
10-Okulun eğitim öğretim işlerinde idareye yardım ediyorum	3,7	31,1	17,4	37,4	10,5	3,20	1,10
11-Okulun ısınma, aydınlanma, ses, temizlik vb. rutinlerini kontrol ediyorum	5,8	40,0	23,7	27,9	2,6	2,81	0,99
12-Olası şiddet olaylarını önlüyorum	12,6	**53,7**	15,7	17,4	1,1	2,40	0,95
13-Öğretmenlerin sınıflarına zamanında girmesi ile ilgili hatırlatmaları yapıyorum	8,4	**54,2**	14,7	21,1	1,6	2,53	0,96
14-Okula giren çıkan kişilerin kimliğini sorguluyorum	5,8	42,1	21,1	27,4	3,7	2,81	1,02
15-Okul bahçesi ve koridorlarda güvenliği tehdit eden durumlara müdahale ediyorum	9,5	**61,1**	19,5	9,5	0,5	2,30	0,79
16-Öğrencilerin okul dışına çıkmasını engelliyorum	6,3	38,9	23,2	25,8	5,8	2,85	1,05
17-Teneffüslerde koridorlarda ve bahçede dolaşıyorum	6,8	**55,3**	18,4	18,4	1,1	2,51	0,90
18-Öğrencilerin servislere binme ve inmelerini organize ediyorum	0,5	12,1	17,4	**52,1**	17,9	3,74	0,90
19-Öğrencilerin istek ve sıkıntılarını saptamak için iletişim kuruyorum	0,5	4,7	12,1	**59,5**	23,2	4,00	0,76
20-Okul bölümlerinde hijyen kontrolü yapıyor, gerekli ikazlarda bulunuyorum	3,7	25,8	13,7	44,7	12,1	3,35	1,10
21-Okul hizmetli işlerini takip ediyorum	3,2	20,5	22,6	43,7	10,0	3,36	1,01
22-Tenefüslerde koridor ve bahçede belli bir alanı gözlüyorum	1,1	7,9	24,2	**53,7**	13,2	3,70	0,83
23-Öğrencilerin koridor ve bahçedeki her türlü tehlikeli hareketini yakından takip edebiliyorum (koşma, takla atmak vb.)	1,1	15,8	17,4	**50,4**	15,3	3,63	0,96
24-Gürültüyü engellemeye çalışıyorum	4,2	19,5	14,2	47,4	14,7	3,48	1,09
25-Akademik, sosyal, kültürel, psikolojik, fiziksel gelişimi engelleyecek davranışları düzeltiyorum	12,6	**59,5**	10,0	15,3	2,6	2,35	0,97
26-Okulda nöbet görevi süresince yasal olarak neleri yapabileceğimi biliyorum	1,6	28,9	28,9	34,2	6,3	3,14	0,96
27-Tenefüste sınıfları dolaşarak bir sonraki ders için gerekli olan düzenlemeleri hatırlatıyorum (pencerelerin açılması, çöp kutusunun dökülmesi, tahtanın silinmesi gibi)	4,7	48,4	16,8	27,4	2,6	2,74	0,99
28-Teneffüste her sınıfı tek tek dolaşarak kontrol ediyorum	3,7	17,9	18,4	48,4	11,6	3,46	1,03
29-Nöbeti devrederken tutanakları eksiksiz dolduruyorum	10,5	**58,4**	18,9	9,5	2,6	2,35	0,88
30-Nöbet esnasında tehlikenin sürdüğü bir sorunu kendim çözmeye çalışıyorum	1,6	29,6	23,7	38,9	6,3	3,18	0,98
31-Nöbet esnasında hal ve hareketlerim ile örnek olmaya devam ediyorum	4,7	44,2	25,3	23,2	2,6	2,74	0,95
32- Nöbeti devir alırken tutanakları okuyup teyit ediyorum	3,2	**55,8**	20,0	17,9	3,2	2,62	0,92
33-Okul malzemelerinin (harita, lab. araçları, spor aletleri, vb.) kontrolünü sağlıyorum	5,8	47,9	13,7	27,4	5,3	2,78	1,07
34-Okul kantinini kontrol ediyorum	4,2	39,5	16,3	33,7	6,3	2,98	1,07

35-Nöbetçi öğrencileri kontrol ediyorum	11,1	**53,2**	20,0	13,7	2,1	2,42	0,93
36-Okul nöbet yönetmeliğini biliyorum	6,8	35,8	28,4	23,2	5,8	2,85	1,03
37-Ders zili çaldığında bahçe, kütüphane, lavabo vb. okul bölümlerinde öğrencinin kalmadığından emin oluyorum	11,1	**59,5**	18,4	8,6	2,1	2,31	0,86
38-Sorumlu olduğu kattaki bina, derslik, araç gereç ve malzemelerinden arızalı olanları tespit edip/idareyi bilgilendiriyorum	22,1	**54,2**	10,5	11,1	2,1	2,16	0,96
39-Nöbette uyulması gereken esaslar öğretmenler kurulunca görüşüp talimatname hazırlıyorum	7,4	42,6	15,3	32,1	2,6	2,80	1,05
40-Boş geçen derslere giriyorum	7,4	29,5	15,3	41,6	6,3	3,10	1,12

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %62,1'i öncelikli olarak okula/sınıfa giriş çıkışları düzenlediklerini ve güvenliği tehdit eden durumlara müdahale ettiklerini, %61,6'sı okul bahçesinde ve koridorlarda öğrencileri kontrol ettiklerini, %59,5'i akademik, sosyal, kültürel, psikolojik, fiziksel gelişimi engelleyecek davranışları düzelttiklerini ve ders zili çaldığında bahçe, kütüphane, lavabo vb. okul bölümlerinde öğrencinin kalıp kalmadığını kontrol ettiklerini, %58,4'ü nöbet tutanaklarını eksiksiz dolduklarını ve son ders bitiminden 30 dakika sonra okuldan ayrıldıklarını, %55,8'i nöbeti devir alırken önceki tutanakları okuduklarını, %55,3'ü teneffüste koridor ve bahçede dolaştıklarını, %54,2'si öğrenci güvenliğini sağladıklarını, öğretmenlere derse girme ile ilgili hatırlatmalar yaptıklarını, arızalı olan ders araç gereç ve malzemelerini tespit ettiklerini, %53,7'si olası şiddet olaylarını önlediklerini, %53,2'si nöbetçi öğrencileri kontrol ettiklerini ve ilk ders başlamadan 30 dakika önce okula geldiklerini belirtmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin %59,5'i nöbet sırasında öğrenci sıkıntılarını saptamak için iletişim kurmadığı, %53,7'si bahçe ve koridorda sadece belli bir alanı gözlemediği, %52,1'i öğrencilerin servise inip binmelerini organize etmediği, %50,4'ü öğrencilerin her türlü tehlikeli hareketini yakından takip edemediği yönünde görüş bildirmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin okuldaki nöbet görevlerindeki öncelikli davranışlarını belirlemeye çalışan araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin %55,8'i okulda öğretmenlerce nöbet tutulması gerektiğini düşünmekte ancak %56,3'ü tutulan nöbeti yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlerin nöbetin öğrenciler için gerekliğini bilmeleri, nöbet görevini okuldaki tehlikeli durumların koruyucu mekanizması olarak görmeleri olabilmektedir. Tutulan görevi yeterli görmemeleri ise, okuldaki bütün öğrencilerin güvenliğini sağlamanın imkansızlığının farkında olmaları ve nöbet esnasında yaşadıkları imkansızlıkları bilmeleri olabilmektedir. Turhan ve Turan (2012)'ın okul güvenliği ile yaptığı araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerin %49,1'i nöbetçi öğretmenlerin okul içi güvenliği sağlamada yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Nöbetçi öğretmene yüklenen sorumluluğun çok fazla olduğunu, öğretmenlerin bu sorumlulukların büyük bir bölümünü yerine getirmeye çalıştıklarına işaret edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, nöbetçi öğretmen, öncelikli olarak, okula giriş çıkışları düzenleyen, güvenliği tehdit eden durumlara müdahale eden, okul bahçesinde ve koridorlarda öğrencileri kontrol eden bir kişidir. Bulguları destekleyen Memduhoğlu ve Taşdan (2008) ve Çelikten (2004)'in yaptıkları araştırma sonucuna göre nöbetçi öğretmen okul içindeki kontrol unsuru ve törenlerin hazırlanıp yürütülmesindeki temel öğedir. Öğretmenlerin %59,5'i akademik, sosyal, kültürel, psikolojik, fiziksel gelişimi engelleyecek davranışları düzelttiğini belirtmiştir. Bu sonuç ise öğretmenlerin nöbeti sadece öğrenci ve durumun kontrolü olarak görmediğinin de bir göstergesi olabilmektedir. Eğitim bir süreçtir ve ders anında da sonrasında da devam eder. Teneffüslerin eğitim sürecinin nöbetçi öğretmen gözetiminde devam ettiği zaman dilimleri olarak algılanması nöbetçi öğretmenin görevlerini daha geniş ve anlaşılır kılabilecektir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sadece belli alanları kontrol altında tutabilmeleri, her tehlike yaratan öğrenci hareketine müdahale edemedikleri, öğrenci sıkıntılarını saptamak için öğrenciyle iletişim kuramamaları, öğrenci servislerini organize edemedikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak bu görevlere ya yetişemedikleri ya da kendi görevlerinin dışında olduğunu düşünmeleri yatmaktadır. Bunun haricinde öğretmenlerin beklenen nöbet önceliklerine çoğu zaman katıldıkları görülmüştür. Halbuki ciddi bir sorumluluk alanı olan nöbetler, her zaman yapılması gereken öncelikli kontrollerden ibarettir. Ancak öğretmenlerin bunları çoğu zaman gerçekleştirmiş olmaları ya nöbet tutma ile ilgili öncelikleri tam olarak bilmemelerinden ya da okul idaresinin nöbette uyulması

gereken esaslara ilişkin talimatnamelerinin olmayışı veya eksik oluşundan, ya da okul idaresinin okul nöbetlerine karşı olan tutumundan kaynaklanabilmektedir. Araştırma bulgularına dayalı olarak; nöbet sorumluluklarının, öncelikli olarak yapılması gereken talimatların her zaman yapılması, öğretmene yüklenen sorumluluk alanlarının netleştirilmesi, nöbet işinin eğitim öğretim süreci ile ilişkilendirilmesi ve öğretmenlere bu durumun anlatılması, yeterli düzeyde ve nitelikte her öğretmence ciddi bir şekilde nöbet tutulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Çalık, T, Kurt, T, Ve Çalık, C, (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, (4), 73-85.

Çelikten, M, (2004). Bir Okul Müdürünün Günlüğü, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(1), 123-135.

Dönmez, B, (2001). Okul Güvenliği Sorunu Ve Okul Yöneticisinin Rolü. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (25), 63-74.

Eraslan, R, ve Aycan, S, (2008). Bir İlköğretim Okulu İkinci Kademe Öğrencilerinde Okul Kazası Görülme Sıklığının İncelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, *2*(1), 8-18.

Ergüder, B, ve Yertutan, C, (2005). *İlköğretim Okullarında Öğrencilerin Uğradıkları Kazaların İncelenmesi*. H.Ü. Ev Ekonomisi Y.O. Yayınları No: 13, Araştırma Serisi: 13, Berkay Ofset, Ankara.

Erkal, S, ve Yertutan, C, (2010). Çocukların Okulda Kaza Geçirme Durumu Ve Okulda Kaza Geçirmelerini Önlemeye Yönelik Ebeveyn Davranışlarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-Dergisi, Http://www.Sdergi.Hacettepe.Edu.Tr/Sibelerkalcananyertutan.Pdf.

Erol, F, (2009). *Okulda Güvenlik Sorununa Yol Açan Etkenlerin Belirlenmesi*. Ankara: MEB EARGED. Http://www.Meb.Gov.Tr/Earged/Earged/Okul_Guvenligi.Pdf.

Gömleksiz, M, Kilimci, S, Vural, R, A, Demir, Ö, Koçoğlu Ç, ve Erdal, E, (2008). Okul Bahçeleri Mercek Altında: Şiddet Ve Çocuk Hakları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, *7*(2), 273-287.

Gündoğdu, K, Saracaloğlu, S, A, Altın, M, Ve Üstündağ, N, (2015). Okul Nöbetlerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi: Problemler Ve Öneriler, İlköğretim Online, 14(1), 276-294. Http://Dergipark.Ulakbim.Gov.Tr/İlkonline/Article/View/5000084030/5000078136

Günay, G, ve Özbilen, F, M, (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Nöbet Görevleri Üzerine Bir Değerlendirme, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 64-78. Dergipark.Ulakbim.Gov.Tr/Mersinefd/Article/Download/.../5000085605

Gür, K, ve Yıldız, A, (2009). Öğrencilerin Okul Kazalarında Güvenlik Önlemlerine Yönelik Bilgi Ve Davranış Ölçeklerinin Geçerlik Ve Güvenirliği. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim Ve Sanatı Dergisi*, *2*(1), 10-21. Http://Hemsirelik.Maltepe.Edu.Tr/Dergiler/Cilt2sayi1nisan2009/10_21.Pdf

Karal, D, (2011). Korkmadan Öğrenmek: Okul Ve Çevresi Güvenliği, USAK Sosyal Araştırmalar Merkezi Raporu: 11-06, Http://Www.Usak.Org.Tr/Dosyalar/Rapor/Hyn9pq9tmghfav3yius60ıxgarvl9x.Pdf

Memduhoğlu, H, B, ve Taşdan, M, (2008). Okul Ve Öğrenci Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(34), 69-83.

M.E.B. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Http://Www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2014/07/20140726-4.Htm

Nezihoğlu, G, Ö, Ve Sabancı, A, (2010). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları Ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 41-53.

Özdemir, A, (2011). Bir Okul Bahçesinin Değişimi: Bartın Akpınar İlköğretim Okulu Peyzaj Projesi. İnönü Üniversitesi Sanat Ve Tasarım Dergisi, Cilt 1, Sayı 3, 267-276.
Http://Dergipark.Ulakbim.Gov.Tr/İnustd/Article/Viewfile/1027000024/1027000023

Özer, N, ve Dönmez, B, (2007). Okul Güvenliğine İlişkin Kurumsal Etkenler Ve Alınabilecek Önlemler. *Milli Eğitim Dergisi*, (173), 299-313.

Özer, N, ve Dönmez, B, (2013). Güvenlik Kameraları Ve Okul Güvenliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 8(3), 437-448.
Http://Www.Turkishstudies.Net/Makaleler/621849835_28%C3%96zer%20Niyazi%20vd-437-448.Pdf

Tabancalı, E, ve Bektaş, T, (2009). Student Safety İn Primary Schools: A Sample Of Büyükçekmece County, Procedia-Social And Behavioral Sciences, 1(1), 281-284.
Http://Ac.Els-Cdn.Com/S1877042809000524/1-S2.0-S1877042809000524-Main.Pdf?_Tid=3dc4109c-41b5-11e5-A6f9-00000aacb35f&Acdnat=1439468418_04bc20f581a0d20e58092b3ed6eda0ce

Turhan, M, ve Turan, M, (2012). Ortaöğretim Kurumlarında Güvenlik. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(1), 121-142.

Türnüklü, A, Zoraloğlu, Y, ve Gemici, Y, (2001). İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (2), 417–441.

Yaman, E, ve Ayar, N, (2009). Okul Güvenliğine Farklı Bir Yaklaşım: Okul Polisi Uygulaması. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, *11*, 147-171.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 22 ISSN: 2146-9199

ÖZGECİLİĞİ ARTIRMAYA YÖNELİK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZGECİLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Pervin Nedim Bal
Fatih Üniversitesi
pervinbal@fatih.edu.tr

Cemrenur Topuz
Fatih Üniveristesi
cemre_topuzyahoo.com

Özet

Bu araştırmada; grup yaşantısı yoluyla verilen özgeciliği artırma psiko-eğitim programı ile üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerinin artırılması amaçlanmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 2014-2015 öğretim yılında İstanbul ili Fatih Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programına devam eden birinci sınıf öğrencilere Özgecilik Ölçeği (London & Bower, 1968) uygulanmıştır. Özgecilik düzeyleri düşük olup araştırmaya katılmak isteyen öğrencilerin 12'si deney ve 12'si de kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Deney grubuna pozitif psikoloji temelinde hazırlanan özgeciliği artırmaya yönelik 8 oturum psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarının özgecilik puanlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney-U testi ve grup-içi karşılaştırma için Wilcoxon testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin özgecilik ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, deney ve kontrol grubunun özgecilik son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulguları, özgecilik ile ilgili literatür ve daha önce yapılan araştırmalar çerçevesinde yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özgecilik, psiko-eğitim programı, üniversite öğrencileri.

THE EFFECT OF PSYCHO-TRAINING PROGRAM ON ALTRUISM LEVELS OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The purpose of this study is to increase altruism levels of the university students through a group psycho-training program designed to enhance altruism. In this research, pre-test post-test control group design was used. Within the scope of this study, Altruism Scale (London & Bower, 1968) was applied to the freshman students attending Guidance and Psychological Counseling department at Fatih University during 2014-2015 academic year. The students with low altruism levels and willing to participate in the study was randomly assigned to the experimental and control groups as 12 students for the experimental group and 12 students for the control group. A psycho-training program based on positive psychology was applied to the experimental group in 8 sessions to increase their altruism levels. For the analysis of the data, Mann-Whitney-U test was used for intra-group comparison; and Wilcoxon test was used for inter-group comparison. According to the results of the analysis, a significant difference was found between pre-test and post-test scores of the students in experimental group. Moreover, a significant difference was found between altruism post-test scores of the experimental and control groups. The findings of the study were interpreted within the scope of previous literature and research on altruism.

Key Words: Altruism, psycho-training program, university students.

GİRİŞ

Gelişmiş batı ülkelerindeki insanlar, bir yandan kendi ebeveynlerinden daha yüksek bir refah seviyesine sahip olurken, diğer yandan da psikolojik sorunlar ve yaşam doyumsuzluğu sorunları ile uğraşmaktadır (Easterbrook, 2003; Akt. Post, 2005). Modern dünyayı takip eden Türkiye'de de tablo oldukça benzerdir. Yapılan istatistiksel araştırmalar, ekonominin ve sosyal refahın iyileştiğini gösterse de; on beş yaş üstü bireylerde depresyon ve kaygı gibi sorunların daha yaygın duruma geldiği de görülmektedir (TUİK, 2009-2012). Bu durumun altında yatan önemli nedenlerin birinin de modern toplumlarda mutlu olmak için hayallerin ve isteklerin peşinde giderek psikolojik ihtiyaçların görmezden gelinmesinin doğurduğu yaşam anlayışı olduğu düşünülmektedir. Bireyler sadece kendi istek ve ihtiyaçlarına odaklandıkları zaman narsistleşerek çevresindeki insanları ve onların ihtiyaçlarını umursamamaya eğilim göstermeye başlamıştır. Benmerkezci toplumlarda sosyal ilişkiler genellikle menfaat çerçevesinde ilerlediğinden, kişilerarası ilişkiler zayıflayarak toplum aslında yalnızlaşmaktadır. Fakat kendilerini tatmin etmeye odaklanan bu toplum yapısındaki kişilerin zamanla daha 'mutsuz' oldukları görülmüştür, çünkü psikolojik doyum sağlayacak içsel tatmin unsurları görmezden gelinmektedir (Twenge, 2009). Yapılan araştırmalar mutluluğu dışsal zevklerde aramak yerine kişisel gelişim, yakın ilişkiler, toplumsal yardım gibi bireyin yaşamına içsel anlam veren eylemlerde aramanın 'doğal olarak' daha tatmin edici olduğunu söylemektedir. Bu toplumlardaki bireylerinin tutkularının kendileri yerine daha yapıcı yönlere çevrilmesinin bencillik ve doyumsuzluktan kurtulmak için en önemli unsurlardan biri olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, günümüz ben-nesli gençlerin bireysel hedeflerinin yanı sıra, gönüllü projeler yapma ve sosyal yardımlaşmada bulunma gibi özgeci nitelikteki davranışlarının desteklenmesi önemli görülmektedir (Twenge, 2009:144). Bu sayede gençlerin kurdukları sosyal ilişkiler nitelik kazanacak ve onların yaşamdaki anlamı görmeleri desteklenebilecektir. Diğer bir deyişle, özgeci davranışların günümüz ben merkezli toplumlarında bakış açılarını kendilerinden başka kişilere çevirerek içlerinde bulundukları anlamsızlıktan kurtarmayı destekleyeceği, hayatlarına değer ve anlam verebileceği, kendileri haklarında algıladıkları yeterliliği artırabileceği ve ruh halinin niteliğini artırabileceği düşünülmektedir (Midlarsky, 1991; Akt. Post, 2005).

Auguste Comte (19yy) 'nin ilk kez 'başkaları için yaşama eğilimi veya arzusu' olarak tanımladığı özgecilik kavramı olumlu sosyal (prososyal) davranış ya da yardımsever davranış olarak tanımlanmaktadır (Karadağ & Mutafçılar, 2009:43). Özgeciliğin yaygın olarak kullanılan tanımlaması Batson & Shaw (1991) tarafından şu şekilde yapılmıştır; 'bir başkasının iyiliğini artırmak nihai hedefi ile yapılan motivasyon durumudur' (s. 109). Temel olarak özgecilik başkasının iyiliğini sağlamak veya iyi oluşunu artırmak amacıyla bir kişi veya grubun yaptığı çeşitli davranışları içermektedir (Furnham, Treglown, Hyde & Trickey, 2014). Özgeci davranışlara, başkası için zaman harcama, para verme veya organ bağışlama girebilmektedir (Ben-Ner & Kramer 2011). Literatürde her türlü yardım etme davranışı ile eş anlamlı olarak da kullanılabilen özgeciliğin temelinde içtenlik ve beklentisizlik özelliği vardır ve bu özelliği ile diğer olumlu sosyal davranışlarından farklılaşmaktadır (Kumru, Carlo, Edwards, 2004; BarTal, 1976; Akt. Karadağ & Mutafçılar, 2009:52). 'Başkasını düşünerek yardım etmek' güdüsü ile yapılan özgeci davranışlar herhangi bir ödül beklentisi içinde olmadan diğerinin iyiliğini artırmayı hedeflemektedir (Topses, 2012). Diğer bir deyişle, kimi araştırmacılara göre, 'içgüdüsel olarak manevi tatmin sağlama' amacı ile de yapılmış bile olsa, özgeci davranışların doğasında 'çıkar beklentisi olmaması' ve 'sadece karşıdakinin iyiliği için yapılması' yatmaktadır (Freedman, Sears & Carlsmith, 1993; Sancaklı, 2006). Bunun yanında, Oliner (2003) literatürde yapılan özgecilik tanımlamalarını birleştirerek tek bir özgecilik çeşidinin olmadığını söylemiştir. Bu amaçla, özgeci davranışları iki temel gruba ayırmıştır: 'kahramanca özgeci davranış' ve 'geleneksel özgeci davranış' (Akt. Karadağ & Mutafçılar, 2009:50). Bu bakış açısına göre; birinci kategori ideal olan özgeci davranışları tanımlasa da, geleneksel özgeciliğin yeri de yardım davranışları içerisinde yadsınmamıştır.

Özgeci davranış gösteren kişilerin genetik olarak empati gibi duyuşsal ve davranışsal yatkınlıkları olduğu söylenmektedir (Penner, Dovidio, Piliavin & Schroeder, 2005). Diğer bir deyişle, insanların biyolojik olarak farklı düzeylerde de olsa özgeci davranış gösterme eğilimleri vardır fakat bu özelliklerin ne derecede ortaya çıktığı sosyalleşme ile belirlenmektedir. Diğer bir deyişle, insanların genel olarak özgeci olarak doğmadıkları ve sosyalleşme sürecinde özgeciliği veya özgecilikle ilgili davranışları öğrendikleri de savunulmaktadır (Akbaba, 1994). Küçükken gösterilen yardım davranışlarının ödül ile mi ceza ile mi karşılandığı; çevredeki kişilerin özgeci davranışlar gösterip göstermediği ve kimin model alındığı gibi unsurlar özgeciliği belirlemekte önemli rol oynamaktadır (Batson & Powell, 2003).

Özgeci davranış göstermeye eğilimli olan kişilerin empatik olma, dışadönük olma, başkalarının ihtiyaçlarına daha duyarlı olma ve onların ihtiyaçlarına cevap vermeye güdülenebilme gibi özellikleri oldukları söylenebilir (Karadağ & Mutafçılar, 2009). İngiltere'de yapılan bir araştırmanın sonuçları, özgeciliğe önem veren ve özgeci davranış göstermeye eğilimli olan kişilerin en önemli kişilik özelliklerinin kişilerarası ilişkilerde hassaslık, açık sözlülük, sosyallik ve sağduyu olduğu gösterilmiştir ve bu kişilerin nevrotiklik düzeylerinin ise düşük olduğu vurgulanmıştır (Furnham, Treglown, Hyde & Trickey, 2014). Bu kişilik özellikleri sayesinde özgeciliğe götürülebilecek sosyal davranışların daha kolay kurulması sağlanarak kişi diğer kişilerin ihtiyaçları hakkında daha meraklı davranabilmektedir. Bunların yanında, özgecilik ile ilintili diğer bir kişilik özelliğinin geçimlilik olduğu söylenebilir. Diğerler kişiler ile daha geçimli olan bireyler olumlu sosyal davranışlar için zemin hazırlamaya eğilimli oldukları için özgeci davranış gösterme oranlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Penner, Dovidio, Piliavin &Schroeder, 2005). Ayrıca, içsel kontrol odağı olan kişilerin çevresindeki kişiler ile ilişkilerinin daha iyi olmasından dolayı özgeci davranış göstermeye daha eğilimli oldukları görülmüştür (Schneider, 1977). Yapılan araştırmalar, evrensel ahlak ilkeleri ile örtüşen özgeci davranış özelliklerinin de yine ahlaki kurallara önem veren kişilerce durumsal etmenlerden bağımsız olarak daha çok sergilendiğini göstermektedir (Oliner & Oliner, 1988:.142-156; Fein, 1989).

Gönüllü yardım etme davranışları göstermenin olumlu psikolojik işlevsellik ile bağlantılı olduğu birçok araştırma tarafından gösterilmiştir (örn: Mellor v.d. 2009; Doğan & Sapmaz, 2012). Özgeci davranış gösteren kişilerin hem daha mutlu (Dunn, Aknin & Norton, 2008) hem de kendilik değerlerinin daha yüksek (Thoits & Hewitt, 2001) olduğu söylenmektedir. Hem özgeci davranışların iyi oluşu ve öz değeri desteklediği hem de mutlu ve öz değeri yüksek kişilerin daha çok özgeci davranış gösterdiği bildirilmiştir. Ayrıca, içsel motivasyon ile yapılan yardım davranışlarının dışsal motivasyon ile yapılanlara göre hem yardım eden hem de yardım alan kişinin iyi oluşunu daha olumlu etkilediği görülmüştür. Bu nedenle, yapılacak yardımların dışarıdan zorlama şeklinde değil gerçekten istekli olarak yapılmasının her iki taraf için önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Weinstein & Ryan, 2010). Gönüllü yardım etme, birine para verme ve karşıdakine zaman ayırma gibi çoğunlukla özgeci nitelikteki davranışları içeren psikolojik işlevsellik etkinliklerine daha çok vakit ayıranların yaşam doyumu, yaşam anlamı ve olumlu duyguları yüksek çıkmıştır (Steger, Kashdan & Oishi, 2008).

Kişiler başkalarına yardım ettikleri zaman hem olumsuz duyguları azalmakta hem de kendilerini iyi hissettikleri için yardım etmeye güdülenmektedirler. Yardım edip mutlu olanlar tekrar yardım etmeye yönelip iyi hallerinin devamını sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu olumlu bakış açısı ile kişiler yardımın kişisel bedellerini görmezden gelmektedirler. Benzer şekilde, başka insanları kötü durumda gören kişilerin ortaya çıkan gerginlik dolayısı ile özgeciliğe yöneldikleri söylenebilir. Ayrıca kolektivist toplumlarda sosyal sorumluluk bilincinin daha yaygın olduğundan özgeciliğin sosyal sorumluluk anlayışı olarak algılandığı zaman bireylerin özgeci davranışları artmaktadır (Batson & Powell, 2003:468).

Öğrenilen bir davranış olması nedeniyle özgecilik, gönüllü davranışların uygulanması yolu ile (Carpenter & Myers, 2010; Smith, Holmes, Haski-Leventhal, Cnaan, Handy & Brudney, 2010) ve grup yaşantısı yolu ile (Akbaba, 1994; Saferzadeh &Wallmark, 2011; Shek & Lau, 2006; Jazaieri v.d., 2012; Kristeller & Johnson, 2003) artırılabilmektedir. Bu alanda yapılan deneysel araştırmalarda, özellikle şefkat ve bilinçli farkındalık temelli uygulamaların bireylerin psikolojik işlevsellikleri üzerine etkisi araştırılmaktadır. Farkındalık ve empati temelli oluşturulan grup eğitim programları sayesinde kişilerin depresyon, ruminasyon, kaygı ve olumsuz duygulanım gibi negatif özelliklerinin azalması ve olumlu sosyal davranışlarının artması sağlanabilmektedir. Bu artırılan olumlu sosyal davranışların içerisine; empatik davranışlar ve şefkatli bir düşünce sistemi kazanma gibi özgeci nitelikte sayılabilecek özellikler girmektedir (Kemeny v.d., 2012: 339). Bir diğer şefkat ve farkındalık odaklı uygulamada ise kişilerde öz-aşkınlık (kendine odaklanmayı bırakıp, başkalarına veya başka bir etkinliğe kendini adayabilme) becerileri geliştirilerek cömertlik, özgecilik ve iyilikseverlik gibi olumlu sosyal davranış gösterme motivasyonunun artırılabileceği gösterilmiştir (Roeser & Cristi Pinela, 2014). Kişilerin yaşamlarındaki güdüler hakkında farkındalık kazanıp, kişisel çıkarları yerine grubun iyiliğini düşünme özelliklerine odaklandıklarında özgeciliğin geliştirilmesi sağlanabilmektedir. Gönüllü yardım davranışlarını aktif olarak gösteren bireyler ile göstermeyen bireyler arasında yapılan bir karşılaştırma araştırmasında; birinci grubun özgecilik düzeylerinin daha yüksek ve narsizm düzeylerinin de daha düşük olduğu bulunmuştur (Kouliou, Dragioti, Kotrotsiou & Gouva, 2012: 40). Yani, gönüllü yardım etme davranışları ile meşgul olmanın kişilerin bakış açılarını başkalarına

çevirebildiği düşünülebilir. Özgeciliğin eğitim ile kazandırılabilmesi, özgeciliğin temelinde olan şefkat, empati, öz-anlayış, motivasyon ve farkındalık gibi olumlu özelliklerin eğitilmesi ile mümkün olabilmektedir. Özellikle kişinin kendisi yerine başkalarının iyiliğini düşünebilmesi odaklı şefkat temelli eğitsel aktivitelerin bir çeşit zihin eğitimi olduğu ve ne gibi etkinliklerin zihni şefkatli olarak eğitebileceğinin sistematik ve bilimsel olarak keşfedilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Holtzman, 2013:20).

Literatür bireylerarası ilişkiler ve doyumlu bir yaşam arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Sosyal varlıklar olan insanlar ancak sağlıklı ilişkiler çerçevesinde yaşamlarından mutlu olmaktadır (Diener & Seligman, 2002). Özellikle, uzun vadede mutluluk veren etkinliklerin çoğu zaman diğer insanlarla ilişkili iyilik etkinlikleri olduğu gösterilmiştir (Sheldon & Lyobomirsky, 2004: 135). Olumlu sosyal davranışlar içinde karşılık beklememe özelliğine sahip olan özgeci davranışlar içsel doyumu sağladığı için bireylerin yaşamına anlam katacağı ve psikolojik sorunlardan uzaklaştıracağı bilinmektedir. Bu açıdan özgeciliğin artırılması, psikolojik sağlığı desteklemek için önemli bir yoldur. Yaşamlarından uzun süreli ve tekrarlı doyum alan birey olmanın bir yolunun, başkalarının ihtiyaçlarına duyuları açmak olduğu ve gerçek mutluluğun 'ötekini' mutlu ederek sağlanabileceği söylenebilir. Bu nedenle, özgeciliğin artırılmasına odaklanan psiko-eğitim gruplarının, ben-merkezli olmaya eğilimli olduğu düşünülen üniversite öğrencilerinde farkındalık oluşturarak bir yandan onların psikolojik sağlıklarını destekleyeceği bir yandan da daha eşitlikçi bir toplum için gençlerin ileriki özgeci davranışlarını artırmada rol oynayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, bir yandan toplumsal olarak düzen sağlayan bir yandan da bireysel olarak gerçek içsel doyum sağlayan özgecilik psiko-eğitim programının etkililiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Özellikle yaşamlarına yeni bir yol çizme döneminde olan üniversite gençlerinin, modern dönemin haz ağında doyumsuz ve mutsuz olmalarının önüne geçilmesi için özgeci davranışlara yönlendirilmeleri oldukça önemlidir. Bu araştırmanın genel amacı özgeciliği artırmaya yönelik hazırlanmış olan psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerine etkisini incelemektir.

Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırmada aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

1. Özgecilik psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin öntest puanları ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Özgecilik psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin özgecilik ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Özgecilik psiko-eğitim programına katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin özgecilik ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
4. Özgecilik psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin son-test puanları ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma özgeciliği artırmaya yönelik psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, 2×2'lik ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu desende birinci faktör, bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol grubu) gösterirken; ikinci faktör, bağımlı değişkenlere ilişkin farklı koşullardaki tekrarlayan ölçümleri (ön-test, son-test) göstermektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin özgecilik düzeyleri ve bağımsız değişkeni de özgeciliği artırmaya yönelik psiko-eğitim programıdır. Özgeciliği artırma psiko-eğitim programı deney grubuna 8 oturum eğitim çalışması uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim çalışması yapılmamıştır.

Çalışma Grubu

Tarama çalışması, 2014-2015 öğretim yılında, Fatih Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programına devam eden birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yapılmıştır (N=158). Ölçek puanları hesaplanan öğrencilerden düşük puanlı ve gönüllü 24 öğrenci seçilerek, bunlardan 12'si kontrol 12'si de deney grubuna rastgele atanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Özgecilik Ölçeği: Olumlu sosyal davranışlardan biri olan özgeciliği belirlemek amacıyla oluşturulan ölçek London & Bower (1968) tarafından geliştirilmiştir ve Türkçe standardizasyonu Cantez, Aşkın & Akbaba (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçek aile, sosyallik, yardımseverlik ve sorumluluk olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Aile boyutundan elde edilen puanın yüksek olması, bireylerin ailesini, akrabalarını ve kendilerini yardımsever olarak algıladığını; sosyal boyuttan yüksek puan alınması kişinin sosyal faaliyetlere katıldığını, görev ve sorumluluk üstlendiğini göstermektedir. Yardımseverlik boyutundan yüksek puan alması başkalarına karşı yardımsever olduğunu ve sorumluluk boyutundan elde edilen puanın yüksek olması ise hem kişinin sorumluluk alma oranının yüksek olduğunu hem de başkalarının sorumlu davranacaklarına olan inancını göstermektedir. Dört boyutun tümünden elde edilen puanların toplamı özgecilik düzeyini belirleyen puandır (Akbaba 1994). Ölçeği Türkçe formu için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) 0.85, iki-yarı test güvenirlik katsayısı 0.90 ve ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur (Akbaba, 2001).

Özgeciliği Artırma Psiko-eğitim Programı

Özgeciliği artırmaya yönelik hazırlanan psiko-eğitim programının genel amacı, grup yaşantısı yolu ile özgecilik hakkında farkındalık kazanmalarını sağlamak ve özgecilik ile ilintili özelliklerin geliştirilmesi ile özgecilik düzeylerinin yükseltilmesinin sağlanmasıdır. Sosyal öğrenme kuramına göre de özgeci davranışlar sosyal etkileşim ve çevreden gözlemleme yolu ile öğrenilen olumlu sosyal davranışlardandır. Empati, dışa dönüklük, rol alma ve doğru iletişim özgeci davranışlar gösteren kişilerin özellikleri olması açısından özgeciliği artırmayı amaçlayan psiko-eğitim programında da bu özelliklere değinilmiştir. Grup çalışması oluşturulurken Pozitif Psikoloji alanında geliştirişmiş olan olumlu psikolojik müdahaleler temel alınmıştır (Boniwell & Ryan, 2012; Boniwell, 2012; Magyar-Moe, 2009).

Özgeciliği Artırma Psiko-eğitim Programı genellikle aşağıdaki amaçlar doğrultusunda hazırlanmıştır.

1. Grup üyelerinin kendi güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerinin öğrenilmesi ve bu özelliklerin günlük yaşamda nasıl kullanılabilecekleri hakkında farkındalık kazandırmak,
2. Grup üyelerinin doğru iletişim biçimleri hakkında bilgi edinmesi, kendi iletişim biçimleri hakkında bilgi sahibi olması ve empati kurabilmesinin sağlanması,
3. Grup üyelerinin kendi sosyal ilişkileri ve iletişim biçimleri hakkında farkındalık kazanmasının sağlanması,
4. Grup üyelerinin diğer kişiler yardım isteme ve yardım etme becerilerini kazandırmak,
5. Grup üyelerinin bütüncül olarak kendisini tanıması ve hem kendisine hem de başkasına şefkatli davranmasının öğretilmesi,
6. Mutluluk sağlayan etkinliklerin başkaları ile ilişkili olan etkinlikler olduğu ve yardım davranışlarının psikolojik doyum sağlayacağı hakkında farkındalık kazandırılması,
7. Yardım etmenin önemli olduğunun kavratılması ve gruptan kazanımlarının neler olduğunun farkına varılması paylaşılması,

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde özgecilik psiko-eğitim programı uygulanan deney grubunun ve uygulanmayan kontrol grubunun özgecilik ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun özgecilik psiko-eğitim programı uygulaması öncesinde ve sonrasında özgecilik ön-test ve son-test puanları ile kontrol grubunun özgecilik ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın hipotezlerini test etmek için yapılan istatistik analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bireylerin Ön-test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Denence 1: Özgecilik psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

		N	Ort.	SS
Öntest	Deney	12	65.00	5.027
	Kontrol	12	65.58	5.31

Araştırmaya katılan öğrencilerin özgecilik puanlarının ortalamaları incelendiğinde; deney grubunun ön-test puanının (65.00±5.027) ve kontrol grubunun ön-test puanının (65.58±5.31) olduğu görülmektedir. Deney grubundaki katılımcıların özgecilik ön-test puanları ile kontrol grubundaki katılımcıların özgecilik ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Özgecilik Ön-Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öntest	Deney	12	12.08	145.00	67.000	.772
	Kontrol	12	12.92	155.00		

Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur (U=67.000, p>.05). Bu sonuç, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özgecilik düzeyleri açısından eşit koşullarda uygulamaya başladıklarını göstermektedir.

Deney Grubundaki Bireylerin Ön-test ve Son-test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Denence 2: Özgecilik psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin özgecilik ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 3: Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

		N	Ort.	SS
Deney Grubu	Ön Test	12	65.00	5.027
	Son Test	12	72.33	6.257

Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin özgecilik puanlarının ortalamaları incelendiğinde; ön-test puanlarının (65.00±5.027) ve son-test puanlarının (72.33±6.257) olduğu görülmektedir. Deney grubundaki katılımcıların özgecilik ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır.

Tablo 4: Deney grubunun özgecilik ön-test ve son-test puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Ort	Sıra Top.	z	p
Özgecilik son test puanı-Özgecilik ön test puanı	Negatif Sıra	1	0.00	0.00	-3.070	.002
	Pozitif Sıra	11	6.50	78.00		
	Eşit	1				

Deney grubundaki katılımcıların özgecilik ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (z=-2.836, p<0.05). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra farkları dikkate alındığında gözlenen bu farklılığın pozitif sıraların lehine yani son-testin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre uygulanan deneysel işlem katılımcıların özgeciliklerini geliştirme noktasında etkili olmuştur.

Kontrol Grubundaki Bireylerin Ön-test ve Son-Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Denence 3: Özgecilik psiko-eğitim programına katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin özgecilik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 5: Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

		N	Ort.	SS
Kontrol Grubu	Ön Test	12	65.58	5.31
	Son Test	12	65.42	4.92

Araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin özgecilik puanlarının ortalamaları incelendiğinde; ön-test puanlarının (65.58±5.31) ve son-test puanlarının (65.42±4.92) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların özgecilik ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır.

Tablo 6: Kontrol Grubunun Özgecilik Ön-Test Ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Ort	Sıra Top.	z	p
Özgecilik son test puanı-Özgecilik ön test puanı	Negatif Sıra	6	6.42	38.50	-.494	.621
	Pozitif Sıra	5	5.50	27.50		
	Eşit	1				

Kontrol grubundaki katılımcıların özgecilik ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (z=--.494, p>0.05). Kontrol grubunun özgecilik puanlarında anlamlı bir değişim olmadığı gözlenmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bireylerin Son-test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Denence 4: Özgecilik psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin son-test puanları ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubunun Son-Test Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

		N	Ort.	SS
Sontest	Deney	12	72.33	6.25
	Kontrol	12	65.42	4.92

Araştırmaya katılan öğrencilerin özgecilik puanlarının ortalamaları incelendiğinde; deney grubunun son-test puanının (72.33±6.25) olduğu ve kontrol grubunun son test puanının (65.42±4.92) olduğu görülmektedir. Deney grubundaki katılımcıların özgecilik son-test puanları ile kontrol grubundaki katılımcıların özgecilik son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Özgecilik Son-Test Toplam Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sontest	Deney	12	16.08	193.00	29.000	.013
	Kontrol	12	8.92	107.00		

Deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (U=29.000, p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında özgecilik psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin özgecilik puanlarının programa katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu özgecilik psiko-eğitim programının deney grubundaki öğrencilerin özgecilik düzeyini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde özgeciliği artırmaya yönelik hazırlanan psiko-eğitim programının öğrencilerin özgecilik düzeylerini artırması konusunda etkili olup olmadığına ilişkin bulguların sonuçları tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada temel olarak, özgeciliği artırmaya yönelik hazırlanan psiko-eğitim programının üniversite öğrencileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, hazırlanan psiko-eğitim programının katılımcıların özgecilik düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Araştırmanın denencesinde özgecilik psiko-eğitim programının öğrencilerin özgecilik düzeylerini artıracağı varsayılmıştır. Araştırmanın bulguları bu deneceyi destekler nitelikte çıkarak deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları incelendiğinde, son-test puanlarının ön-test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 4). Ayrıca, araştırmanın diğer denencesi kontrol grubunun özgecilik ön-test ve son-test puanlarının anlamlı olarak değişmeyeceği varsayımıydı. Bu denence de desteklenerek, psiko-eğitim programına katılmayan kontrol grubunun özgecilik puan ortalamaları istatistiksek olarak önemli düzeyde değişmemiştir (Tablo 6). Bu bulgular, araştırmanın temel amacı olan özgecilik psiko-eğitim programının etkililiğini desteklemiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki bu değişimlerin anlamlı olarak farklı olup olmadığını anlamak için yapılan gruplar arası ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması sonucunda; deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları anlamlı olarak farklılaşmazken (Tablo 2), son-test puanları deney grubu lehine olarak farklılaşmıştır (Tablo 6).

Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının özgecilik düzeylerinin çalışmanın başında benzer olduğunu ve psiko-eğitim programı sonunda deney grubunun özgecilik düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin özgecilik düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerin özgecilik düzeylerine göre dikkate değer bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, grupla psikolojik danışmanın katılımcıların özgecilik düzeylerini artırılabileceğini ve özgecilik programının kendine özgü yapısının özgeciliği artırmakta başarılı olduğunu göstermektedir. Literatür, özgeciliğin öğretilebilen bir özellik olduğunu göstermektedir (Akbaba, 1994; Kristeller & Johnson, 2003; Batson & Powell, 2003; Shek & Lau, 2006; Saferzadeh &Wallmark, 2011; Jazaieri v.d., 2012). Yapılan araştırmalar empati ve sosyal ilişkiler (Furnham, Treglown, Hyde & Trickey, 2014); şefkat ve farkındalık (Kemeny v.d., 2012; Roeser & Cristi Pinela,) gibi özgecilikle ilişkili özelliklerin desteklenmesi yolu ile özgeciliğin artırılabileceğini vurgulamıştır ve yardımsever nitelikte davranışların tekrar edilmesi ile özgeci davranış özellikleri kazanılabileceği de gösterilmiştir (Carpenter & Myers, 2010; Smith, Holmes, Haski-Leventhal, Cnaan, Handy & Brudney, 2010; Kouliou, Dragioti, Kotrotsiou & Gouva, 2012). Grup çalışması; empati, sosyal ilişkiler, iletişim becerileri, öz-anlayış, şefkat ve farkındalık gibi araştırmalarda özgecilikle ilintili olduğu bildirilen özelliklere sahip olduğu gibi; özgeciliği doğrudan deneyimlemeye olanak sağlayan etkinlikleri de içermektedir. Bu açıdan, bu özelliklerin geliştirilmesine odaklanan özgecilik psiko-eğitim programı, özgecilik ile ilintili etmenleri bir araya toplayarak, grup içi yaşantı yolu ile ve grup dışı etkinlikler yolu ile nasıl destekleneceğinin yolunu sunmuştur. Bunun yanında grup çalışmasının içeriği, pozitif psikolojik müdahale etkinlikleri ile yapılandırıldığı için, kişilerin kendileri hakkında olumlu bir benlik anlayışı geliştirmeleri ve güçlü yanlarını keşfederek yapabilecekleri hakkında onları harekete geçirmek hedeflenmiştir. Grup çalışmasında, katılımcıların kendi süreçlerine odaklanılması yolu ile hem farkındalık kazandırmış hem de bilgi verici ve öğretici etkinlikler ile katılımcıların özgeciliğin bilimsel temelleri hakkında bilgi sahibi olmaları hedeflenmiştir. Hafta içerisinde verilen ödevler ile de çalışmalar desteklenmiştir. Grup çalışmasının içeriğinin, çalışmanın etkili olması yönünde başarısını artırmış olabileceği düşünülebilir.

Konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, doğrudan özgeciliği artırmaya yönelik programlar yaygın olmasa da; uzun soluklu pozitif gelişim programları çerçevesinde özgeciliğin de içinde bulunduğu olumlu sosyal davranışların artırılması hedeflenmektedir (Jazaieri v.d., 2012). Ülkemizde yapılan araştırmalarda özgeciliğin deneysel araştırmasına, Akbabanın (1994) grup yaşantısı yolu ile özgeciliğin artırılmasının hedeflendiği tez çalışmasında rastlanmıştır. Bu çalışmada, grup çalışmasının niteliğinden çok özgeciliğin düzeyinin yükselip yükselemeyeceği araştırılmıştır. Bu açıdan, betimsel çalışmaların yanı sıra özgeciliğin desteklenmesine yönelik uygulamalar hakkında çalışmalara ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Özgeciliği artırmaya yönelik hazırlanan psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığının araştırıldığı bu çalışmanın farklı alandan ve farklı yaş grubundan katılımcılar ile

tekrarlanarak farklı çalışma grupları ile etkisi ortaya konulabilir. Bu çalışmanın içeriği yeni araştırmalar çerçevesinde geliştirilerek farklı grup çalışmalarının etkinliği hakkında araştırma yapılabilir. Ayrıca, Deney-Kontrol-Placebo gruplu araştırma ile grup çalışması tekrarlanıp grup içeriğinin özgecilik üzerindeki etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Akbaba, S. (2001). Özgecilik ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi(3),* 85-95.

Arıcıoğlu, A., (2008). Okullarda ruh sağlığı hizmetleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 1*(2), 76-83.

Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.

Carpenter, J., & Myers, C. K. (2010). Why volunteer? Evidence on the role of altruism, image, and incentives. *Journal of Public Economics*, *94*(11), 911-920.

Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). *Altruism and prosocial behavior*. In Millon, T. & Lerner, M.J.(Eds), Weiner, I.B. (Ed-in Chief), *Handbook of psychology* (pp.463-485). NJ: John Wiley & Sons.

Ben-Ner, A., & Kramer, A. (2011). Personality and altruism in the dictator game: Relationship to giving to kin, collaborators, competitors, and neutrals. *Personality and Individual Differences, 51*, 216–221.

Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a nutshell: The science of happiness.* Open University Press.

Boniwell, I., & Ryan, L. (2012). *Personal Well-Being Lessons For Secondary Schools: Positive Psychology In Action For 11 To 14 Year Olds: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds*. McGraw-Hill International.

Diener, E., & Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological science,* 13(1),81-84.

Doğan, T., & Sapmaz, F. (2012). Kişilerarası ilişki tarzları ve öznel iyi oluş. *Türk EğitimBilimleri Dergisi*,10 (3),585-601.

Doverspike, W. F. (2009). How to make yourself miserable: Discovering the secrets to unhappiness. Ocak,1, 2015 tarihinde http://drwilliamdoverspike.com/files/how_to_make_yourself_miserable.pdf adresinden alınmıştır.

Dunn, E.W., Aknin, L.B., & Norton, M.I. (2008). Spending money on others promotes happiness*. Science, 21*, 1687–1688. doi: 10.1126/science.1150952.

Fein, H. (1989). Good people versus dirty work: Helping Jews evade the holocaust*. Contemporary Sociology: An International Journal of Reviews,* 191-193.

Freedman, J. L., Sears, D. O., Carlsmith, J. M. (1993*) Sosyal psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge. (Orijinal eserin yayın tarihi 1978).

Furnham, A., Treglown, L., Hyde, G. & Trickey, G. (2014). The Bright and Dark Side of Altruism:Demographic, Personality Traits, and Disorders Associated with Altruism. *Journal of Business Ethics. 10.1007/s10551-*

014-2435-x. 02.01.2015 tarihinde http://link.springer.com/article/10.1007/s10551-014-2435-x/fulltext.html adresinden alınmıştır.

Holtzman, J. (2013). Calculating Compassion. *Stanford Journal Of Public Health*, 4 (1): 20-22.

Ivey, A. E., & Goncalves, O. F. (1988). Developmental therapy: Integrating developmental processes into the clinical practice. *Journal of Counseling & Development*, 66(9), 406-413.

Jazaieri, H., Jinpa, G. T., McGonigal, K., Rosenberg, E. L., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E., ... & Goldin, P. R. (2013). Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. *Journal of Happiness Studies*, *14*(4), 1113-1126.

Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Sheldon, K. M. (2004). *Materialistic values: Their causes and consequences.* In Kasser, T. & Kanner, A. D. (Eds), Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world (pp. 11-28). Washington DC: American Psychological Association.

Karadağ, E., & Mutafçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 41-69.

Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., ... & Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*,*12*(2), 338.

Korkut, F. (2003). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9, 441-452.

Kouliou, F., Dragioti, E., Kotrotsiou, E., & Gouva, M. (2012). A quantitative investigation of personality and psychological characteristics on volunteers in the humanitarian non government organizations. *Interscientific Health Care*,*4*(1), 34-42.

Kristeller, J. L., & Johnson, T. (2005). Cultivating Loving Kindness: A Two-Stage Model Of The Effects Of Meditation On Empathy, Compassion, And Altruism. *Zygon*, *40*(2), 391-408.

Kumru, A., Carlo, G. & Edwards, C.P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19 (54): 109-125.

Magyar-Moe, J. L. (2009). *Therapist's guide to positive psychological interventions*. Academic Press.

Mellor, D., Hayashi, Y., Stokes, M., Firth, L., Lake, L., Staples, M., Chambers, S. & Cummins, R. (2008). Volunteering and its relationship with personal and neighbourhood wellbeing. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly,* 38 (1),144- 159.

Oliner, S. P., & Oliner, P. M. (1988*). The altruistic personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*. New York: Free.

Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annu. Rev. Psychol*., 56, 365-392. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070141.

Post, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good.*International journal of behavioral medicine*, *12*(2), 66-77.

Roeser, R. W. & Pinela, C. (2014), Mindfulness and compassion training in adolescence: A developmental contemplative science perspective. New Directions for Student Leadership, 2014: 9–30. doi: 10.1002/yd.20094.

Sancaklı, S. (2006). Hz. Peygamber'in Erdemli İnsan Yetiştirme Bağlamında Îsâr (Diğergamlık) Kavramına Verdiği Önem. *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 7, 29-56.

Schneider, K. S. (1977). Personality correlates of altruistic behavior under four experimental conditions. *The Journal of Social Psychology*, 102(1), 113-116.

Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2004). Achieving sustainable new happiness: Prospects, practices, and prescriptions. *Positive psychology in practice*, 127-145.

Shek, D., T., & Lau, P. S. Y. (2006). Development of a Positive Youth Development Program in Hong Kong: Project PA. THS (Positive Adolescent Training Through Holistic Social Programs). *Journal of Basic Education*, *15*(1).

Smith, K., Holmes, K., Haski-Leventhal, D., Cnaan, R. A., Handy, F., & Brudney, J. L. (2010). Motivations and benefits of student volunteering: comparing regular, occasional, and non-volunteers in five countries. *Canadian journal of nonprofit and social economy research*, *1*(1).

Steger, M., Kashdan, T. & Oishi, S. (2008). Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being. *Journal of Research in Personality*, 42: 22-42. doi: 10.1016/j.jrp.2007.03.004.

Thoits, P. A., & Hewitt, L. N. (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of Health and Social Behavior, 42*, 115–131. Retrieved from http://www.jstor.org/

Topses, G. (2012). Elseverlik (alturizm) ve benseverlik (egoizm) ölçeğiyle ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE),* 1(2), 60-71.

Twenge, J.M. (2009). *'Ben' Nesli*. (E. Öztürk, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Wallmark, E., Safarzadeh, K., Daukantaitė, D., & Maddux, R. E. (2013). Promoting altruism through meditation: an 8-week randomized controlled pilot study. *Mindfulness*, *4*(3), 223-234.

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of personality and social psychology*, 98(2), 222.

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) (2009-2012). Türkiye Sağlık Araştırması Verileri. http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=1&KITAP_ID=223 adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 23 ISSN: 2146-9199

SERBEST ZAMAN ETKİNLİKLERİ DERSİNDE TERCİH EDİLEN ETKİNLİKLERİN KULLANILMA SIKLIKLARININ İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Semra Şen
Atatürk Üniversitesi
ssen@atauni.edu.tr

Arş. Gör. İsmail Sarıkaya
Bayburt Üniversitesi
ismailsarikaya@bayburt.edu.tr

Özet

Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Serbest Zaman Etkinlikleri(SZE) dersinin kullanımına ilişkin görüşlerini, bu derste kullanılan etkinliklerin sıklığını ve öğretmenlerin dersin amacı dışında eksik kalmış kazanımları işleme durumlarını belirlemeye yönelik genel tarama türünde, betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın evrenini, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Ağrı ili merkezinde, Milli Eğitim'e bağlı 27 ilkokulun I. kademesinde görev yapan 694 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem, evrendeki okullardan seçkisiz oransız örnekleme yöntemiyle seçilmek suretiyle toplam 20 okulda görev yapan 300 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin SZE dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen, Serbest Zaman Etkinlikleri Dersini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin Serbest Zaman Etkinlikleri dersinde en fazla tercih ettikleri üç etkinlik, tercih edilme sırasına göre, okuma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri ve oyun etkinlikleri olmuştur. En az tercih edilen üç etkinlik ise, tercih edilme sırasına göre, hayvan besiciliği, tarım dersi programı ve yabancı dil öğretimi etkinlikleri olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Serbest Zaman, Serbest Zaman Etkinlikleri, Serbest Zaman Etkinlikleri Dersi.

ANALYSING THE FREQUENCY OF OCCURERENCE OF THE FAVOURED ACTIVITIES IN THE LEISURE TIME ACTIVITIES LESSON

Abstract

This research is a descritive study which is a type of general screening to determine the views of teachers working in primary schools about using the course of free time activities, frequencies of using the activities in the course and to determine using the course out of purposes by teachers. The phase of research has included 694 primary school teachers working in schools of primary education connected to National Education in 2011-2012 education and academic year, in Ağrı.The sample of research has included 300 primary school teachers working in 20 schools who were chosen with disproportionate random sampling method. In this research, a scale of assessment of course of free time activities developed by the researcher to determine the views of teachers about the course of free time activities has been used. Furthermore, personal information form has been applied with a view to gather information about primary school teachers.According to the investigation result, the three activities that prefered by teachers at most in the Free Time Activities Lessons are, in order of priorities, reading activities, listening activities and game activities. On the other hand, at least preferred activities are specified as, in order of priorities, stockbreeding, cultivation lesson programs and foreign language learning.

Key Words: Free Time, Free Time Activities, Free Time Activities Lesson.

GİRİŞ

Türkçe'de “boş zaman / serbest zaman etkinliği" olarak kullanılan ifade İngilizce kaynaklarda "free / leisure / spare time activities" ya da "extra-curricular activities” gibi adlarla anılmaktadır. Serbest zaman kavramının İngilizcedeki karşılığı “Leisure”dir. Leisure kelimesi ise “izin verilmiş olmak” veya “serbest olmak” manasına gelen Latince “Licere” kelimesinden türemiştir. Yine serbest zaman manasına gelen Fransızca “Losiir” kelimesinden türemiştir. Mecburiyetin olmaması ve serbest seçim ifade eden bu kelimelerin tamamı birbiriyle ilişkilidir (Bakır, 1993).

Abadan'a (1961) göre serbest zaman, uyumak, yemek yemek, vücut bakımı yapmak, okula gidip gelmek, ders veya bir işte çalışmak dışında kalan zamandır. Benzer biçimde, Outhwaite (1989) ve Hicter (1966) bireyin yapmak ya da yapmamak arasında serbest bir seçim yapabildiği, yapmak ya da yapmamak istediklerini yine serbestçe tayin edebildiği süre; Tör (1966) ise serbest zamanı okul ve iş saatleri dışında geçen yaşam parçaları olarak nitelemiştir. Stokowski (1994) ise aile ve kişisel gereklilikler yerine getirildikten sonra geriye kalan arzuya bağlı ve zorlama olmayan zaman olarak tanımlamaktadır.

Serbest zaman faaliyetlerinin niteliğini açıklayan Uluslararası Serbest Zamanları İnceleme Grubu şu tanımı yapmaktadır: ”Serbest zaman faaliyeti, kişinin, mesleki, ailevi ve toplumsal ödevleri yerine getirdikten sonra özgür idaresiyle girişebileceği dinlenme, eğlenme, bilgi veya becerilerini geliştirme, toplum yaşamına gönüllü olarak katılma gibi bir dizi uğraşlardır. Bir başka ifadeyle serbest zaman, kişinin çalışma saatleri dışında, uykuda geçen zaman dışında kalan ve bireyin istediği gibi kullanacağı zamandır (Köknel, 1993: 12).

Söz konusu tanımlar incelendiğinde, serbest zaman kavramının herkesçe kabul edilen tek bir tanımının olmadığı ancak, tanımlarda kimi benzer ya da ortak ifadelerin sıkça vurgulandığı görülebilir. Örneğin, boş zamanın "zorunluluk dışı" olması ve "özgürce kullanılabilmesi" gibi özelliklerini vurgulayan ifadeler bunların başında yer almaktadır.

Günümüz eğitim şartlarında öğrencilerin tamamen sınavlara yönelik yetiştirildiğinin ispatı olarak, kırtasiyelerde 1. Sınıf düzeyine yönelik test kitaplarının bile bulunabilmesi gösterilebilir. Bu durumda okulda yoğun eğitim-öğretim ortamında bulunan öğrencilerin, evde de aynı ortamı yaşıyor olmaları muhtemeldir. Bu sorunu çözmeye yönelik olarak öğrencilerde oluşan ders veya sınavlara yönelik stres-kaygı gibi olumsuz duyguları en aza indirebilmek, öğrencilerin özgürce, gerçekleştirirken mutlu oldukları etkinliklerin yapılmasını sağlamak amacıyla Serbest Zaman Etkinlikleri dersi 2010 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi’nde yer almıştır. Aynı zamanda bu dersin eğitimini görmek öğrencilerin hakkıdır. Bu hak, Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde şöyle belirtilmiştir: Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne katılan devletler çocuğun dinlenme, boş zamanlarını değerlendirme, oynama ve yaşına uygun etkinliklerde bulunma, kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar (Çocuk Hakları Sözleşmesi, 31-2 madde). Günümüzde kullanılan eğitim sistemi temel olarak yapılandırmacı yaklaşıma dayandırılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına göre okul yaşamın ta kendisidir. Bu görüş değerlendirildiğinde serbest zaman etkinliklerinin okullarda yer alması durumu kaçınılmaz olmuştur.

Yukarıda belirtilen hak ve görevleri yerine getirmek amacıyla, SZE dersi haftalık ders çizelgesinde yer almış; ancak dersle ilgili herhangi bir müfredat, yıllık plan veya yönetmelik yayınlanmamıştır. Kapsamı ve getirisi bu derece önemli olan bu dersi planlama ve uygulama, öğretmenlere bırakılmıştır. Serbest Zaman Etkinlikleri dersinde yapılacak faaliyetler özenle seçilmelidir. Bu faaliyetlerin seçiminde öğrencilerin istek ve hazırbulunuşlulukları dikkate alınmalıdır. Farklı etkinliklere yer verilmeli ve bütün öğrenciler etkinliklerde görev almalıdır. Seçilebilecek etkinlikler ilgili bildiride açıklamaları ile aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

Serbest etkinlikler saatinde, okul ve çevrenin şartları ile öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak;
a. Sosyal, kültürel ve eğitici faaliyet olarak; folklor, müsamere, konser, müzik, monolog, diyalog, grup tartışmaları, güzel konuşma-yazma, kitap okuma, dinleme, sergi düzenleme, gezi-gözlem, inceleme, bilmece, bulmaca, atışma, sayışma, şarkı ve türkü söyleme, soru sorma, cevap verme, duygu ve düşüncelerini ifade

etme, oyun, film izleme, bahçe etkinlikleri, bitki ve hayvan yetiştirme ile tarım dersleri ve buna benzer etkinlikler uygulanır.
b. Seçmeli sanat ve spor etkinlikleri, bilişim teknolojileri, satranç ve tarım derslerinin programlarından öğrenci düzeyi de göz önünde bulundurularak yararlanılabilir.
c. 1–3. sınıflarda Talim ve Terbiye Kurulunun 30.03.2000 tarihli ve 32 sayılı Kararıyla kabul edilen yabancı dil öğretim etkinlikleri ile 4 ve 5. sınıflarda seçmeli yabancı dil dersi öğretim programlarından yararlanılabilir (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi, 2010).

Bu araştırmanın amacı, Serbest Zaman Etkinlikleri dersinde MEB' in ilgili bildirisinde belirtilmiş olan etkinliklerin tercih edilme sıklıklarını belirlemek; en çok ve en az tercih edilen etkinlikleri saptayabilmek, dersin asıl amacı dışında, yetiştirilemeyen konuların işlenmesi için kullanıp kullanmadığını saptayabilmektir.

Ayrıca araştırma bu alanda yapılan ilk araştırmalardan olduğu için, bundan sonraki çalışmalara yön verebileceği, diğer araştırmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin SZE dersinin kullanımına ilişkin görüşlerini, bu derste kullanılan etkinliklerin sıklığını ve öğretmenlerin dersin amacı dışında eksik kalmış kazanımları işleme durumlarını belirlemeye yönelik genel tarama türünde, betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Ağrı ili merkezinde, Milli Eğitim'e bağlı 27 ilkokulun I. kademesinde görev yapan 694 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem, evrendeki okullardan seçkisiz oransız örnekleme yöntemiyle seçilmek suretiyle toplam 20 okulda görev yapan 300 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın problemlerine cevap olacak verileri toplamak amacıyla hazırlanan anket formunda 26 maddeye yer verilmiştir. Ankette SZE dersinde işlenebilecek etkinlikler ve bu etkinliklerin işlenme sıklığını tespit etmeyi amaçlayan zaman aralıkları yer almaktadır. Zaman aralıkları, "Hiçbir Zaman-Seyrek-Bazen-Sık Sık-Her Zaman" şeklinde sıralanmıştır. Ölçme aracı uzman denetiminde hazırlanmış olup, Serbest Zaman Etkinlikleri Dersi Değerlendirme Anketi'nin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Veriler SPSS v.19 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Dersin işlenişinde, ilköğretim müfredatında belirtilmiş olan etkinliklerin tercih edilme sıklıkları nedir?" ve "Derste amacı dışında, eksik kalmış kazanımların işlenme durumu-sıklığı nedir?" problemlerine yönelik olarak her bir etkinlik boyutu için frekans (f), yüzde dağılımları (%) ve aritmetik ortalamalar ($\bar{X}$) kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Drama Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 1: Drama Etkinliğinin Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

DRAMA	F	%	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	8	2,7	
Çok Seyrek	36	12,0	
Bazen	159	53,0	3,20
Sık Sık	83	27,7	
Her Zaman	14	4,7	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 1'e göre sınıf öğretmenlerinin 8'i (%2,7) drama etkinliklerini hiç kullanmadığını belirtirken; 36'sı (%12,0) çok seyrek kullandığını, 159'u (%53,0) bazen kullandığını, 83'ü (%27,7) sık sık kullandığını, 14'ü (%4,7) her zaman kullandığını belirtmiştir. Bu duruma göre drama etkinliklerinin, genel anlamda, bazen kullanıldığı ifade edilebilir ($\bar{X}$ =3,20).

2. Tiyatro Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 2: Tiyatro Etkinliklerinin Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

TİYATRO	**F**	**%**	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	38	12,7	
Çok Seyrek	74	24,7	
Bazen	146	48,7	2,66
Sık Sık	37	12,3	
Her Zaman	5	1,7	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 38'i (%12,7) tiyatro etkinliklerini hiç kullanmadığını belirtirken; 74'ü (%24,7) çok seyrek kullandığını, 146'sı (%48,7) bazen kullandığını, 37'si (%12,3) sık sık kullandığını, 5'i (%1,7) her zaman kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı tiyatro etkinliklerini bazen kullandığını ifade etmiştir.

3. Müzik Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 3: Müzik Etkinliklerinin Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

MÜZİK	**F**	**%**	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	4	1,3	
Çok Seyrek	15	5,0	
Bazen	59	19,7	3,82
Sık Sık	175	58,3	
Her Zaman	47	15,7	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 4'ü (%1,3) müzik etkinliklerini hiç kullanmadığını belirtirken; 15'i (%5,0) çok seyrek kullandığını, 59'u (%19,7) bazen kullandığını, 175'i (%58,3) sık sık kullandığını, 47'si (%15,7) her zaman kullandığını belirtmiştir. Bu duruma göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 222'sinin (%74,0) müzik etkinliklerine çoğunlukla yer verdiği görülmüştür.

4. Grup Tartışması Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 4: Grup Tartışmalarının Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

GRUP TARTIŞMASI	**F**	**%**	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	15	5,0	
Çok Seyrek	42	14,0	
Bazen	101	33,7	3,34
Sık Sık	111	37,0	
Her Zaman	31	10,3	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 4' e göre sınıf öğretmenlerinin 15'i (%5,0) grup tartışmalarını hiç kullanmadığını belirtirken; 42'si (%14,0) çok seyrek kullandığını, 101'i (%33,7) bazen kullandığını, 111'i (%37,0) sık sık kullandığını, 31'i (%10,3) her zaman kullandığını belirtmiştir.

5. Okuma Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 5: Okuma Etkinliklerinin Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

OKUMA	F	%	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	2	0,7	
Çok Seyrek	4	1,3	
Bazen	43	14,3	4,19
Sık Sık	136	45,3	
Her Zaman	115	38,3	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 2'si (%0,7) okuma etkinliklerini hiç kullanmadığını belirtirken; 4'ü (%1,3) çok seyrek kullandığını, 43'ü (%14,3) bazen kullandığını, 136'sı (%45,3) sık sık kullandığını, 115'i (%38,3) her zaman kullandığını belirtmiştir. Verilere göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yalnızca 2'si (%0,7) hiç kullanmadığını belirtirken 298'i (%99,3) SZE dersinde okuma etkinliklerine yer verdiğini belirtmiştir. Okuma etkinlikleri, SZE dersinde sınıf öğretmenlerinin tercih edebilecekleri etkinlikler içerisinde yapılma sıklığı en yüksek olan etkinlik olarak tespit edilmiştir ($\bar{X}$ =4,19).

6. Dinleme Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 6: Dinleme Etkinliklerinin Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

DİNLEME	F	%	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	1	0,3	
Çok Seyrek	8	2,7	
Bazen	85	28,3	3,93
Sık Sık	124	41,3	
Her Zaman	82	27,3	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmenlerinin 1'i (%0,3) dinleme etkinliklerini hiç kullanmadığını belirtirken; 8'i (%2,7) çok seyrek kullandığını, 85'i (%28,3) bazen kullandığını, 124'ü (%41,3) sık sık kullandığını, 82'si (%27,3) her zaman kullandığını belirtmiştir. Verilere göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yalnızca 1'i (%0,3) hiç kullanmadığını belirtirken 299'u (%99,7) SZE dersinde dinleme etkinliklerine yer verdiğini belirtmiştir.

7. Yazma Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 7: Yazma Etkinliklerinin Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

YAZMA	F	%	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	15	5,0	
Çok Seyrek	29	9,7	
Bazen	77	25,7	3,62
Sık Sık	113	37,7	
Her Zaman	66	22,0	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 15'i (%5,0) yazma etkinliklerini hiç kullanmadığını belirtirken; 29'u (%9,7) çok seyrek kullandığını, 77'si (%25,7) bazen kullandığını, 113'ü (%37,7) sık sık kullandığını, 66'sı (%22,0) her zaman kullandığını belirtmiştir.

8. Gezi-Gözlem Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 8: Gezi-Gözlem Etkinliklerinin Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

GEZİ-GÖZLEM	F	%	$\overline{X}$
Hiçbir Zaman	129	43,0	
Çok Seyrek	117	39,0	
Bazen	40	13,3	1,81
Sık Sık	11	3,7	
Her Zaman	3	1,0	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 129'u (%43,0) gezi-gözlem etkinliklerini hiç kullanmadığını belirtirken; 117'si (%39,0) çok seyrek kullandığını, 40'ı (%13,3) bazen kullandığını, 11'i (%3,7) sık sık kullandığını, 3'ü (%1,0) her zaman kullandığını belirtmiştir.

9. İnceleme-Araştırma Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 9: İnceleme-Araştırma Çalışmalarının Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

İNCELEME-ARAŞTIRMA	F	%	$\overline{X}$
Hiçbir Zaman	42	14,0	
Çok Seyrek	119	39,7	
Bazen	88	29,3	2,52
Sık Sık	43	14,3	
Her Zaman	8	2,7	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 9'a göre sınıf öğretmenlerinin 42'si (%14,0) inceleme-araştırma çalışmalarını hiç kullanmadığını belirtirken; 119'u (%39,7) çok seyrek kullandığını, 88'i (%29,3) bazen kullandığını, 43'ü (%14,3) sık sık kullandığını, 8'i (%1,0) ise her zaman kullandığını belirtmiştir.

10. Bilmece-Bulmaca Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 10: Bilmece-Bulmaca Etkinliklerinin Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

BİLMECE-BULMACA	F	%	$\overline{X}$
Hiçbir Zaman	5	1,7	
Çok Seyrek	14	4,7	
Bazen	96	32,0	3,68
Sık Sık	143	47,7	
Her Zaman	42	14,0	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 5'i (%1,7) bilmece-bulmaca etkinliklerini hiç kullanmadığını belirtirken; 14'ü (%4,7) çok seyrek kullandığını, 96'sı (%32,0) bazen kullandığını, 143'ü (%47,7) sık sık kullandığını ve 42'si (%1,0) ise her zaman kullandığını belirtmiştir. Bulgulara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin nerdeyse yarısı etkinliği sık sık kullandığını belirtmiştir.

11. Oyun Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 11: Oyun Etkinliklerinin Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

OYUN	F	%	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	1	0,3	
Çok Seyrek	9	3,0	
Bazen	78	26,0	3,89
Sık Sık	147	49,0	
Her Zaman	65	21,7	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 11'e göre sınıf öğretmenlerinin 1'i (%0,3) SZE dersinde oyunlara hiç yer vermediğini belirtirken; 9'u (%3,0) oyunları çok seyrek kullandığını, 78'i (%26,0) bazen kullandığını, 147'si (%49,0) sık sık kullandığını, 65'i (%21,7) ise her zaman kullandığını belirtmiştir.

12. Bahçe Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 12: Bahçe Etkinliklerinin Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

BAHÇE ETKİNLİKLERİ	F	%	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	26	8,7	
Çok Seyrek	75	25,0	
Bazen	112	37,3	2,93
Sık Sık	68	22,7	
Her Zaman	19	6,3	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 12'ye göre sınıf öğretmenlerinin 26'sı (%8,7) bahçe etkinliklerini hiç kullanmadığını belirtirken; 75'i (%25,0) çok seyrek kullandığını, 112'si (%37,3) bazen kullandığını, 68'i (%22,7) sık sık kullandığını, 19'u (%6,3) ise her zaman kullandığını belirtmiştir.

13. Bitki Yetiştirme Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 13: Bitki Yetiştirme Etkinliklerinin Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

BİTKİ YETİŞTİRME	F	%	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	114	38,0	
Çok Seyrek	126	42,0	
Bazen	44	14,7	1,88
Sık Sık	13	4,3	
Her Zaman	3	1,0	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 114'ü (%38,0) bitki yetiştirme etkinliklerini hiç kullanmadığını belirtirken; 126'sı (%42,0) çok seyrek kullandığını, 44'ü (%14,7) bazen kullandığını, 13'ü (%4,3) sık sık kullandığını, 3'ü (%1,0) ise her zaman kullandığını belirtmiştir.

14. Spor Etkinliklerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 14: Spor Etkinliklerinin Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

SPOR ETKİNLİKLERİ	F	%	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	17	5,7	
Çok Seyrek	45	15,0	
Bazen	119	39,7	3,24
Sık Sık	88	29,3	
Her Zaman	31	10,3	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 14'e göre sınıf öğretmenlerinin 17'si (%5,7) spor etkinliklerini hiç kullanmadığını belirtirken; 45'i (%15,0) çok seyrek kullandığını, 119'u (%39,7) bazen kullandığını, 88'i (%29,3) sık sık kullandığını, 31'i (%10,3) ise her zaman kullandığını belirtmiştir.

15. Tarım Dersi Programının Kullanım Sıklığı

Tablo 15: Tarım Dersi Programının Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

TARIM PROGRAMI	F	%	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	237	79,0	
Çok Seyrek	50	16,7	
Bazen	9	3,0	1,27
Sık Sık	3	1,0	
Her Zaman	1	0,3	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 15 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 237'si (%79,0) tarım dersi programını hiç kullanmadığını belirtirken; 50'si (%16,7) çok seyrek kullandığını, 9'u (%3,0) bazen kullandığını, 3'ü (%1,0) sık sık kullandığını, 1'i (%0,3) ise her zaman kullandığını belirtmiştir.

16. Yabancı Dil Öğretimi Programlarının Kullanım Sıklığı

Tablo 16: Yabancı Dil Öğretimi Programlarının Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

YABANCI DİL	F	%	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	209	69,7	
Çok Seyrek	43	14,3	
Bazen	37	12,3	1,51
Sık Sık	9	3,0	
Her Zaman	2	0,7	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 16'ya göre sınıf öğretmenlerinin 209'u (%69,7) SZE dersinde yabancı dil öğretim programlarına hiç yer vermediğini belirtirken; 43'ü (%14,3) çok seyrek, 37'si (%12,3) bazen, 9'u (%3,0) sık sık, 2'si (%0,7) ise her zaman yer verdiğini belirtmiştir.

17. Hayvan Besiciliği Programının Kullanım Sıklığı

Tablo 17:Hayvan Besiciliği Programının Kullanım Sıklığına Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

HAYVAN BESİCİLİĞİ	F	%	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	275	91,7	
Çok Seyrek	20	6,7	
Bazen	3	1,0	1,10
Sık Sık	1	0,3	
Her Zaman	1	0,3	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 17 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 275'i (%91,7) hayvan besiciliği programını hiç kullanmadığını belirtirken; 20'si (%6,7) çok seyrek kullandığını, 3'ü (%1,0) bazen kullandığını, 1'i(%0,3) sık sık kullandığını, 1'i (%0,3) ise her zaman kullandığını belirtmiştir.

18. Serbest Zaman Etkinlikleri Dersinde Diğer Derslere Ait Eksik Kalmış Kazanımların İşlenmesi Durumu

Tablo 18: Diğer Derslere Ait Eksik Kalmış Kazanımların İşlenmesi Durumuna Göre Ortalama, Frekans ve Yüzdeler

EKSİK KALMIŞ KAZANIMLAR	F	%	$\bar{X}$
Hiçbir Zaman	61	20,3	
Çok Seyrek	70	23,3	
Bazen	104	34,7	2,64
Sık Sık	47	15,7	
Her Zaman	18	6,0	
Toplam	**300**	**100,0**	

Tablo 18 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 61'i (%20,3) SZE dersinde diğer derslerin eksik kalmış kazanımlarının işlenmesine hiç yer vermediğini belirtirken; 70'i (%23,3) çok seyrek, 104'ü (%34,7) bazen, 47'si (%15,7) sık sık, 18'i (%6,0) ise her zaman; diğer derslere ait eksik kalmış kazanımları işlediğini belirtmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçları incelendiğinde drama etkinliklerinin genel anlamda bazen tercih edildiği görülmektedir. Dramanın öğrencilerin eğitim ve öğretimine katkısı, öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerine etkisi göz önünde bulundurulduğunda, SZE dersinde sınıf öğretmenlerinin, drama etkinliğini yeterince kullanmadıkları; bu duruma okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyinin, okulun fiziki şartlarının ve öğretmenlerin drama etkinliklerine karşı olan olumsuz tutumlarının neden olabileceği söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin tiyatro etkinliklerine yeterince yer vermediği; bunun nedeni olarak okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, okulun fiziki şartları ve tiyatro etkinliklerinin zaman ve emek alıcı özelliğinin belirleyici olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 74' ünün (Tablo 3) müzik etkinliklerine sık sık yer verdiği gözlenmektedir. Bu durumun nedeni olarak müzik etkinliklerinin uygulama kolaylığı gösterilebilir.

Grup tartışmalarının kullanılma sıklığı incelendiğinde(Tablo 4) sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun SZE dersinde grup tartışmalarına yer verdiği görülmektedir. Bu duruma uygulamanın kullanışlı ve kolay uygulanabilir olması sebep olarak gösterilebilirken; öğrencilerin ifade yeteneklerinin gelişiminde, özgüvenlerinin artmasında ve karşı görüşlere saygı geliştirmelerinde olumlu etki yapabileceği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının(%99,3) okuma etkinliklerine(Tablo 5)yer veriyor olmasında, etkinliğin çaba gerektirmeden, kolay ulaşılabilecek materyallerle yapılabilmesinin etkili olabileceği düşünülebilir.

Dinleme etkinliklerinin, yaklaşık olarak, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı tarafından kullanıldığı görülmektedir(Tablo 6). Dinleme etkinliklerinin yapılma sıklığının bu derece yüksek olmasında, etkinliğin kolay uygulanabilir olmasının etkili olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 285'inin (%95) SZE dersinde yazma etkinliklerine yer veriyor olmasının, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülebilir(Tablo 7).

Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin gezi-gözlem etkinliklerine çok seyrek yer verdikleri görülmektedir(Tablo 8). Bu durumun nedeni olarak gezi-gözlem etkinliklerinin yapılabilmesi için gerekli görülen prosedürlerin, öğretmenleri olumsuz etkilediği düşünülebilir. Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin neredeyse yarısının, inceleme-araştırma etkinliklerine gereken önemi vermediği yargısına varılabilir. Bu durumun, öğrencilerde, bilimsel tutum geliştirmeye ilişkin olumsuz sonuçlara neden olabileceği düşünülebilir.
Bulgulara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin nerdeyse yarısı bilmece-bulmaca etkinliğini sık sık kullandığını belirtmiştir(Tablo 10). Bu durumun ortaya çıkmasında uygulamanın kolay kullanılabilir olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bilmece-bulmaca etkinliklerinin eğlendirici özelliği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin okulda oluşan stres ve kaygı gibi olumsuz duygulardan daha az etkileneceği, bununla birlikte okula karşı olumlu tutum geliştirebileceği düşünülebilir.

Bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaklaşık olarak yarısının, oyunlara sık sık yer verdiği görülmektedir(Tablo 11). Oyunlar, SZE dersinde yapılabilecek etkinlikler içerisinde en sık kullanılan üç etkinlikten biri olmuştur ($\bar{X}$=3,89). Bu durumun, öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmesinde, öğrencilerde meydana gelen stres ve kaygı gibi olumsuz duyguların en aza indirgenmesinde etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerinin genel anlamda bahçe etkinliklerine yer verdikleri söylenebilir(Tablo 12). Yalnızca etkinliğin kullanımının hava koşullarına göre belirlendiği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin 240'ının (%80,0), bitki yetiştirme etkinliklerine neredeyse hiç yer vermediği söylenebilir(Tablo 13). Bunun nedeni olarak, okullarda bitki yetiştiriciliği için uygun alan ve ortamın bulunmaması gösterilebilir.

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, spor etkinliklerine yeteri kadar yer verdikleri söylenebilir. Bunun sonucu olarak, öğrencilerin stres, kaygı gibi olumsuz duygulardan etkilenme düzeyinin en aza indirildiği ve öğrencilerin vücut sağlının olumlu etkilendiği düşünülebilir. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yalnızca 13'ünün (%4,3) tarım dersi programına yeteri kadar yer verdiği söylenebilir(Tablo 15). Bu özelliğiyle tarım dersi programı en az tercih edilen üç etkinlikten biri olmuştur. Bu duruma uygun laboratuvar ortamının bulunmaması, iklim koşulları ve bahçe yetersizliğinin neden olduğu düşünülebilir.

Bulgular incelendiğinde, yabancı dil öğretimi programlarına az yer verildiği görülmektedir(Tablo 16). Yabancı dil öğretim programları, en az tercih edilen üç etkinlikten biri olmuştur. Bunun nedeni, sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi hususundaki yeterliliklerinin düşük olması olabilir. Tablo 17 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 295'i (%98,4) hayvan besiciliği programını neredeyse hiç kullanmadığını belirtirken; yalnızca 5'i (%1,6), hayvan besiciliği programına yer verdiğini belirtmiştir. Bu duruma göre hayvan besiciliği programı, SZE dersinde en az tercih edilen etkinlik olarak tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni olarak okulun fiziki imkânlarının yetersizliği gösterilebilir.

Bulgulara göre öğretmenlerden yalnızca 61'i (%20,3) SZE dersini, dersin kendi amaç ve yönergeleri çerçevesinde işlerken; 239'u (%79,7) bu dersi Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği amaç ve yönergelerin dışında kullanmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun ilgili bildirisinde (2010) "Serbest etkinlik saatinde deneme sınavları, sınavlara hazırlık ve telafi eğitimi kesinlikle yapılmayacaktır" ifadesi yer almasına karşın sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun bu kurala uymadıkları görülmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin Serbest Zaman Etkinlikleri dersinde en çok tercih ettikleri üç etkinlik, tercih edilme sırasına göre, okuma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri ve oyun etkinlikleri olmuştur. En az tercih edilen üç etkinlik ise, tercih edilme sırasına göre, hayvan besiciliği, tarım dersi programı ve yabancı dil öğretimi etkinlikleri olarak belirlenmiştir. Gündüz(2014) yapmış olduğu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığının serbest etkinliklere geçilme

gerekçeleri ile okullardaki uygulamaların çok fazla örtüşmediğini belirtmiştir. Serbest etkinlik uygulamalarında etkinlik çeşitliliğinin az olduğu ve sınıf öğretmenlerinin serbest etkinliklerde sıklıkla kitap okuma ve güzel konuşma ve yazma etkinliklerini tercih ettiklerini tespit etmiştir. Bu bakımdan araştırma sonuçlarının örtüştüğü gözlenmektedir.

Ayrıca öğretmenlerden yalnızca 61'inin (%20,3) Serbest Zaman Etkinlikleri dersini, dersin kendi amaç ve yönergeleri çerçevesinde işlerken; 239'unun (%79,7) bu dersi Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği amaç ve yönergelerin dışında kullandığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre; dersin içeriğini daha uygun hale getirilip denetimini yapılabilir, öğretmenlerin SZE dersinde yapabilecekleri etkinlikler konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan hizmet içi eğitim seminerlerine yer verilebilir. SZE dersinin işlenebilmesi için okullarda özel derslik veya salonlar açılabilir.

Not: Bu çalışma araştırmacının yüksek lisans tezinden derlenerek hazırlanmıştır.

KAYNAKÇA

Abadan, N. (1961). *Üniversite öğrencilerinin serbest zaman faaliyetleri*. Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Bakır, M. (1993). Rekreasyon. *Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulu Dergisi 1,* 3-4.

Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989), 31-2 madde.

Gündüz, D. (2014). *İlkokul serbest etkinlikler uygulamasına ilişkin bir durum çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hicter, M. (1966). *Boş zamanları değerlendirme politikası.* Boş Zamanları Değerlendirme Semineri, Halk Sağlığı Eğitim Komitesi. İstanbul: Akgün Matbaası.

Köknel, Ö. (1993). *İnsanı anlamak*. (4. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. Ankara: MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Talim ve terbiye kurulu başkanlığı-serbest etkinlikler dersi ile ilgili yayınlanmış bildiri.* Ankara: MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Outhwaite, W. (1989). The diversity of social time. *The Journal of the International Sociological Association*, XXXVII (3), 214-228.

Stokowski, P. A. (1994). *Leisure in society*. *Tourism, leisure and recreation series*. London: Mansell Publishing Ltd.

Tör, V. N. (1966). *Boş zamanları değerlendirmede telkin vasıtalarının rolleri.* Boş Zamanları Değerlendirme Semineri. Halk Sağlığı Eğitim Komitesi. İstanbul: Akgün Matbaası.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 24 ISSN: 2146-9199

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDAKİ ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN TUTARLILIK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Arş. Gör. Dr. Nurşat Biçer
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
nursatbicer@gmail.com

Arş. Gör. İsmail Çoban
Atatürk Üniversitesi
smlcoban@gmail.com

Özet

Bu araştırmada, "Yeni Hitit" ve "Yabancılar İçin Türkçe" ders kitabı setlerinde yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık yönünden incelenmesi ve yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin işlevselliğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Betimsel modelde yapılan bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynaklarını "Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1, 2, 3"ten seçilen 14 öyküleyici metin ve "Yabancılar İçin Türkçe A1, A2, B1, B2, C1"den seçilen 17 öyküleyici metin oluşturmaktadır. Seçilen metinlerin tutarlılık derecelerinin belirlenmesinde ise Coşkun'un (2005) geliştirmiş olduğu *Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçekte belirtilen kriterlere göre metinler 1-5 arasında puanlanarak metinlerin sahip olduğu tutarlılık düzeyleri ortaya konmuştur. İncelenen metinlerin orta düzeyde tutarlılığa sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe öğretimi, ders kitabı, öyküleyici metinler, tutarlılık.

EVALUATING OF NARRATIVE TEXTS' COHERENCE LEVEL IN COURSEBOOKS TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Abstract

In this study it is aimed to examine narrative texts in coursebooks called "Yeni Hitit" and "Turkish For Foreign Learners" in terms of coherence level and also it is aimed to define functionality of these texts. In this descriptive study quantitative research design has been used. The research data has been obtained from 14 narrative texts taken from coursebooks called "Yeni Hitit Turkish For Foreigners" 1, 2 and 3 and 17 narrative texts taken from coursebook called "Turkish For Foreigners" A1, A2, B1, B2 and C1. While analyzing the data 'The scale for Evaluating Coherence in Narrative Text' by Coşkun (2005) has been used. According to the criteria specified in the scale, coherence level of the texts has been defined by grading them between 1 and 5. It has been found that texts have an average coherence.

Key Words: Teaching Turkish to foreign learners, coursebook, narrative texts, coherence.

GİRİŞ

Ankara Üniversitesine bağlı Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) tarafından *Yeni Hitit* ve Gazi Üniversitesi TÖMER'in hazırladığı *Yabancılar İçin Türkçe* ders kitapları yabancıların Türkçe öğrenmesine katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Yabancılar için Türkçe ders kitaplarından *Yeni Hitit* serisi üç kitaptan oluşurken *Yabancılar İçin Türkçe* serisi beş kitaptan oluşmaktadır.

Hazırlanan Türkçe öğrenme setlerindeki kitaplarda okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ve dil bilgisi öğrenme alanı dikkate alınarak yabancıların bu becerileri geliştirmesi amaçlanmıştır. Bu ders kitaplarıyla yabancılara Türkçe öğretiminde metinlerden sıkça yararlanıldığı ve metinlerin önemli bir öğrenme aracı olarak kullanıldığı görülmektedir.

Genelde dil öğretiminde özelde ise Türkçe öğretiminde metinlerin önemli bir yeri vardır. Türkçe öğretimi metinler merkezinde gelişen bir öğretimdir. Okuma metinlerinin niteliği ve öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kullanıldığı Türkçe sözcüklerin, dil bilgisinin öğretiminde ve Türk kültürünün aktarılmasında önemli bir yere sahiptir (Şimşek, 2011: 40).

Türkçe öğrenme setlerindeki ders kitaplarında Türkçe öğretimi için çeşitli metin türleriyle birlikte öyküleyici metinler de kullanılmıştır. "Öyküleyici metinler, aksiyon ve olayların belirli bir sıra içinde düzenlenmesi için kullanılır. Bu tür metinlerde amaç, sebep, imkân, zaman yakınlığı gibi kavramsal ilişkiler sıklıkla kullanılır" (Coşkun, 2005: 106). Öyküleyici metinler içerisinde hikâye, masal, efsane *vs.* edebî türler yer alır.

Metin; "bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst"tir (TDK, 2015). Akyol'a göre (2006) metin, bir kitabın bölümlerini, başlı başına bir konuyu, makaleyi oluşturan veya birkaç paragraftan oluşan ve belli bir ana fikre sahip olan yazılardır. Metin; okumaya konu olan, anlatım bütünlüğü bulunan kelime ve cümlelerden oluşan yapıttır. Kelime ve cümlelerin art arda sıralandığı her yazılı ürün anlam bütünlüğü olan tutarlı bir metin olmayabilir. Anlam bütünlüğü, konusu, amacı ve ana düşüncesi olan bir metinden bahsedebilmek için metnin dil bilim açısından bazı metinsellik ölçütlerine sahip olması gerekir (Karatay, 2010: 374).

"Metinler üretildiği dönemlere ait olsalar da kendi dizgeleri içinde birtakım metinsellik özellikleri taşırlar" (Ögeyik, 2008: 14). De Beaugrande ve Dressler bu alanda yaptıkları çalışmada metinselliğin yedi ölçütü olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar "bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk ve metinler arasılık"tan oluşur (Coşkun, 2005). Akbayır'a (2004) göre ise metin olabilmenin ölçütleri bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik ve metinler arası ilişkilerdir.

"Metin dil bilimi açısından metinde bu ölçütlerden herhangi birinin olmaması, metnin iletişiminin sağlıklı olmayacağı; iletişim değeri olmayan bir metnin de, metin olarak değer taşımayacağı kabul edilmektedir" (Keklik ve Yılmaz, 2013: 141). Bir dilsel ürünün metin niteliği taşıyabilmesi için bu metinsellik ölçütlerine sahip olması gerekir. Metinsellik ölçütlerine uygun olarak hazırlanmış metinler okuyucuların metni daha rahat okumasını sağlar.

Tutarlılık derin yapıda oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bağlantıdır. Tutarlılık söz konusu olduğunda, metinde sözü edilen izleğin dil dışı dünya gerçeklikleriyle kurduğu ilişkilerin incelenmesi gerekmektedir. Tutarlılık metin parçaları arasındaki mantıksal düzen ve bağlantılara dayanır. Metnin derin yapısında yer alan kavramsal ve anlamsal bütünlük, metnin tutarlılığının göstergesidir. Tutarlılık konusunda sorunlu bir metnin, okuyucunun algı dünyasında da karışıklığa yol açması söz konusu olabilir. Yine tutarlılık sorununun okuduğunu anlamada olumsuz etkide bulunduğu söylenebilir (Onursal, 2003; Coşkun, 2007: 236-237; Ögeyik, 2008: 18; Çeçen, 2009: 13). Tutarlılık, aynı zamanda okuyucunun zihinsel becerilerine bağlı olarak değişip gelişir. Bir metindeki olay ve olguların örüntüsü tutarlılık ilişkilerini ya da bilince gönderimde bulunan işlemleri harekete geçirmektedir (Karatay, 2010). Bir metnin tutarlı olması için yeni bilgiler vermesi, durum bağlamıyla örtüşmesi ve önceki metinlerle ilişki kurabilmesi gerekir. Böylece metinsellik ölçütleri hem metin hem de okur açısından birbirini tamamlamaktadır (Ülper, 2011). Merkezinde konu olan bir metnin tutarlı olması; baştan sona bir bütünlük oluşturması, mantıklı bir plana sahip olması, birbiriyle çelişki oluşturacak bilgilere yer verilmemesi, her söylenenin daha öncekilere katkı sağlaması, söylenenlerin anlaşılması için okuyucunun ihtiyaç duyduğu bilgilerin eksiksizce verilmesi ile gerçekleşir (Coşkun, 2005). Biçimsel olarak yer alan bağdaşıklık unsurlarının yanında anlamsal tutarlılığın da güçlü olduğu bir metinde anlatılmak istenen metnin bütününü kapsayacak şekilde ifade edilir ve önce söylenenlerle sonra söylenenler birbirini tamamlayarak anlam bütünlüğü sağlanır (Karadeniz, 2015).

Bir metnin tutarlılığı okuyucuların okuduğu metni anlaması için de oldukça önemlidir. Okuyucular, ancak yazarların kendileri için hazırlamış olduğu rollerin farkına varabildiklerinde metinde tutarlılık oluşturabilirler (Long'dan akt. Smith, 1984: 16). Metnin mantıksal bir düzene göre örülmüş olması, bütününün uyum içerisinde olması ve ana fikirle bağlantıların güçlü olması, bir odak noktasının bulunması ve olayların bu odak nokta etrafında gelişmesi tutarlılığın gereklerindendir.

İlgili alan yazınına bakıldığında metin tutarlılığı üzerine çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında tutarlılığı inceleyen Coşkun (2005), Göçer (2010), Karatay (2010), Ülper (2011), Çocuk (2012), Keklik ve Yılmaz (2013), Seçkin, Arslan ve Ergenç (2014), Çoban ve Karadüz (2015), Karadeniz (2015) *vs.* çalışmalar olmasına karşın metinlerin tutarlılığına ilişkin Çeçen (2009) 7. sınıf Türkçe ders kitaplarını; Keklik ve Yeşilyurt (2012) Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat eserini; Güven, Bal ve Halat (2014) 5. sınıf Türkçe ders kitaplarını ve Güven (2014) Mustafa Kutlu'nun hikâyelerini incelemişlerdir. Bu çalışmalar arasında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin tutarlılığını inceleyen bir araştırma yapılmadığından bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmada, *Yeni Hitit* ve *Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabı setlerinde yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık yönünden incelenmesi ve Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin işlevselliğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Yabancılara Türkçe öğretimi setlerinde yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeyleri nasıldır?
- Yabancılara Türkçe öğretimi setlerinde bulunan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerinin ortalamaları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Betimsel modelde yapılan bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187).

İncelenen Dokümanlar

Çalışmanın veri kaynaklarını Ankara Üniversitesine bağlı TÖMER tarafından hazırlanan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1, 2, 3*'ten seçilen 14 ve Gazi Üniversitesine bağlı TÖMER tarafından hazırlanan *Yabancılar İçin Türkçe A1*, *A2*, *B1, B2*, *C1*'den seçilen 17 öyküleyici metin (hikâye, masal, efsane *vs.*) oluşturmaktadır. Bu kitaplar seçilirken yurt içi ve yurt dışındaki kullanım yaygınlıkları göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan araştırmalar sonucu hâlihazırda *Yeni Hitit* ve *Yabancılar İçin Türkçe* setlerinin yaygın olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmada seçilen kitaplardaki metinler arasından öyküleyici metin özelliği taşıyan hikâye, efsane, roman *vs.* metinleri kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yeni Hitit setindeki öyküleyici metinler belirlenirken Şimşek'in (2011) tespitlerinden yararlanılmıştır. *Yabancılar İçin Türkçe* setindeki metinler ise araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Hangi metnin hangi türe ait olduğu tespit edilerek araştırmada kullanılacak olan metinlerin seçimi yapılmıştır. Seçilen metinlerin tutarlılık derecelerinin belirlenmesinde ise Coşkun'un (2005) geliştirmiş olduğu *Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçekte belirtilen kriterlere göre metinler 1-5 arasında puanlanarak metinlerin sahip olduğu tutarlılık düzeyleri saptanmıştır. Tutarlılık değerlendirilmesinde güvenirlik sağlamak amacıyla öyküleyici metinler iki ayrı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Miles & Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenirlik bu formül kullanılarak ,88 olarak bulunmuştur. Bu veri yeterli görülmüş ve puanlamaların güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan puanlamalarla metinlerin tutarlılık düzeyleri ortaya konularak iki öğretim setinin kitapları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öyküleyici Metinlerin Tutarlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yeni Hitit 1'de yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: *Yeni Hitit 1*'de Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Tutarlılık Düzeyleri

Metinler	Metnin Taşıdığı Nitelikler	Tutarlılık Puanı
Trafik Kazası	Metinde bir plân olmasına rağmen anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde bazı sorunlar bulunmaktadır. Metindeki olaylar yeterince geliştirilememiştir. Metinde bir hikâye oluşturulmuş fakat bu hikâye bütünlük taşımamaktadır. Hikâyede bir odak noktası bulunmamaktadır.	**Orta (3)**
Düğün Hazırlığı	Metinde sağlam bir plân yok; anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde önemli eksiklikler var, olaylar üst üste ve çok kısa biçimde verildiği için metin bir özet metni hâlini almış. Metinde bir hikâye oluşturmaya yönelik bazı unsurlar bulunmakla birlikte bu unsurlar çok zayıf ve birbirinden kopuk durumda olduğu için, metin yetersizdir.	**Yetersiz (2)**
Kampta	Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış fakat bu olayların sunumu özgün değil sıradandır. Metnin birimleri arasında bağlantılar olmasına rağmen bu bağlantılar incelikle işlenmemiştir.	**İyi (4)**
Nergis	Metinde belli bir konu var, bu konu geliştirilmiş. Fakat ayrıntılarla ilgili bazı kopukluklar var. Genel olarak bütünlük taşıyan bir hikâyedir.	**İyi (4)**
Ah Tamara	Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış, olayların sunumu özgün ve ilgi çekici. Metin birimleri tamamen uyumlu ve bağlantılar başarıyla ve incelikle işlenmiştir.	**Çok iyi (5)**
Eskiden Nasıldı?	Metinde belli bir konu var, fakat metindeki kopukluklar metnin anlaşılmasını önemli ölçüde zorlaştırmakta. Metinde sağlam bir plân yok; anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde önemli eksiklikler var, olaylar üst üste ve çok kısa biçimde verildiği için metin bir özet metni hâlini almış. Metinde bir hikâye oluşturmaya yönelik bazı unsurlar bulunmakla birlikte bu unsurlar çok zayıf ve birbirinden kopuk durumda bulunmaktadır.	**Yetersiz (2)**

Tablo 1'e göre *Yeni Hitit 1* kitabında yer alan 6 öyküleyici metin içerisinde 2 adet yetersiz, 1 adet orta, 2 adet iyi ve 1 adet çok iyi düzeyde tutarlılığa sahip metnin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda metinlerin 2'si dışındakilerin yabancılara Türkçe öğretiminde genel olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Yeni Hitit 2'de yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: *Yeni Hitit 2*'de Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Tutarlılık Düzeyleri

Metinler	Metnin Taşıdığı Nitelikler	Tutarlılık Puanı
Bir Kartal Masalı	Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış fakat bu olayların sunumu özgün değil sıradan. Genel olarak bütünlük taşıyan bir hikâyedir.	**İyi (4)**
Hayal Dünyası	Metnin birimleri arasında bazı bağlantılar olmakla birlikte bu bağlantılar yetersiz. Metinde bir hikâye oluşturulmuş fakat bu hikâye bütünlük taşımamaktadır.	**Orta (3)**
Şehirliye Anlatmak Zor	Metinde belli bir konu var ve bu konu geliştirilmiş. Fakat ayrıntılarla ilgili bazı kopukluklar var. Metnin birimleri arasında bağlantılar olmasına rağmen bu bağlantılar incelikle işlenememiştir.	**İyi (4)**

Eros'un Aşkı	Metinde sağlam bir plân yok; anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde önemli eksiklikler var, olaylar üst üste ve çok kısa biçimde verildiği için metin bir özet metni hâlini almış. Metnin birimleri arasında bazı ilişkiler kurulmakla birlikte bu ilişkiler çok zayıf, metinde bazı çelişkiler veya mantıksızlıklar var. Metinde bir hikâye oluşturmaya yönelik bazı unsurlar bulunmakla birlikte bu unsurlar çok zayıf ve birbirinden kopuk durumdadır.	**Yetersiz (2)**

Tablo 2'ye göre *Yeni Hitit 2* kitabında yer alan 4 öyküleyici metin içerisinde 1 adet yetersiz, 1 adet orta ve 2 adet iyi düzeyde tutarlılığa sahip metnin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda metinlerden birinde yapılan kısaltmaların metnin yapısını bozarak birimler arasında tutarsızlıklara sebep olduğu anlaşılmaktadır.

Yeni Hitit 3'te yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: *Yeni Hitit 3*'te Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Tutarlılık Düzeyleri

Metinler	Metnin Taşıdığı Nitelikler	Tutarlılık Puanı
Kısa Öykü Yazıyoruz	Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış, olayların sunumu özgün ve ilgi çekici. Metin birimleri tamamen uyumlu ve bağlantılar başarıyla ve incelikle işlenmiştir.	**Çok iyi (5)**
Beyaz Gemi	Metinde belli bir konu var ve bu konu ayrıntılarla geliştirilmiş ve metindeki her ayrıntı başlangıç ve bitiş arasındaki bağlantıların oluşmasına katkı sağlayacak biçimde işlenmiştir.	**Çok iyi (5)**
İhtiyar Delikanlı	Metinde belli bir konu var, bu konu geliştirilmiş. Fakat ayrıntılarla ilgili bazı kopukluklar var. Metnin birimleri arasında bağlantılar var. Fakat bu bağlantılar incelikle işlenememiştir.	**İyi (4)**
Filozof Ne Dedi?	Metnin birimleri arasında bazı ilişkiler kurulmakla birlikte bu ilişkiler çok zayıf, metinde bazı çelişkiler veya mantıksızlıklar var. Metinde sağlam bir plân yok; anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde önemli eksiklikler var, olaylar üst üste ve çok kısa biçimde verildiği için metin bir özet metni hâlini almıştır.	**Yetersiz (2)**

Tablo 3'e göre *Yeni Hitit 3* kitabında yer alan 4 öyküleyici metin içerisinde 1 adet yetersiz, 1 adet iyi ve 2 adet çok iyi düzeyde tutarlılığa sahip metnin olduğu görülmektedir. Ders kitaplarının düzeyi yükseldikçe kullanılan metinlerin de niteliğinin arttığı söylenebilir.

Yabancılar İçin Türkçe A1'de yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: *Yabancılar İçin Türkçe A1*'de Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Tutarlılık Düzeyleri

Metinler	Metnin Taşıdığı Nitelikler	Tutarlılık Puanı
Şaka	Metinde sağlam bir plân yok; anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde önemli eksiklikler var, olaylar üst üste ve çok kısa biçimde verildiği için metin bir özet metni hâlini almış. Metinde bir hikâye oluşturmaya yönelik bazı unsurlar bulunmakla birlikte bu unsurlar çok zayıf ve birbirinden kopuk durumdadır.	**Yetersiz (2)**
Kapadokya Yolu	Metinde belli bir konu yok; çok kısa bir metin ve/veya tamamen anlaşılmaz bir metin olduğundan ve metinde bir plân yok, anlatılan olaylar arasında hiçbir ilişki yoktur.	**Kötü (1)**
Güzel bir Günün Sonunda	Metinde bir plân var, fakat anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde bazı sorunlar var. Metindeki olaylar yeterince geliştirilememiş. Metnin birimleri arasında bazı bağlantılar olmakla birlikte bu bağlantılar yetersizdir.	**Orta (3)**

Tablo 4'e göre *Yabancılar İçin Türkçe A1* kitabında yer alan 3 öyküleyici metin içerisinde 1 adet kötü, 1 adet yetersiz ve 1 adet orta düzeyde tutarlılığa sahip metnin olduğu görülmektedir. Bu kitapta bulunan 1 adet kötü

metnin kısa olmasından dolayı tercih edildiği ancak metin birimleri arasındaki tutarlılığın kurulmadığı anlaşılmaktadır.

Yabancılar İçin Türkçe A2'de yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: *Yabancılar İçin Türkçe A2*'de Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Tutarlılık Düzeyleri

Metinler	Metnin Taşıdığı Nitelikler	Tutarlılık Puanı
Sudaki Resimler	Metnin birimleri arasında bağlantılar var. Fakat bu bağlantılar incelikle işlenememiştir.	**İyi (4)**
Küçük Bilim İnsanları	Metinde sağlam bir plân yok; anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde önemli eksiklikler var, olaylar üst üste ve çok kısa biçimde verildiği için metin bir özet metni hâlini almış. Metinde belli bir konu var, fakat metindeki kopukluklar metnin anlaşılmasını önemli ölçüde zorlaştırmaktadır.	**Yetersiz (2)**
En İyi Arkadaşım Evleniyor	Metinde bir hikâye oluşturulmuş fakat bu hikâye bütünlük taşımıyor. Hikâyede bir odak noktası bulunmuyor. Metinde belli bir konu var, fakat yer yer ortaya çıkan kopukluklar metnin anlaşılmasını olumsuz yönde etkilemektedir.	**Orta (3)**
Görüntülü Telefon Görüşmesi	Metnin birimleri arasında bağlantılar var. Fakat bu bağlantılar incelikle işlenememiştir.	**İyi (4)**

Tablo 5'e göre *Yabancılar İçin Türkçe A2* kitabında yer alan 4 öyküleyici metin içerisinde 1 adet yetersiz, 1 adet orta ve 2 adet iyi düzeyde tutarlılığa sahip metnin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ders kitabının orta düzeyde tutarlılığa sahip metinlerden oluştuğu söylenebilir.

Yabancılar İçin Türkçe B1'de yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: *Yabancılar İçin Türkçe B1*'de Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Tutarlılık Düzeyleri

Metinler	Metnin Taşıdığı Nitelikler	Tutarlılık Puanı
Hangisini Seçsem	Metinde belli bir konu var, fakat metindeki kopukluklar metnin anlaşılmasını önemli ölçüde zorlaştırmakta. Metinde sağlam bir plân yok; anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde önemli eksiklikler var, olaylar üst üste ve çok kısa biçimde verildiği için metin bir özet metni hâlini almıştır.	**Yetersiz (2)**
Allah Versin	Genel olarak bütünlük taşıyan bir hikâyedir.	**İyi (4)**
Zümrüdü Anka Kuşu	Metinde belli bir konu var, fakat yer yer ortaya çıkan kopukluklar metnin anlaşılmasını olumsuz yönde etkiliyor. Metnin birimleri arasında bazı bağlantılar olmakla birlikte bu bağlantılar yetersizdir.	**Orta (3)**
Tuz Masalı	Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış, olayların sunumu özgün ve ilgi çekicidir.	**Çok iyi (5)**
Narkissos ya da Nergis	Metnin birimleri arasında bağlantılar var. Fakat bu bağlantılar incelikle işlenememiştir.	**İyi (4)**

Tablo 6'ya göre *Yabancılar İçin Türkçe B1* kitabında yer alan 5 öyküleyici metin içerisinde 1 adet yetersiz, 1 adet orta, 2 adet iyi ve 1 adet çok iyi düzeyde tutarlılığa sahip metnin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ders kitabının belirli bir anlam örüntüsüne sahip metinlerden oluştuğu söylenebilir.

Yabancılar İçin Türkçe B2'de yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: *Yabancılar İçin Türkçe B2*'de Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Tutarlılık Düzeyleri

Metinler	Metnin Taşıdığı Nitelikler	Tutarlılık Puanı
Eskici	Metinde belli bir konu var, bu konu ayrıntılarla geliştirilmiş ve metindeki her ayrıntı başlangıç ve bitiş arasındaki bağlantıların oluşmasına katkı sağlayacak biçimde işlenmiş. Metin birimleri tamamen uyumlu ve bağlantılar başarıyla ve incelikle işlenmiştir.	**Çok iyi (5)**

Tablo 7'ye göre *Yabancılar İçin Türkçe B2* kitabında yer alan 1 öyküleyici metnin çok iyi düzeyde tutarlılığa sahip bir metin olduğu görülmektedir. Metnin orijinalliği bozulmadan kitaba alındığı için sağlam bir anlam örgüsüne ve tutarlılığa sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Yabancılar İçin Türkçe C1'de yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: *Yabancılar İçin Türkçe C1*'de Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Tutarlılık Düzeyleri

Metinler	Metnin Taşıdığı Nitelikler	Tutarlılık Puanı
Beyaz Gemi	Metinde belli bir konu var, bu konu ayrıntılarla geliştirilmiş ve metindeki her ayrıntı başlangıç ve bitiş arasındaki bağlantıların oluşmasına katkı sağlayacak biçimde işlenmiştir.	**Çok iyi (5)**
Bir Arayışın Hikâyesi	Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış, olayların sunumu özgün ve ilgi çekicidir.	**Çok iyi (5)**
Yusuf ile Züleyha	Metinde bir plân var, fakat anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde bazı sorunlar var. Metindeki olaylar yeterince geliştirilememiştir.	**Orta (3)**
Hırsız	Metinde belli bir konu var, fakat yer yer ortaya çıkan kopukluklar metnin anlaşılmasını olumsuz yönde etkiliyor. Metinde bir plân var, fakat anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde bazı sorunlar var. Metindeki olaylar yeterince geliştirilememiştir.	**Orta (3)**

Tablo 8'e göre *Yabancılar İçin Türkçe C1* kitabında yer alan 4 öyküleyici metin içerisinde 2 adet orta ve 2 adet çok iyi düzeyde tutarlılığa sahip metnin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ders kitabının iyi düzeyde tutarlılığa sahip metinlerden oluştuğu ve derslerde rahatlıkla kullanılabileceği söylenebilir. Edebî niteliğe sahip metinlerde tutarlılıkla ilgili sorun bulunmazken ders kitabı hazırlayanların kendileri tarafından yazılan metinler ve kısaltma yapılan metinlerde tutarlılık sorununun olduğu görülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi setlerinde yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerinin karşılaştırılması Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öyküleyici Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Kötü (1)	Yetersiz (2)	Orta (3)	İyi (4)	Çok iyi (5)
Yeni Hitit	-	4	2	5	3
Yabancılar İçin Türkçe	1	3	5	4	4
Toplam	1	7	7	9	7

Tablo 9'a bakıldığında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan her iki setteki öyküleyici metinlerin benzer bir tutarlılık düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır. En yüksek sayının 4. düzey metinlerde olması da önemli bir durumdur.

Öyküleyici Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Yabancılara Türkçe öğretimi setlerinde yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerinin ortalamaları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Öyküleyici Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Ortalaması

Türkçe Öğretim Setleri	Ortalama
Yeni Hitit 1	3.33
Yeni Hitit 2	3.25
Yeni Hitit 3	4.00
***Yeni Hitit* Ortalama**	**3.52**
Yabancılar İçin Türkçe A1	2.00
Yabancılar İçin Türkçe A2	3.25
Yabancılar İçin Türkçe B1	3.60
Yabancılar İçin Türkçe B2	5.00
Yabancılar İçin Türkçe C1	4.00
***Yabancılar İçin Türkçe* Ortalama**	**3.57**

Yeni Hitit setindeki ders kitaplarının öyküleyici metinlerinin ortalama tutarlılık düzeylerine bakıldığında aralarında birtakım farklılıklar olduğu görülmektedir. *Hitit 1*'deki metinlerin tutarlılık ortalaması 3.33, *Hitit 2*'deki metinlerin tutarlılık ortalaması 3.25 ve *Hitit 3*'teki metinlerin tutarlılık ortalaması 4.00 olarak tespit edilmiştir. *Hitit 1* ve *Hitit 2* kitaplarının ortalamaları arasında büyük bir fark olmamasına rağmen *Hitit 3* kitabı diğerlerinden daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Daha ileri düzey bir Türkçe öğretimi için hazırlanan *Hitit 3* kitabındaki öyküleyici metinlerin tutarlılık ortalamasının diğerlerine göre yüksek olması bu kitaptaki metinlerin daha sağlam bir yapıda olduğunu göstermektedir. *Yeni Hitit* setindeki öyküleyici metinlerin ortalamasının 3.52 (orta düzey) olduğu tespit edilmiştir.

Yabancılar İçin Türkçe setindeki ders kitaplarının öyküleyici metinlerinin tutarlılık düzeylerine bakıldığında *Yeni Hitit* setine göre daha fazla farklılık vardır. *Yabancılar İçin Türkçe A1*'deki metinlerin tutarlılık ortalaması 2.00, *Yabancılar İçin Türkçe A2*'deki metinlerin tutarlılık ortalaması 3.25, *Yabancılar İçin Türkçe B1*'deki metinlerin tutarlılık ortalaması 3.60, *Yabancılar İçin Türkçe B2*'deki metinlerin tutarlılık ortalaması 5.00 ve *Yabancılar İçin Türkçe C1*'deki metinlerin tutarlılık ortalaması 4.00 olarak tespit edilmiştir. Kitapların düzeylerine paralel bir şekilde metinlerin tutarlılık düzeyinin de yükseldiği görülmektedir. *Yeni Hitit* setine göre kitaplardaki tutarlılık oranları arasındaki farklılık daha fazladır. Ancak her iki öğretim setinde de ileri düzey kitaplardaki metinlerin tutarlılık oranları yüksektir. *Yabancılar İçin Türkçe* setindeki öyküleyici metinlerin ortalamasının 3.57 (orta düzey) olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İncelemeye konu olan ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeyleri ortaya konmuştur. Bu konuda daha önce yapılmış herhangi bir çalışma bulunmaması sebebiyle ilgili literatürle karşılaştırmalar yapılamamıştır. İncelenen metinlerin 1 ile 5 puan arasında tutarlılığa sahip oldukları tespit edilmiştir. *Yeni Hitit*'in tutarlılık ortalamasının 3.52 oranıyla orta düzeyde olduğu ve *Yabancılar İçin Türkçe* setinin ortalamasının da 3.57 oranıyla orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İki öğretim setinin öyküleyici metinlerinin tutarlılık ortalamasının birbirine yakın çıkması benzer nitelikte olduklarını göstermektedir. Yabancıların Türkçe öğrenmesi için hazırlanan bu kitaplarda tutarlılık düzeyi kötü (1) ve yetersiz (2) olan metinler de tespit edilmiştir. Tutarlılık düzeyi düşük olanların sadece bu kitaplar için yazılmış kısa öyküleyici metinler olması da dikkat çekmektedir. Ayrıca bu kitaplardaki öyküleyici metinler genellikle metnin tamamı olmayıp özetlenmiş / kısaltılmış biçimlerinden oluşmaktadır. Bu anlamda seçilecek metinlerin kısaltılmasında belli kriterler gözetilmelidir. Güven, Bal ve Halat (2014) yaptıkları çalışmada 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarının tutarlılık açısından eksiklikler barındırdığını tespit etmişlerdir. Çeçen'in (2009) 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin tutarlılığı üzerine yaptığı araştırmada metinlerde bazı sorunların olduğunu belirtmiştir. Ayrıca metinlerin tutarlılık ortalamaları da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır.

Çalışmanın sonuçlarına bakılarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:
Metin birimleri arasında kopukluklar olmadan ve metnin ana fikirle bağlantısı kopmadan metinlerde kısaltmalar yapılmalıdır. Yabancıların Türkçe öğrenmesi için hazırlanan bu kitaplardaki metinler içerisinde tutarlılık düzeyi

düşük olan metinler belirlenerek bunların yerine tutarlılık düzeyi yüksek metinlerin seçilmesi yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarının kalitesinin artmasına katkıda bulunacaktır. İçerisinde farklı düzeylerde metinler barındıran bu kitaplar için seçilen metinler tutarlılık düzeyi yüksek ve Türk edebiyatının seçkin ürünleri arasından seçilmelidir.

Not: Bu makale 24-26 Nisan 2014 tarihleri arasında İstanbul'da düzenlenen "I. International Eurasian Educational Research Congress"te sunulan sözlü bildirinin gözden geçirilip düzenlenmiş şeklidir.

KAYNAKÇA

Akbayır, S. (2004). *Metin bilgisi: okuma, anlama, yorumlama, çözümleme*. Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Coşkun, E. (2007). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. Bulunduğu eser: Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 233-79). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çeçen, M. A. (2009). Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler üzerine tutarlılık bakımdan bir araştırma. *22. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri Kitabı* (ss. 12-19).

Çoban, A. ve Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8/19, 67-96.

Çocuk, H. E. ve Kanatlı, F. (2012). *Yazılı anlatım ürünlerinde Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin metinsellik ölçütlerini kullanabilme durumları: Mersin Üniversitesi örneği*. V. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Mersin, Mersin Üniversitesi.

Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18/1, 271-290.

Güven, A. Z. (2014). Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde bağdaşıklık ve tutarlılık. *International Journal of Language Academy*, 2/4, 599-609.

Güven, A. Z., Bal, M. ve Halat, S. (2014). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 739-763.

Karadeniz, A. (2015). Metin dil bilimi temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11/1, 1-17.

Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/13, 373 – 385.

Keklik, S. ve Yeşilyurt, E. (2012). *Taaşşuk-ı Talat ve fitnat'ın bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirilmesi.* 1. Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Tiran/Arnavutluk.

Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4 139-157.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

Onursal, İ. (2003). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık, günümüz dilbilim çalışmaları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Ögeyik, M. C. (2008). *Metinlerarasılık ve yazın eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Seçkin, P., Arslan, N. ve Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3/1, 340-353.

Smith, R. (1984). Paragraphing for coherence: writing as ımplied dialogue. *College English*, 46 (1), 8-21.

Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

TDK (2015). *Güncel Türkçe sözlük*. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.561766efa9f8a2.03515540. (Erişim tarihi: 10.8.2015).

Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6/4, 849-863.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199

FEN VE MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DİLE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Arş. Gör. Dr. Yavuz Yaman
İstanbul Üniversitesi, H.A.Y.E.F.
İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD
yavuzyamanus@gmail.com

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

Özet

Bilindiği gibi matematik eğitimin önemli bir öğesidir. Dil ise iletişim sağlamak için kullanılan en önemli araçlardan biridir. Bu bağlamda matematik öğrenme ve öğretiminde matematik dersinde dilin nasıl kullanıldığı önem taşımaktadır. Fen bilimleri ise matematiksel dilin en çok kullanıldığı disiplindir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, fen ve matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre araştırılmasıdır. Bu amaçla İstanbul ilindeki bir üniversitenin İlköğretim Bölümü Fen ve Matematik öğretmenliği son sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler araştırma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Matematik Öğretiminde Dil' ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 19.0 İstatistik Paket Programından yararlanılmıştır. Bulgulardan çıkan sonuçların yeni araştırmalara kaynak olacağı düşünülmektedir. Benzer bir araştırma olmaması nedeniyle elde edilen sonuçlar, alan yazına önemli bir katkı sağlayarak yeni yapılacak çalışmalara ışık tutacak niteliktedir. Bulgular, literatür eşliğinde tartışılarak araştırma ve araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen, Matematik, Matematik öğretiminde dil, Öğretmen adayı.

INVESTIGATION OF SCIENCE AND MATHEMATICS TEACHER CANDIDATES' VIEWS ABOUT THE LANGUAGE IN MATHEMATICS TEACHING

Abstract

As is known, mathematics is an important element of education. The language is one of the most important tool used for communication. In this context, using of language in teaching and learning math is very important. Science is the discipline where the mathematical language is used most. Thus, the purpose of this research is investigating the science and mathematics teacher candidates' opinions regarding the language in mathematics teaching according to the some variables. For this purpose, Mathematics and Science Education senior students of one University in İstanbul province were included in the study group. "Language in mathematics teaching scale" and demographic questionnaire was used as a data collection tool in this research. Data were analyzed by SPSS 19.0 Statistical Package program. Findings were considered as to be sources for new researches. Due to the lack of similar study; these findings will provide an important new contribution to the literature and shed light on the new researches. Findings were discussed in company with literature and suggestions were aimed to research and researchers.

Key Words: Science, Mathematics, Language in Mathematics Teaching, Teacher Candidate.

GİRİŞ

Matematiğin bilimsel ilerlemede her alan için bir başvuru kaynağı olması, matematik dersinin hemen hemen tüm öğretim programlarında ve derslerde yer almasına yol açmıştır (Altun, 2002). Matematik, düşüncenin kendisini değil, düşünceyi dile getiren özel simge ve sembolleri temsil etmektedir (Yıldırım, 1996). Bu anlamda, matematiğin kendine has bir dili, bir ifade şekli, sözcükleri terimleri ve sembolleri bulunmaktadır (Aydın & Yeşilyurt, 2007). Bu terim ve semboller bilimde, gerçek yaşam olaylarında ve matematiğin kendi içinde iletişim kurulabilmesini sağlamaktadır (Gökkurt, Soylu ve Gökkurt, 2012).

Matematik dünyayı görmenin ve anlamanın bir yolu olup, keşfetmeye yönelik hayal gücüne dayalı yenidünyayı yaratmada bir araç ve materyaldir. Matematik kendi içinde soyut fakat somuta uygulanabilen evrensel bir dildir (Hacısalihlioğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2003). Buna göre, matematiğin fikirleri ifade etme ve iletişim kurmada kullanılabilmesi nedeniyle bir dil olarak kabul edilebileceği açıkça görülmektedir (Çoban, 2010). Bir diğer taraftan da evrensel ve soyut bir iletişim dili olan matematik (Ersoy, 2003), günlük yaşamda herkes tarafından kullanılan bir araçtır.

Dil, toplumlarda bireylerin iletişim kurabilmek için kullanıldığı bir araçtır. Matematik bir dil olarak ele alındığında diğer dillerden farkı, bilimsel düşünceleri kolaylıkla ifade edebilme özelliğine sahip olmasıdır. Bir bilimsel ifade de kelimelerin ve sembollerin tek bir anlamı olması gerekmekte olup, bütün kullanıcılar bu kelimeler ve sembollerden aynı anlamı çıkarmalıdırlar (Bali-Çalıkoğlu, 2003). Matematik, insanların doğup yetiştikleri toplumda doğal bir süreç sonucu öğrendikleri 'doğal' bir dil değildir. Matematik, kendisine ait bir terminolojisi olan özel bir dildir. Bu terminolojinin bir kısmı sadece kendi iç dünyasında kalan ve kullanılan ifadeler olduğu gibi bir kısmı da sosyal hayatta kullanılan kelimeler olabilir (Toptaş, 2015).

Matematiksel dilin doğru olarak oluşturulması ve kullanılmasının matematikte öğretim ve başarı için oldukça önemli olduğu bilinmektedir(Toptaş, 2015). Öğrenciler, matematik öğretiminde kullanılan dille, ilk kez okulda tanışırlar ve matematiksel kavramları dil ile söyleyerek ve yazarak öğrenirler (Başaran, 1998). Bu açıdan, matematikte her yeni kavram ve bilgi, sözcüklerle öğrenilir. Bu sözcükleri kullanırken, beynimizde oluşan fikirlerle, dinleyenlerin beyninde oluşan fikirlerin aynı olduğunu varsayarız. Ancak, her zaman bu durum böyle olmayabilir. Gerek matematikte, gerekse günlük konuşmada farklı bireylerin aynı kavramlara farklı anlamlar yüklemeleri sık sık görülebilir (Orton & Frobisher, 1996).

Matematiksel kavramlar büyük ölçüde birbiriyle ilişkili ve hiyerarşik bir sıraya sahip olduğu için, matematiksel dilin doğru kullanımı ve matematiksel kelimelerin kesin anlamlarının üzerine kurulması ile gelişen matematiksel düşünme çok önemlidir. Öğretmenler derslerde matematiksel dili doğru kullandıklarından emin olmalı, öğrencileri matematiksel sözcükleri öğrenirken dikkatli olmaları konusunda uyarmalı ve ders planlarında öğrenciye kazandırmayı hedeflediği matematiksel sözcük dağarcığına da yer vermelidir (Raiker, 2002). Böylece öğrencilerin hem matematiksel bilgileri sağlam oluşturmaları, hem de matematiksel dilin kullanımına özen göstererek matematik dilini doğru kullanmaları desteklenmiş olur (Yeşildere, 2007).

Matematik, öğrenirken de öğretirken de dil kullanılmaktadır. Matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerin matematiksel dili doğru biçimde kullanabilmeleri çok önemlidir. Matematik dilini kullanırken dolaylı anlatımlar ve mecazlar kullanılmaz; aksine, doğrudan ve açık ifadeler kullanılır (Bali-Çalıkoğlu, 2003). Matematikle ilgili kavram ve bilgileri edinmenin ve matematiksel düşünmeye ulaşmanın temel öğelerinden biri; alana ait dilin doğru kullanımıdır. Öğretmenlerin doğru olarak kullanmadıkları alan dilinin, zaman içerisinde sağlıksız bir iletişime neden olduğu ve uzun vadede öğrencilerin matematiksel kavramları inşasında aksaklıklar meydana getirdiği bilinmektedir. Bu nedenle matematik derslerinde matematiksel ilke ve bilgilere uygun iletişimin gerçekleşmesi gerekmektedir. Alan dilinin derslerde doğru kullanımı halinde; soyut kavramların öğrencilerin zihinlerinde daha kolay oluşabilmesi, yeni kavram ve bilgilere öğrencilerin kendilerinin ulaşabilmesi ve farklı disiplinlerde yer alan matematiksel bilgi ve becerilere öğrencilerin daha kolay uyum sağlayabilmesi mümkün olmaktadır (Yeşildere, 2007).

Matematikte dil kullanımı ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için önem taşımaktadır (Aydın ve Yeşilyurt, 2007). Bir diğer açıdan bakıldığında matematik, fen kavramları ve uygulamalarının derinlemesine analizinde gerekli olan bir dil ve araçtır. Fen bilimleri ise matematiksel dilin en çok kullanıldığı disiplindir. Dolayısıyla fen öğretiminde yer alçak öğretmen adaylarının da matematik dil konusunda gelişmiş olmaları gerekir. Bu amaçla, ileride nitelikli bireyler yetiştirecek olan öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile yönelik görüşlerini öğrenmek önemli olacaktır. Ancak, ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu amaçla, bu araştırma ilköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin matematik öğretiminde kullanılan dile yönelik görüşlerinin araştırılmasına yönelik gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın amacı, fen ve matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre araştırılmasıdır.
Fen ve matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşlerinin araştırılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın alt problemleri:
Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşleri;
1- Cinsiyete göre,
2- Bölümlerine göre,
3- Okuduğu kitap sayısına göre
4- Mezuniyetten sonra hangi iş kolunda çalışmak istediğine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

İlişkisel tarama modelinde yürütülen bu araştırma nicel bir araştırmadır. Tarama (betimsel-survey) modeli modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005). Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Matematik Öğretiminde Dil' ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 19.0 İstatistik Paket Programından yararlanılmıştır.

Araştırma Grubu

İstanbul ilindeki bir üniversitenin İlköğretim Bölümü Fen ve Matematik öğretmenliği 2014-2015 öğretim yılı son sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler araştırma grubuna dahil edilmiştir.

Veri Toplama ve Veri Analizi

Araştırma verileri Bali-Çalıkoğlu (2002) tarafından geliştirilen "matematik öğretiminde dil" ölçeği ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümleri SPSS 19.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak bağımsız grup t testi, Kruskal Wallis ve Mann whitney-U testleri kullanılmıştır.

"**Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği:** Bali-Çalıkoğlu (2002) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek 5"li likert tipi ölçektir. Yanıt seçeneği tamamen katılıyorum ile hiç katılmıyorum arasında derecelenmiştir. Ölçeğin güvenirliği 0.82 olarak belirlenmiş olup, yapı geçerliği için faktör analizine bakılmıştır. Buna göre ölçek dört faktörlüdür. Dört faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %50.90" dır. Faktör döndürme sonrasında ölçeğin birinci faktörünün beş maddeden, ikinci faktörünün üç maddeden, üçüncü faktörünün beş maddeden ve dördüncü faktörünün beş maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Bu ölçekte, birinci faktör "Yazılı anlatım ve yazılı ödevler", ikinci faktör "Sembolik anlatım", üçüncü faktör "problem oluşturma" ve dördüncü faktör "Sözlü anlatım" olarak belirlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Ölçeğin bağımsız değişkenleriyle ilgili veri toplamak ve örneklemi kişisel özellikleri bakımından betimlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma grubuna dahil olan fen ve matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada ele alınan soruların cevaplanması için verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular alt problemler kapsamında

değerlendirilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Buna ilişkin bulgular Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1: Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği Puanlarının Öğretmen Adayının Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Bilişsel Alan Basamağı	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Yazı	kız	164	95,77	15706,00	1104,0	-2,397	,017
	erkek	20	65,70	1314,00			
Sembol	kız	164	95,10	15596,00	1214,000	-1,946	,052
	erkek	20	71,20	1424,00			
Problem	kız	164	95,48	15659,00	1151,000	-2,204	,027
	erkek	20	68,05	1361,00			
Sözlü	kız	164	93,55	15342,50	1467,500	-,775	,438
	erkek	20	83,88	1677,50			
Toplam	kız	164	95,80	15711,50	1098,500	-2,410	,016
	erkek	20	65,43	1308,50			

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda yazılı anlatım ve yazılı ödevler, problem oluşturma alt faktörleri ve toplam puanda gruplar arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır ($U=1098,500$, $z=--2,410$, $p<0.05$). Kızların puanları erkeklerden daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşlerinin bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Tablo 2: Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Okuduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	SH_x	t testi		
						t	Sd	P
Yazı	matematik	91	19,08	3,35	,35	1,788	182	,075
	fen bilgisi	93	18,22	3,18	,33			
Sembol	matematik	91	11,94	2,32	,24	2,527	182	,012
	fen bilgisi	93	11,06	2,40	,24			
Problem	matematik	91	20,21	2,84	,29	2,224	182	,027
	fen bilgisi	93	19,27	2,89	,29			
Sözlü	matematik	91	18,64	2,30	,24	3,009	182	,003
	fen bilgisi	93	17,56	2,55	,26			
Toplam	matematik	91	69,90	8,55	,89	2,917	182	,004
	fen bilgisi	93	66,13	8,92	,92			

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği puanlarının öğrencinin okuduğu bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği 'sembolik Anlatım, problem oluşturma ve sözlü anlatım' alt faktörü ve toplam puan gruplar arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır ($p<0.05$). Matematik bölümü öğrencilerinin puanları fen bilgisi eğitimi öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur.

Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği puanlarının anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanılmamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşlerinin okuduğu kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Buna ilişkin bulgular Tablo3' de verilmiştir.

Tablo 3: Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği Puanlarının Öğretmen Adayının 2014 Yılı İçinde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Problem	Hiç Okumadım	14	47,18	13,995	4	,007
	1 tane	10	76,25			
	2 tane	14	84,11			
	3 tane	31	95,13			
	5 ve üstü	115	99,74			

Tablo 3'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği puanlarının 2014 yılı içinde okuduğu kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis Testi sonucunda, gruplar arasındaki Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği problem oluşturma alt boyutunda anlamlı farka rastlanmıştır. Hiç kitap okumayanların problem oluşturma alt faktör puanı kitap okuyanlara (1,2,3 5 ve üstü) göre düşük çıkmıştır.

Araştırmada son olarak, öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşlerinin mezuniyetten sonra hangi iş kolunda çalışmak istediğine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bilgiler tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği Puanlarının Öğretmen Adayının Mezuniyetten Sonra Hangi İş Kolunda Çalışmak İstediğine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	Kaykare	Sd	p
Yazı	Öğretmen	144	91,03	2,338	2	,311
	Akademik	31	103,89			
	Diğer	9	76,78			
Sembol	Öğretmen	144	94,42	1,914	2	,384
	Akademik	31	90,02			
	Diğer	9	70,33			
Problem	Öğretmen	144	90,96	5,379	2	,068
	Akademik	31	107,85			
	Diğer	9	64,22			
Sözlü	Öğretmen	144	91,92	2,897	2	,235
	Akademik	31	102,11			
	Diğer	9	68,61			
Toplam	Öğretmen	144	91,61	3,602	2	,165
	Akademik	31	104,08			
	Diğer	9	66,83			

Tablo 4'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği puanlarının mezuniyetten sonra hangi iş kolunda çalışmak istediğine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis Testi sonucunda, gruplar arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın ilk bulgusuna göre araştırma grubuna dahil olan öğretmen adaylarının Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği puanları; yazılı anlatım ve yazılı ödevler, problem oluşturma alt faktörleri ve toplam puanda kızlar lehinedir. Aydın ve Peker (2003), erkek öğretmen adaylarına göre kız öğretmen adaylarının, matematik öğretimini daha çok benimsediklerini gözlemlemiştir. Matematik öğretmenlerinin, öğretim etkinliklerini kullanma ve öğretim etkinliklerine verdikleri değerlere ilişkin yapılan araştırmada cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmamakla birlikte kızlar lehine olduğu görülmektedir (Dede, 2006). Bununla birlikte, adı geçen araştırmaların her ne kadar paralellik gösterse de birebir bu araştırmanın bulgusuna ilişkin olmadığı da görülmektedir. Bir diğer taraftan Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği puanları ile cinsiyetin karşılaştırıldığı bir araştırılmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle, matematiksel dil kullanımının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi ve durumun tespitinin önemli olacağı düşünülebilir.

Araştırma grubundaki matematik öğretmen adaylarının Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği puanları; okuduğu bölüm değişkenine göre sembolik anlatım, problem oluşturma ve sözlü anlatım alt faktörü ve toplam puanda fen bilgisi öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. Bir diğer taraftan da her ne kadar istatistiksel açıdan fark çıkmamış olsa da tablo 2 incelendiğinde "yazılı anlatım ve yazılı ödevler" boyutunda da matematik öğretmen adaylarının puanlarının fen bilgisi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının okudukları bölümün, matematik öğretiminde kullanılan "sembolik anlatım", "problem oluşturma" ve "sözlü anlatım" boyutlarına ilişkin görüşlerinin değişmesinde etkili olabileceği düşünülebilir ve bu bulgu (Gökkurt, Soylu ve Gökkurt, 2012) tarafından yapılan araştırmayla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi doğrultusunda, adayların Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği puanlarının mezuniyetten sonra hangi iş kolunda çalışmak istediğine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiş ve gruplar arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. Bununla birlikte, tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra çalışma isteğini belirttikleri alan en çok öğretmen olma yönündedir ve bunu akademik çalışmada yer almak isteyenler izlemektedir. Ve genel olarak ortalamalar bakıldığında akademik yönde ilerleme isteğini belirtenlerin Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Duru ve Savaş (2005) tarafından da ifade edildiği gibi bireylerin; ilk öğrenme deneyimleri ile daha sonraki matematik ve fen bilimleriyle ilgili derslerdeki akademik başarıları arasında direk bir bağlantı olup, matematikle alakalı bir meslek istemelerini matematikteki başarıları belirlemektedir. Bu bağlamda, istatiksel açıdan bir anlamlı fark çıkmamış olsa da akademik anlamda çalışmak isteyenlerin puanlarının yüksek olmasının anlamlı olduğu söylenebilir. Aydın ve Yeşilyurt (2007) tarafından ifade edildiği gibi matematiği tanımları, teoremleri, örnekleri ve problemleriyle bir bütün olarak öğrenmeye eğilimli bireylerin, matematik öğretiminde dilin sözlü anlatımda, yazılı anlatımda, sembolik anlatımda ve problem oluşturmada etkin olarak kullanılmasını önemsedikleri söylenebilir.

Bu araştırmanın en önemli bulgusu öğretmen adaylarının Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği puanlarının okuduğu kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine yöneliktir. Hiç kitap okumayanların problem oluşturma alt faktör puanı kitap okuyanlara (1,2,3 5 ve üstü) göre düşük çıkmıştır. Bu bulguyu, Albayrak ve Erkal (2003); Keşan, Kaya ve Yetişir (2008); Cömert ve Aktaş (2011); Doğan ve Güner (2012) tarafından yapılan araştırmalar destekler niteliktedir. Bilindiği gibi matematik; düşünme gücünün gelişmesinde, doğru tahminde bulunmada, mantıklı düşünmede ve karar vermede, çalışma ortamlarının oluşturulmasında ve problemlere pratik çözümler getirmede çok önemli bir araçtır (Duru ve Savaş, 2005). O halde kitap okuyan öğretmen adaylarının Matematik Öğretiminde Dil Ölçeği puanlarının okuduğu kitap sayısına göre yüksek olması anlamlıdır. Çünkü problem çözme süreci düşünüldüğünde bir problemi okuma ve anlamanın önemi bilinmektedir. Dolayısıyla da kitap okuyan öğretmen adaylarının matematiksel dili etkin kullanabilmelerinin problem çözme sürecini de pozitif etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:
- Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşlerinin cinsiyete ve mezuniyetten sonra hangi iş kolunda çalışmak istediğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edecek nitel ve daha büyük örneklemle nicel araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada İlköğretim Bölümü Fen ve Matematik öğretmenliği programlarının son sınıfında öğrenim görmekte olan adaylarla çalışılmıştır. Gerek bu bölümlerin, gerekse matematik öğretiminde etkisi olan diğer bölümlerin tüm sınıflarında okuyan öğretmen adaylarıyla araştırma yapılabilir. Buradan hareketle matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşlerin öğretmen adaylarının okudukları bölüm ve sınıflar açısından da etkilenip etkilenmediği tespit edilebilir.
- Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin görüşlerinde kitap okumanın etkisinin olup olmadığına yönelik daha geniş örneklemle nicel ve derinlemesine nitel araştırmalar 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

Albayrak, M. ve Erkal, M. (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe-Matematik) birlikteliği. *Milli Eğitim Dergisi [Online],* 158.

Altun, M. (2002). *İlköğretim ikinci kademede (6,7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi*. Bursa: Alfa Kitabevi.

Aydın, B. ve Peker, M. (2003). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sertifika Programında Okutulan Matematik Öğretimi Dersine Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 11 (1): 21-30.

Aydın, S. ve Yeşilyurt, M. (2007). Matematik öğretiminde kullanılan dile ilişkin öğrenci görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(22), 90-100.

Bali-Çalıkoğlu, G. (2002). Matematik öğretiminde dil ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi, 23*, 57-61.

Bali-Çalıkoğlu, G. (2003). Matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde dile ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi, 25*, 19-25.

Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Cömert, Ö.B. ve Aktaş, M., (2011). Matematik Eğitiminde Kullanılan Simetrinin Uygulandığı Bir Şeklin Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma becerilerine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3 (2), 99-111.

Çoban, H. (2010). *Öğretmen Adaylarının Matematiksel Muhakeme Becerileri ile Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki.* Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat.

Dede, Y. (2006). *Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi.* Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı. I. Cilt: 283-292.

Doğan, M. ve Güner, P. (2012). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Dilini Anlama ve Kullanma Becerilerinin İncelenmesi,* X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde, Türkiye. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2328-29_05_2012-20_50_06.pdf 20.02.2015 tarihinde indirilmiştir.

Duru, A. ve Savaş, E. (2005). Matematik öğretiminde cinsiyet farklılığı. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 7, Sayı 1, 35-46.

Ersoy, Y. (2003). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler. *İlköğretim-Online*, *2*(1), 18-27.

Gökkurt, B., Soylu, Y. ve Gökkurt, Ö. (2012). Öğrencilerin Matematik Öğretiminde Kullanılan Dile Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK-10).* 27-30 Haziran 2012 Niğde. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2308-29_05_2012-12_09_16.pdf

Hacısalihoğlu, H., Mirasyedioğlu, S. ve Akpınar, A. (2003). *İlköğretim Matematik Öğretimi.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keşan, C., Kaya, D. ve Yetişir, Ş. (2008). Türkçe-Matematik birlikteliğinin öğrenci başarısını etkileme gücü üzerine bir araştırma. *Üniversite ve Toplum Dergisi. 8* (2).

Orton, A., & Frobisher, L. (1996). *Insights into teachingmathematics.* London: Cassell.

Raiker, A. (2002). Spoken language and mathematics. *Cambridge Journal of Education*, *32*(1),45- 60.

Toptaş, V. (2015). Matematiksel Dile Genel Bir Bakış. *International Journal of New Trends in Arts, Sports &ScienceEducation - 2015, volume 4, issue 1: 18-22.*

Yeşildere, S. (2007). İlköğretim Matematik Öğretmen adaylarının Matematiksel Alan Dilini Kullanma Yeterlilikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 24(2), 61-70.*

Yıldırım, C. (1996). *Matematiksel düşünme* (*4. baskı*). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİLİKLERİ KAZANMALARI ÜZERİNE ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Cevat Eker
Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi, EBB.
Kdz. Ereğli-Zonguldak
cevateker@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Kontrol grupsuz ön test - son test modeline göre yürütülen bu çalışmada veri toplanma aracı olarak "öğretmenlik yeterlikleri ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-1015 eğitim-öğretim yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğretmenlik uygulaması dersini alan toplam 178 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırma sonunda, öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerinin artmasında olumlu katkısı olduğu, cinsiyet değişkenine bakıldığında mesleki yeterlikleri bakımından bir fark olmadığı, ölçeğin boyutlarına bakıldığında "alan bilgisi" boyutunda kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu, "öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliliği, öğrenci kişilik hizmetleri (Rehberlik) yeterliliği, kişisel ve mesleki özellikler" boyutlarında bir fark olmadığı sonucu bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırmalarında istenilen katkıyı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik uygulaması, mesleki yeterlilik, sınıf öğretmeni.

THE EFFECT OF TEACHING PRACTICE COURSE ON ACQUIRING THE OCCUPATIONAL SKILLS OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect of teaching practice course on pre-service primary school teachers' occupational skills. "Teacher Competency Scale" was used as a data collecting tool in the study which was carried out according to pre-test and post-test without control group model. The sample of study consisted of 178 pre-service teachers, studying teaching practice course in the department of primary school teacher programme at Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education during 2014- 2015 academic year.

As a result of the research, it was found that teaching practice course had a positive contribution on developing the level of occupational skills of pre-service teachers, and that there was no difference in terms of their occupational skills according to gender, and that there was a significant difference in favor of girls in terms of 'content knowledge' dimension according to dimensions of the scale. It was observed that there was no difference in terms of the competency of classroom management and student personal services besides personal and occupational characteristics. Based on the results of the study, it can be concluded that teaching practice course makes the desired contribution on developing the level of occupational competency of pre-service teachers.

Key Words: Teaching practice, occupational skills, primary school teacher.

GİRİŞ

Statüsü ve saygınlığı, ülke ve kültürlere göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili olması yönüyle öteden beri kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Türk eğitim tarihinde de öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuş, öğretmen denince yaygın bir biçimde toplumda davranış modeli bir insan anlaşılmıştır. Bir ülkede yeni nesillerin yaratıcı, verimli, yapıcı, üretken, meslek sahibi, ülkesine karsı sorumluluklarının bilincine varmış vatandaşlar olarak yetiştirilmesinde etkisi olan ilk kişilerden biri öğretmenlerdir. Bu nedenle olumlu davranış özelliklerine sahip insan yetiştirebilmek için nitelikli öğretmenlere duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır.

Günümüzde öğretmenlik özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin nitelikli hale getirilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler belirlenmeli, belirlenen bu yeterliliklerin öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle kazandırılması sağlanmalıdır (MEB, 2006). Hizmet öncesi eğitimde öğretmenlik uygulamalarının önemli bir yeri vardır. Çünkü teorik bilgiler öğretmen adayları için, uygulama etkinlikleri sırasında anlamlı bir hale gelmektedir (Görgen, Çokçalışkan ve Korkut, 2012). Bhargava (2009)' a göre öğretmenlik uygulaması, teorik bilgi ile pratik uygulama arasında bir köprü görevi görür. Bu görevin tam olarak yerine getirilmesi için öğretmen eğitimi programları değişen ihtiyaçlar karşısında sürekli yenilenmesi gerekir. Çünkü değişen ihtiyaçlar karşısında yenilenen öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarına istenilen öğretmen mesleki yeterliklerini kazandırır (Petek, 2014). King (2006) nitelikli öğretmenlik uygulamasının fakülte-okul işbirliğini güçlendireceğini, öğretmen adayları arasındaki işbirliğini arttıracağını, etkin öğrenmeyi geliştireceğini, geribildirim sağlayacağını, zamanında iş yapma becerisi kazandıracağını, beklentileri yükselteceğini ve öğretmen adaylarının farklı öğrenme yollarını görmelerini sağlayacağını öne sürmüştür. Fakülte-okul işbirliği ile gerçeklemesi öngörülen öğretmenlik mesleği ile ilgili uygulamaların genel amacı; öğretmen adaylarına alan kültürü, genel kültür ve meslek bilgisi derslerinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları mesleki ortamda etkili ve verimli olarak kullanma imkanı sağlayarak, öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktır (Hacıoğlu ve Alkan, 1995). Gökçe ve Demirhan (2005)' e göre öğretmen yetiştirme programlarındaki okul uygulamalarının en önemli amacı, öğretmenlik mesleğinin tanıtılması ve bu doğrultuda katılımcı işbirliği ile okullarda görevli olan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkıda bulunabilmesidir.

Bu amaçla, ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirebilmek amacıyla YÖK/ Dünya Bankası işbirliği ile geliştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında tüm öğretmen yetiştiren kurum programları 1998'den beri standart hale getirilmiştir. Yine programla eğitim fakültesi öğrencilerinin hizmet öncesi eğitimlerinde daha fazla uygulama yapmaları amaçlanmıştır (YÖK, 1998). Bu süreçte yer alan *Öğretmenlik Uygulaması* öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biri olarak kabul edilmiştir. Bu ders eğitim fakültelerinde verilen VIII. yarıyıl dersidir, haftada 2 saati teorik, 6 saati pratik olmak üzere haftada 8 saatlik (5 kredilik) bir derstir. (YÖK, Fakülte-Okul İşbirliği, 1998).

Öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması dersi ile profesyonel öğretmenlik deneyimlerini gerçekleştirme imkânı bulmaktadır (Ballantyne ve Mylonas, 2001). Çünkü öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adayının öğrenme-öğretme sürecinde uygulama okulunda gözlem ve öğretmenlik uygulaması yapmak için planlanmıştır. Derste öğretmen adayları hem gözlem yaparak hem de uygulama öğretmeni nezaretinde dersin bazı bölümlerinde ders anlatmaktadırlar. Öğretmenlik uygulaması dersi tamamlandığında; sınıfta yapılabilecek kısa süreli etkinlikleri planlayıp uygulayabilme, öğrenme ve gelişme açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilme, okullarda etkin ve diğer öğretmenlerle uyumlu bir şekilde çalışabilme gibi özellikleri kazanmış olması beklenmektedir (YÖK, 1998). Bu derste öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresi içerisinde kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını, deneyimlerini arkadaşları ve öğretim elemanı ile paylaşmasını sağlayacak uygulama çalışmaları yapmalarını amaçlamaktadır (Tebliğler Dergisi, 1998). Bu nedenle, öğretmenlik uygulaması, gerçek ortamda yapıldığında öğretmen adayına hedeflenen deneyimleri kazandırır. Bunun için öğretmenlik uygulamasının gerçek ortamı okuldur. Öğretmen adayları, becerilerini geliştirmek ve mesleğinin inceliklerini kavrayabilmek için bu ortamda bulunmalıdır (YÖK, Fakülte-Okul İşbirliği, 1998).

Öğretmenlik uygulaması derslerinin amacına ulaşması nitelikli öğretmen yetiştirilmesi açısından önemlidir. Hedeflenen kazanımların kazanılıp kazanılmadığı konusunda uygulamanın en önemli aktörleri olan öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin belirlenmesi eksiklerin giderilmesi için önemlidir. Özellikle son yıllarda öğretmenlik uygulaması dersi hakkında öğretmen adaylarının algılarını ve görüşlerini, belirlemeye yönelik araştırmaların (Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Gökçe ve Demirhan, 2005; Gömleksiz, Mercin, Bulut ve Atan, 2006; Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Demircan, 2007; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Sarıçoban, 2008; Eraslan, 2009; Küçükyılmaz, 2010; Saracaloğlu, Yılmaz, Çöğmen ve Şahin, 2011; Görgen, Çokçalışkan ve Korkut,2012; Özçelik,2012; Yıldız,2012; Atmış, 2013; Oğuz ve Avcı 2014) yapıldığı, mesleki yeterlilik düzeyleri üzerine etkisi belirlemeye yönelik olarak (Davran, 2006; Petek, 2014) yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmanın konusu olan sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin mesleki yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkisi belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın amacı, öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri kazanmaları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1- Öğretmenlik uygulamasına katılan sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2- Sınıf öğretmeni adaylarının "Öğretmen Yeterlikleri" ölçeğinin alt kategorilerine ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3- Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4- Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmen adaylarının "öğretmen yeterlikleri" ölçeğinin alt kategorilerine ait uygulama öncesi mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5- Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmen adaylarının "öğretmen yeterlikleri" ölçeğinin alt kategorilerine ait uygulama sonrası mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örneklemi, veri toplama teknikleri, verilerin çözümü ve yorumlanmasında yararlanılan istatiksel yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış ve kontrol grupsuz ön test-son test deney deseni düzenlenmiştir.

Evren- Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-1015 eğitim-öğretim yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde, öğretmenlik uygulaması dersini alan ve son sınıfta öğrenim gören 132 kız, 46 erkek toplam 178 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği; öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini kazanmasındaki etkisini ölçmek için Davran (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği" Likert tipinde geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek, 55 madde olup alan bilgisi yeterliliği, öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliliği, öğrenci kişilik hizmetleri (Rehberlik) yeterliliği, kişisel ve mesleki özellikler boyutu olmak üzere 4 yeterlik alanından oluşmaktadır. Ankette yer alan soruların yeterlik düzeyleri "Çok Yetersiz", "Yetersiz", "Kısmen Yeterli", "Yeterli" ve "Çok Yeterli" olarak derecelendirilerek ankete katılanların görüşlerini bu derecelendirmeyi dikkate alarak belirtmeleri istenmiştir. Soruların yeterlik düzeyleri "Çok yetersiz" 1, "Yetersiz" 2, "Kısmen Yeterli" 3, "Yeterli" 4 ve "Çok yeterli" 5 rakamları ile kodlanmıştır. Yapılan ön deneme sonucunda ölçegin geçerlik derecesi (Alpha= ,96) olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen yeterlikleri ölçeği ile elde edilen veriler SPSS 16 paket programına girilerek analiz işlemleri yapılmış ve yorumlanmıştır. Öğretmen yeterlikleri ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde önce her soruya verilen cevapların ortalama değeri bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını ve mesleki yeterlik

düzeylerine ilişkin ön uygulama ve uygulama sonrası uygulanan ölçekten elde edilen veriler t-testi ile karşılaştırılmış, anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Kullanılan ölçek, 1'den 5'e kadar olan derecelendirme ölçeği olup her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları, çok yetersiz (1.00–1.80), yetersiz (1.81–2.60), kısmen yeterli (2.61–3.40), yeterli (3.41–4.20) ve çok yeterli (4.21–5.00) şeklinde kullanılmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma verileri doğrultusunda, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Mesleki Yeterlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığının incelenmesi

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlik uygulamasına katılan sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 1'de verilmiştir

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Mesleki Yeterlik Düzeyleri

Gruplar	**N**	$\bar{x}$	**Ss**	***T testi***		
				Sd	**t**	***P***
Uygulama Öncesi	178	3.28	3,85	177	3.63	0.02
Uygulama Sonrası	178	4.52	4.38			

P<0,05

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası mesleki yeterlik düzeylerini gösteren ilişkili t testi sonuçlarına ait bulgular görülmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi yeterlik düzeyleri $\bar{x}$ =3.28 (kısmen yeterli) iken, uygulama sonrasında $\bar{x}$ =4.52 (çok yeterli)' ya yükselmiştir. Uygulamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t(177) = 3.63, P<0.02] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. .

Öğretmen Adaylarının "Öğretmen Yeterlilikleri" Ölçeğinin Farklı Kategorilerine Ait Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığının incelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının "Öğretmen Yeterlikleri" ölçeğinin alt kategorilerine ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının "Öğretmen Yeterlikleri" Ölçeğinin Alt Kategorilerine Ait Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Mesleki Yeterlik Düzeyleri

Kategoriler	**Gruplar**	**N**	$\bar{x}$	**Ss**	***T testi***		
					Sd	**t**	***P***
Alan bilgisi	Uygulama Öncesi	178	3.40	1.76	177	2.74	0.00
	Uygulama Sonrası	178	4.34	2.48			
Öğretme-öğrenme sürecini yönetme	Uygulama Öncesi	178	2.68	2.32	177	3.96	0.00
	Uygulama Sonrası	178	4.52	2.64			
Öğrenci kişilik hizmetleri (Rehberlik)	Uygulama Öncesi	178	3.24	2.84	177	3.26	0.00
	Uygulama Sonrası	178	4.68	2.48			
Kişisel ve Mesleki Özellikler	Uygulama Öncesi	178	3.26	2.68	177	2.44	0.00
	Uygulama Sonrası	178	4.48	2.34			

P<0,05

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğretmen yeterlikleri ölçeğinin alt kategorilerine ait bulgular görülmektedir. Buna göre ankete katılan 178 öğretmen adayının,

uygulama öncesi alan bilgisi mesleki yeterlik düzeyi $\bar{x}$ =3.40 (kısmen yeterli) iken uygulama sonrasında $\bar{x}$ =4.34 (çok yeterli)' e yükselmiştir. Bu bulgu ile öğretmen adaylarının alan bilgisine ait mesleki yeterlilik düzeyleri uygulama sonrası lehine istatistiksel olarak farklılıklar göstermektedir. Uygulamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t(177) = 2.77, P<0.00] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öğretmen adayların öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliğine ait mesleki yeterlik düzeyi uygulama öncesi $\bar{x}$ =2.68 (kısmen yeterli) iken uygulama sonrasında $\bar{x}$ = 4.52 (çok yeterli)'ye yükselmiştir. Bu bulgu ile öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecini yönetmeye yönelik mesleki yeterlilik düzeyleri uygulama sonrası lehine istatistiksel olarak farklılıklar göstermektedir. Uygulamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t(177) = 3.96, P<0.00] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının rehberlik (öğrenci kişilik hizmetleri) yapabilme yeterliğine ait mesleki yeterlilik düzeyi uygulama öncesi $\bar{x}$ =3.24 (kısmen yeterli) iken uygulama sonrasında $\bar{x}$ =4.68 (çok yeterli)' e yükselmiştir. Bu bulgu ile öğretmen adaylarının rehberlik (öğrenci kişilik hizmetleri) yapabilme yeterliğine yönelik mesleki yeterlilik düzeyleri uygulama sonrası lehine istatistiksel olarak farklılıklar göstermektedir. Uygulamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t(177) = 3.96, P<0.00] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki özelliklere ait mesleki yeterlik düzeyi uygulama öncesi $\bar{x}$ =3,26 (kısmen yeterli) iken uygulama sonrasında $\bar{x}$ =4,48 (çok yeterli)'e yükselmiştir. Bu bulgu ile öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki özelliklere ait mesleki yeterlilik düzeyleri uygulama sonrası lehine istatistiksel olarak farklılıklar göstermektedir. Uygulamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t(177) = 2.44, P<0.00] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığının incelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Mesleki Yeterlik Düzeyleri

Cinsiyet	**Uygulama Öncesi**					**Uygulama Sonrası**				
				T testi					***T testi***	
	N	$\bar{x}$	**Ss**	**t**	***P***	**N**	$\bar{x}$	**Ss**	**t**	***P***
Kız	132	2.81	2.68	1.39	0.29	132	4.42	2.27	1.09	0.00
Erkek	46	2.78	1.57			46	3.38	2.30		

P<0,05

Tablo 3 incelendiğinde, kız ve erkek öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki yeterlik düzeyleri belirtilmiştir. Buna göre, uygulamaya katılan 132 kız öğretmen adayının uygulama öncesi mesleki yeterlik düzeyi $\bar{x}$ =2.81 (kısmen yeterli) iken, 46 erkek öğretmen adayının uygulama öncesi mesleki yeterlik düzeyi $\bar{x}$ =2.78 (kısmen yeterli) olarak bulunmuştur. Bu bulgu ile kız ve erkek öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik düzeyleri uygulama öncesi aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t= 1.39, P<0.29] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kız ve erkek öğretmen adaylarının uygulama öncesi teorik bilgi düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Kız ve erkek öğretmen adaylarının uygulama sonrası öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki yeterlik düzeylerine bakıldığında uygulamaya katılan 132 kız öğretmen adayının uygulama sonrası mesleki yeterlik düzeyi x =4.42 (çok yeterli) iken, 46 erkek öğretmen adayının uygulama sonrası mesleki yeterlik düzeyi x =4.38 (çok yeterli)

olarak bulunmuştur. Bu bulgu ile kız ve erkek öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik düzeyleri uygulama sonrası aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t= 1.09, P<0.00] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre kız ve erkek öğretmen adaylarının uygulama sonrası teorik bilgi düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmen adaylarının "öğretmen yeterlikleri" ölçeğinin alt kategorilerine ait uygulama öncesi mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmen adaylarının "öğretmen yeterlikleri" ölçeğinin alt kategorilerine ait uygulama öncesi mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmen adaylarının "öğretmen yeterlikleri" ölçeğinin alt kategorilerine ait uygulama öncesi mesleki yeterlik düzeyleri

Kategoriler	**Cinsiyet**	**Uygulama Öncesi**					
		N	**$\bar{x}$**	**Ss**	***T testi***		
					Sd	**t**	***P***
Alan bilgisi	Kız	132	3.08	2.18	177	2.82	0.02
	Erkek	46	2.34	1.84			
Öğretme-öğrenme sürecini yönetme	Kız	132	2.68	2.74	177	1.46	0.45
	Erkek	46	2.72	2.68			
Öğrenci kişilik hizmetleri (Rehberlik)	Kız	132	2.84	2.12	177	1.21	0.83
	Erkek	46	2.68	2.48			
Kişisel ve Mesleki Özellikler	Kız	132	3.02	2.56	177	1.35	0.72
	Erkek	46	2.88	2.36			

P<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre uygulama öncesi öğretmen yeterlikleri ölçeğinin alt kategorilerine ait bulgular görülmektedir. Buna göre ankete katılan kız öğretmen adayının, uygulama öncesi alan bilgisi mesleki yeterlik düzeyi aritmetik ortalaması $\bar{x}$=3.08 (kısmen yeterli) iken erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması ise, $\bar{x}$=2.34 (yetersiz) olarak bulunmuştur. Bu bulgu ile alan bilgisine ait mesleki yeterlilik düzeyleri kız öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak farklılık göstermektedir. Bu farkın anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t(177) = 2.82, P<0.02] fark istatistiksel olarak kızlar öğretmen adayları lehine anlamlı bulunmuştur.

Öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliğine ait mesleki yeterlik düzeyine bakıldığında, uygulama öncesi kız öğretmen adaylarının ölçek puanı aritmetik ortalaması $\bar{x}$=2.68 (kısmen yeterli) iken erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması ise, $\bar{x}$=2.72 (kısmen yeterli) olarak bulunmuştur. Bu bulgu ile öğrenme-öğretme sürecini yönetmeye yönelik mesleki yeterlilik düzeyleri uygulama öncesi erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak farklılık göstermektedir. Uygulamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t(177) = 1.46, P<0.45] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Rehberlik (öğrenci kişilik hizmetleri) yapabilme yeterliğine ait mesleki yeterlilik düzeyine bakıldığında, uygulama öncesi kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =2.84 (kısmen yeterli) iken erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması ise, $\bar{x}$ =2.68 (kısmen yeterli) olarak bulunmuştur. Bu bulgu ile öğretmen adaylarının rehberlik (öğrenci kişilik hizmetleri) yapabilmelerine yönelik mesleki yeterlilik düzeyleri uygulama öncesi kız öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak farklılıklar göstermektedir. Cinsiyetlerine göre ölçek puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t(177) = 1.21, P<0.83] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Kişisel ve mesleki özelliklere ait mesleki yeterlik düzeyine bakıldığında, uygulama öncesi kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =3.02 (kısmen yeterli) iken erkek öğretmen adaylarının uygulama öncesi aritmetik ortalaması $\bar{x}$=2.88 (kısmen yeterli) olarak bulunmuştur. Bu bulgu ile öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki özelliklere ait mesleki yeterliliklerine yönelik mesleki yeterlilik düzeyleri uygulama öncesi kız öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak farklılıklar göstermektedir. Cinsiyetlerine göre ölçek puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t(177) = 1.35, P<0.72] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmen adaylarının "öğretmen yeterlikleri" ölçeğinin alt kategorilerine ait uygulama sonrası mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmen adaylarının "öğretmen yeterlikleri" ölçeğinin alt kategorilerine ait uygulama sonrası mesleki yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmen adaylarının "öğretmen yeterlikleri" ölçeğinin alt kategorilerine ait uygulama sonrası mesleki yeterlik düzeyleri

Kategoriler	**Cinsiyet**	**Uygulama Öncesi**			***T testi***		
		N	**$\bar{x}$**	**Ss**	**Sd**	**t**	***P***
Alan bilgisi	Kız	132	4.28	2.88	177	2.86	0.44
	Erkek	46	4.26	2.78			
Öğretme-öğrenme sürecini yönetme	Kız	132	4.48	2.64	177	2.48	0.42
	Erkek	46	4.44	2.16			
Öğrenci kişilik hizmetleri (Rehberlik)	Kız	132	4.72	2.76	177	2.36	0.00
	Erkek	46	4.18	2.52			
Kişisel ve Mesleki Özellikler	Kız	132	4.21	2.56	177	1.94	0.46
	Erkek	46	4.20	2.36			

P<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre uygulama sonrası öğretmen yeterlikleri ölçeğinin alt kategorilerine ait bulgular görülmektedir. Buna göre ankete katılan kız öğretmen adayının, uygulama öncesi alan bilgisi mesleki yeterlik düzeyi aritmetik ortalaması $\bar{x}$=4.28 (çok yeterli) iken erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması ise, $\bar{x}$=4.26 (çok yeterli) olarak bulunmuştur. Bu bulgu ile alan bilgisine ait mesleki yeterlilik düzeyleri kız öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak farklılık göstermektedir. Bu farkın anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t(177) = 2.86, P<0.44] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliğine ait mesleki yeterlik düzeyine bakıldığında, uygulama öncesi kız öğretmen adaylarının ölçek puanı aritmetik ortalaması $\bar{x}$=4.48 (çok yeterli) iken erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması ise, $\bar{x}$=4.44 (çok yeterli) olarak bulunmuştur. Bu bulgu ile öğrenme-öğretme sürecini yönetmeye yönelik mesleki yeterlilik düzeyleri uygulama öncesi erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak farklılık göstermektedir. Uygulamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t(177) = 2.48, P<0.42] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Rehberlik (öğrenci kişilik hizmetleri) yapabilme yeterliğine ait mesleki yeterlilik düzeyine bakıldığında, uygulama öncesi kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =4.72 (çok yeterli) iken erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması ise, $\bar{x}$ =4.18 (yeterli) olarak bulunmuştur. Bu bulgu ile öğretmen adaylarının rehberlik (öğrenci kişilik hizmetleri) yapabilmelerine yönelik mesleki yeterlilik düzeyleri uygulama öncesi kız öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak farklılıklar göstermektedir. Cinsiyetlerine göre ölçek puanları arasında anlamlı

bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t(177) = 2.36, P<0.00] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Kişisel ve mesleki özelliklere ait mesleki yeterlik düzeyine bakıldığında, uygulama öncesi kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =4.21 (çok yeterli) iken erkek öğretmen adaylarının uygulama öncesi aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =4.20 (kısmen yeterli) olarak bulunmuştur. Bu bulgu ile öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki özelliklere ait mesleki yeterliliklerine yönelik mesleki yeterlilik düzeyleri uygulama öncesi kız öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak farklılıklar göstermektedir. Cinsiyetlerine göre ölçek puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklemler t-testi tekniği ile hesaplanmış olup [t(177) = 1.94, P<0.46] fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı doğrultusunda, elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

Öğretmenlik uygulamasına katılan sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretmen yeterlikleri uygulama öncesi "yeterli" düzeyde iken uygulama sonrasında "çok yeterli" düzeye yükselmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarınındın uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğretmenlik mesleğine ilişkin (Alan bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğrenci kişilik hizmetleri (Rehberlik), kişisel ve mesleki özellikler yeterliliklerini geliştirmesi bakımından olumlu yönde etkiledikleri söylenebilir.) Öğretmen adayları uygulama sonrasında en fazla Öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliklerini artırmışlardır.

Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası mesleki yeterlilik düzeylerinin benzer oldukları sonucu bulunmuştur. Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmen adaylarının "öğretmen yeterlikleri" ölçeğinden elde edilen bulgulara göre kız ve erkek öğretmen adaylarının uygulama öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin; Alan bilgisi boyutunda kızlar lehine farklılık bulunmuştur. Öğretme-öğrenme sürecini yönetme, rehberlik (öğrenci kişilik hizmetleri), kişisel ve mesleki özellikler yeterliliklerini geliştirmesi bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlik uygulamasına katılan kız ve erkek sınıf öğretmen adaylarının "öğretmen yeterlikleri" ölçeğinden elde edilen bulgulara göre kız ve erkek öğretmen adaylarının uygulama sonrası öğrenci kişilik hizmetleri (Rehberlik) yapabilme yeterliği boyutunda kızlar lehine farklılık bulunmuştur. Alan bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, kişisel ve mesleki özellikler yeterliliklerini geliştirmesi bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerini geliştirmeleri bakımından öğretmenlik uygulaması dersinin katkısının büyük olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce pratik yapma imkânı sağlayan öğretmenlik uygulaması dersi ile eğitim-öğretim sürecini her yönüyle tanıması, sınıf içi uygulamaları planlaması, sınıfı yönetmesi, farklı yöntem ve teknikleri öğrenmesi ve kullanması, kendi zayıf yönlerini görerek düzeltmesi gibi beceriler kazanmaları mesleki yeterliklerini olumlu yönde etkilemiş olabilir. Araştırmanın bu bulgusuna ilişkin benzer bir çalışma, Davran (2006) tarafından yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretmen yeterlikleri uygulama öncesi "yeterli" düzeyde iken uygulama sonrasında "çok yeterli" düzeye yükselmiştir. Bu bulgudan da anlaşıldığı gibi ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile sahip oldukları öğretmenlik yeterlikleri de artmıştır. Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik yaptıkları bir araştırmada aday öğretmenlerin öğretim ile ilgili birçok durumda kendilerini "yeterli" gördüklerinin başka bir değişle oldukça iyi algıladıklarının belirlemiştir. Demircan, (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmeleri açısından yararlı sonuçlandığını belirtmektedir. Bu bulgular araştırma sonuçları ile örtüşürken, petek (2014)' in öğretmenlik uygulaması dersinin mesleki yeterlilik düzeyini arttırmadığını ortaya koyan araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarına farklı yöntem ve teknikleri uygulama, teorik mesleki bilgilerini tecrübe ederek beceri haline getirme, öğrencileri gözleme ve onlarla iletişim halinde olarak onları

tanıma, okul ortamını ve işleyişini anlama, alanda görev yapan öğretmenleri görev başında gözlemleme, sınıf yönetimini sağlama becerisini kazanmalarını sağlayan bir içeriğe sahiptir. Demircan (2007) öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinin onları meslek yaşantısına hazırladığı görüşündedir. Öte yandan bu ders aracılığı ile öğretmen olarak görev yapacakları kurumların işleyişini, mevcut yapısını tanıyabilmeleri ve eğitim alanındaki yenilikleri yakından takip etmeleri gerektiğini fark etmeleri sağlanmaktadır. Öğretmen adayları uygulama dersleri ile kendilerini sınıfın öğretmeni gibi hissettiklerini (Eraslan, 2009) ve bu dersin kendileri için faydalı olduğunu belirtmektedirler (Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007). Öğretmenlik uygulamasına giden aday öğretmenlerin teorik bilgilerinin yeterli olduğu, bu bilgilerini uygulama ortamında beceriye dönüştürdükleri ve alan eğitiminde kendilerini daha da geliştirdikleri görülmektedir. Bu durumun temel nedeni olarak öğretmen adaylarının kendilerini sınıfın gerçek öğretmeniymiş gibi hissetmiş olmalarıdır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre mesleki yeterlik düzeylerine ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak, kız öğretmen adaylarının uygulama öncesi sonrası puan ortalamalarının erkek öğretmen adaylarının puanından yüksek olması, öğretmenlik uygulaması dersinin kız öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Bu sonuç bize öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen mesleki yeterlikleri üzerindeki etki düzeyinin kız ve erkek öğrenciler tarafından azda olsa farklı düzeyde algılandığını ortaya koymuştur. Uygulamaya giden aday öğretmenlerin teorik bilgilerinin uygulama ortamında beceriye dönüştürdükleri ve alan eğitiminde kendilerini daha da geliştirdikleri görülmektedir. Sonuç olarak, , bu araştırma öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının gerçek okul ve sınıf ortamını daha yakından tanımalarına, öğrencilerle birebir ve olumlu iletişim kurmalarına, onların birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan sınıf içi iletişimlerini anlamalarına ve kendi mesleki gelişim düzeylerine olumlu katkı sunması açısından faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları ışığında şu önerilerde bulunulabilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerine katkısının sürdürülmesi ve daha fazla katkı sağlaması için fakülte-uygulama okulu işbirliği güçlendirilebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerine olumlu yönde katkı sağlayabilmesi için neler yapılabileceği noktasında öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri alınabilir.

Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili öğretim elemanlarının, uygulama öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerine yer verecek araştırmaların sıklıkla yapılarak varsa sorunların ve eksiklerin giderilmesi yoluna gidilebilir.

KAYNAKÇA

Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Aydın, S. Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının "okul deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *IV* (II), 75-90.

Ballantyne, R. & Mylonas, A. (2001). "Improving student Learning During 'Remote' School-based Teaching Experience Using Flexsible Delivery of Teacher Mentor and Student Preparation Programmes." *Asia- Pacific Journal of Teacher Education,* 29(3): 263-273.

Bhargava, A. (2009). Teaching Practice For Student Teachers Of B.Ed Programme, Turkish Online Journal of Distance Education, 10(2), Article:3, 22 Haziran 2015 tarihinde http://tojde.anadolu.edu.tr adresinden indirilmiştir.

Davran, E. (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Demircan, C. (2007). Okul deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 119-132.

Eraslan, A. (2008). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının 'Öğretmenlik Uygulaması' Üzerine Görüşleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 3(1), 207-221.

Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen Adaylarının Ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 38(1), 43- 71.

Gömleksiz, M.,N., Mercin, L., Bulut, İ. Ve Atan, U. (2006). Okul Deneyimi II. Dersine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri (Sorunlar ve Çözüm Önerileri), *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, pp, 148-158.

Görgen, İ. Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Öğretim Üyeleri Açısından İşlevselliği, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:28, 56-73.*

Hacıoğlu F. ve Alkan C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi.* Alkım Yayınevi, İstanbul.

Milli Eğitim Bakanlığı (1998) *Öğretmen Adaylarının, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge*, MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü,

Oğuz, S. ve Avcı, E. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersine Yönelik Görüşleri, *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* 3 (3), 40 – 53.

Özçelik, N. (2012). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri, *GEFAD / GUJGEF* 32 (2): 515-536

Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal H. (2008), Öğretmenlik Uygulanması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *İlköğretim-Online, 7*(3), 726-737, 22 haziran 2015 tarihinde [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr adresinden indirilmiştir.

Petek, B. (2014). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi Erzurum Örneği,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Saracaloğlu, S., Yılmaz, S., Çüğmen, S. ve Şahin, Ü. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 15 – 32.

Sarıçoban, A. (2008). Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28(3), 31-55.

Yapıcı, S. ve Yapıcı, M. (2004). "Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi 1 Dersine ilişkin Görüşleri". *İlköğretim-Online, 3*(2), 54-59, 22 Haziran 2015 tarihinde [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr indirilmiştir.

Yıldız, M. A. (2012). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan "Öğretmenlik Uygulaması" Dersinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilinler Enstitüsü, Kilis.

YÖK/Dünya Bankası, (1998). "Fakülte-Okul İşbirliği." Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara.

YÖK (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi,* 22 Haziran 2015 tarihinde www.yok.gov.tr adresinden indirilmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE ANA ÇALGILARINI KULLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Emrah Lehimler
Atatürk Üniversitesi
emrah.lehimler@atauni.edu.tr

Özet

Araştırmanın amacı, müzik öğretmenlerinin derslerinde ana çalgılarını kullanım sıklıklarını öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin değişik illerinde görev yapan 270 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada müzik öğretmenlerinin derslerinde ana çalgılarını kullanım sıklıkları ve müzik derslerinde ana çalgı kullanımı konusundaki düşüncelerini belirlemek amacıyla 18 sorudan oluşan bir anket geliştirilerek elde edilen veriler betimlenmeye çalışılmıştır. Anket sonuçlarına göre okullardaki fiziksel ve teknik koşulların yeterli olmaması, ders saatinin yetersizliği, çalgıların bazılarının taşıma, satın alama ve koruma sorunlarının olması, müzik öğretmeni adayına verilen eğitimle, mezun olduktan sonra mesleki yaşamında karşısına çıkan müzik eğitimi ortamının birbirini destekleyemez durumda olması gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin ana çalgılarını derste yeterince kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ana çalgı, müzik eğitimi, müzik öğretmeni.

ANALYSING MUSIC TEACHERS' USE OF THE MAIN INSTRUMENTS DURING THE MUSIC COURSES

Abstract

The purpose of the study is to determine the frequency of music teachers' using the main musical instruments in the courses through the views of teachers. The study group is composed of 270 music teachers working in different cities of Turkey. An interview form of 18 questions, which has had an aim of determining the frequency of music teachers' using the main musical instruments in the courses and their views on using the main musical instruments in the courses, has been formed and the collected data have been evaluated. According to the results, it has been determined that teachers are not able to use adequately the main musical instruments during the courses because of some reasons such as physical and technical conditions at schools are not sufficient, inadequate course hours, the fact that some instruments are difficult to carry, buy and protect, the education offered to the teacher candidates is incompatible with the environment of music education they encounter during their professional careers.

Key Words: main musical instruments, music education, music teacher

GİRİŞ

Müzik, hem bir eğitim aracı olması, hem de bir eğitim alanı olması açısından çok önemli bir unsurdur. "Müzikli Eğitim", "Müzikle Eğitim", "Müzik Yoluyla Eğitim" kavram ve uygulamaları, eğitim alanında önem kazanarak müziğin etkili ve verimli bir eğitim aracı olmasını sağlamaktadır. "Müzik İçin Eğitim", "Müzikte Eğitim" kavram ve uygulamaları ise, müziğin önemli bir eğitim alanı olmasını sağlamaktadır (Uçan, 2005: 13). Müzik Eğitimi bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışlarını, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme veya geliştirme sürecidir" (Uçan, 2005: 30).

Çalgı eğitimi müzik eğitiminin en önemli alanlarından biridir. Çalgı eğitimi, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda, bireye özgü düzenlenebilen çalgı öğretim sürecidir. Bu süreç içinde öğrenci, çalgı hakkında

bilişsel, devinişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarında temel bilgi ve beceriler ile tüm teknik davranışları kazanmakta ve belirlenen hedefleri çalgısı aracılığıyla gerçekleştirmektedir (Yalçınkaya, Eldemir ve Sönmezöz, 2014: 1584). Çalgı eğitim süreci belirlenen amaca göre değişebilir. Yani çalgı eğitiminde ulaşılabilecek düzey amaç doğrultusunda belirlenir. Türkiye'de lisans eğitimi düzeyinde çalgı eğitimi veren kurumlar; Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Konservatuarlar Müzik Bölümleri ve Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümleridir. Bu kurumlarda verilen çalgı eğitimi de kurumların amaçlarına göre değişiklik göstermektedir.

Üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında çalgı eğitimi "Bireysel Çalgı", "Piyano" ve "Okul Çalgıları" derslerini kapsamaktadır. Bu derslerden "Bireysel Çalgı" dersi müzik öğretmeninin **ana çalgısı** olarak 8 dönem verilmektedir. Bireysel çalgı seçimi ulusal ve uluslararası nitelikte olan çalgılardan öğrencinin fiziki yapısına uygun olan bir çalgının belirlenmesiyle olur. Bireysel çalgı dersinin temel amacı, öğretmen adayının çalgısı yoluyla müziği daha iyi anlaması, kavraması, uygulaması ve mesleki yaşantısında etkin bir şekilde kullanabilmesidir.

Müzik derslerinde öğretmen çalgısı denildiğinde bir ders saati içerisinde öğrencilerin dikkatini çekme, derse karşı ilgilerini artırma, şarkı öğretme, notalar arasındaki farklılıkları kavratma gibi birçok konuda öğretmenin faydalandığı çalgılar akla gelir. (Gökalp, Şahin, 2013: 108).

Çalgı eğitimi, karmaşık ve güç birçok teknik ve müzikal becerinin öğrenilmesi ve davranış biçimine dönüştürülmesi gereken bir eğitim süreci olması nedeniyle birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Çalgı eğitimi sürecinde yaşanan sorunların içerisinde öğretmen, öğrenci, çalgı, öğretmen yetiştirme programları, çalgı eğitimi programları ve çevre faktörünü saymak mümkündür (Çilden, 2006: 541). Burada dikkat edilmesi gereken sorun öğretmen yetiştirme programlarıdır zira amaç öğretmenliğe yönelik bir çalgı eğitimidir. Yani müzik öğretmeni yetiştiren bir kurumda verilecek çalgı eğitimi öğretmenin mesleki yaşantısıyla direkt bağlantılı olmalıdır.

Sağer'e (2003) göre, 1937-38 eğitim öğretim yılından bu yana, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda birçok model uygulanmış ve bu modellerin hepsinde değişmeyen tek şey, çalgıların seçiminde müzik öğretmenliğine uygun olmayan çalgıların programda yer alması olmuştur. Bu da müzik öğretmenlerinin çalgılarını derslerinde yeterince kullanamamaları sorununu ortaya çıkarabilir.

Müzik öğretmeninin çalgısını derslerinde etkin bir şekilde kullanması, öğrencilerin müzik sevgisinin artmasına yardımcı olacak, müzik yapma isteği uyandıracak ve müzik kimliklerinin oluşmasına yardımcı olacaktır. Müzik öğretmenlerinin derslerinde ana çalgılarını ne düzeyde kullandıklarının tespit edilmesi ve konuya yönelik görüşlerinin saptanması, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda verilen çalgı eğitiminde yapılacak düzenlemelerin yapılabilmesi açısından son derece önemlidir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın amacı, müzik öğretmenlerinin derslerinde ana çalgılarını kullanım sıklıklarını öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir.

YÖNTEM

Bu çalışma, var olan durumu ortaya koymaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalardır (Kaptan, 1998: 59).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin değişik illerinde görev yapan 270 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun kişisel bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Kişisel Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Erkek	111	41,1
	Kadın	159	58,9
	TOPLAM	270	100
Mesleki Hizmet Süresi	0-5 yıl	121	44,8
	6-10 yıl	75	27,8
	11-15 yıl	40	14,8
	16-20 yıl	19	7,0
	21 yıl ve üzeri	15	5,6
	TOPLAM	270	100
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	14	5,2
	Ortaokul	191	70,7
	Lise	65	24,1
	TOPLAM	270	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,9'u kadın, %41,1'i erkek öğretmenlerden oluşmakta olup büyük çoğunluğu ortaokulda görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri göz önüne alındığında 0-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin daha fazla oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelere göre dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Görev Yapılan Bölgeye Göre Dağılımı

		f	%
Görev Yapılan Bölge	Marmara Bölgesi	57	21,1
	Ege Bölgesi	34	12,6
	Akdeniz Bölgesi	38	14,1
	İç Anadolu Bölgesi	48	17,8
	Karadeniz Bölgesi	26	9,6
	Doğu Anadolu Bölgesi	49	18,1
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	18	6,7
	TOPLAM	270	100

Tablo 2'ye göre araştırmanın çalışma grubunun en çok katılımcının Marmara bölgesinde olduğu, en az katılımcının ise Güneydoğu Anadolu bölgesinden olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumlarına ilişkin veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Mezuniyet Durumları

		f	%
Lisanstan Mezun Olunan Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	198	73,3
	Güzel Sanatlar Fakültesi	30	11,1
	Konservatuar	41	15,2
	Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	1	0,4
	TOPLAM	270	100
Lisansüstü Eğitim Durumu	Yüksek Lisans	61	22,6
	Doktora	1	0,4
	Yok	208	77,0
	TOPLAM	270	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun eğitim fakültesinden mezun olduğu ve çoğunun lisansüstü eğitime devam etmedikleri görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada müzik öğretmenlerinin derslerinde ana çalgılarını kullanım sıklıkları ve müzik derslerinde ana çalgı kullanımı konusundaki düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının önceden hazırlamış olduğu sorular ile hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010: 163).

Görüşme formu oluşturulurken, müzik eğitimi alanında uzmanlaşmış beş akademisyenden görüş alınmış ve uzman görüşleri dikkate alınarak son şekli verilmiştir. Ayrıca, görüşme formunun güvenirliği için ortaokulda görev yapan 7 müzik öğretmenine görüşme formunun ön uygulaması yapılmıştır. Katılımcılar, soruların çoğunlukla açık ve anlaşılır olduğunu dile getirmişlerdir. Ön uygulama yapılan öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bazı ifadelerde düzeltmeler yapıldıktan sonra verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir. Görüşme formu; demografik sorular, öğretmenlerin ana çalgı eğitimlerine yönelik sorular, öğretmenlerin derslerinde ana çalgı kullanım durumlarına yönelik sorular ve öğretmenlerin müzik dersinde çalgı kullanımına yönelik görüşlerini içeren sorular olmak üzere 4 gruba ayrılmış toplam 18 sorudan oluşturulmuştur.

Araştırmada veriler, bilgisayarla hazırlanan elektronik anketle toplanmıştır. Google Doc ile hazırlanan anket ile toplam 1 aylık süre zarfında 270 müzik öğretmenine ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların birden fazla cevap vermemesi için Google'ın sunmuş olduğu seçenekler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Anketten toplanan veriler SPSS 20 paket programıyla yüzde ve frekans analizi yapılarak betimlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problemine dayalı olarak müzik öğretmenlerine uygulanan ankete ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Müzik Öğretmenlerinin Ana Çalgı Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları ana çalgı eğitim durumları incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisanstan mezun olunan ana çalgı durumları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Lisanstan Mezun Olunan Ana Çalgı

		f	%
Lisanstan mezun olduğunuz ana çalgınız nedir?	Bağlama	32	11,9
	Flüt	19	7,0
	Gitar	22	8,1
	Piyano	20	7,4
	Şan	22	8,1
	Keman	79	29,3
	Viyola	27	10,0
	Viyolonsel	16	5,9
	Kontrbas	1	0,4
	Ud	9	3,3
	Kanun	7	2,6
	Klarnet	6	2,3
	Kaval	1	0,4
	Mey	1	0,4
	Ney	1	0,4
	Klasik Kemençe	1	0,4

	Vurmalı Çalgılar	2	0,7
	Tambur	2	0,7
	Tar	2	0,7
	TOPLAM	270	100

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun keman ana çalgısı ile mezun oldukları görülmektedir. Ayrıca ortalama olarak % 5'i geçen çalgılar, bağlama, viyola, gitar, şan, piyano, flüt ve viyolonsel çalgılarıdır. Buradan elde edilen sonuçlar doğrultusunda müzik öğretmenlerinin çoğunlukla batı müziği çalgılarından mezun oldukları söylenebilir. Tablo 5'te gösterilen veriler de bu durumu destekler niteliktedir.

Tablo 5: Ana çalgı eğitiminde ağırlıklı olarak eğitim görülen müzik türü

		f	%
Ana çalgınızda ağırlıklı olarak eğitim gördüğünüz müzik türü nedir?	Klasik Batı Müziği	208	77,0
	Geleneksel Türk Müziği	62	23,0
	TOPLAM	270	100

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ana çalgısında batı müziği eğitimi almıştır. Bir müzik öğretmeninin çalgı eğitiminde Türk müziği çalışmaması veya yetersiz düzeyde çalışması öğrenciye kazandırılması gereken Türk müzik kültürünün çeşitli tür ve biçimlerinden yeterli derecede örnekler sunmasını engelleyebilir.

Yapılan araştırmada müzik öğretmenlerinin ana çalgı eğitimlerinde Klasik Batı Müziği ve Geleneksel Türk müziği haricinde ne tür müziklere yönelik eğitim aldıkları incelenmeye çalışılmıştır. Buna göre Tablo 6'da öğretmenlerin ana çalgı eğitimlerinde çocuk şarkıları dağarcığına yönelik eğitim alıp almama durumları incelenmiştir.

Tablo 6: Ana çalgı eğitiminde çocuk şarkıları dağarcığına yönelik eğitim alıp almama durumları

		f	%
Ana çalgınızda çocuk şarkıları dağarcığına yönelik eğitim aldınız mı?	Evet	36	13,3
	Hayır	234	86,7
	TOPLAM	270	100

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 86,7'si ana çalgı eğitimlerinde çocuk şarkıları dağarcığına yönelik eğitim almamıştır. Bu durum, öğretmenlerin ana çalgı eğitimi aşamasında çocuk şarkıları dağarcıklarını yeterince tanımadıkları sonucunu doğurmaktadır. Bu sonuçtan hareketle mesleğe yeni başlanılan yıllarda ana çalgısı ile çocuk şarkıları seslendirme noktasındaki yetersizliğin/olumsuzluğun, meslekte deneyim kazandıkça telefi edildiği söylenebilir.

Tablo 7'de öğretmenlerin ana çalgı eğitimlerinde Çağdaş Türk Müziğine yönelik eğitim alıp almama durumları incelenmiştir.

Tablo 7: Ana çalgı eğitiminde Çağdaş Türk Müziğine yönelik eğitim alıp almama durumları

		f	%
Ana çalgınızda Çağdaş Türk Müziğine yönelik eğitim aldınız mı?	Evet	80	29,6
	Hayır	190	70,4
	TOPLAM	270	100

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 70,4'ü ana çalgı eğitimlerinde Çağdaş Türk Müziğine yönelik eğitim almamıştır. Bu durum, öğretmenlerin ana çalgı eğitimi alırken Çağdaş Türk Müziğini yeterince tanımadıkları sonucunu doğurmaktadır. Bunun sebebinin, Çağdaş Türk Müziğine yönelik üretilen eserlerin yeterince olmaması, her çalgı için Çağdaş Türk Müziği eseri bulunmaması ve bu eserlerin notalarına ulaşmanın zor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 8'de öğretmenlerin ana çalgı eğitimlerinde popüler müziklere yönelik eğitim alıp almama durumları incelenmiştir.

Tablo 8: Ana çalgı eğitiminde popüler müziklere yönelik eğitim alıp almama durumları

		f	%
Ana çalgınızda popüler müziklere yönelik eğitim aldınız mı?	Evet	31	11,5
	Hayır	239	88,5
	Toplam	270	100

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 88,5'i ana çalgı eğitimlerinde popüler müziklere yönelik eğitim almamıştır. Bu durum, öğretmenlerin ana çalgı eğitimi alırken popüler müzikleri yeterince tanımadıkları sonucunu doğurmaktadır. Popüler müziklerin tüm dünyada hızla yayılan ve gitgide büyüyen etkisi düşünüldüğünde müzik öğretmenlerinin çalgıları ile bu müzik türlerini icra edebilmeleri ve bu kanalla öğrencileri müziğin içerisine çalgılarıyla çekebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Tablo 9'da öğretmenlerin ana çalgıları ile ne tür müzikleri icra etmeleri gerektiğine yönelik düşünceleri de bu durumu destekler niteliktedir.

Tablo 9: Öğretmenlerin ana çalgıları ile ne tür müzikleri icra etmeleri gerektiğine yönelik görüşleri

		f	%
Sizce müzik öğretmeni çalgısıyla hangi tür müzikleri icra edebilmelidir?	Batı Müziği	179	66,3
	GTHM	212	78,5
	GTSM	170	63
	Popüler Müzikler	258	95,5
	Çocuk Şarkıları	253	93,7

Tablo 9'a göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu müzik öğretmeninin ana çalgısı ile popüler müzikleri ve çocuk şarkılarını icra etmeleri gerektiğini belirtilmiştir. Tablo 10'da öğretmenlere mesleki yaşantılarından edindiği deneyimler doğrultusunda öğrencilerin en çok sevdiği müzik türlerinin ne olduğu sorulmuş ve yine sonuç olarak popüler müzikler cevabı verilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin en çok sevdiği müzik türü

		f	%
Mesleki yaşantınızdan edindiğiniz deneyimler doğrultusunda öğrencilerin en çok sevdiği müzik türü ne/nelerdir?	Batı Müziği	22	8,1
	GTHM	101	37,4
	GTSM	13	4,8
	Çok sesli Türk müziği	14	5,2
	Arabesk	117	43,3
	Rock	107	39,6
	Yerli Pop	243	90
	Yabancı Pop	168	62,2
	Hip-Hop	105	38,9
	Rap	163	60,4
	Tekno	35	13
	Diğer	8	3

Tablo 10'a göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin en çok popüler müzikleri sevdiklerini belirtilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin sevdikleri ve dinledikleri müzik türlerinden yola çıkılarak verilecek bir müzik eğitimi içerisinde öğretmenin ana çalgısını etkili bir biçimde kullanması, öğrencilerin derse daha fazla ilgili ve hazır gelmelerini sağlayacaktır. Çünkü insan doğası gereği ilgi duyduğu alana karşı her zaman daha motive ve daha başarılıdır.

Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Ana Çalgı Kullanım Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin derslerinde ana çalgı kullanım durumları ve nedenleri incelenmiştir. Tablo 11'de öğretmenlerin dersteki ana çalgı kullanım durumları gösterilmiştir.

Tablo 11: Müzik Derslerinde Ana Çalgı Kullanımım Durumları

		f	%
Müzik derslerinde ana çalgınızı ne sıklıkla kullanmaktasınız?	Hiç	100	37,0
	Bazen	105	38,9
	Sürekli	65	24,1
	TOPLAM	270	100

Tablo 11'e göre müzik öğretmenleri derslerinde ana çalgılarını bazen ve hiç aralığında kullanmaktadır. Soruya bazen ve hiç cevabı verenlerin toplam oranı % 75,9 dur. Bu oran öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ana çalgısını derste yeterince kullanmadığı sonucunu doğurmaktadır. Lisans eğitimi süresince ana çalgı derslerinde olabildiğince teknik ve müzikal becerilerle donatılan öğretmenlerin ana çalgısını derste yeterince kullanmaması son derece düşündürücüdür. Bunun nedenleri arasında, öğretmen adaylarının lisans döneminde aldıkları ana çalgı eğitimlerinin mesleki yaşantılarında karşılarına çıkan bir çalgı kullanımıyla uyuşmaması ve aldıkları çalgı eğitimini mesleki yaşantılarıyla ilişkilendirip kullanamamaları sayılabilir. Öğretmenlerin lisans eğitiminde seçtikleri çalgıların müzik dersinde kullanılmasına uygun olup olmadığı da bu bulgunun sebepleri arasında gösterilebilir. Ayrıca müzik ders saatinin yetersiz olması öğretmenin derste ana çalgısını verimli bir şekilde kullanabilmesini zorlaştırabilir. Nitekim Tablo 12'de öğretmenlerin ana çalgılarını derslerinde kullanmama/kullanamama nedenlerine yönelik görüşleri de bu sonuçları desteklemektedir.

Tablo 12: Öğretmenlerin ana çalgılarını derslerinde kullanmama/kullanamama nedenlerine yönelik görüşleri

		f	%
Size göre öğretmenlerin ana çalgılarını derslerinde kullanamama/kullanmama nedenleri neler olabilir?	Ana çalgı dersinde okul müziğine yönelik verilen eğitimin yetersiz oluşu	172	63,7
	Ana çalgı dersinde popüler müziklere yönelik verilen eğitimin yetersiz oluşu	150	55,5
	Ana çalgı dersinde geleneksel Türk müziğine yönelik verilen eğitimin yetersiz oluşu	120	44,4
	Ana çalgı dersinde batı müziğine yönelik verilen eğitimin yetersiz oluşu	13	4,8
	Öğretmenlerin çalgı çalmadaki teknik yetersizlikleri	100	37
	Öğretmenlik mesleğinde çalgı kullanımına ait bilgi eksikliği	87	32,2
	Eğitim programının her tür çalgı kullanımına uygun olmaması	135	50
	Okullarda uygun fiziksel ve teknik koşulların olmaması	185	68,5
	Ders saatinin yetersizliği	195	72,2
	Çalgıya dayalı müzik aktivitelerinin yetersiz olması	126	46,7
	Sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar	110	40,7
	Çalgının icra zorlukları	54	20
	Taşıma, satın alma ve koruma sorunları	144	53,3

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu derslerinde ana çalgı kullanmama veya kullanamama sebeplerini okullardaki fiziki ve teknik koşulların yeterli olmamasına, ders saatinin yetersizliğine ve lisans eğitiminde alınan ana çalgı derslerinde okul müziğine yönelik verilen eğitimin yetersiz olduğuna bağlamaktadır. Ayrıca çalgıların bazılarının taşıma, satın alma ve koruma sorunları olduğu için kullanılamadığı belirtilmiştir.

Araştırma verileri doğrultusunda öğretmenlerin müzik derslerinde ana çalgı kullanma durumlarının çalgıda eğitim görülen müzik türüne göre dağılımı Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Müzik derslerinde ana çalgı kullanma durumlarının çalgıda eğitim görülen müzik türüne göre dağılımı

	Geleneksel Türk Müziği		Klasik Batı Müziği		Toplam
Hiç	20	%32,3	79	%38	105
Bazen	26	%41,9	80	%38,5	100
Sürekli	16	%25,8	49	%23,5	65
Toplam	62	%100	208	%100	270

Tablo 13'e göre derste ana çalgı kullanma durumlarının çalgıda eğitim görülen müzik türüne göre dağılım oranları birbirine yakın olmakla birlikte, ana çalgısında geleneksel Türk müziği eğitimi alan kişilerin klasik batı müziği eğitimi alan kişilere oranla derslerinde ana çalgılarını daha çok kullandıkları görülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin ana çalgıları dışında derste en çok kullandıkları çalgılar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Müzik derslerinde ana çalgı dışında en çok kullanılan çalgılar

		f	%
Müzik dersinde ana çalgınız dışında en çok kullandığınız müzik enstrümanı ne/nelerdir?	Keman	25	9,2
	Viyola	3	1,1
	Viyolonsel	1	0,4
	Piyano	81	30
	Flüt	49	18,1
	Şan	70	25,9
	Gitar	104	38,5
	Bağlama	69	25,5
	Ud	13	4,8
	Kanun	2	0,7
	Blok Flüt	159	58,9
	Org	136	50,4
	Diğer	43	15,9

Tablo 14'e göre müzik öğretmenlerinin ana çalgısı dışında derste en çok kullandığı çalgılar blok flüt, org ve gitardır. Blok flütün temin açısından daha uygun olması, orgun birçok ses ve ritmi içeriyor olması ve gitarın piyanoya oranla daha pratik bir eşlik çalgısı olması bu sonucu açıklamaktadır. Ayrıca okullarda uygulanan eğitim programlarının da bu çalgıların kullanımına daha uygun olduğu düşünülmektedir. Tablo 15'teki veriler bu durumu destekler niteliktedir. Tablo 15'te öğretmenlerin çalıştıkları kurumda uygulanan müzik eğitim programının daha çok hangi çalgıları kullanmaya yönelik olduğuna dair görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 15: Çalışılan kurumda uygulanan müzik eğitim programlarının daha çok hangi çalgıları kullanmaya yönelik olduğuna dair öğretmen görüşleri

		f	%
Sizce bulunduğunuz kurumda yer alan müzik eğitimi programı daha çok hangi çalgıların kullanımına imkân vermektedir?	Keman	51	18,9
	Viyola	13	4,8
	Viyolonsel	12	4,4
	Piyano	74	27,4
	Flüt	55	20,4
	Şan	45	16,7
	Gitar	121	44,8
	Bağlama	91	33,7
	Ud	9	3,3
	Kanun	7	2,6
	Org	88	32,6
	Blok Flüt	143	53
	Diğer	21	7,8

Tablo 15'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %53'ü blok flüt, %44,8'i ise gitar cevabını vermiştir. Buradan çıkan sonuç doğrultusunda okullarda uygulanan müzik eğitim programlarının daha çok blok flüt ve gitar çalgılarını kullanmaya yönelik olduğu söylenebilir.

Anketin son sorusunda konu ile ilgili olarak öğretmenlerin eklemek istediği görüşleri açık uçlu olarak istenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenler en çok;

- Ana çalgılarını kendilerinin seçmediği ve ana çalgılarını sevmedikleri ve benimseyemedikleri,
- Lisans döneminde aldıkları ana çalgı eğitiminin mesleki yaşamda yeterli olmadığı ya da derste kullanmaya yönelik olmadığı,
- Ders saatinin yetersiz olduğu,
- Eşlik temelli bir ana çalgı eğitimi almamış olmaları,
- Okullardaki fiziksel koşulların müzik dersi için uygun olmadığı,
- Ana çalgı eğitimi boyunca ile okul şarkıları ve popüler müzik şarkılarına yönelik eşlik çalışmalarının yapılmadığı,
- Lisansta verilen ana çalgı eğitiminde Türk müziğine yeterince yer verilmediği,
- Lisans döneminde müzik pedagojisinin daha ağırlıkta öğretilmesi gerektiği görüşündedirler.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ana çalgı olarak batı müziği çalgısıyla mezun oldukları ve ana çalgıda ağırlıklı olarak batı müziği eğitimi gördükleri tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlerin ana çalgılarını derste yeterince kullanmadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu bunun sebebini okullardaki fiziksel ve teknik koşulların yeterli olmamasına, ders saatinin yetersizliğine ve çalgıların bazılarının taşıma, satın alma ve koruma sorunlarına bağlamaktadırlar.

Araştırma verileri doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki yaşantılarında ana çalgıları ile geleneksel müzikleri icra etmeleri gerektiği fakat lisans eğitimi süresince bu alana yönelik yeterince eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Müzik öğretmenlerinin çalgısı yoluyla geleneksel müziklerimizi icra etmesi, öğrencilerin Türk müzik kültürünü tanıması ve anlaması açısından son derece önemlidir. Müzik öğretmenlerinin çalgısı yoluyla geleneksel müziklerimizi icra etmesi, öğrencilerin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Müzik Dersi amaçları içerisinde de yer alan "Yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımasını sağlamak", "Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak" gibi temel amaçlara ulaşmasını destekleyeceği düşünülmektedir (MEB 2006: 6). Ayrıca konu ile ilgili yapılan çoğu araştırmada da (Akkaş, 1997- Akpınar, 1994- Albuz, 2001- Emnalar, 1993- Feyzi, 2013- Gedikli, 1984- Lehimler, 2014- Nacakcı, 2002) müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda verilen çalgı eğitiminde geleneksel müziklerimize yeterince yer verilmediği ve bu derslerde evrensel müzik türlerinin yanı sıra geleneksel müziklerin de öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Araştırma verileri doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki yaşantılarında ana çalgıları ile popüler müzikleri icra etmeleri gerektiği fakat lisans eğitimi süresince bu alana yönelik yeterince eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Popüler müziklerin tüm dünyada hızla yayılan ve gitgide büyüyen etkisi ve öğrencilerin bu türleri sevip dinledikleri düşünüldüğünde, müzik öğretmenlerinin çalgıları ile bu müzik türlerini icra edebilmeleri ve bu kanalla öğrencileri müziğin içerisine çalgılarıyla çekebilmeleri, öğrencilerin derse daha fazla ilgili ve hazır gelmelerini sağlayacaktır.

Araştırma verileri doğrultusunda, öğretmenlerin lisans eğitimi süresince ana çalgıları ile çocuk şarkıları dağarcığına yönelik yeterince eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki eğitim programı incelendiği zaman da yine çocuk şarkıları dağarcığı ve eğitimine yönelik yeterince ders olmadığı gözlemlenmektedir. Müzik öğretmeni adayının lisans eğitimi süresince çocuk şarkılarını müzikal ve edebi olarak inceleyerek bir dağarcık oluşturması, öğrencileri gözlemleyerek hangi yaş grubuna hangi şarkının öğretilmesi gerektiğini daha iyi analiz etmesini sağlayacaktır.

Bir müzik öğretmeninin çalgısına yönelik teknik ve müzikal donanımları edinerek; batı müziği, geleneksel Türk müziği, çağdaş Türk müziği, popüler müzikler ve çocuk şarkıları dağarcığı edinip genel müzik eğitiminde

öğrencilere bu türler hakkında bilgiler verip örnekler sergilemesi gerekir. Böylelikle ana çalgısını aktif bir şekilde kullanarak öğrencilere daha verimli bir ders ortamı sağlamış olur. Fakat müzik öğretmenlerinin ana çalgı eğitimlerinde bu türlere yönelik yeterince eğitim almamaları, ana çalgının derste kullanımını olumsuz olarak etkileyecektir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları ana çalgı eğitimi ile öğretmenlik yaşantısında karşılarına çıkan çalgı kullanımının tam uyuşmadığı söylenebilir. Gültekin'in (1996) görüşleri de bu sonucu desteklemektedir. Gültekin'e (1996) göre, müzik öğretmeni yetiştiren kurumların en büyük sorunu, müzik öğretmeni adayına verilen eğitimle, mezun olduktan sonra mesleki yaşamında karşısına çıkan müzik eğitimi ortamının birbirini destekleyemez durumda olmasıdır. Sağer'in (2003) yaptığı "Müzik Öğretmeninin Çalgısı ve Mesleksel Yaşama Etkisi" isimli çalışmadan elde edilen sonuçlar da bu görüşü destekler niteliktedir. Sağer'in Malatya ilinde yaptığı çalışmada müzik öğretmenlerinin aldıkları eğitimle, müzik eğitimi verdikleri ortamlarda karşılaştıkları konular birbirini desteklememektedir. Tuğcular'ın (1992) yapmış olduğu araştırmada müzik öğretmenlerinin aldıkları çalgı eğitiminin müzik öğretmenliğine yansımasında farklılıklar görülmüştür. Dinçkan (2004) yaptığı araştırmada müzik öğretmenliği bölümlerinde alınan çalgı eğitiminin müzik öğretmenliği mesleğine yansıdığı fakat bunun istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Dinçkan müzik öğretmenliği bölümlerinde öğretilen çalgıların türlerinin yeniden belirlenmesi ve öğretim programlarının daha gerçekçi biçimde saptanması gerektiğini belirtmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçları da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Bu doğrultuda;

- Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda verilen ana çalgı eğitimi programlarının, mesleki yaşantı göz önünde bulundurularak tekrar düzenlenmesi, bu düzenleme içerisinde geleneksel müzikler, popüler müzikler ve çocuk şarkıları dağarcıklarına daha fazla önem verilmesi,
- Lisans döneminde ana çalgı seçimi yapılırken öğrencilerin sevdikleri ve istedikleri çalgıları seçmelerine öncelik verilmesi,
- Müzik dersi ders saatinin en az 2 ders saatine çıkarılması,
- Eşlik temelli bir ana çalgı eğitimi verilmesi,
- Okullardaki fiziksel koşulların müzik dersi için uygun hale getirilerek müzik sınıfı oluşturulması,
- Ana çalgı derslerinde müzik pedagojisine önem verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akkaş, S. (1997). Cumhuriyet Döneminde Türk Müziğinin Türk Müzik Eğitimindeki Yeri. *4. İstanbul Türk Müziği Günleri Türk Müziğinde Eğitim Sempozyumu.* İstanbul.

Akpınar, M. (1994). *Türk Halk Müziğinin Keman İle Seslendirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Albuz, A. (2001). *Viyola Eğitiminde Geleneksel Türk Müziği Ses Sistemine İlişkin Dizilerin Kullanımı ve Bu Sistem Kaynaklı Çokseslilik Yaklaşımları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çilden, Ş. (2006). Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin nitelik sorunlarının irdelenmesi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 541-547). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Dinçkan, O. (2004). Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda bağlama çalgısının gerekliliği. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildiri Kitabı 2. Cilt* (ss. 360-366). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Emnalar, A. (1993, 26-28 Temmuz). Türk Halk Müziğinin Eğitimdeki Yeri. *1. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (ss. 68-76). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Feyzi, A. (2013). *Keman Öğretiminde Addie Yaklaşımı Esas Alınarak Hazırlanan Öğretim Modelinin Uşşak Ezgilerin Kemanla Seslendirilmesine Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gedikli, N. (1984, 7-9 Mayıs). Hindemith ve Türk müzik eğitiminin temel sorunları, *1. Ulusal Müzik Bilimleri Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (ss. 116-120). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gültekin, Ü. (1996). Türkiye'nin eşgüdümsüz müzik kurumları içerisinde Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin konumu ve geleceği. *I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu Kitabı* (ss. 55-62).

Gökalp, M. ve Şahin, E. (2013). Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Okul Çalgıları Dersinin İçeriğine Yönelik Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32(2), 101-133.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset Tesisleri

Lehimler, E. (2014). *Geleneksel Türk Müziğine Dayalı Viyolonsel Öğretimine Yönelik Bir Model Önerisi Ve Uygulamadaki Görünümü (Hüseyni Makamı Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MEB (2006). *İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı 1-8. Sınıflar*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Nacakcı, Z. (2002). *Türk Halk Müziği Eserlerinin Viyola Eğitiminde Kullanılabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Sağer, T. (2003). Müzik öğretmeninin çalgısı ve mesleksel yaşama etkisi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu Kitabı* (ss. 357-362). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Tuğcular, E. (1992). *Türkiye'de müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi bölümlerinde aldıkları çalgı eğitiminin müzik öğretmenliklerine yansıması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (3. Basım). Ankara: Önder Mabaacılık Ltd. Şti.

Yalçınkaya, B., Eldemir, A. C. ve Sönmezöz, F. (2014). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (2), 1583-1595.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199

YETENEK YÖNETİMİNİN ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK İLE İLİŞKİSİ: ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI ÖRNEĞİ

Yrd. Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu
Hacettepe Üniversitesi
nihansal@yahoo.com

Arş. Gör. Dr. Pelin Taşkın
Ankara Üniversitesi
pelintaskin@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Ankara İlindeki özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre özel okulların uygulamakta olduğu yetenek yönetimi stratejilerinin örgütsel etkililik ile ilişkisinin belirlenmesidir. Araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ilçelerinden 16 okuldaki 210 özel okul öğretmeninden toplanmıştır. Öğretmenlerin yetenek yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik "işe çekme, işe seçme, yeteneğin geliştirilmesi ve yeteneğin elde tutulması" boyutlarından oluşan likert türünde bir ölçek geliştirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel etkililik algısının belirlenmesinde ise Hoy (2009) tarafından geliştirilmiş olan "Okul Etkililiği İndeksi" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, özel okullarda yetenek yönetimi stratejilerini "kısmen" kullanıldığı belirlenmiştir. Özel okullarda sırasıyla "işe seçme", "yeteneğin geliştirilmesi", "işe çekme" ve "yeteneğin elde tutulması" alt boyutlarındaki stratejiler kullanılmaktadır. Özel okul öğretmenlerinin, yetenek yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğretmenlik alanı ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yetenek yönetimi stratejilerinin kullanılması ile okulun etkililiğine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yetenek yönetimi, öğretmenler, özel öğretim kurumları, okul etkililiği.

RELATIONSHIP BETWEEN TALENT MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL EFFECTIVENESS: THE CASE OF PRIVATE SCHOOLS

Abstract

This study aimed to determine the opinions of private school teachers related to the talent magament strategies used in their schools and its relationship with school effectiveness. Data was gathered from 220 teachers from 16 private schools during 2014-2015 academic year. A scale was developed including the "attracting, selecting, developing and retaining the talent" dimensions to discover the talent management strategies used in schools. Hoy's School Effectiveness Scale (2009) was used to determine the opinions of teachers related to school effectiveness. According to the findings, teachers "somewhat agree" that talent management strategies were used by private schools. Respectively, "selecting","developing", "attracting" and "retaining" strategies were used most in privates schools, The opinions of private school teachers did not show significant difference according to the gender and teaching field variables. A positive significant relationship was found between the opinions of teachers related to talent management strategies used in schools and school effectiveness.

Key Words: Talent management, teachers, private schools, school efefectiveness.

GİRİŞ

Küreselleşme ile birlikte gelen rekabetçi çalışma koşulları, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sürekli gelişimi, insan kaynakları yönetiminin çalışanlarına olan bakış açısını değiştirmiştir. Geçmişte örgüt için bir maliyet unsuru olarak görülen çalışanlar, daha sonra örgütlerin en değerli varlıkları haline gelmiştir. Günümüzde ise her çalışan örgüte katma değer yaratan birer yetenek olarak değerlendirilmeye başlamıştır (Doğan ve Demiral, 2008).

Yönetim alanında yeteneklerin değerinin anlaşılması ve stratejik rekabetin en önemli unsuru olarak görülmesi 30-40 yıllık bir geçmişe sahiptir. Yeteneklerin, bir örgütü diğerlerinden farklı noktalara taşıma potansiyeline ilk işaret eden yönetim bilimci Selznick (1984, 42; akt. Altuntuğ, 2009) olmuştur. Yeteneğin yönetimi farklı disiplinlerde pek çok farklı şekilde tanımlanmaktadır. Eğitim Sözlüğü'nde yetenek, "eğitim ya da yetişmeyle kazanılan ya da kendiliğinden varolan, herhangi bir işin yapılmasını sağlayan bilişsel ya da fiziksel güç" olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2005, 135). Kişiyi "yetenek" olarak tanımlayan başka bir yaklaşıma göre, "örgütün mevcut ya da gelecekteki performansında önemli bir değişiklik yapma yeteneği olan kişiyi" ifade etmektedir (Morton, 2005).

Yeteneğin ve gelecekte yeni ve farklı liderlik rollerini yaratacak yetenekli insanların örgüte kazandırılması süreci olması bakımından, basit bir başarı planı hazırlanmasından ya da tipik bir hiyerarşik liderliğin gerçekleştirilmesinden ayrılan yetenek yönetiminin (Davies ve Davies, 2010) öğretide pek çok farklı tanımına rastlanmaktadır. Yetenek yönetimi, bir örgütte stratejik amaçları başarmak ve gelecek iş gereksinimlerini karşılamak için yetenekleri çekmek, geliştirmek, görevlendirmek ve elinde tutmak için tasarlanan ve uygulanan süreç, program ve kültürel normalar dizisi olarak tanımlanmaktadır (Silzer ve Dowell, 2010). Başka bir tanıma göre yetenek yönetimi, yeteneği bulma, izleme, seçme, yerleştirme, ele tutma, geliştirme, uygun göreve verme ve işgücünü analiz ederek tüm bileşenleri içerisine alacak bir planlama ile yenileştirmeyi ifade etmektedir (Schweyer, 2010). Rothwell (2005) yetenek yönetiminin pek çok yönetim alanında halen anlam arayışında olduğunu belirtmekle birlikte, genel olarak "kendi sınıfında en iyi çalışanların çekilmesi, geliştirilmesi ve elde tutulması için gösterilen çabayı" ifade ettiğini ileri sürmektedir. Davies ve Davies (2010) yetenek yönetimini işe alma, geliştirme ve yüksek düzeyde verimli ve terfi edebilecek düzeyde insanları elde tutmaya yönelik sistematik bir çaba olarak tanımlarken, Cappelli (2008, 1) kısaca, doğru becerilere sahip doğru insanları, doğru işlere yerleştirmek şeklinde tanım yapmaktadır. Tanımlardan anlaşılacağı gibi yetenek yönetimi, en genel anlamda örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için görevi en üst düzeyde performans göstererek yapabilecek çalışanın bulunması, örgüte çekilmesi, elde tutulması ve gelecekteki iş gereksinimlerini karşılayacak biçimde geliştirilmesini kapsamaktadır.

Eğitim Alanında Yetenek Yönetimi

Tüm sektörlerde olduğu gibi, eğitim hizmetlerinin üreticisi olan okulların gündeminden düşmeyen konuların başında nitelik ve etkililik gelmektedir. Eğitimde etkililik arayışına bir yanıt olarak görülen nitelikli insan faktörüne yapılan vurgu her geçen gün artmaktadır. Bu noktada Odden'in (2013), öğretmen ve okul müdürlerinin seçimi, yerleştirilmesi, gelişimi, değerlendirmesi, kadrosu, terfisi, işten ödüllendirilmesi ve işten çıkarılması gibi etkinlikleri kapsayan stratejik bir yaklaşımdan söz etmektedir. Araştırmalar, yetenek yönetimine yapılan yatırımın fark yarattığını göstermektedir. Örneğin, yetenek yönetimi uygulamalarına yatırım yapan küçük ve büyük ölçekli şirketlerin iş dünyasındaki benzerlerinden üstün performans gösterme olasılığı daha güçlüdür (Ringo, Schweyer, DeMarco, Jones&Lesser, 2008). Özel okullar üzerinde okul çevresi, öğretmen yeterlikleri, yetenek yönetimi ve öğrenci katılımı ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada, öğretmenlerin yeteneklerinin öğrencilerin okul etkinliklerine katılımını büyük ölçüde etkilediği belirlenmiştir (Balyejjusa, 2014). Başka bir araştırmada, lise öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yetenek yönetimi liderliği ile örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur (Aytaç, 2015).

Tüm etkenler arasında, insan kaynağı diğer tüm etkenlerin ona bağlı olması nedeniyle en önemlisidir. Eğitime kendisini adamış pek çok eğitimci, sırf nitelikli personel eksikliği nedeniyle okuldaki kaynakların kötü yönetildiği ve bu kaynaklardan öğretimin geliştirilmesi için yeterince yararlanılmadığı konusunda hem fikirdir. Buna bağlı olarak, tüm kurumlar ciddi bir biçimde mesleki gelişmede destekleyici rol oynayabilecek dinamik bir okul

müdürü arayışındadır. Bu arayış, okul müdürlerinin okulun kaynaklarını uygun biçimde kullanmaları için bilmeleri gereken esaslar söz konusu olduğunda artmaktadır (Nakpodia, 2010).

Öğretmenlerin işe alınması ve tutulmaları konuları uzun yıllardır eğitim politikasının gündeminde yer almasına karşılık, eğitimcilerin yeteneklerinin yönetilmesi inisiyatifinin stratejik bir konuma gelmesi son zamanlarda ivme kazanmaya başlamıştır (Behrstock, 2010). Okullar söz konusu olduğunda en iyi performans gösteren okulların yetenekli öğretmenlerini aramaya, genellikle öğretmen kolejleri ve üniversiteler gibi eğitim veren kurumlardan başladığı bilinmektedir (Balyejjusa, 2010). Yetenek yönetimi üzerinde söz sahibi olan paydaşlardan olan eğitim politikasına yön verenler, okul liderleri ve program geliştirme uzmanları, özellikle işe yeni başlayan öğretmenlerin işte tutulmasının okullarda yeni işgörenlerin işe alınma ve eğitilmesi sürecindeki maliyeti düşüreceği gerekçesiyle önemli görmektedirler (Frank, Finnegan ve Taylor, 2004). Aytaç (2015), okulda yetenekli çalışanların belirlenmesi, okula çekilmesi, geliştirilmesi ve elde tutulmasında liderlerin yetenek yönetimi becerilerinin ön plana çıktığını ileri sürmektedir. Okulların nitelikli çalışanları (öğretmenleri ve yöneticileri) çekme, uygun pozisyonda kullanma, geliştirme, elde tutma ve yedekleme yeteneği, önemli bir liderlik sorun alanı olarak görülmektedir.

Amerika'da sözleşmeli okullarda yetenek yönetimi üzerinde çalışan DeArmond, Gross, Bowen, Demeritt ve Lake (2012) bu okulların üç şekilde yönetildiğini ileri sürmektedirler:

1. *İşe seçme ve alma.* Bu okullar genellikle örgütlerine en iyi uyum sağlayacağını düşündükleri olası öğretmen havuzunu daraltırlar. Bunu yaparken belirli kaynaklarda yer alan öğretmenleri hedeflerine alır ve belirli işe alma stratejilerine odaklanırlar.
2. *Yoğun ve devamlı sosyalleşmenin sağlanması***.** Bu okullar, öğretmenlerini amaç ve stratejileri doğrultusunda sürekli olarak sosyalleştirmektedirler. Bunu büyük ölçüde liderlerin ve öğretmenlerin birbirlerinin çalışmalarını izlemeleri, okulun beklentilerine ilişkin bilgilerin sürekli olarak paylaşılmaları ve çalışanların nasıl performans gösterdikleri konuları üzerinde durarak yapmaktadırlar.
3. *Örgütsel amaçlara göre ödeme ve kariyer geliştirme olanaklarının sıraya konulması.* Pek çok durumda sözleşmeli okullar, müstesna öğretmenlerin koç ya da diğer personel geliştirici konumlarda çalışmalarına olanak sağlar. Bu ve benzeri ödüller yükselme aracı olarak kullanılması, performans ölçübilimi ya da değerlendirmelerinin kesin biçimde kullanılmasından çok, liderin mesleki kararına dayanmaktadır.

Reform yanlısı eğitim liderleri, politika belirleyiciler ve bunların taraftarları ne zaman yetenek-odaklı inisiyatiflerden konuşsalar, sıklıkla yetenek yönetimini öğretmenlerin bireysel etkililiği ile ilişkilendirirler. Bu kişiler, öğretmenleri basitçe etkili olanlar ya da daha az etkili olanlar biçiminde değerlendirme eğilimindedirler. Buna karşılık etkili öğretim, sadece öğretmenlerin bireysel etkililiğinin bir ürünü değil aynı zamanda içinde çalıştıkları yerlerle ilişkilerinin bir ürünüdür. Yetenek yönetimi olgusu, eğitim yönetimi ekseninde düşünüldüğünde nitelikli öğretmen ve yöneticilerin okullara çekilmesi ve elde tutulması akla gelmektedir. Yetenek yönetiminin başarıyla uygulanması durumda nitelikli öğretmenlerin meslekten ayrılmaları da azaltılabilecektir. Bunu gerçekleştirmede vurgulanan yaklaşımlardan birisi, bütünleştirilmiş yetenek yönetimi olgusudur ki, bu yaklaşımda eğitimcilerin yetkilendirilmesi ve bunun karşılığında sınıftaki başarının artırılması hedeflenmektedir (Cornerstone, 2013).

Buraya kadar tartışılanlar ışığında, okulların yetenekli öğretmenlerle çalışmasının okulun etkililiğini artırmasında önemli bir avantaj sağlayacağı ileri sürülebilir. Bu noktada okulların yetenekli öğretmenleri işe çekme ve seçme süreçleri kadar bu öğretmenlerin yeteneklerinin geliştirilmesi ve işte tutulması için neler yapılabileceği üzerinde düşünmeleri ve çaba sarf etmeleri önemli görünmektedir. Çünkü yetenekli öğretmenlerin kariyerlerinde doyum elde edebilmeleri için gelişme olanakları ve yeteneklerinin takdir edildiği ortamları tercih etmeleri güçlü bir olasılıktır. Şu halde, yetenek yönetimi stratejilerinin birbirini tamamladığı zaman amacına ulaşabileceği, bileşenlerinden birisinin ihmal edilmesi durumunda, yetenekli çalışanlar örgüte çekilse bile uzun vadede potansiyellerinden yararlanılamayacağı söylenebilir.

Araştırmanın Önemi

Öğretmen ve yöneticilerin niteliğinin öğrenci başarısı üzerinde belirleyici role sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Buna karşılık, eğitim sisteminde başarısızlığın nedenleri arasında nitelikli öğretmen sorunu yer almaktadır. Tüm okullar istenen nitelikleri taşıyan ve performansı yüksek öğretmenlerle çalışmak isterler. Bunu başarmak isteyen

okulların öğretmen seçiminde söz sahibi olmaları, yetenekli öğretmenlerin bulunması ve bu öğretmenlerle çalışmaya devam edilmesi noktasındaki şanslarını artırmaktadır.

Bilindiği gibi kamu okullarına öğretmen seçimi, daha doğrusu ataması merkezi sınavla yapılmakta, ancak özel okullar çalışmak istedikleri öğretmenleri kendilerine özgü yöntemlerle belirleyebilmektedir. Kamu okulu yöneticilerinin çalışacakları öğretmenleri seçme konusunda bir yetkileri bulunmadığı gibi üstün performans gösteren öğretmenleri okullarında kalmaya teşvik etmek konusunda da yetkileri ve özendirici araçları bulunmamaktadır. Bu çalışmada yetenek yönetiminin işlevlerinden olan işe alma, yükselme, geliştirme ve çalışanın elde tutulması boyutları, özel okul öğretmenlerinin görüşleri merkeze alınarak incelenmiştir. Çalışma kapsamına özel okul öğretmenlerinin alınmalarının nedeni, özel okulların yönetim süreçlerinin özellikle öğretmenlerin seçilmeleri, geliştirilmeleri ve performanslarının değerlendirilmesinde kamu okullarından daha farklı ve üst düzeyde yönetsel güç ve etkinlikteki araçlara sahip olmalarıdır. Başka bir deyişle, özel okul yöneticileri öğretmenlerin seçilmesi, kuruma çekilmesi, kurumda tutulması ve performansının değerlendirilmesi konularında belirleyici role sahiptirler.

Özel okulların rekabetçi doğaları gereği yetenek yönetiminin boyutlarında karar yetkisine sahip olmaları, farklı ve yenilikçi uygulamalar peşinde olmaları gibi nedenler bu konunun özel okullar ekseninde çalışılmasında ilham verici etkenler olmuştur. Ayrıca, Aytaç'ın (2014) kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler üzerindeki araştırmasında, öğretmenlerin çoğunun yetenek yönetimini özel okullara uygun bir yönetim yaklaşımı olarak algıladıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yetenek yönetimini "rekabet avantajı elde etmek amacıyla; yüksek nitelikli kişileri işe alma, geliştirme, yerleştirme, işte tutma, çalışmalarını sürdürme ve bütünleştirme süreci olarak" tanımlamışlardır. Bu argümanlardan hareketle bu araştırmanın problemi, özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin kurumlarında uygulanan yetenek yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri ile örgütsel etkililik arasındaki ilişkinin ne olduğudur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara ilinde özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre özel okulların uygulamakta olduğu yetenek yönetimi stratejilerinin örgütsel etkililik ile ilişkisinin belirlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Özel okul öğretmenlerinin görüşlerine göre;

1. Öğretmenlerin;
a. "İşe çekilmesi"
b. "İşe seçilmesi"
c. "Geliştirilmesi" ve
d. "Elde tutulmasında" ne gibi stratejiler kullanılmaktadır?
2. Özel okul öğretmenlerinin yukarıdaki sorulara ilişkin görüşleri;
a. Cinsiyet,
b. Öğretmenlik alanı (sınıf-branş),
c. Kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Özel okul öğretmenlerinin kurumlarındaki yetenek yönetimi uygulamaları ve örgütsel etkililiğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Model

Araştırma tekli ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tekil tarama modeli ile özel okul öğretmenlerinin yetenek yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri, ilişkisel tarama modeli ile öğretmenlerin yetenek yönetimi uygulamaları ile örgütsel etkililik arasındaki ilişkiye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Hedef grubun özel eğitim kurumları olması ve yapılan yazışmalarda özel okulların işbirliğine istekli olmamaları nedeniyle, bu okul yönetimlerinin izin verdiği okullardan ölçeği yanıtlamaya gönüllü öğretmenlere anket uygulanmıştır. Bu nedenle, araştırmanın örneklemi olasılığa dayalı olmayan örneklem

türlerinden uygun örneklemedir (Balcı, 2013, 99). Buna göre, Ankara'nın merkez ilçelerinden (Altındağ, Çankaya, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Gölbaşı, Pursaklar ve Keçiören) birer ilköğretim ve ortaöğretim okulu seçilerek, toplamda 16 okulda 210 özel okul öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Hedef gruba, 2014-2015 öğretim yılında ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan özel okul öğretmenlerinin 51'i erkek (%24), 159'u kadındır (%76). Öğretmenlerin 80'i sınıf (%38), 130'u (%62) branş öğretmenidir. Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin 31'i (%15) 1-5 yıl, 95'i (%45) 6-10 yıl, 50'si (%24) 11-15 yıl ve 34'ü (%16) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla, öğretmenlerin yetenek yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bir ölçek taslağı geliştirilmiştir. Literatürde yetenek yönetiminin büyük ölçüde birbiriyle örtüşen boyutları farklı yazarlarca (örn. Cappelli, 2009; Lockwood, 2006) "çekme, değerlendirme, gelişme ve eğitim, elde tutma ve katılma" boyutlarında ele alınmaktadır. Literatür taraması ile yetenek yönetimine ilişkin ölçeklerden (Balyejjusa, 2014; Wetungu, 2012; Akar, 2012; Davies and Davies, 2010) ve teorik bilgi birikiminden yararlanılarak 43 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Literatür taraması sonucunda oluşturulan madde havuzu, Huselid, Beatty ve Becker'in (2005), boyutlandırması ile tutarlı olarak "işe çekme, işe seçme, yeteneğin geliştirilmesi ve yeteneğin elde tutulması" olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. Hazırlanan ölçek taslağı eğitim yönetimi ve ölçme değerlendirme alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, alınan dönütlere göre ölçek yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin anlaşılabilirliğini test etmek için 10 öğretmenin görüşüne sunulmuş ve ölçek 42 madde ile ön deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan ölçek taslağı likert türünde bir ölçektir. Ölçekte yer alan yanıt seçenekleri "1-Hiç Katılmıyorum, 2-Az Katılıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Çok Katılıyorum, 5-Tam Katılıyorum" dan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel etkililik algısının belirlenmesinde ise Hoy (2009) tarafından geliştirilmiş olan ve sekiz maddeden oluşan likert tipi *Okul Etkililiği İndeksi* kullanılmıştır. Ölçek, bir okulun ürünlerinin niceliği ve niteliği, etkinliği, uyumluluğu ve esnekliği boyutlarına ilişkin öznel ve kolektif yargıları yansıtmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler "hiç katılmıyorum" dan "tamamen katılıyorum" a kadar altılı seçenekle derecelendirilmiştir. Veri toplama araçlarının ön deneme uygulaması, 2015 Mart ayında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 100 öğretmen üzerinde yapılmıştır.

Yetenek yönetimi ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede öncelikle temel bileşenler analizine dayalı açımlayıcı faktör analizi uygulanmış, daha sonra belirlenen yapının geçerliliğini sınamak için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin ölçekte tutulmasında .45 (Comrey ve Lee, 1992: 243) ve güvenirlik analizinde madde toplam korelasyonları .30 (Büyüköztürk, 2014: 134) değeri iyi bir ölçüt kabul edildiğinden bu değerler alt sınır olarak kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi SPSS 18 Programı ile yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu sınamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. KMO sayısının .91 (Sharma, 1996: 116) olması ve Barlett testi sonucunun anlamlı ($\chi 2=2035.275$, sd=300, $p<0.01$) bulunması örneklemin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda "Yetenek Yönetimi Ölçeği" nin dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktör gruplarından herhangi birisine girmeyen, binişik olan 17 madde değerlendirme dışında bırakılarak geçerlik ve güvenirlik analizleri yinelenmiştir. Faktör döndürme sonrasında ölçeğin birinci faktörünün (işe çekme) beş maddeden, ikinci faktörünün (işe seçme) yedi maddeden, üçüncü faktörünün (yeteneğin geliştirilmesi) altı maddeden ve dördüncü boyutunun (yeteneğin elde tutulması) yedi maddeden oluştuğu belirlenmiştir.

"Yetenek Yönetimi Ölçeği" nin, açımlayıcı faktör analizi ile ulaşılan faktörlere ilişkin özdeğerler, açıklanan varyans oranları ve döndürülmüş faktör yük değerlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur. Buna ek olarak tabloda maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayıları da verilmiştir.

Tablo 1: Yetenek Yönetimi Ölçeği' nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

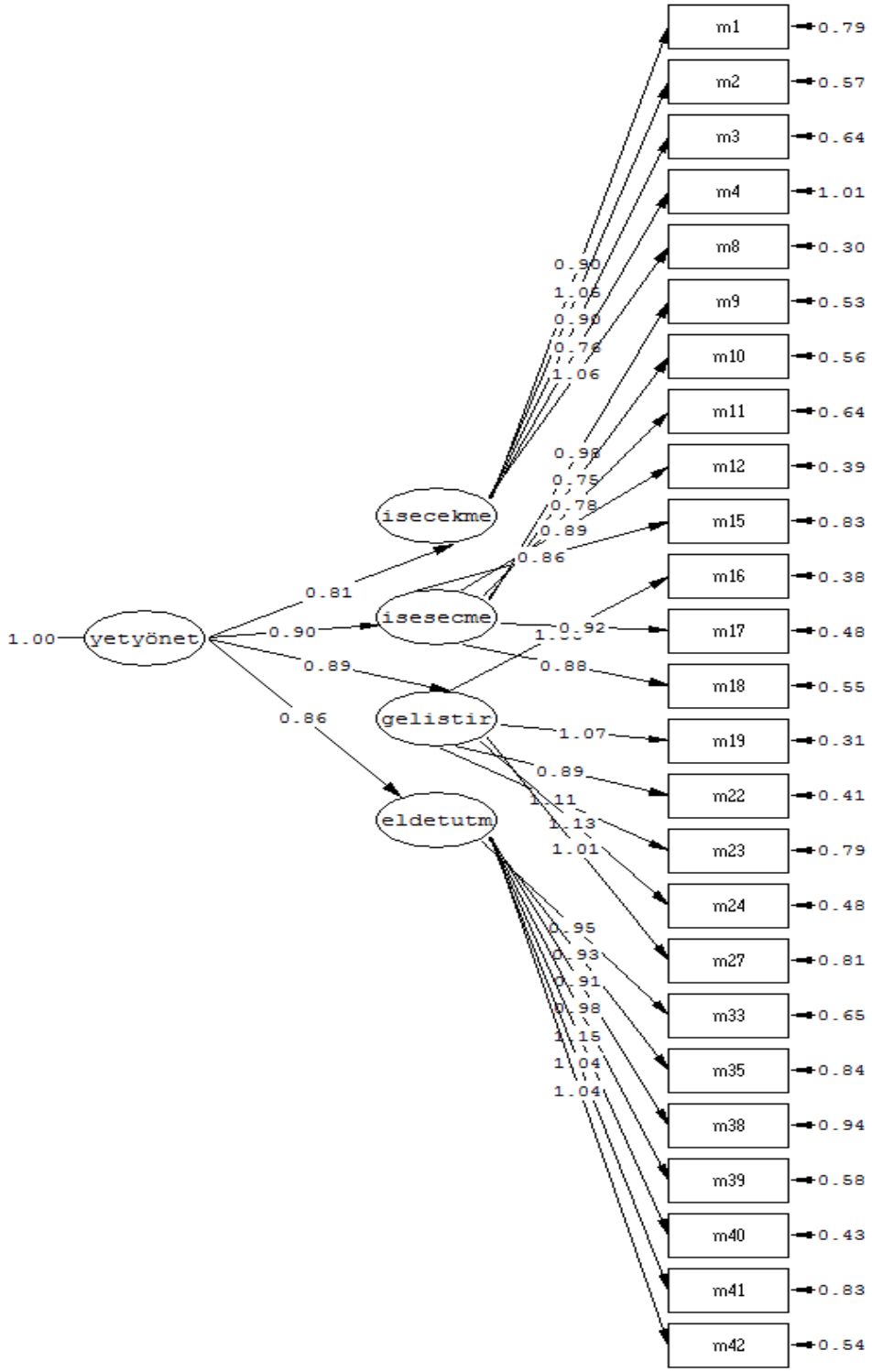
		Faktör Yük Değeri	MaddeToplam Korelasyonu
Faktör 1: İşe Çekme			
m2	Yöneticilerimiz, yetenekli öğretmenlerin okulumuza çekilmesinin önemini her fırsatta vurgular.	.77	.56
m3	Diğer okullarda çalışan nitelikli öğretmenleri okulumuza çekmek için gerekli girişimlerde bulunulur.	.77	.65
m1	Yöneticilerimiz, yetenekli öğretmenlerin okulumuza çekilmesinin rekabetin anahtarı olduğunun bilincindedir.	.73	.53
m8	Okulumuz, zirvedeki yetenekli öğretmenleri çekme yeterliğine sahiptir.	.64	.77
m4	Mezun olmak üzere olan yüksek potansiyelli öğretmen adaylarını okulumuza çekmek için gerekli girişimlerde bulunulur.	.49	.57
Özdeğer= 3.41	Açıklanan Varyans= %13.67	Cronbach Alpha= .90	
Faktör 2: İşe Seçme			
m12	İşe alım süreçleri tüm adaylar için adil ve objektiftir.	.79	.69
m9	İşe alınması sürecinde öğretmenlerin okulumuza sağlayabilecekleri katkı çok yönlü değerlendirilir.	.76	.69
m10	Okulumuza yeni katılacak öğretmenlerin davranış ve değerlerinin okulumuzun kültürüne uygun olmasına dikkat edilir.	.75	.57
m11	İşe alma sürecinde, cinsiyet, yaş, kültürel farklılıkların temsil edilmesini sağlayacak farklı nitelikte çalışanların seçilmesine özen gösterilir.	.74	.54
m15	Okulumuzda açık bir pozisyon olduğunda, işlerin aksamaması için potansiyel adaylar değerlendirmeye alınırlar.	.54	.65
m17	Öğretmenlere, bireysel yetenek ve potansiyellerini gösterebilecekleri farklı görevler verilir.	.53	.74
m18	Öğretmenler okul içinde belirli görevlere seçilirken yetenek ve yeterlikleri dikkate alınır.	.49	.73
Özdeğer= 4.42	Açıklanan Varyans= %17.71	Cronbach Alpha= .86	
Faktör 3: Yeteneğin Geliştirilmesi			
m24	Potansiyellerini tamamen işe yansıtabilmeleri için öğretmenlere koçluk ve mentörlük gibi destekler sağlanır.	.78	.67
m23	Okulumuzda gelecekte öğretmenlik mesleğinin gerektirebileceği bilgi ve becerilere dönük geliştirme eğitimleri verilir.	.77	.72
m19	Okulumuzda öğretmenlerin gereksinimlerine uygun mesleki gelişme olanakları sunulur.	.77	.74
m22	Öğretmenlere kurumdaki kariyer olanaklarını tanıtan toplantılar düzenlenir.	.71	.72
m16	Okulumuzda öğretmenlerin gereksinimlerine uygun kişisel gelişme olanakları sunulur.	.70	.75
m27	Her bir öğretmenin özel gelişim planı vardır.	.54	.72
Özdeğer= 4.55	Açıklanan Varyans= %18.22	Cronbach Alpha= .92	
Faktör 4: Yeteneğin Elde Tutulması			

m42	Performans değerlendirme sonucunda uygun kişilere yöneticilik gibi farklı pozisyon seçenekleri sunulur.	.77	.72
m38	Öğretmenler çeşitli kurumsal ödüllere aday gösterilir.	.76	.68
m41	Öğretmenlerin işle ilgili memnun olmadıkları konularda yeni düzenlemeler yapılır.	.76	.77
m39	Okulumdaki, öğretmenlerin üstün performans ve gelişme potansiyeli herkese açık bir değerlendirme sistemi ile değerlendirilir.	.74	.74
m40	Öğretmenlerin işten memnuniyetleri düzenli olarak değerlendirilir.	.66	.68
m33	Öğretmenlere ödenen ücretler piyasadaki ücretlerle rekabet edebilir düzeydedir.	.60	.67
m35	Üstün performans gösteren öğretmenlerin okulda devamlılığını sağlamak için maaşlarında artış ve ek ödeme ve gibi teşvikler yapılır.	.58	.62
Özdeğer= 5.22	Açıklanan Varyans= %20.90	Cronbach Alpha= .91	
Ölçek Toplam: Cronbach Alpha= . 96 KMO= .91, Açıklanan Toplam Varyans= %70.50, Barlett Küresellik testi [χ2=2035.275, sd=300, p<0.01]			

Tablo 1'de görüldüğü gibi ölçeğin ilk boyutu olan *"İşe Çekme"* boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .49 ve .77 arasında, düzeltilmiş madde korelasyonları ise .53 ve .77 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %13.67'dir. İkinci boyut olan *"İşe Çekme"* boyutunda yer alan maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri .49 ve .79 arasında, maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise .54 ve .74 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %17.71'ini açıklamaktadır. Üçüncü boyutu olan *"Yeteneğin Geliştirilmesi"* boyutunda yer alan maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri .54 ve .78 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise .67 ve .75 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %18.22'sini açıklamaktadır. Dördüncü faktör olan "Yeteneğin Elde Tutulması" boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .58 ve .77, düzeltilmiş madde korelasyonları ise .62 ve .77 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %20.90'ını açıklamaktadır. Dört faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans %70.50'dir. Sosyal bilimlerde %40-60 arasındaki oranın yeterli olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl, 2006: 48).

Açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri sonucunda 25 maddeden oluştuğu belirlenen ölçeğin, dört faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde, modelin veriye uyumunun farklı yönlerini değerlendiren farklı uyum istatistikleri belirlenmektedir. Bu farklı uyum istatistiklerinden en yaygın kullanılan ve en sık rapor edilen uyum indeksleri, en genel uyum istatistiği olan χ2 değeri ve ardından GFI, AGFI, RMSEA, CFI ve NNFI değerleridir (Sümer, 2000).

"Yetenek Yönetimi Ölçeğin" nin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları ve hata varyansları Şekil 1'de yer almaktadır.



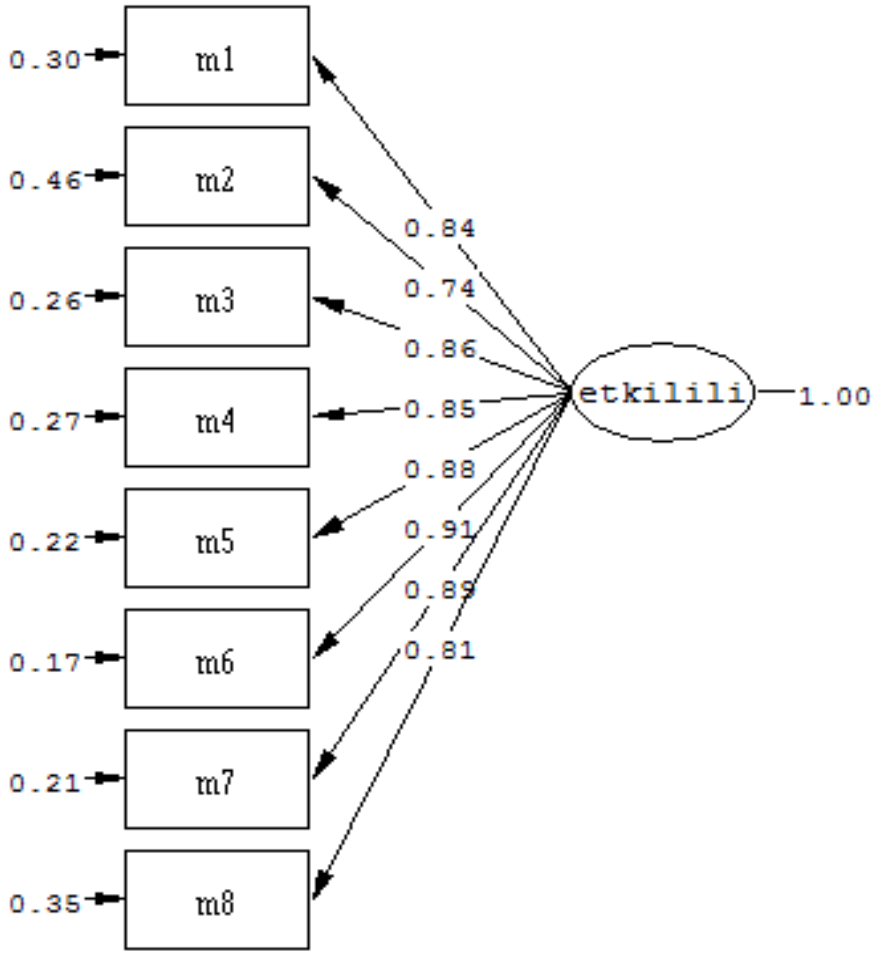
Şekil 1: Yetenek Yönetimi Ölçeği'nin 2. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizinin Diyagramı ve Standart Değerleri

Şekil 1'de görüldüğü gibi, gizil değişken (yetenek yönetimi) ve göstergeler arasındaki standartlaştırılmış parametre tahminleri (Λ) .21 ile .63 arasında değişmektedir. Analiz ile ulaşılan χ2/sd oranı 2.12 (χ2/sd = 2.09) bulunmuştur. Bu oran, mükemmel uyumu göstermektedir. Analiz ile ulaşılan RMSEA=0.010 değeri, zayıf uyumu göstermektedir. NFI= 0.92 ve NNFI= 0.95 olarak bulunan değerler kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). CFI = 0.95, mükemmel uyumu göstermektedir. GFI = .90 ve AGFI =

.85 olarak hesaplanan değerler, kabul edilebilir uyum aralığında yer almaktadır. Bu bulgulara göre, "Öğretmenlerin Yetenek Yönetimine İlişkin Görüşleri Ölçeği" nin dört faktörlü yapısının doğrulandığı ifade edilebilir. Bunun yanında gizil değişkenin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri incelendiğinde t değerlerinin 2.56'nın üzerinde olduğu, böylelikle .01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Okul Etkililiği Ölçeği' nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve sekiz maddeden oluşan Okul Etkililiği İndeksi'nin özgün faktör yapısının özel okullarda görevli öğretmenlerle elde edilen verilerle ne düzeyde uyum gösterdiği DFA ile sınanmıştır. Ölçeğin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları ve hata varyansları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2: Okul Etkililiği Ölçeği' nin 1. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizinin Diyagramı ve Standart Değerleri

Okul Etkililiği Ölçeği'ne DFA uygulanması sonucunda elde edilen uyum indeksleri (X^2 = 44.07, sd=20, p=.00], (X^2/sd)=2.20, RMSEA = .10, GFI= . 91, AGFI = .85, CFI = .99, NFI= .97, NNFI = .98 olarak bulunmuştur. Uyum istatistiklerinden RMSEA değeri, zayıf uyumu göstermekle birlikte özellikle X^2/sd oranının mükemmel, diğer uyum indekslerinin mükemmel ya da kabul edilebilir uyum değerleri gözlendiğinden modelin kabul edilebilir bir model olduğu ileri sürülebilir. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar .17 ile .46 arasında değişmektedir. Gizil değişkenin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerlerinin 2.56'nın üzerinde olması .01 düzeyinde manidar olduğu anlamına gelmektedir.

Okul Etkililiği Ölçeği'nin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayı .92 olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin düzeltilmiş madde korelasyonları .68 ile .84 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre Okul Etkililiği Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgulara ve yorumlar, araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak izleyen başlıklarsa sunulmuştur.

Yetenek Yönetimine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel okul öğretmenlerinin özel okullarda uygulanan yetenek yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri işe çekme, işe seçme, yeteneğin geliştirilmesi ve yeteneğin elde tutulması alt boyutlarına sunulmuş ve yorumlanmıştır.

İşe Çekme Boyutuna İlişkin Bulgular. Özel okulların kullandıkları işe çekme stratejilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve göreli sıra değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Özel Okulların İşe Çekme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Sıra Değerleri

	Ölçek Maddeleri	M	ss	Önem Sırası
m1	Yöneticilerimiz, yetenekli öğretmenlerin okulumuza çekilmesinin rekabetin anahtarı olduğunun bilincindedir.	3.31	1.30	1
m2	Yöneticilerimiz, yetenekli öğretmenlerin okulumuza çekilmesinin önemini her fırsatta vurgular.	3.28	1.33	2
m3	Diğer okullarda çalışan nitelikli öğretmenleri okulumuza çekmek için gerekli girişimlerde bulunulur.	2.72	1.23	4
m4	Mezun olmak üzere olan yüksek potansiyelli öğretmen adaylarını okulumuza çekmek için gerekli girişimlerde bulunulur.	2.67	1.27	5
m5	Okulumuz, zirvedeki yetenekli öğretmenleri çekme yeterliğine sahiptir.	3.16	1.23	3
	Toplam	3.02	1.59	

Tablo 2'de görüleceği gibi, öğretmenlerin özel okulların "işe çekme" alt boyutundaki ifadelere "az" (M=3.02) katılmaktadırlar. Özel okulların öğretmenlerin işe çekilmesi boyutunda birinci sırada "yöneticilerimiz, yetenekli öğretmenlerin okulumuza çekilmesinin rekabetin anahtarı olduğunun bilincindedir" (M=3.31) ifadesine katılım göstermiştir. Bunu ikinci sırada "yöneticilerimiz, yetenekli öğretmenlerin okulumuza çekilmesinin önemini her fırsatta vurgular" (M=3.28) ve üçüncü sırada "okulumuz, zirvedeki yetenekli öğretmenleri çekme yeterliğine sahiptir" (M=3.16) ifadeleri izlemiştir.

İşe Seçme Boyutuna İlişkin Bulgular. Özel okulların kullandıkları işe seçme stratejilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve göreli sıra değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Özel Okulların İşe Seçme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğretmen Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Sıra Değerleri

	Ölçek Maddeleri	M	ss	Önem Sırası
m6	İşe alınması sürecinde öğretmenlerin okulumuza sağlayabilecekleri katkı çok yönlü değerlendirilir.	3.53	1.26	5
m7	Okulumuza yeni katılacak öğretmenlerin davranış ve değerlerinin okulumuzun kültürüne uygun olmasına dikkat edilir.	3.91	1.06	1
m8	İşe alma sürecinde, cinsiyet, yaş, kültürel farklılıkların temsil edilmesini sağlayacak farklı nitelikte çalışanların seçilmesine özen gösterilir.	3.49	1.14	6
m9	İşe alım süreçleri tüm adaylar için adil ve objektiftir.	3.78	1.15	2

m10	Okulumuzda açık bir pozisyon olduğunda, işlerin aksamaması için potansiyel adaylar değerlendirmeye alınırlar.	3.57	1.28	4
m11	Öğretmenlere, bireysel yetenek ve potansiyellerini gösterebilecekleri farklı görevler verilir.	3.48	1.23	7
m12	Öğretmenler okul içinde belirli görevlere seçilirken yetenek ve yeterlikleri dikkate alınır.	3.58	1.89	3
	Toplam	3.62	1.28	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, özel okulların işe seçme boyutuna ilişkin ifadelere öğretmenlerin "kısmen" katıldığı belirlenmiştir. Öğretmenler bu boyutta, sırasıyla "okulumuza yeni katılacak öğretmenlerin davranış ve değerlerinin okulumuzun kültürüne uygun olmasına dikkat edilir" (M=3.91), "işe alım süreçleri tüm adaylar için adil ve objektiftir" (M= 3.78) ve "öğretmenler okul içinde belirli görevlere seçilirken yetenek ve yeterlikleri dikkate alınır" ifadelerine daha yüksek düzeyde katılmışlardır.

Yeteneğin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Bulgular. Özel okulların kullandıkları yeteneğin geliştirilmesi stratejilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve göreli sıra değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Özel Okulların Yeteneğin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Sıra Değerleri

	Ölçek Maddeleri	**M**	**ss**	**Önem Sırası**
m13	Potansiyellerini tamamen işe yansıtabilmeleri için öğretmenlere koçluk ve mentörlük gibi destekler sağlanır.	2.64	1.32	6
m14	Okulumuzda gelecekte öğretmenlik mesleğinin gerektirebileceği bilgi ve becerilere dönük geliştirme eğitimleri verilir.	3.33	1.37	1
m15	Okulumuzda öğretmenlerin gereksinimlerine uygun mesleki gelişme olanakları sunulur.	3.31	1.25	2
m16	Öğretmenlere kurumdaki kariyer olanaklarını tanıtan toplantılar düzenlenir.	2.72	1.45	5
m17	Okulumuzda öğretmenlerin gereksinimlerine uygun kişisel gelişme olanakları sunulur.	3.30	1.27	3
m18	Her bir öğretmenin özel gelişim planı vardır.	2.73	1.23	4
	Toplam	3.05	1.31	

Tablo 4'ten anlaşılacağı gibi, "yeteneğin geliştirilmesi" alt boyutundaki ifadelere özel okul öğretmenleri "kısmen" (M=3.05) katılmaktadırlar. Bu alt boyutta, öğretmenler sırasıyla en yüksek düzeyde "okulumuzda gelecekte öğretmenlik mesleğinin gerektirebileceği bilgi ve becerilere dönük geliştirme eğitimleri verilir" (M=3.33), "okulumuzda öğretmenlerin gereksinimlerine uygun mesleki gelişme olanakları sunulur" (M=3.31) ve "okulumuzda öğretmenlerin gereksinimlerine uygun kişisel gelişme olanakları sunulur" (M=3.30) ifadelerine katılmışlardır.

Yeteneğin Elde Tutulması Boyutuna İlişkin Bulgular. Özel okulların kullandıkları yeteneğin elde tutulması stratejilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve göreli sıra değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Özel Okulların Yeteneğin Elde Tutulması Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Sıra Değerleri

	Ölçek Maddeleri	M	ss	Önem Sırası
m19	Performans değerlendirme sonucunda uygun kişilere yöneticilik gibi farklı pozisyon seçenekleri sunulur.	2.60	1.37	1
m20	Öğretmenler çeşitli kurumsal ödüllere aday gösterilir.	2.16	1.26	6
m21	Öğretmenlerin işle ilgili memnun olmadıkları konularda yeni düzenlemeler yapılır.	2.56	1.29	2
m22	Okulumdaki, öğretmenlerin üstün performans ve gelişme potansiyeli herkese açık bir değerlendirme sistemi ile değerlendirilir.	2.23	1.31	5
m23	Öğretmenlerin işten memnuniyetleri düzenli olarak değerlendirilir.	2.54	1.40	3
m24	Öğretmenlere ödenen ücretler piyasadaki ücretlerle rekabet edebilir düzeydedir.	2.52	1.36	4
m25	Üstün performans gösteren öğretmenlerin okulda devamlılığını sağlamak için maaşlarında artış ve ek ödeme ve gibi teşvikler yapılır.	2.03	1.30	7
	Toplam	2.37	1.32	

Tablo 5'ten izlenebileceği gibi, "yeteneğin elde tutulması" alt boyutundaki ifadelere öğretmenler "az" (M= 2.37) katılmaktadırlar. Bu alt boyuttaki maddeler arasında, öğretmenlerin "performans değerlendirme sonucunda uygun kişilere yöneticilik gibi farklı pozisyon seçenekleri sunulur" (M=2.60), "öğretmenlerin işle ilgili memnun olmadıkları konularda yeni düzenlemeler yapılır" (M=2.56) ve "öğretmenlerin işten memnuniyetleri düzenli olarak değerlendirilir" (M=2.54) ifadelerine göreli olarak daha yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

Özet. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin özel okulların kullandıkları yetenek yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerlerinin özeti Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Özel Okulların Yeteneğin Yetenek Yönetiminin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Özeti

Yetenek Yönetiminin Boyutları	İşe Çekme	İşe Seçme	Yeteneğin Geliştirilmesi	Yeteneğin Elde Tutulması	Toplam
M	3.02	3.62	3.05	2.37	3.01
ss	1.59	1.28	1.31	1.32	1.04

Tablo 6 incelendiğinde, özel okulların kullandığı yetenek yönetiminin stratejilerinden göreli olarak en çok "işe seçme" (M=3.62) boyutuna ilişkin ifadelere katıldıkları belirlenmiştir. Bunu ikinci sırada "yeteneğin geliştirilmesi" (M=3.05), üçüncü sırada "işe çekme" (M=3.02) ve son sırada "yeteneğin elde tutulması" (M=2.37) izlemiştir. Yetenek yönetimi stratejilerinin toplamına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin "kısmen" yetenek yönetimi stratejilerinin kullanıldığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Yetenek Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Özel okul öğretmenlerinin özel okullarda kullanılan yetenek yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğretmenlik alanı ve kıdem değişkenlerine göre fark analizi bulguları, değişkenlere ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet. Öğretmenlerin özel okullarda yetenek yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: Öğretmenlerin Özel Okullarda Yetenek Yönetimi Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Grup	N	M	ss	sd	t	p
İşe Çekme	Kadın	159	15.01	4.93	208	.613	.54
	Erkek	51	15.52	5.86			
İşe Seçme	Kadın	159	25.05	6.50	208	1.06	.28
	Erkek	51	26.23	7.96			
Yeteneğin Geliştirilmesi	Kadın	159	17.84	6.54	208	.713	.50
	Erkek	51	18.62	7.48			
Yeteneğin Elde Tutulması	Kadın	159	16.44	7.94	208	.671	.47
	Erkek	51	17.29	7.54			

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin özel okulların kullandıkları yetenek yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri işe çekme [$t_{(208)}$=.54; p>.05], işe seçme [$t_{(208)}$=.28; p>.05], yeteneğin geliştirilmesi [$t_{(208)}$=.50; p>.05] ve yeteneğin elde tutulması [$t_{(208)}$=.47; p>.05] alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlik alanı. Öğretmenlerin özel okullarda yetenek yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin sınıf ve branş öğretmenliği değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Özel Okullarda Yetenek Yönetimi Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Alanına Göre T-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Grup	N	M	ss	sd	t	p
İşe Çekme	Sınıf	80	15.89	5.78	208	1.65	.10
	Branş	130	14.68	4.71			
İşe Seçme	Sınıf	80	25.49	7.48	208	.254	.80
	Branş	130	25.24	6.53			
Yeteneğin Geliştirilmesi	Sınıf	80	19.10	6.91	208	1.77	.07
	Branş	130	17.39	6.32			
Yeteneğin Elde Tutulması	Sınıf	80	17.02	8.98	208	.539	.59
	Branş	130	16.42	7.08			

Tablo 8'de görüldüğü gibi, özel okulların kullandıkları yetenek yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri, işe çekme [$t_{(208)}$=.54; p>.10], işe seçme [$t_{(208)}$=.80; p>.05], yeteneğin geliştirilmesi [$t_{(208)}$=.07; p>.05] ve yeteneğin elde tutulması [$t_{(208)}$=.59; p>.05] alt boyutlarında sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin özel okullarda yetenek yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin özel okullarda yetenek yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ölçek Boyutları	Kıdem (yıl)	N	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
İşe Çekme	1-5	31	96.84	4	5.25	.26	_
	6-10	95	114.65				
	11-15	50	92.93				
	16+	34	115.78				
İşe Seçme	1-5	31	95.60				
	6-10	95	113.69				

	11-15	50	100.39	4	4.11	.39	_
	16+	34	83.33				
Yeteneğin Geliştirilmesi	1-5	31	91.53	4	5.06	.28	_
	6-10	95	107.47				
	11-15	50	105.68				
	16+	34	83.06				
Yeteneğin Elde Tutulması	1-5	31	91.37	4	2.95	.56	_
	6-10	95	108.23				
	11-15	50	103.38				
	16+	34	103.39				

Özel okul öğretmenlerinin özel okullarda yetenek yönetiminin alt boyutları olan işe çekme [x^2 (4)]=5.25, p>.05], işe seçme [x^2 (4)]=4.11, p>.05], yeteneğin geliştirilmesi [x^2 (4)]=5.06, p>.05]ve yeteneğin çekilmesi [x^2 (4)]=2.95, p>.05] alt boyutlarındaki görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin Yetenek Yönetimi ve Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan özel okul öğretmenlerinin özel okulların yetenek yönetiminde kullandığı stratejiler ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmış olan korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10: Yetenek Yönetimi Stratejileri İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiler

Yetenek Yönetiminin Boyutları	M	ss	Okul Etkililiği
İşe Çekme	15.14	5.16	.606**
İşe Seçme	25.33	6.88	.684**
Yeteneğin Geliştirilmesi	18.03	6.77	.651*
Yeteneğin Elde tutulması	16.65	7.84	.594**
Yetenek Yönetimi (Toplam)	75.17	23.51	.719**

(* p< 0.05, ** p< 0.01)

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin özel okullarda yetenek yönetiminin boyutlarına ilişkin görüşleri ile okulun etkililiği arasındaki tüm ilişkiler orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki göstermektedir (r= .60; r= ç68, R= .65; r= .59; r=.71). Buna göre, özel okulların yetenek yönetimi stratejilerini kullanma düzeyindeki artışa bağlı olarak öğretmenlerin okulun etkililik düzeyine ilişkin görüşlerinin olumlu olma eğiliminde olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma ile ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlerin özel okulların "işe çekme" alt boyutundaki ifadelere "az" katıldıkları ortaya çıkmıştır. Benzer biçimde Akar'ın (2012) kamu ve vakıf üniversitelerinde görevli öğretim üyelerinin yetenek yönetimine ilişkin görüşlerinin araştırıldığı çalışmada da yeteneğin çekilmesi boyutundaki uygulamaların düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. 2000'li yılların başlarından itibaren, öğretmen olarak atanabilmek için Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girilmesinin zorunlu hale gelmesi ve devlet okullarında sınırlı kadro açılması nedeniyle, çok sayıda öğretmenin açıkta kalmalarının etkisiyle (Keskin Demirer, 2012, 167), öğretmenler arasındaki işsizlik son yıllarda giderek artmıştır (Şahin, 2011, 1168). Bu olgu karşısında özel okul yöneticilerinin okullarında çalışmak üzere yetenekli öğretmenleri bulmada sorun yaşamayacaklarını düşünebilecekleri akla gelebilir. Ayrıca Rudhumbu'nun (2014, 93), yükseköğretim kurumlarında yaptığı çalışmasında katılımcıların %42'sinin kurumlarının en yeteneklileri işe çekebildikleri yönünde görüş bildirmiş

olması, farklılığın Türkiye'nin kendine özgü piyasa ve istihdam koşullarından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine uygun olarak, özel okulların işe seçme boyutuna ilişkin ifadelere "kısmen" katılmışlardır. Akar'ın (2012) araştırmasında akademisyenler özel üniversitelerde yeteneğin yerleştirilmesi uygulamalarını "çok az" düzeyinde değerlendirmişlerdir. Bu iki bulgunun farklılık göstermesi öğretim kademelerinin farklı olması ve araştırmanın üniversitelerin kamu ve özel üniversiteleri kapsamasından kaynaklanıyor olabilir. Söz konusu araştırma bulguları, özel üniversitede görevli akademisyenlerin görüşlerinin, kamu üniversitelerinde görevli akademisyenlere göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenler bu boyutta, sırasıyla "okulumuza yeni katılacak öğretmenlerin davranış ve değerlerinin okulumuzun kültürüne uygun olmasına dikkat edilir", "işe alım süreçleri tüm adaylar için adil ve objektiftir" ve "öğretmenler okul içinde belirli görevlere seçilirken yetenek ve yeterlikleri dikkate alınır" ifadelerine daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Öğretmenlerin görüşlerinin çoğunluğunun kültür vurgusunu içermesi şaşırtıcı değildir. Keza literatürde yetenek yönetiminin ortaya çıkışı mevcut kültürel çerçevenin parçası olarak ele alınmaktadır (Riccio, 2010, 19). Bu anlamda yetenek yönetiminin yukarıda verildiği üzere Silzer ve Dowell (2010)'in "kültürel normlar dizisi" ifadesiyle de uyumludur. Son olarak Stahl ve arkadaşları tarafından (2007) işe alınan kişi ile örgüt arasında kültürel bir uyumun olmasının gerektiğinin ifade edildiği ve araştırma bulgusunun bu görüşle uyumlu olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde ulaşılan bulgulara göre**,** "yeteneğin geliştirilmesi" boyutundaki ifadelere özel okul öğretmenleri "kısmen" katılmışlardır. Bu alt boyutta, öğretmenlerin "okulumuzda gelecekte öğretmenlik mesleğinin gerektirebileceği bilgi ve becerilere dönük geliştirme eğitimleri verilir", "okulumuzda öğretmenlerin gereksinimlerine uygun mesleki gelişme olanakları sunulur" ve "okulumuzda öğretmenlerin gereksinimlerine uygun kişisel gelişme olanakları sunulur" ifadelerine daha yüksek düzeyde katılması, özel okulların mesleki ve bireysel gelişimle önem verdiğinin bir göstergesi kabul edilebilir. Diğer yandan öğretmenlerin görüşlerine göre, koçluk ve mentörlük gibi destekler bu oyutta yer alan uygulamalara göre daha zayıftır. Benzer şekilde Akar'ın araştırmasında (2012), yükseköğretim kurumlarında yeteneğin geliştirilmesi boyutundaki "koçluk mekanizmalarının işletilmesi" ifadesine akademisyenler en düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Bunun nedeni, Türkiye'de koçluk ve mentörlük desteklerinin yasal olarak düzenlenmemiş olması ve uygulanması konusunda herhangi bir zorunluluğun bulunmaması olabilir. Aslında yetenek yönetiminin nihai amacı olan geleceğin liderlerinin yetiştirilmesinin sağlanabilmesi için de koçluk ve mentörlük destekleri önemlidir. Çalışmalar en iyi yöneticilerin zamanlarının %50'sini yeni nesil liderlerin mentörlüğüne, koçluğuna ve gelişimine harcadıklarını göstermektedir (Davies ve Davies, 2010).

Araştırmanın dördüncü alt problemi çerçevesinde, özel okulların "yeteneğin elde tutulması" stratejilerine "az" başvurdukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Akar (2012) üniversitelerde yeteneğin tutulması boyutundaki maddelere akademisyenlerin "çok az" katıldığını saptamıştır. Oysa yetenek yönetiminin, yeteneğin elde tutulmasının bir aracı olarak kullanılarak potansiyeli yüksek, yetenekli çalışanlar için fırsatların arttırılması hem daha iyi bir çalışma ortamı yaratır hem de finansal ve insan gücü kaynaklarından tasarruf edilebilir (Riccio, 2010). Literatürde, istisnai eğitmenlerin işe alınması ve elde tutulmasının öğretmenlerin işe seçilmesi, onları mentörlük yapılması ve uzun dönem mesleki gelişim süreçlerine katılması için gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Böylelikle okulların yeni işe alınanları sahiplenen ve onları güçlendiren bir ortam yaratması mümkün olabilir. Bu iki stratejik işlevin başarılı bir biçimde harmanlanmasıyla, işe yeni başlayan öğretmenlerin gelişmesi sağlanabilir (Pregot, 2014). Bu önermeden hareketle, yetenek yönetiminin alt boyutlarından olan ve öğretmenlerin diğer yetenek yönetimi uygulamalarına göre en az katıldıkları ifadelerden oluşan bu boyutun özel okullarda yeterince ilgi görmediği ileri sürülebilir. Buna karşılık, Odden ve Kelly'nin de belirttiği gibi (2008), okulların etkililiği ve öğrenci başarısının artırılmasında stratejik yönetimin bir parçası olarak en yeteneklileri çekmek yeterli değildir. Bunun yanında yeteneklerin elde tutulması ve örgütün stratejik yönelimlerini destekleyecek biçimde yönetilmesi gerekmektedir. Görünen o ki, yetenek yönetiminin bileşenleri olan yeteneğin çekilmesi ve elde tutulması stratejilerinden ikincisinin ihmal edilmesi ya da yokluğu birincisinin başarısını da gölgelemektedir. Diğer bir deyişle, yetenek yönetimi uygulamalarından birisinin başarılı sayılabilmesi için diğer uygulamalarla da desteklenmesi kaçınılmazdır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin bütüncül bir değerlendirme yapıldığında, özel okul öğretmenlerinin görüşlerine göre, özel okulların yetenek yönetimi stratejilerini "kısmen" kullandıkları belirlenmiştir. Özel okullarda birinci sırada "işe seçme", ikinci sırada "yeteneğin geliştirilmesi", üçüncü sırada ""işe çekme" ve son sırada "yeteneğin elde tutulması" alt boyutlarındaki stratejileri kullanılmaktadır. İşe seçme boyutuna katılımın yüksek olmasının nedeninin, Türkiye'de dershanelerin kapatılması ve temel liselere dönüştürülmesiyle birlikte özel okulların sayısının artması, böylelikle rekabetin artmasıyla yetenek yönetimi stratejilerinin kaçınılmaz olarak kullanılmaya başlanması olabilir. Diğer yandan işe çekme ve yeteneğin elde tutulması boyutlarına ilişkin katılımın düşük olmasının nedeni yukarıda açıklandığı gibi öğretmen işsizliğinin Türkiye'de azımsanmayacak boyutta olması olabilir. Ayrıca özel okullarda işveren konumundaki okul yöneticilerinin eğitim işgörenlerinin yeteneklerinin örgüte katkısını göz ardı etmesi, hatta Rudhumbu'nun (2014) araştırmasının sonuçlarında belirttiği gibi yöneticilerin yetenekle ilişkili sorunlarla fazla ilgilenmemeleri olabilir.

Özel okul öğretmenlerinin, özel okulların kullandıkları yetenek yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğretmenlik alanı ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin yetenek yönetimi stratejilerinin kullanılması ile okulun etkililiğine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, yetenek yönetiminin alt boyutları olan işe çekme, işe seçme, yeteneğin geliştirilmesi ve yeteneğin elde tutulması alt boyutlarındaki stratejilerin kullanılma düzeyi arttıkça, okulun etkililiğine ilişkin görüşler de daha olumlu olma eğilimindedir. . Aytaç (2015) da, okul yöneticilerinin yetenek yönetimi becerileri ile örgütsel bağlılık arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Görünen o ki, başarılı yetenek yönetimi uygulamaları, örgütsel etkililik ve örgütsel bağlılık gibi olumlu örgütsel çıktılarla yakından ilişkilidir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Birincisi, araştırmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Olasılık dışı örnekleme türlerinde, pratik nedenlerle olasılıklı örnekleme yaklaşımlarının bulunmadığı durumlarda temsil yeteneğinin belirli bir dereceye kadar sağlanabildiği söylenebilir (Balcı, 2013, 103). Bu nedenle bu araştırmadan elde edilen bulgular, Ankara ilindeki özel okullardaki yetenek yönetimi uygulamaları için genellenebilir bir özellik taşımamaktadır. Gelecek araştırmalarda, geniş örneklemlerden veri toplanması genellenebilir verilere ulaşılmasını sağlayabilir. Ek olarak, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ayrıntılı olarak irdelemek için nitel veri toplama tekniklerine başvurulması derinlemesine bir anlayış geliştirmede ve nicel veri toplamada ihmal edilen yönlerin aydınlatılmasında yararlı olabilir. Mevcut çalışmada yetenek yönetimi ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlerin öznel görüşlerini yansıtan ölçeklerden yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yetenek yönetimine ilişkin görüşlerinin okulun etkililiği ile ilişkisi, ulaşılan katılımcıların görüşlerinin topluca analiz edilmesine göre değerlendirilmiştir. Gelecek araştırmalarda, yetenek yönetimi uygulamaları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiler bireysel okul bazında değerlendirilebilir. Böylelikle yetenek yönetimi uygulamalarının düşük ve yüksek olduğu okullar ile okulun etkililiği arasındaki ilişkileri de sınama olanağı doğabilir.

KAYNAKÇA

Akar, F. (2012). *Yetenek yönetiminin bazı Türk üniversitelerinde uygulanmasına ilişkin öğretim üyelerinin görüş ve önerileri*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Altuntuğ, N. (2009). Rekabet üstünlüğünün sürdürülmesinde yeteneklerin rolü: yetenek yönetim yaklaşımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *14*(3).

Aytaç, T. (2014). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 39,*1-24.

Aytaç, T. (2015). The Relationship between Teachers' Perception about School Managers' Talent Management Leadership and the Level of Organizational Commitment. *Eurasian Journal of Educational Research, 59*,165-180.

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Balyejjusa, H. (2014). *School Contextual Factors, Talent Management, Teacher Competency and Student Engagement in Private Secondary Schools in Naddangira Zone, Busiro North Wakiso District*, Doctoral dissertation, Makerere University.

Behrstock, E. (2010). Talent Management in the Private and Education Sectors: A Literature Review. Learning Point Associates. 22 Mart 2015 tarihinde http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509967.pdf adresinden alınmıştır.

Cappelli J. P. (2008). *Talent on demand*, Boston: Harvard Business Press.

Cappelli, P. (2009). Talent on demand–managing talent in an age of uncertainty. *Strategic Direction*, 25(3).

Comrey, A. L& Lee, H.B. *(1992). A First Course in Factor Analysis (2nd Edition).* Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Davies B.,& Davies B. J. (2011*). Talent management in education*. Sage Publications.

DeArmond, M., Gross, B., Bowen, M., Demeritt, A., & Lake, R. (2012). *Managing Talent for School Coherence: Learning from Charter Management Organizations*. Center on Reinventing Public Education.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, S. ve Demiral, A. G. Ö. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde çalışanların kendilerine doğru yolculuk yöntemi: Yetenek yönetimi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3).

Frank, F. D., Finnegan, R. P. &Taylor, C. R. (2004). The race for talent: retaining and Engaging workers in the 21st century, *People and Strategy*, 27(3), 12.

Hoy, Wayne, H. (2009). 15.03.2014 tarihinde http://www.waynekhoy.com/pdfs/School_Effectiveness_Index.pdf adresinden alınmıştır.

Cornerstone (2013). 04.04. 2015 tarihinde http://www.cornerstoneondemand.com/sites/default/files/whitepaper/csod-wp-Key-Educator-Effectiveness-122013.pdf adresinden alınmıştır.

Huselid, M. A., Beatty, R. W., & Becker, B. E. (2005). 'A players' or 'A positions'? H*arvard business review*, 83(12),110-117.

Keskin Demirer, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm, *Çalışma ve Toplum*, 32(1), 167-186.

Lockwood, N. R. (2006). Talent management: Driver for organizational success. *HR Magazine*, 51(6), 1-11.

Morton, L. (2005). *Talent management value imperatives: Strategies for execution*. Conference Board.

Nakpodia, E. D. (2010). Human Resource Management in School Administration in Delta State Nigeria. J Soc Sci, 23(3): 179-187.

Odden, A. (2013). *Getting the best people into the toughest jobs: changes in talent management in education.* Center for American Progress. Washington, DC.

Odden, A. R., Kelly, J. R., & Co-Directors, S. M. H. C. (2008). *Strategic Management of Human Capital in Public Education*. Madison, WI: Consortium for Policy Research in Education.

Pregot, M. V. (2014). Strategic Talent Management: Hiring the Right Teachers. *School Business Affairs*, 15, 15-17.

Riccio S. J. (2010). *Talent Management in Higher Education: Identifying and Developing Emerging Leaders within the Administration at Private Colleges and Universities*, Unpublished Doctoral Thesis, The Graduate College at the University of Nebraska:Nebraska, USA.

Ringo, T., Schweyer, A., DeMarco, M., Jones, R., & Lesser, E. (2010). *Integrated talent management– turning talent management into a competitive advantage– an industry view.* IBM Global Business Services.

Rothwell, W. J. (2005). Career Planning and Succession Management: Developing Your Organization's Talent--For Today and Tomorrow. Greenwood Publishing Group.

Rudhumbu N. (2014). Implementation of talent management strategies in higher education: evidence from Botswana*, International Journal of Higher Education Management (IJHEM), 1(1), 86-99.*

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., Muller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-fit Measures. *Methods of Psychological Research-Online, 8, 23-74.*

Schweyer, A. (2010). Talent management systems: best practices in technology solutions for recruitment*, Retention and Workforce Planning.* John Wiley & Sons.

Sharma, S. (1996) *Applied multivariate techniques*. New York: John Wiley & Sons.

Silzer, R., Dowell, B. E. (2010). Strategic talent management matters. Strategy-driven talent management*: A Leadership Imperative*, 3-72.

Stahl, G.K., Bjo¨rkman, I., Farndale, E., Morris, S.S., Paauwe, J., Stiles, P., Trevor, J., and Wright, P.M. (2007), '*Global Talent Management: How Leading Multinationals Build and Sustain Their Talent Pipeline,'* Faculty and research working paper, INSEAD, Fontainebleau, France.

Sümer, N. (2000). Yapısal Ezşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar, *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.

Şahin, İ. (2011). *Öğretmen* Adaylarinin öğretmen istihdami ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(3), 1167-1184.

Wetungu, K. S. (2012). *Human Resource Practices, Teamwork and Perceived Teacher Performance in Secondary Schools in Kampala*. Doctoral Dissertation. Makerere University).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM ÇAĞINDAKİ SOSYAL UYUM VE DAVRANIŞ BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN DAVRANIŞ BOZUKLUKLARININ DÜZELTİLMESİNDE FİZİKSEL AKTİVİTE VE OYUN ETKİNLİKLERİNİN ETKİSİ

Dr. Hulusi Alp
Süleyman Demirel Üniversitesi
Eğirdir Sağlık Hizmetleri MYO
Ekim1778@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Çamlıyer
Celal Bayar Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
hsyncam@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, ilköğretim çağındaki sosyal uyum ve davranış bozukluğu olan çocukların davranış bozukluklarının düzeltilmesinde fiziksel aktivite ve oyun etkinliklerinin etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırma evrenini; Manisa il merkezinde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 7–8 yaş aralığındaki sosyal uyum ve davranış bozukluğu olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi iki aşamalı olarak belirlenmiştir. Birinci aşamada; okul rehber öğretmeni tarafından, bilişsel ve duygusal olarak birbirine yakın özellikler gösteren, sosyal uyum ve davranış bozukluğu olan 25 öğrenci belirlenmiştir. İkinci aşamada ise; okul rehber öğretmeni tarafından belirlenen 25 öğrencinin arasından, araştırmacı tarafından basit tesadüfi yöntemle belirlenen 14 öğrenci ile uygulamanın yapılacağı deney grubu, geriye kalan 11 öğrenci ile de kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışma sonunda değerlendirme yapabilmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerine ve sınıf öğretmenlerine "Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği" çalışmanın başında ön-test ve çalışmanın sonunda son-test olarak uygulanmıştır. Bu testin sonuçları SPSS istatistik programı ile yapılmıştır. Tip 1 hata için $\alpha = 0.05$ ve 0.01 düzeyi alınmıştır.

Sonuçta ortaya çıkan istatistikî sonuçlara göre; düzenli olarak hareket eğitimi ve oyun etkinliklerine katılan öğrencilerin sosyal uyumları $^{*}p < 0.05$ ve $^{**}p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Uyum, Hareket Eğitimi, Oyun.

THE EFFECT OF PHYSICAL ACTIVITY AND GAME ACTIVITIES, ON ADAPTIVE BEHAVIORS OF CHILDREN WITH SOCIAL ADJUSTMENT AND BEHAVIOR DISORDER

Abstract

In this study, was aimed to investigate the effects of game and physcial activity education problem behavior and reducing the children with behavior disorders curricular integration process of social cohesion. Determining the purpose of the study; Manisa in the Ministry of Education due to an elementary school in the age range of the children in the 7-8 was carried out with 25 children with behavioral problems and social cohesion established by the school counselor. School guidance counselor social adjustment and behavior problems set by the 25 children who were selected through simple random method, the experimental group of 14 children to do the application has been created with the remaining 11 children in the control group. At the

end of the study to assess the impact of all children enrolled families and teachers, including pre-test and post-test was applied to social cohesion Scala. The results of this test were performed with the SPSS program.

According to the statistical results on a regular basis resulting in movement education and social integration of students who participate in game activities (* p <0.05) and (** p <0.01) were found to be significant at the level of significance.

Key Words: Social Cohesion, Movement Education, Gaming,

GİRİŞ

Çevre, bütün olarak canlılığı kuran ve sürdüren doğa düzenidir. (Karakuşçu, 1999). Çocuk doğduğu andan itibaren çevresindeki fiziksel ve toplumsal uyaranlarla etkileşimde bulunarak büyüyüp gelişmektedir (Göksu, 2004). Çünkü çocuğun ilk yıllardaki sosyal gelişimi onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur (Çubukçu, 2006). Bireyin tüm yaşamı çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer. Sosyal uyum birçok karmaşık faktörün etkilediği bir oluşumdur. Sosyal uyum, kişinin, grubun kural ve değerlerine uymayı öğrenmesi, bu değerler düzenini benimsemesidir. Bu öğrenme doğumdan ölüme dek tüm yaşam boyunca devam eder ve bu süre içinde bireyin çevredeki insanlarla ilişkileri ve diğer çevre faktörleri sosyal uyumunda önemli rol oynar (Yavuzer, 1988). Bazı çocuklar, sahip oldukları uyum probleminden dolayı başkalarıyla anlaşmakta zorlanır, uyuşmazlığa düşer, onlardan farklı davranışlar sergilerler; ev, okul ve toplum yaşamı gibi farklı pek çok yaşam alanlarında genel kabul görmüş değer ve kurallara karşı gelme problem davranış örüntüsünün en önemli göstergelerindendir var olan problemlerden dolayı mutsuz oldukları için çevreyi de olumlu veya olumsuz etkileyebilirler (Azaula, Marsall ve Buck, 2000; Akt. Özdemir, 2014; Çağlar, 1981). Vanderbleek uyum problemi olan çocukların özelliklerini "Altını ıslatma ve dışkı kaçırma, psikolojik kökenli kekemelik, parmak emme, tırnak yeme, fobiler ve korkular, yeme bozuklukları ve iştahsızlık, uyku bozuklukları, mastürbasyon (kendi kendini tatmin etme), içe kapanıklık, çalma, yalan söyleme, aşırı hareketlilik, saldırganlık, saç yolma, uyurgezerlik, bağımlılık, aşırı inatçılık şeklinde ifade etmiştir."(Ünal, 2006).

Çocuğun gelişimi açısından kritik yıllar olarak adlandırılan okulöncesi ve ilkokul yıllarında, bir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden uyum problemi olan çocuk; akranları arasında, öğrendiği yeni davranışları uygulama fırsatı bulabilecek, uygun sosyal davranışları geliştirmek, toplumda bağımsız yaşam için gerekli becerileri geliştirmesi gerekmektedir (Mark ve Jan, 1995). Eğitim bireyin toplumsallaşma sürecinde devreye girip, içinde bulunduğu toplumla, birey arasındaki sosyal etkileşime yardımcı olur (Kocayörük, 2000; Çamlıyer 1994). Uyum problemi olan çocukların eğitim öğretimlerinde çeşitli boş zaman aktiviteleri uygulanarak düzeltilmeli sonra normal akademik eğitime geçilmelidir. Sportif etkinlikler aracılığıyla eğitim ve terapi sağlanabilir. Hem kendilerini ifade etme hem de geliştirme imkânı bulurlar (Bayhan, 2005). Hareket eğitimi bu açıdan, çocuğun duyu organları yoluyla dış dünyadan topladığı duyumları değerlendirip psikomotor tepki ve davranış olarak kendini ortaya koyduğu süreçlerde çok etkilidir (Çamlıyer, 1994). Hareketlerine ne kadar çok duyu yolunu katarsa ilişkilendirme de o kadar artar ve dolayısıyla öğrenme düzeyi artar. Hareket programları yoluyla çocuğun, alan, yön, dokunsal beden farkındalığı gelişir ve akademik yetilerin gelişmesinin zeminini oluşturur (Gallahu, 1976). Fiziksel aktivite, hareketin keşfedilmesi ve üretilmesi olarak tanımlanabilir. Dikkat etme, düşünceyi bir yere toplayabilme gibi temel yetenekleri geliştirmek için kullanılır. Çocuklara duygusal ve sosyal kazançlar sağlar. İyi planlanmış bir hareket eğitimi çocuğun diğer çocukların farkına varmasına yardımcı olur ve onlarla uyum içerisinde hareket etme ve işbirliği kurma yeteneğini geliştirir (Özer S. ve Özer K., 2002).

Oyun bir kültür iletişimi aracının alıştırmalarıdır. Çocuk oyun oynarken kendi çevresindeki araçları kullanır. Oyuncakların, araç ve gereçlerin kullanımı sırasında çocuk vücut organlarını ve kaslarını kontrollü kullanmayı öğrenir. Yaş ilerledikçe çocuklar daha çok başkaları ile birlikte oynamak ve sosyal etkileşim kurmak isterler. Sosyalleşmenin artmasıyla birlikte oyunlar da karmaşıklaşır ve buna bağlı olarak sosyal gelişim arttıkça oyun kurma ve oynama da zorlaşır. Oyunlar yolu ile çocuklar kendileri ve başkaları hakkında bilgi sahibi olurlar, kendi kapasite ve sınırlılıklarını büyüklerle olan farklılıklarını öğrenirler. En önemlisi çocuklar oyunlar yolu ile yaşamlarını organize etme ve denetleme alışkanlığını geliştirebilirler (Çamlıyer H. ve Çamlıyer H., 2011).

Oyun, çocuğun ruhsal gelişiminde ve kişilik kazanmasında, sevgiden sonraki en önemli ruhsal besinidir. Okul öncesi dönemde motor becerilerin gelişmesinde sosyalleşmenin etkileri görülmeye başlar (Muratlı, 1997). Sportif oyunlar içinde çocuk kendi bedenini tanır, yeteneklerinin farkına varır. Başarabileceği ve başaramayacağı hareketleri, emniyetli bir ortamda öğrenerek gereksiz tehlikelerden uzak duracak deneyimler edinir. Kendi yaşında çocuklarla bir arada, paylaşma ve yardımlaşmayı öğrenir. Sorumluluk alma ve düzenli çalışma alışkanlığı edinir. Bu çalışmada, Manisa il merkezinde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 7–8 yaş aralığındaki sosyal uyum ve davranış bozukluğu olan çocukların davranış bozukluklarının düzeltilmesinde, fiziksel aktivite ve oyun etkinliklerinin etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırma deneysel nitelikte bir çalışmadır. Araştırma ön-test – son-test kontrol gruplu deneme modelinde desenlenmiştir. Araştırma evrenini; Manisa il merkezinde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 7–8 yaş aralığındaki sosyal uyum ve davranış bozukluğu olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi ise iki aşamada belirlenmiştir. Birinci aşamada; okul rehber öğretmeni tarafından, bilişsel ve duygusal olarak birbirine yakın özellikler gösteren, sosyal uyum ve davranış bozukluğu olan 25 öğrenci belirlenmiştir. İkinci aşamada ise; okul rehber öğretmeni tarafından belirlenen 25 öğrencinin arasından, araştırmacı tarafından basit tesadüfi yöntemle belirlenen 14 öğrenci ile uygulamanın yapılacağı deney grubu, geriye kalan 11 öğrenci ile de kontrol grubu oluşturulmuştur.

Deney grubundaki öğrencilere 12 hafta boyunca, hafta da 3 (üç) gün 1 (bir) saat çalışma yaptırılmıştır. Uygulamanın yapılacağı günler Pazartesi, Çarşamba ve Cuma olarak belirlenmiştir. Bu günlerin seçilmesinde ki amaç öğrencilerin uygulanan etkinliklerden çok fazla uzak kalmaması ve tüm hafta boyunca öğrencilerin okula ve etkinliklere motivasyonlarını artırmak için bu günler belirlenmiştir.

İçerik olarak; ısınma hareketleri, işlevsel egzersizler ve eğitsel oyunlar bölümlerinden oluşan etkinlikler programı uygulanmıştır.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere herhangi bir hareket eğitimi, oyun etkinliği ya da sportif aktivite yaptırılmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Grupların sosyalleşme düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak American Association on Mental Deficiency" tarafından geliştirilmiş olan “Adaptive Behavior Skale”, “sosyal uyum ve davranış ölçeği”nin gelişimsel özellikler alt başlıklarından biri olan “Sosyalleşme” alanındaki maddeler kullanılmıştır. Sosyal uyum ve davranış ölçeği çocuk ve erişkinlerde günlük yaşam aktivitelerindeki bağımsızlık ve sosyal davranışları değerlendiren standartlaştırılmış bir veri toplama aracıdır (Agrı Ram, 2003). Sosyal uyum ve davranış ölçeğinin güvenirlik çalışması, ölçeğin aynı gruba aralıklı olarak iki kez uygulama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Sosyal uyum ve davranış ölçeğinin Türkçe çevirisi ve geçerlik – güvenirlik çalışması Epir tarafından 1974 yılında yapılmıştır. (Bıyıklı, 1987; Azaula, Marsall ve Buck, 2000).

Verilerin Analizi

Sosyal uyum ve davranış ölçeği, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerine ve sınıf öğretmenlerine çalışmanın başında ön-test ve çalışmanın sonunda son-test olarak uygulanmıştır.

Bu testin sonuçları SPSS istatistik programı ile yapılmıştır. Gruplar arası sıra ortalaması farklarının karşılaştırmasına sıralı olmayan bağımsız değişkenlere Mann-Whitney U Nan-Par testle, Grup içi ortalama farklarının karşılaştırmasına ise Wilcoxon Nan Par testle bakılmıştır. Tip 1 hata için $\alpha = 0.05$ ve 0.01 düzeyi alınmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne-Baba Görüşlerini İçeren Verilerin Ön test Ve Son test Puan Ortalamaları Ve Farkları

Gruplar	N	Ortalama ± Ss		Fark
		Ön test	Son test	
Deney Grubu	14	19,50 ± 4,63	35,14 ± 3,57	15,64
Kontrol Grubu	11	20,00 ± 4,77	20,18 ± 5,15	0,18

Tablo 1'de Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anne-baba görüşlerini içeren verilerin ön-test ve son-test puanlarının ortalama farkları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalaması 19,50 ± 4,63'iken bu değerin son-test'te 35,14 ± 3,57'e yükselerek 15,64 oranında bir puan artışının olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalaması 20,00 ± 4,77'iken bu değerin son-test'te 20,18 ± 5,15'e yükselerek 0,18 oranında bir puan artışının olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerini İçeren Verilerin Ön test Ve Son test Puan Ortalamaları Ve Farkları

Gruplar	N	Ortalama ± Ss		Fark
		Ön test	Son test	
Deney Grubu	14	18,57 ± 6,02	34,79 ± 4,20	16,22
Kontrol Grubu	11	18,27 ± 4,26	20,55 ± 3,88	2,28

Tablo 2' da Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini içeren verilerin ön-test ve son-test puanlarının ortalama farkları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalaması 18,57 ± 6,02'iken bu değerin son-test'te 34,79 ± 4,20'ye yükselerek 16,22 oranında bir puan artışının olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalaması 18,27 ± 4,26'iken bu değerin son-test'te 20,55 ± 3,88'e yükselerek 2,28 oranında bir puan artışının olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne-Baba Görüşlerini İçeren Verilerin Mann-Whitney U Teste Göre Ön test – Son test Ortalama Puan Farklarının Karşılaştırılması

Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği	Gruplar	N	Öntest		Sontest	
			Ortalama ± SS	P	Ortalama ± SS	P
İş Birliği Yapabilme	Deney Grubu	14	1,00 ± ,55	,1,000	1,71 ± ,47	,002**
	Kontrol Grubu	11	1,00 ± ,00		1,00 ± ,45	
Başkalarını Dikkate Alabilme	Deney Grubu	14	4,00 ± 1,80	,774	7,57 ± 1,45	,000**
	Kontrol Grubu	11	4,00 ± 2,14		3,09 ± ,1,22	
Başkalarının Farkında Olabilme	Deney Grubu	14	9,57 ± 3,11	,126	11,14 ± 2,38	,001**
	Kontrol Grubu	11	7,55 ± 2,34		7,36 ± 2,42	

Başkaları ile Etkileşim Kurabilme	Deney Grubu	14	1,86 ± ,86	,817	2,79 ± ,43	,020*
	Kontrol Grubu	11	1,73 ± ,90		2,00 ± 1,00	
Grup Faaliyetlerine Katılabilme	Deney Grubu	14	1,21 ± ,70	,642	2,07 ± ,27	,001**
	Kontrol Grubu	11	1,36 ± ,50		1,27 ± ,65	
Bencillik	Deney Grubu	14	,93 ± 1,33	,242	4,14 ± 1,41	,011*
	Kontrol Grubu	11	1,31 ± 1,76		2,27 ± 1,90	
Sosyal Olgunluk	Deney Grubu	14	,93 ± 1,86	,148	5,71 ± 1,07	,023*
	Kontrol Grubu	11	2,64 ± 3,20		3,45 ± 3,14	
Faktörler Toplamı	Deney Grubu	14	19,50 ± 4,64	,641	35,14 ± 3,57	,000**
	Kontrol Grubu	11	20,00 ± 4,77		20,18 ± 5,15	

Tablo 3'te Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne-baba görüşlerini içeren verilerin mann-whitney u teste göre Ön test – Son test ortalama puan farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde deney ve kontrol grubunun ön-test puanlarına göre; sosyalleşmenin alt maddelerinden; işbirliği, başkalarını dikkate alma, başkalarının farkında olma, başkalarıyla etkileşim, grup faaliyetlerine katılma, bencillik, sosyal olgunluk alanında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0,05). Uygulanan program sonrasında deney ve kontrol grubunun son-test puanlarına göre; sosyalleşmenin alt maddelerinden; işbirliği, başkalarını dikkate alma, başkalarının farkında olma, başkalarıyla etkileşim, grup faaliyetlerine katılma, bencillik, sosyal olgunluk alanında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmektedir (**p<0,01). Sonuçlara bakıldığında; uygulanan program öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ön test ortalamalarında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı; uygulanan programdan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Son test ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sonuçlara yansıyan bu farkın uygulanan programdan kaynaklandığı söylenilebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerde bir gelişme olmasında normal olarak devam ettikleri okullarında okul arkadaşları ile girmiş oldukları diyaloglardan ve okul dışında akran grubuyla girdiği diyalogdan etkilendikleri bu etkileşimin çocukların gelişimlerine çok fazla etki etmedikleri söylenilebilir.

Tablo 4: Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerini İçeren Verilerin Mann-Whitney U Teste Göre Ön test – Son test Ortalama Puan Farklarının Karşılaştırılması

Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği	Gruplar	N	Öntest Ortalama± Ss	P	Sontest Ortalama± Ss	P
İş Birliği Yapabilme	Deney Grubu	14	,86 ± ,53	,883	1,71 ± ,47	,000**
	Kontrol Grubu	11	,82 ± ,40		,73 ± ,47	
Başkalarını Dikkate Alabilme	Deney Grubu	14	2,79 ± 1,89	,596	6,57 ± 1,45	,000**
	Kontrol Grubu	11	2,45 ± ,93		2,82 ± ,60	
Başkalarının Farkında Olabilme	Deney Grubu	14	10,86 ± 2,38	,257	11,14 ± 2,38	,001**
	Kontrol Grubu	11	7,36 ± 2,42		7,55 ± 1,21	
Başkaları ile	Deney Grubu	14	1,43 ± 1,09	,317	2,71 ± ,47	,000**

Etkileşim Kurabilme	Kontrol Grubu	11	1,00 ± ,45		1,45 ± ,82	
Grup Faaliyetlerine Katılabilme	Deney Grubu	14	1,21 ± ,58	,194	2,29 ± ,61	,000**
	Kontrol Grubu	11	1,00 ± ,00		1,00 ± ,00	
Bencillik	Deney Grubu	14	2,36 ± 2,06	,573	5,00 ± ,00	,000**
	Kontrol Grubu	11	2,73 ± 1,90		2,36 ± 1,96	
Sosyal Olgunluk	Deney Grubu	14	2,29 ± 2,30	,1000	5,64 ± 1,08	,083
	Kontrol Grubu	11	3,27 ± 1,90		4,64 ± 1,96	
Faktörler Toplamı	Deney Grubu	14	18,57 ± 6,02	,721	34,79 ± 4,41	,000**
	Kontrol Grubu	11	18,27 ± 4,27		20,55 ± 3,88	

Tablo 4'te Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini içeren verilerin Mann-Whitney U teste göre Ön test – Son test ortalama puan farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde deney ve kontrol grubunun Ön test puanlarının ortalamalarına göre; sosyalleşmenin alt maddelerinden; işbirliği, başkalarını dikkate alma, başkalarının farkında olma, başkalarıyla etkileşim, grup faaliyetlerine katılma, bencillik, sosyal olgunluk alanında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0,05). Uygulanan program sonrasında deney ve kontrol grubunun Son test puanlarının ortalamalarına göre; sosyalleşmenin alt maddelerinden; işbirliği, başkalarını dikkate alma, başkalarının farkında olma, başkalarıyla etkileşim, grup faaliyetlerine katılma, bencillik, sosyal olgunluk alanında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmektedir (**p<0,01). Sonuçlara bakıldığında; uygulanan program öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Ön test ortalamalarında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı; uygulanan programdan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Son test ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sonuçlara yansıyan bu farkın uygulanan programdan kaynaklandığı söylenilebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerde bir gelişme olmasında normal olarak devam ettikleri okullarında okul arkadaşları ile girmiş oldukları diyaloglardan ve okul dışında akran grubuyla girdiği diyalogtan etkilendikleri bu etkileşimin öğrencilerin gelişimlerine çok fazla etki etmedikleri söylenilebilir.

Tablo 5: Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne-Baba Görüşlerini İçeren Verilerin Wilcoxon-Npar Test'e Göre Ortalama Puanlarının Farklarının Ve Grup İçindeki Anlamlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Gruplar		N	$\bar{x}$ Öntest	$\bar{x}$ Sontest	Fark	P
Deney Grubu	İşbirliği Yapabilme	14	1,00 ± ,55	1,71 ± ,47	,71	,004**
	Başkalarını Dikkate Alma		4,00 ± 1,80	7,57 ± 1,45	3,57	,001**
	Başkalarının Farkında Olma		9,57 ± 3,11	11,14 ± 2,38	2,57	,042*
	Başkalarıyla Etkileşim		1,86 ± ,86	2,79 ± ,43	,93	,008**
	Grup Faaliyetlerine Katılma		1,21 ± ,70	2,07 ± ,27	,86	,003**

	Bencillik		,93 ± 1,33	4,14 ± 1,41	3,21	,002**
	Sosyal Olgunluk		,93 ± 1,86	5,71 ± 1,07	4,78	,001**
	Faktörler Toplamı		19,50 ± 4,64	35,14 ± 3,57	15,64	,001**
Kontrol Grubu	İşbirliği Yapabilme	11	1,00 ± ,00	1,00 ± ,45	0,0	1,000
	Başkalarını Dikkate Alma		4,00 ± 2,14	3,09 ± ,1,22	,91	,109
	Başkalarının Farkında Olma		7,55 ± 2,34	7,36 ± 2,42	,19	,739
	Başkalarıyla Etkileşim		1,73 ± ,90	2,00 ± 1,00	,17	,257
	Grup Faaliyetlerine Katılma		1,36 ± ,50	1,27 ± ,65	,09	,317
	Bencillik		1,31 ± 1,76	2,27 ± 1,90	,96	,336
	Sosyal Olgunluk		2,64 ± 3,20	3,45 ± 3,14	,81*	,039
	Faktörler Toplamı		20,00 ± 4,77	20,18 ± 5,15	,18	,943

Tablo 5'te Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne-baba görüşlerini içeren verilerin Wilcoxon-npar test'e Ön test – Son test ortalama puanlarının gruplar arasındaki anlamlılık düzeylerinin farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarının ortalamalarına göre; sosyalleşmenin alt maddelerinden; işbirliği yapabilme, başkalarını dikkate alma, başkalarının farkında olma, başkalarıyla etkileşim, grup faaliyetlerine katılma, bencillik, sosyal olgunluk alanında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmektedir (**p<0,01). Kontrol grubundaki öğrencilerin Ön test ve Son test puanlarının ortalamalarına göre; sosyalleşmenin alt maddelerinden; işbirliği, başkalarını dikkate alma, başkalarının farkında olma, başkalarıyla etkileşim, grup faaliyetlerine katılma, bencillik, sosyal olgunluk alanında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0,05). Sonuçlara bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin Ön test ve Son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bu farkın uygulanan programdan kaynaklandığı söylenilebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerde bir gelişme olmasında normal olarak devam ettikleri okullarında okul arkadaşları ile girmiş oldukları diyaloglardan ve okul dışında akran grubuyla girdiği diyalogtan etkilendikleri bu etkileşimin öğrencilerin gelişimlerine çok fazla etki etmedikleri söylenilebilir.

Tablo 6: Deney Ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerini İçeren Verilerin Wilcoxon-Npar Test'e Göre Ortalama Puanlarının Farklarının Grup İçi Anlamlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Gruplar			$\bar{x}$			
		N	Öntest	Sontest	Fark	P
Deney Grubu	İşbirliği Yapabilme	14	,86 ± ,53	1,71 ± ,47	,85	,001**
	Başkalarını Dikkate Alma		2,79 ± 1,89	6,57 ± 1,45	3,78	,001**
	Başkalarının Farkında Olma		10,86 ± 2,38	11,14 ± 2,38	,28	,008**
	Başkalarıyla Etkileşim		1,43 ± 1,09	2,71 ± ,47	1,28	,005**
	Grup Faaliyetlerine Katılma		1,21 ± ,58	2,29 ± ,61	1,08	,001**

	Bencillik		2,36 ± 2,06	5,00 ± ,00	2,64	,005**
	Sosyal Olgunluk		2,29 ± 2,30	5,64 ± 1,08	3,35	,003**
	Faktörler Toplamı		18,57 ± 6,02	34,79 ± 4,41	16,22	,001**
Kontrol Grubu	İşbirliği Yapabilme	11	,82 ± ,40	,73 ± ,47	,09	,317
	Başkalarını Dikkate Alma		2,45 ± ,93	2,82 ± ,60	,37	,157
	Başkalarının Farkında Olma		7,36 ± 2,42	7,55 ± 1,21	,19	,892
	Başkalarıyla Etkileşim		1,00 ± ,45	1,45 ± ,82	,45	,059
	Grup Faaliyetlerine Katılma		1,00 ± ,00	1,00 ± ,63	0,0	1,000
	Bencillik		2,73 ± 1,90	2,36 ± 1,96	,37	,414
	Sosyal Olgunluk		3,27 ± 1,90	4,64 ± 1,96	1,37	,101
	Faktörler Toplamı		18,27 ± 4,27	20,55 ± 3,88	2,28	,040

Tablo 6'da Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini içeren verilerin Wilcoxon-npar test'e ön-test – son-test ortalama puanlarının gruplar arasındaki anlamlılık düzeylerinin farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin Ön test ve Son test puanlarının ortalamalarına göre; sosyalleşmenin alt maddelerinden; işbirliği, başkalarını dikkate alma, başkalarının farkında olma, başkalarıyla etkileşim, grup faaliyetlerine katılma, bencillik, sosyal olgunluk alanında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmektedir (**p<0,01). Kontrol grubunun Ön test ve Son test puanlarının ortalamalarına göre; sosyalleşmenin alt maddelerinden; işbirliği yapabilme, başkalarını dikkate alma, başkalarının farkında olma, başkalarıyla etkileşim, grup faaliyetlerine katılma, bencillik, sosyal olgunluk alanında gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0,05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sonuçlara bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin Ön test ve Son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bu farkın uygulanan programdan kaynaklandığı söylenilebilir. Kontrol grubundaki öğrencilerde bir gelişme olmasında normal olarak devam ettikleri okullarında okul arkadaşları ile girmiş oldukları diyaloglardan ve okul dışında akran grubuyla girdiği diyalogtan etkilendikleri bu etkileşimin öğrencilerin gelişimlerine çok fazla etki etmedikleri söylenilebilir.

Çocukların sosyal beceri kazanmalarında önemli olan iki beceriden biri oyun diğeri ise yaşıtları ile iletişim kurmadır (Rubin ve Diğ., 1983).

Oyunla çocuk, duygusal tepkilerini denetim altına almayı, sorunlarından uzaklaşmayı, kendine güveni sevinç ve haz almayı sevgi ve beğenilme duygularını geliştirir. Buda duygusal gelişim için önemli bir katkıdır. Yine oyunla çocuk eski Uygulama imlerini, davranışlarını beğenilerini zenginleştirir. Nesneler arasındaki ayrılık ve benzerlikleri kavrar, düşünme, kavrama, algılama gibi zihinsel yeteneklerini geliştirir (Akandere, 2003). Oyun çocuklarda birlik olma, başkasına yardım etme, güçsüzü koruma, haklıdan yana olma, hakkına razı olma duygularını geliştirir. Çocuk görgü kurallarını, çevresindeki canlıları korumayı, onlara zarar vermemeyi oyunda uygular (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006).

Oyun, çocuğun ders çalışması kadar önemlidir. Çocuklar, çevrelerinde gördükleri uğraş ve becerileri oyunlarında canlandırır, dener ve uygularlar. Gelecekte yaşayacakları rolleri (annelik, babalık vb.), karşılaşacakları olaylar karşısında nasıl davranmaları gerektiğini oyunlarda yaşayarak öğrenirler (Karakaya, 2007).
Çocuk oyun aracılığıyla duygusal yönden rahatlar ve çevresindeki bireylerle ilişkisinde kendisine düşen rolü oynayarak kişilik gelişimini sürdürür (Arslan, 2000). Oyun yoluyla sosyalleşen çocuk, ben ve başkası kavramlarının bilincine varır. Vermeyi ve almayı da oyun aracılığıyla öğrenir (Temür et al., 2007). Oyun becerileri

sosyal iletişimi gerektiren en önemli etkinliklerden biridir. Çocuklar bebeklik dönemlerinden itibaren etkinlikleri sırasında akranlarıyla sosyal iletişim kurarlar (Batu et al., 2011).

Oyun bir yandan çocuğun gelişimine katkıda bulunurken, öte yandan eğitici bir değere sahiptir. Bir yandan izleyen yetişkine çocuğun kişilik özellikleriyle ilgili önemli ipuçları verirken, bir yandan da çocuk için tedavi edici özelliğe sahip bir etkinliktir (Yavuzer, 2005; Gürün, 1984).

Sportif etkinlikler ve oyun, büyük önem verilen birçok sosyal değerin oluşmasına sürekli hale gelmesine yardımcı olur. İnsanlar onlara uygun olan sosyal rolleri öğrenirler, hemen tüm insanlar çocukken oyun, spor ve diğer aktiviteler ile sosyalleşirler (Yetim, 2011; Küçük ve Koç, 2014; Tel, 2014).

Fiziksel aktivite ve oyun ile ilgilenmenin, çocuklarda akademik başarıyı arttırdığı, psikolojik olarak iyi olma hali sağladığı, depresyon ve kaygı bulgularını azalttığı, kendine saygıyı arttırarak, çocukların daha atılgan olmalarını sağlamaya katkı yaptığı belirlenmiştir (Çavdar, 2011; Strong ve ark. 2005; Taylor ve ark., 1985; Kirkcaldy ve ark., 2002; Penedo ve Dahn, 2005; Parfitt ve Eston, 2005; Suitor ve Kraak, 2007). Beden Eğitimi ve Spor, sağlıklı bir kişilik yapısının oluşumunda etkin bir rol oynamakta ve genç bireylerin fiziksel, duygusal ve toplumsal bakımdan sağlıklı kişilik gelişimleri, karşılıklı dayanışmanın sağlanması ve toplum üyeliğinin kazanılmasında büyük önem taşımaktadır (Uslu ve Hasırcı, 1999; Demirağ, 2010; Aksoy, Bakış ve Ünveren, 2012; Çamlıyer ve Çamlıyer, 2011).

Fiziksel aktivite ve oyun programlarının otizmli çocukların problem davranışlarda azalma, büyük fiziksel ve eğlence aktivitesinin yanı sıra, fiziksel uygunluk düzeyindeki artışa neden olabileceğini göstermiştir (Connor, French ve Henderson, 2000). Fiziksel aktivite gerilim ve anksiyetenin boşalmasına yardım eder ve emosyonel stabilite ve sabır davranışını kolaylaştırır (Baltacı, 2008).

Akıncı'ya (2007) göre; sportif faaliyetlerin grup çalışmasında öne çıkma alışkanlığı kazandırdığını, sportif aktivitelere katılmalarının kurallara uyma alışkanlığı kazandırdığını, sporcu olmanın "egoist (bencil) olmayı önlediği" fikrine katıldıklarını, davranışlarından doğacak sonuçlara karsı sorumluluk aldıklarını, başkalarını suçlamadıklarını ve kusur bulmadıklarını, yalancılık ve hilekârlığın onaylanacak bir davranış olmadığını düşündüklerini ve insanları yanıltmanın onaylanacak bir davranış olmadığını düşündüklerini göstermiştir (Akıncı, 2007). Spor ve sportif etkinlikler engellilerde; yardımlaşma duygusu, kendilerini denetleme, çabuk karar verebilme, ahlak eğitimi, sevme duygusu kazandırma, başarıda sevinci yaşama, başarısızlıkta üzüntüyü paylaşma duygusu, kişilik gelişimi ve özgüven duygusunun oluşumu yoluyla toplumsal yaşama uyum göstermesi yönünde büyük kolaylık sağlamaktadır (Çevik ve Kabasakal, 2013).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubunun sosyalleşme Ön test – Son test puanları kontrol grubuna göre daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Ders dışı hareket eğitimi ve oyun etkinliklerinin sonucu olarak, deney grubundaki çocukların sosyal gelişimlerinin desteklediği belirlenmiştir.

Bir başka ifadeyle deney grubunda ki çocukların sosyalleşme düzeylerinde bir gelişme olduğu ve problem davranışlarının ise azaldığı tespit edilmiş çocuklardaki bu değişimde de uygulanan programın etkisinin olduğu görülmüştür.

ÖNERİLER

Fiziksel aktivite ve oyun etkinlikleri doğal ortamı içinde bulunan tüm bireyleri farklı şekillerde etkilemekte ve tüm gelişim boyutlarını desteklemektedir. Bu çalışma sonucunda, eğitimin vazgeçilmez unsuru olan hareket eğitimi ve oyun etkinliklerinin özellikle sosyal uyum problemi olan çocukların sosyalleşmeleri aşamasında önemli bir etken olduğu belirgindir bu nedenle ilköğretim çağındaki çocukların eğitimlerinde onların gelişimlerini destekleyici oyun etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Ağrı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü, (2007), "Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları" 2003, s: 98-103, www.agriram.org.tr.tc/2007

Akandere, M., (2003), " Eğitici Okul Oyunları", Nobel Yayın Dağıtım , Ankara, Şubat s: 1-2, 8, 12-13, 15.

Akıncı A., Y., (2007), "Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Etkinlikleriyle Kişinin Topluma ve Kendisine Karsı Sorumluluklarının Kazandırılması Sosyalleşme Süreci İle Birlikte Şahsiyetin Oluşumuna Katkı Düzeyinin Değerlendirilmesi", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya – 2007.

Aksoy, R., Bakış, M. ve Ünveren, M., (2012), "Spor sosyolojisi", Milli Eğitim Bakanlığı, Devlet Kitapları, Üçüncü Baskı, Ankara, ISBN 978-975-11-3334-2.

Arslan, F., (2000),"1-3 Yaş Dönemindeki Çocuğun Oyun Ve Oyuncak Özelliklerinin Gelişim Kuramları İle Açıklanması", C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, , 4 (2), S:40-41.

Azaula, M., Msall, M.E., & Buck, G.,(2000), "Measuring functional status and family support in older school-aged children with Cerebral Palsy, Comparison of three instruments". Arch Phys Med, 81: 307- 311.

Baltacı, G., (2008), "Çocuk Ve Spor", Hacettepe Üniversitesi - Sağlık Bilimleri Fakültesi, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Bölümü, Birinci Basım: Şubat 2008, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 730, ISBN : 978-975-590-246-3,Baskı : Klasmat Matbaacılık - Ankara s. 3.

Batu, S., (2011), "0-6 Yaş Arası Down Sendromlu Çocuklar ve Gelişimleri", Kök Yayıncılık, 2. Baskı-Ankara, s:285
Bayhan, P.S., (2005), "Engelli Ergenlerin Sosyalleşmelerini Etkileyen Etmenler", Çağdaş Eğitim – Nisan 2005, s: 11.

Bıyıklı, L., (1987), "Yetiştirme yurtlarındaki çocukların zihinsel ve psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 20, Sayı: 1.

Connor, J., French, R., & Henderson, H. (2000), "Use of physical activity to improve behaviour of children with autism- Two for one benefits", Palaestra, 16(3):22.

Çağlar, D., (1981), "Uyumsuz Çocuklar – Eğitim", Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1981.

Çamlıyer, H., (1994), "Eğitilebilir Zeka Düzeyindeki Çocuklarda Hareket Eğitiminin Algısal Gelişim Düzeylerine Etkileri", Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir – 1994, s: 1.

Çamlıyer, H., ve Çamlıyer H.,(2011), "Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun", Can Ofset, 4. Baskı, Manisa, 2001, s.116–117–122.

Çavdar, B., (2011), "Öğretilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerde Beden Eğitimi Ve Spor Aktivitelerinin Toplumsallaşma Düzeylerine Etkisi ", Yüksek Lisans Tezi, İzmir-2011 s: 60.

Çevik, O., ve Kabasakal, K., (2013). " Spor Etkinliklerinin, Engelli Bireylerin Toplumsal Uyumuna ve Sporla Sosyalleşmelerine Etkisinin İncelenmesi", Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi 3 (2): 74-83, 2013 ISSN: 1307-1149, E-ISSN: 2146-0086.

Çubukçu, Z., (2006), "İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler", Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı, Bilig, Bahar 2006 sayı 37, s:155-174.

Demirdağ, M., (2010), "Sporun Öğretilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Sosyalleşmeleri Üzerine Etkisi", Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, s: 127.

Gallahue L.D, (1976), "Motor Development and Movement Experiences for Young Children", Newyork, John Wiley and Sons, inc, 1976, s: 261 Indiana, (1976), ISBN 0–471–29042–4.

Göksu, İ., ve Çevik, T., (2004), " Özel Eğitime Giriş", Adana 2004, s:54.

Gürün, O. A., (1984), "Çocuğumuzu Tanıyalım", İnkılâp Yayınevi, İstanbul 1984.

Karakaya N., (2007), "İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama", GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 1(2007) s: 103-139.

Karakuşçu, M.N., (1999), "Genel Psikoloji ve Normal Davranışlar", Gazi Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, Ocak 1999, s:236, 238.

Kirkcaldy, B.D., Shephard, R.J. & Siefen, R.G., (2002), "The relationship between physical activity and selfimage and problem behaviour among adolescents". Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol, 37(11): 544-50.

Küçük, H., ve Koç H., (2014), "Psiko-Sosyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan ve Spor İlişkisi", birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/137-141.pdf

Kocayörük, A., "İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2000, s.1.

Mark Wolary & Jan S. Wilbers. Including Children With Special Needs in Early Childhood Programs. Editor: Mark Wolary ve Jan S. Wilbers. (Second Edition). NAEYC, Washington, 1995, s.8-9.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006),"Eğitsel Oyunlar Dairesi Öğretim Programı", Ankara, 2006, s:5-7.

Muratlı, S. , "Çocuk ve Spor", Kültür Matbaası, ANKARA, 1997, s. 122.

Özdemir, S., (2014), "Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim", Pegem Akademi, Editör; Diken, İ.H., 9. Baskı- Ankara, s:382.

Özer S. ve Özer K.; "Çocuklarda Motor Gelişim", İstanbul, Atlas yayın dağıtım, 2.Basım, 2002, PP 21, 225-227.

Parfitt, G. & Eston, R.G., (2005), "The relationship between children's habitual activity level and psychological well-being". Acta Paediatr, 94(12):1699-701.

Penedo, F.J. & Dahn, J.R. (2005), "Exercise and well-being: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity". Curr Opin Psychiatry, 18(2): 189-93.

Rubin, K.H., Fein, G.G, & Vanderbeg,B.(1983). "Handbook of child Psychology" (79-86).NevYork:,Willey.

Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Gutin, B., Hergenroeder, A.C., Must, A., Nixon, P.A., Pivarnik, J.M., Rowland, T., Trost, S., & Trudeau, F. (2005), "Evidence based physical activity for school-age youth", Journal Pediatrics, 146(6), 732-737.

Suitor, C.W. & Kraak, V.I. (2007), "Adequacy of evidence for physical activity guidelines development: workshop summary". Institute of Medicine. Washington, DC: National Academies Press.

Taylor, C.B., Sallis, J.F. & Needle, R. (1985), "The relation of physical activity and exercise to mental health. Public Health Rep, 100(2): 195-211.

Temür, E. (2007), "Polimetrik Ve Direnç Egzersizlerinin, Zihinsel Engelli Çocukların (10-15 Yaş) Kol ve Bacak Güç-Kuvvet Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi", Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, s: 21-22.

Tel, M. (2008), "Çocuklarda Sosyalleşme Araçlarının Spora Yönlendirme Durumları", Fırat Üniversitesi Sivrice Meslek Yüksekokulu – Elazığ, s: 2-8.

Uslu, A. ve Hasırcı, S., (1999), "Lise ve Dengi Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Beden Eğitimi Derslerinin Sosyal Uyum Düzeyine Etkilerinin Araştırılması", BESBD:3:4.

Ünal, H. "Davranım Bozukluğu Tanısı Alan İlköğretim Öğrencilerine Okullarda Sunulan Danışmanlık Hizmetlerinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Adana-2006, s: 20.

Yavuzer H. (1988), "Çocuk Psikolojisi", Altın Kitaplar, İstanbul, 1988, s.55.

Yavuzer, H.(2005), "Çocuğu Tanımak ve Anlamak", Remzi Kitabevi, İstanbul, 2005, s.64,69.

Yetim, A. (2011), "Sosyoloji ve Spor", Berikan Yayınevi, Maltepe- Ankara, ISBN: 9752673571.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 30 ISSN: 2146-9199

ERZURUM ÖRNEKLEMİNDE ŞEHİR MERKEZİ VE KIRSAL BÖLGEDE YAŞAYAN ANNELERİN ÇOCUKLARININ OYUN VE OYUNCAKLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Fatma Tezel Şahin
Gazi Üniversitesi
ftezel68@gmail.com

Arş. Gör. Aslı Balcı
Atatürk Üniversitesi
asli.balci@atauni.edu.tr

Arş. Gör. Zeynep Nur Aydın Kılıç
Gazi Üniversitesi
zeynep.nur.aydin@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Ayşenur Yazar
Atatürk Üniversitesi
ayazar@atauni.edu.tr

Özet

Oyun tüm çocukların evrensel ve temel dili olarak kabul edilmektedir. Oyun, çocuğun, fiziksel, zihinsel, dil, psikomotor ve sosyal gelişmesine fırsat vererek toplum içindeki sosyal rolünün ve kendini diğer bireylerden ayıran özelliklerin farkına varmasını sağlar. Çocuğa bu oyun ortamını hazırlayan ve sunan kişiler ise öncelikle ebeveynlerdir. Anne babalar çocuğun oynadığı oyunlara ve oyuncaklarına önem vermeli, oyununa saygı göstermeli, çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun oyun ortamı ve materyal sağlamalıdır. Bu doğrultuda Erzurum örnekleminde şehir merkezi ve kırsal bölgede yaşayan çocukların oyun ve oyuncak özelliklerinin ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmuştur. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden şehir merkezinde yaşayan 162 çocuğun annesi ve kırsal bölgede yaşayan 128 çocuğun annesi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kırsalda yaşayan çocukların evde daha çok televizyonla, şehir merkezindeki çocukların ise oyuncaklarıyla vakit geçirdikleri, kırsalda yaşayan annelerin çocuklarına dışarıda oyun oynamalarına izin verdikleri, şehir merkezinde yaşayan annelerin ancak bir yetişkinle birlikte çocuklarının dışarı çıkmalarına izin verdikleri bulunmuştur. Ayrıca hem şehir hem de kırsalda yaşayan anneler, çocuklarıyla ara sıra oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Şehir merkezinde yaşayan annelerin daha çok çocuklarını ödüllendirmek için, kırsaldaki annelerin ise çocukları istediğinde oyuncak satın aldıkları saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem, aile, oyun, oyuncak.

AN ANALYSIS ON THE OPINIONS OF MOTHERS WHO LIVE IN THE CITY CENTER AND THE RURAL AREA ABOUT THEIR CHILDREN'S PLAY AND TOYS: (THE SAMPLE OF ERZURUM)

Abstract

Play is accepted as a basic and universal language. Play has an important role in being aware of social roles, identification and unique features, which differentiates them from other others, as giving opportunities to their physical, intellectual, language, pscho-motor and social development. Parents are the prior agents who provide children with play environment. Parents should respect children's play and prepare an environment which is appropriate for children's age and developmental level. It is necessary for parents to give importance on their children's play and toys. Accordingly, the aim of this study is to examine views of parents, who live in city center and rural area in Erzurum, about children's play and toy preferences. The sample of the study consists of 162 preschoolers mothers who live in city center and 128 preschoolers mothers who live in rural

area. As a measurement tool a scale which is developed by researcher was used. Findings were discussed according to parents' demographic forms. Then, appropriate suggestions were given. As a result of the study, it was found that children who come from rural area spend their time watching TV. On the other hand children with parents who live in city center, spend most of their time with their toys. Parents who live in the rural area allow their children to play in outdoor however; children whose parents live at the city are permitted to go outside with an adult. In addition mothers who live both city and rural area indicated that they play games with their children time to time. Children are given toys by their mothers as an award if they live at the city although mothers who live at the rural area buy toys to their children whenever the children ask for toys.

Key Words: Preschool period, family, play, toy.

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde oldukça önemli bir yere sahip olan oyun, çocuğun tüm gelişim alanlarına etki etmektedir. Oyun; çocuğun yaşamının ilk yıllarından itibaren dış dünya ile etkileşimini kolaylaştırdığı gibi aynı zamanda çocuk için en doğal öğrenme aracıdır. Çocuğun yaşamı için gerekli olan pek çok davranış, bilgi ve beceri oyun yolu ile kazanılmaktadır. Pellegrini'e (2001) göre oyun; çocuk için kendince bir anlam içermeyen yalnızca oyun için yapılan bir hareket, yetişkinler içinse bu hareketlerin bir araya gelerek oluşturduğu bütünsel bir görüntüdür. Çocuklar akranlarıyla birlikte oyun oynarken yüksek seviyede sosyal, bilişsel ve dil becerileri gösterirler. Oyun çocuk için farkında olmadan kendine tuttuğu bir aynadır (Metin Aslan, 2013).

Razon (1985) oyun sırasında çocuğun pek çok şeyi kendi kendine deneyerek öğrendiğini ve kendisinde var olan gizil güçlerle yetenekleri geliştirip birçok beceriyi zorlamadan kazandığını ve dış dünyanın baskısından kurtulduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda çocuğun her türlü gelişimini destekleyen oyun; çocuğun çevresini tanımasına, keşfetmesine, yeni deneyimler kazanarak yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olmakla birlikte, dilini kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, çevresiyle ilişkiler kurarak iletişime geçmesine, toplumsal birtakım rolleri benimsemesine katkı sağlamaktadır. Oyun oynamak, çocuk için eğlendirici ve dinlendirici bir süreçtir.

Oyunun gelişimsel olarak önemine bakıldığında, çocuğun büyük ve küçük kas gelişimini hızlandırdığı, koşma, atlama, yürüme, tırmanma, kayma vb. becerileri ile birlikte; koparma, kesme, tutma, boyama gibi psikomotor becerilerinin gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir. (Mangır ve Aktaş, 1993; Poyraz, 2003). Ayrıca oyun çocuğun öğrenmesi için en doğal yoldur. Oyun çocuğun tüm gelişim alanlarına sağladığı katkının yanında çocuğun yaşama dair zengin tecrübeler kazanmasını ve pekiştirmesini sağlar. Çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmasına, acı, üzüntü, korku, sevinç, mutluluk gibi hayata dair pek çok duyguyla yüzleşmesine yardımcı olur (Fisher, 2008).

Çocuğun oyun yoluyla duyguları öğrendiği, duygusal tepkilerini kolaylıkla ifade edebildiği, başkalarıyla iletişim kurma, işbirliği yapma, insanlara saygı gösterme ve sorumluluk duygusu taşıma gibi toplumsal özellikleri de kolaylıkla öğrenebildiği düşünülmektedir. Zihinsel ve dil gelişimi açısından oyun; çocukların dikkat süresini artırma problem çözme, mantık yürütme, karar verme, seçim yapma, gördüğünü tanıyıp belleğinde tutma ve keşfetme gibi yeteneklere sahip olduğu nesneleri düzene koyma, sıralama, analiz etme gibi zihinsel süreçleri hızlandırdığı, hayal gücünü artırdığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrendiklerini dile aktaran çocuk, uzun cümleler kurarak sözcüklerle ifade etme yeteneğine sahip olmaktadır (Fleer, 2010; Özyeşer Cinel, 2006; Tezel Şahin, 2003; Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001). Bununla birlikte oyun çocukların öz düzenleme becerilerini, işbirlikçi yaklaşımını, liderlik özelliğini geliştirmelerine destek olmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise oyun; çocuğun çevresi ve akranları ile olan ilişkisindeki becerilerini geliştirmesine ve genişletmesine olanak tanımaktadır (Bruce, 2005;Brodhead,2004). Kısacası oyun; çocukların her türlü gelişimini destekleyerek, sağlıklı yetişmelerinde ve sağlıklarının korunmasında önemli rol oynamaktadır.

Bu özelliklerin gerçekleşmesinde oyunla birlikte, oyuncaklara ve oyun materyallerine gereksinim duyulmaktadır. Oyun ve oyuncaklar birbirinden ayrılamayan bir bütündür. Çocukların gerçek dünyası ile hayal dünyası arasında bir köprü görevi üstlenen, oyuncaklar; onların gelişimlerini destekleyerek, eğlence ve mutluluk kaynağı

oluşturmakta, neyi, nasıl, ne şekilde, nerede yapabileceğini öğreterek bu konuda onlara yol göstermektedir (Kandır, 2000; Tezel Şahin, 2003; Özyeşer Cinel,2006).

Geçmişten günümüze kadar oyunun önemi üzerinde pek çok çalışma yapılmasına rağmen oyun araçları için aynı durum söz konusu değildir. Oysa çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek onların eğitimsel işlevlerini tamamlamalarına yardımcı olan oyuncak ve oyun materyalleri okul öncesi dönem de önemli bir yere sahiptir (Kandır, 2000).

Okul öncesi dönemde çocuğa sunulan oyuncak ve oyun materyalleri, çocukların yaratıcılığını ve hayal dünyasını geliştirmesine, dış dünyayı tanımasına ve yaşam becerilerinin kazanılmasına yardımcı olur. Çocuklar kendileri için gerekli olan, oyuncaklardan ve bu malzemelerden gerektiği gibi yararlanabilmek için oyun ortamına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çocuğa okul ortamında öğretmenler tarafından sunulduğu gibi ev ortamında da ebeveynler tarafından sağlanmalıdır. Ebeveynler de ancak çocuğun oyun ve oyuncak hakkındaki gelişim özelliklerini bilmeleriyle çocuklarına bu ortamı doğru bir şekilde sağlayabilirler.

Çocuğa satın alınan oyuncaklar ve oyun materyallerinin rastgele tercih edilmesi çocuk açısından uygun olmayacağından dolayı ebeveynlerin bu konuda son derece dikkatli davranmaları gerekmektedir. Çünkü anne babaların çocuklarına sunacağı oyuncaklar onların, neyi, nasıl, ne şekilde, nerede ve nelerle daha iyi öğrenebileceği konusunda yardımcı olmaktadır. Bu nedenle iyi seçilmiş ya da hazırlanmış oyuncaklar çocukların sağlıklı gelişim gösterebilmeleri açısından önem taşımaktadır (Özyeşer Cinel, 2006). Ebeveynler oyuncakların ve oyun materyallerinin önemini bildikleri takdirde çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun oyuncak seçimi yapabilirler. Bazı anne babalar çocuklarıyla oyuncak satın almanın dışında evde birlikte oyuncak ya da materyal hazırlarken, bazı anne babalar da ekonomik sebeplerden dolayı evde oyuncaklarını çocuklarıyla birlikte kendileri yapmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerdeki çocukların oyuncakları, yetişkinler ya da çocukların kendileri tarafından hazırlanmakta ve farklı oyun materyalleri oluşturulmaktadır (Poyraz, 2003).

Oyun ve oyuncaklar kültürden kültüre farklılık ve değişiklik göstermektedir. Bununla ilgili olarak kırsal kesimde ve şehir merkezinde bakış açısının ve çocuğa verilen eğitimdeki yöntemlerin farklı olması ve buna bağlı olarak oynanan oyun ve oyunlarda kullanılan materyallerin farklılaşmasına sebep olmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı Erzurum örnekleminde şehir merkezi ve kırsal bölgede yaşayan annelerin çocuklarının oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Bu çalışma, var olan durumu saptamak amacıyla genel tarama (survey) modeli kullanılarak yapılan betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Balcı, 2005; Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erzurum ili Yakutiye ilçesi ile bu ilçeye bağlı köylerde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların anneleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise şehir merkezindeki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 162 çocuğun annesi; kırsal bölgeden 128 çocuğun annesi oluşturmuştur.

Örneklemin belirlenmesinde “Uygun örnekleme” yöntemini kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2011). Bu nedenle, araştırmacılar şehir merkezi ve kırsal bölgede kolayca ulaşabildikleri anneleri örneklem olarak seçmişlerdir.

Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taranarak oluşturulmuş anket formu kullanılmıştır. Anket formu ebeveynlerin ve çocuklarının demografik özelliklerinin yanı sıra, çocuklarının oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan “ Çocuğunuzla ne sıklıkta oyun oynarsınız? Çocuğunuzun ev içindeki oyunlarına tepkiniz nasıldır? Çocuğunuzun oyuncakları nasıl temin ediliyor?” gibi sorulardan oluşmuştur. Anket formunda yer alan sorular öncelikle beş alan uzmanı tarafından

içerik ve anlaşılırlık yönünden incelenmiş ve alınan geri bildirimlerle tekrar düzenlenen form, şehir merkezinde ve kırsal bölgede yaşayan 5'er anneye pilot çalışma olarak uygulanmış, anlaşılırlığı güç olan sorular düzeltilerek anket formuna son hali verilmiştir.

Anket formları öğretmenler aracılığı ile düzenlenen veli toplantılarında annelere uygulanmıştır. Veli toplantılarına katılamayan şehir merkezindeki annelere öğretmenler tarafından anket formu gönderilerek veriler toplanmıştır. Kırsal bölgede yaşayan annelerin ise anket doldururken yaşayabilecekleri güçlükler dikkate alınarak araştırmacılar tarafından bizzat ulaşılarak veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizleri bilgisayar ortamında istatistik paket programıyla yapılmıştır. Kırsal bölgede ve şehir merkezinde yaşayan annelerin demografik özellikleri ve çocuklarının oyun ve oyuncaklarına ilişkin görüşleri frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak tablolaştırılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Annelerin Demografik Özellikleri

		Şehir Merkezi		**Kırsal Bölge**	
		f	***%***	***f***	***%***
Yaş	20-25	14	8,6	2	1,6
	26-30	35	21,6	21	16,4
	31-35	58	35,8	35	27,3
	36-40	40	24,7	36	28,1
	41-46	15	9,3	34	26,6
	Toplam	162	100, 0	128	100,0
Öğrenim durumu	Okuryazar ve ilkokul	18	11,1	66	51,5
	Ortaokul ve lise	51	31,5	53	41,4
	Yüksekokul	93	57,4	9	7,0
	Toplam	162	100,0	128	100,0
Çalışma durumu	Çalışıyor	104	64,2	12	9,4
	Çalışmıyor	58	35,8	116	90,6
	Toplam	162	100,0	128	100,0
Meslek	Ev hanımı	56	34,6	116	90,7
	İşçi	24	14,8	9	7,0
	Serbest meslek	18	11,1	2	1,6
	Emekli	2	1,2	0	0
	Doktor/mimar	15	9,3	0	0
	Memur	47	29,0	1	0,7
	Toplam	162	100,0	128	100,00
Çocuk sayısı	1	43	26,5	29	22,7
	2	75	46,3	41	32,0
	3 ve üzeri	44	27,1	58	45,3
	Toplam	162	100,0	128	100,0
Çocuk cinsiyeti	Kız	97	59,9	6 9	53,9
	Erkek	65	40,1	59	46,1
	Toplam	162	100,0	128	100,0

Tablo 2: Annelerin Çocukların Daha Çok Ne ile Vakit Geçirdiklerine İlişkin Görüşleri

	Şehir Merkezi		Kırsal Bölge	
	f	%	*f*	%
Oyuncak	54	33,3	29	22,7
Televizyon	28	17,3	56	43,7
Bilgisayar	15	9,3	5	3,9
Evde bulunan eşyalar	17	10,5	11	8,6
Resim yapma/boyama/kalem-kâğıt	48	29,6	27	21,1
Toplam	162	100,0	128	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, "Çocuğunuz ne ile daha fazla vakit geçiriyor?" sorusuna şehir merkezinde yaşayan annelerin % 33,3' ü oyuncakla, %29,6' sı resim yapma/boyama/kalem-kâğıtla, % 17,3'ü televizyonla vakit geçirdiğini, kırsalda yaşayan annelerin ise % 43,7'si televizyonla, % 22,7'si oyuncakla, % 21,1' i resim yapma/boyama/kalem-kâğıtla vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3: Annelerin Çocuğu ile Oyun Oynama Durumuna İlişkin Görüşleri

	Şehir Merkezi		Kırsal Bölge	
	f	%	*f*	%
Oynamıyor	9	5,6	14	10,9
Ara sıra	72	44,4	78	60,9
Sıklıkla	47	29,0	17	13,3
Her zaman	34	21,0	19	14,8
Toplam	162	100,0	128	100,0

Tablo 3'e göre "Ne sıklıkla çocuğunuzla oyun oynarsınız?" sorusuna şehir merkezinde yaşayan annelerin % 44,4'ü ara sıra , % 29, 0'u sıklıkla , % 21,0'i ise her zaman oynarım yanıtını vermiştir. Buna karşın kırsal bölgede yaşayan annelerin ise % 60,9'nun ara sıra , % 14,8'nin her zaman ve % 13,3'nün sıklıkla oynarım şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 4: Annelerin Çocukların Oyun Alanı Tercihine İlişkin Görüşleri

	Şehir Merkezi		Kırsal Bölge	
	f	%	*f*	%
Çocuğun odası	22	13,6	19	14,8
Bahçe/sokak	13	8,0	32	25,0
Evin herhangi bir alanı	71	43,8	48	37,5
Aile fertlerinin bulunduğu yer	56	34,6	29	22,7
Toplam	162	100,0	128	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, "Çocuğunuz genelde nerede oynamayı tercih eder?" sorusuna şehir merkezinde yaşayan annelerin % 43,8'i evin herhangi bir alanında, %34,6'sı aile fertlerinin bulunduğu yerde, % 13,6'sı odasında yanıtını verirken, kırsalda yaşayan annelerin ise, % 37,5'i evin herhangi bir alanında, % 25,0'i bahçede/sokakta, %22,7'si aile fertlerinin bulunduğu yerde yanıtını vermiştir.

Tablo 5: Annelerin Çocuğun Ev İçindeki Oyunlarına İlişkin Görüşleri

	Şehir Merkezi		Kırsal Bölge	
	f	%	*f*	%
Serbestçe oynayabilme	110	67,9	58	45,3
Etrafı fazla dağıtmasına izin vermeme	44	27,2	63	49,2
Sadece odasında oynayabilme	7	4,3	7	5,5
Toplam	162	100,0	128	100,00

Tablo 5 incelendiğinde, "Çocuğunuzun ev içindeki oyunlarına tepkiniz nasıldır?" sorusuna şehir merkezinde yaşayan annelerin % 67,9'u serbestçe oynayabilir, % 27,2 'si etrafı fazla dağıtmasına izin vermem, % 4,3'ü ise sadece odasında oynayabilir yanıtını vermişlerdir. Kırsal bölgede yaşayan annelerin ise % 49,2' si etrafı fazla dağıtmasına izin vermem, % 45,3'ü serbestçe oynayabilir, % 5,5'i ise sadece odasında oynayabilir yanıtını vermişlerdir.

Tablo 6: Annelerin Çocuğun Açık Havada Oynamasına İlişkin Görüşleri

	Şehir Merkezi		**Kırsal Bölge**	
	f	***%***	***f***	***%***
Dışarı çıkmasına izin vermeme	5	3,1	4	3,1
Güzel havalarda çıkmasına izin verme	53	32,7	56	43,8
Ancak bir yetişkinle ve hava güzelse çıkmasına izin verme	96	59,3	53	41,4
Her türlü hava şartlarında çıkmasına izin verme	8	4,9	15	11,7
Toplam	162	100,0	128	100,0

Tablo 6'a göre, "Çocuğunuzun açık havada oyun oynaması hakkında ne düşünürsünüz?" sorusuna şehirde yaşayan annelerin % 59,3'ü ancak bir yetişkinle ve hava güzelse çıkabilir, % 32,7'si güzel havalarda çıkmasına izin veririm, % 4,9'u her türlü hava şartlarında çıkar ve oynar, % 3,1' i ise dışarı çıkmasına izin vermem yanıtını vermişlerdir. Bu durum kırsalda yaşayan anneler açısından incelendiğinde ise, %43,8'i güzel havalarda çıkmasına izin veririm, %41,4'ü ancak bir yetişkinle ve hava güzelse çıkabilir, %11,7'si her türlü hava şartlarında çıkar ve oynar yanıtı vermiştir.

Tablo 7: Annelerin Çocuğa İlk Oyuncağın Alınma Zamanına İlişkin Görüşleri

	Şehir Merkezi		**Kırsal Bölge**	
	f	***%***	***f***	***%***
Doğmadan önce	34	21,0	10	7,8
0-6 ay	80	49,4	38	29,7
7-12 ay	34	21,0	23	18,0
13--24 ay	1	0,6	22	17,2
25-35 ay	7	4,3	11	8,6
36 ay ve üstü	6	3,8	24	18,8
Toplam	162	100,0	128	100,0

Tablo 7 incelendiğinde, " Çocuğunuza ilk oyuncağı ne zaman aldınız?" sorusuna şehir merkezindeki annelerin %49,4'ü 0-6 ay, % 21,0'i 7-12 ay, %21,0'i doğmadan önce yanıtını vermiştir. Kırsaldaki annelerin %29,7'si 0-6 ay, % 18,0'i 7-12 ay, % 18,8'i 36 ay ve üstü yanıtını vermiştir.

Tablo 8: Annelerin Çocuğun Oyuncaklarının Temin Edilme Durumuna İlişkin Görüşleri

	Şehir Merkezi		**Kırsal Bölge**	
	f	***%***	***f***	***%***
Satın alınarak	134	82,7	83	64,8
Bazen satın alınarak bazen evde yapılarak	0	0	18	14.1
Abla/abinin oyuncaklarını kullanma	28	17,3	27	21.1
Toplam	162	100,0	128	100

Tablo 8' e göre, "Çocuğunuzun oyuncakları nasıl temin ediliyor ?" sorusuna şehirde yaşayan annelerin % 82,7'si satın alınıyor, % 17,3'ü abla/abinin oyuncaklarıyla oynuyor yanıtını vermiştir. Kırsalda yaşayan annelerin ise % 64,8'i satın alınıyor, % 14,1'i bazen satın alınır bazen evde yapılır, % 21,1'i abla/abinin oyuncaklarıyla oynuyor yanıtını vermiştir.

Tablo 9: Annelerin Çocuğa Oyuncak Satın Alma Zamanına İlişkin Görüşleri

	Şehir Merkezi		Kırsal Bölge	
	f	*%*	*f*	*%*
Çocuk istediği zaman	25	15,4	45	35,1
Çocuğun ihtiyacı olduğu zaman	56	34,6	26	20,3
Özel günlerde	16	9,9	23	18,0
Çocuk ödüllendirilmek istendiğinde	65	40,1	34	26,6
Toplam	162	100,0	128	100,0

Tablo 9 incelendiğinde, "Çocuğunuza ne zaman oyuncak alırsınız?" sorusuna şehirde yaşayan annelerin % 40,1'i çocuğumu ödüllendirmek istediğimde, % 34,6'sı çocuğumun ihtiyacı olduğu zaman, % 15,4'ü çocuğum istediği zaman şeklinde görüş bildirirken, kırsalda yaşayan annelerin ise, % 35,1'i çocuğum istediği zaman, % 26,6'sı çocuğumu ödüllendirmek istediğimde % 20,3'ü çocuğumun ihtiyacı olduğu zaman yanıtını vermiştir.

Tablo 10: Annelerin Çocuğa Oyuncak Alma Sıklığına İlişkin Görüşleri

	Şehir Merkezi		Kırsal Bölge	
	f	*%*	*f*	*%*
Çocuk her istediğinde	17	10,5	11	8,6
Ayda bir	65	40,1	31	24,2
Yılda iki/üç	44	27,2	69	53,9
Maddi durumu uygun olduğunda	36	22,2	17	13,3
Toplam	162	100,0	128	100,0

Tablo 10 incelendiğinde, "Çocuğunuza hangi sıklıkta oyuncak alırsınız?" sorusuna şehirde yaşayan annelerin % 40,1'i ayda bir, % 27,2'si yılda iki/üç, % 22,2'si ise maddi durumum uygun olduğu zaman yanıtını vermiştir. Kırsalda yaşayan annelerin ise, % 53,9'u yılda iki/üç, % 24,2'si ayda bir, % 13,3'ü maddi durumum uygun olduğu zaman yanıtını vermiştir.

Tablo 11: Annelerin Çocuğun Yeterli Sayıda Oyuncağının Olup Olmama Durumuna İlişkin Görüşleri

	Şehir Merkezi		Kırsal Bölge	
	f	*%*	*f*	*%*
Var	149	92,0	87	68
Yok	13	8,0	41	32
Toplam	162	100,0	128	100,0

Tablo 11 incelendiğinde, "Size göre çocuğunuzun yeterli sayıda oyuncağı var mı?" sorusuna şehirde yaşayan annelerin % 92,0'si var, %8'i yok, kırsalda yaşayan annelerin % 68,0'i var, % 32,0'si ise yok yanıtını vermiştir.

Tablo 12: Annelerin Çocuğa Kimin İsteğine Göre Oyuncak Alındığına İlişkin Görüşleri

	Şehir Merkezi		Kırsal Bölge	
	f	*%*	*f*	*%*
Anne	8	4,9	10	7,8
Baba	3	1,9	11	8,6
Çocuk	54	33,3	52	40,6
Anne Baba Çocuk Birlikte	97	59,9	55	43,0
Toplam	162	100,0	128	100,0

Tablo 12'e göre, "Çocuğunuza oyuncak alırken kimin isteğine göre alınır?" sorusuna şehirde yaşayan annelerin % 59,9' u anne baba çocuk birlikte, % 33,3'ü ise çocuk yanıtını vermişlerdir. Kırsalda yaşayan annelerin ise %43,0'ü anne baba çocuk birlikte, % 40,6'sı ise çocuk yanıtını vermiştir.

Tablo 13: Annelerin Çocuklara Oyuncak Alınırken Dikkat Edilen Noktaların Önem Sırasına Göre Dağılımı

	Şehir Merkezi						Kırsal Bölge					
	1.sıra	**%**	**2.sıra**	**%**	**3.sıra**	**%**	**1.sıra**	**%**	**2.sıra**	**%**	**3.sıra**	**%**
Yaş ve gelişim özelliği	60	37,0	16	9,9	14	8,6	31	24,2	8	6,2	4	3,1
Cinsiyet	17	10,5	34	21,0	9	5,6	5	3,9	25	19,5	9	7,0
Çocuğun ilgi ve isteği	13	8,0	15	9,3	18	11,1	5	3,9	8	6,2	15	11,8
Sağlam olması	2	1,2	6	3,7	10	6,2	11	8,6	8	6,2	13	10,2
Güvenli olması	20	12,3	23	14,2	27	16,7	12	9,4	9	7,0	11	8,6
Ekonomik olması	2	1,2	5	3,1	3	1,9	8	6,2	7	5,5	8	6,2
Çok amaçlı olması	-	0	-	0	1	0,6	1	0,8	3	2,3	4	3,1
Eğitici olması	3	1,9	18	11,1	22	13,6	3	2,3	9	7,0	7	5,5
Anne babanın oyuncağı beğenmesi	1	0,6	-	0	-	0	1	0,8	-	0	1	0,8
Kolay temizlenebilir olması	-	0	-	0	1	0,6	-	0	2	1,6	3	2,3
Markalı olması	9	5,6	8	4,9	7	4,3	2	1,6	2		3	
TSE belgesi	4	2,5	10		9		-		-		-	

Tablo 13'e göre annelere "Çocuğunuza oyuncak alırken nelere dikkat ediyorsunuz? (önem sırasına göre numaralandırınız)" sorusu sorulduğunda şehir merkezindeki annelerin birinci sırada en fazla yaş ve gelişim özelliği (%37,0), güvenli olması (%12,3) ve cinsiyet (%10,5), ikinci sırada en fazla cinsiyet (%21,0), güvenli olması (%14,2) ve eğitici olması (% 11,1), üçüncü sırada en fazla güvenli olması (% 16,7), eğitici olması (%13,6) ve çocuğun ilgi ve isteği (%11,1) özelliklerini önemli buldukları belirlenmiştir. Kırsal bölgede yaşayan annelerin ise, birinci sırada en fazla yaş ve gelişim özelliği (% 24,2), güvenli olması (%9,4) ve sağlam olması (% 8,6), ikinci sırada en fazla cinsiyet (%19,5), güvenli olması ve eğitici olması (% 7,0), üçüncü sırada en fazla çocuğun ilgi ve isteği (%11,8), sağlam olması (%10,2) ve güvenli olması (%8,6) özelliklerini önemli buldukları saptanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre şehirde yaşayan çocukların daha çok oyuncaklarıyla, kırsal bölgede yaşayan çocukların ise daha çok televizyonla vakit geçirdikleri belirlenmiştir. Özyeşer Cinel (2006) yaptığı çalışmada üst sosyo ekonomik düzeydeki çocukların alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre evde daha fazla süre oyuncaklarıyla oynadıklarını belirlemiştir. Bununla beraber bu durum kırsal bölgede yaşayan çocukların şehirdekilere göre daha az oyuncağa sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü araştırmanın diğer bir sonucuna göre, şehirde yaşayan çocukların annelerin yalnızca % 8,0'i çocuklarının oyuncak sayısını yetersiz bulurken, bu durum kırsalda % 32,0 olarak belirlenmiştir. Çalışmalar çocukların oyuncak sayılarının alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye doğru gittikçe düzenli olarak arttığını göstermiştir (Özyeşer Cinel, 2006; Onur, Çelen, Çok, Artar ve Şener Demir, 1997; Onur ve Demir, 2002). Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı (2012) altı yaş çocuklarının büyük çoğunluğunun okuldan kalan zamanlarını oyun oynayarak ve televizyon izleyerek geçirdiklerini tespit etmişlerdir. Aktaş Arnas (2005) ise, televizyonun kolay ulaşılabilir olması, ailelerin denetimi dışında kullanılması gibi nedenlerle özellikle hayalle gerçeği ayırt edemeyen ve gördüklerinden oldukça etkilenen çocuklar açısından tehlike oluşturabileceğini belirtmiştir. Bu durum özellikle dezavantajlı sayılabilecek kırsal bölge çocukları açısından incelendiğinde ise büyük oranda televizyonla vakit geçirmeleri düşündürücü bir sonuçtur.

Hem şehirde hem de kırsalda yaşayan annelerin çocuklarıyla daha çok "ara sıra" oynadıkları belirlenmiştir. Bu durum şehirde yaşayan annelerin büyük bir çoğunluğunun (%64,2) çalışmaları sebebiyle vakit bulamamalarından kaynaklı olabilir. Ancak bu durum şehire göre çok daha az oranda çalışan (%9,4) kırsalda yaşayan anneler açısından ele alındığında farklı nedenler söz konusu olabilir. Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı (2012) çalışmalarında annelerin sırasıyla yorgunluk, ne oynayacağını bilememe ve oynarken sıkılma gibi nedenlerle çocuklarıyla oyun oynarken sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada şehirde yaşayan anneler

kırsaldakilere göre her zaman ve sıklıkla yanıtını daha fazla oranda vermişlerdir. Farver' e göre (1998) oyunu bir eğitim aracı olarak gören ve bilişsel gelişimlerini desteklediğine inanan anneler çocuklarının oyununa daha fazla katılmakta, çocuklarını oyun oynaması için desteklemekte ve cesaretlendirmektedirler (aktaran, Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2012). Işıkoğlu ve Bora İvrendi (2008) çalışmalarında eğitimli ve çalışan anne babaların çocuklarının oyunlarına daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Craig, 2006 ve Lindsey ve Mize, 2001 çalışmalarında yüksek eğitim düzeyine sahip ailelerin çocuklarının oyunlarına daha fazla katıldıklarını belirlemişlerdir (aktaran, Işıkoğlu ve Bora İvrendi, 2008). Clearfield ve Nelson'un (2006) yaptıkları bir araştırmada annelerin oyunların başında çocuklarıyla on dakika boyunca nötr oyuncaklarla oynamalarına rağmen, oyunun daha ilerisinde annelerin dil aracılığıyla çocuklarıyla iletişim kurarak çocuklarının cinsiyet gelişimine yardımcı olan mesajlar vermeye çalıştıkları ve bu oyuncaklara çocuklarını yönelttikleri görülmüştür.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, hem şehir merkezinde (% 43,8) hem de kırsal bölgede yaşayan çocukların (% 37,5) oyun oynama alanı olarak en fazla oranda evin herhangi bir alanını, kırsalda yaşayan çocukların ikinci sırada (% 25,0) bahçe ve sokağı tercih ettikleri, bu oranın şehirde yaşayan çocuklarda ise % 8 olduğu belirlenmiştir. Çocukların ev içerisinde oynamayı tercih etmesi şehirde yaşayan çocuklar için beklenen bir sonuçtur. Valentıne ve Mckendrıck (1997) yaptıkları çalışmada, çok az sayıda çocuğun açık hava da oyun oynadığını, çevrelerinde uygun oyun alanları olsa bile, evden çok uzakta oynamayı veya açık havada oynamayı çok tercih etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Valentıne ve Mckendrıck (1997), çocukların oyun alanı olarak sokaktan çok evde ki kapalı mekanı tercih etmelerinin en büyük nedeninin, ailelerin endişelerinden kaynaklı olduğunu savuşmuşlardır. Benzer olarak Worthem ve Scherrer (1987) alt sosyoekonomik gruptaki çocukların daha çok bahçe oyunlarını üst sosyoekonomik gruptaki çocukların ise daha çok dramatik oyunları tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç annelerin eğitim düzeylerinin ve sosyoekonomik durumlarının azaldıkça çocuklarının oyun alanlarının kendilerinden uzaklaştığı ve daha fazla gözetimden uzak oynadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına göre, şehirde yaşayan annelerin çoğunluk olarak (% 67,9) çocuklarının ev içerisinde serbestçe oynamalarına izin verdikleri, kırsalda yaşayan annelerin ise (% 49,2) çocuklarının etrafı fazla dağıtmasına izin vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum şehirde yaşayan çocukların oyun olanı olarak farklı alternatiflerinin olmamasından ve annelerinin büyük oranda çalışıyor olmasından kaynaklı olabilir. Bununla beraber Çelen (1999) çalışmasında anne babaların eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe çocuklarının oyun hakkına ilişkin tutumlarının giderek daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada şehirde yaşayan annelerin kırsalda yaşayan annelere göre eğitim düzeylerinin ve sosyoekonomik düzeylerinin büyük oranda daha fazla olduğu düşünüldüğünde, ilgili çalışmanın, araştırmanın nedenleri arasında olabileceği söylenebilir. Koçyiğit ve Başara Baydilek (2015) ise okul öncesi dönem çocuklarıyla oyun üzerine yaptığı görüşmelerde, çocukların evde ne zaman, nerede ve ne oynayacaklarına genellikle annelerinin karar verdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada şehirde yaşayan anneler (% 59,3) çocuklarının açık havada ancak bir yetişkinle ve hava güzelse oynayabileceklerini, kırsalda yaşayanların ise (% 43,8) ancak güzel havalarda açık havada oynayabileceklerini belirtmişlerdir. Şehirde yaşayan annelerin güvenlik kaygısından dolayı çoğunluk olarak bu cevabı verdikleri düşünülmektedir. Bununla beraber şehir merkezinde çocuklara yönelik oyun alanlarının kısıtlılığı da bu sonucu etkileyen faktörler arasında yer alabilir. Örneğin araştırmanın yapıldığı Erzurum ilindeki oyun alanlarının incelenmesine yönelik yapılan çalışmalarda, oyun alanlarının hem nitelik hem de nicelik olarak yetersiz olduğu vurgulanmıştır (Yılmaz ve Bulut, 2003; Aksoy, 2011). Çok, Artar, Şener ve Bağlı' nın (1997) yaptıkları çalışmada ise alt sosyo ekonomik düzeyden üst sosyo ekonomik düzeye gidildikçe çocukların sokak oyunlarında azalma görüldüğü belirtilmiştir. Bu sonuç araştırmacılar tarafından alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin sokakları "yaşama alanı" olarak kullanmalarından, dolayısıyla çocuklarının oyun oynama ya da oyun oynarken gözlemlenme sıklığının daha yüksek olmasından kaynaklanacağı şeklinde yorumlanmıştır. Bu durum şehir merkezi ve kırsal bölge açısından da benzer şekilde yorumlanabilir.

Araştırmada hem şehirde (% 49,4) hem de kırsalda (% 29,7) yaşayan annelerin çoğunluk olarak çocuklarına ilk oyuncaklarını 0-6 ay arasında aldıkları tespit edilmiştir. Bununla beraber şehir merkezinde yaşayan annelerin çocuklarına ilk oyuncaklarını aldıkları dönemin doğmadan önce ve 0-12 ay arasında, kırsaldakilerin ise 12 ay ve sonrasında yoğunlaştığı görülmektedir. Özyeşer Cinel (2006) çalışmasında, genel olarak annelerin eğitim düzeyi

arttıkça çocuklarına ilk oyuncaklarını giderek daha erken dönemde aldıkları, üst sosyoekonomik düzeydekilerin büyük oranda doğmadan önce, alt sosyoekonomik düzeydekilerin ise 3 yaş ve sonrasında çocuklarına ilk oyuncaklarını aldıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Erden ve Alisinanoğlu (2002) çocukların ilk ne zaman oyuncakla karşılaşması gerektiğine ilişkin düşüncelerin annelerin eğitim seviyesine, Doğanay (1998) ise sosyo ekonomik düzeye göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum eğitim ve sosyoekonomik düzeyi kırsaldakilere göre büyük oranda daha yüksek olan şehirdeki annelerin oyuncağın önemi ve gerekliliği açısından daha bilinçli olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada hem şehirde (% 82,7) hem de kırsalda (% 64,8) yaşayan çocukların oyuncaklarının satın alınarak temin edildiği, kırsalda yaşayan çocukların bir kısmının oyuncaklarının evde yapıldığı ancak şehirde yaşayan hiçbir çocuğun oyuncaklarının evde yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum şehirdeki annelerin çalışıyor olmasından ve ekonomik durumlarının kırsaldakilere göre daha iyi olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada şehirde yaşayan annelerin (% 40,1) çocuklarını ödüllendirmek istediğinde, kırsalda yaşayanların ise (%35,1) çocukları istedikleri zaman oyuncak aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Onur ve Demir (2002) çalışmalarında ailelerin en fazla çocuklarının doğum gününde onlara oyuncak aldığını belirlemiştir. Ayrıca şehirde yaşayan anneler çocuklarına ihtiyacı olduğunda yanıtını % 34,6 oranında belirtirken bu durum kırsalda daha düşük oranda (%20,3) belirtilmiştir. Bu sonuç eğitim düzeyi kırsala göre daha yüksek olan şehirdeki annelerin oyuncağı eğitsel bir araç ve ihtiyaç olarak görmelerinden kaynaklı olabilir. Tezel Şahin (1993) ise ailelerin oyuncakları hem ödül hem de ihtiyaç olduğu için aldıklarını belirlemiştir. Yalçınkaya (1996) çocuklara oyuncak alırken öncelikle çocuğun evde bulunan diğer oyuncaklarını göz önünde bulundurarak ihtiyacına uygun oyuncakların alınmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Araştırmada şehirde yaşayan annelerin (%40,1) çocuklarına ayda bir, kırsalda yaşayan annelerin ise (%53,9) yılda iki ya da üç kere oyuncak aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun kırsalda yaşayan annelerin çocuğun oyuncak ihtiyacını daha çok ikinci plana atmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Uğurlu Sülü, Özet ve Ayçiçek (2012) çalışmalarında ailelerin gelir düzeyi arttıkça çocuklarına oyuncak alma sıklıklarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada şehirde yaşayan annelerin az bir kısmı (% 8,0) çocuklarının yeterli sayıda oyuncağının olmadığını belirtirken, bu oran kırsalda % 32,0 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar Onur, Çelen ve Artar'ın (2002) köy ve kentte karşılaştırmalı olarak yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. İlgili çalışmada her iki grupta yer alan anneler çocuklarının oyuncak sayılarını çok fazla bulmuşlardır. Onur ve diğerleri (1997) ve Onur ve Demir (2002) çalışmalarında alt sosyo ekonomik düzeydeki annelerin büyük bölümü çocuklarının oyuncak sayılarını az bulurken üst sosyo ekonomik düzeydeki annelerin büyük bölümünün yeterli buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların yeterli sayıda oyuncağa sahip olmasının ailelerin sosyo ekonomik durumuna göre değiştiği ilgili çalışmalarda da görülmektedir. Kırsal bölgede yaşayan annelerin genel olarak alt sosyo ekonomik düzeyde olduğu düşünüldüğünde çalışma sonucunun ilgili araştırmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada hem şehirde (%59,9) hem de kırsalda (%43,0) yaşayan çocuklara oyuncak alınırken anne baba ve çocuğun birlikte karar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu durumun kırsaldakilere oranla şehirdeki ailelerde daha fazla oranda olduğu görülmektedir. Erden ve Alisinanoğlu (2002) ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe oyuncağı anne baba ve çocuğun birlikte alma durumunun arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer çalışmalar incelendiğinde Uğurlu Sülü, Özet ve Ayçiçek (2012) çalışmasında çocuklara oyuncakları daha çok annelerinin aldığını, Bolışık, Bal Yılmaz, Yavuz ve Tural Büyük (2014) ise alınacak oyuncağın çocuğun kararına göre belirlendiğini tespit etmişlerdir. Ancak Onur ve diğerleri (1997) karşılaştırmalı olarak yaptıkları çalışmada, sıklıkla anne babaların çocuklarına oyuncakları beraber aldığı fakat üst sosyo ekonomik düzeyden alt sosyo ekonomik düzeye gidildikçe anne babanın birlikte oyuncak aldıklarını belirtenlerin yüzdelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç şehir merkezi ve kırsal bölgeyle ilişkilendirildiğinde çalışmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada hem şehirde hem de kırsal bölgede yaşayan anneler çocuklarına oyuncak alırken birinci sırada çocuğun yaş ve gelişim özelliği, çocuğun cinsiyetini ve güvenli olmasını sırasıyla daha fazla önemli bulduklarını belirtirmişlerdir. Ancak çocuğun yaş ve gelişim özeliğine ilk sırada dikkat ettiğini belirten annelerin oranı şehirde

% 37,0 iken, kırsalda % 24,2 olarak belirlenmiştir. Onur ve Demir (2002), alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin büyük oranda oyuncağın tehlikesiz ve güvenli oluşuna, üst sosyoekonomik düzeydekilerin ise çocuğun gelişim düzeyine uygunluğuna dikkat ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Erden ve Alisinanoğlu (2002) eğitimli annelerin oyuncağın çocukların yaş ve gelişim özelliğine uygun olmasına daha fazla dikkat ettiklerini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Adak Özdemir ve Ramazan (2012) yaptıkları çalışmada annelerin çocuklarına oyuncak seçerken öncelikli olarak oyuncağın 'eğitim ve öğrenmeyi desteklemesi', 'sağlıklı ve güvenli olması', 'sağlam ve kaliteli olması', 'eğlendirici olması' ve 'yaşa uygun olması' gibi özelliklerine vurgu yaptığı belirlenmiştir. Arıkan ve Karaca (2004) annelerin büyük çoğunluğunun oyuncak alırken oyuncağın tehlikesiz olmasını daha fazla önemsediklerini bununla beraber çocuğun cinsiyeti ve yaşının da annelerin oyuncak seçimini etkileyen önemli bir faktörler arasında olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe aldıkları oyuncağın çocuğun yeteneklerini ve zekasını geliştirici olmasına, şiddeti desteklememesine çocuğun cinsiyetine uygun olmasını daha fazla önemsedikleri, fiyatının uygun olmasını da desteklemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Fisher(1993) yetişkinlerin çocuklar için oyuncak satın alınması ve cinsiyet tipli oyuncak seçmeyi etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında, oyuncakçı dükkanında bulunan müşterilerle görüşme yapmıştır. Buna göre, müşterilerin çocuğunun geleneksel oyuncak kategorilerine göre oyuncak aldıkları, cinsiyet tipli ve cinsiyet içermeyen oyuncakları tercih ettikleri, cinsiyet tipli oyuncakları erkekler için daha çok aldıklarını saptamıştır. Uğurlu Sülü, Özet ve Ayçiçek' in (2012) 1-3 yaş çocuğu olan annelerle yaptığı çalışmada annelerin çok büyük oranının çocuklarına oyuncak alırken cinsiyete ve tehlikesiz olmalarına dikkat ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırma bulgularına bakıldığında oyuncak alınırken dikkat edilen noktalar arasında şehir merkezinde yaşayan annelerin yalnızca %2,5'i TSE belgesinin olmasını birinci sırada önemli bulurken, kırsal bölgede yaşayan annelerin hiçbirinin TSE belgesinin olmasını ilk üç sırada önemli bulmadıkları sonucuna varılmıştır. Oysa çocukların sağlığı ve onları olası kazalardan korumak için oyuncakların TSE belgesine sahip olması oldukça önem taşımaktadır. Bal Yılmaz, Yavuz ve Tural Büyük (2014) ebeveynlerin eğitim durumu arttıkça aldıkların oyuncakların güvenli ve üzerinde CE işaretini olmasına daha fazla önem verdiklerini belirlemişlerdir. Benzer şekilde şehir merkezinde yaşayan annelerin oyuncağın güvenilir ve eğitici olmasına kırsal bölgede yaşayan annelerden daha fazla önem verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucu benzer araştırmalarla beraber değerlendirildiğinde ailelerin eğitim ve sosyo ekonomik durumlarının oyuncak seçimini belirleyen önemli bir faktör olduğu ve eğitim ve sosyo ekonomik düzey arttıkça ailelerin çocukları için daha bilinçli oyuncak tercihi yaptıkları söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda Erzurum ili şehir merkezinde ve kırsal bölgede yaşayan anneler üzerinde yapılan bu çalışma, farklı şehir ve bölgelerin kent ve kırsalında yaşayan anneler ve babalar üzerinde de yapılabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir. Şehir merkezinde ve kırsal bölgede yaşayan anneler okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılım çalışmaları yoluyla çocuklarının hayatında oyun ve oyuncakların önemi konusunda bilinçlendirilebilir, çocuklarına nasıl oyuncak seçecekleri, oyun alanlarını nasıl düzenleyecekleri ve çocuklarıyla nasıl oyun oynayacakları konusunda uygun eğitim programları hazırlanabilir. Ebeveynlerin çocuğun oyununa nasıl katılacağı, oyuncak seçiminde nelere dikkat etmesi gerektiği gibi konularda eğitim panosu, afiş hazırlanabilir. Ayrıca bu konularda ebeveynlere broşür, kitapçık ve makaleler gönderilebilir. Hem şehir merkezinde hem de kırsal bölgede açık hava çocuk oyun alanları belediye, muhtarlık gibi kurumların destekleriyle nitelik ve nicelik olarak artırılarak, çocukların güvenli ve sağlıklı bir biçimde oyun oynayabilecekleri şekilde düzenlenebilir.

Not: Bu çalışma 2-5 Eylül 2015 tarihinde düzenlenen 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Oyuncağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 1-16.

Aksoy, Y. (2011). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 6, 82-106.

Aktaş Arnas, Y. (2005). 3-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi.*The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 4*(4), 59-66.

Aral, N., Gürsoy, F.ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Arıkan, D. ve Karaca, E. (2004). Annelerin oyuncak seçimi ile ilgili bilgi ve uygulamaları. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi,* 1, 1-9.

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Broadhead, P. (2004). *Early years play and learning*. London: RoutledgeFalmer.

Bruce, T. (2005). *Early childhood education*. 3.rd. London: Hodder Arnold.

Bolışık, B., Bal Yılmaz, H. Yavuz, B. ve Tural Büyük, E. (2014). Yetişkinlerin çocuklar için oyuncak seçimine yönelik davranışlarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi / Gümüşhane University Journal of HealthSciences*.*3*(4), 976-990.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Clearfield, M. W. & Nelson, N. M. (2006). Sex differences in mothers' speech and play behavior with 6-, 9-, and 14-month-old infants. *Sex Roles, 54*(1), 127-137. doi:10.1007/s11199-005-8874-1.

Çelen, N. (1999). Ana-babaların çocuğun "oyun hakkı"na ilişkin tutumları. B. Onur ve N. Güney (2004) (Yay.Haz.) içinde, *Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmalar*(ss.84-94). Ankara, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no: 12.

Çok, F. , Artar, M., Şener, T. ve Bağlı, M.T.(1997) Kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara örneği. B. Onur ve N. Güney (2004) (Yay.Haz.)içinde, *Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmalar*(ss.16-28). Ankara, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no: 12.

Doğanay, J. (1998). *Anasınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erbay, F. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(2), 249-264.

Erden, Ş ve Alisinanoğlu, F. (2002). Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncaklarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(22), 42-49.

Fisher, J. (2008). *Starting from the child*. *Teaching and learning in the foundation stage*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Fleer, M.(2010). *Early learning and development: Cultural-Historical Concepts in Play.* New York: Cambridge UniversityPress.

Işıkoğlu, N. ve Bora İvrendi, A. (2008). Anne ve babaların oyuna katılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(24), 47-57.

Kandır, A. (2000). Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, (4),77-80.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Koçyiğit, S. ve Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty), 12*(1), 1-28.

Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 26* (16), 14-19.

Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarda ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M. ve Şener Demir, T. (1997) Türkiye'de iki kentte annelerin bakış açısıyla çocukların oyuncak gereksinmesi Ankara örneği. B. Onur ve N. Güney (2004) (Yay.Haz.) içinde,*Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmalar* (ss. 43-60). Ankara, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no: 12.

Onur, B., Çelen, N. ve Artar, M. (2002). Türkiye'de geleneksel oyuncaklar: köy-kent karşılaştırması. B. Onur ve N. Güney (2004) (Yay.Haz.) içinde, *Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmalar* (ss. 131-137). Ankara, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no: 12.

Onur, B. ve Demir, T. (2002). Türkiye'de çocukların oyuncak sandığı: ulusal ve küresel etkenler. B. Onur ve N. Güney (2004) (Yay.Haz.) içinde,*Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmalar* (ss. 107-123). Ankara, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no: 12.

Özyeşer Cinel, N. (2006). *Farklı sosyo ekonomik düzeydeki 3-6 yaş grubu çocuğu olan anne babaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Razon, N. (1985). Okul öncesi dönemde oyunun oyunda yetişkinin işlevi. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma ve Güçlendirme Semineri II-III.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları, ss.57-64.

Pellegrini, A. D. (2001). Practitionerreview: The role of directobservation in theassesment of youngchildren. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Diciplines*, 42, 861-869.

Tezel Şahin, F. (1993). *Üç-altı yaş grubu çocuklarının anne babalarının çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tezel Şahin, F. (2003). Okul öncesi dönemde oyuncaklar ve oyun materyalleri. *Gazi üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, (9), 78- 82.

Uğurlu Sülü, E., Özet, F.ve Ayçiçek, D. (2012). 1-3 yaş grubu çocuğu olan annelerin oyuncak seçimi konusunda bilgi ve uygulamalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 9* (2), 879-891.

Valentine, G. & McKendrick, J. (1997). Children's outdoorplay : Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, (28), 219-235.

Wortham, S. & Scherrer, M. (1987). " How do young children say day play? The play preferences of five and six-year- old children", ED285692.

Yalçınkaya, T. (1996). *Eğitici oyun ve oyuncak yapımı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Yılmaz, S. ve Bulut, Z. (2003). Kentsel mekanlarda çocuk oyun alanlarının yeri ve önemi: Erzurum örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, 158.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİNE GÖRE İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN RESMİ MÜFREDATA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Mualla Murat
İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe öğretmenliği Bölümü
muallamurat@aydin.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Somayyeh Radmard
İstanbul Aydın Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği Bölümü
sradmard@aydin.edu.tr

Gökçe Yıldırım
İstanbul Aydın Üniversitesi
İşletme Fakültesi
gokce_uzun_@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı epistemolojik inanç ölçeğine göre öğretmenlerin resmi müfredat düşüncelerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, yaş ve branşlarına göre olumlu ve olumsuz unsurlarını ortaya çıkarmak ve farklılığı araştırmaktır. Bu araştırmanın yöntemi, okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyete, akademik başarıya ve sınıf düzeyine olan ilişkisini incelemek için Schommer (1990) tarafından hazırlanmış olan 'Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ)'nden yararlanılmıştır (Deryakulu, 2004: 264).

Araştırmanın evrenini İstanbul Bağcılar ilçesinde yer alan 19 resmi okulda görev yapan 361 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları epistomolojik inanç ölçeğine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredat kavramı ile ilgili elde ettiğimiz sonuçlar: Epistomolojik eğitim inancı yüksek olan öğretmen başarılı öğretmen sayılmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerini çok benimsemekte ve doğrudan model almaktadırlar. Öğrencilerin başarısızlık nedenlerinden birisi de çalışma alışkanlığının henüz kazanılmamış olmasıdır.

Anahtar Sözcükler: Okul Programları, bilgi, ilerlemecilik.

VIEWS OF OFFICIAL CURRICULUM FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Abstract

Made according to the purpose of epistemological beliefs scale of this research sex between perceptions of teachers' formal curriculum ideas, marital status, employment status at school, seniority years, education is age and reveal the positive and negative elements according to their branches and investigate differences. The method of this research, gender epistemological beliefs of school administrators, Schommer to examine the relationship between academic achievement and grade level (1990) prepared by the 'epistemological beliefs scale (EIO) from were utilized (Deryakulu of 2004: 264). Located in Istanbul's Bagcilar district population of the study constitutes of 361 school administrators and teachers working in 19 official. The results we obtained according to the findings of the research related to the concept of epistemological beliefs scale formal curriculum of primary and secondary school teachers: teachers who are considered highly successful epistemologically faith education teacher. Students, teachers and receive many direct model to adopt.

Key Words: School programs, information, progressivism.

GİRİŞ

Bireyin eğitimini, muhtemelen doğumdan hemen sonra başlayıp ölümüne kadar devam eden bir süreç olarak düşünebiliriz. Bu anlamda eğitim kavramı, bireyin hayatının tüm evrelerinde yaygın olarak kullanılan ve uygulanan bir kavramdır. Birey eğitimle ilk olarak ailede karşılaşır, daha sonra okulda ve sosyal kurumlarda eğitimin etkisiyle yaşamını sürdürür. İçerik olarak eğitime farklı yaklaşımlar söz konusudur. Örneğin Durkhiem'a göre eğitim, "toplumsal hayata henüz hazır olmayanlara yetişkin kuşaklar tarafından uygulanan bir etkidir. Amacı bireyde hem bir bütün olarak siyasal toplumun, hem de bireyin bağlı olduğu iş çevresinin kendisinden istediği belirli sayıda fiziksel, entelektüel ve ahlakı yetenekleri meydana getirmek ve geliştirmektir." (Suner, 2007). Bu tanıma benzer olarak Tolstoy eğitimi "bir insanın diğerini kendi kılma eğilimi" olarak düşünür. Yirmi birinci yüzyıl, dünyada birçok alanda hızlı değişmelerin ve yeniliklerin gerçekleştiği bir yüzyıl olmuştur. Sosyal değişmeleri yönlendiren dinamiklerden biri de bilgidir. İçinde yaşadığımız yüzyılda bilgi, hızlı bir biçimde üretilen, el değiştiren ve tüketilen önemli kaynaklardan biri haline gelmiştir. Bilgi sadece ulusal düzeyde değil, zaman ve mekân sınırlarını aşarak uluslararası düzeyde hızlı bir biçimde ulaşılan ve tüketilen bir meta haline gelmiştir. Bilgi üretimi, giderek kısalan zaman aralıklarıyla sürekli ikiye katlanarak artmaktadır. Bu değişme ve yenilikler, bireysel, toplumsal, kurumsal yasam ve ilişkileri etkilediği gibi eğitim ve okulu da etkilemektedir (Fındıkçı, 1998). Kısaca çeşitli bilim alanlarında üretilen bilgi, insan, toplum, işletme ve okul yaşamında da bazı değişmelere neden olmaktadır. Okul ve eğitimin de gelişen bilgi toplumunun gereklerine göre düzenlenmesi gerekmektedir (Illich, 2010). Eğitim kurumlarında bir insanı "bütün" yaratmak arzu edilen bir durumdur. Bu noktada okulları, kalabalık bir kitlenin davranışlarını üretildiği bir fabrika olarak görmek mümkündür. Bu kalabalık kitleyi ilerici eğitim politikasıyla istenilen bir bilgi toplumu haline getirmek mümkündür. İlerici eğitimi sağlamada görevi sadece okuma yazma öğreten ve aktaran değil, diğer toplumsal kurumlarda olduğu gibi, aynı zaman belli dayatmanın olduğu bir yer olarak ifade edebiliriz. Okul insanların topluma yardım sağlaması için belli bir yöntem ve ilerici eğitim politikası kullanır (Suner, 2007). Hızlı bir değişim içinde bulunan dünya, eğitimdeki yenilik ve gelişmeleri kavrayan, kendilerine düşen görevin farkında olan ve bu görevlerini bilinçli olarak yerine getiren bireylere ihtiyaç duymaktadır (Erdem & Demirel, 2002). Bu bireylerin ve içinde yaşadıkları toplumun geleceği; bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Sözü edilen becerilerin kazandırılması ve yaşam boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006). Çağdaş eğitimi gerçekleştirmek amacıyla, belli felsefeleri ve öğrenme kuramlarını temele alarak hazırlanan eğitim programları, değişime uğramakta ya da köklü olarak değişmektedirler (Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013). Bütün eğitim programlarının temelini öğrenme yaklaşımları oluşturmaktadır (Özenç ve Doğan, 2012). Bu yaklaşımlardan biri de son yıllarda en çok savunulan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. 2004 yılından bu yana resmi programda yer verilen yapılandırmacı yaklaşımda yaratıcı düşünen, eleştirel bakış açısına sahip olan, problem çözme becerisini kullanan bireylerin yetiştirilmesi önemli bir amaç olmasına rağmen birçok okulda halen otoriteye itaat eden, üst düzey düşünme becerilerine sahip olmayan, daha çok ezbere dayalı öğrenen bireylerin yetiştirildiği görülmektedir. Okullarda resmi programda olumlu yönde değişiklikler yapılmasına rağmen uygulamada bu değişikliklerin öğretim faaliyetlerine yansımadığı düşünülmektedir (Demirel, 2005). Bilgi toplumunun öğretmenleri, sürekli kendini geliştirmenin, farklı ve yeni düşünceleri araştırmanın, kurumunu, okulunu daha ileri götüren her düşüncenin alıcısı ve uygulayıcısı olan bir yenilikçidir (Karip, 2005; Çelik, 2000). Öğretmenlerin "mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren" bilgi çağının öğretmenleri olamayacağı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, küreselleşme, bilgi teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme, değişimi yönetme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır (Milli Eğitim Dergisi, 2015). Öğretmenler, okulunun misyon ve vizyonunu belirleyerek, bunlara okulca ulaşabilmek için "nasıl davranılması gerektiği"nin hesabını yaparak, okul iklimini buna göre oluşturmakla yükümlüdür. Bütün bunların anlamı, çağımızın öğretmenin, mevcut durumu sürekli geliştirmek için okulunu bu amaçlara göre yaşatmakla sorumlu olduğudur (Helvacı, 2007, s.226). Bu amaçla yapılan bu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin epistomolojik inançlarının cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, branş, yaş değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) İlk ve ortaokul öğretmenlerin cinsiyete göre epistemolojik inançları arasında fark var mıdır?
2) Öğretmenlerin medeni duruma göre epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3) Öğretmenlerin okulda çalışma durumuna göre epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4) Öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre epistemolojik inançları arasında bir fark var mıdır?

5) İlk ve ortaokul öğretmenlerin eğitim durumuna göre epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6) İlk ve ortaokul öğretmenlerin branşlarına göre epistemolojik inançları arasında fark var mıdır?
7) İlk ve ortaokul öğretmenlerin yaşına göre epistemolojik inançları arasında fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma genel tarama modelinde bir araştırmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Ayrıca, araştırmacının, araştırma değişkenlerine her hangi bir müdahalesi olmadan var olan durumu ortaya çıkarması düşünüldüğünden araştırma betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul Bağcılar ilçesinde yer alan 19 resmi okulda görev yapan 361 öğretmen oluşturmaktadır. İstanbul ilinin bu ilçe alanlarında bulunan özel ilköğretim okulları ise bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu okullardan orantılı olarak örnekleme de alınacak okullar belirlenmiştir. Ardından her okulda ilkokul ve ortaokuldaki sınıflar tekrar kendi aralarında kümelenmiş ve her bir kümeden birer sınıf tesadüfi yolla seçilmiştir. Elde edilen ortalama 3000 kişilik örneklem grubundan 361 kişiyle anket yapılmıştır. 171 sınıf öğretmeni, 29 türkçe, 27 matematik, 23 ingilizce, 22 fen ve teknoloji, 89 ise diğer branşlardan olmak üzere toplam 361 öğretmen örneklemi oluşturmaktadır. Örnekleme giren öğretmenlerden 327'si kadrolu, 34'ü ücretli öğretmendir. 253'ü evli, 108'i bekardır. Kıdem yılına göre ise farklılık göstermektedir İlkokul ve ortaokuldaki öğretmenlerinin ölçeğe ve kaynak çalışmasına verdikleri cevaplara göre ise görüşmelerin uygulanacağı öğretmenler, gönüllülük esasına göre amaçlı örnekleme türlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Grubunun Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Gruplar	***F***	***%***
Cinsiyet	Erkek	220	60,8
	Kadın	141	39,1
	Toplam	361	100,0
Medeni Durum	Evli	253	70,1
	Bekar	108	29,9
	Toplam	361	100,0
Okulda Çalışma Durumu	Kadrolu	327	90,6
	Ücretli	34	9,4
	Toplam	361	100,0
Mesleki Kıdem Yılı	1-5	103	28,5
	6-10	114	31,6
	11-15	64	17,7
	16-20	46	12,7
	20+	33	9,1
	Toplam	361	100,0
Eğitim Durumu	Yüksek Lisans	34	9,4
	Lisans	305	84,5
	Ön Lisans	22	6,09
	Toplam	361	100,0

Branş	Matematik	27	7,5
	Fen ve Teknoloji	22	6,1
	Türkçe	29	8,03
	İngilizce	23	6,4
	Sınıf	171	47,2
	Diğer	89	24,7
	Toplam	361	100,0
Yaş	20-30	134	37,1
	31-40	155	42,9
	41-50	55	15,2
	51+	17	4,7
	Toplam	361	100,0

Tablo 1'de çalışma grubunda cinsiyet, yaş, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem, eğitim ve branşlarına göre çeşitlilik gösteren toplam 361 İlk ve ortaokuldaki öğretmen bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen bireysel bilgi formu ve Schommer (1990) tarafından hazırlanmış olan 'Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ)'nden yararlanılmıştır. Kullanılan bu ölçek 35 maddeden oluşmaktadır ve Tüzün ve Topçu (2008) tarafından geçerlik ve güvenirlik saptaması yapılmıştır. Epistemolojik İnançlar Ölçeği beşli likert tipindedir (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum). Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık anlamında Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı, 98 olarak bulunmuştur. Bu sonuç güvenirliğin en yüksek değeri olan 1'e yakın olması nedeniyle yüksek bulunmuştur. Bu nedenle ölçeğin iç tutarlılık anlamında yeterince güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

İlk ve ortaokul öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarını cinsiyet, yaş, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem, eğitim ve branş değişkenlerine göre incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın verilerinin betimsel analizleri sonucunda, epistemolojik inanç puanlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem, eğitim ve branşa göre normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle, alt problemlere göre cinsiyet, lisansüstü eğitim yapma bağımsız değişkenleri iki kategorili oldugundan, bu bağımsız değişkenlere ilişkin ortalamalar arasındaki farkın anlamlığının test edilmesinde ilişkisiz örneklemler için "t" testi kullanılmıştır. Diğer yandan alt problemlerdeki yaş, branş, mezun olunan okul, öğretmenlikteki kıdem yılı, değişkenlerinde ikiden çok grup olduğundan Tek Yönlü Anova kullanılmıştır. Anova sonucunda "F" değerinin anlamlı çıkması durumunda farklılığın hangi ortalamalardan kaynaklandığının belirlenmesi için örneklem büyüklükleri eşit olmadığından ve daha duyarlı olması nedeniyle ikili karşılaştırma tekniği olarak anlamlılık testi kullanılmıştır (Hovardaoğlu, 1994).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre analiz edilmiştir. Buna göre;

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	p	t
Kadın	220	2,7582	,681	,496
Erkek	141	2,7333		

Ölçegi yanıtlayan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 220'si kadın, 141'i erkektir. $p<0,681$ değeri alfa değerinden daha büyük olduğu için katılımcıların, cinsiyet değişkenine göre yönetici algıları arasındaki anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu değer 359 serbestlik derecesinde ve 0,05 anlamlılık düzeyinde manidar bulunmamıştır. Dönmez (2002) tarafından yapılan "Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri" başlıklı çalışmadan elde edilen bulgu, çalışmadan elde edilen bulguyla paralellik göstermektedir. Buna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin yeterlik davranışlarına ilişkin algıları arasında fark olmaması, her iki cinsiyetin de aynı algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir (Dönmez, 2002).

Tablo 3: Medeni Durum Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi t Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{x}$	t	p
Evli	253	2,7527	,718	,361
Bekar	108	2,7386		

Tablo 3 incelendiğinde anketi yanıtlayan 361 ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 253'ü evli, 108'i bekar öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır.

Ölçeğin evli bekar bağımsız değişkeni için yöneticilerin mezun oldukları okul gruplarına göre puan ortalamaları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmamıştır. p<0,718 değeri alfa değerinden daha büyüktür. Bu sonuca göre, öğretmenlerin cinsiyet farklı olsa da yönetici özgürlük kavramına ilişkin algı düzeylerini değiştirmediği, yöneticilerin algı düzeyinin evli-bekar türünden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Okulda Çalışma Durumu Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi t Testi Sonuçları

Çalışma Durumu	N	$\bar{x}$	t	p
Kadrolu	327	2,7506	,708	,375
Ücretli	34	2,7277		

Tablo 4 incelendiğinde anketi yanıtlayan 361 öğretmenlerin 327'si kadrolu, 34'ü ücretli öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır. 0,05<0,708 olduğuna göre kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 5: Cinsiyet Değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smimov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet	,397	361	,000	,619	361	,000

Bunlarla ilgili Tabachnick and Fidell'e (Tabachnick and Fidell, 2013) göre aralığındaki değerler +1.5 ve -1.5 alırsa veriler normal dağılır (-1,5<p<+1,5). Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,62 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Tablo 6: Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smimov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kıdem Yılı	,233	361	,000	,871	361	,000

Tabachnick and Fidell'e(Tabachnick and Fidell, 2013) göre normallik sınaması aralığındaki değerleri +1.5 ve -1.5 olursa veriler normal dağılır (-1,5<p<+1,5). Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,87 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Tablo 7: Branş Değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smimov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Branş	,288	361	,000	,752	361	,000

George ve Mallery'e (George, & Mallery, 2010) göre normallik sınaması aralığındaki değerler +2.0 -2.0 için veriler normal dağılmaktadır (-2<p<+2). Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,75 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Tablo 8: Yaş Değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smimov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Yaş	,241	361	,000	,820	361	,000

Normallik sınaması aralığındaki değerler +1.5 ve -1.5 alırsa veriler normal dağılır (-1,5<p<+1,5). Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,82 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Tablo 9: Eğitim Durumu Değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smimov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Eğitim Durumu	,440	361	,000	,540	361	,000

Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,54 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Tablo 10: Medeni Durum Değişkeni için Normallik Sınaması Tablosu

Değişken	Kolmogorov-Smimov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Medeni Durum	,444	361	,000	,575	361	,000

Normallik sınaması aralığındaki değerler +1.5 ve -1.5 alırsa veriler normal dağılır (-1,5<p<+1,5). Normallik sınaması için kullanılan Shapiro Wilk test istatistiği 0,57 olarak hesaplanmıştır ve veriler normal dağılmaktadır.

Tablo 11: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Dizi Genişliği	Min	Max	Toplam	Ortalama		Ss	Variance
Branş	361	5,00	1,00	6,00	1047,00	2,90	,1118	2,12	4,512

Ölçeğin öğretmenlikteki eğitim yılı bağımsız değişkenine yanıt veren 361 öğretmenlerin eğitim puanının dizi genişliği 5,00, minumum değeri 1,00, maksimum değer 3,00, ortalama değer 2,9 standart sapma 2,1 olarak belirlenmiştir.

Tablo 12: Epistomolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Branşınız Değişkenine Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	Sig.
Gruplar Arası	,123	5	0,25	,212	,957
Gruplar İçi	41,032	355	,116		
Toplam	41,155	360			

Ölçeğin branşınız nedir? Bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin resmi müfredat kavramı üzerindeki tutum ve davranışlarına ilişkin algı puan ortalamaları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmamıştır [$F_{(5-355)}$ = ,212, p>0,05]. Başka bir ifade ile öğretmenlerin resmi müfredat üzerindeki tutum ve davranışlarının branşınız bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin algı ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 13: Epistomolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Eğitim Durumuna Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	,513	2	,256	2,258	,106
Gruplar İçi	40,643	358	,114		
Toplam	41,155	360			

Ölçeğin eğitim durumuna göre bağımsız değişkeni için öğretmenlerin eğitim durumuna göre puan ortalamaları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunmamıştır [$F_{(2-358)}$ = 2,258, p>0,05]. Başka bir ifade ile eğitim durumununun bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin resmi müfredat kavramı üzerindeki tutum ve davranışları ilişkin algı ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 14:Epistomolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Mesleki Kıdem Durumuna Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	,613	5	,033	,282	,923
Gruplar İçi	40,992	355	,115		
Toplam	41,155	360			

Ölçeğin öğretmenlikteki kıdem yılı bağımsız değişkeni için öğretmenlerin kıdem yıllarına göre puan ortalamaları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark olduğu görülmemiştir. [$F_{(5-355)}$ = ,282, p>0,05]. Bu sonuca göre, kıdem yılı bagımsız değişkenine göre yöneticilerin yönetici yeterliklerine ilişkin algı ortalamalarının farklı olmadığı söylenebilir. Bu bulgu ile Sener'in(2004) araştırmasından elde ettiği bulgu çelişmektedir. Şener (2004) araştırmasında öğretmenlerin algılarının öğretmenlikteki kıdemlerine göre karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar arasındaki farklılık, araştırmanın uygulandığı örneklemin farklı olması ve okul çevresinin sosyo-ekonomik yönden derecelendirmesindeki farlılıklardan kaynaklanmış olabilir (Şener, 2004).

Tablo 15: Epistomolojik İnanç Ölçeğine Göre İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Resmi Müfredata İlişkin Tutum ve Davranışlarının, Yaş Değişkenine Göre Algıları Arasındaki Farkın Test Edilmesi Anova Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	Sig.
Gruplar Arası	,084	3	0,28	,242	,867
Gruplar İçi	41,072	357	,115		
Toplam	41,155	360			

Ölçeğin yaş bağımsız değişkeni için öğretmenlerin yaş gruplarına göre puan ortalamaları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde fark bulunamamıştır [F(3-357) = ,242 p>0,05]. Bu bulguya göre, yaş bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin resmi müfredata ilişkin algı ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yaşları farklı olsa da düşüncelerine ilişkin algı düzeylerinin farklı olmadığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinden elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde araştırmanın amacına uygun olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

Epistomolojik inanç ölçeğine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredat düşüncelerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem yılı, yaş, branş, eğitim durum

düzeyinde önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Deryakulu, Bıkmaz (2003) da, bilimsel epistemolojik inançların geçerlik ve güvenirlik çalışmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inanç yaklaşımı hakkında cinsiyet, medeni durum düzeyinde önemli bir farklılık bulunmadığını yaptığı çalışmada ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin, cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma durumu, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, yaş, branş, öğretmenlerde resmi epistemolojik inanç algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Erdem (2008) de yaptığı araştırmasında öğretmenlerin durum akademik başarı düzeyleri ve cinsiyetleri arasında, epistemolojik inançlar algıları arasında anlamlı bir değişme olmadığını ortaya koymuştur. Fakat çabaya bağlı olduğu inancında bayan öğretmenler daha anlamlı olgunlaşma göstermişlerdir. Kurt'un (2010) araştırmasında, öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme, boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bacanlı Kurt, 2010).

Ayrıca lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin yeterlik algı düzeyleri arasında fark bulunmamaktadır. Bu bulguya göre, yaş bağımsız değişkenine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredata ilişkin algı ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yaşları farklı olsa da yönetici yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin farklı olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerinin daha çok 31-40 yaş grubu arasında olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmada eğitimde resmi müfredat kavramının yaşına yönelik yönetici ve öğretmenlerin yaşları farklı olsa da düşüncelerine ilişkin algı düzeylerinin farklı olmadığı söylenebilir.

Buna göre resmi müfredat konusunda bilginin kaynağına, kesinliğine, bilme ve öğrenmeye ilişkin öğretmenlerin inançlarını, cinsiyeti konusunda yönetici ve öğretmenlerin düşünceleri kendi cinsiyetleri ile ilişkili değildir. Örneğin eğitimde epistomolojik inanç kaynağına ilişkin cinsiyetine yönelik sorulan soruda ise öğretmenlerin tamamı eğitimde bu kavramın toplum için faydalı bireyler olarak düşünen, insanları hayal etmeleri olağandır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre eğitimde epistomolojik inanç boyutuna ilişkin de herhangi bir değişkene göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okullarda görev yapan öğretmenlerin bu boyutta kendilerini epistomolojik inanç kavramına ilişkin algı düzeylerinin değiştirmediği, öğretmenlerin algı düzeyinin evli-bekar türünden bağımsız olduğu söylenebilir. Bununla paralel olarak kadrolu olan öğretmenler de ücretli öğretmenlere göre kendilerini daha çok epistomolojik inanç kavramlarının daha çok geliştiğini düşünmektedirler.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin mesleki kıdemleri ilişkileri alt boyutuna ilişkin değişkeni arasında bir fark bulunmaktadır. Kıdem yıllarına göre öğretmenler olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu da okulların geleceği açısından olumlu bir durumdur. Bu da okul öğretmenliğin profesyonelleşmesi adına olumlu bir sonuçtur. Bu boyuta ilişkin olarak öğretmenlik kıdemleri arttıkça öğretmenlerin görüşlerinin de olumlu yönde arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin, branşınız değişkenine göre, epistomolojik inanç kavramına ilişkin algıları arasında fark bulunmamaktadır. İçen (2012) de yaptığı araştırma sonucunda; yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha sofistike epistemolojik inançlar taşıdıkları sonucuna da varılabilir. Öğretmenlerin kıdem düzeyi arttıkça, görüşlerine ilişkin ortalama puanın da arttığı görülmektedir. Bu bulgu daha kıdemli öğretmenlerin daha geleneksel epistemolojik inançlara sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (İçen, 2012).

Araştırmanın bulguları ışığında elde ettiğimiz sonuçlar yukarıda Epistomolojik inanç ölçeğine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin resmi müfredat kavramı ile ilgili elde ettiğimiz sonuçlar yukarıda belirtilenlerdir. Epistomolojik eğitim inancı yüksek olan öğretmen başarılı öğretmen sayılmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerini çok benimsemekte ve doğrudan model almaktadırlar. Bu nedenle bir öğretmenin bilme ve öğrenmeye bilginin kaynağına, kesinliği ilgili eğitim düşüncesi gelişimi, öğrencilerin bilişsel, sosyal duygusal alanları başta olmak üzere bütün gelişim alanlarında ve öğrencilerin öz yeterlik inançlarının gelişiminde etkilidir. Taşkın'nın (2012) yaptığı araştırmada epistomolojik eğitim inancı yüksek olan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin öğrenme çıktılarının niteliğinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna varılmıştır (Taşkın, 2012). Deryakulu (2002) da bun tam tersi olarak "öğrenmenin yeteneğiyle değil, güçlü şekilde inanan (bu epistemolojik inanç boyutuna ilişkin

gelişmiş / olgunlaşmış inançlara sahip)" (Deryakulu ve F. Hazır Bıkmaz, 2003) öğrencilerin, daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Okulların temel hedefinin de öğrencileri hayata hazırlamak olduğunu göz önüne alırsak, en başta öğretmenlerin doğru olan müfredat çerçevesinde epistomolojik inanç düşüncelerinin yüksek olması önemlidir. Araştırmada, eğitime temel teşkil eden anlayışların tahlilinin yapılabilmesi için de öncelikle eğitim olgusunun ve evrensel düşünüş biçiminin incelenmesi gerekli görülmüştür. Bu bağlamda öncelikle kuramsal bilgiler bölümünde çağdaş düşünüş biçiminin geçirdiği aşamalar incelenmiştir.

İdeolojiler eğitim amaçlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında belirleyici bir özelliğe sahiptirler. Çağdaş kültürün felsefi temelleri incelendiğinde ortaya çıkan dünya anlayışlarının içinde bulundukları sosyal ekonomik koşullara göre biçim aldığı görülmektedir. Bu dönemde mevcut öğretmen sayısı ve niteliği de göz önüne alınınca, hedeflenen yeni anlayışın hayata geçirilmesi eski yöntemlere bağlı kalınarak devam etmiştir. Diğer bir ifade ile ilerlemeci yaklaşımla oluşturulmaya çalışılan yeni eğitim anlayışı, uygulamada daimici ve esasici yaklaşıma bağlı kalmıştır. Bilginin kullanılmasında yapılacak çalışmalar çeşitli kuramları ortaya çıkartmaktadır. Öğretmenlerde bunu anketle kabul etmişlerdir.

Bu sebeple ilkokul ve ortaokul öğretmenleri başarılıdır veya öğretmenlerde kendi inandıklarını değil de ideal olan seçeneği işaretleme eğilimi vardır denilebilir. Bu durum da Bandura (1994)'nın da dediği gibi "doğrudan, dolaylı yaşantılar arttıkça, olumlu sözel iknalarla karşılaştıkça daha da iyiye gidebileceğinin göstergesi olduğu için sevindiricidir" (dergipark.ulakbim.gov.tr).

İlkokul ve ortaokul öğretmenleri öğrencilerin ders çalışma becerilerinin geliştirilmesi için ek ders verilmesi faydalı olacağını ve olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle, yöneticiler eğitimle ilgili stratejiler geliştirilmeli ve eğitim faaliyetleri daha sık düzenlenmeli ve öğrenciler bu kurslara yönlendirilmelidir. Öğrenciler için düzenlenen kurs içerikleri bilgi çağının gerektirdiği yenilik ve değişimleri de göz önüne alarak hazırlanmalı ve yöneticilerin de bu konuda fikirleri alınmalıdır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenleri, öğretmenlerin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim, boyutuna ilişkin de herhangi bir değişkene göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem yılı yüksek ve kadrolu olan katılımcıların bu boyutta kendilerini ücretli ve kıdem yılı yeni olan katılımcılara göre daha çok geliştirdiklerini düşünmektedirler. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri, yalnızca yönetim ve kendi eğitim aldıkları branşlarda değil, ilköğretimde geçerli olan her branştaki yenilik ve teknolojik gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Beraber çalıştığı ögretmenlerin alanlarındaki yenilik ve gelişimlerden haberdar olan yöneticiler öğretmenlerin eksiklik ve ihtiyaçlarını daha kolay anlayabilir ve onlara bu konuda daha bilinçli imkânlar sağlayabilir.

Araştırma bulgularına göre, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin sayısının az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilmeli ve lisansüstü eğitim almaya yönlendirilmelidir. Yönetici atanma, seçilme ve yükselmesinde de lisansüstü eğitim alma ölçütü göz önünde bulundurulmalıdır Bilimsel çalışma da en önemli kısım yaratıcı düşünmeden geçmektedir. buna göre öğrencilerin sorularına ve ilgi alanlarına hitap edebilmek için öğretmelerimizin kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu sebeple öğretmen ve öğretmen adaylarına müfredat içerisine yerleştirilmiş teknolojileri yakından takip etmeleri önerilmektedir. Görev başındaki öğretmenlerimize teknolojik yeniliklerle ilgili gerekli bilgileri aktaran hizmet içi eğitimler sunulması önerilmektedir. Bir öğretmenin başarılı olabilmesi için alanıyla ilgili tüm bilgilere sahip olmasının yanı sıra bu bilgileri uygulayabileceğine dair kendine inanması, yani ilerlemeci eğitim inancını geliştirmesi gereklidir.

Eğitimde öğretmenlerin ne kadar önemli bir yeri olduğu tartışılmazdır. Öğrencilerin başarısızlık nedenlerinden birisi de çalışma alışkanlığının henüz kazanılmamış olmasıdır. Bu alışkanlığı kazandırmada en büyük görev okul yöneticilerine öğretmenlere düşmektedir. Eğitim programları yenilenirken, yapılacak yenilikler eğitimin sosyal, psikolojik, ekonomik ve felsefi özelliklerine uygun olmalıdır. Bir bütün içinde sistematik olarak geliştirilen programlar amacına ulaşabilir.

İncelenen eğitim programlarının uygulamada faydacı ve ilerlemeci ekolün aksine daimici ve esasici yaklaşımla devam etmesinin önemli bir nedeni de öğretmen faktörüdür. Yenilenen ilköğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin geliştirilen programlarla ilgili olarak bilgilendirilmeleri uygulamada başarının ilk anahtarıdır.

Not: Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasından derlenmiştir.

KAYNAKÇA

Bacanlı Kurt, C. (2010). "Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, V. (2000). Eğitimsel Liderlik, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11), 47–64.

Çiftçi, S., Sünbül, A. M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 281-295.

Deryakulu, D. (2004). "Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki." Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10(38).

Dönmez, B. (2002). "Müfettiş, okul müdürü ve ögretmen algılarına göre ilkögretim okulu müdürlerinin yeterlikleri", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 81-87.

Fındıkçı, İ. (1998). Bilgi toplumunda eğitim ve öğretmen. Bilgi Toplumu Dergisi, 1. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını.

George, D., & MallerY, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

Hovardaoglu, S. (1994). Davranış bilimlerinde istatistik, Hatiboglu Yayınları, Ankara.

İçen, M. (2012). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri" İle İlişkisi" Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.

Illich, I. (2010). Okulsuz toplum. (Çev. C. Öner). İstanbul: Oda Yay.

KarasaR, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 14.Basım, Ankara: Nobel Yayın.

Özenç, M. ve Doğan, C. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 67-83.

Milli Eğitim Dergisi, Alındığı tarih: 02.09.2015 adres:
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/can.htm

Suner, D. (2007). Avrupa birliği eğitim politikasının öncelikleri: Kavramsal bir analiz, http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/bulentyilmaz/dog_nevsehir.pdf

Tabachnick and Fidell. (2013). B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.)Pearson, Boston.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİMİNDE ÇOKLU ORTAM ARAÇLARINDAN FAYDALANMAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Erhan Akın
Siirt Üniversitesi
erhanakin49@hotmail.com

Özet

Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde, çoklu ortam araçlarından faydalanmaya yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma, Muş ili Bulanık ilçesi merkez okullarında görev yapan, kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin dersine giren 13 Türkçe öğretmenin görüşlerine dayanmaktadır. Öğretmenlerin, kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevapların ortaya koyduğu temalara göre sonuçlar kodlanarak incelenmiş ve yorumlanmıştır. Öğretmen görüşleri alıntılarla belirtilmiştir. Yapılan analizler sonucunda görüşlerine başvurulan öğretmenlerin tamamı, çoklu ortam araçlarını kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin dersinde kullandıkları ancak sınıf mevcutlarının kalabalık olması, sınıfların bu araçlar için müsait olmaması, diğer öğrencilerin bu esnada etkinlik yapmayı bırakıp o öğrenciye odaklanması, çoklu ortam uygulamalarının sürekli kullanılmasına engel teşkil ettiği ulaşılan sonuçlardandır. Çalışmada ulaşılan diğer önemli sonuç, sekiz öğretmenin ders dışında, kaynaştırma eğitimine tabi öğrencileriyle bu etkinliklerden faydalanmasıdır. Bu araçlarla desteklenmiş derslerin daha zevkli, etkili olduğu, öğrencilerin bu durumdan memnun olduğu, ailelerden olumlu dönütlerin alındığı ulaşılan sonuçlardandır. Sonuçlar literatür doğrultusunda tartışılmış, önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, çoklu ortam, kaynaştırma.

TURKISH TEACHERS TAKE ADVANTAGE OF MULTIMEDIA TOOLS FOR MAINSTREAMING AN INVESTIGATION OF STUDENTS ' EDUCATION

Abstract

Mainstreaming the education of the students of Turkish teachers, multimedia tools to take advantage of this study examined the views of, for qualitative research methods of interview technique. Work, MUS province, where he worked in the school district, Blurry bonding training to students subject to Lesson 13 Turkish is based on feedback from the teacher. Teachers posed questions to them, their answers revealed that encode the results according to themes were explored and interpreted. Teacher opinions are indicated by the quote.As a result of the reviews referenced analyses all of the teachers, multimedia tools that students use in mainstream education, of course, but the fact that the crowd of available classes, the class that's not open to vehicles, the other students stop activities that students focus on at this time, the constant use of multimedia applications constitute an obstacle to it is one of the results achieved. Another important result achieved in the study, eight teacher outside of class, on mainstream education is that students take advantage of the activities subject to. This tool is supported with more fun lessons, to be effective, the students this is happy with the positive feedback from parents, from which the conclusions. The results are discussed according to the literature, made suggestions.

Keywords: Turkish education, multimedia, bonding.

GİRİŞ

Türkçe dersi diğer bütün dersleri kapsayan ve etkileyen bir derstir. Bu derste başarı sağlanamadığı sürece diğer derslerde tam anlamıyla başarı sağlanamayacağı bilinen bir durumdur. Bu durumdan hareketle özellikle kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin eğitiminde Türkçe eğitiminin yeri daha da önemlidir. Temel dil

becerilerini edinemeyen kaynaştırma öğrencisi diğer derslere karşı ilgisiz olur ve o derslerde başarı sağlayamaz. Bu ilgiyi ve başarıyı arttırmak için Türkçe dersinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif olmaları ve verilen bilgileri yerinde ve zamanında almaları gerekir. Bunun için de değişik yollar ve araçlar denenmelidir. Bu da öğretmen rehberliğinde, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlamayı amaçlayan yeni yöntemler ve araçlarla olur (Çeçen ve Zorbaz, 2009).

Yapılandırmacı eğitim sisteminde öğrenciye bilgileri güncel ve aktif olarak vermek hedeflenmektedir. Bunun için kaynaştırma öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenmede kalıcılık sağlanması için çoklu ortam araçlarıyla Türkçe dersinin işlenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Böylece Türkçe dersi zevkli olur ve daha iyi öğretilir. Teknolojik imkanların gelişmesine bağlı olarak eğitim teknolojisi araçlarında da aynı oranda gelişme sağlanmıştır. Yapılandırmacı eğitim sisteminin hedefleri doğrultusunda teknolojinin imkânları eğitim ortamında kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle kaynaştırma öğrencileriyle işlenen Türkçe derslerinde öğretmenlerin kullanabileceği çoklu ortam araçları mevcuttur ya da öğretmenler kendileri bu ortamları oluşturmaya başlamışlardır.

Bu ortamları oluştururken öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve ortamda kullanılabilecek malzemeler hakkında fikir sahibi olmaları işlerini daha da kolaylaştıracaktır. Kaynaştırma eğitimi, kişinin bulunduğu çevrede eğitimin tüm olanaklarından faydalanarak eğitim almasını savunan, özel eğitime ihtiyacı olan ve olmayan kişilerin akademik ve sosyal başarılar kazanarak toplumun sorun yaşamayan bireyi olma fırsatını sağlayan eğitim yaklaşımıdır (Sucuoğlu, 2006), özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin, özel eğitime muhtaç olmayan akranlarıyla aynı eğitim ortamını paylaşarak eğitim görmelerini sağlayan ve kaynaştırmaya tabi olanlara beceriler kazandırılmasını hedefleyen eğitimdir (Battal, 2007). Kaynaştırma eğitimi ülkemizde yasal olarak temellendirilmesine ve uygulamada paydaşları tarafından kabul görmesine rağmen, öğretmen adayların eğitiminde özel eğitim ile ilgili bu durum göz ardı edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin bir çoğu mesleki eğitimleri sırasında özel eğitime ilişkin yeterli eğitimi almadan mezun olmaktalar (Kargın, 2004). Oysaki Özel eğitime gereken önemin verilmesi ve öğretim programlarının özel eğitime muhtaç bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi ve bireysel farklara göre şekillenmesi gerekir (Çiftçi, 2009). Çünkü özel eğitim muhtaç kişiler; toplumdan kopmadan, toplumun aktif bir bireyi olduğu şartlarda eğitim alacak eğitim ortamları sayesinde başarıya ulaşabilirler. Özel eğitime muhtaç bireyler normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamına katılıp sosyalleşmeleri ve toplumda kendi rollerini belirleyebilmelidir (Şahin, 2010). Türkçe öğretmeni diğer öğrencilerin eşit şekilde eğitim ortamından faydalanma ve eğitim ortamını herkese uygulanabilir hale getirmede gösterdiği gayretin çok fazlasını kaynaştırma öğrencilerin eğitiminde göstermeli ve çok titiz olmalıdır. Özel eğitime muhtaç olan öğrencilerin normal gelişime sahip akranlarıyla bulunduğu eğitim ortamında öğretmen, hem sınıfın sosyal iklimi hem de davranışlar açısından en büyük arabulucudur. Bunun için sınıftaki öğrencilerin bireysel olarak ihtiyaçlarının karşılanması, sınıfta etkili bir iletişimin ortaya çıkarılması, kaynaştırmaya muhtaç öğrencinin sınıf, okul, toplum tarafından kabul görmesinde öğretmenin rolü çok büyüktür (Yıkmış, 2006).

Öğretmenin bu rolünü iyi bir şekilde yerine getirmesi için eğitim ortamında çoklu ortam araçlarını kullanması gerekir. Çoklu ortam araçları birden fazla duyuya hitap eden ortamlardır. Bunu için eğitim ortamlarını daha çok duyuya hitap eden ortamlar hâline getirmek, öğrencinin motivasyonunu ve başarısını arttırır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). "Görseller ve çoklu ortam araçları ile donatılan sınıflar, günümüz öğrencisinin dünyasına yaklaşan, ona hayatı olduğu şekli ile sunan bir ortam sağlar ve bu şekilde onu, ait olduğu zaman diliminin gereklerine göre eğitme şansını eğitimcilere sunar" (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 290). Çoklu ortam araçları, eğitim ortamında daha az sürede, daha etkili öğrenme ve öğretmeyi sağlayan araçlardır. Çoklu ortam, öğrencilerin görme, işitme, okuma ve merak uyandırıcı görüntüler gibi birden çok duyuyu bir arada ve etkili şekilde kullanılabilen bir eğitim ortamı olduğu için öğrenmeyi ve anlamayı arttırarak öğrenciye bir çok fayda sağlayacaktır (Çakmak, 1999).

Bilişim teknolojileri hayatımızın vazgeçilmezlerinden olmuş ve olmaya devam etmektedir. Hayatımızı kolaylaştırmak için kullandığımız bilgisayar, İnternet, telefon gibi bilişim araçlarının hayatımızda bulunma oranı her geçen gün artmaktadır (Bayhan, Olgun ve Yelland, 2002). Çoklu ortam araçlarının kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe dersinde kullanılması bu öğrencilerin bireysel farklarından doğan sıkıntılarını ortadan

kaldırma konusunda etkili olacak ve kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin Türkçe dersi öğrenme süreçlerini olumlu etkileyecektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı Türkçe öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde, çoklu ortam araçlarından faydalanmaya yönelik görüşlerinin incelemektir. Bu amaçtan hareketle Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde, çoklu ortam araçlarından faydalanma durumlarına ilişkin aşağıdaki sorular sorulmuş ve öğretmenlerin bu yöndeki görüşleri alınmıştır.

1. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde, çoklu ortam araçlarından faydalanıyor musunuz?
2. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde, çoklu ortam araçlarından hangilerini kullanıyorsunuz? Neden?
3. 3.Kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde, çoklu ortam araçlarından faydalanırken öğrencilerinizde gözlemlediğini belirgin davranışlar nelerdir?
4. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde çoklu ortam araçlarını kullanırken etkinlikleri nereden alıyorsunuz?
5. Kaynaştırma öğrencileri için Bireyselleştirilmiş Türkçe Eğitim Programında çoklu ortam araçlarına yeterince yer veriliyor mu? Açıklar mısınız?

Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde, çoklu ortam araçlarından faydalanarak ders işlemeleri, kaynaştırma öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışma, ihmal edilmesi durumunda telafisi zor sonuçlar doğuracak kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği konu hakkında araştırmacıya derinlemesine bilgiler sunar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2014-2015 öğretim yılında Muş ili Bulanık ilçesi merkez okullarında görev yapan ve kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin dersine giren 13 Türkçe öğretmenidir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmaya uygun ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların daha ayrıntılı incelenmesine olanak verir (Patton, 1987, akt; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin dersine giren Türkçe öğretmenlerini belirlemek için Bulanık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü' nde yetkili kişi ile görüşülmüş ve Türkçe öğretmenleri bu yolla seçilmiştir.

Tablo 1: Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Bazı Özellikleri

		n	%
	Bayan	4	% 31
	Bay	9	% 69
Hizmet yılı	1-2	8	% 62
	3 ve üstü	5	% 38

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin dersine giren on üç Türkçe öğretmenin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzu uzman görüşüne sunulmuş ve amaca uygun 5 soruluk görüşme formu hazırlanmıştır. Deneme amaçlı örnekleme dahil olmayan iki öğretmenle görüşme yapılmış ve çalışma için herhangi bir sıkıntı olmadığı anlaşılınca da diğer görüşmelere başlanmıştır. Görüşme için öğretmenlerden randevu talep edilmiştir. Görüşmelerin sakin bir ortamda yapılmasına özen gösterilmiştir. Görüşmelerden önce öğretmenlerle konu hakkında sohbet edilmiş sonra sorulara geçilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşme sonucunda ulaşılan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde, veriler sorulardan hareketle temalara ve oluşturulan kodlara göre çözümlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların ortaya koyduğu temalara göre iki alan uzmanı tarafından bağımsız kodlama yoluyla kodlanmıştır. Daha sonra belirlenen ortak kodlar başlıkları altında incelenmiştir. İnceleme sonucunda ulaşılan sonuçlar betimsel bir biçimde yorumlanmıştır. Öğretmen görüşleri alıntılarla belirtilmiştir. Doğrudan aktarmalarda Ö1, Ö2, Ö3… kodları kullanılmıştır. Doğrudan alıntılanacakları seçerken sık tekrarlanan ve önemli olduğu düşünülen görüşler seçilmiştir.

BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde, çoklu ortam araçlarından faydalanma durumlarına ilişkin sorular sorulmuş ve öğretmenlerin bu yöndeki görüşleri alınmıştır. Türkçe öğretmenlerine sorulan sorulardan hareketle elde edilen görüşler ve buna yönelik yorum aşağıda belirtilmiştir:

1. Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitiminde Çoklu Ortam Araçlarından Faydalanıyor musunuz? Neden?

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelenmiş ve ulaşılan sonuç Tablo 1'de belirtilmiştir:

Tablo 2: Türkçe Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitiminde Çoklu Ortam Araçlarından Faydalanma Durumu

	Katılımcı	f (Tekrarlanma Sıklığı)	Yüzde %
Evet	13	13	100
Hayır		0	0

Tablo 2'ye göre araştırmada görüşmeye katılan öğretmenlerin f (13) tamamı çoklu ortam araçlarından faydalandıklarını belirtmesine rağmen yapılan açıklamada; f (2)'si yeterince faydalanamadıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan birisi (ö 10) göreve yeni başlayan bir öğretmen iken diğeri ise (ö 7) dört yıllık bir öğretmendir. Neden sorusuna ise faydalananların hepsi f (13); bu araçlar sayesinde kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde amaca ulaşmada ve öğrencileri sınıf ortamına çekmede daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Yeterince faydalanmayanlar f (2) ise; (ö 7), sınıfının kalabalık olması ve ders dışında da ailevi nedenlerden dolayı öğrencilerine zaman ayıramadığını sebep olarak gösterirken; (ö 10) da sınıf mevcudunun kalabalık olması ve ders dışında da öğrencinin ve velisinin bunu istemediğini vurgulamıştır. Katılımcı öğretmenlerden bazıları;

(ö 10), Veli çocuğuyla ilgilenmiyor, çoğu zaman okula göndermiyor. Rehabilitasyon merkezini daha çok önemsiyor. Bunun sebebi de oradan aldığı raporla maddi destek alıyor olmasıdır.

(ö 7) , Sınıfım çok kalabalık olduğunda normal dersi işleme de bile sıkıntı çekiyorum. Öğrenciler etkinlik yaparken bu öğrencimle ancak ilgileniyorum. Bunun yeterli olmadığını biliyorum fakat eşim çalıştığı için okul çıkışında kendi çocuklarıma zaman ayırmak zorunda kaldığımdan dolayı bu öğrencime zaman ayıramıyorum. Ancak sınıfta bazen bilgisayardan çoğunlukla telefonumdan onlara uygun şeyler izlettiriyorum.

(ö 4), Türkçe derslerimin çoğunu bu araçlarla işlediğim için kaynaştırma öğrencilerimin de eksiklerini gidermiş oluyorum.

(ö 9), Haftanın bazı günlerinde bu öğrencimi bilişim sınıfına götürüp onunla orada ders işliyorum.

(ö 13), Bilgisayarıma indirdiğim çalışmaları bu öğrencime izlettirip yorumunu alıyorum. Bazen de üst sınıfta dersine girdiğim abisini görevlendiriyorum.

2. Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitiminde Çoklu Ortam Araçlarından Hangilerini Kullanıyorsunuz? Neden?

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelenmiş ve ulaşılan sonuç Tablo 3'te belirtilmiştir:

Tablo 3: Türkçe Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitiminde Kullandıkları Çoklu Ortam Araçları

Örnek Cümleler	Kodlar	f (Tekrarlanma Sıklığı)	Yüzde %
"Öğrencime okutulan ya da dinletilen bir hikayeye uygun resim seçtiriyorum." *"Bazı kavramları anlamaları için resimleriyle birlikte veriyorum."* *"Panolara astığım resimlerden hareketle öğrencilerimi konuşturarak konuşmalarını geliştirmeye çalıştırıyorum."*	**Görsel araçlar**	9	69
"Dinleme metinlerini fon müziği eşliğinde bilgisayarımdan dinlettiriyorum. " *"Öğrencilerime dinlettiğim şarkılar hakkında konuşma yaptırıyorum."*	**İşitsel araçlar**	7	54
"Öğrencime seviyesine uygun videolar seçip izlettiriyorum. Bununla ilgili sorular soruyorum" *"Bütün sınıfa şiir dinletip yorumlarını alırken bu öğrencimi de derse aktif katıyorum. Bazı kelimelerin anlamasını sorup dikkatini ölçüyorum."* *"Bazı metinleri işlerken metnin ana fikrine uygun çizgi filmler izlettirerek öğrencinin metni kavramasını sağlıyorum."*	**Görsel ve İşitsel araçlar**	13	100

Tablo 3'e göre görüşmeye katılan öğretmenlerin f (9) 'u görsel araçları eğitim ortamında kullanırken, f (7)'si işitsel araçları ve f (13)'ü ise görsel ve işitsel araçları kullandığını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları;

ö 8) Bu öğrencime okutulan ya da dinletilen bir hikayenin ana fikrine uygun olan resimleri seçtirip bunlar üzerinde konuşturuyorum.

(ö 11) Panolara astığım resimlerden hareketle öğrencilerimi konuşturarak konuşmalarını geliştirmeye çalıştırıyor daha sonra kendilerine resim çizdiriyorum.

(ö 1), Çizgi film kahramanlarının görsellerini kullanarak bununla ilgili yorumlar yaptırıyorum.

(ö 5), Bazı etkinlikleri öğrencilerim seviyesine indirgemek için resimlerden yararlanarak onların dersi anlamalarına ve derse katılmalarına fırsat veriyorum.

(ö 5), Kitaplardaki görsellere bakarak ona benzer görseller çizdiriyorum ve öğrencime başarı hissi tattırıyorum.

*3.*Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitiminde Çoklu Ortam Araçlarından Faydalanırken Öğrencilerinizde Gözlemlediğini Belirgin Davranışlar Nelerdir?

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelenmiş ve ulaşılan sonuç Tablo 4'te belirtilmiştir:

Tablo 4: Türkçe Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitiminde, Çoklu Ortam Araçlarından Faydalanırken Öğrencilerinde Gözlemledikleri Belirgin Davranışlar

Örnek Cümleler	Kodlar	f (Tekrarlanma Sıklığı)	Yüzde %
"Çoklu ortam araçlarıyla işlediğim derslerde kaynaştırma öğrencilerim derse yönelik daha yüksek motivasyona sahiptirler." *"Sınıf ortamında derslere karşı ilgisiz olan bu öğrencilerim, çoklu ortam araçlarıyla ders işlediğim zaman motivasyonları çok yüksek oluyor."*	**Öğrencilerin motivasyonunun yüksek olması**	13	100
"Dersi anlamada sıkıntı çeken bu öğrencim çoklu ortam araçları sayesinde temel konuları anlayabiliyor"	**dersi daha iyi anlamaları**	9	69

"Yeni öğrendiği bilgilerle ilgili olarak onlara çeşitli videolar izlettiriyorum ve böylece dersi anlamaları pekişmiş oluyor." *"Etkinlikleri yaparken bu öğrencilerime yardımcı kaynak olarak bazı görsel ve işitsel araçlar kullanarak etkinlikleri yapmalarını sağlıyorum."*			
"Bu öğrencimin en büyük sorunu derste işlenilenleri hatırlamasıdır fakat ona izlettiklerimi kolay kolay unutmuyor." *"Çizgi film kahramanlarını ve davranışlarını sınıf ortamında kullandığım zaman uzun süre bu öğrencilerim işlenilen dersi hatırlayabiliyorlar"* *"Her Çocuk Özeldir " adlı bir çizgi film izlettirdim ve bu öğrencilerim izlerken sıkılmalarına rağmen filmi sonuna kadar izlediler. Oradaki çocuğun azmini ve yaptıklarını uzun süre anlattılar."*	**Öğrendiklerini unutmamaları**	10	77
"Ne zaman bilişim sınıfa gideceğiz desem en çok bu öğrencilerimin heyecanlandığını görüyorum." *"Çoklu ortam araçlarını kullanırken kaynaştırma öğrencilerimin kendilerini çok rahat ve diğer arkadaşlarıyla aynı düzeyde gördüklerini fark ediyorum."* *"Bana kalırsa kaynaştırma öğrencilerine yönelik bütün planlama bu araçlarla olmalıdır."*	**Sıkılmadan dersi takip etmeleri**	7	54

Tablo 4 incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin dersinde çoklu ortam araçlarını kullanırken bu öğrencilerin davranışlarındaki belirgin özellikleri öğretmenler f (13) şöyle sıralamışlardır. "Öğrencilerin motivasyonunun yüksek olması *f (13),* dersi daha iyi anlamaları *f (9),* Öğrendiklerini unutmamaları *f (10),* Sıkılmadan dersi takip etmeleri *f (7)"* başlıklı kodlar altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerden bazıları;
(ö 1), Yeni öğrendiği bilgilerle ilgili olarak onlara çeşitli videolar izlettiriyorum ve böylece dersi anlamaları pekişmiş oluyor.
(ö 11), Çizgi film kahramanlarını ve davranışlarını sınıf ortamında kullandığım zaman uzun süre bu öğrencilerim işlenilen dersi hatırlayabilmeleri beni mutlu ediyor. Bu durumda ben de daha verimli ders işleme hevesine sahip oluyorum.
(ö 4), B*ilişim sınıfında ders işlenmesi kadar bu öğrencimin sevindiği başka bir durum görmedim.*
(ö 6), *Çoklu ortam araçlarını kullanırken kaynaştırma öğrencilerimin kendilerini çok rahat hissetliklerini ve diğer arkadaşlarıyla aynı heyecan ve tutuma sahip olduklarını gördüm.*
(ö9), *Her Çocuk Özeldir " adlı bir çizgi film izlettirdim ve bu öğrencilerim izlerken sıkılmalarına rağmen filmi sonuna kadar izlediler. Oradaki çocuğun azmini ve yaptıklarını uzun süre anlattılar. Bu filmle birlikte onlarda da aynı heyecanı fark ettim. Bu durum eğer sürekli hale getirilirse kaynaştırma öğrencilerinde büyük başarı ve değişimin olacağı kanısındayım.*

4. Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitiminde Çoklu Ortam Araçlarını Kullanırken Etkinlikleri Nereden Alıyorsunuz?

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelenmiş ve ulaşılan sonuç Tablo 5'te belirtilmiştir:

Tablo 5 incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde kullanılan çoklu ortam araçların kaynağına yönelik olarak öğretmenler f (13) hepsi de kaynakları internetten edindiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler f (2) ise internetten kaynak almalarına rağmen kendilerinin de etkinlik hazırladığını belirtmiştir. Bu da öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerin eğitimi için çoklu ortam araç kullanmasının önemi hakkında bilinçli olmalarına rağmen bu araçları hazırlamada yetersiz oldukları görülmektedir. Öğretmenlerden bazıları;
(ö 12), Çoklu ortam araç hazırlama konusunda kendimi çok yetersiz buluyorum çünkü kaynaştırma eğitimi konusunda da yetersizim.
(ö 7), Bu konu da herhangi bir eğitim almadığım için bütün etkinlikleri internetten temin etmeye çalışıyorum fakat bu da yeterli değil.

(ö 4), *İnternetten kaynaklar indiriyorum ancak bunları mutlaka gözden geçiriyorum ve kendim de bir şeyler ekleyerek öğrencilerime uyguluyorum.*

Tablo 5: Türkçe Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitiminde Çoklu Ortam Araçlarını Kullanırken Etkinliklerin Alındığı Kaynaklar

Örnek Cümleler	Kodlar	f (Tekrarlanma Sıklığı)	Yüzde %
"Etkinlikleri internet ortamından alıyorum " *" Çoğu zaman youtube'den alıyorum."* *"Genellikle çizgi film ve animasyonları önceden indiriyorum ve öğrencilerime uygun olanları izlettiriyorum."*	**İnternet ortamından**	13	100
"Genellikle kendim hazırlıyorum." *"Kendim hazırlamaya çalışıyorum ama yetersizim. İnterneti tarayarak bir şeyler bulmaya çalışıyorum. İnternette de yeterince kaynak bulamıyorum."*	**Kendim hazırlıyorum**	2	15

5. Kaynaştırma Öğrencileri İçin Bireyselleştirilmiş Türkçe Eğitim Programında Çoklu Ortam Araçlarına Yeterince Yer Veriliyor mu? Açıklar mısınız?

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelenmiş ve ulaşılan sonuç Tablo 6'da belirtilmiştir:

Tablo 6: Türkçe Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrenciler İçin Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Türkçe Eğitim Programında Çoklu Ortam Araçlarına Yeterince Yer Verilme Durumu

Örnek Cümleler	Kodlar	f (Tekrarlanma Sıklığı)	Yüzde %
	Evet	0	0
"Bireyselleştirilmiş Türkçe Eğitim Programı bu öğrenciler için yeterli düzeyde değildir. Çoklu ortam araçlarını bu program doğrultusunda kullanmak mümkün değil ." *"Bireyselleştirilmiş Türkçe Eğitim Programı da aynen Türkçe Öğretim Programı gibi profesyonel ve uygulamaya dönük hazırlanmalıdır. Ancak o zaman çoklu ortam araçları kullanılabilir."* *"Bireyselleştirilmiş Türkçe Eğitim Programı hazırlanırken sınıftaki diğer öğrenciler dikkate alınmamıştır. Sınıfta kaynaştırma öğrencilerin dışında diğer öğrencilerin de olduğu gerçeğinden hareketle program ayarlanmalıdır. O zaman bu araçlar işe koşulabilir."*	**Hayır**	13	100

Tablo 6 incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde Bireyselleştirilmiş Türkçe Eğitim Programında çoklu ortam araçlarına yeterince yer veriliyor mu? *sorusuna* yönelik olarak öğretmenler f (13) hepsi yeterince yer verilmedikleri kanaatini taşıyorlar. Öğretmenler f (13) tamamı programın yetersizliğinden ve kaynaştırma öğrencileri çok dikkate alınmadan hazırlandığından bahsetmişlerdir. Bu programın hazırlanması aşamasında gerektiği kadar titizlik gösterilmediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Özellikle kaynaştırma öğrencilerin diğer öğrencilerle beraber ders işledikleri hususu göz önünde bulundurulmadığı ve bu sebeplerden dolayı da programın çoklu ortam araçlarını kullanmaya müsait olmadığını vurgulamaktalar. Öğretmenlerden bazıları;

(ö 13), Bireyselleştirilmiş Türkçe Eğitim Programı hazırlanırken sınıftaki diğer öğrenciler dikkate alınmamıştır. Sınıfta kaynaştırma öğrencilerin dışında diğer öğrencilerin de olduğu gerçeğinden hareketle program ayarlanmalıdır. O zaman bu araçlar işe koşulabilir. Mevcut haliyle yeterli değildir.

(ö 7) Bireyselleştirilmiş Türkçe Eğitim Programı da aynen Türkçe Öğretim Programı gibi profesyonel ve uygulamaya dönük hazırlanmalıdır. Ancak o zaman çoklu ortam araçları kullanılabilir. Yoksa bu haliyle normal ders işlenmesine bile müsait değildir.
(ö 5) Bireyselleştirilmiş Türkçe Eğitim Programı ne çoklu ortam araçlarının kullanımını gerektirecek düzeydedir ne de sınıf ortamında kullanılabilir düzeydedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar üzerinde durulmuş ve sonuçlar tartışılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmada; Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin dersinde çoklu ortam araçlarını kullanma durumlarını tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde çoklu ortam araçlarından faydalandıkları sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte faydalanma durumunun hala yeterli düzeyde olmadığı yapılan görüşmelerde elde edilen diğer sonuçtur. Çünkü faydalandığını belirten öğretmenler yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Türkçe Öğretmenlerinin bu araçlar sayesinde kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde amaca ulaşmada ve öğrencileri sınıf ortamına çekmede daha başarılı oldukları ve dersi bu şekilde daha etkili işledikleri varılan diğer bir sonuçtur. Ancak bazı öğretmenlerin sınıfların kalabalık olması ve özellikle velinin bilinçli davranmaması bu araçların etkili kullanılmasını engellediği sonucuna varılmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin görsel, işitsel, görsel ve işitsel araçlarını ayrı ayrı ve birlikte kullandıkları sonucuna varılmıştır. Kullandıkları bu araçlar sayesinde Türkçe dersinin daha zevkli, etkili bir şekilde işlendiği ve öğrencilerin bu derslerde yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu, öğrenmelerinin daha kolay ve kalıcı olduğu sonucu elde edilmiştir. Çoklu ortam araçlarıyla işlenen derslerde Türkçe öğretmenleri etkinliklerinin çoğunu internet ortamından ya da başka birisinden yardım ederek aldıkları ve çok nadiren kendilerinin hazırladıkları elde edilen diğer önemli bir sonuçtur.

Elde edilen diğer önemli bir sonuç ise; öğretmenler tamamı Bireyselleştirilmiş Türkçe Öğretim Programın kaynaştırma öğrencileri ve onların eğitiminde çoklu ortam araç kullanımı için yetersiz olduğu ve bu programların kaynaştırma öğrencilerinin bireysel farklılıklarının çok dikkate alınmadan hazırlandığıdır. Programın hazırlanması aşamasında gerektiği kadar titizlik gösterilmediği, özellikle kaynaştırma öğrencilerin diğer öğrencilerle beraber ders işledikleri hususu çok fazla göz önünde bulundurulmadığı, görüşmeciler tarafından vurgulanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerin eğitiminde çoklu ortam araçlarının kullanılmasının bu öğrencilerin eğitiminde etkili ve verimli sonuçlar doğuracağı, öğrencileri motive edip kalıcı öğrenme sağlayacağı bir öğrenme ve öğretme yolu olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, araştırmanın bu bulgusuyla benzerlik gösteren çalışmalara ulaşılmıştır.

Ballıel (2014), Webquest destekli öğrenme yaklaşımı hafif düzeyli zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlara yol açan öğretim tekniği olduğu, Coşkun ve Erdin (2014) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerince kullanılan işitsel ve görsel materyaller bir arada kullanılmasının daha etkili olduğu, Balkı (2008) çalışmasında, çeşitli görsel ve işitsel araçların derste kullanılmasının öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarını artırdığı, öğrenmeyi kolay ve kalıcı hale getirdiği, Döngel (2009) zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin verilen konu üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırma için normal bireylere nazaran daha çok emeğe, yöntem ve tekniklere, zamana ihtiyaç olduğu, Atik Çatak ve Tekinarslan (2008) çalışmalarında, PowerPoint programıyla geliştirilen ve görselliğin ön planda olduğu materyallerin zihinsel yetersizliğe olan öğrencilerin kelimeyi, cümleyi ve metni somutlaştırmasına ve anlamlandırmasına yardımcı olduğu, Ozan (2008) öğrenmenin daha etkin olması için çoklu ortamların etkili tasarlanması ve verilecek mesajların, bilginin değişik ve dikkat çekici farklı yollarla hedef kitleye ulaştırılması gerektiği, Aruk (2008) bilişim teknolojilerinin zihinsel yetersizliği olan bireylerin e-eğitiminde kullanılmasının büyük bir öneme sahip olduğu sonucuna varmışlardır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşlerinden ve literatür incelemesinden hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Çoklu ortam araçlarının kaynaştırma öğrencilerin temel dil becerilerindeki etkisinin her bir dil becerisi için ayrı ayrı ele alınarak incelenebilir.

2. Temel dil becerilerin eğitiminde kullanılacak olan çoklu ortam araçlarının nitelikli ve etkili olarak kullanılması sağlanmalıdır.

3. Kaynaştırma öğrencileri ile ilgili ve bunların eğitiminde hazırlayabilecekleri etkinliklere yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir.

4. Türkçe dersi kaynaştırma eğitimi için hazırlanan programlar daha etkili ve tüm paydaşların görüşleri alınarak çoklu ortam araçlarını kullanabilecek şekilde hazırlanmalıdır.

5.Eğitim ortamının kaynaştırma öğrencileri için çoklu araç kullanımına müsait hale getirilmelidir.

Not: Bu çalışma 05-07 Kasım 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 4th World Conference on Educational and Instructional Studies- WCEIS 2015'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (28),* 9-l8

Balkı, E. (2008). *Öğretmenlerin bilişim teknolojilerine ilişkin algıları ve uygulamaları: Özel Konya Esentepeİlköğretim okulu örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Bayhan, P., Olgun, P. ve Yelland, N. J. (2002). A study of pre-school teachers' thoughts about computer-ssisted instruction. *Contemporary Issues in Early Childhood,* 3(2), 298–303

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çakmak, O. (1999). Fen eğitiminin yeni boyutu: Bilgisayar-multimedya-internet destekli eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (11), 116- 125.

Çeçen, M. A. ve Zorbaz, K. Z. (2009). Proje tabanlı öğretim ve Türkçe öğretiminde kullanımı. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 42 (1), 87-104.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, (5)2,* 1-13.

Kurudayıoğlu. M. ve Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR, XXVIII*, 283-298.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları,* Ankara :Ekinoks Yayınevi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.

Yıımaz, N. (2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 39 ISSN: 2146-9199

MESLEKİ VE TEKNİK LİSELERDE KULLANILAN UYGULAMALI DERS SINAVLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Bahar
Fatih Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
mbahar@fatih.edu.tr

Bülent Kobak
Elektrik Öğretmeni
Hacı Sevim Yıldız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
bkobak@yahoo.com

Özet

Mesleki ve teknik eğitimin ana hedefleri; öğrenme ortamını uygun hale getirmek, bireyin alması gereken becerileri geliştirmek ve işe uygun olan davranışları kazandırmak şeklinde belirtilebilir. Mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin mesleki alan yeterlilikleri eğitim süreci içinde aldıkları uygulamalı alan derslerine bağlıdır. Ancak, öğrencilerin kendi alanlarında yetişme düzeylerini gösteren mesleki ve teknik alandaki uygulama derslerinde kullanılan ölçme yöntemlerine ilişkin olarak yurtiçindeki çalışmalar yetersizdir. Bu eksikliği gidermek ve meslek liselerindeki öğretmenlerin uygulama derslerini sağlıklı olarak değerlendirmelerine katkı sağlamak amacıyla bu çalışma yürütülmüştür. Çalışmada öğrenci gözüyle uygulama derslerinde teknik ve meslek lisesi öğretmenleri tarafından kullanılan ölçme yöntemlerine ilişkin olarak öğrencilerin neler düşündükleri araştırılmıştır. Bu amaçla bir mesleki ve teknik lisede 10, 11 ve 12. sınıflarda ve sekiz farklı alanda eğitim gören 916 öğrenciye hazırlanan anket maddeleri yöneltilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve alanlarına göre her alandaki maddeleri tercih etme düzeyleri analiz edilmiş, alan öğretmenleri ve mesleki liseler eğitim politika yapıcıları için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Beceri Dersleri, Uygulama Sınavları, Teknik Lise, Meslek Lisesi, Öğrenci Görüşleri.

STUDENT VIEWS OF SKILLS TESTS USED IN VOCATIONAL AND TECHNICAL HIGH SCHOOLS

Abstract

Basic aims of vocational and technical education could be expressed as making learning environment suitable, developing performances and gaining behaviors suitable for the vocation. Qualifications of students graduating from vocational and technical high schools heavily depend on courses they take. Yet, it is less likely to meet studies that focus on assessment of skills at schools which reflect candidate progress over time. To make up for this deficiency and to contribute to teachers in assessing their students' skills this study was devised. In the study, student views of assessment types used by teachers in vocational and technical high schools were sought. 916 students from 9th, 10th, 11th and 12th classes in eight departments of four school types were included in the study. Preference of items with respect to grade, department and school type were analyzed and recommendations for teachers and policymakers were expressed.

Keywords: Skills Courses, Performance Exams, Technical High School, Vocational High School, Student Views.

GİRİŞ

Mesleki ve teknik eğitim gelişmekte olan bir ülkenin en fazla ihtiyaç duyacağı eğitim alanlarından biri olmakla birlikte Türkiye'de henüz hak ettiği niteliğe sahip olamadığı ifade edilebilir. Bu aynı zamanda ülkenin gelişme şeklinin nitelikli sanayiye dayalı olmadığının da bir işaretidir. Nitekim Mesleki ve teknik eğitimin ana hedefleri; öğrenme ortamını uygun hale getirmek, bireyin alması gereken becerileri geliştirmek ve işe uygun olan davranışları kazandırmak şeklinde belirtilebilir (Anadolu Teknik Liselerinde Verilen Eğitimin Etkililiğinin Değerlendirilmesi, 2000). Ancak becerilerin kazanıldığından emin olmak için beceri düzeylerini gösteren standartların olması ve açık olarak anlaşılır olması gerekir.

26664 sayılı Ulusal Meslek Standartlarının hazırlanması hakkındaki yönetmeliğe göre Meslek standardı diğer standartların yanında o mesleğin yeterlilik düzeyleri itibarıyla kişinin yürütmesi gereken asgari görevleri, sahip olması gereken bilgi, beceri ve davranışları açıkça ifade eder ve meslekî açıdan sahip olunmaması gereken hususları da içerir. Ayrıca meslekî yeterlilik seviyelerini yansıtır ve bu seviyeler uluslararası yeterlilik seviyelerine uygun olarak belirlenir (Resmi Gazete, 2007).

Ulusal meslekî yeterlilik sisteminin amaçları arasında eğitim istihdam ilişkisini güçlendirme, öğrenme çıktıları için ulusal ve uluslar arası standartlar oluşturmak ve eğitim ve öğretimde kalite güvencesini temin etmek de vardır (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2014). Firmaların ihtiyaç duydukları beceriler göz önüne alındığında en yüksek düzeyde ihtiyacın mesleki ve teknik beceriler olduğu görülmektedir (Türkiye'nin İnsan Kaynağının Belirlenmesi, 2013).

Milli Eğitim Temel Kanunu bilim ve teknolojideki gelişmeleri izleyebilen, yeni teknolojiler üretebilen nesilleri hızla yetiştirmek, teknolojide ve çağdaş ülkeler arasındaki hareketleri yakından izlemek ve nitelikli eleman yetiştirmek (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) kavramlarını içermektedir. Bunu sağlayabilmenin araçlarından biri de nitelikli eleman yetiştirmesi gereken kurumların işleyişine katkı sağlamaktır. Bu bağlamda iş deneyimi olanakları, gençlerin eğitimden iş dünyasına geçişlerinin sorunsuz olması için bir gerekliliktir (Education and Training in Europe 2020, 2013). Bu geçişteki eksiklikler ülkeye maliyet yüklemektedir. Nitekim, beceri uyumsuzlukları son yıllarda çoğu ülkede artmıştır. Avrupa Birliği'nde çalışanların sadece %57'si becerilerine uyan mesleklerde çalışmaktadır (European Commission, 2013). Türkiye'de yapılan bir çalışmada araştırmaya katılan firmalara göre, en temel beceri eksikliği, açık pozisyonlara başvuranların veya çalışanların alanıyla ilgili mesleki/teknik becerilerin (%37,1) yetersiz olmasıdır (Türkiye'nin İnsan Kaynağının Belirlenmesi, 2013).

Standartlar ve ölçme için gerekli koşulların mesleki eğitimde yapılacak ölçme ve değerlendirmenin türü ve miktarı üzerinde büyük etkisi olacaktır. Yüksek nitelikli ölçme değerlendirme hayatidir; yetersiz veya doğru olmayan ölçme sonuçları adil olmayan veya yanıltıcı sonuçlara götürebilir (Assessment, Testing and Assessment in Vocational Education, 1994).

Diğer birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye'deki Mesleki ve Teknik Eğitim ve Öğretim sistemi, sürdürülebilir büyüme ve daha fazla, daha iyi iş alanları oluşturma kapasitesine sahip daha dinamik ve rekabetçi bir ekonomi oluşturma arayışında belirleyici ve önemli bir unsur olarak görülmektedir (Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika Ve Strateji Raporu, 2006).

Mesleki ve Teknik Liseler

Mesleki teknik eğitim büyük ölçüde örgün eğitim kurumları tarafından verilmektedir. Meslek liseleri en düşük puanlı öğrencilerin yerleştiği okul türleri olarak devam etmektedir. Teknik liselere daha yüksek puanlı öğrenciler gitmekle birlikte bu okul türüne de yeteri kadar önem verildiği söylenemez. Bu okullarda öğretmen, program ve öğrenci yapısı tartışılmaya devam etmektedir. Demir tarafından yapılan araştırmada yönetici ve öğretmenler mesleki standartların oluşturulması ve merkezi sınavın gerekli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (Demir, 1997). Bu alanda öğretmenlik yapan eğitimciler açısından eğitim programlarında aynı anda mesleki alan bilgisinin, pedagojik formasyon bilgisinin ve genel kültür bilgilerinin dar bir süreye sığdırılması nedeniyle eğitim sürecinde yapılan uygulamalı çalışmalar yetersiz kalmaktadır (Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Strateji Raporu, 2006).

Önceki öğretim programlarında öğretimin sonunda değerlendirme varken yeni modüler öğretim programında hemen değerlendirme; önceki programda kaldı-geçti varken yeni modüler öğretim programında test sonucunda elde edilen başarıya göre yeniden yönlendirme geçerli hale gelmiştir (Müsiad Mesleki Eğitim Çalıştayı, 2011).

Demir yaptığı çalışmada program amaçlarının gerçekleşmesi konusunda yönetici ve öğretmen değerlendirmeleri teknik lisede öğretimin etkinliğinin yükseltilmesinde ölçme sonuçlarından yeterince yararlanılamadığını göstermiştir (Demir, 1997).

Meslek liselerinin son iki yılında derslerin en az %50 oranında uygulamalı olarak işyerinde öğretilmesinin önerildiği (Yıldırım, 2000) düşünüldüğünde uygulamaya ilişkin çalışmaların gerekliliği de belirginleşmektedir. Anadolu teknik liselerinde yapılan bir çalışmaya göre bu okullar öğrencileri teknisyenliğe hazırlamada atölye/laboratuar vb. uygulamaları ve meslek derslerinin yeterlik düzeyi konusunda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin verilen eğitimi oldukça yeterli buldukları anlaşılmaktadır (Aytaş, Panal, Türker ve Oğulcu, 2000).

Meslek liselerinde öğretim yöntemlerinde sıkıntıları arasında eğitim araç-malzeme ve materyalinin okulda olmaması, öğretmenin var olan araç-malzeme ve materyali kullanma bilgi ve beceri eksikliği, öğretmenin hangi eğitim aracının, öğrencilere, eğitim hedeflerine ve içeriğe uygun olup olmadığına karar verememesi ifade edilmiştir (Yılmaz, 1998).

Meslek dersi öğretmenlerinin uygulama derslerindeki başarıları öğrenci gelişimi için temel bir öğedir. Meslek dersi teknik öğretmeninin beceriler ve yeterlilikler düzeyinin kalite ve kapasitesi mesleki/teknik eğitim ve öğretim sisteminin genel hedeflerine ulaşmasında önemli unsur ve ilkeler olarak kabul edilmektedir (Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika Ve Strateji Raporu, 2006).

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmaya konu veriler uygun örneklem yöntemi ile bir büyükşehirdeki 4 farklı mesleki ve teknik lise (Endüstri meslek=606, teknik=27, Anadolu meslek=199 ve Anadolu teknik=82) türünden, sekiz farklı bölümden (elektrik elektronik teknolojisi (n=201), motorlu araçlar teknolojisi (n=221), makine teknolojisi (n=134), tesisat teknolojisi (n=27), metal teknolojisi (n=123), bilişim teknolojileri (n=94), raylı sistemler teknolojileri (n=67) ve mobilya dekorasyon teknolojisi (n=47) toplanmıştır. Bu okullarda ve bölümlerde okuyan 10. (n=341), 11. (n=314) ve 12. (n=259) sınıf öğrencilerinin maddelere verdikleri cevaplar araştırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya konu anketin maddelerinin belirlenmesinde alanda uygulamaya dönük ölçme yöntemleri ve meslek ve teknik lise öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmış, maddeler öğretmenlerle birlikte hazırlanmıştır. Öğrencilerin uygulama sınavlarına bakış açılarını belirlemek amacıyla 44 maddelik anket oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Anket maddeleri likert tipi ölçekle (1=hiç katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=emin değilim, 4=katılıyorum, 5=tamamen katılıyorum) veri topladığı için bağımlı değişkene ait elde edilen veriler sıralama ölçeği düzeyindedir. Bu da ikiden fazla grup karşılaştırmasında Kruskal Wallis testi kullanılmasını gerektirmiştir.

BULGULAR

Yapılan anketin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,869 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, anketin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 39 ISSN: 2146-9199

Lise Türüne Göre Bulgular

Tablo 1: Lise Türüne Göre Maddelere Verilen Cevaplara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Madde No	Okul Türü	End M.L.	Tekn. Lis.	And. Mesl.	And. Tekn.	Ki Kare	sd	p
Madde1	N	592	25	198	80	30,7	3	0,001
	Ort. Sırası	437,7	487,28	516,36	342,74			
Madde3	N	604	26	197	81	25,293	3	0,001
	Ort. Sırası	451,97	363,65	423,12	578,86			
Madde6	N	594	27	96	81	19,16	3	0,001
	Ort. Sırası	425,09	452,11	489,07	531,9			
Madde7	N	595	27	196	82	14,833	3	0,002
	Ort. Sırası	427,91	518,8	486,85	505,04			
Madde9	N	590	27	194	82	35,428	3	0,001
	Ort. Sırası	463,3	387,63	469,35	296,43			
Madde10	N	594	25	196	81	21,399	3	0,001
	Ort. Sırası	429,59	535,06	511,29	408,48			
Madde20	N	597	26	198	81	14,232	3	0,003
	Ort. Sırası	453,27	252,52	473,48	360,94			
Madde21	N	594	27	198	82	10,087	3	0,018
	Ort. Sırası	461,76	328,09	425,62	474,8			
Madde22	N	600	27	196	81	9,532	3	0,023
	Ort. Sırası	453,25	543,04	465,23	385,98			
Madde23	N	597	27	196	81	22,056	3	0,001
	Ort. Sırası	448,27	582,35	481,16	354,37			
Madde24	N	594	27	196	82	23,375	3	0,001
	Ort. Sırası	440,36	370,7	438,48	573,45			
Madde26	N	593	26	195	82	30,632	3	0,001
	Ort. Sırası	422,18	566,27	532,28	423,7			
Madde27	N	596	26	196	81	17,869	3	0,001
	Ort. Sırası	445,36	487,37	496,09	360,62			
Madde30	N	593	25	195	82	15,995	3	0,001
	Ort. Sırası	435,34	515,72	500,86	393,21			
Madde31	N	595	27	195	82	13472	3	0,004
	Ort. Sırası	432,68	454,61	507,76	436,76			
Madde32	N	601	26	196	81	15,581	3	0,001
	Ort. Sırası	432,14	517,13	508,81	446,54			
Madde33	N	598	27	197	79	27,353	3	0,001
	Ort. Sırası	430,21	458,3	531,51	405,08			
Madde34	N	597	27	198	80	9,871	3	0,001
	Ort. Sırası	448,07	340,98	504,88	382,27			
Madde35	N	596	27	197	82	16,125	3	0,001
	Ort. Sırası	428,93	493,26	510,39	460,29			
Madde37	N	595	27	198	82	17,412	3	0,001
	Ort. Sırası	434,21	518,15	510,26	413,14			
Madde38	N	595	27	198	82	19,345	3	0,001
	Ort. Sırası	432,41	550,85	508,59	419,41			
Madde40	N	585	27	195	82	14,779	3	0,002
	Ort. Sırası	439,46	502,96	485,65	368,77			
Madde42	N	598	27	197	82	13,237	3	0,004
	Ort. Sırası	464,39	538,35	438,18	371,9			
Madde43	N	599	27	198	82	21,022	3	0,001
	Ort. Sırası	437,7	487,28	516,36	342,74			
Madde44	N	599	27	198	82	12,155	3	0,007
	Ort. Sırası	459,15	314,15	43585	500,73			

1= Endüstri Meslek 2=Teknik 3=Anadolu Meslek 4=Anadolu Teknik

1. maddedeki "Uygulamalı ders sınavları daha objektiftir (tarafsızdır)." ifadesine verilen cevaplarda Anadolu teknik lisesi öğrencileri endüstri meslek ve Anadolu meslek lisesi öğrencilerine göre düşük düzeyde katılmışlardır. 3. maddede verilen "Uygulamalı ders sınavlarında zaman sıkıntısı yaşarım." ifadesine Anadolu teknik lisesi öğrencileri diğerlerine göre daha yüksek oranda katılmaktadırlar. Madde 6. Uygulamalı ders sınavlarında makine kalitesi başarımı etkiler." ifadesine endüstri meslek lisesi öğrencileri Anadolu meslek ve Anadolu teknik lise öğrencilerine göre daha düşük düzeyde katılmaktadırlar.

Madde 7'deki "Uygulamalı ders sınavlarında malzeme kalitesi başarımı etkiler." ifadesine endüstri meslek lisesi öğrencileri Anadolu meslek lisesi öğrencilerine göre daha düşük düzeyde katılmaktadırlar. (Elektrik-elektronik, bilişim, motor ve makine bölümleri Anadolu meslek lisesinde olan bölümlerdir).

Madde 9. Uygulamalı ders sınavlarında daha başarılı olurum." ifadesine endüstri meslek ve Anadolu meslek lisesi öğrencileri Anadolu teknik lisesi öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadırlar. "Uygulamalı ders sınavlarında el becerilerim başarımı etkiler." maddesine Anadolu meslek lisesi öğrencileri endüstri meslek ve Anadolu teknik lisesi öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Uygulamalı ders sınavlarında daha iyi konsantre olabilirim." maddesine diğer lise türlerine göre anlamlı düzeyde en düşük katılım Anadolu teknik lisesi öğrencilerinde olmuştur. "Uygulamalı ders sınavları arkadaşlarla olan ilişkimi zayıflatır." ifadesine endüstri meslek lisesi öğrencileri teknik lise öğrencilerine daha fazla katılmaktadırlar.

"Uygulamalı ders sınavları benim kişilik özelliklerime daha uygundur." ifadesine Anadolu teknik lisesi öğrencileri teknik lise öğrencilerine göre daha düşük düzeyde katılmışlardır. "Uygulamalı ders sınavlarında başarımı daha iyi sergileyebilirim." ifadesine Anadolu teknik lisesi öğrencileri diğer liselere göre daha düşük düzeyde katılmaktadırlar. Ayrıca endüstri meslek lisesi öğrencileri de teknik lise öğrencilerine göre daha düşük düzeyde katılmaktadırlar. "Uygulamalı ders sınavlarını süresinde yetiştiremem." ifadesine yine Anadolu teknik lisesi öğrencileri diğer lise türlerine göre daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

" Ders çalışma alışkanlıklarım sınav sonuçlarımı etkiler." maddesine verilen cevaplarda anlamlı derecede düşük katılım endüstri meslek lisesi öğrencilerindedir. Ayrıca Anadolu teknik lisesi öğrencileri Anadolu meslek lisesi öğrencilerine göre bu maddeye daha düşük oranda katılmaktadırlar. "Uygulamalı ders sınavlarında işlem basamakları anlaşılırdır." ifadesine Anadolu teknik lisesi öğrencileri endüstri meslek ve Anadolu meslek lisesi öğrencilerine göre daha düşük düzeyde katılmaktadırlar. "Yaşam biçimim uygulamalı ders sınavlarında iş disiplinimi etkiler." ifadesine Anadolu meslek lisesi öğrencileri Anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

"İş disiplinim sınav başarımda önemlidir." ifadesine Anadolu meslek lisesi öğrencileri endüstri meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. "Bilgi düzeyim uygulamadaki başarımda önemlidir." ifadesine ise Anadolu meslek lisesi öğrencileri endüstri meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. "Beceri düzeyim uygulamadaki başarımda önemlidir." ifadesi Anadolu meslek lisesi öğrencileri için endüstri meslek ve Anadolu teknik lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek katılıma sahiptir. "Uygulamalı ders sınavları için daha az çalışırım." ifadesine diğer lise türlerine göre Anadolu meslek lisesi öğrencileri daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. "Uygulamalı ders sınavlarında kopya çekmek daha zordur." ifadesine Anadolu meslek lisesi öğrencileri endüstri meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde katılmışlardır. "Uygulamalı ders sınavları öğrenmeme daha çok katkı sağlar." ifadesine verilen cevaplara göre Anadolu meslek lisesi öğrencileri, endüstri ve Anadolu teknik lisesi öğrencilerine göre uygulama sınavının daha çok öğrenmeye katkı sağladığını düşünmektedirler. "Uygulamalı ders sınavlarında yaptığım işi kontrol edebilirim." maddesine Anadolu meslek liseleri öğrencileri Anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadır.

"Uygulamalı ders sınavlarında yaptıklarımı iyi anlatabilirim." ifadesine Anadolu meslek lisesi öğrencileri Anadolu teknik lisesi öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadırlar. "Uygulamalı ders sınavlarında yardım almak daha kolaydır." ifadesine endüstri meslek lisesi ve teknik lise öğrencileri Anadolu teknik lisesi öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadırlar. "Uygulamalı ders sınavları dersin içeriği ile uyumludur." ifadesine teknik lise ve Anadolu meslek lisesi öğrencileri Anadolu teknik lisesi öğrencilerine göre daha fazla ve Anadolu meslek lisesi öğrencileri

de endüstri meslek lisesi öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadırlar. "Uygulamalı ders sınavlarının çok olması kaygımı artırır." ifadesine endüstri meslek lisesi ve Anadolu teknik lisesi öğrencileri teknik lise öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadırlar.

Sınıf Düzeyine Göre Bulgular

Tablo 2 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Madde No	Sınıf	10	11	12	Ki Kare	sd	p
Madde9	N	338	303	252	11,3	2	0,02
	Ort. Sırası	428,27	486,14	425,05			
Madde11	N	336	309	254	9,29	2	0,01
	Ort. Sırası	482,37	435,67	424,62			
Madde13	N	336	310	258	8,163	3	0,017
	Ort. Sırası	421,65	476	464,44			
Madde19	N	336	311	257	8,429	3	0,001
	Ort. Sırası	483,02	442,76	424,39			
Madde21	N	338	310	253	9,495	3	0,021
	Ort. Sırası	418,8	461,69	480,92			
Madde24	N	335	308	256	7,75	3	0,021
	Ort. Sırası	431,15	439,9	486,82			
Madde26	N	336	306	254	10,053	3	0,007
	Ort. Sırası	482,62	429,68	426,04			
Madde34	N	336	308	258	15,984	3	0,001
	Ort. Sırası	412,77	456,04	496,52			
Madde36	N	336	307	259	7,406	3	0,025
	Ort. Sırası	429,01	447,21	485,26			

"Uygulamalı ders sınavlarında daha başarılı olurum." ifadesine 11. sınıf öğrencileri 10 ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde katılmışlardır. "Sınavda testin başına dönüp kontrol edebilmek benim için önemlidir." maddesine 10. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadırlar. "Uygulamalı ders sınavlarında daha çok yorulurum." ifadesine 11. sınıf öğrencileri 10. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek katılım göstermektedirler. "Yazılı sınavlarda kafam çok karışır." ifadesine 10. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadırlar.

"Uygulamalı ders sınavları arkadaşlarla olan ilişkimi zayıflatır." ifadesine 12. sınıf öğrencileri 10. sınıf öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadırlar. "Uygulamalı ders sınavlarını süresinde yetiştiremem." ifadesine 12. sınıf öğrencileri 10. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. "Ders çalışma alışkanlıklarım sınav sonuçlarımı etkiler." ifadesine 10. sınıf öğrencileri 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadırlar. "Uygulamalı ders sınavları için daha az çalışırım." ifadesine 12. sınıf öğrencileri 10. sınıf öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadırlar. "Uygulamalı ders sınavlarında daha çok şey unuturum." ifadesine 12. sınıf öğrencileri 10. sınıf öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadırlar.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Lise Türlerine Göre

Anadolu teknik lisesi öğrencilerinin uygulama sınavlarında daha fazla yükle karşılaşmaları ile ilgili olabilir. Uygulama sınavlarında uyumsuzluklar ve tutarsızlıklar olduğu kabul edilebilir. Endüstri meslek lisesi öğrencileri iş disiplini ve başarı arasında daha az ilişki kurmaktadır. Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında başarısı en düşük olan grupların çalışma sistemlerindeki eksiklikleri de bilmedikleri de anlaşılmaktadır.

Anadolu meslek lisesinde uygulamalı sınavlara bakış öğrenmeye katkı, yaptığı işi kontrol edebilme, yaptıklarını iyi anlatabilme daha yüksektir. Maddelerin bir kısmında farkın Anadolu meslek lisesi ve teknik lise ile Anadolu teknik arasında olması, bu maddelerde Anadolu meslek ve meslek lisesi arasında anlamlı fark olmadığını, benzeştiklerini göstermektedir. Bu okul türleri akademik başarı düzeyi benzeşik öğrencileri almaktadır. Akademik başarının beceri testlerinde de kendini göstermesi mesleki liselere girecek öğrencilerin de bilişsel alan becerilerini gösteren akademik başarı yönünden geliştirilmelerinin önemli olduğunu göstermektedir. Anadolu meslek lisesi öğrencileri genel olarak diğer lise türlerine göre daha yüksek düzeyde olumlu görüşe sahiptirler.

Endüstri meslek lisesi öğrencileri başarı düzeyi olarak çok düşük olduklarından ve bu aynı zamanda ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili olabileceğinden çalışma ve başarı arasında ilişki kurmaları daha düşük düzeyde kalmıştır. Anadolu lisesini kazanabileceği halde Anadolu meslek lisesini tercih eden öğrencilerin olması onların bilerek tercih ettiklerini (raylı sistemler gibi iş bulma imkanı yüksek olan bölümün varlığı) ve yaptıkları işi benimsediklerini göstermektedir. Anadolu teknik lisesi öğrencilerinin "Uygulamalı ders sınavları dersin içeriği ile uyumludur" ifadesine düşük katılımının nedeni (bilişim ve elektrik elektronik sınıfları) işlenen konuların yeterince kapsam geçerliğine sahip olmadan test edilmesi ile ilgili olabilir.

Sınıflara Göre

Öğrenci ifadelerine göre 11. sınıf programı yoğun olabilir. Nitekim araştırma bulguları başka bir araştırmadaki 11. sınıf öğrencilerinin program yoğunluğu çıkarımı ile uyuşmaktadır (Bahar ve Şahin, 2014). 12. sınıf öğrencileri ise uygulama sınavlarında zaman sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. 12. sınıf öğrencilerinde daha az çalışma ve daha çok unutma 10. sınıflara göre daha yüksektir bu da 12. sınıf öğrencilerinin ders çalışma anlayışından akademik başarıdan uzaklaştıklarını (12. sınıf öğrencilerinin haftalarının 3 gününün sanayide geçtiği düşünüldüğünde) göstermektedir. Bu sonuçlar daha çok mesleki ders alan öğrencilerin daha az akademik başarı göstermelerine ilişkin araştırma sonuçları (Gunderson, 2004) ile uyumludur.

Uygulamalı ders öğretmenlerinin öğrencilerden performans beklentileri daha açık hale getirilmelidir. Geçerlik düzeyi yüksek beceri testlerinin hazırlanabilmesi için Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün meslek öğretmenlerine katkı sağlaması faydalı olabilir. Bölümlere göre farklılıkların olması beceri değerlendirmesi ile ilgili olarak farklı uygulamaların var olduğu anlaşılmaktadır. Bu, aynı zamanda öğretmenlerin farklı deneyimlerine bağlı olarak farklı düzeylerde uygulamalar yaptıkları anlamına gelebilir.

KAYNAKÇA

Aytaş, A., Panal, A., Türker, H. ve Oğulcu, F. (2000). Anadolu Teknik Liselerinde Verilen Eğitimin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı. Yayın No. 27. Ankara. <http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Anadolu_teknik_verilen_egitimin_degerlendirilmesi.pdf > (2014, Eylül 15).

Bahar, M. ve Şahin, A. (2014). Meslek Liselerinde Ders Başarısını Etkileyen Faktörler: Esenyurt Örneği. 9. Uluslar arası Balkan Eğitim ve Bilim Konferansı. 16-18 Ekim 2014. Sözlü Bildiri. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Demir, Ş. (1997). Teknik Liselerin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Basımevi. Ankara. Sayfa 71/109.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2013). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report.* Brussels: Eurydice. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (2014, Ağustos 22).

European Commission (2013). Skills mismatches and labour mobility: Europe 2020 thematic summary. Eurostat. <http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/27_skills_gaps_and_labour_mobility.pdf> (2014, Ağustos 22).

Gunderson, M. M. (2004). A study of the influence vocational education has on students' ultimate academic success. Yayımlanmamış doktora tezi). University of Central Florida, Orlando, Florida.

Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika Ve Strateji Raporu, (2006). Millî Eğitim Bakanlığı mesleki ve teknik eğitimin modernizasyonu projesi – MTEM. Ankara.

Mesleki Eğitimde Yeni Açılımlar; Müsiad Mesleki Eğitim Çalıştayı, (2011). Müsiad, İstanbul.
Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). T. C. Resmi Gazete, 1739, 14 Haziran 1973.

Ulusal mesleki yeterlilik sistemi. (2014). Mesleki Yeterlilik Kurumu. <http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-yeterlilikler/216-ulusal-meslek-yeterllk-sstem-umys> (2014, Eylül 01)

Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Resmi Gazete. (2007). Ulusal meslek standartlarının hazırlanması hakkında yönetmelik. Ankara.

Gür, B. S. ve diğ. (2013). Türkiye'nin İnsan Kaynağının Belirlenmesi Raporu. Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı adına, SETA. <http://setav.org/tr/turkiyenin-insan-kaynaginin-belirlenmesi/rapor/2379> (2014, Eylül 01).

U.S. Congress, Office of Technology Assessment, Testing and Assessment in Vocational Education (1994). OTA-BP-SET-123 Washington, DC: Government Printing Office.

Yıldırım, İ. (2000). Eğitimde Yönlendirme Modeli Önerisi. EARGED. Ankara.

Yılmaz, H. (1998). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Konya: Mikro Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2015 Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

GENEL FİZİK LABORATUARI I DERSİNDE BİLİMSEL HİKÂYELERİN KULLANILMASINA YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Öğr. Gör. Dr. Ayşe Nesibe Köklükaya
Gazi Üniversitesi
nkoklukaya@gazi.edu.tr

Öğr. Gör. Dr. Ezgi Güven Yıldırım
Gazi Üniversitesi,
ezgiguven@gazi.edu.tr

Özet

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının Genel Fizik Laboratuarı I dersinde bilimsel hikâyelerin kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim- öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim görmekte olan 15 birinci sınıf fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri 6 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu ile toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bilimsel hikâyeleri bilmediği buna karşılık birkaç kişinin ise bilimsel hikâyelerin eğitimde kullanıldığını bildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının Genel fizik Laboratuarı I dersi kapsamında bilimsel hikâyelerin hazırlanması gerektiğini ilk öğrendiklerinde birçoğunun olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenirken, az bir kısmının olumsuz düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleklerini icra derken derslerinde bilimsel hikâyeleri eğlenceli olma ve öğrenci aktifliğini sağlama özellikleri sebebiyle kullanacakları sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fizik laboratuarı, bilimsel hikâye, öğretmen adayı.

THE OPINIONS OF SCIENCE TEACHER CANDIDATES ABOUT USING OF SCIENTIFIC STORIES IN GENERAL PHYSICS LABORATORY I COURSE

Abstract

The purpose of this study is to determine the science teacher candidates' opinions towards to use of the scientific story in General Physics Laboratory I course. This study is designed as a phenomenological research study which is among qualitative research methods. Study group consists of 15 candidate sciece teachers who are studying Faculty of Education, Elementary Science Education at 1st grade at state university in 2014-2015 fall semester. Data was gathering six semi-structured interview questions. The obtained data were analyzed using content analysis method. According to the results of the study, the majority of teacher candidates did not know the scientific story, whereas few candidates knew that scientific stories used in the education. However, it was determined that many of teacher candidates had positive thoughts when they first learned that they have to prepare the scientific story in General Physics Laboratory I course, but very few of them had negative thoughts. In addition, it is seen that teacher candidates will use scientific stories in their own class because of properties of the scientific stories like to be fun and to make students active when they become a teacher.

Keywords: Physics Laboratory, scientific story, teacher candidates.

GİRİŞ

Öğrenme doğuştan itibaren başlayan ve kişinin ömrünün sonuna kadar devam eden bir süreci kapsar. Bu nedenle araştırmacılar çeşitli çalışmalarla, öğrenmeyi kuramlara dayanarak tanımlamışlar ve öğrenmenin çeşitli yöntem ve tekniklerle nasıl daha etkili ve kalıcı gerçekleşebileceği sorusunun, eğitimin temeli olduğunu ileri sürmüşlerdir (Gürol, 2003). Yapılan çalışmalar neticesinde 2005 yılından itibaren fen ve teknoloji derslerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulanmaya başlanmış ve bu yaklaşımın temeline, amacına uygun çeşitli yöntem ve tekniklerin (kavram karikatürleri, hikayeler, zihin haritalama tekniği, gezi- gözlem, tartışma vb.) konulmasının önemi vurgulanmıştır (Başkan, 2006; Balım ve diğerleri, 2007; Kuşakçı Ekim, 2007; Aktepe ve Aktepe, 2009). Daha sonra 2007 ve 2013 yıllarında güncellenen fen programında laboratuarların önemi aynı şekilde vurgulanmıştır. İlköğretim fen ve teknoloji programında yapılan bu değişiklik, doğal bir sonuç olarak öğretmen yetiştiren kurumlar olan Eğitim Fakültelerinin Fen Bilgisi öğretmenliği programını da etkilemiştir. Fen Bilgisi öğretmenliği programında verilen derslerin de aynı şekilde daha etkili ve kalıcı olmasının sağlanabilmesi için öğretmen adaylarının aktif katılımının sağlanacağı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının gerekliliği söz konusu olmuştur.

Fen derslerinde her dersin kendine özel içeriği ve konusu olduğu gibi bu içerik ve konu ile ilgili hedeflerin belirli bir eğitim düzeyinde bulunan öğrencilere kazandırılabilmesi için özel ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır. Fen derslerinin etkili olarak öğretilebileceği ve öğrencilerin ilgisini çekeceği ortamlardan ilk olarak akla gelen yerler laboratuarlar olmaktadır (Alkan, Çilenti ve Özçelik, 1991). Teorik derslere oranla laboratuar derslerinde öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı söylenebilir. Çünkü laboratuarlar, öğrencilerin problemlerle karşılaşabilecekleri, hipotez kurma ve test etmeyle problem çözümlerini tartışma fırsatlarına sahip olabilecekleri, bilimle ilgili doğrudan deneyim kazanabilecekleri ve bilimin araştırmaya dayalı doğasını anlayabilecekleri yerlerdir (Yeşilyurt, 2003). Laboratuar etkinlikleri ile öğrenciler bizzat bilimsel sürecin içine girerek bilgiyi yapılandırırlar (Singer, Hilton ve Schweingruber, 2005; Azizoğlu ve Uzuntiryaki, 2006). Bununla birlikte, Tobin (1990) eğer öğrencilere olguları anlamlandırarak yapılandırması için gerekli araç-gereç, materyaller ve bunları kullanması için fırsatlar içeren ortamlar verilirse ve öğrenciler bilimsel düşüncelerle ilişki kurdurulursa laboratuarda anlamlı öğrenmenin mümkün olabildiğini ifade etmektedir (Hofstein ve Naaman, 2007). Bu kapsamda öğrencilere bu ortamları oluşturabilecek ve nitelikli laboratuar etkinliklerinin yapılmasını sağlamak için kullanılabilecek olan tekniklerden birisi de bilimsel hikâyelerdir.

Bilimsel hikâyeler genellikle Fen kavramlarının öykü içinde öğrencilere kazandırılmasını hedef alan, bilimsel olgu ve olayları, bilim insanlarının gerçek yaşamlarından kesitlerle anlatan öykülerdir (Şen Gümüş, 2009). Millar ve Osborne (1998)'a göre hikâyeler ilişkili ve tutarlı bilgileri anlamlı hale getirmeye çalışan son derece önemli araçlardır. Çünkü fen bilimleri yaşadığımız dünya ve kendi hakkımızdaki önemli ve ilginç olaylar ve buluşlarla ilgili hikâyelere sahiptir ve günlük hayatta karşılaşılan bilimsel problemler hikâyeleştirilerek fen programlarında etkin olarak kullanılabilir. Yine Metz (2007)'e göre de öğrencilerin gerçek hayatla ilgili bilgilerini ilişkilendirebilmeleri için bilimsel hikâyelerin önemi oldukça fazladır. Fensham (2001), müfredatta bulunan bilimsel bilgilerin açıklayıcı hikâyelerle açık ve net bir şekilde ortaya konulabileceğini öne sürmüştür. Çünkü her gelişen bilimin ardında bir insan hikâyesi bulunmaktadır ve bilimsel bilgilerin, bilim adamlarının laboratuar çalışmalarının, hayal kırıklarının, zaferlerinin ve yenilgilerinin yer aldığı yaşam kesitlerinden oluştuğunu söylemiştir. Yine Fensham (2001), 1960 yılında Watson ve Crick'in DNA sarmalını keşfetmelerinin bir dedektif hikâyesi gibi heyecan verici olduğunu söylemiştir. Hikâyelere dayalı fen öğretim programının amaçlarını Osborne ve Nott (1998) şu şekilde belirlemiştir.

- Öğretim programı, öğrencilerin dünya hakkındaki meraklarını artırmalı, bu merakı devam ettirmeli ve dünya hakkında araştırma yapmak için cesaretlendirmelidir.
- Öğretim programı, bireylerin bilimsel ve teknik konularla ilgilenmede kendilerine güven duymaları için fene karşı ilgi, hayranlık ve merak hislerini geliştirmeye çalışmalıdır.
- Öğretim programı, bireylere, kültürümüz ve çevremiz hakkında büyük bir etkiye sahip olan bilimsel araştırmaların süreçlerini anlamalarında, fenin açıklayıcı yapısı ve önemli fikirleri hakkında genel bir anlama elde etmelerine yardımcı olmakla birlikte,
- Bu fikirlerin niçin önemli olduğunu anlamalarında,

- Şimdiki ve daha sonraki yaşamlarında alacakları kararların altında yatan mantığın farkına varmalarında,
- Bilimsel bir unsurla ilgili konuların raporlarını eleştirisel olarak cevaplayabilmeleri ve anlayabilmelerinde,
- Fen içerikli sorunlar hakkında kişisel bakış açısını ifade edebilmelerinde,
- Hem ilgileri hem de mesleki amaçları için gerektiğinde başka bilgileri elde edebilmelerinde de yardımcı olmalıdır (Akt: Demircioğlu ve diğerleri, 2006).

Sözü edilen hikâyelere dayalı fen öğretiminin amaçları ile birlikte değerlendirildiğinde, hikâyelerin fen öğretiminde kullanılan güçlü bir öğretim şekli olduğu (Banister ve Ryan, 2001; Fensham, 2001) ve öğrencilerin bir aktör gibi hikâyelerin bir parçası olmalarıyla motivasyonlarının ve ilgilerinin artabileceği görüşü araştırmacılar tarafından savunulmaktadır (Barry ve diğerleri, 2002). Demircioğlu ve diğerleri (2006) hikâyelerin eğitimde kullanılmasına ilişkin yaptıkları çalışmada hikâyelere dayalı öğretim programının amaçları, açıklayıcı hikâyeler ve kimyasal hikâyelerin öğrenme ortamında kullanılması ile ilgili bilgilere yer vermiş ve toplanan veriler ışında kimyasal hikâyelerin öğrencilerin öğrenmeye karşı istekliliklerini arttırdığı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Arıkan ve Demirbaş (2011) çalışmalarında ise bilim kurgu hikâyelerini kullanarak öğrencilerin fen, teknoloji ve toplum üzerine görüşlerine yer vermiştir. Öğrencilerin yazdığı bilim kurgu hikâyeleri üzerine yarı yapılandırılmış bir görüşme uygulanmış ve görüşme sonucu değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, belirli değişkenlerle ilişkilendirilmiş ve öğrencileri bilim kurgu hikâyelerini oluşturmada etkileyen faktörler açıklanmıştır. Türkmen ve Ünver (2012) çalışmalarında fen eğitiminde hikâyelerin kullanımını açıklayarak, bilimsel hikâyelerin fen öğretimindeki yeri ve önemini ortaya koymuştur.

Bilimsel hikâyelerin öğrenmeye olumlu katkılar yaptığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu açıdan bu çalışmada da fen bilgisi öğretmen adaylarının Genel Fizik Laboratuarı I dersinde bilimsel hikâyelerin kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Öğretmen adaylarının Genel Fizik Laboratuarı I dersinde bilimsel hikâyelerin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarının temelini kişisel yaşantı ve tecrübeler oluşturmaktadır (Akturan ve Esen, 2008). Bu açıdan katılımcıların kişisel görüşlerini ortaya koyabilmeleri için katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcıların konuya ilişkin görüşleri ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

Görüşme yani sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği, önceden belirlenmiş ve bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Karasar, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme tekniği ile kişilerin tutum, düşünce, deneyim, niyet, yorum, zihinsel algı ve tepkileri gibi gözlenemeyen durumlar belli bir amaç için anlaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yarı yapılandırılmış görüşmede, bireylerin serbest tepki vermesine olanak sağlayacak şekilde görüşmenin bazı kısımları yapılandırılmış, bazı kısımları ise yapılandırılmamış olarak belirlenir (Erkuş, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim- öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır (N=15). Araştırmada uygulama toplam 34 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bu adaylardan gönüllülük esasına göre 15 tanesi ile görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının Genel Fizik Laboratuarı I dersinde bilimsel hikâyelerin kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla altı adet açık uçlu soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların içerik-kapsam geçerliliğini sağlamak için 5 uzman görüşüne başvurulmuştur. İçerik-Kapsam geçerliliği ise ölçüm aracının ölçmek istediği yapıyı ölçüp ölçmediğinin ve dengeli şekilde temsil edebilirliğinin uzman görüşleri ile belirlenmesi şeklinde ifade

edilmektedir (Özgüven, 1998; Şencan, 2005). Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme sorularında gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma Genel Fizik Laboratuarı I dersinde beş haftalık sürede gerçekleşmiştir. Araştırma sürecinin ilk haftasında araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına dersin nasıl işleneceğine ilişkin bir sunum yapılarak dönem içerisinde yapılacak deneylerin neler olduğu, kullanılacak laboratuar föyünün tanıtımı üzerine ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir. Daha sonra bu ders kapsamında hazırlanacak materyallerin (hikâye) nasıl hazırlanacağına ilişkin bilgiler verilerek uygulama sürecine geçilmiştir. Öğretmen adayları genel fizik I laboratuarında deneylerini yaptıktan sonra 1 haftalık süreç içerisinde bilimsel hikâyelerini hazırlamış ve bir sonraki hafta yeni deneye gelirken hikâyelerini araştırmacılara teslim etmişlerdir. Çalışmanın her aşamasında araştırmacıların kontrolü ile materyallerin özgün olarak hazırlanması sağlanmış ve öğrencilere aktif olarak rehberlik edilmiştir. Materyallerin teslim edildiği haftalarda grupla birlikte, öğretmen adaylarının materyallerini hazırlarken karşılaştıkları sorunlar, grup işbirliğinin niteliği ve materyallerin özgünlüğü konusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Böylece beş hafta süresince uygulama devam ettirilmiştir. Beş haftalık süreç içerisinde öğretmen adayları toplam dört deney yapmıştır. Süreç sonunda öğretmen adaylarının laboratuar dersinde bilimsel hikâyelerin kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorular ile veri toplama sürecine geçilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların yöneltildiği öğretmen adayları, uygulamada yer alan öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Öğretmen adaylarına yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir;

- Daha önce eğitim alanında bilimsel hikâyelerin kullanıldığını biliyor muydunuz?
- Daha önce bilimsel bir hikâye hazırlamış mıydınız?
- Ders kapsamında bilimsel hikâyelerin hazırlanması gerektiğini ilk öğrendiğinizde ne düşündünüz?
- Süreç içerisinde bilimsel hikâyelerin hazırlanmasıyla ilgili aklınızdan geçen düşüncelerde bir değişiklik oldu mu? Nasıl?
- Laboratuar derslerinde bilimsel hikayelerin kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Siz öğretmen olduğunuzda derslerinizde bilimsel hikayeleri kullanır mısınız? Neden?

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde ana amaç birbirine benzeyen kavram ve temalar çerçevesinde verileri düzenlemek ve yorumlamaktır. Yani temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, organize etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buna göre öncelikle görüşme kayıtları yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan verilerden kodlar tanımlanmış, tanımlanan kodlardan temalara ulaşılmış sonunda kodlar ve temalar düzenlenmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar, son aşama olarak bulgular kısmında rapor edilmiş ve araştırma soruları, gerekli yerlerden doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmıştır.

BULGULAR

Fen bilgisi öğretmen adaylarının Genel Fizik Laboratuarı I dersinde bilimsel hikâyelerin kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, öğretmen adaylarına altı adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel hikâyelere yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu bölümde her bir soru için toplanan veriler ayrı bir tabloda gösterilmiştir.

Öğretmen adaylarına ilk olarak “Daha önce eğitim alanında bilimsel hikâyelerin kullanıldığını biliyor muydunuz?” sorusu yöneltilmiş ve Tablo 1.’de öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının "Daha Önce Eğitim Alanında Bilimsel Hikâyelerin Kullanıldığını Biliyor muydunuz?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar

Daha önce eğitim alanında bilimsel hikâyelerin kullanıldığını biliyor muydunuz?	
Evet	$Ö_1$, $Ö_6$, $Ö_{11}$, $Ö_{14}$
Hayır	$Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$, $Ö_{12}$, $Ö_{13}$, $Ö_{15}$

Tablo 1. incelendiğinde öğretmen adaylarından yalnızca dört tanesinin eğitim alanında bilimsel hikâyelerin kullanıldığını bildiği, diğer on bir öğretmen adayının ise, bilimsel hikâyelerin eğitimde kullanıldığını bilmedikleri belirlenmiştir.

İkinci olarak öğretmen adaylarına, Daha önce bilimsel bir hikâye hazırlamış mıydınız? Sorusu yöneltilmiş ve Tablo 2.'de öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Daha Önce Bilimsel Bir Hikâye Hazırlamış Mıydınız?" Sorusuna Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kod ve Temalar

Daha önce bilimsel bir hikâye hazırlamış mıydınız?	
Evet	-
Hayır	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$, $Ö_{12}$, $Ö_{13}$, $Ö_{15}$, $Ö_{11}$, $Ö_{14}$

Tablo 2. incelendiğinde öğretmen adaylarının hiç birisinin daha önce hiç bilimsel bir hikaye hazırlamadığı belirlenmiştir.

Daha sonra öğretmen adaylarına, "Ders kapsamında bilimsel hikâyelerin hazırlanması gerektiğini ilk öğrendiğinizde ne düşündünüz?" Sorusu yöneltilmiş ve Tablo 3.'de öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının "Ders Kapsamında Bilimsel Hikâyelerin Hazırlanması Gerektiğini İlk Öğrendiğinizde Ne Düşündünüz?" Sorusuna Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kod ve Temalar

Ders kapsamında bilimsel hikâyelerin hazırlanması gerektiğini ilk öğrendiğinizde ne düşündünüz?			
Tema	Kod	Öğretmen adayları	Sıklık
Olumlu	Geliştirici	$Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_{15}$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_3$, $Ö_7$, $Ö_{13}$, $Ö_{14}$, $Ö_2$	11
	Eğlenceli	$Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_{15}$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_3$, $Ö_7$, $Ö_{13}$, $Ö_{14}$, $Ö_2$	10
	İyi	$Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_{15}$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_3$, $Ö_7$, $Ö_{13}$, $Ö_{14}$, $Ö_2$	10
	Yararlı	$Ö_4$, $Ö_6$, $Ö_{11}$, $Ö_{13}$, $Ö_{15}$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_3$, $Ö_7$	9
	Gerekli	$Ö_1$,$Ö_{10}$, $Ö_{11}$, $Ö_{13}$, $Ö_7$, $Ö_9$, $Ö_7$	7
Olumsuz	Yapılması zor	$Ö_1$, $Ö_3$ $Ö_5$	3
	İlişkisiz	$Ö_1$	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının Genel Fizik Laboratuarı I dersi kapsamında bilimsel hikâyelerin hazırlanması gerektiğini ilk öğrendiklerinde birçoğunun olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenirken, az bir kısmının olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Olumlu olarak öğrencilerin bilimsel hikâyeleri geliştirici, eğlenceli, iyi yararlı ve gerekli olduğunu düşündükleri olumsuz olarak ise, yapılması zor ve dersle ilişkisiz olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

" İlk öğrendiğimde çok güzel şeyler düşündüm. Bu zamana kadar ilk kez duyduğum ve ilk kez hazırlayacağım bir şeydi. Değişik geldi bana. Kesinlikle laboratuarda uygulanması ile bizi geliştireceğini düşündüm. Öğrenmeye faydalı olacağı kesindi…" $Ö_4$

"…Hımmm bence çok gereksizdi, nasıl hazırlayacağımı düşündüm ve korktum. O kadar dersin arasında bunun altından nasıl kalkacağımı düşündüm. Ayrıca laboratuar dersiyle hikâyeler çok da alakalı sayılmazdı." Ö1

Daha sonra öğretmen adaylarına, "Süreç içerisinde bilimsel hikâyelerin hazırlanmasıyla ilgili aklınızdan geçen düşüncelerde bir değişiklik oldu mu? Nasıl? " Sorusu yöneltilmiş ve Tablo 4.'de öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının "Süreç İçerisinde Bilimsel Hikâyelerin Hazırlanmasıyla İlgili Aklınızdan Geçen Düşüncelerde Bir Değişiklik Oldu Mu?" Sorusuna Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kod ve Temalar

Süreç içerisinde bilimsel hikâyelerin hazırlanmasıyla ilgili aklınızdan geçen düşüncelerde bir değişiklik oldu mu?	
Evet	$Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$, $Ö_{12}$, $Ö_{13}$, $Ö_{15}Ö_1$, $Ö_6$, $Ö_{11}$, $Ö_{14}$
Hayır	-

Öğretmen adaylarının tamamının süreç içerisinde bilimsel hikâyelerin hazırlanmasıyla ilgili düşüncelerinde de değişiklik olduğu tespit edilmiş ve değişikliklere yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine Tablo 5.'de yer verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının "Süreç İçerisinde Bilimsel Hikâyelerin Hazırlanmasıyla İlgili Aklınızdan Geçen Düşüncelerde Bir Değişiklik Oldu Mu? Nasıl? " Sorusuna Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kod ve Temalar

Süreç içerisinde bilimsel hikâyelerin hazırlanmasıyla ilgili aklınızdan geçen düşüncelerde bir değişiklik oldu mu? Nasıl?			
Tema	*Kod*	*Öğretmen adayları*	*Sıklık*
Hazırlayan kişiye yönelik	Eğlenceli olma	$Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_{11}$, $Ö_{15}$, $Ö_{13}$, $Ö_{10}$, $Ö_{11}$	8
	Üreticiliği arttırma	$Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_8$,$Ö_9$,$Ö_{14}$, $Ö_{15}$	6
	Düşündürücü olma	$Ö_2$, $Ö_6$, $Ö_8$,$Ö_9$, $Ö_{11}$, $Ö_{12}$	6
	Kolay olma	$Ö_3$, $Ö_{11}$, $Ö_{12}$	3
Öğrenme sürecine yönelik	Günlük hayatla bağlantılı olma	$Ö_2$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$,$Ö_9$,$Ö_{10}$, $Ö_{11}$	7
	Yararsız olma	$Ö_5$, $Ö_{13}$, $Ö_{15}$	3
	Öğretici olma	$Ö_2$, $Ö_6$,$Ö_8$	3
	Gerekli olma	$Ö_1$, $Ö_4$	2
	Somut öğrenme sağlama	$Ö_1$	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının süreç içerisinde bilimsel hikâyelerin hazırlanmasıyla ilgili düşüncelerinde meydana gelen değişiklikler, hazırlayan kişiye yönelik ve öğrenme sürecine yönelik değişiklikler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. İlk temada öğretmen adayları, bilimsel hikâye hazırlamanın eğlenceli olduğunu, üreticiliği arttırdığını, düşünmeye teşvik edici olduğunu ve zamanla daha kolay hazırladıklarını söylemişlerdir. Diğer tema altında ise öğretmen adayları, hikâye hazırlamanın günlük hayatla bağlantı kurmada, öğretici olmada, somut öğrenmeyi sağlamada gerekli olduğunu söylemişlerdir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

"Bilimsel hikâyeleri ilk duyduğum zamanla biraz zaman geçtikten sonra düşüncelerimde inanılmaz farklılık oldu. Bir kere acayip eğlenceli, hazırlarken grup içerisinde arkadaşlarımızla çok eğlendik, üreticiliğimizi arttırdı diyebilirim. Sonra hikâye yazmanın kolay bir iş olduğunu düşündürdü bize. İlk başta zor olacağını düşünmüştüm. Ama sonra değişti işte…" $Ö_3$

" Düşüncelerimde değişiklik tabi ki de oldu, derslerde öğrendiğimiz konularla günlük hayat ilişkisi kurmak fen bilimlerinde çok önemli bir konudur. Hikâye yazmaya çalışırken günlük hayatla ilişki kurmaya çalıştık. Bunun güzel avantaj olduğunu düşünüyorum. Bunun yanında zaten kesinlikle öğretici bir süreç." $Ö_2$

Diğer bir soru ile öğretmen adaylarına, "Laboratuar derslerinde bilimsel hikâyelerin kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?" Sorusu yöneltilmiş ve Tablo 6.'da öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının "Laboratuar Derslerinde Bilimsel Hikâyelerin Kullanılmasını Nasıl Değerlendiriyorsunuz?" Sorusuna Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kod ve Temalar

Laboratuar derslerinde bilimsel hikâyelerin kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?			
Tema	Kod	Öğretmen adayları	Sıklık
Olumlu yönleri	Görselleştirici	$Ö_1$,$Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_5$, $Ö_{11}$, $Ö_{15}$, $Ö_{13}$, $Ö_{10}$, $Ö_{11}$	9
	Deneyi pekiştirici	$Ö_2$,$Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_8$,$Ö_9$,$Ö_{14}$, $Ö_{15}$	7
	Günlük hayatla bağlantı kurmayı sağlayıcı	$Ö_2$, $Ö_6$, $Ö_8$,$Ö_9$, $Ö_{11}$, $Ö_{12}$	6
	Araştırmaya teşvik edici	$Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_8$, $Ö_{15}$	4
	Zevkli	$Ö_4$, $Ö_5$	2
	Kalıcılığı sağlayıcı	$Ö_2$, $Ö_3$	2
Olumsuz yönleri	Zaman sıkıntısı	$Ö_1$, $Ö_7$, $Ö_8$	3
	Çok çalışma gerektirme	$Ö_2$, $Ö_{11}$, $Ö_{13}$	3
	Tecrübesizlik	$Ö_3$, $Ö_7$	2
	Ürün oluşturma zorluğu	$Ö_5$	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının, laboratuar derslerinde bilimsel hikâyelerin kullanılmasını olumlu yönleri ve olumsuz yönleri açısından değerlendikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları, bilimsel hikâyelerin laboratuar derslerinde kullanılmasının, görselleştirici, deneyi pekiştirici, günlük hayatla bağlantı kurmayı sağlayıcı, araştırmaya teşvik edici, zevkli ve kalıcılığı sağlayıcı olma gibi olumlu yönleri olduğunu söylemişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları bilimsel hikayelerin zaman açısından sıkıntılı, çok çalışma gerektirme, tecrübe gerektirme ve ürün oluşturma zorluğu gibi olumsuz yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

"*Bence bilimsel hikâyeler hem faydalı hem faydasız. Neden derseniz, evet görselliği sağlıyor bu çok güzel olumlu bir etki ama bunun yanında çok uzun süreli çalışma gerektiriyor. Bence bu iyi değil.*" $Ö_{13}$

"*Bilimsel hikâyelerin bana göre acayip çok avantajları var, mesela ilk aklıma gelen görselleştirici olması, bunun yanında yaptığımız deneyleri pekiştirmemizi sağlıyor. Üzerinden tekrar etmek gibi, ama tekrardan daha fazla çünkü tekrar ederken araştırmak ve günlük hayatla bağlantı kurmak zorundayız…*" $Ö_6$

Son olarak öğretmen adaylarına, "Siz öğretmen olduğunuzda derslerinizde bilimsel hikâyeleri kullanır mısınız? Neden?" Sorusu yöneltilmiş ve Tablo 7.'de öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının "Siz Öğretmen Olduğunuzda Derslerinizde Bilimsel Hikâyeleri Kullanır Mısınız?" Sorusuna Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kod ve Temalar

Siz öğretmen olduğunuzda derslerinizde bilimsel hikâyeleri kullanır mısınız?	
Evet	$Ö_1$, $Ö_4$, $Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$, $Ö_{11}$, $Ö_{13}$, $Ö_{15}$, $Ö_2$, $Ö_6$, $Ö_{12}$, $Ö_{14}$
Hayır	-

Öğretmen adaylarının öğretmen oldukları zaman tamamının bilimsel hikâyeleri derslerinde kullanmayı düşündükleri belirlenmiştir. Sebebi ile ilgili kod ve temalara Tablo 8.'de yer verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının "Siz Öğretmen Olduğunuzda Derslerinizde Bilimsel Hikâyeleri Kullanır Mısınız? Neden?" Sorusuna Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Kod ve Temalar

Siz öğretmen olduğunuzda derslerinizde bilimsel hikâyeleri kullanır mısınız? Neden?			
Tema	Kod	Öğretmen adayları	Sıklık
Eğlenceli olma açısından	Dikkat çekici	$Ö_4$, $Ö_6$, $Ö_9$, $Ö_8$, $Ö_{11}$, $Ö_{15}$, $Ö_{13}$, $Ö_{10}$, $Ö_{11}$, $Ö_5$	10
	Zevkli	$Ö_7$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_6$, $Ö_8$,$Ö_9$,$Ö_{13}$, $Ö_{14}$, $Ö_{15}$	9
	Orijinal	$Ö_1$, $Ö_8$, $Ö_6$,$Ö_{10}$, $Ö_{11}$, $Ö_{13}$, $Ö_{14}$	7
Öğrenci aktifliği sağlama açısından	Düşünmeye yönlendiren	$Ö_2$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$,$Ö_{11}$,$Ö_{12}$, $Ö_{14}$	7
	Sorgulamayı sağlayan	$Ö_4$, $Ö_{11}$, $Ö_{13}$, $Ö_{14}$	4
	Yaratıcılığı geliştiren	$Ö_1$, $Ö_4$,$Ö_8$	3

Tablo 8. incelendiğinde öğretmen adaylarının, öğretmen oldukları zaman bilimsel hikâyeleri derslerinde neden kullanmayı düşündükleri ile ilgili olan son soruya verdikleri cevaplar, eğlenceli olma açısından ve öğrenci aktifliğini sağlama açısından olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öğretmen adayları bilimsel hikâyelerin dikkat çekici, zevkli ve orijinal oldukları için derslerde eğlenceli öğrenme sağlayacağını söylemişlerdir. Diğer taraftan ise, düşünmeye yönlendirerek, sorgulatarak ve yaratıcılığı geliştirerek öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı için bilimsel hikâyeleri derslerinde kullanacaklarını söylemişlerdir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

" İnşallah mezun olunca atanabilirsek ve öğretmen olursak ben bilimsel hikâyeleri derslerimde kullanırım. Çok heveslendim. Dersin girişinde mesela bir hikâye ile derse başlarım. Böylelikle öğrencilerin dikkatini çekerim. Yani hikâyeler çok dikkat çekici bana göre, sonra, öğrenciler çok eğlenceli, hem eğlenip hem öğrenmek güzel olurdu. Ayrıca öğrencilerime bilimsel hikâye hazırlatarak onları düşünmeye sevk ederdim. Sorgulamayı öğrenirler, yaratıcılıkları gelişir." $Ö_4$

" Ben kesinlikle kullanacağım. Böyle değişik şeyleri severim. Öğrencilere de zevkli gelecektir. Bize zevkli geldi çünkü. Orijinal hem de… Öğrencilerin sorular sorarak düşünmelerine katkı sağlar bence…" $Ö_{14}$

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmen adaylarının Genel Fizik Laboratuarı I dersinde kullanılan bilimsel hikâyelere yönelik görüşleri araştırılmış ve araştırma süresince toplanan verilerden bulgulara, bu bulgulardan da çalışmanın sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırma sonuçlarının ilgili literatürle tartışmasına aşağıda yer verilmektedir.

Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarına "daha önce eğitim alanında bilimsel hikâyelerin kullanıldığını biliyor muydunuz? sorusu yöneltilmiş ve onların bilimsel hikayelere yönelik fikir sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, adayların büyük çoğunluğunun bilimsel hikâyeleri bilmediği buna karşılık birkaç kişinin ise bilimsel hikâyelerin eğitimde kullanıldığını bildiği sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarına kendilerinin daha önce bilimsel bir hikâye hazırlayıp hazırlamadıkları sorulmuş ve adaylarının hiç birinin daha önce bir bilimsel hikâye hazırlamadığı bulunmuştur. Konuyla ilgili yapılan çok sınırlı sayıdaki araştırmalardan elde edilen sonuçlar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Yılmaz, 2013). Ancak özellikle son yıllarda fen öğretiminde bilimsel hikâyelerden yararlanılmaya başlanmıştır (Kreps Frisch, 2010; Korkmaz, 2011).

Daha sonra öğretmen adaylarına, "Ders kapsamında bilimsel hikâyelerin hazırlanması gerektiğini ilk öğrendiğinizde ne düşündünüz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının Genel Fizik Laboratuarı I dersi kapsamında bilimsel hikâyelerin hazırlanması gerektiğini ilk öğrendiklerinde birçoğunun olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenirken, az bir kısmının olumsuz düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Olumlu olarak öğretmen adaylarının bilimsel hikâyeleri geliştirici, eğlenceli, iyi, yararlı ve gerekli buldukları belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin bilimsel hikâyelere yönelik olumlu tutumlar sergilediğini ortaya koyan

çalışma sonuçlarına rastlamak mümkündür (Bertiz, 2005; Şen Gümüş, 2009; Coşkun, Akarsu ve Kariper, 2012; Pabuçcu ve Erduran, 2012). Örneğin Çalışkan (2005)'ın tez çalışmasında hikâye yöntemini uyguladığı öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde tutum değişikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Yine Şimşek (2006)'nın çalışmasında hikâye yöntemi kullanılmış ve öğrencilerin bu yönteme yönelik tutumlarının pozitif yönde yüksek olduğu bulunmuştur. Tao (2003)'nun yedi yaşındaki öğrencilerle gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da bu sonuç vurgulanmıştır. Öğrencilerin bilimsel hikâyelere verdikleri tepkileri ve bu yöntem yardımıyla bilimin doğası hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını gözlemlemeye çalışıldığı araştırmada öğrencilerin bilimsel hikâyelerden oldukça etkilendikleri, ayrıca bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde değiştiği ortaya çıkmıştır. Yılmaz (2013)'a göre bilimsel hikâyeler öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun olarak sunulduğunda onların hem derse hem de konuya yönelik ilgi ve tutumlarının olumlu yönde geliştirir. Bilimsel hikâyelerle öğrenciler daha eğlenceli ve zevkli bir ders geçirir. Bu hikâyeler öğrencileri fen derslerine yönelik olumsuz duygu ve düşüncelerinden uzaklaştırır aynı zamanda bu derslerdeki başarılarını da arttırır.

Aynı soruya verilen yanıtlar incelendiğinde adayların bir kısmının ise bilimsel hikâyelerin yapılmasının zor ve dersle ilişkisiz olduğunu belirten olumsuz kodlar bildirdikleri gözlenmiştir. Kreps Frisch'in 2010 yılında yürüttüğü araştırma sonucunda da öğretmen adayları tarafından bilimsel hikâye yazmanın zor olduğu sonucu vurgulanmıştır. Ortaokul öğretmen adaylarına öğrencilerin bilimsel kavramları anlamalarına yardımcı olabilecek, ders içeriğine dayalı bilimsel hikâyeler yazdırılmış, rehber olmadan hikâye yazmaya çalışan grubun süreçte zorlandığı saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının **"**Süreç içerisinde bilimsel hikâyelerin hazırlanmasıyla ilgili aklınızdan geçen düşüncelerde bir değişiklik oldu mu?" Sorusuna verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının tamamının süreç içerisinde bilimsel hikâyelerin hazırlanmasıyla ilgili düşüncelerinde değişiklik olduğu tespit edilmiştir. Adayların süreç içerisinde bilimsel hikâyelerin hazırlanmasıyla ilgili düşüncelerinde meydana gelen değişiklikler, hazırlayan kişiye yönelik ve öğrenme sürecine yönelik değişiklikler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Hazırlayan kişiye yönelik değişiklik olarak öğretmen adayları, bilimsel hikâye hazırlamanın eğlenceli olduğunu, üreticiliği arttırdığını, düşünmeye teşvik edici olduğunu ve zamanla daha kolay hazırlandığını belirten kodlar bildirmiştir. Öğrenme sürecine yönelik ise öğretmen adayları, hikâye hazırlamanın günlük hayatla bağlantı kurmada, öğretici olmada, somut öğrenmeyi sağlamada gerekli olduğunu söylemiştir. Literatür incelendiğinde diğer çalışmaların sonuçlarında bilimsel hikâyelerin hem hazırlayan hem de öğrenme sürecine olan etkilerinin benzer şekilde vurguladıkları görülmektedir. Korkmaz (2004)' a göre bilimsel hikâyeler yardımıyla ders kitaplarında yer alan "ciddi ve anlaması zor bir anlatım yoluyla verilen bilimsel olay ve olgular" daha yalın, zevkli ve anlaşılır bir biçimde öğrencilere anlatılabilir. Fen dersinin soyut konuları bir bilimsel hikâye ile işlenirse öğrenciler konuları zihinlerinde daha kolay somutlaştırılabilir (Yılmaz, 2013). Erdoğan (2007) hikâyelerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisini incelediği çalışmasında, hikâye tekniğinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini pozitif yönde etkilediği gözlenmiştir. Yine Ayvacı ve Çoruhlu (2009)'a göre de bilimsel hikâyeler ile verilen fen konuları, günlük hayatla ilişkilendirilebilir, fen konularının "teori ile pratik" arasındaki bağlantının sağlanmış olur.

Diğer bir soru ile öğretmen adaylarına, "Laboratuar derslerinde bilimsel hikâyelerin kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının, laboratuar derslerinde bilimsel hikâyelerin kullanılmasını olumlu yönleri ve olumsuz yönleri açısından değerlendikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları, bilimsel hikâyelerin laboratuar derslerinde kullanılmasının, görselleştirici, deneyi pekiştirici, günlük hayatla bağlantı kurmayı sağlayıcı, araştırmaya teşvik edici, zevkli ve kalıcılığı sağlayıcı olma gibi olumlu yönleri olduğunu söylemişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları hikayelerin zaman açısından sıkıntılı, çok çalışma gerektirme, tecrübe gerektirme ve ürün oluşturma zorluğu gibi olumsuz yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Literatürden elde edilen sonuçlar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bertiz (2005) tez çalışmasında; fen bilgisi öğretmen adaylarının, yaratıcı drama yönteminde kullanılan öyküleme yöntemine yönelik görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonunda yaratıcı drama ve öyküleme tekniğinin daha anlamlı öğrenmeye, dersin daha eğlenceli geçmesine ve soyut kavramların daha rahat anlaşılmasına yardımcı olduğu bulunmuştur. Bilimsel hikâyelerin fen bilimlerinin doğasına yönelik daha fazla fikir sahibi olmaya katkı sağladığı, öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesini desteklediği, onların günlük hayatta kullanabilecekleri ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayan uygulamalar sunduğu ortaya çıkmıştır. Benzer olarak Şen Gümüş (2009) tez çalışmasında bilimsel hikâyelerin daha kalıcı/etkili öğrenme sağladığını ve öğrencilerin eğlenerek öğrenme

imkânı bulduklarını ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bilimsel hikâye ve kavram karikatürlerinin konuları günlük yaşamla ilişkilendirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Hill ve Baumgartner (2009) araştırmalarında bilimsel bir hikâyeye dayalı etkinlikler ile lise öğrencilerinin fizik ve kinetik konusunda kendi çalışmalarını yapmaları amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda iyi bir bilimsel hikâyenin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını ve fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirmeyi sağladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar tarafından bilimsel hikâyelerin öğrencilerin daha eğlenceli ve zevkli bir ders geçirmelerine neden olduğu ve onların derse yönelik araştırma, düşünme ve motivasyon becerilerini arttığı vurgulanmaktadır (Erten, Kıray ve Şen Gümüş, 2013; Yılmaz, 2013).

Son olarak öğretmen adaylarına, "Siz öğretmen olduğunuzda derslerinizde bilimsel hikâyeleri kullanır mısınız? Neden?" sorusu yöneltilmiş ve adayların tamamının bilimsel hikâyeleri öğretmen olduğu zaman kullanacağını belirttiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının derslerinde bilimsel hikâyeleri kullanma nedenlerini eğlenceli olma ve öğrenci aktifliğini sağlama açısından iki tema altında topladığı görülmüştür. Öğretmen adayları, bilimsel hikâyeler dikkat çekici, zevkli ve orijinal oldukları için derslerde eğlenceli öğrenme sağlayacağını söylemişlerdir. Diğer taraftan ise düşünmeye yönlendirerek, sorgulatarak ve yaratıcılığı geliştirerek öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı için bilimsel hikâyeleri derslerinde kullanacaklarını söylemişlerdir. Çünkü bilimsel hikâyeler doğru yapılandırılıp iyi pekiştirildiği takdirde fen derslerinde öğrencinin dikkatini çekerek keşfetmesini sağlamakta, öğrenciyi düşünmeye yönlendirmekte, bilimi daha ilginç kılma, bilimi kurgulama ve bilimin doğasına dikkat çekmeyi sağlamaktadır (Bertiz, 2005; Şen Gümüş, 2009). Benzer şekilde Pabuçcu ve Erduran (2012)'ın çalışmasının sonucunda da öğrencilerin hikâyeler ile günlük yaşam ve kimya bilgisini birleştirerek motivasyonlarını arttırdığı ve öğrenmeye daha istekli hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2013)'a göre bilimsel hikâyeler ile anlatılmak istenen şey yaşanmış gibi anlatılır ve konu öğrencilerin daha çok merakını ve dikkatini çeker. Bilimsel hikâye hazırlayan öğrenci konu hakkında araştırma yaparak aktif bir öğrenme süreci gerçekleştirir, aynı zamanda bir ürün ortaya çıkararak arkadaşlarıyla bu ürünü paylaşır. Ortaya çıkan bu ürünler öğrencilerin ilgileri üzerinde güçlü bir etki yapar (Negrete ve Lartigue, 2004) ve hayal güçlerini geliştirerek onların yaratıcılıklarının artmasına, okuma-yazma ve problem çözme becerilerinin gelişimine neden olur.

Öğretmen adaylarının yönteme ilişkin açıklamaları ve literatürde konu üzerine yapılan çalışmaların sonuçları bilimsel hikâyelerin öğrenme sürecindeki olumlu etkilerini ortaya koyma bakımından benzerlik göstermektedir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından bilimsel hikâyeler fen derslerinde çok önemli bir kaynak olarak görülmekte ve bu hikâyelerin fen öğretiminde önemli rol oynayacağını ifade edilmektedir (Negrete ve Lartigue, 2004; Heering, 2010).

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının bilimsel hikâyelere yönelik olumlu düşüncelerinin olduğu belirlenmiştir. İlköğretim öğrencilerine bilimsel hikâyelerin kullanıldığı deneysel çalışmalar yapılabilir. Böylece bilimsel hikayelerin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum gibi değişkenler üzerinde etkileri araştırılabilir. Ayrıca bu çalışma fen bilgisi öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Diğer bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile de görüşmeler yapılabilir. Özellikle Sosyal Bilgiler veya Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Kırşehir BİLSEM Örneği, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 10, Sayı 1, (69-80).*

Akturan, U. & Esen, A. (2008). *Phenomenology. Qualitative research methods.* (Ed: Baş, T. & Akturan, U.). Ankara: Seçkin Publishing.

Alkan, C., Çilenti, K. ve Özçelik, D. (1991). *Kimya öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Arıkan, N ve Demirbaş, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilim kurgu hikayelerini olışturmada etkilendiği faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. http://w3.gazi.edu.tr/web/muratde/b9.PDF erişim tarihi 25.08.2011.

Ayvacı, H. Ş. ve Şenel Çoruhlu, T. (2009). Fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanılgılarının düzeltilmesinde açıklayıcı hikâye yönteminin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 93-104.

Azizoğlu, N. ve Uzuntiryaki, E. (2006). Kimya laboratuvarı endişe ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 55-62.

Balım Günay, A., Evrekli, E. ve Aydın, G. (2007).Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritalama Tekniği ve Mind Manager Programı Uygulamaları Farnagusta, Turkish Republic of Northern Cyprus: VI. *International Educational Technologies Conference*.

Banister, F. & Ryan, C. (2001). Developing science concepts through story-telling, School Science Review, 83 (302), 7S-83.

Barry, A. M., Berry, D., Cunningham, S., Newton,I., Schweppe, M., Spalter, A., Whiteley, W. & Williams, R. (Edited by: ludith R. Brown). (2002). Visual leaming for science and engineering. (http://education.siggraph.org/conferences/other/visual-learning/?searchterm=visual learning). Erişim tarihi: 16.06.2011.

Başkan, H. (2006). Fen ve Teknooloji Öğretiminde Drama Yönteminin Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğrenci Motivasyonu Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. KAradniz Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bertiz, H. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ve öyküleme çalışmalarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Coşkun, H., Akarsu, B. ve Kariper, İ. A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 93-109.

Çalışkan, F. (2005). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlemeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (2006). Hikayeler ve Kimya Öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education), 30*. (110-119).

Erdoğan, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
Erten, S., Kiray, S. A. & Sen Gumus, B. (2013). Influence of scientific stories on students ideas about science and scientists. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology, 1*(2), 122-137.

Fensham, P. (2001). Science as Story: Science Education by Story. Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Volume 2, Issue 1, Foreword. (http://www.ied.edu.hk/apfslt/v2_issue1/foreword/index.htm#top. Erişim tarihi: 15.06. 2011).

Gürol, M. (2003). Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*, 169-179.

Heering, P. (2010). False friends: What makes a story inadequate for science teaching? *Interchange, 41*(4), 323-333.

Hill, C. &Baumgartner, L. (2009). Story in science: The backbone of science learning. *The Science Teacher, 76*(4), 60-64.

Hofstein,A. & Naaman,M.R. (2007). Laboratory in science education: the state of the art. *Chemistry Education Research and Practice, 8* (2), 105-107.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.

Korkmaz, H. (Ed.). (2004). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Korkmaz, H. (2011). The contribution of science stories accompanied by story mapping to students images of biological science and scientists. *Electronic Journal of Science Education, 15*(1), 1-41.

Kreps Frisch, J. (2010). The stories they‟d tell: Pre-service elementary teachers writing stories to demonstrate physical science concepts. *Journal of Science Teacher Education, 21*(6), 703-722.

Kuşakçı-Ekim, F. (2007). *İlköğretim fen öğretiminde kavramsal karikatürlerin öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermedeki etkisi* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Metz, D. (2007). We Now Interrupt the Story: Mediating Student Learning Using Historical Stories Ninth International History, *Philosophy and Science Teaching Conference* June 24 - 28, 2007, University of Calgary, Calgary, Canada.

Millar, R., & Osborne, J. F. (Eds.). (1998). *Beyond 2000: Science Education for the Future*. London: King's College London

Negrete, A. & Lartigue, C. (2004). Learning from education to communicate science as a good story. *Endeavour, 28*(3), 120-124.

Özgüven, İ. E. (1998). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

Pabuçcu, A. ve Erduran, S. (2012). Kimya ve argumantasyon: Kimyanın hikâye ve tartışma yöntemleri ile öğretilmesi. *Türkiye Kimya Derneği Yayınları,* 19, İstanbul.

Singer, S., Hilton, M., & Schweingruber, H. (2005). Needing a new approach to science labs. *The Science Teacher, 72*(7), 10.

Şen Gümüş, B. (2009). *Bilimsel öykülerle fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin fen tutumlarına ve bilim insanı imajlarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara Seçkin Yayıncılık.

Şimşek, A. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 187-202.

Tao, P. (2003). Eliciting and developing junior secondary student's understanding of the nature of science through a peer collaboration instruction in science stories. *International Junior Science Education, 25*(2), 147-171.

Türkmen, H. ve Ünver, E. (2012).Fen Eğitiminde Hikâyelendirme Tekniği, *Journal of European Education Journal of European Education, 2* (1), 9-13.

Yeşilyurt, M. (2003). Y*ükseköğretim temel fizik laboratuvar uygulamalarında bütünleştirici yaklaşım*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. basım). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, T. (2013). Kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikayelerin öğrencilerin akademik başarılar, tutumları ve motivasyonları üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.