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

Mayıs 2016

Cilt 5
Sayı 2

http://www.jret.org

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt 5 Sayı 2 ISSN: 2146-9199

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

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

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

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

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

Yayın ve Danışma Kurulu
Prof. Dr. 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. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Prof. Dr. Feyzi Ulug, TODAIE, Türkiye
Prof. Dr. Hacer Tor, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici,Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. 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. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uğur Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek Çağırgan Gülten, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, Pamukkale Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ufuk Tanyeri, Ankara University, Turkey

Editörler, Bilim ve Hakem Kurulu Üyeleri
Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. 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. 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 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. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uğur Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zeki Kaya, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Adviye Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cevdet Yiğit Özbek, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek Çağırgan Gülten, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fatma Koç, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. 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. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, Pamukkale Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur Koksal, Selcuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. 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. Erinç Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Fatih Gürbüz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Gülşah Batdal Karaduman, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Görkem Kutluer, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Hatice Güngör Seyhan, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Hilal Çelik Kazıcı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Hüşeyin Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Huseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. İsmet Şahin, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Kemal Baytemir, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Kemalettin Deniz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. M. Ali Dombaycı, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Serkan Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi,Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. 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. Hare Kılıçaslan, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hulusi Alp, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlkay Abazaoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Mevlüt Gündüz, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Nazime Tuncay, Milli Eğitim Bakanlığı, KKTC
Dr. Sara Kefi, İzmir Foça Belediyesi, Türkiye
Dr. Ufuk Tanyeri, Ankara University, Turkey
Dr. Zeynep Uğurlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt: 5 Sayı : 2 ISSN: 2146-9199

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

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

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

Her kurumun ölçütleri farklı olabilir. O nedenle derginin konumu hakkında biz karar vermiyoruz. Karar vericilerin ölçütleriyle dergininin durumunu karşılaştırıp sizler karar veriniz.

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

Mayıs 2016

Saygılarımızla.

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

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt: 5 Sayı : 2 ISSN: 2146-9199

İÇİNDEKİLER.....v

01. ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILAP TARİHİ DERSİNİN SANAL ORTAM TECRÜBESİ (İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)
01. THE VIRTUAL ENVIRONMENT EXPERIENCE OF PRINCIPLES OF ATATÜRK AND THE HISTORY OF REVOLUTIONS COURSE (THE SAMPLE OF ISTANBUL AYDIN UNIVERSITY)
Yrd. Doç. Dr. M. Hakan Özçelik, Yrd. Doç. Dr. N. Selcen Korkmazcan.....1

02. YABANCI DİLDE KÜLTÜREL ZEKA
02. CULTURAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE
Okt. Mehmet Kahraman.....12

03. Z KUŞAĞI TARIMLA BULUŞUYOR
03. GENERATION Z ARE MEETING WITH AGRICULTURE
Dr. Gülhan Atagün, Nur Kobal Bekar, Dr. Reyhan Karayel, Demet Çelik Ertekin, Şenay Murat Doğru, Cengiz Artık.....19

04. MÜZİK EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI ÖĞRETİM ELEMANLARININ KALİTE DÜZEYİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
04. STUDENT OPINIONS ON QUALITY LEVEL OF LECTURERS OF MUSIC EDUCATION DEPARTMENTS
Yrd. Doç. Dr. Özgür Eroğlu.....26

05. 15-29 YAŞ ARASI GENÇLERİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ: ELAZIĞ İL ÖRNEĞİ
05. INVESTIGATION OF THE BOOK-READING HABITS OF YOUNG PEOPLE AGED 15-29: THE CASE OF THE PROVINCE OF ELAZIĞ
Doç. Dr. Cemal Gündoğdu, Begüm Barata, Yrd. Doç. Dr. Evrim Çelebi.....36

06. UZAKTAN EĞİTİM DERSİNİ ORTAK ALAN ÖRGÜN VE UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARININ KARŞILAŞTIRILMASI
06. COMPARISON OF THE SUCCESS ON COMMON ONLINE COURSES OF FORMAL AND DISTANCE EDUCATION DEPARTMENT STUDENTS
Prof. Dr. Ali Güneş, Uzm. Göktuğ Güneş.....43

07. 9.SINIF ÜSTÜN ZEKALI ÖĞRENCİLERİN GEOMETRİ PROBLEM ÇÖZME STRATEJİLERİ
07. 9th GRADE GIFTED STUDENTS' GEOMETRY PROBLEM-SOLVING STRATEGIES
Uzm. Mustafa Zeki Aydoğdu, Doç. Dr. Cenk Keşan.....48

08. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ BİLGİSAYAR KULLANMA ALIŞKANLIKLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ
08. SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS LEARNING AND THEIR COMPUTER USING HABITS
Doç. Dr. Ahmet Kara, Hatice Tekin, Dr. Ali Ünişen, Dr. Eyüp İzci.....56

09. FRANSIZCA ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE HEDEFLER
09. OBJECTIVES IN TRANSLATOR TRAINING DEPARTMENTS
Dr. Ayşe Işık Akdağ.....66

10. OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN YORDAYICISI OLARAK BİLGİ YÖNETİMİ YETERLİĞİ
10. KNOWLEDGE MANAGEMENT COMPETENCIES AS PREDICTOR OF SCHOOL ADMINISTRATORS' PROBLEM- SOLVING SKILLS
Öğr. Gör. Hüseyin Akar……74

11. OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE ALGILANAN ÖRGÜTSEL DESTEK İLİŞKİSİ
11. RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED ORGANIZATIONAL SUPPORT AND LEADERSHIP STYLES OF SCHOOL PRINCIPALS
Doç. Dr. Ali Rıza Terzi, Arş. Gör. Hande Çelik……87

12. ÖĞRETİM BECERİLERİNE YÖNELİK ALGILAR ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ
12. DEVELOPING A SCALE FOR PERCEPTIONS OF TEACHING SKILLS
Doç. Dr. Hasan Hüseyin Şahan……99

13. FEN ÖĞRETİMİNDE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME: ÖĞRENME ORTAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ
13. BLENDED LEARNING IN SCIENCE INSTRUCTION: LEARNING ENVIRONMENT ASSESSMENT SCALE
Yrd. Doç. Dr. Özkan Yılmaz……111

14. SIFATLARA DAYALI KİŞİLİK TESTİ (SDKT): GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
14. PERSONALITY TEST OF ADJECTIVES (PTA): A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY
Doç. Dr. Nadir Çeliköz, Nilüfer Şeker Sır……118

15. ATANMIŞ ADAY ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNCE BİÇİMLERİ BİLGİ DÜZEYLERİ: KIRŞEHİR ÖRNEĞİ
15. THE KNOWLEDGE LEVEL OF ASSIGNED PROSPECTIVE TEACHERS ON THOUGHT FORMS: THE EXAMPLE OF KIRŞEHIR PROVINCE
Doç. Dr. Mehmet Taşdemir, Öğr. Gör. Figen Taşdemir, Şenol Keskin, Fatma Betül Erol Bektaş……132

16. ÖZEL OKULLARDA İNSAN KAYNAĞI YÖNETİMİ İŞLEVLERİNDEN YÖNLENDİRME İŞLEVİNİN OKUL YÖNETİCİLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
16. EVALUATION OF GUIDANCE FUNCTION IN PRIVATE SCHOOLS AS A HUMAN RESOURCES MANAGEMENT FUNCTION BASED ON SCHOOL MANAGER'S OPINIONS
Doç. Dr. Türkan Argon, Ayça Kaya……140

17. ÖZEL OKUL VELİLERİNİN BEKLENTİLERİ DOĞRULTUSUNDA OKUL İMAJI OLUŞTURMA
17. CREATING SCHOOL IMAGE IN ACCCORDANCE WITH PRIVATE SCHOOL PARENTS' EXPECTATONS
Doç. Dr. Şenay Nartgün, Ayça Kaya……153

18. İLKOKULLARDA HİZMET İÇİ EĞİTİM SEMİNERLERİNİN ÖĞRETMENLERE YARARLILIĞI (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)
18. THE BENEFITS OF IN-SERVICE TRAINING SEMINARS FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS (ELAZIG SAMPLE)
Yrd. Doç. Dr. Ezlam Pepeler, Aysel Murat, Ezgi Akmençe……168

19. MESLEK YÜKSEKOKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ BÖLÜMÜ SEÇİMİNDEKİ ETKİLİ FAKTÖRLER
19. EFFECTIVE FACTORS ON STUDENTS' EDUCATION DEPARTMENT CHOICES AT VOCATIONAL SCHOOLS
Öğr. Gör. Şeyda İldan……177

20. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ 4-5 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİN BENLİK KAVRAMI VE BAĞLANMA STİLLERİNİN ANNE DAVRANIŞLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ
20. INVESTIGATION OF THE SELF-CONCEP AND THE ATTACHMENT STYLES OF 4-5-YEAR-OLD STUDENTS FROM THE PERSPECTIVE OF THEIR MOTHER BEHAVIOURS
Doç. Dr. Müge Yukay Yüksel, Uzm.Psi.Dan.Hacer Yıldırım Kurtuluş……182

21. ÖĞRETMENLERİN İNSAN İLİŞKİLERİ HAKKINDA ADAY ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
21. VIEWS OF PROSPECTIVE TEACHERS ON HUMAN RELATIONSHIP OF TEACHERS
Doç. Dr. Mehmet Taşdemir, Öğr. Gör. Figen Taşdemir, Nursemin Buyuran, Sonay Cesur……196

22. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MEB HİZMET İÇİ EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ)
22. THE OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS ON IN-SERVICE TRAINING APPLICATIONS (ADIYAMAN SAMPLE)
Yrd. Doç. Dr. Ezlam Pepeler, Ahmet Keskin, Fethiye Ayhan……208

23. ÖĞRETMENLERİN OKULLARDAKİ DİSİPLİN UYGULAMALARI HAKKINDA ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERİ
23. VIEWS OF PROSPECTIVE TEACHERS ON DISCIPLINE RULES IN SCHOOLS
Doç. Dr. Mehmet Taşdemir, Öğr. Gör. Figen Taşdemir, Fatma Betül Erol Bektaş, Nursemin Buyuran, Sonay Cesur……218

24. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
24. ASSESSMENT OF VIEWS OF TEACHERS ABOUT THEIR TEACHING PROFESSION
Arş. Gör. Feyzi Kaysi, Doç. Dr. Aysun Gürol……230

25. ÖĞRETMEN ADAYLARININ KOPYA ÇEKMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE KOPYA ÇEKME NEDENLERİ
25. TEACHER CANDIDATES ATTITUDES TOWARDS THE CHEATING AND THE REASONS FOR CHEATING
Öğr. Gör. Mine Çeliköz……241

26. OTİSTİK ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN DÜZELTİLMESİYLE HAREKET EĞİTİMİ VE FİZİKSEL AKTİVİTELERİN İLİŞKİSİ
26. CORRECTION OF BEHAVIOR PROBLEMS IN CHILDREN WITH EDUCATION AND PHYSICAL ACTIVITY RELATIONSHIP OF ACTION
Dr. Hulusi Alp, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Çamlıyer……252

27. ÖĞRENME DENEYİMLERİNİN YÖNETİMİNDE ÜSTBİLİŞSEL DÜZENLEME
27. METACOGNITIVE REGULATION FOR MANAGEMENT OF LEARNING EXPERIENCES
Doç. Dr. Mehmet Emin Mutlu……265

28. OKUMA VE HİKÂYE ANLATIMINA DAYALI DİLDE YETERLİLİK KAZANIMI YÖNTEMİNİN UYGULANIŞI
28. APPLICATION OF TEACHING PROFICIENCY THROUGH READING AND STORYTELLING (TPRS) METHOD
Hilal İlhan, Doç. Dr. Ömer F. Tutkun……289

29. YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞİM DÖNÜŞÜM SÜRECİ VE ÜNİVERSİTELERİN GENİŞLEYEN ROLLERİ
29. CHANGE AND TRANSFORMATION COURSE IN HIGHER EDUCATION AND EXPANDING ROLE OF UNIVERSITIES
Yrd. Doç. Dr. Menekşe Şahin, Prof. Dr. Reha Metin Alkan……297

30. FATİH PROJESİNİN ULUSAL VE ULUSLARARASI EĞİTİM TEKNOLOJİ POLİTİKALARI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ
30. EVALUATION OF THE FATİH PROJECT IN THE CONTEXT OF NATIONAL AND INTERNATIONAL EDUCATION TECHNOLOGY POLICIES
Prof. Dr. Yüksel Kavak, Güray Arık, Mehmet Çakır, Selçuk Arslan……308

31. ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ BAŞARI ANALİZ PLUGİNİ GELİŞTİRİLMESİ
31. THE DEVELOPMENT OF STUDENT ACHIEVEMENT ANALYSIS PLUGIN FOR LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS
Öğr. Gör. Mustafa Ali Akca, Arş. Gör. Rasim Önder, Arş. Gör. Hüseyin Talha Gülsoy……322

32. BYT PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN DERS BAŞARI DÜZEYLERİNİN MEZUN OLDUKLARI LİSELERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
32. EVALUATION OF SUCCESS LEVELS OF COURSE – STUDENTS WHO STUDY BYT PROGRAM IN TERMS OF THEIR HIGH SCHOOL GRADUATIN
Öğr. Gör. Orhan Sevindik, Öğr. Gör. Cem Akopat……330

33. HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELİYLE İLGİLİ ÖĞRENCİ TUTUMLARININ İNCELENMESİ
33. STUDENT ATTITUDES, BELIEFS AND KNOWLEDGE ABOUT BLENDED LEANING METHOD
Dr. Murat Akkuş, Doç. Dr. Yıldıray Keskin……338

34. ÖRGÜN ÖĞRETİM DERSLERİNİN MOODLE ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMİ KULLANILARAK SUNULMASI DENEYİMİ
34. THE USAGE EXPERIENCE OF MOODLE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM IN FORMAL EDUCATION COURSE
Öğr. Gör. Serdar solak, Yrd. Doç. Dr. Umut Altınışık, Okt. Uğur Yıldız, Prof. Dr. M. Melih İnal……348

35. MOODLE İÇİN ÖĞRENCİNİN DERSE DEVAM KRİTERİNİN KONTROLÜNE YÖNELİK BİR RAPORLAMA EKLENTİSİ GELİŞTİRME
35. DEVELOPMENT OF REPORTING ADD- IN FOR CONTROL OF STUDENT ATTENDANCE CRITERIA IN MOODLE
Prof. Dr. M. Melih İnal, Okt., Uğur Yıldız, Yrd. Doç. Dr. Umut Altınışık, Öğr.Gör. Serdar Solak……361

36. ETKİLEŞİMLİ TAHTA VE TABLET BİLGİSAYARLA ÖĞRETİM YAPILAN BİYOLOJİ DERSİ ÖĞRENME ORTAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ
36. EVALUATION OF LEARNING ENVIRONMENT THAT USED INTERACTIVE BOARD AND TABLET PC IN BIOLOGY COURSE
Yrd. Doç. Dr. Serap Tüfekçi, Hasan Akdeniz……367

37. WEB 2.0 TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA SIKLIĞININ DERS BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
37. TEACHER OPINIONS REGARDING THE EFFECTS OF USAGE FREQUENCIES OF WEB 2.0 TECHNOLOGIES ON ACADEMIC SUCCESS
Yrd. Doç. Dr. Agâh Tuğrul Korucu, Cem Sezer……379

38. SANAL ORTAMLARDAKİ ÖĞRENME DENEYİMLERİ İÇİN BİR ENFORMASYON ERİŞİM SİSTEMİ TASARIMI
38. DESIGNING AN INFORMATION RETRIEVAL SYSTEM FOR LEARNING EXPERIENCES IN THE VIRTUAL ENVIRONMENTS
Doç. Dr. Mehmet Emin Mutlu……395

39. ÜNİVERSİTE ELEKTRONİK SEÇMELİ DERSLERİNDE CANLI DERS UYGULAMASI
39. IMPLEMENTATION OF LIVE COURSES IN THE UNIVERSITY ELECTRONIC ELECTIVE COURSES
Yrd. Doç. Dr. Umut Altınışık, Öğr. Gör. Serdar Solak, Prof. Dr. M. Melih İnal, Okt. Uğur Yıldız……409

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt: 5 Sayı : 2 ISSN: 2146-9199

40. SİNYAL TEMELLERİ İÇİN BİR YAZILIMSAL EĞİTİM ARACI TASARIMI
40. A SOFTWARE EDUCATIONAL MATERIAL ON SIGNAL FUNDAMENTALS
Öğr. Gör. Hakan Aydogan, Yrd. Doç. Dr. Selami Beyhan……417

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 01 ISSN: 2146-9199

ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILAP TARİHİ DERSİNİN SANAL ORTAM TECRÜBESİ (İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Yrd. Doç. Dr. M. Hakan Özçelik
İAÜ
hakanozcelik@aydin.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. N. Selcen Korkmazcan
İAÜ
selcenkorkmazcan@aydin.edu.tr

Özet

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarındaki önlisans ve lisans programlarında Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersi zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Teknolojik gelişmelerin yakından takip edilerek kullanıldığı İstanbul Aydın Üniversitesi'nde, sistemin uygun olması, öğrenci mevcudunun fazlalığı karşısında yeterli fiziksel ortamın bulunmaması ve dersin tüm öğrencilere ortak ders planına uygun verilebilmesi gibi sebeplerden, Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersi, sanal ortamda, uzaktan eğitim olanakları kullanılarak verilmektedir.

Bu çalışmada, İstanbul Aydın Üniversitesi'nde 5 yılı aşkın süredir Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersi vermekte olan öğretim üyelerinin tecrübelerinden faydalanılarak dersin sanal ortamda, uzaktan eğitim olanakları kullanılarak verilmesiyle ortaya çıkan durum ele alınacaktır. Dersin sanal ortama taşınmasının ardından yapılan sınavlar sonucunda elde edilen genel başarı tablosu ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilen dersin işlenişine yönelik genel değerlendirme tablosundan faydalanılarak öğrencilerin derse bakış açıları ve dersin sanal ortamda yapılmasına yönelik algıları değerlendirilecektir. Uzaktan eğitim sisteminin ilgi çekmesi ve geliştirilebilmesi ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersinin daha verimli bir hale getirilebilmesi için çeşitli öneriler paylaşılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Online Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersi, zorunlu Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersi, ortak dersler.

THE VIRTUAL ENVIRONMENT EXPERIENCE OF PRINCIPLES OF ATATÜRK AND THE HISTORY OF REVOLUTIONS COURSE (THE SAMPLE OF ISTANBUL AYDIN UNIVERSITY)

Abstract

Principles of Atatürk and the History of Revolutions courses are compulsory at Turkish higher education institutions. To understand the Turkish revolution and learn the Kemalist system of thought, the courses have been given at universities since 1930s. Since then, the courses' name, content and the wording have been changed several times. For several years, some of the higher education institutions with the technological facilities, use the distance education or online systems for some of the courses. Istanbul Aydın University is one of the innovative institutions in technology and at the university the distance education facilities are available. These facilities are in use for the compulsory couses as well as Principles of Atatürk and the History of Revolutions. In this work, the intraclass courses which were given in 2010-2011 Academic year and the Online courses which were given in 2014-2015 are examined. The intraclass courses are seemed to be more successful than the Online couses not only regarding the grades, but also the student's assesments. It is understandable that the Online courses are going to be continious when the benefits are considered; so as a result, a proposal has been suggested to use some innovative elements such as animations, videos and interactive maps for the courses.

Keywords: Online Principles of Atatürk and the History of Revolutions courses, compulsory Principles of Atatürk and the History of Revolutions courses, compulsory courses in higher education.

GİRİŞ

Bir toplumun gelişmesinde, kendi geçmişine ve değerlerine sahip çıkması zorunluluğundan hareketle, genel hatlarıyla Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluş mücadelesini anlatan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi, devletin kuruluşundan kısa bir süre sonra yükseköğretim kurumlarında verilmeye başlanmıştır. Osmanlı Devleti'nin çöküşü, Milli Mücadele dönemi ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşunu, tarihten çıkarılması gereken dersleri de içerecek şekilde anlatmaya gayret eden derste, Atatürkçü düşünce sisteminin anlaşılması ve genç nesillere aktarılması amaçlanmaktadır.

Türk Devrimi'nin hazırlık aşamasından Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin geleceğe hazırlanmasına kadar her türlü adımın öncüsü ve yakın takipçisi olan Atatürk, ilköğretimden yükseköğretime kadar gerçekleştirilecek eğitim-öğretim konusunda da bu tutumunu sürdürmüştür. Ordinaryüs Profesör Enver Ziya Karal, Atatürk'ün, Türk ulusunun dünya ulusları arasındaki uygarlık yarışında geri kalmasının nedenini, "izlenmiş olan öğretim ve eğitim siyaseti" şeklinde açıkladığını belirtmiştir (Karal, 2006). Bu düşünce şekline uygun şekilde, eğitim konusuyla yakından ilgilenen Atatürk, Milli Mücadele döneminde cephelerdeki savaş sürerken Milli Eğitim Şurası toplamış; savaş Türk birliklerinin zaferiyle sona erdikten sonra ne yapmayı planladığını soranlara Milli Eğitim Bakanı olmayı hedeflediğini belirtmiştir (Doğan, 2006). Atatürk, 1937 yılında, TBMM'yi açış konuşmasında "en uygar ve refaha kavuşmuş ülke" olma hayalinin düşünce ve eylemi bir arada yürüterek başarılacağı üzerinde durmuştur. Atatürk, konuşmasında şöyle demiştir: "…ülkenin büyük kalkınma savaşının ve yeni yapısının istediği teknik elemanları yetiştirmek, ülke davalarının ideolojisini anlayacak, anlatacak, nesilden nesile yaşatacak kişi ve kurumları yaratmak; işte bu önemli ilkeleri en kısa sürede sağlamak, Kültür Bakanlığının üzerine aldığı büyük ve ağır görevler arasındadır. Belirttiğim ilkeler, Türk gençliğinin beyninde ve ulusun bilincinde her zaman canlı tutmak, üniversitelerimize ve yüksek okullarımıza düşen başlıca görevdir (TBMM, 1987)." Türk devriminde kültür reformu kapsamında ele alınan üniversite reformu ile hedeflenen çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak için eksik görülen noktalar tamamlanmaya çalışılmıştır.

Türk Devrimi'nin ilk yükseköğretim kurumu, henüz Milli Mücadele'nin askeri boyutu sürerken açılması planlanan, ancak 4 yıllık bir gecikmeyle 1925 yılında Atatürk'ün ve Adalet Bakanı Mahmut Esat Bozkurt'un çabasıyla Adalet Bakanlığı'na bağlı olarak kurulan Ankara Hukuk Mektebi olmuştur. Türk devriminin, kendisinden önceki devrimlerden farkının anlatıldığı İhtilaller Tarihi dersi, bizzat Adalet Bakanı Bozkurt tarafından verilmeye başlanmıştır (Oğuzoğlu, 1966). Üniversite Reformu'nun mimarı sayılan ve 1931 yılında Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin ilk Genel Sekreteri olan Reşit Galip, Türk medeniyetini araştırmak ve Cumhuriyet tarihi ve inkılaplarını yazmak konuları üzerinde özenle durmuş; 1932 yılında Milli Eğitim Bakanı olduktan sonra, Cumhuriyetin onuncu yılında üniversitelerde inkılap tarihi dersi verilmesini teklif etmiştir (İnan, 2011). 1932 yılında üniversite reformunun gerçekleştirilmesi için İsviçre'den Profesör Albert Malche Türkiye'ye davet edilmiş, kendisinden Darülfünun hakkında bir rapor hazırlaması istenmiştir. Malche, 29 Mayıs 1932 yılında hazırladığı İstanbul Üniversitesi'nin kuruluşu hakkındaki raporunda, Edebiyat Fakültesi'nde kurulacak 12 sabit kürsüden birinin Türkiye Tarihi olması yönünde tavsiyeler bulunmuştur. Raporda, "Darülfünun meselesi esas itibarile Türkiyenin fikrî, manevî, hattâ içtimai istikbali meselesidir" ifadesini kullanan Profesör Malche, bazı ülkelerde uygulandığı gibi, tatil zamanlarında yabancı turistlerin de Türkiye'ye getirilerek, katılımlarının sağlanabileceği konferanslar düzenlenebileceğini belirtmiştir (Malche, 1939). Atatürk devrimlerine gerektiği kadar ayak uyduramayan Darülfünun yerine 1933 yılında İstanbul Üniversitesi'nin kurulmasıyla inkılap tarihi dersleri üniversite bünyesinde okutulmaya başlanmıştır (Akşin, 1993). 1934 yılında bizzat Atatürk'ün istek ve yönlendirmesiyle, Türkiye Cumhuriyeti devletinin kuruluşu aşamasında önemli kadrolarında yer almış siyasetçi, hukukçu, eğitimciler tarafından inkılap tarihi dersi verilmeye başlanmıştır. İstanbul Üniversitesi'nde Zeynep Hanım Konağı'nda her Salı günü, dönüşümlü olarak Mahmut Esat Bozkurt, Yusuf Kemal Tengirşek, Recep Peker ve Yusuf Kemal Bayur Devrim Tarihi derslerini vermişlerdir (Öklem, 1993).

Mahmut Esat Bozkurt, 8 Mart 1934 tarihinde İstanbul Üniversitesi'nin Konferans Salonu'ndaki derslerine şu ifadeleri kullanarak başlamıştır: "Büyük Şefim, ihtilâlin hukuk tarihini Türk gençliğine anlatmamı tensip buyurdular… Bu çok ciddi Maarif Vekaletimiz bana bildirdiği zaman, Selçukta çiftlerimin başında bulunuyordum. Yapıp yapamayacağımı düşünmedim bile… Kabul ettim. Hazırlanmağa başladım. Çünki şef emredince, başarılmayacak bir iş olmadığına inanım vardır (Bozkurt, Peker ve Tengirşenk, 1997: 21)." Bozkurt'un açılış

dersini yaparken kullandığı bu ifadeler, Atatürk'ün Türk devriminin öğretilmesinde ne kadar hassas olduğunu ve konunun ne kadar özenle yürütüldüğünü göstermesi açısından önem taşımaktadır. Son sınıflara verilen bu dersler, konferans şeklinde yapılarak dışarıdan katılıma da açık tutulmuş; hem Ankara, hem de İstanbul'da anlatımı sürdürülmüştür. Büyük ilgi gören dersler, bir dönem radyoda da yayınlanmıştır (Oğuzoğlu, 1963). Dersleri verecek kadroların belirlenmesinde gösterilen özenin yanında, Türk Devrimi'nin anlaşılması ve aktarılmasına verilen değer, tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda daha net bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

1941 yılında derslerin, "İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi" adı altında bir ders şeklinde verilmesi kararlaştırılarak, "bu konularda ilmi incelemeler yapmak ve yaymak üzere", "İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Enstitüsü" kurulması için hazırlıklar başlatılmıştır (TBMM, 1993). 1942 yılında, Recep Peker'in 1930lar'da büyük bir eksiklik olduğunu ifade ettiği ve zorunlu gördüğü İnkılap Tarihi Enstitüsü Ankara'da açılarak mevcut eksiklik giderilmiş, inkılap tarihi derslerinin sorumluluğu, enstitüye verilmiştir.

1961 Anayasası'nın "üniversitelerin kendilerince yönetilmesi" düzenlemesiyle, ders içeriklerinde farklılaşmalar ortaya çıkmıştır (Özüçetin ve Nadar, 2010). 1960-1980 yılları arasında dersin adında ve içeriğinde çeşitli düzenlemelere gidilmeye çalışılmışsa da, standart ve kalıcı bir uygulamaya geçilmesi mümkün olmamıştır. 1980 sonrasında kabul edilen 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda Türkiye'de yükseköğretimin amacı, "Atatürk İnkılapları ve İlkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı" vatandaşlar yetiştirmek olarak açıklanmıştır. "Öğrencilere, Atatürk inkılapları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı hizmet bilincinin kazandırılması" hedefiyle, 29 Mayıs 1991 tarihinde YÖK Kanunu'nda yapılan düzenlemeye göre Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersi, yükseköğretim kurumlarında zorunlu ders olarak okutulmaktadır (T.C. Resmi Gazete, 1981, 1991).

Online Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersi

2003 yılından beri faaliyet gösteren ve Türkiye'nin en büyük vakıf üniversitesi olan İstanbul Aydın Üniversitesi'nde 39000 öğrenci bulunmaktadır.[1] Sürekli bir gelişme ve büyümeyi hedefleyen ve 20. yılında dünyanın en büyük 500 üniversitesi arasına girmeyi hedefleyen üniversitede, teknolojik gelişmeler yakından takip edilerek kullanılmaktadır. Uzaktan Eğitim olanaklarını ilk etapta yalnızca Uzaktan Eğitim programlarında kullanan üniversite, teknolojik altyapısını geliştirerek, sistemi, örgün eğitimde de faydalı olabilecek hale getirmiştir.

Önlisans ve lisans programlarında zorunlu olarak alınan Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersi 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında 12000 öğrenci tarafından alınmaktadır. Ders, teknolojik yatırımlarla sistemin uygun hale getirilmiş olması; öğrenci mevcudunun fazlalığı karşısında yeterli fiziksel ortamın bulunmaması; dersin tüm öğrencilere ortak ders planına uygun verilebilmesi gibi sebeplerden, istenilen yer ve zamanda daha geniş kitlelere ulaşılması kolaylığı ve ekonomik avantajları da değerlendirilerek, sanal ortamda, uzaktan eğitim olanakları kullanılarak verilmektedir. Dersin işlenişinde 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılından itibaren faydalanılan uzaktan eğitim teknolojilerinin yanında, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Bahar döneminden itibaren sınavlar da, kampüsteki bilgisayar laboratuvarları kullanılarak Online yapılmaktadır.

Bu çalışmada, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin sınıf ortamında verildiği 2010-2011 Eğitim- Öğretim yılı ve 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılından itibaren geçiş yapılan Online dersler dönemi, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminin sonuna dek incelenmiştir. İstanbul Aydın Üniversitesi'nde, son beş yılda Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerini alan önlisans ve lisans öğrencilerinin ders başarıları ve eğitim- öğretimi değerlendirdikleri web tabanlı anketten faydalanılarak, sınıf içi eğitim ile online eğitimde verilen ders hakkındaki veriler kıyaslanmıştır. Aşağıda, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersini 2010-2011 Eğitim ve Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde sınıf içinde alan ve 2014-2015 Eğitim ve Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Online olarak alan öğrencilere ait veriler ve gözlenen durumla ilgili değerlendirmeler bulunmaktadır.

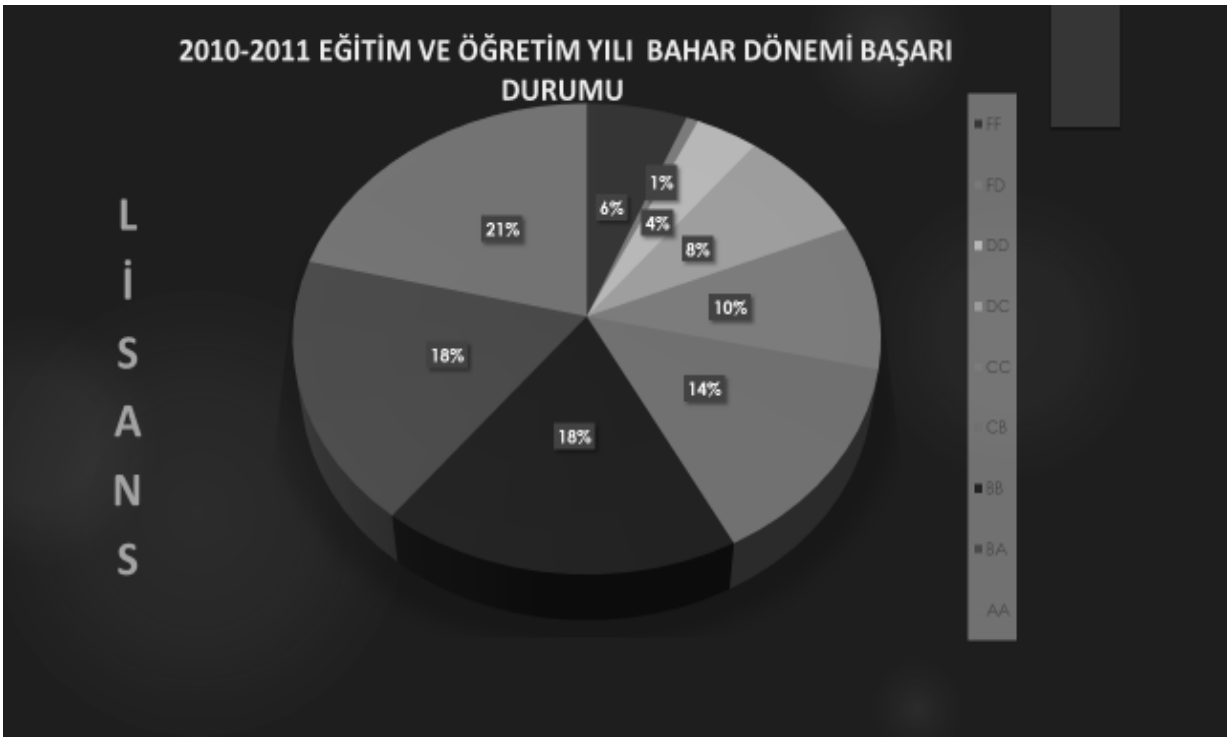
---

[1] Veriler, İAÜ Mütevelli Heyeti Başkanı Dr. Mustafa Aydın tarafından 10 Ocak 2016 tarihinde CNN Türk'te yayınlanan Hakan Çelik ile Hafta Sonu programında paylaşılmıştır.

2010-2011 Eğitim Ve Öğretim Yılı Bahar Dönemi: Sınıf İçi Eğitim

Şekil 1: 2010-2011 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Dönemi Önlisans Öğrencileri Başarı Durumu(http://ubis.aydin.edu.tr/?Pointer=Main&)

2010-2011 Eğitim- Öğretim yılı bahar döneminde Önlisans öğrencilerinin, sınıf ortamında yapılan Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersine ait başarı durumu incelendiğinde; öğrencilerin %14'ünün başarısız olduğu, %20'inin şartlı başarı sağladığı, %66'sının başarılı olduğu tespit edilmiştir.

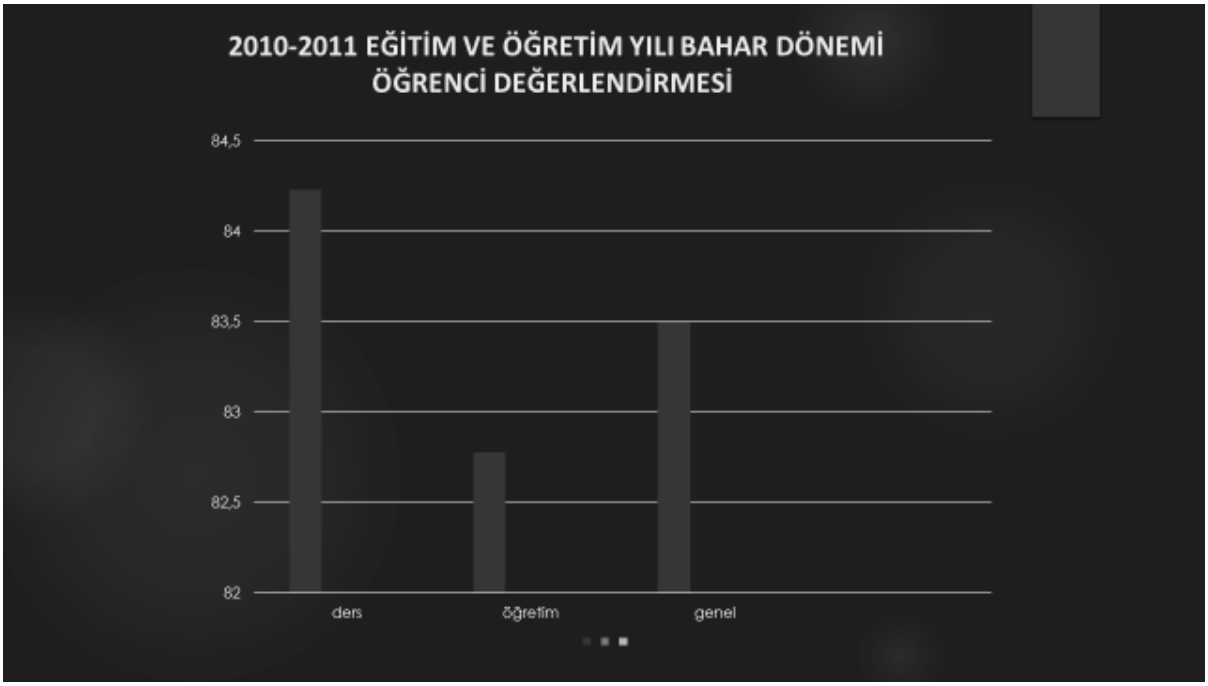


Şekil 2: 2010-2011 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Dönemi Lisans Öğrencileri Başarı Durumu

2010-2011 2011 Eğitim- Öğretim yılı bahar döneminde lisans öğrencilerinin sınıf ortamında yapılan Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersine ait başarı durumu incelendiğinde; öğrencilerin %7'sinin başarısız olduğu, %12'sinin şartlı başarılı sağladığı, %81'inin ise başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 3: 2010-2011 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Dönemi Önlisans ve Lisans Öğrencileri Başarı Durumu

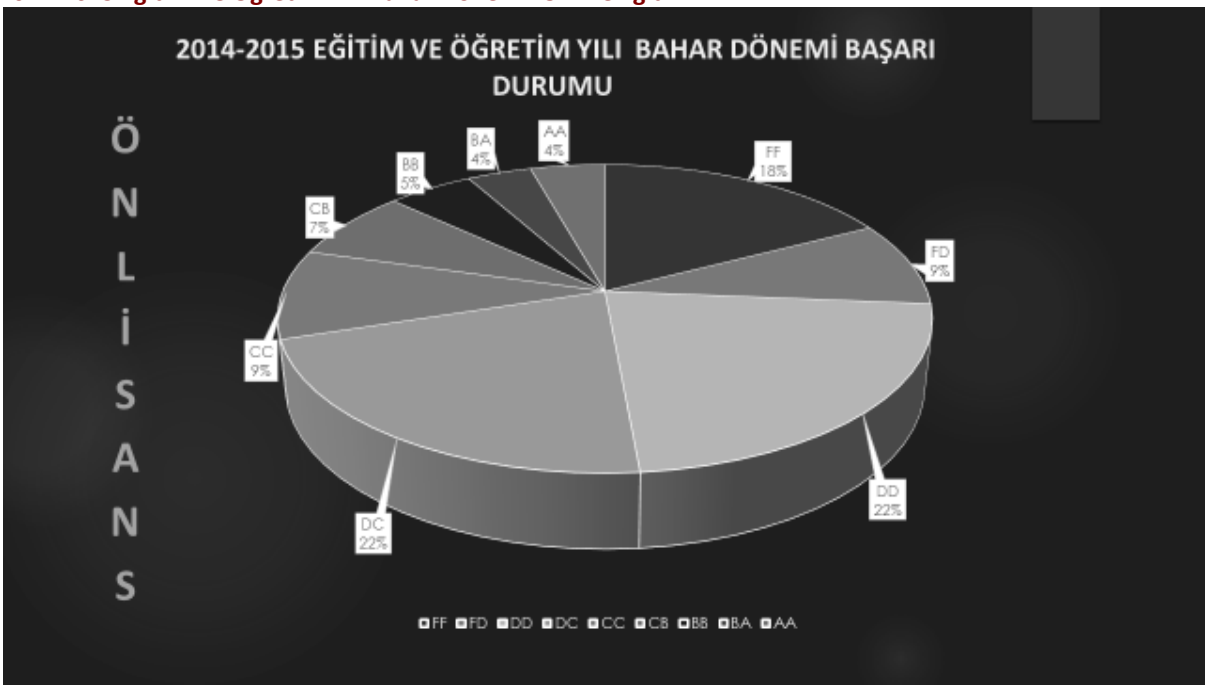
2010-2011 Eğitim- Öğretim yılı bahar döneminde toplam 4093 önlisans/ lisans öğrencisine ait sınıf ortamında yapılan Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersine ait başarı durumu incelendiğinde; öğrencilerin %11'inin başarısız olduğu, %17'sinin şartlı başarı sağladığı, %82'sinin başarılı olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 4: 2010-2011 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Dönemi Öğrenci Ders Değerlendirme Anketi Sonucu

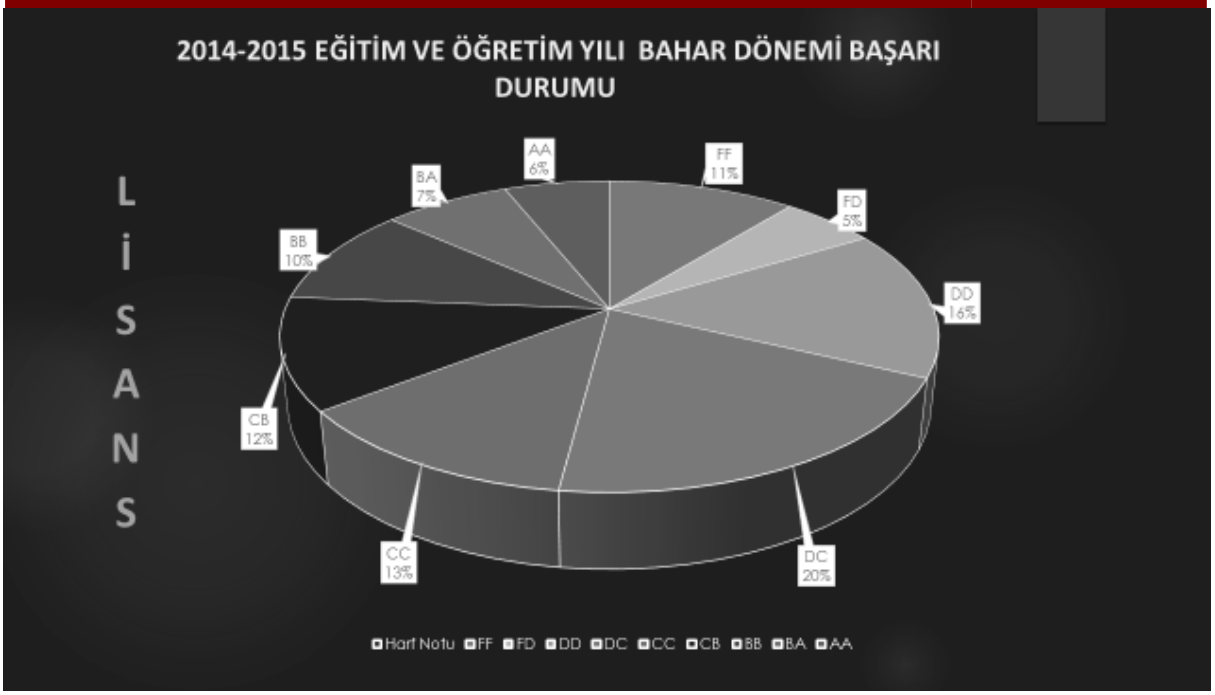
İstanbul Aydın Üniversitesi'nde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının eğitimle ilgili tüm işlemlerinde kullandıkları web tabanlı Akademik Bilgi Sistemi'nde tüm öğrencilerin aldıkları dersleri, dersin işlenişi, öğretim elemanı ve dersteki durumlarını değerlendirmeleri için toplam 31 soru içeren bir anket yer almaktadır. Gönüllü olarak yanıtlanan ve kim tarafından cevaplandığı gizli tutulan bu ankette dersin Eğitim Bilgi Sistemi (EBS) ile uyumunu sorgulayan ders başarısı; işleniş şekliyle ilgili durumu sorgulayan öğretim başarısı; öğretim elemanının dersteki etkinliği ve yetkinliğini sorgulayan öğretim elemanı başarısı (çalışmada değerlendirmeye alınmamıştır) ve tüm bu anketi yanıtlayan öğrencinin derse hazırlık düzeyini ölçen öğrenci başarısı (çalışmada değerlendirmeye alınmamıştır) başlıklı bölümler yer almaktadır. 1-5 arası puan vererek dersin öğretim başarısını değerlendirmek üzere anketi cevaplayan farklı bölümlerden %64.40 katılım oranıyla 615/955 öğrencinin yaptıkları değerlendirmeye göre; 2010- 2011 Eğitim- Öğretim yılı bahar döneminde ders başarısının %83.67 olduğu, öğretim başarısının %82.73, genel başarının ise %83.51 olduğu tespit edilmiştir.

2014-2015 Eğitim Ve Öğretim Yılı Bahar Dönemi: Online Eğitim



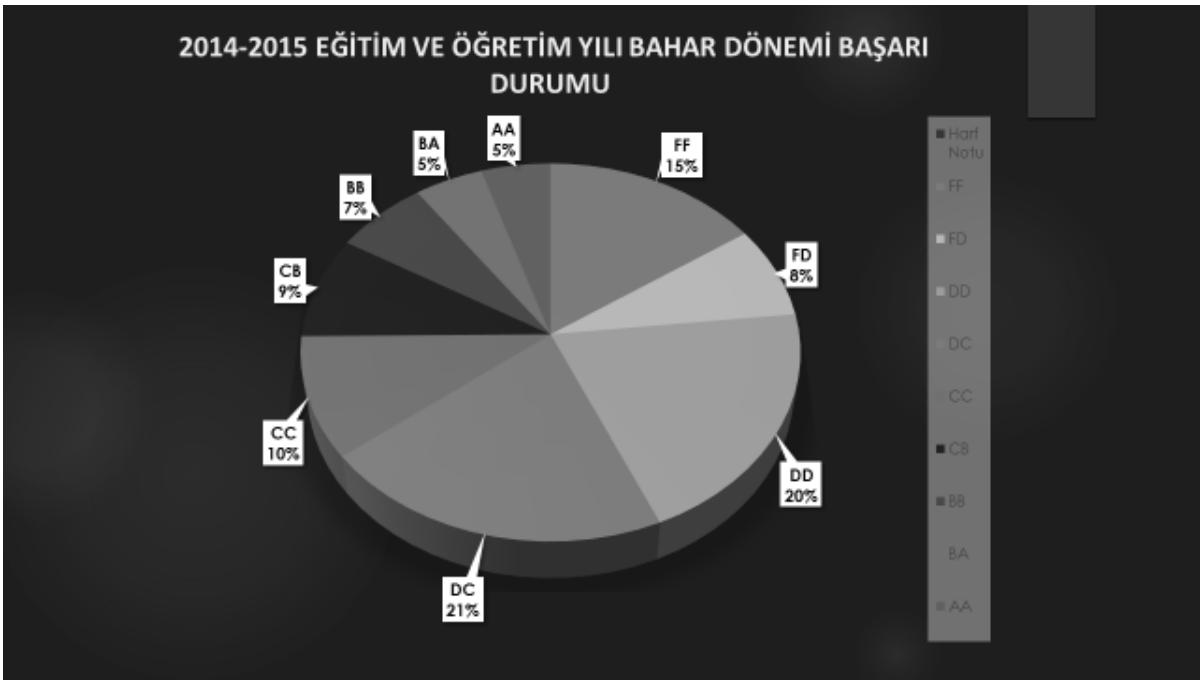
Şekil 5: 2010-2011 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Dönemi Önlisans Öğrencileri Başarı Durumu

2014-2015 Eğitim- Öğretim yılı bahar döneminde Önlisans öğrencilerinin Online olarak yapılan Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersine ait başarı durumu incelendiğinde; öğrencilerin %27'sinin başarısız olduğu, %44'ünün şartlı başarı sağladığı, %29'unun ise başarılı olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 6: 2010-2011 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Dönemi Lisans Öğrencileri Başarı Durumu

2014-2015 Eğitim ve Öğretim yılı bahar döneminde, lisans öğrencilerinin online olarak yapılan Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersine ait başarı durumu incelendiğinde; öğrencilerin %16'sının başarısız olduğu, %36'sının şartlı başarı sağladığı, %48'sının başarılı olduğu tespit edilmiştir.



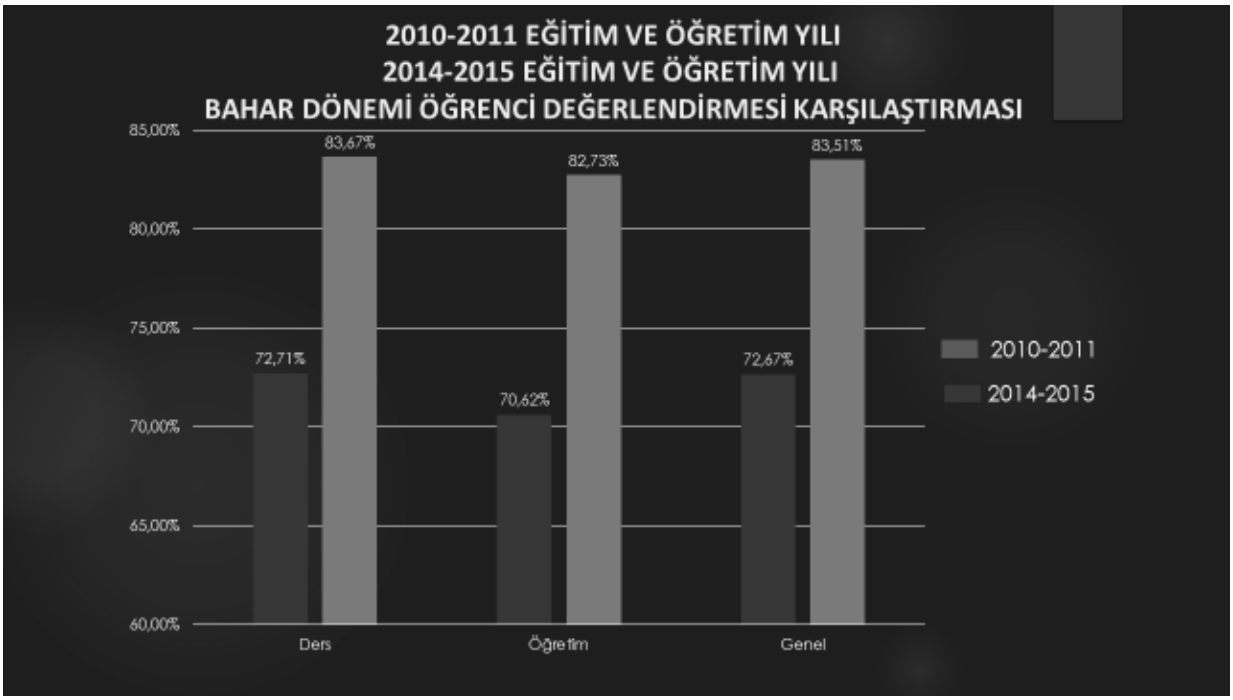
Şekil 7: 2010-2011 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Dönemi Önlisans/ Lisans Öğrencileri Başarı Durumu

2014-2015 Eğitim- Öğretim yılı bahar döneminde Önlisans/Lisans öğrencilerinin Online olarak yapılan Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi dersine ait başarı durumu incelendiğinde; öğrencilerin %23'ünün başarısız olduğu, %41'inin şartlı başarı sağladığı, %36'sının başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 8: 2014-2015 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Dönemi Öğrenci Ders Değerlendirme Anketi Sonucu

2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı bahar dönemi öğrencilerinin %28.42'sinin (108/380) sözü edilen anketi cevapladığı görülmüştür. Buna göre ders başarısının %72.7 olduğu, öğretim başarısının %70.62, genel başarının ise %72.67 olduğu gözlemlenmektedir.

DEĞERLENDİRME



Şekil 9: 2010-2011 ve 2014-2015 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Dönemi Öğrenci Ders Değerlendirme Anketi Sonuçları

Yukarıda verilen bilgiler ışığında 2010-2011 ve 2014-2015 Eğitim ve Öğretim dönemleri sonunda öğrencilere tarafından gönüllülük esasına göre yapılan değerlendirme anketlerinde;
Ders Başarısı'nı belirleyebilmek için; dersin ilan edilmiş olan içeriği, konu kapsamı, öğrenme kazanımları, öğretme ve öğrenme yöntemleri, haftalık konu dağılımı, kullanılan kaynaklar, materyaller, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, işyükü ve AKTS kredisi uyumluluğu gibi konular değerlendirme süreç anketinde sorgulanmış ve 2010-2011 Eğitim-Öğretim döneminde %83.6'lık bir sonuçla daha başarılı görülmüştür.
Öğretim Başarısı'nı belirleyebilmek için; sınıf atmosferi, ders içeriği, öğrencilerin derse katılımı gibi konular değerlendirme süreç anketinde sorgulanmış ve yine 2010-2011 Eğitim-Öğretim döneminde %82.73'lük bir sonuçla daha başarılı görülmüştür.

Dönemlerin yıllar arasındaki farklara göre Genel Başarısı'na bakıldığında da 2010-2011 Eğitim-Öğretim döneminde %83.51'lik bir sonuçla daha başarılı görülmüştür.

Bu çalışmanın hazırlanmasında incelemesi yapılan, ancak tablo olarak yer verilmeyen diğer dönemlere aynı ya da farklı öğretim görevlilerine ait tablolarda da benzeri sonuçların bulunduğu gözlemlenmiştir.

Sınıf için eğitimlerin gerçekleştirildiği 2010-2011 Eğitim-Öğretim döneminin daha başarılı görülmesinin yanı sıra, öğrencilerin anketlerde görüşlerini belirttiği bölümlerde, sınıf ortamında yapılan derslerin daha ilgi çekici ve anlaşılır olduğuna yönelik ifadeleri sıkça vurgulanmıştır. Bazı öğrenci istekleri ve yorumları şu şekilde sıralanabilir:
"Yüz yüze işlense daha iyi olurdu...", "Fazlasıyla faydalıydı her anlamda lakin örgün olmasını tercih ederdim." ,"Hiç verimli olmuyor ONLINE dersler.", "Online derslere karşıyım artık kaldırılsın.", "ders çok sıkıcı canlı anlatılsın online olmasın ilgi çekici olur", "Online ders olması pek de güzel değil.", "online derslere karşıyım.", "online olması biraz dezavantaj yaratıyor. Birebir diyalogda dersin daha yararlı olacağı kanaatindeyim.", "online ders değilde normal ders olsa çok daha başarılı olurduk.", "Online derslere kesinlikle karşıyım . Öğretim görevlileri ders konusunda ne kadar donanımlı olsa bile birçok kopukluklar yaşıyoruz . Ses düzeneği, internet bağlantı sorunu yaşanıyor her defasında ve bu sebeplerden dolayı derse katılmak istemiyorum. Tamamen online dersin verimsiz olduğunu düşünüyorum." "Dersin online olması hoş bir durum değil ya hiç olmasın yada ya da normal bir ders olarak alınmasının daha yararlı olacağına inanıyorum." "Online dersleri yararlı bulmuyorum. Her zaman izleme ve takip etme imkanımız olmuyor." "dersin bilgisayar üzerinde olmasına çok karşıyım… sınava yeterince konsantre olamıyoruz ..", "online işlenmemeli!!!", "Sıkıntılı olan tek şey derslerin birebirde sınıf ortamında değil ONLİNE şekilde olmasıdır." "dersi algılama açısından ONLİNE değil sınıf içi ders olması tercihimdir."

Bu gibi yorumların dışında, sayıca azınlıkta kalmakla beraber, dersin işleniş yönteminden memnuniyet duyan öğrenciler de bulunmaktadır. Online dersleri olumlu şekilde değerlendiren öğrencilerden bazılarının yorumları şu şekildedir:
"Derslerden gayet memnunum, dersleri tam saatinde izleyemesem de arşivden izledim", "Dersi verimli buluyorum", "Videolar yeterli düzeyde eğitim veriyor. Bu durumdan memnunum.", "Her şey sorunsuz.", "Online derslerde problem yok tüm dersler böyle olabilir.", "Online dersleri faydalı buluyorum."

SONUÇ

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin sınıf ortamı ve bilgisayar üzerinden, iki farklı dönemde ve ayrı metotla verilmesinin karşılaştırıldığı bu çalışmada, sınıf ortamında yapılan derslerin uzaktan eğitim olanaklarından faydalanılarak online olarak yapılan derslere oranla daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Başarı durumu, hem ders geçme durumlarına, hem de dersin yapılışından duyulan memnuniyete genel olarak yansımış durumdadır. Öğrencilerin sınıf ortamında yapılan dersleri daha çok tercih ettiği tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim olanakları ve sistemine yapılan yatırımlar ve elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, derslerin Online olarak yapılmasından vazgeçilmeyeceği anlaşılırken, bazı diğer derslerin de Online verileceğinin işaretleri görülmektedir. Durum böyle iken, derslerin bu sistem içerisinde nasıl daha etkili olabileceği sorusu önem kazanmaktadır. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi Online olarak yapılırken sınıf

ortamında yüz yüze ders işlendiğinde ortaya çıkan olumlu yanları elde edilemese de, bilgisayar teknolojilerinin avantajları ve fırsatlarının kullanılabileceği açıktır. Bu bağlamda; konuların daha ilgi çekici ve akılda kalıcı olabilmesi açısından dersin, fotoğraflar, interaktif haritalar, belgeseller, animasyonlar kullanılarak zenginleştirilmesi; olaylara tanık kişilerin veya konunun farklı bir yönüyle uzmanının da görüşlerinin alınması; bazı durumlarda dersin konusu olan durumların, faydası görülebilecek yerlerde çekimi yapılan videolarla paylaşılması; tartışmaya açık konularda iki farklı uzmanın karşılıklı olarak konuyu ele aldığı derslerin eklenmesi sağlanabilir.

Bu çalışmanın hazırlığında bir kez daha gözlemlenen bir diğer sonuç da dikkat çekicidir. Öğrenciler, uzaktan eğitim programlarına, tüm derslerin uzaktan eğitim olanakları kullanılarak gerçekleştirildiğinin bilinciyle kayıt yaptırdıklarından, derse yönelik ilgileri ve başarı durumları daha iyi düzeyde görülmektedir. Örgün eğitim programlarına kayıt yaptıran öğrencilere, bazı derslerini Online sistem üzerinden alacaklarına, ancak bu derslerin de diğer dersler kadar ilgilenilmesi gereken dersler olduğu kayıt sırasında anlatılarak, hem derse katılımda, hem de ders başarısında daha olumlu sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin teknolojik olarak desteklenmesinin dışında, geçmişi öğrenmenin, geleceğe güvenle bakmak olduğunu hatırlatacak şekilde derslere duyulan ilginin de artırılabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin aldığı mesleki eğitimin türüne bakılmaksızın, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşunu detaylı bir şekilde anlatan derslerin her öğrencinin bilmesi gereken konuları içerdiğini anlaması sağlanmalıdır. Bunun için de, öğretim üyelerinin yanında, yükseköğretim kurumlarının yöneticileri ve hatta tüm eğitimcilerin sağlayacağı katkının, öğrenciler üzerinde etkili olacağı açıktır.

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

KAYNAKÇA

Bozkurt, M.A., Peker, R. ve Tengirşenk, Y.K. (1997). *1933 Yılında İstanbul Üniversitesi'nde Başlayan İlk İnkılap Tarihi Ders Notları*, Haz.: Oktay Aslanapa, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

T.C. Resmi Gazete,(1981). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, , 6 Kasım 1981, Sayı: 17506.

T.C. Resmi Gazete,(1991). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, 9 Haziran 1991, Sayı: 20896.

Atatürk'ün Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni Açış Konuşmaları, (1987). TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları, TBMM Basımevi, Ankara.

Doğan, H. (2006). *"Atatürk'ün İşlevsel Eğitim Anlayışı"*, Ankara Üniversitesi'nin 60. Kuruluş Yılı Armağanı, Atatürk ve Türk Dili ve Edebiyatı, Türk eğitimi ve Türk kültürü konusunda seçme yazılar, Editör Doç. Dr. Doğan Atılgan, Ankara Üniversitesi yayınları, Ankara.

İsmet İnönü'nün TBMM'deki Konuşmaları, (1993). 1920-1973, İkinci Cilt (1939-1960), TBMM Kültür, Sanat ve yayın Kurulu Yayınları, Ankara.

Karal, E. Z. (2006). *"Atatürk ve Eğitim"*, Ankara Üniversitesi'nin 60. Kuruluş Yılı Armağanı, Atatürk ve Türk Dili ve Edebiyatı, Türk eğitimi ve Türk kültürü konusunda seçme yazılar, Editör Doç. Dr. Doğan Atılgan, Ankara Üniversitesi yayınları, Ankara.

Malche, A. (1939). *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*, T.C. Maarif Vekilliği Yayını, Devlet Basımevi, İstanbul.

Akşin, S. (1993). "*Bozkurt ve Peker'in Devrim Tarihi Ders Kitapları*", Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi, "Ölümünün 50. Yılında Mahmut Esat Bozkurt Sempozyumu" (Kuşadası: 21 Aralık 1993), C:2, S:4-5.

Oğuzoğlu, H. C. (1966). "*Ankara Hukuk Fakültesi'nin Kuruluş ve İlk Yılları*", Ankara Hukuk Fakültesi, 40. Yıl Armağanı, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, Ankara.

İnan, A. (2011). *Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler*, Yeni Baskıya Hazırlayan Arı İnan, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 10. Baskı.

Öklem, N. (1993). "*Anılarda Mahmut Esat Bozkurt*", Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi, "Ölümünün 50. Yılında Mahmut Esat Bozkurt Sempozyumu" (Kuşadası: 21 Aralık 1993), C:2, S:4-5.

Özüçetin, Y. ve Nadar S. (2010). "*Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Üniversiteler Düzeyinde Okutulmaya Başlanması ve Gelinen Süreç*", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C:3, S:11, Bahar 2010. http://ubis.aydin.edu.tr/?Pointer=Main&.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 02 ISSN: 2146-9199

YABANCI DİLDE KÜLTÜREL ZEKA

Okt. Mehmet Kahraman
Uşak Üniversitesi
mehmet.kahraman@usak.edu.tr

Özet
Günümüzde yabancı dil öğretiminde kültürel içerik denildiğinde akla ilk olarak hedef kültür gelmektedir. Oysa ki, giderek küreselleşen dünyada kaynak kültür ve hedef kültür dışında ayrıca genel kültür bilgisi ve birikimi de gereklidir. IQ ve EQ'dan sonra son yıllarda ortaya atılan CQ (Cultural Intelligence) tam da bu konuya işaret etmektedir. Özellikle dünya üzerinde milyarlarca insanın iletişimini sağlayan İngilizce gibi bir dilin öğretimini yalnızca Amerikan veya İngiliz kültürüne hapsetmek, bireylerin kültürlerarası bir kimlik kazanması yolunda büyük bir engeldir. Bu çalışmada, yabancı dil öğrenen öğrencilerin kültürel zeka (CQ) seviyeleri üzerinde durulmuş ve bu seviyeye etki edebilecek bazı faktörler incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin kültürel zekalarının genel olarak orta düzeyde olduğu ve kültürel zeka düzeylerinin öğrencilerin başarı düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretimi, hedef kültür, genel kültür, kültürel zeka.

CULTURAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE

Abstract
It is primarily the target culture that comes to one's mind when the matter is cultural content. However, besides target culture, general culture knowledge is also needed in this globalazing world. CQ (Cultural Intelligence) concentrates on this very fact. Limiting one's understanding of culture to only one or two societies' culture is a big problem. It is, then, very difficult to gain an intercultural identity It is even a bigger problem for a worldwide language like English. The current study aims at finding out the CQ levels of the students and some factor affecting to their CQ levels. The results showed that students' avarage CQ level is at a middle level and their CQ levels are differentiated significantly according to their language proficiency level.

Keywords: Foreign language teaching, target culture, general culture, cultural intelligence.

GİRİŞ

Dil ve Kültür Bağı

Dil ve kültür genellikle iç içe algılanan ve çoğu zaman biri diğerini kapsar şekilde düşünülen iki önemli olgudur. Bir dilin yaşamın kumaşını belirleyen birikimlerden, inançlardan ve toplumsal mirastan, kısacası kültürden ayrı olarak var olması mümkün değildir (Sapir, 1921). Kramsch (1998)'a göre dil ve kültür temel olarak üç düğümle birbirine bağlıdır. Buna göre dil ve kültürü birbirine bağlayan ilk şey, dilin bir toplumdaki kültürün varlığını ve gerçekliğini sürekli ispat etmesidir. İnsanların karşısındakilere iletmeye çalıştığı her bir mesaj, mesaj kaynağı ile alıcılar arasında görünmeyen ortak bir tecrübeye işaret etmektedir. Bu yüzdendir ki, karşısı tarafa bir şey ifade etmek isteyenler bu ortak tecrübeye ve ortak dünya bilgisine dayanarak anlaşılmayı umarlar. Kramsch'ın bahsettiği bir diğer dil ve kültür bağlantısı ise dilin kültür gerçekliğini içinde barındırmasıdır. Bu bağlantıda ise Kramsch, dilin her zaman var olan tecrübelere dayanmadığını; bazen bu tecrübeleri baştan yarattığını ifade etmektedir. Bu baştan yaratma ile konuşmacı ya da yazar mesajını hedef grup için daha anlamlı hale getirmek için iletişim yöntemini değiştirebilir. Kramsch'ın dil ve kültür bağını dayandırdığını son nokta ise dilin kültürel varlığı sembolize ettiğidir. İnsanlar toplumları ve toplumların kültürlerini dillerle birlikte kodlarlar. Örneğin, birçok yerde belli bir dilin yasaklanması, o dili konuşan toplumun da dışlandığını ya da reddolunduğunu ifade eder. Görüldüğü gibi, dil ve kültür hem mikro hem de makro çapta birbiriyle sıkı bir ilişki içerisindedir. Bu ilişki kültürlerarası ilişkileri de büyük ölçüde etkilemektedir.

Dil bir toplumun bireylerini bir arada tutarken, aynı toplumu diğer toplumlardan ayırıcı bir özelliğe sahiptir. Dil, bu yönüyle kültürel birikimin devamını sağlarken, kültürel çeşitliliğe de katkı sağlar. Kültürel çeşitlilik ve bu çeşitliliğe uyum sağlama ise modern dünyanın önemli gereksinimlerinden birisidir. Gelişen teknoloji ve beraberinde değişen dünya düzeni toplumları bir diğerine daha da yakınlaştırmaktadır. Yakın geçmişe kadar birbirinin varlığından bile habersiz olan toplumlar bugün iç içe yaşayabilmektedir. Modern dünyada artık iş, tatil, eğitim gibi nedenler, insanları kendi kültürlerinden uzak coğrafyalara götürebilmektedir. Bu şekilde, hemen her toplum kendi içerisinde, başka kültürlerden insanları bir şekilde ağırlamaktadır.

Farklı toplumların bu derece birbirine yakınlaşması beraberinde bireylerden kültürler arası bir kimliği gerektirmektedir. Dünya vatandaşı olma da denilebilecek bu nitelik, bireylerin modern dünyada daha kaliteli bir hayat sürmeleri için oldukça gereklidir. Farklı kültürlerin varlığını kabul etmekten, bu kültürleri takdir etmeye kadar derecelendirilebilecek bu kültür anlayışı yeni dünya düzeninde oldukça değerli bir erdemdir (Bennet, 1993). İyi bir dünya vatandaşı olmak ve diğer kültürleri olduğu gibi kabul etmek küreselleşen dünyanın hedeflediği kazanımlardandır (Tomalin&Stempleski, 1993). Bununla birlikte, her birey dünya vatandaşı olma yolunda aynı gayreti gösteremeyebilir. Bazı bireyler farklı kültürleri bir zenginlik kaynağı olarak görüp takdir ederken, bazıları kendi kültürüne rakip ve hatta yok edilmesi gereken unsurlar olarak değerlendirebilir. Bu noktada bireyler arasındaki farklılığı açıklayabilmek adına "kültürel zeka" kavramı devreye girmektedir.

Kültürel Zeka

Bireylerin IQ ve EQ gibi geleneksel olarak bilinen zeka seviyeleri insanların zekalarındaki toplum faktörünü göz ardı ettiğinden günlük hayattaki bazı başarıları veya başarısızlıkları temellendirmede birçok defa yetersiz kalmıştır. İnsanların sosyal yönleri ve toplumla olan ilişkilerinden kaynaklı birçok olumlu ya da olumsuz davranış geleneksel zeka türleriyle açıklanamaz hale gelince, Thorndike (1920) tarafından "sosyal zeka (SQ)" kavramı ortaya atılmıştır. SQ, diğer zeka türlerine göre bazı bireylerin günlük hayatta neden daha başarılı olduklarını açıklama konusunda daha isabetli olmuştur (Crowne,2008). Bu konu üzerine daha sonra birçok araştırma yapılmış, çeşitli yönleriyle sosyal zeka ele alınmış ama sosyal zekanın tanımı ve alt boyutlarıyla ilgili olarak araştırmacılar tam bir ortak paydada buluşamamışlardır (İlhan& Çetin, 2014). Konuyla ilgili bu görüş farklılıkları, araştırmacıların sosyal zekaya bakış açılarından kaynaklanmıştır. Sosyal zeka alanında bu tür tartışmaların yaşandığı dönemler incelendiğinde, dünyanın günümüzdeki kadar küreselleşmemiş olduğu göze çarpmaktadır. Dolaysıyla, farklı toplumlar ve farklı kültürler henüz günümüzdeki kadar iç içe geçmemiştir. Değişen zamanla birlikte, teknolojinin de katkısıyla birçok birey, toplum, toplumsal örgüt ve şirket dünyaya açılmış ve bununla birlikte artık bireylerin günlük hayattaki başarısını belirlemede sosyal zeka (SQ) da yetersiz kalmıştır

Küreselleşen dünya, insan ilişkilerini bireyin beraberinde taşıdığı kültür gerçeğiyle birlikte ele almayı gerektirmiştir. Farklı kültürlerin giderek artan ve hızlanan etkileşimleri kimileri tarafından farklılıkların giderek azalması şeklinde yorumlansa da, aslında bu durum daha çok farklılığın ortaya çıkmasına veya mevcut farklılıkların daha görünür olmasına sebep olmuştur. Early& Ang (2003) bu dönemde küreselleşen dünyaya dikkat çekmişler ve kültürel zeka kavramından bahsetmişlerdir. Bu düşüncenin çıkış noktası öncelikle uluslar arası iş dünyası olmuştur. Sonraları bir çok farklı alanda "kültürel zeka" üzerine çalışılmaya başlanmıştır.

Yabancı dil alanında da kültür konusu son yıllarda ciddi bir şekilde ele alınmış ve giderek önemini artırmaktadır. Önceki yıllarda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılırken, daha sonra bu yöntemler terk edilmiş, bunların yerine içinde bulunulan zamana ve ihtiyaçlara daha uygun yaklaşımlar benimsenmiştir. Dil öğretiminde son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım etkisini artırmış ve buna paralel olarak da dilin sadece bir kurallar ve kelimeler bütünü olmadığı; dilin asıl varoluş gayesinin iletişim olduğu fark edilmiştir. Dil öğrenmede, iletişimin önemini vurgulayan bu yeni yaklaşım, dil öğrenmeye istekli bireylerin kültürel içerikten yoksun bir yabancı dil öğrenimini bütünüyle reddetmektedir. Böylece bu yaklaşım kültürü, dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Değişen dünya düzeni de buna eklenince, bireyler artık dilbilgisi becerilerinin yanı sıra kültürel olarak da donanımlı olmanın gerekliliğini fark etmeye başlamışlardır. Çünkü karşılıklı kültürel bilginin ve anlayışın olmadığı kültürlerarası ortamlarda bazı iletişim sorunlarının yaşandığı görülmüştür. Bu sorunların en aza indirgenmesi amacıyla yabancı dil öğretim programlarında dilin kendisinin yanı sıra içinde yaşadığı kültür de vurgulanmıştır (Ho, 2009). Son yıllarda, dil öğretiminde kullanılan ders materyaller de bu değişime paralel olarak güncellenmektedir.

Özel kültür vs Genel Kültür

Yabancı dil alanında kültür konusu giderek önemini artırsa da, henüz özel kültür ve genel kültür ayrımı tam olarak oluşmamıştır. Özel kültür öğretimi belirli bir kültürü ve o kültüre has, aktarımı nispeten zor olan öğeleri hedef alırken, genel kültür ise farklı kültürlerdeki genellenebilen ve aktarılabilen farklı özelliklere odaklanmaktadır. Özel kültür, belirli bir ya da birkaç kültürün ifadesi olduğundan çoğu zaman "hedef kültür" olarak da adlandırılmaktadır (Paige vd). İngilizce ders materyallerinde zaman zaman gündeme gelen İngiliz ya da Amerikan kültürüne ait olgular hedef kültür dahilinde değerlendirilebilir. Bununla birlikte yine İngilizce derslerinde dünyanın dört bir tarafından derlenmiş kültürel değerler ya da olgular da sunulabilir. İşte bu tarz bir kültür öğretimi de genel kültür öğretimi olarak düşünülebilir.

Kültürel zeka kavramı içerdiği ve ölçtüğü kriterler yönüyle özel kültürden çok genel kültür ile ilişkilidir. Bireylerin iletişimini kültürlerarası ortamlarda daha etkili kılabilecek potansiyel büyük ölçüde genel kültür birikimi ile sağlanabilir. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde hedef kültüre ait öğelerin yanı sıra, genel kültüre katkı sağlayacak çalışmalar da ihmal edilmemelidir.

Kültürel Zeka ve Yabancı Dil Başarısı

Yabancı dil öğrenirken yeni kültürlere dair ilk izlenimler oluşurken, bu izlenimlerin öğrenenler üzerinde olumlu etkiler bırakması beklenir. Öte yandan, yeni kültürlerle tanıştıkça yabancı dil öğrenmeye karşı da giderek artan bir motivasyon sağlanabilir. Öğrencilerin başka kültürleri tanıması, dünyada başka tarzda hayat süren insanların da olduğunun farkına varması, öğrenenleri dil öğrenmeye karşı motive ederek öğrenme hızlarını arttırırken, başka kültürlere sahip insanlar ile arasında empati kurmasına ve yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine de yardımcı olacaktır (Er, 2006). Yabancı dile karşı olumlu tutumlar öğrenci başarılarında önemli faktörlerden birisidir (Acat& Demiral, 2002).

Gerek yabancı dilin kültürel zekaya, gerekse kültürel zekanın yabancı dile olan katkısı birçok yönüyle araştırılabilir. Alanyazında kültür öğretimi ve yabancı dil başarısı ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunsa da, bu çalışmalarda incelenen kültür kavramı yukarıda bahsedilen hedef kültürün kapsamına girmektedir (Er, 2006; Saraç& Arıkanç, 2010). Oysa ki, kültürel zeka kavramı kapsam olarak genel kültür birikimine daha yakındır. Bu yüzden yabancı dil ve kültür konuları yan yana geldiğinde, bütüncül bir düşünceyle hem hedef kültür hem de genel kültür üzerinde düşünülmelidir. Bu araştırma kültürel zekanın öneminden yola çıkarak, kültürel zeka düzeyinde yabancı dil başarısının ne ölçüde rol oynayabileceğini tartışmayı hedeflemiştir. Araştırma bu hedef doğrultusunda desenlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan öğrencilerin kültürel zeka düzeylerinin yabancı dil bilgisine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmaktadır. Bu nedenle çalışma, ilişkisel durum tespitine dayalı açımlayıcı bir araştırma olarak tasarlanmıştır.

Evren/Çalışma Grubu

Bu araştırmada da, Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde lisans eğitiminin yalnızca dördüncü döneminde verilen Yabancı Dilde Dinleme ve Konuşma dersine devam eden öğrencilerin kültürel zeka düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, bir evren tanımlayarak, evrenden bir örneklem alma yoluna gidilmemiştir

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Kültürel Zeka Ölçeği ile ve öncesinde öğrencilere sorulan demografik soruları içeren bir anketle toplanmıştır.

Kültürel Zekâ Ölçeği

Kültürel Zeka Ölçeği (KZÖ), bireylerin kültürel zeka düzeylerini belirlemek amacıyla ilk olarak Cultural

Intelligence Center (2005) tarafından geliştirilmiş ve birçok alanda kullanılmıştır. Ölçeği Türkiye'de Türk öğrencilere uygulamak için İlhan ve Çetin (2014)'in Türkçe uyarlamasından yararlanılmıştır.

Ölçekte 7-*Kesinlikle Katılıyorum* ve 1- *Kesinlikle Katılmıyorum* şeklinde 7'li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. KZÖ'den en az 20, en çok 140 puan alınmaktadır. KZÖ'deki puanların yüksekliği, kültürel zeka düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçek puanları, 20-54 puan arası "düşük bir kültürel zeka düzeyini", 55-104 arası "Orta düzeyde bir kültürel zeka düzeyini", 105-140 puan arası "yüksek bir kültürel zekayı " göstermektedir.Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek; üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. KZÖ'nün güvenirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı, İlhan ve Çetin (2014) tarafından ölçeğin tümü için .85 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin tümünde hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması basılı formların katılımcılar tarafından doldurulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama amacıyla kullanılan "Kültürel Zeka Ölçeği Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde verilen Yabancı Dilde Dinleme ve Konuşma dersine devam eden öğrencilere uygulamıştır. Ankete katılan öğrenciler, Yabancı Dilde Dinleme ve Konuşma dersine 4 ayrı grupta devam etmektedirler. Anketler her bir grubun normal bir şekilde derse geldikleri günlerde ve tek seferde yapılmıştır. Anket çalışması için ilgili fakülteden ve ilgili dersin öğretime elemanlarından gerekli izinler alınmış ancak katılımcılara anket yapılacağı daha önceden bildirilmemiştir. Uygulamanın yapıldığı gün normal dersine gelmeyen öğrencilere daha sonra anket verilmemiş ve dolaysıyla bu öğrenciler çalışma dışında bırakılmışlardır. Araştırmacı, her bir grupta anket süresince bizzat bulunmuş ve öğrencilerin anketlerle ilgili sorularına anında cevap vermiştir

Verilerin Çözümlenmesi

Bu araştırmada verilerin analizinde veri analizi paket programından yararlanılmıştır. Anketteki Kültürel Zeka Ölçeği (KZÖ)'nde yer alan 7'li likert tipindeki 20 madde "1=*Hiç Katılmıyorum*", "7=*Tamamen Katılıyorum*" şeklinde puanlanarak toplam puanlar elde edilmiştir. Bu ölçeğin yanı sıra, katılımcıların Yabancı Dilde Dinleme ve Konuşma derslerindeki başarı puanları da toplanmıştır. Araştırma için gerekli veriler bu şekilde tamamlanmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların Kültürel Zeka Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcıların kültürel zeka düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre bu araştırmaya katılan katılımcıların kültürel zeka ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Kültürel Zeka Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik (n=160)

Ölçüm	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	SS
Kültürel Zeka Ölçeği Puanı	41	140	86.53	19.02

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların kültürel zeka ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, katılımcıların en düşük 41, en yüksek 140 puan aldıkları, kültürel zeka puan ortalamasının $\bar{x}$ =86.53, SS=19.02 olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, bu araştırma kapsamındaki katılımcıların kültürel zekâ bakımından "orta düzeyde" oldukları söylenebilir.

Katılımcıların Yabancı Dil Başarılarına Göre Kültürel Zeka Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmadaki alt problemlerden birisi, katılımcıların yabancı dil başarı puanlarına göre kültürel zeka puanlarının anlamlı bir şekilde değişip değişmediğidir. Bu bağlamda öncelikle katılımcıların kültürel zeka düzeylerinin, İngilizce dersi başarısına göre dağılımı incelenmiştir. Buna ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların Kültürel Zeka Puanlarının Yabancı Dil Başarı Düzeyi Bakımından Dağılımı

Değişken		*n*	$\bar{x}$	*SS*
Yabancı Dil Başarı Düzeyi	70 puan altı (A)	42	75.52	14.47
	70-80 arası (B)	41	82.78	19.27
	80-90 arası (C)	34	86.50	18.77
	90-100 arası (D)	43	100.88	13.76

Tablo-2'ye göre, katılımcılardan yabancı dil başarısı 70 puan altında olanların kültürel zeka puanlarının ortalaması 75,52 olarak saptanmıştır. Katılımcılardan yabancı dil başarısı 70-80 puan arasında olanların kültürel zeka puanları ortalaması 82.78; yabancı dil başarısı 80-90 arası olanların kültürel zeka puanları 86,50; ve yabancı dil başarısı 90-100 puan arasında olanların kültürel zeka puanları 100.88 olarak bulunmuştur. Tablo-2 incelendiğinde, İngilizce dersi başarı düzeyi yüksek olan katılımcıların, İngilizce dersi başarı düzeyi düşük olan katılımcılara göre daha yüksek kültürel zeka puanına sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların kültürel zeka puanlarının yabancı dil başarı düzeyleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Katılımcıların Kültürel Zeka Puanlarının İngilizce Dersi Başarı Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	*Anlamlı Fark*
Gruplar arası	14523.425	3	4841.142	17.546	.000	C>A, D>A
Gruplar içi	43042.419	156	275.913			D>B, D>C
Toplam	57565.844	159				

A: 70 puan altı, B: 70-80 puan, C: 80-90 puan, D: 90-100 puan

Tablo 3'teki ANOVA sonuçlarına göre katılımcıların kültürel zeka ölçeği puanlarının İngilizce dersi başarı düzeyleri bakımından anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür[$F_{(3\text{-}156)} = 17.546$, $p < .01$]. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Elde edilen Tukey HSD sonuçları İngilizce dersi başarı puanı 90-100 arası olanların ($\bar{x}$ =100,88), İngilizce dersi başarı puanı 70 puan altı olanlara ($\bar{x}$ =75,52), 70-80 puan olanlara ($\bar{x}$ =82,78) ve 80-90 puan olanlara ($\bar{x}$ =86,50) göre kültürel zeka puanlarının daha yüksek olduğunu ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Ayrıca Tukey HSD sonuçları İngilizce dersi başarı puanı 80-90 arası olanların ($\bar{x}$ =86,50), İngilizce dersi başarı puanı 70 puan ve altı olanlara ($\bar{x}$ =75,52) göre kültürel zeka puanlarının daha yüksek olduğunu ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir ($p < .05$).

Sonuç olarak yabancı dil başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kültürel zeka düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Katılımcıların Kültürel Zeka Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların kültürel zeka düzeyleri "Kültürel Zeka Ölçeği" ile belirlenmiş ve katılımcıların genel kültürel zeka düzeyi "orta" düzey olarak saptanmıştır. Üniversite seviyesindeki öğrencilerin oldukça yüksek olması beklenen kültürel zeka düzeylerinin "orta" düzeyde olması şaşırtıcıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde sonucun bu şekilde olmasında iki önemli faktörün rol oynadığı söylenebilir. Bu faktörler, katılımcıların yurtdışında bulunup bulunmama durumları ve kişilik özellikleridir.

Araştırma sonucunda katılımcıların genel kültürel zekasının "orta" düzey olarak saptanmasına neden olan faktörlerden bir tanesi katılımcıların birçoğunun daha önce yurtdışında hiç bulunmaması olarak düşünülmektedir. Konuyla ilgili alanyazındaki çalışmalar yurtdışında bulunmanın ve özellikle uluslararası ortamlarda rol almanın bireylerin kültürel zeka düzeylerine önemeli katkı yaptığını ortaya koymaktadır (Crowne, 2008; Shokef& Erez, 2008).

Her ne kadar, bu araştırma kapsamında değerlendirilmeye alınmasa da, katılımcıların kültürel zeka düzeylerine etki ettiği düşünülen bir başka nokta da katılımcıların kişilik özellikleridir. Oolders, Chernyshenko ve Stark (2008)'ın çalışmalarında vurguladıkları "deneyime açık olma" özelliğinin altında yatan altı faktörün (entelektüel yeterlilik, pratik zeka, merak, estetik, hoşgörü ve derinlik), kültürel zekanın alt boyutlarıyla (motivasyon, davranış, biliş, üstbiliş) anlamlı ve olumlu yönde bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğrencilerin yukarıda sayılan kişilik özelliklerinden bir veya daha fazlasını yeterince iyi taşımadığı söylenebilir.

Katılımcıların Yabancı Dil Başarılarına Göre Kültürel Zeka Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılardan yabancı dil başarısı yüksek olanların, kültürel zeka düzeyleri de yüksektir. Yapılan detaylı analizlerle de katılımcıların yabancı dil düzeylerine göre kültürel zeka düzeylerinde ortaya çıkan bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Şahin (2011) ve Çetin (2014) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öte yandan bu bulgu, İşçi, Söylemez ve Kaptanoğlu, (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Yukarıda sözü edilen araştırmaların her biri farklı çalışma gruplarıyla sürdürülmüştür. Araştırmaların farklı çalışma gruplarıyla yapılmasının, araştırma sonuçlarının farklı olmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Şahin (2011) çalışmasını uluslararası askeri bir örgütte çalışan rütbeli askerlerden topladığı verilerle yapmış ve yabancı dil bilgisi ile kültürel zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Çetin (2014) ise araştırması kapsamında uzak yol gemi kaptanları ve birinci zabitlerinin görüşlerine başvurmuştur. Elde ettiği bulgular, yine yabancı dil bilgisi ile kültürel zeka düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

İşçi, Söylemez ve Kaptanoğlu, (2013) tarafından yapılan araştırma ise diğer çalışmalara göre, üzerinde çalıştığı örneklem bakımından, daha yerel bir kapsamda yapılmıştır. Türkiye'de çalışan Türk sağlık personeli ile sınırlı tutulan çalışmada, yabancı dil bilgisi ile kültürel zeka düzeyi arasında bir ilişki tespit edilememesi araştırmanın örneklemine dayandırılabilir.

Not 1: Yayınlanmamış yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Not 2: 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 sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Acat, B., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon sorunları . *2000'li Yıllarda Ögrenme ve Ögretme Sempozyumu* (s. 312- 329). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Bennet, M. (1993). *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity* . Yarmouth: ME: Intercultural Press.

Crowne, K. A. (2008). What Leads to Cultural Intelligence . *Business Horizons* , 391–399.

Çetin, Ç. K. (2014). Kültürel Zekâ: uzakyol kaptanlar ve uzakyol birinci zabitleri üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 134-155.

Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Earley, C., & Ang, S. (2003). Cultural Intelligence: Individual Interactions across Cultures.* Palo Alto: Stamford University Press.

Er, K. O. (2006). The Effects of Culture in Foreign Language Curriculum. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* , 1-14.

Ho, S. T. (2009). Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* , 63–76.

İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Sosyal ve Kültürel Zekâ Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Turkish Journal of Education* , 4-15.

İşçi, E., Söylemez, Ö., & Kaptanoğlu, A. Y. (2013). Örgütlerde Kültürel Zeka ve Hastane Yönetiminde Kültürel Zekanın Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *KAÜ İİBF Dergisi* , 1-18.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture.* Oxford: Oxford University Press.

Oolders, T., Chernyshenko, O., & Stark, S. (2008). Cultural intelligence as a mediator of relationships between openness to experience an adaptive performance. S. Ang, & L. V. Dyne içinde, *Handbook of Cultural Intelligence* (s. 145- 158). New York: M. E Sharpe.

Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (tarih yok). *CARLA.* 12 1, 2014 tarihinde Culture Learning in Language Education:
http://www.carla.umn.edu/: http://www.carla.umn.edu/culture/resources/litreview.pdf adresinden alındı.

Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech.* New York: Harcourt, Brace and company.

Saraç, H. S., & Arıkan, A. (2010). Yabancı Dil Ders Kitaplarında Hedef Kültür Bilgisini İncelemede Kullanılabilecek Kontrol ListesiUygulaması. i , . *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergis* , 45-56.

Shokef, E., & Erez, M. (2008). Cultural Intelligence and Global Identity in Multicultural Teams. S. Ang, & L. V. Dyne içinde, *Handbook of Cultural Intelligence* (s. 177- 191). New York: M.E Sharpe.

Şahin, C. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Kısa Filmlerin Etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi* , 65-78.

Thorndike, E. L. (1920, Şubat). Intelligence and Its Use. *Harper's Magazine* .

Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness.* Oxford: Oxford University Press.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 03 ISSN: 2146-9199

Z KUŞAĞI TARIMLA BULUŞUYOR

Dr. Gülhan Atagün
Karadeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsü
gulhan.atagun@gthb.gov.tr

Nur Kobal Bekar
Karadeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsü
n.kbekar@hotmail.com

Dr. Reyhan Karayel
Karadeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsü
reyhank55@hotmail.com

Demet Çelik Ertekin
Karadeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsü
demet_celik_88@hotmail.com

Şenay Murat Doğru
Karadeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsü
senaymurat86@gmail.com

Cengiz Artık
Karadeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsü
cengizartik@hotmail.com

Özet

"Suskun kuşak" ya da "kristal çocuklar" olarak da bilinen Z kuşağı, 2000'li yıllarda doğan çocuklar olarak kabul edilmektedir. Bu projenin amacı, sokakta oynamanın tarihe karıştığı günümüzde tabletlerle sosyalleşen Z kuşağının ekolojik yaşam alanlarında doğayı ve tarımı keşfederek öğrenmelerini sağlamaktır.

Proje etkinliklerinden arazi ve laboratuar çalışmaları, sanatsal ve drama içerikli oyunlar Karadeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsünde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Kızılırmak deltasına gezi düzenlenmiştir. Hedef kitleyi Samsun İli Atakum ilçesindeki ilkokullardan seçilen 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Etkinlikler, toplamda 30 katılımcı ile 5'er günlük 2 dönem halinde gerçekleştirilmiştir. Bu proje ile katılımcıların doğal ortamda gözlemler yaparak tarımı doğrudan inceleme ve anlayabilmeleri sağlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Z kuşağı, tarım, tübitak, 4004.

GENERATION Z ARE MEETING WITH AGRICULTURE

Abstract

Generation Z is regarded as the children born in the 2000s, also known as "Silent Generation" or "Crystal Children". The aim of this project is provide to be learned and discovered to nature and agriculture in ecological habitats by this generation.

Activities such as field and laboratory studies, games contain art and drama carried out the area of Black Sea Agricultural Institute. A trip was arranged to Kızılırmak Delta. The target audience of this project is consisted 4th grade students selected from school in Samsun Atakum province. Activities were performed with 30

participant in 2 sessions with a 5-day period. With this project, participants had an opportunity to examine and understand agriculture directly.by observed in natural environment.

Keywords: Generatıon Z, Are Meeting ,Wıth Agriculture.

GİRİŞ

Bilim ve Toplum Projeleri'ne 2007 yılından itibaren destek vermeye başlayan TÜBİTAK, toplumun bilim ve teknoloji ile eğlenerek öğrenilen ortamlarda buluşmasını sağlayan çalışmalar sürdürmektedir. Bilim ve Toplum Projeleri, bilginin topluma anlaşılır bir biçimde aktarılmasını, bunu yaparken de bilginin mümkün olduğunca görselleştirilerek, etkileşimli uygulamalarla desteklenmesini amaçlamaktadır. Projelerde katılımcılara, olabildiğince fazla bilgi aktarılması değil, basit bilimsel olguları fark etmeleri sağlanarak, merak duygularının, araştırma, sorgulama ve öğrenme isteklerinin tetiklenmesi önem arz etmektedir. Bu hedefler doğrultusunda 2007 yılından itibaren okulöncesi çocuklardan kamu çalışanlarına kadar geniş bir hedef kitleye hitap eden "4004 - Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları" çağrısı yayımlanmaktadır. Bu çağrılar kapsamında 2012 yılı sonuna kadar toplamda 879 proje başvurusu yapılmış ve bunlardan 294'ünün desteklenmesine karar verilmiştir. Bu çağrılar sonucunda doğrudan ulaşılan kişi sayısı 10.000'in üzerindedir (TÜBİTAK, 2015).

"Z Kuşağı Tarımla Buluşuyor" projesinin hedef kitlesi olan Z kuşağı, 2000 yılından sonra doğanların yer aldığı bir kuşaktır. Bu kuşak tamamen teknolojik bir çağda doğduklarından teknoloji ile iç içe yaşamaktadırlar. Bu nedenle "İnternet kuşağı" olarak da kabul edilmektedir (Aydın ve Başol, 2014).

Bilgi teknolojilerini çok iyi kullanabilen bu kuşağın beklenti düzeyleri yüksek olup istediği her türlü ürünü hemen almak ve hemen tüketmek sonrasında da yeni tüketim deneyimlerine yönelmek istemektedirler (Altuntuğ, 2012). Türkiye nüfusunun % 17'sini oluşturan ve uzmanlar tarafından derin duygusal olarak nitelendirilen (Adıgüzel ve ark., 2014), henüz çocukluklarını yaşayan bu kuşak; internete hakim, aceleci, yaratıcı, çoklu dikkat ve çoklu karar alma becerilerine sahip, her şeyi çabuk isteyen ve anlık tüketen bir profil çizmektedirler (Altuntuğ, 2012).

Türkiye'de bilgisayar kullanma yaşının ortalama 8 olduğu, cep telefonu kullanma yaşının 10'a düştüğü ve her 10 çocuktan 9'unun televizyon izlediği belirlenmiştir. Ayrıca Türkiye'de 6-15 yaş arası çocukların % 60,5'i bilgisayar, % 50,8'i internet ve % 24,3'ü cep telefonu kullanmaktadır (Aksüt ve ark., 2015). Bu veriler durumun ne kadar ciddi olduğunu açıkça göstermektedir. Çocuklara yapılacak en büyük iyilik onları teknolojinin olumsuzluklarından koruyup daha fazla doğa ile iç içe zaman geçireceği fırsatlar sunmaktır. Düzenli olarak açık havada oynama şansı yakalayan çocukların, sadece fiziksel açıdan gelişmedikleri, aynı zamanda hayal güçlerinin daha kuvvetli, daha yaratıcı ve işbirliğine daha yatkın çocuklar oldukları söylenebilir.

Doğa temalı sosyal sorumluluk projelerinde çocukların, gördükleri ve öğrendikleri şeyler karşısında hayranlık duydukları, keşfettikçe öğrenmekten daha çok zevk aldıkları, gözlemlediklerini öğretmen, arkadaş ve aileleriyle paylaştıkları görülmektedir. Öğrenmekten zevk alan, heyecan duyan, meraklı, araştırmacı, gözlem yapan, çözümler üretebilen, doğa ve diğer tüm zeka alanlarını aktif şekilde kullanabilen, daha sağlıklı, yaratıcı, stressiz, mutlu, çevre ve doğaya önem veren çocuklar yetiştirilmesi sadece çocuk gelişimi için değil aynı zamanda doğal yaşam konusunda da çocuklarda farkındalığın oluşturulması açısından da önemlidir.

Projenin amacı, sokakta oynamanın tarihe karıştığı günümüzde tabletlerle sosyalleşen, bireysellikleri ile öne çıkan Z kuşağı çocuklarının ekolojik yaşam alanlarında doğayı ve tarımı keşfederek öğrenmelerini ve ekip çalışması yaparak doğal ortamda sosyalleşmelerini sağlamaktır. Bu doğrultuda yapılan etkinliklerle yaşanabilir dünyanın devamı için doğa ve toprak bilincinin çocuklara kazandırılması amaçlanmıştır.

TÜBİTAK 4004 projeleri kapsamında yürütülmüş bu projede, katılımcıların hem yaparak hem de yaşayarak öğrenmelerine katkıda bulunulmuştur. Gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin araştırarak, inceleyerek, gözlem ve deney yaparak temel kavramları keşfetmesini, öğrenmesini ve bu kavramları ilgili oldukları sosyal ve çevresel alanda görmesini sağlamıştır

(Projeyle ilgili daha fazla bilgi için bkz. www.tarimdazkusagi.com).

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, ilkokul 4. sınıf (9-10 yaş) öğrencileri oluşturmuştur. Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Samsun ilinin Atakum ilçesinde 4 ilkokul belirlenmiştir (Tablo 1). Çalışma grubu, kız ve erkek öğrenci sayılarının eşit olmasına dikkat edilerek random olarak seçilmiştir. İki dönem halinde gerçekleştirilen projede her dönemde 15 olmak üzere toplamda 30 katılımcı yer almıştır. Ayrıca 10 yedek katılımcıda belirlenmiştir. Daha önce hiçbir projede yer almamış olanların katılımına imkan verilmiştir.

Tablo 1: İlkokullar, Asil Ve Yedek Katılımcı Sayıları

OKULLAR	1. DÖNEM Asil/Yedek	2. DÖNEM Asil/Yedek
Mimar Sinan İlkokulu	3/1	4/1
Seyfi Demirsoy İlkokulu	4/1	3/1
Bayındır İlkokulu	4/1	4/1
Fahrettin Ulusoy İlkokulu	4/2	4/2
Toplam	**15/5**	**15/5**

Proje Ekibi: Projede bir yürütücü, beş uzman, altı eğitmen ve bir rehber yer almıştır.
Yürütücü: Dr. [1]Gülhan ATAGÜN (Biyolog)
Uzmanlar; [1]Nur KOBAL BEKAR (Ziraat Mühendisi), Dr. [1]Reyhan KARAYEL (Ziraat Yüksek Mühendisi), [1]Demet ÇELİK ERTEKİN (Ziraat Yüksek Mühendisi), [1]Şenay MURAT DOĞRU (Ziraat Yüksek Mühendisi), [1]Cengiz ARTIK (Ziraat Yüksek Mühendisi)
Eğitmenler; Dr. [1]Emel DEMİR (Biyolog), Dr. [1]Nilüfer AKSU USLU (Ziraat Yüksek Mühendisi), [1]Hayati KAR (Ziraat Yüksek Mühendisi), [2]Pınar GÜNER (Araştırma Görevlisi), [3]Tuğçe KÜLEKÇİ (Resim Öğretmeni), [4]İlker VARER (Bilgisayar Öğretmeni).
Rehber; [5]Murat DEMİR (Samsun Şube Müdürü, Orman Mühendisi)

1. Karadeniz tarımsal Araştırma Enstitüsü, Samsun Ordu Karayolu 17. km Gelemen Tekkeköy/SAMSUN
2. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kurupelit Kampüsü Atakum/SAMSUN
3. Atasanat Etüt Merkezi, Mimar Sinan Mahallesi İsmet İnönü Bulvarı No: 148 Atakum/SAMSUN
4. İlkadım Halk Eğitim Merkezi İlyasköy Mahallesi Aziziye Caddesi No:187 İlkadım/SAMSUN
5. Orman ve Su İşleri Bakanlı 11. Bölge Müdürlüğü Samsun Şube Müdürlüğü İlkadım/SAMSUN

Etkinlik Yeri, Dönemi ve Uygulama Süreci

Etkinlikler, Samsun'un Tekkeköy ilçesinde Karadeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsü (KTAE) Gelemen yerleşkesinde gerçekleştirilmiştir. KTAE Gelemen yerleşkesi, 632 dönümlük bir arazi üzerinde kurulmuştur. Enstitüsü bünyesinde proje için gerekli her türlü laboratuar altyapısı mevcut olup enerji tarımı araştırma laboratuarı, doku kültürü-moleküler biyoloji laboratuarı, bitki sağlığı laboratuarı ve toprak, su ve bitki analiz laboratuarları olmak üzere 4 adet laboratuar mevcuttur. Enstitü bünyesinde 50 mühendis, 2 kimyager, 2 biyolog, 1 laborant tam zamanlı olarak görev yapmaktadır. Konusunda uzman personelin yanı sıra 4 adet koruma ve güvenlik görevlisi, 1 sivil savunma uzmanı ve 1 iş güvenliği uzmanı da bulunmaktadır. Ayrıca sebze ve meyve araştırmalarının yapıldığı uygulama arazisi, tohum ekimi ve fide yetiştiriciliği için gerekli arazi ve her türlü ekipman olanağı mevcuttur. Meyve bahçesi kurulu olup etkinlik döneminde hasat yapılabilecek durumdadır. Ancak proje kapsamında çocukların yetiştirdikleri sebzeleri hasat döneminde incelemesi ve hasat yapabilmesi için projede kullanılacak sebze türlerinin gözlem bahçesi daha önce oluşturulmuştur. Enstitü ve personel ile ilgili her türlü bilgi http://arastirma.tarim.gov.tr/ktae/ sitesinde yer almaktadır.

Etkinlikler, 15-19.06.2015 ve 22-26.06.2015 tarihlerinde 5'er günlük 2 dönem halinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlik dönemi süresince arazi uygulamaları, laboratuar çalışmaları, sanatsal etkinlikler, drama içerikli oyunlar ve rehber eşliğinde Samsun Kızılırmak Deltasına gezi düzenlenmiştir. Etkinliklerin öğrenci merkezli, görsel, aktif öğrenmeye dayalı olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıntılı etkinlik programı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Ayrıntılı Etkinlik Programı

Gün	Etkinlik No	Etkinlik Adı
1. Gün	Etkinlik No 1	Biz Kimiz? Burası Neresi? Bizi Tanıyın
	Etkinlik No 2	Nasıl Başladık?
	Etkinlik No 3	Tanışalım Kaynaşalım
	Etkinlik No 4	Tohumun Toprakla Buluşması
	Etkinlik No 5	Birbirimizi Tanıyalım
2. Gün	Etkinlik No 6	Laboratuarı Keşfediyoruz
	Etkinlik No 7	Minik Ellerle Çimlenme Deneyi
	Etkinlik No 8	Doğayı Tanıyalım
	Etkinlik No 9	Fideden Bitkiye Zamanda Yolculuk
3. Gün	Etkinlik No 10	Böceklerle Tanışıyoruz
	Etkinlik No 11	Bitkiler Alemine Yolculuk
	Etkinlik No 12	Haydi Çocuklar Meyve Toplamaya
	Etkinlik No 13	Meyvelerle Laboratuardayız
	Etkinlik No 14	Tarımda Fotoğrafçılık
4. Gün	Etkinlik No 15	Sebzeleri Toplama Zamanı
	Etkinlik No 16	Küçük Aşçılar Tarım Mutfağında
	Etkinlik No 17	Samsun Kızılırmak Deltasında Küçük Ayak İzleri
5. Gün	Etkinlik No 18	Tarımı Resmetmek
	Etkinlik No 19	Poster Hazırlıyoruz
	Etkinlik No 20	Bir Bakalım Neler Öğrendik
	Etkinlik No 21	Son Perde

Projenin ilk günü katılımcılarla bir tanışma toplantısı yapılarak 5 gün boyunca yapılacak etkinlikler kısaca özetlenmiştir. Ardından katılımcılar tek tek kürsüye davet edilerek kendilerini kısaca tanıtmışlardır. Motivasyonlarını artırmak amacıyla katılımcılara projenin logosunu taşıyan çanta, şapka, tişört, kalem, bloknot ve dosya dağıtılmıştır. Katılımcılarla KTAE Gelemen yerleşkesi gezilerek tarımla ilgili sorular eşliğinde söyleyişi yapılmıştır. Ardından katılımcılarla kaynaşmak amacı ile KTAE yerleşkesinde bulunan İrem Koç parkında tanışma pikniği gerçekleştirilmiştir. Piknik süresince katılımcılarla sohbet edilerek birbirleri ve proje personeli ile kaynaşması sağlanmıştır. "Tohumun Toprakla Buluşması" adlı etkinlikte katılımcılara tohumu tanıtmak ve bir bitkinin oluşum aşamalarını öğretmek için masalsı görsel bir sunum yapılmıştır. Ardından tohumun çimlenmesi ile ilgili birkaç video izlenerek katılımcılara tohumun hikayesini anlatan bir broşür dağıtılmıştır. Katılımcılar, viyollere torf doldurmuş, farklı türdeki tohumları ekmiş ve sulamasını yaparak etkinliği tamamlamışlardır. Katılımcıların birbirleriyle tanışmalarını sağlamak, birbirlerine alışmalarını kolaylaştırmak ve iletişimlerini geliştirmek için "Birbirimizi Tanıyalım" drama etkiliği yapılmıştır.

Etkinliklerin ikinci gününde Enstitü bünyesinde bulunan Enerji Tarımı, Bitki Sağlığı, Doku Kültürü-Moleküler Biyoloji Laboratuarları gezilmiştir. Katılımcılara sohbet havasında ***laboratuarda uyulması gereken kurallar hakkında bilgiler verilerek, k***ullanılan malzemeler ve ***cihazların hangi amaçlarla kullanıldıkları anlatılmıştır. A***lanında uzman personel tarafından ***cihazlar (terazi, manyetik karıştırıcı, değirmen, …vb) üzerinde temel uygulamalar yapılmıştır. Ardından "***Minik Ellerle Çimlenme Deneyi" adı altında sıcaklığın ve ışığın çimlenme üzerine etkileri ile ilgi deney gerçekleştirilmiştir. Deney sonrasında tarım uygulamalarıyla ilgili kavramları öğretmek, tüketen toplumda üretimi vurgulamak, tarım ve günlük hayatı ilişkilendirmek, doğaya karşı farkındalığı arttırmak amacıyla "Doğayı Tanıyalım" drama etkinliği gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tarımsal ürün üretim sürecini doğrudan temasla ve izleyerek öğrenmelerini sağlayarak doğayı ve doğal döngüleri daha iyi tanımalarına yardımcı olmak, doğa meraklarını teşvik ederek doğa sevgilerini artırmak, sebze yetiştirme konularında gözlem, katılım ve uygulama yoluyla doğa bilincinin oluşturulması ve onların üretim döngüsünü birebir yaşayarak aynı zamanda fiziksel ve sosyal yeteneklerinin güçlendirilmesini sağlamak için "Fide Nedir Ve Nasıl Yetiştirilir" konulu bir sunum yapılmıştır. Ardından katılımcılarla birlikte uygulama bahçesine gidilerek sebze fidelerinin dikimi gerçekleştirilmiş ve dikilen fidelere can suyu verilmiştir.

Etkinliklerin üçüncü gününde "Böcekler" konulu bir sunum yapılarak ilgili videolar izlenmiştir. Böceklerin tarımdaki önemi ve tarımsal üretimi nasıl etkiledikleri, zararları ve yararları anlatılmıştır. Ayrıca katılımcılara enstitüde yer alan böcek koleksiyonu tanıtılmıştır. Bitkilerle ilgili bilgileri pekiştirmek, çeşitli bitki türlerini hatırlatmak, bitkilerin görevlerini vurgulamak amacıyla "Bitkiler Alemine Yolculuk" drama etkinliği gerçekleştirilmiştir. Ardından katılımcılara meyve bahçeleri ve hasat konusunda yerinde bilgi verildikten sonra bazı meyveleri ağacında görme ve toplama imkanı sağlanmıştır. Meyve hasatından sonra laboratuara gidilerek katılımcılara meyve içerikleri ve kalite hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Ardından meyve ölçümleri yapılmıştır. Önce el refraktometresi ile meyvelerde suda çözünür kuru madde analizi, ardından penetrometre ile meyve eti sertliği belirlenmiştir. Böylece katılımcılara yedikleri meyvelerin içinde ne olduğu, alışveriş sırasında nelere dikkat etmeleri gerektiği bilinci kazandırılmaya çalışılmıştır. Günün sonunda "Tarımda Fotoğrafçılık" etkinliği adı altında fotoğraf makinesinin çalışma prensibi katılımcılara anlatıldıktan sonra doğa gözlemlerini fotoğraf makineleri ile uygulamalı olarak fotoğraflamışlardır.

Etkinliklerin dördüncü gününde katılımcılara sebze hasatı konusunda bilgiler verildikten sonra bir uzman eşliğinde belirli bir sebze türünde hasat yaparak topladıkları ürünleri sepetlerine doldurmuşlardır. Sepetler daha sonra laboratuara taşınarak tartımları yapılmıştır. Ardından bahçeden toplanan sebzelerle menemen ve taze fasulye yemeği yapılmıştır. Katılımcılar, kendi yaptıkları yemekleri yeme zevkine varmışlardır.

Günün devamında katılımcılara ekolojik temelli bakış açısı kazandırmak, doğanın dilini ve sesini duyurmak, ekolojik ilişkileri ve etkileşimleri izlettirmek, yaşayarak, dokunarak ve örneklendirerek bilimsel süreçte yer almalarını sağlamak amacıyla Samsun Kızılırmak deltasına yarım günlük gezi düzenlenmiştir. Kızılırmak deltası, Kızılırmak nehrinin taşıdığı alüvyonların oluşturduğu Samsun ili sınırları içinde yer alan ülkemizdeki en büyük deltalardan biridir. Doğal özellikleri büyük ölçüde korunabilmiş, ülkemizin Karadeniz kıyısındaki tek sulak alanıdır. Deniz, ırmak, göl, sazlık, bataklık, çayır, mera, orman, kumul ve tarım alanları gibi farklı ekolojik karakterlerdeki habitatların bir arada bulunması, besin maddelerince zenginlik ve uygun iklim koşulları Delta'nın eşine az rastlanır öçlüde biyolojik çeşitliliğe sahip olmasını sağlamıştır. Başta su kuşları olmak üzere, değişik türlerden zengin bir yaban hayatının barınmasına ve beslenmesine imkan sağlamaktadır. Değişik habitatları, zengin bitki ve hayvan varlığı ile bilimsel çalışmalar için açık hava laboratuarıdır. Rehber eşliğinde 19 Mayıs İlçesi, Yörükler Mahallesi RAMSAR alanı başlangıç noktası, alanın önemi ve kullanımı, Geleriç Subasar Ormanı gezi ve inceleme alanı, Yaban Hayatı Geliştirme Sahası, Yönetim Merkezi ve OMÜ Cernek Kuş Halkalama İstasyon gezisi ve kuş halkalama, Kuş Gözlem Kulelerinden Cernek gölünde Kuş Gözlemi ve gölü, Doğanca mahallesindeki Leylek Ormanı ve Leylekler, Saz toplama şantiyesi ve saz hakkında bilgiler verilmiştir. Kızılırmak Deltası Kuş Cenneti Ziyaretçi Merkezinde kafeterya, sergi salonu ve görüntü izleme salonundan deltayı izleme alan hakkında sunum yapılmıştır.

Etkinliklerin son gününde katılımcılardan tarım ile ilgili düşüncelerini resmetmeleri istenmiştir. Ardından ekip çalışması yaparak etkinlik dönemi boyunca öğrendikleri ile ilgili poster hazırlamışlardır. Daha sonra katılımcıların etkinlik dönemi sonunda tarım hakkında neler öğrendikleri konusunda söyleşi yapılmıştır. Katılımcıların etkinlik dönemi sonunda yapmış olduğu resimler, çektikleri fotoğraflar ve toplamış oldukları sebze-meyvelerin sunulduğu bir sergi ile proje kapanışı yapılmıştır. Kapanış için katılımcıların ailelerine ve öğretmenlerine davetiye gönderilerek katılımları sağlanmıştır. Proje yürütücüsü tarafından katılımcıların etkinlik dönemi boyunca neler yaptıkları, neler öğrendikleri ve etkinliklerin neler kazandırdıkları hakkında bir sunum yapılmıştır. Ardından katılımcılara katılım belgeleri verilerek etkinlik dönemi sonlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Hedef kitlenin tarıma olan bakış açılarına yönelik görüşlerini ortaya koymak amacı ile etkinlik dönemi boyunca her günün sonunda katılımcılardan gerçekleştirilen etkinliklere yönelik duygu ve düşüncelerini içeren günce yazmaları istenmiştir.

Katılımcılardan etkinlik dönemi sonunda edindikleri bilgileri, en çok zevk aldıkları, mutlu oldukları, hoşlanmadıkları ve zorlandıkları konuları mektup ile ifade etmeleri istenmiştir.

Etkinlik dönemi başında ve sonunda görüşlerini almak amacıyla her katılımcıyla ayrı ayrı mülakatlar yapılmıştır ve dijital ortamda kaydedilmiştir. Mülakat soruları proje ekibinin ortak görüşleri alınarak hazırlanmıştır.

Resim çalışmaları, katılımcıların tarım ile ilgili algı, bilgi ve tecrübelerini belirlemek için kullanılmıştır. Her katılımcı için portfolyo hazırlanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ölçme ve değerlendirme süreci aslında bir etkinlik süreci olarak gerçekleştirilmiştir. Resim yapma etkinliği katılımcıların yaş grubu olarak projeye konsantre olmalarını sağlamıştır. Katılımcıların günceleri incelendiğinde kendilerini net bir şekilde ifade ettikleri, eğlenceli bir ortamda faydalı ve çok yönlü bilgiler öğrendikleri, yeterlilik düzeylerinin arttığı, görüşlerinin ve tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların yazmış oldukları mektuplardan proje sonrasında bilime yönelik görüşlerinde çoğunlukla olumlu ifadelere yer verdikleri ve bilime dair gerçekçi ve olumlu kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Projenin başında ve sonunda yapılan mülakatlar katılımcıların bilgi dağarcının arttığını, tarıma olan farkındalıklarının geliştiğini ve daha bilimsel düşündüklerini göstermiştir. Katılımcı grubun bu tür bilimsel etkinliklere katılmakla motive oldukları ve bu sürecin onlar için eğlenceli olduğu söylenebilir.

Katılımcıların bilime karşı olan bakış açılarının, etkinlikler sonrasında öncesine göre anlamlı düzeyde değiştiği sonucuna varılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında yapılan bilimsel etkinliklerin ve ortamın büyük rolünün olduğu söylenebilir.

Proje sonunda katılımcıların etkinliklere ilişkin oldukça olumlu düşüncelere sahip olduklarını, eğlenceli vakit geçirdiklerini, sıkılmadıklarını, mutluluk duyabilecek etkinlikler yürüttüklerini ve beklentilerinin fazlasıyla karşılandığını belirtmeleri, proje süresince televizyon, bilgisayar, internet ve telefon gibi teknolojilere ilgi duymadıklarının gözlenmesi projenin hedefine ulaştığını göstermektedir. Ayrıca katılımcıların kazandıkları deneyimlerin sonraki yıllarda da eğitim faaliyetlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda gerçekleştirilen proje, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından ilgi görmüştür ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Ar-Ge Birimi'nin hazırladığı "Toprağa ilk Adım" adlı projede kurumumuz proje ortağı olarak yer almıştır. Bu proje ile ilimiz İlkadım ilçesinde belirlenen 10 ilkokuldan ve İLKEM'lerden (İlkadım Etüd Merkezi) öğretmenleri sınıf dışı eğitim çalışmaları hakkında bilgilendirilerek, 4. sınıf öğrencileri ile enstitümüzde sınıf dışı (duvarsız) eğitim çalışması gerçekleştirilecektir. Karadeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsü'nde hayata geçirilecek "Torağa İlk Adım" projesi, geleceğimiz çocuklarımıza doğa, çevre, tarım, gıda kaynaklarının ekonomik kullanımı, atık yönetimi, iklim değişikliği konularında farkındalık kazandıracaktır. Günümüzde entellektüel anlamda zengin donanıma sahip, ancak doğadan kopuk yetişen çocukları sıkıştıkları dört duvar arasından çıkarmak, doğa ile buluşmalarını sağlamak açısından önem arz eden bir çalışma olacaktır. Bu proje kapsamında yaklaşık 360 öğrenci belirli zamanlarda bir gün boyunca enstitü bünyesinde tarım ile ilgili uygulamalı eğitim alacaktır. Bu ve benzeri projeler bakımından projemizin tanınması, projemizin yaygın etkisini arttırmaktadır

4004-Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları gerek sunduğu konu alanları gerekse uygulama yöntemleri ile katılımcılara bilim alanında destek olan önemli bir araçtır. Doğa Eğitimi ve Bilim okullarına ilköğretim düzeyinde katılmanın öğrencilerin fen konularına karşı ilgilerini arttırmada oldukça önemli olduğu görülmektedir. Katılımcılara küçük yaşlarda tarım alanında genel olarak bilimi sevdirmek için gerekli girişimlerde bulunulması bu anlamda önemlidir.

Not 1: Projeyi destekleyen TÜBİTAK, Bilim ve Toplum Daire Başkanlığına, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, Karadeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsü Müdürlüğü'ne, proje ekibine, projeye katılan öğrencilerimize, velilerine, öğretmenlerimize katkılarından dolayı sonsuz teşekkürler.

Not 2: 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 sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, O., Batur, H. Z. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1, 19, 165-182.

Altuntuğ, N. (2012). Kuşaktan kuşağa tüketim olgusu ve geleceğin tüketici profili. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4, 1, 203-212.

Aksüt, M., Onay, T., Çınar, V., Çelikkanat Erim, A. (2015). Orta Okul Öğrencilerinin Mobil İnternet Kullanımına İlişkin Tutumları. 17.11.2015 tarihinde http://inet-tr.org.tr/inetconf18/bildiri/55.pdf adresinden alınmıştır.

Aydın, G. Ç. ve Başol, O. (2014). X ve Y kuşağı: Çalışmanın anlamında bir değişme var mı? Electronic Journal of Vocational Collages, 4, 4, 1-15.

TÜBİTAK, 2015. http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/4004_web_istatistik.pdf adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 04 ISSN: 2146-9199

MÜZİK EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI ÖĞRETİM ELEMANLARININ KALİTE DÜZEYİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Özgür Eroğlu
Balıkesir Üniversitesi
ozgureroglu7@yahoo.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi ana bilim dalı öğretim elemanlarının kalite düzeyinin belirlenmesidir. Araştırmada kullanılan model, betimsel tarama modelidir. Araştırmanın çalşma evrenini, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 2015-2016 öğretim yılı güz yarıyılında öğrenim görmekte olan 182 öğrenciden ulaşılabilen 137 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Saydan tarafından yüksek öğretim kurumlarına yönelik olarak geliştirilmiş olan kalite beklenti ölçeği kullanılmıştır. Faktörlerin Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının 0,721 ile 0,894 arasında değiştiği belirlenerek bu araştırma için yapılmış olan ölçmenin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapısı öngörülen faktör yapısıyla aynı olduğundan ve değişkenlerin faktör yükleri 0,6 ile 0,9 arasında değiştiğinden, ölçme aracının geçerli olduğu kabul edilmiştir. Daha sonra; ortalama ve standart sapma hesaplamaları, tek yönlü varyans analizi, tukey çoklu karşılaştırma yöntemi ve de bağımsız gruplar t testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öğretim elemanlarının çoğunun öğrencilerin beklentilerini karşılamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kalite, müzik eğitimi, öğrenci görüşü.

STUDENT OPINIONS ON QUALITY LEVEL OF LECTURERS OF MUSIC EDUCATION DEPARTMENTS

Abstract

The purpose of this study is to determine the quality level of lecturers of musıc educatıon departments. This is a descriptive research seeking to determine the existing situation. The study universe is, 137 students of Music Education Department of Balıkesir University. The quality expectations scale for higher education prepared by Saydan was used as data collection instrument of this research. The Cronbach Alpha reliability coefficients of the factors was calculated between 0,721 and 0,894, and they proved to be reliable. The results of the factor analysis showed that the factor loadings were varied between 0,6 and 0,9 and the measurement made was considered to be valid. On the data obtained from the survey, statistical analysis were made including mean, standart deviation, one way anova, tukey multiple comparison and independent samples t-test. According to the findings, it is concluded that most of the lecturers meet the expectations of the students.

Keywords: Quality, music education, student opinions.

GİRİŞ

Kalite kavramı insanların ve sistemlerin "hata yapması" ve "mükemmele ulaşma isteği" gerçeğinden ortaya çıkmıştır (MEB 2011). Farklı kaynaklarda kalitenin farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Yener (2005) kaliteyi en basit şekliyle; "bir malın veya hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesi" olarak tarif etmektedir.

Günümüzde kalitenin tüm işletmelerde ve işletmelerin her alanında uygulanması gerektiği, yaygın şekilde kabul edilen bir görüştür. Küresel ekonomilerde kalite, kurumların yaşamlarını devam ettirebilmeleri ve rekabet edebilmeleri için en önemli unsur haline gelmiştir.

Eğitim kurumları da, toplumsal değişimi yakalayabilmek adına programlarını değişen ihtiyaç ve beklentilere uygun ve daha işlevsel hale getirmek için eğitim sistemini yeniden yapılandırma arayışları içersine girmektedirler. Günümüzde eğitim sistemleri statik değil dinamik, geleneksel değil yenilikçi bir yapıya sahip olmak zorundadır (Nacakcı, 2004). Modern dünya, devletlerin ekonomik başarısını, üretimin ana faktörü olan insan sermayesini hazırlayan eğitim sistemlerinin kalitesinin belirlediğini fark etmiştir (Dragut, 2011).

Eğitim sisteminin yenileştirilmesi ve geliştirilmesi, toplumsal ve ekonomik değişimlerle her zaman sıkı bir ilişki içinde olmuştur. 1990'lı yıllardan itibaren küresel rekabetin hız kazanması, yüksek öğretim kurumlarının kalite konusundaki sorumluluğunu arttırmış, bu dönemde yüksek öğretimde kalite çalışmalarına önem verilmeye başlanmıştır. Üniversiteler, rekabetin getirdiği zorunlu şartlar nedeniyle, müşterilerin tatmini, istek ve beklentileri doğrultusunda, girdilerin, süreçlerin ve çıktıların niteliklerini artırmak zorunda kalmışlardır (Karahan, 2013).

Vatan, Çamveren, Engin ve Erdem'e (2015) göre, eğitim kalitesini etkileyen en önemli faktör öğretim elemanlarının yeterliliğidir. Bu nedenle bu çalışmalar, öncelikle öğretim elemanlarının geliştirilmesi üzerine odaklanmalıdır. Diğer meslek alanlarında olduğu gibi öğretmenlere ilişkin nitelik ya da yeterliklerin bilinmesi; öğretmen performansının artırılmasının sağlanması açısından önem taşımaktadır (Karaca, 2008). Etkili öğretmenler genel kültür açısından yeterli, alanlarında gerekli bilgi ve becerilere sahip ve ayrıca öğretmenlik meslek bilgi ve becerisi ile de donanmış öğretmenler olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında; girişkenlik, sabır, hassasiyet, iyi huyluluk ve dostça davranmak etkili bir öğretmenin diğer özellikleridir (Şen ve Erişen, 2002).

Hizmet kalitesinin ölçülmesine yönelik olarak çok sayıda yöntem geliştirildiğini görüyoruz. Bu yaklaşımların büyük çoğunluğu, hizmet kalitesini müşterilerin bakış açısından hareketle tanımlamaktadır (Bektaş ve Akman, 2013). Kalite standartlarının önemli ilkelerinden birisi olan müşteri odaklılık unsuru gereğince, yükseköğrenim hizmetinin en önemli müşterisi olan öğrencilerin kalite algılarının, beklentilerinin ve memnuniyetlerinin incelenmesi yükseköğretim kalitesinin artırılması bağlamında son derece önem arz etmektedir. Öğrenci beklentileri değerli bir bilgi kaynağıdır. Eğitim hizmetlerinin kalitesi öğrencilerin beklentilerine bağlıdır. (Voss, Gruber ve Szmigin, 2007)

Öğrencilerin öğrenim görmüş olduğu kuruma yönelik kalite beklentileri temelde çok boyutlu bir olgudur. Bu olgu; eğitim kalitesi, fiziki mekânlar, sunulan uygulama olanakları, sosyal kültürel ve sportif olanaklar ve öğrencinin bireysel özellikleri gibi farklı boyutları içermektedir. (Saydan, 2008)

Toplumsal hayatın her alanında olduğu gibi müzik eğitiminde de insan ihtiyaçlarını en üst düzeyde tatmin etme olarak düşünülebilecek kalite kavramının gitgide önemi ve uygulama alanları da büyümektedir. Sosyal, ekonomik, sanatsal kalkınma ve gelişme sürecinde ulusal ve uluslararası rekabet üstünlüğünde eğitilmiş insanın kritik önemi artarken müzik eğitiminin kalite meselesi de giderek daha fazla sorgulanmaktadır. (Sağer, 2002)

Müzik öğretmenliği eğitimi alanında son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar söz konusu anabilim dallarının ders programlarından, öğretim ortamlarına kadar pek çok sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların ilki olan Musiki Muallim Mektebi'nin kuruluşundan günümüze kadar olan değişme ve gelişmelere rağmen, müzik öğretmenliği eğitiminin kalitesi üzerinde devam eden tartışmalar, bu kurumlarda kalite arayışlarının devam ettiğini ve henüz kalıcı bir çözümün sağlanamadığını göstermektedir. (Bulut, 2010).

Bu bilgilerden hareketle, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim elemanlarının kalite düzeyinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapma gereği duyulmuştur. Bu sayede, bu kurumlardaki öğretim elemanlarının çeşitli yönleriyle öğrencilerin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı ve hangi yönlerinin geliştirilmesi gerektiği

saptanabilecektir. Araştırma, yükseköğretimde kalite düzeyinin çeşitli yönleriyle arttırılmasına katkı sağlayabileceği bakımından önemlidir.

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi ana bilim dalı öğretim elemanlarının kalite düzeyinin belirlenmesidir. Araştırmada kullanılan model, durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan betimsel tarama modelidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 2015-2016 öğretim yılı güz yarıyılında öğrenim görmekte olan 182 öğrenci oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşılması mümkün olduğundan örneklem almaya gerek duyulmamıştır. Uygulama sırasında evreni oluşturan 182 öğrenciden 137'sine ulaşılabildiğinden, araştırmanın kapsamı bu çalışma evreni ile sınırlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Evreninin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Frekans	%
Kız	63	46,0
Erkek	74	54,0
Toplam	**137**	**100,0**

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan 137 öğrenciden 63'ü (%46) kız, 74'ü ise (%54) erkektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Çalışma Evreninin Sınıflara Göre Dağılımı

	Frekans	%
1. Sınıf	36	26,3
2. Sınıf	34	24,8
3. Sınıf	35	25,5
4. Sınıf	32	23,4
Toplam	**137**	**100,0**

Tablo 2'den de anlaşıldığı gibi; çalışmaya katılan 137 öğrenciden 36'sı (%26,3) 1. sınıf, 34'ü (%24,8) 2. sınıf, 35'i (%25,5) 3. sınıf, 32'si (%23,4) ise 4. sınıf öğrencisidir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak, Saydan (2008) tarafından yüksek öğretim kurumlarına yönelik olarak geliştirilmiş olan, 6 boyut ve 24 ifadeden oluşan kalite beklenti ölçeği kullanılmıştır. Orjinal ölçekte yer alan boyut ve ifade sayısı korunmuş, beklenti belirlemeye dönük ifade ve seçenekler, görüş belirlemeye yönelik olacak şekilde tekrar düzenlenmiştir. Ardından, alanda uzman 3 öğretim elemanının görüş ve önerileri doğrultusunda son şekli verilmiş olan ölçek, örneklem grubuna ders sonlarında uygulanmıştır. Uygulama sırasında Balıkesir Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda kayıtlı 182 öğrenciden 137'sine ulaşılabilmiştir.

Verilerin Analizi

Öncelikle elde edilen veriler üzerinde SPSS programı aracılığıyla güvenirlik hesabı yapılmış, faktörlerin Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının 0,721 ile 0,894 (0,7nin üzerinde) arasında değiştiği belirlenerek bu araştırma için yapılmış olan ölçmenin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Ardından, çalışmada yapılmış olan ölçmenin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi amacıyla KMO ve Bartlett Testi uygulanmıştır. KMO değerinin 0,837 olması (>0,6) örneklemin faktör analizi için yeterli olduğu, P değerinin 0,000 (<0,05) olarak hesaplanması ise verilerin normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Daha sonra ölçmenin geçerliğinin hesaplanması için Varimax döndürme tekniği kullanılarak Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3: Faktör Analizi*

Maddeler	Faktörler					
	Akademik Performans (Ders İçi)	Empati	Akademik Performans (Ders Dışı)	Güven Verme	Destekleyici Unsurlar	Kişisel Bakım
1	,728					
2	,704					
3	,655					
4	,812					
5	,738					
6	,787					
7	,664					
8		,748				
9		,736				
10		,859				
11		,801				
12		,649				
13			,694			
14			,829			
15			,810			
16			,644			
17				,816		
18				,776		
19				,824		
20				,823		
21					,667	
22					,677	
23						,786
24						,840

*Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır

Tablo 3'e göre, analiz sonucu elde edilen faktör yapısı öngörülen faktör yapısıyla aynı olduğundan ve değişkenlerin faktör yükleri 0,6 ile 0,9 arasında değiştiğinden, ölçme aracının bu çalışmada yapılan ölçme için de geçerli olduğu söylenebilir.

Yapılmış olan ölçmenin geçerlik ve güvenirliği sağlandıktan sonra, ilk olarak ortalama ve standart sapma hesaplamaları, sınıflar arası karşılaştırmalar için "tek yönlü varyans analizi (Anova)", ortaya çıkan farkların hangi sınıflar arasında ve hangilerinin lehine olduğunu ortaya koymak amacıyla "Tukey Çoklu Karşılaştırma Yöntemi", cinsiyetler arası karşılaştırma için de "bağımsız gruplar t testi" kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Analiz sırasında seçenek sınırları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Hiçbiri: 1,00 – 1,80
2. Çok Azı: 1,80 – 2,60
3. Bir Kısmı: 2,60 – 3,40
4. Çoğu: 3,40 – 4,20
5. Hepsi: 4,20 – 5,00

BULGULAR

Bu bölümde, verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular, tablolar ve grafikler aracılığıyla sunularak açıklanmıştır.

Öncelikle sınıf ayrımı yapılmaksızın tüm öğrencilerin alt boyutlara ilişkin ortalamaları hesaplanmıştır. Bu hasaplamanın sonucu Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4: Çalışma Evreninin Alt Boyutlara İlişkin Ortalamaları

Boyutlar	n	$\bar{X}$
1. Akademik Performans (Ders İçi)	137	3,6684
2. Empati	137	3,1022
3. Akademik Performans (Ders Dışı)	137	3,5292
4. Güven Verme	137	3,5401
5. Destekleyici Unsurlar	137	3,2007
6. Kişisel Bakım	137	3,5657

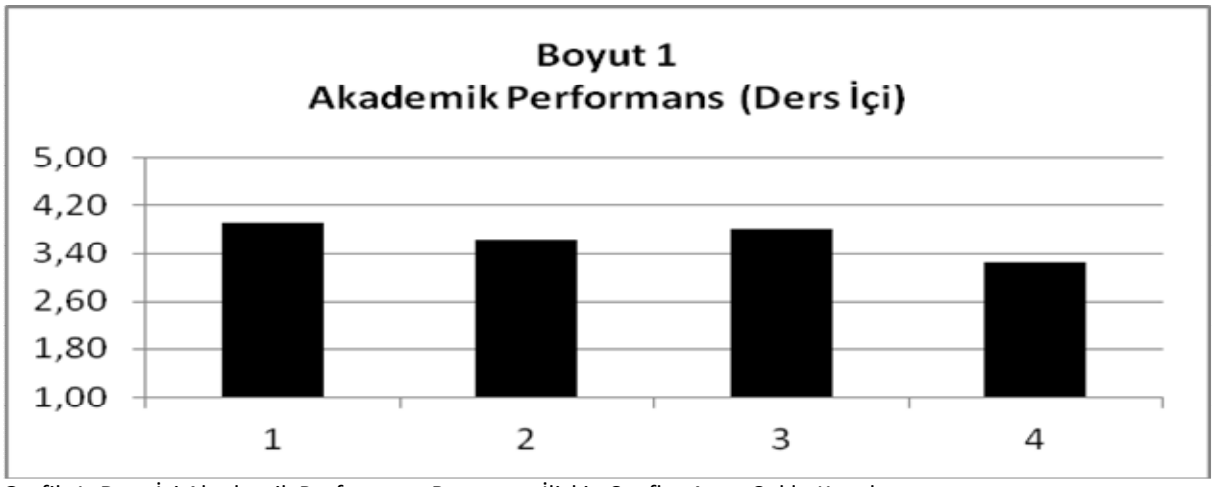
Tablo 4'e bakıldığında; Ders İçi Akademik Performans, Ders Dışı Akademik Performans, Güven Verme ve Kişisel Bakım boyutları açısından öğretim elemanlarının "çoğu"nun, Empati ve Destekleyici Unsurlar boyutları açısından ise öğretim elemanlarının "bir kısmı"nın öğrenci beklentilerini karşıladığı görülmektedir.

Ardından ayrı ayrı sınıfların alt boyutlara ilişkin ortalamaları hesaplanarak karşılaştırma yapılmıştır. Bu hasaplamanın sonucu da Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5: Alt Boyutlara İlişkin Sınıflar Arası Karşılaştırma

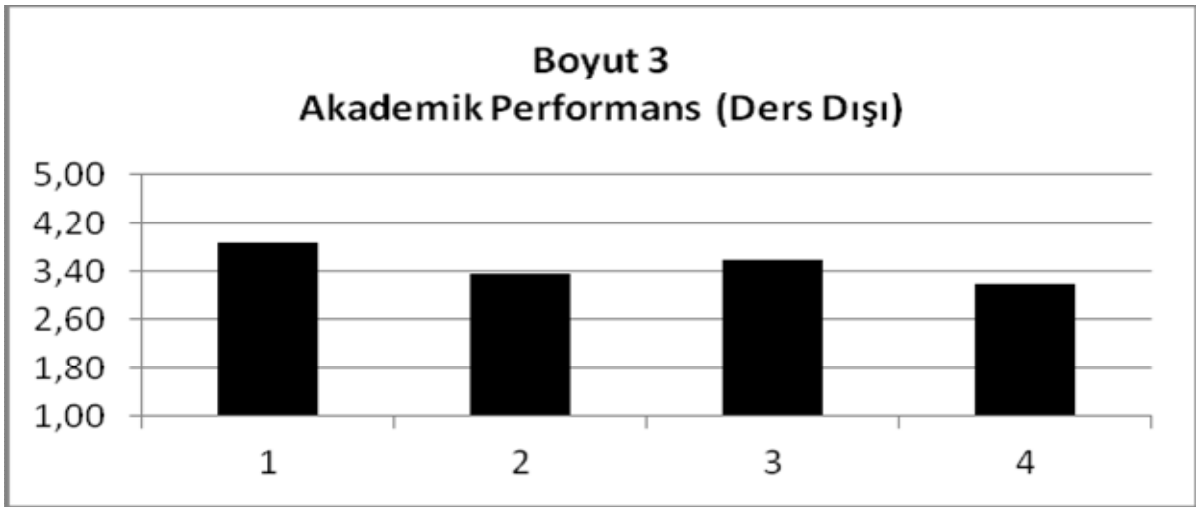
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Akademik Performans (Ders İçi)	Gruplar Arası	8,895	3	2,965	7,409	**,000**
	Grup İçi	53,224	133	,400		
	Toplam	62,120	136			
Empati	Gruplar Arası	1,707	3	,569	1,155	,329
	Grup İçi	65,502	133	,492		
	Toplam	67,209	136			
Akademik Performans (Ders Dışı)	Gruplar Arası	9,287	3	3,096	6,630	**,000**
	Grup İçi	62,096	133	,467		
	Toplam	71,383	136			
Güven	Gruplar Arası	,668	3	,223	,353	,787
	Grup İçi	83,861	133	,631		
	Toplam	84,529	136			
Destekleyici Unsurlar	Gruplar Arası	12,927	3	4,309	6,564	**,000**
	Grup İçi	87,303	133	,656		
	Toplam	100,230	136			
Kişisel Bakım	Gruplar Arası	2,080	3	,693	1,445	,233
	Grup İçi	63,829	133	,480		
	Toplam	65,909	136			

Tablo 5'e göre; öğrencilerin Ders İçi Akademik Performans, Ders Dışı Akademik Performans ve Destekleyici Unsurlar boyutlarına ilişkin memnuniyet düzeyleri açısından sınıflar arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi sınıflar arasında ve hangilerinin lehine olduğunu ortaya koymak amacıyla çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırmanın sonucu Grafik 1, Grafik 2 ve Grafik 3'te sunulmaktadır.



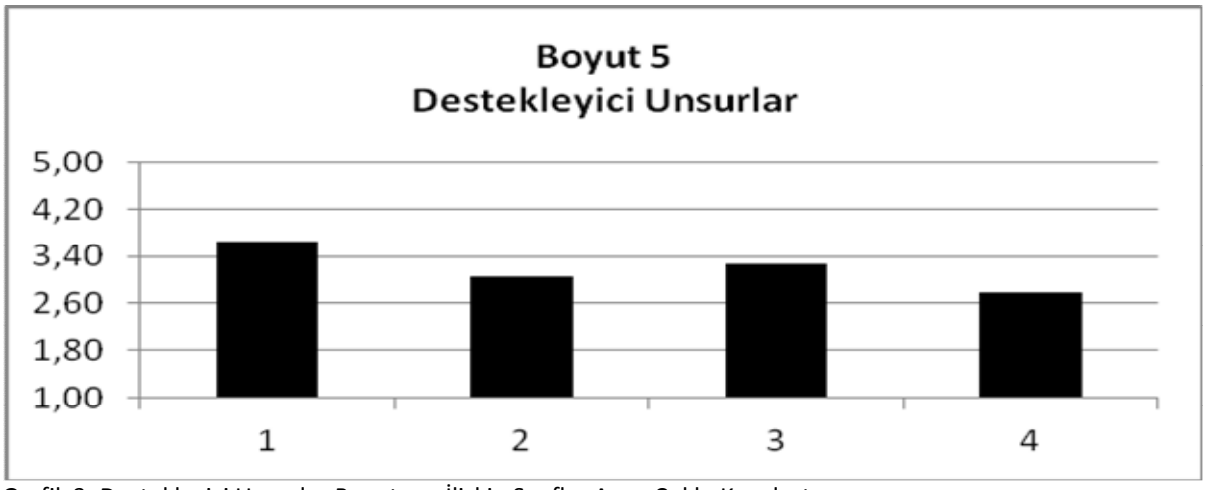
Grafik 1: Ders İçi Akademik Performans Boyutuna İlişkin Sınıflar Arası Çoklu Karşılaştırma

Grafik 1'de; öğrencilerin Ders İçi Akademik Performans boyutuna ilişkin memnuniyet düzeyleri açısından 1. ile 4. ve 3. ile 4. sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu, hem 1. hem de 3. sınıfa göre 4. sınıfta belirgin bir düşüş olduğu görülmektedir.



Grafik 2: Ders Dışı Akademik Performans Boyutuna İlişkin Sınıflar Arası Çoklu Karşılaştırma

Grafik 2'de; öğrencilerin Ders Dışı Akademik Performans boyutuna ilişkin memnuniyet düzeyleri açısından 1. ile 2. ve 1. ile 4. sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu, 1. sınıfa göre hem 2. hem de 4. sınıfta belirgin bir düşüş olduğu görülmektedir.



Grafik 3: Destekleyici Unsurlar Boyutuna İlişkin Sınıflar Arası Çoklu Karşılaştırma

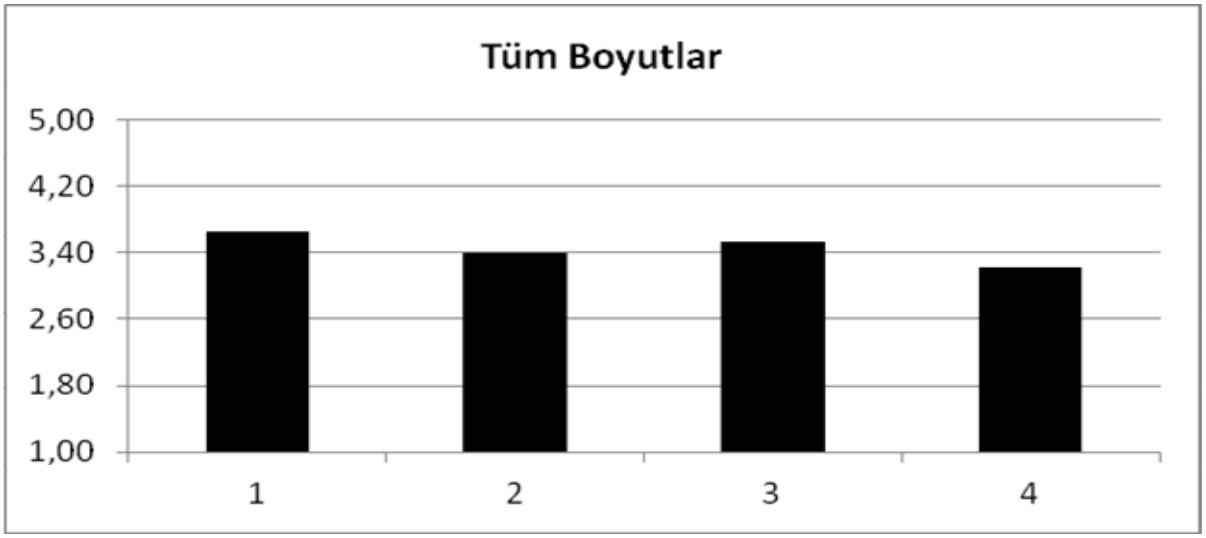
Grafik 3'te; öğrencilerin Destekleyici Unsurlar boyutuna ilişkin memnuniyet düzeyleri açısından 1. ile 2. ve 1. ile 4. sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu, 1. sınıfa göre hem 2. hem de 4. sınıfta belirgin bir düşüş olduğu görülmektedir.

Daha sonra, tüm boyutlar birlikte değerlendirilerek ayrı ayrı sınıfların tüm ölçeğe ilişkin puanları hesaplanmış ve karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırmanın sonucu da Grafik 4'te sunulmaktadır.

Tablo 6: Tüm Ölçeğe İlişkin Sınıflar Arası Karşılaştırma

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Gruplar Arası	3,601	3	1,200	6,322	**,000**
Grup İçi	25,256	133	,190		
Toplam	28,858	136			

Tablo 6'ya göre; öğrencilerin tüm ölçeğe ilişkin memnuniyet düzeyleri açısından sınıflar arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi sınıflar arasında ve hangilerinin lehine olduğunu ortaya koymak amacıyla çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırmanın sonucu Grafik 4'te sunulmaktadır.



Grafik 4: Tüm Ölçeğe İlişkin Sınıflar Arası Çoklu Karşılaştırma

Grafik 4'te; öğrencilerin tüm ölçeğe ilişkin memnuniyet düzeyleri açısından 1. ile 2., 1. ile 4. ve 3. İle 4. sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu, 1. sınıfa göre hem 2. hem de 4. sınıfta belirgin bir düşüş olduğu ve 3. sınıfa göre de 4. sınıfta belirgin bir düşüş olduğu görülmektedir.

Son olarak cinsiyetler arası karşılaştırma yapılmış, karşılaştırma sonucunda öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından fark olmadığı görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçların sunulduğu sonuç kısmı, bu sonuçların daha önce yapılmış olan çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla karşılaştırıldığı tartışma kısmı ve sonuçlara dayanılarak oluşturulan önerilerin sunulduğu öneriler kısmı yer almaktadır.

Sonuçlar

1. Müzik eğitimi ana bilim dalı öğretim elemanlarının "çoğu" öğrencilerin beklentilerini karşılamaktadır.
2. Ders içi akademik performans, ders dışı akademik performans, güven verme ve kişisel bakım boyutları açısından öğretim elemanlarının "çoğu", empati ve destekleyici unsurlar boyutları açısından ise öğretim elemanlarının "bir kısmı" öğrencilerin beklentilerini karşılamaktadır.
3. Öğretim elemanlarının ders içi akademik performanslarına ilişkin 4. sınıf öğrencilerinin tatmin düzeylerinde, 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin tatmin düzeylerine oranla anlamlı bir düşüş vardır.
4. Öğretim elemanlarının ders dışı akademik performanslarına ilişkin 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin tatmin düzeylerinde, 1. sınıf öğrencilerinin tatmin düzeylerine oranla anlamlı bir düşüş vardır.
5. Destekleyici unsurlar boyutuna ilişkin 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin tatmin düzeylerinde, 1. sınıf öğrencilerinin tatmin düzeylerine oranla anlamlı bir düşüş vardır.
6. Öğretim elemanlarının genel kalite düzeyine ilişkin 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin tatmin düzeylerinde, 1. sınıf öğrencilerinin tatmin düzeylerine oranla anlamlı bir düşüş vardır.
7. Öğretim elemanlarının genel kalite düzeyine ilişkin 4. sınıf öğrencilerinin tatmin düzeylerinde, 3. sınıf öğrencilerinin tatmin düzeylerine oranla anlamlı bir düşüş vardır.
8. Müzik eğitimi ana bilim dalı öğretim elemanlarının hem genel kalite düzeyi hem de alt boyutlar açısından, kız öğrencilerin tatmin düzeyleriyle erkek öğrencilerin tatmin düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tartışma

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan, müzik eğitimi ana bilim dalı öğretim elemanlarının "çoğu"nun öğrencilerin beklentilerini karşıladığı anlaşılmaktadır. Sökmen (2011) tarafından, meslek yüksekokulunda eğitim gören öğrencilerin memnuniyetlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış olan bir çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarından memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Özdemir ve diğerleri (2013) tarafından yapılmış benzer bir çalışmada ise öğrencilerin öğretim elemanlarından memnuniyet düzeyinin "orta düzeyde" olduğu anlaşılmıştır. Eynur ve diğerleri (2013) tarafından, eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin memnuniyet düzeylerini değerlendirmek amacıyla yapılmış olan bir çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik memnuniyet düzeylerinin, bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan anlaşılıyor ki, aynı fakülte içerisinde bile, bölümlerin öğretim elemanlarının kalite düzeyleri farklılık gösterebilmektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan anlaşılan diğer bir önemli nokta, öğrencilerin öğretim elemanlarının genel kalitesine ilişkin memnuniyet düzeylerinde özellikle 4. sınıfta belirgin bir düşüş olduğudur. Bu durumun, öğrencilerin son sınıfa geldiklerinde, öğretim elemanlarını daha iyi tanıyıp daha sağlıklı değerlendirebilecek olabilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ulusoy ve diğerleri (2007) tarafından yapılmış olan, hemşirelik öğrencilerinin eğitimleri ile ilgili memnuniyet düzeylerini saptamayı amaçlayan bir çalışmada da, 1. sınıftan 4. sınıfa doğru hemen hemen tüm alt boyutlardaki memnuniyet derecelerinde anlamlı bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Oysa Özdemir ve diğerleri (2013) tarafından, eğitim fakültesi öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmış olan bir çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanından memnuniyet alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu farklı sonuçlar, farklı örneklem grupları üzerinde çalışılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan, öğrencilerin müzik eğitimi ana bilim dalı öğretim elemanlarının kalitesine ilişkin memnuniyet düzeylerinde, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Özdemir ve diğerleri (2013) tarafından yapılmış olan çalışmada da, öğrencilerin öğretim elemanından memnuniyet alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Öneriler

1. Öğrencilerin empati alt boyutuna ilişkin memnuniyet düzeyi açısından; müzik eğitimi ana bilim dalı öğretim elemanlarının öğrencilerle olan iletişimlerinin geliştirilmesi sağlanmalı, gerekiyorsa bu konuda seminerler düzenlenmelidir.
2. Öğrencilerin destekleyici unsurlar alt boyutuna ilişkin memnuniyet düzeyi açısından; müzik eğitimi ana bilim dalı öğretim elemanları, öğrencileri araştırma yapmaya ve uygulamaya yönlendirmeleri yönünde desteklenmelidir.
3. Öğrencilerin öğretim elemanlarına ilişkin memnuniyet düzeylerinin özellikle son sınıfta belirgin bir düşüş göstermesinin nedenleri araştırılmalı, bu sorunun çözümüne yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

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 sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bektaş H. ve Akman S. (2013). Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği: Güvenilirlik Ve Geçerlilik Analizi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, Sayı:18 116-133.

Bulut, D. (2010). Müzik Öğretmenliği Eğitimi Ve Toplam Kalite Yönetimi. *IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 15-17 Aralık, Marmara Üniversitesi, Sayfa 217.

Dragut, B. M.(2011). Quality Management İn Higher Education Services. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 15, 3366–3368.

Karaca, E. (2008). Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 21, Ağustos.

Karahan, M. (2013). Yükseköğretim Kurumları Kalite Yeterliliklerinin Öğrenci Memnuniyeti Ve Sürdürülebilirlik Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C:2, S:3, Yaz, (1-9).

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Toplam Kalite*. Ankara.

Nacakcı, Z. (2004). Eğitimde Toplam Kalite Yönetim Felsefesinin Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 164, Güz .

Sağer, T. (2002). Müzik Eğitiminde Toplam Kalite Uygulamaları. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2, 145-153.

Saydan, R. (2008). Üniversite Öğrencilerininin Öğretim Elemanlarından Kalite Beklentileri. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 / 1, 63 – 79.

Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 22, Sayı 1 99-116.

Vatan, F., Çamveren, H., Engin M. ve Erdem Ç.(2015). Hemşirelik Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sundukları Hizmetlerin Kalitesi İle İlgili Beklentileri. *Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi*, Cilt:2 Sayı:3 53-70.

Voss R., Gruber T. & Szmigin I. (2007). Service Quality İn Higher Education: The Role Of Student Expectations. *Journal Of Business Research*, 60, 949–959.

Yener, S. (2005). Müzik Eğitimi Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi Kültürü Kavramı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 05 ISSN: 2146-9199

15-29 YAŞ ARASI GENÇLERİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ: ELAZIĞ İL ÖRNEĞİ

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

Begüm Barata
Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
adasu85@hotmail.com

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

Özet

Araştırma Elazığ il merkezinde örgün eğitim kurumlarında eğitim gören 15-29 yaş arasındaki gençlerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma toplamda 1002 öğrenci ile yürütülmüş, veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Ki-kare testi kullanılmıştır. Gençlerin %83.7'si kitap okuduğunu belirtmiştir. Kitap okuma alışkanlığı yaş gruplarına göre benzer dağılım göstermiştir. Kitap okuma sıklığı açısından yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Haftada 1 kitap okuduğunu belirten öğrencilerin 15-19 yaş grubundaki oranı %30.7 iken bu oran 20-29 yaş grubunda %12.3'tür. Öğrencilerin %59.2'si kendine ait bir kitaplığı olduğunu belirtmiştir. Kendine ait kitaplığının olma durumu yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu öğrencilerin 15-19 yaş grubu arasındaki oranı %66.2 iken, 20-29 yaş grubundaki oranı %43.1'dir. Öğrencilerin kitap okuma amacı yaş gruplarına göre anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin en çok okuduğu kitap türü sırasıyla %30.5 ile bilim kurgu, %21.1'i edebiyat, %19.3'i kişisel gelişim kitapları olmuştur. Okunan kitap türü yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Genç, Örgün Eğitim, kitap okuma alışkanlığı.

INVESTIGATION OF THE BOOK-READING HABITS OF YOUNG PEOPLE AGED 15-29: THE CASE OF THE PROVINCE OF ELAZIĞ

Abstract

The study aims to determine the book-reading habits of the young people aged 15-29 years, who receive education in formal educational institutions in the province of Elazığ, Turkey. The study was conducted with a total of 1002 students, and the data were collected using a questionnaire. Chi-square test was used in analysis of the data. Of the young people, 83.7% stated that they read books. The habit of reading books showed similar distributions according to the age groups. A significant difference was found between age groups in terms of the frequency of book-reading. The rate of students who stated that they read 1 book a week was 30.7% in the 15-19 age group, whereas this rate was 12.3% in the 20-29 age group. Of the students, 59.2% stated that they have a bookcase of their own. There was a significant difference in owning a bookcase according to the age groups. This rate was 66.2% in the 15-19 age group, whereas the rate in the 20-29 age group was 43.1%. A significant difference was also found in the reading purpose of students, according to the age groups. The genre most read by the students was science fiction by 30.5%, followed by literature by 21.1% and personal

development books by 19.3%. There was a significant difference in the genre of books read, according to the age groups.

Keywords: Young, formal education, book-reding habits.

GİRİŞ

Bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olan okuma, bireyin gerek okul yaşamı süresince, gerekse okul yaşamı sonrasında kendi kendini eğitmesini, olayları doğru ve anlamlı bir biçimde analiz edip, sentezlemesini ve yorumlamasını sağlayan önemli bir beceridir (Gömleksiz, 2004). Okuma alışkanlığı ise kişinin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir. Bireyin kişiliğini geliştiren, düşünce dağarcığını zenginleştiren ve dolayısıyla onun toplumda daha iyi bir yer edinmesini sağlayan en önemli araç okuma alışkanlığıdır. Okuma alışkanlığının, temeli aile içinde atılmakta ve devamı eğitim sisteminde öğrenciye kazandırılmaktadır (Yılmaz, 2006, MEB 2015).

Okuma, dil becerilerinin temel yapı taşlarından biridir. Bilgilerin, düşüncelerin, duyguların, hayallerin vb. pek çok durumun girdisi okuma eylemi ile gerçekleşmektedir. Bu dil becerisi, aynı zamanda zihinsel becerilerle de yakından ilgilidir. Çünkü okuma, etkin bir işlem gerektirir (Edizer, 2015).

Okuma becerisi, eğitimin özellikle ilk yıllarında ele alınan en önemli ve en temel beceri olarak kabul edilmektedir. İlk yıllarda ele alınan bu beceri, bireyin sonraki yıllardaki başarısına doğrudan etkide bulunmaktadır (Çakıroğlu ve Palancı, 2015). Okul ortamında kazanılan bu bilgi ve becerilerin mesleki yaşantıyı da olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. (Gündoğdu ve ark., 2010). Bu nedenle okuma ilgisinin çocukluk döneminde kazanılması ve ergenlik döneminde desteklenerek alışkanlık haline dönüştürülmesi gerekmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz 2007).

Okuma, yalnızca öğrencilerin değil, herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşünce ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır. Okumak, insanda olumlu ilgilerin ve etkilerin uyanıp gelişmesine yardım etmekte ve kendi kendini eğitmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca okuduğunu tam ve doğru olarak anlama, okuyucunun okunanları yaşantı ile değerlendirme, onları dil ve düşünce yönünden eleştirel yargılama gibi bazı alışkanlıkların kazandırılmasını da gerektirmektedir (Arı ve Demir 2013).

Okuma alışkanlığı toplumların gelişmişlik düzeyinin önemli göstergelerindendir. (Arslan ve ark., 2009). Çağdaş, yaratıcı, yapıcı ve özgür düşünceye sahip, üretken, eleştirel bakan bireylerden oluşan bir toplum olmak ancak okuma bilinci aşılanmış bireylerle mümkündür. Çünkü toplumun gelişmeler ve değişmelere uyum sağlaması, okuma bilincinin oluşturulması ile söz konusudur (Kurulgan ve Çekerol, 2008).

Araştırma Elazığ il merkezinde örgün eğitim kurumlarında eğitim gören 15-29 yaş arasındaki gençlerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Tanımlayıcı türdeki araştırmanın evrenini Elazığ il merkezindeki liselerde okuyan öğrencilerle (32.314) Fırat Üniversitesi'nde eğitim gören (14.519) 15-29 yaş arası 46.833 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğü α=0.05 yanılma düzeyinde d= ± 0.03 sapma düzeyi esas alınarak 1002 kişi olarak belirlenmiştir.

Örneklem grubuna ulaşmak için Elazığ il merkezinde bulunan liseler belirlenmiştir. Söz konusu liselere numara verilerek bir liste oluşturulmuş, rastgele sayılar tablosu kullanılarak tesadüfi örneklemle üç lise seçilmiştir. Liselerin 9-10-11 ve 12. sınıflarına ulaşmak için sınıfların listesi hazırlanmış, tesadüfü yolla anket uygulanacak sınıflar belirlenmiş, bu sınıflarda araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere anket uygulanmıştır. Benzer uygulama Fırat Üniversitesi için de yapılmıştır. Üniversite bünyesinde bulunan fakülteler ve yüksekokullara

numara verilerek bir liste oluşturulmuş, rastgele sayılar tablosu kullanılarak iki fakülte belirlenmiştir. Bu fakültelere gidilerek araştırmaya katılmayı kabul eden 19-29 yaş grubu üniversite öğrencisine anket uygulanmıştır. Araştırmanın saha çalışması Nisan-Mayıs 2014 tarihleri arasında bir aylık bir süreçte tamamlanmıştır

Veri toplama aracı olarak Örteş (2010) tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından okullara ve fakültelere gidilerek yüz yüze anket yöntemiyle elde edilimiştir. Okullarda veri toplanırken öncelikle araştırmanın amacı uygulama yapılacak sınıfa anlatılmış, anketi doldurmak isteyen öğrencilere anketler dağıtılmış ve gözetim altında doldurmaları sağlanmıştır. Benzer şekilde üniversite öğrencilerinden araştırmaya katılmayı kabul eden gençlere anket verilmiş, soruları cevaplamaları sağlanmıştır. Anketimizdeki soruların Cronbach güvenlik katsayısı değeri 0.99 olarak belirlenmiştir

Araştırmadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak ve SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler sayı, yüzde olarak ifade edilmiş, analizde ki-kare testi kullanılmış, anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 1: Gençlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Dağılımı

Özellikler		Sayı	%
Kitap okuma alışkanlığı	Haftada 1 kitap	210	21.0
	Ayda 2-3 kitap	250	25.0
	Ayda 1 kitap	223	22.3
	Yılda 3-5 kitap	156	15.6
	Kitap okumam	163	16.3
Okudukları kitap* türü	Tarih	58	6.9
	Mizah	52	6.2
	Edebiyat	177	21.1
	Şiir	77	9.2
	Kişisel gelişim	162	19.3
	Felsefe	37	4.4
	Biyografi	20	2.4
	Bilim kurgu	256	30.5
Kendisine at kitaplığı	Evet var	593	59.2
	Hayır yok	409	40.8
Kitap okumaktaki öncelikli amaçları	Öğrenmek	267	26.6
	Alışkanlık	170	17.0
	Serbest zaman değerlendirmesi	364	36.3
	Kişisel gelişim	201	20.1

* Kitap okumadığını belirtenler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Gençlerin %83.7'si kitap okuduğunu belirtmiştir, %16.3'ü ise kitap okumamaktadır. Öğrencilere ne kadar sıklıkla kitap okudukları sorulduğunda %25.0'ı ayda 2-3 kitap okuduğunu, %22.3'ü ayda 1 kitap okuduğunu, %21.0'ı haftada 1 kitap okuduğunu ifade etmiştir. En çok okunan kitap türü arasında ilk üç sırada %30.5 ile bilim kurgu, %21.1 ile edebiyat ve %19.3 ile kişisel gelişim kitapları yer almıştır. Bunları %9.2 ile şiir, %6.9 ile tarih, %6.2 ile mizah %4.4 ile felsefe ve %2.4 ile biyografi türü kitaplar izlemiştir. Öğrencilerin %59.2'si kendilerine ait kitaplığı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere kitap okumaktaki öncelikli amaçları sorulmuş, %36.3 serbest zamanı değerlendirmek, %26.6 öğrenmek, %20.1 kişisel gelişim amacıyla ve %17.0' si ise alışkanlık cevabını vermiştir (Tablo 1).

Tablo 2: Gençlerin Kitap Okuma Durumlarının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

	Yaş grupları					
	15-19 yaş		20-29 yaş		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kitap okuyor	579	83.2	260	85.0	839	83.7
Kitap okumuyor	117	16.8	46	15.0	163	16.3
Toplam	696	69.5[1]	306	30.5[1]	1002	100.0

P=0.483 X^2=0.493 SD=1

[1] Satır yüzdesi, diğerleri sütun yüzdesidir.

Kitap okuyan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında, kitap okuyan öğrencilerin 15-19 yaş grubu içindeki oranı %83.2 iken, bu oran 20-29 yaş grubunda %85'tir. 15-19 yaş grubundaki öğrencilerin %16.8'i kitap okumamakta, 20-29 yaş grubundaki öğrencilerin %15.0'ı kitap okumamaktadır. Kitap okuma alışkanlığı yaş gruplarına göre benzer dağılım göstermektedir (p>0.05, Tablo 2).

Tablo 3: Gençlerin Kitap Okuma Sıklığının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

	Yaş grupları					
	15-19 yaş		20-29 yaş		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Haftada 1 kitap	178	30.7	32	12.3	210	25.0
Ayda 2-3 kitap	146	25.2	104	40.0	250	29.8
Ayda 1 kitap	154	26.6	69	26.5	223	26.6
Yılda 3-5 kitap	101	17.4	55	21.2	156	18.6
Toplam	696	69.5[1]	306	30.5[1]	1002	100.0

P=0.000 X^2=38.852 SD=3

[1] Satır yüzdesi, diğerleri sütun yüzdesidir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kitap okuma sıklıkları yaş gruplarına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<0.05). Buna göre haftada 1 kitap okuduğunu belirten öğrencilerin 15-19 yaş grubundaki oranı %30.7 iken bu oran 20-29 yaş grubunda %12.3'tür (Tablo 3).

Tablo 4: Gençlerin Kendine Ait Kitaplığının Olma Durumlarının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

	Yaş grupları					
	15-19 yaş		20-29 yaş		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Evet var	461	66.2	132	43.1	593	59.2
Hayır yok	235	33.8	174	56.9	409	40.8
Toplam	696	69.5[1]	306	30.5[1]	1002	100.0

P=0.000 X^2=46.944 SD=1

[1] Satır yüzdesi, diğerleri sütun yüzdesidir.

Araştırmada kendisine ait kitaplığı olduğunu belirten öğrencilerin 15-19 yaş grubu içindeki oranı %66.2 iken, bu oran 20-29 yaş grubunda %43.1'dir. Kendine ait kitaplığının olma durumu yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0.05, Tablo 4).

Tablo 5: Gençlerin kitap okuma amaçlarının yaş gruplarına göre dağılımları

	Yaş grupları					
	15-19 yaş		20-29 yaş		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Öğrenme	202	29.2	64	20.9	267	26.6
Alışkanlık	132	19.0	38	12.4	170	17.0
Serbest zamanı değerle	223	32.0	141	46.1	364	36.3
Kişisel gelişim	138	19.8	63	20.6	201	20.1
Toplam	696	69.5[1]	306	30.5[1]	1002	100.0

P=0.000 X^2=22.393 SD=3

[1] Satır yüzdesi, diğerleri sütun yüzdesidir.

Araştırma katılan öğrencilerin kitap okuma nedenleri yaş gruplarına göre incelendiğinde öğrenme amacıyla kitap okuduğunu belirten öğrencilerin oranı 15-19 yaş grubunda %29.2 iken 20-29 yaş grubunda 20.9'dur. Alışkanlık olduğu için kitap okuyan öğrencilerin 15-19 yaş grubundaki oranı %19.0, 20-29 yaş grubunda %12.4'tür. 15-19 yaş grubunda yer alan öğrencilerin %32.0'ı serbest zamanı değerlendirmek için kitap okuduğunu belirtirken, 20-29 yaş grubunda bu oran %46.1'dir. Kişisel gelişim amacıyla kitap okuduğunu belirten öğrenci oranı 15-19 yaş grubunda %19.8, 20-29 yaş grubunda 20.6'dır. Kitap okuma amacı yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0.05$, Tablo 5).

Tablo 6: Gençlerin Okudukları Kitap Türlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

	Yaş grupları					
	15-19 yaş		20-29 yaş		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Tarih	48	8.3	10	3.8	58	6.9
Mizah	28	4.8	24	9.2	52	6.2
Edebiyat	112	19.3	65	25.0	177	21.1
Şiir	54	9.3	23	8.8	77	9.2
Kişisel gelişim	102	17.6	60	23.1	162	19.3
Felsefe	18	3.1	19	7.3	37	4.4
Biyografi	6	1.0	14	5.4	20	2.4
Bilim kurgu	211	36.4	45	17.3	256	30.5
Toplam	696	69.5[1]	306	30.5[1]	1002	100.0

P=0.000 X^2=59.190 SD=7

[1] Satır yüzdesi, diğerleri sütun yüzdesidir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaş gruplarına göre okudukları kitap türü incelendiğinde bilim kurgu kitabı okuyan öğrencilerin 15-19 yaş grubundaki oranı %36.4 iken 20-29 yaş grubunda bu oran %17.3'tür. Edebiyat kitapları ise en çok 20-29 yaş grubunda (%25.0) okunmaktadır. 15- 19 yaş grubundaki öğrencilerin %19.3'ü edebiyat kitabı okumaktadır. Kişisel gelişim kitabı okuyanların 20-29 yaş grubundaki oranı %23.1, 15-19 yaş grubundaki oranı %17.6'dır. Okunan kitap türü yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0.05$, Tablo 6).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bireyin kendisini, çevresini ve dünyayı doğru biçimde algılayıp, içinde bulunduğu sosyal çevreye uyumunun sağlanması açısından okuma alışkanlığının kazanılmış olması önemlidir (Gömleksiz, 2003). Araştırmada gençlerin %83.7'si kitap okuduğunu belirtmiştir, %16.3'ü ise kitap okumamaktadır. Yapılan araştırmalar, erken dönemde okuma alışkanlığı kazanan çocukların kelime hazinesi ve düşünme yeteneğinin arttığını, buna bağlı olarak yaratıcı zeka, dinleme, konuşma yeteneğinin geliştiği belirtilmektedir (Örteş, 2010). Kitap okuyan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında, 15-19 yaş grubu içindeki oranı %83.2 iken, bu oran 20-29 yaş grubunda %85'tir. Diğer bir ifadeyle 15-19 yaş grubundaki öğrencilerin %16.8'i kitap okumamakta, 20-29 yaş grubundaki öğrencilerin %15.0'ı kitap okumamaktadır.

Okuma alışkanlığı düzeyini Amerika Kütüphane Derneği (ALA, 1978) kişinin bir yılda okuduğu toplam kitap sayısına göre belirlemektedir. Bu standarda göre yılda 21 kitaptan fazla okuyan okurlar, çok okuyan okur tipi olarak kabul edilmektedir. Öğrencilere ne kadar sıklıkla kitap okudukları sorulduğunda %25.0'ı ayda 2-3 kitap okuduğunu, %22.3'ü ayda 1 kitap okuduğunu, %21.0'ı haftada 1 kitap okuduğunu ifade etmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin dörtte biri iyi düzeyde okuma alışkanlığına sahiptir. Yılmaz'ın (2006) yaptığı bir çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının (%64.1) yılda 6-20 kitap okuduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin en çok okuduğu kitap türü arasında ilk üç sırada %30.5 ile bilim kurgu, %21.1 ile edebiyat ve %19.3 ile kişisel gelişim kitapları yer almıştır. Arı ve Demir'in (2013) çalışmasında öğrenciler tarafından en çok okunan kitap türü sırasıyla aşk-sevgi konulu kitaplar, macera-bilim kurgu ve kişisel gelişim kitaplarıdır. Durualp ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında öğrencilerin en çok okuduğu kitap türü hikaye ve romandır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaş gruplarına göre okudukları kitap türü incelendiğinde, bilim kurgu kitabı okuyan öğrencilerin 15-19 yaş grubundaki oranı %36.4 iken 20-29 yaş grubunda bu oran %17.3'tür. Edebiyat kitapları ise en çok 20-29 yaş grubunda (%25.0) okunmaktadır. 15- 19 yaş grubundaki öğrencilerin %19.3'ü edebiyat kitabı okumaktadır. Kişisel gelişim kitabı okuyanların 20-29 yaş grubundaki oranı %23.1, 15-19 yaş grubundaki oranı %17.6'dır. Okunan kitap türü yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin %59.2'si kendilerine ait kitaplığı olduğunu belirtmiştir. Durualp ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının evde kitaplığı olduğu belirlenmiştir ve araştırma bulgumuzdan yüksektir. Araştırmamızda kendisine ait kitaplığı olduğunu belirten öğrencilerin 15-19 yaş grubu içindeki oranı % 66.2 iken, bu oran 20-29 yaş grubunda %43.1'dir. Kendine ait kitaplığının olma durumu yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$).

Öğrencilere kitap okumaktaki öncelikli amaçları sorulmuş, %36.3 serbest zamanı değerlendirmek, %26.6 öğrenmek, %20.1 kişisel gelişim amacıyla ve %17.0 ile alışkanlık cevabını vermiştir. Durualp ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında öğrencilerin yaklaşık dörtte biri boş zamanı değerlendirmek, eğlenmek amacıyla kitap okuduğunu ifade etmiştir. Araştırmamızda kitap okuma nedenleri yaş gruplarına göre incelendiğinde öğrenme amacıyla kitap okuduğunu belirten öğrencilerin oranı 15-19 yaş grubunda %29.2 iken 20-29 yaş grubunda 20.9'dur. Kitap okuma alışkanlığı olduğu için kitap okuyan öğrencilerin 15-19 yaş grubundaki oranı %19.0, 20-29 yaş grubunda %12.4'tür. 15-19 yaş grubunda yer alan öğrencilerin %32.0'ı serbest zamanı değerlendirmek için kitap okuduğunu belirtirken, 20-29 yaş grubunda bu oran %46.1'dir. Kişisel gelişim amacıyla kitap okuduğunu belirten öğrenci oranı 15-19 yaş grubunda %19.8, 20-29 yaş grubunda 20.6'dır. Kitap okuma amacı yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0.05$).

Sonuç olarak, okumaya karşı ilgi ve sevginin biçimlendiği, okuma alışkanlığının temelinin atıldığı kritik dönemlerden olan aile ve okul kurumlarında farkındalığı artırıcı etkinliklerin yapılması, öğrencilerin kitaplara kolay ulaşmalarının sağlanması, bu amaçla okullarda ve fakültelerde bölüm kütüphanelerinin oluşturulması önerilebilir.

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 sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aksaçlıoğlu, A. G., ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1): 3-28.

ALA (1978). *Book reading and library usage: A study of habits and perceptions.* New Jersey: Gallup.

Arı, E., Demir, M.K.. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 1(1): 116-128.

Arslan, Y., Çelik, Z., ve Çelik, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26:113-124.

Çakıroğlu, O., ve Palancı, M. (2015). Okuma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. International Journal of Human Science. 12(1):1143-1156.

Durualp, E., Çiçekoğlu, P., ve Durualp, E (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 2(1): 115-132.

Edizer, Z. Ç. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları İle Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişki. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 645-658.

Gömleksiz, M. N. (2003). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 1-21.

Gündoğdu, C. , Çoban, B. ve Ağırbaş Ö. (2010). Formasyon Derslerinin Yeterliğine İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adayı ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2): 97-114.

Kurulgan, M., ve Çekerol, S.G. (2008). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(2):237-258.

Örteş, G. (2010). *Gençlik ve Spor İl Müdürlüklerine Bağlı Gençlik Merkezlerinin 15-26 Yaş Arasındaki Gençler Tarafından Bilinirlik Düzeyi*. Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, Z.A. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı. *İlköğretim Online* 5(1):1-6. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/35/727037/dosyalar/2015_04/01033857_ocuakitapokumaalkanlkazandrmak.pdf (Erişim tarihi: 23.10.2015).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 06 ISSN: 2146-9199

UZAKTAN EĞİTİM DERSİNİ ORTAK ALAN ÖRGÜN VE UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

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

Uzm. Göktuğ Güneş
İstanbul Aydın Üniversitesi
UZEM
goktuggunes@aydin.edu.tr

Özet
Öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birisi de öğrencinin derse karşı olan beklenti ve isteklerine yönelik motivasyondur. Öğrenci herhangi bir dersi nasıl öğrenmek istediğine ilişkin iradesini kendi kendine belirler ve motivasyonu o yönde gelişir. Bu çalışmada uzaktan eğitim derslerinin öğrenci tarafından tercih edilmesi veya öğrenciye zorunlu olarak verilmesi durumunda öğrenme motivasyonunun nasıl etkilendiği üzerinde durulacaktır. Bu amaçla, uzaktan eğitime olarak verilen iki ayrı dersi ortak alan örgün bölüm ve uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin aldıkları notlar karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, uzaktan eğitim öğrencilerinin biraz daha başarılı oldukları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, online eğitim, öğrenme motivasyonu.

COMPARISON OF THE SUCCESS ON COMMON ONLINE COURSES OF FORMAL AND DISTANCE EDUCATION DEPARTMENT STUDENTS

Abstract
One of the factors that affect learning is motivation on the expectations and wishes of the student towards the course. A student determines itself willingness of learning in a course and how to develop motivation direction. In this study, we will focus on how learning motivation is influenced when a distance education course is given to the student by his/her preference or a mandatory basis. For this purpose, grades has been compared in two distance education courses which are commonly enrolled students are from face to face education departments and distance education departments. As a result of statistical analysis, distance education students were observed to be relatively more successful.

Keywords : Distance education, online learning, learning motivation.

GİRİŞ

Öğrenciler yükseköğretim tercihlerini bilinçli olarak yaparlar. Bu anlamda tercih ettiği bölüm ve oradaki eğitim-öğretim yöntemi konusunda bilgilidir. Bu nedenle öğrencinin öğrenmek için öğrenme süreçlerine istekli katıldığını kabul etmek gerekir.

Öğrenmede en önemli etkenlerden birisi motivasyondur (Brewer & Burgess, 2005). Belirli bir hedefe ulaşmanın en önemli itici gücü olarak ifade edilen motivasyon, öğrenme sürecinin en önemli faktörü olduğu da söylenebilir (Johnstone 1999, p. 146; Ryan & Deci 2000). Öğrenci öğrenme ortamında duyum eşiği içerisinde olan pek çok

uyaran içerisinde kendisine yakın bulduğu ihtiyaç ve beklentilerine uygun düşen uyaranları almaya hem istekli hem de kararlı davranır (Eggen & Kauchak 2004; Ryan & Deci 2000).

Öğretme ortamında önemli olanda ders sürecinde öğrencinin öğrenmeye karşı ilgisinin sağlanması, öğrenmenin öğrenci için anlamlı hele getirilmesi vb. durumlar öğrenci dikkatinin sürekliliğini sağlayabilir (Vansteenkiste, Lens & Deci 2006).

Motivasyon, genellikle, belli bir davranışı neyin uyardığına ve neyin devam ettirdiğine göre anlaşılır (Ryan & Deci 2000). Eğitim öğretim söz konusu olduğunda dışsal ve içsel olmak üzere iki çeşit motivasyon vardır. Dışsal motivasyon genellikle dışsal ödüllerden kaynaklanmakta ve genellikle yüksek not alma şeklinde kendini göstermektedir. İster örgün ister uzaktan eğitim olsun söz konusu dışşal faktörler benzer ağırlıktadır. Bu çalışmada bizi ilgilendiren içsel motivasyon olup, öğrencinin öğrenme ortamından ve etkinliğinden hoşnut olması ve memnuniyet duymasıdır (Deci, Koestner & Ryan 2001). Bu durumda öğrenme daha anlamlı ve daha kalıcıdır.

Öğrenciler iyi öğrenemiyorlarsa bunun başlıca sebeplerinden biri; derse konuya ilgi duymamaları yani motivasyon düşüklüğüdür. Öğrenci öğrenme etkinliğinde kendini motive edecek bir yapı görmez ise içinden gelmeyerek öğrenmeyi aksatabilir (Beard & Senior 1980;Woolfolk 2007). Ancak önceden öngörmediği veya zaman zaman katıldığı uzaktan eğitime dayalı dersler bu içsel motivasyonu, dolayısıyla söz konusu online derslerdeki performansı nasıl etkilemektedir? Bu çalışmada bu sorunun yanıtı aranacaktır.

Konuya girmeden önce, bu çalışmada kullanılan online eğitim ile uzaktan eğitim kavramlarının farkını açıklamakta fayda vardır.

Online eğitim ile önceden belirlenmiş belirli bir gün ve saate bir dersin bilişim ve iletişim teknolojileri kullanılarak, yani İnternet ortamında kalabalık öğrenci gruplarına etkileşimli olarak öğretilmesi kastedilmektedir. Genelde sanal sınıf veya senkron eğitim adıyla da karşımıza çıkan bu eğitimde, öğreten kişinin sesi ve görüntüsü bir video penceresinde derse katılan öğrenen kişilerce görülür ve duyulur. Derste ele alınan konu ve kavramlar bilgisayar ekranında rahatlıkla görülebilecek ve okunabilecek şekilde öğrenen kişilerce izlenebilir. Burada önceden hazırlanmış, örneğin power point sunusu veya bir doküman, bir çoklu ortam materyali yardımıyla öğretim desteklenir. Ayrıca gerekiyorsa bir akıllı tahta da kullanılarak, tahta içeriği öğrenen kişinin bilgisayarına aktarılır. Online eğitime katılan öğrenenlerin isim listesi bilgisayar ekranında yer alır ve genellikle sadece yazılı olarak öğrenen kişiler canlı olarak öğreten kişiye soru sorabilecekleri gibi, kendi aralarında veya özel yazılı konuşmalar da yapabilirler. Online dersler genellikle daha sonra tekrar tekrar izlenebilmeleri amacıyla arşivlenirler.

Uzaktan eğitim ise, genellikle birden fazla ders içeren ve bir sertifika veya diploma programını kapsar. Uzaktan eğitimde de, yukarıda belirtilen online eğitim yani senkron boyut vardır. Uzaktan eğitimde buna ek olarak, eşzamansız, yani asenkron eğitim de yer alır. Eşzamansız eğitimde eğitim-öğretim materyalleri, örneğin e-kitap, ders notları, videolar vb yer alır ve bunlar genellikle digital ortamda yani bilgisayar ortamındadır. Öğrenci 7/24 söz konusu materyallere erişebilir ve çalışabilir.

Gerek online, gerekse uzaktan eğitim dersleri günümüzde sadece sabit bilgisayar ile değil, taşınabilir bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlarla da uygulanabilmektedir.

Online dersler ve uzaktan eğitim uygulamaları ve platformları dünyada olduğu gibi ülkemizde de hızla yaygınlaşmaktadır. Dersler sadece üniversitelerde değil, orta öğretimde ve birçok firmada hizmet içi eğitim veya pazarlama amacıyla da kullanılabilmektedir. Ülkemizde birçok üniversitede önlisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde uzaktan eğitim uygulaması olup, bu programların kontenjanları sınırlıdır. Üniversitelerin çoğunda, ortak dersler olarak anılan A.İ.İ.T, Türk Dili, Bilgisayar gibi dersler online olarak verilmektedir. Adı geçen ortak dersler uzaktan eğitim kapsamında da verilmektedir. Bu çalışmada, İstanbul Aydın Üniversitesinde online olarak verilen A.İ.İ.T ve Türk Dili ortak derslerdeki iki örgün program öğrencilerinin başarı durumları ile aynı programların uzaktan eğitim türlerinde de bu dersleri uzaktan eğitim yolu ile alan öğrencilerin başarı durumları karşılaştırılacaktır.

GÖNÜLLÜ VE ZORUNLU ÖĞRENME

Bir uzaktan eğitim programına kayıt olan öğrenci, derslerin örgün eğitimden farklı olacağını bilerek kaydını yaptırır. Zaten bu öğrenciler genellikle, çalışma, herhangi bir engel veya başka bir pozitif gerekçe ile örgün eğitim programı değil de uzaktan eğitim seçmişlerdir. Bu öğrenciler, genellikle uzaktan eğitim sistemini incelmişler ve kayıt tercihlerini ona göre yapmışlardır. Öğrenci eşzamansız dersleri sanki evindeki çalışma odasında ders çalışıyormuş gibi çalışır. Üstelik bunu canı istediği zaman ve dilediği kadar tekrar edebileceğini bilerek yapar. Böylece öğrenme olgusu daha demokratik olarak gerçekleşir. Senkron derse katıldığında önceden çalıştığı için, soru sorarak veya farklı örnekler talep ederek bu etkinlikten üst düzeyde fayda sağlar.

Üniversitelerdeki ortak derslere yönelik online derslerde durum biraz daha farklıdır. Online derslere katılan öğrenciler derslerinin büyük bir kısmını yüz yüze almaktadırlar. Sadece birkaç dersi online olarak almaktadırlar. Yani uzaktan eğitim programlarındaki öğrenciler gibi kendi istekleri ile değil, bazı dersler bu şekilde verildiği için online ders sistemine girmektedirler. Bu yapı Şekil-1'de gösterilmiştir.

Şekil 1: Çalışmada Yer Alan Programlar

Bu çalışmada, İstanbul Aydın Üniversitesinde hem uzaktan eğitim hem de örgün programlarda yer alan "Bilgisayar Programcılığı" ve "İş Sağlığı ve Güvenliği" önlisans programlarında ortak ders olarak verilmekte olan, AİİT, Türk Dili ve Bilgisayar derslerindeki başarı durumları örgün ve uzaktan eğitim öğrencileri için incelenecektir. Bu çalışmada yer alan öğrenci sayılarına ilişkin sayısal bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışmada Yer Alan Programlardaki Öğrenci Sayıları

	2014-2015 Güz Yarıyılı	**2014-2015 Bahar Yarıyılı**	**2014-2015 Güz Yarıyılı**	**2014-2015 Bahar Yarıyılı**
Program Adı ve Türü	Bilgisayar Programcılığı	Bilgisayar Programcılığı	İş Sağlığı ve Güvenliği	İş Sağlığı ve Güvenliği
Örgün Program	112	114	76	74
Uzaktan Eğitim	45	45	46	44

Tablo 1'de belirtilen programlarda yer alan ortak derslerde aslında sadece online eğitim şeklinde verilmemiştir. Uzaktan eğitim programlarında yer alan ortak derslere ilişkin AİİT ve Türk Dili derslerin eşzamansız öğretim

materyalleri örgün programlardaki öğrencilerin de kullanımına açılmıştır. Bir anlamda, söz konusu ortak derslerde örgün ve uzaktan eğitim öğrencileri homojen bir ortamda eğitim-öğretim almışlardır. Bu derslerdeki tek uygulama farkı, uzaktan eğitim programlarındaki öğrenciler derslerin bu şekilde işleneceğini kabullenerek sisteme dahil oldukları, örgün programlardaki öğrencilerin ise, ortak dersler dışındaki tüm dersleri yüz yüze alırken, bu üç dersi zorunlu olarak farklı biçimde almalarıdır.

Bu çalışma kapsamındaki programlarda ele alınan ortak derslerin sınavları da ortak olarak yapılmıştır. Yani, öğrencilere aynı kaynaklardan aynı sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler bir ara sınav ve bir final sınavı olmuşlardır. Ara sınavın başarı notuna katkısı %40, final sınavının başarı notuna katkısı ise %60 olmuştur. Bu oranlarla belirlenen ham başarı notları bir bağıl değerlendirme ile nihai başarı notuna dönüştürülmüştür. Tablo 2 ve Tablo 3'te bu çalışma kapsamındaki derslerde öğrenci başarı durumları verilmiştir.

Tablo 2: Ortak Derslerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	AİİT-I		**AİİT-2**		**Türk Dili-I**		**Türk Dili-II**	
Program adı ve Türü	**Ortalama**	**SS**	**Ortalama**	**SS**	**Ortalama**	**SS**	**Ortalama**	**SS**
Bilgisayar Prog.(örgün)	1.65	1.06	1.42	1.13	1.52	1.14	1.57	1.01
Bilgisayar Prog. (UE)	1.49	1.24	1.49	1.11	1.52	1.18	1.49	1.01
İş Sağlığı ve Güv. (örgün)	1.21	0.96	1.0	0.96	1.1	0.83	1.74	0.83
İş Sağlığı ve Güv. (UE)	2.02	1.08	2.17	1.24	1.36	1.04	1.91	1.04

Tablo 3: Ortak Derslerin Başarı Durumları

Program adı ve türü	**CC +** (%)	**FF / FD** (%)
AİİT (Örgün)	0.31	0.27
AİİT (UE)	0.48	0.34
Türk Dili (Örgün)	0.31	0.23
Türk Dili (UE)	0.30	0.47

Uzaktan eğitimdeki ortak ders notlarının tamamının ortalaması ile online ders notlarının tamamının ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. T testi sonucunda elde edilen P=(0.0014)<0.05 olduğundan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak şunu da ifade etmek gerekir ki, ortalamalara ait standart sapmaların önemli derecede yüksek olması söz konusu ortalamaların birbirine yakın değerlerden değil, aşırı düşük ve yüksek değerlerden elde edildiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğrenciler aldıkları notlar açısından homojen değildir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Uzaktan eğitim programına kayıtlı öğrencilerin ortak derslerdeki başarısı aynı isimli örgün eğitim programlarındaki öğrencilere göre daha iyi durumdadır. Bunun programa gönüllü olarak katılmaları ve dersleri uzaktan eğitime dayalı almalarının motivasyonlarını azaltmadığı şeklinde değerlendirmek mümkündür. Örgün program öğrencilerinin zorunlu olarak online dersleri almaları motivasyonlarında uzaktan eğitim öğrencilerine kıyasla düşük olduğu görülmektedir. Örgün eğitim programlarındaki öğrencilerin online derslere karşı motivasyonlarının arttırılmasında fayda vardır. Bu motivasyon artışı, öğrencilerin online derslerin gerekçe ve özelliklerinin daha fazla tanıtılması, gelecekte online ve online eğitim kavramlarıyla daha çok ve sık şekilde karşılaşabilecekleri örneklerle ortaya koymak gerekir. Ayrıca, online derslerin gün ve saatleri motivasyonu

arttırıcı biçimde düzenlenmeli, dersler olabildiğince çoklu ortam materyalleri kullanılarak daha cazip hale getirilmeli ve böylece motivasyon artışı sağlanmalıdır.

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

KAYNAKÇA

Beard, R.M., & Senior, I. J., (1980) Motivating Students (p.p. 23-25) Boston MA : Routledge and Kegan, Paul.

Brewer, E. W., & Burgess, D. N. (2005). "Professor's role in motivating students to attend class". Journal of Industrial Teacher Education, 42(3), 24.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. Review of Educational Research, 71, 1–27.

Eggen, P. & Kauchak, D. (2004). Educational psychology: Windows on classrooms (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Johnstone, K. (1999). Research on language learning and teaching: 1997-1998. Language Learning. London: Routledge.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions". Contemporary Educational Psychology, 25, pp. 54-67.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). "Intrinsic versus extrinsic goal contents in selfdetermination theory: Another look at the quality of academic motivation". Educational Psychologist,41(1), 19-31.

Woolfolk, A. (2007). Educational Psychology (10th ed.).Boston: Allyn and Bacon.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 07 ISSN: 2146-9199

9.SINIF ÜSTÜN ZEKALI ÖĞRENCİLERİN GEOMETRİ PROBLEM ÇÖZME STRATEJİLERİ

Uzm. Mustafa Zeki Aydoğdu
Söğütlüçeşme Ortaokulu
mustafazeki20@hotmail.com

Doç. Dr. Cenk Keşan
Dokuz Eylül Üniversitesi
cenk.kesan@deu.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, 9.sınıf üstün zekâlı öğrencilerin geometri dersindeki problem çözme stratejileri ve bu stratejilerin Van Hiele geometri düşünme düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışma 2013-2014 öğretim yılında Buca İnci-Özer Tırnaklı Fen Lisesi'nde öğretim gören 9. sınıf 27 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyinde bulunan öğrencilerin en çok kullandıkları stratejiler problemi ayrıştırma, diyagram çizme ve değişken kullanma iken en az kullandıkları strateji problemin dışında hareket etme olmuştur. Mantıksal Çıkarım Düzeyinde bulunan öğrencilerin en çok kullandıkları stratejiler diyagram çizme, bilinen bir bilgiyi kullanma, değişken kullanma ve benzer basit problemlerin çözümünden yararlanma iken en az kullandıkları stratejiler tahmin ve kontrol, problemi özetleme ve problem dışında hareket etme olmuştur. En İleri Düzeyde bulunan öğrencilerin ise en çok kullandıkları stratejiler problemi ayrıştırma, diyagram çizme, bilinen bir bilgiyi kullanma ve değişken kullanma iken en az kullandıkları strateji problemin dışında hareket etme stratejisi olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Geometri, üstün zekâlı öğrenciler, problem çözme, problem çözme stratejileri.

9th GRADE GIFTED STUDENTS' GEOMETRY PROBLEM-SOLVING STRATEGIES

Abstract

In this study, the problem solving strategies the 9th grade gifted students followed in geometry classes and if these strategies differed according to Van Hiele geometrical thinking levels were investigated.The study was carried out with the participation of 27 students of 9th grade attending Buca İncir Özer Tırnaklı Science High School in 2013-2014 Academic Year. According to research results, while the most widely used strategies by students who at Informal Deduction are simplifying the problem, making a drawing and use variable. The least used strategy is acting out the problem. While the most widely used strategies by students who at Deduction are making a drawing, using known information, use variable and solving a simpler analogous problem. The least used strategies are intelligent guessing and testing, summarizing the problem and acting out the problem. While the most widely used strategies by students who at Top Level are simplifying the problem, making a drawing, using known information and use variable. The least used strategy is acting out the problem.

Keywords: Geometry, gifted students, problem solving, problem solving strategies.

GİRİŞ

Problem çözmeyi, yeni bir cevap formülize etmek veya bir çözüm yolu geliştirmek için öğrenilen kuralların basit uygulamaları olarak tanımlayabiliriz (Kılıç, 2003). Fakat problem çözme sorulan bir matematik sorusuna cevap vermek olarak basite indirgenmemelidir. Problem çözme bir düşünme yoludur, öğrenilenleri muhakeme etme ve bütün matematik aktivitelerinde kullanmaktır (Barb ve Quinn, 1997).

Geçtiğimiz yüzyılda matematik eğitimcilerinin en çok üzerinde durduğu konular, okul programının içeriğini güçlendirmek ve problem çözmeyi programın merkezi haline getirmek olmuştur (Lawrance, 2000). Ülkemizde

de birçok ülkede olduğu gibi problem çözmeyi eğitimin merkezine getirmiştir. Son yıllarda yayınlanan MEB Matematik Ders Programlarında problem çözme öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceri olarak ifade edilmiş ve problem çözme matematiğin temel amaçlarından biri sayılmıştır(MEB, 2009; MEB, 2013).

Problem çözmeyi etkileyen birçok faktör vardır fakat bu faktörlerin en önemlilerinden biri probleme uygun olan stratejiyi seçme ve kullanmadır. Problem çözme verilenlerle istenenler arasında bir bağıntı kurma işidir. Bu bağıntının doğru kurulması stratejiler yardımıyla olur. Araştırmacılara göre stratejiler bilişsel amaçları gerçekleştiren bilinçli ve kontrol edilebilir etkinliklerdir (Pressley, 1995). Bir problemde birçok strateji kullanılabileceği gibi bir strateji birçok problemde de kullanılabilir.

Toplumumuzda önemli bir yeri olduğu düşünülen üstün zekâlı öğrencilerin matematik programının olmazsa olmazlarından biri problem çözmedir (Johnson, 1994). Üstün zekâlı öğrenciler matematiksel yaratıcılığa ve üstünlük niteliklerine sahip olduklarından dolayı matematik derslerinde problem çözerken yaratıcılığını ortaya koyan bireyler olarak da tanımlanırlar (Kim ve Cho, 2003; akt. Yıldız ve diğer., 2012). Üstün zekâlı öğrenciler zor ve karmaşık problemleri çözerken analitik, tümdengelimli veya tümevarımlı düşünürler ve farklı stratejiler kullanırlar (Holton ve Gaffney, 1994). Yani üstün zekâlı bir öğrenci aynı yaşta normal bir öğrenciye göre problem çözmede daha iyidir (Gallagher, 1975; Renzulli, 1978).

Literatürde problem çözme konusunda oldukça fazla kaynak bulunmasına karşın üstün zekâlı öğrencilerin problem çözme yetenekleri, stratejileri üzerine kısıtlı sayıda kaynak bulunmaktadır ülkemizde ise bu konuda yapılan araştırma yok denecek kadar azdır. Bu nedenle üstün zekâlı öğrencilerin geometri problem çözme stratejilerinin araştırılması matematik eğitimine önemli bir katkı sağlayacaktır.

Matematik Eğitim Öğretim Programı'nın Geometri öğrenme alanı incelendiğinde, öğrenme alanlarının Van Hiele kuramına göre hazırlandığı görülmektedir (MEB, 2005). Kavramlar Van Hiele kuramında verilen geometrik düşünme düzeylerine göre hiyerarşik bir yapıda oluşturulmuştur (Şahin, 2008). Bu nedenle National Council of Teachers of Mathematics'in (NCTM) (2000) de geometri öğretiminde kullanılmasını tavsiye ettiği Van Hiele kuramının üstün zekâlı öğrencilerin Geometri problem çözme stratejileriyle ilişkisinin araştırılmasının üstün zekâlı öğrencilerin matematik eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2000). Araştırma metodu olarak örnek olay çalışması seçilmiştir. Çalışmada derinlemesine betimleme yapabilmek adına öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve öğrencilere problem çözme stratejilerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur.

Çalışma Grubu

Zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 ve daha yukarı çıkanlara ve kendi yaşıtlarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98 'inden üstün olanlara üstün zekâlı denir (MEB, 2009). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunu MEB Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar modülünde (2009) yer alan tanıma göre üstün zekâlı sayılan 2013 SBS' de en başarılı %0,42'lik dilimdeki (sınava girenlerin %99,58'inden başarılı olan dilim) öğrencilerden oluşan Buca İnci-Özer Tırnaklı Fen Lisesi'nde öğrenim gören dokuzuncu sınıf 27 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, dokuzuncu sınıf üstün zekâlı öğrencilerin geometri problem çözme stratejilerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu, açık uçlu sorulardan oluşan "*Üstün Zekâlı Öğrencilerin Geometri Problem Çözme Stratejilerini Belirlemek İçin Sorulan Problemler*" ve Usiskin (1982) tarafından geliştirilen ve Duatepe(2000) tarafından Türkçeye çevrilen "*Van Hiele Geometri Testi*" ile toplanmıştır. Veri toplama araçları hazırlanırken öğretim programı, ders kitapları, NCTM kriterleri dikkate alınmış ve uzman görüşleri alınmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin Van Hiele geometri düşünme düzeylerine göre kullandıkları problem çözme stratejilerinin dağılımı Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Van Hiele Geometri Düşünme Düzeylerine Göre Kullandıkları Problem Çözme Stratejilerinin Dağılımı

Stratejiler	Van Hiele Geometri Düşünme Düzeyleri	Kullanan Kişi Sayısı	%
Problemi Ayrıştırma	Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyi	14	%100.00
	Mantıksal Çıkarım Düzeyi	5	%83.33
	En İleri Düzey	7	%100.00
Beyin Fırtınası	Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyi	8	%57.14
	Mantıksal Çıkarım Düzeyi	4	%66.66
	En İleri Düzey	6	%85.71
Diyagram Çizme	Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyi	14	%100.00
	Mantıksal Çıkarım Düzeyi	6	%100.00
	En İleri Düzey	7	%100.00
Tahmin ve Kontrol	Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyi	8	%57.14
	Mantıksal Çıkarım Düzeyi	3	%50.00
	En İleri Düzey	5	%71.42
Bilinen Bir Bilgiyi Kullanma	Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyi	13	%92.85
	Mantıksal Çıkarım Düzeyi	6	%100.00
	En İleri Düzey	7	%100.00
Değişken Kullanma	Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyi	14	%100.00
	Mantıksal Çıkarım Düzeyi	6	%100.00
	En İleri Düzey	7	%100.00
Benzer Basit Problemlerin Çözümünden Yararlanma	Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyi	12	%85.71
	Mantıksal Çıkarım Düzeyi	6	%100.00
	En İleri Düzey	6	%85.71
Problemi Özetleme	Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyi	11	%78.57
	Mantıksal Çıkarım Düzeyi	3	%50.00
	En İleri Düzey	5	%71.42
Problemin Dışında Hareket Etme	Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyi	4	%28.57
	Mantıksal Çıkarım Düzeyi	3	%50.00
	En İleri Düzey	3	%42.86

Tablo 1'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerden Yaşantıya Bağlı Çıkarım düzeyinde (3.düzey) ve En İleri Düzeyde (5.Düzey) olanların tamamı geometri problemi çözerken **problemi ayrıştırma stratejisini** kullanmışlardır. Mantıksal çıkarım düzeyinde (4.Düzey) olan öğrencilerden ise sadece bir tanesi problemi ayrıştırma stratejisini kullanmamıştır.

Öğrencilerin problemi ayrıştırma stratejisini kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek için görüşmede sorulan "*Karmaşık bir geometri sorusunu basit parçalara ayırarak çözmeye çalışır mısınız?*" sorusuna verdikleri bazı cevaplar şunlardır:

Ö.24: *Bir çokgende birçok parça üçgen varsa onları ayrı ayrı düşünüp sorunun bütününe giderim, yani özelden genele, parçadan bütüne giderek sorunun çözümüne ulaşmaya çalışırım, bu şekilde geometri sorularını daha kolay çözebilirim.*

(VH: 3.düzey, stratejiyi kullanıyor)

Araştırmaya katılan öğrencilerden Yaşantıya Bağlı Çıkarım düzeyinde (3.düzey) bulunanların %57.14'ü, Mantıksal çıkarım düzeyinde (4.Düzey) olan öğrencilerin %66.66'sı **beyin fırtınası stratejisini** kullanırken, En İleri Düzeyde (5.Düzey) olanların %85.71'i beyin fırtınası stratejisini kullanmışlardır. Öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin artmasına paralel olarak beyin fırtınası stratejisini kullanma yüzdelerinin de arttığı görülmüştür. Buna dayanarak, Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arttıkça öğrencilerin beyin fırtınası stratejisini kullanma yüzdelerinin de arttığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin beyin fırtınası stratejisini kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek için görüşmede sorulan "*Karşılaştığınız bir geometri sorusunu çözerken aklınızdan birkaç çözüm yolu düşündükten sonra içinden en uygulanabilir ve pratik olanını seçip soruyu çözmeye çalışır mısınız?*" sorusuna verdikleri bazı cevaplar şunlardır:

Ö.3: *Hayır genelde aklıma ilk gelen çözüm yolunu kullanarak çözerim bunun bana zaman kazandırdığını düşünüyorum, çünkü en iyi yol bildiğin yoldur.*

(VH: 5.düzey, stratejiyi kullanmıyor)

Ö.21: *Soruyu çözmeden önce çözüm yollarını düşünürüm ve genel olarak en uygulanabilir ve pratik çözüm yolundan ziyade benim o soruyu en rahat ve en anlayarak çözdüğüm yöntemi kullanırım. Örneğin özel üçgenlerde (30˚- 60˚- 90˚) teker teker hesap yapıp kenar uzunluklarını bulmak yerine değerleri (x - x$\sqrt{3}$ - 2x) yerine yerleştiririm.*

(VH: 3.düzey, stratejiyi kullanıyor)

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı **diyagram çizme stratejisini** kullanmışlardır. Buna dayanarak öğrencilerin diyagram çizme stratejisini kullanmalarının, Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre farklılık göstermediğini söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan öğrencilerden Mantıksal çıkarım düzeyinde (4.Düzey) olan öğrenciler %50.00 ile **tahmin ve kontrol stratejisini** en az kullanan grup olurken, En İleri Düzeyde (5.Düzey) olanlar %71.42 ile tahmin ve kontrol stratejisini en çok kullanan grup olmuştur. Yaşantıya Bağlı Çıkarım düzeyinde (3.düzey) bulunan öğrencilerin ise, %57.14'ü tahmin ve kontrol stratejisini kullanmışlardır.

Öğrencilerin tahmin ve kontrol stratejisini kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek için görüşmede sorulan "*Bazı geometri sorularında işlem yapmadan sorunun sonucunun belli bir aralıkta olması gerektiğini düşünüp, düşündüğünüz aralıktaki değerleri sonuca koyarak sağlayıp sağlamadığını dener misiniz?*" sorusuna verdikleri bazı cevaplar şunlardır:

Ö.1: *Soruda uygulamam gereken formülleri hatırlayamıyorsam ve sonucun belirli bir aralıkta olması gerektiğini sorudan anlayabiliyorsam, aralıktaki değerleri denerim. Örneğin dik bir üçgende diğer kenarlar hipotenüsten daha uzun olamaz, buna göre çözüm için bir aralık bulabilirim.*

(VH: 5.düzey, stratejiyi kullanıyor)

)

Ö.23: *Bunu yapmak bana zaman kaybettirebilir. Bu yüzden ben bunun yerine soruyu hangi yolla doğru ve kısa sürede çözebileceğimi düşünüp direk çözüme geçerim.*

(VH: 3.düzey, stratejiyi kullanmıyor)

Araştırmaya katılan öğrencilerden Mantıksal Çıkarım düzeyinde (4.Düzey) ve En İleri Düzeyde (5.Düzey) olanların tamamı geometri problemi çözerken **bilinen bir bilgiyi kullanma stratejisini** kullanmışlardır. Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyinde (3.Düzey) olan öğrencilerden ise sadece bir tanesi problem çözerken bilinen bir bilgiyi kullanma stratejisini kullanmamıştır. Buna dayanarak öğrencilerin bilinen bir bilgiyi kullanma stratejisini kullanmalarının, Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre farklılık göstermediğini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin bilinen bir bilgiyi kullanma stratejisini kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek için görüşmede sorulan "*Geometri sorularında çözüme ulaşmak için; daha önceden edinmiş olduğunuz formül, bağıntı ve ya ilişkilerden yararlanır mısınız?*" sorusuna verdikleri bazı cevaplar şunlardır:

Ö.6: *Bildiğim yöntemlerle soruda bir ilişki yakalarsam bu yöntemleri kullanırım. Örneğin bir dik üçgende ilk önce kenar uzunluklarının "3-4-5", "7-24-25" gibi özel üçgenlerle orantılı olup olmadığına bakarım.*

(VH: 5.düzey, stratejiyi kullanıyor)

Ö.20: *Soruları çözerken daha önceden edindiğim birçok formül ve kuralı kullanırım. Paralellik, benzerlik ve açı-kenar bağıntılarını sıklıkla kullanırım.*

(VH: 3.düzey, stratejiyi kullanıyor)

Araştırmaya katılan öğrencilerin (Van Hiele geometrik düşünme düzeyi 3 düzey, 4 düzey ve 5. Düzey olanlar) tamamı problem çözerken **değişken kullanma stratejisini** kullanmışlardır. Buna dayanarak öğrencilerin değişken kullanma stratejisini kullanmalarının, Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre farklılık göstermediğini söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan öğrencilerden Mantıksal Çıkarım düzeyinde (4.Düzey) bulunanların tamamı **benzer basit problemlerin çözümünden yararlanma stratejisini** kullanmışlardır. Yaşantıya Bağlı Çıkarım düzeyinde (3.düzey) olan öğrencilerden 2 tanesi ve En İleri Düzeyde (5.Düzey) bulunanlardan da 1 tanesi geometri problemi çözerken benzer basit problemlerin çözümünden yararlanma stratejisini kullanmamıştır.

Öğrencilerin benzer basit problemlerin çözümünden yararlanma stratejisini kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek için görüşmede sorulan "*Sayısal verileri yüksek olan geometri sorularını çözerken çözüme ulaşmak için orijinal soruya benzer ve sayısal verileri küçük olan başka bir soru çözerek çözüme ulaşmaya çalışır mısınız?*" sorusuna verdikleri bazı cevaplar şunlardır:

Ö.2: *Geometri sorusu çözerken genellikle çözdüğüm kitapta, defterde veya notta benzer soru bulup ilişki kurmaya çalışırım. Çözüme diğer sorulardaki çözümlere benzer yoldan ulaşmaya çalışırım, eğer kenar soruyorsa da kenar uzunluğunu belli bir oranda büyüterek ve ya küçülterek çözmeye çalışırım.*

(VH: 5.düzey, stratejiyi kullanıyor)

Ö.6: *Veriler büyükte olsa o soruyu direk çözmeye çalışırım. Çünkü bu bana zaman kaybettirir. Örneğin bize sorduğunuz soruda da özel üçgen olduğunu göremedim, zaman kaybı olmasın diye direk verilerin karesini almaya başladım.*

(VH: 5.düzey, stratejiyi kullanmıyor)

Araştırmaya katılan öğrencilerden Mantıksal çıkarım düzeyinde (4.Düzey) olan öğrenciler %50.00 ile **problemi özetleme stratejisini** en az kullanan grup olurken, Yaşantıya Bağlı Çıkarım düzeyinde (3.düzey) bulunan öğrenciler %78.57 ile problemi özetleme stratejisini en çok kullanan grup olmuştur. En İleri Düzeyde (5.Düzey) olan öğrencilerin ise, %71.42'si geometri problemi çözerken problemi özetleme stratejisini kullanmışlardır.
Öğrencilerin problemi özetleme stratejisini kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek için görüşmede sorulan "*Geometri sorularını çözerken sorudaki gereksiz bilgileri, detayları atlayıp önemli unsurları ortaya koyarak problemin merkezine odaklanmaya çalışır mısınız?*" sorusuna verdikleri bazı cevaplar şunlardır:

Ö.6: *Bir geometri problemini çözerken gereksiz bilgilerin üstünü karalarım ve beni çözüme ulaştıracak bilgileri daire içine alırım. Örneğin bir soruda bilinmeyen açıyı, sadece verilen açılardan yararlanarak çözebilecekken gereksiz verilmiş bir kenar uzunluğu varsa onun üstünü karalarım.*

(VH: 5.düzey, stratejiyi kullanıyor)

Ö.12: *Soruda belirtilen her bilgi soruyu çözmemize yardımcı olur. Verilen ne varsa işime yaramayacaksa bile yazarım, belki bir faydası olur diye düşünürüm. Örneğin bize uyguladığınız formdaki 7. soruda 35˚ ve 70˚ işime yaramamasına rağmen yazdım.*

(VH: 4.düzey, stratejiyi kullanmıyor)

Araştırmaya katılan öğrencilerden Yaşantıya Bağlı Çıkarım düzeyinde (3.düzey) bulunan öğrencilerin %28.57'si, En İleri Düzeyde (5.Düzey) bulunan öğrencilerin %42.86'sı **problem dışında hareket etme stratejisini** kullanırken Mantıksal Çıkarım düzeyinde (4.Düzey) bulunan öğrencilerin %50.00'ı problem dışında hareket etme

stratejisini kullanmışlardır. Elde edilen bu verilere göre, Yaşantıya Bağlı Çıkarım düzeyinde (3.düzey) bulunan öğrenciler problem dışında hareket etme stratejisini en az kullanan grup olurken Mantıksal Çıkarım düzeyinde (4.Düzey) bulunan öğrenciler problem dışında hareket etme stratejisini en çok kullanan grup olmuştur.

Öğrencilerin problem dışında hareket etme stratejisini kullanıp kullanmadıklarını tespit etmek için görüşmede sorulan "*Bazı geometri sorularında çözüme ulaşmak için soruyu gerçek hayattan bir durum olarak düşünüp soruyu çözmeye çalışır mısınız? Bunu yapmak problemin çözümünü kolaylaştırır mı?*" sorusuna verdikleri bazı cevaplar şunlardır:

Ö.4: *Bence problemi günlük hayatla bağdaşlaştırmak çözümü kolaylaştırmaz, hele ki soru zor ise kafamız iyice karışabilir. Bu yüzden problemleri daha rasyonel düşünüp işlemleri verilen şekil üstünde düşünmek daha mantıklıdır.*

(VH: 5.düzey, stratejiyi kullanmıyor)

Ö.11: *Eğer gerçek hayatla ilgili bir problem varsa bu yöntemi kullanabilirim. Bu soruyu çözmemi kolaylaştırır.*

(VH: 4.düzey, stratejiyi kullanıyor)

Özetle, araştırmaya katılan öğrencilerden Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyinde (3.Düzey) bulunan öğrencilerin en çok kullandıkları stratejiler problemi ayrıştırma, diyagram çizme ve değişken kullanma iken en az kullandıkları strateji problemin dışında hareket etme olmuştur. Mantıksal Çıkarım Düzeyinde (4.Düzey) bulunan öğrencilerin en çok kullandıkları stratejiler diyagram çizme, bilinen bir bilgiyi kullanma, değişken kullanma ve benzer basit problemlerin çözümünden yararlanma iken en az kullandıkları stratejiler tahmin ve kontrol, problemi özetleme ve problem dışında hareket etme olmuştur. En İleri Düzeyde (5.Düzey) bulunan öğrencilerin ise en çok kullandıkları stratejiler problemi ayrıştırma, diyagram çizme, bilinen bir bilgiyi kullanma ve değişken kullanma iken en az kullandıkları strateji problemin dışında hareket etme stratejisi olmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerden Yaşantıya Bağlı Çıkarım Düzeyinde (3.Düzey) bulunan öğrencilerin en çok kullandıkları stratejiler problemi ayrıştırma, diyagram çizme ve değişken kullanma iken en az kullandıkları strateji problemin dışında hareket etme olmuştur. Mantıksal Çıkarım Düzeyinde (4.Düzey) bulunan öğrencilerin en çok kullandıkları stratejiler diyagram çizme, bilinen bir bilgiyi kullanma, değişken kullanma ve benzer basit problemlerin çözümünden yararlanma iken en az kullandıkları stratejiler tahmin ve kontrol, problemi özetleme ve problem dışında hareket etme olmuştur. En İleri Düzeyde (5.Düzey) bulunan öğrencilerin ise en çok kullandıkları stratejiler problemi ayrıştırma, diyagram çizme, bilinen bir bilgiyi kullanma ve değişken kullanma iken en az kullandıkları strateji problemin dışında hareket etme stratejisi olmuştur. Bu sonuçlara göre diyagram çizme ve değişken kullanma stratejileri Van Hiele geometri düşünme düzeyleri Yaşantıya Bağlı Çıkarım, Mantıksal Çıkarım ve En İleri Düzey olan üç öğrenci grubu tarafından da en çok kullanılan stratejiler iken problem dışında hareket etme stratejisi en az kullanılan strateji olmuştur. Buna dayanarak öğrencilerin problem çözerken diyagram çizme, değişken kullanma ve problem dışında hareket etme stratejisini kullanmalarının Van Hiele Geometri düşünme düzeyleriyle ilişkisi olmadığı söylenebilir. Bu durum Altun ve Memnun'un (2008) yaptığı çalışmada; problem çözmede başarılı-başarısız ayırımı yapmada sırayla muhakeme etme, geriye doğru çalışma, diyagram çizme, tablo yapma ve problemi basitleştirme stratejilerinin güçlü etkiye sahip olduğu sonucu ile örtüşmemektedir. Ayrıca İsrael (2003) araştırmasında problem çözme stratejilerini öğrencilerin başarı düzeyleri, sosyoekonomik düzeyleri ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin problemin çözümüne katkıda bulunacak stratejileri kullandıkları fakat başarı düzeyleri düşük olan öğrencilerin ise çözüme katkıda bulunamayacak problem çözme stratejileri kullandıklarını söylemiştir. Bu da bizim araştırmamızda elde ettiğimiz sonucun İsrael'in (2003) elde ettiği sonuç ile farklı olduğunu göstermektedir.

Yazgan (2007), ilköğretim 4 ve 5. sınıflar üzerine yaptığı araştırmanın sonucunda diyagram çizme stratejisini öğrencilerin rahatça kullandığını ortaya koymuştur. Altun (1995) ilkokul 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik problemlerini çözerken gösterdikleri davranışların neler olduğunu belirlemeye çalıştığı araştırmasında, öğrencilerin problem çözmedeki dokuz davranıştan, "*probleme uygun şekil veya şema çizme*"

davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini saptamıştır. Bu çalışmaların bulguları örneklem farklı olsa bile bizim araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Bizim araştırmamızda da öğrencilerin en çok kullandıkları stratejilerden biri diyagram çizmedir.

ÖNERİLER

- Diyagram çizme ve değişken kullanma stratejileri Van Hiele geometri düşünme düzeyleri Yaşantıya Bağlı Çıkarım, Mantıksal Çıkarım ve En İleri Düzey olan üç üstün zekâlı öğrenci grubunun tamamı tarafından da kullanılarak en çok tercih edilen stratejiler olduğu için bu öğrencilerin geometri dersinde zorlandıkları konularda bu stratejileri kullanarak çözebilecek sorulara daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
- Problemin dışında hareket etme stratejisi Yaşantıya Bağlı Çıkarım, Mantıksal Çıkarım ve En İleri Düzey olan üç üstün zekâlı öğrenci grubu tarafından da en az kullanılan strateji olduğu için öğrencilerin geometri dersinde zorlandıkları konularda bu stratejiyi kullanarak çözebilecekleri sorulara yer verilmemesi önerilebilir.
- 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim göre üstün zekâlı öğrencilerin de geometri problem çözme stratejilerinin araştırılması önerilebilir.
- Üstün zekâlı öğrencilerin farklı derslerdeki problem çözme stratejilerinin de araştırılması önerilebilir.
- Üstün zekâlı öğrencilerin matematik öğretmenlerinin de geometri problem çözme stratejilerinin araştırılması önerilebilir.
- Üstün zekâlı öğrencilerin problem çözme stratejileri ile bu öğrencilerin öğretmenlerinin kullandığı problem çözme stratejileri arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

Altun, M. (1995). 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Davranışları Üzerine Bir Çalışma. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Altun, M. ve Memnun, D. S. (2008). Mathematics teacher trainees' skills and opinions on solving non-routine mathematical problems, *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(2), 213-238.

Barb, C. & Quinn, L. (1997): *Problem Solving Does Not Have To Be A Problem*, Mathematics Teachers. 90(7).

Gallagher, J. J. (1975). *Teaching the Gifted Child.* Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.Hall, L. K. (2002). Problem-Solving Strategies of Middle School Students: An Analysis of Gender Differences And Thinking in High Achieving Students. Unpublished Doctoral Thesis, New Jersey.

İsrael, E. (2003). Problem Çözme Stratejileri, Başarı Düzeyi, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyet İlişkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilimleri Dalı, İzmir.

Holton, D. & Gaffney, M. (1994). Teaching talented students. In J. Neyland (Eds.), *Mathematics education: A handbook for teacher*, (pp. 397-409). Wellington, New Zealand: Wellington College of Education.

Johnson, D. T. (1994). Mathematics Curriculum for the Gifted. In: Joyce VanTassel-Baska. (Ed).*Comprehensive Curriculum for Gifted Learners. (Second edition)*. (ss. 231-262).United States of America: Ally and Bacon.

Kılıç, S. D. (2003). İlköğretim İkinci Kademe Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Derslerinde Gösterdiği Problem Çözme Yaklaşım ve Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Lawrance, S. (2000). Twentieth-century mathematics : A brief review of the century, *Mathematics Teaching in The Middle Scholl* , 5(5), s.278.

MEB (2005). *İlköğretim Matematik Dersi 1–5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2009). *Üstün Zeka ve Özel Yetenekli Çocuklar*. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Ankara.

MEB (2013). *Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

NCTM (2000), Curriculum and Evaluation Standarts for School Mathematics. http://www.mathcurriculumcenter.org/PDFS/CCM/summaries/standards_summary.pdf (24 Kasım 2013).

Pressley, M. (1995). Cognition, Teaching ,Assesment, Harper Collins College Publishers, New York, s.28-30, s.315-322.

Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? *Phi Delta Kappan,* 60, 180-184.

Şahin, O. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Yazgan, Y. (2007). Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problem Çözme Stratejileriyle İlgili Gözlemler, *İlköğretim-Online Dergisi*, 6(2), s.249.

Yıldırım, A., & Şimşek H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, A., Baltacı, S., Kurak, Y. & Güven, B. (2012). Üstün Yetenekli ve Üstün Yetenekli Olmayan 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25(1), 123-143.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 08 ISSN: 2146-9199

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ BİLGİSAYAR KULLANMA ALIŞKANLIKLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Ahmet Kara
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ahmet.kara@inonu.edu.tr

Hatice Tekin
Öğretmen
h.tekin38@gmail.com

Dr. Ali Ünişen
Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
aunisen@adiyaman.edu.tr

Dr. Eyüp İzci
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
eyup.izci@inonu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada ortaokul 5. sınıftan itibaren bilgi teknolojileriyle karşı karşıya kalan öğrencilerin cinsiyete, evde bilgisayar sahibi olma durumuna, öğretmenlerinin derslerde bilgisayar kullanma durumlarına, hangi sınıftan itibaren bilgisayar dersi görüldüğüne, kaç yaştan itibaren bilgisayar kullanıldığına ve öğretmenlerin bilgisayar kullanılarak yapılması gereken performans ödevleri vermesi durumlarına göre öğrenmeye ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılının ilk döneminde Adıyaman ilinde ortaokul beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda okuyan 1007 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kara (2010) tarafından geliştirilmiş "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 20.00 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre evde bilgisayara sahip olan öğrencilerin öğrenmeye daha açık oldukları, öğretmenlerin derslerde bilgisayar kullanmaları ve öğrencilere bilgisayar kullanarak yapmaları gereken ödevler verdiklerinde öğrencilerin kaygı boyutunda bir azalma görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul öğrencileri, öğrenmeye ilişkin tutumlar**,** bilgisayar kullanım alışkanlığı, ortaokul.

SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS LEARNING AND THEIR COMPUTER USING HABITS

Abstract

Present study aims to examine the secondary school students' attitudes towards learning according to variables such as their gender, possessing computers, whether their teachers make use of computers during their lessons, the grade of taking computer courses, the age of starting to use computers and being assigned homework to prepare using computers by their teachers. The total 1007 students in the sampling group of the study were randomly selected from the 5th, 6th, 7th and 8th grades of secondary schools in Adıyaman. "The Scales of Attitudes towards Learning", developed by Kara (2010) was used to collect data. The data was analysed with SPSS v20.00. The findings of the study showed that the students having a computer were found to be more open to learning and their anxiety about learning decreased when they were assigned homework to be done using computers.

Keywords: Secondary school students**,** attitudes toward learning, computer using habits, secondary school.

GİRİŞ

Günümüz bilgi çağıdır, bilgi ise sürekli değişmektedir. Bu yüzden okullarımızda o dönemin bütün bilgilerini öğrencilere kazandırsak bile bu bilgiler belli bir süre sonra güncelliğini ve geçerliğini kaybedebilir. Onun için okulların temel görevi öğrenmeyi öğretme olmalıdır. Bilgiye ulaşma yollarını edinmiş bir öğrencinin ise güncelliğini yitiren bilgilerden dolayı niteliksiz olma durumu olmayacak, çünkü bu bilgileri bilgiye ulaşma yeteneğini kullanarak sürekli yenileyecektir. Onun için sınıfta öğrenciler edilgin alıcılar değil, öğrenerek kendi yaşamlarını biçimlendiren kişiler olmalıdır (Korkmaz, 2000).

Günümüzde bilgiye ulaşmada vazgeçilmez araçlardan biri bilgisayardır. Yeni yetişen nesil artık doğdukları andan itibaren teknoloji ve bilgisayarla dolu bir çevreyle karşı karşıyadırlar. Dolayısıyla bilgisayarla ilgili eğitimleri aslında çevrelerinden edinmekte, kendi kendilerine bilgisayar kullanmayı öğrenebilmektedir. Artık üç yaşındaki çocukların bilgisayar ve tablet kullanabildiğini görmekteyiz. Bundan dolayı bilgisayar kullanmayı bilmeyen bireylerin yetişmesi ve topluma uyum sağlayabilmesi mümkün değildir. Bu nedenle okullarda bilgisayar okuryazarlık öğretimi ilkokuldan ve hatta okul öncesi eğitimden başlamaktadır. Bilgisayar okuryazarlık öğretiminin yanı sıra bilgisayarlar, diğer derslerin öğretiminde de etkili bir araç olarak kullanılmakta ve öğretimi daha da zenginleştirerek çağdaş bir öğretim ortamı oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Çağın gerektirdiği bu durumun etkili ve verimli olarak yerine getirilebilmesi için bilgisayarların öğrenenler tarafından benimsenmesi ve etkili şekilde kullanılabilmesinin yanında, öğreticilerin de yeterli düzeyde bilgisayar okuryazarlık becerilerine sahip olmaları ve derslerinde bilgisayarları kullanmaları gerekmektedir. Literatürde eğitimde bilgisayar kullanımıyla ilgili yapılan çalışmaların genellikle bilgisayara yönelik tutum ölçme alanında yoğunlaştığı görülmektedir (Altun ve diğ. 2011; Ekici ve diğ. 2010; Gül, 2007; Keskin, 2006). Bu çalışmalarda öğrencilerin bilgisayara ilişkin olumlu tutum sergiledikleri, eğitimde teknoloji kullanımını olumlu ve eğlenceli buldukları ortaya çıkmıştır (Oyaid, 2010; Yalman, 2010; Gül, 2007; Keskin, 2006; Tınmaz, 2004).

Eğitimin temel amacı bireyde bilgi birikimi sağlayarak, bireye bu bilgiyi nasıl ve hangi biçimde kullanacağını göstermektir (Gerçek ve diğ., 2006). Teknolojinin eğitim sisteminde kullanılması kapsamında bilgisayarların da öğretim sürecine katkıları giderek artmakta ve bir bakıma öğretim teknolojisi bilgisayarın öğretme-öğrenme ortamlarında kullanımları ile eş anlamlı hale gelmiştir. Bu bağlamda, bilgisayar teknolojileri sadece öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılacak araçlar değil, aynı zamanda bilgiye erişmede ve iletmede de kullanılan araçlardır (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003). Bu yüzden bilgisayar teknolojisi öğrencilerde öğrenmeye ilişkin tutumları etkilemektedir. Özellikle 1990 yılından sonra hızlı bir gelişim gösteren, yazılı, sesli ve görüntülü iletişim-etkileşim imkânı sunan internetin tüm dünyada hızlı bir gelişme süreci içerisine girmesi, internet üzerinden eğitim kavramını ortaya çıkarmıştır (Odabaşı ve diğ., 2005). Eğitim ve öğretim durağanlıktan çıkmış sürekli değişen ve kendini yenilemesi gereken bir sisteme dönüşmüştür. Bu nedenle insanlar sürekli öğrenmeye açık olmalı, öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar içerisinde olup, öğrenmeden olumlu beklentiler besleyip, karşılaştıkları durumları çözebilmek için öğrenmeye ilişkin bir kaygı durumu yaşamaktan da uzak olmalıdır. Çünkü insanların bir konuyu öğrenmeye ilişkin yaklaşımları öğrenme ürünlerini de etkilemektedir. İnsanların, olumlu tutum içerisinde olduklarında öğrenme konusunda daha iyi bir performans sergiledikleri görülmüştür (Kara, 2010).

İnternet ve bilgisayar çocuklara özellikle bilgilenmede ve eğitimde büyük yararlar sağladığı bilinmektedir. Çocuklar, okullarda, projeler için bilgi toplamakta, başka bir okuldaki veya ülkedeki uzmanlara yazılarını gönderip fikirlerini almakta, değişik okullardaki öğrenciler ile birlikte proje yürütebilmekte, kendi okullarında araç-gereç olmadığı için yapamadıkları simülasyonları gerçekleştirebilmektedir. İnternet, çocukların küresel bir dünyada yaşadıkları gerçeğini vurgular. Çocuklar, başka ülkeler hakkında çok çabuk ve geniş bir şekilde bilgi edindikleri gibi, dünyanın hemen her tarafından arkadaş da edinebilir. Çocuklar e-posta aracılığıyla uzmanlarla yazışarak, ilgilendikleri konuda bilgi edinebilmekte, sorular sorabilmektedirler. Aslında öğrenmeye daha açık hale geliyorlar. İnternet erişiminin öğrencilere kazandırdığı bir diğer özelliğe dikkat çekmek gerekirse interneti bilgi erişimi ve paylaşma, iletişim ve araştırma amaçlarıyla kullanan öğrencilerin ileriki yaşamlarında teknoloji ile daha barışık olacaklarıdır (Akbaba, 2000). Öğrencilerin bilgisayar ve interneti kullanım amaçlarının incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda öğrencilerin bilgisayarı internete bağlanma, sohbet etme, oyun oynama, ders çalışma, film izleme ve müzik dinleme, resimlere veya fotoğraflara bakma amacıyla kullandıkları görülmüştür (Çelik, 2012; Ersoy ve Türkkan, 2009; Durmuş ve Kaya, 2008; Orhan ve Akkoyunlu, 2004).

Arıkan (2003), fen dersinde nükleik asitler konusunun öğretilmesinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisini araştırmış, bilgisayarın canlandırma, 3 boyutlu animasyon, etkileşimli alıştırma-tekrar, problem çözme ve değerlendirme aracı olarak kullanıldığı uygulama geleneksel metotların kullanıldığı uygulamaya göre öğrenci başarısını ve öğrenmede kalıcılığı sağlamada etkili olmuştur.
Araştırmalarda da görüldüğü gibi bilgisayar, eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmişken öğrenmeye ilişkin tutumlarla bağlantısının incelenmesi amacıyla düzenlenen bu çalışmada; ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarının bilgisayar kullanma alışkanlıkları bakımından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarının bilgisayar kullanma alışkanlıkları açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Alt Problemler

Araştırmanın probleminden hareketle ortaokul öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında;
- cinsiyetleri,
- öğrenim gördükleri sınıflar,
- evde bilgisayara sahip olma durumu,
- bilgisayarı kullanmaya başlama yaşı,
- bilgisayar dersi görmeye başladıkları sınıf ve
- öğretmenlerinin derste bilgisayar kullanma durumları açısından anlamlı farkların olup olmaması araştırmanın alt problemleri olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ortaokul 5. 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları bilgisayar kullanma alışkanlıkları açısından incelenmiştir. Betimsel yöntem, araştırılan problemin mevcut durumunu ortaya koymaya yönelik yapılan çalışma olup, en önemli özelliği durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi ortaya koymaya hedeflemesidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adıyaman ilinde, 2013–2014 eğitim öğretim yılı 1. yarıyılında öğrenim gören beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise ilgili evrenden rastgele ulaşılan toplam 1007 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Kara (2010) tarafından geliştirilmiş "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği" 40 maddeden oluşmakta olup, bireyin öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yöneliktir. Likert tipi bir ölçek özelliği taşımakta ve öğrenmenin doğasına ilişkin tutumlar, öğrenmeden beklentiler, öğrenmeye açıklık ve öğrenmeye ilişkin kaygılar olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte beşli derecelendirme ölçeği; tamamen katılıyorum: 5, çoğunlukla katılıyorum: 4; kararsızım: 3; kısmen katılmıyorum: 2; hiç katılmıyorum: 1 şeklinde kullanılmıştır. Ölçekte yer alan 11 olumsuz ifade tersinde kodlanmıştır. Ölçeğin Adıyaman il merkezinde toplam 1007 ortaokul öğrencisine uygulanmasıyla, Bartletts Test of Sphericity=12237.370, iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha değeri 0.77, KMO değeri ise 0.89 olarak bulunmuştur. Bu değerlere bakılarak ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Veri Analizi

İlgili ölçek örneklem grubunda bulunan öğrencilere uygulanmasıyla elde edilen veriler SPSS 20.00 (Statistics Packages For Socials Sciences) programında değerlendirilmiş olup, değerlendirmeler elde edilen bulguların bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testlerine göre yapılmıştır. Ayrıca anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni ve LSD testlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın bu bölümünde ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen bulgular alt problemlere göre yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında cinsiyetleri açısından anlamlı farkların olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testinin sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1: Öğrenmeye İlişkin Tutumların Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğrenmenin Doğası	Kız	474	27.29	4.12	-1.28	.20
	Erkek	533	27.64	4.34		
Öğrenmeye İlişkin Kaygı	Kız	474	44.05	7.02	-0.83	.40
	Erkek	533	44.43	7.31		
Öğrenmeden Beklenti	Kız	474	37.99	3.86	2.04	.04
	Erkek	533	37.47	4.23		
Öğrenmeye Açıklık	Kız	474	37.72	4.89	-2.51	.01
	Erkek	533	38.51	5.12		

Sd= 1005

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin beklenti alt boyutunda ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($X_{kız}$ = 37.99, X_{erkek} = 37.47, t=2.04, p<0.05). Bu sonuca göre kız öğrencilerinin öğrenmeden beklentilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bir başka ifade ile yeni konuların öğrenilmesi kız öğrencilerinin beklentilerini artırmaktadır. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan öğrenmeye ilişkin açıklık boyutunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($X_{kız}$ = 37.72, X_{erkek} = 38.51, t=-2.51, p<0.05). Buna göre kız öğrencilere kıyasla erkeklerin öğrenmeye daha açık oldukları sonucuna varılmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

raştırmanın ikinci alt problemi olan "Ortaokul öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında öğrenim gördükleri sınıfları açısından anlamlı fark var mıdır?" alt probleminin yanıtlanabilmesi için yapılan Anova testinin sonuçları aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 2: Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyleri Açısından Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenmenin Doğası	Gruplar arası	3.813	3	1.271	.071	.976
	Gruplar içi	18053.291	1003	17.999		
	Toplam	18057.104	1006			
Öğrenmeye İlişkin Kaygı	Gruplar arası	1132.485	3	377.495	7.472	.000
	Gruplar içi	50671.449	1003	50.520		
	Toplam	51803.934	1006			
Öğrenmeden Beklenti	Gruplar arası	94.464	3	31.488	1.911	.126
	Gruplar içi	16528.443	1003	16.479		
	Toplam	16622.908	1006			
Öğrenmeye Açıklık	Gruplar arası	83.985	3	27.995	1.108	.345
	Gruplar içi	25335.828	1003	25.260		
	Toplam	25419.813	1006			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin sadece öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutunda sınıf düzeyleri açısından anlamlı farkların olduğu görülmüştür ($F_{kaygı}$ =7.472, p<0.05). Söz konusu bu

farkların hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan homojenlik testine göre ($Levene_{kaygı}$ =.606, p>0.05) Bonferroni testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Sınıflar Açısından Betimsel Sonuçlar

		N	$\bar{X}$	SS	Bonferroni
Öğrenmeye ilişkin kaygı	5. Sınıf	190	42.07	7.35	
	6. Sınıf	265	44.80	7.52	5-6
	7. Sınıf	299	44.91	6.87	5-7
	8. Sınıf	253	44.53	6.76	5-8
	Toplam	1007	44.25	7.18	

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutunda 5. sınıfın sırasıyla 6., 7. ve 8. sınıf arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre beşinci sınıflar en düşük kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Ortaokula yeni başlayan öğrenciler ortaokullu olmanın, farklılaşmanın, farklı öğretmenlerle iletişim içerisinde olmanın ve farklı yeni derslerle tanışmanın onlarda oluşturduğu heyecan olsa gerek öğrenmeye ilişkin kaygılarının diğer sınıflara kıyasla daha düşük olduğu şeklinde açıklanabilir. TEOG'un (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) etkisi 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kaygılarının yüksekliğini açıklayabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Ortaokul öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında evde bilgisayara sahip olma durumu açısından anlamlı fark var mıdır ?" problemin yanıtlanabilmesi için yapılan bağımsız gruplar t testinin sonucu aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4: Evde Bilgisayara Sahip Olma Durumu Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Evde Bilgisayar var mı?	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğrenmenin Doğası	Evet	534	27.51	4.37	.306	.76
	Hayır	473	27.43	4.07		
Öğrenmeye İlişkin Kaygı	Evet	534	43.49	7.39	-3.563	.00
	Hayır	473	45.09	6.82		
Öğrenmeden Beklenti	Evet	534	37.86	4.01	1.279	.20
	Hayır	473	37.53	4.12		
Öğrenmeye Açıklık	Evet	534	37.55	4.83	-3.931	.00
	Hayır	473	38.79	5.16		

Sd= 1005

Yukarıdaki tablo incelendiğinde evde bilgisayara sahip öğrencilerin sahip olmayan öğrencilere kıyasla öğrenmeye ilişkin tutumların alt boyutlarından sadece öğrenmeye ilişkin kaygı ve öğrenmeye açıklık alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir. Öğrenmeye ilişkin kaygı alt boyutunda evde bilgisayara sahip öğrencilerin (X_{evet} = 43.49, $X_{hayır}$ =45.09) sahip olmayan öğrencilere kıyasla daha düşük bir kaygıya sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Buna göre evde bilgisayarı bulunan öğrencilerin yeni konuları öğrenmeye ilişkin kaygılarının daha düşük olmasına neden olduğu söylenebilir. Evde bilgisayara sahip olmanın öğrenmeye açıklık boyutunu da etkilemektedir. Öyle ki bilgisayara sahip olmayan öğrenciler (X_{evet} = 37.55, $X_{hayır}$ =38.79, t= -3.931, p<0.05) öğrenmeye daha açık olduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre evde bilgisayara sahip olmanın öğrencilere öğrenmeye açıklık konusunda dezavantajlı durumuna düşürmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ortaokul öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında bilgisayarı kullanmaya başlama yaşı açısından anlamlı farkların olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testinin sonuçları aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 5: Bilgisayarı Kullanmaya Başlama Yaşı Açsından Betimsel Sonuçlar

	Yaş aralıkları	N	$\bar{X}$	SS	LSD
Öğrenmeye Açıklık	3-5 yaş	73	37.15	5.86	12 yaş ve üstü ile 3-5 yaş 12 yaş ve üstü ile 6-8 yaş
	6-8 yaş	285	37.65	5.29	
	9-11 yaş	467	38.33	4.82	
	12 yaş ve üstü	182	38.76	4.66	
	Toplam	1007	38.13	5.03	

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar kullanmaya başlama yaşı açısından öğrenmeye ilişkin tutumlarında ortalamalar arasında farklar gözlenmiştir. Söz konusu bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testinin sonucu tablo 6' da özetlenmiştir. Tablo 6 incelendiğinde sadece öğrenmeye açıklık alt boyutunda öğrencilerin bilgisayarı kullanma yaşı açısından anlamlı farkların olduğu görülmüştür. Söz konusu bu farkların hangi yaş aralıkları arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testine göre (Levene $_{\text{öğrenmeye açıklık}}$ =1.557, $p<0.05$) yapılan LSD testi 12 yaşından sonra bilgisayar kullanmaya başlayan öğrenciler, 3 yaş ile 8 yaş arasında bilgisayar kullanmaya başlayanlara kıyasla öğrenmeye daha açık oldukları sonucuna varılmıştır. Hatta ortalamalara bakıldığında bilgisayar kullanımı geciktikçe öğrenmeye açıklığın arttığı rahatlıkla söylenebilir.

Tablo 6: Bilgisayarı Kullanmaya Başlama Yaşı Açısından Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenmenin Doğası	Gruplar Arası	35.401	3	11.800	.657	.57
	Grup İçi	18021.703	1003	17.968		
	Toplam	18057.104	1006			
Öğrenmeye İlişkin Kaygı	Gruplar Arası	232.875	3	77.625	1.510	.21
	Grup İçi	51571.059	1003	51.417		
	Toplam	51803.934	1006			
Öğrenmeden Beklenti	Gruplar Arası	85.729	3	28.576	1.733	.15
	Grup İçi	16537.178	1003	16.488		
	Toplam	16622.908	1006			
Öğrenmeye Açıklık	Gruplar Arası	227.633	3	75.878	3.021	.03
	Grup İçi	25192.180	1003	25.117		
	Toplam	25419.813	1006			

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ortaokul öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında bilgisayar dersi görmeye başladıkları sınıf açısından anlamlı farkların olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testinin sonuçları aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 7: Bilgisayar Dersi Görmeye Başladıkları Sınıf Açısından Betimsel Sonuçlar

		N	$\bar{X}$	SS	Lsd
Öğrenmeye İlişkin Kaygı	1. sınıf	70	42.69	7.717	1.-4.sınıf 1.-6.sınıf 3.-5.sınıf 4.-5 sınıf 5.-6 sınıf
	2. sınıf	75	44.45	7.051	
	3.sınıf	90	44.88	7.693	
	4.sınıf	218	44.89	7.132	
	5.sınıf	310	43.09	7.120	
	6.sınıf	244	45.30	6.746	
	Toplam	1007	44.25	7.176	

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar dersi görmeye başladıkları sınıf açısından öğrenmeye ilişkin tutumlarında ortalamalar arasında farklar gözlenmiştir. Söz konusu bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testinin sonucu aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 8: Bilgisayar Dersi Görmeye Başladıkları Sınıf Açısından Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenmenin Doğası	Gruplar Arası	26.040	5	5.208		
	Grup İçi	18031.064	1001	18.013	.289	.91
	Toplam	18057.104	1006			
Öğrenmeye İlişkin Kaygı	Gruplar Arası	989.043	5	197.809		
	Grup İçi	50814.891	1001	50.764	3.897	.00
	Toplam	51803.934	1006			
Öğrenmeden Beklenti	Gruplar Arası	78.950	5	15.790		
	Grup İçi	16543.958	1001	16.527	.955	.44
	Toplam	16622.908	1006			
Öğrenmeye Açıklık	Gruplar Arası	237.254	5	47.451		
	Grup İçi	25182.560	1001	25.157	1.886	.09
	Toplam	25419.813	1006			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde sadece kaygılanma alt boyutunda öğrencilerin bilgisayar dersi görmeye başladıkları sınıf açısından anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Söz konusu bu farkların hangi sınıf aralıkları arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testine göre (Levene $_{kaygılanma}$ =3.897, $p<0.05$) yapılan LSD testine öğrencilerin bilgisayar dersini gördükleri sınıf yükseldikçe kaygıları arttığını göstermektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ortaokul öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında öğretmenlerinin derste bilgisayar kullanma durumu açısından anlamlı farkların olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testinin sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Derste Bilgisayar Kullanma Durumu Açısından Betimsel Sonuçlar

		N	$\bar{X}$	SS	Lsd
Öğrenmeye İlişkin Kaygı	Her zaman	43	43,41	8,74	Her zaman - Arasıra Her zaman - Hiç
	Ara sıra	726	45,07	6,68	
	Çok az	160	44,02	7,42	
	Hiç	78	45,23	7,34	
	Toplam	1007	44,24	7,17	

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında öğretmenlerinin derste bilgisayar kullanma durumu açısından ortalamalar arasında farklar gözlenmiştir. Söz konusu bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testinin sonucu tablo 10'da özetlenmiştir. Tablo 10 incelendiğinde sadece kaygılanma alt boyutunda öğrenmeye ilişkin tutumlarında öğretmenlerinin derste bilgisayar kullanma durumu açısından anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Söz konusu bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testine göre (Levene$_{kaygılanma}$ =2,866, $p<0.05$) yapılan LSD testinde öğretmenlerin derste her zaman, ara sıra ve hiç bilgisayar kullanmama durumlarında kaygılanma alt boyutunda anlamlı farklar çıkarmıştır.

Tablo 10: Derste Bilgisayar Kullanma Durumu Açısından Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenmenin Doğası	Gruplar Arası	29,559	3	7,390		
	Grup İçi	18027,546	1002	17,992	,411	,80
	Toplam	18057,104	1006			
Öğrenmeye İlişkin Kaygı	Gruplar Arası	585,974	3	146,493		
	Grup İçi	51217,961	1002	51,116	2,866	,02
	Toplam	51803,934	1006			
Öğrenmeden Beklenti	Gruplar Arası	22,394	3	5,599		
	Grup İçi	16600,514	1002	16,567	,338	,85
	Toplam	16622,908	1006			
Öğrenmeye Açıklık	Gruplar Arası	208,211	3	52,053		
	Grup İçi	25211,603	1002	25,161	2,069	,08
	Toplam	25419,813	1006			

Öğretmenler derste bilgisayarı ne kadar az kullanırlarsa öğrencilerin kaygılarında o kadar artış gözlenmiştir. Bir başka ifade ile öğretmenler derste bilgisayar kullandıkça öğrencilerin öğrenmeye ilişkin kaygılarının da azaldığını sonucuna varılmıştır. Bilgisayar derste kullanılmasının yararlı olduğu görülmüştür.

SONUÇLAR

Araştırmanın bulgu ve yorumlarından hareketle aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

Kız öğrencilerinin öğrenmeden beklentilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bir başka ifade ile yeni konuların öğrenilmesi süreci kız öğrencilerinin beklentilerini artırmaktadır. Erkeklerin öğrenmeye daha açık oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin kaygı alt boyutunda 5. sınıfın sırasıyla 6., 7. ve 8. sınıf arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre beşinci sınıflar en düşük kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Ortaokula yeni başlayan öğrenciler ortaokullu olmanın, farklılaşmanın, farklı öğretmenlerle iletişim içerisinde olmanın ve farklı yeni derslerle tanışmanın onlarda oluşturduğu heyecan olsa gerek öğrenmeye ilişkin kaygılarının diğer sınıflara kıyasla daha düşük olduğu şeklinde açıklanabilir.

Ortaokul öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının alt boyutlarından sadece öğrenmeye ilişkin kaygı ve öğrenmeye açıklık alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir. Öğrenmeye ilişkin kaygı alt boyutunda evde bilgisayara sahip öğrencilerin evde bilgisayara sahip olmayan öğrencilere kıyasla daha düşük bir kaygıya sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Buna göre evde bilgisayara sahip olan öğrencilerde yeni konuları öğrenmeye ilişkin kaygılarının daha düşük olmasına neden olduğu söylenebilir. Evde bilgisayara sahip olmanın öğrenmeye ilişkin alt boyutlarından öğrenmeye açıklık boyutunu da etkilemektedir. Öyle ki bilgisayara sahip olmayan öğrenciler öğrenmeye daha açık olduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre evde bilgisayara sahip olmanın öğrencilere öğrenmeye açıklık konusunda dezavantajlı duruma düşürmektedir.

Ortaokul öğrencileri öğrenmeye ilişkin tutumlarının sadece öğrenmeye açıklık alt boyutunda öğrencilerin bilgisayarı kullanma yaşı açısından anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. 12 yaşından sonra bilgisayar kullanmaya başlayan öğrenciler, 3 yaş ile 8 yaş arasında bilgisayar kullanmaya başlayanlara kıyasla öğrenmeye daha açık oldukları sonucuna varılmıştır. Hatta ortalamalara bakıldığında bilgisayar kullanmayı geciktirdikçe öğrenmeye açıklığın arttığı rahatlıkla söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının sadece kaygılanma alt boyutunda öğrencilerin bilgisayar dersi görmeye başladıkları sınıf açısından anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin

bilgisayar dersi gördükleri sınıf yükseldikçe kaygıları artmaktadır. Öğrenciler daha erken bilgisayar eğitimi almaya başlarlarsa kaygıları da daha düşük olması beklenir.

Altıncı alt problemimiz olan "öğretmenlerin derste bilgisayar kullanma durumu açısından öğrenmeye ilişkin tutumlarında anlamlı fark var mıdır?" problemi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının kaygılanma alt boyutunda öğrenmeye ilişkin tutumlarında öğretmenlerinin derste bilgisayar kullanma durumu açısından anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin derste bazen, ara sıra ve hiç bilgisayar kullanmama durumlarında kaygılanma alt boyutunda anlamlı farklar vardır. Öğretmenler derste ne kadar bilgisayarı az kullanırsa öğrencilerin kaygılarında artış gözlenmiştir. Hatta öğretmenlerin derste bilgisayar kullanması öğrencilerin kaygısını azaltıyor denebilir.

KAYNAKÇA

Akbaba, S. (2000). Bir eğitim aracı olarak internet. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 23-25.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlilik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.

Altun, T., Yiğit, N. ve Adanur, Z. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarının incelenmesi: Trabzon ili örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(1), 69-86.

Arıkan, F. (2003). *Fen derslerinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi (Nükleikasitler).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanım biçimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1-20.

Durmuş, A. ve Kaya, S. (2008). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar kullanım alışkanlıkları ile velilerin bilgisayar kullanım alışkanlıkları arasındaki ilişki. *8th International Educational Technology Conference (IETC 2008).*

Ekici, G, Uzun, N. ve Sağlam, N. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar kullanma sıklığına bağlı olarak bilgisayara yönelik tutumlarındaki değişimin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 658-667.

Ersoy, A. ve Türkkan, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. *İlköğretim Online*, 8(1), 57-73.

Gerçek, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M. ve Soran, H. (2006). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30.

Gül, M., (2007). *İlköğretim öğrencilerinin teknolojik bir araç ve öğretim aracı olarak bilgisayara karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kara, A., (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar 2010, 9(32), 49-62.

Keskin, S. (2006). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve bilgisayar ve bilgisayar dersine yönelik tutumları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Korkmaz, H., (2000). Çoklu zekâ tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 26-119.

Odabaşı, F., Kıyıcı, M. ve Akdoğan, E. P. (2005). İlköğretim birinci kademede web üzerinden ders işlenebilirliği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 182–190.

Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 107-116.

Oyaid, A. A. (2010). Secondary student's perceptions of information and communication technology and their usage of it inside and outside of school in Riyadh City, Saudi Arabia. *IJAES,* 7 (1), 27-42.

Tınmaz, H. (2004). *Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri alanlara göre teknoloji algılarının incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Üniversitesi, Ankara.

Yalman, M. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Bilgisayar ve World Wide Web Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Türkiye Örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tez,* Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 09 ISSN: 2146-9199

FRANSIZCA ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE HEDEFLER

Dr. Ayşe Işık Akdağ
İstanbul Üniversitesi
aysea@istanbul.edu.tr

Özet
Mütercim Tercümanlık bölümlerinin uzak hedefi donanımlı çevirmenler yetiştirmektir ama bu hedefe ancak açıkça belirtilmiş özel hedeflerle ulaşılabilir. Bu çalışma Türkiye'deki Fransızca çeviri eğitiminin hedefler açısından profilini çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmada kuramsal açıdan çeviri eğitiminde hedefleri inceleyen araştırmacıların çalışmalarıyla uluslararası alanda kabul görmüş hedefler incelenmiş ve çeviri eğitimi için çerçeve hedefler oluşturulmuştur. Daha sonra Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümlerinde hayata geçmiş olan hedefler belirlenmiştir ve bunlar çerçeve hedeflerle karşılaştırarak durum değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma Türkiye'deki çeviri eğitiminde temel hedefin yabancı dil edincini geliştirmek olduğunu ve saptanan toplam 14 hedeften sadece 3'ünün %50'den fazla bir oranla bölümlerin izlencelerinde yer aldığını ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda kuramsal hedeflerin eğitimle bütünleştirilemediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çeviri eğitimi, çevirmen eğitimi, çeviri eğitiminde hedefler, çeviri eğitiminde planlama.

OBJECTIVES IN TRANSLATOR TRAINING DEPARTMENTS

Abstract
The long-term goal of translator training departments (TTD) is to form well-trained translators, and this can be only achieved by clearly formulated specific objectives. The purpose of this study is to reveal the profile of French TTD in Turkey by means of educational objectives. After examining objectives in international context and those specified in the works of translation scholars, a reference framework is created. Then, general and specific objectives stated by departments are analyzed and a comparison is made between the two, which enabled us to show the present application. It has been revealed that only 3 of the 14 objectives in the framework appear more than 50% in the curriculum of TTD, and the essential objective in teaching translation in Turkey is to develop the foreign language competence. The study showed that objectives formulated from theories aren't integrated into translation teaching.

Keywords: Teaching translation, translator training, objectives in translation teaching, planning in translator training.

GİRİŞ

Her eğitim programının uzak, genel ve özel hedefleri vardır ve tüm eğitim süreci önceden belirlenen bu hedefler doğrultusunda planlanır. Çeviri eğitimindeki planlama da farklı değildir. Yüksek öğretim kurumları çeviri eğitimi veren bölümleri hayata geçirmeden önce bölümlerin hedeflerini açık olarak belirler ve eğitim sürecini bu hedeflere göre düzenler. Lisans düzeyinde çeviri eğitimi küresel ölçekte diğer bilim dallarındaki eğitime oranla çok daha yenidir. Bu nedenle uluslararası platformda çeviri eğitimi sürekli tartışılan bir konudur. Uluslararası kurum ve kuruluşlar çeviri eğitim çerçevesi çizerken ortak hedefler belirleme yolunda adım atmışlardır. Ancak bu hedefler Türkiye'deki Mütercim Tercümanlık Bölümlerinde ne oranda uygulanmaktadır? Bu çalışma Türkiye'deki farklı Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümlerinin eğitim hedeflerini ortaya çıkararak çeviri eğitiminde gelinen noktayı ve kat edilecek yolu belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çeviri Eğitimi Hedeflerine Kuramsal Bakış

Çeviri eğitimi denildiğinde akla ilk önce anadil ve yabancı dil edincinin geliştirildiği bir eğitim gelmektedir. Bu önerme kısmen doğru olsa da eksiktir. Çeviri eğitiminde dil edincinin geliştirilmesi hedeflenmektedir ancak tüm hedefler dil edincinin geliştirilmesine yönelik değildir. Bu nedenle dil eğitimi ve çeviri eğitimini birbirinden ayırmak gereklidir. Benzer olarak, kısa süreli çevirmen yetiştirme amaçlı eğitimlerle lisans düzeyinde çeviri eğitim-öğretimi arasında da ayrım yapmak gereklidir. Çevirmen yetiştirme amaçlı eğitimler adaya birikimsel bilgi edindirmeyi amaçlarlar. Öğrenenler bu tür eğitimlerde hangi durumda hangi formülleri uygulayabileceklerini, başka bir deyişle, hangi sorunu hangi yöntemle çözebileceklerini öğrenirler. Böylelikle kısa süreli çeviri eğitiminde uzun vadeli ve kısa vadeli hedeflerin örtüştüğü gözlemlenir.

Ancak lisans düzeyinde çeviri eğitiminde uzun vadeli ve kısa vadeli hedefler birbirlerinden farklıdır. Bu tür çeviri eğitiminde öğrencilerin bilişsel yetilerini, karar verme süreçlerini, davranışlarını, vb. geliştirme gibi uzun vadeli amaçlar ön plana çıkar. Aynı zamanda lisans düzeyindeki eğitim-öğretimde öğrenciler bilgiyi yeni karşılaşılan sorunlara uyarlayarak bunları çözebilmek ve dağarcıktaki bilgiyi başka yeni bilgilere ulaşmak için kullanırlar. (Tan,2008:595-605)

Yukarıdaki ayrıma benzer olarak, çeviri kavramı farklı bilim dallarında sıklıkla kullanılmakta ancak içerdiği yananlamlar farklı olabilmektedir. Daha da açarsak, yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğretmeni yetiştirme, çevirmen yetiştirme ve çeviri eğitmeni yetiştirme alanlarında çeviri kavramına yüklenen işlevler birbirlerinden farklıdır. Dil öğretmek ve dil eğitmeni yetiştirmek alanlarında çeviri, diller arası aktarım olarak görülürken; çevirmen yetiştirmede çeviri olgusunun iletişimsel yönü üzerinde durulur (Durieux, 2005). Çeviri eğitiminde öğrencinin karşılaştığı çeviri kavramı, orta öğretimden bu yana edindiği çeviri kavramından farklıdır. Ortaöğretimde öğrenci çeviriyi yeni bir dildeki kazanımlarını sınama amaçlı kullanmaktayken, çeviri eğitiminde birebir eşdeğerlikten uzaklaşarak çeviriyi birçok etmenin rol aldığı devingen bir kavram olarak görmeye başlar.

Üniversite eğitiminin amacının nesne üzerinde düşünmeyi sağlamak olduğunu savunan Ballard (2005:52), lisans düzeyinde çeviri eğitimi söz konusu olduğunda düşünülecek nesnelerin fazlalığından bahseder: çeviri, çevirinin gerçekleşmesi ve edime geçme amacıyla incelenmesi örnek olarak verilebilir. Lisans düzeyindeki çeviri eğitiminde elbette özel hedefler de belirlenmiştir: Çeviri eğitimi öğrencide çeviri ediminin doğası gereği karşılaşılan güçlükleri çözebilme becerisi geliştirmelidir. Çeviri eğitiminde çeviri sorunlarını tanımlayabilme ve bunlara uygun çözümler getirebilme gibi hedefler yer almalıdır (Adab,1998:130).

Ayrıca, çeviri eğitimi yalnızca çeviri edimine odaklanmaz. Çeviri sürecinin öncesi ve sonrası da eğitimin parçasıdır. Dolayısıyla çeviri eğitimi öğrencilere tüm bu aşamalardaki bilişsel işlemleri sistemli ve tutarlı bir biçimde düzenleme becerisini kazandırmayı hedefler(Yazıcı, 2012:18).

Hedeflerin Belirlenmesi

Eğitim hedefleri verilecek eğitimin düzeyine göre oluşturulur. Aynı alanda bile olsa lisans eğitiminin hedefleriyle lisansüstü eğitimin hedefleri birbirinden farklıdır. Bu nedenle farklı ülkelerin de farklı çeviri eğitimi anlayışları olduğu açıktır. Örneğin İngilizcenin anadil olduğu ülkelerde çeviri eğitim programları büyük çoğunlukla lisansüstü düzeyde karşımıza çıkarken diğer ülkelerde lisans ve lisansüstü programlarla karşılaşmak olasıdır (Gonzalez Davies,2004:70).

Çeviri eğitiminin yalnızca lisans düzeyinde ya da hem lisans hem de lisansüstü düzeyde verilmesi eğitim hedeflerini etkiler. Yine özellikle lisansüstü eğitimde bölümler tek bir uzmanlık alanına yoğunlaşabilecekleri gibi farklı alanlardan gelen öğrencilere yönelik bir program da hazırlayabilirler. Lisans düzeyinde çeviri eğitiminde hedefler belirlenirken öğrencinin yaşı, deneyimi, eğitim geçmişi, toplumun ve bireyin beklentileri ve çeviriye ilişkin benimsenmiş kalıp düşüncelerin giderilmesi gibi etmenler göz önünde bulundurulur (Gonzalez Davies,2005:69). Bunların dışında hedeflerin oluşturulmasında mesleki standartlar, toplumsal gereksinimler, kurumun politikası ve öğrenci profili rol oynar.

Çeviri bağlamında ele alındığında mesleki standartlar Ulusal Meslek Standartlarında yayımlanmış olan bilgi ve becerileri anlatmaktadır. Çevirmenlik mesleği meslek standardının yayımlanması oldukça yenidir ve meslek için

önemli bir kazanımdır. Çeviri eğitimi de bu standartta yer alan bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmaya yönelik biçimlendirilmelidir.

Eğitim hedeflerini belirlemede başka bir tür veri de toplumsal ve küresel gereksinimlerden elde edilebilir. Gelişen dünyada tüm meslek gruplarında olduğu gibi çevirmenlik için de farklı beceriler aranır olmuştur. Üniversitenin hem sektörle bağlarını geliştirmesi hem de gereksinim duyulan alanlarda eleman yetiştirebilmesi için alandaki boşlukları görmesi gereklidir. Bu bağlamda iş ilanları hedeflerin geliştirilmesinde göz önünde bulundurulacak bir veri kaynağı rolünü üstlenirler. Hedefler böyle belirlendiğinde çoğunlukla üniversiteye getirilen eğitimin piyasa gereksinimlerini karşılamadığı yönündeki eleştirilerin de önü kesilmiş olur.

Her ne kadar farklı ülkelerin ve farklı bölümlerin farklı özel hedeflerinin olması doğal olsa da uzun vadeli hedefler açısından ortak noktalar yakalanabilir. Örneğin, Gonzalez Davies tüm üniversitelerin eğitim hedeflerinde yer alabilecek şu hedeflere değinmiştir:

- Asgari 2 yabancı dilde, rekabetçi piyasanın birer parçası olarak yüksek zihinsel, uzmanlık ve teknik becerilerle donanmış yazılı ve sözlü çevirmenler yetiştirmek
- Yayın sektörü için ana dilde editör ve düzeltmenler yetiştirmek
- Mezunlara gazetecilik, radyo-sinema-televizyon, halkla ilişkiler, turizm ve şirketlerde uluslararası ilişkiler pozisyonlarında çalışabilmeleri için gerekli altyapıyı sağlamak
- Öğrencileri yabancı dil ve anadil eğitimine hazırlamak
- Öğrencileri lisansüstü çalışmalar ve araştırma için hazırlamak (Gonzalez Davies,2004:72).

Benzer biçimde CIUTI (Üniversite Düzeyinde Çeviri Eğitimi Sunan Kurumların Uluslararası Daimi Konferansı) nitelikli çevirmen yetiştirebilmek için çeviri eğitiminde olması gerekli öğeleri belirlemiştir:

" Akademik bir çeviri eğitimi programı, öğrencilere yazılı bir metni çözümleyerek metnin işlevi ve erek kültürün beklentileri uyarınca erek dile aktarmasını öğretir. Program süresince öğrenci farklı metin türleri üzerinde çalışarak çevirinin temel unsur ve tekniklerini öğrenir.

- Başarılı çeviri eğitimi programları öğrencilere ana dillerinde ve çeviride kullanacakları dillerde yetkinlik kazandırır. Bunun yanı sıra öğrenciler ekinlerarası iletişimde de yetkinlik kazanmalı ve çeviriye kuramsal bir bakış da kazanmalıdır.
- Çeviri programları çevirinin farklı model ve yöntemlerini öğretmeli, ayrıca öğrencilere çeviri teknolojileri konusunda bilgi vermelidir.
- Öğrenciler sosyal beceriler ve iletişim becerileri de kazanmalı, profesyonel dünyanın gereklerinden olan ekip çalışması yürütebilme becerisi gibi özelliklere de sahip olmalıdır." (Tahir- Gürçağlar, 2011: 93-94)

Elbette tek ve ideal bir çeviri eğitimi hedeflerinden söz edilemez ancak çeviri eğitiminde hedefler açısından genel bir çerçeve çizilebilir.

Eğitim Hedeflerinin Yazılması

Hedef, "planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun özelliklerdir" (Ertürk,1998). Hedefler iyi bir eğitim planlamasının ilk basamağıdır denilebilir. Bu nedenle hedeflerin belirlenmesi ve uygun biçimde yazılması eğitim süreci için büyük önem taşımaktadır. Hedeflerin belirlenmesinde eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve eğitim ekonomisi göz önünde bulundurulmalıdır. Çeviri eğitimi bağlamında ele alındığında 'Nasıl bir çevirmen istiyoruz?', 'Toplum Mütercim Tercümanlık Bölümlerinden ne bekliyor?' gibi çeviri eğitiminin amaçlarından hareketle özel hedefler oluşturulmaktadır.

Hedeflerin belirlenmesi kadar hedeflerin yazımı da titiz bir çalışmayı gerektirir. Hedefleri yazarken öğrenci odak noktası olduğundan, hedef tümcelerinin davranışa dönüştürülebilir bir nitelikte olması beklenir. Öğretmenin ya da bölümün yapacakları, ders/konu/ünite başlıkları hedef niteliğinde değildir. En sık karşılaşılan hedef tümceleri '–ebilme' ile biten yazılan ve öğrencinin kazanımını gösteren tümcelerdir. Hedefler aynı zamanda öğrenme ürününe dönük olmalıdır, bir başka deyişle hedeflerde eğitim sürecinde değil eğitim süreci sonunda öğrencinin kazanımı ön plandadır. Örneğin 'öğrenci çeviri kuramlarını uygular' tümcesi çeviri sürecine yönelik olduğundan bir hedef tümcesi değildir. Hedefler açık seçik, tutarlı ve bitişik biçimde yazılmalıdır. Hedefi okuyan öğrenci

eğitim sonunda hangi tür bilgi/beceri edineceğini anlamalıdır. Benzer olarak bir tümcede birden fazla hedef verilmemelidir. Her hedef ayrı bir hedef tümcesinde belirtilmelidir.

YÖNTEM

Araştırmanın türü nitel olarak belirlenebilir çünkü "araştırmacı, alandan toplamış olduğu verilerden hareket ederek bu veriler içerisinde saklı duran bilgiyi keşfetmeye ve ortaya çıkartmaya çabalamaktadır" (Özdemir,2010: 328). Bu çalışmada Fransızca çeviri eğitimi sunan Mütercim Tercümanlık Bölümlerinin hedefleri tek tek ayrıştırılmış ve bu verilerden hareketle Türkiye'deki çeviri eğitimi hedefleri ortaya çıkarılmıştır. Bir başka deyişle, Fransızca çeviri eğitiminde hedef profili belirlenmiştir. Bu profil daha sonra uluslararası hedeflerle karşılaştırılarak bir özeleştiri yapılacak ve tartışma bölümde bulgulardan hareketle iyileştirme gereken alanlar için önerilerde bulunulacaktır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini Türkiye'deki Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümleri oluşturmaktadır.
Araştırmanın evrenini Çeviribilim araştırmacıları, eğitmenleri, izlence sorumluları ve çeviri eğitimi alan öğrenciler oluşturur. Çeviri eğitiminde açık olarak belirlenen hedefler eğitim sonunda davranışlara dönüşebileceğinden Mütercim Tercümanlık öğrencilerinin öğrenmelerini planlamasına olanak sağlar. Aynı zamanda hedeflerin uluslararası standartlarda belirlenmesi eğitim kalitesini artırır, ülkemizdeki çeviri eğitimini rekabetçi bir konuma getirir.

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

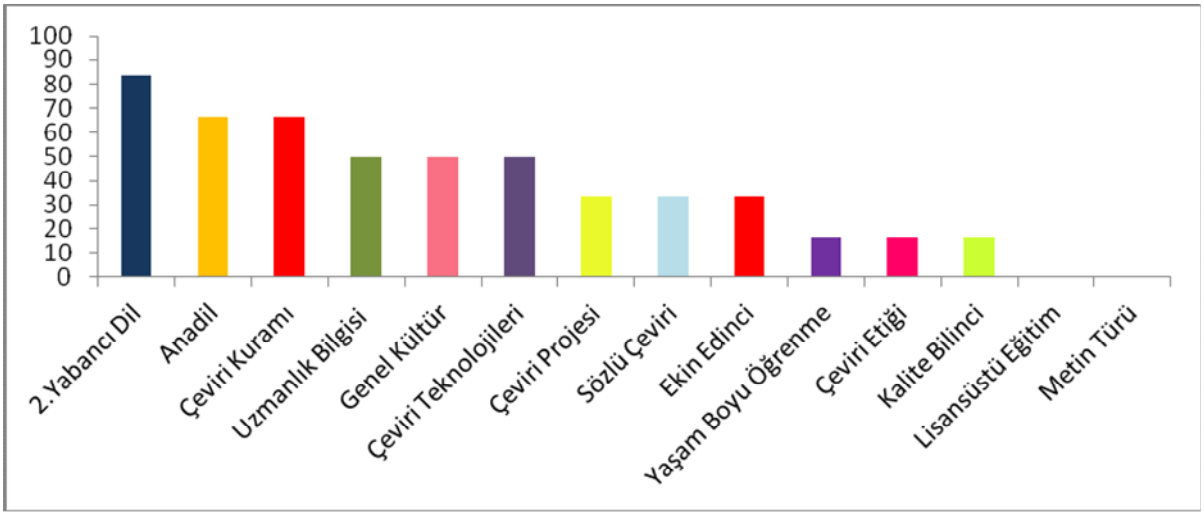
Araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yaşar,2012:124). Araştırma kapsamında Türkiye'de Fransızca çeviri eğitimi veren üniversiteler araştırılmış ve ilgili bölümlerin ders kataloglarında yer alan hedefler taranmıştır, bu bağlamda Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitelerindeki Fransızca Mütercim Tercümanlık bölümleri bütünceyi oluşturmaktadır.

Araştırmada önce yukarıdaki bölümlerinin belirledikleri eğitim hedefleri araştırılmıştır. Eğitim hedefleri genellikle üniversitelerin ders kataloglarında yer almaktadır. Buna göre 6 Bölümün ders katalogundaki hedefler incelenmiş ve örtüşen hedeflerle farklı hedefler ortaya çıkarılmıştır. Bu hedefler uluslararası platformda saptanmış çeviri eğitimi hedefleriyle karşılaştırılmış ve Türkiye'deki eğitim buna göre konumlandırılmıştır. Ayrıca uluslararası hedeflerin yanı sıra araştırmacıların kuramsal yaklaşımları doğrultusunda çeviri eğitimi için belirledikleri hedefler belirlenmiş, kuramdan uygulamaya geçişteki farklılıklar sorgulanmıştır.

BULGULAR

1- Her Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümü ders kataloglarında hedefler için ayrı bir bölüm oluşturmamıştır. Bu nedenle inceleme tüm ders katalogunda amaç belirtilen tümceler üzerinde yapılmıştır. Örneğin Marmara Üniversitesinde hedefler 'Kuruluş' bölümünde açıklanırken, Mersin ve Kırıkkale Üniversitelerinde 'Program Profili' bölümünde, Yıldız Teknik Üniversitesinde 'Program Tanımı' bölümünde yer almıştır. İstanbul Üniversitesi ise ders katalogunda yalnızca mezun çıktılarını belirttiğinden hedefler bölümün web sayfasından elde edilmiştir. Yalnızca Hacettepe Üniversitesi hedefleri 'Program Amaçları'nın içinde belirtmiştir.

2- Ayrıca 2 Üniversitenin 'Program Profili'nin sözcüğü sözcüğüne aynı olduğu gözlemlenmiştir.
3-Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümlerindeki hedeflerin incelemesi sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:



Grafik 1: Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümlerinde Eğitim Hedefleri

Grafiğin gösterdiği üzere bölümlerin büyük çoğunluğu eğitim programlarında ikinci yabancı dil eğitimine yer vermişlerdir ancak hiçbir bölüm öğrenilecek dillerin düzeyini Avrupa Dil Portfolyosuna uygun biçimde belirtmemiştir. Bu bulgu ikinci yabancı dil için geçerli olduğu gibi programın dil çifti için de geçerlidir.

4-Bölümlerin %66,6'sı anadil ve çeviri kuramı bilgisini hedefler arasına koymuştur. Bu 3 hedef dışındaki diğer hedeflerin görülme oranı %50 ve daha aşağıdır.

5- Bölümlerin yarısının uzmanlık bilgisi, çeviri teknolojileri ve genel kültür geliştirmekle ilgili bir hedefi vardır. Uzmanlık bilgisi çevirmen adayının öğrenimi sürecinde seçtiği bir ya da daha fazla uzmanlık alanıyla ilgili bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Öğrenci bu alan(lar)da sadece terim bilgisi edinmez aynı zamanda artalan bilgisini de geliştirme olanağı bulunur. Öte yandan, uzmanlık bilgisi salt bildirimsel bilgiyle sınırlı değildir, uzmanlık alanında çeviri edimini de kapsar.

6- Çeviri teknolojileri çevirmenin çeviri sürecinde gereksinim duyabileceği teknolojik donanımları verimli bir biçimde kullanabilme hedefini kapsamaktadır. Bu hedefte, öğrencinin çeviri işine uygun teknolojik donanımı süratle kullanabilmesi ve aradığı bilgiye kolayca ulaşabilmesi ele alınmaktadır.

7- Genel kültür bilgisi öğrencinin uzmanlık alanında geliştireceği edinçten ayrı olarak farklı alanlarda edineceği dünya bilgisi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda öğrencinin sorgulayan, yaşadığı toplum başta olmak üzere tüm kültürlere karşı duyarlı bir birey olması hedeflenir.

8- Çeviri projesi, sözlü çeviri ve ekin edincine ilişkin hedeflerin bölümlerde görülme oranı %33,3'dür. Çeviri projesi öğrencinin ekiple uyumlu çalışmasını hedeflerken ekin edinci farklı kültürlerden bireylerle iletişim kurabilmesi için gerekli bilgi ve beceriyi öngörür.

9- Bunlar dışında kalan çeviri etiği, kalite bilinci geliştirme, çeviri alanı dışındaki diğer alanlarla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve yaşam boyu öğrenmeyi öğrenme gibi hedeflerin görülme sıklığı %16'lardadır.

10- Hiçbir bölüm hedeflerinde metin çalışmalarına açıkça değinmemiştir. Yine hiçbir bölüm öğrencilerin lisanstan sonra eğitimlerine devam edebilmeleri için lisansüstü eğitim hazırlıklarından bahsetmemiştir.

Çeviribilim araştırmacılarının önerdikleri hedefler incelendiğinde ise ortaya çıkan hedeflerin şu şekilde olduğu savunulabilir:

- Çeviri sürecinin farklı aşamalarını tanıyabilme
- Çeviri sürecinde karşılaşacak sorunlara uygun çözümler getirebilme

- Avrupa Dil Portfolyosunda bölümün öngördüğü düzeyde anadil ve yabancı dil becerileri
- Ekin edinci
- İletişim edinci
- Metinle ilgili üst düzey çalışmalar yapabilme
- Lisansüstü eğitime devam için gerekli altyapıyı oluşturabilme
- Çeviri kuramlarının farkında oluş
- Çeviri kuramlarını çeviri sürecinde uygulayabilme
- Çeviride uzmanlık alanlarının farkında oluş
- Seçilen alan(lar)da uzmanlık bilgisini geliştirebilme.
- Çeviri projelerindeki eyleyenlerin görevlerinin farkında oluş
- Ekip çalışması içinde sorumluluk alabilme
- Genel kültür bilgisi
- Çeviri alanı dışında farklı disiplinlerde de kullanılabilecek bilgi ve edinçler
- Yaşam boyu öğrenme bilinci
- Çeviri teknolojileri bilgisi

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bölümlerin ders katalogları incelendiğinde öncelikle bölümlerin ders katalogu oluşturma ve hedef yazma konusunda büyük eksikleri olduğu saptanmıştır. 1 bölüm dışındaki diğer bölümler program hedeflerini farklı adlandırılmış ve farklı alt başlıklarda belirtmişlerdir. Oysa bir eğitim programının hedefleri eğitim sürecinin planlanmasında temel bir adımdır.

Ayrıca hedef adı altında öğrenciye kazandırılması istenen bilgi ve beceriler Eğitimbilimleri alanında kabul görecek biçimde yazılmamıştır. Örneğin, hedefler öğrenci kazanımları açısından değil eğitmen/ bölüm açısından ele alınmıştır. Kimi hedef tümceleri birden fazla hedef içermekte, kimileri hedef değil davranış anlatmaktadır. Bunlardan hareketle çalışmanın ilk sonucu çeviri eğitiminde hedefleri belirleyenlerin Eğitimbilimi bilgilerini hedef yazma davranışında uygulamaya geçirmedikleri yönündedir.

Çalışmada araştırmacıların önerdikleri hedefler ve uluslararası kabul gören hedeflerle bireşime ulaşılmış ve buradan elde edilen bilgiler ışığında çeviri eğitimi için hedefler yazılmıştır. Belirlenen bu genel çerçeve Türkiyede uygulanan hedeflerle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda ortaya çıkan tablo pek de parlak değildir: Çerçeve hedefler Türkiye'deki tüm bölümlerde uygulamaya yansımamıştır.

Türkiye'deki Fransızca çeviri eğitiminde temel hedefin öğrencilerin yabancı dilde dil edinçlerinin geliştirilmesi olduğu ortaya çıkmıştır. Oysa dil edinci geliştirme öğretmenlik ya da dil edebiyat bölümlerde de görülebilecek bir hedeftir. Mütercim Tercümanlık Bölümlerde temel hedefin çeviri edinci geliştirme gibi çeviri olgusuna yönelik bir hedef olması beklenir. Yabancı dil hedefinden sonra bölümlerde en sık görülen anadil edincinin geliştirilmesi ve çeviri kuramı bilgisi edinme hedefleridir.

Belirlenen 14 hedefin sadece 3'ü %50'nin üzerinde bir oranda bölümlerde yer almaktadır. Hiçbir bölüm metin üzerinde çalışma, öğrencileri lisansüstü çalışmalara hazırlama ve çeviri sürecine ilişkin farkındalık yaratma gibi hedefleri belirtmemiştir. Yaşam boyu öğrenme, kalite, etik ve sözlü çeviriye ilişkin bilgi ve beceriler ise sadece 1 bölümde görülmektedir.

Bu eksikler çeviri eğitimde hala genel bir çerçeve oluşturmakta sorunların olduğunu göstermektedir. Elbette tüm bölümlerin birbirinin aynı bir eğitim politikası gütmesi beklenemez. Her bölümün ön plana çıkardığı eğitim özellikleri, farklı öğrenci profili ve girdileri vardır. Bunlara bağlı olarak da farklı özel hedefleri olması doğaldır. Ancak tüm bölümlerin çeviriye ilişkin belirlenen genel hedefleri öğrencilere kazandırması rekabetçi piyasada çevirmen adaylarının var olabilmesi için en temel adımlardan biridir.

Not: Bu çalışma 04-08 Kasım 2015 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen "4th World Conference on Educational and Instructional Studies (WCEIS)'' 'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Adab,B. (1998).Évaluer les traductions en fonction de la finalité des textes. Bulunduğu eser: Delisle J. & Lee-Jahnke (Ed.). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* (ss. 127-134). Ottowa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Akdağ, A.I. (2015). M*ütercim Tercümanlık öğrencilerinde çeviri edincinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Akdağ, A.I. (2015, Nisan). Fransızca Mütercim Tercümanlık öğrencilerinin mezun profili, *Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 37 (8), ss. 659-672. 25.07.2015 tarihinde http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi37_pdf/5egitim/AKDAG_isik_ayse.pdf adresinden alınmıştır.

Ballard,M. (2005). Téléologie de la traduction universitaire. *META,* 50(1), 48-59.

Durieux,C.(2005). L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches. *META*, 50(1),36-47.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde "Program" geliştirme*. Onuncu Baskı. Ankara: Meteksan A.Ş.

Gonzalez Davies, M. (2004). Undergraduate and postgraduate translation degrees. Bulunduğu eser: Malmkjaer, K. (Ed.). T*ranslation in undergraduate degree programmes*, (ss. 67–81). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Gonzalez Davies, M. (2005). Minding the process, improving the product alternatives to traditional translator training. Bulunduğu eser: Tennet, M. (Ed.). *Training for the new millenium* (ss.67-82). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hacettepe Üniversitesi Ders Katalogu. 30.07.2015 tarihinde http://akts.hacettepe.edu.tr/ adresinden alınmıştır.

İstanbul Üniversitesi Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölüm sayfası. 30.07.2015 tarihinde http://**www.istanbul.edu.tr/** adresinden alınmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi Ders Katalogu. 30.07.2015 tarihinde http://obs.kku.edu.tr/oibs/bologna/ adresinden alınmıştır.

Marmara Üniversitesi Ders Katalogu. 30.07.2015 tarihinde http://llp.marmara.edu.tr/organizasyon.aspx?kultur=tr-tr&Mod=1&ustbirim=1200&birim=1209&altbirim=-1&program=34&organizasyonId=38&mufredatTurId=932001Lisans adresinden alınmıştır.

Mersin Üniversitesi Ders Katalogu. 30.07.2015 tarihinde http://oibs.mersin.edu.tr/bologna/?id=/programmes&degree=12 adresinden alınmıştır.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(1), 323-343.

Pym, A. (2009). *Translator training*. Pre-print text written for the Oxford Companion to Translation Studies 15.07.2012 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Anthony_Pym2/publication/242711915_Translator_training/links/53fd94050cf2dca8000353cf.pdf adresinden alınmıştır.

Pym, A. (2010) *Interview on translator education*. 17.09.2012 tarihinde http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2010_interview_china.pdf adresinden alınmıştır.

Schaffner, C. ve Adab, B. (Ed.). (2000). *Developing translation competence*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Tahir-Gürçağlar, Ş. (2011). *Çevirinin ABC'si*. Ankara: Say Yayıncılık.

Tan, X. (2008). Towards a whole-person translator education approach in translation teaching on university degree programmes". *META*, 53 (3), 589-608.

Yazıcı, M. (2012). Türkiyede çeviri eğitimi üzerine. *Çeviribilim Dergisi*,17-23.

Yaşar,M. (2012). N*itel araştırma*. 19.12.2013 tarihinde http://egitim.cu.edu.tr/myfiles/open.aspx?file=2099.ppt adresinden alınmıştır.

Yıldız Teknik Üniversitesi Ders Katalogu.30.07.2015 tarihinde http://www.bologna.yildiz.edu.tr/ adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 10 ISSN: 2146-9199

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN YORDAYICISI OLARAK BİLGİ YÖNETİMİ YETERLİĞİ

Öğr. Gör. Hüseyin Akar
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
huseyinakar@kilis.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliklerinin problem çözme becerilerini yordama düzeyini belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Kilis ilinde görev yapan 132 okul yöneticisi oluşturmaktadır.Veri toplamada Problem Çözme Envanteri, Bilgi Yönetimi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, korelasyon ve regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, okul yöneticilerinin bilgiyi elde etme, paylaşma, kullanma ve depolama alt boyutları ile bilgi yönetimi toplamda kendilerini üst düzeyde yeterli, problem çözme becerilerine sahip olma konusunda ise kendilerini çoğunlukla düzeyinde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan korelasyon ve regresyon analizi sonucunda bilgi yönetimi yeterliği ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bilgi yönetimi yeterliğinin problem çözme becerisini %12 oranında yordadığı sonucu elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliklerinin problem çözme becerilerinin önemli bir yordayıcısı olmasından dolayı bilgi yönetimi konusunda yeterlik kazanmaları önemli görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilgi yönetimi, bilgi, problem çözme becerisi, okul yöneticisi.

KNOWLEDGE MANAGEMENT COMPETENCIES AS PREDICTOR OF SCHOOL ADMINISTRATORS' PROBLEM-SOLVING SKILLS

Abstract

The purpose of this research is to determine the predictive level of problem-solving skills of knowledge management competencies of school administrators.. Relational model was used in this study. The participant group of the research was composed of 132 school administrators who work at Kilis province (elementary school, secondary school, high school) in the 2012-2013 academic year. In data collection, Personal Information Form, Problem-Solving Inventory, Knowledge Management Scale were used. . In data analysis, arithmetic mean, standard deviation, frequency, correlation and regression methods were used. As a result of data analysis it has been found out that the school Administrators perceive themselves in the upper level about managing, receiving, sharing, using and storing the information, and school administrators perceive themselves in the upper level about problem-solving skills As a result of correlation and regression analysis, there is a significant relationship between knowledge management competencies and problem solving skills, and knowledge management competencies have reached the conclusion that predicted %12 of the problem-solving skills of school administrators. Therefore, to acquire competence in knowledge management of school administrators is observed important.

Keywords: Knowledge management, knowledge problem-solving skill, school administrators.

GİRİŞ

Bilginin önem kazandığı ve bilgi teknolojilerinin bu yeni toplumsal yapıyı biçimlendirmede itici rol üstlendiği çağımızda (Barutçugil, 2002: 101), doğru ve güncel bilgiyi mümkün olan en hızlı şekilde elde etmek ve kullanmak, gelecekteki kararlar için saklamak ve ihtiyaç duyulduğunda geri çağırmak gibi ihtiyaçlar bilginin yönetimi kavramının doğmasına sebep olmuştur (Samancıoğlu, 2010). Amaca yönelik olarak kullanılabilecek bilgilerin toplanması, depolanması ve kullanıma sunulması ancak etkin ve verimli bir bilgi yönetimi ile sağlanabilmektedir (Amidon, 2000). İlk olarak, 1986 yılında Dr. Karl Wiig tarafından işletme literatürüne kazandırılan bilgi yönetimi örgütsel performansı arttırmak için bilgiyi eyleme dönüştürmeye yönelik bilinçli bir stratejidir (Plunkett, 2001). Bilgi yönetimi var olan bilgiler üzerine kurulmuş olan örgütsel etkinliklerin gelişmesi için bilgi, haber ve deneyimin (bilgiyi elde etme, ulaşma, depolama, yararlanma ve kullanıma sunma) yönetilmesidir (Martin, 2000: 22). Yapılan literatür taramasında bilgi yönetimi kavramının bir çok tanımının yapıldığı görülmektedir.

Bilgi yönetimi; Zaim'e göre (2005: 81) örgütteki tüm bilgi türlerinin, değer üretmeye ve rekabet avantajı sağlamaya yönelik olarak, etkili biçimde kullanılması ve yönetilmesi ile ilgili faaliyetlerin tamamı; Barutçugil'e göre (2002: 49) bilgiyi yaratmak, elde tutmak, paylaşmak ve geliştirmek için kullanılacak yeni radikal yollar; Liebowitz'e göre (2004) örgütün maddi olmayan değerlerinden değer yaratma süreci; Chen'e göre (2006) doğru zamanda, doğru kişilere, doğru bilgiyi bilinçli bir şekilde sağlayarak, kişilerin örgütsel performansını arttıracak şekilde bilgiyi faaliyete dönüştürme ve paylaşmasına yardımcı olma stratejisi; Gümüştekin'e göre (2004) ise bilgi yönetimi, örgütsel amaçları başarmak için bilginin nasıl yaratılabileceği, elde edilebileceği, kullanılabileceği ve yönetilebileceğine ilişkin sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bilgi yönetimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde farklı araştırmacıların bilgi yönetimi süreçlerini farklı bileşenlere ayırarak incelediği görülmektedir. Bilgi yönetim sürecini King(2009) bilgi yaratma, bilgi edinme, arıtma, depolama, aktarma, paylaşma ve kullanma olarak ifade ederken; Davenport, Jarvenpaa ve Beers (1996) bilgiyi elde etme, yaratma, depolama, uygulama ve yeniden kullanma; Alavi (2000) üretim ya da yapılandırma, kaydetme/geri getirme, aktarma ve uygulama; Grover ve Davenport (2001) üretme, kodlama ve aktarma; Çınar (2002), Dağlı ve Uzunboylu (2007) bilginin elde edilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması şeklinde ifade etmektedir. Bu araştırma, Çınar (2002) ve Dağlı ve Uzunboylu (2007) tarafından tanımlamış olan bilgi yönetim süreci bileşenlerini temele almaktadır. Bilgi yönetim sürecini oluşturan her bir bileşen aynı zaman bilgiyi yönetmede bir yeterlik alanını göstermektedir. *Bilginin elde edilmesi;* Bilgi elde etme ve dönüştürme, içsel ya da dışsal yeni bilgi oluşturulmasından, var olan bilgiden yeni bakış açıları oluşturulmasına kadar her şeyi kapsar (Martin, 2000: 31). Çınar (2002;27)'a göre; bilgi elde edilmesi, örgütün dış çevresinde gelişen ve örgütü ilgilendiren formal ve informal bilgilerle, açık ve örtük bilgilerin örgüt içine alınması, iç bilgilerle çözümleme ve bireşiminin yapılarak, yeni bilgi ve düşünce oluşturulmasıdır. Almış'a göre (2010) bilgi sadece örgüt içindeki kaynaklardan (çalışanlardan, bilgi ambarlarından veritabanından vb.) elde edilmez. Canlı bir organizmaya benzeyen örgütler, örgüt dışından, yani çevresinden sürekli bilgi elde etmek zorundadır. Yani örgüt, hizmet verdiği müşterilerden, üniversitelerden, bilimsel yayınlardan ve aynı hizmeti veren diğer örgütlerden de bilgi alarak yaşamını sürdürmek durumundadır. *Bilginin paylaşılması;* Bilginin paylaşılması kısaca, çalışanların ihtiyaç duydukları bilgiye mümkün olabildiğince kolay ve hızlı biçimde erişebilmelerini temin etmeye yönelik sistem, uygulama ve süreçlerin tümünü ihtiva etmektedir (Koza, 2008:139). Bilgi birçok yolla paylaşılmaktadır. Bilgi; telefon, posta, e-mail, faks ya da depolanmış lokal yerlere girilerek paylaşılır. Bilgi paylaşımı zaman ve gayret gerektirir. Bilgi paylaşımının amaçlarından biride bilgiyi hemen paylaşmak, bilgiyi güncelleştirmek ve kabul edebilir hale getirmektir (Yeniçeri ve İnce, 2005:124). Bilgi yönetiminin etkililiği bir örgütün yeni bilgi üretebilme ve mevcut bilgiyi aktarabilme kapasitesiyle doğru orantılıdır. Bu bakımdan bilginin transferi ve paylaşılması ile örgütün performansı arasında yakın bir ilişki olduğu kabul edilmektedir (Sveiby ve Simons, 2002: 20). *Bilginin kullanılması;* Her ne kadar bilginin üretilmesi ve geliştirilmesi, tasnif edilmesi ve paylaşılması önemli ise de bilgi ancak kullanıldığı ve değerlendirildiği ölçüde fayda sağlar. (Zaim, 2005: 227). Üretilen ve dağıtılan bilginin kullanıcı tarafından kullanılabilmesi, kullanıcının onu anlama ve yorumlamasına bağlıdır. Bu durum kullanıcının hem bilgi okuryazarı olmasını hem de sınıflama, çözümleme, bireşim, uslamlama gibi üst düzey bilişsel stratejileri iyi kullanma becerisini gerektirir (Çınar, 2002:36). Wilhelmij ve Schmidt'e (2000) göre bilgi yönetimi uygulamalarının başarısının, bilginin ne ölçüde etkili ve etkin biçimde kullanıldığına, bu bilginin ne ölçüde davranışlara yansıdığına ve hayata geçirildiğine bağlı olduğu ileri sürülmektedir. *Bilginin depolanması,* bilginin

saklanması (depolanması) elde edilen bilgi kaybını önleyen bir süreçtir. Bilginin saklanması bir örgüt tarafından benimsenen davranışlardaki değişimlerin korunması ve örgütün alt bölümlerine bu değişimlerin aktarılıp, benimsetilmesi olarak açıklanabilir. Bireyler ve örgütler belirli düzeydeki bellek sistemlerinde bilgi saklarlar (Yeniçeri ve İnce, 2005:117). Bir örgütün bilgi üretmesi ve bu bilgiyi etkili biçimde kullanarak ondan değer elde etmesi ancak geçmişten gelen kurumsal bilgi ve birikimle mümkün olmaktadır. Bu bakımdan organizasyonların sahip olduğu bilgiyi yeniden kullanabilecekleri şekilde saklamaları gerekmektedir (Aktan ve Vural,2005:216; Çınar, 2002).

Bilgi yönetimi, eğitim ve öğretimin kalitesini etkileyen eğitim yönetimini desteklemek için kullanılabilir. Eğitim sisteminde mevcut veri ve bilgilerin bilgi yönetimi aracılığıyla kullanılması, okulları, klasik bürokrasi gibi endüstri çağının kalıntılarından kurtarıp onları bilgi çağına hazırlayabilir. Okullar ürettikleri ve topladıkları çok miktarda veriyi, anlamlı bilgiye nasıl dönüştürecekleri ve mantıklı kararlar vermede nasıl kullanacaklarını, bilgi yönetimi sayesinde bilebilirler (Petrides ve Guniney, 2002). Günümüzde bilginin kaynağı olan okulların bilgi yönetimini benimsemesi, okulların sürekli gelişim sürecinde, gelişim ve değişimi yönlendirme işlevini gerçekleştirmesi gerekmektedir (Celep ve Çetin, 2003:5). Eğitim sisteminin temel işlevsel bölümünü oluşturan okulların kendisinden beklenen bu değişim ve dönüşüm eylemini başlatma ve sürdürme görevini yerine getirmesi ancak bilgiyi etkin şekilde yönetebilecek okul yöneticileri ile mümkün olacaktır.

Eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan pek çok araştırma mevcuttur (Rowley, 2000; Çetin, 2002; Çınar, 2004; Kidwell, Linde ve Johnson, 2005; Martin ve Marion, 2005; Erten, 2006; Kılıç, 2007; Özsarıkamış, 2009; Akçakaza, 2009; Üzüm, 2009; Almış 2010; Kocadağ, 2010; Erdoğan, 2010; Karakoç, 2010; Şahin, 2010; Balkar, 2012; Çelebi, 2013; Yiğit, 2013;Avcı 2014; Özgözcü, 2015).

Okul yöneticileri, her gün okula geldiklerinde değişik problemlerle karşılaşır ve bunlara çözüm bulmaya çalışırlar (Şişman, 2004:19). Okul yöneticisi açısından problem çözme, örgütün çevresini, imkânlarını iyi tanıyarak, karşılaşılan problemlere uygun çözümler üretmektir. Örgütün amacına başarıyla ulaşması ve kendini sürekli yenilemesi, problem çözme tekniklerinin iyi kullanılmasıyla mümkündür (Semerci ve Çelik, 2002). Problem çözme kavram olarak ilk kez 1960'lı yıllarda Howard Barrows tarafından Kanada'da tıp eğitiminde kullanılmasına rağmen ilk olarak ABD'li eğitimci John Dewey tarafından eğitimde kullanılmaya başlanmış ve sistemleştirilmiştir. Kruger (1997)'e göre problem çözme; istenmeyen durumlara müdahalenin sistematik sürecidir.

Problem çözme bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Bu süreç, koşullara uyarak ya da engelleri azaltarak gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye ulaştırmanın yollarını arar. Problem çözme öğrenilmesi, elde edilmesi gereken bir yetenektir. Yaratıcı düşünce, zekâ, duygu, irade ve eylemi kendinde birleştirir. Problem çözme sırasında zihin, muhakeme, mukayese ve değerlendirmeler yapmaktadır (Bingham, 1998; 23-24). Büyükkaragöz (1995) problem çözme becerisini, "kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin kullanıma hazır olacak şekilde birleştirerek bir sorunun çözümüne uygulanabilme düzeyi olarak tanımlamaktadır. Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özelliklerini Koberg ve Bagnal (1981), şöyle sıralamaktadır: Yenilikçidir; tercih ve kararlarını açıkça belirtir; sorumluluk duygusuna sahiptir; esnek düşünür; cesaretli ve maceracıdır; farklı fikirler ortaya koyar; kendine güvenir; ilgi alanları geniştir; mantıklıdır ve nesnel davranır; rahat ve duygusaldır; etkin ve enerji doludur; yaratıcı ve üreticidir, eleştirel bir yapıya sahiptir. Heppner'e (1982) göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme bu tanımda, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yöneltmek olarak ele alınmıştır.

Okul yöneticilerinin birçok farklı seçenekler arasından seçim yapması, her durumda en iyi çözümü üretmesi, bunun için de problem çözme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir (Güçlü, 2003:4). Problem çözme süreci; problemin farkına varılması ve tanımlanması, amacın belirlenmesi, çözüm seçeneklerinin oluşturulması ile değerlendirilmesi, karar verme ve değerlendirmeyi içermektedir (Köstereliogiu, 2007). Problem çözme süreci, yönetimin önemli bir parçasıdır. Kişi, bireysel problem çözme yeteneklerini geliştirdiği sürece örgütteki problemleri daha kolay çözebilmektedir (Ülger, 2003:2). Bu da ancak bu konuda bir takım bilgilerin elde edilmesi, içselleştirilmesi ve deneyime dönüştürülmesi ile mümkün olacaktır.

Problem çözme becerisi ile ilgili literatürde çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmalardan bazıları şu şekildedir (Köstereliogğlu, 2007; Esen, 2012; Güçlü, 2003; Kurt, 2009; Giray, 2006; Kayıkçı, 2007; Arın, 2006;Tokyay, 2001; Sadıkoğlu, 2007;Üstün ve Bozkurt, 2000).

Eğitimde karşılaşılan problemler, eğitim sisteminin gelişimini sağlayan ona yön veren itici güçlerdir. Bu anlamda problemsiz bir eğitim sistemi düşünmek oldukça zordur. Bu nedenle, eğitim sistemindeki her çeşit problemin çözümü ile baş edebilmek gerekir (Küçükahmet, 2000). Başaran'nın (1996) ifadesiyle yönetim esas itibari ile problem çözme sürecidir. Bu bağlamda etkili yönetim için okul yöneticilerinin problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticileri okul ortamında dışsal ya da içsel kaynaklı problemlere çözüm bulmada farklı yeterliklere ihtiyaç duymaktadır. Bu yeterliklerden birinin de bilgi yönetimi yeterli olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu çerçevede herhangi bir araştırmanın olmaması büyük bir eksiklik olarak kabul edilebilir. Bu araştırma ile ilgili literatür kapsamında birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülen iki değişken arasındaki ilişkiler ortaya konulacaktır. Araştırmadan elde edilen sonuç ve sonuca dayalı olarak yapılacak önerilerin eğitim yönetimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliklerinin problem çözme becerilerini yordama düzeyini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin algılarına göre bilgiyi yönetme yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin algılarına göre problem becerileri ne düzeydedir?
3. Okul yöneticilerinin bilgiyi yönetme yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin bilgiyi yönetme yeterlikleri problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaya dönük betimsel bir araştırmadır. Araştırma " genel tarama modeline" göre düzenlenmiştir. Genel tarama modellerinden ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır(Karasar, 2003, ;77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Kilis ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan 61 okul müdürü, 10'u müdür başyardımcısı, 90'ı müdür yardımcısı olmak üzere toplam 161 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Evrenin hepsine ulaşmak mümkün olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 122 'sinin (%92,4) erkek, 10'unun (%7,6) kadın olduğu görülmüştür. Yaş dağılımlarına baktığımızda 12'sinin (%9,1) 20-30 yaş aralığında, 55'inin (%41,7) 31-40 yaş aralığında, 42'sinin (%31,8) 41-50 yaş aralığında, 23'ünün de (%17,4) 51 ve üzeri yaş aralığındadır. Görev yapılan süre değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında 57'sinin (%43,2) 1-5 yıl, 21'inin (%15,9) 6-10 yıl, 18'inin (%13,6) 11-15 yıl, 36'sının (% 27,3) 16 ve daha fazla yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin branş dağılımlarına bakıldığında 47'sinin (%35,6) sınıf öğretmeni, 41'inin (%31,1) sosyal alanlar öğretmeni, 32'sinin (%24,2) Fen alanları öğretmeni, 12'sinin (%9,1) diğer alan öğretmeni olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 49'u (%37) okul müdürü, 83'ü (%62,9) müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993; Akt: Savaşır ve Şahin, 1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Problem Çözme Envanteri ve Çınar (2002) tarafından, Milli Eğitim Yöneticilerinin bilgi konusundaki yeterliklerini saptamak amacı ile ölçme aracı olarak hazırlanan "Bilgi Yönetimi Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Problem Çözme Ölçeği

Problem çözme ölçeği P.P.Heppner ve C. H. Peterson tarafından 1982 yılında geliştirilmiş, Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993 yılında Türkçe' ye uyarlanmıştır. Envanter 35 maddeden oluşan 1-6 arası puanlanan likert tipindedir. Envanterde verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilmiştir. Puanlama sırasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutularak, 1, 2, 3, 4,11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme

becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir (Savaşır, Şahin, 1997;79). Bu araştırmada problem çözme ölçeğinin Cronbach alfa değeri ölçeğin geneli için 0.82 olarak bulunmuştur.

Bilgi Yönetimi Ölçeği

Bilgi yönetimi ölçeği Çınar (2002) tarafından geliştirilmiş olup toplam 53 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "Bilginin elde edilmesi"(1-10 arası maddeler), "Bilginin paylaşılması"(11-30 arası maddeler), "Bilginin kullanılması"(31-38 arası maddeler) ve "Bilginin depolanması"(39-53 arası maddeler) olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çınar (2002) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı tarafından kullanılan ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach-Alpha katsayıları alt boyutlara göre hesaplanmış ve Ölçeğin alt boyutları içinde yer alan "Bilginin elde edilmesinde, .83; Bilginin paylaşılmasında, .93, Bilginin Depolanmasında, .90, "Bilginin kullanılması" alt boyutunda .82"dür. Bu araştırmada bilgi yönetimi yeterliği ölçeğinin güvenirliği tekrar hesaplanmış ve alt faktörlerinin α katsayıları, Bilginin elde edilmesi α=0,80; Bilginin paylaşılması α=0,83; Bilginin kullanılması α=0,78; Bilginin depolanması α=0,85 şeklinde bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Kişisel bilgi formu, bilgi yönetimi ölçeği ve problem çözme becerileri ölçeğinden oluşan veri toplama araçları araştırmacı tarafından Kilis'teki tüm okullar ziyaret edilerek, dağıtılıp, toplanmıştır. Toplam 161 ölçek dağıtılmış, 145 tanesi geri dönmüş eksik ve hatalı doldurulanlar çıkarıldıktan sonra geriye 132 ölçek kalmıştır. Analiz işlemleri 132 ölçek üzerinden yapılmıştır. Demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, kıdem, branş, görev) ve veri toplama araçlarında yer alan maddelere ilişkin betimsel analizler, frekans ve yüzde dağılımları ile incelenmiştir. Araştırmada yukarıdaki analizlerin yanı sıra; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Son olarak ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Toplanan verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasında ve verilerinin analizinde "SPSS for Windows 15.0" paket programından faydalanılmıştır.

Bilgi yönetimi ölçeğinden ve alt ölçeklerinden ve Problem Çözme Ölçeğinden ve alt ölçeklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında tablo 1'de ve tablo 2'de yer alan puan aralıkları karşılığı gelen derecelendirme düzeylerinden yararlanılmıştır.

Tablo 1: Bilgi Yönetimi Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalamasının Derecelendirme Düzeyleri

Derece	Seçenekler	Puan aralıkları	Değerlendirme
1	Hiçbir zaman	1,00-1,80	Yetersiz
2	Nadiren	1,81-2,60	Alt düzey yeterlik
3	Bazen	2,61-3,40	Orta düzey yeterlik
4	Çoğu zaman	3,41-4,20	Üst düzey yeterlik
5	Her zaman	4,21-5,00	En üst düzey yeterlik

Tablo 2: Problem Çözme Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalamasının Derecelendirme Düzeyleri

Derece	Seçenekler	Puan aralıkları
1	Her Zaman	1.00 – 1.82
2	Çoğunlukla	1.83 – 2.65
3	Sık Sık	2.66 – 3. 48
4	Arada Sırada	3.49 – 4.31
5	Ender Olarak	4.32 – 5.14
6	Hiçbir Zaman	5.15 – 6.00

BULGULAR

1.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yanıt aranan sorulardan birincisi "Okul yöneticilerinin algılarına göre bilgiyi yönetme yeterlikleri ne düzeydedir" idi. Soruya cevap bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda aşağıdaki tablo 3'de yer alan veriler elde edilmiştir.

Tablo 3: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Yeterliliğine İlişkin Sonuçlar

	N	$\bar{X}$	*S*
Bilginin elde edilmesi	132	3,82	0,42
Bilginin paylaşılması	132	4,16	0,55
Bilginin kullanılması	132	3,46	0,52
Bilginin depolanması	132	3,93	0,50
Bilgi yönetimi toplam	132	3,92	0,38

Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticileri, bilginin elde edilmesi ($\bar{x}$ =3,82), bilginin paylaşılması ($\bar{x}$ =4,16), bilginin kullanılması ($\bar{x}$ =3,46) ve bilginin depolanması ($\bar{x}$ =3,93) alt boyutlarında kendilerini "*Üst Düzeyde Yeterli*" görmektedir. Tüm alt boyutlardan alınan puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında bilginin paylaşılması alt boyutu ($\bar{x}$ =4,16) en yüksek düzeydeyken, bilginin kullanılması alt boyutu ($\bar{x}$ =3,46) en düşük düzeyde kalmıştır. Buradan okul yöneticilerinin kendilerini en fazla bilginin paylaşılması alt boyutunda yeterli gördükleri, bilginin kullanılması alt boyutunda ise en az düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıt aranan sorulardan ikincisi "Okul yöneticilerinin algılarına göre problem çözme becerileri ne düzeydedir" idi. Soruya cevap bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda aşağıdaki tablo 4'de yer alan veriler elde edilmiştir.

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

	N	$\bar{X}$	*S*
Problem çözme becerisi	132	2,59	0,47

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticileri, problem çözme becerisi toplamda ($\bar{x}$ =2,59) kendilerini "çoğunlukla" düzeyinde yeterli görmektedir. Problem çözme ölçeğinden alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir (Savaşır, Şahin, 1997;79). Tablo 4'de görüldüğü gibi bu araştırmada yöneticilerin kendilerine verdiği puanların düşük olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlere çözüm üretmede kendilerini yeterli gördüğü söylenebilir.

3.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yanıt aranan sorulardan üçüncüsü "Okul yöneticilerinin bilgiyi yönetme yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" idi. Soruya cevap bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda aşağıdaki tablo 5'da yer alan veriler elde edilmiştir.

Tablo 5: Bilgi Yönetimi Yeterliği ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Korelâsyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
Bilgiyi elde etme	1					
Bilgiyi paylaşma	,510**	1				
Bilgiyi kullanma	,256**	,298**	1			
Bilgiyi depolama	,320**	,394**	,499**	1		
Bilgi yönetimi toplam	,656**	,854**	,605**	,750**	1	
Problem çözme becerisi	-,220*	-,269**	-,141	-,358**	-,352**	1

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

Tablo 5 incelediğinde, bilgiyi elde etme yeterliği ile problem çözme becerisi arasında (r = -.205) negatif yönde p<.05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Normal şartlarda ilişkinin negatif yönde olması değişkenlerden biri artarken diğerinin azaldığı anlamına gelmektedir. Ancak problem çözme ölçeğinden alınan puanların artması problem çözmede yetersizlik, puanların azalması problem çözmede yeterlik anlamına geldiğinden buradaki negatif ilişkinin yorumlanmasında normal şartların aksine her iki değişkeninde artması anlamına gelecektir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin bilgiyi elde etme yeterlikleri arttıkça problem çözme becerileri de artmaktadır. Bilgiyi paylaşma (r = -.269) ve bilgiyi depolama(r = -.358) alt boyutları ile problem çözme becerisi arasında negatif yönde p<.01 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilgiyi kullanma yeterliği alt boyutu ile problem çözme becerisi arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Bilgi yönetimi yeterliği ile problem çözme becerisi (r = -.352) arasında negatif yönde p <.01 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buradan bilgi yönetimi yeterliğine sahip okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yüksek olacağı söylenebilir.

3.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yanıt aranan sorulardan dördüncüsü "Okul yöneticilerinin bilgiyi yönetme yeterlikleri problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" idi. Soruya cevap bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda aşağıdaki tablo 6'da yer alan veriler elde edilmiştir.

Tablo 6: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Yeterliklerinin Problem Çözme Becerilerini Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	*B*	*SH_B*	*β*	*t*	*p*	*R*	*R^2*	*F*	*p*
Sabit	4,283	,398		10,772	,000	0,352	0,124	18,375	0,000
Bilgi Yönetimi	-,432	,101	-,352	-4,287	,000				

Tablo 6'ya göre okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliklerinin problem çözme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R^2=.124; $F_{(1-131)}$=18,375; p<0.01). Bu sonuca göre bilgi yönetimi yeterlik alanının, problem çözme becerisi toplam varyansının %12'sini açıkladığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılana analizler sonucunda, okul yöneticileri bilgiyi elde etme, paylaşma, kullanma ve depolama alt boyutları ile bilgi yönetimi toplamda kendilerini üst düzeyde yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda; Çınar'ın (2002) "Eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimindeki yeterlikleri"

araştırmasında milli eğitim yöneticileri bilgi yönetiminin bilginin elde edilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması boyutlarında kendilerini "üst düzeyde yeterli görmekte iken, okul müdürleri ve ilköğretim müfettişleri milli eğitim Yöneticilerini "orta düzeyde" yeterli görmektedir. Sakarya (2006) tarafından yapılmış olan çalışmada hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin görüşleri alınmış, her iki grupta okul yöneticilerini bilginin kullanılması boyutunda orta düzeyde yeterli diğer boyutlarda üst düzeyde yeterli; Kılıç (2007) tarafından yapılmış olan eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimindeki yeterlikleri araştırmasında, milli eğitim yöneticileri, ilköğretim müfettişleri ve okul müdürlerinin bilgi yönetimi yeterlik alanlarına ilişkin öz değerlendirmelerinde bilgiyi örgütlerinde üst düzey yeterlikte elde ettiklerini, paylaştıklarını ve depoladıklarını; orta düzey yeterlikte yani daha az kullanabildiklerini ifade ettikleri rapor edilmektedir. Almış'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada benzer bulguları ortaya konulmuştur. Almış, okul yöneticilerinin bilgiyi elde etme, kullanma, paylaşma alt boyutlarında üst düzeyde yeterli, bilgiyi depolamada ise orta düzeyde yeterli olduklarını tespit etmiştir. Özsarıkamış (2009) tarafından yapılan ilköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri adlı çalışmada okul müdürleri bilgi yönetimi toplamda ve alt boyutlarında kendilerinin üst düzeyde yeterli olarak algıladıkları, yine aynı araştırmada, öğretmenler de kendi okul yöneticilerini bilgi yönetimi konusunda üst düzeyde yeterli olarak algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Akçakaza (2009) tarafından yapılan ilköğretim okullarında bilgi yönetimi adlı çalışmada okul yöneticileri bilgi yönetimi konusunda kendilerini en üst düzeyde yeterli olarak algılarken, öğretmenler kendi okul yöneticilerini bilgi yönetimi konusunda üst düzeyde yeterli olarak algılamaktadırlar. Kocadağ (2010) tarafından yapılmış olan ilköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlilikleri adlı çalışmada okul yöneticileri kendilerini bilginin kullanılması alt boyutunda orta düzeyde, diğer boyutlarda üst düzeyde yeterli olarak algıladıkları sonucu rapor edilmiştir. Üzüm (2009) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticileri bilgi yönetimi konusunda kendilerini üst düzeyde yeterli olarak algılamaktadır. Balkar'ın (2012) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerini yüksek düzeyde yeterli olarak algıladıkları bildirilmiştir. Avcı (2014) tarafından yapılmış olan araştırmada okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliği kendi algılarına göre yüksek düzeyde bulunmuştur. Tüm bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak genel bir değerlendirme yapmak gerekirse; okul müdürleri gerek kendi görüşlerine göre gerekse öğretmenlerin görüşlerine göre bilgi yönetimi konusunda yeterli görülmektedir. Bu sonuç eğitim sistemi adına olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Erdoğan'nın (2000: 190) belirttiği gibi bilgi, yöneticinin karar almasında, politikalar geliştirmesinde, değerlendirme yapmasında, sorunları belirlemesinde ve daha birçok etkinlikte başvurabileceği en temel kaynaktır. Yöneticinin yaptığı her iş için bir bilgi temeline ihtiyacı olur. Yöneticinin gerektiği zaman gerekli bilgiye ulaşabilmesi yaptığı işi etkinleştirmesi açısından önemlidir. Erten (2006:2) eğitim kurumlarının, bilgi yönetimini benimsediklerinde, sürekli gelişimin yaşandığı bu süreçte gelişim ve değişimin yönlendiricisi olacağını ifade etmektedir.

Okul yöneticileri problem çözme envanteri genelinde kendilerini problem çözme becerilerine sahip olmada çoğunlukla düzeyinde yeterli görmektedir. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçları incelediğimizde birçoğunun bu araştırmada elde edilen sonuçla örtüştüğü (Köstereliogğlu, 2007; Esen,2012; Güçlü,2003; Kurt,2009; Giray,2006; Kayıkçı,2007; Arın,2006; Akça ve Yaman, 2009) bunun aksine bazılarının örtüşmediği (Tokyay,2001; Sadıkoğlu,2007;Üstün ve Bozkurt,2000) görülmektedir. Köstereliogğlu'nun (2007) yapmış olduğu araştırma bu araştırma sonucu destekler niteliktedir. Köstereliogğlu (2007), Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki" konulu çalışmasında okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin çözümünde, aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket etmeyip, problemleri çözerken düşünerek, acele kararlar vermeden çözüm yoluna gittikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda, yöneticilerin problem çözümüne karar verirken seçeneklerin sonuçlarını karşılaştırmayı ihmal etmedikleri, problemin çözümü konusunda her türlü bilgiyi topladıkları, problemi çözmek için bütün yolları değerlendirdikleri, problemi çözme konusunda kendilerine güvendikleri ve planlı bir şekilde elindeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşıp ulaşmadığını ölçtükleri sonucuna ulaşmıştır. Akça ve Yaman(2009) tarafından yapılmış olan araştırmada okul yöneticilerinin problem çözmede yeterli oldukları bildirilmiştir. Esen'de (2012) okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki adlı çalışmasında okul yöneticilerinin problem çözme yeterliklerinin üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güçlü(2003) tarafından yapılmış olan lise müdürlerinin problem çözme becerileri adlı çalışmada okul müdürlerinin problem çözme konusunda kendileri yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bir çok araştırmada okul yöneticileri kendilerini problem çözme konusunda yeterli görse de bazı araştırmalarda tersi sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Üstün ve Bozkurt (2000)'un ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler adlı

çalışmalarında okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. İlgili literatür doğrultusunda, problem çözme becerisinin okul yöneticileri için bir yeterlik alanı olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları farklılaşsa da okul yöneticilerin bu alanda yeterli hale getirilmesi zorunluluk gibi görülmektedir.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri ile problem becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan korelasyon analizi sonucunda, bilginin elde edilmesi yeterliği, bilginin paylaşılması yeterliği, bilginin depolanması yeterliği alt boyutları ve bilgi yönetimi toplam yeterlik ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak bilginin kullanılması ile problem çözme becerisi arasında olumlu ya da olumsuz herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Genel olarak baktığımızda okul yöneticilerinin bilgi yönetimi konusunda yeterlikleri arttıkça problem çözme becerilerinin artabileceği, bunun aksine bilgi yönetiminde yeterlik azaldıkça problem çözme becerisinin de azalabileceği söylenebilir.

Son olarak bilgi yönetimi yeterliğinin problem becerisini yordama düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analizlerde, bilgi yönetimi yeterliğinin problem çözme becerisini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güven ve Akyüz (2001) tarafından yapılmış olan araştırmada problem çözme konusunda yeterli bilgiye sahip olmanın, etkili çözüm yolu bulma olasılığını arttırdığı sonucu elde edilmiştir. Bu durum, okul yöneticilerinin problem çözme yeterliklerinin artırılabilmesi için, yönetsel bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bilgi yönetimi ölçeğinden alınan puanlar okul yöneticilerinin genel anlamda bilgi yönetiminde üst düzeyde yeterli olduğunu göstermektedir. Ancak bilginin kullanılması alt boyutunda alınan puanların orta düzey yeterlik sınırına yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin bilginin kullanılması yeterliği alt boyutunda gelişmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir. Yine okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliklerinin problem çözme becerilerinin önemli bir yordayıcısı olmasından yola çıkarak bilgi yönetimi konusunda yeterlik kazanmaları önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

Akçakaza, G. (2009). *İlköğretim Okullarında Bilgi Yönetimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Aktan, C. C. ve Vural, İ.Y.(2005). *Bilgi Yönetimi ve Bilgi Sistemleri*. Konya: Çizgi Kitapevi.

Alavı, M. (2000). Managing organizational knowledge. In R. W. Zmud (Ed.), *Framing the domains of IT management projecting the future…through the past* Cincinnati, OH: Pinnaflex Education Resources, Inc. 15-28.

Almış, S.(2010). *Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetime İlişkin Yeterlikleri:Sinop Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Amidon, D. M. (2000). *"The Momentum of Knowledge Mangement (Bilgi Yönetimi Hareketi),(Çeviren:Gülgün :Kakutlu*)". (Erişim: **http://www.entovation.com** /momentum/ mom_tk.htm 10.09.2013 tarihinde indirilmiştir).

Arın, A.(2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Avcı, S. (2014). *Ortaokul eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlilikleri (Bağcılar ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Balkar, B. (2012). Ortaöğretim *okulu müdürlerinin liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerindeki rolü*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi,* İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara.

Bennet, A.and David, B.(2003). "The Partnership Between Organizational Learning And Knowledge Management", *Handbook on Knowledge Management, Volume 1: Knowledge Matters,* (Ed.), Clyde W. , Holsapple, Heidelberg: Springer-Verlag, ss. 439-460.

Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi.* İstanbul: M.E.B Yayınları.

Büyükkaragöz, S.(1995). *Genel Öğretim Metotları,* Konya :Atlas Kitabevi.

Celep, C. ve Çetin, B.(2003). *Bilgi Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Chen, L. (2006). "Effect of Knowledge Sharing To Organizational Marketing Effectivenessi in Large Accounting Firms That Are Strategically Aligned". *The Journal of American Academy of Business,* 9(1), 176-182.

Çelebi, Y. (2013). *Anadolu ve meslek lisesi yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliklerinin, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yenimahalle ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara : Pegem A Yayıncılık.

Çetin, B. (2002). *Bilgi Yönetimi Açısından İlköğretim Okul Yöneticilerinin Gösterdikleri Davranışlara İlişkin Öğretmen Algıları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Çınar, İ.(2002). *Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimindeki Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çınar, İ.(2004). Bilgi Yönetiminde Eğitim Yöneticilerinin Yeterlilikleri. "Malatya Örneği". XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (Erişim: http:// www. pegam.net/ dosya/ doküman / 452. Pdf. 01.12.2013 tarihinde indirilmiştir.)

Dağlı, G. ve Uzunboylu, H. (2007). İlköğretimde Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimine Yönelik Yeterlilikleri (KKTC, Lefkoşa Örneği). *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(4):68-79.

Davenport, T. H., Jarvenpaa, S. L. ve Beers, M. C. (1996). Improving Knowledge Work Processes. *Sloan Management Review*, 37, 53-66.

Erdoğan, H. (2010). *Mersin ortaöğretim okullarında bilgi yönetimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, İ.(2000),*Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği,* İstanbul*:* Sistem Yayıncılık.

Erdoğmuş, N. (2004), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erten, P. (2006). *Okul yöneticilerinin bilgi yönetimini etkili kullanabilme becerileri (Elazığ ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Esen, U.(2012). *Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Giray, N. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme, Problem Çözme Yeterliliği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Grover, V. ve Davenport, T. (2001). General Perspective on Knowledge Management: Fostering a Research Agenda. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 5-21.

Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi, Güz*-(160), 273–279.

Gümüştekin, G.E. (2004). Bilgi Yönetiminin Stratejik Önemi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 18, 201-212.

Güven. A. ve Akyüz, M. (2001). Ögretmen adaylarının iletisim ve problem çözme becerilerine iliskin görüsleri. Ege Egitim Fakültesi Dergisi, 1(1),13 22.

Heppner, P.P. & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personel problem solving inventory. *Journal Of Counseling Psychology,* 29(1), 66–75.

İpçioğlu, İ. ve Erdoğan, Z. (2005). *İşletmelerde Liderlik ve Bilgi Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma.* (Erişim: http://iibf.ogu.edu.tr /kongre/bildiriler/15-01.pdf 08.09.2013 tarihinde indirilmiştir).

Karakaş, M. (2002). *Geçmişten Günümüze Bilgi Yönetimi* .(Erişim:/cm/pages/mkl_gos.php?nt=135.htm 01.09.2013 tarihinde indirilmiştir).

Karakoç, R. (2010). *Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi sürecini etkili kullanabilme becerileri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Kayıkçı, H.(2007). *Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Yaklaşımları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kıdwell, J. J., Linde, K. M. V. ve Johnson, S. L. (2000). Knowledge Management Practices Applying Corporate in Higher Education. *Educause Quarterly*, 4.

Kılıç, İ.(2007). *Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Yeterlilikleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

King, W. R. (2009). *Knowledge Management and Organizational Learning*. Pittsburgh: Springer.

Koberg, D. ve Bagnal, J. (1981). *The Universal Traveler*. California:Kaufman Inc.

Kocadağ, A.S.(2010).*İlkokul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Yeterlikleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koza, M.(2008). *Bilgi Yönetimi.* İstanbul: Kum Saati Yayınları LTD. ŞTİ.

Köstereliogğlu, M. A. (2007). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficacy ın problem solvig amongteacher assistance teams and school staff. *Journal of Educational Research,* 90(3): 164-168.

Kurt, T. (2009). *İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Liebowitz, J. (2004). A knowledge management strategy for the Jason organization: A case study. *Journal of Computer Information Systems*, 44(2): 1-5.

Martin, J.S.& Marion, R.(2005). Higher Education Leadership Roles in Knowledge Processing, *The Learning Organization,* 12(2), 140-151.

Martin, B. (2000). Knowledge Management Within The Context of Management: An Evolving Relationship. *Singapore Management Review.* 22(2).

Özgözcü, S.(2015). *Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Liderlik Davranışları, Bilgi Yönetimi Ve Örgüt Kültürü İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gaziantep üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Gaziantep.

Özsarıkamış, S. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Petrıdes, L. A. ve Guniney, S. Z. (2002). Knowledge Management for School Leaders: An Ecological Framework for Thinking Schools. *Teachers College Record*, 104(8):1702-1717.

Plunkett, P. T. (2001), Managing Knowledge&Work: An Overview of Knowledge Management, *Knowledge Managemen! Working Group ofthe Fed.eral ChieflInformation Officers Council,* August.

Rowley, J. (2000). Is higher education ready for knowledge management?. *International journal of educational management*, *14*(7), 325-333.

Sadıkoğlu, P.(2007).*Endüstri Meslek Lisesi Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sakarya, M.(2006).*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilgi Yönetimindeki Yeterlikleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Savaşır, İ., Şahin, H. N, (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Saygılı, H. (2000) *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Semerci, N. ve Çelik, V.(2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(30): 205- 218.

Sveiby, K. E., and Simons, R. (2002). Collaborative climate and effectiveness of knowledge work-an empirical study. *Journal of Knowledge Management*, *6*(5): 420-433.

Şahin, C. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin bilgi yönetimi becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, N, Şahin, N.H., Heppner, P.P. (1993). Psychometric Properties Of The Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*. *17*(4): 379–396.

Şişman, M. (2004), *Öğretim Liderliği*, Ankara :Pegem A Yayıncılık.

Tiwana, A.(2003) *Bilginin Yönetimi* (Çev. Elif Özsayar). İstanbul: Dışbank Kitapları.

Tokyay N. (2001), *Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri (Kayseri Örneği),* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Ülger, Ö. E. (2003).“*Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi”*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Üstün, A.&Bozkurt, E. (2003), İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1): 13-20.

Üzüm, S. (2009). *Resmi ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Wilhelmij, P., Schmidt, R. (2000). Where Does Knowledge Management Add Value, *Journal of Intellectual Capital,* 1(4):366–380.

Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Yayım A.Ş.

Yeniçeri, Ö. and İnce, M.(2005). *Bilgi Yönetim Stratejileri ve Girişimcilik.* İstanbul: IQ Kültür – Sanat Yayıncılık.

Yiğit, Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul (örgüt) algıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Ünivesitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Zaim, H.(2005). *Bilginin Artan Önemi ve Bilgi Yönetimi.* İstanbul: İşaret Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 11 ISSN: 2146-9199

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE ALGILANAN ÖRGÜTSEL DESTEK İLİŞKİSİ

Doç. Dr. Ali Rıza Terzi
BAÜN, Necatibey Eğitim Fakültesi
terzioglu53@hotmail.com

Arş. Gör. Hande Çelik
BAÜN, Necatibey Eğitim Fakültesi
handeaydinli@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, lise ve ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenler tarafından algılanan örgütsel destek arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir ve nicel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu 276 kişilik bir öğretmen grubundan oluşmaktadır. Araştırma verileri, Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği ve Liderlik Davranışları Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin Eisenberger ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen tamamı 36 sorudan oluşan ve Eisenberger ve diğerleri (1997) ve Rhoades, Eisenberger ve Armeli (2001) tarafından kullanılmış olan 8 soruluk kısa formunun Akalın (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan "Liderlik Davranışları Ölçeği" ise Terzi (2012) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin daha çok demokratik liderlik stiline sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada algılanan örgütsel desteğin liderlik stillerinden demokratik liderlik ile yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, demokratik liderlik stilinin algılanan örgütsel desteğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Liderlik stilleri, algılanan örgütsel destek, demokratik liderlik, otokratik liderlik, ilgisiz liderlik.

RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED ORGANIZATIONAL SUPPORT AND LEADERSHIP STYLES OF SCHOOL PRINCIPALS

Abstract

The aim of this research is to analyze the relationship between perceived organizational support and leadership styles of school principals according to high school and primary school teachers' perceptions. Data were collected through Perceived Organizational Support Scale (POSS) Leadership Behavior Questionnaire (LBQ). POSS was developed by Eisenberger et al (1986) and composed of 36 questions, the short form of this scale includes 8 questions and used by Eisenberger et al (1997) and Rhoades, Eisenberger and Armeli (2001). This short version of the scale adapted to Turkish language by Akalın (2006) was used. LBQ used in the study was developed by Terzi (2012). According to study findings, it was found that the school principals have democratic leadership behaviors. Also, it was found that perceived organizational support and democratic leadership are in a positive and significant relationship. Results demonstrate that democratic leadership is a strong predictor of perceived organizational support.

Keywords: Leadership styles, perceived organizational support, democratic leadership, autocratic leadership, laissez-faire leadership.

GİRİŞ

Liderlik stillerinin örgüt ve işgören üzerinde etkileri ve örgütsel değişkenlerle olan ilişkileri örgüt ve yönetim alanyazının önemli araştırma konularındandır. Liderliğin ne olduğu üzerinde tartışmalar sürerken üzerinde en çok anlaşılan konu; liderliğin örgüt üyeleri üzerinde algılanan bir etki olduğu şeklindedir. (Bohn ve Grafton,

2002; Yukl, 1989). Pfeffer (2002) bir işte rekabet avantajını sürdürmek için liderliğin en önemli faktör olduğunu ifade etmektedir. Liderlik biçimleri ile ilgili olarak liderin, ortam ve koşullar gereği bazen iş, bazen işgören öncelikli, bazen demokratik bazen de otokratik davranış sergileyebileceği ileri sürülmektedir. (Yılmaz ve Ceylan, 2011). Bu tür bir bakış açısı liderlik stillerinde durumsallığın hesaba katılması gerektiği ve lider davranışının duruma bağlı bir seyir izleyeceği anlamına gelmektedir.

Yakın geçmişte yapılan liderlik konusundaki araştırmalar incelendiğinde liderlik stilleri ve çeşitli örgütsel ve kişisel değişkenler üzerinde (örgütsel bağlılık, örgütsel kültür, iş doyumu, örgütsel güven, örgütsel destek, denetim odağı vb.) araştırmaların yapılmış olduğu görülmektedir (Akbaba Altun, 2003; Buluç, 2009; Howell ve Avolio, 1993; Karadağ, Başaran ve Korkmaz 2009; Yukl; 1989).

Liderlik stilleri ile ilişkisi araştırılan değişkenlerin biri de algılanan örgütsel destektir (Ahmad ve Yekda, 2010; Hussami, 2008). Örgütlerin, çalışanların örgüt için yaptıkları katkılara değer vermesi ve onların refahlarını önemsemesiyle işgörenlerin bu durumun farkına vararak geliştirdikleri inançlar örgütsel destek olarak tanımlanabilir. Algılanan örgütsel destek, örgüt çalışanlarının arkalarında örgütün varlığını hissetmeleri durumudur (Akalın, 2006; Eisenberger ve Huntington, 1986; Eğriboyun,2013; Özdevecioğlu; 2003).

Gerek liderlik stilleri gerekse örgütsel destek ile ilgili yapılan araştırmalar eğitim örgütlerinde de ilgili değişkenlerin araştırılabilirliğini ortaya koymaktadır. Liderlik stilleri ile örgütsel destek ilişkisinin araştırıldığı bu çalışmada, eğitim örgütlerindeki yöneticilerin benimsediği liderlik stillerinin işgörenler tarafından algılanan örgütsel destek üzerindeki etkisinin belirlenmesi araştırmanın teorik önemini oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların okul yöneticileri açısından örgütsel etkililiği artırmada kullanılabilirliği de araştırmanın uygulamaya dönük önemi olarak ifade edilebilir.

Örgütsel Destek

Bir örgütteki işgörenlerin örgüte yaptıkları katkılara değer verilmesine ve işgörenlerin refahlarının örgüt tarafından önemsenmesine dair oluşturdukları genel inançlar algılanan örgütsel destek kavramının temelini oluşturmaktadır (Eisenberger ve Huntington, 1986; Natunann, Bies ve Martin, 1995). Örgütsel destek teorisine göre, işgörenlersosyo-duygusal ihtiyaçlarının karşılanması ve örgüt için verdikleri artan çabanın ödüllendirileceğine dair örgütten karşılık görmeleri sonucunda örgütsel destek algısı geliştirmektedirler (Eisenberger ve Shanock, 2006; Rhoades ve Eisenberger, 2002). Örgütsel desteğin oluşması birçok değişkenin bir araya gelmesini gerektirir. Bu unsurların bazıları Rhoades ve Eisenberger (2002) tarafından yöneticilerin işgörenleri desteklemesi, çeşitli ödüller, çalışma şartları, adalet, örgüt içindeki iletişim, işgörenlerin eğitimi olarak sıralanmıştır.

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumlarının okulların başarı, kalite ve verimi üzerinde etkisi bulunmaktadır (Yıldız, 2013). Okullarda öğretmenlere elverişli çalışma ortamları sunulması ve okul yöneticilerinin öğretmenleri önemsediklerini hissettirmeleri öğretmenlerde okullarına karşı olumlu tutum ve örgütsel destek algısı oluşturabilir (Sezgin Nartgün ve Kalay, 2014).Destekleyici bir örgüt, işgörenlerinin fikirlerini, eleştiri ve önerilerini dinlemekte, onlara iş güvencesi sağlayarak iş kaygısını ortadan kaldırmakta, örgüt içi iletişimi yüksek düzeyde ve pozitif yönde tutmakta ve astların üstlerle olumlu ilişkiler geliştirmelerini hedeflemektedir (Eisenberger ve Huntington, 1986; Özdevecioğlu, 2003; Ulukapı ve Bedük, 2014).

Alanyazında örgütsel desteği etkileyen ve örgütsel destekten etkilenen değişkenleri inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda algılanan örgütsel desteğin örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışı, iş doyumu, çalışan bağlılığı ve üretkenlik ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Biswas ve Bhatnagar, 2013; Gutierrez, Candela ve Carver, 2012; Kaplan ve Öğüt, 2012; Muneer ve diğerleri, 2014; Uchenna ve Tolulope, 2013; Wu ve Liu, 2014).Ayrıca algılanan örgütsel desteğin kolektif duygusal bağlılığı dolaylı olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. (Akremi ve diğerleri, 2014). Eğitim örgütlerinde ise algılanan örgütsel desteğin artmasıyla öğretmenlerin okula yönelik bağlılıklarının da arttığı belirlenmiştir (Rahaman, 2012).

Liderlik Stilleri

Liderlikle ilgili çok sayıda tanım yapılmasına rağmen üzerinde uzlaşılmış bir tanımlama bulunmamaktadır. Liderlerin örgüt içindeki rollerinin değişmesiyle liderlikten beklentiler de değişmiş ve liderlik tanımları farklılaşmıştır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Buluç, 2009; Topaloğlu ve Dalgın, 2013). Yukl (1989), liderin diğer insanlardan ayrılan bazı yetenek ve özelliklere sahip olan kişi olduğunu ifade etmektedir. Hedlund ve diğerleri (2003) ise liderliği bir performans alanı olarak görmekte ve örgütteki kişiler arası ve örgüte dair problemlere çözüm getirebilme yeteneği olarak tanımlamaktadırlar. Liderliğe bakış açısının değişmesiyle eğitim örgütlerinde de okul müdürlerinin artık yalnızca yönetici değil aynı zamanda örgütün lideri olması gerektiği düşünülmektedir (Recepoğlu ve Kılınç, 2014).

Alanyazında liderlik stilleri ile ilgili farklı sınıflamalar yapılmaktadır. Bu sınıflamalardan biri; otokratik ve demokratik, ilgisiz liderlik sınıflamasıdır. (Taşdemir, 2009; Terzi ve Kurt 2005). Otokratik liderler kararları bağımsız şekilde ve tek başlarına alırlar. Otokratik liderlik, örgütte bütün gücün kendisinde toplandığı ve karar alma aşamasında tek başına hareket eden, izleyenlerini yasal yaptırımlarla ve zorlayarak motive eden liderlik stilidir (Hersey ve Blanchard, 1982; İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009). Bakan ve Büyükbeşe (2010) yaptıkları araştırma sonucunda Türkiye'de kamu ve özel eğitim kurumu yöneticilerinin daha çok otokratik liderlik tarzını benimsediği sonucuna ulaşmıştır. Demokratik veya katılımcı lider, yönetme işini yasalara dayalı olarak akılcı bir şekilde yapmaktadır ve kararlarına astlarını da katmaktadır (Güney, 2012; Topaloğlu ve Dalgın, 2013). İlgisiz liderlik kavramı ise, karar alma sürecinin sorumluluğunu büyük ölçüde işgörenlere devreden ve işgörenleri kendi başlarına bırakarak güdülenmelerini sağlamaya çalışan liderleri ifade eder (Jones ve Rude, 2008). İlgisiz liderlikte yetki tamamen grubun üyelerine devredilir. Lider karar alma aşamasında pasif haldedir ve yalnızca kaynaklık eder ve kararları örgüt üyelerinin almasını sağlar (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009; Newstorm ve Davis, 1993).

Son yıllarda dünyada ve buna bağlı olarak örgütlerde yaşanan hızlı değişim süreçleri liderliğin de seyrini değiştirmiş ve içinde bulunulan ortamın koşullarının etkisiyle günümüzde yukarıda sıralanan üç liderlik stilinden başka liderlik paradigmalarından da söz edilmeye başlanmıştır. Örgütlerin tipleri farklı liderlik biçimlerini ortaya çıkarır. Bunlardan öne çıkanlar; kültürel, karizmatik, otantik, vizyoner, sürdürümcü ve dönüşümcü liderliktir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Çelik ve Sünbül, 2008; Saylı ve Baytok, 2014).

Kültürel liderlik, örgütsel kültürün bir lider tarafından yönetilmesi olarak tanımlanabilir. Lider, bu süreçte örgüt kültürünü işgörenlerin ortak amaçlarına, düşünüşlerine, inançlarına uygun olarak harekete geçirmektedir (Beyer ve Browning, 1999; Karaköse, 2008). Otantik liderliğin tanımlanabilmesi için otantik kavramının açıklanması gerekir. Otantiklik bireyin kendisine karşı farkındalığı ve kendini kabulü, kişinin kendisine karşı dürüst olabilme derecesi olarak ifade edilmektedir (Gardner ve diğerleri, 2005). Otantik lider, örgütte karşılaştığı sorunlara pratik şekilde çözüm getirebilen, kendi düşünce ve davranışlarının farkında olarak diğer bireyler tarafından ne şekilde algılandığını bilen, örgütü ve üyelerini tanıyan, özgüvenli, pozitif ve ahlaklı bir birey olarak tanımlanmaktadır (Avolio ve diğerleri, 2004; Kesken ve Ayyıldız, 2008). Karizmatik liderlerin grup üyeleri tarafından insanüstü bazı özellikleri bulunduğuna inanılır. Bu tip liderler grup üyelerini peşlerinden sürükler. Kriz ortamlarında ortaya çıkan bu tip liderlerin takipçileriyle aralarında amaç, beklenti ve inanç paylaşımı vardır. Takipçilerini etkilemek için ikna, motive ve hayranlık uyandırma gücünü kullanır (Çelik ve Sünbül, 2008; Taşdemir, 2009). Liderlikte yeni paradigmaların biri de vizyoner liderliktir. Vizyoner liderlik, tek yönlü bir yönetim sürecine karşı dinamik ve etkileşimli bir olgudur. Vizyoner liderler, yeni bir bakış açısına ve vizyona sahiptirler, izleyenlerini topluca eyleme geçirebilecek vizyonlar oluşturma yeteneği taşırlar. (Hamedoğlu, 2001; Westley ve Mintzberg, 1989). Sürdürümcü liderlik, Leitwood ve Jantzi'ye (1997) göre işgörenlerin verdiği hizmet ile karşılığında aldıkları ödülün lider kontrolünde değişimi esasına dayanmaktadır. Lider, işgörenler ile sadece iş ilişkisi kurmakta ve kendisine itaat beklemektedir. 19. yüzyılın son çeyreğinde Burns tarafından bahsedilen ve daha sonra yönetim bilimi araştırmacıları tarafından geliştirilmeye devam edilmiş olan dönüşümcü liderliğe göre lider ve işgörenler arasında ahlak ve motivasyon aktarımı olmaktadır. Lider, işgörenleri uzlaşma yolu ile etkilemektedir. Bu liderlik stili değişen dünya şartlarının bir gereği olarak ortaya çıkmıştır (Hartog ve diğerleri, 1997; Kuhnert ve Lewis, 1987) Dönüşümcü liderin özelliklerine bakıldığında liderin davranışları ve ona atfedilen özelliklerin bileşiminden oluşan karizma, işgörenlerin motivasyonunu yüksek tutmaya yönelik ilham verme yeteneği, işgörenlerin de problem çözümünde rol almalarını sağlayan

entelektüel uyarım ve işgörenlerin gelişimine katkı sağlayan bireysel ilgi özelliklerini taşıdığı görülmektedir (Bass ve Avolio, 1993).

Örgütsel destek ve liderlik stilleriyle ilgili ayrı ayrı araştırmalara alanyazında rastlanırken, bu araştırmanın konusu olan liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisine yurtiçi ve yurtdışı araştırmalarda rastlanılmamıştır. Bu araştırmada otokratik, demokratik ve ilgisiz liderliğin algılanan örgütsel destek ile ilişkisi araştırılmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:
1-Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri nedir?
2-Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda algıladıkları örgütsel destek düzeyleri nedir?
3-Öğretmenlerin algıladıkları liderlik stilleri arasında,
a)çalıştıkları okullara göre,
b)kıdemlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4-Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri arasında,
a)çalıştıkları okullara göre,
b)kıdemlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
5-Okul yöneticilerinin benimsediği liderlik stilleri ile öğretmenler tarafından algılanan örgütsel destek arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6-Okul yöneticilerinin benimsediği liderlik stilleri algılanan örgütsel desteğin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırmada ulaşılabilir evren eksenli bir yaklaşım benimsenmiş, internet ortamında Türkiye'nin yedi bölgesindeki resmi ilkokul ve liselerde öğretmenlik yapan Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi çıkışlı öğretmenler vasıtasıyla toplam 316 öğretmenden oluşan bir çalışma grubuna ulaşılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Araştırmaya katılan 316 öğretmenden elde edilen verilerin 40'ı araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını eksik doldurduğundan elenmiş, araştırma kalan 276 öğretmen üzerinden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %54'ü kadın %46'sı erkektir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin %49'u lise, %51'i ise ilkokul öğretmenidir. Bu öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, %58'i 1-10 yıl; %42'si ise 11 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Liderlik Davranışları Ölçeği" ve "Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği" kullanılmıştır. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin; Eisenberger ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen tamamı 36 sorudan oluşan ve Eisenberger ve diğerleri (1997) ve Rhoades, Eisenberger ve Armeli (2001) tarafından kullanılmış olan 8 soruluk kısa formunun Akalın (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. "Çalıştığım kurum yaptığım dürüst bir hatayı bağışlayacaktır" ve "Çalıştığım kurum fırsat bulursa beni istismar eder" şeklinde sorular ölçekte yer alan sorulara örnektir ve bu örnek sorular ters kodlanan sorulardır. Ölçeğin Akalın (2006) tarafından yapılan uyarlamasında güvenirlik katsayısı α=.87'dir.

Bu araştırmada "Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği"ne güvenirlik analizi olarak yeniden Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. İlk önce ölçeğin KMO değerine bakılmıştır. KMO değeri .85 Barlett değeri .00 olarak belirlenmiştir. Bu değerler eşliğinde faktörlerin yorumlanabilir olduğu kanaatine varılmıştır. Ölçeğin orijinalinde ve Türkçe uyarlamasında olduğu gibi tek boyutlu yapısını koruduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan 8 maddenin madde yükleri .44 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %54'tür. Ölçeğe güvenirlik analizi olarak Cronbach alpha yapılmış değeri α =86 bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları .45 ile .73 arasında değişmektedir.

Araştırmada kullanılan liderlik davranışları ölçeği; Terzi (2012) tarafından; Terzi ve Kurt (2005)'un araştırmasında kullandıkları "Yönetici Davranışları Anketi"nin yeniden uyarlanması ile geliştirilmiştir. Terzi ve Kurt (2005)'un geliştirdikleri "Yönetici Davranışları Anketi"nde yer alan 29 sorunun 5 maddesinin amaca hizmet etmediği kanaatine varıldığından bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bazı maddelerin daha iyi ifade edilmesi amacıyla değiştirilerek elde edilen 24 soruluk ölçeğe önce AFA uygulanmıştır. Ölçeğin KMO değeri .92, Barlett değeri ise .00 bulunmuştur. Ölçeğin orijinalinde olduğu gibi üç faktörlü yapısını koruduğu görülmüş olup bu üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise %61'dir. Yapılan Cronbach Alpha güvenirlik analizinde ölçeğin 1. faktörünün Alpha katsayısı α=90, ikinci faktörünün alpha katsayısı α=87, üçüncü faktörünün alpha değeri α=90 olup ölçeğin toplam alpha katsayısı α=71 bulunmuştur. Birinci faktör demokratik, ikinci faktör ilgisiz, üçüncü faktör ise otokratik liderlik davranışları şeklinde isimlendirilmiştir. Liderlik davranışları ölçeği 5'li likert tipi bir ölçektir.

"Liderlik Davranışları Ölçeği" yeni bir ölçek olduğu için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) de yapılmıştır. Yapılan DFA'da elde edilen uyumluluk değerleri şu şekildedir: RMSEA=0.072, GFI=0.80, AGFI=0.76, CFI=0.97, NNFI=0.94, x^2=449.06 x^2/df=1.80'dir. Görüldüğü üzere DFA değerleri kabul edilebilir değerler olup, birinci düzey DFA sonuçlarına göre, kuramsal olarak öne sürülen Liderlik Davranışları Ölçeği'ndeki maddelerin üç faktörü (demokratik liderlik, otokratik liderlik, ilgisiz liderlik) temsil ettiği doğrulanmıştır.

BULGULAR

Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki yöneticilerin liderlik stilleri ve algıladıkları örgütsel destek ile ilgili bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Liderlik Stilleri ve Algılanan Örgütsel Destek Puan Ortalamaları

Değişkenler	X̄	SS
1. Liderlik stilleri		
a. demokratik	3.44	.97
b. otokratik	2.49	.96
c. ilgisiz	2.19	.93
2. Algılanan örgütsel destek	3.66	.81

Araştırmaya katılan ilkokul ve lise öğretmenlerinin (N=276) çalıştıkları okullardaki yöneticilerin liderlik davranışları ortalamalarının demokratik liderlik için (x̄=3.44; ss=97) ile "çoğunlukla" seçeneğinde toplandığı Tablo-1' de görülmektedir. Bunu sırasıyla otokratik liderlik (x̄=2.49; ss=.96) ve ilgisiz liderlik (x̄=2.19; ss=93) izlemektedir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri "nadiren" otokratik ve ilgisiz liderlik stili göstermektedir. Algılanan örgütsel destek ile ilgili verilere bakıldığında ilkokul ve lise öğretmenlerinin ortalamalarının (x̄= 3.66; ss=81) ile "çoğunlukla" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul düzeylerine göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin liderlik stilleri ve örgütsel destek algıları arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Okul Düzeylerine Göre Liderlik Stilleri ve Algılanan Örgütsel Destek Farklılığı İçin t-Testi

Liderlik stilleri	Okul türü	N	X̄	SS	t	p
Demokratik	*Lise*	*134*	*3.35*	1.02	1.47	.14
	İlkokul	142	3.52	.91		
Otokratik	Lise	134	2.60	1.00	1.85	.06
	İlkokul	142	2.39	.91		
İlgisiz	Lise	134	2.34	.91	2.54	.01**
	İlkokul	*142*	*2.05*	*.93*		
Algılanan Örgütsel Destek	Lise	134	3.64	.83	.41	.67
	İlkokul	142	3.68	.80		

** p< .01

Tablo 2'de öğretmen görüşleri arasında ilgisiz liderlik stilinde, p< .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tablo 2'ye göre lise öğretmenleri (x̄=2.34; ss=.91) ilkokul öğretmenlerine göre (x̄=2.05; ss=93) çalıştıkları okullardaki yöneticileri ilgisiz liderlik stilini daha çok gösterir bulmaktadır. Öğretmenlerin kıdemlerine göre liderlik stilleri ve örgütsel destekle ilgili bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Kıdeme göre Liderlik Stilleri ve Algılanan Örgütsel Destek Farklılığı için t-Testi

Liderlik Stilleri	Kıdem	N	X̄	SS	t	p
Demokratik	*1-10 yıl*	*160*	*3.50*	.86	1.13	.25
	11 +	116	3.36	1.10		
Otokratik	*1-10 yıl*	160	2.42	.92	1.51	.13
	11+	116	2.59	1.00		
İlgisiz	*1-10 yıl*	160	2.07	.88	2.57	.01**
	11 +	*116*	*2.36*	*.89*		
Algılanan Örgütsel Destek	1-10 yıl	160	3.68	.83	.42	.67
	11+	116	3.64	.79		

**p< .01

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşlerinde kıdemlerine göre yöneticilerin demokratik ve otokratik liderlik stillerinde anlamlı bir fark yoktur. (p= .25, p=.13) İlgisiz liderlik stilinde ise p< .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre 11 yıl ve üzerinde kıdem sahibi olan öğretmenlerin (x̄=2.36; ss=.89) 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre (x̄=2.07; ss=.88) okul yöneticilerinin daha fazla ilgisiz liderlik stiline sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. Algılanan örgütsel destekle ilgili olarak kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Algılanan örgütsel destek ve liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo 4: Algılanan Örgütsel Destek ve Liderlik Stilleri Korelasyonları

Boyutlar	Demokratik	Otokratik	İlgisiz
Destek	.770**	-.670**	-.678**

N=276

Okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stilleri ile öğretmenler tarafından algılanan örgütsel destek düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan korelasyon analizi sonucunda otokratik liderlik stili ile örgütsel destek düzeyi arasında (r= -.670), negatif yüksek; ilgisiz liderlik stili ile algılanan örgütsel destek düzeyi arasında yine negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu (r= -.678) bulunmuştur. Demokratik liderlik stili ile algılanan destek düzeyi arasında ise pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r=.770).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Örgütsel desteğin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi ile ilgili bulgular Tablo-5'de verilmiştir.

Öğretmenler tarafından algılanan örgütsel destek düzeyi üzerinde etkisi olduğu düşünülen demokratik, otokratik ve ilgisiz liderlik stili davranışları değişkenlerinin, algılanan örgütsel destek düzeyini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, demokratik, otokratik ve ilgisiz liderlik stilleri değişkenlerinin birlikte algılanan örgütsel destek ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu (R= 0,800, R^2= 0.640) görülmektedir. Bu değişkenler beraber algılanan örgütsel destek düzeyinin %64'ünü açıklamaktadır.

Tablo 5: Örgütsel Desteğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,839	,261	-	10,897	.000	-	-
Demokratik	0,445	0,046	0,527	9,660	.000	.770	0.505
Otokratik	-0.136	0,051	-0,159	-2,657	.008	-.670	-0.159
İlgisiz	-0.166	0.053	-0,189	-3,162	.002	-.678	-0.188
R= 0.800	R^2= 0.640						
F= 161,504	p= 0.000						

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin algılanan örgütsel destek üzerindeki önem sırası demokratik liderlik davranışları (β = 0,527), ilgisiz liderlik davranışları (β= -0,189) ve otokratik liderlik davranışları (β= -0,159)dır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine bakıldığında 3 liderlik stilinin de (p< .05) algılanan örgütsel destek düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle algılanan örgütsel destek arasındaki ilişkilere bakıldığında, demokratik liderlik stili ile (r= 0,770), (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde r= 0,505), otokratik liderlik stili ile (r= -0,670), (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde r= -0, 159) ve ilgisiz liderlik stili ile (-0,678), (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde r= -0,188) düzeyinde korelasyon bulunduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, algılanan örgütsel desteği yordayan regresyon denklemi:
Algılanan Örgütsel Destek Puanı= 2,839 + (0,445 x demokratik liderlik davranışı puanı) -(0,166 x ilgisiz liderlik davranışı puanı) - (0,136 x otokratik liderlik davranışı puanı) şeklindedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlkokul ve lise öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin liderlik stilleri ile algılanan örgütsel destek arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, araştırmaya katılan ilkokul ve lise öğretmenleri çalıştıkları okullarda okul yöneticilerini "çoğunlukla" demokratik liderlik davranışı sergileyen yöneticiler olarak tanımlamışlardır. Okulların etki boyutu yetki boyutundan daha geniş (Bursalıoğlu, 2013) olması gerektiği düşünülünce ortaya çıkan bu sonuç ümit vericidir. Alanyazındabu sonuca paralel olarak Terzi ve Kurt'un (2005) ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılığa etkisinin incelendiği araştırmalarında öğretmenlerin okul yöneticilerini "çoğunlukla" demokrat olarak nitelendirildiği saptanmıştır. Ayrıca Bozdoğan ve Sağnak (2011) da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin daha çok demokratik liderlik davranışları gösterdiği belirlemiştir. Yine öğretmenler çalıştıkları okullarda okul yönetiminin kendilerini "Çoğunlukla" destekledikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Eğriboyun (2013) da ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel destek algılarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin çalıştıkları okul tarafından kendilerine örgütsel destek sağlandığına "genellikle katıldıkları" sonucuna ulaşmıştır.
Araştırmada öğretmenlerin çalışma yılları ve algıladıkları liderlik stilleri demokratik ve otokratik liderlik stili için anlamlı bir farklılık göstermezken, ilgisiz liderlik stili ve kıdem arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. 11 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenler, 1-10 yıl arası deneyimi olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok ilgisiz liderlik stiline dönük davranışlar gösterdiğini düşünmektedirler. Alanyazında bu sonuç ile farklılık gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmasında Memişoğlu (2006) liderlik stillerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farka neden olmadığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Tura (2012) araştırmasında serbestlik tanıyan liderlik stili ve öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul düzeyleri ve liderlik davranışları arasında yine ilgisiz liderlik stili ve okul düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Demokratik ve otokratik liderlik stillerinde okul düzeylerine göre anlamlı farklılık yoktur. Ancak okul düzeyi ve ilgisiz liderlik ilişkisine bakıldığında, lisede çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre daha çok ilgisiz liderlik davranışı sergilediklerini düşünmektedir. Bu sonucun lisede çalışmakta olan öğretmenlerin müdürlerinden daha fazla beklenti içinde olmalarının bir sonucu olduğu düşünebilir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan algılanan örgütsel destek ve demografik değişkenlerin ilişkisi incelendiğinde, algılanan örgütsel desteğin kıdem ve okul düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği

bulunmuştur. Diğer bir ifade ile örgütsel destek algısının bahsi geçen değişkenlerden bağımsız olduğu söylenebilir. Kalağan (2009) da araştırma görevlileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda katılımcıların algıladıkları örgütsel desteğin hizmet sürelerine göre farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Araştırmanın iki ana değişkeni olan liderlik stilleri ve algılanan örgütsel desteğin aralarındaki en yüksek ilişkinin demokratik liderlik stili ve algılanan örgütsel destek arasında olduğu görülmektedir. Demokratik liderliğin algılanan örgütsel destek düzeyi ile pozitif yönlü ve yüksek bir ilişki içinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışları arttıkça algılanan örgütsel desteğin de artış göstereceği söylenebilir. Otokratik ve ilgisiz liderlik stilleri ile algılanan örgütsel destek arasındaki korelasyon ise negatif yönlü ve yine yüksektir. Buradan otokratik veya ilgisiz liderlik davranışlarının artışıyla algılanan örgütsel destek seviyesinin düşeceği sonucu çıkarılabilir. Terzi ve Kurt (2005)'un araştırmasında demokrat yönetici davranışları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında anlamlı ve olumlu, otokrat ve ilgisiz yönetici davranışları ile ise negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın önemli bir bulgusu da algılanan örgütsel destek düzeyindeki değişimlerin %64'ünün liderlik stilleri tarafından açıklanmakta olmasıdır. Demokratik liderlik davranışları tek başına algılanan örgütsel desteğin %77'sini açıklayabilmektedir. Bu bulgulara göre demokratik liderlik stili algılanan örgütsel desteğin önemli bir yordayıcısı konumundadır. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin demokratik liderler olmaları, öğretmenler tarafından algılanan örgütsel destek düzeyinin de yüksek olmasının güçlü bir kanıtıdır.

Bu araştırmada, Kuzey Amerika kültür havzasında örgüt ve yönetim teorileri kapsamında geliştirilen liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek kavramları Türk devlet okulları bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre**,** yöneticilere daha demokratik liderlik stiline dönük davranışlar geliştirmeleri önerilebilir. Yöneticiler tarafından benimsenecek demokratik liderlik davranışları örgütsel destek davranışını da artıracağından hem yöneticilerin benimseyeceği liderlik stili hem de okul işgörenlerine sağlanacak örgütsel destek okulların etkililiğini artırmada bir araç olarak kullanabilir.

Türkiye'deki ilk ve ortaöğretim okullarında daha geniş örneklemler üzerinde yapılacak yöneticilerin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ile ilgili araştırmalar daha fazla genelleme yapılabilecek sonuçlar verebilir. Ayrıca ilköğretim ve yükseköğretimde yapılacak araştırmalar Türk eğitim sisteminde mevcut liderlik davranışlarının ve buna bağlı olarak işgörenlere sağlanan örgütsel desteğe bütün olarak bakılmasını sağlayacaktır. Liderlik stillerinin örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı, iş doyumu, örgütsel kültür, örgütsel adanmışlık gibi değişkenlerle olan ilişkileri başka araştırmalarda incelenebilir. Türk toplumsal ve örgütsel kültürü ile benzer özellikler gösteren kültürlerde liderlik stillerinin örgütsel değişkenler üzerinde etkilerini inceleyen kültürlerarası araştırmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar örgütsel değişkenlerin kültürel arka planı hakkında değerlendirme yapma imkânı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Ahmad, Z. A. & Yekta, Z. A. (2010). Relationship between perceived organizational support, leadership behavior, and job satisfaction: An empirical study in Iran, *Intangible Capital*, 6(2), 162-184.

Akalın, Ç. (2006). *Duygusal Örgütsel Bağlılık Gelişiminde Çalışanların Algıladığı Örgütsel Destek ve Ara Değişken Olarak Örgüt Temelli Özsaygı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Akremi, E.A., Colaianni, G., Portghese, I., Galletta, M.,& Battistelli, A. (2014). How organizational support impacts affective commitment and turnover among Italian nurses: a multilevel mediation model. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(9), 1185-1207.

Akbaba Altun, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyler, *.İlköğretim-Online,* 2(1), 10-17.

Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F.,& Douglas, M. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*. 15, 801-823.

Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları"na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17, 112-122.

Beyer, J. M. & Browning, L. D. (1999). Transforming an ındustry in crisis: charisma, routinization, and supportive cultural leadership. *Leadership Quarterly*, 10(3), 483-520.

Biswas, S. & Bhatnagar, J. (2013). Mediator analysis of employee engagement: role of perceived organizational support, P-O fit. *Organizational Commitment and Job Satisfaction*, 38(1), 27-40.

Bohn, J. G. & Grafton, D. (2002). The relationship of perceived leadership behaviors to organizational efficacy. *Journal of Leadership & Organizational Studies,* 9(2), 65-80.

Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.

Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsek bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (18. Basım) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66.

Eğriboyun, D. (2013). Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları arasındaki ilişki. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, Sonbahar, 17-43.

Einsenberger, R. & Huntington, R. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology,* 71(3), 500-507.

Eisenberger, R. & Shanock, L. R. (2006). When supervisors feel supported: Relationships with subordinates' perceived supervisor support, perceived organizational support and performance. *Journal of AppliedPsychology*.,91, 689-695.

Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S., & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 82, 812-820.

Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., Douglas, M. R.,& Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16, 343-372.

Gutierrez, A. P., Candela, L. L., & Carver, L. (2012). The structural relationships between organizational commitment, global job satisfaction, developmental experiences, workvalues, organizational support, and person-organization fit among nursing faculty. *Journal of Advanced Nursing*, 68(7), 1601– 1614.

Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hamedoğlu, M. A. (2001). Vizyoner liderlik. *Yerel Yönetim ve Denetim*. 6(6), 45-52.

Hartog, D. N., Muijen, J. V.,& Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Organizational Psychology*, 70, 19-34.

Hedlund, J., Forsythe, G. B., Horvath, J. A., Williams, W. M., Snook, S. & Sternberg, R. J., (2003). Identifying and assessing tacit knowledge: Understanding the practical intelligence of military leaders. *The Leadership Quarterly*, 14, 117-140.

Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1982). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.

Howell, J. M. & Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891-902.

Hussami, M. (2008). A study of nurses' job satisfaction: The relationship to organizational commitment, perceived organizational support, transactional leadership, transformational leadership and level of education. *European Journal of Scientific Research*, 22(2), 286-29.

İbicioğlu, H., Özmen, İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. Süleyman *Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.

Jones, D. & Rude, R. (2008). Transactional, transformational, or laissez-faire leadership: An assessment of college of agriculture academic program leaders' (deans) leader shipstyles. *Journal of Agricultural Education*, 49(2), 88-97.

Kalağan, G. (2009).*Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Kaplan, M. ve Öğüt, A. (2012). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin analizi: Otel işletmelerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 387-401.

Karadağ, E., Başaran, A. ve Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 32-45.

Karaköse, T. (2008). Okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 555-579.

Karslı, M. D. (2004*). Yönetsel etkililik.*(2. Baskı). Ankara: PegemYayınları.

Kesken, J. ve Ayyıldız, N. A. (2008). Liderlik yaklaşımlarında yeni perspektifler: Pozitif ve otantik liderlik. *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 729-754.

Kuhnert W. K. & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational Leadership: A constructive/ developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teacher's perceptions of principals' leadership: A replication. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 312-331.

Memişoğlu, S. P. (2006). Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1) 179-189.

Muneer, S., Iqbal, S. M., Khan, S. R.,& Choi, S. L. (2014). An incorporated structure of perceived organizational support, knowledge-sharing behavior, organizational trust and organizational commitment: strategic knowledge management approach. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 8(1), 42-57.

Natunann, S. E., Bies, R. J., & Martin, C. L. (1995). The roles of organizational support and justice during a layoff. *Academy of Management Journal*, 89, 3-15.

Newstorm, J. W. & Davis, K. (1993). *Organizational Behavior At Work*, McGraw Hill.

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *DEÜ İ.İ.B.F Dergisi*, 18(2), 113-130.

Pfeffer, J. (2002). *Competitive advantage through people.* London: Sage.

Rahaman, S. (2012). Organizational commitment, perceived organizational support, and job satisfaction among school teachers: Comparing public and private sectors in Bangladesh. *South Asian Journal of Management*, 19(3), 7-17.

Rhoades, L. & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Physchology*, 87(4), 698-714.

Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment in the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86, 825-836.

Saylı, H. ve Baytok, A. (2014). *Örgütlerde liderlik: Teori, uygulama ve yeni perspektifler*. Ankara: Nobel.

Şahin, A., Temizel H. ve Örselli, E. (2004). *Bankacılık Sektöründe Çalışan Yöneticilerin Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimleri İle Çalışanların Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimlerine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma*, 3. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiri Kitabı, Osman Gazi Üniversitesi Yayın No: 108, 25–26 Kasım, 657-665, Eskişehir.

Taşdemir, E. (2009). Toplumların idaresinde liderler ve yöneticiler. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*. 29, 149-165.

Topaloğlu, C. ve Dalgın, T. (2013). Algılanan liderlik tarzı ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Marmaris'te yer alan beş yıldızlı otel işletmeleri üzerinde bir uygulama. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 277-301.

Terzi, A. R. (2012). Liderlik davranışları ölçeği, Yayımlanmamış ölçek.

Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-111.

Tura, M. (2012*). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin işdoyumuna etkisi/ Karacabey ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir :Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,.

Uchenna, O. C. & Tolulope, A. (2013). Perceived organizational support and some demographic variables predicting organizational commitment of non-teaching employees in a state-owned Nigerian University. *Ife Psychologia*, 21(1), 182-193.

Ulukapı, H. ve Bedük, A. (2014). Örgütsel adaletin işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisi: Konya'da bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 771-778.

Westley F. & Mintzberg H. (1989). Visionary leadership and strategic management. *Strategic Management Journal*, 10, 17-32.

Wu, C. C. & Liu, N. T. (2014). Perceived organizational support, organizational commitment and service-oriented organizational citizenship behaviors. *International Journal of Business and Information*, 9(1), 61-88.

Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 17(2), 277-394.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 12 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETİM BECERİLERİNE YÖNELİK ALGILAR ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Doç. Dr. Hasan Hüseyin Şahan
BAÜ, Necatibey Eğitim Fakültesi
hasansahan@windowslive.com

Özet

Öğretim elemanlarının sahip olması gereken öğretmenlik nitelikleri vardır. Bu nitelikler öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışanlar için çok daha önemlidir. Bu nedenle öğretim elemanlarının öğretim becerileri açısından değerlendirilmesi gerekir. Bu çalışmada öğretim becerilerine yönelik algılar ölçeğini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu random yolla seçilmiş 220 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuş, yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş, güvenirliği ise Cronbach Alpha analizi ile hesaplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle eğitim bilimci, alan öğretimci ve alancı öğretim elemanlarının her biri için DFA yapılmış, her bir grup için hesaplanan χ2/df oranları, NNFI, CFI ve GFI değerleri "mükemmel uyumu", RMSEA değeri ise "iyi uyumu" göstermektedir. Alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alfa değerleri ise "genel öğretmen davranışları" (11 madde) için .87, "giriş boyutu davranışları" (4 madde) için .80, "gelişme boyutu davranışları" (9 Madde) .86 ve "sonuç boyutu davranışları" (4 madde) için ise .79 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler ölçeğin geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, öğretim elemanı değerlendirme, öğretim becerileri.

DEVELOPING A SCALE FOR PERCEPTIONS OF TEACHING SKILLS

Abstract

The instructor is also a teacher, and they should have the qualifications as teachers. These qualities are even more important for those working in teacher training institutions. Therefore it should be evaluated in terms of teaching skills of instructors. This study intends to develop a scale pertaining to the perception of teaching skills. The study group is comprised of randomly selected 220 pre-service teachers. Expert opinion was sought to ensure content validity. The construct validity and reliability were calculated by confirmatory factor analysis and Cronbach Alpha analysis, respectively. While designing scale, CFA was performed especially for each instructor who are the pedagog group, subject teacher trainer group and field instructor group. The χ2/df ratios calculated for each group, and NNFI, CFI and GFI values show "high goodness of fit", while RMSEA value shows "adequate goodness of fit". Cronbach Alfa coefficients for sub-scales were calculated as follows: "general teacher behaviors" (item 11) .87; "pre-teaching dimension behaviors" (item 4) .80, "while-teaching dimension behaviors" (item 9) .86, and "post-teaching dimension behaviors" (item 4).79. The values show that the scale has reliability and validity.

Keywords: Pre-service teachers, instructor evaluation, teaching skills.

GİRİŞ

Eğitimde hedeflenen niteliklerin bireylere kazandırılması için nitelikli öğretim programlarına ve bu programların uygulayıcısı olan nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Eğitim alanında benimsenen felsefeler, anlayışlar ve uygulamalar öğretmenin rolünü değiştirse de önemini hiçbir zaman azaltmamıştır. Bir ülkenin kalkınmasında gerekli olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bireylerin toplumsal hayata hazırlanması sürecinde (Özden, 1999) ve ilköğretimden üniversiteye kadar her öğretim kademesinde öğretim süreçlerinin niteliğinden birinci derecede sorumlu olanlar öğretmenlerdir (Gökçe, 2002). Bu açıdan incelendiğinde öğretmen nitelikleri genel öğretmen davranışları ve öğretim becerileri olmak üzere iki grupta sınıflanabilir. Öğretmenin sahip olması gereken genel öğretmen davranışları olarak bireysel farkları dikkate alma, davranışlarıyla örnek olma, öğrencilere değer verme ve saygı gösterme, öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alma ve öğrencilere

rehberlik etme, öğretimi planlama ve planı uygulamada esnek davranma, dersin organizasyonunu doğru ve etkili yapma, ders süresini etkili ve verimli kullanma, konu alanında yeterli donanıma sahip olma, özgüveni yüksek ve kendini yenilemeye açık olma gibi davranışlar sıralanabilir (Borich, 2014; Özçelik, 2010; Demirel, 2011; Bilen, 2006; Sönmez, 2008). Sözü edilen bu yeterlikler tüm öğretmenler için geçerli olduğu gibi, temel görevlerinden biri öğretmenlik olan öğretim elemanları için de geçerlidir.

Açıkgöz (1990) öğretim elemanlarının niteliklerini öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf yönetimi, sınıf-içi öğretmen davranışları ve kişilik özellikleri boyutlarında gruplandırırken; Akgöl (1994) ise ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken nitelikleri; kişilik, mesleki, ölçme ve değerlendirme ve insan ilişkileri olarak sınıflamıştır. Özdemir ve Uzel (2010) öğretim elemanlarında aranan öğretim becerilerini ders işleme, sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme temalarında gruplamışlardır.

Öğretim elemanlarının öğretim becerileri özellikle öğretmen yetiştiren fakültelerde görev yapan öğretim elemanları için daha da önemlidir (Şen ve Erişen, 2002). Bu önem öğretim elemanı davranışlarının yetiştireceği öğretmenlere model oluşturmasından kaynaklanmaktadır (Köseoğlu, 1994). Bu nedenle özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan ve işi "öğretmen yetiştirmek" olan öğretim elemanları pedagojik formasyon kapsamında öğretmen adaylarına kazandıracakları öğretim becerilerine öncelikle kendilerinin sahip olması beklenmektedir.

Öğretim elemanlarının nitelikleri öğretim elemanlarının kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin değerlendirmesi, yönetici veya deneticilerin değerlendirmesi ya da meslektaşların değerlendirmesi gibi çeşitli şekillerde yapılabilir (Dalgıç, 2010). Bunlar içinde en yaygın (Ergün & diğerleri, 1999) ve etkili olanı (Seldin,1984) öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir.

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını her gün gözleme fırsatı olduğu için onların sınıf-içi performansları ile ilgili son derece “güvenilir” ve “geçerli” bilgi verdiği için (Miller, 1998), yükseköğretimdeki öğretim kalitesinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi en doğru yol olarak yorumlamaktadır (Ramsden, 1991). Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin kendilerini yakından tanıyan grupların kendi performans değerlendirmelerinde tercih ettikleri saptanmıştır (Koçak, 2006).

Alanyazın incelendiğinde, genel anlamda ideal bir öğretim elemanında olması gereken özellikler çerçevesinde (kişisel özellikler, iletişim becerileri, dersin işlenişi, sınıf yönetimi, konu alanı bilgisi ile ölçme ve değerlendirme) öğretim elemanlarının değerlendirilmesi amacı ile gerçekleştirilen çok sayıda araştırmanın (Açıkgöz, 1990; Akgül 1994; Ergün & diğerleri, 1999; Erdem & Sarıtaş, 2006; Parpala Lindblom-Ylanne, 2007; Özdemir & Uzel, 2010; Gül, 2010; Sürel, 2010; Tombul, 2008; Kumral, 2009; Keçeci & Taşocak, 2009) yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların bazıları aynı zamanda öğretim üyelerinin genel anlamda değerlendirilmesine yönelik ölçek geliştirmeyi de içermektedir. Ancak öğretim elemanlarının bilim üretmenin yanında asıl görevlerinden biri olan öğretim becerilerini değerlendirmeye yönelik spesifik çalışmaların sayısı oldukça azdır (Murat, Aslantaş & Özgan, 2006; Dalgıç, 2010; Şen & Erişen, 2002). Alanyazında özellikle öğretim sürecinin boyutlarına yönelik davranışlar açısından öğretim üyelerinin değerlendirilmesinde kullanılacak bir ölçeğe rastlanmamıştır. Öğretim becerilerine ÖBYA ölçeğinin geliştirilmesi ile yükseköğretim kurumlarda görevli öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir, böylece üniversitelerde gerçekleşen öğretim süreçlerinin niteliklerinin geliştirilmesine doğrudan katkı getirilebilir.

Bu çerçevede, öğretmen adaylarının farklı alanlardaki öğretim elemanlarının öğretim becerilerine yönelik algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin geliştirilmesi gereklilik olarak görülmüştür. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının farklı alanlardaki öğretim elemanlarının Öğretim Becerilerine Yönelik Algılar Ölçeğini (ÖBYA) geliştirmektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının farklı alanlardaki öğretim elemanlarının öğretim becerilerine ilişkin algılarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubunu fen-edebiyat fakültesinin farklı alanlarından mezun olup Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon kursu alan ve random yolla seçilmiş 220 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 60'ı (% 27.3) bay, 160'ı (% 72.7) ise bayandır. Çalışma grubunun 91'i (% 41.4) sosyal bilimler alanlarında (Türk dili edebiyatı, tarih, coğrafya), 129'u (% 58.6) ise fen-matematik alanlarında (matematik, fizik, kimya, biyoloji) öğretmen adayıdır.

Ölçek Geliştirme Basamakları

ÖBYA ölçeği aşağıda açıklanan aşamalarla geliştirilmiştir (Karasar, 1995; Balcı, 2001; Seber, 2001):

1. Ölçek maddelerini belirleme
2. Uzman görüşü alma
3. Ön deneme uygulaması
4. Madde analizi
5. Doğrulayıcı faktör analizi

1. Ölçek maddelerini belirleme

Ölçek geliştirme sürecine madde havuzunun hazırlanmasıyla başlanmıştır. Bu amaçla öncelikle ilgili alanyazın taranarak öğretim elemanlarının sahip olması gereken öğretim becerileri belirlenmiştir (Demirel, 2011; Ada & Baysal, 2013; Özgüngör, 2013; Borich, 2014). Bu çerçevede öğretim elemanlarının genel çerçevede sahip olması gereken öğretim becerilerinin yanında, dersin giriş, gelişme ve sonuç boyutlarında sahip olması gereken öğretim becerileri saptanmıştır. Bu incelemeler sonucunda 48 maddelik taslak madde havuzu oluşturulmuştur.

2. Uzman görüşü alma

Bu çalışmada, öncelikle uzman görüşüne başvurularak hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliliğine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan madde havuzu alan, alan eğitimi ve eğitim bilimlerinde çalışan 14 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların her bir maddeyi dikkatlice okuyarak o maddenin bir öğretim elamanının öğretim becerisini betimlemede ne derece uygun olduğuna karar vermelerini ve bu kararlarını maddenin karşısında verilen "hiç uygun değil" den "kesinlikle uygun"a doğru beşli dereceleme ölçeği üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda her bir maddenin aritmetik ortalaması ve standart sapması incelenmiştir. Bu incelemede 1.00-1.80 arası "hiç uygun değil"; 1.81-2.60 arası "uygun değil"; 2.61-3.40 arası "biraz uygun"; 3.41-4.20 arası "uygun"; 4.21 ve üzeri ise "kesinlikle uygun" ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu çalışma sonunda 3.40'tan düşük olan 4 madde atılmış, form üzerinde ifade edilen değişiklik önerileri çerçevesinde 14 maddenin ifadesinde değişiklik yapılmıştır. Bu çalışma sonunda deneme uygulaması için 42 maddeden oluşan taslak ölçek elde edilmiştir. Ölçekteki maddeler, 5'li tipte oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının öğretim becerilerini yansıtan davranışları sergileme sıklıklarına ilişkin görüşleri; 1 "Hiçbir Zaman", 2 "Nadiren", 3 "Ara sıra", 4 "Sıklıkla" ve 5 "Her Zaman" biçiminde sınıflandırılmıştır.

3. Ön deneme uygulaması

Geliştirilen taslak ölçeğin deneme uygulaması 2013-2014 öğretim yılı bahar yarıyılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi kursuna katılan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Pedagojik formasyon kurslarına katılan öğretmen adayları fen-edebiyat fakültesindeki öğretim süreçlerinde öğretmenlik mesleğinin alan bilgisi boyutuna yönelik dersler alırken; eğitim fakültelerinde düzenlenen pedagojik formasyon kursu kapsamında ise mesleki bilgi-beceri boyutlarına yönelik eğitim bilimleri ve alan öğretimi dersleri almaktadır. Bu yönüyle bu kurslara katılan öğretmen adayları kendileri için gerekli olan öğretmenlik becerilerinin kazandırılmasında etkili olan 3 grupta yer alan öğretim elemanlarını (öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten eğitim bilimciler, alan öğretimi derslerini yürüten alan öğretimciler ve alan derslerini yürüten alancılar) birlikte ve karşılaştırmalı olarak değerlendirmede en önemli veri kaynağı olarak değerlendirilebilir. Ön deneme uygulamasında ölçeğin yanıtlanma süresinin 10-15 dakika olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

ÖBYA'nın madde–toplam puan korelasyonu ve inter-item korelasyon değerleri incelenmiş, kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuş, yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile güvenirliği ise Cronbach Alpha analizi ile hesaplanmıştır.

BULGULAR

Madde Analizine İlişkin Bulgular

Madde analizi ile maddelerin kendi içinde tutarlı olma, kararlı olma ve gözlenmek istenen özelliği ölçebilme özellikleri ortaya konmaktadır (Tezbaşaran, 1996). Madde analizinde eğitim bilimciler grubu çalışma alanları gereği öğretim becerilere daha fazla sahip olacağı varsayımıyla referans grubu olarak belirlenmiştir. Madde analizi sonucunda madde toplam korelasyon değeri ve inter-item değeri dikkate alınarak ölçüt değerin altında olan maddeler elenmiştir. Madde toplam korelasyonu, ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde toplam korelasyonlarının 0.30 ve üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2008). Madde–toplam puan korelasyonu ve inter-item korelasyon değerleri incelenerek düşük korelasyon değerlerine sahip ve güvenirliği olumsuz etkileyen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak 28 maddelik nihai ölçek ortaya çıkmıştır. Bu çalışma sonunda faktörlere ait maddeler incelendiğinde birinci faktörün "genel öğretmen davranışları" (madde toplam korelasyon katsayısı: 0.22-0.60, inter-item korelasyon katsayısı: 0.50-0.55), ikinci faktörün "giriş" (madde toplam korelasyon katsayısı: 0.44-0.52, inter-item korelasyon katsayısı: 055.-0.65), üçüncü faktörün "gelişme" (madde toplam korelasyon katsayısı: 0.46-0.69, inter-item korelasyon katsayısı: 0.23-0.63) ve dördüncü faktörün de "sonuç" (madde toplam korelasyon katsayısı: 0.52-0.64, inter-item korelasyon katsayısı: 0.37-0.59) alt ölçekleri olabileceği düşünülmüş ve belirtilen biçimde adlandırılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

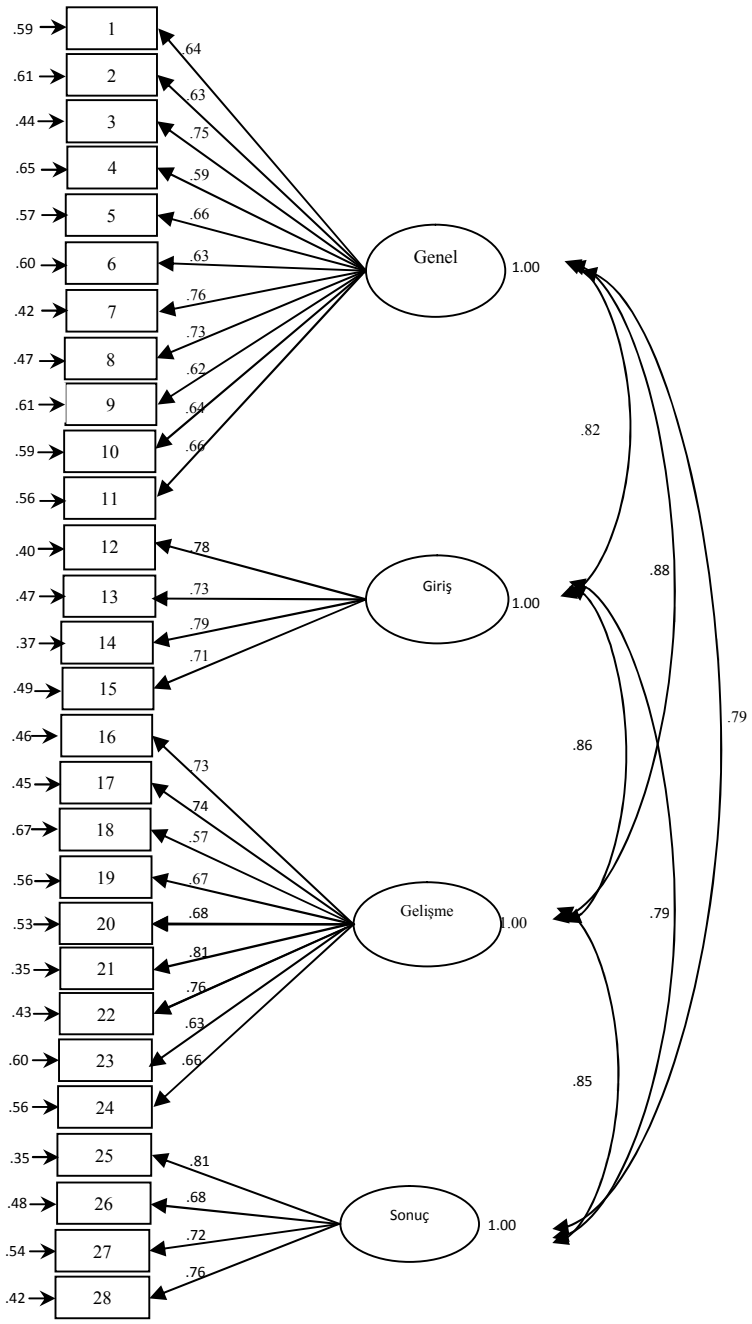
Doğrulayıcı faktör analizi; Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçme modellerinin geliştirilmesinde sık kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu yöntem, genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılmakta veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır (Bayram, 2010). DFA, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere kullanılabildiği gibi, tamamen araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir modelin test edilmesi amacıyla da kullanılabilir (Aytaç & Öngen, 2012). Bu çalışmada da araştırmacı tarafından üretilen modelin test edilmesi amaçlandığından doğrudan DFA kullanılmıştır.

DFA'da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmelerinde birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin olması nedeniyle modelin uyumunun ortaya konulması için birçok uyum indeksi değerinin kullanılması önerilmektedir (Cole, 1987; Sümer, 2000). Bu çalışmada Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Squ- are Goodness), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normalize Edilmiş Standart Uyum İyiliği İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) değerleri kullanılmıştır. Uyum iyiliği indekslerinin (GFI, CFI, NNFI) değerlerinin .90 üzeri ve 1'e yakın olması veri ile model arasındaki uyumun mükemmelliği olarak kabul edilmektedir. RMSEA değerinin ise .08'in altında olması modelin veriyle uyumunu göstermektedir (Anderson & Gerbing, 1984; Kline, 1994; Hu & Bentler, 1998; Byrne, 2001).

ÖBYA'nın geliştirilmesinde öncelikle alancılar, alan öğretimciler ve eğitim bilimcilerin her biri için DFA yapılmış daha sonra ise 3 grupta da çalışan maddelerin bütün gruplarda benzer faktör yükü değerlerine sahip olup olmadığı incelenmiştir. 3 grupta faktör yükleri arasında bazı farklar bulunmakla birlikte bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 3 gruba ilişkin ayrı ayrı yapılan ve 3 gruba birlikte yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur. Faktör analizinde Polikorik korelasyon matrisleri ve tahminleme yöntemi olan Sağlam Diyagonal Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler kullanılmıştır (Jöreskog & Sörbom, 2006).

Eğitim Bilimci (Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Yürüten) Grup

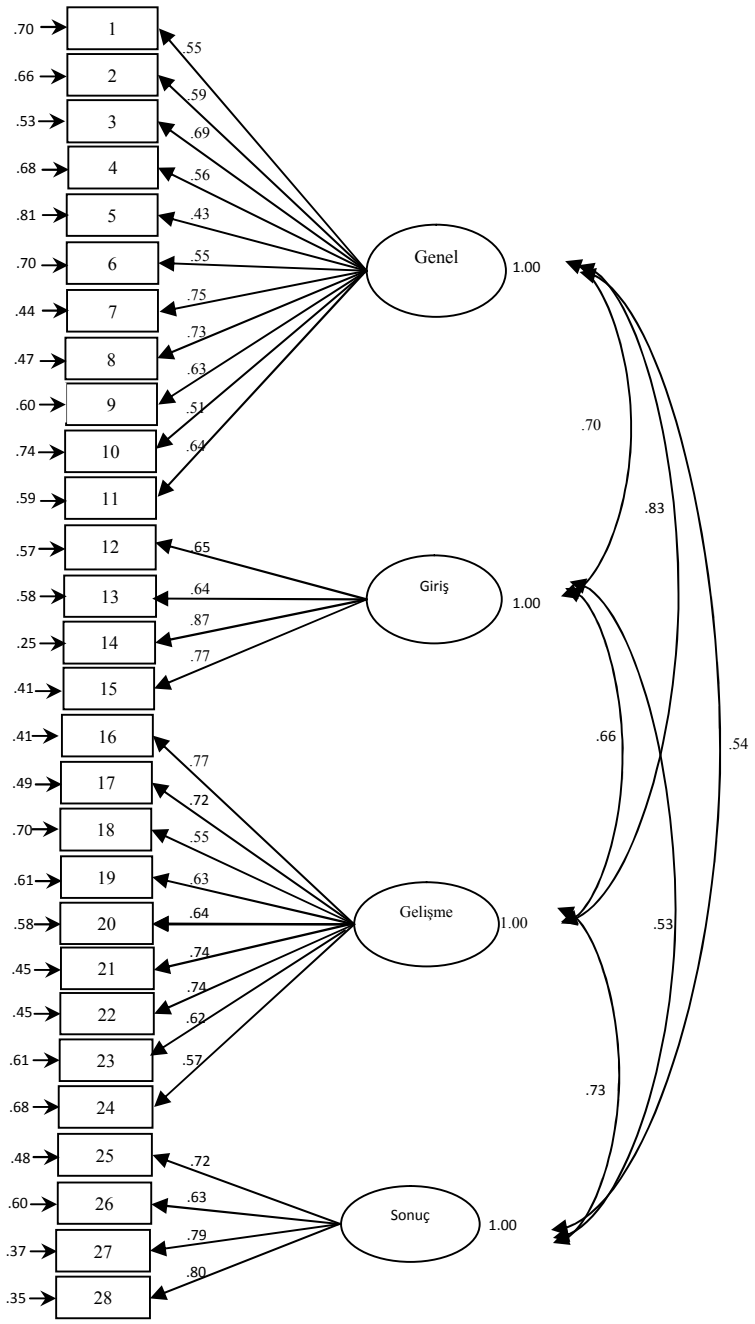
Doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları, dört faktörlü modelin veriler ile iyi bir uyum göstermektedir ($\chi2$=583.85, df=344, p<0.001). Normalize Edilmiş Standart Uyum İyiliği İndeksi (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve İyilik Uyum İndeksi (CFI), tavsiye edilen değerler sınırlarının üzerindedir (NNFI=0.98, CFI=0.98, GFI=0.98). Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMEA) değeri de kabul edilir değer aralığındadır (RMSEA=0.056, %90 CI= 0.048-0.064). Eğitim Bilimci grup için dört faktörlü modelin sonuçları Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1: Eğitim bilimci grup için dört faktörlü modelin sonuçları

Alan Öğretimci (Alan Öğretimi Derslerini Yürüten) Grup

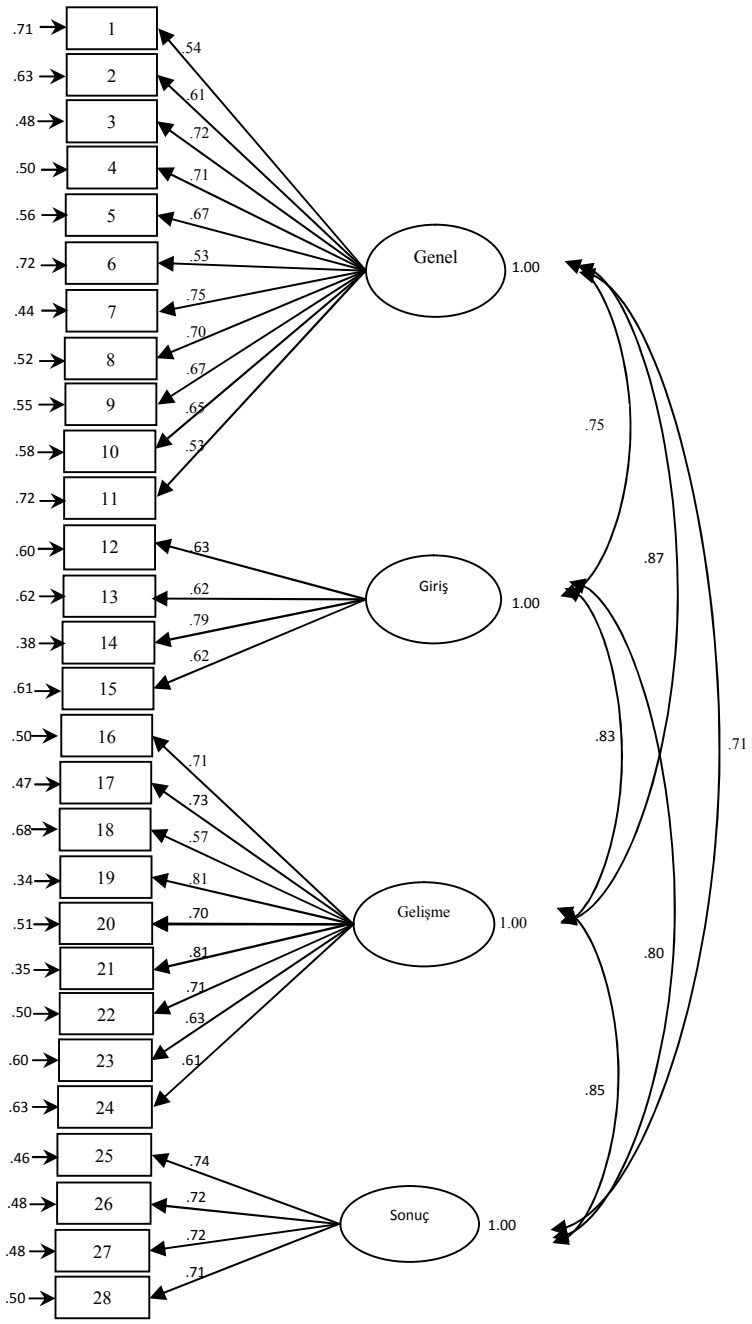
Doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları, dört faktörlü modelin veriler ile iyi bir uyum göstermektedir ($\chi 2$=620.73, df= 344, p<0.001). Normalize Edilmiş Standart Uyum İyiliği İndeksi (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve İyilik Uyum İndeksi (CFI), tavsiye edilen değerler sınırlarının üzerindeydi (NNFI=0.97, CFI=0.97, GFI=0.97). Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMEA) değeri de kabul edilir değer aralığında idi (RMSEA =0.061, %90 CI= 0.053-0.068). Alan eğitimci grup için dört faktörlü modelin sonuçları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2: Alan öğretimci grup için dört faktörlü modelin sonuçları

Alancı (Alan Derslerini Yürüten) grup

Doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları, dört faktörlü modelin veriler ile iyi bir uyum göstermektedir ($\chi 2$=694.90, df= 344, p<0.001). Normalize Edilmiş Standart Uyum İyiliği İndeksi (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve İyilik Uyum İndeksi (CFI), tavsiye edilen değerler sınırlarının üzerindeydi (NNFI=0.97, CFI=0.97, GFI=0.98). Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMEA) değeri de kabul edilir değer aralığında idi (RMSEA =0.068, %90 CI= 0.061-0.076). Alancı grup için dört faktörlü modelin sonuçları Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3: Alancı grup için dört faktörlü modelin sonuçları

Değişmezliğin Test Edilmesi

Tüm serbest faktör yükleri gruplarda eşitlenip sınırlandırılarak üç grupta da varyans ölçümü incelenmiştir. Sınırlandırılmış ve sınırlandırılmamış model arasındaki ayarlanmış χ2 farkı, üç grupta eşdeğer olduğunu göstermektedir ($\Delta\chi2(124)= 80.77$, $P=0.99$). Sonuçlar, değerlendirilen öğretim elemanlarının, hangi grupta olurlarsa olsunlar, benzer faktör yüklere sahip olduklarını göstermektedir.

DFA ile her bir grup için hesaplanan faktör yükleri ve faktörler arası korelasyonlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: DFA ile Hesaplanan Faktör Yükleri ve Faktörler Arası Korelasyonlar

Boyutlar	Maddeler	Eğitim Bilimci Grup	Alan Eğitimci Grup	Alancı Grup
Genel Öğretmen Dav.	1.Öğretimi gerçekleştirmede bireysel farklılıkları dikkate alma	.64	.85	.54
	2.Planlı olma, gerektiğinde planda esneklikler sağlama	.63	.59	.61
	3.Davranışlarıyla örnek olma	.75	.69	.72
	4.Öğrencilere değer verme ve saygı gösterme	.59	.56	.71
	5.Öğrenme sürecinde öğrencilere etkili rehberlik yapma	.66	.43	.67
	6.Kendine olan özgüveni öğrencilerine yansıtma	.63	.55	.53
	7.Dersin organizasyonunu doğru ve etkili yapma	.76	.75	.75
	8.Ders süresini etkin ve verimli kullanma	.73	.73	.70
	9.Kendini yenilemeye açık olma	.62	.63	.67
	10.Öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alma	.64	.51	.65
	11.Konu alanında yeterli donanıma sahip olma	.66	.64	53
Giriş	12.Derse etkili bir giriş yapma ve dikkat çekme	.78	.65	.63
	13.Öğrencileri hedeften haberdar etme	.73	.64	.62
	14.Öğrencileri öğrenmeye güdüleme ve cesaretlendirme	.79	.87	.79
	15.Yeni öğrenmelerle ilgili daha önce öğrenilenleri hatırlatma	.71	.77	.62
Gelişme	16.Açık, anlaşılır ve doğru açıklamalar yapma	.74	.77	.71
	17.Öğrencilerin sorularına uygun ve açık yanıtlar verme	.73	.72	.73
	18.Sınıf alanını etkili kullanma	.57	.55	.57
	19.Öğretimde canlı ve dinamik olma	.67	.63	.81
	20.Öğrencilere zamanında etkili ve doğru dönütler verme	.68	.64	.70
	21.Öğretimi zenginleştirme	.81	.74	.81
	22.Doğru ve etkili örneklerle bilgiyi somutlaştırma	.76	.74	.71
	23.Etkili öğretim materyali ve araç-gereçleri kullanma	.63	.62	.63
	24.Öğrencilerin bilgiyi kendilerine özgü yapılandırmasına fırsat verme	.66	.57	.61
Sonuç	25.Ders sonunda etkili bir kapanış yapma/özetleme	.81	.72	.74
	26.Gelecek ders ile ilgili öğrencileri bilgilendirme	.68	.63	.72
	27.Öğrencileri öğrenilenlerini farklı alanlarda kullanmaya yönlendirme	.72	.79	.72
	28.Öğrenme eksikliklerini belirleme ve giderme	.76	.80	.71

Faktörler Arası Korelasyonlar		1	2	3	4
Eğitim Bilimci Grup	1. Genel öğretmen davranışları	-			
	2. Giriş	.82	-		
	3. Gelişme	.88	.86	-	
	4. Sonuç	.79	.79	.85	-
Alan Eğitimci Grup	1. Genel öğretmen davranışları	-			
	2. Giriş	.70	-		
	3. Gelişme	.83	.66	-	
	4. Sonuç	.54	.53	.73	-
Alancı Grup	1. Genel öğretmen davranışları	-			
	2. Giriş	.75	-		
	3. Gelişme	.87	.83	-	
	4. Sonuç	.71	.80	.85	-

ÖBYA'nın Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliği için öncelikle Cronbach Alfa katsayısı yani iç tutarlılık değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Alt Ölçeklerin Cronbach Alpha Değerleri

Alt ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Genel Öğretmen Davranışları	11	.87
Giriş Boyutu Davranışları	4	.80
Gelişme Boyutu Davranışları	9	.86
Sonuç Boyutu Davranışları	4	.79

Tablo 2'de görüldüğü gibi birinci faktör olan "genel öğretmen davranışları" (Cronbach Alpha; .87), ikinci faktör olan "giriş boyutu davranışları" alt ölçeği (Cronbach Alpha; .80), üçüncü faktör olan "gelişme boyutu davranışları" alt ölçeği (Cronbach Alpha; .86) ve dördüncü faktör olan "sonuç boyutu davranışları" alt ölçeği (Cronbach Alpha; .79) için elde edilen değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek, diğer bir deyişle yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin kullanılabilirliğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde en önemli etken onları yetiştiren öğretim elemanlarının niteliksel yeterliğidir. Bir öğretmende olması gereken niteliklerin öncelikle onları yetiştiren öğretim elemanlarında bulunması gerekmektedir. Çünkü öğretmenler büyük ölçüde kendilerini yetiştiren öğretim elemanları kadar nitelikli olabilirler.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının öğretim becerilerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla kullanılabilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. 28 maddelik ölçeğin birinci faktörün (genel öğretmen davranışları) madde toplam korelasyon katsayısı: 0.22-0.60, inter-item korelasyon katsayısı: 0.50-0.55, ikinci faktörün (giriş) madde toplam korelasyon katsayısı: 0.44-0.52, inter-item korelasyon katsayısı: 055.-0.65, üçüncü faktörün (gelişme) madde toplam korelasyon katsayısı: 0.46-0.69, inter-item korelasyon katsayısı: 0.23-0.63 ve dördüncü faktörün de (sonuç) madde toplam korelasyon katsayısı: 0.52-0.64, inter-item korelasyon katsayısı: 0.37-0.59 olarak hesaplanmıştır.

ÖBYA'nın geliştirilmesinde eğitim bilimciler, alan öğretimciler ve alancı grupların her biri için DFA yapılmış, 3 grupta faktör yükleri arasında bazı farklar bulunmakla birlikte bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 11 maddeden oluşan "genel öğretmen davranışları" alt ölçeği 11, ikinci faktör olan "giriş boyutu davranışları" alt ölçeği 4 maddeden, üçüncü faktör olan "gelişme boyutu davranışları" alt ölçeği 9 maddeden ve dördüncü faktör olan "sonuç boyutu davranışları" alt ölçeği ise 4 maddeden oluşmuştur. Cronbach Alfa katsayısının .70'in üzerinde olması genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2008).

Alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha değerleri birinci faktör olan "genel öğretmen davranışları" (11 madde) için . 87, ikinci faktör olan "giriş boyutu davranışları" (4 madde) için .80, üçüncü faktör olan "gelişme boyutu davranışları" alt ölçeği için (9 madde) .86 ve dördüncü faktör olan "sonuç boyutu davranışları" alt ölçeği (4 madde) için ise .79 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek, diğer bir deyişle yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Dalgıç (2010), öğretim elemanı performansını değerlendirmeye yönelik öğretim elemanının kendini değerlendirmesinde ve öğrencinin öğretim elemanını değerlendirmesinde kullanılabilecek ölçekleri geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmasında 48 maddeden oluşan öğrenci ölçeğinin ve 46 maddeden oluşan öğretim elemanı ölçeğinin güvenirlik ve geçerliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu ölçek bu çalışmada geliştirilen ölçeğe benzemekle birlikte genel anlamda performans değerlendirmeyi ölçmeyi amaçladığından ve hem öz değerlendirmeyi hem de öğrenci değerlendirmesini belirleme amacıyla farklılık göstermektedir. Diğer yandan ÖBYA öğretim elemanlarının öğreti becerilerine odaklanması özelliği ile oldukça farklı bir yapıya sahiptir. "Öğretim Performansı" Tombul (2008) tarafından geliştirilen "Öğretim Üyesi Performans Değerlendirme Ölçeği" alt boyutlarından biri olan belirlenmiş ve Cronbach Alpha değeri ise .92 olarak hesaplanmıştır.

ÖBYA ölçeğine en yakın ölçeğin Murat, Aslantaş ve Özgan (2006) tarafından geliştirilen "Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim–Öğretim Etkinliklerini Değerlendirme Ölçeği" olduğu söylenebilir. Ancak bu benzerliğe rağmen ölçeğin öğretim elemanlarının sınıf yönetimi etkinliklerinde becerileri düzeylerini belirleme amacıyla ÖBYA'dan önemli ölçüde farklılaştığı söylenebilir. Sınıf yönetimi kuşkusuz öğretim becerileri ile ilişkilidir, ancak ÖBYA bir ders sürecindeki öğreticilik becerilerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir.

ÖBYA'nın geliştirilmesinde veri toplama kaynağının Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Bu anlamda farklı çalışma gruplarından elde edilen verilerle ölçeğin geçerliği ve güvenirliği yeniden test edilebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1990). *Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarını değerlendirmesi.* Yayınlanmamış araştırma raporu, Malatya: İnönü Üniversitesi.

Ada, S. & Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-Androgojik formasyon ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akgül, H. (1994*). Eğitim fakültesindeki öğretim elemanları ve öğrencilerin ideal bir öğretim elemanının nitelikleri hakkındaki görüşleri ile kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarının bu niteliklere uygunluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Anderson, J. C. & Gerning, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and good-ness-of-fit indices for maximum likehood confirmatory factor analysis. *Psyhometrica,* 49, 155-173.

Aytaç, M. & Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi,* 5,14-22.

Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Bursa: Ekin Kitabevi.

Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Borich, G. D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri* (Çeviri Editörü: M. B. Acat) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming.* Hills-dale, NJ: Erlbaum.

Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting And Clinical Psychology,* 55, 1019-1031.

Dalgıç, G. (2010). Öğretim elemanı performans değerlendirme envarterleri (ÖEPDE) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* 32, 92-105.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erdem, A. R. & Sarıtaş, E. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları: PAÜ örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16, 526-538.

Ergün, M., Duman, T., Kıncal., R. Y. & Arıbaş, S. (1999). *İdeal bir öğretim elemanının özellikleri.* 01.15.2015 tarihinde http://www.egitim.aku.edu.tr/ergrup1.htm adresinden alınmıştır.

Gökçe, E., (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 1(2), 111-112.

Gül, H. (2010). Öğrenci algısına dayalı olarak öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim,* 35 (158), 158-168.

Hu, L. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods,* 3, 424-453.

Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2004). *Models of teaching.* Boston: Pearson Education.

Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2006). *Interactive LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS ommand language*. Chicago, IL: Scientific Software International.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 7. Basım, Ankara: Alkım Kitapevi.

Keçeci, A. & Taşocak, G. (2009). Öğretim elemanlarının iletişim becerileri: bir sağlık yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi,* 2 (4), 131-136.

Kline, P. (1994). *An easy guide for factor analysis.* U.K. Routledge.

Koçak, R. (2006). Öğretmen performans değerlendirme envanteri geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 6 (3).

Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kumral, O. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Davranışlarına Yönelik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1 (25), 92-102.

Murat, M., Aslantaş, H. İ. & Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26 (3), 263-278.

Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Özgüngör, S. (2013). Eğitim süreci öğrenci değerlendirmeleri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması ve etkili öğretim elemanlarının tanımlanan alt boyutlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 38 (38), 79-94.

Parpala, A. & Lindblom-Ylanne, S. (2007). Universty teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation,* 33,355-370.

Ramsden, P. (1991). A performanceindicator of teachingquality in highereducation: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education,* 16 (2), 129-150.

Seldin, P. (1984). *Changing practices in faculty evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları,* 3 (6), 49-74.

Sürel, S. (2010). Pamukkale üniversitesinin farklı fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretme stillerinin karşılaştırılması. *NWSA-Education Sciences,* 1C0196, 5, (3), 1226-1242.

Şen, H. Ş. & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22 (1), 99-116.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları.

Tombul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 56, 663-662.

Uzal, G., Erdem, A., Açıkgöz, F. & Eker, S. (2003). Öğretim elemanlarının mesleki ve teknik eğitimdeki özel öğretim bilgisi yeterlikleri. *Mevzuat Dergisi,* 6 (72).

Özdemir, E. & Uzel, D. (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretim elemanı özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20, 122 – 152.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 13 ISSN: 2146-9199

FEN ÖĞRETİMİNDE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME: ÖĞRENME ORTAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Yrd. Doç. Dr. Özkan Yılmaz
Erzincan Üniversitesi
ozkanyilmaz@erzincan.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı; fen öğretiminde kullanılmak üzere, yüz yüze öğretim ortamı ile uzaktan öğretim ortamının birleşimi olan harmanlanmış öğrenme ortamının değerlendirilmesine yönelik bir ölçek hazırlamaktır. Çalışma Türkiye'nin doğusunda yer alan yakın zamanda kurulmuş bir üniversitede yapılmıştır. Uygulama Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde Genel Kimya I Laboratuvarına kayıtlı öğrencilerle yapılmıştır. Uygulama sonucu, ölçek için alfa güvenirlik katsayısı α=0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek üç alt faktörden oluşmaktadır. Alt faktörler için alfa güvenirlik katsayıları; (1) aktif öğrenme α=0.88, (2) ilişkilendirme α=0.87, (3) etkileşim ve işbirliği α=0.85 olarak hesaplanmıştır. Ölçek fen öğretiminde yapılacak harmanlanmış öğrenme ortamlarını değerlendirmede belirtilen faktörler boyutunda kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Fen öğretimi, harmanlanmış öğrenme, ölçek.

BLENDED LEARNING IN SCIENCE INSTRUCTION: LEARNING ENVIRONMENT ASSESSMENT SCALE

Abstract

The purpose of this study was to develop a new scale for evaluating blended learning, blending of face to face learning and online learning environment, in science instruction. Study was conducted in university which was located in east side of Turkey and established in the near future. The application made with students enrolled in the General Chemistry I Laboratory in Science Education Department. Reliability index Alfa was calculated α=0.91 for scale. Scale has there sub-factors. Reliability index Alfa for all three sub-factors was calculated (1) active learning α=0.88, (2) relevance α=0.87, (3) interaction and collaboration α=0.85. Survey can be used for evaluating blended learning environment with specific factors in science instruction.

Keywords: Science instruction, blended learning, survey.

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeni gelişimeler diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Bir dönem sadece sınıflarda belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri yeni teknolojik gelişmelerle sınıf dışında esnek bir zaman diliminde de yapılabilir hale gelmiştir. Bu teknolojik gelişmelerin sonuçlarından biri harmanlanmış öğrenmedir. İletişim teknolojileri alt yapısını kullanan harmanlanmış öğrenme (blended learning) yeni yaklaşımlardan biri olarak eğitimde son zamanlarda kullanılmaktadır. Doksanlı yıllardan bu yana kullanılmaya başlanan bu yaklaşım temelde; okullarda sınıf içerisinde yapılan yüz yüze eğitim ile sınıf dışında internet ortamında gerçekleştirilen çevirim içi (online) öğrenme ortamlarının birlikte kullanılması prensibine dayanmaktadır (Wilson ve Smilanich, 2005).

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile temel amaç yüz yüze etkileşim ve çevirim içi bilgiye erişim olanaklarının birlikte kullanılmasıdır. Bu iki faktör arasında kurulacak denge dersin öğretim hedefleri, öğrencilerin

karakteristik yapıları, öğretmen yetkinliği gibi unsurlar göz önüne alınarak oluşturulduğu için her ders için farklı bir harmanlanmış öğrenme yaklaşımı kullanılabilmektedir (Osguthorpe ve Graham, 2003).

Her öğrenci farklı bir öğrenme stiline sahip olduğu göz önüne alındığında kurulacak harmanlanmış öğrenme ortamı, öğrenenin bireysel öğrenebilmesi ve bunun için de bireysel olarak etkinlikler yapabilmesine olanak sağlayabilmelidir (Thorne, 2003). Sınıf içerisinde ve sınıf dışında öğrenciler arası etkileşim dikkate alındığında kişiler arası sosyal etkileşim, harmanlanmış öğrenmede önemli bir diğer unsur olduğu görülmektedir. Vygotsky, bu sosyal etkileşimin bireyin kendi bilgilerini doğrulama veya şekillendirmesinde etkili olduğunu ileri sürmektedir (Gredler, 2009).

Bu çalışmada, fen öğretiminde harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ortamını değerlendirmek üzere bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Genel çerçevede amaç, fen öğretimi alanında yapılan bir harmanlanmış öğrenme ortamının değerlendirmesin iken özelde, fen bilgisi öğretmenliği bölümü laboratuvar dersleri için bir harmanlanmış öğrenme ölçeği hazırlamaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada fen öğretiminde harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanımı değerlendirmek üzere, öğrenci görüşlerine bağlı bir ölçek geliştirmek hedeflenmektedir.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin doğu tarafında yer alan son on yıl içerisinde kurulmuş olan yeni bir üniversitesin, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü "Kimya Laboratuvarı I" dersini alan toplam 253 öğrenciden oluşmaktadır. Toplamda dört farklı laboratuvar sınıfında yapılan uygulama 159 Bayan (%62,8) öğrenci ve 94 Erkek (%37,2) öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulama, bir öğrenim yarıyılında 14 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir.

Ders Tasarımı ve Etkinlikler

Genel Kimya Laboratuvarı I dersi, laboratuvarda çalışma teknikleri, güvenlik önlemleri, kimyasal maddelerle çalışırken dikkat edilecek kurallar gibi temel bilgilendirmeler ve ilgili dersin teorik kısmında yer alan konulara paralel olarak öğrencilerin araştırma ve incelemesine dayalı açık uçlu veya kapalı uçlu deneylere dayanır (YÖK, 2016). Laboratuvarlarda yapılan etkinliklerin tamamı grupça yapılan deneyleri içermektedir. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile ders çevirim içi (online) yapılan etkinlikler ve yüz yüze yapılan etkinlikler olarak temelde iki kısma ayrılmıştır. Çevirim içi etkinliklerde öğrenciler, derse gelmeden önce o hafta yapacakları deneyde test etmek üzere hipotezler yazmaları istenmiştir. Her bir grup kendi hipotezlerini yazdıktan sonra diğer gruplara, çalışma yapacakları deneyle ilgili sorular sormuşlardır. Kendi deneylerinde test etmek üzere hazırlanan hipotezler ve diğer gruplara soru sorma etkinliklerini tamamladıktan sonra yüz yüze yapılacak etkinlikler için ders zamanı beklenmiştir. Sınıflara gelen öğrenciler öncelikle kendi hipotezlerini test etmek üzere gerekli deneysel çalışmalarını yapmıştır. Her bir grup, sınıfta yaptığı deney sonuçlarını paylaşmış ve test ettiği hipotezleri göstermiştir. Bu etkinlik sonrası diğer gruplardan kendi çalışma konuları ile ilgili gelen soruları cevaplamışlardır. Bu sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler bir döngü halinde dönem boyunca her derste tekrarlanmıştır.

Ölçek

Aşama 1: Daha önce belirtildiği üzere harmanlanmış öğrenme ortamında bireyin kendi başına öğrenmesini destekleyebilme ve gerek yüz yüze gerekse çevrimiçi (online) ortamda işbirliği ve birlikte çalışabilme önemli iki unsurdur. Bu durumda ölçeğin, öğrencilerin bireysel öğrenme ve işbirliği-birlikte çalışabilme yönlerini ölçebilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte fen öğretiminde kullanılan laboratuvarların diğer derslerden farklı olan özelliklerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Laboratuvarlarda öğrencilerin yaptığı gözlem, inceleme vb. araştırma etkinlikleri aslında gerçek olayların birer modeli gibi düşünülebilir. Bu durumda, fen öğretiminde harmanlanmış öğrenme yaklaşımını değerlendirmek için öğrencilerin sınıf ortamı ve gerçek ortam eşleştirebilme yönlerini de ölçebilmesi gerekmektedir.

Aşama 2: Harmanlanmış öğrenme ortamını değerlendirmek için kullanılacak ölçekte öncelikle soru sayısının az, kısa ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Böylece katılımcıların sıkılmadan rahat bir şekilde görüşlerinin

alınması hedeflenmiştir. Toplamda üç boyutlu olmasına karar verilen ölçek için literatür taraması yapıldığında Walker ve Fraser (2005)'ın yaptıkları ölçeğin alt faktörlerinde yer alan maddelerin önemli ölçüde harmanlanmış öğrenme ortamı değerlendirilmesinde kullanılabilecek nitelikte olduğuna karar verilmiştir. Ölçekte toplamda altı alt faktör yer almakta iken bunlardan; student interaction and collaboration, personal relevance, active learning, student autonomy faktörlerinde yer alan maddelerden faydalanılmıştır. İlgili ölçekte yer alan maddeler üzerinde fen öğretimine yönelik olarak bazı düzenlemeler yapıldıktan sonra üç alt boyutlu harmanlanmış öğrenme ortamını ölçeği taslağı hazırlandı.

Aşama 3: Tasarlanmış ölçek maddelerinde Türkçe ifade edilişlerinde anlam kayması olup olmadığı yönünde iki fen eğitimcisi akademisyenden görüşler alındı. Öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapıldıktan sonra yirmi bir maddelik ve üç alt faktöre sahip ölçek uygulanmak üzere hazırlandı.

Aşama 4: Toplamda 253 öğrenciye uygulanan ölçek sırası ile aşağıda verilen istatistiksel analizler yapılmıştır

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için alfa (α) modeli kullanılmıştır.

Yapı geçerliğini test etmek için iç tutarlılık analiz yöntemi kullanılmıştır. Analizde kullanılan alfa katsayısı ile ölçek maddeleri arasındaki birlikte değişim değerlerine bağlı iç tutarlılık hesaplaması yapılmıştır.

Alt faktörleri belirlemek için öncelikle değişkenlerin bir kısmının kendi arasındaki korelasyon durumunu incelemek için Barlett küresellik testi ve örneklem yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) indeksine bakıldı. Faktör sayısı belirlemede doğrulayıcı faktör analizi kullanıldı. Elde edilen alt faktörler için iç tutarlılık alfa güvenirlik katsayıları hesaplandı ve alt faktörler arası ilişki düzeyini belirlemek için korelasyon matrisine bakıldı.

BULGULAR

Harmanlanmış öğrenme ortamı değerlendirmesinde kullanılmak üzere hazırlanan ölçek için yapılan istatistiksel analizler ve sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

Yapılan güvenirlik analizinde alfa değeri α=0.91 olarak hesaplanmıştır. Yüksek güvenirlik katsayısına sahip ölçek maddeleri için madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 1'deki gibi dağılmaktadır. Bu dağılım incelendiğinde maddelerin genel yapı ile korelasyonunun pozitif ve orta düzey civarında olduğu görülmektedir.

Tablo 1: Madde-Toplam İstatistiği

Maddeler	Madde çıkarıldığında ölçek ortalaması	Madde çıkarıldığında ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değeri	Kareler çoklu korelasyon değeri	Madde çıkarıldığında ölçek alfa değeri
M1	80.21	147.973	.518	.592	.911
M2	80.21	146.966	.587	.531	.909
M3	79.85	149.633	.543	.512	.910
M4	79.98	147.888	.582	.500	.909
M5	79.98	148.024	.569	.469	.909
M6	80.10	147.061	.586	.598	.909
M7	80.69	146.349	.521	.471	.911
M8	79.78	151.237	.524	.384	.911
M9	80.64	147.136	.559	.521	.910
M10	80.62	144.419	.596	.630	.909
M11	80.49	146.806	.556	.525	.910
M12	80.72	145.026	.553	.532	.910
M13	80.37	146.758	.565	.483	.910
M14	80.49	146.687	.597	.593	.909

M15	80.01	148.508	.609	.518	.909
M16	79.97	148.432	.591	.556	.909
M17	80.02	149.646	.555	.606	.910
M18	79.93	150.380	.535	.723	.910
M19	79.92	150.640	.508	.731	.911
M20	79.92	150.573	.533	.580	.910
M21	79.97	150.686	.475	.411	.911

Belirli bir korelasyon değerine sahip olan maddelerin kendi aralarında belirli bir kümeleşme durumunu incelemek için yapılan Barlett küresellik testi ve KMO örneklem yeterliği testi analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: KMO ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği (KMO)		.870
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-kare	2744.935
	Serbestlik Derecesi (Sd)	210
	Anlamlılık (p)	.000

KMO değeri 0.5 ve altında olması durumunda faktör analizi yapılması uygun değildir. Tablo 2'deki indeks değerine bakıldığında oldukça yüksek bir değer olduğu görülmektedir. Ayrıca, Barlett küresellik testi anlamlı farklılık göstermiştir. Maddeler arasında bir ilişkinin var olduğu ve belirgin bir kümeleşmenin olduğundan söz edilebilir. Faktör sayısının belirgin olduğu durumlarda yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonucunda elde edilen faktör-varyans açıklama yüzdeliği Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Toplam Varyans Açıklama Yüzdeliği

	Temel Öz-değerler			Açıklanan Faktör Yükü Yüzdelikleri			Döndürülmüş Faktör Yükü Yüzdelikleri		
Bileşenler	Toplam	Varyans Yüzdeliği (%)	Kümülatif Varyans Yüzdeliği (%)	Toplam	Varyas Yüzdeliği (%)	Kümülatif Varyans Yüzdeliği (%)	Toplam	Varyans Yüzdeliği (%)	Kümülatif Varyans Yüzdeliği (%)
1	7.809	37.185	37.185	7.809	37.185	37.185	4.347	20.701	20.701
2	2.604	12.398	49.583	2.604	12.398	49.583	4.267	20.320	41.021
3	1.707	8.129	57.713	1.707	8.129	57.713	3.505	16.692	57.713

Tablo 3 incelendiğinde üç faktörlü ölçek toplam varyansın %57'sini açıkladığı görülmektedir. Yirmi bir maddelik ölçeğe ilişkin madde faktör yükleri dağılımı Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4: Madde-faktör Yükleri Dağılımı

	Faktörler		
Maddeler	1	2	3
M18	.834		
M19	.829		
M20	.788		
M17	.742		
M16	.669		
M15	.627		
M21	.600		
M8	**.430**	**.420**	
M11		.756	
M12		.750	
M14		.744	

M10		.736	
M9		.725	
M13		.682	
M7		.594	
M1			.772
M3			.747
M6			.727
M4			.665
M2			.656
M5			.603

Tablo 4'de görüldüğü üzere yirmi bir madde üç alt faktörde belirli yük değerleri ile sıralanmıştır. Her bir madde sadece bir faktör altında yer alırken sadece sekizinci (M8) madde aynı anda iki faktöre yüklendiği görülmektedir. Sekizinci madde çıkarılarak yeniden faktör analizi yapıldığında Tablo 5'de yer alan sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 5: Düzeltilmiş Madde-Faktör Yükleri Dağılımı

	Faktörler		
Maddeler	1(Aktif öğrenme)	2 (İlişkilendirme)	3(Etkileşim ve İşbirliği)
M18	.833		
M19	.831		
M20	.788		
M17	.752		
M16	.672		
M15	.621		
M21	.605		
M11		.763	
M12		.760	
M14		.740	
M10		.739	
M9		.721	
M13		.683	
M7		.597	
M1			.766
M3			.750
M6			.727
M4			.673
M2			.653
M5			.608

Alt faktörlere ait iç tutarlılık alfa güvenirlik analizi sonrası elde edilen güvenirlik katsayıları Tablo 6'da sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi alt faktörlere ilişkin güvenirlik katsayıları yüksektir.

Tablo 6: Faktörler İç Tutarlık Alfa Güvenirlik Katsayıları

Alt faktörler	Madde sayısı	Güvenirlik
Aktif öğrenme	7	0.88
İlişkilendirme	7	0.87
Etkileşim ve işbirliği	6	0.85
Toplam	20	0.91

Alt faktörler arası ilişki düzeyini belirlemek için yapılan analiz sonrası korelasyon matrisi Tablo 7'de sunulmuştur. Faktörler arası korelasyon değerleri incelendiğinde orta düzeye yakın bir korelasyonel ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Alt Faktörlere İlişkin Korelasyon Matrisi

Faktörler		Aktif öğrenme	İlişkilendirme	Etkileşim ve işbirliği
Aktif öğrenme	Korelasyon	1	.396**	.509**
	N	253	253	253
İlişkilendirme	Korelasyon	.396**	1	.527**
	N	253	253	253
Etkileşim ve işbirliği	Korelasyon	.509**	.527**	1
	N	253	253	253

**. P≤ 0.01

TARTIŞMA VE SONUÇ

Fen öğretiminde harmanlanmış öğrenme ortamını değerlendirmek için hazırlanan ölçek için yapılan istatistiksel analizler sonrası alfa güvenirlik katsayısı α=0.91 olarak belirlenmiştir. Bu değer ölçeğin ölçtüğü yapıyı büyük bir güvenirlik düzeyinde ölçtüğünü göstermektedir. Ölçek için yapılan faktör analizi sonrası elde edilen sonuçlar üç faktörlü bir yapının olduğunu göstermiştir. Bu faktörler için kullanılan isimlendirmeler Walker ve Fraser (2005)'ın çalışmasında yer alan isimlendirmeler ve fen öğretiminde kullanılan laboratuvar ortamına göre belirlenmiştir. İlgili ölçek ile bire bir aynı alt faktör ve maddelere sahip olmamakla birlikte büyük ölçüde benzerlik gösteren harmanlanmış öğrenme ortamı değerlendirme ölçeği güvenirlik katsayıları eşleştirildiğinde benzerlik göstermektedir. Birinci alt faktör olan "aktif öğrenme" için α=0.88 iken benzer çalışmada "active learning" için α=0.75 ve "student autonomy" için α=0.79 dur. İkinci alt faktör olan "ilişkilendirme" için α=0.87 iken benzer çalışmada "personal relevance" için α=0.92 dir. Üçüncü alt faktör olan "etkileşim ve işbirliği" için α=0.85 iken benzer çalışmada "student interaction and collaboration" için α=0.94 dür.

Fen öğretiminde laboratuvar ortamında ve çevirim içi (online) öğrenme ortamlarının birleştirilmesi ile oluşturulan harmanlanmış öğrenme ortamını değerlendirmeye dönük yapılan ölçek çalışması sonucunda ölçeğin kullanılabilir olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Hazırlanan ölçeğin maddeleri Ek 1'de verilmiştir.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Gredler, M. E. (2009). Learning and instruction : theory into practice (6th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill Pearson.

Osguthorpe, R. T., ve Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. Quarterly Review of Distance Education, 4(3), 227.

Thorne, K. (2003). Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning: Kogan Page, Limited.

Walker, S. L., ve Fraser, B. J. (2005). Development and Validation of an Instrument for Assessing Distance Education Learning Environments in Higher Education: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES). Learning Environments Research, 8(3), 289-308. doi: 10.1007/s10984-005-1568-3

Wilson, D., ve Smilanich, E. M. (2005). The Other Blended Learning: A Classroom-Centered Approach: Wiley.

YÖK. (2016). Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı. Erişim: 7 Şubat, 2016, https://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/fen_bilgisi/f385bc78-22df-497d-bfca-7aee80c75c22

Ek 1: Harmanlanmış öğrenme (fen öğretiminde) ölçek maddeleri

M1	Sınıfta diğerleri ile birlikte çalışırım.
M2	Kendi çalımamı diğerlerinin çalışmaları ile ilişkilendiririm.
M3	Bilgilerimi diğer arkadaşlarımla paylaşırım.
M4	Kendi fikirlerimi diğer arkadaşlarımla tartışırım.
M5	Grup çalışmaları laboratuvardaki aktivitelerimin bir parçasıdır.
M6	Sınıftaki diğer arkadaşlarımla işbirliği yaparım.
M7	Laboratuvarda öğrendiklerimi günlük yaşantımla ilişkilendiririm.
M9	Öğrendiklerimi üniversite dışındaki aktivitelerde kullanırım.
M10	Günlük edindiğim deneyimleri sınıfta kullanırım.
M11	Ders çalışırken laboratuvar sınıfındaki durumu gerçek durumla ilişkilendiririm.
M12	Hayattaki gerçek durumları, sınıf aktivitelerinde kullanırım.
M13	Gerçek örnekler üzerinde çalışırım.
M14	Bir çalışma başlığı altında gerçek dünya ile eşleşme yaparım.
M15	Öğrenmek için kendi stratejilerimi oluştururum.
M16	Kendi cevaplarımı ararım.
M17	Kendi problemimi çözerim.
M18	Kendi öğrenmem hakkında karar verebilirim.
M19	Kendi öğrenmem hakkında kontrol sahibiyim.
M20	Kendime göre öğrenim yaklaşımları kullanırım.
M21	Öğrenmem üzerinde en önemli rol kendimdir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199

SIFATLARA DAYALI KİŞİLİK TESTİ (SDKT): GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Doç. Dr. Nadir Çeliköz
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, İstanbul
ncelikoz@gmail.com

Nilüfer Şeker Sır
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, İstanbul
sekernil@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Beş Faktörlü Kişilik kuramı doğrultusunda geliştirilen "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Ölçeğin geçerliliği Doğrulayacı Faktör Analizine, güvenilirliği ise Cronbach Alpha ve Split Half iç tutarlılık katsayılarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma, 2015-2016 eğitim yılında YTÜ ile MÜ Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan toplam 529 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Orjinali 40 madde olan ölçeğin 13 maddesi, faktör yüklerinin düşük olması ve örtük değişkenlerle hata kovaryanslarının ilişkili olması sebebiyle incelemeden çıkarılmıştır. Gerçerlilik analizi sonucunda, Nevrotiklik dışındaki diğer dört boyutun üst düzey gizil değişken olan SDKT ile yüksek ve birbirine yakın oranlarda anlamlı ilişki gösterdiği, Nevrotiklik gizil değişkeninin ise diğer boyutların aksine SDKT ile negatif-anlamlı bir ilişki gösterdiği gözlenmiştir. Bu durumun, Nevrotiklik boyutun normal olmayan, hastalıklı bir kişilik özelliği olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İkinci düzey gizil değişkenler ile gözlenen değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik t-değerlerinin 5.93 ile 12.75 arasında değiştiği, ayrıca yedi adet farklı Uyum İndeksinin modelin 5 faktörlü yapısını kuramsal olarak desteklediği belirlenmiştir. Güvenirliğe yönelik hesaplanan Cronbach Alpha ve Split Half değerlerinin sırasıyla 0.85 ve 0.83 olduğu belirlenmiş, bu durum veri toplama aracının yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, kişilik, geçerlilik-güvenirlik, doğrulayıcı faktör analizi (DFA).

PERSONALITY TEST OF ADJECTIVES (PTA): A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

The aim of this study is to test the validity and reliability of "Personality Test of Adjectives" which is developed in accordance with the Five Factor Personality Theory. Validity of the questionnaire was assessed by Confirmatory Factor Analysis, whereas the reliability was identified with Cronbach's Alpha and Split Half consistency coefficients. The study was carried out on 590 students those are studying in Yıldız Technical University and Marmara University during 2015-2016 academic year. 13 item of the original questionnaire, whose factor weights are found to be low and error covariances associated with the other latent variables, was excluded from the investigation. As a result of the validity test, it is found that all the dimensions except Neuroticism show significant relationship with PTA. Neuroticism on the other hand, shows negative-significant relationship with PTA. The reason of this situation is believed to be due to the morbid trait of Neuroticism. It is found that t values for the releationships between observed and second level latent variables (dimensions) vary within 5.93 and 12.75. It is also discovered that seven different complience indexes support the 5-factor structure of the model. Cronbach's Alpha and Split Half consistency coefficients were computed as 0.85 and 0.83 respectively, indicating a high level of reliability.

Keywords: Prospective teachers, personality, validity-reliability, confirmatory factor analysis (CFA).

GİRİŞ

Kişilik, bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir (Baymur, 1993, s.253). Erikson (1984)'a göre insan yapısının, duygusal durumunun, davranış biçimlerinin, ilgilerinin, yeteneklerinin ve diğer psikolojik özelliklerinin en karakteristik ve orijinal bütünüdür.

Literatürde kişilik hakkında yapılan birçok tanımlamada onun özellikle bireyden bireye farklılık gösterdiği, ayırt edici ve kalıcı özellikler sergilediği vurgulanmaktadır. Örneğin Veccohio (1988) kişiliği, bireyi diğerlerinden ayıran nispeten kalıcı özellikler ve eğilimler olarak tanımlarken, Greenberg (1999) ondan, bireyler tarafından sergilenen özgün ve nispeten sabit davranış, düşünce ve duygu kalıbı olarak bahsetmektedir. Durna (2005), kişiliği oluşturan asıl temelin fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden pek çok farklılık gösteren bireylerin bunun sonucunda olayları ve olguları yorumlamadaki farklılığı olduğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan, kişilik, bir kişinin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşme tarzını ortaya koyan, düşünce, duygu ve davranışın ayırt edici ve karakteristik görüntüleridir (Tomrukçu, 2008).

Kişiliğin temel boyutlarının belirlenmesi son yıllarda kişilik araştırmalarında üzerinde en çok çalışılan hususların başında gelmektedir. (Tomrukçu, 2008) Özellikle son yirmi yılda yapılan araştırmalar sonucunda kişilik özelliklerinin beş faktör altında değerlendirilebileceğini ileri süren yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (McAdams vd., 2010). Morsünbül (2014), günümüzde pek çok araştırmacının kişiliğin odağının beş özellik altında toplanabileceğinde hemfikir olduklarını aktarmaktadır.

Paul Costa ve Robert McCrae tarafından 1985'te geliştirilen Beş Faktör Kişilik Kuramı bütün kişilik özelliklerini bünyesinde toplayan ve bu özellikleri geniş kapsamlı olarak açıklayan bir kuramdır (Merdan, 2013). Bu noktada McCrae ve Costa (2006), Beş Faktör Kişilik Kuramını, evrensel ve eksiksiz bütün kişilik özelliklerinin, gözleme dayalı olarak beş temel boyutta ele alınıp sınıflandırılması olarak tanımlamaktadır. Goldberg (1992), beş temel boyutu, dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevrotiklik ve gelişime açıklık olarak ifade etmektedir.

Dışa Dönüklük (Extraversion): Bireylerin sosyal, girişken, konuşkan, samimi, dürüst, çabuk ilişki kurabilen, cesur, iddialı, enerjik, neşeli, iyimser, eğlenmeyi seven, insan odaklı ve sevgi dolu bir yapıya sahip olmalarını ifade etmektedir (Stevens ve Ash 2001). Bu tür kişiliğe sahip bireylerin iletişim kurarken sıkıntı yaşamadıkları, aktif, sempatik etkleyici ve baskın bireyler oldukları söylenmektedir (Morsünbül, 2014).

Uyumluluk (Agreeableness): Kişilerin iyi huylu, ılımlı, işbirlikçi, yardımsever, duygusal, olgun, uyumlu, iyiliksever, başkalarına karşı dikkatli, kendine yetebilen, sempatik, açık sözlü, fedakâr, alçak gönüllü, esnek, yumuşak kalpli, güvenilir, kibar, hoşgörülü, başkalarını seven, samimi, arkadaş canlısı gibi özelliklere sahip olmasıdır (Somer vd. 2002). Uyumlu bireylerin bulundukları ortamın yapısına göre hareket ettikleri, herhangi olumsuz bir durum karşısında ılımlı ve sakin bir şekilde hareket ederek çözüm yoluna gittikleri ve başkalarıyla olumlu ve karşılıklı ilişkileri sürdürme eğiliminde oldukları söylenebilir (Morsünbül, 2014; Tatlıoğlu, 2013).

Sorumluluk (Conscientiousness): Bu boyut, bireylerin amaca yönelik dürtülerini iyi kontrol edebildikleri gibi ayrıntılara da ne kadar dikkat edebildiklerini ölçmektedir. Sorumluluk sahibi bireyler güvenilir, kararlı, titiz, tertipli, organize olmuş, dakik, güçlü, iradeli bir yapıya sahiptirler (Yürür, 2009). Bu özelliğe sahip bireyler planlı, organize disiplinli bir duruş sergilerken kendilerine verilen sorumluluğu titiz bir şekilde yerine getirmeye çalışırlar ve sorumluluk almaktan kaçınmazlar (Bruck ve Allen, 2003).

Nevrotiklik (Neuroticism): Bu faktörün tanımlayıcı özellikleri arasında yetersiz, güvensiz, çekingen, endişeli, heyecanlı, kaygılı, kendine güvenmeyen, kötümser ve duygusal gibi kişilik özellikleri yer almaktadır (Costa vd., 1986). Nevrotikliğin tersi olan duygusal denge özelliğine sahip bireyler ise eleştiriye açık, sakin, kendinden emin özellikler taşırken, olumsuz duygu ve durumlarla etkin bir şekilde baş ederler (Goldberg, 1992).

Gelişime Açıklık (Openness to Experience): Gelişime açık bireylerin, hayal gücü geniş, entelektüel, maceracı, zeki, meraklı, yaratıcı, yeniliklere açık gibi özellikler taşıdıkları söylenmektedir (Bono ve diğ., 2002). Gelişime

açık bireyler işlerinde daha başarılı olmak amacıyla kendilerini yenileme, yetenek ve becerilerini geliştirme eğilimindedirler (Bitlisli ve diğ., 2013; Karaman ve diğ., 2010).

Beş Faktör Kişilik Kuramı ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle uyarlama ve ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmaktadır (Bacanlı vd., 2009). Somer (1998)'in yetişkinler üzerinde yürüttüğü çalışmada, birinci düzey (first order) analizi yapılarak seçilen 235 adet sıfatın faktör analizi sonucunda beş temel faktör boyutunda temsil edildiği tespit edilmiş, bu sıfatların kişilik özelliklerinin temsilcisi olduğu belirlemiştir. Somer ve Goldberg (1999) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise Somer (1998)'in kişilikle ilişkili Türkçe sıfat değişkenleri üzerindeki tespitleri temel alınarak oluşturulan 179 çift sıfat, hem Türk hem de Amerikan örneklemi üzerinde kullanılmış, değişkenlerin beş faktör yapısı açık bir şekilde ortaya konulmuştur (Bacanlı vd, 2009).

Peabody ve Goldberg'in çalışmasının tekrarlandığı ve genişletildiği söz konusu araştırmada ayrıca, uzlaşma ve sorumluluk faktörlerinin heterojen örneklemdeki faktör yükleri göreceli daha yüksek bulunmuştur. Böylelikle temelde dile dayalı bir hipoteze bağlı olarak geliştirilen Beş-Faktör modeline dayalı sınıflamanın, ana dilimizdeki kişilik özelliklerini belirten sıfatlarla yapılan çalışma sonuçlarıyla da desteklenmesi, kültürümüze uygun normal ve çok boyutlu kişilik özelliklerini ölçmeye yönelik üst düzey bir faktör çatısı olarak uygun bir temel oluşturduğunu göstermiştir. Buradan yola çıkarak Somer ve arkadaşları (2001) tarafından Türkiye'de Beş Faktör Kişilik Envanterinin geliştirilmesi çalışması yapılmış ve beş temel faktörü olan 17 alt boyutu bulunan 220 maddeden oluşan ölçek formu hazırlanmıştır. Bu ölçeğin geliştirilmesiyle Beş Faktör'ün Türk kültüründeki görünümlerinin incelenmesi sağlanmıştır (Bacanlı vd, 2009).

Gülgöz (2002)'ün gerçekleştirdiği diğer çalışmada NEO-PI-R'ın Türkçe versiyonunun orijinal beş faktör yapısına uygun olduğu bulunmuştur. Çalışmada tespit edilen Türk yetişkin örneklemi ve Amerikan örneklemi arasındaki ayrılıkların, kültürel faktörlerin işlevlerinden kaynaklandığı yorumu yapılmıştır.

Yukarıda belirtilen çalışmaların temeli dilimizin içinde yer alan sıfatların seçilerek bunların beş faktör yapısına uygun olup olmadığının faktör analizleri sayesinde bulunmasına dayanmaktadır. Bu amaçla Bacanlı ve arkadaşları (2009), doğrudan Beş Faktör modelinden yola çıkarak bu faktörlere uygun sıfat çiftleri kullanarak madde sayısı az, iki uçlu bir ölçek geliştirmişlerdir. Böylelikle şimdiye kadar izlenen yöntemlerden farklı bir yöntemle Türk üniversite örneklemi üzerinde beş faktör kişilik boyutları, 40 madde ile ölçülmeye çalışılmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi, gözlenebilir faktörlerden oluşan (gizil değişkenler) faktöriyel bir modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Şimşek, 2007). Bacanlı ve arkadaşlarının geliştirdiği Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)'nin doğrulayıcı faktör analizi çalışmasının daha önce yapılmamış olması ölçek kullanımının yaygınlaştırılması ve daha güvenilir hale getirilmesi açısından önem taşımaktadır. Buraya kadar verilen bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın amacı, Bacanlı ve arkadaşları (2009)'nın geliştirmiş olduğu Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)'nin doğrulayıcı faktör analizi ile faktör yapısını incelemek, güvenirlik analizlerini yapmak ve yapı geçerliliğini sınamaktır.

Bu doğrultuda bu araştırmada temel problem olarak, beş faktör modelinden yola çıkarak geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)'nin doğrulayıcı faktör analizi ile geçerliliğinin ne olduğu sorusu ele alınmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Bu araştırma İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi ile Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan toplam 529 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının memleketleri çok çeşitlilik göstermekle birlikte 445 (% 84,1)'i İstanbul'da yaşamaktadır. Adayların 450 (% 85,1)'si lisans, 79 (% 14,9)'u ise Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubu içerisinde yer alan öğrencilerin 146 (%27,6)'sı erkek, 383 (% 72,4)'ü ise kadın öğretmen adayından oluşmaktadır. Yaş dağılımları 17 ile 39 arasında değişirken, yaş ortalamaları 21.18 (± 3.44)'dir. Öğretmen adaylarının; 76 (% 14.4)'sı BÖTE, 81 (% 15.3)'i Okul Öncesi, 52 (% 9.8)'si Edebiyat, 69 (% 13.0)'u İngilizce, 30 (% 5.7)'u Kimya, 52 (% 9.8)'si Sosyal Bilgiler

ve 131 (% 24.8)'i de Türkçe branşlarında öğretmen olmak için eğitim almaktadır. Lisans öğrencilerinin 121 (% 22.9)'i 1. Sınıf, 175 (% 33.1)'i 2. Sınıf, 98 (% 18.5)'i 3. Sınıf ve 56 (% 10.6)'sı da 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının 427 (% 80.7)'si okudukları fakülteyi ve öğretmenliği, üniversite tercih sıralamasında ilk beş içerisinde tercih etmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının seçiminde olasılık temelli örnekleme tekniklerinden seçkisiz (random) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bununla birlikte adayların seçiminde veri toplama aracının uygulandığı gün okulda bulunan ve ölçme aracını doldurmaya istekli olanlar arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçim yapılmıştır. Toplam 580 öğretmen adayı ölçme aracını doldurmaya istekli olmuş ancak 21 öğretmen adayı veri toplama aracını ya teslim etmemiş ya da doldurmadan teslim etmiştir. Doldurularak teslim edilen ölçek araçlarından bir kısmı ise kayıp verilerden, bir kısmı ise tutarsız doldurmalarından dolayı incelemeye dahil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırma grubu toplam 529 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Beş Faktörlü Kişilik kuramı doğrultusunda Bacanlı ve Diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş olan "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilerek, geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının yapılabilmesi için ilk olarak ölçeğin sahibi olan Hasan Bacanlı'dan hem yüz yüze görüşme hem de e-posta yoluyla kullanım izni alınmıştır. "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" nin orjinali; (1) Nevrotiklik-7 madde, (2) Dışa Dönüklük-9 madde, (3) Gelişime Açıklık-8 madde, (4) Uyumluluk-9 madde ve (5) Sorumluluk-7 madde olmak üzere beş boyut ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Bacanlı (2009) tarafından 285 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan geçerlilik-güvenirlik çalışmasında yapı geçerliğini test etmek için Temel Bileşenler Analizi ve Direct Oblique döndürme yönteminden yararlanılmıştır. Güvenirlik analizinde ise test-tekrar test ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Geçerlilik çalışması için yapılan açımlayıcı faktör analiz sonucuna göre ölçme aracı beş faktörlü bir ölçek olarak bulunmuş ve beş faktörün birlikte toplam varyansın % 52.64'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin uyum geçerliliği ile ilgili olarak 4 farklı ölçekle ilişkisi incelenmiştir. Bunlar; "Sosyotropi Ölçeği", "Çatışmalara Tepki Ölçeği", "Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği" ve "Sürekli Kaygı Envanteri"dir. Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon sonuçlarına göre genel olarak ölçme aracının alt boyutlarının, uyum geçerliği için kullanılan ölçeklerle orta düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya koyduğu gözlenmiş ve bu sonuçlara göre uyum geçerliği bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeğin güvenirliği ile ilgili yapılan çalışmalarda ise ölçme aracının beş boyutu için 0.73 ile 0.89 arasında iç tutarlılık katsayıları elde edilmiştir. Ölçekle ilgili olarak yapılan bir diğer güvenirlik çalışması da test-tekrar test güvenirlik çalışmasıdır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin 0.68 ile 0.86 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçme aracının iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirliklerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Sonuç olarak orijinal ölçme aracı 5 boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı pratik bir şekilde yaklaşık 13 dakikalık bir süre içerisinde kullanıcılar tarafından doldurulabilmektedir. Uygulamada, iki zıt kutup olarak verilen sıfatların kullanıcılar tarafından doldurmaları istenmekte, katılımcıdan kendisini her iki uçta yer alan sıfatlardan hangisine daha yakın görüyorsa ilgili boşluğu işaretlemesi istenmektedir. Katılımcılar yedi seçenek halinde verilen zıt kutuplu sıfatlara (1) Çok uygun, (2) Oldukça uygun, (3) Biraz uygun, (4) Ne uygun, ne uygun değil, (5) Biraz uygun, (6) Oldukça uygun ve (7) Çok uygun seçeneklerinden birisini işaretleyerek cevap vermektedirler.

İşlem

Bu araştırmada Beş Faktörlü Kişilik kuramı doğrultusunda Bacanlı (2009) tarafından geliştirilmiş olan "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" nin temel geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Orijinal Ölçme aracının Bacanlı (2009) tarafından Türk kültürüne duyarlı şekilde ve Türk kültürü temel alınarak hazırlanmış olması ve yine üniversite öğrencileri üzerinde uygulanarak geçerlilik güvenirlik çalışmalarının yapılmış olması nedenleriyle bu araştırmada ayrıca Açımlayıcı Faktör analizi (AFA) yapılmasına gerek duyulmamış, yalnızca DFA ile mevcut yapının teyit edilmesi çalışması yürütülmüştür. Çünkü DFA kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır. Bir diğer ifadeyle DFA ile önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığı, ne derece uyumlu olduğu araştırılmaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmada daha önceden beş faktörlü bir model olarak kurgulanmış olan kişilik testinin sınanmasında LISREL 8.51 programından yararlanılmış, yapı ve modele ilişkin çoklu uyum indeksleri incelenmiştir. Yapı ve modelin işlerliğine karar vermek için; Chi-Square Goodness, Goodness of Fit Index (GFI), Comparative Fit Index (CFI), Normed Fit Index (NFI), Incremental Fit Index (IFI),

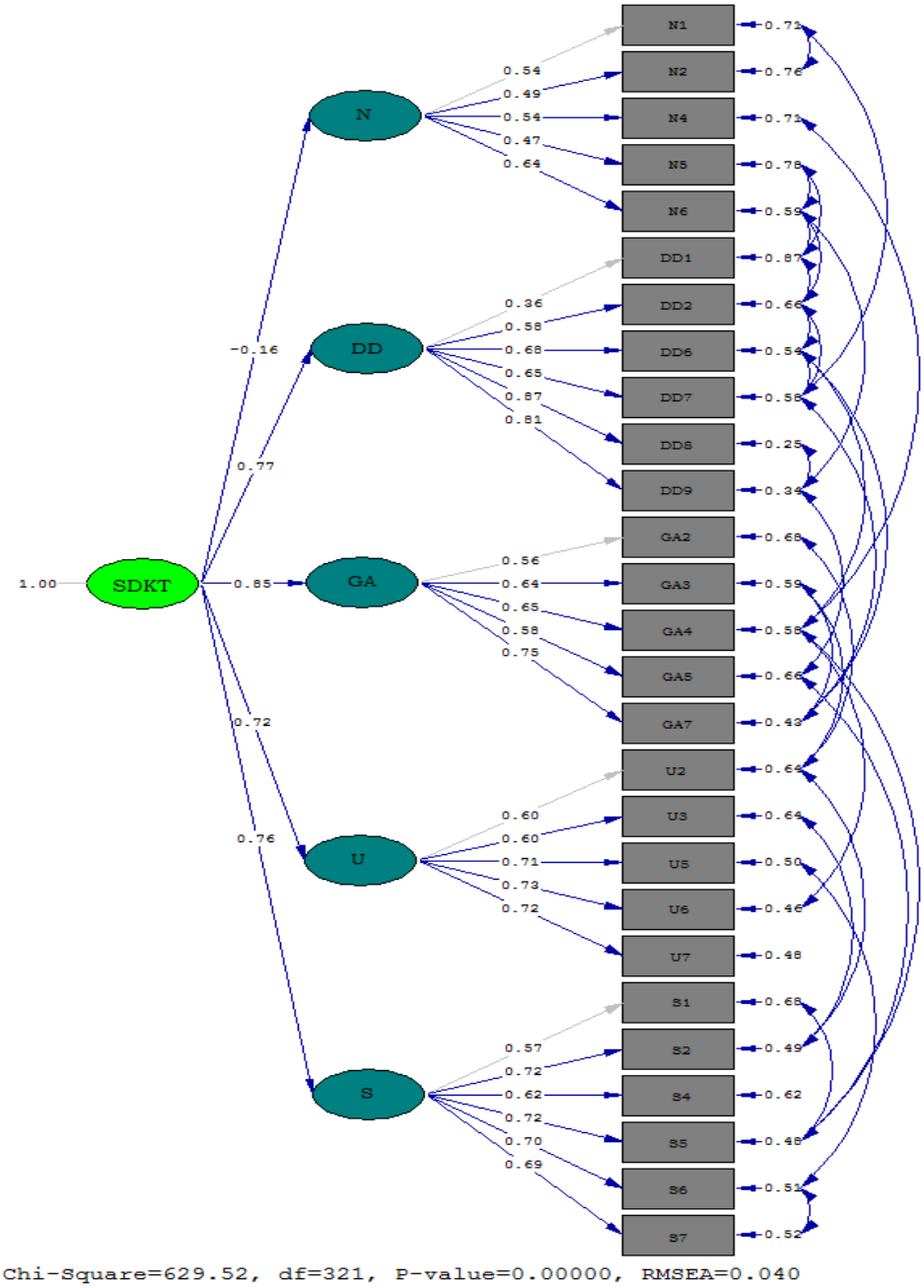
Root Mean Square Residuals (RMR) ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) uyum indeksleri incelenmiştir. Uyum indekslerinde genelde olduğu gibi GFI, CFI, NFI, RFI ve IFI için >.90, RMSEA ve RMR için <.05 ölçüt olarak alınmıştır (Hu & Bentler, 1999). Ölçeğin güvenirliğinin tespitinde Cronbach Alpha iç tutarlık hesaplamasının yanı sıra, madde analizi, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve t testi kullanılarak üst %27 ile alt %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı incelenmiştir.

BULGULAR

Geçerlilikle İlgili Bulgular

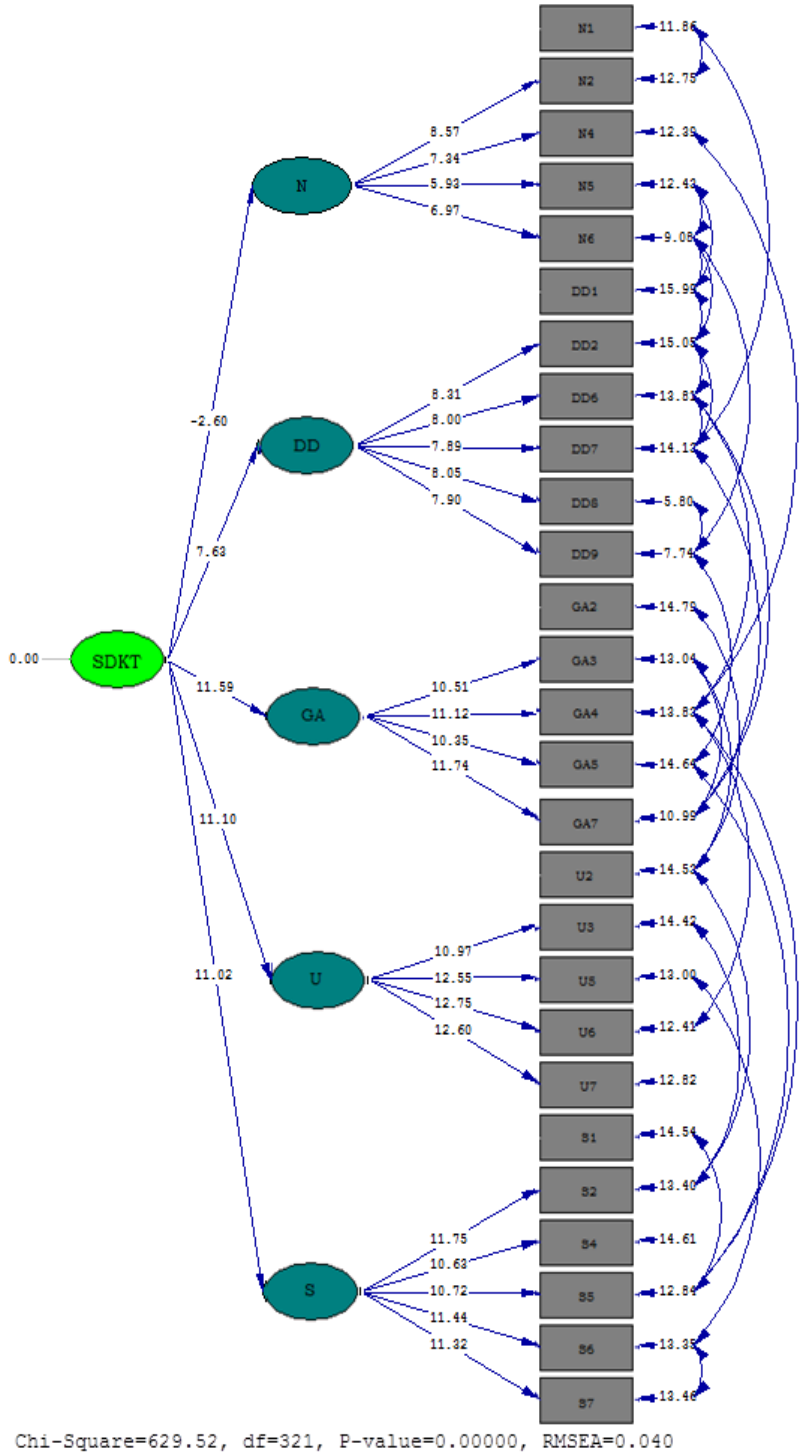
Beş faktörlü kişilik kuramı doğrultusunda hazırlanan sıfatlara dayalı kişilik testinin 5 faktör ve 40 maddeden oluşan yapısının doğruluğunu teyit etmek amacıyla 529 öğretmen adayı üzerindeki uygulamalardan elde edilen verilere LİSREL 8.51 programı aracılığıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis) uygulanmıştır. Modeli test etmek için üst-düzey gizil değişken olarak isimlendirilen Personality Test Based on Adjectives (SDKT)'nin, 5 alt gizil değişken ve gözlenen 40 değişkeni (observed variable) ne kadar açıkladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlenemeyen değişkenler olan Nevrotiklik (N), Dışa Dönüklük (DD), Gelişime Açıklık (GA), Uyumluluk (U) ve Sorumluluk (S) elips, faktörleri temsil eden gözlenen değişkenler ise dikdörtgen ile gösterilmektedir. Şekil 1'de örtük değişkenler üzerindeki faktörlere ilişkin "Model ve Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri", Şekil 2'de ise "Standardize Edilmemiş t-Değerleri" gösterilmektedir.

Şekil 1, faktör yükü düşük olan ve diğer örtük değişkenlerle hata kovaryansları ilişkili olan 13 değişken atıldıktan sonra kalan 27 gözlenen değişkenle yeniden yapılan DFA sonuçlarını yansıtmaktadır. Üst-düzey gizil değişken olan SDKT'den ikinci-düzey gizil değişkenler (N), (DD), (GA), (U) ve (S) değişkenlerine doğru ve ikinci düzey gizil değişkenlerden de örtük değişkenlere (dikdörtgen kutulara) doğru çıkan oklar, gizil ve gözlenen değişkenlerin ilişkisine işaret etmekte ve açımlayıcı faktör analizindeki faktör yüklerine denk gelmektedir. Şekil 1'de yer alan model ve standardize edilmiş çözümleme değerleri incelendiğinde, üst-düzey gizil değişken olan SDKT'nin ikinci-düzey değişkenler olan (N) (DD), (GA), (U) ve (S) gizil değişkenlerini açıkladığı anlaşılmaktadır. İkinci düzey gizil değişkenlerden Nevrotiklik (N) dışında tüm değişkenlerin hem yüksek düzeyde hem de bir birine yakın oranlarda üst-düzey değişken (SDKT) ile ilişkili olduğu gözlenmektedir. Gizil değişkenlerden; Nevrotiklik |-0.16|, Dışa Dönüklük |0.77|, Gelişime Açıklık |0.85|, Uyumluluk |0.72| ve Sorumluluk |0.76| oranlarında ilişki göstermektedir. İkinci düzey değişkenlerden Nevrotiklik (N) değişkeninin SDKT ile negatif bir ilişki göstermesinin nedeni, Nevrotiklik'in normal olmayan, hastalıklı bir kişilik özelliği olmasından kaynaklanmaktadır. Şekil 1'de yer alan ikinci düzey gizil değişkenlerden dikdörtgen kutulara doğru çıkan oklar, örtük/gizil değişkenlerin gözlenen değişkenlerle ilişkisine işaret etmektedir. (N) örtük değişkeninin en zayıf temsilcisi konumunda bulunan N5 değişkeninin değeri 0.47 iken en güçlü temsilci konumunda olan N6 değişkeninin değeri 0.64'tür. Benzer şekilde (DD) örtük değişkeninin gözlenen değişkenleri 0.36 ile 0.87 arasında (GA)'nın gözlenen değişkenleri 0.56 ile 0.75 arasında (U)'nun gözlenen değişkenleri 0.60 ile 0.73 arasında ve (S)'nin ise 0.62 ile 0.87 arasında değişmektedir. Bu değerler her bir maddenin kendi örtük değişkeni için önemli olduğunu göstermektedir. Faktör yükü ya da önem düzeyi 0.30'un altında olan ve başka örtük değişkenlerle ilişki gösteren 13 örtük değişken DFA sonucunda atılmış olmasının, modeli güçlendirdiği söylenebilir. Şekil 1'de yer alan ve modelin sağında bulunan çift yönlü oklar ise gözlenen değişkenlerin hataları arasındaki kovaryans tanımlamalarını göstermektedir (En düşük; 0.25; En yüksek; 0.87). Yapılan DFA sonucunda gözlenen değişkenlerin hata varyansları arasında karşılıklı ilişkiler bulunmuştur. Değişkenlerin hataları arasındaki bu ilişkiler, değişkenlerin açıklayamadığı varyanslar aracılığıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Gözlenen değişkenlerin hataları arasındaki bu ilişkiler, görüş alınan uzmanlara göre kişilik özelliklerinin önemli göstergeleri olarak değerlendirildikleri için modele eklenmiştir.



Şekil 1: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testine Yönelik Model ve Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri

Şekil 2'de yer alan t-değerleri örtük değişkenlerin hem üst düzey örtük değişkenle hem de gözlenen değişkenlerle arasındaki ilişkiyi ifade eden önemli bir parametredir. Modelde yer alan t-değerleri incelendiğinde, üst-düzey gizil değişken olan SDKT'nin ikinci-düzey değişkenler olan (N) (DD), (GA), (U) ve (S) gizil değişkenleriyle anlamlı ilişki ortaya koyduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyi 0.05 alındığında t-değerinin 1.96 ve üzerinde olması anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Şekil 2'de belirtilen sonuca göre ikinci düzey gizil değişkenlerin tümünün hem yüksek düzeyde hem de bir birine yakın oranlarda üst-düzey gizil değişken (SDKT) ile ilişkili olduğu söylenebilir. SDKT ile en düşük ilişki N (t=2.60) arasında iken, en yüksek ilişki (GA) (t=11.59) arasındadır.



Şekil 2: SDKT'ine İlişkin Standardize Edilmiş t-Değerleri

Şekil 2'de yer alan t-değerleri ikinci düzey örtük değişkenlerle, gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi de ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır. Şekil 2'de (N) ikinci düzey gizil değişkeni ile gözlenen değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik t-değerleri 5.93 ile 8.57 arasında değişmektedir. Anlamlılık düzeyi 0.01 alındığında t-değerinin 2.58 ve üzerinde olması anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Anlamlılık düzeyi sosyal bilimlerde genellikle 0.05 olarak alındığı için t-değerinin 1.96 ve üzerinde bulunması, düşük olduğunda ise bu maddelerin atılması gerekmektedir. Bu durumda modelde yer alan ikinci-düzey diğer gizil değişkenlerle [(DD), (GA), (U) ve

(S)], kendi gözlenen değişkenlerinin tümü 1.96'dan yüksek olması nedeniyle (en düşük t= 6.97; en yüksek= 12.75), atılması gereken ilave bir madde bulunmadığı düşünülerek, modelde yer alan tüm maddelerin kişilik özelliklerinin göstergeleri olabileceği kabul ediliştir. Bununla birlikte, standardize edilmiş çözümleme ve standardize edilmemiş t-değerleri sonuçlarına bakılarak, modelin ve ölçek maddelerinin bir üst-düzey ve 5 faktörlü bir yapı oluşturduğuna dair yoruma gitmenin doğru olmadığı, ilave kanıtlara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Tablo 1'de ilave kanıt olarak Modele İlişkin Uyum İndeksleri verilmektedir.

Tablo 1: Modelin Uyum İyiliğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Model	x^2	SD	AGFI	GFI	NFI	CFI	IFI	RMR	SRMR	RMSEA	% 90 CI RMSEA
Beş faktör modeli	629.52	321	0.93	0.95	0.92	0.96	0.96	0.078	0.032	0.040	0.029

Uyum iyiliği indeksleri, bir modelin veri ile uyum ya da uyumsuzluğunu belirlemek için kullanılmaktadır. Modelin veri uyumuna ilişkin hesaplanan uyum iyiliği indekslerinden Ki kare (x^2), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) değerleri incelenmiştir.

DFA sonuçlarına göre χ^2=629,52 (df = 321, p>.05) ve χ^2 / sd değeri 1.96'dır. Ki kare Değerinin, Serbestlik Derecesine bölümünden elde edilen oranın 2.00'den küçük olması yüksek düzeyde iyi uyuma işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle SDKT örtük değişkeninin beş faktörlü yapısı ile 27 madde ile toplanan veriler arasında kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir. Ancak ki-kare değerinin örnekleme duyarlı olması ve çeşitli sınırlılıkları nedeniyle diğer uyum indekslerinin de modelin uyumu açısından incelenmesi gerekmektiği düşünülmektedir. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA'nın |0.04|, GFI'nın |0.95|, AGFI'nın |0.93|, RMR'nin |0.078| ve SRMR'nin de |0.032| olduğu belirlenmiştir. |0.00| ile |0.08| arasındaki RMSEA değeri iyi bir uyumun göstergesi olmakla birlikte, 0.06 kesme noktası olarak kabul edilmektedir. GFI ve AGFI değerleri 0.00 ile 1.00 arasında değer almakta ve 0.00 uyum olmadığını 1.00 ise mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. Bu değerlerin 0.90'a eşit ve büyük olması iyi bir uyuma işaret etmektedir. RMR veya SRMR değerlerinin 0.05'ten küçük olması iyi bir uyuma, .08'den küçük olması ise kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir. Çalışmada elde edilen değerlerin, yukarıda belirtilen kesme noktalarına eşit ve yakın olmasının modelin yapısı ve veriler arası iyi bir uyumu işaret ettiği söylenebilir. Buna dayalı olarak da Sıfat Temelli Beş Faktörlü kişilik ölçeğinin bireylerin kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla 27 göstergeden (gözlenen değişken) oluşan beş faktörlü yapısının kuramsal olarak desteklendiği, yani ölçmek istediği amacı ölçmeye uygun olduğu söylenebilir.

Güvenirlikle İlgili Bulgular

Başlangıçta 40 madde olarak hazırlanan veri toplama aracı, yapılan DFA sonucu 13 maddesi atılarak 27 maddeye indirilmiştir. Ölçme aracı 27 maddeye indirildikten sonra kalan maddeler için güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir. Güvenirlik çalışması olarak ölçme aracının iç tutarlılık hesaplamalarına bakılmıştır. Tablo 3'te ölçek madde ve boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyonları ile Cronbach Alpha ile Split Half (testi yarılama) güvenirlik sonuçları verilmektedir.

Tablo 2: Ölçek Maddeleri Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Toplam Madde Korelasyonları ile Gronbach Alpha and Testi Yarılama Güvenirlik Sonuçları

Ögeler	Maddeler	$\bar{x}$	Ss	Madde-Toplam r	Cronbach Alpha	Testi yarılama
	N1	4.73	1.76	.49		
	N2	4.35	2.00	.45		
1. Nevrotiklik	N4	5.29	1.59	.40	.77	.70
	N5	4.83	1.89	.42		
	N6	4.82	1.66	.51		
2. Dışa Dönüklük	DD1	3.88	1.90	.39	.84	.84
	DD2	3.08	1.52	.65		

	DD6	3.23	1.62	.73		
	DD7	3.24	1.68	.69		
	DD8	2.56	1.41	.65		
	DD9	2.61	1.52	.67		
3. Gelişime Açıklık	GA2	2.39	1.54	.49	.77	.78
	GA3	2.33	1.35	.53		
	GA4	2.98	1.68	.57		
	GA5	2.33	1.38	.48		
	GA7	2.63	1.49	.62		
4. Uyumluluk	U2	2.11	1.32	.47	.78	.80
	U3	2.29	1.33	.54		
	U5	2.09	1.42	.62		
	U6	2.19	1.31	.62		
	U7	1.96	1.19	.64		
5. Sorumluluk	S1	3.02	1.87	.50	.82	.80
	S2	2.28	1.44	.63		
	S4	2.99	1.75	.56		
	S5	2.42	1.42	.58		
	S6	2.81	1.58	.65		
	S7	2.79	1.61	.67		
					.85	.83

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin tümü için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısının 0,85 olduğu görülmektedir. Alt ögeler için ise sırasıyla Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları; 1. Öge: **0.77**; 2. Öge: **0.84;** 3. Öge: **0.77;** 4. Öge: **0.78** ve 5. Öge: **0.82'**dir. Benzer şekilde ölçeğin geneli için testi yarılama güvenirliği **0,83**'tür. Alt ögeler için ise sırasıyla; 1. Öge: **0.70**; 2. Öge: **0.84;** 3. Öge: **0.78;** 4. Öge: **0.80 ve** 5. Öge: **0.80'**dir. Her iki güvenirlik sonuçları birlikte değerlendirildiğinde hem iç tutarlılık hem de testin iki yarısı arasındaki tutarlılık açısından veri toplama aracının yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Tablo 4'te ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon matrisi verilmektedir.

Tablo 3: Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Matrisi

Ögeler	Nevrotiklik	Dışa Dönüklük	Gelişime Açıklık	Uyumluluk	Sorumluluk
Nevrotiklik	1.00	.09	.10	.04	-.01
Dışa Dönüklük	.09	1.00	.77	.60	.72
Gelişime Açıklık	.10	.77	1.00	.68	.73
Uyumluluk	.04	.60	.68	1.00	.69
Sorumluluk	-.01	.72	.73	.69	1.00

Tablo 3'ün incelenmesinden Nevrotiklik ve Dışa Dönüklük dışındaki alt boyutların arasında yüksek düzeye yakın korelasyon bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, Nevrotiklik'in negatif bir kişilik özelliğini yansıtmasından kaynaklanmaktadır. Nevrotiklik alt boyutunda yer alan sıfatlar daha fazla saldırganlık, uyumsuzluk ve tutarsızlık davranışlarını içerdiğinden diğer alt boyutlarla ters yönde korelasyon göstermektedir. Zira Nevrotiklik kişilik özelliklerinin diğer boyutlarla ilişkisi yüksek ve pozitif yöndedir.

Son olarak ölçme aracının güvenirliğinin bir başka göstergesi olarak, ayırt ediciliğine bakılmıştır. Ölçme aracındaki kişilik özelliklerine en yüksek oranda sahip olan öğretmen adayları ile bu kişilik özelliklerine en alt düzeyde sahip olan öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Tablo 4'te Üst % 27 ve Alt % 27 Gruplarının Ölçek Maddelerine İlişkin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t-Testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4: Üst%27 ve Alt%27 Gruplarının Ölçek Maddelerine İlişkin Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$ - $\bar{x}$ 2	Sd	t	P
Üst %27	143	116.88	14.89	55.77	160	33.98	0.001
Alt %27	143	61.11	6.91				

P<0.05

Tablo 4'ün incelenmesinden de anlaşıldığı gibi sıfatlara dayalı beş faktörlü kişilik ölçeğinden en yüksek puan alan ve ilk % 27'de yer alan öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$ =116,88) ile en düşük puan alan son % 27'de yer alan öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$ =61,11) arasında farklılık gözlenmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonucuna göre gruplar arasındaki bu farklılık α= 0,05 düzeyinde manidardır (t=33.98; p<0.05). Yani ölçme aracının farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmen adaylarını tespit edebildiği ya da ölçekte yer alan kişilik özelliklerinin ayırt edici olduğu söylenebilir ve tüm bu bulgulara dayalı olarak da ölçme aracının güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Bacanlı ve Diğerleri (2009) tarafından Beş Faktörlü Kişilik kuramı temel alınarak geliştirilen "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" nin geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin geçerliliği Doğrulayıcı Faktör Analiziyle farklı uyum iyiliği indeks değerleri incelenerek, güvenilirliği ise Cronbach Alpha ve Testi Yarılama yöntemleri ile incelenmiştir.

2015-2016 eğitim yılında YTÜ ile MÜ Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan toplam 529 öğretmen adayı üzerinde yürütülen uygulamada, katılımcılardan iki zıt kutup olarak verilen sıfat çiftlerinden kendilerini yakın hissettikleri taraftaki ilgili boşluğu işaretlemesi istenmektedir. Katılımcılar yedi seçenek halinde verilen zıt kutuplu sıfatlara (1) Çok uygun, (2) Oldukça uygun, (3) Biraz uygun, (4) Ne uygun, ne uygun değil, (5) Biraz uygun, (6) Oldukça uygun ve (7) Çok uygun seçeneklerinden birisini işaretleyerek cevap vermektedirler.

Orijinali 40 madde olarak hazırlanan veri toplama aracının 13 maddesi, yapılan DFA sonucu incelemeden çıkarılmış ve ölçek 27 maddeye indirilmiştir. Ölçme aracı 27 maddeye indirildikten sonra kalan maddeler için güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir. Ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa Güvenilirlik katsayısının 0.85, Testi Yarılama Güvenilirliğinin 0.83 olması sebebiyle veri toplama aracının yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Boyutlar bazında yapılan güvenilirlik testi sonuçlarına göre ise Nevrotiklik boyutunun 0.77'lik Cronbach Alpha katsayısı ile 0.70'lik Split Half değerleri ile iç tutarlılık katsayısı en düşük boyut olduğu görülmüştür.

LISREL 8.51 programı aracılığıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) ve modele ilişkin uyum indekslerinin incelenmesi sonucunda, modelin beş faktörlü yapısının olduğu, Nevrotiklik (N) dışındaki tüm gizil değişkenlerin hem yüksek düzeyde hem de bir birine yakın oranlarda üst-düzey değişken (SDKT) ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Nevrotiklik boyutundaki söz konusu farkın onun normal olmayan, hastalıklı bir kişilik özelliği olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bacanlı ve Diğerleri (2009), "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" nin geliştirilme çalışmasında en fazla madde ekleyip çıkarılan boyutun Nevrotiklik boyutu olduğunu ve en düşük iç tutarlılık katsayısının yine bu boyutta tespit edildiğini aktarmaktadır. Bu araştırmada da doğrulayıcı faktör analizi sonucunda en fazla uyumu bozan maddeler bu boyutta gözlenmiştir. Araştırmada nevrotik kişilik özelliğini en çok; *sabırsız* davranışlar, *sinirlilik* hali, *karamsar* bakış açısı, *huzursuz* görünüm ve *tutarsız* hal ve hareketler temsil ederken, *tedirgin* ve *kaygılı* davranışlar sergilemenin nevrotik kişilik özelliğiyle tam olarak uyum iyiliği oluşturmayabileceği ortaya çıkmıştır. Mete (2006) nevrotik kişilik özelliğine sahip bireylerinin kronik yorgunluk, baş ağrısı, uyuyamama, görme zorlukları ve iştahsızlık gibi fiziksel belirtilerden bir ya da birkaçından şikâyetçi olduklarını vurgulamakta, nevrotik eğilimlerin, kendi benliğini olduğu gibi kabul edememe, mükemmeliyetçi olma, eleştiriye açık olmama gibi davranışları da içerdiğini ifade etmektedir. Güleç (2006) ise, nevrotik kişilik bozukluğunun, gerçeği değerlendirme yeteneğini tam olarak bozmadığını, bu kişilerde ciddi bir anti sosyal davranış bozukluğun gözlenmediği, daha çok psiko sosyal stres faktörleriyle ilişkili olarak bu bozuklukların ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Bu yüzden sinirlilik halinin bireyin duygusal tutarlılığına yansıdığı ifade edilmektedir. Kişinin sinirli olup olmaması, kendine güven derecesi, kuruntulu olması, mahcup olması ve

endişeli olması gibi özellikler bu boyutun kapsamı içerisindedir. Ayrıca korku, üzüntü, öfke ve suçluluk gibi negatif duygulara genel bir eğilimi ve psikolojik sıkıntılara karşı duyarlılığı olan kişiler de bu boyut içinde yer alabilmektedirler. Costa ve McCrae (1995) nevrotik kişilikteki bireylerin en çok güvensiz, endişeli, içine kapanık gergin ve sinirli özellikler sergilediklerine işaret etmektedir. Buna göre, bu araştırmada nevrotik boyuta ilişkin kişilik özelliğiyle ilgili ulaşılan sonuçlar Bacanlı ve diğerleri (2009)'nin elde ettiği sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca bu boyutun diğer boyutlarla negatif ilişki ortaya koyması ve kapsamı; literatürde bu kişilik özelliğinin farklı nedenlerden dolayı çelişkili ilişkilere yol açabileceği görüşünü desteklemektedir. Doğan (2013) tarafından yapılan ve beş faktör kişilik özellikleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada da nevrotiklik ile diğer boyutlar arasında söz konusu negatif durum, tespit edilmiştir. Sonuç olarak nevrotik kişilik özelliğinin; depresif davranışlar, kaygı, inişli çıkışlı yaşama gibi özellikleri içermesi sebebiyle diğer boyutlardan ayrıldığı söylenebilir.

Ölçekte yer alan ikinci kişilik özelliği yani dışadönüklük ise daha çok araştırmada; *sosyal*, *atak*, *öne çıkan*, *canlı*, *coşkulu* ve *etkililik* özellikleri açısından ön plana çıkmıştır. *Delidolu*, *neşeli* ve *baskın* olma özellikleri ise dışadönüklüğün diğer özelliklerine göre daha az uyum iyiliği indeks değerleri üretmiştir. Dışadönük bireyler pozitif, sosyal, enerjik, neşeli ve diğer insanlara karşı kayıtsız olmayan kişilerdir (Bono ve diğ., 2002). Genelde olumlu duygulara sahiptirler ve diğerlerinin ortaklığını arama eğilimi gösterirler. Yani bu özellik dış dünyayla açık bir etkileşim ile kendini göstermektedir. Dışadönükler insanlarla olmaktan hoşlanırlar, genellikle enerji dolu olarak tanımlanırlar (Tabak ve diğ., 2010), hareket-odaklıdırlar, grup içinde-konuşmayı severler, kendilerini öne çıkarırlar ve ilgi çekerler. Ayrıca, sosyaldirler, çeşitli gruplara ve eğlence partilerine katılmayı severler, çok sayıda arkadaşları vardır. Heyecan ve coşkuyu tercih eden, tehlikeli durumlara atılmaktan çekinmeyen, ani karar verip atak davranabilen, şaka yapmaktan ve konuşmaktan hoşlanan kimselerdir. Kolay iletişim kurarlar, kolay arkadaş edinirler, geçimli, iyimser, gülmeyi ve güldürmeyi seven insanlardır (Tatlıoğlu, 2014). Buna göre araştırmada bu kişilik özelliğini yansıtan ve öne çıkan sıfatların, literatürde de ifade edilen, öne çıkan sıfatlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Gelişime açıklık, sıfatlara dayalı beş faktörlü kişilik ölçeğinin üçüncü boyutunu oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar bu kişilik özelliğini; *hayal gücü kuvvetli*, *geniş görüşlü*, *yenilikçi*, *meraklı*, *ilgileri geniş*, *yeni ilişkilere açık olma* özelliklerinin daha yüksek düzeyde temsil ettiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte *sanatla ilgili olma* ve *liberal olma* özelliklerinin ise bu kişilik özelliğini daha az temsil ettiği ve diğer özelliklerle ilişki düzeylerdi daha düşük çıkmış ve uyum iyiliği indeks değerlerini azalttığı için bu boyuttan çıkartılmıştır. Gelişime açıklık genelde hassas, esnek, meraklı, estetik, yaratıcı, kültürlü, entelektüel olma ve sanatsal düşünme (Bitlisli ve diğ., 2013; Karaman ve diğ., 2010; Tatar ve diğ., 2014) gibi özellikleri içermektedir. (Howard ve Howard (1998), gelişime açık olma boyutunun kişilerin dünyaya nasıl baktıklarını, belirli kalıplara takılıp takılmadıklarını, kendilerini geliştirmeye ve yeniliklere ne oranda açık olduklarını ortaya koyan bir boyut olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada ulaşılan ve ilişkili bulunan sıfatların gelişime açıklığı ifade eden kişilik özelliklerinin literatürle benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada dördüncü boyut olarak uyumluluk kişilik özelliğinin; *affedici*, *işbirliği yapan*, *uysal*, *hoşgörülü* ve *uzlaşmacı* özellikleri daha çok taşıdığı ancak *fedakârlık*, *alçakgönüllülük*, *merhametlilik* ve *yardımseverlik* davranışlarının ise bu kişiliği daha az temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. İnsanlarla ilgilenme ve empati kurabilme becerileri uyumluluk için önemli becerilerdir. Dede (2009) uyumluluğu, diğer insanlarla makbul ölçüde anlaşabilme ve memnuniyet verici ve hoşnut edici ilişkiler kurabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Uyumlu bireyler insan doğası hakkında iyimser bir görüşe sahiptirler ve insanların dürüst, saygın, güvenilir olduklarına inanırlar. Bu yüzden başkalarıyla kolayca anlaşabilme eğilimine, potansiyeline sahiptirler. Genel olarak literatürde (Bitlisli ve diğ., 2013; Karaman ve diğ., 2010; Tatlıoğlu, 2014 Tatar ve diğ., 2014) saygılı, arkadaşça, affedici, hoşgörülü, cömert, yardımsever ve diğerlerinin istekleriyle uzlaşmaya hazır olarak görüldükleri ifade edilmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada fedakârlık, alçakgönüllülük, merhamet etme ve yardımseverlik özellikleri diğer boyutlarla ve kişiliğin ölçülemeyen başka özellikleriyle de ilişki ortaya koyduğu için üniversite öğrencilerinin yani öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlenmesinde bu boyut altında yer verilmemesinin uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak kişiliğin beşinci boyutu olarak sorumluluk boyutu incelendiğinde ise bu kişilik özelliğini; *düzenli*, *sorumluluk sahibi*, *dikkatli*, *gayretli*, *hazırlıklı* ve *disiplinli* olma özelliklerinin daha fazla temsil ettiği, *hırslı* olma

özelliğinin ise daha az ilişki ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mete (2006) bu kişilik özelliğinin bir hedefe dönük olmayı ifade ettiğini davranışlardaki; planlılık, sabır, motivasyon, organizasyon ve başarının bu faktörle ilişkili kavramlar olduğunu vurgulamaktadır. Bu özelliğe sahip kişiler amaçlıdırlar, iradelidirler ve kararlılık gösterirler. Bilinçlilik, başarılı yönelim, düzenli çizgi, etkililik, organizasyonel olma, planlı, sorumlu, mükemmeliyetçilik ve çok çalışkanlığı kapsamaktadır. Bu faktörü bazı araştırmacılar, "başarı isteği" olarak kabul ederken, bazıları ise kendini organize edebilen, dikkatli olma alışkanlığı olan ve öz-disiplin becerisine sahip kişiler olarak görmektedir. Bu boyut ne kadar kontrol ve disiplin sahibi olduğumuzu gösterir. Bu tipler yaşamlarında sorumlu, bağımlı, dikkatli, disiplinli, başarı kazanma güdüsü kuvvetli, azimli kişiliği ifade etmektedirler (Bitlisli ve diğ., 2013; Erdemir, 2000; Tabak ve diğ., 2010; Tatlıoğlu, 2014;). Literatürde yer alan sorumluluk kişilik özelliğiyle ilgili bu tanımlamalar genellikle bu araştırmada bu boyut için tanımlanan özelliklerle tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte bu araştırmada hırslı olma özelliği diğer boyutlarla ve kişiliğin ölçülemeyen başka özellikleriyle de ilişki ortaya koyduğu için öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlenmesinde kullanılmamasının daha uygun olacağı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, 529 öğretmen adayı üzerinde uygulanan Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği, 27 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. Bu boyutlardan Nevrotiklik (N)'de 5 madde, Dışa Dönüklük (DD)'te 6 madde, Gelişime Açıklık (GA)'ta 5 madde, Uyumluluk (U)'ta 5 madde ve Sorumluluk (S)'ta ise 6 madde yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen bütün bu sonuçlara göre, Bacanlı (2009) tarafından geliştirilen "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" nin 27 göstergeden (gözlenen değişken) oluşan beş faktörlü yapısı ile öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini belirlemek için "geçerli ve güvenilir bir ölçek" olduğu söylenebilir ve genelde üniversite öğrencilerinin, özelde ise öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlenmesinde kullanımı önerilebilir.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bacanlı, H.; İlhan,T. ve Aslan S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 261-279.

Baymur, F. (1993) *Genel psikoloji*. İnkılâp Kitapevi, İstanbul, 1993.

Bitlisli, Ö. G. F., Dinç, M., Çetinceli, Ö. G. E., ve Kaygısız, Ü. (2013). "Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Akademik Güdülenme İlişkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta Meslek Yüksekokulu Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma", Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences, 18(2): 459-480.

Bono, Joyce E.; Boles, Terry L.; Dudge, Timothy A. and Lauver, Kristy J. (2002). The role of personality in task and relationship conflict. *Journal of Personality, 70* (3), 1311-1344.

Bruck, Carly S. and Allen, Tammy D. (2003). The relationship between big five personality traits, negative affectivity, type a behavior, and work–family conflict. *Journal of Vocational Behavior, 63*, 457–472.

Costa, P.T., Busch, Catherine M.; Zonderman, Alan B. ve McCrea, Robert R. (1986). Correlations of MMPI factor scales with measures of the five factor model of personality. *Journal of personality Assessment,* 50 (4), 640-650.

Costa, P.T., and Mccare, R.R. (1995): "Domains and Facets: Hiyerarchical Personality Assessment Using the Revised NEO Personality Inventory", Journal of Personality Assessment, 64(1): 21-50.

Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 14* (1), 56-64.

Durna, U. (2005). A ve B Tipi kişilik yapılarını ve bu kişilik yapılarını etkileyen faktörlerle ilgili bir araştırma, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 19* (1), 276- 290.

Erdemir, Ferah (2000). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık Düzeyi ve Bazı Sosyo-Demokratifik Etmenlerin Yaşam Doyumuyla İlişkisi. VI. Ulusal Psikoloji Kongresi. Koç Üniversitesi, 19 -22 Haziran, 2000.

Erikson, E. H. (1984). *İnsanın Sekiz Çağı*, (Çev: B. Üstün - V. Şar), Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.

Goldberg, Lewis R. (1992). The development of markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment, 4* (1), 26-42.

Greenberg, J. (1999). Managing behavior in organizations. (2. Basım), ABD: Prentice Hall New Jersey.

Güleç, Cengiz (2006). Psikiyatrinin A-B-C'si. İstanbul: Say Yayınları.

Gülgöz, S. (2002). Five-factor model and NEO-PI-R in Turkey. A. J. Marsella (Series Ed.), R. R. McCrae ve J, Allik (Eds.), *The Five-Factor Model Across Cultures*, p.1-23.

Howard P.J. ve Jane M. Howard (1998), The Big Five Quickstart an Introduction To The Five Factor Model of Personality For Human Resource Professionals.

Karaman, N. G., Doğan, T., ve Coban, A. E. (2010). "A Study to Adapt the Big Five Inventory to Turkish", Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2): 2357-2359.

McAdams, DP. and Olson, BD. (2010). Personality development: continuity and change over the life course. *Annu Rev Psycho, 61,* 517-542.

McCrae, Robert R. and Costa, Paul T. (2006), A five-factor theory perspective on traits and culture, *Psychologie Française, 51*, 227-244.

Merdan, E. (2013). Beş faktör kişilik kuramı ile iş değerleri ilişkisinin incelenmesi: bankacılık sektöründe bir araştırma, *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, sayı 7.*

Mete, Cengiz (2006). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Morsünbül, Ü. (2014). Hızlı büyük beşli kişilik testi Türkçe versiyonu geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Düşünen Adam, The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences,* 27, 316-322.

Somer, O. (1998). Türkçe'de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi, 13*(42), 17-32.

Somer, O. ve Goldberg, L. R. (1999). Personality processes and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 431-450.

Somer, O.; Korkmaz , M. ve Tatar, A. (2001). Kuramdan uygulamaya beş faktör kişilik modeli ve beş faktör kişilik envanteri (5FKE). İzmir: Ege Üniversitesi.

Somer, O.; Korkmaz, M.ve Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik envanteri'nin geliştirilmesi–I: ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi, 17* (49), 21–33.

Stevens, Charles. D. and Ash, Ronald A. (2001). Selecting employees for fit: personality and preferred managerial style, *Journal of Managerial Issues, 13, (4),* 500-517.

Şimşek Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş-temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks.

Tabak, A., Basim, H. N., Tatar, İ., & Çetin, F. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: savunma sanayiinde bir araştırma. *Ege Akademik Bakis*, *10*(2), 539.

Tatar, A., Bildik, T., Saltukoğlu, G., & Dinçel, M. G. (2014). Klinik Olmayan Örneklemde Beş Faktör Kişilik Envanteri Belirti Tarama Amaçlı Kullanılabilir mi?: Ön Çalışma. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (4), 181-199.

Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramı'na göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, *2014*(XVII).

Tomrukçu, B. (2008). *Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile İş Değerleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme,* yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Veccohio, R.P. (1988). *Organizational Behavior*. ABD: The Dryden Press International Edition.

Yürür, S. (2009). Yöneticilerin çatışma yönetim tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10 (1), 23-42.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 15 ISSN: 2146-9199

ATANMIŞ ADAY ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNCE BİÇİMLERİ BİLGİ DÜZEYLERİ: KIRŞEHİR ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Mehmet Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
mttasdemir1963@gmail.com

Öğr. Gör. Figen Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
ftasdemir@ahievran.edu.tr

Şenol Keskin
MEB Kırşehir M.E.Müdürlüğü
40senol40@gmail.com

Fatma Betül Erol Bektaş
AEÜ SBE EPÖ YLÖğr.
betus_erol@hotmail.com

Özet

Düşünme, bilgi edinme, anlama ve öğrenme sürecinin en önemli bileşenidir. Bilgileri sorgulama, değerlendirme ve yeni bilgiler üretme çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Düşünme becerilerini geliştirme, son yıllarda çoğu ülkenin önemli sorunlarından biri olmaktadır. Konuyla ilgili araştırmalar, öğrencilerin düşünme becerilerini yeterince geliştiremedikleri, bu nedenle çeşitli zorluk ve güçlüklerle karsılaştıklarını göstermektedir. Bu araştırma ile ataması yapılmış aday öğretmenlerin dokuz düşünme biçimine ilişkin bilgi düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma betimsel bir araştırma olup nicel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu 2016 atama dönemi Kırşehir'de aday eğitime tabi öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen tanım ve örneklerden kavramlara ulaşmayı amaçlayan Düşünme Türleri Bilgi Testi (DTBT) ile elde edilmiştir. Araştırmada aday öğretmenlerin bilgi düzeyleri, tüme varım ve tümden gelim düşünmelerde tam; analoji, yaratıcı ve eleştirel, analitik düşünmelerde orta; sistemli, yansıtıcı ve üst düzey düşünmelerde ise çok düşük düzeyde oldukları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Düşünme, düşünme türleri, düşünmeyi öğrenme, aday öğretmen.

THE KNOWLEDGE LEVEL OF ASSIGNED PROSPECTIVE TEACHERS ON THOUGHT FORMS: THE EXAMPLE OF KIRŞEHIR PROVINCE

Abstract

Researches on thinking subject show that students don't improve their thinking skills sufficiently and face with certain challenges and difficulties. This research is done to reveal the level of knowledge of the assigned prospective teachers on nine thinking skills. This study is a descriptive research and a case study in which quantitative data collection techniques are used. Study group is determined by analogous sample method, one of purposeful sample method. The research group of this study is composed of assigned prospective teachers in Kırsehir in 2016. The research data is obtained by the Thinking Types Knowledge Test (TTKT) developed be the researcher himself and aiming to reach the concept from the examples and definitions. In this study it is found that knowledge levels of prospective teachers are full in deductive and inductive thinking skills, middle in analogies, creative and critical, analytical thinking, low in systematic, reflective and high level thinking.

Keywords: Thinking, thought forms, learning to think, prospective teacher.

GİRİŞ

Düşünme, bilgi edinme, anlama ve öğrenme sürecinin en önemli bileşenidir. Düşünme, bireyin sorgulama, değerlendirme ve yeni bilgiler üretmesinin temelini oluşturmaktadır. Bununla birlikte sorun çözme, zihinsel bağımsızlığı geliştirme ve geleceğe yön verme bakımından da önemli bir etken olmaktadır. Düşünme becerilerini geliştirme, son yıllarda birçok ülkenin önemli sorunlarından haline gelmiştir. Düşünme becerileri, demokratik yasama katılmak, is ve teknolojik yasama uyum sağlamak için de gerekli olmaktadır. Bunlara ek olarak bireyin psikolojik gelişimine katkı sağladığı ve basarı sansını artırdığı da bilinmektedir (Romano 1992). Özden (1999) eğitim sisteminin öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynamalarını sağlayabilmesi için eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak düşünme eğitimi ile yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Seferoğlu ve Akbıyık'a (2006) göre öğrencilerin düşünme becerilerini etkili olarak kullanabilmeleri için onların kendi düşünme süreçlerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Düşünmenin bilincinde olma öğrencilerin nasıl düşündüklerinin, nasıl yargıda bulunduklarının tartışılmasıyla, farklı öğrencilerin düşünme süreçlerinin karşılaştırılmasıyla kazandırılabilir. Öğrencilerin sorgulama yapmaları, kararsız kalmamaları, kullandıkları becerilerin ne işe yaradığını bilmeleri ve düşünmenin bilincinde olmaları, düşüncelerinin şekillendirilmesi ile mümkündür.

Düşünme becerilerinin kullanılmadığı geleneksel eğitim sistemleri, öğrenciyi öğretmene aşırı derecede bağımlı hale getirmekte, öğrencileri bilgilere ulaşma yollarından çok ezberlemeye yöneltmekte, öğrencilerin sorgulama ve aklı kullanma güçlerini engellemektedir (Kuzgun, 2001; Titiz, 1996; İpşiroğlu, 1993b; Uzunoğlu, 1997; Demir, 2003; Glasser, 1999; Onosko, 1988; Hesapçıoğlu, 1994; Shaughnessy, 2003; Friere, 1990). Oysa eğitimin önemli amaçlarından biri de öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme gibi becerilerini geliştirmektir. Eğitim sistemi, bireylerin düşünce yapılarını geliştirmeyi, diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen değil yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için de eğitim sisteminde yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi etkin kılmak gereklidir. Özgür ve eleştirel düşünme yaratıcılığın, dolayısıyla günümüz eğitim anlayışının gereklerinden biridir (İpşiroğlu, 1993b; Çellek, 2001; Noyonalpan, 1993; Doğanay, 2001).

Öğretmenlerin değişen dünya koşullarına göre değişememesi, düşünme eğitimi gibi önemli değişimlerin öğrencilere ulaşmasını geciktirmektedir. Yavuzer'e (2002) göre, bu durum okullarda çocukların sadece cevap arayan öğretmenlerle karşı karşıya kalmasına yol açmaktadır. Oysa öğretmenler cevap avcılığından önce, çocukların düşünmelerini sağlaması gerekir. Buna karşın Dewey (1982) okullarda öğrenciye soru sormayı, incelemeyi, şüpheciliği öğretmenin düşünme eğitimi için gerekli olduğunu belirtmiştir. Ashton (1988), okulların düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engelin, öğretmenlerin düşünme bilgi ve becerisinden yoksun olması, olduğunu belirtmiştir. Aybek'e (2007) göre eğer, öğretmenler, öğrencileri düşünme becerilerinin yaşamın her alanında hayati önem taşıdığına inandırmak istiyorlarsa bu becerileri sınıf ortamında öğrencilere kazandırmak zorundadırlar.

Eğitim programlarında düşünme ve düşünme becerilerinin kendine yer bulmasının ardından öğretmenlerimize gerekli eğitimin verilmesi gerektiği ise üzerinde durulması gereken bir başka husustur. Beyer'e (1987) göre öğrencilerde temel düşünme becerilerini geliştirmek için merak, şüphecilik, hoşgörü, gerçeğe saygı gibi hususlara dikkat edilmelidir. Nickerson'a göre çocuklarda zihinsel bir tutum geliştirmek için kendisinden farklı görüşlere saygı duymak, harekete geçmeden önce düşünmek, yeterli bilgi toplamak gibi çalışmalar önemli olmaktadır (Nickerson, 1988; Romano, 1992). Wilks (1995) okulların, iyi sorgulayan, daha fazla katılımcı olan, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan, çeşitli görüşlerden anlam çıkaran öğrenciler yetiştirilebilmesi için öncelikle dersleri verecek öğretmenleri bu yeterlilikleri kazandıracak şekilde yetiştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Ann (2000), öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl yerleştirilecekleri ve eleştirilecekleri, nasıl tanıtabilecekleri ve kullanabilecekleri konusunda öğretmenlerin öğrencilere rehber olması gerektiğini belirtmiştir. Buna karşın Halpern (1988) çalışması toplum içerisindeki birçok insanın ve özellikle öğretmenlerin yeterince düşünmediğini ya da kusurlu düşündüğünü göstermektedir. Halpern'e (1988) göre okullarda öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenebilmesi ve bilgiyi yeni, değişik koşullara uygulayabilmesi için öğretmenlerin düşünme konusunda eğitilmesi gerekmektedir. Alan yazın araştırmaları, öğrencilerin düşünme

becerilerini yeterince geliştiremedikleri, bu nedenle çeşitli zorluk ve güçlüklerle karsılaştıklarını göstermektedir (Nickerson, 1988; McMillan, 1987; Pascarella, 1989; Welfel, 1982; Perkins, 1985; Reid ve Paradis, 1989) .

Öğretmenlerin düşünme biçimlerini hem özel yaşantılarında hem de mesleki yaşantılarında işe koşabilmeleri öncelikli olarak bunlara sahip olmalarını gerektirir. Bu önü ile bilinen işe koşulabilir, bilinmeyenin davranış olarak gözlenmesi beklenmez. Bu temel düşünceden hareketle öğrencilerde düşünme biçimlerinin oluşturulmasında öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri önem taşımaktadır.

Araştırmanın Önemi

Yeni mezun olarak ataması yapılmış öğretmen adaylarının düşünme biçimlerine sahip olma düzeylerinin tespiti hem öğretmen yetiştirme programları hem de öğretmenlerin hizmet içi eğitimine geribildirim sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile ataması yapılmış adaylık eğitimine devam eden öğretmen adaylarının düşünme biçimlerine sahip olma düzeylerinin tespit edilerek bu konuda hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimine geribildirim sağlamak amaçlanmıştır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının tanımlama ve örneklerden hareketle dokuz tür düşünme biçimine ilişkin bilgi düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada şu düşünme türleri hakkında öğretmen adayları yeterlikleri test edilmiştir.

1. Tümdengelim Düşünme
2. Tümevarım Düşünme
3. Anolojik Düşünme
4. Analitik Düşünme
5. Sistemli Düşünme
6. Yaratıcı Düşünme
7. Eleştirel düşünme
8. Yansıtıcı Düşünme
9. Üst Düzey Düşünme

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Aday öğretmenlerin düşünme biçimlerinin her birine dönük kavramsal bilgi düzeyleri nedir?
2. Aday öğretmenlerin düşünme biçimlerinin her birine dönük örnekleri kullanma bilgi düzeyleri nedir?

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup nicel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Tek seferde yapılan çalışma ya da durum çalışması olarak da bilinen kesitsel araştırmalar sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan desenlerdir. Bu desen evrenden bir kesit alarak bir olgu, durum, problem, tutum ya da konunun yaygınlığını bulmaya en uygun olan desendir. Kesitsel çalışmalar araştırmanın yapıldığı zamanlardaki genel "fotoğrafı (durumu) belirlemede yararlıdır. Kesitsel çalışmalar "bir kesiti bir kerede ele alarak bazı olguları incelemek üzere tasarlanmışlardır" (Babbie, 1989: Akt.Kumar, 2011). Bu tür çalışmalar hem çalışma evreni hem de çalışmanın zamanı açısından kesitseldir (Kumar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırma da 2016 atama döneminde ataması yapılmış ve Kırşehir ilinde adaylık eğitimine alınmış tüm öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu Kırşehir'de aday eğitime tabi farklı branşlardaki 94 öğretmeden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen tanım ve örneklerden kavramlara ulaşmayı amaçlayan Düşünme Türleri Bilgi Testi (DTBT) ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları analiz edilerek açıklanacaktır.

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Düşünme Türleri Bilgi Testi (DTBT) ile elde edilmiştir. Bilgi testinin geliştirilmesi alan yazın incelemesine dayalı olarak oluşturulan taslak form kavram, tanım ve örnek uygunluğu bakımından üç uzman görüşüne sunularak *"uygun, uygun değil ve geliştirilmesi"*gerekir yönünde değerlendirilmesi istenmiştir. Uzman görüşlerinde sonra son şekli verilen ölçek iki öğretim üyesinin uzman incelemesine dayalı olarak kapsam, dil, üslup, görünüş geçerliği sağlanmıştır. Ölçek dokuz farklı düşünme türüne ilişkin olarak öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan eşleştirmeli tip sorulardan oluşmuştur. Uygulanan test dokuzu tanım, dokuzu örnek üzerinden doğru cevabı bulmayı amaçlayan onsekiz sorudan oluşturulmuştur. Bu sorular önce tanımı verilen bir grup açıklama ile örneği verilen ikinci grup açıklamanın ortak seçenekler içerisinde oluşturulan düşünce biçimlerinden hangisine ait olduğunu bulup işaretleme şeklinde bir cevaplandırma sürecini gerektirmiştir. Araştırma verileri 45 dakika süren yapılandırılmış bilgi testi ile elde edilmiştir.

Verilerin analizinde SSPS 15 programı kullanılmıştır. Veriler alt problemlere göre f,%, ile analiz edilip açıklanmıştır.

BULGULAR

Katılımcı aday öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1a ve Tablo 1b'de verilmiştir.

Tablo 1a: Katılımcı Aday Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	**F**	**%**
Bayan	70	72,9
Bay	26	27,1
Toplam	96	100.00

Tablo 1b: Katılımcı Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretmenlik Alanı	**F**	**%**
Okul Öncesi öğretmenliği	7	7,3
İlkokul öğretmenliği	27	28,1
Ortaokul öğretmenliği	50	52,1
Lise öğretmenliği	12	12,5
Toplam	96	100.00

Tablo 1a ve Tablo 1b verilerine göre katılımcı aday öğretmenlerin %72,9 Bayan, %27,12i baydır. Alanlara göre ise %7,3'ü Okul Öncesi öğretmenliği, %28,1'i İlkokul öğretmenliği, %52,1'i Ortaokul öğretmenliği, %12,5'i de Lise öğretmenliği alanında oldukları görülmektedir.

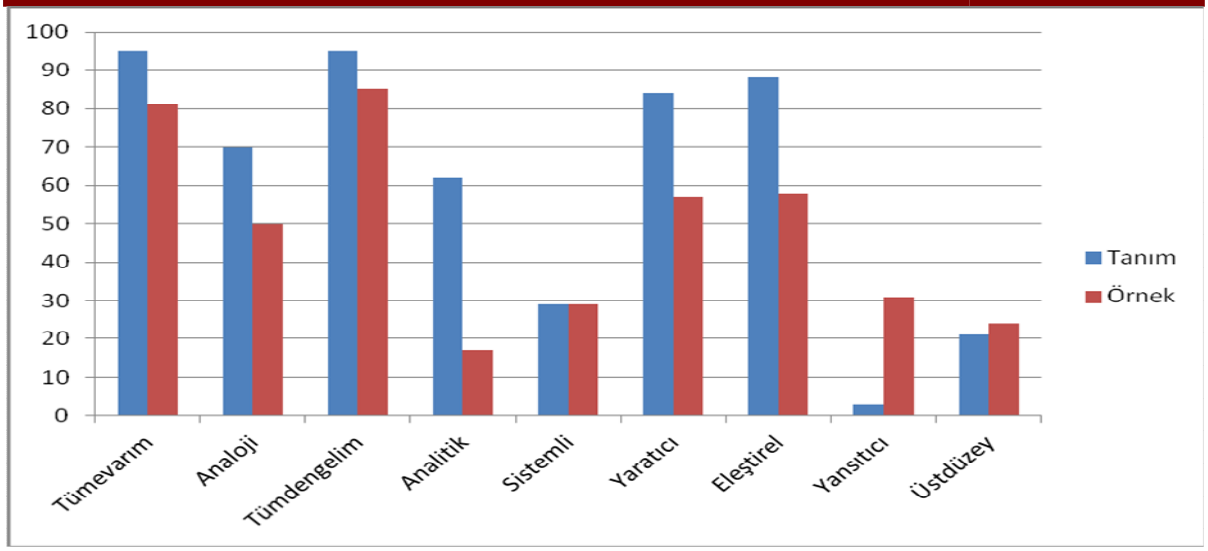
Katılımcıların dokuz düşünme biçimine ilişkin kavramsal bilgi ve örnek tanımlama bilgi düzeylerine ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 15 ISSN: 2146-9199

Tablo 2: Düşünme Biçimlerini Tanımlama ve Örneklendirme Düzeyinde Bulgular Çapraz Tablosu

Madde No/ Düşünme Türleri	Yeterlik		CEVAP KATAGORİLERİ 1 Tümden gelim	2 Üst düzey	3 Anolojik	4 Analitik	5 Sistemli	6 Yaratıcı	7 Eleştirel	8 Yansıtıcı	9 Tüme varım
1 Tümevarım	Tanım	F	0	1	2	0	1	0	0	1	**91**
		%	0,0	1,0	2,1	0,0	1,0	0,0	0,0	1,0	**94,8**
	Örnek	F	4	1	5	2	4	0	0	2	**78**
		%	4,2	1,0	5,2	2,1	4,2	0,0	0,0	2,1	**81,3**
2 Analoji	Tanım	F	3	6	**67**	4	1	1	0	14	0
		%	3,1	6,3	**69,8**	4,2	1,0	1,0	0,0	14,6	0,0
	Örnek	F	3	0	**48**	2	33	1	1	3	5
		%	3,1	0,0	**50,0**	2,1	34,4	1,0	1,0	3,1	5,2
3 Tümden gelim	Tanım	F	**91**	0	2	0	0	0	0	0	3
		%	**94,8**	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,1
	Örnek	F	**82**	1	2	3	0	2	1	2	3
		%	**85,4**	1,0	2,1	3,1	0,0	2,1	1,0	2,1	3,1
4 Analitik	Tanım	F	6	5	1	**59**	18	1	0	3	3
		%	6,3	5,2	1,0	**61,5**	18,8	1,0	0,0	3,1	3,1
	Örnek	F	9	15	13	**16**	21	3	4	14	1
		%	9,4	15,6	13,5	**16,7**	21,9	3,1	4,2	14,6	1,0
5 Sistemli	Tanım	F	3	13	15	9	**28**	6	6	13	3
		%	3,1	13,5	15,6	9,4	**29,2**	6,3	6,3	13,5	3,1
	Örnek	F	3	8	5	42	**28**	2	0	4	4
		%	3,1	8,3	5,2	43,8	**29,2**	2,1	0,0	4,2	4,2
6 Yaratıcı	Tanım	F	0	5	1	1	1	**81**	3	4	0
		%	0,0	5,2	1,0	1,0	1,0	**84,4**	3,1	4,2	0,0
	Örnek	F	0	16	2	11	7	**55**	1	4	0
		%	0,0	16,7	2,1	11,5	7,3	**57,3**	1,0	4,2	0,0
7 Eleştirel	Tanım	F	1	2	1	3	2	0	**84**	3	0
		%	1,0	2,1	1,0	3,1	2,1	0,0	**87,5**	3,1	0,0
	Örnek	F	0	5	5	10	2	15	**56**	3	0
		%	0,0	5,2	5,2	10,4	2,1	15,6	**58,3**	3,1	0,0
8 Yansıtcı	Tanım	F	0	48	4	13	24	4	0	**3**	0
		%	0,0	50,0	4,2	13,5	25,0	4,2	0,0	**3,1**	0,0
	Örnek	F	4	4	8	6	10	5	25	**30**	4
		%	4,2	4,2	8,3	6,3	10,4	5,2	26,0	**31,3**	4,2
9 Üstdüzey	Tanım	F	0	**20**	**7**	4	11	0	7	47	0
		%	0,0	**20,8**	**7,3**	4,2	11,5	0,0	7,3	49,0	0,0
	Örnek	F	3	**23**	4	2	5	4	20	33	2
		%	3,1	**24,0**	4,2	2,1	5,2	4,2	20,8	34,4	2,1

Düşünme türleri hakkında ataması yapılmış aday öğretmen bilgi düzeylerini gösterir analiz sonuçlarına göre dokuz düşünme türünden hem tanım hem de örnek belirleme cevaplarının oranı tam öğrenme düzeyinin (%75) üzerinde olan düşünme türleri sırası ile: Tüme varım ve Tümden gelim düşünme biçimidir. Tanım düzeyinde ise Analoji, Yaratıcı ve Eleştirel düşünme biçimleridir. Orta yeterlik denilebilecek olan düzünce biçimleri ise tanımlama düzeyinde Analitik, örneklendirme düzeyinde ise Yaratıcı düşünce ile Eleştirel düşünce biçimleridir. Bunlara karşın hem tanımlama hem de örneklendirmede olmak üzere %30'un da altında bir düzeyde gözlenen düşünme biçimleri, Sistemli düşünme, Yansıtıcı düşünme ve Üst düzey düşünme biçimleridir. Bunlarla birlikte tanımlama düzeyinde orta düzeyde gözlenen Analitik düşünme örneklendirme düzeyinde çok düşük düzeylerde olduğu görülmektedir.



Grafik 1: Düşünme Türleri Bilgi Yeterlikleri Karşılaştırmalı Bar Grafiği

Hem Tablo 2 hem de Grafik 1 incelesi sonuçları özellikle sistemli düşünme, Yansıtıcı düşünme ve Üst düzey düşünme biçimleri konusunda atanmış öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin çok düşük olduğunu göstermektedir. Bu yönü ile ataması yapılmış aday öğretmenlerin bu düşünme biçimleri konusundaki eğitim ihtiyaçları ivedilikle karşılanmalıdır.

Tablo 2 değerleri düşünme biçimlerine göre ayrı ayrı analiz edildiğinde bir biri ile karıştırılan düşünme biçimleri sıklıklarına göre şöyle açıklanabilir:
1.Tüme varım: Tanım düzeyinde Anoloji %(2,1) ve örneklendirme düzeyinde ise Analoji (%5,2) ile karıştırılmıştır.
2. Analoji: Tanım düzeyinde Anoloji (%2,1) ve örneklendirme düzeyinde ise Sistemli (%34,4) ile karıştırılmıştır.
3.Tümden gelim: Tanım düzeyinde Tüme varım (%3,1) ve örneklendirme düzeyinde ise Analitik ve Tümden gelim (%3,1) ile karıştırılmıştır.
4. Analitik: Tanım düzeyinde Sistemli (%18,8) ve örneklendirme düzeyinde ise Sistemli (%21,9) ile karıştırılmıştır.
5. Sistemli: Tanım düzeyinde Analojik(%15,6) ve örneklendirme düzeyinde ise Analitik (%43,8) ile karıştırılmıştır.
6. Yaratıcı: Tanım düzeyinde Üst düzey (%5,2) ve örneklendirme düzeyinde ise Üst düzey (%16,7) ile karıştırılmıştır.
7. Eleştirel: Tanım düzeyinde Analitik ve Yaratıcı (%3,1) ve örneklendirme düzeyinde ise Yaratıcı (%15,6) ile karıştırılmıştır.
8. Yansıtıcı: Tanım düzeyinde Üst düzey (%50,0) ile Sistemli (%25,0) ve örneklendirme düzeyinde ise Eleştirel (26,0) ile karıştırılmıştır.
9. Üst düzey: Tanım düzeyinde Yansıtıcı (%49,0) ve örneklendirme düzeyinde ise Yansıtıcı (%34,4) ve Eleştirel (%20,8) ile karıştırılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Düşünme türleri hakkında ataması yapılmış aday öğretmen bilgi düzeylerini gösterir analiz sonuçlarına göre dokuz düşünme türünden hem tanım hem de örnek belirleme cevaplarının oranı tam öğrenme düzeyin (%75) üzerinde olan düşünme türleri sırası ile: Tüme varım ve Tümden gelim düşünme biçimidir. Tanım düzeyinde ise Analoji, Yaratıcı ve Eleştirel düşünme biçimleridir. Orta yeterlik denilebilecek olan düzünce biçimleri ise tanımlama düzeyinde Analitik, örneklendirme düzeyinde ise Yaratıcı düşünce ile Eleştirel düşünce biçimleridir. Bunlara karşın hem tanımlama hem de örneklendirmede olmak üzere %30'un da altında bir düzeyde gözlenen düşünme biçimleri, Sistemli düşünme, Yansıtıcı düşünme ve Üst düzey düşünme biçimleridir. Bunlarla birlikte tanımlama düzeyinde orta düzeyde gözlenen Analitik düşünme örneklendirme düzeyinde çok düşük düzeylerde olduğu görülmektedir.

Hem Tablo 2 hem de Grafik 1 incelesi sonuçları özellikle sistemli düşünme, Yansıtıcı düşünme ve Üst düzey düşünme biçimleri konusunda atanmış öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin çok düşük olduğunu göstermektedir. Bu yönü ile ataması yapılmış aday öğretmenlerin bu düşünme biçimleri konusundaki eğitim ihtiyaçları ivedilikle karşılanmalıdır.

Bu sonuçlara göre karıştırılma sıklıklarına göre en fazla karıştırılan düşünme biçimleri: Anoloji- sistemli düşünme, Analitik düşünme-Sistemli düşünme, Yaratıcı düşünme-Üst düzey düşünme, eleştirel düşünme-yaratıcı düşünme, Yansıtıcı düşünme- üst düzey düşünme ve eleştirel düşünme biçimleridir. Bu düşünme konularında atanmış aday öğretmenlerin eğitim ihtiyacı olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

- Ataması yapılan aday öğretmenlerin düşünme biçimleri konusunda ortaya çıkan bilgi eksikliklerini giderici hizmet içi eğitim uygulamalarına önem verilmelidir.
- Öğretmen eğitimi veren Eğitim fakülteleri ve formasyon programlarında düşünme biçimlerini kazandırmayı hedefleyen ders içerikleri gözden geçirilmeli, bu özellikleri kazandırıcı hedef ve içerik hem kuramsal hem de uygulamalı örneklerini yaşanılacağı bir yapıda olmak üzere ders içeriklerine yerleştirilmelidir.
- Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanına katkı getirecek olması bakımından konu farklı örneklemler üzerinde farlı yöntemlerle araştırılmalıdır.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ann, F.M., (2000). Critical Thinking 101: The Basics of Evaluating Information. Knowledge Quest, 29, 13-20.

Ashton, P., (1988). *Teaching higher-order thinking and content: an essential ingredient in teacher preparation.* Gainesville, FL: University of Florida.

Aybek, B., (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Üniversite ve Toplum*, 7, 2.

Beyer, B. K. (1987), *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston.

Beyer, B., (1991), T*eaching thinking skills: A handbook for elementary school teachers*. Boston, USA, Allyn and Bacon.

Çellek, T., (2001). Yaratıcılık ve eğitim sistemimizdeki boyutu. *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, 741, 18-19.

Demir, M., K., (2003). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin gösterdikleri demokratik davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Dewey, J., (1982). GSU Master teacher program: On critical thinking. 30.04.2016 tarihinde http:/www.gsu.edu/dschjb/wwwcrit.html. adresinden alınmıştır.

Doğanay, A., (2001). Yaratıcı öğrenme. Ali Şimşek (Ed.). *Sınıfta demokrasi*. Eğitim Sen Yayınları, 2. Baskı, Ankara.

Doll, R., C., (1986). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process,* 6th Ed. Allyn and Bacon, Boston, p.8.

Friere, P., (1990). Ezilenlerin Eğitimi. (Çev. Yurdanur Salman ve Gülşat Aygen), *Sanat Adam Dergisi*, (59), 27–32.

Glasser, W., (1999). B*aşarısızlığın olmadığı okul*, (Çeviren: K. Teksöz), Kurtiş Matbaacılık, İstanbul.

Halpern, D., (1988). Teaching critical thinking for tranfer across domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. *Amerikan Psychologist*, 53, 449-455.

Hesapçıoğlu, M., (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.

İpşiroğlu, Z., (1993b). Türk eğitim sisteminde yaratıcılık. Ayşegül Ataman (Ed.). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Toplantısı.* Türk Eğitim Derneği Yayınları, No:17 Ankara.

Keskin, A. (2009). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) öğretim programının değerlendirilmesi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Hatay.

Kumar, R. (2011). Araştırma yöntemleri (Çeviri Editörü: Ömay Çokluk). Edge akademi, Ankara.

Kuzgun, Y., (2001). Eğitimde kendini gerçekleştirme. Ali Şimşek (Ed). *Sınıfta Demokrasi* (2. Baskı), Eğitim Sen Yayınları, 17, Ankara.

Nickerson, R. S. (1988). On improving thinking through instruction. In E. Z. Rothkopf (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 15, pp. 3-57). Washington, DC: American Educational Research Association.

Noyonalpan, N., (1993). Eğitimde yaratıcılığa genel bakış. *Yaratıcılık ve eğitim*, TED yayınları, Ankara.

Onosko, J., J., (1988). Promoting students thinking through thoughful classroom discourse: an analysis of teachers. *Thoughts and practices*, USA Michigan: University Microfilms International Dissertation Information Service.

Özden, Y., (1999). Öğrenme ve öğretme. Pegem A Yayınları, Ankara.

Perkins, D. N. (1987). Thinking frames: An integrative perspective teaching cognitive skills. In J. B. Baron, & R. J. Stenberg (Eds.), Teaching Thinking Skills: Theory and Practice (pp. 41-61). New York: W. H. Freeman & Company.

Romano, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves, *Pédagogie Collégiale*, 6,1.

Seferoğlu, S.S., ve Akbıyık, C., (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* (H.U. Journal of Education), 30, 193- 200.

Shaughnessy, M., F., (2003). An ınterview with Linda Elder: About critical thinking and gifted education. 30.04. 2016 tarihinde https://www.criticalthinking.org/resources/articles/an-interview-linda-elder.shtml adresinden alınmıştır.

Titiz, T., (1996). *Ezbere hayır*. İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Uzunoğlu, S., (1997). Bilginin yapısı ve özellikleri. *Beyaz Nokta Vakfı Dergisi*, 23, 3.

Wilks, S., (1995). Critical and creative thinking: Strategies for classrool ınquiry, Portsmouth, NH. Heinmann.

Yavuzer, H., (2002). *Okul çağı çocuğu*. Remzi Kitabevi (8. Basım), İstanbul.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 16 ISSN: 2146-9199

ÖZEL OKULLARDA İNSAN KAYNAĞI YÖNETİMİ İŞLEVLERİNDEN YÖNLENDİRME İŞLEVİNİN OKUL YÖNETİCİLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Türkan Argon
AİBÜ
argon_t@ibu.edu.tr

Ayça Kaya
AİBÜ
akaya@enka.k12.tr

Özet

Bu araştırmada, özel okul yöneticilerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerinden yönlendirme işlevi ile ilgili görüşlerini ortaya koyarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yönlendirme işlevini uygulama düzeyleri belirlenmiş; okul yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirme düzeylerini arttırmalarına yönelik öneriler bilimsel verilere dayalı olarak sunulmuştur. Nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen Sakarya ve Kocaeli ilindeki özel okulların okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazın ayrıntılı olarak taranmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; okul yöneticileri yönlendirme kavramına destekleme (işleyişin hızlı olmasını sağlama, ihtiyaçları belirleme vb.), kişisel ve mesleki gelişim (ilgi ve yeteneklerine göre yol gösterme vb.), yönetim (rehberlik, olumlu davranışa yöneltme vb.) ve iletişim (etkili iletişim kurma, bilgiyi doğru aktarma) işlevlerini yüklemişlerdir.

Anahtar Sözcükler: İnsan Kaynakları Yönetimi, Yönlendirme, Okul Yöneticisi.

EVALUATION OF GUIDANCE FUNCTION IN PRIVATE SCHOOLS AS A HUMAN RESOURCES MANAGEMENT FUNCTION BASED ON SCHOOL MANAGER'S OPINIONS

Abstract

In this research, the aim is presenting and evaluating the private school managers' opinions about guidance function of a school's human resources management unit. In this regard, the level of practice in terms of guidance is determined for school managers and scientific suggestions are presented to increase this level in appropriate methods. Working group of this research consists of school managers that work in private schools in Sakarya and Kocaeli and these school managers are determined with an easily accessible sampling method; purposive sampling method. Means of obtaining data of this research is a semi-structured interview form that is developed by the researcher. Content and descriptive analysis techniques are used in analyzing of data. According to findings that are obtained as a result of data analysis; school managers defined the guidance function with following capacities: supporting school managers in guidance process, creating chances for personal and professional development and communication.

Keywords: Human Resources Management, Guidance, School Manager.

GİRİŞ

Temel amacı insan kaynaklarını örgüt amaçları doğrultusunda verimli ve etkili biçimde kullanarak çalışanların ihtiyaçlarını karşılayıp mesleki bakımdan gelişmelerini sağlamak olan insan kaynakları yönetimi (İKY) (Palmer ve Williams, 1993), bugün örgütlerde öne çıkan yaklaşımların başında gelmektedir (Yüksel, 2004). Örgütsel amaçlara ulaşmada itici güç olan insan kaynaklarının (Aykaç, 1999) tam ve etkin olarak kullanılabilmesi için, hem kaynağın kendisine hem de örgütün etkinliğine yönelik yapılan etkinliklerin tamamı İKY işlevlerini oluşturmaktadır (Yüksel, 2000). Örgütler bu işlevler aracılığıyla politikalarını belli bir disiplin içerisinde yürütmektedirler. Saylan (2013) İKY işlevlerini; insan kaynağının sağlanması, geliştirilmesi, ücret yönetimi, çalışma ilişkileri ve yönlendirme olarak beş boyutta toplarken; Yüksel (2004) insana dönük (insan kaynağının sağlanması, yönlendirilmesi, eğitimi geliştirilmesi, emeğinin karşılığının ödenmesi) ve örgüte dönük işlevler (sendikalar ilişkiler) olmak üzere iki grupta toplamıştır. Örgütsel başarı yöneticilerin bu işlevleri başarı ile uygulanmasına bağlıdır. Dolayısıyla yöneticilerin dikkati örgütün madde boyutundan insan kaynakları boyutuna doğru kaymıştır (Açıkalın, 2002). Okul yöneticilerinin görevi de okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Yöneticilerin bu görevi başarması davranışlarını ilişkili olduğu öğretmenlerin rol ve beklentilerini göz önünde tutmasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2012). Yöneticilerin öğretmenlerin rol ve beklentilerini iyi tespit etmesi, etkili iletişim kurarak bilgiyi doğru ve zamanında paylaşması, okul iklimindeki tüm değişkenleri göz önüne alarak öğretmenlerin ihtiyaçlarını gözetmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik becerilerini etkin kullanarak öğretmenleri güdüleyen faktörleri okul kültürünün bir parçası haline getirmesi son derece önemlidir. Böylece okul yöneticileri öğretmenlerin kişisel hedefleriyle okulun hedeflerini bütünleştirebilecek ve örgütsel etkililiği artıracaktır. Ayrıca yöneticilerin insan kaynaklarını yönetirken etkili iletişim kurmasının önemi ve gerekliliği kaçınılmazdır. Okul yöneticisi her zaman çalışanlarıyla iletişim halinde olmalı ve onların gereksinimleri doğrultusunda iletişim kanallarını açık tutmalıdır. Sözel ve sözel olmayan iletileri çalışanlara doğru biçimde aktarma becerisine sahip olan yönetici okulun gelişimine, başarısına ve kültürüne katkıda bulunmuş olacaktır. Yöneticinin bu pozitif iletişim sürecindeki liderliği okul paydaşlarına olumlu yönde yansıyacak ve eğitimin kalitesindeki artış belirgin biçimde göze çarpacaktır.

Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde diğer örgütlerle karşılaştırıldığında insan kaynakları daha stratejik bir anlam taşımaktadır (Sabuncuoğlu, 2001). Özellikle özel okulların gitgide artış göstermesiyle bu okullar birbirleriyle rekabet haline girmiştir (Cent, 2007). Bu bağlamda özel okulların rekabet ortamında mücadele edebilmesi ve örgütün insan gücünü nitelikli yönetebilmesi için İKY'ni başarılı bir şekilde yürütmeleri kaçınılmaz olmuştur. Bu sorumluluk öncelikle eğitim örgütlerinde çalışanları yönlendirecek olan yöneticilere aittir (Argon, 2014). Çünkü yöneticiler, çalışanları doğru ve etkili yönlendirdiklerinde onların motivasyonlarının artmasına ve potansiyellerini açığa çıkarmalarına fırsat vermiş olacaklardır. Bu da okulların amaçlarının etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi için çok önemlidir. Eğitim örgütlerinin sahip olduğu en önemli insan kaynağı öğretmenleridir. Güler'e (2007) göre yöneticiler bu kaynağın farkına varıp en iyi şekilde değerlendirebilmelidirler. Ayrıca İKY bağlamında, okul yöneticilerinin bazı sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukları Taymaz (2011) okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak, politikalarını saptamak ve tanıtmak, etkinlikler için ihtiyaçları saptamak, katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek, kişiler ve gruplar arası ilişkileri kurmak, eğitim ve öğretim etkinliklerini planlamak, çevrenin desteğini kazanmak, okul içi ve okul dışı ögelerle iletişim ve eş güdüm sağlamak, etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak, yapılan çalışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmek şeklinde belirtmiştir. Görüldüğü gibi yöneticiler bu süreçte hem örgütsel hem de bireysel işlemleri birlikte yürütmek durumundadır.

İKY'nin bütün işlevleri önemli olmakla birlikte bu araştırmada yönlendirme işlevine odaklanılmıştır. Türk Eğitim Derneği (2007) de ilköğretim sistemini inceleyen temel sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin raporunda yönlendirme sorunlarını ayrı bir başlıkta ele alıp incelemiştir. Yönlendirme; bir kişiye yön vermek, onu belli bir yöne sevk etmek anlamı taşımakla birlikte, kişilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sistematik biçimde rehberlik etmek anlamı taşımaktadır (Özyılmaz, 2013). İnsan kaynağının yönlendirilmesi işlevi ile çeşitli özendirme kuramlarının uygulanmasıyla iş ahlakı, örgüte bağlılık, disiplin gibi kavramların geliştirilerek örgüt içi çatışmaların yönetilmesine ve zararlarının azaltılmasına çalışılmaktadır (Yüksel, 2004). Okul yöneticisi, örgütte bağlılığı yüksek çalışanlar grubu oluşturmak istiyorsa insan kaynağını işe alma sürecinden itibaren etik

davranmalı ve onları örgütte tutabilmek için fırsatlar sunmalıdır. Dolayısıyla insan kaynağının eğitimine önem vermeli ve bu doğrultuda çalışmalarını yürütmelidir. Etkili bir eğitim ortamının geliştirilmesi de eğitim örgütlerindeki insan kaynağının etkin şekilde yönlendirmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bununla birlikte eğitim örgütlerinde verim makine ile değil insanla gerçekleştirilmektedir ve verimin yaratılmasında insanların duygusu, coşkusu, heyecanı büyük önem taşımaktadır (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Özellikle yüksek motivasyon gerektiren, bilgi akışının doğru ve yerinde olmasının kritik olduğu özel okullarda yöneticilerin öğretmenleri yönlendirme becerilerinin daha da önem kazandığı bir gerçektir. Karaköse ve Kocabaş'a (2006) göre ise okul yöneticileri yönetimleri altındaki öğretmenleri çeşitli sebeplerden dolayı yeterince destekleyip cesaretlendirememektedir. Bu da öğretmenlerin motivasyonunu, ilgisini, bağlılığını ve çalışma arzusunu köreltebilmektedir. Bu durum ise eğitimin kalitesi düşürmektedir. Eğitimde kalite ve verimin sağlanabilmesi için okul yöneticilerinin öğretmenlerin bireysel ve meslekî beklentilerini karşılamaya özen göstermeleri ve iletişim kanallarını etkili kullanmaları gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin rol ve beklentilerini iyi tespit etmesi, etkili iletişim kurarak bilgiyi doğru ve zamanında paylaşması, okul iklimindeki tüm değişkenleri göz önüne alarak öğretmenlerin ihtiyaçlarını gözetmesi gerekmektedir. Bu yüzden okul yöneticisinin liderlik becerilerini etkin kullanarak öğretmenleri güdüleyen faktörleri okul kültürünün bir parçası haline getirmesi son derece önemlidir. Böylece okul yöneticisi, öğretmenlerin kişisel hedefleriyle okulun hedeflerini bütünleştirecek ve örgütsel etkililiği artıracaktır.

İlgili alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde Saylı ve Kızıldağ (2007) örgütlerde etik ve yönetsel etiğin oluşmasında insan kaynaklarının rolünü belirlemek için yaptığı araştırmada liderlik, motivasyon, iletişim ve eğitim fonksiyonlarının işler hale getirilmesini gerektiğini belirtirken; Saylan (2013) yönlendirme işlevini iletişim, motivasyon, örgütsel bağlılık ve liderlik kavramlarıyla ele almıştır. İletişim yöneticilerin paydaşlarıyla anlaşabilmesi olup, etkin dinleme becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Çalışanları harekete geçirebilmesi için yönlendirme işlevinin olmazsa olmazı konumundadır. Örgütte etkili bir iletişim akımı sağlanması ve sürdürülebilmesi için yönetici kendisini çevresindekilere benimsetmeli, açık iletişim kanalları kurmalı ve bu kanalları her zaman açık tutmalıdır (Bursalıoğlu, 2012). Motivasyon, yöneticinin örgütteki çalışanları örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirerek çabalarını desteklemesi bakımından önemlidir. Motivasyon insanların, beklenti ve ihtiyaçları, amaçları, davranışları ve kendilerine performansları hakkında bilgi verilmesi konuları ile ilgili olup (2007) yöneticinin öğretmenlerin motivasyonunu arttırmaya yönelik yönlendirmeler yapmasını, süreçte eksik giden noktaları tespit ederek iyileştirme çalışmalarında yer almasını ve ödül sistemini etkili biçimde kullanmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla okul yöneticisi öğretmenleri iyi tanıyarak onları nelerin motive ettiğini tespit etmelidir. Motive olan öğretmenin işe olan bağlılığı artacak ve başarılı olacaktır. Yöneticilerin öğretmenleri motive etmesi onların yaratıcılıklarını da ortaya çıkaracaktır (Stevens, Skube, Lee, Davis ve Hellervik, 2010). Yapılacak olan insan kaynakları yönetimi uygulamaları örgütsel bağlılığın ortaya çıkmasına fırsat verecektir (Saylan, 2013). Okul yöneticisi, örgütte bağlılığı yüksek çalışanlar grubu oluşturmak istiyorsa insan kaynağını işe alma sürecinden itibaren etik davranmalı ve işgörenleri örgütte tutabilmek için fırsatlar sunmalıdır. Dolayısıyla insan kaynağının eğitimine önem vermeli ve bu doğrultuda çalışmalar yürütmelidir.

Yöneticiler çalışanlar üzerinde olumlu güç kullanarak, onları istenilen yönde davranmaya teşvik etmeli ve onları belirlenen hedeflere götürebilme gücünü kullanabilmelidir. Bu durum da onların liderliklerini gerektirmektedir. Liderlik, problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2012). Ancak liderlik özelliklerine sahip bir okul yöneticisi okulunu etkili ve verimli kılmak için, okul için paylaşılan bir vizyon oluşturarak, öğretmenleri okulun gelişimi ve hedeflerine ulaşmak için gönüllü çaba harcama yönünde etkileyebilir. Yönetici bunu başarabilmek için öğretmenler için okulda güvenli bir ortam oluşturmalı, onların güvenini kazanmalı ve okula bağlılık düzeylerini artırmalıdır (Demir, 2014). Nitekim okul yöneticilerinin liderlik becerilerini kullanmaları sürekli öğrenme ve gelişmeyi sağlayacak örgüt iklimini oluşturacaktır (Gebelein, Lee, Nelson-Neuhaus ve Sloan, 1999). Tüm bu bilgiler ışığında eğitim örgütlerinde İKY araştırmalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle İKY işlevlerinden yönlendirme işlevinin başlı başına değerlendirildiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan bu araştırma ile okul yöneticilerinin yönlendirme işlevine yönelik görüşleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacını günümüzde rekabet halinde olan ve sürekli gelişim ilkesiyle çekiciliğini artırmaya çalışan özel okul yöneticilerinin, insan kaynakları işlevlerinden yönlendirme işlevine yönelik görüşlerini tespiti oluşturmaktadır. Okullarda yönlendirme işlevine yapılan uygulamaların ortaya

konulması ile okul yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirme düzeylerini arttırmalarına yönelik öneriler bilimsel verilere dayalı olarak sunulmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın yürütülmesinde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalar ile araştırma yapılan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamlar sistematik olarak incelenebilmektedir (Ekiz, 2003).

Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen araştırmanın çalışma grubunu, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Sakarya ve Kocaeli ilindeki özel okullarda görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllülük esasına göre seçilen 50 okul yöneticisi katılmıştır. Yakın ve ulaşılması kolay bir durum olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin seçilme sebebi, araştırmacıya hız ve kolaylık kazandırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmalar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek olup, iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazın ayrıntılı taranmış; eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman akademisyenlerin ve özel okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların incelemesi ve 5 okul yöneticisi ile yapılan ön uygulama ardından formda yer alan sorular yeniden düzenlenmiş, eksik bulunan maddeler eklenip gerekli düzenlemeler yapılmış ve araştırmanın amacına uygun, anlaşılır ve uygulanabilir hale getirilmiştir. Formda yer alan sorular şu şekildedir:

1- a)Okul yöneticisi olarak yönlendirme kavramı sizce ne anlama gelmektedir?
b)Yönlendirme kavramı önemli midir? Neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Kurumsal ve bireysel faydaları açısından değerlendiriniz?
2- Kendinizi hangi tutum ve özelliklerinizden dolayı yönlendirici olarak tanımlarsınız?
3- Birlikte çalıştığınız öğretmenlerinizi hangi konularda yönlendirirsiniz?
4- Öğretmenlerinizi nasıl yönlendirdiğinize ilişkin okulunuzdan örnekler vererek açıklar mısınız?

Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış soruya dayanan görüşme formu, esnekliği ve sahip olduğu belli standartlığı ve belli bir konuda derinlemesine bilgi toplama imkânı verdiği, daha çok katılımcıya ulaşılabildiği, katılımcıların düşüncelerini istedikleri gibi yazıya dökebilme imkânı sağladığı, veri toplama ve çözümleme kolaylığı sağladığı için araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Bu bakımdan velilerin görüşmeciden etkilenmeden gerçek düşünce ve deneyimlerini yansıtmalarını temin etmek ve görüşmeci yanlılığı ile öznelliğinin doğuracağı zararları engellemek, görüşlerini sınırlandırmadan düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir (Balcı, 2009). Bu amaca yönelik olarak iki ildeki özel okulların web sitelerinden okul yöneticilerine mail yoluyla ulaşılmış; verilerin toplanması için on beş günlük süre tanınmıştır. Ayrıca bazı okul müdürlerine görüşme formları elden verilmiş, on beş günün sonunda verilerin yine elden toplanması için yüz yüze görüşülmüştür.

Verilerin Analizi

Okul yöneticilerinden çalışmaya gönüllü olarak katılan yönetici sayısı 58'dir. Ancak soruların anlaşılır ve amacına uygun olarak yazıldığı 50 form araştırmaya dâhil edilmiş; 8 tanesi elenmiştir. Araştırmada, görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içeriz betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma soruları genel başlıklar olarak alınmış; sorular altında temalara ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle yapılan yorumların benzerlikleri, farklılıkları ve ilişkileri dikkate alınarak, katılımcı görüşleri temalara yerleştirilmiştir. Her bir görüşün hangi sıklıkla tekrar ettiği bulunarak veriler sayısallaştırılmıştır. Verilerin sayısallaştırılmasındaki amaç, güvenirliği arttırıp yanlılığı azaltmak, kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri analizinde katılımcıların görüşlerine dikkat çekmek amacıyla yer yer doğrudan alıntılar yapılarak betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Türnüklü'ye (2000) göre betimsel analiz tekniği, verilerin analizini

yaparken görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla yer yer doğrudan alıntılar yapmak anlamı taşımaktadır. Bunlar araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirliğini artıracak uygulamalardır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda; bulguların kendi içinde tutarlı ve daha önceden oluşturulan kavramsal çerçeveyle uyumlu şekilde çıkıp çıkmadığı kontrol edilmiştir. Bu durum araştırmanın iç geçerliliğini sağlamıştır. Görüşme sonunda araştırmacı, öğrendiklerini katılımcılara özet olarak aktararak kendi algısının aktarılan verileri doğru yansıtıp yansıtmadığını sormuş ve dış güvenirliği sağlamıştır. Temalar ve kodların son hali uzmanlara gönderilerek teyit edilmiştir. Çalışmadaki katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması etik açıdan uygun bulunduğundan bulguların sunumunda veliler Y1, Y2… Y50 şeklinde kısaltılarak adlandırma yapılmıştır. Tablolarda bir kişi birden fazla görüş belirttiği için toplam görüş sayısı verilmemiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma amacı doğrultusunda özel okul yöneticilerinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmada verilerin çözümlenmesi sonucunda oluşturulan başlıklar; yönlendirme kavramı, yönlendirmenin önemi, yönlendirici okul yöneticisinin tutum ve özellikleri, yönlendirme yapılan konular ve okul yöneticilerinin öğretmenleri nasıl yönlendirdikleri şeklindedir.

Okul Yöneticilerinin "Yönlendirme" Kavramına İlişkin Görüşleri

Yöneticiler yönlendirme kavramına ilişkin destekleme, kişisel ve mesleki gelişim, yönetim ve iletişim konularında görüş bildirmişlerdir. Yöneticilerin yönlendirmenin anlamına ilişkin görüşleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Okul Yöneticilerinin "Yönlendirme" Kavramı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Destekleme	İşleyişin hızlı olmasını sağlama	9
	İhtiyaçları belirleme ve giderme	5
	Uyum sağlama	4
	İşe sevk etme	2
Kişisel ve Mesleki Gelişim	İlgi ve yeteneklerine göre yol gösterme	21
	Mesleki gelişim imkânı	16
Yönetim	Rehberlik	13
	Liderlik yapma	6
	Olumlu davranışa yöneltme	3
	Adil görev dağılımı yapma	2
İletişim	Etkili iletişim kurma	11
	Bilgiyi doğru aktarma	10

Tablo 1'e göre; yöneticiler destekleme teması ile bağlantılı olarak oluşturulan kodlardan en çok işleyişin hızlı olmasını sağlama (f=9) kodunu yinelemişlerdir. Katılımcı görüşlerinden *"Kurumsal anlamda işleyişin sağlıklı ve hızlı olmasıdır."* (Y15) ve *"Bir eylem planı içinde olmak demektir. Bu da işleri kolaylaştırır ve doğru bir şekilde yürümesini sağlar."* (Y21) bu koda örnek görüşlerdir. Yöneticilerin kişisel ve mesleki gelişim temasıyla bağlantılı olarak ilgi ve yeteneklerine göre yol gösterme (f=21) ve mesleki gelişim imkânı (f=16) olmak üzere iki kod üzerinde yoğunlaşmışlardır. *"Kişilerin ilgilerini, yeteneklerine, yapabildikleri alanlara doğru yol göstermektir."* (Y9) ve *"Öğretmenlerimi mesleki ve kişisel gelişimleri için kurs, eğitim, sertifika programları hakkında bilgilendirme ve gidebilmeleri için uygun koşulları oluşturmak."* (Y14) görüşleri bu iki koda örnek görüşlerdir. Yönetim teması ile ilgili rehberlik (f=13) kodu en çok yinelenen kod olup bu kodu en yakından liderlik yapma (6) izlemektedir. *"Yönlendirme insan kaynakları açısından değerlendirildiğinde okul çalışanlarına, okulun amaçları ve bireysel gelişimleri doğrultusunda uygun bilgi ve becerileri kazandırmak için rehberlik etmek, yol göstermektir."* (Y4) ve *"Kişilerin kapasitelerini harekete geçirme, önderlik ve liderlik yapma."* (Y40) görüşleri bu duruma örnektir. İletişim teması ile bağlantılı olarak etkili iletişim kurma (f=11) ve bilgiyi doğru aktarma (f=10) kodlarına ulaşılmıştır. *"Doğru iletişim kurarak çalışanları etkilemek."* (Y6) ve *"Kişilerin yetenek ve ilgi alanlarını belirleyip kendilerini geliştirebilecek alanlar üzerine bilgilendirilmesidir."* (Y30) görüşleri bu kodlara örnek görüşlerdir.

Okul Yöneticilerinin Yönlendirmenin Önemine İlişkin Görüşleri

Yöneticiler yönlendirmenin önemine yönelik olarak motivasyon, bağlılık, iletişim, hedefler, yönetim ve eğitim-öğretim konularında görüş bildirmişlerdir. Yönlendirmenin önemine ilişkin yönetici görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Okul Yöneticilerinin Yönlendirmenin Önemiyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Motivasyon	Motive edici davranışlar gösterme	28
	İş doyumu	24
	Mutlu bireylerin olması	10
	Teşvik etme	6
	Yaratıcılığın artması	2
Bağlılık	Aidiyet duygusu	21
	Takım olma bilinci	16
	Değer verme	10
	Bütünlük hissinin oluşması	8
	Özveride bulunma	3
İletişim	Sağlıklı iletişim kurma	25
	Fikir alışverişi	15
	Güven oluşturma	9
	Tecrübeyi transfer etme	5
Hedefler	Kişisel amaçlarla okul amaçlarını gerçekleştirme	11
	Ortak amaçlar belirleme	10
	Zamandan tasarruf etme	7
Yönetim	Rehberlik etme	14
	İhtiyaç ve beklentileri tespit etme	8
	Problemleri çözmeye yöneltme	5
	İşleyişin sorunsuz ilerlemesi	3
Eğitim-Öğretim	Mesleki gelişimi arttırma	26
	Sürekli gelişim	24
	Kalitenin artması	16
	Proje çalışmalarına destek verme	10
	Verimliliğin artması	9
	Öğrenci başarısının artması	4
	Araç-gereç donanım sağlama	2

Tablo 2'ye göre; yöneticileri motivasyon teması ile bağlantılı olarak en çok motive edici davranışlar (f=28) ile iş doyumu (f=24) kodlarını yinelemişlerdir. *"Öğretmeni düzgün yönlendirirsem, takdir edersem motivasyonu artar. Daha istekli çalışır."* (Y10) ve *"Bireysel olarak iş disiplin ahlakına uygun olduğundan yaptığım işte doyum almamı sağlar."* (Y43) bu iki koda örnek görüşlerdir. Bağlılık teması ile bağlantılı olarak aidiyet duygusu (f=21) ve takım olma bilinci (f=16) kodlarının diğerlerinden daha çok yinelendiği görülmektedir. *"Önemlidir; çünkü kendini daha verimli ve ait hisseden çalışanın daha yaratıcı olduğunu düşünüyorum."* (Y18) ve *"Çünkü bireysel başarı, ekip çalışmasının başarısına ve kurumsal verimin artmasına sebep olur*." (Y31) görüşleri bu kodlara örnektir. İletişim teması ile bağlantılı sağlıklı iletişim kurma (f=25) ve fikir alışverişi (f=15) en çok vurgulananlardır. *"Eğer nitelikli, kaliteli iletişim kurarsan o zaman yönlendirmenin yararını uzun vadede görürsün."* (Y28) ve *"Yönlendirme önemlidir; ancak yönlendirme yapılırken herhangi bir zorlama yapılmamalı, örtük olarak kendi görüşlerimiz doğrultusunda bir yöneltme yapmak yerine, karşı tarafın ihtiyaç ve beklentilerini de dikkate alarak fikir alışverişinde bulunulmalıdır*." (Y17) görüşleri bu duruma örnektir. Hedefler teması altında en çok yinelenen kodlar kişisel amaçlarla okul amaçlarını gerçekleştirme (f=11) ve ortak amaçlar belirlemedir (f=10). *"Çünkü uygun yönlendirmelerle gerekli bilgi ve becerileri kazanan bireyler gerek kurumun amaçlarının gerçekleşmesine gerekse kendi kişisel gelişimlerine katkı sağlarlar."* (Y4) ve *"Sistemin bütün unsurlarının amaçlara ulaşmada ortak bir anlayış ve işbirliği içinde olmalarını sağlar."* (Y33) görüşleri bu kodlara örnek görüşlerdir. Yönetim teması altında en çok yinelenen görüş rehberlik etme (f=14) olup *"İyi bir yönetici problemlerin aşılmasında rehberlik ederek hedefe odaklanmayı sağlar. Mesleki yeterlilik konusunda karşılaşılan problemlerde rehberlik*

etmek, sınav sistemi ile ölçme değerlendirme konularında rehberlik etmek için yönlendirme önemlidir." (Y5) görüşü bu koda örnek görüştür. Eğitim-öğretim teması incelendiğinde ise en çok yinelenen görüşlerin mesleki gelişimi arttırma (f=26) ile sürekli gelişim (f=24) olduğu görülmektedir. Yöneticilerden "*Kurumsal olarak mesleki açıdan yapılandırıcı olmak ve memnuniyeti artırmak çok önemlidir. Çünkü bireysel başarı, ekip çalışmasının başarısına ve kurumsal verimin artmasına sebep olur."* (Y31) ve *"Öncelikle akademik çalışmalar yapmaları, yüksek lisans yapmaları, doktora yapmaları, eğitim çalışmalarına katılmaları, alanında yetkin uzmanlardan sertifika almaları, hem kişisel hem de mesleki açıdan gelişimlerini destekleyecek programlara katılmaları yönünde yönlendiririm. Bu da sürekli gelişime fırsat sunmak demektir. Sürekli gelişen bireyin kurumuna katkısı büyüktür."* (Y17) görüşleri bu kodlara örnek görüşlerdir.

Yönlendirici Okul Yöneticisinin Tutum ve Özelliklerine İlişkin Görüşler

Yöneticilerin kendilerini yönlendirici olarak tanımladıkları tutum ve özelliklerine ilişkin kişilik özellikleri, okul ortamı, yönetim, iletişim ve motivasyon temalarına ulaşılmıştır ve yönetici görüşleri Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3: Yönlendirici Okul Yöneticisinin Tutum ve Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Kişilik Özellikleri	Adaletli	7
	Gelişime açık	6
	Güvenilir	6
	Paylaşımcı	5
	Sorumluluk sahibi	5
	Samimi ve içten	5
	Araştıran-sorgulayan	4
	Objektif	3
	Sakin	3
	Hoşgörülü	2
	Çok yönlü düşünme	2
	Tutarlı olma	2
	Planlı olma	2
	Ön yargılı olmama	2
	İnsancıl yaklaşım	1
	Dürüst olma	1
	Risk alabilme	1
Okul Ortamı	Demokratik tutum sergileme	19
	Bilgiyi kullanma ve paylaşma	18
	Yardımcı olma	17
	Deneyimleri aktarma	15
	Güven iklim oluşturma	15
	Yenilikleri takip etme	14
	Çözüm odaklı olma	12
	İkna etme	10
	Mantıklı kararlar verme	8
	İşbirliğine açık olma	7
	Model olma	7
	Değişime açık olma	7
	Gözlemci olma	4
Yönetim	Liderlik yapma	24
	İşleyişi takip etme	22
	Mevzuat bilgisine sahip olma	14
	Adil görev dağılımı yapma	12
	Eğitim-öğretim ortamını düzenleme	8
İletişim	İhtiyaçları dikkate alma	26
	Bilgilendirme yapma	19
	Etkin dinleme ve konuşma	18

	Farklı fikirleri kabul etme	14
	Empati kurma	6
Motivasyon	Eğitimlere yönlendirme	21
	Takdir etme	18
	Doğru geribildirim verme	15
	Projelere yöneltme	8
	Ödüllendirme	6

Tablo 3'e göre; yöneticilerin kişilik özellikleri teması ile bağlantılı pek çok konuda görüş bildirmiş ve ortaya birçok kod çıkmıştır. Bu kodlardan diğerlerine göre en çok yinelenenleri olarak adaletli (f=7), gelişime açık (f=6) ve güvenilir (f=6) olma kodlarıdır. Yöneticilerden *"Her koşulda adil olmaya çalışırım."* (Y19); *"Bir yönetici bence gelişime açık olmalı. Bu en önemli kişilik özelliklerindendir."* (Y24) ve *"Karşımdakine güven veririm. Onların gizli bilgilerini korurum. Aleyhe kullanmam."* (Y45) görüşleri bu kodlara örnek görüşlerdir. Okul ortamı teması ile bağlantılı olarak en vurgulanan görüşler demokratik tutum sergileme (f=19); bilgiyi kullanma ve paylaşma (f=18) ve yardımcı olma (f=17) kodlarında toplanmıştır. Yönetici görüşlerinden *"Görüşlere açığımdır. Bu yüzden demokratik ortamlar yaratmam benim en belirgin özelliğim."* (Y20) ve *"Akademik anlamda yapılması gereken çalışmalar konusunda bilgi veririm."* (Y22) görüşleri bu duruma örnektir. Yönetim temasına bakıldığında en çok yinelenen görüşler liderlik yapma (f=26) ve işleyişi takip etmedir (f=24). Bu kodlara *"Liderlik becerim ile öğretmenleri yönlendiriyor; okulun amaçları doğrultusunda motive edebiliyorum."* (Y47) ve *"Milli eğitimin genel işleyişi ve ilgili düzenleme, yenilikler hakkında. Örneğin teknolojik gelişmelerin takibi ve okula yansıtılması için yönlendirme yaparım. Bunun için de yeterli donanıma sahibim."* (Y3) görüşleri örnek gösterilebilir. İletişim temasında en çok yinelenen görüşler ise ihtiyaçları dikkate alma (f=26) ve bilgilendirme yapma (f=19) şeklindedir. Örnek olarak *"Çalışma arkadaşlarıma ihtiyaç hissettikleri alanlarda severek ve isteyerek yardımcı olurum. Bundan dolayı kendimi yönlendirici olarak tanımlamakla beraber işin önemli bir kısmını kendim yapmaktan hoşlanırım."* (Y14) ve *"Bilgi verir, konuya açıklık getirir, beklentimi söylerim."* (Y32) görüşleri verilebilir. Motivasyon temasıyla bağlantılı olarak ise en çok vurgulanan kodlar eğitimlere yönlendirme (f=21) ve takdir etme (f=18) şeklindedir. "*Kendim de sempozyumlara, eğitimlere katılmaktan zevk alırım. Öğretmenlere de örnek olarak onları yönlendiririm."* (Y14) ve "*Takdir ve taltifi doğrudan, uyarıları da dolaylı olarak yapmaya çalışırım."* (Y48) görüşleri örnek gösterilebilir.

Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Yönlendirdikleri Konulara İlişkin Görüşleri

Yöneticilerin öğretmenleri yönlendirdikleri konulara ilişkin eğitim-öğretim, yönetsel uygulamalar, motivasyon ve çevre-iletişim temalarına ulaşılmıştır ve yönetici görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Yönlendirdikleri Konulara İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Eğitim-Öğretim	Profesyonel gelişim	24
	Teknolojik gelişmeler	23
	Projelere katılım	18
	Yeni öğretim teknikleri	14
	Müfredatın uygulanması	8
	Ölçme-değerlendirme	5
	Oryantasyon	4
Yönetsel Uygulamalar	Yönetim kurulu kararları	18
	Görev tanımlarını uygulama	16
	Mevzuat	13
	Okulun misyon ve vizyonuna uygun davranma	9
	Güvenlik önlemleri alma	7
	Uzman desteği sağlama	5
Motivasyon	Motivasyonu arttırma	19
	Değer verme	12
	Takım çalışması	7
Çevre ve İletişim	Veli ilişkileri	28
	İletişim becerileri	25
	STK ve dış çevreyle bağlantı	13

Tablo 4'e göre; yöneticilerin öğretmenleri yönlendirdikleri konulardan eğitim-öğretim teması ile bağlantılı profesyonel gelişim (f=24) ve teknolojik gelişmeler (f=23) kodlardan en çok yinelenen kodlar olduğu görülmektedir. Yöneticilerden *"Öğretmenlerin profesyonel gelişimi en fazla yönlendirme yaptığım alanlardan biri olabilir. Burada standart seminer, konferans gibi gelişim fırsatlarının dışında farklı platformlardan yararlanmaya çalışırım."* (Y16) ve *"Örneğin gündem teknoloji ise bu konuda hep daha çok çalışmam gerektiğini bilir; bu alanda uzman olmaya çalışırım. Öğretmenlerimi bu konuda donanımlı olmaları için teknoloji eğitimlerine gönderirim."* (Y3) görüşleri bu kodlara örnek görüşlerdir. Yönetsel uygulamalar teması ile bağlantılı en çok vurgulanan görüşler ise yönetim kurulu kararları (f=18) ve görev tanımlarını uygulamadır (f=16). *"Özel okul olduğumuz için yönetim kurulunda alınan kararlar bizler için önemlidir. Her ay yapılan yönetim kurulu toplantısında okulla ilgili alınan kararları toplantıda öğretmenlerimle paylaşırım*." (Y20) ve *"Her yıl sene başında okulun öğretmenden beklediklerini anlatan yazılı görev tanımını öğretmenime bireysel görüşmede veririm. Sene içinde bu görev tanımında aksayan yerler varsa uyararak yönlendirme yaparım."* (Y6) görüşleri bu kodlara örnek gösterilebilir. Motivasyon temasında en çok yinelenen görüşlerin ise motivasyonu arttırma (f=19) ve değer verme (f=12) kodlarında toplanmıştır. *"Motive ederim; böylece bireysel başarı, kendilerini gerçekleştirmeleri konusunda yönlendirmiş olurum."* (Y36) ve *"Değer verildiğini hisseden öğretmen öğrencisine de değer verir. Değer verme konusunda yönlendirme yaparım. Çünkü bu hem mutlu olmayı hem de başarıyı getirir."* (Y12) görüşleri bu kodlara örnektir. Çevre ve iletişim temasına bakıldığında en çok vurgulananların veli ilişkileri (f=28) ve iletişim becerileri (f=25) olduğu görülmektedir. Yöneticilerden *"Öncelikle öğretmen-öğrenci ilişkisi ve öğretmen-veli ilişkisinde yönlendirici davranırım. Bu ikisi arasında güven ve saygı ortamı olursa eğitim-öğretimde de sorunlar azalabilir ya da ortamdan kalkabilir."* (Y19) ve *"Çevresiyle sağlıklı iletişim kuran bir öğretmen hem öğrencilerinin, hem velilerin, hem de okulun gözünde olumlu bir intiba bırakır."* (Y28) görüşleri örnek gösterilebilir.

Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Nasıl Yönlendirdiklerine İlişkin Görüşleri

Yöneticilerin öğretmenleri nasıl yönlendirdiklerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan örneklere ilişkin eğitim-öğretim, yönetsel uygulamalar, motivasyon ve çevre-iletişim temalarına ulaşılmış ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Nasıl Yönlendirdiklerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Çalışma ortamı	Profesyonel gelişim için fırsat verme	28
	Çalışmalarda yardımcı olma	26
	Bütçe sağlayarak ihtiyaçları giderme	20
	Araç-gereç-donanım sağlama	19
	Oryantasyon hizmeti	8
Yönetsel uygulamalar	Alınan kararlara öğretmenleri katma	30
	Adil görev dağılımı yapma	26
	Liderlik yapma	23
	İşbirliğine önem verme	16
Motivasyon	Fikirlere değer verme	27
	Teşvik etme, onare etme	26
	Yemek, piknik gibi organizasyonlar düzenleme	19

Tablo 5'e göre yöneticilerin öğretmenleri nasıl yönlendirdiklerine ilişkin konulardan çalışma ortamı teması ile bağlantılı en çok profesyonel gelişim için fırsat verme (f=28) ve çalışmalarda yardımcı olma (f=26) kodlarını yineledikleri görülmektedir. Yöneticilerden *"Yurtiçi ve yurtdışın yapılan seminer ve sempozyumlara öğretmenlerin katılımını sağlamak. Her sene kurumdaki kıdeme ve öğretmenin alanına göre ilgili seminerlere gitmelerini sağlayarak yönlendiririm."* (Y8) ve *"Örneğin belirli gün ve haftalar okulumuzda önemlidir. Bu komiteden sorumlu öğretmen her ayın başında planlama için ekibi toplar ve ben de bu ekibi neler yapacakları konusunda yönlendiririm. Hangi günleri daha çarpıcı kutlayacağımızı tartışırız; bu konuda yönlendirme yaparak geçmiş deneyimlerimi paylaşıp yardımcı olmaya çalışırım."* (Y44) görüşleri bu duruma örnektir. Yönetsel uygulamalar teması ile bağlantılı olarak ortaya çıkan kodlardan en çok yinelenenler alınan kararlara öğretmenleri katma (f=30) ile adil görev dağılımı yapmadır (f=26). "*Kafamdaki fikri detaylarıyla açıklar ve hangi amaçla planladığımı paylaşırım. Daha sonra toplantıdaki herkesin bu konuda neler yapabileceğimize dair*

fikirlerini alır ve mükemmel bir yol haritası çıkarırım." (Y49); *"Konuya ilişkin ilgili ekibi oluşturur ve yetenek ve becerilere göre görev dağılımını yaparım. Neticede böyle yapılan bir yönlendirmede ekibin keyifle çalıştığı ve ortaya muazzam bir iş çıktığı görülür."* (Y45) görüşleri bu duruma örnektir. Motivasyon teması ile bağlantılı olarak en çok yinelenen kodlar fikirlere değer verme (f=27) ile teşvik etme, onara etmedir (f=26). Yönetici görüşlerinden *"İnsanları dinlemeyi, görüş ve fikirlerine değer verip buna göre değişiklikler yapmaya dikkat ederim."* (Y18) ve *"Özellikle 11 ve 12. sınıf öğrencilerine yapılacak destek eğitimleri, etüt çalışmaları ve öğrenci koçluğu konularında şevkle çalışanları daha da göz önüne çıkaracak söz, görev gibi motivasyon araçlarını kullanırım; kendini geride tutan öğretmenleri de üstesinden gelebilecekleri görevlendirmelerle ivme kazanmaları için şans veririm."* (Y1) bu kodlara örnek gösterilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, özel okullarda çalışan okul yöneticilerinin görüşlerine göre yönlendirme kavramının anlamı, önemi, yönlendirici okul yöneticisinin tutum ve özellikleri, yöneticilerin öğretmenleri yönlendirdikleri konular ve öğretmenleri nasıl yönlendirdikleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular alanyazında var olan çalışmalar doğrultusunda değerlendirilip tartışılmıştır. Araştırmaya göre okul yöneticileri yönlendirme kavramına; destekleme (işleyişin hızlı olmasını sağlama, ihtiyaçları belirleme vb.), kişisel ve mesleki gelişim (ilgi ve yeteneklerine göre yol gösterme vb.), yönetim (rehberlik, olumlu davranışa yöneltme vb.) ve iletişim (etkili iletişim kurma, bilgiyi doğru aktarma) işlevlerini yüklemişlerdir. Görüldüğü gibi yönlendirme kavramı yöneticilere göre hem bireysel hem de örgütsel işlevler içermektedir. Bu durum yöneticilerin literatürde yapılan tanımların (Özyılmaz, 2013) da ötesine geçip sadece bireysel değil örgütsel işlevler yüklediklerini göstermektedir. Bu durumun temel nedeni giriş bölümünde de belirtildiği gibi yönlendirmenin kuruma katkıları olduğu söylenebilir. Yönlendirme etkili iletişim kurarak kişilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alıp, o kişilere yön vermek suretiyle bilgiyi doğru aktarıp ilgili alana sevk etmedir. Bunu yaparken okul yöneticileri, yönlendirmenin rehberlik etmek olduğunu ve liderlik yaparak davranışa yönlendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Saylı ve Kızıldağ'ın (2007) örgütlerde etik ve yönetsel etiğin oluşmasında insan kaynaklarının rolünü belirlemek için yaptığı araştırmada da liderlik, motivasyon, iletişim ve eğitim fonksiyonlarının işler hale getirilmesini gerektiği bulgulaması araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Okul yöneticilerine göre yönlendirme motivasyon, bağlılık, iletişim, hedefler, yönetim ve eğitim öğretim konularında kuruma önemli katkılar sağlayan önemli bir işlevdir. Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı yönlendirmenin önemli bir işlev olduğu konusunda hemfikirdirler. Katılımcıların görüşlerine göre yönlendirme motivasyonu arttırarak iş doyumu sağlamakta, okula bağlılığı geliştirerek aidiyet duygusunu güçlendirmekte, öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurma kanallarını açarak fikir alışverişinde bulunmasına imkân tanımakta, kişisel amaçlarla okul amaçlarını birleştirip ortak hedefler için zemin hazırlamakta, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin analiz edilmesi sonucunda doğru rehberlik edilmesini sağlamakta, mesleki gelişimi destekleyerek sürekli gelişime imkan vermekte ve yapılan bütün bu uygulamalarla okulun verimini arttırmaktadır. Yöneticilerin yönlendirmenin önemine yönelik belirttiği durumlar göz önüne alındığında, bu işlevin çalışanlara yönelik bireysel işlev olmasına karşılık katkılarının hem bireysel hem de kurumsal olduğunu göstermektedir. Nitekim Öztay (2006) da yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul içi uygulamalardan olan ödül ve cezaya yönelik uygulamaları adil olduğuna inandıkları durumda kendilerini değerli hissettikleri ve kurum kültürünü geliştirmede istekli davrandıkları sonucu bu işlevin sağladığı faydaları desteklemektedir.

Okul yöneticileri yönlendirici okul yöneticisinin tutum ve özelliklerini kişilik özellikleri, okul ortamı, yönetim iletişim ve motivasyon başlıklarında toplamışlardır. Buna göre yönlendirici bir okul yöneticisi kişilik özellikleri olarak adaletli, objektif, tutarlı, güvenilir, samimi, paylaşımcı, sakin ve hoşgörülü, gelişime açık ve çok yönlü düşünen bir yöneticidir. Okul ortamında demokratik tutum sergileyerek bilgiyi kullanan ve paylaşan, işbirliğine açık biçimde öğretmenlere yardımcı olup deneyimlerini aktaran, yenilikleri takip eden ve değişime açık olan, her konuda model olan ve okulda güven iklimi oluşturan bir yöneticidir. Okulda işleyişi esnasında çalışanlarına liderlik yapan, mevzuat bilgisi sahip olup adil bir görev dağılımı ile eğitim-öğretim ortamını düzenleyen kişidir. Yönlendirici bir okul yöneticisi iletişim sürecinde öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alarak gerekli yerlerde ilgili bilgilendirmeleri yapan, onları dinleyen, gelecek farklı fikirlere açık olan ve empati kuran bir yöneticidir. Ayrıca bu yönetici öğretmenlerin motivasyonu artırmak için öğretmenleri takdir eden ve ödüllendiren bir yöneticidir. Öğretmenlerini beklentileri doğrultusunda eğitim almalarına fırsat verme ve projelere yöneltme davranışları

sergilemektedir. İlgili alanda yapılan çalışmalarda da ulaşılan yönetici özelliklerinin bu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Örneğin; Ünal (2000) eğitim kurumlarında insan kaynakları ile ilgili yaptığı araştırmada yöneticilerin liderlik özelliğine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açılarını çalıştıkları araştırmada, okul müdürünün iletişime açık, adil, sabırlı, pedagoji ve yönetim bilgisine sahip, öğretmenlik deneyimi olan kişiler olmaları gerektiği belirtilmiştir. Argon (2014) ise destekleyici bir okul yöneticisinin olumlu kişilik özelliklerine sahip, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde kolaylaştırıcı olup motive edebilen, eğitim öğretim ortamının etkili oluşturulmasını sağlayan, çalışanlarını alınan kararlara katarak işbirlikçi bir tutum sergileyerek liderlik yapan yönetici olduğunu vurgulamıştır. Terzi ve Kurt (2005) okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenler üzerinde olumlu veya olumsuz etkilerini araştırdıkları çalışmalarında öğretmenler okullardaki yöneticileri demokrat olarak nitelendirmişlerdir. Son olarak da Karaca (2009) yapmış olduğu araştırmada okul yöneticilerinin insan kaynakları yönetimi yeterliliklerini yüksek olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri öğretmenleri eğitim öğretim, yönetsel uygulamalar, motivasyon ve çevre ile iletişim konularında yönlendirmektedirler. Yöneticilerin; eğitimin niteliğini artırmaya yönelik olarak öğretmenlere profesyonel gelişim fırsatları sunma, teknolojik gelişmelerden haberdar etme, projelere katılım sağlama; yönetsel uygulamalarda okulun misyon ve vizyonuna uygun davranarak, yönetim kurulu kararlarını paylaşıp öğretmenlerden beklediklerini net biçimde ortaya koyma ve bunu görev tanımlarına yansıtma; motivasyonu arttıran uygulamalar yaparak ve öğretmelere değer verdiğini gösteren bir duruş sergileyerek hem öğretmenin kendini iyi hissetmesini sağlama hem de bu durumun öğrencilere yansımasını düşünerek okulun verimliliğini arttırma; iletişim becerilerine yönelik konularda eğitim olanakları sunma ve iletişim becerilerini etkili kullanmalarına yönelik veli iletişimine önem verme konularında yönlendirmeler yaptıkları anlaşılmaktadır. Yöneticiler öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için gerekli bütçeyi düzenleyerek gerek çalışmalarda yardımcı oldukları, alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerini alıp onların fikirlerine değer verdikleri, bireysel farklılıkları dikkate alıp adil görev dağılımı yaptıkları, öğretmenleri motive edecek motivasyon araçlarını kullandıkları görülmektedir. Sonuç olarak okul yöneticisinin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak var etmektir. Bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi için de öğretmenlerin rol ve beklentilerini dikkate almalı, etkili yönlendirmelerle okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik lider konumunda olan kişi olmalıdır. Araştırma kapsamında özel okul yöneticileri, öğretmenleri yönlendirme işlevinin önemini ve gerekliliğini vurgulamışlar; bu doğrultuda öğretmenleri etkili iletişim kurarak, motive ederek, liderlik göstererek yönlendirdiklerini açıklamışlardır. Bu bağlamda özel okul yöneticilerinin insan kaynakları işlevlerinden yönlendirme işlevini yerine getirdikleri ve kendilerini yüksek düzeyde yönlendirici olarak tanımladıkları söylenebilir. Günümüz koşulları dikkate alındığında özel okul yöneticisinin yönlendirme işlevini sürdürebilmesi okulun varlığını devam ettirmesi açısından önem arz etmektedir. İlgili alanda Çalık ve Şehitoğlu'nun (2007) okul müdürlerinin İKY işlevlerini yerine getirebilme yeterliklerini belirledikleri çalışmada okul müdürlerinin yasal düzenlemeler ve mevzuat hakkında öğretmenleri yeterince bilgilendirdikleri ve bu konuda rehberlik ettikleri, alınan kararlara kattıkları ve öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri konusunda destek sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada alanyazından farklı olarak özel okul yöneticilerinin yönetim kurulu kararları hakkında öğretmenleri bilgilendirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Özel okullarda yapılanan yönetim kurulları da devlet okullarının referans aldığı yasal düzenlemeler ve mevzuat paralelinde işlemektedir. Bununla birlikte özel okullarda öğretmenlerden beklenen performans ölçümlerle ortaya konulmakta, devlet okullarından farklı olarak öğretmenler bu kurumlarda daimi statüde olmayıp performansları ölçütünde çalışmaya devam etmektedirler. Öğretmenlerin kurumlarındaki işleyişi anlamaları ve kendilerinden beklenen performansı sergilemeleri bağlamında, yönetim kurulunun aldığı kararlar önem arz etmektedir. Dolayısıyla özel okul yöneticileri yönetim kurulunun almış olduğu kararları düzenli olarak öğretmenlerle paylaşmaktadır. Nitekim Emel (2010) özel ve resmi ortaöğretim kurumlarındaki insan kaynakları yönetimi uygulamalarını karşılaştırdığı araştırmasında, özel okullarda insan kaynakları yönetimi uygulamalarına daha fazla önem verildiği, insan kaynaklarının kendilerini geliştirmelerine ve donanımlı olmalarına dikkat edildiği sonucu bu sonucu desteklemektedir.

ÖNERİLER

Okul yöneticileri, okulların amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için insan kaynakları yönetimi işlevlerinden yönlendirme işlevinin öneminin farkındadır. Bu işlevi gerçekleştirme derecelerine ilişkin öğretmenlerin

görüşlerini dikkate alan memnuniyet anketleri uygulanabilir ve geribildirimler doğrultusunda okul yöneticileri kendilerini değerlendirme fırsatı yakalayabilir. Okul yöneticileri öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Söz konusu özel okullar olunca öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yaptıkları her adım (seminer, konferans, kurs, lisansüstü eğitim vb.) performans değerlendirme kriteri olarak ele alınabilir. Bu noktada okul yöneticilerinin adil yönlendirme davranışı sergilemelerini içeren bir değerlendirme sistemi geliştirilebilir. Okul yöneticileri öğretmenlerin hangi eğitime ihtiyaç duyduklarını sene sonunda öğretmenlerden yazılı olarak alabilir. Böylece bütçede hangi eğitime, ne kadar ödenek ve zaman ayrılacağı belirlenerek bir sonraki yıl için eğitim planlaması yapılma olasılığı artacaktır. Özel okullarda performansı ölçebilmek için öğretmenden beklenen görev ve sorumlulukların önceden belirlendiği ve bunların öğretmen tarafından da bilindiği görülmektedir. Bu türden bir yönlendirme devlet okullarında da yapılabilir. Bir okulda dikey örgüt yapısının yerine yatay örgüt yapısının benimsenmesi, öğretmenlerin yönetime katılıp, okul hakkında alınacak kararlar konusunda çekinmeden, demokratik bir ortamda söz söyleyebilmelerinin sağlanması yönlendirme işlevinin uygulanması bakımından olumlu sonuçlar verebilir. Ayrıca bu araştırma özel okulları kapsamaktadır. Araştırma, devlet okullarındaki yöneticilere de uygulanarak araştırmanın kapsamı genişletilebilir. Bunun yanında okul yöneticilerinin yönlendirme işlevini nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak için araştırma öğretmenlere uygulanarak onların bakış açıları ortaya çıkartılabilir. Son olarak bu araştırmada insan kaynakları işlevlerinden yönlendirme işlevine odaklanılmıştır. Benzer araştırma farklı insan kaynakları işlevlerini (işe alma, eğitim, ücretlendirme vb.) dikkate alarak yeniden tasarlanabilir.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (2002). *İnsan kaynağının yönetimi geliştirilmesi*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Argon, T. (2014). Supporting human resources in educational institutions: Teacher views on administrator support, Eğitim kurumlarında insan kaynaklarının desteklenmesi: Yönetici desteğine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, *11*(2), 691-729.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cent, H. (2007). *Özel okullarda insan kaynakları yönetimi uygulamalarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi.* Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi,* No. 170, 94-112 (Erişim Adresi: dhgm.meb.gov.tr).

Demir, K. (2014). Okulöncesi öğretmenlerinin okula bağlılık ve örgütsel güven düzeylerinin okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına göre incelenmesi/examination of organizational commitment and trust levels of preschool teachers according to leadership practices. *e-International Journal of Educational Research*, *5*(4).

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş***.** Ankara: Anı Yayınclılık.

Emel, N. M. (2010). *Özel ve resmi ortaöğretim kurumlarındaki insan kaynakları yönetimi uygulamalarının mukayeseli incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Gebelein, S. H., Lee, D. G., Nelson-Neuhaus, K. J., & Sloan, E. B. (1999). *Successful executive's handbook.* Personnel Decisions International.

Güler, S. Z. (2007). Eğitim örgütlerinde insan sermayesi. *E-Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi*, Sayı: 16.

Karaca, D., (2009). *İlköğretim okullarında yöneticilerin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Karaköse, T., ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *2*(1), 3-14.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öztay, F. E. (2006). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi ile oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları (4. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. 3. Baskı, Bursa: Ezgi Kitabevi.

Saylan, N. (2013). *Özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında insan kaynakları yönetimi işlevlerinin gerçekleşme derecesi.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Saylı H. ve Kızıldağ D. (2007). Yönetsel etik ve yönetsel etiğin oluşmasında insan kaynakları yönetiminin rolünü belirlemeye yönelik bir analiz. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı.1, Cilt.9, 231-250.

Stevens, L. A., Skube, C. J., Lee, D. G., Davis, B. L., & Hellervik, L. W. (2010). *Successful manager's handbook.* Eighth Edition, Personnel Decisions International.

Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi (10. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Turan, S., Yıldırım, N., ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *2*(3), 63-76.

Türk Eğitim Derneği (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri (Özet Rapor).* 1. Basım, Ankara: Türk Eğitim Derneği, Adım Ajans.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:24, ss. 543.

Ünal S. (2000). Okulda insan kaynakları yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, No. 146.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 8. Baskı, Ankara: Seçkin.

Yüksel, Ö. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. 5. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.

Wakoli, M. (2014). Principals' management strategies and performance of students in secondary schools in mount elgon sub county, Kenya. *International Journal of Innovative Research and Development*, *3*(10).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 17 ISSN: 2146-9199

ÖZEL OKUL VELİLERİNİN BEKLENTİLERİ DOĞRULTUSUNDA OKUL İMAJI OLUŞTURMA

Doç. Dr. Şenay Nartgün
AİBÜ
nartgun_s@ibu.edu.tr

Ayça Kaya
AİBÜ
akaya@enka.k12.tr

Özet

Velilerin okul tercihinde bulunurken hangi kriterleri göz önüne aldıklarının bilinmesi ve okuldan beklentilerinin ortaya konulması özellikle özel okullar için önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın, velilerin okuldan beklentilerini ortaya koyarak okulun imajını başarılı bir şekilde yönetmek isteyen özel okul yöneticilerine de rehberlik etmesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen Kocaeli ili İzmit ilçesindeki farklı özel okulların ilkokullarında öğrenim gören öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazın ayrıntılı olarak taranmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre; velilerin ideal okul kavramı, okul tercihi kriterleri, okuldan beklentileri, okulun veli beklentilerini karşılama durumu, okulun imajı ve okul yöneticilerinin okul imajını nasıl yönettikleri gibi konularda görüş bildirdikleri ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Veli, Özel Okul, Veli Beklentisi, Okul İmajı.

CREATING SCHOOL IMAGE IN ACCCORDANCE WITH PRIVATE SCHOOL PARENTS' EXPECTATONS

Abstract

Knowing whiat is considered important when choosing a school for their children by parents and clearly defined expectations from the school in this process is especially important for private schools. In this regard, it is thought that this research is going to be a valuable contribution to the lbody of literature, especially for the school managers who wants to define parents' expectations clelarly and guiding them to create a successfully planned school image. This research is performed using case study as a qualitative research design. Working group of this research consists of parents of students that study in different private school's primary levels in Kocaeli, İzmit district and these parents are determined with easily accessible purposive sampling method. Content and descriptive analysis techniques are used in analyzing of data. According to findings that are obtained as a result of data analysis; parents emphasized following notions when they are asked to comment about a school: the ideal school concept, school criteria for parents, expectations from the school and fulfillment of those expectations, school image and management of the image by school managers.

Keywords: Parent, Private School, Expectation of Parents, School Image.

GİRİŞ

Bilgi toplumunun gerektirdiği okul modelinde, okulların "öğrenen okul" imajına sahip olmaları gerektiği düşüncesi hâkimdir. Öğrenen okulda çalışan ve yöneticilerin, öğrenme kaynakları ile araçları boyutunda okul imajına odaklanmak durumunda oldukları dikkat çekicidir (Kılıçaslan, 2011). Bu anlamda eğitim örgütleri içinde rekabet koşulları en ağır olan özel okulların imaj hassasiyetleri çok daha fazla önem kazanmaktadır. İmaj, "algı vasıtası ile edinilen bellekteki bilgilerin betimlenmesi neticesinde oluşan nesne, kavram, durum, resim ve sembollerdir" şeklinde tanımlanabilir (Bakan, 2005). Ayrıca Peltekoğlu (2004) imajı, insanların inanışları, fikirleri, deneyimleri ve izlenimlerinin etkileşiminin neticesi olarak tanımlamıştır. Başka bir tanım da ise imaj, kişilerin bir obje, kişi ya da örgüt ile ilişki ve etkileşimler sırasında zamana bağlı olarak bireylerin zihinlerinde gelişen düşüncelerdir (Polat, 2011). Örgütsel imaja ilişkin tanımlar, örgüt dışındaki kişilerin örgüt hakkında ne düşündüklerine ilişkin örgüt paydaşlarının görüşleri, örgüt dışındaki kişilerin örgüt hakkındaki görüşleri ve örgüt dışındaki kişilerin düşüncelerini etkilemek amacıyla paydaşların örgüt hakkındaki yansıttıkları altında toplanmaktadır (Whetten ve Mackey, 2002). Karaosmanoğlu ve Melewar 'a (2006) göre ise örgütsel imaj, insanların bir nesneyi tanımasına, tanımlamasına, hatırlamasına ve bu nesne ile zihinsel bağlantı kurmasına yarayan anlamlar bütünüdür. Teknolojinin hızla ilerlediği ve rekabetin her geçen gün daha da arttığı günümüzde bütün örgütler kendilerini topluma daha iyi tanıtma ve olumlu bir imaj oluşturma çabası içindedirler. Hem örgütün çalışanlarının hem de örgütün dış paydaşlarının tutum ve davranışlarını etkileme gücüne sahip olan örgütsel imaj algısı son derece önemlidir (Demiröz, 2014). Güçlü örgütsel imaj, nitelikli iş gücünü örgüte çekerek örgütte kalıcı olmalarını sağlar (Nguyen ve LeBlanc, 2001'den akt., Köktürk vd., 2008). Çalışanların olumlu örgütsel imaj algısı, örgüte değer verildiğinin bir göstergesidir. Bu da çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlar (Smidts, Pruyn ve Van Riel, 2001).

Okul İmajı

Eğitim örgütlerinde imaj konusu günümüzde oldukça önemli bir karar ölçütü olarak kabul edilmektedir. Okul imajı, okulun hedef kitlesi olan öğretmen, öğrenci, veli, diğer okullar gibi okulun paydaşlarının gözünde oluşan resim anlamına gelmektedir (Kurşun, 2011). Stefko (2007) bir eğitim kurumu için imajı, bilgi ve beklentilerin eğitimsel konularla bileşimidir şeklinde tanımlamaktadır. Örgütsel imaj, örgütün etkililiği ve başarısı üzerinde doğrudan etkilidir. İyi yapılandırılmış bir örgütsel imaj yönetimi, yaratılan tutarlı örgüt imajının örgütün bütün bölümlerine entegre edilmesini sağlayabilir (Hatch ve Schultz, 1997). Örgütler kendi imajlarını yönetmek zorundadır. Aksi halde örgütün imajını örgütün kendisi değil, örgüt dışı faktörler şekillendirir. Çevresel faktörlerin şekillendirdiği örgüt imajının olumsuz olması durumunda örgüt telafisi güç zararlara katlanmak zorunda kalabilir (Tezişçi, 2013). Diğer taraftan tüm kaynaklar gibi, örgütsel imaj da doğru yönetilmezse örgüt için değerini kaybedecek bir yatırımdır (Kahle ve Kim, 2006). Örgütlerde etkili bir imaj yönetimi için örgüt yöneticilerine önemli görevler düşmektedir (Demiröz, 2014). Pavlos (1999)'a göre okul yöneticisi, toplumun gözünde okulun imajını artırabilmek için çeşitli yöntemlere başvurabilir. Bu yöntemler, toplumun okul imajına ilişkin algısına hitap etmelidir. Bununla birlikte bu yöntemlerin iyi planlanmış ve bir program dâhilinde yürütülmesi de önemlidir. Bu bağlamda okul imajının ölçümü mevcut durum analizinin yapılmasını ve bu analizlere yönelik stratejiler belirlenmesini gerektirir. Okulun iç paydaşları kadar okulun dış paydaşlarının da görüşlerinin okul imajında önemli rol oynadığı görülmektedir. Okul imajını etkileyen tüm dinamiklerin birlikte ele alınması, yöneticilerin de bu dinamiklere dayanarak okul imajlarını güçlendirmeleri önemlidir. Okulların imaj yoluyla diğer okullarla rekabet etmesinde önemli olan bazı maddeler şöyle sıralanabilir (Kolibova, 2000): Sıra dışı eğitimciler (eğitim kariyeri), ünlü öğrenci ve mezunlar, başarılı ve yaratıcı iş/çalışmalar ve okul tarihidir. Kılıçaslan (2011)'a göre ise okul imajının değerlendirilmesinde bazı temel sorular vardır. Bu sorular: (i) Ziyaretçilerin okula ilişkin ilk izlenimleri nelerdir?, (ii) Sizin okul binasına ilişkin izlenimiz nedir?, (iii) Çocuğunuzun eğitildiği sınıf nasıl donanmıştır?, (iv) Sınıf öğretmeni ne kadar iyidir?, (v) Okul tarafından sunulan bilgiler nelerdir?, (vi) Çocuğunuzun bu okulda güvende olduğunu düşünüyor musunuz?, (vii) Çocuğunuz hakkında nasıl bilgilendiriliyorsunuz? şeklindedir. Bu sorular çerçevesinde ilköğretim okullarının sahip oldukları imaj; eğitim kadrosu, yöneticiler, okulun bulunduğu çevre, okulun finansal durumu, okul-aile işbirliği, yapılan sosyal etkinlikler, okuldan mezun öğrencilerin sınav başarıları gibi pek çok unsurdan etkilenmektedir (Campbell vd., 2007). Eğitimin amaçları, durağan bir yapıda olmayıp değişen beklenti ve ihtiyaçlara göre yeniden yorumlanmak ve belirlenmek durumundadır. Bu yüzden de okullar başarılı olabilmek için hem iç hem de dış ilişkilerinde başarılı olmak zorundadırlar (Balay, 2003). Okulların dış ilişkilerinde etkin rol oynayan faktörlerden

biri de velilerdir. Özellikle ilkokula yeni başlayacak çocukları olan ilkokul velileri için okulun imajı, velilerin okul tercihini dolayısıyla okul-aile işbirliğini etkilemektedir. Bununla birlikte özel okullar imajlarını oluştururken mutlaka veli beklentilerini dikkate alarak imaj oluşturma çalışmaları planlamalıdır. Çünkü bu süreç uzun vadelidir ve beklentiler değiştikçe okulun imajını yenilemesi ve geliştirmesi de kaçınılmazdır. Veli ve öğretmenlerin birbirinden beklentileri karşılıklıdır. Bunların arasında öğretmene yönelik beklentiler; hoşgörü, sabır, anlayış, duyarlılık, adalettir (Akbulut, 2013). Bu beklentileri karşılayan öğretmen, anne babanın gözünde iyi öğretmen olarak adlandırılabilir. Davies (1991)'e göre ise veliler; öğrencilerinin başarıları hakkında daha çok bilgilendirilmek, okulda ve sınıfta güler yüzle karşılanmak ve yıl boyunca çocukların okulda başarılı olabilmesi için onlara nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgilendirilmelerini beklemektedirler. Okul imajı ile ilgili olarak altı özellik tespit edilmiştir (Jiang ve Xu, 2005'ten akt., Kurşun, 2011). Bunlar; öğretmen kalitesi (profesyonel bilgi, eğitim düzeyi, öğretmenlerin öğretme tutumları, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreleri, öğretmenlerin sosyal sınıf geçmişi, okulun kadrolu öğretmen sayısı), öğrenci kalitesi (öğrencilerin kişilik davranışları ve çalışma tutumları), fiziki mekânlar (okulun fiziksel tesisleri, donanımları ve tabelaları), okulun atmosferi (okuldaki moral düzeyi), okulun çevresi (okulun ve okulun çevresinin fiziksel düzenlemeleri), okulun başarısı (okulun yönetimsel etkililiği, öğrencilerin ilerleme düzeyleri ve okulu bitirdikten sonra iş bulma yüzdeleri, özel yetenek başarıları ve mezunların okul etkinliklerine katılımları gibi tüm performansını ifade etmektedir) biçiminde ifade edilebilir (Tai ve diğerleri, 2007). Veliler okulları diğer çevrelere göre daha çok etkilemektedirler. Çünkü veliler, okulların sunduğu en iyi hizmetten yararlanmak isterler. Bu sebeple veliler öğrencilerini, eğitim kalitesi yüksek, çevrede iyi bir imaja sahip ve iyi yönetilen okullara kayıt ettirmek istemektedirler. Okullar hizmet kalitesini artırarak, çevreleriyle daha iyi ilişkiler kurmalı; mevcut veli profili korunmalı, iyi yönetilmeli ve halkla iyi ilişkiler kurularak okul çevreye tanıtılmalıdır (Yıldırım, 2007). Eğer bir okul olumlu bir imaja sahipse o okulun velisi mali olarak da okula destek olmaktan kaçınmaz. Dolayısıyla veliyle girilen işbirliğinden öğrenme ortamına katkı sağlayan sonuçlar ortaya çıkar. Korkmaz (2005)'a göre sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan aileler ikamet ettikleri yerlere bakılmaksızın çocuklarını belli gözde okullara göndermektedirler. Velilerin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olduğu okullarda, okul-aile işbirliği istenilen düzeyde gelişmediğinden, okulun sosyal ve ekonomik problemlerinin çözümünde veliler sınırlı katkı sağlamaktadırlar. Topkaya ve Serbes (2005)'e göre ise bazı veliler sanat, spor ve serbest zaman anlayış ve uygulamalarını tercih edebilmektedir.

Veli Beklentileri

Velilerin okul tercihinde bulunurken hangi kriterleri göz önüne aldıklarının bilinmesi ve okuldan beklentilerinin ortaya konulması özellikle özel okullar için önem arz etmektedir. Çünkü velilerden elde edilecek verilere göre özel okullar kendi imajlarını düzenleme fırsatı yakalayabilirler. Ayrıca okul seçimi yapan veliler, özel okulların imaj gelişimi konusunda baskı unsuru olabileceklerdir. Çelikten (2010)'e göre velilerin özel okullardan bekledikleri birçok kriter vardır. Bu kriterler şöyle sıralanabilir: Okulun kuruluş tarihinin eski olması, okul ücretinin makul olması, okulun ikamet edilen yere yakın olması, eğitim kadrosunun akademik olarak deneyimli ve donanımlı olması, eğitim programının özgün olması, SBS veya ÖSS de kazanmış olduğu başarılarının olması, sınavlara hazırlık (SBS, ÖSS) çalışmalarının yoğun olması, okulun İngilizce eğitim sisteminin başarılı olması, okulun ikinci bir yabancı dil eğitimi veriyor olması, uygulanan rehberlik hizmetinin yetkinliği, okulun uluslararası üyeliklerinin (IB, CIS vb.) olması, okulda verilen müzik eğitiminin başarısı, okulda verilen görsel sanatlar eğitiminin başarısı, okulda verilen spor eğitiminin başarısı, ders dışındaki sosyal aktivitelerin çeşitliliği, okulun spor takımlarının başarılar elde etmesi, okulun sosyal sorumluluk projelerine duyarlılığı, okulun temsil ettiği dünya görüşü, okulun iyi iletişim kuran başarılı yöneticilere sahip olması, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi, çevremdeki insanların referansı, okulun doğru bir reklam politikasının olması, öğrencilerin eğitim gördüğü sınıfların eğitim ortamına uygunluğu, okulun teknik altyapısının (elektrik, su, ısıtma vb. tesisatı) kalitesi, okulun eğitime yönelik teknolojik altyapısı ve teknolojiye verdiği önem, okulun yeterli sosyal tesislere sahip olması, iyi bir güvenlik hizmetinin olması, okuldaki temizlik ve hijyenin çok iyi olması, okulda verilen yemeklerin güzel, sağlıklı ve çeşitli olması, okulun anlaşmalı servis hizmetinin kalitesi ve ücreti, öğrencilerin giymiş olduğu kıyafetlerin güzel olmasıdır. Yaşanan süreci okul-veli etkileşiminin üst düzey kullanıldığı bir imaj yaratma süreci olarak kurgulamak, geleceği zamanın ruhuna uygun okulların oluşmasında basamak olacaktır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, velilerin okul tercihinde bulunurken hangi kriterleri dikkate aldıklarını, okuldan neler beklediklerini tespit etmek ve bu doğrultuda imaj oluşturma çalışmalarında okulların velilerin beklentilerine göre kendilerini gözden geçirip değerlendirme fırsatı bulmalarına imkân sunmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın yürütülmesinde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre 2014–2015 eğitim - öğretim yılında, Kocaeli ili İzmit ilçesindeki farklı özel okulların ilkokullarında öğrenim gören öğrencilerin seçilmiş olan velileri oluşturmaktadır. Araştırmaya, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına göre seçilen 48 veli katılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre yakın ve ulaşılması kolay bir durum olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin seçilme sebebi, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırmaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken ilgili alan yazın ayrıntılı olarak taranmış; eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman olan akademisyenlerin ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların incelemesi ve 6 veli ile yapılan ön uygulama sonucunda görüşme formunda yer alan sorular yeniden düzenlenerek, eksik bulunan maddeler eklenerek ve maddeler üzerinde düzenlemeler yapılarak araştırmanın amacına uygun, anlaşılır ve uygulanabilir bir şekilde forma son hali verilmiştir. Görüşme formundaki sorular: (i) Velilere göre ideal bir okulun kriterleri nelerdir?, (ii) velilerin okul tercihinde rol oynayan kriterler nelerdir?, (iii) velilerin okuldan beklentileri nelerdir?, (iv) velilere göre okul, beklentileri karşılamak için neler yapar?, (v) velilerin okullarının toplumdaki imajıyla ilgili görüşleri nelerdir?, (vi) velilere göre okul yönetimi okul imajını yönetmek için neler yapar? şeklindedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, esnekliği ve sahip olduğu belli standartlığı ve belli bir konuda derinlemesine bilgi toplama imkânı verdiği, daha çok katılımcıya ulaşılabildiği, katılımcıların düşüncelerini istedikleri gibi yazıya dökebilme imkânı sağladığı, veri toplama ve çözümleme kolaylığı sağladığı için araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Bu bakımdan velilerin görüşmeciden etkilenmeden gerçek düşünce ve deneyimlerini yansıtmalarını temin etmek ve görüşmeci yanlılığı ile öznelliğinin doğuracağı zararları engellemek, görüşlerini sınırlandırmadan düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir (Balcı, 2009). Araştırmada, görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içeriz analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma soruları genel başlıklar olarak alınmış; sorular altında temalara ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle yapılan yorumların benzerlikleri, farklılıkları ve ilişkileri dikkate alınarak, katılımcı görüşleri temalara yerleştirilmiştir. Her bir görüşün hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekansı) bulunarak veriler sayısallaştırılmıştır. Verilerin sayısallaştırılmasındaki amaç, güvenirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak, kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmede elde edilen verilerin analizinde, katılımcıların görüşlerine dikkat çekmek amacıyla yer yer doğrudan alıntılar yapılarak betimsel analiz tekniği de kullanılmıştır. Türnüklü (2000)'ye göre betimsel analiz tekniği, verilerin analizini yaparken görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla yer yer doğrudan alıntılar yapmak anlamı taşır. Bunlar araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirliğini artıracak uygulamalardır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda; bulguların kendi içinde tutarlı ve daha önceden oluşturulan kavramsal çerçeveyle uyumlu şekilde çıkıp çıkmadığı kontrol edilmiştir. Bu durum araştırmanın iç geçerliliğini sağlamıştır. Görüşme sonunda araştırmacı, öğrendiklerini katılımcılara özet olarak aktararak kendi algısının aktarılan verileri doğru yansıtıp yansıtmadığını sormuş ve dış güvenirliği sağlamıştır. Temalar ve kodların son hali uzmanlara gönderilerek teyit edilmiştir. Çalışmadaki katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması etik açıdan uygun bulunduğundan bulguların sunumunda veliler V1, V2… V48 şeklinde kısaltılarak adlandırma yapılmıştır.

BULGULAR

Velilerden elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmanın bulguları her bir görüşme sorusu temel alınarak sunulmuş; 6 tane başlık ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar; ideal okul kavramı, okul tercihi kriterleri, okuldan beklentiler, beklentilerin karşılanması, okulun imajı ve okul imajının yönetimi şeklindedir.

Velilerin "İdeal Okul" Kavramına İlişkin Görüşleri

Çocuğu özel ilkokulda öğrenim gören velilerin ideal okul kavramına ilişkin görüşleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Velilerin İdeal Okul Kavramı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Destekleyici Ortam	Bireysel farklılıkları gözeten	35
	Sosyal gelişimi destekleyen	32
	Akademik gelişime önem veren	30
	Yabancı dil eğitimi ağırlıklı olan	28
	Fiziksel şartları yeterli olan	26
	Güvenli bir ortamı olan	25
	Araştırma ve sorgulamaya fırsat sunan	25
	Teknolojik donanıma sahip olan	22
	Yenilikleri takip eden	18
	Öğrenciyi merkeze alan	15
	Yaratıcılığı destekleyen	12
	Geleceğe hazırlayan	10
Etkili Yönetim	Kurumsal bakış açısına sahip	34
	Okul kültürü bilinen	31
	Misyonu ve vizyonu olan	25
	Okul sinerjisinin okul ortamına yansıdığı	19
	Net kuralları olan	8
Nitelikli Öğretmen Kadrosu	Tecrübeli ve bilgili öğretmen kadrosu	38
	Güler yüzlü, iletişime açık çalışanlar	34
	Sevgi dolu, anlayışlı ve sabırlı	26
	Rehberlik desteği veren	24
Katılımcı Veli Profili	Veliye zamanında geribildirim veren	41
	İletişim kanalları her daim açık	35
	Ulaşılabilirliği olan	32
	İşbirliğine hazır	25

Tablo 1 incelendiğinde, çocuğu özel ilkokullarda öğrenim gören velilerin destekleyici ortam teması ile bağlantılı olarak oluşturulan kodlardan en çok yinelenen görüşünün bireysel farklılıkları gözeten (f=35), sosyal gelişimi destekleyen (f=32), akademik gelişime önem veren (f=30) ve yabancı dil eğitimi ağırlıklı (f=28) olduğu görülmektedir. V17 kodlu veli destekleyici ortamı *"Öğrencilerin farklılıklarının veya potansiyellerinin fark edilmesi konusunda çalışmalar yaparak bunların geliştirilmesi ve önlemler alınması gerekir. Her çocuk özeldir."* Şeklinde ifade ederken V2 kodlu veli *"Sadece sınav odaklı bir okul hayal edemiyorum. Özellikle ilkokulda çocukların sosyal gelişimi, sanatsal ve sportif faaliyetlerin olduğu, yani çocukları sosyal hayata hazırlayan bir okul olmalı. Eğitim sadece kitap değildir."* Şeklinde ifadesi ile okulun çok yönlü olmasına vurgu yapmaktadır. Katılımcıların etkili yönetim temasında en çok vurguladıkları görüşleri kurumsal bakış açısına sahip (f=34) ve okul kültürüne (f=31) sahip olmalıdır. Bu konuya ilişkin V14 kodlu veli *"Okulun etkili yönetilmesi gerekir. Bir öyle, bir böyle gibi yapılan ani değişiklikler olmamalıdır. Kurumun bir bakış açısı olmalı."* derken V9 kodlu veli *"Okulun bir felsefesi, geçmişe dayalı başarıları, bilinçli ve yaşama hazırlayan bir eğitim programı olmalı."* şeklinde görüş bildirmektedirler.

Katılımcıların nitelikli öğretmen kadrosuna da önem verdikleri görülmektedir. Bunun yanında tecrübeli ve bilgili öğretmen kadrosu (f=38) ve güler yüzlü, iletişime açık (f=34) olmasını beklemektedirler. Bu bağlamda V 7 kodlu

veli *"Deneyimli öğretmen kadrosu bir okulun olmazsa olmazıdır. Öğretmenlerin yüksek lisans yapması, kendini geliştirmesi mutlaka öğrenciye yansır."* Şeklinde görüşünü yansıtırken V1 kodlu veli *"İyi bir okulda öğretmenin giyim tarzından tutun da, iletişimine kadar her şey çok önemli. Sadece öğretmenler değil, okuldaki tüm çalışanların ilgisi, özeni, konuşma biçimi mutlaka düzgün olmalı. Çünkü çocuklarımız evden daha çok okulda zaman geçiriyorlar. O kişileri örnek alıyorlar."* diyerek öğretmenin önemini vurgulamaktadır. Katılımcı veli profili teması incelendiğinde en çok yinelenen görüşlerin veliye zamanında geribildirim veren (f=41) ve iletişim kanalları her daim açık (f=35) görüşleri olduğu görülmektedir. V18 kolu veli bu durumu şöyle açıklamaktadır: *"Haftalık bilgilendirme sistemi olmalı okulda... Aradan aylar geçtikten sonra bana söylenen övgü ya da yerginin bir anlamı kalmaz. Çünkü araya zaman girmiş olur."*

Velilerin Okul Tercihi Kriterleri

Çocuğu özel ilkokulda öğrenim gören velilerin okul tercihlerine ilişkin görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Velilerin Okul Tercihi Kriterlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Okul Ortamı	Okulun sahip olduğu sosyal imkanlar	37
	Okulun fiziksel özellikleri ve güvenliği	34
	Tam gün eğitim yapılması	32
	Eve yakın olması	30
	Servis hizmetinin kalitesi	24
	Çocuğun mutlu olması	21
Yönetim Anlayışı	Kurumsal bakış açısına sahip	32
	Ücret politikası	31
	Okul kültürü	26
	Uluslararası eğitim işbirlikleri	15
	Sosyal sorumluluk projeleri	15
	İletişim kanallarının açık olması	13
	Özel ihtiyaçlara özel cevaplar	11
	Kamuoyu algısı	9
Eğitim-Öğretim Kalitesi	Kadro niteliği ve istikrarı	40
	Akademik gelişim	37
	Yabancı dil eğitimi	35
	Tecrübeli ve bilgili öğretmen kadrosu	32
	Sevgi dolu, anlayışlı ve sabırlı öğretmenler	31
	Bireysel farklılıkları kabul eden	24
	Öğrenme ortamının kalitesi	22
	Sorgulamayı destekleyen ortam	16

Tablo 2 incelendiğinde, çocuğu özel ilkokullarda öğrenim gören velilerin okul ortamı teması ile bağlantılı olarak oluşturulan kodlardan en çok yinelenen görüşlerinin okulun sahip olduğu sosyal imkânlar (f=37), okulun fiziksel özellikleri ve güvenliği (f=34) ve tam gün eğitim yapılması (f=32) olduğu görülmüştür. Bu durumla ilişkili olarak V36 kodlu veli *"Okulun yüzme havuzu, spor tesisi, konferans salonu olması okul tercihimi etkiler."* , V9 kodlu veli *"Çocuğumuzu emanet ediyoruz sonuçta. Güvenli olmalı. Okula giriş-çıkışlara dikkat edilmeli."* Ve V6 kodlu veli *"Çalışan anne-babalarız. Dolayısıyla çocuğumuzun güvenle, tam gün okulda olması çok önemli bir kriter."* Şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte yönetim anlayışı teması ile bağlantılı olarak en çok vurgulanan görüşlerin kurumsal bakış açısına sahip (f=32) ve ücret politikası (f=31) olduğu söylenebilir. Bu konuya ilişkin V18 *"İster istemez okulu bölgedeki diğer okullarla karşılaştırıyorsunuz. Ücret açısından en ekonomik, eğitim kalitesi olarak da en yüksekokulu tercih ediyorsunuz."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Eğitim-öğretim kalitesi temasıyla bağlantılı olarak vurgulanan görüşlerin kadro niteliği ve istikrarı (f=40), akademik gelişim (f=37) ve yabancı dil eğitimi (f=35) olduğu görülmüştür. Bu konuya ilişkin V21 kodlu veli *"Özel okullarda çok sık kadro değişikliği yapıldığını duyuyoruz… kalıcı kadronun olduğunu bildiğimiz okulu tercih*

ederiz." Derken V12 kodlu veli *"Okulun başarı oranıdır. TEOG, LYS gibi sınavlarda başarı oranına bakarım. Bazen okuldan daha çok hangi öğretmenin öğrencisi olacağı bile çok önemlidir.."* ve V48 kodlu veli *"Okul uluslararası dil sınavlarına önem vermeli. Öğrencileri bu sınavlara katılmaları için teşvik etmeli. Mesela Cambridge sınavları ilkokulda başlıyor. Okul buna dâhil mi, bakarım."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Velilerin Okuldan Beklentileri

Velilerin okuldan beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Velilerin Okuldan Beklentilerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Genel Beklentiler	Çocuğun mutlu olması ve kişiliğini geliştirmesi	40
	Yabancı dil eğitimi	38
	Okulun fiziksel özellikleri ve güvenliği	37
	Okulun sahip olduğu sosyal imkanlar	32
	Hayata hazırlama	30
	Sağlıklı beslenme ve hijyenik koşullar	25
Yönetimden Beklentiler	Görüşlerin alınması ve değer verilmesi	41
	Etkili iletişim, işbirliği ve bilgilendirme	37
	Veli toplantıları ve sosyal etkinlikler düzenlenme	26
	Sosyal sorumluluk projeleri	16
Öğretmenden Beklentiler	Nitelikli öğretmen kadrosu	43
	Akademik başarıyı destekleme	39
	İletişim kurma ve geribildirim verme	37
	Öğrencilerin etkin yönlendirilmesi	32
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması	26
	Örnek davranışlarla model olması	14

Tablo 3 incelendiğinde, çocuğu özel ilkokullarda öğrenim gören velilerin genel beklentiler teması ile bağlantılı olarak oluşturulan kodlardan en çok yinelenen görüşlerinin çocuğun mutlu olması ve kişiliğini geliştirmesi (f=40), yabancı dil eğitimi (f=38) ve okulun fiziksel özellikleri ve güvenliği (f=37) olduğu görülmektedir. V29 kodlu velinin bu konuya ilişkin görüşü *"Sağlam duruşlu, özgüvenli, ne istediğini bilen ve sorumluluk sahibi bir birey olmasını isterim çocuğumun. Bunun için okul bize bunları sağlayacağına dair güven vermeli. Kişilik çok önemli."* şeklindedir.

Yönetimden beklentiler temasıyla bağlantılı olarak en çok vurgulanan düşüncelerin görüşlerin alınması ve değer verilmesi (f=41) ve etkili iletişim, işbirliği ve bilgilendirme (f=37) olduğu görülmektedir. Öğretmenden beklentiler temasıyla bağlantılı olarak nitelikli öğretmen kadrosu (f=43), akademik başarıyı destekleme (f=39) ve iletişim kurma ve geribildirim verme (f=37) konularının en çok yinelenen konular olduğu görülmektedir.

Okulun Beklentileri Karşılamak İçin Yaptıkları

Velilerin okuldan beklentilerini karşılamak için okulun yaptıklarına ilişkin veli görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde, çocuğu özel ilkokullarda öğrenim gören velilerin öğretmene yönelik teması ile bağlantılı olarak oluşturulan kodlardan en çok yinelenen görüşünün öğrenciye bilgiye ulaşma yolunu gösterme (f=36), iletişim kanallarını kullanma (ajanda/iletişim defteri, haftalık bülten, ünite raporları, bireysel görüşmeler, yazılı/telefonla görüşme vb.) (f=35) ve etkin yönlendirmeler yapma (f=33) olduğu görülmektedir. Bu temaslarla ilgili olarak V1 kodlu veli *"Okulun birçok uygulaması var. Ödev verilirken süresi gözetilerek verilmesi, ödevlerin kontrol edilmesi, haftalık değerlendirmeler ve bültenler gibi."* şeklinde durumu açıklamaktadır.

Yönetime yönelik görüşlerden en çok vurgulananlar okul aile birliklerinin kurulması (f=42), bilgilendirme toplantıları yapılması (f=38) ve iletişim kanallarını (yazılı-telefonla-birebir görüşme, ev ziyaretleri, anket vb.) (f=32) kullanmadır. Velilerden V5 bilgilendirme toplantılarına ilişkin *"Rehberlik ve müdür yardımcımız çocuğumuzun akademik ve kişilik gelişimiyle ilgili bizi bilgilendiriyorlar."* derken V5 *"Okulda bir değişiklik yapılacaksa mutlaka anket gönderiliyor."* diye örneklemiştir.

Ayrıca okulun fiziksel koşul ve donanımına yönelik temasıyla bağlantılı olarak dersliklerde ve koridorlarda materyal zenginliği (f=43), spor ve konferans salonu vb. alanlarının olması (f=39) ve oyun alanlarının çeşitliliği ve güvenliği (f=37) kodları en çok yinelenenlerdir. Bu konuda V7 kodlu veli *"Her sınıfta akıllı tahta var."*, V17 kodlu veli *"Spor salonu geniş ama tiyatro salonu küçük."* ve V19 kodlu veli *"Birçok okulda oyun alanları yok. Oysa bizim okulumuzda hem yeşil alan hem de parklar var."* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4: Okulun Veli Beklentilerini Karşılamak İçin Yaptıklarına İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Öğretmene Yönelik	Öğrenciye bilgiye ulaşma yolunu gösterme	36
	İletişim kanallarını kullanma (iletişim defteri, haftalık bülten, bireysel görüşmeler, telefonla görüşme vb.)	35
	Etkin yönlendirmeler yapma	33
	Farklı yöntem-teknikler kullanma	26
	Bireysel farklılıklara yönelik çalışmalar yapma	22
	Güler yüzlü olma, demokratik tutum sergileme	17
Yönetime Yönelik	Okul aile birliklerinin kurulması	42
	Bilgilendirme toplantıları yapılması	38
	İletişim kanallarını kullanma (yazılı-telefonla-birebir görüşme, ev ziyaretleri, anket vb.)	32
	Veli eğitimleri düzenleme	26
	Yemekler ve geziler düzenleme	15
Okulun Fiziksel Koşul ve Donanımına Yönelik	Dersliklerde ve koridorlarda materyal zenginliği	43
	Spor ve konferans salonu vb. alanlarının olması	39
	Oyun alanlarının çeşitliliği ve güvenliği	37
	Servis, yemek ve revir imkânı sağlanması	32
	Hijyen koşullarına dikkat etmesi, temizlik	26
	Okulun yeşillendirilmesi	17

Velilerin Okul İmajına İlişkin Görüşleri

Tablo 5'te okul imajına ilişkin velilerin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, çocuğu özel ilkokullarda öğrenim gören velilerin fiziki alt yapı ve genel görünüm imajı teması ile bağlantılı olarak oluşturulan kodlardan en çok yinelenen görüşünün okul binasının görünüşü, donanımı ve güvenliği (f=42), okulun bulunduğu çevre (f=38), spor salonu, kütüphane vb. alanlarının olması (f=35) olduğu görülmektedir.

Sosyal imaj temasıyla ilgili olarak en çok vurgulanan görüşlerin okula kayıt için yoğun talep olması (f=43), bilgilendirme sistemlerinin işleyişi (yazılı-telefonla-birebir görüşme, ev ziyaretleri, web sitesi, dergi, broşür, anket vb.) (f=36) ve kampanyalar düzenlenmesi (f=25) olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin durumu V8 kodlu velinin *"Okulumuzun şehrimizdeki imajı yüksek. Çünkü kayıt için insanlar sırada bekliyor."* görüşü ile açıklamaktadır.

Kalite imajıyla bağlantılı olarak nitelikli eğitim kadrosu (f=40), akademik başarı (f=39) ve yabancı dil eğitimi (37) görüşlerinin en çok vurgulanan görüşler olduğu görülmektedir. Bu koyla ilgili çarpıcı görüşler şunlardır:
"Öğretmenler başka okullardan transfer edilerek alındı. Kadro çok tecrübeli." (V18)

"Okulun başarısı yüksek. Çocukları aylık olarak değerlendiriyorlar ve eksiklikleri gidermeye çalışıyorlar." (V14)
"Çok araştırma yaptık. Bir süre yurtdışında yaşadık; çocuğumuzun dili vardı. Unutmaması için yabancı dilde iddialı olan okulu tercih ettik." (V16)

Tablo 5: Velilerin Okul İmajı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Fiziki Alt Yapı ve Genel Görünüm İmajı	Okul binasının görünüşü, donanımı ve güvenliği	42
	Okulun bulunduğu çevre	38
	Spor salonu, kütüphane vb. alanlarının olması	35
	Hijyen koşullarına dikkat edilmesi, temizlik	26
	Personelin kılık-kıyafetinin özeni	14
	Okulun yeşillendirilmesi	9
Sosyal İmaj	Okula kayıt için yoğun talep olması	43
	Bilgilendirme sistemlerinin işleyişi (yazılı-telefonla-birebir görüşme, ev ziyaretleri, web sitesi, dergi, broşür, anket vb.)	36
	Kampanyalar düzenlenmesi	25
	Çevreyle etkileşim (medya, stk vb.)	14
	Yemekler ve geziler düzenleme	8
Kalite İmajı	Nitelikli eğitim kadrosu	40
	Akademik başarı	39
	Yabancı dil eğitimi	37
	Mezunların başarısı	31
	Güvenlik önlemleri	23
	Teknolojik donanımın sağlanması	16
	Öğrenme ortamının zenginliği	12

Okul Yönetiminde İmaj Yönetimi

Tablo 6'da okul yönetiminin imajı yönetmelerine ilişkin velilerin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 6: Okul Yönetiminin İmaj Yönetimine İlişkin Bulgular

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Okulun Örgüt Kültürü/Köklü Bir Okul Oluşu	Akademik, sosyal ve kişisel gelişim	34
	Okulun fiziki donanımı	32
	Etkili iletişim kurulması	30
	Mezunlarla işbirliği	22
	Güvenlik önlemleri	11
Okulun Kamuoyunda Tanınma Biçimi	Ulusal ve uluslararası alanlarda akademik, sportif ve sanatsal başarılara imza atma	36
	Çevreyle etkileşim (medya, stk vb.)	31
	Kampanyalar yaparak işbirliği kurma	20
	Velilere ve öğrencilere yönelik etkinlikler	14

Tablo 6 incelendiğinde çocuğu özel ilkokullarda öğrenim gören velilerin okulun örgüt kültürü/köklü bir okul oluşu temasıyla bağlantılı olarak en çok akademik, sosyal ve kişisel gelişim (f=34), okulun fiziki donanımı (f=32) ve etkili iletişim kurulması (f=30) konularında görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu konuya ilişkin V20 kodlu veli *"Okulumuz zaten çok köklü. Okul müdürü de deneyimli biri."* Şeklinde görüşünü açıklamaktadır.

Okulun kamuoyunda tanınma biçimi temasıyla bağlantılı olarak en çok vurgulanan görüşlerin ulusal ve uluslararası alanlarda akademik, sportif ve sanatsal başarılara imza atma (f=36) ile çevreyle etkileşim (medya, stk vb.) (f=31) olduğu görülmektedir. Bu görüşleri V22 kodlu veli *"Çocuğumun bir projeye katılıp okulunu temsil etmesi ve okulun bu imkânları bize sunması çok güzel."* şeklinde ifade ederken V23 kodlu veli *"Yerel basında yer alıyor başarılar. Gurur duyuyorum."* durumu açıklamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:
"Velilerin İdeal Okul Kavramına İlişkin Görüşleri" incelendiğinde veliler, ideal okulu tanımlarken destekleyici bir okul ortamına dikkat çekmektedirler. Velilere göre ideal bir okul; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak bireysel farklılıkları gözeten, öğrencilerin sanatsal ve sportif faaliyetlerini ortaya çıkararak sosyal gelişimlerini destekleyen, bilgi ve donanımıyla akademik gelişime önem veren, en az bir yabancı dili etkili bir şekilde öğreten, çocukların güvenle emanet edileceği ve zengin materyal desteği sağlayarak fiziksel şartlarını düzenlediği bir okuldur. Bununla birlikte öğrencilerin araştırma ve sorgulamalarına fırsat sunarak, eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını destekleyen; öğrenci merkezli eğitim anlayışından yola çıkarak yeniliklere açık ve teknolojik donanıma sahip, çocuğu geleceğe hazırlayan şartları oluşturan okul ideal okuldur. Bütün bunların yanında yönetimin kurumsal bakış açısına ve okulun köklü bir kültüre sahip, misyonu ve vizyonuyla net hedefleri ve kuralları olan bir okul olması da sinerjinin okul ortamına yansıması anlamında son derece önemli görülmektedir. Ayrıca tecrübeli, bilgili, güler yüzlü, iletişimi güçlü ve rehberlik desteği etkin olan bir öğretmen kadrosunun varlığının da ideal okulda mutlaka olması gereken özellikler olarak sıralandığı dikkat çekicidir. Velinin üzerinde durduğu önemli noktalardan biri de kendi katılımlarının okuldaki işbirliğini arttırdığı yönündedir. Bunun sağlanması için de okulun kendilerine zamanında geribildirim vermesini sağlayacak sistemlerinin olması, iletişim kanallarının açık ve ulaşılabilirliğinin yüksek olması işbirliğini güçlendiren etmenler olarak sayılabilir. Veliler için ideal bir okulun hem fiziksel şartlarının ideal olmasının hem de kaliteli, nitelikli ve donanımlı bir öğrenme ortamı sağlamasının öğrencileri geleceğe hazırlamada ve başarıyı arttırmada önemli olduğu düşünülebilir. Akdoğan'ın (2014) araştırmasının sonuçlarına göre; veliler okulda kaliteli bir eğitim verilmesini, okulun temiz olmasını, veli ile sürekli iletişim halinde bulunulmasını, görüşleri alınarak değer verilmesini, güler yüzlü karşılanmak istediklerini, öğrencilerin iyi takip edilerek etkili yönlendirmeler yapılmasını, yöneticilerin kendisini ve kadrosunu sürekli geliştirmesini, aile eğitimleri verilmesini beklemektedirler.

"Velilerin Okul Tercihi Kriterleri" görüşlerine göre, okul tercihinde bulunurken en önemli kriterlerden biri okul ortamıdır. Okulun sahip olduğu sosyal imkanların yeterliliği, okulun fiziksel özelliklerinin, güvenliğinin önemi, tam gün eğitim yapılması, okulun eve yakın olması, servis hizmetinin kalitesi ve çocuğun kendini mutlu hissettiği bir ortam olması velilerin en önemli tercih sebeplerindendir. Bununla birlikte yönetim anlayışının önemine de dikkat çeken veliler için okulun kurumsal bakış açısına sahip olması, ücret politikası, okul kültürü, uluslararası eğitim işbirliklerine verdiği değer, sosyal sorumluluk projelerine katkı sağlaması, iletişim kanallarını açık tutarak ulaşılabilirliğini ve bilgi akışını kolaylaştırması, özel ihtiyaçlara özel cevaplar vermesi ve kamuoyunda olumlu bir imaja, algıya sahip olması tercih sebeplerini güçlendiren etmenlerdir. Velilerin okul tercihlerinde bir diğer önemli faktör de eğitim-öğretim ortamının kalitesidir. Veliler öncelikle özel okullarda sıklıkla değişen eğitim kadrosunun istikrarlı olmasını ve nitelikli bir ekipten oluşması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu niteliğin beraberinde akademik gelişimi de öne çıkaracağını düşünmektedirler. Ayrıca yabancı dil eğitimine önem verilmesinin, hatta ikinci bir yabancı dil eğitimini iyi düzeyde öğrenmesinin küreselleşen dünyada hayati önem taşıdığını ifade etmektedirler. Eğitimin kalitesinin sorgulamayı destekleyen bir öğrenme ortamıyla; sevgi dolu, anlayışlı, sabırlı, tecrübeli ve bilgili öğretmenlerle; bireysel farklılıklara önem veren bir bakış açısıyla sağlanacağını düşünmektedirler. Ergin (1993) çalışmasına göre velilerin okulu tercih sebepleri: Öğretmen kadrosunun kalitesi, yabancı dil eğitimindeki başarısı, ikinci bir yabancı dil eğitimi vermesi, okulun yönetimi, laboratuvar ve bilgisayar olanaklarının olması, sosyal ve sportif faaliyetlerin çeşitliliği ve imkânları, eve yakın olması, kardeşinin de bu okulda okuyor/okumuş olması, okulun genel görüntüsü, ücretinin diğer okullara göre daha düşük olması şeklindedir. Hesapçıoğlu ve Nohutçu'nun (1999) araştırmasına göre, okulun doğrudan tanıtımının (öğretimin kalitesi, öğretim kadrosu, sosyal etkinlikler, yabancı dil eğitimi, mezunların başarıları) beklenmesinin yüksek çıkması dikkat çekicidir. Bununla birlikte velilerin özel okullarda aradıkları özellikler; eğitim-öğretim kadrosunun nitelikleri, yabancı dil öğrenme imkânları, öğrenci kişilik hizmetleri, öğrencilerle iletişim, öğretim süreci, servis ve beslenme hizmetleri ve maddi koşullardır. Bu bulgular araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Velilerle iletişim, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler ve okulun fiziki koşulları ile ilgili beklentiler daha düşük çıkmıştır. Bu araştırmanın yapılış tarihine bakıldığında bizim araştırmamızın günümüz koşullarına göre farklılaşabileceği gerçeği göze çarpmaktadır. Çünkü günümüz koşullarında veliler daha da bilinçlenmiş; iletişim kurma konusunda teknolojik gelişmelerin de etkisiyle beklentilerini arttırmışlardır. Aynı şekilde özel okulların sayısındaki artış sebebiyle de veliler artık daha seçici olmaktadırlar.

"Velilerin Okuldan Beklentileri" incelendiğinde, katılımcılar okuldan beklentilerini hem genel olarak açıklamışlar; hem de yönetimden ve öğretmenden beklentilerini ortaya koymuşlardır. Velilerin okuldan genel olarak beklentilerine bakıldığında öncelikle çocuklarının mutlu olduğu ve kişiliğini geliştirdiği bir okul düşünmektedirler. Daha sonra okulun yabancı dil eğitimine verdiği önem ile fiziksel özelliklerinin (yüzme havuzu, spor salonu, yeşil alan, yeterli derslik vb.) ve güvenliğinin sağlanmasının ehemmiyeti dile getirilmiştir. Bunlarla birlikte okulun sahip olduğu sosyal imkânların (kulüpler, sportif ve sanatsal faaliyetler, uluslararası projeler vb.) çocuğu hayata hazırlamada önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca okullarda verilen beslenmelerin ve öğle yemeklerinin sağlıklı olmasının ve hijyenik koşullarda bir okul ortamı sağlanmasının da ne denli önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu görüşler ışığında özel okulların diğer işletmelerden farklı olduğu ve bu anlamda velilerin de beklentilerini yüksek tuttuğu söylenebilir. Özel okulların önceliğinin öğrencilere kaliteli bir eğitim sunmanın yanında velilerin de beklentilerine cevap vermek olduğu düşünülebilir. Çünkü hizmeti alan kesim veliler ile öğrencilerdir ve özel okullar bu beklentilere cevap vermekle yükümlüdür. Veliler, beklentileri karşılandığı oranda memnuniyet duyarlar. Özel ve devlet liselerinde veli beklentilerinin boyutlarının araştırıldığı bir çalışmada, velilerin okullardan beklentileri; daha iyi bir eğitim-öğretim, çocuğu ile daha çok ilgilenilmesi, çağdaş bir eğitim-öğretim ve veli ile daha sıkı bir iletişim kurulması şeklindedir (Açıkalın, 1989). Çağdaş bir eğitim süreci için veli beklentilerinin eğitim sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. Etkili iletişim kurarak, fikirlerin dinlenmesini sağlayacak ortamlar oluşturarak ortak akılla yol alabilmek eğitimin kalitesine de kuşkusuz yansıyacaktır. Rekabetin arttığı günümüzde özel okulların, hizmet verdiği velilerin ihtiyaç ve beklentilerini daha fazla dikkate alması, bu beklentiler doğrultusunda okullarının imajına yönelik çalışmalar yapması önemlidir.

"Okulun Veli Beklentilerini Karşılamak İçin Yaptıkları" ile ilgili görüşler incelendiğinde, velilerin genel olarak okulları tarafından beklentilerinin karşılandığını söylemek mümkündür. Bir kısım veli bazı eksikler olduğunu ve iyileştirmeler yapılması gerektiğini düşünse de veli grubunun büyük bir çoğunluğu okulun beklentilere cevap vermek için çaba gösterdiğini düşünmektedirler. Veliler, beklentilerinin karşılanması için öğretmenin yapması gerekenleri ifade etmişlerdir. Öğretmenin öğrenciye bilgiye ulaşma yolunu göstermesi gerektiğini; ajanda/iletişim defteri, haftalık bülten, ünite raporları, bireysel görüşmeler, yazılı/telefonla görüşme vb. gibi iletişim kanallarını her zaman açık tutmalarını, öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerine göre doğru alanlara yönlendirmeler yapmalarını, sınıf içinde farklı yöntem ve teknikler kullanarak bireysel farklılıklara yönelik çalışmalar yapmalarını, olumlu bir tutum sergileyerek güler yüzlü ve demokratik bir anlayışa sahip olmalarını dile getirmişlerdir. Bunları yapan öğretmenin velilerin beklentilerini büyük oranda karşıladığı düşünülebilir. Bununla birlikte yönetimin de beklentilerini karşılamak için neler yaptığını açıklamışlardır. Yönetimin okul aile birliklerinin kurulmasını sağlaması, bilgilendirme toplantıları yapması, yazılı-telefonla-birebir görüşme, ev ziyaretleri, anket vb. yöntemlerle iletişim kanallarını kullanması, veli eğitimleri düzenleyerek rehberlik hizmeti sunması, yemekler ve geziler organize ederek velilerle işbirliğini arttırmaya yönelik girişimlerde bulunması veliler için önem arz etmektedir. Ayrıca veliler okulun fiziksel koşul ve donanımına ilişkin de beklentilerinin karşılanması gerektiğinin önemini ifade etmişlerdir. Dersliklerde ve koridorlarda materyal zenginliği, spor ve konferans salonu vb. alanlarının olması, oyun alanlarının çeşitliliği ve güvenliği, servis, yemek ve revir imkânı sağlanması, hijyen koşullarına dikkat etmesi, temizliğe önem vermesi, okulun yeşillendirilmesi gibi konulara değer verilmesinin veli beklentilerinin karşılanması anlamında önemli bir yer kapladığı görülmektedir. Bu bağlamda veliler, özel okullardan pek çok şey beklemekte ve aynı zamanda bu beklentilerinin karşılığını görmek istemektedirler. Özel okul velileri birçok kriteri göz önünde bulundurarak çocuğunun okul seçimini yapmaktadır. Dolayısıyla seçtiği okuldan aldığı hizmet de onlar için önemlidir. Görüldüğü gibi tek başına eğitimin kalitesi, kadronun niteliği ya da yönetimin iletişim kurma becerileri yeterli olmamaktadır. Okul, yaşayan bir organizma gibidir. Bu anlamda velilerin beklentileri sürekli değişebilir. Okul bu değişiklikleri dikkate almak, beklentileri karşılamak için sürekli kendini geliştirmek ve yenilemek zorundadır. Bunu yaparken her ihtiyacı önemseyerek en etkili kaynakları ve yolları işe koşup okulun varlığını koruması ve çevredeki itibarının devamlılığının sağlanması için beklentileri karşılama düzeylerini gözden geçirmeli, yenilemelidir. Topçu'ya (2013) göre, özel okul yöneticilerinin anlatımlarından velilerin okul geliştirme konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmadıkları, çocuklarını özel okula göndermenin yeterli ve önemli bir ayrıcalık olduğunu düşündükleri ve bu nedenle okuldan beklentilerinin çok yüksek olduğu görülmektedir.

"Velilerin Okul İmajına İlişkin Görüşleri" incelendiğinde genel olarak okullarına dair imaj algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Veliler okullarının fiziki görünümüne önem vermektedirler. Dolayısıyla okullarının imajının

okul binasının görünüşü, donanımı ve güvenliğine, okulun bulunduğu çevreye, sportif ve sanatsal alanlarının olmasına, okulun hijyen koşullarına ve temizliğe önem vermesine, personelin kılık-kıyafetinin özenli olmasına ve okulun yeşillendirilmesine bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini düşünmektedirler. Aynı zamanda okula kayıt için yoğun talep olmasının, çeşitli yöntemlerle bilgilendirme sistemlerinin işleyişinin, sosyal sorumluluk projelerine destek verilerek kampanyalar düzenlenmesinin, okulun dış çevreyle etkileşimde bulunmasının, velilere yönelik olarak çeşitli yemek geceleri, geziler, partiler gibi organizasyonlar yapmasının okul imajını yansıttığını ifade etmektedirler. Ayrıca okulun kalite imajına sahip olmasının çok önemli olduğunu da vurgulamışlar; nitelikli eğitim kadrosu, akademik başarı, yabancı dil eğitimi, mezunların başarısı, güvenlik önlemleri, teknolojik donanımın sağlanması ve öğrenme ortamının zenginliği faktörlerini her okulun dikkate alması gerektiğini dile getirmişlerdir. Velilerin çocuklarının her yönden gelişmesini istedikleri ve bunu sağlarken de toplumda imajı yüksek olan okulu tercih ettikleri düşünülebilir. Okullar imajlarını yükseltebilmek için bütün imaj faktörlerini bir bütün olarak görmelidir. Örneğin, okulun yüzme havuzunun olması olumlu bir imaj iken, havuzun düzenli temizlenmemesi olumsuz bir imaj algısı yaratabilir. Dolayısıyla okul yöneticileri okullarının imajını yükseltmek için her bir adımı iyi düşünmeli ve kaliteye odaklanmalıdır. Smedley (1995)'in araştırmasına göre, velilerin çocuklarını kötü üne sahip okullara göndermedikleri bulunmuştur. "Kötü ün" den kasıt; disiplinsizlik, zorbalık, şiddet, ırkçılık, öğrencilere kötü davranılması, öğretmenlerin ilgisizliği ve düşük akademik standartlardır. Olumsuz imaja sahip okulların, velileri ve çocuklarını okula çekme açısından diğerleri ile rekabette dezavantajlı bir konumda olduğu vurgulanmaktadır. Oğan (2000)'ın velilerin eğitim beklentisi ile ilgili yapmış olduğu araştırmada, velilerin kararlara katılım, iletişim ve güç olma bilincinin geliştirilmesi konularında görüş bildirdikleri bulgusu görülmüştür. Ayrıca okul aile birliği tarafından, düzenli toplantı yapılması, bilimsel etkinlik düzenlenmesi, bülten çıkarılması ve bireysel eğitim yapılmasını gerekli gördükleri ifade edilmiştir. Bahçeci (2009), okul imajına ilişkin araştırma sonucunda velilerin fiziki koşullar ve akademik başarıyı içeren kalite etmenine odaklandıkları belirlenmiştir. Araştırmada velilerin okul imajına ilişkin bilinç düzeyleri belirlenmiş; okul yöneticilerine imaj yönetimi konusundan bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Çobanoğlu (2011)'nun araştırmasında, resmi ve özel ilköğretim okullarında okul imajını etkileyen faktörleri belirlemek için öğretmenler ile öğrenci velilerinin okullarının imajlarına ilişkin algılarını değerlendirmiştir. Velilerin okul imaj algısında okul başarı profilinin öne çıktığı, özel okul öğretmenleri için okulun kurumsal marka imajının öne çıktığı ve özel okul velilerinin devlet okulu velilerine göre okul imajını daha çok önemsedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

"Okul Yönetiminin İmaj Yönetimi" incelendiğinde velilerin, okulun köklü bir okul olmasının okul yöneticisinin imajı yönetmesinde bir faktör olarak ele aldıkları görülmektedir. Bu anlamda okul yöneticisinin okul imajını yönetirken akademik, sosyal ve kişisel gelişime önem vermesinin, okulun fiziki donanımına dikkat etmesinin, paydaşlarla etkili iletişim kurmasının, mezunlarla işbirliği yaparak okul kültürünü devam ettirmesinin ve okulun güvenliğini sağlamasının imaj yönetme çalışmalarında önemli olduğu görülmektedir. Okulun kamuoyunda tanınma biçiminin de okul yöneticisinin görevlerinden biri olduğunu dile getiren veliler bu konuda çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Okul yöneticisi okulun imajını yönetirken ulusal ve uluslararası alanlarda akademik, sportif ve sanatsal başarılara imza atılmasını sağlama, medyanın ve basının gücünün kullanarak çevreyle etkileşimini sürdürme, çeşitli kampanyalar yaparak sosyal sorumluluk projelerinde rol alınmasına ön ayak olma ve hem velilere hem de öğrencilere yönelik faaliyetler düzenleme ile imajı etkili bir şekilde yönetebilir. Günümüzde okullar imajlarını güçlü tutmak ve sahip olduklarını tüm paydaşlarına doğru yansıtmak zorundadır. Bu nedenle okulun içinde ve dışında tüm paydaşların okulun imaj algısına dair bir fikri olmalıdır. Veliler öğrencilerini eğitim kalitesi yüksek, çevrede iyi imaja sahip ve iyi yönetilen okullara kayıt ettirmek istemektedirler. Dolayısıyla talebin sürekli olması için okullar hizmet kalitesini artırmalı, çevreye tanıtılmalı, mevcut veli profili korunmalı, iyi yönetilmeli ve halkla iyi ilişkiler içinde olmalıdır. Okul yöneticisi de bu süreçte etkili rol alarak, okul imajını yönetmek için çaba göstermelidir. Frys (2007)'ın yapmış olduğu araştırmada okul müdürlerinin gelişime önem verdikleri, birlikte çalıştıkları elemanlarla iyi bir ekip oluşturma yoluna gittikleri ve okulun gelişim sürecine çok katkı sağladıkları ortaya konmuştur. Okul yöneticiliği, çevrenin okula ilişkin beklentilerini ve okulun bu beklentileri karşılama gücünü kavramayı gerektirir. Çevrenin beklentilerinin sürekli olarak gözden geçirilmesinde de yöneticiye sorumluluk düşmektedir. Yöneticinin görevi, en üst düzeyde bir gelişmeyi gerçekleştirme amacıyla, çevresel ve mesleksel katkıları olanaklı kılıcı dinamik bir denge için, tüm taraflara önerilebilecek geleceğe yönelik girişimlere ilişkin gereksinimlerin dikkate alınmasını ve değerlendirmesini gerektirir (Aydın, 2010).

Sonuç olarak, okul imajı bütünlük arz eden bir konudur ve eğitim örgütleri içinde tercih edilme noktasında kararı etkileyen unsurlardandır. Özel okullar, itibarlarını güçlendirmek için paydaşlarının kimler olduğunu ve onlar tarafından nasıl algılandıklarını, çevredeki diğer okullara göre nasıl bir itibara sahip olduklarını, rakiplerine göre güçlü ve zayıf yönlerini ve paydaşlarıyla etkileşimde kullanacağı yöntemleri çok iyi tespit etmek zorundadırlar. Bu nedenle eğitim örgütleri güçlü bir okul imajı oluşturmak için gerekli donanıma sahip olmalıdır. Bu anlamda özel okulların okul imajlarının güçlü olması okulun dış paydaşlarından olan velileri örgüte çekerek, örgütün sürekliliğini garanti altına alır; örgütün gelişmesi ve büyümesi yönünde temel itici gücü oluşturur. Özel okulda velilerin büyük bir bölümünün her şeyin okul tarafından yapılması beklentisi içerisinde oldukları, kendilerinin daha çok okul dışı konularda öğrenciye yardımcı olmaları gerektiğine inandıkları da bir gerçektir. Çocuklarını özel okula gönderen velilerde bu ve benzeri beklentilerin olması doğaldır. Özellikle eğitimin paydaşları konusunda kimlerin neler yapabileceği konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayan veliler çocuklarını özel bir okula göndermekle eğitim adına her şeyi mükemmel yaptıkları düşüncesine kapılabilirler. Bu durum, çocuklarının eğitimi için her şeyin okul tarafından yapılmasını beklemelerine yol açabilir. İmaj oluşturma sürecini bilimsel veriler ışığında değerlendiren ve ele alan okullar örgütsel yapılarını karşılıklı değer yaratma üzerine kurarak; diğer bir deyişle velileri kurumsal çalışmanın içine alarak rakipleri arasından sıyrılabilme potansiyelini taşırlar. Velilerin görüş, düşünce ve önerilerini doğru ve akılcı kullanan okullar, modern çağın gerektirdiği farklılık, baskın olma, kurumsal kimlik, reklam, görüntü unsurları ile imajlarını var eder ve geliştirirler. Dolayısıyla okullar, okul imajını sadece bir göz boyama aracı olarak görmemeli, öncelikle niteliklerini geliştirmeye ve iyileştirmeye yönelik bir süreç olarak değerlendirmelidir. Okul imajını oluşturmuş, yönetimini yaratıcılıkla sürdüren, değer yaratmaya odaklı her okul veliler tarafından tercih edilme sebebi olacaktır. Tüm bu bilgiler ışığında okul imajının oluşumu, okul imajını etkileyen faktörler ve okul imajının yönetimi daha da önem kazanmaktadır. Özel okulların var olan imajını korumasının, güçlendirmesinin ve geliştirmesinin günümüz koşullarında kaçınılmaz hale geldiği söylenebilir. Okul yöneticileri, velilerin en önemli beklentilerinden olan eğitim kadrosunun niteliğine ve eğitimin kalitesine odaklanmalı; velilerle sürekli iletişim içinde olarak iletişim kurma yöntemlerini çeşitlendirmelidir. Böylece velilerin beklentileri doğrultusunda okulun imajını yönetmekte başarılı olma şansı artacaktır. Okul yöneticileri, velilere düzenli aralıklarla memnuniyet anketi uygulamalıdır. Bu anketin sonuçlarına göre okullarının imajını gözden geçirmeli ve gerekli iyileştirmeleri yapmalı; çevreleriyle sürekli olarak bağlantı kurmalıdır. Böylece okul imajını yönetirken çevresindeki imkânları okulun amaçları doğrultusunda kullanabilir. Okul yöneticileri, velilerin potansiyellerinden en üst düzeyde yararlanmalıdır. Bunun için velilerden oluşan ekipler kurmalıdır. Okulların fiziki ve sosyal ihtiyaçlarının veli üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu nedenle özel okul yöneticileri okulun teknolojik donanımına, materyal zenginliğine ve sosyal olanaklarına daha fazla odaklanarak okul imajına katkı sağlayabilirler. Araştırma özel okul velilerine uygulanmıştır. Benzer bir araştırma devlet okulu velilerine de uygulanarak iki okul türü arasındaki ilişkiye bakılabilir. Özel okuldan kaydını aldırmış velilere yönelik kayıt sildirme nedenlerini incelemeye ilişkin bir araştırma yapılabilir.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde veli beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(4).

Akbulut, E. (2013). *Velilerin okuldan beklentileri*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akdoğan, H. (2014). *Velilerin öğrenci başarısı için okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri.* Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.

Bahçeci, M. (2009). *Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Balay, R. (2003). *Örgüt ve çevre ilişkisi.* C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar.* 2. Baskı: 17-40. İstanbul: Anı Yayıncılık.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bakan, Ö. (2005). *Kurumsal imaj oluşumu ve etkili faktörler.* Konya: Tablet Kitabevi.

Campbell, S. B., Matestic, P., von Stauffenberg, C., Mohan, R., & Kirchner, T. (2007). Trajectories of maternal depressive symptoms, maternal sensitivity, and children's functioning at school entry. *Developmental psychology*, *43*(5), 1202.

Çobanoğlu, A. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul imajının öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Davies, D. (1991). *Scholls Reaching Out. Family. Scholl and Communitv Partnership For Student Success,* Phı Delta Kapan. Vol 72. No: 5. Ss. 376–382. Jan.

Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki.* Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergin, D.Y. (1993). *Özel bir kolejde yapılan imaj araştırması*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Frys, S. M. (2007). Perspectives of stakeholders: A qualitative investigation of the process of school improvement. Unpublished Doctoral Thesis, Roosevelt University, Chicago. (UMI Number: 3256112).

Hatch, M. J. & Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing, 31*(5/6), 356-365.

Hesapçıoğlu, M., ve Nohutçu, A. (1999). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 11*, Sayfa: 183-202.

Kahle, L. R., & Kim, C. H. (2006). Creating images and the psychology of marketing communication. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Karaosmanoğlu, E. ve Melewar, T.C. (2006). Corparate communications, identity and image: A research agenda. *Journal of Brand Management, 14*(1/2), 196-206.

Kılıçaslan, H. (2011). *İlköğretim okullarının kurumsal imajına yönelik yönetici ve öğretmen algıları: Bolu ili merkez ilçe örneği.* Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kolibova, H. (2000). *Image of an educational institute*
http://www.opf.slu.cz/vvr/akce/turecko/pdf/Kolibova.pdf adresinden 25.12.2014 tarihinde edinilmiştir.

Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*, s.429-434.

Köktürk, M., Yalçın, A. M. ve Çobanoğlu, E. (2008). *Kurum İmajı Oluşumu ve Ölçümü.* Birinci Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım.

Kurşun, A. T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Nguyen, N. & LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *The International Journal of Educational Management, 15,* 303-311.

Oğan, M. (2000). *Okul, okul-aile birliği ile ana-baba iletişimi ve velilerin eğitim beklentisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Peltekoğlu, F.B. (2004). *Halkla ilişkiler nedir?* İstanbul: Beta.

Smedley, Don. (1995). Marketing secondary schools to parents-some lesson from the research on parental choice. *Educational Management & Administration*, *23*(2), 96-103.

Smidts, A., Pruyn, H. &Van Riel, C. B. M. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal, 44*(5), 1051-1062.

Stefko, R., Frankovský, M., & Baèík, R. (2007). Regional university marketing in under-developed regions. *Contemporary economics*, *1*(3), 71-81.

Tai, D. W-S. ve diğerleri (2007). The Correlation Between School Marketing Strategy and The School Image of Vocational High Schools. *The Business Review Cambridge, 8*(2), 191-197.

Tezişçi, S. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitelerinin örgütsel imajına ilişkin algıları.* Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Topçu, İ. (2013). Okulu geliştirmede velilerin rolü (Sivas il merkezinde bir durum çalışması). Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Topkaya, İ. ve Serbes, Ş. (2005). Meslek ve eğitim düzeyleri bakımından farklılık gösteren velilerin çocukları için tercih ettikleri spor branşları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *1*(1-2), 36-42.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *6*(4), 543-559.

Yıldırım, N. (2007). *Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda kurum imajı ve halkla ilişkiler çalışmaları "Malatya Örneği"*. Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 8. Baskı, Ankara: Seçkin.

Whetten, D.A. ve Mackey, A. (2002). A social actor conception of organizational identity and its implications for the study of organizational reputation. *Business&Society*, *41*, 393-414.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 18 ISSN: 2146-9199

İLKOKULLARDA HİZMET İÇİ EĞİTİM SEMİNERLERİNİN ÖĞRETMENLERE YARARLILIĞI (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

Yrd. Doç. Dr. Ezlam Pepeler
İnönü Üniversitesi, Malatya
ezlam.susam@inonu.edu.tr

Aysel Murat
Elazığ
ayselmurat23@gmail.com

Ezgi Akmençe
Fırat Üniversitesi, Elazığ
easlan@firat.edu.tr

Özet

Bu çalışmada ilkokullarda öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yarar sağlama derecesinin ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Elazığ İl merkezinde random olarak seçilmiş okullarda görev yapan 160 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Büyükcan tarafından geliştirilen hizmet içi eğitim seminerlerinin yarar sağlama derecesini ölçen 5'li likert tipi anket kullanılmıştır. Anketin alfa güvenirlik katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde her bir madde ile ilgili olarak değerlendirmeler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, f testi ve t testi kullanılmıştır.

Sonuç olarak cinsiyetin öğretmenlerin seminerlerin yarar sağlama düzeyine ilişkin görüşleri üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır. Kıdem değişkenine göre de sadece yöneticilerin belirlediği diğer konulara göre olan alt boyutunda seminerlerin yararlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları güçlükler de belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hizmet içi eğitim, ilkokul, seminer.

THE BENEFITS OF IN-SERVICE TRAINING SEMINARS FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS (ELAZIG SAMPLE)

Abstract

This study aimed to determine the level of benefitting in-service training seminars given to primary school teachers and the views of the teachers about the problems they encounter in the process. The sample of the study was consisted of160 classroom teachers working randomly selected schools in Elazığ city center. A 5-point Likert-type questionnaire designed as a data collection tool by Büyükcan was used in order to measure the level of benefitting in-service training seminars. The internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) was determined as 0.98. In the analysis of data, frequency, percentage, mean, standard deviation and t test was used. Consequently, it was concluded that gender was not a determining variable on the teachers' opinions on the level of benefitting in-service training seminars. According to seniority variable, ıt was specified that only sub-dimensions of the in-service training seminars determined by the administrators were found as beneficial. Also, the challenges faced by most of the teachers were determined.

Keywords: In-service training, primary school, seminars.

GİRİŞ

İnsanlığın doğuşundan itibaren, onları eğitmek, içinde bulundukları topluma daha faydalı bireyler haline getirmek için zihinsel, duygusal, ruhsal ve bedensel açıdan geliştirmek için sürekli çabalanmaktadır. Bu sürecin en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Bir fabrikanın ham maddeyi işleyip insanlara faydalı birer obje haline getirdiği gibi öğretmen de öğrenciyi torna tezgâhından geçirip onu her yönüyle geliştirmeye çalışır. Bu çabalar elbette ki öğretmenin yeterlilikleriyle sınırlıdır. Bir öğretmen bildiği kadarını aktarabilir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme ilk olarak 1948 'de Darülmuallimin adıyla Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla açılmış, günümüzde bu görevi üniversiteler üstlenmiştir. Öğretmenlerin eğitimi iki aşamadan oluşan bir süreçtir. Biri 4 yıllık lisans eğitimleri ile almış oldukları hizmet öncesi eğitim, diğeri ise hizmet içi eğitimdir. Hizmet içi eğitim, sadece öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmelerine veya yetersizliklerini ortadan kaldırmalarına değil, mesleki açıdan gelişmelerine ve kendilerini gerçekleştirmelerine yardım eder (Erkul, 1997). Öğretmenlerin mesleklerine ilk başladıkları günden emekli olana kadar geçen zamanda performanslarının artması amacıyla yapılan bu eğitimler örgütün verimliliğini de arttırır. Üniversitelerde verilen öğretmenlik eğitiminin yeterli olmadığını, asıl eğitimin hizmete başlandığında alındığını söylemek yersiz olmaz. Teorik bilginin sınıfta hayat bulmasıyla öğretmenlik mesleğine yeni başlamış bir birey, aldığı eğitimin yeterli olup olmadığı yargısına varabilir. Bu anlamda görevi başında olan bir öğretmenin çağın gerekliliklerini kavrayıp ona ayak uydurmasında, eksik yönlerini kapatmak ve kendisini geliştirmek anlamında başvurulabilecek tek yer hizmet içi eğitim olacaktır. Hizmet içi eğitim; her hangi bir meslek adamının mesleğine ilk başladığı günden mesleğini bıraktığı güne kadar kendini mesleği için devamlı yetiştirmesi veya yetiştirilmesidir (Uçar, 2005).

Hizmet içi eğitim; kişilerin hizmetteki verim ve etkinliklerinin artırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini amaç edinen ve kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen eğitimdir (Yıldırım, 2007).

Bir mesleğe yönelmiş olan kişinin görev süresi içinde mesleki alan, kültür bilgisini artırmaya ve mesleği ile ilgili yetenek, davranışları kazanmasına yardımcı olacak eğitim faaliyetleri bütünüdür (İshakoğlu, 2007).

"Bilim ve teknolojideki gelişim, örgüt ve yönetimleri sürekli biçimde etkilemekte; yol, yöntem, işlemler ile araç ve gereçlerle tavır veya davranışlarda değişiklikleri öngörmektedir. Bu günün insanı, okulda aldığını çalışma yaşamı boyunca kullanamamakta ve çeşitli durumlarda ortaya çıkan değişikliklere kendini uyarlamak zorunda kalmaktadır (Kalkandelen, 1979). Öğretmenlerin eğitim sisteminde sürekli değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavramaları ve yerine getirebilmeleri için hizmet öncesinde eğitilmeleri zorunludur. Ancak günümüzde hizmet öncesinde alınan bu eğitimin yeterli olduğu söylenemez. Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesinde dört ya da beş yılda aldıkları lisans ya da yüksek lisans eğitiminin günümüz gereksinimlerini tam olarak karşıladığını söylemek pek kolay değildir. Bu eğitim bilim, teknoloji ve dış çevrede meydana gelen hızlı değişmeler karşısında yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yaşanan değişim ve yeniliklere uyum sağlaması kaçınılamaz bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanları ile ilgili olarak sürekli değişmekte olan bilgi ve becerileri takip etmeleri gerektiğinden öğretmenler, meslek yaşamı boyunca bu bilgi ve becerileri kazanmaya gereksinim duyarlar. Boydak (1995), hizmet içi eğitimin öğretmenler açısından büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi; hizmetteki öğretmenlerin, mesleki bakımdan olgunlaşmalarını sağlamak, niteliklerini geliştirmek ve onları daha etkin öğretici durumuna getirmek için uygulanan programlar ve yürütülen hizmetlerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin belli zamanlarda meslektaşları ile işbaşında ve iş dışında bir araya gelmeleri mevcut bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları, yeni gelişmelerden de haberdar olmaları ve kendilerini sürekli yenilemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bunu başarabilmeleri için hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmeleri, hem de hizmet içinde kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir.

Özyürek, (1981: 14) öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

- Bilimdeki değişmeler
- Toplumdaki değişmeler
- Okullardaki değişmeler
- Öğretmenlerin kendilerinin değişmeleri

- Öğretim süreçlerindeki değişmeler
- Çocuk gelişimi konusundaki ilerlemeler
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinden doğan eksiklikleri gidermek

Taymaz (1992:5) hizmet içi eğitimin ilköğretim öğretmenlerine uygulanması ile ulaşılması istenen amaçları şöyle sıralamaktadır:

1. Hizmet öncesi eğitimden gelen ilköğretim öğretmenlerinin sisteme uyumunu sağlamak,
2. Personele, Türk Milli Eğitimin, okulun ve derslerin amaçlarını bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş ve uygulamada birlik kazandırmak,
3. Mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimin yetersizliklerini tamamlamak,
4. Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak,
5. İstekli ve yetenekli personelin mesleklerinde ilerlemeleri ve yükselmeleri için olanak sağlamak,
6. Değişik eğitim alanları için yan geçişler sağlayacak geliştirme ve tamamlama eğitimi yapmak.

Bu çalışmanın amacı ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ülkemizde yürütülmekte olan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin olumlu ve yetersiz yanlarını saptamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Hizmet içi eğitim seminerlerinin yararlarına ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim seminerlerinin yarar sağlama düzeyi hakkındaki görüşleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim seminerlerinin yarar sağlama düzeyi hakkındaki görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Hizmet içi eğitim seminerlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklere ilişkin öğretmen görüşleri nedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama aracının hazırlanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma mevcut olan durumu saptamaya yönelik olduğundan ilişkisel tarama modeli (betimsel) kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Elazığ Merkez İlçe sınırları içerisinde 256 ilkokulda görev yapan toplam 1600 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bütün öğretmenlere ulaşmak güç olacağından dolayı seçkisiz/random örnekleme yoluyla belirlenen 160 sınıf öğretmeni örneklem olarak alınmıştır. Sonuç olarak 160 anket, veri analizi için değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı mezunu Büyükcan (2008)'ın, 3 uzman öğretim görevlisinin görüşüne başvurarak hazırladığı 5'li likert tipi iki bölümden oluşan Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarını Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Birinci bölüm 35 madde, ikinci bölüm ise 6 maddeden oluşmaktadır. Başta 45 maddeden oluşan anketin birinci bölümü gerekli geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra 35 maddeye düşülmüştür ve son halini almıştır. Anket geçerliliği için yapılan madde analizi sonucunda korelasyon katsayısı 0.30'un altında olan maddeler anketten çıkarılmıştır. Ayrıca bu maddeler; "İlköğretim ders programlarında, mevzuatında ve uygulamalarında yapılan değişikliklerin incelenmesi ve değerlendirmesi", "Birbiri ile ilişkili alanlarda zümre öğretmenlerinin iş birliği içinde yaptığı çalışmalar", "Yeni öğretim yılında uygulanacak yıllık çalışma programları, iş takvimi ve iş bölümü hazırlıkları" ve "Okulun ve çevrenin ihtiyaçlarına göre yöneticilerin belirlediği diğer konular" adı altında dört boyuta ayrılmıştır. Ayrıca genel uygulama sonucunda elde edilen verilerden Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı 0.98 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler önce bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İstatistiksel analizler araştırmacılar tarafından SPSS 13.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Seminer çalışmalarında ele alınan konuların sınıf öğretmenlerine ne derece yarar sağladığına ilişkin "hiç (1)", "az (2)", "orta (3)" "oldukça (4)" ve "çok(5)" şeklindeki değerlendirmeler aritmetik ortalama, standart sapma ile betimlenmiştir. Seminer çalışmalarında ele alınan konuların ne derece yarar sağladığına ilişkin değerlendirmelerin cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi; kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (F testi), Bonferroni, Kruskal Wallis ve Mann WhitneyU testleri ile çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Anketin ikinci bölümünün analizinde ise yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Ankette yer alan öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamalarını karşılaştırırken şu puanlar kullanılmıştır:

Hiç Katılmıyorum	1.00 – 1.79
Çok Az Katılıyorum	1.80 – 2.59
Biraz Katılıyorum	2.60 – 3.39
Oldukça Katılıyorum	3.40 – 4.19
Tamamen Katılıyorum	4.20 – 5.00

BULGULAR VE YORUMLAR

Burada öncelikle öğretmenlere ait kişisel bilgiler verilmiş ve daha sonra da alt problemlere göre araştırmadan elde edilen bulgular sırasıyla verilip yorumları yapılmıştır.

Kişisel Bilgiler

Bu bölümde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait kişisel bilgilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	N	%
Bay	69	43,1
Bayan	91	56,9
Toplam	160	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,1'i bayan, %56,9'u da baydır.

Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2: Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 Yıl	26	16,3
6-10 Yıl	36	22,5
11-15 Yıl	12	7,5
16-20 Yıl	32	20,0
21 Yıl ve Üzeri	54	33,8
Toplam	160	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmada öğretmenlerin %16,3'ü 1–5 yıl arasında, % 22,5'i 6–10 yıl arasında, % 7,5'i 11–15 yıl arasında, % 20'si 16-20 yıl arasında ve % 33,8'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Yararlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular
İlköğretim Ders Programlarında, Mevzuatında ve Uygulamalarında Yapılan Değişikliklerin İncelenmesi ve Değerlendirmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 3: İlköğretim Ders Programlarında, Mevzuatında ve Uygulamalarında Yapılan Değişikliklerin İncelenmesi ve Değerlendirmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Yararlarına İlişkin Maddeler	$\overline{X}$	SS
1. Görev ve sorumluluklarla ilgili değişikliklerin öğrenilmesi	3,36	1,10
2. Mevzuattaki değişikliklerin amaç ve gerekçelerini anlama	3,45	1,02
3. Mevzuat değişiklikleriyle getirilen yenilikleri anlama ve yorumlama	3,49	,98
4. Programların amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarında anlaşılması ve yorumlanması-içselleştirilmesi	3,32	1,07
5. Program değişikliklerinin gerektirdiği uygulamaya yönelik yeni becerilerin geliştirilmesi	3,40	1,00
6. Program değişikliklerinin gerektirdiği yeni öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve uygulama	3,46	,99
7. Uygulanan programlarda karşılaşılan sorunların belirlenmesi	3,39	1,01
8. Programların uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirme	3,34	1,03
9. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini öğrenme ve uygulama	3,49	1,04
10. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin gerektirdiği ölçme araçlarını hazırlama	3,38	1,05
11. Ders konularına uygun öğretim yöntemlerini belirleme	3,46	,99
12. Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine uygun öğrenme stilleri/çalışma stratejileri belirleme	3,52	1,04
13. Tamamlanan öğretim yılını değerlendirme ve sonuçlarından yararlanma	3,52	,98

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin ilköğretim ders programlarında, mevzuatında ve uygulamalarında yapılan değişikliklerin incelenmesi ve değerlendirmesi ile ilgili yapılan seminer çalışmalarına ilişkin görüşlerinin "oldukça"($\overline{X}$: 3,42) seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin seminerlerde ele alınan konuların yarar sağlama düzeyleri ile ilgili görüşlerinde program, mevzuat ve bunların uygulamalarına ilişkin verilen maddelerin genelde orta ve oldukça

düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin bu seminerlerden bu boyut açısından faydalandıkları anlaşılmaktadır.

Birbiri İle İlişkili Alanlarda Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği İçinde Yaptığı Çalışmalar Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 4: Birbiri İle İlişkili Alanlarda Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği İçinde Yaptığı Çalışmalar Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Yararlarına İlişkin Maddeler	$\overline{X}$	SS
14. Öğrencileri tanımaya yönelik etkinliklerin öğrenilmesi ve uygulanması	3,54	,95
15. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla bas etmede kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin öğrenilmesi	3,49	1,02
16. Öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin belirlenmesi ve uygun önlemlerin oluşturulması	3,63	,98
17. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal özelliklerini anlama	3,44	1,10
18. Mesleki gelişime yönelik etkinlik önerileri oluşturarak yöneticilerle paylaşma	3,47	1,02
19. Zümre öğretmenleri ile iş takviminin belirlenmesi	3,74	,97
20. Zümre öğretmenleri ile ortak çalışma konularını belirleme	3,73	,94
21. Zümre öğretmenleri ile iş bölümü ve planlamanın yapılması	3,79	1,00
22. Zümre öğretmenleri arasında iş bölümü ve işbirliğini güçlendirme	3,79	,97
23. Zümre çalışmalarını nesnel biçimde değerlendirme	3,66	1,02
24. Zümre çalışmalarının değerlendirme sonuçlarını yeni çalışmalara yansıtma	3,65	1,06

Tablo 4'e bakıldığında, öğretmenlerin birbiri ile ilişkili alanlarda zümre öğretmenlerinin iş birliği içinde yaptığı çalışmalar açısından seminer çalışmalarının yarar sağlama düzeyine ilişkin görüşlerinin "oldukça" ($\overline{X}$: 3,63) seçeneğine karşılık geldiği görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde hizmet içi eğitim seminerlerinde zümre öğretmenleriyle birlikte yapılan çalışmaların öğretmenler tarafından daha faydalı görüldüğü, işbirliğinin önemsendiği düşünülmektedir.

Yeni Öğretim Yılında Uygulanacak Yıllık Çalışma Programları, İş Takvimi ve İş Bölümü Hazırlıkları Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 5: Yeni Öğretim Yılında Uygulanacak Yıllık Çalışma Programları, İş Takvimi ve İş Bölümü Hazırlıkları Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Yararlarına İlişkin Maddeler	$\overline{X}$	SS
25. Sosyal etkinliklerin planlanması	3,38	1,09
26. Eğitim araç gereçlerinden yıl içinde nasıl yararlanılacağının planlanması	3,48	1,02
27. Eğitsel faaliyetlerin planlanması	3,53	,95
28. Yeni öğretim yılı için uygun sınıf ortamının hazırlanması	3,66	1,03

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin; yeni öğretim yılında uygulanacak yıllık çalışma programları, iş takvimi ve iş bölümü hazırlıkları açısından seminerlerin ($\overline{X}$: 3,51) "oldukça" düzeyde yararlı olduğu görüşünde oldukları görülmektedir.

Tablo 5'den elde edilen sonuçlardan öğretmenlerin sosyal etkinlik, araç gereç kullanımı, eğitsel faaliyet ve sınıf ortamlarının düzenlenmesi gibi etkinliklerin seminerlerde paylaşılması gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Okulun ve Çevrenin İhtiyaçlarına Göre Yöneticilerin Belirlediği Diğer Konular Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 6: Okulun ve Çevrenin İhtiyaçlarına Göre Yöneticilerin Belirlediği Diğer Konular Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Yararlarına İlişkin Maddeler	$\overline{X}$	SS
29. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi	3,43	1,01
30. Bilgi okuryazarlığının öğrenilmesi	3,49	,95
31. Sürekli gelişim yöntemlerinin öğrenilmesi	3,52	1,03
32. İletişim, beceri ve tekniklerinin fark ettirilmesi	3,47	1,00
33. Öğretim etkinliklerinde öğretim teknolojilerinden etkin biçimde yararlanma	3,51	,97
34. Yeni öğretim yılı başında motivasyonun sağlanması	3,50	1,04
35. Ailelere ve öğrencilere yönelik nitelikli rehberlik hizmeti sunma	3,52	1,05

Tablo 6'ya bakıldığında okulun ve çevrenin ihtiyaçlarına göre yöneticilerin belirlediği diğer konularda öğretmenler seminerlerden ($\overline{X}$:3,49) "oldukça" düzeyde yararlanmaktadır.Tablodan öğretmenlerin yöneticilerin okulun ve çevrenin ihtiyaçları doğrultusunda konuları belirleyebildiğini düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Yarar Sağlama Düzeyi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yarar sağlama düzeyleri her boyutta incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeninin hizmet içi eğitim seminerleriyle ilgili öğretmen görüşlerinde farklılık oluşturmadığı, kadın ya da erkek bütün öğretmenlerin bu konuda benzer fikirler taşıdığı anlaşılmaktadır.

Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Yarar Sağlama Düzeyi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7: Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Yarar Sağlama Düzeyi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Ders Programları Ve Mevzuat	Gruplar arası	1016,45	4	254,11	2,15	,08
	Gruplar içi	18296,31	155	118,04		
	Toplam	19312,77	159			
Zümre Öğretmenlerinin Çalışmaları	Gruplar arası	724,96	4	181,24	2,32	,06
	Gruplar içi	12103,53	155	78,08		
	Toplam	12828,49	159			
Çalışma Programları Ve Planlama	Gruplar arası	122,36	4	30,59	2,36	,06
	Gruplar içi	2004,32	155	12,93		
	Toplam	2126,69	159			
Yöneticilerin Belirlediği Diğer Konular	Gruplar arası	538,63	4	134,65	3,70	,01*
	Gruplar içi	5632,74	155	36,34		
	Toplam	6171,37	159			

*p<.05

Eğitim yılı başı ve sonunda düzenlenen seminer çalışmalarının öğretmenlere yarar sağlama düzeyinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan F testi sonrasında sadece son boyut olan, yöneticilerin belirlediği diğer konular alt boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit edebilmek için ise Mann-Whitney testi yapılmıştır.

Tablo 8: Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Yarar Sağlama Düzeyi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

			MWU	
	Kıdem	**N**	**MR**	**p**
Yöneticilerin Belirlediği Diğer Konular	1-5 yıl	26	32,12	,02*
	21 yıl ve üzeri	54	44,54	
Yöneticilerin Belirlediği Diğer Konular	11-15 yıl	12	17,17	,00*
	21 yıl ve üzeri	54	37,13	

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde okulun ve çevrenin ihtiyaçlarına göre yöneticilerin belirlediği diğer konular boyutuna İlişkin öğretmen anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılık 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bu boyuttaki maddelere daha fazla katıldıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça yöneticilerin hizmet içi seminerlerle ilgili yaptıkları çalışmaları daha çok takdir ettikleri ve beğendikleri ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeninin de zaman içerisinde kurulan öğretmen-yönetici ilişkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 9: Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

	Katılıyorum		**Katılmıyorum**	
	n	**%**	**n**	**%**
Seminer süresinin yetersiz olması	49	30,6	111	69,4
Seminerlerde kullanılacak materyallerin eksik olması (kaynak kitap, bilgisayar…)	85	53,1	75	46,9
Seminer çalışmalarının iyi planlanmamış olması	105	65,6	55	34,4
Seminer çalışma ortamının elverişsiz olması	89	55,6	71	44,4
Seminerlerde işbirliği içinde çalışılmaması	99	61,9	61	38,1
Seminer çalışmalarında öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmaması	102	63,8	58	36,3

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun seminer çalışmalarında güçlüklerle karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Sadece seminer süresinin yetersiz olduğu (%30,6) düşüncesine fazla katılmadıkları görülmektedir. Bu durumdan, öğretmenlerin hizmet içi eğitime önem verdikleri, verilen eğitimlerin yeniden düzenlenerek daha etkili hale getirilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerinin iyi planlanmamış olmasından, bu çalışmalarda motivasyonlarının sağlanamadığından ve çalışmalarda işbirliği olmadığından şikayet ettikleri görülmektedir. Bu boyutların hizmet içi eğitim seminerlerinde yeniden düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

SONUÇ

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı ile ilgili görüşleri şu şekildedir;

- İlköğretim ders programlarında, mevzuatında ve uygulamalarında yapılan değişikliklerin incelenmesi ve değerlendirmesi ile ilgili yapılan seminer çalışmalarına ilişkin görüşlerinin "oldukça" düzeyinde olduğu,
- Birbiri ile ilişkili alanlarda zümre öğretmenlerinin iş birliği içinde yaptığı çalışmalar açısından seminer çalışmalarının yarar sağlamasına ilişkin görüşlerinin "oldukça" düzeyinde olduğu,
- Yeni öğretim yılında uygulanacak yıllık çalışma programları, iş takvimi ve iş bölümü hazırlıkları açısından seminerlerin yarar sağlamasına ilişkin görüşlerinin "oldukça" düzeyinde olduğu,
- Okulun ve çevrenin ihtiyaçlarına göre yöneticilerin belirlediği diğer konularda öğretmenlerin seminerlerden "oldukça" düzeyinde yararlandıkları,
- Cinsiyet değişkeni açısından hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yarar sağlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı,
- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça yöneticilerin hizmet içi seminerlerle ilgili yaptıkları çalışmaları daha çok takdir ettikleri ve beğendikleri,.
- Seminer süresini yeterli buldukları,
- Hizmet içi eğitim seminerlerinin iyi planlanmamış olmasından,
- Çalışmalarda motivasyonlarının sağlanamadığından ve işbirliği olmadığından şikâyet ettikleri ortaya çıkmıştır.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Boydak, M. (1995). İngiltere'deki hizmetiçi eğitim uygulamaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7/, 1-2, 29-35.

Büyükcan, Y. (2008). İlköğretim okullarındaki hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Cherubini, G., Zambelli, F., ve Boscolo, P. (2002). Student motivation: an experience of inservice education as a context for professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 273- 288.

Erkul, H. (1997). Eğitimde kalkınma ve öğretmen. *Çağdaş Eğitim*, 230, 33- 34.

İshakoğlu, T. (2007). *Selçuk üniversitesi yabancı diller yüksekokulunda görev yapmakta olan yabancı dil okutmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kalkandelen, H. (1979). *İşletmeler, KİT'ler, kamu kuruluşları için hizmet içi eğitim el kitabı*. Ankara: Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık Sanayi.

Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkinliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Taymaz, A.H. (1992). *Hizmet içi eğitim.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Meb hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili örneği*). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Yıldırım, F. (2007). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine yönelik uzaktan eğitim platformu tasarımı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 19 ISSN: 2146-9199

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ BÖLÜMÜ SEÇİMİNDEKİ ETKİLİ FAKTÖRLER

Öğr. Gör. Şeyda İldan
Selçuk Üniversitesi
Akören Ali Rıza Ercan Meslek Yüksekokulu
seydaildan@selcuk.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm ile cinsiyetleri, kırsalda yaşayan öğrenciler ile öğrenim gördükleri bölüm, annesi çalışan öğrenciler ile öğrenim gördükleri bölüm, ailesinin geliri 2000 lira ve altı olan öğrenciler ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın örneklemini Selçuk Üniversitesine bağlı bir meslek yüksekokulunda öğrenim gören 140 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Lojistik, Dış Ticaret, Bilgisayar Programcılığı ve Bankacılık ve Finansman bölümlerinde öğrenim gören örneklem elemanları bölümlerine göre, cinsiyet, kırsalda yaşayan, ailesinin geliri 2000 lira ve altı olan, annesi çalışanlar olmak üzere frekansları tespit edilmiştir. Verilerin analizinde Ki-kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin geleceklerine yön verecekleri mesleki bölüm seçiminde çevre, aile ve sosyo-ekonomik durumlarının etkili olduğu gözlenmiştir. Çalışma daha farklı bölümlerle, daha fazla öğrenciyle ve değişkenle geliştirilebilir. Meslek yüksekokulları aslında kalifiye ara eleman yetiştiren önemli kurumlardır. Ancak öğrenciler tercih ettikleri bölümü tanımadan, sonrasından haberi olmadan gelmekte, meslek yüksekokullarının önemi öğrencilere, çevreye anlatılmalı, seçtikleri bölümün önemi kavratılmalı ve bilinçli öğrenciler yetiştirmelidir.

Anahtar Sözcükler: Meslek Yüksekokulu, Öğrenci, Ki-kare Bağımsızlık Testi.

EFFECTIVE FACTORS ON STUDENTS' EDUCATION DEPARTMENT CHOICES AT VOCATIONAL SCHOOLS

Abstract

In this study, we determined whether there is a significiant relationship between the gender, students who live in rural, the students whose mothers employees and the students whose family incomes of 2000 Turkish liras and below and that students section they studied. To collect data in research we have been identified the students studying in four different departments according to their gender, those living in rural, mother of employees and students whose family incomes of 2000 turkish liras and below. In the analysis of data the chi-square test was used to analyzed. The results obtained that while the students at vocational high schools choosing their educational department the environmental, family and socio-economic status of family be effective. The study can be improved for more different departments, more students and more variable. Vocational schools are actually important institutions that train qualified intermediate staff. However the students comes without recognation of the section they prefered.

Keywords: Vocational school, Student, Chi-square test.

GİRİŞ

Meslek Yüksekokulu, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3.maddesinde "*Belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyıllık eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur*" biçiminde tanımlanmıştır. Sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara insan gücünü yetiştiren tek kaynak mesleki ve teknik

eğitim okullarıdır (Poyraz ve Esenboğa, 2005). Mesleki yeterliliği olmayan toplumlar gelişemezler (ESM Yayıncılık, 2014). Meslek alanında iyi eğitilmiş, bilgi ve beceriyle donatılmış elemana ülke olarak daha çok ihtiyacımız bulunmaktadır. Türkiye'nin geleceği bir anlamda mesleki eğitime endekslidir. Elinde mesleği olan, iş gücü yaratan, ürettikleriyle de yaşam kalitemizi yükselten teknik elemanlar yetiştirmediğimiz sürece ülkemizin kalkınması mümkün değildir. İşte meslek yüksekokulları bu amaçla kuruldu.

Ülkemizde bulunan bu okulların üstlendikleri görevler oldukça önemlidir. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz;

- Sanayi, ticari ve hizmet sektörlerinin rekabet güçlerini arttıracak yönde nitelikli insan gücü yetiştirmek.
- Hizmette rekabet, verimlilik ve kaliteyi esas almak.
- İş dünyası ve toplumla karşılıklı yarar esasına dayalı bir iletişim ve işbirliği içinde bulunmak (Gürbüz, 2011).

Meslek yüksekokulları bu kadar önemli iken buraları tercih eden öğrencilerimizde bu misyonu taşıyıp geliştirecek gençlerden seçilmeli ve bu gençlerde tercihlerini aslında ilgi, yetenek, becerilerini de dikkate alarak bu okullara ve ilgili bölümlere yerleşmelidir. Yapılan araştırmalarda ülkemizin gençlerinin kendi geleceklerini kendilerinin belirleyemedikleri ortaya çıkmıştır. Şu sorular onlara sorulabilir:
Karar alırken etkilendikleri odaklar nelerdir?
Lise ve üniversite seçimleri nasıl gerçekleşiyor?
Gelecekte yapmayı arzuladıkları meslekler hangileri?
Meslek seçerken hangi kriterler kullanılıyor? (Kas, kigem.com)

Yukarıda verilen bilgiler kapsamında bu araştırmanın amacı; meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm ile cinsiyetleri, kırsalda yaşayan öğrenciler ile öğrenim gördükleri bölüm, annesi çalışan öğrenciler ile öğrenim gördükleri bölüm, ailesinin geliri 2000 lira ve altı olan öğrenciler ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Selçuk Üniversitesine bağlı bir meslek yüksekokulunda öğrenim gören 140 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma anket yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma yapılmadan önce bu alanda yapılmış olan çalışmalar da incelenmiştir. Daha sonra hazırlanan anket, meslek yüksekokulu öğrencilerine yüz yüze görüşme tekniği ile doldurtularak, araştırmanın temel verilerine ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Lojistik, Dış Ticaret, Bilgisayar Programcılığı ve Bankacılık ve Finansman bölümlerinde öğrenim gören örneklem elemanları bölümlere göre, cinsiyet, kırsalda yaşayan, ailesinin geliri 2000 lira ve altı olan, annesi çalışan öğrenciler tespit edilmiştir.

Kullanılan Analiz Teknikleri

Verilerin analizinde örneklemimize anket uygulamasında verdikleri cevaplardan yola çıkarak Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır. Bu test iki veya daha fazla değişken grubu arasında ilişki bulunup bulunmadığını incelemek için kullanılır. Analiz sonucunun manidar çıkması değişkenler arasında bağlantı olduğunu, manidar çıkmaması ise değişkenlerin birbirinden bağımsız olduğunu gösterir. Analiz biri sınıflamalı, diğeri sıralamalı olan iki değişkenin birbirinden bağımsızlığını, bir başka anlatımla aralarında manidar bir ilişki olup olmadığını test etmek için de kullanılır (Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. Ve Köklü, N. (2011). Çalışmada elde edilen veriler için kontenjan tabloları oluşturulmuş ve alternatif hipotezleri elde edilmiştir.

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırma ile ilgili olarak verilen hipotezler alternatif hipotezlerdir ve analiz sonucunda elde edilen veya reddedilen hipotezlerde alternatif hipotezlerdir. Çalışmamızda öğrencilerin öğrenim gördükleri programı seçmesine etki edebilecek faktörler öğrenim gördükleri bölüm ile ilgili değerlendirmeleri ile ilgili tüm sorular karşılaştırıldığında anlamlı ilişki tespit edilen sonuçlar dikkate alınmıştır.

1- Öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenim gördükleri program arasındaki ilişki için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:
H1: Cinsiyet ile öğrenim görülen program arasında ilişki yoktur.
H2: Cinsiyet ile öğrenim görülen bölüm arasında ilişki vardır.

2- Öğrencilerin yaşadıkları yer; büyükşehirler veya kırsal ile öğrenim gördükleri program arasındaki ilişki için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:
H1: Öğrencilerin yaşadıkları yer ile öğrenim görülen program arasında ilişki yoktur.
H2: Öğrencilerin yaşadıkları yer ile öğrenim görülen bölüm arasında ilişki vardır.

3- Annesi çalışan öğrenci ile öğrenim gördükleri bölüm arasındaki ilişki için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:
H1: Annesi çalışan öğrenci ile öğrenim görülen program arasında ilişki yoktur.
H2: Annesi çalışan öğrenci ile öğrenim görülen bölüm arasında ilişki vardır.

4- Ailesinin aylık geliri 2000 TL altında veya üstünde olan öğrenciler ile öğrenim gördükleri program arasındaki ilişki için aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:
H1: Ailesinin aylık geliri 2000 TL altında veya üstünde olan öğrenciler ile öğrenim görülen program arasında ilişki yoktur.
H2: Ailesinin aylık geliri 2000 TL altında veya üstünde olan öğrenciler ile öğrenim görülen bölüm arasında ilişki vardır.

BULGULAR

Çalışmada bankacılık, bilgisayar, lojistik ve dış ticaret programlarında okuyan meslek yüksekokulu öğrencileri, verilen hipotezlere göre uygun sorular ile öğrencileri tanımaya yönelik anket soruları ile sınıflandırılmıştır. Anket sonuçları 4 farklı bölümde yüzde ve frekans olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler ve uygulanan Ki-Kare Bağımsızlık Test sonuçları aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır. Bu soruların ilki öğrencilerin hangi programda olduklarını ortaya koymaya yöneliktir. Yapılan anket sonucu Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları MYO Programına Göre Sayıları

Program Adı	**Ankete Katılan Öğrenci Sayısı(frekans)**	**%**
Bankacılık	35	%25
Bilgisayar	42	%30
Lojistik	33	%23.57
Dış Ticaret	30	%21.43
Toplam	**140**	**100**

Tablo 1 dikkate alındığında ankete katılan toplam 140 öğrencinin 25'i (% 35) bankacılık, 42'si (% 30) bilgisayar programcılığı, 33'ü (% 23.57) lojistik ve kalan 30'u (% 21.43) da dış ticaret programı öğrencisi olup, toplam içinde en fazla pay alan öğrenci kitlesi % 35 payla bilgisayar programına kayıtlı öğrencilerdir.

Anketin 2. sorusu ise öğrencilerin cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri bölümlere göre frekanslarını belirlemeye yöneliktir. Yapılan anket sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımlarına ait veriler tablo 2'de verilmiştir. Cinsiyet ile öğrenim görülen bölüm arasında manidar ilişki olup olmadığını tespit edelim.

Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Frekansları

	Bankacılık	Bilgisayar	Lojistik	Dış Ticaret	**Toplam**
Kız	26	16	17	13	47
Erkek	9	26	16	17	93
Toplam	**35**	**42**	**33**	**30**	**140**

Cinsiyet ve bölüme göre düzenlenmiş veri matrisi 2×4'lük bir matris olup, 8 gözenekten oluşmaktadır. Ki-kare testinde ilk olarak her bir gözenek için beklenen değerler hesaplanır. Daha sonra her bir gözenek için ki-kare değeri hesaplanır. Son olarak da gözenek ki-kare değerleri toplanarak toplam için ki-kare değeri elde edilir.

Hesaplanan ki-kare değeri %5 anlamlılık düzeyi için değerlendirildiğinde tablo değerinden büyük olduğu görülmüştür. Bu sonuçta bize "cinsiyet ile öğrenim görülen bölüm arasında manidar bir ilişki vardır" şeklinde kurulan H2 araştırma hipotezini desteklemiş olur. Yani ilk olarak cinsiyet ile öğrenim görülen bölüm arasında bağımlı bir ilişki vardır.

Anketin 3. sorusu ise öğrencilerin yaşadıkları yer, yani kırsal veya büyükşehir ile öğrenim gördükleri bölümlere göre frekanslarını belirlemeye yöneliktir. Yapılan anket sonucunda öğrencilerin yaşadıkları yer ve öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımlarına ait veriler tablo 3'de verilmiştir. Yaşanılan yer ile öğrenim görülen bölüm arasında manidar ilişki olup olmadığını tespit edelim.

Tablo 3: Öğrencilerin Yaşadıkları Yer ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Frekansları

	Bankacılık	Bilgisayar	Lojistik	Dış Ticaret	**Toplam**
Kırsalda yaşayan öğrenci sayısı	18	17	10	12	57
Büyükşehirlerde yaşayan öğrenci sayısı	17	25	23	18	83
Toplam	**35**	**42**	**33**	**30**	**140**

Hesaplanan ki-kare değerinin belirlenen α değeri için tablo değerinden küçük olduğu görülmüştür. Bu sonuçta bize " yaşanılan yer ile öğrenim görülen bölüm arasında manidar bir ilişki vardır" şeklinde kurulan araştırma hipotezi reddedilmiş olur. Yani yaşanılan yer ile öğrenim görülen bölüm arasında bağımsız bir ilişki vardır.
Anketin 4. sorusu ise annesi çalışan öğrenciler ile öğrenim gördükleri bölümlere göre frekanslarını belirlemeye yöneliktir.Yapılan anket sonucunda annesi çalışan ve çalışmayan öğrenciler ile öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımlarına ait veriler tablo 4'de verilmiştir. Annesi çalışan öğrenci ile öğrenim görülen bölüm arasında manidar ilişki olup olmadığını tespit edelim.

Tablo 4: Annesi Çalışan ve Çalışmayan Öğrencilerin ile Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Frekansları

	Bankacılık	Bilgisayar	Lojistik	Dış Ticaret	**Toplam**
Annesi çalışan öğrenci sayısı	6	7	6	5	24
Annesi çalışmayan öğrenci sayısı	29	35	27	25	116
Toplam	**35**	**42**	**33**	**30**	**140**

Hesaplanan ki-kare değerinin belirlenen α değeri için tablo değerinden küçük olduğu görülmüştür. Bu sonuçta bize " annesi çalışan öğrenci ile öğrenim görülen bölüm arasında manidar bir ilişki vardır" şeklinde kurulan araştırma hipotezi reddedilmiş olur. Yani annesi çalışan öğrenci ile öğrenim görülen bölüm arasında bağımlı bir ilişki vardır.

Anketin son sorusu ise ailesinin aylık geliri 2000 TL altı olan öğrenciler ile öğrenim gördükleri bölümlere göre frekanslarını belirlemeye yöneliktir.Yapılan anket sonucunda ailesinin aylık geliri 2000 TL altı olan öğrenciler ile öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımlarına ait veriler tablo 5'de verilmiştir. Aylık geliri 2000 TL altı olan öğrenci ile öğrenim görülen bölüm arasında manidar ilişki olup olmadığını tespit edelim.

Tablo 5: Ailesinin Aylık Geliri 2000 TL Altı Olan Öğrenciler ile Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Frekansları

	Bankacılık	Bilgisayar	Lojistik	Dış Ticaret	**Toplam**
Aylık geliri 2000 TL altı olan öğrenci sayısı	24	17	10	20	57
Aylık geliri 2000 TL altı olan öğrenci sayısı	11	25	23	10	83
Toplam	**35**	**42**	**33**	**30**	**140**

Hesaplanan ki-kare değerinin belirlenen α değeri için tablo değerinden büyük olduğu görülmüştür. Bu sonuçta bize "ailesinin aylık geliri 2000 TL altı olan öğrenci ile öğrenim görülen bölüm arasında manidar bir ilişki vardır" şeklinde kurulan araştırma hipotezi desteklenmiş olur. Yani aylık geliri 2000 TL altı olan öğrenci ile öğrenim görülen bölüm arasında bağımlı bir ilişki vardır.

SONUÇLAR

Araştırmanın sonucunda meslek yüksekokullarına gelen öğrenci profilini de genel olarak değerlendirdiğimizde annesi çalışan öğrenci sayısının da oldukça az olduğu görülmektedir. Genel olarak yapılan çalışmalar da incelendiği vakit ülkemizin gençlerinin kendi geleceklerini kendileri belirleyemedikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin üniversitede hangi bölüme gidecekleri aileleri, çevreleri, sosyo-ekonomik durumları, cinsiyetleri veya sınav puanları tarafından belirleniyor. Gerçekte geleceklerine yön verecekleri meslek yüksekokullarını hatta bölümlerini seçerken çok dikkatli araştırmalar yapmaları gerekmektedir. Tercih edecekleri okulun geçmişini, konumunu, atölye ve laboratuar imkânlarını, sosyal ve kültürel tesislerini, barınma imkânlarını ayrıntılı bir şekilde araştırmalı ve tercih etikleri programın geleceğinden haberdar olmalılar. Meslek yüksekokullarının önemi sadece öğrencilere değil, ailelere, çevremize de kavratılmalı ve daha bilinçli, ne istediğini bilen öğrenciler yetiştirilmelidir.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

ESM Yayıncılık, (2014). *Girişimciliğin Adresi Meslek Yüksekokulları Olmalı.* htpp://www.eğitimtercihi.com adresinden 20 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.

Gürbüz, R., (2011). Meslek Yüksekokulları Nedir. *METEF Fuarı Sunusu.*

Poyraz, K., ve Esenboğa Y., (2005). Meslek Yüksekokullarının Dünü, Bugünü ve Yarınına Yönelik Bir Değerlendirme. *3. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 102-107.*

Kas, N., *Gençler Mesleklerini Nasıl Seçiyor.* Htpp://www.kigem.com adresinden 20 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. Ve Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 20 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ 4-5 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİN BENLİK KAVRAMI VE BAĞLANMA STİLLERİNİN ANNE DAVRANIŞLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Müge Yukay Yüksel
Marmara Üniversitesi
müge.yukay@gmail.com

Uzm.Psi.Dan.Hacer YIldırım Kurtuluş
haceryildirim91@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Okul öncesi dönemdeki 4-5 yaş grubu öğrencilerin anne davranışlarının benlik kavramı ve bağlanma stilleri üzerinde önemli bir yordayıcı olup olmadığını araştırmaktır.

Araştırmanın bulgularına göre, annelerin davranışları çocukların cinsiyetine ve kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemekte iken anne davranışları ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, anne ve babanın eğitim düzeyi düştükçe annelerin çocuklarına amaca ulaşmalarında daha çok yardımcı oldukları, daha koruyucu davrandıkları, başarıya ulaşmaları konusunda daha fazla baskı yaptıkları ve duygusal olarak cezalandırdıkları tespit edilmiştir. Araştırma, çocukların bağlanma stillerinin ve benlik kavramlarının çocukların cinsiyeti, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra anne davranışları ile çocukların benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; annelerin ilgi ve şefkat gösterme, duygusal ve fiziksel cezalandırma davranışları ile çocukların bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem, benlik kavramı, bağlanma stilleri, anne davranışı.

INVESTIGATION OF THE SELF-CONCEP AND THE ATTACHMENT STYLES OF 4-5-YEAR-OLD STUDENTS FROM THE PERSPECTIVE OF THEIR MOTHER BEHAVIOURS

Abstract

The aim of this study is to investigate whether the mothers' behaviors have a predictive influence on the self-concept and the attachment styles of 4-5-year-old students.

The findings of the study indicate that parents' attitudes towards their children do not significantly vary depending on the gender of their children and the number of siblings in the family. On the other hand, it was found that mothers' behaviors vary significantly depending on the socio-economic level of the family and the educational level of the parents. It was revealed that as the socio-economic level of the family and the educational level of the parents decrease, mother tend to display more preventive behaviors, put more pressure on the children to be successful and punish them emotionally. The results of the study indicated that there was no significant difference in the participants' attachment styles and self-concepts depending on the variables of the genders, the socio-economic levels of their families, the number of their siblings and the education level of their parents. In addition, no significant relationship was found between mothers' behaviors and the self-concepts of their children; on the contrary, the relationship of mothers' behaviors of interest and compassion and their emotional and physical punishment with their children's attachment styles was found to be significant.

Keywords: Pre-school period, self-concept, attachment styles, mother's behavior.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem gelişimsel açıdan kritik bir dönem olmakla beraber, farklı gelişim alanlarında becerilerin kazanılması açısından da önemle ele alınmaktadır. Okul öncesi gelişimde çocuğun sağlıklı sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi ve çevreye etkin bir şekilde uyum sağlayabilmesi için bu dönemdeki anne-çocuk ilişkisinin kurgusu önemlidir. Bu dönemdeki anne-çocuk ilişkisi, çocuğun daha sonraki gelişim evrelerindeki yaşantısı açısından belirleyicidir. Burada kurulan ilişki ile birlikte çocuğun benlik algısının ve diğer insanlar ile ilişki kurması için gerekli olan sosyal becerilerin temelleri atılır.

Benlik kavramı, bireyin kendi kişiliğine dair farkındalık oluşturduğu duygu, davranış, düşünce ve değerlerin bütününden oluşan görüşüdür (Onur, 1993). Kişilik gelişimi sürecinde oluşan benlik kavramı, bireyin doğuştan getirdiği özelliklerinin çevre ile etkileşime girmesi sonucunda ortaya çıkar (Kuzgun,1978). Bu etkileşimle birlikte bireyin yaşantıları arttıkça kendisine ve çevresindekilerin onu nasıl gördüğüne ilişkin algıları belirginleşecektir (Cevher ve Buluş, 2006).

Benlik kavramının gelişim süreci okul öncesi dönemde başlamaktadır. Bu sürecin olumlu gelişiminde çocuğun ailesinden göreceği destek çok önemlidir (Demoulin, 1998). Bowlby (1985)'e göre çocuğun erken dönemde bakım veren kişi ile kurduğu etkileşim benlik kavramının şekillenmesinde en önemli faktördür. Anneleri tarafından ihtiyaçları düzenli olarak zamanında karşılanan ve sevgi gören çocukların benlik kavramları olumlu yönde gelişim gösterir (Çelik, 1993).

Bal (2004)'a göre çocuğun çevresindeki önemli kişiler, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve çocuk yetiştirme tutumları benlik kavramının gelişimini etkileyen önemli faktörlerdir. Benlik kavramının olumlu gelişim göstermesi çocuğun bu faktörler ile etkileşiminin olumlu yönde gerçekleşmesine bağlıdır. Tunç (2002) anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, otoriter tutumu benimseyen anne babaların çocuklarının benlik saygısının, açıklayıcı otoriter ve izin verici şımartan tutumlarını benimseyen anne babaların çocuklarının benlik saygısına oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca anne baba tutumları, okul öncesi dönemdeki çocuğun gelişimi ve kişiliğinin biçimlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Otoriter ve tutarsız anne baba tutumunu benimseyen ebeveynlerin çocukları kendini ifade etmekte zorlanan, diğer insanlarla ilişkilerinde sıkıntı yaşayan ve saldırganca davranışlar sergileyen çocuklardır. Hoşgörülü ve demokratik anne baba tutumunu benimseyen ebeveynlerin çocukları ise kendini ve isteklerini rahatça ifade edebilen, diğer insanlarla ilişki başlatma ve sürdürmede zorlanmayan girişken çocuklardır (İkizoğlu, 1993).

Bowlby (1980)'e göre çocuğun kişilik gelişimi ilk olarak aile içinde başlamaktadır. Çocuk ailesi ile olumlu yaşantılar geçirir ve ailesi tarafından sevgi, ilgi ve ait olma ihtiyaçları karşılanır ise kendisine dair olumlu duygu ve düşünceler geliştirir. Ancak çocuk ailesi ile olumsuz yaşantılar geçirir, ihtiyaçlarının karşılanmadığını ve sevilmediğini düşünürse olumsuz bir benlik algısı geliştirecektir. Çocuğun ebeveynleri ile kurduğu ilişkinin niteliğinin, çocuğun benlik algısını da etkilediğini ifade eden çalışmalara literatürde rastlanmıştır. Albükrek (2002), yaptığı bir araştırmada babanın benimsediği çocuk yetiştirme tutumunun aile üyeleri (anne, baba ve çocuk) tarafından nasıl algıladığı ile çocuğun benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre babası ile ilişkilerini olumlu olarak algılayan çocukların benlik algılarının da olumlu yönde gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Bir bebek doğduğu andan itibaren temel ihtiyaçların karşılanması ve kendisini tehlikelerden koruması için bir yetişkine ihtiyaç duyar. Bu yetişkin genellikle bebeği doğuran ve onun bakımını üstlenen annedir. Çocuğun doğumundan sonra ilk etkileşim kurduğu kişi anne olduğundan, benlik kavramına ilk etki eden kişi de yine annedir. Çocuğun anne ile kurduğu etkileşimin sağlıklılığı benlik kavramın niteliğini büyük ölçüde etkileyecektir. Bu etkileşimin sağlıklılığı ise çocuğun annesine karşı geliştirdiği bağlanma stillerine göre değişiklik göstermektedir.

Bowlby (1969)'e göre çocuk doğumundan itibaren birinin desteğine ve yakınlığına ihtiyaç duyduğundan bağlanma donanımı ile dünyaya gelirler. Bağlanma davranışı, bebeğin bakım ve beslenme ihtiyacından ayrı

olarak annesi ile kurduğu duygusal bağ olarak tanımlanabilir. Bu duygusal bağın kurulması anne ve çocuk arasındaki yakınlık ve güven duygusunun oluşmasında önemli bir faktördür.

Çocuğun bakımını üstlenen kişinin davranışlarının çocukların bağlanma düzeyleri ve benlik algısına etkisini konu edinen çeşitli araştırmalar literatürde yer almaktadır. Mary Ainsworth'un bebeklerin annelerine karşı geliştirdikleri bağlanma stillerini ve anneden ayrılma durumunda verilen tepkileri konu edindiği çalışmaları, bağlanma konusunda yapılan ilk çalışmalardandır (Ainsworth ve Bowlby, 1991). Güner (2011)'in okul öncesi çocuklar ile yaptığı araştırmada, çocukların bağlanma güvenlikleri ile anne babanın çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi de konu edinmiştir. Araştırma bulgularına göre, demokratik tutumu benimseyen anne babaların çocukları yüksek bağlanma puanları alırken otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutumu benimseyen anne babaların çocukları düşük bağlanma puanları almıştır. Gençtan (1984)'ın çocuğun benlik kavramı ve aile ortamını konu edinen bir araştırmasında, anne babanın çocuk yetiştirme tutumları, çocuğu her yönüyle kabul etmesi ve çocuğun ihtiyaçlarını karşılamasının benlik kavramının olumlu gelişiminde önemli faktörler olduğunu ortaya koymuştur.

Bebeklik döneminde sağlıklı duygusal gelişimde annenin rolü büyük bir yere sahiptir. Anne davranışı bebeğin benlik kavramı gelişimini ve bağlanma stillerini doğrudan etkilemektedir. Bebek kendisine dair ilk duygu ve düşünceleri oluştururken annesinden göreceği destekle benlik kavramının olumlu gelişimini sağlayacaktır. Bununla birlikte bebek doğarken getirdiği terk edilme korkusunu da annesinden göreceği destekle güven duygusuna çevirecektir.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında; anne davranışının çocukların benlik kavramları ve bağlanma stilleri ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Çocuğun bulunduğu gelişim döneminde ve daha sonraki gelişim dönemlerinde kişilik gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için kendine ilişkin duygu ve düşünceleri yani benlik algısının ve sosyal ilişkilerin temelini oluşturan bağlanma stillerinin önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu konunun incelenmesi anne davranışlarının okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkilerine ışık tutacaktır. Aynı zamanda ülkemizde okul öncesi dönemde benlik kavramı ve bağlanma stilleri konusunda çok fazla çalışılmadığını düşünürsek, çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülebilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada genel tarama araştırmalarına giren ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005) ilişkisel tarama modellerinin, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olduğunu ifade etmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, İstanbul'da (Anadolu yakası) yaşayan 4-5 yaş grubu okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklar ve onların annelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu seçilirken tabakalı ve kümeleme örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. İlk olarak 2014-2015 öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakası içerisinde 14 ilçeden tabakalama örnekleme yoluyla üç ilçe belirlenmiş, ardından kümeleme yöntemiyle okullar ve sınıflar seçilmiştir. Seçilen sınıflardan tesadüfi örnekleme yapılarak toplam 60 çocuğa ve onların annelerine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verileri toplamak için literatür ışığında oluşturulmuş 9 maddelik öğrenci bilgi formu, "Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EKDDÖ)", "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği (TOBAH)" ve "Purdue Benlik Kavramı Ölçeği (POBKÖ)" kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

"Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği" alt boyutları ile birlikte ayrı ayrı puanlandırılmış, "Purdue Benlik Kavramı Ölçeği" ve "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği" toplam puan esas alınarak hesaplanmıştır. Ardından istatistiksel çözümlemeler yapılmıştır. Öncelikle araştırma grubunu oluşturan çocukların demografik özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin toplam

ve alt boyut puanları için x, ss, Shx değerleri saptanmıştır. Örneklem içerisinde gruplar normal dağılım özelliği göstermediğinden gruplar için non-parametrik teknikler kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Örneklemdeki Annelerin Tutarlı Disiplin Alt Boyutu Puanlarının Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Tutarlı Disiplin	Kız	27	25,65	692,50	314,50	-2,076	,038
	Erkek	33	34,47	1137,50			
	Toplam	60					

Tablo 1'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan annelerin tutarlı disiplin alt boyutundan aldıkları puanların çocukların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur(*z= -2,076; p<,05).* Söz konusu farklılık erkek çocukların lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 2: Örneklemdeki Annelerin Amaca Ulaşmada Yardımcı Olma Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Amaca Ulaşmada Yardımcı Olma	Düşük	20	40,25	18,035	2	,000
	Orta	20	33,03			
	Yüksek	20	18,23			
	Toplam	60				

Tablo 2'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan annelerin amaca ulaşmada yardımcı olma alt boyutundan aldıkları puanların algıladıkları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur *(x^2=4,714; p<,001).* Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3: Örneklemdeki Annelerin Amaca Ulaşmada Yardımcı Olma Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	$\bar{x}_{sira}$ =	,108	**,000**
Orta	,108	$\bar{x}_{sira}$ =	,063
Yüksek	**,000**	,063	$\bar{x}_{sira}$ =

Tablo 3'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan annelerin amaca ulaşmada yardımcı olma alt boyutu puanlarının algıladıkları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın düşük sosyo-ekonomik düzey ile yüksek sosyo-ekonomik düzey olarak algılayan anneler arasında düşük sosyo-ekonomik düzey lehine p<,001 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*p>,05*).

Tablo 4: Örneklemdeki Annelerin Koruyuculuk Alt Boyutu Puanlarının Algılananı Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Koruyuculuk	Düşük	20	39,38	11,936	2	,003
	Orta	20	31,58			
	Yüksek	20	20,55			
	Toplam	60				

Tablo 4'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan annelerinin koruyuculuk alt boyutundan aldıkları puanların algıladıkları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (x^2*=11,936; p<,01).* Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5: Örneklemdeki Annelerin Koruyuculuk Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	$\bar{x}_{sira}$=	,157	**,001**
Orta	,157	$\bar{x}_{sira}$=	**,040**
Yüksek	**,001**	**,040**	$\bar{x}_{sira}$=

Tablo 5'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan annelerin koruyuculuk alt boyutu puanlarının algıladıkları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan aileler ile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler arasında düşük sosyo-ekonomik düzey lehine p<,01 düzeyinde ve sosyo-ekonomik düzeyi orta olan aileler ile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler arasında orta sosyo-ekonomik düzey lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grubun sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*p>,05).*

Tablo 6:Örneklemdeki Annelerin Başarı İçin Baskı Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Başarı İçin Baskı	Düşük	20	44,18	28,380	2	,000
	Orta	20	31,80			
	Yüksek	20	15,53			
	Toplam	60				

Tablo 6'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan annelerin başarı için baskı alt boyutundan aldıkları puanların algıladıkları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur *(*x^2*=28,380; p <,001).* Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7: Örneklemdeki Annelerin Başarı İçin Baskı Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	$\bar{x}_{sıra}$ =	**,028**	**,000**
Orta	**,028**	$\bar{x}_{sıra}$ =	**,003**
Yüksek	**,000**	**,003**	$\bar{x}_{sıra}$ =

Tablo 7'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan annelerin başarı için baskı alt boyutu puanlarının algıladıkları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan aileler ile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler arasında düşük sosyo-ekonomik düzey lehine p<,001 düzeyinde, sosyo-ekonomik düzeyi orta olan aileler ile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler arasında orta sosyo-ekonomik düzey lehine p<,01 düzeyinde ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan aileler ile sosyo-ekonomik düzeyi orta olan aileler arasında düşük sosyo-ekonomik düzey lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 8:Örneklemdeki Annelerin Duygusal Cezalandırma Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Duygusal Cezalandırma	Düşük	20	39,78	12,057	2	,002
	Orta	20	30,93			
	Yüksek	20	20,80			
	Toplam	60				

Tablo 8'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan annelerin duygusal cezalandırma alt boyutundan aldıkları puanların algıladıkları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur *(x^2=12,057; p <,01).* Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9: Örneklemdeki Annelerin Duygusal Cezalandırma Alt Boyutu Puanlarının Algılanan Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Düşük	Orta	Yüksek
Düşük	$\bar{x}_{sıra}$ =	,108	**,000**
Orta	,108	$\bar{x}_{sıra}$ =	,063
Yüksek	**,000**	,063	$\bar{x}_{sıra}$ =

Tablo 9'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan annelerin duygusal cezalandırma alt boyutu puanlarının algıladıkları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan aileler ile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler arasında düşük sosyo-ekonomik düzey lehine p<,001 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*p>,05).*

Tablo 10:Örneklemdeki Annelerin Amaca Ulaşmada Yardımcı Olma Puanlarının Annelerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Amaca Ulaşmada Yardımcı Olma	İlkokul-Ortaokul	32	35,30	18,468	2	,000
	Lise	10	40,20			
	Üniversite ve üstü	18	16,58			
	Toplam	60				

Tablo 10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan annelerin amaca ulaşmada yardımcı olma alt boyutundan aldıkları puanların annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (x^2*=18,468; p<,001).* Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11: Örneklemdeki Annelerin Amaca Ulaşmada Yardımcı Olma Alt Boyutu Puanlarının Annelerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	İlkokul-Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü
İlkokul-Ortaokul	$\bar{x}_{sira}$ =	,457	**,000**
Lise	,457	$\bar{x}_{sira}$ =	**,000**
Üniversite ve üstü	**,000**	**,000**	$\bar{x}_{sira}$ =

Tablo 11'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan annelerin amaca ulaşmada yardımcı olma alt boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın ilkokul-ortaokul mezunu anneler ile üniversite ve üstü mezunu anneler arasında ilkokul-ortaokul mezunu anneler lehine p<,001 düzeyinde ve lise mezunu anneler ile üniversite ve üstü mezunu anneler arasında lise mezunu anneler lehine p<,001 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grubun sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*p>,05).*

Tablo 12:Örneklemdeki Annelerin Koruyuculuk Alt Boyutu Puanlarının Annelerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Koruyuculuk	İlkokul-Ortaokul	32	37,59	14,434	2	,001
	Lise	10	29,90			
	Üniversite ve üstü	18	18,22			
	Toplam	60				

Tablo 12'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan annelerin koruyuculuk alt boyutundan aldıkları puanların annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (x^2*=14,434; p<,01).* Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 13: Örneklemdeki Annelerin Koruyuculuk Alt Boyutu Puanlarının Annelerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	İlkokul-Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü
İlkokul-Ortaokul	$\bar{x}_{sıra}$ =	,248	**,000**
Lise	,248	$\bar{x}_{sıra}$ =	,109
Üniversite ve üstü	**,000**	,109	$\bar{x}_{sıra}$ =

Tablo 13'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan annelerin koruyuculuk alt boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın ilkokul-ortaokul mezunu anneler ile üniversite ve üstü mezunu anneler arasında ilkokul-ortaokul mezunu anneler lehine p<,001 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*p>,05).*

Tablo 14: Örneklemdeki Annelerin Başarı İçin Baskı Alt Boyutu Puanlarının Annelerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Başarı İçin Baskı	İlkokul-Ortaokul	32	36,69	18,507	2	,000
	Lise	10	36,75			
	Üniversite ve üstü	18	16,03			
	Toplam	60				

Tablo 14'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan annelerin başarı için baskı alt boyutundan aldıkları puanların annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (x^2*=18,507; p<,001).* Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15: Örneklemdeki Annelerin Başarı İçin Baskı Alt Boyutu Puanlarının Annelerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	İlkokul-Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü
İlkokul-Ortaokul	$\bar{x}_{sıra}$ =	,919	**,000**
Lise	,919	$\bar{x}_{sıra}$ =	**,004**
Üniversite ve üstü	**,000**	**,004**	$\bar{x}_{sıra}$ =

Tablo 15'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan annelerin başarı için baskı alt boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın ilkokul-ortaokul mezunu anneler ile üniversite ve üstü mezunu anneler arasında ilkokul-ortaokul mezunu anneler lehine p<,001 düzeyinde ve lise mezunu anneler ile üniversite ve üstü mezunu anneler arasında lise mezunu anneler lehine p<,01 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grubun sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*p>,05).*

Tablo 16: Örneklemdeki Annelerin Duygusal Cezalandırma Alt Boyutu Puanlarının Annelerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	**Gruplar**	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
Duygusal Cezalandırma	İlkokul-Ortaokul	32	37,31	10,789	2	,005
	Lise	10	24,40			
	Üniversite ve üstü	18	21,78			
	Toplam	60				

Tablo 16'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan annelerin duygusal cezalandırma alt boyutundan aldıkları puanların annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (x^2*=10,789; p<,01).* Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17: Örneklemdeki Annelerin Duygusal Cezalandırma Alt Boyutu Puanlarının Annelerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	İlkokul-Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü
İlkokul-Ortaokul	$\bar{x}_{sira}$ =	**,036**	**,003**
Lise	**,036**	$\bar{x}_{sira}$ =	,654
Üniversite ve üstü	**,003**	,654	$\bar{x}_{sira}$ =

Tablo 17'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan annelerin duygusal cezalandırma alt boyutu puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın ilkokul-ortaokul mezunu anneler ile üniversite ve üstü mezunu anneler arasında ilkokul-ortaokul mezunu anneler lehine p<,01 düzeyinde ve ilkokul-ortaokul mezunu anneler ile lise mezunu anneler arasında ilkokul-ortaokul mezunu anneler lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grubun sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*p>,05).*

Tablo 18:İlgi ve Şefkat Gösterme Alt Boyutu ile Bağlanma Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	N	r	P
İlgi ve Şefkat Gösterme Bağlanma	60	,273	,022

Tablo 18'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan annelerin ilgi ve şefkat gösterme alt boyutundan aldıkları puanlarla çocukların Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur *(r=,273; p<,05).* Analizin anlamlı olması sonucunda ilgi ve şefkat gösterme alt boyut puanının bağlanma puanını ne düzeyde etkilediğini bulmak amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 19:İlgi ve Şefkat Gösterme Alt Boyutu ile Bağlanma Puanları Regresyon Analizi Model Özeti

Model	***R***	***R^2***	***Düzeltilmiş R^2***
Model 1	,295	,087	,071

Tablo 19'da görüldüğü gibi, regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R^2), bağımsız değişken olan ilgi ve şefkat gösterme puanı, bağımlı değişkeni (bağlanma puanlarını) ,071 oranında açıklamaktadır.

Tablo 20:Fiziksel Cezalandırma Alt Boyutu ile Bağlanma Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	N	r	P
Fiziksel Cezalandırma Bağlanma	60	-,276	,033

Tablo 20'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan annelerin fiziksel cezalandırma alt boyutundan aldıkları puanlarla çocukların Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki negatif yönde anlamlı bulunmuştur *(r=-,276; p<,05).* Analizin anlamlı olması sonucunda fiziksel cezalandırma alt boyut puanının bağlanma puanını ne düzeyde etkilediğini bulmak amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 21:Fiziksel Cezalandırma Alt Boyutu ile Bağlanma Puanları Regresyon Analizi Model Özeti

Model	***R***	***R^2***	***Düzeltilmiş R^2***
Model 1	,276	,076	,060

Tablo 21.'de görüldüğü gibi, regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R^2), bağımsız değişken olan fiziksel cezalandırma, bağımlı değişkeni (bağlanma puanlarını) ,060 oranında açıklamaktadır.

Tablo 22:Duygusal Cezalandırma Alt Boyutu ile Bağlanma Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	N	r	P
Duygusal Cezalandırma Bağlanma	60	-,316	,014

Tablo 22.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan annelerin duygusal cezalandırma alt boyutundan aldıkları puanlarla çocukların Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki negatif yönde anlamlı bulunmuştur *(r=-,316; p<,05).* Analizin anlamlı olması sonucunda fiziksel cezalandırma alt boyut puanının bağlanma puanını ne düzeyde etkilediğini bulmak amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 23:Duygusal Cezalandırma Alt Boyutu ile Bağlanma Puanları Regresyon Analizi Model Özeti

Model	***R***	***R^2***	***Düzeltilmiş R^2***
Model 1	,316	,100	,084

Tablo 23'de görüldüğü gibi, regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R^2), bağımsız değişken olan duygusal cezalandırma, bağımlı değişkeni (bağlanma puanlarını) ,084 oranında açıklamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Anne Davranışlarının Demografik Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Annelerin "Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeğinin" ilgi ve şefkat gösterme, tutarlı disiplin, standartların belirginliği, fiziksel cezalandırma, ayrıcalıklardan yoksunlaştırma alt boyutlarından aldıkları puanlar ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Amaca ulaşmada yardımcı olma, koruyuculuk, başarı için baskı ve duygusal cezalandırma alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklarda, sosyo-ekonomik düzeylerini düşük olarak algılayan annelerin sosyo-ekonomik düzeylerini yüksek olarak algılayan annelere göre çocuklarına amaca ulaşmalarında daha çok yardım ettikleri; sosyo-ekonomik düzeylerini düşük olarak algılayan annelerin sosyo-ekonomik düzeylerini yüksek olarak algılayan annelere göre, sosyo-ekonomik düzeylerini orta olarak algılayan annelerin sosyo-ekonomik düzeylerini yüksek olarak algılayan annelere göre çocuklarına karşı daha koruyucu oldukları; sosyo-ekonomik düzeylerini düşük olarak algılayan annelerin sosyo-ekonomik düzeylerini yüksek olarak algılayan annelere göre, sosyo-ekonomik düzeylerini orta olarak algılayan annelerin sosyo-ekonomik düzeylerini yüksek olarak algılayan annelere göre

sosyo-ekonomik düzeylerini düşük olarak algılayan annelerin sosyo-ekonomik düzeylerini orta olarak algılayan annelere göre çocuklarına başarı için daha çok baskı yaptıkları; sosyo-ekonomik düzeylerini düşük olarak algılayan annelerin sosyo-ekonomik düzeylerini yüksek olarak algılayan annelere göre çocuklarına daha fazla duygusal cezalandırma uyguladıkları ortaya koyulmaktadır. Sonuç olarak sosyo-ekonomik düzeylerini düşük olarak algılayan annelerin çocuklarını yetiştirirken daha koruyucu davrandıkları, daha başarıya odaklı oldukları ve cezayı daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırma konumuza yakın olan Demiriz ve Öğretir (2007)'in anne tutumlarını incelediği çalışma bulgularında düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan annelerin yüksek sosyo-ekonomik ailede bulunan annelere göre daha fazla koruyucu oldukları ve daha fazla sıkı disiplin uyguladıkları görülmüştür. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması durumunda ebeveynler çocuklarından gereğinden fazla başarı bekleyip, beklentilerinin karşılanmadığı durumlarda ceza ve baskı uyguladıkları düşünülebilir. Sosyoekonomik düzey bağlamında elde edilen farklılığın nedeni de bu şekilde açıklanabilir.

Annelerin Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği alt boyut puanları çocukların kardeş sayısı değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Özyürek ve Şahin (2005)'in 5-6 yaş grubunda çocuğu olan anne babaların ebeveyn tutumlarını incelediği çalışmalarında benzer sonuçlar elde edilmiş, annelerin çocuk yetiştirme tutum ölçeği toplam puanlarının çocuğun kardeş sayısı durumuna bağlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Hops ve Finch (1985) okul öncesi çocuklarda sosyal beceri ve ebeveyn tutumlarını incelediği araştırma bulgularında araştırmamızdan farklı olarak, ebeveynlerin çocuğuyla ilgilenmeleri ve zaman geçirmeleri ile kardeş sayısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu farklılık araştırmaya konu olan sosyal beceri düzeyi yetersiz olan çocukların toplum içinde gösterdiği olumsuz sosyal davranışlar nedeniyle annelerin zorlanmasından, diğer kardeşlere zaman ayıramamasından ve yeteri kadar ilgilenememesinden kaynaklanabilir.

Annelerin Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeğinin ilgi ve şefkat gösterme, tutarlı disiplin, standartların belirginliği, fiziksel cezalandırma, ayrıcalıklardan yoksunlaştırma alt boyutlarından aldıkları puanlar annenin eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Amaca ulaşmada yardımcı olma, koruyuculuk, başarı için baskı ve duygusal cezalandırma alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklarda, ilkokul-ortaokul mezunu olan annelerin üniversite ve üstü mezun annelere göre çocuklarına amaca ulaşmada daha çok yardım ettikleri; ilkokul-ortaokul mezunu olan annelerin üniversite ve üstü mezun annelere göre çocuklarına karşı daha koruyucu oldukları; ilkokul-ortaokul mezunu olan annelerin üniversite ve üstü mezun annelere göre, lise mezunu olan annelerin üniversite ve üstü mezun annelere göre çocuklarına başarı için daha çok baskı yaptıkları; ilkokul-ortaokul mezunu olan annelerin üniversite ve üstü mezun annelere göre, ilkokul-ortaokul mezunu olan annelerin lise mezun annelere göre çocuklarına daha fazla duygusal cezalandırma uyguladıkları ortaya koyulmaktadır. Eminoğlu (2007)'nun 4-5 yaş grubu çocukların sosyal davranışları ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında benzer sonuçlar elde edilmiş, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte amaçlara ulaşmada yardımcı olma, tutarlı disiplin, fiziksel cezalandırma ve başarı için baskı alt boyutlarında annenin eğitim durumuna bağlı olarak gruplar arasında bir farklılık görülmüştür. Üniversite ve üstü mezun olanlar ebeveynlerin puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi düşük olan ailelerde annelerin çocuk yetiştirme tutumları ve çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olmaması sağlıksız anne baba tutumu benimsemelerinin nedenini açıklayabilir.

Annelerin Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeğinin ilgi ve şefkat gösterme, tutarlı disiplin, standartların belirginliği, fiziksel cezalandırma alt boyutlarından aldıkları puanlar babanın eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Amaca ulaşmada yardımcı olma, koruyuculuk, başarı için baskı, ayrıcalıklardan yoksunlaştırma ve duygusal cezalandırma alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklarda, babanın ilkokul-ortaokul mezunu olduğu ailelerde babanın üniversite ve üstü mezun olduğu ailelere göre, babanın lise mezunu olduğu ailelerde babanın üniversite ve üstü mezun olduğu ailelere göre annelerin çocuklarına amaca ulaşmada daha çok yardım ettikleri; babanın ilkokul-ortaokul mezunu olduğu ailelerde babanın üniversite ve üstü mezun olduğu ailelere göre annelerin çocuklarına karşı daha koruyucu oldukları; babanın ilkokul-ortaokul mezunu olduğu ailelerde babanın üniversite ve üstü mezun olduğu ailelere göre, babanın lise mezunu olduğu ailelerde babanın üniversite ve üstü mezun olduğu ailelere göre annelerin çocuklarına başarı için daha çok baskı yaptıkları; babanın ilkokul-ortaokul mezunu olduğu ailelerde babanın üniversite ve üstü mezun olduğu ailelere göre annelerin çocuklarını daha çok ayrıcalıklardan yoksunlaştırdığı;

babanın ilkokul-ortaokul mezunu olduğu ailelerde babanın üniversite ve üstü mezun olduğu ailelere göre, babanın ilkokul-ortaokul mezunu olduğu ailelerde babanın lise mezunu olduğu ailelere göre çocuklarına daha fazla duygusal cezalandırma uyguladıkları ortaya koyulmaktadır. Yarapsanlı (2011), çocuklarda depresyon olgusunu anne baba tutumları ile açıkladığı çalışmasında annenin çocuğunu kabul etme ve ilgi gösterme alt boyut puanlarının babanın eğitim düzeyi durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak sosyo-ekonomik seviye, anne ve babanın eğitim düzeyi düştükçe annelerin çocukların amaca ulaşmalarında daha çok yardımcı oldukları, daha koruyucu davrandıkları, başarıya ulaşmaları konusunda daha fazla baskı yaptıkları ve duygusal olarak cezalandırdıkları tespit edilmiştir. Genel olarak ebeveynlerin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması durumunda annelerin çocuk yetiştirirken sağlıksız tutumlar benimsediği görülmüştür.

Bağlanma Stillerinin ve Benlik Kavramlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Çocukların bağlanma ve benlik kavramı ölçeğinden aldıkları puanlar çocukların cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Shafiq (2010) ebeveyn tutumları ve anne çocuk bağlanması üzerine yaptığı araştırma bulgularında, bağlanma davranışının çocuğun kardeş sayısına bağlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, çocukların bağlanma stillerinin anne tutumları açısından incelendiği bu araştırmada, çocukların bağlanma stillerinin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve anne baba eğitim düzeyinden bağımsız olarak sadece anne tutumları doğrultusunda şekillendiğini varsayabiliriz. Kehale (2002), anne baba tutumları, empati ve kendilik algısı arasındaki ilişkileri incelediği araştırma bulgularında da benzer sonuçlar elde edilmiş, kendilik algısının anne ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Turaşlı (2006), 6 yaş grubu çocukların benlik algısı gelişimleri üzerine çalıştığı çalışma bulgularında, çocukların kardeş sayılarının benlik kavramları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Anne Davranışı ve Çocukların Bağlanma Stilleri Arasında Yapılan Analizlere İlişkin Sonuçlar

Annelerin "Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeği" ilgi ve şefkat gösterme alt boyut puanları ile çocukların "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği" toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, fiziksel cezalandırma ve duygusal cezalandırma alt boyut puanları ile çocukların "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği" puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlgi ve şefkat gösterme alt boyutu %71, fiziksel cezalandırma alt boyutu %60 ve duygusal cezalandırma alt boyutu %84 oranında bağlanmayı açıklamaktadır. Caldera ve Hart (2004)'ın çocuk bakımı, ebeveyn tutumları ve çocukların bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma bulgularında da benzer sonuçlara ulaşılmış, ebeveyn tutumları büyük ölçüde çocukların bağlanma güvenliğini etkilemiştir. Perris ve Andersson (2000)'un ebeveyn tutumları ve çocukların bağlanma güvenlikleri üzerine çalıştığı araştırma bulgularına göre, ebeveynlerin ilgi ve şefkat göstermesi ile bağlanma puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ve olumsuz ebeveyn tutumları ile bağlanma puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Karavasilis, Doyle ve Markiewicz (2003) bağlanma ve anne baba tutumlarını konu edindiği araştırma bulgularına göre, orta çocukluk ve ergenlik dönemindeki çocukların anneye bağlanma durumları ile annenin sahip olduğu ebeveyn tutumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuçta bu araştırma ve diğer araştırmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde annelerin çocuklarına karşı ilgi ve şefkat göstermeleri sonucunda çocuklar sağlıklı bir bağlanma gerçekleştirirken, annelerin çocuklarını fiziksel ve duygusal olarak cezalandırmaları durumunda anne ve çocuk arasındaki bağlanma ilişkisinin olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Anne Davranışı ve Çocukların Benlik Kavramı Arasında Yapılan Analizlere İlişkin Sonuçlar

Annelerin "Ebeveyn Kendi Davranışını Değerlendirme Ölçeğinin" alt boyutlarından aldıkları puanlar ile çocukların "Purdue Benlik Kavramı Ölçeğinden" aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Anne tutumları çocukların benlik kavramlarını yordamamıştır. Bu sonuç doğrultusunda çocukların okul öncesi dönemde benlik algılarının cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve anne baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından farklılaşmadığı söylenebilir. Okul öncesi dönemdeki çocukların benlik kavramlarının genel olarak olumlu bir gelişim göstermesi annelerin bu dönemdeki çocuklarından akademik başarıya yönelik herhangi bir beklenti içinde olmamasına ve sadece çocuklarının gelişimlerine yönelik çaba ve zaman harcamalarına bağlı olabilir. Çocukların ilkokula geçmesi ile birlikte artan sorumluluklar ve aile tarafından

beklenen başarının getirdiği performans kaygısı sonucunda oluşan artan baskılar, çocuğun benliğine dair olumsuz düşünceler oluşturmasına neden olabilir. Araştırma bulgularımızda anne davranışı ile benlik kavramı arasında anlamlı bir ilişki çıkmaması örneklemimizi okul öncesi gelişim döneminde bulunan çocukların oluşturmasına bağlanabilir.

Lau-Siu-Chik (1998) çocukların benlik algısı gelişim aşamalarını 2 yaşından 12 yaşına kadar incelediği boylamsal araştırma sonucunda okul öncesi dönemde çocukların kendilerine karşı pozitif yaklaştıkları ve genellikle olumlu benlik algısına sahip oldukları, ilkokula başladıktan sonra benlik algılarının zayıfladığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sorumuzun anlamlı bir ilişki oluşturmaması, çocukların benlik kavramı ölçeğinden yüksek puan almasına bağlanabilir. Literatür incelediğinde anne tutumlarının diğer gelişim dönemlerinde bulunan çocukların benlik kavramları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Skowron (2005) ilkokul 1.sınıfa devam eden öğrencilerin çocukların benlik kavramı ile annelerin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi konu edindiği araştırmasında olumsuz ebeveyn tutumuna sahip olan annelerin çocuklarının benlik puanları olumlu ebeveyn tutumuna sahip olan annelerin çocuklarının benlik puanlarına göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Onur, B. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi.* Ankara: İmge Kitapevi.

Ainsworh, M. D. S., Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach To Personality Development. *American Psyhclogist,* 46, 333-341.

Albükrek, İ. (2002). *Anne, Baba ve Çocuk Tarafından Algılanan Babanın Çocuğa Karşı Tutumu ile Çocuğun Benlik Kavramı Arasındaki İlişki.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bal, E. (2004). *İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları ile Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Attachment (vol. 1). New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). Attachment and Loss, Volume 3: Sadness and Depression. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1985). The role of childhood experience in cognitive disturbance. *Cognition and psychotherapy* (pp. 181-200). Newyork: Plenum Press.

Caldera, Y. M., & Hart, S. (2004). Exposure to child care, parenting style and attachment security. *Infant and Child Development*, *13*(1), 21-33.

Cevher, F. N. ve Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20, 28-30, 2006.

Çelik, A. (1993). *SSK Ankara Hastanesi Çocuk Psikiyatri Servisine Başvuran 9-14 Yaş Arasındaki Çocukların Benlik Kavramlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demiriz, S. & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 15(1), 105-122.

Demoulin, D. F. (1998). *Complete Summary of a Four-Part Research Project for the" I Like Me!" Program.*

Eminoğlu, B. (2007). *Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışları ile Ebeveyn Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Geçtan, E. (1984). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. (3.Baskı). İstanbul: Maya Yayınları.

Güner, A. (2011). *Okul öncesi çocuklar ve ebeveynlerinin bağlanma güvenlikleri ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hops, H., & Finch, M. (1985). Social competence and skill: A reassessment. In*Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 23-39). Springer US.

İkizoğlu, M. (1993). *Demokratik ve Otoriter Ana Baba Tutumlarının Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Üzerine Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, *27*(2), 153-164.

Kehale, D. (2002). *Okul öncesi öğretmenliği programı öğrencilerinin algıladıkları anne-baba davranışları, kendilik algısı ve empatik beceri düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kuzgun,Y. (1978). Ben Kavramı ve Meslek Seçimi. *Psikoloji Dergisi* (4), 12-18.

Lau S., Siu C.,Chik M.P. Y.(1998), The Self-Concept Development of Chinese Primary Schoolchildren: A Longitudinal Study. Childhood: A Global Journal of Child Research 5(1),69-97.

Özyürek, A., & Şahin, F. T. (2005). 5 ve 6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2).

Perris, C., & Andersson, P. (2000). Experiences of parental rearing and patterns of attachment in adulthood. *Clinical Psychology & Psychotherapy*,*7*(4), 279-288.

Shafiq, M. (2010). *Anne Çocuk Bağlanması ve Aile Durumu*. (Sosyal Pediatri Uzmanlık Tezi). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Skowron, E. A. (2005). Parent Differentiation of Self and Child Competence in Low-Income Urban Families. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(3), 337.

Turaşlı, N. (2006). *6 Yaş Grubu Çocuklarda Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının Etkililiğinin İncelenmesi.* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tunç, A. (2002). *Çocuk yetiştirme stilleri ve benlik saygısı arasındaki ilişki.* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yarapsanlı, B. (2011). *Çocuklarda Depresyon Belirtilerinin Yordanmasında Yaşanmış Olumsuz Olaylar, Algılanan Anne-Baba Tutumu, Öğrenilmiş Çaresizlik ve Umutsuzluğun Rolü.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 21 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMENLERİN İNSAN İLİŞKİLERİ HAKKINDA ADAY ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Mehmet Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
mttasdemir1963@gmail.com

Öğr. Gör. Figen Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
ftasdemir@ahievran.edu.tr

Nursemin Buyuran
Ahi Evran Üniversitesi
nurseminbuyuran@hotmail.com

Sonay Cesur
Ahi Evran Üniversitesi
sonay_cesur@hotmail.com

Özet

Öğretmenlerin davranış örnekleri ve davranış biçimleri eğitimin sürekli tartışılan sorunları arasındadır. Öğretmen yeterlik ve sorunları üzerine araştırma sonuçları hem sınıf içi hem de diğer etkileşim sürecinde öğretmenlerin okul değişkeninin paydaşları ile olan ilişkilerinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu araştırma betimsel bir araştırma olup nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın verileri görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmada nitel veriler katılımcıların öğretmenlerin insan ilişkilerini tanımlamada kullandıkları metaforların analizine dayalı olarak elde edilmiştir. Araştırma 2016 yılı Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nce yürütülen adaylık eğitimine alınmış öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmada insan ilişkilerinden yoksun öğretmen davranışları, sıradan, duygusuz, yararsız, boş konuşan, hayattan uzak, değersiz, yoksun, soyutlanmış, etkisiz, yalnız, insani yanı zayıf, çıkarcı, içe kapanık, empati yapmayan, bireysel farklılıkları gözetmeyen, verimsiz, geliştirilmesi emek gerektiren, gelişmeye kapalı, köhneleşmiş, rutin, anti sosyal, saygısız, çıkarcı, monoton, uzmanlaşmamış, yetersiz, çevresine duyarsız, cansız, tek yönlü, hedefsiz, bilgisiz, belirsiz, değişken kimlikli, iletişimsiz, bağımlı bir insan olarak tanımlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, insan ilişkileri, metafor.

VIEWS OF PROSPECTIVE TEACHERS ON HUMAN RELATIONSHIP OF TEACHERS

Abstract

Teachers' behaviours and attitudes are constantly debated issues of education. Research results emphasize the importance of teacher relations. This study is a descriptive research and a case study in which qualitative data collection techniques are used. Research data are obtained through interviews. In this study obtained qualitative data is based on the analysis of the metaphors used by participants to identify human relations of teachers. Research is conducted with prospective teachers taken into teacher training program by National Education Directorate of Kırşehir Province in 2016. In this study teacher behaviours lacking human relations are listed as ordinary, dull, useless, nonsense, worthless, deficient, isolated, ineffective, alone, the human side is weak, manipulative, introverted, lack of empathy, giving no importance to individual differences, inefficient, closed to improvement, routine, anti-social, disrespectful, manipulative, monotonous, without specialization, inadequate, insensitive, lifeless, one-way, aimless, uninformed, uncertain, variable identities, without communication and dependent person.

Keywords: Teacher, human relations, metaphor.

GİRİŞ

İnsanın zamanının önemli bir kısmı diğerleri ile iletişim halinde geçmektedir. İnsanlar arasında hatalı iletişim için olma, insanların aile, iş ve sosyal hayatlarında problemlere sebep olabilmektedir. Dolayısı ile etkili iletişim insan mutluluğu açısında da önem taşımaktadır. İnsan ilişkileri konusunda başarı insanın bir bütün olarak tüm yaşantısının etkileyen bir özel yeterlik olabilmektedir. Bu konu her meslek alanında olduğu gibi öğretmenlik mesleği bakımında da önem taşımaktadır İnsan ilişkileri, insanların karşılıklı eylemleri aracılığı ile amaçlarını gerçekleştirmek için çevredeki her türlü insan ve durumla etkileşimidir (Başaran, 1992). İnsan ilişkileri insanın ne olduğunu, nasıl hareket ettiğini, davranış ve hareketlerinin nedenlerini ve ondan en iyi şekilde nasıl yararlanılabileceğini araştıran, ideal kurallar ortaya koyan bir bilgi koludur (Tortop, 1989: 216). İnsan ilişkileri, sözü her çeşit görevdeki insanların karşılıklı etkilenmelerini belirtmek için kullanılmaktadır (Sönmez, 1977: 279). İnsan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip uyumlulaştırarak, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir. Böylece, o insanların hem işbirliği ve verimi artar, hem de sosyolojik, ekonomik ve psikolojik gereksinimleri karşılanmış olur. İnsan davranışlarının anlaşılmasında onun gereksinimlerinin bilinmesi gerekir. Bu gereksinimlerden başka, insan davranışını etkileyen sosyolojik nedenler de vardır. Gelenekler, töreler, yasalar ve özellikle sosyal sınıf, bağımsızlık, fırsat gibi kavramlar insan ilişkileri üzerinde derin ve geniş etkiler yapar (Bursalıoğlu, 1987, Bilen, 1996, Nazik, 2003).

Öğretmen yeterlikleri öğretmen yetiştirmenin her döneminde üzerinde önemle durulan konular olagelmiş olmasına karşın bu yeterlikler aynı zamanda da eğitimin ana tartışma konusu olmaktan geri durmamıştır. Eğitimde öğretmene bel bağlama, onu insan yetiştirmenin ve ülkenin çok yönlü gelişiminin temel lokomotifi olarak görme ve öğretmenliği doğaüstü güçlerle donanık varlık olarak görme, meslek ve birey olarak öğretmenliğin sürekli göz önünde tutulmasını sağlamıştır. Sonuçta öğretmen ve öğretmenlikte diğer birçok meslek ve meslek elemanları gibi insan odaklı bir özellik taşımaktadır. Merkezinde insan olmasının ve yoğunluklu olarak insanlar arası etkileşim odaklı bir meslek olmasının getirdiği yükle öğretmenler ve öğretmen nitelikleri toplum tarafından yüksek beklentili bir meslek özelliğini taşımaktadır. Öğretmen öğrenci ilişkilerini saygı ve saygınlık temelli, model insan olma ve anne-baba rolünü üstlenen bir anlayış üzerine kurulması gerektiği görüşü öğretmenlik konusunda yaygın olan anlayışlardır. Öğretmenlerin milli eğitim sistemi içerisindeki rolü bu derece önemli olmasına rağmen ülkemizde öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının niteliği ile ilgili ciddi kaygılar mevcuttur (Özoğlu, 2010).

Başaran'a (2000) göre, okul, değişik adlarla anılan, eğitimin temel sistemini oluşturan genel bir kavramdır ve aynı zamanda eğitim ve öğretimin üretildiği yerdir. Okuldaki ilişkiler, formal öğrenme ile sınırlı kalmamakta, çok yönlü ilişkileri de içine almaktadır (Çınkır ve Kuru-Çetin, 2010). Okullarda kurulan iyi bir insan ilişkileri ve iletişim sistemi, basta öğrencilerin geleceği olmak üzere okulun geleceği ile ilgili planlama sürecine onların etkin katılımını gerektirir. Birçok öğrenci, okuldaki insan ilişkileri ve iletişim ile ilgili sorunlardan dolayı okuldan ayrılmakta, ayrılmaya zorlanmakta ve başarısız olmaktadır (Çınkır, 2004). Sosyal bir sistem olan okulda insan ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır. Okulun işlediği ürünün insan olması yönetime, insan ilişkilerinin ise koşulacağı ortamın hazırlanması görevini yüklemektedir. Yöneticinin insan ilişkileri kuramı konusunda yeterli bilgiye sahip olmasının yanında, bilgilerini uygulama becerisinin de olması gerekir. Okul içinde insan ilişkilerini ön plana çıkaran yönetici, okulda olumlu bir havanın yaratılmasını, sevgi, saygı ve güven duygularının egemen olduğu ilişkilerin kurulması için gereken düzenlemeyi yapabilmelidir. Böyle bir ortamda çalışan insanın işten doyumu, morali yükseleceğinden verimi de artacaktır. Dolayısı ile okulun amaçlarının gerçekleşmesi oranı yükselecektir. İnsan ilişkilerinin temelinde karşılıklı değer verme, güven, saygı ve diyalog yatmaktadır. Okulda tüm çalışanlar arasında olumlu mesleki çalışma ilişkileri olması etkili okulların en önemli bileşenlerinden biridir. Mesleki çalışma ilişkilerinin iyi olmadığı bir okulda, okul düzeyinde örgütsel etkiliği, başka bir ifade ile tüm öğrenciler için yüksek nitelikte bir eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek güçtür (Çınkır ve Kuru-Çetin, 2010).

Etkili insan ilişkileri örgütlerin amaçlarına ulaşmalarının en önemli araçlarından birsidir. Okulda insan ilişkilerinin niteliğini geliştirmek bir örgüt olarak okulların varoluş nedenleri arasında yer almaktadır. Okulların kendilerine yüklenmiş olan ve kendilerinden beklenen görev sorumlukları yerine getirmesi ve okulun etkili ve verimli olması için okulda iyi, sağlıklı ve sürekli insan ilişkilerinin olması gerekmektedir. Okulda insan ilişkilerinin amacı, tüm eğitim işgörenlerini okulun amaçlarını geliştirmeye yöneltmek ve eğitim işgörenlerinin gereksinimlerini

karşılamak için takım çalışması yapmaya güdülemek olarak ifade edilebilir. Okulda insan ilişkilerini *"yönetici-öğretmen ilişkileri", "yönetim-öğrenci ilişkileri" "öğretmen-öğretmen ilişkileri", "öğretmen-öğrenci ilişkileri" ve "okul-çevre-öğrenci ilişkileri"* olmak üzere değişik boyutlarda ele alınmaktadır (Çınkır, 2004; Barth, 2006; Knackendoffel, 2005; Ivey ve Richardson, 2007). Bu beş grup arasında kurulan ve sürdürülen ilişkilerin niteliği, okullarda verilen eğitimin niteliği ve örgencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Wang ve Haertel, 2001: Akt. Çınkır ve Kuru-Çetin, 2010).

Alan yazında öğretmen nitelikleri konusunda oldukça çok araştırma, yayın ve raporda öğretmen yeterliklerinin genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik yeterliklerine dönük çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin birey olarak sağlıklı insan ilişkilerinin nasıl olması gerektiği, bu ilişkilerde önemli etken olan temel kişilik özelliklerinin neler olması konularında ve bu özelliklerden yoksunlukları konusunda araştırmalar açısından alan yazında önemli bir ihtiyaç vardır. Araştırmalar çoğunlukla eğitim yönetimi, sınıf yönetimi gibi genel yönetim bilimi yaklaşımında yoğunlaşmaktadır. Çınkır'a (2004) göre sağlıklı insan ilişkilerinin su özellikleri taşıması gerekir. İnsan ilişkileri, insan-insana, yetişkin-yetişkine, empati, hoşgörü, dostluk, biz olma, güven, saydamlık, adalet, insanın kendisini bilmesini temel alan bir anlayış üzerine inşa edilmelidir.

Bu araştırmada "bir şeyin yokluğu düşünüldüğünde ortaya çıkması muhtemel sorunların neler olacağını tahmin etmek/görmek açısından" sağlıklı insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmenin yine öğretmen olarak ataması yapılmış aday öğretmenlerin görüşlerinin ortaya çıkarılarak öğretmenlerin sağlıklı insan ilişkilerini oluşturmalarına ve bunun gereği davranışlarının gösterilmesine farkındalık kazandırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Türk Eğitim Sistemi içerisinde önemli bir yer teşkil eden öğretmen adaylarının insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmeni nasıl görüp tanımladıkları konusunda algıladıklarının ortaya çıkarılması öğretmenlere kendilerini geliştirme bakımından geri bildirim sağlayabilir. Bu yönü ile öğretmen adaylarının görüşlerinden hareket ile öğretmen öğrenci, veli, meslektaş ve diğer bireyler arası etkileşim ve öğretmenlerin sınıf içi davranışların nasıl olması gerektiği konularında hem görev başındaki öğretmenlere hem de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının gözden geçirilmesinde ilgili kurum ve kuruluşlara geribildirim sağlayabilir. Ayrıca nitel araştırma deseninde tasarlanmış olması da kuram geliştirmeye katkı sağlaması bakımından farklı araştırmacılara da ileri araştırmalar için ön fikir oluşturabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmayla öğretmen adaylarının öğretmenlerin insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmeni nasıl tanımlayıp algıladıklarının ortaya konulması suretiyle öğretmen eğitim programları ve görev başındaki öğretmenlerin insan ilişkileri boyutlu eğitimine vurgu yapmak amaçlanmıştır.

Problem

Öğretmen adaylarının insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen hakkındaki görüşleri nedir ve bu öğretmenleri tanımlamada kullandıkları kavramlara yükledikleri anlam ne olmaktadır.

Sınırlıklar

Araştırmanın bulguları 1996 yılında Kırşehir ilinde aday eğitim programına devam eden araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 94 aday öğretmenin, "İnsan ilişkilerinden yoksun bir öğretmeni neye benzetirdiniz? Niçin. Gerekçeleri ile açıklar mısınız?*" konusundaki* görüşlerinin araştırmacılar tarafından yapılan analizi ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Naturalistik, yorumlayıcı, nitel (Merriam, 2013) diye adlandırılan nitel araştırma Van Maanen'e (1979) göre bir şemsiye terim olarak tanımlamaya, çözmeye, yorumlamaya ve anlamla ilgili terimlere ulaşan teknikleri kapsar (Akt. Merriam, 2013). Araştırmada nitel veriler katılımcıların öğretmenlerin insan ilişkilerini tanımlamada kullandıkları metaforların analizine dayalı olarak elde edilmiştir.

Metafor, anlamak istenilen nesneyi veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan kavramlar ağına bağlayarak, yeniden kavramlaştırıp, değişik yönlerden görmek ve daha önceden gözden kaçan bazı durumları aydınlatabilmesini sağlar (Taylor, 1984). Metaforlar çoğunlukla benzer bir alandan yeni ve çoğunlukla bilinmeyen bir alana bilgi transferini kapsar (Tsoukas, 1991). Metaforiksel düşünce çok karmaşık bir fenomeni veya durumun özelliklerini aydınlatmak için kavramsal bir araç olarak benzer bir olay ve nesneyi kullanmayı kapsar (Oxford v.d. 1998). Metaforlardan eğitimin program geliştirme ve plânlama, öğretim sürecinde değişik biçimlerde yararlanılmaktadır. Öğretmen eğitiminde ise metaforlar, öğretim uygulamalarını yönlendirme ve öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır (Vadeboncoeur ve Torres, 2003). Öğretmen metaforları çalışması, öğretmenlerin mesleki tanımlamaları ve balgamsal faktörler arasındaki iliksileri araştırmak için uygun araçtır. Metaforik imajları araştırmak, öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, örgenciler ve eğitimle ilgili inançları ve varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmak için kullanılan bir yöntemdir (Ben-Peretz, Mendelson ve Kron, 2003). Bu özellikleri ile metaforlar bilimsel araştırmalarda bir veri toplama tekniği olarak araştırmalarda kullanılmaktadır.

Nitel araştırma 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 araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu araştırmalarda kültür analizi, olgu bilim, kuram oluşturma, durum çalışması, eylem araştırması türünde farklı araştırma gelenekleri/ stratejileri/ yaklaşımları kullanılır. Bu çalışmada durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş olup, görüşme yolu ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Örnek olay çalışması olarak ta bilinen durum çalışması, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacı ile kullanılır (Gall vd., 1996: Akt. Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırmada nitel veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma aday öğretmenlik eğitimine katılan 94 öğretmen ile yapılan yüz yüze görüşme tekniği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yazılı olarak alınmıştır.

Aday öğretmenlere *"İnsan ilişkilerinden yoksun bir öğretmeni neye benzetirdiniz? Niçin. Gerekçeleri ile açıklar mısınız?"* sorusuna verdikleri yazılı cevaplar araştırma verilerini oluşturmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına dayalı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri taşıyan veya belli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir. Benzeşik örnekleme yöntemi, evrende araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun, durumun seçilerek çalışmanın buradan yapılmasını tanımlar. Nitel çalışmalarda amaçlı örneklemede her çalışmanın amacı temel alınarak örnekleme yöntemine ve örneklem büyüklüğüne karar verilmelidir. Nitel araştırmada, örneklem büyüklüğünden çok zengin bilgi içeren durumlar, araştırmacıların gözlem ve analitik kapasiteleri sonucu ortaya çıkaran geçerlik, anlamlılık ve algılamalar daha önemlidir (Büyüköztürk vd., 2013). Patton'a (1990) göre örneklem büyüklüğü neyi bilmek istediğimize, araştırmacının amacına, neyin kullanışlı, yararlı olduğuna, neyin değerli, önemli olduğuna ve mevcut zaman ve kaynaklara göre nelerin yapılabileceğine bağlıdır (Akt. Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2016 atama döneminde ataması yapılmış ve Kırşehir M.E.Müdürlüğünde adaylık eğitimi alan öğretmenlerin tamamından oluşturulmuştur(Tablo 1a ve 1b). 96 kişiden oluşan atanmış aday öğretmenlerin 70'i kız (%72,9) ve 26'sı erkek (%26,1) tir. Katılımcıların branşlara göre dağılımı: Okul Öncesi öğretmenliği 7 (%3), İlkokul öğretmenliği 27(%28), Ortaokul öğretmenliği 50 (%52,1), Lise öğretmenliği 12 (%12,5)'dir.

Tablo 1a. Katılımcı aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	**F**	**%**
Bayan	70	72,9
Bay	26	27,1
Toplam	96	100.00

Tablo 1b. Katılımcı aday öğretmenlerin öğretmenlik alanlarına göre dağılımı

Öğretmenlik Alanı	**F**	**%**
Okul Öncesi öğretmenliği	7	7,3
İlkokul öğretmenliği	27	28,1
Ortaokul öğretmenliği	50	52,1
Lise öğretmenliği	12	12,5
Toplam	96	100

Tablo 1a ve Tablo 1b verilerine göre katılımcı aday öğretmenlerin %72,9 Bayan, %27,12i baydır. Alanlara göre ise %7,3'ü Okul Öncesi öğretmenliği, %28,1'i İlkokul öğretmenliği, %52,1'i Ortaokul öğretmenliği, %12,5'i de Lise öğretmenliği alanında oldukları görülmektedir.

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular aşağıdaki maddelerden oluşturulmuştur: Cinsiyet: *Erkek ( )Kız ( )* İnsan ilişkilerinden yoksun bir öğretmeni neye benzetirdiniz? Niçin. Gerekçeleri ile açıklar mısınız?" Katılımcıların bu maddelere ilişkin görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Kategorisel analizde, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını gerektirir. Analiz kategorileri, mesajda bizim ilgilendiğimiz çok çeşitli boyutlara dayanabilir (Bilgin, 2000; Kumar, 2011). Bu araştırmada verilerin analiz sürecinde, tespit edilen metaforlar katılımcıların yükledikleri anlamlar dikkate alınarak belirli tema/kategoriler halinde analiz edilip, açıklanmıştır. Katılımcı görüş formu; ilgili öğrencinin form no (1, 2, 3), cinsiyet (E,K) şeklinde kodlanmıştır. Örneğin, form no 36 ve Kız olan bir katılımcı "36K" olarak kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda Geçerlik/İnanırlık ve Güvenirlik/Tutarlılık sağlamasında, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Bilgin, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Kumar, 2011; Sönmez ve Alacapınar, 2011; Merriam, 2013). Genellenebilirlik/Nakledilebilirlik sağlamak amacı ile zengin ve yoğun tanımlama, ortamın ve katılımcıların tanımlanması kadar, katılımcı görüşlerinden, araştırma notlarından ve dokümanlarından yapılan alıntılar biçiminde sunulan uygun kanıtlarla desteklenen bulguların detaylı tanımlanması ve örneklemde azami çeşitlilik sağlanmalıdır (Merriam, 2013). Bu araştırmada görüşme formunun geliştirilmesi, görüşmenin yapılması, veri analiz ve raporlaştırma süreci aşağıda açıklandığı biçimde gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesinde alan yazın taramasının ardından geliştirilen taslak görüşme formu 3 uzman görüşüne sunularak, "uygun", "uygun değil" ve "düzeltilmesine dönük görüşleriniz" şeklinde görüş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yönerge ve maddelerin açık ve anlaşılırlığı sağlanmıştır. Bu süreçte soruların güvenirliği Miles & Huberman'ın (1994) formülü [*Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı*)] kullanılarak, hesaplanan uyum katsayısı 0,70 ve üzeri maddeler forma alınmıştır. Formun tüm maddelerine dayalı olarak hesaplanan uyum katsayısı 1.00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum katsayısı soruların değerlendirmeciler tarafından yüksek güvenirlikte kullanılabileceğini göstermektedir. Nihai form biri kişisel bilgileri diğeri metafor ve gerekçeli açıklamasının yapılmasını içeren açık uçlu iki maddeden oluşturulmuştur.
- Araştırmada araştırmacı görüşmeci olarak araştırma verilerinin elde edilmesini sağlamıştır. Araştırma verileri, araştırmacının araştırma amacı ve görüşlerin gizliliği ve katılımın gönüllülük esası üzerine olduğunun açıklanmasından sonra araştırmacı tarafından basılı olarak hazırlanan görüşme formu ile yazılı olarak alınmıştır. Bu yönü ile katılımcıların görüşmeye yaklaşımları daha olumlu olmuştur.
- Katılımcılarla yapılan görüşme 2016 Mart ayı içerisinde aynı zamanda gerçekleştirilmiştir. Okulda sağlanan özel bir ortamda 10–20 dakika süren görüşme yapılmıştır. Görüşmede araştırmacı katılımcıların görüşlerinin oluşmasını yönlendirici, hatırlatıcı vb. ipuçları kullanmamış sadece oluşturulmuş olan yazılı

formla cevabı istenilen kendi özgün düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırmada, isimsiz formla yazılı olarak elde edilen katılımcı görüşleri araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

- Yarı-yapılandırılmış ve açık uçlu maddelere katılımcıların görüşme sorularına belirttikleri görüşler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş, her bir belirtilen görüşlerin madde köküne göre gruplandırılarak ayrıntılı dökümü yapılmıştır. Daha sonra katılımcı görüşleri ifade ettikleri anlam bakımından sınıflandırılıp aynı anlama gelebilecek görüşler bir gurup altında toplanarak sayısallaştırılarak bulguları yorumlanmıştır (Gay, Mills ve Airasian, 2006, Sönmez ve Alacapınar, 2011).
- Bu araştırmada veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bilgin'e (2000) göre içerik analizinde son aşama değerlendirme, çıkarsama ve yorumlamadır Strenski'ye (1989) göre metaforların sonuçları vardır. Onlar düşünceleri yansıtır, şekillendirir davranışları belirlerler. Bu araştırmada katılımcıların özgün ifadelerinden hareketle bulgulara dayalı olarak çıkarsamalar yapılarak açıklanmıştır. Araştırmada bu eylemler bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler ile verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bulgular katılımcıların orijinal görüşleri ile desteklenerek bulgular kısmında yer verilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2. Atanmış öğretmen adaylarının insan ilişkilerinden yoksu öğretmen hakkında ürettikleri metaforlar ve gerekçelendirmeleri tablosu

TEMA	F	KOD	METAFOR	GEREKÇESİ
BİTKİ	26	1KOSN	Ot	Küçüktür, ot gibi gelip ot gibi giderler
		2KİS	Susuz kalmış bir bitki	Su iletişimdir iletişimsiz yaşayamaz
		4KLFM	Meyve vermeyen bitki	Çevresinden beslenir ürün ortaya koyar
		7KİS	Ağaç	Meyve verene iyi bakılır vermeyene bakılmaz
		12EİS	Meyve vermeyen bir ağaç	Meyvesiz ağaç ilişkisiz öğretmendir
		14KOSB	Kavak ağacı	Kavak ağacının sadece gölgesinden yararlanılır
		15KİFM	Bitki	Sosyal bağ kurmadan yaşıyorlar
		16KOFM	Bitki	Sadece kendi içinde yaşamını devam ettiriyor
		19KİS	İçinden çürümeye başlayan elma	Dışı sağlamdır ama içi çürür
		33EOFM	Ökse otu	Bulunduğu ağaca zarar vermekten başka bir işe yaramaz
		35KLT	Solmuş bir çiçek	İnsan ilişkisi yoksa güzel dokunuş etki ve verim yaratamaz
		36KODİN	Lale	Bir çiçekli tek ve yalnızdır
		39KİT	Bitki	İletişimsizse kendi haline kalır
		44EOFM	Meyvesiz ağaç	İlişkiden yoksunsa basittir
		50KOFM	Çöldeki bitki	İnsanla iletişim kurmazsa faydasız olur
		54KOSSN	Ayrık otu	Sosyal ilişkisi iyi olmalı üstte yada altta görmemeli
		57KOFM	Çam ağacı	Meyve vermeli çam ağacı gibi olmamalı
		59KLFM	Bitki (ot)	Sosyallikle genişler çiçekler açtırır
		62KLT	Yaprakları ve çiçeği olmayan ağaç	İnsan ilişkileri yoksa öğrenciye katkısı olmaz
		66KOFM	Turunç meyvesi	Portakal gibi gözükür ama yeyince pişman eder
		68EOFM	Yaprak dökmüş ağaç	Yapması gerekeni bile yapamaz
		74EOFM	Dikensiz çiçek	Değerli kılan sevilen olmaması
		81KLT	Susuz çiçek	İnsan ilişkilerine gerek vardır
		83KOT	Kurumuş içi mantarlı ağaç parçası	Kuvvetli ateşi olmaz işe yaramaz
		85KLPDR	Kaktüs	Yalnızlaştırır fayda sağlamaz kimseye
		89EİS	Ot	Hayattan bi haberdir
EŞYA	12		Boş bir kutu	İletişim ve insan ilişkileri yoksa bilgisi olsa da boştur
			Buzdolabı	Sadece bilgi alıp verirler

			Biblo	Etrafına yararlı olması için ilişkisi kuvvetli olmalı
			Obje	Duygudan yoksundur
		23KİS	Öğretmen masası	Masa gibi sınıftadır ama iletişimsizdir
		29EİS	Kendi kendine yanıp sönen mum	Mum yanar, tükenir sadece kendisine faydası vardır
		31KKİS	Boş bir teneke	Çok sesi vardır ama işe yaramaz
		41KİS	Boş saksı	İnsan ilişkisiz sadece ders anlatan
		60KLTB	Buzdolabı	Soğuk olmamalı, hayatlara dokunmalıdır
		61KO	Boş bir sürahi	Katkı ve verecek bir şeyi yok
		63KOOÖ	Masa	Nereye koysanız orda kalır kalabalık eder
		75KÖ	Sönmüş mum	Potansiyelini vermez
MAKİNE	9	5KLFM	Makine	İşini yapıp kenara çekilir
		13KİS	İşe yaramayan alet	İşe yaramalıdır
		20KOFM	Makine	Cansızdır, duyarsızdır, tek işi yapar
		26KİS	Makine	İletişim ve insan ilişkileri kurulmalıdır
		38KL	Araç	Sadece bilgi değil sevgi ve değerde verilmeli
		43KLT	Makine	Sadece ihtiyacı olduğunda ilişki kurar
		55KOY	Makine	İlişkiden yoksun, programlanmış monotondur
		64KLFM	Merdaneli makine	Farklı fikir olmazsa dümdüz olur
		96KİS	Makine	Sevgi ilgi merhametini esirger
HAYVAN	7	6KİS	Kaplumbağa	Kendi kabuğuna çekilmiş herkesten kaçar
		25KİS	Kelebek	İnsan ilişkisi yoksa gelip geçicidir
		37KLT	Koala	Vaktinin çoğunda uyuyor sosyal hayatı sıfır
		40KOFM	Yalnız kalıp ailesinden ayrılmış bir kuş	İlişki kuramadığı için ortamdan soğurlar
		56EOBÖT.	Yabani bir hayvan	Benzeyen kötü bir şey yoktur
		70KL	Hayvan	İnsani özellikleri olmalı
		93KİS	Köpek balığı	Çıkarlarına uymuyorsa zarar verir
CANSIZ NESNE	15	8KİS	Cansız bir nesne	Duygusuz, ruhsuz insan ilişkisinden anlamıyor
		27KOTB	Yolda ayağa takılan taş	İnsan ilişkisi yoksa faydadan çok zarar getirir
		42KİDİN.	Odun	İletişimden yoksunsa kendi başına kurur
		48KLT	Ağaç(kalas)	İnsanlıktan yoksundur
		65KÖ	Plastik çiçek	Konuşamaz sevemezsin
		69KİS	Ağaç parçası	Bütününden koparsa faydası kalmaz
		73EOT	Boş bir testi	Su bile veremez
		76KÖ	Kuru bir ağaç	Çevresine faydası yoktur
		80KOFM	Duvar	İlerleyemez, gelişemez
		82KLPDR	Temiz boş teneke kutu	Ses vermesi için dolması gerekir
		86EOSN	Odun	Düşünmeden kırar
		87KOPDR	Tahta	Kalıp gibidir, sert darbeyle değişir
		91ELSN	İçi boş bir kap	İnsan gerekleri yoktur
		92Eİ	Sahte meyve	Ne rengi ne kokusu vardır
		97EOFM	Kardan adam	Güneşi görünce erir gider faydası yoktur
ROBOT	5	9KLSB	Robot	İlişki kuramaz kendi dünyasındadır
		10ELFM	Robot	Yapması gerekeni yapar ama faydalı değildir
		21KİS	Robota	Duygu ve empatiyi insan ilişkilerinde temele almalılar
		24KİS	Robot	Hisleri yoktur
		77KÖ	Robot	Bireysel ihtiyacı gözetmez
VASIFSIZ İNSAN	9	11ELTB	Her işi yaparım diyen vasıfsız bir işçi	Herkesle ilişkisinin iyi olması gerekir
		28KİS	Saçsız bir insana	İnsan ilişkisinden yoksun biri bireye şekil veremez

		30KOFFT	Can çekişen insan	Sadece mesleki bilgi değil insanlığı da olmalıdır
		45ELSB	Pasaport işlerine bakan memur	İnsan ilişkisi olmazsa sadece para olursa iyi öğretmen olunmaz
		49ELTB	Bitkisel bir hayata girmiş kişi	Umursamayan öylece etrafa bakan kişi
		53KİS	Yardıma muhtaç ihtiyar	İhtiyacı vardır
		58KİT	Ölü	İletişim kurmalı kuramıyorsa ölüdür
		78ET	Sevgisiz insan	İnsanlığından hocalığından fayda gelmez
		79KÖ	Ergenler	Tek yönlü düşünür, kapalıdır
BOŞ ARAZİ	5	34KİS	Çorak bir tarla	Ne ekersek ekelim verim alınmaz
		32KLT	Bozkır, bomboş bir arazi	Yalnız işleme koyulmayan araziden verim alınmaz
		67KLT	Çorak topraklar	İnsan ilişkisi yoksa verim olmaz yetiştiremez
		71EODİN.	Harabe bir ev	Kendine faydası yok içine girersen yıkılır
		95KOSB	Duvar	Hiçbir şey anlatamazsınız
MASAL	4	46KLT	Dede korkut hikayesindeki deli dumrul	Ne istediğini bilmeyen iletişim kuramayan
		47EOFM	Boş bir tenekeye	İnsan ilişkisi kuramayan boştur
		51KÖOÖ	Hayalete	Ne var ne yok gibidir
		88EOSB	Hayalet	Topluma faydası olmaz
DİĞER	4	18K	Oyun hamuru	İnsan ilişkisi eksik olana başkaları şekil verir
		94KİS	Soyut bir varlık	İletişim kuramaz
		72EOSP	Rahatsız edici ses	Yanındayken rahatsız eder
		90EOSN	Benzetecek bir şey bulamıyorum	Hiçbir iş yapamaz

Tablo 2 bulgularına göre katılımcı öğretmenler insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen hakkında 96 metafor üretmişlerdir. Bunlar sıklıklarına göre: "Bitki 26, Cansız Nesne 15, Eşya 12, Makine 9, Vasıfsız İnsan 9, Hayvan 7, Robot 5, Boş Arazi 5, Masal 4, Diğer, 4" olarak sıralanmaktadır.

Bitki temasını oluşturan 26 adet metafor ve gerekçesinin analizinden insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen hakkında şu sonuçlar çıkarılmıştır. İnsan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen; "Değersiz, anti sosyal, yararsız, desteklenmemesi gereken, görevini yapmayan, ancak kendisi için yaşayan, içi boş, göründüğü gibi sağlıklı bir yapıda olmayan, basit, çevresine zarar veren, etkileşimde bulunduğu insanlara etki yapmayan, yalnızları yaşayan, tanımlandığı gibi olmayan, hayatla bağlantısı olmayan" bir varlık olarak tanımlanabilecek anlamlar yüklenmiştir.

Cansız nesne temasını oluşturan 15 adet metafor ve gerekçesinin analizinden insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen hakkında şu sonuçlar çıkarılmıştır. İnsan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen; "Duygusuz, ruhsuz insan ilişkisinden anlamayan, faydadan çok zarar veren, yok olmaya mahkûm, insanlıktan yoksun, gelişmeye kapalı, düşüncesizce hareket eden, içi boş, değişim için zorlayıcılık gerektiren, fonksiyonsuz," bir varlık olarak tanımlanabilecek anlamlar yüklenmiştir.

Eşya temasını oluşturan 12 adet metafor ve gerekçesinin analizinden insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen hakkında şu sonuçlar çıkarılmıştır. İnsan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen; "Boş, rutin işler yapan, duygusuz, çevresine yararı dokunmayan, boş konuşan, hayattan habersiz, değersiz, potansiyelden yoksun " bir varlık olarak tanımlanabilecek anlamlar yüklenmiştir.

Makina temasını oluşturan 9 adet metafor ve gerekçesinin analizinden insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen hakkında şu sonuçlar çıkarılmıştır. İnsan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen; "Rutin işler yapan, yararsız, duygusuz, anti sosyal, bilgi aktaran, sevgisiz, çıkarcı, monoton " bir varlık olarak tanımlanabilecek anlamlar yüklenmiştir.

Vasıfsız insan temasını oluşturan 9 adet metafor ve gerekçesinin analizinden insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen hakkında şu sonuçlar çıkarılmıştır. İnsan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen; "Uzmanlaşmamış, yoksun, insani değerlerden yoksun, maaş karşılığı rutin işler yapan, çevresine duyarsız, cansız, yararsız, tek yönlü düşünen" bir varlık olarak tanımlanabilecek anlamlar yüklenmiştir.

Hayvan temasını oluşturan 7 adet metafor ve gerekçesinin analizinden insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen hakkında şu sonuçlar çıkarılmıştır. İnsan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen; "Kendini soyutlamış, etkisiz, anti sosyal, yalnız yaşayan, insani yönleri zayıf, çıkarcı " bir varlık olarak tanımlanabilecek anlamlar yüklenmiştir.

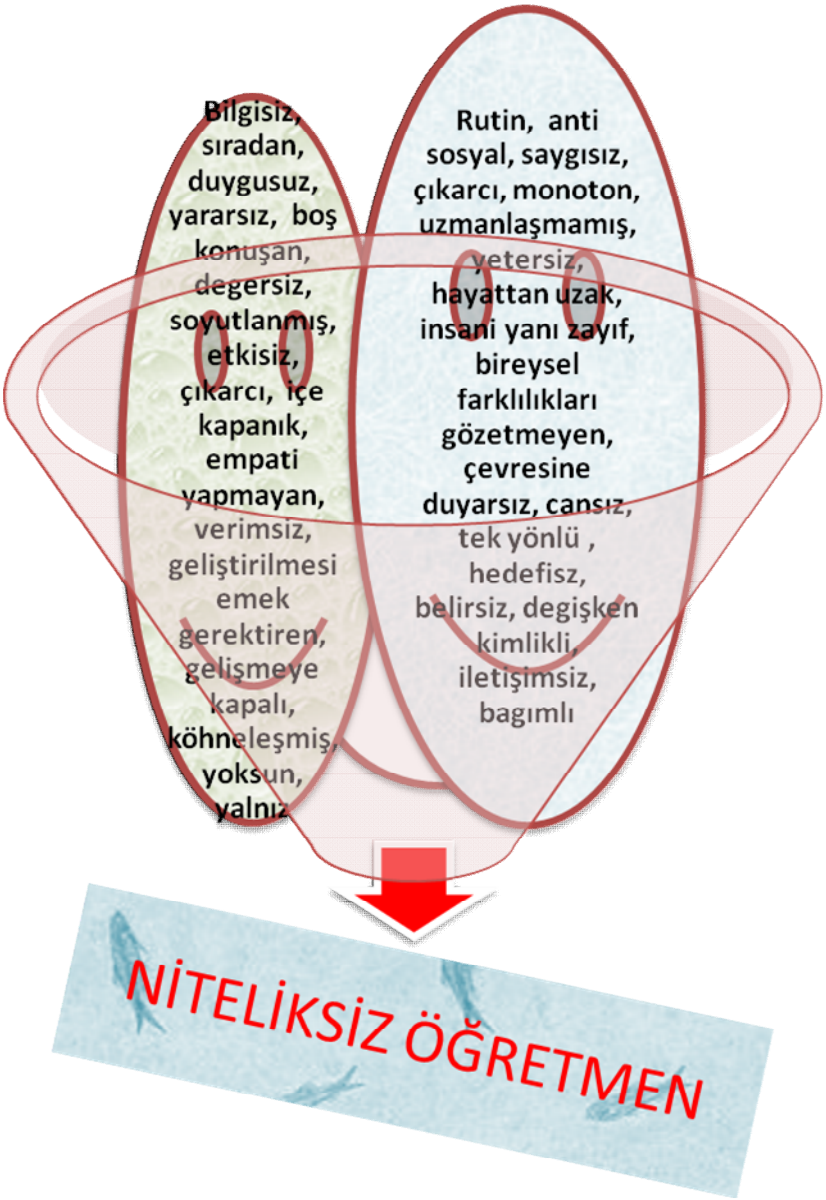
Robot temasını oluşturan 5adet metafor ve gerekçesinin analizinden insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen hakkında şu sonuçlar çıkarılmıştır. İnsan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen; "İçe kapanık, rutin, duygusuz, empati yapamayan, bireysel farklılıkları gözetmeyen " bir varlık olarak tanımlanabilecek anlamlar yüklenmiştir.
Boş Arazi temasını oluşturan 5 adet metafor ve gerekçesinin analizinden insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen hakkında şu sonuçlar çıkarılmıştır. İnsan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen; "Verimsiz, gelişmesi için emek ve çaba gerektiren, gelişmeye kapalı, köhneleşmiş, gelişmeye katkısı olamayacak olan" bir varlık olarak tanımlanabilecek anlamlar yüklenmiştir.

Masal temasını oluşturan 5 adet metafor ve gerekçesinin analizinden insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen hakkında şu sonuçlar çıkarılmıştır. İnsan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen; "Hedefi olmayan, bilgisiz, varlığı yokluğu belirsiz, etkisiz, yararsız " bir varlık olarak tanımlanabilecek anlamlar yüklenmiştir.

Diğer temasını oluşturan 4 adet metafor ve gerekçesinin analizinden insan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen hakkında şu sonuçlar çıkarılmıştır. İnsan ilişkilerinden yoksun bir öğretmen; "Değişken kimlikli, iletişimsiz, bağımlı, değersiz" bir varlık olarak tanımlanabilecek anlamlar yüklenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre insan ilişkilerinden yoksun öğretmen davranışları genel olarak şu kavramlarla betimlenmektedir. Sıradan, duygusuz, yararsız, boş konuşan, hayattan uzak, değersiz, yoksun, soyutlanmış, etkisiz, yalnız, insani yanı zayıf, çıkarcı, içe kapanık, empati yapmayan, bireysel farklılıkları gözetmeyen, verimsiz, geliştirilmesi emek gerektiren, gelişmeye kapalı, köhneleşmiş, rutin, anti sosyal, saygısız, çıkarcı, monoton, uzmanlaşmamış, yetersiz, çevresine duyarsız, cansız, tek yönlü, hedefisz, bilgisiz, belirsiz, değişken kimlikli, iletişimsiz, bağımlı bir insan tipi. Bu bulgular ataması yapılmış aday öğretmenlerin, öğretmenlerin insan ilişkileri bakımından yoksunluk taşıyan öğretmenler hakkında toleranslı bir yaklaşım içerisinde olmadıklarını göstermektedir. Bu yönü ile öğretmenlerin sağlıklı insan ilişkilerini oluşturacak kişisel niteliklere sahip olmasının önemine vurgu yapması bakımından anlamlıdır. Bu özellikler bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiğinde niteliksiz bir öğretmen tiplemesi; verimsiz bitki, cansız nesne, duygusuz, değersiz eşya, rutin çalışan makine, vasıfsız insan, diğerlerinden soyutlanmış ve çıkarcı hayvan, bireysel farklılıkları gözetmeyen robot, verimsiz boş arazi, belirsiz masal, değişken kimli ve bağımlı bir varlık olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalarda görülen olumsuz kavramlara ilişkin araştırma sonuçlarına dayalı insan imgesi çıkarsaması Şema 1'de özet olarak görülmektedir.



Şema 1: İnsan ilişkilerinden yoksun öğretmen imgesi çıkarsama şeması

Öneriler

Araştırmanın bulguları sağlıklı insan ilişkilerinden yoksun öğretmenler hakkında yüksek dereceli olumsuz nitelemeler ortaya çıkarmaktadır. Okul bileşenlerinin tümü özelliklede öğretmen unsurunun insan ilişkileri üzerine niteliklerinin oluşmasına katkı sağlaması bakımından alan yazın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Bir okulda, olumlu mesleki çalışma ilişkilerinin geliştirilmesi için okulun değerler sistemi, okul kültürü ve çalışanlar arasındaki işbirliği geliştirilmeli ve korunmalıdır. Okullarda, okul yönetimi, öğretmenler, eğitici olmayan işgörenler ve öğrenciler arasındaki ilişkinin niteliği, okuldaki mesleki çalışma ilişkisinin düzeyini belirler. Başka bir ifade ile olumlu mesleki çalışma ilişkileri, insan ilişkilerini ve işbirliğini etkileyerek okulun değerler sistemini ve okul kültürünü ortaya çıkarır. Böylece etkili bir okul oluşur (Çınkır ve Kuru-Çetin, 2010)
- İnsan ilişkilerini geliştirmek için zaman ve çaba harcamak gerekmektedir. Schnell (2003) okullarda eğitim işgörenlerinin yaşayan bir ilişki ağının içinde olduğunu ifade etmiştir.

- Wang ve Haertel (2001) ise öğretmenler arasındaki işbirliği ve etkileşimin artması ile öğretmenlerin daha profesyonel olacaklarını ve okuldaki yetişkinler arasındaki ilişkiler öğrencilerin başarılı olmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.
- Eğer yönetim ve öğretmenler arasındaki ilişki güvenilir, yardımsever, işbirlikçi ise öğrenciler, öğretmen ve veliler arasında da güvenilir, yardımsever ve işbirlikçi bir ilişki ortaya çıkmaktadır (Barth, 2006).

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Barth, R.S. (2006). Improving relationships within the school. *Improving Professional Practice*, *63*(6), 8-13.
Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: nitelikli okul*. Ankara.

Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri.* Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Ben-Peretz, M., Mendelson, N. ve Kron, F. W. (2003). How teachers in different typology for the language teaching field. *System, 26*, 3–50.

Bilen, M. (1996). *İnsan ilişkileri*. Ecem yayınları, Ankara.

Bilgin, N. (2000). *İçerik Analizi*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi yayınları: 109, İzmir.

Bursalıoğlu, Ziya.(1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Çınkır, Ş. (2004). Okullarda etkili öğretmen - öğrenci ilişkisinin yönetimi. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 161. 01.05.2016 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/cinkir.htm *adresinden alınmıştır.*

Çınkır, Ş. ve Kuru-Çetin, S. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16, 3, 353-371.*

Gay, L., Mills. G. & Airasian, P. (2006). Educational research: Competencies for analysis and application (8th ed.). New York: Prentice Hall.

Ivey, T.A., & Richardson, R. (2007). Professional relationships within school walls: Data report 2007. PRISE White Paper No. 2007-4, Texas A&M University.

Knackendoffel, A. E. (2005). Collaborative teaming in the secondary school. *Focus on Exceptional Children*, (5),37.

Kumar, R. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Araştırma yöntemleri* (Çeviri Editörü: Ömay Çokluk). Edge akademi, Ankara.

Merrıam, S.B., (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için rehber.*(Çev.Ed. Selahattin Turan). Nobel yayınları, Ankara.

Nazik, H. ve Ateş, B. (2003). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Ya-Pa Yayınevi, İstanbul.

Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R., Saleh, A. ve Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward asystematic typology for the language teaching field. *System, 26*, 3-50.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. seta Analiz, 17, Şubat. 01.05.2016 tarihinde http://arsiv.setav.org/Ups/dosya/20275.pdf adresinden alınmıştır.

Pestilield, R.(1989). *Örgütte beşeri münasebetler* (Çev: Keşan Taşçıoğlu), Ankara.

Schnell, L. J. (2003). *Teacher and teacher assistant exploring the meaning of their working relationship.* Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta. Canada.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G., (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayınları. Ankara.

Strenski, E. (1989). Disciplines and communities, armies and monasteries and the teaching of composition. *Rhetoric Review*, 8, 1, 137-145.

Taylor, W. (1984*). Metaphors of Education*. Heineman Educational Books Ltd, London.

Tortop, N.(1989). *Personel yönetimi*. Ankara.

Tsoukas, H. (1991). The missing link: A transformational view of metaphors in organizational science. The Academy of Management Review, 16 (3), 566-585.

Vadebocoeur, J. A.; Torres, M. N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles. A focus on generative metaphors and dichotomies, *Discourse"Studies in the Cultural Politics of Education*, Carfax Publishing, 24 (1),87-103.

Varol, A.(2004). *İnsan ilişkileri.* MEY, Semih Ofset Yayıncılık, Ankara.

Wang, M.C. & Haertel, D.G. (2001). Teacher relationships *A digest of research from the Laboratory for Student Success.* No. 309, No child left behind act of. (NCLB). 01.05.2016 tarihinde http://msan.wceruw.org/documents/resources_for_educators/Relationships/Teacher%20Relationships.pdf adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 22 ISSN: 2146-9199

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MEB HİZMET İÇİ EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ)

Yrd. Doç. Dr. Ezlam Pepeler
İnönü Üniversitesi, Malatya
ezlam.susam@inonu.edu.tr

Ahmet Keskin
MEB, Adıyaman
ahmetkeskinelt@gmail.com

Fethiye Ayhan
Malatya
fethiye0623@gmail.com

Özet

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Adıyaman merkez ilçe sınırları içerisinde 34 ilkokulda görev yapan toplam 998 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Seçkisiz/random örnekleme yoluyla belirlenen 8 ilkokulda görev yapan 110 sınıf öğretmeni örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Uçar (2005)'ın hazırladığı Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarını Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-tesi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Bonferroni testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, mesleki kıdem ve alınan hizmet içi eğitim sayısı açısından hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik anlamlı fark görülmüştür. Mezun olunan fakülte türü açısından hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik görüşler açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Öğretmeni, Hizmet İçi eğitim, Adıyaman.

THE OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS ON IN-SERVICE TRAINING APPLICATIONS (ADIYAMAN SAMPLE)

Abstract

This research was conducted in order to find out the opinions of classroom teachers on in-servıce training applıcations.

Research population was consisted of a total of 998 classroom teachers working in 34 primary schools placed in central districts of Adıyaman in the 2015-2016 academic year. 110 classroom teachers working in primary schools selected as the sample of the study by random sampling method. In the study, Service Training Application Evaluation Questionnaire designed by Uçar (2005) was used in order to collect data. T-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Bonferroni tests were used in order to the analyze the data. According to the results, a significant difference towards in service training applications in terms of seniority and the number of in-service training was observed. No significant differences found towards in service training applications in terms of graduated school type.

Keywords: Classroom Teachers, in-service training, Adıyaman.

GİRİŞ

Bir ülke için şüphesiz en önemli zenginlik, yetişmiş insan gücü oluşturmaktadır. Üretim için en temel faktörlerden biri olan insan gücünün sayısal miktarından daha önemlisi vasıf düzeyidir. Kişilere işe başlamadan önce verilen hizmet öncesi eğitim yanında, işe başladıktan sonra verilen hizmet içi eğitimin önemini en iyi anlayan ve uygulayan ülkeler, günümüzün gelişmiş ve sanayileşmiş ülkeleridir. Bu bağlamda, kişilere verilecek hizmet içi eğitim, hem verimliliği, motivasyonu artıracak, hem de iş görenlerin rahat ve sağlıklı bir ortamda çalışmalarına neden olacaktır. Bu durum işletmelerin ve ülkelerin rekabet edebilirliği açısından da önemlidir.
En yaygın ve kapsamlı ifadeyle hizmet içi eğitim; özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış veya çalışmakta olan kişilere, görevleriyle ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere verilen eğitimdir (Öztürk ve Sancak, 2007).

Hizmet içi eğitimin amacı sınırlı olmamakla birlikte aşağıdaki gibi sıralanabilir (Öztürk ve Sancak, 2007):

- İşe yeni başlayan iş görenin kuruma uyumunu sağlamak,
- İş görene kurumun amaç, ilke ve politikalarını bir bütünlük içinde kavratacak becerileri kazandırmak, -İşin gerektirdiği temel meslek becerilerini kazandırmanın yanı sıra eğitim eksikliklerini tamamlamak,
- İş görene değişik alanlarda yatay ve dikey geçişlerini sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- Bilim, teknoloji, ekonomi ve iş hayatında meydana gelen gelişmelere ve yeniliklere uyum sağlamak, iş metod ve tekniklerini geliştirmek,
- Kurumun ürettiği ürünün (mal, hizmet, düşünce) nitelik, nicelik ve verimliliğini artırmak,
- Üretim ve pazarlama aşamasında hata ve kazaları asgariye indirmek,
- Mesleki sorunları çözme becerisi geliştirmek,
- Kişi ve grup moralini yükseltmek,
- Yeni görevle karşılaşan personelin uyum ve öğrenme sürecini hızlandırmak,
- İş verimini ve ücreti artırmak,
- İş görenin görev, yetki ve sorumlulukları konusunda bilgilerini artırmak,
- Üretimin zamanında yapılmasını sağlamak,
- Malzeme ve enerji tasarrufu sağlamak,
- İş kazalarını ve meslek hastalıklarını önlemek, iş güvenliğini sağlamak,
- İş görenin özgüvenini geliştirmek, güdülemek ve moralini yükseltmek,
- İş görene işinde başarı, değer ve saygınlık kazandırmak.

Ülkelerin kalkınması ve siyasal, sosyal, ekonomik alanlarda gelişmesinde şüphesiz ki, en önemli faktör yetişmiş insan gücüdür. Bir ülkenin maddi kaynaklarının yanı sıra en önemli kaynağı olan nitelikli insan gücü, ülkenin entelektüel sermayesini oluşturur (Küçüktepe, 2013).

Eğitimi yaşamboyu sürdürmenin çeşitli yolları vardır. Topluma mal ve hizmet üreten örgütler için yaşamboyu eğitimi gerçekleştirmenin en kurumsallaşmış biçimi hizmet içi eğitimdir. Hizmet içi eğitim, çalışanların işteki verimliliklerini artırmak için yapılan eğitim olarak tanımlanabilir (Yayla ve Sayın, 2006).

Eğitim alanında ortaya çıkan değişimler sadece eğitim programlarının içeriğinin değil en son öğretim metotlarının ve öğretmenlerin rollerinin de yeniden ele alınması gerekliliğini de beraberinde getirmiştir (Saiti ve Saitis, 2006). Bu süreçte öğretmenlerin oynayacakları rol büyük önem taşımaktadır (Uçar ve İpek, 2006). Öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde yürütebilmelerinde deneyim önemli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri için sorumluluk almaları gerekmektedir ancak kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerin şahsi çabalarının mesleki gelişimi sağlamada her zaman yeterli olmadığı bilinmektedir (Gönen ve Kocakaya, 2006). Kendisinin yeterli olduğunu düşünen bir öğretmen bile kendi performansını artırmak veya korumak için diğer meslektaşlarıyla etkileşimden fayda sağlayabilir (Morais, Neves ve Afonso, 2005, akt; Arıbaş ve diğ., 2012).

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim; eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması yönünde gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünü

olarak tanımlanabilir. Bu eğitimde temel amaç; öğretmen ve yöneticileri değişen ve gelişen eğitim anlayışı konusunda bilgilendirmek ve bu süreçte onlara, etkili ve verimli olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmaktır (Uçar, 2005).

Bütün bu bilgiler ışığında bu araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte ve katıldıkları hizmet içi eğitim kursu sayısı değişkenlerine göre belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

1- Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2- Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3- Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4- Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri katıldıkları hizmet içi eğitim kursu sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama aracının hazırlanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Araştırmada, 4+4+4 sisteminin 1.kademesi olan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarına yönelik görüşleri incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Adıyaman merkez ilçe sınırları içerisinde 34 ilkokulda görev yapan toplam 998 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bütün öğretmenlere ulaşmak güç olacağından dolayı seçkisiz/random örnekleme yoluyla belirlenen 8 ilkokulda görev yapan 110 sınıf öğretmeni örneklem olarak alınmıştır. Bu okullara gönderilen 110 anketten 10 tanesi kişisel bilgiler kısmındaki eksiklikler ya da maddeler kısmındaki yanlışlıklardan dolayı değerlendirme dışında tutulmuştur. Sonuç olarak 100 anket, veri analizi için değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla Uçar (2005)'ın, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden 3 uzman öğretim görevlisinin görüşüne başvurarak hazırladığı 5'li likert tipi 26 maddeden oluşan Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarını Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Başta 40 maddeden oluşan bu anket gerekli geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra 26 maddeye düşülmüştür ve son halini almıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik kapsamında anket ilk etapta 120 kişiye uygulanmıştır. Anket geçerliliği için yapılan madde analizi sonucunda korelasyon katsayısı 0.30'un altında olan maddeler anketten çıkarılmıştır. Cronbach's Alpha yönteminin uygulanması sonucunda güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Anket sonuçlarından elde edilen veriler, maddeler halinde tek tek ele alınmıştır. Her madde cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte ve katıldıkları hizmet içi eğitim kursu sayısı değişkenlerine göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22.00 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Anket verilerinin analizinde katılımcıların özelliklerini betimlemek amacıyla aritmetik ortalama, frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkeni açısından incelemek için bağımsız gruplar için t-tesi; yine öğretmen görüşlerinin mezun olunan fakülte türü, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve kıdem değişkenleri açısından incelemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Bonferroni kullanılmıştır.

Ankette yer alan öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamalarını karşılaştırırken şu puanlar kullanılmıştır:

Hiç Katılmıyorum	1.00 – 1.79
Çok Az Katılıyorum	1.80 – 2.59
Biraz Katılıyorum	2.60 – 3.39
Oldukça Katılıyorum	3.40 – 4.19
Tamamen Katılıyorum	4.20 – 5.00

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen "Kişisel Bilgiler" ve "Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları"na ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Kişisel Bilgiler

Bu bölümde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait kişisel bilgilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	N	%
Bay	65	65
Bayan	35	35
Toplam	100	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 65 (%65)'i bay, 35 (%35)'i de bayandır.

Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2: Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 Yıl	0	0
6-10 Yıl	11	11
11-15 Yıl	29	29
16-20 Yıl	27	27
21 Yıl ve Üzeri	33	33
Toplam	100	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmada 1-5 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmeni yer almamaktadır. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 11 (%11), 11-15 yıl mesleki kıdemi olanların sayısı 29 (%29), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların sayısı 27 (%27) ve son olarak 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin sayısı 33 (%33)'tür.

Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte Türüne İlişkin Bulgular

Tablo 3: Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte Türüne İlişkin Bulgular

Mezun Olunan Fakülte Türü	N	%
Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu	13	13
Eğitim Fakültesi	77	77
Fen Edebiyat Fakültesi	2	2
Diğer	8	8
Toplam	100	100

Tablo 3'ten de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu, 77 kişi (%77) Eğitim Fakültesi mezunu olduklarını belirtmiştir. Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu mezunlarının sayısı 13 (%13) iken, Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının sayısı 2 (%2)'dir. Son olarak 8 (%8) katılımcı diğer fakültelerden mezun olduklarını belirtmiştir.

Katılımcıların Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Kursu Sayısına İlişkin Bulgular

Tablo 4: Katılımcıların Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Kursu Sayısına İlişkin Bulgular

Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Kursu Sayısı	N	%
Hiç	15	15
1-4 Defa	41	41
5-8 Defa	31	31
9 ve Üzeri	13	13
Toplam	100	100

Tablo 4'e göre 15 (%15) katılımcı daha önceden hiçbir hizmet içi eğitim kursuna katılmadığını belirtmiştir. 41 (%41) kişi bugüne kadar 1-4 arası kez hizmet içi eğitim kurslarına katılmışken, 31 (%31) kişi 5-8 kez hizmet içi eğitim kursuna katılmıştır. Toplamda 9 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılanların sayısı ise 13 (%13)'tür.

Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 5: Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

HİZMET İÇİ EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN İFADELER	N	$\bar{X}$	Ss
1.Bir kurum, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitimle sağlar.	100	3,65	1,15
2.Hizmet içi eğitim faaliyetleri yenilikleri yakından takip etme olanağı sağlar.	100	3,71	1,18
3.Hizmet içi eğitim çağımızın bir gereğidir.	100	3,93	1,15
4.Bilimsel, teknolojik ve toplumsal alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılar.	100	3,90	1,07
5.Hizmet içi eğitim, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırır.	100	3,73	0,97
6.Hizmet içi eğitim mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamlar.	100	3,39	1,12
7.Hizmet içi eğitim öğretmenlerin eğitim sistemine uyumunu sağlar.	100	3,64	0,98
8.Hizmet içi eğitim, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırır.	100	3,75	0,95
9.Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılırım.	100	3,89	1,13

10.Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılırım.	100	3,83	1,10
11.Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uydurmamda destek olacağına inandığım için katılırım.	100	3,80	1,03
12.Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır.	100	2,89	1,33
13.Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir.	100	3,08	1,18
14.Hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenmektedir.	100	2,71	1,37
15.Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır.	100	3,05	1,13
16.Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb.) yürütülmektedir.	100	3,09	1,21
17.Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda işlenmektedir.	100	3,18	1,11
18.Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları amaçlara uygun yöntem-tekniklerle işlenmektedir.	100	3,27	1,15
19.Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretim faaliyetlerinin etkililiğini artırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır.	100	3,27	1,11
20.Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programda amaçlanan bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır.	100	3,42	1,111
21.Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri (önerileri) alınmaktadır.	100	3,20	1,20
22.Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır.	100	3,11	1,18
23.Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama imkânı bulmaktadır.	100	2,98	1,04
24.Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir.	100	2,99	1,32
25.Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir.	100	3.00	1,18
26.Personele (yönetici, öğretmen) yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır.	100	3.35	1,27

Tablo 5'e bakıldığında 3. maddedeki "Hizmet içi eğitim çağımızın bir gereğidir" ifadesi sınıf öğretmenlerinin en çok katıldıkları ($\bar{X}$=3,93) maddedir. Hizmet içi eğitimin öneminin öğretmenler tarafından kabul edildiğini anlamaktayız.

Sınıf öğretmenlerinin en az katıldığı ($\bar{X}$=2,71) madde ise "Hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenmektedir" ifadesinin yer aldığı 14. maddedir. Öğretmenler hizmet içi eğitime alınan kişilerin objektif belirlenmediğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 ve 20. maddelerine oldukça katıldıkları görülmektedir. Maddeler incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekli olduğunu, kendilerini geliştireceğini, yeterliklerini arttıracağını düşündükleri ve katılmak istediklerini anlamaktayız.

Öğretmenlerin 6, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25 ve 26. maddelere biraz katıldıkları anlaşılmaktadır. Maddelere bakıldığında genel olarak hizmet içi eğitim uygulamalarının öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığı, eksik yanlarının olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Cinsiyet Değişkeni Açısından Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 6: Cinsiyet Değişkeni Açısından Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin İfadeler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
9.Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılırım.	Bay	65	4,10	,97	2,52	0,02*
	Bayan	35	3,48	1,27		
12.Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır.	Bay	65	3,12	2,44	1,84	0,01*
	Bayan	35	2,45	2,56		

*p<.05

Tablo 6'daki verilerde görüldüğü üzere 9. madde için bay ve bayan öğretmenler açısından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır (t=2,52, p<0,05). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bay öğretmenlerin ($\bar{X}$= 4,10), bayan öğretmenlere ($\bar{X}$= 3,48) göre daha yüksek düzeyde 'oldukça" katıldıkları görülmektedir. Erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmada daha gönüllü oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum bayan öğretmenlerin günlük hayatta farklı sorumlulukları olduğundan dolayı bu faaliyetlerin zamanlarını alacağını düşündüklerini akla getirmektedir.

Yine Tablo 6'daki verilere bakıldığında 12. madde için bay ve bayan öğretmenler açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t=1,84, p<0,05]. Grupların aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, bay öğretmenler ($\bar{X}$=3,12) ile "biraz" düzeyinde katılırken bayan öğretmenler ($\bar{X}$=2,45) ile "çok az " düzeyinde katıldıkları söylenebilir. Yine bu maddede bayan öğretmenlerin günlük hayatlarındaki farklı sorumlulukları olmasından dolayı değişiklik gösterdiği düşünülmektedir.

Kıdem Değişkeni Açısından Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 7: Kıdem Değişkeni Açısından Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin İfadeler	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	F	MWU p
1.Bir kurum, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitimle sağlar.	6-10 yıl	11	3,00	,77	3,84	,04*
	21 yıl ve üzeri	33	4,06	,99		
25.Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir.	16-20 yıl	27	2,56	2,44	3,27	,02*
	21 yıl ve üzeri	33	3,45	2,56		

*p<.05

Tablo 7'deki verilerde görüldüğü üzere 1. madde için 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler açısından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır (F=3,84, p<0,05). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}$= 4,06), 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere ($\bar{X}$= 3,00) göre daha yüksek düzeyde 'oldukça" katıldıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinde tecrübenin ilerlemesiyle birlikte hizmet içi eğitime önem vermenin daha çok arttığını göstermektedir.

Tablo 7'deki verilere bakıldığında 25. madde için 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler açısından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır (F=3,27, p<0,05). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}$= 3,45), 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere ($\bar{X}$= 2,56) göre daha yüksek düzeyde 'oldukça" katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri, hizmet içi eğitimle ilgili tecrübeleri arttıkça hizmet içi eğitim uygulamalarını yeterli bulunmadıkları, iyi bir şekilde organize edilmediğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Açısından Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Mezun olunan fakülte değişkeni açısından analiz yapıldığında hiçbir maddede anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumdan hizmet içi eğitime, hangi fakülteden mezun olunursa olunsun bakış açısının bütün öğretmenler için benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Kursu Sayısı Değişkeni Açısından Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 8: Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Kursu Sayısı Değişkeni Açısından Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin İfadeler	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	F	MWU p
1.Bir kurum, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitimle sağlar.	Hiç	15	3,07	1,33	3,57	,01*
	9 ve üzeri	13	4,38	,77		
9.Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılırım.	Hiç	15	3,07	1,39	5,56	,00*
	9 ve üzeri	13	4,62	,65		
10.Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılırım.	Hiç	15	3,07	1,33	4,27	,00*
	9 ve üzeri	13	4,46	,66		
11.Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uydurmamda destek olacağına inandığım için katılırım.	Hiç	15	3,33	1,35	2,99	,02*
	9 ve üzeri	13	4,46	,66		
12.Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır.	Hiç	15	2,07	1,16	2,93	,03*
	9 ve üzeri	13	3,46	1,13		
13.Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir.	Hiç	15	2,27	1,16	4,02	,01*
	9 ve üzeri	13	3,69	1,38		
20.Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programda amaçlanan bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır.	Hiç	15	2,87	,92	3,18	,02*
	9 ve üzeri	13	4,08	1,26		

22.Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır.	Hiç	15	2,40	1,24	3,47	,01*
	9 ve üzeri	13	3,77	1,36		

*p<.05

Tablo 8'deki verilerde görüldüğü üzere 1., 9., 10., 11., 12., 13., 20. ve 22. maddelerde hiç hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenler ile 9 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitime katılan öğretmenler açısından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 9 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin maddelere "oldukça" ve "tamamen" katıldıkları görülmektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimi hiç almayan öğretmenlere göre önemini daha çok kabul ettikleri anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin hizmet içi eğitimle ilgili görüşleri şu şekildedir;

- Hizmet içi eğitimin çağımızın bir gereği olduğunu,
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınan kişilerin objektif kriterlere göre belirlenmediğini,
- Hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekli olduğunu, kendilerini geliştireceğini, yeterliklerini arttıracağını,
- Mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarının yeterli bulunmadığını, eksik yanlarının olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- Erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine kadın öğretmenlere göre daha isteyerek katıldıkları,
- Erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapıldığını daha çok düşündükleri,
- Bir kurumun, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitimle sağladığını 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok kabul ettikleri,
- Hizmet içi eğitim birimlerinin kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip olmadığının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha çok düşünüldüğü,
- Mezun olunan fakülte açısından hiçbir maddede anlamlı farklılık olmadığı,
- 9 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin maddelere, hiç hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Arıbaş ve ark.,(2012). *İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri*. Ankara: MEB.

Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19/1, 37-44.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Küçüktepe, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13/2, 26-43.

Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yasar University,* 2/7, 761-794.

Saiti, A. ve Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools – evidence from greece. *European Journal of Teacher Education*, 29/4, 455-470.

Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meb hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili örneği*). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3/1, 34-53.

Yayla, D. ve Sayın, M. (2006). *Milli eğitim bakanlığının hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi.* Ankara, MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 23 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMENLERİN OKULLARDAKİ DİSİPLİN UYGULAMALARI HAKKINDA ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Mehmet Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
mttasdemir1963@gmail.com

Öğr. Gör. Figen Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
ftasdemir@ahievran.edu.tr

Fatma Betül Erol Bektaş
Ahi Evran Üniversitesi SBE
betus_erol@hotmail.com

Nursemin Buyuran
Ahi Evran Üniversitesi SBE
nurseminbuyuran@hotmail.com

Sonay Cesur
Ahi Evran Üniversitesi SBE
sonay_cesur@hotmail.com

Özet

Okullardaki disiplin kuralları eğitimin sürekli tartışılan sorunları arasındadır. Adaylık eğitimine alınan yeni öğretmenlerin okullardaki disiplin kuralları hakkındaki düşüncelerinin alınması öğretmen eğitiminde geribildirim sağlayabilir. Bu araştırma betimsel bir araştırma olup nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın verileri görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmada nitel veriler katılımcıların öğretmenlerin olumsuz öğretmen davranışlarını tanımlamada kullandıkları metaforların analizine dayalı olarak elde edilmiştir Araştırma 2016 yılı Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nce yürütülen adaylık eğitimine alınmış öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmada Araç 27, eşya 11, bitki 11, hayvan 11, araç 7, somut soyut varlık 3, masal kahramansı 2, insan 7, besin 4, düzen 3, eylem 3, koku 2, diğer 4. Temalı metaforlar üretilmiştir. Araştırmada kuralların *"Aşırı kuralcı, Cezalandırmacı, Yönetici güdümlü, Tep tip davranış modeli, Olumsuz etkileyen, Hükmetme amaçlı, Ürkütücü, Katı ve hantal"* özellik taşırken idealde olması gereken açısından da "*Objektif, Uyulması gereken, Koruyucu özellikte, İnsan odaklı, Gelişmeye açık, Dikkat gerektiren, Empati gerektiren"* özellikler taşıması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, olumsuz öğretmen davranışları, metafor.

VIEWS OF PROSPECTIVE TEACHERS ON DISCIPLINE RULES IN SCHOOLS

Abstract

Discipline rules in school are among the debated problems of education. This study is a descriptive research and a case study in which qualitative data collection techniques are used. Research data are obtained through interviews. In this study obtained qualitative data is based on the analysis of the metaphors used by participants to identify human relations of teachers. Research is conducted with prospective teachers of Kırşehir Province in 2016. In this study instrument(27), good(11), plant(11), animal(11), instrument(7), concrete and abstract entity(3), tale hero(2), human(7), food(4), system(3), action(3), smell(2), the other(4) themed metaphors are produced. In this study the rules are seen as "over-prescriptive, punitive, administrator driven, uniform pattern of behaviour, affecting the negatively, aiming authority, spooky, solid and bulky"; but in terms of ideal conditions it is concluded that rules are required to carry some features like "objective, protective, human oriented, open to development, demanding and requiring empathy.

Keywords: Teacher, discipline rules in schools, metaphor.

GİRİŞ

Genel olarak öğrencilerin öğrencilik davranışları boyutunda, istenmedik boyutlu davranışları olarak ifade edilebilecek olan disiplinsizlik (Taşdemir, 2010) okul ve sınıflarda bir ya da birçok etmenin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Wrigt'e (2005) göre örgün eğitim sürecide sınıf yönetiminin merkezinde yer alan öğretmenler için yönetimin, düzen ve disiplin içermesi gerekmektedir (Akt. Kansızoğlu, ve Şama, 2015). Araştırmacılar da öğretmenlerin yüzleştikleri en büyük zorlukların başında sınıfta disiplini sağlama ve istenmeyen davranışların yönetimi geldiğini öne sürmektedirler (Dollase, 1992; Sueb, 2013). Çelik'e (2009) göre sınıfta disiplinin temel amacı öğrenmeyi kolaylaştırmak olmalıdır. Buna karşın Boyacı (2007) ise çağdaş sınıf yönetiminin dışarıdan yönetilen bir disiplin anlayışından ziyade, bireylerden hız alan özdisiplin ve özdenetim üzerine kurulmasını önermektedir.

Kansızoğlu, ve Şama'ya (2015) göre, disiplini sağlamak için her durumda geçerli olabilecek tek ve ideal bir stratejinin olmadığı gerçeğinin göz ardı edilmeden bireyi önceleyen, farklılıklara duyarlı olan, iş birliğine dayalı ve sosyal becerileri de geliştirmeyi amaç edinen bir sınıf yönetimi anlayışının benimsenmesi gerekir. Bu çerçevede öğretmenlerin söz konusu değerleri yansıtıcı bir rol model olması, sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi adına büyük önem arz etmektedir.

Disiplin çok defa ceza ile eşdeğer bir kavram olarak kullanılmaktadır. Bu anlayışın temelinde, disiplin sözcüğüne cezalandırıcı (geleneksel disiplin) bir işlev yüklenmesi yatar. Geleneksel disiplin modellerinde sıkça cezaya başvurulduğu ve bu durumun bazı okullarda aşırı cezalandırıcı bir ortam oluşturduğu yönünde araştırmalar mevcuttur. Brodinsky araştırmasında, okullarda önleyici ya da olumlu disiplin ölçütlerinin uygulanması yerine, cezalandırıcı disiplin ölçütlerinin kullanılmasına daha çok enerji ve zaman harcandığı görülmüştür (Akt.Sarpkaya, 2003). Hâlbuki disiplin, cezadan farklıdır. Sınıf düzeninin devam edebilmesi ve sınıfın işlevini yerine getirebilmesi için disiplin gereklidir (Turhan ve Yaraş, 2013).

Sueb (2013) araştırmasında, öğretmen adaylarının genellikle öğrencilerin sergilemiş oldukları olumlu davranışları ödüllendirme, yanlış eylemleri ise cezalandırmayı öngören Canter'in *"Assertive Discipline"* (Güven temelli disiplin)" modelini kullanmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Genel olarak okullarda hem okul yönetimi açısından hem de öğretimin yönetimi açısından yönetici ve öğretmen söz konusu süreçte disiplini sağlamada sorun yaşayabilecekleri kaygısını yaşayabilmektedirler. Çoğu durumlarda disiplinsizlik sorunların çözümünde otoriteyi gerekli görmekte ve disiplin sorunlarının önlenmesi açısından ödül ve ceza stratejilerinin üzerinde odaklanılmaktadır. Disiplin çok defa ceza ile eşdeğer bir kavram olarak kullanılmaktadır. Bu anlayışın temelinde, disiplin sözcüğüne cezalandırıcı (geleneksel disiplin) bir işlev yüklenmesi yatar. Geleneksel disiplin modellerinde sıkça cezaya başvurulduğu ve bu durumun bazı okullarda aşırı cezalandırıcı bir ortam oluşturduğu yönünde araştırmalar mevcuttur. Brodinsky'in yaptığı araştırmada, okullarda önleyici ya da olumlu disiplin ölçütlerinin uygulanması yerine, cezalandırıcı disiplin ölçütlerinin kullanılmasına daha çok enerji ve zaman harcandığı görülmüştür (Sarpkaya, 2003).

Konuyla ilgili olarak Polat, Kaya ve Akdağ (2013) "Sınıf Yönetimi" dersinin öğretmen adaylarının disipline yönelik inançları üzerinde farklılaştırıcı bir etkisinin olmadığı sonucuna vardıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğrenciyken yaşamış oldukları öğretim deneyimlerinin onların daha kontrol edici ve otoriter bir tutuma sahip olmalarına neden olabileceğini ifade etmektedirler. Buna karşın Selimhocaoğlu'na (2004) göre başarılı, mutlu, girişken, kendisiyle barışık, yaratıcı bireyler yetiştirilmesi için öğretmenlerin sınıfta sevgi, saygı, hoşgörü ve güven gibi değerlere dayalı bir iletişim ortamı oluşturmaları ön şarttır.

Öte yandan öğretmen adaylarının disipline yönelik bu tutumlarının şekillenmesine kaynaklık eden durumların araştırılması gerekmektedir. Okullardaki disiplin kuralları eğitimin sürekli tartışılan sorunları arasındadır. Adaylık eğitimine alınan yeni öğretmenlerin okullardaki disiplin kuralları hakkındaki düşüncelerinin alınması öğretmen eğitiminde geribildirim sağlayabilir.

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın verileri görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmada nitel veriler katılımcıların öğretmenlerin

olumsuz öğretmen davranışlarını tanımlamada kullandıkları metaforların analizine dayalı olarak elde edilmiştir Araştırma 2016 yılı Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nce yürütülen adaylık eğitimine alınmış öğretmenlerle yürütülmüştür.

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin Okullardaki disiplin Uygulamalarını neye benzettikleri, nasıl görüp tanımladıkları konusunda algıladıklarının ortaya çıkarılması öğretmenlere kendilerini geliştirme bakımından geri bildirim sağlayabilir. Bu yönü ile öğretmen adaylarının görüşlerinden hareket ile öğretmenlerin sınıf içi davranışların nasıl olması gerektiği konularında hem görev başındaki öğretmenlere hem de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının gözden geçirilmesinde ilgili kurum ve kuruluşlara geribildirim sağlayabilir. Ayrıca nitel araştırma deseninde tasarlanmış olması da kuram geliştirmeye katkı sağlaması bakımından farklı araştırmacılara da ileri araştırmalar için ön fikir oluşturabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmayla öğretmen adaylarının ***Öğretmenlerin Okullardaki disiplin Uygulamalarını neye benzettikleri,*** nasıl tanımlayıp algıladıklarının ortaya konulması suretiyle öğretmen eğitim programları ve görev başındaki öğretmenlerin insan ilişkileri boyutlu eğitimine vurgu yapmak amaçlanmıştır.

Problem

Öğretmen adaylarının ***Öğretmenlerin Okullardaki disiplin Uygulamalarını neye benzettikleri*** bu uygulamaları tanımlamada kullandıkları kavramlara yükledikleri anlam ne olmaktadır.

Sınırlıklar

Araştırmanın bulguları, 2016 yılında Kırşehir'de aday eğitim programına devam eden ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 94 aday öğretmenin, "*Öğretmenlerin Okullardaki disiplin Uygulamalarını neye benzetirsiniz*? *Niçin. Gerekçeleri ile açıklar mısınız*?*"* konusundaki görüşlerinin araştırmacılar tarafından yapılan analizi ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Naturalistik, yorumlayıcı, nitel (Merriam, 2013) diye adlandırılan nitel araştırma Van Maanen'e (1979) göre bir şemsiye terim olarak tanımlamaya, çözmeye, yorumlamaya ve anlamla ilgili terimlere ulaşan teknikleri kapsar (Akt. Merriam, 2013). Araştırmada nitel veriler katılımcıların öğretmenlerin insan ilişkilerini tanımlamada kullandıkları metaforların analizine dayalı olarak elde edilmiştir.

Metafor, anlamak istenilen nesneyi veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan kavramlar ağına bağlayarak, yeniden kavramlaştırıp, değişik yönlerden görmek ve daha önceden gözden kaçan bazı durumları aydınlatabilmesini sağlar (Taylor, 1984). Metaforlar çoğunlukla benzer bir alandan yeni ve çoğunlukla bilinmeyen bir alana bilgi transferini kapsar (Tsoukas, 1991). Metaforiksel düşünce çok karmaşık bir fenomeni veya durumun özelliklerini aydınlatmak için kavramsal bir araç olarak benzer bir olay ve nesneyi kullanmayı kapsar (Oxford v.d. 1998). Metaforlardan eğitimin program geliştirme ve plânlama, öğretim sürecinde değişik biçimlerde yararlanılmaktadır. Öğretmen eğitiminde ise metaforlar, öğretim uygulamalarını yönlendirme ve öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır (Vadeboncoeur ve Torres, 2003). Öğretmen metaforları çalışması, öğretmenlerin mesleki tanımlamaları ve balgamsal faktörler arasındaki iliksileri araştırmak için uygun araçtır. Metaforik imajları araştırmak, öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, örgenciler ve eğitimle ilgili inançları ve varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmak için kullanılan bir yöntemdir (Ben-Peretz, Mendelson ve Kron, 2003). Bu özellikleri ile metaforlar bilimsel araştırmalarda bir veri toplama tekniği olarak araştırmalarda kullanılmaktadır.

Nitel araştırma 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 araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu araştırmalarda kültür analizi, olgu bilim, kuram oluşturma, durum çalışması, eylem araştırması türünde farklı araştırma

gelenekleri/ stratejileri/ yaklaşımları kullanılır. Bu çalışmada durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş olup, görüşme yolu ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Örnek olay çalışması olarak ta bilinen durum çalışması, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacı ile kullanılır (Gall vd., 1996: Akt. Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırmada nitel veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma aday öğretmenlik eğitimine katılan 94 öğretmen ile yapılan yüz yüze görüşme tekniği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yazılı olarak alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına dayalı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri taşıyan veya belli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir. Benzeşik örnekleme yöntemi, evrende araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun, durumun seçilerek çalışmanın buradan yapılmasını tanımlar. Nitel çalışmalarda amaçlı örneklemede her çalışmanın amacı temel alınarak örnekleme yöntemine ve örneklem büyüklüğüne karar verilmelidir. Nitel araştırmada, örneklem büyüklüğünden çok zengin bilgi içeren durumlar, araştırmacıların gözlem ve analitik kapasiteleri sonucu ortaya çıkaran geçerlik, anlamlılık ve algılamalar daha önemlidir (Büyüköztürk vd., 2013). Patton'a (1990) göre örneklem büyüklüğü neyi bilmek istediğimize, araştırmacının amacına, neyin kullanışlı, yararlı olduğuna, neyin değerli, önemli olduğuna ve mevcut zaman ve kaynaklara göre nelerin yapılabileceğine bağlıdır (Akt. Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2016 atama döneminde ataması yapılmış ve Kırşehir M.E.Müdürlüğünde adaylık eğitimi alan öğretmenlerin tamamından oluşturulmuştur(Tablo 1a ve 1b). 96 kişiden oluşan atanmış aday öğretmenlerin 70'i kız (%72,9) ve 26'sı erkek (%26,1) tir. Katılımcıların branşlara göre dağılımı: Okul Öncesi öğretmenliği 7 (%3), İlkokul öğretmenliği 27(%28), Ortaokul öğretmenliği 50 (%52,1), Lise öğretmenliği 12 (%12,5)'dir.

Tablo 1a. Katılımcı aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	**F**	**%**
Bayan	70	72,9
Bay	26	27,1
Toplam	96	100.00

Tablo 1b. Katılımcı aday öğretmenlerin öğretmenlik alanlarına göre dağılımı

Öğretmenlik Alanı	**F**	**%**
Okul Öncesi öğretmenliği	7	7,3
İlkokul öğretmenliği	27	28,1
Ortaokul öğretmenliği	50	52,1
Lise öğretmenliği	12	12,5
Toplam	96	100

Tablo 1a ve Tablo 1b verilerine göre katılımcı aday öğretmenlerin %72,9 Bayan, %27,12i baydır. Alanlara göre ise %7,3'ü Okul Öncesi öğretmenliği, %28,1'i İlkokul öğretmenliği, %52,1'i Ortaokul öğretmenliği, %12,5'i de Lise öğretmenliği alanında oldukları görülmektedir.

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular aşağıdaki maddelerden oluşturulmuştur: Aday öğretmenlere ***"BİR ARAÇ, MAKİNE, HAYVAN, BİTKİ, MASAL KAHRAMANI, SOYUT-SOMUT VARLIK vb. BİR OBJEYE BENZETMENİZİ İSTESEM:*** Gözlediğiniz ya da karşılaştığınız biçimi ile öğretmenlerin ***Okullardaki disiplin Uygulamalarını*** neye benzetirdiniz? Niçin. Gerekçeleri ile açıklar mısınız sorusuna verdikleri yazılı cevaplar araştırma verilerini oluşturmuştur. Katılımcıların bu maddelere ilişkin görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Kategorisel analizde, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını gerektirir. Analiz kategorileri, mesajda bizim ilgilendiğimiz çok çeşitli boyutlara dayanabilir (Bilgin, 2000; Kumar,

2011). Bu araştırmada verilerin analiz sürecinde, tespit edilen metaforlar katılımcıların yükledikleri anlamlar dikkate alınarak belirli tema/kategoriler halinde analiz edilip, açıklanmıştır. Katılımcı görüş formu; ilgili öğrencinin form no (1, 2, 3), cinsiyet (E,K) şeklinde kodlanmıştır. Örneğin, form no 36 ve Kız olan bir katılımcı "36K" olarak kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda Geçerlik/İnanırlık ve Güvenirlik/Tutarlılık sağlamasında, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Bilgin, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Kumar, 2011; Sönmez ve Alacapınar, 2011; Merriam, 2013). Genellenebilirlik/Nakledilebilirlik sağlamak amacı ile zengin ve yoğun tanımlama, ortamın ve katılımcıların tanımlanması kadar, katılımcı görüşlerinden, araştırma notlarından ve dokümanlarından yapılan alıntılar biçiminde sunulan uygun kanıtlarla desteklenen bulguların detaylı tanımlanması ve örneklemde azami çeşitlilik sağlanmalıdır (Merriam, 2013). Bu araştırmada görüşme formunun geliştirilmesi, görüşmenin yapılması, veri analiz ve raporlaştırma süreci aşağıda açıklandığı biçimde gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesinde alan yazın taramasının ardından geliştirilen taslak görüşme formu 3 uzman görüşüne sunularak, "uygun", "uygun değil" ve "düzeltilmesine dönük görüşleriniz" şeklinde görüş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yönerge ve maddelerin açık ve anlaşılırlığı sağlanmıştır. Bu süreçte soruların güvenirliği Miles & Huberman'ın (1994) formülü [*Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı*)] kullanılarak, hesaplanan uyum katsayısı 0,70 ve üzeri maddeler forma alınmıştır. Formun tüm maddelerine dayalı olarak hesaplanan uyum katsayısı 1.00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum katsayısı soruların değerlendirmeciler tarafından yüksek güvenirlikte kullanılabileceğini göstermektedir. Nihai form biri kişisel bilgileri diğeri metafor ve gerekçeli açıklamasının yapılmasını içeren açık uçlu iki maddeden oluşturulmuştur.
- Araştırmada araştırmacı görüşmeci olarak araştırma verilerinin elde edilmesini sağlamıştır. Araştırma verileri, araştırmacının araştırma amacı ve görüşlerin gizliliği ve katılımın gönüllülük esası üzerine olduğunun açıklanmasından sonra araştırmacı tarafından basılı olarak hazırlanan görüşme formu ile yazılı olarak alınmıştır. Bu yönü ile katılımcıların görüşmeye yaklaşımları daha olumlu olmuştur.
- Katılımcılarla yapılan görüşme 2016 Mart ayı içerisinde aynı zamanda gerçekleştirilmiştir. Okulda sağlanan özel bir ortamda 10–20 dakika süren görüşme yapılmıştır. Görüşmede araştırmacı katılımcıların görüşlerinin oluşmasını yönlendirici, hatırlatıcı vb. ipuçları kullanmamış sadece oluşturulmuş olan yazılı formla cevabı istenilen kendi özgün düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırmada, isimsiz formla yazılı olarak elde edilen katılımcı görüşleri araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.
- Yarı-yapılandırılmış ve açık uçlu maddelere katılımcıların görüşme sorularına belirttikleri görüşler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş, her bir belirtilen görüşlerin madde köküne göre gruplandırılarak ayrıntılı dökümü yapılmıştır. Daha sonra katılımcı görüşleri ifade ettikleri anlam bakımından sınıflandırılıp aynı anlama gelebilecek görüşler bir gurup altında toplanarak sayısallaştırılarak bulguları yorumlanmıştır (Gay, Mills ve Airasian, 2006, Sönmez ve Alacapınar, 2011).
- Bu araştırmada veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bilgin'e (2000) göre içerik analizinde son aşama değerlendirme, çıkarsama ve yorumlamadır Strenski'ye (1989) göre metaforların sonuçları vardır. Onlar düşünceleri yansıtır, şekillendirir davranışları belirlerler. Bu araştırmada katılımcıların özgün ifadelerinden hareketle bulgulara dayalı olarak çıkarsamalar yapılarak açıklanmıştır. Araştırmada bu eylemler bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler ile verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bulgular katılımcıların orijinal görüşleri ile desteklenerek bulgular kısmında yer verilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin ***Okullardaki disiplin Uygulamalarını*** neye benzettiklerine ilişkin metaforları özet tablosu aşağıda verilerek açıklanmıştır.

Tablo 2: Öğretmenlerin ***Okullardaki disiplin Uygulamalarını*** neye benzettiklerine ilişkin oluşturdukları metaforlar özet tablosu

TEMA	F	Kod	Gerekçesi	
ARAÇ	27	57KOFM	Bilgisayar	*Belli bir komuta göre ilerler*
		25KİS	Çamaşır makinesi	*İyi bir şekilde çalışırsa uygulamada sorun olmaz*
		14KOSB	Çamaşır makinesi	*Ne kadar iyi disiplin edilirse sonuçlar iyi olur*
		64KLFM	Fotokopi makinesi	*Kopya koyunlar gibi tek tip insan yaratmaya çalışma*
		68EOFM	Giyotin	*Cezalar için gerekli*
		65KÖ	Kıyma makinesi	*Her öğrenciye aynı davrandıkları için*
		82KLPDR	Kıyma makinesi	*Makine gibi uymayanları kesiyor*
		7KİS	Makine	*Sistem tam işlerse yerinde gider*
		17KOFM	Makine	*Makine gibi bir aksanda bozulma bütün sistemi etkiler*
		26KİS	Makine	*Uygulamaları öğrenciyi makineye çevirir*
		45ELSB	Makine	*İş düzenli olursa iyi ürün çıkar*
		60KLTB	Makine	*Kuralın dışına çıkıldığında istediğin gibi çalışmaz*
		63KOOÖ	Makine	*Bir düğmeye basılıp her şey ona göre işler*
		69KİS	Makine	*Sistem gibi işlemesi*
		70KL	Makine	*Esnetilmeden verilmesi*
		90EOSN	Makine	*Kurallar sabit değişmez*
		91ELSN	Makine	*Sürekli sistem içerisinde olan varlıklar*
		94KİS	Makine	*Sistemli ve kurallı olduğu için*
		15KİFM	Makine	*Otomatikleşmiş gibi sürekli aynı kuralları dayatma*
		21KİS	Otomatik makine	*Belli kurallar etrafında dönüyor*
		1KOSN	Robot	*Robot gibi ketum sert kararlar verirler*
		3KİS	Robot	*Çocuklar tek tip yetişsin*
		9KLSB	Robot	*Disiplinde yönlendirme esası var*
		41KİS	Robot	*Aşırı kuralcılık*
		88EOSB	Robot	*Öğrencilerden Olağan şeyler istemesi*
		87KOPDR	Saat	*Zamanında ve doğru çalıştığında saat gibi çalışır*
EŞYA	14	42KİDİN.	Balon	*Gereksiz ses çıkararak insanları ürkütür*
		81KLT	Boş bir çuval	*Gereksiz uygulanmayan kurallar*
		52KOT	Boş saksı	*Saksı gibi boş uygulamalar*
		4KLFM	İp üzerindeki lamba	*Ters teperse olumsuz sonuç, olumlu olursa verimlilik kazanır*
		2KİS	Kapı kilidi	*Anahtar gibi gerekli*
		37KLT	Keser	*Ağaç kesilmesi gibi tek taraflı fayda*
		18K	Kumanda	*Uygulamalar bireyleri yönlendirmek ve yöneltmek için kullanılır*
		19KİS	Masa	*Masa dört ayağı olduğu sürece sağlamdır*
		72EOSP	Müzik aleti	*Gerektiği gibi uygulama yapılan yer*
		33EOFM	Pusula	*Gideceği yönü tayin etmesine yardımcı olur*
		39KİT	Sopa	*Sopa gibi sert*
		11ELTB	Tarla korkuluğu	*Disiplin korku ile değil iyi öğrenci ilişkileri ile olur*
		34KİS	Tencere	*Nasıl pişireceği öğretmene kalmış*
		93KİS	Vazo	*Kurallara uyulmadığı zaman parçaları tamamlayan vazo parçaları gibi olunur*
BİTKİ	11	29EİS	Acı biber	*Dozu ayarlanmazsa tadı kötü olur*
		85KLPDR	Ağaç	*İdare ve okulla bağlantı kuruyor*
		5KLFM	Bitki	*Kurallara uyulması ile daha verimli olur*
		38KL	Bitki	*Sevgi olursa ürün iyi olur*
		58KİT	Bitki	*Bitki gibi var ama etkisiz*

		86EOSN	Bitki	*Bir saksının içerisine sıkıştırılıp ürün elde etmeni z isteniyor*
		51KÖOÖ	Et yiyen çiçek	*Araştırılmadan uygulanması*
		6KİS	Günabakan	*Kurallar uygulandıkça okullar ayakta durur*
		96KİS	Hoş görünümlü kötü kokulu bir çiçek	*Görünümüyle iyi uygulamadaki akşamlardan hoşnutsuzluk yaratır*
		47EOFM	Karpuz	*Karpuz gibi boş*
		44EOFM	Koala	*Fazla boş vermişlik ve tembellik*
HAYVAN	11	12EİS	Aslan	*Öğretmenler okulun kralı*
		36KODİN	Aslan	*Öğretmen aslan, öğrenci diğer sakinler sınıf orman (ormandaki sistem gibi)*
		40KOFM	Aslan	*Hâkimiyet kurmak istemeleri*
		74EOFM	Deve kuşu	*Bir grup olarak hareket edildiğinden*
		8KİS	Hayvan	*Öğrencilerin insan olduğunu unutuyorlar*
		59KLFM	Hayvan	*Hayvanlar arasındaki iletişim gibi her kesime hitap etmesi gerekir*
		13KİS	Kaplumbağa	*Sistem yavaş ilerliyor*
		46KLT	Karınca	*Askeri düzen sistemi gibi tıkır tıkır işlemesi*
		28KİS	Ormandaki aslanın liderliği	*Aslan gibi tek başına kuralları oluşturur*
		78ET	Yılan	*Hata yapınca sokar*
		97EOFM	Bozkurt	*Sürüyü en harika şekilde yönetir*
ARABA	7	35KLT	Araba	*Araba gibi yön vermeliyiz*
		50KOFM	Araba	*Gerekli durumlarda kullanılır*
		83KOT	Araba vite	*Emirler sıra atlamadan işler*
		27KOTB	Araç	*Parçalar eksikse çalışmaz*
		10ELFM	Biçerdöver	*Doğru yönlendirme ve rehberlikle iyi mahsul ortaya çıkar*
		66KOFM	Dozer	*Yere göre davranır*
		67KLT	İş makinesi	*Hem iyi hem de kötü durumda kullanılır*
SOMUT SOYUT VARLIK	3	16KOFM	Soyut-somut varlık	*Kullanım soyut dil, uygulama somut varlıklar*
		23KİS	Somut soyut varlık	*Ortaya konulan somut varlık gibi ama soyut varlık gibi gözle görülmez*
		55KOY	Varlığı görünmeyen ama yaptırım gücü baskın soyut varlık	*Soyut olarak öğrencileri korkutan bir kavram*
MASAL	2	20KOFM	Masal kahramanı	*Bazen sert, otoriter, kızgın bazen iyimser ve yardımsever*
		22KLFM	Masal kahramanı	*Empati kurulması gerekir*
İNSAN	7	77KÖ	Asker	*Ensek olmayan bir sistem*
		24KİS	Aslan terbiyecisi	*Öğrenci merkezli bir eğitim veremez*
		49ELTB	Empati kuramayan sevdiğim yakın	*Empati kurabilmeyi bilmeli*
		48KLT	Gardiyan	*Gardiyan gibi acımasızdı*
		95KOSB	Gardiyan	*Suçlu Muamelesi görürsünüz*
		89EİS	Koyunları güden çoban	*Ne derse uymak zorunda*
		62KLT	Saçlarını düzenli bir şekilde toplamaya çalışan bir kadın	*Mevcut düzeni bozanları düzeltme*
BESİN	4	31KKİS	Türlü yemeği	*Bütün öğeler tam anlamıyla olursa işlevler yerine gelir*
		32KLT	Tuz	*Dozu ayarlanmazsa tadı kötü olur*
		75KÖ	Hamura	*Ne kadar iyi yoğurursan sonuçları iyi olur*

		79KÖ	Su	*Yaşam için vazgeçilmez*
DÜZEN	3	43KLT 61KO 84KLTB	Çerçeve anayasa Askeri hiyerarşi Bilgisayar programı	*Her ihtiyaca cevap vermeye çalışma* *Gördüklerini uyguluyorlar* *Tek tip disiplin anlayışı*
EYLEM	3	53KİS 56EOBÖT. 71EODİN.	Boş kuyudan su çekmeye çalışma Kral çıplak Sürü psikolojisi	*Çok gereksiz* *Yanlış olsa da uygulanan kurallar var* *Herkesin aynı şekilde davranmasını istenmektedir*
KOKU	2	54KOSSN 73EOT	Parfüm Tıraştan sonraki kolonya	*Nabza göre şerbet verildiği için* *Bazen gerekli bazen ferahlatıcı, bazen yakıcı olur*
DİĞER	4	30KOFFT 76KÖ 80KOFM 92Eİ	İskelet Çamur Buza Duvarlar	*Kendi istedikleri çerçevede ürünler oluşturmaya çalışma* *Nasıl şekillendirmek istersen sonuç öyle çıkar* *Esnetildiğinde özelliğini kaybeder* *Hem Korurlar hem de sınır koyarlar*

Tablo 2 bulgularına göre katılımcı metaforlarının oluşturulan temalar ve frekansları şöyledir: Araç 27, eşya 11, bitki 11, hayvan 11, araba 7, somut soyut varlık3, masal kahramansı 2, insan 7, besin 4, düzen 3, eylem 3, koku 2, diğer 4. Bunlardan;
Araç temasını oluşturan 27 adet metafor ve gerekçesinin analizinden okullardaki disiplin kuraları hakkında şu sonuçlar çıkarılmıştır. Okullardaki disiplin kurallarının aşırı kuralcı olduğu, tek merkezden yönetildiği, kuralların cezalandırma gerekçesi olduğu, tek tip insan yetiştirmede gerekli olduğu, katı ve eşit bir şekilde verilmesi gerektiği, iyi işleyen bir düzen için gerekli olduğu, iyi uygulanırsa sorun yaratmayacağı, uyulması gerektiği, bozulmaması gerektiği ve bozulması durumunda sistemi işlemez hale getireceği, uygulanması konusunda yöneticileri rutinleştirdiği gibi anlamlar yüklenmiştir.

Eşya temasını oluşturan 14 adet metafor analizinde ise şu sonuçlar çıkarılmıştır: Gereksiz, ürkütücü, boş, olumsuz etkisi olan, tek yönlü yarar sağlayan, yönetme amaçlı, tam olduğunda işlevsel, katı, sonucu meçhul, kırık dökük olarak çoğunlukla olumsuz anlamlar yüklenmiş bir varlık olarak tanımlanmaktadır. Bir katılımcı ise anahtar gibi çok gerekli olduğu bir anlam yüklenmiştir.

Bitki temasını oluşturan 11 adet metafor analizinde ise şu sonuçlar çıkarılmıştır Gerekli olmasına karşın zararlı uygulamaları olan, tam olarak gelişmemiş, çoğu zaman gereksiz ve etkisiz uygulanan, dozajı ayarlanmazsa olumsuz etki yapan anlamlar yüklendiği görülmektedir.

Hayvan temasını oluşturan 11 adet metafor analizinde ise şu sonuçlar çıkarılmıştır Okulun tek hakimi olmayı hedefleyen, var olan yetersizliklerini görmeyen, ağır ve hantal yapılı, hata yapmaktan korkan, akılcı olduğunda iyi işleyen ancak insana yönelik olması gerektiğinden habersiz olduğu anlamları yüklenmiştir.

Araba temasını oluşturan 7 adet metafor analizinde ise şu sonuçlar çıkarılmıştır: Gerekli ve farklı durumlara göre şekil alması gereken, gerekli yeterlikte ve unsurları arasında aşamalı ilişkiler bulunması gerektiğine vurgu yapan anlamlar yüklenmiştir.

Soyut somut varlık temasını oluşturan 3 adet metafor analizinde ise şu sonuçlar çıkarılmıştır: uygulanması somut fakat kendisi soyut ve korkutucu bir varlık anlamı yüklenilmiştir.

Masal kahramanı temasını oluşturan 2adet metafor analizinde ise şu sonuçlar çıkarılmıştır: Duruma göre bazen sert, otoriter, kızgın bazen iyimser ve yardımsever yapıda olması gereken ve empati yapılarak işe koşulması gereken anlamlar yüklenmiştir.

İnsan temasını oluşturan 4adet metafor analizinde ise şu sonuçlar çıkarılmıştır: Yönetim odaklı, cezalandırma amaçlı, öğrenci odaklı olmayan, öğrenciyi potansiyel suçlu gören, katı ve sert yapılı anlamlar yüklenmiştir.

Besin temasını oluşturan 4 adet metafor analizinde ise şu sonuçlar çıkarılmıştır: Öğeleri tam ve uyumlu olan, tam ve doğru işlemesi gereken, hayati öneme sahip bir varlık anlamları yüklenmiştir.

Düzen temasını oluşturan 3 adet metafor analizinde ise şu sonuçlar çıkarılmıştır: geleneksel olarak uygulanıp gelen tek tipçi bir disiplin anlayışı anlamları yüklenmiştir.

Eylem temasını oluşturan 3 adet metafor analizinde ise şu sonuçlar çıkarılmıştır: tek tip davranışları öngören yanlışlıklarına rağmen uygulanan gereksiz kurallar olarak anlamlandırılmaktadır.

Koku temasını oluşturan 2adet metafor analizinde ise şu sonuçlar çıkarılmıştır: kişi ve duruma göre farklı uygulanan ve olumlu etkilerinin yanında büyük olumsuzluklara da yol açtığı vurgulanan anlamlar yüklenmiştir.

Diğer temasını oluşturan 4 adet metafor analizinde ise şu sonuçlar çıkarılmıştır: Hem koruyucu hem de sınırlandırıcı özellik taşıyan, esnetildiğinde özelliği bozulan ve uygulayıcının elinde farklı anlamlar çıkarılan bir anlam yüklenmiştir.

Araştırmanın her bir tema ve temalarda yüklenilen anlamlardan yapılan çıkarsamaya göre okullardaki disiplin uygulamaları var olan durum açısından *"Aşırı kuralcı, Cezalandırmacı, Yönetici güdümlü, Tep tip davranış modeli, Olumsuz etkileyen, Hükmetme amaçlı, Ürkütücü, Katı ve hantal"* özellik taşırken idealde olması gereken açısından da "*Objektif, Uyulması gereken, Koruyucu özellikte, İnsan odaklı, Gelişmeye açık, Dikkat gerektiren, Empati gerektiren"* özellikler taşıması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu durum Şema 1'de özet olarak gösterilmiştir.

Şema 1: Okullardaki disiplin uygulamaları: Var olan ve İdeal durum dengesi diagramı

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada katılımcı metaforlarının oluşturulan temalar ve frekansları: Araç 27, eşya 11, bitki 11, hayvan 11, araba 7, somut soyut varlık3, masal kahramansı 2, insan 7, besin 4, düzen 3, eylem 3, koku 2, diğer 4'tür. Bu temaları oluşturan metaforlara yüklenen anlamlardan yapılan çıkarsamaya göre okullardaki disiplin uygulamaları var olan durum açısından *"Aşırı kuralcı, cezalandırmacı, yönetici güdümlü, tep tip davranış modeli, olumsuz etkileyen, hükmetme amaçlı, ürkütücü, katı ve hantal"* özellik taşımaktadır. Buna karşılık olarak idealde olması gereken ise "O*bjektif, uyulması gereken, koruyucu özellikte, insan odaklı, gelişmeye açık, dikkat gerektiren, empati gerektiren"* özellikler taşıması gerektiğidir. Bu sonuçlar alan yazın araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Turhan ve Yaraş (2013) araştırmasında, ilköğretim öğrencileri ve öğretmenleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin çoğunlukla disiplini olumsuz bir unsur olarak gördükleri, öğretmenlerin dış disipline dayalı bir sınıf yönetimi anlayışı benimsedikleri, disiplinin öğrenci davranışlarını düzeltici ve öğrencilere yol gösterici yönlerinin ön plana çıkarıldığı, disiplini sınıf için çok önemli olduğunu vurgulayan metaforlar ürettikleri görülmektedir. Aynı şekilde disiplini olumsuz ama gerekli bir unsur olarak görmekte ve yol gösterici olarak algılamaktadır. Öğrencilerin sınıf kurallarını zorunlu, koruyucu ve denge sağlayıcı, öğretmenlerin ise düzenleyici ve düzeltici olarak gördükleri anlaşılmaktadır, öğrencilerin sınıf kurallarını zorunlu, koruyucu ve denge sağlayıcı, öğretmenlerin ise düzenleyici ve düzeltici olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Disipline ilişkin bulgular; disiplin kavramının öğretmenlerin bir bölümü tarafından, öğrencilerin ise büyük bir kısmı tarafından olumsuz bir unsur olarak algılandığını göstermektedir. Buna karşın Taşdemir (2012) sınıfta sağlıklı sınıf ortamı oluşturabilmek için belirli kuralların önceden öğrenci işbirliği ile konulmasının yararlı olacağını, ancak bu kuralların kesin kurallar hükmünü taşımaması gerektiğini ifade etmektedir. Boyacı (2009) araştırmasında katılımcıların çoğunluğunca disiplin kavramını ceza ya da ceza alma olarak gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca disiplinin düzeltici, yol gösterici ve zorunlu bir unsuru olarak algılandığı belirlenmiştir. Bu araştırmada disiplin kavramına ilişkin en çok kullanılan metafor "Biber" metaforudur. Ve disiplin kavramı ceza ile eş anlamlı olarak algılanmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin ve ailelerin disiplini sağlamada cezayı temel bir araç olarak kullandıklarını akla getirmektedir. Ayrıca, üretilen metaforlarda; öğretmenlerin iç disiplinden çok dış disipline ve cezaya dayalı bir sınıf yönetimi anlayışı benimsediklerine ilişkin işaretler yer almaktadır. Kansızoğlu ve Şama (2015) bulgularında öğretmen adaylarının %98'i ödül ve ceza stratejilerini kullanmayı tercih etmektedirler. Öğretmen adayları ödül ve ceza stratejilerini; "disiplini sağlama, motivasyonu arttırma, öğrenmeyi geliştirme, öğrenciyi aktifleştirme, gelişimi hızlandırma, sorumluluk kazandırma ve iş birliğini sağlama" amaçlarıyla kullanmayı tercih edecekleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Kodlara bakıldığında disiplini sağlama, motivasyonu arttırma ve öğrenmeyi geliştirme amaçlarının ödül ve ceza stratejilerini kullanma tercihlerinde daha belirleyici bir rolünün olduğu görülmektedir. Okullarda uygulanan disiplin uygulamalarına dönük araştırma bulguları okullarda işe koşulacak disiplin uygulamalarının, düzeni sağlamak, disipline etmek, istenmeyen davranışları cezalandırma, istendik davranışları ödüllendirme amacı taşıması gerektiği yönünde olduğunu göstermektedir (Dollase, 1992; Sueb, 2013; Çelebi, 2003; Sarpkaya, 2003; Turhan ve Yaraş, 2013; Boyacı, 2009; Çelik, 2009).

Öneriler

Okular gerek yönetsel gerekse öğretmen davranışları bakımından katı kuralcı, sübjektif uygulanan, hükmetme amaçlı yaklaşımlardan uzak buma karşın insan odaklı, koruyucu özellik taşıyan, gelişmeye açık, uygulamada dikkat ve empati yapma esaslı bir yaklaşımla uygulanan yönetsel uygulamaların yaşanıldığı ortamlar olmalıdır.
Bu amaç doğrultusunda hem yöneticiler hem de öğretmenler davranış kural ve biçimlerini bu anlayışlara göre gözden geçirilmelidir. Bu amaç doğrultusunda yönetici ve öğretmen eğitimine hem hizmet öncesi eğitimde hem de hizmet içi eğitimde bu niteliklere vurgu yapıcık içerik ve etkinliklere yer verilmelidir.
Konu başka araştırmacılar tarafında değişik örneklem grupları ve değişik tekniklerle araştırılmalıdır.
Etkili sınıf yönetimini oluşturmanın yolu öğrencilerin kendilerini disipline etmelerinden geçmektedir. Öğretmenlerin disiplin anlayışlarını bu gerçeklere göre şekillendirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ben-Peretz, M., Mendelson, N. ve Kron, F. W. (2003). How teachers in different typology for the language teaching field. *System, 26*, 3–50.

Bilgin, N. (2000). *İçerik Analizi*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi yayınları: 109, İzmir.

Boyacı, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin disipline sınıf kurallarına ve cezalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye-Norveç örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim. Yönetimi*, 15, 60, 523-553.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Çelebi, N. (2003). Resmi ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin disiplin sorunları ve ödüllendirme uygulamaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 75-100.*

Çelik, K. (2009). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. *etkili sınıf yönetimi (5. baskı)* içinde (237- 268). Ankara, Anı yayıncılık.

Dollase, R.H. (1992) *Voices of beginning teachers: Visions and realities.* New York: Teachers College Press.

Gay, L., Mills. G. & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and application (8th ed.)*. New York: Prentice Hall.

Kansızoğlu, H. B. ve Şama, E..(2015). Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 149-165.

Kumar, R. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Araştırma yöntemleri* (Çeviri Editörü: Ömay Çokluk). Edge akademi, Ankara.

Merrıam, S.B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için rehber.*(Çev.Ed. Selahattin Turan). Nobel yayınları, Ankara.

Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R., Saleh, A. ve Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward asystematic typology for the language teaching field. *System, 26*, 3-50.

Patton, M. Q. (2014*). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

Polat, S., Kaya, S., & Akdağ, M. (2013). Investigating pre-service teachers' beliefs about classroom discipline. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(2), 885-890.

Sarpkaya, R. (2003): İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine yönelik disiplin ve ödüllendirme uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 3(1), 189- 225.

Selimhocaoğlu, A. (2004). *İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi.* 13. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G., (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayınları. Ankara.

Strenski, E. (1989). Disciplines and communities, armies and monasteries and the teaching of composition. *Rhetoric Review*, 8, 1, 137-145.

Sueb, R. (2013). Pre-service teachers' classroom management in secondary school: Managing for success in teaching and learning. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences, 90*, 670-676.

Taşdemir, M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri (2.Baskı)*. Nobel yayın dağıtım, Ankara.

Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarla öğretim (6.Baskı).* Pegem akademi, Ankara.

Taylor, W. (1984*). Metaphors of Education*. Heineman Educational Books Ltd, London.

Tsoukas, H. (1991). The missing link: A transformational view of metaphors in organizational science. The Academy of Management Review, 16 (3), 566-585.

Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 1, 129-145.

Vadebocoeur, J. A.; Torres, M. N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles. A focus on generative metaphors and dichotomies, *Discourse"Studies in the Cultural Politics of Education*, Carfax Publishing, 24 (1),87-103.

Wang, M.C. & Haertel, D.G. (2001). Teacher relationships *A digest of research from the Laboratory for Student Success.* No. 309, No child left behind act of. (NCLB). 01.05.2016 tarihinde http://msan.wceruw.org/documents/resources_for_educators/Relationships/Teacher%20Relationships.pdf adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 24 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Arş. Gör. Feyzi Kaysi
İstanbul Üniversitesi
feyzikaysi@gmail.com

Doç. Dr. Aysun Gürol
Yıldız Teknik Üniversitesi
aysungurol@gmail.com

Özet

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının neler olduğunun bilinmesi, öğretmenlik mesleğinin tarifinde açıklayıcı ve önemli olur. Bu çalışmanın amacı, doktora, yüksek lisans öğrenimi gören veya sadece lisans mezunu öğretmenlerin mesleklerini nasıl gördükleri, tutumlarında olumlu veya olumsuz değişmelere neden olan durumların neler oldukları ve lisansüstü eğitimin kendilerine nasıl katkı sağladığı hakkında öğretmenlerden görüş almaktadır. Çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmış ve görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yapılmıştır. Görüşmelerin metinsel dökümü yapılarak, içerik analiziyle bulgular elde edilmiştir. Katılımcılar, 2014-2015 akademik yılında 3 doktora, 3 yüksek lisans öğrenimi gören ve 3 lisans mezunu öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen bazı sonuçlar, katılımcıların çoğunun tekrar öğretmen olmak istemediği, karşılaştıkları olumsuz durumların olumlu durumlardan daha fazla olduğu, zamanla mesleğe yönelik heyecanlarında azalmaların olduğu şeklindedir. Ayrıca özellikle doktora ve yüksek lisans öğrenimi gören katılımcıların ifade ettikleri, lisansüstü öğrenimin kendilerini geliştirmelerine ve bilgi birikimlerinin artmasına yardımcı olduğu, yeni yöntem ve teknikleri öğrenerek bunları sınıflarında kullandıkları görüşleri ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik Mesleği, Lisansüstü Öğrenim, Öğretmen Eğitimi.

ASSESSMENT OF VIEWS OF TEACHERS ABOUT THEIR TEACHING PROFESSION

Abstract

Knowing of teachers' attitudes about their profession can be helpful for the description of the teaching profession. The purpose of this study is how teachers' view about their profession, which situations that causing the positive or negative changes for the attitudes by their own statements. Qualitative research method and case study design was used in this study. The data were collected through semi-structured interview form. Participants are three doctoral students, three master students, and normal teachers who work as teachers in the academic year 2014-2015. Recorded audios transferred computers as text and the data obtained in this study were interpreted by content analysis. Some of the results are most of the participants do not want be teacher again if they have any different choice and negative situations that they faced more than positively situations. In addition, teaching profession excitements are decrease. Lastly, master or doctoral degrees helped to increase the self-development and knowledge.

Keywords: Teaching Profession, Graduate Education, Teacher Education.

GİRİŞ

Toplumun, geleceğin insanlarını yetiştiren bireyler olarak gördüğü öğretmenlik, Türkiye'de eğitim fakültelerinden yetişen bireyler aracılığıyla yürütülmektedir. Bir mesleğin uygulanması hakkındaki en gerçekçi bilgiler, o mesleği icra edenler tarafından belirtilebilir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin, öğretmenler açısından ne anlam ifade ettiği önemlidir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları

Türkiye'de yapılan çalışmalar arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2013). Yapılan çalışmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların zamanla değiştiği sonuçları elde edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin sevilmesi mesleğe karşı tutumda olumlu yönde etki eder (Sağlam, 2008). Çeliköz ve Çetin (2004)'e göre, öğretmenler mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirirlerse, mesleklerinin gerekliliklerini tamamıyla yerine getirebilir, zamanı etkili kullanabilir ve yeniliklere açık olabilir şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin sürekli fedakarlık gerektiren ve zamanla bireyi tüketen bir meslek olmasından dolayı, öğretmenlerde zamanla tükenmişlik durumu yüksek bir olasılıkla ortaya çıkmaktadır (Seferoğlu, Yıldız, Yücel, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin sürdürdükleri çalışmaları zarar görür (Dorman, 2003). Bu sorunların giderilmesi, öğretmenlerin mesleklerine katkısı sunmasına yardımcı olabilir. Çoğu zaman öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri kendi başlarına çözmeleri beklenmektedir. Oysa ki, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları motivasyonun dışarıdan sağlanması sayesinde hem öğrenciler hem de öğretmenler olumlu olarak etkilenecektir (Seferoğlu, Yıldız, Yücel, 2014). Bu sayede, aynı anda hem öğretmenlerin problemleri çözülmüş olur hem de öğretmenlerin öğrencilere katkılarının eksiksiz bir şekilde devam etmesi sağlanabilir.

Ülkelerin en büyük amaçları, gelecek nesillerinin hedefledikleri niteliklere sahip olabilmeleridir. Türkiye'nin de benzer şekilde diğer gelişmiş ülkeler gibi olabilmesi yetişmiş nitelikli insan kaynağına sahip olmasıyla mümkün olabilir (Doğan, Çoban, 2009). Beklenilen eğitim kalitesine erişme noktasında en önemli etmenler öğretmenlerdir. Türkiye'deki okullarda öğretimin etkili yapılabilmesi yetişmiş nitelikli öğretmenler sayesinde olabilir (Seferoğlu, 2004). Bu durumlarda öğretmenler çok önemli roller üstlenebilmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler eğitim sistemin odak noktasındadırlar (Kahyaoğlu, Yangın, 2007). Çünkü eğitimde beklenilen hedeflerin gerçekleşmesi sürecinde, öğretmenin öğrencilerle etkileşim halinde olacağı sınıf ortamındaki performansları ön plana çıkmaktadır (Baloğlu, 2001). Özsoy ve diğ., (2010) öğretmeni, öğrencilerle sürekli etkileşim içinde olan kişi şeklinde tanımlamışlardır. Öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunun 43. Maddesinde "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde tanımlanmıştır. Yetişen öğretmenlerin mesleklerini icra ederken, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda öğretmenlik mesleğine uygun davranış değişikliği meydana getirmeleri beklenmektedir (Doğan, Çoban, 2009). Öğretmenlik mesleğinin yapılması sürecinde, öğretmenlerin mesleğin gerekliliklerini eksiksiz olarak yerine getirmeleri çok büyük önem taşımaktadır. Aksi halde öğretmenlerden beklenilenler sadece hedef olarak kalır.

Türkiye'de 1996 yılından itibaren, nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla program değişikliklerine gidilmiş ve bunun sonucunda Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (Doğan, Çoban, 2009). Türkiye'de, eğitim fakültelerinin haricindeki bir fakülteden mezun olanlar da öğretmen olabilmektedirler. Eğitim fakültesinden mezun olmuş ve öğretmenlik yapan kişilerin, mesleğe yönelik tutumlarının, öğretmenlik sertifikası sonucu öğretmen olmuş bireylere oranla daha fazla olumlu olduğuna yönelik araştırma sonuçları vardır (Yıldırım, 2013). Bu duruma, eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretmen olma bilincinde olmalarının etkisinin olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesindeki en önemli etmen, mesleğe yönelik ilgileridir (Eraslan ve Çakıcı, 2011). Temizkan (2008)'a göre, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları, onların meslekleriyle olan olumlu tutumlarıyla ilgilidir.

Türkiye'de 800 binden fazla görevini aktif bir şekilde sürdüren öğretmen olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin Türkiye için önemi ve etkisi ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin, mesleklerini ne şekilde gördüklerinin, mesleklerine yönelik yaşadıkları sorunların neler olduğunun veya hangi durumlarda mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirdiklerinin bilinmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı, farklı öğrenim kademelerinde öğrenim görmekte olan veya sadece lisans mezunu olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin neler olduğunu incelemektir. Böylece, farklı eğitim kademlerindeki öğretmenlerin belirttiği görüşlerin neler olduğu görülebilecektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, var olan bir olgunun katılımcıların bakış açısıyla incelenmesine olanak sağlar (Merriam, 2009). Araştırmada, sınırlı bir durumun derin bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan (Yıldırım ve Şimşek, 2008) durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda kolay erişilebilir örneklem

ile katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma süresince, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Patton (1987) tarafından görüşme yöntemi, kişinin içsel dünyasına girmeye ve olayları onun bakış açısından anlamaya ve kavramaya çalışmak olarak ifade edilmiştir. Böylece, kişilerin kendi deneyimleri, onların dillerinden, anlamlandırmalarından ve açıklamalarından çok daha iyi anlaşılacaktır (Türnüklü, 2007). Katılımcıların, mesleği icra edenler olarak, öğretmenlik mesleğini tarif etmeleri, zamanla mesleğe yönelik bakışlarında değişikliklerin olup olmadığı ve lisansüstü eğitimin mesleklerine katkıları hakkında görüş bildirmeleri beklenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmadaki verilerin toplanmasında; mevcut literatür taranmış ve araştırma yapılmadan önce iki katılımcıyla informal olarak görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında, araştırmacılar tarafından üretilen görüşme soruları uzman yardımı alınarak düzenlenmiştir. Soruların hazırlanması aşamasında süreci değerlendirmek için soru önerileri hazırlanmış, hazırlanan sorular program değerlendirme ve alan uzmanları tarafından incelenmiş, öneriler doğrultusunda yeniden düzenlemiş ve geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları ortaya çıkmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği Özgüven (2004) tarafından, önceden öngörülmeyen ve görüşme anında ortaya çıkabilecek yeni durumlara yönelik değişimler yapmaya imkân tanıyan bir yöntem olarak tanımlanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında; 2014 - 2015 akademik yılında öğrenim gören 3 doktora öğrencisi, 3 yüksek lisans öğrencisi ve 3 lisans mezunu toplam 9 öğretmenden görüşler alınmak üzere planlamalar yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce, potansiyel katılımcılara çalışma hakkında sözlü ve yazılı bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca katılımcılara kimliklerini ortaya çıkaracak ifadeler kullanılmayacağı, bunun yerine kod isimler kullanılacağı da belirtilmiştir. Silverman (2006) görüşmelerde, gerçek çalışmaya başlamadan önce katılımcılarla pilot çalışma yapılmasının gerekliliği üzerinde durmaktadır. Bu nedenle çalışmaya başlamadan önce, 2 öğretmen ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot görüşmeler sonrasında soruların katılımcılar açısından yeteri kadar açık ve anlaşılır olduğu ifade edilmiştir. Pilot çalışmadan sonra gerçek görüşmelere geçilmiştir. Katılımcılar, çalışmaya gönüllü olarak katılacaklarını belirttikten sonra izinleri doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların uygun olarak belirttikleri zamanlarda ve kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar doktora öğrencileri D1, D2 ve D3, yüksek lisans öğrencileri Y1, Y2 ve Y3 ve lisans mezunu olanlar L1, L2 ve L3 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. İçerik analizindeki hedef, yapılan bir araştırma metnindeki kelimelerin daha az sayıda içerik kategorisine indirgenmesidir (Creswell, 2013). Stemler (2001)'a göre içerik analizi, çeşitli kelime gruplarından oluşan metinlerin belirli kurallara göre gruplandırılmasını sağlayan bir yöntemdir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ses kayıt cihazı ile kaydedilen bütün görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılarak raporlaştırılmıştır. Ses kayıtlarının metinsel dökümü sağlanmış ve katılımcılara e-posta üzerinden gönderilerek denetlenmeleri sağlanmıştır. Sonrasında elde edilen metin üzerinde analiz çalışmaları yapılmıştır. Tüm bunların yanı sıra yapılan analizler, iki uzman araştırmacı tarafından da değerlendirilerek analizlerin geçerliliği ve güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler üstünde analiz çalışmaları yapılmış ve bulgular kısmında görüşlerinden bir kısmı kodlarıyla birlikte doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir. Araştırmacı süreçte bulguları olduğu gibi ortaya koymaya çalışmış ve düşüncelerini sürece yansıtmamaya önem göstermiştir. Araştırmanın güvenirliğini artırmak için bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların katılımcılara gösterilerek teyit edilmesi, araştırma açısından önemlidir (Merriam, 2009). Bu nedenle, görüşmelerin gerçekleştirildiği bazı katılımcılara ulaşılarak, ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında kendilerinden geri bildirim vermeleri istenmiştir. Bu sayede, araştırmacının verileri algılayış ve verilere dayanarak yaptığı yorumların kendisine "doğru gelip gelmediği" kontrol edilmeye çalışılmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 24 ISSN: 2146-9199

BULGULAR

Farklı eğitim düzeylerindeki öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin alındığı çalışmaya katılan katılımcılara ait bazı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılarla İlgili Bazı Bilgiler

Eğitim Düzeyi	Kodu	Tecrübe (Yıl)	Cinsiyet	Tekrar Öğretmen Olmak
Doktora Devam	D1	7	Erkek	Hayır, okul kültüründen dolayı.
	D2	4	Kadın	Evet, daha iyi bir okul olursa.
	D3	10	Kadın	Hayır, daha iyi statüde bir meslek olursa.
Yüksek Lisans Devam	Y1	3	Erkek	Hayır, imkan olursa başka meslek.
	Y2	3	Erkek	Evet, memnunum.
	Y3	4	Erkek	Hayır, okul kültüründen dolayı.
Lisans	L1	4	Erkek	Evet, memnunum.
	L2	1	Kadın	Evet, memnunum.
	L3	4	Erkek	Hayır, imkan olursa başka meslek.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen tecrübelerinin 1 ve 10 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca 9 öğretmenden sadece 4 tanesi, "Tekrar öğretmen olmak ister miydiniz?" Sorusuna evet demiştir.

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve elde edilen bulgular araştırma sorularına göre katılımcı görüşleri eşliğinde aşağıda sunulmuştur. Elde edilen bulguları, öğretmenlik mesleğinin tarifi, katılımcıların hayatlarındaki yeri, zamanla mesleğe yönelik tutumunda nasıl değişiklik olduğu, mesleğe yönelik tutumuna etki eden olumlu ve olumsuz durumlar ve lisansüstü eğitimin kendilerine katkıları şeklinde sınıflamak mümkündür.

Öğretmenlik mesleğinin katılımcılar tarafından tarifi

Katılımcılardan, öğretmenlik mesleğini tarif etmeleri istenmiştir. Katılımcıların ifade etmiş oldukları görüşleri sonrasında ortaya çıkan temalar Şekil 1'de görülmektedir.

Şekil 1: Öğretmenlik Mesleğinin Tarifi

Katılımcıların, öğretmenlik mesleğini ifade etmeleri sonucunda, 4 katılımcı öğrencilere şefkat gösterilmesi ve öğretme süreçlerinde sabretmenin önemli olduğunu, 4 katılımcı öğrencileri kurtarma ve emek harcama ve 7 katılımcı geleceğin nesillerini yetiştirme şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri şöyledir;

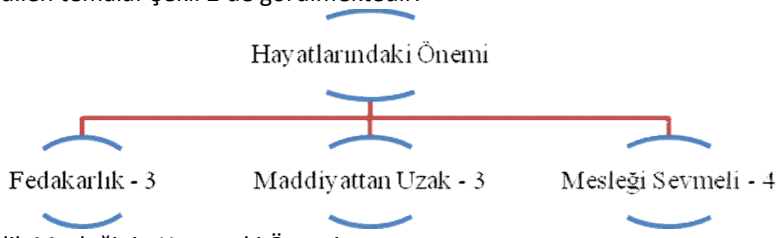
D2: Mesela, benzetme yapayım, adamın biri sahilde geziyor binlerce belki milyonlarca deniz yıldızı var, bir tanesini eline alıyor, teker teker hatta hepsini atmaya çalışıyor denize. Sonra onu gören birisi diyor ki ne yapıyorsun diyor, burada milyonlarca deniz yıldızı var, hangi birini atacaksın, ne olacak, ne değişecek diyor? Adam diyor bak benim için bir şey değişmiyor diyor ama onun için çok şey değişiyor diyor. Yani öğretmenlik mesleği de böyle. Belki kurtarabildiğimiz bir öğrenci de bir öğrencidir anlayışıyla. Hani bu şekilde tarif edebilirim. Yani kurtarıcılık gibi, bir öğrenci de bir öğrencidir bizim için. Kurtarabildiğimiz veya eğitim sistemine dahil edebildiğimiz bir öğrenci de bir öğrencidir.

Y1: Öğretmenlik mesleği, özünde çok değerli çok kıymetli bir meslek, insan yetiştiren bir nevi ham bilgiyi alıp anlamlı hale getiren bir meslek. Yani çırağı alıp ustalaştıran bir meslek.

D3: tamamen şefkate dayalı. Çünkü hiçbir şey tatmin etmez çünkü sen kendinden çok fazla bir şey verdiğin bir meslek. Maddi bir karşılığı olamayacak, yani onun maddi bir karşılığını veremeyeceğiniz bir meslek, tamamiyle insanlık boyutunun ön plana çıktığı bir kurum bence. Yani şefkatle tarif edebiliyorum.

Öğretmenlik mesleğini katılımcıların hayatlarındaki yeri

Katılımcıların, öğretmenlik mesleğinin hayatlarındaki öneminin ne olduğu katılımcılara sorulmuştur. Verilen cevaplarda elde edilen temalar Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2: Öğretmenlik Mesleğinin Hayattaki Önemi.

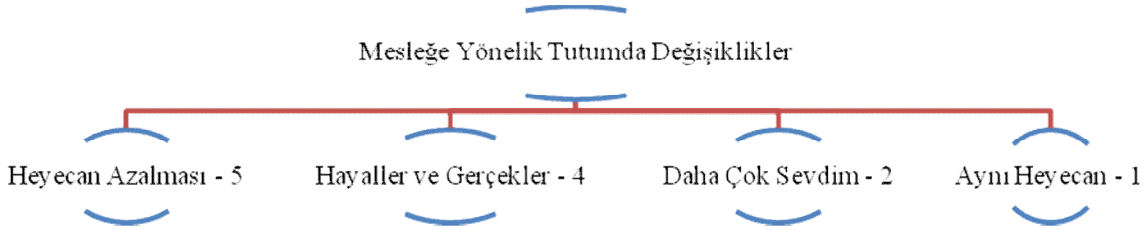
Katılımcıların ifadeleri sonucunda, 3 katılımcı öğretmenlik mesleğinin fedakarlık gerektiren bir meslek olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin icra edilmesi sürecinde, öğretmenlerin maddiyattan uzak kalarak mesleklerine sahip çıkmaları görüşünü 3 katılımcı belirtmiştir. Ayrıca, 4 katılımcı, öğretmenlik mesleğinin severek yapılması gerektiğini savunmuştur. Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri şöyledir;

D1: Öğretmenlik mesleği tabi şöyle, akılla vicdan arasında bir meslek. Tabi bölüme girerken ya da öğretmenlik yapmaya başlarken, bu mesleğin fedakarlık çerçevesinde yapılması gerektiğini bildiğimden dolayı sadece maddi çerçevede düşünülmemesi gerekiyor.

L2: Öğretmenliğin benim için yeri çok önemli ve derindir çünkü kendimi hep öğrencilerimle bir şeyler öğrenmeye, ortaya bir şeyler çıkarmaya çabalarken görmek istemişimdir. Bu mesleği sadece iş olarak görmek sadece maaş karşılığı çalışmayı istemek öğretmenliğin vereceği mutluluk ve hazdan mahrum bıraktırır insanı oysa bu mesleği bilerek isteyerek yapmak insana sonsuz ve unutamayacağı hayat tecrübeleri sunar. Öğretmenliği bilerek ve isteyerek seçtim. Bu işi sevmeden yapmak mümkün değildir ki fazlasıyla sabır gerektiren bir meslektir.

Mesleğe yönelik tutumda değişiklikler

Katılımcıların mesleklerini icra ederken zamanla mesleklerine yönelik tutumlarında değişikliklerin olup olmadığı sorusuna verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen temalar Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3: Mesleğe Yönelik Tutumda Zamanla Değişim

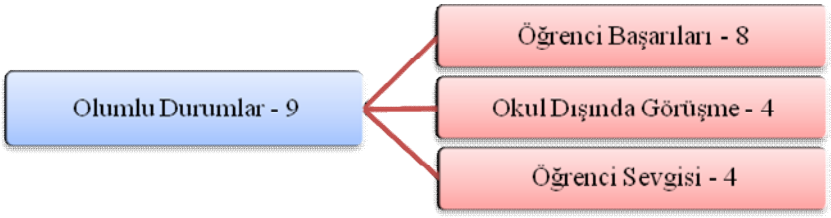
Katılımcıların ifadeleri sonucunda, 6 katılımcı zamanla mesleğe yönelik tutumlarında olumsuz bir değişiklik olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan 5 katılımcı, zamanla meşklerine yönelik heyecanın azaldığı ve 4 katılımcı mezun olmadan önceki öğretmenlik hayallerinin atandıktan sonra görev yaptıkları okulda karşı karşıya kaldıkları gerçeklerden dolayı hayal kırıklığına uğradıkları şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer 3 katılımcının ifadeleri sonucunda, 2 katılımcı, zamanla mesleklerini daha çok sevdiklerini son olarak 1 katılımcı ise hala aynı heyecanla öğretmenlik yaptığını ifade etmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri şöyledir;

Y3: Zamanla karşılaştığım bazı durumlar nedeniyle değişmeler oldu. Yani aslında lisans öğrencisiyken, öğretmenliğe karşı bir hayaliniz oluyor. İşte mezun olunca şunu şunu yapacağım, öğrencilerime hedefler belirleyeceğim falan diye. Ama gel gelelim öğretmen olarak gittiğiniz okulda 2-3 ay sonra hayallerinizdeki öğretmenlik patlıyor ve bence bir bakıma kendi kendinizle ve gerçeklerle yüzleşiyorsunuz. Bence ya fakülte gerekli eğitimi vermiyor veya öğretmenler veya okul çok farklı bir kültürdeler. Belki de gerçeklerle veya okul kültürüyle çatışmanın asıl nedeni budur? Hayalleriniz ve gerçekler.

L2: göreve başladığımdan beri elbette fikirlerimde değişmeler oldu çünkü okulda bize öğretilen veya kitaplardan öğrendiklerimiz sadece teoride kalıyor bunu fark ettim oysaki bu mesleğe başladığımda hayata gerçekten daha yakından bakma fırsatım oldu ve küçücük bir dokunuşla bile öğrencilerimin hayatında ne kadar büyük değişmeler olduğunu bir nevi insan isterse mucizeleri gerçekleştirebileceğini hissettim ve işime olan şevkim daha da arttı. Öğrencilerimle zaman geçirdikçe onlarda ufacık da olsa bir kıvılcım uyandırmak ve böyle büyük bir şansa sahip olmak benim olumlu tutumumu daha da arttırdı.

Mesleğe yönelik tutumuna etki eden durumlar

Katılımcılardan, süreç içerisinde mesleğe yönelik tutumlarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyen durumların olup olmadığı varsa bunların neler olduğunu ifade etmeleri istenilmiştir. Katılımcıların ifadeleri sonucunda elde edilen olumlu durumlara yönelik temalar Şekil 4'te ve olumsuz durumlara yönelik durumlar Şekil 5'te görülmektedir.

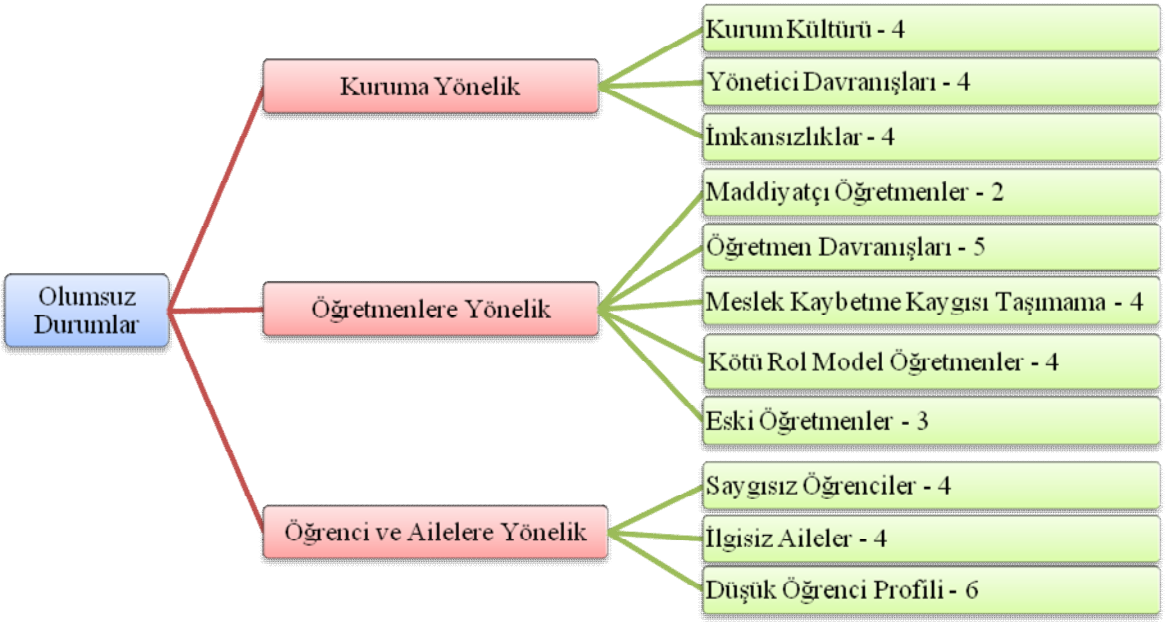


Şekil 4: Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum Geliştiren Durumlar

Şekil 4 incelendiğinde, 8 katılımcı, öğrencilerinin elde ettikleri başarılan kendilerinde mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirdiği ifade etmiştir. Ayrıca, 4 katılımcı okul dışında öğrencilerle veya öğrenci velileriyle karşılaşmaların kendilerini olumlu etkilediklerini ifade etmiştir. Son olarak 4 katılımcı, öğrencilerin kendilerine gösterdikleri sevginin ve samimiyetin etkili olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri şöyledir;

Y1: yani olumlu yanı şu olabilir. Sonuçta çok kutsal bir meslek. Mesela bugün karşılaştığım bir olay. Ben ilk atandığım zaman, okuttuğum öğrencilerden biri, gördüm onu Fen Lisesine atanmış, tabi ki onu öğrenince siz de ister istemez mutlu oluyorsunuz. Bu tarz örneklerle karşılaştığın zaman, yani diyorsun ki demek ki çabalarım boşa gitmemiş. O yönde olumlu etkileri oluyor.

D3: Olumlu durumlar da şöyle. Öğrencinin başarılı olması. Öğrencinin, hocam bunu sizin sayenizde öğrendim demesi bile çok etkili oluyor. Şey yapıyorsun yani Amerika'yı tekrardan keşfetmiş gibi bir duyguya kapılıyorsun. Yetiyor sana yani, bunu duydum ya falan diyorsun yani.



Şekil 5: Mesleğe Yönelik Olumsuz Tutuma Neden Olan Durumlar

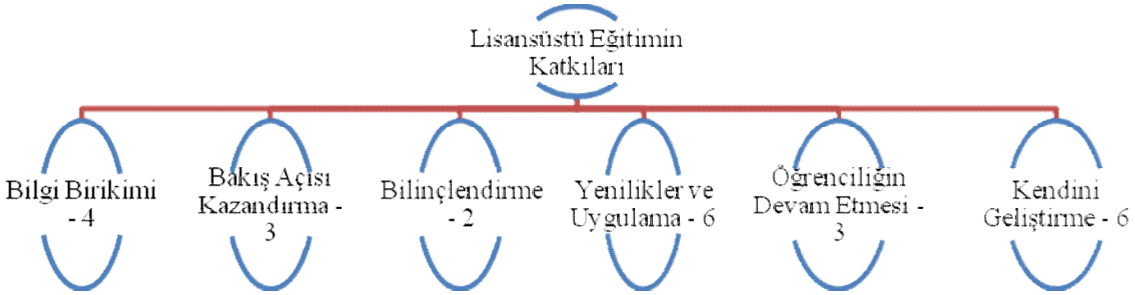
Katılımcıların, mesleklerine yönelik olumsuz tutum takınmalarına sebep olan durumları 3 ana tema altında toplamak mümkündür. Kuruma yönelik belirtilen ve olumsuz tutumlara neden olan durumları, 4 katılımcı kurum kültürü, 4 katılımcı yönetici davranışları ve 4 katılımcı okullardaki maddi imkansızlıklar şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların, aynı okulda öğretmenlik yapan diğer öğretmenlere yönelik durumlarda, 2 katılımcı öğretmenlerin maddiyatı önemsedikleri, 5 katılımcı bazı öğretmenlerin mesleğin gerekliliklerini yerine getirmediği, 4 katılımcı öğretmenlerin mesleklerini kaybetme kaygısı olmadığı için öğretmenlik görevlerini aksattıkları, 4 katılımcı öğretmenlerin öğrencilere kötü rol model olmasını ve 3 katılımcı eski hocaların söylediklerinin mesleğe yeni atanan öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz şekilde etkiledikleri şeklinde ifade etmişlerdir. Son olarak, öğrencilerden veya velilerden kaynaklı olumsuz tutuma neden olan durumlara bakıldığında, 4 katılımcı öğrencilerin öğretmenlere yönelik çok saygısız oldukları, 4 katılımcı ailelerin öğrencilerle ilgilenmedikleri ve her şeyi öğretmenlerden bekledikleri ve son olarak 6 katılımcı öğrencilerin kendi zamanlarına nazaran düşük profile sahip oldukları şeklinde ifadeler ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri şöyledir;

D1: Kurum kültürü. Örneğin yeni gelmiş bir öğretmen adayının 20 yıllık bir öğretmene bakarak sadece maaş karşılığı çalışmak istemesi. Ders bittiğinde 40 dakika bittikten sonra hemen okuldan hırsız kovalar gibi kaçmak, onun dışında öğretmenlerin kendi içerisindeki ideolojik ayrılıkları, öğrenciye değer verilmemesi, bu öğrencilerden bir şey olmaz nasıl olsa işte medya bunları etkiliyor işte kitle iletişim araçları hep zarar veriyor, uğraşsam da nasıl olsa değişmiyor mantığı, eğitim yöneticilerinin liyakate uygun atanmaması ve bundan dolayı da daha çok vizyoner değil de misyoner okul yöneticilerinin olması belki de kurum kültüründen kastetmek istediğim şey olabilir. Öğretmenle öğrenci arasındaki diyalog, sevgi, saygı veya değerlerde azalmalar olduğunu görüyorum. Benim zamanımda, çocukluğumda biz öğretmenimizi gördüğümüzde kesinlikle önümüzü ilikler nasılsınız hocam diye muhakkak hal hatır sorardık şimdi böyle bir şey yok. Koridorun başında hocaaaaaa diye bağıran öğrenciler oluştu. Tabi bu günümüz eğitim sisteminin getirmiş olduğu bir sonuç.

L2: Öğretmenliğe karşı olumsuz tutum oluşturmama sebep olan durumlar mesela velilerin çocuklarıyla çok ilgilenmemesi veya okulun maddi yetersizliğinden dolayı ders için kullanabileceğim materyallerin çok az olması veya hiç olmaması bu da dersimin verimli geçmesine engel oluyor. Öğrencilerimin maddi durum yetersizliğinden dolayı istediğim etkinlik ve çalışmaları yapamıyorum. Okulda teknolojik olarak gerekli materyallerin olmaması biz öğretmenleri mağdur durumda bırakıyor.

Lisansüstü öğrenimin öğretmenlere katkıları

Katılımcılardan doktora veya yüksek lisans öğrenimi görenlere lisansüstü öğrenimlerinin mesleklerine katkıları sadece lisans mezunu öğretmenlere ise eğer lisansüstü öğrenim görmüş olsalardı ne gibi faydaları olurdu sorusuna verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen temalar Şekil 6'da görülmektedir.



Şekil 6: Lisansüstü öğrenimin öğretmenlik mesleğine katkıları

Katılımcıların ifadeleri sonucunda lisansüstü öğrenimin, 4 katılımcı lisansüstü öğrenimin kendilerinde bilgi birikimine katkı sağladığı, 3 katılımcı öğrenimleri sayesinde meselelere yönelik farklı bakış açılarıyla bakmayı sağladığı ve 2 katılımcı bilinçlenmelerine katkı sağladığı şeklinde ifadeler belirtilmiştir. 6 katılımcı öğrendiklerinin devam etmesi sayesinde yeniliklerden haberdar olmaları ve bu yenilikleri sınıf ortamında uyguladıklarını belirtmiştir. 3 katılımcı öğrenciliklerinin devam etmesi sayesinde, öğrenmelerinin devam ettiği ve öğrencilere yönelik empati kurduklarını ifade etmiştir. Son olarak, 6 katılımcı lisansüstü öğrenimlerinin kendilerinin geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili örnek ifadeleri şöyledir;

Y2: Öğretim teknolojileri anlamında yeni ufuklar açtı. Etkili verimli öğrenmeyi eğitimi sağlamak için neler yapabilirim sorusunu düşünmeme, bu doğrultuda çalışmalar yapmamda etkili olmuştur. Ayrıca, üniversite ile

bağlarımın devam etmesi ile, hala öğrencilik olarak öğrenmem gereken şeylerin olduğunu düşünmeme yardımcı oldu. Böylece beraber çalıştığımız öğretmenlerden hariç olarak mesleğe karşı şevkimin düştüğü zamanlarda bir nevi arttırıcı unsur oldu diyebilirim.
D3: Kesinlikle var. Birincisi tekrardan öğrenci olmak çok iyi oluyor, öğrencileri tekrardan anlayabiliyorsun yani. Empati için kesinlikle çok etkili, o yönde gördüm. Bir de, tekrardan bilgiler canlandı, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda. Şunu bir uygulayayım bakalım nasıl olacak? Bir de öğretmenlik mesleğinde de heyecana neden oldu. Öğrencilerim de bunu hissetti, hani onlar da öyle. Güzel yani daha olumlu gelişmeler oldu.

TARTIŞMA

Katılımcılardan 5'inin tekrar öğretmen olmak istememesi çalışmanın belki de en önemli bulgularından birisidir. Öğretmenlerin neden tekrar öğretmen olmak istemedikleri konusu üzerinde ciddi çalışmalar yapmak gereklidir çünkü öğretmenlik yapmak istemeyen kişilerin eğittiği nesillerin ileriye yönelik telafi edilmeleri çok zorlaşabilir. Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen (2007)'nin çalışmalarında, öğretmen adaylarının 'mecbur olmazsam öğretmenlik yapmam' maddesine verdikleri cevaplardan, öğretmenlik mesleğine karşı istekli olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Bu durum, katılımcıların ifade ettikleri 'daha iyi şartlardaki bir meslek olması halinde öğretmenlik yapmak istemem' sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlik mesleğinin kendileri için ne ifade ettikleri hakkındaki görüşlerine bakıldığında, kurtarıcılık ve emek, insan yetiştirme ve mesleğin yapılmasında şefkat ve sabrın gerekli olduğu görüşleri ön plana çıkmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin sabırlı olmaları gerektiği öğretmenlik özellikleri arasında yer almaktadır (Çelikten, Sanal, Yeni, 2005). Bu durumda, öğretmenlerin mesleklerine sahip çıkmaları ve asıl işlevlerinin neler olduğunun farkına varmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerde mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeye neden olan durumların olumsuz tutum geliştiren durumlardan az olması dikkat çekicidir. Çeliköz ve Çetin (2004)'e göre öğretmenlerin mesleklerinin gerekliliklerini yapabilmesi aşamasında mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip olması önemlidir. Bu durum öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonlarının düşmesine neden olabilir. Motivasyonun yüksek olması başarı süreçlerinde olumsuz faktörlerin etkisini azaltabilir (Kaysi, Aydemir, Gürol, 2005). Öğretmenlerin belirttikleri imkansızlıkların çözülmesi, öğretmenleri olumlu yönde motive edeceği gibi dolaylı olarak öğrencilerin daha nitelikli gelişmelerine katkı sunabilir. Öğretmenlerin görevlerini yerine getirmede fiziki olanaksızlıklar ve elverişsizlik ön plana çıkmaktadır (Kılbaş, 2000, Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011). Tok (2007)'a göre; öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri seçerken, fiziksel ve ekonomik olanaklar ve öğretmen özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Çünkü maddi olanaksızlıklar öğretmenlerin okullardaki çalışmalarını aksatan nedenler arasında yer alır (Şimşekli, 2001). Özellikle Türkiye'nin doğusunda görev yapmış veya yapmakta olan öğretmenlerin belirttikleri bir sorun olarak ön plana çıkan imkansızlıklar, buradaki öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumsuz etkiye neden olmaktadır. Bu nedenle bu okulların da diğer okullar gibi maddi imkanlarının iyileştirilmesi nitelikli insanların yetişmesi için çok büyü önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere iyi bir rol model olmadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin taşıması gereken özellikler arasında iyi bir rol model olması (Çelikten, Sanal, Yeni, 2005) öğrenciler açısından çok önemlidir. Öğretmenlerin derslere zamanında girip çıkmaları, derslerinin olmadığı zamanlarda da okulda bulunup öğrencilerle ilgilenmeleri gerekmektedir. Benzer şekilde, ideal bir öğretmenin, düşünce ve davranışlarıyla da öğrenciler için iyi bir rol model olması gerekmektedir (Çelikten ve Can, 2003). Ancak bu şekilde öğrencilerin davranışlarında ve düşünmelerinde beklenilen çıktılar sağlanabilir.

Öğretmenlerin mesleklerini kaybetme kaygısı taşımamaları, katılımcıların mesleğe yönelik olumsuz tutumları arasında ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne neden olabilir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin ömürlerinin sonuna kadar sadece normal bir öğretmen olarak kalmaları kendilerini teşvik eden bir durum olmamaktadır. Garanti meslek şeklinde tabir edilen öğretmenlik, tercih aşamasında da etkili olmaktadır. Eskicumalı (2002)'nın yaptığı çalışmada öğretmen adayları öğretmenliği seçerken iş güvencesinin olmasını dikkate almaktadır. Benzer şekildeki sonuca Gürbüz ve Sülün (2004)'ün yaptığı, öğretmen adaylarının mesleği iş garantisi olduğu için seçmiş olmaları da eklenebilir. Bu durum, katılımcılar tarafından rahatsız edici bulunmuştur.

Özellikle lisansüstü öğrenim gören katılımcıların ifade ettikleri, lisansüstü öğrenimin kendilerinde bilgi birikimlerini arttırması, yeni yöntem ve teknik öğrenerek sınıflarda uygulamaları ve kendilerini geliştirmelerine imkan tanıması öğretmenler ve eğitim sistemi açısında önemli gelişmeler olarak görülmelidir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi çok önemlidir. Etkili bir öğretmende olması beklenilen özellikler arasında, kendini geliştirmeye açık olması da yer alır (Çelikten, Sanal, Yeni, 2005). Çeliköz ve Çetin (2004)'e göre öğretmenin kendini geliştirebilmesi için mesleğe yönelik olumlu tutum içerisinde olmalıdır. Benzer şekilde, Eraslan ve Çakıcı (2011)'da öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri ve öğretim ve öğrenmeyle ilgili gelişmeleri takip ederek sınıflarında uygulamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca farklı bakış açısı kazanmaları ve öğrenciliklerinin devam etmesinden dolayı öğrencilere yönelik empati kurdukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarında olumlu yönde gelişmelerin olduğu sonucu elde edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Katılımcıların ifadeleri sonucunda, mesleğini yapmakta olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumsuz tutum takınmalarına neden olan durumların olumlu durumlardan daha fazla ve çeşitte olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin çoğunluğu, yaşadıkları problemlerden dolayı daha iyi bir statüde iş imkanı olması halinde tekrar öğretmen olmak istemediklerini ifade etmiştir. Halbuki, öğretmenlerin mesleklerini ifade ederken, insan yetiştirme, kurtarıcılık, şefkat ve sabır kelimeleri ile mesleklerini özetlemelerine bakıldığında, öğretmenlerin hala bir şeyler yapmak istedikleri sonucu elde edilebilir. Ayrıca, öğretmenler mesleğe başlarken ki heyecanlarını, kurum kültürü, beraber çalıştıkarı daha önce öğretmen olmuş kişilerin kendilerini olumsuz etkilemesi, öğrencilerdeki saygısızlıkların artması nedenleriyle zamanla kaybettiklerini ifade etmişlerdir.

Lisansüstü öğrenimin, öğretmenlerde bilgi birikimini arttırdığı, farklı bir bakış açısı kazandırdığı, öğrenimleri süresince öğrendikleri yeni yöntem ve teknikleri sınıflarında uyguladıkları ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların çoğu, mesleğe başlamadan önceki heyecanlarının zamanla azaldığını ifade etmiştir. Bunun nedenleri arasında, diğer öğretmenlerin davranışları, okul ortamının hayal edildiği çıkmaması gibi durumların etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çalışma sonucunda, öğretmenlik mesleği için aşağıdaki önerilerde bulunulabilinir:

- Öğretmenlerin, mesleklerini garanti meslek olarak görmelerinden dolayı, mesleğe yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine ve kendilerini yenilemeye gerek duymamalarına yönelik tutumlarını ortadan kaldıracak çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleklerini daha çok sevebilecekleri ve böylece mesleklerine yönelik daha olumlu tutum geliştirebilecekleri uygulamalar geliştirilmeli ve bu uygulamalar hem eğitim fakültelerinde hem de okullarda ciddiyetle gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmenlerin belirttikleri imkansızlıkların çözülmesi, öğretmenleri olumlu yönde motive edeceği gibi dolaylı olarak öğrencilerin daha nitelikli gelişimlerine katkı sunabilir.
- Daha fazla öğretmene lisansüstü öğretim imkanı sağlanarak, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, konu alanında bilgi birikimlerini arttırmaları sağlanmalıdır.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.

Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, Çev. Durmuş Ali Özçelik*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s.5.

Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional Analysis. *Review of Educational Reserch*, 51 (1), 5-32.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 160-167.

Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 253-267.

Çelikten, M., Sanal, M., Yeni, Y., (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

Doğan, T., Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.

Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Austrian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.

Eraslan, L., Çakıcı, D, (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.

Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. (Ed. Y. Özden) Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gürbüz, H. & Sülün, A. (2004). Türkiye'de biyoloji öğretmenleri ve biyoloji öğretmen adaylarının nitelikleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 161, 193-199.

Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarinin Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.

Kaysi, F., Aydemir, E., Gürol, M., (2015). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler. *8. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 18-20 Eylül, Edirne.

Kılbaş, Ş. (2000). Adana ili liselerinde eğitsel kol çalışmalarının durumuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 7-20.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley ve Sons.

Özbek, R., Kahyaoğlu, M., Özgen, N., (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.

Özgüven, İ.E. (2004). *Görüşme ilke ve teknikleri.* Ankara: Pdrem Yayınları.

Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., & Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation (No. 4).* London: Sage Publications.

Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesı Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.

Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 413–423.

Seferoğlu, S., S., Yıldız, H., Yücel, A., Ü, (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 348-364.

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17).

Şimşekli, Y., (2001). Bursa'da "uygulamalı çevre eğitimi" projesine seçilen okullarda yapılan etkinliklerin okul yöneticisi ve görevli öğretmenlerin katkısı yönünden değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 73-84.

Temizkan M. (2008) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(3), 481-486.

Tok, Ş. (2007). *Öğretme-öğrenme strateji ve modelleri. Öğretim ilke ve yöntemleri*. (Ed: Doğanay,A.). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(1), 129-166.

Ubuz, B. & Sarı, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 113-119.

Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 175-191.

Yıldırım, A., & 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
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 25 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KOPYA ÇEKMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE KOPYA ÇEKME NEDENLERİ

Öğr. Gör. Mine Çeliköz
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Kemal Akman MYO, Konya
mcelikoz25@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, bir taraftan öğrenci diğer taraftan öğretmen adayı konumunda bulunan eğitim fakültesi öğrencilerinin sınavlarda kopya çekmeye ilişkin tutumları ile kopya çekme nedenlerini ortaya koymaktır. Tarama modeline dayalı olarak yürütülen araştırmanın evrenini öğretmen adayları, çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları, örneklemini ise fakültenin farklı bölümlerinde tesadüfü küme örnekleme yöntemi ile seçilen ve katılım için istekli olan 450 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Orijinali 67 maddeden oluşan ve Semerci tarafından geliştirilen tutum ölçeği için örneklem farklılığından dolayı yeniden geçerlilik-güvenirlik çalışması yapılmış ve ölçeğin tek faktör olarak kopya çekmeye ilişkin tutumları ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 41.65, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise 0.97 bulunmuştur. Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, "kopya çekme nedenleri" ölçeğidir ve sınıflamalı ölçek türünde Külahçı tarafından hazırlanan 16 soruluk bir ölçme aracıdır. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir: Öğretmen adaylarının yaklaşık % 57'si kopya çekmeye yönelik olumsuz, % 43'ü ise olumlu tutum sergilemektedir. Kopya çekme nedenleri arasında en fazla *"bireyin kendini gerçekleştirmesinden daha çok, nota önem verilmesi"* gösterilirken, en çok kopya çekilen sınavlar olarak *"hem vize hem de finaller"* ikisi birlikte ifade edilmekte, daha çok *"çoktan seçmeli sınav"* türlerinde kopya çekilirken, kopya çekme yolu olarak da *"başkasının kâğıdına bakmak"* en çok başvurulan yol olarak görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, kopya, kopyaya yönelik tutum, kopya çekme nedenleri.

TEACHER CANDIDATES ATTITUDES TOWARDS THE CHEATING AND THE REASONS FOR CHEATING

Abstract

The purpose of the present study is to reveal the education faculty students' attitudes who are also teacher candidates towards cheating in the exams and their reasons for cheating. The research is in survey model and the population is formed with the teacher candidates. The study group is formed with teacher candidates who were studying in the faculties of education at a state university in Istanbul during 2015-2016 academic year. And 450 teacher candidates were in the study group who were eager to participate from different parts of the faculty and they were determined through cluster sampling method. The validity and reliability studies of attitude scale which is developed by Semerci and originally has 67 items were done again because of the differences in the sample group. The total variance ratio for single factor for the teacher candidates' attitudes towards cheating is found as 41.65% and the Cronbach alpha reliability coefficient is found as 0.97. The second scale used in the present study is "reasons for cheating" scale which is prepared by Külahçı as a rated type of scale and has 16 questions. Some of the results of the research can be summarized as follows: 57% of teacher candidates showed negative attitudes towards cheating while 43% of them were showing positive attitudes. Among the reasons for cheating "giving more importance to scores than the individual's realizing of himself" is found as the most common one while "both visas and finals" were found as the most popular ones that teacher candidates cheat. Besides, "multiple choice tests" were the ones that teacher candidates were cheating most and "looking at someone else's paper" is found as the most preferred way while cheating.

Key Words: Teacher candidates, cheating, attitudes towards cheating, reasons of cheating.

GİRİŞ

Eğitim ve eğitim sistemleri, ülkelerin geleceğinin şekillenmesinde hayati önem taşıyan ve üzerinde önemle durulan konuların başında gelmektedir (Kalemoğlu ve İmamoğlu, 2014). Bir sistem olarak ele alındığında eğitim ve eğitim hizmetleri; girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme öğeleriyle bir arada ve bütün olarak düşünülmelidir (Tan, 2014). Birbiriyle devamlı etkileşim içinde olan bu öğelerden değerlendirme, sistemin kontrol ayağını oluşturmaktadır. Değerlendirme öğesi doğrultusunda yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri; uygulanan programın eksik ve yetersiz yanlarının belirlemesini, program geliştirme sürecinde gerekli bilginin toplanmasını ve yönlendirme yapılmasını, öğretimin iyileştirilmesini sağlamaktadır (Baykul, 2000) Eğitim sisteminin tüm aşamalarında kullanılacak ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, sistemin kontrol öğesinin işlerliğinin sağlanabilmesi için zorunlu olan etkinliklerdir(Tan, 2014). Öğretimin ve öğrenmenin etkililiği hakkında karar verebilme, öğretmenlerin öğrenci başarılarını değerlendirmesi ile mümkündür. Yani istendik davranışları kazandırmak için planlanan eğitim ve öğretim etkinliklerinin sonunda, öğrencilerin arzulanan davranışları yeterli bir düzeyde kazanıp kazanmadıklarını ortaya koymak gerekmektedir.

Eğitimin ulaşmayı ön gördüğü amaçların, ne dereceye kadar başarıldığını ortaya koymak için bir takım ölçmeler yapılmaktadır (Akhun, 1982). Yapılan ölçme sonuçlarıyla öğretimin etkililiğine ilişkin dönüt sağlamanın yanı sıra, öğrencilerin başarısına sayısal bir değer atfetmek, gelecek derse ilişkin başarısını yordamak, bir sonraki dersle ilgili yapılacak öğretimin başlangıç noktasını saptamak ve farklı öğrenci gruplarını karşılaştırmak da mümkün olmaktadır (Tekin, 1991). Dersin içeriği, hedefleri, süresi, öğrenci özellikleri, öğretmen tutumları, maddi imkânlar vb. göz önünde bulundurularak yapılan bu ölçme işlemleri sadece ders içinde değil, ders dışı ortamlarda yapılan faaliyetleri de kapsamaktadır. Böylece öğrencileri ölçme ve değerlendirmede kullanılabilecek birçok alternatif yollar ortaya çıkmaktadır. Bunlardan bazıları proje ödevleri, performans ödevleri, sözlü sınavlar, gözlemler, ev ödevleri, yazılı sınavlar şeklinde sıralanabilir. Hangi yöntem ve araç kullanılırsa kullanılsın önemli olan ölçme ve değerlendirmelerin; sağlıklı ve hatasız bir şekilde yürütülmesi, gerçek durumları yansıtacak nitelikte olmasıdır. Bunun için gerekli tedbirlerin alınması öğretmenlerin sorumluluğundadır. Ancak öğretmenlerin kontrolü dışında gerçekleşen ve ölçme değerlendirmelerin geçerli ve güvenilir olmasını engelleyen durumlarla karşılaşılabilmektedir. Bu engeller arasında üzerinde durulması gereken en önemli hususlardan biri öğrencilerin kopya çekme davranışıdır.

Kopya çekme, özellikle rekabet gerektiren durumlarda ya da sınavlarda aldatarak veya kuralları çiğneyerek kişinin kendisi için avantaj sağlaması (Eraslan, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Kopya çekme, sınav ya da diğer akademik ödevlerde; kullanımına izin verilmeyen kaynakları kullanma, sınavda başka öğrencilerin cevaplarını yazma, başkalarının ödevlerini aynen yazma, ödevini başkasına yaptırma, akademik düzeyde başkalarının çalışmalarını kaynak göstermeden kendi çalışması olarak gösterme gibi davranışları içermektedir (Bushway ve Nash, 1977; Durmuşçelebi, 2011; Tan, 2001).

Kopya çekme, eski çağlarda olduğu gibi günümüzde de eğitim sistemlerinin önemli sorunları arasında yer almaktadır. Brickman (1961), Eski Çin'de devlet hizmetine alınacak personelin sınavlarının, kopya çekilmesini önlemek amacıyla küplerin içinde yapıldığını ve adaylar küpe girmeden önce üstlerinin arandığını, sınavda kopya çeken veya çektirenlere ölüm cezası verilmesine rağmen yine de o dönemde kopya olaylarının görüldüğünü belirtmektedir (Akt: Selçuk, 1995). Aradan yüzyıllar geçtiği halde günümüzde hala bazı ülkelerde kopya çekmeyi engellemede benzer tedbirlerin uygulandığı görülebilmektedir. Nitekim Hindistan'ın Bihar eyaletinde, askeri kurumlarda memur olarak çalışmak isteyen adayların sınava iç çamaşırlarıyla alınması, Tayland'ın başkenti Bangkok'taki Kasetsart Üniversitesi'nde öğrencilerin başlarına kâğıttan yapılmış "Anti-kopya kaskı" ya da yüz kısmı açıkta kalan bir kutu takmak zorunda bırakılması gibi uygulamalar geçmişten bugüne kopya çekme davranışının çözülemediğini göstermektedir. Bugün kopya çekme davranışıyla ilgili belki de sadece caydırıcı tedbirlerin ve kopya çekme tekniklerinin değiştiği ve cezalarının hafiflediği söylenebilir.

Eğitimde yaşanan kopya çekme sorununun, bireyin eğitilmesi dışında başka bir çözüm yolu da görünmemektedir. Selçuk (1995), kopya çekmenin aslında bir "zihniyet ve etik sorunu" olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, kopya çekmeyi hem maddi hem de manevi açıdan sakıncalı gören ve kopya çekmeme eğiliminde olan anlayışların kazandırıldığı değerler eğitimiyle bu sorunun çözülebileceği düşünülebilir.

Diğer taraftan değerler eğitiminin daha fazla vurgulandığı ve buna yönelik uygulamaların daha çok önemsendiği okullarda yapılan araştırmalarda kopya çekmeyle ilgili bulguların diğer okullardan farklı olmadığı da görülmektedir. Kaymakcan (2002), yedi faklı üniversitede eğitim gören 337 ilahiyat fakültesi öğrencisinin kopya çekmeye karşı yaklaşımlarını ölçtüğü araştırmasında öğrencilerin % 63,5' inin kopya çektiğini tespit etmiştir. Selçuk (1995) ise, genel lise ve imam-hatip lisesi öğrencilerindeki toplam 200 öğrencinin koya çekmeye ilişkin görüşlerini ele aldığı araştırmasında her iki öğrenci grubu arasında fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre haksız kazanç olarak da nitelendirilebilen kopya çekme davranışı, etik ve anlayış sorunu olmakla birlikte tek başına bu davranışın nedenini tamamen açıklayamamaktadır. Bu durumda programlar, öğretmen tutumları, aileler, ölçme araçları, sınav ortamları, rehberlik hizmetleri, öğrenci özellikleri, disiplin uygulamaları gibi pek çok bileşenin etraflıca sorgulanması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Literatürde özellikle son yıllarda kopya çekme konusunu ve nedenlerini ele alan çalışmalarda artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar farklı okul türleri ve sınıf düzeylerinde, bazı değişkenlerden açısından ele alınarak yapılmıştır (Alkan, 2008; Anıtsal, Anıtsal ve Elmore, 2009; Brown, Weible ve Olmosk, 2010; Calvert, Martin, Beck ve Li, 2008; Durmuşçelebi, 2011; Kaymakcan, 2002; Keçeci, Bulduk, Oruç ve Çelik, 2011; Lüle-Mert, 2012; Park, Park ve Jang, 2013; Semerci, 2004; Semerci ve Sağlam, 2005; Topcu ve Uzundumlu, 2011; Yang, Huang ve Chen, 2013).

Kopya çekmeyle ilgili eğitim fakülteleri ve öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise Türkçe alan yazında farklı bölümlerde eğitim gören öğretmen adayları üzerinde yürütülmüş bazı araştırmalar (Alemdağ ve Alemdağ, 2015; Akdağ ve Güneş, 2002; Bozdoğan ve Öztürk, 2008; Çetin, 2007; Demir ve Arcagök, 2013; Durmuşçelebi, 2011; Er ve Gürgan, 2011; Eraslan,2011; Eret ve Ok, 2014; Küçüktepe ve Küçüktepe, 2012; Özden, Uçansoy ve Demir, 2015; Özden, Özdemir-Özden ve Biçer, 2015; Özgüngör, 2008; Özyurt ve Eren, 2014; Seven ve Engin, 2008; Tayfun ve Yazıcıoğlu, 2008; Ünlü ve Eroğlu, 2012; Yangın ve Kahyaoğlu, 2009) olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde gerek genel ve gerekse öğretmen adayları özelinde yapılan araştırmaların giderek sayıca artış gösterdiği ancak bu sorunlara ilişkin çözüm oluşturacak yeterli nitelik ve niceliğe ulaşmadığı söylenebilir. Kopya çekme, bunu başaranlar için anlık ve geçici bir çözüm gibi görünürken; yalancılıktan, sahtecilikten, haksızlıktan, hatta hırsızlıktan öte değildir. Özellikle bu davranış alışkanlık haline geldiğinde hem bireysel, hem toplumsal, hem de ülke bazında olumsuzluklara neden olabilmektedir. Kopya çekme davranışı, birey açısından hem başarıyı tatmasını ve akademik gelişimini engellemekte, hem de suçluluk duygusu, güvensizlik, şüphecilik gibi kendi iç dünyasıyla çatışmasına sebep olabilmektedir (Çetin, 2007). Topçu ve Uzundumlu (2011)'ya göre; kopya sonucunda, öğrencilerin analiz ve sentez düzeyinde profesyonel bilgi üretmeleri ve mesleki kariyer kazanımları zorlaşmakta, ülke problemlerine çözüm üretme ve ülke ekonomisine katkı sağlaması mümkün olamamaktadır. Lickona (1991), bireylerin öğrencilik hayatında kopya çektiği takdirde, gelecekteki yaşamında da aldatıcı davranışlarda bulunma eğiliminde olabileceklerini belirtmektedir. Tan (2001) ise, ders öğretmeninin, kişiliğinin kopya çekme durumunu etkileyen faktörlerden biri olduğunu, öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla sınıflarda kopya çekme davranışlarını etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca rol model olma sorumlulukları, öğretmenlerin etik açıdan daha seçkin birey olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenlerle eşsiz ve özel bir misyonu üstlenmeye hazırlanan öğretmen adaylarının kopya çekme davranışının incelenmesi daha elzem görünmektedir. Bu yüzden bu araştırmada geleceğin mimarı olacak öğretmenlerin kopya çekmeye yönelik tutumları ve kopya çekme nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemek genel amaç olarak belirlenmiş ve şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutumları nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının kopya çekme nedenleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmanın yürütülmesinde *genel tarama modeli* kullanılmıştır. Araştırmayla, öğretmen adaylarının Kopya çekmeye yönelik tutumları ile Kopya çekme nedenleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu belirlemelerin, tutum ve görüşlere dayalı olması nedeniyle araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmada, görüş ve tutumlar kendi koşulları içerisinde olduğu gibi gözlenmekte ve tanımlanmaktadır.

Araştırmanın evrenini öğretmen adayları, çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları, örneklemini ise fakültenin

farklı bölümlerinde tesadüfü küme örnekleme yöntemi ile seçilen ve katılım için istekli olan 450 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Kopya Çekmeye İlişkin Tutum Ölçeği" ve "kopya çekme nedenleri" olmak üzere iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Kopya çekmeye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Semerci (2003) tarafından, 5'li likert tipinde hazırlanan ve 67 maddeden oluşan "Kopya Çekmeye İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Semerci (2003)'nin araştırmasını yürüttüğü örneklem grubunda Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Teknik Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans öğrencileri yer almıştır. Bu yüzden bu araştırmada örneklem farklılığından dolayı ölçme aracı 210 öğretmen adayına uygulanarak yeniden geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Uzman görüşleri de alınarak 14 maddesi çıkartılan ve toplam 53 maddeye indirilen ölçeğin tek faktör olarak kopya çekmeye ilişkin tutumları ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 41.65, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise 0.97 bulunmuştur. Maddelerin 23'ü olumlu, 30'u olumsuz tutum ifadesinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 53, en yüksek puan ise 265'dir. Ölçekten alınan düşük puan kopya çekmeye ilişkin olumlu tutumu, yüksek puan ise kopya çekmeye ilişkin olumsuz tutumu göstermektedir. Öğretmen adayları ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin tutumlarını; "Hiç katılmıyorum (1)", "Çoğunlukla katılmıyorum (2)", "Kısmen katılıyorum (3)", "Çoğunlukla katılıyorum (4)" ve "Tamamen katılıyorum (5)" kategorilerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, "kopya çekme nedenleri" ölçeğidir. Sınıflamalı ölçek türünde ve Külahçı (1996) tarafından hazırlanan ölçme aracı; (1) kopya çekmeyi etkileyen faktörler, (2) sınav türlerine göre kopya çekme, (3) kopya çekmede en çok başvurulan yola ilişkin düşünceler, (4) kopyayı önleme yolları, (5) sınav yapma ile ilgili kopyayı önleme yolları, (6) kopya çekerken öğrencilere verilecek cezalar, (7) öğrencilerin sınıf arkadaşlarının kopya çekmeye ilişkin düşünceleri, (8) öğrencilerin kendilerinin kopya çekmeye ilişkin düşünceleri, (9) kopya çekme sebepleri, (10) öğrenciyi kopyaya yönlendiren en önemli faktörle ilgili görüşler, (11) derslerle ilgili olarak kopyaya yönlendirici en önemli faktörlerle ilgili görüşler ve (12) değerlendirme ile ilişkili olarak kopyaya yönlendirici en önemli faktörlerle ilgili görüşlerin yer aldığı 12 adet seçmeli sorudan oluşmaktadır. Öğretmen adayları görüşlerini "evet" ya da "hayır" seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Hazırlanan ölçekler araştırmacı tarafından toplam 469 öğrenciye uygulanmıştır. Veri toplama aracının uygulandığı gün okulda bulunan ve araştırma da gönüllü olarak yer almak isteyen adaylar tarafından doldurulmasına dikkat edilmiştir. Ölçek Uygulaması sonucunda ölçek formları incelenmiş ve açıklamalara aykırı cevaplamada bulunan 19 adet form araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından toplanması nedeniyle geri dönüşüm oranı % 100 olmuştur.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik olarak toplanan veriler, SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences)'e aktarılarak istatistiksel çözümlemeleri yapılmıştır. Ölçekte belirlenen olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlanmıştır. Öğrencilerin Kopya çekmeye ilişkin tutumları ve kopya çekme nedenlerinin belirlenmesinde frekans (f), yüzde (%), minimum puan, maksimum puan, toplam puan, aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmen Adaylarının Kopya Çekmeye Yönelik Tutumları

Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik genel tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 1'de tutumlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmektedir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Kopya Çekmeye Yönelik Tutumlarına ilişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

N	$\overline{X}$	SS	Min.	Max.	Toplam Puan	Madde Sayısı	$\overline{X}$ 181 – 259	
							f	%
450	179,87	41,55	58,00	259,00	80941,50	53	219	48,7

Hiç katılmıyorum (1) 53.00 - 95.40
Çoğunlukla katılmıyorum (2) 95.41 - 137.80
Kısmen katılıyorum (3) 137.81 - 180.20
Çoğunlukla katılıyorum (4) 180.21 - 222.60
Tamamen katılıyorum (5) 222.61 - 265.00

Tablo 1. incelendiğinde öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutumlarına ilişkin en düşük puanın 58,00, en yüksek puanın 259,00, toplam tutum puanının 80941,50 ve puan ortalamalarının ise $\overline{X}$=179,87 olduğu görülmektedir. Kopya çekmeye yönelik tutum ortalama puanı ($\overline{X}$=179,87) ölçekten alınabilecek tutum puanları ile karşılaştırıldığında, "kısmen katılıyorum" (3) kategorisinde yer almaktadır. Bu değerin bir üst kategoriye çok yakın olması nedeniyle öğretmen adaylarının "çoğunlukla katılıyorum" (4) görüşüne de yakın bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının %51,4'ü kopya çekme ile ilgili olumlu tutuma, %48,7'si ise olumsuz tutuma sahiptir. Yani öğretmen adaylarından %51,4'ü kopya çekme eğilimi gösterirken, % 48,7'si kopya çekme eğilimi göstermemektedir.

2. Kopya Çekmenin Nedenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının kopya çekme nedenleriyle ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 2'de görüşlere ilişkin betimsel frekans (f) ve yüzdeler (%) verilmektedir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Kopya Çekmeyi Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

Çekmeyi Etkileyen Faktörler	**f**	**%**
Çalışmanın sevilmemesi	57	12.6
Sistemli çalışma alışkanlığının kazanılmamış olması	81	18.0
Çalışma ortamının iyi olmaması, yeterince Çalışılamaması	48	10.7
Bireyin kendini gerçekleştirmesinden çok nota önem verilmesi	**255**	**56.7**
Diğer arkadaşların etkisi altında kalınması	9	2.0
Sınav Türlerine Göre Kopya Çekme		
Klasik uzun cevaplı sınavlarda	102	22.7
Çoktan seçmeli testlerde	**171**	**38.0**
Ders dışında yapılan projelerde	18	4.0
Hepsinde	150	33.3
Başka	9	2.0
Kopya Çekmede En Çok Başvurulan Yola İlişkin Düşünceler		
Başkasının kâğıdına bakmak	**273**	**60.7**
Yakınındaki ile konuşmak	36	8.0
Kopyalık hazırlamak	27	6.0
Duvarlara yada sıra üzerine yazmak	87	19.3
Başka	27	6.0
Kopyayı Önleme Yolları		
Öğretim elemanlarının öğrencilere karşı dostça yaklaşması ve onlara yakın olması	45	10,0
Öğretim elemanlarının puanlamada dürüst olduğuna güvenilmesi	15	3.3
Öğrencilerin ahlaki duygularına hitap edilmesi kopyanın kötülüğünün açıklanması	12	2.7
Öğrencilerin birbirini kontrol etmeleri ve kopya çekeni haber vermeleri gerektiğini kabul etmeleri	6	1.3
Ezberi teşvik eden öğretim yöntemleri yerine öğrenmeyi sağlayan yöntemlerin kullanılması	**372**	**82.7**

Sınav yapma ile ilgili kopyayı önleme yolları		
Sınavlarda iki veya daha fazla soru formu hazırlanması	132	29.3
Öğrencilerin yerlerinin öğretim elemanı tarafından belirlenmesi	39	8.7
Sınavdan önce sınıflara öğrenci sokulmaması	39	8.7
Öğrencilerin aralıklı oturtulması	93	20.6
Görevlilerin titiz davranmaları	**147**	**32.7**
Kopya Çekerken Öğrencilere Verilecek Cezalar		
Kopya çekerken yakalanan öğrenci o sınavdan bütünlemeye kalmalıdır	**306**	**68.1**
Kopya çekerken yakalanan öğrenci o dersten tekrara kalmalıdır.	96	21.3
Kopya çekerken yakalanan öğrenciye uzaklaştırma cezası verilmelidir	33	7.3
Kopya çekerken yakalanan öğrencinin okul ile ilişkisi kesilmelidir.	15	3.3
Öğrencilerin Sınıf Arkadaşlarının Kopya Çekmeye İlişkin Düşünceleri		
Hiç kimse kopya çekmiyor	108	24.0
Öğrencilerin yarısı kopya çekiyor	**162**	**36.0**
Çoğunluk kopya çekiyor	120	26.7
Hemen herkes kopya çekiyor	60	13.3
Öğrencilerin Kendilerinin Kopya Çekmeye İlişkin Düşünceleri		
Hiç kopya çekmedim	108	24.0
Nadiren kopya çekerim	**255**	**56.7**
Ara sıra kopya çekerim	66	14.7
Her zaman kopya çekerim	21	4.6
Kopya Çekme Sebepleri		
İlk sınavda alınan düşük puanı yükseltmek için	30	6.7
Yüksek puan almak için	48	10.7
Zayıf almaktan korkulduğu için	84	18.6
Yıl kaybetmemek için	45	10.0
Hepsi	**243**	**54.0**
Öğrenciyi Kopyaya Yönlendiren En Önemli Faktörle İlgili Görüşler		
Arkadaş baskısı	21	4.7
Kopya çekmeyenler ile alay edilmesi	9	2.0
Kopya çeken diğer öğrenci ile rekabet etmek zorunda kalınması	132	29.3
Kopya çekerek kendisinin de kopya çekebileceğini ispat etmek arzusu	12	2.7
Güvensizlik, kopya olmadan yapamayacağı korkusu	**276**	**61,3**
Derslerle İlgili Olarak Kopyaya Yönlendirici En Önemli Faktörlerle İlgili Görüşler		
Öğrenilen konuların maddeler halinde olması	6	1,3
Ezbere önem verilmesi, öğrenmenin teşvik edilmemesi	**294**	**65,3**
Öğrenilenlerin gerekli olduğuna, işe yarayacağına inanılmaması	57	12,7
Yazılı materyallerin(ders notu, kitap) dilinin ağır ve anlaşılmasının zor olması	45	10,0
Dersin çok zor olması	48	10,7
Değerlendirme İle İlişkili Olarak Kopyaya Yönlendirici En Önemli Faktörle İlgili Görüşler		
Küçük hatalardan dolayı tüm puanı kaybetme korkusu	**246**	**54,7**
Öğretim elemanının notunun kıt olduğu düşüncesi	87	19,3
Soruların her yıl arka arkaya aynen sorulması	39	8.7
Cevapların maddeler halinde istenmesi	57	12.6
Kitapta veya derste çözülen problemlerin sınavda aynen sorulması	21	4,7

Tablo 2'nin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi öğretmen adayları kopya çekmenin en önemli gerekçesi olarak *bireyin kendini gerçekleştirmesinden daha çok, nota önem verilmesini* göstermektedirler (%56,7). Öğretmen adayları sınav türleri açısından daha çok kopyanın çoktan *seçmeli sınavlarda* çekildiğini (%38,0), *başkasının kâğıdına bakma yönteminin* ise en çok başvurulan kopya çekme yöntemi (%60,7) olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen adayları kopyayı önlemek için e*zberi teşvik eden öğretim yöntemleri yerine öğrenmeyi*

sağlayan yöntemlerin kullanılması (%82,7) gerektiğini vurgulamakta, sınav sürecinde kopya çekmeyi engellemek için de *sınav görevlilerinin daha titiz davranması* (%32,7) gerektiğini savunmaktadırlar. Ayrıca, *kopya çekerken yakalanan öğrencilerin o sınavdan bütünlemeye kalmasının* (%68,1) caydırıcı olabileceğini düşünmektedirler. Öğretmen adayları, sınıf arkadaşlarının yaklaşık *yarısının* (%36,0) kendilerinin de *nadiren* kopya çektiklerini (%56,7) ifade etmektedirler. Kopya çekmenin gerekçelerini ise; yüksek puan alamama/zayıf not alma ve okulu zamanında bitirememe korkusu (%54,0), kendine *güvenememe ve kopyasız yapamayacağı korkusu* (%61,3), derslerde *ezbere önem verilmesi ve öğrenmenin teşvik edilmemesi* (%65,3) ile *küçük hatalardan dolayı tüm puanı kaybetme korkusu (%54,7)* şeklinde sıralamaktadırlar.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada ulaşılan ilk temel sonuç, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının kopya eğilimi gösterdiği, diğer yarısının ise böyle bir eğilim göstermediği yönündedir. Literatürde öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutumlarının ele alındığı araştırma sonuçları incelendiğinde, bu araştırma bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir. Er ve Gürgan (2011)'ın fen, matematik, sosyal bilgiler, okul öncesi ve sınıf öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada; Ünlü ve Eroğlu (2012)'nun beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü araştırmada ve Çetin (2007)'in endüstriyel sanatlar ile teknik eğitim fakültelerindeki öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü araştırmada öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutumlarının "orta" düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca Köse ve Öztemur (2013), ortaöğretim öğrencilerinin tutumlarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin kopya çekmeye yönelik tutumlarının yüksek kategorisinde yer almakla birlikte, tutum puanlarının orta düzeye yakın olduğunu belirtmektedir. Lüle-Mert (2012) ise nitel yöntem kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında, fen-edebiyat fakültesindeki öğrencilerin %71'inin kopya çekme eğilimi gösterdiklerini ifade etmektedir. Diğer taraftan gerek eğitim fakültesi öğrencileri gerekse diğer okul tür ve kademeleri açısından öğrencilerin kopya çekme oranlarına yer verilen araştırmalarda "hiçbir zaman kopya çekmediğini" belirten öğrencilerin oranlarının [%36,5 (Kaymakcan, 2002), %18,1 (Yangın ve Kahyaoğlu, 2009), %31,4 (Akdağ ve Güneş, 2002), %57 (Demir ve Arcagök, 2013), %49,7 (Durmuşçelebi, 2011), %30,5 (Semerci ve Sağlam, 2005), %27,8 (Bozdoğan ve Öztürk, 2008), %19 (Eraslan, 2011), %20 (Selçuk, 1995) ve %16,4 (Semerci, 2004)] kısmen yüksek sayılabileceği söylenebilir. "Her zaman kopya çektiğini" belirten öğrencilerin oranlarının ise [%1,1 (Demir ve Arcagök, 2013), %2,4 (Kaymakcan, 2002), %4 (semerci ve Sağlam, 2005) ve %5,6 (Semerci, 2004)] daha düşük değerler gösterdiği görülmektedir. İncelenen literatürde bu değere ilişkin en yüksek düzeyin %7,5 (Yangın ve Kahyaoğlu, 2009) olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgusuna göre de her zaman kopya çekenlerin oranı %4,6, hiçbir zaman kopya çekmeye teşebbüs etmeyenlerin oranı %24'dür. Her iki uç değer dışında görüş bildiren öğretmen adayları ise değişen sıklıklarda kopya çekme eyleminde bulunduklarını belirtmiştir. Buna göre, bu sonucun öğretmen adaylarının kopya çekme eğilimlerinin literatürle uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak özellikle araştırmadaki örneklem grubunun öğretmen adayı olması nedeniyle kopya çekmeye yönelik istenilen tutuma sahip olmadıkları şeklinde de yorumlanabilir. Yani mevcut durumun, gelecekte "*nitelikli öğretmen" ve "kaliteli eğitim"* ideallerine ulaşılmasını olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Bu yüzden öğretmen adaylarının kopya çekme nedenlerinin mercek altına alınması ve bu nedenlerin ortadan kaldırılması yönünde çalışmalar yapılması önem taşımaktadır.

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının kopya çekme davranışlarının pek çok nedene bağlı olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenlerden "ezbere önem verilmesi, öğrenmenin teşvik edilmemesi" en önemlilerinden biridir. Ezber eğitim sistemlerinin öğrencileri kopyaya teşvik ettiği (Akdağ ve Güneş, 2002; Moring, 1999; Tan, 2001) bilinen bir gerçektir ve en çok kopya çekme nedenlerinden biri olduğu, pek çok benzer araştırmanın ortak bulguları arasında yer almaktadır (Bozdoğan ve Öztürk, 2008; Çetin, 2007; Lüle-Mert, 2012; Eraslan, 2011; Semerci ve Sağlam, 2005). Özden ve arkadaşları (2015) da öğretmen adaylarının kopya çekme nedenlerini nitel yöntem kullanarak incelemişler ve derslerin ezbere dayalı bir içerik yapısına sahip olmasının kopya çekme nedenlerinden biri olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca eğitim sisteminin sınav odaklı ve rekabete dayalı olmasının, ders içeriği ile sınav sorularının örtüşmemesinin ve bilgi içerikli soru yapılarının da öğrencileri ezberlemeye zorladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının kopya çekme nedenlerinden bir diğeri "bireyin kendini gerçekleştirmesinden ziyade nota önem verilmesi" dir. Bu bulgu Bozdoğan ve Öztürk (2008), Semerci (2004), Semerci ve Sağlam (2005)'ın yaptığı araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının yarıdan fazlası kendi

gelişimlerindeki ilerlemenin önemli görülmemesi ve sadece belli bir puan barajını aşmanın başarı göstergesi sayılması nedeniyle kopya çekmektedirler. Bu durumun yine sınav ve rekabete dayalı sistemden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemede en az kavrama ve üzeri düzeylerdeki öğrenmelerin yoklanmasıyla hem üst düzey düşünme, yorum yapabilme, öğrendiklerini uygulayabilme, orijinal fikirler üretebilme gibi becerilerin kazandırılarak öğrencilerin gelişimine katkı getirilebilir hem de onların başarı ya da başarısızlıkları doğru olarak belirlemek mümkün olabilir.

Öğretmen adaylarının "yüksek puan alma isteği, zayıf alma korkusu ve okulu zamanında bitirme isteği" onları kopya çekmeye yönlendiren diğer temel nedenler arasında yer almaktadır. Literatürdeki bazı çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Özden ve arkadaşlarının (2015) yaptığı araştırmada, yüksek not alma isteği ile kopya çekme davranışını sergileyenlerin oranının %63,5 olduğu görülmektedir. Çetin (2007), düşük not almamak amacıyla kopya çekme eyleminin gerçekleştirilmesine, yüksek düzeyde katılım olduğunu belirtmiştir. Özden ve arkadaşları (2015) yüksek not alanın başarılı olacağı algısının öğrencileri kopya çekme davranışına daha çok güdülediğini vurgulamaktadır. Semerci (2004) ile Semerci ve Sağlam (2005)'ın araştırmalarında zayıf not alma korkusu en çok kopya çekme nedenleri arasında yer almaktadır. Çetin (2007) ise çalışmasında "başarısız olmaktan korktuğu için" kopya çekildiği görüşüne katılanların orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kopya çekme nedenlerinden "okulu zamanında bitirme isteğinin" esasında "yüksek puan alma isteğinin" ve "zayıf not alma korkusunun" da temel nedeni olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen adaylarının eğitim masrafları çoğunlukla ailelerinin maddi desteğiyle karşılanmakta ve ailelerine olan maddi bağımlılıkları da öğrenimleri boyunca devam etmektedir. Öğrencilerin ekonomik özgürlüklerini bir an evvel kazanmanın yolu ise okullarını en kısa zamanda bitirmelerine bağlıdır. Bu durumda öğretmen adaylarının okulu zamanında bitirebilmek için bir taraftan yüksek not almak isterken, diğer taraftan da zayıf not alma korkusu yaşadıkları düşünülmektedir. Semerci (2004) tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında, yıl kaybetmemek için kopya çekenlerin en yüksek orana sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu oranın yüksek olması, öğrenim süresinin uzun olması nedeniyle tıp fakültesi öğrencilerinin bir an evvel okulu bitirip göreve başlama arzularının kopya çekmeyi tetikleyebileceğini göstermektedir. Literatür incelendiğinde Çetin (2007), Lüle-Mert (2012), Özden ve arkadaşları (2015) ile Bozdoğan ve Öztürk (2008) öğretmen adaylarının kopya çekme nedenleri arasında ailelerine ve çevrelerine mahcup olmama düşüncesinin de yer aldığını belirtmişlerdir. Yangın ve Kahyaoğlu (2009)'nun araştırmasında ise öğretmen adaylarının dönem kaybetmeyi önleyecekse kopya çekmenin bir sakıncası olmadığı görüşüne katılımın yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmalarda ulaşılan bu sonuçların bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının kopya çekme nedenlerinden bir diğeri değerlendirmeyle ilgilidir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası, sınavların değerlendirmesinde öğretim elemanlarının küçük hatalardan dolayı tüm puanı yok saymasını kopya çekme gerekçesi olarak göstermektedir. Özellikle sayısal ağırlıklı derslerin sınavlarında görülen bu durum, eğitimcilerin sonuç odaklı sınavlara önem vermesinden kaynaklanmaktadır. Benzer sonuç, Eraslan (2011)'ın matematik öğretmenliği öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında da yer almaktadır. Eraslan, çok uzun cevap gerektiren soru ve teorem ispatında yapılan en küçük hatadan dolayı cevabın tamamen değerlendirme dışı bırakılmasının öğretmen adaylarında hata yapma, hatırlayamama, eksik yapma gibi korkulara neden olduğunu, bu yüzden kopya girişiminde bulunulduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının, kopyasız iyi bir not alabilmeleri konusunda kendilerine güvenmemeleri, onları kopya çekmeye iten bir diğer temel nedendir. Bu sonuç doğrultusunda kopya çekme eğilimi gösteren öğretmen adaylarının çoğunluğunun akademik başarılarının istenilen düzeyde olmadığı, başaramayacakları yönünde olumsuz benlik algısı oluşturdukları ve başarılı görünmek için de kopya çekmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Bu sonucun araştırmadaki diğer sonuçlarla ilişki olarak ortaya çıkması da muhtemeldir. Ezbere önem verilmesi, öğrenmenin teşvik edilmemesi, bireyin kendini gerçekleştirmesinden çok-nota önem verilmesi, küçük hatalardan dolayı cevabın tamamen yok sayılması, öğretmen adaylarını kopya çekme davranışına iterken aynı zamanda onlarda güvensizlik duygusunun oluşmasına da neden olabileceği düşünülmektedir. Literatürde, kendine güvenmeme nedeniyle kopyaya başvuranların yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyan bazı araştırmalar (Semerci, 2004; Semerci ve Sağlam, 2005; Yangın ve Kahyaoğlu, 2009) bulunmakla birlikte, aynı sebebin kopya çekmeyi daha düşük düzeyde etkilediğini ortaya koyan araştırmalara da (Bozdoğan ve Öztürk, 2008; Selçuk, 1995) rastlamak mümkündür. Eraslan (2011)'ın araştırmasında da, öğretmen adaylarının üçte birinden daha fazlasının (%36) kopya çekme nedeninin "kendine güvenememek", "karıştırma korkusu" veya

psikolojik olarak kendini "güvende hissetmek" olduğu ifade edilmektedir. Özden ve arkadaşları (2015) ise düşük akademik öz yeterlik algısının kopya çekmenin önemli nedeni olduğunu vurgulayarak; kopya çekme eğilimi yüksek olan öğrencilerin, belirli bir süre sonra sınava yeteri kadar hazırlansalar bile kendi bilgilerine güvenmedikleri için sınavda kendi yazdıklarının doğruluğunu kontrol etmek amacıyla arkadaşlarının sınav kâğıtlarına baktıklarını belirtmektedirler. Bu durumda kopya çekmenin alışkanlık haline geldiğinde, psikolojik olarak ciddi problemlere de sebep olabileceği söylenebilir.

Araştırmada kopya çekme nedenlerinin yanı sıra kopya çekmeyi engellemede etkili olacak yöntemlere ilişkin sonuçlara da ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ve kopya çekme nedenleri birlikte değerlendirildiğinde kopya çekmenin engellenmesi için eğitim sisteminde bir takım düzenlemelerin yapılması ve öğretim elemanlarının kendi yaklaşımlarını gözden geçirmesi ön plana çıkmaktadır. Eğitim sistemi açısından bazı revize çalışmaları çok kolay olmasa da okul yönetimi ve öğretim elemanlarının kopyayı önleyebilecek uygulamalara yer vermelerinin mümkün olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusuna bu uygulamalardan: ezberi teşvik eden öğretim yöntemleri yerine öğrenmeyi sağlayan yöntemlerin kullanılması, kopya çekerken yakalanan her öğrenciye cezai müeyyidelerin uygulanması, sınav görevlilerinin sorumluluklarını ciddiyetle yürütmesi, çoktan seçmeli sınavlar yerine performansa dayalı çağdaş değerlendirme yaklaşımlarının tercih edilmesi önerilebilir.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akdağ, M. ve Güneş, H. (2002). Kopya çekme davranışı ve kopya çekmeye ilişkin tutumlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (31), 330-343.

Akhun, İ. (1982). Sınav türleri ve bunların bilgiyi ölçme değerleri. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15*(2), 311-320.

Alemdağ, C. ve Alemdağ, S. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin kopya çekme davranışları. *International Journal of Science Culture and Sport (IJSCS), 3*, 317-335.

Alkan, Ş. (2008). İlköğretim ikinci kademe ile ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin kopya çekmeye ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Anıtsal, İ., Anıtsal, M. M. ve Elmore, R. (2009). Academic dishonesty and intention to cheat: A model on active versus passive academic dishonesty as perceived by business students. *Academy of Educational Leadership Journal, 13*(2), 17-26.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Bozdoğan, A. E. ve Öztürk, Ç. (2008). Öğretmen adayları neden kopya çeker?. *İlköğretim Online, 7*(1), 141-149.

Brown, B. S., Weible, R. J. & Olmosk, K. E. (2010). Business school deans on student academic dishonesty: A survey. *College Student Journal, 44*(2), 299-309.

Bushway A. & Nash W. (1977). School cheating behavior. *Review of Education Research, 47*, 623-632.

Calvert, C.L., Martin, L., Beck, J. & Li, S.Y., (2008). Identifying unethical academic behaviors of students studying food service, hospitality, tourism and culinary arts. *Journal of Culinary Science and Technology*, *6*(1), 30-40.

Çetin, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim, 175*, 129-142.

Demir, M. K. ve Arcagök, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınavlarda kopya çekilmesine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 148-165.

Durmuşçelebi, M. (2011). Lise öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının kopya çekme davranışlarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(1), 77-97.

Eraslan, A. (2011). Matematik öğretmeni adayları ve kopya: Hiç çekmedim desem yalan olur! *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 52-64.

Er, K. O. ve Gürgan, U. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(26), 1-18.

Eret, E. ve Ok, A. (2014) Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(8), 1002-1016.

Kalemoğlu-Varol, Y. ve İmamoğlu, A.F. (2014). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerine ilişkin sayısal verilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 406-418.

Kaymakcan, R. (2002). İlahiyat öğrencilerinin kopya çekmeye karşı yaklaşımları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 5, 121-138.

Keçeci, A., Bulduk, S., Oruç, D. ve Çelik, S. (2011). Academic dishonesty among nursing students: A descriptive study. *Nursing Ethics, 18*(5), 725-733.

Köse, İ. A. ve Öztemur, B. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin kopya çekme davranışı ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 133-142.

Küçüktepe, S. E., ve Küçüktepe, C. (2012). Tarih öğretmeni adaylarının kopya çekme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 115-125.

Külahçı, Ş. (1996). *Öğretmen yetiştirmede kopya çekme sorunu (Fırat Üniversitesi örneği)*. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu (18-20 Eylül), İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Lickona, T. (1991) *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.

Lüle Mert, E. (2012). Temel işlevi bilim insanı yetiştirmek olan bazı bölümlerde kopya. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(3), 1813-1829.

Moring, M. (1999). Everybody's doing it. *Campus Life, 58*(4), 34-39.

Özden, M., Uçansoy Baştürk, A. ve Demir, M. (2015). Kopya çektim, çünkü… : Bir olgubilim çalışması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 6* (4), 57-89.

Özden, M., Özdemir Özden, D. ve Biçer, B. (2015). Akademik usulsüzlük: sınıf öğretmeni adaylarının deneyimleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *45*, 130-143.

Özgüngör, S. (2008). Üniversite öğrencilerinde öğretmene ilişkin algıların ve öğrenci özelliklerinin kopya çekme davranışlarıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim, 33(149),* 68-79.

Özyurt, Y. ve Eren, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve kopya çekmeye yönelik tutumlarının görünümü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (1), 78-101.

Park, E.J., Park, S. & Jang, I.S. (2013). Academic cheating among nursing students. *Nurse Education Today, 33,* 346-352.

Selçuk, Z. (1995). Bir eğitim ve rehberlik sorunu: Okullarda kopya çekme. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 3*, 397- 418.

Semerci, Ç. (2003). Kopya çekmeye ilişkin tutum ölçeği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,13*(1), 227-234.

Semerci, Ç. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 18* (3), 139-146.

Semerci, Ç. ve Sağlam, Z., (2005). Polis adaylarının kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri; Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15* (2), 163-177.

Seven, M. A. ve Engin A. O. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye duydukları ihtiyaç ve kopya çekme sebepleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*, 121-136.

Tan, Ş.(2001). Sınavlarda kopya çekmeyi önlemeye yönelik önlemler. *Eğitim ve Bilim, 26* (126),32-40.

Tan, Ş. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*.(9. baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Tayfun, A. ve Yazıcıoğlu, İ. (2008). Öğrencilerin kopya hakkındaki görüşleri üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*, 375-393.

Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Topcu, Y. ve Uzundumlu, A. S. (2011). Yüksek öğretimde öğrencilerin kopya çekme motivasyonu ile ilgili tutum ve davranışları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), 302-313.

Ünlü, H. ve Eroğlu, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutumları. *Spormetre: Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3,* 101-106.

Yang, S. C., Huang, C.L. & Chen, A.S. (2013). An investigation of college students' perceptions of academic dishonesty, reasons for dishonesty, achievement goals, and willingness to report dishonest behavior. *Ethics & Behavior, 23*(6), 501-522.

Yangın, S. ve Kahyaoğlu, M. (2009). İlköğretim öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(21), 46-55.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 26 ISSN: 2146-9199

OTİSTİK ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN DÜZELTİLMESİYLE HAREKET EĞİTİMİ VE FİZİKSEL AKTİVİTELERİN İLİŞKİSİ

Dr. Hulusi Alp
Süleyman Demirel Üniversitesi
ekim1778@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Çamlıyer
Celal Bayar Üniversitesi
hsyncam@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı; otistik çocuklarda görülen davranış problemlerinin düzeltilmesi ile hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin ilişkisini bilimsel olarak belirlemektir. Araştırma, deneysel nitelik taşımaktadır. Araştırma modeli, ön test - son test, kontrol gruplu desenle yapılmıştır.

Belirlenen amaç doğrultusunda araştırma, Aydın İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan, otistik çocukların eğitim - öğretim gördükleri, özel eğitim ve uygulama merkezinde ki; yirmi dört çocuktan (24) , 6-10 yaş aralığında olan, on dört (14) çocuk ile yürütülmüştür. Birbirine yakın özellikler taşıyan on dört (14) çocuktan, basit tesadüfi yöntemle belirlenen altı (6) çocuk ile deney grubu, diğer sekiz (8) çocuk ile de kontrol grubu oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine "Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği" ön-test olarak uygulanmıştır. Daha sonra, otistik çocukların düzeylerine göre hazırlanmış olan bir eğitim programı (oyun formatlı hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerden oluşan), on (10) hafta boyunca, haftada iki (2) gün, bir (1) saat olarak araştırmacı tarafından deney gurubundaki çocuklara uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise rutin olarak almakta oldukları eğitimin dışında hiçbir aktivite uygulanmamıştır. On (10) hafta sonun da deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği tekrar son-test olarak uygulanmıştır. Bu testlerden elde edilen bulgular SPSS istatistik programı ile değerlendirilmiştir. Gruplar arası karsılaştırmalarda “Mann Whitney U” testine, Grup içi karsılaştırmalarda ise “Wilcoxon testine” başvurulmuştur. Tip 1 hata için α= 0.05 ve 0.01 düzeyi alınmıştır.

Sonuç olarak; deney grubundaki otistik çocuklara uygulanan, hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin, çocukların problem davranışlarının düzelmesinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların problem davranışlarında ise bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Otizm, Hareket Eğitimi, Fiziksel Aktivite, Oyun, Problem Davranış.

CORRECTION OF BEHAVIOR PROBLEMS IN CHILDREN WITH EDUCATION AND PHYSICAL ACTIVITY RELATIONSHIP OF ACTION

Abstract

The purpose of this research, "Restatement of Behavior Problems in Children with Autism Movement Education and Physical Activity Relationship of the" to determine scientifically. Research, experimental nature of bears. Research models, pretest - posttest experimental and control groups were made patterns.

Designated purpose, Aydin Province Ministry of Education which is connected to, autistic children's education - teaching is seeing that, "Special Education and Application Centre" in that; twenty-four children (24), 6-10 age range, with fourteen (14) children execution of the work is planned. Evaluation results with characteristics close to each other within fourteen (14) children, randomly designated six (6) children practice group with the other eight (8) children in the control group was created.

To the families of the children in the experimental and control groups "Vineland Social Cohesion and Behavior Scale" pre-test was administered. Then, in the experimental group of the autistic children according to their level prepared a training program (game format movement education and physical activity consisting of), ten (10) weekly for two (2) days, one (1) hour as the practitioner experimental group in the was administered to children. A control group received routine training they receive no outside activity did not apply. Ten (10) weeks of the end for the families of the children in both groups Vineland Social Cohesion and Behavior Scale post-test was administered again.

The findings obtained from these tests were evaluated with SPSS statistical software. Between-group comparisons, "Mann-Whitney U" test, the intra-group comparisons, "Wilcoxon test" have been applied. For Type 1 error level α = 0.05 and 0.01 was obtained.

As a result, applications in the group of children with autism behavior problems in the correction of Movement Education and Physical Activity, applications of children with behavior problems in the control group, according to a decreasing difference was statistically the application's favor was significant was found.

Keywords: Autism, Movement Education, Physical Activity, Games, Problem Behavior.

GİRİŞ

Her anne baba çocuğunu güzel hayallerle dünyaya getirir. Belki küçük bir prenses, belki bir kahraman, belki de akıllı bir bilim adamı olarak hayal eder. Otistik bir çocuğu olduğunu duyan anne baba için yaşanan duygular, herhalde beklemediği bir ülkeye inen çiftin yaşadıklarına benzer şeylerdir (Vural, 2007). Bu durum anne - babanın büyük bir hayal kırıklığı yaşamasına neden olur. Otistik çocuğa sahip olduğunu öğrenen anne baba durumu önce kabullenmek istemez. Ancak bu çocuğa yakından bakmak ve gerçekten onun dilini anlamaya çalışmak belki de başlangıçta yapılacak en iyi iştir.

"Kanner 1943'te sosyal yetersizliği, otizmin en önemli belirtisi olarak değerlendirmiştir" (Lewis, 1987). Otistik çocukların sınırlı ilgi ve davranışları, iletişim ve sosyal becerilerde yetersizlik, arkadaşlık edinme ve sürdürmede sınırlılık (Reid, 2005), gelişim seviyelerine uygun taklide dayalı sosyal oyun oynamadaki yetersizlik (Papatğa et. al., 2012), yaşıtlarıyla birlikte oyun oynama ve etkinliklere katılmalarını olumsuz etkilemektedir (Reid, 2005). Bu da, fiziksel olarak aktif olamamalarına neden olmaktadır. Otistik çocukların bilişsel ve algısal alanlardaki yetersizlikleri (Cohen,1987); fiziksel temastan kaçınmaları, özellikle yaşamlarının ilk yıllarında karşılıklı göz kontağı kuramamaları, kendilerine gülümsendiği zaman gülümsemeye karşılık verememeleri, insanlara karşı ilgisiz kalmaları, sosyal kuralları anlamada ve oyun becerisinde yetersiz olmaları şeklinde belirmektedir (Schopler, 1986). Otistik davranışların, gelişim sorunlarının bir sonucu olduğu fark edildikten sonra, bu bozukluklarda hangi becerilerin gereğince gelişmediği konusu ilgi odağı olmuştur. Bir bebeğin tüm işlevlerini yerine getirebilen bağımsız bir yetişkin haline gelebilmesi için, önce uygun aşamalarda pek çok farklı yeteneğin ortaya çıkması, sonrada bunların daha ileri düzeyde gelişmesi gerekmektedir (Wing, 2005). Gerekli eğitsel önlemler alındığında, pek çok otizmli çocuk bu sorundan büyük ölçüde kurtulmakta ve yaşamlarının geri kalanını tipik gelişim gösteren akranlarıyla ve toplumla kaynaşarak sürdürebilmektedir. Uygun eğitsel düzenlemeler yapılmadığında ise; otizm, bireylerin kendilerinin ve çevrelerindekilerin yaşamlarını her yönden olumsuz etkileyen ve yaşam boyu süren bir yetersizlik haline gelmektedir. (Güleç Aslan ve Arkd., 2009) . Bir bireyin karakterinin oluşması ve sosyal beceriler kazanması çok küçük yaşlarda başlar (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC), 2005). Çocukların sosyal beceri kazanmalarında önemli olan iki beceriden biri hareket eğitimi diğeri ise yaşıtları ile iletişim kurmadır (Rubin, 1983). Fiziksel aktivite ve oyun içinde çocuklar keşfetmeyi, yaşamda gördükleri modelleri taklit etmeyi ve var olan becerilerini geliştirmeyi öğrenmektedirler (Rae, 1987). Birçok otistik çocukta görülen yetersiz oyun becerisi, genellikle sosyal becerilerin ve yaratıcılığın eksikliğinden ortaya çıkmaktadır. Otistik çocuklarda fiziksel aktivite ve oyun becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar çok yaygın değildir. Bunun nedeni; 1960'lı yılların ortalarına kadar otizm alanında araştırmacıların, sık sık otistik ve şizofrenik vakaları bir arada toplamış olmalarıdır. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalarda, bu iki tanı grubu birbirinden bağımsız düşünülerek tek tek incelenmeye başlanmıştır. Otistik çocukların oyun ve oyuncak ile

oynamalarının değerlendirilmesine yönelik yapılan gözlemler; Otistik özellikler gösteren çocukların oyuncaklarla yaratıcı ve karmaşık oyunlar oynamadıkları, onların oyunlarının tekrarlayıcı ve kendini uyarıcı davranışlar olduğu (tohumotizm), otistik çocukların, oyuncağı döndürme, yuvarlama, atma ya da elinde tutma gibi amaçsız olarak kullandıkları ifade edilmektedir. Çoğu otistik çocuk, saatlerce bıkmaksızın su ve kum ile oynayabilir, çamaşır makinesinde dönen çamaşırları ya da pikapta dönen plağın hareketlerini izleyebilir (Pişkin, 1993).

Tüm bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi otistik özellikler gösteren çocuklar normal gelişim gösteren yaşıtları gibi doğal ortamlarında çevresindeki kişileri, olayları, durumları gözleyerek ve kişileri model alarak kendiliğinden oyunlar oynayamamaktadırlar. Bunun için oyun becerilerini öğrenmeye gereksinimleri vardır. Bu beceriler öğretildiğinde otistik özellikler gösteren çocuklar oyunlar oynamayı öğrenebilirler ve oyun becerileri diğer gelişim alanlarını da (sosyal, duygusal, fiziksel) olumlu yönde destekleyebilir (www.tohumotizm.com).

Fiziksel hareketlilik ve oyun yaşamın her devresinde var olan bir etkinlik olmakla birlikte, özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğun içinde yaşadığı dünyayı tanıması, mutluluk, kaygı, sevinç gibi duygularını ifade edebilmesi için en uygun anlatım şeklidir. Fiziksel aktivite; yapılandırılmamış ve sistematik olmayan bir şekilde ev, okul, doğal ortamlar (park, spor salonu, havuz) ve diğer alanlarda (sokak, alış-veriş merkezi) iskelet kaslarının enerji harcayarak vücudun yer değiştirmesidir. Otistik bozukluk teşhis ölçütleri içerisinde yer almamasına rağmen, giderek artan sayıda araştırma bulgusu otistik bozukluk gösteren çocuklarda motor yetersizliklerin yaygınlık gösterdiğini ortaya koyarken (Dewey, 2007; Provost, 2007), tüm bu dezavantajlar otistik bozukluk gösteren çocukların fiziksel aktivite programlarına başarılı bir şekilde katılımlarını sınırlandırmaktadır. Düzenli fiziksel aktivite programlarına katılım, kalp ve dolaşım sistemiyle ilgili hastalıklar, belirli kanser tipleri ve obezite gibi kronik hastalıklara bağlı gelişebilecek ölüm veya engel durumuna ilişkin riskleri azaltarak sağlık ve iyilik halinin sürdürülmesine yardımcı olmakta ve yaşam kalitesinin arttırılmasına katkı sağlamaktadır.

"Hareket eğitimi ve fiziksel aktiviteler, toplumsal bütünleşme için önemli bir etkiye sahiptir. Sosyalleşme ve sosyal etkileşim, çeşitli aktivitelere katılım yoluyla desteklenip geliştirilebilir. Fiziksel aktiviteye katılım bireyin sosyal gelişimini ve sosyal ilişkiler kurabilme yeteneğini olumlu olarak etkiler. Sosyal etkileşim olanakları ve aktif bir yaşam biçimi içinde olma yalnızlığın azaltılabilmesi veya ortadan kaldırılabilmesi ve yalnızlık kaygısının azaltılmasına katkıda bulunabilir, bunun sonucunda yaşam kalitesi artar. Bireyin hareket etmesi hem kendisi hem de çevresi için önemlidir, hareket tıpkı dil gibi insanın çevresiyle iletişim kurduğu kendini anlattığı ve yaşantısını gerçekleştirdiği bir araçtır" (Özbar, 2009). "Hareket Eğitimi, sporsal etkinlikler ve oyunlar yoluyla kazanılan psikolojik ve sosyal alandaki davranış değişiklikleri bireyin genel yaşantısına transfer olur mu konusunda yapılan araştırmalar, bedensel aktiviteler yoluyla, fiziksel ve psiko-sosyal alanlarda kazanılan davranışların günlük yaşamda gerekli ve ilgili benzer durumlara transfer olduğunu göstermiştir" (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2011).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, deneysel nitelik taşımaktadır. Araştırma modeli, ön-test, son test, kontrol gruplu desenle yapılmıştır. Desende bağımlı değişken; otistik çocuklardaki problem davranışlar ve sosyal uyum sağlama becerileri, bağımsız değişken ise; çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası ve daha önce anaokuluna gitme durumları, anne-babalarının öğrenim durumları, yaşları ve meslekleri gibi değişkenlerdir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Aydın il merkezinde milli eğitim bakanlığına bağlı olan özel eğitim ve uygulama merkezindeki, yirmi dört (24) otistik özellik gösteren çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise iki aşamada oluşturulmuştur. Birinci aşamada, araştırma ekibinin müdahalesiyle, özel eğitim ve uyulama merkezindeki, 6-10 yaş aralığında, tıbbi kuruluşlardan otizm tanısı almış, otizm düzeyleri, zihinsel gelişim düzeyleri, motor gelişim özellikleri, bilişsel gelişim düzeleri, sosyal gelişim düzeyleri bir birine yakın olan on dört (14) çocuk belirlenmiştir. İkinci aşamada ise araştırma ekibi tarafından belirlenen on dört (14) çocuktan, basit tesadüfî yöntemle seçilen (Çocukların isimleri küçük kâğıtlara yazılıp katlanarak bir torbanın içine atılmıştır. Kura usulü şeklinde çocukların isimlerinin yazılı olduğu kâğıtlar teker teker torbadan çekilerek ilk altı isim deney

grubuna, diğer sekiz isimde kontrol grubuna yazılmıştır) altı (6) çocuk ile deney grubu, sekiz (8) çocuk ile de kontrol grubunu oluşturulmuştur.

Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine "vineland sosyal uyum ve davranış ölçeği" ön-test olarak uygulanmıştır.

Daha sonra, deney grubunda ki otistik çocukların düzeylerine göre hazırlanmış olan bir hareket eğitimi ve fiziksel aktivite eğitim programı (oyun formatlı hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerden oluşan), on (10) hafta boyunca, haftada iki (2) gün bir (1) saat olarak araştırmacı tarafından deney gurubundaki çocuklara uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise rutin olarak almakta oldukları eğitimin dışında hiçbir aktivite uygulanmamıştır. Her çalışma öncesinde ısınmaya yönelik (esnetme-gerdirme), hareketlere yer verilmiştir. Yapılan her çalışma oyunla sonlandırılmıştır.

On (10) hafta sonunda deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine “vineland sosyal uyum ve davranış ölçeği” tekrar son-test olarak uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında, çocuklarla ilgili genel bilgileri toplamak amacıyla, çocukların dikkat etme, sosyal etkileşime girme, duygusal ifadeleri anlama, ilişkiler kurma ve gözlemleme, öz-kontrol davranışları gibi becerilerini belirlemek amacı ile “Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği” (VSUDÖ) kullanılmıştır. Ölçek, kişiler arası iletişim becerisi, oyun ve boş zaman, uyum sağlama becerisi alanlarında günlük sosyal duygusal davranışları ifade etmektedir ve üç bölümden oluşmaktadır (Ceylan et. al., 2009). Ölçekte puanlama, çocuğun etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptığına bağlı olarak hesaplanmaktadır. Ölçekte, “genellikle yapar” 2 puan, “bazen ya da kısmen yapar” 1 puan, “ hiç yapmaz” 0 puan almaktadır. Çocuğun uygulama fırsatının olmaması ve davranış hakkında bilgi sahibi olunmaması durumunda ise 1 puan verilmektedir (Ceylan et. al., 2009). Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin, geçerlik ve güvenirlik çalışması Alpas ve Akçakın, tarafından 2003 yılında yapılmıştır. Tüm alanların geçerlik, güvenirlik değerleri .68 ile .97 arasında değişmektedir (Akçakın, 2008).

Verilerin Analizi

Bu testlerden elde edilen bulgular spss istatistik programı ile değerlendirilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda “Mann Whitney U” testine, Grup içi karşılaştırmalarda ise “Wilcoxon testine” başvurulmuştur. Tip 1 hata için α= 0.05 ve 0.01 düzeyi alınmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubunun Kişiler Arası İlişki Becerisi Faktörlerine göre Mann-Whitney U Ön-test ve Son-test Puan Sıra Ortalamaları ve Farklarının Karşılaştırılması

			Aile Değerlendirmesi							
			Ön-Test				Son-Test			
Kişiler Arası İlişki Beceri Faktörlerinin Toplamı	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
	Deney	6	7,83	47,00	22,000	,762	11,42	68,50	,500	,002**
	Kontrol	8	7,25	58,00			4,56	36,50		

** p<0.01 *p<0.05

Tablo 1’de Deney ve Kontrol grubunun kişiler arası ilişki becerisi faktörlerinin göre Mann-Whitney U ön-test ve son-test puan ortalama ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde ve sonrasında her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin “Kişiler Arası İlişki Becerisi” faktörlerin toplamına ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,83 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,25 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=22,000; p>0,05). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 11,42 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test

sıra ortalamaları 4,56 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=,500; p<0,01).

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunun Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerine göre Mann-Whitney U Ön-test ve Son-test Puan Sıra Ortalamaları ve Farklarının Karşılaştırılması

			Aile Değerlendirmesi							
			Ön-Test				Son-Test			
Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerinin Toplamı	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
	Deney	6	7,25	43,50	22,500	,835	11,50	69,00	,000	,001**
	Kontrol	8	7,69	61,50			4,50	36,00		

** p<0.01 *p<0.05

Tablo 2'de Deney ve Kontrol grubunun oyun ve boş zaman becerisi faktörlerinin Mann-Whitney U ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde ve sonrasında her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin "Oyun ve Boş Zaman Becerisi" faktörlerinin toplamına ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,25 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 7,69 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=22,500; p>0,05). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test ortalamaları 11,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test ortalamaları 4,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=,000; p<0,01).

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubunun Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerine göre Mann-Whitney U Ön-test ve Son-test Puan Sıra Ortalamaları ve Farklarının Karşılaştırılması

			Aile Değerlendirmesi							
			Ön-Test				Son-Test			
Uyum Sağlama ve Beceri Faktörlerinin Toplamı	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
	Deney	6	9,83	59,00	10,000	,065	11,50	69,00	,000	,002**
	Kontrol	8	5,75	46,00			4,50	36,00		

** p<0.01 *p<0.05

Tablo 3'te Deney ve Kontrol grubunun uyum sağlayabilme becerisi faktörlerinin Mann-Whitney U ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde ve sonrasında her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin "Uyum Sağlayabilme Becerisi" faktörlerinin toplamına ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 9,83 olarak, Kontrol grubundaki çocukların ön-test sıra ortalaması 5,75 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=10,000; p>0,05). Program sonrasında; Deney grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 11,50 olarak, Kontrol grubundaki çocukların son-test sıra ortalamaları 4,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=,000; p<0,01).

Tablo 4: Deney Grubunun Kişiler Arası İlişki Becerisi faktörlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması

			Aile Değerlendirmesi							
			Ön-Test				Son-Test			
Kişiler Arası İlişki Faktörlerinin Toplamı	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
	Kız	2	5,50	11,00	,000	,134	5,50	10,00	,000	,064
	Erkek	4	2,50	10,00			2,50	11,00		

** p<0.01 *p<0.05

Tablo 4'te Deney Grubunun kişiler arası ilişki becerisi faktörlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U sonucu ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde ve sonrasında her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin "Kişiler Arası İlişki Becerisi" faktörlerin toplamına ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=,000; p>0,05). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=,000; p>0,05).

Tablo 5: Deney Grubunun Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması

			Aile Değerlendirmesi							
			Ön-Test				Son-Test			
Oyun ve Boş Zaman Faktörlerinin Toplamı	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
	Kız	2	5,50	11,00	,000	,057	5,50	10,00	,000	,049
	Erkek	4	2,50	10,00			2,50	11,00		

** p<0.01 *p<0.05

Tablo 5' te Deney Grubunun oyun ve boş zaman becerisi faktörlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde ve sonrasında her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin "Oyun ve Boş Zaman Becerisi" faktörlerinin toplamına ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=,000; p>0,05). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=,000; p>0,05).

Tablo 6: Deney Grubunun Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması

			Aile Değerlendirmesi							
			Ön-Test				Son-Test			
Uyum Sağlama ve Beceri Faktörlerinin Toplamı	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
	Kız	2	5,50	11,00	,000	,057	5,50	11,00	,000	,060
	Erkek	4	2,50	10,00			2,50	10,00		

** p<0.01 *p<0.05

Tablo ' da Deney Grubunun uyum sağlayabilme becerisi faktörlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U sonucu ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Uygulanan program öncesinde ve sonrasında her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin "Uyum Sağlama ve Beceri" faktörlerin toplamına ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Uygulanan program öncesinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=,000; p=,057; p>0,05). Program sonrasında; Deney grubundaki kız çocukların son-test sıra ortalaması 5,50 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Program sonrasında; Deney grubundaki kız ve erkek çocuklarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=,000; p>0,05).

Tablo 7: Kontrol Grubunun Kişiler Arası İlişki Becerisi Faktörlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması

			Aile Değerlendirmesi							
			Ön-Test				Son-Test			
Kişiler Arası İlişki Faktörlerinin Toplamı	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
	Kız	4	4,00	16,00	6,000	,795	3,88	15,50	5,500	,405
	Erkek	4	5,00	20,00			5,12	20,50		

** p<0.01 *p<0.05

Tablo 7' de Kontrol grubunun kişiler arası ilişki becerisi faktörlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U sonucu ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin "Kişiler Arası İlişki Becerisi" faktörlerin toplamına ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocukların ön-test ortalaması 4,00 olarak, erkek çocukların ön-test ortalaması 5,00 olarak bulunmuştur (U=6,000; p>0,05). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test ortalaması 3,88 olarak, erkek çocukların son-test ortalaması 5,12 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının Ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=5,500; p>0,05).

Tablo 8: Kontrol Grubu Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması

			Aile Değerlendirmesi							
			Ön-Test				Son-Test			
Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerinin Toplamı	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
	Kız	4	4,75	19,00	7,000	,741	4,75	19,00	7,000	,741
	Erkek	4	4,25	17,00			4,25	17,00		

** p<0.01 *p<0.05

Tablo ' de Kontrol grubunun oyun ve boş zaman becerisi faktörlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin "Oyun ve Boş Zaman Becerisi" faktörlerin toplamına ilişkin; Deney grubundaki kız çocukların ön-test ortalaması 4,75 olarak, erkek çocukların ön-test ortalaması 4,25 olarak bulunmuştur (U=7,000; p>0,05). Kontrol grubundaki kız çocukların son-test ortalaması 4,75 olarak, Erkek Çocukların son-test ortalaması 4,25 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki kız ve erkek çocuklarının ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=7,000; p>0,05).

Tablo 9: Kontrol Grubu Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U ön-test ve son-test puan ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması

			Aile Değerlendirmesi							
			Ön-Test				Son-Test			
Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerin Toplamı	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
	Kız	4	4,62	18,50	7,500	,882	3,75	15,00	5,000	,353
	Erkek	4	4,38	17,50			5,25	21,00		

** p<0.01 *p<0.05

Tablo 9' da Kontrol grubunun uyum sağlayabilme becerisi faktörlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U ön-test ve son-test puan sıra ortalamaları ve farklarının karşılaştırılması görülmektedir. Her iki grubun, Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeğinin "Uyum Sağlayabilme Becerisi" faktörlerinin toplamına ilişkin; Kontrol grubundaki kız çocuklarının ön-test sıra ortalaması 4,62 olarak, erkek çocukların ön-test sıra ortalaması 4,38 olarak bulunmuştur (U=7,500; p>0,05). Kontrol grubundaki kız çocuklarının son-test sıra ortalaması 3,75 olarak, erkek çocukların son-test sıra ortalaması 5,25 olarak bulunmuştur. Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Çocuklarının ön-test ve son-testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=5,000; p>0,05).

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Kişiler Arası İlişki Becerisi Faktörlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

				Ön-test ve Son-test			
	Gruplar	N		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Kişiler Arası İlişki Faktörlerinin Toplamı	Deney	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,207	,027*
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol	4	Negatif Sıra	,00	,00	1,000	,317
		0	Pozitif Sıra	1,00	1,00		
		4	Eşit	-	-		

* Pozitif sıralar temeline dayalı, ** p<0.01 ve *p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 10' da Deney ve Kontrol Gruplarındaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası kişiler arası ilişki becerisi faktörlerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları karşılaştırılması görülmektedir. Ailelerin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre "Kişiler Arası İlişki Beceri" faktörlerinin toplamına ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Z=2,207; *p<0,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (Z=1,000; p>0,05).

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

				Ön-test ve Son-test			
	Gruplar	N		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Oyun ve Boş Zaman Becerisi Faktörlerinin Toplamı	Deney	0	Negatif Sıra	,00	,00	2,207	,027*
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol	4	Negatif Sıra	,00	,00	1,000	,317
		0	Pozitif Sıra	1,00	1,00		
		4	Eşit	-	-		

* Pozitif sıralar temeline dayalı, ** p<0.01 ve *p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 11' de Deney ve Kontrol Gruplarındaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası oyun ve boş zaman becerisi faktörlerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları karşılaştırılması görülmektedir. Ailelerin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre "Oyun ve Boş Zaman Becerisi" faktörlerin toplamına ilişkin; maddesinde Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Z=2,207; *p<0,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (Z=1,000; p>0,05).

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Uygulama Öncesi ve Sonrası Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

				Ön-test ve Son-test			
	Gruplar	N		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Uyum Sağlayabilme Becerisi Faktörlerin Toplamı	Deney	0	Negatif Sıra	,00	,00	1,994	,027*
		6	Pozitif Sıra	3,50	21,00		
		0	Eşit	-	-		
	Kontrol	3	Negatif Sıra	2,67	8,00	1,134	,257
		1	Pozitif Sıra	2,00	2,00		
		4	Eşit	-	-		

* Pozitif sıralar temeline dayalı, (** p<0.01) düzeyinde anlamlı , (*p<0.05) düzeyinde anlamlı

Tablo 12' de Deney ve Kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası uyum sağlayabilme becerisi faktörlerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarının karşılaştırılması görülmektedir. Ailelerin verdiği cevapların puanlandırılmasına göre "Uyum Sağlayabilme Becerisi" faktörlerin toplamına ilişkin; Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Z=1,994; *p<0,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son-test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (Z=1,131; p>0,05).

TARTIŞMA

Bu çalışmada, otistik çocuklarda görülen davranış problemlerinin düzeltilmesiyle hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin ilişkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında otistik çocukların davranış problemlerinin düzeltilmesi ve çocukların sosyalleşmeleri üzerinde planlı olarak hazırlanıp uygulanan hareket eğitimi ve fiziksel aktivite etkinliklerinin etkisinin olduğu söylenilebilir.

Yavuzer; 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 etkinlik olduğunu belirtmektedir. Oyun, çocuğun hiç kimseden öğrenemeyeceği konuları, kendi deneyimleri ile öğrenmesi yöntemidir. Oyun yoluyla çocuk, birikmiş enerjisini toplumsal açıdan kabul edilen bir şekilde boşaltma olanağı bulur. Çocuk arkadaşlarıyla oynarken; İşbirliğini ve toplu yaşam için gerekli kuralları öğrenir (Yavuzer, 2005). Oyun sayesinde çocuk içinde bulunduğu yetenekleri ortaya çıkararak gelecekteki üsleneceği rollerin küçük bir provasını yaparak hem birikmiş enerjisini sarf eder hem de diğer çocuklarla işbirliğini ve toplumsallaşmayı öğrenir. Çocuğun toplum ve ahlak kurallarına uyum göstermesinde oyunun rolü büyüktür. Çocuk, ev ve okul çevresinde neyin doğru, neyin yanlış kabul edildiğini görür. Ancak bu tür kurallara uymanın zorunluluğunu oyun ortamında anlayabilir (Pehlivan, 2010). Fiziksel aktivite ve oyun ile ilgilenmenin, çocuklarda akademik başarıyı arttırdığı, psikolojik olarak iyi olma hali sağladığı, depresyon ve kaygı bulgularını azalttığı, kendine saygıyı arttırarak, çocukların daha atılgan olmalarını sağlamaya katkı yaptığı belirlenmiştir (Çavdar, 2011; Strong ve ark. 2005; Taylor ve ark., 1985; Kirkcaldy ve ark., 2002; Penedo ve Dahn, 2005; Parfitt ve Eston, 2005; Suitor ve Kraak, 2007). Akranları ile birlikte çeşitli etkinliklerde bulunması sonucunda da bu bireyler kendilerine olan güvenlerini artırabilirler ve daha geniş bir topluluğa ait olma ve değerli olma duygularını yükseltebilirler (Kuz, 2001). Fiziksel aktivite (Hareket Eğitimi), büyüme çağındaki çocuklar için hem bedensel sağlık ve fiziksel gelişme yönünden, hem de iyi bir kişilik oluşması ve ruh sağlığı bakımından yararlı ve gereklidir (Temür et. al., 2007). Düzenli fiziksel aktivite, gerilim ve anksiyetenin boşalmasına, (Baltacı, 2008), çocukların benlik saygılarının artmasına yardımcı olmakta, bilişsel performansları ve akademik başarılarının yükselmesine katkı sağlamaktadır. Sosyal uyum sağlamasını ve sosyal çevresinde kabul görme oranını arttırmaktadır (Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi, 2014). Çocuk aktif spor yaparken, gir gruba ait olma ve o grupla dayanışmaya girme şeklinde sosyal bir işlevide yerine getirmektedir (Yavuzer, 2005). Spor faaliyetlerine katılan kişilerde dışa dönük bir kişilik gelişir. Sporla yeni arkadaşlar edinmeyi ve toplum kurallarına uymayı öğrenen kişiler, toplumda da yasalara saygılı ve daha girişken bir kişilik kazanırlar (Akıncı et. al., 2007). Spor (Hareket Eğitimi), sosyalleşmenin en önemli aracıdır. Otistik bireylerin temel taklit becerilerini

geliştirmelerinde eşsiz bir araçtır. Özel eğitim programları dâhilinde gerçekleştirilen spor terapileri hem temel motor becerilerini geliştirmekte hem de buna bağlı olarak konuşma kısıtlılıklarını ortadan kaldırmaktadır (Atalay ve Kaaradağ, 2011). Otistik bireyler için bir tutundurma aracı olan spor (fiziksel aktivite) etkinlikleri bu bireylerin toplumsal yaşamda var olabilmelerinin en önemli basamağıdır (Atalay ve Kaaradağ, 2011). Levinson'a göre otizmli bireylerde egzersizin kalıplaşmış (stereotipik) davranışların azalmasına destek verdiğini rapor etmiştir (Öztürk, 2012). Otistik bireyler için bir tutundurma aracı olan spor etkinlikleri bu bireylerin toplumsal yaşamda var olabilmelerinin en önemli basamağıdır Sporun sosyalleştirici ve rehabilite edici özelliği göz ardı edilmeden, özel eğitim programları içinde yer alan spor mekanizması etkin ve verimli bir şekilde kullanılmalı ve otistik bireyler toplumun bir parçası haline getirilmelidir. Unutulmamalıdır ki, otistik bireyler için sosyalleşmenin evrensel dili spordur (Atalay ve Karadağ, 2011). Otizmde fiziksel uygunluk ve su yönelimine yüzme eğitiminin olumlu etkisinin olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir (Yılmaz ve Arkd., 2004). Otistik Çocuklarda Farklı Egzersiz Uygulamalarının Motor Performans ve Sterotip Davranışlar Üzerine Etkisini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada, otistik çocuklara uygulanacak egzersiz programının motor performansı geliştirmeye ve stereotip davranışları azaltmada etkili olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir (Yanardağ, 2007). Yu Pan; otistik çocuklarda fiziksel aktivite etkinliklerin çocukların sosyal gelişimleri üzerine olumlu etkilerinin olduğunu belirtmektedir (Yu Pan, 2009). Otizm Spektrum Bozukluğu olan ve olmayan çocuklarda su becerileri ve fiziksel uygunluklarına bir su programının etkinliği belirlemek amacıyla yapılan araştırmada düzenli fiziksel aktiviteye katılmak ve devam etmek engelli ve engelsiz çocukların için olumlu özyeterlik oluşturulmasına etkisinin olduğu rapor edilmiştir (Yu Pan, 2011). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Motor Performanslarına Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Programının Etkilerini belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmada APA programının top becerileri, el becerisi ve denge gelişmeleri de dahil olmak üzere motor yeteneklerin, geliştirilmesine olumlu bir etkisinin olduğu rapor edilmiştir (Ferguson, 2010). Otizmli Çocuklarda Algısal-Motor Eğitiminin Dikkat Üzerindeki Etkisinin belirlenmesine yönelik yapılan Yarı-deneysel bir araştırmada olumlu bir etkinin olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir (Afshari, 2012). Şiddetli otizm tanısı almış genç yetişkinler üzerinde kombine dans / hareket ve müzik terapisinin olumlu bir etkisinin olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir (Mateos-Moreno ve Atencia-Do˜na, 2013). Uyarlanmış rekreasyonel fiziksel aktivitenin otizmli bireylerin yaşam kalitesi üzerine olumlu bir etkisinin olduğu gözlenmiş ve rapor edilmiştir (Sarol, 2013). Uygulanan hareket eğitimi ve fiziksel aktivite programının istikrarlı bir şekilde sürdürülmesi ve çocuğun olumlu davranışlarının gerek sevdiği yiyeceklerin verilmesi, gerekse sevdiği oyunların oynatılması gibi pekiştireçlerle de desteklenmesi sonucunda çocuğun davranışında ilerleyen haftalarda olumlu yönde değişikliklerin olmasına uygulanan programın etkisinin olduğu söylenebilir. Çocuklar hareket eğitimi yolu ile duygusal ve sosyal kazançlar sağlarlar. İyi planlanmış bir hareket eğitimi programı ile çocuklar diğer çocukların farkına varma, onlarla uyum içerisinde hareket etme ve işbirliği kurma yeteneğini geliştirebilirler (Özlü-Fazlıoğlu ve Baran, 2004).

SONUÇ

Bu çalışmada 6-10 yaş aralığında olan otistik çocukların davranış problemlerinin düzeltilmesi ile hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin ilişkisinin çocukların sosyalleşmeleri üzerine sağlayacağı yararları araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki çocukların vineland sosyal uyum ve davranış ölçeğinin ön-test – son-test puanları kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki çocukların vineland sosyal uyum ve davranış ölçeğinin cinsiyete göre ön-test – son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kontrol grubundaki çocukların vineland sosyal uyum ve davranış ölçeğinin cinsiyete göre ön-test – son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Deney grubundaki çocuklara uygulanan hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin, çocukların sosyal gelişimlerini desteklediği ve deney grubundaki çocukların problem davranışlarına bağlı olarak otaya çıkan öfke nöbetlerinin görülme sıklığı ve devam etme süreleri ile kontrol grubundaki çocukların öfke nöbetlerinin görülme sıklığı ve devam etme süreleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

ÖNERİLER

1. Düzenli hareket eğitimi ve fiziksel aktivite uygulamaları planlanırken; uzman hareket eğitimcilerin çalışmanın yapılacağı çocukların bireysel farklılıklarını da göz önüne almalı, ulaşılması istenen amaçlar bireylerin gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olmalı, öğretimde uygun öğretim yöntemleri ve konular seçmeli, titizlikle uygulamalıdır.
2. Uygulamayı yapacak olan uzman eğitimciler tarafından, çocukların ilgi ve isteklerini canlı tutabilecek, fiziksel aktivitelere katılmalarını cazip hale getirebilecek, çocuğun gelişim düzeyine uygun, ilgi uyandıracak türden araç-gereç seçilmesi, ödüllendirme sistemini ve net bir disiplin anlayışı kullanılmalı ve çalışmanın başından sonuna kadar tutarlı davranılmalıdır.
3. Çalışmalara başlanmadan önce olumlu sonuçlar alabilmek açısından çocuğun eğitimciye uyum sağlaması önemli bir nokta olduğu ve çocuğun eğitimciye uyum sağlamasının sonucu olarak, eğitimci tarafından verilecek yönergelere çocuğun tepki göstermesinde önemli olduğu söylenilebilir.
4. Çocukların gelişim düzeylerine, bireysel farklılıklarına, ilgi ve isteklerine göre özel olarak hazırlanan hareket eğitimi ve fiziksel aktivite programını, uygulayacak olan eğitimcinin hem özel eğitim hem de hareket eğitimi alanında sahip olduğu alan bilgisinin ve yöntem-teknikleri kullanma becerisinin yapılan çalışmanın hedeflenen sonuçlara büyük oranda ulaşmasında etkili olduğu söylenebilir.
5. Bu çalışma sonucunda, eğitimin vazgeçilmez unsuru olan Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktivitelerinin özellikle otistik çocukların sosyalleşmeleri yolunda etkin bir unsur olduğu belirgindir ve özel eğitim programları çerçevesinde Hareket Eğitimi ve Fiziksel Aktiviteleri hak ettiği yeri almalıdır. Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı onayı ile açılan, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin fiziki yapısı içerisinde, çocuklar için fiziksel aktivite ve oyun etkinlik alanları (geniş bahçe, oyun parkı, salon vs.) ve özel beden eğitimi öğretmeni bulundurma şartları, gerekli yönergelerle sağlanmalıdır.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akçakın, M., (2008), "Vineland Sosyal Uyum ve Davranış Ölçeği (Vineland – II) – Araştırma Formunun Doğumdan 8 yaşa Kadar Olan Türk Çocukları İçin Norm, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması", Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.

Akıncı, A., Y., (2007), "Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Ve Spor Etkinliklerinin Sosyalleşme Süreci Ve Şahsiyetin Oluşmasında Katkısı", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya – 2007.

Afshari J.,(2012), " The effect of perceptual-motor training on attention in the children with autism spectrum disorders", Research in Autism Spectrum Disorders 6 (2012) 1331–1336.

Atalay, A., Karadağ, A.,(2011), "Otizmli Hastaların Rehabilite Sürecinde Spor Terapilerinin Önemi", Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi, 2011; 13 (Ek Sayı) shf: 227.

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 shf: 3.

Ceylan, Ş., (2009), "Vıneland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi", Doktora Tezi, Ankara-2009.

Chien-Yu Pan (2009). "Age, social engagement, and physical activity in children with autism spectrum disorders. Research in Autism Spectrum Disorders" 3-24.

Chien-Yu Pan, (2011), " The efficacy of an aquatic program on physical fitness and aquatic skills in children with and without autism spectrum disorders", Research in Autism Spectrum Disorders 5 (2011) 657–665.

Cohen, J. D., Donnellan, M. A.,Paul, R., (1987), "Handbook of autism andpervasive developmental Disorders Maryland:A Wiley Publicaiion.

Çamlıyer, H. , Çamlıyer H. , (2011), "Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun", Can Ofset, Manisa, 2011, s.116–117–136
Çavdar, B., (2011), "Öğretilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerde Beden Eğitimi Ve Spor Aktivitelerinin Toplumsallaşma Düzeylerine Etkisi ", Yüksek Lisans Tezi, İzmir-2011 s: 60.

Dewey, D., Cantell, M., ve Crawford, S.G., (2007), "Motor and gestural performance in children with autism spectrum disorders, developmental coordination disorder, and/ or attention deficit hyperactivity disorder." Journal of the International Neuropsychological .

Ferguson L., (2010), "The effect of an adapted physical activity (APA) program in developing motor skills and motor on the motor performance of children with autism", Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Sport Science at Stellenbosch University 2010; 1-4.

Güleç Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., Uzuner, Y.,(2009) "Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Ev Uygulamasının Bir Çocukla İncelenmesi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 10 (1) 1-25.

Kirkcaldy, B.D., Shephard, R.J. ve Siefen, R.G., (2002), "The relationship between physical activity and selfimage and problem behaviour among adolescents". Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol, 37(11): 544-50.

Kuz, T., (2001), "Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi" Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/17, Ankara 2001, s:1, 9-10, 15-20, 30-35, 42.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, MEB.,(2005), " Karakter Gelişimi ve Sosyal Beceri Kitabı", Milli Eğitim Ve Kültür Bakanlığı, Lefkoşa, 2005, s: 1.

Lewis, V. (1987), "Developmentand handicap".Great Britain: Basil BiackwellInc.

Mateos-Moreno, D., Atencia-Do˜na, L., " Effect of a combined dance/movement and music therapy on young adults diagnosed with severe autism", The Arts in Psychotherapy 40 (2013) 465–472.

Özbar, N., (2 0 0 9), "Çocuğunuz İçin Futbol", Türkiye Futbol Federasyonu, Elma Basım, İstanbul, 1.Baskı-2009.

Özlü-Fazlıoğlu, Y. & Baran, G., (2004), "Duyusal Entegrasyon Programının Duyusal ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisi", Ankara Üniversitesi Basımevi.

Öztürk, M., A., (2012) "Teacch Otizm Programı Unsurlarının Beden Eğitimi Ve Sporda Kullanımı" Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (2012) 259-268.

Papatğa, E., (2012), "Otizmli Çocukların Oyun Becerileri ile Davranış ve Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması" Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmeliği Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne-2012 shf: 5-6, 32.

Parfitt, G. ve Eston, R.G., (2005), "The relationship between children's habitual activity level and psychological well-being". Acta Paediatr, 94(12):1699-701.

Pehlevan, Ş., (2010), "Zihinsel Engelli Çocukların Sosyalleşmelerinde Türk Halk Oyunlarının Etkisi", Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, shf: 30-31.

Penedo, F.J. ve Dahn, J.R., (2005), "Exercise and well-being: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity". Curr Opin Psychiatry, 18(2): 189-93.

Pişkin, Ü., (1993), "Otistik Çocuklarda Oyun", Özel Eğitim Dergisi, 1993-1 (3), 43- 46.

Provost, B., Lopez, B.R., & Heimerl, S.A., (2007), "Comparison of motor delays in young children: Autism spectrum disorder, developmental delay, and developmental concerns.", - Journal of Autism and Developmental Disorders, 37, 321–328.Society,- 13, 246- 256.

Rae, G., Cohen. S. (1987). "Growingup with children" Canada: The Dryden Press.

Reid, G., (2005), "Understanding physical activity in youths with autism spectrum disorders." , Palaestra, - 2005, 21, 6-7.

Rubin, K.H., Fein, G.G, Vanderbeg,B. (1983). "Handbook of child Psychology" (79-86).NevYork:,Willey.

Sarol, H,. " Uyarlanmış rekreasyonel fiziksel aktivitenin otizmli bireylerin yaşam kalitesi üzerine etkisi", Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Tezi, 2013.

Schopler, E., Mesibov, B. (1986). "Social behavior İn Autism". New York:Plenum Press.

Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Gutin, B., Hergenroeder, A.C., Must, A., Nixon, P.A., Pivarnik, J.M., Rowland, T., Trost, S., Trudeau, F., (2005), "Evidence based physical activity for school-age youth", Journal Pediatrics, 146(6), 732-737.

Suitor, C.W. ve Kraak, V.I., (2007), "Adequacy of evidence for physical activity guidelines development: workshop summary". Institute of Medicine. Washington, DC: National Academies Press.

Taylor, C.B., Sallis, J.F. ve Needle, R., (1985), "The relation of physical activity and exercise to mental health. Public Health Rep, 100(2): 195-211.

Temür, E. (2007). "Polimetrik Ve Direnç Egzersizlerinin, Zihinsel Engelli Çocukların (10-15 Yaş) Kol ve Bacak Güç-Kuvvet Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi", Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, s: 21-22.

Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi (2014), "Çocuk ve Ergenlerde Fiziksel Aktivite" Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Sağlık Bakanlığı, Kuban Matbaacılık ve Yayıncılık – Ankara.

Vural, İ., (2007), "Otizm ve İletişim Problemi Olan Çocukların Eğitimi", Evrim Yayınevi, İstanbul, s:9, 14, 25, 61.
Wıng, L., (2005), "Otizm El Rehberi", Doğan Kitapçılık, Güneşli-İstanbul, Çeviri: Semra Kunt, s: 61.

Yanardağ, M., (2007), "Otistik Çocuklarda Farklı Egzersiz Uygulamalarının Motor Performans ve Sterotip Davranışlar Üzerine Etkileri", Hacettepe Üniversitesi, Spor Fizyoterapistliği Programı Doktora Tezi, Ankara, 2007.

Yavuzer, H., (2005) "Çocuğu Tanımak ve Anlamak", Remzi Kitabevi, İstanbul, 2005, s.64,69.

Yilmaz, I., Yanardag, M., Birkan, B., & Bumin, G. (2004). "Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism". Pediatrics International, 46, 624-626.
http://www.tohumotizm.org.tr/egitim-yontemleri0

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199

ÖĞRENME DENEYİMLERİNİN YÖNETİMİNDE ÜSTBİLİŞSEL DÜZENLEME

Doç. Dr. Mehmet Emin Mutlu
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir
memutlu@anadolu.edu.tr

Özet

Öğrenme deneyimleri yönetimi yaklaşımı bireylerin sahip oldukları öğrenme deneyimlerinin yaşam deneyimlerinin içerisine serpildiklerini ve yaşam günlüğü araçlarıyla günlük deneyimlerin yakalanmasıyla öğrenme deneyimlerinin de yakalanabileceğini varsayar. Birey daha sonra günlük verilerinden yararlanarak yaşam deneyimlerini yorumlayabilir, deneyimlere eşlik eden bağlamları belirleyebilir ve öğrenme deneyimlerini anlamlandırabilir. Bu sürecin sonunda da öğrenme deneyimlerini planlayabilir, izleyip-denetleyebilir ve değerlendirebilir. Bireylerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirmeleri üstbilişsel düzenleme kavramı altında çeşitli yazarlarca ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu çalışmada üstbilişsel düzenleme süreçlerinin öğrenme deneyimlerinin yönetimi yaklaşımında uygulanabilirliği ele alınarak, kavramların benzerlikleri ve farklılıkları tartışılmıştır. Çalışmanın sonunda üstbilişsel düzenleme ile yaşam deneyimlerine ait etkinlik, epizod ve öykü kavramlarından yararlanarak öğrenme deneyimlerinin "planlama, izleme-denetleme, değerlendirme" aşaması için uygulanabilir hiyerarşik bir süreç tasarımı önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme deneyimleri yönetimi, yaşam günlüğü, üstbilişsel düzenleme.

METACOGNITIVE REGULATION FOR MANAGEMENT OF LEARNING EXPERIENCES

Abstract

Management of learning experiences approach assumes that learning experiences owned by the individuals are spread among the life experiences and can also be caught via life logging tools. Later on, individual can interpret his/her life logs by using daily data, determine contexts accompanying these experiences and explain these learning experiences. At the end of this process, he/she can plan his/her learning experiences, monitor, control and evaluate them. Planning, monitoring and evaluation of individuals' own learning experiences are examined under the concept of metacognitive regulation by various authors. In this study, applicability of metacognitive regulation processes in management of learning experiences approach is considered, differences and similarities of the concepts are discussed. At the end of the study, an applicable hierarchical process design is suggested for the part of the learning experiences which is "planning, monitoring-controlling, evaluation" by using activity, episode and story concepts belonging to metacognitive regulation of life experiences.

Keywords: Management of learning experiences, life logging, metacognitive regulation.

GİRİŞ

Öğrenme deneyimi "yeni bilgi, davranış, beceri, değer ya da tercihleri kazandıran, değiştiren ya da güçlendiren katıldığımız ya da maruz kaldığımız fiziksel, zihinsel, duygusal, ruhani, dini, sosyal ya da sanal olay ya da etkinlik" olarak tanımlanmaktadır (Mutlu, 2014a). Öğrenme deneyimleri yaşamı boyunca bireyin yaşam deneyimlerine eşlik ederler. "Öğrenme deneyimlerinin yönetimi" yaklaşımı, bireyin yaşam deneyimlerine ait görüntü, konum, ses ve video biçimindeki anımsatıcıların dijital bir yaşam günlüğü ile yakalanması, bireyin bu günlük kayıtlarını düzenli olarak tarayarak yorumlaması, deneyimlere eşlik eden bağlamları belirleyerek bir kişisel bilgi tabanı oluşturması, deneyimlere gömülü olan öğrenme etkinliklerini ve olaylarını belirleyerek anlamlandırması ve bu

enformasyonu kullanarak öğrenme deneyimlerini planlama, izleme-denetleme ve değerlendirmesi aşamalarını barındırmaktadır (Mutlu, 2015a).

Şekil 1: "Öğrenme Deneyimleri Yönetimi" Yaklaşımının Adımları
Kaynak: Mutlu, 2015a

"Öğrenme deneyimlerinin yönetimi" yaklaşımının tasarımı Mutlu ve arkadaşları tarafından 2012 sonunda önerilen bir BAP projesi kapsamında başlatılmış (Mutlu, 2015a; Mutlu ve diğ., 2015), ardından iki TÜBİTAK projesi kapsamında modelin geliştirilmesine devam edilmiştir. Ardışık birden fazla projeyi kapsayan bu araştırma programının temel amacı öğrenme deneyimleri yönetimi yaklaşımının aşamalarını kuramsal açıdan olgunlaştırmak ve her aşamada bireyi destekleyecek teknolojiler geliştirmektir. Araştırma programının dördüncü bir proje ile sürdürülmesi ve muhtemelen 2019 yılında tamamlanması beklenmektedir.

Yaklaşımın aşamaları ilk tasarlandığında, öğrenme deneyimlerini "planlama", "denetleme", "değerlendirme" işlemleri basitçe yönetim kuramından ödünç alınan kavramlarla tanımlanmış ve bu amaçla kullanılabilir planlama, denetleme ve değerlendirme listeleri önerilmiştir (Mutlu, 2013).

Bu çalışmada "öğrenme deneyimleri yönetimi" yaklaşımında yeralan "planlama", "denetleme", "değerlendirme" işlemlerinin "öğrenme kuramları" ile yakınlaştırılması amacıyla "üstbiliş ve üstbilişsel düzenleme" kavramlarından yararlanılması öngörülmüştür. Böylece, çalışmanın birinci amacı "öğrenme deneyimleri yönetimi" yaklaşımının düzenleme süreci için üstbilişsel düzenleme kavramlarından yararlanarak kuramsal arkaplan desteği oluşturmak; ikinci amacı ise üstbilişsel düzenleme süreçleri için öğrenme deneyimleri yönetimi yardımıyla uygulanabilir bir yaklaşım ve araç seti oluşturmak olarak ifade edilebilir.

Bu amaçla çalışmanın ilk bölümünde biliş, üstbiliş ve üstbilişsel düzenleme kavramları incelenmiştir. İkinci bölümde üstbilişsel düzenlemeye aktif olarak yer veren öz-düzenlemeli öğrenme kuramına değinilmiştir. Üçüncü bölümde üstbilişsel düzenlemenin öğrenmenin farklı boyutlarındaki konumu ve uygulanabilirliği ele alınmıştır. Dördüncü bölümde öğrenme deneyimleri yönetimi yaklaşımının üstbilişsel düzenleme amacıyla kullanımı tartışılmış, bu amaçla yaklaşımda bazı değişiklikler önerilmiştir. Beşinci bölümde ise öğrenme deneyimlerinin üstbilişsel düzenlenmesinde kullanılabilecek düzenleme araçlarının tasarımı gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda, elde edilen üstbilişsel düzenleme araçları tartışılmış ve tasarımın geliştirilmesi ve uygulamaya konulmasına yönelik önerilere yer verilmiştir.

ÜSTBİLİŞSEL DÜZENLEME

Biliş ve Üstbiliş

Biliş, insanın "bilme" yetisine ait süreçleri tanımlamak için kullanılan genel bir kavramdır. Akbunar (2011) çeşitli sözlüklerden yararlanarak biliş için verilen tanımları aşağıdaki gibi derlemiştir:
Britannica Sözlüğüne göre biliş, "bilme hareketi veya süreci" olup, "isteme veya hissetmeden farklı olarak *her türlü bilme deneyimini (algılama, tanıma, anlama ve akıl yürütme)* içeren bilince ait bir süreçtir". Oxford Sözlüğü "biliş"i bilgiyi edinme ve düşünme, deneyim ve duyular yoluyla anlama süreci ya da zihinsel eylemi olarak tanımlamaktadır. McGraw-Hill Science & Technology Encyclopedia sözlüğü, bilişi, "duyumlama, algılama, dikkat, öğrenme, hafıza, dil, düşünme ve akıl yürütmeyi de içeren, *bilginin edinimi ve kullanımındaki içyapılar ve süreçler"* biçiminde tanımlanmaktadır.

Üstbiliş alanında ilk çalışan araştırmacılardan Flavell 1971 yılında üstbellek kavramını ortaya atmış ve bireyin, kendi belleğindeki içeriklerin belleğe girişi, yerleştirilmesi, saklanması, aranması ve getirilmesini, izlemesi ve yönetmesi yeteneği olarak tanımlamıştır (Flavell, 1971). Flavell daha sonra 1976'da üstbiliş kavramını ilk kez

kullandığı makalesini yayınlamıştır. Buna göre "Her türden bilişsel işlem insan ya da insan olmayan ortamlarda bir dizi enformasyon işleme etkinliği olarak sürdürülebilir. Üstbiliş bundan farklı olarak, somut amaçlar ve hedeflere erişmek amacıyla, bilişsel süreçlerin etkin olarak izlenmesi, buna bağlı olarak düzenlenmesi ve ilişki içerisinde oldukları bilişsel nesneler ve verilerle orkestrasyonunun sağlanmasıdır" (Flavell, 1976). Bu makalede üstbilişin izleme ve düzenleme gibi iki yönünün olduğunu vurgulamıştır.

Daha güncel bir tanım öneren Hacker (1998)'a göre üstbiliş, kişinin kendi bilişsel ve duyuşsal süreçleri ve durumu hakkındaki bilgiyi olduğu kadar, bu süreçleri ve durumları bilinçli ve kasıtlı olarak izlemesi ve düzenlemesi yeteneğini de içermektedir.

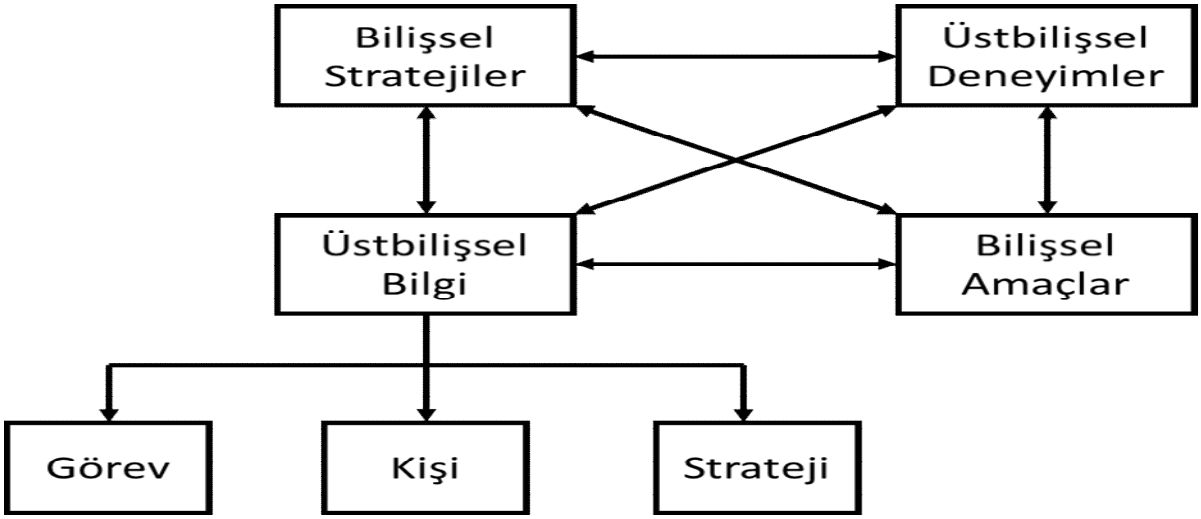
Üstbiliş Modelleri

Aktürk ve Şahin (2011)'e göre üstbilişin en iyi bilinen modelleri arasında Flavell (1979), Brown (1978, 1987) ve Schraw ve Moshman (1995)'a ait modeller bulunmaktadır.

Flavell'in Modeli

Flavell 1979 yılında üstbilişsel izlemenin biçimsel bir modelini dört kavramsal sınıf ve aralarındaki ilişkileri tanımlayarak geliştirmiştir. Modeli oluşturan temel sınıflar (a) üstbilişsel bilgi, (b) üstbilişsel deneyimler, (c) üstbilişsel görevler (ya da amaçlar) ve (d) üstbilişsel stratejiler (ya da etkinlikler) dir (Flavell, 1979).

Üstbilişsel bilgi, bireyin bilişsel etkinliklerini etkileyen etkenler hakkındaki bilgileri ve inançlarını kapsamaktadır. Üstbilişsel etkinlik, bilişsel etkinliğin öncesinde ve sonrasında yeralır. İkisi de birbiriyle yakın ilişki içerisindedir ve karşılıklı olarak birbirine bağlıdır. Üstbilişsel bilgi bireye, ilgilerinden, yeteneklerinden ve amaçlarından kaynaklanan bilişsel girişimleri başlatma ya da durdurmada öncülük eder. Bilişsel etkinlikleri etkileyen etkenler 1) kişi değişkenleri, 2) görev değişkenleri ve 3) strateji değişkenleri olmak üzere üç farklı gruptadır (Flavell, 1979).



Şekil 2: Flavell'in Üstbiliş Modeli
Kaynak: Flavell, 1981

Üstbilişsel bilginin kişi kategorisi, bireyin bir düşünen ya da öğrenen olarak, kendisi hakkındaki bilgileri ve inançları ile diğer insanların düşünme süreçleri hakkındaki bilgileri içermektedir. Üstbilişsel bilginin görev kategorisi, birey için önerilen mevcut bir görev hakkındaki tüm enformasyonu içerir. Bu bilgi bireye görevi yönetmesinde rehberlik eder ve elde etmek istediği başarının derecesi hakkında enformasyon sağlar. Üstbilişsel bilginin strateji kategorisi ise amaçların ve alt amaçların belirlenmesini ve bu amaçlara erişmek için gereken bilişsel süreçlerin seçimini içerir (Flavell, 1979).

Üstbilişsel deneyimler bireyin üstbilişsel bilgi, amaçlar ve stratejileri için öznel içsel tepkilerini içerirler. Bu deneyimler geçici ya da uzun olabilirler ve bir bilişsel girişimin öncesinde, esnasında ya da sonrasında oluşabilirler. Bir izleme olgusu olarak üstbilişsel deneyimler, o andaki gelişmeye, gelişmeyle ilgili gelecek

beklentilerine ya da tamamlanma durumuna, anlama derecesine, yeni enformasyonu var olana ilişkilendirmeye ve benzeri diğer olaylara ait içsel geri besleme sağlayabilirler. Üstbilişsel deneyim, aynı zamanda o andaki bilişsel problemi çözme sürecinde kaynak olarak kullanmak amacıyla diğer enformasyonun, anıların ya da önceki deneyimlerin anımsanmasını sağlayan bir "bilinç-akışı" süreci şeklinde de gerçekleşebilir. Üstbilişsel deneyim aynı zamanda görevlere yönelik duyuşsal tepkiyi de kapsar. Başarı ya da başarısızlık, hayal kırıklığı ya da memnuniyet ve diğer birçok tepkiler an be an birey için bir görevin ortaya çıkmasını etkileyebilir ve göreve yönelik ilgisini ya da gelecekte benzer görevleri sürdürmeye istekli olup olmamasını belirleyebilir. Üstbilişsel bilgi ile üstbilişsel deneyimin birbiriyle örtüşen çok yönü bulunmaktadır (Flavell, 1979).

Üstbilişsel amaçlar ve görevler, bilişsel bir girişimin arzu edilen çıktıları ya da amaçlarıdır. Bir amaca başarıyla ulaşılmasında hem üstbilişsel bilgi hem de üstbilişsel deneyim büyük ölçüde beraberce rol oynar (Flavell, 1979). Üstbilişsel stratejiler bilişsel ilerlemeyi izlemek için tasarlanmışlardır. Üstbilişsel stratejiler bireyin kendi bilişsel etkinliklerini denetlemek için kullanılan stratejiler ile bir bilişsel amaca erişilip erişilmediğini belirlemek amacıyla kullanılan stratejiler şeklinde sınıflandırılırlar. Gelişmiş üstbilişsel becerilere ve kendi öğrenme süreçlerinde bu becerileri kullanabilecek farkındalığa sahip bir birey, süregelen bilişsel etkinliklerini planlayabilir ve izleyebilir, bilişsel çıktıları içsel ve dışsal standartlarla karşılaştırabilir (Flavell, 1979).

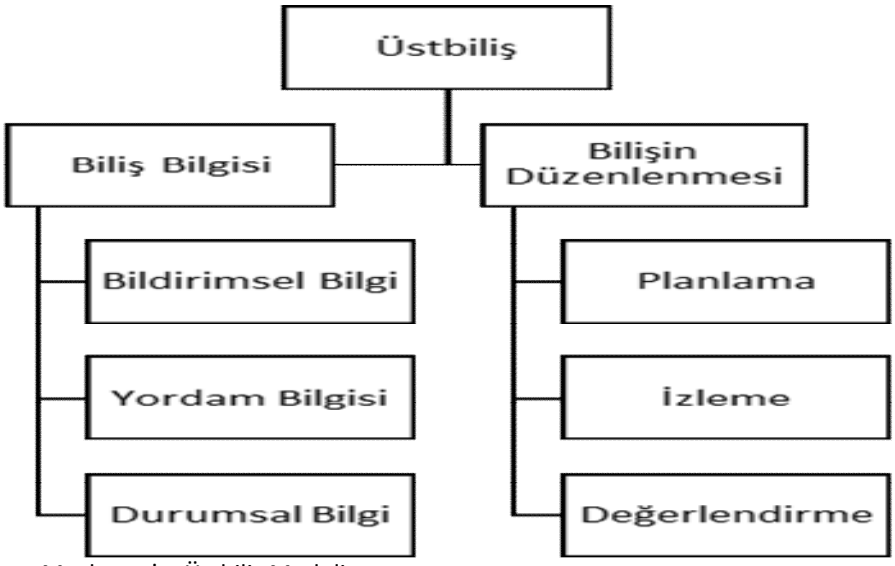
Brown'un Modeli

Brown (1987), üstbilişi öğrencinin bilişsel yetenekleri üzerinde derinlemesine düşünmesi ve öğrenmeyi öz-düzenlemesi olarak ele almıştır. Brown üstbilişi iki genel kategoriye ayırmıştır. Birinci kategori bilişsel yetenekler ve etkinlikler üzerinde derinlemesine düşünmeyi içeren **biliş bilgisi**yle ilgilidir. İkinci kategori ise öğrenmek ya da problemleri çözmek için sürekli girişimlerde bulunma sırasında öz-düzenleme mekanizmasını işe koşmadır. Bu mekanizma Brown tarafından **bilişin düzenlenmesi** olarak tanımlanmıştır. Brown ayrıca üstbilişin yürütücü kontrol mekanizmasını ortaya koymuştur. Yürütücü kontrol, öğrenme sırasında öğrenci tarafından planlamanın, izlemenin, denetlemenin ve düzeltmenin birleştirilmesini içermektedir (Brown, 1987; Akt. Aktürk ve Şahin, 2011).

Brown böylece Flavell'in üstbilişsel deneyimler kategorisini bilişin düzenlenmesi olarak yeniden adlandırmış ve bu süreçteki işleyişi üstbilişin yürütücü denetim mekanizması olarak biçimlendirmiştir.

Schraw ve Moshman'ın Modeli

Schraw ve Moshman (1995), Brown'un kendi modelinde üstbiliş için biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere yaptığı ayrımı daha da derinleştirerek incelemişlerdir. Schraw ve Moshman (1995)'a göre üstbiliş, biliş bilgisi ve bilişin düzenlemesi olmak üzere iki genel kategoriye ayrılabilir.



Şekil 3: Schraw ve Moshman'ın Üstbiliş Modeli
Kaynak: Schraw ve Moshman, 1995

Biliş bilgisi, bireyin kendi bilişi veya genel olarak biliş hakkındaki bilgisidir. Biliş bilgisi bildirimsel, yordamsal ve durumsal olmak üzere üç çeşit üstbilişsel farkındalığı içerir (Schraw ve Moshman, 1995).

Bildirimsel Bilgi*:* Bireyin öğrenen bir kişi olarak kendisiyle ve performansını etkileyecek etkenlerle ilgili bilgisidir (Schraw ve Moshman, 1995). Bir başka ifade ile bireyin, söz konusu görevi yapıp yapamayacağını bilmesi, sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisi olarak tanımlanabilir (Aktürk ve Şahin, 2011).

Yordam Bilgisi: Bireyin yordam becerilerinin yerine getirilmesi hakkındaki bilgisidir (Schraw ve Moshman, 1995). Bir başka ifade ile bir görevin yerine getirilmesinde hangi stratejilerin kullanılacağının ve stratejinin nasıl uygulanacağının bilgisidir (Aktürk ve Şahin, 2011).

Durumsal Bilgi: Çeşitli bilişsel etkinliklerin ne zaman ve nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgidir (Schraw ve Moshman, 1995). Bir başka ifade ile bireyin bir görevle ilgili olarak hem hangi durumda ne yapacağı (bildirimsel bilgi) hem de görevin nasıl yapılacağı (yordam bilgisi) hakkındaki bilgisidir. Yani durumsal bilgi bireyin bildirimsel bilgi ve yordam bilgisinin her ikisine birden sahip olmasını beraberinde getirir (Aktürk ve Şahin, 2011).

Bildirimsel bilgi "ne" hakkındaki bilgiyi ifade ederken, yordamsal bilgi "nasıl" sorusunu yanıtlamaktadır. Durumsal bilgi ise bilişin "neden" ve "ne zaman" yönleri hakkındaki bilgiyi ifade etmektedir (Schraw ve Moshman, 1995).

Bilişin düzenlenmesi, bireyin kendi öğrenme ya da düşünmesine yardım eden üstbilişsel etkinliklerden oluşur. Bilişin düzenlenmesi planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç temel üstbilişsel etkinliği içerir (Schraw ve Moshman, 1995).

Planlama: Strateji seçimini ve performansı etkileyen uygun kaynakların tahsis edilmesini içerir (Schraw ve Moshman, 1995).

İzleme: Bireyin kendi kavraması ve göreve dair performansı ile ilgili anlık farkındalığıdır (Schraw ve Moshman, 1995). Bireyin öğrenme esnasında düzenli olarak kendi kendisini test etmesi buna bir örnektir. Hacker (1998) üstbilişsel izlemeyi, bireyin şu anda işleyen görevleri belirlemesine, bu görevdeki mevcut gelişmeyi kontrol etmesine, bu gelişmeyi değerlendirmesine ve bu gelişmenin sonuçlarının ne olacağını tahmin etmesine yardım eden kararları olarak tanımlamaktadır (Akt. Aktürk ve Şahin, 2011).

Değerlendirme: Bireyin kendi öğrenme ürünleriyle ve düzenleme süreciyle ilgili değer biçmesidir (Schraw ve Moshman, 1995). Bireyin amaçlarını ve elde ettiği sonuçlarını tekrar değerlendirmesi buna bir örnektir.

Üstbilişsel İzleme-Denetleme

Üstbiliş, Flavell'den bu yana çok yüzlü ve kapsayıcı bir yapı olarak tasvir edilmektedir. Flavell (1979) üst bilişi üst bilişsel bilgiler ve üst bilişsel deneyimler; Brown (1987) biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak boyutlara ayırmıştır. Her iki sınıflamada da ikinci boyutlar, kişinin kendi bilişlerini izlemesi, denetlemesi ve düzenlemesi olarak benzer şekilde tanımlanmaktadır Son zamanlarda, biriken araştırmalar ve modellemeler çerçevesinde üst bilişin **üstbilişsel bilgi**, **üstbilişsel izleme** ve **üstbilişsel denetleme** olmak üzere üç yüzlü bir yapı olarak ele alındığı görülmektedir (Dunlosky ve Metcalfe, 2009; Akt. Karakelle ve Saraç, 2010).

Dunlosky ve Metcalfe (2009) **üstbilişsel bilgi** kavramını Flavell'den ödünç almışlardır: Üst bilişsel bilgi, bilişsel işlemlerimizin nasıl gerçekleştiğine dair ne bildiğimizdir (Flavell, 1979). Üst bilişsel bilgiler, insanın kendi bilişsel özellikleri (kişi bilgisi) ile farklı bilişsel görevlerin doğasına ilişkin bilgileri (görev bilgisi) ve farklı bilişsel görevlerin üstesinden gelmeyi sağlayan olası stratejilerin bilgisini (strateji bilgisi) içermektedir (Flavell, 1979; 2000).

Diğer iki kavram olan üstbilişsel izleme ve üstbilişsel denetleme diğer araştırmacılardan farklı olarak yeniden tanımlanmıştır:

Üstbilişsel izleme, belirli bir bilişsel etkinliğin mevcut halinin veya devam eden ilerleyişinin değerlendirilmesidir (Dunlosky ve Metcalfe, 2009). Üst bilişsel izleme sayesinde birey, kendi bilişsel süreçlerini takip eder ve durumunu değerlendirir.

Üstbilişsel denetleme, süregelen bilişsel etkinliğin düzenlenmesidir. Bu düzenlemeler etkinliği durdurmak, devam etmesine karar vermek veya değiştirmek şeklinde yapılabilir. Dolayısıyla üst bilişsel denetleme, izleme sonucu elde edilen enformasyona dayalı olarak yapılan bilinçli ya da bilinçsiz tercihleri ifade etmektedir. Bu tercihler bir etkinliğin başlatılmasına; sürdürülmesine; durdurulmasına veya kullanılan stratejinin değiştirilmesine sebep olur (Dunlosky ve Metcalfe, 2009).

ÜSTBİLİŞSEL DÜZENLEME VE ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME

Literatürde üstbiliş ile öz-düzenlemeli öğrenme kavramlarının kullanımında karışıklık vardır. Garcia ve Pintrich (1994)'e göre üst biliş Flavell gibi gelişim psikologları tarafından 1970'lerde ortaya atılmış "eski" bir kavram iken, öz-düzenlemeli öğrenme Shuck ve Zimmermann gibi eğitim psikologları tarafından bireylerin kendi öğrenmelerini izleme, denetleme ve düzenlemelerini ifade etmek amacıyla 1980'lerin ortasından itibaren kullanılmaya başlanmıştır (Zimmerman ve Schunk, 1989; Schunk ve Zimmermann, 1997). Öz-düzenlemeli öğrenmeye ait modellerin çoğunda izleme, denetleme ve düzenleme süreçlerinin bireyin kendisi ve bilişi hakkındaki üstbilişsel bilgisine bağımlı ya da ilişkili olduğu varsayılır.

Öz-Düzenlemeli Öğrenme Döngüsü

Zimmermann ve Tsikalas (2005) öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyecek bir araç geliştirmek amacıyla öngörü, başarım ve kendini yansıtma aşamalarını içeren üçlü bir döngüsel yapı içeren bir çerçeve önermişlerdir. Öz-düzenlemenin üçlü döngüsel aşamaları öğrenme ve beceri gelişimi için sürdürülebilir bir kaynak oluşturması amacıyla hem üst-bilişsel hem de motivasyona yönelik bileşenler barındırmaktadır:
Öngörü aşaması, görev çözümlemesini (amaç belirleme ve stratejik planlama) ve öz-motivasyon inançlarını (öz-yeterlik, sonuç beklentileri, içsel ilgi / değer ve hedef yönelimi) içermektedir. Öngörü aşamasındaki görevler şunlardır: sonuç hedeflerini belirleme, süreç hedeflerini belirleme, hedef değerlerini belgelendirme, stratejileri planlama ve bir öğrenme günlüğü tutma (Zimmermann ve Tsikalas, 2005).

İzleyen aşama olan **başarım** aşaması öz-denetimi (kendi kendine öğrenme, zihninde canlandırabilme, odaklanabilme) ve kendini gözlemeyi (kendini kaydetme ve kendini test etme) içermektedir. Başarım aşamasındaki görevler, çalışmayı gerçekleştirmek ve öğrenme günlüğünü beslemekten oluşmaktadır (Zimmermann ve Tsikalas, 2005).

Son aşama olan **kendini yansıtma** aşaması kendini yargılamayı (kendini değerlendirme, nedenleri belirleme) ve tepki göstermeyi (tatmin düzeyini ve duygulanımı ifade etme, uyarlamalı-savunmacı tepkileri gösterme) içermektedir. Kendini yansıtma aşamasındaki görevler, çalışmaları yansıtmak, süreci yansıtmak ve yeni hedef fırsatlarının farkında olmaktır (Zimmermann ve Tsikalas, 2005).

Yansıtmanın Üç Yönü

"Yansıtma" kavramı genellikle daha önce yaşanmış olan bir deneyim üzerinde gerçekleştirilen bir işlem olarak düşünülür. Schön (1983) ve Killion ile Todnem (1991) gibi yazarlarca yansıtma işlevi sadece geçmiş zamanla ilgili olmaktan çıkartılmış ve şimdiki zaman ile gelecek zamana da uyarlanmıştır. Yansıtma işleminin sadece geçmişte yaşanan bir deneyim için değil, o anda yaşanmakta olan bir deneyim üzerinde de gerçekleştirilebileceği düşüncesi Schön'e aittir. Schön deneyim esnasındaki yansıtmayı "eylem içinde yansıtma", deneyim sonrasındaki yansıtma işlemine ise "eylem üzerine yansıtma" adını vererek yeniden tanımlamıştır. (Schön, 1983). Killion ile Todnem (1991) gelecekteki eylemlerin yansıtılması işlemini "eylem için yansıtma" olarak adlandırarak, üçüncü yansıtma türünü tanımlamışlardır.

Böylece "değerlendirme" sürecinin yanı sıra , "planlama" ve "gerçekleştirme" süreci de birer "yansıtma" olarak tanımlanmış ve bir eylemi önceden yansıtmak, eylemi gerçekleştirirken yansıtma yapmak ve eylemi tamamlandıktan sonra yansıtmak durumları ortaya çıkmıştır:

Killion ile Todmen (1991), üç farklı zamandaki yansıtma işlemini aşağıdaki gibi tanımlamışlardır:

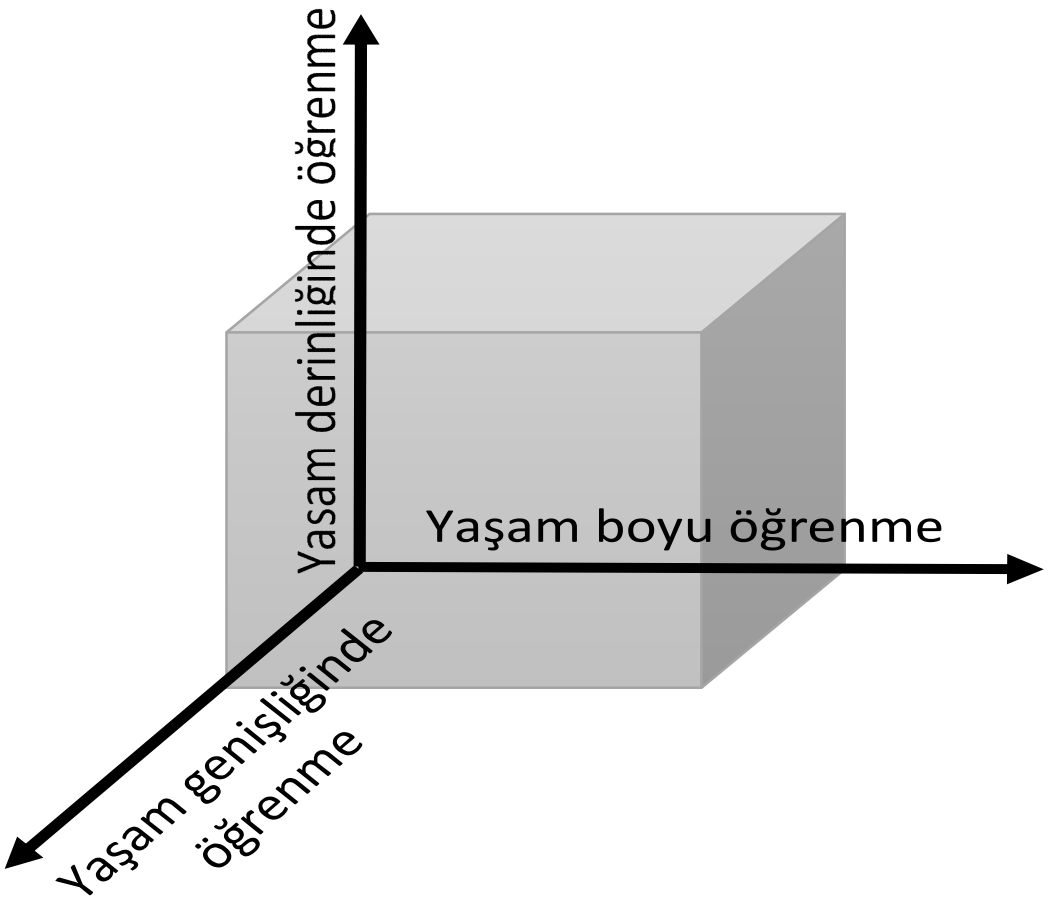
- Birincisi yansıtma biçimi olan **eylem üzerine yansıtma**da, geçmişte nelerin gerçekleştirildiğine bakılır ve eylemler, düşünceler ve ürünler gözden geçirilir.
- İkinci yansıtma türü olan **eylem içinde yansıtma**da birey yürütmekte olduğu göreve ilişkin yansıtma yapmakla yükümlüdür.
- Son yansıtma biçimi olan **eylem için yansıtma**da bireyden, ne gerçekleştirildiğini gözden geçirmesi ve gelecekte verilecek görevde başarıya ulaşmak için yapıcı yönergeleri belirlemesi beklenmektedir.

Killion ve Todnem (1991)'in üç yansıtıcı yönü ile Zimmerman ve Tsikalas'ın (2005) öz-düzenlemeli öğrenme çerçevesi birlikte ele alındığında; eylem için yansıtmanın öngörü aşamasında; eylem içinde yansıtmanın başarım aşamasında; eylem üzerine yansıtmanın da kendini yansıtma aşamasında gerçekleştirildiği görülmektedir.

FARKLI BOYUTLARDAKİ ÖĞRENME DENEYİMLERİNDE ÜSTBİLİŞSEL DÜZENLEME

Öğrenmenin Boyutları ve Üstbilişsel Düzenleme

Biliş ve üstbiliş bilinçle yakın ilişki içindedir. Üstbilişin, biliş de dahil olmak üzere "kendilikle ilgili" tüm farkındalıklar gibi bilincin bir yansıması olup olmadığı sorgulanmaktadır (Akpunar, 2011). Öğrenme türleri, önceden planlanmış ve bilincinde olarak yaşanan öğrenme deneyimlerinden, önceden planlanmamış ve bilincinde olmadan yaşanan öğrenme deneyimlerine kadar geniş bir yelpaze oluşturmaktadır. Öğrenme, bireyin tüm yaşamını kapsayacak biçimde ele alındığında, yaşam boyu öğrenme, yaşam genişliğinde öğrenme ve yaşam derinliğinde öğrenme şeklinde üç boyutlu bir yapı olarak tanımlanabilmektedir (Karlsson 2008, Karlsson ve Kjisik 2009).



Şekil 4: Öğrenmenin Üç Boyutu
Kaynak: Karlsson ve Kjisik 2009

Üstbilişsel düzenlemenin uygulanabilirliği bu öğrenme türlerine göre farklılık gösterecektir (Tablo 1).

Tablo 1: Öğrenmenin Farklı Boyutlarında Üstbilişsel Düzenleme

Öğrenmenin Boyutları	**Üstbilişsel Düzenleme Olanağı**
Yaşam boyu öğrenme deneyimleri Öğrenme, doğumdan başlayıp ölüme kadar devam eden (zaman ekseni) ve gün içerisinde her yerde (uzay ekseni) bilinçli ya da kendiliğinden gerçekleşen bir süreçtir. Yaşamın zaman eksenindeki bütününü kapsayan öğrenme olgusuna "yaşam boyu öğrenme" adı verilmektedir.	Önceden planlanarak ve bilincinde olarak yaşanan öğrenme deneyimlerinin yaşam boyunca üstbilişsel düzenlenmesinin gerçekleştirilmesi için sürdürülebilir bir deneyim yakalama sistemine gereksinim vardır.
Yaşam genişliğinde öğrenme deneyimleri Yaşam genişliğinde öğrenme farklı ortamlarda eş zamanlı olarak gerçekleşen öğrenmedir (Barnett, 2010). Birey herhangi bir anda farklı öğrenme ortamlarında biçimsel, yarı biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenme deneyimleri yaşayabilir.	Birey o anda farklı öğrenme ortamlarında (çevrelerinde) yaşadığı öğrenme deneyimlerinin bir bölümünde kurumların desteğiyle, bir bölümünde de bütünüyle kendi olanaklarıyla üstbilişsel düzenleme gerçekleştirebilir. Bu süreçte bazı ortamlardaki öğrenme deneyimlerinde üstbilişsel düzenleme işlemlerinin hepsi aynı düzeyde gerçekleştirilemeyebilir.
Biçimsel öğrenme deneyimleri Biçimsel öğrenme okulöncesi eğitimle başlayıp yükseköğretimin tamamlanmasına kadar sürebilen, sıkı ön koşullara sahip olan resmi eğitim kurumlarında gerçekleşen öğrenmedir. (Merriam, Caffarella, ve Baumgartner, 2007)	Birey kurumlar tarafından önceden planlanan ve kendisi tarafından bilincinde olarak yaşanan biçimsel ve yarı biçimsel öğrenme deneyimleri için üstbilişsel düzenleme gerçekleştirebilir. Bu öğrenme türlerinde hem planlama, hem izleme-denetleme hem de değerlendirme işlemleri için kurumların üstlendiği görevler bulunmaktadır. Birey kendi üstbilişsel düzenleme sürecinde kurumların bu desteğinden bilinçli ya da bilinçsiz şeklide yararlanır.
Yarı biçimsel öğrenme deneyimleri Yarı biçimsel eğitim, çoğunlukla biçimsel eğitim sisteminin dışında düzenlenen eğitimlerde gerçekleşen öğrenmeyi ifade etmek için kullanılır. Bu eğitimler genellikle kısa süreli, gönüllü katılımlı ve önkoşulsuz ya da çok az önkoşula sahiptirler (Merriam, Caffarella, ve Baumgartner, 2007).	
Biçimsel olmayan öğrenme deneyimleri Biçimsel olmayan öğrenme deneyimleri biçimsel ve yarı biçimsel öğrenmenin dışında kalan ve bireyin bütün hayatını kapsayan öğrenme deneyimlerini içerir. Bebeğin yürümeye ve konuşmaya başlaması gibi becerilerle aile içinde başlayan biçimsel olmayan öğrenme bireyin gençliği, yetişkinliği ve yaşlılığı boyunca genellikle başka etkinliklerinin bir yan ürünü olarak gerçekleşmeye devam eder (Schugurensky, 2000). Biçimsel olmayan öğrenme, öğrenmenin önceden niyet ederek (planlı) ve bilincinde olarak yaşanması durumlarına göre öz-yönlendirmeli öğrenme, tepkisel (tesadüfi) öğrenme, bütünleştirmeci öğrenme ve üstü örtük (sözsüz) öğrenme olarak sınıflandırılmıştır (Schugurensky, 2000; Eraut, 2000, 2004; Bennett 2012)	Birey biçimsel olmayan öğrenme deneyimlerinde deneyimin önceden planlama ve bilincinde olarak yaşanma durumlarına göre üstbilişsel düzenleme işlemlerinin bazılarını gerçekleştiremeyebilir. Farklı durumlardaki üstbilişsel düzenleme olanakları aşağıdaki satırlarda ayrı ayrı ele alınmıştır.
Öz-yönlendirmeli öğrenme deneyimleri Birey bu deneyimleri önceden planlayarak ve bilincinde olarak yaşar.	Birey öz-yönlendirmeli öğrenme deneyimleri üzerinde üstbilişsel düzenleme (planlama, izleme-denetleme ve değerlendirme) gerçekleştirebilir.

(Schugurensky, 2000; Eraut, 2000, 2004; Bennett 2012)	
Tepkisel (tesadüfi) öğrenme deneyimleri Birey bu deneyimleri önceden planlamadan fakat bilincinde olarak yaşar (Schugurensky, 2000; Eraut, 2000, 2004; Bennett 2012)	Birey bu deneyimleri önceden planlayamaz fakat bir deneyim yakalama sistemi kullanıyorsa o anda izleyip-denetleyebilir ve daha sonra değerlendirebilir.
Bütünleştirmeci öğrenme deneyimleri Birey bu deneyimleri önceden planlayarak fakat bilincinde olmadan yaşar (Schugurensky, 2000; Eraut, 2000, 2004; Bennett 2012)	Birey bu deneyimleri önceden planlayabilir ama o anda izleyip-denetlemesi mümkün olamayabilir. Deneyimler bir deneyim yakalama sistemiyle yakalandıysa daha sonra değerlendirilebilir.
Üstü örtük (sözsüz) öğrenme deneyimleri Birey bu deneyimleri önceden planlamadan ve o anda bilincinde olmadan yaşar (Schugurensky, 2000; Eraut, 2000, 2004; Bennett 2012)	Birey bu deneyimleri önceden planlayamaz ve izleyip-denetleyemez fakat deneyimlerini bir deneyim yakalama sistemiyle yakalayabildiyse sonradan değerlendirebilir.
Yaşam derinliğinde öğrenme deneyimleri Bu deneyimler neye inanılacağı, nasıl davranılacağı ve kendini/diğerlerini nasıl yargılayacağını belirleyen tüm dini, manevi, ahlaki ve sosyal değerleri öğrenmeyi içerir. Bu değerlerin oluşumu bireyin yaşadığı diğer deneyimlerle ve üstlendiği rollerle yakın ilişki içerisindedir. Bireyin kendisine yönelik öznel algısı, bütüncül bir yaklaşımla iç dünyasını ve geçmişini ayrıntılı olarak incelemesiyle oluşur. Bu türden bir inceleme anılar, ajandalar, günlükler, yorumlar, kişisel notlar vb. yapılandırılmamış değişik kişisel bilginin değerlendirilmesiyle gerçekleştirilebilir (Banks ve diğ., 2007).	Bu deneyimler bireyin bebeklik, çocukluk ve ergenlik döneminde bireyi biçimlendirir ve birey bu deneyimleri genellikle bilincinde olmadan ve önceden planlamadan yaşar. Erken dönemlere ait deneyimler için (eğer ebeveynler tarafından çocuk üzerinde bir yaşam günlüğü kullanıldıysa, yakalanan deneyimlerin daha sonra çocuk yetişkin olduğunda kendisi tarafından değerlendirilmesi mümkün olabilir) üstbilişsel düzenleme gerçekleştirmek mümkün değildir. Fakat yaşam derinliğinde öğrenme bireyin tüm yaşamı boyunca devam eder ve birey etkili bir deneyim yakalama sistemiyle kendini gözleyerek yetişkinlik, orta yaş, yaşlılık dönemlerinde yaşam derinliğinde öğrenme için üstbilişsel düzenleme gerçekleştirebilir.

Yaşam boyu öğrenme açısından ele alındığında üstbilişsel düzenlemenin test edilmesi ya da deneysel olarak araştırılması zorlaştığından dolayı üstbilişsel düzenleme araştırmalarında öğrencilerin biçimsel öğrenme kapsamındaki bir dersteki ve belirli bir süredeki deneyimlerine odaklanan "mikro" araştırmalara ağırlık verildiği görülmektedir. Yukarıdaki tabloya göre birkaç saatten daha uzun süreli ve her türden öğrenme türüne yönelik öğrenme deneyimlerinde üstbilişsel düzenlemeyi gerçekleştirmek için "deneyim yakalama" teknolojilerinin yardımı gerekmektedir.

Yaşamboyu Öğrenme Deneyimlerinin Yakalanması

Yaşam günlüğünün kökeni Vannevar Bush'un 1945 yılında ortaya attığı, bireyin gördüğü ve duyduğu herşeyi kaydedebilen Memex isimli bir cihaz vizyonuna dayanmaktadır (Bush, 1945). 1990'larda Steve Mann'in giyilebilir bilgisayar denemeleri (Mann, 2004), 2000'lerde Bell'in etkileşimde bulunduğu bütün enformasyonu sürekli olarak kaydetme deneyi (Gemmell ve diğ., 2002), Microsoft'un geliştirdiği SenseCam isimli giyilebilir yaşam günlüğü kamerasıyla yapılan araştırmalar (Hodges ve diğ., 2006), Aizawa'nın giyilebilir çok algılayıcılı yaşam günlüğü sistemi tasarımları (Aizawa ve diğ., 2004) gibi araştırmalar yaşam günlüğü alanının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Gurin ve arkadaşları (2014) yaşam günlüğü araştırmalarının 2014 yılına kadar olan geniş bir taramasını gerçekleştirmişlerdir.

Yaşam günlüğü sistemleri birkaç saniyeden başlayarak aylarca ve yıllarca uzunluğundaki deneyimleri başarıyla kaydetmektedir. Örneğin, bu çalışmanın yazarı tarafından 2012 Aralık ayında ekran ve kamera görüntülerinin yakalanmasına dayalı olarak başlatılan ve daha sonra giyilebilir yaşam günlüğü kamerası, ses, video, ekran videosu ve konum verilerini de yakalayacak biçimde genişletilen kişisel yaşam günlüğü kullanma deneyimi 2015 Kasım ayı itibariyle yaklaşık üç yıldır kesintisiz sürmektedir. Bu süre boyunca yaşam günlüğü tabanında üç milyondan fazla görüntü, ses, video ve konum dosyası birikmiştir. Bu yaşam günlüğü sistemi, öğrenme sürecinin en küçük zaman dilimlerinden en uzun zaman dilimlerine kadar bütün öğrenme deneyimlerine ait

anımsatıcı verileri ve deneyime eşlik eden içerikleri yakalayarak, daha sonra bu deneyimlere yönelik farkındalığı sağlamak amacıyla başarıyla kullanılabilmektedir.

Deneyimlerin Hiyerarşik Düzenlenmesi

Bireyin yaşamındaki öğrenme deneyimleri birkaç dakika, birkaç saat, birkaç gün, birkaç hafta, birkaç ay, birkaç yıl ya da birkaç on yıl süreyle ardışık ya da eşzamanlı yaşanabilirler. Öğrenme deneyimlerinin zamansal çapının bu değişkenliği bireyin belirli bir zaman kapsamındaki öğrenme deneyimine odaklandığında farklı zaman çapındaki diğer öğrenme deneyimlerine ait görüşüne ait netliğin kaybolmasına neden olur.

Örneğin, lisans öğrenimi görmekte olan birey herhangi bir anda bir öğrenme etkinliğine (örneğin Çarşamba saat 14.00-17.00 arasındaki Matematik dersine) odaklandığında bu etkinliğin içinde bulunduğu ufuk düzlemi içerisinde üstbilişsel düzenleme becerileriyle planlayabilir, denetleyebilir ve değerlendirebilir. Fakat bir üst düzeydeki ufuk düzleminden bakıldığında (örneğin öğretim dönemi ya da yılı) ya da daha da üst düzeydeki ufuk düzlemine çıkıldığında (lisans programı, daha sonra devam etmek istediği lisansüstü eğitim vb.) mikro düzeydeki üst biliş farkındalığı bulanıklaşmaya başlar.

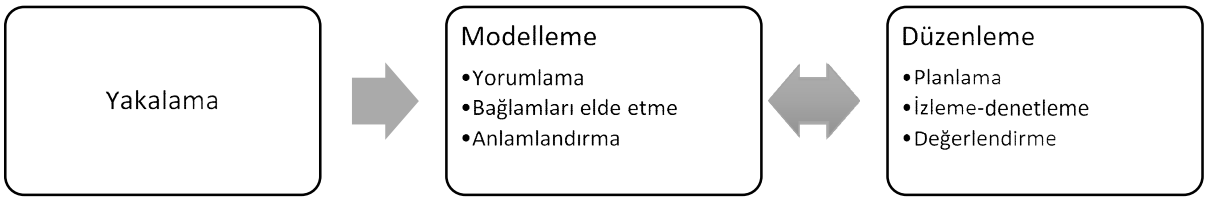
Öğrenenin elinde üç saat süresince katılacağı bu öğrenme etkinliğinin ya da olayının yaşamındaki etkisini ve konumunu belirleyebileceği ya da yaşam boyu öğrenme süreci içerisindeki konumunu düzenleyebileceği pratik bir araca gereksinim vardır. Bu pratik araç üç saat süren bir öğrenme deneyiminde olduğu kadar üç yıl süren bir öğrenme deneyiminde de etkili olarak kullanılabilmelidir. İzleyen bölümde deneyimlerin yorumlanmasının hiyerarşisi (etkinlik/olay yorumu, epizod yorumu, öykü yorumu) yaklaşımının bireye yaşam genişliğinde öğrenme, yaşam derinliğinde öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin üstbilişsel düzenlenmesi için bir olanak sunduğu gösterilmiştir.

ÖĞRENME DENEYİMLERİ YÖNETİMİ YAKLAŞIMIYLA ÜSTBİLİŞSEL DÜZENLEMENİN DESTEKLENMESİ

Öğrenme deneyimleri yönetimi yaklaşımının Şekil 1.'de görüntülenen ilk sürümü beş ardışık aşamayı içeren doğrusal bir yapıda tasarlanmıştır. Uygulamada, ilk aşama olan deneyimleri yakalama aşaması zaman boyunca kendi içinde bir bütün olarak diğer aşamaların alt katmanında bağımsızca uygulanabilirken, diğer aşamalar bu şekilde bağımsız katmanlar oluşturmayı engelleyecek şekilde iç içe girebilmektedirler. Yorumlama, bağlamları elde etme ve anlamlandırma aşamaları birer bağımsız aşama olmayıp çoğu durumda bir oturumda birey tarafından aynı anda, birbirini tetikleyecek biçimde ve birlikte gerçekleştirilebilmektedir. Birey, yaklaşımı ilk kullanmaya başladığında, yaklaşımda önerildiği gibi bu işlemlere ayrı ayrı odaklanmaya çalışmakta, fakat zamanla deneyim kazandığında ve kendisine ait kayıtlı enformasyon çoğaldığında bu üç aşama birbirini beslemeye başlamaktadır. Bu nedenle yorumlama, bağlamları elde etme ve anlamlandırma aşamaları ayrı aşamalar olarak değil, birbiriyle bütünleşik olarak, "modelleme" olarak adlandırılan bir süreç içerisinde, birlikte ele alınacaktır.

Diğer taraftan planlama, izleme ve değerlendirme işlemleri ile "modelleme" süreci arasındaki enformasyon akışının da başlangıçta öngörüldüğü gibi tek yönlü olmayıp iki yönlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Gerçekten de yorumlama, bağlamları elde etme ve anlamlandırma anında elde edilen kişisel enformasyon planlama, izleme-denetleme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılagelen enformasyondur. Fakat planlama, izleme-denetleme ve değerlendirme yaparken birey aynı zamanda kendisine yön belirlemekte, kendisini izleyip-denetlemekte ve kendisini değerlendirmektedir. Bu süreç, bireyin deneyimlerine ait yorumlar, bağlamlar ve sahip olduğu anlamlar üzerinde güncelleyici etkiye neden olur. Böylelikle enformasyon akışı her iki yönde gerçekleşerek, dinamik bir işleyiş oluşturur.

Bu olgular doğrultusunda bundan sonra öğrenme deneyimleri yaklaşımının işleyişi yakalama, modelleme ve düzenlemeden oluşan üç ana katman olarak ele alınacaktır.



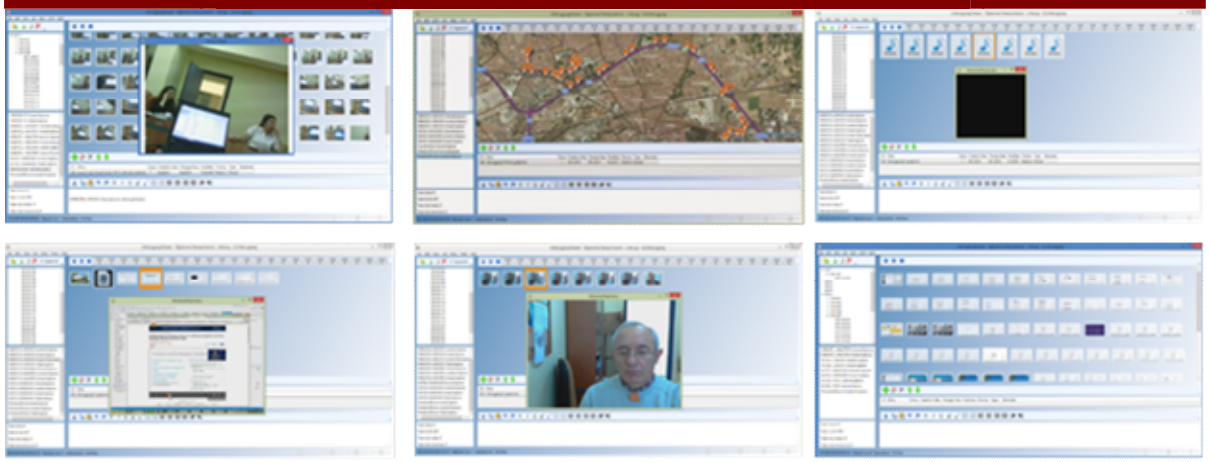
Şekil 5: Öğrenme Deneyimleri Yaklaşımının Yeni Yapısı

Deneyimlerin Yakalanması ve Yorumlanması

Öğrenme deneyimlerinin yönetimi amacıyla daha önce geliştirilen bir sistem bireyin yaşam deneyimlerinin çoklu cihazlı ve çoklu algılayıcılı yaşam günlüğü sistemleriyle yakalanmasına; yakalanan günlük verilerinin bulut üzerinden taşınarak, biraraya getirilmesine ve bireyin zaman çizgisinde görüntülenmesine; günlük verilerinin bireyin kendisi tarafından taranması ve belirlediği etkinlik/olayları serbestçe yorumlamasına olanak sağlamaktadır (Mutlu, 2015c).

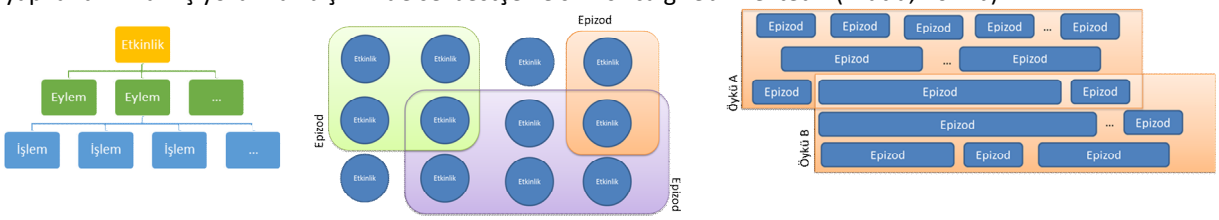
Şekil 6: Çok Algılayıcılı ve Çok Cihazlı Yaşamgünlüğü
Kaynak: Mutlu, 2015c

Günlük kayıtları yaşamgünlüğü tarafından kendiliğinden yakalanmakta ve bir yaşam günlüğü görüntüleyicisi ile bir zaman çizgisi boyunca her cihaz için ayrı ayrı görüntülenebilmektedir (Mutlu, 2015c).



Şekil 7: Günlük Verilerinin Görüntülenmesi
Kaynak: Mutlu, 2015c

Birey, yaşamgünlüğü görüntüleyicisi ile günlük verilerini tarayarak farkına vardığı deneyimlere ait düşüncelerini yapılandırılmamış yorumlar biçiminde serbestçe ve sınırsızca girebilmektedir (Mutlu, 2014b).



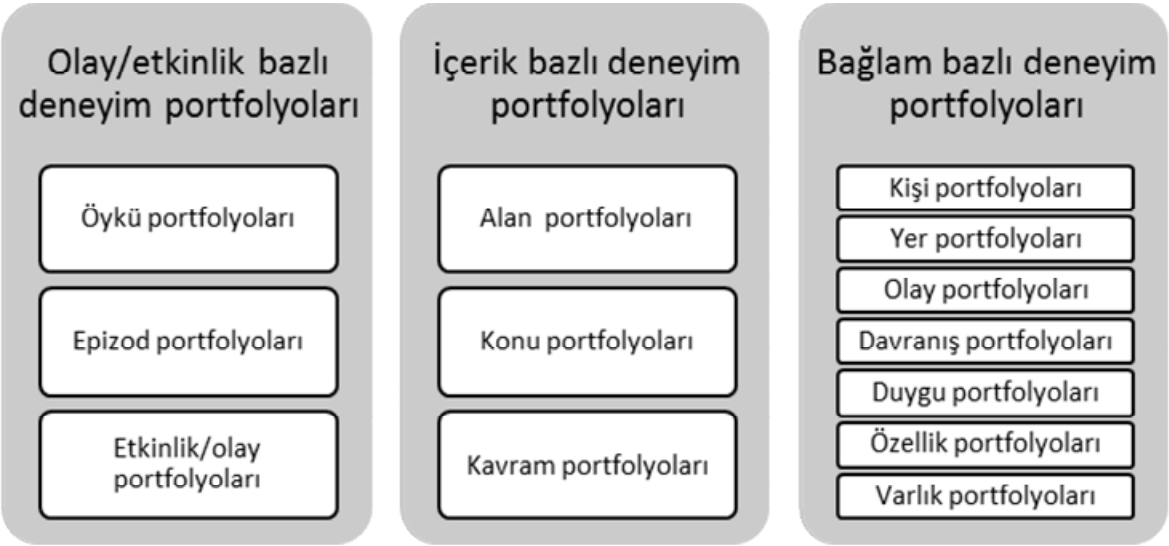
Şekil 8: Etkinlik/olay, Epizod ve Öykü Yapısı
Kaynak: Mutlu, 2014b

Bağlamların Elde Edilmesi, Deneyimlerin Anlamlandırılması

Birey ayrıca, yaşam günlüğü görüntüleyicisine bütünleşik bir ağaç-kayıt-içerik düzenleme aracıyla, deneyimlerine eşlik eden bağlamlara ait bir bilgi tabanı oluşturabilmektedir. Birey zaman çizgisinde günlük yorumların ötesinde, aylık düğümlere epizod yorumları ve yıllık düğümlere de öykü yorumları ekleyebilmekte ve bu araçlar yaşam ve öğrenme deneyimlerini planlama, izleme-denetleme ve değerlendirme için kolaylık sağlamaktadır. Yakalama katmanı üstündeki süreçlere ait işlemleri bireyler elle gerçekleştirmekte; bu işlemlerin etkin ve verimli olmasını sağlamak ve bilgisayar desteğini artırmak amacıyla çeşitli tasarımlar yapılmaktadır. Örneğin, bağlamlaştırma katmanında bağlamlara ait kişisel ontolojilerin elde edilmesi ve kişisel semantik ağın oluşturulması için kavramsal bir ön tasarım gerçekleştirilmiştir (Mutlu, 2015b).

Şekil 9: Bağlamlarla kişisel Bilgi Tabanının Oluşturulması
Kaynak: Mutlu, 2015a

Diğer taraftan, deneyimlerin anlamlandırılması katmanında yaşam günlüğü tabanına ait günlük verilerinin etkinlik/olay, epizod, öykü belirteçleri; bağlam öğeleri ve içeriğe ait alan, konu ve kavram etiketleri yardımıyla işaretlenerek seçilmesiyle deneyim portfolyolarının elde edilmesine yönelik bir araca ait bir tasarım önerisinde bulunulmuştur (Mutlu, 2015d).



Şekil 10: Deneyim Portfolyoları
Kaynak: Mutlu, 2015d

Kişisel Modelin Oluşturulması

Yaşam günlüğüne dayalı öğrenme deneyimleri yönetimi yaklaşımı uzun süre uygulandığında; (a) bireyin neredeyse süre içindeki bütün yaşam deneyimlerine ait yorumlar, (b) bu deneyimlere eşlik eden bağlamların oluşturduğu kişisel bilgi tabanı ve (c) yaşam deneyimleri içerisine serpilmiş öğrenme deneyimlerine ait portfolyolar elde edilmiş olur. Bu enformasyon bireyin o andaki kişisel modelini oluşturur. Bu model üzerinde zamansal bir dolanmayla modelin nasıl oluştuğu ve zamanla nasıl geliştiği gözlenebilir.

Öğrenme deneyimlerinin yönetiminde hangi etkinliklerin biliş düzeyinde, hangi etkinliklerin de üstbiliş düzeyinde olduğunu ayırt etmek oldukça kolaydır. Marksist felsefeye göre, biliş, toplumsal aracılığa dayalı ve tarihsel gelişme sürecinde olan bir yansı etkinliğidir. Bu anlayışta biliş, dıştan gelen verilerin sadece edilgin şekilde soğurulması değildir; belirli bağların kurulmasıdır, semantik bağımlılıkların ayırt edilmesidir, bir yorumlama etkinliğidir (Lektorsky 1998, 152; Aktaran Akpunar, 2011). Bu bakış açısına göre değerlendirildiğinde "öğrenme deneyimleri yönetimi" yaklaşımında modelleme aşamaları olan yorumlama, bağlamlaştırma ve anlamlandırma birer bilişsel etkinlik, bu bilişsel etkinliklerin planlanması, izlenmesi-denetlenmesi ve değerlendirilmesini kapsayan düzenleme süreci ise üstbilişsel etkinliktir.

Deneyimlerin Düzenlenmesi: Döngüsel ve Üçlü Helis Yapısı

Planlama, izleme-denetleme ve değerlendirme süreci, bireyin geçmişi, şu anı ve geleceği sürekli olarak yorumlamasıyla, günlük hayatında bilinçli ya da bilincinde olmadan zaman ekseni boyunca kesintisiz devam eder. Yorumlar, deneyimle ilgili tanımları, düşünceleri, kararları vb. içerebilen serbestçe oluşturulmuş notlar, etiketler, açıklamalar olabilir. Birey zaman zaman bu düzenleme işlemlerine odaklanarak üstbiliş düzeyinde düzenlemeler gerçekleştirir. Deneyimlerin düzenlemesi işlemleri, üstbilişsel düzenleme kavramlarının uyarlanmasıyla, aşağıdaki gibi tanımlanabilir.

Deneyimleri İzleme-Denetleme: Bireyin yaşadığı ana ilişkin farkındalığının en yüksek olduğu durum o anda yaşadığı deneyimlerin farkında olması, deneyimlere eşlik eden bağlamları ve içeriği algılaması ve deneyimlerini geçmiş ve gelecekle ilişkilendirerek anlamlandırabilmesiyle sağlanır. Birey bu farkındalıkla kişisel modelini oluşturur ve besler. Birey yaşadığı andaki bilişsel süreçlere yönelik farkındalıktan yararlanarak "şu anda işleyen etkinlikleri belirlemesine, bu etkinliklerdeki mevcut gelişmeyi kontrol etmesine, bu gelişmeyi

değerlendirmesine, bu gelişmenin sonuçlarının ne olacağını tahmin etmesine, bunun sonucunda etkinliklerin durdurulması, devam ettirilmesi veya değiştirilmesine yönelik" kararlar verir. Bu paragrafta tırnak içerisindeki ifadeler Dunlosky ve Metcalfe (2009)'dan uyarlanmıştır.

Deneyimleri Planlama: Birey kişisel modelini genişletmek-geliştirmek amacıyla geçmişinden ve şu anda içinde bulunduğu koşullardan yararlanarak geleceğe yönelik amaçlar, hedefler ve yol haritaları oluşturur. Böylece kişisel modelinin son durumu ile gelecekte öngörülen durumu şeklinde iki sürümü ortaya çıkar. Bu süreçte, "kullanabileceği sahip olduğu kaynakları ve stratejileri belirler ve bu kaynakların ve stratejilerin performansı olumlu etkileyecek şekilde paylaştırılmasına-uygulanmasına yönelik" kararlar verir. Bu paragrafta tırnak içerisindeki ifadeler Schraw ve Moshman (1995)'dan uyarlanmıştır.

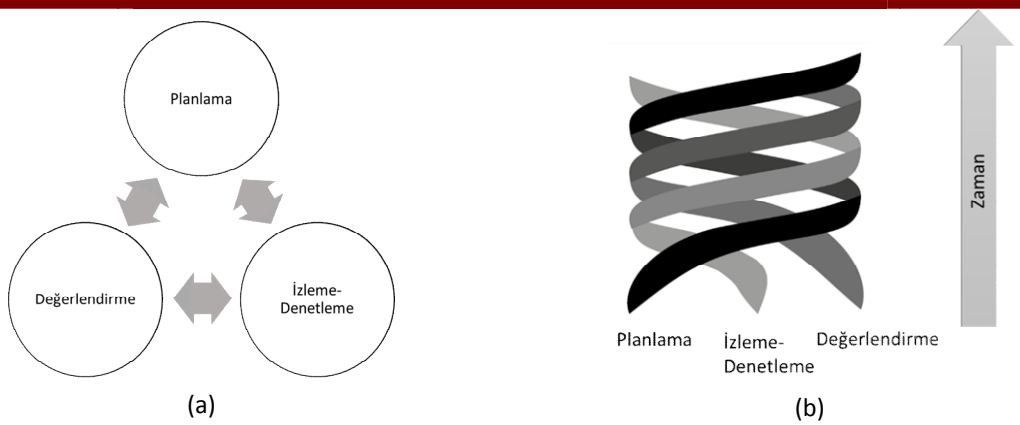
Deneyimleri Değerlendirme: Birey geçmiş deneyimlerini değerlendirerek, güncel ve gelecekte olmasını öngördüğü kişisel modelini günceller. "Değerlendirme süreci bireyin kendi öğrenme ürünleriyle ve düzenleme süreciyle ilgili değer biçmesidir. Bir başka ifade ile bireyin öğrenme süreci sonunda kendini, performansını ve stratejilerin etkililiğini genel olarak değerlendirmesidir. Değerlendirme var olan ürünle ilgili olduğu kadar sonraki öğrenmeler için önerileri ve düzenlemeleri içerir. Birey kendini değerlendirirken öğrenmesini zorlaştıran ya da kolaylaştıran bağlamsal ve stratejiye yönelik değişkenlerin farkına varabilir (şu andaki kişisel modelini günceller) ve bu bilgiyi bir sonraki öğrenmesinde kullanarak işlevsel bir duruma getirebilir (öngördüğü kişisel modelini günceller)". Bu paragrafta tırnak içerisindeki ifadeler Schraw ve Moshman (1995)'dan uyarlanmıştır.
Düzenleme işlevleri arasında sürekli bir enformasyon akışı bulunmaktadır. Enformasyon akışının birinci yönü anların akış yönüyle aynı olarak (gelecekten geçmişe doğru) Planlama → İzleme-Denetleme → Değerlendirme şeklindedir. En çok bu akış yönünden yararlanılmakla birlikte enformasyon akışında anların akışının tersi yönünde Değerlendirme → İzleme-Denetleme ve İzleme-Denetleme → Planlama akışları şeklinde ikincil yön de bulunur. Bu enformasyon akışları bir ölçüde yapılandırılabilir. Fakat düzenleme işleminin asıl itici gücü geçmişten geleceğe ve gelecekten geçmişe doğru gerçekleşen Değerlendirme → Planlama ve Planlama → Değerlendirme şeklindeki bireyin zihninde yaratıcı süreçle gerçekleşen enformasyon atlayışlarıdır. Buna göre bir düzenleme işlevinin eksiksiz çalışması için diğer iki işlevle karşılıklı enformasyon akışının sağlanması gerekmektedir.

Tablo 2: Düzenleme İşlevlerinin Karşılıklı Etkileşimi

Akış Yönü	**Enformasyon**
Planlama → İzleme-Denetleme	Zamanın akışıyla, gelecekteki deneyimler güncel hale gelerek gelecekten güncele enformasyon taşırlar.
İzleme-Denetleme → Planlama	Güncel deneyimlerin izlenmesi-denetlenmesi sonucunda belirlenen plandan sapmalarla geleceğe enformasyon taşınarak gelecek planları sürekli güncellenir.
Değerlendirme → Planlama	Geçmiş deneyimlerin değerlendirilmesi sonucunda öngörülerde yetkinlik kazanılır ve gelecek planları sürekli güncellenir.
Planlama → Değerlendirme	Gelecek planları yeni değerlendirme ölçütlerinin ortaya çıkmasına neden olurlar ve geçmişin yeniden değerlendirilmesine yol açarlar.
İzleme-Denetleme → Değerlendirme	Zamanın akışıyla güncel deneyimler geçmişte kalmaya başlayarak, güncelden geçmişe enformasyon taşırlar.
Değerlendirme → İzleme-Denetleme	Geçmiş deneyimlerin değerlendirilmesi güncel deneyimleri izlenecek-denetlenecek ölçütlerinin ve ayrıntılarının güncellenmesine neden olur.

Düzenleme işlevleri arasında zaman ekseni boyunca geriye ve ileriye doğru enformasyon akışı sağlanarak oluşturulan döngünün zamansal kayma nedeniyle başlangıç ve bitiş noktalarının aynı düzlemde olmadığı görülür. Bu olgunun canlandırılabilmesi için "üçlü helis" metaforundan yararlanılabilir. Buna göre planlama, izleme-denetleme ve değerlendirme işlevleri zaman boyunca sürekliliği olan işlevlerdir ve herhangi bir işlevden bir diğer işleve enformasyon taşınması esnasında zamanın akması nedeniyle bir daha aynı noktaya gelinmez.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 27 ISSN: 2146-9199



Şekil 11: (a) Düzenleme İşlemleri Arasındaki Enformasyon Akışı, (B) Düzenleme İşlemlerinin Sürekliliği

Zaman deneyimlerin taşıyıcısıdır. Planlanan deneyimleri gelecekten bugüne ve bugünden geçmişe; deneyimle elde edilen bilgeliği ise geçmişten bugüne ve bugünden geleceğe taşır. Üçlü helis metaforu sadece zaman eksenindeki sürekliliği göstermekle kalmaz, aynı zamanda, verilen bir T anındaki deneyimler üzerinde gerçekleştirilen düzenleme işlemlerinin T+1 anında bir işlem geriye ilerlediğini de ifade eder. Diğer bir deyişle T anında T anını yaşarken, T+1 anını planlarken ve T-1 anını değerlendirirken T+1 anına geçildiğinde işlemlerin bir işlem geriye hareket ettiği görülür. Artık T+1 anında T anı değerlendiriliyordur, T+1 anı yaşanıyordur ve T+2 anı planlanıyordur. Bu işleyiş hiyerarşik olarak ifade edilirse; gelecek yılın öyküsünün planlarına bu yıl son halinin verilmesi ve geçen yılın deneyimlerinin değerlendirilmesinin de bu yıl tamamlanması gerektiği ortaya çıkar. Aynı şekilde gelecek ayın planları bu ay, gelecek haftanın planları bu hafta tamamlanmalı; geçen ayın deneyimlerinin değerlendirilmesi bu ay, geçen haftanın deneyimlerinin değerlendirilmesi de bu hafta tamamlanmalıdır.

Zaman	**…**	**T-2**	**T-1**	**T**	**T+1**	**T+2**	**…**
…	…	…					
T-2	…	Uygulama	Planlama				
T-1		Değerlendirme	Uygulama	Planlama			
T			Değerlendirme	Uygulama	Planlama		
T+1				Değerlendirme	Uygulama	Planlama	
T+2					Değerlendirme	Uygulama	…
…						…	…

Şekil 12: Düzenleme İşlemlerinde Zaman Çerçevelerinin Kayması

Öğrenme deneyimleri yönetimi yaklaşımının aşamalarının ve düzenleme işlemlerinin son biçimleri bir araya getirilerek Şekil 13'de özetlenmiştir.

Üstbilişsel düzenleme özetle, kullanıcının bir yaşam günlüğü sistemi yardımıyla kendisini modellemesi; bu modelde değişiklikler öngörmesi ve devam eden ve tamamlanan deneyimleri değerlendirerek kişisel modelini ve modelin geleceğe yansısını güncellemesine dayanmaktadır. Modelleme; yakalama, yorumlama, bağlamlaştırma ve anlamlandırma süreçlerini içerirken; planlama ve değerlendirme ağırlıklı olarak yorumlamaya dayalıdır. Bu nedenle bireyin deneyimlerini hem hiyerarşik hem de zamansal boyutlarda yorumlamasına yardım edecek araçlara gereksinim bulunmaktadır.

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Düzenleme</td><td colspan="3">Değerlendirme

(Şu andaki ve gelecekteki kişisel modellerin yaşanmış deneyimlerle uyumu sorgulanır; şu andaki ve gelecekteki kişisel modeller güncellenir)</td><td colspan="3">İzleme-Denetleme

(Yaşanan deneyimlerle şu andaki kişisel model oluşturulur ve gelecekte olması öngörülen kişisel modelle karşılaştırılır)</td><td colspan="3">Planlama

(Şu andaki kişisel model gelecekte yaşanması öngörülen deneyimlerle geliştirilerek gelecekteki kişisel model oluşturulur)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Geçmiş deneyimleri yorumlama</td><td colspan="3">Şu andaki deneyimleri yorumlama</td><td colspan="3">Gelecekte olması muhtemel deneyimleri yorumlama</td></tr>
<tr><td rowspan="8">Modelleme</td><td rowspan="2">Anlamlandırma</td><td colspan="9">Deneyim portfolyosu</td></tr>
<tr><td colspan="6">Etkinlik/olay</td><td colspan="2">Bağlam</td><td>İçerik</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Bağlamları Elde Etme</td><td colspan="9">Bağlamlar</td></tr>
<tr><td>Yer</td><td>Kişi</td><td>Olay</td><td>Davranış</td><td>Varlık</td><td>Duygu</td><td colspan="2">Özellik</td></tr>
<tr><td colspan="9">İçerikler</td></tr>
<tr><td colspan="3">Alan</td><td colspan="3">Konu</td><td colspan="3">Kavram</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Yorumlama</td><td colspan="9">Öyküler</td></tr>
<tr><td colspan="9">Epizodlar</td></tr>
<tr><td colspan="9">Etkinlikler/olaylar</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="4">Yakalama</td><td colspan="9">Görüntüleme</td></tr>
<tr><td colspan="9">Günlük verilerini dosyalama / aktarma / bir araya getirme</td></tr>
<tr><td>Görüntü</td><td>Ekran görüntüsü</td><td colspan="2">Ses</td><td>Video</td><td>Ekran videosu</td><td>Konum</td><td>Not</td><td>...</td></tr>
<tr><td colspan="9">Algılayıcılar ve Cihazlar</td></tr>
</table>

Şekil 13: Öğrenme Deneyimleri Yönetiminin Katmanları

ÖĞRENME DENEYİMLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL DÜZENLENMESİNDE KULLANILABİLECEK ARAÇLAR

Bireyin, yaşamında bir akış biçiminde gerçekleşen öğrenme deneyimlerini yönetirken üstbilişsel düzenlemeyi kolaylaştıracak araçlara gereksinim vardır. Bu araçlar bireyin hem yaşam boyu, hem yaşam genişliğinde ve hem de yaşam derinliğinde öğrenme deneyimlerini hiyerarşik biçimde birbirleriyle ilişkilendirerek düzenleyebilmesini hem de geçmişteki, şu andaki ve gelecekteki deneyimleri zamansal biçimde düzenleyebilmesini kolaylaştırabilmelidir. Bu araçların bir yaşam günlüğü sistemi üzerinde çalışan yazılım öğeleri olarak geliştirilmesi durumunda birey öğrenme deneyimleri yönetimi yaklaşımını bu araçlar yardımıyla üstbilişsel düzenleme amacıyla kullanabilecektir. İzleyen bölümde bu amaca hizmet edecek yazılım öğelerinin kavramsal tasarımlarına yer verilmiştir.

Hiyerarşik Düzenleme Araçları

Birey yaşam günlüğü ile yakaladığı günlük verilerinden yola çıkarak etkinlik/olayları, ardından epizodlar ve son olarak öykülerini belirleyebilmekte ve tanıyabilmektedir. Birey bu yorumlama sürecinin ardından bağlamlaştırma ve anlamlandırma süreçlerini de uygulayarak kişisel modelinin "yapımını" gerçekleştirmektedir. Fakat planlama sürecinde bu işlemin tersine gereksinim duyulur. Planlamada önce öyküler tanımlanır, öykülere

epizodlar atanır, son olarak epizodların bünyesinde etkinlikler tanımlanır. Bu, geleceğin bir tür "yapıbozumu"dur. Devam edilirse, değerlendirme işleminin de geçmişin bir tür "yapıbozumu" olduğu görülür. Bireyin yaşamındaki öykülerin sayısı ve çeşitliliği o anda sahip olduğu roller tarafından belirlenir ve bireyin bütün öykülerine aynı anda odaklanmasını zorlaştıracak kadar çok sayıdadır. Fakat bireyler için yaşamlarının değişik dönemlerinde farklı rollerdeki öyküler önem kazandığı için, birey herhangi bir anda yaşamındaki rollerin yönetilebilir bir alt grubuna odaklanmayı tercih edecektir.

Tablo 3: Bireyin Üstlendiği Roller ve İlişkili Öykülere Örnekler
Kaynak: Mutlu, 2014b'den uyarlanmıştır

Roller	**İlişkili Öyküler**
Özel	Ruhsal, duygusal, ruhani, dini, ahlaki, ...
Aileye İlişkin	Eş, çocuklar, akrabalar, yuva, eğlenme, dinlenme, sağlık, giyinme, beslenme, spor, geziler, alışveriş-finans, ...
Kişisel Gelişim	Yabancı dil öğrenme, vücut geliştirme, hobiler, diğer beceriler, ...
Akademik Gelişim	Okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, lisansüstü öğretim, akademik unvanlar, …
Profesyonel gelişim	Kariyer, makam, işyerleri, görevler-sorumluluklar, iş projeleri, girişimler, ortaklıklar, …
Sosyal Çevreye İlişkin	Arkadaşlar, akranlar, dostlar, sosyal ilişkiler, sosyal medya, sosyal etkinlikler, ...
Ekonomik	Yatırımlar, vergiler, sigortalar, krediler, …
Kurumsal	Yerel kurumlar, devlet kurumları, uluslararası kurumlar, özel kurumlar, ..,
Kültürel	Kitap, gazete, dergi, sinema, televizyon, tiyatro, konser, gösteri, sergi, ...
Yasal	Yasal olaylar, kanunlar, mahkemeler, cezalar, , ...
Politik	Politik kurumlara üyelikler, STK'lar, politik etkinlikler, …
Sağlık	Bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik, orta yaş, yaşlılık, ...
Sahiplik	Sahip olunan sürekliliği olan varlıklar, teknolojiler, araçlar, cihazlar, gereçler, malzemeler, canlılar, ürünler, …
---	---

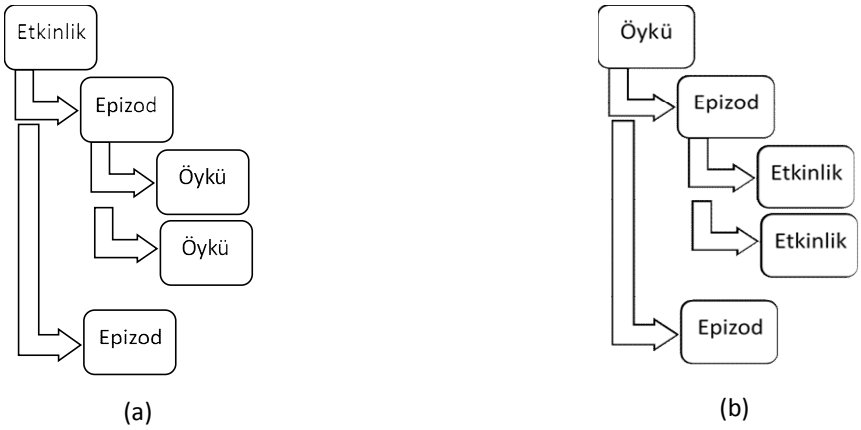
Birey önem verdiği rollerdeki kendince öncelikli öykülerle, ardından bu öykülerdeki epizodlarla ve son olarak ta epizodlardaki etkinliklerle ilişkili enformasyonu yönetmek amacıyla uygulanabilir süreçlere gereksinim duyar. Tablo 4'de öykü yorumu yönetimi, epizod yorumu yönetimi ve etkinlik yorumu yönetimi için temel düzenleyiciler belirlenmiştir.

Tablo 4: Etkinlik/olay, Epizod ve Öykü Yönetimi

Öykü Yorumu Yönetimi	**Epizod Yorumu Yönetimi**	**Etkinlik/Olay Yorumu Yönetimi**
Kişisel zaman çizgisi üzerinde öykü oluşturma / tanımlama / etiketleme, düzenleme Öykünün zaman çizgisini oluşturma (öyküyü başlatma, izleyen yılda sürdürme, tamamlama) Öyküyü yeni isimle kaydetme, silme Öyküleri yaşam rolleriyle ilişkilendirme	Epizod oluşturma / tanımlama / etiketleme, düzenleme Epizodun zaman çizgisini oluşturma (epizodu başlatma, izleyen ayda sürdürme, tamamlama) Epizodu yeni isimle kaydetme, silme Epizodu öykülerle iliştirme (süregelen öykülere iliştirme, yeni öykü tanımlama)	Etkinlik / olay oluşturma / tanımlama / etiketleme, düzenleme Etkinlik / olayın zaman çizgisini oluşturma (başlatma, sürdürme, tamamlama) Etkinlik / olayı yeni isimle kaydetme, silme Etkinlik / olayı epizodlara iliştirme (süregelen epizodlara iliştirme, yeni epizod tanımlama)

Öyküler birden fazla epizod, epizodlar birden fazla etkinlik/olay içerirken, bir epizod birden fazla öyküyle, bir etkinlik/olay da birden fazla epizodla ilişkili olabilir. Ortaya çıkan hiyerarşik yapı aynı zamanda bir ağ yapısıdır.

Kullanıcının bu ağ üzerinde dolanımı için bir ağ görselleştiricisine gereksinim vardır. Böylece birey hem yukarıdan aşağıya (öykü – epizodlar – etkinlikler) gezinme hem de aşağıdan yukarıya (etkinlik – epizodlar – öyküler) gezinme gerçekleştirebilir.



(a) (b)

Şekil 14: (a) Aşağıdan Yukarıya ve (B) Yukarıdan Aşağıya Gezinme

Bir yaşam günlüğü görüntüleyicisi yazılımına yukarıdaki işlevlerin kazandırılmasıyla birey deneyim yorumlarını hiyerarşik olarak düzenleyebilmesine olanak sağlanacaktır.

Zamansal Düzenleme Araçları

Birey yaşam ve öğrenme deneyimlerine yönelik farkındalığını öykü, epizod ve etkinlik/olay düzeylerinde sürdürürken, aynı zamanda zamansal farkındalığı da canlı tutabilmelidir. Bu amaçla öykü, epizod ve etkinlik/olayları üç farklı zamanda da yansıtabilmeli (Mutlu, 2014b) ve zamanlara göre gruplandırabilmelidir.

Tablo 5: Zamansal Düzenlemeler

Öykülerin zamansal düzenlenmesi		
Öyküleri üç zamanda da yansıtabilme	Öyküleri zamanlara göre gruplandırma	Simgeler
Gelecekteki, şu andaki ve geçmişteki öyküleri gelecekte, şu anda ve geçmişte yorumlayabilme	[) …]) Önceki yıllarda başlamış, önceki yıllarda tamamlanmış öyküler (Bu öyküler onlu yıllar biçiminde arşivlenebilir, 1990'lar, 2000'ler vb.) [)…] Önceki yıllarda başlayıp, bu yıl tamamlanan öyküler [) … (] Önceki yıllarda başlayıp, gelecek yıl devam edecek ya da tamamlanacak olan öyküler [… (] Bu yıl başlayıp, gelecek yıl devam edecek ya da tamamlanacak olan öyküler […] Bu yıl başlayıp, bu yıl tamamlanan ya da tamamlanacak olan öyküler ([… Gelecek yıllarda başlaması öngörülen öyküler	(Gelecek yıl) Geçmiş yıl [başlama … sürdürme] tamamlanma
Epizodların zamansal düzenlenmesi		
Epizodları üç zamanda da yansıtabilme	Epizodları zamanlara göre gruplandırma	Simgeler
Gelecekteki, şu andaki ve geçmişteki epizodları gelecekte, şu anda ve geçmişte yorumlayabilme	{) … }) Önceki aylarda başlayıp önceki aylarda tamamlanan epizodlar (bu epizodları yıllar halinde gruplandırmak mümkündür: 2015'e ait epizodlar, 2014'e ait epizodlar vb.), {) … } Önceki aylarda başlayıp bu ay tamamlanan epizodlar, {) …(} Önceki aylarda başlayıp gelecek ay devam edecek ya da tamamlanacak epizodlar, { … (} Bu ay başlayıp gelecek ay devam edecek ya da	(Gelecek gün) Geçmiş gün { başlama … sürdürme } tamamlanma

	tamamlanacak epizodlar, { … } Bu ay başlayıp bu ay tamamlanan ya da tamamlanacak epizodlar, ({ … Gelecek aylarda başlaması öngörülen epizodlar	
Etkinlik/olayların zamansal düzenlenmesi		
Etkinlik/olayları üç zamanda da yansıtabilme	Etkinlikleri zamanlara göre gruplandırma	Simgeler
Gelecekteki, şu andaki ve geçmişteki etkinlik/olayları gelecekte, şu anda ve geçmişte yorumlayabilme	<) … >) Önceki günlerde başlayıp önceki günlerde tamamlanan etkinlikler (bu etkinlikleri aylar halinde gruplandırmak mümkündür: 2015.01'e ait etkinlikler, 2014.12'ye ait etkinlikler vb.), <) … > Önceki günlerde başlayıp bugün tamamlanan etkinlikler, <) …(> Önceki günlerde başlayıp gelecek günlerde devam edecek ya da tamamlanacak etkinlikler, < … (> Bugün başlayıp gelecek günlerde devam edecek ya da tamamlanacak etkinlikler, < … > Bugün başlayıp bugün tamamlanan ya da tamamlanacak etkinlikler, (< … Gelecek günlerde başlaması öngörülen etkinlikler	(Gelecek gün) Geçmiş gün < başlama … sürdürme > tamamlanma

Öykü, Epizod ve Etkinliklerin Durumunu İzleme

Deneyimlerin herhangi bir andaki durumunu çeşitli listeler yardımıyla izlemek mümkündür. Bu listeler bir tür masaüstündeki gelen-giden evrak kutuları gibi düşünülebilir. Bir deneyimin o andaki durumu içinde yer alacağı sepeti belirlemektedir. Örneğin gelecekte gerçekleşmesi öngörülen bir deneyim "Taslaklar" listesinde tutulurken, yeterli olgunluğa eriştiğinde "Yapılacaklar" listesine taşınabilir, öngörülen zaman geldiğinde "Başlayanlar" listesine aktarılabilir, sona erdiğinde de "Tamamlananlar" listesine taşınabilir. Bunların dışında da gereksinim duyuldukça o andaki durumu özetleyen başka yardımcı listeler de oluşturulabilir (Tablo 6).

Tablo 6: Deneyimleri Düzenlerken Kullanılabilecek Listeler

Geleceğe Yönelik Listeler	Güncel Duruma Yönelik Listeler	Geçmişe Yönelik Listeler
Yapılacaklar İstekler/ihtiyaçlar Amaçlar Hedefler Yol haritaları Tasarım fikirleri Taslaklar Beklenenler Fırsatlar Tehditler Öngörülen kapasite Sonraki projelere-sürümlere bırakılan işler …	**Başlayanlar** Hatalar Sorunlar Tamamlanamayanlar Yeniden başlatılanlar Beklenmeyenler Gözlenen kapasite Sürüm günlüğü Zayıf yanlar Güçlü yanlar Kaynaklar …	**Tamamlananlar** İptal edilenler Yeniden ele /alınacaklar Başarılar Başarısızlıklar Beceriler/Yeterlilikler Yetersizlikler Çözümler Etkili olanlar Etkisiz olanlar Birikimler Kullanılan / kullanılamayan fırsatlar Gerçekleşen / gerçekleşmeyen tehditler Gelecekte etkili olması beklenenler …

Deneyimlerin herhangi bir andaki durumu zaman boyunca sürekli değişiklik göstereceği için bu işleyiş dinamik bir yapıdadır ve uygun arşivleme yapılmadığı durumda deneyimlerin eski durumlarına ait enformasyon kaybedilir. Diğer taraftan bireyin deneyimlerine ait enformasyon akışı gelecekle ilgili listelerden şu andaki listelere ve oradan da geçmişteki listelere doğru tek yönlü değildir. Birey şu andaki bir listeyi ya da geçmişle ilgili

bir listeyi incelerken tekrar geriye dönerek geleceğe ait bir listeyi güncelleyebilir. Bu durumda gelecekten şu ana, şu andan geçmişe ve geçmişten geleceğe enformasyon akışı iki yönlüdür ve birey herhangi bir anda bir zamandaki listelerle ilgilenirken diğer zamanlardaki listeleri de güncelleyebilmelidir. İzleme listelerinin yönetimi için gerçekleştirilebilecek işlemlere örnekler aşağıdaki listede verilmektedir.

İzleme Listelerinin Yönetimi

- Üç zaman dilimine ait liste oluşturma / tanımlama / etiketleme, düzenleme
- Listeyi yeni isimle kaydetme, silme
- Listeye öğe ekleme (öykü, epizod ya da etkinlik/olayı bir listenin öğesi haline getirme)
- Listeden öğe / silme / çoğaltma / düzenleme
- Bir listedeki öğeyi başka bir listeye aktarma (varsayılan olarak Yapılacaklar, Başlayanlar, Tamamlananlar temel listeleri üzerinde kendiliğinden aktarma yapabilme). Bu amaçla Yapılacaklar listesindeki bir öğeye ait öngörülen bir başlama tarihi ve süre bilgisi olmalıdır. Sistem saati öngörülen tarihe geldiğinde öğe Başlayanlar listesine aktarılır. Deneyimin süresi tamamlandığında Tamamlananlar listesine transfer edilir.
- Diğer gelecek, güncel ve geçmiş listeleri ise birey tarafından elle yönetilir.

Zaman Çizgisinin Dökümü

Deneyimlerin hiyerarşik ve zamansal düzenlenmesi dinamik bir süreçtir ve birey bir oturumda planlama, izleme-denetleme ve değerlendirme amacıyla kişisel bilgi tabanı üzerinde birden çok değişiklik yapabilir. Bu değişiklikler o andaki duruma ait anlık enformasyonun kaybına yol açabilir. Birey, gelecekte geçmişteki anlık durum hakkında bilgi almak gerektiğinde ya bilgi tabanını sık sık arşivlemeli, ya da herhangi bir ana ait bütün resmi gösteren dökümler alabilmelidir. Kişisel zaman çizgisinin anlık görüntüsünü bir işlem tablosu biçiminde kaydetmek zamansal enformasyon kaybı durumunda geriye dönerek anlık bilgiye erişmeyi kolaylaştıracaktır. Bu işlem tablolarında yaşam günlüğüne ait günlük verilerine yer verilmeyerek, sadece bireyin deneyimlerine yönelik hiyerarşik yorumları ile bu deneyimlerin zaman çizgisindeki yerleşimi Gantt şeması biçiminde görüntülenmesi yeterli olacaktır. Bir işlem tablosu, etkinlik/olay yorumları haftalık düzeyde görüntülendiğinde, teknik olarak 100 yıl uzunluğunda bir zaman çizgisi ile bu zaman çizgisinde yer alan bir milyondan fazla etkinliği içerebilir.

Yukarıdaki düzenleyicilerin bir yaşam günlüğü sistemine eklenmesiyle kullanıcıların öykü, epizod ve etkinlik yorumlarını zamansal açıdan düzenlemelerine olanak sağlanmış olacaktır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrenme deneyimleri yönetimi yaklaşımı öğrenmeyi bir deneyim akışı olarak ele almakta ve bireyin bilincinde olarak ya da olmayarak yaşadığı; önceden planlanmış olan ya da olmayan bütün öğrenme deneyimlerini yakalaması, farketmesi, ilişkilendirmesi, anlamlandırması ve özümsemesi için olanak sağlamaktadır.

Geleneksel yaklaşımlarda bireyin aktif katılımını gerektiren "yakalama" süreci dijital yaşam günlüğü sistemleriyle pasif biçimde kendiliğinden ve sürekli olarak gerçekleştirilebilmektedir. Birey, yakalanan deneyimlere ait anımsatıcı ipuçları içeren günlük verileri ve deneyimlere ait içeriklerden yola çıkarak yaşam deneyimlerini doğru biçimde yorumlayabilmekte, eşlik eden bağlamları çıkartarak kişisel bilgi tabanını besleyebilmekte ve yaşam deneyimleri içerisine gömülü olan öğrenme deneyimlerine erişerek anlamlandırabilmektedir. Bireyin biliş düzeyinde gerçekleştirdiği yorumlama, bağlamlaştırma ve anlamlandırma işlemleriyle ortaya çıkan hiyerarşik yorumlar, kişisel bilgi tabanı ve deneyim portfolyolarıyla kendisine ait bir kişisel model oluşturmaktadır.

Birey artık kendisine ait öznel bilgiyle değil de kanıtlara dayalı nesnel bir kişisel modeli kullanarak geleceğini planlayabilir ve geçmişini değerlendirebilir. Birey böylece biliş düzeyinde gerçekleştirdiği işlemlerin ortaya çıkardığı enformasyona dayanarak üst biliş düzeyinde düzenleme gerçekleştirebilmektedir.

Üstbiliş kuramıyla ilgili çalışmalarda öğrencilerin / öğrenenlerin üstbiliş becerilerini geliştirmeleri ve uygulamaları için çeşitli rehberlik edici faaliyetlere önerilmektedir. Örnek olarak, Aktürk ve Şahin (2011)'in çalışmasında; Englert ve Raphael (1988)'in önerdiği beş üstbiliş bileşeni; King (1991)'in önerdiği, öğrencilere bir

öğrenme görevini yerine getirirken bilişsel süreçlerine rehberlik edecek sorular; Blakey ve Spence (1990)'in önerdiği, temel üstbiliş stratejileri; North Central Regional Educational Laboratory (NCREL, 1995) tarafından önerilen, üstbiliş ile ilgili sürece yönelik geliştirilen, görev öncesinde (bir eylem planı geliştirme), görev süresince (planı sürdürme ve izleme) ve görev sonrasında (planı değerlendirme) bireyin kendine sorabileceği türden sorular; verilmektedir.

Bu yaklaşımlarda bireyin öğrenme süreçlerini yakalayıp izleyebileceği teknolojik araçlara yer verilmediği görülmektedir. Bireyin üstbilişsel düzenleme becerilerini yaşam boyu öğrenme sürecinde uygulayabileceği sürdürülebilir yaklaşımlara gereksinim bulunmaktadır. Yaşam günlüğü ile desteklenen öğrenme deneyimlerinin yönetimi yaklaşımı üstbilişsel düzenlemeye ait planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerine ait uygulanabilir bir algoritma ve araç seti sunmaktadır.

Bu çalışmada çözümlemesi ve kavramsal tasarımı gerçekleştirilen öğrenme deneyimlerine yönelik üstbilişsel düzenleme araçlarının bir yaşam günlüğü yakalayıcısı ve görüntüleyicisi sistemi üzerinde çalışacak biçimde geliştirilmesi ve kullanıcılar üzerinde test edilerek etkililiğinin ölçülmesi için çalışmalar yapılması gerekmektedir. Görüntü tanıma, ses tanıma, semantik ağlar, makine öğrenmesi, önerici sistemler vb. giderek daha fazla gelişen yapay zekâ kökenli teknolojilerin yakalanan deneyimleri yorumlama, bağlamlarını elde etme ve anlamlandırma süreçlerini gelecekte daha fazla destekleyerek, bireyin öğrenme deneyimleri yönetimi yaklaşımını uygularken harcadığı zamanı azaltması beklenebilir.

Yöntemin temel kısıtlılığı bireyin bir yaşam günlüğü sistemi kullanması gerekliliğidir. Bu durum aynı zamanda yöntemin bireyin yaşam günlüğü kullanmaya başlaması öncesine ait öğrenme deneyimlerinin değerlendirilmesi için etkili bir araç sunamama şeklindeki başlıca eksikliğini ortaya koymaktadır.

Not 1: Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 114K579 nolu araştırma projesi kapsamında desteklenmiştir.

Not 2: 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 sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aizawa, K. Tancharoen, D. Kawasaki, S. Yamasaki, T. (2004). Efficient Retrieval of Life Log Based on Context and Content, In the *Proceeding of 1st ACM Workshop on Continuous Archival Retrieval of Personal Experiences*, 22-31.

Akpunar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/4 Fall 2011, p. 353-365, Turkey .

Aktürk, A.O. ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve Bilgisayar Öğretimi, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı 31, Sayfa 383-407.

Banks, J., Ball, P., Gordon, E., Gjutierrez, K., Heath, S., Lee, C., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N., Valdes, G., & Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep.* The LIFE Center, University of Washington, Stanford University and SRI International.

Barnett, R. (2010). Life-wide education: a new and transformative concept for higher education? In N. Jackson (Ed.), *Lifewide learning conference E-proceedings*, April 2010.

Bennett, Elisabeth E. (2012). A Four-Part Model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model. In the *Proceedings of the Adult Education Research Conference*. Saratoga Springs, NY: AERC.

Blakey, E. and Spence, S. (1990). Developing Metacognition. *ERIC Digest*, Eric Number: ED327218.

Brittanica Sözlüğü, https://www.britannica.com/topic/cognition-thought-process, Erişim tarihi: 20.11.2015.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, selfregulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Bush, V. (1945). As We May Think, *Atlantic Monthly*, July 1945.

Dunlosky, J. ve Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. USA: Sage Publications.

Englert, C. S. and Raphael, T. (1988). Constructing Well-Formed Prose: Process, Structure, and Metacognitive Knowledge. *Exceptional Children*, 54(6), 513-520.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *The British journal of educational psychology*, 70 (Pt 1), 113–36.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26(2), 247-273.

Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.

Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's Oral Communication* (pp. 35–60). New York: Academic Pres.

Garcia, T. & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation on Learning and Performance: Issues and Applications* (pp.132-157), NJ, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Gemmell, J. Bell, G. Lueder, R. Drucker, S. Wong, C. (2002). MyLifeBits: Fulfilling the Memex Vision, *Proceeding of the tenth ACM International Conference on Multimedia*, 235-238.

Gurrin, C., Smeaton, A. F., & Doherty, A. R. (2014). Lifelogging: Personal big data. *Foundations and Trends in Information Retrieval*, *8*(1), 1-125.

Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In Hacker, D.J., Dunlosky, J., Graesse, A. C. (Eds.) *Metacognition in educational theory and practice*, (pp. 1-23). Routledge, New York.

Hodges, S., Williams, L., Berry, E., Izadi, S., Srinivasan, J., Butler, A., et al. (2006). SenseCam: A Retrospective Memory Aid, In *UbiComp 2006: Ubiquitous Computing*, Springer Berlin Heidelberg, 177-193.

Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı?, *Türk Psikoloji Yazıları*, *13* (26), 45-60.

Karlsson, L. (2008). Turning the kaleidoscope – EFL research as auto/biography. In P. Kalaja, V. Menezes & A.M.F. Barcelos (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL* (pp. 83-97). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Karlsson, L., & Kjisik, F. (2009). Whose story is it anyway? Auto/biography in language learning encounters. In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki & Y. Nakata (Eds.), *Mapping the terrain of learner autonomy. Learning environments, learning communities and identities* (pp. 168-189). Tampere University Press: Tampere.

Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(7), 14-16.

King, A. (1991). Effects of Training in Strategic Questioning on Children's Problem-Solving Performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 307-317.

Lektorsky, V.(1998). *Özne, Nesne, Biliş***,** Çev.: Şükrü Alpagut,Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul.

Mann, S. (2004), Continuous lifelong capture of personal experience with EyeTap. In *Proceedings of the the 1st ACM workshop on Continuous archival and retrieval of personal experiences* (pp. 1-21). ACM.

McGraw-Hill Science & Technology Encyclopedia http://www.accessscience.com/search?q=cognition. Erişim tarihi: 20.11.2015.

Merriam, S. B., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3rd ed.) New York: Wiley.

Mutlu, M. E. (2014a). Çoklu Cihazlı ve Çoklu Algılayıcılı Yaşam Günlüğü İle Öğrenme Deneyimlerinin Yakalanması İçin Bir Çerçeve Önerisi. *Asya Öğretim Dergisi* (Asian Journal of Instruction), 2014 – 2(1(ÖZEL)), 1-17.ISSN:2148-265.

Mutlu, M. E. (2014b). Öğrenme Deneyimlerinin Yorumlanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* (Journal of Research in Education and Teaching), Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4. ISSN: 2146-9199, 21-45 pp.

Mutlu, M.E. (2015a). Design and Development of a Digital Life Logging System for Management of Lifelong Learning Experiences, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Volume 174, 12 February 2015, Pages 834-848.

Mutlu, M.E. (2015b). Öğrenme Deneyimleri Bağlam Modeli, *6. Uluslararası Eğitimde Yeni Eğilimler Kongresi – ICONTE 2015*, 24-26 Nisan 2015, Antalya.

Mutlu, M.E. (2015c). Öğrenme Deneyimlerinin Yakalanması İçin Çoklu Algılayıcılı Bir Yaşam Günlüğü Sisteminin Geliştirilmesi. *IETC 2015 – 15. Uluslararası Eğitim Teknolojisi Konferansı*, 27-29 Mayıs 2015, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Mutlu, M.E. (2015d). Öğrenme Deneyimi Portfolyo Sistemi Tasarımı. *INT-E 2015 International Conference on New Horizons in Education*, June, 10-12, Barcelona, Spain.

Mutlu, M.E.; Kayabaş, İ.; Kip Kayabaş, B. ve Peri Mutlu, A. (2015). Implementation of the Lifelong Learning Experiences Management Approach – Observations on the First Experiences, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Volume 174, 12 February 2015, Pages 849-861.

Mutlu, M.E. (2013). Genişletilmiş İnformel Öğrenme Modeli ve Öğrenme Deneyimlerinin Yönetimi için Bir Yöntem, *22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı EBK2013*, 5-7 Eylül 2013, Eskişehir.

NCREL-North Central Regional Educational Laboratory. (1995). Metacognition. http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1metn.htm, Erişim tarihi: 22.05.2009.

Oxford Sözlüğü, http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/cognition. Erişim tarihi: 20.11.2015.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Boks.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, *7*(4), 351-371.

Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. NALL Working Paper #19-2000. http://www.nall.ca/res/19formsofinformal.htm, (21.08.2014 tarihinde erişilmiştir.)

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 27-50). New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J., & Tsikalas, K. E. (2005). Can computer-based learning environments (CBLEs) be used as self-regulatory tools to enhance learning? *Educational Psychologist,*40(4), 267-271.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199

OKUMA VE HİKÂYE ANLATIMINA DAYALI DİLDE YETERLİLİK KAZANIMI YÖNTEMİNİN UYGULANIŞI

Hilal İlhan
SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
hilalilhan@duzce.edu.tr

Doç. Dr. Ömer F. Tutkun
SAÜ Eğitim Fakültesi
otutkun@sakarya.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, "Okuma ve Hikâye Anlatımına Dayalı Dilde Yeterlilik Kazanımı (TPRS)" yönteminin uygulanış ilke ve aşamalarını ortaya koymaktır. Bu çerçevede, TPRS yönteminde, dersin işlenişi, dilbilgisi anlatımı, kelime öğretimi, ana dil ve çeviri kullanımı nasıl öğretilir konusu uygulama örnekleri ile verilmiştir. Etkin bir yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilen Okuma ve Hikâye Anlatımına Dayalı Dilde Yeterlilik Kazanımı (TPRS) yönteminin uygulanışı üç aşamada gerçekleşmektedir; 1- Yapı ya da kelimelerin sunumu, 2- Bu yapı ya da kelimeleri kullanarak bir hikâyenin oluşturulması ve 3- Okuma. Bu aşamaların her bir basamağında çok miktarda anlaşılabilir girdi, öğrenci katılımı, ders materyalinin kişiselleştirilmesi ve tekrarlar yer almaktadır. Dersin (öğrenme-öğretme süreçlerinde) işlenişinde, en temel becerisi "tekrar"dır. Dersin işleniş kısmında yer alan ve derste sözlü tekrarın önemi üzerinde durulan soru döngüsü bölümünde, tekrarlayan sorular sorularak, pratik yapılır. TPRS yönteminin son aşamasında öğrencilerin değerlendirilmesi yapılır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme-öğretme Süreçleri, Dil Öğretimi, Öğretim Yöntemi, TPRS Yöntemi.

APPLICATION OF TEACHING PROFICIENCY THROUGH READING AND STORYTELLING (TPRS) METHOD

Abstract

The aim of this study is to put forward the application principles and stages of TPRS methods. In this framework, how is to teaching process of lesson, explaining of grammar, word teaching, using native language and translate in TPRS methodology was given with application samples. The application of TPRS methodology created for to be used in effective foreign language involves three levels; 1-presentation of structure or words, 2- composing a story by using of this structure or these words, and 3- reading levels. In each step of these levels, there is a great quantity of comprehensible input, student participation, individualization of lesson material and repetitions. Repetition is the basic skill in teaching process of lesson. Through asking repetitive questions, it is practiced in the question-cycle section existing in the teaching process and accentuating the importance of oral repetition during the lesson. The evaluation of students is made in the last level of TPRS methodology.

Keywords: Teaching-Learning Processes, Language Teaching, Teaching Methods, TPRS Method.

GİRİŞ

Yabancı dil öğretmek için, Blaine Ray tarafından, 1990'lı yıllarda geliştirilen "Okuma ve hikâye anlatımına dayalı dilde yeterlilik kazanımı (TPRS)" yöntemi, etkin bir yabancı dil öğretim süreci için geliştirilen ve yabancı dil öğretimine yeni bir bakış açısı getiren yeni bir yöntemdir. TPRS yöntemi, anlaşılabilir girdi sağlamak için,

etkileşimin oldukça yüksek olduğu hikâyelerin kullanıldığı ve alıştırmaların yoğun olarak yer aldığı bir ikinci dil öğretim metodudur. Yöntem, öğrencilerin sınıf ortamında yabancı bir dili öğrenmelerini sağlamak adına, hikâye anlatımı ve okumanın birleşimini kullanmaktadır. Yöntemin temel özelliği, akıcılığa önem vermesidir. Akıcılık, yabancı dil derslerinin temel amacıdır ve bu derslerin sonucunda, öğrencilerden dili akıcı bir şekilde konuşmaları beklenmektedir. Dilde akıcılık, dilin anlaşılabilir girdi yoluyla edinilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, TPRS yöntemi, anlaşılabilir girdi yoluyla dilin edinilebileceğini kabul eder. TPRS yöntemi, öğretmenlerin dil öğretim şeklini değiştirmektedir. Bu yöntem sayesinde öğretmenler, dilin kurallarına vurgu yapmalarına gerek kalmadan, dili bütüncül bir şekilde öğretebilecekleri bir yol bulmaktadırlar. Bu yöntemin, en önemli üstünlüklerinde biri, öğrencilerin dilbilgisi yapısını ve kelimeleri hatırlayabilmesidir. Buna ek olarak, TPRS, dilin doğru bir şekilde kullanılması ile birlikte akıcı konuşmayı geliştiren eğlenceli ve ilgi çekici bir yöntemdir (Tutkun, İlhan ve Gür Erdoğan, 2015).

Bu çalışma, Tutkun, İlhan ve Gür Erdoğan (2015) tarafından gerçekleştirilen, TPRS yönteminin ne olduğu ve uygulama ilkelerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmanın bir devamı niteliğindedir. Bu çerçevede, bu çalışma ile TPRS yönteminin, öğretme-öğrenme süreçlerinde -ders işlemede-uygulama ilkeleri ve biçiminin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın, TPRS yöntemi ile ilgili Türkçe alan yazına katkı sağlayacağı ve yabancı dil öğretme-öğrenme konusu ile çalışan araştırmacılara bir temel oluşturma ve özellikle, yabancı dil öğretmenlerine, öğretme-öğretme süreçlerinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

TPRS YÖNTEMİ İLE DERSİN İŞLENİŞİ

I. Hikâyenin Oluşturulması

TPRS metodu, "yapı ya da kelimelerin sunumu, bu yapı ya da kelimeleri kullanarak bir hikâyenin oluşturulması ve okuma" olmak üzere üç adımda gerçekleşmektedir. Burada kritik nokta, her bir basamakta bol miktarda anlaşılabilir girdi, öğrenci katılımı, ders materyalinin kişiselleştirilmesi ve tekrara yer verilmelidir (Ray, 2005: 30). Hikâye oluşturma, TPRS yönteminin en önemli unsurudur. Hikâye oluşturmak için üç temel basamak vardır:

1- Birinci basamakta, derste öncelikle anlam oluşturulur. Öğrenciler için anlam, çeviri vasıtasıyla açık hale getirilir. Çeviri hızlı ve anlaşılması kolay bir yoldur (Ray ve Seely, 2012: 19). Çevirisi yapılan kelime ve yapının ana dildeki karşılığı tahtaya yazılır (Gross, 2007). Çeviri ile birlikte resimlerden ve işaret dilinden de yararlanılır. Bu öğrencilerin, hedef dilde daha hızlı ilerlemelerini sağlar (Ray ve Seely, 2012: 19). Fakat derslerde ağırlıklı olarak çeviri kullanılır. Çeviri kullanılmasının nedeni, işaret dilinin birden fazla anlama gelebilmesi ve bu anlamın kapalı kalmasına neden olmasından dolayıdır (Ray, 2015). Anlam oluşturma aşamasında, dersin başında sunulanların öğrenciler için anlamlı olabilmesi için iki etkili yol vardır. Bunlar (Ray ve Seely, 2012: 36):

a- Hikâyeye başlanmadan önce, öğretmen kelimeleri işaret dili ile öğrencilere öğretir. Öğretmen hedef kelimeyi söylediğinde, öğrenciler ilgili işaret dilini gerçekleştirerek bunların pratiğini yapmış olur.

b- Öğretmen sınıfla beraber hikâyeyi oluşturmaya başlar. Hikâyede sıra ilgili kelimeyi kullanmaya geldiğinde, onun ana dilde karşılığını söyler ve onu anlatacak bir işaret dili kullanılır. Hikâye anlatımına devam edilirken, aynı kelime tekrar kullanıldığında, öğretmen o yapı ile ilgili oluşturduğu işaret dilini kullanır. Eğer anlamayan öğrencilerin olduğunu fark ederse, onun ana dilde çevirisini söyler. Bu, öğrencilerin, dil edinme sürecinde daha hızlı ilerlemelerini sağlar. Bu süreçte, öğretmen, öğrencilerin hedef dilde ilerleme kaydedebilmeleri adına, olabildiğince öğrencilerin bildikleri kelimeleri kullanır, bilmedikleri kelimeleri çevirir ve öğrencilerin anlayabileceği yavaşlıkta konuşur.

Hikâyeye başlamadan önce -dersin başında-, sunulan kelimelerle kişisel sorular sorulabilir. Bu sayede, hikâyede kullanılacak kelimelerle ilgili çalışma yapılmış olur. Hatta bu aktivite sırasında, öğrenciler hakkında kişisel bilgiler edinilir. Sonra bu bilgiler, hikâye oluşturulurken sürece dâhil edilebilir (Ray ve Seely, 2012: 36). Bu yeni kelimeler kullanılarak öğrencilere sorular sorulur. Örneğin, eğer bu yeni kelime türü bir isimse, sınıftan bir öğrencinin bunu sevip sevmediği sorulabilir. Eğer bu kelime bir fiil ise, öğrencinin bunu yapıp yapmadığı sorusu yöneltilebilir. Bu aşamada, öğretmen verilen cevaplarla ilgilendiğini göstermek için, sorulan soruyu takiben ek sorular sorar. Sınıfın diğer üyelerine, bu öğrenci ile ilgili sorular sorulur. Aynı sorular sınıfta başka bir öğrenciye de yöneltilir ve sonrasında birinci ve ikinci öğrenci arasında karşılaştırma yapılır (Gross, 2007). Böylece öğrenciler, sürece olabildiğince dâhil edilir, hedef kelimeler ile ilgili bol miktarda tekrar yapılır.

Bu süreçte, bir yandan, öğrencilerin sorulara cevap verip vermedikleri, cevap verirken tedirginlik yaşayıp yaşamadıkları kontrol edilir. Sınıftaki her bir öğrencinin derste sunulan her şeyi anladığından emin olunması gerekir. Anlaşılmayan noktalar çeviri ile daha açık hale getirilir. Öğretmen, bu süreçlerde öğrencilere, derse karşı ilgili ve hevesli olduğunu göstermelidir (Gross, 2007). Öğretmenin ilgili ve hevesli olması, öğrencilerin derse daha etkin katılımını beraberinde getirir.

2- İkinci basamakta, hikâyenin oluşturulması yer alır. İlk önce -hikâyeye başlamadan önce-, sınıfa, dersin nasıl işleneceğine dair açıklama yapılır. Öğrencilere derste üç etkinliğin gerçekleşeceği anlatılır. İlk olarak onlara cevabını bildikleri bir soru sorulacağı söylenir. Öğretmen soruyu soracak ve öğrenci cevaplayacaktır. Sonrasında, cevabını bilmedikleri bir soru sorulacağı ve bu durumda bir tahminde bulunmaları isteneceği söylenir. Bu işlemde, soruların cevabı sadece hedef dilde verilecek ya da özel isimler kullanılarak (kişi, yer ismi gibi) da cevap vermek mümkün olacaktır (Ray ve Seely, 2012: 41-42).

Sonrasında, öğretmen hikâyeyi oluşturacak cümleleri söylemeye başlar. Öğretmen, hikâye ile ilgili bir cümle kurduğunda, sınıfın bu cümleye çeşitli ifadelerle tepki vermesini ister (Ray ve Seely, 2012: 42). Hikâyede kötü bir şey gerçekleştiğinde, bu olumsuz duruma negatif duygularla tepki verilir. Öğretmen hikayedeki bu olumsuz durum için *Ah hayır, bu çok kötü!* ifadesini kullanabilir ve öğrencilerden de aynı ifadeleri kullanmalarını isteyebilir. Ayrıca, *Şahane, vay be, harika, büyüleyici, ne kötü* gibi ifadeleri de kullanabilmeleri mümkündür. Bu ifadeler, sınıfta, herkesin görebileceği bir yere asılabilir (Ray, 2016:5). Hikâye oluşturulurken, öğrencilerin hikâyede gerçekleşen durumlara çeşitli ifadelerle tepki vermeleri, onları hem hikâye oluşum aşamasının bir parçası haline getirmekte hem de ilgilerini kaybetmeden hikâyeye odaklanmalarını sağlamaktadır.

Bu aşamada, üç ya da daha az sözcük öbeğine odaklanılır. Bu öbekler, genellikle ders boyunca pratiği yapılacak olan yapıları içerisinde barındırır. Çoğu hikâyede temel yapılar kullanılır. Örneğin; eğer yabancı dil olarak İngilizce öğretiyorsak, there is/there are, has/doesn't have, wants to gibi yapılar kullanılır. Sınıfta ilk defa hikâye oluşturacaksa, soru kelimelerinin ana dilde karşılıkları ile birlikte sınıfta asılı olmasına dikkat edilmelidir. Hikâyenin içereceği sözcük öbekleri de çevirisi ile birlikte sınıfta herkesin görebileceği bir yerde bulunmalıdır (Ray ve Seely, 2012: 36-37).

Hikâye, soru-cevap yöntemi ile oluşturulur. Hikâye oluşturma aşamasının iki amacı vardır. Öğrenciler sorulan soruya cevap verebilirlerse, bu, onların anladıklarının işaretçisidir. Ayrıca soru-cevap ile tekrar öğesinden olabildiğince faydalanılır. Farklı soru türleri kullanılarak, aynı yapıyla ilgili soruların sorulması, öğrencilerin bu yapıyı defalarca duymasını sağlamaktadır. Fakat dersi anlaşılabilir olmaktan uzaklaştıracağı için, bu süreçte, çok sayıda kelime yer almaz. Kelime eklemek yerine, hikâyeye daha fazla detay eklenmesi, derste daha çok tekrar yapılmasını sağlar (Ray ve Seely, 2012: 19). Ne kadar çok detay olursa o kadar fazla soru cevap aktivitesi yapılabilir.

Hikâye oluşturulması aşamasında, hikâyenin içerisinde üç mekân bulunur. İlk mekânda, bir problem sunulur. Bu problem, çözülebilecek bir problemdir. Örneğin, bir karakter bir şey ister ya da onun bir şeye ihtiyacı vardır. İkinci mekânda, karakter, problemi çözmede başarısız olur. Bu durumda iki şey yapılır. Ya problem değiştirilir ya da problemin neden çözülemediğine dair bilgi verilir. En son üçüncü mekâna gelindiğinde, problem çözülür. Her bir mekânda aynı probleme, farklı bir bakış açısından bakılmaktadır. Böylece, derslerde aynı problemle ilgili tekrarlayan soruların daha fazla kullanılmasına ve öğrencilerin hikâyenin mekân ve içeriği ile ilgili bilgileri hatırlamalarına yardımcı olunmaktadır (Ray ve Seely, 2012: 19-20). Çoklu mekan kullanımı hikayedeki çeşitliliği artırır. Burada amaç yeni kelimeleri sınırlı sayıda tutup öğrencilerin derste verilmeye çalışılan yapıyı anlamalarını sağlamaktır (Ray, 2016: 2). Ayrıca, farklı mekan kullanımı, öğrencilerin hikâyedeki detayları hatırlamalarını sağlar. Bu sayede öğrenciler, tekrarlayan işitsel anlaşılır girdiye daha çok maruz kalırlar (Ray ve Seely, 2012: 61).

3- Bu basamakta, okuma etkinliği yer alır. Dersin tamamının anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek adına, bir öğrenciden okuma parçasını ana dilinde okuması istenir ya da sınıfça satır satır çeviri yapılarak gidilebilir. (Ray ve Seely, 2012: 20). Burada, daha uzun bir hikâye kullanılır. Bu basamakta yer alan okuma etkinliğinde şu aşamalar izlenir: Sınıftaki bir öğrenciden, paragraf paragraf çeviri yapması istenebilir. Bu sırada, diğer öğrencilerde arkadaşlarını dinler ve bilmedikleri kelimeler varsa, onları not alırlar. Ya da paragraf cümle cümle

okunur ve öğrencilerin koro halinde çevirmeleri istenir. Bu esnada diğer öğrencilerde arkadaşlarını dinler ve bilmedikleri kelimeler varsa, onları not alırlar (Ray ve Seely, 2012: 45). Bu noktada, öğrencilerin, çevirisi yapılan her bir paragrafı ve kelimeleri anlaması önemlidir. Öğretmenin bu konuda hassas davranması gerekmektedir.

Bu aşamada, hikâyenin her bir cümlesinde yer alan durum ile ilgili soru sorulur. Her bir cümledeki durum ile ilgili, sırayla, farklı soru türleri kullanılarak, sorular yöneltilir. Öğrencilere, burada yer alan okumaların, daha önce işlenen hikâye ile ilgili her detayı içermediği açıklanır (Ray ve Seely, 2012: 45). Burada da hikâyeye detaylar eklenir. Böylece, derse olan ilgi artırılmış olur. Öğretmen, ekstra detayı kendisi de verebilir ya da bu detaylar, soru-cevap aktivitesi ile öğrencilerin tahminleri sonucunda da eklenebilir. Bu aşamada, tartışma bölümünü daha ilginç hale getirmek ve yapı ve kelimelerin daha çok tekrar edilmesi istenirse, var olan hikâyeye paralel bir hikâye oluşturulabilir. Bu hikâye, sınıftan herhangi bir öğrenci hakkında olabilir. Var olan hikâye ile ilgili tartışma ve detay ekleme aktivitesi yaparken, aynı zamanda öğrenci hakkında oluşturulan hikâyeye de detay eklenir (Ray ve Seely, 2012: 20).

Rowan (2013a: 45)'a göre, bizler, kendimizle ilgili olan şeylere dikkat eder, diğerlerini umursamayız. Beynimiz bizimle ilgili olan bilgiye odaklanır ve o bilgiyi öğrenir. Ama bizimle ilgili olmayan bir bilgiyi depolamaz. Bu nedenle, öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Öğrenciler, hikâyelere ne kadar dâhil edilirse, ders onlar için bir o kadar ilginç hale gelecektir. TPRS yöntemi ile ders işleme aşamasından önce, öğrencileri gözlemlemek, öğretmenlerin işini kolaylaştıracaktır. Öğrencileri tanıyacak kadar yeterli zamanımız yoksa onlarla sınıfta kısa bir sohbet gerçekleştirip, kısaca kendilerini tanıtmaları, sevdikleri ve sevmedikleri aktivitelerden bahsetmeleri istenebilir. Bu yolla edinilen bilgiler, derslerde kullanılabilir (Rowan, 2013a: 45).

Rowan (2013b: 46), okul dönemine, öğrenci ilgi anketi ile başlamak ve bu anketlerden edinilen bilgiler ışığında, sınıfta her seferinde bir ya da iki öğrenci hakkında ilgi çekici olan bilgileri, bir hikâye ya da diyalog içerisinde kullanmak, hikâye anlatımı dersinde iyi işleyebilecek unsurlardan biri olduğunu belirtmektedir. Anlaşılabilir girdinin etkili ve dikkat çekici olmasını sağlamanın bir yolu, dil eğitiminin kişiselleştirilmesidir. Çünkü burada temel amaç, öğrencilerin kendileri olabilecekleri ve sonrasında kendilerini başka bir dilde ifade edebilecekleri bir şekilde onlarla bağlantı kurmaktır (Rowan, 2013b: 46).

Hikâyenin sonunda, öğrencilerden hikâyeyi yeniden anlatmaları istenir. Bu süreç, öğrencilerin partnerlerine anlatmaları ya da bir kişinin bütün bir sınıfa anlatması biçiminde olabilir. Fakat hikâyenin yeniden anlatılması, 2-3 dakika ile sınırlandırılır. Ayrıca, eve gittiklerinde, hikâyeyi bir yetişkine anlatmaları istenebilir (Ray, 2016: 3). Hikâyenin tekrar anlatılması, öğrencilerin hedef dilde konuşabildiklerini görmelerini ve kendilerine güvenmelerini sağlayacaktır (Ray ve Seely, 2012: 171).

II. Soru Döngüsü

Soru döngüsü (circling), dersin işleniş ve sözlü tekrarı kısmında yer alır. Tekrar, TPRS yönteminin temel bir becerisidir (Ray ve Seely, 2012: 62). TPRS yöntemi tekrarlayan sorular sorar. Çünkü bu metodun, dili pratik etme yöntemi budur. Hiç kimse, bir ya da iki tekrarla öğrenme gerçekleştiremez. Sadece yoğun tekrarlarla öğreniriz (Ray, 2016: 7). Burada amaç, yeni kelime ve yapı ile ilgili yeterli miktarda tekrar sağlayarak, bu yapı ve kelimelerin edinimini sağlamaktır (Ray ve Seely, 2012: 142). Soru döngüsü sayesinde, hikâye ile ilgili bir cümle oluştururken, tekrarlayan sorular sorarak, bu cümlelerin tekrar tekrar ifade edilmesi sağlanır. Soru döngüsü, her zaman hikâye ile ilgili bir cümle ile başlar (Ray ve Seely, 2012: 62).

Öğrencilerin dilbilgisi yapısı ve kelimeleri edinebilmeleri için, onlara her bir kelime ve yapı ile ilgili, sayısız tekrar sunulmalıdır. Öğrencilerin dersten kopmamaları için tek başına anlaşılır girdi sunmanın yanı sıra, bunu ilginç bir yol ile de yapmak önemlidir. Bunu başarmanın en etkili yolu, ilgili yapı ve kelimelerin, anlama odaklanan soru sorma teknikleriyle, tekrarını sağlamaktır (Ray ve Seely, 2012: 142). Bunu yapmak için, hikâyenin bir parçası olacak bir cümle oluşturulur ve bu cümle ile ilgili çeşitli sorular sorulur. Soru döngüsü, her zaman hikâye ile ilgili bir cümle ile başlar. Daha sonra, hikâye ile ilgili diğer cümleler üzerinde de aynı çalışma gerçekleştirilir. Hikâyeye ne zaman yeni bir detay eklense, o detayla ilgili sayısız soru sorulur ve hatta daha önce sunulmuş ve tekrarı yapılmış detaylarla ilgili de tekrar sorular yöneltilir (Ray ve Seely, 2012: 142, 62). Böylece yeni sunulan detay ve eskiler, birlikte pekiştirilmiş olur ve bilgiler daha kalıcı hale gelip uzun süreli bellekte depolanabilir. Soru döngüsü, şu aşamaları izler:

- Bir cümle kurulur.
- *Evet,* cevabının verileceği bir soru sorulur.
- Ya… ya da… soru tarzı ile bir soru sorulur.
- *Hayır,* cevabının verileceği bir soru sorulur.
- Olumlu ve olumsuz ifadeler, tekrar ifade edilir.
- *Who/Kim, what/Ne* ve *where/Nerede* soru kalıplarını kullanarak soru sorulur. Bilgi sorusu kalıplarından yararlanılır.
-En başta kurulan cümlenin tekrar edilmesiyle soru döngüsü tamamlanmış olur.

Yukarıdaki bu aşamaları örnek içinde ele alalım. Burada ele alınan cümle, "He wants to have a cat" "Çocuk bir kediye sahip olmak istiyor" olsun. Bu cümlede, "wants to" kalıbı çalışılıyor. Bu cümle ile ilgili soru döngüsü basamakları şu şekilde ilerler:

- O bir kediye sahip olmak istiyor.
- O bir kediye sahip olmak istiyor mu? Evet.
- O bir kediye mi yoksa köpeğe mi sahip olmak istiyor? Kediye.
- O bir köpeğe sahip olmak istiyor mu? Hayır.
- Hayır, çocuk bir köpeğe sahip olmak istemiyor. O bir kediye sahip olmak istiyor.
- Kim kediye sahip olmak istiyor? Çocuk.
- O neye sahip olmak istiyor? Kediye.
- Evet, çocuk bir kediye sahip olmak istiyor (Ray ve Seely, 2012: 62).

Soru döngüsü aşaması için öğretmenlerin öğrenmesi gereken bazı beceriler vardır. Bunlar: 1- Öğretmenler, mümkün oldukça, sorulara verilen cevapları kendileri de tekrar ifade etmelidir. 2- Öğretmenler, cümleleri öğrenciler için tekrarlamalıdır. Böylece, öğrenciler, onları tekrar tekrar duyma şansına sahip olurlar (Ray ve Seely, 2012: 62). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, verilen cümle ile ilgili sorulan sorular, her zaman aynı sıralamayı takip etmemelidir. TPRS yönteminde, hiçbir şey tahmin edilebilir olmamalıdır. Bu yüzden soru sıralaması değiştirilmelidir. Soru döngüsü aşamaları sınıfta bir noktada asılı durabilir ve öğretmen soru sorarken ve soruların sırasını değiştirirken, o tablodan yardım alabilir. Bir diğer önemli nokta, paralel cümle oluşturmaktır. Öğretmen, sınıftaki bir öğrenci ile ilgili bir cümle oluşturabilir (Ray ve Seely, 2012: 63). Üzerinde çalışılan cümle, "O renkli bir balon istiyor" olsun ve bu cümle için oluşturulan paralel cümle, sınıftaki öğrencilerden biri olan Ahmet ile ilgili "Ahmet renkli bir top istiyor" cümlesi olabilir. İkisi için de aynı anda soru döngüsü çalışması yapılabilir.

Hedef dil olarak İngilizceyi ele alalım. Her cümlede en az üç bölüm vardır ve her bir bölüm ayrı ayrı ele alınmalıdır (Ray ve Seely, 2012: 142). Cümlenin her bir bölümü değişken olarak ele alınabilir ve ona yönelik sorular sorulabilir. Örneğin, "O bir kediye sahip olmak istiyor" ("He wants to have a cat") cümlesinde üç bölüm yer almaktadır. Bu üç bölüm, üzerinde soru çalışması yapılacak değişkenlerdir. İlk değişken olarak cümlenin öznesi "O" ele alınabilir ve ya… ya da… soru tarzı kullanılarak, soru cümlesi oluşturulabilir. Soru şu şekilde örneklendirilebilir: "O mu yoksa Osman mı bir kediye sahip olmak istiyor?" Cümlenin fiili değişken olarak ele alınırsa, soru şu şekilde sorulabilir: " O kediye sahip olmak mı istiyor yoksa O kediye sahip mi?" Burada sahip olmak ve sahip olmak istemek yapısı karşılaştırılıyor. Cümlenin nesnesi olan kedi de, değişken olarak ele alınabilir. Soru, "O kediye mi yoksa köpeğe mi sahip olmak istiyor" şeklinde sorulabilir (Ray ve Seely, 2012: 63).
Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bir seferde sadece bir detay eklenmesi gerektiğinin unutulmamasıdır. Örneğin, yukarıdaki örnekte, çocuğun kedi istediği biliniyor, ama nasıl bir kedi istediği belirtilmedi. Kedi ile ilgili detay eklenebilir. Fakat bu detay, bir önceki detay üzerinde çalışıldıktan sonra eklenmelidir. Bir detay eklenir, sorularla pekiştirilir ve sonrasında başka detay eklenir (Ray ve Seely, 2012: 63). Yani, birkaç detay aynı anda çalışılmamalıdır. Bir cümle üzerinde çalışılırken geçen zaman önemlidir. Öğretmenler bir cümle için 15-20 dakika harcarlar. Çünkü öğrenciler tekrara ihtiyaç duyarlar. Bu aşamada, artık hikâyenin ilk cümlesi şekillenir. Hikâyedeki karakter, artık sahip olmak istediği kediyi bulmaya çalışacaktır. Bunun için ikinci mekâna doğru yola çıkılır (Ray ve Seely, 2012: 65). Üçüncü mekânda ise, problemi çözer (Ray ve Seely, 2012: 67). Her bir mekânda oluşturulan cümleler için aynı şekilde soru döngüsü tekniği kullanılır.

Soru döngüsü tekniği, dersin ilginç olmasını sağlamaktadır. Çünkü öğretmen her soruya farklı bir şekilde cevap verebilmektedir. Öğretmen daha çok soru sorduğunda, hikâye ilerlemeye ve gelişmeye devam eder. Her bir detay, hikâyeyi daha ilginç hale getirir (Ray, 2015).

III. Dilbilgisi Anlatımı

TPRS yönteminde, dilbilgisi öğrencilere kelime olarak ve anlam yoluyla öğretilir. Dilbilgisi kuralları öğrenciden saklanmaz. Tam tersi hikâye anlatmak için gereken zaman ve yapılar öğrencilerle paylaşılır. Burada öğrenciler, dilin kendisine değil, hikâyenin ayrıntılarına odaklanırlar. Dilbilgisi kurallarını da dolaylı olarak öğrenirler. Dilin kurallarını hissederek öğrenmek, o dilde konuşmayı öğrenmek için önemlidir (Ray, 2016: 3). TPRS yönteminde, dilbilgisi içerikte yer almadıkça, onunla ilgili bilgi verilmez. Öğrenciler, onu önce içerikte görürler, sonra onunla ilgili bir açıklama yapılır (Ray ve Seely, 2012: 14). İçerik dışında dilbilgisi öğretilmez. TPRS yönteminde, dilbilgisi öğretimi, anlam öğretimi olarak tanımlanabilir. Terminoloji yerine, dil bilgisel özelliğin anlamı açık hale getirilir ve bu açıklama, üzerinde çalışılan cümle ile sınırlıdır. Dilbilgisi, çalışılan hikâye içerisinde ortaya çıkmadan açıklanmaz. Dil bilgisel unsurlar, içerikte ortaya çıktığı an öğretilir (Ray ve Seely, 2012: 22).

Öğretme-öğrenmeye en basit ve en yaygın kullanılan yapılarla başlanılır. Sonrasında, giderek daha karmaşık ve daha az yaygın kullanılan yapılar kullanılmaya başlanır (Ray ve Seely, 2012: 31). Fakat burada bilinmesi gereken iki özellik vardır: 1- Dilbilgisi yapılarını içeren çok sayıda tekrar yapılır ve "Pop-up grammar" diye adlandırılan yolla, öğrencilerin bu yapıları anlayıp anlamadıklarından emin olunur (Ray ve Seely, 2012: 211). "Pop-up grammar", sınıfta bir okuma parçası ya da hikâye üzerinde çalışılırken, öğretmenin öğrencilere dilbilgisi yapısı ile ilgili yönelttiği hızlı sorular ve bu yapının çok kısa bir açıklaması olarak ifade edilebilir (Ray ve Seely, 2012: 290). Öğrencinin dikkati, hikâye ya da okuma paçasında yer alan cümlelerdeki yapıya yöneltilir. Açıklama kısa sürer. Çünkü amaç, yapının öğrenilmesi değil, anlamının anlaşılır hale gelmesidir.

"Pop-up", genellikle, hızlı bir şekilde sorulan soru ve bu sorunun cevabını içermektedir. Öğretmen hikâyeyi bir yerde keser, soru sorar ve öğrenciler de bu soruları cevaplandırır. Sonrasında, hikâye oluşturmaya devam edilir ya da bu bir okuma parçasını çevirme aktivitesiyse, öğrenciler çeviri yapmaya devam eder (Ray ve Seely, 2012: 212). Bu metotta, öğrencilerin "pop-up" ile derindeki anlama odaklanmaları istenir. Burada açıklama 3-5 saniye içerisinde gerçekleştirilir. Bu, TPRS yönteminin, herhangi bir aşamasında kolaylıkla kullanılabilir. Ama en kolay, üçüncü basamaktaki okuma bölümünde kullanılabilmektedir (Ray, 2005: 31).

Her dilbilgisi yapısının bir anlamı vardır. Okuma parçası ya da hikâye ile ilgi çalışma gerçekleştirilirken, bir ya da daha fazla dilbilgisi unsuruna odaklanılmaktadır. "Pop-up", dilbilgisi yapısının sahip olduğu anlama etkin bir şekilde vurgu yapar. Böylece, dilbilgisi özelliği daha anlaşılır hale gelmekte ve edinim süreci ortaya çıkmaktadır (Ray ve Seely, 2012: 211). İşte dil bilgisinin geleneksel yollarla anlatılmama sebebi budur. Çünkü bu şekilde gerçek bir dil edinimi oluşmamaktadır. Geleneksel yollarla, okuma ve yazma becerileri, etkin bir şekilde edinilememektedir. Burada edinim değil, öğrenme ortaya çıkmaktadır. Oysaki "pop-up" ile öğrenciler, dilbilgisi yapılarını daha hızlı ve doğru bir şekilde edinmektedirler. (Ray ve Seely, 2012: 211-212). Örneğin, go ve goes yapılarının karşılaştırılması ile ilgili öğrencilere sorular yöneltilebilir. Aradaki farkın ne olduğu sorusu, öğrencilere sorulur. Böylece öğrencilerin, ikisi arasındaki anlam farkına odaklanmaları sağlanmış olunur. Örneğin, öğretmen sınıfa, "works" ne anlama geliyor" sorusunu yöneltebilir. Sonrasında, work ile works arasındaki fark sorulabilir? (Ray, 2005: 31). Öğrencinin üzerinde çalışılan yapıyı defalarca duyması sağlanır. Tekrarlayan soruların sorulması sayesinde, öğrencilerin konuşmayı öğrenmeleri ve dili doğru şekilde kullanmaları ve ağızlarından çıkan cümlelerin tam olarak ne anlama geldiğini öğrenmeleri sağlanır. Böylelikle, öğrenciler muhtemelen hata yaptıklarında, bunu fark edebilecekler ve bu cümlelerin doğru bir şekilde nasıl kullanıldığını duyduklarından dolayı, daha az hata yapacaklardır (Ray, 2005: 32). Dilbilgisi için kullanılan bu yaklaşımın, dilbilgisi kurallarını öğretmekten çok daha etkili olduğu ifade edilmektedir (Ray ve Seely, 2012: 211).

IV. Kelime Öğretimi

TPRS yönteminde, öğrencilere yeni kelime öğretmeye çalışmak değil, yeni kelimeyi içerikte duymaları sağlanmaktadır (Ray ve Seely, 2012: 67). Burada kilit nokta, kelime için endişelenmeyip, yapı üzerinde çalışmaktır (Ray ve Seely, 2012: 30). Bu metotta, temel yapıyı edinebilmek için kelimenin sınırlandırılmasının, en etkin yol olduğunu ifade edilmektedir. Çok az sayıda kelime ile bir dildeki en temel yapıların pratiğinin çokça

gerçekleştirilebileceğini ve bu yapıların ediniminin tahmin edildiğinden çok daha fazla alıştırma gerektirdiğini belirtilmektedir (Ray ve Seely, 2012: 32).

Bir dilde yaygın olan kelimeler sürekli kullanılan kelimeler olduğu için, ilk olarak içerikte, o dildeki en yaygın kelimelerle ilgili alıştırma yapmak kaçınılmazdır. Her dilin hemen hemen her cümlesinde, bir fiil yer almaktadır. O dilde en yaygın kullanılan fiiller kullanılarak, işe başlanır. Bu fiiller, hemen hemen bütün TPRS hikâyelerinde sıklıkla kullanılacağı için, bu metotla kolaylıkla bu fiillerle ilgili alıştırma yapılabilmektedir (Ray ve Seely, 2012: 33).

TPRS sınıfında, öğretmen, en sık kullanılan kelime ve dilbilgisi yapılarını belirler ve bunları sınıfta gerçekleştirilen diyalog, hikâye ve okuma ile öğretir. Dilbilgisi açıklamaları çok kısa tutulur ve içerik, o dilde iletişim kurmak için gerekli olan en faydalı sözcük öbekleri ve yapılarla sınırlandırılır (Varguez, 2009).

V. Ana Dil ve Çeviri Kullanımı

İdeal olanın, sınıfta ana dilin kullanılmaması gibi görünse de, ana dil kullanılmadığında sınıfta oldukça büyük problemlerle karşılaşılmaktadır. Ana dil kullanılmazsa, öğrenciler hedef dili ve dersin işlenişi ile ilgili beklentileri anlamayacaklardır. Bu metotta öğrenciler, ana dili sınıfta çeşitli durumlarda kullanmaktadır. Çeviri yaparken, ana dilden yararlanılır. Ayrıca, ders süreci hakkında bilgi verilirken, ana dil kullanılır. Çünkü dersin akışı açısından, bu kurallar oldukça önemlidir. Hedef dil ile ilgili açıklama yapılırken de, ana dil kullanılır. Fakat bu açıklama, ya derste o anda öğretilen ya da daha önce öğretilmiş olan noktalarla ilgilidir (Ray ve Seely, 2012: 25). Örneğin, eğer öğretmen derste öğrencilerin bilmediği bir kelime kullanırsa, tahtaya çevirisi ile birlikte yazar (Ray, 2016:1-2).

TPRS yönteminde, çeviri, anlamı daha açık hale getirmek adına, sık sık kullanılır. Anlam, öğretmen tarafından resim ya da işaret diliyle açık hale getirilmeye çalışılsa da, öğrenciler tarafından mesaj anlaşılamayabilir. Çünkü ilgili resim ya da işaret dili, öğrenciler tarafında çok yönlü yorumlanabilir. Bu durumda, öğrenci mesajı doğru şekilde anlamlandıramaz. Öğretmen, olabildiğince çeviriden yararlanılır ve yavaş konuşursa, öğrenciler, öğretmenin ne demek istediğini anlayacaktır (Ray ve Seely, 2012. 23).

VI. Değerlendirme

TPRS yönteminde, öğrencilerin değerlendirilmesinin üç amacı vardır. 1- Öğrencilerin anlayıp anlamadıkları kontrol edilir. 2- Onların neleri edinip neleri edinemedikleri anlamaya çalışılır. 3- Öğrencilerin ilerleme hızlarının ve konuşmada gösterdikleri güvenin, nasıl gelişme gösterdiği gözlemlenir. Böylece öğretmen, belirli bir yapı ya da kelime ile ilgili daha fazla tekrar alıştırması yapmalı mı, yoksa yeni bir şey ile derse devam mı etmeli sorusuna cevap bulur (Ray ve Seely, 2012: 172). Her zaman ve sürekli olarak, öğrencilerin anlayıp anlamadıkları kontrol edilmelidir. Bunun için kullanılan başlıca yollar şunlardır (Ray ve Seely, 2012: 24-25):

- Öğrenciler, derste aktivitelere koro halinde katılıyor, cevap veriyorlarsa, bu dersin anlaşılır olduğunun göstergesidir.
- Öğrencilere dersin yüzde kaçını anladıkları sorulur. Bu soruyu parmakları ile cevaplamaları istenir. Eğer, bu soruya elleri havada ve 10 parmaklarını da göstererek cevap verirlerse, dersi %100 anlamışlar demektir. Eğer, görünürde 5 parmak varsa, dersin %50'lik kısmı anlaşılmış demektir.
- Öğretmen hedef dilde bir cümle söyler ve sınıftan bir öğrenciye, o cümlede ne demek istediğini sorabilir. Bu soruya, öğrencinin ana dilinde verdiği cevap, onun cümleyi anlayıp anlamadığını gösterir. Eğer öğrenci cümleyi anlamadıysa, öğretmen, sınıfta cümlenin tekrar çalışılmasını sağlar.
- Öğretmen bir kelime söyler ve ne anlama geldiğini sorar. Örneğin, öğretmen, "have" kelimesinin ne anlama geldiğini sorar. Eğer anlamda anlaşılmayan bir yer varsa, öğretmen bu kelimenin anlamını çeşitli aktivitelerle daha açık hale getirmeye çalışır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, etkin bir yabancı dil öğretim süreci için geliştirilen ve yabancı dil öğretimine yeni bir yöntem getiren ve Blaine Ray tarafından, 1990'lı yıllarda geliştirilen "Okuma ve hikâye anlatımına dayalı dilde yeterlilik kazanımı (TPRS)" yönteminin, yabancı dil öğretme-öğrenme süreçlerinde, uygulama ilkelerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. TPRS yöntemi, öğrencilerin sınıf ortamında yabancı bir dili öğrenmelerini sağlamak

adına, hikâye anlatımı ve okumanın birleşimini kullanmaktadır. TPRS yöntemi, öğretmenlerin dil öğretim şekillerini değiştirmektedir. Öğretmenler, dilin kurallarına vurgu yapmalarına gerek kalmadan, dili bütüncül bir şekilde öğretebilecekleri bir yol bulmaktadırlar. Bu yöntem, öğrencilerin dilbilgisi yapısını ve kelimeleri hatırlayabilmesi, dilin doğru bir şekilde kullanılması ile birlikte akıcı konuşmayı geliştiren eğlenceli ve ilgi çekicidir.

Araştırma bulgularına dayalı ve gelecek araştırmalar yönelik şu öneriler getirilebilir: 1- TPRS yönteminin, kuramsal boyutları ve uygulama biçiminin ne olduğunu, Türkçe alan yazına kazandırmaya dönük çok sayıda çalışmalar yapılmalıdır. 2- TPRS yönteminin uygulama ve bir derste işleniş biçiminin nasıl olabileceğine dönük örnekler üzerinde çalışmalar yapılmalıdır. 3- TPRS yönteminin ne olduğu ve öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımıma dönük, öğretmenlere yeterlik kazandırıcı eğitimler verilmelidir.

Not 1: Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Tarafından Desteklenmiştir. (Proje Numarası: 2016-06-10-006).

Not 2: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Gross, S. (2007). The 3 Steps of TPR Storytelling. Retrieved January 26, 2015, from http://susangrosstprs.com/articles/THREESTEPS.pdf

Ray, B. (2016). TPR Storytelling: Teaching Proficiency through Reading and Storytelling. Retrieved January 29, 2016, from http://www.blaineraytprs.com/images/latest_handout.pdf.

Ray, B. (2015). Blaine Ray Workshops: TPR Storytelling. Retrieved May 18, 2015, from http://www.blaineraytprs.com/component/content/article?id=4.

Ray, B. (2005). Teaching Grammar with TPRS. The International Journal of Foreign Language Teaching, 1(4), 30-32. Retrieved June 07, 2013 from http://www.tprstories.com/ijflt/IJFLTFall05.pdf.

Ray, B. ve Seely, C. (2012). *Fluency through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School* (6th. Edition). Berkeley: Command Performance Language Institute.

Rowan, K. (2013a). Is input more interesting When it's about me?. *The International Journal of Foreign Language Teaching,* 8 (1), 45.

Rowan, K. (2013b). 10 ideas for personalizing the language classroom every day. *The International Journal of Foreign Language Teaching,* 8 (1), 46-47.

Tutkun, Ö. F., İlhan, H. ve Gür Erdoğan, D. (2015). *Teaching proficiency through reading and storytelling*. ERPA International Congresses on Education Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur. 4-7 June, Athens, Greece.

Varguez, K. Z. (2009). Traditional and TPR storytelling instruction in the beginning high school Spanish classroom. *The International Journal of Foreign Language Teaching,* 5, 1, pp. 2-11.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 29 ISSN: 2146-9199

YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞİM DÖNÜŞÜM SÜRECİ VE ÜNİVERSİTELERİN GENİŞLEYEN ROLLERİ

Yrd. Doç. Dr. Menekşe Şahin
Hitit Üniversitesi
meneksesahin@hitit.edu.tr

Prof. Dr. Reha Metin Alkan
Hitit Üniversitesi
alkan@hitit.edu.tr

Özet

Sosyo-ekonomik kalkınmanın temelini nitelikli bilgi üretiminin ve nitelikli insan kaynağının oluşturmaya başladığı 21. yüzyılda, bilginin üretilmesi ve yayılmasından birinci derecede sorumlu olan üniversitelerden beklentiler de her geçen gün artmaktadır. Günümüzde üniversitelerden eğitim ve araştırma gibi geleneksel rolleri dışında, bulundukları bölgelerin potansiyelini değerlendirerek araştırma ve geliştirme yoluyla bölge ve ülkelerine büyük katkı sağlamaları beklenmektedir. Tüm beklentileri karşılayacak etkin bir üniversite modeli oluşturma çabaları zaman içerisinde üniversitelerin amaç, misyon ve işlevlerinde birtakım değişimlere yol açmıştır. Yükseköğretim sisteminde yaşanan değişim ve yeni yapılanma stratejilerinin özellikle son on yılda oldukça hız kazanmasının etkisiyle, üniversitelerin bugünü ve geleceğine yönelik önemli tartışmalarda gündeme gelmiştir. Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında yaşanan değişim ve dönüşümün nedenleri, yeni trendler ve yapılanma stratejileri analiz edilerek Türkiye'deki yeni kurulan üniversitelerin değişim ve dönüşüm sürecinde yol haritasını oluşturabilecek önlem ve öncelikler konusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, üniversite, bilgi üretimi, yenilikçi üniversite.

CHANGE AND TRANSFORMATION COURSE IN HIGHER EDUCATION AND EXPANDING ROLE OF UNIVERSITIES

Abstract

In 21st century where the basis of Socio-economic development is based on the production of high quality information and qualified human resources, expectations from the universities, primarily responsible for the production and dissemination of knowledge, are also increasing day by day. Today beyond the traditional roles such as training and research, it is expected big contribution of universities in their country and region by the way of R&D, evaluating their potentials. Efforts to create a better and more effective higher education, so as to meet all these expectations, have led to certain changes and transformations in university management models, missions and their function. Important discussions on the present and future of universities has been on the agenda as a result of the changes and acceleration in restructuring strategies of higher education system. In this study, new trends and restructuring strategies, the reasons for change and transformation in higher education institutions have analyzed and some suggestions have been presented some measures and necessary priorities for new established universities to have a road map in that process.

Keywords: Higher education, university, knowledge production, innovative university.

GİRİŞ

21. yüzyılda makro düzeyde ekonomik, sosyal ve toplumsal değişimlerin ortaya çıkardığı çok değişkenli, karmaşık ve yoğun dönüşüm süreci, tüm toplumsal kurum ve kuruluşları etkisi altına alarak küresel-bilgi çağına

uyum sağlamaya çabası içerisine sokmuştur (Odabaşı, 2006). Bilgi ekonomisi, bilgiye dayalı toplum yapılanması, küresel ekonomik büyüme, uluslararası rekabet, uluslararası ticaret, gelişen teknoloji, dijital devrim, enformasyon ve iletişim alanındaki ilerlemeler gibi pek çok değişimler bilimi, dolayısıyla bilgiyi üretme rolleri gereği üniversiteleri değişimin merkezine taşımıştır.

Küresel rekabet sürecinde yeni ekonomik büyüme modellerinin yüksek teknolojiye ve katma değeri yüksek ürün ve üretim sürecine endekslenmesi bilim ve teknoloji arasındaki etkileşimi güçlendirmiş, üniversiteler bilimsel yenilenme ve ilerlemenin temel üreticileri olurken sanayi sektörü yeni teknolojilerin ve buna bağlı olarak ekonomik büyümenin dinamiğini oluşturmaya başlamıştır (Kiper, 2010). Ürün ve üretim süreçlerinin yüksek teknolojiye dayanmasıyla birlikte Ar-Ge maliyetlerinin artması, bilginin üretim merkezlerinden olan üniversitelerle etkileşim ve işbirliğini hızlandırmıştır. Bu etkileşim, bilgi-sanatı parklarının, havzalarının ve bölgelerinin kurulması, ortak girişimlerle yeni şirketlerin oluşturulması gibi pek çok alanda görülmeye başlamıştır. Öyle ki, ABD'deki Silikon Vadisi türündeki "Yenilikçilik Kümeleri" ve "Teknoloji Geliştirme Bölgeleri", kamu-üniversite-sanayi işbirliğine dayalı olarak Hindistan'daki Bangalore şehrini ve Tayvan'ın çevresindeki iki üniversiteyle yakın bağ kuran Hsinch Science-Based "Sanayi Park", Dubai'de on iki yabancı üniversitenin yer aldığı "bilgi köyü" gibi oluşumlar ile önemli ekonomik başarılar elde edilmiştir (Odabaşı, 2006). Nitekim ulusal düzeyde sürdürülebilir büyüme politikasının en önemli araçlarından birisi üniversite-sanayi işbirliği olarak görülmeye başlamıştır. Bu dönüşüm üniversitelere bilgiyi üretmek (araştırma ve geliştirme) ve bilgiyi yaymak (eğitim, yayın, patent vb.) gibi geleneksel misyonlarına ek olarak bilgiyi uygulamak (toplum ve sanayi ile birlikte çalışmak) yeni bir misyon daha yüklemiştir.

Bilim ve teknoloji alanındaki köklü değişimlerin yanı sıra; küreselleşme ile ivme kazanan uluslararasılaşma dinamizmi, yükseköğretime olan talebin artması, hayat boyu öğrenme rutinleri, ulus ötesi öğrenci hareketlilikleri, yeni yükseköğretim sağlayıcıları ve gittikçe artan pazar odaklı rekabet gibi pek çok etken bilgiyi üretme, muhafaza etme, paylaşma ve toplum faydası için kullanma işlevleri doğrultusunda temel görevi araştırma ve eğitim olan yükseköğretim kurumlarından beklentileri artırmış ve çeşitlendirmiştir. Artık üniversitelerden; bilgi toplumunun gereklerine uygun nitelikli insan kaynağını yetiştirebilmesi için nitelikli, öğrencinin heyecanını koruyan, merak uyandıran dinamik bir eğitim sistemini kurmaları, araştırma ve geliştirme yoluyla teknolojik gelişime yön vermeleri, toplum ve sanayi işbirliği uygulamaları ile toplumsal ve ekonomik büyümeye proaktif katkı sağlamaları beklenmektedir. Tüm bu beklentiler doğrultusunda üniversite algısı; eğitim ve temel araştırma merkezi olan geleneksel yapının ötesinde topluma, ekonomiye, toplumun refah düzeyi ve yaşam kalitesine, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan katkıda bulunan bir algıya dönüşmüştür.

Özellikle ABD ve Avrupa ülkeleri başta olmak üzere tüm dünyada yükseköğretim sisteminde yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm süreci, üniversiteleri yeni konseptlere uyum ve denge arayışı içinde yeniden yapılanma çabası içerisine sokmuştur. Nitekim üniversiteler kendilerini "girişimci üniversite", "yenilikçi üniversite", "açık üniversite", "araştırmacı üniversite", "üçüncü kuşak üniversite" gibi imajlar altında tanımlamaya başlamışlardır. Son on yılda ivme kazanan üniversitelere yönelik bu tür tanımların, çoğu kez uygulamadaki örtüşümsüzlüğü nedeniyle kavram kargaşasına yol açtığı görülmektedir. Üniversitelere yönelik yeni vizyoner tanımlamalarının yarattığı kavram kargaşası; üniversitelerin temel işlev ve görevlerinden vazgeçildiğine, uzaklaşıldığına, ticarileştirildiğine, kapitalistleştiğine, araştırmacı olanla olmayan arasında fırsat eşitsizliklerine, köklü bir geçmişi olanla yeni kurulanlar arasında haksız rekabet sağlayacağı gibi pek çok açıdan haklı kabul edilebilecek farklı tartışmaları da gündeme getirmiştir. Tüm bu değişim ve dönüşümlerin özellikle son yirmi yılda oldukça hız kazanmasının etkisiyle; Üniversitenin rolleri mi değişiyor?, Üniversiteler Ticarileşiyor mu?, Üniversitenin geleceği ne olacak? Bilgi toplumunun üniversitesi nasıl olmalı? gibi sorular Dünya ve Türkiye'deki üniversitelerinin gündeminde sıkça yer alırken, günümüz bilgi çağında eğitim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet görevlerini üstlenen üniversitelerin değişim ve dönüşüm sürecini nasıl karşılayacakları, gelecek için önlem ve önceliklerini bugünden belirlemesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Üniversitenin işlev ve rollerinde meydana gelen tüm değişimler benimsenir ya da reddedilebilir. Ancak kabul edilen bir gerçek; üniversitelerin bugünkü var olan geleneksel işlevleri ve yapısı ile bilgi çağının ekonomik ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayabileceğinin iddia edilemeyeceğidir. Nitekim tüm bu değişim ve dönüşümlerin etkisinin hızlı bir şekilde hissedilmeye başladığı Ülkemizde de 9. ve 10. Kalkınma Planları, YÖK'ün "Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması Raporu" ve "Yükseköğretim Strateji Raporu", TÜSİAD'ın

"Yükseköğretim Raporu" gibi ilgili tarafların gündeminde değişimin gerekliliği tartışılmış ve önemli girişimler başlatılmıştır. YÖK'ün yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesine ilişkin esasların yer aldığı Temmuz 2015'de Resmi Gazetede yayımlanan "Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği"nde (Resmi Gazete;23.08.2015) Türkiye'de 2000'li yıllardan itibaren yükseköğretim alanındaki niteliksel büyümeden, nitelik ve kalite bakımından büyümeye geçişin başlatılması planlandığı ifade edilmektedir. Diğer taraftan "Ülke sanayisinin rekabet gücü ve katma değeri yüksek, yenilikçi ürünler üretebilen yüksek teknoloji ağırlıklı ve sürdürülebilir yapıya kavuşturulması" amacıyla Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığının koordinatörlüğünde üniversiteler, iş dünyası ve kamu kurum ve kuruluşlarının katılımlarıyla hazırlanan, "Kamu Üniversite Sanayi İşbirliği (KUSİ) Eylem Planı 2015-2018"(Resmi Gazete, 18.06.2015)yüksek planlama kurulu tarafından kabul edilerek Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Gerek KUSİ Eylem Planında gerekse Hükümetin 2023 ve 2053 strateji vizyonunda; ileri teknoloji yatırımlarının desteklenmesi, Ar-Ge'nin teşvik edilmesi ve bilimsel araştırma kurumları ile sanayi kuruluşları arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi, yüksek nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi ve istihdamın artırılması hedeflenmektedir. Söz konusu hedeflerin gerçekleşmesinde en önemli paydaş ise üniversiteler olarak görülmektedir. Son dönemlerde ortaya konan tüm bu kalkınma politikaları ve eylem planları, stratejik vizyonlar, yükseköğretimin yeniden yapılandırılması çabaları üniversitelerdeki değişim ve dönüşüm gerekliliğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bu çalışmada, Yükseköğretim kurumlarında yaşanan değişim ve dönüşümün nedenleri, yeni trendler ve stratejik yapılanma modelleri tartışılarak Türkiye'de ki özellikle yeni kurulan üniversitelerin değişim ve dönüşüm sürecinde yol haritasını oluşturabilecek bazı öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

YÜKSEKÖĞRETİMDE DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜM TRENDLERİ

Sosyal kurumlar toplumsal ihtiyaçları karşılamak üzere oluşturulurlar. Bu nedenle toplumsal yapı ve ihtiyaçlar değiştikçe, bu değişimle eş yönlü olarak kurumlar da bir dizi değişikliğe uğrar. Eğitim sisteminin en üst basamağında yer alan üniversiteler değişim süreciyle daha yakın ilişki içindedir. Öyle ki, üniversiteler bilgi üretme ve yayma işlevleri ile hem toplumsal dönüşüme yön vermekte hem de toplumsal dönüşümden de etkilenmektedir. Dolayısıyla tarihi ve toplumsal birer kurum olan üniversitenin işlevi ve kapsamı, ait oldukları her çağın toplumsal, sosyal ve ekonomik koşulları içerisinde değişiklik göstermiştir.

Dünya tarihinde yükseköğretim kurumlarının, üniversiteler ile başlamadığı bilinmektedir. Örneğin İslam coğrafyasındaki, bilgin/âlim veya hâkim/kadı yetiştirmek üzere kurulan medreselerin, Hıristiyan dünyasındaki katedral ve manastırların, Antik Yunan'da akademilerin üniversitelerden farklı yapılanmaları olsa da bu kurumların birer yükseköğretim fonksiyonu icra ettikleri kabul edilmektedir. Bugünkü anlamda modern üniversitenin ise 11. yüzyıl sonlarına doğru Batı'da (Bologna, Paris, Oxford) kurulduğu kabul edilmektedir. Ortaçağın üniversiteleri feodal dönemimin sosyo-kültürel şartlarına göre örgütlenmiş, hocalar ve öğrencilerden oluşan birer lonca niteliği taşımaktadır. Orta Çağ Üniversiteleri, temelde geçmişten gelen bilgilerin öğrencilere aktarıldığı, öğrenme ve öğretme üzerine odaklanarak sadece eğitim misyonu yüklenmiş kurumlar olarak öne çıkmaktadır. Bu dönemdeki üniversitelerin en karakteristik özelliği ise belli disiplinlerde (hukuk, tıp, felsefe, teoloji, aritmetik, müzik gibi) uzmanlaşmadır. Modern anlamda ilk üniversitelerin Orta Çağ Avrupa'sın kurulduğu kabul edilse de, günümüz üniversite mantığını tam olarak yansıtmadığı, günümüzdeki biçimiyle öğretme ve araştırma yönelimli üniversitenin 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan Alman (Humbolt) modeli üniversiteler olduğu kabul edilmektedir. Humbolt modeli üniversiteleri Ortaçağ üniversitesinden ayıran en temel unsur, araştırma odaklı olmasıdır. Üniversitelerde yapılan nesnel sistematik deneylerin sonuçları teknolojiye dönüştürülmesi ile araştırma faaliyetleri üniversitenin temel misyon olarak görülmeye başlamıştır. Araştırma üniversitesinin ilk örneği olarak görülen Berlin Üniversitesi, yüzyılın sonlarına doğru Japonya'dan Amerika Birleşik Devletleri'ne kadar birçok ülkede sayısız üniversitenin modeli haline gelmiştir. Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren gelişmiş ülkelerde bilgi toplumuna dönüşüm ve bilgi ekonomisine geçiş süreci, bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından sorumlu olan üniversiteleri hızlı bir şekilde etkisi altına almıştır. Özellikle 1990' lı yılların sonunda bilginin üretimi ve uluslararası ölçekteki durumunun dinamik yapısı etkisiyle başta ABD olmak üzere birçok Avrupa Ülkesinde Humbolt tipi üniversite sistemi tekrar ele alınarak üniversite anlayışında yeniden şekillendirilme sürecine girilmiştir. Üniversitelerin klasik anlayıştaki bilgi üretme ve öğrenci yetiştirme misyonu, giderek değişim göstermeye başlamıştır (Schutte, 1999 & Erdem, 2006 & Antalyalı, 2007 & Küçükcan ve Gür, 2009 & Çitfçi, 2010 & Ülker, 2010 & Özer, 2011 & Çetinsaya, 2014). Bu değişim süreci üniversitelere bilgiyi

üretmek (araştırma ve geliştirme) ve bilgiyi yaymak (eğitim, yayın, patent vb.) gibi geleneksel misyonlarına ek olarak bilgiyi uygulamak şeklinde (toplum ve sanayi ile birlikte çalışmak) yeni bir misyon daha yüklemiştir (Şekil1). Tarihsel süreçte feodal toplumlarda "eğitim" yönü ağır basan üniversiteler, sanayi toplumunun gereksinimleri ve beklentileri doğrultusunda; "araştırmacı" üniversite misyonunu yüklenirken, günümüz bilgi çağında ise ekonomik ve sosyal kalkınmaya doğrudan katkı sağlama hedefinde üçüncü bir misyon daha yüklenmişlerdir(Wissema, 2009 & Çiftçi; 2010 & Ülker 2010 & Büyükuslu, 2011 & Erdem, 2013).

Şekil 1: Bilgi Toplumunda Üniversitelerin Misyonları

Küresel bilgi çağında toplum ve sanayi ile birlikte çalışma misyonu gereği üniversiteler; topluma, ekonomiye, toplumun refah düzeyi ve yaşam kalitesine, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan oldukça geniş bir alanda ciddi roller üstlenmektedir. 21. yüzyılda, eğitim ve bilim temelli, tek disiplinli kurumlar yerine, küresel bilgi merkezi olma yolunda ilerleyen üniversiteler; eğitim dinamiği, araştırma-geliştirme yeteneği, rekabet edebilirlik, disiplinler arası etkinlik, yenilikçilik ve sorun çözme becerisi gibi karakteristik özellikleri ile öne çıkmaktadır. Bilgi çağının üniversitesi: bilgi çağına uyum sağlayabilen nitelikte, kaliteli, küresel vizyona, yenilikçi ve bilimsel üretkenliğe sahip, toplumun her kesimi ile bütünleşmiş, faaliyetleri toplum tarafından yönlendirilen, sahip olduğu maddi ve beşeri kaynakları girişimci bir zihniyetle yöneten ve yönlendiren bir kurum olarak öne çıkartıyor(Şekil 2).

Şekil 2: Üniversitelerin Öne Çıkan Temel Özellikleri

21. yüzyılda üniversiteler sadece bilginin üreticisi, genç beyinlerin eğiticisi ve kültür aktarıcısı değil aynı zamanda ekonomik gelişmenin temel dinamiği ve lokomotifi durumuna gelmişlerdir (David, 1997). Günümüzde üniversiteler, bulundukları bölgelerin potansiyelini değerlendirerek araştırma, geliştirme ve işbirliği yoluyla hem bölgeye hem de üniversiteye katkı sağlamakta, kendi kaynaklarını oluşturma ve bulundukları yerde yeni istihdam alanı oluşturabilmektedirler (Çiftçi, 2010). Üniversitenin yaşadığı değişim ve dönüşüm temelde; üniversitelerin ister araştırma odaklı olsun ister eğitim, bulundukları çağa uyum sağlayabilmeleri için tüm faaliyetlerinde sosyal ve girişimci bir tavırla kendini yenileyebilmesini ifade etmektedir. Bu bağlamda yükseköğretimde yaşanan değişim ve dönüşümün özü, üniversitelerin temel işlev ve görevlerinden (özelikle eğitim) vazgeçmeleri ya da bunları mutlaka değiştirmeleri anlamına gelmemektedir. Bu değişimi, bilgi toplumu ve küreselleşme dinamizminin hızlı bir şekilde değişime uğrattığı ekonomik, sosyal ve toplumsal dönüşümlerin sonucu, üniversitelerin işlevlerinin genişlemesi şeklinde yorumlamak en uygun olanıdır (Mészáros, 1999). Bir başka ifadeyle değişim, ister eğitim üniversitesi olsun ister araştırma, çağın ihtiyaçlarına uygun, toplumsal çevre ile bağlantılı bir yenilenme süreci olarak düşünülmelidir.

YÜKSEKÖĞRETİMDE KÜRESEL EĞİLİMLER

Bugün dünyada, eğitim ve araştırmada dinamik olan, küresel vizyon ve bilimsel üretkenliğe sahip araştırmacı ve yenilikçi üniversiteler bulundukları bölgelerin potansiyelini değerlendirerek araştırma ve geliştirme yoluyla bölge ve ülkelerine büyük katkı sağlamaktadırlar. ABD, İngiltere, Almanya, Fransa ve Hollanda gibi ülkelerin yükseköğretimde sağladıkları başarının temelinde, yüzlerce yıl süren bilimsel, teknolojik, kültürel, sosyo-ekonomik alt yapı, değişim ve gelişme sürecini yaşamaları yatmaktadır (Erdem, 2006). Bu ülkelerin üniversitelerinde görülen etkin sanayi işbirlikleri, araştırıma etkinliği ve patentlerinden elde edilen önemli kazançlar rekabetçi ve üretken üniversite olarak öne çıkmalarını sağladığı gibi ülke ekonomisine sağladıkları katkılarda yadsınamaz (Akgül, 2014). Örneğin;

- Dünyanın en iyi üniversiteleri sıralamasını yapan URAP (University Ranking by Academic Performance) 2015-2016 sıralamasına göre dünyanın en iyi 10 araştırma üniversitesinin 6'sı, en iyi 50 araştırma üniversitesinin ise 23'ü ABD bulunmaktadır (URL 1).
- Dünya Fikri Mülkiyet Örgütü WİPO (World Intellectua Property Organization) istatistiklerine göre; 2010-2014 yılları arasında toplam patent başvurusu sıralamasında 837.817 ile Çin birinci sırada yer alırken, 509.521patent başvurusu ile ABD ikinci sırada, 465.971 Japonya üçüncü sırada, 230.553 paten ile Kore Cumhuriyeti yer almaktadır. ABD'deki patent başvurularının % 40, Kore'de %10'u, Japonya'da % 9'u ve Çin'de % 7,5'i üniversiteler tarafından yapılmıştır (WIPO, 2015).
- Ar-Ge Harcamaları sıralamasında ilk ona giren Ülkeler sıralamasını gösteren Tablo 1' de görüldüğü üzere dünyanın en büyük Ar-Ge yatırımcısı olan ABD'nin kamu ve özel araştırma-geliştirme harcaması 2014 yılı için 465 milyar USD dolardır. Bu rakam Türkiye'nin yaklaşık 42 katıdır (Battelle, 2013). 2023 yılında dünyanın en büyük 10 ekonomisinden biri olabilme hedefinde Ar-Ge harcamalarının GSYİH'ya oranının % 3 olarak belirlendiği Türkiye'de, 2015 yılı için bu oran % 1'e ulaşmış olmasına rağmen Ar-Ge'de patron halen kamu olarak görülmektedir.
- Özellikle uzay çalışmaları, biyoteknoloji, medikal teknoloji, nanoteknoloji, bilgisayar teknolojisi, dijital iletişim, tıp, genetik, sistem mühendisliği gibi ileri teknoloji araştırmalarının hız kazandığı günümüzde Ar-Ge faaliyetlerinin yüksek bütçeler gerektirdiği bilinmektedir. Örneğin, URAP Dünyanın en iyi üniversiteleri sıralamasında birinci sırada yer alan Harward Üniversitesinin 2015 mali yıl sonundaki bütçesi yaklaşık 36.4 milyar USD yaklaşık 109 milyar TL olarak açıklandı (URL 2). Harvard'ın bütçesi Türkiye'deki 109 devlet üniversitesinin 2016 yılı toplam bütçesi olan 23.6 milyar TL'nin yaklaşık 4.5 katı büyüklüğündedir.
  Diğer taraftan dünyada yükseköğrenim gören öğrenci sayısının hızlı bir şekilde artması ve yükseköğretimin uluslararası hareketliliği ile oluşmuş yükseköğretim pazarının ülkelere sağladığı ekonomik katkının büyüklüğü de yadsınamaz.
- OECD istatistiklerine göre dünya çapında yükseköğretim gören öğrenci sayısı 1975 yılında 800 bin olan uluslararası öğrenci sayısı, 2000 yılında 2.1 milyon, 2012 yılında 4.5 milyona ulaşmıştır. Gittikçe artan hareketlilik nedeniyle 2020 yılını için uluslararası öğrenci sayısının 8 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir. 2012 yılında uluslararası öğrencilerin % 16,4'ü eğitim için ABD'yi, % 12,6'sı İngiltere'yi, % 6,4'ü Almanya'yı, % 6'sı Fransa'yı ve % 5,5'i Avustralya tercih etmiştir. Türkiye ise uluslararası öğrencilerin % 0,9'una ev sahipliği yapmaktadır. Uluslararası öğrenci hareketliliğinde Türkiye 2000 yılında en fazla tercih edilen 20

ülke arasında iken, 2012 istatistiklerinde (öğrenci sayısındaki artışa rağmen) en çok öğrenci ilk 20 ülke arasına girememiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2015).

- Eğitimin ulusal ekonomilerin kalkınmasındaki katalizör rolü olduğu bilinmektedir. Örneğin İngiltere'de 2010 yılında uluslararası öğrencilerin ekonomiye katkısı yaklaşık olarak 8 milyar dolar, 2015 de 10 milyar dolar olarak açıklanmış ve bu rakam 2020 yılında 13 milyar dolar, 2015 yılında 16 milyar dolara çıkacağı öngörülmektedir. Genel olarak Küresel yükseköğretim sektörü piyasasının yıllık rakamsal büyüklüğünün yaklaşık 400 Milyar USD olduğu tahmin edilmektedir. Amerika'da 2011-2012 eğitim yılında yaklaşık 765 bin yabancı öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin ABD ekonomisine katkısı yaklaşık yıllık 21 milyar USD dolar ve bu rakam, Amerikan Ulusal Havacılık ve Uzay Araştırmaları Merkezi'nin (NASA) bir yıllık bütçesinden daha fazladır. 2010 yılında Kanada'da eğitim gören uluslararası öğrencilerin eğitim, barınma ve diğer kalemler için yaklaşık 7,5 milyar USD harcama yaptıkları göz önüne alınırsa yükseköğretimin uluslararası hareketliliğin ülkelere sağladığı ekonomik katkısının büyüklüğü görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2015).

Tablo 1: Ar-Ge Harcamalarında Ülke Sıralamaları (İlk On)

	2012		2013		2014	
	Ar-Ge Harcamaları (Milyar USD)	Ar-Ge Harcamalarının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'ya Oranı (%)	Ar-Ge Harcamaları (Milyar USD)	Ar-Ge Harcamalarının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'ya Oranı (%)	Ar-Ge Harcamaları (Milyar USD)	Ar-Ge Harcamalarının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'ya Oranı (%)
Amerika	447	2,8	450	2,8	465	2,8
Çin	232	1,8	258	1.9	284	2,0
Japonya	160	3,4	163	3,4	165	3,4
Almanya	92	2,8	92	2,8	92	2,9
G.Kore	59	3,6	61	3,6	3,6	63
Fransa	52	2,3	52	2,3	52	2,3
İngiltere	43	1,8	44	1,8	44	1,8
Hindistan	40	0,9	42	0,85	44	0,9
Rusya	38	1,5	38	1,5	40	1,5
Brezilya	30	1,3	31	1,3	33	1,3
Türkiye*	10	0,9	10	0,9	11	0,9

Kaynak: Battalle, 2013
* Türkiye Dünya sıralamasında ilk on ülke arasında olmamasına rağmen karşılaştırma amaçlı gösterilmiştir.

Yükseköğretim sektöründe yaşanan bu büyüme üniversiteleri, daha fazla öğrenci almak ve en iyi akademisyen kadrosunu kurmak, daha çok araştırma ve yayın yapmak için küresel bir rekabet içerisine sokmuş (Çiftçi, 2010 & Erdem, 2013) görünüyor olsa da, yaşanan değişimin gerekçesini sadece küresel veya bölgesel bir rekabet süreci olarak değerlendirmek ve tartışmak yanıltıcı olabilecektir. Çünkü bilgi toplumu olabilmeyi salt ekonomik yarar elde etmenin yeni bir yolu olarak değil, yaşadığımız yeni yüzyılın bir yaşam biçimi ve yaşam felsefesi olarak görmek gerekir. Çünkü bilgi toplumunda yaşanan, bilişim ve teknoloji tabanlı değişim hareketleri bireylerin beklentileri, öncelikleri, algıları ve davranış şekillerini de değiştirmektedir. Bilgi çağının ekonomik ve sosyal ortamı içerisinde doğan ve yaşayan Y ve Z kuşağı olarak adlandırılan yeni kuşakların eğitimden beklentilerini de değiştirmiştir. Y ve Z kuşağı olarak adlandırılan yeni kuşakların eğitim algılarını ve beklentilerini de göz önünde bulundurarak gelecek projeksiyonların yapılandırılması zorunlu görünmektedir. Küresel anlamda teknolojik ve ekonomik dönüşümlerin yaşandığı bir dönemde geleneksel üniversitelerin karşı karşıya bulundukları riskleri göğüsleyebilmeleri için sadece mevcut rekabet ortamını fark etmeleri değil aynı zamanda tutumlarında gereken değişimi de fark etmeleri gerekmektedir (Christensen and Eyring, 2011).

DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜME UYUM SÜRECİNDE ÜNİVERSİTE HEDEFLERİ İÇİN ÖNERİLER

Üniversitelerdeki değişim ve dönüşüm süreci her ne kadar farklı kavramlar ile tanımlansa da temelde yeni yapılanma modellerinde üniversitelerin; eğitim, araştırma ve toplumla birlikte çalışma olarak üç önemli misyonu bulunmaktadır. Gelecek yıllarda üniversiteler bu üç misyonu doğasında bulunduracak bazı hedefleri

esas almalıdır. Bu üç misyon doğrultusunda özellikle Türkiye'de ki genç üniversitelerin hangi hedefler üzerinde ilerlemesine yönelik olarak üç ana öneri sunulabilir. Bunlar: (i) Bilgi toplumunun ihtiyacına uygun olarak eğitime devam etmek (ii) Bilimsel çalışmalar ve uygulamalı araştırmalar ile ekonomik büyümeye katkı sağlamak (iii) Üniversiteyi toplumsal ve sosyal hayatın bir parçası görerek sosyal yapının gelişmesine doğrudan katkıda bulunmak.

i-) Bilgi toplumunun ihtiyacına uygun olarak eğitime devam etmek

Bilgi toplumuna geçiş süreci ve bilgi ekonomisi adı verilen yeni küresel ekonomik yapıda yaşanan tüm gelişmeler ışığında bireylerin ekonomik gücü, bilgi ve öğrenim düzeyleri ile ülkelerin rekabet gücü ise sahip olduğu insan kaynağının niteliği ile ölçülür hale gelmiştir. Dolayısıyla, bilgi toplumunun gerektirdiği nitelikte insan kaynağına sahip olmanın en önemli yolu ise eğitim düzeyinin yükseltilmesi ile mümkün olabilecektir. Bu nedenle gelecekte de üniversitelerin en önemli temel işlevinin eğitim kurumu olma önceliğini sağlamaları ve korumaları yadsınamaz ve olağandır. Ancak üniversitelerin sadece nicelik olarak artan eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla değil nitelik olarak değişen eğitim ihtiyacını karşılayacak bir eğitim öğretim sistemini hedef almalıdır. Bugün ve hatta gelecekte çok daha hızlı bir şekilde gerçekleşeceği tahmin edilen bilginin üretilme ve yenilenme hızı, sadece bilgiye ulaşma ve paylaşmanın kolaylığı gibi teknolojik gelişmeler açısından değil; aynı zamanda toplumdaki birçok olgunun da sosyolojik olarak etkilenmesi ve etkileneceği anlamına da gelmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri Çalışma Bakanlığı'nın raporuna göre; bugün eğitim gören çocukların % 65'i, henüz var olmayan mesleklerde çalışacakları ve bu değişim sürecini yakından takip edenlerin, geleceğin nasıl şekilleneceğini araştıranlar başarıyı yakalayacağı ifade edilmektedir (ETZ, 2015). Diğer taraftan bilgi ekonomisinin üretim süreci işgücünden beklenen nitelikleri de her geçen gün artırmaktadır. Yirmi birinci yüzyılda nitelikli insan kaynağından beklenen temel beceriler; ileri teknolojik gelişmelere ve bunların yol açtığı değişime uyum gösterebilme ve sürekli olarak kendini yenileyebilme, iyi derecede bilgi ve medya okur-yazarlığı, analitik düşünme ve sorun çözme, yeni fikir geliştirebilme ve uygulaya bilme becerisi, grup halinde çalışabilme, anadili yanında en az bir yabancı dili bilme, öz yönelim becerisi ve özellikle disiplinlerarası çalışma yapabilme gibi sürekli olarak gelişmektedir (Bedir, 2002). Dolayısıyla içinde bulundukları topluma, bilgi çağını yakalaması için gerekli anahtarları sağlayan üniversiteler, bireylere tüm bu özellikleri kazandıracak en önemli kurumlar olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan, klinik psikoloji ve sosyoloji, demografi, siyaset bilimi gibi farklı disipline alanlarda "kuşaklar "konusunda yapılan araştırmalar da, kuşak olarak adlandırılan nesiller arasında karakter, tutum, davranış, alışkanlık, motivasyon ve beklentilerde önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. 2000 yılından sonra doğanların yer aldığı Z kuşağı ("İnternet Kuşağı", "Next Generation) olarak adlandırılan yeni neslin bulundukları çağ ve teknolojinin getirisi nedeniyle önceki nesillerden farklı olduğu, geleneksel öğrenme yöntemleri ve ortamlarının onların dikkatini çekmede yeterli olmayacağı öngörülmektedir. Kısmen Y kuşağı ve büyük oranda da Z kuşağı öğrencileri açısından; öğrenme, çalışma, bilgi kaynağına ulaşma, bilgiyi tüketme hızı ve hatta not alma alışkanlıkları ciddi biçimde değişime uğramış durumdadır (Keleş, 2011 & Özer, Eriş ve Özmen, 2013 & Aydın ve Başol, 2014 & Somyürek, 2014 & Taşlıyan, Eyitmiş ve Günduğdu, 2014). Nitekim yaklaşık birkaç yıl içerisinde yükseköğretime katılacak olan Z kuşağı gençleri geleceğe hazırlamanın sadece bilgi yüklemek ve hatta beceri kazandırmakla sağlanamayacağı görülmektedir. Dolayısıyla üniversiteler, geleneksel eğitim misyonlarını tüm bu değişimlere ve taleplere yanıt verebilecek biçimde geliştirebilmelidir. Üniversitenin eğitim hedeflerindeki önceliklerin bazıları aşağıda verilmiştir:

- Sürekli değişen ihtiyaçlar çerçevesinde gelecekteki sektörler meslekler ve kariyer planlamasına uygun bölüm ve programlara öncelik vermek,
- Ders programlarını ve bilgi paylaşım yöntemlerini toplumsal talepler doğrultusunda ve teknolojik gelişmeler ışığında yenilemek,
- Teknolojik gelişimlere paralel yeni disiplinleri ve farklı disiplin bilgilerinin bir arada kullanıldığı disiplinler arası öğretime yönelmek,
- Akreditasyon, kalite güvence sistemleri ve sektörel işbirlikleri ile eğitimde kalite ve niteliği artırmak,
- Başta güçlü olduğu program alanlarında ve hatta tüm organizasyon yapılarında akreditasyon çalışmalarına yönelmek,
- Akademisyen ve öğrencilerin bilgi kaynağına en üst düzeyde erişimini sağlayacak sistemlerin (e-kütüphane, araştırma kaynakları, veri tabanları, wifi vb.) etkinleştirmek,
- Uluslararası öğrenci hareketleri, uluslararası işbirlikleri, yerel üniversitelerle müşterek programlar, ortak diploma, diploma eki gibi kitlesel eğitim aktivitelerini çeşitlendirmek.

ii-) Bilimsel çalışmalar ve uygulamalı araştırmalar yolu ile ekonomik büyümeye katkı sağlamak

Teknoloji ve kaliteli üretimin belirleyici unsur haline geldiği günümüzde, ekonomik büyüme ve sürdürülebilir kalkınmanın dinamiğini oluşturan sanayi sektörü ile bilimsel yenilenme ve ilerlemenin temel üreticileri olan üniversiteler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi kaçınılmazdır. Küresel rekabet avantajı sağlamanın en etkin yolu bilimsel çalışmalar ve inovasyon odaklı ileri teknoloji üretiminden geçmektedir. Bu bağlamda bunu yapacak en önemli ve öncü kuvvetin ise araştırma yapma (bilgiyi üretme) rolleri gereği üniversiteler olduğu kabul edilmektedir (Subotzky, 1999). Özellikle Ar-Ge ve inovasyon üzerine odaklanmış ekonomik büyümeler, küresel rekabet edebilirlik ile üniversite sanayi işbirliği arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim 2020 yıllarında dünyanın en gelişmiş on ekonomisi içerisinde yer almayı hedefleyen Türkiye'nin kalkınma politikalarında, strateji ve eylem planlarında; ülkemizi ileri teknoloji üssü haline getirmek amacıyla ileri teknoloji yatırımlarının desteklenmesi, Ar-Ge'nin teşvik edilmesi ve bilimsel araştırma kurumları ile sanayi kuruluşları arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi, yüksek nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Gerek geleceğe yönelik ekonomik gelişme ve büyüme politikalarında öne çıkarılan üniversite-sanayi işbirliği, gerekse yeni YÖK tasarısıyla hayata geçirilmesi planlanan üniversitelerde bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması stratejileri üniversitelerin ekonomik büyümeye doğrudan katma değer sağlayacak bir yapıya dönüşümünü gerekliliğini göstermektedir.

Geleceğe yönelik makroekonomik hedefler ve politikalar kapsamında önemli rolleri üstlenecek olan üniversitelerin; gelecekte de eğitim kurumu olma önceliğini sağlamaları ve korumaları yadsınamaz olmakla birlikte etkin sanayi işbirlikleri, teknoloji geliştirme bölgeleri, Ar-Ge faaliyetleriyle bilgiyi üretken bir şekilde kullanabilmeleri, geleceğin üretken üniversiteleri olabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın sadece bilimsel yayına dönüştürülmesi yeterli olmayıp, üretilen bilginin yeni ürün ve teknolojiye dönüşümünü sağlayacak mekanizmaların oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Üniversitelerde üretilen bilginin teknolojik inovasyona, katma değeri yüksek ürünlere ve ekonomik faydaya dönüşümünü sağlayacak en önemli araçlardan birisi de üniversite-sanayi işbirliğidir. Üniversitelerin güçlü bilimsel çalışmaları yanında üretilen bilginin ekonomik faydaya dönüşümünü sağlayacak mekanizmaları etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Üniversitelerin bilgiyi üretme ve uygulama hedeflerindeki önceliklerin bazıları aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmada ileri ve yeni teknoloji alanlarına öncelik vermek,
- Üniversitede üretilen bilginin yeni ürün ve teknolojiye dönüşümünü sağlayan; patent alma, lisanslama, teknoloji transferi, üniversite sanayi işbirliği gibi konularda hali hazırda mevcut olan mekanizmaları (San-Tez Projeleri, Teknoloji Geliştirme Bölgeleri, Teknoloji Transfer Ofisleri, Araştırma Merkezleri vb.) etkinleştirmek,
- Araştırma alt yapısını fiziki ve kurumsal olarak güçlendirilmek (laboratuvar alt yapılarının geliştirilmesi, bilişim alt yapı desteği, dijital kütüphaneler ile bilgiye ulaşımın kolaylaştırılması, güçlü ve hızlı kaynak erişimi gibi hizmetleri sunulmalı),
- Araştırma projeleri üretim ve destek süreçlerini etkinleştirmek (bürokratik işlemlerin azaltılması, başvuru ve yürütme sürecinde idari ve teknik profesyonel desteğin sağlanması gibi hizmetlerin sunulması)
- Akademisyenler için eğitim-araştırma dengesini sağlamak,
- Araştırma ve bilimsel etkinliklere yönelik teşvik desteklerini artırmak ve çeşitlendirmek,
- Bilimsel çalışmaları artırma ve özendirmeye yönelik olarak; proje desteklerinin artırılması, proje çeşitliliğinin sağlanması, yurtdışı ve yurt içi bilimsel çalışmalara katılım desteğinin artırılması,
- Araştırmanın en önemli yardımcıları ve destekçileri olan araştırmacı ve doktora öğrencileri sayılarını artırmak.

iii-) Toplumsal ve sosyal hayatın bir parçası haline gelerek sosyal yapının gelişmesine doğrudan katkıda bulunmak

Geleneksel "Bilim Bilim İçindir" misyonunun yerini "Bilim Toplum İçindir" misyonuna bıraktığı günümüzde üniversitelerin bulunduğu bölgeye sadece kamu kaynakları, çalışanları ve öğrencileri aracılığı ile ekonomik katkı sağlaması değil bulundukları bölgenin toplumsal, sosyal, ekonomik ve teknolojik yönlerden kalkınmalarında temel güç olmaları beklenmektedir. Bunun sonucunda, adeta fildişi kulelerde oturup kapılarını topluma, sanayiye, sivil toplum kuruluşlarına kapatmış, sadece öğrenci yetiştiren üniversite modeli yerini -temel işlevlerine ek olarak- toplumu peşinden sürükleyen ve ona sadece ekonomik değil, sosyal ve kültürel olarak da

yeni ufuklar açan kurumlara bırakmıştır. Bu bağlamda üniversite, bölgesel kimliğin gelişimine katkıda bulunacak, toplumdaki tüm kurumların ve bireylerin gelişiminin sürekliliğini sağlayacak her türlü eğitimsel, sosyal, kültürel, sportif faaliyetlerle, bölgedeki tüm aktörlerle ortak işbirlikleri ve projeler üreterek bölgesel sorunların çözümünde ve toplumsal gelişiminde aktif bir rol almalıdır. Toplumsal ve sosyal hayatın içerisinde yer alabilmek için bazı öncelikli hedefler aşağıda sunulmuştur:

- Üniversite bulunduğu bölgenin (sanayi, tarım, turizm vb) potansiyelini değerlendirerek, bu potansiyeli güçlendirecek ve destekleyecek uygun araştırma ve uygulama merkezleri hizmetlerini güçlendirmek.
- Üniversite ve toplum arasındaki görünmez perdenin için, üniversitenin eğitimsel, sportif, sosyal ve araştırma tesisleri kamunun erişimine açılarak halkın üniversite kurumlarından yararlanmasını kolaylaştırmak.
- Toplumun bütün kesiminin ve bütün kurumların muhtelif etkinliklerini üniversitede yapmalarını teşvik ederek toplumla ilişkilerini güçlendirmek.
- Kamu kurumları, sanayi ve sivil toplum kuruluşları gibi tüm bölgesel aktörler ile eğitim, turizm, sağlık, enerji, tarım ve belediyecilik gibi konularda protokol ve projeler ile toplumsal hizmet görevlerini artırmak.
- Sürekli ve hayat boyu eğitim olanaklarını artırarak halkın tüm kesimlerine sunmak.

SONUÇ

Günümüzde bilgi çağı ve küresel ekonominin getirdiği yeni trendler tüm dünyayı derinden etkilemeye devam etmektedir. Yaşadığımız yüzyılda bilgiye ulaşma ve paylaşmanın kolaylığı sadece teknolojik gelişmeler açısından değil, aynı zamanda toplumdaki birçok olgunun da sosyolojik olarak etkilenmesi ve etkileneceği anlamına da gelmektedir. Küresel boyuttaki, ekonomik, teknolojik, sosyal değişimler ve ihtiyaçların farklılaşması ile birlikte değişime ayak uyduramayanların sistemden çıkacağına yönelik ön görüler de her geçen gün artmaktadır. Yaşanan hızlı değişimler bilinen tüm ezberleri bozarken, toplumsal, kurumsal ve bireysel olarak bir yenilenme sürecini ve zihniyet değişimini de kaçınılmaz kılmaktadır. Bu çok boyutlu değişim ve dönüşüm sürecinde üniversitelerden; bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip nitelikli insan yetiştirmesi, yeni kuşak jenerasyonlar için yeni çalışma alanlarını ve istihdam fırsatlarını değerlendirmesi, ürettikleri bilgileri pratik hayata uygulayarak yeni teknolojileri geliştirmeleri, ekonomik gelişmeye katkıda bulunmaları, toplumların refah seviyesini artırmaları ve tüm bunları yaparken de toplumsal paydaşları ile birlikte çalışarak bulundukları şehir ve hatta bölgede sosyal ve kültürel gelişmelerin öncüsü, lokomotifi olmaları beklenmektedir. Nitekim YÖK tarafından son günlerde sıklıkla gündeme getirilen yeni yasa tasarısında; Türkiye yükseköğretim sisteminde 2004 yılı ve sonrasında yükseköğretime erişimin artırılması amacıyla gerekli niceliksel artışın sağlandığı bundan sonraki süreçte ise, Türkiye'nin gelecek hedefleri kapsamında, üniversitelerden başta bulundukları şehir ve bölge ile bütünleşmesinin sağlanması, iktisadi, sosyal ve beşeri sermayeyi geliştirmesinin beklendiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle yükseköğretimde yapısal bir değişim sürecinin başlatılacağı, üniversite ve yükseköğretim kurumlarının bölgesel kalkınma odaklı bir yapıda hareket etmesi, bunun için de üniversitelerin güçlü yönleri dikkate alınarak misyon farklılaşmasına ve kurumsal çeşitliliğe ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Hiç şüphe yok ki, bugün her üniversitenin sahip olduğu araştırma ve eğitim alt yapıları yeterlilikleri, deneyimi, çevresel ve bölgesel koşulları farklılık ve çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle üniversitelerin artan ekonomik, toplumsal ve sosyal beklentilere aynı düzeyde karşılayabilmeleri mümkün olamayabilecektir. Bu bağlamda her üniversitenin kendi koşulları çerçevesinde güçlü yönlerinin dikkate alınarak bölgesel odaklı misyon farklılaşması bölgesel kalkınmada etkili olabilecektir. Ancak esas olan tüm üniversitelerin küresel düşünüp bölgesel dinamiklere göre hareket eden stratejik yönelime sahip olabilmeleridir.

Yükseköğretim sistemindeki değişim ve dönüşüm sürecinde Türk üniversitelerindeki ki bu yeni yapılanma modelleri benimsenir ya da reddedilir. Ancak unutulmaması gereken bir nokta yükseköğretime olan talebin hem eğitimde, hem araştırmada, hem de topluma hizmet etme noktasında her geçen gün artmakta oluyor olmasıdır. Gerek küresel değişimler gerekse ulusal kalkınma ve gelişme stratejileri üniversitelerin, hizmet ettikleri bölgenin, toplumun ve insanların taleplerine göre kendilerini yenilemek durumunda olduklarını göstermektedir. Bu nedenle geleceğin üniversiteleri kendisinden beklenen gereksinimleri karşılayabildiği ölçüde başarılı olabilecektir. Bir başka ifadeyle, gelecekte üniversiteler var olan eğitim ve araştırma misyonlarını korumakla birlikte, içinde yer aldığı bilgi çağında, bilgiyi üretken biçimde kullanan, bu bilgiden toplumun her kesiminin yararlanmasını sağlayarak, içinde bulunduğu bölgesel ve toplumsal dinamiklerin yenilenmesini sağlayan, süreçleri dönüştüren bir etkinlik içinde olmak durumundadır.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akgül, M.K. (2014). Üniversite ve Sanayinin Yenilikçi İşbirliği İçin Üçüncü Nesil "Açık Üniversite" Dönüşümü. *Bilim sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*, Ankara, 26(305), 29-33.

Antalyalı, Ö.L. (2007). Tarihsel Süreç İçerisinde Üniversite Misyonlarının Oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(6), 26-40.

Aydın, Ç.G.ve Başol, O. (2014). X ve Y Kuşağı: Çalışmanın Anlamında Bir Değişme Var Mı?. *Electronic Journal of Vocational Colleges-Elektronik Meslek Yüksekokulları Dergisi,* 4(4), 1-15.

BATTELLE, The Business of İnnovation, (2013). 2014 Global R&D Funding Forecast. http://www.battelle.org/docs/tpp/2014_global_rd_funding_forecast.pdf adresinden 10. 07. 2015 tarihinde alınmıştır.

Bedir, E. (2002). 21. Yüzyılda İstihdamın Artan Önemi ve Eğitim İstihdam İlişkisi. *Kamu-İş,* 7(1).

Büyükuslu, A.R. (2011). Üniversitelerin Misyonu Değişiyor. http://www.turcomoney.com/yuksek-ogretimde-300-milyar-dolarlik-dev-pazar.html adresinden 2 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.

Christensen, C. and Eyring, H. (2011). The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education. https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ff1207s.pdf adresinden alınmıştır.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası. Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2,* https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf adresinden 5 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.

Çiftçi, M. (2010). Girişimci Üniversite ve Üçüncü Kuşak Üniversiteler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 341-347.

David, P. (1997). The knowledge factor: A survey of universities, *The Economist*, (4) October.

Eğitim Teknolojileri Zirvesi (ETZ), (2015). Eğitimin Geleceğine Yön Verenlerin Zirvesi. http://www.egitimteknolojilerizirvesi.com/ adresinden 12.07.2015 tarihinde alınmıştır.

Erdem, A.R. (2006). Dünyadaki Yükseköğretimin Değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 299–314.

Erdem, A. R. (2013). Bilgi Toplumunda Üniversitenin Değişen Rolleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.

Kalkınma Bakanlığı, (2015). *Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi: Araştırma Projesi Raporu.* Kalkınma Araştırmaları Merkezi, Yayın No: 2936.

Keleş, H.N. (2011). Y Kuşağı Çalışanlarının Motivasyon Profillerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Bahçeşehir Üniversitesi Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 129-139.

Kiper, M. (2010). *Dünyada ve Türkiye'de Üniversite-Sanayi İşbirliği ve Bu Kapsamda Üniversite-Sanayi Ortak Araştırma Merkezleri Programı (ÜSAMP).* Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı, Ankara.

Küçükcan, T. ve Gür, B.S. (2009). *Türkiye'de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz*. SETA Yayınları V, I. Baskı: Haziran 2009., ISBN : 978-605-4023-03-5.

Mészáros, R. (1999). Vital Resources for Global Competition: Quality, Adaptability, and the Regional Role. *Higher Education in Europa*, 24(1), 91-100.

Odabaşı, Y. (2006). Değişimin ve Dönüşümün Aracı Olarak Girişimci Üniversite. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*. Haziran 2006, 1(1), 87-104.

Özer, S., Eriş, E.D. ve Özmen, T.Ö.N. (2013). Kuşakların Farklılaşan İş Değerlerine İlişkin Emik Bir Araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(3), 123-142.

Özer, Y.E. (2011). Girişimci Üniversite Modeli ve Türkiye. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *Uludağ Journal of Economy and Society*, 30(2), 85-100.

Resmi Gazete, Karar No: 2015/8, Tarih:18.06.2015, Türkiye Kamu-Üniversite-Sanayi İşbirliği (KÜSİ) Stratejisi ve Eylem Planı (2015-2018).

Resmi Gazete, Sayı: 29423. Tarih: 23 Temmuz 2015, YÖK, Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği.

Schutte, F. (1999). The University-Industry Relations of an Entrepreneurial University: The Case of the University of Twente. *Higher Education in Europe*, 24(1), 47–65.

Somyürek, S. (2014). Öğrenme Sürecinde Z Kuşağının Dikkatini Çekme: Artırılmış Gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, Ankara, 4(1), 63-80.

Subotzky, G. (1999). Beyond the Entrepreneurial University: the Potential Role of South Africa's Historically Disadvantaged Institutions in Reconstruction and Dvelopment. *International Review of Education*, 45(5/6), 507-527.

Taşlıyan, M., Eyitmiş, A.M. ve Günduğdu, E. (2014). Y Kuşağı İş Yaşamından Ne Bekliyor, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(2), 19-32.

Ülker, H.İ. (2010). Üçüncü Kuşak Üniversitelere Neden Gelindi? http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAAahUKEwifmsSYnYvHAhULGCwKHV4zAlE&url=http%3A%2F%2Facikarsiv.atilim.edu.tr%2Fbrowse%2F286%2Fucuncukusakuniversitelerenedengelindi.pdf&ei=Ony-VZ-VFIuwsAHe5oiIBQ&usg=AFQjCNEl1NS1DzbeYkhd0W71f_j3cIFhuA&bvm=bv.99261572,d.bGg adresinden alınmıştır.

WİPO, World Intellectua Property Organization, (2015). wipo_ip_historical_data.zip http://www.wipo.int/ipstats/en/statistics/patents/ adresinden alınmıştır

Wissema, J. G. (2009). *Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru*. (Özyeğin Üniversitesi, Çev.) İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayınları.

URL 1, http://www.urapcenter.org/2015/world.php?q=MS0yNTA =
URL 2, http://money.cnn.com/2016/01/27/pf/college/largest-college-endowments/

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 30 ISSN: 2146-9199

FATİH PROJESİNİN ULUSAL VE ULUSLARARASI EĞİTİM TEKNOLOJİ POLİTİKALARI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Yüksel Kavak
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
kavak@hacettepe.edu.tr

Güray Arık
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
garik@hacettepe.edu.tr

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

Selçuk Arslan
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
selcuk_y_arslan@hotmail.com

Özet

Türkiye son yirmi yılda eğitim ve öğretim sistemlerine teknoloji kullanımını entegre etmek, öğretmen ve öğrencilerin teknoloji okur yazarlığını artırmak vb. amaçlar için bir çok çalışmada bulunmuştur. FATİH Projesi de bu çalışmalardan birisidir. Bu araştırma kapsamında, FATİH projesinde ortaya konan hedeflerin ulusal ve uluslararası politika belgelerinde eğitim ve teknoloji bağlamında belirtilen hedeflerle karşılaştırılması yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda; FATİH projesi kapsamında belirlenen hedeflerin ulusal ve uluslararası alanda ortaya konan eğitim politikaları ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. FATİH projesi ile amaçlanan hedefler, diğer ülke ve toplulukların da üzerinde hassasiyet gösterdiği eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik hedeflerdir. İncelenen tüm rapor, belge, plan ve dokümanlarda eğitimde teknoloji kullanımının eğitimde kaliteyi artıracağı görüşü hâkimdir. FATİH projesinde belirtilen; "Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması", "Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi", "Öğretim Programlarında Etkin Bilişim Teknolojileri Kullanımı", "Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı" hedeflerinin birçok politika belgesinin eğitim ve teknoloji bağlamında belirlenen temel hedefleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Politika Belgeleri, Eğitim Teknolojileri, FATİH Projesi.

EVALUATION OF THE FATİH PROJECT IN THE CONTEXT OF NATIONAL AND INTERNATIONAL EDUCATION TECHNOLOGY POLICIES

Abstract

In last twenty years, Turkey has attemped different enterprises in order to integrate tecnology use to the education system, to increase students and teachers' tecnology literacy and so on. The FATİH Project is one of these enterprises. In this research, it was aimed to compare the objectives of the FATİH Project and the objectives of national and international policy papers in the context of education and technology. According to the results obtained from the research it was seen that the objectives of the FATİH Project correspond to the education policies exhibited in the national and international area. There is a parallelism between the objectives aimed as part of other countries' objectives related to increasing education quality. All reviewed reports, documents, policy papers and plans have supported that technology use in education would raise the quality in the education system. It was found that the objectives of "Hardware and Software Infrastructure",

"Educational E-Contains Supply and Management", "Efficient Information Technologies in the Curriculum" and "Conscious, Safe, Administrable, Evaluable Information Technology Use" stated in the FATİH Project are similar with the aimed objectives of the various policy papers in the context of education and technology.

Keywords: Policy Papers, Education Technologies, FATİH Project.

GİRİŞ

Eğitim politikaları; eğitim sisteminin gelecek nesillerde nasıl şekillenmesi gerektiğinin tespiti ve eğitim ile ilgili yapılması gerekenlerin belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Toplumların tarihinde eğitimin bir politika konusu olarak ele alınması ve milli eğitim politikalarının oluşturulup uygulanması, yakın yüzyıllarda ulus devletlerin doğup gelişmeye başlamasıyla birlikte önem kazanmıştır (Şişman, 2011). Dünyadaki ülkeler ekonomik, siyasi vb. alanlarda birbirleriyle ortak çalışmalar yürütmektedir. Eğitim alanında yapılan uluslararası ortak çalışmalar her ne kadar diğer alanlara oranla daha geç başlamış olsa da hızla küreselleşen dünyada eğitim politikalarının belirlenmesi/geliştirilmesi en önemli unsurlardan biridir. Bu küreselleşme süreci, toplumlarda gereksinimleri değiştirmiş ve bu gereksinimleri karşılayabilmek için sürekli olarak kendini yenileyen, yeni bilgiler edinmeyi bir yaşam biçimi haline getirmiş bir toplum gereksinimini ortaya çıkarmıştır (Turan, 2005; Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011). Yeni teknolojilerin hızla yayıldığı bu yenidünya, yeterli eğitimi almayanların daha geride kalacağı bir dünya olarak görülmektedir.

Günümüzde öncelikle bilgi ve iletişim teknolojileri olmak üzere birçok alanda hızlı değişmeler gözlenmektedir. Eğitim teknolojileri de bu hızla gelişen teknoloji çağından etkilenmektedir. Son 30 yılda eğitim teknolojileri ve özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmasının, politika belirleyiciler açısından önemli bir etkisi olmaktadır (Selwyn, 2000). Türkiye son yirmi yılda teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim ve öğretim sistemlerine teknoloji kullanımını entegre etmek, öğretmen ve öğrencilerin teknoloji okur yazarlığını artırmak vb. amaçlar için bir çok çalışmada bulunmuştur. FATİH Projesi, günümüzde bu amaçlar doğrultusunda uygulanmaya başlanan sadece Türkiye'nin değil dünyanın en kapsamlı eğitim teknoloji projelerinden birisidir. Bu çalışma kapsamında, FATİH projesinde ortaya konan hedeflerin ulusal ve uluslararası politika belgelerinde eğitim ve teknoloji bağlamında belirtilen hedeflerle karşılaştırılması yapılmıştır. Belirlenen hedeflerin politika belgelerinde yer alan hedeflerle örtüşüp örtüşmediğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Günümüzde birçok ülke, topluluk veya kuruluşlar eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Bu kapsamda birçok toplantı, etkinlik ve projeler yürütülmekte; gelecek nesillerin daha iyi, daha eşit ve çağa uyumlu bireyler olmaları için çeşitli eğitim politikaları belirlenmektedir. Bu politikalar değerlendirildiğinde, en önemli hedeflerden birisi eğitimde kalitenin artırılmasıdır ve tüm ülkeler için önem arz etmektedir. Eğitimin kalitesini artırmaya yönelik yapılan yatırımlar, ülkelerin diğer alanlarda da gelişmesini sağlayan önemli bir unsurdur. Örneğin Avrupa Birliği "Eğitim ve Öğretim 2020 Raporu"nda bilimsel ve teknolojik ilerlemeler ve bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan devrim niteliğindeki dönüşümlerle bilgi çağı olarak tanımlanan 21. yüzyılda eğitim ve insan kaynaklarının geliştirilmesine yatırım yapılmasının ekonomik ve sosyal kalkınma için taşıdığı önemin arttığı ifade edilmektedir. Belirlenen politikalar eğitim ve öğretim ortamında teknolojiyi kullanmanın, öğretim süreçlerine teknolojiyi entegre etmenin önemli olduğunu ve eğitimde kalitenin artırılması için bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, alan yazında yapılan birçok çalışma teknolojinin eğitimde kullanılmasının olumlu öğrenme çıktılarına sahip olduğunu belirtmektedir.

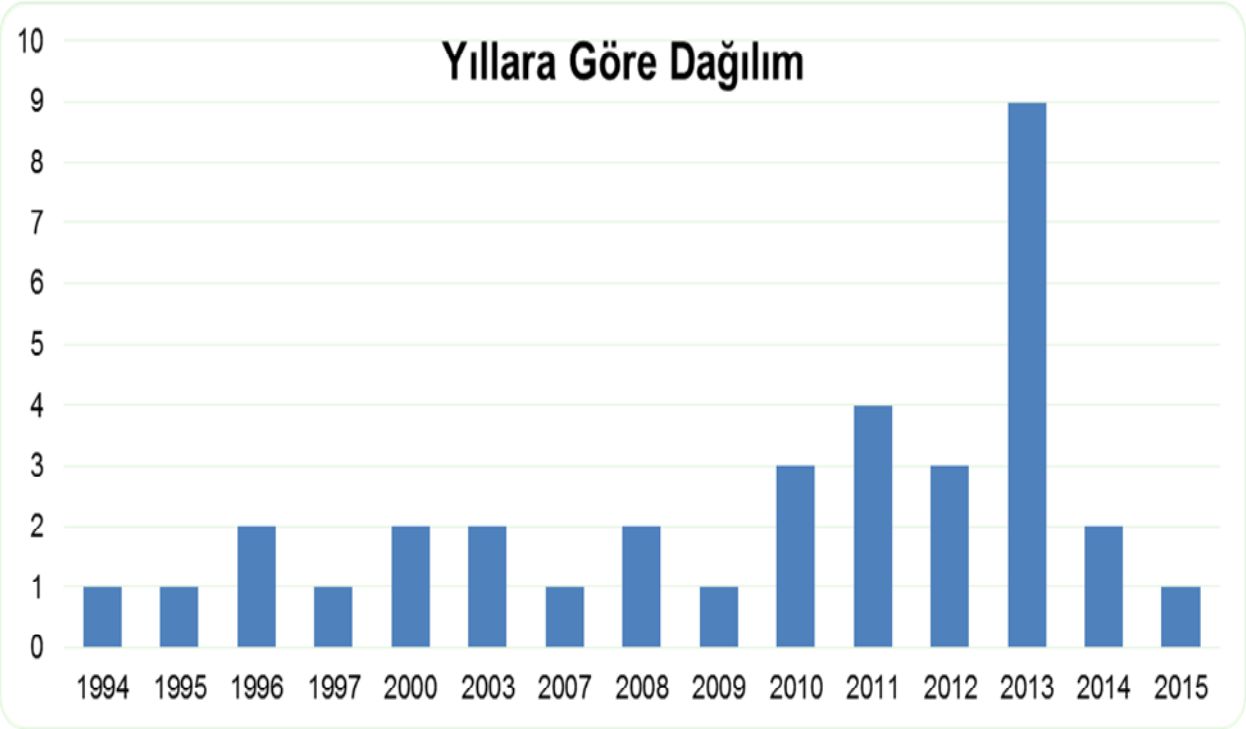
Önceki Çalışmalar

Bu çalışma kapsamında geçmişte yapılan çalışmaları tespit etmek maksadıyla iki farklı alan yazın taraması yapılmıştır. Öncelikle uluslararası alanda eğitim politikaları ve teknoloji konularında birlikte yapılmış çalışmaları tespit etmek maksadıyla makale analizi yapılmıştır. İkinci olarak FATİH projesi kapsamında geçmişte yapılan çalışmaları tespit etmek ve yapılan uygulamaların çeşitli öğrenme çıktıları hakkında bilgi sahibi olmak maksadıyla bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir.

Eğitim Politikaları Ve Teknoloji Alanında Yapılmış Çalışmalar

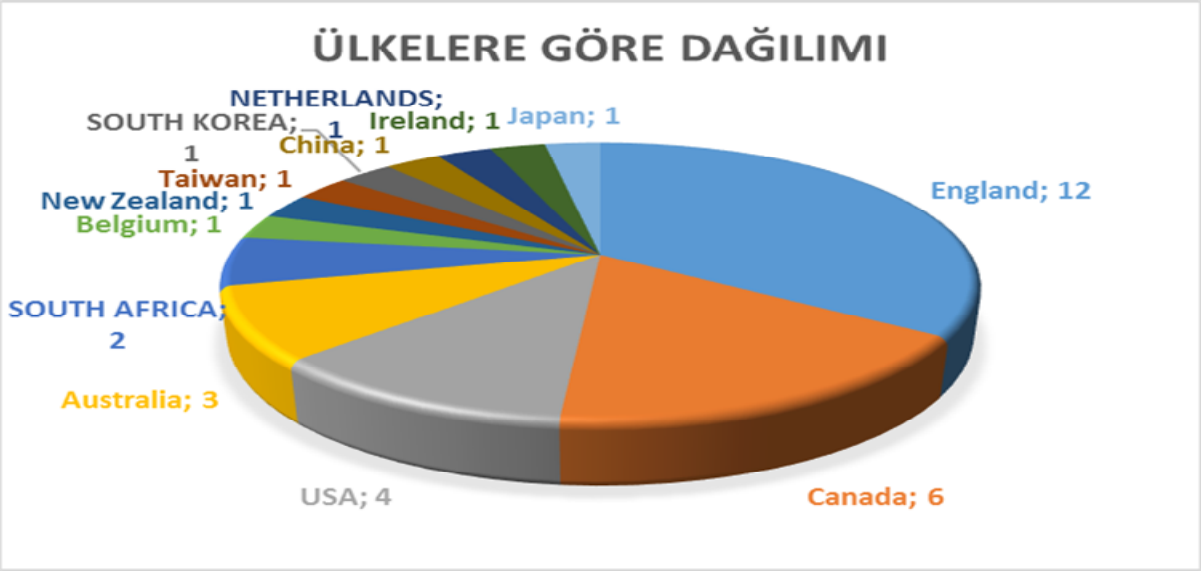
Bu çalışma kapsamında, daha önceden eğitim politikaları ve teknoloji konusunda yayınlanmış makaleleri tespit etmek maksadıyla bir alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırma 1945-2014 yılları arasında ISI Web of Science veri tabanlarında yer alan çalışmaları kapsamaktadır. Web of Science birbirinden bağımsız olarak ya da birlikte; Science Citation Index Expanded, Social Sciences Citation Index, Arts & Humanities Citation Index üzerinde tarama yapılabilen üç ayrı veri tabanını kapsamaktadır. Bu zengin disiplinlerarası bilgi dünyanın en prestijli yaklaşık 8,500 araştırma dergisinden derlenmektedir. Başlangıç yılı, Web of Science veri tabanında varsayılan tarih aralığındaki en alt limit girilmiştir.

Web of Science veri tabanında yapılan ilk taramada; konu(topic) alanında("Education Policy" VE "Technology") anahtar kelimeleri ile ilgili yapılan ilk taramada 1945-2015 yılları arasında toplam 175 adet çalışmanın yayınlandığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada eğitim araştırmalarına yönelik eğitim politikaları ve teknoloji konusunda yayınlanmış ve ana konu üzerine yoğunlaşan makaleleri tespit etmek maksadıyla arama sonuçları daraltılmıştır. Yapılan ikinci taramada; aynı anahtar kelimeler ile ve aynı tarih aralığı alanında Education Educational Research alanında, İngilizce dilinde doküman tipi makale olan toplam 51 adet çalışmanın yayınlandığı tespit edilmiştir. Yapılan alan yazın taramasında makale özetlerinin incelenmesi doğrultusunda eğitim politikaları ve teknoloji ile ilişkili 35 makale tespit edilmiştir. Makalelerin ülkelere, yıllara ve yayınlandıkları dergilere göre analizleri yapılmış olup yıllara göre dağılım grafiği Şekil-1'de görülmektedir. Makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında Eğitim Politikaları ve Teknoloji hakkında ilk çalışmanın 1994 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Konuya ilişkin en fazla çalışmanın 9 makale ile 2013 yılında yapıldığı görülmüştür. Son dört yıl içerisinde teknoloji ve eğitim politikaları ile ilgili araştırmaların arttığı görülmektedir.



Şekil 1: Yıllara Göre Dağılım Grafiği

Makalelerin ülkelere göre dağılımına bakıldığında en fazla çalışmanın 12 çalışma ile İngiltere'de yapıldığı görülmüştür. İngiltere'yi sırasıyla Kanada ve Amerika izlemektedir.



Şekil 2: Ülkelere Göre Dağılım Grafiği

Makaleler incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunlukla iki boyutta ele alındığı göze çarpmaktadır. Birincisi, evrensel eğitim politikaları ve teknolojinin rolünü vurgulayan çalışmalar, diğeri ise ülkelerin FATİH projesine benzer BİT'in eğitime uyarlanması çalışmalarıdır. Uluslararası alanda birçok ülkenin eğitim sistemlerini, çok hızlı bir şekilde değişmeye başlayan, öğretmen ve öğrencilerin günlük hayatlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelen, teknoloji ile uyumlu hale getirmeye çalıştığı görülmektedir. Genel olarak, eğitim teknoloji entegrasyonu sonrası elde edilen öğrenme çıktılarında performansı artırıcı, olumlu öğrenme çıktıları elde edildiği belirtilmektedir.

Witte ve Gogge (2014)'e göre, eğitim kurumlarındaki bilişim ve iletişim teknolojisi yatırımları son on yıl boyunca eğitim politikalarının en önemli önceliklerinden birisi olmuştur. Bu nedenle çoğu ülke bilgisayar, beyaz tahta, yazılım, internet bağlantısı gibi bilgi ve iletişim teknolojisi ekipmanlarına kamu kaynaklarından ciddi oranda yatırımlar yapmışlardır (Haelermans ve De Witte, 2012, Akt. Witte ve Gogge, 2014). 1990 yılından itibaren yapılan teknoloji-eğitim entegrasyonu araştırmalarında elde edilen sonuçlar bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretmen ve öğrenci üzerinde olumlu etkilerinin olduğu yönünde yoğunlaşmıştır.

Chen ve Liu (2013), 2008 yılında Tayvan Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan ülke kalkınma planı çalışmasını incelemiştir. Merkezden uzak bölgelerde yaşayan öğrencilerin bilişim teknolojisi becerilerini geliştirmek maksadıyla uygulamaya konulan plan, şehir merkezleri ile kırsal alan arasındaki eğitim niteliği farkını en aza indirgemeyi hedeflemekteydi. Kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler adına tasarlanan sanal sınıf veya öğretmen uygulaması, hem kırsal alanda hem de şehir merkezinde ikamet eden öğrencilere e-öğrenme çevresi veya sanal fırsatlar merkezi gibi etkili imkânlar sunan çalışmanın büyük ölçüde başarılı olduğu belirtilmiştir.

Selwyne (2013)'e göre 1977 ile 1984 yılları arasında başarılı eğitim politikaları neticesinde eğitim teknolojisinde büyük sıçrama yapan İngiltere, aynı zamanda eğitim teknolojisinin bir eğitim politikası olarak ele alınmasında da diğer devletlere ilham kaynağı olmuştur. 1970'li yılların sonuna doğru zorunlu eğitim kurumlarında nadiren bilgisayar varken, 1980'li yılların ortalarında ilkokul ve ortaokulların büyük çoğunluğunda öğrenci başına bir adet İngiliz yapımı mikro bilişim cihazı temin edilmiştir. Bu ise bilgisayar alımının devlet tarafından "her okula bilgisayar" politikasının ürünü olmuştur (Young, 1984, Akt. Selweyn, 2012).

Günümüz dünyasında öğretmen ihtiyacı ve öğrencilerin öğretim yaşantılarına devam edebilecekleri sayıda yeterli okul olmaması eğitimin önemli bir sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Birleşmiş Milletler'in tahminine göre 2015 yılında 8 milyon öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır (The Guardian, 2011; West, 2012, Akt. Ally ve Samaka, 2013). McGreal'a (2010) göre geleceğin eğitim sisteminde öğrenim de öğrenci de mobil olacaktır ve ne

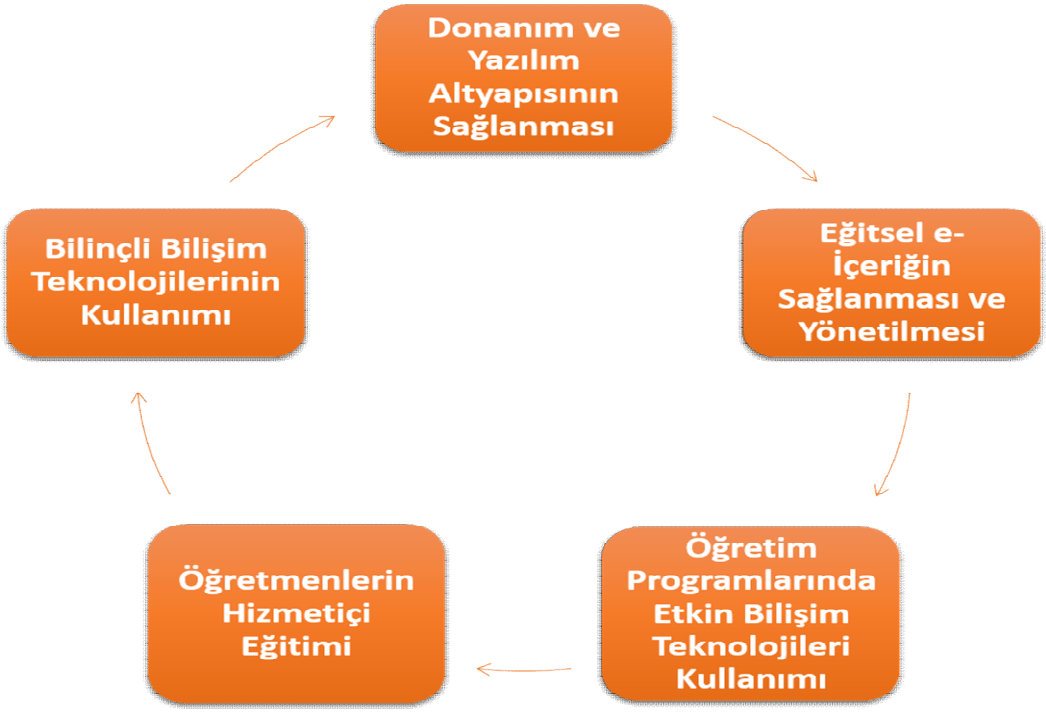
zaman nerede olursa olsun öğrenme faaliyeti devam edecektir (Akt. Ally ve Samaka, 2013). Young (2009)'a göre açık öğretim kaynaklarıyla yürütülecek mobil eğitim uygulaması geleceğin eğitim sistemi olacaktır (Akt. Ally ve Samaka, 2013). Eğitimde sosyal adaletin sağlanması ve cinsiyet, sosyal statü, ekonomik durum ve ikametine bakılmaksızın tüm öğrencilerin eğitim sisteminin tüm olanaklarından istifade edebilmeleri için mobil eğitim teknolojisinin klasik eğitim sisteminin yerini alması artık bir zorunluluktur (Ally ve Samaka, 2013). Mobil eğitim teknolojisinin açık öğretim kaynaklarını hedef kitleye ulaştırmada kullanılması her yerde ve her zaman eğitim kaynaklarına erişim noktasında tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini sağlayacaktır.

Fatih Projesi Kapsamında Yapılan Çalışmalar

2010 yılında başlatılan FATİH Projesi ile ilgili ULAKBİM veri tabanı ve Google Scholar üzerinden yapılan taramalar sonucunda geçen 5 yıllık dönem içerisinde birçok çalışma yapıldığı görülmüştür. Çalışmaların birçoğu FATİH projesi kapsamında verilen tablet, etkileşimli tahta gibi eğitim bileşenlerinin kullanımına ilişkin çalışmalardır. FATİH projesi kapsamında pilot uygulama yapılan okullarda öğrenme çıktılarını, öğretmen ve öğrencilerin tutum ve davranışlarını ölçen birçok çalışma bulunmaktadır. İslamoğlu, Ursavaş ve Resioğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, 2011-2015 yılları arasında FATİH Projesi ile ilgili olarak yapılan tüm akademik çalışmaların içerik analizi yapılmıştır. 2011-2014 yılları arasında yapılan uluslararası ve ulusal FATİH projesi ile ilgili 120 makale, bildiri, lisansüstü tez ve rapor çalışması olduğu belirtilmektedir. Araştırmaların çoğunluğu BÖTE'de görev yapan akademisyenler tarafından gerçekleştirilen çalışmaların daha çok nicel yöntemlerle paydaş tutumlarının ele alındığı ve değerlendirme türünde çalışmalar olduğu belirtilmiştir.

Eğitimde Fatih Projesi

Eğitimde FATİH Projesi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumların bölgesel farklılıklarını gidermek ve bilişim teknolojilerinden yararlanmasını sağlamak maksadıyla geliştirilen önemli bir eğitim ve teknoloji projesidir. Başlatılan proje beş temel bileşenden oluşmaktadır. Bu temel bileşenler; "Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması", "Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi", "Öğretim Programlarında Etkin Bilişim Teknolojileri Kullanımı", "Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi", "Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı"dır. Temel bileşenler Şekil-3'de görülmektedir. FATİH projesinin bileşenlerine bakıldığında bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunu sağlamaya yönelik bir proje olduğu görülmektedir[6].



Şekil 3: FATİH Projesi Bileşenleri

Proje; MEB tarafından yürütülmekte olup, Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı tarafından desteklenen bir projedir. Proje kapsamında, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak, okullardaki teknolojiyi iyileştirerek bilişim teknolojilerinin derslerde etkin olarak kullanılmasını sağlamak ve nihayetinde öğretimin niteliğini artırmak ana unsurlar olarak görülmektedir. Tüm okullara etkileşimli tahta verilmesi, internet ağ altyapısının sağlanması ile aynı zamanda her öğretmene ve öğrenciye tablet bilgisayar verilmesi hedeflenmektedir. FATİH Projesi; öğrenci, öğretmen, idareci, öğrenci velisi, malzeme ve hizmet sağlayıcıları olmak üzere farklı paydaşları olan kapsamlı ve maliyetli bir eğitim projesi olarak göze çarpmaktadır.

Fatih Projesi Tarihsel Süreç

FATİH Projesi 22 Kasım 2010 tarihinde MEB ile Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı arasında yapılan protokol ile başlamıştır. 2011 Yılı MEB Faaliyet Raporu'nda projenin bitiş tarihi 2015 yılı, projenin hedef kitlesi öğretmenler ve öğrenciler olarak belirtilmiştir. Projenin amacı, sınıfların tamamına bilişim teknolojileri donanımı sağlanarak, eğitimde fırsat eşitliği sağlanması ve öğretimin niteliği artırılması olarak ifade edilmektedir. Projesinin başlangıcından itibaren geçen bir yıl süre içerisinde; öğrenci, öğretmen ve yöneticilere internet üzerinden sınıflarda Bilişim Teknolojileri(BT) araçlarının etkililiği üzerine anket uygulamaları, proje tanıtım faaliyetleri, projenin bileşenleriyle ilgili olarak üniversiteler ve firmalarla görüşmeler, milli eğitim müdürlüklerinin ve okulların proje hakkında bilgilendirmesi çalışmaları yapılmıştır.

2011 yılında projenin uygulanmasına dair planlama faaliyetleri icra edildiği görülmektedir. Uygulamaya dönük yapılması planlanan somut hedef ve çalışmalar MEB 2011 Yılı Faaliyet Raporunda aşağıdaki şekilde belirtilmektedir:

- Öğrencilerin ve öğretmenlerin bilişim teknolojisi araçlarını daha etkin kullanabilmesi,
- Sınıflarda yeni öğretim programlarının öngördüğü şekilde uygun ortamların oluşturulması,
- 2013 yılı sonuna kadar ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki sınıfların tamamının bilişim teknolojileri destekli sınıflara dönüştürülmesi,
- Okullara birer çok amaçlı doküman kamera ve yazıcı kurulması,
- Her sınıfa 10 MB geniş bant internet erişimi sağlanması,
- Müfredatta yer alan bütün ders içeriğinin çoklu ortam prensiplerine uygun olarak çevrimiçi/çevrimdışı çalışabilecek şekilde elektronik ortama aktarılması,
- Öğretim programlarının donanım altyapısının ve eğitsel e-içeriğin etkin kullanımını içerecek hâle getirilmesi.

Ayrıca MEB 2011 Yılı Faaliyet Raporu'nda; mobil iletişim araçlarının eğitimde kullanımını artırarak kalıcı öğrenmeyi desteklemek ve öğretim ortamlarını zenginleştirmek için başlatılan Mobil Öğrenme Projesi'nin, FATİH Projesi içinde konumlandırılması belirtilmektedir.

2012 yılı FATİH projesi kapsamında pilot uygulamaların başlatıldığı bir yıl olmuştur. MEB 2012 Yılı Faaliyet Raporu'nda, başlatılan pilot uygulamalara ilişkin alınan ilk sonuçlar değerlendirilmiş, FATİH Projesi'nin hedeflediği beş temel bileşen daha somut olarak detaylandırılmış ve her bileşenin hangi birim tarafından yürütüleceği netleştirilmiştir. "Donanım ve Yazılım Altyapı Bileşeni", "e- İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi", "Derslerde BT Kullanımı için Öğretmenlere Hizmetiçi Eğitim" ve "Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT ve İnternet Kullanımının Sağlanması" MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) sorumluluğunda olması kararlaştırılmıştır. "Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı" ise Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının sorumluluğuna verilmiştir. MEB 2012 Yılı Faaliyet Raporu'nda en önemli bileşen olarak değerlendirilebilecek "Donanım ve Yazılım Altyapı Bileşeni "ne yönelik yapılan çalışmalar detaylı olarak ifade edilmektedir. Bahse konu bileşenin tamamlanması maksadıyla gerekli olan yazılım ve alt yapı gereksinimlerinin projelendirildikleri görülmektedir. Bu kapsamda;

- Bilgi Toplama Modülü
- Coğrafi Karar Destek Projesi
- Kimlik Yönetim Projesi
- e-Posta Lisans ve Hizmet Alımı
- Çağrı Merkezi Projesi
- Etkileşimli Tahta Projesi gibi yazılım ve alt yapı ihtiyaçları için firmalarla görüşüldüğü, şartname ve sözleşme hazırlıklarına başlandığı ifade edilmektedir.

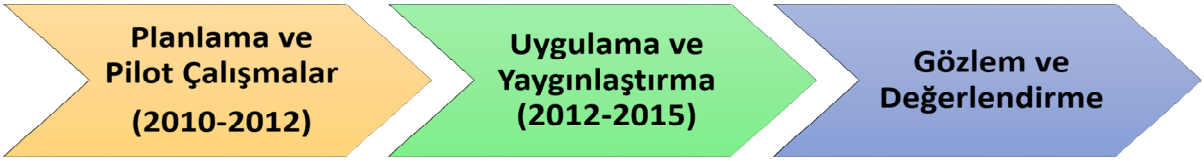
2012 yılı içerisinde pilot uygulamalara başlanmasıyla birlikte öğretmenlerin proje kapsamında kurulan donanımların kullanımını ve öğretim süreçlerinde e-materyal kullanımı konularında kazanımlar sağlamak amacıyla "Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi" sürecine başlanmıştır. 2011-2012 yıllarında proje kapsamında yapılan eğitmen eğitimleri sonucunda 1.200 eğitmen yetiştirilmiştir. 2012 yılı sonuna kadar 70.379 öğretmen "Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu" eğitimlerine katılmıştır. Yine etkileşimli tahta kullanımı uygulamaları için 72.592 öğretmen FATİH Eğitmenleri tarafından "Etkileşimli Tahta Kullanımı" seminerlerine alınmıştır. Ayrıca, eğitim denetmenleri ve yöneticilere "Teknoloji ve Liderlik Forumu" kursları düzenlenmiştir.

Pilot uygulama kapsamında en önemli süreçlerden birisi de proje kapsamında öğretmen ve öğrencilere dağıtılan tablet bilgisayar olmuştur. 2012 yılında 17 ildeki 53 okulda tablet bilgisayarlar öğretmen ve öğrenciler arasında dağıtılmıştır. Tablet bilgisayar ile öğretmen ve öğrencilerin teknoloji okuryazarlık düzeyini artırarak, öğrenme ve öğretme süreçlerine olumlu katkı sağlaması hedeflenmiştir. Ancak pilot uygulama kapsamında tablet kullanımına başlanan okullarda tablet uygulamasının hedefleri karşılayıp karşılamadığına ilişkin yapılan araştırmalarda tablet bilgisayar kullanımının çok düşük düzeyde kaldığı belirtilmektedir[7]. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, öğretmen ve öğrencilerin tablet bilgisayarlara yönelik proje başlangıcında beklentilerinin çok yüksek olmasına rağmen zamanla ilgilerinin ve bu beklentilerinin çok azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Tablet bilgisayarlardan sağlanacak faydanın en üst düzeye çıkarılabilmesi için;

- Tablet bilgisayarda şarj sorunu, ısınma, yazı yazma özelliklerinin iyileştirilmesi vb. teknik ve fiziksel özelliklerin iyileştirilmesi,
- Çeşitli güvenlik kaygılardan dolayı erişim kısıtlamalarının değerlendirilmesi,
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerindeki e-içeriklerin çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi,
- Öğretmenlerin pedagojik ve teknik yönden desteklenmeleri gerektiği önerilmektedir.

FATİH projesinde 2010 ve 2012 yılları arasındaki süreç projenin alt yapısının oluşturulması, pilot uygulamaların ve değerlendirmelerin yapılması açısından önemli bir süreçtir. 2012 yılından 2015 yılına kadar arasında geçen üç yıllık süreç ise projenin uygulama süreci olarak ifade edilebilir. 2013 yılında yayınlanan MEB Faaliyet Raporu, projenin her geçen gün olgunlaşmaya, bir önceki raporlarda belirtilen yazılım ve donanım alt yapısına yönelik çalışmaların tamamlanmaya başladığını göstermektedir. Raporda, 2013 yılı itibariyle tablet bilgisayar, etkileşimli tahta, doküman kamera, çok fonksiyonlu yazıcı gibi donanımların dağıtımlarının yapıldığını, yaygınlaşmanın sağlanmasına yönelik ihale ve sözleşme hazırlıklarının devam ettiği belirtilmektedir. Tablet bilgisayar dağıtımı kapsamında 81 il, 243 okulda toplam 62.800 tablet bilgisayar öğretmen ve öğrenciye ulaştırılmıştır. Ayrıca raporda 675.000 adet tablet bilgisayar setinin ihale süreci ve alımına yönelik işlemlerin tamamlandığı ve 2014 yılı içinde dağıtılması planlandığı belirtilmiştir.

2014 yılından FATİH projesi kapsamında planlanan uygulama faaliyetlerine devam edilmiştir. 2014 Yılı MEB Faaliyet Raporu'nda lise düzeyindeki okullarda 114.921 dersliğin tamamına etkileşimli tahta yerleştirildiği ve 20.269 okulda çok fonksiyonlu yazıcının kurulumunun tamamlandığı belirtilmektedir. 2014 yılı itibariyle 737.800 adet tablet bilgisayar dağıtılmıştır. 2014 yılı raporunda göze çarpan önemli gelişmelerden biriside EBA üzerinde e-içeriklerin artmasıdır. EBA, öğretmen ve öğrencilerin içerik üretmesini ve paylaşmasını sağlayan bir eğitim platformudur. Öğrencilerin güvenli içeriklere ulaşmasını sağlamak amacıyla geliştirilen ve 2014 yılı itibariyle kayıtlı kullanıcı sayısı yaklaşık 2 milyona ulaşan EBA'da; 7.761 video, 55.116 eğitsel görsel, 1.674 e-Kitap ve 1.396 eDergi, 4.386 sesli içerik, 1.600 doküman yayınlanmış, 84 e-İçerik portalı hizmete sunulmuştur. Öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla 8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak "e-Ders" projesi hayata geçirilmiştir. Bu kapsamda 7 ve 8. sınıflar için kazanım tabanlı 410 ders videosu hazırlanmış ve EBA'da yayınlanmıştır. Ek olarak tablet bilgisayarların etkin kullanımı için 70 eğitsel uygulama EBA Market içerisinde yayınlanmıştır.



Şekil 4: FATİH Projesi Aşamaları

Yukarıda belirtilen bilgiler ışığında FATİH projesinin 22 Kasım 2010 tarihinde başlatılmasından 2015 yılına kadar geçen yaklaşık 5 yıllık süreçte izlenen süreç Şekil 4'te belirtilmiştir. 2010-2012 yılları arası planlama ve pilot uygulama devresini, 2012-2015 yılları arası ise uygulamanın yaygınlaştırılması aşamalarını içermektedir. Yıllara sâri olarak hazırlanan MEB Faaliyet Raporları incelendiğinde FATİH Projesinin temel hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların her yıl artan bir düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, FATİH Projesi ve eğitim içeriğine yer veren çeşitli ulusal ve uluslararası politika belge ve dokümanlarının incelemesi yoluyla toplanan verilerin içerik analizine dayanmaktadır. Doküman analizi yaklaşımı nitel araştırma kapsamında değerlendirilir. Bu yönüyle araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında FATİH projesinde belirtilen eğitim teknolojilerine yönelik plan ve hedeflerin yer alabileceği değerlendirilen 9 farklı politika belgesi, proje, rapor veya plan ve bunların yıllara göre çıkarılan yayınlarının içerikleri analiz edilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, FATİH Projesinde eğitim ve teknoloji kapsamında belirlenen hedefler ile ilgili benzerlik gösteren çeşitli ulusal ve uluslararası politika belgelerinde tespit edilen bulgular tartışmaya açılmıştır. İncelenen dokümanlar Şekil-5'te belirtilmiş olup, dokümanlarda araştırmanın amacına uygun olarak eğitimde teknoloji ile ilgili maddeler belirlenmiştir. Bu kapsamda belirlenen hedeflerin çeşitli politika belgelerinde yer alan hedeflerle örtüşüp örtüşmediğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Şekil 5: FATİH Projesi Politika Belgeleri

FATİH projesi kapsamında belirtilen beş bileşenin projede başarılması arzulanan temel hedefler olduğu ifade edilebilir. Bu beş temel hedef incelendiğinde hedeflerin iki temel gruba ayrıldığı değerlendirilmektedir. Birinci temel hedef, eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı, ikinci temel hedef ise öğretmenlerin eğitimidir. Birinci temel hedef kapsamına;

- Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması,
- Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi,
- Öğretim Programlarında Etkin Bilişim Teknolojileri Kullanımı,
- Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı bileşenleri girmektedir.

İkinci temel hedef kapsamına da "Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi" bileşeni girmektedir. Hedeflerin gruplandırılmasından da anlaşılacağı üzere FATİH projesinin ana hedefi, eğitimde teknoloji entegrasyonu olarak ifade edilebilir.

Dünyada birçok ülke, eğitime erişimin yaygınlaştırılması, öğrenim çıktılarının iyileştirilmesi ve öğrencilerin modern becerilerle donatılmasında, giderek daha çok bire bir teknoloji programlarına yönelmektedir(ERG Raporları, 2014). Ulusal ve uluslararası birçok politika belgelerinde yapılan incelemelerde bu yönelim net olarak görülmektedir.

Uluslararası Politika Belgeleri

Araştırma kapsamında uluslararası politika belgeleri çerçevesinde Avrupa Birliği Eğitim Politika Belgeleri (Education and Training (ET) 2010, ET 2020), UNESCO tarafından paylaşılan Herkes için Eğitim Raporları(EFA) incelenmiştir.

Avrupa Birliği Eğitim (Et) Politika Belgeleri

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler AB'ye üye ülkeleri ekonomik, siyasi ve kültürel alanlar dışında eğitim alanında da ortak çalışmalar yapmaya ve ortak politikalar geliştirmeye yöneltmiştir (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011). AB Eğitim Politikalarının tarihsel sürecine bakıldığında ilk olarak Roma Antlaşması(1957) ile ortak bir mesleki eğitim politikasının oluşturulması çalışması başlatıldığı görülmektedir. 1957-2000 yılları arasında;

- AB ülkeleri arasında bilgi ağlarının oluşturulması(1976),
- Bilgi Ağları Programı, Eurydice (1980),
- Brüksel'de yapılan Avrupa Konseyi Toplantısı (1982),
- Mesleki eğitim komisyon yasa tasarısının kabulü (1983),
- Avrupa Birliği Antlaşması - Maastricht Antlaşması (1992),
- Eğitim Yazılımları ve Multimedya Çalışma Grubu (1995),
- Bilgi Toplumunda Öğrenme Hareket Planı (1996),
- Sorbon Deklarasyonu (1998) ve
- Bologna Deklarasyonu(1999) AB Eğitim ve Teknoloji politikaları bağlamında önemli kilometre taşlarıdır.

2000 yılı öncesinde başlatılan eğitim alanındaki ortak çalışmalar AB ülkeleri arasında sağlam bir eğitim alt yapısının oluşturmasını sağlamıştır. 2000 yılında Lizbon'da gerçekleştirilen toplantıda alınan ve Lizbon Stratejisi olarak ifade edilen kararlar, AB eğitim sistemini modern ve rekabetçi bir eğitim anlayışına kavuşturmayı amaçlayan en somut kararlardır. Lizbon stratejisi bilimsel araştırma, eğitim ve mesleki eğitim gibi pek çok alanı kapsamaktadır. Eğitim ve teknoloji bağlamında değerlendirilecek en somut hedef "*Avrupa eğitim sistemini bilgi ve teknoloji toplumunun gereksinimlerini karşılamaya uygun hale getirmek*." olarak ifade edilebilir. AB'nin Lizbon sonuç bildirgesinde yer alan bilgi teknolojileri politikaları doğrultusunda Türkiye'de de okulların bilgisayar teknolojileri ile donatılması yönünde çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda, pilot illerde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına bilgisayar laboratuvarları kurulmuş, öğretmenlere gerekli eğitimler verilmiş, gerekli yazılımlar sağlanmış ve bu çalışmaların öğrencilerin öğrenmesine etkileri üzerine araştırmalar yapılmıştır (Sağlam vd., 2011). Eğitim sistemini bilgi ve teknoloji toplumunun gereksinimleriyle uyumlu hale getirme hedefi FATİH projesi kapsamında belirttiğimiz birinci temelin içerisinde bulunan dört temel bileşenle uyumlu olduğu değerlendirilmektedir.

Lizbon süreci; Stockholm Zirvesi (2001), Barselona AB Konseyi(2002) ve Kopenhag Deklarasyonu(2002) ile

güçlendirilmiştir. Bu süreçte alınan kararlar AB Konseyi tarafından onaylanıp AB Resmi Gazetesi'nde yayınlanarak hukuki bir metin haline getirilmiştir. 2010 yılında ulaşılması gereken hedefleri içerdiği için "Eğitim ve Öğretim(Education & Training (ET)) 2010" ismiyle anılan bu program Lizbon Stratejisinin eğitim alanındaki hedef ve politikalarının temel çerçevesini oluşturmaktadır. ET 2010'da eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesinin artırılması temel hedeflerden birisidir. Bu kapsamda;

- Bir bilgi toplumu için gerekli becerilerin geliştirmesi,
- Herkes için BİT erişimini sağlamak ve
- Bilimsel ve teknik çalışmaların artırılması alt hedefler olarak belirlenmiştir.

FATİH Projesinin ana unsurlarından birisi öğretimin niteliğini artırmaktır. ET 2010 raporunda eğitim ve teknoloji bağlamında belirtilen hedeflerinin projenin birinci temel hedefleriyle uyumlu olduğu değerlendirilmektedir.

2004-2006 yılları arasında uygulanan e-Öğrenim Programı da eğitim ve teknoloji bağlamında önemli bir süreçtir. e-Öğrenim programı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı yoluyla Avrupa eğitim ve öğretim sistemlerinin kalite ve ulaşılabilirliğin artırılmasını amaçlamaktadır. Bu programda ulaşılması beklenen temel hedef *Bilgi ve İletişim teknolojilerinin etkin kullanarak hayat boyu öğrenmeyi sağlayan e-öğrenme kullanımını geliştirmek* olarak ifade edilmiştir. Bu hedef FATİH projesinin Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi" alt hedef bileşeniyle doğrudan ilişkilidir. FATİH projesi kapsamında geliştirilen EBA, eğitici e-içerikler sunarak e-öğrenme kullanımını geliştirmeyi amaçlayan önemli bir sosyal eğitim platformudur.

2007-2013 yılları arasında Avrupa eğitim ve öğretim sistemleri arasında karşılıklı değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmek amacıyla başlatılan "Hayatboyu Öğrenme Programı" önemli bir projedir. Programın temel hedefi kapsamında "*Yenilikçi BİT-tabanlı içerik, hizmetler, pedagoji ve uygulamaların geliştirilmesidir*". Bu hedef FATİH projesi kapsamında belirtilen birinci temel hedef kapsamında değerlendirilebilir.

ET 2020, odak noktası büyüme ve istihdam olan Lizbon Stratejisi'nin (2010-2020) devamı niteliğinde olup, 2008 yılında baş gösteren ekonomik ve mali krizden Avrupa Birliği'nin daha güçlü bir birlik olarak çıkması için akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı büyüme önceliklerine dayanmakta, bu önceliklerin istihdam, verimlilik ve sosyal uyumu beraberinde getireceğini öngörmektedir. ET 2020 Raporu, Lizbon Stratejisinin devamı niteliğindedir. Kaliteli eğitim ve nitelikli insan raporun odak noktasıdır.

AB'ye uyum sürecinde Türk Eğitim Sistemi'nde de birtakım iyileştirme ve geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Eğitim kalitesinin istenilen düzeye ulaştırabilmesi için Türk Eğitim Sistemi'nde AB'nin eğitim politikaları takip edilmektedir (Sağlam vd., 2011).

Herkes İçin Eğitim (EFA) Raporları

Herkes İçin Eğitim UNESCO'nun eğitim alanında geliştirdiği çok önemli programlardan birisidir. Program 1990 yılında düzenlenen Herkes İçin Eğitim Konferansı'nda (Conference on Education for All in 1990) başlatılmıştır. HİE çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitimden yararlanmasını hedefleyen küresel bir programdır. Programın temel ilgi alanları; temel eğitim, yetişkin okur-yazarlığı, cinsiyet eşitsizliği ve eğitimde kalite sorunu vb. konulardır (UNESCO, 2015). HİE kapsamında yayınlanan raporlar incelendiğinde eğitimde teknoloji entegrasyonu kapsamında EFA 2000 Eylem Stratejileri kapsamında "Bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması" vurgulanmaktadır.

UNESCO'nun bilişim teknolojilerinin geniş ölçekte eğitime dâhil edilmesine ilişkin 2004 yılında yayınlanan kılavuzu, eğitimde bilgi teknolojileri kullanımına ilişkin eylem planlarının uygulanmasında bakanlıklar arası işbirliğinin önemine dikkat çekmektedir(Eğitim Reformu Girişimi, 2015). Kılavuzda, öğretmenlerin bir öğrenme ve öğretme aracı olarak bilgi teknolojilerinin tam olarak nasıl kullanılacağını bilmesi gerektiği ifade edilmektedir. EFA Raporlarında eğitim ve teknoloji bağlamında belirtilen genel hususların, FATİH Projesi kapsamındaki hedeflerle uyumlu olduğu değerlendirilmektedir.

Ulusal Politika Belgeleri

Araştırma kapsamında ulusal politika belgeleri çerçevesinde 7., 8., 9. ve 10. Kalkınma Planları, MEB Stratejik Planı, Vizyon 2023, Bilgi Toplumu Stratejisi Belgesi, Yaşam Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, Temel Eğitim Projesi,

e-Dönüşüm Türkiye Projesi incelenmiştir.

Kalkınma planları, değişen ekonomik ve sosyal koşullar çerçevesinde sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasına ve toplumsal refahın artırılmasına yönelik strateji, plan ve programların hazırlanmasını amaçlamaktadır. 1963 yılında Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planının hazırlanmasından günümüze kadar 10 kalkınma planı hazırlanmıştır. Bu kalkınma planları incelendiğinde eğitimde teknoloji kullanılmasına ilişkin ilk somut planlamalar 1996-2000 dönemini kapsayan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında belirtilmektedir. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitim ve teknoloji bağlamındaki hedefler;

- Eğitimin her kademesinde teknoloji destekli eğitim yapılması,
- Kademeli olarak bilgisayar destekli eğitim geliştirilerek yaygınlaştırılması,
- Uzaktan öğretime önem verilmesi şeklinde belirtilmiştir.

2001-2005 dönemini kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitimle ilgili amaçlar, ilkeler ve politikaların teknoloji bağlamındaki hedefleri şu şekildedir.

- Eğitimin her kademesinde teknolojinin sağladığı imkânlardan özellikle bilgisayar teknolojisinden azami ölçüde yararlanılması,
- Bilgisayarlı eğitime geçilmesi, her okula internet erişiminin sağlanması ve müfredat programlarının yazılım programları olarak üretilmesinin sağlanması,
- Uzaktan eğitim ve ileri teknolojileri kullanan yeni eğitim yöntemlerinin uygulamaya konulması.

2007-2013 dönemini kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planında "Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi" ayrı bir başlık olarak açılmıştır. Planda teknolojik gelişimin sağlanması temel amaç olarak ifade edilmektedir. Eğitim teknolojisi bağlamındaki hedefler şu şekildedir.

- Bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın bilgi çağı insanı yetiştirilmesi,
- Okulların bilgi ve iletişim teknolojileri altyapısı, eğitim yazılımları öncelikli olmak üzere güçlendirilmesi,
- Yenilenen yapılandırmacı müfredatın gerektirdiği ortamlar ve donanım sağlanması.

2014-2018 dönemini kapsayan Onuncu Kalkınma Planında girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış, üretken ve mutlu bireylerin yetişmesi eğitim sisteminin temel amacı olarak belirlenmiştir. Ayrıca;

- Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısı geliştirilmesi, öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma yetkinliklerinin artırılması,
- FATİH Projesinin tamamlanması ve teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda nitel ve nicel göstergelerin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Kalkınma planları kapsamında belirlenen eğitim ve teknoloji odaklı hedefler, FATİH Projesinin temel hedefleri kapsamındaki; "Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması", "Öğretim Programlarında Etkin Bilişim Teknolojileri Kullanımı" ve "Öğretmenlerin Eğitimi" hedefleriyle örtüşmektedir.

Temel Eğitim Projesi FAZ I kapsamında; Dünya Bankasının desteğiyle 1998'de başlayan projeye göre eğitimin niteliğinin artırılmasında teknoloji destekli eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Bilgi teknolojileri sınıfları kurulması ve tüm öğretmenlerin bilgisayar okur-yazarı olması hedeflenmiştir. *Temel Eğitim Projesi FAZ II* kapsamında; Bilgi teknolojisi sınıflarının sayısının artırılması, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim ve öğretim kurumlarındaki bilgi teknolojisi eğitim imkânlarının topluma açılmasına yönelik idari düzenleme ve pilot proje uygulaması yapılması hedeflenmiştir. Temel Eğitim Projesinin FATİH Projesinin "Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması" hedefiyle uyumlu olduğu değerlendirilmektedir.

MEB Temel Eğitim Programı, Bilgi ve İletişim Teknolojileri Politika Raporu(2004)'nda, belirtilen hedeflerde FATİH projesi hedefleri ile benzerlik göstermektedir. Bu hedefler;

- Okullarda bilişim teknolojisi alt yapısının iyileştirilmesi, yüksek bant genişliğine sahip hızlı internet bağlantısının ve sayısal eğitim içeriğinin sağlanması,
- Eğitim içerikli bilgilerin ve etkinliklerin elektronik ortama aktarılarak eğitim amaçlı kullanıma sunulması,
- Öğrencilerin, öğretmenlerin, idarecilerin ve diğer okul personelinin bilişim teknolojilerini kullanmaları için gerekli olan bilgi ve becerileri öğrenmeleri,

– Sayısal Eşitsizliğin Önlenmesi maksadıyla her okula yeterli sayıda bilgisayar ve hızlı internet bağlantısı kurulmasıdır.

Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi(2009)'nde; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanabilmesi ve kapasitelerinin güçlendirilmesi maksadıyla eğitimde internet teknolojisinden faydalanılarak çevrimiçi toplulukların oluşturulabileceği, öğrenme yol ve yöntemlerinin çeşitlendirilmesinin hayat boyu öğrenmeyi destekleyeceği, bilgi ve iletişim teknolojilerinden de yararlanılarak uzaktan öğretimin etkinleştirilip geliştirilmesinin faydalı olacağı belirtilmektedir. Belirlenen hedefler, "FATİH projesinin Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi" alt hedef bileşeniyle doğrudan ilişkilidir.

*MEB 2013 Yılı Faaliyet Raporu*nda FATİH Projesinin, dokuzuncu kalkınma planı ve 2006-2010 Bilgi Toplumu Stratejisi'nde yer alan BİT'in eğitim sürecinde etkin olarak kullanılması hedefi doğrultusunda oluşturulduğu ifade edilmektedir. Bu husus faaliyet raporunda;
…"Ülkemizin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştireceği dönüşümler Dokuzuncu Kalkınma Planında ortaya konulmuştur. Dokuzuncu Kalkınma Planın 593. maddesindeki; "Bilgi toplumuna geçiş sürecinde ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilebilmesi için yabancı dil öğretimi etkinleştirilecek, bilgi ve iletişim teknolojilerinin derslerde kullanılmasını sağlayacak yöntemler geliştirilecek ve yaygınlaştırılacaktır." şeklinde ifade edilmiştir.

Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı tarafından hazırlanan (2006-2010) *Bilgi Toplumu Stratejisi*'nde bilişim teknolojilerinin eğitim sistemimizde kullanımıyla ilgili olarak;
…"Bilgi ve iletişim teknolojileri eğitim sürecinin temel araçlarından biri olacak ve öğrencilerin, öğretmenlerin bu teknolojileri etkin kullanımı sağlanacaktır" hedefi ise; Bakanlığımızdan, örgün ve yaygın eğitim verilen kurumlarda bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısının tamamlanması, öğrencilere bu mekânlarda bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yetkinliğinin kazandırılması, bilgi ve iletişim teknolojileri destekli öğretim programlarının geliştirilmesinin beklendiğini açıkça göstermektedir." şeklinde ifade edilmiştir.

MEB 2013 Yılı Faaliyet Raporunda FATİH Projesi; 21. yüzyıl vatandaşlığı becerileri olarak tarif edilen teknoloji kullanımı, etkili iletişim, analitik düşünme, problem çözme, birlikte çalışma ve iş birliği gibi becerileri geliştirerek, öğrencileri edilgen olmaktan çıkararak eğitimde fırsat eşitliğini geliştirecek bir proje olarak ifade edilmiştir.

SONUÇ

Yapılan araştırmada FATİH Projesinin ulusal ve evrensel politikalar ışığında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda; Avrupa Birliği Eğitim Politika Belgeleri (Education and Training (ET) 2010, ET 2020), UNESCO tarafından paylaşılan Herkes için Eğitim Raporları, 7., 8., 9. ve 10. Kalkınma Planları, MEB Stratejik Planı, Vizyon 2023, Bilgi Toplumu Stratejisi Belgesi, Yaşam Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, Temel Eğitim Projesi, e-Dönüşüm Türkiye Projesi incelenmiştir. FATİH Projesinde eğitim ve teknoloji kapsamında belirlenen hedefler ile incelenen belgelerde benzerlik gösteren bulgular tartışmaya açılmıştır. FATİH Projesinin ana unsurları eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak, okullardaki teknolojiyi iyileştirerek bilişim teknolojilerinin derslerde etkin olarak kullanılmasını sağlamak ve nihayetinde öğretimin niteliğini artırmaktır. Bu unsurlar çerçevesinde FATİH projesi kapsamında belirtilen 5 temel hedef bileşen üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda;

– FATİH projesi kapsamında belirlenen hedeflerin ulusal ve uluslararası alanda ortaya konan eğitim politikaları ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. FATİH projesi ile amaçlanan hedefler, diğer ülke ve toplulukların da üzerinde hassasiyet gösterdiği eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik hedeflerdir. İncelenen tüm rapor, belge, plan, belge ve dokümanlarda eğitimde teknoloji kullanımının eğitimde kaliteyi artıracağı görüşü hâkimdir.
– FATİH projesinde belirtilen; "Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması", "Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi", "Öğretim Programlarında Etkin Bilişim Teknolojileri Kullanımı", "Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı" hedeflerinin birçok politika belgesinin eğitim ve teknoloji bağlamında belirlenen temel hedefleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ally, M. and Samaka, M. (2013). Open education resources and mobile technology to narrow the learning divide. The İnternational Review of Research in Open and Distance Learning. Vol 14 | No 2.

Bayrakçı, M. (2005). Avrupa Birliği ve Türkiye eğitim politikalarında bilgi ve iletişim teknolojileri ve mevcut uygulamalar. Milli Eğitim Dergisi, 167.

Chen, R.S and Liu, F. (2013). Research on the effectiveness of information technology in reducing the Rural–Urban Knowledge Divide. Computers & Education 63 (2013) 437–445.

Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?. Computers & Education, 51(1), 187-199.

FATİH Projesi Eğitimde Dönüşüm İçin Bir Fırsat Olabilir mi? Politika Analizi ve Önerileri (2015). Eğitim Reformu Girişimi. [Çevrim-içi: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ ERG_FATİH%20Projesi.pdf, Erişim Tarihi: 28.05.2015.]

İslamoğlu, H., Ursavaş, Ö. F., & Resioğlu, İ. (2015). FATİH Projesi Üzerine Yapılan Akademik Çalışmaların İçerik Analizi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(1).

Lingarda, B., Sellara, S. & Baroutsisa, A. (2014). Researching the habitus of global policy actors in education. Cambridge Journal of Education, 45:1, 25-42.

Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1799-1822.

Sağlam, M., Özüdoğru, O. F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1).

Selwyn, N. (2000). Researching computers and education—glimpses of the wider picture. Computers & Education, 34(2), 93-101.

Selwyn, N. (2012). 'Micro' politics: mapping the origins of schools computing as a field of education policy. History of Education, 2013 Vol. 42, No. 5, 638–658.

Şişman, M. (2011). Eğitim bilimine giriş. Pegem Akademi.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Teftiş Kurulu Başkanlığı. Türk Milli Eğitim Sistemi İçerisinde. Ortaöğretim Kademesi. Kasım 2010 Ankara.

Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, 5 (1), 87-98.

UNESCO Türkiye Millî Komisyonu (2015). Herkes için Eğitim. [Çevrim-içi: http://www.unesco.org.tr/?page=3:68:2:english, Erişim Tarihi: 29.05.2015.]

Usluel, Y. K., Kalaycı, E., Bilgiç, H. G., & Uslu, N. (2011). Öğrenme öğretme süreçlerine BİT entegrasyonu ve mesleki gelişim: FATİH projesi örneği. In 10th International Educational Technology Conference (IETC), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Witte, K. and Rogge, N. (2014). Does ICT matter for effectiveness and efficiency in mathematics education? Computers & Education 75 (2014) 173–184.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ BAŞARI ANALİZ PLUGİNİ GELİŞTİRİLMESİ

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

Arş. Gör. Rasim Önder
Süleyman Demirel Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
rasimonder@sdu.edu.tr

Arş. Gör. Hüseyin Talha Gülsoy
Süleyman Demirel Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
huseyingulsoy@sdu.edu.tr

Özet

Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) online olarak derslerin işlenmesi, örgün eğitim olarak işlenen derslere ait dökümanların paylaşımı, forum üzerinden öğrencilerin paylaşımlarda ve tartışmalarda bulunabilmesi, derslerle ilgili çoktan seçmeli yada klasik sınavlar yapmak, ödev vermek-ödev teslim almak gibi bir çok amaç için kullanılmaktadır. ÖYS'ler tür ve versiyonlarına göre hem eğitimciye hem de öğrencilere birçok farklı araç sunmaktadır. Eğitimciler bu araçlar ile öğrencilere ait takipler yapabilmektedir. Örneğin öğrencilerin ders forumunda ne kadar süre geçirdikleri, ne kadar paylaşımda bulundukları, ödevleri teslim durumları, ödevlerden aldıkları puanlar, klasik sınavlara verdikleri cevaplar vb. öğrencinin başarısına etki eden birçok değişken bu sistemler üzerinden takip edilebilmektedir. Ayrıca açık kaynak kodlu olan ÖYS'lere ihtiyaçlar doğrultusunda yeni eklentiler yapılabilmektedir. Bu çalışmada Öğrenme Yönetim Sistemleri için açık kaynak kodlu bir plugin geliştirilmiştir. Bu plugin öğrencinin ÖYS içindeki tüm faaliyetlerini ayrı ayrı değil birbiri ile ilişkili ve bütün olarak takip ve analiz edebilmektedir. Eğitimciler dönem boyunca yapılan eğitim faaliyeti sonunda öğrencilerin ara sınav ve final notlarını sisteme yükledikten sonra, öğrencilerin başarı durumları ile ÖYS üzerindeki faaliyetlerini karşılaştırarak rapor alabilmektedir. Başarılı olan öğrencilerin etkinlik faaliyetleri, başarısız olan öğrencilerin eksiklikleri vb. birçok konuda analiz ve yorum yapabilmektedir. Bu uygulamanın eğitimcilere öğretim faaliyetlerinde katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme yönetim sistemleri, öğrenci tanıma, öğrenci analizi.

THE DEVELOPMENT OF STUDENT ACHIEVEMENT ANALYSIS PLUGIN FOR LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS

Abstract

Learning Management Systems (LMS) are used for many purposes such as teaching courses online, sharing documents, discussions and sharing on forum, multiple choice or formal examinations, assigning and receiving homework. LMSs offer many different tools to both students and educators depending on their type and version. Educators are able to track the students with these tools. For example, many variables that affect student success such as how much time students spend on course forum, how many shares they have made, whether they have uploaded their assignments, assignment grades, answers to formal exams etc. are tracked and monitored on these systems. Additionally, new plugins can be developed based on the needs for the open source LMSs. In this study, an open source plugin was developed for Learning Management Systems which monitors and analyses each student's activities on LMS not separately but integrated and as a whole. After educators upload students' midterm and final exam grades to the system at the end of the educational

activities carried out during the academic year, this plugin prepares report for educators by comparing the activities on the LMS with the success of students. Analysis and comments on the activities of successful and unsuccessful students can be conducted through this plugin. It is expected that this tool can greatly contribute to the teaching activities of educators.

Keywords: Learning Management Systems (LMS), student identification, student analysis.

GİRİŞ

Teknolojik araçlar her geçen gün hayatımızın her aşamasında etkinliğini artırmaya devam ettirmektedir. Teknolojik araçların son yıllarda görülen en geniş uygulama alanlarından biride eğitim faaliyetleridir. Ülkemizde özellikle fatih projesinin de desteği ile eğitim faaliyetlerinin teknolojik araçlar üzerinden desteklenmesinde belirgin bir artış görülmüştür. Teknolojinin eğitim ortamlarına girmesi, farklı öğrenci özelliklerine uygun öğretim materyallerinin tasarlanmasını sağlayarak öğretim ortamlarını zenginleştirmekte ve öğretim ortamlarına ulaşılabilirliği kolaylaştırıp verimli öğrenme ortamlarının oluşmasına olanak sağlamaktadır (Yılmaz, 2012). Teknolojik araç ve gereçler kullanılarak desteklenen eğitim faaliyetlerinde öğrencinin birden fazla duyu organına hitap etmesinden dolayı öğrenci motivasyonu ve başarısı da artmaktadır. Teknoloji destekli eğitimde, eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü ortamlardan biride Web ortamıdır. Web ortamında eğitim faaliyetleri çeşitli öğretim yönetim sistemleri üzerinden gerçekleştirilebilmektedir. Web tabanlı öğretim sistemleri, internet ağının günümüzdeki yaygın kullanımıyla birlikte öğretmen ve öğrencilerin zaman ve mekandan bağımsız bir öğretim aracı haline gelmiştir. Özellikle de bu öğretim araçlarının öğretmen-öğrenci arasında bir işbirliği ve iletişim tutkalı görevi görebilmesini sağlayanlar, eğitimin vazgeçilmez gözdeleri olma yolunda hızla ilerlemektedir (Ergül ve Koç, 2014).

Web ortamında yapılan eğitim faaliyetleri eş zamanlı ve eş zamansız olarak iki gruba ayrılmaktadır. Eş zamanlı eğitim faaliyetlerinde web konferans ortamı şeklinde yazılımlar kullanılarak ses ve görüntü destekli olarak dersler işlenmektedir. Öğrenciler anlık olarak eğitimcilere sorular sorabilmekte, dönütler alabilmektedir. Çevrimiçi derslerde eğitimci ve öğrencileri arasında bir topluluğun oluşturulması ve bu topluluğa öğrenme süreçlerinde destek sağlanması öğretim tasarımcıları için önemli bir zorluktur (Anderson, 2004). Eşzamanlı uzaktan eğitim araçlarının sunduğu etkileşimli beyaz tahta, sohbet, sesli ve görüntülü iletişim, sınav, masaüstü uygulama ve dosya paylaşımı, ortak tarayıcı penceresi ve sunum araçları gibi çeşitli özellikler sayesinde bu zorluğu aşmanın bir yolunu sunmaktadır (Siemens ve Tittenberger, 2009). Web ortamındaki bir diğer eğitim yöntemi olan eş zamansız araçlar kullanılarak yapılan eğitimlerde, öğrenciler zamandan bağımsız olarak eğitimcilerin istemiş oldukları faaliyetleri ÖYS (Öğretim Yönetim Sistemleri) üzerinden gerçekleştirebilmektedir. Ödev alma, ödev teslim etme, anket doldurma, ders hakkında forum konuları oluşturma, ders hakkında sohbet, video, ses ve resim paylaşma, çoktan seçmeli, klasik cevaplı, boşluk doldurmalı sınavlar oluşturma vb. bir çok faaliyeti bu ortamlar üzerinden yürütmek mümkündür. Son yıllarda web destekli eğitim öğretim faaliyetlerinin artması ile birlikte çeşitli web uygulama yazılımları geliştirilmiştir. Bunlardan en popüler olanları Dokeos, TinyLMS, ATutor, dotLRN, OLAT, Mambo, Interact ve Moodle vb. araçlardır (Yılmaz, 2012).

Bu çalışmada Moodle ÖYS'nin açık kaynak kodlu olarak dağıtılmasından faydalanılarak, öğrencinin çeşitli faaliyetlerini izleyen ve öğrencilerin bu faaliyetleri ile ders sınav notları başarıları yada başarısızlıkları arasındaki ilişkileri tespit etmeye çalışan bir plugin (eklenti) geliştirilmiştir. Bu plugin tüm Moodle ÖYS'lerine entegre edilebilir. Bu plugin ile eğitimci dönem sonunda, ders başarı notlarını excel formatında Moodle'a yükler ve sonrasında analiz başlatır. Plugin öğrencilerin Moodle üzerindeki, ödev, anket, forum, sınav vb. faaliyetlerindeki katılım ve başarıları ile ders notları arasındaki ilişkileri inceler ve eğitimciye dönüt verir. Öğretmen bu dönütler ile ÖYS üzerindeki hangi faaliyetlerin ders başarısı üzerinde olumlu yada olumsuz etkisi olduğunu gözlemleyebilmektedir.

ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMLERİ

Uzaktan eğitimde önemli bir yere sahip olan Öğretim Yönetim Sistemleri (ÖYS, Learning Management System, LMS) Sanal Öğrenme Ortamı ya da Öğrenim platformu olarak da bilinir. ÖYS, öğrenim sürecini planlamayı,

değerlendirmeyi, uygulamayı sağlayan bir yazılım ya da web tabanlı bir teknoloji olarak tanımlanabilir (Aydın ve Biroğul, 2008). ÖYS'ler kullanım tiplerine göre eşzamanlı ve eş zamansız olarak iki ayrılır. Eş zamanlı öğrenim yönetim sistemleri ile eğitimci ve öğrenciler aynı zaman diliminde web konferans ortamlarında buluşarak sesli ve/veya görüntülü olarak eğitim faaliyeti gerçekleştirebilmektedirler. Bu sistemlerden bazıları şunlardır ;

- Adobe Connect
- BigBlueButton
- Dimdim
- Elluminate
- Open Meetings

Eş zamansız olarak yürütülen eğitim faaliyetlerinde ise, eğitimci ve öğrenci zaman bağımsız olarak etkileşimde bulunurlar. Eğitimciler tarafından sistem üzerinden derslere ait dökümanlar, sınavlar, anketler ve forum konuları paylaşılır. Öğrenciler bu paylaşımları zaman bağımsız olarak değerlendirirler. Eşzamansız öğretim yönetim sistemlerinden bazıları şunlardır ;

- Dokeos
- TinyLMS
- ATutor
- dotLRN
- OLAT
- Mambo
- Interact
- Moodle

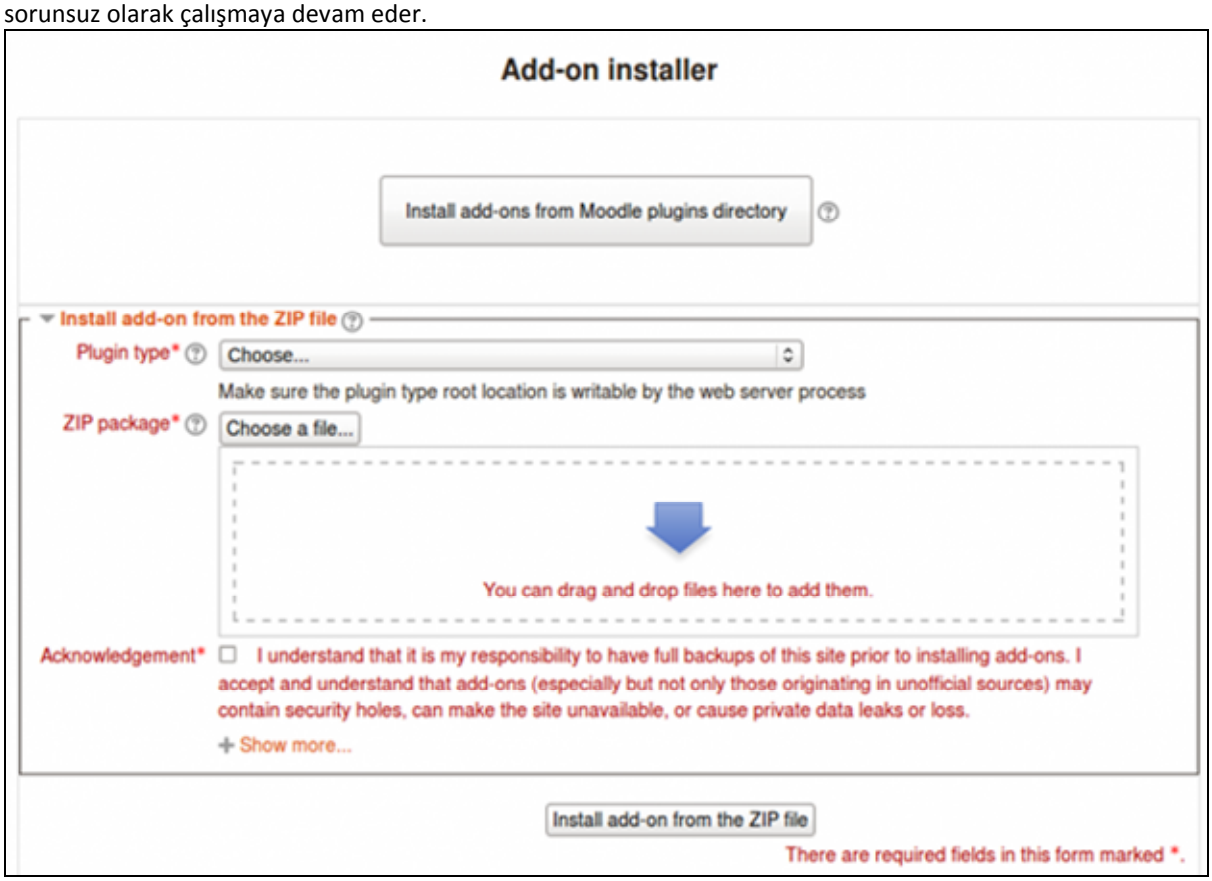
MOODLE

Moodle (Şekil 1), açık kaynak kodlu PHP ve MYSQL tabanlı, ücretsiz olarak indirilebilen bir ÖYS'dir. İlk olarak 1990 yıllarda geliştirilmeye başlanmış olup, 10.05.2016 tarihi itibariyle 3.0.4 versiyonuna ulaşmıştır. Moodle 229 ülkede 85 milyon kullanıcı tarafından kullanılmaya devam etmektedir (Dougiamas, 2016). Moodle, çoklu dil desteği, online sınav, takvim, forum oluşturma, anket oluşturma, eş zamanlı ÖYS'ler ile entegrasyon sağlayabilme, ödev ekleme ve ödev takibi vb. bir çok konuda eğitim faaliyetlerine destek sağlamaktadır. Sağladığı özellikler, açık kaynak kodlu olması ve kullanıcı sayısının oldukça yüksek olması sebebiyle ülkemizde ve dünya genelinde Moodle ile ilgili bir çok çalışma yapılmış/yapılmaktadır (Soysal, 2015; Beyazşekeroğlu, 2015; Acar, 2014; Uzun, 2014, Ergül, 2013; Özcan, 2012; Hölb vd, 2015; Shekhmirzova ve Stash, 2015).

Şekil 1: Moodle arayüzü

MOODLE PLUGIN EKLEME VE ÇALIŞTIRMA

Moodle Linüx tabanlı PHP ve MYSQL kullanılarak geliştirilmiş açık kaynak kodlu bir yazılımdır. Hem açık kaynak kodlu olması hem de dünya çapında milyonlarca kullanıcı tarafından tercih ediliyor olması sebebiyle, yazılıma ait güncelleştirmeler ve eklentiler sürekli artmaktadır. Hem moodle organizasyonunun kendi geliştirdiği güncellemeler hem de, son kullanıcıların geliştirdiği güncellemeler ile ÖYS'ler oldukça fonksiyonel hale gelmektedir. Moodle temel özelliklerine ek olarak ihtiyaçlar doğrultusunda ÖYS'lere "plugin" ismi verilen eklenti kurulumları yapmaya olanak tanımaktadır. Bu pluginler ihtiyaçlar doğrultusunda bir çok farklı çeşitte gruplandırabilir. Moodle'ın ilk kurulumunda mevcut olmayan, kullanıcıların ihtiyaç duyduğu şekilde ÖYS'lerin fonksiyonlarını artıran yama yazılımlar olarak kurulabilir. Moodle için 654 programcı 1173 adet plugin geliştirmiştir. Bu pluginler toplamda 395.000 defa indirilmiş ve kullanılmıştır. Moodle plugin sayfalarında, aktivite pluginleri, blok pluginleri, tema pluginleri, genel amaçlı pluginler, editör pluginler vb. bir çok türde plugin kategorisi yer almaktadır. Bu pluginlerin hepsi Moodle'a uyumlu olacak şekilde PHP ile kodlanmıştır. Ancak her plugin her moodle versiyonuna destek vermeyebilir. Bir plugin Şekil 2'de arayüzü görülen eklenti kurma panelinden yüklenerek ÖYS içine yerleşir. Plugin kurulumu yaptıktan sonra amacına göre ilgili menülerde pluginle ilgili seçenekler çıkmaya başlar. Kurulan bir plugin, yazılım orijinal menüsü gibi entegre olur ve sorunsuz olarak çalışmaya devam eder.



Şekil 2: Moodle Plugin Kurma Arayüzü

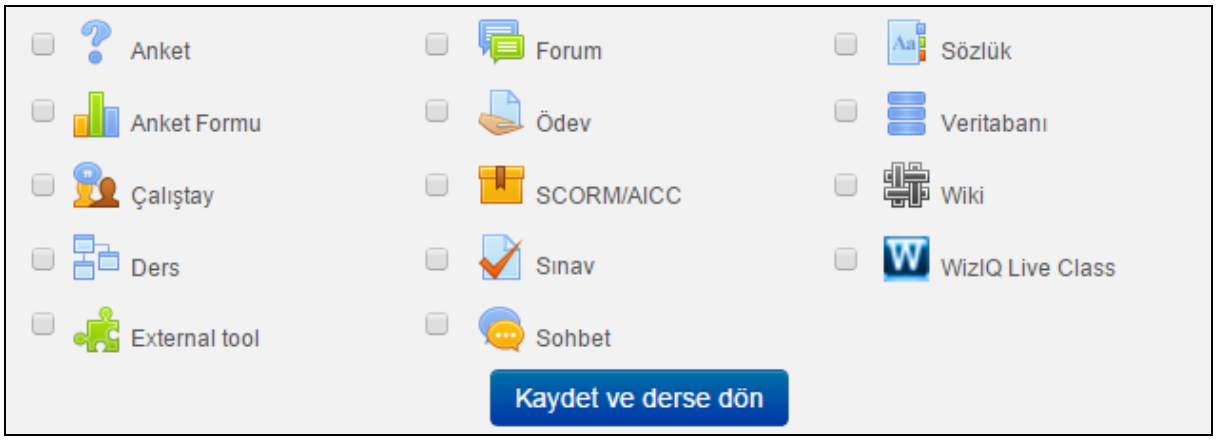
YÖNTEM

Bu çalışmada Moodle'a eklenti olarak tanımlanabilecek bir başarı analiz plugini geliştirilmiştir. Bu plugin öğrencinin ders başarısına etki edebilecek faaliyetlerini incelemektedir. Eğitimci bir derste ait tutulması gereken istatistikleri başta belirler. Dönem içerisinde ders faaliyetleri süresince bu istatistikler takip edilir. Dönem sonunda eğitimci öğrencilerin dönem sonu başarı notlarını excel ile ÖYS'ne upload eder. Daha sonra exceldeki öğrenciler ile ÖYS istatistikleri ilişkisel olarak karşılaştırılır. Bu plugin ile eğitimci ÖYS üzerindeki faaliyetlerin başarı notlarına etkisini ilişkisel ve detaylı olarak görebilmektedir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199

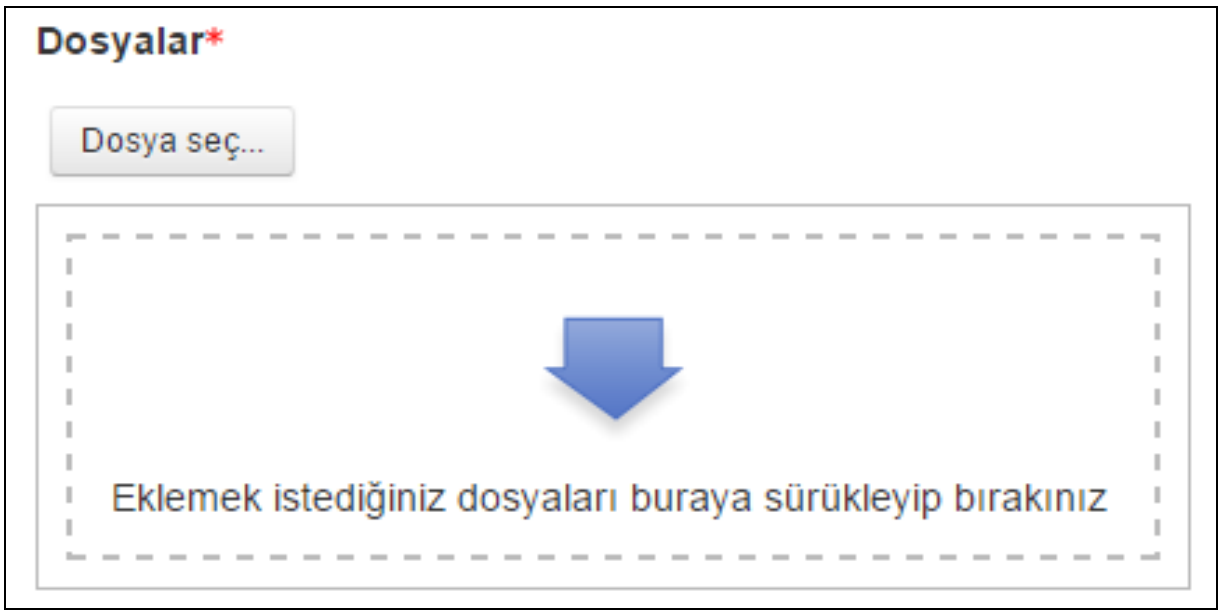
PLUGIN GELİŞTİRME

Çalışmanın plugin geliştirme kısmında Moodle ÖYS'nin 1.9 ile 3.0 arasındaki versiyonları ile uyum sağlayabilecek bir yazılım mimarisi geliştirilmiştir. Bu yazılım PHP ile kodlanmış, veri tabanı olarak Moodle'ın veri tabanına entegre olan MYSQL veri tabanı kullanmaktadır. Yazılımın eğitimciye bakan yönüyle 3 farklı arayüzü bulunmaktadır. Bunlar derse ait takip edilecek istatistiklerin seçimi, öğrencilere ait başarı notlarının excel formatında upload edilebileceği sayfa ve öğrencilerin başarı notları ile ÖYS üzerindeki faaliyetleri arasında ilişki kuran rapor tablosudur.



Şekil 3: İstatistik Seçim Arayüzü

Eğitimciler derslerini moodle'a tanımladıktan sonra, ders düzenle sayfasından plugin kurulması ile gelen "İstatistik Takip Et" seçeneğini kullanarak İstatistik Seçim Arayüzü'ne (Şekil 3) gelmektedirler. Bu arayüzde eğitimci dönem boyunca bu derse ait hangi faaliyetlerde bulunacağını, hangi faaliyetlerin istatistiklerinin tutulması gerektiğini belirler. Bu faaliyetler seçildikten sonra dönem boyunca derse kayıtlı öğrencilerin faaliyetler üzerindeki katılım yüzdeleri ve bazı faaliyetlere ait başarı durumları da kaydedilir. Eğitimciler bu arayüzde yer alan seçeneklerden tamamını yada bir kısmını seçebilirler. Ayrıca online sınav uygulamasında öğrencinin sınavlardaki başarı oranı yada sınavlara katılım oranı istatistiğini tutulması gerektiğini de belirler. Bu seçeneğe göre rapor oluşturulurken, online sınavlarda başarı durumu veya sınavlara katılım yüzdesi kaydedilir.



Şekil 4: Öğrenci başarı notlarını excelden yükleme ekranı

Şekil 4'te görülen arayüz, dönem sonunda eğitimcilerin öğrenci başarı notlarını excel listesi haline ÖYS'ye upload ettikleri sayfadır. Bu sayfada Öğrenci Adı, Ders Adı, Ders Kodu ve Başarı Notu başlıklarını içeren bir excel dosyası ÖYS'ye upload edilir. Upload işlemi bittikten sonra ÖYS birkaç dakika içinde ilgili öğrencileri ve ÖYS üzerindeki faaliyetlerini inceleyerek ilişkisel ve sayısal bir rapor oluşturmaya çalışır.

PLUGİNİN UYGULANMASI VE ÖĞRENCİLERİN TAKİBİ

Eğitimciler dönem boyunca derslerine ait faaliyetleri ÖYS üzerinden tamamladıktan sonra dönem sonunda, Şekil 5'te görülen formatta excel dosyasını Şekil 4'teki ekrandan sisteme upload etmektedirler. Daha sonra upload edilen dosyadaki veriler ile, ÖYS üzerindeki veriler ilişkikendirilerek analiz işlemi başlar. Bu analiz işlemi öğrenci sayısı ve takip edilecek faaliyet sayısına göre birkaç dakika içerisinde tamamlanır.

	A	B	C	D	E	F	G
1	Öğrenci Adı	Öğrenci Soyadı	Ders Adı	Ders Kodu	Vize Notu	Final Notu	Başarı Notu (V*0,4+F*0,6)
2	Mustafa	*****	EBT	BTE-101	73	81	78
3	Burak	*****	EBT	BTE-101	66	74	71
4	Ömer	*****	EBT	BTE-101	89	91	90
5	Hüseyin	*****	EBT	BTE-101	92	79	84
6	Yusuf	*****	EBT	BTE-101	65	72	69
7	Yasin	*****	EBT	BTE-101	44	56	51
8	Ayşe	*****	EBT	BTE-101	83	78	80
9	Burcu	*****	EBT	BTE-101	47	58	54
10	Bedri	*****	EBT	BTE-101	91	91	91

Şekil 5: ÖYS'ne upload edilen örnek excel dosyası formatı

Plugin analiz işlemi tamamlandıktan sonra eğitimci başarılı ve başarısız öğrencilerin faaliyetlerini notları ile ilişkili bir şekilde görebileceği bir format hazırlar. Bu formatta sınıf ortalaması üstünde olan öğrenciler başarılı sınıf ortalaması altında öğrenciler başarısız kabul edilir. Başarılı ve başarısız öğrencilerin faaliyetlere katılım oranlarıda sınıf ortalamasına göre değerlendirilir.

ORTALAMANIN ÜSTÜNDEKİ ÖĞRENCİLER						
Adı	Soyadı	Başarı Notu	Ödev Katılım	Çalıştay Katılım	Forum Katılım	Online Sınav Katılım
Mustafa	*****	78	%91	%86	%84	%100
Ömer	*****	90	%94	%91	%98	%100
Hüseyin	*****	84	%94	%98	%100	%100
Ayşe	*****	80	%89	%91	%76	%100
Bedri	*****	91	%90	%91	%91	%100
ORTALAMANIN ALTINDAKİ ÖĞRENCİLER						
Adı	Soyadı	Başarı Notu	Ödev Katılım	Çalıştay Katılım	Forum Katılım	Online Sınav Katılım
Burak	*****	71	%86	%81	%90	%91
Yusuf	*****	69	%88	%94	%92	%94
Yasin	*****	51	%88	%71	%84	%89
Burcu	*****	54	%66	%74	%43	%84

Şekil 6: Rapor arayüzü

ÖYS plugini gerekli analizleri gerçekleştirdikten sonra eğitimcinin anlayabileceği, yorum yapabileceği bir formatta rapor sayfası oluşturur. Şekil 6'da görülen bu sayfada öğrencilerin isimleri, başarı notları ve dönem içerisindeki ÖYS üzerinden yapılan faaliyetlere katılım yüzdeleri görülmektedir. Eğitimci burdaki değerleri

inceleyerek, öğrencinin başarısına/başarısızlığına etki eden faktörleri inceleyebilir. Eğitimci bu sayfadan ilgili faaliyetine "%" değerine tıklayarak o faaliyetler hakkında detaylı bilgide alabilmektedir. Toplam kaç faaliyet yapıldığını, öğrencinin bu faaliyetlerden hangisine katıldığını görebilmektedir. Online sınav katılımlarında da, katıldığı sınavlardaki başarı yüzdelerini, çoktan seçmeli sınavlardaki doğru yanlış sayılarını vb. istatistiki bilgileri görüp değerlendirebilmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretim Yönetim Sistemleri, web tabanlı eş zamanlı yada eş zamansız eğitimde günümüzde en çok kullanılan araçlardır. Amaçlarına göre farklı özellikler içeren ÖYS'leri eğitim faaliyetlerini web ortamlarında destekleyici unsurlar olarak görev yapmaktadırlar. Günümüzde bir çok eğitim kuruluşu tarafından da aktif olarak kullanılmaktadırlar. En çok tercih edilen ÖYS sistemlerinin bir çoğunun açık kaynak kodlu ve geliştirmeye açık olması ile birlikte, kullanan kişiler tarafından bu sistemlere çeşitli eklentiler yapılabilmesine olanak tanınmıştır. Her kullanıcı, ihtiyacı doğrultusunda ÖYS'nin temel yazılımını değiştirebilir, yapılandırabilir ve yeni özellikler ekleyebilir. Bu çalışmada Moodle ÖYS'nin açık kaynak kodlu olmasından faydalanarak öğrencinin başarısını analiz eden bir yazılım geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu yazılım öğrencinin bir dönem boyunca ÖYS üzerindeki faaliyetlerini istatistiki olarak takip eder ve kayıt altına alır. Dönem sonunda eğitimci tarafından yüklenen başarı notları ile faaliyet istatistikleri karşılaştırılır. Eğitimciler bu sayede, derste başarılı/başarız olan öğrencilerin ÖYS faaliyetleri ile ilişkilerini detaylı bir şekilde görüp yorum yapabilmektedir. Eğitimciler, bir faaliyetin sınıfın genelini yada belirli öğrencileri olumlu yada olumsuz anlamda nasıl etkilediği hakkında fikir sahip olabilmektedirler. Geliştirilen pluginde açık kaynak kodlu olarak geliştirildiği için bundan sonraki benzer çalışmalara taban bir uygulama olabilecektir. Bu çalışma ile eğitimciler öğrencilerinin faaliyetlerini analitik bir şekilde takip edip yorum yapabileceklerdir. Çalışmanın literatürdeki hem öğrenme analitiklerine hem de ÖYS yazılım geliştirmesi ile ilgili olan çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Acar, A. (2014) "MOODLE ile harmanlanmış İngilizce eğitimi", Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Aydın, C.Ç., Biroğul, S. (2008) "E- Öğrenmede Açık Kaynak Kodlu Öğretim Sistemleri ve Moodle", Bilişim Teknolojileri Dergisi, 1(2), 31-36.

Beyazşekeroğlu, Ü. (2015) "Moodle öğrenme yönetim sistemi üzerinde Matlab yazılımı kullanarak akıllı soru bankası gerçekleştirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Dougiamas, M., (2016). "Moodle Statistics. Son Erişim : 10.05.2016. https://moodle.org/stats

Ergül, E. (2013) "Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının moodle ile ders işlenmesi hakkındaki görüşleri", Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ergül, E., Koç, M. (2014). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Moodle'da Gerçekleştirdikleri Etkinlikler ve Başarı Arasındaki İlişki. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Kuygulama, 4(1), 1-12.

Hölbl, M., Welzer, T. (2010) "Students' Feedback and Communication Habits using Moodle", Elektronika IR Elektrotechnika, 6(102), 63-66.

Özcan, M. (2012) "Gazi Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı hazırlık sınıfı için Avrupa ortak başvuru metnine uygun ve moodle eğitim yönetim sistemi destekli müfredat önerisi", Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Shekhmirzova, A. M., Stash, S. M. (2015) "Use of the Moodle Envıronment in Organızation Independent Work of the Bachelors", In the World of Scientific Discoveries, 3(65), 1118-1134.

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

Soysal, E. (2015), "Bilişim teknolojilerinin eğitimde ölçme aracı olarak kullanılması ve örnek uygulama olarak moodle kullanımı: Batman ili örneği", Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzun, L. (2014) "Öğrenme ve öğretme yöntemleriyle bilgi edinimi, pratik yapma ve akılda tutma: MOODLE esaslı akademik sözcük öğrenimi üzerine bir çalışma" Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, M. (2012) "C# Programlama Dersinde, Çoklu Ortam Tasarım İlkelerine Göre Hazırlanmış Materyallerin Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi Üzerinden Kullanılmasının Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Bilişsel Yüklerine Ve Ders Başarılarına Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 32 ISSN: 2146-9199

BYT PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN DERS BAŞARI DÜZEYLERİNİN MEZUN OLDUKLARI LİSELERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğr. Gör. Orhan Sevindik
İstanbul Arel Üniversitesi
orhansevindik@arel.edu.tr

Öğr. Gör. Cem Akopat
Erciyes Üniversitesi
cemakpolat@erciyes.edu.tr

Özet

Bu çalışmada meslek yüksekokulu Basım ve Yayın Teknolojikleri programı öğrencilerinin bölüm derslerindeki başarı düzeyleri mezun oldukları lise türleri göz önüne alınarak incelenmiştir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin başarı düzeyleri ders müfredatları, eğitim-öğretim ortamı, staj ve proje uygulamalarının yanı sıra öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine de doğrudan bağlıdır.

Çalışma, İstanbul Arel Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Basım ve Yayın Teknolojikleri programı öğrencileri temel alınarak yapılmıştır. Yöntem olarak öğrenciler, mezun oldukları liselere göre; matbaa meslek lisesi, Anadolu meslek lisesi, diğer meslek lisesi, ve genel lise mezunları olarak gruplandırılmış ve üniversite eğitimi süresince seçilen teorik ve pratik derslere göre başarı durumları incelenmiştir. Veriler istatistik yöntemler kullanılarak SPSS istatistik programında çeşitli yöntemler (Ki-kare) kullanılarak analiz edilmiştir.

BYT programındaki ortak-teorik dersler ve mesleki dersler incelendiğinde mezun olunan derslere göre başarı düzeylerinin değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Meslek yüksekokullarında ders müfredatı hazırlanırken farklı lise profillerinin göz önüne alınması, müfredatların akademisyenlerin gözetiminde düzenlenmesi, öğrencilerin ortalama başarı düzeyini yükseltecek şekilde ders içeriklerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Başarı Düzeyi, Meslek Lisesi, Genel Lise, Basım ve Yayın Teknolojileri.

EVALUATION OF SUCCESS LEVELS OF COURSE – STUDENTS WHO STUDY BYT PROGRAM IN TERMS OF THEIR HIGH SCHOOL GRADUATIN

Abstract

In this study students who study printing and publishing technology program in vocational school are analyzed in terms of their achievements in lessons and their high schools they graduated.

The level of success of the curriculum of vocational school is related wtih educational environment,implementation of the Project and also directly related with their high schools they graduated. In this research paper students who study at Istanbul Arel Unıversity Vocational School Printing and Publishing Technology Program are analyzed and students are grouped into according to their high schools they graduated such as printing of vocational high school, anatolian high school and other vocational high schools and general high schools also their success course levels are examined according to theoritical and applied subjects which are selected during the university education process. SPSS, statistical methods (chi-square) are used while examining the data.

When common theoretical and vocational courses are examined in printing and publishing field, students' levels of success is variable. In this respect when curriculum of vocational school is designed; different high schools perspectives can be taken into consideration and curriculum of vocational school can be prepared

under the control of academics and course contents can be regulated and shaped in order to raise the students' average level of success in courses, so these concepts are recommended in this article.

Keywords: The level of success, vocational high School, general high school, Printing and Publishing Technology.

GİRİŞ

Türkiye'de meslek yüksekokullarının ortaya çıkışı; üst düzey yönetici ya da mühendisler ile üretimde çalışan mavi yaka çalışanların arasındaki iletişimi sağlamak üzere ara eleman yetiştirmek amacıyla olmuştur (Balcı ve Kabak, 1996). Yani önlisans düzeyinde eğitim görenler her iki uçta yer alan sektör grupları arasındaki iletişimi sağlayan bir köprüdür.

Genel olarak önlisans uygulamalarına bakıldığında aslında, dünya genelinde önlisans uygulamalarının üniversite düzeyinde kitle eğitimine geçişin anahtarı olduğu görülmektedir (Karasar, 1981). Kısa süreli yükseköğretim (short cylce higher education) olarak kabul edilen önlisan eğitimleri, aynı zamanda hızlı değişim gösteren teknolojik yeniliklere adapte çalışanların yetişmesine de olanak tanımaktadır (Kavak, 1998). Özellikle II. Dünya savaşı sonrasında ortaya çıkan yeni dengeler ve yetişmiş eleman ihtiyacının fazla oluşu, sektörlerin ihtiyaçlarını kısa sürede karşılamak düşüncesi önlisans uygulamalarının yaygınlaşmasını sağlamıştır (Vardar, 1971; Bahşi, 2011). Günümüzdeki önlisans uygulamalarının en önemli özelliği ise; yapısal olarak birden fazla amaca hizmet edebilen özellikte oluşu ve esnekliğidir. Önlisans uygulamaları kısaca toplumlara birlik içinde çeşitliliği sunar (Karasar, 1981).

Türkiye'de önlisans programları kuruldukları günden bugüne kadar, pek çok değişim yaşamış ve birbirinden farklı pek çok kurumun altında faaliyet göstermiştir (Gürbüz, 1995; Odabaşı, 2013). Ancak günümüzde önlisans programları üniversitelerin çatısı altında yer almaktadır. Böylece üniversitelere Anayasa ile verilen özerklik alanını kullanma hakkına da sahip olmuştur (Anayasa, Mad.130).

Türkiye'de sistematik önlisans düzeyinde eğitim, II. Dünya savaşının da etkisiyle ortaya çıkan eğilimler doğrultusunda 1952 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde başlamıştır (Bedük, 1996). Yükseköğretim Kanunu ile 1982 yılında Kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile birlikte, önlisans eğitimi veren kurumlar üniversitelerin bünyesine alınmıştır (Balcı, 1995a; Balcı, 1995b).

METEB Projesi ile birlikte mesleki ve teknik lise mezunlarının önlisans programlarına sınavsız geçiş yapabilme hakkı verilmiştir. Ancak uygulama eğitimin istenilen kalitede olmasını olumsuz etkileyerek beraberinde bir dizi probleme yol açtığı düşünülmektedir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2006; YÖK, 2004). Bir taraftan uygulamanın sonuçları tartışılırken, diğer taraftan, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına olan ilginin azalması, düz lise çıkışlı mezunların da önlisans programlarını kazanarak ilgili programlara gelmelerine yol açmıştır. Sınıflarda homojen olmayan bir görüntünün var olması, verilen derslerin verimini de çeşitli düzeylerde etkilediği düşünülmektedir. Önlisans programlarında heterojen bir yapının eğitim-öğretimi etkileme durumu, araştırmanın çıkış noktasını da oluşturmaktadır.

Türkiye'de matbaacılık alanındaki eğitim gelişimine bakıldığında; yükseköğretim düzeyinde eğitim faaliyetlerinin 1977-1978 Eğitim-Öğretim Yılında İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulu bünyesinde açılmasıyla başladığı görülmektedir (marmara.edu.tr). Basım ile ilgili ilk önlisans uygulamasının ise; 1984 yılında Ege Üniversitesi, Ege Meslek Yüksekokulu bünyesinde başlamıştır (www.ege.edu.tr).

Önlisans programı "Matbaacılık" olan ismi Yükseköğretim Kurumu tarafından 2005 yılında "Tasarım Basım ve Yayıncılık" olarak değiştirilmiştir (YÖK, 2005). Programın adı 2008 yılında bir kez daha değiştirilerek günümüzdeki adı olan "Basım ve Yayın Teknolojileri Programı" adını almıştır (YÖK, 2015). Basım ve Yayın Teknolojileri Programları, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılı itibariyle; 5'i vakıf, 17'si devlet olmak üzere toplamda 22 üniversitede eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler (www.osym.gov.tr).

Dolayısıyla araştırmanın problemi, Basım ve Yayın Teknolojileri Programı öğrencilerinin geldikleri lise türü ile önlisans eğitimlerindeki başarı durumları arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda aşağıda araştırmanın amacı, kapsamı, yöntemi ve hipotezleri yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Araştırmanın amacı;

1. Basım ve Yayın Teknolojileri programından mezunlarının, geldikleri lise türünün aldıkları önlisans eğitimdeki başarı durumu üzerinde etkisinin olup olmadığını;
2. Mezunların, aldıkları teorik ve uygulamalı derslerin birbirlerinin üzerinde etkisinin olup olmadığını;
3. Basım ve Yayın Teknolojileri programı mezunlarının, öğrenim türünün (örgün ve II. Öğretim) öğrencilerin mezuniyet not ortalaması üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmaktır.

   Araştırmanın kapsamı ise; İstanbul Arel Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Basım ve Yayın Teknolojileri Programı mezunlarının tamamıdır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye genelindeki tüm Basım ve Yayın Teknolojileri mezunlarından oluşurken örneklemi ise İstanbul Arel Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Basım ve Yayın Teknolojileri mezunlarından oluşmaktadır. Örneklem 2009 yılından 2015 yılına gelinceye kadar geçen sürede mezuniyet hakkı kazanmış 288 öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

İstanbul Arel Üniversitesi Öğrenci Bilgi Sistemi içerisinde kayıtlı olan ve yasal olarak diploma almaya hak kazanmış öğrencilerin verileri kullanılmıştır. Veriler, öğrencilerin geldikleri lise türü, önlisans diploma notları ve seçilen derslerden almış oldukları ders notlarından oluşmaktadır. Ders notları yüzlük sisteme göre toplanmıştır. Ölçüm için seçilen teorik dersler, Temel Matbaa Bilgisi/Basım Yayıncılığa Giriş[1] ve Renk Bilgisi olurken, uygulamalı ders bağlamında Bilgisayar Destekli Grafik Tasarım I, II, III ve IV dersleri seçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında SPSS paket programı kullanılarak, mezunların verileri Ki-Kare bağımsızlık testi üzerinden değerlendirilmiştir. Ki-Kare bağımsızlık testi; iki ya da daha fazla birbirinden bağımsız değişken grup arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek üzere kullanılmaktadır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013).

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırma kapsamında aşağıdaki alternatif hipotezler geliştirilmiştir. Yapılan Ki-Kare testi analizi sonuçlarına göre alternatif hipotezler kabul ya da reddedilmiştir. Alternatif hipotezler üç ana grup altında toplanmıştır.

1. *Basım ve Yayın Teknoloji Programı mezunlarının, geldikleri lise türlerinin önlisans programında aldıkları derslerdeki başarısına etsi inceleyen hipotezler;*

H1: Mezun olunan lisenin, Basım ve Yayın Teknolojileri programı mezuniyet derecesini etkilemektedir.

H2: Mezun olunan lisenin, Basım ve Yayın Teknolojileri programındaki uygulamalı dersler üzerinde etkisi vardır.

H3: Mezun olunan lisenin, Basım ve Yayın Teknolojileri Programındaki teorik dersler üzerinde etkisi vardır.

2. *Basım ve Yayın Teknolojileri programı mezunlarının aldıkları uygulamalı dersler (Bilgisayar Destekli Grafik Tasarım I, II, III ve IV dersleri) ile teorik derslerin birbirleri üzerinde etkisinin olup olmadığını inceleyen hipotezler;*

H4: Renk Bilgisi dersindeki başarının uygulamalı derslerin (Bilgisayar Destekli Grafik Tasarım I, II, III ve IV dersleri) başarısı üzerinde etkisi vardır.

H5: Temel Matbaa Bilgisi dersindeki başarının, uygulamalı derslerin (Bilgisayar Destekli Grafik Tasarım I, II, III ve IV dersleri) başarısı üzerinde etkisi vardır.

---

[1] Temel Matbaa Eğitimi dersinin ismi 2013 yılında Üniversite Senato kararıyla değiştirilerek "Basım ve Yayıncılığa Giriş" adını almıştır.

3. *Öğrenim türünün (Örgün ve ikinci öğretim) derslerdeki (uygulamalı ve teorik) başarının ve mezuniyet not ortalamasına etkisini inceleyen hipotezler;*

H6: Öğrenim türünün (Örgün ve ikinci öğretim), uygulamalı derslerdeki başarı üzerinde etkisi vardır.

H7: Öğrenin türünün (Örgün ve ikinci öğretim), teorik derslerdeki başarı üzerinde etkisi vardır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan 288 Basım ve Yayın Teknolojileri programı mezununun geldikleri lise türleri dört gruba ayrılmıştır. Bunlar sırasıyla; Anadolu Meslek Lisesi, Meslek Lisesi, Matbaa Meslek Lisesi ve Düz lisedir. Ayrıca önlisans mezuniyet notu ise 4 gruba bölünmüştür. Alternatif hipotez kapsamında mezun olunan lisenin, Basım ve Yayın Teknolojileri programındaki mezuniyet derecesi üzerindeki etkisinin olup olmadığına dair bulgular, aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1: Mezun Olunan Lisenin, Önlisans Mezuniyet Derecesi Üzerindeki Etkisi

	MYO MEZUNİYET DERECESİ										SONUÇ	Ki Kare	
	2,00-2,50		2,51-3,00		3,01-3,50		3,51-4,00		Toplam			K^2	P
Lise Türü	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Anadolu ML.	14	33	16	37	9	21	4	9	43	100	RED	7,557	> 0,05 (0,579)
Meslek L.	41	36	48	42	22	19	4	3	115	100			
Matbaa ML.	20	47	11	26	10	23	2	5	43	100			
Düz L.	38	43	26	30	18	21	5	6	87	100			
Toplam	113	39	101	35	59	21	15	5	288	100			

Tablo 1 incelendiğinde; toplamda 288 mezununun 43'ü Anadolu Meslek Lisesi, 115'i Meslek Lisesi, 43'ü Matbaa Meslek Lisesi ve 87'si düz lise mezunu olduğu görülmektedir. Önlisans mezuniyet not aralığının ise daha çok 2,00 ile 3,00 not aralığında yoğunlaştığı görülmektedir (%74). İlgili alternatif hipotez (H1) kapsamında yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre; P > 0,05 (0,579) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla alternatif hipotez (H1) reddedilmiştir. Bu durum gelinen lisenin, Basım ve Yayın Teknolojileri programı mezuniyet notları üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Mezun olunan lise türüne göre; Basım ve Yayın Teknolojisi Programı mezunlarının uygulamalı derslerdeki başarı durumunu değerlendirilmiştir. Değerlendirmede; BYT programı bünyesinde dört dönem de olan Bilgisayar Destekli Grafik Tasarım dersleri kullanılmıştır. Mezun olunan lisenin, Basım Yayın Teknolojileri Programında alınan uygulamalı dersler üzerindeki etkisini değerlendiren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 2: Mezun Olunan Lisenin, Uygulamalı Derslerdeki Başarı Üzerindeki Etkisi

	UYGULAMALI DERSLER BAŞARI NOTLARI												SONUÇ	Ki Kare	
	50-60		61-70		71-80		81-90		91-100		Toplam			K^2	P
Lise Türü	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Anadolu ML.	4	9	5	12	15	35	13	30	6	14	43	100	RED	9,874	> 0,05 (0,627)
Meslek L.	7	6	21	19	38	33	38	33	11	10	115	100			
Matbaa ML.	1	2	7	16	16	38	10	23	9	21	43	100			
Düz L.	8	9	18	21	31	36	19	22	11	12	87	100			
Toplam	20	7	51	17	100	35	80	28	37	13	288	100			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde; Basım ve Yayın Teknoloji Programı mezunlarının geldikleri lise türüne değerlendirmesinde, düz liseden gelenlerin meslek liselerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Bunun yanında genel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%35) 71-80 puan aralığında olduğu tespit edilmiştir. İlgili alternatif hipotez (H2) kapsamında yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre ise; P > 0,05 (0,627) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla alternatif hipotez (H2) reddedilmiştir. Bu durum gelinen lisenin, Basım ve Yayın Teknolojileri programında alınan uygulamalı derslerin başarısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Yine aynı şekilde, Basım ve Yayım Teknolojileri programında alınan teorik derslerin başarısı üzerinde gelinen lise türünün etkisini incelenmiştir. Teorik ders olarak; Renk Bilgisi, Basım ve Yayıncılığa Giriş ve Ambalaj Teknolojileri dersleri kullanılmıştır.

Tablo 3: Mezun Olunan Lisenin, Teorik Derslerdeki Başarı Üzerindeki Etkisi

	TEORİK DERSLER BAŞARI NOTLARI												SONUÇ	Ki Kare	
	50-60		61-70		71-80		81-90		91-100		Toplam			K^2	P
Lise Türü	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
Anadolu ML	6	14	12	28	12	28	9	21	4	9	43	100	KABUL	24,160	< 0,05 (0,019)
Meslek L.	24	21	23	20	30	26	35	29	4	4	115	100			
Matbaa ML.	8	19	12	28	8	19	5	12	10	23	43	100			
Düz L.	22	25	23	26	18	21	17	20	7	8	87	100			
Toplam	60	21	70	24	68	24	65	23	25	8	288	100			

Basım ve Yayın Teknolojileri mezunlarının, almış olduğu teorik derslerindeki başarılarının gelmiş oldukları lise türlerine göre karşılaştırılmasına bakıldığında; öğrencilerin başarı notlarının 71-90 puan aralığında yoğunlaştığı gözlemlenmiştir (%47). İlgili alternatif hipotez (H3) kapsamında yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre; P < 0,05 (0,019) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla alternatif hipotez (H3) kabul edilerek H0 reddedilmiştir. Bu durum gelinen lisenin, Basım ve Yayın Teknolojileri programında görülen teorik derslerdeki başarı üzerinde etkisi olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma kapsamında verileri kullanılan Basım ve Yayın Teknolojileri programı mezunlarının, programda okudukları dönemlerde aldıkları uygulamalı dersler ile teorik derslerin başarılarının, birbirleri üzerinde etkisi olup olmadığına dair hipotezler oluşturulmuştur.
Aşağıdaki tabloda, program mezunlarının aldıkları "Renk Bilgisi" dersindeki başarının uygulamalı derslerdeki başarılarıyla olan ilişkisinin gösterir veriler yer almaktadır. Hem "Renk Bilgisi" dersi, hem de Uygulamalı derslerdeki başarı puanları 5 gruba ayrılmıştır.

Tablo 4: Renk Bilgisi Dersi Başarısının Uygulamalı Derslerin Başarısı Üzerindeki Etkisi

	UYGULAMALI DERSLER BAŞARI NOTLARI												SONUÇ	Ki Kare	
Renk Bilgisi	50-60		61-70		71-80		81-90		91-100		Toplam			K^2	P
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**			
50-60	17	16	27	26	40	39	18	17	2	2	104	100	KABUL	72,773	< 0,05 (0,000)
61-70	3	4	11	14	32	42	24	31	7	9	77	100			
71-80	0	0	7	16	15	33	16	36	7	16	45	100			
81-90	0	0	4	11	7	19	14	38	12	32	37	100			
91-100	0	0	2	8	6	24	8	32	9	36	25	100			
Toplam	20	7	51	18	100	35	80	28	37	12	288	100			

Tablo 3 incelendiğinde; program mezunlarının "Renk Bilgisi" dersinden aldıkları başarı notları 50-60 aralığında yoğunlaşırken, uygulamalı derslerden aldıkları başarı notlarının ise 71-90 not yoğunlaştığı görülmektedir. İlgili alternatif hipotez (H4) kapsamında yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre; P < 0,05 (0,000) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla alternatif hipotez (H4) kabul edilerek, H0 reddedilmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre; "Renk Bilgisi" dersindeki başarı durumu ile uygulamalı derslerdeki başarı durumu arasında bir ilişki vardır. Bir dersteki başarı durumu diğer dersi etkilemektedir.

Araştırma kapsamında bir diğer ders olan "Temel Matbaa Eğitimi/Basım ve Yayıncılığa Giriş" dersinin uygulamalı derslerdeki başarısı üzerinde etkisi araştırılmıştır. "Temel Matbaa Eğitimi/Basım ve Yayıncılığa Giriş" dersi ve uygulamalı derslerden alınan puanlar 5 gruba ayrılmıştır. Konuyla ilgili veriler tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5: Temel Matbaa Bilgisi/Basım ve Yayıncılığa Giriş Dersi Başarısının Uygulamalı Derslerin Başarısı Üzerindeki Etkisi

Temel Matbaa Bilgisi	UYGULAMALI DERSLER BAŞARI NOTLARI												SONUÇ	Ki Kare	
	50-60		61-70		71-80		81-90		91-100		Toplam			K^2	P
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
50-60	17	15	34	30	44	39	15	13	3	3	113	100	KABUL	125,928	< 0,05 (0,000)
61-70	1	2	12	21	24	42	15	26	5	9	57	100			
71-80	2	5	3	7	15	36	19	45	3	7	42	100			
81-90	0	0	1	7	13	34	18	47	6	16	38	100			
91-100	0	0	1	3	4	11	13	34	20	53	38	100			
Toplam	20	7	51	18	100	35	80	28	37	12	288	100			

İlgili tabloya göre; program mezunlarının "Temel Matbaa Bilgisi/Basım ve Yayıncılığa Giriş" dersindeki başarıları 50-60 ile 61-70 puan aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Yine tabloya göre program mezunlarının uygulamalı derslerdeki başarıları 71-80 puan aralığında yoğunlaşmaktadır. Tablo incelendiğinde "Temel Matbaa Bilgisi/Basım ve Yayıncılığa Giriş" dersini alan öğrencilerin 81 üstü puan alamadıkları görülmektedir. İlgili alternatif hipotez (H5) kapsamında yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre; P < 0,05 (0,000) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla alternatif hipotez (H5) kabul edilirken, H0 reddedilmiştir. "Temel Matbaa Bilgisi/Basım ve Yayıncılığı Giriş" dersindeki başarı durumunun uygulamalı derslerin başarı durumu üzerinde etki olduğu ortaya çıkmıştır.
Araştırma kapsamında yer verilen bir diğer grup hipotez ise öğrenim türünün (örgün ve ikinci öğretim) derslerdeki (uygulamalı ve teorik) başarının ve mezuniyet not ortalaması üzerinde etkisi hakkında oluşturulmuştur. Bu bağlamda, uygulamalı derslerdeki başarı durumu ile program mezunlarının eğitim gördükleri öğrenim türü arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Konuyla ilgili tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6: Öğrenim Türünün Uygulamalı Derslerdeki Başarı Üzerindeki Etkisi

Öğrenim Türü	UYGULAMALI DERSLER BAŞARI NOTLARI												SONUÇ	Ki Kare	
	50-60		61-70		71-80		81-90		91-100		Toplam			K^2	P
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Örgün	14	7	35	18	77	39	57	29	17	9	200	100	KABUL	12,461	< 0,05 (0,014)
II. Öğretim	6	7	16	18	23	26	23	26	20	23	88	100			
Toplam	20	7	51	18	100	35	80	28	37	12	288	100			

Tablo incelendiğinde; programdan mezun olan öğrencilerin 200'ü örgün eğitimden mezun olmuşken, 88'i II. öğretim mezunudur. Uygulamalı derslerde örgün öğretim öğrencilerinin %9'u 91-100 arası bir puan alırken, II. öğretim öğrencileri için aynı not aralığındaki oran %23'tür. İlgili alternatif hipotez (H6) kapsamında yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre; P < 0,05 (0,014) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla alternatif hipotez (H6) kabul edilmiştir. Böylece, öğrenim türünün, uygulamalı derslerdeki başarı üzerinde etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Program mezunlarının öğrenim türlerinin, teorik dersler üzerindeki etkisi ile ilgili ortaya çıkan veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Teorik dersler olarak, Temel Matbaa Bilgisi/Basım ve Yayıncılığa Giriş, Renk Bilgisi ve Ambalaj Teknoloji derslerindeki notlar kullanılmıştır.

Tablo 7: Öğrenim Türünün Teorik Derslerdeki Başarı Üzerindeki Etkisi

Öğrenim Türü	TEORİK DERSLER BAŞARI NOTLARI												SONUÇ	Ki Kare	
	50-60		61-70		71-80		81-90		91-100		Toplam			K^2	P
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Örgün	49	25	57	29	47	24	34	17	13	7	200	100	KABUL	21,546	< 0,05 (0,000)
II. Öğretim	11	13	13	15	21	24	31	35	12	14	88	100			
Toplam	69	21	70	24	68	24	65	22	25	9	288	100			

İlgili tabloya bakıldığında; örgün öğretim mezunlarının teorik derslerde aldıkları notlar, 61-70 puan aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Öte yandan II. Öğretim mezunlarının ise teorik derslerde 81-90 puan aralığında yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında, örgün mezunlarının %25'i 50-60 arası alırken, bu oran II. Öğretim öğrencileri için %13'tür. İlgili alternatif hipotez (H7) kapsamında yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre; $P < 0,05$ (0,000) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla alternatif hipotez (H7) kabul edilerek, H0 reddedilmiştir. Buna göre; öğrenim türünün, teorik derslerin başarısı üzerinde bir etkisi bulunmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmayı yaparken, yola çıkış amacımız mesleki eğitimden geçen ortaöğretim öğrencilerinin daha başarılı olacağını bulmaktı. Buna karşılık, yaptığımız değerlendirmeler sonucunda farklı sonuçlara ulaştık. Değerlendirme yaptığımız "Basım ve Yayın Teknolojileri Programı" temel olarak basım-yayın ve matbaa alanında eğitim veren bir programdır. Dolayısıyla matbaa meslek liselerinden gelen öğrencilerin genel başarılarının yüksek olması beklenirken, mezun olunan lisenin önlisans programı mezuniyet başarı notunda bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Matbaa meslek lisesi mezunlarının büyük bir oranının (%47) mezuniyet notunun 2,00-2,50 arasında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Matbaa lisesi mezunlarının başarı durumları bir başka araştırmada ayrıca değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Düz liseden gelen öğrencilerin mezuniyet notlarındaki durum da benzerlik göstermektedir. Bu öğrencilerin %43'ü 2,00-2,50 arasında olmuştur. Bu öğrencilerin, mesleki dersleri ilk defa gördükleri için başarı durumlarının yüksek olmadığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin uygulamalı derslerdeki başarısı ile mezun olunan lise arasında ilişkinin olmadığı görülmüştür. Yine hipotez 1 (H1) ile bağlantılı diğer bir sonuç ise uygulamalı derslerde de karşımıza çıkmıştır. Mezun olunan lise ile uygulamalı dersler arasında bağlantının olmaması ayrıca üzerinde düşünülmesi gerekmektedir.

Teorik derslerdeki başarı durumları değerlendirildiğinde meslek ve Anadolu meslek liselilerin başarı durumlarındaki yükseklik göze çarpmaktadır. Ayrıca matbaa meslek liselilerin bu derslerdeki başarısı, diğer meslek liselilerin altında kalmaktadır. Dolayısıyla alan ile ilgili daha önce bir eğitim almış olmanın başarı üzerinde etkisi olmadığı gerçeği ortaya çıkmıştır.

Teorik dersler ile uygulamalı dersler arasındaki ilişki beklenen sonuçlar ile uyumludur. Teorik derslerdeki başarı durumunu uygulamalı derslerdeki başarıya etkisi olduğu görülmüştür. Dolayısıyla teorik dersler ile uygulamalı derslerin birbirini bütünlediği tespit edilmiştir. Aynı durum tersi için de geçerlidir. Mezunların uygulamalı derslerdeki başarısı teorik derslerindeki başarılarına etkisi olmaktadır.

I. ve II. öğretim öğrencilerinin başarı durumları değerlendirildiğinde; öğrenim türünün öğrenci başarı durumları üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Teorik ve uygulamalı derslerde, II. Öğretim öğrencilerinin başarı düzeyleri örgün eğitim öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. II. öğretim öğrencilerinin gündüz çalışıp gece okudukları ve yaş ortalamalarının yüksek olduğu düşünülürse, derslere isteyerek ve motive olarak geldikleri, okudukları bölümü bilinçli seçtikleri ve kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirdikleri gibi unsurların başarılarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de poster bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bahşi, N. (2011). "Meslek Yüksekokullarının Sorunları ve Yöneticilerinin tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma" *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2, 165-178.

Balcı, S. ve Kabak, Ş. (1996). "Ara Eleman Kavramı ve Kalkınma Planlarında Ara Eleman Yetiştirme Politikaları" *21. Yüzyılda Doğru Meslek Yüksekokullarının Yeniden Yapılandırılması Sempozyumu,* Çankırı, 298-302.

Balcı, S. (1995a). "Meslek Yüksekokullarının Geliştirilmesi için Teklifler" *Ankara Üniversitesi Çankırı Meslek Yüksekokulu Dergisi,* 1, 1-5.

Balcı, S. (1995b). "Türkiye'deki Meslek Yüksekokullarının Kuruluşu ve Gelişimi" *Ankara Üniversitesi Çankırı Meslek Yüksekokulu Dergisi,* 1, 11-17.

Bedük, B.D. (1996). "Meslek Yüksekokullarının Problekleri ve Yeniden Yapılandırılmasının Gerekliliği" *21. Yüzyılda Doğru Meslek Yüksekokullarının Yeniden Yapılandırılması Sempozyumu,* Çankırı, 80-91.

Durmuş, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2013). *"Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi"* İstanbul: Beta Yayıncılık
Gürbüz, R. (1995). "Meslek Yüksekokullarının Geliştirilmesi için Teklifler" *Ankara Üniversitesi Çankırı Meslek Yüksekokulu Dergisi,* 1, 5-15.

Karasar, N. (1981). *"Önlisans Eğitimi ve Teknik Eğitimde Uygulanabilirliği – Tarama Modelinde Bir Araştırma"* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kavak, Y. (1981). "Short-Cycle Higher Education: A Review of OECD Countries Experieces of Turkey" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14, 100-106.

Odabaşı, B. (2013). "Mesleki ve Teknik Önlisans Programlarında Kalite Arayışı: Sınavsız Geçiş" *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2, 269-286.

Vardar, Y. (1971). *"Yükseköğretimde Önlisans Sorunu"* İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası.

YÖK Rapor, Meslek Yüksekokulları 'Mevcut Durum ve Öngörüler' Ankara: Yükseköğretim Kurulu Matbaası.

YÖK Rapor, Ege Üniversitesi, http://www.egemyo.ege.edu.tr/program_goster.php?id=44&sec=hakk adresinden 24.03.2016 tarihinde alınmıştır.

YÖK Rapor, Marmara Üniversitesi, http://mtb.tef.marmara.edu.tr/genel-bilgiler/genel-tanim/ adresinden 24.04.2016 tarihinde alınmıştır.

YÖK Rapor, Türkiye Büyük Millet Meclisi, https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm adresinden 24.04.2016 tarihinde alınmıştır.

YÖK Rapor, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, http://www.osym.gov.tr/belge/1-23560/2015-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-ki-.html 04.01.2016 tarihinde alınmıştır.

Yükseköğretim Kurulu (2006). *"Meslek Yüksekokulları: 'Mevcut Durum ve Öngörüler'"* Ankara: Yükseköğretim Kurumu Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu (2005). *"06.05.2005 Tarihli YÖK Genel Kurul'u, ve 18.05.2005 tarih ve 010270 sayılı yazı.*

Yükseköğretim Kurulu (2006). *"Meslek Yüksekokullarının Bugünkü Durumu ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarından Melek Yüksekokullarına Sınavsız Geçişin Değerlendirilmesi"* Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 33 ISSN: 2146-9199

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELİYLE İLGİLİ ÖĞRENCİ TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Dr. Murat Akkuş
Adnan Menderes Üniversitesi
makkus@adu.edu.tr

Doç. Dr. Yıldıray Keskin
Selçuk Üniversitesi
ykeskin@selcuk.edu.tr

Özet

Araştırmada harmanlanmış eğitim yöntemiyle ilgili öğrencilerin tutum, inanç ve motivasyonları incelenmiştir. Uygulama ve kontrol grubu olmak üzere yansız atama ile iki grup oluşturulmuştur. Kontrol grubunda, teknolojinin sınırlı olarak kullanıldığı yüz yüze eğitim yapılan, geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak, uygulama grubunda ise harmanlanmış eğitim modeli kullanılmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel bilgi toplama yöntemleri kullanılmıştır. Veriler anket, mülakatlar, ders gözlemlemeleri ve öğrenci kayıtları incelenerek elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek ile öğrencilerin teknoloji kullanımları ve harmanlanmış eğitim modeli ile ilgili tutumlarını belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerden rastgele seçilen sekizer kişiyle görüşmeler yapılmıştır. Mülakatlarda öğrencilerin harmanlanmış eğitim modeli ve derslerde teknoloji kullanımıyla ilgili tutumları ile bunların motivasyonlarına etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Birçok öğrenci harmanlanmış eğitim modelini desteklediğini ve önemli avantajları olduğuna inandıklarını belirtmiş olmalarına rağmen bazı öğrenciler sıkıntılar yasadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, harmanlanmış eğitim modelinin en önemli avantajları arasında bilgiye kolay erişim sağlaması ve her yerden derse katılabilme imkanı sunması olduğunu belirmiştir.

Anahtar Sözcükler: Harmanlanmış Eğitim, Matematik Eğitimi, Öğrenci Tutumları, Motivasyon.

STUDENT ATTITUDES, BELIEFS AND, KNOWLEDGE ABOUT BLENDED LEANING METHOD

Abstract

The purpose of this study was to determine students' believes and attitude about blended learning method. Two classes with an instructor teaching differential equations were studied. All of the students were exposed to the same concepts. The control group was taught in a traditional face-to-face manner with very little technology support while the experimental group was taught in a blended learning environment. Data collection consisted of a mixed-methods approach. The date collected through survey, interviews, document analyzed and classroom observations. The researcher is left to conclude that during the process of designing course materials, instructors should take advantage of social media. Even most of the students believed the advantaged of the blended learning, some of the students underlined disadvantages of the blended learning. Result showed that main advantages of the blended method are easy access to course materials and give access to course from anywhere and anytime.

Keywords: Blended Learning, Mathematics Education, Student' Educational Policy, Motivation.

GİRİŞ

Teknolojideki gelişmeler her alanı olduğu gibi eğitim sistemini de önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı her geçen gün daha yaygın hale gelmekte ve hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin teknolojiye olan ihtiyacı hızla artmaktadır. Teknoloji kullanımı ile ortaya çıkan yeni imkânlar öğrencilerin kaynaklara daha kolay, hızlı ve güvenli bir şekilde ulaşmalarını sağlamaktadır. Eğitim kurumları teknolojiyi daha etkili ve verimli kullanılabilmek için yeni arayışlar içerisindedir. Birkaç yıl öncesine kadar sadece televizyon,

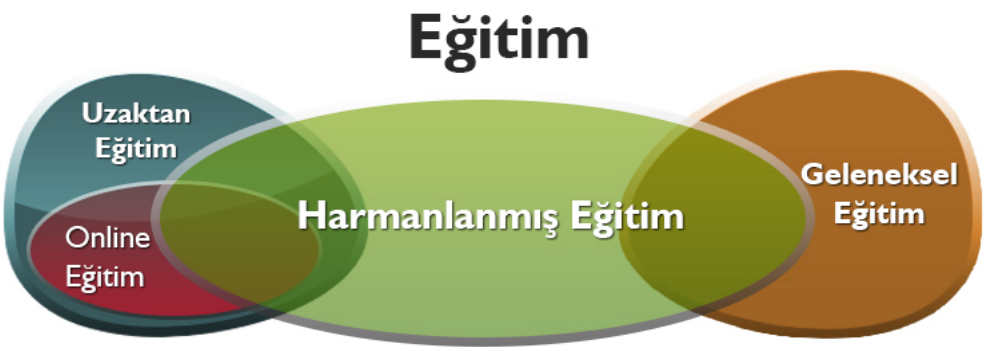
radyo ve posta ile sınırlı olan uzaktan eğitim araçları günümüzde çok daha geniş bir yelpazede sunulmaktadır. Amerikan Ulusal Eğitim Bakanlığı Online eğitim yönteminin eğitim sisteminde hızlı büyüyen trendler arasında olduğunu belirtmiştir (United States Department of Education, 2009). Son yıllarda hem ülkemizde hem de dünya genelinde e-öğrenme platformlarının sayısı hızlı bir artış göstermektedir. Buna bağlı olarak da hem online hem de Harmanlanmış (karma) Eğitim Modelleri daha yaygın hale gelmiştir. Allen ve Seaman (2014) tarafından hazırlanan ve Amerika'daki online eğitimin durumunu ele alan rapora göre en az bir defa online eğitimle ders almış veya almakta olan öğrenci sayısı 2014 yılı itibari ile 411000 kişi artarak 7.1 milyon kişiye yükselmiştir ki bu rakam toplam derslerin yüzde 6.1'nin online olarak verildiğini göstermektedir. Buna ilaveten 2014 yılı itibari ile en az bir defa online eğitim almış öğrenci oranı yüzde 33.5 seviyesindedir. Amerika genelindeki 4269 yüksek eğitim kurumundan 3642 tanesinde en az bir ders online olarak verilmektedir. Allen ve Seaman (2014) tarafından hazırlanan raporda online ve Harmanlanmış Eğitim Model kullanan kurumların sayısının ve derslerinin oranın hem özel eğitim kurumlarında hem de devlet okullarında artmaya devam edeceği belirtilmektedir. DPT(2014) tarafından hazırlanan kalkınma planında uzaktan eğitim sistemlerinin daha etkin bir şekilde kullanılması öngörülmüştür. Harmanlanmış (Karma) Eğitim Modeli Graham (2006) tarafından online ve yüz yüze eğitim modellerinin kombinasyonu olarak tanımlanmıştır.

Çizelge 1: Online Eğitim Oranlarına Göre Eğitim Modelleri

Online Eğitim Oranı	Model	Genel Tanımlama
%0	Geleneksel	Online eğitim hiç olmadığı, teknolojinin kullanılmadığı veya çok sınırlı olarak kullanıldığı modeldir. Dersler sınıf ortamında öğretmen tarafından anlatılır.
%1 ile %29 arası	Teknoloji Destekli	Yüz yüze eğitim yapılan fakat sınırlıda olsa teknoloji kullanım ve projelerle desteklenen modeldir.
%30 ile %79 arası	Karma/Harmanlanmış	Online eğitim ve yüz yüze eğitimin birlikte kullanıldığı eğitim modelidir.
%80 veya daha fazla	Online	Ağırlıklı olarak online eğitim verilen modeldir. Nadiren de olsa yüz yüze eğitim verilmektedir.

Allen, I.E. & Seaman, J. (2007) den uyarlanmıştır.

Allen ve Seaman (2007) tarafından yapılan tanımlamaya göre harmanlanmış eğitim yönteminde online eğitim oranı yüzde 30 ile yüzde 79 arasında değişmektedir fakat elimizde herhangi bir altın oran bulunmamaktadır. Bu oran öğrenci ihtiyaçları, kurumun teknoloji alt yapısı, eldeki materyaller, dersin yapısı gibi faktörler göz önüne alınarak belirlenmelidir. Oh(2006) harmanlanmış eğitimle, geleneksel eğitim, online eğitim ve uzaktan eğitim arasındaki ilişkiyi aşağıdaki şekil ile açıklamıştır.



Şekil 1: Eğitim modelleri arasındaki ilişki

Oh yaptığı tanımlamada uzaktan eğitim, online eğitimini de içine alan geniş bir küme olarak tanımlanırken, geleneksel eğitim sistemiyle online eğitim ve uzaktan eğitim kümelerinin herhangi bir kesişimi yoktur. Harmanlanmış eğitim ise online eğitim, uzaktan eğitim ve geleneksel eğitimden bazı bileşenlere ilaveten sadece kendine has bileşenleri de olan bir küme olarak tanımlanmıştır. İyi dizayn edilmiş harmanlanmış eğitim modeli hem online hem de geleneksel eğitimin avantajlarını bir arada sunabilmektedir. Harmanlanmış eğitim modeli online eğitimin sağladığı esneklik ve öğrenci merkezli olmasının yanında geleneksel eğitim modelinin sağladığı insanlar arası iletişimin avantajlarını bir araya getirdiği için çok daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Drafffan ve Rainger, 2006). Online eğitimin avantajları arasında; ihtiyaç duyulan materyallere her zaman ulaşabilme, istediği zaman ve mekânda çalışma imkânı, istediği konuda daha detaylı ve fazla çalışabilme imkânı ve kişisel ihtiyaçlarına göre diğer kaynaklara ulaşma imkânı yer almaktadır (Thomson, 2010). Harmanlanmış eğitim yönteminin avantajları daha fazla olsa da bazı dezavantajlar da mevcuttur. Harmanlanmış eğitim modeli oluşturulurken yapılacak olan harmanlamada her iki modelin problemli yanları ayrıştırılarak sadece avantajlı yönlerinin alınması çok önemlidir. Harmanlanmış eğitim yöntemi bazı eğitimciler tarafından sıcak bakılmadığı da bilinmektedir (Carr, 2013). Bunların temel nedenleri arasında, eğitmenlerin teknoloji konusunda yeterince donanımlı olmamaları ve eğitim kurumlarının yeterli altyapıya sahip olmaması gelmektedir (Carr, 2013). Ayrıca bazı eğitmenler geleneksel yöntemlerin daha başarılı olduğuna inanmakta ve online eğitim yönteminde ki sınavların güvenilirliği, kopya çekilme ihtimalinin yüksek olması, sınıf kültürünün oluşmaması gibi faktörlerin online eğitimin dezavantajlarından olduğunu belirtmektedirler (Badertscher, 2011). Ayrıca öğrencilerinde bilgisayar becerilerinin yeterli olmaması, düşük motivasyon, bağımsız çalışma yeteneklerinde ki sınırlılıklardan dolayı online eğitime karşı olumsuz bakışlarının oldukları gözlenmiştir (Gaziano ve Liesen, 2004). Bu araştırmanın amacı harmanlanmış eğitim modeliyle ilgili öğrencilerin tutumlarının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma, Selçuk Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik bölümü dördüncü sınıfında seçmeli bir ders olarak okutulmakta olan Uygulamalı Matematik II derisini alan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada aynı kazanımların öğretilmesinin hedeflendiği iki farklı sınıf var. Araştırmacı, uygulama sürecinde derslere zaman zaman gözlemci rolünde dâhil olmuş ve ders işlenişi ve öğrenci tutumları ile ilgili gözlemler yapmıştır. Bu çalışmada, biri uygulama diğeri kontrol grubu olmak üzere yansız atama ile iki grup oluşturulmuştur. Araştırmada aynı konuları farklı iki yöntem ile öğrenen iki farklı öğrenci grubu yer almaktadır. Kontrol grubunda, teknolojinin sınırlı olarak kullanıldığı yüz yüze eğitim yapılan, geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak, uygulama grubunda harmanlanmış eğitim modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencelerin 27 tanesi geleneksel eğitim modelinde, 41 tanesi ise harmanlanmış eğitim modelinde öğrenim görmüştür.

Araştırmada hem nitel hem de nicel bilgi toplama yöntemleri kullanılmıştır. Anket, mülakatlar, ders gözlemlemeleri ve öğrenci kayıtları (sınav, ödev, proje) incelenerek bilgiler elde edilmiştir. Bu çalışma için araştırmacılar tarafından öğrencilerin teknoloji kullanımları ve harmanlanmış eğitim modeli ile ilgili tutumlarını belirleyebilmek için 'Harmanlanmış Eğitim Modeli Tutum Ölçeği' isminde online bir anket hazırlanmış ve öğrencilere elektronik posta ile gönderilmiştir, verilen cevaplar elektronik ortamda toplanmıştır. Anketin ilk bölümünde öğrencilerin sahip olduğu teknolojiler ve internet kullanımları gibi genel bilgileri içeren beş soru yer almaktadır. İkinci bolümde ise harmanlanmış eğitim modeli, derslere teknoloji entegrasyonu, öğrencilerin teknoloji kullanımı ile ilgili düşünceleri ile alakalı sorular sorulmuştur. Anketi cevaplayan öğrencilerden, çalışmaların tamamına katılmış ve anketteki tüm soruları cevaplamış olan 41 öğrencinin verdiği cevaplar üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen nitel ve nicel veriler farklı yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Tutum ölçeğinden elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan mülakat soruları kullanılarak deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerden rastgele seçilen sekiz kişiyle görüşmeler yapılmıştır. Mülakatlarda öğrencilerin harmanlanmış eğitim modeli ve derslerde teknoloji kullanımıyla ilgili tutumları ile bunların motivasyonlarına etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan mülakatlar sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiş, mülakatlara ait ses ve görüntü kayıtları bilgisayara aktarılmış ve ardından araştırmacı tarafında yazıya dönüştürülmüştür. Nitel verilerin analizi içerik analizine göre yapılmıştır. İçerik analizinin amacı elde edilen verileri alçılayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencelerin sahip oldukları teknolojik araçlar ve teknoloji kullanımlarıyla ilgili genel soruların yer aldığı anketin verileri Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2: Teknoloji Kullanımı ve Genel Bilgiler

	N	%
Aşağıdaki cihazlardan hangilerine sahipsiniz?		
Ipad/Tablet	1	1.5
Masaüstü Bilgisayar	7	10.3
Laptop	33	48.5
Akıllı Telefon	27	39.7
İnterneti hangi amaçla/amaçlarla kullanıyorsunuz?		
Sosyal Medya	29	42.6
Haberler	14	20.6
Eğitim	11	16.2
Alışveriş	1	1.5
Haberleşme/E-mail	13	19.1
İnterneti günlük ortalama kaç saat kullanıyorsunuz?		
1 Saatten Az	19	27.9
1-3 Saat Arası	33	48.5
3-5 Saat Arası	14	20.6
5 Saatten Fazla	2	2.9
Daha önce online olarak eğitim veren bir ders aldınız mı?		
Evet	10	14.7
Hayır	58	85.3
Daha önce Harmanlanmış Eğitim Modeliyle bir ders aldınız mı?		
Evet	0	0.0
Hayır	68	100.0

Araştırma sonuçlarına göre katılanlardan sadece bir tanesi yani sadece yüzde 1.5'i iPad/tablet sahip olduğunu belirtmiştir. Akıllı telefona sahip olan öğrencilerin oranı yüzde 39.7 seviyesindedir. Burada akıllı telefona sahip olan tüm öğrencilerin sürekli internet bağlantısına sahip olmama ihtimallerinin olduğunu belirtmek gerekir. Araştırmaya katılan öğrencilerden yüzde 48.5'i laptopa sahip iken yüzde 10.3'ü de masaüstü bilgisayara sahiptirler. Dönem içerisinde öğrenci çalışmalarını gözlemlemek için yapılan genel kütüphane ziyaretlerinde öğrencilerin en yoğun olduğu dönemlerde bile bilgisayarla çalışan öğrencilerin sayısının oldukça az olduğu gözlenmiştir. Bunda üniversite genel kütüphanesinde internet bağlantısının yeterli olmaması ve kütüphanede teknoloji kullanımı için gerekli alt yapanın sağlanmamış olmasının da önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca mevcut derslerin çok büyük bir çoğunluğunun geleneksel metotlarla işleniyor olması öğrencilerin teknoloji kullanım gereksinimlerini önemli ölçüde azaltmaktadır.

Tutumun eğitiminde davranış değişikliği ile ilgilenmesi ve davranışların da tutumlardan etkileniyor olması sebebiyle, tutum ile ilgili yapılan araştırmalar eğitim bilimlerindeki önemli çalışma alanlarından biridir (Bilgin, 2006). Lefrancois (1988) tutumu "Belli bir duruma yönelik gösterilen, motivasyonu olumlu veya olumsuz etkileyebilen tutarlı eğilim" şeklinde tanımlarken, Demirel (2001) 'Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim' şeklinde tanımlamaktadır. Harmanlanmış eğitim modeli tutum ölçeği sadece HEM grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır.

Çizelge 3: Harmanlanmış Eğitim Modeli Tutum Anketindeki İfadelere Göre Dağılım

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Emin Değilim		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ort.
Teknoloji (akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon, internet, sosyal medya) kullanımı öğrenmeye olan motivasyonumu artırıyor.	0	0.0	7	17.1	10	24.4	21	51.2	3	7.3	3.49
Harmanlanmış eğitim yöntemi daha yaygın olarak kullanılması gerekir.	1	2.4	3	7.3	11	26.8	23	56.1	3	7.3	3.59
Harmanlanmış eğitim yöntemi, bilgiye daha hızlı ulaşmamı sağlıyor.	1	2.4	2	4.9	9	22.0	27	65.9	2	4.9	3.66
Harmanlanmış eğitim modeli derse daha fazla odaklanmamı ve derse olan ilgimi artırdı.	1	2.4	13	31.7	18	43.9	9	22.0	0	0.0	2.85
Harmanlanmış eğitim yöntemi, geleneksel (yüz yüze) eğitim yöntemine göre diferansiyel denklemler konusunu daha iyi anlamama yardımcı oldu.	1	2.4	10	24.4	15	36.6	14	34.1	1	2.4	3.10
Harmanlanmış eğitim modeli diferansiyel denklemler konusunu daha iyi kavramamı sağladı.	0	0.0	8	19.5	15	36.6	18	43.9	0	0.0	3.24
Harmanlanmış eğitim modeli aklıma takılan veya anlamadığınız konuların öğretim elemanı tarafından daha hızlı cevaplanmasına yardımcı oldu.	0	0.0	8	19.5	12	29.3	20	48.8	1	2.4	3.34
Harmanlanmış eğitim modeli derse daha fazla katılmamı sağladı.	1	2.4	13	31.7	17	41.5	9	22.0	1	2.4	2.90
Gerekli kaynaklar sağlandığında öğretim elemanının yardımına ihtiyaç olmadan diferansiyel denklemler konusunu öğrenebilirim.	4	9.8	10	24.4	14	34.1	11	26.8	2	4.9	2.93
Harmanlanmış eğitim modeli dersi daha ilgi çekici hale getirdi.	2	4.9	8	19.5	13	31.7	16	39.0	2	4.9	3.20
Harmanlanmış eğitim modeli derse olan motivasyonumu artırdı.	1	2.4	10	24.4	14	34.1	15	36.6	1	2.4	3.12
Harmanlanmış eğitim modeli daha fazla esneklik sağladı.	1	2.4	6	14.6	9	22.0	20	48.8	5	12.2	3.54
Harmanlanmış eğitim modeli diferansiyel denklemler konusunun öğretimi için etkili bir yöntemdir.	1	2.4	6	14.6	14	34.1	15	36.6	5	12.2	3.41
Öğretim elemanı tarafından kullanılan yöntem diferansiyel denklemler konusunun öğretimi	0	0.0	5	12.2	14	34.1	19	46.3	3	7.3	3.49

için idealdir.											
Öğretim elemanı tarafından kullanılan yöntemler diferansiyel denklemler konusunu öğrenmem için yeterince fırsat sağlıyor.	0	0.0	3	7.3	11	26.8	24	58.5	3	7.3	3.66
Mevcut yöntemler ders içerisinde aklıma takılan soruları sorma imkânı sağlıyor.	1	2.4	4	9.8	3	7.3	26	63.4	7	17.1	3.83
Konuyu daha iyi anlayabilmek için ekstra yardıma ihtiyaç duyuyorum.	1	2.4	10	24.4	10	24.4	15	36.6	5	12.2	3.32
Meslek hayatımda da kullanabileceğim faydalı şeyler öğrendim.	2	4.9	3	7.3	9	22.0	24	58.5	3	7.3	3.56
Yüz yüze eğitim yöntemi kullanılan derslerde derse katılım oranı daha yüksek oluyor.	1	2.4	3	7.3	12	29.3	14	34.1	11	26.8	3.76
Derslerde teknoloji kullanımı dersi daha eğlenceli hale getiriyor.	0	0.0	6	14.6	11	26.8	17	41.5	7	17.1	3.61
Yüz yüze eğitim insani ilişkilerinin geliştirmesine daha fazla katkı sağlamaktadır.	1	2.4	4	9.8	5	12.2	23	56.1	8	19.5	3.80

Teknoloji (akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon, internet, sosyal medya) kullanımı öğrenmeye olan motivasyonumu artırıyor maddesine kesinlikle katılmayan öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin ağırlıklı olarak derslerde teknoloji kullanımlarını destekledikleri fakat teknoloji kullanımıyla ilgili akıllarında bazı soru işaretlerinin de olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun Harmanlanmış eğitim modelinin sunduğu alternatiflerin bilgiye erişimi artırdığını ve bilgiye daha hızlı ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Harmanlanmış eğitim modelinin öğrencilerin derse odaklanma ve ilgiyi arttırma konusunda olumlu bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Harmanlanmış eğitim modeli diferansiyel denklemler konusunu daha iyi kavramamı sağladı maddesini kesinlikle katılıyorum veya kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplayan öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin öğretim elemanı ile olan iletişimlerinde harmanlanmış eğitim modelinin olumlu ya da olumsuz bir etkisi olup olmadığını belirlemek içim hazırlanmış olan bu madde de, katılımcıların yüzde 48.8'i harmanlanmış eğitim modeli aklınıza takılan veya anlamadığınız konuların öğretim elemanı tarafından daha hızlı cevaplanmasına yardımcı oldu maddesini katılıyorum şeklinde cevaplamıştır. Özellikle ilk haftalarda öğrencilerin hem teknik nedenlerle hem de yeterli teknolojik imkânlara sahip olmamalarından kaynaklardan dolayı online derslere katılmakta zorluk çektikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde birçok öğrenci yüz yüze iletişimin ve sınıf ortamında bulunmanın derse katılımlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Bu sebeplerden dolayı öğrencilerin harmanlanmış eğitim modelinin derse katılıma olumlu etkisi olmadığına inandıkları düşünülmektedir. Katılımcıların gerekli kaynak ve materyaller sağlansa bile öğretim üyesinin destek ve rehberliğine ihtiyaç duydukları görülmüştür. Yapılan görüşmelerde birçok öğrenci öğretim görevlisinin kilit bir role sahip olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Harmanlanmış eğitim modelinin azda olsa öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığı fakat modelinin öğrenci motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Harmanlanmış eğitim modelinin en önemli avantajlarından biriside öğrencilere daha esnek bir ders programı sağlamasıdır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerden bazıları sadece bu derse katılabilmek için üç saatten fazla yolculuk ettiklerini, dersin online olarak yapıldığı haftalarda önemli ölçüde zaman tasarruf sağladıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen veriler harmanlanmış eğitim modelinin öğrencilere önemli ölçüde esneklik sağladığını göstermiştir. Yapılan görüşmelerde özellikle öğretmenlik yapmayı planlayan öğrenciler, derste kullanılan teknolojilerin ve hazırlanan materyallerin meslek hayatları açısından çok önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Yüz yüze öğretimin öğrencilerin derse daha aktif katılımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Derslerde teknoloji kullanımı dersi daha eğlenceli hale getiriyor görüşüne kesinlikle katılmıyorum diyen öğrenci bulunmamaktadır. Katılımcıların genel olarak teknoloji kullanımının dersleri daha eğlenceli hale getirdiğine inandıkları görülmektedir. Yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler özellikle ders içerisinde öğretim görevlisiyle göz göze gelmenin derse olan konsantrasyonlarını önemli ölçüde arttırdığını belirtmişlerdir. Yapılan ölçekte kesinlikle katılmıyorum cevabının, yüzde 9.8 oranıyla, en yüksek olduğu madde gerekli kaynaklar sağlandığında öğretim elemanının yardımına ihtiyaç olmadan diferansiyel denklemler konusunu öğrenebilirim maddesi olmuştur. Katılımcıların yüzde 31.7'lik bölümü harmanlanmış eğitim modeli derse daha fazla odaklanmamı ve derse olan ilgimi artırdı ile harmanlanmış eğitim modeli derse daha fazla katılmanıza yardımcı oldu maddelerine katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir, bu katılmıyorum cevabının gerçekleştiği en yüksek orandır. Harmanlanmış eğitim modeli derse daha fazla odaklanmamı ve derse olan ilgimi artırdı maddesine emin değilim

diyen öğrencilerin oranı yüzde 43.9 seviyesindedir, bu emin değilim cevabının oranın en yüksek olduğu maddedir. Öğrencilerin yüzde 65.9'luk bölümü harmanlanmış eğitim modeli bilgiye daha hızlı ulaşmamı sağlıyor maddesini katılıyorum şeklinde cevaplamıştır. Kesinlikle katılıyorum cevabının yüzde 26.8 ile en yüksek oranda gerçekleştiği madde yüz yüze eğitim yöntemi kullanılan derslerde derse katılım oranı daha yüksek oluyor şeklindedir. Frekans ortalamasının 3.83 ile en yüksek olduğu madde mevcut yöntemler ders içerisinde aklınıza takılan soruları sorma imkânı sağlamıştır iken en düşük olduğu, harmanlanmış eğitim modeli derse daha fazla odaklanmamı ve derse olan ilgimi artırdı, maddesinde bu oran 2.85 olmuştur. Frekans ortalamalarının genel ortalaması 3.39 olarak gerçekleşmiştir. Katılımcıların soruları cevaplarken çoğunlukla kesinlikle katılıyorum veya kesinlikle katılmıyorum yerine katılıyorum veya katılmıyorum seçeneklerini tercih ettikleri görülmektedir.

Yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış mülakat tekniği uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan mülakatlarda on beş soru sorulmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere, deney grubundakilerden üç soru daha az sorulmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin genel olarak derslerde teknolojinin daha fazla kullanılması gerektiğini düşündükleri gözlemlenmiştir. Derslerde teknoloji kullanımından kaynaklanan olumsuzluklar yaşadıklarını ifade eden öğrencilerde olmuştur. Öğrencilerin derslerde teknolojinin yeterince ve gerektiği gibi kullanılıp kullanılmadığıyla ilgili düşünceleri sorulduğunda özellikle kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derslerde kullanılan teknolojileri yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler de genel olarak derslerde kullanılan teknolojilerin yeterli olmadığını fakat bu derste oldukça yeni teknolojilerle tanıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere uygulamalı matematik dersi için ne tür teknolojin kullanılması gerekir sorusu sorulduğunda grafik çizim programları ve bilgisayarlı cebir programların kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir fakat özellikle teknoloji kullanımında sıkıntı yaşayan ve bu cihazlara sahip olmayan bazı öğrencilerin yüz yüze anlatımı tercih ettikleri görülmüştür. Teknoloji kullanımı ile ilgili sıkıntılar yaşadınız mı? sorusuna verilen cevaplara bakıldığında hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Sıkıntı yaşadığını ifade eden öğrencilerin genel olarak temel bilgisayar kullanımıyla ilgi sıkıntıların olduğu bu nedenle de yeni teknolojilere uyum sağlamakta zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilere yüz yüze eğitimin avantaj ve dezavantajları sorulduğunda katılımcılar genellikle insani ilişkiler ve iletişim acısında yüz yüze eğitimin avantajlı olduğunu belirtilmişlerdir. Öğrencilerin derse olan motivasyonun etkileyen faktörler sorulduğunda; öğretim üyesi ve sınıf arkadaşları ile olan ilişkiler sıralanmış bazı öğrenciler harmanlanmış eğitim modelin de kullanılan yeni teknolojilerin kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğrencilere başarılarını etkileyen faktörler sorulduğunda ise derse olan ilgi, öğretim elemanının tutumu, diğer öğrencilerin tutumu gibi maddeleri başarılarını etkileyen faktörler arasında sayarken derse olan motivasyona benzer şekilde neredeyse hiçbiri teknoloji kullanımına değinmemiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmen olmak istediklerini belirtirken bir kısmı da akademisyen olma hedeflerinin olduğunu ifade etmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler tanıştıkları bu yeni modelin mesleki kariyerleri açısından önemli olduğunu ve ilerde faydalanacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar açısından yeni bir model olan harmanlanmış eğitim modeli pek çok öğrenci tarafından benimsenmiş ve bu modeli geleneksel modele tercih edeceklerini belirtilse de katılımcılardan bazılarının tereddütler yaşadığı, bir kısmının ise kesinlikle geleneksel eğitim modelinden yana olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubunda yer alan öğrenciler harmanlanmış eğitim modelinin daha yaygın olarak kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Modeli sağladığı esneklik öğrenciler açısından en önemli avantaj olarak belirtilmiştir, bazı öğrenciler entegre edilen yeni teknolojilerin derslerin daha hızlı işlendiğini belirtmişlerdir. Harmanlanmış eğitim modelinin başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu söyleyen katılımcılar olsa da özellikle yeterli teknik alt yapıya sahip olmayan ve bilgisayar kullanımında sıkıntı yaşayan öğrenciler modelin başarılarını olumsuz etkilediğini söylemişlerdir. Harmanlanmış eğitim modeline entegre edilmiş olan projeler ve ödevler sebebiyle öğrenciler arasında ki iletişim olumlu etkilenmiş olsa da, fiziksel olarak aynı ortamda daha az bir araya geldikleri için sınıf arkadaşları ile olan iletişimde olumsuzluk yaşadığını belirten öğrenciler de olmuştur. Genel olarak öğrencilerin harmanlanmış eğitim modeliyle ilgili tereddütlerinin olduğu, yaşanan teknik problemler, alt yapı eksikliği, öğrencilerin bir kısmının gerekli teknolojilere sahip olmaması gibi sebeplerden dolayı harmanlanmış eğitim modelinin avantajlarından tam olarak faydalanılamadığı düşünülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılanların öğrencilerin internet kullanımına bakıldığında, katılımcıların yüzde 42.6'sı interneti ağırlıklı olarak sosyal medya amaçlı kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin interneti sosyal medya odaklı olarak kullanmaları beklenen bir sonuçtur. Bu sonuç, sosyal medya araçlarının mutlaka bir eğitim aracı olarak kullanılması gerektiği tezini de desteklemektedir. İnterneti bir eğitim aracı olarak kullanan öğrencilerin oranı ise sadece yüzde 16.2 seviyesindedir. Online eğitimin modelleri her gecen gün daha yaygının hale gelse de araştırmaya katılanlardan sadece yüzde 14.7'si daha önce online bir ders aldıklarını belirtmişlerdir. Harmanlanmış eğitim modeli ülkemiz için oldukça yeni bir modeldir, araştırmaya katılan öğrencilerden hiçbirisi daha önce bu modelle eğitim almamışlardır. Tutum anketi sonuçları harmanlanmış eğitim modelinin azda olsa öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları katılımcıların harmanlanmış eğitim modelinin daha yaygın olarak kullanılması gerektiğine inandıklarını göstermiştir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak derslerde teknoloji kullanımlarını destekledikleri fakat teknoloji kullanımıyla ilgili akıllarında bazı soru işaretlerinin de olduğu ortaya çıkmıştır. Üniversite seviyesinde veriler derslerin büyük çoğunluğunda geleneksel yöntemin kullanılıyor olması ve derslerde teknoloji kullanımının oldukça sınırlı seviyede kalmasının da öğrencilerin kanaatlerinde oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Harmanlanmış eğitim modelinin öğrencilerin derse odaklanma ve ilgiyi arttırma konusunda olumlu bir etkiye sahip olmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin harmanlanmış eğitim modeline aşina olmamaları, süreç içerisinde yaşadıkları bazı aksaklıklar ve öğrencilerin bir kısmının teknoloji kullanımında yeterli bilgiye sahip olamamasının bu sonuçları doğurduğu düşünülmektedir. Harmanlanmış eğitim modelinin öğrenmeğe etkisi üzerine öğrencilerin tutumlarını belirlemek için hazırlanmış olan iki farklı maddeye verilen cevaplara bakıldığında katılımcıların büyük bir bölümünün kararsız olduğu görülmektedir. Özellikle ilk haftalarda öğrencilerin hem teknik nedenlerle hem de yeterli teknolojik imkânlara sahip olmamalarından kaynaklardan dolayı online derslere katılmakta zorluk çektikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde birçok öğrenci yüz yüze iletişimin ve sınıf ortamında bulunmanın derse katılımlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Harmanlanmış eğitim modelinin en önemli avantajlarından biriside öğrencilere daha esnek bir ders programı sağlamasıdır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerden bazıları sadece bu derse katılabilmek için üç saatten fazla yolculuk ettiklerini, dersin online olarak yapıldığı haftalarda önemli ölçüde zaman tasarruf sağladıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen veriler harmanlanmış eğitim modelinin öğrencilere önemli ölçüde esneklik sağladığını göstermiştir. Harmanlanmış eğitim modelinin diferansiyel denklemler konusunun öğretimi için etkili bir yöntem olup olmadığı konusunda da öğrencilerin karasızlık oldukları gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerden bazıları sınıf ortamında bulunmanın online öğrencilerin derse katılımını ve dikkatlerini arttırdığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında genel olarak öğrencilerin yüz yüze eğitim modelinin derse katılımı arttırdığına inandıkları görülmektedir. Katılımcıların genel olarak teknoloji kullanımının dersleri daha eğlenceli hale getirdiğine inandıkları görülmektedir. Yüz yüze eğitimin insani ilişkilerinin geliştirmesine daha fazla katkı sağlamaktadır görüşüne kesinlikle katılıyorum veya katılıyorum diyen öğrencilerin oranı yüzde 75.6 seviyesindedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler özellikle ders içerisinde öğretim görevlisiyle göz göze gelmenin derse olan konsantrasyonlarını önemli ölçüde arttırdığını belirtmişlerdir. Her ne kadar öğrenciler harmanlanmış eğitim metoduna aşina olmasalar da, araştırma sonuçları bu metodun öğrenciler tarafından kabul gördüğünü ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları harmanlanmış eğitim modelinin Geleneksel eğitim modelinden daha iyi veya daha kötü olmadığı, öğrencilerin bu modelle de geleneksel eğitim modelindekiyle aynı seviyede öğrenebildiğidir. Herhangi bir eğitim modelinin bütün öğrenciler için iyi veya kötü olması mümkün değildir. Bu sebeple eğitim kurumları öğrenciler için mümkün oldukça farklı alternatif eğitim modelleri oluşturarak öğrencilere fazla alternatif sunmalıdır. Araştırma sonuçları Harmanlanmış eğitim modelinin de iyi bir alternatif olduğunu ortaya koymuştur. Harmanlanmış eğitim modelini uygulamak isteyen öğretim elemanları modelin gerektirdiği teknolojik yeterliliklere sahip olmak zorundadırlar. Benzer şekilde öğrencilerinde sınıf içi ve online ders anlatımlarında kullanılan teknolojilere aşina olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretim kurumları bu konuda eğiteme ihtiyaç duyan öğretim elemanları ve öğrenciler için gerekli eğitim imkânlarını sağlamalıdır. Harmanlanmış eğitim modelini uygulayan öğretim elemanlarına ve öğrencilere karşılaştıkları teknik problemlerle ilgili ihtiyaç duyuldukları anda ulaşabilecekleri destek birimler oluşturmalıdır. Hem TUİK verileri hem de bu araştırmanın sonuçları gençlerin sosyal medya araçların çok yoğun bir şekilde kullandıklarını göstermiştir. Harmanlanmış eğitim modeliyle dersler tasarlanırken sosyal medya araçları mutlaka sisteme entegre edilme ve bu araçların sağladığı avantajlardan faydalanılmalıdır.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Allen, I.E., Seaman, J. (2014). Grade Change: Tracking Online Education in the United States,2014.The Sloan Consortium. The College Board. Babson Research Survey Group.

Allen, I. E., & Seaman, J. (2007). Online Nation: Five Years of Growth in Online Learning. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.

Badertscher, N. (2011). Personal technology latest desktop trend. The Atlanta Journal-Constitution. Saturday Main Edition. NEWS, p. 1A.

Bilgin, F., (2006). Meslek ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Carr, D. (2013). Coursera MOOC embraced by 10 state university systems. Retrieved from http://www.informationweek.com/education/online-learning/coursera-moocembraced-by- 10-state-unive/240155745

Demirel, Ö.,(2001). Eğitim Sözlüğü, PegemA Yayıncılık, Ankara, 125 s.

Deutsch, N. (2010). Instructor Experiences With Implementing Technology In Blended Learning Courses In Higher Education. Doctoral dissertation, Unıversıty of Phoenıx, 2010). UMI Number: 3429155.

Devlet Planlama Teşkilatı, Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018), 2013.

Draffan, E.A. and Rainger, P., Seale, J. (ed.) (2006) A model for the identification of challenges to blended learning. *ALT-J*, 14, (1), 55-67.

Gaziano, J. & Liesen, L. (2004). Student attitudes toward online learning: A case study. Presented at the Illinois Political Science Association Conference.

Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N., & Taasoobshirazi, G. (2011). Science motivation questionnaire II: Validation with science majors and nonscience majors. Journal of Research in Science Teaching, 48(10), 1159-1176.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. Bonk & C. Graham (Eds.), The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs (Vol. San Francisco, CA, pp. 3-21).

Lefrancois, G.R., (1988)., Psychology for Teaching, Sixth Edition, Wadsworth Publishing Company, California, 362 p.

Oh, E. (2006). Current Practices in Blended Instruction. Doctoral Dissertation, University of Tennessee, Knoxville, 2006).UMI Number: 3214416.

TUIK, (2013). Türkiye İstatistik Kurumu Internet Sayfasından alınmıştır. http://www.tuik.gov.tr/PreTabloArama.do?metod=search&araType=vt

U. S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development (2009). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A metaanalysis and review of online learning studies. Washington, D.C.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 34 ISSN: 2146-9199

ÖRGÜN ÖĞRETİM DERSLERİNİN MOODLE ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMİ KULLANILARAK SUNULMASI DENEYİMİ

Öğr. Gör. Serdar solak
Kocaeli Üniversitesi
serdars@kocaeli.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Umut Altınışık
Kocaeli Üniversitesi
umuta@kocaeli.edu.tr

Okt. Uğur Yıldız
Kocaeli Üniversitesi
uguryildiz@kocaeli.edu.tr

Prof. Dr. M. Melih İnal
Kocaeli Üniversitesi
minal@kocaeli.edu.tr

Özet

Günümüzde, Internet ve Web teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler eğitim alanına da yansımakta ve yeni ihtiyaçlar ortaya çıkarmaktadır. Geleneksel eğitimin, zenginleştirilmiş eğitim materyalleri ve yeni teknolojiler ile desteklenmesi öğrencilerin derslere olan ilgisini ve ders verimliliğini arttırmaktadır. Bilgisayar destekli öğretimin günümüzde yaygın olarak kullanılması sonucunda dersler öğrencilere e-öğrenme biçiminde sunulmaya başlamıştır. E-öğrenme içeriklerinin web teknolojileri kullanılarak sunulması aşamasında Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) önemli bir rol almaktadır. Kocaeli Üniversitesi Örgün öğretiminde okuyan öğrencilerin almış oldukları farklı bilgisayar derslerinden bazılarında öğrencilerin ders katılım ve verimliliğini arttırmak amacı ile ders materyalleri MOODLE ÖYS üzerinden sunulmaktadır. Bu çalışmada, 2008 - 2016 yılları arasında MOODLE ÖYS kullanımı sonucunda elde edilen deneyim anlatılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: E-öğrenme, MOODLE, ÖYS, BDÖ.

THE USAGE EXPERIENCE OF MOODLE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM IN FORMAL EDUCATION COURSE

Abstract

Nowadays , The rapid developments occurring in the Internet and Web technologies are reflected in the field of education and crop up new needs. Traditional education which is supported by new technologies and enriched educational materials, increase students' interest of courses and course efficiency. As a result of widely usage of computer aided instruction, the lessons began to be presented to the students in the form of e-learning. Learning Management Systems (LMS) is an important role to present e-Learning contents at the stage of using web technologies. To increase class attendance and productivity in some of the courses have taken different computer courses, the course materials are available on Moodle LMS in Kocaeli University formal education students. In this study, describes the experience obtained through the usage of Moodle LMS between 2008 and 2016 .

Keywords: E-Learning, MOODLE, LMS, CAI.

GİRİŞ

Günümüz teknolojisinde yaşanan hızlı gelişmeler yüksek öğretimde esnek öğrenme ve yenilikçi yöntemlerin kullanılmasına yol açmıştır (Dobrota ve diğ., 2012b; Benkovic ve Dobrota, 2012). Öğrencilerin yüz yüze verilen derslere ilgilerini arttırmada Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) önemli bir oynamaktadır (Demircioğlu ve Geban, 1996). BDÖ yeni teknolojiler, iletişim araçları ve web teknolojileri ile desteklenmesi e-öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. E-öğrenme zaman ve mekandan bağımsız, düşük maliyetli, kişiselleştirilmiş ve uygun zamanla avantajlarını sunmaktadır (Charoenpit ve diğ., 2014).

Eğitim alanında Web teknolojilerinin yaygın olarak kullanılmasıyla beraber Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) önemli bir unsur haline gelmişlerdir. ÖYS'lerin en önemli özelliği zaman ve yerden bağımsız olarak öğrenme ve öğretme becerisini sağlamalarıdır(Epping, 2010). Internet teknolojisindeki gelişmeler sonucunda ÖYS'ler Üniversitelerde harmanlanmış öğretim şeklinde kullanılmaya başlamıştır (Chung ve diğ., 2013; Öner ve diğ., 2014). ÖYS'ler eğitim için kullanıcılara çeşitli araçlar sağlayan yazılım uygulamalarıdır. Web üzerinde ulaşabileceğimiz birçok ticari ve açık kaynak kodlu ÖYS yazılımları bulunmaktadır. Bunlardan hangisinin daha kullanışlı olduğunu belirlemek oldukça önemli bir problemdir (Nadire ve Mamani, 2009).

Moodle ÖYS, dünya genelinde 227 ülke, yaklaşık 73000 kayıtlı site, 9,5 milyonun üzerinde ders ve 85 milyonun üzerinde kullanıcı ile en çok tercih edilen ÖYS'lerden biridir (Moodle Statistics, 2016). Moodle ÖYS öğrenciler, eğitimciler ve Moodle sistem kullanıcıları için gelişmiş özellikler sunmaktadır. Moodle ÖYS, Windows, Linux, MacOS vb işletim sistemleri üzerinde çalıştırılabilmektedir.

Moodle ÖYS sistem yöneticisi, eğitimci ve öğrenciler için çok sayıda kullanım avantajı sunmaktadır. Sistem yöneticileri Moddle ÖYS ile kullanılan sistemin bakım, güncelleme, yedekleme, yetkilendirme ve takip işlemlerini gerçekleştirmektedir. Eğitimciler, Moodle ÖYS üzerinden derslerini, ders notlarını, değerlendirme ölçütlerini ve öğrenci takip işlemlerini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmektedirler. Öğrenciler, Moodle ÖYS üzerinden ders notlarına, ödevlerine, sınavlarına, forum ve anket gibi etkinliklere modern kullanım kolaylığı sağlayan ara yüzlerle ulaşabilmektedirler. Kocaeli Üniversitesinde ÖYS olarak, eğitimci ve öğrenciler için sağlamış olduğu gelişmiş özelliklerden dolayı uzaktan eğitim programlarında ve örgün öğretimde yürütülen dersleri desteklemek amacı ile 2008 yılından itibaren Moodle ÖYS kullanımı tercih edilmektedir.

YÖNTEM

Çalışmada, Kocaeli Üniversitesi Enformatik Bölümü tarafından üniversite genelinde yüz yüze olarak verilmekte olan Bilgisayar derslerinde örgün öğretime destek olması amacıyla kullanılan Moodle ÖYS deneyimi sunulmaktadır. Farklı derslerde, farklı ders notu, kaynağı ve etkinlikler kullanılmaktadır. Yaygın ve etkili olarak kullanılan ders notları ve etkinliklerin kullanımı ve yaratılmasına yönelik tecrübeler sunulmaktadır. Çalışmada, yazarların vermiş olduğu ortak dersler dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Amaç

Çalışmada Moodle ÖYS, Kocaeli Üniversitesi örgün öğretimde okuyan öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığını ve kullanım becerisini daha etkin bir hale getirebilmek için kullanılmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler yüz yüze aldıkları derste Moodle ÖYS üzerinde ders notu takibi, ödev yükleme, forum takibi ve sınav katılım işlemlerini öğrenmektedirler. Öğrenciler Moodle ÖYS kullanmayı etkili bir şekilde öğrendiklerinde, E-öğrenme yöntemi kullanılarak verilen Üniversite Seçmeli Derslerinde kullanımdan kaynaklanan problemler azalmaktadır.

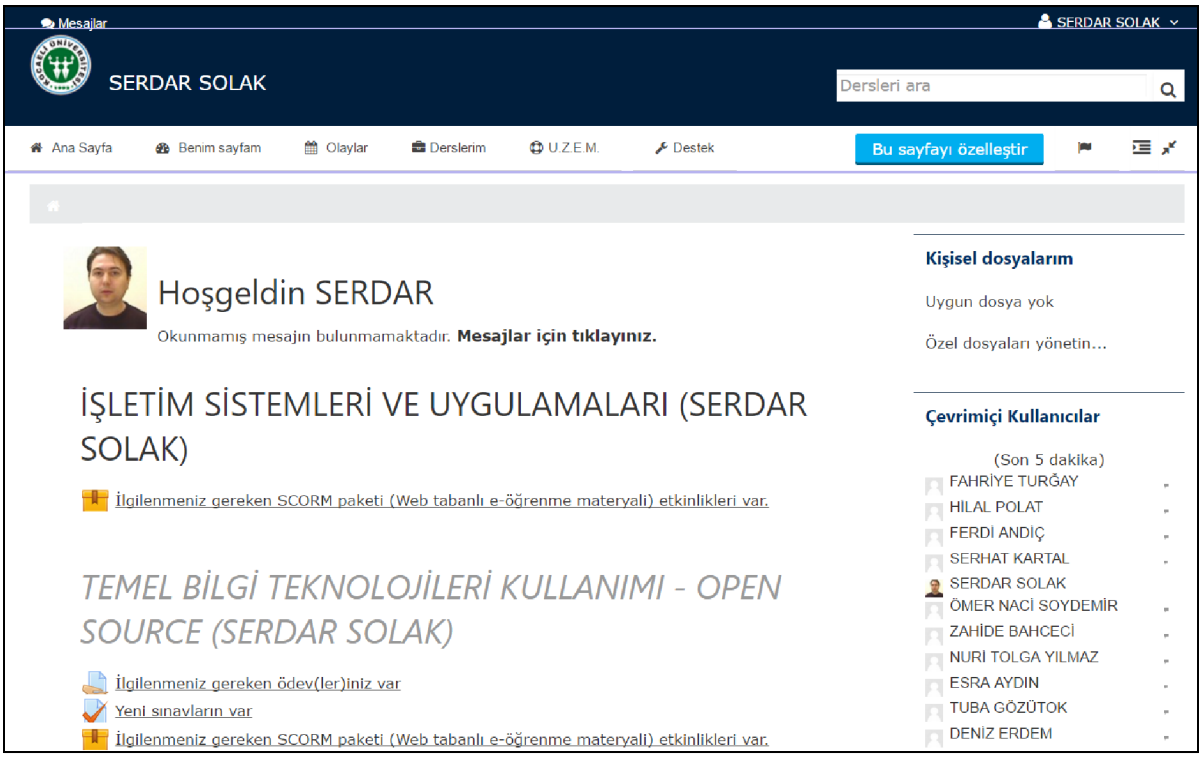
Moodle ÖYS Kullanılarak Yüz yüze Verilen Derslerin Desteklenmesi

Örgün öğretimde yüz yüze verilen derslerde bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yaygınlaşmıştır. Son yıllarda dersler öğrencilere sunulurken, sadece tahta değil aynı zamanda bilgisayar, tablet, akıllı tahta gibi cihazlar kullanılarak daha etkili bir şekilde sunulmaktadır. ÖYS'lerin yaygınlaşması ile beraber, örgün öğretimdeki kullanımları da artmış ve etkili bir araç haline gelmiştir. Moodle ÖYS, dünya çapında en yaygın olarak kullanılan bir sistemdir. Sistem, öğrenciler, eğitimciler ve sistem yöneticileri için gelişmiş özellikler sunmaktadır. Sistem yöneticileri, bakım, güncelleme, yedekleme, yetkilendirme ve sistem takibini rahatlıkla

yapabilmektedirler. Eğitimciler, derslerini, ders notlarını, değerlendirme işlemlerini ve öğrenci takibini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmektedirler. Öğrenciler, kendilerine sunulan ders notları, ödev, sınav, forum ve anket gibi etkinliklere bulundukları yerden ve istedikleri zaman katılabilmektedirler. Ayrıca, öğrenciler sistem üzerinden mesajlaşma özelliği sayesinde ders hocası veya birbirleri ile paylaşımda bulunabilirler.

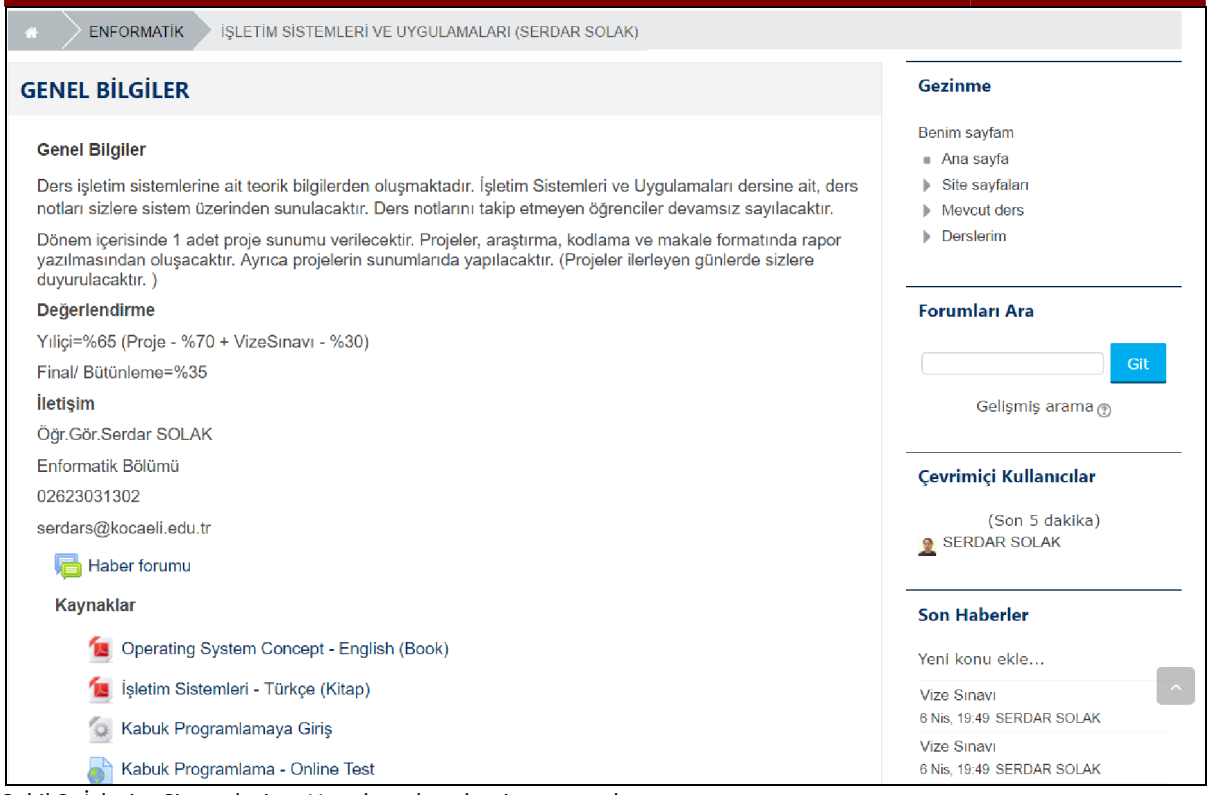
Kocaeli Üniversitesinde uzaktan eğitim, üniversite seçmeli dersleri ve örgün öğretim derslerinde destek sistemi olarak Moodle ÖYS kullanılmaktadır. Özellikle, Kocaeli Üniversitesi Enformatik Bölümü tarafından üniversite genelinde verilmekte olan Temel Bilgisayar Bilimleri ve Temel Bilgi Teknolojileri Kullanımı vb. bilgisayar derslerinde öğrencilere Moodle ÖYS yaygın olarak kullandırılmıştır. Derslerde öğrencilere sunulan, ders kitabı, ders notu gibi yazılı materyallerin yanı sıra Moodle ÖYS üzerinden sunum, pdf, metin belgeleri, animasyonlar, video dosyaları, SCORM paket şeklinde hazırlanmış içerikler sunulmaktadır. Ayrıca bazı derslerde, sınıf ortamında anlatılan ders, ekran yakalama programları kullanılarak görüntüler ve sesler kaydedilerek Moodle ÖYS üzerinden öğrencilere sunulmaktadır. Bu sayede dersi kaçıran, konuyu anlamayan veya konu tekrarı yapmak isteyen öğrenciler kaydedilen ders notlarına rahatlıkla ulaşabilmektedirler. Ayrıca, ödev toplama işlemi sistem üzerinden gerçekleşmektedir.

Şekil 1'de Moodle ÖYS sistemine giriş yapıldığında karşılaşılan ekran sunulmaktadır. Sisteme giriş yapıldıktan sonra kişinin adına atanmış olan ders listesi ekrana gelmektedir. Ders başlıklarının altında, o derse ait aktif durumda olan etkinlik listesi bulunmaktadır. Bu etkinliklere tıklanarak katılım gerçekleştirilmekte veya istatistiksel bilgilere ulaşılabilmektedir. Ayrıca, ilgili dersin adına tıklayarak derse giriş yapılabilir. Öğrenci rolü ile tanımlanmış bir derse giriş yapıldığında, kişi o derste sunulan ders materyallerinden faydalanabilir. Eğitimci rolü ile derse katılan kişi ise o derste tüm yetkiye sahip olduğundan, dersi ve ders notlarını istediği gibi yönetebilir.



Şekil 1: Sisteme giriş yapan kişinin karşılaştığı ekran

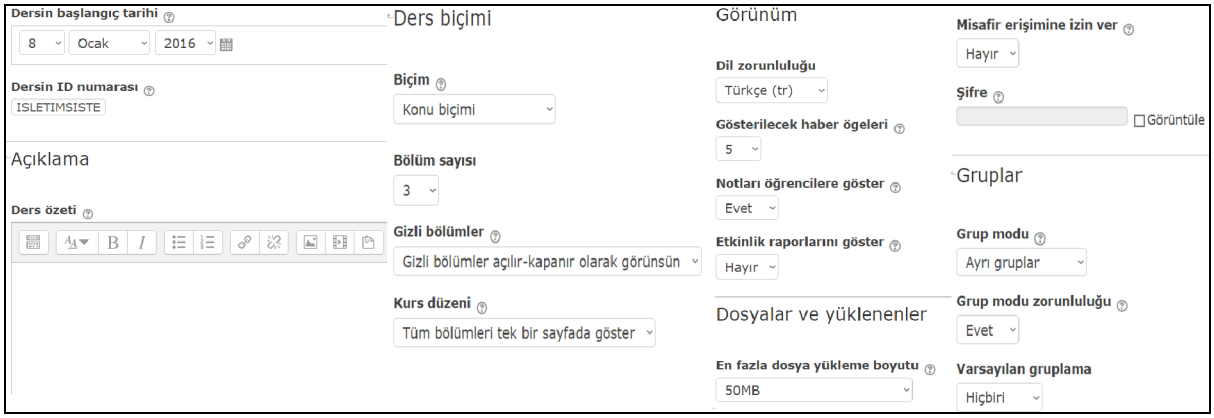
Şekil 2'de "İşletim Sistemleri ve Uygulamaları" isimli derse giriş yapılarak elde edilen ekran görüntüsü sunulmaktadır. Ders ile ilgili genel bilgiler, değerlendirme ölçütleri, iletişim bilgileri, kullanılacak kaynaklar, çevrim içi kullanıcılar, gezinme ve son haber bölümleri karşılaşılan ilk kısımlar olarak göze çarpmaktadır.



Şekil 2: İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersi tanıtım ekranı

Moodle ÖYS Ders Ayarlarının Yapılması

Sistem yöneticisi tarafından açılan ders, dersin içerisine girildikten sonra karşılaşılan yönetim menüsü altındaki "Ayarları Düzenle" seçeneği kullanılarak ayarları yeniden düzenlenebilmektedir. Şekil 3'te ders ayarlarını gösteren resim sunulmaktadır. Dersin başlangıç tarihi, açıklaması, dil desteği, yüklenecek dosya boyutu, misafir erişim desteği, konu biçimi, grup ve gruplama özellikleri ayarlanabilmektedir.



Şekil 3: Ders ayarlarının yapılması

Ders ayarlarının yapılması esnasında, dersin başlangıç tarihini ayarlayıp, haftalık konu biçimi seçilmesi durumunda, ders içerisine yüklenen konular ilgili tarih geldiğinde güncel konu olarak öğrencilere gösterilmektedir. Derse ait biçimsel ayarlama, haftalık biçim yerine konu biçimi olarak ayarlandığında, tarihsel özelliğinden çok konu önem kazanmakta ve her konuya bir isim verilebilmektedir. Sisteme yüklenecek olan dosya boyutuna ait ayarlama yapılabilmektedir.

Ders ayarlarının yapılması ile ilgili önemli özelliklerden birisi, grup ve gruplama özelliklerinin yapılmasıdır. Farklı bölümlerde aynı dersin anlatılması durumunda bu özellik sayesinde belirli etkinlikler belirli gruplar için aktif

edilmektedir. Birden fazla sınıf için verilen derslerde etkinlikler farklı tarihlerde gerçekleştiğinden, dersin verildiği bazı sınıflarda, ders notlarına, ödevlere, sınavlara erişimler tarih ve grup bazında kısıtlanabilmektedir.

Moodle ÖYS'de Derse Kaynak Eklenmesi

Örgün öğretimde okuyan öğrencilere, basılı materyal olarak verilen ders kaynaklarının dışında, derste yapılan uygulamalar, sunum dosyaları, videolar, animasyonlar, yardımcı kaynaklar, ders sırasında alınan kayıtlar, deney föyleri sistem üzerinden sunulmaktadır. Öğrencilerin sisteme ulaşmaları, internete bağlı herhangi bir bilgisayar veya bilgisayar özelliği taşıyan bir cihaz yardımı ile rahatlıkla gerçekleşebilmektedir.

Derse eklenecek olan kaynak ders notu, "Düzenlemeyi Aç" düğmesine tıklanarak aktif edilmektedir. İlgili hafta veya konu içerisinde yer alan "Yeni etkinlik veya kaynak ekle" bağlantısına tıklanarak, kaynak ders notu eklenebilmektedir. Sistem sayesinde derse eklene bilecek kaynaklar maddeler halinde sunulmaktadır.

- *Etiket*: Ders veya ders notu ile ilgili kısa bilgi eklenmek istendiğinde kullanılan bir özelliktir.
- *Kaynak*: Metin belgesi, sunum dosyaları, pdf dosyaları, video, vb özellikte dosyaların eklendiği bölümdür. Bu özellik kullanılarak eklenen dosyalar, sistem içerisinde gömülü, yeni pencerede veya indirilebilir olarak ayarlanabilmektedir.
- *Kitap*: Sistemin tanımış olduğu bu özellik sayesinde, kitap şeklinde ders notları oluşturulabilmektedir.
- *Klasör*: Ders içerisine eklenen bu özellik sayesinde, çeşitli ders notları dosyalar halinde sisteme eklenebilmektedir.
- *Sayfa*: Bu özellik sayesinde, ders içerisinde tek bir web sayfasından oluşan ders notu oluşturulabilmektedir.
- *URL:* İnternet üzerinde bulunan bir web sayfasına veya dış kaynakta bulunan bir web sitesine bağlantı kurulabilmektedir.

Bu özelliklerin yanı sıra etkinlikler kısmında yer alan ve SCORM olarak sunulan ders notu kaynak olarak eklenmektedir. Öğrenciler sunulan ders notlarında SCORM paketlerin kullanılması, istatistiksel bilgilerin alınmasına da yardımcı olmaktadır. Bazı durumlarda, SCORM paket halinde sunulan ders notunu bitirmeyen öğrencilere ödev açılmamaktadır. Buradaki amaç öğrencinin ödevi yapmadan önce konuya çalışmasını sağlamak veya dersi zaten sınıfta dinlediyse tekrar ederek konuyu pekiştirmesini sağlamaktır. Şekil 4'te örgün öğretimde sunulan bir derse ait Moodle ÖYS üzerinden paylaşılan ders notları bulunmaktadır. Şekil 4'te SCORM paketler, pdf dosyalar, video dosyaları ve web sayfası şeklinde hazırlanmış ders notlarının sunumu görülmektedir.

Şekil 4: Derste kullanılan kaynak dosyalar

Moodle ÖYS'de Derse Etkinlik Eklenmesi

ÖYS, ders notlarının paylaşılması için önemli bir araçtır. Ancak, sistem üzerinden ders notları dışında çeşitli etkinliklerde gerçekleştirilebilmektedir. Örgün öğretimde okuyan öğrencilere, ödev verip toplamak başlı başına bir problem oluşturmaktadır. Ödevlerin toplanması ve değerlendirilmesi sırasında bazı problemler yaşanmaktadır. ÖYS kullanılarak ödev verildiğinde, öğrenci sisteme giriş yapar yapmaz ödevini, teslim tarihini, dikkate etmesi gereken konuları öğrenebilmektedir. Ayrıca, sistem üzerinde tanımlanmış olan kısma ödev olarak hazırladığı dosya veya dosyaları yükleyebilmektedir. Sistemin etkinlikler konusunda sağlamış olduğu avantajlar, sadece ödev ile sınırlı değildir. Sistem tarafından desteklenen ve yaygın kullanılan etkinlikler maddeler halinde sunulmaktadır.

- *Ödev*: Öğrencilere verilecek ödev tanımlaması bu özellik kullanılarak yapılmaktadır. Dönem başlamadan önce hangi hafta, hangi ödev verilecek planlaması yapılabilir. Süre, grup, dosya sayısı vb kısıtlamalar ödev için kullanılabilir. Ödevlerin sistem üzerinden takip edilmesi, notlandırılması, sonuçlarının duyurulması hızlı ve etkili bir biçimde gerçekleşmektedir. Ayrıca, bu sistem sayesinde, gereksiz kâğıt, CD, DVD, dosya vb malzeme kullanımı engellenmiş olmaktadır.
- *Sınav*: Sistemin sağlamış olduğu önemli özelliklerden bir tanesi de sınav etkinliğidir. Sistem üzerinden çoktan seçmeli, doğru yanlış, eşleştirmeli, kısa cevaplı vb sorular sorularak sınavlar hazırlanabilmektedir. Öğrencilere aynı sorular farklı, sıralarda sistem tarafından karıştırılarak sorulabilir. Her soru için farklı puan değerleri belirlenebilir. Öğrenciler sınav sonuçlarını sistem üzerinden, sınavları bitirdiğinde öğrenebilmektedirler. Bu özellikler sınavı düzenleyen eğitimci tarafından ayarlanabilmektedir.
- *Anket*: Öğrencilerin belirli bir konu hakkında görüşlerini almak amacıyla kullanılan özelliktir. Bu özellik sayesinde tek bir soru hakkında görüşler alına bilmektedir. Anket özelliği sistem üzerinden farklı biçimlerde kullanılarak öğrencileri gruplandırmak mümkün olmaktadır.
- *Anket Formu*: Anket formu özelliği sayesinde öğrencilere birden fazla soru sorularak görüşler alınabilmektedir.
- *SCORM*: Ders notları SCORM paket halinde sunulabilmektedir. Bu sadece, öğrencilerin ders notu üzerinde ne kadar süre kaldığı, uygulamayı bitirip bitirmediği gibi bilgilere de erişilebilmektedir. Ayrıca, SCORM olarak hazırlanmış ders notu içerisinde video, metin, sunum, ses, animasyon ve sınav gibi birçok özellik birlikte bulunabilmektedir.
- *Sözlük*: Ders ile ilgili bilinmesi gereken kelimeler Sözlük özelliği sayesinde öğrencilere öğretilebilmektedir.
- *Ders*: Sistemin sağlamış olduğu bu özellik sayesinde öğrencilerin ders notlarını etkin bir şekilde takip etmesi sağlanmaktadır.
- *Forum*: Öğrenciler forum özelliğini kullanarak, tartışma başlatabilmektedirler. Diğer öğrenciler tarafından başlatılan tartışmalara katılabilmektedirler. Forum sayesinde tartışmalara yazılan bilgiler öğrencilerin eposta adreslerine de iletilmektedir.

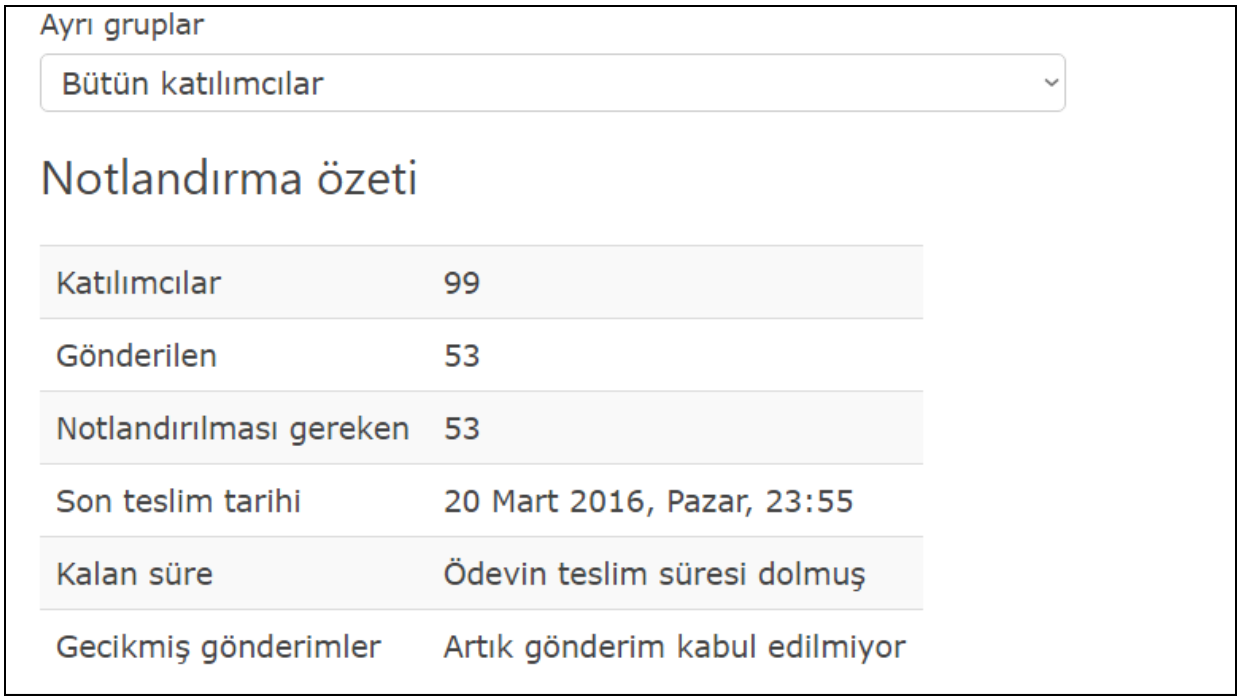
Ödev Etkinliğinin Yaratılması ve Takibi

Sistemin sağladığı önemli özelliklerden birisi ödev etkinliğidir. Bu etkinlik sayesinde öğrencilere, ödevler verilmekte ve toplanmaktadır. Kocaeli Üniversitesi genelinde Moodle ÖYS kullanmak isteyen eğitimci farklı bölümlerde de aynı dersi verse bir tane tanımlama yapılmaktadır. Bu sayede eğitimci dersini daha kolay bir şekilde yönetebilmektedir. Ancak bu durumda gruplama özelliği kullanılmalıdır. Bu özellik sayesinde ödevler farklı sınıflara, farklı tarihlerde ve farklı sürelerde verilebilmektedir. Eğer gruplama yapılmazsa, ders içerisinde kayıtlı olan farklı bölümlerdeki tüm öğrenciler aynı ödevi, aynı tarih ve aynı sürede yapması gerekir.

Şekil 5'te eğitimcinin ödevi takip edeceği ekran sunulmaktadır. Bu ekrana, verilen ödevin ismine tıklanarak ulaşılmaktadır. Örnek ödevde soru ekranda gösterilmemiştir. Tanımlanmış olan ödev, gruplama özelliği kullanılarak verilmiştir. Gruplama özelliğinde aynı bölümün birinci ve ikinci öğretiminde yer alan öğrencilere verilmiştir.

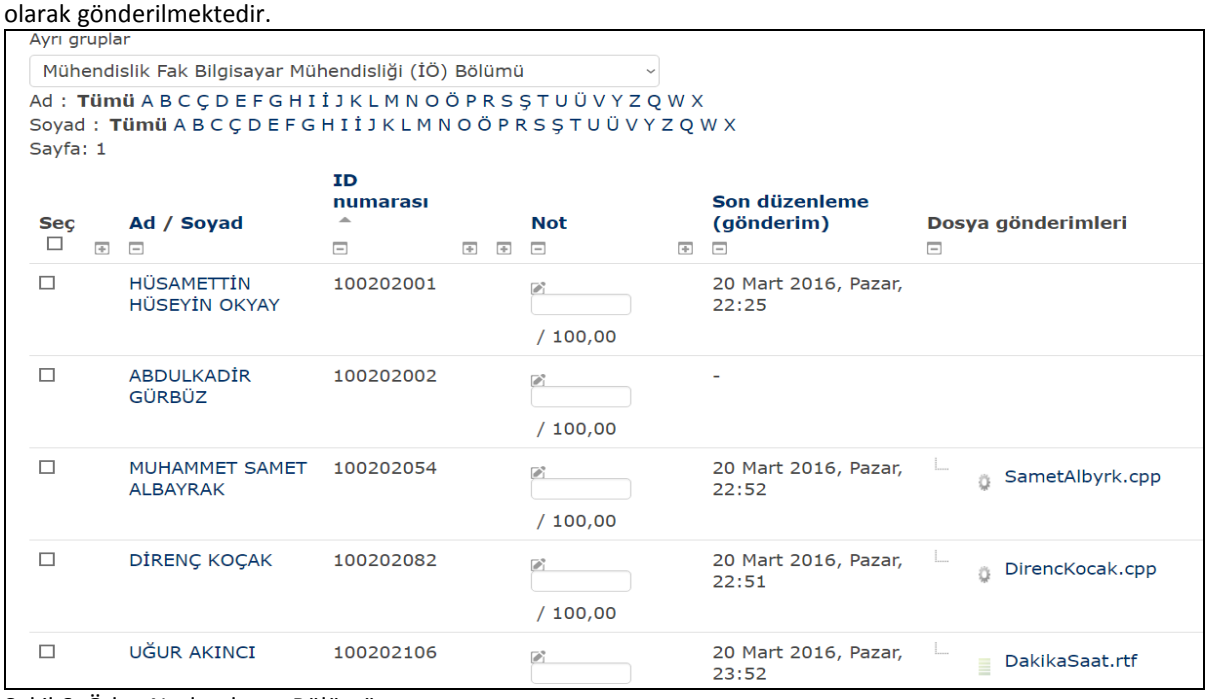
Notlandırma özeti bölümünde, sadece belirli grup öğrenciler listelenebilir veya bütün katılımcılar listelenerek durumları özetlenebilmektedir. Özet olarak, Toplam veya gruptaki katılımcı sayısı, ödev gönderen kişi sayısı, not verilecek ödev sayısı, son teslim tarihi, kalan süre ve gecikmiş ödev kabulü varsa süresi gösterilmektedir.

Öğrenciler süre dolduktan sonra, ödev gönderimi yapamazlar. Eğitimci, geç gelen ödevleri kabul et seçeneğini seçerse, geç ödevler belirtilen tarihe kadar kabul edilmekte ve ödev listesinde geç gelen ödev olarak gösterilmektedir.



Şekil 5: Ödev Takip Ekranı

Şekil 6'da ödev notlandırma bölümü sunulmaktadır. Öğrenci adı ve soyadı, numarası, not, gönderim tarihi ve gönderilen dosya bilgileri yer almaktadır. Ödev için hızlı notlandırma bölümü aktif duruma getirilmiştir. Öğrencinin yüklemiş olduğu dosya incelendikten sonra notu verilip, istenirse geri bildirim notu da eklenebilmektedir. Notlandırma işlemi kaydedildiğinde öğrenciye notu ve varsa geri bildirim bilgisi eposta olarak gönderilmektedir.



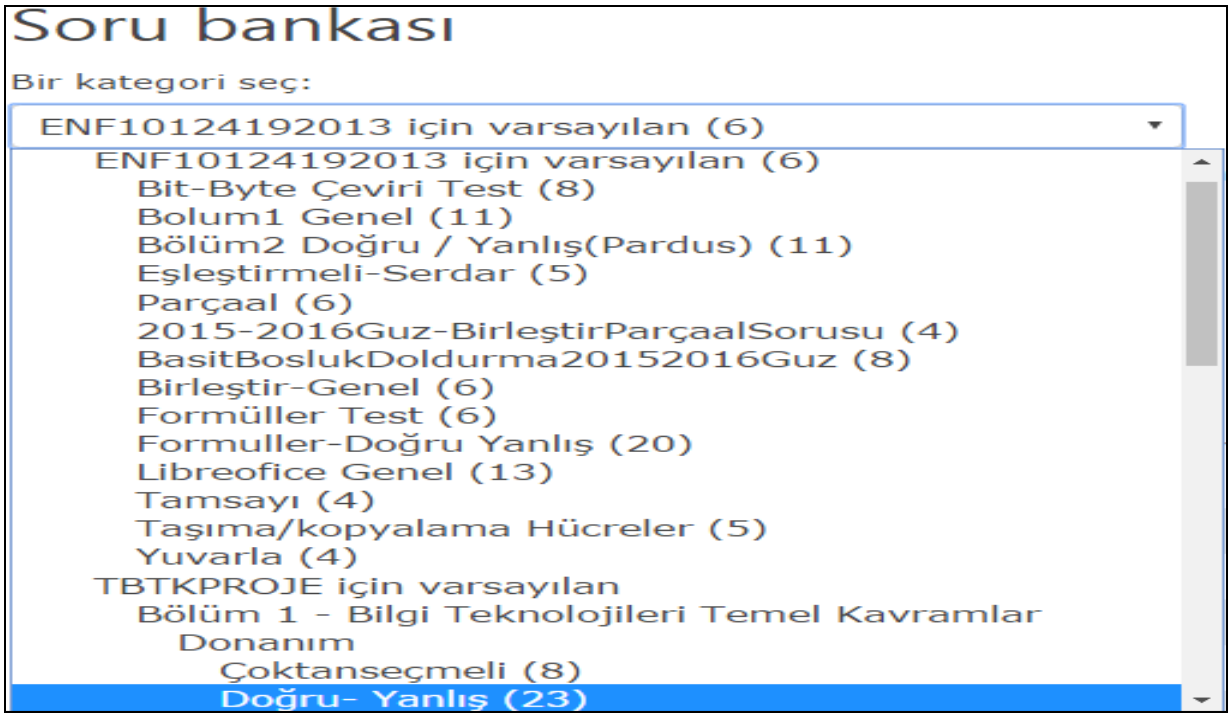
Şekil 6: Ödev Notlandırma Bölümü

Sisteme ödev eklemek için, yeni etkinlik ekle bağlantısına tıklanmalı, açılan alt menüden Ödev seçeneği seçilmelidir. Bu bölümde, ödevin adı, ödevin içeriği, başlama, bitiş ve geç gönderme tarihleri belirlenmelidir. Dersi alan tüm öğrencilere ödev verilecekse gruplama özelliği seçilmemelidir. Belirli bir sınıfa ödev verilecekse o sınıf, gruplama özelliğinden seçilmelidir. Şekil 7'de ödev ile ilgili önem arz eden ayarların yapılmasına yönelik örnek yer almaktadır.

Şekil 7: Ödev Ayarlarının Yapılması

Sınav Etkinliğinin Yaratılması ve Takibi

Moodle ÖYS kullanılarak sınav hazırlanması ve öğrencilere uygulanması, eğitimciler için önemli bir özelliktir. Sınav hazırlamak için sisteme soru yüklenmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda, sorular sistem üzerinden yaratılmakta veya yüklenmektedir. Soruları hazırlamadan önce, kategoriler oluşturulmakta ve bu kategorilerin içerisine eklenmektedir. Sistem, çoktan seçmeli tek doğru cevaplı, çoktan seçmeli çok doğru cevaplı, doğru-yanlış, kısa cevaplı, eşleştirmeli vb birçok soru türüne destek vermektedir.
Şekil 8'de kategoriler şeklinde gösterilen örnek bir soru havuzu yer almaktadır.



Şekil 8: Örnek Soru Havuzu

Sorular ve soru havuzu oluşturulduktan sonra, sorular istenilen sınavlarda kullanılabilmektedir. Sistem üzerinden sınav yapılmasının birçok avantajı bulunmaktadır. Çok sayıda sınav grubu yapma imkânı vardır. Sistem sınavlarda soruların ve şıkların yerlerini otomatik olarak değiştirmektedir. Eğitimcinin belirleyeceği kategorilerden rastgele sorular seçtirilerek sınavlar oluşturulabilmektedir. Sınav güvenliğini sağlamak amacıyla, parola ve IP engellemesi kısıtlamaları konulabilmektedir. Örgün öğretimde girilmiş olan derslerde laboratuar

sınavları yapılmaktadır. Yapılan bu sınavlar Moodle ÖYS üzerinden yüz yüze yapılmaktadır. Öğrencilerin evlerinden katılmasını engellemek amacıyla bilgisayar laboratuarında yer alan bilgisayarların IP adresleri yazılarak kısıtlama yapılmaktadır. Ayrıca, her öğrenci sınavı başlat dediği anda süre başladığından süre bireysel olarak başlamaktadır. Sınav sonuçları, verdiği cevaplar, sorunun doğru cevabı, geribildirimler öğrencilere gösterilebilmektedir. Bu ayarlamaların eğitimci tarafından zamanlaması yapılabilmektedir. Tüm öğrencilerin girmesi gereken sınav tarihi bittiğinde, öğrencinin sınavı bittiğinde ve sınav devam ederken sonuçlar gösterilebilmektedir. Yapılan uygulamalarda genellikle, tüm öğrencilerin sınavı bittikten sonra sınav sonuçları açıklanmaktadır. Şekil 9'da sınav ile ilgili önemli bazı ayarların yapılması ile ilgili örnek yer almaktadır.

Şekil 9: Örnek Sınav Ayarları

Şekil 10'da rastgele sorulardan oluşan bir sınav örneği bulunmaktadır. Örnek sınav uygulamasında 31 adet soru sorulmaktadır. Tüm sorulara aynı puan değeri verilmektedir. "Toplam Not:31,00", soruların ham puan değerlerinin toplamıdır. "En yüksek not:100,00 " yazan kısım sınavı kaç puan üzerinden değerlendirileceğini göstermektedir. Sorular, soru havuzda bulunan kategorilerden rastgele seçilmektedir. Aynı kategoriden birden fazla soru sorulabilmektedir. Soruların puan değerleri değiştirilebilmekte, yeni sorular eklenebilmektedir. Ayrıca sabit olarak her öğrenciye sorulması istenen soru varsa, bu sorular seçilerek sınavda yer aldırılabilir.

Şekil 10: Rastgele Sorulardan Oluşan Sınav Örneği

Şekil 11'de elde edilen sınav sonuçları, süre, başlama ve bitiş saatleri sunulmaktadır.

Ad / Soyad	ID numarası	E-posta adresi	Durum	Başlangıç	Tamamlandı	Geçen süre	Not/100,00
MURAT ARSLAN Uygulamaları incele	150117042	murat.97.arslan.215@gmail.com	Bitti	25 Aralık 2015 09:07	25 Aralık 2015 09:31	23 dk 46 sn	54,84
BELMA SANCAKLI Uygulamaları incele	150117026	belmasnckli@gmail.com	Bitti	25 Aralık 2015 09:07	25 Aralık 2015 09:32	25 dk	72,72
Famil Yusufoğlu Uygulamaları incele	150117050	lukarinkita@gmail.com	Bitti	25 Aralık 2015 09:07	25 Aralık 2015 09:29	21 dk 49 sn	90,32
MERT KAYA Uygulamaları incele	150117049	koryat13@hotmail.com	Bitti	25 Aralık 2015 09:07	25 Aralık 2015 09:31	23 dk 28 sn	77,42
SERİM YAZAR Uygulamaları incele	150117008	150117008@kocaeli.edu.tr	Bitti	25 Aralık 2015 09:07	25 Aralık 2015 09:32	25 dk	73,92

Şekil 11: Sınav Sonuçlarının Takip Edilmesi

Sınava katılan öğrencilerin sayısı, başarı durumlarının dağılımını gösteren grafik, tüm öğrencilerin ve grubun ortalaması gibi bilgilere ulaşılabilmektedir. Ayrıca, soru bazında puan değerlendirmeleri, puan ortalamaları, yanlış doğru cevap durumu, soru zorluk değerleri sistem tarafından otomatik oluşturulmaktadır.

Anket Etkinliğinin Yaratılması ve Takibi

Anket, öğrencilerin bir konu hakkındaki görüşlerini almak amacıyla kullanılan bir araçtır. Bu amacın dışında vermiş olduğumuz derslerde ödev ve proje konuları seçimi, grupların oluşturulması amacıyla da kullanılmaktadır. Şekil 12'de öğrencilere proje grupları seçtirmek için oluşan bir anket sunulmaktadır. Yapılan çalışmada, öğrencilerin en fazla üçer kişilik grup oluşturabileceği şekilde grup isimleri belirlenmiştir. Üç kişi dolduğu zaman bu grup dolu diye mesaj vermekte ve o grup yeni bir kişiyi kabul etmemektedir. Sonrasında, ilgili grup isimlerine projeler atanmaktadır. Öğrenciler bu sayede kendi belirlediği grupta yer alan öğrenciler ile çalışma imkânı bulmaktadır.

Grup8 3	Grup9 3	Grup10 3	Grup11 3	Grup12 3	Grup13 3	Grup14 3	Grup15 3	Grup16 3
Ali Oğuzhan KULA	SAMET YÜKSEL	ABDULLAH YUNUS BUBANİ	ÇAĞRI ÇULCU	VOLKAN UĞUR ARSLAN	MUSTAFA DEMİRAY	İSMET KARADUMAN	EREN DURMUŞ	MUHAMMER KARAAĞAÇ
ELVAN KAHRAMAN	FURKAN FAİK ŞANLI	EDİZ İBER	ALİ ERDEM AKIN	MURAT KAAN AKSOY	SİNAN DİNAR	CİHAN SAVAŞ	BAHADIR YILDIZ	MUHAMMET SAMET ALBAYRAK
HATİCE ÇOLAK	GÖKHAN ÖZDİN	MERTCAN YILMAZ	ENDER COŞKUN	BORA TARCAN	AHMET MELİH ÇETİN	ORHAN ARARAT	FERHAT AYDIN	DİRENÇ KOÇAK

Şekil 12: Anket Özelliğinin Proje Grubu Belirlemede Kullanılması

BULGULAR

Moodle ÖYS, öğrencilere ders notları ve etkinlikleri sunan bir platformdur. Kocaeli Üniversitesi Enformatik Bölümü tarafından üniversite genelinde ortak ders olarak örgün öğretimde verilmekte olan "Temel Bilgi Teknolojileri Kullanımı" ve "Temel Bilgisayar Bilimleri" derslerinde verimliliği arttırmak adına 2008 yılından beri Moodle ÖYS kullanılmaktadır. Özellikle verilen bu ortak derslere ait laboratuar uygulamalarının öğrencilere sunulması, ödevlerin verilmesi ve toplanması, laboratuar sınavlarının hızlı ve etkin bir şekilde sonuçlandırılmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Ortak verilmekte olan bu dersler üniversitenin farklı fakülte, yüksek okul ve meslek yüksek okulunda bulunan genellikle birinci sınıf öğrencileri tarafından alınmaktadır.

Çalışma yazarlarından her biri, dönemde yaklaşık olarak 600 öğrenciye Moodle ÖYS sistemi ile ders vermektedir. "Temel Bilgi Teknoloji Kullanımı" dersine ait 2015-2016 Güz Yarıyılı için Moodle ÖYS üzerinde tanımlanmış olan derse ait Tablo 1'de ödev toplama ile ilgili bazı istatistiksel bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1: Ödev Toplama Durumu

Ödev No	Ödev Tipi	Toplam Öğrenci Sayısı	Ödev Teslim Eden Öğrenci	Teslim Edilme Yüzdesi
Ödev 1	Laboratuar	614	331	%53,9
Ödev 2	Laboratuar	614	359	%58,5
Ödev 3	Laboratuar	614	307	%50
Ödev 4	Ev Ödevi	614	237	%38,6
Ödev 5	Ev Ödevi	614	261	%42,5
Ödev 6	Ev Ödevi	614	223	%36,3
Ödev 7	Laboratuar	614	343	%55,8
Ödev 8	Ev Ödevi	614	241	%39,3
Ödev 9	Laboratuar	614	378	%61,6
Ödev 10	Laboratuar	614	359	%58,5

Tablo 1'de sunulduğu üzere 614 öğrenciye dönem boyunca 10 ödev verilmiştir. Bu ödevlerden 6 tanesi sadece Laboratuar ortamında, 4 tanesi ise Laboratuar ortamında süresi yetişmediği için ev ödevi olarak verilmiştir. Öğrencilerin Laboratuar ortamında tamamlaması gereken ödevlerdeki, ödev teslim yüzdesi, evden teslim etmesi gereken ödev teslim yüzdesinden daha fazla olduğu gözlenmiştir. Laboratuar ortamında teslim etmesi gereken ödev yüzdesi ortalama %56,38, evden teslim etmesi gereken ödev yüzdesi ortalama %39,18 olarak gerçekleşmiştir. Akademik dönem sonuna yaklaşıldığından Laboratuar ortamından teslim edilen ödev yüzdesinin yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 2'de ödev teslim eden öğrenciler, fakülte ve meslek yüksek okulu (MYO) bazında değerlendirmeye alınmaktadır. Fakülteden dersi alan öğrenci sayısı 138, MYO'da dersi alan öğrenci sayısı 476 kişidir.

Tablo 2: Fakülte ve MYO Ödev Teslim Durumları

Ödev No	Ödev Tipi	Ödev Teslim Eden Öğrenci	Fakülte Öğrenci Sayısı	Fakülte (%)	MYO Öğrenci Sayısı	MYO (%)
Ödev 1	Laboratuar	331	85	%61,6	246	%51,7
Ödev 2	Laboratuar	359	93	%67,4	266	%55,9
Ödev 3	Laboratuar	307	85	%61,6	222	%46,6
Ödev 4	Ev Ödevi	237	86	%62,3	151	%31,7
Ödev 5	Ev Ödevi	261	82	%59,4	179	%37,6
Ödev 6	Ev Ödevi	223	84	%60,9	139	%29,2
Ödev 7	Laboratuar	343	88	%63,8	255	%53,8
Ödev 8	Ev Ödevi	241	84	%60,9	157	%33
Ödev 9	Laboratuar	378	90	%65,2	288	%60,5
Ödev 10	Laboratuar	359	92	%66,7	267	%56,1

Tablo 2'de sunulduğu üzere Fakültede bulunan öğrenciler ortalama %62,98 oranında, MYO öğrenciler ortalama %45,61 oranında ödevlerini teslim etmişlerdir. Fakültede laboratuar veya ev ortamından ödevlerini teslim etmeleri arasında farklar bulunmazken, MYO öğrencileri, Laboratuar ortamından %54,1 ödev yollarken, evden yollamış oldukları ödev oranı %33'te kalmıştır.

Aynı öğrenci grubu dönem başında ve dönem sonunda Laboratuar sınavlarına alınmıştır. Dönem başında yapılan Laboratuar sınavına 614 öğrencinin 373'ü katılmış ve %60,73 oranında katılım gerçekleşmiştir. Dağılım Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3: Dönem Başı Sınav Katılım Durumu

Fakülte / MYO	Katılan Kişi Sayısı	Katılım Oranı	Not Ortalaması
Fakülte	83	%60	50,82
MYO	290	%60,9	40,45

Dönem sonunda yapılan laboratuar sınavına 614 öğrencinin 428 kişi katılmış ve %69,7 oranında katılım gerçekleşmiştir. Tablo 4'te katılım sayısı, katılım oranları ve not ortalamaları sunulmaktadır.

Tablo 4: Dönem Sonu Sınav Katılım Durumu

Fakülte / MYO	Katılan Kişi Sayısı	Katılım Oranı	Not Ortalaması
Fakülte	96	%69,6	73,93
MYO	332	%69,7	61,18

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kocaeli Üniversitesi Enformatik Bölümü tarafından üniversite ortak dersi olarak verilmekte olan "Temel Bilgi Teknolojileri ve Kullanımı" ve "Temel Bilgisayar Bilimleri" derslerinde, örgün öğretimin desteklenmesi amacıyla 2008 yılından beri Moodle ÖYS kullanılmaktadır. Öğrencilere sistem üzerinden ders notları, ödev, sınav ve forum gibi etkinlik paylaşımları yapılmaktadır.

Örgün öğretim derslerinde Moodle ÖYS kullanılarak, öğrencilere ders saatleri dışında sanal ortamda eğitimci ve diğer öğrenciler ile paylaşımda bulunabileceği bir ortam yaratılmıştır. Bu sayede öğrenciler kendilerine sunulan ders notlarına istedikleri yerden ve istedikleri zamanda ulaşabilmektedirler. Ayrıca sistem sayesinde ödev konuları rahatlıkla öğrenilebilmekte ve laboratuar uygulamaları etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Öğrenciler, laboratuar ortamında yarım kalan ödevlerine izin verildiği takdirde evlerinden devam edip yükleyebilmektedirler. Eğitimciler için, ödevlerin verilmesi, toplanması ve notlandırılması aşamasında büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Öğrenci güncel olarak kullanmış olduğu eposta adresini sisteme kayıt etmesi durumunda ödev notları ve ödev hakkında geri bildirimler kendisine ulaşmaktadır.

Dönem içerisinde laboratuar ortamında yapılacak sınav değerlendirmeleri Moodle ÖYS üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu sayede öğrenciler, sınav sonuçlarına ve sınav kâğıtlarına hızlı bir şekilde ulaşabilmektedirler. Sınav kağıtlarını inceleyerek doğru ve yanlış cevaplarını kontrol edebilmektedirler. Eğitimciler içinde sisteme yüklenmiş olan sorular farklı zamanlarda yapacakları sınavlarda yeni ekleyecekleri sorularla harmanlanarak tekrar kullanılabilmektedir. Ayrıca, her öğrenci için aynı soruların yerlerinin ve şıklarının değiştirilmesi ile farklı kitapçıklar oluşturulabilmektedir. Benzer kategorilerden farklı sorular sordurularak, bilgisayar tarafından rastgele sınavlarda oluşturulabilmektedir. Sınav bittikten sonra, sınav ile ilgili katılan kişi sayısı, not ortalaması, soru bazında çeşitli istatistiksel bilgiler elde edilebilmektedir.

Öğrenciler, Moodle ÖYS kullanırken başlangıçta ödev gönderiminde sıkıntı yaşamışlardır. Ancak ilerleyen günlerde ödev gönderme ve ders notu takibinde problem yaşamadan rahat bir şekilde dersi takip etmeye başlamışlardır. Dönem başında yapılan laboratuar sınavında, sunulan yönergeyi okumalarına rağmen bazı öğrencilerin problem yaşadığı sınavlarını bitiremeden gittikleri gözlenmiştir. Dönem içerisinde öğrencilerin sistemi tanıması, kullanması ve alışması sonucunda dönem sonunda sınavını bitiremeyen öğrenci

gözlenmemiştir. Aynı şekilde, dönem sonuna doğru ödev gönderme konusunda problem yaşayan öğrenci olmadığı gözlenmiştir.

Enformatik bölümü bünyesinde 10 adet Öğretim Üyesi/Görevlisi yer almaktadır. Bu kapsamda 1 eğitimci dönemde yaklaşık olarak 600 öğrenci için Moodle ÖYS kullanarak örgün öğretimi desteklemektedir. Toplamda bir akademik dönem boyunca bilgisayar derslerinde yaklaşık olarak 6000 öğrenci için Moodle ÖYS kullanımı gerçekleştirilmektedir. Bilgisayar derslerini Moodle ÖYS destekli olarak enformatik bölümünden alan öğrencilerin, sistemi kullanmayı öğrendikleri ve problem yaşamadıkları gözlenmiştir.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Dobrota, M., Jeremic, V., & Markovic, A. (2012b). A new perspective on the ICT Development *Index. Information Development, 28(4)*, 271–280.

Benkovic, S., & Dobrota, M. (2012). Application of teaching methods and techniques in Serbian Universities: *Progress over time. Management, 16(63)*, 35–43.

Demircioğlu,H., Geban,Ö. (1996). Fen Bilgisi Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim ve Geleneksel Problem Çözme Etkinliklerinin Ders Başarısı Bakımından Karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12, 183-185.

Chung, C. H., Pasquini, L. A., & Koh, C. E. (2013). Web-based learning management system considerations for higher education. *Learning and Performance Quarterly*, *1(4)*, 24-37.

Charoenpit,S., Chevakidagarn,S., OHKURA,M. (2014). A New E-Learning System Focusing on Emotional Aspect, *Transactions of Japan Society of Kansei Engineering, 13(1)*, 117-125.

Epping, R. J. (2010). Innovative use of Blackboard® to assess laboratory skills. *Journal of Learning Design. 3(3)*, 32-36.

Öner,G., Yıldırım,İ., Bars,M. (2014) .Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi 2. Dereceden Denklemler Alt Öğrenme Alanında Öğrenci Başarısına Etkisi, *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2(4)*, 152-165.

Nadire,C. And Ala'a, M.,Momani (2009). Computer aided evaluation of learning management systems,*World Conferences on Educational Sciences*,426-430.

Moodle Statistics (2016). 11 Nisan 2016, https://moodle.org/stats/ adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

MOODLE İÇİN ÖĞRENCİNİN DERSE DEVAM KRİTERİNİN KONTROLÜNE YÖNELİK BİR RAPORLAMA EKLENTİSİ GELİŞTİRME

Prof. Dr. M. Melih İnal
Kocaeli Üniversitesi
minal@kocaeli.edu.tr

Okt., Uğur Yıldız
Kocaeli Üniversitesi
uguryildiz@kocaeli.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Umut Altınışık
Kocaeli Üniversitesi
umuta@kocaeli.edu.tr

Öğr.Gör. Serdar Solak
Kocaeli Üniversitesi
serdars@kocaeli.edu.tr

Özet

Uzaktan Eğitimde öğrencilerin derse devam etme hususunun kontrolü oldukça tartışmalı bir durumdur. Özellikle dersi yürüten Öğretim Elemanlarının belirlediği sadece bir yada birkaç kriter bazen öğrenci tarafında kabul görmemektedir. Bazı durum da sadece belli başlı bu kriterlere öncelik vererek eğitimin diğer beklenen çıktıları göz ardı edilmektedir. Objektif ve ölçülebilir kriterler konulmadığından ders etkinliklerinin tamamı göz önüne alınamamaktadır. Bu durum dersin uygulanmasında önemli sorunları beraberinde getirmektedir. Moodle Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) için öğrencinin derse devam etme kriterlerinin dersi veren öğretim elemanı tarafından seçime bağlı olarak belirlenmesi ve otomatik olarak kontrolüne yönelik bir Raporlama Eklentisi tasarımının yapılması amaçlanmıştır. Bu kriterler belirlenirken Moodle ÖYS'de Raporlar bölümünde var olan tüm araçlar (Kayıtlar, Canlı günlükler, Etkinlik raporu ve Ders katılımı gibi) kullanılarak Ders Etkinlikleri ve Kaynakları içinden dersi yürüten Öğretim Elemanının belirleyeceği ağırlıklara göre bir değerlendirme ölçütü geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçtün sonucu olarak derse kayıt olan öğrencilerin devam kriteri yine bu Raporlama Eklentisi tarafından değerlendirilerek DEVAM/DEVAMSIZ öğrencilerin Moodle ÖYS'den belirlenmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Eğitim, E-öğrenme, MOODLE, ÖYS.

DEVELOPMENT OF REPORTING ADD-IN FOR CONTROL OF STUDENT ATTENDANCE CRITERIA IN MOODLE

Abstract

In distance education, control of the students about continuing virtual classes highly controversial. Especially only one or a few criteria which are set by the Instructor are not sometimes accepted in the student side. In some cases, the other expected outcomes of education by giving priority to certain of these criteria are ignored. Since objective and measurable criteria have not been set, all course activities cannot be considered. This case raises important issues in the implementation of the course. In this study, the criteria about the student's attendance which are determined according to teacher's choices are aimed to design a Reporting Add-in for Moodle Learning Management System (LMS). While these criteria are determined in the Reports Section of the Moodle LMS of the all tools such as Recording, Live logs, Activity reporting and Course participation use in evaluation of criteria that will be chosen by the Instructor from Course Activities and Resources according to the weighted schema are intended to be developed. This Reporting Add-in as a result of

the attendance of the students who register for the course will evaluated as CONTINUE/DISCONTINUE students and finally will aim to determine from Moodle LMS.

Keywords: Distance Education, E-learning, MOODLE, LMS.

GİRİŞ

Bir Uzaktan Eğitim (UE) sisteminin tanımı yapılırken sürece nereden bakıldığı çok önemlidir. Öncelikle sistemden maksimum düzeyde yararlanılabilmesi hedeflenmelidir. Sürece öğretimin nasıl tasarlanacağı, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, öğrenene mesajın nasıl iletileceği gibi öğretim ve öğretmen yönünden bakıldığında uzaktan öğretim terimi daha baskın kullanılmaktadır (Yalçınalp, 2015). Bu tanıma ek olarak, öğrenene mesajın nasıl iletileceği konusundan önce öğrenenin bu mesajları alabilmek adına öğretim sisteminde ne şekilde etkin zaman geçirdiğinin de belirlenmesi gerekir. Bu durumda öğrencilerin derse devam etme hususunun kontrolü oldukça tartışmalı bir durumdur. Özellikle dersi yürüten Öğretim Elemanlarının belirlediği sadece bir yada birkaç kriter bazen öğrenci tarafında kabul görmemektedir. Bazı durum da sadece belli başlı bu kriterlere öncelik vererek eğitimin diğer beklenen çıktıları göz ardı edilmektedir. Objektif ve ölçülebilir kriterler konulmadığından ders etkinliklerinin tamamı göz önüne alınamamaktadır. Bu durum dersin uygulanmasında önemli sorunları beraberinde getirmektedir. California Kolej Topluluklarının Bahar 2014 Akademik Senatosunun özel oturumunda UE sınıflarında öğrenci devamı konusunda aşağıdaki önemli iki karar alınmıştır:

- Sisteme giriş yapmış olan öğrenci devam koşulunu yerine getirmiş sayılmaz.
- Bunun yerine haftalık akademik etkinliklere bakılmalıdır (Dolores, Carolyn & Aimee, 2014).

Bu çalışmada Moodle Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) için öğrencinin derse devam etme kriterlerinin dersi veren öğretim elemanı tarafından seçime bağlı olarak belirlenmesi ve otomatik olarak kontrolüne yönelik bir Raporlama Eklentisi tasarımının yapılması amaçlanmıştır. Bu kriterler belirlenirken Moodle ÖYS'de Raporlar bölümünde var olan tüm araçlar (Kayıtlar, Canlı günlükler, Etkinlik raporu ve Ders katılımı gibi) kullanılarak Ders Etkinlikleri ve Kaynakları içinden dersi yürüten Öğretim Elemanının belirleyeceği ağırlıklara göre bir değerlendirme ölçütü geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Kocaeli Üniversitesi Üniversite Seçmeli Dersler (ÜSD) havuzunda Elektronik Seçmeli Ders (ESD) olarak sunulan Satranç Dersi örneklem olarak seçilmiştir. Diğer bölümlerde ise Satranç Dersi için Etkinlik Ağırlık Tablosunun belirlenme yöntemleri ve ayrıntıları sunulmuştur. Geliştirilmesi planlanan Raporlama Eklentisinin taşıması gereken teknik özellikler ve gelecekte yapılacak çalışmalar sonuç olarak sunulmuştur.

YÖNTEM

Kocaeli Üniversitesinde ESD olarak dört farklı öğretim elemanı tarafından hepsinde farklı bölümlerden yaklaşık 130'ar öğrencinin seçtiği toplamda 520'yi aşkın öğrencinin yararlandığı Satranç E-Dersinin Değerlendirme ve Devam kriterleri aşağıda sıralanmıştır (Kocaeli Üniversitesi, Elektronik Seçmeli Dersler, 2016):

<u>Değerlendirme:</u>
1. 2 Kısa Sınav Ağırlıkları %30 (6. ve 13. haftalarda sistem üzerinden yapılacaktır.)
2. E-Dersin ayrıca arasınavı yoktur.
3. 1 Final Sınavı Ağırlığı %70 (Yüz yüze yapılacaktır.)

<u>Devam Durumu:</u>
Dönem içerisinde yapılacak olan 2 Kısa Sınava da giremeyen öğrenciler DEVAMSIZLIKTAN KALIR.

75000'i aşkın öğrencisi olan kalabalık bir üniversitede bu ve bir çok ESD için belirlenen bu tip kriterler sonucunda bir kısa sınava giren öğrencinin DEVAM koşulunu yerine getirmiş sayılması ile tam öğrenmenin gerçekleşmesi ve dersin öğrenme hedeflerine ulaşılması pek de olası görünmemektedir. Bu durumun dersi yürüten Öğretim Elemanlarında uyandırdığı hassasiyet ve ayrıca yurt dışında farklı Akademik Senatolarda da devam konusunda haftalık akademik etkinliklere bakılması düşüncesinden hareketle, yine Öğretim Elemanının belirleyeceği ağırlıklara göre devam konusunda bir değerlendirme ölçütü geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu

amaçla Şekil 1'de gösterilen haftalık etkinlikler ve kaynaklar göz önünde bulundurularak; en sık ve ölçme-değerlendirme açısından etkili olduğu düşünülen "1. Ödev", "2. Forum", "3. Sınav", "4. Sanal sınıf", örün tabanlı öğrenmede bir standart haline gelen "5. SCORM/AICC" yanında sanal sınıfları canlı izleyemeyenler için "6. Kayıtları izle" kaynağı eklenerek 6 kriter belirlenmiştir. "Kayıtları izle" kaynağı aslında var olan Sanal Sınıf arşivlerinin doğrudan izlenip izlenmediği bilgisini vermemektedir. Bu durum yine Sanal Sınıf programı olan Big Blue Button üzerinden eklenecek bir yama ile günlük dosyalarının alınması yoluna gidilecektir. Şekil 1'de belirtilen etkinliklerin Moodle ÖYS içinden yönetilmesi ya da ilave etkinliklerin eklenmesi mümkündür (Moodle Documentation, 2016). Belirlenen etkinliklerin Moodle ÖYS üzerinden raporlarının alınma şeklide büyük önem arz etmektedir. Şekil 2'de gösterilen Moodle ÖYS'den alınabilecek raporlama çeşitleri "Kayıtlar", "Canlı günlükler", "Etkinlik raporu" ve "Ders katılımı" olarak sayılabilir. Şekil 2'de gösterilen bu raporlardan yola çıkarak öğrencinin bir etkinliği sonuna kadar yerine getirip getirmediğini belirlemek güç olmaktadır. Bu nedenle bazen birden fazla raporlama çeşidinin kullanılması gerekecektir.

Şekil 3'te gösterilen örnek raporlara bakıldığında; Etkinlik raporu ile derse ait ÖYS'de yer alan etkinliklere kaç kez bakıldığı ve ne zaman erişildiği bilgisine ulaşılabilir. Canlı günlüklerde; yararlanıcının ne tür etkinliği görüntülediği ne zaman görüntülediği bilgisine ulaşılabilir. Ancak görüntülemekte olduğu etkinliği baştan sona sürdürüp sürdürmediği bilgisine ise buradan ulaşmak mümkün değildir. Canlı günlükle birlikte Kayıtlar ve Ders katılımı raporlarına da bakarak ilgili zaman diliminde gerçekleştirdiği eylemin süresinin de kontrol edilmesi gerekir. Bu işlemler sonunda ancak bir etkinliğin baştan sona yerine getirilip getirilmediği belirlenebilir.

Şekil 1: Etkinlikler ve Kaynaklar

Şekil 2: Moodle ÖYS'den Alınabilecek Raporlama Çeşitleri

Öğrencinin DEVAM/DEVAMSIZ durumunun değerlendirilmesi önemli deneyim gerektirmekte olup nesnel kriterlere dayandırılmalıdır. Bu amaçla Kocaeli Üniversitesinde ESD olarak yürütülen Satranç dersi örneklem seçilmiş ve Tablo 1'de gösterilen Etkinlik Ağırlık Tablosu örnek bir model olarak sunulmuştur. Tablo 1'de yer alan 6 kriterin her biri için, dersin öğretim elemanı tarafından önceden tanımlanan etkinlikler otomatik olarak sistemden çekilerek Dersin Toplam Etkinlik Sayısı ilgili veri alanına girilmiştir. Her bir etkinliğin yüzdelik ağırlığı dersi yürüten öğretim elemanı tarafından belirlenmektedir. Tablo 1'de yüzdelik ağırlıklar; toplamı 100 olacak şekilde etkinlik sırasına göre 10, 40, 10, 20, 10 ve 10 seçilmiştir. Öğretim elemanı gerek duyduğunda herhangi bir etkinlik için isterse Minimum Etkinlik Sayısı belirleyebilmektedir. Bu sayının altında etkinlik yapmış olan öğrencinin etkinlik puanı 0,00 olarak kabul edilir. Ayrıca bu kriter sağlanmadığından öğrencinin toplam etkinlik puanına bakılmaksızın DEVAMSIZ kabul edilir. Bu duruma örnek bir Etkinlik Ağırlık Tablosu Tablo 2'de gösterilmiştir. Tablo 1'deki Etkinlik Katsayısı her bir etkinliğin ağırlığının, Dersin Toplam Etkinlik Sayısına bölünmesi ile elde edilir. Ardından öğrencinin yapmış olduğu etkinlik sayısı Moodle ÖYS'den otomatik olarak çekilerek Öğrenci Etkinlik Sayısı alanına aktarılır. Ardından Öğrenci Etkinlik Puanı; Etkinlik Katsayısı ve Öğrenci Etkinlik Sayısı ile çarpılarak elde edilir. Tablo 1'in son sütununda ise ilgili veri alanlarına ilişkin toplamlar verilmiştir. Devam Koşulu yine dersin öğretim elemanı tarafından %50'den büyük bir değer seçilecek şekilde kendisine bırakılmıştır. Tablo 1'deki örnekte bu değer 70 seçilmiş olup öğrencinin Toplam Etkinlik Puanı 89,93 olup bu değerden büyük olduğundan öğrencinin derste DEVAMLI olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1: Devamlı Bir Öğrenciye ait Etkinlik Ağırlık Tablosu

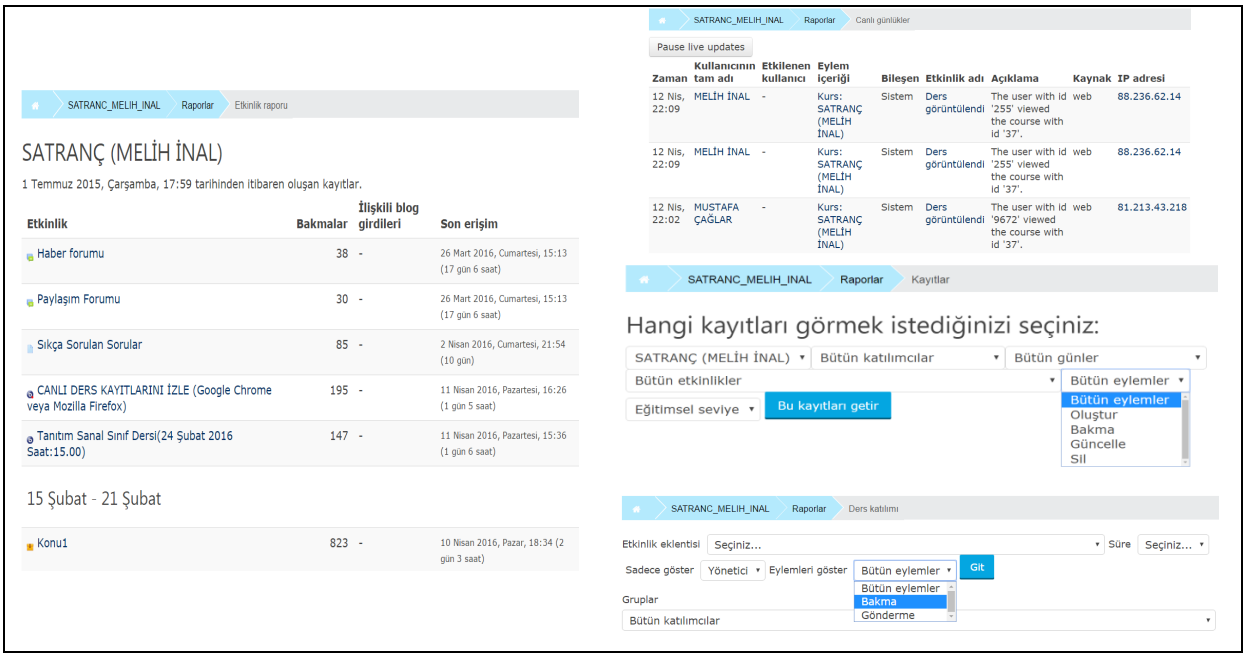
	ETKİNLİKLER					KAYNAKLAR	TOPLAM
	1.Ödev	**2. Forum**	**3. Sınav**	**4. Sanal Sınıf**	**5. SCORM/AICC**	**6. Kayıtları İzle**	
Dersin Toplam Etkinlik Sayısı:	4	2	3	4	14	4	31
Ağırlık (%): [0..100]	10	40	10	20	10	10	100
Minimum Etkinlik Sayısı:					7		
Etkinlik Katsayısı:	2,50	20,00	3,33	5,00	0,71	2,50	
Örnek Öğrenci Etkinlik Sayısı:	1	2	3	4	9	2	21
Örnek Öğrenci Etkinlik Puanı:	2,50	40,00	10,00	20,00	6,43	5,00	83,93
						Devam Koşulu (>%50):	**70**
						Sonuç:	**DEVAMLI**

Tablo 2'de Minimum Etkinlik Sayısı Etkinlik "5. SCORM/AICC" için öğretim elemanı tarafından 7 belirlendiğinden, Öğrenci 3 etkinliği yaptığından bu etkinlikten hiçbir puan alamayacak olup doğrudan DEVAMSIZ kabul edilecektir. Minimum Etkinlik Sayısı diğer etkinlikler için yine dersi yürüten öğretim elemanı tarafından tanımlanabilmekte olup, Etkinlik 5 için kullanılan ölçüt şekli ile diğer etkinliklerde de tanımlanabilir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 35 ISSN: 2146-9199

Tablo 2: Devamsız Bir Öğrenciye ait Etkinlik Ağırlık Tablosu

	ETKİNLİKLER					KAYNAKLAR	TOPLAM
	1.Ödev	2. Forum	3. Sınav	4. Sanal Sınıf	5. SCORM/AICC	6. Kayıtları İzle	
Dersin Toplam Etkinlik Sayısı:	4	2	3	4	14	4	31
Ağırlık (%): [0..100]	10	40	10	20	10	10	100
Minimum Etkinlik Sayısı:					7		
Etkinlik Katsayısı:	2,50	20,00	3,33	5,00	0,71	2,50	
Örnek Öğrenci Etkinlik Sayısı:	1	2	3	4	3	2	15
Örnek Öğrenci Etkinlik Puanı:	2,50	40,00	10,00	20,00	0,00	5,00	77,50
						Devam Koşulu (>%50):	70
							Sonuç: DEVAMSIZ



Şekil 3: Örnek Raporlar

TARTIŞMA VE SONUÇ

UE sistemi için uzaktan öğretim terimi daha baskın kullanılmış olsa bile öğrenene mesajın nasıl iletileceği konusundan önce öğrenenin bu mesajları alabilmek adına öğretim sisteminde ne şekilde etkin zaman geçirdiğinin de etkinlik değerlendirme kriterleri ile belirlenmesi bu çalışmada sunulmuştur. California Kolej Toplulukları Akademik Senatosunun UE sınıflarında öğrenci devamı konusunda haftalık akademik etkinliklere bakılması hususu bu çalışmanın önemini bir kat daha arttırmıştır.

Öğrencilerin derse devam etme hususunun kontrolü tartışmalı bir durum olup objektif kriterler ile ders etkinliklerinin önemli bulunan tarafları bu çalışmada göz önüne alınmıştır. Bu çalışmada Moodle Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) için öğrencinin derse devam etme kriterlerinin dersi veren öğretim elemanı tarafından seçime bağlı olarak belirlenmesi ve otomatik olarak kontrolüne yönelik bir Raporlama Eklentisi tasarımının yapılması sağlanmıştır. Bu kriterler belirlenirken Moodle ÖYS'de Raporlar bölümünde var olan tüm araçlar kullanılarak Ders Etkinlikleri ve Kaynakları içinden dersi yürüten Öğretim Elemanının belirleyeceği ağırlıklara göre bir değerlendirme ölçütü geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Kocaeli Üniversitesi Üniversite Seçmeli Dersler (ÜSD) havuzunda Elektronik Seçmeli Ders (ESD) olarak sunulan Satranç Dersi örneklem olarak seçilmiştir. Önerilen Etkinlik Ağırlık Tablosu örnek olarak sunulmuş olup dersi veren öğretim elemanının hedeflenen eğitim-öğretim çıktıları doğrultusunda etkinliklerin farklı ağırlıklarda tanımlanması mümkün olacaktır.

UE sisteminin önemli bileşeni olan Raporlama bileşeni her zaman istenen raporlama sonuçlarını verememektedir. Çoğunlukla bir etkinliği baştan sona sürdürülüp sürdürülmediği bilgisine ulaşmak mümkün olamamaktadır. Canlı günlükle birlikte Kayıtlar ve Ders katılımı raporlarına da bakarak ilgili zaman diliminde gerçekleştirdiği eylemin süresinin de kontrol edilmesi ile bir etkinliğin baştan sona yerine getirilip getirilmediği belirlenebilecektir. Yazılması planlanan Raporlama Eklentisinde art alanda bu kontrollerin sağlanması gerekli eklentiler yazılarak sağlanacaktır.

Bir diğer önemli kontrol ise "Kayıtları izle" kaynağıdır. Bu kaynak sanal sınıf arşivlerinin doğrudan izlenip izlenmediği bilgisini vermemektedir. Bu durum yine Sanal Sınıf programı olan Big Blue Button üzerinden eklenecek bir yama ile günlük dosyalarının alınması yoluna gidilecektir.

Bu çalışmada önerilen değerlendirme ölçütünün sonucu olarak art alanda gerekli eklentilerin de eklenmesi ile derse kayıt olan öğrencilerin devam durumu yine bu Raporlama Eklentisi tarafından değerlendirilerek DEVAM/DEVAMSIZ öğrencilerin listesinin Moodle ÖYS'den üretilecek harici bir dosyada dışa aktarılması ileriki çalışmalarda hedeflenmektedir.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Dolores D., Carolyn H. & Aimee M. (2014). Hot Topics in Distance Education. Retrieved April 13, 2016, from http://www.asccc.org/sites/default/files/Hot%20Topics%20in%20Distance%20Education-1.ppt.

Kocaeli Üniversitesi, Elektronik Seçmeli Dersler, (2016). ESD ÖYS. 13.04.2016 tarihinde http://uzem.kocaeli.edu.tr/esd/course/search.php?search=satranç adresinden erişilmiştir.

Moodle Documentation (2016). Managing Activities. Retrieved April 14, 2016, from https://docs.moodle.org/30/en/Managing_activities#Version.

Yalçınalp S. (2015). Uzaktan Eğitim. Bulunduğu eser: Cabı E. (Ed.) Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi (ss. 150-200). Ankara: Pegem Akademi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199

ETKİLEŞİMLİ TAHTA VE TABLET BİLGİSAYARLA ÖĞRETİM YAPILAN BİYOLOJİ DERSİ ÖĞRENME ORTAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Serap Tüfekçi
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
tserap@gazi.edu.tr

Hasan Akdeniz
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Teknolojileri ABD
hasanakdenizgazi@gmail.com

Özet

Etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarla öğretim yapılan biyoloji dersi öğrenme ortamının değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarla öğretim yapan biyoloji öğretmenleri ile yüz yüze görüşerek elde edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; Biyoloji dersinde etkileşimli tahta ve tablet kullanımının;

- Sınıf içi öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimi arttırdığı,
- Öğrencilerin derse karşı dikkatlerini arttırdığı,
- Dersinin hedeflerinin gerçekleştirilmesini, ders içeriklerinin sunumunu, eğitim öğretim etkinliklerini olumlu yönde etkilediği,
- Öğretmenlerin, materyal hazırlama ve teknik konularda sorun yaşamalarına neden olduğu,
- Dersin değerlendirme boyutuna herhangi bir katkısının olmadığı bulunmuştur.

Bu doğrultuda öğretmenlerin etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarları öğretimde kullanma becerisinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitimlerin arttırılması, e-içeriklerin daha zengin hale getirilmesi ve öğrencilerin tabletlerini öğretmeninin kontrol edebilmesi gibi öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tablet ve etkileşimli tahta, öğrenme ortamı, değerlendirme.

EVALUATION OF LEARNING ENVIRONMENT THAT USED INTERACTIVE BOARD AND TABLET PC IN BIOLOGY COURSE

Abstract

The aim of this study is evaluating biology learning enviroment that used interactive boards and tablet computer. The qualitative research method was used in this study. The data were collected through interviews. According to the results from the study, Biology teachers expressed more positive views and qualifications for the interactive board use. The use of interactive boards and tablets on biology classrooms;

- Increase communication between students, students and teacher,
- Increase the students' attention to the course,
- Provide the achievement of the objectives of the course, presentation of course content and education and training activities.
- Some technical problems in preparing materials for teachers.
  The contents of tablet computers must be configured and made suitable for the biology course in order to make more effective. Inaddition, the use of tablet by students with differents aims must be prevented.

Keywords: Tablet and interactive board, learning environment, evaluation.

GİRİŞ

Öğrenme doğal çevrede oluşur. Ancak bu çevrenin etkililik ve verimlilik kazandırabilmesi için çok boyutlu olarak yapılandırılması gereklidir (Alkan, 2011). Hayatımızın büyük bir bölümünü geçirdiğimiz eğitim kurumları öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin yoğun olduğu yerlerdir. Sınıf, okul çatısı altında bulunan, öğrenci ve öğretmen arasında etkileşimin oluştuğu, öğretme ve öğrenme durumlarının gerçekleştiği ortak yaşam alanıdır. Öğrenme sürecinin gerçekleştiği ortamlar öğrenme ortamı olarak ifade edilir. Eğitsel etkinliklerin meydana geldiği, öğretme-öğrenme süreçlerindeki etkileşimin gerçekleştiği, işgören, araç-gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevredir (Alkan, 2011). Öğrencinin içinde yaşadığı ve çalıştığı çevrenin onun tüm davranışlarını etkilediği hususu bugün bilimsel bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Henderson, Fisher ve Fraser (1995)'e göre Lewin'in çalışmaları (1936) ve Murray'ın çalışmaları (1938) ile 70 yıldan daha uzun bir süre önce öğrenme ortamı üzerine yapılan araştırmaların temeli oluşmaya başlamıştır. Lewin (1936), insan davranışlarının nedenlerinin kişilikle birlikte etkileşim ve ortamdan da oluştuğunu belirtmiştir. Çevresel etkilerin bireyler üzerindeki önemini anlamak için teorik çerçeve, Lewin'in formülü ile oluşturulmuştur. Lewin, insan (P) ve çevrenin (E) karşılıklı etkileşiminin, insan davranışını (B) etkilediğini ileri sürmüştür ve insan davranışını tanımlamak için şu formülü bulmuştur: B = f (P, E). Öğrenme-öğretme etkinlikleri boşlukta meydana gelmez. Bunun için fiziki, sosyal ve psikolojik bir çevrenin varlığı zorunludur. Çeşitli bina, donatım, model, düzenlemeler, sıcaklık, renk ve çeşitli objelerden oluşan çevre önce insanlar tarafından şekillendirilmekte aynı çevre daha sonra insanları şekillendirmektedir. Sınıf ortamı, laboratuar birer öğrenme ortamıdır. Eğitim sisteminin temel öğesi olan sınıf ortamında, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleri ile etkileşimi gerçekleşir. Burada öğretim programları uygulanır, öğrencide istendik davranışlar geliştirilerek başarısı sağlanır (Telli ve Çakıroğlu, 2002). Sınıf atmosferi kavramı sınıf iklimi, sınıf çevresi, sınıf ortamı gibi isimlerle de ifade edilmektedir. Sınıf atmosferi; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik etmenler, öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel etkileşimlerinin bir ürünüdür (Özden, 2005). Sınıf atmosferi üzerine yapılan çalışmalar olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ve ders dışı etkinliklerin, sınıfa ait değerlerin benimsenmesinde ve öğrenci başarısının artmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Özden, 2005). Teknolojik gelişmelere bağlı olarak öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılan ortamların tür ve sayısında ciddi bir artış yaşanmaktadır. Ancak eğitim yaparken yalnızca daha çok teknolojiyi işe koşmak yeterli değildir. Önemli olan, öğrenme kaynaklarının ve bunların içinde yer aldığı eğitsel çevrenin öğrencilere fiziksel ya da ruhsal açıdan zarar vermeyecek ve öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir. Bireylerde istenilen davranışların kazandırılmasında öğretim teknolojilerinin etkisi büyüktür, bu nedenle öğrenme öğretme sürecinde konuların önemli ve temel noktalarını belirtmek, öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrenme isteklerini teşvik etmek (Kaya ve Aydın, 2011), derse karşı motivasyonlarını artırmak için öğretim teknolojilerinden faydalanılmaktadır (Fidan, 2008). Günümüzde hem teknolojik gelişmelerin sonucu olarak, hem de eğitim sürecine katılan öğrencilerin sahip olması beklenen niteliklerin farklılaşması nedeniyle derslerde karatahta, tebeşir ve kitap yerine tepegöz, bilgisayar, internet ve projeksiyon gibi teknolojik aletler de kullanılmaya başlanmıştır. Ülkemizdeki okullarda kullanılmaya başlanan teknolojik aletlere son zamanlarda f@tih (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi ile etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarlar da eklenmiştir. İnteraktif beyaz tahta (interactive whiteboard) veya elektronik beyaz tahta (electronic whiteboard) olarak da adlandırılan fakat ülkemizde genellikle etkileşimli, akıllı tahta (smart board) olarak bilinen bu aygıt, öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgiyi beceriyle kullanmalarına, tekrar etmelerine, bilgiyle etkileşmelerine ve de onların öğretime karşılık vermelerine izin veren eğitici bir araç olarak tanımlanmaktadır (Dill, 2008). İlk etkileşimli tahta 1991 yılında üretilmiştir (Shelton & Pagett, 2007). Çağımızın ihtiyaçlarına cevap verecek öğrencilerin yetişmesini sağlayabilecek öğrenme ortamlarının özellikleri şöyle olmalıdır;

- Öğrenci merkezli,
- Düşündüren,
- İşbirlikli,
- Yaşamla ilgili,
- Öğretim ve değerlendirmenin bir arada olduğu,
- Öğrencilerin farklı bakış açısı kazandığı ortamlar olmalıdır.

Öğrenme ortamları araştırmalarında veri toplamak amacıyla birçok anket geliştirilmiş, geliştirilen anketler çeşitli dillere çevrilmiş ve uygulanmıştır. Türkiye'de de biyoloji ve fen sınıfları için benzer çalışmalar

gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Öğrencilerin öğretmen davranışlarını algılamalarında etkili olan değişkenleri belirlemek ve fen sınıflarında kişilerarası öğretmen profillerini belirlemek amacıyla Telli, Brok ve Çakıroğlu (2006) bir çalışma yapmışlardır. Telli ve Çakıroğlu (2002)'nun yapmış oldukları çalışma biyoloji öğrenme ortamına yönelik bir bakış açısının oluşmasını sağlamıştır. Bu çalışmaların amacı öğretmen ve öğrenciler arasında pozitif bir iletişim sağlanması ve sınıf içi öğrenme ortamının verimliliğinin arttırılmasıdır. Efe, Hedevanlı, Ketani, İnce, Aslan Efe (2007), biyoloji öğrenme ortamının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını, eksikliklerin neler olduğunu belirlemiş, daha etkin bir öğrenme ortamının oluşabilmesi için yapılabilecekler konusunu tartışmıştır. Ekici ve Hedevanlı (2010), lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenleri (cinsiyetleri, öğrenim gördükleri lise türü) araştırmıştır. Köse ve Küçükoğlu (2009), çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının sınıf öğrenme ortamı algılarının başarıları üzerine olan etkilerini araştırmıştır. Öğrenme ortamı üzerine yapılan araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmış ve araştırmacılar öğrenme ortamındaki farklı boyuttaki algıları ölçmek üzere çok sayıda envanter geliştirmiştir. Bu envanterlerden bazıları geliştirildikleri yıllara göre aşağıda sıralanmıştır (Fraser, 1998):

- Öğrenme Ortamı Envanteri (Learning Environment Inventory –LEI; Walberg, 1979)
- Sınıf Ortamı Ölçeği (Classroom Environment Scale – CES; Moos, 1979)
- Bireyselleştirilmiş Sınıf Ortamı Anketi (Individualised Classroom Environment Questionnaire – ICEQ; Fraser, 1990)
- Tutum Testi (The Test of Science –Related Attitudes – TOSRA; Fraser, 1981)
- Benim Sınıfım Envanteri (My Class Inventory – MCI; Fraser, Anderson ve Walberg, 1982)
- Yüksekokul ve Üniversite Sınıf Ortamı Envanteri (College and University Classroom Environment Inventory – CUCEI; Fraser ve Treagust, 1986)
- Öğretmenle Etkileşim Anketi (Questionnaire on Teacher Interaction – QTI; Wubbels, Levy, 1993)
- Laboratuvar Ortamı Envanteri (Science Laboratory Environment Inventory – SLEI; Fraser, Giddings, McRobbie, 1995)
- Yapısalcı Öğrenme Ortamı Anketi (Constructivist Learning Environment Survey – CLES; Taylor, Dawson ve Fraser, 1995)
- Bu Sınıfta Neler Oluyor Anketi (What is Happening in This ClassQuestionnaire – WIHIC; Fraser, Fisher ve McRobbie, 1996) Teknoloji-Donanımlı ve Kazanım-Odaklı Öğrenme Ortamı Envanteri (TechnologyRich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory – TROFLEI; Aldridge, Dorman ve Fraser; 2004).

Öğrenme ortamına katılan her değişken öğrencilerin öğrenmelerini etkiler. Bu nedenle, öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi öğretimin geliştirilmesi açısından önemlidir. Etkileşimli tahta ve tablet bilgisayar kullanımı öğrenme ortamlarında öğrencilerin daha aktif hale gelebilmelerini ve öğrenci bilgilerinin yapılandırılarak daha kalıcı olmasını amaçlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarla öğretim yapılan biyoloji dersi öğrenme ortamının değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ait açıklamalar bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarla öğretim yapılan biyoloji dersi öğrenme ortamının değerlendirilmesi amacıyla Biyoloji öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırma 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 araştırma türüdür" (Yıldırım ve Simsek, 2011). Bu çalışmada verilerin toplanması nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniği kullanmanın temel amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil; bunun aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır. Bu nedenle odaklanan nokta diğer insanların öyküleri, betimlemeleri ve düşünceleridir (Seidman, 1991). Bizim dışımızdaki insanların sosyal gerçekliği nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek oldukça güçtür. Farklı kişilerin olgu ve olayları anlayış, kavrayış ve değerlendiriş tarzları farklıdır ve kendilerine özgüdür. Bu farklılık araştırmacıları diğer insanların öznel dünyalarını sistematik olarak incelemeye yöneltmiştir. Araştırmacı, görümse yöntemi kullanarak görüşme yapılan kişinin içsel dünyasına girmeye ve

olayları onun perspektifinden anlamaya ve kavramaya çalışır (Patton, 2014). Birçok görüşme çeşidi vardır. En çok kullanılan görüşme çeşidi, bir kişinin diğer bir kişiden bilgi edindiği karşılıklı görüşmedir. Yapılandırılışlarına göre görüşmeler üç gruba ayrılır; tam yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmedir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar. Bu dünyaya ulaşmak için sorular açık uçludur (Patton, 2014). Görüşme kılavuzu yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içerir. Yari yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karsın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve ayni zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karsılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimsek, 1999).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu seçiminde amaçlı örneklem seçimi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir olması sebebiyle çalışma grubu olarak Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan Anadolu Liselerinden etkileşimli tahta ve tablet bilgisayar kullanan biyoloji öğretmenleri seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sayısı ve çalıştığı kurumlar tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Biyoloji Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumlar

ANADOLU LİSELERİ (SİNCAN/ANKARA)	BİYOLOJİ ÖĞRETMENİ SAYISI
ERSİN BACAKSIZ ANADOLU LİSESİ	2
İBNİ SİNA ANADOLU LİSESİ	1
SELAHATTİN AKBİLEK ANADOLU LİSESİ	1
FATİH ANADOLU LİSESİ	1
SÜLEYMAN DEMİREL ANADOLU LİSESİ	1
SİNCAN ANADOLU LİSESİ	1
YENİKENT İLKSAN ANADOLU LİSESİ	2
TOPLAM	**9**

Çalışmaya Sincan ilçesinde bulunan yedi farklı Anadolu lisesinden toplam dokuz biyoloji öğretmeni katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı hazırlanırken ilgili literatür taraması yapıldı. Hazırlanmış olan veri toplama araçları incelenerek taslak görüşme formu oluşturuldu. Öğrenme ortamı ve değerlendirme konusunda akademik çalışmaları olan üç uzmandan alınan görüşler doğrultusunda hazırlanan ve dokuz açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verildi. Asıl uygulama yapmadan önce iki biyoloji öğretmeni ile ön uygulama gerçekleştirildi. Ön uygulamada, öğretmenlere görüşme formunda yer alan sorulardan anlaşılan ve anlaşılamayan noktalar tespit edilerek görüş belirtme formu asıl uygulamaya hazır hale getirildi. Verilerin toplanmasında araştırmacı biyoloji öğretmenleri ile iletişime geçerek görüşme için randevular alınmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazına görüşmecinin izni ile kayıt edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde objektiflik sağlama açısından görüşmecilere B1, B2… kodları verildi.

Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

- Etkileşimli tahta ve tablet kullanımının biyoloji dersi öğrenme ortamına etkileri nelerdir?
- Etkileşimli tahta ve tablet kullanımında karşılaşılan güçlükler nelerdir?
- Öğretmenlerin etkileşimli tahta ve tablet kullanılan biyoloji dersi öğrenme ortamına yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

Verilerin Toplanması

Bu aşamada öncelikle katılımcılara görüşme hakkında bilgilendirme yapılmış ve yüz yüze görüşme için uygun zaman dilimi belirlenmiştir. Görüşmeler katılımcıların da onayı alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt edilmiş daha sonra yazıya dökülerek analize hazır hale getirilmiştir. Bu süreçte her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda önerilen üç yöntem söz konusudur. Bu yöntemler betimsel analiz, betimsel ve sistematik analiz, betimsel, sistematik ve veri analizi yöntemleridir. Betimsel analizde farklı kişilerin aynı soru hakkında farklı düşüncelerinin görüşülenlerden elde edildiği tarzda aktarılır. Betimsel ve sistematik analizde ise elde edilecek sonuçları daha sistematik belirlemek üzere; konuşma metinlerinin yazıya dökülmesi, alınan cevapların sınıflandırılması gibi yöntemlerin belirlenmesidir. Betimsel, sistematik ve veri analizinde ise bu iki analiz yöntemi veri analizi ile birleştirilir. Görüşmelerden elde edilen veriler kodlama sistemi ile sayısal verilere dönüştürülür ve analizi yapılır. Karmaşık ve zor bir yöntem olmasına rağmen ulaşılması oldukça zor veriler elde edilmiş olur. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen Kavramsal çerçeve veya temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde araştırma soruları kategorileri oluşturmuş ve öğretmenler B1, B2… Şeklinde kodlanarak öğretmenlerin görüşleri uygun alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Bu sayede elde edilen bulgunun hangi yanıtla desteklendiği daha somut hale getirilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular araştırma sorularına göre sınıflandırılarak dokuz başlık altında sunulmuştur.

Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımının Sınıf İçi İletişime Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Biyoloji öğretmenlerinin etkileşimli tahta ve tablet kullanımının sınıf içi iletişime etkilerine yönelik görüşleri Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2: Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımının Sınıf İçi İletişime Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Öğretmen sayısı
Dikkat süresini artırıyor	3
Fazla soru sormaya imkân veriyor	2
Farkındalık yaratıyor	2
Öğrencilerin birbirleriyle bilgi paylaşımını artırıyor	2

Tablo 2 incelendiğinde biyoloji öğretmenlerin görüşleri dört başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

" Etkileşimli tahta ve tablet kullanımı öğrencilerin dikkat süresini arttırıyor. Bu sayede öğretmen her bir öğrenciye ulaşabiliyor."(B3)

"Etkileşimli tahta ve tablet kullanımı öğrencilerin ders içerisinde öğretmenlerine daha rahat ve daha fazla soru sormalarını sağlıyor. Bu da aradaki iletişimi arttırmaktadır" (B4).

" Normal zamanlarda derse ilgisi olmayan öğrenciler bile farklı bir şeyler görme beklentisiyle öğretmeni dikkatle takip ediyorlar" (B8)

" Bence etkileşimli tahta ve tablet kullanımı öğrencilerde farkındalık yaratıyor. Öğrenciler birbirlerine tablet konusunda, programlar konusunda sorular soruyorlar"(B9)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde etkileşimli tahta ve tablet kullanımının sınıf içindeki havayı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımının Biyoloji Dersinin Kazanımlarını Gerçekleştirmede Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Biyoloji öğretmenlerinin etkileşimli tahta ve tablet kullanımının biyoloji dersinin kazanımlarını gerçekleştirmede katkısına yönelik görüşleri Tablo 3' deki gibidir.

Tablo 3: Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımının Biyoloji Dersinin Kazanımlarını Gerçekleştirmede Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Öğretmen sayısı
Kazanımlara ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır	5
Hızlı geri bildirimler vermeyi sağlıyor	2
EBA'daki video ve animasyonlara kendisi ulaşarak anlamadığı konuyu kendisi öğreniyor	2

Tablo 3 incelendiğinde biyoloji öğretmenlerinin etkileşimli tahta ve tablet kullanımının biyoloji dersinin kazanımlarını gerçekleştirmede katkısına yönelik görüşleri üç başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

''Etkileşimli tahta ve tablet kullanımı öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Örneğin bakterilerin yapısının açıklanmasının amaçlandığı bir kazanıma yönelik olarak öğrencilere bakteri şeklini gösterip sonra tahtada boş şeklin içini kendilerinin doldurmalarını istiyorum. Sonucunda öğrenci kendi yaptığı için daha kolay öğreniyor'' (B2)

''Etkileşimli tahta ve tablet kullanımı öğrencilere daha hızlı geri bildirimler vermeyi sağlıyor.'' (B5)

''Etkileşimli tahta ve tablet kullanımı sayesinde öğrencilerin biyoloji dersine ilgi arttı. EBA'daki video ve animasyonlara kendisi ulaşarak anlamadığı konuyu kendisi öğreniyor.''(B6)

Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımının Biyoloji Dersinin İçeriğinin Sunumuna Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Biyoloji öğretmenlerinin etkileşimli tahta ve tablet kullanımının biyoloji dersinin içeriğinin sunumuna etkilerine yönelik görüşleri Tablo 4' deki gibidir.

Tablo 4: Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımının Biyoloji Dersinin İçeriğinin Sunumuna Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Öğretmen sayısı
Konu içeriklerini zenginleştirmektedir	3
Ders içeriklerini öğrencilere daha kısa sürede aktarıyorum	1
Başka sitelerden konu anlatım videolarını açıyorum	2
Daha fazla tekrar imkânı buluyorum	3

Tablo 4 incelendiğinde biyoloji öğretmenleri Etkileşimli tahta ve tablet kullanımının biyoloji dersinin içeriğinin sunumuna etkilerine yönelik görüşleri dört başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

''Etkileşimli tahta ve tablet kullanımı ders içeriklerini zenginleştirmektedir. Ben derste konu ile ilgili resimler, videolar gösterirken öğrencilerin daha ilgili olduklarını görüyorum, zaman zaman EBA'daki animasyonları da öğrencilere gösterdiğim oluyor, böylece öğrenciler farklı kaynaklardan konuları görmüş oluyor"(B1).

''Etkileşimli tahta ve tablet kullanımı sayesinde ders içeriklerini öğrencilere daha kısa sürede aktarıyorum ve tekrara ve soru çözmeye vakit kalıyor'' (B4).

''Bazen EBA'da bulunan ders anlatım videolarını açıyorum. Öğrenciler farklı bir öğretmenden konuyu dinlediklerinde değişiklik oluyor ve öğrencilerin ilgisini arttırıyor'' (B6)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin klasik düz anlatım yerine video, animasyonlarla içeriği aktardıkları tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin öğretmenlere bağımlılığını azaltıp bireysel öğrenmelerini teşvik etmektedir.

Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımının Öğrenme- Öğretme Etkinliklerine Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Biyoloji öğretmenlerinin etkileşimli tahta ve tablet kullanımının öğrenme- öğretme etkinliklerine etkilerine yönelik görüşleri Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5: Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımının Öğrenme- Öğretme Etkinliklerine Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Öğretmen sayısı
Öğrenme ve öğretme yöntemlerimdeki çeşitliliği arttırmamı sağladı	1
Sadece soru cevap yöntemini kullanmıyorum	1
İnternetten başka kaynaklardan bilgiler, görseller, deneyler göstererek öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağlıyorum.	4
Tabletlerde yer alan farklı eğitim uygulamaları sayesinde öğrenciler farklı etkinliklerle uğraşıyorlar.	3

Tablo 5 incelendiğinde biyoloji öğretmenleri etkileşimli tahta ve tablet kullanımının öğrenme- öğretme etkinliklerine etkilerine yönelik görüşleri dört başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

''Sınıf içinde farklı bir örnek göstermek istediğimde veya öğrencilerin sorularına cevap vermek istediğimde etkileşimli tahtadan google' a girip oradan istediği soruyu gösterebiliyorum. Farklı bir etkinlik oluyor onlar için de ''(B4)

''Etkileşimli tahta ve tablet kullanımı öğrenme ve öğretme yöntemlerimdeki çeşitliliği arttırmamı sağladı. İlk zamanlarda etkileşimli tahtayı sadece yansıtmalı tahta olarak kullanırken öğrencilerimle beraber etkileşim özelliğinin farkına vardık'' (B8)

''Derslerde sadece soru cevap yöntemini kullanmıyorum. Öğrencilerin tabletlerinde de bulunan farklı yayınevlerine ait konu değerlendirme etkinlikleri sayesinde öğrenciler farklı sorularla karşılaşıyor. Soyut kavramlar somutlaşıyor''(B9)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrenme-öğretme etkinliklerinde değişikliğe gittikleri görülmektedir. İnternetten yararlanmaları, farklı yayınevlerinin etkileşimli tahtalar için geliştirmiş oldukları materyallerin derslerde kullanılması etkileşimli tahta ve tabletin süreç içerisindeki faydalarındandır.

Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımının Biyoloji Dersinin Değerlendirme Boyutuna Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Biyoloji öğretmenlerinin etkileşimli tahta ve tablet kullanımının biyoloji dersinin değerlendirme boyutuna etkilerine yönelik görüşleri Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6: Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımının Biyoloji Dersinin Değerlendirme Boyutuna Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Öğretmen sayısı
Değerlendirmede çok fazla bir değişikliğe neden olmadı.	6
Farklı ölçme araçları kullanılıyor ama değerlendirme yazılı sınavlara göre yapılmakta.	3

Tablo 6 incelendiğinde biyoloji öğretmenleri etkileşimli tahta ve tablet kullanımının biyoloji dersinin değerlendirme boyutuna etkilerine yönelik görüşleri iki başlık altında toplamıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

''Etkileşimli tahta ve tablet kullanımı öğrencilerimi değerlendirmede çok fazla bir değişikliğe neden olmadı. Yine eskisi gibi onları yazılı-test yapıyoruz'' (B5)

Milli Eğitim Bakanlığı'nın isteği üzerine klasik sınavlar yapıyoruz. Tablet ve akıllı tahta dersin işlenişinde daha faydalı (B6)

''Etkileşimli tahta ve tabletlerde kullanılan farklı ölçme araçları kullanıyorum ama tabi ki yazılı sınavlara devam'' (B7)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin etkileşimli tahta ve tablet kullanması onların ölçme ve değerlendirme boyutuna herhangi bir yenilik getirmemiştir. Öğretmenler gerek bakanlığı mazeret göstererek gerekse tablet kullanımıyla ilgili değerlendirmeye olumlu bakmadıklarından dolayı biyoloji derslerinde klasik yazılı ve testleri tercih etmektedirler.

Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Biyoloji öğretmenlerinin etkileşimli tahta ve tablet kullanımının sınıf yönetimine etkilerine yönelik görüşleri Tablo 7 'deki gibidir.

Tablo 7: Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Öğretmen sayısı
Sınıf yönetimini kolaylaştırıyor.	1
Sınıf yönetimi açısından öğretmeninin otoritesi zayıflıyor.	5
Öğrencilerin ilgisini animasyonlar, videolar çektiğinden derslerde sorun olmuyor.	3

Tablo 7 incelendiğinde biyoloji öğretmenleri etkileşimli tahta ve tablet kullanımının sınıf yönetimine etkilerine yönelik olarak % 45 oranında olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Belirtilen görüşlerin % 55'i olumsuz yöndedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

''Akıllı tahta öğrencileri aktif kılıyor. Dur, sus, buraya bak demeye gerek kalmadan öğrenciler tahtaya dalıyorlar'' (B1)

''Öğretmenin tahtayı kullanmaya odaklanması ve ortamın karanlık olmasından dolayı öğretmenin otoritesi zayıflıyor'' (B3).

Bazı öğrenciler ders dinlemiyor. Onlarla göz teması kurduğumda öğrenci bana bakıyor. Yanına gittiğimde tableti hemen kapatıyor. Bu da öğretmeni zor durumda bırakıyor'' (B4).

Öğrencilere EBA 'dan animasyonlar açtığımda öğrenciler direkt olarak tahtaya odaklanıyorlar ve benim uyarılarıma gerek kalmadan ders akıp gidiyor''(B8).

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, beş öğretmen etkileşimli tahta ve tablet kullanımının sınıf yönetimine olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir. Dört öğretmen ise etkileşimli tahta ve tablet kullanımının sınıf yönetimine olumlu yöndeki katkılarından bahsetmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin elindeki tabletleri kontrol edemediklerinden dolayı, akıllı tahta kullanırken ortamın karanlık olduğundan ve bunun da öğrencilerin ders dışı şeylerle uğraşmalarına zemin hazırladığından dolayı olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir. Olumlu yönde görüş belirten öğretmenler, akıllı tahta ve tablet sayesinde ilginin bu cihazlarda olduğunu kendilerinin öğrencileri uyarmalarına gerek kalmadan derse konsantre olduklarını ifade etmişlerdir.

Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımında Öğretmenlerin Karşılaştığı Güçlüklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Biyoloji öğretmenlerinin etkileşimli tahta ve tablet kullanımında öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklere yönelik görüşleri Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8: Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımında Öğretmenlerin Karşılaştığı Güçlüklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Öğretmen sayısı
Öğretmenlerin iş yükünü artırıyor	4
Cihazlardan kaynaklanan sorunlar	2
Erişim sorunu	3

Tablo 8 incelendiğinde biyoloji öğretmenlerinin etkileşimli tahta ve tablet kullanımında öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklere yönelik görüşleri üç başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

"Hazırlık yapmadan akıllı tahta kullanmanın pek anlamı yok, o zaman normal tahtadan tek farkı tebeşir tozu olmaması oluyor. Bu durum öğretmenin yükünü arttırıyor. Ama bu iş ilk bir yıl için zor. Yayınevlerinin hazırladıkları içerikler işimizi kolaylaştırdı."(B2)

"Projeksiyonun ışığının sürekli gözüme gelmesi sağlık açısından rahatsızlık yaratıyor. Elimle gözümü kapatmak zorunda kalıyorum"(B7)

"Kalibrasyon iyi yapılmazsa kalem senkronize çalışmıyor bu da dersi aksatıyor, öğrencinin ilgisi dağılıyor."(B8)

''Derste öğrencilere farklı bir şey göstermek için interneti açıyorum ama çoğu site engellenmiş oluyor'' (B5)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar teknik sorunlar, kaynak ve hazırlık sıkıntısı ve akıllı tahtadan kaynaklanan sıkıntılar olarak tespit edilmiştir. Teknik sorun olarak öğretmenler, kalibrasyon ile ilgili problemleri, kalemin düzgün yazmaması ve akıllı tahta-bilgisayar-projeksiyon bağlantısındaki sorunları belirtmişlerdir. Kaynak ve hazırlık sıkıntılarında, akıllı tahtayı kullanma konusunda eğitim eksikliği, kullanılacak kaynak bulmada zorluk yaşama ve kaynak bulmanın uzun zaman alması ve akıllı tahta ile ders işlenişlerinde ön hazırlığın uzun sürmesi şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımında Öğrencilerin Karşılaştığı Düşünülen Güçlüklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Biyoloji öğretmenlerinin etkileşimli tahta ve tablet kullanımında öğrencilerin karşılaştığını düşündüğü güçlüklere yönelik görüşleri Tablo 9'daki gibidir.

Tablo 9: Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanımında Öğrencilerin Karşılaştığı Düşünülen Güçlüklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Öğretmen sayısı
Cihazların şarj sorunu	5
Verilerin aktarımı sorunu	1
Erişim sorunu	3

Tablo 9 incelendiğinde biyoloji öğretmelerinin etkileşimli tahta ve tablet kullanımında öğrencilerin karşılaştığı düşünülen güçlüklere yönelik görüşleri üç başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

''Öğrenciler etkileşimli tahtanın dokunmatik özelliğiyle ve internet bağlantısı ile ilgili sorunlar yaşıyorlar''.(B2)

''Bazı öğrencilerim tabletlerin şarjının çabuk bittiğinden yakınıyorlar. Ayrıca tabletlerin çok ısındığını söylemekteler .''(B4)

'' Öğrenciler etkileşimli tahtayla tabletler arasında veri aktarımının yapılamadığını ve tablet bilgisayarda veri kaybının olduğunu ifade etmişlerdi.'' (B9)

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin etkileşimli tahtayı ve tableti kullanabilmeleriyle ilgili herhangi bir sorun yaşamadıkları görülmektedir. Ancak tablet ve etkileşimli tahtanın özelliklerinden ve kısıtlamalarından dolayı öğrenciler sorun yaşamaktadırlar.

Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanılan Biyoloji Dersi Öğrenme Ortamına Yönelik Öğretmen Görüş ve Önerileri

Biyoloji öğretmenlerinin etkileşimli tahta ve tablet kullanılan biyoloji dersi öğrenme ortamına yönelik görüş ve önerileri Tablo 10'daki gibidir.

Tablo 10: Etkileşimli Tahta ve Tablet Kullanılan Biyoloji Dersi Öğrenme Ortamına Yönelik Öğretmen Görüş ve Önerileri

Görüşler	Öğretmen sayısı
Öğretmelerin eğitimi	4
Sınıf mevcutlarının azaltılması	1
İçeriklerin	2
Erişim kolaylığı	2

Tablo 10 incelendiğinde biyoloji öğretmenlerinin etkileşimli tahta ve tablet kullanılan biyoloji dersi öğrenme ortamına yönelik öğretmen görüş ve önerileri dört başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

''Hizmet içi eğitimlerin artırılması gerekir.''(B1)

''Sağlanan teknolojilerin etkin kullanılabilmesi için sınıftaki öğrenci sayısının azaltılması gerekir.''(B2)

''EBA tarafından sağlanan e-içeriklerin çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi gerekmektedir.''(B5)

''Öğrencilerin tabletlerinin öğretmenler tarafından kontrol edilebilmesi gerekir.''(B4)

''Etkileşimli tahtadan internetteki normal sitelere de erişim sağlanması gerekir. Gereksiz engellemeler var''(B7)

Öğretmenler tahta ve tablet kullanımında kendilerine daha fazla hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini, sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı derslerde zorluk yaşadıklarını, bazı öğrencilerin tabletlerde ders dışı işlerle ilgilendiğini ve öğretmeninin bunu kontrol edemediğini, ders e-içeriklerinin daha da zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma, derslerinde etkileşimli tahta ve tablet kullanan dokuz biyoloji öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen bulgular ışığında etkileşimli tahta ve tablet Kullanılan Biyoloji Dersi Öğrenme Ortamının değerlendirilmesi dokuz başlık altında gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; etkileşimli tahta ve tablet kullanımı sınıf içerisindeki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimi arttırmaktadır. Öğrencilerin derse karşı dikkatlerini toplamalarına yardımcı olmaktadır. Literatürde etkileşimli tahta kullanımının öğrencileri motive ettiği (Smith ve diğ.,2005), ilgiyi ve odaklanmayı arttırdığına yönelik çalışmalar mevcuttur (Shenton ve Pagett, 2007). Etkileşimli tahta ve tablet kullanımının biyoloji dersinin hedeflerinin gerçekleştirilmesine, ders içeriklerinin sunumuna, eğitim öğretim etkinlikleri boyutlarına olumlu yönde etki etmiştir. Erduran ve Tataroğlu (2009) çalışmalarında etkileşimli tahta kullanılan sınıflarda çoklu öğrenme ortamı oluştuğuna, derslerin daha eğlenceli geçtiğine, öğrencilerin konuları daha iyi öğrendiklerine değinmişlerdir. Etkileşimli tahta ve kullanımında biyoloji öğretmenleri tahtanın kullanımıyla ilgili, materyal hazırlamaları için fazladan zaman harcamaları gerektikleri ve teknik konularda sorun yaşamaktadırlar. Wall, Higgins ve Smith (2005) çalışmalarında etkileşimli tahta ve tablet kullanımında öğretmenlerin teknik konularda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ise cihazların şarj sürelerinin kısa olması, verilerin tahtadan aktarımında sorun yaşamaktadırlar. Biyoloji öğretmenleri dersin değerlendirme boyutuna yönelik olarak etkileşimli tahta ve tablet kullanımın herhangi bir etkisinin olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler tahtayı ve tableti dersin işleyiş sürecinde kullanmakta fakat değerlendirme boyutunda klasik ölçme ve değerlendirme yapmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin etkileşimli tahtayı tüm özellikleriyle kullanamamalarıyla beraber Milli Eğitim Bakanlığı'nın klasik yazılı istemleriyle de ilgili olduğu görülmektedir. Biyoloji öğretmenleri tahta ve tablet kullanımı konusunda hizmet içi eğitimlerin arttırılmasını, e-içeriklerin daha zengin hale getirilmesini ve öğrencilerin tabletlerini öğretmeninin kontrol edebilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
Fatih projesi kapsamıyla eğitim-öğretimde kullanılmaya başlanan etkileşimli tahta ve tabletin, biyoloji dersi öğrenme ortamlarına olumlu yönde katkı yaptığı bu araştırmada elde edilen sonuçlardandır. Fakat etkileşimli tahta ve tablet kullanımın dersin bütün boyutlarında etki edecek şekilde kullanılması, eğlence aracı olarak değil materyal olarak kullanılması projenin asıl amaçlarındandır. Amaç öğrencilere somut öğrenme yaşantıları kazandırarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmektir.

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 sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü. K., Özkal N. ve Kılıç G. A. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine İlişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*, 1-7.

Aldridge, J. M., Fraser, B.J., ve Huang, T. I. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. *Journal of Educational Research, 93,* 48–63.

Aldridge J. M. ve Fraser, B.J. (2003). Effectiveness of a technology-rich outcomes-focused learning enviroment. *In Technology Rich Learning Enviroments: A Future Perspective*, M. S. Khine ve D. Fisher (Ed.), Singapore: World Scientific Publishing.

Aldridge, J. M., Dorman, J. P., ve Fraser B. J. (2004). Use of multitrait-multimethod modelling to validate actual and preferred forms of the Technology-Rich Outcomes- Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *4*, 110-125.

Aldridge, J. M., Fraser, B. J., ve Sebela, M. P. (2004). Using teacher action research to promote constructivist learning environments in South Africa. *South African Journal of Education, 24,* 245–253.

Aldridge, J. M. Ve Fraser, B. J. (2008). *Outcomes focused learning enviroments determinants and effects* (s.15-32). Sense Publisher.

Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Evaluating pilot study of reconstructed Turkish elemantary school curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *5(2),* 410-420.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7.baskı). Ankara: Pegem A.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., İnce, H. H., ve Efe, A. H. (2007). Nasıl bir öğrenme ortamı? Biyoloji sınıflarında öğrenme ortamı yapısının belirlenmesi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*, 69-83.

Ekici, G. (2009). Lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algıları. *Milli Eğitim*, *181*, 152-168.

Ekici, G., ve Hedevanlı, M. (2010). Lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TUSED)*, *7 (4)*, 97-109.

Fisher, D. L., Henderson, D., ve Fraser, B. J. (1995). Interpersonal behaviour in senior high school biology classes. *Research in Science Education* , *25 (2),* 125-133.

Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw.

Lee , S. S. U., ve Fraser, B. J. (2000). *The constructivist learning enviroment of science classroom. in Korea*. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Science Education Research Association.

Logan, K. A., Crump, B. J., ve Rennie, L. J. (2006). Measuring the computer classroom nvironment: Lessons learned from using a new instrument. *Learning Environments Research, 9,* 67–93.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

Özden, Y. (2005). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi, E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Pace, C. R., ve Stern, G. G. (1958). An approach of the measurement of psychological characteristics of collage enviroments. *Journal of Educational Psychology*, *49*, 269-277.

Telli, S., ve Çakıroğlu, J. (2002). *Biyoloji sınıfındaki öğrenme ortamının öğrencilerin biyolojiye yönelik tutumlarına etkisi.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.

Telli, S. (2006). *Students perceptions' of their science teachers' interpersonal behaviour in two countries: Turkey and the Netherlands.* Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Telli, S., Brok, P., ve Çakıroğlu, J. (2006), *Liselerde fen sınıflarında öğretmen profilleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi, VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 7-9.

Walberg, H. J., ve Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning, *Journal of educational Psychology*, *59*, 414-419.

Wong, A. F. L., ve Fraser, B. J. (1996). Environment-attitude associations in the chemistry laboratory classroom. *Research in Science and Technological Education, 14*, 91–102.

Wolf, S. J., ve Fraser, B. J. (2008). Learning enviroment, attitudes and achievement among middle school science students using inquiry based laboratory activites. *Research in Science Education*, *38*, 321-341.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 37 ISSN: 2146-9199

WEB 2.0 TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA SIKLIĞININ DERS BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Agâh Tuğrul Korucu
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
agah.korucu@gmail.com

Cem Sezer
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
cmszr09@gmail.com

Özet

21. yüzyılda bilgi toplumuna geçiş ile birlikte kabul gören bireyler her şeyi olduğu gibi kabul eden bireyler değil, var olan bilgileri değerlendiren anlamlandırmaya çalışan sürece etkin olarak katılan bireylerdir. Buna bağlı olarak bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan bu gelişim sürecinde bireylerden bilgi üretmeleri beklenmektedir. Yaşanan bu değişime paralel olarak web 2.0 teknolojilerinin kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Günlük yaşamda etkin olarak kullanmış olduğumuz web teknolojilerinin eğitim ortamında da etkin bir şekilde kullanılması gereği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın amacı web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik olarak öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya ili Çumra ilçesindeki ortaokul ve lisede görev yapan 30 öğretme oluşturmaktadır. Çalışma grubuna yazarlar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu anketi ve açık uçlu sorular sorulmuş elde edilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilip sonuçlar yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Web 2.0, web teknolojileri, dinamik web, sosyal ağ, işbirlikli web teknolojileri.

TEACHER OPINIONS REGARDING THE EFFECTS OF USAGE FREQUENCIES OF WEB 2.0 TECHNOLOGIES ON ACADEMIC SUCCESS

Abstract

With the transition to information community in 21st century, well accepted individuals are not those who accept everything as they are but are those who evaluate, make sense of the existing information and who participate interactively in the process. Within this concept, individuals are expected to produce information in information and communication technologies field. In parallel with this change, the usage of web 2.0 technologies is becoming widespread. The need of using web technologies in educational environments efficiently as well as in daily life occurred recently. The purpose of this study is to unveil teachers' opinions regarding the effects of usage frequencies of web 2.0 technologies on students' success. Qualitative research method is used in the study. Study group consists of 30 teachers serving in secondary and high schools in the town of Çumra in Konya in 2015-2016 academic year. The study group is asked open-ended questions and was given a personal information form survey. The answers are analysed with content analysis method and the results are interpreted.

Keywords: Web 2.0, web technologies, dynamic web technologies, social network, collaborative web technologies.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında ülkeler arası rekabette bilgi üreten toplumların diğer ülkelere göre daha önde olduğu gerçeği, bu rekabette öne geçmek isteyen ülkelerin nitelikli insan yetiştirebilmek için eğitim politikalarını gözden geçirmelerine ve eğitim sistemlerini geliştirmelerine neden olmuştur (Timar, 2010). Yaşadığımız dönemde ülkelerin seviyeleri ve yaptıkları rekabet insan gücü kapasitesiyle belirlenmektedir (İşman ve Gürgün, 2008).Çok hızlı bir gelişim ve değişim içerisinde bulunduğumuz çağda sürekli olarak teknoloji alanında ilerleme yaşanmaktadır. Günlük yaşamımızda kullanmış olduğumuz teknolojik donanımlar eskimeden bir üst modelleri piyasa çıkmaktadır. İnsanlar bu teknolojik değişime ayak uydurmakta zorluk çekmektedirler (İşman, 2011). Bilimsel gelişmelerin teknolojik alanı sürekli olarak etkilemesi teknoloji alanındaki değişimlerinde hızını artırmaktadır. Bilgisayar ve internet teknolojilerinde yaşanan bu değişim dünyayı küçük bir köy haline getirmektedir. Bu teknolojik imkânlar doğrultusunda insanlar anlık bilgi ve verileri dünyanın en uç noktasına bile iletebilmektedir (İşman ve Gürgün, 2008).

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan bu gelişim sürecinde insanlardan bilgi tüketimi yerine bilgi üretmeleri beklenmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu durum bilgi çağında bireylerde var olması gereken özellikleri de değiştirmiştir (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). 21.yüzyıl da kabul gören bireyler her şeyi olduğu gibi kabul eden, başkaları tarafından yönlendirilmeye çalışılan bireyler değil, var olan bilgileri değerlendiren anlamlandırmaya çalışan sürece etkin olarak katılan bireylerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bilgi toplumundaki bireylerin, bilgiye hangi yöntem ile ulaşabileceği bilen, bu bilgileri kullanabilen ve ortaya yeni bilgiler çıkaran insanlar olması beklenmektedir (Çepni, 2015).

Eğitim teknolojileri, davranışsal ve fiziksel bilimler tarafından üretilen bilgi ve kavramlar sonucunda ortaya çıkan teknolojinin daha iyi öğrenme ortamı oluşturmak için eğitim problemlerinin çözümüne fayda getirecek şekilde kullanılması olarak tanımlanabilir (Erdoğmuş ve Çağıltay, 2009). Bu bağlamda eğitim teknolojileri etkilendiği dış faktörlerle gelişim ve değişime uğrayarak farklı durumlar kazanmaktadır (Göktaş vd., 2012). Eğitim ortamında teknolojiye bağlı olarak oluşan bu durum bir takım değişiklerin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Öğrenme faaliyetleri içerisinde teknoloji kullanımı sürekli artmaktadır (Yılmaz, 2007). Bireylerin kendi hızında ve istedikleri yerden her zaman öğrenmeye dâhil olmak istemeleri sonucunda modern teknoloji eğitimin hizmetine sunulmuştur. Bu sayede fiziksel olarak ayrı mekânlarda bulunan kişilerin birbirleri ile iletişim kurması ve bilgiye erişmeleri sağlanmıştır. Her geçen gün var olan bilginin yığılmaya başlaması ve hepsini öğrenmenin zorluğundan dolayı istenilen yer ve zamanda bilgiye ulaşmanın önemi artmıştır (Bulun, Gülnar ve Güran, 2004). Ülkemizde eğitim alanında yeni gelişmeler yaşanmakta ilgi teknolojilerinin etkin kullanımı, eğitim problemlerinin en aza indirilmesi, eğitim kalitesinin ve altyapının artırılması ve nitelikli insan gücünün sağlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığı tarafından Fatih Projesi hayata geçirilmiştir (Akıncı, Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2012). Bu teknolojik gelişme sayesinde öğrencilere daha fazla materyal sunulmakta ve öğretmenin sınıfta disiplini daha kolay sağlamasına ve öğrenme ortamını sıkıcılıktan kurtarıp tüm zekâ alanlarına etki etmesine imkân sağlamaktadır (Ateş, 2010).

İnsan ve web uygulamaları arasındaki etkileşim, kullanıcılar arası iletişim, işbirlikli çalışmalar ve bilgiye erişim web 2.0 teknolojilerinin kullanımının her geçen gün artması ile doğru orantılı olarak daha kolay bir hale gelmektedir. Kullanıcılar arasındaki etkileşim ve İşbirlikli çalışmaların web 2.0' ın bünyesinde bulunması bu teknolojinin eğitim alanında kullanılmasını sağlamıştır (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Web kullanıcılara kendilerine özgü dinamik, yaratıcı ve esnek öğrenme ortamları oluşturmalarını sağlamaktadır. Web içerisinde barındırdığı sayısız uygulamalar ile anlık gelişmelere paralel olarak tasarlanmış öğrenci merkezli kolay erişilebilir, anlamlandırılmış ve ekonomik ortamlar ile kullanıcılarına fırsatlar sunmaktadır (Khan, 2001). Web 2.0 ile birlikte gelen etkileşim kavramı ve eğitimde kullanımı ilgili teknolojilerin gelişimi, bireylerin öğrenme etkinlikleri için farklı çevrelerle işbirlikli çalışmasını sağlamaktadır (Duffy, 2008).

Web 2.0 kavramı bireylerin var olan web ortamlarında içerik alışverişi yapabildiği yeni içerikler üretebildiği yeni bir durumu temsil etmektir (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008). 2004 yılında Web 2.0 konferansında bir fikir olarak sunulan bu kavram bilginin ağ üzerinde paylaşılmasının yeni bir yolu olarak ifade edilmiştir. Web 2.0' ın bu kadar popüler olmasının ana nedeni kullanıcıların dinamik içeriklere erişim sağlaması ve bu içerikleri kolay

bir şekilde paylaşmasıdır (O'Reilly ve Battelle, 2009). "Web 2.0 uygulamaları ya da Web 2.0 teknolojileri" olarak bilinen çağımızın yeterliliklerinin bireylere aktarılmasına katkı sağlayan dinamik web teknolojileridir. Dinamik web uygulamaları; sosyal paylaşım siteleri, video paylaşım ortamları, anlık mesajlaşma uygulamaları, sanal müzeler, Google Earth, podcasting, wikiler, web günlükleri ve haber sağlayıcıları (RSS) olarak sınıflandırılmaktadır (Korucu ve Çakır, 2015).

İlgili Alanyazın

Korucu ve Yücel (2015) bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşlerini belirlediği çalışmalarında, çalışmaya katılan 11 BT öğretmenin dinamik web teknolojilerine; kullanışlılığı, hızı, İşbirlikli çalışmaya destek veren teknolojik yapısı, aktif katılım, zengin içerikli dosya paylaşım imkânı etkileşimli yapısı anlık geri bildirim özelliği zamandan ve mekândan bağımsız bir uygulama olması yönleriyle olumlu baktıklarını belirlemiştir. Horzum (2010) öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerine yaptığı araştırmada çalışmaya katılan Türkiye'nin farklı illerinden gönüllü katılımı olan hizmet içi eğitim kursuna katılan 183 öğretmenin Facebook, MSN, VPS' nin varlığından haberdar olanların sayısının yüksek, buna karşın günlükler ve Podcastin varlığından haberdar olmayan öğretmen sayısının yüksek olduğunun yüksek olduğunu belirlemiştir. Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran (2010) sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımının incelendiği araştırmalarında sosyal ağların günümüz toplumunu etkilediğini ve bazı alışkanlıkları değiştirdiğine vurgu yapmışlardır. Sosyal ağların birçok özelliği ve olanaklarının olması öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinin aktif, yaratıcı, İşbirlikli öğrenme ile desteklenmelerine, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğretmen-öğrenci etkileşimini artırmada, öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri konusunda destek olduğunu belirtmişlerdir.

Sabancı (2005) ilköğretimde çalışan branş öğretmenlerinin internet kullanma durumlarını incelediği çalışmasında, çalışmaya katılan 191 branş öğretmeninin N=56'sı interneti hiç kullanmadığını belirtmiştir. İnterneti kullanmayı bilenler % 68,6 oranında kendi kendine internet kullanımını öğrendiği belirtmiştir. Karaman ve Kurtoğlu (2009) öğretmen adaylarının internet bağımlılığı hakkındaki görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının internet bağımlılığı hakkında tam olarak bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. İnel, Evrekli ve Balım (2011) öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmen adayları teknoloji kullanımının fen ve teknoloji öğretiminde yararlı olacağını düşündüklerini ve öğrenciler üzerinde görsel işitsel öğrenmeyi sağlama, ilgi ve dikkati arttırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, soyut kavramları somutlaştırma ve kalıcılığı artırma gibi olumlu etkilerinin olabileceğini belirtmişlerdir. Cüre ve Özdener (2008) öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve Bit'e yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmada çalışmaya katılan 163 öğretmen bilgisayar ve internete giriş için güven eksikliği duyduklarını belirtmiş, ilgili konuda önemli eksiklilerinin olduğu belirlenmiştir. Çetin, Çalışkan ve Menzi (2013) yaptıkları çalışmada web tabanlı öğretimin eğitim öğretimi somutlaştırma, eğlendirerek öğretme, anlamlı ve kalıcı öğrenme ve derse katılım sağlama ilgi dikkat ve motivasyonu artırmada aracı olarak kullanıldığını belirlemişlerdir. Karadeniz (2014) öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ancak matematik uygulamaları sürecinde teknolojiden yeterince yararlanmadıkları, öğretmen merkezli yöntemlerle uygulamalar yaptıklarını belirtmiştir. Akın (2007) yapmış olduğu araştırmada bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanarak eğitim görmelerinin olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Yılmaz (2007) sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojisinden yararlanma konusunda çok ciddi eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir. Atav, Akkoyunlu ve Sağlam (2006) interneti öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun %76,4 "bilgiye ulaşma haberleşme ve oyun oynama" amacıyla , "ders/ödev için bilgiye ulaşma" amaçlı olarak kullanan öğrencilerin oranı ise % 23,6 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Usluel, Mumcu, Demiraslan (2007) öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojisi uygulamalarından basit, yönetsel ve öğretimsel işlerde çoğunlukla kelime işlemci ve internet uygulamalarını kullandıklarını; masaüstü yayımcılık, veri tabanları, grafik ve çizim programlarını ise en az kullandıklarını saptamıştır.

Sarsar, M. Başbay ve A. Başbay (2015) yaptıkları çalışmada sosyal medyanın öğretme-öğrenme süreci için verimli ve gerekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çaka, Doğan ve Şahin (2015) sosyal ağ kullanan öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin incelenmesinin yapıldığı 1135 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin bilgiyi aramaya nasıl başlayacaklarını, nerede olduklarını, nerelere gideceklerini bilememe gibi sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Şekerci ve diğerleri (2008) öğretim teknolojilerinin eğitim

fakültelerindeki durumunun öğrenci görüşlerini araştırdıkları 763 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullandıkları ancak derslerde bu araçların öğretim elemanları tarafından kullanımının yetersiz olduğunu düşündükleri, teknolojinin derslerde kullanımına olumlu yaklaştıkları, derslerde kendilerini aktif hale getirecek ve kaynaklara hızlı ulaşabilecekleri teknolojilerin kullanımı istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelenmesi sonucunda genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim teknolojilerinin eğitsel ortamlarda kullanımlarına yönelik araştırmaların ve web 2.0 olarak adlandırılan dinamik web teknolojilerine yönelik görüşlerinin belirlendiği çalışmaların olduğu görülmüştür. Ancak web teknolojilerinin bir bütün ve etkileşim içerinde okullarda kullanılmadığı görülmüştür. Buradan hareketle; bu araştırmanın amacı öğretmenlerin web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklıklarının ders başarısı üzerinde etkisine yönelik görüşleri ortaya koymaktır. Amaca yönelik olarak çalışmanın temel problem cümlesi "Web 2.0 Teknolojilerini Kullanma Sıklığının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Konya ili Çumra ilçesindeki ortaokul ve lisede görev yapan N=30 öğretmenden oluşmaktadır. Bu 30 kişilik öğretmen grubunda 1 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, 3 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 7 Matematik, 2 Sosyal Bilgiler, 5 Türkçe, 4 Fen Bilimleri, 5 Yabancı Dil, 2 Beden Eğitimi ve Spor, 1 Müzik öğretmeni bulunmaktadır. 30 kişilik öğretmen grubunun 16 tanesi erkek öğretmen 14 tanesini kadın öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 28 tanesi ortaokulda 2 tanesi lisede çalışmaktadır. Branş, Cinsiyet ve okul düzeylerine ait analiz sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branşlar	N	&
Bilişim Teknolojileri Ve Yazılım	1	3,3
Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi	3	10,0
Matematik	7	23,3
Sosyal Bilgiler	2	6,7
Türkçe	5	16,7
Fen Bilimleri	4	13,3
Yabancı Dil	5	16,7
Beden Eğitimi Ve Spor	2	6,7
Müzik	1	3,3
Toplam	30	100,0

Tablo 2: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Düzeyleri

Okul Düzeyi	N	%
Ortaokul	28	93,3
Ortaöğretim	2	6,7
Toplam	30	100,0

Tablo 3: Cinsiyet Durumu

Cinsiyet	N	%
Erkek	16	53,3
Kadın	14	46,7
Toplam	30	100,0

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel desende yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı (Yıldırım ve Şimşek, 2006), olgulara, olaylara ve davranışlara doğal ortamında doğrudan ulaşıldığı ve derinlemesine anlamlandırmaların yapıldığı araştırmalardır. (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013) Nitel desende oluşturulmuş bu araştırmada belli bir konuda derinlemesine bilgi sahibi olunması, değişen koşullara uyum sağlayabilmesi ve belli seviyedeki esnekliği ve serbestliklerden dolayı yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek 2006; Altunay, Oral ve Yalçınkaya, 2014).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan çoktan seçmeli anket sorularının ve açık uçlu soruların yer aldığı form çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu 8 araştırma sorusu yapılandırılmış form haline getirilmiştir. 3 alan uzmanı ve 1 dil uzmanı kontrolünde revize edilen form açık uçlu 6 soru şeklinde son haline getirilmiştir. Çalışma grubuna form uygulanmadan önce yapılan çalışma hakkında katılımcılar ile görüşmeler yapılmış ve araştırmanın katkıları ve amacı açıklanmıştır. Sorulan her soru farklı bir veri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma grubu öğretmenlerine yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Sosyal Ağları Etkin bir biçimde kullanıyor musunuz?
2. İşbirlikli web 2.0 uygulamalarını etkin bir biçimde kullanıyor musunuz?
3. Eğitsel amaçla yapılmış olan Web 2.0 uygulamalarını etkin bir biçimde kullanıyor musunuz?
4. Sosyal ağ, eğitsel ve İşbirlikli web uygulamalarını ne zamandan beri kullanıyorsunuz?
5. Sosyal ağlara günlük ortalama ne kadar zaman ayırıyorsunuz?
6. Eğitsel amaçla ve İşbirlikli olarak oluşturulmuş web 2.0 uygulamalarına ayrıca zaman ayırıyor musunuz?
7. Sosyal ağ, eğitsel ve İşbirlikli web uygulamalarına nerelerden erişim sağlıyorsunuz?
8. Sosyal ağ, eğitsel ve İşbirlikli web uygulamalarını en yoğun olarak hangi zamanlarda kullanıyorsunuz?
9. Web 2.0 teknolojilerini (sosyal ağ, eğitsel ve İşbirlikli web uygulamaları) kullanmada kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz?
10. Eğitim ortamında kullanmış olduğunuz web 2.0 teknolojileri hangileridir?
11. Web 2,0 teknolojilerini hangi amaçla kullanmaktasınız?
12. Sizce web 2.0 teknolojilerinin derslerde kullanılmasının öğrencilerin güdülenmişlik düzeyine katkıları nelerdir?
13. Web 2,0 teknolojilerini etkin bir biçimde kullanmak alanınız konusunda yetkinliğinizi nasıl artırdı?
14. Çevrimiçi (Online) ortamda bulunan içeriği ders ortamına aktarırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
15. Eğitimde web teknolojilerini kullanmanın ne gibi yararları ve zararları olabilir?

Verilerin Analizi

Çalışma grubu öğretmenlerine ait demografik veriler, web 2.0 teknolojilerini kullanma düzeyleri ve sıklıkları frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ile açıklanmıştır. Çalışmadaki nicel verilerin analizi için SPSS 21.0 (Statistical Package For Social Sciences) versiyonlu program kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ise nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi, belli kurallar çerçevesinde yapılan kodlamalarla bir metin içerisindeki bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik ve yinelebilir bir teknik olarak adlandırılabilir. Metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belirli sözcüklerin ve kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

İçerik analizi, belgelerden elde edilen verilerin işlenmesi, kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşur(Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da aşamalara uygun olarak kodlama kategorileri oluşturulmuş, veriler sayısal hale

getirilerek sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplardan bir ya da iki tanesi aynen sunularak bulgular desteklenmiştir. Son olarak elde edilen bulgular yorumlanmış ve sonuçları yazılmıştır. Yapılan çalışmanın bulgular kısmında, öğretmenlerden elde edilen bilgileri isimlerini yazmadan sunmak ve karışıklığı engellemek için kodlama yapılmıştır. İlk öğretmen Ö-1 olmak üzere sırasıyla "Ö-2"… "Ö-30" şeklinde kodlar verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Veri toplama araçları ile toplanan veriler analiz kısmında belirtildiği şekilde analiz edildikten sonra aşağıdaki bulgular ve yorumlar ortaya çıkarılmıştır.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 4: Sosyal Ağları Etkin Bir Biçimde Kullanma Durumu

Durum	N	%
Evet	26	86,7
Hayır	4	13,3
Toplam	30	100,0

Tablo 4'den çalışma grubundaki öğretmenlerin (% 86,7) sosyal ağları etkin bir biçimde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 5: İşbirlikli Web Uygulamalarını Etkin Bir Biçimde Kullanma Durumu

Durum	N	%
Evet	20	66,7
Hayır	10	33,3
Toplam	30	100,0

Tablo 5'den çalışma grubundaki öğretmenlerin (% 66,7) İşbirlikli web uygulamalarını etkin bir biçimde kullandıkları sonucunda ulaşılmıştır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 6: Eğitsel Amaçla Yapılmış Web 2.0 Uygulamalarını Etkin Bir Biçimde Kullanma Durumu

Durum	N	%
Evet	20	66,7
Hayır	10	33,3
Toplam	30	100,0

Tablo 6'dan çalışma grubundaki öğretmenlerin (% 66,7) İşbirlikli web uygulamalarını etkin bir biçimde kullandıkları sonucunda ulaşılmıştır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu olan "Sosyal ağ, eğitsel ve İşbirlikli web uygulamalarını ne zamandan beri kullanıyorsunuz?" sorusu için öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar Tablo 7 'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Web Uygulamalarını Kullanma Zamanı (Yıl)

Web Uygulamalarını Kullanma Yılı	N	%
5-10 yıl	14	46,7
3 - 5 yıl	11	36,7
1-3 yıl	3	10,0
1 yıl ve daha az	2	6,7
Toplam	30	100,0

Tablo 7'dan çalışma grubundaki öğretmenlerin sosyal ağları, eğitsel ve İşbirlikli web uygulamalarını 5 yıl ve daha fazla zamandan beri kullandıkları görülmüştür.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Beşinci araştırma sorusu olan "Sosyal ağlara günlük ortalama ne kadar zaman ayırıyorsunuz?" sorusu için öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Günlük Sosyal Ağları Kullanma Süresi (Saat)

Kullanma Süresi	N	%
0-30 dk.	4	13,3
1-3 saat	22	73,3
3-5 saat	3	10,0
7 saat ve üzeri	1	3,3
Toplam	30	100,0

Tablo 8'den çalışma grubundaki öğretmenlerin sosyal ağları günlük 1-3 saat arası kullandıkları görülmüştür.

Altıncı Araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Altıncı araştırma sorusu olan "Eğitsel amaçla ve İşbirlikli olarak oluşturulmuş web 2.0 uygulamalarına ayrıca zaman ayırıyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin % 60' ının "Evet", % 40' ının da "Hayır'ı seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerinin günlük sosyal ağları kullanma sürelerine ek olarak eğitsel ve İşbirlikli sitelere de zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yedinci ve Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin "Sosyal ağ, eğitsel ve İşbirlikli web uygulamalarına nerelerden erişim sağlıyorsunuz" sorusuna yönelik verdikleri cevaplardan 13 kişi "evden" seçeneğini 12 kişi ise "evden" ve "okuldan" seçeneğini birlikte işaretledikleri görülmüştür. Ayrıca yoğun erişim sağladıkları zaman olarak % 43 gibi "Hafta içi akşam" sonucundan öğretmenlerin sosyal ağ, eğitsel ve İşbirlikli web uygulamalarını eğitim- öğretim faaliyetleri ve günlük işleri için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dokuzuncu araştırma sorusu olan "Web 2.0 teknolojilerini (sosyal ağ, eğitsel ve İşbirlikli web uygulamaları) kullanmada kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz?" sorusu için öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar Tablo 9 ' da gösterilmiştir.

Tablo 9: Web Teknolojileri Kullanım Düzeyi

Kullanma Düzeyi	N	$\bar{X}$
Web 2.0 Teknolojilerini Kullanma Yeterliliği	28	3

Tablo 9'dan öğretmenlerin Web 2.0 teknolojilerini kullanma yeterliliğinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Onuncu araştırma sorusu olan "Eğitim ortamında kullanmış olduğunuz web 2.0 teknolojileri hangileridir?" sorusu için öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara yönelik geliştirilen kodlar tek kategori altında toplanmıştır.

Tablo 10: Eğitim Ortamında Kullanılan Web 2.0 Teknolojileri

Kategori	Ana Tema	Alt Tema	Kodlar
			Yazılma sıklığı
Eğitim	Web 2.0 destekli eğitim	Eğitsel web siteleri	40
		İşbirlikli web siteleri	9
		Sosyal ağlar	9
		Forum	4
	Toplam	62	

Eğitim kategorisi yazılma sıklığına göre analiz edilerek Tablo 10'da verilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre ana ve alt kodlar oluşturulmuş bu kodlar sayısal olarak ifade edilmeye çalışılmıştır.

Eğitim kategorisinde web 2.0 destekli eğitim ana temasında öğretmenlerin eğitim ortamında kullandıkları web 2.0 teknolojileri; eğitim- öğretim faaliyetleri için kullanmış oldukları web siteleri eğitsel web siteleri kodunda, birlikte ve beraber oluşturdukları web siteleri İşbirlikli web siteleri kodunda, bilgi paylaşımı ve iletişim için kullanmış oldukları web siteleri sosyal ağlar kodunda, yardımlaşma, bilgi yükleme, bilgileri kullanma ve indirme amacıyla kullanmış oldukları web siteleri Forum kodunda toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle anlatılmaya çalışılmıştır. Web 2.0 destekli eğitim ana temasında yer alan eğitsel web sitelerinin yazılma sıklığı "n=40" İşbirlikli web siteleri yazılma sıklığı "n=9" sosyal ağlar yazılma sıklığı "n=9" forum yazılma sıklığı "n=4" olarak belirlenmiştir. Genel olarak çalışma grubu öğretmenlerinin kullanmış oldukları web 2.0 destekli eğitimi sitelerini yazım sıklıkları "n=62" olduğu görülmektedir. Eğitim kategorisinde sonucu destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;
"Eğitim bilişim ağı, morpakampüs, Wikipedia." (Ö-15)
"Eba, eğitimhane, dreamenglish".(Ö-8)

Onbirinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Onbirinci araştırma sorusu olan "Web 2,0 teknolojilerini hangi amaçla kullanmaktasınız?" sorusu için öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara yönelik geliştirilen kodlar tek kategori altında toplanmıştır.

Tablo 11: Web 2.0 Teknolojilerini Kullanım Amacı

Kategoriler	Ana Tema	Alt Tema	Kodlar
			Yazılma Sıklığı
Teknoloji Kullanımı	Kullanım Amacı	Depolama	1
		Paylaşım	1
		İletişim	3
		Bilgiye Erişim	6
		Eğlence	7
		Eğitim	23
		E-Ticaret	7
	Toplam		48

Teknoloji kullanımı kategorisi yazılma sıklığına göre analiz edilerek Tablo 11'de verilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre ana ve alt kodlar oluşturulmuş bu kodlar sayısal olarak ifade edilmeye çalışılmıştır.

Teknoloji kullanımı kategorisinde kullanım amacı ana temasında öğretmenlerin; bulut hesabı kullanmaları depolama kodunda bilgi paylaşımında bulunmaları paylaşım kodunda, haberleşme amacıyla kullanmaları iletişim kodunda toplanmıştır. Ayrıca Araştırma ve gelişim amacıyla kullanmaları bilgiye erişim kodunda, oyun amaçlı kullanmaları eğlence kodunda, eğitim öğretim etkinlikleri için kullanmaları eğitim kodunda, alışveriş amacıyla kullanmaları e-ticaret kodunda toplanmış ve içerik analizi yoluyla anlatılmaya çalışılmıştır. Kullanım amacı ana temasında yer alan depolama "n=1", paylaşım "n=1", iletişim "n=3", bilgiye erişim "n=6", eğlence "n=7", eğitim "n=23", e-ticaret "n=7" olarak belirlenmiştir. Genel olarak çalışma grubu öğretmenlerinin web 2. 0 teknolojilerini kullanım amaçlarının "eğitim amaçlı" N=23 olduğu belirlenmiştir. Kullanım amacı kategorisinde sonucu destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;
"Genellikle eğitim amaçlı araştırıyorum. Aklıma takılan her şeyi araştırıyorum." (Ö-6)

On ikinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

On ikinci araştırma sorusu olan "Sizce web 2.0 teknolojilerinin derslerde kullanılmasının öğrencilerin güdülenmişlik düzeyine katkıları nelerdir?" sorusu için öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara yönelik geliştirilen kodlar 2 kategori altında toplanmıştır.

Tablo 12: Öğrencilerin Güdülenmişlik Düzeyi

Kategori	Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	
			Olumlu yönler	Olumsuz yönler
Öğrenme	Güdülenme	İşbirlikli öğrenme	1	
		Somut öğrenme	6	
		Bilgiye erişim	2	
		Güncellik	2	
		Aktif katılım	4	1
		Hazırbulunuşluk	5	1
		Toplam	20	2
Öğretme	Güdüleme	Zaman	1	2
		Dikkat çekicilik	10	1
		İlgi	5	1
		Toplam	16	4

Öğretme ve Öğrenme kategorisi olumlu ve olumsuz yönlerine göre analiz edilerek Tablo 12'de verilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre ana ve alt kodlar oluşturulmuş bu kodlar sayısal olarak ifade edilmeye çalışılmıştır.

Öğrenme kategorisi güdülenme ana temasında yer alan işbirlikli öğrenme kodu öğrencilerin birlikte çalışmalarını, somut öğrenme kodu öğrenmelerin görselleştirilmesini, bilgiye erişim kodu araştırma yapmalarını, güncellik kodu sürekli yenilenen bilgiyi, aktif katılım kodu öğrencilerin etkin katılımını, hazırbulunuşluk kodu öğrencilerin derse uyum ve ön bilgilerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen bu kodlar içerik

analizi yöntemiyle anlatılmaya çalışılmıştır. Güdülenme ana temasında yer alan işbirlikli öğrenme olumlu yönler "n=1" olarak, somut öğrenme olumlu yönler "n=6" olarak, bilgiye erişim olumlu yönler "n=2" olarak, güncellik olumlu yönler "n=2" olarak, aktif katılım olumlu yönler "n=4" olumsuz yönler "n=1" olarak, hazırbulunuşluk olumlu yönler "n=5" olumsuz yönler "n=1" olarak belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin kullanmış oldukları teknolojilerin öğrencilerin güdülenme düzeylerine yönelik olumlu görüşleri "n=20" olumsuz görüşleri "n=2" olarak görülmektedir. Öğrenme kategorisinde sonucu destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;

"…Öğrenmeye hazır hale getirir." (Ö-24)

"Öğrencileri hazırbulunuşluk seviyesini artırmakta. Soyut olayların somutlaştırılması...." (Ö-4)

Öğretim kategorisinde var olan güdüleme ana temasında, web 2.0 teknolojilerinin derslerde kullanımının süreyi etkilemesi zaman kodunda, öğrencilerin dikkatini konu üzerinde toplamalarını sağlaması dikkat çekicilik kodunda, öğrenmeyi ilgi çekici hale getirmesi ilgi kodunda toplanmış ve içerik analizi yoluyla anlatılmaya çalışılmıştır. Güdüleme ana temasında yer alan zaman olumlu yönler "n=1" olumsuz yönler "n=2" olarak, dikkat çekicilik olumlu yönler "n=10" olumsuz yönler "n=1" olarak, ilgi olumlu yönler "n=5" olumsuz yönler "n=1" olarak belirlenmiştir. Web 2.0 teknolojilerinin öğretime yönelik olumlu görüşleri "n=16" olumsuz yönler "n=4" olduğu görülmektedir. Öğretme kategorisinde sonucu destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;

"… Web 2.0 öğrencilerin dikkatini çekmekte önemli bir araç haline geliyor. Öğrencilerin derse ilgisini artırıyor. Öğrencilerin teknolojiyi kullanma merakı dersi de o oranda cazibeli hale getirmektedir."(Ö-30)

On üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

On üçüncü araştırma sorusu olan "Web 2,0 teknolojilerini etkin bir biçimde kullanmak alanınız konusunda yetkinliğinizi nasıl artırdı?" sorusu için öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara yönelik geliştirilen kodlar tek kategori altında toplanmıştır.

Tablo 13: Web 2.0' In Alan Gelişimine Etkisi

Kategori	Ana Tema	Alt tema	Kodlar	
			Olumlu Yönler	Olumsuz Yönler
Alan Gelişimi	Web 2.0 teknolojilerinin alan gelişimine etkisi	Farklı yöntem ve teknik	7	3
		İşbirlikli çalışma	6	
		Zaman	3	
		Tekrar	3	
		Bilgiye erişim	4	
		Toplam	23	3

Alan gelişimi kategorisi olumlu ve olumsuz yönlerine göre analiz edilerek Tablo 13'de verilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre ana ve alt kodlar oluşturulmuş bu kodlar sayısal olarak ifade edilmeye çalışılmıştır.

Alan gelişimi kategorisinde var olan Web 2.0 teknolojilerinin alan gelişimine etkisi ana temasında alan yetkinliğinin artırılmasına yönelik olarak farklı tekniklerin kullanılması farklı yöntem ve teknik kodunda, öğretmenlerin birbiri ile bilgi alışverişinde bulunmaları işbirlikli çalışma kodunda, süre kullanımı zaman kodunda derslerde daha fazla etkinlik yapmaları tekrar kodunda, bilgiye kolay ulaşmaları bilgiye erişim kodunda toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle anlatılmaya çalışılmıştır. Web 2.0 teknolojilerinin alan gelişimine etkisi ana temasında farklı yöntem ve teknikler olumlu yönler "n=7" olarak, işbirlikli çalışma olumlu yönler "n=6" olarak, zaman olumlu yönler "n=3" olarak, tekrar olumlu yönler "n=3" olarak, bilgiye erişim olumlu yönler 4

olarak belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin web 2.0 teknolojilerinin yetkinliklerine yönelik olumlu görüşlerin "n=23" olumsuz yönlerin n=3 olduğu görülmektedir. Alan gelişimi kategorisinde sonucu destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir;
"Farklı yöntem ve teknikler hakkında bilgi edinmemi sağladı. İşbirlikli çalışmalar yapmamı sağladı. Zamandan tasarruf ettirdi." (Ö-1)
"… Web 2.0 teknolojilerinin kullanımı sayesinde alanımdaki birden fazla öğretmenle etkileşime geçerek öğrencilere bilgileri en iyi şekilde aktarmamıza imkan sağlar."(Ö-2)

On dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

On üçüncü araştırma sorusu olan "Çevrimiçi (Online) ortamda bulunan içeriği ders ortamına aktarırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?" sorusu için öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara yönelik geliştirilen kodlar 2 kategori altında toplanmıştır.

Tablo 14: İçeriğin Ders Ortamına Aktarılmasında Karşılaşılan Zorluklar

Kategori	Ana tema	Alt tema	Kodlar
			Olumsuz Yönler
Teknoloji kullanımı	Yetkinlik		2
	Zaman kaybı		1
	Toplam		3
Alt yapı	Maliyet		10
	Bağlantı		7
	Toplam		17

Teknoloji kullanımı ve alt yapı kategorileri olumlu ve olumsuz yönlerine göre analiz edilerek Tablo 14'de verilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre ana ve alt kodlar oluşturulmuş bu kodlar sayısal olarak ifade edilmeye çalışılmıştır.

Teknoloji kullanımı kategorisinde yer alan yetkinlik öğretmenlerin teknoloji kullanımlarındaki bilgi ve beceri eksikliğini, zaman kaybı kodu ders ortamına aktarılırken yaşanan süre kaybını ortaya koymak için geliştirilmiş ve içerik analizi yöntemiyle anlatılmaya çalışılmıştır. Teknoloji kullanımı kategorisinde yetkinlik olumsuz yönler "n=2" , zaman kaybı "n=3" olarak belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin çevrimiçi içeriği ders ortamına aktarırken yaşadığı zorluklara ilişkin olumsuz görüşleri "n=3" dür. Teknoloji kullanımı kategorisinde sonucu destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;
"Çok fazla beceri gerektirdiği için zorlanıyorum." (Ö-12)
"Zaman kaybı o yüzden kullanmıyorum." (Ö-29)

Altyapı kategorisinde yer alan maliyet öğretmenlerin içeriğin derslere aktarılırken teknik donanım ve yazılım eksiklik durumlarını, bağlantı yaşanan internet bağlantısı kopmalarını ve internet hızının yavaşlığını ortaya koymak için geliştirilmiş ve içerik analizi yöntemiyle anlatılmaya çalışılmıştır. Altyapı kategorisinde maliyet olumsuz yönler "n=10", bağlantı "n=7" olarak belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin çevrimiçi ortamda bulunan içeriği derslere aktarırken karşılaştıkları zorluklara ilişkin olumsuz görüşleri "n=17" dir. Alt yapı kategorisinde sonucu destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;
"İnternetin yavaş olması ve içeriğin geç gelmesi…" (Ö-30)
"Bağlantı sorunları" (Ö-15)

On beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

On beşinci araştırma sorusu olan "Eğitimde web teknolojilerini kullanmanın ne gibi yararları ve zararları olabilir?" sorusu için öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara yönelik geliştirilen kodlar 2 kategori altında toplanmıştır.

Tablo 15: Eğitimde Web Teknolojilerini Kullanmanın Yararları Ve Zararları

Kategori	Ana Tema	Alt tema	Kodlar	
			Olumlu yönler	Olumsuz yönler
Teknoloji Eğitimi	Öğretmen	Bilgiye erişim	4	
		İşbirlikli çalışma	1	
		Güncellik	1	
		Hazır bilgi		2
		Zaman	1	1
		Somut öğrenme	6	
		Maliyet	4	
	Öğrenci	Bağımlılık		3
		Bilgiye erişim	1	
		Güdülenme	1	
		İlgi	2	
		Motivasyon	1	
		Etkin katılım	1	
		Tekrar	1	
		Dikkat	2	1
		Kalıcı öğrenme	1	
		Toplam	27	7
Alt yapı	Teknolojik alt yapı	Bağlantı problemleri		2
		Toplam		2

Teknoloji eğitimi ve alt yapı kategorileri olumlu ve olumsuz yönlerine göre analiz edilerek Tablo 15'de verilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre ana ve alt kodlar oluşturulmuş bu kodlar sayısal olarak ifade edilmeye çalışılmıştır.

Teknoloji eğitimi kategorisinde var olan öğretmen ve öğrenci ana temasında öğretmenlerin araştırma yapmaları bilgiye erişim kodunda birlikte ve beraber öğrenmeleri işbirlikli çalışma kodunda, sürekli yenilenen bilgileri öğrenmeleri güncellik kodunda, internet ortamında bulunan bilginin tekrarı hazır bilgi kodunda, süre kullanımı zaman kodunda, somut öğrenmeleri somut öğrenme kodunda, kâğıt ve emek tasarrufu maliyet kodunda toplanmıştır. Öğrencilerin; teknoloji kullanıma artışına bağlı olarak bağımlılığı bağımlılık kodunda, bilgiye kolay erişmeleri bilgiye erişim kodunda, dersi öğrenme istekleri güdülenme kodunda, ilgileri ilgi kodunda, motivasyonları motivasyon kodunda, derse aktif katılım sağlamaları etkin katılım kodunda, daha fazla ve etkinlik yapılması tekrar kodunda, konu üzerinde yoğunlaşmaları dikkat kodunda, kalıcı öğrenmeler kalıcı öğrenme kodunda toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle anlatılmaya çalışılmıştır. Öğretmen ve öğrenci ana temasında yer alan bilgiye erişim olumlu yönler "n=4", olarak, işbirlikli çalışma olumlu yönler "n=1" olarak, güncellik olumlu yönler "n=1" hazır bilgi olumsuz yönler "n=2" olarak, zaman olumlu yönler "n=1" olumsuz yönler "n=1" olarak, somut öğrenme "n=6" olarak, maliyet "n=4" olarak, bağımlılık olumsuz yönler n=3 olarak, bilgiye erişim olumlu yönler "n=1" olarak, güdülenme olumlu yönler "n=1" olarak, ilgi olumlu yönler "n=2" olarak,

motivasyon olumlu yönler "n=1" olarak, etkin katılım olumlu yönler "n=1" olarak, tekrar olumlu yönler "n=1" olarak, dikkat olumlu yönler "n=2" olumsuz yönler "n=1" olarak kalıcı öğrenme olumlu yönler "n=1" olarak belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin eğitimde web teknolojilerini kullanmanın yararları ve zararlarına ilişkin görüşleri "n=27" olumlu, "n=7" olumsuzdur. Teknoloji eğitimi kategorisinde sonucu destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;
"Öğrenci ders güdüsü artar ve materyallere daha kısa zamanda ulaşılıyor…" (Ö-6)
"…İnternet bağımlılığı gibi zararları var." (Ö-8)

Altyapı kategorisinde var olan teknolojik altyapı ana temasında öğretmenlerin eğitimde web teknolojilerini kullanırken bağlantı problemleri, internet hızı durumları bağlantı problemleri kodunda toplanmış ve içerik anali yöntemiyle anlatılmaya çalışılmıştır. Teknolojik altyapı kategorisinde yer alan bağlantı problemleri olumsuz yönler "n=2" olarak belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin eğitimde web teknolojilerini kullanırken karşılaştığı altyapı problemlerine ilişkin görüşleri "n=2" dir. Altyapı kategorisinde sonucu destekleyen öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir;
"Web ortamındaki bağlantı problemleri… sıkıntı çıkarabilir." (Ö-1)

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmadan çıkan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir; Öğretmenlerin Sosyal Ağları %86,7, İşbirlikli web uygulamalarını %66,7, eğitsel amaçla yapılmış web 2.0 uygulamalarını %66,7, etkin bir biçimde kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca sosyal ağları, eğitsel ve İşbirlikli web uygulamalarını 5 yıl ve daha uzun zamandır kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin Sosyal ağlara günlük ortalama 1-3 saat arası zaman ayırdığı eğitsel ve İşbirlikli oluşturulmuş web uygulamalarına ise %60 ayrıca zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Yedinci ve sekizinci bulgudan hareketle öğretmenlerin sosyal ağ, eğitsel ve İşbirlikli web uygulamalarını eğitim-öğretim etkinlikleri ve günlük işleri için kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin web 2.0 teknolojilerini kullanma yeterliliğinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada öğretmen adaylarının teknik beceri ve teknolojiyi kullanmaya yönelik durumlarının iyi durumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Korucu ve Çakır, 2014).

Eğitim ortamında en fazla N=40 eğitsel web sitelerini, İşbirlikli web sitelerini ve sosyal ağları ara sıra N=9 en az ise forum sitelerini N=4 kullandığı belirlenmiştir. Alabay, (2015) yaptığı çalışmada Eğitim Bilişim Ağı ile derslerin zevkli geçmediği, derslere yönelik ilgiyi artırmadığı ve öğrencilerin dikkatini uzun süre tutmadığını belirlemiştir. Horzum, (2010) eğitsel kullanımlarının yaygın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak, Özmen, Aküzüm, Sünkür, Baysal (2012) yaptıkları bir araştırmada sosyal ağların eğitim ortamlarındaki işlevselliğine ilişkin araştırma sonuçlarına göre öğretmen, yönetici ve diğer okul mensupları tarafından etkin bir şekilde kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin web 2.0 teknolojilerini en fazla N=23 "Eğitim amaçlı" kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin web 2.0 teknolojilerini hangi amaçla kullandıklarına yönelik ilgili alan yazın tarandığında Horzum (2010), "iletişim" ve "eğlence amaçlı" kullandıklarını belirlemiştir. Akkoyunlu (2002) internetin en çok iletişim amaçlı kullandığını, Bilgisayar ve Fen bilgisi Öğretmenleri tarafından en fazla bilgi paylaşımı, kişisel ve bilgiye ulaşma amaçlı kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Akkoyunlu ve Yılmaz (2005) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının interneti genellikle bilgiye ulaşma amaçlı kullandıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin ders ortamında web 2.0 teknolojilerini kullanmasının öğrencileri İşbirlikli çalışmalara teşvik ettiği, soyut konuların somutlaştırıldığı, bilgiye kolay erişim sağlandığı, sürekli yenilenen bilgilerin öğrenilmeye çalışıldığı, öğrencilerin etkin katılımını sağladığı ve hazır bulunuşluklarının yüksek olduğu bir öğrenme ortamı sağladığı belirlenmiştir. Öğretme etkinliklerinde ise ilgi ve dikkati topladığı ancak zamanın verimsiz kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008) web 2.0 uygulamalarının eğitim ortamlarına katkılarında benzer bulgulara ulaşmışlardır. Öğretmenlerin web 2.0 teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmalarının alan gelişimine N=3 olumsuz bakmaktadır. Olumlu bakan N=7 farklı yöntem ve tekniklerin öğrenilmesine vurgu yapmıştır. Ayrıca İşbirlikli çalışma ortamını geliştirdiği, zamandan tasarruf sağladığı, derslerde tekrar ve bilgiye kolay erişimlerini artırdığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin N=3 teknoloji kullanımında kendini yetersiz gördüğü ve ders sürecinde zaman kaybına yol açtığı belirlenmiştir. Öğretim sürecinde en fazla alt yapı problemlerinden dolayı sorun yaşadıkları maliyet ve bağlantı problemlerinin sorun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Web 2.0 teknolojisinin kullanılması ile birlikte öğrencilerde kalıcı öğrenmeler ve etkin katılımın sağlandığı, dikkatlerini topladıkları, daha fazla tekrar yaptıkları, ilgi motivasyonlarının işbirlilikli çalışmalarının arttığını ancak yığılan ve düzensiz bilgi arasından seçimde zorlandıkları, bağımlılık yapacağı ve maliyeti arttıracağı öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır.

Bu çalışma ile web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre elde edilen verilerin analizi sonucunda; öğretmenlerin yeni nesil web teknolojilerini kullanma yetkinliğinin artırılması için hizmet içi eğitime alınmaları gerekmektedir. Teknoloji ile ilgili konular sık olarak yenilenmesinde dolayı Eba ve vb. ortamlarda bulunan içeriklerin nicelik olarak değil nitelik olarak artırılması sağlanmalıdır. Eğitim ortamlarına içerik aktarımı sırasında yaşanan alt yapı sorunlarının giderilip öğretmenlerin hızlı internet bağlantısını sağlamalıdır. Eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili tüm paydaşların bu teknolojileri eğlence ve iletişim aracı olarak değil eğitim aracı olarak görmeleri gerekmektedir. Web 2.0 teknolojilerinin eğitsel kullanımına yönelik olarak bilinen ortamların seçmeli derslerle veya kurslarla öğretilmelidir. Eğitim fakültelerinden mezun olmadan bu teknolojilerin aday öğretmen iken öğretilmesi önemlidir. BT öğretmenlerinin okullarda bulunması ve tüm öğretmenlere web teknolojilerini eğitim süreci ile kaynaştırma sürecinde destek verecek konumda olması önerilmektedir.

Ayrıca YÖK'ün (2006) yayınlamış olduğu Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi raporunda; Yükseköğretim kurumlarından beklentilerin giderek artmakta ve değişmekte olduğuna vurgu yapan, yükseköğretimin önündeki engellerin kaldırılması ve stratejik problemlerin çözümü için "eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve bu kalite düzeyine uluslararası geçerliliği olan bir güvence oluşturacak değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi" eğitim kalitesinin yükseltilmesinin önemi ve gerekliliği ortaya koyan raporunun belirlediği önem ve gereksinimlerin karşılanmasında sadece eğitim fakültelerinin değil Milli Eğitim Bakanlığının da görevdeki öğretmenlerini bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretilmesi ve derse entegrasyon sürecinin kazandırılmasında, özelliklede dinamik web teknolojileri ile oluşturulmuş bir ortamda gerçekleştirilen çevrimiçi uygulama sürecine yönelik eğitimlerinin hizmet içi eğitim mahiyetinde verilmesi; bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ve öğretime entegrasyonuna çok büyük katkısı olacağından bu tür çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akın, M. (2007). Bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanmanın uygulama alan bilgisi oluşturma yönünde etkisi: Erzincan eğitim fakültesi örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 49-70.

Akıncı, A., Kutoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2012). Bir teknoloji politikası olarak fatih projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması. *Akademik Bilişim'12-XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 1-3 Şubat 2012 Uşak Üniversitesi, Uşak.*

Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(22).1-8.

Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım sıklıkları ve internet kullanım amaçları. *Eğitim Araştırmaları*, *19*(5), 1-14.

Alabay, A. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin eba(eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Altunay, E., Oral, G. ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Educatin*, *4*(1), 62-80.

Atav, E., Oral, G. ve Sağlam, N. (2006). Öğretmen adaylarının internete erişim olanakları ve kullanım amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30), 37-44.

Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409-427.

Bulun, M., Gülnar. B. ve Güran. S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, *3*(2), 165-169.

Büyüköztürk, Ş., K. Ç., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cüre, F. ve Ödener, N.(2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri(BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(34), 51-53.

Çaka, Ç., Barut, E. D. ve Şahin, Y. L. (2016). Sosyal ağ kullanan öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 1-13.

Çelik, H. C. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(4), 571-586.

Çepni, S.(2015). *Bilim, Fen, teknolojinin kavramlarının eğitim programlarına yansımaları*. S. Çepni (Editör), Kurmandan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi, 1-12.

Çetin, O., Çalışkan, E. ve Menzi, N. (2013). The Views of academics about web-based Instruction. *Elementary Education Online*, *12*(3), 886-902.

Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim'10-XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10-12 Şubat 2010 Muğla Üniversitesi, Muğla.*

Duffy, P. (2008) engahing the youtube google-eyed generation: strageties for using web 2.0 in teaching and learning. *The Electronic Journal of e-learning*, *6*(2), 119-130.

Erdoğmuş, F. U. ve Çağıltay, K. (2009). Türkiye'de eğitim teknolojileri alanında yapılan master ve doktora tezlerinde genel *eğilimler. Akademik Bilişim'09-XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 11-13 Şubat 2009 Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.*

Göktaş, Y., Küçük, Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö. ve Resioğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(1), 177-179.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010) . Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 2-4.

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 603-634.

İnel, D., Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2011). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *48*(2), 128-150.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

İşman, A. ve Gürgün, S. (2008). Özel okullarda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin internete yönelik tutum ve düşünceleri (Acarkent doğa koleji örneği). *The 8th International Educational Technology Conference 6-12 Mayıs 2008 Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.*

Karadeniz, M. H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitiminde teknolojiden yararlanma durumlarının belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(7), 119-144.

Karaman, M. K. ve Kurtoğlu, M. (2009). Öğretmen adaylarının internet bağımlılığı hakkındaki görüşleri. *Akademik Bilişim'09-XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 11-13 Şubat 2009 Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.*

Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri 22-23 Aralık 2008 ODTÜ, Ankara.*

Khan, B. H.(2001). Web-based treaining. Educational Technology. Publications (Englewood Cliffs NJ).

Korucu, A. T. ve Çakır, H. (2014). Bilgisayar öğretmeni adaylarının dinamik web teknolojilerine yönelik görüşleri. *Akademik Bilişim'14-XVI Konferansı. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 5-7 Şubat 2014 Mersin Üniversitesi, Mersin.*

Korucu, A.T. ve Çakır, H. (2015). Dinamik web teknolojilerine ile geliştirilen işbirlikli öğrenme ortamını kullanan öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2015*(19), 221-254.

Korucu, A. T. ve Yucel, A. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2).

O'Reiily, T., & Battelle, J.(2009). Web Squared: Web 2.0 five Years On. ABD. O'Reilly Media, Inc.

Özmen, F., Aküzüm, C. ve Sünkür, M. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *NWSA: Education Sciences*, *7*(2), 496-506.

Sabancı, B. (2005). *İlköğretimde çalışan branş öğretmenlerinin internet kullanma durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sarsar, F., Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 418-431.

Şekerci, R., Kurban, B., Çimen, N., Kızıltaş, E., Turan, S. ve Demirci, T. (2008). Öğretim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: öğrenci görüşleri. *In 8th International Educational Tecnology Conference* (pp. 06-08).

Timar, Z.Ş. (2010). *Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan web destekli materyalin öğrenci başarısına etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Usluel, Y. K., Mumcu, F. K. ve Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(32), 164-178.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 155-167.

Yükseköğrenim Kurumu (YÖK). (2006). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi-taslak raporu. Ankara: Yükseköğrenim Kurumu (YÖK) yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 38 ISSN: 2146-9199

SANAL ORTAMLARDAKİ ÖĞRENME DENEYİMLERİ İÇİN BİR ENFORMASYON ERİŞİM SİSTEMİ TASARIMI

Doç. Dr. Mehmet Emin Mutlu
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
memutlu@anadolu.edu.tr

Özet

21. yüzyılda öğrenme deneyimleri ağırlıklı olarak sanal ortamlarda gerçekleşmektedir. Bireyler günlük öğrenme etkinlikleri esnasında üzerinde çalıştıkları konularla ilişkili olarak sanal ortamlardaki geçmiş deneyimlerini sıklıkla anımsama gereksinimi duyarlar. Bu çalışmada bireylerin sanal ortamlardaki geçmiş deneyimlerine, deneyimle ilgili olarak anımsadıkları sözcük ve cümleler yardımıyla erişmelerini sağlayan bir yaşam günlüğü sistemi tasarlanarak geliştirilmiştir. Bu amaçla, bireyin kullandığı bütün bilgisayarlardan ekran görüntüleri ve ekran metinleri 30 saniyede bir yakalanarak bir bulut hizmeti üzerinden aktarılmış ve bir araya getirilmiştir. Ardından ekran metinlerine ait dosyalar bir arama motoruyla indekslenerek, anahtar sözcükler ya da cümleleri içeren dosyalara zaman ekseninde erişilebilmiştir. Böylece, bireyin bir sözcük ya da sözcük grubuyla yıl, ay, gün ve saat bazında hangi sıklıkta ilgilendiği belirlenebilmiş, bireyin geçmişte bu sözcük ya da sözcük grubunu içeren bilgisayar ekranı görüntülerine erişebilmesi sağlanmıştır. Çalışmanın son bölümünde, geliştirilen yaşam günlüğü sistemi yaşam günlüklerinin sağladığı ve 5R ile ifade edilen faydalar açısından incelenmiş, olası kullanım biçimleri ile gelecekte gerçekleştirilebilecek geliştirmeler tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yaşam günlüğü, öğrenme deneyimi, enformasyon erişim sistemi, ekrandan metin yakalama, zamansal masaüstü arama motoru.

DESIGNING AN INFORMATION RETRIEVAL SYSTEM FOR LEARNING EXPERIENCES IN THE VIRTUAL ENVIRONMENTS

Abstract

In the 21st century, learning experiences are mainly materialized on virtual environments. During learning activities, individuals frequently need to remember their own previous experiences related to the topics, which they are working on, in virtual environments. In this study a life logging system, which enables individuals to access their previous experiences on virtual environments via related words and sentences they remember, is designed and developed. With this aim, screen shots and screen texts from all the computers used by the individual are captured every 30 seconds and transferred via a cloud service and then put together. After that, files belonging to screen texts are indexed via a search engine, with the help of that, files which contain key words or sentences can be accessed on time scale axis. So the frequency of an individual's interest on a word or a phrase can be determined yearly, monthly, daily and hourly and access to the screenshots which contain these words or phrases is provided. In the last part of the study, developed life logging system is examined according to benefits provided by life loggings and described as 5Rs, possible using styles and future developments are discussed.

Keywords: Life logging, learning experience, information retrieval system, capturing texts from screen, temporal desktop search engine.

GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenenler kişisel ve kurumsal öğrenme deneyimlerini gün boyunca iş yerinde, evde ve hareket halindeyken masaüstü, dizüstü ve tablet bilgisayarlarda yaşarlar. Üzerinde çalıştıkları konular sürekli olarak aynı konu hakkında gerçekleştirdikleri önceki öğrenme deneyimlerine ait ayrıntıları anımsamalarını gerektirir. Aynı anda birden fazla konuyu öğrenmeye çalışan bireyler geçmiş deneyimler hakkındaki ayrıntılara konular üzerinde düzenli olarak ardışık biçimde çalışanlardan daha fazla gereksinim duyarlar. Bireylerin geçmişte bilgisayar ortamında yaşadıkları öğrenme deneyimlerine ait anımsatıcı enformasyona (örneğin ekran görüntülerine) her hangi bir anda anımsadıkları bir ya da bir kaç anahtar sözcük yardımıyla erişebilmelerini sağlayacak bir sistem öğrenme deneyimi verimliliğini anlamlı biçimde artıracaktır.

Öğrenme etkinlikleri giderek daha fazla sanal ortamlardaki etkinliklerden oluşmaya başladıkça, bilgisayar ekranı görüntülerinden oluşan arşivler bireylerin geçmiş deneyim havuzlarına erişmeleri ve tekrar canlandırmaları için önemli birer kaynak haline gelir. Düzenli olarak ekran görüntüsü yakalayan yaşam günlüğü sistemleri bu anı kümesini oluşturmak için iyi bir başlangıç olmakla birlikte, ekran görüntülerine deneyimle ilgili anımsanan sözcükler yardımıyla erişebilmek bireyin günlük öğrenme deneyimi verimliliğini daha fazla artıracaktır.

Bu çalışmada bireylerin geçmişteki öğrenme deneyimlerine ait ekran görüntülerine anımsadıkları sözcükler yardımıyla erişebilmelerini ve üzerinde çalıştıkları konuya zaman ekseninde hangi sıklıkta yer verdiklerini görebilmelerini sağlayacak bir sistem tasarlanmış ve prototip bir yazılım geliştirilerek denenmiştir.

Prototip yazılım iki bileşenden oluşmaktadır: Birinci bileşen bireylerin kullandıkları masaüstü, dizüstü ve tablet bilgisayarlara ait ekran görüntülerini düzenli olarak yakalayan, bu ekranlardaki metinleri "optik karakter tanıma" yardımıyla çıkartan ve bulut ortamına kaydeden bir yaşam günlüğü sisteminden oluşmaktadır. İkinci bileşen ise ekran metinlerinin indekslenmesi ve anahtar sözcüklerle erişilmesi sağlayan açık kaynak kodlu bir arama motorunun zamansal sorgu sonuçları üretecek biçimde düzenlenmesiyle oluşturulmuştur. Zamansal arama motoruyla, verilen bir sözcük ya da sözcük grubunu içeren ekran görüntüsü metni dosyaları zaman bağlamında işlenerek görselleştirilmekte ve böylece bireyin aradığı konuyla yıl, ay, gün ve saat temelinde hangi sıklıkta ilgilendiği belirlenebilmektedir. Birey ayrıca herhangi bir andaki ekran görüntüsüne de erişebilmektedir. Çalışmanın son bölümünde, geliştirilen enformasyon erişim sisteminin uygulama alanları, sistemin yaşam boyu öğrenenlere sağlayacağı olanakları, kısıtlılıkları ve gelecekte geliştirilebilir yönleri tartışılmıştır.

SANAL ORTAMDAKİ ÖĞRENME DENEYİMLERİ İÇİN KİŞİSEL ENFORMASYON YÖNETİMİ

Sanal ortamlardaki öğrenme deneyimleri bireyin aynı ortamlardaki bilgi çalışması deneyimlerine eşlik ederler. Mutlu'ya (2014) göre kişisel ve kurumsal bilgi çalışması ortamları en alt düzeyden başlayarak giderek karmaşıklaşan düzeyler halinde iletişim ortamı, medya ortamı, çalışma ortamı, işlemler ortamı, yayıncılık ortamı, öğrenme ortamı ve araştırma ortamı olarak sınıflandırılabilmektedir. Birey bilgi çalışması ortamları arasında bulunan öğrenme ortamını bilinçli ve önceden planlanmış öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek amacıyla kullanırken, diğer bilgi çalışması ortamlarındaki etkinlikleri esnasında da çoğu durumda farkında olmadan, öğrenme deneyimleri yaşar. Bu nedenle bireyin sanal ortamdaki bilgi çalışmasını destekleyecek enformasyon yönetim sistemleri aynı zamanda öğrenme deneyimlerinin yönetiminde de etkili olurlar.

Bireyler kişisel ve kurumsal bilgi çalışmasını gerçekleştirirken büyük miktarlarda kişisel ve kurumsal enformasyonu üretirler, düzenlerler ve kaydederler. Kurumlar, kurumsal enformasyonu yönetmek amacıyla çalışanlarına kurumsal yazılımları kullandırırlar. Fakat bu yeterli olmaz. Birey kurumsal bilgi çalışması gerçekleştirirken de biyolojik bellek, geçmiş deneyimler ve kişisel bilgi tabanı gibi "kişisel" kaynaklardan yararlanmaya devam eder. Kişisel ve kurumsal bilgi çalışması birbirinden kesin çizgilerle ayrılamayacağı için bireylerin, kurumsal bilgi çalışması esnasında da kişisel enformasyon yönetimi araçlarıyla desteklenmeleri gereklidir (Jones, 2008).

ZAMANSAL ENFORMASYON YÖNETİMİ

Enformasyon yönetiminde arama motorlarının önemi artmasına rağmen arama motorlarına verilen sorgular genellikle enformasyonun son durumu hakkında sonuçlar üretmektedir. Arama motorlarına zaman ekseni özelliğinin eklenmesine yönelik ilk örneklerden biri Internet Archive WayBack Machine projesidir (Archive, 2016). Internet Archive projesinde verilen bir web sitesinin değişik zamanlardaki sürümlerine erişmek mümkün olmaktadır. Daha sonraları WayBack motoruyla (ve benzeri internet arşivi motorlarıyla) çok sayıda kurum ve ülke internet arşivi projesi başlatmıştır (Wikipedia, 2016a).

Arama motorlarının içeriğinden farklı olarak arama yapılan anahtar sözcüklerin zamansal dağılımına, diğer bir deyişle Arama Hacim İndeksi (SVI)'ne odaklanan çalışmalar da geliştirilmiştir. Örneğin, 2004 yılından bu yana Google arama motoru üzerinde yapılan aramaların hacim indeksi 2006 yılında hizmete giren Google Trends tarafından sunulmaktadır (Google, 2016). 2006 yılında Efendioglu ve arkadaşları Internet Archive kayıtları üzerinde tarama yaparak, verilen bir anahtar sözcüğün zamansal dağılımını elde eden "Chronica" isimli bir sistem geliştirmişlerdir (Efendioglu ve diğ., 2006). 2008 yılında Jin ve arkadaşları geliştirdikleri TISE isimli arama motorunda web içerikleri üzerinde zamansal arama yapma olanağı sunmuşlardır (Jin ve diğ., 2008). 2007 yılında Alonso ve arkadaşları arama motoru sonuçlarının bir zaman çizgisi üzerinde görüntülenmesini sağlayan bir sistem geliştirmişlerdir (Alonso ve diğ., 2007). Wossen ve arkadaşları ise internetteki çok sayıdaki haber kaynağından elde edilen haberlerin bir zaman çizgisi üzerinde görüntülenmesini sağlayan NewsReader isimli kapsamlı bir sistem önermişlerdir. Bu sistemle "ne oldu", "ne zaman oldu", "nerede oldu" ve "kim" sorularına yanıt verebilen bir anlamsal ağ oluşturmuşlardır (Wossen ve diğ., 2014).

YAŞAM GÜNLÜĞÜ İÇİN EKRAN GÖRÜNTÜSÜ YAKALAMA

Arama motorları genellikle web içeriğini indekslemeyi hedeflemektedir. Kişisel enformasyon yönetiminde ise ağırlıklı olarak bireyin kullandığı bilgisayarlar üzerinden erişilen, düzenlenen ve depolanan enformasyona odaklanılır. Elektronik belgelerin günlüğünü oluşturan LifeStreams projesinin bireyin kişisel enformasyonunun zaman ekseninde yönetimi için önerilen ilk yaklaşımlardan biri olduğu görülmektedir (Freeman ve Fertig, 1995). Bu yaklaşımdan yola çıkarak, bireyin geleceğe yönelik niyetlerini (planları) saptayıp, gerçekleştirdiği etkinliklerle karşılaştırabilen bir sistemi 2010 yılında, öneren Picault ve arkadaşları, kişisel enformasyonun organizasyonu ve yapılandırılmasına yönelik yaklaşımların zaman bazlı, konum bazlı ya da bu ikisinin birleşimi şeklinde sınıflandırılabileceklerini ileri sürmüşlerdir (Picault ve diğ., 2010). Zaman bazlı yaklaşımlarda belgeler bir zaman çizgisi boyunca düzenlenmekte ve örnek olarak Microsoft'un MyLifeBits projesi verilmektedir. MyLifeBits projesinde Gordon Bell profesyonel bir ekibin yardımıyla 2000'lerin başından bu yana günlük yaşamında gördüğü, duyduğu, ürettiği, gönderdiği ya da aldığı bütün enformasyonu yakalayıp saklamakta ve kişisel ve profesyonel niteliklerine göre zaman ekseninde erişilebilir bir biçimde depolamaktadır (Bell ve Gemmell, 2009). Bu proje daha sonraki yıllarda "yaşam günlüğü" araştırmalarına ilham kaynağı olmuştur.

Gurrin, Smeaton ve Doherty (2014)'e göre "yaşam günlüğü", birey tarafından taşınan bir "yaşam günlüğü cihazı" tarafından çeşitli algılayıcılar yardımıyla bireyin yaşam deneyimlerine ait verilerin toplanması, işlemesi ve yansıtılması sürecidir. Günlük verileri görüntü, ses, video, konum verisi, hız verisi, sıcaklık, ışık düzeyi, vb. çok çeşitli algılayıcılardan elde edilebilir. Zaman günlüğü sistemleri kullanıldıkça zamanla kişisel büyük veri ortaya çıkar (Gurrin ve diğ., 2014).

Yaşam günlüğü, yapısı gereği zamansal bir enformasyon yakalama sistemidir ve yakalanan günlük verileri mutlaka bir zaman verisiyle etiketlenirler. Algılayıcılardan elde edilen günlük verileri üzerinde örüntü tanıma teknikleri yardımıyla yer, kişi, olay vb. bağlamları elde edilir ve zaman bağlamıyla birlikte bireyin geçmiş deneyimlerine erişmek amacıyla kullanılırlar (Mutlu, 2015).

Yaşam günlüğü araştırmalarında ağırlıklı olarak giyilebilir yaşam günlüğü kameralarına odaklanıldığı için bireylerin bilgisayar başında yaşadıkları deneyimlerin incelenmesine çok yer verilmemiştir. Bunun istisnası olarak, (Gurrin, 2012), (Chen ve Jones, 2009) ve (Mohamed, 2013)'de geliştirilen yaşam günlüğü sistemlerinde, ikincil amaçlarla, farklı zaman aralıklarında sürekli olarak bilgisayar ekranı görüntüsü yakalamaya da yer

verilmiştir. Bilgisayar ekranı görüntülerinin giyilebilir kameralarla yakalanması durumunda, ekran görüntülerinin işlenmesini sağlayan bir sistem denenmiştir (Kimura ve diğ., 2013). Mutlu, kamera görüntülerinin yanı sıra ekran görüntülerini de düzenli olarak kaydeden bir yaşam günlüğü sistemi geliştirerek bu konuyu araştırmıştır (Mutlu, 2013). İlgili araştırmada yaşam günlüğü ile yakalanan ekran görüntüleri kullanıcı tarafından taranarak, görüntülerin anımsattığı etkinlikler ya da olaylar yine kullanıcı tarafından yorumlanmakta ve anlamlandırılmaktadır. Böylece kullanıcı yaşadığı öğrenme deneyimlerine tekrar erişme ve düzenleme olanağı elde etmektedir.

Ekran Görüntüsünden Karakter Tanıma

Optik karakter tanıma (OCR) yapay zekâ alanının en başarılı uygulamalarından birisidir. Genellikle kâğıt ortamındaki görüntünün bir tarayıcı yardımıyla görüntü dosyasına aktarılması ve bu görüntü dosyası üzerinde çalışarak kâğıt ortamındaki metnin tanınması şeklinde gerçekleşmektedir. Bu süreç genel olarak görüntünün ön işlemden geçirilmesi, karakterlerin belirlenmesi ve tanınması ile metnin yerleşim ve dil konularının ele alındığı son işlemeden geçirme şeklinde üç aşamada gerçekleştirilmektedir (Wikipedia, 2016b). Dijital görüntülerden metin elde edilmesi ise ayrı bir araştırma konusudur. Einsele-Aazami (2008) dijital görüntülerden metin elde etme işleminin dört alt alana ayırmaktadır: (1) web görüntüleri, (2) video görüntüleri, (3) dijital kameralarla yakalanmış görüntüler ve (4) ekran görüntüleri. Bu alanların her birinin kendisine ait özellikleri nedeniyle metin belirleme ve tanıma süreci farklılaşmaktadır. Bilgisayar ekranındaki görüntülerden metin elde etme işlemi ise metnin bilgisayar ekranındaki karmaşık yerleşim tasarımı, metnin karmaşık arka görüntüye sahip olabilmesi, küçük font boyutlarının kullanımı (<10 punto) gibi özelliklerden dolayı özel bir araştırma alanını oluşturmaktadır (Einsele-Aazami, 2008). Genellikle ekrandaki harflerin kenarlarının yumuşatılmış olması (antialiased) özel bir işlemden geçirilmesini gerektirebilmektedir (Gleichman ve diğ., 2011). Ekrandan metin yakalama konusunda çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiş ve varolan yaklaşımlar karşılaştırılmıştır (Wachenfeld ve diğ., 2006; Rashid ve diğ., 2011).

Yakalayıcı Uygulamanın Geliştirilmesi

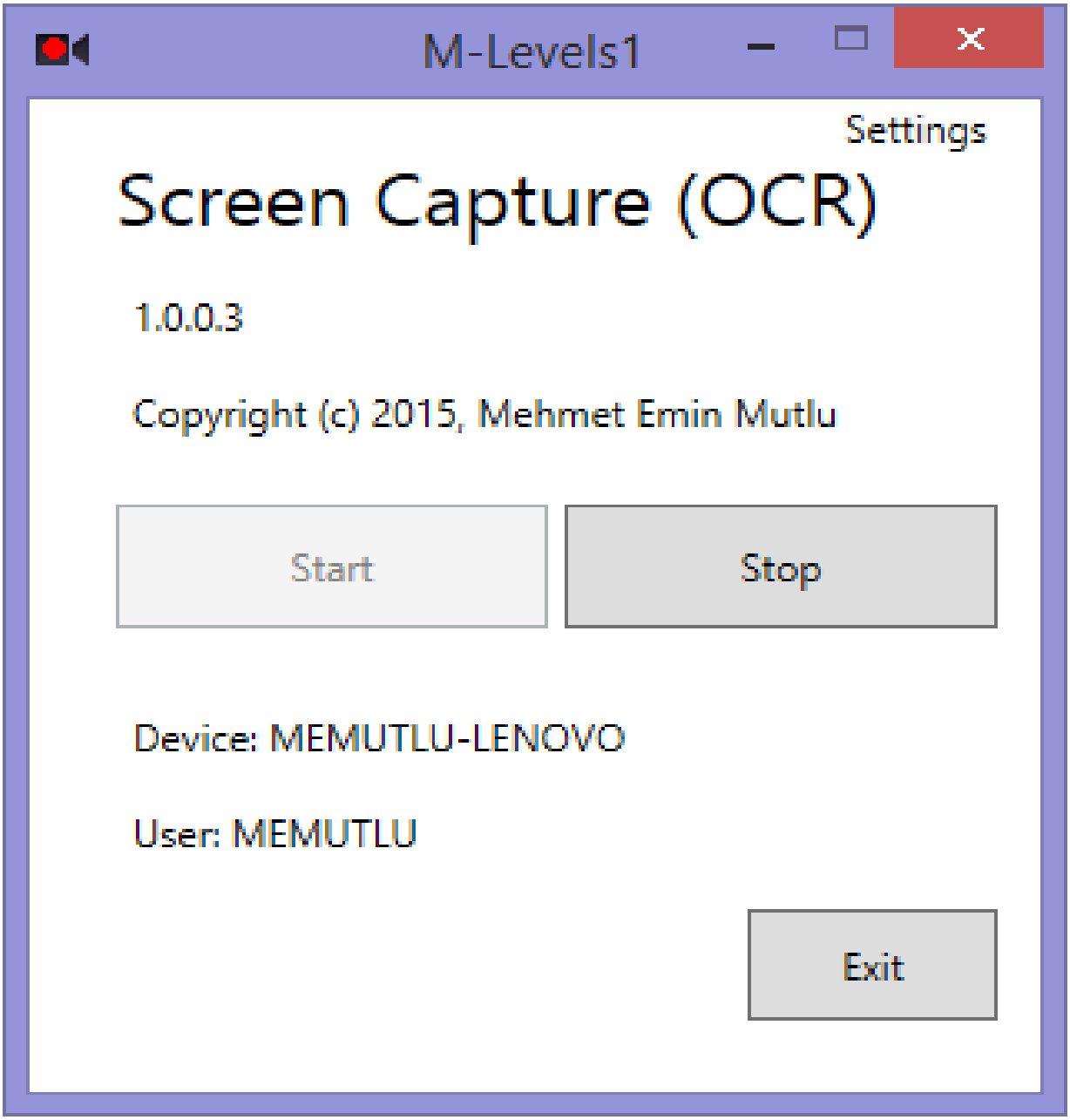
Bu çalışma kapsamında, sürekli olarak ekran görüntülerini yakalayan bir yaşam günlüğü yazılımıyla, ekran görüntülerindeki yazıları metne dönüştürecek bir açık kaynak kodlu optik karakter tanıma (OCR) yazılımı birleştirilerek yeni bir uygulama geliştirilmiştir. Bu uygulama ile görüntü kaydetme ve görüntüden elde edilen metni kaydetme işlemleri eş zamanlı olarak yapılmaktadır. Bu amaçla, önceki projelerde geliştirilmiş olan "LifeLoggingSC" ekran görüntüsü yakalama yazılımına bir açık kaynak kodlu ekran görüntüsünden metin elde etme ve saklama yazılımı entegre edilerek "LifeLoggingSC (OCR)" yazılımı oluşturulmuştur (Mutlu, 2016a). "LifeLoggingSC (OCR)" uygulaması, bu çalışmanın da dâhil olduğu, yürütülmekte olan bir TÜBİTAK projesinde geliştirilen/geliştirilecek bir dizi yazılımın ilk basamağıdır ve projenin isimlendirme kuralları doğrultusunda "M-Levels1" üst başlığı ile yeniden isimlendirilmiştir.

Ekran görüntüsünden optik karakter tanıma ile metin elde etme amacıyla Tesseract (Smith, 2007) tabanlı açık kaynak kodlu OCR yazılımları araştırılmış ve Christopher Brochtrup tarafından geliştirilmiş olan, komut satırı ile çalıştırılabilen ve ekran görüntülerinden başarıyla metin elde edebilen, AutoHotkey (AutoHotkey, 2016) ile kodlanmış, Tesseract tabanlı Capture2Text yazılımının kullanılmasına karar verilmiştir. Capture2Text yazılımında önce görüntü yakalama ve görüntü üzerinde Leptonica ile iyileştirme yapma şeklinde ön işlem, ardından Tesseract aracılığı ile metin yakalama (metin belirleme ve tanıma) ve son olarak da metin üzerinde dil işlemlerinin gerçekleştirildiği işlem-sonrası aşamalarının bulunduğu görülmektedir (Capture2Text, 2016). Leptonica, Dan Bloomberg tarafından, görüntü işleme ve görüntü çözümleme uygulamalarında kullanılan açık kaynak kodlu yazılımların eğitsel amaçlarla yayınlandığı bir sitedir (Bloomberg, 2016). Tesseract, 1984-1995 yılları arasında HP Laboratuvarlarında çalışan Ray Smith tarafından doktora tezi esnasında geliştirilmiş bir OCR motorudur. 2005 yılında HP firması Tesseract'ı açık kaynak koduyla birlikte yayınlamıştır (Tesseract, 2016). Tesseract aralarında Türkçe'nin de bulunduğu 50'den dili desteklemektedir.

M-Levels1 Uygulamasının Kullanımı

Microsoft Visual Studio 2013 geliştirme ortamında .Net 4.5 kitaplığı ile geliştirilmiş olan ve ekran görüntüsü yakalamak için System.Drawing.Imaging API'si kullananan M-Levels1 uygulaması çalıştırıldığında, önce ekran görüntüsünü yakalanmakta ve kaydetmekte, ardından "Capture2Text" yazılımı çağrılarak ekran yeniden taranmakta ve metinler çıkartılarak, görüntü dosyasının bulunduğu klasörden ayrı bir klasöre, metin dosyası

biçiminde kaydedilmektedir. İlk denemelerde, yakalanan görüntünün kaydedildiği dosyadan Capture2Text ile metin elde edilmesi öngörülmüş olmasına rağmen, Capture2Text'in "jpeg" formatına göre daha fazla yer kaplayan yüksek duyarlıklı "TIFF" formatlı görüntü dosyası kullanması gereği nedeniyle, ekran görüntüsü yakalama ve ekran metni yakalama işleminin ayrı ayrı gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Görüntüler ve görüntülerin içerdiği metinler kullanıcının OneDrive klasörünün altındaki "Resimler\LifeLogging" klasörünün altındaki, yakalamanın gerçekleştiği yıl, ay ve güne ait klasörlerin altında tutulmaktadır. Aynı güne ait yakalanan görüntüler [kullanıcı adı-bilgisayar adı-"ScreenCapture"] ibaresini içeren klasörün altında, zaman etiketli görüntü dosyalarına; yakalanan görüntülere ait metinler ise [kullanıcı adı-bilgisayar adı-"ScreenCapture-OCR"] ibaresini içeren klasörün altında, zaman etiketli metin dosyalarına kaydedilmektedir. Yakalama işlemi, yakalayıcı yazılımda Start düğmesine tıklandıktan sonra Stop düğmesine tıklanana kadar varsayılan olarak her 30 saniyede bir tekrarlanmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1: M-Levels1 Uygulamasının Arayüzü

Ekran Görüntülerinden Metin Elde Etmenin Özellikleri

Yakalanan ekran metinleri ekran görüntüsüne göre oldukça az yer kaplamaktadır. Rassal olarak seçilen bir güne ait 2560x1440 ekran çözünürlüğüne sahip ekran görüntüleri dosyalarının büyüklüğü 29 KB ile 423 KB arasında olurken, aynı güne ait metin dosyalarının büyüklüğü 1 KB ile 9 KB arasında değişmektedir. Diskte kapladığı yer az olmasına rağmen M-Levels1 ile gerçekleştirilen yakalama işlemi uzun sürede toplamda çok büyük metinsel verinin elde edilmesine ve saklanmasına neden olacaktır. Olası en büyük değerler için; günde 2.880 görüntü/gün x 2.000 kelime/görüntü =5.760.000 kelime/gün; yılda 5.760.000 kelime/gün x 365 gün = 2.102.400.000 kelime öngörülmektedir. Bu değerlerin sadece bir bilgisayara ait olduğu, yaşam günlüğü sisteminin kullanıcıya ait birden fazla bilgisayardan görüntü alabildiği unutulmamalıdır. Bu aşamada bu sayıları bir ölçüde azaltmak amacıyla "ekranda değişiklik yoksa kayıt yapmama" benzeri iyileştirmeler gerçekleştirilebilir.

EKRAN METİNLERİNİ MASAÜSTÜ ARAMA MOTORU İLE İNDEKSLEME

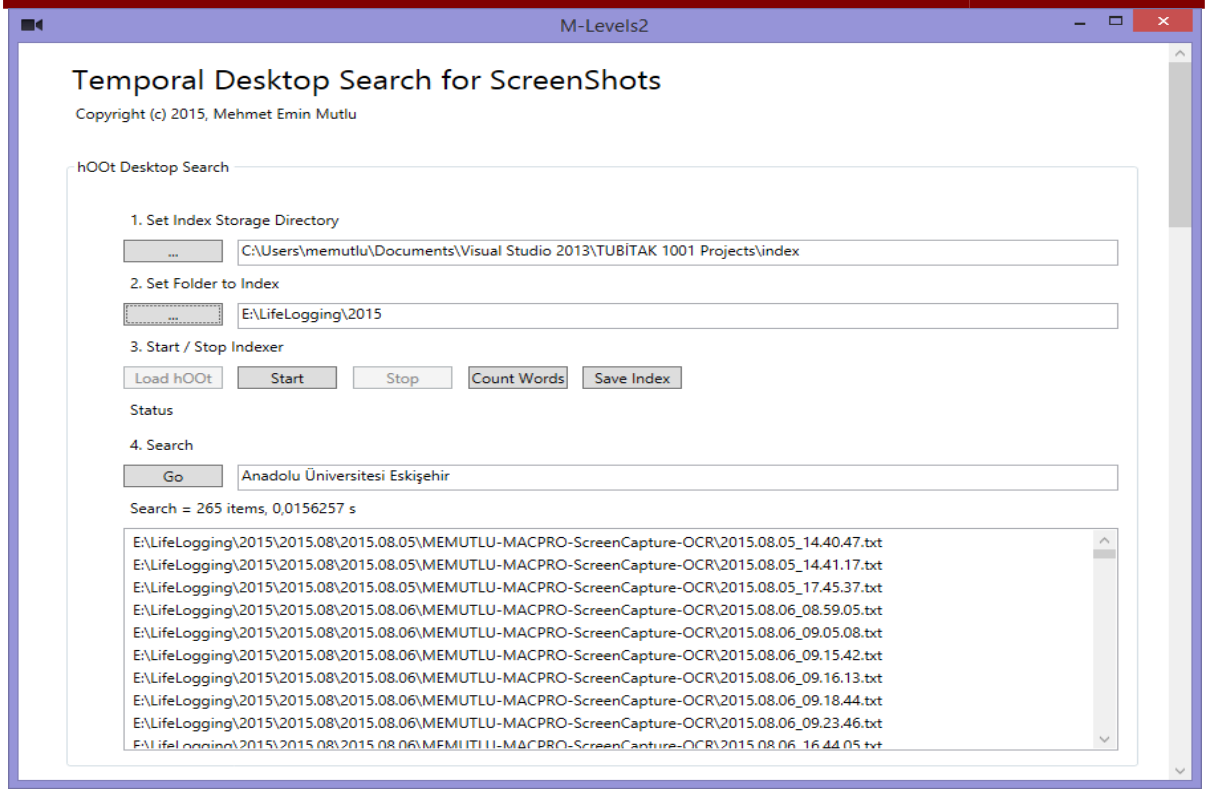
2000'lerde çok sayıda ticari ve açık kaynak kodlu masaüstü arama motoru geliştirilmiştir. Microsoft Windows işletim sistemine ait Windows Search (Protalinski, 2010), Copernic Desktop Search (Copernic, 2016), Apple OS X ve iOS işletim sistemlerine ait Spotlight (Wikipedia, 2016c) ve kurumlar için X1 Search (X1, 2016) yaygın olarak kullanılan ticari masaüstü arama motorlarıdır. Açık kaynak kodlu arama motorlarına ise DocFetcher (DocFetcher, 2016), Nutch (Kare ve diğ., 2004), Terrier Search Engine (Ounis ve diğ., 2006) örnek verilebilir. Açık kaynak kodlu masaüstü arama motorlarının çoğu Apache vakfının Lucene Projesi ile geliştirilmiştir (Apache, 2016a). Java tabanlı bu arama motoru kitaplığına .Net üzerinden erişmek amacıyla C# ile geliştirilmiş Lucene.Net paketi bulunmakla birlikte bu çalışma en son 2012 yılında .Net 3.5 için uyarlanmıştır (Apache, 2016b).

Yapılan bir aramada Mehdi Gholam tarafından geliştirilen ve CodeProject tarafından CPOL lisansıyla dağıtılan hOOt arama motorunun daha az yer kapladığı (sadece 98 KB büyüklüğünde bir DLL'den oluşmaktadır), kullanımının basit olduğu ve daha güncel tutulduğu görülmüştür (Gholam, 2013). Mehdi Gholam tarafından verilen istatistiklerde hOOt paketinin masaüstü dosyalarını indeksleme ve anahtar sözcüklerle erişme işlevlerini Lucene.Net ile karşılaştırılabilir hızlarda yerine getirdiği görüldüğü için projede hOOt masaüstü arama motorunun 2.2.1 sürümünün kullanılmasına karar verilmiştir. Mehdi Gholam'a göre tam metin arama, seçilen metin blokları içerisinde verilen sözcükleri arama sürecidir ve bu sürecin iki yönü bulunmaktadır: a) Varlık: Aranan sözcüklerin çok sayıda metin bloklarının hangilerinde var olduğunun belirlenmesi; b) Uygunluk: Verilen sözcükleri içeren metin bloklarının en ilgili olanının en önde olduğu bir sıralama sistemi ile sıralanmasıdır. hOOT paketinin son sürümü sadece "varlık" sürecini içermekte, "uygunluk" sürecini barındırmamaktadır. Bu çalışmada "uygunluk" öncelikli bir gereksinim değildir. Tam tersine, aranan sözcükleri içeren "en uygun" belgelere değil, tüm belgelere erişilmesi önemlidir.

Anahtar Sözcüklerle Ekran Metinlerine Erişme

Bireyin bilgisayarlarından M-Levels1 ile yakalanan ekran görüntüleri ve ekran metinleri bir bulut hizmeti (örnek uygulamada bu amaçla Microsoft OneDrive hizmeti kullanılmıştır) üzerinden aktarılarak bir çalışma bilgisayarında "/LifeLogging" isimli bir klasörde bir araya getirilmektedir (Mutlu, 2016a). Mehdi Gholam'ın hOOt'u kullanan örnek uygulaması olan SampleApp ile bu klasör indekslendiğinde klasörde bulunan bütün ".txt" dosyalarındaki sözcükler çıkartılarak bu indekse eklenmektedir. Daha sonra aynı uygulamada anahtar sözcükler ile bu indeks üzerinde arama yapılarak, sözcük ya da sözcük gruplarını içeren tüm metin ekranı dosyalarının listesi elde edilebilmektedir.

Bu süreci ve daha sonraki aşamaları içerecek olan ve M-Levels2 üst başlığına sahip "Temporal Desktop Search for ScreenShots" yazılımı geliştirilmiştir (Mutlu, 2016b). Bu amaçla Windows Forms sunum altyapısı kullanılarak yazılmış olan SampleApp uygulaması bu çalışmada geliştirilecek sistemin gereklerine göre WPF ortamında yeniden düzenlenerek, geçmiş ekran metinlerine erişme sürecinin ilk dört aşaması oluşturulmuştur. M-Levels2 yazılımının Mehdi Gholam'ın çalışmasına bağlı kalarak oluşturulan ilk dört adımına ait ekran görünümü Şekil 2'de verilmiştir.

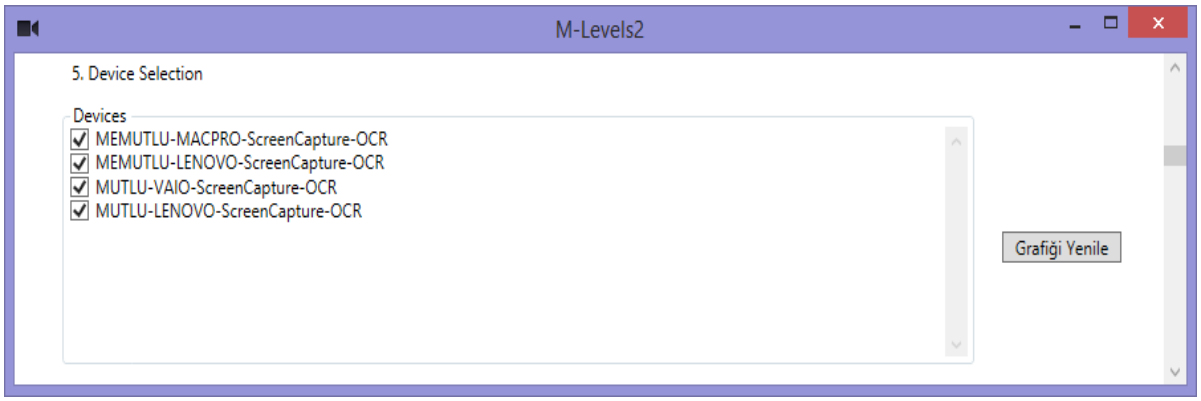


Şekil 2: M-Levels2 Uygulamasında İlk Dört Aşama

Bu aşamaların ilki, oluşturulacak olan indeksin kaydedileceği klasörün belirlenmesi; ikinci aşama, indekslenecek olan dosyaların bulunduğu klasörün belirlenmesi; üçüncü aşama indeksleme işleminin başlatılması, indekslenen dosya ve sözcük sayısının görüntülenmesi ve indeksin kaydedilmesi aşamasıdır. Dördüncü aşamada ise aynı indeks yüklenerek, üzerinde arama yapmak amacıyla kullanılabilir. Şekil 2'deki örnekte kullanıcı ekran görüntülerinden elde edilen metin dosyalarından oluşan yaşam günlüğü dosyaları üzerinde "Anadolu Üniversitesi Eskişehir" sözcüklerinin geçtiği ekranları aramış ve 265 görüntü bulmuştur.

Bir Konuyla Geçmişte Hangi Sıklıkta Çalışıldığının Belirlenmesi

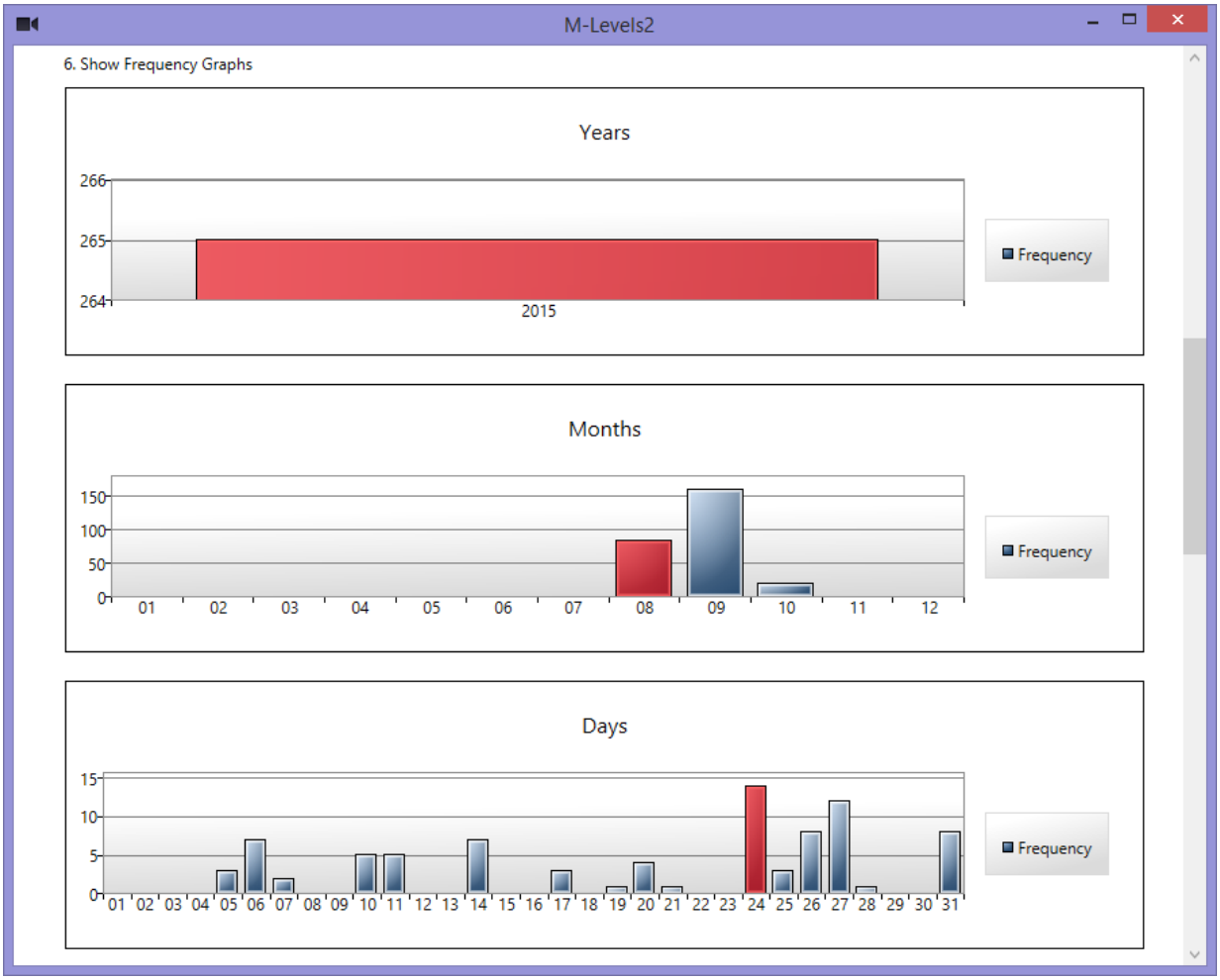
M-Levels2 uygulamasının beşinci aşamasında listesi elde edilen metin dosyalarının cihaz ismi ve tarih etiketiyle oluşturulan isimlerinden yararlanılarak, dosyalar cihaz ve zaman boyutunda süzülebilmektedir. Kullanıcı, yazılımın beşinci aşamasında ekran görüntülerinin elde edildiği cihazların listesinden odaklanmak istediği cihazları seçebilir (Şekil 3). Böylece geçmiş deneyimi anımsamak amacıyla ev, iş yeri ya da hareketli anları birer bağlam olarak kullanabilir.



Şekil 3: M-Levels2 Uygulamasında Ekran Görüntülerinin Yakalandığı Cihazların Listesi

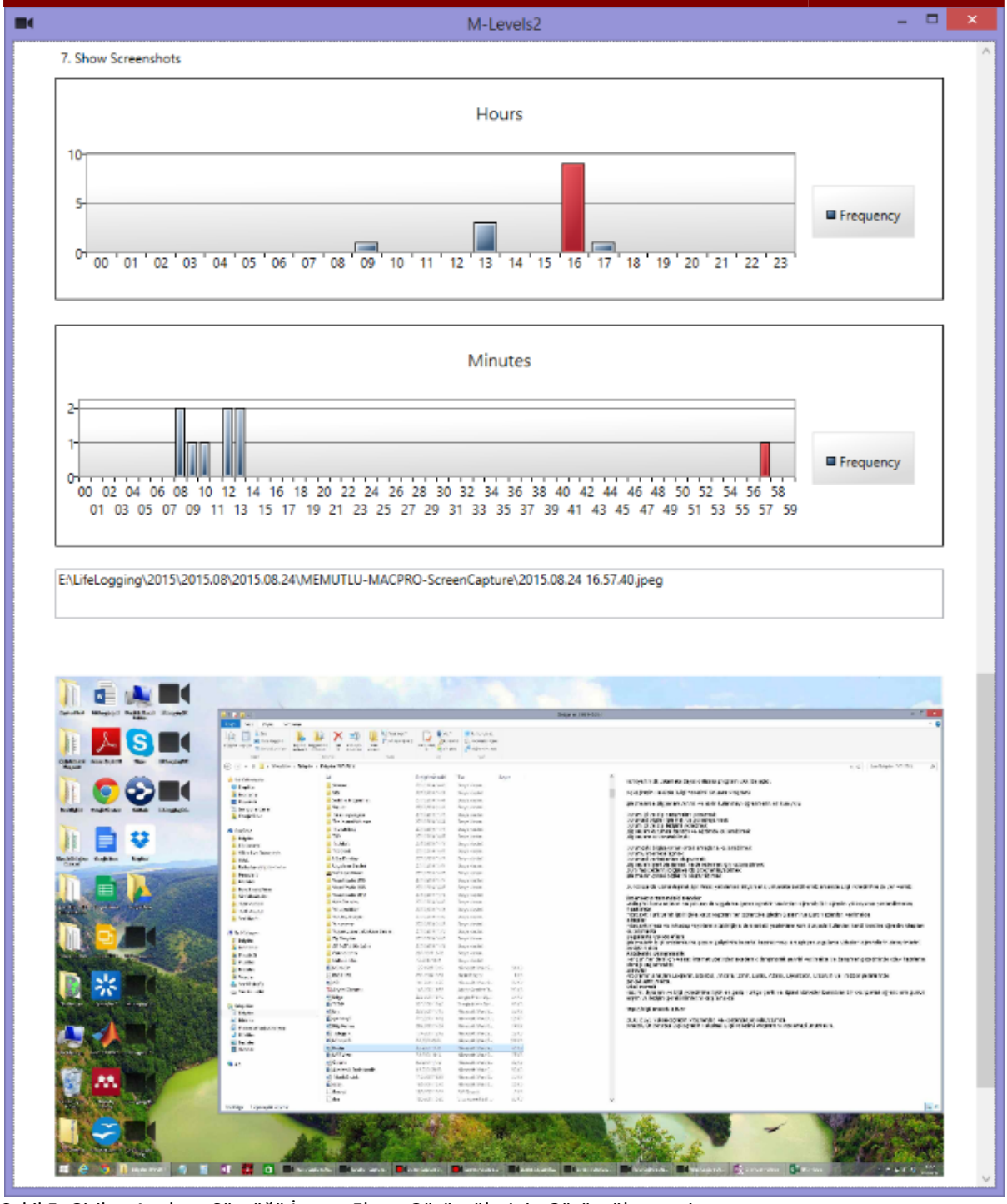
Arama motorlarının sonuçlarını görselleştirmeye yönelik bir çalışmada List View, Tree View, Map View, Bubble View, Tile View and Cloud View görüntüleme tekniklerine yer verilmiştir (Foo ve Hendry, 2007). Zamansal sonuçların görüntülenmesi ise mutlaka bir zaman ekseninin kullanımını gerektirecektir. Internet Archive hizmeti verilen bir web sitesinin yıllara göre yakalama dağılımı ve her yıl için de yıllık bir takvim sunmaktadır (Archive, 2016). Kullanıcı web sitesinin yıllık takvim üzerinde seçmiş olduğu bir güne ait geçmiş kopyasına erişmektedir. Google Trends hizmeti ise verilen bir anahtar sözcüğün hacim değerini bir zaman ekseni üzerinde çizgi grafiği biçiminde görüntülemektedir (Google, 2016).

Bu yaklaşımla, verilen sözcük ya da sözcük gruplarını içeren metin dosyalarının yıl, ay ve gün bazındaki sıklıkları WPF Toolkit Data Visualization Controls (Shimmy, 2012) yardımıyla görselleştirilerek Şekil 4'deki etkileşimli grafik elde edilmiştir. M-Levels2 yazılımının 6. Aşamasında yer alan bu grafikte kullanıcı bir konuyla hangi yıl kaç kez ilgilendiğini görebilmektedir. Bir yıl seçildiğinde, o yıla ait aylar boyunca söz konusu konuyla kaç kez ilgilenildiği görüntülenmektedir. Bir ay seçildiğinde ise o aya ait günler boyunca o konuyla kaç kez ilgilenildiği görüntülenir. Buradaki "kaç kez" ifadesine karşı gelen büyüklük, söz konusu konuyu ifade eden sözcük ya da sözcük grubunu içeren ve her biri 30 saniyelik zaman aralığına ait olan ekran görüntüsü sayısıdır.



Şekil 4: Verilen Konunun Geçmişte Üzerinde Çalışılma Sıklığı

Kullanıcı daha sonra belirli bir güne odaklandığında ve o güne ait ekran görüntülerine erişmek istediğinde M-Levels2 yazılımının yedinci aşamasındaki grafikte önce bir saat seçmesi ve ardından o saatin dakikalarındaki dağılıma ait çubuklara tıklaması yeterli olmaktadır. Böylece seçilen bir dakika boyunca yakalanmış olan 1 ile 2 arası değişen sayıda ekran görüntüsünden birincisine erişerek görüntüleyebilir (Şekil 5).



Şekil 5. Girilen Anahtar Sözcüğü İçeren Ekran Görüntülerinin Görüntülenmesi

Ekran görüntülerini yakalayan M-Levels1 uygulaması mümkün olduğunca yüksek kalitede "jpeg" formatında görüntü yakalamaktadır. Farklı bilgisayarlardaki değişik çözünürlükteki ekranlardan yakalanan ekran görüntülerinin boyları farklı olacaktır. Bu nedenle kullanıcıya ek olarak M-Levels2 uygulamasında görüntünün üzerine tıklayarak gerçek boyutunda görüntüleme olanağı sağlanmıştır.

SİSTEMİN UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

M-Levels1 ve M-Levels2 prototip yazılımlarından oluşan sistem üç masaüstü, üç dizüstü ve bir tablet olmak üzere yedi ayrı bilgisayara kurularak 4 Ağustos 2015 – 13 Ekim 2015 tarihleri arasında 71 gün bireysel olarak denenmiştir. Bu süre boyunca M-Levels1 uygulamasının 68.585 adet ekran görüntüsü yakaladığı ve bu görüntülerden metin dosyaları oluşturarak sakladığı görülmüştür. M-Levels2 uygulamasının içerdiği "hOOt" tam metin arama motoru bu metin dosyalarını ve içerdikleri 667,778 sözcüğü 64 Bit Windows 8.1 işletim sistemi kurulu, 4 GB bellek ve 2 adet 3.16 GHz Intel Xeon işlemcisi bulunan bir iş istasyonunda, 7,3 dakika indekslemiş ve örnekte verilen sözcük grubuyla ilgili sonuçları ve 0,015 saniyede getirmiştir. Oluşturulan indeks dosyasının büyüklüğünün 112 MB olduğu görülmüştür.

Yaşam günlüğü alanındaki çalışmalarda Sellen ve Whittaker'in vurguladıkları ve 5R (recollecting, reminiscing, retrieving, reflecting, remembering intentions) ile ifade edilen şu yararlar öne çıkmaktadır: a) Anımsamak - Belirli yaşam deneyimlerini zihinsel olarak tekrar yaşayabilmek. Örneğin, kaybolan bir nesnenin yerini hatırlamak, b) Anıları Canlandırmak - Geçmiş deneyimlere ait duygusal ve manevi anıları tekrar yaşamak. Örneğin, fotoğraf albümlerine bakmak. c) Erişmek - Üzerinden yıllar geçmiş özel sayısal enformasyonu tekrar geri getirmek. Örneğin, Belgeler, e-postalar ve Web sayfaları. d) Yansıtmak (kendini tanımak) - Geçmiş deneyimleri gözden geçirerek bireyin davranışlarında zamanla oluşan örüntülerin bireyin kendisi tarafından keşfedilmesini sağlamak. e) Niyetleri Anımsamak - Bireyin yaşamındaki olası olayları anımsamak (Sellen ve Whittaker, 2010).

Sistem, 71 gün boyunca gerçekleştirilen kullanım sonucunda yaşam günlüğünün sağladığı 5R faydasına göre değerlendirildiğinde aşağıdaki başlıca sonuçlara ulaşılmıştır:

- *Anımsamak:* Bir konuyla hangi zamanlarda ve hangi yoğunlukta ilgilenildiğini görmek ve o dönemi anımsamak kolaylaşmıştır.
- *Anıları canlandırmak:* Yaşanan sanal deneyimin tüm ekran görüntülerini görüntülemek (örneğin üzerinde çalışılan belgenin tüm sürümlerini görüntülemek) mümkün olmuştur. Böylece deneyim tekrar yaşanabilmiştir.
- *Erişmek:* Aranan konu, belge, kavram, not, davranış, iletişim ve benzerlerine akla gelen sözcükler aracılığıyla tekrar erişmek ve o ana ait görüntüleri geri getirmek kolaylaşmıştır.
- *Yansıtmak:* Bir konuyla uzun zaman dilimi içerisinde ne sıklıkta ilgilenildiğini görerek kendini tanıma - keşfetme için olanak sağlanmıştır.
- *Niyetleri anımsamak:* Bir konuyla daha önce ilgilenip ilgilenilmediğini öğrenmek, zamanında başlanıp sonra unutulmuş olan ilgilerin-planların farkına varılmasını sağlamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tasarlanan sistem "Verilen bir konuyla hangi zaman aralığında ve hangi sıklıkta ilgilenildi?" sorusuna yanıt bulma ve verilen bir konu üzerindeki çalışmayı zaman ekseninde görsel olarak tekrar canlandırabilme gibi olanaklar sunmaktadır. Bu özellikleri nedeniyle geliştirilen sistem kişisel ve kurumsal bilgi çalışmasını destekleyen bir "kişisel enformasyon yönetim sistemi" aracıdır. Bu aracın, özellikle kişisel ve kurumsal öğrenme ortamları başta olmak üzere, bütün bilgi çalışması ortamlarındaki etkisi ayrıca incelenmelidir.

Yaşam günlüğü yaklaşımıyla tasarlanan görüntü yakalama ve metin elde etme sistemi kullanıcının aktif davranışlarına gerek duymadan pasif bir biçimde kendiliğinden ve sürekli biçimde çalışmaktadır. Sistem kullanıcının oturum açtığı yeni bir bilgisayara M-Levels1 yazılımını kurulmasıyla basitçe genişletilebilmektedir. Kullanıcı sadece M-Levels2 yazılımını kurulu olduğu çalışma bilgisayarında indeksi güncellemek ve anahtar sözcüklerle arama yapmak gibi aktif davranış sergilemektedir. Bu yönüyle sistem kullanımı basit ve kolayca genişletilebilir bir tasarıma sahiptir.

Ekran görüntüsünden metin elde etme yaklaşımı ekranın duyarlılığına, ekrandaki metinlerin yazı büyüklüğüne ve yazı tipine sıkı sıkıya bağımlıdır. Bazı yazı tipleri ve küçük yazı boyları metinlerin doğru elde edilmesini engelleyebilmektedir. Diğer taraftan ekranda üst üste binmiş pencerelerin varlığı da hem bazı sözcüklerin

görünmesini, hem de sözcüğün bütün harflerinin görünmesini engelleyebilir. Bu sorunlar elde edilen ekran metinlerinin kesinliğini etkilemekle birlikte gün boyunca yüzlerce ekran görüntüsünün yakalanması nedeniyle metinlerin ekran görüntülerinde yer alma sıklığının "niteliğini" fazla etkilemeyecektir. Diğer bir deyişle, bir sözcüğün zaman boyunca dalgalanan sıklık dağılımındaki miktarlar kesin olmamakla birlikte dalganın yapısı gerçek durumdan çok uzak olmayacaktır.

Uygulanan yaklaşım "anımsama" açısından yaklaşıldığında, kullanıcının görmediği sözcükleri anımsamayacağı gerçeğiyle uyumludur. Böylece bir pencerenin arkasında kaldığından dolayı görülmeyen bir belge kullanıcının deneyiminin bir parçası haline gelmeyecektir. Yaşanan bir bilgi çalışması deneyimi anında ekranda görünen sözcükler dosyalanmış belgelerin içinde yer alan sözcüklerle karşılaştırılırsa; bilgisayar ekranında sosyal medya iletişimleri, film altyazıları, web sitelerindeki reklam metinleri gibi geleneksel masaüstü arama motorlarının indeksleyemediği sözcüklerin de bulunduğu görülür. Bu sürecin olumsuz yanı ise masaüstündeki uygulama kısa yollarının isimleri, uygulamalardaki menüler, araç çubuklarına ve iletişim pencerelerindeki metinler gibi bilgi çalışması içeriği olarak tanımlanamayacak arayüz sözcüklerinin de indekslenebilmesidir.

Tasarlanan sisteme ait geliştirilen prototip yazılımın sadece Windows 8.1 ve üstü işletim sisteminde masaüstü ortamında çalışma kısıtlılığı bulunmaktadır. Fakat içerdiği işlevlerin diğer işletim sistemlerine taşınmasında bir engel bulunmamaktadır. Diğer taraftan, bilgi çalışanlarının kişisel ve kurumsal bilgi çalışmalarını üzerinde gerçekleştirdikleri önemli bir diğer cihaz olan akıllı telefonlara, güvenlik nedeniyle akıllı telefonlarda genel amaçlı ekran görüntüsü yakalama işlevinin kısıtlanmasından dolayı, bu sistemde yer verilmemiştir.

Sistemin gelecekte, çoklu anahtar sözcüklerin dağılımını üst üste gösterecek biçimde geliştirilmesiyle, Google Trends hizmetinde olduğu gibi üzerinde çalışılan konuların birbiriyle zamansal ilişkisi görüntülenebilir hale gelecektir. Diğer taraftan, bu çalışmada geliştirilen sistem, bireylerin geçmiş deneyimlerindeki ilgilendikleri konulara ait "konu çözümlemesi" yapılmasına olanak sağlayan bir sistemin tasarlanması için bir başlangıç noktası oluşturacaktır.

Not 1: Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 115K497 nolu araştırma projesi kapsamında desteklenmiştir.

Not 2: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alonso, O., Baeza-Yates, R., & Gertz, M. (2007). Exploratory search using timelines. In *SIGCHI 2007 Workshop on Exploratory Search and HCI Workshop*, No.1, pp.1-4.

Apache (2016a). *Lucene search engine library*. Retrieved April 1, 2016 from http://lucene.apache.org/.

Apache (2016b). *Lucene.Net search engine library*. Retrieved April 1, 2016 from https://lucenenet.apache.org/.
Archive (2016). *Internet archive.* Retrieved April 1, 2016 from http://www.archive.org.

AutoHotkey (2016). Retrieved April 1, 2016 from https://autohotkey.com/.

Bell, G. & Gemmell, J. (2009). *Total recall: how the e-memory revolution will change everything*. Penguin Books.
Bloomberg, D. (2016). *Leptonica*. Retrieved April 1, 2016 from http://www.leptonica.com.

Capture2Text (2016). Retrieved April 1, 2016 from http://capture2text.sourceforge.net/.

Chen, Y., & Jones, G. J. F. (2009). A pilot study to explore digital elements for visualizing time in personal information re-finding. *3rd Irish HCI Conference*.

Copernic (2016). Copernic desktop search. Retrieved April 1, 2016 from http://www.copernic.com/.

DocFetcher (2016). *Docfetcher open source desktop search*. Retrieved April 1, 2016 from http://docfetcher.sourceforge.net/en/index.html.

Efendioglu, D., Faschetti, C., & Parr, T. (2006). Chronica: a temporal web search engine. In *Proceedings of the 6th International Conference on Web Engineering,* ACM, pp. 119-120.

Einsele-Aazami, F. (2008). *Recognition of ultra low resolution, anti-aliased text with small font sizes*. Phd. Dissertation, Department of Computer Science - University of Fribourg. Switzerland.

Foo, S., & Hendry, D. (2007). Desktop search engine visualisation and evaluation. In *Asian Digital Libraries. Looking Back 10 Years and Forging New Frontiers* (pp. 372-382). Springer Berlin Heidelberg.

Freeman, E. & Fertig, S. (1995). Lifestreams: organizing your electronic life. In R.Burke (Ed.), *AI Applications in Knowledge Navigation and Retrieval*. AAAI Press.

Gholam, M. (2013). *Hoot full text search engine.* Retrieved April 1, 2016 from http://www.codeproject.com/Articles/224722/hOOt-full-text-search-engine

Gleichman, S., Ophir, B., Geva, A., Marder, M., Barkan, E., & Packer, E. (2011). Detection and segmentation of antialiased text in screen images. In *International Conference On Document Analysis And Recognition (ICDAR),* ıeee, pp. 424-428.

Google (2016). *Google trends*. Retrieved April 1, 2016 from https://www.google.com/trends/.

Gurrin, C. (2012). Living with sensecam: experiences, motivations and advances. In: *SenseCam 2012*, Oxford, UK.

Gurrin, C., Smeaton, A. F., & Doherty, A. R. (2014). Lifelogging: personal big data, *Foundations and Trends in Information Retrieval,* 8(1), 1-125.

Jin, P., Lian, J., Zhao, X., & Wan, S. (2008). Tise: a temporal search engine for web contents, In *Intelligent Information Technology Application 2008. IITA'08. Second International Symposium*, IEEE, Vol. 3, pp. 220-224.
Jones, W. (2008). Keeping found things found*, Morgan Kaufmann Publishers.*

Khare, R., Cutting, D., Sitaker, K., & Rifkin, A. (2004). Nutch: a flexible and scalable open-source web search engine. CommerceNet Labs. CN-TR-04-04. Retrieved April 1, 2016 from http://www.master.netseven.it/files/262-Nutch.pdf.

Kimura, T., Huang, R., Uchida, S., Iwamura, M., Omachi, S., & Kise, K. (2013). The reading-life log--technologies to recognize texts that we read. In *12th International Conference on Document Analysis and Recognition (ICDAR)*, IEEE, pp. 91-95.

Mohamed, E. S. T. (2013). *Designing and evaluating a user ınterface for continous embedded lifelogging based on physical context*. Ph.D.Thesis, Newcastle University, 2013.

Mutlu, M. E. (2014). Çoklu cihazlı ve çoklu algılayıcılı yaşam günlüğü ile öğrenme deneyimlerinin yakalanması için bir çerçeve önerisi, *Asya Öğretim Dergisi (Asian Journal of Instruction)*, 2014 – 2(1(ÖZEL)), 1-17.

Mutlu, M.E. (2013). Öğrenme deneyimlerinin kaydedilmesi için çoklu cihaz tabanlı bir yaşam günlüğü sisteminin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET)*, 2(4), 256-269.

Mutlu, M.E. (2015). Yaşam deneyimleri için bir bağlam modeli – LECOM. *AB'15 – XVII. Akademik Bilişim Konferansı,* Anadolu Üniversitesi Eskişehir.

Mutlu, M.E. (2016a). *[Çalışma raporu] Yaşam günlüğü için ekran görüntüsü yakalama - OCR sürümü*. 1.4.2016 tarihinde http://personalinformationsystems.blogspot.com.tr/2016/03/working-paper-screen-capture-for.html adresinden alınmıştır.

Mutlu, M.E. (2016b). *[Çalışma raporu] Geçmişteki ekran görüntülerine anahtar sözcüklerle erişme*, 1.4.2016 tarihinde http://kisiselogrenmeortamlari.blogspot.com.tr/2016/04/working-paper-access-to-past.html adresinden alınmıştır.

Ounis, I., Amati, G., Plachouras, V., He, B., Macdonald, C., & Lioma, C. (2006). Terrier: a high performance and scalable ınformation retrieval platform, In *Proceedings of the OSIR Workshop*, pp. 18-25, 2006.

Picault, J., Ribière, M., & Senot, C. (2010). Beyond life streams: activities and ıntentions for managing personal digital memories, In *The International Workshop on Adaptation, Personalization and Recommendation in the Social-semantic web (APRESW 2010)*, CEUR-WS, Vol. 585, pp. 25-32.

Protalinski, E. (2010). Mastering Windows Search using Advanced Query Syntax. *Ars Technica*. Condé Nast Digital. Retrieved April 1, 2016 from http://arstechnica.com/information-technology/2010/03/mastering-windows-search-using-advanced-query-syntax/.

Rashid, S. F., Shafait, F., & Breuel, T. M. (2011). An Evaluation of HMM-based Techniques for the Recognition of Screen Rendered Text, In *International Conference on Document Analysis and Recognition (ICDAR)*, IEEE, pp. 1260-1264,

Shimmy, J. (2012). *Wpf toolkit data visualization.* Retrieved April 1, 2016 from https://www.nuget.org/packages/WPFToolkit.DataVisualization/.

Sellen A. J. ve Whittaker, S. (2010). Beyond total capture: a constructive critique of lifelogging. *Commun. ACM*, vol. 53, no. 5, pp.70–77.

Smith, R. (2007). An overview of the tesseract OCR engine, In *International Conference on Document Analysis and Recognition (ICDAR)*, IEEE, pp. 629-633.

Tesseract (2016). Retrieved April 1, 2016 from https://github.com/tesseract-ocr

Vossen, P., Rigau, G., Serafini, L., Stouten, P., Irving, F., & Hage, W. V. (2014). Newsreader: recording history from daily news streams. In *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14),* pp. 2000-2007.

Wachenfeld, S., Klein, H. U., & Jiang, X. (2006). Recognition of screen-rendered text. In *18th International Conference on Pattern Recognition (ICPR 2006)*, IEEE, pp.1086-1089.

Wikipedia (2016a). *List of web archive initiatives*. Retrieved April 1, 2016 from https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Web_archiving_initiatives

Wikipedia (2016b). *Optical character recognition*. Retrieved April 1, 2016 from http://en.wikipedia.org/wiki/Optical_character_recognition.

Wikipedia (2016c). *Spotlight search*. Retrieved April 1, 2016 from https://en.wikipedia.org/wiki/Spotlight_(software).

X1 (2016). *X1 Search*. Retrieved April 1, 2016 from http://www.x1.com/products/x1_search/

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 39 ISSN: 2146-9199

ÜNİVERSİTE ELEKTRONİK SEÇMELİ DERSLERİNDE CANLI DERS UYGULAMASI

Yrd. Doç. Dr. Umut Altınışık
Kocaeli Üniversitesi
umuta@kocaeli.edu.tr

Öğr.Gör. Serdar Solak
Kocaeli Üniversitesi
serdars@kocaeli.edu.tr

Prof. Dr. M. Melih İnal
Kocaeli Üniversitesi
minal@kocaeli.edu.tr

Okt. Uğur Yıldız
Kocaeli Üniversitesi
uguryildiz@kocaeli.edu.tr

Özet

Uzaktan öğretim yöntemleri ile verilen derslerde karşılaşılan en önemli sorun eğitici ve öğrenciler arasında rastlanmakta olan iletişim problemleridir. Günümüzde bu problemlerin ortadan kaldırılması amacı ile Web tabanlı seminer (WEBİNAR) uygulamaları ile canlı dersler yapılmaktadır. Kocaeli Üniversitesinde, üniversite seçmeli derslerin bir kısmı web tabanlı olarak uzaktan öğretim yöntemi kullanılarak verilmektedir. Bu çalışmada, Elektronik seçmeli derslerdeki (ESD) öğrenci ve eğitmen arasındaki iletişimi arttırmak için gerçekleştirilmiş olan canlı ders uygulamalarının kullanım deneyimi sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Öğretim, Canlı Ders, WEBİNAR, ESD.

IMPLEMENTATION OF LIVE COURSES IN THE UNIVERSITY ELECTRONIC ELECTIVE COURSES

Abstract

The most important problems encountered in the courses which are given by distance education methods are the lack of communication among the students and instructors. Nowadays, live courses are performed to eliminating interaction problems with web based seminar (WEBINAR) applications. In the Kocaeli University, a part of university elective courses are taught with distance education method as web based. In this study, the experience of live class application that performed is presented to improve interaction between instructors and students in electronic elective courses (EEC).

Keywords: Distance Learning, Live Class, WEBINAR, EEC.

GİRİŞ

Günümüzde yükseköğretimde uzaktan öğretim ile öğrenme ve öğretme büyük bir hızla yaygınlaşmıştır. Üniversitelerde öğrenmeyi geliştirmek için ders notları, ödevler, ders ile ilgili kaynaklar çevrimiçi internet erişimi kullanılarak öğrencilere sunulmaktadır. Web tabanlı olarak öğrencilerin istedikleri zaman, istedikleri yerlerden sisteme ulaşabilmeleri için Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) kullanılmaktadır. ÖYS'ler kullanılarak, ders içeriklerine ulaşılabilir, ödevler sistem üzerinden verilebilir ve alınabilir, sistem üzerinde çeşitli sınavlar yapılabilir, anketler gerçekleştirilebilir, forumlar açılabilir ve tartışmalar oluşturulabilir (Arı ve diğ., 2012). Uzaktan öğretimin yaygın olarak kullanılması sonucunda kitlesel açık çevrimiçi kurslar (MOOC-Massive Open Course Online) ortaya çıktı. Bu kurslar, sınırsız sayıda kullanıcının internet üzerinden istedikleri zamanda ve

yerden bağımsız olarak erişebilecekleri çevrimiçi kurslardır. Uzaktan eğitim ile öğrenciler internet üzerinden her türlü teknolojik donanım ve araçları kullanarak eğitim hayatları boyunca karşılaştıkları problemleri zaman ve yerden bağımsız olarak çözebilme olanağına sahip olmuşlardır. Web teknolojilerindeki hızlı gelişme sayesinde, web tabanlı çevrimiçi dersler, toplantılar ve video konferans yöntemleri ile iletişim sistemleri yaygın bir hale geldi (Süral, 2011). Uzaktan eğitimde eğitimci ve öğrenci eşzamanlı, eşzamansız veya karma olarak çevrimiçi öğrenme yöntemini kullanmaktadır.

Web tabanlı öğrenme herkesin her zaman her yerden ulaşabileceği öğrenci merkezli öğrenme araçları içeren sistemlerdir (Ruttenbur ve diğ., 2000). Web tabanlı öğrenmenin zamandan ve yerden bağımsız olması, esnekliği ve etkileşimli olması öğrenme hayatında tercih edilmesini sağlamıştır (Öztürk, 2014). Web tabanlı öğrenme sistemlerinin geleneksel yüz yüze öğrenme yöntemlerine göre birçok avantajları vardır. Bunun yanında, öğrenme sürecinin etkinliğini azaltıcı bazı sınırlamalara da sahiptirler. Eşzamansız olarak öğrenmede en büyük sorun öğrenci ile eğitmen arasındaki yüz yüze etkileşim eksikliğidir (Yang, 2007). Diğer sınırlamalar ise, kurs materyalleri ve açıklamalarındaki eşleme eksikliğinden dolayı anlaşılamaması, bağlamsal tartışma eksikliği ve platform bağımsız standart malzemelerinin eksikliğidir (Chou, 1999; Leidner ve Jarvenpaa, 1995; Sloane, 1997).

Web tabanlı sanal çevrimiçi sınıf (WVOC-Web based Virtual Online Class) uygulamaları etkileşimli araçlar ve bağlamsal öğrenme sahneleri sağlayarak yukarıda bahsedilen sınırlamaların üstesinden gelmek için geliştirilmiştir (Yang, 2007).

Internet erişim hızının artması ve teknoloji alanındaki gelişmeler sonucunda eş zamanlı çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin popülerliği artmıştır. Fakat, eşzamanlı öğretim yöntemi kişinin zamanlama kontrolü açısından kısıtlayıcılık getirmektedir (Moore ve diğ., 2011). Uzaktan eğitimde eşzamanlı eğitimde kullanılmak üzere geliştirilmiş çeşitli uygulamalar vardır. Bu uygulamalar sayesinde coğrafi olarak dağınık bir şekilde bulunmakta olan öğrenciler arasında gerçek zamanlı bir etkileşim sağlanmaktadır (Romiszowski ve Mason, 2004). Eşzamanlı öğretimde gerçek zamanlı veya canlı derslerle iletişim sağlanmaktadır. Bu yöntem ile öğrenci istediği ders malzemelerine her yerden ulaşabilmektedir. Web tabanlı seminer uygulamaları ile sanal sınıf uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla kullanılmakta olan başlıca sanal sınıf yazılımlarından bazıları, BigBlue Button, WiZiQ, Adobe Connect, Blackbord, Perciculus'tur. Öğrenciler sanal sınıf yazılımlarını kullanarak yüz yüze eğitimde olduğu gibi eğitmen ve diğer ders arkadaşları ile sınıf ortamındaymış gibi yerden bağımsız olarak etkileşim halinde bulunabilirler.

Öğrenciler E-öğrenmenin canlı dersler ile zenginleştirilmesiyle birlikte ders içeriklerine istedikleri yerden erişebilir, isterlerse çevrimiçi veya çevrim dışı olarak, görüntülü ve sesli olarak derslere katılabilirler. Eğitimciler sanal sınıf yazılımlarını kullanarak istedikleri zamanda öğrencileri bilgilendirmek için canlı dersler yapabilir ve bu dersleri kayıt altına alarak öğrenciler ile etkileşim halinde bulunabilirler (Arı, Pekel ve Yazar, 2011). Öğrenciler kayıt altına alınmış olan çevrimiçi canlı dersleri, çevrim dışı olarak istedikleri yer ve zamanda tekraren izleyebilir, durdurabilir ve notlar alabilirler.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, Kocaeli Üniversitesinde gerçekleştirilmekte olan Elektronik Seçmeli Derslerde (ESD) Moodle ÖYS üzerinde Big Blue Button (BBB) kullanılarak gerçekleştirilmiş olan canlı derslerle öğrenci ve eğitimci etkileşimi sağlanmıştır. Çalışmanın amaçlarını,

1. Eğitimci ve Öğrenci arasındaki güçlü bir etkileşimi sağlayacak bir canlı ders iş akış süreci tasarısı önermek,
2. Öğrencilerin canlı derslere çevrimiçi katılımının sorgulanması,
3. Öğrencilerin canlı derslere çevrimdışı katılımının sorgulanması,
4. Çevrimiçi ve çevrim dışı katılımın karşılaştırılması,
5. Canlı derslerin sayısı ve zamanlamasının tasarımının yapılması
6. Canlı ders tasarımının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulması olarak sayabiliriz.

YÖNTEM

Günümüzde ÖYS'lerde kullanılmakta olan çeşitli sanal sınıf yazılımları mevcuttur. Bu çalışmada açık kaynak kodlu olmasından dolayı BBB adlı yazılımın Moodle ÖYS üzerinde kullanılması tercih edilmiştir (Öztürk, 2014).

Açık kaynak kodlu yazılımların ücretsiz olması, kolay kurulumu ve programcılar tarafından istenildiğinde geliştirilmesi ve değişikliklerin uygulanabilmesi önemli bir tercih sebebidir. BBB ile çevrimiçi öğrenmede doküman paylaşımı (PDF ve ofis dokümanları), sohbet, web kamerası, ses ve masaüstü paylaşımı yapılabilir. Ayrıca, canlı ders kayıt altına alınarak sonradan çevrimdışı olarak seyredilebilir. BBB ana özellikleri;

- Kayıt ve çevrimdışı sonradan oynatma
- Masaüstünü paylaşabilme
- Beyaz tahta kullanımı
- Internet üzerinden ses görüşmesi yapabilme
- Sunum
- Web kamerası ve ses kontrolünün yapılabilmesidir.

Evren ve Örneklem

Kocaeli Üniversitesi genelinde E-öğrenme yöntemi kullanılarak öğrencilere ESD'ler verilmektedir (İnal ve diğ, 2012; Altınışık ve Solak, 2014). Araştırmanın örneklemini 2015-2016 yılı akademik takviminde Kocaeli Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ESD seçen öğrenciler oluşturmaktadır. Enformatik bölümü koordinatörlüğünde Satranç, Trafik Güvenliği, Görsel Programlama, Bilgisayarlı Büro Programları, Veritabanına Giriş, Web Uygulama Hacking Teknikleri ve Önlemleri, Web Tasarımı ve Web Programlama dersleri verilmektedir. Bu derslere katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine ilişkin veriler, dersi veren öğretim üyelerinin öğrenci sayısı değişkenine ilişkin veriler ve derslerin öğrenci sayısı değişkenine ilişkin verileri sırası ile Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyet değişkenine ilişkin veriler.

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Erkek	864	53,33 %
Kadın	756	46,67 %
Toplam	1620	100

Kocaeli Üniversitesinde ESD olarak gösterilmekte olan Satranç, Trafik Güvenliği, Görsel Programlama, Bilgisayarlı Büro Programları, Veritabanına Giriş, Web Uygulama Hacking Teknikleri ve Önlemleri, Web Tasarımı ve Web Programlama derslerinin toplam 1620 öğrenci tarafından takip edildiği ve bu öğrencilerden % 53,33'nün Erkek, % 46,67 'sinin ise Kadın olduğuna ilişkin cinsiyet değişkeni verileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Öğretim üyelerinin Öğrenci sayısı değişkenine ilişkin veriler.

Öğretim Üyesi	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Serdar Solak	502	31 %
Umut Altınışık	373	23 %
M.Melih İnal	250	15,43 %
Uğur Yıldız	495	30,57 %
Toplam	1620	100 %

Kocaeli Üniversitesinde ESD olarak gösterilmekte olan Satranç, Trafik Güvenliği, Görsel Programlama, Bilgisayarlı Büro Programları, Veritabanına Giriş, Web Uygulama Hacking Teknikleri ve Önlemleri, Web Tasarımı ve Web Programlama derslerini takip eden öğrencilerin öğretim üyelerine göre dağılımının Tablo 2'de gösterildiği gibi, % 31'nin Serdar Solak, % 23'nün Umut Altınışık, % 15,43'nün ise M.Melih İnal ve % 30,57 'sinin Uğur Yıldız şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Derslerin Öğrenci sayısı değişkenine ilişkin veriler

Ders Adı	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Satranç	383	23,64 %
Trafik Güvenliği	500	30,86 %
Görsel Programlama	120	7,41 %
Bilgisayarlı Büro Programlama	124	7,66 %
Web Uygulama Hacking Teknikleri ve Önlemleri	122	7,54 %
Web Programlama	125	7,71 %
Web Tasarımı	123	7,59 %
Veritabanına Giriş	123	7,59 %
Toplam	1620	100 %

Kocaeli Üniversitesi ESD'lerini takip etmekte olan öğrencilerin Tablo 3'te gösterildiği gibi, % 23,64 Satranç, % 30,86 Trafik güvenliği, % 7,41 Görsel Programlama, % 7,66'sının Bilgisayarlı Büro Programlama , % 7,59 Veritabanına Giriş, % 7,54'nün Web Uygulama Hacking Teknikleri ve Önlemleri, % 7,59'nun Web Tasarımı ve % 7,59'nunda Web Programlama dersini ESD olarak seçtikleri görülmektedir.

Canlı Ders İş Akış Süreci

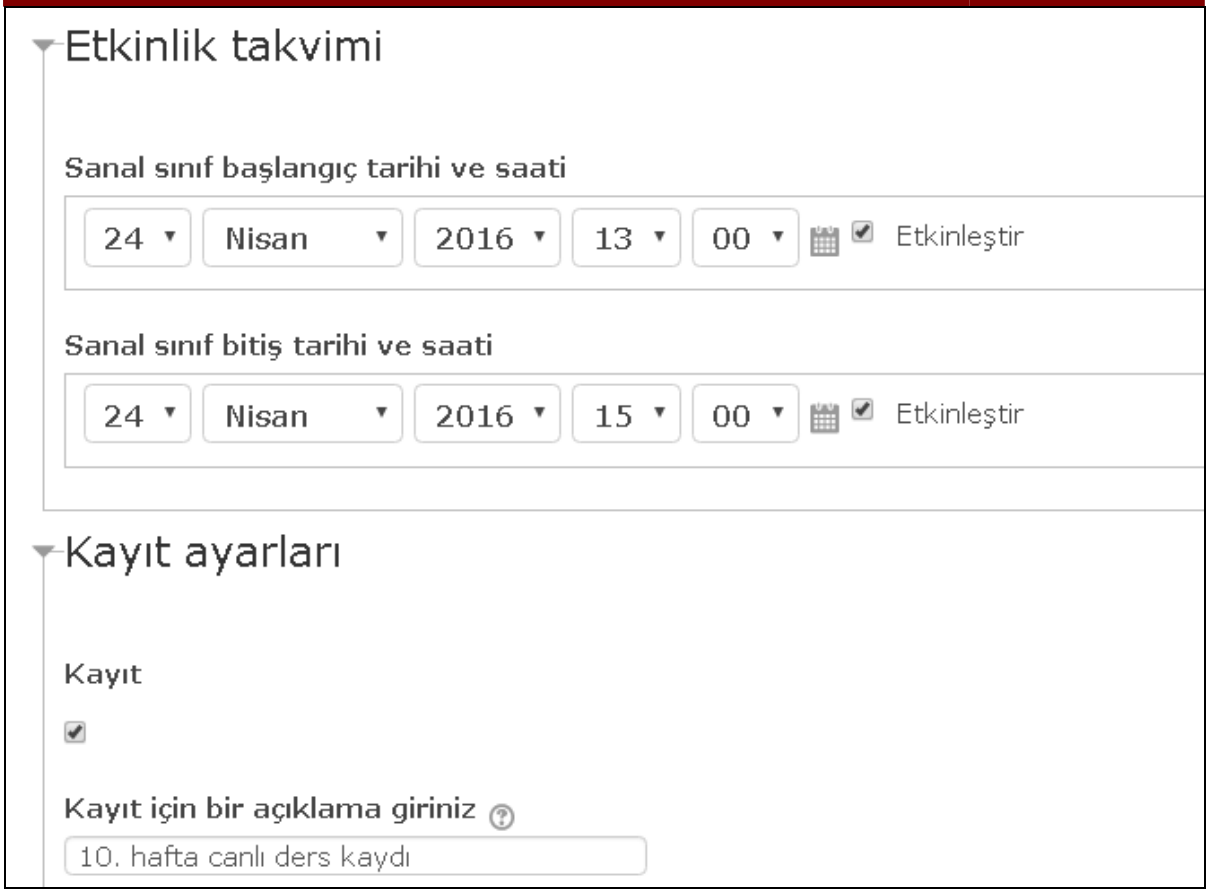
Enformatik bölümü koordinatörlüğünde Tablo3'te verilmekte olan derslere yönelik olarak, Tablo2'de belirtilmiş olan öğretim üyeleri tarafından akademik dönem başlamadan canlı ders iş akış süreci belirlenmektedir. Belirlenen iş akış sürecine göre akademik takvim boyunca canlı dersler gerçekleştirilmektedir. ESD canlı ders iş akış süreci ve zamanlaması Tablo 4'de gösterilmektedir.

Tablo 4: ESD Canlı Ders İş Akış Süreci

Sıra No	İş Akışı	Açıklama	Zamanlama
1.	Planlama	Dönem boyunca yapılması planlanan canlı derslerin sayı ve tarihlerinin belirlenmesi işlemidir.	Akademik dönem başlamadan 15 gün önce
2.	Tanımlama	Planlama kısmında yapılmasına kararlaştırılan canlı derslerin ilgili tarihlerde sistem üzerinde tanımlanması işlemidir.	Akademik dönem başlamadan 7 gün önce
3.	Bildirme	Dönem boyunca yapılacak olan canlı derslerin öğrencilere ilan edilmesi işlemidir.	Akademik dönemin ilk haftası
4.	Gerçekleştirme	Canlı derslerin öğrenci katılımları ile gerçekleştirilmesidir.	Planlanan haftalarda

Planlama: Dönem boyunca yapılması planlanan canlı ders sayısı ve tarihleri planlama sürecinde belirlenmektedir. 14 hafta olarak belirlenmiş olan akademik takvim boyunca 4 adet canlı ders yapılması kararlaştırılmıştır. Bu canlı dersler akademik dönemin 1, 5, 10 ve 14. haftalarında yapılmaktadır.

Tanımlama: Planlama kısmında yapılmasına kararlaştırılan canlı derslerin ilgili tarihlerde başlayacak şekilde sistem üzerinde tanımlanmasıdır. Kocaeli Üniversitesinde Moodle ÖYS kullanılmaktadır. Moodle ÖYS üzerinde canlı derslerin sunulması için BBB kullanılmaktadır. Canlı derslerin Moodle ÖYS'de tanımlanması için ilgili haftada bulunan "yeni etkinlik veya kaynak ekle" bağlantısına tıklandıktan sonra "Sanal Sınıf" özelliği seçilmektedir. Şekil 1'de 10. haftada yapılacak olan canlı derse ait ayarlar gösterilmektedir. Etkinlik takvimi kısmında canlı ders başlangıç ve bitiş zamanlaması tanımlanmaktadır. Dersi canlı olarak takip edemeyen öğrencilerin sonradan izleyebilmeleri için, kayıt ayarları kısmından "kayıt" özelliği aktif edilerek tanımlama ismi verilmektedir.



Şekil 1: Canlı Ders Kaydı Tanımlanması

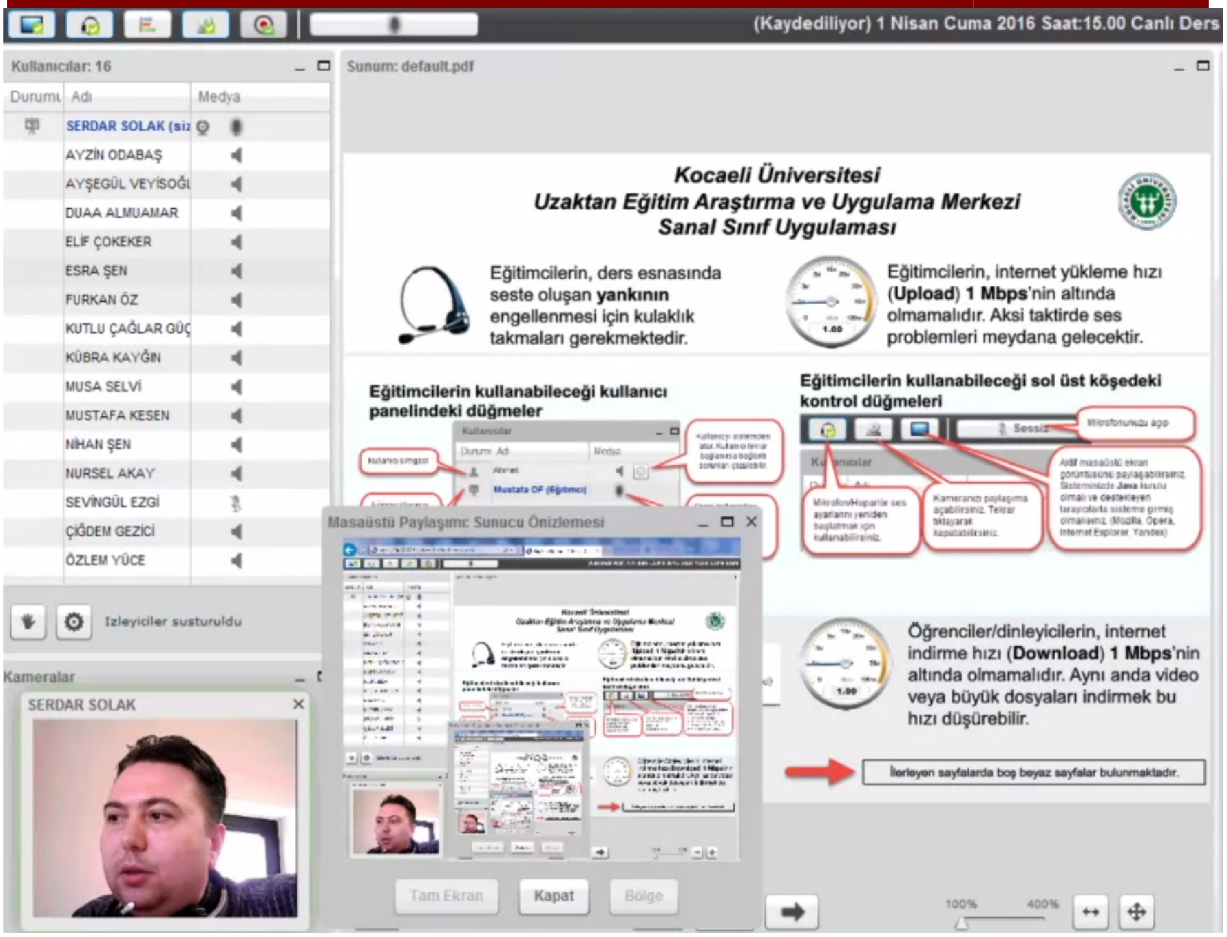
Bildirme: Dönem boyunca yapılması planlanan ve sistem üzerinde tanımlanan canlı derslerin öğrencilere duyurulması işlemidir. Bildirme işlemi, akademik takvimin ilk haftasında öğrencilere Kocaeli Üniversitesi Öğrenci Bilgi Sistemi ve Moodle ÖYS üzerindeki mesaj veya haber forumu kullanılarak duyurulmaktadır.

Gerçekleştirme: Moodle ÖYS üzerinde tanımlı canlı dersleri ilgili hafatalarda öğrenci katılımları ile gerçekleştirme işlemidir. İlk hafta yapılan canlı derste; derste işlenecek konular, ders materyallerinin takip etme yöntemleri, dersin değerlendirme ölçütleri, ders etkinlik tarihleri bildirilmektedir. Ayrıca öğrenci ile eğitimcinin dönem boyunca iletişiminin sistem üzerinden nasıl sağlanacağı anlatılmaktadır.

5. ve 10. haftalarda yapılacak olan canlı derslerde; ilgili haftalara kadar olan konuların kısa özetleri anlatılmaktadır. Ders materyallerinin takibi ile ilgili öğrencilerin karşılaştığı problemlerle ilgili sorular cevaplanmaktadır. Ayrıca, 6 ve 11. haftalarda yapılacak olan sınavlarda dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmektedir.

14. hafta sonunda yapılan canlı derste tüm dönemin değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bu değerlendirmede, dönem boyunca elde edilen kazanımlar ve dönemin özeti, öğrencilerin soruları, final sınavı hakkında açıklamalar yapılmaktadır.

Öğretim Görevlisi Serdar Solak tarafından öğrencilere anlatılmakta olan Görsel programlama dersinin 1 Nisan saat 15.00'da yapılmış olan canlı ders uygulaması Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2: BBB ile Canlı Ders Uygulaması

Şekil 2'de BBB ile uygulanan canlı ders ekranında gösterildiği gibi tüm öğrenciler öğretim üyesi tarafından sunulan dokümanlara eş zamanlı olarak erişebilmektedirler. Öğretim üyesi tarafından ekran paylaşımı verilerek, öğrencilerin eğitimciye ait masaüstünü görme olanağı sağlanmaktadır. Böylece öğretim üyesi tarafından kendi bilgisayarında açmış olduğu uygulamaları öğrenciler takip edebilmektedir. Öğretim üyesi tarafından, öğrencilerin sesi tümüyle kapatılmıştır. Öğrenciler tarafından, eğitimci yetki verdiği takdirde belge paylaşımı veya masaüstü paylaşımı yapılabilmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi canlı ders esnasında yazılı olarak sorduğu sorular cevaplanmakta ve soru-cevap şeklinde etkileşimli bir şekilde ders gerçekleştirmektedir. Ayrıca, uygun görüldüğü takdirde ses kısmı aktif hale getirilerek öğrencilerin sesli olarak da derse katılabilmeleri sağlanmaktadır. Bununla birlikte, canlı ders kayıt altına alınmaktadır. Bunun sonucunda canlı derse çevrimiçi olarak katılan veya çeşitli nedenlerle canlı dersi takip edemeyen öğrenciler daha sonradan kayıtlı dersleri istedikleri zamanda tekraren izleyebilmektedir.

BULGULAR

Kocaeli Üniversitesinde Moodle ÖYS üzerinden öğrencilerin canlı derslere çevrimiçi ve çevrimdışı olarak katılmalarına yönelik sayısal veriler toplanmıştır. Bu veriler incelenerek öğrencilerin çevrimiçi ve çevrimdışı olarak canlı derslere katılım oranları Tablo 5'te gösterilmekte olan dersler için elde edilmiştir. Çevrimdışı canlı ders katılım verilerinin toplanmasında BBB uygulamasının eksikliğinden dolayı kayıtlar sayfasındaki veriler içerisinden, "kayıtları izleme sayfası görüntülenmiş" olarak elde edilmiş verilerden birden fazla olanlar seçilmiştir. Çevrim dışı kayıt sayılarının sahip olabileceği en yüksek değerler gösterilmiştir.

Tablo 5'teki verilerde gösterildiği gibi, öğrenciler canlı derslere çevrimiçi ve çevrimdışı olarakta katılım göstermişlerdir. Çevrimiçi canlı derse katılamayan öğrencilerden bazılarının daha sonradan çevrimdışı olarak dersi takip ettiği görülmektedir. Tablo 5'teki veriler incelendiğinde çevrimiçi veya çevrimdışı canlı derse hiç

katılmayan öğrencilerin en az % 20 ile % 44,80 oranında olduğu görülmektedir. Çevrimiçi derse katılım oranlarının %6,27 ile %13,82 arasında, çevrimdışı derse katılım oranlarının ise en çok % 48,78 ile % 72,46 arasında olduğu görülmektedir. Çevrimiçi veriler ile çevrimdışı veriler karşılaştırıldığında, öğrencilerin çevrimdışı canlı dersleri daha fazla tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 5: Çevrimiçi ve çevrimdışı olarak canlı derslere katılım.

Ders Adı	Öğrenci Sayısı	Çevrimiçi Katılan sayısı	Çevrimiçi Yüzde	Çevrimdışı Katılan sayısı	Çevrimdışı Yüzde	Katılmayan Yüzde
Satranç	383	24	6,27	206	53,79	39,95
Trafik Güvenliği	500	43	8,60	257	51,40	40,00
Görsel Programlama	120	16	13,33	80	66,67	20,00
Bilgisayarlı Büro Programlama	124	11	8,87	67	54,03	37,10
Web Uygulama Hacking Teknikleri ve Önlemleri	122	11	9,02	68	55,74	35,25
Web Programlama	125	9	7,20	60	48,00	44,80
Web Tasarımı	123	17	13,82	60	48,78	37,40
Veritabanına Giriş	123	3	2,44	89	72,36	25,20

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzde uzaktan öğretim yöntemleri ile verilen derslerde karşılaşılan en önemli sorun eğitici ve öğrenciler arasında rastlanmakta olan iletişim problemleridir. Öğrencilerin yerden ve zamandan bağımsız olarak sınıf ortamının sağladığı avantajlara kavuşabilmeleri için, Moodle ÖYS üzerinde BBB kullanılarak canlı dersler gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda, öğrenciler canlı derslerde, dersi veren eğitimcilerle etkileşime geçebilmişlerdir. Ayrıca kayıt altına alınan canlı dersleri sonradan seyrederek, ders materyallerinin kullanımı hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Zamansal sıkıntısı olan öğrencilerin kayıtlı canlı derslere farklı zamanlarda ulaştıkları gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada Eğitimci ve Öğrenci arasında meydana gelen iletişim problemlerini ortadan kaldırmak için canlı ders iş akış süreci önerilmektedir. Öğrencilerin canlı derslere çevrim içi olarak katılmaları serbest bırakıldığından, katılımın çok düşük seviyelerde olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin akademik takvim boyunca sınav haftaları yaklaştığında, kayıt altına alınmış olan canlı dersleri çevrimdışı olarak yüksek bir katılımla izledikleri görülmektedir. Öğrencilerin canlı derslere çevrimiçi ve çevrim dışı olarak katılma oranları karşılaştırıldığında, öğrenciler tarafından çevrimdışı olarak canlı derslerin sonradan izlenilmesinin tercih edildiği görülmüştür. Öğrencilerin canlı derslere çevrimiçi katılmalarındaki düşük oranı artırmak için neler yapılabileceği konusunda, dersi veren öğretim üyeleri tarafından strateji geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğrenciyi devam zorunluluğu ile zamansal olarak kısıtlandırmadan, canlı derse çevrim içi olarak katılımını teşvik edecek yöntemler belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Canlı derslerin çevrimdışı olarak takip edilmesinde öğrencilerin kayıtlı dersleri izleme süreleri BBB ile tam olarak sorgulanamadığından, öğrencilerin çevrimdışı kayıtları ne kadar izlediğiyle ilgili veriler tam olarak gözlemlenememiştir. Bu verilerin sağlıklı bir şekilde tutulmaları için BBB içerisine çevrimdışı canlı ders devam eklentisinin yazılması gerekmektedir.

Canlı derslerin daha sağlıklı ve etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için dersleri almakta olan öğrencilere yönelik bir anket çalışması yapılmalıdır. Öğrenciler üzerinde gerçekleştirilecek olan anket çalışmasında dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

1. Canlı derslere öğrencilerin çevrimiçi olarak katılması sırasında öğrencilerin yaşadığı sorunların belirlenmesi,
2. Canlı derslerin planlanması aşamasındaki tarihlerin belirlenmesinde öğrencilerin fikirlerinin alınması,
3. Canlı derslerin sayısı, işleniş şekli ve öğrencilerin canlı dersle ilgili beklentilerinin belirlenmesi,
4. Canlı derslerin öğrenciler tarafından çevrimiçi veya çevrim dışı olarak takip edilme nedenlerinin sorgulanması.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Altınışık, U., Solak, S. (2014), Satranç Elektronik Dersinin Koşullu Erişimle Sunulması , *Akademik Bilişim 2014 Mersin Üniversitesi, 5-7 Şubat*.

Arı, M., Pekel, A. ve Yazar, B. (2011). Uzaktan eğitim teknolojilerindeki fırsatlar ve yönelimler ışığında entegre e-öğrenme/uzaktan eğitim ve kurumsal iletişim platformu: Çankırı Karatekin Üniversitesi uygulaması. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 2-4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Chou, C. C. (2002). A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks. In *System Sciences, 2002. HICSS. Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on*, 1795–1803.

İnal, M., Altınışık, U., Solak, S., Yıldız, U. (2012), Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Kalite Sürecinde Elektronik Seçmeli Dersler, *Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET - Journal of Research in Education and Teaching), Cilt 1, Sayı 2*, 272-278.

Leidner, D. E., & Jarvenpaa, S. L. (1995). The use of information technology to enhance management school education: a theoretical view. MIS Quarterly.

Moore, Joi L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, *14*(2), 129–135.

Öztürk, M. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitimde teknolojiye ilişkin yeni eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 272-288.

Romiszowski, A. & Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. In D. H. Jonassen (Ed.), Handbook of research for educational communications and technology, 2nd Ed. (ss. 397-431). New York: Macmillan.

Ruttenbur, B., Spickler, G. C., & Lurie, S. A. (2000). E-learning The engine of the knowledge economy. (New York: Morgan Keegan & Co. Inc. Members New York Stock Exchange).

Sloane, A. (1997). Learning with the web: experience of using the world wide web in a learning environment. *Computers and Education*, *28(4)*, 207–212.

Süral, İ. (2011). Çevrimiçi toplantı ve ders sunum ortamı olarak bigbluebutton. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 2-4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yang, Z. (2007). Research and Development of Web-based Virtual Online Classroom. *Computers & Education*, 171–184.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2016 Cilt:5 Sayı:2 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

SİNYAL TEMELLERİ İÇİN BİR YAZILIMSAL EĞİTİM ARACI TASARIMI

Öğr. Gör. Hakan Aydogan
Uşak Üniversitesi
hakan.aydogan@usak.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Selami Beyhan
Pamukkale Üniversitesi
sbeyhan@pau.edu.tr

Özet
Bu çalışmada elektrik-elektronik mühendisliği öğrencileri için ayrık ve sürekli sinyallerin çizim, ölçekleme, kaydırma ve tersleme gibi işlemlerini yapılabilen bir kullanıcı arayüzü yazılımsal olarak tasarlanmıştır. Bu aracın gelişmiş özelliği aktif edildiğinde ise iki sinyal arasında toplama, çıkarma, çarpma ve konvolüsyon gibi matematiksel işlemler yapılabilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim**,** analog, dijital, sinyaller, arayüz.

A SOFTWARE EDUCATIONAL MATERIAL ON SIGNAL FUNDAMENTALS

Abstract
In this study, a user interface tool software has been designed for sketching, scaling-shifting and reversal of discrete and continuous signals for electrical and electronics engineering students. In the advanced mode, Mathematical operators such as sum, minus, product and convolution between two signals have been executed.

Keywords: Education, analog, digital, signals, interface.

GİRİŞ

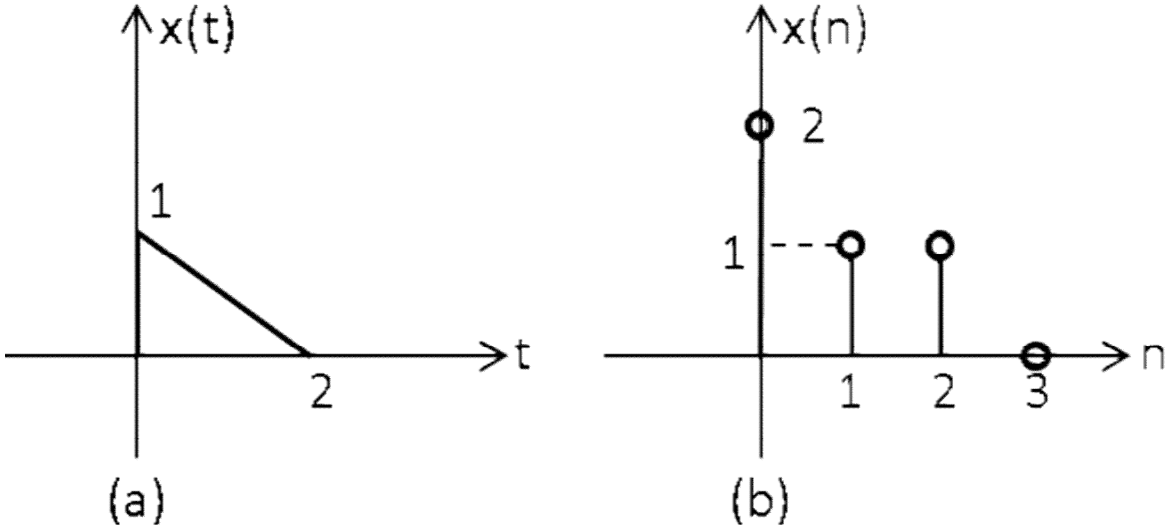
Günümüzde ve gelecekte üniversite eğitimi, geleneksel olarak sınıf ortamında okutulan dersler ile sınırlı kalmayacağı, öğretim elemanları ve öğrencilerin elektronik ders araçlarını kullandığı teknoloji tabanlı bir ortam olacaktır (Clausen ve diğ., 1998). Sayısal işaret işleme, 21. Yüzyılın en güçlü teknolojilerinden birisi olup Elektrik, bilgisayar bilimleri ve diğer mühendislik bilimlerinde gittikçe artan bir alana sahip olmaktadır (Chyi-Ren ve diğ., 2003). Elektrik-Elektronik Mühendisliği bölümlerinde okutulan sinyaller-sistemler ve sayısal işaret işleme gibi derslerde sinyallerin temelleri verilmektedir. Bu temeller, sürekli ve ayrık sinyaller ve bu sinyallerin matematiksel özellikleri üzerine kurulmuştur.

Eğitim amaçlı Java tabanlı sayısal işaret işleme uygulamaları geliştirildiği literatür araştırmasında görülmektedir (Chyi-Ren ve diğ., 2003; Spanias ve diğ., 2004; Spanias & Atti, 2005; Spanias ve diğ., 2006). Günümüzde bazı internet tarayıcılarının Java uygulamalarını desteklememesinden dolayı bazı temel sinyal işlemleri içeren internet sayfaları her tarayıcıda çalışmamaktadır (Online1, Online2, Online3). Matlab yazılımı ile yapılan sinyaller ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen (Online4) bu yazılımın ücretli olması dezavantaj oluşturmaktadır. Bu çalışmada ayrık ve sürekli sinyallerin oluşturulması, ölçekleme, kaydırma ve tersleme işlemlerini yapılabilen bir kullanıcı arayüz aracı yazılımsal olarak tasarlanmıştır. Bu aracın gelişmiş özelliği aktif edildiğinde ise iki sinyal arasında toplama, çıkarma, çarpma ve konvolüsyon gibi matematiksel işlemler yapılabilmektedir.

Ayrık ve Sürekli Zamanlı Sinyaller

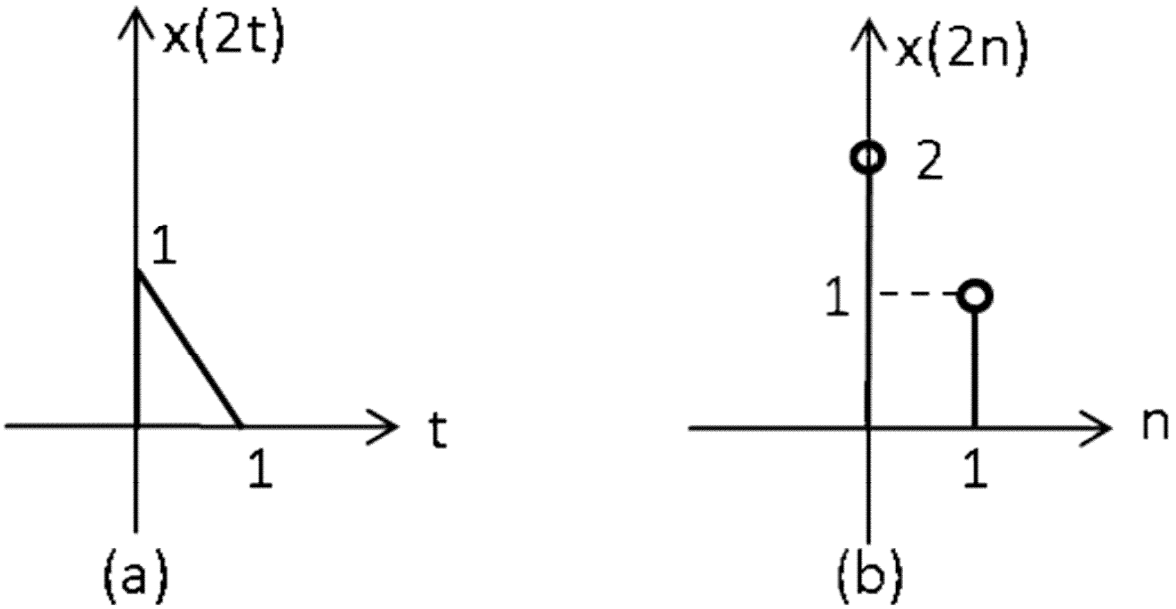
Sinyaller sıcaklık, bir arabanın hızı, bir motorun şaft pozisyonu veya bir gerilim gibi değişkenlerin gelişimini gösteren zamana bağlı fonksiyonlardır ve bunlar ayrık ve sürekli sinyaller olmak üzere iki çeşittir (Benoit, 2005).

Ayrık-zamanlı sinyaller, bağımsız zaman adımlarının tam sayı değerleri için tanımlanmış ayrık değişkenli fonksiyonları ve sürekli zamanlı sinyaller ise sürekli zaman değişkenine bağlı fonksiyonları göstermektedir (Benoit, 2005). Şekil 1'de sürekli ve ayrık zaman sinyali görülmektedir.



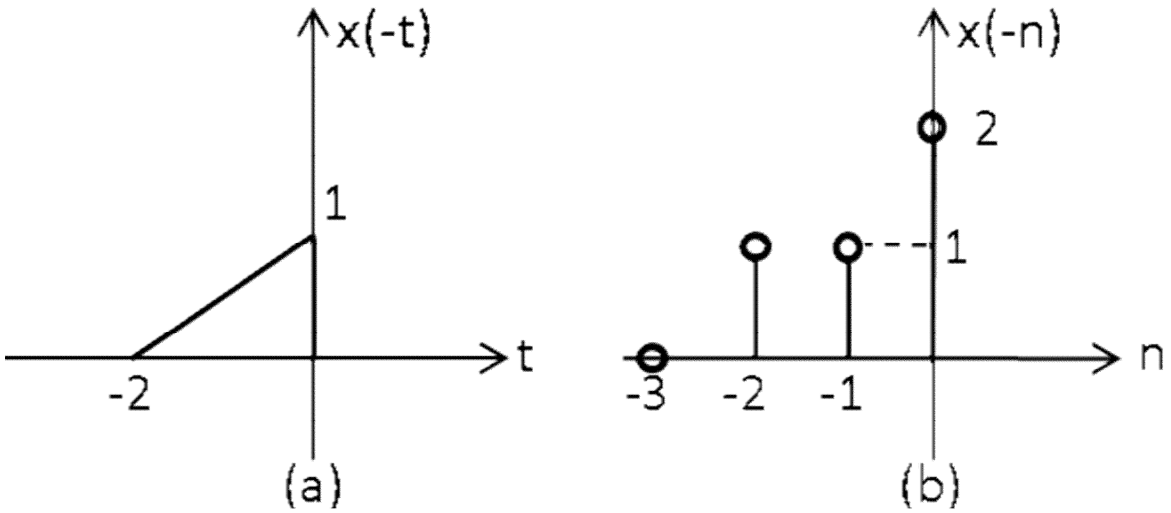
Şekil 1: (a) sürekli-zaman sinyali, (b) ayrık-zaman sinyali

Zamanda ölçekleme, zaman değişkeninin bir katsayı ile çarpılması ile elde edilmektedir (Benoit, 2005). Şekil 1'de verilen sürekli ve ayrık zamanlı sinyaller için Şekil 2'de gösterildiği gibi zamanda ölçekleme yapılmıştır ve ölçekleme katsayısı 2'dir.



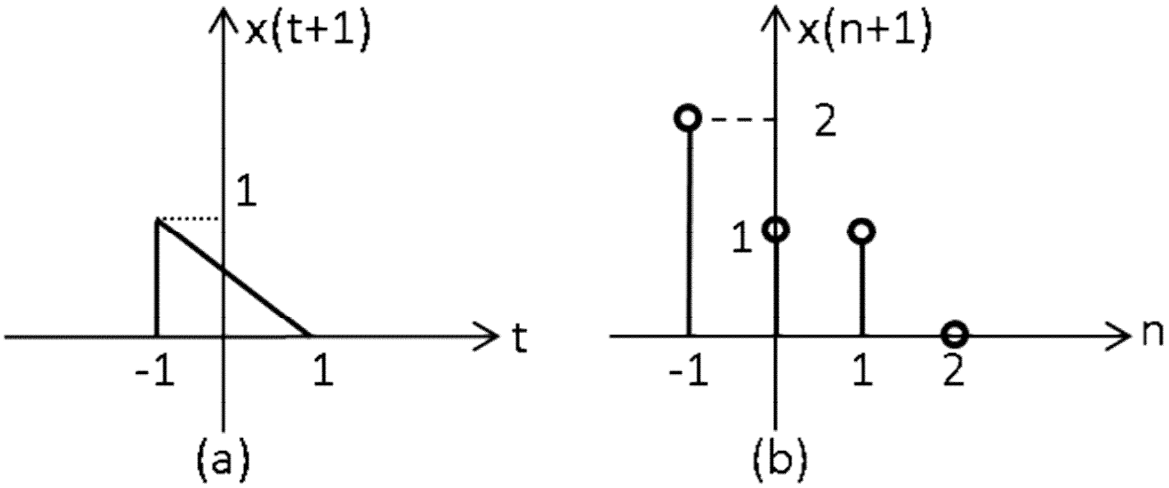
Şekil 2: (a) sürekli-zaman ve (b) ayrık-zaman sinyalinde ölçekleme

Zamanda tersleme, zaman değişkeninin -1 ile çarpılması ile elde edilmektedir (Benoit, 2005). Şekil 1'de verilen sürekli ve ayrık zamanlı sinyaller için Şekil 3'de gösterildiği gibi zamanda tersleme yapılmıştır.



Şekil 3: (a) sürekli-zaman ve (b) ayrık-zaman sinyalinde tersleme

Zamanda kaydırma, zaman değişkenine bir sabit ekleyerek veya çıkararak elde edilmektedir. Şekil 1'de verilen sürekli ve ayrık zamanlı sinyaller için Şekil 4'de gösterildiği gibi zamanda kaydırma yapılmıştır ve bu sabit +1 dir.



Şekil 4: (a) sürekli-zaman ve (b) ayrık-zaman sinyalinde kaydırma

Konvolüsyon operatörü, sürekli-zaman v(t) ve w(t) sinyalleri için (1)'deki gibi ifade edilmektedir (Benoit, 2005).

$$v(t) * w(t) = \int_{-\infty}^{+\infty} v(\tau) w(t-\tau) \quad (1)$$

Konvolüsyon operatörü, ayrık-zaman v(t) ve w(t) sinyalleri için (2)'deki gibi ifade edilmektedir (Benoit, 2005).

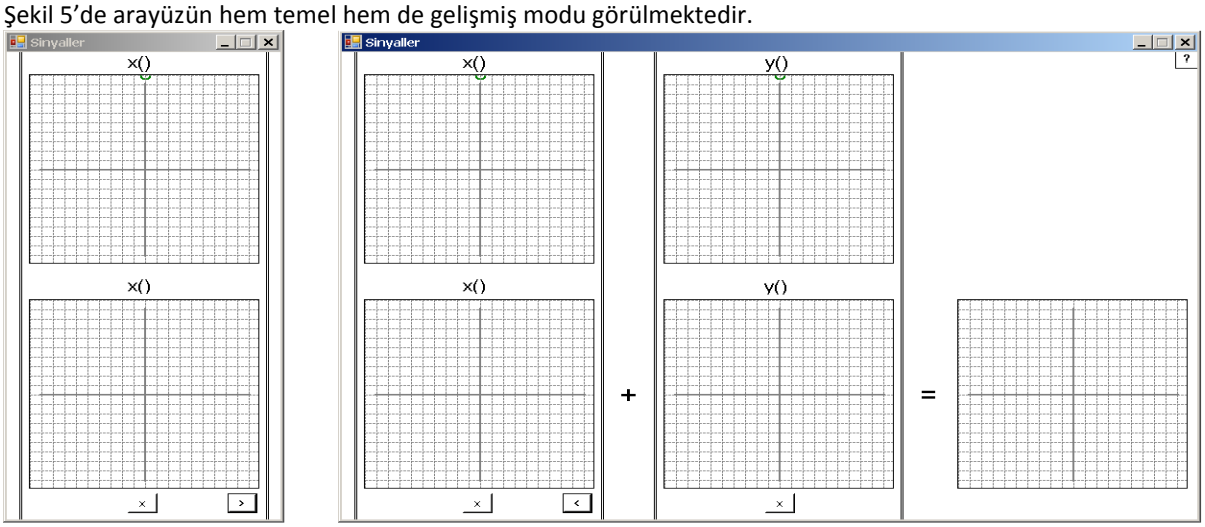
$$v(n) * w(n) = \sum_{k=-\infty}^{\infty} v(k) w(n-k) \quad (2)$$

YÖNTEM

Ayrık ve sürekli sinyallerin oluşturulması, ölçekleme, kaydırma ve tersleme işlemlerini yapılabilen bir kullanıcı arayüz aracı tasarlanmıştır. Bu aracın gelişmiş özelliği aktif edildiğinde ise iki sinyal arasında toplama, çıkarma, çarpma ve konvolüsyon gibi matematiksel işlemler yapılabilmektedir. Bu arayüz ücretsiz olarak dağıtılan "Visual Studio Express 2013" paket programı kullanılarak C# dilinde hazırlanmıştır.

BULGULAR

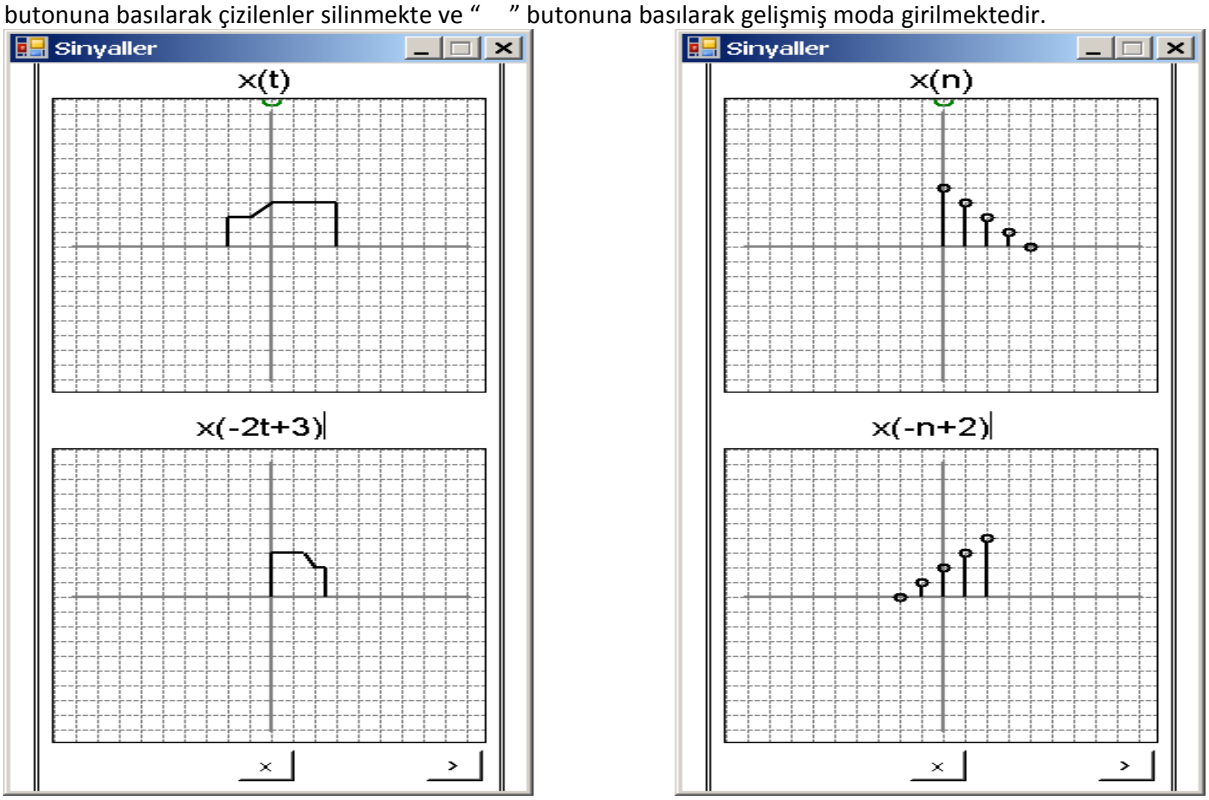
Şekil 5'de arayüzün hem temel hem de gelişmiş modu görülmektedir.



(a) (b)

Şekil 5: (a) Temel mod ve (b) gelişmiş mod arayüzü

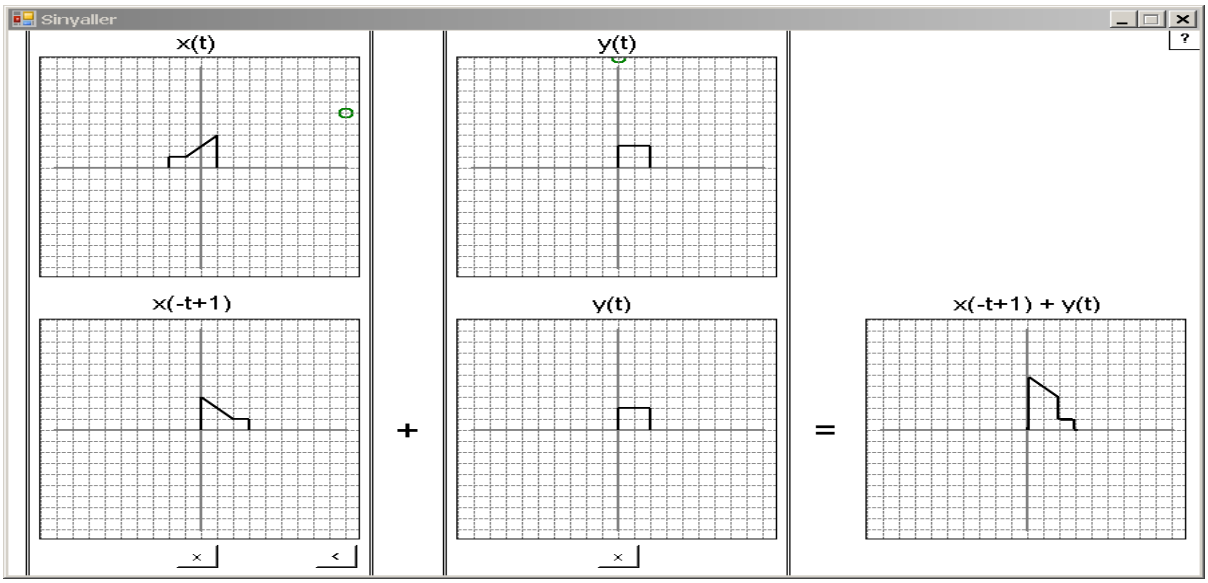
Temel mod arayüzünde üst kısımda tasarlanan sürekli veya ayrık zamanlı sinyallerin aşağı kısımda istenilen durumları x(t) veya x(n) klavyeden girilen sayılar ve işlemler ile elde edilebilmektedir. Şekil 6 (a)'da öncelikle x(t) sinyali tasarlanmış ve alt kısımda klavyeden "x(-2t+3)" girilerek istenilen sinyal elde edilmiştir. Şekil 6 (b)'de öncelikle x(n) sinyali tasarlanmış ve alt kısımda klavyeden "x(-n+2)" girilerek istenilen sinyal elde edilmiştir. " " butonuna basılarak çizilenler silinmekte ve " " butonuna basılarak gelişmiş moda girilmektedir.



(a) (b)

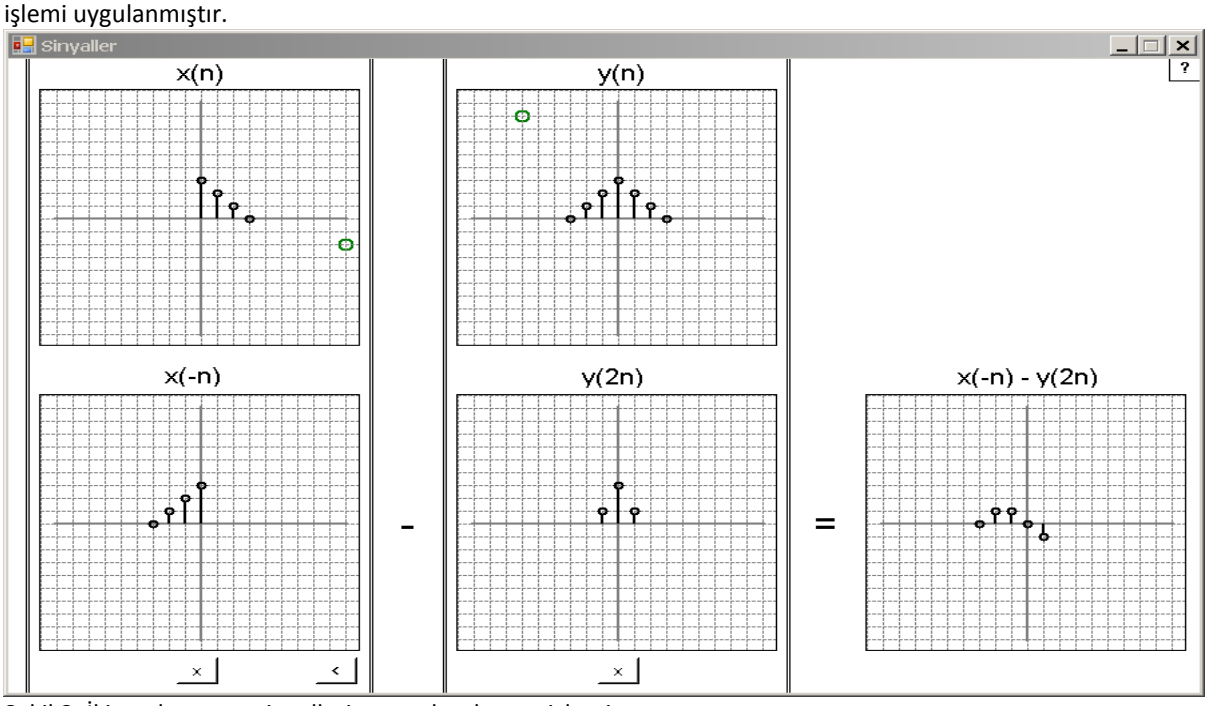
Şekil 6. (a) sürekli-zaman (b) ayrık-zaman sinyali ve düzenleme

Gelişmiş modda sürekli veya ayrık zamanlı iki sinyal tasarlandıktan sonra değiştirilmekte ve değiştirilen iki sinyal arasındaki matematiksel operatör ile en sağdaki kutuda istenilen sonuç elde edilmektedir. Şekil 7'de iki adet sürekli-zaman sinyalleri oluşturulmuş, değiştirilmiş ve değiştirilen sinyaller arasında toplama işlemi uygulanmıştır.



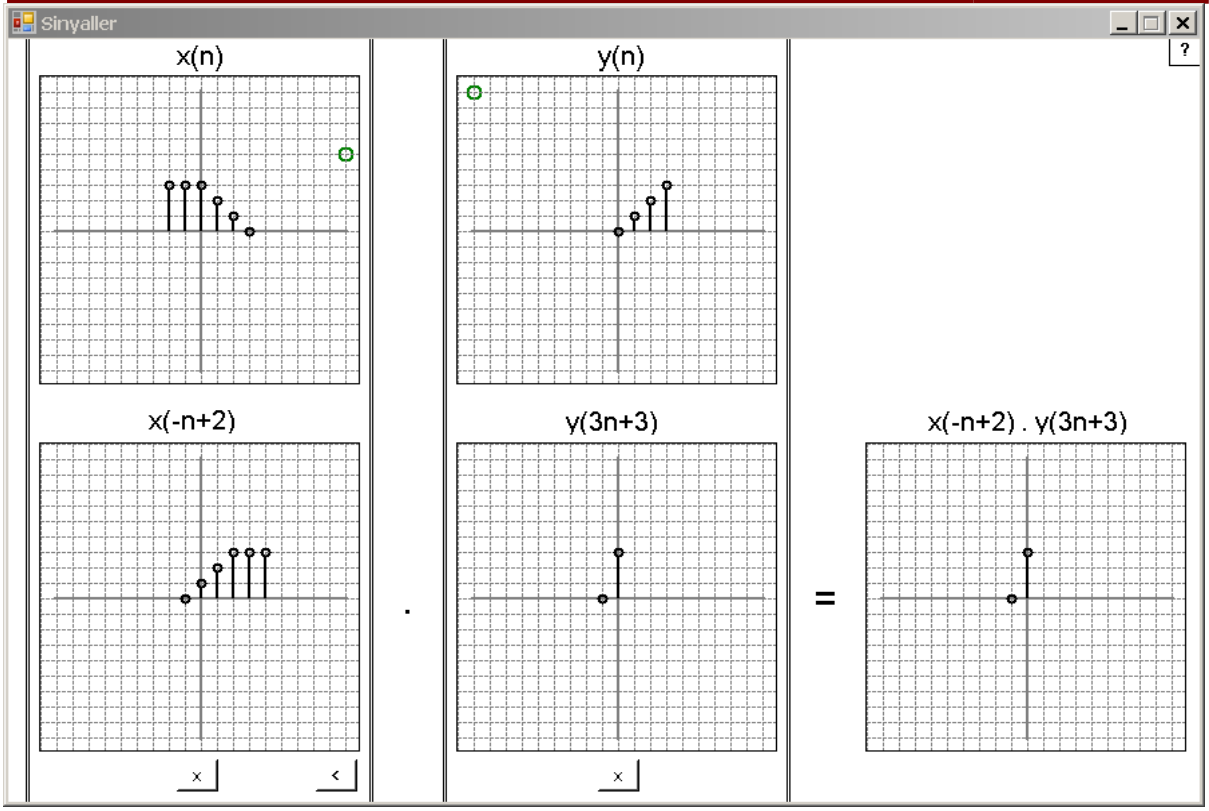
Şekil 7: İki sürekli-zaman sinyalleri arasında toplama işlemi

Şekil 8'de iki adet ayrık-zaman sinyalleri oluşturulmuş, değiştirilmiş ve değiştirilen sinyaller arasında çıkarma işlemi uygulanmıştır.



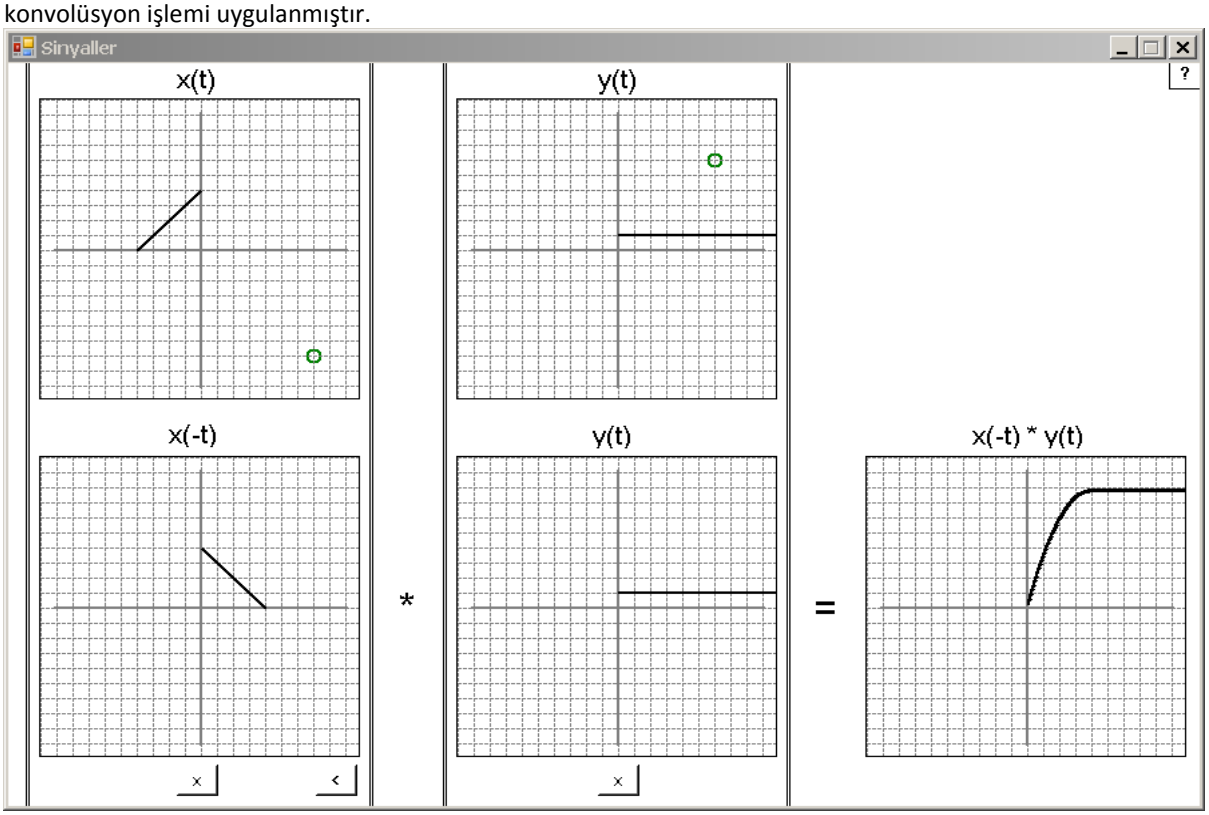
Şekil 8: İki ayrık-zaman sinyalleri arasında çıkarma işlemi

Şekil 9'da iki adet ayrık-zaman sinyalleri oluşturulmuş, değiştirilmiş ve değiştirilen sinyaller arasında çarpma işlemi uygulanmıştır.



Şekil 9: İki ayrık-zaman sinyalleri arasında çarpma işlemi

Şekil 10'da iki adet sürekli-zaman sinyalleri oluşturulmuş, birinci sinyal zamanda terslenmiş ve sinyaller arasında konvolüsyon işlemi uygulanmıştır.



Şekil 10: İki ayrık-zaman sinyalleri arasında konvolüsyon işlemi

SONUÇ

Hazırlanan bu arayüz yazılımı sayesinde sinyaller-sistemler ve sayısal işaret işleme gibi derslerin temelini oluşturan temel sinyal transformasyon işlemleri kolaylıkla yapılabildiği görülmüştür. İlgili derslerin öğretim elemanı ve öğrencileri tarafından kullanılmak üzere bir eğitim aracı olarak "Microsoft Windows" platformunda çalışan bir uygulama haline dönüştürülmüştür.

Not: Bu çalışma 13- 15 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da 10 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 7th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Benoit, B. (2005). *Fundamentals of Signals and Systems.* Course Technology, ProQuest ebrary, Boston, 2005.

Chyi-Ren D., Fu-Wei H., Tsung-Kai Y., & Jin-Yu B. (2003). A virtual laboratory for digital signal processing. *Information Technology: Research and Education, 2003. Proceedings. ITRE2003. International Conference on* , vol., no., pp.166-170, 11-13 Ağustos 2003.

Clausen, A., Spanias, A., Xavier, A., & Tampi, M. (1998). A Java signal analysis tool for signal processing experiments. *Acoustics, Speech and Signal Processing, 1998. Proceedings of the 1998 IEEE International Conference on* , vol.3, no., pp.1849-1852 vol.3, 12-15 Mayıs 1998.

Spanias, A., Atti, V., Papandreou-Suppappola, A., Ahmed, K., Zaman, M., & Thrasyvoulou, T. (2004). On-line signal processing using J-DSP. *Signal Processing Letters, IEEE* , vol.11, no.10, pp.821-825, Ekim. 2004.

Spanias, A. & Atti, V. (2005). Interactive online undergraduate laboratories using J-DSP. *Education, IEEE Transactions on* , vol.48, no.4, pp.735-749, Kasım. 2005.

Spanias, A., Berisha, V., Ho Min K., Chih-Wei H., Natarajan, A., & Ferzli, R. (2006). Using the Java-DSP Real-Time Hardware Interface in Undergraduate Classes. *Frontiers in Education Conference, 36th Annual* , vol., no., pp.12-17, 27-31 Ekim. 2006.

Online1. Retrieved February 07, 2016 from http://pages.jh.edu/~signals/

Online2. Retrieved February 07, 2016 from http://users.ece.gatech.edu/bonnie/book/applets.html

Online3. Retrieved February 07, 2016 from http://pilot.cnxproject.org/content/collection/col10064/latest/module/m34851/latest

Online4. Retrieved February 07, 2016 from http://users.ece.gatech.edu/mcclella/matlabGUIs/